

# اثر أساليب التعلم الإِتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة الأدب والنصوص

أطروحة تقدم بها

**عبد الحسن عبد الأمير احمد**

إلى مجلس كلية التربية في الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات  
نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية ( طرائق تدريس اللغة العربية )

**بإشراف**

**الأستاذ الدكتور**

**حسن علي فرحان العزاوي**

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

(( لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ

فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ))

( سورة التين : الآية ٤ )

إقرار المشرف

اشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ " أثر أساليب التعلم الإتيقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة الأدب والنصوص " التي تقدم بها الطالب عبد الحسن عبد الأمير احمد ، قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية " طرائق تدريس اللغة العربية " .

التوقيع :

الاسم : أ.د حسن علي فرحان العزاوي

المشرف على الأطروحة

التاريخ

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية :

بناء على التوصيات المتوافرة ، اشرح هذه الأطروحة للمناقشة .

التوقيع :

الاسم : د. حيدر كريم سكر

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

## التأريخ

### اقرار لجنة المشرف

نحن اعضاء لجنة المناقشة نقر باننا اطلعنا على الاطروحة الموسومة بـ(أثر اساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ) المقدمة من قبل الطالب ( عبدالحسن عبدالامير احمد ) وقد ناقشناه في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد انها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير ( )

أ . م . د	أ . م . د	أ . م . د
سندس عبدالقادر	علي محمد العبيدي	احمد طه عبد الخالدي
عضوا	عضوا	عضوا
أ . د	أ . د	أ . م . د
ابراهيم عبدالخالق رؤوف	حسن علي فرحان الغزوي	سعد علي زاير
رئيس اللجنة	عضوا ومشرفا	عضوا

صدقت من مجلس كلية التربية - الجامعة المستنصرية وقسم العلوم التربوية والنفسية

أ . م . د

عبد علي حمودي الطائي

عميد كلية التربية / الجامعة المستنصرية

التاريخ : ٢٠٠٦/١١ /

الإهداء

إلى

- مَنْ نَصَحَ ؛ فَصَدَقَ

- أَعَانَ ؛ فَسَاعَدَ

- شَارَكَ ؛ فَتَحَمَّلَ بِلَا مَلَلٍ

- أَخِي وَصَدِيقِي عَبْدَ عَلِي كَازِمِ

الجبوري

والى

- أُسْرَتِي جَمِيعاً ، كَبِيراً وَصَغِيراً ،

لَمَّا تَحَمَّلُوهُ سَعِي فِي رِحْلَةِ الْبَحْثِ

اهدي هذه الثمرة المتواضعة

شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد خاتم الأنبياء  
والمرسلين وعلى اله الطيبين الطاهرين وصحبه الغر الميامين .  
وبعد :

يطيب للباحث أن يسجل شكره وامتنانه للمشرف الفاضل الأستاذ الدكتور  
حسن علي فرحان العزاوي لما أجاد به من غامر علمه بتقديم النصح والتوجيه ومن  
عطف ورعاية أبوية .

واتقدم بالشكر والعرفان للأستاذ المساعد الدكتورة جنان صبحي عزيز اعترافاً  
بفضلها لما قدمته من نصح وارشاد وتوجيه . واتوجه بالشكر الجزيل للاساتذة اعضاء  
لجنة الحلقة الدراسية مثنياً بإخلاص جهودهم وتوجيههم في تطوير موضوع الاطروحة  
، الاستاذ الدكتور ابراهيم عبد الخالق رؤوف ، والاستاذ المساعد الدكتورة جنان  
صبحي عزيز ، والاستاذ المساعد الدكتورة صنعاء يعقوب التميمي ، والاستاذ المساعد  
الدكتورة هناء محمود حسن المشهداني .

واقدم باعتراز شكري الكبير للأخ الأكبر الأستاذ المساعد الدكتور عواد  
جاسم محمد التميمي لما أبداه من معونة في إسداء النصح وتقديم توجيهات اغنت  
البحث .

ويسرني ان اقدم شكري وامتناني لاستاذي واخي الاستاذ المساعد الدكتور  
سعد علي زاير لما أبداه من مساعدة لما جاد به من وقت ونصح .

وللاخوين المدرس الدكتور ضياء عبد الله ، والمدرس الدكتور رحيم علي صالح ، واتوجه بالشكر الجزيل للخبراء  
والمحكمين كلهم لمساعدتهم الباحث من خلال ملاحظاتهم القيمة وآرائهم السديدة . واتقدم بالشكر والعرفان لادارتي الاعدادية

المركزية للبنين واعدادية جمال عبد الناصر للبنين ، ولادارات المدارس الاخرى التي قدمت المساعدة للباحث ولمدرسي اللغة العربية فيها لما قدموه من تسهيلات اعانت الباحث على انجاز بحثه .

الباحث

#### ملخص الأطروحة

يعد مدخل التعلم الاتقاني من المداخل الحديثة في التعليم فقد اثبتت اجراءاته فاعليتها في زيادة التحصيل وتحسين نوعيته ، ذلك ان التحصيل الجيد هو الذي يتم الاحتفاظ به مدة زمنية معينة ويستفاد منه كخبرة في مواقف الحياة المختلفة . ولما أثبتت دراسات عديدة فعالية التعلم الاتقاني لاسيما تلك التي تناولت العلوم الإنسانية او فروعها الامر الذي جعل الباحث يفكر باستعمال الأساليب العلاجية في مدخل الاتقان مدخلاً حديثاً في تدريس مادة الأدب والنصوص اسهاماً منه في تشخيص جوانب الضعف وعلاجها التي تكتنف عملية تعليمها وتعلمها .

استهدف الباحث معرفة اثر ثلاثة اساليب علاجية للتعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة .

اختار الباحث الاعدادية المركزية عشوائياً ثم اختار اعدادية جمال عبد الناصر للبنين في مركز مدينة بعقوبة لاجراء تجربة البحث ، اذ بلغ عدد افراد عينة البحث ( ١٣٩ ) طالباً توزعوا عشوائياً على مجموعات البحث الاربع بواقع ( ٣٤ ) طالباً في المجموعة التجريبية الاولى التي استعمل الباحث مع طلابها الذين لم يصلوا الى مستوى الاتقان اسلوب المجموعات الصغيرة ، و( ٣٣ ) طالباً في المجموعة

التجريبية الثانية التي استعمل الباحث مع طلابها الذين لم يصلوا الى مستوى الاتقان اسلوب النشاطات الصفية واللاصفية و( ٣٨ ) طالباً في المجموعة التجريبية الثالثة التي استعمل الباحث مع طلابها الذين لم يصلوا الى مستوى الاتقان اسلوب اعادة التدريس و( ٣٤ ) طالباً في المجموعة الضابطة التي لم يتعرض طلابها الى أي اسلوب علاجي .

كافأ الباحث بين مجموعات البحث الرابع احصائياً في متغيرات درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق(٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ ) والعمر الزمني ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة الادب والنصوص والتحصيل الدراسي للاباء والامهات ولم

تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث الرابع في المتغيرات المذكورة .

ثم حاول الباحث ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في التجربة مثل الاندثار التجريبي والحوادث المصاحبة واختبار افراد العينة وادوات القياس واثار الاجراءات التجريبية .

حدد الباحث المادة العلمية التي درسها في اثناء مدة التجربة ، وصاغ الاهداف السلوكية لهذه الموضوعات فكانت(١٢٢) هدفاً سلوكياً ثم اعد الخطط التدريسية الخاصة بتدريس هذه الموضوعات .

جزأ الباحث الموضوعات التي درسها في اثناء مدة التجربة الى وحدات تدريسية متتالية و مترابطة ثم اعد لها ستة اختبارات تكوينية عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للتأكد من صدق وشمولية وملاءمة فقراتها ثم طبق الباحث بعد انهاء تدريس كل وحدة تدريسية الاختبار التكويني الخاص بها وتراوح زمن تطبيق الاختبارات التكوينية بين ( ٢٠ - ٢٥ ) دقيقة .

اجرى الباحث في نهاية التجربة تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعده لقياس تحصيل طلاب مجموعات البحث الاربع في الموضوعات التي درسها الباحث بنفسه في اثناء مدة التجربة التي بدأت بتاريخ ١ / ١١ / ٢٠٠٣ م واستمرت حتى ٣ / ٥ / ٢٠٠٤ م بعد ان تاكد من صدقه وشموليته وصياغته وملاءمته لمستوى الطلاب وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين وبعد ان حسب الباحث قدرة فقرات الاختبار التمييزية ومعامل صعوبة فقراته وفعالية بدائله وثباته الذي بلغ (٠,٨٢) ، ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فبلغ (٠,٨٦) .

بلغت فقرات الاختبار التحصيلي البعدي (٦٠) فقرة وتكون الاختبار من سؤالين : الاول وتضمن (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . والثاني وتضمن (٢٠) فقرة من نوع الصواب والخطأ ثم اعاد الباحث اجراء تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة اسابيع لقياس احتفاظ طلاب مجموعات البحث الاربع بالتحصيل متبعاً الاجراءات عينها في اثناء التطبيقين ، وتوصل الباحث من هذه الدراسة الى النتائج الاتية :

- ١- هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث وبين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لمصلحة طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث .
- ٢- ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي .
- ٣- هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث وبين درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لمصلحة طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث .
- ٤- ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

٥- ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين متوسطات  
تحصيل درجات طلاب مجموعات البحث الرابع ، ومتوسطاتهم في اختبار الاحتفاظ  
بالتحصيل .

أوصى الباحث في ضوء ما توصل اليه من نتائج باهمية استعمال التعلم الاتقاني  
مدخلاً حديثاً لتدريس موضوعات مادة الادب والنصوص لاسيما اسلوب المجموعات  
الصغيرة واسلوب النشاطات الصفية واللاصفية واسلوب اعادة التدريس وضرورة تعريف  
مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمدخل التعلم الاتقاني واساليبه العلاجية وخطوات  
اجرائه واقترح الباحث اجراء دراسات لاحقة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة  
العربية الاخرى وفي مراحل و صفوف دراسية اخرى .

#### ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
و	شكر وعرفان
ز	ملخص الأطروحة باللغة العربية
ك	ثبت المحتويات
ن	ثبت الجداول
ف	ثبت الملاحق
ص	ثبت الاشكال

٤٣-١	الفصل الأول - البحث : مشكلته ، وأهميته ، وأهدافه ، وفرضياته ، وحدوده ، ومصطلحاته
٢	مشكلة البحث
٥	أهمية البحث
٢٣	أهداف البحث
٢٤	فرضيات البحث
٢٧	حدود البحث
٢٧	تحديد المصطلحات
٩٦-٤٤	الفصل الثاني - جوانب نظرية
٤٦	المبحث الأول - التعلم الاتقاني ( تطور المفهوم)
٥٦	خطوات تنفيذ مدخل التعلم الاتقاني
٥٨	الأساليب العلاجية للتعلم الاتقاني
٦٦	المبحث الثاني - التقويم التربوي
٧٠	أسس عملية التقويم
٧٠	تقويم المتعلم
٧١	تقويم التحصيل الدراسي
٧٣	أنواع التقويم
٧٧	التقويم التكويني
٨١	الاختبارات التكوينية
٨٢	التعلم الاتقاني والتقويم التكويني .
٨٤	المبحث الثالث - التحصيل
٨٦	الاحتفاظ
٨٨	الذاكرة
٩٢	أنواع الذاكرة
٩٣	نتائج تربوية
١٣٤-٩٧	الفصل الثالث - دراسات سابقة -
٩٩	أولاً : دراسات عربية.

١١٨	ثانياً: دراسات اجنبية .
١٢٥	الموازنة بين الدراسات السابقة .
١٢٩	جوانب الافادة من الدراسات السابقة .
-١٣٥ ١٨٢	<b>الفصل الرابع - منهج البحث واجراءاته -</b>
١٣٦	منهج البحث
١٣٦	التصميم التجريبي .
١٣٧	مجتمع البحث
١٣٨	عينة البحث
١٤٠	تكافؤ المجموعات
١٤٨	ضبط المتغيرات الدخيلة .
١٥٠	تحديد المادة العلمية .
١٥١	صياغة الاهداف السلوكية .
١٥٤	اعداد الخطط التدريسية.
١٥٥	الاختبارات التكوينية
١٥٨	اداة البحث.
١٧٢	اجراءات تطبيق التجربة.
١٧٧	الوسائل الاحصائية
-١٨٣ ٢٠٧	<b>الفصل الخامس - عرض النتائج وتفسيرها</b>
١٨٤	اولاً : عرض النتائج .
٢٠٣	ثانياً : تفسير النتائج
-٢٠٨ ٢١١	<b>الفصل السادس -الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات -</b>
٢٠٩	الاستنتاجات
٢١٠	التوصيات
٢١١	المقترحات

٢١٢-	المصادر
٢٣٥	
٢١٣	المصادر العربية
٢٣٤	المصادر الأجنبية
٢٣٨-	الملاحق
٣٠٨	
1-5	ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية .

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١٣٨	المدارس الإعدادية والثانوية للبنين (النهارية) في مدينة بعقوبة المركز	١
١٤٠	عدد طلاب مجموعات البحث الأربع قبل الاستبعاد وبعده	٢

١٤٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب مجموعات البحث الأربع لدرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٣_٢٠٠٤ م	٣
١٤٢	نتائج تحليل التباين لدرجات طلاب مجموعات البحث الأربع لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٣_٢٠٠٤ م	٤
١٤٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طلاب مجموعات البحث الأربع	٥
١٤٤	نتائج تحليل التباين الأحادي لاعمار طلاب مجموعات البحث الأربع	٦
١٤٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلاب مجموعات البحث الأربع في درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص	٧
١٤٥	نتائج تحليل التباين لدرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص لمجموعات البحث الأربع	٨
١٤٦	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعات البحث الأربع وقيمة (كا ٢) ( المحسوبة والجدولية ) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة	٩
١٤٧	تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طلاب مجموعات البحث الأربع وقيمة (كا ٢) ( المحسوبة والجدولية ) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة	١٠
١٥٧	الاختبارات التكوينية ومحتواها وتاريخ تطبيقها	١١
١٦٠	الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١٢
١٦٦	القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي بطرية كوكس وفارجاس	١٣
١٦٧	القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١٤
١٦٨	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١٥
١٧٠	فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	١٦
١٨٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي	١٧
١٨٥	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الاربع في الاختبار التحصيلي البعدي	١٨
١٨٦	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	١٩

٢٠	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	١٨٧
٢١	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي .	١٨٨
٢٢	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي	١٨٩
٢٣	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي	١٩٠
٢٤	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي	١٩١
٢٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الرابع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٩٢
٢٦	نتائج تحليل التباين الاحادى لدرجات طلاب مجموعات البحث الرابع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٩٣
٢٧	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٩٤
٢٨	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٩٥
٢٩	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٩٦

١٩٧	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرحة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٠
١٩٨	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرحة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣١
١٩٩	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرحة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٢
٢٠٠	نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى بين الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٣
٢٠١	نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بين الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٤
٢٠٢	نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة بين الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٥
٢٠٣	نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الضابطة بين الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل	٣٦

## ثبت الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٢٣٩	كتاب المديرية العامة لتربية ديالى الى ادارات المدارس الثانوية والاعدادية في بعقوبة المركز	١
٢٤٠	درجات طلاب مجموعات البحث الرابع في مادة اللغة العربية في الصف الرابع العام	٢
٢٤١	اعمار طلاب مجموعات البحث الرابع محسوبة بالشهور	٣
٢٤٢	درجات طلاب مجموعات البحث الرابع في اختبار المعلومات السابقة في مادة الادب والنصوص	٤
٢٤٣	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبار التحصيلي القبلي	٥
٢٥١	اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراءات بحثه مرتبة على وفق اللقب العلمي وترتيب الحروف	٦
٢٥٣	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية اهداف سلوكية	٧
٢٦٠	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية خطط تدريسية	٨
٢٧٧	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبارات التكوينية	٩
٢٩٣	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية	١٠
٣٠٦	انموذج للاجابات الصحيحة لطلاب مجموعات البحث الرابع في الاختبار التحصيلي البعدي	١١
٣٠٧	درجات طلاب مجموعات البحث الرابع في الاختبار التحصيلي البعدي	١٢
٣٠٨	درجات طلاب مجموعات البحث الرابع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل	١٣

ثبت الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٥٠	التحصيل في حال تعلم جميع الطلبة تحت ظروف واحدة ( التوزيع الاعتيادي والاستعداد)	١
٥١	منحنى التحصيل في التعليم المناسب لكل متعلم وفق ظروفه الخاصة ( توزيع اعتدالي للاستعداد) ، ( توزيع منحرف سلبي الانحراف للتحصيل )	٢
٥٢	أنموذج كارول	٣
١٣٦	شكل يمثل التصميم التجريبي للبحث	٤
١٧٨	شكل تخطيطي يمثل سير الدراسة الحالية	٥

**The effect of the mastery learning  
instruction on the achievement of the fifth  
literary class students and retaining it in  
the subject of literature and literary text.**

**A Thesis**

**Submitted to the council of the college of  
Educational , AI – Mustansyriah university in  
partial fulfillment of the requirements of the  
degree of Ph . D in the Method of Teaching Arabic**

**By**

**Abd –Alhasan Abid Al Ameer Ahmed**

**Sapervised by .**

**Professor Dr .**

**Hasan Ali Farhan Al Azawy**

**2006 M**

**1427 H**

## **Abstract**

**The entry of the mastery learning is considered one of the modern entries in teaching ;its performances prove their efficiency in increasing the achievement and improving its quality ; good achievement is that which can be remained for a certain period of time to make use of it as a skill different situations of life.**

**Since many studies have proved the efficiency of the masterly learning particularly which studied the humanistic sciences and their branches . The makes research think of using the remedial instructions the entry of mastery as a modern entry in teaching literature and literary texts contributing in the diagnosing and treating aspects of weakness that surround the process of its teaching and learning .**

**The researcher aims at knowing the effect of three remedial instructions of mastery learning on the achievement of the fifth secondary grade, literary branch, students and retaining it in the subject of literanture and literary texts . To achieve his aims, the research makes an experimental design of three experimental groups and a controlling group .He chooses the central prepoiratory school for males randomly ,and then he chooses Jamal Abd AL-Nassir preparatory school for males in the center of Baqubq to perform the**

experiment of the study .The number of the sample of the study is (139)students distributed randomly among the four groups of the study (34) students in the first experimental group whose students have not reached the level of mastery ,the researcher used with them the instruction of small group. And (33) students in the second experimental group whose students have not reached the level of mastery ,the researcher used with them the method of classroom and outside classroom activities And (38) students in the third experimental group whose students not reach the level of mastery . the researcher used with them the instruction of re-teaching .And (34) students in the controlling group whose students have not been subjected to any remedial instructions

The researcher equalized the study four groups students statistically in the variables of the final marks of Arabic language for the former academic year (2003-2004) and the students age and the former information marks in the subject of literature and literary texts, and the academic achievement of their parents .It show that there is no significant statistical differences among the four groups of the study related to the above- mentioned variables .Then the researcher Tried to control a number of interior variables which may influence the experiment such as: experimental decay , accompanied events the test of the sample , measuring

tools , applying the former information test of literature and literary text and the effect of the experimental procedures.

The researcher specified the scientific materials which he taught during the experiment period and drew up the behavioural objectives .They were (122)behavioural objectives.Then he drew the related teaching plans to teach these subjects.

The researcher divided the subjects which he taught during the experiment period into six frequent and connected teaching units . Then he prepared six formative tests shown to a jury (experts and specialists) to ensure their validity and credibility. After finishing teaching each unity , the researcher applied the formative test related to each unit . It took (20-52) minutes to apply these formative tests

At the end of the experiment, the researcher applied the post -achievement test which he prepared to measure the achievement of the study four groups in its subjects which the research himself taught during the experiment period which started in I-II 2003 and contained to 3-5-2004 , after he was certain of its validity , comprehensiveness and suitability to the students level by shown it to a group of experts and specialists , after he checked differential strength of the test items and coefficient of its items difficulty and the efficiency of its alternatives and its constancy ;it is (0.82) then he corrected by Spearman Brown's equation to be (0.86).The

items of the post –achievement test are (60)item; the test consists of two question : the first question includes(40) items of multiple-choice kind; the second question includes(20) items of true – fals kind . The the researcher re- applied the test after three weeks to measure the retaining of the achievement of the study four group using the same procedures used during the application.

The researcher , in this study , has to come to the follwing result:

- 1. There are significant differences at the level of (0.05) between the students marks of the three experimental groups of the study and students marks of the controlling group in the post achievement test in favour of the students of the three experimental groups of the study**
- 2. There are no significant statistical differences at the level of (0.05) in the students marks of the three experimental groups of the study related to the post achievement test**
- 3. There are significant statistical differences between the students marks of the three experimental groups of the study and the students marks of the controlling group in three retaining test in favour of the students of the three experimental groups of the study .**

**4. There are no significant statistical differences at the level of (0.05) among the students marks of the three experimental groups of the research in the achievement retaining test.**

**5. there are no significant statistical at the level of (0.05) between the achievement marks average of the study and the average of their marks in the retaining achievement test .**

**On the light of the results of the study , the research recommends the importance of using the mastery learning as a modern entry to teach the subject of literature and literary text particularly the method (instruction) of small groups , classroom and outside classrooms activities and re-teaching instruction .He also recommends the necessity of familiarizing the the teachers of Arabic language with the entry mastery learning , its remedial instruction and the steps of its application . The researcher suggests to carry out further studies , similar to the present study , concerning other branches of Arabic , for the different stages and classes**

# الفصل

## الأول

البحث: مشكلته، أهميته، أهدافه،

فرضياته، حدوده، مصطلحاته

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

## مشكلة البحث :

تشير الأدبيات والدراسات ان هناك ضعفاً ظاهراً في تعليم مادة الأدب والنصوص ، وان هناك مشكلات وصعوبات تكتنف عملية تعلمه وتعليمه مشيرة إلى أن درس الأدب ما زال بعيداً عن أن يحقق الأغراض التي يراد تحقيقها من دراسته ، وما زال هذا الدرس يشكو مظاهر ضعف كثيرة (إبراهيم، ١٩٧٣، ص١٩٦) (حسين، ١٩٨٩، ص١١) (المزوري، ١٩٩٦، ص٦) (الوائلي، ١٩٩٦، ص١٣) (السلامي، ١٩٩٨، ص٢٢) .

على الرغم من كثرة الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال اللغة العربية التي شخّصت بعض المشكلات والصعوبات وأشارت إلى الضعف الظاهر في تعلم اللغة العربية الا ان ذلك لم يجد طريقة لمعالجة المشكلات الأساسية لتعلم اللغة العربية (التميمي والزجاجي، ٢٠٠٤، ص١٣) .

وقد أفصحت الأدبيات والدراسات عن مظاهر الضعف هذه إذ قلما نقرأ كتاباً في تعليم اللغة العربية يخلو من هذه الشكوى .

فهذا طه حسين يقول " لم يتقدم درس الأدب في المدارس وانحط درس الأدب وكانت نتيجة هذا كله انك تستطيع أن تنتظر الى ألوان العلم تدرّس في مدارسنا على اختلافها فإذا كلها قد ارتقى وتقدم تقدماً يختلف قوة وضعفاً. إلا لونا واحداً من ألوان العلم لم يتقدم إصبعاً واحداً بل لست أشك في انه تأخر تأخراً منكراً وهو الأدب " (حسين، ١٩٨٩، ص١١) .

وفي الأربعينيات صرّح النويهي قائلاً " بم يخرج التلاميذ من مدارسهم من تعلمهم الأدب العربي ؟ بإشارات مشوهة مخطئة من المعلومات ، والفاظ فارغة " (النويهي، ١٩٤٩، ص٣٠) .

وتشير بنت الشاطيء إلى أن عملية تعليم النصوص الأدبية قد أجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا من غير ان يكتسب المتعلم الذوق الأدبي ولا منطق العربية وبيانها (عبد الرحمن، ١٩٧١، ص١٩٩) .

ويرى السيد ان متعلمي الأدب في المدارس لا يلمون بشي ذي بال من التراث الأدبي وانهم غالبا لا يميزون المقروء منه وما يرمي إليه فضلا عن ضعفهم في إصدار أحكام موضوعية على ما يتعلمونه من الأدب وافتقارهم إلى النظرة الفنية والتذوق الجمالي (السيد، ١٩٨٠، ص١٨٨) .

ويقول العزاوي " لم يكن النص الأدبي يلقي العناية الكافية في المدارس الثانوية القديمة ولعله ما يزال كذلك على أيدي المدرسين الذين لا يحسنون تدريس النص ولا يدركون جليل فائدته في تربيته الملكة اللسانية وصقل التذوق الأدبي " (العزاوي، ١٩٨٨، ص١٠) .

ويؤكد أحمد ما ذهب إليه العزاوي إذ يقول " إن درس الأدب لم يحقق الغاية من تدريسه في تكوين الذوق الأدبي او تربية القدرة الفنية لدى الدارسين وتمكينهم من المفاضلة بين النصوص الأدبية والتميز بينها واحتذاء الأسلوب الأدبي والتعبير الشفهي والتحريري " (احمد، ١٩٨٨، ص٩) .

ويلمس الباحث عقم الطرائق والأساليب المستعملة من عدد من المدرسين في عرض مواد الأدب والنصوص ويسمع الشكوى تلو الأخرى في هذا الجانب من المهتمين والباحثين والدارسين وهو ما يفسر أعراض عدد غير قليل من الطلبة عن درس الأدب والنصوص وتذمرهم منه وضعف تحصيلهم به حتى انك لو سألت طالبا من هؤلاء عن نص أعجبه في مقرر ما تجده لا يجيب عن سؤالك . كأنه في اختبار صعب جدا أو ما شابه ذلك ،لانه في الواقع لا يستطيع تذوق النصوص التي قرأها ثم هو لا يستطيع المفاضلة بينها وهذه حاله كثير من الطلبة .

فطرائق التدريس وأساليبه التي يستعملها كثير من المدرسين في عرضهم مادة الأدب والنصوص تقليدية وعقيمة لا تؤلف بين النصوص وقلوب الطلبة ولا تكشف لهم عمّا يفيض به النص من ألوان الكمال الفني الذي يستميلهم ويحملهم على الإقبال عليه (السلامي، ١٩٩٨، ص ٢٣).

ولم تحقق هذه الطرائق والأساليب الأهداف المرسومة لتدريس الأدب والنصوص على الرغم من سيطرتها مدة غير قصيرة من الزمن على الميدان التعليمي في مدارسنا ولم ترق بمستوى الطلبة الدراسي ولم تخلصهم من الضعف الظاهر البين في تعلمهم لهذا الدرس في حين أننا نعيش عصر التقدم والتربية الحديثة التي تعد الطالب محور العملية التربوية وتعد المدرس موجهاً ومسيراً للطلبة للحصول على المعلومة الصحيحة من خلال ربط المعلومات بعضها مع البعض الآخر (الطراونه، ١٩٩٨، ص ٥).

وقد لاحظ الباحث نفور العديد من الطلبة من دروس الأدب والنصوص على الرغم من أهميته وأثره الواضح في تكوين شخصياتهم وأذواقهم من خلال زيارته الميدانية لعدد من مدرسي اللغة العربية، فضلاً عن خبرته المتواضعة في تدريس هذه المادة لسنوات عديدة ولذلك فكر الباحث بأجراء هذا البحث لعله يسهم في علاج المشكلة أو التخفيف من حدتها .

### أهمية البحث :

ما من أمة درجت في مضمار الحضارة والتقدم إلا واعتنت بلغتها واهتمت بفروعها من نحو ومصطلحات وأساليب أعانتها على التعبير في مجالات الحياة كافة سواء في التاريخ أم في الآداب أم في العلوم المختلفة، لان اللغة عنوان شخصية الأمة، وهي ظاهرة اجتماعية تتأثر بنوازع الحياة، ولا تضعف عند حدود معينة إذ تأخذ في عملية التطور الاجتماعي ما يساعدها لمواكبة العصر من دون ان تقطع جذورها التراثية لا سيما تلك التي لها صلات بتراكيب الجمل وصياغة العبارات صياغة سليمة تدل على أصالتها وسلامة منهجها (جواد، ١٩٨٨، ص٧) .

واللغة أداة التفاهم الذي لا بد منه في كل مجتمع ولكل إنسان، والتفاهم هو تبادل المعاني وله ناحيتان هما الفهم والإفهام . التعبير . (حسن، ١٩٥٢، ص٨) .  
وتعد اللغة أي لغة من أهم الروابط القومية لأفراد أمة واحدة إذ تتيح لهم فرصة الترابط الفكري المفهوم بين أفراد هذه الأمة، وأنها تنقل خبراتهم جيلا بعد جيل فهي أداة التفاهم والتواصل والتعبير ووسيلة الفهم والإفهام ،وهي دالة حية على مدى تحضر الأمة ورفقيها (الرحيم، ١٩٧١، ص٣) (الدليمي وآخرون، ١٩٩٠، ص٢٠١) .

واللغة وان لم تكن الوسيلة الوحيدة للتعبير ألا أن الكلام يعد أرقى أنواع التعبيرات الصوتية ،وهي ظاهرة لا توجد إلا عند الإنسان وحده، ولقد كانت اللغة ، مما كرم الله تعالى به الإنسان على سائر مخلوقاته قال تعالى (( خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ )) (الرحمن: ٣-٤) وقال تعالى ((الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) (العلق: ٤-٥) .

للغة وظائف منها وظائف اجتماعية وثقافية ونفسية وفكرية وغيرها ،وللغة صلة قوية بينها وبين الفكر لذا فقد عرفها علماء المنطق بقولهم " أنها علم قوانين الفكر " أو العلم الذي تعصم مراعاته الذهن من الخطأ في التفكير (أبو مغلي، ١٩٨٦، ص٩) .

وتعد اللغة العربية إحدى اللغات الحية التي امتازت بوفرة كلمها واطراد القياس في أبنيتها ،وتنوع أساليبها،وعذوبة منطقتها ،فهي ارق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحس (سمك،١٩٧٥،ص٣١) .

والعربية لغة جسيمة عظيمة قوينة لامة كريمة،وقد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها بقرآنها العزيز، وتراثها البارع، طوال العصور التي انصرفت بين الجاهلية . قبل الإسلام . وهذا العصر وهي لا تزال قوية الكيان عليّه (جواد،١٩٨٨،ص٧) .

فاللغة العربية فكر قبل كل شي ولن يكون للألفاظ طعم إذا لم يتحسس المتعلمون ذلك الفكر ولم يتمثلوه ولم يدخل إلى نفوسهم او لم يكونوا حوله رأياً فكريا (أبو مغلي،١٩٨٦،ص١٤.١٣) .

وليست اللغة العربية وسيلة للتخاطب فحسب،إنما هي بجانب ذلك تضطلع بدور قومي كبير، وان بقاءها حيّه نشيطة بقاء لتراثنا وازدهار لحضارتنا ، فهي من أقدم اللغات ،تحظى بمنزلة رفيعة بين اللغات الأخرى،وقد احتفظت اللغة العربية بخصائصها الجوهرية وسماتها الأصلية على الرغم من قدمها (التميمي والزجاجي،٢٠٠٤،ص٥) .

واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب ،إنما هي الوسيلة المهمة لدراسة المواد الأخرى، فإذا كان هنالك مظاهر للعزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية ،فلا وجود لمثل هذه المظاهر بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى لأنها تمثل المفتاح لمواد التخصص الأخرى بوصفها وسيلة فهم تلك المواد وقراءتها ومراجعتها، فتقدم الطلبة في اللغة العربية يتيح فرصا مستمرة ومتجددة في النمو اللغوي . وبالنتيجة التقدم في المواد الأخرى (زاير،١٩٩٩،ص١٦)

وتبرز لنا أهمية اللغة من أهميتها في التعبير عن شخصيتنا العربية وكياننا القومي ونقل تراثنا (السيد،١٩٨٧،ص١١) واللغة العربية لغة القرآن الكريم ، حفظها

من الضياع وصانها من التبذل (أبو مغلي، ١٩٨٦، ص ١٠) ونهض بها إلى المكانة التي وصلت إليها واخذ بيدها إلى الذروة العالية التي بلغتها (بيومي والسباعي، ١٩٥٨، ص ٩).

فقد نزل القرآن الكريم بلسان أهلها. قال تعالى ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)) (الحجر: ٩) فجعلها أكثر رسوخاً وأشدّ بنياناً وأقوى استقراراً ومما يدلنا على عظم شأن العربية وأهميتها قول الرسول الكريم صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ((أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصاراً)) (الحنبلي، ب ت، ص ٥٤٤).

وفي الميدان التعليمي فاللغة العربية لغة مرنة واسعة تستعمل فروعها كافة لتصب في بوتقة واحدة لخدمة العملية التربوية والتعليمية التي محورها الطلبة (الطراونة، ١٩٨٨، ص ٢).

وعند تعليم العربية في المدارس فإنها تنقسم على فروع فيدرس كل فرع منها في حصص مفردة. ولا يخفى على الجميع أن هذا التقسيم إنما هو لتسهيل عملية تعليم اللغة وتبسيطه وأنه إجراء تنظيمي، ولا يعني ذلك أن هنالك فواصل وحدوداً بين هذه الفروع بل هي يكمل بعضها بعضاً في إتقان اللغة وتعلمها إذ تمتزج هذه الفروع جميعاً لتحقيق الغاية من تعلم اللغة وإتقان مهاراتها واستعمالها استعمالاً سليماً من دون لحن أو لكنة أو عجمه سواء في الكتابة أم في القراءة أم في الحديث وهو الأمر الذي يؤكد المرهون واللغويون. وفروع اللغة كلها تسعى لتحقيق الأهداف المرسومة لتدريس اللغة العربية وان كان الأدب يتبوأ من بين فروعها مكانة خاصة لأنه أساس اللغة (الجندي، ١٩٨٨، ص ٥٩).

والصلة بينه وبين باقي فروع اللغة صلة قوية المسند، وثيقة العرى كالصلة بين الروح والجسد، ذلك لان اللغة العربية كلها وحدة متماسكة الجوانب وما المواد المختلفة التي تنقسم عليها إلا روافد تصب في نهر الأدب الكبير. إذ تعد مادة الأدب المحور الذي

تدور حوله بقية فروع اللغة العربية ومن هنا كانت الصلة بينه وبين بقية الفروع صلة جوهرية وأساسية تعتمد على الآخذ والعطاء ، وما هذا التقسيم إلا إجراء تنظيمي مقصود (احمد، ١٩٨٨، ص ٢٥٠).

ويحظى كل فرع من فروع اللغة العربية بأهمية كبيرة وعناية الا أن للأدب أهمية متميزة بين فروع اللغة، وذلك للصلة الموجودة بين الأدب واللغة من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى ، فالصلة بين الأدب واللغة تظهر في كون اللغة مادة الأدب (وبليك، ١٩٧٤، ص ٢٢).

وتظهر تلك الصلة في كون الأدب ضروريا لحصول الملكة اللسانية إذ يقول ابن خلدون " على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظاماً ونثراً " (ابن خلدون، ١٩٧٥، ص ١٠٨٦ ) .

أما الصلة بين الأدب والحياة فتظهر في كون الأدب نقداً للحياة وتوجيهاً لها وان دراسته دراسة للانسانية في احدى معانيها (عبد العزيز، ١٩٧٦، ص ٢١٩).

فالأدب من الفنون الرفيعة تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة وفيه جمال وفيه متعة، فيما يتضمن من بيان وبلاغة وروعة وله سحر قوي الأثر في النفوس ، وهو من الفنون الجميلة يتخذ اللغة وسيلة للتعبير عنه وفهمه (عبد المجيد، ١٩٦١، ص ١٩). وهو من المواد التي تؤدي إلى تكوين الميل إلى الجميل وتقديره، والتمتع به كالفنون الجميلة الأخرى (يونس واخرون، ١٩٨٧، ص ٢١٣) .

فالأدب على المتلقي اثر قوي في تهذيب النفس ، وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام فيما يتضمنه النص الأدبي من مثل عليا وتجارب إنسانية نبيلة تربي في نفس الطالب نوازع الخير وتقوي في قلبه المشاعر الوطنية والقومية (العزاوي، ١٩٨٨، ص ٦).

ويرى الباحث أن أهمية مادة الأدب والنصوص تتضح من خلال إسهام تعلمها في تسهيل عملية تعلم فروع اللغة الأخرى كالنحو وغيره إذ ينصح المتخصصون والمدرسون الطلاب بالمداومة على قراءة النصوص الأدبية الراقية والرفيعة لغرض إتقانهم القواعد النحوية وإدراكهم الكلام البليغ مع أدراك القواعد البلاغية واحكامها .

فالباحث بذلك متفق مع ما ذهب إليه الرحيم أن على المدرس أن يشجع طلبته على قراءة النصوص الأدبية الراقية التي تنمي تذوق الجمال الفني في المعنى والمبنى وتقوي فيهم الميل إلى قراءة الأدب الرفيع ومحاكاته فكلما اتسعت وحسنت مطالعات الطلبة حسن استعدادهم لدرس النحو (الرحيم، ١٩٧١، ص٨٧).

فضلاً عن أن هذه المطالعات تسهم كذلك في تعلم فروع اللغة العربية الأخرى لا سيما التعبير، وتقوي مهارات اللغة وتنميها كالاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة ثم تنمي الذوق الأدبي .

وان حفظ النصوص الأدبية ينمي الحاسة الفنية لدى المتعلمين في تذوقهم للأدب وتحسين قدرتهم على النطق الجيد والتعبير الصحيح الجميل ويعمل على إخصاب خيالهم (احمد، ١٩٨٨، ص٨٩).

ولما كانت مادة الأدب والنصوص تخاطب الوجدان وتوثر في عواطف الفرد والسامعين، وكذلك اتخاذ الأدباء المعنى الرقيق واللفظ الأنيق للتعبير عن خواطرهم وأفكارهم لذا فقد عدها البعض . مادة الأدب والنصوص . فرصة للمتعلمين أن يبتعدوا عن ثقل المادة العملية الجامدة ويطلعوا على النوازع والطبايع الإنسانية المتمثلة في النتاج الأدبي الذي يدرسونه فيرون فيه حياتهم ويحسون وجودهم ويتلذذون بمتعة وتسبغ عليهم ينابيع الخير والجمال (العليم، ١٩٦٩، ص٢٥٢).

والأدب في كل لغة وفي كل حين إنما هو عماد مرصوص لحفظ كيائها، وما دامت اللغة محفوظة يبقى كيان الأمة رصيناً (الشيرازي، ١٩٦٩، ص١٢٣).

ويلمس متذوقو الآداب الصلات الروحية السامية التي تنشأ بين الأديب والمتلقي إذ يرتبط الاثنان بمشاعر إنسانية صادقة معبرة لراقي إحساس الأديب وسمو وجدانه مما يؤهله للإحساس بأحاسيس الآخرين، أو نقل أحاسيسه إليهم وكذلك يسمو وجدان المتلقي ويرقى إحساسه حين يجد فيما يقرأ أو يسمع من ألوان الأدب تعبيراً صادقاً عن آهاته أو مسراته وقد احسن في التعبير عن ذلك نعيمة بقوله أن الأديب (( يسمع نبضات قلبه في نبضات قلب سواه ويلمس أشواق روحه في أشواق روح غيره ويشعر بأوجاع جسمه في أوجاع جسم إنسان مثله (نعيمة، ١٩٧٨، ص ١٢٣).

وليس مثل الأدب بين العلوم والفنون علم أو فن يربط الإنسان بالإنسان ويربط الإنسان بالحياة، فإذا كانت الجهود البشرية تطل على الحياة من نافذة واحدة فالأدب يتناول الحياة من كل ناحية إذ انه يتناول الدين والفلسفة والعلم والسياسة والاقتصاد وغيرها من العلوم والفنون ونواحي الحياة المختلفة (الجبوري، ١٩٨٦، ص ٩).

وان دراسة الأدب مهمة في العملية التربوية والتعليمية في المراحل الدراسية جميعاً لأن درس الأدب والنصوص هو خير فرصة للطلبة أن يفصحوا عما يجدون من انطباعات نفسية إزاء ما يقرءون من قصائد رائعة أو قطع نثرية مؤثرة ، وأنها فرصة لإبداء آرائهم والتعبير عنها بحرية (المزوري، ١٩٩٦، ص ٥).

والأدب يتميز عن غيره من العلوم\_ وان كان لا ينفرد بهذه الميزة\_ لكونه يخاطب المشاعر والروح في حين أن كثيراً من العلوم لا تخاطبها، ولما كان الأدب يخاطب الروح والمشاعر والوجدان فيمكننا أن نسجل ذلك من اوجه أهميته لكونه يحاول الوصول إلى مشاعر الآخرين وخواطرهم وعقولهم . قارئين وسامعين . بشكل يضمن التأثير فيهم وزيادة على ذلك فالإطلاع على الأدب وتذوقه يعالج بعض المشكلات الاجتماعية لدى بعضهم حين يحس الأدباء بتلك المشكلات فيعالجونها بأدبهم، إذ لا دواء انفع ولا علاج أسرع من كلمة تغير أو تعدل سلوكا أو تحول ميلاً أو تخلق اتجاهاً لهؤلاء وقد تباينت آراء التربويين والمتخصصين حول مداخل تدريس

الأدب والنصوص واتجاهاتها في المدارس، فالأدب والنصوص يدرس على وفق  
مداخل متعددة واهم هذه المداخل ما يأتي :

١. المدخل التاريخي .
٢. مدخل الموضوعات الأدبية .
٣. مدخل الفنون الأدبية .

(يونس واخرون، ١٩٨٧، ص٣٢٠) (مذكور، ٢٠٠٠، ص١٧٤)

تجزأ دراسة الأدب في المدخل التاريخي على أساس العصور الأدبية المختلفة  
ابتداء بعصر ما قبل الإسلام وانتهاء بالعصر الحديث ، ويتم اختيار محتوى مادة  
الأدب في مدخل الموضوعات الأدبية باختيار مجموعة من القطع النثرية أو القصائد  
الشعرية ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي من عصور شتى التي تناسب  
حاجات الطلبة وميولهم في مرحلة معينة وهنا نجد أن الموضوع الأدبي أو الظاهرة  
الأدبية هي الأساس الذي تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فناً كاملاً أو  
جزءاً من فن أدبي سواء تم تناوله في العصور كلها من القديم إلى الحديث أم في  
حقبه تاريخية معينة، إذ نجد أن المحور في هذا المدخل هو الموضوع الأدبي أو  
الظاهرة الأدبية وكثير من برامج الأدب على مستوى الدراسات العليا تتم على هذا  
الأساس .

أما في مدخل الفنون الأدبية فيكون التركيز على الفنون الأدبية كالشعر بألوانه  
المختلفة كالقديم ، والحديث، والشعر المسرحي والنثر بألوانه المختلفة كالقصة  
والخطبة والمسرحية والمقالة وقد يكون المدخل مكوناً من دراسة فن أو أكثر من هذه  
الفنون في العصور الأدبية كلها من القديم إلى الحديث ، وقد يقتصر على عصر  
واحد. المهم هنا أن المحور الأساس يدور حول فن أو أكثر من الفنون الأدبية من  
دون التركيز على تاريخ الأدب (مذكور، ٢٠٠٠، ص١٤٧.١٧٥).

والتدريس بمفهومه الحديث ليس بخطوات تتبع نظاماً ثابتاً سواء كان ذلك في التنفيذ أم في الأعداد، ولكنه في الأساس عملية مرنة تعتمد على المدرس والظروف التعليمية التي تحيط به (مجاور، ١٩٦٦، ص ٦٧٧) .

فعملية التدريس عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ في احتسابها العوامل المكونة للتعلم والتعليم ويتعاون خلالها كل من المدرس والطالب والإدارة والمدرسة والاسره لتحقيق الأهداف التربوية والمنهجية (الحصري، ٢٠٠٠، ص ٢٣). ومع ذلك يحتفظ المدرس بمكانة خاصة من بين هذه الأطراف المتعاونة إذ تعده التربية الأساس في تنفيذ المنهج ومتابعته وتعهده مسؤولاً عن التعامل مع مجموعات الطلبة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠، ص ٤٩).

لذا عليه أن يطور نفسه باستمرار وان يكون ملماً بطرائق التدريس الحديثة التي تركز على نشاط الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وجعلهم إيجابيين في عملية التعلم بغية تعديل سلوكهم التعليمي عن طريق الخبرة والنشاط وان يختار ما يراه مناسباً من هذه الطرائق بحسب تقديره للموقف التعليمي والظروف المحيطة بعملية التعليم التي يقوم بها .

لقد اصبح المدرس مطالباً بمتابعة المعرفة المتجددة ونقلها ودراسته شخصيات طلبته وبنائها بناءً متكاملًا من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية (مقدادي، ١٩٧٩، ص ١) والمدرس الماهر الكفاء يجب أن تتشبع روحه بالمدرسة الحديثة وان يفكر دائماً في درسه الجديد وطريقة أعداده وتكون تجربته في التعليم هي التي تهديه إلى اختيار الطريقة الفضلى والى ابتكار ما تمس الحاجة اليه في مواقف التعليم (عبد العال، ب، ت، ص ٣-٤) إذ أن تمكن المدرس من الكفايات التدريسية من العوامل التي تساعد المدرسة على النجاح في أداء عملها وتحقيق رسالتها فقد تغير اثر المدرس في العقود الأخيرة فبعد أن كان خازناً للمعلومات

ومرسلاً لها اصبح مرشداً ومحركاً ومشجعاً للميول والقدرات وموظفاً للحاجات (الحارثي، ١٩٩٩، ص ١٠) .

أن شيوع الطرائق التربوية وتعددتها منحت المدرس الحرية في اختيار الطريقة التربوية الملائمة التي يعتمدها في تدريسه . (الكراسي، ١٩٧١، ص ٩٣) .  
ولقد بات من المسلمات أن طرائق التدريس وأساليبه تعد من عوامل نجاح المدرس .  
أن الطريقة التي يتبعها المدرس يترتب عليها تحقيق الأهداف التربوية وتنفيذ المحتوى وأنها تحدد أدوار المدرسين والطلبة في العملية التعليمية ، ولا يخفى تأثيرها الكبير في اختيار الأنشطة المناسبة ووسائل التعلم وأساليب التقويم (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص ١٣٠) . فطرائق التدريس وأساليبه على قدر كبير من الاهمية فقد ذكر (Bruner) " ان الطريقة او الكيفية التي يتبعها التدريسي تحدد او تقرر ما سيستعلمه الطلاب فيما بعد " ، وأشار هارد (Hard) الى " أن الأسلوب التعليمي له اهمية لا تقل عن اهمية محتوى المادة الدراسية . لان نجاح التعليم وتقدمه يعتمد عليه بقدر اعتماده على المادة الدراسية " ( R ussell, 1975, P:524) (الشبلي، ١٩٧٦، ص ١٧) .

وإذا كانت المادة العملية ركناً مهماً من أركان المنهج فالطريقة هي الأخرى ركن مهم أو هي كما وصفها كلباتريك (KiIpatriek) حين قال " أن الطريقة ساق من ساقى التربية والتعليم والساق الأخرى هي المنهج فلا تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحدة " (آل ياسين ، ١٩٧٤ ، ص ٥٤) .

والطريقة التدريسية توجد أساساً لخدمة المادة الدراسية فلا فائدة في طريقة جيدة من دون مادة تسعى الطريقة لتوصيلها إلى المتعلمين، فجودة الطريقة لا يعوض فقر المادة وان جودة المادة العلمية لا يسد النقص الحاصل في عدم جودة الطريقة لذا كانت الطريقة الجيدة والمادة الغزيرة عنصرين متكاملين لنجاح المدرس في أداء رسالته (الحصري، ٢٠٠٠، ص ٢٨) .

ولعل أهميه طرائق التدريس وأساليبه تزداد في درس الأدب والنصوص لما لهذه المادة الدراسية من اثر بالغ في تكوين الذوق العام للطلبة وشحذ تفكيرهم وتوسيع أختلتهم ومداركهم وتنمية ثروتهم اللغوية وهذه كلها أمور لا يستهان بها، وهي غاية لا تدرك بسهولة مما يتطلب من المدرس عملاً متواصلًا وقد يتطلب الأمر منه توظيف طرائقه وأساليبه بما يلائم طلبته وطرائق تفكيرهم وميولهم للوصول إلى هذه الغايات .

ولاهمية طرائق التدريس وتطور الحركة العلمية وتقدمها لا سيما في مجال العلوم التربوية والنفسية والاهتمام الذي أولته التربية الحديثة بهذا الجانب فقد دأب التربويون والباحثون على تطوير طرائق التدريس، وأساليبه لتواكب حركة التقدم العلمي فاخذوا بأجراء الدراسات والتجارب والتطبيقات للوصول إلى انفع الطرائق وافضلها التي تحقق الأهداف التربوية والعلمية .

فقد اقترح العلماء والباحثون نماذج واستراتيجيات تعليمية لتسهيل التعلم المدرسي وتلبية متطلباته لدى الطلبة بشكل خاص لتقليل الوقت اللازم للتعلم (Arline,1984:p:103)

فالتعليم بصفة عامة لم يعد قاصراً على أن يميز بين الطلبة في القدرة والمستوى بل اصبح الان يهدف إلى أن يصل معظم الطلبة إلى إتقان ما يتعلمونه، وبهذا تصبح مهمة التعليم تهيئة افضل الظروف التي تساعد على الإتقان (Mastery) (أبو حطب ،١٩٩٠، ص٥٨٥).

لذلك تنوعت طرائق التدريس وأساليبه في العقود الأخيرة لما شهدته المجال التربوي من التجارب والتطبيقات الكثيرة لأساليب التدريس لتعرف ما تتميز به هذه الأساليب من خصائص جيدة للأخذ بها في تطور العملية التربوية والنهوض بالمستوى العلمي (الآلوسي، ١٩٨١، ص٣١)

ولما أولت التربية الحديثة العناية البالغة بالمتعلمين وبالفروق الفردية بينهم تبعتها الطرائق والأساليب الحديثة في ذلك وأولت الاهتمام الكبير بمسألة الفروق الفردية إذ أن حركة الاهتمام بالفروق الفردية ترمي إلى تحقيق ذلك المبدأ الذي ينادي بان تلقائية الفرد تجد طريقها إلى مراعاة الفروق الفردية، ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة في إصلاح المادة والطريقة، وإفساح المجال أمام مواهب المتعلمين وقواهم الإبداعية (عبد العزيز، ج١، ١٩٦٧، ص١٥٢) .

لذلك بدأ تأكيد الطرائق والأساليب التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة للوصول بقدراتهم إلى أعلى درجات الأداء، إذ ينبغي من الناحية التربوية النظر إلى المتعلمين أفراداً لهم صفات تعليمية متباينة وهنا تصبح مراعاة الفروق أمراً مهماً وحاسماً في العملية التعليمية . التعليمية- (زينون، ١٩٨٩، ص١٣٤) .

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية أهمية عملية الفهم في التعلم أكثر من تركيزها على حفظ المعلومات والحقائق ثم استظهارها، الأمر الذي اقتضى البحث عن طرائق وأساليب جديدة تسهم في تحقيق ذلك . (سعادة، ١٩٨٥، ص٨٤). ولعل من أهم المداخل التعليمية . مدخل إتقان التعلم (Mastery Learning) الذي اثبت اجراءاته انه يساعد الطلبة ذوي التحصيل المنخفض على الوصول إلى مستويات تعليمية جيدة، فهو يؤدي إلى أن يسود جو من التفاعل والمشاركة بين الطلبة ، وذلك لأنها تعتمد محاكاة معينة ومحددة لمستوى التحصيل المطلوب من الطلبة جميعاً الوصول اليه (Salvin ,1984,p:730 - 732)

وقد اخذ اتجاه اتباع التعلم الاتقاني يفرض نفسه على العملية التربوية وأخذت أنظار المربين تتجه إليه . (الملحم، ١٩٩٦، ص١٤٧).

وشرعوا بالحديث عنه كونه منحى جديداً يعين الطلبة أو غالبيتهم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة إذ يصل (٩٠.٧٥%) من الطلبة في ظل هذا المدخل إلى

المستوى الذي لا يصل إليه إلا ٢٥% في ظل الطرائق التدريسية المألوفة (صوالحة، ١٩٨٥، ص ١١٩) .

فالتعلم الاتقاني يؤكد في الأساس على مبدأ أن الطلبة جميعاً أو غالبيتهم قادرون على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة المطلوبة إذا أعطوا وقتاً كافياً لعمل ذلك (Kulk,1982,p:855) (ديك ولتر، ١٩٩١، ص ١٤٨-١٤٩). إذا كان التعليم الذي يتلقونه من نوعية معقولة، وإذا أخذوا اختبارات من حين لآخر لكي نحدد فيما إذا كانوا يحققون الإتقان (ديك ولتر، ١٩٩١، ص ١٤٩).

أن استعمال إجراءات التعلم الاتقاني يكسب المتعلمين القاعدة الإدراكية والمهارات المختلفة ويساعد على إكساب معلميه بعض القواعد والمهارات التربوية (عبد الحميد، ١٩٨٨، ص ٢٩٥).

أن التعلم الاتقاني مدخل حديث منسجم مع النظريات التربوية الحديثة يهدف إلى :

١. مساعدة كل متعلم على أن يعمل وينجز على وفق سرعته الخاصة به عبر الوحدات الدراسية المتتالية .
٢. تطوير المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي لدى الطلبة .
٣. تطوير قدرة كل طالب ليصل إلى درجة الإتقان .
٤. رعاية نمو قدرات كل طالب وتطويرها على حل المشكلات .
٥. تشجيع التقويم الذاتي والدافعية للتعلم . (عودة، ١٩٩٨، ص ٣).

ويتطلب تحقيق هذه الأهداف في هذا المدخل إجراءات معينة تتمثل في تحديد ما يقصد بالإتقان من المدرس ثم صياغة الأهداف التعليمية للمحتوى الذي يدرسه صياغة سلوكية وفي ضوء هذه الأهداف وبعد تقسيم المادة الدراسية على وحدات مترابطة ومتتابعة يعد المدرس اختباراً ليطبقه على الطلبة عند نهاية الوحدة التدريسية على أن يحدد مستوى الإتقان، ويتراوح هذا المستوى في معظم الدراسات والأبحاث ما

بين (٧٥%، ٩٠%) ويتطلب مدخل التعلم الاتقاني تجزئة المادة الدراسية إلى وحدات تعليمية تتضمن كل منها مجموعة من الأهداف التعليمية وتحليل هذه الوحدات إلى وحدات صغيرة ومن ثم تحديد محكات الإتقان في كل وحدة دراسية. ثم أعداد نماذج من الاختبارات التكوينية لقياس ما أتقنه الطلبة وما لم يتقنوه وتحديد مستوى تحصيلهم، ثم تحديد الأساليب العلاجية وأعداد مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة لمساعدة الطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان من خلال إعطائهم حصصاً علاجية . ( Block,1975:p:3 ) ( Graulund,1965:p:17-19 )

وهنا تبرز لنا أهميه الاختبارات التكوينية في مدخل إتقان التعلم إذ تساعد المدرس على تعرف المعارف والمفاهيم غير المتقنة والأهداف التي لم يصل الطلبة إلى تحقيقها وتساعد على تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تعلمهم . فالتقويم التكويني يعد بمثابة تغذية راجعة تعزز التعلم الصحيح وتصحح الخاطئ ، وبدونه لا يمكن أن تتحسن الخبرة التربوية والنتائج التربوية لان أداء المتعلمين هو المعيار الحقيقي لمعرفة مدى فاعلية التعلم ، (الملحم، ١٩٩٦، ص ١٥١) إذ تستعمل نتائج الاختبار التكويني في تعريف الطلبة الذين وصلوا لمستوى الإتقان بتقديمهم وتشجيع الذين لم يتقدموا على نحو مرض على استعمال إجراءات التصحيح الخاصة بالوحدة التي سبق أعدادها . (حميدة، ١٩٩٠، ص ١٢٧).

ويوظف المدرس هذه النتائج لمراقبة مدى تقدم طلبته ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية ومدى استيعابهم للموضوعات الدراسية لتصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها . (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص ٣٢٢).

وتعد نتائج الاختبارات التكوينية تعزيزاً مثيراً للطلبة غير المتقنين إذ تتوافر لديهم تغذية راجعة إيجابية من كل وحدة تعليمية صغيرة ، وكلما تكرر وجود الدليل على مستوى الإتقان كان ذلك تعزيزاً لهم على استمرار الجهد والاهتمام لمتابعة التعلم اما الطلبة غير المتقنين فيتعرفون الاسئلة التي اخطاوا في الإجابة عنها والإجابات

الصحيحة عن الأسئلة الأخرى وبهذا تتوافر لديهم المعلومات عن الإجراءات التي يجب مراجعتها وتعلمها (مادوس، ١٩٨٣، ص٢٠٢-٢٠٣).

والتغذية الراجعة الفورية التي تقدمها الاختبارات التكوينية تكون للمتعلمين والمعلمين، فمن الضروري ان يجد المتعلم نفسه على بينه من نتائج تعلمه (الملحم، ١٩٩٦، ص١٥٣). (Donnetle, 1976 ,p:845,896)

ويجد المعلم في نتائج هذه الاختبارات حكماً وقياساً للطرائق والأساليب والوسائل والأنشطة التي رتبها لتحقيق كل هدف من الأهداف (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص٣٢٢).

ويمكن أن تعطي هذه النتائج رد فعل للمدرس إذ يمكن استعمالها لتعرف النقاط التي تحتاج إلى تعديل في تدريسه (مادوس، ١٩٨٣، ص٩٤).

وحرص الباحث في دراسته الحالية على استعمال الاختبارات التكوينية بغية الوقوف من خلالها على مستويات الطلبة وجعل نتائجها تعزيزاً يخلق دافعاً للطلبة المتقنين ويزيد من ثقتهم بأنفسهم عند وصولهم لمستوى الإتقان في الاختبار الأول وليحافظوا على هذا المستوى الذي وصلوا إليه في الاختبارات القادمة وبالوقت نفسه ليشكل لدى الطلبة غير المتقنين تشخيصاً لنقاط ضعفهم وموشراً للمهارات والمفاهيم التي لم يستطيعوا إتقانها ليجتهدوا وبيذلوا جهداً إضافياً في تحصيلها للوصول إلى إتقانها .

أن وقوف الطلبة متقنين وغير متقنين على مستوياتهم ومدى تقدمهم في تحقيق أهداف التدريس يعد من الحسنات الكثيرة للاختبارات التكوينية إذ انه وفي ظل الأساليب التقليدية يبقى الطالب لا يعرف مستواه الحقيقي الا عند بلوغه الاختبار النهائي سواء كان فصلياً ام سنوياً . اما في التعلم الاتقاني وبفضل الاختبارات التكوينية يكون الطلبة على بينة من مدى تقدمهم أو تأخرهم في سير التدريس مما

يعجل من عملية التصحيح والعلاج بغية تعديل التعلم وتحسينه لبلوغ المحكات المحددة في الاختبارات التكوينية .

ولما كانت الاختبارات التكوينية على هذه الدرجة من الأهمية فقد حظيت بمكانة متميزة لدى المربين حتى عدها دولاند شير . (Donald sheer)

إحدى مفاتيح التعلم الاتقاني وكشف صعوباته (دولاند شير، ١٩٨٧، ص٩٩).

لذا فان من أسباب ضعف الطلبة قد يعود إلى عدم استعمال الاختبارات التكوينية بعد تعلم كل وحدة تعليمية . فالمدرسون ينتقلون بطلبتهم من مهارة إلى أخرى من دون التأكد من إتقانها عن طريق استعمال الاختبارات التكوينية . (رمضان، ١٩٩٤، ص٥٨٥٩).

ويعد التعليم العلاجي من أهم ما يميز مدخل التعلم الاتقاني من غيره من المداخل الأخرى إذ تقدم أساليب علاجية منتظمة متمثلة في التغذية الراجعة التصحيحية ( Corrective feed back ) لمساعدة الطلبة في التغلب على صعوبات التعلم . (Bloom,1976,p:125) (الصادق، ٢٠٠١، ص٢٥٩).

وانه لمن الحكمة ان يقدم التعليم العلاجي في الأسابيع القليلة الأولى من مقرر التعليم المتقن وان يزود الطلبة بالنشاطات العلاجية في وقت الحصة الصفية مباشرة بعد ظهور نتائج الاختبارات التكوينية (ولتر ديك، ١٩٩١، ص١٥١) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص١٥٤).

إذ ان على المدرس ان يقدم تعليمياً علاجياً للذين اخفقوا في الوصول إلى مستوى الإتقان في الاختبار الأول . (جابر، ١٩٧٧، ص٥١٩).

ولما كان من الصعب تحديد أنواع النشاطات العلاجية التي يمكن ان تكون فعالة بالنسبة للطلبة الذين لم يستطيعوا إتقان الأهداف في التعليم الجماعي (ولتر ديك، ١٩٩١، ص١٥١) . لذا فان على المدرس ان ينوع استعماله للأساليب

العلاجية مع طلبته ، إذ لا يسع المدرس ان يجد أسلوبا يصلح لعلاج الطلبة جميعاً .

أن كل أسلوب من هذه الأساليب التي تستعمل في مدخل إتقان التعلم يراعي مبدا من مبادئ التعلم او طريقة من طرائق التدريس بالاستناد إلى مراعاة طبيعة المتعلم سواء أكان الطلبة يدرسون أفرادا ام جماعات كبيرة أم صغيرة . (زكري واخرون، ١٩٩٣، ص ٥٢.٥١).

لذا ولوجود الاختلافات الفردية بين الطلبة كان لبعض البدائل فعالية اكثر من غيرها ومع هذا فرما تكون القيمة الكبرى لتوفير إجراءات بديلة هي وعي الطلبة وعلمهم بتوافر مواد وطرائق بديلة يمكن عن طريقها تعلم الأشياء التي لم يكن في مقدورهم من قبل تعلمها. ويؤمل ان يصبح كل طالب على علم بطريقة التعلم المعينة التي تناسبه من دون غيره (مادوس، ١٩٨٣، ص ٢٠٧) .

إن الأساليب العلاجية لا تفرض على الطلبة بل تجتمع عوامل معينة تحدد نوعية الأسلوب العلاجي الذي سيستعمله المدرس مع كل مجموعة من الطلبة ليتفق مع طبيعة المادة وميول الطلبة واتجاهاتهم حول هذا الأسلوب وقدرتهم على القيام بالأنشطة والمهام التي ستوكل إليهم خلال الحصة العلاجية او في سير المقرر بل قد تتدخل عوامل أخرى منها مواهب الطلبة ومهاراتهم العلمية وقابليتهم اللغوية والأدبية او إمكانية المدرسة ومدى توفر المواد البديلة للتعلم كالكتب والمصادر والاجهزة والتقنيات وما إلى ذلك من مواد أخرى .

ويؤكد بلوم ( Bloom ) ضرورة تنويع الأساليب العلاجية المستعملة في تصحيح أغلاط المتعلم إذ يحتاج كل فرد من الطلبة أنماط ونوعيات مختلفة من التعليم حتى يتعلم المحتوى نفسه والأهداف التعليمية نفسها بمستوى التمكن . (حميدة، ١٩٩٠، ص ١٢١).

ويرى الباحث أن على المدرس عند تنفيذه مدخل التعلم الاتقاني وعند استعماله الأساليب العلاجية ان يكون قادراً على ضبط طلبته في هذه الظروف ولا ضير من تقديم المدرس بعض الإيضاحات وشرحه لبعض الممارسات والنشاطات التي ستمارس إذا ما أراد إنجاز الحصص العلاجية وتحقيقها الغرض من أعدادها وتنفيذها ،لانه لا يمكن الافتراض ان الطلبة جميعاً يملكون دافعيه عالية للمشاركة في هذه النشاطات فقد يبدو بعضها غريباً بعض الشيء على الطلبة لعدم انسهم بمثل هذه النشاطات .

أن الدراسة التي يجريها الباحث تأتي منسجمة مع تحديث عملية التدريس وأساليبه وطرائقه و منسجمة مع ما تنادي به التربية الحديثة من تطبيق الأساليب الحديثة للوقوف على أكثرها فعالية في التدريس والاخذ بها، وتتضح أهمية الدراسة من أهميه عملية التقويم في العملية التربوية فهو ضروري للمعلم والمتعلم ولمختلف العاملين في المجال التربوي سواء كانوا من العاملين في الإدارة التربوية ام في مجالات المناهج والتخطيط وغير ذلك (الملحم، ١٩٩٦، ص١٤٧) .

كذلك لأهمية المرحلة التي تناولتها الدراسة (المرحلة الإعدادية) لكونها تعد مرحلة أعداد الطلبة إلى حياة الدراسة الجامعية فالمرحلة الإعدادية تمثل مرحلة مهمة من مراحل نمو المتعلمين هذا إذا علمنا أنها تمثل مرحلة المراهقة ، إذ يحدد علماء النفس مرحلة المراهقة بالسنوات (١٤-١٨) سنة لذا فان معظم طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية مراهقون ومراهقات (عائل، ١٩٧١، ص٢٢٤) ، فضلاً عن ان طالب الاعدادية قد وصل الى مرحلة من النضج العقلي وتكونت لديه حصيلة لغوية مما يؤهله لقراءة الادب ونصوصه وفهمها واستنباط الاحكام الادبية وتذوقها وتحليلها ( احمد ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢٤ ) .

وينمو في هذه المرحلة خيال المراهق نمواً خصباً وتظهر خصوبته في رسمه وكتاباتهِ وانتاجه الشعري ، ويرقى تفكيره فينتقل من المحسوسات إلى المعقولات

المجردة ويلاحظ على المراهقين . المتعلمين . في هذه المرحلة ازدياد التفكير الفلسفي وتفسير الظواهر تفسيراً يتفق مع فلسفته (عبد العزيز، ١٩٧٦، ص ١١٥).

وتبدأ مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين بالظهور في الميول والاتجاهات فتبدأ على سبيل التمثيل الميول الرياضية عند بعضهم والميول العلمية والعملية عند غيرهم كذلك فالمتعلمون ينتقلون إلى المرحلة الإعدادية في هذه المرحلة من مراحل نموهم الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الثقة بأنفسهم والشعور بالقيمة ويبدأ المتعلمون في هذه المدة بالاعتماد على المنطق أكثر من اعتمادهم على الذاكرة الآلية ويلجؤون إلى المناقشة والمحااجة ويظهرون ميلاً قوياً إلى القراءة والاطلاع لا سيما قراءة كتب الأدب والفلسفة والدين والرحلات وأخبار الأبطال (عبد العزيز، ١٩٧٦، ص ١١٥).

فضلا عما تقدم يوجز الباحث أهمية الدراسة الحالية بالنقاط الآتية :

١- قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم أساليب علاجية تساعد في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص وزيادة احتفاظهم بتحصيلهم في هذه المادة .

٢- قد تسهم الدراسة الحالية في ترغيب الطلاب وإقبالهم على مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب علاجية حديثة من أساليب التعلم الاتقاني العلاجية .

٣. انسجام الدراسة الحالية مع تأكيد التربويين والمتخصصين استعمال

المدائل والأساليب الحديثة في التعليم .

٤. ان الدراسة الحالية هي أول دراسة على حد علم الباحث واطلاعه في

استعمال أساليب التعلم الاتقاني العلاجية في تدريس مادة الأدب

والنصوص .

٥. التأكيد على مدخل الاتقان وضرورة اعتماده في التدريس في مدارسنا.

- إذ ان الكثير من الدول ومنذ عقد السبعينات بدأت باستعماله في مدارسها.
٦. تنسجم هذه الدراسة مع تأكيد التربويين والمتخصصين متغير الاحتفاظ وعده عنصر مهم في العملية التعليمية .
٧. أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة إذ أكدت النظريات التربوية الحديثة مراعاتها ، إذ يمكن معالجة الفروق الفردية باستخدام الأساليب العلاجية التي تتلاءم وحاجات الطلبة وقدراتهم .
٨. قد يشجع البحث الحالي الباحثين والدارسين لأجراء بحوثهم ودراساتهم حول استعمال أساليب علاجية أخرى في تدريس مادة الأدب والنصوص في مراحل دراسية أخرى .

### أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى تعرف اثر ثلاثة أساليب علاجية من أساليب التعلم الاتقاني العلاجية في .
١. تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .
٢. احتفاظ طلاب الصف الخامس الأدبي بتحصيلهم في مادة الأدب والنصوص .

### فرضيات البحث :

- وليتحقق الباحث من أهداف دراسته وضع الفرضيات الصفرية الآتية :
- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥،٠) في متوسط درجات تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى ( التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة). وبين طلاب المجموعة الضابطة .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
تحصيل الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة  
التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية) وبين طلاب  
المجموعة الضابطة .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب  
المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس) وبين طلاب  
المجموعة الضابطة .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب  
المجموعة التجريبية الأولى (التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة) وبين طلاب  
المجموعة التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية)

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب  
المجموعة التجريبية الأولى (التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة) وبين طلاب  
المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس)

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب  
المجموعة التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية) وبين  
طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس)

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات  
اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين

طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة) وبين طلاب المجموعة الضابطة .

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية) وبين طلاب المجموعة الضابطة .

٩- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس) وبين طلاب المجموعة الضابطة .

١٠- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة) وبين طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية).

١١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة) وبين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس) .

١٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار الاحتفاظ لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين

طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية) وبين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس) .

١٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

١٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

١٥- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

١٦- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

### حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. استعمال ثلاثة أساليب علاجية هي : أسلوب المجموعات الصغيرة وأسلوب النشاطات الصفية واللاصفية وأسلوب إعادة التدريس .

٢. المدارس الإعدادية والثانوية (للبنين) الصباحية في مدينة بعقوبة المركز

٣- طلاب الصف الخامس الأدبي في تلك المدارس للعام الدراسي

تحديد المصطلحات :التعلم الاتقاني ( Mastery learning )

عرفه بلوم ( Bloom ) : بأنه طريقة للتعلم لتحقيق مستوى عال في تعلم المادة الدراسية يصل فيها ٩٥% من الطلبة إلى هذا المستوى عندما تكون عملية التدريس منظمة ويتلقى الطلبة فيها المساعدة اللازمة عندما يواجهون الصعوبات في عملية التعلم مع توفير الوقت الكافي لهم وهناك معيار واضح للإتقان (Bloom,1968,p:16).

وعرفه برينت ( Bryant ) : بأنه ( وضع مستوى محدد للتمكن إذ يمكن لمعظم الطلبة الوصول إليه باستعمال التكرار في التدريس او التغذية الراجعة التصويبيه . (B ryant,1982,p:50).

وعرفه جمعة بأنه : " أسلوب تدريس يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة بشكل عام ، وذوي التحصيل المتدني منهم بشكل خاص وذلك بإعطائهم اختباراً تكوينياً بعد كل وحدة دراسية جزئية، يشخص الأهداف التي لم يحقق الطلاب تحصيلها " (جمعة، ١٩٨٩، ص١٤) .

وعرفه اللقاني والجمال : بأنه " مستوى يحدد مسبقا بصورة كمية يرجى أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي او عدد من المواقف التدريسية من خلالها يتم الحكم على نتائج التعلم ومدى كفاية المتعلم في أداء الواجبات المحددة له " (اللقاني والجمال، ١٩٩٦، ص٧٠) .

وعرفته كلاراينا (Clariana): بأنه مدخل تدريسي منظم يتضمن توجيه المدرس المباشر، والاختبارات المحكية المرجع مع تقديم علاج مناسب إلى أن يتحقق مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كل طالب (Clariana,1997,p:135) .

وعرفه الصادق : بأنه " تزويد المتعلمين بوحدات تعليمية ذات تنظيم جيد ولها أهداف محددة مسبقاً ولا يسمح للمتعلّم بالانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى تالية لها الا بعد ان يصل إلى مستوى التمكن المطلوب " (الصادق، ٢٠٠١، ص٢٥٦.٢٥٧) .  
وعرفه الهاشمي : بأنه " القدرة على تعلم ما ندرسه بمستوى عال من التمكن يحدد ب(٩٥.٧٥%) من الإنجاز " (الهاشمي، ٢٠٠١، ص٥).

وعرفته البكري والكسواني : بأنه " مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم تهدف إلى تحسين المقدم للطلبة حتى يصلوا جميعاً أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد " (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص١٥١) .

وعرفه أبو جادو : بأنه " منحى تعليمي يركز على تحقيق أهداف محددة، ويستند إلى افتراض مؤداه ان كل طالب قادر على تحقيق معظم أهداف المادة إذا ما أعطي وقتاً كافياً وتدريساً مناسباً " (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٤٢٦) .

واستنتج الباحث ومن خلال التعريفات السابقة ان الباحثين والمتخصصين

اجمعوا على ان مفهوم التعلم الاتقاني يتضمن :

١. تقديم علاجات مناسبة.

٢. وصول المتعلمين جميعاً او معظمهم إلى مستوى الإتقان او حصول زيادة

في تحصيلهم وتحسين التعلم لديهم .

٣. اخذ المتعلمين الوقت الكافي للتعلم .

واستنتج الباحث أن الباحثين والمتخصصين اختلفوا في :

١. عدت كلارينا التعلم الاتقاني مدخلاً فيما عده بلوم طريقة وعده جمعة أسلوباً وعدته البكري والكسواني مجموعة أفكار وممارسات في حين دل عليه ابو جادو بأنه منحى تعليمي.

٢. أشار جمعة وكلارينا إلى استعمال الاختبارات التكوينية في التعلم الاتقاني، فيما أشارت البكري والكسواني إلى استعمال إجراءات التقييم في التعلم الاتقاني في حين لم يرد ذكر الاختبارات التكوينية في بقية التعريفات .

٣- أشار بلوم وابو جادو إلى عملية التدريس فاشتراط بلوم التدريس المنظم واشتراط ابو جادو ان يكون التدريس مناسباً في حين سكتت بقية التعريفات عن ذكرها.

ويعرف الباحث التعلم الاتقاني نظرياً بأنه : مدخل تدريسي يأخذ فيه المتعلم الوقت اللازم له في مواصلة تعلم المعارف والمهارات والخبرات لاجل إتقانها على وفق محك محدد.

ويعرفه إجرائياً بأنه : خطوات يتبعها الباحث في التخطيط للتدريس وأثناءه تتضمن أعداد مستلزمات التنفيذ وتقسيم المحتوى على وحدات مترابطة ثم إجراء اختبار تكويني بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة على وفق محك الإتقان المحدد يعقبه استعمال أساليب علاجية للوصول بالطلاب (عينة البحث) إلى إتقان الوحدات التعليمية او تحسين تعلمها.

### الأساليب العلاجية ( Remedial Instrution )

عرفها (مادوس) بأنها : مجموعة من الأساليب التي تستعمل نتيجة لاختلاف نضج الطلبة ومستوى صعوبات تعلمهم والغرض منها تهيئة تغذية راجعة للطلبة مكملة لنواقص تعلمهم أو معالجة لصعوبات هذا التعلم بهدف الوصول بهم إلى مستوى التمكن من الوحدة التعليمية (مادوس، ١٩٨٣، ص٩٢).

وعرفها عبد الحميد بأنها " مجموعة من الخطوات المتبعة للاخذ بيد المتعلمين للتغلب على الصعوبات التي تواجههم او الأخطاء التي يرتكبونها في أثناء تعلم موضوع ما " (عبد الحميد، ١٩٨٨، ص ٣٠٠).

وعرفها رجب بأنها : " أساليب تعليم علاجية تتفق وطبيعة الطلبة وطبيعة نموهم المهاري وتتضمن تهيئة تغذية راجعة تصويبيه ووقتاً إضافيا في التعليم وتمارين تطبيقية اضافية للطلبة الذين لا يحققون مستوى التمكن في الوحدة التعليمية " (رجب، ١٩٨٩، ص ٤).

وعرفها زيتون بأنها : " عملية التدريس التصحيحي (Corrective Teaching) الذي يتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم الحادثة لدى الطلبة عقب تلقيهم تدريسا أوليا ( FIRST TEACHING ) جمعياً استعملت فيه طرائق التدريس الجمعي التقليدية وعادة ما يتم تقديم تلك الوصفات العلاجية بالاستعانة بأساليب معينة يطلق عليها الأساليب العلاجية " (زيتون، ٢٠٠١، ص ٣٤٥) .

وبعد عرض هذه التعريفات استنتج الباحث أنها تتفق في :

١. توفر الأساليب العلاجية تغذية راجعة .
٢. ان الأساليب العلاجية تستعمل لتصحيح صعوبات التعلم ومعالجتها .
٣. ان الهدف من الأساليب العلاجية تهيئة تغذية راجعة للمتعلمين ووصولهم إلى مستوى الإتقان .

وتبين أن التعريفات تختلف في النقاط الآتية :

١. عدها (مادوس) ورجب أساليب فيما عدها زيتون عملية تدريس تصحيحي وعدها عبد الحميد مجموعة خطوات .
٢. يرى (مادوس) ان استعمالها يكون نتيجة الاختلاف في نضج الطلبة .
٣. يرى (رجب) ضرورة اتفاق الأساليب العلاجية مع طبيعة المادة ويرى

إنها توفر وقتاً إضافياً للتعلم .

ويعرف الباحث الأساليب العلاجية نظرياً بأنها :

أساليب تتضمن نشاطات جماعية او فردية تستعمل على وفق ملائمتها للمادة المتعلمة ونضج المتعلمين وميولهم وخبرة المتعلمين ،الهدف منها حصول المتعلمين على تغذية راجعة لعلاج صعوبات التعلم .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها :

أساليب تطبق بشكل جماعي مع طلاب الصف الخامس الأدبي ممن لم يصلوا مستوى الإتقان في الاختبارات التكوينية لعلاج ما لديهم من صعوبات في تعلم مادة الأدب والنصوص إذ يستعمل أسلوب المجموعات الصغيرة مع المجموعة التجريبية الأولى وأسلوب النشاطات الصفية والملاصية مع المجموعة التجريبية الثانية وأسلوب إعادة التدريس مع المجموعة التجريبية الثالثة .

#### أسلوب المجموعات الصغيرة (Small cooperative groups)

عرفه زيتون بأنه : " أسلوب تم بمقتضاه تقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة منها ما بين (٣-٥) أفراد إذ يتولى واحد او اكثر منهم تصحيح أخطاء التعلم لدى بقية زملائه في المجموعة وقد يتبادلون في ذلك فيما بينهم " (زيتون، ٢٠٠١، ص٣٤٥) .

ويعرف الباحث أسلوب المجموعات الصغيرة نظرياً بأنه :

أسلوب علاجي يقسم به المتعلمون (غير المتقنين) على مجموعات تضم ثلاثة او أربعة متعلمين يختلفون في صعوبات التعلم وفيما أتقنوه من أهداف ليكمل بعضهم تعلم بعضاً لوصولهم جميعاً او معظمهم إلى مستوى الإتقان .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه :

أسلوب علاجي يستعمله الباحث لمعالجة صعوبات التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى (غير المتقنين) إذ يقسم طلابها على مجموعات تضم

ثلاثة او أربعة طلاب ليساعد بعضهم بعضاً في الوصول إلى إتقان الوحدات التعليمية، إذ يقوم كل متعلم بشرح وتوضيح ما أتقنه من أهداف الوحدة إلى الآخرين .

#### أسلوب النشاطات الصفية واللاصفية :

وهو " أسلوب يستعمل في معالجة ضعف الطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان عن طريق نشاطات صفية ولا صفية تتعلق بالمفاهيم والمبادئ ،على ألا تكون على شكل المادة المطروحة في الكتاب " (رمضان، ١٩٩٠، ص٥١) .

ويعرف الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللاصفية نظرياً بأنه :

أسلوب علاجي يمارس فيه المتعلمون (غير المتقنين) نشاطات صفية ولا صفية مرتبطة بالمادة المتعلمة على ان يتم تناول المادة بصورة تختلف عن طريق عرضها في الكتب المدرسية لمساعدتهم في الوصول إلى مستوى الإتقان .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها :

أسلوب علاجي يستعمله الباحث لمعالجة صعوبات التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية (غير المتقنين) إذ يمارسوا نشاطات تخص المادة المتعلمة ولكنها تختلف في شكل عرضها او طرحها.

#### أسلوب إعادة التدريس (Reteaching) :

وهو " اجراء يلجا إليه المدرس حين تكون هناك أخطاء شائعة لدى الطلبة وفي حالة إعادة التدريس يجب ان يحرص المدرس على ان يعيد تدريس المادة بشكل يختلف عن تدريسها المبدئي . وقد يعيد المدرس نفسه التدريس او ينوب عنه أحد الطلبة الذين أتقنوه المادة المطلوب إعادة تدريسها من التعليم المبدئي لها " (حميدة، ١٩٩٠، ص٢١٥) .

ويعرف الباحث أسلوب إعادة التدريس نظرياً بأنه:

أسلوب علاجي تعاد به المادة المدروسة بشكل آخر يركز على معالجة صعوبات التعلم التي ظهرت لدى المتعلمين (غير المتقنين) لمساعدتهم للوصول إلى مستوى الإتقان .

ويعرفه إجرائياً بأنه:

أسلوب علاجي يستخدمه الباحث لمعالجه صعوبات التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (غير المتقنين) ويركز في تدريسه على المعارف والمفاهيم والأهداف التي لم تتقن بعد .

#### التقويم التكويني

عرفه دولاند شير (Doland sher) بأنه " التقويم الذي يجري عند نهاية كل وحدة تعليمية وان أهدافه ان نخبر الطالب والمدرس بدرجة التمكن المتحقق ، ويكشف عن الجانب الذي يعاني فيه الطالب من صعوبات في التعلم " (دولاند شير ، ١٩٨٧، ص٩٨).

وعرفه رجب بأنه : " اختبارات تكوينية مستمرة تطبق خلال التعلم لوجود تغذية راجعة للطالب والمدرس ولمتابعة التعليم في تعرف ما تعلم ، وما يحتاج إليه في التمكن من المادة " (رجب، ١٩٨٩، ص١١).

وعرفه محمد بأنه : " التقويم الذي يتخلل عملية التعلم والتعليم ويكون جزءاً منها ويرمي إلى توجيه تعلم الطلاب بالاتجاه المرغوب فيه ،ومراجعة المتعلم في مواد دراسية مما يساعد على ترسيخها من خلال ما يوفره من تغذية راجعة مستمرة ويساعد المدرس على التخطيط للتدريس وتحديد الأغراض السلوكية " (محمد، ١٩٩١، ص٢٦٢).

وعرفه الملحم بأنه : " بمثابة تغذية راجعة تعزز التعلم الصحيح وتصحح الخاطئ وبدونه لا يمكن ان تتحسن الخبرة التربوية والنتائج التربوية لان أداء المتعلمين هو المعيار الحقيقي لمدى فعالية التعليم " (الملحم، ١٩٩٦، ص١٥١) .

وعرفة نزال بأنه : " نشاط تقويمي يجري في أثناء عملية التعليم والتعلم ويتخلل خبرة التعلم والتعليم من اجل تحسينها وتطويرها فهو يصمم لتحسين تعلم الطالب ، وتحسين تدريس المدرس وتحسين عناصر الخبرة التدريسية ،في تنظيمها وخطتها ومنهجيتها ووسائلها " (نزال، ١٩٩٦، ص ٢٩٠) .

استنتج الباحث من خلال التعريفات أنها تتفق في :-

١. ان التقويم التكويني تغذية راجعة .

٢. انه عملية مستمرة.

٣. انه يحدث في أثناء التعليم .

٤. انه يهدف إلى تحسين التعلم .

واختلفت في النقاط الآتية :

١. ان التقويم التكويني يركز على الأهداف السلوكية بحسب ما يرى بلوم

٢. ان التقويم التكويني يعد مساعداً للمدرس في التخطيط للتدريس بحسب ما

يرى محمد .

ويعرف الباحث التقويم التكويني نظرياً بأنه :

عملية تقويم مستمرة للوحدات التعليمية التي يشكل مجموعها محتوى او مقررأ او برنامجاً ما، ويوفر تغذية راجعة للمدرس والطالب ويهدف إلى تصنيف الطلاب إلى متقنين وغير متقنين مع كشف صعوبات التعلم لدى غير المتقنين .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه :

اختبارات تكوينية مستمرة يتم تنفيذها بعد نهاية تدريس كل وحدة تعليمية لقياس مدى الإنجاز لدى طلاب مجموعات البحث التجريبية في إتقان تعلم الموضوعات التي يتم تدريسها في كل وحدة .

التحصيل (Achieve ment) :

عرف (Chaplin) التحصيل بأنه : مستوى من الأداء او الكفاية في العمل المدرسي او الأكاديمي يقوم من المدرسين او بوساطة الاختبارات او بكليهما معاً . (Chaplin,1971,p:5)

وعرفه (Good) بأنه : المعرفة المتحققة او المهارة الفعلية في المادة الدراسية يستدل عليها من خلال الدرجات التي يضعها المدرسون للطلاب في الاختبارات . (Good,1973,p:64)

وعرفه (سمارة) بأنه : " مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية . تعليمية " (سمارة، ١٩٨٩، ص١٠٢) .

وعرفه (الكلزة) بأنه : " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينه في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " (الكلزة، ١٩٨٩، ص١٠٢) .

وعرفه (حمدان) بأنه : " سلوك او استجابة تمثل مجموع المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم " (حمدان، ١٩٩٦، ص١٠) .  
وعرفه الخليلي بأنه : " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ومستوى تقدمه فيما يتوقع منه ان يتعلمه " (الخليلي، ١٩٩٧، ص٦) .

وعرفه فريد بأنه : " المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة " (فريد، ١٩٩٨، ص١٩) .

وعرفه (oxford) بأنه : النتيجة المكتسبة لإنجاز او تعلم شي ما بنجاح وجهد ومهارة (Oxford, 1998,p: 9) .

وعرفه ابو جادو بأنه : " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينه ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي ، وذلك

لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس ليحقق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات " (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٥) .

استنتج الباحث من خلال التعريفات ما يأتي :

١. ان اغلب الباحثين والمتخصصين قد اتفقوا على ان التحصيل يقوم بالدرجات التي يحصل عليها المتعلمون .

٢. اتفق كل من Chaplin and Good ان التحصيل يقوم من المدرسين او عن طريق الاختبارات او بكليهما .

واختلف الباحثون والمتخصصون فيما يأتي :

١- عد Chaplin التحصيل (مستوى أداء) وعده Good (المعرفة المتحققة) وذكر الكلزة بأنه (مدى استيعاب) وهو عند الخليلي (نتيجة نهائية) وذكر في معجم (اكسفورد) بأنه (نتيجة مكتسبة) فيما دل عليه ابو جادو بـ (محصلة ما يتعلمه الطالب) .

٢- انفرد أبو جادو بان التحصيل يؤدي إلى معرفة نجاح الاستراتيجية التي يضعها المعلم في تعليمه .

ويعرف الباحث التحصيل نظرياً بأنه :

مدى ما يبلغه المتعلمون من إنجاز في تعلم المعارف والمهارات والخبرات يقاس بالدرجات او التقديرات التي يضعها المدرسون بناءً على الاختبارات او أدوات التقويم الاخرى .

ويعرفه إجرائياً بأنه : المعارف والمهارات والخبرات التي يحصلها طلاب عينة

البحث التي تمثل بالدرجات من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي .

الاحتفاظ :

عرفه عاقل : بأنه " الأثر المتبقي من الخبرة الماضية والمكون لاساس التعلم والتذكر وإتقان المهارات " (عاقل، ١٩٧٩، ص٩٨).

وعرفه إبراهيم : بأنه " احتفاظ الفرد بما مر به من الخبرات وبما حصله من معلومات او كسبه من عادات ومهارات " (إبراهيم، ١٩٨٨، ص٨٢).

وعرفه التل واخرون : بأنه " عملية تخزين للخبرة او لمواد التعلم مدة زمنية ما واسترجاعها بقصد استخدامها في وقت قصير " (التل واخرون، ١٩٩٣، ص١٨٢) .

وعرفه ابو فلجة : بأنه " مدى مقدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة الدراسية بعد مدة من دراسته لها مقاسة بواسطة اختبار تحصيلي " (أبو فلجة، ١٩٩٦، ص٣٠٠) .

وعرفه (Oxford) بأنه : القدرة على تذكر الحقائق والتفاصيل والمعلومات والاحتفاظ بها (Oxford, 1998, p:1003).

وعرفه (Webester) بأنه : القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعديه للخبرة والتعلم الذي يجعل التذكر والتعرف على الأشياء ممكناً (Webester, 1998, p: 999) .

واستنتج الباحث ومن خلال التعريفات ان الباحثين والمتخصصين قد اتفقوا في ما يأتي :

١. ان الاحتفاظ يشمل الخبرات والمعلومات والمهارات.
٢. اتفق كل من (Oxford and Webester) وأبي فلجة في عد الاحتفاظ (قدرة المتعلم على التذكر والاحتفاظ)

واستنتج الباحث ان الباحثين والمتخصصين قد اختلفوا في النقاط الآتية :

١- عده عاقل (الأثر المتبقي من الخبرات الماضية) فيما دل كل من (Oxford) و (Webster) عليه بان (قدرة) ، فيما عدّه التل واخرون بأنه (عملية تخزين للخبرة) .

٢- انفرد (Webster) بالإشارة إلى التأثيرات البعدية للخبرة والتعلم في جعل التذكر ممكناً .

٣- انفرد ابو فلجة بالإشارة إلى قياس الاحتفاظ بواسطة الاختبار التحصيلي .

ويعرف الباحث الاحتفاظ نظرياً بأنه : عملية حفظ المتعلم للمعارف والمهارات والخبرات التعليمية مدة معينة وهو نتيجة من نتائج التحصيل الجيد.

ويعرف الباحث الاحتفاظ إجرائياً بأنه : قياس مدى حفظ طلاب الخامس الأدبي (عينة البحث) لما تم دراسته من موضوعات مادة الأدب والنصوص خلال مدة التجربة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي نفسه بعد مدة معينة .

الأدب والنصوص :

الأدب :

المعنى اللغوي :

جاء في تاج العروس للزبيدي ( ت ٣٧٩ هـ ) :

" الأدب : ملكة تعصم من قامت به عما يشينه ، والأدب هو استعمال ما يحمد قولاً وفعلاً والأدب : حسن الأخلاق وفعل المكارم واطلاقة على علوم العربية مولد حديث في الإسلام " ( الزبيدي ، ١٩٦٢ ، ص ١٢ ) .

وجاء في المصباح المنير للفيومي ( ت ٦٢٥ هـ ) :

" أدبته أدبا : من باب ضرب ، علمته رياضة النفس ومحاسن الأخلاق " (الفيومي ، ١٩٢١ ، ص ١١) .

وورد في مختار الصحاح للرازي ( ت ٦٦٦ هـ ) :

" أدب، أدب بالضم أدبا بفتحين فهو أديب واستادب أي تأدب " (الرازي، ١٩٨٢، ص ١٠) .

وجاء في لسان العرب لابن منظور ( ت ٧١١ هـ ) في مادة (أدب) :  
" أدب (الأدب) الذي يتأدب به الأديب من الناس ،سمي أدبا لأنه يأدب الناس إلى المحامد ، وينهاهم عن المقابح .

واصل الأدب الدعاء .وقال أبو زيد أدب الرجل يأدبه أدبا ،فهو أديب .  
الأدب : أدب النفس والدرس .والأدب : الظرف وحسن التناول وأدب بالضم ،  
أديب من قوم أدباء .

وأدبه فتأدب عمله .والادبة والمأدبة : كل طعام صنع لدعوة او عرس " (ابن منظور، ب ت، ص ٣٣) .

وجاء في القاموس المحيط للشيرازي ( ت ٨١٧ هـ ) :  
" الأدب محركة الظرف وحسن التناول أدب كحسن أدباً فهو أديب والجمع أدباء ، وادبه علمه فتأدب واستأدب والأدبه بالضم والمأدبة طعام صنع لدعوة او عرس ، وأدب البلاد ايدأباً ملاها عدلاً والأدب بالفتح العجب وأدب البحر كثر مائه " (الشيرازي، ١٣٤٤هـ، ص ٣٦) .

وجاء في المنجد :  
" أدب أدباً كان ذا أدب فهو أديب والجمع أدباء أي متطلع من اللغة والآداب .  
متقف ثقافة عالية . أدب علمه الأدب تأدب تعلم الآداب . والأدب والجمع الآداب :  
الآداب تطلق على العلوم والمعارف عموماً او على المستطرف منها فقط. ويطلقونها على ما يليق بالشئ او الشخص و(علم الأدب)هو ما يحترز به عن الخلل في كلام العرب لفظاً وكتابة " (معلوف، ٢٠٠٠م، ص ٥) .

المعنى الاصطلاحي :

عرفه النص : بأنه " فن من الفنون الإنسانية الرفيعة يحقق هدفه بواسطة العبارة ، ويضم إنتاج الأدباء من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث، ويضم الآداب العالمية كلها " (النص، ١٩٥٢، ص٢٢).

وعرفه سمك : بأنه " التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير، ومتعة وروعة الخيال وسحر البيان، ودقة المعنى ، واصابة الغرض " (سمك، ١٩٦١، ص١٧٤).

وعرفه مجاور : بأنه " الإنتاج المبدع الخلاق الذي يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة، وما يقع تحت حسه وبصره من صور الجمال " (مجاور، ١٩٦٩، ص٤٣).

وعرفه الهاشمي : بأنه " الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي يحدث في نفس قارئها او سامعها لذة فنية " (الهاشمي، ١٩٧٢، ص١١٠).

وعرفه عبد المجيد : بأنه " ما أنتجه الكتاب او الشعراء من جميل النثر او الشعر مما يصور عاطفة او يصف منظراً او يعرض صورة من صور الحياة او الطبيعة " (عبد المجيد، ١٩٧٤، ص٩).

وعرفه احمد : بأنه " الكلام الإنساني البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين او في عقولهم سواء أكان منظوماً ام منثوراً " (احمد، ١٩٨٣، ص٩).

وعرفه حسين : بأنه " ماثور الكلام نظماً ونثراً " (حسين، ١٩٨٩، ص٣١) .

استنتج الباحث من خلال التعريفات أنها اتفقت جميعاً على عد الأدب شاملاً

للشعر والنثر وأنها اختلفت في :

١. انفرد سمك بالإشارة إلى البلاغة في التعبير ليكون التعبير أدبياً .

٢. انفرد النص بعد الأدب فناً من الفنون الإنسانية وانفرد بالإشارة إلى ان كلمة (أدب) تشير إلى الآداب العالمية كلها .  
 ويعرف الباحث الأدب نظرياً بأنه :  
 نتاج الأدباء البليغ المؤثر في المتلقي نظماً ونثراً .

### النصوص :

المعنى اللغوي :

" النص : دفعك الشي : نص الحديث ينصه نصاً رفعه. وكل ما اظهر فقد نص . والمنصة : ما تظهر عليه العروس لتري ، ونص المتاع نصاً جعل بعضه على بعض . ونص الدابة ينصها نصاً: دفعها في السير. والنص والنصيص : السير الشديد والحث ولهذا قبل نصت الشي رفعته ، ومنه منصة العروس. واصل النص أقصى الشي وغايته ، ثم سمي به ضرب من السير السريع (ابن الاعرابي) : النص الإسناد إلى الرئيس الأكبر ، والنص التوقيف ، والنص التعيين على شي ما ، ونص الأمر شدته " (ابن منظور، مجلد ٣، ص ٦٤٨).

وجاء في القاموس المحيط :

" (نص) الحديث أي رفعه ونص ناقته استخرج أقصى ما عندها من السير، ونص الشي حركة ونص المتاع جعل بعضه فوق بعض ، ونص فلان استقصى مسألته عن الشي ونص العروس أقعدها على المنصة بالكسر وهي ما ترفع عليه فانتصت و نص الشي أظهره والشواء ينص نصيصاً صوت النار . والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر والتوفيق والتعيين على شي ما . وسير نص ونصيص جد رفيع " (الشيرازي ج ٤ ، ٤٤٤هـ، ص ٣١٩) .

وجاء في المنجد :

" نص نصاً الشي رفعه أظهره ونص الحديث رفعه واسنده إلى من أحداثه .  
 ونص المتاع : جعل بعضه فوق بعض .

تتأصل القوم : ازدحموا . والنص مصدر والجمع نصوص : الكلام المنصوص ، والنص من الكلام : هو ما لا يحتمل الا معنى واحداً او لا يحتمل التأويل " (معلوف، ٢٠٠٠م/١٤٢٣هـ، ص ٨١٠.٨١١) .  
المعنى الاصطلاحي :

عرفها الابراشي : إنها " مادة الأدب والأساس الفذ في تربية الذوق الأدبي والوسيلة الوحيدة للاتصال بالكتاب والشعراء، وهي المادة التي نستطيع بها ان نعرف مميزات اللغة وخصائصها في كل عصر من عصورها " (الابراشي، ١٩٥٨، ص ٢٠٩) .

وعرفها سمك أنها : " القطع الشعرية او النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقوم على فهم المعنى أدراك ما في الكلام من جمال وجوده مما يحقق المتعة ويبعث في النفس اللذة الفنية " (سمك، ١٩٦١، ص ١٧٥) .

وعرفها الطاهر : " أنها مختارات من الشعر والنثر تقرأ انشاءً او القاءً وتفهم وتتذوق وتحفظ ، رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة اليها في الحياة ، واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد " (الطاهر، ١٩٦٩، ص ٦٠) .

وعرفها إبراهيم : " أنها قطع تختار من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة او عدة أفكار مترابطة ، ويمكن اتخاذها أساساً لاخذ الطلاب بالتذوق الفني " (إبراهيم، ١٩٧٣، ص ٢٥١) .

وعرف ( وهبة والمدرس ) : النص انه : " الكلمات المطبوعة والمخطوطة التي يتألف منها الأثر الأدبي " (وهبه والمدرس، ١٩٧٩، ص ٢٢٦) .

استنتج الباحث من خلال تعريفات الباحثين والمتخصصين انهم اتفقوا جميعاً في تحديد النصوص بأنها قطع من الشعر او النثر .

وانفرد الطاهر بان النصوص تقرأ انشاءً او القاءً .

ويعرف الباحث النصوص نظرياً بأنها :

مادة من مواد الأدب تعني دراستها في تربية الملكة اللسانية وتنمية التذوق الأدبي وفي حفظها فوائد عديدة .

ويعرف الباحث مادة الأدب والنصوص إجرائيا أنها :

الموضوعات والنصوص الادبية التي تضمنها كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٤.٢٠٠٥م).

الخامس الأدبي :

هو الصف الثاني في تسلسل المرحلة الإعدادية إذ تتألف المرحلة الإعدادية من ثلاث صفوف بعد المرحلة المتوسطة.

الفصل

الثاني

جوانب نظرية

## المبحث الأول : التعلم الآتقاني (تطور المفهوم)

. خطوات تنفيذ مدخل التعلم الآتقاني

. الأساليب العلاجية لمدخل التعلم الآتقاني

المبحث الثاني . التقويم التربوي

. أسس عملية التقويم

. تقويم المتعلم

. تقويم التحصيل الدراسي

. أنواع التقويم

. الاختبارات التقويمية

. التقويم التكويني والتعلم الآتقاني

## المبحث الثالث . التحصيل والاحتفاظ بالتحصيل

. التحصيل

. الاحتفاظ

. الذاكرة

. أنواع الذاكرة

. نتائج تربوية



















يكن لدى الطلبة جميعاً فعلى الأقل لدى بعضهم. (الريماوي، ١٩٩٤، ص ٢٥٢). ومرد ذلك في نظر بلوم إلى أن الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم للتعلم هذا ما يؤدي إلى اختلافهم في حاجاتهم إلى الزمن الذي يستغرقونه في التعلم والظروف التي تناسب تعلمهم وهذا يعني أن الطلبة ذوي الاستعداد المنخفض في حاجة إلى زمن تعلم أطول وظروف خاصة مختلفة نوعاً ما عما يحتاج إليه ذوو الاستعداد المتوسط والعالى. (قطامي، ١٩٩٤، ص ٢٨٧.٢٨٨).

ويساعد مدخل الإتقان على تحقيق الأهداف التربوية ، ويهدف هذا النوع من التعلم إلى :

- ١- مساعدة الطلبة على عمل المهمات التعليمية وإنجازها وما يتناسب مع سرعتهم الخاصة
٢. تطوير قدرات الطلبة حتى يصلوا إلى درجة الإتقان .
٣. تطوير المبادرة الذاتية عند الطلبة والتوجه الذاتي لديهم .
٤. رعاية قدرات الطلبة ونموها وتطويرها على حل المشكلات .
٥. تشجيع التقويم الذاتي والدافعية للتعلم .

(الريماوي، ١٩٩٤، ص ٢٥٢.٢٥٣)

وهنا تجدر الإشارة إلى أن مؤيدي مدخل التعلم الاتقاني يعتقدون أن الفرق الأساس بين التعليم على وفق التعلم الاتقاني ، والتعلم على وفق مدخل التعلم الجماعي (التقليدي) هو في مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متعلم لاكتساب الأهداف الخاصة ومدى اكتسابهم لتلك الأهداف . إذ في التعلم التقليدي يعطي الطلبة المقدار عينه من الوقت الأمر الذي يؤدي إلى تباين أداء الطلبة وعلى العكس من ذلك ففي مدخل التعلم الاتقاني سوف يختلف الوقت اللازم لاكتساب مجموعة من



- تعلمه في كل وحدة (عبد الحميد، ١٩٨٨، ص٣٠٢) (الصادق، ٢٠٠١، ص٢٥٨).
- ٢- تحديد مستوى الإتقان يحكم بموجبه إتقان الطلبة تعلم المادة الدراسية. (النجار، ١٩٩٤، ص٤٠) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص١٤٥)
- ٣- تحليل محتوى الوحدات التعليمية بغية التحديد الواضح للمصطلحات والمفاهيم المجردة والتعميمات والحقائق والمهارات (جمعة، ١٩٨٣، ص١٠) (مادوس، ١٩٨٩، ص٩١).
- ٤- عرض مقدمة التعليم إلى الطلبة جميعاً (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص١٥٤). مع استعمال طريقة التعلم بالأسلوب الجماعي (التقليدي) مع الطلبة في غرفة الصف لتعليم كل وحدة تعليمية .
٥. اجراء اختبارات تكوينية بعد تدريس كل وحدة تعليمية للتحقق من مدى إتقان الأهداف وتشخيص صعوبات التعلم عند من لم يصلوا مستوى الإتقان وتعزيز الطلبة المتقنين (رجب، ١٩٨٩، ص٤) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص١٥٤) .
- ٦- إعطاء الطلبة الذين يحققون مستوى الإتقان مواد اثرائية (الصادق، ٢٠٠١، ص٢٥٩) .
- ٧- تقديم أساليب علاجية منظمة بناءً على نتائج الاختبارات التكوينية . تمثل هذه الأساليب في التغذية الراجعة التصويبية (Correctivefeed beak) لتعين الطلبة في التغلب على صعوبات التعلم بتوفير وقت إضافي للتعليم (Educational) للطلبة الذين لم يحققوا مستوى الإتقان في الوحدة التعليمية

( Bloom, 1971, p:125 ) (عبد الحميد، ٣٠١، ١٩٨٨) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

٨- أعداد اختبارات بنائية أخرى تجري للطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في الاختبار الأول بعد تزويدهم بالأسلوب العلاجي (Milze, 1982, p:270) (الصادق، ١٩٨٢، ص ٢٥٩) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

٩- أعداد اختبار نهائي شامل مرتبط بالأهداف السلوكية التي سبق تحديدها وتطبيقه بعد الانتهاء من مدة التعليم (الصادق، ٢٠٠١، ص ٢٥٩) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢، ص ١٥٤).

### ٣. الأساليب العلاجية للتعلم الاتقاني :

تعد الأساليب العلاجية التي تقدم للطلبة غير المتقنين من أهم عناصر التعلم الاتقاني (الصادق، ٢٠٠١، ص ٢٥٩).

إذ تعد إجراءات التصحيح . تغذية راجعة. النتاج الثاني للاختبارات التكوينية بعد تشخيص الصعوبات وتبين ان الطلبة يستجيبون للاختبارات على نحو افضل عند ارتباطها بنشاطات علاجية (أساليب علاجية) (عطا الله وعائش، ١٩٨٥، ص ١٣.١٢) .

ويجب في تنفيذ مدخل التعلم الاتقاني تقديم التعلم العلاجي إلى الطلبة الذين أخفقوا في الوصول إلى المستوى المطلوب . مستوى الإتقان . (جابر، ١٩٧٩، ص ٥١٩).















وهو عبارة عن برامج في مجالات التعلم كافة تقدم المعلومات للمتعلمين ويمكن تخزينها مما يتيح أمام المتعلمين فرصا ليكتشفوا بأنفسهم حلولاً لمسألة من المسائل أو ليتوصلوا إلى نتيجة من النتائج . (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٩٩).

ويقدم التعليم بالحاسوب معلومات معينة للمتعلمين ويعرفهم بمهارات تعليمية عديدة ويمكنهم من حل تمارينات معينة. ويمكن استعماله في تعرف صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها بغية الوصول بالطلبة إلى مستوى الإتقان فيمكن ان يعرف المتعلم ومن خلال الحاسوب نقاط القوة والضعف ويطلع على الأهداف التي أتقنها والتي لم يتقنها بعد . ثم يتم توجيهه إلى خطوات علاجية أو اطلاعه على معلومات تفيد في علاج ضعفه بشكل مشوق ومثير للتعلم . (Rossen )

(hine,1983,p:335-337)

### المبحث الثاني : التقويم التربوي

يعد التقويم ظاهرة قديمة قدم العملية التربوية فالصينيون كانوا اول من عرف أداة التقويم الرئيسة وهي الامتحانات . فكانت الامتحانات لديهم تجري على ثلاث مراحل، الأولى للحصول على شهادة (شيو دازي) التي تؤهل من يحصل عليها للوظائف الصغرى . والمرحلة الثانية تكون بعد ثلاث سنوات وهي تؤهل الناجح فيها إلى وظائف أرقى من وظائف الطبقة السابقة . إذ أن النجاح فيها يؤهل للتقدم إلى امتحانات المرحلة الثالثة والنهائية التي تنتهي باختبار الفئة الممتازة من المتقدمين كي يعهد إليهم وظائف الدولة العليا (الأمام واخرون،

١٩٨٧، ص١٦).



وظهرت مع بداية الأربعينيات (حركة التقويم) في التربية محتسبة ان الاختبارات ليست غاية في نفسها بل هي وسيلة للوصول إلى أغراض محددة إذ يتطلب أعداد الاختبارات وتصميمها وإجرائها مراعاة تلك الأغراض وعدم الخروج عن نطاقها والاختبارات تفقد معناها إذا خرجت عن تلك الحدود أي ان الاختبار . أي اختبار . يخضع للأهداف ذاتها التي تخضع لها العملية التربوية، وان مهمة الاختبارات الأساسية هي تحديد درجة تقدم المتعلمين والطلبة باتجاه تحقيق أهداف العملية (انطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٤٨). وقد يستعمل مصطلحا التقويم والقياس جنباً إلى جنب في اغلب الأحيان وقد ينظر بعضهم إليهما على انهما مصطلحان مترادفان الا ان المصطلحين مختلفان، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات علماً انهما يرتبطان ببعضهما ليقدماً غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية او إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعية مسبقاً (عودة، ٢٠٠٢، ص ٢٦).

ويقترن مفهوم التقويم في مجال التربية لدى الغالبية من المعلمين والمدرسين باختبارات تقويم التحصيل المعرفي للطلبة فقط، الا انه وبعد تطور النظريات بدأ المفهوم بالتطور والتشعب فقد اصبح الجانب المعرفي لا يمثل الا جانباً واحداً من جوانب العملية التربوية، وصار التقويم التربوي يشمل جوانب المتعلم جميعاً ويشمل متغيرات العملية التربوية كلها فاصبح التقويم شمولياً في منهجه يتناول تقويم الأهداف والمدخلات فضلاً عن تقويم العملية التربوية ذاتها، وتقويم المخرجات النهائية لهذه العملية (ابو جادوا، ٢٠٠٣، ص ٤٠٧). فمفهوم التقويم يختلف عن مفهوم القياس ، فالقياس هو إعطاء قيمه رقمية أو عددية لصفة من الصفات طبقاً لقواعد معينة ،











المعلومات ونوع القرارات التي تتخذ ودرجة التفاصيل وان هناك اختلافات في توقيت التقويم (عودة، ٢٠٠٣، ص ٣٣).

وفي عملية تقويم المتعلمين نستعمل معلومات من مصادر مختلفة للوصول إلى حكم ما يتعلق بالتحصيل الدراسي للمتعلمين . إذ يمكن الحصول على هذه المعلومات باستعمال وسائل القياس وغيرها ، ومن أهم وسائل القياس المستخدمة في عملية التقويم (الاختبارات التحصيلية) بأنواعها. للحصول على بيانات وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح لنا بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي . فعملية القياس تنتهي بحصول كل متعلم على درجة ولكن تفسير هذه الدرجة في ضوء ما نحصل عليه من بيانات من مصادر أخرى هو بالتحديد لب عملية التقويم (ابو علام، ١٩٨٧، ص ٢٩٧). وعلى هذا يمكن تضييف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها إلى أنواع وهي كالآتي: (ابو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٠٨).

١. التقويم القبلي (التمهيدي)

٢. التقويم التشخيصي

٣. التقويم البنائي (التكويني)

٤. التقويم النهائي (الختامي)

(ابو علام، ١٩٨٧، ص ٢٩٨) (ابو سرحان، ٢٠٠٠، ص ٣٢٠-٣٢٢).

١. التقويم القبلي (التمهيدي)



بوقت مبكر للتمكن من علاج صعوبات التعلم لديه قبل استفحال تلك الصعوبات ، وقد يلزم ذلك بذل جهد اكبر من المتعلم أو إعادة تدريس وحدة من الوحدات له . ويزودنا التقويم التكويني بمعلومات عن مدى إتقان المتعلمين للمادة التي درسوها مع اكتشاف مخرجات التعلم التي لم يتم إتقانها مما يستوجب تقديم أسلوب علاجي معين (ابو علام، ١٩٨٧، ص ٢٩٨). ولا يهدف التقويم التكويني إلى تقرير منزلة المتعلم ، أو تحديد مستواه التحصيلي النهائي ، أو وضع علامات له في أثناء سير عملية التدريس (الملحم، ١٩٩٦، ص ٣٢٢). إذ ان المعلومات المستفادة منه تستعمل لتشخيص افضل مساعدة علاجية للمتعلم إذا ما احتاجها. وتجدر الاشارة هنا الى ان المعلم لا يتخذ أي قرار ولا يحدد درجات للتقويم التكويني بناءً على نوعية أداء المتعلم بل يوضح لكل متعلم بأنه سيتلقى المساعدة اللازمة حتى يجتاز مستوى الإتقان (جـ ابر، ١٩٨٧، ص ٥٤٤) (البكـري والكسواني، ٢٠٠٢، ص ١٥٠-١٥١).

#### ٤. التقويم النهائي (Summative evaluation)

يستعمل التقويم النهائي في ختام برامج تدريس أو في نهاية الوحدة التعليمية لقياس مقدار ما تحقق من الأهداف التدريسية أو اصدر أحكام تقويمية على مقدار النجاح الذي تحقق (ابو سرحان، ٢٠٠٠، ص ٣٢٣).

ويمكن أن يستعمل التقويم النهائي في نهاية وحدة دراسية أو في نهاية مقرر ما او نهاية فصل أو عام دراسي أو برنامج تدريبي أو برنامج تعليمي معين، وتستعمل نتائجه في نقل المتعلمين من مرحلة إلى أخرى أو للتخرج أو تقويم التقدم أو التحقق من مدى فعالية المناهج والبرامج التدريسية أو التدريبية ولعل من أهم خصائصه هي كون الأحكام التقويمية فيه تتناول الطالب والمدرس والمنهج والبرنامج









١١. التنبؤ بنتائج التقييم النهائي إذ تقدم نتائج الاختبارات التكوينية الأساس في الحكم على تقدم الدارسين مما يجعل الدارسين والمدرسين قادرين على التنبؤ بنتائج الاختبارات النهائية (انطانيوس، ١٩٩٧، ص ٢٩٨-٣٠٠).

### الاختبارات التكوينية : (Formative test)

تعرف الاختبارات التكوينية على انها سلسلة من الاختبارات القصيرة التي تعد لقياس تمكن الطلبة من مفردات الوحدة الدراسية ومفاهيمها ( زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ٤٨٦ ) .

فالاختبار التكويني يصمم خصيصا لوحدة دراسية معينة ويطبق على الدارسين جميعا الذين درسوا هذه الوحدة والغاية منه دون شك هي تحسين عملية التعلم والتعليم ( امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ٢٩٧ ) .

ولما لم يكن غرض التقييم التكويني اعطاء درجات للمتعلمين بل مساعدتهم على اتقان الوحدة التعليمية قبل الانتقال الى الوحدة التعليمية التالية لذا فانه ينبغي على الاختبار التكويني ان يعمل على تدعيم تعلم المتعلم وتعزيزه الذي اتقن تعلم الوحدة ، اما غير المتقن فينبغي للاختبار التكويني ان يظهر له نقاط الصعوبة في تعلمه أي بيان الاسئلة التي اخطا في الاجابة عليها والافكار والمهارات والمعلومات التي مايزال في حاجة الى دراستها وتعلمها ( مادوس ، ١٩٨٣ ، ص ٩٣ ) .

وتشكل الاختبارات التكوينية ركناً مهماً في تنفيذ مدخل إتقان التعلم إذ وبعد تقسيم المحتوى الدراسي على وحدات يتم وضع اختبار تكويني لكل وحدة منة هذه الوحدات وغالباً ما يكون الاختبار التكويني من نوع الاختيارات الموضوعية الموجزة ، ويتم تصحيح الاختبار دون إعطاء المتعلم درجة ما إذ الهدف الأساس منه هو









ببط أحيانا ويتقدم بسرعة أحيانا أخرى وهذه العوامل هي ذاتها تؤثر في درجة الاحتفاظ أي مقدار المتذكر من المادة المحفوظة ونسبة النسيان فليس من الضروري أن ننسى في ستة أشهر تعقب الحفظ نصف ما سوف ننساه بعد مرور سنة (عاقل، ١٩٧٨، ص ٢٠٣). وعندما يشار إلى تعبير أو مصطلح التعلم إنما يشار به إلى عملية استقبال المعلومات في الذاكرة ثم استرجاعها أي كما يقول اتكينسون . شفرين (Atkinson-shiffrin). ان التعلم يتضمن نقل المعلومات من ذاكرة المدى القصير إلى ذاكرة المدى الطويل ثم نقلها ثانية إلى ذاكرة المدى القصير في أثناء عملية استرجاعها (دافيدول، ١٩٨٣، ص ٣٦٠). وتحصيل المعارف والمهارات والمعلومات من العمليات العقلية لذا فان من يمارسون العمليات العقلية محتاجون إلى الذاكرة أكثر من غيرهم، ذلك لان الذاكرة تعينهم على حفظ المعلومات والمعارف وتسهل لهم الفهم فقد عرف الرجال العظام بقوة ذاكرتهم وسعة أحاطتهم فلقد كان القدماء من علمائنا يحفظون القرآن الكريم والحديث الشريف وكثيراً من دواوين الشعر (صليبا، ١٩٧٢، ص ٣٩٦، ٣٩٧).

ومما لا شك فيه أن الرغبة والاهتمام عاملان أساسيان في تحصيل المعلومات وتذكرها فالاهتمام بالشيء يجعل الفرد يوليه انتباهاً خاصاً ويعود إليه كثيراً ويربطه بغيره من الأشياء أي يشبعه حفظاً وتحصيلاً . وما ضعف تذكر المتعلمين الا ويعود إلى هذا السبب وان له سبباً آخر لا يقل أهميته عن سابقه ألا وهو عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد التي أهمها التركيز والتسميع الذاتي والنشاط الذاتي والطريقة الكلية والتكرار الموزع وتنظيم المادة وإشباع الحفظ والحفظ لغرض معين (راجع، ب ت ، ص ٣١٥).



















# الفصل الثالث

## دراسات سابقة

عرض الدراسات السابقة  
الموازنة بين الدراسات السابقة  
جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

































































## موازنة بين الدراسات السابقة

ت	اسم الباحث وسنة انجاز الدراسة	مكان اجراء الدراسة	هدف الدراسة	المادة الدراسية	حجم العينة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	عدد الاختبارات التكوينية	مدة التجربة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	ابرز نتائج الدراسة
١	بلوك وتيري م ١٩٧٤	الولايات المتحدة الأمريكية كاليفورنيا	تعرف اثر الاساليب العلاجية التصحيحية لانموذجي بلوم وكيلر لاستراتيجية التعلم من اجل التمكن في التحصيل الدراسي	-	٤٤	ذكور واناث	جامعة	-	-	اختبار تحصيلي	تحليل التباين	تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي
٢	فل واوكي م ١٩٧٥	الولايات المتحدة الاميركية	تعرف اثر التقويم التكويني والعلاجي في المهارات العقلية لمادة الرسوم البيانية	العلوم	٩٠	ذكور	الثانوية	٣	-	-	-	تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية والضابطة
٣	ثومبسون م ١٩٨٠	الولايات المتحدة الاميركية تولا	تعرف اثر استراتيجية التعلم الاتقائي المستخدمة في التدريس في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم	الرياضيات	-	ذكور	الابتدائية والمتوسطة	-	-	١- اختبار تحصيلي ٢- اختبار الاتجاه	-	١- لا يوجد فرق دلالة احصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ٢- تفوق طلاب المرحلتين الخامسة والسابعة في اختبار الاتجاه نحو المادة
٤	دلشاو واوكي م ١٩٨٣	الولايات المتحدة الاميركية	تعرف اثر اجراءات التعلم الاتقائي في تحصيل طلبة الثانوية في مادة الكيمياء	الكيمياء	١٥٦	ذكور واناث	الثانوية	٣	-	اختبار	-	تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في التحصيل

٥	ايكارت ١٩٨٥م	الولايات المتحدة الاميركية	تعرف اثر فاعلية استراتيجية اتقان التعلم في التحصيل وذلك بمقارنتها باسلوب المحاضرة والمناقشة التقليدية	-	٧٢	ذكور واناث	جامعة	-	-	-	اختبار تحصيلي	تحليل التباين والاختبار التائي (T-test)	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٦	جمعة ١٩٨٩م	الاردن	تعرف اثر اجراءات اتقان التعلم في تحصيل طلاب الثاني الثانوي واتجاهاتهم نحو المادة	الرياضيات	١٥٦	ذكور	اعدادية	٧	شهرين	١- اختبار تحصيلي ٢- اختبار الاتجاه	الاختبار التائي (T-test)	تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت استراتيجية اتقان التعلم على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وفي اختبار الاتجاه.	
٧	ادجلالي ١٩٩٠م	الولايات المتحدة الاميركية جامعة كنتاكي	تعرف اثر استراتيجية اتقان التعلم على التحصيل والاتجاهات وقلق الرياضيات والثقة بالنفس	الرياضيات	٣١	-	-	-	-	١- اختبار التعليم الاساسي الخاص بالبالغين ٢- مؤشر الثقة بالنفس ٣- مدرج تقدير قلق الرياضيات	تحليل التباين	تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت استراتيجية اتقان التعلم في المجالات جميعا.	
٨	حميدة ١٩٩٠م	مصر	مقارنة كل من التحصيل المعرفي والتباين في درجات التحصيل ونسبة الطالبات اللاتي يحقن مستوى الاتقان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	الجغرافية	٨٢	اناث	اعدادية	٤	٨ اسابيع	اختبار التحصيل	تحليل التباين المعادلة الزائية	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ونسبة تحقيق مستوى الاتقان.	

٩	احمد ١٩٩١م	العراق جامعة الموصل	تعرف اثر التعلم للتمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة الاحياء واحتفاظهن بالتحصيل	الاحياء	٧٥	اناث	متوسطة	٣	٥٤ يوماً	١- اختبار التحصيل والاحتفاظ	تحليل التباين الاحادي وطريقة دونكان والاختبار النائي (T-test)	تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ به.
١٠	زاير ١٩٩٩م	العراق جامعة بغداد	تعرف اثر اساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية.	قواعد اللغة العربية	٢٢٢	ذكور واناث	اعدادية	٧	عام دراسي كامل	اختبار التحصيل والاحتفاظ	تحليل التباين الاحادي وطريقة شفيه	١- سجلت المجموعة التجريبية الاولى التي استعملت اسلوب اعادة التدريس تفوقا في التحصيل على المجموعتين التجريبتين الثانية والثالثة طلبة وطلاب وطالبات ٢- تفوق طالبات مجموعات البحث الثلاث على طلاب مجموعات البحث الثلاث في التحصيل. ٣- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى (٠.٠٠٠١) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ.
١١	الربيعي ٢٠٠٣م	العراق جامعة بغداد	تعرف اثر ثلاثة اساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ.	التاريخ	١٢٤	اناث	اعدادية	٧	فصل دراسي واحد	اختبار التحصيل والاحتفاظ	تحليل التباين الاحادي وطريقة شفيه	تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي استعمل معها اسلوب اعادة التدريس العلاجي على المجموعتين التجريبتين الثانية والثالثة.

١٢	السعدون ٢٠٠٣م	العراق جامعة بغداد	تعرف اثر ثلاثة اساليب علاجية للتعلم من اجل التمكن في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو المادة.	التربية الاسلامية	٢٧٣	ذكور واناث	متوسطة	٨	عام دراسي كامل	١- اختبار التحصيل ٢- اختبار الاتجاه	تحليل التباين وطريقة شيفيه	١-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي استعملت معها اسلوب المجموعات الصغيرة على طلبة المجموعتين التجريبتين الثانية والثالثة في التحصيل طلاباً وطالبات. ٢-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الاولى على طلبة المجموعتين التجريبتين الثانية والثالثة في الاختبار والاتجاه طلاباً وطالبات.
١٣	العزاوي ٢٠٠٣م	العراق جامعة بغداد	تعرف اثر ثلاثة اساليب علاجية للتعلم من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء	درس الاملاء في مادة اللغة العربية	١١٨	اناث	متوسطة	٤	فصل دراسي واحد	اختبار التحصيل الاحادي وطريقة شيفيه	تحليل التباين الاحادي وطريقة شيفيه	تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعتين التجريبتين الاولى والثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي.
١٤	نصر الله ٢٠٠٣م	العراق جامعة بغداد	تعرف اثر ثلاثة اساليب علاجية للتعلم الاتقاني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة اللغة الكردية لغير الناطقات بها واحتفاظهن بالتحصيل .	اللغة الكردية	٧٣	اناث	اعدادية	٥	عام دراسي كامل	اختبار التحصيل والاحتفاظ	معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الاحادي وطريقة شيفيه	١-تفوق المجموعة التجريبية الثالثة على المجموعتين التجريبتين الاولى والثانية في التحصيل والاحتفاظ به ٢-وجود علاقة ارتباطية بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجاتهن في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل.

# الفصل الرابع

## منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً : عينة البحث

رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة

سادساً : تحديد المادة العلمية

سابعاً : صياغة الأهداف السلوكية

ثامناً : إعداد الخطط التدريسية

تاسعاً : إعداد الاختبارات التكوينية

عاشراً : أداة البحث

حادي عشر : إجراءات تطبيق التجربة

ثاني عشر : الوسائل الإحصائية

## منهجية البحث وإجراءاته

يعرض الباحث في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي تطلبتها تجربة البحث للتحقق من أهداف البحث وفرضياته .

وقد اتبع الباحث منهج البحث التجريبي فهو يتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها ولملاءمته إجراءات البحث الحالي ، اذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلمي ، ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحث تتطلب منه البحث عن الاسباب والظروف الفاعلة وذلك باجراء التجارب ( داود ، ١٩٩٠ ، ص ٢٤٧ ) . والبحث التجريبي هو أحد أنواع البحوث التربوية ويعدّ من أكثرها دقة ( الزويبي ، ١٩٨١ ، ص ٨٧ ) .

حدد الباحث في اجراءات هذا البحث التصميم التجريبي الملائم ، وحدد مجتمع بحثه ، ثم عمد الى اختيار عينة ممثلة من المجتمع ، وحدد المادة العلمية التي سيدرسها خلال التجربة ، ثم صاغ الاهداف السلوكية التي يرمي الى تحقيقها عند تدريس موضوعات الادب والنصوص التي حددها ، ثم اعدّ الخطط التدريسية للموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة ، وبنى عددا من الاختبارات التكوينية التي سيستعملها في تجربة البحث ، واعدّ اختبارا تحصيليا بعديا ليقاس به التحصيل والاحتفاظ ، واخيرا حدد الوسائل الاحصائية المناسبة التي تتطلبها البحث في اجراءاته وتحليل نتائجه .

### أولاً / التصميم التجريبي :

إن التصميم التجريبي هو ذلك الجزء الذي يلخص التركيب المنطقي للتجربة ، ويشمل توضيحا للمتغيرات موضع الدراسة

( رؤوف ، ٢٠٠١ ، ص ١٥٢ ) ؛ فهو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ( داود ، ١٩٩٠ ، ص ٢٥٦ ) .

ويساعد التصميم التجريبي الباحث في التوصل الى نتائج يمكن ان يعول عليها في التثبت من فرضيات بحثه ( عودة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٥٠ ) ؛ ذلك ان التصميم التجريبي يهدف الى تعرف مجموعات البحث واختيار الوسائل الاحصائية الملائمة ( منسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٤ ) .

لذا اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار تحصيلي بعدي واختبار احتفاظ بالتحصيل ، وعلى ما موضح في شكل ( ٤ ) .

### شكل ( ٤ )

#### التصميم التجريبي للبحث

المتغير التابع		المتغير المستقل	المجموعة
الاحتفاظ بالتحصيل	التحصيل	أسلوب المجموعات الصغيرة	التجريبية الأولى
		أسلوب النشاطات الصفية واللاصفية	التجريبية الثانية
		أسلوب إعادة التدريس	التجريبية الثالثة
		—	الضابطة

وفيما يأتي توضيح لما موجود في التصميم اعلاه :

- المجموعة التجريبية الأولى : المجموعة التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل الاول ( اسلوب المجموعات الصغيرة ) لعلاج جوانب الضعف والتغلب على صعوبات التعلم عند عدم اتقان الطلاب عند دراسة مادة الادب والنصوص













على الطلاب ، ثبت الباحث المعلومات المطلوبة في استمارات خاصة اعدت لهذا الغرض .

وفيما يخص العمر الزمني للطلاب ، فقد حسب الباحث أعمار طلاب مجموعات البحث لغاية ٢٠٠٤/١١/١ ، وعند حساب متوسطات أعمار طلاب مجموعات البحث الرابع ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للنتيـجت من تكافؤ أعمار الطلاب -عينة البحث- ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠ ، ٠٥ ) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة ( ٠.٥٧٨ ) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( ٢.٦٨ ) وبدرجتي حرية ( ٣ ، ١٣٥ ) وبذلك تعد مجموعات البحث الرابع متكافئة إحصائيا في الأعمار الزمنية . جدول ( ٥ ) ، و جدول ( ٦ ) يوضحان ذلك .

### جدول ( ٥ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلاب مجموعات البحث الرابع

المتباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
٦٤.٠٦٩	٨.٠٠٤	١٩٨.٨٥٢	٣٤	التجريبية الأولى
٦٣.٤٤١	٧.٩٦٥	١٩٧.٤٨٤	٣٣	التجريبية الثانية
٦٦.٢٤٣	٨.١٣٩	١٩٩.٨٤٢	٣٨	التجريبية الثالثة
٩٠.٨٩٧	٩.٥٣٤	١٩٩.٧٦٤	٣٤	الضابطة

### جدول ( ٦ )













ث- سرية البحث : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرستين على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ج- مدة التجربة : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعات البحث الاربع ، إذ بدأت يوم ١ / ١١ / ٢٠٠٤ ، وأنهيت يوم ٣ / ٥ / ٢٠٠٥ .

ح- الوسائل التعليمية : حرص الباحث على تقديم الوسائل التعليمية التي اعتمدها في تدريسه طلاب مجموعات البحث الاربع بشكل متكافئ من حيث تشابه السبورات واستعمال الطباشير الملون والاعتيادي فضلاً عن الكتاب المقرر تدريسه.

#### سادساً / تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بعشرين

موضوعاً ، وعلى النحو الاتي :

١- المتنبى .

٢- الشريف الرضي .

٣- ابو العلاء المعري .

٤- ابن الفارض .

٥- ابن المقفع .

٦- الجاحظ .

٧- من رسالة المعاش والمعاد .

٨- ابو حيان التوحيدي .

٩- بديع الزمان الهمداني .

١٠- المقامة البغدادية .







ويقصد بها تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها ، فهي تخطيط منظم ومتربط للحقائق والخبرات التي يريد المدرس ان يلم بها طلبته ( عزيز ، ١٩٨٥ ، ص ٣١٤ ) .

ومن العوامل التي تساعد المدرس على النجاح في عملية التدريس إعداد الخطط التدريسية ، وان كفاية المدرس في اعداد الخطط من الكفايات اللزوم توافرها لدى المدرس ليكون ناجحاً في عملية التدريس .

لذلك أعدّ الباحث خططا تدريسية لموضوعات الادب والنصوص التي ستدرس في اثناء التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، على وفق الاسلوب العلاجي ( المجموعات الصغيرة ) لطلاب المجموعة التجريبية الاولى ، وعلى وفق الاسلوب العلاجي ( النشاطات الصفية واللاصفية ) لطلاب المجموعة التجريبية الثانية ، وعلى وفق الاسلوب العلاجي ( اعادة التدريس ) لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة ، وعلى وفق الطريقة التقليدية فقط بالنسبة الى طلاب المجموعة الضابطة .

وعرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ( ملحق ٦ ) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ ( ملحق ٨ ) .

**تاسعاً / اعداد الاختبارات التكوينية :**











٥	-	-	١	١	١	٢	-	-	١	١	١	٤	%٧.١٤	١٣٥	الشريف الرضي	٢
٢	-	-	-	-	١	١	-	-	١	١	٢	٣	%٤.٧٦	٩٠	ابو العلاء المعري	٣
٢	-	-	-	-	١	١	-	-	١	١	٣	٢	%٤.٧٦	٩٠	ابن الفارض	٤
٢	-	-	١	-	١	١	-	-	٢	-	١	٢	%٤.٧٦	٩٠	ابن المقفع	٥
٥	١	-	١	-	١	٢	١	-	١	-	٢	٣	%٧.١٤	١٣٥	الجاحظ	٦
١	-	-	-	-	١	-	-	-	١	-	٢	-	%٢.٣٨	٤٥	رسالة المعاش والمعاد	٧
٣	-	-	-	١	١	١	-	-	-	١	١	٣	%٤.٧٦	٩٠	ابو حيان التوحيدي	٨
١	-	-	-	-	-	١	-	-	-	-	-	٣	%٢.٣٨	٤٥	بديع الزمان الهمذاني	٩
٥	-	١	١	١	١	١	-	١	١	١	٢	٢	%٧.١٤	١٣٥	المقامة البغدادية	١٠
٢	-	١	-	١	١	-	-	-	١	-	١	٢	%٤.٧٦	٩٠	الادب والغزو الصليبي	١١
٣	١	-	-	-	١	١	١	١	١	-	٥	٢	%٤.٧٦	٩٠	اسامة بن منقذ	١٢
٤	-	١	١	-	١	١	١	١	٢	-	١	٣	%٧.١٤	١٣٥	الابيوردي	١٣
٤	-	-	١	١	١	١	-	-	٢	١	١	٢	%٧.١٤	١٣٥	القاضي الفاضل	١٤
٤	-	-	١	-	٢	١	-	-	٢	-	٣	٢	%٤.٧٦	٩٠	ابن الاثير	١٥
١	-	-	-	-	-	١	-	-	-	-	-	٢	%٢.٣٨	٤٥	الادب في المغرب العربي	١٦
٣	-	-	-	-	٢	١	-	-	-	-	٣	٢	%٤.٧٦	٩٠	مقدمة في اتجاهاته وفنونه	١٧
٣	١	-	١	-	-	١	١	-	١	-	١	٣	%٤.٧٦	٩٠	ابن هاني	١٨
٣	-	١	١	-	-	١	١	١	٢	-	١	٢	%٤.٧٦	٩٠	حمدونة بنت زياد	١٩
٢	-	-	-	-	١	١	١	١	١	١	٢	٢	%٤.٧٦	٩٠	ابن خفاجة	٢٠
٦٠	٣	٤	١٠	٥	١٨	٢٠	٧	٧	٢١	٧	٣٤	٤٦	%١٠٠	١٨٩٠	المجموع	

\* صياغة فقرات الاختبار :













المجموعة الدنيا ، وعند تطبيق معادلة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين ( ٠.٣٣ ) و ( ٠.٦٢ ) ، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن ( ٢٠ % ) يستحسن حذفها أو تعديلها ( امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠ ) . لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل ، جدول ( ١٤ ) .

### جدول ( ١٤ )

#### معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

السؤال الأول							
المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت
٠.٤٤	٣١	٠.٥٥	٢١	٠.٣٣	١١	٠.٤٠	١
٠.٦٠	٣٢	٠.٥٠	٢٢	٠.٤٣	١٢	٠.٣٨	٢
٠.٣٨	٣٣	٠.٤٥	٢٣	٠.٦١	١٣	٠.٣٨	٣
٠.٤٢	٣٤	٠.٥٠	٢٤	٠.٤٨	١٤	٠.٦٠	٤
٠.٥٥	٣٥	٠.٥٥	٢٥	٠.٤١	١٥	٠.٤٥	٥
٠.٤٨	٣٦	٠.٤٥	٢٦	٠.٥٩	١٦	٠.٦٢	٦
٠.٤٠	٣٧	٠.٤٤	٢٧	٠.٤١	١٧	٠.٤٤	٧
٠.٤٥	٣٨	٠.٤٢	٢٨	٠.٦٢	١٨	٠.٦٢	٨
٠.٥٥	٣٩	٠.٤٤	٢٩	٠.٥٤	١٩	٠.٥٥	٩
٠.٥٦	٤٠	٠.٤٠	٣٠	٠.٦١	٢٠	٠.٥٠	١٠
السؤال الثاني							
المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت
٠.٥٤	١٦	٠.٤٥	١١	٠.٤٦	٦	٠.٤٨	١
٠.٥٣	١٧	٠.٥٥	١٢	٠.٥٧	٧	٠.٥٥	٢
٠.٤٥	١٨	٠.٥٢	١٣	٠.٣٥	٨	٠.٣٨	٣
٠.٤٠	١٩	٠.٥٠	١٤	٠.٥٠	٩	٠.٤٤	٤
٠.٤٥	٢٠	٠.٥٣	١٥	٠.٤٨	١٠	٠.٤٠	٥

٢- مستوى صعوبة الفقرات :





















ك = —

ق

إذ تمثل :

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

( الصوفي، ١٩٨٥ ، ص ٧٩ )

٣- معادلة صعوبة الفقرة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$(ن - ن ع) + (ن - ن د)$$

ص = —

٢ ن

إذ تمثل :

( ن - ن ع ) = عدد الاجابات غير الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

( ن - ن د ) = عدد الاجابات غير الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطلاب في المجموعتين .

( عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٢٤-١٢٨ )

٤- معامل تمييز الفقرة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار

التحصيلي البعدي .

$$(ن ص ع) - (ن ص د)$$

معامل التمييز = —

ن

إذ تمثل :

( ن ص ع ) = عدد الاجابات الصحيحة عن في المجموعة العليا .

( ن ص د ) = عدد الاجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين .

( الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٩ )

٥- فعالية البدائل الخاطئة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة ل فقرات السؤال

الاول من الاختبار التحصيلي البعدي .

ن ع م - ن ع د

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

ن

اذ تمثل :

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

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

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

( الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١ )

٦- معامل ارتباط بيرسون :





استعمل الباحث هذه الوسيلة عند المقارنة بين نتائج الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار الاحتفاظ لكل مجموعة من مجموعات البحث الرابع .

$$\frac{\text{س}_1 - \text{س}_2}{\text{ت}}$$

$$\frac{\left( \frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2} \right) \left[ \text{ع}_1^2 (1 - \text{ن}_2) + \text{ع}_2^2 (1 - \text{ن}_1) \right]}{(\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2)}$$

إذ تمثل:

س<sub>1</sub> : الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

س<sub>2</sub> : الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

ن<sub>1</sub> : عدد أفراد المجموعة التجريبية .

ن<sub>2</sub> : عدد أفراد المجموعة الضابطة .

ع<sub>1</sub><sup>2</sup> : تباين المجموعة التجريبية .

ع<sub>2</sub><sup>2</sup> : تباين المجموعة الضابطة .

(البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

# الفصل الخامس

عرض النتائج  
وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها على وفق هدفي البحث وفرضياته ، وتفسير هذه النتائج .

### أولاً : عرض النتائج :

#### ١- عرض نتائج الاختبار التحصيلي البعدي :

بعد ان صحح الباحث إجابات طلاب مجموعات البحث الأربع عن فقرات الاختبار التحصيلي ملحق ( ١٠ ) ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت ( ٤٢.٢٠٥ ) ، ( ٤٣.٢٧٢ ) ، ( ٤٠.٥٠٠ ) ، ( ٣٤.٦٧٦ ) درجة على التوالي ، وجدول ( ١٧ ) يوضح ذلك .

#### جدول ( ١٧ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الأولى	٣٤	٤٢.٢٠٥	٨.٢٦٣	٦٨.٢٧٧
التجريبية الثانية	٣٣	٤٣.٢٧٢	٨.٩٢٤	٧٩.٦٣٧
التجريبية الثالثة	٣٨	٤٠.٥٠٠	٧.٦٣٢	٥٨.٢٤٧
الضابطة	٣٤	٣٤.٦٧٦	٨.٩٣٠	٧٩.٧٤٤

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع

استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، وجدول ( ١٨ ) يوضح ذلك .



الفرضية الأولى :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين طلاب المجموعة الضابطة " .

## جدول ( ١٩ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الدرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٧.٥٢٩	٤٢.٢٠٥	٣٤	التجريبية الأولى
			٣٤.٦٧٦	٣٤	الضابطة

يتضح من جدول ( ١٩ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم الباحث أسلوب المجموعات الصغيرة بلغ ( ٤٢.٢٠٥ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يستعمل معهم الباحث أي أسلوب علاجي بلغ ( ٣٤.٦٧٦ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ( لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة )

( ٧.٥٢٩ ) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

### الفرضية الثانية :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللا صفية ، وبين طلاب المجموعة الضابطة " .

### جدول ( ٢٠ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٨.٥٩٦	٤٣.٢٧٢	٣٣	التجريبية الثانية
			٣٤.٦٧٦	٣٤	الضابطة

يتضح من جدول ( ٢٠ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللا صفية بلغ ( ٤٣.٢٧٢ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يستعمل معهم الباحث أي أسلوب علاجي بلغ ( ٣٤.٦٧٦ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، اذ كانت قيمة شيفيه

المحسوبة ( ٨.٥٩٦ ) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ،  
لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

### الفرضية الثالثة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل  
طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة  
التجريبية الثالثة التي تعالج بأسلوب إعادة التدريس ، وبين طلاب المجموعة  
الضابطة " .

### جدول ( ٢١ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٥.٨٢٣	٤٠.٥٠٠	٣٨	التجريبية الثالثة
			٣٤.٦٧٦	٣٤	الضابطة

يتضح من جدول ( ٢١ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة  
الذين استعمل معهم الباحث أسلوب إعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٥٠٠ ) وان متوسط  
درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يستعمل معهم الباحث أي أسلوب  
علاجي بلغ ( ٣٤.٦٧٦ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين  
متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ )  
لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثالثة ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (

٥.٨٢٣ ) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

### الفرضية الرابعة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللا صفية " .

### جدول ( ٢٢ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
غير دالة	٢.٨٣٥	١.٠٦٦	٤٢.٢٠٥	٣٤	التجريبية الأولى
إحصائياً			٤٣.٢٧٢	٣٣	التجريبية الثانية

يتضح من جدول ( ٢٢ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم الباحث أسلوب المجموعات الصغيرة بلغ ( ٤٢.٢٠٥ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللا صفية بلغ ( ٤٣.٢٧٢ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ١.٠٦٦ )

اصغر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة .

### الفرضية الخامسة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب اعادة التدريس " .

### جدول ( ٢٣ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
غير دالة	٢.٨٣٥	١.٧٠٥	٤٢.٢٠٥	٣٤	التجريبية الأولى
إحصائياً			٤٠.٥٠٠	٣٨	التجريبية الثالثة

يتضح من جدول ( ٢٣ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم الباحث أسلوب المجموعات الصغيرة بلغ ( ٤٢.٢٠٥ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث أسلوب اعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٥٠٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال إحصائياً عند

مستوى ( ٠.٠٥ ) ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ١.٧٠٥ ) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك تقبل الفرضية الصفرية الخامسة .

#### الفرضية السادسة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللا صفية ، وبين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي تعالج بأسلوب اعادة التدريس " .

#### جدول ( ٢٤ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي

الدالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
غير دالة	٢.٨٣٥	٢.٧٧٢	٤٣.٢٧٢	٣٣	التجريبية الثانية
إحصائياً			٤٠.٥٠٠	٣٨	التجريبية الثالثة

يتضح من جدول ( ٢٤ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللا صفية بلغ ( ٤٣.٢٧٢ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث أسلوب اعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٥٠٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال

إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ٢.٧٧٢ ) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك تقبل الفرضية الصفرية السادسة .

## ٢- عرض نتائج اختبار الاحتفاظ بالتحصيل :

بعد ان صحح الباحث إجابات طلاب مجموعات البحث الأربع عن فقرات الاختبار التحصيلي بعد اعادة تطبيقه عند مرور ثلاثة وعشرين يوماً على التطبيق الاول ملحق ( ١٠ ) ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت ( ٤٠.٥٨٨ ) ، ( ٤٢.٤٨٤ ) ، ( ٤٠.٧١٠ ) ، ( ٣٤.٥٠٠ ) درجة على التوالي ، وجدول ( ٢٥ ) يوضح ذلك .

### جدول ( ٢٥ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الأربع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الأولى	٣٤	٤٠.٥٨٨	٧.٤٠٦	٥٤.٨٤٨
التجريبية الثانية	٣٣	٤٢.٤٨٤	٤.٧٦٢	٦٠.٢٤٨
التجريبية الثالثة	٣٨	٤٠.٧١٠	٧.٠٤٠	٤٩.٥٦١
الضابطة	٣٤	٣٤.٥٠٠	٨.٣٤٥	٦٩.٦٣٩

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع

استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، وجدول ( ٢٦ ) يوضح ذلك .

## جدول ( ٢٦ )

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعات الأربع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الدالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠١	القيمة الفائية		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	٥.٧٩	٧.٠٨٤	٤١٣.٠٠٢	١٢٣٩.٠٠	٣	بين المجموعات
			٥٨.٣٠٢	٧٨٧٠.٧٩٤	١٣٥	داخل المجموعات
				٩١٠٩.٧٩٩	١٣٨	الكلية

ويتضح من جدول ( ٢٦ ) أن القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت ( ٧.٠٨٤ ) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( ٥.٧٩ ) عند درجتي حرية ( ٣ ، ١٣٥ ) ومستوى دلالة ( ٠.٠١ ) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات تحصيل طلاب مجموعات البحث الأربع ومعرفة أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلابها اختلافاً ذي دلالة إحصائية عن المجموعات الأخرى استعمل الباحث طريقة شيفيه ( Sheffe ) لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات درجات تحصيل طلاب مجموعات البحث الأربع



بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ٦.٠٨٨ ) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة .

#### الفرضية الثامنة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللا صفية ، وبين طلاب المجموعة الضابطة " .

#### جدول ( ٢٨ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٧.٩٨٤	٤٢.٤٨٤	٣٣	التجريبية الثانية
			٣٤.٥٠٠	٣٤	الضابطة

يتضح من جدول ( ٢٨ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللا صفية بلغ ( ٤٢.٤٨٤ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يستعمل معهم الباحث أي أسلوب علاجي بلغ ( ٣٤.٥٠٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لا اختبار

معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ٧.٩٨٤ ) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثامنة .

### الفرضية التاسعة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي تعالج بأسلوب اعادة التدريس ، وبين طلاب المجموعة الضابطة " .

### جدول ( ٢٩ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الدالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٦.٢١١	٤٠.٧١٠	٣٨	التجريبية الثالثة
			٣٤.٥٠٠	٣٤	الضابطة

يتضح من جدول ( ٢٩ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث أسلوب اعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٧١٠ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يستعمل معهم الباحث أي أسلوب علاجي بلغ ( ٣٤.٥٠٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين



لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ١.٨٩٧ ) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك تقبل الفرضية الصفرية العاشرة .

### الفرضية الحادية عشرة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي تعالج بأسلوب اعادة التدريس ."

### جدول ( ٣١ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
غير دالة إحصائياً	٢.٨٣٥	٠.١٢٣	٤٠.٥٨٨	٣٤	التجريبية الأولى
			٤٠.٧١٠	٣٨	التجريبية الثالثة

يتضح من جدول ( ٣١ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين استعمل معهم الباحث أسلوب المجموعات الصغيرة بلغ ( ٤٠.٥٨٨ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث

أسلوب اعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٧١٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة ( ٠.١٢٣ ) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة ( ٢.٨٣٥ ) ، لذلك تقبل الفرضية الصفرية الحادية عشرة .

### الفرضية الثانية عشرة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) في متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات الصفية واللا صفية ، وبين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي تعالج بأسلوب اعادة التدريس " .

### جدول ( ٣٢ )

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الدلالة الإحصائية	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الحرجة	المحسوبة			
عند مستوى ٠.٠٥					
غير دالة	٢.٨٣٥	١.٧٧٤	٤٢.٤٨٤	٣٣	التجريبية الثانية
إحصائياً			٤٠.٧١٠	٣٨	التجريبية الثالثة

يتضح من جدول ( ٣٢ ) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث أسلوب النشاطات الصفية واللا صفية بلغ ( ٤٢.٤٨٤ ) وان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث أسلوب اعادة التدريس بلغ ( ٤٠.٧١٠ ) ، وباستعمال طريقة شيفيه لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر ان الفرق غير دال



" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل " .

بعد ان حسب الباحث متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ومتوسط درجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ، استعمل الاختبار التائي ( t - test ) لاختبار معنوية الفرق الاحصائي بين المتوسطين فاتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الاختبارين مما يعني ان الاحتفاظ كان جيداً بالنسبة الى طلبة المجموعة التجريبية الثانية .

وجدول ( ٣٤ ) يوضح ذلك

### جدول ( ٣٤ )

#### نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية بين الاختبار

#### التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
البعدي	٤٣.٢٧٢	٨.٩٢٤	٧٩.٦٣٧	٦٤	٠.٣٨٤	عند مستوى ٠.٠٥
الاحتفاظ	٤٢.٤٨٤	٧.٧٦٢	٦٠.٢٤٨			

#### الفرضية الخامسة عشرة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل " .







٦- ان الطلاب لديهم الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهم في المجموعات التجريبية على استعمال الاساليب العلاجية ، وان استمرارية هذا التفاعل زاد من دافعيتهم للتعلم وفي زيادة تحصيلهم .

٧- ان استعمال الأساليب العلاجية الثلاث ادى الى تنمية بعض المهارات الاجتماعية بين الطلاب مثل التعاون والتنظيم وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة ، وتحسين المهارات اللغوية لديهم ، والقدرة على التعبير مما اثر ايجابيا في تحصيلهم .

٨- ان الأساليب العلاجية الثلاث تنقل المدرس من دور الملقن الى دور الموجه والمشرف والمعزز ، مما وّلد لدى طلاب المجموعات التجريبية شعورا بانهم مصادر مهمة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم كونهم مجموعات تعاونية مما اثر ايجابيا في تحصيلهم .

٩- ان تدريس مادة الأدب والنصوص باستعمال الأساليب العلاجية الثلاث يبعث الحياة والحركة في اوصال المواقف التعليمية ، ويجعلها مليئة بالجدة والحيوية التي تحتاج اليها عملية تدريس تلك المادة مما اثر ايجاباً في تحصيل الطلاب .

١٠- ان الموضوعات التي درست في اثناء التجربة قد تكون ملائمة لاستعمال الأساليب العلاجية الثلاث ، مما ادى الى زيادة تحصيل الطلاب في تلك الموضوعات .

### ثانياً : تفسير النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ :

ظهر من تحليل النتائج واختبار الفرضيات تفوق طلاب المجموعات التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ ، وقد يعود ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان الموضوعات الدراسية اذا ما حصل لها زيادة في التعلم وزاد الوقت المخصص لتعلمها يُحتفظ بتعلمها بشكل افضل من الموضوعات الاخرى التي لم يتحقق لها مثل هذا ، لاسيما اذا علمنا انه كلما زادت المدة الزمنية للتعلم زاد الاحتفاظ بالتعلم ، وكذلك فان التعلم بعد الاتقان لموضوع ما او مادة دراسية معينة هو الاخر يزيد من الاحتفاظ بهذا التعلم .

٢- ان طبيعة موضوعات الادب والنصوص التي درست في التجربة قد يكون لها اثر زيادة الاحتفاظ بالتعلم ، اذ ان ما يتعلمه الطالب من مفردات ومعاني وصور ادبية وشعرية يعينه في فهم وتيسير تعلمه اللاحق ويمكنه من ملاحظة اوجه الشبه والاختلاف ، كذلك يمكنه من عقد الموازنات بين الاساليب الادبية والخصائص الشعرية والصور والبيان والبديع التي تتضمنها موضوعات النصوص الادبية ، ثم ان ذلك كله يزيد من تذوق الطالب للادب كلما انتقل من موضوع الى اخر ويزيد من قدرته على اصدار احكام بسيطة ( كعملية تقويم ) لما يقرأ او يطالع .

٣- ان استعمال الأساليب العلاجية في التدريس ادى الى زيادة التوافق النفسي بين طلاب المجموعات التجريبية الثلاث ، وقلل من القلق والتوتر بينهم ، وادى الى تزايد قدراتهم على تقبل وجهات النظر المختلفة ، مما زاد في

قدراتهم على التذكر وتحسين قدرات استبقاء المعلومات مدة اطول اكثر مما كان بين طلاب المجموعة الضابطة .

٤- ولّد استعمال الأساليب العلاجية في تدريس مادة الادب والنصوص لدى الطلاب الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير وجمع المعلومات وفحصها وتحليلها والحكم عليها ، والربط بين الحقائق وادراك العلاقات بينها ، مما زاد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة اطول .

# الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات  
والمقترحات

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات



ثانياً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي :

- ١- اعتماد اساليب التعلم الاتقاني في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الادبي .
- ٢- تخصيص حصص علاجية ضمن الحصص المقررة لعلاج جوانب الضعف لدى المتعلمين باستعمال الاساليب العلاجية لاسيما اسلوب المجموعات الصغيرة واسلوب النشاطات الصفية واللاصفية واسلوب اعادة التدريس .
- ٣- تدريب مدرسي اللغة العربية على اساليب التعلم الاتقاني لاسيما اسلوب المجموعات الصغيرة واسلوب النشاطات الصفية واللاصفية واسلوب اعادة التدريس من خلال اعدادهم في الكليات او في اثناء الدورات التدريبية .
- ٤- توجيه المدرسين والمدرسات الى عدم الاقتصار على الاساليب التقليدية وضرورة تنويع استعمال الاساليب واستعمال اساليب التعلم الاتقاني العلاجية بوصفها اساليب حديثة اثبتت دراسات عديدة فاعليتها في زيادة تحصيل الطلبة الدراسي
- ٥- تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال الاختبارات التكوينية وكيفية اعدادها وتطبيقها في اثناء سير العملية التدريسية وسبل الاستفادة من نتائجها في رسم علاجات تصحيحية مناسبة

ثالثاً : المقترحات :



الملاحق

## ملحق ( ١ )

كتاب المديرية العامة لتربية ديالى إلى إدارات المدارس الثانوية والإعدادية في  
بعقوبة المركز

بسم الله الرحمن الرحيم  
جمهورية العراق  
المديريه العامه لتربيه ديالى



التخطيط التربوي  
العدد ١٥  
التاريخ ١٨ / ١٠ / ٢٠٠٤

الى / ادارات المدارس الثانويه والاعداديه في بعقوبه المركز

م . تسهيل مهمه

حصلت الموافقه على تسهيل مهمه طالب الدكتوراه ( عبد الحسن عبد الامير حسن )  
من قسم العلوم النفسيه التربويه في كليه التربيه / الجامعه المستنصرية لغرض اجراء  
البحث الموسوم ( اثر اساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس  
الادبي والاحتفاظ به في ماده الادب والنصوص )

مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم  
م . مدير العام  
١٨ / ١٠ / ٢٠٠٤

نسخه هذه الى /

م . الاشراف الاختصاصي / للعلم مع التقدير  
التخطيط التربوي / البحوث والدراسات





## ملحق ( ٤ )

درجات طلاب مجموعات البحث الأربع في اختبار المعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص

الضابطة		التجريبية الثالثة		التجريبية الثانية		التجريبية الأولى	
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٥٢	١	٤٦	١	٤٠	١	٧٢	١
٤٨	٢	٥٠	٢	٦٦	٢	٥٦	٢
٦٤	٣	٦٢	٣	٧٤	٣	٧٤	٣
٥٨	٤	٥٦	٤	٦٠	٤	٦٨	٤
٦٨	٥	٤٨	٥	٧٢	٥	٥٦	٥
٧٢	٦	٥٤	٦	٤٦	٦	٤٢	٦
٥٢	٧	٦٤	٧	٥٨	٧	٦٨	٧
٦٨	٨	٦٢	٨	٥٢	٨	٧٦	٨
٦٤	٩	٤٦	٩	٤٠	٩	٦٨	٩
٣٤	١٠	٥٢	١٠	٥٢	١٠	٦٢	١٠
٥٦	١١	٤٠	١١	٥٤	١١	٥٨	١١
٥٨	١٢	٥٦	١٢	٧٠	١٢	٤٤	١٢
٤٢	١٣	٥٠	١٣	٥٨	١٣	٧٨	١٣
٧٦	١٤	٧٢	١٤	٥٠	١٤	٥٤	١٤
٥٠	١٥	٤٨	١٥	٥٠	١٥	٤٤	١٥
٦٨	١٦	٣٦	١٦	٧٢	١٦	٤٠	١٦
٦٨	١٧	٥٢	١٧	٤٦	١٧	٧٢	١٧
٥٢	١٨	٤٤	١٨	٤٢	١٨	٥٦	١٨
٧٦	١٩	٥٨	١٩	٥٦	١٩	٤٨	١٩
٥٦	٢٠	٣٤	٢٠	٤٦	٢٠	٦٨	٢٠
٦٢	٢١	٣٨	٢١	٥٦	٢١	٤٢	٢١
٤٠	٢٢	٦٦	٢٢	٥٠	٢٢	٥٢	٢٢
٦٠	٢٣	٦٢	٢٣	٥٢	٢٣	٦٢	٢٣
٧٦	٢٤	٤٠	٢٤	٦٠	٢٤	٣٦	٢٤
٥٤	٢٥	٥٦	٢٥	٤٦	٢٥	٤٢	٢٥
٧٤	٢٦	٦٦	٢٦	٥٢	٢٦	٤٠	٢٦
٧٤	٢٧	٧٨	٢٧	٤٠	٢٧	٥٦	٢٧
٦٠	٢٨	٧٢	٢٨	٣٦	٢٨	٦٨	٢٨
٦٤	٢٩	٨٢	٢٩	٥٠	٢٩	٥٦	٢٩
٣٨	٣٠	٤٢	٣٠	٦٨	٣٠	٥٤	٣٠
٥٨	٣١	٣٨	٣١	٥٠	٣١	٥٤	٣١
٤٠	٣٢	٧٠	٣٢	٤٠	٣٢	٥٨	٣٢
٤٠	٣٣	٧٢	٣٣	٦٠	٣٣	٨٠	٣٣
٦٢	٣٤	٤٢	٣٤			٦٠	٣٤
		٥٢	٣٥				
		٥٢	٣٦				
		٤٤	٣٧				
		٤٠	٣٨				

## ملحق ( ٥ )

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

طرائق تدريس اللغة العربية

## م / استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبار التحصيلي القبلي

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يدرس الباحث ( اثر اساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ) ويتطلب البحث اجراء اختبار قبلي في المعلومات السابقة التي يمتلكها الطلاب ( عينة البحث ) في مادة الادب والنصوص ، والاختبار الذي بين ايديكم يمثل ذلك .

يرجى التفضل بابداء ارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيات فقرات الاختبار وصياغتها وتغطيتها .  
وتقبلوا من الباحث الشكر والعرفان كله .

الباحث

عبد الحسن عبد الأمير احمد



٤ . الاعشى لقب لـ :

أ . قوة بصره

ب . كبر عينيه

ج . ضعف بصره

د . صغر عينيه

٥ . قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

هذا البيت الشعري مطلع معقاة الشاعر :

أ . عنتره بن شداد العبسي

ب . طرفه بن العبد

ج . عمرو بن كلثوم

د . امرؤ القيس

٦ - شعر الناقض من الشواهد الشعرية التي تمثل العصر :

أ - الاموي

ب - العباسي

ج - الحديث

د - صدر الاسلام

٧ - من رواد حركة الشعر الحر :

أ - ميخائيل نعيمة

ب - السياب

ج - عبد المحسن الكاظمي

د - سليمان العيسى

٨ - يقول النابغة: فبت كأني ساورتني ضئيلة من الرقش في انيابها السم نافع

كلمة ( الضئيلة ) تعني :

أ - اللبوة

ب - العقرب

ج - الأفعى

د - الحرياء





١٨ . قال جرير مفتخراً :

لما رمّنتي بعين الرّيم فأقتلت قلبي رميتُ بعين الأجدل الضاري

كلمة ( الأجدل ) تعني :

أ . الأسد

ب . الذئب

ج . الصقر

د . الوحش

١٩ . وعيد ابي قابوس في غير كنهه أتاني ودوني راكس فالضواجع

هذا البيت من معلقة الشاعر :

أ . الأعى

ب . النابغة

ج . عنبرة بن شداد

د . عمرو بن كلثوم

٢٠ . ( واشعر قلبك الرحمة والمحبة لهم ، واللفظ بهم ولا تكوننَّ عليهم سبعاً

ضارياً تغتم أكلهم ) هذه كلمات من رسالة الامام علي ( عليه السلام ) وجهها له

:

أ . مالك بن الاشر

ب . عبد الله بن عباس

ج . محمد بن ابي بكر الصديق

د . عبيد الله بن العباس

ثانياً : ضع علامة ( / ) امام العبارة الصحيحة وعلامة ( X ) امام العبارات غير الصحيحة ، للعبارات الآتية :

- ١ . أول العصور الأدبية هو عصر صدر الاسلام
- ٢ . تعتبر الفية ابن مالك من الشعر الملحمي .
- ٣ . يمكن عد النقائض باباً من ابواب الهجاء .
- ٤ . المعلقات قصائد اختيرت من العصر الاموي .
- ٥ . لم يدرك الشعراء المخضرمون الاسلام .
- ٦ . حاتم بن عبدالله الطائي من شعراء طي عرف بجوده ومثل التركيز الصادق لظاهرة الكرم العربي .
- ٧ . خطبة الوداع هي اخر خطب الرسول الكريم محمد ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ) .
- ٨ . لم تطرق الخنساء غرض الرثاء في شعرها .
- ٩ . من انواع النثر وفنونه الرواية والخطبة والمقالة والسيره .
- ١٠ . ولد الشاعر علي الشرقي في النجف الاشرف .
- ١١ . دلّ حافظ ابراهيم على عبقرية اللغة العربية وسعتها بقوله .  
وسعت كتاب الله لفظه وغايةً وما ضقت عن أي به وعضات
- ١٢ . الاليت ايام الصفاء جديد ودهراً تولى يابئين يعود  
قائل هذا البيت جرير .
- ١٣ . ولد عبدالله بن قيس الرقيات في العقد الثالث للهجرة ، ويعد في طليعة شعراء الغزل .
- ١٤ . لم تكن الرسائل وسيلة مهمة على عهد النبي ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ) ولا في عهد الخلفاء الراشدين .
- ١٥ . في قصيدة ( ارادة الحياة ) للشابي لانراه يربط بين الطبيعة وغرض القصيدة .
- ١٦ . ولد الشاعر سليمان العيسى في مصر .
- ١٧ . المقالة هي قطع شعرية تعالج موضوعات مختلفة .
- ١٨ . يبدأ العصر الاموي عام ( ١٣٢ هـ ) وينتهي بهجوم المغول على بغداد .



أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه مرتبة على وفق اللقب العلمي  
وترتيب الحروف

ت	الإسماء	الاختصاص	لموقع الوظيفي	التحصلي القبلي صلاحية الاختبار	صلاحية الأهداف السلوكية	صلاحية الخطط التدريبية	صلاحية التكوينية الاختبارات	صلاحية البعدي التحصلي الاختبار	صلاحية محك الائقان
١	أ.د. ابراهيم بد الخالق رؤوف	علم النفس	كلية التربية /المستصرية	*	*		*	*	*
٢	أ.د. كامل ثامر الكبيسي	قياس وتقويم	كلية التربية /ابن رشد						*
٣	أ.د. منى يونس بحري	مناهج وطرائق عامة	كلية التربية /ابن رشد						*
٤	أ.م.د. اسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية /ديالى	*	*	*	*	*	
٥	أ.م.د. الهام نامق	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	كلية التربية /ديالى	*					
٦	أ.م.د. حيدر علي حيدر	ادارة تربوية	كلية التربية /المستصرية	*	*		*	*	
٧	أ.م.د. سالم نوري صادق	ارشاد تربوي	كلية التربية /ديالى	*	*		*	*	
٨	أ.م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية /ابن رشد						
٩	أ.م.د. صادق حسين كنجج	لغة ونحو	كلية التربية /المستصرية	*	*	*	*	*	*
١٠	أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية /ابن رشد						*
١١	أ.م.د. عبد الرزاق عبد الله	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية /ديالى	*	*	*	*	*	
١٢	أ.م.د. صنعاء يعقوب التميمي	قياس وتقويم	كلية التربية /المستصرية	*	*		*	*	*
١٣	أ.م.د. عدنان المهدي	علم النفس	كلية التربية /ديالى	*	*		*	*	*
١٤	أ.م.د. علاء الدين كاظم	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية /ديالى	*	*	*	*	*	
١٥	أ.م.د. عواد جاسم التميمي	مناهج وطرائق عامة	كلية التربية الاساسية /المستصرية	*	*	*	*	*	*
١٦	أ.م.د. لطيفة عبد الرسول	نحو	كلية التربية /المستصرية	*			*	*	
١٧	أ.م.د. مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية /ديالى	*	*	*	*	*	

**الملاحق** مستقيم الملاحق

				*		كلية التربية /المستتصية	علم النفس	أ.م.د محمد سعود الشمري	١٨
	*	*	*		*	كلية التربية الاساسية /ديالى	لغة	أ.م.د محمد غناوي	١٩
	*			*		كلية التربية /ديالى	ادارة تربية	أ.م.د مجبل علوان الماشي	٢٠
	*	*		*	*	كلية التربية /المستتصية	ارشاد تربوي	أ.م.د هناء محمود المشهداني	٢١
*						كلية التربية /ابن رشد	قياس وتقييم	أ.م.د محمد انور السامرائي	٢٢
	*	*		*		كلية التربية /ابن رشد	طرائق تدريس التربية الاسلامية	م.د احسان عمر الحديثي	٢٣
	*	*		*	*	كلية التربية /ديالى	طرائق تدريس التاريخ	م.د خالد جمال حمدي	٢٤
	*	*	*		*	معهد اعداد المعلمين /ديالى	ادب عربي	م.د رحيم علي جمعة	٢٥
*	*	*	*	*	*	كلية التربية /ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	م.د رحيم علي صالح	٢٦
	*	*	*	*	*	التربية الاساسية / ديالى	طرائق تدريس اللغة العربية	م.د رياض عبد الحسين	٢٧
	*	*	*	*	*	كلية التربية /ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	م.د ضياء عبد الله احمد	٢٨
*	*	*		*		كلية التربية /المستتصية	قياس وتقييم	م.م ايسر العاني	٢٩
				*		كلية التربية /ديالى	طرائق تدريس التربية الاسلامية	م.م خالد خليل	٣٠
	*	*	*		*	معهد اعداد المعلمين /ديالى	ادب عربي	م.م ماجد عبد الله	٣١
	*		*			ع. جمال عبد الناصر	مدرس لغة عربية	السيد ثامر محمود	٣٢
	*		*			ع. المركزية	مدرس لغة عربية	السيد عادل شوكت	٣٣
	*		*			ع. المركزية	مدرس لغة عربية	السيد عبد الزهرة عباس	٣٤
	*		*		*	م. المعتمد بن عباد	مدرس لغة عربية	السيد عبد علي كاظم عبد علي	٣٥
	*		*			ع. المركزية	مدرس لغة عربية	السيد هاني علوان	٣٦

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

طرائق تدريس اللغة العربية

### استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية أهداف سلوكية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يدرس الباحث ( اثر اساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ) ويتطلب البحث صياغة الاهداف السلوكية لمحتوى موضوعات مادة الادب والنصوص للصف الخامس الادبي التي سيدرسها الباحث في اثناء مدة التجربة . وقد اشتقها من الاهداف العامة على وفق تصنيف بلوم بمستوياته جميعاً ( المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ) .

يرجى التفضل بابداء ارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحياتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى الموضوعات الدراسية وملاءمتها للمستويات المعرفية المحددة لها .

مع الشكر والعرفان

الباحث

عبد الحسن عبد الأمير احمد



٦	يحلل الابيات الشعرية	تحليل
٧	يحفظ ثمانية ابيات من القصيدة	معرفة
<b>رابعاً : الموضوع : الشاعر ابن الفارض</b>		
١	يعرف حياة الشاعر ابن الفارض	معرفة
٢	يفهم اتخاذ الشاعر التصوف منهجاً	فهم
٣	يفهم معاني الكلمات والتراكيب اللغوية عن حبه للذات الالهية	فهم
٤	يوضح اتخاذه اسلوب الزمن للتغير للتعبير عن حبه للذات الالهية	فهم
٥	يفهم المعنى العام للقصيدة	فهم
٦	يحدد صور البديع التي وردت في القصيدة	تطبيق
٧	يحلل الابيات الشعرية	تحليل
<b>خامساً الموضوع : الكتاب : ابن المقفع</b>		
١	يعرف حياة الكاتب الأدبية	معرفة
٢	يعدد اهم اعمال الكاتب الادبية	معرفة
٣	يفهم مميزات اسلوبه الكتابي	فهم
٤	يحلل النص الادبي	تحليل
٥	يميز الفكرة الظاهرة والفكرة الخفية التي تضمنها النص	تحليل
<b>سادساً : الموضوع : الكتاب : الجاحظ</b>		
١	يعرف حياة الكاتب الادبية ومكانته الاجتماعية	معرفة
٢	يذكر خصائص مدرسة الجاحظ في النثر العربي	معرفة
٣	يعدد اثار الجاحظ الادبية	معرفة
٤	يحلل النص الادبي	تحليل
٥	يعلل عد الجاحظ موسوعة علمية	فهم
٦	يحفظ ستة اسطر من النص	معرفة
٧	يعطي رأيه في القصة التي وردت في النص	تقويم



حادي عشر : الموضوع : الادب والغزو الصليبي		
١	يحدد الفترة التاريخية للغزو	معرفة
٢	يفهم اثر الحروب على الادب شعراً ونثراً	فهم
٣	شرح مقولة صلاح الدين " لا تظنوا ملكت البلاد بسيوفكم بل بقلم الفاضل " .	تحليل
ثاني عشر : الموضوع : اسامة بن منقذ		
١	يعرف حياة الشاعر الادبية	معرفة
٢	يعدد اثاره الادبية	معرفة
٣	يفهم دوره في الترجمة الشخصية	معرفة
٤	يحلل الابيات الشعرية	تحليل
٥	يحدد خصائص شعره	معرفة
٦	يعلل اجادة الشاعر في الشعر والنثر	فهم
٧	يختار اجمل ابيات القصيدة	تقويم
٨	يعرف معاني الكلمات والتراكيب اللغوية التي وردت في القصيدة	فهم
٩	ينشئ قطعة نثرية قصيرة في موضوع القصيدة	تركيب
١٠	يعلل قلة العيوب في شعر الشاعر	فهم
ثالث عشر : الموضوع : الشاعر الابيوردي		
١	يعرف حياة الشاعر الادبية	معرفة
٢	يعلل عدم اتخاذ الشاعر شعره للتكسب	فهم
٣	يحلل الابيات الشعرية	تحليل
٤	يعرف معاني الكلمات والتراكيب اللغوية التي وردت في القصيدة	معرفة
٥	يحفظ ثماني ابيات من القصيدة	معرفة
٦	يقارن بين شعر الابيوردي وشعر المتنبي	تحليل
٧	يعطي رأيه في اجمل ابيات القصيدة	تقويم
٨	ينشئ قطعة نثرية من موضوع القصيدة	تركيب

رابع عشر : الموضوع النثر : القاضي الفاضل		
معرفة	يعرف حياة الاديب الادبية والسياسية	١
فهم	يفهم الخصائص الفنية لاسلوب القاضي الفاضل في الكتابة	٢
تحليل	يحلل النص الادبي	٣
تطبيق	يعطي امثلة على صور البديع التي وردت في النص	٤
تحليل	يميز العبارات التي تدل على تأثير الكاتب بالقران الكريم	٥
معرفة	يحفظ ستة اسطر من النص	٦
خامس عشر : الموضوع : الكاتب ابن الاثير		
معرفة	يعرف حياة الكاتب الادبية	١
معرفة	يعدد اثاره الادبية	٢
فهم	يفهم اسباب تنقل الكاتب في المدن	٣
معرفة	يعرف معاني الكلمات والتراكيب اللغوية التي وردت في النص	٤
تحليل	يميز التشابه بين وضوع النص وموضوع قصيدة ( فتح عمورية ) ابي تمام	٥
تحليل	يحلل النص الادبي	٦
فهم	يفهم اسلوبي الكاتب اللذين اتبعهما في الكتابة	٧
سادس عشر : الموضوع : الادب في المغرب العربي ( الاندلس ) مقدمة تاريخية		
معرفة	يحدد تاريخ الحكم العربي في الاندلس	١
معرفة	يشرح بايجاز مقدمة تاريخية للادب في الاندلس	٢
سابع عشر : الموضوع : الادب في المغرب العربي – مقدمة في اتجاهه وفنونه		
معرفة	يذكر عصور الادب الاندلسي	١
فهم	يعلل ازدهار الشعر في الاندلس	٢
فهم	يفهم مميزات الشعر الاندلسي	٣
فهم	يعلل كثرة الشاعرات	٤
معرفة	يذكر الاغراض الشعرية التي طرقها شعراء الاندلس	٥



## ملحق ( ٨ )

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

طرائق تدريس اللغة العربية

## م / استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية خطط تدريسية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث دراسة ( اثر اساليب التعليم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ) ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد خطط نموذجية لتدريس موضوعات مادة الادب والنصوص التي سيدرسها الباحث اثناء مدة التجربة لذا فقد عدّ الباحث اربع خطط نموذجية وعلى النحو الاتي

١ . خطة نموذجية على وفق الطريقة التقليدية ( تحليل النص )

٢ . خطة نموذجية على وفق أسلوب المجموعات الصغيرة .

٣ . خطة نموذجية على وفق أسلوب النشاطات الصفية واللاصفية

٤ . خطة نموذجية على وفق أسلوب اعادة التدريس .

يرجى التفضل بابداء ارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحيتها وتغطيتها لمحتوى الموضوع .

مع الشكر والعرفان

الباحث

عبد الحسن عبد الأمير احمد



## الوسائل التعليمية :

- السبورة
- الكتاب المقرر
- الطباشير الملون والابيض

## خطوات الدرس :

قال ابو العلاء المعري يرثي صديقاً له :

غير مجد في ملتي واعتقادي	نوح باك ولا ترنم شادي
وشبيه صوت النعي اذا قيس	بصوت البشير في كل نادي
ابكت تلكم لحمامة ام غد	ت على فرع غصنها الميادِ
صاح هذي قبورنا تملأ الرد	ب فأين القبور من عهد عادِ
خفف الوطئ ما أظن اديم الـ	أرض الا من هذه الاجسادِ
وقبيح بنا وان قدم العهد	د هوانُ الاباء والأجدادِ
سز ان إسطعت في الهواء رويداً	لا اختيالاً على رفات العبادِ
ربّ لحد قد صار لحداً مداداً	ضاحكٍ من تزاحم الاضدادِ
ودفين على بقايا دفين	في طويل الازمان والابادِ
فاسأل الفرقدين عن أحسا	من قبيل وانسان من بلادِ
كم اقاما على زوال نهارٍ	وانارا لمدلج في سوادِ
خلق الناس للبقاء فضلت	امة يحسبونهم للنفاذِ
انما ينقلون من دارا عما	لِ الى دار شقوةٍ او ارشادِ

## المقدمة والتمهيد

اجلب انتباه الطلاب واستثير اهتمامهم ببيان الغاية من الدرس لتشكيل دافعاً للتعلم والانتباه .

ثم ابدأ الدرس فاقول : شاعرنا ابو العلاء المعري هو احمد بن عبد الله بن سليمان عربي النسب من قبيلة تتوخ ، ولد بالشام سنة ٣٦٣ هـ في اسرة عرفت



## تحليل النص وشرح المعنى

ابداً بتوضيح المعاني الصعبة والمفردات التي لم تمر بخبرة الطلاب وابين التراكيب اللغوية الصعبة في كل بيت شعري ثم اسمع من الطلاب تحليلهم للبيت الشعري واسمع مناقشتهم فيه قبل اعطاء الصورة النهائية لمعنى البيت وشرح معناه . والشرح يكون بقراءة البيت الشعري او الابيات الشعرية التي تتضمن صورة شعرية واحدة ثم اشرحه بالتعاون مع الطلبة .

غير مجد في ملتي واعتقادي                      نوح باك ولا ترنم شادي  
وشبيه صوت النعي اذا قيس                      بصوت البشير في كل نادي

يبين المعري هو يرثي صديقه بهذه الابيات رآيه واعتقاده وفلسفته في الحياة فهو يرى ان ليس ثمة فائدة ترجى او تعود على الميت او على من يبكيه اذا ما ندب او سحت عليه الدموع بل ليس هناك فرق واضح بين الغناء او النحيب فهما سيان ومتشابهان فهما صوتان لافرق بينهما سواء أكان ذلك الصوت صوت نعي او صوت بشارة .

ابكت تلكم لحمامة ام غد                      ت على فرع غصنها الميادِ

ثم يؤكد ذلك ويسأل عن حمامة تقف على فرع غصن متمائل وهي تطلق صوتها فهل هذا الصوت هو صوت بكاء ام غناء فلا تميز ولايعرف ما اذا كانت هذه الحمامة باكية او مترنمة .

صاح هذي قبورنا تملأ الرد                      ب فأين القبور من عهد عادِ

( صاح ) يا صاحبي فالشاعر هنا مخاطباً وخطاباً صاحب في الشعر العربي مشهور – قائلاً له ان قبورنا قد ملأت الارض ، ولكن اين القبور القديمة لاقوام عاد وغيرهم فلم يبق لها رسم ولا اثر فكذلك قبورنا وان كانت تملأ الارض فانها ستزول فلا يبقى لها رسم ولا اثر .

خفف الوطى ما أظن اديم الـ                      أرض الا من هذه الاجسادِ  
وقبيح بنا وان قدم العهد                      د هوانُ الاباء والأجدادِ

ويقرر الشاعر في هذا البيت ما ذكره في البيت السابق من ان القبور ستعفى ويذهب اثرها وتكون كوجه الارض الذي نسير عليه لذا فهو يطلب منا ان نخفف من وقع اقدامنا على وجه الارض لان اديمها وظاهرها ما هو الا من بقايا اجساد اصحاب القبور . لذا ينبغي النظر الى الارض باحترام .

سِرْ ان سطعت في الهواء رويداً لا اختيالاً على رفات العباد

ويبلغ الامر بالشاعر ان يطلب منا بالسير بروية على وجه الارض او الطيران في الهواء ان كان ذلك ميسوراً لانها رفات الاباء وبقايا الاجداد .

ربِّ لحد قد صار لحداً مداداً ضاحكٍ من تزامم الاضدادِ

ودفين على بقايا دفين في طويل الازمان والابادِ

ثم يسوق ما يؤيد رأيه هذا فقد يكون لحداً واحداً قد لحد به اكثر من دفين وتعاقبت عليه رفات عديدة اذ يقبر جديد الموتى فوق بقايا قديمهم ولا يعرف هذا الامر احداً لبعث الزمن بينهم

فاسأل الفرقدين عن أحسا من قبيل وانسا من بلاد

كم اقاما على زوال نهارٍ وانارا لمدلج في سواد

ثم يقرر الشاعر ان كل شيء في الحياة مصيره الى الزوال والاندثار ولو قدر لبعض الكواكب الثابتة الاجابة عن بعض ماتسأل عنه من احوال البشر والارضين التي شهدتها ثم اندرست وفنيت لاجابت عن علم مشهود بذلك .

خلق الناس للبقاء فضلت امة يحسبونهم للنفاذِ

انما ينقلون من دارا عما ل الى دار شقوةٍ او ارشادِ

هنا يتحدث المعري عن حقيقة الموت فالموت لايعني النفاذ والفاء وانما هو انتقال من دار الاعمال ( الدنيا ) الى الدار الاخرة وهي دار الثواب والجزاء فاما النعيم المقيم الخالد او الشقاء الابدی .

### مراجعات نحوية

١ . ما اعراب كلمة ( صاح ) في البيت الرابع .

٢ . ما اعراب كلمة ( الرحب ) في البيت الرابع

٣ . ما اعراب كلمة ( اديم ) في البيت الخامس

٤ . اين فاعل الفعل ( سر ) في البيت السابع

٥ . كلمة ( دفين ) وردت مجرورة . لماذا .

### قراءة الطلاب الجهرية

اشرك اكبر عدد من الطلاب في القراءة الجهرية وبشكل متتابع اذ يقرأ كل طالب عدداً من الابيات الشعرية مع تصحيح اخطاء القراءة كتغذية راجعة مباشرة .

### الخاتمة : وتشمل

#### الخلاصة :

نلاحظ في ابيات قصيدة المعري التي تكاد تكون خطرات فلسفية - الوضوح والسهولة في عناصر التعبير فلا غموض في ابياتها او عباراتها وهو ما لم يكن معروفاً في الموضوعات الفلسفية نلاحظ الهدوء النفسي الذي غلب عليها جميعاً . ونلاحظ ان الشاعر عمد كثيراً الى الشرح والتقرير رغبة منه في التأكيد وابرار الفكرة فنراه يتحدث في الابيات الثلاثة الاولى عن الفرق بين الصوت الجميل والحزين وبين الغناء والنواح . أحسن المعري غاية الاحسان في استعماله للاستفهام واستعان المعري في توضيح المعاني في بعض الفنون البديعية التي كانت شائعة في عصره ، وكان هو احد المكثرين منها ، غير انه لقدرته الشعرية وتمكنه من اللغة لم يظهر شيئاً من الثقل او الكلفة عليها كالمقابلة في عجز البيت الاول والطباق بين النعي والبشير في البيت الثاني والبكاء والغناء في البيت الثالث ، والبقاء والفناء في البيت الثاني عشر والشقاء والرشاد في البيت الثالث عشر .

#### التقويم :

بعد الانتهاء من تلخيص الموضوع اوجه بعض الاسئلة للطلاب لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم لموضوع الدرس وتحقيق اهدافه السلوكية .

#### الاسئلة :

- ١ . ما موضوع القصيدة
- ٢ . استخرج الاضداد الواردة في القصيدة
- ٣ . ما سبب تسمية المعري بـ ( رين المحبسين ) .
- ٤ . حدد صور البديع التي تضمنتها القصيدة .
- ٥ . ما الخصائص الشعرية لشعر المعري في مرحلتي الشباب والكهولة .

#### تحديد الواجب البيتي :

مراجعة الموضوع مع حفظ ثمانية ابيات من القصيدة ، حل اسئلة المناقشة في الكتاب المدرسي .

خطة انموذجية لتدريس موضوعات الوحدة الاولى ( المتنبي ، الشريف الرضي ،  
ابو العلاء المعري ، ابن الفارض ) لطلاب الصف الخامس الاديبي على وفق  
اسلوب المجموعات الصغيرة

الصف والشعبة :  
اليوم والتاريخ :

المادة : الادب والنصوص  
الحصة :

الموضوع : درس اضافي في مادة الوحدة الاولى

الاهداف العامة

- ١- الاستفادّة اللغوية والاسلوبية وزيادة الثروة اللغوية مع قدرة الطلبة على تفهم المواقف الادبية .
- ٢ . التمتع بما في الادب من جمال فني وموسيقي
- ٣ . ترقية الذوق وتقويم السلوك
- ٤ . تقديم المعرفة والاراء والخبرات الحياتية
- ٥ . القيمة النفسية للانتاج الاديبي
- ٦ . تذوق جمال التعبير وصدق العاطفة
- ٧ . تطبيق القواعد الكلامية

الاهداف السلوكية انظر الملحق ( ٧ )

المقدمة والتمهيد :

اهيئ اذهان الطلاب اثير اهتمامهم للدرس الاضافي وابين الغاية الرئيسية منه  
واستعرض المفاهيم والمعارف التي كان التعلم فيها ضعيفاً وصعوبات التعلم التي  
ظهرت جراء تطبيق الاختبار التكويني الاول .



الملاحق ~~مستند~~ الملاحق

- ٨ . بين الاضداد التي وردت في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ٩ . علل وضوح الدلالة والسهولة والهدوء النفسي في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١٠ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١١ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابن الفارض .
- ١٢ . علل اتخاذ ابن الفارض اسلوب الرمز للتعبير عن حبه للذات الالهية .
- ١٣ . لماذا اتخذ ابن الفارض التصوف منهجاً له في حياته وشعره .

الواجب البيتي

اطلب من الطلاب ذوي المستوى الضعيف حل اسئلة المناقشة الموجودة في الكتاب المدرسي التي تخص الوحدة الاولى وتدوين الاجابات وجلبها معهم الدرس القادم .



### عرض مادة الوحدة الاولى :

قبل البدء بعرض مادة الوحدة الاولى اوزع صور النشاطات الصفية على الطلاب مع الحرص على ان يختار كل طالب من هذه النشاطات ما يتلاءم وقدراته وميوله . وتمثلت صور هذه النشاطات بكتابة قصص قصيرة حول موضوعات الوحدة الاولى او كتابة ملخصات لموضوعات القصائد او كتابة ملخصات في الجوانب التي اجاد بها شعراء الوحدة من خلال قصائدهم او اختيار اجمل الابيات الشعرية في النصوص المدروسة ن قبل الطلاب ومناقشتها .

وتمثلت النشاطات اللاصفية التي تعرض في الدرس الاضافي بعمل نشرات صفية متخصصة بشعراء الوحدة التدريسية او عمل نشرات مدرسية تم عرضها داخل الصف ثم عرضها داخل المدرسة لمزيد من الاطلاع . او تكليفهم بتعينات خاصة حول موضوعات الوحدة ليتم مناقشتها داخل الصف . او عمل كارتات ملونة كتب عليها مفاهيم معينة مع شرح موجز لها او تعريفات محددة وردت في الوحدة واثار ادبية لادباء الوحدة او ابیات شعرية جميلة تم اختيارها من قبل الطلاب .

على ان تعالج صور النشاطات اوجه القصور وصعوبات التعلم التي ظهرت لدى الطلاب وركز في اثناء القيام بعرض ومناقشة هذه النشاطات على الطلاب ذوي المستوى الضعيف واحاول اشراكهم واثارة دافعيتهم للقيام بهذه النشاطات .

### الخلاصة والتقويم :

بعد ان انهي عرض مادة الدرس الاضافي اعطي خلاصة مختصرة عن موضوعات الوحدة التدريسية الاولى ، ثم اوجه بعض الاسئلة حول المفاهيم والمعارف التي لايمتلك الطلاب فيها خبرات كافية مع التركيز على الطلاب ذوي المستوى الضعيف لاستنتاج من خلال اجاباتهم مدى قدرتهم على فهمها واستيعابها .

### الاسئلة :

- ١ . علل ارتحال المتنبي المستمر .
- ٢ . ما الاغراض الشعرية التي طرقها المتنبي واجاد فيها .
- ٣ . كيف استمد المتنبي صورة شعرية من الطبيعة .
- ٤ . ما لخصائص الشعرية لشعر الشريف الرضي
- ٥ . لماذا استعمل الشريف لرضي الوزن السريع والقافية الساكنة .
- ٦ . علل تأليف الشريف الرضي للكتب الدينية .
- ٧ . حدد مواطن الجناس اللفظي في قصيدة الشريف الرضي .
- ٨ . بين الاضداد التي وردت في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ٩ . علل وضوح الدلالة والسهولة والهدوء النفسي في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١٠ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١١ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابن الفارض .
- ١٢ . علل اتخاذ ابن الفارض اسلوب الرمز للتعبير عن حبه للذات الالهية .
- ١٣ . لماذا اتخذ ابن الفارض التصوف منهجاً له في حياته وشعره .

### الواجب البيتي :

اطلب من الطلاب ذوي المستوى الضعيف حل اسئلة المناقشة الموجودة في الكتاب المدرسي التي تخص الوحدة الاولى وتدوين الاجابات وجلبها معهم الدرس القادم .



## عرض مادة الوحدة الاولى

قبل البدء بعرض مادة الوحدة التدريسية الاولى اعمد الى تسجيل المحاور الرئيسية التي سأتناولها خلال الدرس على السبورة ثم ابدأ بشرحها وتوضيحها او التعليق عليها بوصفها تغذية راجعة للتغلب على جوانب الضعف التي ظهرت عند تعلم الوحدة .

واحرص على ان يكون الشرح والتوضيح في الدرس الاضافي مختلفاً بطريقة عرض المادة الدراسية عن عرضها اثناء التدريس الاولى .

واحرص على التركيز على الطلاب ذوي المستوى الضعيف من خلال اشارة الاسئلة على وفق ما ثبت من اهداف سلوكية للوحدة التدريسية الاولى والحرص على التحقيق من تطبيقها . كذلك اشارة النقاش حول بعض المفاهيم والمعارف واشراكهم فيها .

## الخلاصة والتقويم :

بعد ان انهي عرض مادة الدرس الاضافي اعطي خلاصة مختصرة عن موضوعات الوحدة التدريسية الاولى ، ثم اوجه بعض الاسئلة حول المفاهيم والمعارف التي لايمتلك الطلاب فيها خبرات كافية مع التركيز على الطلاب ذوي المستوى الضعيف لاستنتاج من خلال اجاباتهم مدى قدرتهم على فهمها واستيعابها .

## الاسئلة :

- ١ . علل ارتحال المتنبى المستمر .
- ٢ . ما الاغراض الشعرية الني طرقها المتنبى واجاد فيها .
- ٣ . كيف استمد المتنبى صورة شعرية من الطبيعة .
- ٤ . ما لخصائص الشعرية لشعر الشريف الرضي .
- ٥ . لماذا استعمل الشريف لرضي الوزن السريع والقافية الساكنة .
- ٦ . علل تأليف الشريف الرضي للكتب الدينية .

الملاحق ~~مستسقى~~ (الملاحق)

- ٧ . حدد مواطن الجناس اللفظي في قصيدة الشريف الرضي .
- ٨ . بين الاضداد التي وردت في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ٩ . علل وضوح الدلالة والسهولة والهدوء النفسي في قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١٠ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابو العلاء المعري .
- ١١ . حدد صور البديع التي تضمنتها قصيدة ابن الفارض .
- ١٢ . علل اتخاذ ابن الفارض اسلوب الرمز للتعبير عن حبه للذات الالهية .
- ١٣ . لماذا اتخذ ابن الفارض التصوف منهجاً له في حياته وشعره .

الواجب البيتي :

اطلب من الطلاب ذوي المستوى الضعيف حل اسئلة المناقشة الموجودة في الكتاب المدرسي التي تخص الوحدة الاولى وتدوين الاجابات وجلبها معهم الدرس القادم .

## ملحق ( ٩ )

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبارات التكوينية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يدرس الباحث ( اثر اساليب التعليم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي والاحتفاظ به في مادة الادب والنصوص ) ويتطلب البحث الحالي اعداد اختبارات تكوينية للموضوعات التي سيدرسها الباحث اثناء مدة التجربة من كتاب الادب والنصوص المقرر للصف الخامس الادبي لذا يضع الباحث بين ايديكم الاختبارات التكوينية الست راجياً التفضل بابداء ارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحياتها وصياغتها وتغطيتها وشمولها لمحتوى الموضوعات وملاءمتها لمستوى الطلاب . وعلى النحو الاتي :

- ١ . الاختبار الاول ويشمل ( الشعراء : المتنبي ، والشريف الرضي ، وابو العلاء المعري ، وابن الفارض ) .
- ٢ . الاختبار الثاني ويشمل ( الكتاب : ابن المقفع ، والجاحظ ، ومن رسالة المعاش والمعاد ) .
- ٣ . الاختبار الثالث ويشمل ( الكتاب : ابو حيان التوحيدي ، وبيدع الزمان الهمداني ، والمقامة البغدادية ) .
- ٤ . الاختبار الرابع ويشمل ( الادب والغزو الصليبي والشعراء : اسامة بن منقذ ، والابويوري ) .
- ٥ . الاختبار الخامس ويشمل ( النثر : القاضي الفاضل ، وابن الاثير ) .
- ٦ . الاختبار السادس ويشمل ( الادب في المغرب العربي ، ومقدمة في اتجاهاته وفنونه ، والشعراء : ابن هاني ، وحمدونة بنت زياد ، وابن خفاجة ) .

الباحث

عبد الحسن عبد الامير احمد



٥ . كان ابن الفارض ميالاً للتعبد والتفرد مما رشحه لان ينهج منهج :

أ . الصوفية

ب . المعتزلة

ج . الجبرية

د . الاعتدال

٦ . فوارس نالوا المنى بالقنا وصافحوا اغراضهم بالصفاح

كلمتي المنى والقنا من المحسنات اللفظية البديعية يسمى :

أ . طباق

ب . جناس

ج . تورية

د . مقابلة

٧ . ( حقائق التأويل في متشابه التنزيل ) من الاثار الادبية للشاعر

أ . المتنبي

ب . ابو العلاء المعري

ج . الشريف الرضي

د . ابن الفارض

س ٢ : ضع علامة ( ا ) امام العبارة الصحيحة وعلامة ( ب ) امام العبارة

الخاطئة :

١ . كان المتنبي من اكثر الشعراء حفاوة بالامثال والحكم حتى طغت على اكثر شعره

.

٢ . تناول الشريف الرضي اغلب الفنون الشعرية الا ان اكثر شعره كان في الفخر

والحماسة والمديح والشكوى .

٣ . لم يكن لاعتكاف ابي العلاء المعري في منزله اثراً في انتاجه الشعري .

٤ . لم يستمد المتنبي صورته الشعرية من الطبيعة في وصفه لشعب بوان .

٥ . برع الشريف الرضي في تأليف الكتب الدينية .

الملاحق مستمسكاً من الأبيات

- ٦ . موضوع قصيدة ابن الفارض هو وصف شعب بوان .
- ٧ . يمثل ديوان اللزوميات شعر الشباب عند ابي العلاء المعري .
- ٨ . من مميزات شعر ابن الفارض الاكثار من ظاهرة التصفير للتحييب والتلميح .
- ٩ . سقط الزند ورسالة الغفران من اثار الشريف الرضي الادبية .
- ١٠ . اتخذ ابن الفارض اسلوب الرمز للتعبير عن حبه للذات الالهية .
- ١١ . صاح هذي قبورنا تملأ الرد ب فأين القبور من عهد عاد هو اول بيت من قصيدة ابو العلاء المعري .

## الاختبار التكويني الثاني

س ١: ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١ . يعدّ الجاحظ مدرسة في النثر العربي وله مؤلفات منها :

أ . البخلاء

ب . الامتاع ولمؤانية

ج . سقط الزند

د . مجازات الاثار النبوية

٢ . ( كليلة ودمنة ) من الاثار الادبية لـ :

أ . الجاحظ

ب . ابن المقفع

ج . ابوحيان لتوحيد

د . الشريف لرضي

٣ . الموضوع العام لرسالة المعاش والمعاد هو :

أ . الكرم والبخل

ب . وصف بي عبد المطلب

ج . تقوى الله

د . طلب العلم

٤ . لقب عمرو بن محبوب بالجاحظ لـ :

أ . قصر قامته

ب . طول قامته

ج . ذميم لوجه

د . نتوء عينه





٥. ( وقد قرع العباس بهذا الكلام باب الغيب وشعر بالمستور واحسن بالخفي )

يشير التوحيدي بهذا الكلام الى :

أ . براعة العباس بن مرداس الادبية

ب . ظهور النبي محمد ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم )

ج . هجرة النبي محمد ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم )

د . ثقافة ابو حيان التوحيدي الادبية

٦ . موضوع رسالة المعاش والمعاد هو :

أ . الوعظ والارشاد

ب . التحايل على الناس

ج . الاعانة والمساعدة

د . التسلية واللهو

٧ . لون بديع الزمان الهمذاني المقامة بفنون البديع نحو ( صيد وزيد )

و ( العهد والبعد ) وهي تسمى :

أ . جناس

ب . تورية

ج . طباق

د . مقابلة

س ٢ : ضع علامة ( ) امام العبارات الصحيحة وعلامة ( ) امام العبارات غير الصحيحة فيما يأتي :

- ١ . للمقامة راو وبطل وهما شخصان حقيقيان فيها .
- ٢ . اجاد الهمذاني في ايجاز فكرته في المقامة بقوله :  
اعمل لرزقك كل الة ولاتقعدن بكل حالة  
وانهض بكل عظيمة فالمرء يعجز لامحالة
- ٣ . لم يتأثر ابو حيان التوحيدي بالجاحظ ولم ينهج منهجه في اسلوبه وطريقة تأليفه .
- ٤ . جمع بديع الزمان الهمذاني بين فني الادب الشعر والنثر .
- ٥ . المقامة عبارة عن حكاية اشبه بالقصة القصيرة تدور حول الكدية والتسول .
- ٦ . كان ابو حيان التوحيدي بارعاً في المداراة وحاذاقا في اساليب المنادمة .

## الاختبار التكويني الرابع

س ١ : ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١ . قائل العبارة ( لا تظنوا ملت البلاد بسيوفكم بل بقلم الفاضل ) هو :

أ . المستنصر بالله

ب . صلاح الدين الايوبي

ج . ابن الاثير

د . القاضي الفاضل

٢ . لون شعري كثر واتسع في زمن صلاح الدين الايوبي هو الشعر :

أ . التعليمي

ب . الفلسفي

ج . الحربي

د . الصوفي

٣ . ( الاعتبار ) و ( المنازل والديار ) اثار ادبية لـ :

أ . بديع الزمان الهمذاني

ب . اليبوردي

ج . اسامة بن منقذ

د . القاضي الفاضل

٤ . قال الشعر منذ صباه ولم يكتسب بشعره . امتاز شعره بانتقاء الالفاظ بلاغة

التعبير وقلة الاحتفال بالبديع وتوفي سنة ٥٠٧ هـ هو :

أ . اسامة بن منقذ

ب . اليبوردي

ج . بديع الزمان

د . ابن الفارض

الملاحق مسميات (الملاحق)

٥ . شعر الابيوردي يذكرنا بشعر المتنبي وكان اكثره في :

أ . الرثاء والشكوى

ب . الغزل والوصف

ج . الفخر والحماسة

د . الهجاء والمديح

٦ . ( بياض السيوف ) ( قناة تدمي ) ( سيوف محمرة ) اذا جمعت معاني العبارات

تصل الى صورة تلمحها في البيت :

أ . فشككت بالرمح الاصم ثيابه وليس الكريم على القنا بمجرم

ب . السيف اصدق انباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

ج . ولقد ذكرتك والرماح نواهل وبيض الهند تقطر من دمي

د . بحيث السيوف البيض محمرة الضبا وسمر العوالي داميات اللهازم

س ٢ : ضع علامة ( ) امام العبارات الصحيحة وعلامة ( ) امام العبارات

الخاطئة فيما يأتي :

١ . اهم مايميز شعر اسامة بن منقذ الصور الحية الكثيرة للاحداث التي عاشها

٢ . اتهو يمة في ظل امن وغبطة وعيش كنوار الخميطة ناعم

هو اول بيت من قصيدة الابيوردي

٣ . ليس لاسامة بن منقذ دور في شأة الترجمة الشخصية

٤ . الاكثر من المحسنات اللفظية والتكلف ليست من سمات الشعر بعد القرن

الخامس الهجري

٥ . لم يضمن اسامة بن منقذ شعره شعر الاخرين

٦ . ولد اسامة بن منقذ سنة ٤٨٨ هـ وتوفي بدمشق سنة ٥٨٤ هـ

٧ . مطلع قصيدة الابيوردي هو

مزجنا دماء بالدموع السواجم فلم يبق منا عرضة للمراجم

٨ . اجاد اسامة بن منقذ باسناد الانتصار الى الله سبحانه وتعالى بقوله

ابى الله الا ان يكون لنا الامر لتحيا بنا الدنيا ويفتخر الفخر

٩ . لم يعمد الابيوردي في قصيدته الى التجسيم والتهويل

## الاختبار التكويني الخامس

س ١ : ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١ . كان ابن الاثير يستعمل في كتاباته ومؤلفاته :

أ . اسلوب واحد

ب . اسلوبان

ج . ثلاثة اساليب

د . اربعة اساليب

٢ . من اثار ابن الاثير الادبية :

أ . المنازل والديار

ب . لباب الاداب

ج . المثل السائد في ادب الكاتب الشاعر

د . البخلاء

٣ . نلمح تأثر القاضي الفاضل بالقران الكريم في قوله :

أ . ( عقوبة من الله ليس لصاحب يد بها يدان )

ب . ( فقد ضربت عليهم الذلة والمسكنة )

ج . ( بيوت الشرك مهدومة وبيوت الكفر مهتومة )

د . ( لا يرون في ماء الحديد لهم عصره )

٤ . اجاد القاضي الفاضل في رسالته باستعمال :

أ . الالفاظ المناسبة

ب . المحسنات اللفظية فقط

ج . العبارات المناسبة فقط

د . الالفاظ والعبارات المناسبة والمحسنات اللفظية جميعاً

٥ . استعان القاضي الفاضل بصور البديع نحو قوله ( وبدل الله مكان السيئة الحسنه ) وهو ما يسمى :

أ . تورية

ب . جناس

ج . طباق

د . سجع

٦ . استعان ابن الاثير بصور البديع في قوله ( ابار المناقب كابكار الكواعب ) وهو ما يسمى بـ :

أ . سجع

ب . طباق

ج . جناس

د . تورية

س ٢ : ضع علامة ( ) امام العبارات الصحيحة وعلامة ( ) امام العبارات غير الصحيحة فيما يأتي :

١ . عرف ابن الاثير بكتابة الرسائل الديوانية فقط .

٢ . ولد عبد لرحمن بن علي بمدينة عسقلان سنة ٥٢٩ هـ وتوفي في القاهرة ٥٩٦ هـ .

٣ . كان ابن الاثير ذا ثقافة واسعة فقد حفظ القرآن الكريم وجملة من الاحاديث الشريفة والكثير من شعر .

٤ . ابتكر القاضي الفاضل طريقة خاصة في الاسلوب الكتابي اقتدى بها الكتاب في عصره .



الملاحق مستمسكاً بالملحق

٥ . سميت مدائح ابن هاني في حاكم المغرب بـ :

أ . الهاشميات

ب . المعزيات

ج . الروميات

د . المغربيات

٦ . لقب ابن خفاجة بـ :

أ . شاعر الطبيعة

ب . جنان الطبيعة

ج - جنان الاندلس

د . جنان المغرب

٧ . قالت حمدونة بنت زياد :

كأن الصبح مات له شقيق فمن حزن تسريل بالسواد

كلمة الصبح تشبيهاً بـ :

أ . بياض الوجه

ب . وضح النهار

ج . شروق الشمس

د . ضوء القمر

٨ . قال ابن خفاجة :

يسدّ مهب الريح عن كل وجهة ويزحم ليل شهبه بالكواكب

وهو يصف :

أ . الجبل

ب . الرجل

ج . النهر

د . القصر

س ٢ : ضع علامة ( ) امام العبارات الصحيحة وعلامة ( ) امام العبارات غير الصحيحة فيما يأتي :

١ . ان من مميزات الشعر الاندلسي غرابة الالفاظ وغموض المعنى والتعمق في الفلسفة .

٢ . كانت الطبيعة ومفاتها موضوعاً لشعر حمدونة بنت زياد كما كانت موضوعاً لكثير من شعراء الاندلس .

٣ . عدت المبالغات التي كانت شائعة في شعر ابن هاني من محاسن شعره .

٤ . من اهم اسباب ازدهار الشعر في الاندلس هو انعزال شعرائها عن شعر المشرق .

٥ . اجاد شعراء الاندلس في اغراض الزهد والفلسفة لملائمتها طبيعة حياتهم .

٦ . اكثر شعر ابن هاني في المديح .

٧ . ادخل ابن خفاجة وصف الطبيعة في كل الاغراض التي طرقها .

٨ . موضوع قصيدة ابن هاني التي درستها هو مدح المعز لدين الله .

٩ . موضوع قصيدة حمدونة بنت زياد التي درستها هو وصف الجبل .

١٠ . وارعن طماح الذؤابة باذخ يطاول اعنان السماء بغارب

هو اول بيت في قصيدة ابن خفاجة .

## ملحق ( ١٠ )

## الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية

عزيزي الطالب :

اقرأ التعليمات الآتية قبل الاجابة عن فقرات الاختبار :

أ . امامك اختبار يتكون من ( ٦٠ ) فقرة يهدف الاختبار قياس درجة معرفتك ومدى فهمك وقدرتك على تطبيق ما تعلمته .

ب . تكون الاجابة عن فقرات الاختبار جميعاً من دون ترك اي فقرة منها .

ت . اكتب الاسم والشعبة على ورقة الاجابة .

ث . لاتحاول الاجابة قبل ان تفكر جيداً .

اقرأ المثال التوضيحي الآتي ليساعدك في طريقة الاجابة عن السؤال الآتي :

المثال : غالباً ما تدور موضوعات المقامة البغدادية حول :

أ . الكدية والتسول

ب . الشجاعة والفروسية

ج . الشعر والشعراء

د . الحروب والملاحم

## الاسئلة :

اولاً : ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة للفقرات الاتية :

- ١ . وشج لشريف الرضي قصيدته بالوان البديع كقوله ( المنى ، القنا )  
 ( صافحوا ، صفاح ) ( هم ، همة ) ( الراح ، الراحة ) وهي :

أ . طباق

ب . تورية

ج . جناس

د . سجع

- ٢ . نلاحظ في ديوان المعري ( اللزوميات ) التخفيف في المبالغة وقلّة التكلف  
 ونضج الافكار والتشدد في ركوب القوافي الصعبة وذلك لان ديوان يمثل شعر :

أ . الشباب

ب . الكهولة

ج . الصبى

د . الفتوة

- ٣ . من مميزات اسلوب ابن المقفع الكتابي :

أ . الجمع بين السهولة والجزالة مع الايجاز والزهد في الزخرفة اللفظية

ب . الجزالة مع الاطناب والحشو والتكلف في استعمال الزخرفة اللفظية

ج . السهولة والاطناب والاستطراد واستعمال الزخرفة اللفظية

د . الحشو والاستطراد والغموض مع الخيال الجامح

- ٤ . كتب الجاحظ في شتى صفوف العلم والمعرفة حتى عُدهً موسوعة علمية ذلك

لانه كان :

أ . يحب الشهرة والمال

ب . يؤدب اولاد الخلفاء

ج . كثير العمل في الوراقة

د . ذو ثقافة واسعة وكبيرة



٩ . استهوى ابن خفاجة عناصر الطبيعة واستنطقها واستعملها في شعره حتى لقب

ب :

أ . جنان المغرب

ب . جنان الطبيعة

ج . شاعر الطبيعة

د . جنان الاندلس

١٠ . قالت حمدونة بنت زياد :

كأن الصبح مات له شقيق فمن حزن تسربل بالسواد

كلمة ( الصبح ) تشبهاً ل :

أ . وضوح النهار

ب . بياض الوجه

ج . شروق الشمس

د . ضوء القمر

١١ . تحمل قصة القرد والنجار التي درستها لابن لمقفع داليتين ظاهرة وخفية

:

أ . الظاهرة محاولة القرد تقليد عمل الانسان والخفية ترك المرء عملاً لا يجيده

ب . الظاهرة معاملة الانسان للقرد والخفية تعليم الانسان للحيوان

ج . الظاهرة الرفق بالحيوان والخفية مساعدة الاخرين

د . الظاهرة النجارة عمل صعب والخفية تعليم النجارة للناس

١٢ . شاعر اجاد في استخدام الرمز للتعبير عن حبه للذات الالهية :

أ . ابن خفاجة

ب . ابو العلاء المعري

ج . ابن الفارض

د . اليبوردي



١٧ . ( الفتوة ) ( السحنة السمرء ) ( الغربية ) الصورة الشعرية التي تجمع معاني هذه العبارات نلاحظها في البيت :

- أ . كريم لا يغيره صياح عن الخلق السني ولا مساءً  
ب . ولكن الفتى العربي فيها غريب الوجه واليد واللسان  
ج . كريم اذا مدحته مدحته والورى معي وان ذمته ذمته وحدي  
د . لا تمدحنّ امرأ حتى تجربه ولا تذمنه من غير تجريب

١٨ . لاحظت ان لمقامة البغدادية قد تزينت بالوان من البديع لاسيما ( الجناس التام ) كما في قوله :

- أ . ( وليكن ليلى العمر ، يومي النشر ، رقيق القشر )  
ب . ( ثم اتينا شواء يتقاطر شواءه عراقاً )  
ج . ( اجرى في الحلوq وامضى في العروق )  
د . ( شاب ) ( شاب )

١٩ . اديب في القرن الخامس الهجري اجاد في استعمال المحسنات اللفظية والمعنوية حتى جعلت طريقة التي عرفت به قائمة على استعمالها ثم قلده الكتاب في عصره :

أ . الجاحظ

ب . ابو حيان التوحيدي

ج . القاض الفاضل

د . بديع الزمان لهمذاني

٢٠ - استعان ابو حيان التوحيدي بالوان من البديع مثل السجع الذي نلمحه في قوله :

- أ- ( طول وحدتها وصفا فكرتها وجودة نبتها واعتدال هيئتها ) .  
ب- ( كأنّ وجوههم بدور الدجنة ) .  
ج- ( وان الله اذا اراد ثمرأ غرس له غرساً ) .  
د- ( رأيت بني عبد المطلب كأنّ قدودهم الرماح الردينية ) .



الملاحق مستمسكاً بالعلم (الملاحق)

٢٥- يقول التوحيد في النص الذي درسته ( وقد قرع العباس بهذا الكلام باب الغيب وشعر بالمستور واحس بالخفي ) وهي اشارة الى :

- أ- براعة العباس بن مرداس الادبية .
- ب- ظهور النبي محمد ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ) .
- ج- هجرة النبي محمد ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ) .
- د- ثقافة ابي حيان التوحيدي الواسعة .

٢٦- ( عندما يكون المرء في عوز ) ( يسلك سبلاً لرزقه ) ، ( الابتذال في طلب الرزق ) اذا ركبت معاني هذه الجمل تصل الى صورة شعرية يشتمل عليها البيت :

- أ- لو كان ياتي الرزق عنوة ما أكل العصفور شيئاً مع النسر
- ب- من يفتقر منا يعيش بحماسه ومن يفتقر من سائر الناس يسأل
- ج- اعمل لرزقك كل آله ولا تقعدن بكل حالة
- د- أنبي ان الرزق مكفول به فعليك بالاجمال فيما تطلب

٢٧- فن شعري كثر واتسع في زمن صلاح الدين الايوبي هو الشعر :

- أ- الحربي .
- ب- الصوفي .
- ج- الفلسفي .
- د- التعليمي .

٢٨- نستطيع ان نلمح تأثر القاضي الفاضل بالقرآن الكريم في قوله :

- أ- ( عقوبة من الله ليس لصاحب يد بها يدان )
- ب- ( فقد ضربت عليهم الذلة والمسكنة ) .
- ج- ( بيوت الشرك مهدومة وبيوت الكفر مهتومة ) .
- د- ( لا يرون في ماء الحديد لهم عصرة ) .





٣٧- ( القامة كالقنا ) ( الوجوه كالاقمار ) ( الكلام كالغيث ) هذه اوصاف اذا

ركبتها تصل الى صورة ادبية تلمحها في قول التوحدي :

- أ- ( ان الله اذا اراد ثمرأ غرس له غرساً وان اولئك غرس الله ) .  
 ب- ( وهذا شيء فاش في العربي لطول وحدتها وصفاء فكرتها ) .  
 ج- ( رأيت بني هاشم كأن قودهم الرماح الردينية وكأن منطقم مطر الويل على  
 المحل ) .

د- ( قد قرع العباس بهذا الكلام باب الغيب وشعر بالمستور واحس الخفي ) .

٣٨- لقب عمرو بن بحر بن محبوب بالجاحظ ل :

- أ- قصر قامته .  
 ب- دماثة خلقه .  
 ج- جحوظ عينيه .  
 د- طول قامته .
- ٣٩- ابتدع الهمداني فن المقامة ل :

- أ- تضمين المقامة لشعره .  
 ب- بث آراءه النقدية .  
 ج- تصوير شخصيات حقيقية .  
 د- تعليم الناشئة .

٤٠- ( بياض السيوف ) ( قناة تدمي ) ( سيوف محمرة ) معاني هذه التراكيب

اللغوية اذا جمعها تصل الى صورة شعرية تلمحها في البيت :

- أ- فشككت بالرمح الاصم ثيابه ليس الكريم عن القنا بمحرم  
 ب- السيف اصدق انباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب  
 ج- ولقد ذكرتك والرمح نواهل مني وبيض الهند يقطن من دمي  
 د- بحيث السيوف البيض محمرة الطبا وسمر العوالي داميات اللهازم

ثانياً : ضع علامة ( ) بعد العبارة الصحيحة وعلامة ( ) بعد العبارة غير الصحيحة

١- الابيات :

لغارة سامع انبائها يغص منها بالزلال القراح

ليس على مضرها سبة ولا على المجلب منها جناح

هما اول بيتين من قصيدة الشريف الرضي التي درستها .

٢- نستطيع القول ان اشارة صلاح الدين الايوبي ( لا تظنوا ملكت البلاد بسيوفكم بل بقلم الفاضل) خير دليل على ان النثر قد نهض بتسجيل الاحداث وبث روح الحماسة والاستنفار في درء الخطر عن البلاد .

٣- اتبع ابن الاثير الاسلوب المرسل اذ كان لا يقيد نفسه بقيود صناعته في رسائله الديوانية والاخوانية والادبية .

٤- من مميزات الشعر الاندلسي غرابة الالفاظ وغموض المعاني والتعمق في الفلسفة .

٥- نشأت حمدونة بنت زياد في وادي (آش) الجميل فكانت الطبيعة ومفاتها موضوعاً لشعرها كما كانت موضوعاً لكثير من شعراء الاندلس .

٦- كان الابيوردي يميل الى التجسيم والتهويل في قصيدته متبعاً اسلوب المتنبي سائراً على خطاه في اسلوبه .

٧- للمقامة راو وبطل وهما شخصيتان حقيقتان في مقامات بديع الزمان الهمداني .

٨- نشأ الشريف الرضي في رعاية والده الذي تعهد بتربيته وتعليمه العلوم العربية والاسلامية من ادب ونحو ولغة وفقه لذا رأيناه قد بدع في تأليف الكتب الدينية .

٩- عدت المبالغات التي كانت شائعة في شعر ابن هانيء من محاسن شعره .

١٠- يتحدث ابن خفاجة في قصيدته الى الجبل ، والحديث الى الجبل قديم في الشعر العربي ، فقد تحدث مجنون ليلى الى الجبل ( التوياذ ) .

١١- ابتعد كتاب القرن الخامس الهجري عن الاهتمام بالمحسنات اللفظية والبديعية وعن الاقتباس والتضمين من أي القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر .

١٢- كان ابن الاثير ذا ثقافة واسعة عميقة الا انه لم يحفظ القرآن الكريم ولم يحفل بحفظ الاحاديث النبوية الشريفة ونماذج من الشعر.

١٣- ان من اسباب ازدهار الشعر الاندلسي هو بقاء شعرائها في عزلة من شعراء المشرق وعدم وجود رحلات بين الشرق والغرب وانعدام روح المنافسة بينهما .

١٤- اعمل لرزقك كآلة ولا تقعدن بكل حالة

وانهض بكل عظيمة فالمرء يعجز لا محالة

اجاد الهمذاني في هذين البيتين لايجاز فكرته في المقامة .

١٥- اول بيتين من قصيدة الابيوردي قوله :

فايها بني الاسلام ان ورائكم وقائع يلحقن الذرى بالمناسم

اتهومية في ظل امن غبطة وعيش كنوار الخميعة ناعم

١٦- اجاد شعراء الاندلس في اغراض الزهد والحكمة والفلسفة لملاءمتها طبيعة حياتهم .

١٧- ملك اذا نطقت علاه بمدحه خرس الوفود وافحم الخطباء

من ايكة الفردوس حيث تفتحت ثمراتها وتقياً الأفياء

هذا البيتان هما اول بيتين من قصيدة ابن هاني .

١٨- قال اسامة بن منقذ :

ابي الله الا ان يكون لنا الامر لتحيا بنا الدنيا ويفتخر الفخر

وتخدمنا الايام فيما نرومه وينقاد طوعاً في ازمتنا الدهر

اجاد الشاعر في هذين البيتين في تصوير معنى ( الظفر ) وفي اسناد هذا الامر الى الله تعالى .

١٩- ولد الجاحظ في البصرة ثم ارتحل الى حاضرة الدولة العباسية حيث المال والجاه والشهرة .

٢٠- ولد عبد الرحمن بن علي بمدينة عسقلان عام ( ٥٢٩ هـ ) وتوفي في القاهرة عام ( ٥٩٦ هـ ) .





## درجات طلاب مجموعات البحث الأربع في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

الضابطة		التجريبية الثالثة		التجريبية الثانية		التجريبية الأولى	
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
	١		١		١		١
	٢		٢		٢		٢
	٣		٣		٣		٣
	٤		٤		٤		٤
	٥		٥		٥		٥
	٦		٦		٦		٦
	٧		٧		٧		٧
	٨		٨		٨		٨
	٩		٩		٩		٩
	١٠		١٠		١٠		١٠
	١١		١١		١١		١١
	١٢		١٢		١٢		١٢
	١٣		١٣		١٣		١٣
	١٤		١٤		١٤		١٤
	١٥		١٥		١٥		١٥
	١٦		١٦		١٦		١٦
	١٧		١٧		١٧		١٧
	١٩		١٩		١٩		١٩
	٢٠		٢٠		٢٠		٢٠
	٢١		٢١		٢١		٢١
	٢٢		٢٢		٢٢		٢٢
	٢٣		٢٣		٢٣		٢٣
	٢٤		٢٤		٢٤		٢٤
	٢٥		٢٥		٢٥		٢٥
	٢٦		٢٦		٢٦		٢٦
	٢٧		٢٧		٢٧		٢٧
	٢٨		٢٨		٢٨		٢٨
	٢٩		٢٩		٢٩		٢٩
	٣٠		٣٠		٣٠		٣٠
	٣١		٣١		٣١		٣١
	٣٢		٣٢		٣٢		٣٢
	٣٣		٣٣		٣٣		٣٣
	٣٤		٣٤				٣٤
			٣٥				
			٣٦				
			٣٧				
			٣٨				

المصادر

المصادر العربية :

- ١- الألوسي ، صائب ابراهيم . اثر استخدام بعض الأنشطة والاساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨١ . ( اطروحة دكتوراه غير منشورة )
- ٢- آل ياسين ، محمد حسين . المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٧٤ .
- ٣- الابراشي ، محمد عطية . الطرق الخاصة في التربية في تدريس اللغة العربية والدين ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨ .
- ٤- ابراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ٥- ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . المناهج المعاصرة ، منشأة المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
- ٦- ابراهيم ، ناصر . اسس التربية ، ط١ ، عمان ، الجامعة الاردنية ، ١٩٨٨ .
- ٧- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد . مقدمة ابن خلدون ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٥ .

- ٨- ابن حنبل ، احمد . مسند الامام احمد بن حنبل ، ط ٢ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٧٨ .
- ٩- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب ، اعداد وتصنيف يوسف خياط ، مجلد ١ و ٣ ، دار لسان العرب ، بيروت ، لبنان ، ب.ت .
- ١٠- ابو جادو ، صالح محمد علي . علم النفس التربوي ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٣ .
- ١١- ابو جلاله ، صبحي حمدان . استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط ١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٩ .
- ١٢- ابو حطب ، فؤاد . القدرات العقلية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- ١٣- ابو زينة ، فريد كامل . اساسيات القياس والتقويم في التربية ، ط ٢ ، مطبعة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٨ .
- ١٤- — . الرياضيات مناهجها واصول تدريسها ، ط ٤ ، دار الفرقان ، عمان ، ١٩٩٧ .
- ١٥- ابو سرحان ، عطية عودة . دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط ١ ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠ .
- ١٦- ابو علام ، رجاء محمود . قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، ط ١ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٧ .

- ١٧- ابو فلجة ، غيان . " المنهج التجريبي في التعلم " ، مجلة التربية القطرية ، العدد ١٦ ، قطر ، ١٩٩٦ .
- ١٨- ابو لبدة ، سبع محمد . مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي ، ط ١ ، عمان ، الاردن ، ١٩٧٩ .
- ١٩- . مبادئ القياس النفسي والاجتماعي ، ط ٣ ، مكتب الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- ٢٠- ابو مغلي ، سميح . الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، مطبعة مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٦ .
- ٢١- احمد ، مآرب محمد . " اثر التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء " ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١ . ( رسالة ماجستير غير منشورة ) .
- ٢٢- احمد ، المبروك عثمان . طرائق التدريس على وفق المناهج الحديثة ، ط ١ ، منشورات كلية الدعوة الاسلامية ، طرابلس ، ١٩٩٠ .
- ٢٣- احمد ، محمد عبد القادر . دراسات في ادب ونصوص الشعر الجاهلي ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٢٤- . طرق تعليم اللغة العربية ، ط ١ ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٢٥- . طرق تعليم الادب والنصوص ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- ٢٦- اسماعيل ، كمال عبد الحميد ، ومحمد نصر رضوان . مقدمة التقويم في التربية الرياضية ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

- ٢٧- الامام ، مصطفى محمود ، وآخرون . التقويم والقياس ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧ .
- ٢٨- الامين ، شاكر محمود ، وآخرون . طرق تدريس المواد الاجتماعية ، الرابع لمعاهد اعداد المعلمين ، ط ١ ، وزارة التربية ، مطبعة الوزارة ، بغداد ، ١٩٨٨ .
- ٢٩- امين ، مرفت فتحي رياض . اثر استخدام استراتيجية بلوم - التعلم للتمكن على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في موضوع الكسور ، مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٩ .
- ٣٠- امطانيوس ، ميخائيل . القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .
- ٣١- البغدادي ، محمد رضا . الاهداف والاختبارات ، بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١ .
- ٣٢- البكري ، امل ، وعفاف الكسواني . اساسيات في تعليم العلوم والرياضيات ، ط ٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢ .
- ٣٣- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
- ٣٤- بيومي ، السباعي . تاريخ الادب العربي ، ج ١ ، ط ٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٨ .
- ٣٥- التل ، سعيد ، وآخرون . المرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٣ .

- ٣٦- التميمي ، عواد جاسم ، وياقر جواد محمد الزجاجي . واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي مشكلات ومقترحات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة برامج التربية ، تونس ، ٢٠٠٤ .
- ٣٧- جابر ، جابر عبد الحميد . علم النفس التربوي ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- ٣٨- — . التعلم وتكنولوجيا التعليم ، ط ١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- ٣٩- — ، وظاهر عبد الرزاق . اسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ٤٠- الجبوري ، عمران جاسم محمد . " دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٨٦ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
- ٤١- جمعة ، مصطفى محمد . اثر استراتيجية التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة في مبحث الرياضيات ، الاردن ، ١٩٨٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
- ٤٢- الجنيدي ، احمد . " كيف يدرس الادب العربي " ، مجلة التربية ، العدد ٨٨ ، قطر ، ١٩٨٨ .
- ٤٣- جواد ، مصطفى . قل ولا تقل ، مكتبة النهضة العربية ، بغداد ، ١٩٨٨ .

- ٤٤- الحارثي ، جبار خلف . " المعلم ومسؤولياته التربوية والاجتماعية " ،  
ملخصات بحوث المؤتمر العلمي السادس ، كلية المعلمين  
، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، ١٩٩٩ .
- ٤٥- حسن ، عبد الحميد . القواعد النحوية مادتها وطريقتها ، مكتبة الانجلو  
المصرية ، ١٩٥٢ .
- ٤٦- حسين ، طه . في الادب الجاهلي ، ط١٦ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ،  
١٩٨٩ .
- ٤٧- الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي . طرق التدريس العامة ، ط١ ،  
مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ٢٠٠٠ .
- ٤٨- حمدان ، محمد زياد . التحصيل الدراسي مفاهيم ومسائل وحلول ، دار  
التربية الحديثة ، دمشق ، ١٩٩٦ .
- ٤٩- حميدة ، فاطمة ابراهيم . " التعلم للاتقان واثره على تحصيل الطالبات في  
مادة الجغرافية بالمرحلة الثانوية " ، دراسات تربوية ، جزء  
٤٦ ، مصر ، ١٩٩٠ .
- ٥٠- الحنبلي ، ابو الفرج عبد الرحمن بن احمد بن رجب . جامع العلوم والحكم ،  
بيروت ، دار المعرفة ، ط١ ، ج٥ ، ب.ت .
- ٥١- الحيلة ، محمد محمود . التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار  
المسيرة ، عمان ، ١٩٩٩ .
- ٥٢- الخليلي ، خليل يوسف . " التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي " ،  
المؤتمر التربوي الثامن عشر ، ١٦-١٧ سبتمبر ،  
البحرين ، ١٩٩٧ .

- ٥٣- الخولي ، امين . مشكلات حياتنا اللغوية ، ط٢ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- ٥٤- دافيدول ، لندال . مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خدام ، ط٤ ، دار ماكجر وهيل ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ .
- ٥٥- داود ، عزيز حنا ، أنور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .
- ٥٦- الدليمي ، طه علي ، واخرون . " دراسة مقارنة في الاخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية " مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ١٥ ، بغداد ، ١٩٩٠ .
- ٥٧- دوران ، رودني . اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة محمد سعيد صباريني واخرون ، دار التربية ، الاردن ، ١٩٨٥ .
- ٥٨- دولاند شير ، جي . البحث التجريبي الميداني في التربية ، ترجمة عايف حبيب ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٧ .
- ٥٩- ديب ، الياس . مناهج واساليب في التربية والتعليم ، ط٢ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٤ .
- ٦٠- ديك ، ولتر ، وروبرت أ . ديرز . التخطيط للتعليم الفعال ، ترجمة محمد ذيبان غزاوي ، ط١ ، عمان ، ١٩٩١ .
- ٦١- راجح ، احمد عزت . اصول علم النفس ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ب.ت .
- ٦٢- الرازي ، محمد بن ابي بكر عبد القادر . مختار الصحاح ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٢ .

- ٦٣- الربيعي ، شذى قاسم نفل . اثر ثلاثة اساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣ .  
( اطروحة دكتوراه غير منشورة )
- ٦٤- رجب ، مصطفى . " اثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم " ، المؤتمر التربوي الخامس ، الاتجاهات المعاصرة في التعلم والتعليم ، المؤسسة العربية للطباعة ، البحرين ، ١٩٨٩ .
- ٦٥- الرحيم ، احمد حسن . اصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مطبعة الاداب ، النجف الاشرف ، ١٩٧١ .
- ٦٦- رمضان ، الطاهر ، اخرون . دليل معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، ط ٢ ، وزارة التربية والتعليم ، ادارة المناهج ، البحرين ، ١٩٩٠ .
- ٦٧- — . الأصل في التعليم هو خلق أسباب الإبداع ، مجلة قضايا تربوية ، البحرين ، ١٩٩٤ .
- ٦٨- رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق . التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية ، ط ١ ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١ .
- ٦٩- الريمائي ، محمد عودة . سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية ، ط ١ ، المركز العربي للمطبوعات ، دار الشروق للنشر ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٤ .
- ٧٠- زاير ، سعد علي . " اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة

- العربية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٩
- ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) .
- ٧١- الزبيدي ، محمد رضا الحسيني . تاج العروس ، تحقيق علي هلال ، ج ٢ ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٩٦٢ .
- ٧٢- زكري ، عمر محمد مدني ، وآخرون . " مجموعات التقوية بين النظرية والتطبيق " ، دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام في مدينة الهنوف بمنطقة الاحساء في المملكة العربية السعودية ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، قطر ، ١٩٩٣ .
- ٧٣- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر بجامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٨١ .
- ٧٤- زيتون ، حسن حسين . تصميم التدريس رؤية منظومية ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- ٧٥- زيتون ، عدنان سلمان . التعلم الذاتي استراتيجية تربوية معاصرة ، تقديم محمود السيد ، الف باء الاديب ، دمشق ، ١٩٩٩ .
- ٧٦- سرکز ، العجيلي ، وناجي خليل . نظريات التعليم ، منشورات جامعة خان يونس ، بنغازي ، ٢٠٠٠ .
- ٧٧- سعادة ، جودت احمد . الاتجاهات العالمية في اعداد معلم المواد الاجتماعية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

- ٧٨- صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ .
- ٧٩- السعدون ، عادل علي ناجي . اثر الاساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣ . ( اطروحة دكتوراه غير منشورة )
- ٨٠- السعدي ، قيس مغشعش . فاعلية التعلم الذاتي في تطوير كفايات التدريس لتدريسي المعاهد الفنية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٨٩ . ( اطروحة دكتوراه غير منشورة )
- ٨١- السلامي ، جاسم محمد عبد . صعوبات تدريس الادب والنصوص في المرحلة الاعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٨ . ( رسالة ماجستير غير منشورة )
- ٨٢- سمارة ، عزيز ، واخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، طبع في شركة الشرق الاوسط للطباعة ، عمان ، ١٩٨٩ .
- ٨٣- سمك ، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- ٨٤- السيد / محمود احمد . الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها ، ط ١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ .

- ٨٥- . تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية واساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٧ .
- ٨٦- السيوطي ، جلال الدين عبد الحميد . المعجم الصغير ، ط ١ ، مطبعة الفكر ، بيروت ، ١٩٨١ .
- ٨٧- الشبلي ، ابراهيم ، واخرون . تقويم العملية التعليمية ، مطبعة المعارف ، بيروت ، ١٩٨٥ .
- ٨٨- شمس الدين ، عبد الامير . الفكر التربوي عند الامام الغزالي ، دار اقرا ، بيروت ، ١٩٨٥ .
- ٨٩- الشيرازي ، السيد حسن . العمل الاديبي ، دار الصادق ، بيروت ، ١٩٦٩ .
- ٩٠- الشيرازي ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز ابادي . القاموس المحيط ، ط ٢ ، المطبعة الحسينية المصرية ، ١٣٤٤ هـ .
- ٩١- الصادق ، اسماعيل محمد الامين محمد . طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات ، سلسلة المراجعة في التربية وعلم النفس ، الكتاب السابع عشر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- ٩٢- صايبا ، جميل . علم النفس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٢ .
- ٩٣- صوالحة ، محمد ، و ابراهيم يعقوب . التغذية الراجعة واستراتيجية اتقان التعلم ، جامعة اليرموك ، الاريد ، ١٩٨٥ .

- ٩٤- الصوفي ، عبد المجيد رشيد . اختبار كاي واستخداماتها في التحليل الإحصائي ، ط ١ ، منشورات دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٥ .
- ٩٥- الطاهر ، علي جواد . تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ، مطبعة النعمان ، النجف الاشرف ، العراق ، ١٩٦٩ .
- ٩٦- الطبراوني ، سليمان بن احمد . المعجم الوسيط ، تحقيق طارق بن عوض الله ، دار الحرمين ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- ٩٧- الطراونة ، محمد عبد الكريم . " اثر استعمال الاسئلة المتشعبة الإجابة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة تاريخ الادب والنصوص " ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، ١٩٩٨ . ( اطروحة دكتوراه غير منشورة )
- ٩٨- الظاهر ، زكري حمد ، وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ .
- ٩٩- عاقل ، فاخر . معجم علم النفس ، ط ١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧١ .
- ١٠٠- عبد الله عبد الرحيم صالح . التعلم للاتقان ودور التقنيات التربوية في انجازه . الكويت ، ٢٠٠٠ .
- ١٠١- عبد الحميد ، احمد جمال الدين . " اثر استخدام اجراءات التعلم حتى يتمكن على تمكن الطالبات المعلمات من مهارات تخطيط الدروس اليومية " ، حولية كلية التربية بجامعة قطر ، السنة السادسة ، قطر ، ١٩٨٨ .

- ١٠٢- عبد الخالق ، احمد محمد . اسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٩ .
- ١٠٣- عبد الرحمن ، سعد . القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٨ .
- ١٠٤- عبد الرحمن ، عائشة . لغتنا والحياة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- ١٠٥- عبد العال ، عبد المنعم سيد . طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة ، ب.ت .
- ١٠٦- عبد العزيز ، صالح ، وعبد العزيز عبد المجيد . التربية وطرق التدريس ، ج ٣ ، ط ٦ ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- ١٠٧- — . التربية وطرق التدريس ، ج ١ ، ط ١٢ ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- ١٠٨- — . التربية وطرق التدريس ، ج ٢ ، ط ١٢ ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ١٠٩- عبد المجيد ، عبد العزيز . اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها من ناحية التحصيل ، ج ١ ، ط ٣ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦١ .
- ١١٠- عبد المعطي ، يوسف . " نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي " ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٦ ، السنة الثانية ، ١٩٨٨ .
- ١١١- عبد الهادي ، نبيل . القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط ١ ، دار وائل للطباعة والنشر ، الاردن ، ١٩٩٩ .
- ١١٢- العبيدي ، غانم سعيد ، وحنان عيسى الجبوري . التقويم والقياس في التربية والتعليم ، مطبعة شفيق ، بغداد ، ١٩٧٠ .



١٢٢- الغزالي ، ابو حامد . احياء علوم الدين ، دار احياء التراث العربي ، القاهرة ، ب.ت .

١٢٣- الفيومي ، احمد بن محمد بن علي المقري . المصباح المنير ، ج ١ ، ج ٢ ، ط ٤ ، المطبعة الاميرية بالقاهرة ، مصر ، ١٩٢١ .

١٢٤- القرشي ، عبد الفتاح . " اتجاهات جديدة في اساسيات تقويم الطلاب " ، رسالة الخليج العربي ، العدد ١٨ ، الرياض ، السعودية ، ١٩٨٦ .

١٢٥- قطامي ، يوسف ، واخرون . تصميم التدريس ، جامعة القدس المفتوحة ، الاردن ، ١٩٩٤ .

١٢٦- كامل ، مصطفى محمود . " استخدام استراتيجية التعلم حتى يتمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي لاكساب الطلاب المعلمين مهارات الاختبارات التحصيلية " ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، مجلة علم النفس ، العدد ١٥ ، السنة ١٣ ، مصر ، ١٩٩٩ .

١٢٧- الكرياسي ، موسى ابراهيم . دراسات في اساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية ، مطبعة الاداب ، النجف الاشرف ، ١٩٧١ .

١٢٨- الكلزة ، رجب احمد . " اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على  
تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي  
" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ج ٣ ، العدد ١٠ ،  
١٩٨٩ .

١٢٩- اللقاني ، احمد حسين ، وعلي الجمل . معجم المصطلحات التربوية المعرفة  
في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ،  
١٩٩٦ .

١٣٠- مادوس ، جورج ، ف ، وآخرون . تقييم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة  
محمد امين المفتي وآخرون ، الطبعة العربية ، دار ماكجر  
وهيل للنشر ، ١٩٨٣ .

١٣١- مجاور ، صلاح الدين محمد علي . تدريس اللغة العربية في المرحلة  
الثانوية ، ط ١ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٩ .  
١٣٢- مجمع اللغة العربية . المعجم الفلسفي ، الهيئة العامة لشؤون المطابع  
الاميرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١٣٣- محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد . اساسيات في طرائق التدريس  
العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة  
الموصل ، كلية التربية ، الموصل ، ١٩٩١ .

١٣٤- محمد ، صباح محمود . التقويم مفهومه ، اهدافه ، ادواته مع تركيز خاص  
على الاختبارات المقالية والموضوعية ، الجامعة  
المستنصرية ، بغداد ، ١٩٩٩ .

١٣٥- محمد ، مجيد مهدي . المناهج وتطبيقاتها التربوية ، مطابع التعليم العالي  
في الموصل ، ١٩٩٠ .

١٣٦- محمد ، نادية عبد العظيم . الاحتياجات الفردية للتلاميذ واتقان التعلم ، دار  
المريخ ، الرياض ، السعودية ، ١٩٩١ .

- ١٣٧- مدكور ، علي احمد . تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- ١٣٨- مرعي ، توفيق احمد ، ومحمد محمود الحيلة . المناهج التربوية الحديثة ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠ .
- ١٣٩- — . طرائق التدريس العامة ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠ .
- ١٤٠- المزوري ، سعاد حامد سعيد . اثر اسئلة التحضير القبالية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٦ . ( رسالة ماجستير غير منشورة )
- ١٤١- معلوف ، لويس . المنجد في اللغة ، ط ٣٧ ، مطبعة غدير ، ١٤٢٣ هـ .

- ١٤٢- مقدادي ، محمد فخري . تأثير برامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الاردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم ، الجامعة الاردنية ، كلية التربية ، الاردن ، ١٩٧٩ . ( رسالة ماجستير غير منشورة )
- ١٤٣- مكتب التربية العربي لدول الخليج . من اعلام التربية العربية الاسلامية ، المجلد الثاني ، ١٩٨٩ .
- ١٤٤- الملحم ، اسماعيل . " التقويم اثناء الحصة الدراسية " ، مجلة التربية ، العدد ١٨ ، السويداء ، سوريا ، ١٩٩٦ .

١٤٥- ملحم ، سامي محمد . سايكولوجية التعلم والتعليم والاسس النظرية والتطبيقية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠١ .

١٤٦- منسي ، محمد عبد الحليم . مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية ، دار المعرفة الجامعية ، الجامعة الاسكندرية ، ٢٠٠٠ .

١٤٧- ميكور ، روبرت ، ف . الاهداف التربوية ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر ، ط ١ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٦٧ .

١٤٨- ناصر ، ابراهيم . اسس التربية ، ط ١ ، الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٨٨ .

١٤٩- النجار ، امال فوزي حسن . فاعلية استخدام استراتيجيات بلوم في التعلم للتمكن على تنمية تحصيل الصف السابع من التعليم الاساسي من المهارات في الرياضيات ، جامعة الاسكندرية ، كلية التربية ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٤ . ( رسالة ماجستير غير منشورة )

١٥٠- نزال ، شكري حامد . " استخدام اداة الكمان في تقويم الانماط التعليمية " ، مجلة دراسات ، المجلد ٢٣ ، العلوم التربوية ، العدد ٢ ، الاردن ، ١٩٩٦ .

١٥١- النص ، احسان . الرائد في تاريخ الادب العربي ، مطبعة العلوم والاداب ، دمشق ، ١٩٥٢ .

١٥٢- نصر الله ، كوثر جاسم عبيد . اثر ثلاثة اساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة اللغة الكردية لغير الناطقات بها والاحتفاظ به ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣ . ( اطروحة دكتوراه غير منشورة )

١٥٣- نعيمة ، ميخائيل . الغريال ، ط ١١ ، مؤسسة نوفل ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٨ .

١٥٤- النويهي ، محمد . ثقافة الناقد الادبي ، ط ١ ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٩ .

١٥٥- الهاشمي ، عابد توفيق . الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، ١٩٧٢ .

١٥٦- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي . "مدخل الاتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الاسلامية" ، بحث مقدم الى مؤتمر طرائق تدريس القران الكريم والتربية الاسلامية في كلية التربية للبنات ، العراق ، ٢٠٠١ .

١٥٧- الهيتمي ، نور الدين . مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، ط ١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .

١٥٨- الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس . اثر استخدام اسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٦ . ( رسالة ماجستير غير منشورة )

١٥٩- وهبة ، مجدي ، وكامل المهندس . معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب ، مكتبة لبنان ، ١٩٧٩ .

١٦٠- ويليك ، رينيه ، واوستن وارين . نظرية الادب ، ترجمة محيي الدين صبحي ، المجلس الاعلى لرعاية الفنون والاداب ، دمشق ، ١٩٧٤ ،

١٦١- يونس ، علي فتحي ، واخرون . تعليم اللغة العربية أسسه واجراءاته ، ج ١ ، ١٩٨٧ ،

### المصادر الأجنبية :

1. Anastasia, A. "**psychological Testing**," New York, 6<sup>th</sup> Mac Millen Publishing ,1976 .
2. Arlin , M. Time raviability in master learning . American Educational Research diurnal 21 , 1984 .
3. Aggarawal .J.C.essentil educational technology Vikac publishing house Lt d . 1995 .
4. Banks , James , A. teching strategy for the social studies, Addison Wesley publishing company , 1973 .
5. Block , J . H . mast ry learning . theory and practice . new york , 1971 .
6. Block J.H & Burns . R.B. mastery learning in L.S. shuiman (ED.) , review of research in education (VOL .4 ) hascal I llionis : F.E.peacock publisher . ine . 1977 .
7. Block ,J.H . and Anderson ,I.W. Mastery learning in classroom instruction , New York : Macmillan publishing Co , 1975 .

8. Block and Tierney , M.L .Anexploration of two Correction proceed urea used in mastery learning approaches to suction . Journal of Educational psychology ,66 ( 6 ) , 1974 .
9. Bloom ,B.S . and Others . At book on formative and summative eralustion of studenry learning , MS. Craw Hill : New York , 1971 .
10. Bloom . B . S . learning for mastery comment , (1), (2) in new york , 1968 .
11. Bloom . B . S human characteristies and school learning , new york : McGraw hill , 1976 .
12. Brynat , N,D and others . applying the mastery learning model , the journal of experimental education , 1982 .
13. Chaplin , J,P .” Dictionary of psychology” 4 the d , : New York , Dell , p 5 , 1971 .
14. clariana , R , pace in mastery based computer assisted learning british journal of education techmology , vol . , 28,apr , 1997
- 15 . Dillashow , f . Gerald , & okey james , R . effect of amodified mastery learning Strakegy on achievement

attitudes , and on . test Behavior of high school chemistry students . journal of rereach in science teaching vol . 20 , no. 3. 1983 .

16. donnetle . M. D . hand book of imdustrial and organizational psychology Chicago : Chicago : rand Mc nally collego pug , Co , 1976 .

17. Echart , J. A an invertigation of the effcvitiveness of teaching remedial in the community college setting under two instructional strategies , (Doctoral dissertation university of Rochester ), Dissertation abstracts international , 1935 .

18. Edjalali , M . the effects of competency of competency-based mastery learning on , motivation , self esteem , and math anxiety . (Doctorl dissertation university of Kentucky ), 1991 .

19. fiel , P.L. and okey , J.R the effects of formative evaluation and redemption on mastery of intellectual skills. The Journal of education research , 68 (7), 1975 .

20. fuchs and tindal , effect of mastery learning procedures on student achievement , Journal of education research , 1986 .
21. Glass , Gene V. & Stanley , Julian C . **Statistical Methods in Education and Psychology** . Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice-Hall , Inc, 1970 .
22. Good , C, R . dictionary of education , 3<sup>rd</sup> . new york , my Graw-hill , 1973 .
23. Gronland N. E. **Measurement and Evation on testin** . New –York .Mc , Millan , 1965 .
24. Guskey , T.R. and pigott , T,D research on grop-based mastery learning programs ametanalysis . the journal of education research , 81 (4) 1988 .
25. hills ,I . R , measurement and evaluation in the classroom , S, A new york , Merrill , publishing company , 1976 .
26. Killer , cood , bye steacher . journal of applied Beharior aualysis (1), 1968.

27. Kulk , individualized systems of instructions published in the encyclopedia of educational research , 5<sup>th</sup> edition . vol 1 , 1982 .
28. Milzel ,H.E. The Encyclopaedia of Endwccational , Research . vol 1 , 1982 .
29. oxford , advanced learns dictionary of current English , fifth edition by janata corther oxford , university press , 1998 .
30. Robin , A , behavioral instruction in the college classroom review of educational research . (3) 1976 .
31. Rossenhine , B , teaching function in instruction programs , elementary school Jornal , 83 (4) 1983 .
32. Russell , Y, A . case from the research for training science teacher in the use of indicter teaching star egies , science education 59 (4) , 1975 .
33. Salvan , R. F . and karweit , N . L . mastery learning and student teams . Afactorial exprement in urbon general mathemeties classes American educational research jornal. 21, 1984 .
34. Thmpson , S. Do individualized master and traditional instructional system yield different course in college

calculus . American educational research journal . 17 (3) ,  
1980 .

35. torshen , Kaypomerance . the mastery approach to  
complete based , academic , press , new york , 1972 .

36. Web ester , marriam . collegiate dictionary 10<sup>th</sup> .  
incorporated spring filed Massachusetts , U.S.A , 1988 .

37 William , D. H testing and evaluation for the sciences ,  
California : Wadsworth publishing Co , in Co . 1966.