أثر أنموذجي الأنتقاء وفرا يرفي إكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

رسالة قدمتها

إلى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى وهي جزء من

متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية / طرائق تدريس

اللغة العربية

سماء عبد خيدان

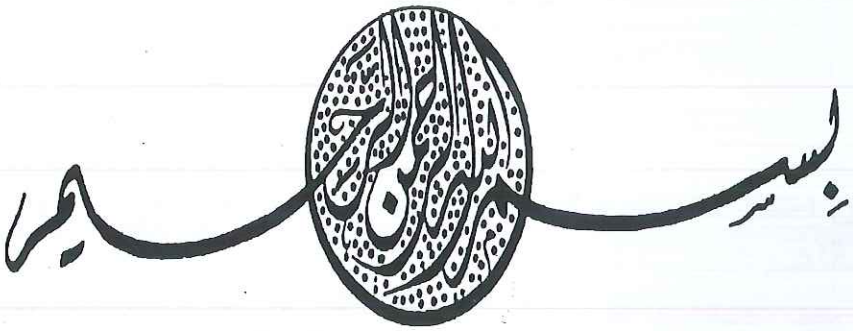
باشراف

الأستاذ الدكتورة

أسماء كاظم فندي

١٤٣١هـ

٢٠١٠م



((إِنَّآ أَنزَلنَهُ قُرءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعقِلُونَ))

سورة يوسف : الآية (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في إكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط) والمقدمة من الطالبة (سهام عبد غيدان) قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى .. وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية - طرائق تدريس اللغة العربية .

التوقيع

اسم المشرف / د. اسماء كاظم فندي

المرتبة العلمية / أستاذ

التاريخ ١٤ / ١١ / ٢٠١٠

بناءً على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع

أ.م . د. محمد علي غناوي

رئيس قسم اللغة العربية

التاريخ ١٤ / ١١ / ٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف اللغوي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في إكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط) قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت اشرافي وقد اصبحت خالية من الأخطاء اللغوية ولأجله وقعت .

التوقيع

المشرف اللغوي/ د.قسمة مدحت حسين

المرتبة العلمية / استاذ مساعد

التاريخ ٢٤/ ١١/ ٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة (أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في إكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط) وناقشنا الطالبة (سهام عبد غيدان) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، وقد وجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية وبتقدير(امتياز).

التوقيع :
الأستاذ المساعد الدكتور
علي محمد العبيدي
عضواً

التوقيع:
الأستاذ المساعد الدكتور
رياض حسين المهداوي
عضواً

التوقيع :
الأستاذ الدكتور
اسماء كاظم فندي
المشرف

التوقيع :
الأستاذ الدكتور
مثنى علوان الجشعمي
رئيس اللجنة

صدقت الرسالة من لدن مجلس كلية التربية الاساسية جامعة ديالى

التوقيع:
الأستاذ الدكتور
عباس فاضل الدليمي
عميد كلية التربية الأساسية
٢٠١١ / ٧ / ٤

الإهداء

- الى ... روح والدي العزيز ... اسكنهُ الله فسيح جناته

ـ مَنْ عظَّمها وقدَّم على رضاه رضاها .... والدتي الحنونة ....

ـ مَنْ كان لي كضوء الشمس .... زوجي الحبيب

ـ مَنْ كانت آمالهم كبيرة فيَّ .... اخوتي الأعزاءِ

ـ أهدي ثمرة جُهدي المتواضع .... مع حبي

سهام

شكر وامتنان

احمد الله على منته وعَطائه حين هيأ لي من امري رشداً فاعانني على انجاز هذا البحث ، يطيب لي وانا اضع اللمسات الاخيرة من هذا البحث ان اتقدم بجزيل الشكر والأمتنان للأستاذ الدكتورة اسماء كاظم فندي لما بذلته من جهود كبيرة وماقدمته من نصائح قيّمة كان لها الأثر الكبير في اتمام البحث جزاها الله عني خير الجزاء .

واقدم شكري وامتناني الى اعضاء لجنة السمنار ولجنة الخبراء لما قدموه من ملاحظات وضعت البحث في مساره الصحيح ،كما اقدم خالص شكري وامتناني الى الأستاذ الدكتور علي مطني العنبكي لما قدمه من ملاحظات قيمة وسديدة كان لها الاثر في اثراء البحث فالله اسأل ان ينعم عليه بالصحة والعافية.

واعترافاً بالفضل أسجل شكري واحترامي إلى ادارة متوسطة الجواهر للبنات التي كانت ميداناً علمياً رحباً لاجراء تجربة البحث والى مدرساتها .

واخيراً اشكر كل من أبدى المساعدة واسدى النصيحة ، داعيةمن الله العلي القدير ان يوفقني والجميع انه نعم المولى ونعم والنصير .

سهام

فهرست المحتويات

المحتوى	الصفحة
الآية القرآنية	أ
- الإهداء	ب
_ شكر وامتنان	ج
_ فهرست المحتويات	خ_ر
_ فهرست الجداول	ق
_ فهرست الملاحق	ش
_ ملخص البحث	ش_ص
الفصل الاول	
* التعريف بالبحث	١_١٦
اولاً : مشكلة البحث.	١_٣
ثانياً : اهمية البحث .	٣_٨
ثالثاً : هدف البحث .	٩
رابعاً : فرضيات البحث .	٩
خامساً : حدود البحث .	١٠
سادساً : تحديد المصطلحات .	١٠_١٦
الفصل الثاني	
اولاً:الخلفية النظرية	١٧
*: الأنموذج التدريسي .	١٧_٢٣
*: أنموذج الإنتقاء.	٢٤_٢٧
*: أنموذج فراير.	٢٧_٣٤
*: المفاهيم.	٣٤_٤٣
*: الأكتساب	٤٣_٥٠

ثانياً :دراسات سابقة وموازنتها	٥١_٦٣
*: دراسات عربية	٥١_٥٧
١. دراسة الحميري ٢٠٠٢	٥١_٥٢
٢. دراسة الطائي ٢٠٠٧	٥٣_٥٤
٣. دراسة الغريباوي ٢٠٠٧	٥٤_٥٥
٤. دراسة كاظم ٢٠٠٨	٥٦_٥٧
*: دراسات اجنبية	٥٨_٥٩
١. دراسة فراير ١٩٧٠	٥٨_٥٩
٢. دراسة شارلز ١٩٧٩	٥٩
*:الموازنة بين الدراسات السابقة والحالية	٦٠_٦٢
*:جوانب الأفادة من الدراسات السابقة	٦٣
الفصل الثالث	
* : منهجية البحث	٦٤
* : اجراءات البحث وعينته	٦٤_٦٧
* : تكافؤ المجموعات	٦٧
١ ١.العمر الزمني محسوباً بالأشهر.	٦٨_٦٩
٢.درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق.	٦٩_٧١
٣.التحصيل الدراسي للأباء.	٧١_٧٣
٤. التحصيل الدراسي والأمهات.	٧٤_٧٥
*: ضبط المتغيرات الدخيلة.	٧٦
١ .الأندثار التجريبي	٧٦
٢. الحوادث المصاحبة	٧٦
٣ . الفرق في اختبار افراد العينة	٧٧
٤. النضج	٧٧
٥.ادوات القياس	٧٧

* : أثر الإجراءات التجريبية	٧٨_٧٩
١.المادة الدراسية	٧٨
٢.التدريس	٧٨
٣. سرية التجربة	٧٨
٤. مدة التجربة	٧٨
٥ . توزيع الحصص	٧٩
* : متطلبات البحث	٨٠_٨٩
١. تحديد المادة العلمية والمفاهيم النحوية .	٨٠
٢. إعداد الخطط التدريسية .	٨٠
٣. تنفيذ التجربة.	٨١
٤. إعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	٨١
٥. صدق الاختبار	٨٢
٦.إعداد إستمارة الأجابة عن الاختبار	٨٢
٧. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	٨٢
٨. ثبات الاختبار	٨٣_٨٤
٩. التحليل الأحصائي للفقرات	٨٥
١. مستوى سهولة الفقرة	٨٥
٢. مستوى صعوبة الفقرة	٨٥
٣.قوة تمييز الفقرة	٨٦
*تطبيق الاختبار البعدي	٨٦
*الوسائل الاحصائية	٨٧_٨٩
الفصل الرابع	
*عرض النتائج وتفسيرها	٩٠_٩٣
اولاً . عرض النتائج .	٩٣_٩٥

ثانياً . تفسير النتائج .	٩٥
الفصل الخامس	
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٩٦_٩٨
اولاً . الاستنتاجات	٩٦
ثانياً. التوصيات	٩٧
ثالثاً . المقترحات	٩٨
مصادر البحث	٩٩_١٠٩
اولاً : المصادر العربية	٩٩_١٠٧
ثانياً : المصادر الاجنبية	١٠٧_١٠٩
ثالثاً : مواقع شبكة الانترنيت	١٠٩
*الملاحق .	١١٠_١٤٢
*ملخص الأطروحة باللغة الانكليزية .	A _ D

فهرست الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١.	تعيين المراحل في أنموذج الانتقاء في استرتيجية اكتساب المفهوم.	٢٥
٢.	يبين توزيع طالبات عينة البحث على المجموعات الثلاث .	٦٧
٣.	المتوسطات والانحرافات المعيارية للعمر الزمني لأفراد ومجموعات البحث الثلاث.	٦٨
٤.	نتائج تحليل التباين الأحادي لاعمار الطالبات لمجموعات البحث الثلاث .	٦٩
٥.	المتوسطات والانحرافات للمجاميع الثلاث في التحصيل الدراسي للعام السابق (اللغة العربية) .	٧٠
٦.	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية	٧١
٧.	مجموع تكرارات المشاهدة للمراحل الدراسية وللمجاميع الثلاث للأباء.	٧٢
٨.	تكرار المشاهد والمتوقع وقيمة (مربع كاي) للتحصيل الدراسي لأباء افراد مجموعات البحث الثلاث .	٧٣
٩.	مجموع تكرارات المشاهدة للمراحل الدراسية وللمجاميع الثلاث للأمهات .	٧٤
١٠.	تكرار المشاهد والمتوقع وقيمة(مربع كاي) للتحصيل الدراسي لامهات افراد مجموعات البحث الثلاث .	٧٥
١١.	توزيع حصص قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث .	٧٩
١٢.	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع مربع الدرجات ومربع مجموع درجات افراد مجموعات عينة البحث في الاختبار البعدي	٩١
١٣.	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات افراد العينة في الاختبار البعدي .	٩١
١٤.	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنه بين متوسطات درجات طالبات المجموعه التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لأكتساب المفاهيم النحوية .	٩٢

فهرست الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١.	تسهيل مهمة تدريس الموضوعات في كتاب قواعد اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.	١١٠
٢.	العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور.	١١١
٣.	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق .	١١٢
٤.	المفاهيم الاساسية التي درستها طالبات مجموعات البحث الثلاث .	١١٣
٥.	استبانة أراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية.	١١٤
٦.	أنموذج لخطة تدريسية وفقاً لأنموذج الانتقاء .	١١٥
٧.	أنموذج لخطة تدريسية وفقاً لأنموذج فراير.	١٢٢
٨.	أنموذج لخطة تدريسية وفقاً للطريقة الاعتيادية.	١٢٨
٩.	اسماء السادة الخبراء والمختصين التي عرضت عليهم الخطط التدريسية .	١٣٢
١٠.	استبانة اراء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة للتأكد من صدق الاختبار النهائي .	١٣٣
١١.	تعليمات الاجابة على الاختبار.	١٣٨
١٢.	أسماء السادة الخبراء في صدق الاختبار النهائي.	١٤٠
١٣.	معامل السهولة والصعوبة والقوة التميزية .	١٤١
١٤.	درجات طالبات العينة في الاختبار البعدي .	١٤٢

ملخص البحث

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي الأنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط . ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة ثلاث فرضيات صفرية .

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً من تصاميم الضبط المحكم لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، واختبار بعدي وقد اختارت متوسطة الجواهر للبنات في مركز بعقوبة ، لأجراء التجربة .

تألفت عينة البحث من (٩٨) طالبة وزعن على ثلاث مجموعات كانت اثنتان منها تجريبية في حين كانت الثالثة ضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية الاولى من (٢٩) طالبة درست المفاهيم النحوية على وفق أنموذج الانتقاء . اما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (٣٧) طالبة درست المفاهيم النحوية على وفق انموذج فراير . اما المجموعة الثالثة فتكونت من (٣٢) طالبة درست المفاهيم النحوية على وفق الطريقة الاعتيادية . وقد اجريت عملية التكافؤ بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الاتية : العمر الزمني ، ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للوالدين . وقد اظهرت المعالجات الاحصائية انعدام الفروق بين المجموعات في تلك المتغيرات .

ثم أعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات الداخلة ضمن التجربة ، ولقياس مدى اكتساب طالبات مجموعات البحث للمفاهيم النحوية أعدّتْ الباحثة أختباراً بعدياً في اكتساب المفاهيم النحوية تكون من (٣٣) فقرة ولغرض التأكد من صلاحية الفقرات عرضتها الباحثة على مجموعة من المحكمين للتعرف على

الصدق الظاهري لها ثم تطبيقها على عينة استطلاعية خارجية لقياس مستوى السهولة والصعوبة والقوة التمييزية بالنسبة لأكتساب المفاهيم النحوية ، وبعد ذلك طبق الاختبار بصيغته النهائية على عينة البحث ، وقد أظهرت النتائج بعد معالجتها أحصائياً وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث عند مستوى (٠،٠٥) ولمعرفة اتجاه الفروق واي المجموعات قد تفوقت أستخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Seheefe) الذي أظهرت نتائجه تفوق انموذج الإنتقاء على الطريقة الاعتياديه وعدم تفوق انموذج فراير على الطريقة الاعتيادية .

وفي ضوء النتائج التي توصلت أليها الباحثة أوصت بضرورة الاهتمام بأنموذج الانتقاء كونه يعمل على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتقويم الاجابة الخاطئة.

وامتداداً لهذا البحث اقترحت الباحثة اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى في فروع اللغة العربية : (النقد ، الأدب ، الصرف ، وغيرها) .

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث.

ثانياً : اهمية البحث .

ثالثاً : هدف البحث .

رابعاً : فرضيات البحث .

خامساً : حدود البحث .

سادساً : تحديد المصطلحات .

اولاً: مشكلة البحث

لعل من اسباب صعوبة تعلم النحو(القواعد) في المدارس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها ، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع بصورة لاتتطلب اكثر من ذلك . ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقنع بأنه لاخير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الاداء مع صحة التعبير ولكنه لايجد من الوقت للتطبيق على هذه الابواب الكثيرة من النحو التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ماهو ضروري منها وما هو غير ضروري . وما تتضمنه من شرح وإسهاب بحيث يحتاج الشرح إلى شرح من جديد (شحاتة ، ٢٠٠٠، ص٢٠٢) ،

وقد يثار في مثل هذا الموضوع الكثير من الاسئلة حول سبب الضعف في مستوى المتعلمين ، ولخصة في ثلاثة اوجه هي (الكتب النحوية ، ومناهج النحاة، وطبيعة المادة النحوية (العزاوي ، ١٩٩٥، ص١٥).

وذكر(عبد العال ص٣١) ان السبب المهم وراء هذا الضعف يرجع إلى طريقة التدريس وإلى مهارة المدرس لاسيما وإن الاتجاه الذي مازال سائداً حتى الوقت الحاضر يعتمد طرائق جافة لاتستثير الطلبة ولاتحفزهم ، إذ تقتصر على القاء المدرس لمادة الدرس وحفظ الطلبة لها ، واستظهارها دون مراعاة ما إذا انتفع الطلبة من هذه الدروس ام لم ينتفعوا .

وبناءً على ماسبق فقد تجسدت مشكلة البحث الحالي في كون المدرسين كثيراً مايستعملون طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون العناية باكتساب المفاهيم ، والابتعاد عن استعمال الأنموذجات التدريسية المستحدثة التي تؤدي إلى تزويد الطلبة بالمهارات و الخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية . علماً أن هناك الكثير من الانموذجات الحديثة التي ظهرت في الوقت الحاضر قد تؤدي إلى اكتساب المفاهيم بصورة عامة لدى الطلبة إلا أن الملاحظ هو قلة إفادة المدرسين من هذه الأنموذجات في اغلب الاحيان وهذا الأمر قد يرجع إلى قلة متابعة المدرسين للمستجدات في مجال التربية والتعليم (قطامي ، ٢٠٠٠، ص١٧٣- ١٧٦).

وهذا ماحدا بالباحثة إلى أستعمال أنموذجين جديدين يمكن أستثمارهما لمصلحة اكتساب المفاهيم اللغوية ، الا وهما أنموذجا الأنتقاء وفراير .

لذا فقد تجلت مشكلة البحث في ذهن الباحثة من خلال احساس الباحثة بناءً على ماتقدم بأن الطريقة الاعتياديةالمتبعة من قبل المدرسين في أثناء التدريس ، تقيس قدرة الطلبة على أسترجاع المعلومات ، وتذكرها ولاتساعد على تنمية المفاهيم ، أو المهارات العقلية لدى الطلبة وأن الأنموذجات المستحدثة في الوقت الحاضر قليلة الاستعمال والتي من الممكن أن تنمي التفكير ، وتساعد على اكتساب المفاهيم لدى الطلبة .

وتحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة التثبيت علمياً من مدى نجاح استعمال الانموذجات ولاسيما أنموذجي الانتقاء وفراير في تسهيل عملية تدريس المفاهيم اللغوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط .

ثانياً : أهمية البحث

تمثل اللغة مقياساً يقاس به مدى عظمة واصالة أي شعب أو مجتمع من المجتمعات ، فضلاً عن كونها اداة التفاهم من الفاظ وعبارات (محجوب ، ١٩٨٦، ص٩) . وهي سجل لتراث الأمة العقلي ، فالذي تنتجه العقول في نواحي العلم والمعرفة تحفظه لنا السجلات اللغوية التي تتوارثها الشعوب جيلاً بعد جيل (البجة ، ٢٠٠٠،ص٥) .

لذا نرى مدى الاهتمام الذي توليه الامم بتعليم لغاتها لأبنائها في جميع المراحل الدراسية ، حفاظاً عليها وعملاً على تنميتها واستمرار ديمومتها، فهي تعد هوية يمتاز بها مجتمع ما عن بقية المجتمعات في العالم ومع اهتمام الأمم بلغاتها فمن البديهي أن يكون العرب من الأمم التي حرصت وحافظت على لغاتها التي سجل لها التأريخ أنها من اقدم اللغات في العالم (الهاشمي ، ١٩٨٢،ص٦٢).

وتعد اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير ، ووسيلة الفهم ، والربط القومي لوحدة العرب ، مقياس على مدى تحضر الأمة ورقيها ، ووسيلتها للدعاية والتفاعل زيادة على كونها أداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي . وللغة العربية أيضاً أهمية نفسية ،فهي أداة التأثير والاقناع عند تفاعل الفرد والمجتمع ، واداة التذوق الفني والتحليل التصوري والتركيب اللفظي لأدراك

المفهوم العام ومقاصده ، وهي كذلك تزود الفرد بأدوات التفكير ، وتساعد ه على تكوين العادات العقلية وأدراك الأشياء الجزئية والكلية .

إن اللغة العربية (الفصيحة)هي الركن الأساس في بناء الأمة العربية، تلك التي أمتازت من بين لغات العالم بتأريخها الطويل المتصل ، وقوتها الفكرية والادبية وحضارتها فضلاً عن إن للغة العربية أهمية كبرى من الناحية الثقافية خاصة فهي وسيلة التفاهم ووسيلة التعلم وتحصيل الثقافات ، وهي اداة لنقل الافكار ، بل هي أداة التفكير والحس والشعور (الدليمي ،ونجم ، ٢٠٠٤، ص١٧) .

تعتبر اللغة العربية شيئاً فريداً بين لغات العالم . فهي ليست مجرد وسيلة اتصال ، ونقل خبرات ، بل هي إلى جانب ذلك لغة جمالية تجسد الحس الإيقاعي عن طريق ظواهر صناعية ، مثل (تغريب الصوت ، والزيادة ، والحذف ،التعبير، والقلب ، والأدغام (عبد العال ، د.ت ،ص١٥).

بناءً على ماتقدم فإن الواجب تجاه هذه اللغة يستلزم العناية بها عناية خاصة والعمل على تذليل مايكتنفها من صعاب (الركابي ، ١٩٨٦،ص١٨).ليس بسبب ماذكر عنها فحسب بل لأنها ايضاً الوسيلة الرئيسة التي يعتمدها الطالب في دراسة معظم المواد وفهمهما ، وبها تدرس المواد الدراسية في مختلف المراحل. (عبد العال ،د.ت، ص١٥).

أن أولى الخطى في تحقيق قدرة المتعلم على التحدث بعربية سليمة تتجلى في دراسة قواعد اللغة العربية التي تمثل المرتكز الأساس للغة ، إذ تعد احدى مقومات الاتصال الصحيح والسليم ، فالخطأ في ضبط الكلمات يؤثر في نقل المعنى المقصود ويسبب العجز في فهمه (مجاور ، ١٩٧١،ص٣٧٩) .

وقواعد اللغة العربية تعد العامود الفقري لها ، لما تقوم به من دور في تقويم السنة الطلبة وعصمتها من الخطأ في الكلام والكتابة وتنمي الثروة اللغوية للمتعلم وتصقل ذوقه الأدبي (سمك ، ١٩٦٩، ص٤٥٢).

وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها فنحن لايمكن إن نقرأ قراءة سليمة خالية من الاخطاء ، ولانكتب كتابة صحيحة الا بمعرفة القواعد الاساسية للغة وإن الخطأ في الاعراب يؤثر في نقل المراد الى المتلقي ، إلا أنه يجب أن لانذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الالمام بالقواعد الأساسية اللازمة ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة او التعبير ، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة ، وليست غاية مقصودة لذاتها .

وأن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة ، إذ انها تعود الطلبة على استعمال مفردات سليمة وصحيحة ، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة ، وتعودهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب وتعمل القواعد ايضاً على شحذ عقول الطلبة ، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة(البجة، ١٩٩٩، ص٢٤٥) .

وعلى الرغم من كل ذلك فإننا مازلنا نرى الكثير من الطرائق التقليدية تأخذ فعلها في تدريس القواعد اللغوية في مدارسنا بشكل واسع ، وقلة استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة ، فضلاً عن أن هذه الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس لاتساعد على تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب (العنبكي ، ١٩٩٩،ص١) (العنبكي ، ٢٠٠٢، ص١).

ولما كانت الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية تؤكد أهمية الفهم في التعلم اكثر من تركيزها على حفظ المعلومات ، واستظهارها ، من هنا

اقتضى الأمر البحث عن طرائق واستراتيجيات وأنموذجات جديدة تسهم في تحقيق هذه الأهداف (السعدون ، ٢٠٠٣، ص٥). ومن هنا تظهر الحاجة إلى طرائق تدريسية قادرة على تحقيق الاهداف خاصة تلك التي تتعلق باكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والابداع . وهذ لايأتي من دون الطرائق التفاعلية التي تعطي للطلبة المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، وتحقيق اهدافه (عبد الله ، ١٩٩٧، ص١١٩) ، (يعقوب ، ١٩٩٦، ص٢٣١) .

وتبرز أهمية الانموذجات التدريسية في تعلم المفاهيم اللغوية والقدرة على التفكير السليم كونها تساعد الطلبة على التعامل مع المعلومات أو المعرفة بشكل يؤدي إلى بناء مفاهيم لغوية ذات قيمة تكاملية ، زيادة على أن الانموذجات التدريسية تراعي الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم والمباديء والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن استيعابها للأراء والخبرات التجريبية وهناك عدد من الانموذجات التدريسية التي تعكس وجهات نظر معينة تتنوع بحسب الافتراضات الرئيسة للنظرية التي جاءت منها (اللقاني ، و عودة ، ١٩٩٠ ، ص١٤١) (الزغلول ، وشاكر ، ٢٠٠٧، ص١١١).

ولهذه الأنموذجات التدريسية ، أهمية في عملية التعليم والتعلم فهي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى حالة التوازن المعرفي ، ثم التكيف مع البيئة المحيطة والظروف التي يتفاعل معها فضلاً عن أن لها أهمية في امكانية مساعدة المتعلمين على تجسيد مايقدم لهم من خبرات تعليمية واستيعابها (الزند، ٢٠٠٤، ص٢٣٩- ٤١١).

ان هذه الأنموذجات التدريسية تحقق نواتج تعليمية افضل (الزند ، ٢٠٠٤،ص٢٣٩) ، وقد ظهرت في الاونة الأخيرة لتواكب التقدم العلمي الحاصل ، فهي تستند في إطارها على نظريات التعلم الحديثة ، وتكنلوجيا التعلم . ويمكن استعمالها في تعليم مواد دراسية مختلفة .

وتتقدم الأنموذجات التدريسية التي ظهرت أنموذجا الانتقاء وفراير التدريسيين . وفي انموذج الانتقاء يتعرض الطلبة للأمثلة التي تؤلف المفهوم ، فضلاً عن القاعدة التي بموجبها يتم تحديد هذا المفهوم ، فتكوين المفهوم على وفق هذا الأنموذج يبدأ دائماً بعملية تصنيف يقوم بها الطلبة للأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تقدم لهم عن طريقها يقوم بالكشف عن هذه الامثلة وتحديد المفهوم (الزند ، ٢٠٠٤، ص٣٦٩) (الأزيرجاوي ، ١٩٩١، ص٣٠٧).

أما أنموذج (فراير) فهو احد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها . وقد أجرته فراير في جامعة (wincosin) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويتضمن مراحل تحليل المفهوم ، وتعليم المفهوم ، وقياس اكتساب المفهوم ، وإن تعليم المفهوم على وفق هذا الأنموذج ناتج عن التفاعل المعقد مابين العمليات المعرفية الأولية أي الخبرات السابقة للطلبة مع مساعدة المدرس بأن يقدم له تعريف المفهوم ، وتزويده بالأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم (frayer ,1969 :p.22)(frayer ,1970:p.14) .

إن هذين الأنموذجين وغيرهما من الأنموذجات الأخرى تساعد على اكتساب المفهوم ، فضلاً عن تنمية التفكير ، ومن الأمور المهمة في التدريس، هو التمييز بين اكتساب المعلومات من دون فهمها جيداً ، واكتساب المعلومات التي تم فهمها بدرجة حسنة نسبياً (ريان ، ١٩٩٩، ص٣٢).

وبناء على ماتقدم فقد اتخذت الباحثة من أثر أنموذجي الأنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة موضوعاً لهذا البحث ، وقد اختارت المرحلة المتوسطة لانها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الاساسية.

وتتلخص أهمية البحث الحالي بما يأتي:

١. اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن واللغة القومية لأبناء الامة العربية .

٢. اهمية قواعد اللغة العربية بوصفها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق ، وانها تمثل المرتكز الاساس للغة.

٣.أهمية المفاهيم في توسيع مدركات الطلبة ، ولفت انتباههم إلى ماهو أبعد من الحفظ المجرد للمادة ، والخروج من دائرة التلقين والترديد .

٤. أهمية النماذج التعليمية التي تشكل أساليب تدريسية ناجحة في تدريس موضوعات علمية متعددة وفي مراحل دراسية متنوعة .

٥. محاولة افادة الجهات المختصة وبخاصة وزارة التربية من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

٦. عدم وجود دراسة سابقة ـ على حد علم الباحثة ـ تناولت فاعلية الأنموذجين في اكتساب المفاهيم النحوية .

ثالثاً :هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف

أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الاول المتوسط .

رابعاً :فرضيات البحث

لأجل تحقيق هدف البحث ، صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :-

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج الانتقاء ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج فراير ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج الانتقاء ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها باستعمال أنموذج فراير في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

خامساً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١.طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الواقعة في مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م .

٢.احدَ عشر موضوعاً من مواضيع كتاب قواعد اللغة العربية ط ١ ٢٠٠٨المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠.

٣ .الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠.

سادساً : تحديد المصطلحات

الأنموذج (The Model)

جاء في تاج العروس من جواهر القاموس : ((بضم الهمزة ، ماكان على صفة الشيء أي صورة تتخذ على شكل صورة الشيء ليعرف منه حالهُ)) (الزبيدي ، ١٩٦٧،ج٦، ص٢٥٠).

امالأنموذج اصطلاحاً فله تعريفات عدة منها :-

- تعريف (Riveit,1972) الذي عرفه بأنه (مجموعة من العلاقات المنطقية سواء أكانت نوعية أم كمية والتي سوف تربط الملامح المناسبة للواقع الذي نهتم به) (Riveit ,1972:p.9)

- **أما (ابوحطب)** فقد عرفه بأنه((فئة فرعية من نظرية أو نسق وعادة مايكون أوثق اتصالا بمستوى المعطيات التجريبية او التحقق التجريبي (ابو حطب ، ١٩٨٤، ص١٩).

- **ويعرفه (نشواني)** بأنه((مجموعة الاجراءات التي يمارسها المعلم في الموقف التعليمي التي تتضمن اعداد المواد التعليمية واساليب تقديمها ومعالجتها)) . (نشواني ، ١٩٨٥، ص٣١٧).

وعرفه (klausmeier,1978) بأنه ((خطة منظمة ومحكمة لتوظيف حركات متتابعة أو متسلسلة يتبعها المدرس ، تحكمها عدة عوامل داخلية وخارجية)) . (سعاده وجمال ، ١٩٨٨، ص٣٥).

- **ويعرفه الدريج** ((انه تمثيل لمجال من المجالات الواقع تتكون من عدد من الأستنتاجات ويتضمن علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع الدراسة ويتضمن ثلاث خصائص اساسية هي الأختزال، التركيز ، الاكتشاف)) (الدريج ، ١٩٩٤، ص٢٣-٢٤) .

- **وعرفه (قطامي)** بأنه ((خطة توجيهية تتبنى نظرية التعلم محدودة لتحقيق مجموعة نواتج تعليمية واجراءات وانشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط انشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم)) (قطامي : واخرون ، ٢٠٠٠، ص١٧٤) .

أنموذج الأنتقاء (Selection model)

أنموذج الانتقاء ويطلق عليه اسم الأنموذج الانتقائي ، أو استراتيجية التفكير الأنتقائي هو أنموذج تعليمي ، يتم عن طريقه تعلم المفاهيم واكتسابها (الازيرجاوي ، ١٩٩١، ص٢٠٧) (مرعي ، ومحمد ، ٢٠٠٥ ، ص١٥١).

اما التعريف الاجرائي لأنموذج الانتقاء :-

مجموعة الخطوات التعليمية التي تقوم الباحثة بتعريف المفاهيم النحوية والصفات المميزة عن طريق تقديم عدد من الامثلة المنتمية وغير المنتمية دفعة واحدة من دون الاعلان عن اسم المفهوم وهو يضع على عاتق طالبات المجموعة التجريبية الاولى تسمية المفهوم .

انموذج فراير (frayor model)

ويعد هذا الأنموذج أحد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم ، وقياسها وقد قامت فراير بإجرائه بجامعة وسكتس (wcisconsin) في امريكا بالاشتراك مع مجموعة من العلماء النفسيين ويتضمن هذا الأنموذج ثلاث مراحل ، مرحلة تحليل المفهوم ، ومرحلة تعلم المفهوم ، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم .(frayer ,1970:p20)

اما التعريف الأجرائي لأنموذج فراير

مجموعة الخطوات التعليمية التي تقوم بها الباحثة عند البدء بتدريسها بتعريف المفهوم ، وتحديد الصفات المميزة للمفهوم بعدها تقدم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية فضلاً عن الإشارة إلى المثال المنتمي ، والمثال غير المنتمي وتوضيح المثال الذي يخص المفهوم والمثال الذي لإيخصه لطالبات المجموعة التجريبية الثانية .

- الأكتساب (Acquisition)

جاء في لسان العرب المحيط ان الكسب ، طلب الرزق . وأصله الجمع . وقال سيبويه اكتسب تصرَّفَ واجتهد (ابن منظور ، د.ت، ص٢٥٤).

وهو يدل على ابتغاء ، وطلب ، وإصابة (زكريا ، ٢٠٠١، ص٨٩٣).

اما اصطلاحاً : فعرف الاكتساب بتعريفات عدة منها :-

ـ تعريف (**محمد ١٩٧٥**) الذي عرفه بأنه ((نتاج للتفاعل بين الجهد المبذول لتهيئة المواقف التعليمية للفرد ، وما يمارسه من نشاط في هذا السبيل)) (محمد ، ١٩٧٥، ص٢٣).

ـ **في حين عرفه (Davis.1977)** بأنه (قدرة الطالب التمييز بين الامثلة التي تنتمي الى المفهوم ، والأمثلة التي لاتنتمي إليه ، وتحديد الخصائص ، والشروط الكافية ليكون أي مثال هو مثال عن ذلك المفهوم) (P13: Davis.1977).

ـ **وعرفه (ويتبج١٩٨٤)** . بأنه ((عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي للكائن الحي ، وكثيراً مايوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات التعليم)) (ويتبج ، ١٩٨٤، ص١٥٥).

ـ **عرفه (العمر ١٩٩٠)** بأنه ((مدى معرفة الطالب بما يمثل المفهوم وما لايمثله من خلال انتباهه إلى فعاليات ونشاطات المدرس من ثم يقوم بمعالجة المعلومات بطريقته الخاصة ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل إن يقوم بحفظها في مخزن الذاكرة لديه)) (العمر ١٩٩٠، ص٢٠٢).

ـ **وعرفه (قطامي ١٩٩٨)** بأنه ((كمية المثيرات التي يمكن للشخص إن يكتسبها من ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها)) (قطامي ، ١٩٩٨، ص١٠٦) .

أما الباحثة فتعرفه إجرائياً بأنه :

قدرة كل طالبة من طالبات العينة على تمييز المفهوم من بين مفاهيم اخرى والمتمثلة بالاجابات الصحيحة على فقرات الأختبار المعد لهذا الغرض .

- المفهوم (Concept)

- عرفه كود (Good,1973) في قاموس التربية بانه (فكرة اوتمثيل للعنصر المشترك او رمز يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات والتصنيفات)((Good ,1973 : p.142

وعرفة (الديب ١٩٨٦) بانه ((عملية عقلية يقوم بها المتعلم لآستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من مثيرات ، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات)) (الديب ، ١٩٨٦ص٩٥)

وعرفة (سعادة وجمال ١٩٨٨) بأنة ((مجموعة من الاشياء أو الاشخاص او الحوادث او العمليات التي يمكن جمعها معا على اساس صفة مشتركة اوأكثر والتي يمكن إن يشار اليها بأسم او رمز معين)) (سعادة واليوسف ،١٩٨٨،ص١٠٢).

وعرفه (ابراهيم ١٩٩٠) بأنة ((تصنيف الاشياء او الاحداث على اساس خصائصها او مميزاتها وعلاقتها التي اما ان تكون مشتركة بينها او يحكم عليها الفرد هكذا ويعبر عنها عادة بكلمة وهي ليست المفهوم نفسه بل هي رمزله فقط)) (ابراهيم ،١٩٩٠،ص ١٦٩)

في حين عرفة (باير١٩٩٤) ، بأنه ((طيف عقلي لشي ما ، وهذا الشي قد يعني بدورهِ أي شي ، هدف مجسد ، او نوع من السلوك ، أوفكرة مجردة)) (باير، ١٩٩٤ ، ص ١٩٩)

أما الباحثة فتعرف المفهوم اجرائياً

مجموعة الصفات العامة التي تشترك فيها مجموعة من الاشياء وغالباً مايعبر عنها بكلمة أو شبه جمله وتتعلق بموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط ويمكن اكتسابه من قبل الطالبات وذلك من خلال قدرتهن على جمع وتمييز وتصنيف المعلومات .

الفصل الثاني

أولاً:الخلفية النظرية

*: الأنموذج التدريسي .

*: أنموذج الإنتقاء.

*: أنموذج فراير.

*: المفاهيم.

*: الأكتساب.

ثانياً :دراسات سابقة وموازنتها

*: دراسات عربية

١. دراسة الحميري ٢٠٠٢

٢. دراسة الطائي ٢٠٠٧

٣. دراسة الغريباوي ٢٠٠٧

٤. دراسة كاظم ٢٠٠٨

*: دراسات اجنبية

١. دراسة فراير ١٩٧٠

٢. دراسة شارلز ١٩٧٩

*:الموازنة بين الدراسات السابقة والحالية

*:جوانب الأفادة من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

اولاً:خلفية نظرية

تعد الخلفية النظرية لأية دراسة جانباً مهماً واساسياً فيها ، وتمثل جانب القوة فيها، لذا اصبح من المتعارف عليه في البحوث الجيدة ان تكون ذات مغزى نظري معين عن طريق ماتقدمه من معرفة منظمة لمجال التخصص (الرشيدي ،٢٠٠٠،ص٢١٩).

وتتضمن الخلفية النظرية مايأتي :

***: الأنموذج التدريسي**
***: أنموذج الانتقاء**
***: أنموذج فراير**
***:المفاهيم**
***:الأكتساب**

*** : الانموذج التدريسي**

بدأت محاولات التصميم التعليمي في العقد السابع من القرن العشرين ، حيث وضعت له أسس ومبادىء منذ زمن طويل ، وهذه وضحت في محاولة العالم سكنر skinner الذي وضع انموذجاً تعليمياً واختبره فعلياً (Reigeluth 1983.p27) وكان تاكيد سكنر ينصب على الوصول لأي نجاح او تقدم في العملية التربوية يتم من خلال التعزيز . (قطامي واخرون ،٢٠٠٢،ص٢٣٦).

والأنموذج يكون محملاً بحقائق مثبتة في نظرية ما، كما قد يكون الأنموذج تخطيطاً تبسيطياً لنظرية في طور التكوين والاكتمال (الدريج،٢٠٠٣،ص٦٥).

ويعود السبب في استخدام النماذج في العملية التربوية الى أمكانية إخضاعها للتجربة والقياس ولأن من الممكن استخدامها في التدريس من خلال التعلم والبيئة التعليمية . وهذه النماذج يمكنها مساعدة المتعلمين على تمثيل ماتقدم لهم من خبرات تعليمية واستيعابها لضمان إستمرار انتباههم. وتهدف هذه النماذج الى الوصول بالمتعلم الى حالة التوازن المعرفي . والنماذج التعليمية توفر مناخاً ملائماً للتعلم يضمن الوصول الى نتائج مرغوب فيها (الزند،٢٠٠٤،ص٢٣٩).

ومن الواضح ان الاتجاهات النفسية ، والسلوكية . والمعرفية ، والأنسانية والأجتماعية ، قد ساعدت على نشوء النماذج التدريسية وبلورتها من خلال المبادى والافتراضات التي قدمتها تلك المدارس والتي جرى تحويلها الى خطوات اجرائية لتحقيق التعليم الفعال في البيئة الصفية.

وتمتاز النماذج بانها تستند الى تحليل خصائص المتعلمين من حيث السن والجنس والقدرات العقلية والجسمية والتعليمية للفئة المستهدفة والمتعلمين (الزند ،٢٠٠٤،ص٢٤٧)٠

* : الأنموذج التدريسي تعريفه وخصائصه

إن الأنموذج التدريسي هو خطة توجيهية تقترح اعتماداً على نظرية تعلم معينة ، مجموعة نواتج واجراءات مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الاهداف ، والتنفيذ ، والتقويم ، وطبقاً لهذا المنحنى يترتب على المدرس في حال تبنيهِ للانموذج التدريسي ان يمارس نماذج سلوكية محددة ، مثل استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه وشرح البنى المفاهيمية ، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية تعلم ، سلوكية ، معرفية ،انسانية ،او اجتماعية٠(قطامي واخرون ،٢٠٠٢،ص١٧٢)٠

ويعد الأنموذج التدريسي علماً يصف الأجراءات جميعها والتي تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها وتوصيلها بشكل اسرع وباقل جهد للمتعلم ، او هو عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وفق معايير خاصة (الزند ،٢٠٠٤،ص٢٤٠).

ويقصد بالأنموذج التدريسي ايضاً ، تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعدد من الاستنباطات والاستنتاجات . ويتضمن الأنموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع التدريس والدراسة . ويمكن لنا في بعض الاحيان تمثيل تلك العلاقات على شكل صورة او مخططات ، او شبكة علائقية ، او اشكال توضيحية . والأنموذج التدريسي عبارة عن وسائل وأدوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية (قطامي واخرون ،٢٠٠٢،ص١٧١).

ويتضمن الأنموذج ، بصفة عامة الخصائص الاتية ٠

١ـ الاختزال :

يكون الاختزال الخاصية الأساسية للانموذج ، بالتالي هو تبسيط الواقع والتمكين من فك مكوناته وإدراك طبيعة العلاقات المتحكمة فيه . ومما تجدر الاشارة اليه بصدد هذه الخاصية هو أن الاختزال يتضمن تحريفاً للواقع لانه لايكون بالامكان ابدا تمثيل جميع جوانب الواقع التعليمي لأن الواقع اشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الانموذج (الدريج ،٢٠٠٣،ص٦٧) .

٢ـ التركيز :

يتصف الأنموذج بالتركيز بحيث يعمل على ابراز بعض الخصائص وذلك بالتركيز على بعض المكونات وبعض العلاقات ، الأمر الذي يمكن الدارسين من مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع وتوظيفهم للعدد والتخطيط والتكرار في سبر أغواره .

٣ـ الأكتشاف :

إن مايميز الأنموذج هو قيمته المنهجية الكشفية بحيث يمكن وصفهُ فضلاً عن ان وظيفته الوصفيه والتحليلية أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جديدة اكثر تعقيداً واقرب إلى الواقع التعليمي ٠ أو تساعدهم على الأقل على إدخال تعديلات في الأنموذج الأصلي لكي يغطي مجالات أوسع ويشمل علاقات جديدة (الدريج،٢٠٠٣،ص٦٧).

***العناصر الأساسية للأنموذج :**

نلاحظ وجود عناصر أساسية مشتركة تركز عليها النماذج وهي تشتمل على مايأتي : -

١. تحديد الأهداف : تحديد النتائج التعليمية في صيغ سلوكية محددة .

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

٣. تحديد وسائل التقييم لفاعلية عملية التدريس .

٤. اختبار الخبرات والنشاطات التعلمية التعليمية وتتضمن :

أ. تهيئة البيئة المناسبة لأحداث التعلم .

ب. تعزيز السلوك المناسب والمتعلق بتحقيق النتاج التعليمي .

٥. ترتيب المادة الدراسية إما ترتيباً منطقياً أو(سيكولوجياً) .

٦. استمرار أثر التدريس وذلك من خلال عمليات التغذية الراجعة (الزند ، ٢٠٠٤،ص١٤٩).

*** معايير الأنموذج التدريسي الجيد :**

لكي يتمكن الباحث من تحديد الأنموذج التدريسي المناسب لبحثه ، فلا بد من توافر معايير معينة يمكن فيها مقابلة اهداف الباحث ،والاجراءات التي ينوي استخدامها مع خصائص الأنموذج وافتراضاته ومسلماته وتكمن نتائجه التجريبية من اتخاذ قرار ، وتبني احكام تفضيلية لاختيار أنموذج تدريسي دون غيره .

ومن هذه المعايير:

١.الأهمية :

تتحدد أهمية الأنموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وبسهولة وامكانية استخدامه وتوظيفه في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوبة ، كما تتحدد أهمية الأنموذج بجدواه في تسهيل عملية التعلم (قطامي ، واخرون، ٢٠٠٢،ص١٧٧).

٢.الدقة والوضوح :

يتصف الأنموذج التدريسي بالدقة إذا ماتوافرت فيه الخصائص الآتية :

ـ الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومسلماته ، ومفاهيمه .

ـ الخلو من اللبس والغموض .

ـ الترابط والاتساق في عناصره ومكوناته ، ترابطاً واتساقاً داخلياً .

ـ دقة الفرضيات ، ووضوح المفاهيم .

ـ سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم الأنموذج الافتراضية .

ـ سهولة المعالجة والتنفيذ والربط بالإجراءات التدريسية .

٣.الاقتصاد والبساطة :

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

٤.الشمول :

يتصف الأنموذج التدريسي بالشمول والإحاطة إذا استطاع أن يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة ، إما ترابطية أو سببية ، أو تفسيرية ، ويمكن أن يكون شاملاً إذا اخذ بالحسبان مجموعة العناصر الاتية :

- معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية .
- خصائص الطلبة وأساليب تعلمهم .
- أساليب معالجة الطلبة وقنوات تواصلهم مع المواقف والأحداث .
- استعدادات الطلبة المفاهيمية .
- الإجراءات الصفية التدريسية .
- أساليب التقويم .

ـــ استراتجية التغذية الراجعة (قطامي ، واخرون ، ٢٠٠٢، ص١٧٧-١٧٨).

*** : أنموذج الأنتقاء (Selecton model):-**

تتضمن الاستراتيجية على وفق هذا الأنموذج ، الطلبة والمعلم الذين يعطون أمثلة متعددة دون أن تصنف على أنها أمثلة موجبة (منتمية) أوإنها أمثلة سالبة (غير منتمية) . وتعد هذه الاستراتيجية اكثر صعوبة ، إذ إنه لايتم فيها انتباه الطالب وتفكيره إلى جهة محددة لأن ذلك يستدعي من الطالب أن يقوم بتوليد أمثلة من عنده لكي يصل إلى تحديد المفهوم واكتسابه ، ويهتم الطلبة في هذه الاسترتيجية بتسلسل الأمثلة ، وذلك عن طريق انتقائهم للأمثلة التي ينوون الاستفسار أو التقصي عنها وتظهر هذه الاسترتيجية مسؤولية تحقيق المفهوم واكتسابه وتتبع صفاته لدى الطلبة .

- مراحل تعليم التفكير عن طريق استخدام الأنموذج الانتقائي :

ويمكن تحقيق تعليم التفكير لدى الطلبة باستخدام هذا الأنموذج عن طريق أستخدام المراحل الاتية وهي :-

١.عرض البيانات وتحديد الصفات ويتم ذلك عن طريق الإجراءات الاتية :-

أ. يعرض المعلم أمثلة موجبة وأمثلة سالبة دون أن يقدم للطالب إجابة نعم أو لا.

ب.يستوضح الطالب الأمثلة التي يعرضها الطلبة الأخرون والتي يعرضها هو نفسه فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية .

ج. يخمن الطلبة المفهوم ويجربون ويختبرون صحته .

٢ .اختبار تحقيق المفهوم أو الوصول إليه ، ويتم ذلك عن طريق الإجراءات الاتية :

أ.يعطي الطلبة المزيد من الامثلة غير المحددة .

ب.يعطي الطلبة أمثلة عن خبراتهم .

ج. يثبت المعلم فرضية ويسمي المفهوم ، ويعيد تعريف المفهوم اعتماداً على سماته الرئيسة .

٣.تحليل استراتيجية التفكير ، ويمكن تحقيقه عن طريق الإجراءات الاتية :

أ. يصف الطلبة الأفكار التي عُرضت .

ب. يناقش الطلبة دور الفرضية والصفات التي عُرضت .

ج. يناقش الطلبة نوع الفرضيات المطروحة وعددها ، وتكون الفرضيات المطروحة عادة تخمينات ذكية (الزند ، ٢٠٠٤، ص٤١١- ٤١٢)

ويمكن توضيح هذا الأنموذج في الجدول أدناه :-

الجدول (١)

المراحل في أنموذج الانتقاء في استراتيجية اكتساب المفهوم

المرحلة الأولى : عرض المعلومات وتحديد الخصائص	المرحلة الثانية : اختبار اكتساب المفهوم
يعرض المعلم الأمثلة غير المصنفة	يحدد الطلبة أمثلة إضافية غير مصنفة
يتقصى الطلبة أياً من الأمثلة بما في ذلك أمثلتهم أمثلة موجبة أو سالبة	يثبت المعلم الفرضيات من الاسماء والمفاهيم ، ويعيد صياغة التعريف اعتماداً على الخصائص الرئيسة .
المرحلة الثالثة : تحليل استراتيجية التفكير	
يصف الطلاب الأفكار يناقش الطلاب دور الفرضية والخصائص يناقش الطلاب دور الفرضيا ت وعددها	

(الزند ، ٢٠٠٤، ص٤١٢)

الخطوات الأجرائية لتطبيق انموذج الانتقاء في غرفة الصف

يتميز هذا الأنموذج بإتاحه الفرصة أمام المدرس لتعرف طريقة المتعلم في انتقاء المثال المناسب ، الأمر الذي يمكنه من فهم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلة واتخاذ القرار (نشواتي ، ١٩٨٥، ص٤٣٩).

وفي هذا الأنموذج يقدم المدرس المفهوم من دون إعلانه أي مجرد التعريف من دون ذكر المفهوم ، وبعد ذلك يقدم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من دون (نعم) مقابل المثال المنتمي من دون (لا) مقابل غير المنتمي ، حيث يقوم المدرس في بداية الدرس بعرض الأمثلة جميعها على المتعلم دفعة واحدة من دون تصنيفها وعلى المتعلم أن يختار المثال المناسب من بين هذه الامثلة ، وتصنيفها معتمداً على الصفات المميزة التي ذكرت في التعريف ، ثم يتلقى التغذية الراجعة المناسبة بعد كل عملية اختبار ، وتتكرر هذه المحاولات حتى يتوصل المتعلم إلى اسم المفهوم ، وبعد ذلك يعرض المتعلمون أمثلة من عندهم ، حتى يتمكنوا من المفهوم وتعريفه(مرعي ومحمد ، ٢٠٠٥، ص١٥١)

(نشواتي ،١٩٨٥، ص٤١٩).

أن أنموذج الانتقاء يضع على عاتق الطلبة تسمية المفهوم بعد أن يعرض المدرس تعريفاً له ، وتقديم عدد من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية دفعة واحدة ومن دون إعلان اسم المفهوم ، و يكمن دور الطلبة في استنتاج اسم المفهوم بأنفسهم عن طريق الصفات المميزة والمعرفة في التعريف والأمثلة المقدمة لهم ، وتصنيف المثال المنتمي في ضوء هذه

الصفات المميزة في التعريف فضلاً عن أنه يضع على عاتق الطلبة إعطاء أمثلةاخرى منتمية وغير منتمية من خبراتهم ، واعادة تعريف المفهوم بأسلوبهم الخاص .(كاظم ،٢٠٠٨،ص٤٥)

*** : أنموذج فراير**

تعد دورثي فراير (frayer) الحاصلة على دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة وسكنسن مادسن Wisconsin madison من علماء النفس المعروفين في الولايات المتحدة الامريكية ، طورت فراير مجموعة غنية من المصادر المطبوعة و(الفيديوية) حول التعليم الجامعي وهي لديها تعليم تكنلوجي تم استهلاله منذ عام ١٩٩٥.

اكتشفت فراير الطرق التي يمكن من خلالها للتكنلوجيا إن تسهم في دعم التعليم والتعلم ، وأيضاً استرتيجيات التغيير التنظيمي لتبني الاختبار والاستعمال المؤثر للتكنلوجيا ، وقد نشرت وأعطت التمثيل الوطني لتلك المواضيع ، ونشرت بشكل واسع عن التصور التعليمي والتغيير وانجازات تتضمن تطوير انموذج فراير لمفهوم التعليم www.frayer.com.

اهتمت مع مجموعة من زملائها بتعليم وتعلم المفاهيم ، حيث افترضت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها . وهذا الانموذج هو احد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها تم إجراءه بجامعة و سكنسن مادسن Wisconsin madison بأمريكا ، وذلك بوساطة فريق من الباحثين في قسم علم النفس يتكون من فراير وكلوزماير وآخرين .

فأنموذج فراير أستراتيجية توجيهية للمعلمين لكي يستعملونه لمساعدة المتعلمين ليتعلموا المفاهيم الجديدة من خلال استعمال الخواص وغير الخواص التعريفية للمفهوم .www.frayer model.com

وأنموذج فراير لأكتساب المفهوم يتضمن المراحل الأتية :

أ. تحليل المفهوم .

ب.تعليم المفهوم.

ج. قياس اكتساب المفهوم .

وفيما يأتي وصفاً تفصيلياً لكل مرحلة من هذه المراحل :

أ. تحليل المفهوم :

ترى فراير أن تحليل المفهوم يتكون من العناصر الأتية :

١. عنوان أو اسم المفهوم : هوكلمة أومصطلح متعارف عليه لفظاً .

٢.تعريف المفهوم : هو جملة أو عبارة تحدد الخواص التعريفية للمفهوم ، فهو تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء .

٣.أمثلة المفهوم: هي حالات للمفهوم لها جميع الخواص التعريفية (المميزة) للمفهوم ، ويطلق عليها في بعض الأحيان الأمثلة الموجبة .

٤.لاامثلة المفهوم : هي حالات لهابعض الخواص التعريفية (المميزة) للمفهوم دون بعضها الأخر ، ويطلق عليها في بعض الاحيان أمثلة ليست للمفهوم أو الأمثلة السالبة .

٥.الصفات التعريفية (المميزة) : وهي الخواص التي توجد في كل مثال من أمثلة المفهوم ، فهي تميز مثال المفهوم عن أمثلة المفاهيم الأخرى ،

ولذلك فهي تسمى في بعض الأحيان ((الصفات المميزة أوالمحددة للمفهوم)).

٦. قيم الصفات : يُنظر إلى مدى وجود الصفة التعريفية (المميزة) للمفهوم على أنها قيمة هذه الصفة اوتختلف المفاهيم فيما بينها طبقاً لقيم أو درجة قيم الصفات التعريفية (المميزة)فمثلاً الضمير هو صفة تعريفية لأكثر من المفهوم .

٧.الصفات المتغيرة : هي الخواص التي تختلف من مثال لأخر من أمثلة المفهوم .

٨.المفهوم الرئيس : وهو المفهوم الذي يحتوي على كل أمثلة أو حالات المفهوم .

٩.المفهوم الفرعي : هو مثال أو حالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة ، وإن هذه المفاهيم الفرعية لها جميع الصفات التعريفية (المميزة)(frayer ,1969:p29).

ب. تعليم المفاهيم:

اقترحت فراير العمليات الأتية بوصفها ذات صلة بتعليم المفهوم :

١. التعرّف على قيم الصفة لأمثلة المفهوم .

٢.ربط قيم الصفة بعناوينها .

٣.التعرف على مثال ما ، كمثال أولامثال للمفهوم .

٤.ربط مثال المفهوم بعناوينه .

٥.التعرّف على الصفات التعريفية (المميزة) لكل أمثلة المفهوم .

٦.التعرّف على القاعدة المفاهيمية المتصلة بالصفات التعريفية (المميزة)
٧.التعرّف على العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الرئيسة والفرعية له .

وترى فراير أن تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل المعقد بين العمليات المعرفية الأولية ، ولذلك عند تعليم أي مفهوم يجب مراعاة مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى المام المتعلمين بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم .

وحتى يتعلم المتعلم المفهوم ويكتسبه يجب أن يساعده المعلم على القيام بالعمليات السبع السابقة ، أو بمعنى أخر يجب على المعلم أن يقدم مكونات المفهوم إلى المتعلم عند تعلمه لهذا المفهوم حتى يكتسبه .ولاتحدد فراير طريقة معينة لتعليم المفهوم ولكنها تؤكد أهمية تعلم المتعلم لمكونات المفهوم حتى يكتسب المتعلم هذا المفهوم (frayer ,1970:p14).

ج. قياس اكتساب المفهوم :

انموذج فراير لقياس اكتساب المفهوم هو أداة تستخدم لقياس مستوى التمكن من المفهوم ، وهذه الأداة تتكون من ثلاثة عشر سلوكاً من سلوكيات تعلم المفهوم التي أمكن استنباطها خلال العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفهوم . أي أنها كانت معدة لتعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم المفاهيم ، وكل سلوك من الثلاثة عشر سلوكاً هذه يشمل عملاً يقوم به المتعلم قد يكون اختياراً من متعدد أو قد يكون تكميل إجابة ناقصة (frayer 1969:p14).

وهذا المقياس أو الاختبار القائم على الثلاثة عشر سلوكاً يكون له الخصائص الاتية :

١. يختبر الجوانب اللفظية وغير اللفظية لتعلم المفهوم .
٢. يسمح بتمييز مستويات أو جوانب متعددة لتعلم المفهوم .
٣. قابل للتطبيق على أنواع متعددة من المفاهيم .

وتتضمن السلوكيات الثلاثة عشر الجوانب الأتية :-

التمييز بين الصفات - مطابقة أمثلة المفهوم ولاأمثلة - عنونة حالات المفهوم - التفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة - تعريف المفهوم - صلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية - الدلالة على علاقة مناسبة بين المفاهيم ونسمي هذه العلاقة بالتعميم - حل المشكلات أو المواقف الجديدة بأستخدام التعميمات .

والسلوكيات الثلاثة عشر التي يقوم عليها إنموذج فراير لقياس اكتساب المتعلم للمفهوم هي أن يكون المتعلم قادراً على أعطاء :-

١. مثالاً للمفهوم إذا أعطي أسم المفهوم .
٢. لامثالاً للمفهوم إذا أ عطي اسم المفهوم .
٣. المفهوم إذا أعطي مثالاً للمفهوم .
٤. مثالاً لقيمة الصفة التعريفية إذا أعطي اسم هذه الصفة .
٥. اسم قيمة الصفة التعريفية إذا أعطي مثالاً لها .
٦. الصفة التعريفية (المميزة) إذا أعطي اسم المفهوم.
٧. الصفة المتغيرة إذا أعطي اسم المفهوم.

٨ . اسم المفهوم إذا أعطي تعريفاً لهُ .

٩. تعريف للمفهوم إذا أعطي اسم المفهوم .

١٠ .المفهوم الرئيس إذا أعطي اسم المفهوم .

١١.المفهوم الفرعي إذا أعطي اسم المفهوم .

١٢.العلاقة بين مفهومين إذا أعطي اسميهما .

١٣ .حل لمشكلة معطاة له بواسطة تطبيق التعميم .

(Frayer1969:p3)

مكونات المفهوم :

١.أسماء الصفات التعريفية (المميزة) التي تضم أمثلة المفهوم والصفات المتغيرة.

٢.أمثلة و اللاأمثلة لقيم الصفة .

٣.اسم المفهوم .

٤.امثلة المفهوم ولاأمثلة .

٥.اسماء المفاهيم الرئيسة والفرعية للمفهوم .

٦.التعميمات التي تربط بين المفهوم والمفاهيم الاخرى .

٧.المشكلات أو المواقف التي يمكن حلها بواسطة التعميمات العامة للمفهوم (frayer,1969,p.3-8).

العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر فراير :

أ. العوامل الداخلية : وتتمثل في :-

وهي العوامل الخاصة بالمتعلم نفسه مثل الاستعداد والدوافع والقدرة على الإدراك والتمييز والتصنيف وغيرها .

ب. العوامل الخارجية : وتتمثل في :

١. مدى ملاءمة المادة التدريسية لنضج المتعلم العقلي .
٢. كمية التعلم ونوعيته .
٣. القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم ، وتمثل البيئة الأسرية والمجتمع .
٤. خصائص المعلم مثل شخصيته ، وأسلوبه وكفايته .
٥. خصائص المتعلم وتتمثل في الفروق الفردية بين المتعلمين .
٦. البناية المدرسية ومايتوافر فيها من وسائل تعليمية (frayer,1969,p.14).

الخطوات الإجرائية لتطبيق أنموذج فراير حسب مايراه (Goodwin):

يقترح (Goodwin) خطوات اجرائية لتطبيق إنموذج فراير وقد أرتأت الباحثة استعراضها لبيان أن هناك أراءً مختلفة حول وجود أو عدم وجود خطوات اجرائية .

حيث اوضح (Goodwin) أن المدرس يعرض في بداية الدرس تعريف المفهوم ، ثم يحدد الصفات المميزة للمفهوم ، ومن ثم يقدم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة مع الإشارة إلى المثال الموجب الذي ينتمي إلى المفهوم والمثال السالب الذي لاينتمي للمفهوم .

يوضح للمتعلمين المثال الخاص بالمفهوم والمثال غير الخاص به ، ثم يقدم لهم عدداً من التدريبات التي تتطلب حلها كأن يقدم المعلم مجموعة أمثلة منتمية وغير منتمية ، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب ، وتقديم التعزيزات المناسبة بعد اعطاء الإجابة الصحيحة من المتعلمين (Goodwin ,1975:p250) .

* : المفاهيم : Concept s

ماهو المفهوم:

اختلف معنى المفهوم لدى المفكرين والباحثين في مجال التربية وعلم النفس . ولمعرفة هذا الاختلاف واسبابه ، تقدم الباحثة عدداً من تعاريف المفهوم .

عرفه (Bourne ,1974) بأنه علاقة تربط بين مجموعة من السمات أو الخواص البارزة . ويتكون عند تجميع أو تصنيف مادتين أو حدثين أو اكثر معا، على اساس السمة نفسها أو الصفة المعروفة ، التي يتصف بها كل عنصر من عناصر المجموعة او الصنف (Cohen,1977,p27) اما (Gagne ,1965) فيعرفه بأنه استجابة الفرد إلى مجموعة من الاشياء المترابطة (Gagne ,1965, p127) .ويعرف (العاني ١٩٧٦)المفهوم على انه بناء عقلي يتكون من ادراك العلاقات الموجودة بين الظواهر أو الاحداث او الاشياء (العاني ، ١٩٧٦،ص١٩).

ويضيف (الخوالدة ١٩٩٦)ان المفهوم مجموعة السمات او الدلالات التي تستدعيها القوى الأدراكية عند سماع منطوق كلمة ما، لتجميع صورة

ذهنية لهذه الكلمة لتمييزها عن غيرها من الاشياء (الخوالدة ، ١٩٩٦، ص١٢٥).

ومجمل القول ان هناك من ينظر إلى المفهوم على انه اداء حاصل عن تعلم ومنهم من يراه مجموعة من المثيرات بينهما علاقة . ومنهم من يراه نوعا من التعلم .

تكوين المفاهيم

تعد عملية تكوين المفاهيم نشاطاً معقداً ، إذ تمارس فيها جميع الوظائف العقلية الأساسية وتتطلب عمليات عقلية متتابعة ، كونها عملية مرحلية إذ إنها أولى مراحل تنمية المفهوم (حميدة واخرون، ٢٠٠٠،ص١٣٣). وتبدأ عملية تكوين المفاهيم عند الفرد قبل دخوله للمدرسة ، فهو يكتشفها عن طريق بيئته التي يعيش فيها (العاني ، ١٩٧٦، ص٢١). ثم يبدأ شيئاً فشيئاً بتطويرها وعلى نحو طبيعي تساعده في ذلك عوامل عدة ، منها وجود الخبرة المناسبة ، والنضج ، والنمو العقلي (دين ، ١٩٩٠، ص٨١).

والمفهوم كما اجمع معظم المربين وعلماء النفس : هو تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل الادراك والتنظيم ، والتصنيف والاساس في تكوين المفهوم هو ان يعرف المتعلم العلاقات الموجودة بين مجموعة المعلومات ، وبناء المفهوم عملية بحث عن اوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المعلومات من اجل الوصول إلى تنظيم يجعل لها معنى بالنسبة للمتعلم يساعد في التمييز بين هذه المعلومات على اساس اوجه التشابه والاختلاف بين

عناصرها ولتكوين ابسط مفهوم يلزم في الاقل وجود حقيقتين متشابهتين فضلاً عن حقيقة مختلفة لاتدخل في التصنيف.

ويمكن ان يتشابه معنى المفهوم الواحد لدى الافراد المختلفين عندما تتشابه الخبرات التي يمرون بها وهذه في الواقع من الخصائص المهمة التي لها مغزاها التربوي فالكثير من الطلبة الذين يمرون بالخبرات نفسها داخل المدرسة يمكن ان يصلوا إلى تشكيل مفاهيم متقاربة في مجال تدريس مادة معينة ، وهذا قد تكون له اهمية في عملية تقويم نمو الطلبة ، وفهمهم واستيعابهم للمفاهيم ولكنه لايعني ان يصل الطلبة جميعهم إلى نفس الدرجة من الفهم والادراك ومنطقياً غير ممكن (جراغ ، ١٩٨٦،ص١٠٢).

وقد قدم عدد من الباحثين اراء حول تكوين المفاهيم مثل بياجة وبرونر وجانيه وكلوزماير وغيرهم . وقد اتفق معظمهم على ان عملية تكوين المفاهيم نشاط معقد تمارس فيه كل الوظائف العقلية الاساسية ، أي يحتاج في تكوينه إلى التصور والانتباه والربط والاستنتاج والتجريد ، ويتعامل اثناء عمليات التعلم مع الاشياء والمواقف الجزئية والمحسوسة وعن طريق الملاحظة والبيانات التي يحصل عليها يدرك العلاقات والتشابه والاختلاف بين كل الاشياء والمواقف الجزئية والمحسوسة ،ثم يقوم بعملية تحديد الصفات او الخصائص المشتركة.(حميدة ، ٢٠٠٠،ص٥٦) .

أما تكوين المفاهيم من وجهة نظر (هيلدا تابا) فإنه يستند إلى عملية تفكير مكتسبة تقوم على تفاعل منظم بين العقل والمعلومات التي يواجهها الفرد ، وان عملية التفكير تتابع في سياق منطقي ينبغي مراعاته في تنظيم تعلم المفاهيم (بلقيس ، ١٩٨٣، ص٧٧).

إذن عملية تكوين المفاهيم هي عملية منظمة وهادفة ، وليست عشوائية ، وذلك لان كلا من المدرس والطالب يستخدم فيها عملياته العقلية التي لابد من ان تترجم بشكل رموز وآلفاظ ، إذ إن للرمز دوراً مهماً في تكوين المفهوم أولاً. وان العمليات المرتبطة بتكوين المفاهيم من (التصور والانتباه والربط والانتاج والتجريد) ، عمليات مهمة ولكنها غير كافية بدون الرموز والالفاظ (يونس واخرون ، ١٩٨١،ص٩٣).

أهمية تعلم المفهوم

يرى معظم المختصين في التربية والتعليم ان احد الاهداف المهمة التي ينبغي ان تؤكدها المدارس في تدريس المواد الدراسية المختلفة ، والمستويات التعليمية المختلفة هو التأكيد على تعلم المفاهيم ، لذا يعمل المعلمون ومخططوا المناهج ومؤلفوا الكتب المدرسية المختلفة على تحديد المفاهيم في المراحل الدراسية المختلفة وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها التي تكفل لهم النجاح في تعلمها (سعادة ، ١٩٨٨، ص٩١).

ويمكن ايجاز اهمية تعلم المفاهيم بما يلي :

١.تسهيل عملية التعلم ، فوجود العديد من المفاهيم لدى التلميذ تساعده على تسهيل تعلمه خصوصاً عندما تشير المفاهيم إلى بيئة محسوسة.

٢. اختزال الحاجة الى التعلم المستمر ، لأنه بتعلم المفهوم ينتقل الاثر إلى تعلم جديد (الزيود واخرون ، ١٩٩٩، ص٨٦).

٣. تقدم المفاهيم وجهة نظر واحدة للحقيقة لان استخدام الفرد لها يحدد العالم الذي يعيش فيه ، ولايمكن إدراك الأمور من دونها فهي وسيلة اتصال

بالأخرين وفي نقل المعاني والافكار على مر السنين نتيجة لقدرة الإنسان على استيعابها واستبقائها لمدة طويلة من الزمن .

٤. تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية لدى التلميذ فيكتسب التلاميذ معلومات كثيرة ويمرون بخبرات عديدة من خلال مطالعتهم للكتب المختلفة مما يجعل احتمال تشكيل المفاهيم كبيراً ويؤدي الى تنظيم الخبرة (سعادة ، ١٩٨٤، ص٨٧).

تعلم المفهوم

لقد اختلف التربويون حول تعلم المفهوم فمنهم من يشير اليه بتشكيل المفهوم ومنهم من يشير اليه باكتساب المفهوم ويشير البعض الاخر اليه بتكوين المفهوم ، وعلى العموم فإن هناك عمليتين اساسيتين تتعلقان بالمفاهيم هما تكوين المفهوم واكتساب المفهوم (علوان ، ٢٠٠٢، ص١٨).

ويقصد بتعلم المفهوم (تجميع الأفكار أو الأشياء في فئات على اساس خصائص مشتركة معينة) (الازيرجاوي ، ١٩٩١،ص٣٤٤).

ان تكوين المفهوم يمر بمرحلتين :.

ـ المرحلة الأولى : هي مرحلة اكتشاف السمات أو الخصائص المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة فيما بينها بقاعدة ما ، وفي هذه المرحلة يتم تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم ، كما يستطيع الفرد استدعاء صورة المفهوم حتى في غياب الامثلة عنه .

ـ المرحلة الثانية :هي مرحلة تعلم اسم المفهوم ، وفيها يتعلم الفرد ان الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي تم تشكيله في المرحلة الاولى ، وفي هذه المرحلة يدرك الفرد ان هناك ترابطاً بين الاسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم ،اذ ان أحدهما يستدعي الأخر .

أن عملية تعلم المفاهيم واستخدامها ذات أهمية بالغة ، لكونها تسهل تعلم المادة التعليمية التي يدرسها الطلبة، فضلاً عن كونها تساعد المتعلم على تذكر مايتعلمه ولذلك فهي تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم (نزال ، ٢٠٠١،ص٣٧).

العوامل المؤثرة في تكوين المفاهيم :

هناك عوامل عديدة يمكن ان تؤثر على تكوين المفاهيم منها :

١. عدد الامثلة

إذ ان تقديم عدد كاف من الأمثلة لتأكيد العرض الجيد للمفهوم المراد تعلمه يعد امرا مهما في تعلم المفاهيم .

٢. تنويع الامثلة الايجابية والسلبية

هي الأمثلة التي تشتمل على عناصر ذات الصلة المباشرة بالمفهوم اما الامثلة السالبة فهي الامثلة التي لاتشتمل على هذه العناصر ، فمن الضروري اعطاء

التلميذ امثلة ايجابية واخرى سلبية للمفهوم المراد تعلمه ، اما اذا توافر احد النوعين من الامثلة فقط فيفضل اعطاء الامثلة الايجابية لتسهيل تعلم المفهوم .

٣. الخبرات السابقة للمتعلم

يقوم بناء المفاهيم على اساس تتابع الخبرات واستمرار اعادة تنظيمها في ضوء الخبرات الجديدة وعليه تصبح احدى الوظائف المهمة التي يجب ان يقوم بها المعلم هي معرفة التي سيقدم على اساسها الخبرات الجديدة لتلاميذه . فضلاً عن ماتقدم هناك عوامل اخرى تسهم مع العوامل السابقة في عملية تكوين المفاهيم ومنها الفروق الفردية بين المتعلمين ، والخبرات المباشرة والبديلة والقراءة العلمية او نوع المفهوم (الديب ، ١٩٧٤، ص٨٨).

وقد رأى كل من (Merrill and Tennyson ,1977)،(Gagne,1965) . ان الانشطة التي تساعد على قياس تعلم المفهوم لدى التلاميذ تنطوي على :

١.التميز بين الامثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم .

٢.التعميم .

واضاف (Gagne,1965)

٣.وضع الامثلة المتشابهة في الصنف (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨، ص٧٠-٧٢).

ويلخص (الديب ، ١٩٨٦) عدة طرق يمكن استخدام واحدة منها أو اكثر للأستدلال على تكوين المفهوم ، وهذه الطرق هي :

١. وضع شيء مع مجموعة من الاشياء على اساس التمييز بين عناصرها

٢. التنبؤ.

٣. التفسير.

٤. حل المشكلات (الديب ، ١٩٨٦،ص٩٣).

اما(زيتون ، ٢٠٠١) فقد رأى أن هناك وسائل عديدة يمكن عن طريقها الاستدلال على صحة تكوين المفهوم وهذه الوسائل أو الأساليب التقويمية هي :

أ- اكتشاف المفهوم من خلال تطبيق عمليات تكوين المفهوم الثلاث (التمييز ، التصنيف ، التعميم).

ب- قدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم .

ج .تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية ـ تعلمية جديدة .

د.تفسير الملاحظات والمشاهدات في البيئة التي يعيش فيها المتعلم على وفق المفاهيم الجديدة .

هـ .استخدام المفهوم في حل المشكلات .

و.استخدام المفهوم في الاستدلالات أو التعميمات أو فرضيات مختلفة (زيتون ، ٢٠٠١، ص٨١).نتيجة النسيان،يضاف الى ذلك ان المفاهيم تسهل تعامل المتعلمين مع المشكلات التي تواجههم بفاعلية وتساعدهم في تنظيم الخبرة العقلية ، فضلاً عن انها تعد وسيلة فاعلة لربط المواد الدراسية بعضها ببعض (نزال ، ٢٠٠١، ص٣٧).ويؤدي تعلم المفاهيم إلى اكتساب المتعلمين مهارات المقارنة والموازنة والربط والاستنتاج ،فضلا عن انه يساعد على انتقال اثر التعلم وبقائه مع المتعلم في مواقف وخبرات جديدة (نزال ، ١٩٩٨، ص١٩).

ان تعلم المفاهيم عملية مندرجة ولايمكن ان تتم دفعة واحدة ، فمادام الفرد في حالة نماء مستمر في كل مرحلة من مراحل حياته ، فمن الطبيعي ان يرافق ذلك نمو في بنيته. المفاهيمية ويتم ذلك عن طريق إدراك الفرد للسمات أو الخصائص او العلاقات بين تلك المفاهيم (الخوالد واخرون ، ١٩٩٧، ص١٢٩).

٥. قياس اكتساب المفهوم :

تعددت الاراء في الاستدلال على اكتساب المفهوم ، ففي هذا الشأن اشار (كاظم ، ١٩٧٤) إلى ان تقويم تعلم المفهوم يتضمن :

١.تعريف المفهوم

٢.التمييز بين الأمثلة الأيجابية والسلبية للمفهوم (كاظم ، ١٩٧٤، ص١١٠).

أما (Bruner) فقد رأى انه من الممكن قياس اكتساب المفهوم عن طريق :

أ ـ معرفة اسم المفهوم .

ب ـ معرفة الصفات والخصائص المميزة للمفهوم .

جـ ـ التمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم .

د ـ تعريف المفهوم (السكران ، ١٩٨٩، ص٢٠١).

٣.خصائص المفهوم المستهدف :

قد يتأثرتعلم المفهوم واكتسابه بعدد من العوامل المتعلقة بالمفهوم ومن هذه العوامل :

أ. تمييز المفهوم ، وطبيعته المادية ، او التجريبية .

ب.صفات المفهوم ، وخصائصه .

ج. شواهد المفهوم ، وأمثلته .

د. القواعد المفهومية أو الترابطات الذهنية .

(بلقيس وتوفيق ، ١٩٨٢، ص٣٤٣)(عبد الله ، ١٩٩٧، ص١٥٤-١٥٦).

* : الاكتساب :

تعد عملية إكتساب المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة فهو يكتشف الكثير من المفاهيم في بيئته ويستطيع أن يميز بين كثير من الأشياء من حوله . ويعد الادراك الحسي وسيلة الطفل في التعرف على البيئة وموجوداتها ، فعن طريق الحواس يدرك الطفل العلاقات أو الخواص بين الأشياء التي يتعامل بها وكلما نما وتطورت خبراته تبدأ لديه مرحلة الفهم والإدراك العقلي إذ يقوم بتصنيف الأشياء إلى فئات او مجموعات من خلال تحديد الصفات المشتركة والتعبير عنها بصورة لفظية (زيتون ، ١٩٨٦، ص٨٨).

وبذلك يكون قد إكتسب المفهوم لديه ، فالخطوة الأولى لإكتساب المفهوم ينبغي أن تتمثل بجميع عمليات التعلم المنطلقة من خبرات المتعلم الشخصية ذات العلاقة بالأشياء أو الأحداث التي يتعامل معها أو تقع تحت حسه ، لأنه يعطي قدراً كبيراً من انتباهه لها ، وأن هذا الإنتباه (ملاحظتها) يمكن أن ينتقل إلى عقله في صورة معلومات منظمة . (Woodruff,1961,p66)

اما (**العاني**، ١٩٧٨) فقد أشار إلى ثلاث مراحل يمر بها المتعلم عند إكتسابه المفاهيم هي : التمييز ، والتعميم ، والقياس . ففي التمييز يقوم المتعلم بملاحظات متعددة لبعض الظواهر والأشياء ليستخلص نقاط تشابه وإختلاف بينها ، فمثلاً يرى نقاط التشابه والإختلاف بين الطيور والحيوانات الأخرى ثم يتوصل إلى أن الطيور لها صفات معينة لاتتوفرعند حيوانات أخرى (تعميم).

ثم إذا ماشاهد حيواناً بعد ذلك يستطيع أن يدرك (يفهم) بأنه طير أي يقوم بمقارنة (بالقياس) ماهو موجود أمامه بالمعايير السابقة (التعميمات) التي كونها من قبل (العاني، ١٩٧٨، ص٢٢) .

ويرى (السيد، ١٩٨٦) أن هناك شرطين أساسيين ينبغي توافرهما لأكتساب المفهوم هما:

ـ إدراك وتجريد الخصائص الرئيسة المميزة للأشياء كمجموعات للوصول إلى التعميم ، أي القدرة على إعطاء أمثلة إيجابية يتمثل فيها المفهوم .

ـ التمييز بوضوح بين الخصائص الرئيسة المحددة للمفهوم ، وبين تلك الخصائص غير المرتبطة أي التمييز بين المفهوم كفئة محددة وبين غيره من المفاهيم الأخرى ويتطلب ذلك القدرة على إعطاء أمثلة سلبية للمفهوم (السيد ، ١٩٨٦، ص١٨١).

ويعزز (نشوان ، ١٩٨٩) وجهة النظر السابقة بتأكيده على أن أولى أنماط المعرفة العلمية التي يكتسبها الطفل تنشأمن خبراته المباشرة عن طريق الحواس . فضلاً عن أنه قبل أن يكتسب المفهوم لابد أن يتعامل مع المدركات

الحسية ومن خلال تعامله معها ، يستطيع أن يكون صورة عقلية لها (نشوان ، ١٩٨٩،ص١٠٠).

- تعلم المفهوم واكتسابه:

يرى(جانيه) ان تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على انماط مختلفة من التعلم وان مقدرة المتعلم على تعلم المفهوم تتطلب منه اتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي كما يعده نشاطاً عقلياً يتضمن سلوك التصنيف (سعادة ، ١٩٨٨، ص٧١).

يقول (نشواتي) أن تعلم المفهوم هو أي نشاط يؤدي إلى تصنيف احداث أو اشياء أو مثيرات متباينة نسبياً في صنف واحد وان قدرة المتعلم على تصنيف هذه المثيرات بطريقة منسقة وثابتة ومن فائدة معينة وفي ضوء بعض الابعاد أو الصفات المشتركة لدليل على تعلم المفهوم (نشواتي ، ١٩٨٥، ص٤٣٤-٤٣٥).

فيما يؤكد (عليان) على أن تعلم المفهوم يعتمد على عمليات رئيسة هي :

- التجريد : وهو عملية ذهنية يركز المتعلم فيها على السمات الاساسية في الشيء مع اهتمام اقل بالسمات الجانبية .
- التعميم : وهو أن يبدي الطالب استجابة خاصة لمثيرات بالطريقة نفسها التي يظهرها عندما يواجه مثيرا مشابها.
- التمييز : يستجيب المتعلم لمثير معين استجابة مغايرة لمثير اخر غير مشابه له فعندما يتعلم مثلاً مفهوم (الضمير، سيرى مجموعة من أمثلة تدل على الضمير المتصل، والضمير المنفصل ، والضمير البارز ،

والضمير المستتر) ، وهذه الأمثلة تجرد في ذهنه ثم تميز فتشكل ثروة من المفاهيم حول الموضوع وبذلك تعلم مفهوم جديد يعني ان المتعلم استطاع اجراء تصنيف وتنظيم وتعميم وتجريد وتمييز وربط المعلومات والمعارف في خبراته المتراكمة وهذه العملية تسمى باكتساب المفهوم (عليان ، ١٩٨٤، ص١٨٧-١٨٨).

اما اكتساب المفهوم فهو نشاط يتطلب من المتعلم أن يجمع بين شيئين اواكثر وهذا النشاط الذي يقوم به المتعلم من اجل التصنيف يفترض أن يؤدي إلى نمو المفاهيم وعندما تقدم اليه اشياء جديدة او مختلفة فإنه يستطيع ان يصنفها تصنيفاً صحيحاً بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ويعد الفرد متعلماً المفهوم حين يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة وهذا مايؤكده فيجوتسكي (الشربيني ، ٢٠٠٠، ص٤٥).

وتقول (هيلدا تابا) بأن المفاهيم يتم تشكيلها عند الطلبة طالما يحاولون الاجابة عن الاسئلة التي تتطلب منهم مايأتي :

١.ان يقوموا بحصر الفقرات .

٢.ان يبحثوا عن الاساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة .

٣.ان يحددوا الخصائص العامة المتشابهة في المجموعة الواحدة .

٤.ان يميزوا المجموعة بميزة معينة .

٥.ان يصنفوا الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة

(Taba.1967:p92)

ولتوضيح طبيعة تعلم المفهوم يمكن مقارنة نشاط تعلم الترابط اللفظي بين ازواج الكلمات او المثير والاستجابة مع نشاط تعلم المفهوم ويرى ايليس (Ellis) أنه على الرغم من تشابه المثيرات التي يعتمد عليها كل من تعلم الارتباط اللفظي وتعلم المفهوم احياناً إلا أن الأداة المتوقع تعلمها يختلف حيث لكل واحد اداء ففي تعلم الترابط اللفظي بين المثير والاستجابة يصدر المعلم استجابة واحدة لمثير واحد محدد حيث تبلغ نسبة الاستجابات الصادرة الى نسبة المثيرات المقدمة كنسبة واحد إلى واحد ويستجيب المتعلم إلى كل مثير على حدة بأستجابة خاصة ومختلفة تماماً عن الاستجابات الاخرى اما في نشاط تعلم المفهوم فيستجيب المتعلم إلى مثيرين أو اكثر بأستجابة واحدة فقط حيث تبلغ نسبة المثيرات كنسبة واحد إلى اكثر من واحد (نشواتي ، ١٩٨٥، ص٤٣٥).

خطوات تنظيم تعلم المفهوم واكتسابه :

يقول(**مرعي**) على الرغم من هذه الاختلافات بين علماء النفس والمربين في تنظيم تعلم المفاهيم فهناك عدة خطوات لتنظيم تعلم المفهوم :

- الخطوة الاولى - وهي خطوة تحديد النتائج المتوقعه والمهمه أوتعيين المفهوم، وبدونهما لانستطيع توجيه طرائق التعلم نحو المفاهيم .
- الخطوة الثانية : وهي خطوة تحديد التعلم القبلي للمفهوم والتي بدونها لايحدث تعلم اويحدث تعلم ضعيف.

- الخطوة الثالثة : اختيار الطريقة أو الأسلوب او الاستراتيجية المناسبة لتنظيم تعلم المفهوم أو المبدأ ومهما كانت الطريقة فلا بد من مساعدة المتعلمين على مايأتي :

١.تحديد السمات المميزة للمفهوم .

٢.إعطاء أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية للمفهوم .

٣.مقارنة المفهوم بما يشبهه من المفاهيم ومايختلف عنه .

وفي هذه الخطوة لابد من استثارة دافعية المتعلمين من خلال مساعدتهم على ادراك عجزهم عن التنبؤ والتفسير والتحكم في حل المشكلات المتصلة بظاهرة معينة.

- الخطوة الرابعة : تقويم التعلم وذلك بالأ ستعانة بالتغذية الراجعة والتأكد من تحقق الاهداف التعليمية المستوفاة مع تقويم طرائق التعليم وما يرتبط بها (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ص٢١٢-٢١٣).

شروط تنظيم المفهوم واكتسابه :

أن الخطوات السابقة لاتتم بدون توافر شروط ومنها مايأتي :

١.الاهتمام بصورة المفهوم الذهنية وبدونها لن يدرك المفهوم بل يحفظ اسمه ليس الا.

٢.الأهتمام بالصورة اللفظية للمفهوم وهي السمة المميزة له . إذ بدون هذه السمات سيبقى المفهوم غامضا وذلك يكمل الصورة الذهنية.

٣.اطلاق اسم على الصورتين الذهنية واللفظية وهو المفهوم (رمزه او لفظه) هذا مع العلم ان الصورة الذهنية هي الاكثر اهمية .

٤.على المعلم أو المدرس أن يتذكر أن المفاهيم مترابطة فيما بينها ولذا فأن تعلم المفاهيم هو الخطوة الاولى لتعلم المبادىء والقواعد والتعميمات والنظريات أي اننا نتعلم في نهاية اطر كلية وليس مجموعة كبيرة من الكلمات القاموسية (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ص٢١٤).

- مراحل اكتساب المفهوم :

تمر عملية اكتساب المفهوم باربع مراحل رئيسة وهي :

المرحلة الحسية و مرحلة الهوية و المرحلة التصنيفية و المرحلة الشكلية ، وأن مرور الفرد في هذه المراحل لاكتساب مفهوم معين هو محصلة التفاعل بين النضج العقلي والتعلم في كل مرحلة عن سابقتها بالعمق ،وإدراك اكثر للمفهوم .

١.المرحلة الحسية :

المقصود بها أن المتعلم يكتسب مفاهيمه في هذه المرحلة حينما يرى الشيء ثم يدركه بمعنى أنه إذا رأى الشيء نفسه في مرة تالية في المكان نفسه وبالوضع نفسه ، فان هذه المرحلة تعد بدائية في تكوين المفاهيم وتتصف بسهولة وقوع الفرد في الخطأ إذا تغيرت أحدى خصائص المفهوم

٢. مرحلة الهوية :

هي قدرة المتعلم على القيام بالإستجابة نفسها لشيء واحد يراه في موضعين أو في مكانين مختلفين وسميت بمرحلة الهوية لأن الشيء الواحد يحتفظ بهويته بغض النظر عن تغير موضعه .

ويتم في تلك المرحلة الآتي :

أ.انتباه الفرد إلى خصائص مفهوم معين .

ب.يميزه عن غيره من الاشياء .

ج. احتفاظه بصورة ذهنية .

د. قيامه بعملية تصميم (بمعنى أن الشيء نفسه حتى بعد تغير موضعه).

هـ . استرجاع الصورة الذهنية لهذا الشيء من الذاكرة .

٣. المرحلة التصنيفية :

وهي قدرة المتعلم على الانتباه والإدراك وتصنيف الاشياء والانتباه إلى استخدامات كل شيء والتمييز وذكر خصائص ذلك الشيء ومن ثم يعمم الخبرة في سياقات مختلفة ،فضلاً عن استرجاع هذا التعميم من الذاكرة .

٤ . المرحلة الشكلية :

عندما يصل الفرد إلى المرحلة الشكلية قد يكون المفهوم بصورته الصحيحة وذلك من خلال التعرف على المفهوم باعطاء اسم المفهوم وصفاته وخصائصه ويستخدم بالشكل المتعارف عليه إذ يمر الفرد في مرحلتين هما :

أ. المرحلة الاستنباطية :

ويقصد بها أن المتعلم يقوم بتكوين فروض والاحتفاظ بهذه الفروض .

ب.مرحلة الأستقبال:

ويتم في هذه المرحلة الانتقال من مرحلة تصنيف أمثلة للمفهوم إلى فهم هذا المفهوم (العمر ، ١٩٩٠، ص٢٠٩).

ثانياً : دراسات سابقة

تتضمن الدراسات السابقة التي ستعرضها الباحثة لاحقاً . دراسات عربية ودراسات اجنبية.

لذا فقد سعت الباحثة إلى البحث عن الدراسات السابقة التي سبق لها أن تناولت متغيرات بحثها بالتجريب .

ولما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى معرفة أثر استعمال أنموذجين من أنموذجات التدريس في اكتساب المفاهيم النحوية فقد حاولت الباحثة من خلال أطلاعها على الادبيات ذات الارتباط بالدراسة الحالية أن تختار الدراسات والبحوث السابقة الأكثر اتصالاً بهما من حيث طبيعةموضوع البحث وأهدافه ،ومنهجيته ، واجراءاته.

* دراسات عربية :

١.دراسة الحميري (٢٠٠٢)

(أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في أكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي).

إجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى قضاء مركز بعقوبة في أعدادية القدس للبنات .

هدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

تألفت عينة البحث من (٩٦) طالبة بواقع (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى و (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٣٢) طالبة

في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية تم اجراء تكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات (اختبار القدرة اللغوية والتحصيل السابق في اللغة العربية في الصف الرابع الثانوي ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين).

وقد اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٣٥) فقرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات استخدمت الباحثة اختبارشيفيه الذي اظهر نتائجه مايأتي :-

١. وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج جانيه والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الأعتيادية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى .

٢.وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٣.وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست على وفق أنموذج جانيه والمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج كلوزماير ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى (الحميري ،ص ز- ح - ط ،٢٠٠٢).

٢ـ دراسة الطائي ٢٠٠٥

أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة .

أجريت هذه الدراسة في العراق في مركز محافظة نينوى بلغت عينة البحث (٧٧) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات تكونت المجموعة التجريبية الاولى من (٢٧) طالباً درست على وفق انموذج جانيه اما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (٢٥) طالباً درست على وفق انموذج برونر . اما المجموعة الثالثة ـ الضابطة فتكونت من (٢٥) طالباً ودرست على وفق الطريقة الاعتيادية .

استخدم الباحث التصميم التجريبي والمجموعات المتكافئة وكافأ الباحث بين مجموعات البحث في متغير العمر الزمني ودرجات الطلاب في مادة اللغة العربية للعام السابق ودرجات الذكاء والمستوى التعليمي للأبوين .

ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث اداتين اعدهما لذلك ، فكانت الاولى اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها من (٥٠) فقرة . اما الاداة الثانية فكانت اداة لقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة وتكونت من (٤٤) فقرة .

قام الباحث بتطبيق التجربة واستمرت عاماً دراسياً كاملاً وبعد معالجة البيانات احصائياً استخدم الباحث تحليل التباين واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية واظهرت النتائج مايأتي :

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق أنموذج جانيه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج برونر .
٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق انموذج جانيه على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .
٣. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج برونر على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (الطائي ، ٢٠٠٥، ص٩٨-٩٩) .

٣. دراسة الغريباوي ٢٠٠٧

أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

أجريت هذه الدراسة في العراق بمحافظة بغداد واختارت الباحثة معهد إعداد المعلمات التابع للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة ، بلغت عينة البحث (١٢٣) طالبة بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٣٣) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة .

اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي بأربع مجموعات (ثلاث تجريبية وواحدة ضابطة) . وقد درست الباحثة المجموعة التجريبية الأولى باستعمال أنموذج هيلدا تابا ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بأستعمال أنموذج فراير ، ودرست المجموعة التجريبية

الثالثة بأستعمال أنموذج ريجيلوت ، ودرست المجموعة الضابطة بأستعمال الطريقة التقليدية .

كافأت الباحثة بين مجموعات البحث في متغيرات العمر ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات اللغة العربية للعام الماضي والقدرة اللغوية ، والذكاء .

وقد صاغت الباحثة (١٧٩) هدفاً سلوكياً وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي ولمستوياته الستة ، وأعدت الباحثة اربع خطط أنموذجية لمجموعات البحث الاربع ، واعدت الباحثة اختباراً يتألف من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد .

استعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربع واظهرت النتائج مايأتي :-

١.تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق (أنموذج هيلدا تابا) على المجموعة التجريبية الثاني التي درست على وفق (انموذج ريجيلوت) وعلى طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

٢.تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانيه التي درست على وفق (انموذج فراير) مع المجموعة الثالثة التي درست على وفق (أنموذج ريجليوت) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها (الغريباوي ، ٢٠٠٧،ص هـ - و- ي).

٤. دراسة كاظم ٢٠٠٨.

(أثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية).

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية .

أجريت هذه الدراسة في العراق في إحدى مدارس بغداد / الرصافة الأولى . تكونت عينة البحث من (٨٢) طالبة من طالبات الصف الرابع العام بواقع (٢٦) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال أنموذج الانتقاء و(٢٨) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال أنموذج فراير و(٢٨) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

كافأت الباحثة بين المجموعات الثلاث في متغيرات (الذكاء ، والعمر، الزمني ودرجات العام السابق في مادة التربية الاسلامية ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة ، والاختبار القبلي للتفكير الناقد).

وصاغت أهدافاً سلوكية بلغ عددها (٢٠٠) هدف ، وأعدت ثلاث خطط تدريسة أنموذجية ، الأولى وفقاً لأنموذج الانتقاء والثانية وفقاً لأنموذج فراير والثالثة وفقاً للطريقة الاعتيادية .

واعدت اختباراً يتكون من (٦٠) فقرة موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم . استخدمت الباحثة احصائياً تحليل التباين الأحادي ، وطريقة شيفيه للمقارنات المتعددة وتوصلت إلى النتائج الاتية :.

١.تفوق طالبات المجموعة التجريبيه الأولى التي درست على وفق (انموذج الانتقاء) على المجموعتين الثانية التي درست على وفق (انموذج فراير) . والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد .

٢.تفوق طالبات المجموعة التجريبيه الثانية التي درست على وفق (انموذج فراير) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختيار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد . (كاظم ،٢٠٠٨، ص ط ـ ك).

*دراسات اجنبية :

وقد حصلت الباحثة على دراستين ذات علاقة مباشرة بأستخدام أنموذج فراير التعليمي .

*دراسة فراير (Frayer,1970)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى معرفة أثر عدد من الأمثلة وتأكيد فهم الصفة التعريفية على تمكن تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي من المفاهيم الهندسية .

وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بأربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين ، تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والصف السادس الابتدائي .

أعدت الباحثة اختباراً من نمط الاختيار من متعدد واختباراً أخراً من نمط إكمال الفراغات وكل اختبار يتكون من (١١) فقرة جميعها متعلق بتعليم المفهوم ، ولقد تم إعداد هذه الاسئلة لتختبر التعرف وإنتاج أمثلة للخواص وأسماء لتلك الخواص وأمثلة ولاأمثلة المفهوم ، واسم المفهوم ، والخواص التعريفية (المميزة) والمتغيرة للمفهوم ، وتعريف المفهوم ، وعلاقة المفاهيم كل واحد بالأخر (التعميم) واظهرت نتائج الدراسة

١.زيادة عدد الأمثلة تحسن في التعَرف على لا أمثلة المفهوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢.لايوجد أثر دال إحصائياً لزيادة عدد الأمثلة من أربعة إلى ثمانية والتمكن من المفهوم لأي من تلاميذ الصف الرابع أو السادس الابتدائي .

٣. تأكيد قيم الخواص التعريفية للمفهوم أدى إلى زيادة التمكن من المفهوم ككل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بينما لم يؤدِ إلى زيادة تذكر في التمكن لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٤. تأكيد فهم الخواص التعريفية أدى إلى زيادة أهمية التعرف والإنتاج لاسيما الخواص التعريفية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتعرف على أسماء الخواص لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (Frayer,1970)

***دراسة شارلز (charles:1973)**

(المقارنة بين أنموذج فراير واسلوب الكتاب المدرسي في أكتساب المفهوم).

أجريت هذه الدراسة في أمريكا وهدفت إلى المقارنة بين أنموذج فراير وأسلوب الكتاب المدرسي في اكتساب المفهوم كأساليب لتنظيم المادة المقروءة وتقديمها للتلاميذ .

تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً من طلاب الصف التاسع وقسمهم إلى مستويين للقراءة (الجيدين والضعفاء) وذلك على أساس أختبار (LGates _Maccinitie) وأعد اختباراً للفهم وأكتساب المفاهيم لكي يحدد ما اذا كان أنموذج فراير قد سهل عملية الاكتساب عند المقارنة بطريقة الكتاب المدرسي وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين لتحليل النتائج ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعفاء الذين استخدموا أنموذج فراير والذين استخدموا طريقة الكتاب المدرسي لمصلحة أنموذج فراير(Charles,1973,p599).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

تحاول الباحثة بعد عرضها الدراسات السابقة أن تكشف عن النواحي التي يلتقي فيها البحث الحالي مع الدراسات السابقة وعلى النحو الأتي :

١. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ويأتي ذلك تبعاً لمتغيراتها ، والمرحلة الدراسية التي تناولتها والمادة الدراسية ، اذ رمت دراسة (الغريباوي) الى معرفة أثر الأنموذج التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية واستبقائها ، في حين رمت كل من دراستي (الحميري ٢٠٠٢) (والطائي٢٠٠٥) إلى التعرف على أثرأنموذجين تدريسيين في اكتساب المفاهيم البلاغية ، بينما رمت دراسة (كاظم ٢٠٠٨) إلى معرفة أثرانموذجين تدريسيين في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد ، أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تحقيق اكتساب المفاهيم النحوية .

٢. تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة والذي تحدده أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع اذ كانت تتراوح بين اكبر عدد(٣٦٠) طالباً كما في دراسة (تشارلز ١٩٧٩) واصغر عدد (٧٧) طالباً كما في دراسة (الطائي ٢٠٠٥) اما عدد أفراد عينة الدراسة الحالية فقد بلغ (٩٨) طالبة .

٣. اختلفت الدراسات السابقة من حيث اختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها تجاربها فمنها طبق على المرحلة الاعدادية مثل دراسة (الحميري ٢٠٠٢) و(الطائي ٢٠٠٥) و(كاظم ٢٠٠٨) ومنها ما طبق على طالبات معهد أعداد المعلمات مثل دراسة (الغريباوي ٢٠٠٧) واما الدراسة الحالية فقد طبقت في المرحلة المتوسطة على طالبات الصف الاول المتوسط .

٤. اتفقت معظم الدراسات السابقة في أن الباحثين أنفسهم درسوا مجموعاتهم التجريبية والضابطة في أثناء التجربة .

٥. أجرت معظم الدراسات السابقة عمليات التكافؤ بين مجموعات بحثها ، وقد تباينت المتغيرات التي تناولتها الدراسات ومنها العمر الزمني لأعمار الطلبة محسوباً بالشهور ، ومعدل الدرجات للمتغير التابع في العام السابق ، والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات الاختبار القبلي واتفقت الدراسه الحالية مع الدراسات السابقة في ذلك .

٦. تباينت بعض الدراسات السابقة في موضوعاتها من حيث المادة الدراسية الحالية ، فدراسة (الحميري ٢٠٠٢) و(الطائي ٢٠٠٥) تناولت مادة البلاغة ودراسة (كاظم ٢٠٠٨) تناولت مادة التربية الاسلامية واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الغريباوي ٢٠٠٧) في تناول دراساتهم مادة قواعداللغة العربية .

٧. تباينت الدراسات السابقة من حيث جنس عيناتها إذا اقتصرت بعض الدراسات على الذكور كدراسة (الطائي ٢٠٠٥) و(شارلز١٩٧٩) و(فراير ١٩٧٠) بينما اقتصرت بعض الدراسات على الاناث كدراسة (الحميري ٢٠٠٢) و(الغريباوي ٢٠٠٧) و(كاظم ٢٠٠٨) اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على جنس الأناث عينة لبحثها .

٨. اختلفت الدراسات السابقة في استخدام التصاميم التجريبية كلاً بحسب الفرض من الدراسة ، فقسم من الدراسات استخدم التصميم التجريبي

لمجموعتين تجريبيتين مع اخرى ضابطة كمافي دراسة (الحميري ٢٠٠٢) و(الطائي ٢٠٠٥)

و(كاظم ٢٠٠٨) بينما استخدم (الغريباوي ٢٠٠٧) تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات تجريبية مع اخرى ضابطة و(فراير ١٩٧٠) استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بأربع مجموعات (مجموعتين تجريبيتين

ومجموعتين ضابطتين)، اما الدراسة الحالية فاتفقت مع الدراسات التي استخدمت التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين مع أخرى ضابطة .

٩. اعتمدت جميع الدراسات السابقة جميعاً الأسلوب العشوائي في اختيار أفراد عينة البحث .

والدراسة السابقة اتفقت مع الدراسات التي اعتمدت الأسلوب العشوائي في اختيار عينة البحث .

جوانب الأفادة من الدراسات السابقة :

١.الإفادة من نتائج تلك الدراسات وتباينها بوصفها شواهد ومؤشرات على اهمية الدراسة الحالية والحاجة اليها وابراز مشكلتها .

٢.الإفادة من النتائج التي توصلت إليها في دعم أهمية البحث ومدى الحاجة لاجرائه .

٣.الإفادة من الإجراءات المنهجية التي نهجها الباحثون في هذه الدراسات .

٤.الإفادة من إعداد الخطط التدريسية الخاصة بالمتغير التابع (اكتساب المفاهيم).

٥.الإفادة من الوسائل الإحصائية للدراسات السابقة لأختيار الوسائل الملائمة للدراسة الحالية

٦.الإفادة في إعداد أداة البحث (اختباراكتساب المفاهيم) ولمعرفة خصائصها من صدق وثبات وسهولة وصعوبة فقراتها وقوة تمييزفقرات الاختبار.

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

* : منهجية البحث
* : اجراءات البحث
*: مجتمع البحث وعينته
* : تكافؤ مجموعات البحث
١.العمر الزمني محسوباً بالأشهر.
٢.درجات مادة اللغة العربية في العام السابق .
٣.التحصيل الدراسي للأباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .
*: ضبط المتغيرات الدخيلة.
١. الأندثار التجريبي ٢.الحوادث المصاحبة
٣الفرق في اختبار افراد العينة ٤.النضج
٥ادوات القياس
* : أثر الإجراءات التجريبية
١. المادة الدراسية ٢.التدريس
٣. سرية التجربة ٤. مدة التجربة
٥.توزيع الحصص
*: متطلبات البحث
١. تحديد المادة العلمية والمفاهيم النحوية .
٢. إعداد الخطط التدريسية .
٣. تنفيذ التجربة .
٤. .إعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية
٥. صدق الاختبار
٦. إعداد إستمارة الأجابة عن الاختبار
٧. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية
٨. ثبات الاختبار
٩.التحليل الأحصائي للفقرات
أ. مستوى سهولة الفقرة . ب. مستوى صعوبة الفقرة .
ج. قوة تمييز الفقرة .
* تطبيق الاختبار البعدي * الوسائل الأحصائية

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

منهجية البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهج المستخدم في البحث من حيث اختيار العينة وتكافؤ افراد المجموعات ، وتوضيح التصميم التجريبي المستخدم ، والإجراءات التي اتبعت في اعداد أدوات البحث وكيفية تطبيقها لتحقيق هدف البحث الحالي . وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته ومشكلة البحث.

اجراءات البحث:

تتضمن إجراءات البحث مايأتي :

١.التصميم التجريبي :

إن اختيار التصميم التجريبي يعد من أخطر المهام المترتبة على الباحث واهمها عند إجراء تجربة علمية ، حيث إن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الإساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي والغنام، ١٩٨١، ص٩٤-٩٥).

والمقصود بالتصميم التجريبي إنه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داود ، ١٩٩٠، ص٢٥٦). ويقوم المنهج التجريبي في البحث عادة على تصميمات تجريبية تتناسب مع هدف البحث وطبيعته ، وغالباً ماتصنف هذه التصميمات وفقاً لعدد من المتغيرات التي تجري فيها الدراسة (الرشدي ،٢٠٠٠،ص١١٠).

لذلك إعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي المجموعات الثلاث وذي الاختبار البعدي وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي .

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغيرالتابع
التجريبية الاولى	أنموذج الأنتقاء	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	اكتساب المفاهيم النحوية
التجريبية الثانية	أنموذج فراير		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

وفي ضوء هذا التصميم ، قسمت الباحثة افراد العينة على ثلاث مجموعات ، مجموعتين تجريبيتين ،ومجموعة ضابطة . والمجموعة التجريبية الأولى يدرس افرادها المفاهيم النحوية (بأنموذج الأنتقاء) والمجموعة التجريبية الثانية يدرس افرادها المفاهيم النحوية (بأنموذج فراير) . والمجموعة الضابطة هي المجموعة التي يدرس افرادها المفاهيم النحوية بالطريقة الاعتيادية .

أما أختبار اكتساب المفاهيم النحوية فيستخدم في نهاية التجربة كأختبار بعدي لمعرفة أثر استعمال أنموذجي الأنتقاء وفراير في أكتساب المفاهيم النحوية لطالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بالمقارنة مع اكتساب المفاهيم ذاتها لطالبات المجموعة الضابطة .

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث

يمثل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الاول المتوسط اللاتي سجلن في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الواقعة في مركز مدينة بعقوبة للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠). والبالغ عددها (١٩) مدرسة والتي حصلت عليها من قسم الاحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى .

٢.عينة البحث

تعرف العينة بأنها جزء من المجتمع الذي يجري اختيارها وفقاً لقواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (النوري ،عبد الحميد ،١٩٨١، ص٦). ويستطيع الباحث عن طريقها إن يجمع البيانات التي تسمح بأشتقاق معلومات عن طبيعة المجتمع الأصلي كله (فان دالين ، ١٩٨٥، ص٢٢٤).

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين مدارس مجتمع البحث وتم اختيار (متوسطة الجواهر للبنات) بالاسلوب العشوائي وضمت ثلاث شعب للصف الاول المتوسط وعن طريق السحب العشوائي * ايضاً . اختارت الباحثة الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية واختارت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة .

---

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

وتم استبعاد الطالبات الراسبات من عينة البحث وذلك لأمتلاكهن الخبرة في المادة الدراسية من العام الماضي التي قد تؤثر في نتائج البحث، لكنها أبقتهن ضمن الاختبارات اليومية والشهرية ، والحصص اليومية حفاظاً على النظام المدرسي .

لذا فقد بلغ عدد الطالبات في المجموعات الثلاث بعد الاستبعاد (٩٨) طالبة للصف الاول المتوسط بواقع (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٣٧) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة .

جدول (٢)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعات الثلاث .

الشعبة	المجموعة	العددالكلي للطالبات قبل الاستبعاد	الراسبات	العدد الكلي بعد الاستبعاد
أ	التجريبة الاولى	٤٨	١٩	٢٩
ب	التجريبة الثانية	٤٩	١٢	٣٧
ج	الضابطة	٤٧	١٥	٣٢
	مجموع	١٤٤	٤٦	٩٨

تكافؤمجموعات البحث:

قبل الشروع بالتجربة ثبتت الباحثة من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث احصائياً في قسم من المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في نتائج البحث وهذه المتغيرات هي :-

١.العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر.

٢.درجات مادة اللغة العربية في الأمتحان النهائي (الوزاري) للصف السادس الابتدائي .

٣. التحصيل الدراسي للأباء والأمهات . إذ اعتمدت الباحثة على سجلات المدرسة بعد ان زودت ادارة المدرسة بكتاب تسهيل المهمة * ملحق (١).

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ في المتغيرات الثلاثة :-

١ .العمر الزمني محسوباً بالاشهر:

قامت الباحثة بحساب اعمار افراد العينة با لأشهر بالأعتماد على البطاقة الشخصية وكما موضح بالملحق (٢) وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمارهن وكما موضح بالجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعمر الزمني لأفراد المجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٢٩	١٤٩،٠٣	٧،٧١
التجريبية الثانية	٣٧	١٥٢،٦٢	١٠،١٧
الضابطة	٣٢	١٥١،٣٧	٧،٨

ويظهر من الجدول (٣) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى بلغ (١٤٩،٠٣) شهراً والأنحراف المعياري (٧،٧١) وبلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (١٥٢،٦٢) شهراً والانحراف المعياري (١٧،١٠) وبلغ متوسط اعمار المجموعة الضابطة (١٥١،٣٧)

---

* كتاب تسهيل مهمة ملحق (١)

شهراً.والانحراف المعياري (٧،٨) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استعمل تحليل التباين (Anova). وكما موضح بالجدول (٤)

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار الطالبات لمجموعات البحث الثلاث:

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		دلالة الأحصائية عند مستوى ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المجموعات	٢١٣،٨١٢	٢	١٠٦،٩	١،٣٥	٣،٦١١	غيردال
داخل المجموعات	٧٤٩٨،٧	٩٥	٧٨،٩٣			
الكلي	٧٧١٢،٥١٢					

ويظهر من الجدول (٤) أن الفرق بين متوسطات أعمار الطالبات ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢-٩٥) لأن القيمة الفائية المحسوبة (١،٣٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣،٦١١) وبذلك تعد المجموعات الثلاث متكافئة في متغير العمر الزمني . ملحق (٢)

٢.درجات مادة اللغة العربية في العام السابق :-

إعتمدت الباحثة درجات العينة في الامتحان الوزاري في الصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية ، وحصلت على هذه الدرجات من السجلات الخاصة بالمدرسة وكما موضح بالملحق (٣) تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث والملحق (٣) يوضح ذلك وكما مبين بالجدول (٥)

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات للمجاميع الثلاث في التحصيل الدراسي للعام السابق (اللغة العربية)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٢٩	٦٩،٦٨	٨،٤٦
التجريبية الثانية	٣٧	٧١،٧٠	٦،٥٩
الضابطة	٣٢	٧١،٧٨	١٨،٧١

ويظهر من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى بلغ (٦٩،٦٨) ودرجة الانحراف المعياري (٨،٤٦) ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (٧١،٧٠) درجة وانحراف معياري (٦،٥٩) ومتوسط المجموعة الضابطة (٧١،٧٨) درجة وانحراف معياري (١٨،٧١) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات تم استخدام جدول (Anova) وكما مبين في الجدول (٦)

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩١،٨	٢	٥٨،١٥٥	٠،٣٩٧	٣،٤٣	غير دال
داخل المجموعات	١٣٩٠٠،٠٥	٩٥	١٤٦،٣٠			
الكلي	١٣٩٩١،٨٥	٩٧				

ويظهر من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت(٠،٣٩٧) وهي اقل من القيمة الجدولية بدرجة حرية (٢ـ ٩٥) ومستوى دلالة (٠،٠٥) والبالغة (٣،٤٣) وبذلك لايوجد فرق بين متوسطات المجموعات الثلاث في التحصيل في مادة اللغة العربية .

٣. التحصيل الدراسي للأباء والأمهات:

أ. التحصيل الدراسي للأباء :

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأب عن طريق استمارة تضمنت ثلاث مستويات هي (ابتدائية فما دون ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) تم توزيعها على طالبات البحث ، ويقصد بالتحصيل الدراسي

للأباء المرحلة الدراسية التي أكملها الأب وتم حساب (التكرار) لكل مرحلة دراسية وكما مبين في الجدول (٧)

جدول (٧)

مجموع تكرارات المشاهدة / للمراحل الدراسية و للمجاميع الثلاث للأباء

المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	عدادية فما فوق	المجموع
التجريبية الأولى	٩	٩	١١	٢٩
التجريبية الثانية	١٨	١٠	٩	٣٧
الضابطة	١٢	١٠	١٠	٣٢
المجموع	٣٩	٢٩	٣٠	٩٨

لمعرفة الفروق بين تكرارات المراحل الدراسية استخدم اختبار (مربع كاي) وكما مبين بالجدول (٨).

* تم حساب التكرار المتوقع حسب القانون المبين في الوسائل الأحصائية في هذا الفصل.

جدول (٨)

التكرار المشاهد والمتوقع وقيمة (مربع كاي) للتحصيل الدراسي لأباء افراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المرحلة الدراسية	ت المشاهد هـ	ت المتوقع و	(هـ - و)	(هـ - و)٢	(هـ - و)٢ / و
التجريبية الأولى	ابتدائية فما دون	٩	١٢	-٣	٩	٠،٧٥
	متوسطة	٩	٨	١	١	٠،١٢٥
	اعدادية فما فوق	١١	٩	٢	٤	٠،٤٤٤
التجريبية الثانية	ابتدائية فما دون	١٨	١٥	٣	٩	٠،٦
	متوسطة	١٠	١١	- ١	١	٠،٠٩
	اعدادية فما فوق	٩	١١	- ٢	٤	٠،٣٦٣
الضابطة	ابتدائية فما دون	١٢	١٣	-١	١	٠،٠٧٦
	متوسطة	١٠	٩	١	١	٠،١١١
	اعدادية فما فوق	١٠	١٠	صفر	صفر	صفر
المجموع		٩٨	٩٨			٢،٥٥٩

ويظهر من الجدول (٨) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة (٢،٥٥٩) وهي أقل من القيمة الجدولية (٩،٤٨٧) بدرجة حرية (٤) وبمستوى دلالة (٠،٠٥) أي انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين أباء افراد مجموعات البحث الثلاث .

ب . التحصيل الدراسي للأمهات :

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأمهات عن طريق استمارة تضمنت ثلاث مستويات هي (ابتدائية فما دون ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) تم توزيعها على طالبات البحث ، ويقصد بالتحصيل الدراسي للأمهات المرحلة الدراسية التي أكملتها الأم وتم حساب (التكرار) لكل مرحلة دراسية وكما مبين بالجدول (٩).

جدول (٩)

مجموع تكرارات المشاهدة / للمراحل الدراسية و للمجاميع الثلاث للأمهات

المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية فما فوق	المجموع
التجريبيةالأولى	١٢	٩	٨	٢٩
لتجريبية الثانية	٢٢	٩	٦	٣٧
الضابطة	٢٠	٤	٨	٣٢
المجموع	٥٤	٢٢	٢٢	٩٨

ولمعرفة الفروق بين تكرارات المراحل الدراسية استخدم اختبار (مربع كاي) وكما مبين بالجدول (١٠).

جدول (١٠)

التكرار المشاهد والمتوقع وقيمة (مربع كاي) للتحصيل الدراسي لأمهات افراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المرحلة الدراسية	ت المشاهد هـ	ت المتوقع و	(هـ - و)	(هـ - و)٢	(هـ - و)٢ / و
التجريبية الأولى	ابتدائية فما دون	١٢	١٦	-٤	١٦	١
	متوسطة	٩	٧	٢	٤	٠،٥٧
	عدادية فما فوق	٨	٧	١	١	٠،١٤٢
التجريبية الثانية	ابتدائية فما دون	٢٢	٢٠	٢	٤	٠،٢
	متوسطة	٩	٨	١	١	٠،١٢٥
	اعدادية فمافوق	٦	٨	-٢	٤	١،٥
الضابطة	ابتدائية فما دون	٢٠	١٨	٢	٤	٠،٢٢٢
	متوسطة	٤	٧	-٣	٩	١،٢٨٥
	اعدادية فما فوق	٨	٧	١	١	٠،١٤٢
المجموع		٩٨	٩٨			٤،١٨٦

ويظهر من الجدول (١٠) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة بلغت (٤،١٨٦) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٩،٤٨٧) بدرجة حرية (٤) ومستوى دلالة (٠،٠٥) أي انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين أمهات افراد مجموعات البحث الثلاث .

*** ضبط المتغيرات الدخيلة:-**

إن ضبط التجربة لايتمثل بمجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير ثانٍ ، وإنما يجب أن يتمثل كذلك في ضبط الملاحظة ، والتعرف والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء ماكان يتصل منها بأفراد التجربة ، ام بالظروف المحيطة بالتجربة (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١، ص٩١) .

وحاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي .

وفيما يأتي بعض المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

١ .الأندثار التجريبي :-

المقصود به الأثر المتولد من ترك، أو انقطاع بعض الطالبات الخاضعات للتجربة مما يؤثر في متوسط التحصيل (العزاوي ، ١٩٨٤، ص٧٤). ولم تحدث أية حالة ترك لأفراد العينة عدا حالات الغياب الفردية ، وكانت بنسبة ضئيلة جداً . ومتساوية تقريباً ، بين إفراد المجموعات لذا أمكن تفادي أثر هذا العامل .

٢ .الحوادث المصاحبة:-

لم تتعرض التجربة في البحث الحالي في أثناء إجرائها لأي حادث ملفت للنظر ، أو ظرف طاريء يعرقل سيرها ، ويكون ذا أثر في (المتغير التابع) بجانب أثر (المتغير المستقل) لذا أمكن تفادي أثر هذا العامل .

٣. الفرق في اختيار افراد العينة

حاولت الباحثة قدر المستطاع أن تتفادى أثر هذا المتغير عن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات ، التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل له أثر في المتغير التابع (الاكتساب) . فضلاً عن تجانس طالبات المجموعات الثلاث في النواحي الاجتماعية ، والثقافية إلى حد ما ، لأنتمائهن إلى بيئة اجتماعية متشابهة في النواحي الاجتماعية، والثقافية إلى حد ما ، ومن مناطق سكنية واحدة .

٤. النضج

قد تحدث تغيرات بيولوجية ، أو نفسية ، أو عقلية على الفرد ذاته الذي يخضع للتجربة أثناء مدة التجربة كالتعب ، والنمو بحيث تؤثر سلبياً ، أو أيجابياً على نتائج التجربة (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧،ص٤٨٧). ولما كانت مدة التجربة واحدة وقليلة للمجموعات الثلاث ، إذ إنها امتدت الفصل الدراسي الاول . فإن هذا العامل لم يكن له أثر في البحث الحالي. بسبب توزيعه بالتساوي على افراد المجموعات الثلاث .

٥.اداة القياس :

استعملت الباحثة أداة موحدة مع طالبات المجموعات الثلاث لقياس اكتساب المفاهيم النحوية ، حيث بنت الباحثة اختباراً(لأكتساب المفاهيم النحوية) طبقته على طالبات مجموعات البحث الثلاث في وقت واحد .

أثر الإجراءات التجريبية :-

عملت الباحثة على الحد من أثر هذا العامل المتمثل بالآتي :

١.المادة الدراسية:-

كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعات البحث الثلاث : وهي موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية ، المقرر تدريسها لطلبة الصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) والبالغ عددها (١١) موضوعاً .

٢.التدريس

عملت الباحثة على ضبط أثر هذا العامل عن طريق قيامها بتدريس مجموعات البحث الثلاث بنفسها .

٣. سرية التجربة

حرصت الباحثة على سرية البحث ، بالاتفاق مع إدارة المدرسة . على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث ، وهدفه لكي لاتغير الطالبات من نشاطهن ، ومعاملتهن مما قد يؤثر هذا على سلامة نتائج البحث .

٤. مدة التجربة

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعات البحث الثلاث ، إذ بدأت يوم الثلاثاء ٢٠٠٩/١٠/١٣ وانهت يوم الاربعاء الموافق ٧ /١/ ٢٠١٠.

٥ . توزيع الحصص

تمت السيطرة على أثر هذا العامل عن طريق الجدول الأسبوعي للمجموعات الثلاث إذ كانت الباحثة تدرس المادة بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة وفقاً لمنهج توزيع الحصص لمادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط . وقد إختارت الباحثة ايام الثلاثاء والاربعاء والخميس من كل اسبوع بالاتفاق مع إدارة المدرسة ،ومدّرسة المادة على تنظيم جدول توزيع الدروس وكمامبين في الجدول (١١) ادناه .

جدول(١١)

توزيع حصص قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث

اليوم	المجموعة	الدرس	الساعة
الثلاثاء	التجريبية الاولى	الاول	٨،٠٠
	التجريبية الثانية	الثاني	٨،٤٥
الاربعاء	التجريبية الثانية	الاول	٨،٠٠
	الضابطة	الثاني	٨،٤٥
الخميس	الضابطة	الاول	٨،٠٠
	التجريبية الاولى	الثاني	٨،٤٥

متطلبات البحث:-

١.تحديد المادة العلمية (المفاهيم النحوية)

تم تحديد المفاهيم النحوية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الاول وقد بلغت احد عشر مفهوماً اساسياً ملحق(٤) استناداً إلى المواضيع التي شملها الكتاب المدرسي . وتم اعتمادها من قبل الباحثة بعد عرضها على لجنة من الخبراء ملحق (٤) وقد حازت على اتفاق الاكثرية منهم .

٢.إعداد الخطط التدريسية :-

يقصد بالخطط التدريسية (التخطيط لفعاليات المدرس في المستقبل والكشف عن الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها . والأدوات التي يستعملها (عليان ، ١٩٧٨،ص٢٢).

وعند إعداد المدرس للخطط التدريسية ، فإنه يستعمل كل ماهو متاح له من اساليب ، ووسائل تنسجم وطبيعة الخطة الدراسية ، وتؤدي إلى الاهداف المحددة (الأحمد ، وحذام ، ٢٠٠١، ص٢١٩).

إن التخطيط اليومي للدرس هو من متطلبات التدريس الناجح إذ إن المدرس عن طريقه سيدرك أهداف درسه الجديد ، وسيجعله على وعي تام لما يراد انجازه في أثناء الدرس ، وعند وضع المدرس لخطته التدريسية ، فإنه يسير ضمن خطوات محددة له من أجل إتمام الدرس بالشكل الذي يجعله درساً أنموذجياً محققاً للأهداف المرجوة منه .

وقد أعدت الباحثة خطة لكل مفهوم على وفق أنموذج الانتقاء ، وأنموذج فراير والطريقة الإعتيادية وبلغ عدد الخطط لكل مجموعة احد عشر خطة ، وعرضت

نماذج من هذه الخطط ملحق (٦،٧،٨) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت الباحثة قسماً منها واصبحت جاهزة للتنفيذ .

٣. تنفيذ التجربة :-

بعد اكمال خطط التدريس والتثبت من صلاحيتها أجرت الباحثة التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١٣/ ١٠/ ٢٠٠٩. إذ قامت بتدريس المجموعة التجريبية الأولى ملحق(٦) المفاهيم النحوية التي شملها البحث الحالي على وفق أنموذج الأنتقاء والمجموعة الثانية على وفق أنموذج فراير ملحق (٧) اما المجموعة الضابطة فدرست المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية ملحق (٨) وانتهت التجربة يوم الموافق ١/٧/ ٢٠١٠. وبهذا بلغت مدة التجربة ثلاثة اشهر .

٤.إعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

لما كان البحث الحالي يتطلب قياس اكتساب المفاهيم النحوية . لذا اعدت الباحثة اختبار لقياس اكتساب تلك المفاهيم، وذلك لعدم توفر اختبار جاهز يتمتع بالصدق والثبات لقياس تلك المفاهيم . وكان من نوع الاختيار من متعدد إذ صاغت ثلاث فقرات لكل مفهوم لقياس (تعريف ، وتمييز ، وتطبيق المفهوم وبذلك اصبح عدد فقراته (٣٣) فقرة . وإن هذا النوع من الاختبارات يمتاز بالشمولية والموضوعية ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (اللقاني وبرنس ، ١٩٧٨، ص٢٩٧).

٥.صدق الاختبار

يعدالإختبارصـــادقاً عنـــدما يقـــيس مـــاأفترض إن يقيـــسه (Best 1984,p163,) . ويشير (أبيل Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صدق الاختبار ،عرضه على عدد من المتخصصين ، لتقدير مدى تحقيق فقرات الاختبار للصفة ، أو الصفات المراد قياسها (Ebel ,1972:p566) وقد عرضت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم مع تعليمات الإجابة عليه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ملحق (١٠) يبين ذلك .

وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء ، عدلت قسماً من الفقرات ، وقبلت الفقرات جميعها والتي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر من اتفاق الخبراء .

٦.إعداد إستمارة الإجابة عن الأختبار :

اعدت الباحثة استمارة للأجابة عن فقرات الاختبار ملحق (١١) .

وخصصت درجة واحدة للأجابة الصحيحة لكل فقرة ، وصفراً للأجابة الخاطئة ، وتعامل الفقرة المتروكة ، أوالتي تحمل اكثر من إجابة واحدة معاملة الأجابة الخاطئة .

٧. تطبيق الاختبارعلى العينة الاستطلاعية

إن الهدف من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية هو لمعرفة مدى صلاحية هذا الاختبار . وقد قامت الباحثة بطبع الاختبار المكون من (٣٣) فقرة بصيغته الأولية وطبقته على عينة استطلاعية بلغت (٧٠) طالبة من طالبات (ثانوية الفراقد للبنات) حيث اجري الاختبار يوم الخميس الموافق

٢٤/ ١٢/ ٢٠٠٩ وبأشراف الباحثة بدأالاختبار في الساعة الثامنة صباحاً واستغرق (٤٥) دقيقة حصة واحدة وإتخذت الإجراءات اللازمة لسلامته ، وتم جمع الاختبار واستمارات الإجابة ، وتم إعداد مفتاح لتصحيح الإجابات ملحق (١١) .

ثبات الاختبار

يقصد بالثبات ((مدى الأتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق أعادة تطبيق الأختبار أوالمقياس على الأفراد انفسهم وتحت الظروف نفسها أو تحت ظروف مشابهة إلى أكبر قدر ممكن (ملحم ، ٢٠٠٠، ص٢٨). وكذلك يعد الاختبارجيداً إذا اتصف بالموضوعية ، أي عدم تأثيرنتائج الاختباربصورة جوهرية بذاتية الفاحص ، فلوتغير الفاحص ، ستكون النتائج نفسها(سلامة ، ٢٠٠١،ص١٦٠).

ولحساب ثبات الاختبارأستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية حيث أن هذه الطريقة تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار ،إذ يطبق مرة واحدة ، وفي هذه الطريقة يتجنب اعطاء خبرة للطالبات (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩، ص١٤٥).

وفيها يتم تجزئة الاختبار على جُزأين ، ويضم أحدالجُزأين الفقرات الفردية ، ويضم الجزء الأخر الفقرات الزوجية ، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية (عبد الحفيظ ومصطفى ، ٢٠٠٠، ص١٧٩).

ولحساب معامل ثبات الاختبار بشكل كامل تستخدم المعادلة التصحيحة لسيبرمان براون (Groniud,1965,p84) .

واعتمدت الباحثة هذه الطريقة في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي وملحق (٩).

يشير الثبات إلى درجة الدقة في علامة الاختبار بعد تكرار تطبيقه عدد من المرات (قطامي واخرون ،٢٠٠٠، ص٨٩).

ولحساب معامل ثبات الاختبار أجرت الباحثة الأتي :

١. رتبت الدرجات التي حصلت عليها طالبات العينة الاستطلاعية تنازلياً من اعلاها إلى أوطئها .
٢. تحديد المجموعتين العليا والدنيا التي تشكل نسبة (٢٧%) من مجموع افراد العينة حيث بلغت (تسع عشرة) طالبة للمجموعة العليا و(تسع عشرة) طالبة للمجموعة الدنيا .
٣. تجزئة فقرات الاختبار إلى الفقرات الفردية والفقرات الزوجية وحساب الاجابات الصحيحة للمجموعتين .
٤. تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط (بيرسون pearson) . وتصحيحه بمعادلة سيبرمان براون وقد بلغ معامل الثبات (٠،٧٦) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة للأختبارات غير المقننة . حيث اشار (كرونالد Grouiun d)

إلى إن الاختبارات غير المقننة إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (٠،٦٠ ـ ٠،٨٥) تعد جيدة (Grouiund,1976:p125) .

ويضيف(كولنز,Collins) (إلى أن الاختبارات غيرالمقننة إذا كان معامل ثباتها (٠،٧٠) فهي مقبولة (كولنز6_Collins,1969:p1) .

التحليل الأحصائي للفقرات

إن الغرض من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هو معرفة مستوى السهولة ومستوى الصعوبة وقدرة كل فقرة على التمييز بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين لأمكانية الحكم على صلاحيتها في القياس وبالتالي الحكم على مدى صدق وثبات الاختبار . فقد استخرجت الباحثة مستوى سهولة ومستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقدرتها على التمييز وكما مبين في ملحق (١٢) وكانت النتائج مقبولة وعلى النحو الاتي :-

١.مستوى سهولة الفقرة:-

المقصود بها هو تحديد مستوى سهولة الفقرة بحساب النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (جابر ، ١٩٨٣، ص٢-٤)ويحسب مستوى سهولة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للأجابات الصحيحة على تلك الفقرة ،فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، وإذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها. ويرى بلوم Bloom إن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى سهولتها مابين (٢٠- ٨٠) بالمئة (Bloom,1971:p66) . وقد تراوح مستوى سهولة فقرات الاختبارما بين (٠،٣٣ - ٠،٧٧) . وهو مقبول حسب رأي بلوم ملحق (١٣)

٢.مستوى صعوبة الفقرة :-

تكمن أهمية إيجاد معامل الصعوبة في وظيفيتين أساسيتين ،أولهما معرفة نسبة الذين يجيبون إجابة صحيحة ،والذين يجيبون اجابة غير صحيحة وطريقة توزيع كل من الخطأ والصواب ، وانتشاره بالنسبة للعينة ، وثانيهما

استعمال درجة الصعوبة لأيجاد صدق فقرات الاختبار(الإمام واخرون ، ١٩٩٠، ص١١١).

ولزيادة المعلومات عن فقرات الاختبار حسبت الباحثة مستوى صعوبة الفقرة وتراوحت ما بين (٠،٢٢- ٠،٥٥). ملحق (١٣)

٣.قوة تمييز الفقرة :-

تشير قوة تمييز الفقرة إلى ((قدرة الفقرة على التفريق أو التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا (ميخائيل ، ١٩٩٧، ص٩٨). تعد الفقرة ذات تمييز موجب اذا كان عدد الإجابات الصحيحة عليها من المجموعة العليا اكثر من عدد الإجابات الصحيحة عليها من المجموعة الدنيا (Croniund,1965:p211).

وقد تراوحت القوة التمييزية لفقرات الاختبارما بين (٠،٢٢- ٠،٧٧) وبذلك تعد الفقرات مميزة وصالحة ومقبولة . ملحق (١٢)

تطبيق الاختبار البعدي :-

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته وصلاحية فقراته طبق الاختبار بصيغته النهائية ملحق (١٤) على افراد العينة بتاريخ ٧/ ١/ ٢٠١٠ وبوقت واحد واشرفت الباحثة بنفسها على تطبيقه ولم يحدث أي طارىء يعيق تطبيق الاختبار.

الوسائل الأحصائية :-

استخدمت الباحثة الوسائل الأحصاءية الاتية:-

١. جدول تحليل التباين الاحادي في التكافؤ واستخدمت (Anova) في تكافؤ العمر الزمني ودرجات اللغة العربية للعام السابق .

٢.معامل الصعوبة :

(التكريتي وأخرون ،١٩٩٩،ص٢٩٨)

مستوى صعوبة الفقرة = عددالإجابات الصحيحة على الفقرة × ١٠٠
عدد المجموعتين

. (Gronlund,1965,p211)

١. معامل السهوله :١- معامل الصعوبة

٢. معامل ارتباط بيرسون.

$$س ص = \frac{ن مجـ س - (مجـ س)(مجـ ص)}{\{ن مجـ س\}}$$

(عودة ، ١٩٨٨،ص٢٧٦)

٣. معادلة سيبرمان براون .

$$رث ث = \frac{٢ر}{١+ر}$$

(إبراهيم ، ١٩٨٩، ص٧٦)

٤. التكرار المتوقع في تحصيل الأبوين للمرحلة الدراسية ضمن المجموعة =

التكرار المشاهد للمرحلة ضمن المجموعة × عدد افراد المجموعتين

عدد افراد العينة الكلي

٤.القدرة التميزية للفقرات =

عدد الاجابات الصحيحة لمجموعتي العليا - عدد الاجابات الصحيحة لمجموعتي الدنيا

١/٢ عدد المجموعتين

(Gronlund,1965,p211)

٨. كا = مجـ (التكرار المشاهد - التكرار المتوقع)٢

التكرار المتوقع

(يونس ، وفرحات ، ١٩٨٦، ص٣٨٧)

٥. اختبارشيقيه (Seheffeatest)

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث ف(المحسوبة)= س١-س٢

(م ع (١/ن١ + ١/ن٢))

إذ تمثل :

س: المتوسط الحسابي

م ع: متوسط المربعات داخل المجموعات .

ن: عدد أفراد العينة

القيمة الحرجة

قيمة شيفيه الحرجة = ((مج س - ١) × د)

إذ تمثل

س: عدد المجموعات

د: القيمة الجدولية الفائيه

(البياتي ، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً ـ عرض النتائج
ثانياً ـ تفسير النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

ستتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها وتفسيرها على وفق هدف البحث وفرضياته عن طريق الموازنة بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية الذي طبق في نهاية التجربة،وتفسير النتائج التي توصل اليها البحث.

اولا : عرض النتائج

بعد تطبيق الاختبار البعدي صححت الباحثة اجابات افراد العينة بأستخدام مفتاح التصحيح ، ملحق (١١) واعطيت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خاطئة ، وعوملت الفقرات المتروكة معاملة الإجابة الخاطئة . وقد حصلت طالبات العينة على الدرجات المبينة بالملحق (١٣). ومن اجل اختبار صحة فرضيات البحث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع مربعات الدرجات ومربع مجموع درجات افراد عينة البحث في الاختبار البعدي وكما مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع مربع الدرجات ومربع مجموع درجات افراد مجموعات عينة البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	جموع مربع الدرجات	مجموع الدرجات
التجريبة الاولى	٢٩	٢٤	٤،١	٦٩٦	١٧١٧٤
التجريبة الثانية	٣٧	٢٣	٤،٦١	٨٥١	٢٠٣٣٩
الضابطة	٣٢	٢٠،٣	٣،٩٢	٦٥٠	١٣٦٨٠

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجامع البحث أستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وكما مبين بالجدول (١٣).

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة البحث في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الأحصائية
				المحسوبة	الحرجة٠،٠٥	
بين المجموعات	٢٢٨،٦٨	٢	١١٤،٣٤	٥،٦٠	٣،١١١	دالة
داخل المجموعات	١٩٣٩،٨٥	٩٥	٢٠،٤١			

ويظهر من الجدول (١٣) أن القيمة الفائية المحسوبة (٥،٦٠) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣،١١١) عند درجتي حرية (٢،٩٥) ومستوى دلالة (٠،٠٥) هذا يعني وجود فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاختبار

البعدي لمجموعات البحث الثلاث وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وهذا يعني قبول الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي) .

إن تحليل التباين الأحادي يكشف عن وجود فروق معنوية بين مجموعات البحث أوعدمها ، ولايحدد لنا المجموعات التي تكون الفروق لمصلحتها ولمعرفة ذلك استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية وكما مبين بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنه بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعةالضابطة في الأختبار البعدي لأكتساب المفاهيم النحوية .

مجموعات المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفية		الدلالة الأحصائية
			المحسوبة	الحرجة٠،٠٥	
لتجريبية الاولى	٢٩	٢٤	٠،٨٠	٢،٤٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٧	٢٣			
لتجريبية الاولى	٢٩	٢٤	٢،٨٠		دالة احصائياً
الضابطة	٣٢	٢٠،٣			
التجريبية الثانية	٣٧	٢٣	٢،٢٨٠		غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٢	٢،٣٠			

يظهر من الجدول (١٤) انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠،٨٠) بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والتجريبية الثانية وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٤٩) بمستوى (٠،٠٥) وهذا يعني عدم تفوق أي من الأنموذجين (الأنتقاء وفراير) على بعضها .

ويظهر من الجدول ايضاً ، أن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسطي المجموعتين (الأولى والضابطة) بلغت (٢،٨٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى وبذلك تفوق أنموذج الأنتقاء على الطريقة الاعتيادية .

ويظهر من الجدول ايضاً ، أن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسطي المجموعتين (الثانية والضابطة) بلغت (٢،٢٨) وهي أصغر من القيمة الجدولية ، وهذا يعني عدم تفوق انموذج فراير على الطريقة الاعتيادية .

ثانياً : تفسير النتائج :-

أظهرت النتائج في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية عن تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة الضابطه في الأختبار البعدي في اكتساب المفاهيم النحوية ويمكن ان تَعزّى نتيجة تفوق المجموعة التجريبية الأولى على الضابطة في الاختبار البعدي الى :

١. فاعلية أنموذج (الانتقاء) في التدريس الذي أدى إلى تفوقه على شد إنتباه الطالبات إلى الدرس إذ يضفي عليه الحيوية والنشاط فضلاً عن أنه يحفز الطالبات للمشاركة في الدرس ويزيد من فاعليتهن على الفهم على نحو جيد ،

الطالبات للمشاركة في الدرس ويزيد من فاعليتهن على الفهم على نحو جيد ، في حين ان الطريقة الاعتيادية تركز على حفظ الطالبات للمعلومات والحقائق التي غالباً ماتكون معرضة للتشتت والنسيان ، لأنها في أغلب الاحيان لاتحفز ذهن الطالبات على تحصيل تلك المعلومات والحقائق وانما استظهارها من دون الاهتمام بها أو استيعابها .

٢. أن لأنموذج فراير فاعلية في تدريس المفاهيم النحوية اذ رفع متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اكثر من متوسط درجات المجموعة الضابطة ولكن ليس بدلالة احصائية ، قد جعل الطالبات محوراً للعملية التعليمية ، انطلاقاً من دورهن في المشاركة في تقديم الامثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية ، واعادة صياغة المادة العلمية ، وتنظيمها عن طريق المشاركة الفعالة في الدرس ، فهو يتطلب عمليات عقلية ، وهذا ترك أثراً إيجابياً على تنمية التفكير لدى الطالبات ، على عكس الطريقة الاعتيادية التي يغلب عليها طابع النمط والتقليد ، وعدم الأثارة ، إذ يترتب على استعمالها في اغلب الاحيان الشعور بالملل لدى الطالبات ، فدور الطالبات مقتصر على تلقي المعلومات واخذها جاهزة في اغلب الاحيان . اما سبب عدم تفوق الأنموذجين على بعضهما فيرجع إلى

أن تدريس المفاهيم النحوية على وفق انموذج الانتقاء وفراير وتطبيقاتها وعرض الأمثلة واللا امثلة وذكر الخصائص والمميزات تساعد الطالبات على التعرف على اسم المفهوم وذكر الخصائص والاستنتاج ، وهذا يفسح المجال للطالبات للقيام بعمليات ذهنية الذي يساعدهن على تقديم الأمثلة التي تعطيها الطالبات من خبراتهن السابقة ،فهذا يساعد على ترسيخ المفهوم واكتسابه .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

ولاً ـ الاستنتاجات
ثانياً ـ التوصيات
ثالثاً ـ المقترحات

الفصل الخامس

الأستنتاجات التوصيات والمقترحات

اولاً :الاستنتاجات :-

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن للباحثة ان تستنتج الأستنتاجات الأتية :

١. أن استحدام أنموذجي الإنتقاء وفراير يعطي للطالبات دوراً مهماً في العملية التعليمية عن طريق الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من خبراتهن .
٢. يسهم استخدام أنموذجي الأنتقاءوفراير في رفع المستوى التعليمي للطالبات وزيادة فهمهن للمادة ومن ثم تثبيتها في اذهانهن .
٣. اندفاع طالبات المجموعتين التجريبيتين مع خطوات الأنموذجين في عرض الصفات المميزة للمفهوم ، وتبريرهن إلى اختبار المثال المنتمي وتمييزه عن المثال غير المنتمي للمفهوم .
٤. الأسئلة في الأنموذجين (الأنتقاء) و(فراير) جعلت الطالبات اكثر حماسة ومشاركة في الموقف التدريسي .
٥. اقتراب نتائج المجموعة التي درست بأستعمال أنموذج الأنتقاء مع المجموعة التي درست بإستعمال أنموذج فراير ، وهذا يعني ان للأنموذجين تأثيراً متساوياً على الطالبة في اكتسابها للمفاهيم .
٦. ان استخدام أنموذج (الأنتقاء)وأنموذج (فراير)يتطلب من مدرس المادة التخطيط المسبق بما يتلاءم مع مقتضيات الدرس وأهدافه من أجل اعداد الأختبارات .

ثانياً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة :.

١.التأكيد على أستخدام النماذج التدريسية الحديثة في التدريس .
٢. ضرورة استخدام أنموذجي لانتقاء و فراير كونهما يعملان على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتقويم الأجابة الخاطئة في الوقت نفسه .
٣. التأكيد على التقويم اليومي من خلال إجراءالاختبارات القصيرة في نهاية كل درس .
٤. تنظيم دورات خاصة لتدريب مدرسات ومدرسي اللغة الغربية على استعمال أنموذجي الأنتقاء وفراير في التدريس .
٥. حث مدرسات ومدرسي اللغة العربية على الاهتمام بأبراز المفاهيم النحوية وتنمية التفكير لدى الطالبات بدلاً من التركيز على الحفظ والتلقين .
٦.تعريف المشرفين الاختصاص بالأنموذجات التدريبية وكيفية توظيفها في عملية التدريس .

ثالثاً:المقترحات

في نهاية البحث تقترح الباحثة :-

١.اجراء دراسة لمعرفة أثر استعمال أنموذجات اخرى مع أنموذجي الانتقاء وفراير في أكتساب المفاهيم النحوية .

٢.اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث استخدام الأنموذجين على المراحل الدراسية الأخرى (ابتدائية ، ثانوية).

٣.اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث استخدام الأنموذجين في فروع اللغة العربية الاخرى (نقد ، صرف ، ادب) .

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصادر العربية

ـ القرآن الكريم

١. الأمام ، مصطفى محمود ، وأخرون ، التقويم والقياس ، وزارة التربية والتعليم العالي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠م.

٢.إبراهيم ، خيري علي ، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق ، دار المونة الجامعية الاسكندرية ، ١٩٩٠م .

٣. إبراهيم ،عاهد وأخرون ، مبادىء القياس والتقويم في التربية ،ط١ ، عمان مطابع الدستور التجارية ، ١٩٨٩م.

٤. ابن منظور ، ابو جمال الدين ، لسان العرب المحيط ، تقديم عبد الله العلايلي ، بيروت ، دار لسان العرب ، مج (٢،٣) .

٥. أبو حطب ، فؤاد ، التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤م .

٦. الأحمد ، ردينة عثمان ، وحذام عثمان يوسف ، طرق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، الأردن ، دار المناهج ، ٢٠٠١ م .

٧. الأزيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، الموصل دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩١م.

٨. بابر،جاوي . ك ، الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية دراسة استراتيجية ، ترجمة سليمان الجبر ، ط١، الرياض ، ١٩٩٤م .

٩. بلقيس ، أحمد ، وتوفيق مرعي ، المسير في علم النفس التربوي ، ط١، دار الفرقان للنشر عمان ، ١٩٨٢.

١٠. بلقيس ،أحمد ، تعليم المفاهيم بين الاستقراء عند تابا ، والاكتساب عند برونر ، مجلة ،غ، معهد التربية ، عمان ، ١٩٨٣م .

١١. البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية العليا ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

١٢. التكريتي ، وديع ياسين محمد ، وحسن محمد عبد العبيدي ، التطبيقات الأحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية ، الموصل ، دار الكتب ، ١٩٩٩م

١٣. البياتي ،عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ،مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

١٤. --------- ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

١٥. جابر ، جابر عبد الحميد ، التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٣ م .

١٦.جراغ ، عبد الله ، وصالح جاسم ، دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى قياستها لمراحل التعلم العام بالكويت ، المجلة التربوية ، المجلد (٣) العدد(١) ديسمبر ، ١٩٨٦م .

١٧. حميدة ، أمام مختارة ، واخرون ، تدريس الدراسات الاجتماعية ، ح٢، ط١، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

١٨.الحميري ، هديل حميد علو (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي) رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٢م .

١٩.الخوالدة ، محمد محمود ، وأخرون ، طرائق التدريس العام ، ط١١، وزارة التربية والتعليم الجمهورية اليمنية ، صنعاء ، ١٩٩٦م .

٢٠. ---------- ---------- ، طرائق التدريس العامه ، ط٢، مطابع الكتاب المدرسي ، اليمن ، ١٩٩٧م .

٢١. داود ، عزيز ، حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٩٠م .

٢٢. الدريج ، محمد ، تحليل العملية التعليميه مدخل إلى عالم التدريس ، الرياض ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩٤م .

٢٣. الدليمي ، طه علي حسين ، ونجم كامل محمد : اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ٢٠٠٤م.

٢٤. الديب ، فتحي ، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، ط١ ، ، دار القلم للنشر ،الكويت ١٩٨٦ .

٢٥. - - - - - - - - ، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليميه ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحد ه ، ٢٠٠٣م .

٢٦. دين ، ر- ستيزر ، تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، ترجمة نجم الدين علي ، وشاكر العبيدي ، مطبعة التعليم بالموصل ، العراق ، ١٩٩٠م .

٢٧. الرشيدي ، بشير صالح ، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة ، ط١ ، ط١، د.ت ، دار الكتب الحديث ، ٢٠٠٠م .

٢٨ . الركابي ، جودت ، طرق تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، المطبعة العلمية بدمشق ، ١٩٨٦ م .

٢٩. ريان ، فكر حسن ، التدريس أهدافه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب المصرية ، ١٩٩٩م .

٣٠.الزبيدي ، محمد مرتضى الحسيني ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق حسين نصار ، ١٩٦٧ م .

٣١.الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، وشاكر عقلة الحاميد ،سيكولوجية التدريس الصفي ، الأردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٧ م .

٣٢. زكريا ، أبو حسن أحمد بن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، تقديم محمد عوض مرعب ، وفاطمة محمد اصلان ، ط١ ، بيروت ، دار احياء التراث العربي ، ٢٠٠١ م

٣٣.الزند ، وليد خضر ، التصماميم التعليمية ، ط١، الرياض ، اكاديمية التربية الخاصة ، ٢٠٠٤ م.

٣٤.الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، واخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية جامعة الموصل ، دار المطابع ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م .

٣٥. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، والغنام محمد احمد ، مناهج البحث في التربية ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١ .

٣٦. زيتون ، حسن حسين ، تصميم التدريس رؤية منظومية ،ط٢ ، عالم الكتب للطباعة ، ٢٠٠١م .

٣٧. زيتون ، عايش محمود ، طبيعة العلوم وبنية وتطبيقات في التربية العلميه ، ط١ ، دار عمار للنشر ، عمان ، ١٩٨٦ م .

٣٨. الزيود، نادر فهمي ، وأخرون ، التعلم والتعليم الصفي ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩م .

٣٩. سعادة، جودت أحمد ، وجمال يعقوب اليوسف ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار الملايين ، بيروت ، ١٩٨٤ م .

٤٠. - ، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية ، ط١ ، بيروت ، دار الجيل ، ١٩٨٨ م .

٤١.السعد ون ، عادل علي ناجي : اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن راشد) ٢٠٠٣م (أطروحة دكتوراه بغداد غير منشورة) .

٤٢. السكران ، محمد احمد ، أساسيات تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، ١٩٨٩ م .

٤٣. سلامة ، عبد الحفيظ ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠١ م .

٤٤. سمك ، محمد صالح ، فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ م .

٤٥. السيد ، سميرة أحمد ، الطفل وتكوين المفاهيم ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ، (٣) المجلد (٤) ، عمان ، ١٩٨٦م .

٤٦. شحاته، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٠م .

٤٧. الشربيني ، زكريا ، ويسرية صادق ، نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح وتجارب الطفل ماقبل المدرسة ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهره ، ٢٠٠٠ م .

٤٨.الطائي ، سيف اسماعيل ابراهيم : أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهتهم نحو البلاغة اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠٥م.

٤٩.الظاهر ، زكريا محمد ، وأخرون ، مبادىء القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

٥٠.العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مديرية مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد ، ١٩٧٦ م .

٥١. ـــــــــــــــــــــــ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد ، ١٩٧٨ م .

٥٢ . عبد الله ، عبد الرحمن صالح ، المرجع في تدريس علوم الشريعة ، ط١ القسم الثاني ، عمان ، دار وائل للنشر ، ١٩٩٧.

٥٣.عبد الحفيظ ، إخلاص محمد ، ومصطفى حسين ، طرق البحث العلمي والتحليل الأحصائي في المجالات التربوية والنفسيه والرياضية ، القاهره ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٠م .

٥٤. عبد الرحمن ، انور حسين ، وزنكنة عدنان حقي شهاب ، الإنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية ، بغداد الوفاق للطباعة والنشر ، ٢٠٠٧ م .

٥٥. عبد العال ، عبد المنعم سيد ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، ب ،ت .

٥٦.العزاوي ، حسن علي فرحان ، أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الأعدادية في قواعد اللغة العربية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٤ م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٥٧. العزاوي ، نعمة رحيم ، في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٥ م .

٥٨. علوان ، بسمه محمد ، أعداد كراس للتجارب العلمية وقياس أثره في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٢ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥٩. عليان ، شوكت ، أعداد المدرس ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد(١٦) الرياض ، ١٩٧٨م .

٦٠. عليان ، هشام عامر ، وصالح ذياب ، علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ١٩٨٤ م .

٦١.العمر ، بدر عمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، ط١ ، الكويت ، د.ن، ١٩٩٠م

٦٢.العنبكي ، سندس عبد الله جدوع ، أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات في مادة التاريخ ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٩م .(رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٣. ـــــــــــــــــــــــ ، أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرول نبسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٢م .

(اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٦٤.الغيريباوي ، زهور كاظم البياتي :أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجليوت في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، ابن رشد ، ٢٠٠٧م.

٦٥. فان دالين، ديو يولد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل وأخرون ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلوا المصرية ، ١٩٨٥ .

٦٦.قطامي ، يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، الأصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٨م .

٦٧. قطامي ، يوسف ونايفة قطامي ، سيكولوجية التعلم الصفي ، ، عمان ،د.ن ، ٢٠٠٠م .

٦٨.قطامي ،يوسف ، واخرون ، تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .

٦٩. كاظم ، أحمد منير ، وسعيد زكي ، تدريس العلوم ، دار النهضة العربية القاهرة ، ١٩٧٤م .

٧٠.كاظم ، رغد اسماعيل جواد (اثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، ابن رشد ، ٢٠٠٨م .

٧١. أللقاني ، أحمد حسين ، وبرنس أحمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٨م .

٧٢ـ أللقاني ، أحمد حسين ، وعودة عبد الجواد : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، الأردن ، مكتبة ، دار الثقافة ، ١٩٩٠م .

٧٣. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط٢ ، ط٢، دار المعارف بمصر ، ١٩٧١م.

٧٤. محجوب ، عباس ، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية ، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٦ م .

٧٥. محمد ، قارعة حسن ، تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٥م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٧٦. مرعي ، توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، طرائق التدريس ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

٧٧. ---------- ، طرائق التدريس العامة ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م .

٧٨. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٧٩. نزال ، شكري حامد ، معرفة طلبة السنة الرابعة بكلية الدراسات الاسلامية والعربية بدبي لبعض المفاهيم التربوية ، مجلة العلوم التربوية ، دراسات ، المجلد (٢٦) ، العدد(١) الجامعة الاردنية ، الأردن ، ١٩٩٨م .

٨٠. ----------،مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقرر للعام ١٩٩٩ـ ٢٠٠٠ ،وأثره كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة العلوم التربوية ، دراسات ، المجلد (٢٩) ، العدد(١) الجامعة الاردنية ، الأردن ، ٢٠٠١م .

٨١ . نشواتي ، عبد المجيد ،علم النفس التربوي ، ط٢، الأردن ، دار الفرقان ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥ م .

٨٢. نشوان ، يعقوب ، مستوى معرفة معلمي العلوم في الأردن للمفاهيم العلمية وطرق تعلمها وتعليمها ، المجلة العربية للبحوث التربوية ا لمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،المجلد (٩) العدد (٢) ، ١٩٨٩م .

٨٣ . النوري ، وليد عبد الحميد ، وعبد الحميد حمزة الناصر ، العينات في الموصل ، دار الكتب ، ١٩٨١ م .

٨٤.الهاشمي ، عابد توفيق ، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية ، ط٢، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٢م .

٨٥. ويتيج ، ارنوف ، سيكولوجية التعلم ، سلسلة ملخصات شوم نظريات ومشكلات ، ترجمة عادل عز الدين واخرون ، مطابع الاهرام ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٨٦.يونس ، فتحي على واخرون ، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة بالقاهرة ، مصر ، ١٩٨١م .

٨٧.يونس ، محمد علاء الدين ، وفرحات نور الدين حسن ، مبادىء الاسلوب الاحصائي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٦ م .

٨٨.يعقوب ، ينال فلهوت ،فاعلة الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الاسلامية دراسة تجريبية في الصف الثاني الاعدادي بمدينة دمشق ، كلية التربية ، ١٩٩٦ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

المصادر الاجنبية

89.Best, gohw . Researchin Education ,2nded .prentice _ Hall,Engle wood cliffs, New gersey ,1984 .

90.Bloom , B.S- , Hand Book on formative and Summative Evaluation of Stadent Learning ,Newyork, Mcgraw – Hill, Book ,co.1971.

91.Cohen, G., The psychologyo of cognition , Academic press , London , 1977.

92. Collins, Hardd , Education of Measurement And Evaluation , Ghenview , Scoot , Frsman Co, ILionis ,1969 .

93.Charles , peters Acomparison between the frayer model of concept Attainment and the text book Approach to concept Attainment , Dissertation Abstracts international ,Vol .349 .No.9March 1979, p.5599.A

94.Davis, Robert and others Learning System design and APProach to The Improvement of in Straction , MC. Graw Hall ,Book company, 1977.

95.Ebel, R.L: Essentials of Educationl mea surement Struction, new gersex ,Englewood cliefs, 1972.

96.Frayer, D.A:EFFect of Number of instances and Emphasis of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by fourth and Sixth Grade children Wisconsin , Research and development center for cognitire and development center for cognitire learning Teach no - 116.1970.

97.Frayer & others : ASchema for Testing the level of concept mastery , Madison . Wiscons in Research and Develoment conter for cognitive learning , working paper , no , 16,1969.

98.Gagne, R.M., Th conditions ons of learning , Holt, Rinehart ant Winst on, Inc, Newyork, 1965.

99. Good , c.v: , Dictonary of Education , 3ded, Newyork , mcgream –Hill ,1973.

100.Good Win ,Willam – L.,and Klausmeier Herbery : "Facilitating Student Learning An Intnoduction to Education alpsuchology " newyork Harper and rowpublishers ,1975.

101.Grniund, Norman .E., Me surment and Fvaluation in Teaching , istted . , macmillam co., Neyork , 1965 .

102.Gronlund, Norman E-, Measurement And Evaluation in Teaching , 3rded-9 Macmillan publishing co ., New york , 1976.

103.MerrilM,David.(1977).Teaching concept _ Anlnstruc _tional Design .New geresy , Educational Technologxpubulish.

104.Reiglguth.C.M.Instru .Stuctional Design What isitand Whyis it hills dale Syraras univeritx, new gersex ,u.s.a ,1983.

105.Revett , p:principle of Model Building , gohnwilex and Sons N.y .1970.

106. Taba, Hilda. Teachers Hand book for Elementar, Social Social Studies Addi Sonweslex publishing coinc , inc, Reading Massachuetts, 1967.

107. woodr off, A.D:Basic concepts of teaching, san , Francisco, Chandier , publishing co. 1961.

- WWW .Frayer.com.

- WWW .Frayer Model .com

الملاحق

١١٠

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق
المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى
مديرية التخطيط التربوي
العدد/ ١٢٠٢٩
التاريخ ١٥/ ١٠/ ٢٠٠٩

الى/ ادارة متوسطة الجهراء للبنات
م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير (سهام عبد غيدان) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية لغرض اجراء البحث الموسوم (اثر انموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية للصف الاول المتوسط) مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم
ع/ المدير العام
٢٠٠٩/١٠/١٥

نسخة منه الى /

السيدة معاونة المدير العام / للعلم مع التقدير
التفتيش التربوي / للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاصي / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

فردوس ١٠/٥

ملحق (٢)

العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة الضابطة
١	١٤٥	٢٤	١٤٨	١٥٢	١٦٥	١٧٢	١٥٧
٢	١٤١	٢٥	١٤٥	١٦٠	١٨٢	١٥١	١٤٨
٣	١٦٥	٢٦	١٤٧	١٤٤	١٥٠	١٥٦	١٥٠
٤	١٤٥	٢٧	١٥٣	١٧٦	١٤٦	١٤٠	١٤٤
٥	١٤٥	٢٨	١٤١	١٥١	١٥٠	١٥٢	١٤١
٦	١٦٣	٢٩	١٤٧	١٥١	١٤١	١٤٠	١٥٠
٧	١٤٩	٣٠		١٤٢	١٥٣	١٤٥	١٥٠
٨	١٤١	٣١		١٦٨	١٤٦	١٦٠	١٤٩
٩	١٤٢	٣٢		١٦٥	١٥٢	١٥٢	١٤٧
١٠	١٤١	٣٣		١٤٥	١٤٩	١٥٠	
١١	١٦٠	٣٤		١٤٥	١٥٢	١٥٩	
١٢	١٤٧	٣٥		١٦٤	١٤٠	١٦٢	
١٣	١٤٥	٣٦		١٦٨	١٥٨	١٦٥	
١٤	١٤٥	٣٧		١٥٠	١٦٥	١٥٣	
١٥	١٦٠			١٤٧		١٤٨	
١٦	١٦٠			١٤١		١٥٠	
١٧	١٥٨			١٥٢		١٦٦	
١٨	١٤٦			١٤٣		١٤٧	
١٩	١٥١			١٤٧		١٥٢	
٢٠	١٤٧			١٤٦		١٤٥	
٢١	١٤١			١٤٥		١٤٦	
٢٢	١٤١			١٤٦		١٤٠	
٢٣	١٦٣			١٥٠		١٥٧	

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة الضابطة
١	٥٨	٢٣	٧٧	٥٨	٧٤	٥٨	٧٩
٢	٥٩	٢٤	٧٩	٥٩	٧٤	٥٩	٧٩
٣	٥٩	٢٥	٧٩	٦٠	٧٤	٦٠	٨١
٤	٥٩	٢٦	٧٩	٦٠	٧٥	٦١	٨٣
٥	٦٠	٢٧	٨٣	٦١	٧٥	٦٢	٨٤
٦	٦٢	٢٨	٨٥	٦١	٧٦	٦٣	٨٤
٧	٦٢	٢٩	٨٦	٦٤	٧٧	٦٥	٨٦
٨	٦٢	٣٠		٦٦	٧٨	٦٦	٨٦
٩	٦٣	٣١		٦٧	٧٨	٦٧	٨٧
١٠	٦٤	٣٢		٦٨	٧٩	٦٨	٨٨
١١	٦٥	٣٣		٦٨	٧٩	٧٢	
١٢	٦٥	٣٤		٦٩	٧٩	٧٢	
١٣	٦٦	٣٥		٧٠	٧٩	٧٢	
١٤	٦٧	٣٦		٧٠	٨٢	٧٢	
١٥	٦٩	٣٧		٧٢	٨٩	٧٣	
١٦	٧٠			٧٢		٧٣	
١٧	٧١			٧٣		٧٣	
١٨	٧٢			٧٣		٧٥	
١٩	٧٤			٧٣		٧٦	
٢٠	٧٤			٧٣		٧٦	
٢١	٧٦			٧٣		٧٧	
٢٢	٧٦			٧٣		٧٨	

ملحق (٤)

المفاهيم الاساسية التي درستها طالبات مجموعات البحث الثلاث

ت	المفهوم الاساس	المفاهيم الفرعية
١	الاسم العلم	بارز ومستتر /منفصل ومتصل
٢	الاسم الضمير	
٣	الاسم الاشارة	
٤	الاسم الموصول	
٥	الاسم المعرف بال	
٦	الاسم المعرف بالاضافة	
٧	المبتدأ	
٨	الخبر	
٩	الفعل الناقص	
١٠	الحرف المشبه بالفعل	
١١	بناء الفعل الماضي	

ملحق (٥)

استبانة أراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة :
(اثر انموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية للصف الاول المتوسط)
ونظراً الى ماتتمتعون به من خبرة علمية وتربوية واسعة ، ولتكون الخطط التدريسية موضوعية فإن الباحثة تضع بين ايديكم أنموذجاً لخطة تدريسية بطريقة الانتقاء وخطة انموذجية على وفق انموذج فراير وانموذجاً اخر لخطة تدريسية على وفق الطريقة الاعتيادية ،راجية ابداء ملاحظاتكم السديدة حولها .

مع فائق الشكر والاحترام

طالبة الماجستير
سهام عبد غيدان
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٦)

أنموذج لخطة تدريسية لتدريس مفهوم الضمير وفقاً لأنموذج الانتقاء .

اليوم : المادة : قواعد اللغة العربية الصف: الاول المتوسط
التاريخ الشعبة :
الحصة :

المفهوم / لايكتب على السبوره

الاهداف العامة :

١ـ تقويم ألسنة الطلبة وحفظها من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
٢ـ تنمية ثروتهم اللغوية وصقل اذواقهم الادبية بفضل مايدرسونه ويناقشونه من الامثلة والشواهد والاساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .
٣ـ تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرأون .
٤ـ تيسير ادراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح .
٥ـ شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل ومعاونتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في اذهانهم .
٦ ـ الوقوف عند اوضاع اللغة وصيغها ومساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة.

اخذت الاهداف العامة من كتاب (توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية) لمراحل الدراسة الثانوية، لعبد الجبار الالوسي ١٩٩٠ ،ص٦١.

الاهداف الخاصة :
تعريف الطالب بالضمير وانواعه وصيغه .

الاهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على ان :

١. تعرف الضمير.
٢. تحدد صيغ الضمير التي تدل على المتكلم والمخاطب والغائب .
٣. تصنف الضمير الى منفصل ومتصل.
٤. تصنيف الضمير الى قسمين بارز ومستتر.
٥. تحدد الضمير الموجود في الجملة .
٦. تمثل الضمير في جمل مفيدة.
٧. تذكر الحالة الاعرابية للضمير.

الوسائل التعليمية :

١. السبورة مع الطباشير الملون
٢. الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

اولاً التمهيد (٥ دقائق) .
عرض المفهوم الاساسي

تقوم الباحثة قبل البدء بتدريس الموضوع بربط الدرس الماضي بالدرس الحاضر عن طريق اسئلة وفي ضوء اجابات الطالبات تحدد ما يمتلكنه من خبرة سابقة عن الموضوع ، كما تحدد مواطن الضعف لديهن وفي الوقت نفسه تؤكد على الطالبات اللائي لا يتصفن بمستوى تعليمي مرضي لغرض تحسين تعلمهن وذلك بأسهام الطالبات الجيدات في الدرس (الضمير) ومن هذا المنطلق نبدأ الدرس.

ثانياً : العرض (٣٠ دقيقة)

١. عرض المفاهيم .
تقوم الباحثة بعرض تعريف المفهوم الاساس (الضمير) وانواعه على السبورة من دون الاعلان عن اسمه وكالأتي :.

١- اسم معرفه يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار
٢- ياتي بصيغ مختلفة فبعضة يدلُ على المتكلم وبعضه يدل على المخاطب وبعضة يدل على الغائب٠
٣- ينقسم على قسمين بارز ومستتر ٠
٤- يكون الضمير على نوعين منفصل ومتصل٠
وتقرأ ذلك عدة مرات .

ثالثاً- تفاصيل المفهوم :
بعرض مجموعة من الامثلة المنتمية وغيرالمنتمية دفعة واحدة على النحو الأتي:

١.نحنُ عمال ماهرون .
٢.العراقُ منتصُر

٣. زرتُ معرض الكتاب .
٤.الطبيبات مخلصاتِ .
٥.انت درست .
٦.ان كان هولا يعرفني فانا اعرفه .
٧.كان العراق سباقاً الى السلام .
٨.اصبح العامل نشيطاً.
٩.قال الشاعر :وانا الذي اخذ الزمان احبتي فرميتُ في اقصى البلاد غريباً .

بعد أن تعرض الباحثة الأمثلة دفعة واحدة على السبورة ، تطلب الباحثة من الطالبات اختيار المثال المنتمي وغير المنتمي في ضوء التعريف التي عرضته لهنَّ .
ثم تبدأ الطالبات بانتقاء المفاهيم من الامثلة ، فيما إذا كانت منتمية ، أو غير منتمية وبعد كل انتقاء تخبر الباحثة الطالبات ، فيما إذا كان اختيارهن صحيحاً أم لا ، مع تقديم التعزيزات وذلك على النحو الأتي

الباحثة :
بعد عرض الامثلة من منكن تستطيع ان تحدد المثال المنتمي للمفهوم في ضوء الصفات المميزة له وبين المثال غير المنتمي له؟

الطالبة : نحن عمال ماهرون ، مثال منتم الى التصنيف الثالث
الباحثة : احسنت وما المثال غير المنتمي في ضوء الصفات المميزة التي ذكرت في التعريف ؟
الطالبة : العراق منتصرٌ / مثال غير منتم.
الباحثة : أحسنتِ .
الباحثة : وبعد وما المثال المنتمي في ضوء الصفات المميزة التي ذكرت .

الطالبة زرتُ معرض الكتاب / مثال منتمي
الباحثة: أحسنتِ
وهكذا تتابع الباحثة سماع الطالبات ، فيما إذا كانت الامثلة منتمية ، اوغير منتمية ، بعد ذلك تسأل الباحثة الطالبات ، فيما إذا كن قادرات على تخمين اسم المفهوم .

الباحثة : عن طريق عرض الامثلة المنتمية وغير المنتمية ، من منكن تستطيع التوصل الى أسم المفهوم في ضوء الصفات المميزة التي ذكرت في التعريف ؟

الطالبة : المثال / العراق منتصرٌ/ يدل على اسم المفهوم

الباحثة: لا ليس هذا
طالبة اخرى / المثال الاول / نحن عمالُ ماهرون يدل على مفهوم الضمير .
الباحثة : ممتاز بارك الله فيك ، إنه مفهوم الضمير والتعريف الثالث يدل على الضمير البارز.
وهكذا ، وبعد أن تتوصل الطالبات إلى اسم المفهوم الرئيس ، والمفاهيم الثانوية تبدأ الباحثة مع الطالبات اختيار صحة المفهوم وتجريبه عن طريق توضيح السبب في جعل المثال منتمياً أو غير منتم وذلك على النحوالأتي :

الباحثة:(نحن عمالُ ماهرون) مثالاً منتمياً لمفهوم الضمير البارز، أما المثال الثاني (العراق منتصرٌ) فلا يعد مثالاً منتمياً لمفهوم الضمير لانه يتحدث عن المبتدأ الذي ليس له علاقة بدرسنا وهكذا تتابع الباحثة مع الطالبات سماع إجابات الطالبات و السبب الذي جعل المثال مثالاً منتمياً اوغيرمنتم .

٣. اختبار تحقيق المفهوم وتحليله :
بعد ذلك تطلب الباحثة من الطالبات اعطاء امثلة من عندهن وتصنيفها إلى امثلة منتمية وغير منتمية وذلك على النحو الاتي :

والأن عزيزاتي الطالبات من منكن تستطيع ان تعطينا أمثلة منتمية أو غير منتمية عن الضمير واقسامه ؟
الطالبة : (انا طالبُ مجتهدُ) مثال منتمي لمفهوم الضمير
الباحثة: وكيف ذلك ؟ وضحي لي .
الطالبة ذاتها : أنا في المثال ضمير منفصل
الباحثة : ممتاز من تعطينا مثالاً أخر غير منتم لمفهوم الضمير؟
الطالبة : هذا طفلٌ يركب دراجتهُ
الباحثة: وما السبب الذي جعلكِ تختارين هذا المثال غير المنتمي للمفهوم ؟
الطالبة ذاتها : لأن كلمة هذا في المثال تدل على اسم الأشارة .

الباحثة : أحسنتِ ، ومن تعطينا أمثلة أخرى منتمية ، وغير منتمية ؟

وهكذا بالطريقة نفسها تسترسل الباحثة مع الطالبات في توضيح الامثلة المنتمية ، وغير المنتمية التي تعطيها الطالبات من عندهن ، ومن خبراتهن ، ثم بعد ذلك تطلب من الطالبات إعادة صياغة تعريف المفهوم على وفق مفهوم الطالبة الخاص ، فتسأل الباحثة الطالبات .

الباحثة: ـ من منكن تستطيع أن تعيد صياغة تعريف مفهوم الضمير،على وفق مفهومها الخاص بحسب مامر سابقاً من امثلة منتمية ، وغير منتمية ؟

الطالبة: الضمير هواسم يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار

الباحثة :أحسنتِ ، ومن منكن تستطيع ان تعرف على كم نوع يكون الضمير ؟

الطالبة : يكون الضمير على نوعين ضمير منفصل وضمير متصل .

الباحثة : احسنتِ ، ومن منكن تستطيع ان تعرف بكم صيغة يأتي الضمير ؟

الطالبة : يأتي الضمير بصيغ مختلفة ، بعضه يدل على المتكلم مثل (انا)، وبعضه يدل على المخاطب مثل (أنتِ) وبعضه يدل على الغائب مثل (هو) .

وهكذا تعطي الطالبات تعريفاً للمفهوم وذكر المميزات له .

ثالثاً : الخاتمة

١-التطبيق

بعد أن تثبت الباحثة من أن الطالبات قد اكتسبن المفهوم تستمر في توضيح المعلومات المتعلقة به عن طريق سؤال الطالبات اسئلة اختياريه وكما يأتي :

١- من تعطينا تعريفاً لمفهوم الضمير ؟

٢- استخرج الضمير وبين نوعه .

انا اكرم الضيف .

٣- استخرج الضمير من الاية .

قال تعالى ((وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ)) *

فتجيب الطالبات على هذه الاسئلة وتناقشها مع الباحثة فضلاً عن مناقشة الصفات المميزة والأساسية للمفهوم .

القواعد :-

١- الضمير اسمٌ معرفةٌ يعوض الاسم الظاهر ابتعادً عن التكرار .

٢- ياتي الضمير بصيغ مختلفة فبعضه يدلُ على المتكلم (نحن) وبعضه على المخاطب (انت وانتما) وبعضه يدل على الغائب (هو ، هي).

٣- ينقسم الضمير على قسمين : بارز مثل (زرتُ معرض الكتابِ ، ومستتر مثل (سعادُ تشارك في المعرض).

٤- وينقسم كذلك على نوعين .منفصل مثل (أنا طالبُ مجتهدُ) ومتصل مثل (ألقييتُ كلمة في تحية العلم) .

تحديدالواجب البيتي :-

تطلب الباحثة من الطالبات مراجعة الموضوع وحل التمرينات والتأكد في الدرس القادم .

---

* الاسراء : الاية (٢٩) .

ملحق (٧)

أنموذج لخطة تدريسية لتدريس مفهوم الضمير لطالبات المجموعة التجريبية الثانية وفقاً لانموذج فراير

اليوم : المادة : قواعد اللغة العربية الصف: الاول المتوسط
المفهوم/ الضمير الشعبة :
الحصة :

الاهداف العامة :

١ـ تقويم ألسنة الطلبة وحفظها من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
٢ـ تنمية ثروتهم اللغوية وصقل اذواقهم الادبية بفضل مايدرسونه ويناقشونه من الامثلة والشواهد والاساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .
٣ـ تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرأون .
٤ـ تيسير ادراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح .
٥ـ شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل ومعاونتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في اذهانهم .
٦ ـ الوقوف عند اوضاع اللغة وصيغها ومساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة.

---

(١) اخذت الاهداف العامة من كتاب (توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية) لمراحل الدراسة الثانوية، لعبد الجبار الالوسي ١٩٩٠ ،ص٦١.

الاهداف الخاصة :

تعريف الطالبات بالضمير وانواعه وصيغه .
الاهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على ان :

١.تعرف الضمير.
٢.تحدد صيغ الضمير التي تدل على المتكلم والمخاطب والغائب .
٣.تصنف الضمير الى منفصل ومتصل.
٤. تحدد الضمير الموجود في الجملة .
٥.تمثل الضمير في جمل مفيدة.
٦. تذكر الحالة الاعرابية للضمير.
٧.تصنيف الضمير الى قسمين بارز ومستتر .

الوسائل التعليمية :

٣. السبورة مع الطباشير الملون
٤. الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

اولاً التمهيد (٥ دقائق)

تقوم الباحثة قبل البدء في تدريس الموضوع بربط الدرس الماضي بالدرس الحاضر عن طريق الاسئلة وفي ضوء اجابات الطالبات تحدد ما يمتلكنه من خبرة سابقة عن الموضوع ، كما وتحدد مواطن الضعف لديهن وفي الوقت نفسه التأكيد على الطالبات اللائي لا يتصفن بمستوى تعليمي مرضي لغرض تحسين تعلمهن وذلك بأسهام الطالبات الجيدات في الدرس ومن هنا ، فإن درسنا لهذا اليوم مفهوم (الضمير) ومن هذا المنطلق نبدأ الدرس.

ثانياً : العرض النص (٣٠ دقيقة)

تثبت الباحثة في هذة الخطوة اسم الموضوع الحالي على السبورة بخط واضح وتقدم تعريفاً للمفهوم الرئيس وهو (الضمير) والمفاهيم الفرعية وتدونها على السبورة، وتعلن اسم المفهوم الرئيس والمفاهيم الثانوية .

- الضمير اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار
- ياتي الضمير بصيغ مختلفة فبعضة يدل على المتكلم وبعضه يدل على المخاطب وبعضه يدل على الغائب٠
- ينقسم الضمير على قسمين بارز ومستتر ٠
- يكون الضمير على نوعين منفصل ومتصل٠

بعدها تعطي الباحثة الصفات المميزة للمفاهيم٠

الباحثة : يعرف الضمير بأنه اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعادا" عن التكرار

ثالثاً- تفاصيل المفهوم
تعرض الباحثة مجموعة من الامثلة المنتمية للمفهوم ومجموعة من الامثلة التي لاتنتمي اليها وذلك عن طريق تدوينها على السبورة وذلك على النحو الاتي٠

ت	الامثلة المنتمية	الامثلة غير المنتمية
١	زرتُ معرض الكتاب	العراقُ منتصُر
٢	نحنُ عمال ماهرون	الطبيبات مخلصات
٣	انت درست	كان العراق سباقاً الى السلام
٤	ان كان هولاء يعرفني فانا اعرفه	اصبح العامل نشيطاً
٥	نكافح الاستعمار	الجندي يدافع عن الوطن
٦	انا طالبُ مجتهدٌ	الطُير فوق الشجرة
٧	خرجت فاطمة من الامتحان وهي فرحة	لن يُهمل محمد واجبه

بعد تدوين الامثلة المنتمية وغير المنتمية على السبورة تخبر الباحثة الطالبات عن الاسباب التي جعلت المثال مثالاً واللامثال ليس مثالاً لمساعدتهن في تحديد الصفات المميزة للمفهوم او تدريبهن على كيفية الاستنتاج وايجاد الاسباب والمسببات وذلك على النحو الاتي:

الباحثة :- (زرتُ معرض الكتاب) يُعد مثالاً منتمياً للمفهوم فهو يدل على الضمير البارز،اما المثال الذي يقابله (العراق منتصر) فلا يعُد مثالاًمنتمياً للمفهوم لكونه ينتمي لمفهوم المبتدأ ولاينتمي لمفهوم درسنا٠

وفي المثال الثاني (نحن عمالُ ماهرون) يُعد مثالاً منتمي لمفهوم الضمير فهويدل على الضمير البارز، اما المثال الذي يقابله (الطبيبات مخلصات)

فلا يُعد مثالاً منتمياً لمفهوم الضمير بل انه يدل على الخبر وللمفاهيم الواردة فيه .

وهكذا تستمر الباحثة في عرض الامثلة ،واللا أمثلة مركزة في كل مرة على وجود الصفات المميزة للمفهوم او عدم وجودها .

بعد ذلك تعرض الباحثة مجموعة اخرى من الأ مثلة المنتمية إلى مفهوم الضمير، واللا أمثله غير المنتمية اليها وتراعي فيها الترتيب العشوائي ثم تطلب من الطالبات تصنيفها الى امثلة منتمية وغير منتمية الى المفهوم الرئيسى على ان تذكر الطالبة السبب الذي جعلها تختار المثال ليكون مثالاًواللامثال ليكون لا مثالاً وتقديم التعزيزات المناسبة عند كل اجابة صحيحة تتبعه التغذية الراجعه وذلك على النحو الاتي:

الباحثة: ـ من منكن تستطيع أن تعرف الضمير؟
الطالبة: الضمير هواسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار

الباحثة :أحسنت فكما قلت الضمير اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار.

والأن لننظر للمثال الاول هل ينتمي للمفهوم اولاً
الطالبة الجملة الأولى(استقبل زيد ضيفهُ وهو مسرورٌ) تُعد مثالاًمنتمياً لمفهوم الضمير فهو يدل على الضمير الغائب.
الباحثة : احسنتِ فكما قلت تدل على الضمير الغائب .
طالبة اخرى: ايضاً يكون الضمير يدل على المخاطب ويدل على المتكلم .
الباحثة: احسنتِ ولننظر للمثال الثاني ولنرى هل ينتمي للمفاهيم اولا؟

الطالبة :(خير الناس من نفع الناس) مثالاً غير منتم للمفهوم الوارد .
طالبة اخرى : لأن الجملة ليس لها علاقة بالمفهوم الرئيس.
الباحثة :- ممتازاذاً الجملة ليست مثالاً منتمياً لمفهوم الضمير .

وهكذا تسترسل الباحثة مع الطالبات في توضيح مفردات الدرس و تصنيف الأمثلة المعروضة أمامهن، مع مراعاة تقديم التغذية الراجعة٠

ثالثاً :- الخاتمة
وتتضمن الإجراءات الآنيه (٥ دقائق)

١-التطبيق

بعد الانتهاء من الامثلة المنتمية والامثلة غير المنتمية ومعرفة الصفات المميزة للمفهوم تتاكد الباحثة من قدرة الطالبات على التصنيف عن طريق ماياتي:

١- من تعطينا تعريف الضمير
٢- استخرج الضمير
٣- بكم صيغة ياتي الضمير؟
٤- كم نوع من الضمائر ؟
٥- كم قسم تنقسم الضمائر ؟

القواعد :-
نتسنتج من ذلك ان الضمير

١- الضمير اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار ٠
٢- ياتي الضمير بصيغ مختلفة فبعضه يدل على المتكلم ،المخاطب ، الغائب
٣- الضمير نوعان : الضمير البارز والمستتر.
٤- ونوعان اخران المنفصل ومتصل

الواجب البيتي :-
واجبكن الدرس المقبل حل تمارين موضوع الضمائر٠

ملحق (٨)

أنموذج لخطة تدريسية لتدريس المفاهيم النحويه لطالبات المجموعة الضابطة الطريقة الاعتيادية الاستقرائية

اليوم : المادة : قواعد اللغة العربية الصف: الاول المتوسط

الموضوع/ الضمير الشعبة :

الحصة :

الاهداف العامة :

١ـ تقويم ألسنة الطلبة وحفظها من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
٢ـ تنمية ثروتهم اللغوية وصقل اذواقهم الادبية بفضل مايدرسونه ويناقشونه من الامثلة والشواهد والاساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .
٣ـ تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرأون .
٤ـ تيسير ادراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح .
٥ـ شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل ومعاونتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في اذهانهم .
٦ ـ الوقوف عند اوضاع اللغة وصيغها ومساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة.

اخذت الاهداف العامة من كتاب (توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية) لمراحل الدراسة الثانوية، لعبد الجبار الالوسي ١٩٩٠ ،ص٦١.

الاهداف الخاصة :

تعريف الطالبات بالضمير وانوعه وصيغه .

الاهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على ان :
١..تعرف الضمير.
٢.تحدد صيغ الضمير التي تدل على المتكلم والمخاطب والغائب .
٣. تصنف الضمير الى منفصل ومتصل.
٤.تحدد الضمير في جمل ونصوص
٥.تمثل الضمير في جمل مفيدة.
٦.تذكر الحالة الاعرابية للضمير.
٧.تصنيف الضمير الى قسمين بارز ومستتر .

الوسائل التعليمية :

٥. السبورة مع الطباشير الملون
٦. الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

اولاً التمهيد (٥ دقائق)

تقوم الباحثة قبل البدء في تدريس الموضوع بتوجيه اسئلة اختبار عن الموضوع السابق وفي ضوء اجابات الطالبات تحدد ما يمتلكنه من خبرة سابقة عن الموضوع ، كما تحدد مواطن الضعف لديهن وفي الوقت التأكيد على الطالبات اللاتي لا يتصفن بمستوى تعليمي مرضي لغرض تحسين تعلمهن وذلك بأسهام الطالبات الجيدات في الدرس

ثانياً : عرض النص ويتضمن (٣٠ دقيقة)

شرح المفردات. تبدأ الباحثة بشرح الضمير وذكر الامثلة على السبورة وتبدأ الباحثة بسؤال الطالبات عن المعاني الغامضة والصعبة الواردة في الموضوع وشرحها عن طريق الاستجواب والمناقشة .

الباحثة: ـ ما الضمير؟

الطالبة: اسم معرفه يعوض الاسم الظاهر ابتعادا" عن التكرار

الباحثة :احسنت الضمير اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار.

الباحثة : ماالصيغ التي يأتي بها الضمير ؟

طالبة اخرى : يأتي الضمير بصيغ مختلفة فبعضه يدل على المتكلم وبعضه يدل على المخاطب وبعضه يدل على الغائب .

الباحثة : احسنتِ وبهذا فأن الضمير يأتي بصيغ مختلفة فبعضه يدل على المتكلم وبعضه يدل على المخاطب وبعضه يدل على الغائب .

الباحثة : ينقسم الضمير الى قسمين ماهما ؟

طالبة : ينقسم الضمير الى فسمين بارز ومستتر .

الباحثة : احسنتِ بارك الله فيكِ ينقسم الضميرالى قسمين بارز ومستتر .

الباحثة : ينقسم الضمير الى قسمين آخرين ماهما ؟

طالبة : ينقسم الضمير الى منفصل ومتصل .

الباحثة : احسنتِ بارك الله فيكِ ينقسم الضميرالى منفصل ومتصل .

القواعد :

تطلب الباحثة من الطالبات اعطاء قاعدة للدرس المشروح

طالبة : اسم معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعاداً عن التكرار

١. يأتي الضمير بصيغ مختلفة فبعضه يدل على المتكلم وبعضه يدل على المخاطب وبعضه يدل على الغائب .
٢. ينقسم الضمير على قسمين : بارز ومستتر
٣. وينقسم كذلك على نوعين منفصل ومتصل .

التطبيق :

من اجل التاكد من فهم الطالبات لموضوع الدرس تطلب الباحثة من الطالبات اعطاء امثلة عن فقرات القاعدة.

الواجب البيتي

تطلب الباحثة من الطالبات مراجعة الموضوع وحل التمرينات والتأكد من ذلك في الدرس القاد م.

ملحق (٩)

أسماء السادة الخبراء الذين عرضت عليهم المفاهيم النحوية والخطط التدريسية رتبت أسماؤهم على وفق اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	الاسم	الجامعة والكلية	التخصص
١	أ.د.سعد علي زاير	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	أ.د.فاضل عبود التميمي	ديالى /التربية	اللغة العربية
٣	أ.د.مثنى علوان الجشعمي	ديالى /التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	أ.م د. احمد بحر هويدي الراوي	المستنصرية/التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ.م.د رقية عبد الأئمة العبيدي	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	أ.م.د رياض علي حسين	ديالى / التربيةالأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ.م.دعادل عبد الرحمن العزي	ديالى / التربيةالأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	أ.م.د حاتم طه السامرائي	المستنصرية/التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٩	أ.م.د محمد علي غناوي	ديالى / التربيةالأساسية	اللغة العربية
١	م.م د سلمى مجيد علي	ديالى /التربية	طرائق تدريس الاجتماعيات

ملحق (١٠)

أستبانة أراء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة للتأكد من صدق الاختبار النهائي

الاستاذ الفاضل المحترم

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (أثر أنموذجي الأنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط) والاختبار الذي بين ايديكم جزء من متطلباته وقد اعدت الباحثة ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم المرفقة معه وتقيس احدها (تعريف المفهوم) والثانية (تمييز المفهوم) والثالثة (تطبيق المفهوم) . وماتعهده فيكم الباحثة من دراية وجد ، ترجو ابداء ملاحظاتكم واراءكم السديدة حوله لكي يتسنى لها تعديل او استبدال الفقرات التي تنال نسبة عالية من الاتفاق .

مع شكر الباحثة وتقديرها

سهام عبد غيدان
طالبة الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ت	الفقرة
٩-	الجملة من بين الجمل الاتية فيها ضمير مستتر هي :- أ. سعاد تشارك في المعرض ب.كتابك جميل ج. هوشاعر بليغ
١٠-	الاسم المعرفة الذي يدل على معين بالاشارة اليه يسمى أ. الضمير ب.اسم موصول ج.اسم اشارة
١١-	اسم الاشارة من بين مايأتي هو. أ. التي ب.هذان ث.هي
١٢-	الجملة التي فيها اسم اشارة من بين الجمل هو أ. نحن نلعب بالكرة ب.هؤلاء ممرضات رحيمات ج. العاملُ ماهرُ
١٣-	اسم مبهم لايتضح معناهُ الا بما يذكر بعده جملة فعلية او اسمية اوشبه جملة يسمى . أ. الاسم الموصول ب.ضمير ج. اسم اشارة
١٤-	الاسم الموصول من بين مايأتي هو أ. هذه ب. الذين ج.هما
١٥-	الجملة التي فيها اسم موصول من بين الجمل هو. أ. محمد هوشجاعُ ب.الطالبُ في الصفِ ج. أحب الذين علمَوني
١٦-	الأسم النكرة الذي أدخلت عليه (ال) التعريف فأفادته التعريف يسمى. أ. مبتدأ ب.معرف ب(ال) ج. الاسم الموصول

ت	الفقرة
٢٥-	الاسم الذي يتم به مع المبتدأ جملة مفيدة يسمى . أ. معرف ب (ال) ب.خبر ج. اسم موصول
٢٦-	الخبر من بين مايأتي هو أ. الريفُ هواؤه نقي ب.انقضى الصيف ج. حضرتُ الندوة الثقافية
٢٧-	الجملة التي فيها الخبر من بين مايأتي هو أ. استمتعتُ بما في الحديقة من ازهار ب.الطيرُ فوق الشجرةِ ج. شاركتُ في السباق
٢٨-	افعال تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الاول اسماً لها وتنصب الثاني خبراً لها . أ. الضمير ب.المشبه بالفعل ج. افعال ماضية ناقصة

ت	الفقرة
٢٩-	الفعل الناقص من بين مايأتي هو أ. هن ب.كأن ج. ظل
٣٠-	الجملة التي فيها افعال ماضية ناقصة من بين الجمل هي أ. لعل اباك قادمُ ب.سرتُ في الصحراء ج. قال تعالى (وأوصاني بالصلاة والزكاة مادمتُ حياً).
٣١-	احرف مشبه بالفعل تدخل على المبتدأ والخبر تنصب الاول اسماً لها وترفع الثاني خبراً لها وتسمى أ. اسم موصول ب.المشبه بالفعل ج. افعال ناقصة
٣٢-	الحرف المشبه بالفعل من بين مايأتي هو أ. أضحى ب.لعل ج. ذلك
٣٣-	الجملة التي فيها المشبه بالفعل من بين الجمل هي أ. قال تعالى (إن للمتقين مفازا حدائق وأعنابا ب.هذا طفلُ يركب الدراجة ج. حملتُ الحقيبة التي اشتريتها

ملحق (١١)

تعليمات الإجابة عن الاختبار:

تم وضع التعليمات كما مبين في ادناه .

١ـ اكتبي إسمك والمدرسة والشعبة والصف في المكان المخصص لها في استمارة الإجابة .

٢ـ تمعني في قراءة كل سؤال ثم أجيبي عن فقراته بما ترينه صحيحاً وذلك بوضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الأجابة الصحيحة .

أجيبي عن جميع الفقرات ولاتتركي أية فقرة من غير إجابة إذ ستعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفراً لكل إجابة غير صحيحة أو متروكه الأجابة على استمارة الأجابة .

ملحق (١١)

استمارة اجابة الطلبة على اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

اسم الطالب ..... المدرسة ..... الشعبة .....
الصف .....

رقم الفقرة	حرف الاجابة	رقم الفقرة	حرف الاجابة
١	أ ج	١٨	ب ج
٢	أ ج	١٩	أ ب
٣	أ ب	٢٠	ب ج
٤	أ ج	٢١	ب ج
٥	أ ج	٢٢	أ ب
٦	أ ب	٢٣	ب ج
٧	أ ب	٢٤	ب ج
٨	أ ب	٢٥	أ ج
٩	ب ج	٢٦	ج
١٠	أ ب	٢٧	أ ج
١١	أ ج	٢٨	أ ب
١٢	أ ج	٢٩	أ ب
١٣	ب ج	٣٠	أ ب
١٤	أ ج	٣١	أ ج
١٥	أ ب	٣٢	أ ج
١٦	أ ج	٣٣	ب ج
١٧	أ ج	٣٤	أ ب ج

ملحق (١٢)

أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة للتأكد من صدق الاختبار النهائي .

ت	الاسم	الجامعة والكلية	التخصص
١	أ.د.جمعة رشيد الربيعي	المستنصرية /كليةالتربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	أ.د.سعد علي زاير	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.د. صفاء طارق حبيب	بغداد/ ابن رشد	قياس وتقويم
٤	أ.د.علي مطني علي	ديالى / التربيةالأساسية	طرائق تدريس العلوم
٥	أ.د. مثنى علوان الجشعمي	ديالى /التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	أ.م.د ابراهيم عبد الرحمن	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ.م.د.اميرة محمود	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	أ.م.د.حسن خليصان حمادي	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغةالعربية
٩	أ.م.د.رحيم حسن	بغداد/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٠	أ.م .د رياض حسين علي	ديالى / التربيةالأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١١	أ .م .د عادل عبد الرحمن	ديالى / التربيةالأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٢	أ.م.د.محمد علي غناوي	ديالى / التربيةالأساسية	اللغة العربية

ملحق(١٣)

معاملات السهولة والصعوبة والقوة التمييزية لأختبار اكتساب المفاهيم

ت	معامل السهولة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية	ت	معامل السهولة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية
١	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤	٢٣	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٢	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٣٣	٢٤	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤
٣	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢	٢٥	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٤	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٨٨	٢٦	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥
٥	٠،٤٤	٠،٥٥	٠،٤٤	٢٧	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٣٣
٦	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٢٢	٢٨	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٧	٧٧،٠	٠،٢٢	٠،٢٢	٢٩	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤
٨	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٢٢	٣٠	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٣٣
٩	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٢٢	٣١	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤
١٠	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥	٣٢	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤
١١	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢	٣٣	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٦٦
١٢	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤				
١٣	٠،٣٣	٠،٦٦	٠،٢٢				
١٤	٠،٦١	٠،٣٨	٥٥،٠				
١٥	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤				
١٦	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٥٥				
١٧	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤				
١٨	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢				
١٩	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥				
٢٠	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥				
٢١	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٧٧				
٢٢	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٧٧				

ملحق (١٤)

درجات طالبات العينة في الاختبار البعدي

ت	المجموعة التجريبية الأولى	التكرار	المجموعة التجريبية الثانية	التكرار	المجموعة الضابطة	التكرار
	٣٣	١	٣٢	١	٢٩	١
	٣٠	١	٣٠	٢	٢٧	١
	٢٩	٢	٢٩	١	٢٦	١
	٢٨	١	٢٨	٢	٢٥	١
	٢٧	٣	٢٧	٤	٢٤	١
	٢٦	٣	٢٦	٣	٢٣	٥
	٢٥	٢	٢٥	٢	٢٢	٤
	٢٤	٤	٢٤	٣	٢١	٢
	٢٣	٣	٢٢	٥	٢٠	٣
	٢١	٤	٢١	٢	١٩	٣
	٢٠	١	٢٠	٤	١٨	٢
	١٩	١	١٩	٢	١٧	١
	١٨	١	١٨	٣	١٦	٢
	١٧	١	١٤	٣	١٥	٢
	١٥	١			١٤	٣

recognition with regard to the acguisition of moreover , the researcher has hy pothesized that a similar study be conducted to expand the current study at the stages and levels other than these, especially in the Arabic _ language departments and sechons indudirg : criticism , literature , calligraphy and other s .

recognize the apparent goal behind them, them applying them to a sample of pupils to measure the standard of simplicity as well as difficulty and the power of grammatical. notions . afterwards , the finul test is applied to the test – sample . It has really shown after statistical processing that there is a difference in the semantic evidence amongst the three groups at the level of 0.05 and to know the trends of variance and which group has gained superiority , the researcher has employed the scheefe – test which has shown the following :

The selction model bater tham the fryer model and the tradenitional method , the researcher has com up with the following recommendations : it is important to pay attention and adopt the selection - norm test as well as fryer s model – test to investigate the contents and implication of the test , and to formulate a positive trend towards the notions of grammar .

The Second tentative group , however ,consists of 37 pupils subsumed under fryer model , while the third group consists of 32 pupils subsumed under the Tradenitional method. The coefficiency amongs the three groups has been conducted in a ccordance with the following variables: the age, the scores by girl- pupils in the Arabic – language subject for the previous academic year , in addition to th academic Level of parents . statistical processing ,however , has displayed that there are no differences amongst these groups in view of those variables .Then the researcher has prepared the academic plans for the subjects subsumed under the experiment . And in order to measure the acquisition of girl _ pupils within the sample groups of

the grammatical conceptes , the researcher , therefore , has organized a test to check up the acquisition of grammar – conceptes made up of 33 items .Besides and in order to check up on the expediency of the items , the researcher has submitted the items to a number of arbiters . in order to

Abstract

This research aims at investigating the impact of using the two models: Selection and Fryer in the acquisition of grammatical conceptes on the part of the girl _ pupils of the lst class in the secondary schools .

In order to attain the goal of the research , the researcher has set out three hypotheses indicating that no hypotheses exists amongst the three sets , i .e.at the level of o.o5

The researcher , there fore ,has selected a tenteative design out of those partial ones for two tentative sets plus an additional control group . To do this , Al- gawahit Intermediate school for Girls Located in Bagubah has been chosen to conduct this experiment.

The specimen of the research has included (98) Pupils divided on to three groups, two of which are tentative, while the third on is a control- grou. The first tentative group consists of 29 pupils subsumed under the selection model .

The Effect of Selection and Fryer models in the Acquisition of Grammatical Concepts to the pupils of the first – class in Secondary Schools.

A Thesis

Submitted to the Council of the College of Basic Education University of Diyala in Partial Fulfillment for the Requirements of the Degree of Master in Education (Methods of Teaching)

By

Siham Abd Ghaidan

Supervised by

Prof **Dr.**

Asmaa Kadhim Findi