The Impact of Using Two Methods of the Advanced Organizers and Discussion, on the acquisition and retention of Modern Literary criticism subject for the 4th year students at Arabic Language Dept. and Developing their attitudes towards the subject.

A thesis submitted by
Ubay Ibraheem Hussein Al- Hayali

To
The Council of the College of Education
University of Mosul

In partial Fulfillment of the requirements
For the Degree of
Ph.D. in Education
(Teaching Methods of Arabic Language)

Supervised by

Assistant Professor
Dr. Kusai T. Ghazal

Assistant Professor
Dr. Abdul Satar Abdullah

2004 A.D. **1425 A.H.**

اثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الادبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها

اطروحة تقدم بها

أُبي ابراهيم حسين علي الحيالي

الى

مجلس كلية التربية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الاستاذ المساعد	الاستاذ المساعد
الدكتور قصي توفيق غزال	**الدكتور عبد الستار عبد الله**

١٤٢٥ هـ **٢٠٠٤ م**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿... نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ
وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾

صدق الله العظيم

سورة يوسف - الآية (٧٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ ﴾

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على اثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الادبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية واتجاهاتهم نحو المادة .

تكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات جرى مكافئتها وفق متغيرات العمر الزمني والجنس والمعدل العام ودرجة مادة النقد الادبي القديم ، كانت اثنتان من المجموعات تجريبيتان في حين كانت الثانية ضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية الاولى من (٣٤) طالبا وطالبة درست بطريقة المناقشة ، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (٣٨) طالبا وطالبة ودرست بطريقة المنظمات المتقدمة اما المجموعة الضابطة فضمت (٣٢) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية ، وتطلب تحقيق هدف البحث وجود اداتين كانت الاولى اختبارا تحصيليا اعده الباحث ووقع في صيغته النهائية في (٤٥) فقرة تنوعت بين نمطين الموضوعي والمقالي ، وقد تحقق صدق الاختبار بعد عرضه على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص وحصلت جميع فقراته على نسبة مقبولة اما القوة التمييزية ودرجة الصعوبة للفقرات فقد استخرجها الباحث من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طلبة الدراسات المسائية بقسم اللغة العربية المكونة من (٢٨) طالب وطالبة اما ثبات الاختبار فقد استخرجه الباحث بتطبيق معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت نسبة الثبات (٠,٨٧) .

اما الاداة الثانية فكانت مقياسا للاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث قام الباحث باعدادها وتكونت في صيغتها النهائية من (٥٨) فقرة ، ولغرض التحقق من صلاحية وسلامة الفقرات قام الباحث بعرض الاداة على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص وقد تحقق الباحث من ثبات الاداة من خلال اسلوب اعادة الاختبار ، الذي طبقه على عينة من طلبة الصف الرابع العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ خلال ادائهم لامتحانات الدور الثاني ، وتكونت العينة من (٢٤) طالبا وطالبة وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٧) .

وبعد اكتمال ادوات البحث ومستلزماته قام الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠٠٣/١٠/٤ واستمرت لمدة (١٣) اسبوع قام خلالها الباحث بتدريس مجموعات البحث بنفسه . وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة ومعالجة البيانات احصائيا اظهر البحث النتائج الآتية :

١. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الادبي الحديث.
٢. عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط استبقاء مجموعات البحث الثلاث لمادة النقد عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط استبقاء مجموعات البحث الثلاث لمادة النقد الادبي الحديث.
٣. وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط اتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الادبي الحديث ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة المناقشة.

وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث بضرورة تعزيز تدريسي وتدريسيات موضوعات اللغة العربية لدروسهم بالمناقشات والحوارات الفكرية كذلك اثراء الدرس بمقدمة واضحة تضمن اهم الافكار والمفاهيم الرئيسة لموضوع الدرس . واقترح الباحث عنوانات لبحوث يمكن ان تجرى استكمالا للبحث الحالي.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم الانسان البيان ، والصلاة والسلام على خير الانام وافصح من نطق بالضاد وعلى آله وصحبه وبعد ..

فبفضل من الله ومنته تم انجاز هذا البحث وكان لزاما على الباحث ان يسجل شكره وامتنانه لكل من كان له بصمته في هذا العمل ، وفي مقدمة هؤلاء الاستاذين المشرفين ، الدكتور قصي توفيق غزال الذي احتمل الباحث بما لا يحتمل ، والدكتور عبد الستار عبد الله الذي كان له في بناء الباحث قبل ان يكون له في بناء البحث ، فلهما كل الشكر والعرفان.

كما يشكر الباحث الدكتور عبد الرزاق ياسين شكرا غير محدود كما هو العون غير المحدود الذي قدمه ، ويشكر الباحث الاساتذة المحكمين الذين كان لآرائهم القويمة دورها المهم في تقويم اداتي البحث والرقي به.

كما ويشكر الباحث قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم اللغة العربية في كلية التربية ، وطلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية ، وموظفي وموظفات مكتبة كلية التربية وعمادة كلية التربية، واخيرا فالباحث يقدم شكره لكل من اسهم لجعل هذا البحث على ما هو عليه ، متمنيا على الله ان يجزي الجميع عنه خير الجزاء انه نعم المولى والنصير.

أهمية البحث والحاجة اليه :

كرم الله سبحانه وتعالىالأنسان باللغة وميّزه عن سائر المخلوقات ، قال تعالى : ﴿ **خَلَقَ الإنسَانَ* عَلَّمَهُ الْبَيَانَ** ﴾ * ، واللغة تؤدي دورا كبيرا في حياة الأمة لأنها وعاء الأفكار والمشاعر ، فاللغة مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل فضلاً عما لها من دور في تنشئة الفرد كائنا اجتماعيا قادرا على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به ، وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة . واللغة أداة لا غنى عنها للعقل فهي وسيلة ابراز لفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح . (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ١٨)

اللغة هي مقياس لتطور الأمم وارتقائها وهي وسيلة التعليم وتحصيل الثقافات والمعارف ، تؤدي بذلك إلى تكييف سلوك الفرد وضبطه وتوجيهه حتى يتناسب هذا السلوك مع تقاليد المجتمع وسلوكه وهي عامل من عوامل التذوق الفني ، ولها علاقة كبيرة بالتفكير ، بل هي جوهر التفكير ، واللغة هي وسيلة التفاهم بين أفراد الأمة .(خلف الله ، ٢٠٠٢، ١٥٥)

واللغة هي العنصر الهام والحاسم الذي يصوغ الفكر ويحدد أساليب التفكير لدى الأفراد فالنسق اللغوي هو المسؤول عن تشكيل الأفكار وهو الموجه للأنشطة العقلية وصياغة أحداث التفكير ، ويرى البعض أن اللغة تحدد الطريقة التي يفكر من خلالها الأفراد في المجتمعات المختلفة إذ تؤكد ان المجتمعات المختلفة تنظر إلى هذا العالم وتدركه بطريقة مختلفة عن بعضها البعض تبعا لطبيعة اللغة السائدة ، فادراك الأفراد للأشياء وأساليب تفكيرهم بها يختلف تبعا لطبيعة المفردات والبناءات اللغوية السائدة في لغتهم . (الزغول والزغول ، ٢٠٠٣ ، ٢٦١) تجعل اللغة من الأمة الناطقة بها كلاً متراصا خاضعا لقوانين وهي الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجاسم وعالم الأذهان واللغة أداة تواصل بين البشر فيها انتقلت المعارف والاكتشافات والاختراعات والآداب التي أنتجتها الثقافات المختلفة منذ فجر التاريخ على شكل شعر أو قصص أو أساطير .(ياسوف ، ١٩٩٩ ، ٢٦) ، واللغة في أي مجتمع ليست مجرد اداة للتعليم أو مجرد وسيلة للتفاهم ، لأنها وجود الانسان وكينونته، انها وجدانه ومشاعره وفكره وقيمه ومبادئه ، انها رؤيته / للكون والحياة ، والوجود والعدم ، والماضي والحاضر ، والغد والمصير ، انها انسانية الانسان ، وقد انعكست من سماء نفسه إلى آفاق الآخرين. (دعيبس ، ٢٠٠٠ ، ٨٨)

* سورة الرحمن ، الآية : (٣-٤) .

واذا كانت اللغة وسيلة للتخاطب والتفاهم فانها تشكل أيضاً مادة حيوية للتأثير في الانسان ، وتعد قاعدة لتحويل التوجهات والعقائد وعبرها يتم تحطيم امبراطوريات لانشاء بدائل عبر تعابير جديدة بلاغية مما يمكنها من احداث تغيير في العقول والتفكير ، ويلاحظ في أغلب التحويلات التي عرفها العالم القديم أنها كانت تتم بواسطة الامكانات الخارقة لكل مصلح أو نبي ، وفي قدرته على اخضاع سلطة اللغة لتثبيت منهاج دعوته إذ ياتي اعجازها مستوعبا لشروط اللغة المتداولة وتطويع بلاغتها للتأثير في الاتباع وهذا ما جعل العلاقة بين اللغة والدين تأخذ بعداً مميزاً في أي اصلاح عند كل جماعة من الجماعات البشرية.
(أبو العزم ، ٢٠٠١ ، ٢٢٧) . واللغة أكثر شيء دلالة في رسم طبائع المجتمعات وتمييزها ، فهي تساهم في تكوين المجتمع الذي يتكلمها ، حتى لكأن المجتمعات فكراً وسلوكاً رؤية وواقعاً ، تعبير عن الخصوصيات اللغوية ، ومن هنا كانت اللغة هي النظام الذي يقرأ الانسان فيه نفسه ، ويقرأ من خلاله نظام العالم الذي يعيش فيه ولا يتحدد دور اللغة في ايصال أفكار سابقة عليها بل هي وسيط ضروري لصياغة الفكر وصيرورته الداخلية فهي ليست ناقلة للفكر بشكل كلامي فقط ، بل انها تساهم جوهرياً في الفعل الأولي الذي يركبه ، ولذا كانت اللغة مشاركاً فاعلاً في صناعة المعرفة تصوراً وانتاجاً . (عياشي ، ١٩٩٨ ، ٦٩ ، ١٠١)

واللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته وهي أداة التفكير ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات (القضاة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٤٦) ، واللغة العربية بوصفها واحدة من تلك اللغات فهي أداة التفاهم والتعبير ووسيلة الفهم والرباط القوي لوحدة الأمة العربية ومقياسها على مدى تحضر هذه الأمة ورقيها ، ووسيلتها للدعاية والتفاعل وزيادة على كونها أداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي فهي أداة للتأثير والاقناع عند تفاعل الفرد والمجتمع وأداة التذوق الفني والتحليل التصوري والتركيب اللفظي لادراك المفهوم العام ومقاصده . (الدليمي وحسين ، ١٩٩٨ ، ٢٥-٢٦)

لقد كانت اللغة العربية عند المسلمين وسيلة لفهم القرآن الكريم وتعاليم الدين الاسلامي وقد ظل هذا الارتباط الوثيق بين علوم اللغة وعلوم الشريعة مستمراً ، وقد فخرت العرب منذ القدم بلسانها وبيانها كما فخرت بأصولها وأنسابها فلما شرّفت اللغة العربية بنزول القرآن الكريم بها ﴿ **إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا** ﴾ * أصبح هذا الاعتزاز منوطاً بتلك الكرامة الالهية

* سورة يوسف ، الآية (٢) .

خاصة ، وباعثا على دراستها في فهم آيات الذكر الحكيم وادراك أسرار البلاغة فيها. (حسام الدين ، ٢٠٠١ ، ٣-٤) ، واللغة العربية هي ابرز ما يتميز به العرب واقوى رابط يشدهم الى تاريخهم القديم ويظهر استمراريتهم وبقاءهم ويجمعهم اليوم على الرغم مما بينهم من اختلافات سياسية او اجتماعية او اقتصادية ، وقد احتفظت اللغة العربية بخصائصها الاساسية المميزة لها على الرغم من التطورات السياسية التي شهدها التاريخ ، مما مكنها من مواجهة هذه التطورات واستيعاب البناء الثقافي .

وتكتسب اللغة العربية اهميتها بوصفها الفكر نفسه وهي اداة تلقي المعرفة واداة التفكير ولها علاقة وطيدة مع المواقف السايكولوجية ، فهي متصلة بعلم النفس وعلم الاجتماع والفكر والثقافة كما لها ابعاد عدة ابرزها البعد الثقافي والاجتماعي والقومي ، فاما البعد الثقافي فلانها تربط ثقافة الماضي بالحاضر واما الاجتماعي فلانها وسيلة التفاهم الاجتماعي والتواصل بين الافراد واما البعد القومي فلانها لغة الاقطار العربية جميعها. (كنعان ، ١٩٩٨، ٢٣٢).

واللغة العربية هي الركن الاساس في بناء الامة العربية ، فهي تلك اللغة التي امتازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل ، وقوتها الفكرية والادبية ، وحضارتها التي وصلت قديم الانسانية بحديثها. فقد ارتبطت حياة العروبة بهذه اللغة ارتباطا وثيقا بكل ادوار تاريخها ، فطاولت الدهر وصاولت احداثه وصروفه . وهي اليوم ما تزال حية فتية نامية متناهية لم يزدها تطاول الزمان الا قدرة على استيعاب الحضارات وهضم الثقافات وتقبل الافكار الحديثة والتعبير عنها تعبيرا بالغ الدقة والبراعة والجمال.
(الدليمي والدليمي ، ٢٠٠٤، ١٧ –١٨). وقد اعتز العرب بلغتهم العربية وتشرفوا بانتمائهم اليها ، لا سيما انها من لغة من اغزر اللغات مادة واطوعها في تاليف الجمل وصياغة العبارات. انها لغة مليئة بالالفاظ والكلمات التي تناسب مدارك ابنائها ، وهي امتن تفكيرا واوضح بيانا واعذب مذاقا عند اهلها ، فقد استطاعت ان تكون احدى اللغات المعروفة في العالم المعاصر مما جعل غير الناطقين بها يقبلون على تعلمها ، يقول المستشرق الفرنسي (هنري اوسيل) : " لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية ان تكون لغة ثانية فيها حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير" وتنبثق اهمية اللغة العربية كذلك من كونها عنصرا قويا من عناصر شخصية الانسان العربي ، فهي لغة العروبة ومستودع تاريخ الامة ورمز وحدتها. (الوائلي ، ٢٠٠٤، ١٩-٢٠)، فاللغة العربية من أهم وسائل الارتباط الروحي وتقوية المحبة وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً فضلاً

عن كونها لغة الثقافة والعلم إذ استطاعت ان تستوعب كل ثقافات الأمم القديمة وان تذيب في بوتقتها مساهمات تلك الأمم كلها في بناء السلم الحضاري وتطبعه بطابعها وترسي بذلك قواعد الحضارة الحديثة فضلاً عن جمالها الفني ومكانتها ، ويكفي ان يكون البيان العريب هو المظهر اللغوي والمعجزة الالهية المستمدة من القرآن الكريم . (عبد الجليل،١١،٢٠٠١) وقد اهتم بدراسة اللغة الكثير من العلماء والباحثين والفلاسفة والمناطقة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس ، وظهر ما يسمى بعلم النفس اللغوي ، وهناك شعور في أرجاء الوطن العربي بأهمية العناية باللغة القومية وتعليمها سواء على المستويات الرسمية أو الشعبية، ولذا هب كثير من الباحثين في اللغة العربية إلى تعليمها وغرس الميل إليها في نفوس أبنائها والاطلاع على أسباب الاخفاق في تدريسها ومعالجة ذلك بالوسائل التي يرونها.

(الناقة ، ١٩٧٧ ، ٧ ، ١٨) وتعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق رسالة التربية إذ ان اللغة من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته وهي الأساس في تربيته من مختلف النواحي فعليها يعتمد كل نشاط يقوم به سواء كان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة. (يعقوب، ١٩٩٨، ٤١)

والتربية في مفهومها المعاصر عملية تغيير وتطوير اجتماعي لها من الآثار والنتائج مما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائل الاصلاح والتقدم في أي بلد من البلدان ، والادارة التربوية هي التي تتولى مسؤولية وضع السياسات والبرامج إلى جانب ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تنعكس آثاره على الحياة الاجتماعية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة. (النابه ، ١٩٩٤ ، ٢٩) ، ولعل من افضل الأساليب التي تستخدمها التربية في تحقيق أهدافها هو التعليم النظامي الذي يكون في مدارس ومؤسسات تعليمية متنوعة . (التميمي ، ١٩٩٧ ، ٥) ، والجامعات تشكل الجزء الأكثر أهمية في العملية التربوية لهذا يكون التركيز على نجاح العملية التعليمية في الجامعة ، ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها. (الخطيب وابو فرسخ ، ١٩٩٦ ، ١٠٨)

ان التجديد الجامعي هو واحد من أولويات العملية التعليمية ، وهذا التجديد يحتاج اول ما يحتاج إلى سيادة الوعي بالتغيير في الأمور الانسانية أو على الأقل إلى القدرة على ادراك التغيرات عند وقوعها لدى القائمين على المؤسسة الجامعية ، وهو ما يعني ان لكل عنصر ما يناسبه وان الدخول إلى فترة تاريخية بنفس أدوات فترة تاريخية ثقافية سابقة ، هو ضرب من الحكم بالفشل المسبق . (دعيبس ، ٢٠٠٠ ، ٨٥) ، فعملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم وتبادل مثمر بين المدرس

وطلابه وبين الطلاب أنفسهم ، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة اتقان المدرس مهارات التوصل والتفاعل الصفي . (جرادات وآخرون ،٩٦، ١٩٩٠)

فالتدريس الجامعي ليس عملية نقل معلومات من المدرس إلى المتعلم لأن المعرفة تتزايد بشكل سريع مما يصعب الالمام بكل تفصيلاتها بالعمق المطلوب من قبل التدريسي ، فالمدرس يؤثر ويتأثر بطلابه ، ولقد كان الكثيرون يعتقدون ان التعليم موهبة أو ملكة فمن وهبه المولى هذه الموهبة أصبح مدرساً ناجحاً ، دون النظر إلى امكانية اكتساب مهارة التعليم بالتدريب ، ولكن نتيجة للتطورات الحديثة في تكنولوجيا التعليم وزيادة استخدام الوسائل التقنية الحديثة في هذا الميدان جعل أهمية التدريب تزداد لتصبح العامل الحاسم في البناء والتكوين .

(النعيمي ، ١٩٨٧ ، ٢٩٠) ، ولكي يكون التعليم ذو فاعلية فانه لابد ان يكون قائما على التفاعل بين أطراف عملية التعلم : المدرس ، والطالب ، والمنهج الدراسي ، فضلاً عن الظروف البيئية المحيطة بعملية التعليم ، وبالرغم من ان كلاً من المنهج والمدرس يؤثران في أداء المتعلم ، إلا ان أداء المدرس داخل الصف أو ما يطلق عليه سلوك التدريس يعد من أهم العوامل التي تؤثر في أداء المتعلم، ومن ثم كان الارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن الذي يعد أحد الأهداف التربوية الهامة في وقتنا الحاضر . يمكن ان يتحقق إذا زادت فاعلية السلوك التدريسي. (الزيود وآخرون ، ١٩٨٩ ، ١٨٩) ، وعملية التدريس لابد ان تستند إلى مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها والأخذ بها ، فبدون طريقة التدريس لا تنتقل الأفكار والمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات من المدرس إلى المتعلم ، فالعملية التدريسية تعطي ثمارها إذا وجد التوجيه والارشاد . وعلى قدر نجاح المدرس في طريقة تدريسه يكون نجاحه في عمله كمدرس ، إذ ان المدرس الماهر والناجح في طريقة تدريسه هو صاحب الحظ الأوفر في النجاح في عمله كمدرس ، وفي ضوء الطريقة التي يتبعها في تدريسه يمكن ان يحكم له أو عليه كمدرس ، فاذا كانت طريقته جيدة عُدّ جيداً ، واذا كانت طريقته رديئة عدّ رديئاً . (الشمري ، ٢٠٠٣ ، ٨٦)

والتدريس عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من ان يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين ، وعملية التدريس تستند إلى مجموعة من الخبرات الحيوية ، تستند هي الأخرى في نموها ونضجها إلى أصول معينة ، وأسس محددة ومقومات واضحة ، والتدريس بهذا المعنى ليس عملاً ارتجالياً يؤدي إلى أية صورة دون ارتباط بقاعدة أو نظام ، والمدرس من خلال

عملية التدريس يكشف لطلابه طرائق الحياة ، ومن هنا يسترد التدريس أهميته ، إذ تتجلى هذه الأهمية في ايضاح ما غمض من معلومات وتفصيل ما جاء مجملاً في المناهج المقررة وامتداده إلى التربية الخلقية والنفسية وبذلك كان التدريس يشبه الكائن الحي في نموه وتطوره وخضوعه إلى ما تخضع له الكائنات الحية في نموها وتطورها .
(الدليمي والشمري ، ٢٠٠٣، ٣٩-٤٠)

لذلك يحتل التدريس مكاناً مهماً في كل المجتمعات ، لكون التدريس مهنة وهو ليس بمهنة عادية بل انه المهنة الأم ، لأنها تعد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى فضلاً عن ان مهنة التدريس سابقة لجميع المهن ، ان عملية التدريس تسهم في ترجمته الأهداف التربوية إلى حقائق ومعلومات ومناهج وتصميمات ونظريات ينبغي ان تستوعب ، واتجاهات وقيم وميول ومهارات ينبغي ان تنمى ، وهذا يعني ان التدريس هو الأداة الفعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والأهداف التعليمية لكل مادة دراسية ، ان من الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من دون توفر الأسس الرصينة لمستوى عملية التدريس .
(الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ١٩-٢٠)، فطرائق التعليم عامة وطرائق التدريس في الجامعات خاصة هي السبل الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية وما يترتب عليها من الخطط في المحتويات وغيرها إلى واقع وتجد لها رافداً في الوسائل والمعينات على الايضاح ، ورقيب في وسائل التقويم ولا يمنع هذا ان تكون جميعها مما يخضع للتخطيط ، والوظيفة الرئيسة لطرائق التدريس انما هي تنظيم الخبرات في المواقف التعلمية والتعليمية وتمكين الطلبة من استثمارها وممارسة جهودهم الذاتية في التعليم . (البسام ، ١٩٨٧ ، ١١٩)

وعملية التدريس تهدف إلى احداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم ، واكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة ، ومن أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى إلى احداث تلك التغيرات السلوكية المرغوبة يتوجب على المدرس ان يقوم بنقل المعارف والمعلومات المطلوبة لتحقيق التغير السلوكي التعليمي بطريقة شائعة تثير اهتمام المتعلم ورغبته وتدفعه إلى التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية وطريقة التعلم . (البكري والكسواني ، ٢٠٠٢ ، ٤٣)

فطبيعة المواد التعليمية تقتضي تنوع الطرائق والأساليب التي تقدم بها هذه المواد ، إذ ان لكل مادة تعليمية طبيعة خاصة بها ، وبنية تتفق مع طبيعتها ، وطرائق خاصة لتحصيلها ، فهناك طرائق

صالحة لتدريس المواد الأدبية ، وأخرى لتدريس المواد العلمية ، وهناك طرائق مشتركة لتعليم المواد الأدبية والعلمية ، ويحسن بالمدرس ان يأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المواد التعليمية التي ينوي تدريسها ويختار الطريقة التي تتلاءم مع طبيعة هذه المواد التعليمية ، حتى يسهل على الطلاب تعلمها وتثير التفكير لديهم ، وتحملهم على المشاركة في المواقف التعليمية، والاندفاع نحو التعلم المستمر ، واختيار الطريقة يجب ان يتم بدلالة الأهداف التي يقصد المدرس اكسابها للمتعلمين فأسلوب تحقيق الأهداف المهارية ، يختلف عن أسلوب تحقيق الأهداف الوجدانية أو المعرفية . (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٢٥٩) ، لذلك فان العملية التعليمية تسعى جاهدة لتحسين طرائق واساليب التدريس من ناحية وزيادة قدرة المتعلم العقلية على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها والاستفادة منها بطريقة أفضل ، وتبعا لذلك اهتم واضعو المناهج التعليمية بتنظيم المحتوى التعليمي وما يتضمنه من معارف ومعلومات وتقديمه للطالب بطريقة تتفق وعملية اكتساب المعرفة ، إذ تشير الدراسات إلى ان الدماغ يحتفظ بالمعلومات بطريقة هرمية منظمة بحيث تندرج المعلومات الجزئية في اطار المعلومات العامة بطريقة تؤدي إلى الفهم وادراك المعنى ، ومن هذا المنطلق قدم العالم الأمريكي أوزبل (Ausbel) أنموذجاً تعليميا متكاملاً ، إذ بنى نظرية التعلم ذي المعنى وفي ضوئها ابتكر طريقة في تنظيم المعلومات يمكن اضافتها إلى البنية المعرفية أسماها المنظمات المتقدمة (Advance organizers) . (دروزة ، ١٩٨٨ ، ٥)

إذ أكد أوزبل ان العامل الأساس الذي يؤثر في التعلم ذي المعنى هو البنية المعرفية للمتعلم ، ويمكن استعمال استراتيجية خاصة للتأثير في البنية المعرفية تتمثل في استعمال مواد تمهيدية ذات علاقة خاصة أسماها منظمات متقدمة ، وظيفتها توفير مادة اضافية ومعرفية واضحة وثابتة كمقدمة لمادة التعلم نفسها يمكن ان تكون عامة وشاملة بالقدر الكافي الذي يسهل ادخال مادة التعلم والاحتفاظ بها . (الخليلي وآخرون ، ١٩٩٥ ، ٧٦)

ويرى الحيلة (٢٠٠١) ان لاستخدام المنظم المتقدم أهمية بالغة تتمثل في اكتساب الطلبة كمية كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة ، كما انها تساعد الطلبة على وضع أفكارهم حسب طريقتهم الخاصة ، كذلك فانها تنمي الاستقلالية والنقد الذاتي لدى الطلبة وتزود الطلبة بمخطط عام للمادة التي سيتم تعلمها و فضلاً عن كل ذلك فان المنظم المتقدم يقدم عناصر تنظيمية شاملة مع التركيز على العنصر الأكثر أهمية . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ١٣٨)

ويشير عطا الله (٢٠٠١) إلى ان استخدام المنظم المتقدم في عملية التعليم ينشط عملية تهيئة

الطلبة لتعلم وحدة جديدة ويساعد على مراجعة الخبرات التعليمية السابقة وهو يقدم كذلك للطلبة نظرة شاملة كلية وصورة مسبقة عن الموضوعات والمفاهيم التي سيدرسها الطلبة خلال تعلم الوحدة الجديدة ، لذا فهو عبارة عن خلاصة للدرس تقدم للطلبة في بدايته ، كما ان توظيف المنظم المتقدم يزيد من اهتمامات الطلبة وتشويقهم للتعلم الجديد ويحسن عملية التواصل التي تحدث بين الطلبة والعناصر المختلفة التي تشتمل عليها عملية التعلم . (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ٢١٣) ، ويتم في المنظمات المتقدمة تنظيم أهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ العامة في المادة العلمية بطريقة هرمية وبشكل يتوافق والعمليات المعرفية للمتعلم ، إذ بواسطتها يتدرج المدرس في عرض المادة التعليمية من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب ، كذلك يتأكد المدرس من ان المعلومات السابقة المتعلقة بالموضوع المراد تدريسه موجودة في البناء المعرفي للمتعلم وان لم تكن فعليه القيام بتدريسها ثم بعد ذلك يقوم المدرس ببيان أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات السابقة والجديدة . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٤٨-٤٩)

والمنظمات المتقدمة لابد ان تتضمن مجموعة قصيرة من المعلومات اللفظية أو البصرية ، ويجب تقديمها قبل القسم الرئيس للمعرفة ، كما يجب ألا تتضمن محتوى محدد من المعلومات المراد تعلمها كما انها لابد ان تقدم بوصفها وسيلة لتوليد العلاقات المنطقية بين عناصر المعلومات المراد تعلمها ، في حين ان المتعلم لابد ان يمتلك المعرفة القبلية اللازمة لتنشيط المنظم ، كما يجب على المنظم ان يرسم علاقات واضحة بين الموضوعات القديمة والجديدة . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ١٣٧) ، وقد حظيت المنظمات المتقدمة باهتمام العديد من الباحثين وجاء ذلك متمثلا في البحوث والدراسات التي اهتمت بتطبيق هذه الطريقة ولمختلف المستويات والمواد الدراسية فقد أجرى كل من :

النجار (١٩٩٨) والخفاجي (١٩٩١) والعلاف (١٩٩١) الشوك (١٩٩٤) وعبد الباسط (١٩٩٤) وبني عطا (١٩٩٥) والعبيدي (١٩٩٧) الشمري (١٩٩٨) والحرباوي (١٩٩٩) وعلي (٢٠٠٠) والطائي (٢٠٠٢) . دراسات اهتمت بالمنظمات المتقدمة .

ورغم كل هذا الاهتمام بطريقة المنظمات المتقدمة بيد ان العديد من الباحثين يرون ان طريقة المناقشة من أكثر طرائق التدريس أهمية ، إذ تمتلك من العناصر والمميزات ما يجعلها واحدة من أكثر طرائق التدريس شيوعاً واستخداما في العملية التعليمية . إذ يرى راشد (١٩٨٨) ان طريقة المناقشة من أكثر الطرائق التعليمية المفضلة في التدريس الجامعي لما تحدثه من تفاعل فكري ووجداني واجتماعي بين التدريسي في الجامعة وبين الطلبة أيضاً ويؤدي هذا الأسلوب إلى نقل الطلبة من

الموقف السلبي إلى الموقف الايجابي ، إذ يسهم الطلبة مع أستاذهم في التفكير وابداء الرأي وتقديم المقترحات وطرح ما عندهم من حلول للمشكلات المطروحة والنقطة الأساسية في طريقة المناقشة هي ان يثار الطلاب ليفكروا عندما يواجهون بأسئلة وبوجهات نظر متناقضة . (راشد ، ١٩٨٨ ، ١١٢)

والمناقشة في جوهرها أسلوب لتبادل الرأي مع الطلاب داخل الصف أو مع مجموعة منهم بصورة منظمة تعتمد على اشراك المتعلمين في مناقشة المشكلة وبيان وجهة نظرهم فيها ، وتحتل المناقشة مركزاً واضحاً في العمل الدراسي . فالأسئلة والأجوبة فيها مناقشة ، والقراءة فيها مناقشة ومن خلال هذه المناقشة ينظم الطلاب آرائهم ويوضحون أفكارهم ويحددون مواقفهم بتعليم المتعلم التعاون والاصغاء واحترام الآراء والنقد وتنظيم الأفكار والعمل الجماعي والتأكيد على قيمة مشاركة الفرد في التعلم وابراز دوره في صناعة القرار والمشاركة في الحياة الديمقراطية التي تسمح له بالنمو وتحقيق الذات.

(الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٢٦١) ، وتتطلب طريقة المناقشة ان يسود التفاعل اللفظي الايجابي بين المدرس وطلابه ، ويعني ذلك ان يكون التواصل بين المدرس وطلابه مفتوحا يأخذ منهم ويعطيهم يحدثهم ويستمع اليهم ، فقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ان التفاعل اللفظي المفتوح يؤدي باستمرار إلى فهم أعمق بين الأفراد ، فضلاً عن انه يولد اتجاهات ايجابية نحو المدرس والعملية التعليمية ، فالمدرس الذي يسعى إلى اضفاء جو اجتماعي نفسي ايجابي ، انما يكون قد وفر جميع الظروف المناسبة لهم للتعبير عن أنفسهم وتطوير مهارات علمية أساسية في النقد واصدار الأحكام وتقويم النشاطات التي يقومون بها لهذا لابد ان تكون المناقشة قائمة على الود والاحترام المتبادل بين المدرس وطلابه ، كذلك لابد ان تكون المناقشة واضحة الأهداف وتعالج موضوعا من موضوعات معينة . (نشوان ، ١٩٨٩ ، ١٣٢)

ويرى ابل (١٩٨٦) ان المناقشة ترسخ الوئام بين الطلاب وتحفزهم وتقدم صورة جيدة عن التغذية الراجعة بخصوص تقدم الطلاب واتجاهاتهم واهدافهم ، كل بمفرده والصف كمجموع ، وتطور مهارات الطلبة الفردية في صياغة أفكارهم وآرائهم والتعبير عنها ، وتتيح الفرصة لتوسيع ادراك الطالب للمتعلم . (ابل ، ١٩٨٦ ، ٧٢) ، ويشير الخليلي وآخرون (١٩٩٦) إلى ان المناقشة تمكن الطلاب من ممارسة عمليات الاستدلال والاستنتاج والاستماع والتحدث كما انها تتيح لهم الفرصة للتعبير عن افكارهم فيما يتصل بالعديد من القضايا والظواهر ، وهي من الأساليب الجيدة في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلاب فضلاً عن مهارة حل المشكلات والتفكير العلمي المنظم السليم.

(الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ٣٦)

ان الطلبة يتساءلون فقط عندما يشعرون بحرية المشاركة بأفكارهم دون خوف ال ذي يخلق مناخا يعزز الفضول وذلك من خلال توجيه عبارات الثناء والمديح إلى أولئك الطلبة الذين يبتكرون أسئلة جيدة ويعزز عاداتهم التأملية (الانعكاسية). (الخطايبة،٢٠٠٢، ٨٢)

على الرغم من ذلك فان قاعة الدرس لا تخلو عادة من طلبة لا يميلون إلى المشاركة اللفظية ، بل يكتفون بالاستماع والانتباه والتعبير عن التفاعل بحركات الرأس وملامح الوجه ، ويعود هذا الميل في عدم المشاركة إلى قلة المعلومات التي يملكها الطالب حول الموضوع أو إلى التعارض بين المعلومات والآراء المطروحة بقوة في المناقشة ، والمعلومات التي يملكها هذا الطالب ويشعر بالحرج من عرضها ، ومع ان المدرس يستطيع ان يساعد بعض هؤلاء الطلبة على المشاركة بتوجيه أسئلة محددة تتضمن المعلومات اللازمة لمساعدة الطالب على المشاركة أو تبني وجهة النظر المعارضة للرأي المطروح وطرح أسئلة عن الحجج التي تدعم هذا الرأي المعارض ، فان من غير الملائم ممارسة الضغط على الطالب الذي يختار مع كل ذلك عدم المشاركة ووضعه في موقف محرج . (الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ٣٨)

ويرى الخطايبة (٢٠٠٢) انه يمكن زيادة مشاركة الطلاب في التفاعل داخل الصف عن طريق الموازنة بين اجابات الطلبة المشاركين والطلبة غير المشاركين واعادة توجيه الأسئلة التي لم تتم الاجابة عنها في المرة الأولى إلى طلبة آخرين ، وتشجيع التفاعل بين الطلبة أنفسهم ويجب ان يكون المدرس يقظاً لملاحظة أي دلائل (لفظية أو غير لفظية) في الطلبة المتحفظين كالنظرة التي تدل على الارباك ، أو اليد المرفوعة بشكل جزئي ويجب استعمال الحكمة فيما يتعلق بمستوى صعوبة الأسئلة والفتها عند توجيهها للطلبة غير المشاركين . (الخطايبة ، ٢٠٠٢ ، ٦٠) ، والمناقشة تتيح للمدرس التعرف على الخلفية العلمية السابقة لطلبته ومدى فهمهم واستيعابهم للدرس وتساعده على الكشف عن قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ، وهي تتيح للطلبة فرصة الاستفادة من اجابات زملائهم وأفكارهم العلمية المطروحة وتبادلها والتفاعل معها . (نشوان وجبران ، ١٩٩٩ ، ٩٢)

لقد حظيت طريقة المناقشة باهتمام الباحثين في مجال طرائق التدريس وخاصة في الموضوعات الانسانية من خلال تطبيقها والتنوع في أساليبها والمراحل الدراسية والموضوعات ، فقد أجرى كل من : الجبوري (١٩٨٦) والسامرائي (١٩٨٨) والسامرائي (١٩٩٥) والوائلي (١٩٩٦) والربيعي (١٩٩٧) وكبة (١٩٩٨) والوائلي (١٩٩٨) والمسعودي (٢٠٠٠) والعجاج (٢٠٠٤) ،

دراسات اهتمت بطريقة المناقشة .

والاشارة الى اهمية طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة لايعني بأي حال من الاحوال ان طريقة المحاضرة لاتمتلك ما يمكن ان يجعلها ذات اثر فاعل في العملية التعليمية لاسيما وانها تعد من أوائل الطرائق المستخدمة في التدريس منذ وقت طويل ، وقد وصفها البعض بأنها (عماد) الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في التدريس عموماً ، وتقوم هذه الطريقة أساسا على مبدأ الالقاء المباشر والشرح أو التوضيح أو العرض النظري للمادة من جانب المدرس ، أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المدرس ، وقد جاء ضمن تأكيد الكثير من التربويين على ان طريقة المحاضرة هي الشائعة في التدريس لمستويات التعليم المختلفة . (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ٩٢) ، وقد يرجع شيوع طريقة المحاضرة في التعليم إلى عوامل عديدة منها : كثرة اعداد الطلبة في القاعات الدراسية ، والالتزام بالكتب المنهجية المقررة ، وكونها أكثر ضبطاً للفصل الدراسي ، ووجود مفردات تقليدية ، وهذه الطريقة تساعد على تغطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة ولا تتطلب وجود امكانات وأدوات وأجهزة من جهة أخرى. (الفتلاوي ، ٢٠٠٤ ، ٩٣)

ولطريقة المحاضرة أنماط مختلفة اوضحتها(الفتلاوي ،٢٠٠٣،٩٦) من بينها :

١. المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة .
٢. المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية .
٣. المحاضرة – العرض التوضيحي .
٤. المحاضرة – الالقاء مع استخدام الطباشير .
٥. المحاضرة – السؤال .
٦. المحاضرة – النقاش .
٧. المحاضرة – التطبيق .
٨. المحاضرة – التسميع .
٩. المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة .

ويمكن ان تكون هذه الطريقة فعالة إذا أحسن استخدامها ، خاصة واننا في مجتمعات قد

تفرض ظروفا اقتصادية على المؤسسات التعليمية استخدام هذه الطريقة ومع ان المئات من الدراسات قد وجهت النقد لهذه الطريقة منذ عشرات السنين ، إلا ان هذه الدراسات لم تجد الطريق إلى التطبيق. (سالم والحليبي ، ١٩٩٨ ، ٣١٦)

ولطريقة المحاضرة ايجابيات من أهمها انها اقتصادية في الوقت وانها تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة كما انها تثري معلومات الطلبة وأفكارهم ، واذا ما طعمت هذه الطريقة ببعض الاجراءات فانها قد تكون طريقة فاعلة ومؤثرة بشكل ايجابي ومتميز . وتتمثل مجموعة من هذه الاجراءات في : تنمية الثقة في النفس وتوفير الوقت الكافي للاعداد للمحاضرة وجمع المعلومات وتنظيم المحاضرة وتنظيم الأفكار وتتابعها وايجاد الحوافز مع حسن الالقاء المتمثل في التوظيف الأمثل للصوت والنطق السليم للحروف والوقوف في المواقف الصحيحة واستخدام العبارات المفهومة ، ومراعاة معلومات الطل_
'cfام هذه الاجراءات وغيرها قد يرقى بطريقة المحاضرة إلى مستوى الطريقة أو الطرائق الفاعلة في جوانب العملية التعليمية . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٣٨-٤١)

والاعداد الوافي للمحاضرة يجعلها تأتي في نسق شامل متتابع قد يرتفع بمستواها إلى درجات عليا من اثارة الاهتمام والقدرة على الافهام على وفق ما للمحاضر من شخصية ومن تعلق بموضوعه وحماسه له وتعمق فيه واحاطة بأبعاده ، ومن قدرة على التعبير والتأثير ويتاح للطالب في طريقة المحاضرة ان يجرب الاستماع إلى عدد كبير من الأساتذة والمحاضرين وان يتعرف على خصائص بعضهم ويقتدي بالمتميزين منهم . (البسام ، ١٩٨٥ ، ١١٩)

ومهما تعددت طرائق التدريس واختلفت أساليبها وتباينت تطبيقاتها فان أثرها لا يقتصر على الجوانب المعرفية والمهارية فقط ، بل ان الأمر له جانب آخر في غاية الأهمية ألا وهو تكوين وتنمية الاتجاهات لدى الطلبة ، والتي تعد واحدة من أهداف العملية التربوية ، ويشير في هذا السياق الكبيسي والداهري (٢٠٠٠) إلى ان معرفة الاتجاه تساعد على تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها الشخص وعلى اعطائها معنى ودلالة ، فضلاً عن مساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني ، وان اقبال الطلبة على التعلم يتأثر إلى حد كبير باتجاهاتهم نحو اساتذتهم ونحو الموضوعات الدراسية والنشاطات الأخرى وعلاقة بعضهم بالبعض الآخر. (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ٧٧)، والاتجاهات في شكلها العام نمط ثابت وعام ونسبي ، واستجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد

، وكلما كان المنبه أو الشيء أو الشخص أو الأمر قيّماً يكون الاتجاه أقوى ، ويستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهري . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٢٢٨)

وأشار عطا الله (٢٠٠١) إلى ان الفرد الذي يكوّن اتجاهاً معيناً نحو شيء ما أو شخص ما ، فانه يعكس سلوكه أو تصرفاته نحوه ، ويعد الاتجاه متوافر لديه إذا مارس سلوكيات متماثلة ومتسقة في المواقف المتماثلة أيضاً تجاه هذا الشيء أو الشخص ، ومما يجب التأكيد عليه ان السلوك في موقف واحد فقط لا يعد نموذج عام للسلوك يمثل سلوك الفرد ولا يكون الاتجاه قد توافر لديه واما إذا تمثل الفرد النموذج العام للسلوك فان الاتجاه يكون قد توافر لديه نحو هذا الشيء أو الشخص ، ومن ثم يكون هذا الاتجاه عاملا يمكن الاعتماد عليه بوصفه عاملا مساعداً ينبئ بنوع سلوك الفرد المستقبلي في مواقف مشابهة نحو الشيء أو الشخص . (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ١٦٤-١٦٥) ، ومع ان الاتجاهات تتمتع بقدر معقول من الثبات الا انه يمكن تعديلها أو تغييرها بالطرائق نفسها التي تستعمل في تغيير أو تعديل أنماط السلوك الأخرى ، ذلك لأن معظم الاتجاهات هي انماط سلوكية مكتسبة ومتعلمة من البيئة وما دامت كذلك فانها تخضع لعمليات التغير والتعديل كأنماط السلوك الأخرى. (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ٣٧١)

وترتبط اتجاهات طلبة الجامعة نحو مجالات الحياة الجامعية التي يعيشونها ويتفاعلون مع متغيراتها المختلفة بمتطلبات المرحلة العمرية التي يمرون بها خلال دراستهم الثانوية وقبيل التحاقهم بالدراسة الجامعية تلك المرحلة التي تشهد بداية تشكيل الاتجاهات نحو متغيرات الحياة ولتحقيق قدر كافٍ من تكيف الطلبة لابد للجامعة ان تهيئ المناخ الملائم لفعاليتهم التكيفية ، وتؤدي دورها بوصفها مؤسسة اجتماعية في قمة نظام التعليم ، ولا يقتصر دور الجامعة على تنمية شخصية المتعلم من الجانب المعرفي ، بل تتعداه إلى العمل على مساعدة الطلبة للتغلب على مشكلات مختلفة تتعلق بشخصية الطالب يمكن ان تؤثر في تشكيل اتجاهاته ايجابا أو سلبا. (الحديدي ، ١٩٩٩ ، ٥٠)

ولأهمية الاتجاهات في العملية التعليمية – التعلمية فقد تناولتها عدة دراسات في مجال البحوث التربوية والنفسية كشفت عن أهمية الاتجاهات في تحديد مواقف الأفراد تجاه موضوعات أو أشخاص أو أشياء أخرى ، وكان للاتجاه نحو اللغة العربية صدى في عدد من هذه الدراسات كدراسة :

المخزومي (١٩٨٩) اللهيبي (٢٠٠١) المخزومي (٢٠٠١) والكلاك (٢٠٠١) والمولى (٢٠٠٣) والعجاج (٢٠٠٤) .

أشار عطا الله (٢٠٠١) إلى أهمية الجانب المعرفي من خلال الالمام بالحقائق والمفاهيم بصورة وظيفية ، إذ تعد المعرفة نتاج عملية الاستقصاء والبحث ، يتوصل إليها العلماء عن طريق الملاحظة والمنهجية العلمية والبحث ، ومن هذا المنظور فقد عدت المعرفة هدفا أساسيا من أهداف منهاج التدريس ، والمعرفة العلمية كانت وما زالت هدفاً أساسيا مهما كانت المرحلة الدراسية. (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ١٣١)، لذلك كان لابد من تحديد الأهداف التي يسعى المدرس لتحقيقها مع طلابه في أي نشاط تعلمي لأن الأهداف هي الغاية التي يريد الوصول إليها والنتاجات التعلمية المتوقعة ، كما ان تحديدها يساعد المدرس على تحديد المحتوى اللازم وتحديد متطلبات العمل. (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٣١٧)

وهناك اهتمام بتحقيق الأهداف العامة لتدريس مختلف الموضوعات والمتمثلة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ، ويعد الجانب المعرفي من العناصر الأساسية التي تسعى الأنظمة التعليمية إلى تحقيقها من خلال اكتساب الطلبة المعلومات والمعارف والمفاهيم، وفي هذا الاتجاه تناولت معظم الدراسات في مجال طرائق التدريس هذا الجانب والمتمثل في التحصيل ولمختلف مستوياته المعرفية ، كما اهتمت مجموعة من هذه الدراسات بهذا المكون من خلال الاحتفاظ به ، ومن هذه الدراسات : دراسة ابراهيم (١٩٩٩) ودراسة الجميل (١٩٩٩) ودراسة الموسوي (٢٠٠١) ودراسة صبري (٢٠٠٢) .

يتضح من كل ما تقدم ان هناك اهتماما كبيرا بالعملية التعليمية التعلمية في المرحلة الجامعية وهناك تركيز وتأكيد من قبل الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم في اعتماد طرائق تدريسية حديثة تتناسب ومتطلبات المرحلة المهمة في سلم التعلم ، وقد أفرزت المؤتمرات والندوات والبحوث توصيات ومقترحات عديدة ، أسهمت في ارشاد الباحثين وتوجيههم نحو معالجة القضايا التربوية والتعليمي التي قد يتحسسون فيها بضعف او نقص ، ومنها هذا المنطلق شعر الباحث بخبرته المتواضعة في تدريس موضوعات اللغة العربية لاكثر من اربع سنوات ان تدريس مادة النقد الأدبي الحديث في قسم اللغة العربية يعاني من ثغرات ومواطن ضعف لمسها الباحث منها احجام طلبة الصف الرابع عن التعامل في مشروع التخرج مع هذه المادة ، كذلك احجامهم عن التخصص في هذه المادة بعد التخرج ومن خلال اكمال الدراسة في مجال الدراسات العليا . كما ولمس الباحث ان الطلبة يميلون لاستظهار المادة دون استيعابها وهذا مما يؤثر سلبا في كفاءة خريجي هذا القسم لاحقاً في الجانب العملي والتطبيقي.

ومن جهة أخرى وجد الباحث من خلال تعايشه في قسم اللغة العربية أثناء فترتي الدراسة والتدريس ان هذه المادة انحصر تدريسها بـ النمط التقليدي القائم على التحاضر .

ومن هذا المنطلق سيحاول الباحث التصدي لهذه المشكلة من خلال معرفته بالعديد من الطرائق التدريسية التي أحس أنها يمكن ان تناسب مادة النقد الأدبي الحديث وتسهم في معالجة ما طرأ على تحصيل واتجاه واستبقاء الطلبة لهذه المادة ، وذلك باستخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة ، وبذلك فان مشكلة البحث يمكن ان تتحدد بالأسئلة الآتية :

١. هل لاستخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة أثر في تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية – كلية التربية في مادة النقد الأدبي الحديث ؟
٢. هل لاستخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة أثر في استبقاء طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية – كلية التربية في مادة النقد الأدبي الحديث ؟
٣. هل لاستخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة أثر في اتجاه طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية – كلية التربية نحو مادة النقد الأدبي الحديث ؟

من هنا تأتي أهمية البحث الحالي والحاجة إليه إذ يرى الباحث انها تكمن في :

١. تناوله طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الجامعية والتي لمس الباحث في حدود خبرته المتواضعة واطلاعه بقلة تعامل الباحثين مع هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية وللمرحلة الجامعية .
٢. قد يسهم البحث في تطوير عملية تدريس مادة النقد الأدبي الحديث على المستوى الجامعي.
٣. قد تفيد نتائج البحث الباحثين والدارسين في هذا المجال للانطلاق نحو دراسات لاحقة .

*** هدف البحث :**

يهدف البحث إلى التعرف على :

١.اثر استخدام طريقة المنظمات المتقدمة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها .

٢. اثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها.

فرضيات البحث :

لغرض التحقق من هدف البحث صيغت الفرضيات الآتية :

أولا. الفرضية الرئيسة الأولى :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط مجموعات البحث الثلاث في التحصيل لمادة النقد الأدبي الحديث .

الفرضيات الفرعية :

١.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست بطريقة المناقشة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التحصيل لمادة النقد الأدبي الحديث .

٢.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة) والضابطة في التحصيل لمادة النقد الأدبي الحديث .

٣.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبيتين في التحصيل لمادة النقد الأدبي الحديث .

ثانيا. الفرضية الرئيسية الثانية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعات الثلاث في الاستبقاء لمادة النقد الأدبي الحديث .

الفرضيات الفرعية :

١.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في الاستبقاء لمادة النقد الأدبي الحديث .

٢.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في الاستبقاء لمادة النقد الأدبي الحديث .

٣.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في الاستبقاء لمادة

النقد الأدبي الحديث .

ثالثا. الفرضية الرئيسة الثالثة :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعات الثلاث في الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث .

الفرضيات الفرعية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اتجاه المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة نحو مادة النقد الأدبي الحديث .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اتجاه المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة نحو مادة النقد الأدبي الحديث .
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اتجاه المجموعتين التجريبية الأولى والثانية نحو مادة النقد الأدبي الحديث .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية – بكلية التربية جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ م .
٢. مادة النقد الأدبي الحديث المقررة للصف الرابع في قسم اللغة العربية – كلية التربية وللفصل الدراسي الأول .

تحديد المصطلحات :

أولاً. المنظمات المتقدمة :

عرفها كل من :

١. Ausubel – (1978) : بأنها مواد تمهيدية تعطي للمتعلم في مقدمة المادة التعليمية وتقدم بمستوى عالٍ من التجريد والعمومية والشمول وتبلغ اعلى حد من الوضوح والثبات .
(Ausubel -, 1978, 75)

٢. Yelon – (1977) : بأنها وسيلة لعرض المفاهيم الشاملة أو المصنفات وتأخذ صيغاً متعددة فقد تكون عبارة أو فقرة وصفية وقد تكون شريطا سينمائيا وتنظم بعناية لتعطي فكرة عامة عن المادة الدراسية .
(Yelon, 1977, 153-154)

٣. حمدان (١٩٨٥) : بأنها تلك الحقائق الكبرى أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع مادة دراسية ، وسميت بالمقدمة لأن هذه الكليات أو الحقائق تعطى للتلاميذ في مقدمة الدرس قبل شرحها والخوض بتفاصيل الموضوع.
(حمدان ، ١٩٨٥ ، ٨٧)

٤. المغيرة (١٩٨٩) : بأنها أشياء تساعدنا على الربط بين المفهومات أو التعميمات أو المعلومات الموجودة فعلاً لدى الطلبة ، وبين المفهومات أو التعميمات أو المعلومات الجديدة المراد تعلمها .
(المغيرة ، ١٩٨٩ ، ١٢٥)

٥. الأمين (١٩٩٥) : بأنها مواد تأتي في المقدمة وتعرض على الطلاب على مستوى عالٍ من التعميم والتجريد والشمولية ، وتساعدهم على تنمية بنيات عقلية تعاونهم في فهم مادة التعلم الجديدة وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق ان تعلموها في نفس المجال .
(الأمين ، ١٩٩٥ ، ١٦٧)

٦. منسي (١٩٩٦) : بأنها مقدمات تعطى للطلبة في بداية الدرس وتتميز بالعمومية والتجريد والشمول وتمثل ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في البنى العقلية للمتعلم وتكون واضحة في مفاهيمها وتظهر على شكل منظومات عرض أو على شكل تعريفات ومفاهيم أو على شكل مقدمات للمبادئ .
(منسي ، ١٩٩٦ ، ١٠١)

٧. قطامي والقطامي (١٩٩٨) : بأنها ما يقدم للطلبة من مواد مختصرة في بداية الموقف التعليمي ،

عن بنية الموضوع أو الخبرات والمواد الدراسية التي يراد معالجتها ، بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار والخبرات والقضايا المرتبطة بالموضوع .

(قطامي والقطامي ، ١٩٩٨ ، ٣٠٨)

٨. نشواتي (٢٠٠٣) : بأنها مواد مدخلية تقدم في بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها .

(نشواتي ، ٢٠٠٣ ، ٥٥٣)

التعريف الاجرائي :

هي عبارة عن مقدمة منظمة عن إحدى موضوعات مادة النقد الأدبي الحديث ، تعطى لطلبة الصف الرابع (من أفراد المجموعة التجريبية الثانية) قسم اللغة العربية – كلية التربية ، وتتضمن أهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ الأساسية المتسمة بالشمولية والتجريد والمنظمة تنظيما هرميا بما يتناسب مع البنية المعرفية الراهنة لدى المتعلم .

ثانيا. المناقشـة :

عرفها كل من :

١. Sistrunk (1972) : بأنها طريقة تعليمية تساعد الطلبة على اكتشاف معانٍ لأنفسهم ، وذلك من خلال اعطاء البيانات مضمونا عقليا ومن خلال التفكير التاملي بوصفه وسيلة لازالة الارتباك مع تزويد المتعلم بفرض التفاعل مع مدرسه وزملائه .

(Sistrunk, 1972, 57)

٢. Good (1973) : بأنها فعالية تمتاز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يبدي المسهمون فيها رغبة جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها .

(Good, 1973, 575)

٣. الخطيب (١٩٨٧) : بأنها ذلك الاتصال الفكري واللغوي ، والحوار الفعال بين المعلم وطلابه بهدف الكشف عن جوانب موضوع يهم أعضاء المجموعة في حجرة الدرس .

(الخطيب ، ١٩٨٧ ، ١٣٦)

٤. الخوالدة (١٩٩٣) : بأنها أسلوب في حل المشكلات عن طريق تبادل الرأي مع الطلاب داخل الصف ، أو مع مجموعة منهم بصورة منظمة تعتمد على اشراك الطلاب في مناقشة المشكلة وبيان وجهة نظرهم فيها . (الخوالدة ، ١٩٩٣ ، ٢٦١)

٥. عطا الله (٢٠٠١) : بأنها حوار منظم شفوي بين المدرس والطلبة يظهر فيها الدور الايجابي الواضح للطلبة بهدف تحقيق غايات وأهداف معينة لا يمكن ان تتحقق الا بمشاركة الطلبة .
(عطا الله ، ٢٠٠١ ، ١٦٤)

٦. مرعي والحيلة (٢٠٠٢) : بأنها أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المدرس مع طلابه حول موضوع الدرس ، ويكون الدور الأول فيها للمدرس الذي يحرص على ايصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الامكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٥٣)

التعريف الاجرائي :

المناقشة : هي الحوار الشفوي المنظم بين مدرس مادة النقد الأدبي الحديث (الباحث) وطلبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية – كلية التربية (من أفراد المجموعة التجريبية الأولى) ، حول موضوعات هذه المادة ، من خلال سؤال أو فكرة يطرحها المدرس قابلة للمناقشة ، يديرها المدرس ويشارك فيها ويشرك فيها معظم طلبته .

ثالثاً. الاتجاه :

عرفه كل من :

١. Morgan (1979) : بأنه القابلية أو الاستعداد الذي تم تعلمه مسبقا في سلوك متماسك ومقيم تجاه شخص أو مجموعة من الناس أو شيء أو مجموعة أشياء .

(Morgan, 1979, 450)

٢. Harlen (1985) : بأنه حالة التهيئة المسبقة التي يكونها الطالب (الفرد) بطريقة ما خلال تفاعله مع الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث مما يجعله يسلك سلوكا معينا منتظما في المواقف المماثلة . (Harlen, 1985, 57)

٣. عرفه مرعي والحليبي (١٩٩٨) : بأنه نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتبها الفرد تجاه شيء معين أو موضوع معين ، ويكون اما ايجابيا يشير إلى القبول والرضا أو سلبيا يشير إلى الرفض وعدم الرضا . (سالم والحليبي ، ١٩٩٨ ، ٢٧٤)

٤. العمايرة (١٩٩٩) : بأنه استعداد وجداني مكتسب ، ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض ، وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاص أو أفكار أو مبادئ أو نظماً اجتماعية .

(العمايرة ، ١٩٩٩ ، ٣١٠)

٥. الشناوي وآخرون (٢٠٠١) : بأنه نزعة أو استعداد مكتسب ثابت نسبيا يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار في ضوء خبراته السابقة .

(الشناوي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ١٧١)

٦. مرعي والحيلة (٢٠٠٢) : بأنه استجابة مناسبة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما ويكون ذلك مصحوبا بالأحاسيس و العواطف . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٢٢٨)

التعريف الاجرائي :

الاتجاه : هو استعداد وجداني يعبر عن الحالة الانفعالية والنفسية التي يبديها طالب ، طالبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية – كلية التربية بأنماط سلوكية محددة نحو موضوعات مادة النقد الأدبي الحديث عند استثارته بفقرات مقياس الاتجاه المعد لأغراض البحث .

رابعاً. النقد الأدبي :

عرفه كل من :

١. وهبة والمهندس (١٩٧٩) : بأنه مجموعة الأساليب المتبعة لفحص الآثار الأدبية والمؤلفين القدامى والمحدثين بقصد كشف الغامض وتفسير النص الأدبي والادلاء بحكم في ضوء مبادئ أو مناهج . (وهبة والمهندس ، ١٩٧٩ ، ٢٢٨)

٢. عبد النور (١٩٧٩) : بأنه فن الآثار الأدبية ، والتعرف إلى العناصر المكونة لها للانتهاء إلى اصدار حكم يتعلق بمبلغها من الاجادة مع وصفها وصفا كاملا معنى ومبنى ، والتوقف عند المنابع البعيدة والمباشرة ، والفكرة الرئيسة ، وميزات الأسلوب .

(عبد النور ، ١٩٧٩ ، ٢٨٣)

٣. اصطيف (٢٠٠٠) : بأنه انشاء لغوي ، من انشاء لغوي آخر هو الأدب ، وهو انشاء يستخدم اللغة الطبيعية ، اللغة الانسانية ، أداة له ، مثله في ذلك مثل موضوعه ، الذي يستخدم اللغة الطبيعية أيضاً ، وهو تفكير منظم باللغة عن الأدب. (اصطيف ، ٢٠٠٠ ، ٤٩)

٤. جاكسون (٢٠٠٠) : محاولات توضيح الكيفية التي تعمل بها القصائد والمسرحيات والقصص فيبين لماذا تمتلك هذه الأعمال ما تمتلكه من بنى ألسنية معينة وما هي الآثار النفسية التي تخلفها وعلاقتها بالمجتمع والتاريخ كل ذلك في اطار من النقاش العقلاني .

(جاكسون ، ٢٠٠٠ ، ١٧٧)

٥. أبو الوي (٢٠٠٢) : بأنه نشاط انساني يستخدم اللغة اداة لا ليعبر عن موقف جمالي كما هو حال الأدب ، بل ليكتب عن الأدب ويحتاج إلى موهبة وفكر وتجربة ومهارة .

(أبو الوي ، ٢٠٠٢ ، ١٤)

٦. الشيخ (٢٠٠٢) : خطاب حول خطاب ، ولغة ثانية أو لغة واصفة تتناول اللغة الأولى ، أو الموضوع الأول . (الشيخ ، ٢٠٠٢ ، ٢٦)

التعريف الاجرائي :

النقد الأدبي : هي إحدى المواد الدراسية المقررة في تدريس طلبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية – كلية التربية والتي تتضمن مفاهيم عامة في الأدب والمذاهب الأدبية والمناهج النقدية ونظرية النقد .

خامساً. الاستبقاء :

عرفه كل من :

١. ابراهيم (١٩٨٨) : بأنه احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وأكسبه من عادات ومهارات . (ابراهيم ، ١٩٨٨ ، ٨٢)

٢. وبستر (1988) Webester : بأنه القدرة على الاحتفاظ بـ التأثيرات البعدية للخبرة والتعلم الذي يجعل التذكر أو التعرف على الأشياء ممكناً . (Webester, 1988, 999)

التعريف الاجرائي :

الاستبقاء : هو مقدار احتفاظ طالب / طالبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية – كلية التربية بالمعلومات عن موضوعات النقد الأدبي الحديث ويقدر بفرق الدرجة بين الاختيارين الأول والثاني وبفاصل زمني مقداره شهر .

سادساً. التحصيل :

عرفه كل من :

١. عاقل (١٩٨٨) : بأنه مستوى ما يتوصل إليه المتعلم في تعلمه المدرسي أو سواه مقدراً بوساطة المدرس أو بواسطة الاختبارات المقننة. (عاقل ، ١٩٨٨ ، ١١)

٢. الشمري (٢٠٠٣) : بأنه معرفة مقدار ما امتلكه الطالب من مادة دراسية معينة وفق أهداف معينة وفي فترة زمنية معينة. (الشمري ،٢٠٠٣ ، ٣٢٤)

التعريف الاجرائي :

هو حصيلة ما اكتسبه طالب / طالبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الموصل من معلومات ومفاهيم ومبادئ ونظريات وأفكار لموضوعات مادة النقد الأدبي الحديث من خلال دراسته لها ، وتقدر درجته بالدرجة الكلية التي يحصل عليها من خلال استجابته لفقرات الاختبار

التحصيلي المعد لأغراض البحث .

"الاطار النظري ودراسات سابقة "

يتضمن هذا الفصل عرضا للاطار النظري لمفهومي التعلم والتعليم ونظرياتهما ثم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث ذات العلاقة بموضوع البحث.

اولا. الاطار النظري:

ان التغييرات الارتقائية في الكائن العضوي في مختلف مراحل حياته ليست جميعها من النوع البايولوجي والوراثي ، بل ان معظم التغيرات التي توصف بانها سلوكية او نفسية تؤدي فيها ظروف الخبرة والممارسة والتدريب دورا اكبر، ولذلك يطلق على مثل هذه التغيرات اسم التعلم ، ويمكن القول بان جميع الكائنات العضوية ومنها – الانسان– في حالة تعلم دائم فالانسان يتعلم في كل مرحلة من مراحل حياته،ولا يتعلم من المدرسة وحدها و انما من البيئة المحيطة به ايضا. (ابو حطب وصادق ، ١٩٨٦: ٩٨–١٩٩) والتعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات وليكّون مواقف سريعة يستطيع بواسطتها ان يجابه كل ما قد يعترضه من مشكلات في الحياة، والغاية من العملية التربوية ككل هي تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات والمواقف الملائمة. وما الطرائق التربوية المختلفة الا وساط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية ، وكلما كانت استثارة فاعلية المتعلم اكبر ازدادت قيمة هذه الطرائق واهميتها ودورها في ايصال المتعلم الى الاستجابات والمواقف الملائمة التي يعدها المجتمع صحيحة ، ومن هذا المنطلق يكون التعلم في تغيير السلوك تغييرا ايجابيا يتصف من جهة بتمثل مستمر للموقف التعليمي ، وبجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الموقف استجابة مثمرة من جهة اخرى ، والتعلم بذلك هو احراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات. (عاقل : ١٩٨٨: ١١–١٤).

واشار ابو جادو (٢٠٠٠) في هذا الاتجاه الى مفهوم التعلم من خلال عرضه لمجموعة من التعريفات لعلماء النفس منها، ان التعلم هو التغييرات السلوكية الثابتة نسبيا التي تندرج تحت عنوان التغييرات المتعلمة ، ومعنى ذلك ان التغييرات المؤقتة في السلوك لايمكن عدها دليلا على حدوث التعلم ، أي ان التعلم هو تغيير في الحصيلة السلوكية اكثر مما هو تغير في السلوك وان التغييرات التي تحدث نتيجة الخبرة دليل على التعلم ، اذ يستبعد علماء النفس من عملية التعلم الخبرات الناتجة عن عمليات طويلة المدى والتي تحدث نتيجة النمو الجسمي او مع تقدم العمر (ابو جادو ، ٢٠٠٠: ١٣٠).أي ان التغيير في السلوك كي يسمى تعلما لا بد له من مقدار نسبي من الثبات ، ويكون هذا الثبات متمثلا في استمرار ظهور او ملاحظة هذا التغيير في السلوك بعد انقضاء عملية التعلم بمدة غير قصيرة ، من هنا فان مجرد التغيير الظاهر او الملحوظ في السلوك لا يعد تعلما ما لم يتكرر ويستمر حتى بعد زوال المؤثر المتمثل في عملية

التعلم / التعليم ، لذلك كان تعامل العلماء في مفهوم التعلم مع حصيلة السلوك اكثر مما هو تعامل مع السلوك ولاسيما ان حصيلة السلوك تمثل مجموعة تكرارات مثلت تغيرا حاصلا في السلوك سمي تعلما.

ويضيف عريفج (٢٠٠٠) ان التعلم نشاط يصدر عن المتعلم، وهذا النشاط تكمن خلفه دوافع تحرك السلوك المتعلم وتوجهه وهذه الدوافع تتضمن الحاجات والانفعالات والاهتمامات والرغبات والميول والاتجاهات والقيم كما تتضمن البواعث والحوافز والمنبهات والمثيرات، أي ان المتعلم بطبيعة الحال لا يبدا من لا شئ فهناك مجموعة من الانماط السلوكية كالتنفس وحركة الراس والاذرع تكون التعديلات التي تطرأ عليها بمثابة اول صور للتعلم. وعملية التعلم مستمرة من الميلاد الى الوفاة ، وتكون حصيلة التعلم في كل فترة هي ثمرة ما تراكم لديه من تلك الفترة ، وان كل تعلم جديد يعدل في البنية المعرفية لدى الانسان ، حتى انها تكون في أي يوم غير ما كانت عليه في الايام السابقة ، بمعنى ان مخزون المتعلم وقدراته ووسائله على التعلم ترتقي على الدوام. (عريفج، ٢٠٠٠: ١٥٩) ، وفي هذا الاتجاه اكد محمد (٢٠٠٤) على اهمية موضوع التعلم اذ شغل مكانة مركزية في الدراسات النفسية وشغل بال العلماء والمفكرين في الماضي ومازال يشغلهم حتى يومنا هذا، فقد قدم الدارسون في موضوع التعلم اجتهادات قيمة لتفسير طبيعته ولكنها ظلت مثار جدال غايته الوصول الى الفهم الحقيقي لعملية التعلم الانساني اذ عن طريق التعلم يحقق الفرد غايته ويطور شخصيته ويفعل دوره في الحياة . وعن طريق التعلم يتقدم المجتمع وتتطور نوعية الحياة فيه.

(محمد ، ٢٠٠٤ : ٦٩-٧٠)

التعليم :

لما كان التعلم تغيرا في السلوك يتصف بنوع من الديمومة النسبية وينتج عن الخبرة والتفاعل مع البيئة ، فان التعليم هو مجموعة النشاطات التي تهدف الى احداث هذا التغيير. وتبدو عملية التعليم اكثر تحديدا من عملية التعلم ، اذ ياخذ التعليم شكلا من التدريب الواعي والمنظم ويؤدي الى انشاء بيئة مشتركة بين المدرس والمتعلم تسم كلا منهما بطابع معين وتعمل على تقريب وجهات نظرهما في وقائع الحياة ومشكلاتها اليومية. (نشواتي ، ٢٠٠٣ : ٥٤٧)

وقد اورد سركز و خليل (١٩٩٦) عدة تعريفات للتعليم منها :

تعريف ستيفن كوري للتعليم: بانه " عبارة عن عملية تشكيل مقصودة لبيئة الفرد بصورة تمكنه من تعلم القيام بسلوك محمود او الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط معينة " اذ خرجا باستخلاص لمفهوم التعلم يتمثل في انه "نشاط متفاعل بين طرفي العملية التعليمية (مدرس وطالب) وانه مقصود يؤدي الى تغيير في السلوك محدد سلفا في صورة اهداف اجرائية كما ان له شروطا محددة يتطلبها الموقف التعليمي قبل استعداد المتعلم ومستوى حافزيته وخبرته السابقة. (سركز وخليل ، ١٩٩٦ ، ٣٧). واضاف محمد (٢٠٠٤) ان من العناصر البارزة في عملية التعليم ، المواد التعليمية ومصادرها وهي الوسائل المعرفية التي تسهل عملية التعلم ، كما ان عملية التعلم بحد ذاتها تتطلب قيام المتعلمين بنشاطات تعليمية تساعدهم على اكتساب الخبرات التعليمية التي تشتمل عليها هذه المواد التعليمية بما يحقق الاهداف المقصودة. وتتطلب المادة التعليمية الناجحة تصميما خاصا لتأتي في سياق اهدافها التعليمية. (محمد ، ٢٠٠٤ ، ٧٥).

العلاقة بين التعلم والتعليم :

ان تحديد طبيعة العلاقة بين التعلم والتعليم قد يسهل استيعاب مفهوم التعليم ويبين اهميته في عملية التعلم ، اذ ان التعلم يشير الى التغيرات النمائية التي تحدث على السلوك المتعلم نتيجة تفاعله مع انواع الخبرات التعليمية في البيئة ، وان التعلم يشير الى التغيرات النمائية التي تحدث على السلوك المتعلم نتيجة تفاعله مع انواع الخبرات التعليمية في البيئة او ان تحديد الاجراءات وتنظيم العناصر يعني القيام بعملية التعليم اللازمة لعملية التعلم هدفا ويكون التعليم وسيلة مهمة تسهم في تحقيق هذا الهدف. فالتعليم اذن يرتبط بالتصميم والتخطيط والاجراءات وغير ذلك من عناصر في البيئة ، يقوم بها المدرس لتنظيم الموقف التعليمي بقصد تسهيل عملية التعلم عند المتعلمين ، وتسهيل عملية التعلم تمكن المتعلمين من اكتساب الاهداف التعليمية المقصودة وتطوير سلوكهم العقلي والوجداني والحركي ، بفضل عملية التعلم التي تقوم بتحديد السلوكيات التعلمية واختبار المادة التعليمية وتنظيمها حسب الموقف التعليمي (محمد ، ٢٠٠٤ : ٧٣).

إن العلاقة بين التعلم والتعليم أدت إلى عملية اختلاط وتداخل بين هذين المفهومين عند كثير من الناس حتى أصبحت الكلمتان عندهم بمعنى واحد ، وترتب على ذلك لبس في مفهومها، وفي محاولة لوضع حدود فاصلة بين هذين المفهومين كان لابد من الإشارة إلى نقاط الالتقاء والافتراق بينهما وعلى النحو الذي حدده (محمد، ٢٠٠٤، ص٧٦-٧٧) وكما يأتي:

ت	التعلم	ت	التعليم

١	التعلم يشير إلى المتغيرات النهائية في سلوك المتعلم.	١	التعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التعليمية.
٢	التعلم يتصل بالطالب .	٢	التعليم يتصل بالمدرس.
٣	التعلم قد يحصل دون تعليم.	٣	التعليم قد لا يؤدي إلى التعلم.
٤	التعلم هو المؤشر الحقيقي لفاعلية التعليم.	٤	التعليم لا يؤشر على فاعلية التعلم.
٥	التعلم عملية تفاعل الإنسان مع الخبرات في البيئة.	٥	التعليم عملية تنظيم للخبرات في البيئة التعليمية.
٦	التعلم سلوك داخلي يرتبط بالمتعلم.	٦	التعليم إجراءات خارجية في البيئة نحو المتعلم
٧	التعلم جهد ذاتي يقوم على إثارة واستجابة أو على الإدراك والتنظيم الداخلي.	٧	التعليم جهد خارجي يقوم على التفاعل مع الخبرة التعليمية يفسر التعليم في ضوء النظريات.
٨	يفسر التعلم بآليته النظريات السلوكية أو المعرفية.	٨	النظريات التعليمية لتسهيل عملية التعلم عند
٩	النظريات التعليمية لتفسير ظاهرة تعلم الإنسان.	٩	الإنسان.

ويرى عريفج (٢٠٠٠) أن بين التعلم والتعليم فرقا في جوانب عدة منها:

١-يتعلم المتعلم على نحو غير مقصود احيانا، أي بطريقة عرضية، لكن التعليم لا يكون إلا مقصودا.

٢- يتعلم المتعلم ما ينفعه وما يضره فقد يتعلم الإدمان أو عادة التدخين، لكن التعليم لا يركز إلا على الغايات التي يقرها المجتمع وتكون ذات فائدة للمتعلم.

٣-لا يحدث التعليم إلا إذا نجح المدرس في استثارة انتباه المتعلم، في حين يتعلم المتعلم من تلقاء نفسه أحيانا من حيث لا يدري انه يتعلم. (عريفج، ٢٠٠٠، ١٦١)

نظريات التعلم:

اهتم علماء النفس بالتعلم ودراسته لان التعلم أساس كل نظرية نفسية، كذلك جاء هذا

الاهتمام لكون معظم السلوك البشري هو نتاج لهذا التعلم، ومن هنا كان من الستحيل بناء نظرية نفسية (سايكولوجية) متماسكة متكاملة من دون الاهتمام بالتعلم، كما كان من غير الممكن فهم السلوك البشري من دون فهم التعلم، ولاينكرعلماء النفس معظمهم حقيقة مركزية التعلم فيما يتعلق بنظرياتهم. (عاقل، ١٩٨٨: ١٣١) لذلك وجدنا مجموعة من نظريات التعلم التي أبدعها علماء النفس التربويون ،قد أسهمت في تطور العملية التعليمية في مختلف مستوياتها استند إليها المربون وواضعوا المناهج في تصميم برامج التعليم والتدريب، واعتمدوا مبادئها أطرا مرجعية انطلقوا منها إلى إدارة البرامج التعليمية وتنفيذها لتوفير فرص التعلم والنمو للمستفيدين منها إلى أقصى ما تستطيع قدراتهم وتسمح به الإمكانات المتوافرة، ويمكن تصنيف هذه التطورات إلى مدارس كبرى أهمها:

١-**المدرسة السلوكية:** اهتم أصحاب هذه المدرسة بالسلوك الظاهر للمتعلم ووضعوا نماذجهم التعليمية على أساس التجارب التي اجروها على دراسة سلوك الحيوان والإنسان تحت تأثير ظروف وشروط محددة. وانطلقوا من أن التعلم ليس سوى تشكيل ارتباطات بين المثيرات والاستجابات السلوكية، وان التعلم يحدث عندما يصبح المثير قادراً على ضبط الاستجابة والتحكم بها. (درة وآخرون ،١٩٨٨: ٦٧-٦٨)، وتهتم النظريات السلوكية بنواتج عملية التعلم أو بما يسمى بالتغيرات التي تطرأ على السلوك بالدرجة الأولى، ولا تهتم بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل الفرد، فالسلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس يعد المحور الرئيس الذي تركز عليه هذه النظريات، كما تركز عل دور البيئة والتفاعل معها في عملية التعلم وتقلل من شان العوامل الفطرية والوراثية في هذه العملية.

(الزغول، ٢٠٠٢: ٩٣).

ومن أشهر النظريات التي تنتمي إلى هذه المدرسة:

أ- نظرية بافلوف (الاشراط الكلاسيكي):

إن أي نشاط وظيفي مرتبط بمثير أصيل يمكن أن يعدل بمثير أو منبه آخر لا توجد فيه صفة المثير الطبيعي مما يجعل المثير الجديد يكتسب صفة المثير الأصيل فتحدث الاستجابة عندما يعرض المثير الجديد بمفرده ويعد هذا النوع من الاستجابات من أبسط أنواع التعلم ويعرف باسم التعلم الشرطي الذي كان لبافلوف في نظريته هذه الفضل الكبير في إبراز هذا النوع من التعلم والاهتمام به، وهناك عوامل تتدخل في تكوين الفعل الشرطي منها التكرار فهو واحد من أهم العوامل المسهمة في تشكيل الفعل الشرطي (أي تكرار المنبه الشرطي والمنبه الطبيعي معاً) كما أن للظروف الفردية أثرها في تعديل السلوك عن طريق الفعل الشرطي، كما تؤدي الدوافع

والميول دوراً مهمماً في إعداد التعلم الشرطي، ويرى بافلوف كذلك أن للتعزيز دوراً فاعلاً في تشكيل الرباط الشرطي. (محمد، ٢٠٠٤: ١٥٦- ١٥٧).

ب-نظرية ثورندايك (المحاولة والخطأ):

يؤكد ثورندايك في تفسير عملية التعلم على أهمية التعلم من خلال المحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار والربط (learning by selecting and connecting) إذ يرى أن الارتباطات بين المثيرات والاستجابات قد تتشكل وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الفرد مواقف مثيرة تتطلب منه استجابة تنتج عنها محاولات سلوكية معينة تنتهي تلك المواجهة بأن يحتفظ الفرد بالاستجابات المناسبة منها ويتخلى عن الاستجابات غير المناسبة، ويتكرر استخدام الاستجابات المناسبة عند مواجهة الفرد لذلك الوضع أو أية أوضاع أخرى مشابهة مستقبلاً، وبهذا فأن التعلم عند ثورندايك يقوم على مبدأ الوصول الى الاستجابة الصحيحة والمناسبة للوضع المثيري وفقاً للمحاولات التي يقوم بها الفرد. (الزغول، ٢٠٠٢ : ١٠٤).

جـ-نظرية سكنر (الأشراط الإجرائي):

يرى سكنر أن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة أي أننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين فأننا سنجد أن ذلك السلوك يزداد ظهوره على نحو متكرر، وان السلوك الذي لا تتبعه تلك المكافأة يتناقص ويخفت، ومن هذا المنطلق أهتم سكنر بما أسماه التعزيز (reinforcement) وهو يرى أن الاستجابات يمكن أن تتطور عن طريق التحكم في التعزيز ويختلف مفهوم الاشراط الإجرائي عند سكنر عن الاشراط الكلاسيكي عند بافلوف في كون الاشراط الإجرائي يعتمد على نتائج الاستجابة في حين يركز الثاني على اقتران المثير بالاستجابة، ويرى سكنر أن معظم التعلم وخاصة في المستويات العليا يتبع الاشراط الاجرائي ويكون المتعلم أمام عدد كبير من المثيرات التي تثير الاستجابة، فالاستجابات المعززة تتزايد في حين أن الاستجابات غير المعززة تتناقص فيصبح المتغير الرئيس هو التغير في السلوك. (توق وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٢٧١-٢٧٢).

ومن أهم المبادئ المنبثقة عن المدرسة السلوكية ما يأتي:

-مبدأ المثير والاستجابة : يشير إلى أن السلوك الإنساني سلوك استجابي خاضع للتأثيرات الخارجية أو الداخلية التي يتعرض لها الكائن ولذا يمكن التحكم به.

(درة وآخرون، ١٩٨٨: ٦٨)

-مبدأ الأثر: ويشير إلى أن النتائج المرتبة على السلوك هي المسؤولة عن تقوية الرابطة بين وضع المثير وذلك السلوك، أي أن الارتباطات تتقوى إذا اتبعت برضى أو متعة، في حين

تضعف إذا اتبعت بحالة عدم رضا أو إزعاج.

-مبدأ الاستعداد: ويشير إلى الحالة المزاجية التي تكون عليها الفرد عند مواجهة الوضع المثير.

-مبدأ التدريب : ويشير إلى أن الارتباطات أو الوصلات العصبية تتقوى بالاستعمال والممارسة من حيث أن هذه الارتباطات والوصلات العصبية تضعف نتيجة عدم الاستخدام أو الممارسة.

-مبدأ التعزيز: ويشير إلى الحادثة التي تتبع سلوكاً ما بحيث تعمل على تقوية احتمالية تكراره في مرات لاحقة، وقد يكون التعزيز في نوع من أنواع المكافآت ذوات الطابع النفسي التي قد تكون داخليةالمنشأ أو خارجيته وتعمل على خفض توتر أو إشباع حاجة لدى الفرد.

-مبدأ تعديل السلوك: ويشير إلى استخدام إجراءات التعزيز والعقاب المختلفة للتأثير في سلوك الأفراد من اجل تغيرها وتعديلها نحو الأفضل. (الزغول، ٢٠٠٢: ١٢١،١٠٥)

٢-المدرسة المعرفية (العقلية الادراكية)

تمثل النظريات المعرفية محاولات أخرى لتفسير طرح حدوث العلم فهي تؤكد على دور العمليات والأنشطة المعرفية التي تتوسط بين الموثرات البيئية والأداء، وعلى الرغم من أنها لا تنكر دور التعزيز والعقاب من السلوك فأنها ترى أن الارتباطات بين المثيرات والاستجابات لا تتشكل على نحو آلي تبعاً للمعززات التي تتبعها، إذ أن هناك عمليات داخلية تحدث لدى الفرد كالإدراك والتفسير والمعالجة واتخاذ القرارات التي يتحدد في ضوئها سلوك الفرد، فالأنشطة المعرفية التي يجريها الفرد هي التي تحدد طبيعة الخبرات التي يجب تعلمها والسلوك المناسب حيال تلك الخبرات. (الزغول، ٢٠٠٢: ١٣٩)

وانطلق أصحاب هذه المدرسة في تفسيرهم للتعلم من مبدأ أن الكائن الفرد ليس عضوية سلبية مجردة تتلقى المثيرات والمعلومات وتستجيب لها على نحو آلي، بل هو معالج واع وفعال للمعلومات يقوم باستقبالها واستيعابها وتحليلها وتنظيمها ودمجها في بناها المعرفية (cognitive structures) ولذا فهي ترى ان التعلم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل البني المعرفية واعادة تنظيمها، ونتيجة التفاعل الحاصل بين الكائن والبيئة التعليمية يظهر التعلم في هذه الحالة على هيأة نشاطات عقلية ومدركات ومفاهيم ومبادئ تمكن الإنسان من الاستدلال والاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات والابتكار والإبداع. (درة وآخرون،١٩٨٨: ٧٠)

ومن اشهر النظريات المتصلة بهذه المدرسة:

أ-نظرية بياجيه في النمو المعرفي (التطور المعرفي):

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من منظورين هما البنية العقلية (Structures) والوظائف العقلية (Function) ويرى أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتها، إذ يشير البناء العقلي إلى

حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجا إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها ولما كانت نشأة بياجيه في الأصل نشأة عالم بايولوجي فإننا نجده ينظر إلى الفرد بوصفه كائنا بايولوجيا بالدرجة الأولى متأثراً في ذلك بعلم الأحياء.

ويرى بياجيه أن التطور المعرفي هو محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة وأن الإنسان لا يتعلم من خلال هذا التفاعل الخبرات المباشرة فحسب بل أنه يتعلم كيف يمكن له أن يتعامل مع البيئة، فيكتسب بذلك أنماطاً جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي تسقط ما قبلها من أنماط أقل تطوراً وتعدلها. فالتطور المعرفي عند بياجيه ليس تغيراً كمياً في التفكير فحسب وإنما هو تغير نوعي كذلك، فهو يرى أن التطور يخضع لتتابع متدرج يمر في أربع مراحل هي:

-مرحلة التفكير الحسي – حركي.

-مرحلة التفكير ما قبل العمليات.

-مرحلة التفكير المادي – الواقعي.

-مرحلة التفكير المجرد.

ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة وثمة بين المرحلة والمرحلة الأخرى مدة وسطية أو بينية (Intermediate stage) تميز المدة الانتقالية في التفكير من مرحلة إلى مرحلة أعلى. (توق وآخرون، ٢٠٠٢: ١٣٧-١٤٨).

ب-نظرية جانييه في النمو المعرفي:

يفسر جانييه النمو المعرفي بناء على نمط التعلم التراكمي ومن ثمة فهو يرى أن نمو الإمكانات الجديدة يعتمد كليا على التعلم وأن الإنسان ينمو لأنه يتعلم منظومات من القوانين تزداد تعقيداً باستمرار، ويظهر السلوك المبني على القوانين المعقدة لأن الإنسان قد تعلم المتطلبات المسبقة من منظومات القوانين الأسهل. فالإنسان من وجهة نظر جانييه يتعلم في البداية عادات بسيطة من الاستجابات الانعكاسية التي تستخدم فيما بعد بوصفها مرتكزات للأبنية الأكثر تعقيداً من المهارات والاستجابات اللفظية، ومن هذا المنطق يسلسل جانبيه عملية التعلم في ثماني مستويات يبدؤها بالتعلم الإشاري فالتعلم من نوع المثير والأستجابة فتعلم التسلسل الحركي فتعلم التسلسل اللفظي فتعلم التمييز فتعلم المفاهيم فتعلم المبادئ وانتهاء بتعلم حل المشكلات، فالنمو المعرفي عند جانبيه هو عبارة عن البناء المستمر لمنظومات معقدة من الإمكانات المنظمة الناجمة عن تراكم خبرات التعلم. (توق وآخرون،٢٠٠٢: ١٥٦-١٥٧)

ح-نظرية الجشطلت:

تؤكد هذه النظرية على أن هناك بنية متأصلة خاصة بالكل تميزه عن غيره وتجعل منه شيئا مميزا ذا معنى أو وظيفة خاصة، وهي لا ترى في التعلم عملية تشكيل ارتباطات جزئية بين مثير واستجابات معينة تتجمع معا لتشكل ارتباطات اكثر تعقيدا فحسب، بل أنها ترى أن هذه الارتباطات لايتم تعلمها تدريجيا وانما على نحو مفاجئ وفقا لعملية الاستبصار التي يقوم بها الفرد، والتي تتضمن إعادة تنظيم الموقف على نحو يستطيع الفرد معه أدراك العلاقات القائمة في ذلك الموقف واكتساب بنيته، فالفرد في الموقف المشكل يلجا إلى تنظيم مدركاته للميزات الموجودة فيه والعلاقات القائمة بينهما، من اجل اكتشاف البنية المتأصلة فيه. وترى نظرية الجشطلت أن السلوك الذي يتم اكتسابه خلال عملية الاستبصار في موقف ما يتكرر في مواقف أخرى مشابهة، لان ما يتم تعلمه خلال هذه العملية ليس استجابة نوعية مجردة بل هو علاقة معرفية تنظيمية بين وسائل وغايات.(الزغول ، ٢٠٠٢: ١٤٣)

د-نظرية برونر في النمو المعرفي:

ليس النمو المعرفي عند برونر اختصاصا سلبيا كما يبدو في النمو الجسدي، وانما يتميز بنشاط لا يجعل من استجابة الفرد للمثيرات ردة فعل مجردة لمثير كما في تفسير السلوكيين وانما هي استجابة معدلة في ضوء عمليات التمثيل التي تطرأ على المثير، فتنقله من كونه واقعة مستقلة إلى كونه جزءا من النظام الذي ينتمي إليه، أي إدخال المثير بوصفه حدثا ضمن نظام، وهكذا يتجاوز الفرد المعلومات الأولية التي وصلت إليه من المثير قبل ان يستجيب له، لتكون استجابته في النهاية استجابة لمثير مدرك ضمن الإطار الكلي لفئة الأحداث التي تنتمي إليها، وتحمل الاستجابة معها في هذه الحالة الفعاليات كلها المرتبطة بنظام الخبرة لدى الفرد. فسلوك الإنسان في نظر برونر ليس محكوما بحالة من التبعية المطلقة للمثيرات التي تصادفه ، وانما يظهر بعد محاولة الذات ترجمة المثير وتحليل الموقف في ضوء مستوى النضج المعرفي الذي وصل إليه الفرد، من هنا كانت استجابات الناس مختلفة للمثيرنفسه ومتفاوتة في الدرجة والنوع. ويرى برونر في النمو المعرفي تزايد قدرة الفرد المعرفية، مما يعني تزايد عدد البدائل التي يتعامل معها الفرد في الوقت الواحد وفي حالة مستمرة من تركيز الانتباه على نحو متناغم مع المطالب التي يستدعيها الموقف وبكيفية تؤدي إلى نواتج متنوعة ومتلائمة مع الموقف المدرك. (عريفج، ٢٠٠٠، ١٢٦-١٢٧)

هـ-نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى:

يرى أوزبل ان التعلم ذا المعنى يحدث لدى المتعلم عندما ينجح في الربط أو الدمج بين خبرات التعلم الجديدة والخبرات ذوات العلاقة والمتعلمة سابقا، وان هذا النوع من التعلم يحدث خلال عملية عقلية تسمى التضمين (Subsamption) ويرى أن عملية التضمين أو الدمج تمكن المتعلم من تشكيل علاقة بين المفاهيم والمواد المتعلمة الجديدة وتلك الموجودة أصلاً في البناء المعرفي، مما يمكن المتعلم من تغيير البنى المعرفية وتعديلها على نحو يسهم في إنتاج أفكار جديدة تساعد على النمو المعرفي للمتعلم، كما تسهم عملية الدمج أو التضمين في سرعة وسهولة تعلم الخبرات الجديدة وتنظيمها والاحتفاظ بها في البنى المعرفية، وتزيد من سرعة استدعائها والاستفادة منها في المستقبل، ويرى اوزبل أن نواتج عملية التعلم تعتمد على تفاعل عاملين هما طريقة تقديم المعلومات للمتعلم أولاً وأساليب معالجة المتعلم لهذه المعلومات ثانيا. (الزغول، ٢٠٠٢ : ٣٢٤).

ومن أبرز المبادئ المنبثقة عن نظريات هذه المدرسة المبادئ الآتية:

-مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم ومع مثيرات البيئة.

-مبدأ التدرج في التعلم من المحسوس إلى المجرد.

-مبدأ التدرج في التعلم من الإشارة فالكلمة فالمفهوم فالمبدأ فحل المشكلات.

-مبدأ التعلم الاستقبالي ذي المعنى الذي يقوم على الطريقة الاستنتاجية التي تنطلق من الكليات والتعميمات نحو التفاصيل والجزئيات.

-مبدأ التعلم الاستكشافي الذي يقوم على الدور الفاعل للمتعلم في عملية الاستقصاء.

(درة وآخرون، ١٩٨٨ : ٦٧-٧٠).

يتضح مما تقدم أن هناك مدرستين أساسيتين لتفسير عملية التعلم هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية ولكل منهما نظرياته ومبادئه الخاصة به، ولكون المدرسة السلوكية هي السباقة في مجال التعامل مع مفهوم التعلم بالقياس على المدرسة المعرفية إلا أن هناك وجهات نظرخاصة بكل منهما بشأن تفسير عملية التعلم تتمثل فيما يأتي:

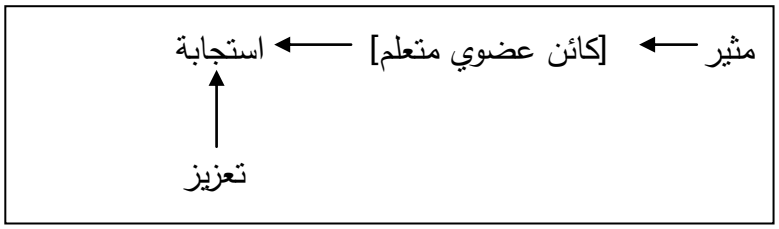
١-وجهة نظر النظريات السلوكية في التعلم :

يقوم مفهوم التعلم في النظريات السلوكية على أساس التغيرات التكيفية التي تطرأ على سلوك الإنسان وعاداته على نحو دائم نسبيا نتيجة للأرتباطات بين المثيرات البيئية والاستجابات التي يقوم بها المتعلم، وهو يتفاعل مع الخبرات في البيئة إذ يؤدي التعزيز والممارسات والتدريب

دورا في تثبيت هذه الاستجابات والسلوكيات (العادات) المشكّلة عند المتعلم،أي أن التعلم في النظريات السلوكية يتطلب شروطا موضوعية هي:
وجود كائن عضوي (إنسان) وبيئة تعليمية (مثيرات) وتفاعل الإنسان المتعلم مع المثيرات وقيامه باستجابات متلائمة ، وحدوث ارتباطات ثم تتويج السلوكيات المكتسبة بتعزيز من الخارج لتثبيت السلوكيات المشكّلة عند المتعلم، ويمكن ان تدعم هذه السلوكيات بممارسات أو تدريبات مرتبطة بتحويلها إلى سلوكيات دائمة نسبيا وكما في الشكل(١):

شكل (١)

نموذج التعلم عند السلوكيين



(محمد، ٢٠٠٤: ٧٠-٧١).

وفي هذا الاتجاه أشار عريفج (٢٠٠٠) إلى أن السلوكيين كانوا مقتنعين بأننا لكي نفهم التعلم الذي يتضمن سلوكاً مركباً فأننا بحاجة إلى أن نرده إلى وحداته الأولى المتمثلة في السلوك الأكثر بساطة، ولذلك فقد سميت تفسيراتهم ونماذجهم بالنظريات الاختزالية (مثير / استجابة) أي التفسيرات التي يكون محورها العلاقات بين مثيرات السلوكيات والاستجابات لهذه المثيرات، وكانوا يرجعون إلى أنماط التعلم البسيطة كتلك الأنماط التي نجد ما يناظرها عند الحيوان، وينظرون إليها بوصفها وحدات سلوكية أولية تنشأ عن تآلفها أهرام العادات التي يستعملها المتعلم عندما تواجهه المشكلات، فيستجيب بالسلوك الذي سبق أن تعلمه أو وفقاً للعناصر المشتركة بين المشكلة التي يواجهها والمشكلات التي سبق أن واجهها، أو بحسب وجوه المشكلة الجديدة وما تستلزمه من تطوير للاستجابات السابقة.

(عريفج، ٢٠٠٠: ١٦٤، ١٨٠).

٢- وجهة نظر النظريات المعرفية للتعلم:

ان مفهوم التعلم في سياق هذه النظريات يأخذ منحى آخر يقوم على رفض الاشراط بالتعلم أي إضعاف دور الارتباطات بين المثيرات والإدراك في عملية التعلم، ويمكن تعريف التعلم في السياق المعرفي بأنه التغيرات النهائية التي تحدث على أنماط السلوكات العقلية والوجدانية

المهارية نتيجة تفاعل المتعلم مع الخبرات في البيئة المادية والاجتماعية عن طريق استخدام عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك والتبصر وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي وغير ذلك من العمليات العقلية العلية بهدف التوازن والتكيف مع الحياة، أي ان التعلم في النظريات المعرفية يتوجه نحو تطوير أنماط السلوكات العقلية والوجدانية والمهارية عن طريق إنسان يتفاعل مع الخبرات المعرفية في البيئة، أي ليس عن طريق المثير والاستجابة كما هو حال التعلم في مفهوم النظريات السلوكية.

(محمد، ٢٠٠٤: ٧١-٧٢).

ومن جانب آخر ترى وجهة النظر المعرفية في التعلم أن الناس نشيطون فهم يبادرون الى تجارب تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشكلات ويعيدون ترتيب ما تعلموه وتنظيمه لمحاولة فهم الخبرة الجديدة، كما انهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار في تحقيقهم لأهدافهم بدلا من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، إذ أن ما تعلمه الفرد سابقا يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلا. (توق وآخرون، ٢٠٠٢: ٢٩١). كما يتحدث المعرفيون عن اكتساب البناءات المعرفية وتطوير هذه البناءات ويربطون بين أجزاء الموقف التعليمي لتصبح كلا ذا معنى من خلال نظام العلاقات الذي يربط بين الأجزاء، ويكون التعامل مع الموقف التعليمي على أساس هذا الكل لان التفاصيل لا تكون مفهومة للمعلم خارج الإطار الكلي الذي تنتمي إليه، فمثلا يستعين بياجيه بمفهومي التمثيل والموائمة بوصفهما مفهومين أساسيين في عملية التعلم، فيقوم المتعلم من جهة بتكيف بنائه المعرفي لمواجهة الموقف التعليمي، كما يقوم بتكيف المعطيات انفسها لتصبح قابلة للتناول والمعالجة عنده. (عريفج، ٢٠٠٠: ١٨٠).

نظريات التعليم:

ركز علماء النفس منذ عدة عقود جهودهم على تفسير ظاهرة التعلم الإنساني مستخلصين كما كبيرا من النتائج التجريبية لنظريات التعلم، وكانت معظم هذه النظريات ونتائجها عبارة عن مبادئ عامة أفادت في تفسير عدد من المواقف الخاصة بالتعلم والتعليم، دون نجاحها في تفسير كل ما يحدث داخل القاعات الدراسية. وقد أشار سركز وخليل (١٩٩٦) إلى أن هذا الأمر حدا بالباحثين والمختصين إلى العمل والبحث لغرض التوصل إلى نظريات اكثر قدرة على تفسير عملية التعليم وتفاعلاتها المختلفة، لذا ظهرت مجموعة من الأطر التعليمية اعتمد بعضها على نظريات التعلم واستقل بعضها الآخر جزئيا عن تلك النظريات، رسمت هذه النظريات في مجموعها (شكلا من نظريات التعليم التي كانت ذوات جدوى اكبر من نظريات التعلم في تفسير

عملية التعلم) (سركز وخليل، ١٩٩٦: ٣٥) ، وفي هذا السياق أكد أبو جادر (٢٠٠٠) على أن التعلم والتعليم يشيران إلى عمليتين متفاعلتين ومتبادلتين؛ إذ قام عدد من الباحثين بوضع العديد من النماذج التعليمية المختلفة معتمدين على مصادر متنوعة منها نظريات التعلم وما انبثق عنها من مبادئ وتعميمات أو التأملات والآراء النظرية أو الخبرات التجريبية والعملية في التعليم، ومن هذا المنطق تبلورت فكرة النماذج التعليمية أو النظريات التعليمية وهي خطة يمكن استخدامها لتكون منهاجا لتخطيط المواد التعليمية وتعميمها وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف. (أبو جادر ، ٢٠٠٠: ٢٧١)

والواقع أن نظرية التعلم تختلف في أهدافها ومحتواها عن نظرية التعليم فهي تسعى إلى التوصيف اكثر من الوصف، أي انها تحاول تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن التوصية بها في المدرسة ومعنى هذا أن محتواها يجب ان يتناول المنهج المدرسي والإطار الاجتماعي الذي يتم فيه التعلم . (أبو حطب وصادق، ١٩٦٨ : ٢٩٣)، ونظريات التعليم تكون عادة ذات طابع تدريسي، كونها تسعى إلى تحديد ظروف التدريس التي تتوخى أن تكون إيجابية، ولا بد لها أن تعطي وصفا عقلانيا للعلاقة بين الإجراءات المتبعة في الدرس ونتائجها السلوكية في الأداء البشري، وهي تسعى إلى وصف خصائص التدريسي المدعم للتعلم وهي تختلف عن نظريات التعلم التي تصف كيفية حدوث التعلم دون التطرق لخصائص بيئة المتعلم التي قد تسجل عملية التعلم، في حين تتطرق نظريات التعلم إلى الخصائص البيئية اللازم توافرها للرقي بالتعلم. (قطامي وآخرون، ٢٠٠١: ٢٢٨)

وأشار نشواتي (٢٠٠٤) إلى أن نموذج التعلم هو خطة يمكن استخدامها لتكون منهاج التخطيط وتعميم مواد تعليمية، وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف وفي الأوضاع التعليمية الأخرى، أي انه مجموعة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي وهي تتضمن تعميم المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها. (نشواتي ، ٢٠٠٤: ٥٤٨)

تصنيف نظريات التعليم:

صنف سركزوخليل (١٩٩٦) نظريات التعليم الى ما ياتي :

الاولى: نظريات تعليمية تعتمد على نظريات التعلم:

مثل نظريات التعليم الذاتي المعزز التي استندت الى النظرية الشرطية الاجرائية لسكنر.

الثانية . نظريات تعليمية تعتمد على البنيات المعرفية :

تلك النظرية النمائية لبياجيه ونظرية بنية المعرفة لبرونر ونظرية التعلم اللفظي للمعنى لاوزبل.

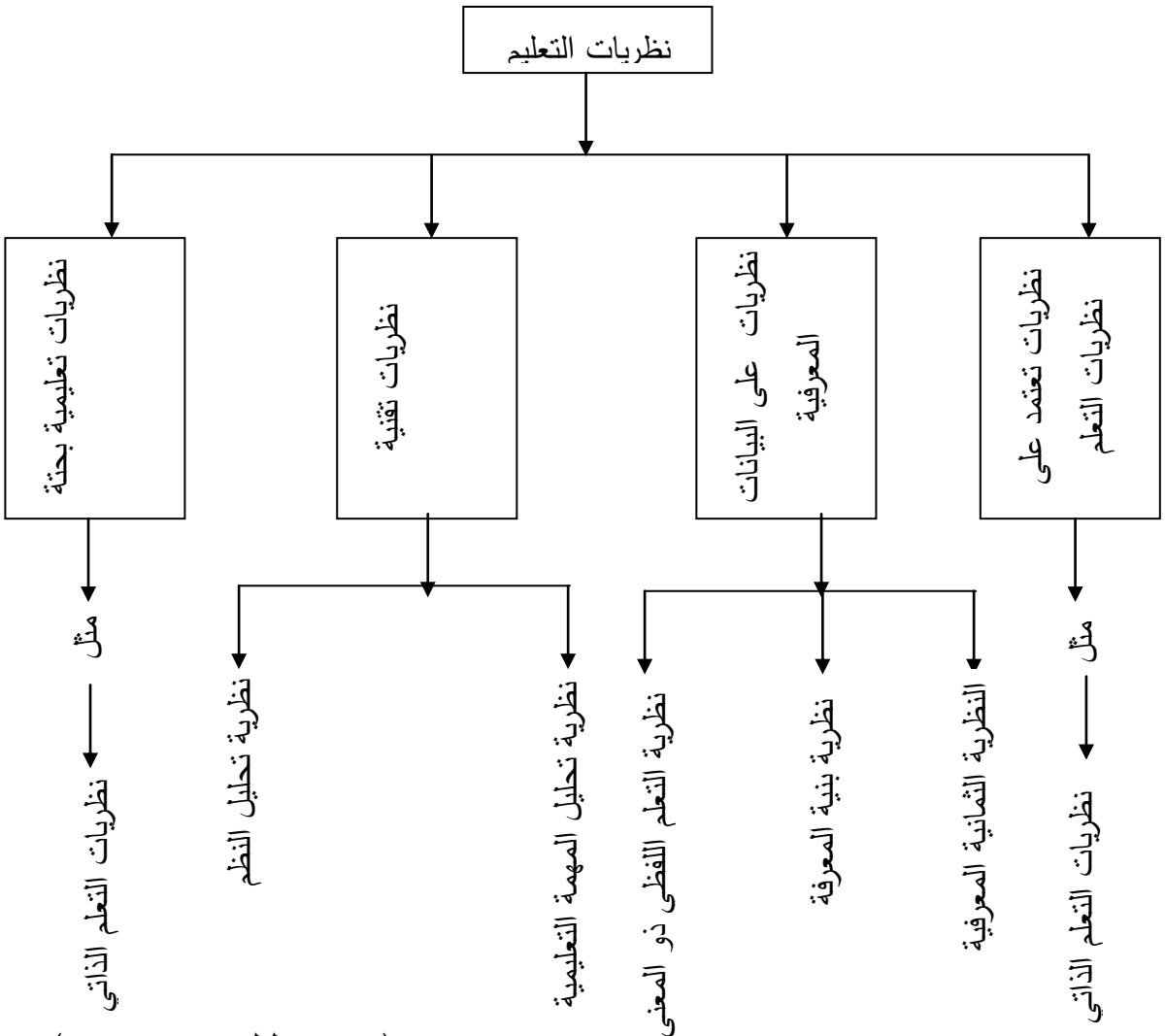
الثالثة . نظريات تعليمية تعتمد على تحليل العمل التعليمي:

سواء كان ذلك بتحليل المهمة التعليمية كما في نموذج جانييه ، او بوصف التعليم نظاما كما في نظرية تحليل النظم عند فان بالاتالنافي.

الرابعة نظريات تعليمية بحتة: مثل نظرية التعلم للتمكن لبلوم.

شكل (٢)

تصنيف نظريات التعليم



(سركز وخليل ، ١٩٩٦: ٤٥)

يتضح مما تقدم ان هناك تصنيفات عديدة لنظريات التعليم وسيتبنى الباحث النظريات التعليمية التي تعتمد على البيانات المعرفية متخذاً من نظرية اوزبل في التعلم ذي المعنى محورا رئيسا وعرضها بشيء من التفصيل .

نظرية التعلم ذي المعنى :

تسعى العملية التعليمية جهدها لتحسين ستراتيجيات التعليم من ناحية وزيادة مقدرة المتعلم العقلية على خزن المعلومات المتعلمة واسترجاعها والاستفادة منها بطريقة افصل من ناحية اخرى وتبعا لذلك اهتم مصممو المناهج التعليمية وواضعوها بتنظيم المحتوى التعليمي و ما يتضمنه من معارف ومعلومات وتقديمه للمتعلم بطريقة تتفق وعملية خزن المعلومات في دماغه.(دروزة ، ١٩٨٨، ٥).

وكان اوزبل Ausubel واحدا من ابرز الذين كانت لهم محاولات جادة في هذا المجال فقد رأى ان التعليم المدرسي يتم غالبا بواسطة المادة المكتوبة والملفوظة وكل مادة بحسب رايه تتكون من مفاهيم ومبادئ اساسية يمكن وتعلمها من قبل الطالب لتصبح فيما بعد جزءاً من قدرته العقلية فأنه سيكون لها قوة تنظيمية واستيعابية تساعده على فهم الجديد من المعلومات وادراكها و تبويبها في عقله،وعلى هذا فان مهمة التعليم العقلي تتلخص في ايجاد مفاهيم واضحة للمواد العلمية وتقديمها للطلاب بشكل مفيد وبنّاء.(حمدان ١٩٨١، ٤٧٤).فكانت عملية التعلم بالمعرفة كما يرى اوزبل Ausubel محاولة لسد عجز علم النفس السلوكي –القائم على المثير والاستجابة والتعزيز– عن وصف التعلم اللفظي للمعنى وتفسيره بطريقة مقننة ،إذ رأى أن على المعلم أن يأخذ بنظر الاعتبار بنية الفرد المعرفية والعمليات المعرفية إذا ما رغب في فهم واستيعاب اثر التعلم وتفسير نتائجه بطريقة صحيحة . (Ausubel,1960, 74) ، لذلك فقد جاءت نظرية اوزبل Ausubel معتمدة في جوهرها على افتراض هام وهو ان العامل الأكثر أهمية في تأثيره في المتعلم هو مقدار وضوح المعرفة الراهنة وتنظيمها عند المتعلم ، هذه المعرفة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الادراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ،هو ما يسميه أوزبل (البنية المعرفية) Cognitive structure وتختلف طبيعة مواد التعلم الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث درجة ارتباطها ارتباطاً معقولاً ومفهوماً ببيئته المعرفية وهذه الارتباطية تؤدي إلى ما يسميه أوزبل (التعلم ذو المعنى). (أبو حطب ١٩٨٦، ٣١٥)

ولكي تحقق الارتباطية هذا الهدف يجب أن تتوفر خاصتان هما :

١. أن يكون الارتباط جوهرياً، ويقصد بذلك ان العلاقة لا تتغير إذا أعيد التعبير عنها بصيغ مختلفة من البنية المعرفية للمتعلم .
٢. أن يكون الارتباط طبيعياً غير تعسفي وغير اعتباطي ومعنى ذلك ان العلاقة بين

العنصر التعليمي الجديد والعناصر المرتبطة به في البنية المعرفية يجب ان لا تكون قسرية. (أبوحطب ،١٩٨٦، ٣١٥ -٣١٦).

ويرى أوزبل ان نمط التعلم يحدد وفق معيارين اثنين :**الاول هو طرائق توفير المعلومات للمتعلم والثاني هو طرائق معالجة المتعلم لهذه المعلومات**، اي ان المعيار الاول يخص المعلم في حين يرتبط المعيار الثاني بالمتعلم ذاته فعلى وفق طرائق توفير المعلومات للمتعلم يمكن ان يكون التعلم استكشافيا او استقباليا وعلى وفق طرائق معالجة هذه المعلومات يمكن ان يكون التعلم آليا او ذا معنى وبذلك يحدد اوزبل اربعة انواع للتعلم هي:

١. **التعلم الاستقبالي ذو المعنى Meaningful reception learning** :

ويشير الى عملية تنظيم المعلومات موضوع التعلم على نحو منطقي ، وتقديمها للمتعلم بصورتها النهائية ، فيقوم بربطها ودمجها في بنيتها المعرفية.

٢. **التعلم الاكتشافي ذو المعنى : Meaningful discovery learning**:

ويشير الى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات موضوع التعلم جزئيا او كليا ومن ثم يقوم بربطها ببنيته والمعرفية.

٣. **التعلم الاستقبالي الآلي . Rote Reception Learning**:

ويشير الى عملية تقديم المعلومات للمتعلم وعملية قيام المتعلم ،باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً ومن ثم قيامه بحفظها عن ظهر قلب دون ربطها او دمجها في بنيته المعرفية .

٤. **التعلم ألاستكشافي الالي. Rote discovery learning**:

ويشير الى عملية قيام المتعلم باكتشاف المعلومات جزئياً او كلياً ،ومن ثم قيامه بحفظها عن ظهر قلب دون ربطها او دمجها في بنيته المعرفية. (نشواتي، ٢٠٠٣،٣٦٢).

وقد اهتم اوزبل بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى أكثر من غيره من أنواع التعلم لأن هذا النوع من التعلم هو الذي يحدث على نحو رئيس داخل الصف ،كما ان غالبية المعرفة التي يحصل عليها المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها تتم عن طريق تقديم المعلومات على نحو جاهز ومباشر . (أبو زينة،١٩٨٧،٨٥)

ومن حيث تنظيم المعرفة والمادة الدراسية ومحتوى المنهاج يقترح اوزبل مبدأين أساسين هما:

١. **مبدأ التمايز التقدمي :**

ويشير هذا المبدأ الى ضرورة ان يكون المنهاج على نحو هرمي ، والبدء بتقديم اكثر المفاهيم عمومية وتجريداً ، والانتقال تدريجياً الى الحقائق والتفصيلات المحددة .

٢. **مبدأ التوفيق الدمجي :**

ويشير هذا المبدا الى ضرورة ربط الافكار الجديدة بمضمون التعلم السابق على نحو شعوري وغير عشوائي ،أي يجب ان يكون المنهاج منظماً بطريقة تسلسلية تمكن من ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق . (أبو جادو ،٢٠٠٠، ٣٦٧) .

فالتعلم ذو المعنى يتم بدمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية السابقة عن طريق عملية التمثل Assimilation من خلال عملية التضمين Subumtion التي تتم بتكوين علاقات بين المادة الدراسية المقدمة والبنيات المعرفية السابقة لدى المتعلم، ثم تدمج المادة الجديدة في بنيات المتعلم السابقة بطريقة تسمح بتعديل هذه البيانات مما ينشأ عنه بنيات معرفية جديدة وتؤدي هذه العلمية الى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها فتجعلها اكثر مقاومة للنسيان. (سركز وخليل ، ١٩٩٦، ٨٨).

ويرى امين (٢٠٠١) ان هناك عوامل عدة قد تعيق عملية التعلم ذي المعنى هي :

١. عدم وصول المتعلم للمستوى العقلي المناسب لحدوث التعلم بالمعنى.
٢. قد لا يمتلك الطالب الدافعية لتعلم مادة ما تعلما ذا معنى .
٣. قد يلجأ الى المتعلم الى الحفظ والاستظهار دون قصد.
٤. إصرار بعض المدرسين على ان يستخدم الطلاب اسلوبهم نفسه في تعريف مفهوم ما او اتباع خطوات معينة في حل مسالة ما او برهنة نظرية ما .(امين ، ٢٠٠١، ٢٧).

من كل ما تقدم نجد ان نظرية التعلم ذي المعنى تؤسس لمفهومها انطلاقا من جانبين من جوانب العملية التعليمية وهما طريقة تقديم المادة التعليمية أولا، وطريقة استلام هذه المادة ثانيا. وهي تؤكد من حيث الطرف الاول للعملية التعليمية (تقديم المادة) على التنظيم والوضوح ومراعاة البنية المعرفية السابقة، في حين تركز في الطرف الثاني للعملية التعليمية (استلام المادة) على مدى امكانية دمج العناصر التعليمية الجديدة مع العناصر التعليمية السابقة في البنية المعرفية للمتعلم ، على ان امكانية الدمج هذه تأتى ممن وجود علاقة طبيعية وجوهرية بين العناصر السابقة واللاحقة.

ان آفاق تطبيق نظرية اوزبل اكبر من المحتوى النظري لها ولعل ابرز سماتها التطبيقية

هي الحاجة وتأكيده على التعلم اللفظي ذي المعنى خلال عملية استقبال المعلومات وتلقيها مقابل اكتشاف المعلومات وكذلك اهتمام اوزبل بشان توسيع نمو الابنية المعرفية لدى المتعلمين لقد اقترح اوزبل اسلوبا تطبيقيا في نظريته في تعلم المعنى هو تقديم ما يسمى بالمنظمات العقلية او المنظمات المسبقة او المنظمات التمهيدية او الاستهلالية او المنظمات المبدئية او المنظمات المتقدمة.(الايزرجاوي ١٩٩١، ٣٥٨)

المنظمات المتقدمة:

ان المتتابعة التعليمية يجب ان تبدا بمجموعة من العبارات التنظيمية على مستوى من التجريد اعلى مما يجب تعلمه فيما بعد وهذه العبارات يسميها اوزبل (المنظمات المتقدمة) Advanced organizers. (ابو حطب، ١٩٨٦، ٣٢٤) .

فالمنظمات المتقدمة عبارة عن منظومة من المعلومات مبنية بطريقة خاصة بحيث تتضمن اهم المفاهيم والمبادئ العامة الرئيسة والمجردة والشاملة للمحتوى التعليمي المراد تعلمه وتترابط فيها المعلومات وتتراكم بطريقة هرمية ومنطقية ، وهذه المقدمة تقدم للمتعلم على نحو تدريجي اذ تقدم الافكار العامة الشاملة اولا ثم الافكار الاقل عمومية فالاقل فالاقل وهكذا الى ان تصل الى ذلك الجزء من المعرفة الذي يعد اصغر جزء يتدرج في اطار الافكار العامة.(دروزة، ١٩٨٨، ٦).ويرى نشواتي في المنظمات المتقدمة مقدمات عامة تنطوي على معلومات تتصف بمستوى من التجريد والشمولية اعلى من مستوى تجريد المادة ذاتها، وتعطى للطلاب قبل تقديم المادة لتعمل بوصفها مبادئ او قواعد او تصميمات تسهل اندماج المادة التعليمية الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم ، وشموليتها تهدف الى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم التي توضح مفاهيم المهمة التعليمية وتسهل عملية احتوائها ودمجها في بنية المتعلم المعرفية. (نشواتي ، ٢٠٠٣ ، ٣٦٥) ، فالمنظمات المتقدمة من اهم المفاهيم التي تبنى عليها نظرية اوزبل فقد بحث اوزبل نموذج منظم الخبرة في عملية التعليم والتعلم بوصفه قريب الارتباط بالعرض المباشر، ويهتم هذا النموذج ببنية المادة الدراسية وبتركيب المعلومات في العقل الانساني ويناسب هذا النموذج تدريس الحقائق والمفاهيم والمبادئ المبنية على اهداف معرفية عند مستويات المعرفة والفهم. فكل مجال اكاديمي وفق هذا النموذج يمكن ان يبنى بطريقة وينفرد بها الى مهرمات من الحقائق والمبادئ والمفاهيم التي تحدد المفاهيم والمبادئ العامة الشاملة التي تحوي حقائق ومفاهيم ومبادئ اقل عمومية وشمولية وتوضع في قمة البناء الهرمي، وهذه المنظومة التعليمية تحدد وتنظم هذه المعلومات داخل كل مجال اكاديمي ثم تنقلها الى الطلاب بطريقة تحمل معنى بالنسبة لهم. (امين ، ٢٠٠١،١١٧).

يحدد اوزبل اسس سايكولوجية لاستخدام المنظم المتقدم منها :

- ان ذهن المتعلم يكون نشطا عادة في موقف التعلم ، اذ يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة ، من العام الشامل الى الخاص المحدد.
- ان المنظم المتقدم يتضمن تقديم المعلومات ملخصة في البداية ومجردة وشاملة.
- حتى يتسنى للمتعلم معالجة المعلومات ذهنيا ، فانه لا بد من ان تقدم له المعلومات بطريقة مناسبة .
- ان المنظم المتقدم الاكثر فاعلية هو الذي يستخدم مفاهيم ومصطلحات وقضايا موجودة ومألوفة لدى المتعلم وتتضمن توضيحات مناسبة.
- حتى يتسنى ربط المعلومات الجديدة والمتناقضة بما لدى المتعلم من خبرات سابقة فانه لابد من الاعتماد على ما يسميه ازوبل الركائز الفكرية.
- ينبغي ان يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الاساسية ، وان يتوافر فيه الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والايجاز.
- يتضمن المنظم معلومات هامة يحتاج المتعلم لتعلمها ، ويمكن ان يتضمن جملا خبرية تصف علاقة او مفهوم. (قطامي ، ١٩٩٨، ٢٩٠-٢٩١)

انواع المنظمات المتقدمة:

اولا. **المنظمات المكتوبة :**

١. المنظمات الشارحة: (Expository Organizer)

ويستخدم هذا النوع من المنظمات عندما تكون المادة غير مالوفة جيدا لدى المتعلم ، ويجب استخدام هذه المنظمات لتزويد المتعلم بالافكار والاسس العقلية العامة التي تمكنه من تصنيف المفاهيم والافكار والمعلومات الفرعية المحددة وغير المألوفة ودمجها.

٢. المنظم المقارن : (Comparative Organizer)

ويستخدم المنظم المقارن لتسهيل عمليات ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المشابهة لها وذلك بتوضيح المفاهيم الجديدة عن طريق مقارنتها بالقديمة وبيان اوجه الشبه والاختلاف بينها ومنع الغموض الذي ينشأ عن تشابهها . (ابو جادو ، ٢٠٠٠، ٣٦٩)

ثانيا. المنظمات المتقدمة غير المكتوبة :

١. المنظمات البصرية : (Visual Organizers)

وهي التي تستعمل فيها الوسائل البصرية كالافلام او الصور .

٢. المنظمات السمعية : (Audience Organizers)

وتستخدم فيها الوسائل السمعية كالشرائط المسجلة.

٣. المنظمات البيانية والتخطيطية: (Graphic Advance Organizers)

وتستخدم فيها الوسائل البيانية والاشكال الاحصائية . (زكري ، ١٩٨٧، ١٨٦)

اهمية المنظم المتقدم :

- مساعدة المدرس على تنظيم تدريسه حتى لا ينتقل من فقرة الى اخرى او من مرحلة الى اخرى الا بعد ان يتأكد من استيفاء تلك الفقرة او المرحلة حقها من الشرح و التوضيح.
- مساعدة المدرس على انتقاء ما يفيد المعلومات وما يتعلق منها مباشرة بالموضوع الدراسي تاركا التفاصيل الثانوية جانبا. (حداد ، ١٩٨٢، ٨٧)
- تكون جسرا فكريا يربط ما يجب تعلمه مع ما يعرفه المتعلم بالفعل، ويضع تنظيما او بنية يندمج فيها التعلم الجديد . (دروزة ، ١٩٨٨، ١٣)
- تساعد على اكتساب كميات كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة .
- تساعد الطلاب على وضع افكارهم على طريقتهم الخاصة .
- تنمي الاستقلالية والنقد الذاتي لدى الطلاب. (ابو جادو ، ٢٠٠٠، ٣٦٨)

ويحدد (Joyce , 1986) ثلاث مراحل لاستخدام المنظمات المتقدمة وهي:

المرحلة الاولى :

تقديم المنظم المتقدم وتشمل :

١.توضيح هدف الدرس.

٢.تقديم المنظم.
٣.تحديد تعريف المصطلحات.
٤.اعطاء الامثلة.
٥.الاعادة.

المرحلة الثانية :

تقديم المهمة او الخبرة او المادة التعليمية. يتم في هذه المرحلة شرح الملامح الرئيسة للمفاهيم المكتوبة لبنية الموضوع وتوضيحها بعناية وتزويد المتعلم بامثلة على ذلك وهذه المرحلة تشمل:

١. صياغة المادة على صورة منظمة تنظيما واضحا.
٢. صياغة الخبرة ومادة التعلم على نحو منظم ودقيق .
٣. جعل التعلم منظما تنظيما منطقيا.
٤. ان تكون المواد والخبرات واضحة.
٥. الحفاظ على استمرار الانتباه.
٦. تقديم المادة التعليمية وعرضها.

المرحلة الثالثة:

تدعيم التنظيم المعرفي:

تهدف هذه المرحلة الى ربط المادة التعليمية الجديدة بالبناء المعرفي الموجود لدى الطلبة ويتم خلالها القيام بعدة انشطة منها:

١. تسهيل مهمة الادماج والتكامل.
٢. رفع التعلم الاستقبالي النشط.
٣. مراعاة تكوين البنية المفاهيمية للموضوع الدراسي ووعيها.
٤. التوضيح.

(Joyce, 1986, 87)

ويحدد (ماهر، ١٩٩١) مراحل تطبيق المنظمات المتقدمة في مرحلتين:

اولا. مرحلة ما قبل التدريس:

- الاطلاع الجاد على المادة الدراسية، وتطوير ستراتيجيات واضحة شاملة المعنى واصلية تمثل جوهر الموضوع وجزئياته .

- اختبار محتوى كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الاساسية المتصلة به.
- تعيين طرائق وانشطة التعلم والوسائل المعينة الضرورية لتدريس هذه المنظمات ومحتوى كل منها من المعلومات.
- توزيع المنظمات وما يتبعها من معلومات وانشطة على وقت الحصة لتتيح للمدرس مراحل تدريسية يركز كل منها على تعليم مادة فرعية تختص بمنظم او اكثر ضمن الموضوع.

ثانيا . مرحلة التدريس وتشمل :

- اعطاء المنظمات المتقدمة في اول الحصة والتأكد من تعلم الطلبة واستيعابهم لها قبل الانتقال الى الشرح والتفاصيل.
- توضيح المنظمات المتقدمة على نحو متتابع حسب تسلسلها الموضوع وشرحها باستعمال الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة المادة الدراسية والطلبة.

(ماهر، ١٩٩١، ١٣٦)

وقد تبنى الباحث المنظمات المتقدمة الشارحة لأن البنية المعرفية للطلبة لا تخلو من معلومات يمكنها ان تنسجم مع المعلومات الجديدة وتمهد لها ، كما تبنى الباحث الخطوات التي حددها كل من جويس وماهر في تدريس المنظمات المتقدمة.

طريقة المناقشة

يذكر عدد من المربين في مجال التربية وطرائق التدريس إن لهذه الطريقة جذورا تاريخية تمتد إلى فكرة التسميع التي كانت تستعمل في المدراس القديمة إذ كان الطالب يردد ما يقوله المدرس أو ما في الكتب بطريقة آلية دون تحريف أو تبديل وليس من حقه أن يتصرف في شرح الدرس، أو أن يبدي رأياً مغايرا لما جاء به وأن نجاح الطالب في مادته ورضا المدرس عنه يتوقفان إلى حد كبير على مدى إتقانه لمادة التسميع سواء كان ذلك بصورة فردية أوعلى شكل امتحان تحريري.

وقد تغير مفهوم هذه الطريقة (التسميع) في ظل التربية الحديثة بعد أن دخلت عليها التعديلات والتحسينات وأصبح الاهتمام موجها إلى طريقة المناقشة التي تتفق تماما وتطبيق المبادئ الديمقراطية من ناحية التصورات والاتجاهات العلمية الحديثة في علم النفس التعليمي من ناحية وديناميات الجماعة من ناحية أخرى.(الشمري والدليمي، ٢٠٠٣؛ ٢١٦) وقد اختلف المشتغلون بأساليب التدريس وطرائقة في تسمية طريقة المناقشة فسماها قسم منهم (التسميع

المشترك) وسماها قسم أخر (طريقة الصف الاجتماعية) ووصفها آخرون بأنها الطريقة التي يتناوب بها الطلاب رئاسة الصف وأداة التسميع وتقوم هذه الطريقة على الأسئلة والأجوبة التي تثار في الصف ويتولى المدرس إعادة إدارة النقاش، وقد ينوب أحد الطلاب وبخاصة في المراحل الدراسية المتقدمة. (الـ ياسين، ١٩٧٤؛ ١٠٤)

والمناقشة أسلوب تعلمي– تعليمي محّور ومعدل لحد كبير عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء وذلك لأنها تعتمد من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته، وتعد طريقة المناقشة بوجه عام من الأساليب الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية. والمبدأ الذي تقوم عليه هو ان يشترك المعلم مع طلبته في طرح المادة التعليمية لمناقشتها وفهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها. (زيتون؛ ١٩٩٩؛ ٢٠٣)

يقتضي اتباع هذه الطريقة أن يشارك الطلبة كافة في المناقشة إن لم يكن عددهم كبيرا، أو تقسيم طلبة الصف الواحد إلى مجموعات عدة تناقش كل مجموعة منها موضوعا من الموضوعات أو جزءا منه، ويفسح المجال للطلبة لان يبحثوا بأنفسهم عن جوانب الموضوع المراد طرحه الذي هو من مفردات المنهج المقرر على طلبة الصف بعد ان يزودهم المدرس بالمصادر المباشرة أو غير المباشرة المتعلقة بموضوع البحث المناقش ويحضروها إلى قاعة الصف بعد أن يكونوا قد أعدوا جميعا المادة العلمية المطروحة لأجل المناقشة، ويناقش بعضهم بعضا فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوه، وحينئذ يكون الجميع قد اشتركوا في إعداد الدرس وتعاونوا في ذلك. (السامرائي وآخرون، ١٩٩٤؛ ٥٢)

إن طريقة المناقشة لا تعني مجرد سؤال يرميه المدرس وجواب يعطيه الطالب أو أنها مجرد إلقاء أسئلة وتقبل أجوبة فذلك لا يخلق مناقشة جيدة بل قد لا يخلق مناقشة اصلا. (الدليمي، ١٩٩٨؛ ٣٣). وتكون فرصة الطلاب في طريقة المناقشة في الكلام لا تقل عن فرصة المعلم ويفضل أن تزيد، فالمناقشة توفر جوا مفتوحا للطلبة لعرض أشكال فهمهم ومعلوماتهم والتعبير عن أفكارهم وارائهم، كما توفر فرصة ممارسة قدرتهم في القيام بعمليات الاتصال والاستدلال والاستنتاج. (الخليلي واخرون، ١٩٩٥؛ ٣٥)

أساليب طريقة المناقشة:

أ- صنفها جابر ١٩٦٧ إلى:

١- المناقشة الجماعية الحرة:

وفيها تجلس مجموعة صغيرة من الأشخاص حول منضدة او يجلسون على شكل حلقة لمناقشة موضوع أو مشكلة تهم جميع أعضاء الجماعة وقائد الجماعة سواء أكان مدرسا أم طالبا

يحدد أبعاد الموضوع وحدوده. وهو يحاول ان يوجه المناقشة على نحو يتيح اكبر قدر من المشاركة. ويسمح بالتعبير عن وجهات النظر المتعارضة وتمحيصها ويبقى التفكير منهجا لمعالجة موضوع المناقشة. وتحدد الأفكار الهامة في المناقشة كما تتوصل الجماعة إلى نتائج نهائية.

٢- الندوة:

وتتكون هيأة الندوة من مقرر وعدد من الطلبة لا يزيد على ستة طلبة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلاب. ويعرض المقرر أولا موضوع المناقشة، ثم يوجهها محاولاً إيجاد توازن بين المشتركين، ويلخص موضوع المناقشة وبعد انتهاء أعضاء الندوة من النقاش يطلب المقرر أسئلة من بقية التلاميذ، ثم يوجه هذه الأسئلة إلى أعضاء الندوة، ثم يقوم في نهاية الندوة بتلخيص نهائي للنقاط الأساسية التي عولجت والنتائج النهائية التي تم التوصل إليها.

٣- المناقشة الثنائية:

يجلس تلميذان أمام الصف، يقوم أحد التلميذين بدور السائل بينما يقوم الآخر بدور المجيب وفي حالات أخرى يشترك التلميذان في إلقاء الأسئلة والمحاضرة.

٤- السمبوزيم (حلقة المناقشة) Symposium :

وتتكون من ثلاثة أو أربعة طلاب يناقشون بنظام موضوعاً معينا أمام مجموعة من الطلبة ويكون كل عضو مسؤولا عن مناقشة جانب محدد من الموضوع الذي اتفق عليه من قبل، ويقدم المقرر كل عضو حسب خطة موضوعية ليعرض على السامعين جانب الموضوع الذي أعده. وبعد أن يناقش كل عضو موضوعه. وقد يثير السامعون أسئلة أو يتحدون تفكير أعضاء جماعة المناقشة وفي النهاية يلخص المقرر النقاط الهامة التي تعرضت لها المناقشة، والنتائج النهائية التي انتهت إليها، وهذا النمط من المناقشة الجماعية يتيح لعدد من التلاميذ الاضطلاع بأدوار قيادية بأسلوب منظم. (جابر ١٩٦٧: ١٤٥-١٤٦).

وصنفها السامرائي واخرون، ١٩٩٤ على أربعة أساليب هي:

١- أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها:

يقوم المدرس في هذا الأسلوب بتخطيط المناقشة التي سيديرها وإعلام الطلبة مسبقا، فيعطيهم فكرة واضحة عن الموضوع الذي يجري بحثه ومناقشته في الحصص التي ستخصص للمناقشة ويحدد لهم عدد الحصص التي سيتم مناقشة الموضوع بها. كما يزودهم بقائمة تحوي أسماء المصادر المتعلقة بموضوع المناقشة لكي يفسح المجال لهم بقراءتها والاطلاع عليها ومعرفة محتوياتها في حدود الوقت المقرر. ويعد الأسئلة التي تتعلق بمفردات الموضوعات التي

سيقوم الطلبة بمناقشتها. ويبدأ المدرس بإلقاء الأسئلة على طلابه بهدف إثارة تفكيرهم وحملهم على أن يوجهوا الأسئلة إلى زملائهم الطلبة، ويجيب هؤلاء مخاطبين السائلين في إجابتهم، والمدرس بدوره يجادل ويناقش وكأنه واحد منهم.

٢-أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ولا يشارك فيها:

يقوم المدرس بمهمة إدارة دفة المناقشة الصفية من دون المشاركة فيها. وتكون المناقشة قاصرة على طلبة الصف أنفسهم وبذلك يفسح المجال لهم بالمشاركة الفعالة والكاملة. ويقوم الطلبة بإعداد وتحضير ما يتطلبه موضوع المناقشة من بدايته حتى نهاية الوقت المخصص. ويقتصر دور المدرس هنا على إدارة سير المناقشة وتنظيمها وتوجيهها التوجيه العلمي الصحيح من النواحي الأصولية والشكلية، وعليه تجنب التدخل في نوعية المواد والمعلومات والحقائق التي تقدم من الطلبة خلال المناقشة. ثم بعد الانتهاء من الحصص يبين رأيه ويوضح عددا من المعلومات والحقائق العلمية من حيث صحتها أو دقتها، ويتسنى له إضافة تلك المعلومات أو تعديلها أو تحويرها أو تصحيحها لئلا تبقى غامضة أو مشوشة في أذهان الطلبة وبذلك يسند المناقشة من الناحية العلمية.

٣-أسلوب المناقشة التي يديرها أحد الطلبة:

وفي هذا الأسلوب يترأس المناقشة أحد الطلبة تطوعا من تلقاء نفسه أو ينتخبه طلبة الصف وبذلك يحل محل المدرس في إدارة سير المناقشة، ويقوم الطلبة أنفسهم بالبحث عن مادة الدرس واعدادها، بعد أن يكونوا قد زودوا من قبل مدرسهم بقائمة للمصادر ذات العلاقة بموضوع المناقشة ويطرحوا ويناقشوا ما قد وصلوا إليه وما أعدوه من مادة علمية ويشترك جميع طلبة الصف بإبداء الرأي والتعليق من اجل تقديم المادة العلمية. كما أن حب الاستطلاع يدفع كل طالب الى معرفة ما لدى زملائه من معلومات وما توصلوا إليه نتيجة مطالعتهم وبحثهم واستقصائهم. والطالب المتعلم هو المحور، والدروس والمواد والمعلومات أشياء تدور حوله. ويقوم المدرس بمراقبة وملاحظة فعالية صفه، ويكون مستعداً لأن يطرح في المناقشة معلومات على طلبة الصف.

٤-طريقة تقسيم الصف على عدة مجموعات:

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد طلبة الصف كبيرا مما يصعب تطبيق أو إجراء أحد الأساليب الثلاثة، ويكون ذلك بتقسيم طلبة الصف على عدة مجموعات ويعهد إلى كل مجموعة بمناقشة موضوع من مفردات المنهج المقرر. ويختار رئيس الإدارة مناقشة مجموعتها، ودور المدرس الإشراف على كل مجموعة وتسجيل ملاحظاته عن كل ما يدور من نقاش أو يطرح من آراء وتعليقات مع مراعاة تطبيق أصول المناقشة العلمية، وبعد انتهاء المدة الزمنية المخصصة يجتمع طلبة الصف ثانية وتبدأ كل مجموعة بتقديم ملخص عما توصلوا إليه من

خلال مناقشاتهم. ثم يبدي المدرس رأيه في نشاطات وفعاليات المجموعات كافة. (السامرائي وآخرون، ١٩٩٤: ٥٥ -٥٩)

وصنفها زيتون ٢٠٠٤على نمطين أو نموذجين:

١-مناقشة على نمط لعبة كرة الطاولة:

وتتضمن أن يسال المدرس شيئا ثم يجيب الطالب ثم يسال المدرس ويجيب الطالب... وهكذا بمعنى أن المناقشة تجري بين المدرس والطالب وبنمط عام ويوصف هذا النمط بأنه نمط المناقشة الاستقصائية ذات المستوى المنخفض.

٢-مناقشة على نمط لعبة كرة السلة:

ويكون في هذا النمط (النموذج) تفاعل في المناقشة بين الطلبة أولا ثم بينهم وبين المعلم. ويعطي المعلم وقتا كافيا لانتظار توليد الأفكار مثله في ذلك مثل رقيب السير (المعلم) ويوصف هذا النمط بأنه نمط المناقشة – الاستقصائية الذي يعد المتعلم (الطالب) محور عملية المناقشة ومن ثم توصف بأنها مناقشة ذات مستوى عال. (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٠٨)

أهداف طريقة المناقشة:

حدد مرعي والحيلة (٢٠٠٢) مجموعة من الأهداف التربوية التي تحققها طريقة المناقشة وهي:

١-توضيح المحتوى:

إذا كان النقاش لا يجدي في عرض المعلومات الجديدة، إلا انه يساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف. إن تكليف عدد من الطلبة بالتفكير والتكلم بصوت عال يشجع على التفكير في المحتوى. والنقاش يسعفهم في تمثل المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السابقة.

٢-تعليم التفكير العقلاني

يعد أسلوب النقاش مفيدا جدا في تعلم عملية التفكير ويتعلم الطلبة من خلال النقاش الصفي كيف يعالجون المشكلات أو الموضوعات عقليا وكيف يتحكمون في عمليات تفكيرهم الذاتي ويتساءلون عن مسلماتهم غير المعلنة.

٣-إبراز الأحكام الوجدانية:

يمكن النقاش من الكشف عن اتجاهات الطلبة بيسر، فالسؤال الذي يطرحه المدرس مثيرا للنقاش كثيرا ما يركز على اتجاهات الطلبة العاطفية أو قيمهم سواء أشارك جميع الطلبة أم لم

يشاركوا فأن وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد مقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبر عنها الآخرون. كما أن التعرض لوجهات النظر المختلفة قد يقود عددا من الطلبة للتساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة أو ربما لتغييرها.

٤-زيادة درجة تفاعل الطلبة:

يعتقد البعض أن الطلبة الذين يتفاعلون في النقاش، هم القلة فقط الذي يعطون فرصة للحديث وقد تكون هذه النقطة صحيحة لو كان النقاش يتألف فقط من حوارات منفصلة بين كل طالب والمدرس على حدة، ولكنها ليست كذلك لان النقاش يتم بشكل جماعي، فعندما يستهل المعلم النقاش بالملاحظة، أو بتوجيه سؤال مثير، فان على كل طالب أن يستعد ويصغي لفترة وجيزة ليرى ماذا يريد المعلم أن يفعل، أو ماذا يريد الآخرون أن يقولوا أو يفكر في مقولة إذا ما أراد الدخول في النقاش حتى وان لم يتكلم علانية وقد يستمع تعليقات زملائه، وقد تلقى هذه التعليقات كثيراً من الاهتمام لديه وقد تحرضه على إتمامها وتعديلها أو تأييدها أو رفضها.

٥-الاهتمام الفردي بكل طالب:

يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة، كما يساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم، وبلورة دوافعهم الشخصية، كما يوفر لهم التعلم بإشراف المعلم، ويوفر لهم التشجيع المستمر على ذلك وتقويم الأفكار التي يطرحونها والاستجابات التي يقومون بها. (مرعي والحيلة ،٢٠٠٢،٥٠-٥٥).

مزايا طريقة المناقشة:

١- طريقة المناقشة من الطرائق الجيدة لتطوير ميول الطلبة وخبراتهم في المادة العلمية ومحتواها جوهر العملية التعليمية.

٢- تنجح في تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية عن أنفسهم حين مشاركتهم الإيجابية بالدرس وتوفر لهم ما يساعدهم على تقويم مهاراتهم العقلية (عطا الله، ٢٠٠١: ٢٣٣).

٣-تجعل الطالب مركز الفاعلية في الدرس وتنمي روح المعاونة الجماعية. (الدليمي و حسين، ١٩٩٨: ٣٣).

٤-تتيح الفرصة للطلبة للاستفادة من إجابات زملائهم وأفكارهم المطروحة وتبادلها والتفاعل معها.

٥-تمكن الطلبة من التوصل إلى المعلومات والمفاهيم والأفكار بأنفسهم وتمكنهم من تطبيق المعلومات والمبادئ المتصلة بموضوع معين. (نشوان وجبران، ١٩٩٩ : ٩٢).

٦-تتيح للمدرس التعرف على الخلفية العلمية السابقة لطلبته مما يمكنه من جعلها أساساً لعملية التعلم والتعليم اللاحق.

٧-تعطي الطلبة خبرة جيدة في الحوار الشفوي والتعبير الشخصي. (زيتون، ٢٠٠٤ :٢٠٤).
٨-تساعد على تثبيت المعلومات وتذكرها وعدم نسيانها وذلك بسبب اشتراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في المناقشة مما يؤدي إلى تعدد الأفراد الذين يذكرون الحقائق. (الخطيب، ١٩٨٧ :١١).

خطوات التدريس بطريقة المناقشة :

حددها زيتون (١٩٩٦) بما يأتي:

أولاً: إعداد وتخطيط المناقشة وهذا يتطلب من المدرس النقاط الآتية:

أ- تحديد الهدف التعليمي من المناقشة بحيث يرتبط بالأهداف التعليمية المنشودة من المدرس.

ب- إعداد الأسئلة إعدادا جيداً على نحو يحث تفكير الطلبة ويحفزهم على المشاركة الفاعلة الإيجابية في المناقشة.

ثانياً : أسلوب الحوار والمناقشة (تنفيذ المناقشة) :

١- أن يطرح المدرس السؤال على الطلبة كافة قبل أن يحدد طالباً للإجابة عنه.
٢- أن يكون السؤال مناسبا ومنسقاً مع أهداف تدريس العلوم.
٣- أن يطرح المدرس الأسئلة ذات الإجابات المتعددة وتجنب الأسئلة ذات الإجابات المقيدة التي تكون إجابتها نعم أو لا.
٤- أن يكون السؤال متناسباً مع قدرات الطلبة وخبراتهم السابقة.
٥- تنويع مستويات الأسئلة من حيث صعوبتها وذلك لغرض اشتراك جميع الطلبة في المناقشة والحوار.
٦- ان لتقبل المدرس لأفكار الطلبة وإجابتهم أهمية كبيرة في الحوار والمناقشة ودعم وتشجيع الأفكار العلمية الصحيحة.

ثالثاً : دور المدرس في المناقشة :

ينبغي للمدرس بوصفه موجهاً للنشاط التعليمي في المناقشة بمراعاة ما يأتي:

١- إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التفكير والبحث.
٢- توجيه المناقشة نحو الهدف أو الأهداف التعليمية المنشودة.
٣- قيادة المناقشة وإثراؤها بما لديه من معرفة علمية وخبرة تعليمية كافية.
٤- تقبل المدرس وجهات النظر والأفكار العلمية والمطروحة وبيان مدى دقتها أو صحتها

العلمية.

٥- توزيع المناقشة بالتساوي قدر الإمكان علة الطلبة واشراكهم جميعاً فيها.

(زيتون ، ١٩٩٦ : ٢٠٦-٢٠٨).

أما الحيلة (٢٠٠٠) فقد حددها بخطوات ثلاث هي :

-**ما قبل المناقشة مثل** : اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة وتحديد أهداف المناقشة بدقة. وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها. وتحديد بنية الاتصال.

-**في أثناء المناقشة** : مثل إشراك الطلبة في تقدير نوعية المشكلات التي ستطرح والتأكد من أن الطلبة جميعهم قد شاركوا في القرار. وإذا حدث أن وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منهم إبداء الرأي بطريقة أو بأخرى وطلب المساعدة من عدد من الطلبة مناقشة بعض جوانب المشكلة، ومحاولة تحليل وتنظير ما يدور في اجتماع المناقشة. وتعويد الطلبة على تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة بأي مستوى كان، ومتى ينبغي أن يتدخل المدرس. عليه أن يتدخل عند الصمت والاستطراد ووجوب الخطأ وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل واف.

- **ما بعد المناقشة:** على المدرس بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقويم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ٥٥-٥٦)

ومما تقدم من استعراض بسيط لطريقة المناقشة وأساليبها وأهدافها ومزاياها وخطوات تدريسها فإن الباحث سيتبنى الأفكار الأساسية في هذه الطريقة وسيعتمد أسلوب المناقشة الذي يشارك فيه المدرس مع طلبته في إدارة المناقشة وتوجيه الطلبة.

الدراسات السابقة

اولا:الدراسات التي تناولت طريقة المنظمات المتقدمة:

دراسة (النجار ١٩٨٨)

"أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة بمفاهيم نحوية في الصف الثالث الإعدادي"

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الأردنية ، عمان ، واستهدفت معرفة أثر استخدام المنظم المتقدم في التعلم والاحتفاظ في مادة النحو لطلبة الثالث الإعدادي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً وطالبة للمرحلة الثالثة الإعدادي في مدارس الغوث الدولية ، وتوزعت عينة الدراسة

على ثلاث مجموعات متساوية بواقع (٨٥) طالباً وطالبة لكل مجموعة بحيث كانت المجموعتان الأولى والثانية تجريبيتين والثالثة ضابطة ، واعد الباحث اختبارا تحصيليا مكونا من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تلقت منظماً متقدماً في الاحتفاظ قصير المدى ، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة ذاتها فيما يتعلق بالاحتفاظ على المدى الطويل.

دراسة(الخفاجي ١٩٩١)

"أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الرابع الثانوي العام في مادة الجغرافية العامة "

أجريت هذه الدراسة في العراق /التأميم ، واستهدفت معرفة أثر استخدام **المنظمات المتقدمة** في تحصيل طلاب الرابع الثانوي في مادة الجغرافية ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً موزعين على مجموعتين بواقع (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة و(٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق .

دراسة (الشوك ١٩٩٤)

"أثر استخدام ثلاث استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في مادة الجغرافية واتجاهاتهم نحو المادة "

أجريت هذه الدراسة في العراق /جامعة بغداد /كلية التربية ، واستهدفت معرفة أثر استخدام أسئلة التحضير والأهداف السلوكية **والمنظمات المتقدمة** بوصفها استراتجيات قبلية للتدريس في اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو مادة الجغرافية تبعاً لمتغير الجنس ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالباً وطالبة ، بواقع (٩١) طالباً و (٩٣) طالبة ، تمَّ توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية ، الأولى تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية أسئلة التحضير القبلي ، والثانية تجريبية تدرس باستخدام الأداة السلوكية والثالثة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ، واستخدم في الدراسة اختبار تحصيلي موضوعي مكون من

(٦٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد ،كما استخدم في الدراسة مقياس للاتجاه نحو المادة مكون من (٤٨) فقرة ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التحصيل للمجموعات التجريبية الثلاث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التحصيل بين مجموعات البحث الثلاث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة للتحصيل في المادة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والاستراتيجيات القبلية للمجموعات الثلاث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاتجاه نحو المادة بين البنين والبنات لمجموعات البحث الثلاث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاتجاه نحو المادة بين مجموعات البحث الثلاث ، وعدم وجود فروق ذلت دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاتجاه نحو المادة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والاستراتيجيات التدريسية لمجموعات البحث .

دراسة(العبيدي ١٩٩٧)

"أثر استخدام استراتيجيتين قبليتين للتدريس في تحصيل طلاب الرابع العام في مادة التاريخ "

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية واستهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيتين لتدريس الأدب والنصوص في تحصيل طالبات الصف الرابع العام ، تكونت عينة البحث من (١٠١) طالبة من طالبات الصف الرابع العام ، وقسمت على ثلاث مجموعات متكافئة اتخذت اثنتان منها تجريبيتان ضمت كل منهما (٣٥) طالبة ، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام المنظمات المتقدمة في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام أسئلة التحضير ، في حين ضمت المجموعة الضابطة (٣١) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية ، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث .

دراسة (الحرباوي ١٩٩٩)

"أثر استخدام استراتيجيتي ما قبل التدريس في التحصيل وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الرياضيات "

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل /كلية التربية ، واستهدفت معرفة أثر استخدام استراتيجيتي ما قبل التدريس ممثلة بالمنظمات المتقدمة وأسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الرياضيات ، تكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالبة موزعة عشوائياً على ثلاث مجموعات ، الأولى تجريبية مكونة من (٢٨) طالبة، درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ، والثانية تجريبية مكونة من (٢٨) طالبة درست باستخدام استراتيجية أسئلة التحضير ، والثالثة ضابطة مكونة من (٢٨) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية ، واعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع موضوعي مقالي مكون من (٢٨) فقرة ،

واستخدم في الدراسة مقياس مكيف لقلق الامتحان مكون من (٦٤) فقرة .

وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية أسئلة التحضير على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية فيما يتعلق بالتحصيل ، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على الضابطة فيما يتعلق بتخفيض قلق الامتحان ، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى على الثانية في المجال ذاته .

دراسة (الجنابي ٢٠٠٠)

"أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات الخامس الإعدادي في مادة القرآن الكريم "

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية /ابن رشد ، واستهدفت معرفة أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات الخامس الإعدادي في مادة القرآن الكريم ، تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبة ، بواقع (٣٥) طالبة من المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ،و(١٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بلغ مجموع فقرات (٥٠) فقرة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .

دراسة(علي٢٠٠٠)

"أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة الجغرافية "

أجريت هذه الدراسة في العراق /جامعة بغداد ، واستهدفت معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة ، في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي ، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة موزعة على مجموعتين ، الأولى تجريبية مكونة من (٤٠) طالبة درست باستخدام المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة مكونة من (٤٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية ، واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع اختيار من متعدد مكون من (٥٠) فقرة , وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .

دراسة الطائي (٢٠٠٢)

"أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية "

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية بغداد/كلية المعلمين واستهدفت معرفة اثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية ، تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالب وطالبة ، موزعين عشوائياً على مجموعتين ، الأولى تجريبية مكونة من (٤٢) طالب وطالبة ، درست باستخدام المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة مكونة من (٣٩) طالب وطالبة ، درست بالطريقة الاعتيادية ، واعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٥٨) فقرة ، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة ، ولصالح المجموعة التجريبية .

ثانيا : الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة :

دراسة (الجبوري ١٩٨٦)

"دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي" .

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية جامعة بغداد وهدفت الى الموازنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الادبي لمعرفة اثر كل منهما في التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبا من طلاب الصف الخامس الادبي موزعين على مجموعتين الاولى تجريبية مكونة من (٣٠) طالبا درسوا بطريقة المناقشة والثانية ضابطة مكونة من (٣١) طالبا درسوا بطريقة المحاضرة واعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا مكونا من (٣٠) فقرة طبقت على افراد عينة البحث بعد انهاء التجربة التي استغرقت (١٠) اسابيع. وتوصلت الدراسة الى ان طريقة المناقشة اكثر فاعلية من طريقة المحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص للصف الخامس الثانوي.

دراسة (الوائلي ١٩٩٦)

"اثر اسلوب الندوة في تحصيل مادة الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص"

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة الموصل واستهدفت معرفة اثراسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص ،تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي ووزعت الباحثة عينة الدراسة على مجموعتين الاولى تجريبية وتكونت من (٣٦) طالبة ودرست بطريقة الندوة والثانية ضابطة وتكونت من (٣٨) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في مادة الادب والنصوص طبق على عينة الدراسة بعد انهاء التجربة. وتوصلت الدراسة الى وجود فرق ذي

دلالـة احصـائية بـين متوسـط تحصـيل المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة ولصـالح المجموعـة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة .

دراسة (الربيعي١٩٩٧)

"اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط" .

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية واستهدفت معرفة اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبا وطالبة في الصف الثاني المتوسط موزعين على مجموعتين الاولى المجموعة التجريبية ضمت (٥٩) طالبا وطالبة والثانية ضابطة ضمت (٦٣) طالبا وطالبة . درست المجموعة التجريبية الاولى باسلوب المناقشة المعدة وفق تصنيف بلوم ، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ،وبعد تطبيق التجربة وجمع البيانات وتحليلها احصائيا توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاداء التعبيري.

دراسة (كبة ١٩٩٨)

"اثر اسلوبين للمناقشة في الاداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام"

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة بغداد واستهدفت معرفة اثر اسلوبين للمناقشة في الاداء التعبيري لطلاب الصف الرابع العام . تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا موزعين بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات الاولى ضمت (٣٥) طالبا ومثلت المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية وضمت المجموعة الثانية (٣٣) طالبا، ومثلت المجموعة التجريبية الاولى ودرست بالاسلوب الحر، والثالثة ضمت (٣١) طالبا مثلت المجموعة التجريبية الثانية ودرست باسلوب الندوة ،اعد الباحث اداة البحث فكانت (١٤) موضوعا تعبيريا ، وتوصلت الدراسة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث ولصالح المجموعتين التجريبيتين اللتان درستا باسلوبي الندوة والحرعلى المجموعة الضابطة في حين لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين التجريبيتين.

دراسة (الوائلي ١٩٩٨)

"طريقة المناقشة في تدريس الادب والبلاغة واثرها في التحصيل والاداء التعبيري لدى

طالبات الصف الخامس الادبي "

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية واستهدفت معرفة اثر طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والبلاغة والاداء التعبيري ، تكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي قسمت على مجموعتين ضمت الاولى (٣٦) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية درسن بطريقة المناقشة ، وضمت الثانية (٣٩) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة درسن بالطريقة الاعتيادية، قامت الباحثة بالتدريس بنفسها واعدت اختبارا تحصيليا مكونا من (٣٠) فقرة متسلسلة للتعبير وبعد تطبيق التجربة توصلت الدراسة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

دراسة (المسعودي ٢٠٠٠)

"اثر تدريس مادة المنتخب من الادب بطريقتي المناقشة والمحاضرة في التحصيل والاداء التعبيري لدى طلبة كلية المعلمين"

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية ، واستهدفت معرفة اثر تدريس مادة المنتخب من الادب بطريقتي المناقشة والمحاضرة في تحصيل المادة والاداء التعبيري لدى طلبة كلية المعلمين ، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا وطالبة من طلبة كلية المعلمين موزعين على مجموعتين متساويتين تجريبيتين بواقع (٢٢) طالبا وطالبة يمثلون المجموعة الاولى التي درست مادة المنتخب من الادب بطريقة المناقشة، (٢٢) طالبا و طالبة يمثلون المجموعة الثانية التي درست مادة المنتخب من الادب بطريقة المحاضرة وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها ،وقد اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا مكونا من (٣٠) فقرة واختبارا بعديا في الاداء التعبيري، وتوصلت الدراسة الى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة المناقشة على طلبة المجموعة التدريبية الثانية ، في حين لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاداء التعبيري.

دراسة (العجاج ٢٠٠٤)

"اثر استخدام وطريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص واتجاهاتهن نحوها"

اجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل – كلية التربية واستهدفت التعرف على اثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص

واتجاهاتهن نحوها ، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة درسن بطريقة المناقشة ، في حين ضمنت المجموعة الثانية (٢٠) طالبة مثلت المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية ، وقامت الباحثة بتدريس كلتا المجموعتين بنفسها ، واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تكون من (٢٤) فقرة موضوعية ومقالية او اعدت الباحثة مقياسا للاتجاه نحو مادة الادب والنصوص تكونت من (٣٢) فقرة.

وتوصلت الدراسة الى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل وفي الاتجاه نحو المادة.

ثالثا:الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو اللغة العربية:

دراسة (المخزومي ١٩٨٩)

"**سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول في ازمير نحو اللغة العربية**"

أجريت هذه الدراسة في تركيا واستهدفت معرفة سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية ،تكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الثالث والرابع في كلية الشريعة ،وبواقع (٢١٩) طالبا و (٥٨) طالبة، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٢١) فقرة مقسمة على مجالين : الأول لقياس سلوك الطلبة مكون من (١٠) فقرات ، والثاني مكون من (١١) فقرة لقياس اتجاه الطلبة نحو اللغة العربية .وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

١ . اتفق الطلبة اتفاقا تاما على أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة ، كما حازت علمية اللغة العربية على موافقة الأكثرية من الطلبة .

٢ . يحمل الطلبة جميعا مشاعر الحب نحو اللغة العربية ، وعلى الرغم من محبتهم لها فان الأكثرية يشعرون بأنها صعبة .

٣ . مالت اجابات الطلبة المتعلقة بطرائق التدريس نحو الوسط وما دونه . (المخزومي ، ١٩٨٩: ٥٩ . ٨٧)

دراسة (الكلاك ٢٠٠١)

" **أثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها**"

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل . كلية التربية واستهدفت معرفة أثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها . وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (٨٠) طالبة في الصف الأول المتوسط

، موزعة على مجموعتين اتخذت الأولى تجريبية بواقع (٤٠) طالبة درست بأسلوب المواقف التعليمية ، في حين كانت الثانية ضابطة بواقع (٤٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين مدة فصل دراسي كامل (٢٠٠٠ . ٢٠٠١) . وقد أعدت الباحثة لتحقيق أغراض البحث أداتين ، كانت الأولى اختبارا تحصيليا موضوعيا مكونا من (٥٥) فقرة في نوعين : اختيار من متعدد وتكملة الفراغات ، وكانت الثانية مقياسا للاتجاهات نحو اللغة العربية مكونا من (٢٩) فقرة . وبعد تطبيق الأداتين وجمع البيانات وتحليلها احصائيا أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط المجموعتين في التحصيل والاتجاهات ولصالح المجموعة التجريبية .

دراسة (المخزومي ٢٠٠١)

"**اتجاهات المعلمين في اقليم جنوبي الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم**"

أجريت هذه الدراسة في الأردن واستهدفت الكشف عن أثر الجنس والخبرة التعليمية في اقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها . وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلما ومعلمة بواقع (٤٥) معلما و(٤٥) معلمة .تم اختيارهم عشوائيا على وفق الخبرة التدريسية وبثلاثة مستويات . واستخدم الباحث مقياسين للاتجاهات نحو اللغة العربية وتدريسها . وبعد تطبيق المقياسين وتحليل النتائج احصائيا خرجت الدراسة بما يأتي :

١ . لاتوجد فروق ذوات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين نحو اللغة العربية وتدريسها تعزى الى مستويات الخبرة .

٢ . لاتوجد فروق ذوات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين نحو اللغة العربية وتدريسها تعزى الى متغير الجنس .

٣ . لاتوجد فروق ذوات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين نحو اللغة العربية وتدريسها تعزى الى التفاعل بين مستويات الخبرة والجنس .

دراسة (اللهيبي ٢٠٠١)

"**أثر استخدام طريقة الاستجواب في التحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية في مادة الأدب العربي**"

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل . كلية التربية ، واستهدفت معرفة أثر استخدام طريقة الاستجواب في التحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلبة الصف الثالث بقسم اللغة العربية في كلية التربية . جامعة الموصل في مادة الأدب العباسي . وتكونت عينة الدراسة من

(٥٨) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين : الأولى تجريبية بواقع (٢٩) طالبا وطالبة درست بطريقة الاستجواب ، والثانية ضابطة مكونة من (٢٩) طالبا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية . وقد أعد الباحث أداتين كانت الأولى اختبارا تحصيليا موضوعيا مكونا من (٦٤) فقرة ، وكانت الثانية مقياسا للاتجاهات الأدبية مكونا من (٦٠) فقرة . وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

١ . وجود فروق ذوات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابط في تحصيل مادة الأدب العباسي لصالح المجموعة التجريبية .

٢ . عدم وجود فروق ذوات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات الأدبية .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الباحث للدراسات السابقة التي اطلع عليها ارتأى استخلاص أهم المؤشرات والدلالات منها ومحورتها في ثلاثة محاور تبعاً للطريقتين التدريسيتين اللتان اعتمدهما في البحث وللاتجاه نحو اللغة العربية وعلى النحو الآتي:

دراسات المحور الأول:

الدراسات التي تناولت المنظمات المتقدمة:

١.الأهداف

استهدفت جميع دراسات هذا المحور التعرف على أثر استخدام المنظمات المتقدمة في بعض المتغيرات المتقدمة في بعض المتغيرات التابعة إذ كان متغير التحصيل عند جميع الدراسات في هذا المحور في حين ضمت دراسة النجار ١٩٨٨ الاحتفاظ ودراسة الشوك ١٩٩٤ الاتجاه نحو المادة ودراسة الحرباوي ١٩٩٩ قلق الامتحان.

٢.العينة

تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث الجنس والعدد والمرحلة الدراسية والاختصاص تبعاً لأهداف كل دراسة وحسب المرحلة أو المادة التي تناولتها الدراسة، وقد ارتأى الباحث عرض أهم مؤشرات العينات في جدول (١) وعلى النحو الآتي:

جدول (١)

يوضح معلومات من عينة الدراسات السابقة لمحور طريقة المنظمات المتقدمة.

ت	اسم الدراسة والسنة	معلومات عن العينة				
		الجنس	العدد	الكلي	المرحلة والصنف	الاختصاص
١.	النجار ١٩٨٨	طلاب طالبات	ــ ــ	٢٥٥	الثالث الإعدادي	اللغة العربية
٢.	الخفاجي ١٩٩١	طلاب	٦٠	٦٠	الرابع الإعدادي	الجغرافية
٣.	الشوك	طلاب طالبات	٩١ ٩٣	١٨٤	الرابع الإعدادي	الجغرافية
٤.	العبيدي ١٩٩٧	طلاب	٨٤	٨٤	الرابع الإعدادي	التاريخ
٥. ٦.	الشمري ١٩٩٨	طالبات	١٠١	١٠١	الرابع العام	اللغة العربية
٧.	الحرباوي ١٩٩٩	طالبات	٨٣	٨٣	الخامس الإعدادي	الرياضيات
٨.	علي ٢٠٠٠	طالبات	٨٠	٨٠	الخامس الإعدادي	الجغرافية
٩.	الجنابي ٢٠٠٠	طالبات	٦٥	٦٥	الخامس الإعدادي	القرآن الكريم وتلاوته
١٠.	الطائي ٢٠٠٢	طلاب طالبات	٨١	٨١	الأول / كلية المعلمين	الجغرافية

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أفراد عينة الدراسات تراوحت ما بين (٦٠- ٢٥٥) من طلاب وطالبات ومعظمهما في المرحلة الإعدادية عدا دراسة الطائي فقد طبقت في المرحلة الجامعية. كما تنوعت اختصاصاتها.

٣. المجموعات:

ضمت جميع دراسات هذا المحور مجموعات تجريبية وضابطة باستثناء دراسة الشوك ١٩٩٤ التي اقتصرت على المجموعات التجريبية فقط. أما من حيث العدد فقد ضمت دراسة كلا من النجار ١٩٨٨ والشوك ١٩٩٤ والعبيدي ١٩٩٧ والشمري ١٩٩٨ والحرباوي ١٩٩٩ ثلاث مجموعات اثنان منها تجريبيتان والثالثة ضابطة عدا دراسة الشوك ١٩٩٤ فقد كانت المجموعات الثلاثة للبحث تجريبية، أما دراسة كل من الخفاجي ١٩٩١ وعلي ٢٠٠٠ والطائي ٢٠٠٢ فقد ضمت مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

٤- المتغير المستقل:

كانت المنظمات القاسم المشترك لجميع الدراسات السابقة في كونها تمثل احد المتغيرات المستقلة، إذ ضمت دراسة الشوك ١٩٩٤ فضلاً عن المنظمات المتقدمة أسئلة التحفيز والأهداف السلوكية، ودراسة العبيدي ١٩٩٧ والحرباوي ١٩٩٩ فقد تناولت أسئلة التحضير فضلاً عن

المنظم المتقدم.

٥- المتغيرات التابعة:

مثل التحصيل متغيراً تابعاً في جميع الدراسات السابقة في حين ضمت عدد من الدراسات متغيرات تابعة أخرى كدراسة النجار ١٩٨٨ فقد ضمت الاحتفاظ بوصفه متغيراً تابعاً فضلاً عن التحصيل أما دراسة الشوك ١٩٩٤ فقد تناولت الاتجاه نحو المادة، وقلق الامتحان في دراسة الحرباوي ١٩٩٩.

٦-الأدوات :

تبعا للمتغيرات التابعة في الدراسات السابقة استخدمت الأدوات المناسبة لكل منها فقد كان الاختبار التحصيلي القاسم المشترك لجميع الدراسات السابقة لقياس مدى التعلم لدى أفراد عيناتها في حين استخدمت دراسة الشوك ١٩٩٤ مقياس للاتجاه نحو المادة كما استخدمت الحرباوي ١٩٩٩ مقياس قلق الامتحان وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

يوضح معلومات عن أدوات الدراسات السابقة لمحور طريقة المنظمات المتقدمة

ت	اسم الدراسة والسنة	معلومات عن الادوات		
		نوع الأداة	عدد فقراتها	الملاحظات
١.	النجار ١٩٨٨	تحصيلي	٣٠	موضوعي/اختيار من متعدد
٢.	الخفاجي ١٩٩١	تحصيلي	٤٥	موضوعي/اختيار من متعدد
٣.	الشوك ١٩٩٤	تحصيلي	٦٠	موضوعي/اختيار من متعدد
		مقياس الاتجاه	٤٨	نحو الجغرافية
٤.	العبيدي ١٩٩٧	تحصيلي	٥٠	موضوعي/اختيار من متعدد
٥.	الشمري ١٩٩٨	تحصيلي	٣٠	موضوعي
٦.	الحرباوي ١٩٩٩	تحصيلي	٢٨	موضوعي ومقالي محدد الاجابة
		مقياس قلق الامتحان	٦٤	
٧.	علي ٢٠٠٠	تحصيلي	٥٠	موضوعي/اختيار من متعدد
٨.	الجنابي ٢٠٠٠	تحصيلي	٥٠	موضوعي/اختيار من متعدد،وتكميل
٩.	الطائي ٢٠٠٢	تحصيلي	٥٨	موضوعي/اختيار من متعدد

٧-النتائج :

سيستفيد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في الفصل الرابع من خلال مقارنتها مع نتائج بحثه.

دراسات المحور الثاني :

الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة:

١-الأهداف :

استهدفت جميع الدراسات التعرف على اثر طريقة المناقشة من خلال أساليبها في موضوعات اللغة العربية في بعض المتغيرات كالتحصيل والأداء التعبيري.

٢-العينة :

تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث الجنس والعدد والمرحلة الدراسية (ومن الجدير بالذكر أن جميعها كانت ضمن اختصاص اللغة العربية) تبعا لأهداف كل دراسة وحسب المرحلة أو المادة التي تناولتها الدراسة أو قد ارتأى الباحث عرض أهم مؤشرات العينات في جدول (٣) وعلى النحو الآتي :

جدول (٣)

يوضح معلومات عن عينة الدراسات السابقة لمحور طريقة المناقشة.

ت	اسم الدراسة والسنة	معلومات عن العينة				
		الجنس	العدد	الكلي	المرحلة والصف	الاختصاص
١	الجبوري ١٩٨٦	**طلاب**	٦١	٦١	**خامس إعدادي**	**اللغة العربية**
٢	الوائلي ١٩٩٦	**طالبات**	٧٤	٧٤	**خامس إعدادي**	**اللغة العربية**
٣	الربيعي ١٩٩٧	**طلاب**	١٢٢	١٢٢	**ثاني متوسط**	**اللغة العربية**
٤	كيشة ١٩٩٨	**طلاب**	٩٩	٩٩	**الرابع العام**	**اللغة العربية**
٥	الوائلي ١٩٩٨	**طالبات**	٧٥	٧٥	**خامس إعدادي**	**اللغة العربية**
٦	المسعودي ٢٠٠٠	**طلاب**	٢٢	٤٤	**الصف الثاني كلية المعلمين**	**اللغة العربية**
		طالبات	٢٢			
٧	العجاج ٢٠٠٤	**طالبات**	٤٤	٤٤	**خامس إعدادي**	**اللغة العربية**

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أفراد عينة هذه الدراسات تراوح بين (٤٤ – ١٢٢) من طلاب وطالبات ومعظمها في المرحلة الإعدادية عدا دراسة المسعودي ٢٠٠٠ التي طبقت على المرحلة الجامعية أو كانت جميع اختصاصات الدراسات في تخصص اللغة العربية الأدب والنصوص.

٣- المجموعات:

ضمت الدراسات السابقة جميعها مجموعتين كانت إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة عدا دراسة كبة ١٩٩٨ فقد اتخذت مجموعتين عن الضابطة ودراسة المسعودي عدت المجموعتين تجريبيتين.

٤- المتغير المستقل :

مثلت طريقة المناقشة بأساليبها المتنوعة المتغير المستقل في جميع الدراسات السابقة لهذا المحور.

٥- المتغير التابع:

كان التحصيل القاسم المشترك لجميع الدراسات السابقة لهذا المحور ، عدا دراسة عجاج ٢٠٠٤ التي تناولت الاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص فضلا عن التحصيل.

٦-الأدوات:

تبعا للمتغيرات التابعة في الدراسات السابقة استخدمت الأدوات المناسبة لكل منها فقد كان الاختبار التحصيلي القاسم المشترك لجميع الدراسات السابقة لقياس مدى التعليم لدى أفراد عيناتها، إلا أن دراسة عجاج ٢٠٠٤ استخدمت مقياس الاتجاه نحو الأدب والنصوص بوصفها أداة أخرى فضلا عن الاختبار التحصيلي. كما موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤)

يوضح معلومات عن أدوات الدراسات السابقة لمحور طريقة المناقشة

ت	اسم الدراسة والسنة	معلومات عن الأدوات		
		نوع الأداة	عدد فقراتها	الملاحظات
١	الجبوري ١٩٨٦	تحصيلي	٣٠	
٢	الوائلي ١٩٩٦	تحصيلي	٣٠	
٣	الربيعي ١٩٩٧	أداء تعبيري	ـ	
٤	كبة ١٩٩٨	أداء تعبيري	ـ	
٥	الوائلي ١٩٩٨	تحصيلي أداء تعبيري	٣٠ -	
٦	المسعودي ٢٠٠٠	تحصيلي أداء تعبيري	٣٠	
٧	العجاج ٢٠٠٤	تحصيلي مقياس الاتجاه	٢٤ ٣٢	موضوعي ومقالي محدد الإجابة نحو الأدب والنصوص

٧- النتائج :

سيفيد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في الفصل الرابع من خلال مقارنتها مع نتائج بحثه.

دراسات المحور الثالث :

الدراسات التي تناولت الأتجاه نحو اللغة العربية:

١-الأهداف :

استهدفت جميع دراسات هذا المحور التعرف على اتجاه أفراد عيناتها بحق اللغة العربية بفروعها المختلفة، إذ تناولت دراسة كل من المخزومي (١٩٨٩) والمخزومي (٢٠٠١) الاتجاه نحو اللغة العربية بصورة عامة، في حين تناولت دراسة الكلاك (٢٠٠١) الاتجاه نحو قواعد اللغة العربية، أما دراسة اللهيبي (٢٠٠١) والعجاج (٢٠٠٤) وقد تناولتا الاتجاه نحو الأدب .

٢-العينة :

تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث الجنس والعدد والمرحلة الدراسية والنوع وتبعاً لأهداف كل دراسة، وقد ارتأى الباحث عرض أهم مؤشرات العينات في جدول (٥) وعلى النحو الأتي:

الجدول (٥)

يوضح معلومات عن عينة الدراسات السابقة لمحور الاتجاه نحو اللغة العربية

ت	اسم الدراسة والسنة	الجنس	معلومات عن العينة			
			العدد	الكلي	المرحلة والصف	الاختصاص
١.	المخزومي١٩٨٩	طلاب طالبات	٢١٩ ٥٨	٢٧٧	الجامعية (٢،٣)	اللغة العربية
٢.	الكلاك ٢٠٠١	طالبات	٨٠	٨٠	أول متوسط	اللغة العربية
٣.	المخزومي٢٠٠١	معلم معلمة	٤٥ ٤٥	٩٠	جامعية	اللغة العربية
٤.	اللهيبي ٢٠٠١	طلاب طالبات	٢٩ ٢٩	٥٨	جامعية	اللغة العربية
٥.	العجاج ٢٠٠٤	طالبات	٤٤	٤٤	خامس إعدادي	اللغة العربية

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسات السابقة كان من الطلبة في جميع الدراسات باستثناء دراسة المخزومي (٢٠٠١) الذي كانت عينة من المعلمين والمعلمات و قد تراوحت أعدادها ما بين (٤٤-٢٧٧) وكانت العينة من المرحلة الجامعية في دراسة كل من المخزومي (١٩٨٩) والمخزومي (٢٠٠١) واللهيبي (٢٠٠١) في حين كانت من المرحلة المتوسطة عند الكلاك (٢٠٠١) ومن المرحلة الإعدادية عند العجاج (٢٠٠٤)، ووقعت جميعها في اختصاص اللغة العربية.

٣-المجموعات :

ضمت جميع الدراسات السابقة لهذا المحور مجموعتين اتخذت الأولى تجريبية درست بحسب متغير الدراسة في حين كانت الثانية ضابطة، وتميزت دراسة المخزومي (١٩٨٩)عن بقية الدراسات كونها قسمت المجموعتين تبعاً لمتغير الجنس .

٤-الأدوات :

إن دراسات هذا المحور اعتمدت مقياس الاتجاه أداة للتعرف على اتجاه أفراد عينتها نحو اللغة العربية بفروعها المختلفة، وقد تباينت أعداد فقراتها، إذ بلغت دراسة المخزومي (١٩٨٩)، (٢١) فقرة و المخزومي (٢٠٠١)، (٢٤) فقرة في حين بلغت في دراسة الكلاك (٢٠٠١)، (٢٩) فقرة، واللهيبي (٢٠٠١)، (٦٤) فقرة. أما دراسة العجاج (٢٠٠٤) فقد كان عدد فقراتها (٣٢) فقرة.

٥-النتائج :

سيستفيد الباحث من نتائج هذه الدراسات لاحقاً في الفصل الرابع.

مدى إفادة الباحث من الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة في المحورين واستخلاص أهم مؤشرات الدلالات منها خرج الباحث لمجموعة من المؤشرات التي قد تفيد بحثه وهي:

١- الافادة منها في صياغة هدف البحث وفرضياته.
٢- الافادة منها في منهجية البحث و ادواته.
٣- الافادة منها في مقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائجها .
٤- الافادة منها بوصفها دراسات سابقة لبيان موقع الدراسة الحالية من هذه المجموعة من الدراسات

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي سيقوم الباحث بتنفيذها لغرض تحقيق هدف البحث وفرضياته من حيث اختيار التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث واختيار عينته وتكافؤ مجموعاته واعداد اهدافه ومستلزماته وتطبيق التجربة واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ووفق الخطوات الأتية :

أولاً : التصميم التجريبي

اعتمد الباحث التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة (فاندالين ، ١٩٨٥ : ٣٦٤) اذ يتضمن هذا التصميم ثلاث مجموعات متكافئة تتخذ اثنتان منها تجريبيتان وتترك المجموعة الثالثة ضابطة ، اذ تدرس المجموعة التجريبية الأولى بطريقة المناقشة وتدرس المجموعة التجريبية الثانية بطريقة المنظمات المتقدمة في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وكما موضح في الشكل الاتي:

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي	طريقة المناقشة	التحصيل الاستبقاء تنمية الاتجاه نحو مادة النقد الادبي
التجريبية الثانية		طريقة المنظمات المتقدمة	
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً : تحديد مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث بطلبة الصف الرابع جميعهم في قسم اللغة العربية في كلية التربية للعام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ للدراسة الصباحية والبالغ عددهم (١١١) طالباً وطالبة بواقع (٦٤) طالبا و(٤٧) طالبة موزعين على ثلاث شعب دراسية أ ، ب ، جـ وبواقع (٣٧ ، ٣٥ ، ٣٩) طالب وطالبة وعلى التوالي في كل شعبة. وكما موضح في الجدول (٦).

ثالثاً : اختيار عينة البحث

تمثلت عينة البحث بأفراد المجتمع من طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية / كلية التربية بعد أستبعاد الطلبة الراسبين ، والطلبة الذي لديهم معاملات تأجيل اذ بلغت (١٠٤) طالب وطالبة بواقع (٥٨) طالبا و (٤٦) طالبة بعد استبعاد (٦) طلاب وطالبة واحدة من مجتمع البحث، وموزعين على ثلاث مجموعات بواقع (٣٤، ٣٢، ٣٨) وكما موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

يوضح عدد افراد مجتمع البحث وعينته

الشعبة	عدد أفراد المجتمع	الطلبة المستبعدون	عدد أفراد عينة البحث
أ	٣٧	٣	٣٤
ب	٣٥	٣	٣٢
جـ	٣٩	١	٣٨
الكلي	١١١	٧	١٠٤

وبعد ذلك وزع الباحث الشعب الدراسية الثلاث على مجموعات البحث بالإسلوب العشوائي البسيط اذ اصبحت الشعبة –أ– ممثلة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المناقشة وشعبة (جـ) ممثلة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة في حين تركت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وكما موضح في الجدول (٧)

الجدول (٧)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث على المجموعات

المجموعة	الشعبة	العدد
التجريبية الأولى	أ	**٣٤**
التجريبية الثانية	**ب**	**٣٨**
الضابطة	**جـ**	**٣٢**

رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث

على الرغم من التوزيع العشوائي لمجموعات البحث الثلاث والذي يؤمن شيئا من السلامة الداخلية الا ان الباحث ارتأى اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع على حساب المتغير المستقل وهي :

أ.العمر الزمني :

قام الباحث بحساب العمر الزمني بالأشهر لأفراد عينة البحث من خلال اعتماده على المعلومات المستقاة منهم ومن وحدة التسجيل في الكلية لغرض التأكد منها ، ثم استخرج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجموعات البحث في هذا المتغير ودرجت في الجدول (٨)

الجدول (٨)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني لافراد عينة البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٤	٢٩٠,٩٧٠	٥٤,٣٢١
التجريبية الثانية	٣٨	٢٨٣,٧١٠	٢٨,٧٩٧
الضابطة	٣٢	٢٨٨	٣٩,٧٣٠

ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعات في هذا المتغير طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي(Fergusoin: 1981:234) ودرجت النتجية في الجدول (٩)

الجدول (٩)

يوضح القيمة الفائية المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في متغير العمر الزمني

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	٩٦٢,١٢٦	٤٨١,١٢٦	٠,٢٦٩	٣,٩٥٣
داخل المجموعات	١٠١	١١٨٠٣٨٤,٧٨٧	١٧٨٥,٩٨٧		
الكلي	١٠٣	١٨١٣٤٧,٠٣٩			

يتضح من الجدول (٩) ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٦٩) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٩٥٣) عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (٢، ١٠١) وهذا يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير وبذلك عدت هذه المجموعات متكافئة في هذا المتغير.

ب. التحصيل في مادة النقد :

استخرج الباحث درجة مادة النقد الادبي القديم للصف الثالث لافراد عينة البحث من سجلات قسم اللغة العربية، اذ اختار الباحث هذه المادة لعلاقتها وقربها من مادة النقد الادبي الحديث ، ثم استخرج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجت في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير التحصيل في مادة النقدالأدبي القديم لافراد عينة البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٤	٦٠,٧٦٤	١٢,٩٨٤
التجريبية الثانية	٣٨	٦٣,٣٩٤	١١,٤٦٩
الضابطة	٣٢	٦٠,٤٤٨	١٢,٢٦٦

لغرض التحقق من تكافؤ المجموعات في هذا المتغير طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي (الذي سبقت الاشارة اليه) ودرجت النتيجة في الجدول (١١)

الجدول (١١)

يوضح القيمة الفائية المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في متغير تحصيل مادة النقد الادبي القديم

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	١٨٨,٥٤٥٥	٩٤,٢٧٢	٠،٦٣٧	٣،٠٩٥٣
داخل المجموعات	١٠١	١٤٩٤٤,٣٦٨٦	١٤٧,٩٦٤		
الكلي	١٠٣	١٥١٣٢,٩١٤١			

يتضح من الجدول (١١) ان القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الفائية الجدولية وهذا يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير، وبذلك عدت المجموعات متكافئة في متغير التحصيل في مادة النقد الادبي القديم.

جـ- المعدل العام:

استخرج الباحث المعدل العام لأفراد عينة من البحث من سجلات قسم اللغة العربية بعد أن حصل على درجاتهم للصف الثالث بموجب الوحدات المقررة لكل مادة ثم حسب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعدل مجموعات البحث الثلاث ودرجت في الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في المعدل العام.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٤	٦٣,٣٣٥	٧,٤٨٦
التجريبية الثانية	٣٨	٦٤,٠٦٩	٦,٨١٥
الضابطة	٣٢	٦٢,٧٠٧	٧,٣٧٩

ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعات في هذا المتغير طبق الباحث أختبار تحليل التباين ودرجت النتيجة في الجدول (١٣)

الجدول (١٣)

يوضح القيمة الفائية المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في متغير المعدل العام.

مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	٣٢,٥٠٣٨	١٦,٢٥١٩	٠,٣١٦	٣,٠٩٥٣
داخل المجموعات	١٠١	٥١٩٥,٨٤٠٢	٥١,٤٤٤		
الكلي	١٠٣	٥٢٢٨,٣٤٤			

يتضح من الجدول (١٣) إن القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الفائية الجدولية وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط مجموعات البحث الثلاث في متغير المعدل العام وبذلك عدت متكافئة في هذا المتغير.

د- حاصل الذكاء :

استخرج الباحث حاصل الذكاء (I .Q) لأفراد عينة كالبحث وذلك لتطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للبيئة العراقية (الدباغ وأخرون ١٩٨٢) بعدها استخرج الاوساط الحسابية والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث لهذا المتغير ودرجت في الجدول (١٤) .

الجدول (١٤)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاثة في حاصل الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٤	٨٦,٥٦	١٠,٨٢٨
التجريبية الثانية	٣٨	٨٢,٠٥	٨,٢٧٥
الضابطة	٣٢	٨٤,٠٦	٩,٩١٢

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث في هذا المتغير طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي ودرجت النتيجة في الجدول (١٥)

الجدول (١٥)

يوضح القيمة الفائية المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث في حاصل الذكاء

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
داخل المجموعات	٢	٣٦٩,٥٣٣٤	١٨٤,٧٦٦٧	٢,٠١٩٦	٣,٠٩٥٣
بين المجموعات	١٠١	٩٢٤٠,٠٠٥١	٩١,٤٨٥		
الكلي	١٠٣	٩٦٠٩,٨٣٨٥			

يتضح من الجدول (١٥) ان القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الفائية الجدولية وهذا يعني انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاثة في متغير حاصل الذكاء وبذلك عدت المجموعات متكافئة بهذا المتغير.

هـ- الأتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث:

طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الادبي* والذي اعده لأغراض البحث الحالي على افراد عينة البحث في بداية العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ثم استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث ودرجت في الجدول (١٦)

الجدول (١٦)

* سيوضح الباحث اجراءات اعداد هذا المقياس لاحقاً

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في متغير الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٤	٢١٢,٨٢٣	٢٢,٧٢١
التجريبية الثانية	٣٨	٢٠٨,٢٨٩	٢٦,٢١٣
الضابطة	٣٢	٢١٣,٦٥٦	٢٠,٥٣٥

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث طبق الباحث اختبار تحليل التباين الاحادي ودرجت النتيجة في الجدول (١٧)

الجدول (١٧)

يوضح القيمة الفائية المحسوبة لمجموعات البحث الثلاث لمتغير الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
داخل المجموعات	٢	٥٩٩,٤٠٨	٢٩٩,٧٠٤	٠,٥٢٩	٣,٠٩٥٣
بين المجموعات	١٠١	٥٧١٥٩,٩٧٧	٥٦٥,٩٤٠		
الكلي	١٠٣	٥٧٧٥٩,٣٨٥			

يتضح من الجدول (١٧) إن القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الفائية الجدولية وهذا يعني انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط مجموعات البحث الثلاث في الاتجاه الكلي نحو مادة النقد الادبي وبذلك عدت المجموعات متكافئة في هذا المتغير

و-الجنس:

بعد تحديد عينة البحث قام الباحث بحساب اعداد الطلاب والطالبات في كل مجموعة لغرض المكافأة بينها في متغير الجنس ومن المعلوم ان القسم المعني حريص على توزيع الطلاب والطالبات على الشعب الدراسية بشكل مناسب إلا أن الباحث حرص على اجراء التكافؤ الاحصائي لهذا المتغير وذلك بتطبيق اختبار مربع كاي (X^2) (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٣٥٠) ودرجة البيانات في الجدول (١٨).

الجدول (١٨)

يوضح توزيع افراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

المجموعة الجنس	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	الكلي	قيمة مربع كاي	
					المحسوبة	الجدولية
ذكور	١٩	٢١	١٨	٥٨	٠,٠٠٧١٧	٥,٩٩
اناث	١٥	١٧	١٤	٤٦		
الكلي	٣٤	٣٨	٣٢	١٠٤		

يتضح من الجدول (١٨) ان قيمة مربع كاي المحسوبة لهذة البيانات قد بلغت (٠,٠٠٧١٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (٢) وبذلك عدت المجموعات الثلاث متكافئة لهذا المتغير.

خامساً: اداتا البحث:

تطلب البحث اعداد اداتين لتحقيق اهدافه والتحقق من فرضياته، الاولى مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الادبي، والثانية اختبار تحصيلي لمحتوى مادة النقد الادبي لقياس مدى تحصيل افراد عينة البحث واستبعائهم لها وكما موضح فيما ياتي:

أ. مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الادبي:

نظراً لعدم توفر مقياس جاهز للأتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث للمرحلة الجامعية (على حد علم الباحث) وان المقاييس التي اطلع عليها في هذا المجال لم تف بالغرض المطلوب لاختلاف المادة والمرحلة الدراسية، لذا ارتأى الباحث إعداد مقياس للإتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث يناسب طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية كلية التربية ووفق الخطوات الاتية:

- الاطلاع على مقاييس الاتجاه في مختلف موضوعات اللغة العربية في عدة دراسات سابقة.
- اطلع الباحث على شروط اعداد مقاييس الاتجاهات بصورة عامة التي اشار اليها (الخليلي، ١٩٨٩) لغرض الاسترشاد بها واعداد فقرات المقياس (الخليلي، ١٩٨٩: ١٢).
- بعد ذلك صاغ الباحث مجموعة من الفقرات الايجابية والسلبية عن الاتجاه نحوموضوعات مادة النقد الادبي الحديث، اذ بلغت بصيغتها الاولية (٦٢) فقرة بواقع (٣٢) فقرة ايجابية و (٣٠) فقرة سلبية، الملحق (٤).

صدق المقياس:

بعد اعداد المقياس بصيغته الاولية (الملحق ٤) قام الباحث بعرضه على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي وطرائق التدريس (الملحق ٥) لغرض الحكم على صلاحية وسلامة الفقرات ومدى مناسبتها للغرض المطلوب وقد عد الباحث نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر معياراً لقبول الفقرة من عدمه وبعد اطلاعهم عليه واخذ ارائهم السديدة بفقراته سقطت اربعة فقرات (٥١،٥٧،٦٠،٦٢) لعدم بلوغها النسبة المعتمدة ،فضلا عن تعديل صياغة عدد من الفقرات الاخرى وبذلك اصبح المقياس مكوناً من (٥٨) فقرة أنظر (الملحق ٦).

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث اسلوب اعادة الاختبار لإيجاد الثبات لمقياس الاتجاه نحو مادة النقد اذ قام بتطبيق المقياس بتاريخ ٥ / ٩ / ٢٠٠٣ على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ خلال فترة ادائهم امتحانات الدور الثاني والمكونة من (٢٤) طالباً وطالبة وبعد مضي اسبوعين من اداء الاختبار الاول اعاد الباحث تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة ذاتها في نفس التاريخ ثم طبق معادلة ارتباط بيرسون لايجاد الثبات (البياتي واثناسيوس ١٩٧٧: ١٨١) وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٧) وتعد مثل هذه النسبة جيدة ومقبولة (روسان، ١٩٩٢: ٩٢) وبذلك اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية على العينة الاساسية انظر (الملحق ٦).

ب- الاختبار التحصيلي:

نظراً لعدم حصول الباحث على اختبار تحصيلي يحقق هدف البحث وفرضياته فيما يخص التحصيل والاستبقاء لمادة النقد الادبي الحديث لذا ارتائى الباحث بناء اختبار تحصيلي يحقق فرضيات البحث الحالي وفق الخطوات الأتية :

١-تحديد المحتوى :

قام الباحث بتحديد محتوى كتاب (النقد الادبي الحديث منطلقاته وتطبيقاته) المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية / كلية التربية لكل فصل من فصوله المحددة ضمن حدود البحث لخمسة فصول وهي :

الفصل الأول : الفن والجمال والادب

الفصل الثاني : الأسلوب

الفصل الثالث : المذاهب الأدبية

الفصل الرابع : نظرية النقد

الفصل السابع : المناهج النقدية

قدم الباحث الفصل السابع للحفاظ على الترابط المنطقي للمادة الدراسية بالأتفاق مع القسم العلمي .

٢-صياغة الأغراض السلوكية :

قام الباحث بصياغة الاغراض السلوكية وفق المحتوى المقرر تدريسه ومستويات بلوم وتكونت في مجموعها من (٦٢) غرضا سلوكيا بواقع (٢٧) تذكر و (٢٥) استعياب و(١٠) تحليل (الملحق ٧).

٣-اعداد جدول المواصفات :

أعد الباحث جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) الاختبار التحصيلي في ضوء تحليل المحتوى وصياغة الاغراض السلوكية، اذ قام الباحث باستخراج نسبة التركيز للمحتوى وفق المعادلة الاتية :

$$\text{نسبة تركيز المحتوى} = \frac{\text{عدد صفحات الفصل}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} \times ١٠٠$$

كما أستخرج الباحث نسبة تركيز الأغراض السلوكية وذلك من خلال حساب عدد الأغراض السلوكية لكل مستوى من المستويات الثلاث (التذكر ، الاستيعاب ، التحليل) والموضحة في قائمة الاغراض السلوكية (الملحق ٤) ومن ثم تطبيق معادلة التركيز عليها :

$$\text{نسبة تركيز الاغراض السلوكية عند المستوى} = \frac{\textbf{عدد الاغراض السلوكية في المستوى}}{\textbf{العدد الكلي للاغراض السلوكية}} \times ١٠٠$$

ثم قام الباحث بحساب عدد الفقرات في خلايا الجدول وفق المعادلة الاتية :

عدد الفقرات في الخلية = نسبة التركيز للمحتوى × نسبة تركيز الاغراض السلوكية × عدد فقرات الاختبار الكلي

اذ حدد الباحث عدد فقرات الاختبار ب (٤٩) فقرة ، ويرى أن هذا العدد مناسب لتحقيق هدف البحث اذ يستطيع من خلال هذا العدد من الفقرات اعطاء شمولية للمادة التي درسها.
وبذلك اصبح جدول المواصفات كما هو عليه في الجدول (١٩).

الجدول (١٩)
جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

الفصول	عدد الصفحات	التركيز	الاغراض السلوكية			عدد الفقرات
			تذكر ٤٣%	استيعاب ٤١%	تحليل ١٦%	
الاول	١٨	١٦,٣٦%	٤* / ٩،١٠**، ٤٣،٤٢	٣ / ١،٦،٧	١ / ٢	٨
الثاني	١٦	١٤,٤٥%	٣ / ٣،٤،١٧	٣ / ٥،٨،١٦	١ / ٤٤	٧
الثالث	٤٣	٣٩,١%	٨ / ٢٠،٢٣، ٢٦،٣٥، ٤١،١٨، ١٩،٢٥	٨ / ٢١،٢٤، ٢٩،٣١، ٣٢،٣٣، ٣٤،٣٦	٣ / ٢٢،٤٧، ١٤	١٩
الرابع	١١	١٠%	٢ / ٣٨،٤٥	٢ / ٣٧،٤٠	١ / ٣٩	٥
الخامس	٢٢	٢٠%	٤ / ١١،١٢، ٢٧،٣٠	٤ / ١٥،٤٨، ١٣،٢٨	٢ / ٤٦،٤٩	١٠
الكلي	١١٠	١٠٠%	٢١	٢٠	٨	٤٩

* عدد الفقرات الكلية

** ارقام الفقرات

٤-اختيار نوع الفقرات :

بعد اعداد الجدول المواصفات وتحديد عدد الفقرات ارتأى الباحث صياغة فقراته بنوعين من الاختبارات الاولى موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وبواقع (١٥) فقرة ، والتكميل وبواقع (١٥) فقرة ، والصح والخطأ وبواقع (١٥) فقرة أيضا،في حين ضم النوع الثاني أسئلة مقالية محددة الاجابة ضمت أربع فقرات . (الملحق ٨)

٥-صدق الاختبار التحصيلي :

تبنى الباحث صدق المحتوى للاختبار التحصيلي الذي أعده من خلال عرض فقرات الاختبار وقائمة الاغراض السلوكية والجدول المواصفات والكتاب المنهجي للمقرر الدراسي لماد النقد الادبي الحديث على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس والاساتذة المتخصصين في مادة النقد الادبي الحديث . وقد اتخذ الباحث نسبة اتفاق المحكمين ٨٠ فأكثر معيارا لقبول الفقرة من عدمها . وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة فضلا عن تعديل صياغة بعض الفقرات وقد اخذ الباحث بها وبذلك يعد الاختبار صادقا.

٦- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار :

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع للدراسة المسائية في قسم اللغة العربية / كلية التربية للدراسة المسائية . وبعد جمع البيانات من العينة وتصحيحها وفق مفتاح التصحيح استخرج الباحث القوة التمييزية والصعوبة وكما موضح على النحو الاتي :

أ. القوة التمييزية للفقرات :

استخرج الباحث القوة التمييزية لفقرات الاستبيان من استجابة افراد العينة الاستطلاعية وذلك بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم تقسيمها على قسمين ضمت الفئة الأولى الدرجات العليا في حين ضمت الفئة الثانية الدرجات الدنيا، بعدها طبق الباحث معاملة التميز الخاصة بالفقرات الموضوعية والمقالية وقد اتخذ الباحث نسبة (٢٥%) فأكثر معياراً لقبول تميز الفقرات فقد حصلت (٤٥) فقرة على هذه النسبة وأكثر، إذ تراوحت القوة التمييزية لها ما بين (٠,٢٥ – ٠,٦٠) في حين سقطت (٤) فقرات (٣، ٢٧ ، ٣١،٤٠) لأنها لم تبلغ هذه النسبة انظر (الملحق ٩).

ب-سهولة الفقرة :

استخرج الباحث معامل السهولة لفقرات الاختبار التحصيلي من استجابة أفراد العينة الاستطلاعية وقد اتخذ نسبة (٠,٢٠ – ٠,٨٠) معياراً لقبول سهولة الفقرة وقد انحصرت نسبة درجات سهولة (٤٥) فقرة ضمن هذه النسب في حين تجاوزت الفقرات (٣ ،٢٧ ،٣١ ،٤٠) هذه النسب وعدت ساقطة علما انها قد سقطت بالتميز أيضا (أنظر الملحق ٩).

٧-ثبات الاختبار :

استخرج الباحث الثبات للاختبار التحصيلي من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (عودة ، ١٩٨٨، ٣٥٥) إذ أن هذه المعادلة تصلح للفقرات الموضوعية والمقالية ،علما أن الاختبار المعتمد في البحث كان من نوعي الاختبارات الموضوعية والمقالية ، وقد بلغت نسبة الثبات (٠,٨٧) وتعد مثل هذه النسبة جيدة للاختبتارات التحصيلية الصفتية غير المقننة (المفتي، ١٩٨٤، ٦٤) وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بصيغته النهائية (انظر الملحق١٠)

سادساً :مستلزمات البحث :

بعد أن اختار الباحث عينة البحث ووزعها على مجموعات البحث الثلاث وقبل تطبيق التجربة تتطلب إعداد خطط تدريسية للطرائق الثلاث (المناقشة، المنظمات المتقدمة، الاعتيادية) إذ قام الباحث بإعداد مجموعة من الخطط التدريسية وفق توزيع حصص المواد الدراسية على الفصل الدراسي الأول ثم قام بعرض نموذج لكل طريقة (انظر الملحق ١١، ١٢، ١٣) ثم قام الباحث بعرض هذه النماذج على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس واللغة العربية (انظر الملحق ٥) لإبداء آرائهم حولها وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم على الخطط ونفذها لاحقاً

السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي:

تتحقق السلامة الداخلية لأي تصميم تجريبي عندما يسيطر الباحث على العوامل الداخلية في التجربة بحيث لا تحدث أثرا في المتغيرات التابعة غير العوامل الداخلية في التجربة بحيث لا تحدث أثرا في المتغيرات التابعة غير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل ،وقد حرص الباحث على السيطرة على مجموعة من العوامل الداخلية التي قد تؤثر في نتائج التجربة خلال تطبيقه لها وهي:

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبةاتبع الباحث ضبطا تجريبيا محكما في التجربة حد من حدوث أي حادث طارئ من شانه أن يعرقل تطبيق التجربة طيلة فترة تطبيقها.
٢.أدوات القياس: حد الباحث من هذا العامل باستخدام الأدوات نفسها مع مجموعات البحث الثلاث.
٣.فروق الاختيار في أفراد العينة: حد الباحث من هذا العامل بتكافؤ أفراد مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات واعتماده العشوائية البسيطة في توزيعهم عليها.
٤. الفاقد التجريبي: حد من هذا العامل لعدم ترك أي فرد من أفراد العينة للدراسة خلال فترة التجربة. ألا أن هناك بعض الطلبة سجلوا انقطاعات متكرر عن الحضور وتم تشخيصهم لاستبعادهم لاحقا وكان عددهم أربعة طلاب إذ لا يشكل هذا العدد تأثيرا ملحوظا في تكافؤ المجموعات.

أما فيما يخص السلامة الخارجية للتجربة والتي يعني خلوها من العوامل الخارجية المؤثرة فيها ومن هذه العوامل:

١-تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختيار، حد الباحث من هذا العامل من خلال استخدامه العشوائية البسيطة في توزيع مجموعات البحث فضلا عن تكافؤ أفرادها في بعض المتغيرات.
٢- أثر الاختيار القبلي: حد الباحث من هذا العامل عند الاختبار التحصيلي وذلك لعدم وجود اختبار قبلي وسيطر عليه في الاتجاه وذلك من خلال تطبيقه على إفراد مجموعات البحث الثلاث في بداية العام الدراسي ومن ثم إعادة تطبيقه وبمدة زمنية كافية.
٣- أثر إجراءات التجربة: حاول الباث السيطرة على هذا العامل إلى حد كبير من خلال قيامه بالتدريس لمجموعات البحث الثلاث كونه أحد التدريسيين الفعليين فن الكلية. فضلا عن التوزيع المناسب للمجموعات على الجدول الدروس الأسبوعي مراعيا توقيتات محاضرات كل مجموعة، فضلا عن إعطائهم المادة نفسها، وفي قاعات دراسية متشابهة الظروف.
٤- اثر التعدد في المتغيرات المستقلة، حد الباحث من هذا العامل لوجود متغير مستقل واحد هو طرية التدريس وبأنواعها الثلاث.

سابعاً :تنفيذ التجربة :

بدأ الباحث بتنفيذ التجربة بتاريخ ٧ /١٠ / ٢٠٠٣ وبواقع ثلاث حصص أسبوعية واستمرت (١٣) اسبوع قام الباحث بتدريسها ، بعد تهيئة مجموعات البحث الثلاث ومكافأتهم في عدد من المتغيرات وتوزيعهم على المجموعات والطرائق التدريسية الخاصة بكل مجموعة وعلى النحو التالي:

أ-المجموعة التجريبية الأولى :

درست هذه المجموعة بطريقة المناقشة وفق الخطوات الآتية:

-إثارة سؤال حول أحد الموضوعات النقدية الذي يحتمل المناقشة والحوار وطرح الأفكار.

-إعطاء فرصة لجميع الطلبة في الصف للمشاركة في النقاش الصفي وطرح الأفكار وحرية الرأي ونقدها.

-يقوم التدريسي (الباحث) بتوزيع أدوار المناقشة ومحاولة إشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة فيها.

-بعد المناقشة بين الطلبة واشتراك المدرس معهم يقوم المدرس بدرج أو استخلاص أهم الأفكار والآراء النقدية والأدبية حول الموضوع على السبورة أو الخروج بأفكار عامة شفوية.

-تعاد الخطوات السابقة حول موضوع معين أخر.

-طرح عدد من الأسئلة التقويمية عن الدرس لغرض قياس مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس.

ب- المجموعة التجريبية الثانية:

درست هذه المجموعة بطريقة المنظمات المتقدمة وفق الخطوات آلاتية:-

- إعطاء فكرة مجردة متضمنة لأهم عناصر النقد الأدبي الدرس لذلك واليوم بترتيب منظم بدأ من الأفكار والمفاهيم الأساسية نزولاً إلى الحقائق على شكل هرمي لما يناسب البيئة المعرفية الراهنة للصف الرابع.

- بعد التأكد من استيعاب الطلبة لهذه المقدمة المنظمة بصورة عامة يقوم المدرس بشرح موضوعات الدرس الأساسي لإحدى موضوعات النقد الأدبي.

- يقوم المدرس بطرح عدد من الأسئلة لتعزيز استيعاب الطلبة لموضوع الدرس.

درج اهم الافكار على السبورة.

- طرح عدد من الاسئلة التقويمية عن الدرس لغرض قياس مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس.

جـ المجموعة الضابطة:

درست هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية وفق الخطوات الأتية:

-اعطاء مقدمة تمهيدية للدرس.

-شرح الموضوع من قبل المدرس.

-اشتراك عدد من الطلبة في بعض محاور الدرس بشكل محدود.

-استخلاص اهم الاراء والافكار لموضوع الدرس ودرجها على السبورة.
-طرح عدد من الاسئلة التقويمية عن الدرس لغرض قياس مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس.

ثامناً:تصحيح اداتي البحث:

قام الباحث بتصحيح اداتي البحث (مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث) و (الاختبار التحصيلي) على النحو الآتي:

مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الادبي:

تضمن هذا المقياس بصيغته النهائية (٥٨) فقرة سلبية وايجابية وبخمسة بدائل هي (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق جداً) واعطيت لها الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي للفقرات الايجابية و (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي للفقرات السلبية وبذلك انحصرت درجات المقياس ما بين (٥٨-٢٩٠).

الاختبار التحصيلي:

تضمن الاختبار بصيغته النهائية (٤٥) فقرة ومن نوعي الاختبار الموضوعي والمقالي محدد الاجابة، فقد اعطيت درجة (١) للاجابات الصحيحة للفقرات الموضوعية و(صفر) للأجابات المخطوءة اوالمتروكة او الذي يؤشر على اكثر من بديل في حين اعطى الباحث اكثر من درجة للأسئلة الموضوعية التي تتضمن ملئ فراغين وللفقرات المقالية محددة الاجابة وحسب متطلبات السؤال، وبذلك انحصرت الدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠-٦٧) أنظر الملحق (١٠)

الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

١- تحليل التباين الاحادي:

لتكافؤ مجموعات البحث الثلاث والتحقق من الفرضيات الرئيسة.

(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧،٢٨٥).

٢- اختبار شيفيه:

للتحقق من الفرضيات الفرعية للبحث

$$Sch = \frac{(\bar{} x_1 - x_2)^2}{Sw^2 (\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}$$

$\overline{X_1}$ ، $\overline{X_2}$ = المتوسط الحسابي .

n_1 ، n_2 = عدد افراد المجموعة.

Sw^2 = متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات.

(Ferguson, 198: 234)

٣. معادلة كورنباخ الفا:

لايجاد ثبات الاختبار التحصيلي

$$\alpha = \frac{K}{K-1} (1 - \frac{\Sigma Si^2}{S^2})$$

K = عدد الفقرات

Si^2 = تباين الفقرات

S^2= تباين درجات الطلبة الكلي.

(عودة ، ١٩٩٨، ٣٥٥)

٤- معامل ارتباط بيرسون:

لاستخراج ثبات مقياس الأتجاه

$$r = \frac{n\Sigma xy - \Sigma x \Sigma y}{\sqrt{[n\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2][n\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}}$$

x = درجات الاختبار القبلي.

y = درجات الاختبار البعدي. (البياتي واثنايسوس، ١٩٧٧: ١٨٣)

٥-اختبار مربع كاي:

لايجاد التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في متغير الجنس:

$$\chi^2 = \frac{\Sigma(O-E)^2}{E}$$

O = القيمة الملاحظة .

E = القيمة المتوقعة .

(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ١٧٦)

٦- معامل تميز الفقرة:

لايجاد القوة التميزية لفقرات الاختبار التحصيلي للنوعين الموضوعي والمقالي:

القوة التميزية للفقرات المقالية= (مجموع الدرجات الصحيحة للفئة العليا–مجموع الدرجات الصحيحة للفئة الدنيا) / (عدد افراد احدى الفئتين × درجة الفقرة) ×١٠٠

القوة التميزية للفقرات الموضوعية= (عدد الذين اجابو اجابة صحيحة من الفئة العليا– عدد الذين اجابو اجابة صحيحة من الفئة الدنيا) / (عدد افراد احدى الممجموعتين) ×١٠٠

(عوده، ١٩٨٥: ١٢٣)

٧- معامل السهولة:

لايجاد سهولة فقرات الاختبار التحصيلي للفقرات الموضوعية التي درجاتها (١)

السهولة = العدد الذين اجابوا اجابة صحيحة على الفقرة / العدد الكلي الذي حاولا الاجابة

٨- معامل السهولة للفقرات المقالية:

استخدمت هذه المعادلة لايجاد سهولة الفقرات المقالية والموضوعية التي لها اكثر من درجة.

السهولة = مجموع الاجابات الصحيحة للفقرة / عدد الطلبة الكلي الذين حاولوا الاجابة × الدرجة الكلية للفقرة

(عودة، ١٩٨٥: ١٢٤)

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج في ضوء فرضيات البحث ومن ثم مناقشتها وفق فرضيات البحث الأساسية والفرعية وترتيبها حسب المتغيرات التابعة وعلى النحو الآتي :

١-النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الأولى التي تنص على:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي الحديث ".

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجموعات البحث الثلاث في التحصيل لمادة النقد الأدبي من البيانات الخام (الملحق ١٠) ودرجها في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والنسبة المئوية لتحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي الحديث

المجموعة	العدد *	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التجريبية الأولى (مناقشة)	٣٠	٤٠،٦٦٦	٩،١٥١	%٦١
التجريبية الثانية(المنظمات المتقدمة)	٣٤	٤٢،٥٨٨	٨،٢١٠	%٦٤
الضابطة (إعتيادية)	٣١	٤٠،١٦١	٩،٩٧٧	%٦٠

ولغرض التحقق من هذه الفرضية والتحري عن الفرق المعنوي بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي . طبق الباحث إختيار تحليل التباين الأحادي الإتجاه لهذه المتوسطات ودرجت النتيجة في الجدول (٢١).

* تخلف عن الإختبار خمسة من الطلبة وأهملت استجابات أربعة أخرين لعدم إهتمامهم بألإختبار بواقع (٤) من المجموعة التجريبية الثانية و(١) من المجموعة الضابطة .

الجدول (٢١)

نتيجة تحليل التباين الأحادي بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	٩٦،٦٥١٨	٤٨،٣٢٥٩	٠,٥٦٣	٣,١٠٧٣
داخل المجموعات	٩٢	٧٨٩١،٠٩٥٦	٨٥،٧٧٢		
الكلي	٩٤	٧٩٨٧،٧٤٧٤			

يتضح من الجدول (٢١) إن القيمة الفائية المحسوبة (٠،٥٦٣) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣،١٠٧٣) عند مستوى دلالة (٠،٥) ودرجة حرية (٩٢،٢) وهذا يعني إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرئيسة .

وللتحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة لهذه الفرضية الرئيسة (الأولى) فقد إعتمد الباحث النتيجة التي أظهرها تحليل التباين الأحادي والتي تشير الى عدم وجود فرق معنوي بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي ، وبذلك تقبل هذه الفرضيات الثلاث التي تنص على :

الفرضية الفرعية الأولى (١-١) :

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أ فراد المجموعتين التجريبية الاولى التي درست بطريقة المناقشة والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية نحو مادة النقد الأدبي الحديث ".

وهذه النتيجة اذا ما قورنت بنتائج الدراسات السابقة التي مر ذكرها فإنها لا تتفق مع أي من تلك الدراسات والمتعلقة بالتحصيل .

الفرضية الفرعية الثانية (٢-١) :

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أفراد المجموعتين التجريبية الثانية والتي درست بطريقة المنظمات المتقدمة والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية نحو مادة النقد الأدبي الحديث "

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من الشوك (١٩٩٤) والشمري (١٩٩٨) اللتين توصلتا الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية (التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة) والضابطة (التي درست بالطريقة الإعتيادية نحو مادة النقد الحديث).

الفرضية الفرعية الثالثة (٣ -١) :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أ فراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية " نظراً لعدم حصول الباحث (في حدود إطلاعه) على أي من الدراسات السابقة في مجال المقارنة بين طريقتي المناقشة والمنظمات المتقدمة ولأي في المتغيرات التابعة . لذلك لم يكن من الممكن إجراء مناقشة أو مقارنة هذه النتيجة مع نتائج غيرها من الدراسات .

وعلى الرغم من عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي الحديث الا ان النتائج المعروضة في الجدول (٢٠) تبين إختلافا طفيفا في متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى التي درست بطريقة المناقشة والثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة عن متوسط المجموعة الضابطة ، ويتضح أيضاً أن متوسط المجموعة التجريبية الثانية كان أكبر من متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والضابطة .

ويعزى الباحث (عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية) بين المجموعات الثلاث في التحصيل الى تقارب الطريقتين التدريسيتين المناقشة و المنظمات المتقدمة مع الطريقة الإعتيادية

في تأثيرها في هذا المتغير (التحصيل) وهذا أدى الى تقارب المتوسطات كما ذكرنا، ومن جهة أخرى ان الباحث هو الذي قام بتدريس هذه المادة والتي من طبيعتها إحتمال المناقشة وتبادل الأراء سواء كان طريقة إعتيادية أو طريقة مناقشة أو طريقة أخرى .

وقد حرص الباحث على بذل أقصى الجهود في رفع المستوى العلمي للطلبة في هذه المادة بعيداً عن التحيز الى أي طريقة من الطرق الا أنه حاول ضبط خطوات كل طريقة على حدى ، ويتضح من الجدول (٢٠) إن متوسط المجموعة التي درست في المنظمات المتقدمة كان أكبر بشكل نسبي قليل قياسا بالمجموعة الضابطة ، وعلى الرغم من قلة الفرق، فإن الباحث يضيف الى ما ذكر سابقاً عن فاعلية طريقة المنظمات المتقدمة قي توجيه و تنظيم أفكار الطلبة في بداية الدرس ومحاولة توليف مفاهيم الدرس وافكاره مع البنية المعرفية الراهنة عند الطلبة.

أما المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المناقشة فكانت متقاربة من المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية ولكن هناك فرق طفيف ويعزي الباحث ذلك الى إن طريقة المناقشة قد أسهمت إسهاماً نسبياً في زيادة تحصيل هذه المجموعة ولا يعني هذا أن المجموعة الضابطة متخلفة عن المجموعتين التجريبيتين إذ إن المجموعات الثلاث حصلت على نسبة نجاح اكثر من ٦٠% في مادة النقد الأدبي الحديث ، وهذا يدلل على إهتمام الباحث (مدرس المادة) في إيصال الطلبة الى درجة مناسبة من النجاح.

٢-النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية التي تنص على :

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط استبقاء مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي " قام الباحث بالإجراءات السابقة ذاتها من حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأستبقاء مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي الحديث ودرجها في الجدول (٢٢).

الجدول (٢٢)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإستبقاء مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي الحديث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري

التجريبية الأولى	٣٠	٣٣،٩٠٠	١٠،٦٨٤
التجريبية الثانية	٣٤	٣٦،٧٠٥	٩،٦٢٣
الضابطة	٣١	٣٢،٨٧٠	٩،٦٩٧

ولغرض التحقق من هذه الفرضية والتحري عن الفرق بين متوسط استبقاء مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي ، طبق الباحث كذلك اختبار تحليل التباين الاحادي الأتجاه لهذه المتوسطات ودرجت النتيجة في الجدول (٢٣)

الجدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسط الإستبقاء لمجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الادبي

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	٢٥٨،٠٦٢٥	١٢٩،٠٣١٢٥	١،٢٥٠	٣،١٠٧٣
داخل المجموعات	٩٢	٩٤٨٩،٢٤٢٨	١٠٣،١٤٤		
الكلي	٩٤	٩٧٤٧،٣٠٥٣			

يتضح من الجدول (٢٣) ان القيمة الفائية المحسوبة (١،٢٥٠) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣،١٠٧٣) عند مستوى دلالة ٠،٠٥ ودرجة حرية (٢ ، ٩٢) وهذا يعني إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط استبقاء مجموعات البحث الثلاث في مادة النقد الأدبي وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الثانية . وللتحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة للفرضية الرئيسة (الثانية) فقد أعتمد الباحث النتيجة التي أظهرها تحليل التباين الأحادي ، وكما يأتي :

الفرضية الفرعية الأولى (١-٢) :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط استبقاء أفراد المجموعتين التجريبية الأولى

التي درست بطريقة المناقشة والضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية لمادة النقد الأدبي الحديث " يتضح من الجدول (٢٣) ان القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٥٠) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٠٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (٢،٩٢) ، وبذلك تقبل هذه الفرضية، وهذه النتيجة لم تتفق مع نتائج أي من الدراسات السابقة .

الفرضية الفرعية الثانية (٢-٢) :

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إستبقاء أفراد المجموعتين التجريبية الثانية والتي درست بطريقة المنظمات المتقدمة والضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية لمادة النقد الأدبي الحديث" ، يتضح من الجدول (٢٣) ان القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٥٠) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٠٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (٢،٩٢) ، وبذلك تقبل هذه الفرضية.

الفرضية الفرعية الثالثة (٣-٢) :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إستبقاء افراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لمادة النقد الأدبي الحديث " يتضح من الالجدول (٢٣) ان القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٥٠) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٠٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (٢،٩٢) ، وبذلك تقبل هذه الفرضية.

على الرغم من أن الباحث لم يخصص محوراً للإحتفاظ في الدراسات السابقة إلا إنه تمت الإشارة الى مجموعة من الدراسات التي تناولت هذا المتغير التابع والتي اعتمدت طرائق تدريسية غير الطرائق المستخدمة في البحث الحالي عدا دراسة درزي (١٩٨٢) التي إستخدمت المنظمات المتقدمة ، وقد توصلت كل تلك الدراسات الى تفوق المجموعات التجريبية فيها على الضابطة في هذا المتغير بإستثناء دراسة الجميل (١٩٩٩) التي لم تتفوق فيها إحدى المجموعتين التجريبيتين (أنموذج جانيه) على الضابطة .

و يعزي الباحث عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في الإستبقاء لمادة النقد الأدبي الحديث الى تقارب نسب فقدان أو نسيان المادة الدراسية عما حصل

عليه الطلبة في الاختبار الأول وهذا يعني إن الطرائق الثلاث المستخدمة في هذه التجربة كان لها الأثر المتشابه لاستبقاء المعلومات لأنها قائمة على التحاور اللفظي وشرح الدرس وكما هو معلوم إن مثل هذه الطرائق القائمة على هذا المبدأ تترك أثراً وقتياً في الجانب المعرفي .

وهذه الطرائق هي السائدة في الدراسات الإنسانية وخاصة في موضوعات اللغة العربية، ومن جهة أخرى فأن نسب الأستبقاء عند المجموعات الثلاث على الرغم من تقاربها فقد كانت أكبر عند المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة، ويعزي الباحث ذلك الى إن للمنظمات المتقدمة كانت ذات أثر في ترتيب وتنظيم أفكار الطلبة في البنية المعرفية للمتعلم وتعزيزها بأفكار واراء جديدة مما تسهل عملية دمج المعلومات الجديدة والراهنة بشكل عضوي وبناء ، وهذا مما يزيد في استبقائها في ذهن الطلبة ومن جهة أخرى وعلى الرغم من الفرق القليل بين متوسط استبقاء المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المناقشة عن المجموعة الضابطة إلا أن الباحث يرى إن طريقة المناقشة والطريقة الإعتيادية كان لهما ذات الأثر في استبقاء المعلومات وكما ذكرنا كان لحرص الباحث على إكتساب المعلومات عند المجموعات الثلاث وبدون تميز ومن غير أن
يشعروا أنهم خاضعين للتجربة ترك الأثر نفسه في نفوس الطلبة من حيث التجاوب مع المادة واستبقائها لأنها أصبحت مادة لذيذة ومشوقة وذات اهتمام .

ومن الجدير بالذكر ومن خلال خبرة الباحث المتواضعة في التدريس وخبرته الشخصية إن الطالب إذا لم يتقبل مادة فأنه يحاول التخلص منها بعد الانتهاء من أداء الاختبار كنوع من رد الفعل السلبي تجاه المادة.

٣- النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثالثة التي تنص على :

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو اتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي "

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنمو إتجاه مجموعات

البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي الحديث ودرجت البيانات في الجدول (٢٤).

الجدول (٢٤)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لنمو إتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي

المجموع	العدد*	المتوسط الحسابي للاتجاه			الانحراف المعياري للفرق (النمو)
		القبلي	البعدي	الفرق	
التجريبية الأولى	٣٣	٢١٢،٨٢٣	٢٣٤،٦٤١	٢١،٨١٨	١٣،٣٨١
التجريبية الثانية	٣٣	٢٠٨،٢٨٩	٢٢٠،٤٤	١٢،١٥١	١٥،٨٩٥
الضابطة	٣١	٢١٣،٦٥٦	٢٢٤،٠٧٥	١٠،٤١٩	١٨٢٦٨

ولغرض التحقق من هذه الفرضية والتحري عن الفرق بين متوسط نمو إتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي ، طبق الباحث كذلك إختبار تحليل تباين أحادي الاتجاه المتوسط النمو ودرجت النتيجة في الجدول (٢٥) .

الجدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي بين متوسط نمو اتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الادبي

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢	٢٤٥١،٠٤٢	١٢٢٥،٥٢١	٤٦٨٤	٣٠٩٦
داخل المجموعات	٩٤	٢٤٥٩٢،٧٠	٢٦١،٦٢		
الكلي	٩٦	٢٧٠٤٣،٧٤٢			

* اهملت إستجابة سبعة من الطلبة لعدم أهتمامهم وتغيبهم عن إداء الإستجابة.

يتضح من الجدول (٢٥) إن القيمة الفائية المحسوبة (٤،٦٨٤) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٠٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٩٤،٢) وهذا يعني إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو إتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي الحديث ، ونتيجة لوجود هذا الفرق المعنوي بين متوسط نمو مجموعات البحث الثلاث كان لابد من التحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة للفرضية الرئيسة الثالثة ، اذ طبق الباحث إختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات نمو إتجاه مجموعات البحث الثلاث نحو مادة النقد الأدبي الحديث و درجت النتائج في الجدول (٢٦).

الجدول (٢٦)

نتائج إختبار شيفيه لمتوسطات مجموعات البحث في نمو الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث

المجموعة	متوسط النمو	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
		٢١،٨١٨	١٢،١٥١	١٠،٤١٩
التجريبية الأولى (٣٣)	٢١،٨١٨	-------	٥،٨٩٤	٧،٩٣٨
التجريبية الثانية (٣٣)	١٢،١٥١	-------	-------	٠،١٨٣
الضابطة (٣١)	١٠،٤١٩	-------	-------	------

-النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى (١-٣) التي تنص على :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو إتجاه المجموعتين التجريبية الأولى والتي درست بطريقة المناقشة والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية نحو مادة النقد الأدبي الحديث ".

يتضح من الجدول (٢٦) ان قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسط المجموعتين (التجريبية الأولى ، الضابطة) بلغت (٧،٩٣١) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٦،١٩٢) * ، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المناقشة ، وبذلك ترفض هذه الفرضية الفرعية .

ويعزي الباحث الفرق في متوسط نمو الإتجاه بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الى فاعلية طريقة المناقشة وإسهامها في توفير جو نفسي مريح للطلبة يستطيعون من خلاله التعبير عن آرائهم وأفكارهم تجربة ونقد وابداء الراي في الأفكار النقدية والأدبية المعاصرة من جهة ومن جهة أخرى الحوار المتبادل بين الطلبة أنفسهم والذي لايتوفر في باقي الطرائق بهذه

* قيمة شيفيه الحرجة تساوي القيمة الجدولية لتحليل التباين × عدد المجموعات – ١ .

الدرجة من حرية تبادل الأراء ، وقد أشار(الخطيب ١٩٨٧) الى أن طريقة المناقشة تدعو الطلبة للمشاركة الفاعلة في حل مشكلة معينة مما يجعل الطالب يشعر بأهميته بوصفه فردا فاعلا في الصف وفي المجتمع المدرسي بشكل خاص وهذا ما يمنح الطالب الثقة بنفسه وبمدرسته ، خاصة وأن المناقشة تنمي روح الديمقراطية بين الطلاب وإعتمادها كأسلوب حياة، مما يؤدي الى زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم والمشاركة الإيجابية فيه.(الخطيب ١٩٨٧ : ١٣٧)

ويضيف (زيتون ٢٠٠٤) الى فاعلية طريقة المناقشة انها تساعد الطلبة على إكتساب مهارات الإتصال والتواصل وخاصة مهارات الحديث والكلام والتعبير وادارة الحوار فضلا عن إكساب الطالب الأسلوب الديمقراطي القائمة على إحترام اراء الأخرين وعدم التسرع في اصدار الأحكام الجارفة مما يسهم في تشكيل وتنمية بعض الاتجاهات والميول لدى الطلبة

(زيتون ٢٠٠٤ : ٢٠٤)

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية (٢-٣) التي تنص على:**

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو إتجاه المجموعتين التجريبية الثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة والضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية نحو مادة النقد الأدبي الحديث " .

يتضح من الجدول (٢٦) إن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة بلغت (٠،١٨٣) وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة (٦،١٩٢) وهذا يعني انه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو المجموعتين وبذلك تقبل هذه الفرضية الفرعية.

ولمقارنة هذه النتيجة مع نتائج باقي الدراسات فأنه (على حد علم الباحث) لا توجد دراسات سابقة تناولت أثر إستخدام طريقة المنظمات المتقدمة في إتجاه الطلبة نحو اللغة العربية.

ويعزي الباحث عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط نمو المجموعتين في الإتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث الى تقارب المتوسطين ، وهذا التقارب نتج من إهتمام

الباحث بتدريس المجموعتين بالقدر نفسه وكل مجموعة في إتجاه خطوات طريقة تدريسها ، وكما هو معلوم أن المدرس بشخصيته وأمانته العلمية عنصر هام في توليد الدافعية والإتجاه الأيجابي نحو هذه المادة ومن ملاحظة متوسطات الفروق في الجدول (٢٤) يتبين أنها كانت متقاربة وهذا يدل على أن الطريقة الإعتيادية التي تبعها الباحث (المدرس) كانت فعالة أيضاً في تنمية إتجاه الطلبة نحو هذه المادة ، اذ كان الباحث (لمدرس) حريصاً على إيصال أفراد المجموعة الضابطة مثل (المجموعتين التجريبيتين) الى المستوى العلمي المطلوب . وقد ترجم هذا الإهتمام من قبل المدرس الى إتجاه إيجابي في نفوس الطلبة .

وعلى الرغم من عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط نمو الإتجاه بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الا أن متوسط نمو المجموعة التجريبية الثانية كان أكبر بشكل نسبي من متوسط نمو المجموعة الضابطة ، ويعزي الباحث ذلك الى أسلوب المدرس(الباحث) في تقديم طريقة المنظمات المتقدمة من حيث تنظيمه للأفكار والمفاهيم الرئيسة لموضوع الدرس بصورة هرمية تتناسب مع طبيعة البنية المعرفية الراهنة للمتعلمين حول موضوعات النقد الأدبي الحديث ، مما ولد نوع من الألفة والرغبة في نفوس الطلبة تجاه هذه المادة وهذا ما إنعكس في إستجابتهم لفقرات المقياس ، ومن جهة أخرى فأن طريقة المنظمات المتقدمة تعود في جذورها الى نظرية (أوزبل – التعلم ذي المعنى) اذ اشار سركز وخليل (١٩٩٦) الى أن المادة التعليمية لكي تكون ذات معنى ينبغي أن تكون مألوفة لدى المتعلم ومعنى أن تكون مألوفة أن يوجد ما يشبهها في بنائه المعرفي ، وعلى العكس من ذلك يصعب تعلم فكرة أو مصطلح أو حتى كلمة لا يوجد لها ما يكافئها في بنية المتعلم ومن ثم تصبح لا معنى لها بالنسبة له . (سركز وخليل ، ١٩٩٦: ٨٦) كذلك فإن تقديم المادة في هذه المرحلة (الجامعية) بنمط الإستقبال ذي المعنى ولّد كما ذكرنا نوعاً من الألفة للمادة الجديدة عن إحدى موضوعات النقد الأدبي الحديث والتي إرتبطت مع ما يناظرها من أفكار سابقة عن الموضوع مما خلق نوع من الإرتياح النفسي والدافعية لمواصلة الدرس والإهتمام به .

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة (٣- ٣) التي تنص على:**

" لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو إتجاه المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية نحو مادة النقد الأدبي الحديث "

يتضح من الجدول (٢٦) إن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسط المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بلغت (٥،٨٩٤) وهي أقل من قيمة شيفيه الحرجة (٦،١٩٢) وهذا يعني أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نمو المجموعتين وبذلك تقبل هذه الفرضية الفرعية.

و يعزي الباحث هذه النتيجة الى فاعلية الطريقتين (المناقشة والمنظمات المتقدمة) في تنمية الإتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث لدى الطلبة ، وهذا ماأدى الى التقارب النسبي بين متوسطي النمو للمجموعتين ، على الرغم من كون متوسط نمو المجموعة التجريبية الأولى (٢١،٨١٨) كان اكبر من متوسط نمو المجموعة التجريبية الثانية (١٢،١٥١) الاأن الباحث يرى و كما أشار الى ذلك سابقاً أن طريقة المناقشة تعطي الحرية للطلبة لتبادل أفكارهم وارائهم والحوار الديمقراطي بينهم ومع مدرسهم ، وهذا ما يضفي أثاراً إيجابية في نفوسهم تجاه هذه المادة إنعكس في تحفيزهم وتشجيعهم للمواصلة .

Abstract

The research aimed at recognizing the impact of applying the two methods of advanced organizers and discussion in the acquisition and retention of Modern Literary Criticism subject for the students of 4th year, Department of Arabic Language. College of Education and their attitudes towards the subject.

Research sample was consists of (104) students (male and female) distributed upon three groups.

The three groups were equalized in accordance with variables of age, sex, final average and old literary criticism subject. Two of the groups were experimental whereas the third was the control group.

The first experimental group was (34) students (male and female) taught by the Discussion Method. The second experimental group was consisted of (38) students (male and female) taught by the Advanced Organizers Method. The control group was consisted of (32) students (male and female) taught by the normal method.

The aim of the research required two instruments to be fulfilled. The first was an acquisition test prepared by the researcher consist of (45) items as a final formula varied in subjective and essay styles. Test – certainly was achieved after being verified by a socialist committee and all the items obtained an accepted average. The ability of distinction and items' degree of difficulty were extracted by the researcher by applying the test on an exploratory group of (28) students from Arabic Language Dept. Afternoon studies. Test – consistency was extracted by the researcher by applying Khronbac ALF Equation in a percentage of 0.87.

The second instrument was a scale of tendency towards the subject of Modern Literary Criticism prepared by the researcher. It was consisted of (58) items as a final formula. In order to verify items' correctness and validity, the researcher submitted the instrument to a high-qualified and specialist committee. The researcher verified the consistency of the instrument by applying Re–test style on a sample of 4th year students from the year 2002 –2003 during 2nd term final exam.

The sample was consisted of (24) students (male and female), consistency value was 0.87 percentage after completing research's instruments and tools the researcher applied the experiment in the 4th Oct. 2003 and continued for (13) weeks in which the researcher taught the groups of research by himself.

After applying the experiment and Data processing statistically the research obtained the following results:

1. No statistically significant difference was existed between acquisitive mean of the three groups of the research in Modern Literary Criticism subject.

2. No statistically significant disparity was existed between retention mean of three groups of the research in the subject of Modern Literary Criticism.

3. A statistically significant disparity is exited between tendency mean of research three groups towards the subject of Modern Literary Criticism and favor of the first experimental group which studied by discussion method.

In the light of research results, the researcher recommended that the teaching staff of Arabic Language Dept. should consolidate teaching of their subjects by conversations, discussion and enrich the lesson by a clear introduction containing major ideas and concepts of lesson. The researcher proposed titles of researches that can be achieved for the completion of current research.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

خرج الباحث في ضوء نتائج البحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو الاتي:

اولا. الاستنتاجات:

١. ان الطرائق التدريسية الثلاث (المنظمات المتقدمة والمناقشة والاعتيادية) كانت ذات اثر في تحصيل طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية لمادة النقد الادبي الحديث .
٢. ان طريقة المنظمات المتقدمة كانت اكثر فاعلية من الطريقتين الاخريين في استبقاء المعلومات لدى طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية لمادة النقد الادبي الحديث.
٣. كانت طريقة المناقشة ذات اثر اكبر في تنمية اتجاه طلبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية نحو مادة النقد الادبي الحديث.
٤. امكانية تطبيق طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة مع طلبة المرحلة الجامعية واختصاصات اللغة العربية بشكل خاص.

ثانيا . التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي :

١. اثراء الدرس من قبل تدريسي وتدريسيات موضوعات اللغة العربية بمقدمة واضحة تتضمن اهم الافكار والمفاهيم الرئيسة للموضوعات التي ستدرس لاحقا.
٢. تعزيز تدريسي وتدريسيات موضوعات اللغة العربية لدروسهم بالمناقشات والحوارات الفكرية ذات العلاقة بموضوعات الدرس.
٣. اشراك تدريسي قسم اللغة العربية بكلية التربية من خلال مركز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي بدورات تدريبية على استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة بالشكل العلمي الصحيح.
٤. التأكيد على الاهتمام بطريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.
٥. على واضعي المناهج في الهيئة القطاعية الاخذ بنظر الاعتبار تضمين مفردات قسم اللغة العربية ساعات حرة لتحقيق المناقشات والندوات والمحاضرات ذات الطبيعة العلمية والادبية والابداعية.

ثالثا. المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء البحوث الآتية:

١. اثر استخدام ثلاثة اساليب من طريقة المناقشة لتدريس مادة النقد الادبي الحديث في تنمية الاداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع بقسم اللغة العربية.

٢. دراسة مقارنة لطريقتي المنظمات المتقدمة والاستكشافية في تحصيل طلبة الصف الثالث لمادة النقد الادبي القديم وتنمية اتجاههم نحوها.

٣. اثر استخدام عدة ستراتيجيات تدريسية وفق اساليب التعلم لطلبة الصف الاول في تحصيل مادة الادب العربي قبل الاسلام وتنمية تفكيرهم الناقد.

٤. اثر الاساليب التدريسية لتدريسي وتدريسيات اللغة العربية في كلية التربية في تحصيل واتجاه طلبتهم نحو اللغة العربية وتفكيرهم الابداعي.

المصادر العربية:

١. إبراهيم ، فاضل خليل (١٩٩٩) " **أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين ، جامعة الموصل** " مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد الخامس عشر ، السنة الثامنة ، جامعة قطر.

٢. أبل ، كنيث (١٩٨٦) **حرفة التعلم** ، ترجمة عمران أبو حجلة ، شركة الكتاب الأردني المحدودة ، الأردن.

٣. أبو ألوي ، ممدوح (٢٠٠٢) " **النقد الأدبي رؤى وأفكار** " ، جريدة الأسبوع الأدبي ، العدد٨٢٦ ، ص ٢٢٤-٢٢٨.

٤. أبو العزم ، عبد الغني (٢٠٠١) " **اللغة والدين وسلطة الدولة** " ، مجلة المناهل ، العدد٦٢، السنة ٢٥ ، المغرب .

٥. أبو جادو صالح محمد علي (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

٦. أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق (١٩٨٦) **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٧. ابو زينة ، فريد كامل (١٩٨٢) الرياضيات مناهجها واصول تدريسها ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان.

٨. الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) **اسس علم النفس التربوي** ، ط١، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة .

٩. الامين ، اسماعيل محمد (١٩٩٥) "**نموذج مقترح لتدريس مادة الرياضيات للصف الاول المتوسط باستخدام اسلوب المنظم المتقدم**" ، مجلة رسالة التربية ، عدد ١٠ ، وزارة التربية، سلطنة عمان .

١٠. الامين ، اسماعيل محمد (٢٠٠١) **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات** ، ط١ ، دار الفكر العربي، القاهرة.

١١. البسام ، عبد العزيز ابراهيم (١٩٨٧) "تطوير المناهج للتعليم العالي في الوطن العربي" وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الاعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة.

١٢. البكري ، أمل وعفاف الكسواني (٢٠٠٢) **أساليب تعليم العلوم والرياضيات** ، ط٢ ، دار الفكر للطبع والنشر والتوزيع، عمان .

١٣. بني عطا ، احمد محمد قاسم ، (١٩٩٥) ، " اثر المنظم المتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف التاسع الأساس " كلية الدراسات العليا ، جامع الأردن ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

١٤. البياتي ، عبدالجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (١٩٧٩) **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد .

١٥. توق ، محي الدين وآخرون (٢٠٠٢) **اسس علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين، الامارات العربية المتحدة .

١٦. جابر ، جابر عبدالحميد (١٩٩٩) **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، دار الفكر العربي، القاهرة .

١٧. جابر ، جابر عبدالحميد وعايف حبيب (١٩٦٧) **اساسيات التدريس** ، ط١ ، مطبعة العاني ، بغداد.

١٨. الجبوري ، عمران جاسم (١٩٨٦) "دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي" جامعة بغداد ، كلية التربية **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

١٩. الجرادات ، عزت وآخرون (١٩٩٠) **التدريس الفعَال** ، ط٤ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.

٢٠. الجميل ، غادة هاشم (١٩٩٩) " اثر استخدام نموذج جانيه وخارطة المفاهيم في اكتساب المفاهيم الحياتية والاحتفاظ بها لدى طالبات الخامس العلمي" ، جامعة الموصل ، كلية التربية **(رسالة ماجستير غير منشورة)**

٢١. الجنابي ، ساهرة عبدالله مناحي (٢٠٠٠) "أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات الخامس الأعدادي في مادة القرآن الكريم وتلاوته ومعاونيه" ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٢٢. الحديدي ، فائز محمد (١٩٩٩) "اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو عدد من المتغيرات المتعلقة بالحياة الجامعية" **مجلة دراسات**، المجلد ٢٩ ، العدد١ ، الجامعة الأردنية، عمان ، ص ٤٨-٥٦ .

٢٣. الحرباوي ، خولة مصطفى علي (١٩٩٧) " أثر استخدام استراتيجية ما قبل التدريس في التحصيل وقلق الامتحان لدى طالبات المرحاة الاعدادية في مادة الرياضيات " ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٢٤. حسام الدين ، كريم زكي (٢٠٠١) **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة** ، ط٣ ، الرشاد للطباعة والنشر .

٢٥. حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) **التربية العملية والميدانية مناهجها وممارساتها** ، مؤسسة الرسالة، بيروت .

٢٦. حمدان ، محمد زياد (١٩٨٥) **طرق منهجية للتدريس الحديث** ، دار التربية الحديثة ، عمان .

٢٧. الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، ط١ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

٢٨. _____ (٢٠٠١) **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

٢٩. الحيلة، محمد محمود وتوفيق أحمد مرعي (٢٠٠٢) **طرائق التدريس العامة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر، عمان .

٣٠. الخطايبة ، ماجد محمد علي وعلي بني حمد (٢٠٠٢) **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٣١. الخطيب ، علم الدين عبدالرحمن (١٩٨٧) **تدريس العلوم أهدافه واستراتيجياته نظمه وتقويمه** ، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٣٢. الخفاجي ، طالب محمود ياسين (١٩٩١) "أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الأعدادي في مادة الجغرافية" ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٣٣. خلف الله ، سلمان (٢٠٠٢) **المرشد في التدريس** ،ط١ ، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان.

٣٤. الخليلي ، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٥) **مناهج العلوم العامة واساليب تدريسها** ، ط١ ، وزارة التربية، اليمن .

٣٥. الخليلي ، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، ط١ ، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي .

٣٦. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣) **طرق التدريس العامة** ،ط١، وزارة التربية والتعليم ، اليمن.

٣٧. الدباغ ، فخري محمد وآخرون (١٩٨٣) **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للبيئة العراقية** ، مطبعة جامعة الموصل .

٣٨. درة ، عبد الباري وآخرون (١٩٨٨) **الحقائب التدريبية** ، ط١ ، الدار العربية للموسوعات ، بيروت .

٣٩. دروزة ، أفنان نظير (١٩٨٨) " أثر المقدمة المنظمة لـ ((أوزبل)) في ثلاثة مستويات من التعلم " ، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي** ، عدد ٨ ، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، ص ٥-٩.

٤٠. دعيبس ، سعد (٢٠٠٠) "مفاهيم في النقد" ، **مجلة علامات في النقد** ، المجلد التاسع ، الجزء ٣٥ ، ص ٨٥-٩٣.

٤١. الدليمي ، طه علي حسين وكامل محمود الدليمي (٢٠٠٤) **اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٤٢. الدليمي ، طه علي وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٣) **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٤٣. الدليمي ، كامل محمود نجم و طه علي حسين (١٩٩٨) **طرائق تدريس اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٤٤. الدليمي، طه علي حسين وزينب حسن الشمري (٢٠٠٣) **اساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٤٥. الراشد ، علي (١٩٨٨) **الجامعة والتدريس الجامعي** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

٤٦. الروسان ، سليم سلام وآخرون (١٩٩٢) **مباديء القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والانسانية** ، دار المطابع التعاونية، عمان .

٤٧. الزغول ، رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣) **علم النفس المعرفي** ، ط١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

٤٨. الزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢) **مبادئ علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة.

٤٩. زكري ، عمر محمد مدني (١٩٨٧) " استراتيجيات ما قبل التدريس لمفهوم ثبتت فعاليته علمياً " ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد٢٢ ، السنة السابعة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

٥٠. الزوبعي ، عبدالجليل وآخرون (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل .

٥١. زيتون ، عايش محمود (٢٠٠٤) **أساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، الإصدار الرابع ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

٥٢. الزيود ، نادر فهمي وآخرون (١٩٨٩) **التعلم والتعليم الصفي** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .

٥٣. سالم ، مهدي محمود ، وعبد اللطيف الحليبي (١٩٩٨) **التربية الميدانية وأساسيات التدريس** ، ط٢ ، مكتبة العبيكان ، الرياض.

٥٤. السامرائي، قصي محمد لطيف (١٩٨٧) "اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ" ، جامعة بغداد ، كلية التربية الاولى **(رسالة ماجستير غير منشورة)**

٥٥. السامرائي ،هاشم ،وآخرون (١٩٩٤) **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد .

٥٦. سركز ، العجيلي وناجي خليل (١٩٩٦) **نظريات التعليم** ، ط٢ ، منشورات جامعة قار يونس ، بنغازي.

٥٧. الشمري ، زينب حسن نجم (١٩٩٨) "اثر استخدام استراتيجي قبلتين لتدريس الادب والنصوص في تحصيل طالبات الصف الرابع العام" ، جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٥٨. الشمري ، زينب حسن وعصام حسن الدليمي (٢٠٠٣) **فلسفة المنهج الدراسي** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان .

٥٩. الشمري ، هدى علي جواد (٢٠٠٣) **طرق تدريس التربية الاسلامية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٦٠. الشناوي ،محمد حسن واخرون (٢٠٠١) **التنشئة الاجتماعية للطفل** ،ط١،دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٦١. الشوك ، بليغ حميد مجيد (١٩٩٤) " أثر استخدام ثلاث ستراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في مادة الجغرافية واتجاهاتهم نحو المادة " جامعة بغداد ، كلية التربية ، (ابن رشد) ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**.

٦٢. الشيخ ، حليمة (٢٠٠٢) " النقد الأدبي عند رولان بارت " **مجلة الموقف الأدبي** ، العدد ٣٧٩ ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق .

٦٣. الطائي ، رنا غانم حامد (٢٠٠٢) "أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات كلية المعلمين في مادة الجغرافية" ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٦٤. عاقل ، فاخر (١٩٧٧) **التعلم ونظرياته** ، ط٤ ، دار العلم للملايين، بيروت.

٦٥. _____ (١٩٨٨) **معجم العلوم النفسية** ، دار الرند العربي ، بيروت .

٦٦. العبيدي ، شاكر جاسم (١٩٩٧) "اثر استخدام استراتيجيتين قبليتين للتدريس في تحصيل طلاب الرابع في مادة التاريخ " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** .

٦٧. العجاج ، شذى مظفر مال الله (٢٠٠٤) " أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهم نحوها " جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٦٨. عريفج ، سامي سلطي (٢٠٠٠) **مقدمة في علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

٦٩. عطا الله ، ميشيل كامل (١٩٩٧) **طرق واساليب تدريس العلوم** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

٧٠. العلاف ، حنان حسن مجيد (١٩٩١) " أثر استخدام المنظمات الاستهلالية في المختبر في تحصيل طلبة الصف الأول فيزياء في كلية التربية الثانية " ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٧١. علي ، إقبال مطشر عبدالصاحب (٢٠٠٠) "أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأعدادي في مادة الجغرافية" ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن رشد **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٧٢. العمايرة ، محمد حسن (١٩٩٩) **اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٣. عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، مطبعة الامل للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٤. عياشي ، منذر (١٩٩٨) **الكتابة الثانية وفاتحة المتعة** ، ط١ ، الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي .

٧٥. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) **الكفايات التدريسية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٦. _____ (٢٠٠٤) **كفايات تدريس المواد الاجتماعية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٧. _____ (٢٠٠٣) **المدخل الى التدريس** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٨. القضاة ، قاسم وآخرون (١٩٩٧) " المشكلات التي تعوق الطلبة عند استخدام اللغة العربية الفصيحة في مدارس المملكة " ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد ٣٨ ، العدد١ ، عمان، ص٤٥-٤٩ .

٧٩. القطامي ، يوسف (١٩٨٩) **نماذج التدريس الصفي** ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

٨٠. _____ (١٩٩٨) **سايكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٨١. القطامي ، يوسف وآخرون (٢٠٠١) **اساسيات تصميم التدريس** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

٨٢. كبة ، نجاح هادي جواد (١٩٩٨) " أثر أسلوبين للمناقشة في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع العام " جامعة بغداد ، كلية التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** .

٨٣. الكبيسي ، وهيب وصالح حسن الداهري (١٩٩٩) **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، أربد .

٨٤. الكلاك ، عائشة أدريس عبد الحميد (٢٠٠١) " أثر استخدام اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها " ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٨٥. كنعان ، احمد علي (١٩٩٩) "تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح دراسة تقويمية لدى طلاب السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية "، جامعة دمشق ، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية** ، مجلد ١٥ ، العدد٤ .

٨٦. اللهيبي ، ليث سعدالله محمد (٢٠٠١) " أثر استخدام طريقة الاستجواب في التحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلبة كلية التربية ، جامعة الموصل في مادة الأدب العربي " ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٨٧. محمد ، داؤد ماهر ، ومحمد مجيد مهدي (١٩٩١) **أساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة الموصل .

٨٨. محمد ، محمد جاسم (٢٠٠٤) **علم النفس التربوي وتطبيقاته** ، ط١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٩. المخزومي ، أمل علي (١٩٨٩) "سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمير نحو اللغة العربية" ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد الحادي والثلاثون ، السنة العاشرة ، الرياض مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، ص .

٩٠. المخزومي ، ناصر (٢٠٠١) "اتجاهات المعلمين في اقليم جنوبي الاردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم" **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربوية.** مج (١٧) العدد (١) ص ١٢٣-١٣٧.

٩١. المسعودي ، أسماء كاظم فندي (٢٠٠٠) " أثر تدريس مادة المنتخب في الأدب لطريقتي المناقشة والمحاضرة ،في التحصيل والأداء التعبيري لدى طلبة كلية المعلمين " جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** .

٩٢. مصطفى ، فائق وعبد الرضا علي (١٩٨٩) **في النقد الادبي ومنطلقات وتطبيقات** ، ط١ ، جامعة الموصل – دار الكتب للطباعة والنشر .

٩٣. المغيرة ، عبدالله عثمان (١٩٨٩) **طرائق تدريس الرياضيات** ، ط١ ، جامعة الملك سعود، الرياض .

٩٤. الموسوي ، عواطف ناصر علي (٢٠٠١) " أثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء في التحصيل والأستبقاء وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العام " جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٩٥. المولى ،عبدالله فتحي محمد (٢٠٠٣) " أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة القواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها " جامعة الموصل ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** .

٩٦. الناقة ، محمود كامل (١٩٧٧٩) **أساسيات تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة .

٩٧. النجار ، عبدالرحيم عبدالفتاح (١٩٨٨) " أُثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة في مفاهيم نحوية في الصف الثالث المتوسط " عمان ، الجامعة الأردنية (**رسالة ماجستير غير منشورة**) .

٩٨. نشواتي ، عبد المجيد (٢٠٠٣) **علم النفس التربوي** ، ط٤ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان.

٩٩. نشوان ، يعقوب حسين (١٩٨٩) **الجديد في تعليم العلوم** ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان .

١٠٠. نشوان ، يعقوب ووحيد جيران (١٩٩٩) **أساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان .

١٠١. النعيمي ، طلال نجم عبد الله (٢٠٠٠) "اثر استخدام استراتيجيات الادراك فوق المعرفي والمنظمات المتقدمة في التحصيل المعرفي لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية" ، جامعة الموصل – كلية التربية الرياضية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**.

١٠٢. النعيمي ، طه تايه (١٩٧٤) "الأعداد المهني والفني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين" وقائع الندوة الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة .

١٠٣. الوائلي ، سعاد عبد الكريم (١٩٩٦) "اثر اسلوب الندوة في تجصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص" ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**.

١٠٤. الوائلي ، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤) **طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير** ، ط١ ، دار الشروق ، عمان.

١٠٥. _____، (١٩٩٨) ، "طريقة المناقشة في الادب والبلاغة واثرها في التحصيل والاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الثانوي" ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** .

١٠٦. وهبة ، مجدي وكامل المهندس (١٩٨٤) **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب،** ط٢ ، بيروت .

١٠٧. ياسوف ، أحمد (١٩٩٩) **جماليات المفردة القرآنية** ، ط٢ ، دار المكتبي للطباعة والنشر، دمشق .

المصادر الاجنبية:

08. Ausubel, et al. (1978) **Educational Psychology,** Holt Rinehart and Winston, New York.

09. Fergusen, George A (1981**): Statistical analysis in psychology and Education**, 5th ed. , London, Mcraw-Hill,Inc. Gardener, J., (1991) Self – reneuwal, New York, Harper and Raw.

10. Harlen, Wynne (1985) **Teaching and learning primary science**. London by Paul Chapman publishing Ltd.

11. Good Carter (1977) **Dictionary of Education**. 3rd ed. New York : McGraw- Hill.

12. Morgan , C and R. King (1979) **Introduction to psychology** ,3rd ed, New York, McGraw.

13. 112. Yelon , Stephen (1977) **A teachers World Psychology in the Classroom**: McGraw –Hill.

14. Merriam–Webester's (1998) **Collegiate Dictionary,** tenth Edition. Incorporated spring Field, Massachusetts, U.S. A.

15. Sistrunk and Marson Appioacto (1972) **Secondary social studies** W-MC Brown Company Publishers Lowa, P. 81.

الملحق (١)
يوضح معلومات عن افراد المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة المناقشة

ت	الجنس	المعدل العام	درجة مادة النقد القديم	حاصل الذكاء	العمر بالاشهر
١.	ث	٧٣,١٣	٦٠	١٠٠	٢٧٩
٢.	ث	٧٤,٨٧	٥٨	٨١	٢٧٢
٣.	ذ	٥٧,٦٥	٥٧	٩٠	٣٠٥
٤.	ذ	٥٥,٤٣	٥٥	٧٥	٢٩١
٥.	ث	٦٣,٤٨	٧٤	٧٥	٢٧٦
٦.	ذ	٦٩,٢٦	٦٠	٧٥	٢٥٨
٧.	ذ	٥٧,٢٦	٥٠	٨٤	٢٨٥
٨.	ث	٦٧,٨١	٧٦	١٠٤	٢٨٠
٩.	ذ	٥٦,١٧	٤٣	٩٨	٣١٢
١٠.	ث	٦١,١٧	٥٦	٩٠	٢٨٠
١١.	ث	٥٨,٢٢	٥٩	٩٠	٢٦٥
١٢.	ذ	٦٠,٩٦	٦٨	٨٤	٢٨٠
١٣.	ذ	٥٤,٨٢	٥٩	٨١	٢٦٧
١٤.	ذ	٦٧,٤٢	٥٢	١١٣	٢٩٠
١٥.	ذ	٥٥,٠	٥٠	٧٥	٢٧٢
١٦.	ذ	٥٧,٢٢	٥١	٩٨	٣٠٢
١٧.	ذ	٦٦,٤٣	٥٠	٨١	٢٩١
١٨.	ث	٥٩,١٧	٦١	٧٥	٣٠٦
١٩.	ث	٧٣,٠	٦٩	٩٢	٢٥٤
٢٠.	ذ	٥٣,٩١	٥٠	١٠٠	٢٧٨
٢١.	ث	٦٢,٢١	٥٠	٨٧	٢٦٦
٢٢.	ذ	٧٣,٣٧	٨٧	١٠٢	٢٧٧
٢٣.	ث	٦٣,٤٧	٥٨	٨١	٢٨٨
٢٤.	ذ	٦٠,٧٨	٥٨	٨٢	٢٥٨
٢٥.	ث	٦٩,١٧	٧٣	٩٠	٢٥٢
٢٦.	ذ	٦٢,٢٤	٥٠	٨١	٣٠٠
٢٧.	ذ	٥٨,٣٤	٥٨	٧٥	٣١٦
٢٨.	ث	٥٠,٩١	٥٤	٧٥	٢٩٥
٢٩.	ذ	٥١,٦٤	٥٠	٨١	٣٠٩
٣٠.	ث	٦٦,٠	٧٢	٧٥	٢٦١
٣١.	ث	٧٦,٥٦	٧٢	١٠٦	٢٨٣
٣٢.	ذ	٦٣,٠	٦٦	٧٥	٢٧٧
٣٣.	ذ	٧٧,٢١	٧٧	٨٧	٢٨٠
٣٤.	ث	٧٦,٠٤	٨٣	٨٤	٥٨٨

الملحق (٢)

يوضح معلومات عن افراد المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة

ت	جنس	المعدل العام	درجة مادة النقد القديم	حاصل الذكاء	العمر بالاشهر
١.	ذ	٥٩,٠٤	٥٢	٧٥	٢٨٨
٢.	ذ	٧٥,٩٥	٨٣	٨٧	٢٨٥
٣.	ث	٦٣،٠٨	٥٠	٨١	٢٨٠
٤.	ث	٧٢,٦٩	٧٥	٩٨	٢٦٤
٥.	ث	٥٢,٦٣	٦٥	٧٥	٢٦٧
٦.	ث	٦٩,٧٢	٧٢	٧٥	٤٤٩
٧.	ث	٧١,٣٤	٨١	٩٠	٢٦٥
٨.	ث	٦٢,٤٧	٦٣	٨١	٢٦٩
٩.	ث	٥٩,٧٣	٦٥	٨٤	٢٥٦
١٠.	ذ	٦٨,٨٤	٦٩	٨١	٢٧٦
١١.	ذ	٧٤,٠	٨١	٩٠	٢٩٣
١٢.	ذ	٦٤,٠	٦٦	٧٥	٢٨٣
١٣.	ذ	٦٩,٤٢	٥٩	٨٤	٢٦٤
١٤.	ث	٧٤,٣٩	٦٨	١٠٢	٢٨١
١٥.	ث	٦٩,١٧	٦٩	٧٥	٣٠٣
١٦.	ذ	٥٩،٠٨	٥٥	٧٥	٢٨٤
١٧.	ث	٦٢,١٦	٦٥	٨١	٢٨٣
١٨.	ذ	٦١,٨٦	٥٥	٧٥	٣٠٩
١٩.	ذ	٦٦,٤٣	٥٣	٧٥	٢٨٢
٢٠.	ث	٦٤,٥٢	٧٦	٨١	٢٧٥
٢١.	ذ	٦٣,٧٦	٦٠	٧٥	٢٨٨
٢٢.	ذ	٥٧,٦٠	٥٠	٧٥	٢٩٢
٢٣.	ث	٥٠,٨٦	٥٠	٧٥	٣٠١
٢٤.	ذ	٥٦,٣٤	٥٧	٨١	٢٧٦

ت	الجنس	المعدل العام	درجة مادة النقد القديم	حاصل الذكاء	العمر بالاشهر
٢٥.	ذ	٥٤,٥٢	٥٠	٧٥	٢٦٦
٢٦.	ث	٦١,٧٣	٦٦	٧٥	٢٦٧
٢٧.	ذ	٧٠,٠٤	٦٠	١٠٨	٢٥٧
٢٨.	ذ	٦٢,٩٥	٥٧	٧٥	٢٨٢
٢٩.	ذ	٥٨,٦٥	٦٨	٧٥	٢٦٩
٣٠.	ذ	٧٤,٣٢	٧٥	٨١	٢٧٢
٣١.	ذ	٥٦,٦١	٥٠	٨٤	٢٨٠
٣٢.	ذ	٥٣,٩٥	٥٠	٧٥	٣٠١
٣٣.	ث	٧١,٠	٦١	٨١	٢٤٩
٣٤.	ث	٦٣,٣٤	٦٩	٩٠	٢٨٠
٣٥.	ذ	٥٣,٠	٥٠	٨١	٢٨٨
٣٦.	ث	٦٩,٧٢	٦٨	٧٥	٢٨١
٣٧.	ث	٦٣,٩٥	٧٤	٨١	٢٩٥
٣٨.	ذ	٧١,٧٨	٧٢	٨٤	٢٧٩

الملحق (٣)

يوضح معلومات عن افراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

ت	الجنس	المعدل العام	درجة مادة النقد القديم	حاصل الذكاء	العمر بالاشهر
١.	ذ	٥٤,٦٥	٥٠	٧٥	٤٨٣
٢.	ذ	٦٠,٤٤	٦٢	٩٢	٢٨٨
٣.	ث	٦٧,٧٨	٦٨	٧٥	٢٦٨
٤.	ث	٦٤,٥١	٦٣	٨١	٢٨١
٥.	ث	٧٣,٥٢	٧٩	٧٥	٢٦١
٦.	ذ	٦٥,٢٢	٦٦	٧٥	٢٩٣
٧.	ث	٦٢,٢١	٥٧	٧٥	٢٦٥
٨.	ث	٥٣,٢١	٥٠	٧٥	٢٩٤
٩.	ذ	٨٣,٠٨	٧٦	١١٠	٢٨٣
١٠.	ذ	٥٣،٦٧	٥٠	٨٧	٢٨٨
١١.	ذ	٥٦,٣٤	٥٠	٩٦	٢٧٦
١٢.	ذ	٥٤,٦٨	٦١	٧٥	٢٨٣
١٣.	ث	٥٨,٦٢	٥٧	٨١	٢٥٣
١٤.	ذ	٦٠,٤٤	٦٢	٧٥	٢٨٨
١٥.	ث	٧١,٠٤	٧٠	١٠٢	٢٥٦
١٦.	ذ	٦٢,٦٥	٦٥	٨٧	٢٧٦
١٧.	ث	٧٦,٧٨	٧٠	١٠٠	٢٨٨
١٨.	ذ	٥٣,٦٤	٥٠	٧٥	٢٨٩
١٩.	ذ	٥١,٤٤	٦٠	٨٧	٢٨٢
٢٠.	ذ	٥٨,٦٣	٥٠	٧٥	٣٠٠
٢١.	ث	٦٣,٥٢	٧٢	٩٨	٢٧٨
٢٢.	ذ	٦٦,٩٥	٧٠	٧٥	٢٨٩
٢٣.	ذ	٥٩,٣٤	٦٥	٨٧	٢٦٤

ت	الجنس	المعدل العام	درجة مادة النقد القديم	حاصل الذكاء	العمر بالاشهر
٢٤.	ث	٦٧,٠٨	٥٠	٧٥	٢٧٢
٢٥.	ذ	٦٠,٤٤	٦٣	٨١	٢٨٨
٢٦.	ذ	٥٨,٠٨	٥٢	٨٤	٢٨٩
٢٧.	ث	٦٤,٩١	٦٤	٩٠	٣٠٣
٢٨.	ث	٦٢,٦٤	٥٠	٧٥	٣٠٩
٢٩.	ث	٦٧,٤٨	٦١	٩٤	٢٦٤
٣٠.	ث	٦٠,٤٣	٦١	٩٠	٢٨٢
٣١.	ذ	٦٢,٢٦	٦٣	٨٥	٣٠٠
٣٢.	ذ	٦٤,٣٦	٥٣	٨٣	٢٨٣

الملحق (٤)

مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث

(الصيغة الأولية)

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

يقوم الباحث بدراسة عنوانها (أثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) تتناول في جانب منها تنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة النقد الأدبي ، وضمن إجراءات البحث قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاه نحو مادة النقد ألا دبي لدى طلبة المرحلة الجامعية . ونظرا لما تمتعون به من مكانة علمية وخبرة يسعى الباحث للإفادة منها من خلال تفضلكم بالحكم على صلاحية الفقرات لقياس الاتجاهات علما ان المقياس يضم خمسة بدائل هي (موافق جدا – موافق – متردد – غير موافق – غير موافق جدا).

ولكم الشكر والتقدير..

المشرفان

١ – د.قصي توفيق غزال

٢ – د. عبدالستار عبدالله **الباحث**

ابي ابراهيم حسين

تابع الملحق (٤)

مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث (الصيغة الاولية)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة
١.	تنمي مادة النقد الادبي ذخيرتي الادبية.		
٢.	اتضايق من حضور دروس النقد الادبي.		
٣.	استمتع بحضور المهرجانات الشعرية		
٤.	التزم بحضور دورس النقد الادبي		
٥.	اشعر بالارتياح عند قراءة تحليل لنص شعري		
٦.	ارى صعوبة بالالمام بالمناهج النقدية الحديثة		
٧.	انفر من الاستماع الى الحلقات النقدية.		
٨.	اميل الى نشر موضوعات نقدية في النشرات الادبية.		
٩.	اتمنى ان تعرض الندوات النقدية الشعرية على شاشة التلفاز المحلي.		
١٠.	اشعر بصعوبة في استيعاب مادة النقد الادبي.		
١١.	اشعر بالارتياح عند تحليلي لنص شعري نقديا.		
١٢.	اتجنب في مطالعاتي الخارجية الموضوعات النقدية.		
١٣.	لا احبذ مشاهدة الندوات النقدية على شاشة التلفاز المحلي.		
١٤.	اشعر بعدم الارتياح في محاضرات النقد الادبي		
١٥.	لاتشغل الموضوعات الادبية حيزا في مطالعاتي الخارجية.		
١٦.	افضل زيادة حصص مادة النقد الادبي في الجدول الاسبوعي.		
١٧.	تساعدني مادة النقد الادبي في استيعاب الموضوعات الادبية.		
١٨.	تستهلك مادة النقد الادبي مني وقتا على حساب المواد الدراسية الاخرى.		
١٩.	تجعلني مادة النقد الادبي مدرسا ناجحا.		
٢٠.	اكن احتراما لنقاد الادب العربي		
٢١.	استمتع بفكرة ان اكون ناقدا ادبيا في المستقبل.		
٢٢.	اتوجه في مطالعاتي الخارجية نحو الموضوعات النقدية.		
٢٣.	اميل الى اكمال دراستي العليا في تخصص النقد الادبي.		

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة
٢٤.	ارى انه من الضروري تقليص حصص مادة النقد الادبي في الجدول الاسبوعي.		
٢٥.	اجد صعوبة في تحليل النصوص الادبية.		
٢٦.	اشعر بالارتياح عند تغيب مدرس مادة النقد الادبي.		
٢٧.	اشعر بالمتعة عند مناقشة زملائي في موضوعات النقد الادبي.		
٢٨.	لا ارى انعكاسا ايجابيا في النقد الادبي في حياتي العملية.		
٢٩.	اشعر بالضيق عندما يتحدث آخرون سلبا تجاه مادة النقد الادبي.		
٣٠.	تؤثر مادة النقد الادبي سلبا في معدلي الدراسي العام.		
٣١.	تساعد مادة النقد الادبي على تنمية تفكيري النقدي.		
٣٢.	لا تثير مادة النقد الادبي اهتمامي في متابعتها خارج المحاضرة.		
٣٣.	تزيد مادة النقد من ثقافتي الادبية .		
٣٤.	لا تشدني مادة النقد الادبي لمتابعة دروسي الادبية.		
٣٥.	اواضب على اقتناء الكتب النقدية.		
٣٦.	اتمنى ان تسمح لي الفرصة للالتقاء.		
٣٧.	اشرد في محاضرات النقد الادبي.		
٣٨.	احرص على قراءة المقالات النقدية.		
٣٩.	ارغب في قضاء الوقت في دراسة مواد النقد الادبي اكثر من غيرها.		
٤٠.	الاسلم لي ان ابتعد عن موضوع النقد الادبي.		
٤١.	لا احب ان ادرّس مادة النقد الادبي في المستقبل.		
٤٢.	تشبع دراسة مواد النقد الادبي ميولي الادبية.		
٤٣.	لا اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص الشعرية .		
٤٤.	اصغي لما يقوله مدرس مادة النقد الادبي في المحاضرة.		
٤٥.	يصيبني التوتر عند دخول امتحان مادة النقد الادبي.		
٤٦.	ايماني باهمية النقد قليل.		
٤٧.	ارى ان الموسيقى هي الركيزة الاساسية التي تميز الشعر عن النثر.		
٤٨.	لا اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص النثرية.		
٤٩.	لا بد ان يمتلك الناقد الموهبة التي تؤهله ان يكون ناقدا.		

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة
٥٠.	تساعدني مادة النقد الادبي على تذوق الجمال.		
٥١.	لا ارى في الشعر التعليمي شعرا		
٥٢.	ارى ان الواقعية في الادب تضعفه .		
٥٣.	ارى ان السريالية تبعد الناس عن الادب.		
٥٤.	يصعب علي تذوق النصوص النثرية.		
٥٥.	يمكن لاي انسان ان يمارس النقد الادبي.		
٥٦.	اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص الشعرية.		
٥٧.	انا ضد من يرى ان المضمون الاساس للشعر هو الشعور.		
٥٨.	كثرة المناهج النقدية تجعلني قلقا ازاء المادة الادبية.		
٥٩.	لو تركت لي حرية الاختيار عند تحليل نص ادبي لاخترت الرواية.		
٦٠.	اشعر بالارتياح عند تحليلي لنص نثري نقديا.		
٦١.	يصعب علي تذوق الجمال في المقالة الادبية.		
٦٢.	اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص النثرية.		

الملحق (٥)

اسماء وعناوين الخبراء والمحكمين الذين استشارهم الباحث

ت	الاسم	اللقب العلمي	مكان العمل	مقياس الاتجاه	الاختبار التحصيلي	الخطط التدريسية
١.	د. فائق مصطفى احمد	أ	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	X
٢.	د. فاضل خليل ابراهيم	أ	جامعة الموصل – كلية المعلمين	X	X	X
٣.	د. ابراهيم جنداري جمعة	أ	جامعة الموصل –كلية التربية		X	X
٤.	د. عبد المنعم خيري	أ	جامعة بغداد–اكاديمية الفنون	X		X
٥.	د. حسن العزاوي	أ	جامعة بغداد –كلية التربية	X		X
٦.	د. نزهة جعفر صادق	أ	جامعة الموصل –كلية التربية		X	X
٧.	د. موفق حياوي علي	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	X
٨.	د. عبد الرزاق ياسين	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	X
٩.	د. محفوظ القزاز	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	
١٠.	د. فاتح ابلحد فتوحي	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X		
١١.	د. كامل عبد الحميد عباس	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X		
١٢.	د. ايناس يونس مصطفى	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	X
١٣.	د. رعد عزيز	أ.م	جامعة بغداد –كلية التربية	X		X
١٤.	د. احمد بحر هويدي	أ.م	جامعة بغداد –كلية التربية	X		X
١٥.	د. غانم سعيد حسن	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	
١٦.	د. ندى عبد الفتاح	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X		
١٧.	د. منتصر عبد القادر رفيق	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	
١٨.	د. ابراهيم محمد محمود	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	
١٩.	د. احمد جوهر محمد	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية	X		X
٢٠.	د. خليل ابراهيم	م	جامعة الموصل –كلية التربية	X	X	X
٢١.	د. هشام محمد عبد الله	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	
٢٢.	د. رافعة سعيد السراج	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	
٢٣.	د. بتول حمدي البستاني	أ.م	جامعة الموصل –كلية التربية		X	

ملحق (٦)

مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث

(الصيغة النهائية)

جامعة الموصل/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة ..

يروم الباحث إجراء دراسة علمية يسعى من خلالها الى التعرف على رأيك وموقفك من مادة النقد الأدبي الحديث . ونظراً لمل يعهده الباحث فيك من تحمل المسؤولية واهتمام بالجوانب العلمية ، لذا يرجو منك قراءة فقرات المقياس بدقة والتعبير عن اتجاهك نحوها من خلال التأشير على البديل الذي تراه مناسباً .

شاكراً تعاونك

المشرفان

١- د. قصي توفيق غزال **الباحث**

٢- د. عبد الستار عبدالله **أبي إبراهيم حسين**

تابع الملحق (٦)

مقياس الاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث (الصيغة النهائية)

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	متردد	غير موافق	غير موافق جدا
١	تنمي مادة النقد الادبي ذخيرتي الادبية.					
٢	اتضايق من حضور دروس النقد الادبي.					
٣	استمتع بحضور المهرجانات الشعرية					
٤	التزم بحضور دورس النقد الادبي					
٥	اشعر بالارتياح عند قراءة تحليل لنص شعري					
٦	ارى صعوبة بالالمام بالمناهج النقدية الحديثة					
٧	انفر من الاستماع الى الحلقات النقدية.					
٨	اميل الى نشر موضوعات نقدية في النشرات الادبية.					
٩	اتمنى ان تعرض الندوات النقدية الشعرية على شاشة التلفاز المحلي.					
١٠	اشعر بصعوبة في استيعاب مادة النقد الادبي.					
١١	اشعر بالارتياح عند تحليلي لنص شعري نقديا.					
١٢	اتجنب في مطالعاتي الخارجية الموضوعات النقدية.					
١٣	لا احبذ مشاهدة الندوات النقدية على شاشة التلفاز المحلي.					
١٤	اشعر بعدم الارتياح في محاضرات النقد الادبي					

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	متردد	غير موافق	غير موافق جدا
١٥	لاتشغل الموضوعات الادبية حيزا في مطالعاتي الخارجية.					
١٦	افضل زيادة حصص مادة النقد الادبي في الجدول الاسبوعي.					
١٧	تساعدني مادة النقد الادبي في استيعاب الموضوعات الادبية.					
١٨	تستهلك مادة النقد الادبي مني وقتا على حساب المواد الدراسية الاخرى.					
١٩.	تجعلني مادة النقد الادبي مدرسا ناجحا.					
٢٠.	اكن احتراما لنقاد الادب العربي					
٢١.	استمتع بفكرة ان اكون ناقدا ادبيا في المستقبل.					
٢٢.	اتوجه في مطالعاتي الخارجية نحو الموضوعات النقدية.					
٢٣.	اميل الى اكمال دراستي العليا في تخصص النقد الادبي.					
٢٤.	ارى انه من الضروري تقليص حصص مادة النقد الادبي في الجدول الاسبوعي.					
٢٥.	اجد صعوبة في تحليل النصوص الادبية.					
٢٦.	اشعر بالارتياح عند تغيب مدرس مادة النقد الادبي.					
٢٧.	اشعر بالمتعة عند مناقشة زملائي في موضوعات النقد الادبي.					
٢٨.	لا ارى انعكاسا ايجابيا في النقد الادبي في حياتي العملية.					

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	متردد	غير موافق	غير موافق جدا
٢٩.	اشعر بالضيق عندما يتحدث آخرون سلبا تجاه مادة النقد الادبي.					
٣٠.	تؤثر مادة النقد الادبي سلبا في معدلي الدراسي العام.					
٣١.	تساعد مادة النقد الادبي على تنمية تفكيري النقدي.					
٣٢.	لا تثير مادة النقد الادبي اهتمامي في متابعتها خارج المحاضرة.					
٣٣.	تزيد مادة النقد من ثقافتي الادبية .					
٣٤.	لا تشدني مادة النقد الادبي لمتابعة دروسي الادبية.					
٣٥.	اواضب على اقتناء الكتب النقدية.					
٣٦.	اتمنى ان تسمح لي الفرصة للالتقاء.					
٣٧.	اشرد في محاضرات النقد الادبي.					
٣٨.	احرص على قراءة المقالات النقدية.					
٣٩.	ارغب في قضاء الوقت في دراسة مواد النقد الادبي اكثر من غيرها.					
٤٠.	الاسلم لي ان ابتعد عن موضوع النقد الادبي.					
٤١.	لا احب ان ادرّس مادة النقد الادبي في المستقبل.					
٤٢.	تشبع دراسة مواد النقد الادبي ميولي الادبية.					
٤٣.	لا اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص الشعرية .					
٤٤.	اصغي لما يقوله مدرس مادة النقد الادبي في المحاضرة.					
٤٥.	يصيبني التوتر عند دخول امتحان مادة النقد الادبي.					
٤٦.	ايماني باهمية النقد قليل.					

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	متردد	غير موافق	غير موافق جدا
٤٧.	ارى ان الموسيقى هي الركيزة الاساسية التي تميز الشعر عن النثر.					
٤٨.	لا اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص النثرية.					
٤٩.	لا بد ان يمتلك الناقد الموهبة التي تؤهله ان يكون ناقدا.					
٥٠.	تساعدني مادة النقد الادبي على تذوق الجمال.					
٥١.	ارى ان الواقعية في الادب تضعفه.					
٥٢.	ارى ان السريالية تبعد الناس عن الادب.					
٥٣.	يصعب علي تذوق النصوص النثرية.					
٥٤.	يمكن لاي انسان ان يمارس النقد الادبي.					
٥٥.	اجد في نفسي القدرة على تحليل النصوص الشعرية.					
٥٦.	كثرة المناهج النقدية تجعلني قلقا ازاء المادة الادبية.					
٥٧.	لو تركت لي حرية الاختيار عند تحليل نص ادبي لاخترت الرواية.					
٥٨.	يصعب علي تذوق الجمال في المقالة الادبية.					

الملحق (٧)

الاغراض السلوكية

	الاغراض السلوكية	المستوى
١.	يبين الاصل الاشتقاقي لمفهوم الفن	استيعاب
٢.	يبين معنى الصدق في الفن	تحليل
٣.	يعرف الاسلوب لغة	تذكر
٤.	يعدد النظريات التي اسست لمفهوم الفن.	تذكر
٥.	يوضح مفهوم الفن عند افلاطون	استيعاب
٦.	يوضح مفهوم الفن عند ارسطو	استيعاب
٧.	يشرح مفهوم العواطف	استيعاب
٨.	يذكر تعريف محمد النويهي للفن	تذكر
٩.	يعرف الفنون الجملية	تذكر
١٠.	يستخلص اسماء النقاد الذين مثلوا المنهج التاثري في النقد	استيعاب
١١.	يعلل عدم وجود مذاهب ادبية عربية	تحليل
١٢.	يوضح مدلولات الاخيلة ومفهومها	استيعاب
١٣.	يعرف الايقاع	تذكر
١٤.	يذكر سببين لنشأة الادب الكلاسيكي	تذكر
١٥.	يذكر الاسس والمبادئ التي تشكل منها المذهب الكلاسيكي	تذكر
١٦.	يميز بين مفهوم نظريتي الفن للفن والفن للمجتمع	استيعاب
١٧.	يوضح خصائص وسمات المذهب الرومانسي	تحليل
١٨.	يفسر نشأة الواقعية	استيعاب
١٩.	يشرح اهم ما تميزت به الواقعية	تذكر
٢٠.	يذكر ابرز الادباء السرياليين واعمالهم	تذكر
٢١.	يستخلص اهم رواد المنهج التاريخي في النقد.	استيعاب
٢٢.	يشرح العوامل التي اسهمت في نشأة الرمزية	استيعاب
٢٣.	يبين اهم مميزات وسمات الادب الرمزي	استيعاب

٢٤.	يستخلص تعريفا للادب من خلال آراء النقاد	استيعاب
٢٥.	يعلل اسباب نشأة السريالية	استيعاب
٢٦.	يعدد مقومات ومميزات السريالية	تذكر
٢٧.	يميز بين مؤهلات الناقد الفطرية والمكتسبة	استيعاب
٢٨.	يحدد معنى النقد وتطور مفهومه	تذكر
٢٩.	يفرق بين النقد الهدام والنقد البناء	تحليل
٣٠.	يوضح علاقة النقد بالمتلقي	استيعاب
٣١.	يحدد موقف نظرية الفن للفن مع الفن نفسه	تذكر
٣٢.	يحدد مفهوم الجمال عند المتصوفة	تذكر
٣٣.	يحدد الشروط التي قد تلزم الناقد.	تذكر
٣٤.	يبين اهمية النقد في العملية الابداعية	تحليل
٣٥.	يقارن بين المنهج النفسي والمنهج الاجتماعي	تحليل
٣٦.	يقارن بين المذهبين الكلاسيكي والرومانسي	تحليل
٣٧.	يشرح مستويات المنهج البنيوي	استيعاب
٣٨.	يستخلص ابرز سلبيات وايجابيات المنهج البنوي.	تحليل
٣٩.	يوضح مقومات المنهج التاثري	استيعاب
٤٠.	يقارن بين المنهج التاريخي والمنهج التاثري.	تحليل
٤١.	يشرح الفنون الجملية والفنون العملية	استيعاب
٤٢.	يعرف مفهوم الجمال عند افلاطون	تذكر
٤٣.	يعرف الاسلوب اصطلاحا	تذكر
٤٤.	يفسر علاقة الايقاع بالموضوع	استيعاب
٤٥.	يعدد الحجج التي يستند عليها اصحاب نظرية الفن للمجتمع	تذكر
٤٦.	يحدد اهم القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيون	تذكر
٤٧.	يعدد اشهر ادباء المذهب الكلاسيكي	تذكر
٤٨.	يشرح اسباب نشأة الرومانسية	استيعاب
٤٩.	يذكر مقطعا من قصيدة تنتمي الى المذهب الرومانسي	تذكر

٥٠.	يعدد اشهر الادباء الرومانسيين	تذكر
٥١.	يذكر الادباء الواقعيين واعمالهم	تذكر
٥٢.	يذكر عددا من ادباء الرمزية واعمالهم	تذكر
٥٣.	يردد مقطعا من قصيدة للمذهب الرمزي.	تذكر
٥٤.	يفسر كيفية خدمة النقد المبدع	استيعاب
٥٥.	يبين مالذي يجب ان يتجرد منه النقد	استيعاب
٥٦.	يذكر احد اعمال طه حسين في مجال المنهج التاريخي	استيعاب
٥٧.	يبين اسس المنهج النفسي	استيعاب
٥٨.	يذكر ابرز النقاد الذين استخدموا المنهج التأثري في النقد	تذكر
٥٩.	يعرف المنهج الاجتماعي	تذكر
٦٠.	يذكر ابرز النقاد الذين اتبعوا المنهج الاجتماعي في النقد.	تذكر
٦١.	يعرف البنيوية لغة واصطلاحا باسلوبه الخاص	استيعاب
٦٢.	يذكر ابرز نقاد المنهج البنيوي.	تذكر

الملحق (٨)
الاختبار التحصيلي (الصيغة الأولية)

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية/الدراسات العليا

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

يقوم الباحث بدراسة عنوانها (اثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الادبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها). واعداد الاختبار التحصيلي جزء من البحث لذلك نضع الاختبار بين ايديكم الكريمة والامل يحدونا ان ينال الاختبار ملاحظتكم وتوجيهاتكم السديدة بما عهد فيكم من نظرة علمية ودرجة بحثية وخبرة تخدم البحث العلمي وتوجيهه وتاخذ بيد الباحث نحو ما هو اكثر علمية ورصانة.

مع خالص الشكر والامتنان..

المشرفان

١- د. قصي توفيق غزال **الباحث**

٢- د. عبدالستار عبدالله **أبي إبراهيم حسين**

تابع الملحق (٨)
الاختبار التحصيلي (الصيغة الاولية)

السؤال الاول :

اختر العبارة التي تراها ملائمة من بين البدائل الآتية لكل فقرة :

١. الاصل الاشتقاقي لكلمة الفن في اللغات الاوربية هو النشاط :

أ. الصناعي.

ب. التجاري.

ج. الرياضي.

٢. الصدق في الفن يعني :

أ. مطابقة الفن للواقع.

ب. التعبير الصادر عن المشاعر.

ج. تصوير الحقائق .

٣. الاسلوب لغة هو الطريق :

أ. المقطوع.

ب. الممتد .

ج. المتعرج.

٤. الاسلوب اصطلاحا هو طريقة :

أ. المعاملة.

ب. القراءة.

ج. الكتابة.

٥. الافكار تعني :

أ. فلسفة النص.

ب.شكل النص.

ج. اسلوب النص.

٦. عد افلاطون الفن نشاطا:

أ. انسانيا.

ب. نافعا .

ج. ضارا.

٧. يرى ارسطو الفن محاكاة :

أ. حرفية طبيعية .

ب. منقحة للطبيعة.

ج. فاشلة للطبيعة.

٨. العواطف هي كل ما :

أ. يشغل التفكير .

ب. يثير النفس .

ج. يمثله النص.

٩. يرى النويهي في الفن نتاجا بشريا يعبر عن :

أ. عاطفة منتجة نحو الوجود وموقفه منه.

ب.خيال مفتوح لا يحده شئ في الوجود .

ج. نشاط انساني يعبر عن الجانب الوجداني.

١٠. الفنون الجملية فنون منتجة لتكون :

أ. وسيلة لتحقيق الغاية.

ب.طريقة للحصول على المنفعة.

ج. غاية في نفسها .

١١. ان من ابرز اعمال طه حسين في مجال المنهج التاريخي :

أ. حديث الاربعاء.

ب. الايام.

ج. دعاء الكروان.

١٢. كان من ابرز اعلام المنهج الاجتماعي:

أ. رامبو .

ب. وردزورث.

ج. شاتوبريان.

١٣. يعد محمد مندور واحدا من ابرز النقاد العرب الذين مارسوا المنهج :

أ. الاجتماعي.

ب. النفسي .

ج. التاثيري.

١٤.ان السبب وراء عدم ظهور مذاهب ادبية في الادب العربي كالتي وجدناها في الادب الاوربي هو ان المجتمع العربي:

أ. لم يعش الظروف التي عاشتها اوربا وادت الى ظهور تلك المذاهب.

ب. مجتمع انعزالي مغلق على نفسه مما يمنع تشكل تلك المذاهب.

ج. مجتمع بسيط وهذه البساطة تجعل ادبه يبقى محددا وغير متنوع.

١٥. كان من المعلومات المهمة التي اسهمت في تشكيل المنهج التاثري :

أ. نظرية الفن للفن.

ب.نظرية الفن للمجتمع.

ج. النظرية السياقية.

السؤال الثاني:

ضع الكلمة او العبارة التي تراها ملائمة في كل فراغ من الفراغات الآتية:

١٦. الخيال ان تخلق من اشياء مالوفة شيئا .....

١٧. ينقسم الايقاع الى ايقاعين احدهما .....

١٨. ان اهم اسباب نشاة الكلاسيكية هو سقوط .....وهجرة .....

١٩. كان الكلاسيكيون يعتمدون على انتقاء شخصيات اعمالهم على الطبقة .....

٢٠. ان من القواعد التي التزم بها الكلاسيكيون في حظر تصوير ..... على المسرح.

٢١. تميز الادب الرومانسي بتغليب ..... على ..... .

٢٢. طبع الادب الرومانسي بسمة غالبة هي .....

٢٣. كان من اشهر ادباء الرومانسية .....

٢٤. كان تقدم ..... واحدا واحدا من العوامل المهمة التي اسهمت في نشأة الواقعية.

٢٥. يستمد الادب الواقعي شخصياته من الطبقتين .....و ..... .

٢٦. بريتون واحد من اعلام المذهب .....

٢٧. ان جذور المنهج الاجتماعي كانت قد تشكلت عند ..... في كتابة .....

٢٨. كان من ابرز رواد المنهج التاريخي في النقد .....

٢٩. مقياس الجودة في الفن عند اصحاب نظرية الفن للمجتمع يتحقق في مدى ..... للفن.

٣٠. ان من ابرز اعمال كافكا التي عالجت المنهج النفسي في النقد روايتي ..... و ..... .

السؤال الثالث:

ضع ما تراه مناسبا من علامة √ او × امام كل عبارة من العبارات الآتية :

٣١. كان لتطور علم النفس الدور المهم في نشأة الرمزية.

٣٢. ان من اهم ميزات الادب الرمزي العناية بالواقع المحسوس.

٣٣. يقوم الادب الرمزي على الافصاح والمباشرة.

٣٤. ان من اهم العوامل التي اسهمت في نشاة السريالية ، الحرب العالمية الاولى وما احدثته من كوارث.

٣٥. يعد الخيال واحدا من اهم العناصر التي يعتمدها السرياليون في ادبهم.

٣٦. يتمثل الجمال عند السرياليون في المالوف والمتجانس.

٣٧. كل ما يحتاجه الناقد هو الموهبة التي تكون عادة فطرية.

٣٨. يبدا النقد بالاستحسان او الاستهجان دون تبرير او تعليل ثم تطور فاصبح استحسانا معللا او استهجانا مبررا.

٣٩. اذا كان النقد لاجل النقد فهو نقد بناء ، واذا كان النقد لاجل التقويم فهو نقد هدام.

٤٠. ان الناقد يوفر على المتلقي الوقت والجهد في اختيار ما يقرأ.

٤١. ترى نظرية (الفن للفن) في الفن فعالية انسانية ذاتية لها قوانينها الذاتية التي لا ترتبط باي قانون اجتماعي او اخلاقي.

٤٢. يرى المتصوفة في الجمال صفة يضفيها الانسان على الموجودات التي يحكم عليها بالجمال .

٤٣. الادب هو التعبير عن تجربة انسانية بلغة تصويرية هدفها التاثير في شكل فني جمالي قادر على توصيل تلك التجربة.

٤٤. دور العواطف في النص الادبي ينحصر في اثارة عاطفة القارئ دون تاجيج تلك العاطفة او تغييرها او زعزعتها.

٤٥. ان منطلقات النقد واحكامه قد تطورت بمعزل عن العلوم الانسانية الاخرى التي تدرس النشاط.

السؤال الرابع :

٤٦. قارن بين المنهج النفسي والمنهج الاجتماعي في النقد في ثلاث نقاط :

ت	المنهج النفسي	ت	المنهج الاجتماعي
١.		١.	
٢.		٢.	
٣.		٣.	

٤٧. قارن بين الكلاسكية والرومانسية في ثلاث نقاط :

ت	الكلاسيكية	ت	الرومانسية
١.		١.	
٢.		٢.	
٣.		٣.	

٤٨. بين المستويات التي يوزع البنيويون منهجهم عليها في خمس نقاط :

١.

٢,

٣,

٤.

٥.

٤٩. بين من وجهة نظرك ايجابيات وسلبيات المنهج البنيوي :

ت	الايجابيات	ت	السلبيات
١.		١.	
٢.		٢.	

الملحق (٩)

القوة التمييزية ومعامل السهولة لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	درجة السهولة	التميز	ت	درجة السهولة	التميز
١.	٠،٧٩	٠،٣٣	.٢٦	٠،٢٠	٠،٤١
٢.	٠،٧٠	٠،٢٥	.٢٧	٠،١٠	٠،٢٠
٣.	٠،٩٥	٠،٠٨	.٢٨	٠،٢٥	٠،٢٥
٤.	٠،٦٦	٠،٥٠	.٢٩	٠،٢٥	٠،٣٣
٥.	٠،٧٩	٠،٢٥	.٣٠	٠،٦١	٠،٣٣
٦.	٠،٢٩	٠،٤١	.٣١	٠,٨٧	٠,٠٨
٧.	٠،٥٤	٠،٤١	.٣٢	٠،٦٢	٠،٤١
٨.	٠،٧٩	٠،٣٣	.٣٣	٠،٧٩	٠،٣٣
٩.	٠،٦٢	٠،٤١	.٣٤	٠،٧٥	٠،٢٥
١٠.	٠،٥٠	٠،٥٠	.٣٥	٠،٧٠	٠،٤١
١١.	٠،٧٩	٠،٢٥	.٣٦	٠،٦٦	٠،٥٠
١٢.	٠،٥٠	٠،٣٣	.٣٧	٠،٦٦	٠،٣٣
١٣.	٠،٥٨	٠،٥٠	.٣٨	٠،٦٢	٠،٥٨
١٤.	٠،٧٥	٠،٢٥	.٣٩	٠،٦٢	٠،٢٥
١٥.	٠،٥٨	٠،٣٣	.٤٠	٠،٨٧	٠،٠٨
١٦.	٠،٧٥	٠،٥٠	.٤١	٠،٦٢	٠،٢٥
١٧.	٠،٧٢	٠،٤٥	.٤٢	٠،٧٠	٠،٤١
١٨.	٠،٦٢	٠،٥٨	.٤٣	٠،٨٣	٠،٣٣
١٩.	٠،٦٢	٠،٥٨	.٤٤	٠،٦٦	٠،٥٠
٢٠.	٠،٦٦	٠،٦٦	.٤٥	٠،٤٥	٠،٢٥
٢١.	٠،٦٠	٠،٣٧	.٤٦	٠،٢٥	٠،٣٤
٢٢.	٠،٣٣	٠،٣٣	.٤٧	٠،٥٨	٠،٣٣
٢٣.	٠،٥٤	٠،٤١	.٤٨	٠،٤٠	٠،٦٠
٢٤.	٠،٥٠	٠،٣٣	.٤٩	٠،٢٢	٠،٤٥
٢٥.	٠،٦٥	٠،٤٥			

الملحق (١٠)
الاختبار التحصيلي (الصيغة النهائية)

جامعة الموصل – كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية / الدراسات العليا

عزيزي الطالب ..

عزيزتي الطالبة ..

يروم الباحث اجراء دراسة يستكشف من خلالها مدى استيعابك لموضوعات مادة النقد الادبي الحديث ، لذلك يضع بين يديك هذا الاختبار آملا ان تتسم اجابتك على فقراته بالدقة والاهتمام ، والباحث كله امل وثقة في موضوعيتك واهتمامك بهذا الشأن.

شاكراً تعاونك معه ....

المشرفان :

١- د.قصي توفيق غزال

٢- د. عبدالستار عبدالله

الباحث

ابي ابراهيم حسين

تابع الملحق (١٠)

الاختبار التحصيلي (الصيغة النهائية)

السؤال الاول :

اختر العبارة التي تراها ملائمة من بين البدائل الآتية لكل فقرة :

١. **الاصل الاشتقاقي لكلمة الفن في اللغات الاوربية هو النشاط :**

أ.الصناعي.

ب. التجاري.

ج. الرياضي.

٢. **الصدق في الفن يعني :**

أ. مطابقة الفن للواقع.

ب. التعبير الصادر عن المشاعر.

ج. تصوير الحقائق .

٣. **الاسلوب اصطلاحا هو طريقة :**

أ. المعاملة.

ب. القراءة.

ج. الكتابة.

٤. **الافكار تعني :**

أ. فلسفة النص.

ب. .شكل النص.

ج. اسلوب النص.

٥. **عد افلاطون الفن نشاطا:**

أ. انسانيا.

ب. نافعا .

ج. ضارا.

٦. يرى ارسطو الفن محاكاة :

أ. حرفية طبيعية .

ب. منقحة للطبيعة.

ج. فاشلة للطبيعة.

٧. العواطف هي كل ما :

أ. يشغل التفكير .

ب. يثير النفس .

ج. يمثله النص.

٨. يرى النويهي في الفن نتاجيا بشريا يعبر عن :

أ. عاطفة منتجة نحو الوجود وموقه.

ب.خيال مفتوح لا يحده شئ في الوجود .

ج. نشاط انساني يعبر عن الجانب الوجداني.

٩. الفنون الجملية فنون منتجة لتكون :

أ. وسيلة لتحقيق الغاية.

ب. طريقة للحصول على المنفعة.

ج. غاية في نفسها .

١٠. ان من ابرز اعمال طه حسين في مجال المنهج التاريخي :

أ. حديث الاربعاء.

ب. الايام.

ج. دعاء الكروان.

١١. كان من ابرز اعلام المنهج الاجتماعي:

أ. رامبو .

ب.وردزورث.

ج.. شاتوبريان.

١٢. يعد محمد مندور واحدا من ابرز النقاد العرب الذين مارسوا المنهج :

أ. الاجتماعي.

ب. النفسي .

ج. التاثري.

١٣.ان السبب وراء عدم ظهور مذاهب ادبية في الادب العربي كالتي وجدناها في الادب الاوربي هو ان المجتمع العربي:

أ. لم يعش الظروف التي عاشتها اوربا وادت الى ظهور تلك المذاهب.

ب. مجتمع انعزالي مغلق على نفسه مما يمنع تشكل تلك المذاهب.

ج. مجتمع بسيط وهذه البساطة تجعل ادبه يبقى محددا وغير متنوع.

١٤. كان من المعلومات المهمة التي اسهمت في تشكيل المنهج التاثري :

أ. نظرية الفن للفن.

ب.نظرية الفن للمجتمع.

ج. النظرية السياقية.

السؤال الثاني:

ضع الكلمة او العبارة التي تراها ملائمة في كل فراغ من الفراغات الآتية:

١٥. الخيال ان تخلق من اشياء مالوفة شيئا .....

١٦. ينقسم الايقاع الى ايقاعين احدهما .....

١٧. ان اهم اسباب نشاة الكلاسيكية هو سقوط .....وهجرة .....

١٨. كان الكلاسيكيون يعتمدون على انتقاء شخصيات اعمالهم على الطبقة .....

١٩. ان من القواعد التي التزم بها الكلاسيكيون في حظر تصوير ..... على المسرح.

٢٠. تميز الادب الرومانسي بتغليب ..... على ..... .

٢١. طبع الادب الرومانسي بسمة غالبة هي .....

٢٢. كان من اشهر ادباء الرومانسية .....

٢٣. كان تقدم ..... واحدا واحدا من العوامل المهمة التي اسهمت في نشأة الواقعية.

٢٤. يستمد الادب الواقعي شخصياته من الطبقتين .....و ..... .

٢٥. بريتون واحد من اعلام المذهب .....

٢٦. كان من ابرز رواد المنهج التاريخي في النقد .....

٢٧. مقياس الجودة في الفن عند اصحاب نظرية الفن للمجتمع يتحقق في مدى ..... للفن.

٢٨. ان من ابرز اعمال كافكا التي عالجها المنهج النفسي في النقد روايتي ..... و ..... .

السؤال الثالث:

ضع ما تراه مناسبا من علامة √ او × امام كل عبارة من العبارات الآتية :

٢٩. ان من اهم ميزات الادب الرمزي العناية بالواقع المحسوس.

٣٠. يقوم الادب الرمزي على الافصاح والمباشرة.

٣١. ان من اهم العوامل التي اسهمت في نشاة السريالية ، الحرب العالمية الاولى وما احدثته من كوارث.

٣٢. يعد الخيال واحدا من اهم العناصر التي يعتمدها السرياليون في ادبهم.

٣٣. يتمثل الجمال عند السرياليون في المالوف والمتجانس.

٣٤. كل ما يحتاجه الناقد هو الموهبة التي تكون عادة فطرية.

٣٥. يبدا النقد بالاستحسان او الاستهجان دون تبرير او تعليل ثم تطور فاصبح استحسانا معللا او استهجانا مبررا.

٣٦. اذا كان النقد لاجل النقد فهو نقد بناء ، واذا كان النقد لاجل التقويم فهو نقد هدام.

٣٧. ترى نظرية (الفن للفن) في الفن فعالية انسانية ذاتية لها قوانينها الذاتية التي لا ترتبط باي قانون اجتماعي او اخلاقي.

٣٨. يرى المتصوفة في الجمال صفة يضفيها الانسان على الموجودات التي يحكم عليها بالجمال.

٣٩. الادب هو التعبير عن تجربة انسانية بلغة تصويرية هدفها التاثير في شكل فني جمالي قادر على توصيل تلك التجربة.

٤٠. دور العواطف في النص الادبي ينحصر في اثارة عاطفة القارئ دون تاجيج تلك العاطفة او تغييرها او زعزعتها.

٤١. ان منطلقات النقد واحكامه قد تطورت بمعزل عن العلوم الانسانية الاخرى التي تدرس النشاط.

السؤال الرابع :

٤٢. قارن بين المنهج النفسي والمنهج الاجتماعي في النقد في ثلاث نقاط :

ت	المنهج النفسي	ت	المنهج الاجتماعي
١.		١.	
٢.		٢.	
٣.		٣.	

٤٣. قارن بين الكلاسكية والرومانسية في ثلاث نقاط :

ت	الكلاسيكية	ت	الرومانسية
١.		١.	
٢.		٢.	
٣.		٣.	

٤٤. بين المستويات التي يوزع البنيويون منهجهم عليها في خمس نقاط :

١.

٢,

٣,

٤.

٥.

٤٥. بين من وجهة نظرك ايجابيات وسلبيات المنهج البنيوي :

ت	الايجابيات	ت	السلبيات
١.		١.	
٢.		٢.	

الملحق (١١)
نموذج خطة تدريسية بطريقة المناقشة في مادة النقد الادبي

الصف : الرابع **اليوم :**

الشعبة : **التاريخ :**

الموضوع : المذهب الكلاسيكي

الهدف العام :

اكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم عن المذاهب الادبية بصورة وظيفية ، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الادب العربي ، وتنمية الذائقة الجمالية لدى الطلبة .

الأغراض السلوكية :

من المتوقع بعد تدريس المادة ان يكون الطالب / الطالبة قادراً على ان :

١. يوضح اسباب نشأة المذهب الكلاسيكي .
٢. يبين مقدمات المذهب الكلاسيكي .
٣. يعدد خصائص المذهب الكلاسيكي .
٤. يشرح القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون .
٥. يذكر اشهر رواد المذهب الكلاسيكي .
٦. يبدي رأيه في المذهب الكلاسيكي .
٧. يشارك زملائه في التحاور وابداء رأيه في الموضوع .

الوسائل التعليمية :

السبورة و الطباشير الملون .

سير الدرس :

أ . المقدمة :

لغرض استثارة الطلبة وربط الدرس الجديد بالدرس السابق يقوم الباحث / المدرس بتهيئة الطلبة للدرس الجديد من خلال اعطاء فكرة عن موضوع النظريات الادبية من خلال نظريتي الفن للمجتمع والفن للفن .

ب. عرض الدرس :

يقوم المدرس / الباحث بكتابة عنوان الدرس على السبورة وهو المذهب الكلاسيكي ثم يطرح السؤال الاتي :

س : متى ظهر المذهب الكلاسيكي ؟

من المتوقع ان تكون اجابة بعض الطلبة كالآتي :

طالب : في القرن التاسع عشر .

طالب : قبيل سقوط الدولة الاغريقية .

طالب : مع عصر النهضة آبان القرن التاسع عشر .

بعدها يطلب المدرس من كل طالب ان يقدم دعم لرأيه ثم يجري مناقشة مع الطلبة حول ارائهم حول هذا الموضوع ، بعدها يحدد الاجابة الصحيحة على السبورة مع التعقيب ومشاركة الطلبة لارائهم . ثم يطرح المدرس سؤالاً اخر .

س : من اين اشتقت كلمة كلاسيكية ؟

طالب : من أصول فارسية .

طالب : من اصول عربية .

طالب : من أصول لاتينية .

بعدها يطلب المدرس من كل طالب ان يقدم دعم لرأيه ثم يجري مناقشة مع الطلبة حول ارائهم عن هذا الموضوع ، بعدها يحدد الاجابة الصحيحة على السبورة مع التعقيب ومشاركة الطلبة بارائهم ثم يطرح المدرس سؤالاً اخر .

س : ما السمة الرئيسة التي طبعت المذهب الكلاسيكي ؟

طالب : التجديد.

طالب : الوضوح .

طالب : تغليب العقل على العاطفة .

بعدها يطلب المدرس من كل طالب ان يقدم دعماً لرأيه ثم يجري مناقشة مع الطلبة حول ارائهم عن هذا الموضوع ، بعدها يحدد الاجابة الصحيحة على السبورة مع التعقيب ومشاركة الطلبة بارائهم . ثم يطرح المدرس سؤالاً اخر .

س : ما المبادئ أو الاسس التي تشكل منها المذهب الكلاسيكي ؟

طالب : استيحاء وتقليد الادبين الاغريقي واللاتيني .

طالب : الاحتكام الى العقل وتغليبه على العاطفة .

طالب : التجديد وعدم التقليد .

طالب : العناية بالاسلوب والارتقاء به .

بعدها يطلب المدرس من كل طالب ان يقدم دعم لرأيه ثم يجري مناقشة مع الطلبة حول ارائهم عن هذا الموضوع ، بعدها يحدد الاجابة الصحيحة على السبورة مع التعقيب ومشاركة الطلبة بارائهم . ثم يطرح المدرس سؤالاً اخر .

س : ما القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون ؟

طالب : قانون الوحدات الثلاث (وحدة الفعل ، وحدة الزمان ، وحدة المكان) .

طالب : وحدة النوع (مأساة ، ملهاة) .

طالب : الشخصيات في المأساة تكون من عامة الناس .

طالب : بناء المسرحية يتكون من اربعة فصول .

طالب : بناء المسرحية يتكون من خمسة فصول .

بعدها يطلب المدرس من كل طالب ان يقدم دعماً لرأيه ثم يجري مناقشة مع الطلبة حول ارائهم عن هذا الموضوع ، بعدها يحدد الاجابة الصحيحة على السبورة مع التعقيب ومشاركة الطلبة بارائهم . ثم يطرح المدرس سؤال اخر .

س : من اهم أشهر رواد المذهب الكلاسيكي ؟

طالب : كورني .

طالب : درايدن .

طالب : موليير .

طالب : كولير دج .

– التقويم : لغرض التحقق من مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس يقوم الباحث / المدرس بطرح الاسئلة الاتية :

س : متى ظهرت الكلاسيكية ؟

س : ماذا تأثرت الكلاسيكية ؟

س : ما معنى كلمة كلاسيكية ؟

س : ما أبرز سمة طبعت المذهب الكلاسيكية ؟

س : ما القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون ؟

س : من هم ابرز او أشهر الكلاسيكيون الذين تعرفهم ؟

- الأنشطة الاضافية :

١. مراجعة الموضوع من الكتاب المقرر .

٢. كتابة تقرير او ملخص عن الموضوع .

٣. الاطلاع على الموضوع في المصادر الخارجية .

٤. جلب عناوين لاعمال ادبية تصنف تحت خانة الأدب الكلاسيكي .

- **المصادر والمراجع :**

١- في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات .

تأليف : د . فائق مصطفى د. عبد الرضا علي

٢- مقدمة في النقد الأدبي .

تأليف : علي جواد الطاهر

٣- النقد الأدبي الحديث

تأليف : محمد غنيمي هلال

الملحق (١٢)

نموذج خطة تدريسية بطريقة المنظمات المتقدمة في مادة النقد الادبي

الصف : الرابع **اليوم :**

الشعبة : **التاريخ :**

الموضوع : المذهب الكلاسيكي

الهدف العام :

اكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم عن المذاهب الادبية بصورة وظيفية ، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الادب العربي ، وتنمية الذائقة الجمالية لدى الطلبة .

الأغراض السلوكية :

من المتوقع بعد تدريس المادة ان يكون الطالب / الطالبة قادراً على ان :

١. يوضح اسباب نشأة المذهب الكلاسيكي .
٢. يبين مقدمات المذهب الكلاسيكي .
٣. يعدد خصائص المذهب الكلاسيكي .
٤. يشرح القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون .
٥. يذكر اشهر رواد المذهب الكلاسيكي .
٦. يبدي رأيه في المذهب الكلاسيكي .
٧. يشارك زملائه في التحاور وابداء رأيه في الموضوع .

الوسائل التعليمية :

السبورة و الطباشير الملون .

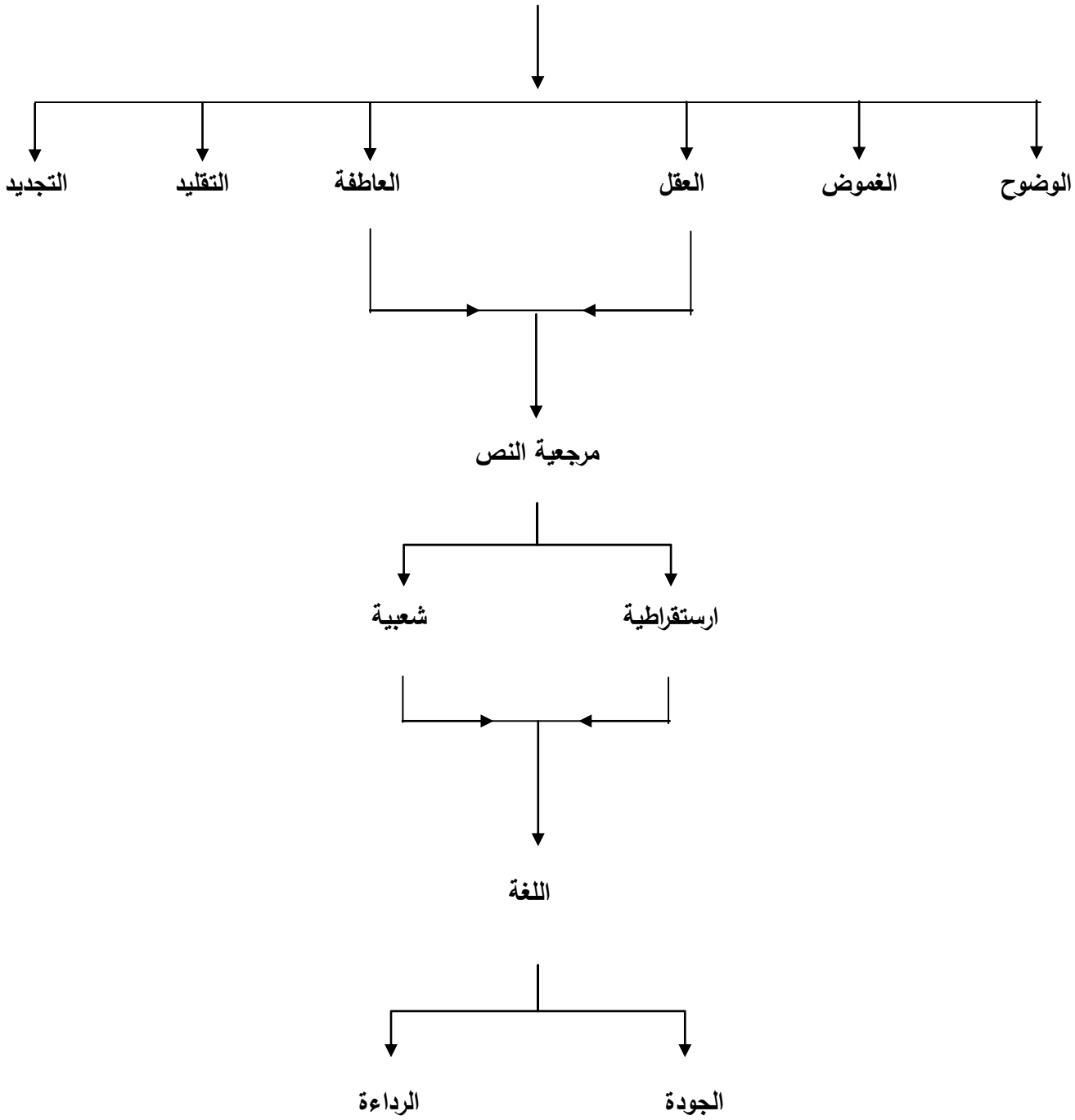
سير الدرس :

يتضمن سير الدرس المراحل الاتية :

١. عرض المنظم المتقدم .

بعد تهيئة واعداد المنظم المتقدم الخاص بموضوع المذهب الكلاسيكي يقوم الباحث / المدرس بتوجيه افكار الطلبة حول الموضوع وذلك من خلال عرض اهم المفاهيم الاساسية والافكار العامة لموضوع الدرس وترتيبها ترتيباً تنازلياً كمخطط مفاهيم على السبورة بدون اثارة اسئلة ، لغرض ربطها بالبنية المعرفية الراهنة لدى الطلبة وكما موضح .

الكلاسيكية


الوضوح
الغموض
العقل
العاطفة
التقليد
التجديد
مرجعية النص
ارستقراطية
شعبية
اللغة
الجودة
الرداءة

توضيح وشرح المنظم المتقدم :

بعد تقديم المنظم المتقدم الموضح وتيقن الباحث من استجابة الطلبة له يقوم الباحث / المدرس بشرح مكونات المنظم المتقدم وحسب ترتيب المخطط .

المذهب الأدبي : مجموعة مبادئ وأسس فنية يدعو اليها النقاد ويلتزم بها الكتاب في انتاجهم .

والكلاسيكية هي المذهب الادبي الاول الذي عرفته اوربا . وظهرت ملامح الكلاسيكية في اوربا مع عصر النهضة حيث اخذت اوربا تستيقظ من سبات القرون الوسطى وتشهد حركة احياء واسعة في الاداب والفنون ، وتبلورت اسس ومبادئ الكلاسيكية وسادت في فرنسا ابان القرن السابع عشر ولاسيما بين ١٦٦٠-١٦٨٥ .

والكلاسيكية لغةً مأخوذة من كلمة لاتينية Classic ومعناها وحدة في الاسطول او فصل مدرسي او طبقة ، واصطلاحاً اطلقت الكلمة في عصر النهضة على الادبين الاغريقي واللاتيني ثم سمي بها هذا المذهب لانه يقوم اساساً على جملة من الصفات والمبادئ الذي يشتمل عليها هذان الادبان .

أهم الاسس والمبادئ التي تشكل منها المذهب الكلاسيكي :

١. استيحاء وتقليد الادبين الاغريقي واللاتيني الذين عدهما الكلاسيكيون مثالاً للكمال ونموذجاً للجمال ، مجد الكلاسيكيون اداب اليونان والرومان ونزهوها من النقص والخطأ وجعلوا مقياس كل ادب مقدار مطابقته لهذه الاداب . ولما كان القدامى من الاغريق واليونان يرون في الادب والفن محاكاة للطبيعة ، عليه ولما كان الكلاسيكيون يقلدون القدامى فهذا يعني انه يتبعون الطبيعة ويحاكونها في ادبهم .
٢. الاحتكام الى العقل وتغليبه على العاطفة ، حيث امن الكلاسيكيون بالعقل وعظموا من شأنه ، وعدوه أسمى ملكة بين ملكات الانسان ، لهذا تأثروا به في ادابهم واحتكموا اليه .
٣. يعنى الكلاسيكيون عامةً في ادبهم بالاسلوب فيجعلونه اسلوباً رفيعاً فخماً قائماً على الفصاحة والسمو والجلال لا اثر فيه للركاكة والعامية او الابتذال لاسيما ان الادب الكلاسيكي كان يكتب للطبقات الارستقراطية وشخصياتها من الملوك والحكام الذين لا ينطقون الا بلغة راقية تتلائم مع مستواهم الاجتماعي والثقافي .

والكلاسيكيون يحترمون قواعد اللغة واصولها ويعنون بالمحسنات البديعية والبلاغية

والوان الصنعة والزينة والزخارف التي تجعل اللغة اكثر جمالاً وصقلاً ولما كان الكلاسيكيون يعدون الادبين الاغريقي واليوناني مثالاً للكمال ونموذجاً للجمال ، لذلك فقد خضعوا في ادبهم للاصول والقواعد التي استنبطت من اعمال القدامى من الاغريق واللاتين وتقيدوا بها ، عليه فقد التزم الكلاسيكيون بمجموعة قواعد وأصول اهمها :

أ . قانون الوحدات الثلاث أي وحدة الفعل ووحدة الزمان ووحدة المكان . وحدة الفعل تعني ان يعرض العمل فعلاً واحداً تاماً في كليته وان تكون اجزاؤه العديدة مترابطة ترابطاً وثيقاً ، اما وحدة الزمان فتعني ان تجري احداث العمل خلال اربع وعشرين ساعة ، اما وحدة المكان فتعني او تقضي بان تقع احداث العمل في مكان واحد او اماكن متعددة في مدينة او مقاطعة بحيث يمكن الذهاب اليها خلال اربع وعشرين ساعة.

ب. وحدة النوع وتعني ان تكون المسرحية اما مأساة او ملهاة والمأساة يكون كل ما فيها جداً ولا هزل فيه ، على حين يخيم على الملهاة جو الهزل والمرح اما الجمع بين خصائص الملهاة والمأساة فشيء يرفضه الكلاسيكيون .

ج . الشخصيات في المأساة يجب ان تكون من الطبقات العليا والرفيعة كالملوك والامراء والقواد .

د . يتكون بناء المسرحية المأساة من خمسة فصول .

هـ . ويحظر تجسيد مناظر القتل والعنف على المسرح لان ذلك يخدش مشاعر المتفرجين .

اما اشهر الكلاسيكيين فهم كورني وراستير ومولير ودرايدن .

بعدها يعطي المدرس فرصة للطلبة لبيان ارائهم حول الموضوع واثارة نوع من المناقشة حول الاراء والافكار المطروحة واستعراض الادبيات التي تناولت الموضوع.

التقويم :

لغرض التحقق من مدى استيعاب الطلبة من موضوع الدرس يقوم الباحث / المدرس بطرح الاسئلة الاتية :

س : متى ظهرت الكلاسيكية ؟

س : ماذا تأثرت الكلاسيكية ؟

س : ما معنى كلمة كلاسيكية ؟

س : ما أبرز سمة طبعت المذهب الكلاسيكية ؟

س : ما القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون ؟

س : من هم ابرز او أشهر الكلاسيكيون الذين تعرفهم ؟

- الأنشطة الاضافية :

١. مراجعة الموضوع من الكتاب المقرر .

٢. كتابة تقرير او ملخص عن الموضوع .

٣. الاطلاع على الموضوع في المصادر الخارجية .

٤. جلب عناوين لاعمال ادبية تصنف تحت خانة الأدب الكلاسيكي .

- **المصادر والمراجع :**

١- في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات .

تأليف : د . فائق مصطفى د. عبد الرضا علي

٢- مقدمة في النقد الأدبي .

تأليف : علي جواد الطاهر

٣- النقد الأدبي الحديث

تأليف : محمد غنيمي هلال

الملحق (١٣)

نموذج خطة تدريسية بالطريقة الاعتيادية في مادة النقد الادبي

الصف : الرابع **اليوم :**

الشعبة : **التاريخ :**

الموضوع : المذهب الكلاسيكي

الهدف العام :

اكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم عن المذاهب الادبية بصورة وظيفية ، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الادب العربي ، وتنمية الذائقة الجمالية لدى الطلبة .

الأغراض السلوكية :

من المتوقع بعد تدريس المادة ان يكون الطالب / الطالبة قادراً على ان :

١. يوضح اسباب نشأة المذهب الكلاسيكي .
٢. يبين مقدمات المذهب الكلاسيكي .
٣. يعدد خصائص المذهب الكلاسيكي .
٤. يشرح القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون .
٥. يذكر اشهر رواد المذهب الكلاسيكي .
٦. يبدي رأيه في المذهب الكلاسيكي .
٧. يشارك زملائه في التحاور وابداء رأيه في الموضوع .

الوسائل التعليمية :

السبورة و الطباشير الملون .

سير الدرس :

أ . المقدمة :

يقوم الباحث / المدرس باعطاء مقدمة قصيرة لغرض استثارة الطلبة من خلال استذكار المحاور الرئيسة للموضوع السابق وهو النظريات الادبية .

ب . عرض الدرس :

يقوم المدرس / الباحث بكتابة المحاور الاساسية لموضوع المذهب الكلاسيكي على السبورة والذي يتضمن :

١. تعريف المذهب الكلاسيكي .

٢. اهم الاسس والمبادئ التي تشكل منها المذهب الكلاسيكي .

٣. القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون .

بعدها يقوم المدرس / الباحث بشرح المادة ومشاركة الطلبة في بعض فقراتها :

((نشأ المذهب الكلاسيكي ابان القرن السابع عشر والكلاسيكية لغةً مأخوذة من كلمة لاتينية معناها وحدة في الاسطول او فصل مدرسي او طبقة واصطلاحاً اطلقت الكلمة في عصر النهضة على الادبين الاغريقي واللاتيني ثم سمي بها هذا المذهب لانه يقوم اساساً على جملة من الصفات والمبادئ التي يشتمل عليها هذان الادبان .

ويقوم المذهب الكلاسيكي على اساس استيحاء وتقليد الادبين الاغريقي واللاتيني الذين عدهما الكلاسيكيون مثالاً للكمال وانموذجاً للجمال وكان الاحتكام من العقل وتغليبه على العاطفة صفة الادب الاكسيكي ، اذ امن الكلاسيكيون بالعقل وعظموا من شأنه وعدوه اسمى ملكاً من ملاكات الانسان .

ويعنى الكلاسيكيون عامةً في ادبهم في الاسلوب فيجعلونه اسلوباً رفيعاً فخماً قائماً على الفصاحة والسمو لا اثر فيه للركاكة او العامية او الابتذال ، ويحترم الكلاسيكيون قواعد اللغة واصولها ويعنون بالمحسنات البديهية والبلاغية والوان الصنعة والزينة والزخارف التي تجعل اللغة اكثر جمالاً وصقلاً . وقد التزم الكلاسيكيون بمجموعة قواعد وأصول منها .

- قانون الوحدات الثلاث أي وحدة الفعل ووحدة الزمان ووحدة المكان . وحدة الفعل تعني ان يعرض العمل فعلاً واحداً تاماً في كليته وان تكون اجزاؤه العديدة مترابطة ترابطاً وثيقاً ، اما وحدة الزمان فتعني ان تجري احداث العمل خلال اربع وعشرين ساعة ، اما وحدة المكان فتعني او تقضي بان تقع احداث العمل في مكان واحد او اماكن متعددة في مدينة او مقاطعة بحيث يمكن الذهاب اليها خلال اربع وعشرين ساعة.
- كما التزم الكلاسيكيون بما يسمى بوحدة النوع وتعني ان تكون المسرحية اما مأساة او ملهاة والمأساة يكون كل ما فيها جداً ولا هزل فيه ، على حين يخيم على الملهاة جو الهزل والمرح اما الجمع بين خصائص الملهاة والمأساة فشيء يرفضه الكلاسيكيون .

- الشخصيات في المأساة يجب ان تكون من الطبقات العليا والرفيعة كالملوك والامراء والقواد ، يتكون بناء المسرحية المأساة من خمسة فصول . ويحظر تجسيد مناظر القتل والعنف على المسرح.

اما اشهر الكلاسيكيين فهم كورني وراستير ومولير ودرايدن .

بعدها يقوم المدرس باشراك الطلبة من خلال الاجابة على بعض الاسئلة ومن ثم تعزيز اجابات الطلبة الصحيحة وتصحيح مفاهيم الطلبة المغلوطة وتدوين اهم المعلومات على السبورة لتمثل الملخص السبوري .

التقويم :

لغرض التحقق من مدى استيعاب الطلبة من موضوع الدرس يقوم الباحث / المدرس بطرح الاسئلة الاتية :

س : متى ظهرت الكلاسيكية ؟

س : ماذا تأثرت الكلاسيكية ؟

س : ما معنى كلمة كلاسيكية ؟

س : ما أبرز سمة طبعت المذهب الكلاسيكية ؟

س : ما القواعد والاصول التي التزم بها الكلاسيكيون ؟

س : من هم ابرز او أشهر الكلاسيكيون الذين تعرفهم ؟

- الأنشطة الاضافية :

١. مراجعة الموضوع من الكتاب المقرر .

٢. كتابة تقرير او ملخص عن الموضوع .

٣. الاطلاع على الموضوع في المصادر الخارجية .

٤. جلب عناوين لاعمال ادبية تصنف تحت خانة الأدب الكلاسيكي .

- المصادر والمراجع :

١- في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات .
تأليف : د . فائق مصطفى د. عبد الرضا علي

٢- مقدمة في النقد الأدبي .
تأليف : علي جواد الطاهر

٣- النقد الأدبي الحديث
تأليف : محمد غنيمي هلال

ملحق (١٤)

يبين درجات افراد المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة المناقشة

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
١.	٢٢١	٢٣٥	١٤	٥٤	٤٤	
٢.	١٨٦	٢١٥	٢٩	٦٥	٥٨	
٣.	٢٠٥	٢٣٠	٢٥	٤٢	٣٥	
٤.	٢٠٦	٢١٩	١٣	٣٥	٢٦	
٥.	٢٣٧	٢٧٠	٣٣			
٦.	٢٠١	٢٣٨	٣٧	٤٦	٣٩	
٧.	١٩٣					
٨.	٢٠٥	٢٣٦	٣١	٣٧	٢٤	
٩.	٢٢٣	٢٤٥	٢٢	٥١	٤٦	
١٠.	٢٤٨	٢٧٧	٢٩	٢٦	١٨	
١١.	٢٤٧	٢٥٣	٦	٢٩	٢١	
١٢.	١٩١	٢١٧	٢٦	٣٠	٢٨	
١٣.	٢٠٣	٢٣٤	٣١	٣٢	١٩	
١٤.	١٣٦	١٧٢	٣٦	٤٠	٢٩	
١٥.	٢٢٣	٢٤٥	٢٢	٣٥	٣١	
١٦.	٢٣١	٢٤٥	١٤	٤٢	٣٠	
١٧.	٢٢٣	٢٥٦	٣٣	٤٠	٣٥	
١٨.	٢٢٨	٢٤٠	١٢	٤٣	٣٩	
١٩.	٢١٣	٢٤٦	٣٣	٣٥	٢٧	
٢٠.	٢٢٨	٢٢٠	٨-	٥٨	٤٨	
٢١.	١٨٨	٢٠٠	١٢	٣٥	١٨	
٢٢.	١٩٦	٢٣١	٣٥	٣٤	٢٢	
٢٣.	٢٣١	٢٣٨	٧	٥٧	٥٤	
٢٤.	٢٣٠	٢٥٣	٢٣	٤١	٢٧	

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
٢٥.	٢١٣	٢٤٨	٣٥	٣٥	٣٥	
٢٦.	١٨٢	٢٣٢	٥٠	٤٠	٣٥	
٢٧.	١٩٦	٢١٦	٢٠	٣٤	٢٦	
٢٨.	٢٠١	١٩٤	-٧			
٢٩.	٢٣٥	٢٤٥	١٠	٤٣	٤١	
٣٠.	٢٣٤	٢٥٥	٢١	٥٣	١٩	
٣١.	١٩٦	٢٢٣	٢٧	٤٣	٢٦	
٣٢.	٢٤٨	٢٥٩	١١	٤٧	٤٣	
٣٣.	٢١٣	٢٥٦	٤٣	٤٨	٤٢	
٣٤.	٢٢٣	٢٤٥	٢٢			

ملحق (١٥)

يبين درجات افراد المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المنظمات المتقدمة

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
١.	٢٤٥	٢٣١	-٤	٣٢	٢٦	
٢.	١٩٤	٢٢٦	٣٢	٥٤	٥٤	
٣.	٢١٩	٢٧٧	٤٢	٤٢	٣٦	
٤.	١٤٧	١٧٥	٢٨	٥١	٥٠	
٥.	٢١٢	٢٤٣	٣١	٤٨	٤٣	
٦.	٢٣٥	٢٦٠	٢٥	٥١	٤٧	
٧.	٢١٠	٢٢٧	١٧	٣٥	٢٥	
٨.	٢١٠	١٩٣	-١٧	٤٤	٣٧	
٩.	١٨٨	٢٠٤	١٦	٤٤	٢٨	
١٠.	٢١٩	٢٢١	٢	٤٣	٥١	
١١.	٢٣٦	٢٣٣	-٣	٣٦	٣١	
١٢.	٢٣١	٢٢٢	-٩	٤٠	٣٦	
١٣.	٢٠٤	٢٢٢	١٨	٥٩	٤٦	
١٤.	٢٣١	٢٢٩	-٢	٥٣	٥٠	
١٥.	٢١٢	٢٢٧	١٥	٣٩	٣١	
١٦.	٢٣٦	٢٤٧	١١	٤٤	٤٢	
١٧.	٢٢٣	٢١٣	-١٠	٢٢	١٦	
١٨.	٢٢٦	٢٢٩	٣	٤٧	٤١	
١٩.	١٥٨	١٧٩	٢١	٣٥	٣٠	
٢٠.	٢١٧	٢٢٥	٨	٣٩	٣٥	
٢١.	٢٢٧	٢٤٩	٢٢	٣٤	٣٣	
٢٢.	٢١٠	٢٠٨	-٢	٢٧	١٩	
٢٣.	٢٠٢	٢١٥	١٣	٣٤	٣١	
٢٤.	٢٣٧	٢٦٩	٣٢			

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
٢٥.	٢٢١	٢٥٣	٣٢	٤٨	٤٦	
٢٦.	١٨٧					
٢٧.	٢٣٠	٢٢٦	٤-	٤٩	٤٢	
٢٨.	٢٣٨	٢٦٥	٢٧	٣٤	٢٦	
٢٩.	١٨٨	٢٠٧	١٩	٤١	٢٦	
٣٠.	٢١٧					
٣١.	٢٣٩	٢٢٩	١٠-	٤٢	٣٨	
٣٢.	١٨٢	١٩١	٩	٤٧	٣٩	
٣٣.	٢٠٩	٢٢٣	١٤	٤١	٣١	
٣٤.	٢٣٦	٢٣٣	٣-	٣٦	٣٢	
٣٥.	١٦٥	٢٠٣	٣٨	٥٤	٤٧	
٣٦.	١٧٥			٣٨	٣٠	
٣٧.	٢٠٣			٥٦	٥٢	
٣٨.	١٩٦					

الملحق (١٦)

يبين درجات افراد المجموعة التجريبية الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
١.	٢٣٤	٢٠٨	-٢٦	٢٣	١٧	
٢.	٢٤١	٢٥٨	١٧	٤٢	٣٦	
٣.	٢٣٠	٢٥٠	٢٠	٥٣	٣٩	
٤.	٢٢٦	٢٢٣	-٣	٥١	٣٥	
٥.	٢٢٢	٢٣٩	١٧	٥٠	٣٢	
٦.	٢٣١	٢٤١	١٠	٣٧	٤١	
٧.	١٨٦	٢١٣	٢٧	٤٦	٣٧	
٨.	٢٤٦	٢٢٨	-١٨	٤٥	٤١	
٩.	٢١٥	٢٥٥	٤٠	٥٦	٥٣	
١٠.	٢١٤	٢١٣	-١	٣١	٣٣	
١١.	٢٢٦	٢٤٥	١٩	٣٩	٣٥	
١٢.	٢١٥	٢٢٦	١١	٣٨	١٩	
١٣.	١٧٩	١٨٢	٣	٣٠	١٦	
١٤.	٢٥٥	٢٣١	-٢٤	٤٨	٤٢	
١٥.	٢٢٩	٢٤١	١٢	٤٦	٤١	
١٦.	٢٢١	٢٤٠	١٩	٥٦	٤٩	
١٧.	٢٣٥	٢٦٢	٢٧	٥٠	٣٠	
١٨.	١٩٠	٢١٦	٢٦	٥١	٤٧	
١٩.	١٩٥	١٨٦	-٩	٣٤	٢٧	
٢٠.	٢١٤	٢١٨	٤	٤٥	٣٢	
٢١.	١٩٢	٢٤٤	٥٢	٧٣	٣٧	
٢٢.	١٨١	٢١١	٣٠	١٧	٢٠	
٢٣.	١٨٣	١٦٨	-١٥	٣٧	٣٢	
٢٤.	١٩٦	٢٠١	٥	٣٣	٣٠	

ت	الاتجاه نحو مادة النقد الادبي الحديث			الاختبار التحصيلي	الاستبقاء	الملاحظات
	قبلي	بعدي	الفرق			
٢٥.	٢٢٢	٢٣٨	١٦	٢١	١٤	
٢٦.	٢٢٨	٢٥٧	٢٩	٤٦	٣٢	
٢٧.	٢٣٠	٢٣٨	٨	٤٠	٣٥	
٢٨.	٢٠٩	٢٣٥	٢٦	٣٨	١٧	
٢٩.	٢٠٣	٢٠٩	٦	٣٩	٣٧	
٣٠.	١٩٧	٢١٠	١٣	٤٤	٢٨	
٣١.	١٧٨	١٦٠	١٨-	٢٤	١٥	
٣٢.	٢١٤			٤٣	٣٥	