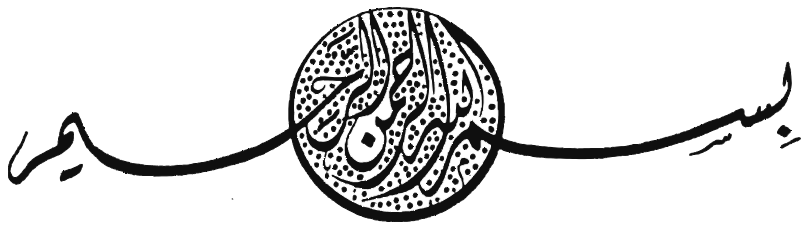
# أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به

رسالة مقدمة إلى
مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى . وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير آداب في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية) .

الطالبة
انتصار كَيطان هزاع

بإشراف
أ.م.د. رياض حسين علي

1432هـ 2011م



﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ خَلَقَهُنَّ ٱلْعَزِيزُ ٱلْعَلِيمُ ٩ ﴾

صدق الله العظيم
سورة الزخرف

بسم الله الرحمن الرحيم

# إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذهِ الرسالة الموسومة ﴿ أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به﴾ . والتي تقدمت بها الطالبة (انتصار كيطان هزاع) . قد جرى بإشرافي في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير آداب في التربية "طرائق تدريس اللغة العربية" .

التوقيع :
أ.م.د. رياض حسين علي
المشرف على الرسالة
التاريخ : / /2011

بناء على توصية المشرف نرشح هذهِ الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

التاريخ : / /2011

بسم الله الرحمن الرحيم

# إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن إعداد هذهِ الرسالة الموسومة ﴿ أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به﴾ . قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية

بأشرافي وقد أصبحت خالية من الأخطاء اللغوية ولأجله وقعت .

التوقيع :

المشرف اللغوي : د. مازن عبد الرسول سلمان

المرتبة العلمية : أستاذ مساعد

التاريخ : 6 / 12 / 2011

# بسم الله الرحمن الرحيم

## قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة الموقعون أدناه نشهد بأننا اطلعنا على الرسالة الموسومة " أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به" المقدمة من الطالبة انتصار كيطان هزاع . وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) ، وبعد إجراء المناقشة العلنية في محتوياتها وما يتعلق بها، قد وجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، بتقدير( ) .

**رئيس اللجنة**

**التوقيع :**

**الاسم : د. عادل عبد الرحمن نصيف**

**المرتبة العلمية : أستاذ مساعد**

**عضو اللجنة**

**التوقيع :**

**الاسم : د. رحيم علي صالح**

**المرتبة العلمية : أستاذ مساعد**

| | |
|---|---|
| عضو اللجنة | عضواً ومشرفاً |
| التوقيع : | التوقيع : |
| الاسم : د. محسن حسين خلف | الاسم : د. رياض حسين علي |
| المرتبة العلمية : أستاذ مساعد | المرتبة العلمية : أستاذ مساعد |

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى .

**الأستاذ الدكتور**

**عميد كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى**

**التاريخ** : / / 2011

# الإهـــداء

**إلى . .**

**منبع الحب والحنان . . . أمي وأبي . .**

**براً وإحساناً . . .**

**من أتكئ عليهم في أمري ، وأشـد بهـم أزري . .**

**أخوتي وزوجاتهم. .**

**وفاءًا وإخلاصاً . . .**

**الورود المتفتحة في حياتي أولاد أخوتي . .**

**حباً وحناناً . . .**

**من أزرتني وثبتت خطاي وفتحت لي بـاب الأمـل والثقة . .**

**صـــديقتي (باســـمة أحمد) . .**

**مـن علمنـي حرفـاً ملكنـي عبـداً . . أسـاتذتي الأفاضل . .**

**حباً ووفاءًا**

أهــدي ثمــرة جهــدي المتواضــع هذا . .

**الباحثة**

# شكــر وامتنان

قال تعالى : ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴿١٢﴾﴾ سورة لقمان : آية 12 .

الحمد لله رب العالمين . والصلاة والسلام على سيد المرسلين . وخاتم النبيين، سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين ، وأصحابه الغر الميامين .

أما بعد :

أما وقد حان لي أن أقدم هذا البحث فيسرني أن أتقدم بالشكر الخالص والامتنان العظيم لكل من طوق عنقي بالمساعدة والعون على النهوض بهذا البحث ليصل إلى ما وصل إليه :

أمّا من كان الشكر أقل ما يمكن أن يقدم إليه ، (أستاذي الدكتور رياض حسين علي) الذي تحمل مسؤولية الإشراف على هذا البحث لما أبداه من نصح وتوجيه ورعاية أبوية فجزاه الله عني خير الجزاء .

وشكري ممتد إلى السادة أعضاء حلقة المناقشة (السمنار) وأخص منهم الأستاذ الدكتور مثنى الجشعمي والأستاذة الدكتورة أسماء كاظم فندي والأستاذ

المساعد الدكتور عادل عبد الرحمن لما لهم من فضل في بلورة البحث .

والشكر موصول إلى السادة الخبراء وذوي الاختصاص المحترمين لما أبدوه من نصح وإرشاد ورأي .

كما أخص بالشكر والعرفان الست باسمة أحمد اعترافاً بفضلها لما قدمت من نصح وإرشاد فكانت تلقاني بتواضع فجزاها الله عني وعن العلم الذي حملت أمانته خير الجزاء .

كذلك أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور مازن عبد الرسول والدكتور جاسم محمد علي والدكتور ناظم كاظم وإلى صديقاتي اللواتي مددّنَ يد العون لي وأخص بالذكر الدكتورة أروة عبد الرسول وإيمان كاظم ونسرين جبار .

وأسأل الله عز وجل أن يغفر للدكتور حسن أحمد مهاوش ويسكنه فسيح جناته إنه ولي ذلك هو القادر عليه .

وفي الختام أشكر الموظفين في مكتبات كلية التربية الأساسية وكلية التربية الأصمعي في جامعة ديالى وكلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد ، لما أتاحوا لي من فرص الاطلاع على الكتب . وأتقدم بالشكر والعرفان لإدارة ثانوية اليمامة للبنات وثانوية الآمال للبنات وثانوية المؤمنة للبنات ولمدرسات اللغة العربية فيها لتعاونهن مع الباحثة . وأسأل الله التوفيق والسداد للجميع .

الباحثة

# The Impact Of Encouraging And Justification Style In The Learning Of Forth – Year Secondary Literary Girl – Students In The Arabic Grammar And It's Retaining

A Thesis Submitted By :
Intisar Kitan Haza'a Al-Azawy

*To The Council Of The College Of Basic Education – University Of Diyala As A Partial Fulfillment Of The Requirements Of The Master Of Degree Of Master In Arabic Methodology*

*Supervised By :*
*Ass. Prof. Riyadh Husien Ali*

**1432AH** **2011AD**

# المحتويـات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| ملخص الرسالة . | أ – ت |
| ثبت المحتويات . | ث – ح |
| ثبت الجداول . | خ – د |
| ثبت الملاحق . | ذ – ر |
| الفصل الأول : التعريف بالبحث : | 1 – 29 |
| أولاً : مشكلة البحث . | 1 – 4 |
| ثانياً : أهمية البحث والحاجة إليه . | 4 – 18 |
| ثالثاً : هدف البحث . | 18 |
| رابعاً : فرضيات البحث . | 18 – 19 |
| خامساً : حدود البحث . | 19 |
| سادساً : تحديد المصطلحات . | 19 – 29 |
| الفصل الثاني : الإطار النظري ودراسات سابقة : | 30 – 62 |
| أ– الجانب النظري : | 30 – 50 |
| – المقدمة . | 30 – 31 |
| – السبر في اصطلاح التربويين . | 32 – 34 |
| – غايات السؤال السابر . | 34 |
| – القيمة التربوية للأسئلة السابرة . | 35 |
| – فوائد الحوار في الصف باستخدام الأسئلة السابرة . | 35 – 36 |

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| – القواعد الواجب إتباعها أثناء استخدام الأسئلة السابرة . | 36 – 38 |
| – أهداف استخدام الأسئلة السابرة . | 38 – 39 |
| – تصنيف الأسئلة السابرة . | 40 – 48 |
| – موازنة أصناف الأسئلة السابرة . | 49 – 50 |
| ب– دراسات سابقة : | 51 – 62 |
| أولاً : دراسات عربية : | 51 – 55 |
| 1– دراسة الطراونة ، 1998 م . | 51 – 52 |
| 2– دراسة الخزرجي ، 2004م . | 52 – 53 |
| 3– دراسة الدهلكي ، 2009م . | 54 – 55 |
| ثانياً : دراسات أجنبية : | 55 – 57 |
| 1– دراسة (Blanke ship , 1971) . | 55 – 56 |
| 2– دراسة (Hembree , 1994) . | 56 – 57 |
| – الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية . | 58 – 62 |
| – جوانب الإفادة من الدراسات السابقة . | 62 |
| الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته : | 63 – 97 |
| أولاً : التصميم التجريبي للبحث . | 63 – 64 |
| ثانياً : مجتمع البحث وعينته . | 64 – 67 |


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|

| | |
|---|---|
| ثالثاً : تكافؤ مجموعات البحث . | 74 – 67 |
| رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة . | 78 – 74 |
| خامساً : متطلبات البحث . | 81 – 78 |
| سادساً : إعداد أداة البحث . | 93 – 81 |
| سابعاً : تطبيق التجربة . | 94 – 93 |
| ثامناً : الوسائل الإحصائية . | 97 – 94 |
| الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها : | 109 – 98 |
| أولاً : عرض النتائج . | 103 – 98 |
| ثانياً : تفسير النتائج . | 109 – 103 |
| الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات : | 112 – 110 |
| أولاً : الاستنتاجات . | 110 |
| ثانياً : التوصيات . | 111 |
| ثالثاً : المقترحات . | 112 |
| قائمة المصادر العربية والأجنبية : | 127 – 113 |
| أولاً : المصادر العربية . | 126 – 113 |
| ثانياً : المصادر الأجنبية . | 127 |
| الملاحق . | 198 – 128 |
| ملخص باللغة الإنكليزية . | A - C |


## ثبت الجداول

| ت | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الموازنة بين تصانيف الأسئلة السابرة . | 50 |
| 2 | المدارس الإعدادية والثانوية للبنات وموقعها في مدينة بعقوبة . | 65 |
| 3 | عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده . | 67 |
| 4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث في درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق 2007 – 2008 | 68 |
| 5 | نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في دراسة مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق (2007–2008) . | 69 |
| 6 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر . | 70 |
| 7 | نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث . | 70 |
| 8 | تكرار التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا$^2$) المحسوبة والجدولية . | 71 |
| 9 | تكرار التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا$^2$) المحسوبة والجدولية . | 72 |
| 10 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار القدرة اللغوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث . | 73 |


| ت | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 11 | نتائج التحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية . | 74 |
| 12 | توزيع جدول الحصص . | 76 |
| 13 | موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المحددة للتجربة . | 78-79 |
| 14 | الخريطة الاختبارية . | 85 |
| 15 | تحليل التباين لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعات البحث الثلاث . | 98 |
| 16 | اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي . | 99 |
| 17 | تحليل التباين لدرجات اختبار الاحتفاظ لمجموعات البحث الثلاث . | 100 |
| 18 | اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ . | 101 |


# ثبت الملاحــق

| ت | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | كتاب تسهيل مهمة . | 128 |
| 2 | درجات طالبات مجموعات البحث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي 2007-2008 . | 129 |
| 3 | أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) محسوبة بالأشهر . | 130 |
| 4 | اختبار القدرة اللغوية . | 135-131 |
| 5 | درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في اختبار القدرة اللغوية . | 136 |
| 6 | أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث ومتطلباته. | 138-137 |
| 7 | الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية . | 147-139 |
| 8 | خطة تدريسية أنموذجية بأسلوب (السبر التشجيعي) على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى . | 162-148 |
| 9 | الأهداف العامة . | 163 |
| 10 | خطة تدريسية أنموذجية بأسلوب (السبر التبريري) على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية . | 177-164 |
| 11 | خطة تدريسية أنموذجية على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة الضابطة . | 186-178 |
| 12 | فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية . | 191-187 |
| 13 | الأجوبة المعتمدة في تصحيح الاختبار التحصيلي . | 192 |


| ت | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 14 | معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي . | 193-194 |
| 15 | ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية . | 195-196 |
| 16 | درجات الاختبار التحصيلي لطالبات مجموعات البحث الثلاث . | 197 |
| 17 | درجات الاحتفاظ لطالبات مجموعات البحث الثلاث . | 198 |

# الفصـــل الأول

## أولاً- مشكلة البحث :-

تعد القواعد النحوية التي يعاني من صعوبتها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية لذا تركت أثراً بالغاً في حصيلتهم اللغوية . (الطعمة ، 1973 ، 55)

وما نلاقيه اليوم في مدارسنا من صعوبات في النحو نجده لدى الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة "فالنحو لا يلقى إقبالاً عليه ولا يظفر منهم بما تظفر به ألوان الدراسة الأخرى إلا طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسة التخصصية فهم يعدون النحو مادة منوطة بهم ومفروضة عليهم"

(إبراهيم ، 1986 ، 1-2)

والشيء نفسهُ نجده عند ناشئة جميع الدول العربية فأنها "لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليماً وكأنما أصيبت ألسنتها بشيء من الاعوجاج والانحراف جعلها لا تستطيع أداء العربية أداءً صحيحاً" (ضيف ، 1986 ، 30)

ان هذه المشكلة ليست وليدة العصر بل هي قديمة في تاريخ الدرس النحوي . (كوفي ، 1987 ، 6) ، وان ما يؤكد جذور المشكلة قول الجاحظ بان الإكثار من القواعد النحوية مشغلة للصبي . يجب ان نكتفي منه بما يساعده على تجنب اللحن في الكلام والكتابة فقد قال في أحد رسائله "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب ان كتبه وشعر ان أنشده" . (الجاحظ ، 1979 ، 38-39)

وقد صرح مدكور عن أن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها "وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية ، وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من تعلمها لسان أمة ، ولغة حياة" . (مدكور ، 1991 ، 325)

ووضع رسلان النقاط فوق الحروف في تفصيله للأسباب التي يمكن ان يعزى إليها ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية ، فمنها ما يتعلق بالمادة النحوية، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس ، ومنها ما يتعلق بالقصور في إعداد المعلم ، وكذلك إهمال التدريبات اللغوية ، فضلاً عن التباين ما بين العامية والفصحى .

(رسلان ، 2005 ، 265)

ان صعوبة تعلم مادة القواعد النحوية يعود إلى صعوبة المادة نفسها ؛ ذلك لأنها تكثر فيها التعليلات والتقسيمات والتأويلات ومسائل الخلاف وتعدد أوجه الأعراب والاستطراد . (أبو مكارم ، 2007 ، 143 ، 205)

(نبـوي ، 2008 ، 92)

ويرجّح سمك صعوبة قواعد اللغة العربية "كونها تحتاج إلى حصر الفكر والانتباه لاعتمادها على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي في اللغة" .

(سمك ، 1975 ، 634)

ويرى الهاشمي أن صعوبة قواعد اللغة العربية ترجع إلى الطرائق والأساليب القديمة وجفافها فهي تعتمد على حفظ القواعد حفظاً ببغاويا على حفظ الأمثلة والشواهد من غير دراسة تحليلية لها . (الهاشمي ، 1972 ، 199)

ويؤكد سمك ان القواعد تدرس بطريقة القائية آلية جافة ، لا تراعى التدرج في تدريسها طبقاً للقواعد المقررة في علم النفس بهذا نأت عن إفهام المتعلمين للمادة.

(سمك ، د.ت ، 251) ، (عثمان ، د.ت ، 46)

على الرغم من تعدد الطرائق والأساليب إلا ان الدرس النحوي ظل : "علماً عقيماً يدرسه الطالب سنين طوالاً لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان والفهم من العرب" . (مدكور ، 1991 ، 324)

ان التربويين يعزون المشكلة إلى ضعف اختيار المدرس الطريقة والأسلوب الذي يناسب المادة العلمية . (السرحان ، 1989 ، 69)

ان طرائق وأساليب التدريس المتبعة في الميدان التربوي غالباً ما تسودها السطحية والاكتفاء بتقديم المعارف جاهزة للمتعلمين . (اللهيبي ، 2009 ، 3)

قد لا يعود التحصيل المنخفض إلى مستوى الذكاء وإنما يعود إلى قلة الخبرة بأساليب التدريس التي يعتمدونها قد لا تلائم المادة العلمية أو مستوى مدارك الطلبة. (المهداوي ، 2006 ، 2)

لذلك فالمشكلة تتوزع بين أطراف العملية التدريسية فتساهم هذه الأطراف على خلق المشكلة كلاً بحسب نصيبه فبعض المدرسين في ضعف "تأهيلهم العلمي والتربوي في مجال تخصصهم بحيث يكونون غير قادرين على توظيف ما تم تعلمه في تدريس الطلاب" . (القبيلات ، 2005 ، 159)

ان محور العملية التعليمية (الطالب) حيث أصبح "يهمل مادة القواعد واعتماده على الفروع الأخرى في اللغة العربية للحصول على درجة اجتياز الامتحان" . (أحمد ، 1986 ، 166)

ويؤكد العديد من التربويين بأن "غاية التعليم لا تحصل لمتواكل ولا ينال ثمرته مقصّر" . (حنفي وآخرون ، 2007 ، 9)

وان الفشل الذي آل إليه الموقف التعليمي من حيث التركيز على سرد المعارف وضعف مشاركة الطالب يعود إلى ان التجديدات التربوية لم تطبق على أرض الواقع . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد (11) ، 2003 ، 54)، ونتيجة لذلك تفشت ظاهرة ضعف مشاركة المتعلمين في الدرس وعدم استثارة تفكيرهم يرجع إلى النمطية في طرح أسئلة المعلمين وبطريقة عفوية لا تشجع المتعلمين على ربط المعلومات وتنظيمها أو تبريرها بغية الوصول إلى استنتاجات لما يتعلمون هذا مما يعرقل تحقيق الأهداف المرسومة . (عزيز ، 2002 ، 3)

لذا تتفق الباحثة مع آراء الباحثين والتربويين ان سبب ضعف الطلبة في مادة القواعد وصعوبتها يعود إلى مجموع عناصر العملية التعليمية وهي (الكتاب المدرسي ،

الطالب ، المعلم ، لاسيما فيها الطريقة والأسلوب المتبعان) ، وترى الباحثة أن درس القواعد أصبح مشكلة تكاد تكون شبه عامة تواجه أغلب المراحل الدراسية لذا وجب التفكير في كيفية معالجة المشكلة .

لذا عزمت الباحثة على إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به ، لعلها تساهم في معالجة المشكلة واقتراح بعض الحلول المناسبة لها .

## ثانياً :- أهمية البحث والحاجة إليه :-

اللغة "ظاهرة عميقة الجذور في الشخصية الإنسانية ولا يمكن تفسيرها إلا على أساس تكاملي يشمل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تتفاعل في تفسير اللغة منذ المراحل الأولى" . (هرمز ، 1989 ، 23)

فهي غريزة تنمو بالتدرج منذ بداية الطفل في تدريب نفسه على تلفظ بعض الأصوات فالإنسان على هذا الرأي مجبول على التعبير عن نفسه بالكلام .

(الرحيم، 1964 ، 11)

إذ إنها تميز الإنسان عن غيره من مخلوقات الله ، فان الإنسان وحده من أعضاء مملكة الحياة قادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه . (يوسف ، 1990 ، 11)

لذا فأن اللغة "منظمة عرفية تشمل عدداً من الأنظمة (الصوتي ، الصرفي، النحوي) يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني أو المباني" .

(حَسَّان ، 2006 ، 34)

وهي : أداة بوساطتها يتواصل الباحث مع المتلقي عبر أشياء في العالم .

(برينكر ، 2005 ، 130)

و"يمكن تحديدها بأنها نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية" .

(البجة ، 2000 ، 7)

وقد عدَّ علماء النفس اللغة أداة الفكر وجوهره ، واللغة والفكر عنصران متداخلان يتأثر أحدهما بالأخر ، لذا يقال "التفكير كلام صامت والكلام تفكير جهري".

(هرمز ، 1989 ، 11 ، 12)

وتتفق الباحثة مع كثير من العلماء والباحثين في أن الفكر واللغة وجهان لعملة واحدة . وأن اللغة مرآة لفكر الإنسان ، فلولاها ما كان الاتصال والتواصل بين جنس البشر ولعاش كل منّا كائناً مستقلاً بذاته يُفكر ويُقرر دون تواصل ولتقطعت السبل بين اللغات ولعاشت الأمم منعزلة عن بعضها ، وما لتنوع اللغات بين الشعوب إلا لحكمة لا يدرك سرّها إلا الله (عز وجل) .

العربية واحدة من اللغات التي حظيت باصطفاء الباري – جل وعلا – بشرف أن تكون وعاء كتابه المنزَّل ، قال تعالى : ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ الشعراء : (192–195) . وجاء في حديث الرسول ﴿ ﷺ ﴾ : لغة آدم عليه السلام في الجنة كانت العربية التي هي أيضاً لسان الله يوم القيامة لقول عمر بن الخطاب ﴿ رضي الله عنه ﴾ : (تعلموا العربية)[*] .

(الألفي ، 2004 ، 7)

كما أنها لغة نبينا محمد ﴿ ﷺ ﴾ إذ يقول : ﴿أنا أفصح من نطق بالضاد ، ربيت في بني سعد بيد أني من قريش﴾ . (الحملاوي ، د.ت ، 5)

وترى الباحثة لهذا الاختيار الرباني الذي حكم بالخلود وقضى بالتكريم الإلهي المقدس لأسمى وأنبل لغة آدمية أتاح لها القرآن الكريم عزة فوق عزة وسلطاناً على النفوس لا يماثله سلطان فضلاً عن انها لغة العرب القومية التي لا يتم للعرب بدونها

*** – البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر ، سنن البيهقي الكبرى ، تحقيق : محمد عبد القادر عطا ، مكتب دار الباز ، مكة المكرمة ، 1994 .**

مجد أو كيان ، فمن حقها علينا في الميدان التربوي ان نوليها أكبر قسط من العناية للمحافظة عليها ، ويؤيد فضلها الثعالبي إذ يقول : "ان من أحب الله أحب رسوله المصطفى ﴿ ﷺ ﴾ ومن أحب النبي العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها ، وصرف همه إليها" . (الثعالبي ، 2002 ، 15)

فالقرآن الكريم مفخرة للعرب في لغتهم ، إذ لم يُتَح لأمة من الأمم كتاب مثله لا ديني ولا دنيوي من حيث البلاغة والتأثير في النفوس والقلوب . (ضيف ، 2007، 30). من خلاله أصبحت اللغة العربية خزانة كنوز الفكر العربي الإسلامي فهي تحمل الماضي والحاضر والمستقبل . (الآلوسي وآخرون ، 1990 ، 4)

فأصبحت العربية وعاء تراثنا الحضاري العربي الإسلامي الكبير المزدهر ، وقد تمتعت هذهِ اللغة الكريمة بتكريم إلهي مقدس ، إذ كانت لغة آخر الكتب السماوية المقدسة ولغة الشارع الشريف الذي به ختم الله سبحانه وتعالى الشرائع كلها . مادامت لغة مرتبطة بالعقيدة الإسلامية التي تمثل وعاء مضامين الرسالة ومادامت اللغة ارتبطت بتعاليم الدين وشرائعه فلها القداسة التي تبعد عنها أي محاولة للتبديل فيها أو المساس بسماتها ، وبعد هذهِ الرعاية تبارى أبناؤها البررة وتلامذتها وطلابها النجباء في تهذيبها ودراستها وحفظها من أنواع آفات اللغات . ولذلك حرص المسلمون على العربية بأن ربطوها بدعوة الناس إلى الإسلام فكان من دخل الإسلام يتعلم العربية تعبداً وتعظيماً لها ، فبرز في تاريخ الفكر الإسلامي علماء وفقهاء وأدباء أتقنوا العربية وأصبحت لغة أدبهم وعلومهم بل ووسيلتهم الأولى في الدعوة إلى الله ، وذلك كله لأنهم أخذوا العربية مع الدين وأعطوها من الولاء والقداسة ما أعطوا للدين ، فكان لها البقاء والنماء والجدة والتطور .

(محجوب ، 1986 ، 20) ، (أحمد ، 2002 ، 13)

ولذا أصبحت أكثر رسوخاً ، وأشد بنياناً ، وأقوى استقراراً وبفضله صارت أبعد اللغات مدى وأوسعها أفقاً ، وأقدرها على النهوض بتبعاتها الحضارية عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية . (سمك ، 1975 ، 31)

وأكبر دليل على ذلك ان قارئها اليوم ونحن في القرن الحادي والعشرين ، يستطيع أن يقرأ ويفهم ما كتب بها منذ القرن الخامس الميلادي . أي ما كتب قبل نزول القرآن بأكثر من نصف قرن . (الألفي ، 2004 ، 13) . وبالقرآن استكملت العربية عناصر بقائها ، وأسباب خلودها فبقيت على توالي العصور متجددة شابة . (العزاوي ، 2004 ، 68)

فمن خلالها توارثت البشرية خبرة في الأجيال السابقة من معارف واكتشافات واختراعات ، فانتشرت الآداب الرفيعة التي أنتجتها الثقافات المختلفة منذ فجر التاريخ على شكل أساطير أو قصص أو شعر ، لذلك تعد اللغة من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية ، ولولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث . (هرمز ، 1989 ، 10)

وفي العصر الحديث تهيأت للغة عوامل جديدة للتطور فأصبحت لغة الصحافة والنشر واللغة الرسمية في جميع المدارس والجامعات والمعاهد وكذلك لغة القضاء والتأليف في البلاد العربية . (سلمان ، 2004 ، 8)

يصف عطا العربية بأنها "بنية جامعة مانعة ، ومعنى كونها جامعة أنها غنية بنفسها وقواعدها ومعجمها ما يتيح لها أن تكون أداة للتواصل بين الناس ، دون أن تفتقر إلى أصل أو قاعدة من لغة أخرى . ومعنى كونها مانعة ، انها ترفض أن تضيف إلى أقسام الكلم فيها ، أو إلى ضمائرها ، أو قواعدها شيئاً جديداً . فتأبى – مثلاً – أن تقدم الصفة على الموصوف . (عطا ، 2006 ، 267)

حقاً للغة العربية أن يصفها حسّان بأنها بين المعيارية والوصفية وعبارات تفرق بين طابع عمل المتكلم وبين طابع عمل اللغوي ويقول أن اللغة بالنسبة للمتكلم معايير

تراعى وبالنسبة للباحث ظواهر تلاحظ ، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع وبالنسبة للباحث وسيلة كشف عن المجتمع . (حَسَّان ، 2006 ، 32)

وترى الباحثة انه لا يسعنا اليوم إلا أن ننحني إجلالاً وإكباراً في حضرة لغتنا العربية ، هذه اللغة التي وسعت كلام الله لفظاً ومعنى وفاضت بلاغة وموسيقى تطرب لها الأنام ، فهي الرابط الذي يجمع ابناء القومية وهي الرمز للهوية الإسلامية التي تؤدى أركانها إلا بها مهما تغيرت الألسن وتباعدت المسافات فحفظها الله لغةً قديماً قبل اللغات وخالدة وان فنيت كل اللغات .

ومما يميز لغتنا العربية عن باقي اللغات إنها "تنفرد عن سائر اللغات بخصائص ذاتية تجعلها ذات وضع خاص بين اللغات بأنها لغة معربة ، تتغير حركة أواخر الألفاظ المعربة فيها بحسب الموقع الأعرابي" . (السرحان ، 1989 ، 68)

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة ذاتها حيث يصفه الأعلام السابقون بأنه ميزان العربية ، والقانون الذي يحكم به في كل صورة من صورها كما إن النحو والصرف والرسم الإملائي هي الركائز الثلاث التي ترتكز عليها اللغة العربية ، فالنحو وسيلة المستعرب ، وسلاح اللغوي ، وعماد البلاغي وأداة المشرّع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً .

(حسن ، 1971 ، 2) ، (الغلاييني ، 2007 ، 13)

"ولله در الكسائي إذ يقول في النحو :

**إنَّمَا النَّحْوُ قِياسُ يُتَبعْ وَبِهِ في كُلَ عِلْم يُنْتَفعْ**

هذا البيت دليل على أن علماء العربية الأوائل كانوا يجمعون إلى علمهم بالنحو العلم بفنون أخرى كالحديث والفقه والقراءات" . (القوزي ، 1981 ، 17)

ووظيفة القواعد هي وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، وليست غاية لذاتها . (رسلان ، 2005 ، 263) . ولا يتم ذلك إلا بمعرفة القواعد الأساسية

للغة فإن الخطأ في الأعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي فيجب الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير .

(الدليمي وسعاد ، 2005 ، 193)

لذا يتوجب معرفة ثلاثة أمور أساسية لا مناص لطلبة العربية ومدرسيها من فهمها وهي :-

1- تعريف ذلك العلم .

2- الغاية أو الثمرة من دراسته .

3- حكم الشارع فيه . تعلمُه فَرْيضة من الفرائض الكفاية ، وربما تَعَيَّنَ تعَلُّمُهُ على واحد فَصَار فَرْضَ عَيْنٍ عليه . (عبد الحميد ، 2008 ، 6)

وقد وضع النحو لعدة دوافع إلا ان الدافع الرئيس هو "انتشار ظاهرة اللحن في اللغة العربية إلى درجة وصول اللحن حتى في قراءة القرآن الكريم الأمر الذي اضطر أبو الأسود الدؤلي إلى تدوين هذه القواعد وكان الهدف الأول والأخير هو صون اللسان عن الخطأ وبه يستعان على فهم الكتاب وألسنة العرب وكلامهم " .

(عبد التواب ، 1999 ، 400)

ان المفهوم الجديد للنحو لم يعد قاصراً على معرفة أواخر الكلمات إعراباً وبناءًا ، إنما أمتد إلى اختيار الكلمات والارتباط الداخلي بينها ، والتأليف بين هذه الكلمات في نسق صوتي معين ، والعلاقة بين الكلمات في الجملة والوحدات المكونة للعبارات ولشدة ارتباط الصرف بالنحو جمع أكثر العلماء بينهما وأطلقوا عليهما اسماً واحداً هو قواعد اللغة .

(صلاح والرشيدي ، 2005 ، 223) (عاشور ، 2010 ، 103)

وترى الباحثة أهمية القواعد النحوية هي وسيلة لعصمة اللسان فنحن لا يمكن ان نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء ونكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد

النحوية الأساسية للغة العربية إذ بها يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة .

ان مكونات عملية التدريس لا تنحصر بما يقوم به المُعلِّم من سلوك وما يمتاز به من مهارات ، بل تتعدى هذا كله إلى مدى تفاعله مع عناصر أساسية أخرى كالمنهج الدراسي والطلبة وغرفة الدراسة وكذلك التغذية الراجعة كل هذهِ العناصر دينامية متفاعلة مع بعضها البعض بحيث يؤثر كل منها سلباً أو إيجاباً في توجيه التدريس ومخرجاته . (الحلاق والنصراوي ، 2008 ، 25)

ولأن معيار التعليم في مهنة التدريس هو "ماذا يستطيع المدرس أن يفعل" ، و"ماذا يعرف" ، ويقاس نجاح المدرس لا بمقدار ما يعرف بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل ، ومن هنا يظهر جدوى الطرائق ، فالطريقة المستحبة توجد لخدمة المادة ، ولا فائدة من طريقة جيدة بدون مادة فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة ، ولذلك كان أسلوب الطريقة والمادة العلمية عنصرين هامين لنجاح المدرس في أداء رسالته . (أحمد ، 1986 ، 6)

فقواعد اللغة العربية تحتاج إلى طريقة تعليمية تهدف إلى استكمال ما في الطرائق والأساليب المتبعة حالياً من نقص ، وتقويم ما فيها من خلل وسد ما بها من ثغرات ، حتى تكون قادرة على أن تستقطب كافة العوامل المواتية لنجاح العملية التعليمية ، على أن تتخلص من كافة العوامل المعوقة أو المنافية له .

(أبو المكارم ، 2007 ، 13)

وينظر الحلاق والنصراوي إلى الطريقة على أنها مجموعة من أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم لإحداث التعلُّم المطلوب .

(د. الحلاق والنصراوي ، 2008 ، 34)

وأقدم الطرائق التي تصدرت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النحوية هي الطريقة القياسية ، فالذين يشايعونها يعدون ان الطالب الذي يفهم

ويستوعب القاعدة النحوية يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تذكر له مسبقاً كما ان هذه الطريقة تختصر وقت الطالب والمعلم وجهدهما .

(رسلان ، 2005 ، 275)

فالأسلوب المعرفي الذي يتخذهُ المدرس في طريقته له الأثر الواضح في العملية التعليمية ، فالتوافق بين المعلم والطالب في الأسلوب المعرفي يعمل على تيسير تعلم الطلاب . (سرايا ، 2007 ، 249)

ويؤكد الخوالدة وآخرون على أهمية البحث عن أساليب تثبت فاعليتها في الطرائق وتثبت أهميتها التربوية والنفسية لتطوير العملية التربوية .

(الخوالدة وآخرون ، 1997 ، 12)

فالأسلوب السلس يحافظ على إثارة انتباه الطلاب للمادة المقدمة ويقلل من خروج الطلاب عن الموضوع ويقلل من فرص ضياع النظام في الصف .

(مؤسسة نجد للتربية والتعليم ، 2003 ، العدد [ 1 ] ، 71)

وأسلوب المدرس أن يراعي الفصاحة في كلامه ، وهي تكمن في سلامة كلامه من أربعة عيوب ، وهي خلوصها من تنافر لتكون رقيقة عذبة ، تخف على اللسان ولا تثقل على السمع ، وتكون مألوفة الاستعمال حتى لا تكون شاذة ، وكذلك خلوصها من الكراهة في السمع . (الهاشمي ، 2007 ، 14)

ويشير شبر وآخرون إلى أسلوب التدريس بأنه "النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما" ويمكن تعريفه بالكيفية التي تناول بها المعلم طريقة قيامه لعملية التدريس . فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم .

(شبر وآخرون، 2005، 21، 235)

فالأسلوب العلمي السليم البعيد عن التكلف والبراءة من التعقيد يقرب الحقائق إلى الفهم والوضوح ، ويشجع المتعلم إلى التعلم والتذكير .

(الجارم ومصطفى ، د.ت ، 13)

فالأسلوب : هو الوعاء الذي تقدم به الفكرة للقارئ أو السامع ، فليس الإسهاب الممل الذي تتيه الفكرة فيه فلا تدرك إلا بشق الأنفس ، ولا هو بالإيجاز المخل الذي يلتبس على الغير فهمها ولكلٍّ تصوره الخاص في الفهم حينئذ ، فيقع الخطأ والتناقض الفكري ، كما في قول عبد الله بن مسعود ﷺ : (ما أنت بمحدث قوماً حديثاً لا تدركه عقولهم إلا كان فتنة لبعضهم)(*) . فضلاً عن عنصر التشويق الذي يجب أن يتخذه المدرس في أسلوبه . (الهاشمي، 1972، 102)

وترى الباحثة ان قيمة التدريس تكمن في الأسلوب المستحب والتأني في طرح المعلومات استناداً إلى قول الرسول ﷺ: ﴿ السَّمْتُ الْحَسَنُ(**) وَالتُّؤَدَةُ(***) وَالِاقْتِصَادُ جُزْءٌ من أَرْبَعَةٍ وَعِشْرِينَ جُزْءًا من النُّبُوَّةِ ﴾ [الترمذي ، د.ت ، 1933] .

وتؤكد الاتجاهات التربوية على أسلوب التدريس القائم على التساؤل الذي يحث على التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم الذي يعد معياراً مهماً من معايير الحكم على فعالية المعلم وطريقة تدريسه وتأسيساً على هذا فأن الأسئلة الصفية تعد من أهم الوسائل التي يعتمد عليها لإحداث هذا التفاعل .

(عطية وعبد الرحمن ، 2008 ، 141)

ومن الأمور المهمة لتخطيط طرح الأسئلة الفاعلة هو ان يعرف المعلم ماذا يريد من الطلبة ان يتعلموا وهذا يتطلب منه تحديد المعلومات الأساسية والمتكاملة قبل بدء التدريس . (زيتون ، 2008 ، 245)

وتكمن أهمية الأسئلة في كونها تمثل مثيرات قوية تتحدى قدرة المتلقي وتستثيره للتفاعل والتواصل مع المعلم . (أبو رياش وآخرون ، 2009 ، 156)

---

(*) النيسابوري ، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري ، صحيح مسلم ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، د.ت .

(**) السمتُ الحسن : الطريقة المستحبة .

(***) التؤدة : التأني في جميع الأمور .

وتكمن أهمية الأسئلة التعليمية بقيمتها التربوية في تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ، بحيث تجعل منه عنصراً نشطاً متفاعلاً مع المواقف الصفية . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، 2003 ، العدد [ 6 ] ، 32) . والأسئلة الصفية ركن أساسي من أركان التفاعل بين المعلم والمتعلم فانها تهدف إلى تبسيط المعلومات والأفكار ومساعدة المتعلمين على استيعابها .

(الخوالدة وآخرون ، 1997 ، 225)

فالأسئلة تكشف للمدرس ممن يرغب بالمشاركة من طلابه ومن لا يرغب ومحاولة تشجيعهم للمشاركة وتزويدهم بالتغذية الراجعة. (الحيلة ، 1999 ، 396). فضلاً عن دورها في قياس مستوى التعلم وأثرها في عملية التواصل والتفاعل الصفي ، إذ لابد للمعلم ان يكون ماهراً في صياغة الأسئلة ، ناجحاً في أساليب توجيهها إلى الطلبة وهذا ما يجب ان يخطط له في التخطيط للتدريس .

(عطية ، 2009 ، 363)

تتصاع الفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد على ان مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب أن يكون الطالب وتدور حوله المساعي التربوية والجهود التعليمية . (سعد ، 1990 ، 153) . ولكي يكون موقف الطالب إيجابياً طوال مراحل الدرس ، وذلك عن طريق إشراكه بتوجيه الأسئلة إليه أو تلقي الإجابة عنه واستثارة تفكيره وهذا الأسلوب تبنته التربية الحديثة التي ترى ان المواقف داخل الصف ينبغي ان تكون مواقف تعلم لا تعليم وتلقين ، ويكون موقف المتعلم فيها نشيطاً فاعلاً مستخدماً جهده الذاتي في تعليم نفسه بإرشاد معلمه . (جابر ، 2000 ، 66)

وترى الباحثة أن الأسئلة التعليمية من أهم وسائل تقويم الطلبة وقياس مستواهم ، فهي الوسيلة الوحيدة التي تتيح فرصة المشاركة لجميع الطلبة فضلاً عن إنها من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعنى بتنشيط أذهان المتعلمين .

ومن الأسئلة التعليمية الأسئلة السابرة إذ يركز التطوير التربوي عليها في كونها تركز على دور الطالب بوصفه متعلماً نشطاً يفكر ويناقش ليصل إلى المعرفة بنفسه ، أما المعلم فهو الميسر والمنظم والمشجع للطالب للوصول إلى المعرفة .

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد (6) ، 2003 ، 31)

كما ان للأسئلة السابرة أهمية في التفاعل الصفي ؛ لأنها تساعد على تحفيز تفكير الطالب وتساعد على كشف الفجوات الصغيرة والكبيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تعليم وتنمية . (الحيلة ، 2009 ، 164)

وتكمن أهميتها أيضاً في تحقيق أغراضها وهي مساعدة المعلم في توجيه طرائق التفكير العلمي لدى المتعلمين وتحدد دور المعلم الموجه لعملية التعلم وليس ناقلاً ومصححاً للأخطاء . (نصيف ، 2008 ، 302)

وتحتل الأسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية وهي من الأساليب الإدراكية التي تحفز على التفكير . وتهيئ فرصاً أوسع للطلاب لممارسة أنواع مختلفة لمهارات التفكير . (التميمي ، 2009 ، 14)

وترى الباحثة ان الأسئلة السابرة خير معين للمدرس لمعرفة مواطن الضعف والقوة لدى فهم الطلبة لموضوع الدرس والسؤال خير مثير لشد انتباه ذهن الطالب للدرس فضلاً عن ان أسئلة السبر تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة لكل طالب على ضوء قدرته وإمكانيته .

ويجب على المدرس ان يلجأ إلى الثناء على الطالب إذا أحسن الإجابة ليشجعه على الانتباه والجد والإجابات الصائبة ، فمثل هذا التقدير يشعر الطالب بمقدار نجاحه . (أحمد ، 1986 ، 11)

وعلى المدرس تقديم التشجيع والثناء على المشاركة التي يبذلها كل طالب لكي يتعلم ويتقدم في تعلمه وهذا التفاعل المعزز وجهاً لوجه يؤدي إلى تحفيز ذوي المستويات المنخفضة وبطبيعة الحال فإن هذا التفاعل المعزز يعد بمثابة صورة من

صور التغذية الراجعة . (رسلان ، 2005 ، 94) . وعلى المدرس تقديم إثابة فورية بعد كل إجابة صحيحة من قبل الطالب من أجل ضمان تحفيز الطالب على المشاركة . (مؤسسة نجد للتربية والتعليم ، عدد [1] ، 2003 ، 47)

ويرى بعض التربويين أن الأسلوب القائم على تشجيع إجابات الطلبة بالمدح مثلاً كلمة : أحسنت ، شكراً لك ، ممتاز ، ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين وبالتالي تزيد من دافعيتهم وتشويقهم نحو تعلم أفضل وأكثر . (شبر وآخرون، 2005، 233)

وتتفق الباحثة مع كثير من التربويين في ان الثناء والمدح يزيد الطالب الشعور بالسعادة (الشعور الايجابي) المرتبط بالأداء الصحيح كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول . فضلاً عن ان التشجيع يزيد من همم الطلبة ذوي المستويات المتوسطة والمنخفضة نحو التعلم .

ويرى حمدان أن نجعل الطالب يبرر إجابته من أفضل المواقف التعليمية وأسماها هدفاً ولكنها أكثر ندرة وأقلها حدوثاً في التعليم . (حمدان ، د.ت ، 246)

كما أن الأسئلة التبريرية أرقى من (التمييز والتذكر والاستدلال) لأن المعلم يطلب من الطالب تبرير إجابته وبرهان مدى صحة الإجابة أو خطئها ويميز هذا النوع من الأسئلة بالمنطق والتعقيد والابتكار . (قطاوي ، 2007 ، 31)

كما ان أسئلة التبرير تساعد المدرس في معرفة الطالب أنه فهم المعلومة تزيد في قدرته على تفسير (تبرير) الإجابة . (التميمي ، 2009 ، 57)

كما ان جعل الطالب يربط المسببات بالأسباب ويبحث عن علاقة الجزئيات بالكليات ويربطها بروابط طبيعية وان يصل الجديد بالقديم ويدعمه ويقويه من أفضل أنواع التعلم للطالب . (عاقل ، د.ت ، 356)

وتتفق الباحثة ان تبرير الإجابة يؤكد على فهم المعلومة وتمكن المتعلم من اكتشاف موطن الخطأ أو موضع الضعف والقوة ، وان معظم الأسئلة المستعملة في

التدريس هي غالبيتها تمييز وتذكر ، وان أسئلة التبرير هي المفضلة لأنها تشتمل على التمييز والتذكر .

إنّ الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ترمي لتنمية التفكير السليم الدقيق القائم على الربط وإدراك العلاقات وفق منهج يتسم بالوضوح والدقة والتنظيم . (عطا ، 2006 ، 58)

وان الطالب في المرحلة الثانوية تعتريه التغيرات الفسيولوجية والنفسية ، وهذه التغيرات مرتبطة بالمنهج والتربية ، ويحتاج الفرد في هذهِ المرحلة إلى نقله نقلاً طبيعياً من خلال فاعليته في المواقف التعليمية في الصف من أجل أن يتسلح بالمعرفة والتفكير المستقل (مجاور ، 1969 ، 25) . ولأن المرحلة الثانوية تساعد الطالب على تنمية قدراته العقلية وطرائق تفكيره . مما يتطلب توجيهه إلى الموضوعات التي تتطلب معالجة فكرية ومناقشة منطقية .

(محجوب ، 1986 ، 58)

وتعتقد الباحثة ان الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى من يوجه سلوكه ويمنحهُ الثقة فيما يسمع أو يقول ، وتعتقد الباحثة ان أسئلتي التشجيع والتبرير التي يقدمها المدرس داخل الصف خير من يقوم بهذا الدور .

ومن أهداف التعليم الاحتفاظ بالمعلومات لاستعمالها في الوقت المناسب عندما يحتاج الطالب استرجاعها ، ومن هنا فأن التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى حد كبير ويعد التذكر من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نتائجه .

(النعيمي ، 2008 ، 32)

ويعد التذكر مرادفاً للخبرات المعززة في حين أن النسيان يرادف الخبرات متدنية التعزيز ، وظهور الاستجابة المناسبة من الذاكرة بكمية التعزيز التي قدمت أثناء تشكيل التعلم على وفق تسلسل تعزيزي لاستجابات متتالية ومتتابعة .

(قطامي وآخرون ، د.ت ، 117)

والاحتفاظ يرتبط بالذاكرة ارتباطاً وثيقاً لأن نتائج خبرة تعلم معينة لابد من الاحتفاظ بها . (هولس وآخرون ، 1983 ، 419)

فعملية الاستذكار تمر بثلاث مراحل هي : (التعلم – الاحتفاظ بما تم تعلمه – تذكر ما تم حفظه عند الحاجة إليه) ، فعملية الاستذكار تمر دائماً بهذه المراحل لأن المتعلم لا يستطيع حفظ المعلومات ما لم تكن طريقة تعلمه صحيحة وانه يعجز عن تذكر ما تعلمه واحتفظ به ما لم يتقن المرحلتين السابقتين لمرحلة تذكر المعلومات . (أحمد ، 2006 ، 89)

وترى الباحثة ان الاحتفاظ هو قدرة الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة عندما يتطلب الموقف ذلك ، ويتوقف تثبيت المعلومات في الذاكرة على أسلوب تعلمها .

وحرصاً من الباحثة على اللغة العربية فانّها تسعى إلى إيجاد أساليب تساهم في تذليل صعوبات القواعد النحوية لذا عمدت إلى تجربة نوعين من الأسئلة السابرة (السبر التشجيعي والسبر التبريري) في تدريس قواعد اللغة العربية بالطريقة القياسية لطالبات الصف الرابع الأدبي . وان هذين النوعين من الأسئلة السابرة يعطي دوراً فاعلاً للمدرس لكي يتفاعل مع طلابه من خلال تلك الأسئلة لتفعيل الطريقة التدريسية، وإبراز الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية وإعطاء تغذية راجعة للطالبات من خلال إثارة تلك الأسئلة لكي تتحول تلك الطريقة من تلقين المعلومات إلى طريقة تجعل الطالبات لهنَّ الدور الفاعل في متابعة الحصول على المعلومات بأنفسهنَّ من خلال الإجابة عن تلك الأسئلة المثيرة لشد انتباه الطالبات لموضوعات الدرس ومتابعته بكل حيوية ونشاط .

وقد اختارت الباحثة المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة الممهدة للدخول إلى الجامعة ، ولأن الطلبة في هذه المرحلة أكثر إدراكاً وتواصلاً مع الأسئلة الصفية لذا كانت المحيط المناسب لتطبيق التجربة .

وقد اختارت الباحثة الفرع الأدبي بالتحديد لكون اللغة العربية مادة أساسية فيه ، كما ان معظم خريجي الفرع الأدبي ينضمون إلى الدراسات الإنسانية التي تعد اللغة العربية أساساً في دراستها .

مما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

1- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم .
2- أهمية قواعد اللغة العربية في كونها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة .
3- أهمية الأسئلة التعليمية والأسئلة السابرة في زيادة فاعلية التدريس والاحتفاظ به .
4- أهمية السبر التشجيعي والتبريري في زيادة تحصيل الطالبات والاحتفاظ به وتحقيق إيجابية الطالبات في العملية التعليمية ، وذلك بمشاركتهن الفاعلة فيها وزيادة دافعيتهن نحو التعلم .
5- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة الممهدة للدخول إلى الجامعة .

## ثالثاً : هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به) .

## رابعاً : فرضيات البحث :-

وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالسبر التشجيعي وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية والاحتفاظ به .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسْنَّ مادة القواعد بالسبر التبريري وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية والاحتفاظ به .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنَّ القواعد بالسبر التشجيعي وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنَّ القواعد بالسبر التبريري والاحتفاظ به .

## خامساً : حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على :-

1- **الحدود البشرية :** طالبات الصف الرابع الأدبي .

2- **الحدود المكانية :** ثانوية الآمال للبنات ، وثانوية اليمامة للبنات .

3- **الحدود الزمانية :** الفصل الدراسي الأول 2009 – 2010 .

4- **الحدود العلمية :** تسعة مواضيع من الكتاب المقرر تدريسه لمادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأدبي لسنة 2008-2009 .

## سادساً : تحديد المصطلحات :-

### أ- الأثـر :-

**<u>الأثر لغة</u>** : جاء في لسان العرب : انّه بقية الشيء ، والجمع آثار وآثور . وخرجت في إثره وفي أثَرِهِ أي بعده . والأَثَرُ ، بالتحريك : ما بقي من رسم الشيء. والتأثير : إبقاء الأثر في الشيء . وأثَرَ في الشيء : ترك فيه أثراً .

(ابن منظور ، المجلد1 ، 2005 ، 52)

الأثر : ما بقى بعد غياب الشيء أو معظمه ، وعلى ذلك فقد يكون ظاهراً وقد يكون خفياً يحتاج إلى بحث وفحص للوقوف عليه . (داود ، 2008 ، 30)

**- الأثر اصطلاحاً :-**

وهو النتيجة الحاصلة من الشيء . (صليبا ، د.ت ، 37)

## ب- السبـر :

**- السبر لغة :-**

(سَبَرَهُ) . سَبْراً : حَزَرهُ . وخَبَرهُ . يقالُ : سبرَ الجرحَ : قاسَ غورهُ بالمسبارِ وسَبَر فلانا : خَبَرهُ ليعرف ما عنده . (أنيس وآخرون ، المجلد1، د.ت ، 413)

السَّبْرُ : التجربة . وسبر الشيء سبراً : حزره وخَبرهُ وأسبر لي ما عنده أي اعلمه ، والسبر : استخراج كُنْهِ الأمر .

والسبر : مصدَرُ سَبَرَ الجُرْحَ يَسْبُره ويَسبِرهُ سَبْراً نظرَ مقداره وقاسه ليعرف غوره ، ومسبرتهُ : نهايته . (ابن منظور ، المجلد7 ، 2005 ، 108)

**- السبر اصطلاحاً :-**

عُرِفَ السبر تعريفات عدة تذكر الباحثة منها :

**– عرفه** (Call & Other , 1978) **:–** بأنه "سلوك المدرس عندما يتابع التساؤل مع الطالب لكي يحسن نوعية أو درجة إتقان استجابته الأولى .

(Call & Other , 1978 , p. 175)

**– عرفه طراونة ، 1998 :–** بأنه "السؤال أو مجموعة الأسئلة التي تلي إجابة الطالب الأولية ، ويقصد منها تمحيص إجابته غير الواضحة أو الناقصة بإتباعها سؤالاً يطالب بمزيد من التوضيح أو بيان العلة والسبب بطريقة غير محرجة بل بطريقة إرشادية تفكيرية غير متميزة ترشد الطالب وتقوده خطوة خطوة نحو الهدف المراد .

(الطراونة ، 1998 ، 64)

**– عرفه السامرائي وآخرون ،** 2000 **:–** بأنه "هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية ويتم تقديم أسئلة تالية إلى الطالب ذات صياغة جديدة أو إثارة جديدة بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته" .

(السامرائي وآخرون ، 2000 ، 42)

**– عرفه نصيف ،** 2005 **:–** بأنه " سؤال يعقب الإجابة الأولية للطالب المستجيب والتي يعتقد الباحث ان إجابته سطحية أو جزئية أو غير صحيحة بهدف توضيحها أو تبريرها أو تركيزها أو تشجيعها أو تحويلها إلى طالب أخر للوصول إلى الإجابة الصحيحة الكاملة الأكثر دقة وصحة وإتقاناً للمفاهيم النحوية ضمن المادة المقررة" .

(نصيف ، 2005 ، 99)

**- وتعرف الباحثة السبر إجرائياً بأنه :-**

أسئلة متتالية تقود طالبات مجموعتي البحث التجريبيتين خطوة خطوة نحو الإجابة الصحيحة .

**- السبر التشجيعي :-**

عُرِفَ (السبر التشجيعي) تعريفات عدة تذكر الباحثة منها ما يأتي :–

1**– عرفه طراونة ،** 1998 : بأنه "هو النوع الذي يستعمل فيه الأسئلة كتلميحات قصيرة أو مؤشرات تعطي للطالب عندما يعجز عن إعطاء إجابة غير صحيحة ، وتستخدم لاستجرار المعلومات المعروفة للطالب ، أو لتشجيعه ليعطي إجابة أكثر نضجاً . وقد تعطي الأسئلة الحاثة ليعطي الطالب أقصى ما عنده حول الموضوع" .

(الطراونة ، 1998 ، 73)

2**– عرفه نصيف ،** 2005 : "هو ان يستخدم المدرس مجموعة من الأسئلة بصيغة تلميحات أو مؤشرات حينما يخفق المتعلم في تقديم الإجابة الصحيحة لاستدراجه وتشجيعه على إعطاء إجابة أكثر نضجاً ودقة" . (نصيف ، 2005 ، 99)

3- **عرفه قطاوي** ، 2007 : "هو عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم بطرحها عندما لا يستطيع الطالب الإجابة أو عندما يجيب إجابة غير صحيحة ويكون الهدف من ورائه العمل على تصحيح إجابة الطالب وإرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها ، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتتابعة والمتدرجة من جانب المعلم" .

(قطاوي ، 2007 ، 340)

4- **عرفه الكبيسي** ، 2008 : هو "سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه ، عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال أو لا يتمكن من الإجابة ، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً" . (الكبيسي ، 2008 ، 226)

5- **عرفه نبهان** ، 2008 : هو "سلسلة من الأسئلة يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة خاطئة أو لا يتمكن من الإجابة . ويعمل المعلم من خلال تلك الأسئلة إلى تشجيع الطالب وقيادته نحو الإجابة الصحيحة .

(نبهان ، 2008 ، 157)

6- **عرفه التميمي** ، 2009 : هو "سؤال أو مجموعة أسئلة يقدمها المعلم بعد إجابة الطالب الخاطئة بقصد تشجيعه للوصول إلى الإجابة الصحيحة" .

(التميمي ، 2009 ، 15)

**- وتعرف الباحثة (السبر التشجيعي) إجرائياً هو :-**

أسئلة تستعملها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى تكون بمثابة إشارات تقود إجابتهنَّ وتشجعهنَّ على التوصل إلى الإجابة الصحيحة بطريقة إرشادية تفكيرية مع تعزيز الإجابة الصحيحة وتعديل غير الصحيحة منها .

**- السبر التبريري :-**

عُرِفَ (السبر التبريري) تعريفات عدة تذكر الباحثة منها :

**1- عرفه الخليلي ، 1996 :-**

هو ان يطرح المعلم سؤالاً ويعطي الطالب إجابة من نوع ما صحيحة كانت أم خاطئة ، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم المبررات لهذه الإجابة وفي ضوء هذه المبررات يكشف ما قد يكون لدى الطالب من فهم خاطئ أو ناقص يتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ وتعزيز السليم واستكمال الناقص" . (الخليلي ، 1996 ، 259)

**2- عرفه الطراونة ، 1998 :-**

هو "السبر الذي يطلب فيه المعلم من الطالب زيادة الوعي والإدراك الناقد والدقيق لديه ؛ وذلك لتبرير إجابته وإبراز أفضل الحلول والإجابات فكرياً ومنطقياً" .

(الطروانة ، 1998 ، 75)

**3- عرفه قطاوي ، 2007 :-**

هو "ذلك النوع من الأسئلة التي يطرح فيها المعلم أسئلة تؤدي بالتلاميذ لمناقشة الأسباب الأكثر منطقية أو تحديد الأسباب الأكثر فاعلية ، وزيادة الوعي الناقد لديهم لتسويغ الإجابة وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة".

(قطاوي ، 2007 ، 341)

**4- عرفه الكبيسي ، 2008 :-**

هو "ان يطرح المعلم سؤالاً ويعطي إجابة من نوع ما صحيحة كانت أو خاطئة ، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة وعندها يكتشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهم خاطئ أو سليم وسيتصرف

في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء" .
(الكبيسي ، 2008 ، 228)

5- **عرفه نبهان** ، 2008 :-

هو "نوع من الأسئلة يقوم المعلم بطرح سؤال ويعطي الطالب إجابة صحيحة كانت أو خاطئة ، فيعقب المعلم بسؤال إلى الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة وبعد ذلك في ضوء إجابة الطالب اما يقوم المعلم بتعديل الإجابة الخاطئة أو يعززها (الإجابة الصحيحة) . (نبهان ، 2008 ، 159)

**- وتعرف الباحثة (السبر التبريري) إجرائياً هو :-**

أسئلة تستعملها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية إذ يتم فيها طلب تبرير إجابتهنَّ الأولى وفي ضوء هذا التبرير تكتشف الباحثة ما قد يكون لدى الطالبة من فهم خاطئ تتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ وتؤكد الصحيح منه .

## ج- التحصيل :

- **لغة :** تمييز ما يحصل ، والاسم الحصيلة ؛ قال لبيد :

**وكل امرئ يوماً سيعلم سعيهُ إذا حصلت عند الإله الحَصائِل**

(ابن منظور ، المجلد الرابع ، 2005 ، 143)

**- اصطلاحاً :-**

عُرِفَ (التحصيل) تعريفات عدة تذكر الباحثة منها ما يأتي :-

1- **عرفه لِندفل :-**

هو "الخطوة النهائية من كل المواقف التعليمية" .

(لِندفل ، 1968 ، 20)

2- **عرفهُ المعروف** ، 1974 :-

هو "عملية اكتساب المعلومات وإيصالها إلى الذهن وقد يكون مقصوداً عن طريق القيام بالحفظ" . (المعروف ، 1974 ، 29)

3- **عرفهُ العمايرة** ، 2002 :-

هو "ما يحصل التلاميذ في موادهم الدراسية عادة على نتائج تصنف تحت نطاق أما ان تعتبر مرتفعة أو متوسطة أو متدنية أو ضعيفة" . (العمايرة ، 2007 ، 183)

4- **عرفه الدريج** ، 2003 :-

هو "تعلم العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله" . (الدريج ، 2003 ، 53)

5- **ويعرفه خوالدة وعيد** ، 2005 :-

هو "يقيس آثار البرنامج التعليمي والتدريجي ، وفق إجراء الاختبار" .

(خوالدة وعيد ، 2005 ، 199)

**- وتعرف الباحثة (التحصيل) إجرائياً هو :-**

"الدرجة التي تحصل عليها طالبات (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي في موضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الرابع الأدبي خلال مدة التجربة" .

## د- الصف الرابع الأدبي :-

**- اصطلاحاً :-**

**- عرف عبد الرحيم المرحلة الإعدادية** ، 1965 :-

حدد سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (المرحلة الإعدادية) ومدة هذه الدراسة ثلاث سنوات ، وتتكون المرحلة الإعدادية من الصف الرابع والخامس والسادس بفرعيه (الأدبي والعلمي) حيث يعد الطالب في هذهِ المرحلة للالتحاق بالجامعة . (عبد الرحيم ، 1965 ، 125)

**- وتعرف الباحثة (الصف الرابع الأدبي) إجرائياً هو :-**

السنة الدراسية الأولى من المرحلة الإعدادية والذي يقبل فيه الطلبة الذين اجتازوا الدراسة في المرحلة المتوسطة وتشتمل على برنامج موحد لجميع الطلبة وتستهدف إعطاء قاعدة واسعة من المعلومات والمعارف الإنسانية .

## هـ- قواعد اللغة العربية :-

**- القاعدة لغة :-**

أصل الأُسِّ القاعدة ، والقواعِدُ الآساس ، وقواعِد البيت آساسُهُ . وفي التنزيل: ﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ ﴾ (البقرة : من الآية 127) ، وفيه : ﴿ فَأَتَى ٱللَّهُ بُنْيَـٰنَهُم مِّنَ ٱلْقَوَاعِدِ ﴾ (النحل : من الآية 26) . قال الزجاج : القواعِدُ أساطين البناء التي تَعْمدهُ . (ابن منظور ، المجلد 11 ، 2005 ، 150)

**- القاعدة اصطلاحاً :-**

عُرِفَ (قواعد اللغة العربية) تعريفات عدة تذكر الباحثة منها ما يأتي :-

1- **عرفها (سمك) ، هي :-**

كسب المعرفة بإدراك الأسس العلمية النحوية والصرفية التي تنبني عليها صحة الكلام وسلامة التعبير . (سمك ، د.ت ، 255)

2- **عرفها سمك**، 1975، **هي :-**

"العلم المختص بوضع وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وأبنية الجمل" . (سمك ، 1975 ، 627)

3- **عرفتها مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم**، 2003، **هي :-**

"طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية ، ويحكم بها على صحة اللغة وضبطها" . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد[9] ، 2003 ، 21)

4- **عرفها صلاح وسعد** ، 2005، **هي :-**

"جامعة للمصطلحين النحو والصرف" .

(صلاح وسعد ، 2005 ، 223)

5- **عرفها عطا** ، 2006، **هي :-**

"القاعدة الأساس التي تحتوي على الأحكام الكاملة وتساعد الطالب على التمييز بين التركيب الصحيح والمنحرف : صرفياً ونحوياً" .

(عطا ، 2006 ، 268)

**- وتعرف الباحثة (قواعد اللغة العربية) إجرائياً :-**

هي الضوابط النحوية والصرفية التي يضبط بها كلام العرب . المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2008-2009 .

**و- الاحتفاظ :-**

عُرِف (الاحتفاظ) تعريفات عدة تذكر الباحثة منها ما يأتي :-

1- **عرفه إبراهيم** ، 1988 ، **هو :-**

"احتفاظ الفرد بما مر به من الخبرات وبما حصله من معلومات أو كسبه من عادات ومهارات" (إبراهيم ، 1988 ، 82)

2- **عرفه التل وآخرون** ، 1993 ، **هو :-**

"عملية تخزين للخبرة أو لمواد التعلم مدة زمنية ما واسترجاعها بقصد استعمالها في وقت قصير" . (التل وآخرون ، 1993 ، 182)

3- **عرفه أبو فلجة** ، 1996 ، **هو :-**

"مدى مقدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة الدراسية بعد مدة من دراسته لها مقاسة بواسطة اختبار تحصيلي . (أبو فلجة ، 1996 ، 300)

4- **عرفه** ، Oxford , 1998 ، **هو :-**

"القدرة على تذكر الحقائق والتفاصيل والمعلومات والاحتفاظ بها" .
(Oxford , 1998 , 1003)

5- **عرفه الحيلة** ، 1999 ، **هو :-**

"يجري تنظيم هذه المعلومات المراد الاحتفاظ بها في رموز خاصة (codes) لتيسر الاحتفاظ بها في ذاكرة طويلة الأمد ويمكن استرجاعها أو إرجاعها إلى ذاكرة قصيرة الأمد عندما تحتاج إليها . (الحيلة ، 1999 ، 73)

**- تعرف الباحثة (الاحتفاظ) إجرائياً هو :-**

"قدرة طالبات عينة البحث على تذكر المادة الخاضعة لتجربة البحث مقيسة بالدرجات التي يحصلنَّ عليها بعد استجابتهنَّ لاختبار التحصيل الذي يعاد عليهنَّ بعد (14) يوم من غير المرور بخبرة تدريسية .

# الفصـــل الثاني

## أ- الجانب النظري :-

### -المقدمة :-

تعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار وتقوم فلسفة هذهِ الأسئلة على افتراض مؤداه : ان الطلاب قادرون على حل الإشكالات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية – التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم ويكون في مقدور الطلاب الإجابة عليها حتى يصلوا إلى حل شامل وكامل لهذه الإشكالات . (نبهان ، 2008 ، 164)

ويعد سقراط أول من ابتدع الأسئلة الفاعلة أو (السابرة) أو ما يسمى (بالجدل البيزنطيني) ، إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً لحواراته مع تلاميذه ، إذ يقوم سقراط بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً أما المتعلمون فيجيبون الإجابة عن أسئلته المتتابعة ، والمستمرة ، وخلال الحوار كان يدفع بالمتعلمين إلى الشك في صلاحية ما يعتقدون ، وان الهدف الرئيسي لحوارات سقراط الوصول إلى المعرفة عن طريق تولد الأفكار . (كريم ، 2008 ، 16)

وينسجم هذا المعنى مع مقولة سقراط صاحب أسلوب التعليم بالحوار حيث يقول : كانت أمي قابلة تولد الأطفال وأنا أولد الأفكار . (نبهان ، 2008 ، 164)

أما في دستورنا العظيم القرآن الكريم ، فقد تعددت وتنوعت غايات الأسئلة ، فهي تعليمية تارة وتفكيرية تارة أخرى ، تدعو إلى التأمل والتبصر والتفكر في خلق الله عز وجل وبديع صنعه :

- ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ ﴾ .

الغاشية : 17-18

- ﴿ هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَٰنُ ﴿٦٠﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٦١﴾ ﴾ .

الرحمن : 60-61

- ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾ .

الزمر : 9

- ﴿ قُل لِّمَنِ ٱلْأَرْضُ وَمَن فِيهَآ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٨٤﴾ سَيَقُولُونَ لِلَّهِ ۚ قُلْ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٨٥﴾ ﴾ . المؤمنون: 84-85

(عزيز ، 2002 ، 19)

وكذلك سار التعليم في الإسلام منذ عصر النبي ﴿ ﷺ ﴾ على أسلوب المناقشة والحوار . فالنبي ﴿ ﷺ ﴾ عندما كان يعلم الصحابة كان يتلقى منهم الأسئلة ويجيبهم عنها ويسألهم فيجيبون حتى يصل إلى الفكرة التي يريدها . (عثمان ، 1983 ، 145 ، 146) ، وهذا حديث الرسول يحث على السؤال : ﴿العلم خزائن مفاتيحها السؤال ألا فاسألوا فإنه يؤجر فيه أربعة السائل والمتعلم والمستمع والمحب﴾ . (الغزالي ، د.ت ، 9) ، ونسب إلى ابن عباس ﴿ رضي الله عنه ﴾ حينما سئل عن علمه كيف اكتسبه – إنهُ قال : (بلسان سؤول وقلب عقول) . (نبهان ، 2008 ، 166) ، ونجد خير مثال على ذلك ما يرويه أبو هريرة ( رضي الله عنه ) عن الرسول المصطفى ﷺ حيث يقول : ﴿جاء رجل إلى رسول الله (ﷺ) غاضباً ، فقال يا رَسُولَ اللَّهِ وُلِدَ لي غُلَامٌ أَسْوَدُ ! فقال له (ﷺ) : هل لك من إبِلٍ ؟ قال : نعم ! قال : ما أَلْوَانُهَا ؟ قال : حُمْرٌ ! قال : هل فيها من أَوْرَقَ (رمادي) ؟ قال : نعم ! قال : فَأَنَّى ذلك (أي كيف حصل ذلك) ؟ قال : لَعَلَّهُ نَزَعَهُ عِرْقٌ ! قال : فَلَعَلَّ ابْنَكَ هذا نَزَعَهُ ، فهدئ الرجل﴾ .

(البخاري ، 1987 ، 2032)

وهكذا أوصل النبي ﴿ ﷺ ﴾ ذلك الرجل إلى ان يجد حلاً لاشكاليته المطروحة من خلال سلسلة من الأسئلة السابرة .

## - السبر في اصطلاح التربويين :-

حاولت الباحثة التقصي عن مصطلح (السبر) في كتب الأدب التربوي عن مصطلح السبر لما لذلك من أهمية كونه المتغير المستقل في الدراسة فوجدت الآتي:-

**السبر** : هو التغلغل في العمق بهدف الحصول على استجابات محددة سلفاً من خلال أسئلة متتالية لها علاقة ببعضها ، ويشير أحد المربين ان الأسئلة السابرة هي الأسئلة التي يسألها المحقق العدلي للمتهم بحيث يحصل على المعلومات المطلوبة . وتستخدم كلمة (مسبار) في المركبات الفضائية التي ترسل إلى مناطق بعيدة في الفضاء إذ تقوم المركبة بسبر وتحري أعماق الفضاء .

(التميمي ، 2009 ، 14)

**السؤال السابر** : هو طلب متعمق يوجهه المعلم إلى المتعلمين جميعاً أو نفر منهم أو إلى أحدهم ليميز عمق فهمه وتفكيره وخبراته ، وهو مبني على استجابة المتعلم ولا يسبقها ، فحين يسأل المعلم المتعلمين ، فيستجيب أحدهم باستجابة ما ، يبني المعلم على هذه الاستجابة سؤالاً سابراً فإذا استجاب له ، وكانت الاستجابة مناسبة ومستوفية للمطلوب ، انتقل المعلم إلى هدف جديد ، وإلا سأل سؤالاً آخر ليسبر هذه الاستجابة . (الخوالدة ويحيى ، 2005 ، 281)

**والسؤال السابر** : هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية ويتم تقديم أسئلة تالية إلى طالب ذات صياغة جديدة أو إثارة جديدة بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته . (التميمي ، 2009 ، 14)

**الأسئلة السابرة Probing Questions** :-

فهي تدفع التلميذ إلى التعمق في إجابته ، أو إعطاء المزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من إجابة .

تستعمل هذه الأسئلة في أثناء مراجعة الدروس وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ للتأكد من فهمهم ، عادة يسأل المدرس سؤال فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة ولكنها مختصرة "فيقول له المدرس" ماذا تعني ؟ أو .. هل يمكنك إعطاء أمثلة ؟ .. أو لماذا تخيرت هذه الإجابة ؟ .. أو هل لديك آراء أخرى ؟ .. وهكذا يتشجع التلميذ لتوضيح إجابته وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة .

(كوجك ، د.ت ، 138)

**ومن معاني السبر :**

**السبر (التحري الدقيق) :-**

هي طريقة فنية مصممة لزيادة النوعية وخاصة نوعية مشاركة الطلبة وتحاول ان تحفزهم أو تحثهم على التفكير من خلال إجاباتهم بشمول أكثر ، إنها تودي بهم لأن يطوروا نوعية إجابتهم وان يوسعوا إجابتهم الأولية ، تتطلب أسئلة السبر من الطلبة ان يعطوا دعما أكبر وان يكونوا أوضح أو أكثر دقة وان يقدموا تحديداً أكبر أو أصالة ، فأنها تستعمل لتحفيز تفكير الطالب في أي مستوى من التصنيف ولكنها من المحتمل إنها أكثر فاعلية في مستويات التحليل والتركيب والتقويم .

(الحيلة ، 2009 ، 163)

**التحقيق :-**

ويعني بـ(التحقيق) ويتم هذا لديمومة التفكير في السؤال نفسه مع المتعلم صاحب الإجابة الأولية وذلك بمتابعة المعلم بتوجيه عدد من الأسئلة المتتابعة لتحقيق أفضل تعلم ينشده أو هدف يقصده . (عزيز ، 2002 ، 21)

**التعمق :-**

يعني طرح أسئلة إضافية على التلميذ المستجيب تساعده على توسيع الاستجابة أو رفع مستواها وكثيرا ما تستهدف أسئلة التعمق توجيه الانتباه للجوانب الهامة من السؤال وتمكينه من تحسين الاستجابة . في هذه الحالة ينبغي ان يضمن التعمق أسئلة

تقاربية مصوغة في ألفاظ بسيطة ولكنها ليست هابطة أو متلطفة ، وكثيراً ما يقتضي الأمر أكثر من سؤال لتناول جوانب معينة من السؤال الأصلي أو الاستجابة وان توجه التلميذ نحو إجابة أكثر صحة وكاملة .

(جابر ، 2000 ، 71)

ويتضح مما سبق بان المعاني الثلاثة (تحقيق ، سبر (التحري الدقيق) ، تعمق) هي لمصطلح واحد (Probing) اختلفت المسميات والمعنى واحد ، ويدل جميعها على متابعة المعلم لاستجابة المتعلم الأولية بسلسلة من الأسئلة ، يختلف عددها باختلاف الموقف التعليمي ، ونوع الإجابة التي يقدمها المتعلم ، للتركيز على الجزء الغامض أو الناقص أو الخاطئ منها ، بقصد توضيح الغامض وتصحيح الخطأ من أجل إيصال المتعلم إلى الإجابة الكاملة الأكثر دقة وصحة وإتقاناً .

**- غايات السؤال السابر :-**

1. **توضيح الأفكار الغامضة** : التي يقدمها المتعلم لتوضيح الغامض وإظهار الخفي .
2. **التقويم الذاتي** : بحيث يتمكن المتعلم من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته .
3. **توسيع الأفكار** : بحيث تستوعب الحالات المتضمنة في الفكرة ذاتها ، فالفكرة العريضة تشتمل على أفكار جزئية كثيرة يمكن إظهارها بالأسئلة السابرة .
4. **تزيد التفاعل الصفي** : فيشترك أكثر من متعلم في إظهار الفكرة وتوضيحها أو إعادة صوغها أو تلخيصها .

(الخوالدة ويحيى ، 2005 ، 281)

**- القيمة التربوية للأسئلة السابرة :-**

إذا أحسن المعلم استعمال الأسئلة السابرة فإنه يحصل على :-

1- تنمية مهارة التفكير لدى الطالب والرقي بها لتصل إلى مهارات التفكير المختلفة من تحليل وتركيب وتقييم .

2- زيادة التفاعل الصفي بين الطلاب بشكل يوفر مناخاً دافعياً للطلبة وللمعلم ، وذلك التفاعل ينتج جواً اجتماعياً من المبادرة وبالتالي ينمي الجوانب الشخصية والنفسية لديهم .

3- اعتماد الطلاب على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها ، مما يشعر الطالب بالثقة بالنفس وبقدرته على الوصول إلى المعرفة .

4- تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ، بحيث يجعل منه عنصراً نشطاً متفاعلاً مع المواقف الصفية .

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعلم ، العدد (6) ، 2003 ، 32)

**- فوائد الحوار في الصف باستعمال الأسئلة السابرة :-**

إن للحوار الصفي باستعمال الأسئلة السابرة فوائد عديدة أهمها :

1. تشرك المتعلم في عملية التعلم ، فهو يفكر ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها.
2. توفر جواً من الحيوية في الصف ، وبالتالي تدفع الملل عن نفوس الطلاب .
3. تثير الدافعية للتعلم لأنها تسمح للمتعلم بالتأكد من قلة معرفته للإجابة الصحيحة .
4. توضح أفكار الطلاب ، وتسمح لهم بمقارنتها مع أفكار المدرس وبالتالي يقل الشك في صحة النتائج التي يتوصلون إليها .
5. يؤمن الحوار تغذية راجعة مستمرة ، فكل جواب يقدمه الطالب يُحلل ويقوم ، ويُحكم على صحته أو عدم صحته مباشرة .

6. يؤمن جواً ديمقراطياً في الصف فكل طالب له الحق في الإجابة وإعطاء الرأي .
7. تسمح ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة ، وبالتالي يؤمن ارتباط المعرفة وتكامله .
8. الارتياح الذي يعقب وصول الطالب أو الطلاب للإجابة الصحيحة ينمي عند المتعلم دافعاً داخلياً للتعليم .
9. تغطي الأسئلة السابرة جميع مستويات المعرفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب ، تقويم) .
10. تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم حين يستطيعون الوصول إلى الإجابة الصحيحة .
11. تتغير نظرة الطلاب للمدرس فبدلاً من ان يكون ناقلاً حرفياً لمادة الكتاب ، يصبح موجهاً ومنشطاً للعملية التعليمية – التعلمية .

(الحصري ويوسف ، 2007 ، 139 ، 140)

**– القواعد الواجب إتباعها أثناء استعمال الأسئلة السابرة :–**

**لكي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة من استعمال الحوار في الصف يتوجب علينا الانتباه إلى ما يلي :**

1– إعطاء الطالب وقتاً كافياً للتبصر في إجابته الأولى ولمحاولة تصحيحها أو تحسينها عقب طرح سؤال سابر عليه ويمكنك ان تنتظر خمس ثوان بعد طرح السؤال حتى توفر للطالب الفرصة لأن يعطي إجابة مبنية على الاسترجاع (التذكر) والتحليل والتركيب .

2- تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية .. وقد تكون هذه التغذية الراجعة لفظية باستعمال عبارات الاستحسان أو عدم الاقتناع وقد تكون إشارية باستعمال الإيماءات بالرأس أو اليدين ولكنها ذات دلالة واضحة .

وحين يلجأ المدرس إلى تحويل السؤال إلى طالب آخر ، لتصحيح إجابة زميل له ينبغي ان يتضمن سؤاله تغذية راجعة ضمنية من قبيل من يستطيع ان يقدم مبرراً أكثر إقناعاً من ذلك أو "ما زالت هذه العبارة تحتاج إلى تخصيص ، من يعطينا عبارة أكثر تخصيصاً ؟ " .

3- الرضى بالتقدم البطيء الذي يحرزه الطلاب في الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة وبخاصة فيما يتعلق بالسبر المباشر الذي يتم مع طالب واحد ، بحيث يطلب من الطالب توضيحاً لإجابته ، أو تقديم أمثلة عليها ، وهذا يستدعي إعطاء وقت أطول للطلاب بطيئي التعلم يسمح لهم بالتفكير في الإجابة ويشجعهم على التعامل مع هذه الأسئلة ، فالإسراع في تحويل السؤال إلى طالب أخر يشوه العلاقة الإنسانية بين المدرس وطلابه ويزعزع ثقتهم بأنفسهم .

4- دعوة طالب أو أكثر للتعليق على إجابة زميلهم عن السؤال السابر الذي وجه إليه ، وذلك حين تكون الإجابة بحاجة إلى تصحيح أو تفتح الطريق باتجاه التعزيز أو الإثراء ، وعلى المدرس تحاشي إحراج الطالب صاحب الإجابة الأولى وألا يسمح لزملائه بتجريحه ، فعليه ان يتجنب مثلاً استعمال عبارات من مثل : هنا رأي خطأ ، أو من يصحح هذه الإجابة غير الصحيحة ... وما إليه.

5- تفهم إجابة الطالب وعدم رفضها رفضاً تعسفياً ، فلا يجوز ان تطلب من الطالب صياغة بديل للجواب الذي أعطاه أو تقديم شاهد أو أكثر ، بينما لا

يتطلب الأمر ذلك ، فالسبر التعسفي يزعزع ثقة الطالب بنفسه ويربك بقية زملائه ويهدر الوقت .

6- الحرص على عدم إرهاق الطالب بالسبر المتتابع ، فطول الحوار مع طالب واحد قد ينهكه أو يحرجه ، إضافة لذلك قد يشعر الطلاب الآخرون بالملل ، مما يشتت انتباههم .

(الحصري ويوسف ، 2007 ، 140 ، 141)

**- أهداف استعمال الأسئلة السابرة :-**

يستعمل المعلم الأسئلة السابرة لتحقيق أهداف عدة منها :-

| الهدف من السؤال السابر | أمثلة تفسر ذلك الهدف |
|---|---|
| 1- توسيع الأفكار | - هل هناك أفكار أخرى ؟<br>- ماذا يمكن ان تضيف حول هذه الموضوع ؟ |
| 2- إعادة توجيه الأفكار | - من منكم لديه فكرة أخرى ؟<br>- هل هناك طريقة أفضل ؟<br>- ذكرنا بما قاله زميلك ؟ |
| 3- يبرر الأفكار | - كيف توصلت إلى ذلك ؟<br>- ما الذي يجعلك تتبنى مثل هذا الموقف ؟<br>- لماذا تعتقد ذلك ؟ |
| 4- توضيح الأفكار | - هل بإمكانك ان تعيد ما قلته بطريقة أخرى ؟<br>- هل تستطيع توضيح ما قاله زميلك ؟<br>- ماذا تعني بقولك ؟ |

| الهدف من السؤال السابر | أمثلة تفسر ذلك الهدف |
|---|---|
| 5- إتاحة فرص أخرى للتفاعل | - هل توافق على ما قاله أحمد يا عماد ؟<br>- من يدعم وجهة نظر علي ؟<br>- وجهة نظرك مخالفة لما قاله زميلك . لماذا ؟<br>- من يؤيد ما قاله خالد ؟ |
| 6- مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد | - ما رأيك في ذلك ؟<br>- اقرأ النص ص20 ثم بين وجهة نظرك ؟<br>- ما العاطفة في الشعر التالي ... ؟<br>- بماذا تمتاز العقيدة الإسلامية عن غيرها من العقائد الأخرى ؟ |

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد (6) ، 2003 ، 34)

*** وينصح المعلم عند استعمال الأسئلة السابرة لتجنب ما يأتي :-**

1. طرح أسئلة سابرة تعسفية كأن يطلب المعلم من الطالب البحث عن إجابة بديلة لإجابته الأولى رغم إنها واضحة وسليمة .
2. تصدي المعلم للإجابة من السؤال مباشرة بعد طرحه ؛ لأن ذلك يحد من تفكير الطلاب ويمنع فرص التعامل بينهم .
3. السخرية من إجابة الطالب قبل تحويل السؤال إلى طالب أخر .
4. تحويل السؤال السابر إلى طالب أخر قبل إعطاء الطالب الأول وقت الانتظار الكافي .
5. تعزيز إجابة الطالب ثم رفضها مما يوقع الطالب في حيرة ولا يحفزه على التفكير .

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد 6 ، 2003 ، 34-35)

**- تصانيف الأسئلة السابرة :-**

لقد صنف التربويون الأسئلة السابرة إلى تصانيف كثيرة نذكر منها :

أولاً : تصنيف الخليلي ، 1996 .

ثانياً : تصنيف مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، 2003 .

ثالثاً : تصنيف الحصري ويوسف ، 2007 .

رابعاً : تصنيف قطاوي ، 2007 .

خامساً : تصنيف العزاوي ، 2008 .

سادساً : تصنيف الكبيسي ، 2008 .

سابعاً : تصنيف نبهان ، 2008 .

ثامناً : تصنيف التميمي ، 2008 .

وفيما يلي عرض لهذه التصانيف ومن ثم موازنتها :-

**أولاً : تصنيف الخليلي ، 1996 :-**

صنف الخليلي الأسئلة السابرة إلى :-

*1- الأسئلة السابرة التشجيعية :-*

وهي مجموعة الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما تكون إجابته عن سؤال سابق خاطئة أو عندما لا يعطي أية إجابة . وتفيد هذه الأسئلة في تشجيع الطالب على تقديم إجابة من نوع ما إذا كان قد عجز أولاً ؛ أو ان تقوده إلى الإجابة الصحيحة إذا كانت إجابته الأولى خاطئة . وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً .

*2- الأسئلة السابرة التركيزية :-*

وهي سلسلة الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما تكون إجابته صحيحة ولكنه لا يبدو متأكدا منها وذلك بغرض تأكيدها أو ربطها بموضوع أخر ، أو بدرس أخر أو لربط جزئيات مختلفة للخروج بتعميم مشترك .

*3- الأسئلة السابرة التوضيحية :-*

تنشأ الحاجة إلى هذا النوع من الأسئلة عندما يعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة ولتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات جديدة للمعلومات الأولية ، كما أنها تستخدم في توضيح الغموض في الإجابات التي يعتقد المعلم ان صاحبها لا تتوفر لديه المعلومات الواضحة عن السؤال المطروح .

*4- الأسئلة السابرة التبريرية :-*

تنشأ الحاجة إلى هذا النوع من الأسئلة عندما يطرح المعلم سؤالاً ويعطي الطالب إجابة من نوع ما صحيحة كانت أم خاطئة . فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات هذه الإجابة . وفي ضوء هذه المبررات يكشف ما قد يكون لدى الطالب من فهم خاطئ أو ناقص يتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ والتعزيز السليم واستكمال الناقص .

*5- الأسئلة السابرة المحولة :-*

وفي هذا النوع من الأسئلة ينتقل المعلم من طالب عجز عن تقديم إجابة عن سؤال ، من سلسلة الأسئلة السابرة أياً كان نوعها ، إلى طالب أخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال .

(الخليلي ، 1996 ، 257-260)

**ثانياً : تصنيف (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم) ، 2003 :-**

أما مؤسسة رياض صنفت الأسئلة السابرة إلى أربعة أصناف :-

*1- السبر التشخيصي :-*

هو السؤال أو الأسئلة المطروحة من المعلم على الطالب المخطئ في إجابته عن سؤال ما حتى يصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة .

*2- السبر المحول :-*

هو السؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم على عدد من الطلبة إما لخطأ الإجابة عند أحدهم أو بقصد مشاركة أكبر عدد منهم ، حتى لا ينفرد الطالب الواحد بالإجابة دون غيره .

*3- السبر التوضيحي :-*

هو السؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب الذي يجيب إجابة ناقصة للوصول إلى إجابة تامة .

*4- السبر الترابطي :-*

هو السؤال أو الأسئلة التي يقصد منها ربط الإجابات السابقة بإجابة واحدة وذلك لربطها بموضوع معين أو للخروج بتعميم .

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد 6 ، 2003 ، 32-33)

**ثالثاً : تصنيف الحصري ويوسف ، 2007 :-**

صنف الحصري ويوسف الأسئلة السابرة إلى أربعة أصناف :-

*1- السبر المباشر المتتابع :-*

يستخدمه المدرس مع أحد طلابه عندما تكون إجابته عن السؤال المطروح غير مُرضية ، وفي كثير من الحالات يمكن للمدرس أن يسد هذا النقص مباشرة إلا ان الحوار يمكن المتعلم من الوصول إلى الإجابة الصحيحة بنفسه .

*2- السبر التلقيني المتتابع :-*

يستخدمه المدرس عندما يعجز الطالب عن إعطاء أية إجابة ، كأن يظل صامتاً أو ان يعطي إجابة لا ترتبط بالسؤال لا من قريب ولا من بعيد ، وتظهر خطوات أسلوب التلقين على الشكل التالي :

أ- يسأل المدرس سؤالاً .

ب- يجيب التلميذ بقوله : لا أعرف ، أو إجابة خاطئة أو هزيلة .

جـ- يعطي المدرس التلميذ تلميحاً أو يسأله سؤالاً أو أكثر من الأسئلة البسيطة التي يشعر بأنها في متناوله ، ويمكن ان توجه الإجابة عن السؤال الأصلي .

*3- السبر المحول :-*

هو أسلوب يستخدمه المدرس في محاولة لإشراك عدد أكبر من الطلاب في الحوار ، فيوجه المدرس سؤاله إلى جميع الطلاب ومن ثم يشير إلى أحدهم بالإجابة.

*4- السبر الترابطي :-*

وهو نوع من السبر يجريه المدرس مع أكثر من طالب ويهدف إضافة إلى إشراك التلاميذ في الحوار ، والتفكير ، إلى التركيز على فكرة معينة ، ولهذا فهو يدعي "أسلوب إعادة التركيز" . (الحصري ويوسف ، 2007 ، 134-137)

**رابعاً : تصنيف قطاوي ، 2007 :-**

صنف قطاوي الأسئلة السابرة حسب نوعية السبر الذي يهدف إليه :

*1- السؤال السابر التوضيحي :-*

هذا النوع من الأسئلة يطرح من جانب المعلم في ضوء إجابة الطالب الأولية بغرض صقل الإجابة وتوضيحها عن طريق إضافة معلومات جديدة إليها لتصبح أكثر فهماً أو وضوحاً للسامع .

*2- السؤال السابر التشجيعي :-*

هو عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة التي يقوم المعلم بطرحها عندما لا يستطيع الطالب الإجابة أو عندما يجيب إجابة غير صحيحة ويكون الهدف من ورائه العمل على تصحيح إجابة الطالب وإرشاده نحو الإجابة المرغوب فيها ، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتتابعة والمتدرجة من جانب المعلم .

*3- السؤال السابر التركيزي :-*

وذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم فيها بطرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة كرد فعل على إجابة صحيحة من جانب الطالب من أجل ربطها بالموضوع أو بدرس أو من أجل التأكيد على تلك الإجابة أو ربط الجزئيات مع بعضها البعض للخروج بتعميم معين .

*4- السؤال السابر المحول :-*

يمثل ذلك النوع من الأسئلة التي يطرحها المعلم فيها سؤالاً على طالب أخر غير صاحب الإجابة أو صاحب الفكرة الأولية وذلك لعدة أسباب من أهمها : مساعدته على تعميق إجابة زميله أو توسيعها أو إثرائها ، والتعرف إلى وجهات نظر الآخرين من الطلاب المهتمين بالسؤال المطروح أو القضية المعروضة للنقاش.

*5- السؤال السابر التبريري أو الناقد :-*

هو ذلك النوع من الأسئلة التي يطرح فيها المعلم أسئلة تؤدي للتلاميذ لمناقشة السبب الأكثر منطقية ، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية وزيادة الوعي الناقد لديهم لتسويغ الإجابة وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة .

(قطاوي ، 2007 ، 340-341)

**خامساً : تصنيف العزاوي ، 2008 :-**

صنف العزاوي الأسئلة السابرة إلى ثلاثة أنواع :-

*1- سؤال السبر المباشر :-*

وهو السؤال الذي يطرحه المدرس لمساعدة الطالب صاحب الإجابة الأولى على إعادة النظر في إجابته من أجل تحسينها في حالة غموضها أو عدم دقتها .

*2- سؤال السبر المحوّل :-*

وفيه يوجه المدرس السؤال السابر إلى طالب أخر بدلاً من الطالب الأول والقصد من هذا هو تصحيح إجابة الطالب أو تعزيزها ومن الأفضل عدم اللجوء إليها إلا بعد ان يعطي الطالب صاحب الإجابة الأولى فرصة كافية للاسترشاد بأسئلة المدرس السابرة ثم تحسين إجابته أو تصحيحها .

*3- سؤال السبر الترابطي :-*

وفيه يقوم الطالب بربط الأفكار التي يدلي بها زملاؤه ، لغرض التوصل إلى تعميمات من جزئيات مترابطة .

(العزاوي ، 2008 ، 12-13)

**سادساً : تصنيف الكبيسي ، 2008 :-**

صنف الكبيسي الأسئلة السابرة إلى :-

*1- الأسئلة السابرة التشجيعية :-*

وهي سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه ، عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال أو لا يتمكن من الإجابة ، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً .

*2- الأسئلة السابرة التركيزية :-*

وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة ، تركز على الطالب نفسه لخلق رد فعل لإجابة صحيحة من أجل تأكيدها أو ربطها بموضوع أخر أو بدرس أخر لربط جزئيات مختلفة للخروج بتعميم مشترك .

*3- الأسئلة السابرة التوضيحية :-*

وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على الطالب نفسه ، وذلك بناءًا على إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق ليوضح الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية .

*4- الأسئلة السابرة التبريرية :-*

يظهر السبر التبريري عندما يطرح المعلم سؤالاً ويعني إجابة من نوع ما صحيحة كانت أو خاطئة ، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة وعندها يكتشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهم خاطئ أو سليم وسيتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء .

*5- الأسئلة السابرة المحولة :-*

وهي نمط من الأسئلة يحولها المعلم من طالب عجز عن تقديم إجابة لسؤال من سلسلة الأسئلة السابرة أياً كان نوعها إلى طالب أخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال وذلك دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته العادية بل عن طريق تحويله إلى طالب أخر .

(الكبيسي ، 2008 ، 226-229)

**سابعاً : تصنيف نبهان ، 2008 :-**

صنف نبهان الأسئلة السابرة إلى خمسة أصناف :-

*1- أسئلة السبر التذكيري :-*

وهي أسئلة تقيس الخبرات السابقة .

*2- أسئلة السبر الاستيضاحي :-*

وهي أسئلة تستخدم للتأكد من صحة المعلومات المطروحة .

*3- أسئلة السبر التركيزي :-*

وهي أسئلة تهدف إلى تثبيت المعلومات المطروحة .

*4- أسئلة السبر الناقد :-*

وهي أسئلة تهدف إلى محاكمة المعلومات المطروحة .

*5- أسئلة السبر التحويلي :-*

وهي أسئلة تدور بين الطلاب حتى يتمكن أحدهم من إعطاء الإجابة الصحيحة لها .

(نبهان ، 2008 ، 165)

**ثامناً : تصنيف التميمي ، 2009 :-**

أما التميمي فقد صنف الأسئلة السابرة إلى :-

*1- السبر التشجيعي :-*

وهو سؤال أو مجموعة أسئلة يقدمها المعلم بعد إجابة الطالب الخاطئة بقصد تشجيعه للوصول إلى الإجابة الصحيحة .

*2- السبر التوضيحي :-*

وهو سؤال يقدم للطالب بهدف توضيح المعلومات من اجل تعزيز إجابته وإثرائها .

*3- السبر المحول :-*

وهو سؤال يحول من الطالب الذي عجز عن إعطاء الإجابة إلى طالب أخر .

*4- السبر الترابطي :-*

هو سؤال يقدم إلى الطالب عندما تكون إجابته صحيحة ، ويرغب المعلم منه ربط إجابته بموضوع معين أو ربط الجزئيات معاً للخروج بتعميم .

(التميمي ، 2009 ، 15-16)

**- موازنة بين تصانيف الأسئلة السابرة :-**

استنتجت الباحثة من خلال تصانيف التربويين للأسئلة السابرة وان اختلفت تسمياتها يتفق كل من :-

1- الخليلي مع قطاوي مع الكبيسي مع التميمي في السبر التشجيعي .
2- الخليلي مع قطاوي مع الكبيسي مع نبهان في السبر التركيزي .
3- الخليلي مع مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم مع قطاوي مع الكبيسي مع نبهان مع التميمي في السبر التوضيحي .
4- الخليلي مع قطاوي مع الكبيسي في السبر التبريري .
5- الخليلي مع مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم مع الحصري ويوسف مع قطاوي مع العزاوي مع الكبيسي مع نبهان مع التميمي في السبر المحول .
6- مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم مع الحصري ويوسف مع العزاوي مع التميمي في السبر الترابطي .
7- الحصري ويوسف مع العزاوي في السبر المباشر .

وتباينت التصانيف كالأتي :-

1- تنفرد مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم في السبر التشخيصي .
2- ينفرد الحصري ويوسف في السبر التلقيني المتتابع .
3- ينفرد نبهان مع ذكره السبر التذكيري والسبر الناقد .

ومن خلال الموازنة رأت الباحثة ان تصانيف السبر لدى التربويين وان تعددت تسمياتها إلا ان معانيها تقترب من بعضها جداً وان كانت هناك بعض الفروق الطفيفة . الجدول (1)

**جدول (1)**

**الموازنة بين تصانيف الأسئلة السابرة**

| تصنيف / نوع السبر | التشجيعي | التركيزي | التوضيحي | التبريري | المحول | الترابطي | التشخيصي | المباشر المتابع | التقني المتابع | التذكيري | الناقد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الخليلي ، 1996 | / | / | / | / | / | | | | | | |
| مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، 2003 | | | / | | / | / | / | | | | |
| حصري ويوسف، 2007 | | | | | / | / | | / | / | | |
| قطاوي ، 2007 | / | / | / | / | / | | | | | | |
| العزاوي ، 2008 | | | | | / | / | | / | | | |
| الكبيسي ، 2008 | / | / | / | / | / | | | | | | |
| نبهان ، 2008 | | / | / | | / | | | | | / | / |
| التميمي ، 2009 | / | | / | | / | / | | | | | |

ب- دراسات سابقة :-

**أولاً : دراسات عربية :-**

**1- دراسة الطراونة ، 1998 :-**

هدفت الدراسة تقصي أثر استخدام كل من الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي .

شملت عينة الدراسة (125) طالباً وطالبة في لواء المزار الجنوبي (الأردن) وزعوا إلى ثلاث مجموعات بواقع (42) طالباً وطالبة في المجموعة الأولى التي درست باستخدام الأسئلة المتشعبة الإجابة ، (44) طالباً وطالبة في المجموعة الثانية التي درست باستخدام الأسئلة السابرة ، (41) طالباً وطالبة في المجموعة الثالثة ، الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

تم تكافؤ المجموعات الثلاث بمتغيرات : العمر الزمني ، درجة اللغة العربية في الصف العاشر الأساس ، تحصيل كل من الأب والأم ، طبقت التجربة على فصلين دراسيين كاملين .

أعد اختبار موضوعي مؤلف من (22) فقرة ، تم إيجاد صدقه بعرضه على ذوي الخبرة والتخصص ، وإيجاد ثباته بطريقة إعادة الاختبار الذي بلغ 0.87 .

استخدمت الوسائل الإحصائية : تحليل التباين الأحادي المشترك ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار شافيه لمعالجة البيانات .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

1- تفوق المجموعة الأولى التي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة على المجموعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة .

2- تفوق المجموعة الأولى التي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة على المجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

3- لم يظهر أي فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة والمجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلتا المجموعتين الأولى والثانية .

(الطراونة ، 1998 ، أ،د)

**2- دراسة الخزرجي ، 2004 :-**

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، بهدف التعرف على أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام .

ولتحقيق غرض البحث افترضت الباحثة الفرضيتين الآتيتين :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص في المجموعات التجريبية الأربع .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص في تنمية التفكير الناقد للمجموعات التجريبية الأربع .

وبلغت عينة الدراسة (137) طالبة توزعت بين أربع مجموعات :-

الأولى : درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات الدنيا في تصنيف (بلوم Bloom) ، والثانية : درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات العليا في تصنيف (بلوم Bloom) ، ودرست الثالثة : باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات الدنيا في تصنيف (بلوم Bloom) ، ودرست الرابعة : باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا في تصنيف (بلوم Bloom) .

كافأت الباحثة بين المجموعات في المتغيرات (العمر الزمني بالشهور ، والتحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات ، ودرجة اللغة العربية في العام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي للمعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص ، ودرجة اختبار الذكاء ، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد) .

صاغت الباحثة (419) هدفاً سلوكياً وأعدت خططاً تدريسية لموضوعات الأدب والنصوص المختارة على وفق الأساليب الأربعة المعنية . وأعدت اختباراً تحصيلياً بعدياً أتصف بالصدق والثبات في مادة الأدب والنصوص مكون من (55) فقرة موزعة بين أربعة أسئلة يتكون الأول من (5) فقرات ، من نوع (المزاوجة أو المطابقة) والثاني من (20) فقرة من نوع الصواب والخطأ ، والثالث من (6) فقرات من نوع التكميل ، وتحتوي على (10) فراغات والرابع من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وأعدت اختباراً أخر لقياس التفكير الناقد أتصف بالصدق والثبات أيضاً ، مكوناً من خمسة اختبارات فرعية يحتوي كل منها على خمسة مواقف .

يضم كل موقف ثلاث فقرات اختبارية ، وبعد ان درست الباحثة الموضوعات طوال العام الدراسي طبقت الاختبارين المذكورين على طالبات المجموعات وعالجت البيانات إحصائياً ، فتوصلت إلى تفوق طالبات المجموعة الرابعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف (بلوم Bloom) على المجموعات الأخرى ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ، وفي اختبار التفكير الناقد ، تفوقت طالبات المجموعة الرابعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من الأهداف ، على طالبات المجموعة الثانية التي درست باستعمال (الأسئلة المتشعبة) مع المستويات العليا . بينما لم يكن هناك فرق بين درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية ، وبين درجات المجموعتين الثالثة والرابعة وبين درجات المجموعتين الأولى والثالثة وبين الثانية والثالثة .

(الخزرجي ، 2004 ، 70-72)

**3- دراسة الدهلكي ، 2009 :-**

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، بهدف تعرف أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

ولتحقيق غرض البحث افترضت الباحثة الفرضيات الآتية :-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة الاستهلالية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة الاستهلالية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة.

وبلغت عينة الدراسة (90) طالبة توزعت العينة عشوائياً بين ثلاث مجموعات :

1. المجموعة التجريبية الأولى بواقع (30) طالبة درست بالطريقة الاستهلالية.
2. المجموعة التجريبية الثانية بواقع (30) طالبة درست بطريقة الأسئلة السابرة.
3. المجموعة الضابطة بواقع (30) طالبة ، درست بالطريقة التقليدية .

كافأت الباحثة بين المجموعات في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والتحصيل السابق في مادة قواعد اللغة العربية (درجات نصف السنة) للعام الدراسي نفسه ، المستوى التعليمي للآباء والأمهات) ، ولقياس تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (50) فقرة أتصف بالصدق والثبات ، وبعد ان درست الباحثة الموضوعات في النصف الثاني من العام الدراسي طبقت الاختبار على المجموعات الثلاث وعالجت البيانات إحصائياً ، فتوصلت إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست

باستعمال الأسئلة الاستهلالية) على طالبات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستعمال الأسئلة السابرة) وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة .

## ثانياً : دراسات أجنبية :-

### 1- دراسة (Blankeship , 1971) / جامعة (Marshal) :-

هدفت الدراسة تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السابرة ، الأسئلة ذات المستوى العالي ، الأسئلة بشكل عام في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم) .

شملت عينة الدراسة طلبة كلية التربية – قسم الاقتصاد المنزلي ، تم تدريبهم على مهارات الاستجواب سابقة الذكر وبأسلوبي التعليم المصغر والمجموعات التعليمية .

ولغرض تحقيق هدف الدراسة ، استعمال الباحث (41) صفاً من صفوف المرحلة الثانوية ، تم توزيع الطلبة على أربع مجموعات ، ودرسوا على مرحلتين وعلى النحو الآتي :-

**المرحلة الأولى :-**

1- تم تدريس المجموعتين الأولى والثانية من قبل طلاب معلمين لم يتدربوا على مهارة الأسئلة السابرة .

2- تم تدريس المجموعتين الثالثة والرابعة من قبل طلاب معلمين متدربين على الأسئلة السابرة بأسلوب التعليم المصغر .

**المرحلة الثانية :-**

1- تم تدريس المجموعتين الثانية والرابعة من قبل معلمين متدربين بأسلوب المجمع التعليمي .

2- تم تدريس المجموعتين الأولى والثالثة من قبل معلمين لم يتدربوا على أية مهارة . توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

أ- استعمال المعلمين الأسئلة السابرة طيلة مدة الدراسة ، وقللوا من استعمال طريقة المحاضرة في المجاميع التجريبية ، مما انعكس إيجابياً على مستوى تحصيل طلبتهم.

ب- لم يظهر تدريب الطلبة المعلمين بأسلوبي المجمع التعليمي والتعليم المصغر فرقاً في تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم .

(Blanke Ship , 1971 , p. 816)

**2- دراسة (Hembree , 1994) / جامعة (New Orleans) :-**

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تدريب المعلمين على تطبيقات الاستجواب في أثناء التسميع Recitation واستجابات الطلبة اللاحقة .

تم توزيع المعلمين المشاركين في التجربة إلى ثلاث مجموعات ، شاركت المجموعة الأولى في ورشة تدريبية (Work shops) ، ثم تدريبها على استراتيجيات الاستجواب ، وشاركت المجموعة الثانية في نفس الورشة التدريبية تم تدريبها على مواضيع أخرى غير الاستجواب ، ولم تتلق المجموعة الثالثة أية تدريبات واعتبرت ضابطة .

اعتمد (أنموذج Dantion , 1990) أساساً لتدريب الكادر التدريسي على تطبيقات الاستجواب الفاعل .

تم تسجيل الدروس الصفية التي أقامها المعلمون المشاركون في التجربة ، على أجهزة التسجيل الصوتي ، ثم جمعت الأشرطة الصوتية وتم تحويلها إلى دروس مكتوبة

وعرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين لتصنيفها إلى أسئلة إجرائية Procedural وسابرة Probing واستهلالية Initiating .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

1- استعمال معلمي المجموعة الأولى ، الأنواع الثلاثة من الأسئلة وبنسب متساوية .

2- استعمال معلمي المجموعة الثانية الأسئلة السابرة والإجرائية بنسبة أكبر من الأسئلة الاستهلالية .

3- استعمال معلمي المجموعة الثالثة الأسئلة الإجرائية بنسبة أكبر من الأسئلة السابرة والاستهلالية .

4- زيادة استجابات الطلبة اللاحقة في المجموعات الثلاث بين الاختبارين القبلي والبعدي .

5- فاعلية أنموذج (Dantion , 1990) في أنماط سلوك المعلم وسبر أكثر الاستجابات للطلبة .

6- فاعلية الورشة التدريبية في استعمال المعلمين للأسئلة السابرة في التدريس .
(Hembree , 1994 , 3703)

## - موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :-

**1- مكان إجراء الدراسة :-**

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة ، ومما تقدم يتضح لنا ان منها ما أجري في المزار الجنوبي (الأردن) كدراسة (الطراونة ، 1998) ، ومنها ما أجري في العراق كدراسة (الخزرجي، 2004)، ودراسة (الدهلكي، 2009). أما الدراستان الأجنبيتان ، دراسة (Bank ship , 1971) ، ودراسة (Hembree , 1994) ففي الولايات المتحدة الأمريكية . أما الدراسة الحالية فأجريت في العراق .

**2- هدف الدراسة :-**

هدفت الدراسات السابقة إلى تعريف فاعلية استعمال الأسئلة السابرة مع متغيرات أخرى وأثرها في متغير تابع واحد أو أكثر ، إذ هدفت دراسة (الطراونة ، 1998) معرفة أثر استخدام كل من الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي . بينما هدفت دراسة (الخزرجي ، 2004) إلى معرفة أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام . في حين هدفت دراسة (الدهلكي ، 2009) إلى معرفة أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية . وهدفت دراسة (Blanke ship , 1971) إلى معرفة فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السابرة ، الأسئلة ذات المستوى العالي ، الأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم . أما دراسة (Hembree , 1994) فقد هدفت إلى تقصي أثر تدريب المعلمين على تطبيقات الاستجواب في أثناء التسميع Recitation واستجابات الطلبة اللاحقة . أما الدراسة الحالية فرمت إلى معرفة أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به .

**3- المرحلة الدراسية :-**

تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية المشمولة بالبحث ، إذ شملت دراسة (الطراونة ، 1998) ، طلبة الصف الأول الثانوي ، أما دراسة (الخزرجي ، 2004) ، فتم تطبيقها على طالبات الصف الرابع العام ، في حين أجرت دراسة (الدهلكي ، 2009) على طالبات الصف الثاني المتوسط . أما دراستا (Hembree , 1994) و(Blanke ship , 1971) فعلى معلمين متدربين . أما

الدراسة الحالية فكانت المرحلة الثانوية ميداناً لدراستها وبالتحديد طالبات الصف الرابع الأدبي .

**4- المواد التعليمية :-**

تباينت الدراسات في اختيار المواد التعليمية على النحو الآتي : اتفقت دراستا (الطراونة ، 1998) و(الخزرجي ، 2004) على الأدب والنصوص . أما دراسة (الدهلكي ، 2009) ففي قواعد اللغة العربية ، ودراسة (Blanke ship , 1971) ففي الاقتصاد المنزلي. أما دراسة (Hembree , 1994) فلم تذكر مادتها الدراسية . في حين ان الدراسة الحالية كانت مادتها الدراسية قواعد اللغة العربية .

**5- حجم العينة :-**

تباينت الدراسات السابقة في حجم عينة البحث ، إذ بلغ (125) طالباً وطالبة في دراسة (الطراونة ، 1998) ، و(137) طالبة في دراسة (الخزرجي ، 2004) ، و(90) طالبة في دراسة (الدهلكي ، 2009) . في حين لم يتم التطرق إلى حجم العينة في ملخصات دراستي (Blanke ship , 1971) و(Hembree , 1994) في ضوء المستخلصات التي حصلت عليها الباحثة من المراجع . أما عينة البحث الحالي فكانت (90) طالبة .

**6- الجنس :-**

تباينت الدراسات السابقة في جنس المتعلمين وكانت على النحو الآتي :

تناولت دراسة (الطراونة ، 1998) ذكوراً وإناثاً ، في حين دراسة (الخزرجي ، 2004) ودراسة (الدهلكي ، 2009) اتفقتا على جنس الإناث فقط ، أما دراستا

(Blanke ship , 1971) و(Hembree , 1994) اتفقتا على جنس الذكور . في حين ان الدراسة الحالية اختارت جنس الإناث .

**7- التكافؤ :-**

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على التكافؤ في (التحصيل الدراسي للوالدين، والدرجات السابقة ، والعمر الزمني) ، وأضافت إلى ذلك دراسة (الخزرجي ، 2004) التكافؤ في درجات الاختبار القبلي للمعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص ودرجة اختبار الذكاء ، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد . أما دراسة (الدهلكي ، 2009) فكافأت في (العمر الزمني ، والتحصيل السابق في مادة قواعد اللغة العربية لدرجات نصف السنة للعام الدراسي نفسه ، والمستوى التعليمي للآباء والأمهات) . في حين لم يتم التطرق إلى التكافؤ في دراستي (Blanke ship , 1971) و(Hembree , 1994) في ضوء الملخصات التي حصلت عليها الباحثة .

أما الدراسة الحالية فقد كافأت فيها الباحثة في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق والعمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين والقدرة اللغوية .

**8- القائم بالتجربة :-**

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على ان من يتولى مهمة التدريس الباحث نفسه عدا دراسة (Blanke ship , 1971) ودراسة (Hembree , 1994) فلم تشر إلى ذلك . أما الدراسة الحالية فقد تولت الباحثة مهمة التدريس .

**9- أداة البحث :-**

اعتمدت الدراسات السابقة اختباراً تحصيلياً بعدياً أعده الباحثون أنفسهم في الموضوعات التي أخضعت للتجربة لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة . أما الدراسة الحالية فستعتمد الباحثة فيها اختباراً تحصيلياً ستبنى فقراته على وفق الخريطة الاختبارية آخذة بنظر الاعتبار محتوى المادة الدراسية المحددة للبحث والأهداف السلوكية المراد تحقيقها ، وترتئي الباحثة ان يكون اختباراً تحصيلياً (موضوعياً) يتسنى لها قياس المستوى المعرفي (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

**10- الوسائل الإحصائية :-**

اتفقت الدراسات السابقة بنوع المعالجات الإحصائية المستعملة في تكميم نتائجها ، بحسب طبيعة المتغيرات والتصميم التجريبي المستخدم وأهداف البحث وكانت كالآتي : (تحليل التباين الأحادي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وسبيرمان ، واختبار شافيه لمعالجة البيانات) ، ما عداء الدراستين (Blanke ship , 1971) و(Hembree , 1994) لم تشر ملخصات الدراسة إلى الوسائل الإحصائية المستعملة .

أما الدراسة الحالية فاستعملت تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون .

**11- النتائج :-**

اتفق جميع الدراسات السابقة على فاعلية استعمال الأسئلة السابرة ما عدا دراسة (الطراونة ، 1998) ، التي لم تظهر أي فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة والمجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

أما البحث الحالي فسيتم الإشارة إليها في الفصل الرابع (تحليل النتائج) فيما يتعلق باتفاق النتائج أو اختلافها مع الدراسات السابقة .

## - جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

1- إرشاد الباحثة إلى المصادر الخاصة ببحثها .

2- بصرت الباحثة بالإجراءات المنهجية التي سلكها الباحثون في دراساتهم لتحسين مستوى دراستها .

3- اختيار التصميم التجريبي الذي يناسب بحثها .

4- إعداد الخطط التدريسية الخاصة بأسئلة السبر التشجيعي والتبريري والطريقة الاعتيادية .

5- إعداد أداة البحث وإجراءاتها واستخراج خصائصها من صدق وثبات وقوة تمييز وصعوبة وسهولة .

6- اختيار الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات المتعلقة بدراستها .

7- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة وذلك لأنها من الدراسات التي أجريت حول الأسئلة السابرة كشواهد ومؤشرات عن أهمية الدراسة الحالية .

8- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة لعقد موازنة منطقية بينها وبين ما توصل إليه الباحثون .

# الفصـــل الثالث
# منهجية البحث وإجراءاته

ستعرض الباحثة في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي يتطلبها للتحقق من أهدافه وفرضياته . وقد اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي في إجراءات دراستها لأنه المنهج المناسب مع طبيعة هذا البحث لتحقيق هدف بحثها ولأنه منهج مبني على الأسلوب العلمي إذ يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث ، تتطلب منه التعرف على الأسباب والظروف التي أدت إليها وذلك عن طريق إجراء التجارب العلمية . (صابر وميرفت ، 2002 ، 57)

وفيما يأتي عرض الإجراءات الدراسة :

## أولاً : التصميم التجريبي :-

ان اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية . (الزوبعي ومحمد ، 1981 ، 94-95) ، كونه يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهو في الوقت نفسه يساعد الباحث على تذليل الصعوبات التي تواجههُ عند التحليل الإحصائي ، مما يسهل الحصول على الإجابات لفرضيات البحث . (العزاوي ، 2008 ، 118)

وعليه ينبغي الاعتراف منذ البداية ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط ، لأن توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها . (الزوبعي ومحمد ، 1981 ، 144) ، لذا فأن عملية الضبط في هذه البحوث تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية . (داود ، 1990 ، 250) ، ولذلك يتوقف تحديد التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة . (الزوبعي ومحمد ، 1981 ، 102)

وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي وهو من التصاميم ذات الضبط المحكم فجاء التصميم كالآتي:-

| ت | المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع |
|---|---|---|---|
| 1 | التجريبية الأولى | السبر التشجيعي | التحصيل و الاحتفاظ به |
| 2 | التجريبية الثانية | السبر التبريري | |
| 3 | الضابطة | - | |

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الأول (السبر التشجيعي) .

ويقصد بالمجموعة التجريبية الثانية : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الثاني (السبر التبريري) .

والمجموعة الضابطة : هي المجموعة التي لا يتعرض أفرادها لأي متغير .

ويقصد بالتحصيل : هو المتغير التابع الأول ويقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي لمعرفة أثر المتغيرين المستقلين (السبر التشجيعي والسبر التبريري) .

ويقصد بالاحتفاظ : هو المتغير التابع الثاني ويقاس بوساطة إعادة الاختبار التحصيلي البعدي بعد فترة زمنية محددة لمعرفة أثر المتغيرين المستقلين .

## ثانياً : مجتمع البحث وعينته :-

**- مجتمع البحث :-**

ان تحديد مجتمع الدراسة أمر مهم في البحوث التربوية لأنه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الأسلوب العلمي الأمثل (أبو النيل ، 1984 ، 20) ، ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية – الفرع الأدبي في المديرية العامة لتربية ديالى ، مركز بعقوبة ونواحيها والتي تضم صفوفاً لدراسة الفرع الأدبي ، وقد حصلت الباحثة على المعلومات من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية

ديالى الخاصة بمجتمع البحث من سجل المدارس الإعدادية والثانوية للبنات الفرع الأدبي ومواقعها في محافظة ديالى / بعقوبة . والجدول (2) يوضح ذلك .

**الجدول ( 2 )**

**المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ومواقعها في مدينة بعقوبة ونواحيها**

| ت | اسم المدرسة | الموقع |
|---|---|---|
| 1 | ث العدنانية للبنات | حي المعلمين |
| 2 | ث أم سلمة للبنات | بعقوبة الجديدة |
| 3 | ع الحرية للبنات | بعقوبة الجديدة |
| 4 | ث عائشة للبنات | حي اليرموك |
| 5 | ث الروابي للبنات | حي السادة |
| 6 | ث الآمال للبنات | حي التحرير |
| 7 | ث اليمامة للبنات | ناحية بهرز |
| 8 | ع القدس للبنات | بعقوبة المركز |
| 9 | ع الزهراء للبنات | بعقوبة المركز |
| 10 | ع أمنة بنت وهب للبنات | بعقوبة الجديدة |
| 11 | ث التحرير للبنات | حي التحرير |
| 12 | ث المسرة للبنات | حي التحرير |
| 13 | ث الخيزران للبنات | حي التحرير |
| 14 | ث العامرية للبنات | حي التحرير |

**أ- عينة البحث :-**

اختارت الباحثة قصدياً ثانوية الآمال للبنات الواقعة في التحرير وثانوية اليمامة للبنات الواقعة في ناحية بهرز لتطبيق تجربتها للأسباب الآتية :-

1- أغلب المدارس الإعدادية والثانوية تقتصر على الدراسة العلمية مما يصعب الحصول على العدد الكافي من طالبات الفرع الأدبي لإجراء التجربة .
2- إبداء رغبة إدارتي الثانويتين واستعدادهما في التعاون مع الباحثة في تطبيق التجربة .
3- لم تحصل الباحثة في المدارس الأخرى على شعبتين في مدرسة واحدة لتطبيق تجربتها لذلك ارتأت الباحثة اختيار ثانوية اليمامة للبنات لتطبيق تجربتها .
4- قرب المدرستين من منطقة سكن الباحثة .

**ب- عينة الطالبات :-**

بعد ان حددت الباحثة المدرستين التي ستطبق فيهما التجربة ، وهما (ثانوية الآمال للبنات ، وثانوية اليمامة للبنات) ، زارت تلك المدرستين ومعها كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى (ملحق "1") ، وكانت ثانوية اليمامة تضم شعبتين للصف الرابع الأدبي فاختارت بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (السبر التشجيعي) عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية . ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (السبر التبريري) عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية في حين مثلت شعبة (أ) من ثانوية الآمال المجموعة الضابطة التي ستدرس الطالبات المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (القياسية) .

بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية الأولى (33) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة التجريبية الثانية (34) طالبة والمجموعة الضابطة (33) طالبة وبعد ان استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات من نتائج التجربة إحصائياً لاعتقاد الباحثة ان

لديهن خبرة سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى وقت التجربة وقد تؤثر هذه الخبرة في دقة نتائج البحث مع إبقائهن في الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

أصبحت عينة البحث بشكلها النهائي (90) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و(30) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية ، و(30) طالبة للمجموعة الضابطة والجدول (3) يوضح ذلك .

**الجدول ( 3 )**

**عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده**

| المجموعة | المدرسة | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات المستبعدات | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى | اليمامة | 33 | 3 | 30 |
| التجريبية الثانية | اليمامة | 34 | 4 | 30 |
| الضابطة | الآمال | 33 | 3 | 30 |

## ثالثاً : التكافؤ :-

**- تكافؤ مجموعات البحث :-**

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة ، واستبعدت الباحثة الطالبات الراسبات حرصاً منها على زيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ودقة النتائج التي تتمخض عنها فقد كافأت الباحثة مجموعات البحث بالمتغيرات الآتية :-

1- درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق 2008 – 2009 (للصف الثالث المتوسط) .

2- العمر الزمني محسوباً بالشهور .

3- التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

4- اختبار القدرة اللغوية .

**1- درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط :-**

حصلت الباحثة على درجات طالبات عينة البحث – في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي السابق من سجلات الدرجات التي أعدتها إدارة الثانويتين ملحق (2) ، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية النهائية للصف الثالث المتوسط ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الأولى (61.2) ، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الثانية (59.5) ، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (60.43) ، الجدول (4) يوضح ذلك .

**الجدول ( 4 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي (2007-2008)**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى | 30 | 61.2 | 6.63 |
| التجريبية الثانية | 30 | 59.5 | 7.84 |
| الضابطة | 30 | 60.43 | 6.89 |

استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث فكانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.443) والقيمة الفائية الجدولية تساوي (3.111) عند مستوى (0.05) ، وبدرجة حرية (88.2) وبما ان القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية إذاً لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وهذا يعني ان المجموعات

متكافئة إحصائياً في درجة اللغة العربية (الصف الثالث المتوسط) للعام الدراسي (2008–2009) والجدول (5) يوضح ذلك .

**الجدول ( 5 )**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2007 – 2008)**

| مصدر التباين | S.F | مجموع المربعات | متوسط المربعات | F المحسوبة | F الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2 | 81.073 | 40.5365 | 0.443 | 3.111 |
| داخل المجموعات | 88 | 4191.367 | 47.620 | | |

**2– العمر الزمني محسوباً بالأشهر :–**

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن طالبات مجموعات البحث الثلاث فيما يخص العمر الزمني للطالبات وبالتعاون مع إدارة الثانويتين من البطاقة المدرسية ومن الطالبات أنفسهن ملحق (3) ، وعند حساب متوسط العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث ، بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى (202.47) ، ومتوسط أعمار المجموعة التجريبية الثانية (202.13) ، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (205.97) الجدول (6) يوضح ذلك .

**الجدول ( 6 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى | 30 | 202.47 | 6.58 |
| التجريبية الثانية | 30 | 202.13 | 8.11 |
| الضابطة | 30 | 205.97 | 7.45 |

استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية ، حيث أتضح أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (2.456) أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.111) وبدرجة حرية (88.2) مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والجدول ( 7 ) يوضح ذلك .

**الجدول ( 7 )**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث**

| مصدر التباين | S.F | مجموع المربعات | متوسط المربعات | F المحسوبة | F الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2 | 270.556 | 135.278 | 2.465 | 3.111 |
| داخل المجموعات | 88 | 4773.900 | 54.872 | | |

**3- أ- التحصيل الدراسي للآباء :-**

حصلت الباحثة على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء من مصدرين هما:

**1- البطاقة المدرسية .**

**2- الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة وزعت عليهن للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية .**

ويتضح من الجدول (8) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء(*) ، وباستعمال مربع كاي (كا$^2$) أظهرت النتائج بان قيمة كاي المحسوبة (3.283) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية (15.51) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8) مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء .

**الجدول (8)**

**تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا$^2$) المحسوبة الجدولية**

| المجموعات | حجم العينة | مستويات التحصيل الدراسي | | | | | درجة الحرية | قيمة كا2 | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | امي - يقرأ ويكتب | ابتدائي | متوسط | إعدادية/معهد | جامعة فما فوق | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الأولى | 30 | 5 | 5 | 7 | 6 | 7 | 8 | 3.283 | 15.51 | غير دالة عند مستوى (0.05) |
| التجريبية الثانية | 30 | 4 | 6 | 6 | 5 | 9 | | | | |
| الضابطة | 30 | 4 | 4 | 8 | 9 | 5 | | | | |

**3- ب- التحصيل الدراسي للأمهات :-**

حصلت الباحثة على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأمهات من مصدرين هما :

**1- البطاقة المدرسية .**

(*) دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحد لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (5) ودرجة الحرية (8) . (الصوفي ، 1985 ، ص26) .

**2- الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة وزعت عليهنَّ للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية .**

ويتضح من الجدول (9) ان مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات(*) ، وباستعمال مربع كاي (كا$^2$) أظهرت النتائج بان قيمة (كا$^2$) المحسوبة (10.72) وهي أقل من قيمة (كا$^2$) الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمهات .

**الجدول ( 9 )**

**تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمتا مربع كاي (كا$^2$) المحسوبة والجدولية**

| المجموعات | حجم العينة | مستويات التحصيل الدراسي | | | | | درجة الحرية | قيمة كا2 | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أمي-يقرأ ويكتب | ابتدائي | متوسط | إعدادية/معهد | جامعة فما فوق | | المحسوبة | الجدولية | |
| الأولى | 30 | 3 | 9 | 10 | 7 | 1 | 8 | 10.72 | 15.51 | غير دالة عند مستوى (0.05) |
| الثانية | 30 | 6 | 12 | 8 | 2 | 2 | | | | |
| الضابطة | 30 | 7 | 6 | 11 | 2 | 4 | | | | |

**4- اختبار القدرة اللغوية :-**

للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث في القدرة اللغوية ، استخدمت الباحثة اختبار فهم المعاني اللغوية المكون من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد ،

(*) دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحد لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (5) ودرجة الحرية (8) . (الصوفي ، 1985 ، ص26) .

الملحق (4) . (الأركي ، 2007 ، 139–142) ، وحددت الباحثة (5) درجات لكل إجابة صحيحة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة غير الصحيحة من فقرات الاختبار فكانت الدرجة العليا (100) والدرجة الدنيا (صفر) ، ملحق (5) وقد طبق على عينة البحث . وبعد تصحيح الإجابات ، تم حساب المتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية الأولى (45.17) ، والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية الثانية (48.00) والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة الضابطة (44.33) الجدول (10) يوضح ذلك .

**الجدول ( 10 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار القدرة اللغوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث**

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى | 30 | 45.17 | 11.78 |
| التجريبية الثانية | 30 | 48.00 | 13.75 |
| الضابطة | 30 | 44.33 | 9.35 |

وباستعمال تحليل التباين الأحادي للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية ، أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.801) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.111) وبدرجة حرية (88.2) .

مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في متغير اختبار القدرة اللغوية ، والجدول (11) يوضح ذلك .

**الجدول ( 11 )**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | F المحسوبة | F الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2 | 221.667 | 110.833 | 0.801 | 3.111 |
| داخل المجموعات | 88 | 12040.833 | 138.400 | | |

## رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :-

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وشيوع استخدام المنهج التجريبي في هذا المجال إلا ان المتخصصين بتلك العلوم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبط كونها من الظواهر السلوكية وغير المادية التي يصعب عزلها تجريبياً . وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في أربعة متغيرات ، فقد حرصت الباحثة على تحديد تأثيرات المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي تعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة وضبطها وقد تؤدي إلى إضعاف دقة النتائج إذ ان عملية ضبطها تؤدي إلى نتائج دقيقة .

(الزوبعي ومحمد ، 1981 ، 95)

ومن هذه العوامل :-

**أ- الحوادث المصاحبة :-**

لم يصاحب التجربة أي حادث يلفت النظر طوال مدة التجربة ليعرقل سيرها ، ومن ثم قد يؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير التجريبي ، إذ لم يتعرض أفراد المجموعات إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة طوال مدة التجربة، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث وبنسب متساوية إلى حد ما .

**ب- أثر الإجراءات التجريبية :-**

حاولت الباحثة تحديد أثر بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر في سير التجربة وعلى النحو الآتي :-

**1- سرية البحث :-**

اتفقت الباحثة مع إدارة الثانويتين على ضرورة سرية البحث وضرورة عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه وإعلامهن بأنها مدرِّسة جديدة على ملاك المدرسة لضمان استمرار نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة بشكل طبيعي لا يؤثر في سلامة النتائج ودقتها .

**2- المادة الدراسية :-**

درست الباحثة مادة دراسية موحدة لمجموعات البحث الثلاث ضمن المنهج المقرر وتتمثل تسعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2008-2009 وفقاً لتسلسلها الزمني .

**3- متغير المُدرِّسة :-**

درست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) لضمان عدم تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة وما يضيفه هذا الإجراء من دقة على نتائج التجربة . لأن تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ضعيفاً ، فقد يعزى جزء من الفرق إلى تمكن أو كفاية أحدى المدرسات من المادة أكثر من الأخرى أو صفاتها الشخصية أو غير ذلك من العوامل .

**4- توزيع الحصص :-**

تم التوزيع المتساوي للحصص الدراسية بين مجموعات البحث الثلاث فقد كانت الباحثة تدرس ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة بحسب منهج توزيع الحصص في المدارس الإعدادية والثانوية لفروع اللغة العربية . واتفقت الباحثة مع إدارة الثانويتين على تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي والجدول (12) يوضح ذلك .

**الجدول ( 12 )**

**توزيع جدول الحصص لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعات البحث الثلاث**

| المجموعة | اليوم | الساعة | اليوم | الساعة | اليوم | الساعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ت1 | الثلاثاء | 8.00 | الأربعاء | 9.30 | الخميس | 10.10 |
| ت2 | الثلاثاء | 8.45 | الأربعاء | 10.10 | الخميس | 9.30 |
| ض | الثلاثاء | 10.10 | الأربعاء | 8.00 | الخميس | 8.00 |

**5- الوسائل التعليمية :-**

استعملت الباحثة الوسائل التعليمية الشائعة (السبورة ، والطباشير الأبيض والملون) مع مجموعات البحث الثلاث .

**7- بناية المدرسة :-**

طبقت التجربة في مدرستين وفي صفوف متشابهة من حيث الأثاث والمساحة والإنارة والتهوية .

**8- مدة التجربة :-**

كانت مدة التجربة واحدة ومتساوية لمجموعات البحث الثلاث إذ بدأت في 2009/9/29 وانتهت في 2010/1/14 .

**9- طريقة التدريس :-**

ان طرائق التدريس عديدة ومتنوعة ، فهناك طرائق تدريس عامة وأخرى طرائق تدريس خاصة ولكل منها أسلوبها الخاص بها لهذا على المدرس ان يحسن اختيار الطريقة المناسبة في تدريس المادة لطلبته حتى يأمن انتباه الطلبة ويضمن لنفسه النجاح في مهمته . (مارون ، 2008 ، 143) ، لهذا فقد اعتمدت الباحثة الطريقة القياسية لتدريس طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) فهي تعد من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي وهذه الجزئيات داخلة تحت هذا الكلي ، والقياس أسلوب علمي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم ، كما أنها تصلح للتدريس في المرحلة الثانوية وفقاً لنموهم الفكري .

(الدليمي وكامل ، 2004 ، 63)

اعتمدت الباحثة هذه الطريقة في تدريس طالبات مجموعات البحث الثلاث ، ودرست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال السبر التشجيعي والمجموعة التجريبية الثانية درستها باستعمال السبر التبريري . أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة القياسية من غير سبر .

## خامساً : متطلبات البحث :-

يتطلب البحث الحالي إجراء الآتي :-

**أ- تحديد المادة العلمية :-**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة وهي تسعة موضوعات على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2008-2009 والجدول (13) يوضح ذلك .

**الجدول ( 13 )**

**موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المحددة للتجربة**

| ت | الموضوعات | رقم الصفحة | عدد الصفحات |
|---|---|---|---|
| 1 | الفعل الماضي . | 10-20 | 11 |
| 2 | رفع الفعل المضارع . | 21-30 | 10 |
| 3 | نصب الفعل المضارع . | 31-44 | 14 |
| 4 | جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) . | 45-55 | 11 |
| 5 | جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) . | 56-74 | 19 |
| 6 | بناء الفعل المضارع . | 75-88 | 14 |
| 7 | فعل الأمر . | 89-97 | 9 |
| 8 | إسناد الفعل الماضي (الناقص) إلى الضمائر. | 98-100 | 3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | إسناد الفعل المضارع (الناقص) إلى الضمائر . | 101-104 | 4 |

**ب- إعداد الخطط التدريسية :-**

ان فن التدريس ليس عملية ارتجالية وإنما هو عملية تحتاج إلى تخطيط وإعداد ، فمن الخطأ ان يعتمد المدرس على تمكنه من المادة مما يوقعه في العشوائية، فأهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المدرس إعداد خطة يومية يصف بها "الشرح الموجز لكل ما يراد إنجازه في الصف والوسائل المعينة التي تستخدم لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث من الفعاليات أثناء المدة التي يقضيها الطلبة مع المدرس . (محمد ومجيد ، 1991 ، 237) ، فهي خير معين على ان يتهيأ المدرس نفسياً وتربوياً لتعليم الطلبة بما يتضمنه الدرس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية بصيغ علمية هادفة ومدروسة . (كاتوت ، 2009 ، 24)

فضلاً عن أنها تعين المدرس الإلمام بالمادة الدراسية وتحديد أهدافها التعليمية. (جابر وآخرون ، 1998 ، 107) ، وأنها تحمي المدرس من الارتجال والعشوائية التي تحدث في كثير من الممارسات التربوية من قبل المعلمين. (الخليفة، 1996 ، 41) ، لذا يمثل التخطيط للتدريس منهجاً وأسلوباً وطريقاً منظماً للعمل كما أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار .

(جامل ، 2000 ، 23)

ولما كانت الخطط التدريسية وسيلة يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس بالطريقة والأسلوب التي يتبعها لذا أعدت الباحثة خططاً نموذجية في الموضوعات التي تم تحديدها وبواقع ثلاث خطط لكل موضوع من الموضوعات التسعة المقرر تدريسها على مدى الوقت المحدد للتجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة ، وان الخطط التدريسية

المُعَدّة على وفق الطريقة القياسية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي ، ان خطة التدريس للمجموعة التجريبية الأولى على وفق السبر التشجيعي الملحق (8) ، وخطة التدريس للمجموعة التجريبية الثانية على وفق السبر التبريري الملحق (10) ، واما خطة التدريس للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة القياسية دون سبر الملحق (11) ، وعرضت الباحثة الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية الملحق (6) لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم وتحديد مدى سلامتها لمحتوى المادة والأهداف السلوكية المصاغة . وقد أجريت في ضوء ملاحظات الخبراء بعض التعديلات عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

**جـ صياغة الأهداف السلوكية :-**

تعد الأغراض السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية فهي دليل عمل الباحث في أثناء تطبيق التجربة فهي "الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة" . (قطامي وآخرون ، 2003 ، 99) ، فمن خلالها يستطيع المعلم ان يقيس سلوك المتعلم وملاحظته بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة . (العدوان ومحمد ، 2008 ، 58) ، كما هي "خير معين للباحث لإعداد اختبار صالح ومتقن" . (الحيلة ، 2009 ، 83) ، يصف الهدف السلوكي النتائج التي تقصدها عملية التعليم وتكون على شكل قدرات فكرية أو شعورية أو مهارات حركية يقوم بها الفرد بشكل سلوك ظاهر في الحياة الواقعية . (حمدان ، 1985 ، 129) ، ومتى ما تم تحديد الأهداف تصبح رؤية معالم الدرس واضحة وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التدريس بطريقة علمية . (حمدان ، د.ت ، 127) .

وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس قواعد اللغة العربية ، صاغت بصياغة الأهداف السلوكية بالاعتماد على محتوى الموضوعات التي ستدرس في

التجربة موزعة على المستويات الثلاثة في تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم، التطبيق) وبغية التثبت من صلاحيتها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ملحق (6) لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في سلامتها وملائمتها لشروط الصياغة وملائمة مستوياتها المعرفية فقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم واعتمدت على اتفاق بنسبة (80 %) فأكثر حتى أخذت صيغتها النهائية (105) أهداف سلوكية الملحق (7) بواقع (39) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر و(35) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم ، و(31) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق .

## سادساً : إعداد أداة البحث :-

**أ- إعداد الاختبار التحصيلي :-**

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل المستخدمة في تقويم تحصيل الطلبة وهي الأداة التي تبين مدى تحقيق المادة للأهداف المرسومة لها .

(القلا ويونس ، 2003 ، 257)

لذا قاست الباحثة تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث من خلال اختبار تحصيلي بعدي والاحتفاظ به بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الدراسة وكان الاختبار التحصيلي البعدي يتصف بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء محتوى المادة المحددة للدراسة . فان الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في نواتج التعلم . (الحيلة ، 1999 ، 407) ، وان للاختبارات الدور المهم في البحوث التربوية لأنها واحدة من الوسائل التقويمية المهمة التي تستخدم في قياس تحصيل الطلبة وإنها شائعة للاستخدام في الكثير من البحوث لسهولة إعدادها وتصحيحها .

(طه ، 1992 ، 51-52)

ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي بوصفه الأداة التي تستعمل لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث للكشف عن مدى أثر السبر التشجيعي والسبر التبريري في المتغيرين التابعين (التحصيل والاحتفاظ به) لذا أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس أثر السبر التشجيعي والسبر التبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية التي أعدت لهذا الغرض . وكان الاختبار بصيغته الأولية يتكون من (38) فقرة من الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) و(أسئلة الصواب والخطأ) و(أكمل العبارات) . واعتمدت الباحثة في صياغتها وإعدادها على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي وللمستويات الثلاثة الأولى (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء . الملحق (6) ، واعتمد نسبة اتفاق 80% على صحة الفقرة وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (30) فقرة . الملحق (12) يوضح ذلك .

**ب- إعداد الخريطة الاختبارية :-**

تعد الخريطة الاختبارية الوسيلة المثلى لإعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية ، وهي من الإجراءات الأساسية في إعداد الاختبارات كونها تجمع بين جانبي المحتوى الدراسي والأغراض السلوكية التي تمت صياغتها بحسب أوزان كل غرض وأهميته ، وهذا يمكن الباحثة من ان توزع فقرات الاختيار بين الموضوعات

الدراسية للمحتوى الدراسي . (Dembo , 1977 , p.240) فهي من متطلبات إعداد الاختبارات التحصيلية لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المعلومات الأساسية للمادة والأغراض السلوكية .

فضلاً عن ان هذا الإجراء من متطلبات صدق المحتوى . (عودة ، 1985 ، 152) ، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة خريطة اختبارية شملت محتوى موضوعات المادة العلمية التي حددت للتجربة والأهداف السلوكية الموزعة على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد حددت الباحثة نسبة أهمية الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع ، أما نسبة أهمية مستويات الأغراض فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) إلى العدد الكلي للأهداف .

وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بـ(30) فقرة موضوعية واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في الخريطة الاختبارية ، وحددت فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية المحتوى (الموضوعات التسعة) ، والعدد الكلي للفقرات والجدول (14) يوضح ذلك .

وقد اتبعت الباحثة في حساب نسبة أهمية المحتوى ونسبة أهمية مستويات الأهداف وعدد الفقرات لكل خلية بحسب الآتي :-

$$\text{1- نسبة أهمية محتوى الموضوعات} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع الواحد}}{\text{العدد الكلي للصفحات}}$$

$$\text{2- نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{العدد الكلي للأهداف السلوكية}}$$

3- عدد الفقرات لكل خلية – العدد الكلي للفقرات × نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية الهدف . (عودة ، 1985 ، 148)

**الجدول ( 14 )**

**الخريطة الاختبارية**

| الموضوع | | | الأهداف | | فقرات الاختبار | |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | تذكر %37 | فهم %33 | تطبيق %30 | | تذكر | فهم | تطبيق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- الفعل الماضي | 11 | **12 %** | 3 | 2 | 3 | 8 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 2- رفع الفعل المضارع | 10 | **10 %** | 5 | 2 | 2 | 9 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 3- نصب الفعل المضارع | 14 | **15 %** | 4 | 4 | 4 | 12 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 4- جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) | 11 | **12 %** | 4 | 4 | 4 | 12 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 5- جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) | 19 | **20 %** | 6 | 5 | 4 | 15 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 6- بناء الفعل المضارع | 14 | **15 %** | 5 | 5 | 4 | 14 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 7- فعل الأمر | 9 | **%9** | 5 | 5 | 4 | 14 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 8- إسناد الفعل الماضي الناقص إلى الضمائر | 3 | **%3** | 3 | 4 | 3 | 10 | 1 | صفر | صفر | 1 |
| 9- إسناد الفعل المضارع (الناقص) إلى الضمائر | 4 | **%4** | 4 | 4 | 3 | 11 | 1 | صفر | صفر | 1 |
| المجموع | 95 | **100 %** | 39 | **35** | 31 | **105** | **14** | 8 | 8 | 30 |

**جـ صياغة فقرات الاختبار :-**

اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي الموضوعي لأنه يتصف بالشمول والموضوعية في التصميم والاقتصاد بالجهد ، ويتسم بجودة عالية من الصدق والثبات . (سمارة وآخرون ، 1989 ، 65) . فضلاً عن إنه أكثر أنواع الاختبارات تقويماً

لأهداف المادة في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يُبذل في تصحيحها ، كما أنها تخرج من ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجة .

(سعد ، 1990 ، 341)

وتُعد الاختبارات التحصيلية الموضوعية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم وذلك لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها مقارنة بالوسائل الأخرى . (الإمام وآخرون، 1990 ، 59)

وقد اختارت الباحثة ثلاثة أنواع من أنواع الاختبارات الموضوعية في إعداد فقرات الاختبار :-

أ- النوع الأول (الاختيار من متعدد) : ويتميز هذا الاختيار بمزايا إيجابية كالبعد عن الذاتية وسهولة التصحيح ، وإمكانية تغطية أجزاء كبيرة من المنهج المقرر ، كذلك قدرتها على قياس مستويات متنوعة من تفكير التلاميذ . (ملحم ، 2009 ، 224)، وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار .

ب- النوع الثاني (أسئلة الصواب والخطأ) : ويتميز هذا النوع من الأسئلة بسهولة وضعها وصياغتها وإنها تغطي أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي ، كذلك لا تستغرق جهداً في التصحيح والتقليل من احتمالات التخمين في أسئلة الصواب والخطأ . قد يُطلب من الطالب ان يصحح العبارات الخطأ أو تكون إجابته باختصار. وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار.

جـ- النوع الثالث (إكمال العبارات) : وتتصف فقراته بأنها سهلة الإعداد ويقل فيها التخمين ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى اختبار قدرة الطالب على تذكر العبارات التي يستكمل بها المعنى المقصود . (كوجك ، د.ت ، 194 ، 200) ، وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار .

**د- صدق الاختبار :-**

يعد الصدق من السمات الواجب توافرها في أداة البحث ويقصد به "أنه يقيس ما وضع لقياسه بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يعزم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً أخر بدلاً منها او بالإضافة عنها . (ملحم ، 2009 ، 270) ، وان الصدق من الشروط الأساسية التي يجب ان تتوافر في أداة البحث ويعد الاختبار صادقاً حينما يقيس ما أُعِد لقياسه . (الداهري ووهيب ، 1999 ، 35) ولكي يتم التحقق من صدق الاختبار ويكون محققاً للأهداف التي وضع من اجلها اعتمدت الباحثة في إيجاد الصدق على الآتي :-

**1- الصدق الظاهري :-**

وهو ان يكون الاختبار صادقاً في صورته الظاهرية (علاوي ، 2000 ، 274) ، وان أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هي "أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها" . (Eble , 1972 , p. 566) ، ويدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للمتعلمين ووضوح فقراته . (أبو لبدة ، 1979 ، 239) . وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث سلامتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء الملحق (6) واعتمد نسبة اتفاق (80%) على صحة الفقرات وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (30) فقرة الملحق (12).

**2- صدق المحتوى :-**

ان الاختبار يُعد صادقاً عندما يُبنى على المواد التي يتعلمها الطلبة ويكون متدرجاً في صعوبته ويخبر ما متوقع منهم ان يحققوه في المرحلة التي هم فيها .

(Farr , 1970 , p. 30)

ويعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال لاسيما فيما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الصفي والتحصيل الأكاديمي والمهارات الفردية ويقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات . (ملحم ، 2009 ، 271) ، ويشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار . (قطامي وآخرون ، 2003 ، 273) ، ويُعد بناء الخارطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى . (غانم، 1997 ، 102).

عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته الأولية مع الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم (الملحق 6) لمعرفة أرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية فقرات الاختبار من حيث تغطيتها لمحتوى الموضوعات التسعة من الكتاب المقرر ، وسلامة بنائها ومدى ملائمتها لمستوى طالبات الصف الرابع الأدبي .

وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء والمتخصصون ، عدلت الباحثة بعض الفقرات واعتمدت الباحثة نسبة (80 %) فأكثر من موافقة الخبراء مقياساً لقبول الفقرة ، وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة فأكثر فتمَّ الإبقاء عليها (الملحق 12) .

**هـ- صياغة تعليمات الاختبار :-**

بعد إعداد فقرات الاختبار والتأكد من صلاحيتها ارتأت الباحثة وضع تعليمات الاختبار على النحو الآتي :-

1- **تعليمات الإجابة :-**

وضعت الباحثة تعليمات الإجابة على فقرات الاختبار ، بحيث تكون واضحة، وتضمنت التعليمات عدد فقرات الاختبار ، وطلب منهن قراءة فقرات الاختبار جميعها

بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما تراه صحيحاً ومناسباً . وطريقة تسجيل الإجابة والوقت المخصص للإجابة . الملحق (12) (علام ، 2009 ، 125)

**2- تعليمات التصحيح :-**

خصصت الباحثة درجة (واحدة) للفقرة التي يجاب عنها إجابة صحيحة و(صفراً) للفقرة التي يجاب عنها إجابة غير صحيحة ، فضلاً عن ان الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد ، والفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة عاملتها معاملة الإجابات غير الصحيحة .

**و- العينة الاستطلاعية لأداة البحث :-**

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبقته الباحثة على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً من طالبات الصف الرابع في ثانوية المؤمنة للبنات في بعقوبة وتألفت من (92) طالبة اللاتي درسن الموضوعات نفسها لمادة قواعد اللغة العربية وبعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة ، طبق الاختبار على العينة وكان الهدف منه معرفة :-

1. الوقت المناسب الذي يستغرقه الاختبار .
2. تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها .
3. إيجاد معامل الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار ، وفاعلية البدائل الخاطئة واستبعاد الفقرات غير الصالحة .

اتضح الوقت المناسب (45) دقيقة من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة مضافاً إليه الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (2) وبذلك اتضح زمن الاختبار والمعادلة الآتية توضح ذلك :

$$\frac{\text{زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة}}{2}$$

زمن الاختبار =

$$= \frac{55 + 35}{2} = 45 \text{ دقيقة}$$

**ز- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :-**

ان التحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه . (عبد الرحمن ، 1983 ، 414)

وبعد تصحيح الباحثة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية تم ترتيبها من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، واختارت منها أعلى (27 %) وأدنى (27 %) بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد صعوبة الفقرة وذلك لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز . (الزوبعي وآخرون ، 1981 ، 74)

وقد بلغ عدد الطالبات في كلتا المجموعتين العليا والدنيا (25) طالبة تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (62–90) درجة ودرجات المجموعة الدنيا كانت ما بين (33–47) درجة ، ثم إيجاد مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي :-

**1– مستوى صعوبة الفقرات :–**

يعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطالبات اللاتي أَجَبْنَ إجابة صحيحة على الفقرة ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة. (علام ، 2009 ، 251) ، وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (0.22 – 0.98) . ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها مناسب الملحق (14) ، ويرى

بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (20% - 80%) . (Bloom , 1971 , p. 60)

**2- قوة تمييز الفقرة :-**

يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز الفقرة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلاب . (علام ، 2009 ، 254) ، إذ ان الفقرة غير قادرة على التمييز بين المجيبين في الخصيصة المراد قياسها ينبغي استبعادها أو تعديلها وتجريبها من جديد . (Ellis , 1976 , p. 56) ، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (0.2 – 0.76) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، وقد عدلت الفقرات التي كان معامل تمييزها محصوراً بين (20%) و(39%) وقُبلت الفقرات التي كان معامل تمييزها (40%) فما فوق فهي تعد فقرة جيدة ومقبولة . ملحق (14)

(الظاهر وآخرون ، 1999 ، 13)

**3- فاعلية البدائل الخاطئة :-**

يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من عدد طالبات المجموعة العليا . (البغدادي ، 1998 ، 129)

وقد أتضح جميع بدائل الاختبار قد حققت هذا الغرض .

**4- ثبات الاختبار :-**

من اجل اعتماد أي باحث على أداة بحثه للحصول على معلومات دقيقة تساعده في تحقيق أهداف بحثه ، لابد من أن يتصف بالثبات ، فضلاً عن ان مفهوم ثبات الاختبار يتعلق بمدى دقة درجات الاختبار كدليل أو مؤشر للتحصيل الفعلي

للطلاب . (علام ، 2009 ، 231) ، أو هو مدى الدقة والإتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها . (علاوي ، 2000 ، 278)

وهنالك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية) ، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرات بصورة فردية وزوجية والتي تعد من أكثر الطرق شيوعاً في إيجاد الثبات للاختبارات التحصيلية كونها تتميز بأنها:-

1- تجنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص أو إعداد صور متكافئة للاختبار .

2- تلغي أثر التغيير الذي يمكن ان يطرأ على حالة التلميذ العلمية والنفسية والصحية ، وتؤثر بالتالي على مستوى أدائه للاختبار .

(ملحم ، 2009 ، 263)

إذ طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، واعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات فبلغ 0.63 ، ونظراً للقيمة الناتجة من معامل ارتباط بيرسون لنصف الاختبار فقط مستعملة بعدها معادلة التصحيح سبيرمان براون وبلغ الثبات (0.78) وهي قيمة مقبولة في الاختبارات غير المقننة . الملحق (15)

**5- الصيغة النهائية للاختبار :-**

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالاختبار وفقراته أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وضم السؤال الثاني (10) فقرات من نوع (الصح والخطأ) و(10) فقرات من نوع التكميل . الملحق (12)

## سابعاً : تطبيق التجربة :-

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية :-

1- تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحثة متطلبات إجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المادة العلمية بدأت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم 2009/9/29 ، بتدريس ثلاث حصص أسبوعياً لمجموعات البحث الثلاث واستمر تدريس هذه المجموعات في النصف الأول من العام الدراسي 2009-2010 ، إذ انتهت التجربة بتاريخ 2010/1/14 .

2- درّست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث وفقاً للخطط التدريسية التي أعدتها معتمدة على السبر التشجيعي في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، والسبر التبريري في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، والطريقة الاعتيادية في تدريس طالبات المجموعة الضابطة . الملحق (8-10-11) .

3- تطبيق الاختبار التحصيلي : أخبرت الباحثة الطالبات عينة البحث بموعد الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه وذلك لكي تتكافأ مجموعات البحث للتهيؤ له . وتم تطبيق الاختبار على مجموعات البحث الثلاث بتاريخ 2009/12/30م ، وفي وقت واحد في الساعة (9.45) صباحاً .

4- وتم إعادة تطبيق الاختبار نفسه بتاريخ 2010/1/14 على طالبات مجموعات البحث الثلاث في الساعة (11) صباحاً لمعرفة الاحتفاظ لديهن ، بعد مرور (14) يوماً على الاختبار الأول . الملحق (17) .

طريقة تصحيح الاختبار : تم وضع إجابة أنموذجية لجميع الفقرات اعتمدت عليها الباحثة في تصحيح الاختبار . الملحق (13) ، حيث وضعت الباحثة معايير لتصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار .

## ثامناً : الوسائل الإحصائية :-

استعملت الباحثة في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:-

**1- تحليل التباين الأحادي :-**

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات (درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار القدرة اللغوية) ، واستعمل في نتائج اختبار التحصيل واختبار الاحتفاظ .

(الراوي ، 2000 ، 451)

**2- مربع كاي (كا$^2$) :-**

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في (تحصيل الأبوين) .

$$ك = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ إن :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع (البياتي وزكريا ، 1977 ، 293)

**3- معامل ارتباط بيرسون :-**

استعمل لاستخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ثبات الاختبار البعدي والاحتفاظ .

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

إذ تمثل :

(ر) : معامل ارتباط بيرسون .

(ن) : عدد أفراد العينة .

(س) قيم المتغير الأول .

(ص) : قيم المتغير الثاني .

(البياتي وزكريا ، 1977 ، 183)

**4- معادلة سبيرمان – براون :**

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجه معامل ارتباط بيرسون .

$$\text{س}_{11} = \frac{2\text{س}}{1 + \text{س}}$$

إذ تمثل :

$\text{س}_{11}$ : معامل ثبات درجات الاختبار ككل .

(س) : معامل ثبات نصف الاختبار .

(الإمام وآخرون ، 1990 ، 174)

**5- معامل صعوبة الفقرة :-**

استعمل لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

حيث ان :

ص : صعوبة الفقرة .

م : مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

ك : مجموعة عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، 75)

**6- معامل تمييز الفقرة :-**

استعمل لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار البعدي .

$$ت = \frac{م_ع - م_د}{\frac{1}{2} ك}$$

إذ تمثل :

ت : قوة تمييز الفقرة .

$م_ع$ : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا .

$م_د$ : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا .

$\frac{1}{2} ك$ : نصف مجموع نعدد الأفراد في كل المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، 79)

**7- فاعلية البدائل :-**

استعمل لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها الاختبار . وبذلك وجد ان جميع الفقرات ذات فعالية جيدة .

**8- اختبار توكي (Tuke) :-**

استعمل اختبار توكي (Tuke) لمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة من مجموعات البحث الثلاث .

$$HSD = q \sqrt{\frac{و\ م\ حـ}{ن}}$$

حيث $\chi$ q هي القيمة الحرجة المستخرجة من الجدول (11)

حسب $\chi$ المطلوبة .

و م حـ : وسط المربعات للخطأ الذي يتم حسابه من تحليل التباين .

ن : حجم الخلية (حجم عينة الخلية) .

(عودة وخليل ، 2000 ، 370)

# الفصـــل الرابع
# عرض النتائج وتفسيرها

## أولاً : عرض النتائج :-

يعرض هذا الفصل نتيجة التجربة التي توصلت إليها الباحثة من خلال المقارنة بين نتائج التحصيل للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ الذي جرى تطبيقهما في نهاية التجربة . الملحق (15 و16) .

**أ- الاختبار التحصيلي البعدي :-**

**- عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي :**

لمعرفة الفروق في الاختبار التحصيلي البعدي بين مجموعات البحث الثلاث (السبر التشجيعي والسبر التبريري والضابطة) استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (15) يوضح ذلك .

**الجدول (15)**

**تحليل التباين لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعات البحث الثلاث**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | القيمة الفائية | | الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 1012.022 | 506.011 | 2 | 50.551 | 3.111 | دال عند مستوى 0.05 |
| داخل المجموعات | 870.867 | 10.010 | 87 | | | |
| المجموع | 1882.889 | | 89 | | | |

يشير الجدول أعلاه إلى ان هناك فروقاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل البعدي على وفق أسلوب التدريس وقد رُفضت الفرضيات الصفرية الثلاث ؛ لأن القيمة الفائية المحسوبة (50.551) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.111) عند درجة حرية (2-89) ومستوى دلالة (0.05) ، وهذا يؤكد ان

هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث على وفق متغير الأساليب التدريسية .

ونظراً لكون تحليل التباين يظهر لنا الفروق بين المجموعات ولكن لا يحدد اتجاهها لذا ارتأت الباحثة استعمال **اختبار توكي** .

**- اختبار توكي في الاختبار التحصيلي البعدي :-**

ولمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة استعملت الباحثة اختبار توكي (Tuke) لإجراء المعالجات الإحصائية وبما أن مجموعات البحث الثلاث متساوية في عدد أفراد العينة لذا ارتأت الباحثة استعمال اختبار توكي . (عودة وخليل، 2000، 368)

**الجدول (16)**

**اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي**

| المجموعات | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى التجريبية الثانية | 2.53-* | 817 | 007 |
| الضابطة | 5.50* | 817 | 000 |
| التجريبية الثانية التجريبية الأولى | 2.53* | 817 | 007 |
| الضابطة | 5.03* | 817 | 000 |
| الضابطة التجريبية الأولى | 5.50-* | 817 | 000 |
| التجريبية الثانية | 803-* | 817 | 000 |

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي 5.50 وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة 3.111 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية ، حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة .

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي (8.03) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.111) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة .
- لم يظهر اختبار توكي فرقاً بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لأن القيمة المحسوبة تساوي (2.53) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.111) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية ، حيث لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية .

**ب- اختبار الاحتفاظ :-**

وتم استعمال تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة الفروق في اختبار الاحتفاظ بين مجموعات البحث الثلاث (السبر التشجيعي والسبر التبريري والضابطة) والجدول (17) يوضح ذلك .

**الجدول (17)**

**تحليل التباين لدرجات اختبار الاحتفاظ لمجموعات البحث الثلاث**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | القيمة الفائية | | الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 979.756 | 489.878 | 2 | 45.121 | 3.111 | دال عند مستوى 0.05 |
| داخل المجموعات | 944.567 | 10.857 | 87 | | | |
| المجموع | 1924.322 | | 89 | | | |

يشير الجدول (17) إلى ان هناك فروقاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ على وفق أسلوب التدريس وقد رُفضت الفرضيات الصفرية الثلاث؛ لأن القيمة الفائية المحسوبة (45.121) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.111) عند درجة حرية (2–89) ومستوى دلالة (0.05) ، وهذا يؤكد ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث على وفق متغير أساليب التدريس .

ولمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة استعملت الباحثة اختبار توكي (Tuke) لإجراء المعالجات الإحصائية وبما أن مجموعات البحث الثلاث متساوية في عدد أفراد العينة لذا ارتأت الباحثة استعمال اختبار توكي . (عودة وخليل، 2000، 368)

**الجدول (18)**

**اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ**

| المجموعات | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى التجريبية الثانية | 1.83– | 851 | 085 |
| الضابطة | *5.90 | 851 | 000 |
| التجريبية الثانية التجريبية الأولى | 1.83 | 851 | 085 |
| الضابطة | *7.73 | 851 | 000 |
| الضابطة التجريبية الأولى | *5.90– | 851 | 000 |
| التجريبية الثانية | *7.73– | 851 | 000 |

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي (5.90*) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.111) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية ، حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة .

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي (7.73*) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.111) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة .
- لم يظهر اختبار توكي فرقاً بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لأن القيمة المحسوبة تساوي (1.83) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.111) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (89.2) ، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية ، حيث لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية .

ومن النتائج النهائية في الاختبار التحصيلي والاحتفاظ به ما يلي :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التشجيعي ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التبريري ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التشجيعي ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن قواعد اللغة

العربيـة باسـتعمال السـبر التبريـري عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) فـي الاختبـار التحصيلي والاحتفاظ .

## ثانياً : تفسير النتائج :-

من خلال عرض النتائج السابقة يتضح الآتي :

1- تشـير النتـائج إلـى تفـوق طالبـات المجموعـة التجريبيـة الأولـى اللـواتي درسـنَ القواعد بطريقة السبر التشجيعي (طالبات ثانوية اليمامة للبنات) على طالبات المجموعـة الضـابطة اللـواتي درسـن القواعـد بالطريقـة الاعتياديـة (القياسـية) (طالبـات ثانويـة الآمـال للبنـات) فـي درجـات الاختبـار التحصـيلي البعـدي ودرجات الاحتفاظ .

2- تشير النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسنَ القواعد بطريقة السبر التبريري (طالبات ثانوية اليمامة للبنات) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن القواعد بالطريقة الاعتيادية (القياسية) (طالبات ثانوية الآمال للبنات) .

3- تشـير النتـائج إلـى انـه لا يوجـد فـرق بـين طالبـات المجموعـة التجريبيـة الأولـى اللـواتي درسـنَّ القواعـد بطريقـة السـبر التشـجيعي وبـين طالبـات المجموعـة التجريبية الثانية اللواتي درسنَ القواعد بطريقة السبر التبريري (طالبات ثانوية اليمامة للبنات) للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية .

**أ- تفسير النتائج المتعلقة باختبار التحصيل :-**

ظهـر بعـد تحليـل النتـائج ان طالبـات المجمـوعتين التجـريبيتين قـد تفـوقن علـى طالبـات المجموعـة الضـابطة فـي الاختبـار التحصـيلي البعـدي وقـد يُعـزى ذلـك إلـى الأسباب الآتية :

1- ان أسئلة السبر التشجيعي والتبريري جلبت انتباه الطالبات وزادت من تركيزهنَّ وتفكيرهنَّ بوصفها من أساليب التدريس الحديثة التي لم يسبق التدريس بها ، مما أدى إلى زيادة التحصيل .

2- ان هذين النوعين من الأسئلة السابرة (التشجيعي والتبريري) قد لاقت القبول إذ أتاحت للطالبات فرصة المشاركة الفاعلة في الدرس .

3- يعد هذان النوعان من الأسئلة السابرة السالف ذكرهما من الأساليب الحديثة في التدريس التي تنقل الطالبات من متلقيات إلى مشاركات وفاعلات ونشيطات ولهن وجود داخل غرفة الصف ، خصوصاً إذا ما أحسن استعمالها .

(نبهان ، 2008 ، 169-170)

4- ساعد هذان النوعان من الأسئلة على جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة ومحددة داخل الصف مما دفع الطالبات إلى المشاركة الفاعلة وإثارة الأسئلة والاستيضاح والمناقشة مما أدى إلى زيادة تحصيلهن .

5- ساعد هذان النوعان من الأسئلة على رفع المستويات المنخفضة والمتوسطة لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين مما زاد من التفاعل الصفي مما أدى إلى زيادة تحصيلهنَّ .

6- الأسئلة التشجيعية والتبريرية داخل الصف تنقل المدرس من دور الملقن إلى دور الموجه والمشرف والمعزز مما ولد لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين شعوراً بأنهنّ مصادر مهمة للمعلومات مما أثر إيجابياً في تحصيلهنَّ .

7- أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تسمح ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة ، وبالتالي يؤمن ارتباط المعرفة وتكاملها .

8- من خلال أسئلة السبر يتمكن المتعلم من اكتشاف موطن خطئهِ أو موضع ضعفه وقوته ، وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي ، مما أدى إلى زيادة التحصيل.

9- درست الباحثة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ونقل المعلومات من الكتاب المدرسي ومناقشتها باقتضاب وقلة توجيه الأسئلة للطالبات وهذا يعود إلى ان الدرس يتسم بالجمود .

10- ان الطريقة الاعتيادية في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات المجموعة الضابطة اعتمدت على حفظ الطالبات للمعلومات ومدى قدراتهنَّ على استظهار تلك المعلومات .

11- يُعزى هذا التفوق إلى فاعلية أسلوب السبر التشجيعي والسبر التبريري بين صفوف الطالبات ، وجعل الطالبات يستعملنَ الأسلوبين وفق قدراتهنَّ العقلية من خلال طرح الأسئلة التشجيعية والتبريرية من قبل الباحثة ، لأن هذه الأسئلة المطروحة تلبي حاجات ورغبات وميول واتجاهات الطالبات داخل حجرة الدراسة ، وتنمي طرائق التفكير العلمي السليم في أذهان الطالبات وتجعلهن يفكرنَ عن طريق قدراتهنَّ العقلية للوصول إلى الإجابات حول الأسئلة المطروحة .

12- ان أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري يجعلا الطالبات يعتمدنَ على أنفسهنَّ وزيادة الثقة بنفوسهنَّ ، وهي تساعد على التعلم الذاتي من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها .

13- ويُعزى تفوق أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري ، إلى أنهما يعطيان للطالبات جواً من الحرية يؤمن لهن القدرة على التفكير ، والوصول إلى الإجابة الهادفة عن الأسئلة المطروحة دون خشية أو خوف إلى تقييد نشاطهن . ويعتمد الأسلوبان على نشاط المتعلم والخبرة والمعلومات التي يمتلكها ، وان هذا النشاط الذاتي والخبرة التي يقوم بها المتعلم بنفسهِ هما اللذان يبقيان معه في النهاية .

ان الأسئلة هي أحد الاتجاهات المعرفية في التفكير التي أدخلها التربويون نتيجة للبحث والدراسة لتثري طرائق التعليم والتعلم وتساعد المعلم بصورة واضحة على تنمية التفكير لدى المتعلمين . (رواشدة ، 1984 ، 117-118)

14- ان أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري يحفزان الطالبات على المتابعة، وذلك عن طريق الاستقصاء والبحث والاستكشاف ، والإجابة عن الأسئلة التي تواجههن الرئيسة منها والفرعية ، بعد تزويدهنَّ بتغذية راجعة من قبل المدرسة، لمواجهة كل الصعوبات في المواقف التعليمية المختلفة .

ان توجيه الأسئلة إلى المتعلمين بدلاً من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية وتعلم المزيد حول الموضوع .

(توق وعبد الرحمن ، 1984 ، 151)

15- ان تفوق الطالبات اللواتي درسن القواعد بأسلوب السبر التشجيعي والسبر التبريري يعود إلى ان الأسئلة التشجيعية والتبريرية تمنحان للطالبات كثيراً من التغذية الراجعة الفورية وهذه بدورها تشجع الطالبات على التفكير العلمي السليم والاعتماد على النفس للوصول إلى الإجابة الصحيحة .

(عطية ، 2009 ، 364)

16- تؤكد خلاصة البحوث والدراسات في مجال طرح الأسئلة الصفية أنه حينما يطرح المدرسون أسئلة أكثر ، ويستعملون أنواعاً مختلفة منها، فإن تعليم المتعلمين يكون أفضل . كذلك أظهرت دراسة (Redfield & Roussexu) ان استخدام أسئلة التفكير عالية المستوى (Higher Order Questions) تنمي التفكير عند المتعلمين . (جابر ، 2000 ، 62-63)

17- وكذلك ان هذا النوع من الأسئلة يمنح فرصة للمتعلم كي يوضح ويفسر (Clarily) ويطيل (Extend) ويركز (Focus) ، ويبرر كلامه (Justify) أو يوسع استجابته الأولى . (الحصري ويوسف ، 2007 ، 134)

18- ان الأسئلة الصفية ومن ضمنها الأسئلة السابرة بأنواعها الكثيرة والمتعددة أساسية في استعمالها في تدريس المواد الدراسية كافة ، وتساعد المتعلمين على تطوير أفكارهم ومعلوماتهم على مختلف مستوياتهم العقلية في صفوفهم الدراسية . وتجعل المتعلمين يوظفون جهودهم وتفكيرهم ومعلوماتهم للتوصل إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة . ويكون المدرس هو المتابع لأجوبة الطلبة عن الأسئلة وتشجيعهم وحثهم على تحقيق الإجابة الصحيحة عن طريق المتابعة والاهتمام بالتغذية الراجعة للمادة العلمية .

19- ان الأسئلة السابرة لها مكانة كبيرة في عملية التدريس وتحمل الطلبة زيادة في التفكير بين صفوفهم وتثير تركيزهم في تقديم الإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة . والأسئلة السابرة تساعد الطلبة على زيادة المعارف والمعلومات ولا تجعلهم يتذكرون الحقائق والتعميمات والمبادئ العلمية وإنما يعتمدون على الفهم العميق لهذه المعلومات عن طريق التفكير العلمي السليم .

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها ان استعمال السبر حقق نتائج إيجابية مما انعكس على التحصيل والتعلم المعرفي ، كما في دراسة (الخزرجي ، 2004) ، ودراسة (الدهلكي ، 2009) ، ودراسة (Hembree , 1994) ، ودراسة (Blanke ship , 1971) ، في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الطراونة ، 1998) ، التي أظهرت عدم تأثير الأسئلة السابرة على التحصيل .

**ب- تفسير النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ :-**

ظهر بعد تحليل النتائج ان طالبات المجموعتين التجريبيتين قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

1. تعد الأسئلة أحدى منشطات ستراتيجيات الإدراك وتستعمل في استثارة العمليات العقلية وحث المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمه بهدف إدخال المعلومات إلى ذاكرته أو بهدف تنسيقها ومعالجتها ثم خزنها أو بهدف استرجاعها . (دروزة ، 2000 ، 23)
2. ان الأسئلة السابرة (التشجيعية والتبريرية) هي أسئلة تراعي التدرج في المعلومات والتأني في طرحها وتنظيمها ، مما يزيد تثبيتها في الذاكرة .
3. ان استعمال الأسئلة (التشجيعية والتبريرية) في تدريس قواعد اللغة العربية مَنَحَ الطالبات الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير وجمع المعلومات وفحصها والحكم عليها ، والربط بين المعلومات مما زاد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات .
4. أسئلة السبر تثير الدافعية للتعلم لأنها تجعل المتعلم يتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسه وهذا له أثر في الاحتفاظ بالمادة .
5. أسئلة السبر تنمي مهارة التفكير العلمي لدى الطالبات مما أدى إلى الاحتفاظ بالمادة .
6. أسئلة السبر تجعل الطالبات يعتمدنَ على أنفسهن في تصحيح الاستجابات غير الصحيحة والوصول إلى المعرفة بأنفسهن ، مما ساعد على الاحتفاظ بالمادة .
7. أسئلة السبر تساعد الطالبات على معرفة جزيئات الموضوع مما يساعد على تذكر المعلومات .
8. ان استعمال السبر التشجيعي والتبريري ينمي القدرات العقلية لدى الطالبات الأمر الذي يساعد على ترسيخ المعلومات في أذهانهنَّ .

9. لم تحتفظ طالبات المجموعة الضابطة بالمعلومات والسبب يعود إلى جفاف الطريقة التقليدية وسطحيتها وعدم التعمق في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، مما يؤدي إلى نسيان المعلومات وتشتيتها ، وهذا يقود إلى قلة الاحتفاظ بالمعلومات .

# الفصـــل الخامس
# الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

## أولاً : الاستنتاجات :-

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي :

1- أسلوب طرح الأسئلة هو الذي يجعل الطالب محور العملية التعليمية والمدرس هو الموجه والمرشد للسير في خطوات الدرس .

2- ان استعمال أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تحفز الطالبات في الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

3- تنمي أسئلة السبر التشجيعي والتبريري التفكير العلمي السليم لدى الطالبات .

4- تفاعل الطالبات اللواتي درسن قواعد اللغة العربية بأسلوب السبر التشجيعي والتبريري أفضل من تفاعل الطالبات اللواتي درسن المادة نفسها بدون سبر.

5- أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تجنب الطالبات من الإجابة السطحية لأن الإجابات تكون متتابعة ومترابطة بحيث تكشف للطالبات مواطن الضعف والقوة في عملية الفهم .

6- ان أسئلة السبر تشد انتباه الطالبات وتزيد من تركيزهنَّ بوصفها أسلوباً تدريسياً حديثاً .

## ثانياً : التوصيات :-

في ضوء النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي :-

1- ضرورة استعمال أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد في مراحل التعليم المختلفة .

2- ضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على الاستعمال الصحيح لأسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد .

3- توجيه المديرية العامة لتربية ديالى – وحدة الإعداد والتدريب بإقامة دورات متخصصة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية حول الأساليب الحديثة في التدريس ومن ضمنها السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد.

4- التأكيد على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدقة إعداد الخطة اليومية وخاصة في استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومن ضمنها السبر التشجيعي والسبر التبريري .

5- اهتمام الجامعات وكليات التربية بدورات الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس ومن ضمن هذه الأساليب (السبر التشجيعي والسبر التبريري) .

6- التأكيد على استعمال أساليب المناقشات الصفية في تدريس القواعد التي يتخللها طرح الأسئلة الصفية ومن ضمنها الأسئلة السابرة بأنواعها المختلفة.

7- مراعاة وضع أسئلة فكرية هادفة في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر .

## ثالثاً : المقترحات :-

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بيان فاعلية أسئلة السبر التشجيعي والتبريري في تنمية التفكير الناقد .

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بيان فاعلية أسئلة السبر التشجيعي والتبريري في تنمية التفكير الإبداعي .

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اكتساب المفاهيم النحوية في مراحل دراسية أخرى .

4- إجراء دراسة مقارنة بين الأسئلة السابرة ونوع أخر من الأسئلة .

5- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبيان أثر الجنس في استعمال الأسئلة السابرة بأنواعها .

# المصادر

## أولاً : المصادر العربية :-


- القرآن الكريم .

1. الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله ، وآخرون ، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، 1990م .
2. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، مصر ، 1986 .
3. إبراهيم ، ناصر ، أسس التربية ، ط1 ، عمان ، الجامعة الأردنية ، 1988م.
4. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ، لسان العرب ، المجلد (1 ، 3 ، 7 ، 21) ، ط4 ، دار بيروت للطباعة والنشر ، لبنان ، 2005م .
5. أبو رياش ، حسين محمد ، وآخرون ، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2009م .
6. أبو فلجة ، غيان ، المنهج التجريبي في التعلم ، مجلة التربية القطرية ، العدد 16 ، قطر ، 1996م .
7. أبو لبدة ، سبع محمد ، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، مطبعة جمعية عمال المطابع القانونية ، عمان ، 1979م .
8. أبو مكارم ، علي ، تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، ط1 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2007م .
9. أبو النيل ، محمود السيد ، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، ط4 ، مطبعة الخانجي ، القاهرة ، 1984م .
10. أحمد ، عبد الحسن عبد الأمير ، الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الرشد) ، 2002 . (رسالة ماجستير غير منشورة)

11. _____ ، أثر أساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة الأدب والنصوص ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، 2006 ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
12. أحمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم اللغة العربية ، ط5 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1986م .
13. الأركي ، سيف سعد محمود عزيز ، أثر توظيف المعجم في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه في المادة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي ، كلية التربية، جامعة ديالى ، 2007 . (رسالة ماجستير غير منشورة)
14. الألفي ، أسامة ، اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 2004م .
15. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون ، التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، العراق ، 1990م .
16. أنيس ، إبراهيم ، وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج1 ، ط2 ، (بلا ط–د.ت).
17. البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، 2000م.
18. البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي ، صحيح البخاري ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، ط3 ، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت ، 1987م .
19. برينكر ، كلاوس ، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، 2005م .

20. البغدادي ، محمد رضا ، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار القطر العربي ، 1998م .
21. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العالمية ، بغداد ، 1977م .
22. البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر ، سنن البيهقي الكبرى ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ، مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة ، 1414 – 1994 .
23. الترمذي ، محمد بن عيسى أبو عيسى السلمي ، الجامع الصحيح (سنن الترمذي) ، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين ، دار النشر: دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، د.ت .
24. التل ، سعيد ، وآخرون ، المرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق ، عمان، 1993م .
25. التميمي ، عواد جاسم محمد ، المنهج وتحليل الكتاب ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، 2009م .
26. _____ ، الأسئلة الصفية (مفهومها – أهميتها – تصنيفها – شروطها)، مجلة العلوم التربوية تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد 64 ، 2009م .
27. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، أساسيات في علم النفس التربوي ، الجامعة الأردنية ، دار جون وايلي وأولاده ، عمان ، 1984م .
28. الثعالبي ، أبو منصور ، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل ، فقه اللغة وسر العربية ، تحقيق : عبد الرزاق مهدي ، ط1 ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، 2002م .

29. جابر ، جابر عبد الحميد ، وآخرون ، مهارات التدريس ، ط3 ، دار النهضة العربية للنشر ، 1998م .

30. _____ ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية ، ط1 ، دار الفكر العربي للنشر ، 2000م .

31. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر ، رسائل الجاحظ ، الجزء الثالث ، تحقيق : عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، مصر ، 1979م .

32. الجارم ، علي ، ومصطفى أمين ، البلاغة الواضحة ، المكتبة العلمية ، بيروت – لبنان ، د.ت .

33. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط2 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، 2000م .

34. حسان ، تمام ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ط5 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2006م .

35. حسن ، عباس ، النحو الوافي ، ج1 ، ط4 ، دار المعارف ، مصر ، 1971م .

36. الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة ، ط4 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 2007م .

37. حفني ، ناصيف ، وآخرون ، كتاب قواعد اللغة العربية ، ط1 ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، 2007م .

38. الحلاق ، هشام سعيد ، ومزيد منصور النصراوي ، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 2008م .

39. حمـدان ، محمـد زيـاد ، التربيـة العمليـة الميدانيـة ، مفاهيمهـا وكفاياتهـا وممارساتها ، مؤسسة الرسالة ، سلسلة التربية الحديثة ، الكتاب التاسع ، د.ت .

40. الحملاوي ، أحمد بن محمد بن محمد ، شذا العرف في فن الصرف ، تحقيق وتعليق وتقديم محمد بن فريد ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة ، د.ت .

41. الحيلـة ، محمـد محمـود ، التصـميم العملـي نظريـة وممارسـة ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 1999م .

42. _____ ، مهـارات التـدريس الصـفي ، دار المسـيرة ، عمـان ، الأردن ، 2009م .

43. الخزرجي ، تغريد فاضل عباس ، أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وفـي تنميـة التفكيـر الناقـد فـي مـادة الأدب والنصـوص لـدى طالبـات المرحلـة الإعداديـة ، جامعـة بغداد ، كليـة التربيـة – ابـن الرشـد ، 2004م . (أطروحـة دكتوراه غير منشورة) .

44. الخليفـة ، حسـن جعفـر ، التخطـيط للتـدريس والأسـئلة الصـفية رؤيـة منهجيـة جديدة ، ط1 ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، 1996م .

45. الخليلي ، خليل يوسف ، وآخرون ، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1 ، دار العلم للنشر والتوزيع ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، 1996م.

46. الخوالـدة ، محمـد محمـود ، وآخـرون ، طـرق التـدريس العامـة ، ط1 ، الجمهورية اليمنية ، وزارة التربية والتعليم ، 1997 .

47. الخوالـدة ، ناصـر أحمـد ، ويحيـى إسـماعيل عيـد ، مراعـاة مبـادئ الفـروق الفرديـة وتطبيقاتهـا العمليـة فـي تـدريس التربيـة الإسـلامية ، ط1 ، دار الأوائل للنشر ، عمان ، 2005م .

48. الداهري ، صالح حسن ، وهيب مجيد الكبيسي ، علم النفس العام ، ط1 ، دار الكندي للنشر ، أربد ، الأردن ، 1999م .
49. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة ، بغداد ، 1990م .
50. داود ، محمد محمد ، معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2008م .
51. دروزة ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، 2000م .
52. الدريج ، محمد ، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2003م .
53. الدليمي ، طه علي حسين ، وكامل محمود نجم ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر ، 2004م .
54. _____ ، وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، أربد ، الأردن ، 2005م .
55. الدهلكي ، زينة عبد الأمير حسن هادي ، أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، 2009 . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
56. الراوي ، خاشع محمود ، المدخل إلى الإحصاء ، ط2 ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، 2000م .
57. الرحيم ، أحمد حسن ، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مطبعة الآداب ، النجف ، 1964م .

58. _____ وآخرون ، طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين المركزية ، ط4 ، مطبعة وزارة التربية رقم 1 ، بغداد ، 2003م .

59. رسلان ، مصطفى ، تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005م .

60. الرواشدة ، إبراهيم ، أسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات ، الجامعة الأردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 1984م .

61. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، ج1 ، مطبعة جامعة بغداد ، 1981م .

62. _____ ، وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، د.ت .

63. زيتون ، عايش ، أساليب تدريس العلوم ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، 2008م .

64. السامرائي ، هاشم جاسم ، وآخرون ، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، دار الأمل ، أربد ، الأردن ، 2000م .

65. سرايا ، عادل ، تكنولوجيا التعليم المُفرَد وتنمية الابتكار (رؤية تطبيقية) ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007م .

66. السرحان ، محي هلال ، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية ، مطبعة الرشاد ، بغداد ، 1989م .

67. سعد ، نهاد صبيح ، الطرق العامة في تدريس العلوم الاجتماعية ، جامعة البصرة ، كلية التربية ، 1990م .

68. سمارة ، عزيز وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، 1989م .
69. سلمان ، نسرين جبار ، أثر تجزئة القواعد الإملائية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ، جامعة ديالى ، كلية التربية، 2004م ، رسالة ماجستير غير منشورة .
70. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1975م .
71. _____ ، فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية ، مكتبة النهضة ، مصر ، د.ت .
72. شُبَّر ، خليل إبراهيم ، وآخرون ، أساسيات التدريس ، دار المناهج ، عمان، 2005م .
73. صابر ، فاطمة عوض ، وميرفت علي خفاجة ، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1 ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، مصر ، 2002م .
74. صلاح ، سمير يونس ، وسعد محمد الرشيدي ، التدريس العام وتدريس اللغة العربية ، ط2 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 2005م .
75. صليبا ، جميل ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، د.ت .
76. الصوفي ، عبد المجيد رشيد ، اختبار ($كا^2$) واستخداماته في التحليل الإحصائي ، ط2 ، دار النضال للطباعة والنشر ، بيروت ، 1985 .
77. ضيف ، شوقي ، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع منهج تجديده ، دار المعارف ، مصر ، 1986م .
78. _____ ، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي) ، ط23 ، دار المعارف ، القاهرة ، 2007م .
79. الطراونة ، محمد عبد الكريم نافع ، أثر استعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب

والنصوص ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، 1998م ، رسالة ماجستير غير منشورة .

80. الطعمة ، صالح جواد ، مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية ، مؤسسة دار الكتب ، جامعة الموصل ، 1973م .

81. طه ، تيسير ، أساليب تدريس التربية الإسلامية ، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1992م .

82. ظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1 ، دار الثقافة للنشر ، 1999م .

83. عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط3 ، دار المسيرة ، عمان ، 2010م .

84. عاقل ، فاخر ، معالم التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، د.ت .

85. عبد التواب ، رمضان ، فصول في فقه اللغة ، ط6 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1999م .

86. عبد الحميد ، محمد محي الدين ، التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية ، دار الطلائع ، القاهرة ، 2008م .

87. عبد الرحمن ، سعد ، القياس النفسي ، ط1 ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1983م .

88. عبد الرحيم ، عبد المجيد ، مبادئ التربية وطرق التدريس ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1965م .

89. عثمان ، حسن ملا ، طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع ، ج3 ، ط1، مكتبة الرشيد للنشر ، الرياض ، 1983م .

90. عثمان ، حسن ملا ، طرق التدريس ، ج1 ، مكتبة الرشيد للنشر، الرياض، د.ت.

91. العدوان ، زيد سليمان ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، عالم الكتب الحديثة ، أربد ، الأردن ، 2008م .

92. العزاوي ، رحيم يونس كرو ، مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط1 ، دار دجلة ، عمان ، 2008م .

93. العزاوي ، نعمة رحيم ، فصول في اللغة والنقد ، ط1 ، المكتبة العصرية ، بغداد ، 2004م .

94. عزيز ، إيمان مجيد ، أثر الأسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الأول معهد إعداد المعلمات ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية، 2002 ، رسالة ماجستير غير منشورة .

95. عطا ، إبراهيم محمد ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط2 ، مركز الكتاب للنشر ، مصر الجديدة ، 2006م .

96. عطية ، محسن علي ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، 2009م .

97. عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي ، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر ، عمان ، 2008م .

98. علاَّم ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2 ، دار المسيرة للطباعة ، عمان ، 2009م .

99. علاوي ، محمد حسن ، ومحمد نصر الدين رضوان ، القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000م .

100. العمايرة ، محمد حسن ، المشكلات الصفية السلوكية – التعليمية – الأكاديمية "مظاهرها – أسبابها – علاجها" ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 2007م .

101. عودة ، أحمد سلمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط1 ، المطبعة الوطنية ، 1985م .

102. _____ ، وخليل يوسف الخليلي ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط2 ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2000 .

103. غانم ، محمود محمد ، القياس والتقويم ، ط1 ، دار الأندلس ، بيروت – لبنان ، 1997م .

104. الغزالي ، محمد بن محمد أبو حامد ، إحياء علوم الدين ، دار المعرفة ، بيروت ، د.ت .

105. الغلاييني ، مصطفى ، جامع الدروس العربية ، تحقيق أحمد جاد ، ط1 ، مكتبة الطبري ، العراق ، 2007م .

106. القبيلات ، راجي عيسى ، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 2005م.

107. قطامي ، يوسف ، وآخرون ، أساسيات تصميم التدريس ، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، 2003م .

108. _____ ، تصميم التدريس ، دار الفكر للنشر ، د.ت .

109. قطاوي ، محمد إبراهيم ، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2007م .

110. القلا ، فخر الدين ، يونس ناصر ، أصول التدريس ، ج2 ، منشورات جامعة البعث ، 2003م .

111. القوزي ، عوض حمد ، المصطلح النحوي (نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري) ، الناشر عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1981م .

112. كاتوت ، سحر أمين ، طرق تدريس التاريخ ، ط1 ، دار دجلة ، عمان ، 2009م .

113. الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، طرق تدريس الرياضيات (أساليبه : أمثلة ومناقشات) ، ط1 ، مكتبة المجتمع العربية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .

114. كريم ، وفاء قيس ، أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، 2008م ، رسالة ماجستير غير منشورة .

115. كوجك ، كوثر حسين ، اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي ، عالم الكتب ، القاهرة ، د.ت .

116. الكوفي ، نجاة عبد العظيم ، الجملة العربية بين منطق اللغة والنحو ، دار النهضة الحديثة ، بغداد ، 1987م .

117. لِندفل ، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة : عبد الملك الناشف ، ود. سعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1968م .

118. اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة محمد ، أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة الفيزياء ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ، 2009م .

119. مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، الشامل في تدريب المعلمين ، العدد (1 ، 6 ، 9 ، 11) ، دار الوراق ، الرياض ، 2003م .

120. مارون ، يوسف ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس – لبنان ، 2008م .

121. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، (أسسه وتطبيقاته) ، ط1 ، دار المعارف ، مصر ، 1969م.

122. محجوب ، عباس ، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية تطبيقية، ط1 ، دار الثقافة ، قطر ، الدوحة ، 1986م .

123. محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، 1991م .

124. مدكور ، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر، القاهرة ، 1991م .

125. معروف ، صبحي عبد اللطيف ، مقدمة في علم النفس التربوي (مشكلات تربوية) ، مطبعة حداد ، البصرة ، العراق ، 1974م .

126. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط4 ، دار المسيرة ، عمان ، 2009م .

127. المهداوي ، زياد عبد الجبار جواد ، أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية، 2006م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

128. نبهان ، يحيى محمد ، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .

129. نبوي ، عبد العزيز ، في أساسيات اللغة العربية (الكتابة الإملائية والوظيفية – النحو الوظيفي – فوائد لغوية) ، ط2 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، 2008م .

130. نصيف ، عادل عبد الرحمن ، أثر أسلوبي السبر التوضيحي والتشجيعي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة القواعد، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، مجلة الفتح ، العدد(22) ، 2005م

131. _____ ، أثر استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب بعض مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، مجلة الفتح ، العدد (33) ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، 2008م.

132. النعيمي ، باسم محمد ياسين طه ، أثر ثلاثة أنواع من الأسئلة الصفية في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، 2008م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

133. النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.

134. الهاشمي ، السيد أحمد ، جواهر البلاغة ، تعليق وتدقيق سليمان الصالح ، ط2 ، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 2007م .

135. الهاشمي ، عابد توفيق ، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، 1972م .

136. هرمز ، صباح حنا ، سيكولوجية لغة الأطفال ، ط1 ، 1989م .

137. هولس ، ستيوارت وآخرون ، سيكولوجية التعلم ، ترجمة : فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، مراجعة عبد العزيز القوصي ، دار ماكجر وهيل للنشر ، 1983 .

138. يوسف ، جمعة سيد ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1990م .

## ثانياً : المصادر الأجنبية :-

1- Blanke Ship , Martha L . "The use of Micro teaching with international analysis as a feed Back system for improving questioning skills" , Dissertation Abstract international Vol. 32 , (August) , 1971 .

2- Bloom , B.S , and Other , ers , "Hand book on formative and summative Evaluation of student learning" , New York , McGraw Hill , 1971 .
3- Call & Others , "Effects of questioning teaching use and recitation on student learning" , American Educational Research Journal , Vol . 15 , No . 2 , (spring) , 1978 .
4- Dembo , M.H. , Teaching for learning , Dood year publication company , 1977 .
5- Ebel K Robert , L. Essentials of Educational Measurements , 2nd ed ., New Jersey , Engle Wood cliff , prentice Hall , 1972 .
6- Ellis . A . Validity of personiity questionnaires psvehologlcal Bulletin . No. 43 . 1976 .
7- Farr , Roger , Measurement & Evaluation of Reading , have court New York , 1970 .
8- Hembree , Clenda G , "An investigation of differentiated effects of staff development activities on teacher questioning practices during recitation", Dissertation Abstract international , June , 1995 .
9- Oxford , Advanced learner's Dictionary of current English , fifth Edition by janatan corther oxford , University press, 1998.

# الملحق ( 1 )

كتاب المديرية العامة لتربية ديالى إلى إدارة الثانويتين (الآمال للبنات – اليمامة للبنات)

# الملحق ( 2 )

## درجات الطالبات لمجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط

| ت | التجريبية الأولى | التجريبية الثانية | المجموعة الضابطة |
|---|---|---|---|
| 1 | 53 | 62 | 69 |
| 2 | 61 | 65 | 62 |
| 3 | 55 | 67 | 58 |
| 4 | 57 | 50 | 53 |
| 5 | 72 | 57 | 59 |
| 6 | 63 | 53 | 57 |
| 7 | 64 | 60 | 65 |
| 8 | 57 | 54 | 56 |
| 9 | 68 | 63 | 53 |
| 10 | 65 | 64 | 64 |
| 11 | 53 | 60 | 55 |
| 12 | 51 | 65 | 64 |
| 13 | 59 | 50 | 54 |
| 14 | 53 | 64 | 58 |
| 15 | 74 | 76 | 75 |
| 16 | 52 | 50 | 56 |
| 17 | 68 | 55 | 67 |
| 18 | 68 | 50 | 57 |
| 19 | 68 | 68 | 67 |
| 20 | 56 | 60 | 57 |
| 21 | 63 | 56 | 68 |
| 22 | 56 | 53 | 59 |
| 23 | 73 | 72 | 76 |
| 24 | 60 | 50 | 54 |
| 25 | 54 | 50 | 54 |
| 26 | 58 | 76 | 67 |
| 27 | 66 | 65 | 64 |
| 28 | 64 | 54 | 59 |
| 29 | 64 | 52 | 58 |
| 30 | 61 | 64 | 63 |

# الملحق ( 3 )

أعمار الطالبات لمجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور

| ت | التجريبية الأولى | التجريبية الثانية | المجموعة الضابطة |
|---|---|---|---|
| 1 | 192 | 199 | 196 |
| 2 | 194 | 218 | 195 |
| 3 | 198 | 211 | 200 |
| 4 | 206 | 220 | 203 |
| 5 | 198 | 199 | 199 |
| 6 | 195 | 195 | 197 |
| 7 | 196 | 196 | 192 |
| 8 | 202 | 202 | 196 |
| 9 | 205 | 206 | 197 |
| 10 | 199 | 201 | 200 |
| 11 | 198 | 200 | 209 |
| 12 | 202 | 225 | 205 |
| 13 | 205 | 205 | 210 |
| 14 | 220 | 207 | 207 |
| 15 | 215 | 197 | 219 |
| 16 | 194 | 193 | 208 |
| 17 | 201 | 209 | 210 |
| 18 | 198 | 205 | 207 |
| 19 | 205 | 198 | 211 |
| 20 | 203 | 194 | 205 |
| 21 | 197 | 205 | 207 |
| 22 | 206 | 197 | 208 |
| 23 | 211 | 196 | 209 |
| 24 | 211 | 189 | 208 |
| 25 | 208 | 195 | 211 |
| 26 | 209 | 202 | 220 |
| 27 | 207 | 199 | 206 |
| 28 | 199 | 200 | 220 |
| 29 | 202 | 198 | 207 |
| 30 | 198 | 203 | 217 |

# الملحق ( 4 )

## اختبار القدرة اللغوية

- تعليمات :-

يتكون كل سؤال من الأسئلة الآتية من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور، تتلوه ثلاثة تفسيرات ، منها تفسير واحد فقط يؤدي إلى بيت الشعر أو الجملة أو يقترب من معناه . المطلوب منك ان تؤشر في ورقة الإجابة على الحرف الذي يشير إلى هذا المعنى الصحيح .

- مثال :

* تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن .

أ- السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح .

ب- ما كل ما يتمنى المرء يدركه .

ج- المجتهد ينال ما يشتهيه .

الجملة الثانية (ب) هي أقرب المعاني إلى الجملة أعلاه ، ولذلك عليك أن تضع دائرة حول الحرف (ب) .

والآن أبدأ العمل

1- وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ- المقاتل أحسن حظاً من غيره .

ب- كافح تنل ما تصبو إليه .

ج- الدنيا يوم لك ويوم عليك .

2- وما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ- فاعل الجميل محمود .

ب- هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة .

ج- أنه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها .

3- ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب في الماء جذوة نار

أ- لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

ب- من يطلب المستحيل أعياه التعب .

ج- الماء يطفئ النار بسهولة .

4- ألا كل شيء ما خلا الله باطل

أ- الدنيا فانية .

ب- كل شيء فان ووجه الله باق .

ج- الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء .

5- لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرف العود

أ- النار تحرق ما حولها ، ولا تبقي على غث أو ثمين

ب- الرجل يعرف معدنه بالشدائد .

ج- العود في أرضه نوع من الحطب .

6- أخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجته ومدمن القرع للأبواب أن يلجا

أ- ادخلوا البيوت من أبوابها .

ب- الصبر صفة جيدة .

ج- تحقق الآمال لمن كان صبورا مثابرا .

7- أمش على مهل تقطع مسافة أطول

أ- قاتل الله العجلة .

ب- في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

ج- تمهل تحقق ما تصبو إليه .

8- ما كل ما يلمع ذهبا

أ- الكلام المعسول يخدر العقل .

ب- لا تنخدع بالمظاهر .

ج- كلامه جميل كسلاسل الذهب .

9- والناس من يلق خيرا قائلون له ما يشتهيه ولام المخطئ الهبل

أ- إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه .

ب- يلتف الناس حول ذي الجاه والمال .

ج- الناس مع الكفة الراجحة .

10- والناس للناس من بدو ومن حضر بعـــض لـــبعض وان لـــم يشعروا خدم

أ- الدنيا بخير .

ب- المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً .

ج- أفعل الخير في البحر .

11- يد الله مع الجماعة

أ- اليد الواحدة لا تصفق .

ب- الصديق عند الضيق .

ج- عدو عاقل خير من صديق جاهل .

12- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه

أ- الرجل الفاضل يحبه الناس .

ب- ومن يعمل مثقال ذرة خيرا يره .

ج- لا تفعل شرا وتنتظر خيرا .

13- كلما نبت للزمان قنىً ركب المرء للقناة سنان

أ- ادخر قليلا تأمن غدر الزمان .

ب- كان الناس أسعد حظاً في الزمان الغابر منهم الآن .

ج- مهما كانت عاديات الزمن فهي أهون من غدر الإنسان بأخيه الإنسان .

14- انك لا تجني من الشوك العنبا

أ- لا تزرع العنب في غير أوانه .

ب- لا تفعل شراً وتنتظر خيرا .

ج- لا تمش على الشوك .

15- أخذ القوس باريها

أ- نال منصبا هو أهل له .

ب- النبوغ يقود المرء إلى الرقي .

ج- هذا المنصب ليس له .

16- انا الغريق فما خوفي من البلل

أ- من لم يمت بالسيف مات بغيره .

ب- لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها .

ج- السباح لا يخاف الغرق .

17- ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع
أ- على الباغي تدور الدوائر .
ب- خير الأمور أوسطها .
ج- لكل شيء إذا ما تم نقصان .

18- من يخطب الحسناء لم يغله المهر
أ- يجب ان تدفع مهراً كبيراً للحسناء .
ب- الحسن والجمال ثروة .
ج- من طلب العلى سهر الليالي .

19- لابد دون الشهد من ابر النحل
أ- تقابل في الحياة متاعب ومصائب .
ب- طريق النجاح محفوف بالمخاطر .
ج- الحياة سهلة وميسرة للناس .

20- المورد العذب كثير الزحام
أ- يسقط المطر حيث ينمو الحب .
ب- الماء العذب لازم لحياة الناس .
ج- يتهافت الناس على ما فيه نفعهم .

# الملحق ( 5 )

درجات الطالبات لمجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية

| ت | التجريبية الأولى | التجريبية الثانية | المجموعة الضابطة |
|---|---|---|---|
| 1 | 65 | 80 | 60 |
| 2 | 65 | 70 | 60 |
| 3 | 60 | 70 | 55 |
| 4 | 60 | 65 | 55 |
| 5 | 60 | 65 | 55 |
| 6 | 60 | 65 | 55 |
| 7 | 60 | 60 | 55 |
| 8 | 55 | 55 | 50 |
| 9 | 50 | 55 | 50 |
| 10 | 50 | 55 | 50 |
| 11 | 50 | 55 | 50 |
| 12 | 50 | 55 | 50 |
| 13 | 45 | 50 | 45 |
| 14 | 45 | 45 | 45 |
| 15 | 45 | 45 | 45 |
| 16 | 45 | 45 | 45 |
| 17 | 45 | 45 | 45 |
| 18 | 45 | 40 | 40 |
| 19 | 40 | 40 | 40 |
| 20 | 40 | 40 | 40 |
| 21 | 35 | 35 | 40 |
| 22 | 35 | 35 | 40 |
| 23 | 35 | 35 | 35 |
| 24 | 35 | 35 | 35 |
| 25 | 35 | 35 | 35 |
| 26 | 35 | 35 | 35 |
| 27 | 30 | 35 | 35 |
| 28 | 30 | 35 | 30 |
| 29 | 25 | 30 | 30 |
| 30 | 25 | 30 | 25 |

# الملحق ( 6 )

الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث على وفق اللقب العلمي

| ت | اللقب العلمي واسم الخبير | الجامعة أو الكلية | الاختصاص | أ | ب | ج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. ابراهيم رحمن حميد الآركي | ديالى – كلية التربية | اللغة العربية | | * | |
| 2 | أ.د. اسماء كاظم فندي | ديالى – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 3 | أ.د. جمعة رشيد | المستنصرية – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 4 | أ.د. سعد زاير | بغداد – التربية – ابن الرشد | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 5 | أ.د. عبد الرسول سلمان إبراهيم | – | اللغة العربية | | * | * |
| 6 | أ.د. فاروق خلف العزاوي | المستنصرية – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 7 | أ.د. مهند محمد عبد الستار | ديالى – التربية الأساسية | علم النفس | * | | |
| 8 | أ.م.د. حاتم طه السامرائي | المستنصرية – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 9 | أ.م.د. رحيم علي صالح | بغداد – تربية – ابن الرشد | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 10 | أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي | بغداد – التربية – ابن الرشد | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 11 | أ.م.د. ضياء عبد الله التميمي | بغداد – التربية – ابن الرشد | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 12 | أ.م.د. عادل عبد الرحمن نصيف | ديالى – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 13 | أ.م.د. عبد الحسن عبد الأمير أحمد | ديالى – رئاسة جامعة ديالى | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 14 | أ.م.د. عثمان رحمن حميد الآركي | ديالى – كلية التربية | اللغة العربية | | * | |

| ت | اللقب العلمي واسم | الجامعة أو | الاختصاص | أ | ب | ج |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | الخبير | الكلية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | أ.م.د. علاء حسين طه | ديالى – التربية الأساسية | اللغة العربية | | * | |
| 16 | أ.م.د. غادة غازي عبد المجيد | ديالى – كلية التربية | اللغة العربية | | * | |
| 17 | أ.م.د. مازن عبد الرسول سلمان | ديالى – التربية الأساسية | اللغة العربية | | * | * |
| 18 | أ.م.د. محسن حسين خلف | المستنصرية – التربية الأساسية | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |
| 19 | أ.م.د. محمد علي غناوي | ديالى – التربية الأساسية | اللغة العربية | | * | * |
| 20 | م.د. جاسم محمد علي خلف | ديالى – كلية التربية | طرائق تدريس الرياضيات | * | | * |
| 21 | م.د. سلمى مجيد حميد | ديالى – كلية التربية | طرائق تدريس – تاريخ | | * | |
| 22 | م.م. باسمة أحمد جاسم | ديالى – معهد إعداد المعلمات | طرائق تدريس اللغة العربية | * | * | * |

* أشير إلى الأهداف السلوكية بالحرف (أ) وإلى الخطط التدريسية بالحرف (ب) وإلى الاختبار التحصيلي بالحرف (ج) .

# الملحق ( 7 )

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

## آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

**الأستاذ الفاضل** : ..... **المحترم** .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . .

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ﴿أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به﴾ ، ويتطلب البحث صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي التي ستدرسها الباحثة أثناء مدة التجربة ، وتمت صياغتها على وفق تصنيف بلوم بمستوياته المعرفية (تذكر ، فهم ، تطبيق) ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة على صلاحيتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى الموضوعات الدراسية وملاءمتها للمستويات المعرفية المحددة لها .

**مع الشكر والامتنان**

**ملاحظة** : يرجى كتابة المعلومات مع الامتنان .

الاسم الكامل :

اللقب العلمي :

الاختصاص :

الجامعة :

**الباحثة**
**انتصار كيطان هزاع**
**طرائق تدريس اللغة العربية**

## الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

| أولاً : الموضوع : الفعل الماضي | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل الماضي . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | تعدد حالات بناء الفعل الماضي . | تذكر |
| 3 | تعدد علامات بناء الفعل الماضي . | تذكر |
| 4 | تعرب الفعل الماضي . | فهم |
| 5 | تميز حالات الفعل الماضي . | فهم |
| 6 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على السكون . | تطبيق |
| 7 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الضم . | تطبيق |
| 8 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الفتح . | تطبيق |
| ثانياً : الموضوع : رفع الفعل المضارع | | |
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع المرفوع . | تذكر |
| 2 | تذكر علامة رفع الفعل المضارع . | تذكر |
| 3 | تعدد حالات رفع الفعل المضارع . | تذكر |
| 4 | تعرف الفعل المضارع الصحيح . | تذكر |
| 5 | تعرف الفعل المضارع المعتل . | تذكر |
| 6 | تميز حالات رفع الفعل المضارع . | فهم |
| 7 | تعرب الفعل المضارع المرفوع . | فهم |
| 8 | تكون جملة فيها فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة . | تطبيق |
| 9 | تكون جملة فيها فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون . | تطبيق |

| | | |
|---|---|---|
| ثالثاً : الموضوع : نصب الفعل المضارع | | |
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع المنصوب . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | تعدد أدوات نصب الفعل المضارع . | تذكر |
| 3 | تذكر علامات نصب الفعل المضارع . | تذكر |
| 4 | تذكر شروط عمل فاء السببية . | تذكر |
| 5 | تعرب الفعل المضارع المنصوب . | فهم |
| 6 | تميز بين لام الجحود ولام التعليل . | فهم |
| 7 | تعرب أدوات النصب . | فهم |
| 8 | تميز بين الفعل المضارع المنصوب والمرفوع . | فهم |
| 9 | تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة . | تطبيق |
| 10 | تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب بلام الجحود . | تطبيق |
| 11 | تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب بفاء السببية . | تطبيق |
| 12 | تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب بـ(لن) . | تطبيق |

| رابعاً : الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحدا) | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع المجزوم . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | تعدد أدوات جزم الفعل المضارع . | تذكر |
| 3 | تذكر علامات جزم الفعل المضارع . | تذكر |
| 4 | تذكر معاني أدوات الجزم . | تذكر |
| 5 | تعرب الفعل المضارع المجزوم . | فهم |
| 6 | تميز بين الفعل المضارع المنصوب والمجزوم . | فهم |
| 7 | تفرق بين أدوات الجزم وأدوات النصب . | فهم |
| 8 | تميز بين لام الأمر ولام التعليل . | فهم |
| 9 | تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم بـ لم . | تطبيق |
| 10 | تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم بـ لما . | تطبيق |
| 11 | تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم بـ لا الناصبة . | تطبيق |
| 12 | تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم بـ لا الأمر . | تطبيق |

| خامساً : الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع المجزوم . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | تذكر حالات فعل الشرط . | تذكر |
| 3 | تعدد حالات جواب الشرط . | تذكر |
| 4 | تذكر معاني أدوات الشرط . | تذكر |
| 5 | تذكر علامات جزم فعل الشرط وجواب الشرط . | تذكر |
| 6 | تقسم أدوات الشرط . | تذكر |
| 7 | تعرب الفعل الماضي إذا وقع جواب شرط . | فهم |
| 8 | تميز بين أحرف الشرط وأسماء الشرط . | فهم |
| 9 | تعرب أسماء الشرط . | فهم |
| 10 | تعرب جواب الشرط المقترن بالفاء . | فهم |
| 11 | تعرب فعل الشرط . | فهم |
| 12 | تكون جملة فيها فعل شرط مضارع وجوابه ماضٍ . | تطبيق |
| 13 | تكون جملة فيها فعل شرط مضارع وجوابه جملة أسمية . | تطبيق |
| 14 | تكون جملة فيها فعل شرط مضارع وجوابه | تطبيق |
| 15 | تكون جملة فيها جواب شرط مقترن بفاء السببية . | تطبيق |

| سادساً : الموضوع : بناء الفعل المضارع | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع المبني . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | تذكر حالات بناء الفعل المضارع . | تذكر |
| 3 | تعدد شروط توكيد الفعل المضارع بالنون . | تذكر |
| 4 | تذكر علامات بناء الفعل المضارع . | تذكر |
| 5 | تذكر علامة بناء الفعل المضارع المتصل بنون التوكيد الثقيلة | تذكر |
| 6 | تميز بين نون التوكيد ونون النسوة . | فهم |
| 7 | تعرب نون التوكيد ونون النسوة . | فهم |
| 8 | تعرب الفعل المضارع المتصل بنون التوكيد الثقيلة . | فهم |
| 9 | تعرب الفعل المضارع المتصل بنون النسوة | فهم |
| 10 | تميز بين الفعل المضارع المعرب والفعل المضارع المبني . | فهم |
| 11 | تكون جملة فيها فعل مضارع مؤكد بنون التوكيد . | تطبيق |
| 12 | تكون جملة فيها فعل مضارع متصل بنون النسوة . | تطبيق |
| 13 | تكون جملة فيها فعل مضارع حكمه واجب التوكيد بالنون . | تطبيق |
| 14 | تكون جملة فيها فعل مضارع حكمه ممتنع التوكيد بالنون . | تطبيق |

| سابعاً : الموضوع : فعل الأمر | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل الأمر . | تذكر |
| 2 | تذكر حالات بناء فعل الأمر . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | تذكر علامات بناء فعل الأمر . | تذكر |
| 4 | تذكر متى يبنى الفعل الماضي على الفتح . | تذكر |
| 5 | تذكر متى يبنى الفعل الماضي على السكون . | تذكر |
| 6 | تعرب فعل أمر مسند إلى ياء المخاطبة . | فهم |
| 7 | تعرب فعل أمر مسند إلى ألف الاثنين . | فهم |
| 8 | تعرب فعل أمر متصل بنون التوكيد . | فهم |
| 9 | تميز بين فعل الأمر الصحيح وفعل الأمر المعتل في الإعراب . | فهم |
| 10 | تعرب فعل أمر مسند إلى واو الجماعة . | فهم |
| 11 | تكون جملة فيها فعل أمر معتل الأخر . | تطبيق |
| 12 | تكون جملة فيها فعل صحيح الأخر . | تطبيق |
| 13 | تكون جملة فيها فعل أمر مسند إلى واو الجماعة . | تطبيق |
| 14 | تكون جملة فيها فعل أمر مسند إلى ألف الاثنين . | تطبيق |

| ثامناً : الموضوع : إسناد الفعل الماضي (الناقص) إلى الضمائر | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل الماضي الناقص . | تذكر |
| 2 | تذكر الضمائر المسند إلى الفعل الماضي الناقص . | تذكر |
| 3 | تذكر ضمائر الرفع المتحركة . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | تعرب الفعل الماضي (الناقص) المسند إلى واو الجماعة . | فهم |
| 5 | تعرب الفعل الماضي (الناقص) المسند إلى نون النسوة . | فهم |
| 6 | تعرب الفعل الماضي (الناقص) المسند إلى ألف الاثنين . | فهم |
| 7 | تعرب الفعل الماضي (الناقص) المسند إلى (نا) المتكلمين . | فهم |
| 8 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ (ناقص) مسند إلى واو الجماعة . | تطبيق |
| 9 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ (ناقص) مسند إلى نون النسوة . | تطبيق |
| 10 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ (ناقص) مسند إلى تاء الفاعل . | تطبيق |

| تاسعاً : الموضوع : إسناد الفعل المضارع (الناقص) إلى الضمائر | | |
|---|---|---|
| ت | - جعل الطالبة قادرة على أن :- | المستوى |
| 1 | تعرف الفعل المضارع الناقص . | تذكر |
| 2 | تذكر علامة رفع الفعل المضارع الناقص المسند إلى الواو . | تذكر |
| 3 | تذكر علامة رفع الفعل المضارع الناقص المسند إلى الياء . | تذكر |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | تذكر علامة رفع الفعل المضارع الناقص المسند إلى ألف الاثنين. | تذكر |
| 5 | تعرب الفعل المضارع (الناقص) المسند إلى واو الجماعة . | فهم |
| 6 | تعرب الفعل الضارع (الناقص) المسند إلى ياء المخاطبة . | فهم |
| 7 | تعرب الفعل المضارع (الناقص) المسند إلى نون النسوة . | فهم |
| 8 | تعرب الفعل المضارع (الناقص) المسند إلى ألف الاثنين . | فهم |
| 9 | تكون جملة فيها فعل مضارع (ناقص) مسند إلى واو الجماعة . | تطبيق |
| 10 | تكون جملة فيها فعل مضارع (ناقص) مسند إلى ياء المخاطبة . | تطبيق |
| 11 | تكون جملة فيها فعل ماضٍ (ناقص) مسند نون النسوة . | تطبيق |

# الملحق ( 8 )

جامعة ديالى – كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا – ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

## *صلاحية الخطط التدريسية*

**الأستاذ الفاضل : ..... المحترم .**

**تحية طيبة ...**

تروم الباحثة إجراء دراسة ترمي إلى معرفة ﴿أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به﴾ . ونظراً إلى ما تتمتعون بهِ من خبرة علمية وتربوية في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ، يرجى إبداء ملاحظاتكم القيمة وآرائكم السديدة في صلاحية هذهِ الخطط وإجراء التعديل المناسب وإضافة ما ترونه ملائماً ، علماً أن الجهد الذي ستبذلونهُ هو خير معين للباحثة على إنجاز متطلبات بحثها وفقكم الله لخدمة العلم ولغة القرآن الكريم .

ولكم الشكر الفائق والامتنان

**الباحثة**
**انتصار كَيطان هزاع**

خطة تدريسية نموذجية بأسلوب ﴿السبر التشجيعي﴾ على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى

**المادة : قواعد اللغة العربية .** **الزمن : 45 دقيقة**

**الموضوع : الفعل الماضي .** **اليوم والتاريخ : / /**

**الصف : الرابع الأدبـــــي .** **الدرس :**

الأهداف السلوكية :-

- جعل الطالبة قادرة على أنْ :-

1. تعرّف الفعل الماضي . (تذكر) .
2. تعدد حالات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
3. تعدد علامات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
4. تعرب الفعل الماضي . (فهم) .
5. تمييز حالات الفعل الماضي . (فهم) .
6. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على السكون . (تطبيق) .
7. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الضم . (تطبيق) .
8. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الفتح . (تطبيق) .

الوسائل التعليمية :-

1- الكتاب المقرّر تدريسه .
2- السبورة وحسن استخدامها .
3- الطباشير الأبيض والملون .

التمهيد : (5 دقائق) :-

أهيئ أذهان الطالبات من خلال التمهيد الذي هو البداية إلى الدرس الجديد والغرض منه جذب انتباه الطالبات وتركيزهن على الموضوع الجديد وذلك من خلال توجيه أسئلة قصيرة حول الدرس السابق مع ربطه بالدرس الجديد كالآتي : درستنّ

سابقاً أن الفعل جزء من أجزاء الكلام الذي يتكون من الاسم والفعل والحرف، وأن الجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل . إذن فما هو تعريف الفعل ؟ .

طالبة : ما دل على معنى في نفسه مقترن بزمن .

المُدَّرْسَةَ : ما أنواع الأفعال في العربية ؟ .

طالبة : الفعل الماضي والمضارع والأمر .

المُدَّرْسَةَ : أحسنت . درسنا لهذا اليوم هو الفعل الماضي .

ثم أكتبُ الموضوع في وسط السبورة العلوي بخط واضح وملون .

عرض القاعدة :- أعرضُ فقرات القاعدة كما جاءت في الكتاب المدرسي الواحدة بعد الأخرى ، ومن ثمَّ أكتبها على السبورة .

العرض : 25 دقيقة :-

1. أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .
2. تقرأ طالبة نص الموضوع في الكتاب المقرّر تدريسه .
3. ثم أكتبُ أمثلة النص على السبورة على أنْ أكتبُ الأفعال الماضية موضوع الدرسَ بخط (ملوّن) وأتناولها بالطريقة القياسية مع استعمال السبر التشجيعي مع الطالبات كالآتي :-

❖ **الفعل الماضي** : ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير (التاء) المتحركة .

مثال : كَتَبَ ، سَبَّحَ ، أكلَ ، ركضَ .

المُدَّرْسَةَ : هل هذهِ الكلمات أفعال أم أسماء ؟ .

طالبة : أسماء . (إجابة غير صحيحة) .

المُدَّرِسَةَ : ألم تدل عن زمن ؟ .

طالبة : نعم .

المُدرِّسة : أحسنتِ .

المُدرِّسة : ما دلالة الزمن ؟ .

طالبة : زمن ماضي .

المُدرِّسة : وهل للاسم دلالة زمنية ؟ .

طالبة : ليس له دلالة زمنية .

المُدرِّسة : إذن هو فعل .

المُدرِّسة : ما دلالة الزمن الماضي ؟

طالبةُ : (الفعل الماضي) : ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير (التاء) المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات هذهِ الأفعال (كَتَبَ ، سَبَّحَ ، أكلَ ، ركضَ) . وفقاً لما جاءت به القاعدة هي تدل على أفعال فما نوع هذه الأفعال ؟ .

طالبة : أفعال ماضية .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة تمييز الفعل الماضي من بقية الأفعال ؟ .

طالبة : في حالة قبول الفعل تاء التأنيث الساكنة والضمير (التاء المتحركة) .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : من تستطيع منكن توضيح ما قالتهُ زميلتكن ؟ .

طالبة : في ضوء ما قالتهُ زميلتي تصبح الأفعال كَتَبَتْ ، كَتَبْتُ / سَبَّحَتْ ، سَبَّحْتُ/ أكلتْ ، أكلتُ ، ركضتْ ، ركضتُ أفعالاً ماضية .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات الفعل الماضي دائماً مبنيّ يلزم حالة واحدة بثبوت حركته والأعراب فهو تغير حركة أخر الكلمة رفعاً ونصباً وجراً .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

1- البناء على الفتح .

أ- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل بهِ شيءْ .

المثـــال (1) كقولـــه تعـــالى : ﴿ سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۖ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾ الحشر / ١ .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ الشمس: ٩ .

المُدَرِّسَةُ: عزيزاتي الطالبات الفعلان اللذان تحتهما خط في المثالين ما نوعهما ؟.

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَّرْسةُ : بأي شيء أتصل كلٌ من هذين الفعلين ؟ .

طالبة : لم يتصل بهما شيء .

المدرسةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل به شيءْ .

المُدَّرْسةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَّرْسةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين ؟ .

طالبة : الفتح .

المُدَّرْسةُ : أحسنتِ .

المُدَّرْسةُ : ما أعراب الفعل (سَبَّحَ) في المثال (1) ؟ كما أشارت القاعدة .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المُدَّرْسةُ : أحسنتِ .

المُدَّرْسةُ : عزيزاتي الطالبات كل فعل يحتاج إلى فاعل ففي المثال (1) (ما) نعربها اسماً موصولاً مبني على السكون في محل رفع فاعل .

المُدَّرْسةُ : ما أعراب الفعل (أفْلَحَ) في المثال (2) ؟ . (حسب ما أشارت القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح ؟ .

المُدَّرْسةُ : أحسنتِ .

المُدَّرْسةُ : عزيزاتي الطالبات الفاعل في المثال (2) هو (مَنْ) نعربهُ اسماً موصولاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **تَبَّتْ يَدَآ أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ** ﴾ المسد: ١ .

المثال (2) قال الشاعر كعب بن زهير :

**بانت سعاد فقلبي اليوم متبولُ متيّمٌ إثرها لم يفدُ مكبولُ**

المُدَّرْسةُ: لاحظن أيتها الطالبات الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين ما نوعهما ؟.

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء أتصل كلٌ من الفعلين المتقدمين ؟ .

طالبة : تاء التأنيث الساكنة .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيك .

المُدَرِّسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين ؟ .

طالبة : الفتح .

المُدَرِّسَةُ : جزاك اللهُ خيراً .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (تَبَّتْ) في المثال (1) ؟ . (كما أشارت القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الأعراب .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات الفاعل في المثال (1) يَدَا تعرب فاعلاً مرفوعاً وعلامة رفعة الألف لأنه مثنى .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (بانتْ) في المثال (2) ؟ . (كما أشارت القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات الفاعل في المثال (2) هو سعاد فما علامة اعرابه ؟ .

طالبة : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ ألف الاثنين .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَٱسْتَبَقَا ٱلْبَابَ ﴾ يوسف : ٢٥ .

مثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَالَا رَبَّنَآ إِنَّنَا نَخَافُ أَن يَفْرُطَ عَلَيْنَآ أَوْ أَن يَطْغَىٰ ﴾ طه: ٤٥ .

المُدَرِّسَةُ: عزيزاتي الطالبات الفعلان اللذان تحتهما خط في المثالين ما نوعهما ؟.

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيءْ أتصل كلٌ من هذين الفعلين المتقدمين ؟ .

طالبة : ألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيكِ .

المُدَّرَسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ ألف الاثنين .

المُدَّرَسَةُ : جزاكِ اللهُ خيراً .

المُدَّرَسَةُ : ما علامة بناء الفعلين (آسْتَبَقَا ، قَالا) ؟ .

طالبة : الفتح .

المُدَّرَسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (آسْتَبَقَا) في المثال (1) ؟ . كما أشارت القاعدة .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح وألف الاثنين في محل رفع فاعل .

المُدَرِّسَةُ : بارَ اللهُ فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (قَالا) في المثال (2) ؟ . (كما أشارت القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبنيّ على الفتح وألف الاثنين في محل رفع فاعل .

المُدَرِّسَةُ : لاحظْنَ أيتها الطالبات بأن ألف الاثنين عند اتصاله بالفعل نعربهُ في كلا الفعلين ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل على نحو ما ذكرنا آنفاً.

المُدَرِّسَةُ : لاحظن أيتها الطالبات تكون علامة بناء الفعل الماضي الفتح المقدر إذا كان الفعل معتل الآخر وليس الفتح الظاهر كما في الأمثلة السابقة . ويوضحه المثال الآتي : قوله تعالى : ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ ﴾ . الفعلين (أعْطَى واتَّقَى) تكون علامة بنائهما الفتح المقدر والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو) في الفعلين .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

2- البناء على السكون :-

أ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (التاء المتحركة) .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ﴾ النصر: ٢ .

مثال (2) قول عنترة بن شداد :

**هلا سَأَلتِ الخيلُ يا ابنة مالك إنْ كنت جاهلةً بَما لَم تعلمي**

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء أتصل هذين الفعلين .

طالبة : التاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعد .

طالبة : الفعل الماضي يبنى على السكون إذا اتصلت بهِ التاء المتحركة .

المُدَّرِسَةُ : جزاكِ اللهُ خيراً .

المُدَّرِسَةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَّرِسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (رَأيْتَ) في المثال (1) ؟ . (كما أشارت إليه القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (سَألتِ) في المثال (2) ؟ . (كما أشارت إليه القاعدة) .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون .

المُدَرِّسَةُ : بارك اللهُ فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : لاحظن أيتها الطالبات التاء المتحركة في الفعل (رَأَيْتَ) في المثال (1) نعربها ضميراً متصلاً مبنياً على الفتح في محل رفع فاعل .

وكذلك في المثال (2) التاء المتحركة في الفعل (سَألتِ) نعربها ضميراً متصلاً مبنياً على الكسر في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نون النسوة) .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا** ﴾ يوسف: ٣١ .

المثال (2) قول عمرو بن معدي كرب :

**إنَّ الجمالُ مَعَادِنٌ وَمَنَاقِبٌ أَوْرَثْنَ مَجدَا**

المُدَرِّسَةُ: عزيزاتي الطالبات ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط ؟.

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيءْ أتصل كلٌ من هذين الفعلين (قُلْنَ ، أوْرَثْنَ) .

طالبة : نون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ نون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ اللهُ خيراً .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (قُلْنَ) في المثال (1) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون .

المُدَرِّسَةُ : أحسنت .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (أوْرَثْنَ) في المثال (2) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : لاحظن أيتها الطالبات (نون النسوة) في كلا الفعلين نعربهُ ضميراً متصلاً مبني على الفتح في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نا) المتكلمين .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ ﴾ آل عمران: ١٩٣ .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾ الفتح: ١ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء أتصل كلٌ من الفعلين المتقدمين ؟ .

طالبة : (نا) المتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيك .

المدَّرِسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا أتصل بهِ (نا) للمتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (سَمِعْنَا) في المثال (1) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبنيّ على السكون .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (فَتَحْنَا) في المثال (2) ؟ .

طالبة : فعل ماض مبنيّ على السكون .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات نعرب (نا) في كلا الفعلين بأنه ضمير متصل مبنيّ على السكون في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

3- البناء على الضم .

– الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا أتصل بهِ (واو) الجماعة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ** ﴾ محمد: ٢ .

المثال (2) :

**إذا فعلوا فخيرُ الناسِ فعلاً وإنْ قالوا فأكرمُهم مقالا**

المُدَرِّسَةُ : لاحظن أيتها الطالبات الفعلين اللذين تحتهما خط فما نوعهما ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء اتصل كل من الفعلين الماضيين ؟ .

طالبة : (واو) الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصلت بهِ (واو) الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : باركَ اللهُ فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين ؟ .

طالبة : الضم .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب كلٌ من (امَنُوا) وَ(عَمِلُوا) في المثال (1) ؟ .

طالبة : (آمنوا) : فعل ماضٍ مبني على الضم .

طالبة أخرى : (عَمِلوا) : فعل ماضٍ مبنيّ على الضم .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب كلٌ من (فعلوا) وَ(قالوا) في المثال (2) ؟ .

طالبة : (فعلوا) فعل ماضٍ مبني على الضم .

طالبة أخرى : (قالوا) فعل ماضٍ مبني على الضم .

المُدَرِّسَةُ : جزاكما اللهُ خيراً .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ان (واو) الجماعة في الأفعال التي تحتها خط تعرب ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .

- التطبيق : 5 دقائق :-

من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس تطلب المدرسة من كل طالبة أن تُعطي مثالاً على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكنَ تعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ لم يتصل بهِ شيء ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ ﴾ النصر: ١ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكنَ تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به (تاء التأنيث الساكنة) ؟.

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ وَأَخَذَتِ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ ٱلصَّيْحَةُ ﴾ هود: ٩٤ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : من منكن تُعطي مثالاً فيه فعل ماضٍ اتصلت به (ألف الاثنين) ؟ .

طالبة : قال الشاعر :-

**أحبُ الخيرَ والمعروفَ إنْ قاما وإنْ قعدا**

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به (تاء المتحركة) ؟ .

طالبة : رأيْتُ الله أكبر كل شيءٍ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به (نون) النسوة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ **فَلَمَّا رَأَيْنَهُۥٓ أَكْبَرْنَهُۥ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ** ﴾ يوسف: ٣١ .

المُدَرِّسَةُ : بارك الله فيكِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به (نا) للمتكلمين ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ **إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا** ﴾ الفتح: ١ .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به (واو) الجماعة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ **إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُوا۟ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ** ﴾ فصلت: ٣٠ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

- التقويم (5 دقائق) :- من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس أوجه أسئلة للطالبات على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَرِّسَةُ : ما تعريف الفعل الماضي ؟ وما علامة تمييزهِ من بقية الأفعال ؟ .

طالبة : كل ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم . وعلامة تمييز الفعل الماضي عن بقية الأفعال في حالة قبوله تاء التأنيث الساكنة والضمير (التاء المتحركة) .

المُدَرِّسَةُ :أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامات بناء الفعل الماضي ؟ .

طالبة : الفتح والسكون والضم .

المُدَرِّسَةُ : بارك الله فيكِ .

- الواجب البيتي :-

المُدَرِّسَةُ : درسنا القادم هو مراجعة الموضوع وحل التمرينات .

# الملحق ( 9 )
# الأهـــداف العامـــة

1. تقويم ألسنة الطلبة وأقلامهم وأبعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة .
2. تمكينهم من فهم ما يمر على أسماعهم من الكلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً .
3. تنمية ثروتهم اللغوية بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة .
4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها .
5. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الإفصاح والإبانة .
6. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من أحوال صرفية ونحوية .
7. تنمية الذوق الأدبي والفني عند التلاميذ عن طريق نقل المعاني والأفكار والاحساسات إلى القارئ أو السامع بدقة ووضوح ؛ لأن هناك علاقة وطيدة بين اللفظ والمعنى ، فكل منهما يخدم الأخر ويعينه .

(الرحيم وآخرون ، 2003 ، 111-112)

# الملحق ( 10 )
## خطة تدريسية نموذجية بأسلوب ﴿السبر التبريري﴾ على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية

**المادة : قواعد اللغة العربية .** **الزمن : 45 دقيقة**

**الموضوع : الفعل الماضي .** **اليوم والتاريخ : / /**

**الصف : الرابع الأدبـــــي .** **الدرس :**

الأهداف العامة :- ملحق (9) .

الأهداف السلوكية :-

- جعل الطالبة قادرة على أنْ :-

1. تعرّف الفعل الماضي . (تذكر) .
2. تعدد حالات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
3. تعدد علامات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
4. تعرب الفعل الماضي . (فهم) .
5. تمييز حالات الفعل الماضي . (فهم) .
6. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على السكون . (تطبيق) .
7. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الضم . (تطبيق) .
8. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الفتح . (تطبيق) .

الوسائل التعليمية :-

1- الكتاب المقرّر تدريسه .
2- السبورة وحسن استخدامها .
3- الطباشير الأبيض والملون .

التمهيد : (5 دقائق) :-

أُهيئ أذهان الطالبات من خلال التمهيد الذي هو البداية إلى الدرس الجديد والغرض منه جذب انتباه الطالبات وتركيزهن على الموضوع الجديد وذلك من خلال توجيه أسئلة قصيرة حول الدرس السابق مع ربطه بالدرس الجديد كالآتي : درستنّ سابقاً أن الفعل جزء من أجزاء الكلام الذي يتكون من الاسم والفعل والحرف، وأن الجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل . إذن فما هو تعريف الفعل ؟ .

طالبة : ما دل على معنى في نفسه مقترن بزمن .

المُدَّرْسَةَ : ما أنواع الأفعال في العربية ؟ .

طالبة : الفعل الماضي والمضارع والأمر .

المُدَّرْسَةَ : أحسنت . درسنا لهذا اليوم هو الفعل الماضي .

ثم أكتبُ الموضوع في وسط السبورة العلوي بخط واضح وملون .

عرض القاعدة :- أعرضُ فقرات القاعدة كما جاءت في الكتاب المدرسي الواحدة بعد الأخرى ، ومن ثمَّ أكتبها على السبورة .

العرض : 25 دقيقة :-

1. أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .
2. تقرأ طالبة نص الموضوع في الكتاب المقرّر تدريسه .
3. أكتبُ أمثلة النص على السبورة على أنْ أكتبَ الأفعال الماضية موضوع الدرسَ بخط (ملوّن) وأتناولها بالطريقة القياسية مع استعمال السبر التبريري مع الطالبات كالآتي :-

❖ **الفعل الماضي** : ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

مثال : كَتَبَ ، سَبَّحَ ، أكلَ ، ركضَ .

المُدَرِّسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبةُ : (الفعل الماضي) : ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الأفعال : كَتَبَ ، سَبَّحَ ، أكَلَ ، ركَضَ ؟ .

طالبة : أفعال ماضية .

المُدَرِّسَةُ : لماذا لم يكنَّ مضارعاً أو أمراً ؟ .

طالبة : لأن هذه الأفعال يدلن على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم.

المُدَرِّسَةُ : كيفية تمييز الفعل الماضي من بقية الأفعال ؟ .

طالبة : علامة تمييز الفعل الماضي قبوله لتاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة في حالة قبول الأفعال (كتبَ ، سَبَّحَ ، أكلَ ، ركضَ) لتاء التأنيث الساكنة (كَتَبَتْ ، سَبَّحَتْ ، أكلتْ ، ركضتْ) وقبوله لضمير التاء المتحركة (كَتَبْتُ ، سَبَّحْتُ ، أكلتُ ، ركضُ) دليل على أنهنَّ أفعال ماضية .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ان الفعل الماضي دائماً مبنيّ ولم يأتِ معرباً ؛ لأن البناء لزوم حالة واحدة لأخر الكلمة ولا يتغير أخرها بدخول العوامل أما الأعراب فهو تغير حركة أخر الكلمة رفعاً ونصباً وجراً .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

1- البناء على الفتح .

أ- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل بهِ شيءْ .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۖ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ الحديد / 1 .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ الشمس: ٩ .

المدرسةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل به شيءْ .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : لماذا لم يكونا مضارعين أو أمرين .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات أن الفعل (سَبَّحَ) في المثال (1) والفعل (أَفْلَحَ) في المثال (2) لم يتصل بهما شيءْ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين (سَبَّحَ وأَفْلَحَ) ؟ .

طالبة : الفتح .

المُدَرِّسَةُ : لماذا بُني الفعلان (سَبَّحَ وأَفْلَحَ) على الفتح في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل بهِ شيءْ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعلين (سَبَّحَ) و(أَفْلَحَ) في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : سَبَّحَ : فعل ماضٍ مبني على الفتح لعدم اتصاله بشيءْ .

طالبة أخرى : أَفْلَحَ : فعل ماضٍ مبني على الفتح لعدم اتصالهِ بشيءْ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتما .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات يحتاج الفعل إلى فاعل ففي المثال (1) الفاعل هو (ما) يعرب أسماً موصولاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .

والفاعل في المثال (2) هو (مَنْ) اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **تَبَّتْ يَدَآ أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ** ﴾ المسد: ١ .

المثال (2) قال الشاعر كعب بن زهير :

**بانت سعاد فقلبي اليوم متبولُ متيّمٌ إثرها لم يفدُ مكبولُ**

المدرسةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : ما الدليل على أنهما فعلان ماضيان ؟ .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيءْ اتصل الفعلان تَبَّتْ ، بانت في كلا المثالين ؟ .

طالبة : تاء التأنيث الساكنة .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين تَبَّتْ وبانتْ ؟ .

طالبة : السكون (إجابة غير صحيحة) .

المُدَرِّسَةُ : السكون علامة لتاء التأنيث الساكنة التي لا محل لها من الإعراب ، إذن فما علامة بناء الفعلين تَبَّتْ ، وبانتْ ؟ .

طالبة : الفتح .

المُدَرِّسَةُ : لماذا بُني الفعلان (تَبت ، بانت) على الفتح في المثالين المتقدمين ؟

طالبة : لأن الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (تَبَّتْ) في المثال (1) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المدرسة : عزيزاتي الطالبات يحتاج الفعل إلى فاعل والفاعل في المثال (1) يَدَا نعربه فاعلاً مرفوعاً وعلامة رفعة الألف لأنه مثنى .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (بانتْ) في المثال (2) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات الفاعل في المثال (2) هو سعاد نعربهُ فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على أخره .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ (ألف الاثنين) .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَٱسْتَبَقَا ٱلْبَابَ ﴾ يوسف : ٢٥ .

مثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَالَا رَبَّنَآ إِنَّنَا نَخَافُ أَن يَفْرُطَ عَلَيْنَآ أَوْ أَن يَطْغَىٰ ﴾ طه: ٤٥ .

المُدَّرَسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ ألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : ما الدليل على أنهما فعلان ماضيان ؟ .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء أتصل الفعلين آسْتَبَقَا ، قَالا في المثالين ؟ .

طالبة : ألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : ما سبب بناء الفعلين على الفتح (آسْتَبَقَا ، قَالا) في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يبنى على الفتح عند اتصاله بألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (آسْتَبَقَا) في المثال (1) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على الفتح لاتصاله بألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (قَالا) في المثال (2) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبنيّ على الفتح لاتصاله بألف الاثنين .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتنَّ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ان ألف الاثنين عند اتصاله بالفعل الماضي في كلا الفعلين (قالا ، واستبقا) نعربهُ ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل.

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

2- البناء على السكون :-

أ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (التاء المتحركة) .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ﴾ النصر: ٢ .

مثال (2) قول عنترة بن شداد :

**هلا سَألتِ الخيلُ يا ابنة مالك إنْ كنت جاهلةً بَما لَم تعلمي**

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعد .

طالبة : الفعل الماضي يبنى على السكون إذا اتصلت بهِ التاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : لماذا لم يكونا مضارعين أو أمرين ؟ .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيءْ اتصل الفعلان (رَأيْتَ ، سَألتِ) في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : التاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين (رَأيْتَ ، سَألتِ) في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَرِّسَةُ : ما سبب بناء الفعلين على السكون في المثالين ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يُبنى على السكون عند اتصاله بالتاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (رَأَيْتَ) في المثال (1) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بالتاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (سَألتِ) في المثال (2) ؟ .

طالبة : فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بالتاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات ان التاء المتحركة في الفعل (رَأَيْتَ) في المثال (1) نعربها ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل .

وفي المثال (2) التاء المتحركة في الفعل (سَألتِ) نعربها ضمير متصل مبنيّ على الكسر في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نون النسوة) .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا** ﴾ يوسف: ٣١ .

المثال (2) قول عمرو بن معدي كرب :

**إنَّ الجمالُ مَعَادِنٌ وَمَنَاقِبٌ أَوْرَثْنَ مَجدَا**

المُدَّرَسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ نون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : لماذا لم يكونا مضارعين أو أمرين ؟ .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيءْ اتصل الفعلان (قُلْنَ ، أوْرَثْنَ) في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : نون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين (قُلْنَ ، أوْرَثْنَ) في المثالين ؟ .

طالبة : الفتحة . (إجابة غير صحيحة) .

المُدَرِّسَةُ : الفتحة علامة لنون النسوة ، فما علامة بناء أخر الفعل ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَرِّسَةُ : لماذا بُني الفعلان على السكون ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يبنى على السكون عند اتصالهِ بنون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (قُلْنَ) في المثال (1) و(أوْرَثْنَ) في المثال (2) ؟ .

طالبة : (قُلْنَ) : فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة .

طالبة أخرى : (أوْرَثْنَ) : فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات (نون النسوة) في كلا الفعلين نعربهُ ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصل بهِ (نا) للمتكلمين .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ **رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ** ﴾ آل عمران: ١٩٣ .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ **إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا** ﴾ الفتح : ١ .

المدَّرَسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نا) المتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الفعلين اللذين تحتهما خط في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : فعلان ماضيان .

المُدَرِّسَةُ : ما الدليل على أنهما فعلان ماضيان .

طالبة : لأن الفعلين يدلان على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم ويقبلان تاء التأنيث الساكنة والتاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء اتصل الفعلان (سَمِعْنَا) و(فَتَحْنَا) في كلا المثالين ؟ .

طالبة : (نا) المتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء الفعلين (سَمِعْنَا) و(فَتَحْنَا) في كلا المثالين ؟ .

طالبة : السكون .

المُدَرِّسَةُ : ما سبب بناء الفعلين (سَمِعْنَا وفَتَحْنَا) في المثالين ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يبنى على السكون عند اتصالهِ بـ(نا) للمتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الفعل (سَمِعْنَا) و(فَتَحْنَا) في المثالين ؟ .

طالبة : (سَمِعْنَا) : فعل ماضٍ مبنيّ على السكون لاتصاله بـ(نا) للمتكلمين .

طالبة أخرى : (فَتَحْنَا) : فعل ماض مبنيّ على السكون لاتصاله بـ(نا) للمتكلمين .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتما .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات نعرب (نا) المتكلمين في الفعلين (سمعنا ، وفتحنا) ضمير متصل مبنيّ على السكون في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

3- البناء على الضم .

– الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصلت بهِ (واو) الجماعة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ ﴾ محمد: ٢ .

المثال (2) :

**إذا فعلوا فخيرُ الناسِ فعلاً وإنْ قالوا فأكرمُهم مقالا**

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصلت بهِ (واو) الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : ما نوع الأفعال التي تحتها خط في المثالين ؟ .

طالبة : أفعال ماضية .

المُدَرِّسَةُ : ما الدليل على أنها أفعال ماضية ؟ .

طالبة : لأن هذهِ الأفعال تدل على حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وهذهِ الأفعال تقبل تاء التأنيث الساكنة والتاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ : بأي شيء اتصلت هذهِ الأفعال في كلا المثالين ؟ .

طالبة : (واو) الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : ما علامة بناء هذه الأفعال في كلا المثالين ؟ .

طالبة : الضم .

المُدَرِّسَةُ : ما سبب بناء هذهِ الأفعال على الضم في المثالين المتقدمين ؟ .

طالبة : لأن الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصل بهِ (واو) الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : ما أعراب الأفعال الواردة في كلا المثالين ؟ .

طالبة : (آمنوا) : فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة .

طالبة أخرى : (عَمِلوا) : فعل ماضٍ مبنيّ على الضم لاتصاله بواو الجماعة .

طالبة : (فعلوا) فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة .

طالبة أخرى : (قالوا) فعل ماضٍ مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتنَّ .

المُدَرِّسَةُ : عزيزاتي الطالبات يعرب (واو) الجماعة في الأفعال (أمنوا ، وعملوا ، وفعلوا ، وقالوا) ضمير متصل مبنيّ على السكون في محل رفع فاعل .

- التطبيق : 5 دقائق :-

من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس تطلب المدرسة من كل طالبة أن تُعطي مثالاً على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكنَ تعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي لم يتصل بهِ شيء ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ ﴾ النصر: ١ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكنَ تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي اتصلت به تاء التأنيث الساكنة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةُ ﴾ هود: ٩٤ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : من منكن تُعطي مثالاً فيه فعل ماضي اتصل به ألف الاثنين ؟ .

طالبة : قال الشاعر :-

**أحبُ الخيرَ والمعروفَ إنْ قاما وإنْ قعدا**

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ اتصلت به التاء المتحركة ؟ .

طالبة : رأيْتُ الله أكبر كل شيءٍ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي اتصلت به (نون النسوة) ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ ﴾ يوسف: ٣١ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي اتصلت به (نا) المتكلمين ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾ الفتح: ١ .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي اتصلت به (واو) الجماعة ؟ .

طالبـــة : كقولـــه تعـــالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ﴾ فصلت: ٣٠ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتنَّ .

- التقويم (5 دقائق) :- من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس أوجه أسئلة للطالبات على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَرِّسَةُ : ما تعريف الفعل الماضي ؟ وما علامة تمييزهُ من بقية الأفعال ؟ .

طالبة : كل ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم . وعلامة تمييز الفعل الماضي من بقية الأفعال في حالة قبوله تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

المُدَرِّسَةُ :أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : ما علامات بناء الفعل الماضي ؟ .

طالبة : الفتح والسكون والضم .

المُدَرِّسَةُ : بارك الله فيكِ .

- الواجب البيتي :-

المُدَرِّسَةُ : درسنا القادم هو مراجعة الموضوع وحل التمرينات والتأكد من ذلك في الدرس القادم .

# الملحق ( 11 )
## خطة تدريسية نموذجية على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة الضابطة

**المادة : قواعد اللغة العربية .** **الزمن : 45 دقيقة**

**الموضوع : الفعل الماضي .** **اليوم والتاريخ : / /**

**الصف : الرابع الأدبـــــي .** **الدرس :**

الأهداف العامة :- الملحق (9) .

الأهداف السلوكية :-

- جعل الطالبة قادرة على أنْ :-

1. تعرّف الفعل الماضي . (تذكر) .
2. تعدد حالات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
3. تعدد علامات بناء الفعل الماضي . (تذكر) .
4. تعرب الفعل الماضي . (فهم) .
5. تمييز حالات الفعل الماضي . (فهم) .
6. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على السكون . (تطبيق) .
7. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الضم . (تطبيق) .
8. تكون جملة فيها فعل ماضٍ مبني على الفتح . (تطبيق) .

الوسائل التعليمية :-

1- الكتاب المقررّ تدريسه .

2- السبورة وحسن استخدامها .

3- الطباشير الأبيض والملون .

التمهيد : (5 دقائق) :-

أُهيئ أذهان الطالبات من خلال التمهيد الذي هو البداية إلى الدرس الجديد والغرض منه جذب انتباه الطالبات وتركيزهن على الموضوع الجديد وذلك من خلال توجيه أسئلة قصيرة حول الدرس السابق مع ربطه بالدرس الجديد كالآتي : درستنّ سابقاً أن الفعل جزء من أجزاء الكلام الذي يتكون من الاسم والفعل والحرف، وأن الجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل . إذن فما هو تعريف الفعل ؟ .

طالبة : ما دل على معنى في نفسه مقترن بزمن .

المُدَّرْسَةَ : ما أنواع الأفعال في العربية ؟ .

طالبة : الفعل الماضي والمضارع والأمر .

المُدَّرْسَةَ : أحسنت . درسنا لهذا اليوم هو الفعل الماضي .

ثم أكتبُ الموضوع في وسط السبورة العلوي بخط واضح وملون .

عرض القاعدة :- أعرضُ فقرات القاعدة كما جاءت في الكتاب المدرسي الواحدة بعد الأخرى ، ومن ثمَّ أكتبها على السبورة .

العرض : 25 دقيقة .

1. أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .
2. تقرأ طالبة نص الموضوع في الكتاب المقررّ تدريسه .
3. ثم أكتبُ أمثلة النص على السبورة على أنْ أكتبُ الأفعال الماضية موضوع الدرسَ بخط ملون وأتناولها بالطريقة القياسية .

❖ **الفعل الماضي** : ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

مثلاً : كتبَ ، سَبَحَ ، أكلَ ، ركَضَ .

المُدَّرِسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبةُ : (الفعل الماضي) ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

المدرسةُ : عزيزاتي الطالبات أن الأفعال (كَتَبَ ، سَبَحَ ، أكلَ ، ركضَ) تدل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى وعلامة تمييزهِ من بقية الأفعال في حالة قبول هذه الأفعال (لتاء التأنيث) و(التاء المتحركة) على النحو الآتي تصبح الأفعال (كَتَبَتْ ، كتبتُ – سبحتْ ، سبحتُ – أكلتْ ، أكلتُ – ركضتْ ، ركضتُ) .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

1- البناء على الفتح .

أ– الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل بهِ شيءْ .

المثـــال (1) كقولـــه تعـــالى : ﴿ سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۖ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾ الحشر / ١ .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ الشمس: ٩ .

المدرسةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا لم يتصل به شيءْ .

المدرسةُ : عزيزاتي الطالبات أن الفعل (سَبَّحَ) في المثال (1) والفعل (أفلحَ) في المثال (2) جاءا مبنيين على الفتح لعدم اتصالهما بشيءْ كما أشارت القاعدة .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات يكون إعراب كلا الفعلين في المثالين (1) و(2) فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات (ما) في المثال (1) نعربها أسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل .

وفي المثال (2) (من) اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ ﴾ المسد: ١ .

المثال (2) قال الشاعر كعب بن زهير :

**بانت سعاد فقلبي اليوم متبولُ متيّمٌ إثرها لم يفدُ مكبولُ**

المدرسةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصلت بهِ تاء التأنيث الساكنة .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعل (تَبَّتْ) في المثال (1) والفعل (بانت) جاءا مبنيين على الفتح لاتصالهما بتاء التأنيث الساكنة كما أشارت القاعدة .

المدرسةُ : عزيزاتي الطالبات نعرب كلا الفعلين (تبت) و(بانت) فعل ماضٍ مبني على الفتح .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات تاء التأنيث الساكنة في كلا الفعلين لا محل لها من الأعراب ، جاء الفاعل في المثال (1) (يَدَا) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى ، وفي المثال (2) سعاد فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة .

❖ ثم أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ ألف الاثنين .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَٱسْتَبَقَا ٱلْبَابَ ﴾ يوسف : ٢٥ .

مثال (2) كقوله تعالى : ﴿ قَالَا رَبَّنَآ إِنَّنَا نَخَافُ أَن يَفْرُطَ عَلَيْنَآ أَوْ أَن يَطْغَىٰ ﴾ طه: ٤٥ .

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الفتح إذا اتصل بهِ ألف الاثنين .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعل (آسْتَبَقَا) في المثال (1) والفعل (قالا) في المثال (2) جاءا مبنيين على الفتح لاتصالهما بألف الاثنين كما أشارت القاعدة .

المدرسةُ : أعراب الفعلين (استبقا) و(قالا) في المثالين (1) و(2) فعل ماضٍ مبنيّ على الفتح .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات ألف الاثنين عند اتصاله بالفعل نعربهُ في كلا الفعلين ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

2- البناء على السكون :-

أ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ التاء المتحركة .

مثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ﴾ النصر: ٢ .

مثال (2) قول عنترة بن شداد :

**هلا سَألتِ الخيلُ يا أبنة مالك إنْ كنت جاهلةً بَما لَم تجملي**

المُدَّرَسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعد .

طالبة : الفعل الماضي يبنى على السكون إذا اتصلت بهِ التاء المتحركة .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعل (رَأَيْتَ) في المثال (1) والفعل (سألت) في المثال (2) جاءا مبنيين على السكون لاتصالهما بالتاء المتحركة كما أشارت القاعدة . والتاء ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل .

المدرسةُ : أعراب الفعلين (رأيت) و(سَألتِ) في كلا المثالين (1) و(2) فعل ماضٍ مبني على السكون والتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

ب- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ نون النسوة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا ﴾ يوسف: ٣١ .

المثال (2) قول عمرو بن معدي كرب :

**إنَّ الجمالُ مَعَادِنٌ وَمَنَاقِبٌ أَوْرَثْنَ مَجدَا**

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصل بهِ نون النسوة .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعل (قُلْنَ) في المثال (1) و(أورثن) في المثال (2) جاءا مبنيين على السكون لاتصالهما بنون النسوة كما أشارت القاعدة .

المدرسةُ : أعراب الفعلين (قلن) و(أوْرَثْنَ) في كلا المثالين (1) و(2) فعل ماضٍ مبنيّ على السكون .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات (نون النسوة) في كلا الفعلين نعربهُ ضميراً متصلاً مبنياً على الفتح في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

جـ- الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نا) للمتكلمين .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ ﴾ آل عمران: ١٩٣ .

المثال (2) كقوله تعالى : ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾ الفتح: ١ .

المدَّرِسَةُ : من تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نا) للمتكلمين .

المدرسةُ : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعل (سَمِعْنَا) في المثال (1) والفعل (فتحنا) في المثال (2) جاءا مبنيين على السكون لاتصالهما بـ(نا) للمتكلمين كما أشارت القاعدة .

المدرسةُ : أعراب الفعلين (سمعنا) و(فَتَحْنَا) في كلا المثالين (1) و(2) فعل ماضٍ ملني على السكون .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات (نا) المتكلمين في كلا الفعلين (سمعنا) و(فتحنا) نعربهُ ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .

❖ أكتبُ نص القاعدة على السبورة بخط واضح وبلون مختلف .

3- البناء على الضم .

– الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصلت بهِ (واو) الجماعة .

المثال (1) كقوله تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ ﴾ محمد: ٢ .

المثال (2) :

**إذا فعلوا فخيرُ الناسِ فعلاً وإنْ قالوا فأكرمُهم مقالا**

المُدَّرِسَةُ : مَنْ تقرأ نص القاعدة ؟ .

طالبة : الفعل الماضي يُبنى على الضم إذا اتصلت بهِ (واو) الجماعة .

المدرسة : لاحظن أيتها الطالبات أن الفعلين (أمَنُوا) و(عَمِلُوا) في لمثال (1) و(فعلوا) و(قالوا) في المثال (2) جاءت مبنيَّ على الضم لاتصالهما بواو الجماعة كما أشارت القاعدة .

المدرسةُ : أعراب الأفعال (أمَنُوا) و(عَمِلُوا) في المثال (1) فعل ماضٍ مبني على الضم . و(فعلوا) و(قالوا) في المثال (2) فعل ماضٍ مبني على الضم .

المدرسةُ : عزيزاتي الطالبات (واو) الجماعة عند اتصاله بالفعل في كل الأفعال الواردة في المثالين نعربهُ ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .

- التطبيق : 5 دقائق :-

من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس تطلب المدرسة من كل طالبة أن تُعطي مثالاً على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَّرْسَّةُ : مَنْ منكنَ تعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي لم يتصل بهِ شيء ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ ﴾ النصر: ١ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكنَ تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي أتصل بتاء التأنيث الساكنة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ وَأَخَذَتِ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ ٱلصَّيْحَةُ ﴾ هود: ٩٤ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : من منكن تُعطي مثالاً فيه فعل ماضٍ متصل بألف الاثنين ؟ .

طالبة : قال الشاعر :-

**أحبُ الخيرَ والمعروفَ إنْ قاما وإنْ قعدا**

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بتاء المتحركة ؟ .

طالبة : رأيْتُ الله أكبر كل شيءٍ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتِ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بـ(نون) النسوة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ فَلَمَّا رَأَيْنَهُۥٓ أَكْبَرْنَهُۥ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ ﴾ يوسف: ٣١ .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضٍ متصل بـ(نا) للمتكلمين ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾ الفتح: ١ .

المُدَرِّسَةُ : جزاكِ الله خيراً .

المُدَرِّسَةُ : مَنْ منكن تُعطي مثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بـ(واو) الجماعة ؟ .

طالبة : كقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُوا۟ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ﴾ فصلت: ٣٠ .

المُدَرِّسَةُ : أحسنتنَّ .

- التقويم (5 دقائق) :- من أجل التأكد من فهم الطالبات موضوع الدرس أوجه أسئلة للطالبات على كل فقرة من فقرات القاعدة .

المُدَرِّسَةُ : ما تعريف الفعل الماضي ؟ وما علامة تمييزهِ من بقية الأفعال ؟ .

طالبة : كل ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم . وعلامة تمييز الفعل الماضي من بقية الأفعال في حالة قبوله تاء التأنيث الساكنة والضمير التاء المتحركة .

المُدَّرْسَّةُ :أحسنتِ .

المُدَّرْسَّةُ : ما علامات بناء الفعل الماضي ؟ .

طالبة : الفتح والسكون والضم .

المُدَّرْسَّةُ : بارك الله فيكِ .

- الواجب البيتي :-

المُدَّرْسَّةُ : درسنا القادم هو مراجعة الموضوع وحل التمرينات .

# الملحق ( 12 )

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

## آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي

**الأستاذ الفاضل** : ..... **المحترم** .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . .

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ﴿أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به﴾ ، والاختبار الذي بين أيديكم جزء من متطلبات الدراسة ، وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة علمية ودراية في هذه الموضوعات ، يرجى التفضل بإبداء أرائكم في صلاحية الفقرات الاختبارية التي صاغتها الباحثة ، أو تعديل ما ترونه بحاجة إلى تعديل .

أدامكم الله لخدمة لغة القرآن الكريم .

**مع الشكر والامتنان**

**ملاحظة** : يرجى كتابة المعلومات مع الامتنان .

الاسم الكامل :

اللقب العلمي :

الاختصاص :

الجامعة :

**الباحثة**
**انتصار كيطان هزاع**
**طرائق تدريس اللغة العربية**

## فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية

**الاسم :**
**الصف :**
**الشعبة :**
**المدرسة :**

- عزيزتي الطالبة . .

اقرئي التعليمات الآتية قبل الإجابة على فقرات الاختبار :

1- الوقت المستغرق للإجابة (45) دقيقة .

2- أمامك اختبار يتكون من (30) فقرة يهدف إلى قياس درجة معرفتك ، ومدى فهمك وقدرتك على تطبيقه .

3- تكون الإجابة عن فقرات الاختبار جميعاً من دون ترك أي فقرة منها .

4- أكتبي الاسم والشعبة على ورقة الإجابة .

5- لا تحاولي الإجابة قبل ان تفكري جيداً في كل سؤال ، ثم أجيبي عن فقراته بما ترينه مناسباً . علماً ان الإجابة تكون على ورقة الأسئلة وفقاً لتعليمات كل سؤال .

**- مثال توضيحي :-**

* يجب توكيد الفعل المضارع إذا كان مسبوقاً بـ :

أ- قَسَمٌ ب- إما ج- أمر د- استفهام

| رقم الفقرة | الفقرة الاختبارية |
|---|---|
| س1 | ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية : |
| 1 | قال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ ﴾ الحجرات : 11<br>يسمى النحاة (لا) الواردة في الآية الكريمة :<br>أ- ناهية ب- نافية ج- عاطفة د- زائدة |
| 2 | تعرب نون النسوة في قوله تعالى: ﴿ وَقُلۡنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا ﴾ يوسف: ٣١<br>أ- فاعل ب- مفعول به ج- مفعول فيه د- خبر |
| 3 | قال تعالى : ﴿ كَلَّاۖ لَيُنۢبَذَنَّ فِي ٱلۡحُطَمَةِ ﴾ الهمزة : 4 .<br>الفعل (ينبذنَّ) في الآية الكريمة هو مضارع :<br>أ- منصوب ب- مرفوع ج- مجزوم د- مبني |

| رقم الفقرة | الفقرة الاختبارية |
|---|---|
| 4 | إذا اسند الفعل المضارع الناقص إلى ياء المخاطبة : |

| | |
|---|---|
| | أ- حذفت ألفه ب- حذفت لامه<br>ج- حذفت عينهُ د- كررت لامه |
| 5 | علامة نصب الفعل المضارع معتل الأخر بالألف هي :<br>أ- الفتحة المقدرة للتعذر ب- الفتحة المقدرة للثقل<br>ج- الكسرة د- السكون |
| 6 | تتكون جملة الشرط من :<br>أ- ركن واحد ب- ركنان<br>ج- ثلاثة أركان د- أربعة أركان |
| 7 | قال تعالى : ﴿ وَٱتَّخِذُواْ مِن مَّقَامِ إِبْرَٰهِـۧمَ مُصَلًّى ﴾ البقرة : 125 .<br>الفعل (اتخذوا) فعل أمر مبني على :<br>أ- حذف النون ب- ثبوت النون<br>ج- السكون د- الفتح |
| 8 | علامة رفع الأفعال الخمسة :<br>أ- ثبوت النون ب- حذف النون<br>ج- تكرار النون د- كسر النون |
| 9 | قال تعالى : ﴿ إِنَّ أَبِى يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا ﴾ القصص: 25<br>اللام الواردة في الآية الكريمة :<br>أ- التعليل ب- الجحود ج- الأمر د- ابتداء |
| 10 | نونا التكويد تفيدان توكيد :<br>أ- الاسم ب- الفعل ج- الحرف د- الجمل |

| رقم الفقرة | الفقرة الاختبارية |
|---|---|
| س2 | ضعي علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة |

| | |
|---|---|
| | غير الصحيحة فيما يأتي : |
| 1 | حذف حرف العلة من علامات بناء فعل الأمر . |
| 2 | (لما) أداة شرط تجزم فعلين . |
| 3 | يعرف الجزم عند النحويين بأنه الحذف . |
| 4 | جميع أسماء الشرط مبنية عدا أي فهي معربة . |
| 5 | يبنى الفعل الماضي على الفتح إذا اتصل به ضمير رفع متحرك . |
| 6 | قال تعالى : ﴿ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾ فاطر : 16 .<br>فعل الشرط في الآية الكريمة هو يأتِ . |
| 7 | يدل زمن الفعل المضارع على الحاضر والمستقبل . |
| 8 | ان حرف مصدري ونصب واستقبال . |
| 9 | قال تعالى : ﴿ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ ﴾ النحل : 76 .<br>فعل الشرط في الآية الكريمة هو يأتِ45 . |
| 10 | الفعل الماضي ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم . |

| رقم الفقرة | الفقرة الاختبارية |
|---|---|
| س3 | ضعي ما يناسب الفراغات الآتية : |

| | |
|---|---|
| 1 | يبنى الفعل المضارع على _____ إذا اتصلت به نونا التوكيد . |
| 2 | لام الأمر حرف حزم أكثر ما يدخل على الفعل المضارع المسند إلى _____ . |
| 3 | (ما) اسم شرط جازم يدل على الذات _____ . |
| 4 | ان تاء التأنيث الساكنة المتصلة بالفعل الماضي علامة _____ . |
| 5 | تقسم أدوات الشرط الجازمة لفعلين إلى أحرف و _____ . |
| 6 | يأتي رفع الفعل المضارع على _____ أنواع . |
| 7 | تكتب أذن الناصبة في القرآن الكريم بـ _____ . |
| 8 | _____ توكيد الفعل المضارع إذا سبقت بـ إما . |
| 9 | يبنى الفعل الأمر على _____ إذا اتصل بواو الجماعة . |
| 10 | الفعل الماضي الناقص ما كان _____ حرف علة . |

# الملحق ( 13 )

## الأجوبة المعتمدة في تصحيح الاختبار التحصيلي

| ت | أجوبة السؤال الأول | ت | أجوبة السؤال الثاني | ت | أجوبة السؤال الثالث |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أ | 1 | ✓ | 1 | الفتح |
| 2 | أ | 2 | × | 2 | الغائب |
| 3 | د | 3 | × | 3 | غير العاقل |
| 4 | ب | 4 | ✓ | 4 | للفاعل المؤنث |
| 5 | أ | 5 | × | 5 | أسماء |
| 6 | ج | 6 | × | 6 | ثلاثة |
| 7 | أ | 7 | ✓ | 7 | الألف المنونة |
| 8 | أ | 8 | ✓ | 8 | يجوز |
| 9 | أ | 9 | × | 9 | حذف النون |
| 10 | ب | 10 | ✓ | 10 | أخره |

# الملحق ( 14 )

## معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار

| ت | معامل الصعوبة | معامل السهولة | القوة التمييزية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.74 | 0.26 | 0.2 | دالة |
| 2 | 0.76 | 0.24 | 0.24 | دالة |
| 3 | 0.58 | 0.42 | 0.52 | دالة |
| 4 | 0.54 | 0.46 | 0.44 | دالة |
| 5 | 0.5 | 0.5 | 0.36 | دالة |
| 6 | 0.66 | 0.34 | 0.2 | دالة |
| 7 | 0.7 | 0.3 | 0.28 | دالة |
| 8 | 0.64 | 0.36 | 0.48 | دالة |
| 9 | 0.38 | 0.62 | 0.52 | دالة |
| 10 | 0.5 | 0.5 | 0.76 | دالة |
| 11 | 0.72 | 0.28 | 0.4 | دالة |
| 12 | 0.42 | 0.58 | 0.44 | دالة |
| 13 | 0.54 | 0.46 | 0.28 | دالة |
| 14 | 0.66 | 0.34 | 0.28 | دالة |
| 15 | 0.44 | 0.56 | 0.4 | دالة |
| 16 | 0.26 | 0.74 | 0.28 | دالة |
| 17 | 0.52 | 0.48 | 0.32 | دالة |
| 18 | 0.58 | 0.42 | 0.52 | دالة |

| ت | معامل الصعوبة | معامل السهولة | القوة التمييزية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 19 | 0.58 | 0.42 | 0.36 | دالة |
| 20 | 0.7 | 0.3 | 0.28 | دالة |
| 21 | 0.48 | 0.52 | 0.56 | دالة |
| 22 | 0.54 | 0.46 | 0.44 | دالة |
| 23 | 0.26 | 0.74 | 0.28 | دالة |
| 24 | 0.4 | 0.6 | 0.4 | دالة |
| 25 | 0.62 | 0.38 | 0.36 | دالة |
| 26 | 0.56 | 0.44 | 0.32 | دالة |
| 27 | 0.56 | 0.44 | 0.32 | دالة |
| 28 | 0.56 | 0.44 | 0.32 | دالة |
| 29 | 0.22 | 0.78 | 0.28 | دالة |
| 30 | 0.22 | 0.78 | 0.2 | دالة |

# الملحق ( 15 )
## ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

| ت | الدرجات الفردية (س) | الدرجات الزوجية (ص) | $س^2$ | $ص^2$ | س ص | ت | الدرجات الفردية (س) | الدرجات الزوجية (ص) | $س^2$ | $ص^2$ | س ص |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 10 | 8 | 100 | 64 | 80 | 24 | 12 | 10 | 144 | 100 | 120 |
| 2 | 12 | 8 | 144 | 64 | 96 | 25 | 5 | 4 | 25 | 16 | 20 |
| 3 | 13 | 14 | 169 | 196 | 182 | 26 | 5 | 7 | 25 | 49 | 35 |
| 4 | 11 | 11 | 121 | 121 | 121 | 27 | 3 | 11 | 9 | 121 | 33 |
| 5 | 10 | 13 | 100 | 169 | 130 | 28 | 2 | 6 | 4 | 36 | 12 |
| 6 | 8 | 12 | 64 | 144 | 96 | 29 | 5 | 2 | 25 | 4 | 10 |
| 7 | 9 | 11 | 81 | 121 | 99 | 30 | 4 | 6 | 16 | 36 | 24 |
| 8 | 13 | 14 | 169 | 196 | 182 | 31 | 4 | 4 | 16 | 16 | 16 |
| 9 | 11 | 9 | 121 | 81 | 99 | 32 | 5 | 6 | 25 | 36 | 30 |
| 10 | 12 | 7 | 144 | 49 | 84 | 33 | 5 | 4 | 25 | 16 | 20 |
| 11 | 14 | 13 | 196 | 169 | 182 | 34 | 4 | 7 | 16 | 49 | 28 |
| 12 | 10 | 7 | 100 | 49 | 70 | 35 | 5 | 8 | 25 | 64 | 40 |
| 13 | 11 | 11 | 121 | 121 | 121 | 36 | 4 | 10 | 16 | 100 | 40 |
| 14 | 11 | 10 | 121 | 100 | 110 | 37 | 4 | 6 | 16 | 36 | 24 |
| 15 | 11 | 13 | 121 | 169 | 143 | 38 | 4 | 5 | 16 | 25 | 20 |
| 16 | 10 | 8 | 100 | 64 | 80 | 39 | 3 | 6 | 9 | 36 | 18 |
| 17 | 10 | 9 | 100 | 81 | 90 | 40 | 8 | 4 | 64 | 16 | 32 |
| 18 | 11 | 9 | 121 | 81 | 99 | 41 | 4 | 9 | 16 | 81 | 36 |
| 19 | 11 | 10 | 121 | 100 | 110 | 42 | 5 | 8 | 25 | 64 | 40 |
| 20 | 11 | 9 | 121 | 81 | 99 | 43 | 3 | 6 | 9 | 36 | 18 |
| 21 | 10 | 11 | 100 | 121 | 110 | 44 | 10 | 4 | 100 | 16 | 40 |
| 22 | 9 | 9 | 81 | 81 | 81 | 45 | 5 | 8 | 25 | 64 | 40 |
| 23 | 13 | 14 | 169 | 196 | 182 | 46 | 6 | 7 | 36 | 49 | 42 |

| ت | الدرجات الفردية (س) | الدرجات الزوجية (ص) | $س^2$ | $ص^2$ | س ص | ت | الدرجات الفردية (س) | الدرجات الزوجية (ص) | $س^2$ | $ص^2$ | س ص |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | 4 | 6 | 16 | 36 | 24 | 70 | 4 | 5 | 16 | 25 | 20 |
| 48 | 4 | 5 | 16 | 25 | 20 | 71 | 7 | 4 | 49 | 16 | 28 |
| 49 | 7 | 4 | 49 | 16 | 28 | 72 | 6 | 3 | 36 | 9 | 18 |
| 50 | 11 | 11 | 121 | 121 | 121 | 73 | 6 | 5 | 36 | 25 | 30 |
| 51 | 10 | 11 | 100 | 121 | 110 | 74 | 10 | 9 | 100 | 81 | 90 |
| 52 | 11 | 12 | 121 | 144 | 132 | 75 | 3 | 6 | 9 | 36 | 18 |
| 53 | 13 | 14 | 169 | 196 | 182 | 76 | 7 | 5 | 49 | 25 | 35 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | 16 | 25 | 4 | 5 | 77 | 96 | 144 | 64 | 12 | 8 | 54 |
| 24 | 36 | 16 | 6 | 4 | 78 | 45 | 25 | 81 | 5 | 9 | 55 |
| 28 | 16 | 49 | 4 | 7 | 79 | 64 | 64 | 64 | 8 | 8 | 56 |
| 30 | 36 | 25 | 6 | 5 | 80 | 120 | 100 | 144 | 10 | 12 | 57 |
| 80 | 64 | 100 | 8 | 10 | 81 | 182 | 196 | 169 | 14 | 13 | 58 |
| 56 | 64 | 49 | 8 | 7 | 82 | 35 | 25 | 49 | 5 | 7 | 59 |
| 110 | 100 | 121 | 10 | 11 | 83 | 48 | 36 | 64 | 6 | 8 | 60 |
| 99 | 121 | 81 | 11 | 9 | 84 | 30 | 25 | 36 | 5 | 6 | 61 |
| 18 | 36 | 9 | 6 | 3 | 85 | 20 | 16 | 25 | 4 | 5 | 62 |
| 40 | 64 | 25 | 8 | 5 | 86 | 24 | 9 | 64 | 3 | 8 | 63 |
| 40 | 100 | 16 | 10 | 4 | 87 | 42 | 49 | 36 | 7 | 6 | 64 |
| 20 | 16 | 25 | 40 | 5 | 88 | 49 | 49 | 49 | 7 | 7 | 65 |
| 40 | 64 | 25 | 8 | 5 | 89 | 40 | 64 | 25 | 8 | 5 | 66 |
| 45 | 25 | 81 | 5 | 9 | 90 | 18 | 9 | 36 | 3 | 6 | 67 |
| 48 | 36 | 64 | 6 | 8 | 91 | 40 | 16 | 100 | 4 | 10 | 68 |
| 42 | 49 | 36 | 7 | 6 | 92 | 28 | 49 | 16 | 7 | 4 | 69 |

# الملحق ( 16 )

## درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

| ت | المجموعة التجريبية الأولى | المجموعة التجريبية الثانية | المجموعة التجريبية الثالثة |
|---|---|---|---|
| 1 | 23 | 25 | 19 |
| 2 | 20 | 27 | 19 |
| 3 | 25 | 20 | 18 |
| 4 | 19 | 20 | 15 |
| 5 | 17 | 24 | 15 |
| 6 | 17 | 23 | 13 |
| 7 | 18 | 23 | 11 |
| 8 | 20 | 21 | 19 |
| 9 | 19 | 20 | 20 |
| 10 | 20 | 19 | 20 |
| 11 | 19 | 18 | 20 |
| 12 | 19 | 18 | 15 |
| 13 | 18 | 20 | 15 |
| 14 | 15 | 21 | 12 |
| 15 | 15 | 25 | 13 |
| 16 | 11 | 25 | 12 |
| 17 | 18 | 23 | 12 |
| 18 | 23 | 23 | 12 |
| 19 | 23 | 20 | 13 |
| 20 | 19 | 20 | 14 |
| 21 | 19 | 21 | 15 |
| 22 | 18 | 21 | 15 |
| 23 | 18 | 27 | 13 |
| 24 | 18 | 27 | 12 |
| 25 | 24 | 25 | 13 |
| 26 | 25 | 23 | 13 |
| 27 | 24 | 23 | 12 |
| 28 | 27 | 25 | 12 |
| 29 | 27 | 25 | 13 |
| 30 | 25 | 27 | 13 |

# الملحق ( 17 )

## درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

| ت | المجموعة التجريبية الأولى | المجموعة التجريبية الثانية | المجموعة التجريبية الثالثة |
|---|---|---|---|
| 1 | 22 | 23 | 10 |
| 2 | 20 | 23 | 11 |
| 3 | 25 | 20 | 15 |
| 4 | 18 | 21 | 15 |
| 5 | 17 | 19 | 15 |
| 6 | 17 | 19 | 15 |
| 7 | 18 | 20 | 10 |
| 8 | 20 | 21 | 12 |
| 9 | 19 | 25 | 14 |
| 10 | 19 | 21 | 19 |
| 11 | 11 | 21 | 10 |
| 12 | 18 | 23 | 16 |
| 13 | 23 | 24 | 16 |
| 14 | 19 | 25 | 18 |
| 15 | 19 | 26 | 19 |
| 16 | 18 | 27 | 19 |
| 17 | 18 | 28 | 19 |
| 18 | 20 | 29 | 20 |
| 19 | 20 | 21 | 11 |
| 20 | 19 | 21 | 11 |
| 21 | 18 | 27 | 10 |
| 22 | 18 | 20 | 11 |
| 23 | 18 | 19 | 10 |
| 24 | 18 | 19 | 15 |
| 25 | 18 | 19 | 15 |
| 26 | 24 | 19 | 14 |
| 27 | 25 | 19 | 13 |
| 28 | 24 | 18 | 12 |
| 29 | 27 | 18 | 12 |
| 30 | 27 | 17 | 13 |