أثر استخدام أنموذجي ميرل - تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

رسالة تقدم بها

إياد محمد حمينة براك الجبوري

إلى

مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في

التعليم الابتدائي / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الأستاذ المساعد

د. جاجان جمعة محمد

١٤٢٧ هـ ٢٠٠٦ م

الإهداء

الى...

الامي الذي علم هذه الامة الرسول الكريم محمد (ﷺ)

من اتشرف بحمل اسمه وقدوتي في الحياة

والدي العزيز

الشفاه التي اكثرت لنا الدعاء كلما نطقت ... التي لولاها لما مسكت اناملي قلما ... من حملتني وهنا على وهن وسهرت الليالي على راحتي

والدتي العزيزة

من اشد ازري بهم في الحياة ...

اخوتي الاعزاء

قرة عيني وشريكة حياتي ...

زوجتي العزيزة

فلذة كبدي ونور فؤادي ...

ابني الغالي

إليهم جميعا اهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

((فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلاً آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا))

صدق الله العظيم

سورة الأنبياء : الآية (٧٩)

اقرار المشرف

اشهد بان اعداد هذه الرسالة الموسومة " اثر استخدام انموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " قد جرى تحت اشرافي في كلية التربية الاساسية / جامعة الموصل ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في التعليم الابتدائي / طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع :

المشرف : أ.م.د. جاجان جمعة محمد

التاريخ : / /٢٠٠٦

اقرار المقوم اللغوي

اشهد بان هذه الرسالة الموسومة بـ " اثر استخدام انموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" قد قمت بمراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من اخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك اصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الامر بسلامة الاسلوب وصحة التعبير .

التوقيع :

الاسم : د. سعود احمد يونس

التاريخ : / /٢٠٠٦

اقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناء على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي والعلمي ارشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع :

الاسم : أ.م.د. جاجان جمعة محمد

التاريخ : / /٢٠٠٦

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ﴿الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم﴾ العلق / آية (٤-٥) ، والصلاة والسلام على معلم الأمم، وموقظ الهمم ، النبي الأمي المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد (ﷺ) وبعد :

بعد أن أنهى الباحث كتابة فصول الرسالة يود أن يتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور جاجان جمعة محمد ، الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة فكان فضله كبيراً حين جعلني انهل من فيض علمه وغزارة معرفته ، وقد سخر وقته وجهده فكان حقا المرشد والموجه، إذ كان لحسن إشرافه وملاحظاته السديدة ابلغ الأثر في إثراء الرسالة وإظهارها بشكلها الذي هي عليه ، فأسأل الله ان يوفقه لما هو خير الدنيا والآخرة ، ويجزيه عني خير الجزاء .

كما يتقدم الباحث بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور فاضل خليل إبراهيم لما قدمه من رعاية ابويه ، فقد كان دائما أستاذا وناصحا .

وأود ان أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الدكتور سيف إسماعيل إبراهيم الطائي والمدرس فتحي طه مشعل على طيب تعاملهم وسماحتهم وإرشاداتهم السديدة مما ساهم في تذليل المعوقات التي جابهت البحث في مراحل إنجازه .

وعرفانا بالجميل أتقدم بشكري وتقديري مشفوعا بالاحترام إلى أساتذتي أعضاء لجنة الحلقة الدراسية التي أقرت مشروع البحث ، وقد تجلى فيهم جلال العلماء فلم يبخلوا علي بعلمهم مما ساعد في إثراء هذا البحث .

كما يتقدم الباحث بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى أساتذة كلية التربية الأساسية جامعة الموصل عمادة وتدريسيين على مساعدتهم وتشجيعهم .

ويتقدم الباحث بشكره وامتنانه إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربية لما قدموه من جهود مخلصة ورعاية مثلى ساهمت في إعداد هذه الرسالة .

وعرفاناً بالفضل أسجل شكري وتقديري إلى إدارة مدرسة كلية المعلمين التطبيقية ، وإدارة مدرسة قبة الصخرة ، وإدارة مدرسة أبي ذر الغفاري اللواتي كنّ ميدانا علميا رحبا لإجراء تجربة البحث ، والى معلميها ومعلماتها وتلاميذهم جميعهم .

ومن الوفاء أن يتقدم الباحث بالشكر والتقدير إلى موظفات مكتبة ابن خلدون ، وموظفات مكتبة كلية التربية جامعة الموصل وموظفات المكتبة المركزية جامعة الموصل لتعاونهم مع الباحث .

وشكر الباحث مملوء بالحب لأفراد أسرته لما قدموه من رعاية ودعم كان له الأثر الكبير في عمله .

وأخيرا يشكر الباحث كل من أبدى المساعدة وأسدى النصيحة داعيا من الله أن يوفقه والجميع لمزيد من العطاء ، إنه نعم المولى ونعم النصير .

الباحث

ملخص الرسالة

هدف البحث الحالي التعرف على أثر استخدام أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

ولتحقيق هدف البحث تم وضع فرضية رئيسة ، وثلاث فرضيات فرعية أخضعت للتجريب ، كما اقتصر البحث على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٥–٢٠٠٦) .

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي ، إذ تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذاً موزعين على ثلاث مجموعات ، كانت اثنتان منها تجريبية في حين كانت الثالثة ضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٢٤) تلميذا ودرست وفق أنموذج ميرل–تينسون (القياسي) ، أما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (١٧) تلميذاً ، ودرست وفق أنموذج هيلداتابا (الاستقرائي) .

أما المجموعة الثالثة – الضابطة – فتكونت من (١٩) تلميذاً ، ودرست وفق الطريقة التقليدية.

وقد أجريت عملية تكافؤ المجموعات الثلاث في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات التلاميذ في مادة اللغة العربية للعام السابق ، والمعدل العام للسنة الدراسية السابقة ، وحاصل الذكاء ، والتحصيل الدراسي للأبوين . وقد استعان الباحث لمهمة التدريس بمعلمات مادة اللغة العربية في المدارس التي أجريت التجربة فيها بعد أن كافأ بينهن .

وتطلب تحقيق هدف البحث وجود أداة أعدها الباحث ، كانت اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم النحوية مكونا بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة .

ولغرض التأكد من صلاحية استخدام الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين للتعرف على الصدق الظاهري لها ، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية خارجية ، لقياس مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لأداة اكتساب المفاهيم النحوية ، للتعرف على مدى صلاحية استخدامها ، ثم استخراج معامل الثبات للأداة باستعمال معادلة كوردر – ريتشاردسون حيث بلغ (٠,٨٩)، ويعد هذا العامل جيداً للاختبار .

قام الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠٠٥/١٠/١٦ واستمرت فصلاً دراسياً واحداً بواقع (١١) أسبوعاً ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية أظهرت النتائج ما يأتي :

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ، التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية ، في اكتساب المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ، التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والتي درست وفق أنموذج هيلداتابا ، في اكتساب المفاهيم النحوية ، لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست وفق الطريقة التقليدية ، في اكتساب المفاهيم النحوية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بأنموذج ميرل-تينسون، وتأكيد مشرفو اللغة العربية في زياراتهم الى المدارس على استخدام أنموذج ميرل-تينسون في تدريس قواعد اللغة العربية ، لتحقيق ما يتضمنه هدف الدرس من اكتساب المفاهيم النحوية .

وامتدادا لهذا البحث وتكمله له اقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى ، أو إجراء دراسة موازنة لمعرفة أثر كل من أنموذجي (ميرل-تينسون وهيلداتابا) في تحقيق أهداف تعليمية أخرى كالتحصيل الدراسي أو تنمية الميول الأدبية ، او تنمية المهارات الأدبية والقرائية .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكر وامتنان	
ملخص الرسالة باللغة العربية	أ–ب
ثبت المحتويات	ج–د
ثبت الجداول	هـ
ثبت الاشكال	و
ثبت الملاحق	و
الفصل الأول : مشكلة البحث واهميته	**١–١٢**
مشكلة البحث	١
أهمية البحث والحاجة إليه	٢–٦
هدف البحث	٦
فرضيات البحث	٦–٧
حدود البحث	٧
تحديد المصطلحات	٨–١٢
الفصل الثاني : الخلفية النظرية والدراسات السابقة	**١٣–٤٢**
أولا : الخلفية النظرية	١٤–٢٩
– المحور الأول : المفاهيم واكتسابها	١٤–٢٠
١– مقدمة	١٤–١٥
٢– مكونات المفهوم وأنواعه	١٥–١٦
٣– اكتساب المفاهيم	١٧–١٨
٤– العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم	١٨–٢٠
المحور الثاني : النماذج التعليمية	٢٠–٢٩
١– أنموذج ميرل–تينسون (القياسي)	٢٠–٢٣
٢– انموذج هيلداتابا	٢٣–٢٧
مقارنة بين أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في المتغيرات ذات العلاقة بالبحث الحالي	٢٨–٢٩

الموضوع	الصفحة
ثانيا : دراسات سابقة	٣٠-٣٨
١- دراسات تناولت اثر أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا	٣٠-٣٤
٢- دراسات تناولت اكتساب مفاهيم نحوية	٣٥-٣٨
٣- مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة	٣٨-٤٢
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	**٤٣-٦٠**
أولاً : التصميم التجريبي للبحث	٤٤
ثانياً : مجتمع البحث وعينته	٤٥
ثالثاً : تكافؤ مجموعات البحث	٤٦-٥٠
رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة	٥١-٥٢
خامساً : تحديد المادة العلمية وصياغة الأهداف السلوكية	٥٣
سادساً : إعداد الخطط التدريسية	٥٣
سابعاً : أداة البحث	٥٤-٥٦
ثامناً : التجربة الاستطلاعية للاختبار	٥٦-٥٧
تاسعاً : تطبيق التجربة	٥٨
عاشرا : تطبيق اختبار الاكتساب	٥٨
أحد عشر : الوسائل الإحصائية	٥٩-٦٠
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	**٦١-٦٦**
أولاً : عرض النتائج	٦٢-٦٥
ثانياً : تفسير النتائج	٦٥-٦٦
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**٦٧-٦٩**
أولاً : الاستنتاجات	٦٨
ثانياً : التوصيات	٦٨
ثالثاً : المقترحات	٦٩
المصادر	**٧٠-٨١**
المصادر العربية	٧١-٧٩
المصادر الأجنبية	٨٠-٨١
الملاحق	٨٢-١٠٧
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A – C

ثبت الجداول

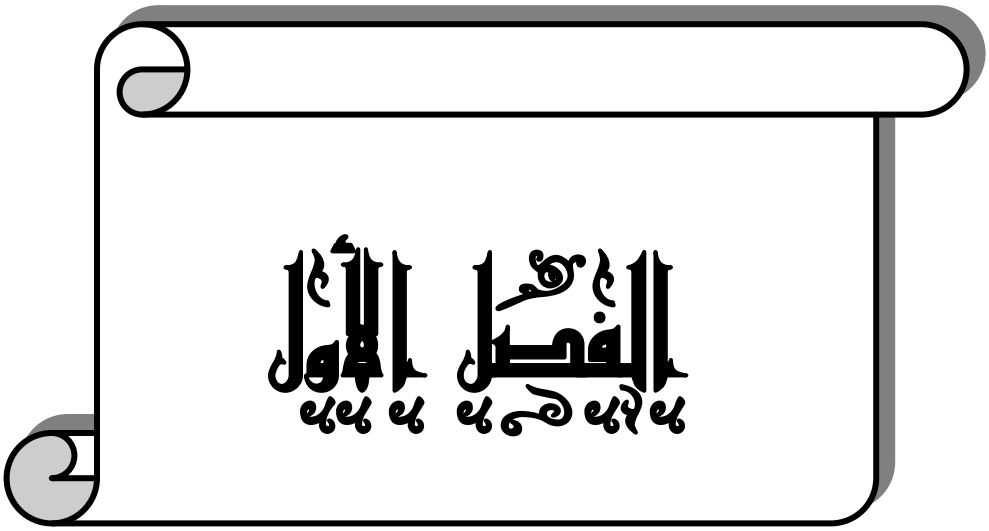
رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١-	يبين حجم العينة والمرحلة الدراسية والمادة وعدد المجموعات	٣٩
٢-	معلومات عن أدوات الدراسات السابقة	٤١
٣-	توزيع أفراد العينة تبعا للمجموعات والمدارس	٤٦
٤-	نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوبا بالأشهر	٤٧
٥-	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي	٤٨
٦-	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة المعدل العام لتلاميذ عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي	٤٨
٧-	نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء .	٤٩
٨-	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٥٠
٩-	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث قيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٥٠
١٠-	توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث	٥٢
١١-	جدول الموصفات في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية	٥٥
١٢-	نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	٦٢
١٣-	نتائج اختبار شيفيه لمتوسطات مجموعات البحث في اكتساب المفاهيم النحوية	٦٣

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١-	مراحل عملية التفكير الاستقرائي	٢٥
٢-	التصميم التجريبي للبحث	٤٤

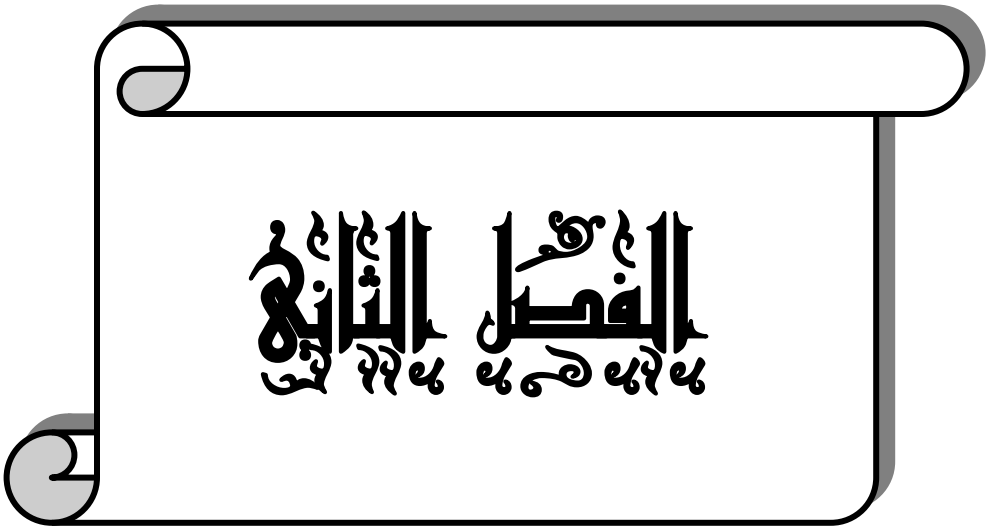
ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١-	كتاب تسهيل مهمة إلى إدارات المدارس الابتدائية في الجانب الأيسر	٨٣
٢-	أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث في أثناء إجراءات التجربة	٨٤-٨٥
٣-	تكافؤ معلمات المدارس التجريبية الثلاث	٨٦
٤-	الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي	٨٧-٨٩
٥-	إستبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية الخطط التدريسية لمادة القواعد للصف الخامس الابتدائي	٩٠-١٠١
٦-	درجات مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	١٠٢
٧-	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصورته النهائية	١٠٣-١٠٦
٨-	درجات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	١٠٧

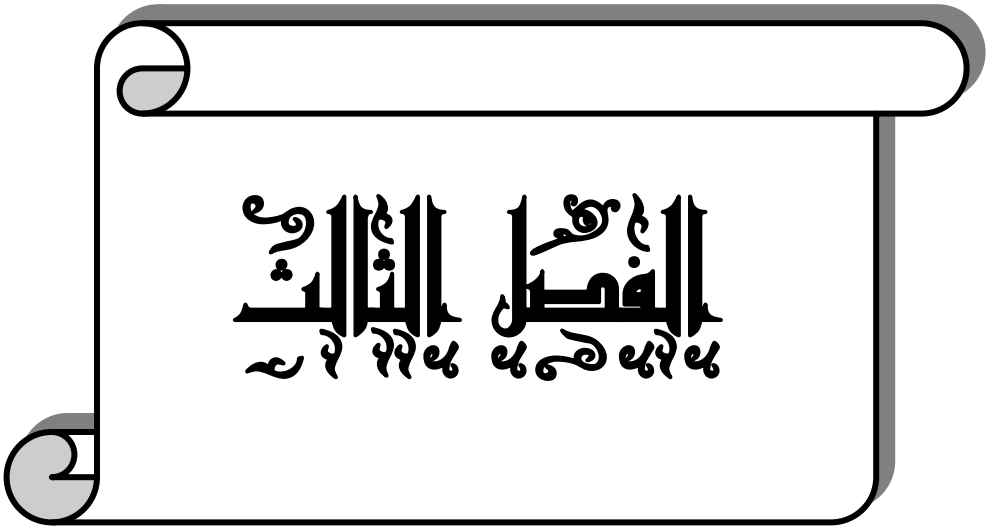


مشكلة البحث وأهميته

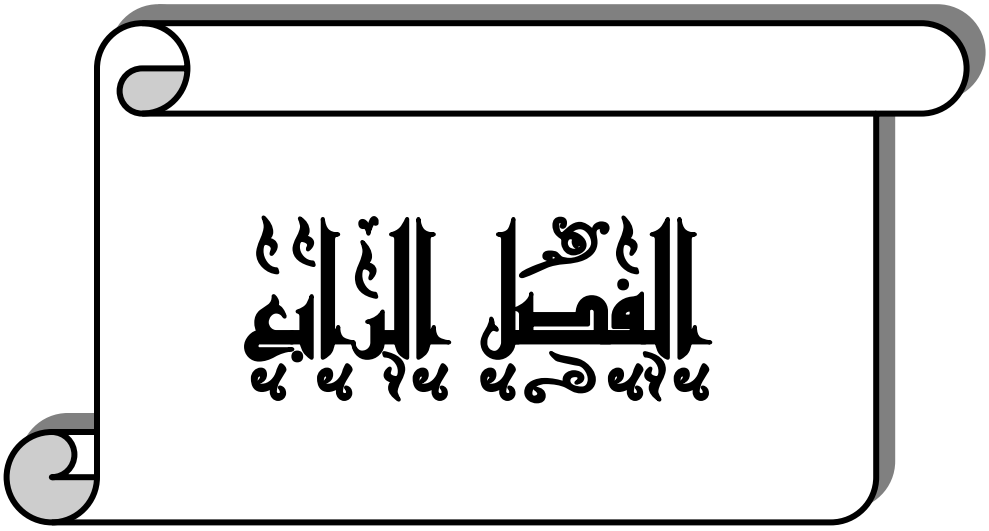
-



خلفية نظرية ودراسات سابقة

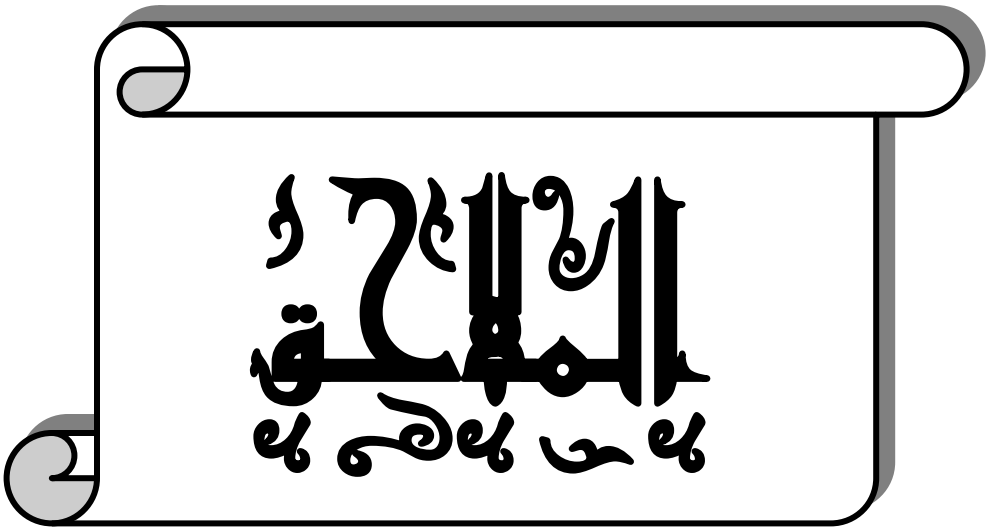


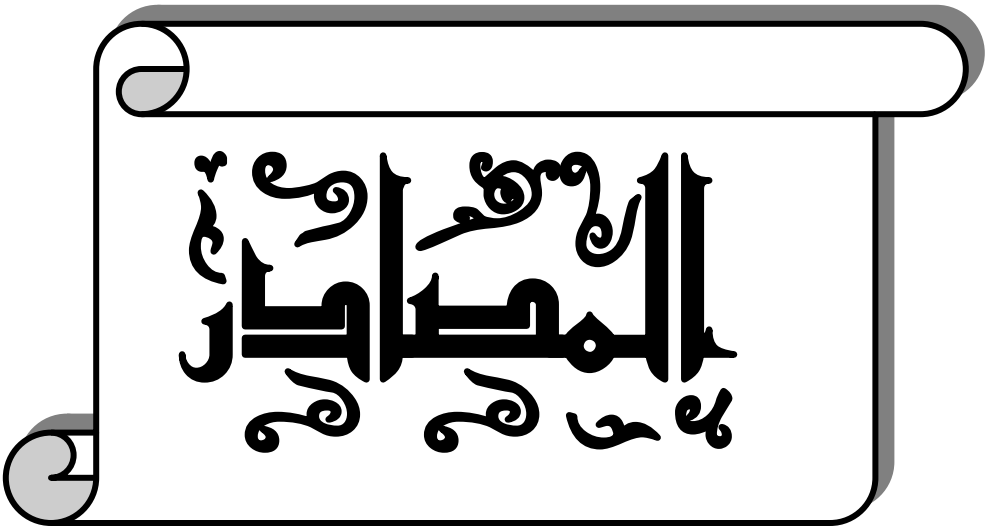
منهجية البحث وإجراءاته



عرض النتائج ومناقشتها

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات


الملحق


المصادر

الفصل الأول
مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث :

نالت دراسة قواعد اللغة العربية اهتمام المربين والباحثين في ميادينها المختلفة ، حيث تعددت الدراسات والبحوث في موضوعاتها ، وإن كثيراً من تلك الدراسات أكدت ضعف التلاميذ في اللغة العربية ، ومما يؤكد هذا الضعف قول سميح أبو مغلي (ليس ثمة تردد من الاعتراف بالضعف المتفشي في اللغة العربية في طرائق التحدث والقراءة والكتابة) (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٧) ويعلل حسين نصار هذا الضعف باهتمام المعلمين بتلقين القواعد النحوية على شكل قوالب جامدة فيقول (يصب معلم اللغة العربية جل اهتمامه على تحفيظ التلميذ للقواعد النحوية لأعلى تشجيعه على فهمها واكتشافها من اجل اكتسابها خدمة لأهدافه اللغوية) (نصار ، ١٩٧٤ ، ص ٣٨) .

إن من أسباب مشكلات تدريس القواعد ما في تلك القواعد من تعقيد ، وما في شروحها من غموض وإسهاب ، بحيث يحتاج الشرح إلى شارح من جديد ، فقد أصبح النحو في تعليمه وكيفية تقديمه في مراحل التعليم من المشكلات المهمة التي تحتاج إلى حل سريع ، لان التلاميذ لا يحسنون ضبط أواخر الكلمات ، ولا يعرفون من أسباب الضبط إلاّ القليل (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٠) .

فمشكلة تدريس النحو تكمن في القواعد وبخاصة بما فيه من الشذوذ والتناقض وتعدد الأوجه (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ١٢٢) . مما أعطى للباحث الدافعية إلى البحث عن أسباب هذا النفور والضعف ، الذي قد يرجع في جوانبه إلى سوء استخدام طرائق التدريس من قبل المعلمين ، لذا أراد الباحث استخدام نماذج حديثة في التدريس التي قد تؤدي في نتائجها إلى جعل اللغة العربية من الدروس المحببة إلى نفوس التلاميذ ، فكان اختيار أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا كونها نماذج حديثة في التدريس ، ووسيلة ناجحة قد تساعد التلاميذ في زيادة تحسين تحصيلهم في قواعد اللغة العربية .

وكان ذلك حافزاً لتحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما أثر استخدام أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟

أهمية البحث والحاجة إليه :

يشهد العالم تطورا علمياً وتكنولوجياً هائلاً في مختلف مجالات الحياة ويعد هذا التطور العلمي معيارا يقاس به تقدم الدول وتطورها فالدولة التي تمتلك العلم والتكنولوجيا هي بلا شك الدولة الأقوى ، ولعل هذا يفسر العناية الكبيرة بمجالات الأبحاث العلمية والتكنولوجية متخذة من التربية أداة لتحقيق هذا التفوق (احمد ، ١٩٩١ ، ص ٢) ، وذلك لان التربية مرآة المجتمع فعليها تنعكس فلسفته وأهدافه ومفاهيمه ، وهي الأداة لنموه وتحديد إتجاهه وتحقيق غايته ، لذا تسعى الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها لكي تتماشى مع التطورات الكبيرة في العلم وتطبيقاته ، لان التربية والعلم وسيلتان فعالتان لاستثمار الموارد البشرية بالتفكير والعمل الذي ينعكس على حياة الفرد اليومية ، وهي ضرورية بالنسبة للفرد والمجتمع ، ولا يمكن الاستغناء عنها ، وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية (العمايرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٢) ، فهي تهدف إلى تدريب العقل على التفكير الصحيح ، وتزويده بالمعلومات التي تعينه على فهم البيئة المحيطة به ، وبالقدرة على حسن التصرف في المواقف ، وحل المشكلات التي تقابله في الحياة بطريقة منطقية تخضع لأسس القواعد العلمية (عبدالمجيد، ١٩٧٨ ، ص ١٧) .

وقد انعكست آثار هذا التقدم العلمي والتكنولوجي على المناهج وأساليب التعليم وطرائقها التي استخدمت التقنيات الحديثة في العملية التربوية ، وأصبحت جزءا لا يتجزأ منها (الكخن ، ١٩٩٢ ، ص ٩) . فالمنهج المدرسي يتضمن موضوعات ومواد دراسية عديدة ، يأتي في مقدمتها مادة اللغة التي اهتمت بها جميع الأمم ، وسعت إلى إنمائها بتعليم لغتها القومية وبذلت قصارى جهدها في هذا السبيل ، ولم يكن هذا الاهتمام إلاّ نظرا للأهمية التي تحتلها اللغة في حياة المجتمعات والأفراد (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ١١) ، لأنها تمثل القدرة على الاتصال بالآخرين والتعبير بوساطة الرمز عن الأفكار والمشاعر بنقل المعنى للآخرين (هرمز ، ١٩٨٩ ، ص ١٠) ، إذ أنها مقياس دقيق يعرف من خلاله المستوى الذي وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء ، فضلا عن ذلك فهي الدلالة على مدى تحضر الأمة ورقيها (الجعفري والعزاوي ، ١٩٩٠ ، ص ٧) .

وهي في أي مجتمع وعاء ثقافته وأداة التفكير ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل الى جيل ، وفهم البيئة والسيطرة من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات (القضاة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٤٦) . وإذا كانت اللغة تتبوأ هذه المكانة وكانت الأمم تعنى بها ، فان لغة كريمة كاللغة العربية لابد لها من أن تحظى بجانب كبير من الاهتمام والرعاية من قبل أبنائها (الخماسي ، ١٩٨٧ ، ص١٣) .

فاللغة العربية ، لغة خالدة ، غنية بمفرداتها وتراكيبها ، وأوزانها تنمو وتتطور باستمرار . وهي من ادق اللغات نظاما ، وأوسعها اشتقاقاً وأجملها أدباً ، وسعت حضارات الامم المختلفة ، وصارت لغة العلوم والآداب والفنون قرونا طويلة . وهي من أشهر لغات العالم وأقواها على تحدي الصعوبات عبر العصور ، فتقلبت الأزمان وتوالت الخطوب والمحن والاحداث الجسام وهي ثابتة ناضرة رائعة فما زالت منذ خمسة عشر قرناً حية مشرقة متطورة، في حين تلاشت لغات أخرى وانقرضت (الكخن ، ١٩٩٢ ، ص ٩) . وهي لغة قديمة لها تراثها الغزير ورغم تقادمها لم تتعرض لما تعرضت له اكثر لغات العالم من تغيير أسلوبها او تبديل عباراتها (ياسين ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٥) . فهي اليوم تجري في الأصل والجوهر على القواعد التي كانت تجري عليها منذ قرون والصلة القائمة بين اهلها الغابرين وأهلها الذين يعيشون اليوم (الجواري ، ١٩٨٤ ، ص ٢٧-٢٨) ولم تضق ذرعا بعلم من العلوم وتقبلت ثمرات قرائح الفحول ونتائج أفكار الفلاسفة والحكماء من سائر الأمم ، وكان ان نزل القرآن الكريم بها ، "ابلغ كلام وأعلاه طبقة ، واسماه بلاغة واسمعه فصاحة ، وأفضله بيانا وابرعه افتتانا " ، (شاهين ، ١٩٨٠ ، ص ٣٥) .

ويتفرع علم اللغة العربية إلى فروع متعددة فمنها ، النحو ، والنقد ، والإملاء ، والإنشاء ، والبلاغة ، والصرف ، والخط ، والأدب والنصوص .

إذ يعد النحو العربي العمود الفقري للغة العربية ، إذ به يحدد بناء الجملة وموقع الكلمة ومعناها وصحتها لان العرب لم يستخدموا لغتهم إلاّ معربة سليمة ولم يأت على العربية زمن فيه مجردة من الأعراب كونه ابرز خصائصها ومعيارها الملموس لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب (الخياط ، ١٩٨٢ ، ص ٧٢) . وقد عده ابن خلدون من أهم علوم اللسان العربي قاطبة (مقلد ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٨) ، ويؤكد الفارابي أهمية قوانين النحو من اجل تقويم اللسان وتجنب اللحن (خليفة ، ١٩٨٦ ، ص ١٣) . ولذا وجب الاهتمام بالنحو العربي وذلك بتقريبه الى عقول المتعلمين ومتناول تفكيرهم ، ولا يتم ذلك إلا بإيجاد دافع لدى المتعلم يحمله على تعلمه وتفهمه، وللمعلم دور كبير في خلق هذا الدافع (الشوملي،٢٠٠٠،ص ٢١٥).

ولا يتحقق هذا الدافع إلاّ بطريقة التدريس الجيدة ، ولا شك في ان لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب التلاميذ لقواعد لغتهم أو نفورهم منها ، وأثر ذلك في نجاحهم أو فشلهم وبعبارة أخرى تكون طرائق التدريس ذات علاقة مباشرة بتحصيل التلاميذ في قواعد اللغة العربية ، إذ أن اتباع المعلم لطرائق حديثة يسهم في تحبيب القواعد إلى نفوس التلاميذ (الكلاك، ٢٠٠١ ، ص ٧).

وكلما كانت طريقة التدريس ملائمة للموقف التعليمي ، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله ، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقاً واكثر فائدة (ريان، ١٩٩٣ ، ص ١٨٣) . وقد لاقت عملية تحديث طرائق التدريس عناية كبيرة في الدول العربية ومنها العراق (محمد ومحمد ، ١٩٩١ ، ١١٠) ، كما حظيت الطريقة التدريسية باهتمام الباحثين في مجال التربية ، وذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات والبحوث للوقوف على مدى تأثير تلك الطرائق والأساليب المتنوعة في تحصيل التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة ، وذلك بهدف تطويرها وتنويعها بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية بأقصر وقت واقل جهد (علي ، ١٩٩٢ ص ١٩-٢٠) .

وان ابرز ما توصلت به الطرائق والأساليب التربوية الحديثة هو اشتراك المتعلم في الموقف التعليمي – التعلمي ، اذ أن بقاء المتعلم كمستقبل للمعلومات فقط دون قدرته على التفاعل معها يؤدي الى التراجع السلبي وعدم حدوث التعلم بشكل فعال ، إذ حولت المتعلمين وجعلتهم محور العملية التعليمية وأصبحت تركز على تفعيل دورهم الفاعل النشط ، وجعل منهم مشاركين نشطين ومتعلمين (الأقطش، ١٩٩٠ ، ص ٢٧).

ولم يقتصر دور التربية الحديثة على نقل المعلومات والمعرفة العلمية للتلاميذ فقط ، بل هدفت الى تنمية شخصيته وتكاملها ، فالمهمة الأساسية هي تعليم التلاميذ كيف يفكرون ؟ وكيف يتعلمون ؟ (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦٥).

وعندما يتوفر المدرس الكفوء والتلميذ المستعد فان الحاجة تدعو إلى عنصر أساسي آخر متمثلا بالمنهج الذي يعد مادة الاتصال بين المعلم والتلميذ ، إذ يعد المنهج مجال نشاط المعلمين الذي به يتواصلون مع تلاميذهم من خلال طرائق التدريس التي يستخدمونها (قطامي، ١٩٩٨ ، ص ١٩). وفي ضوء المنهج تنمو شخصية المتعلم في جميع جوانبها وفقا للأهداف المرسومة لها ، ويشترط في المناهج الناضجة ان تأخذ بعين الاعتبار ما يستجد في المجتمع من مواقف وحاجات أساسية لتعكسها على التلاميذ بشكل علمي مناسب (الشبلي ، وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ٢٧) . فالمناهج الدراسية تعد الأداة الفاعلة في تحقيق أهداف التربية ، فهي تعكس أنماط الفكر السائد فيها وتستند إلى فلسفة تربوية واضحة ، تجسد فلسفة المجتمع إلى واقع تعليمي معين ، والمنهج المدرسي نوع من التشريع ، ويقصد به تنظيم العملية التربوية (ابراهيم ، ١٩٧٣ ، ٣٥).

وبهذا نالت المفاهيم أهمية كبيرة في النظام التربوي في العراق ، فقد نص أحد الأهداف الشاملة للتعليم في مجال النمو العقلي على ضرورة تكوين المفاهيم ، وأدراك العلاقات (محمد ومحمد ، ١٩٩١ ، ص ٧٤) . فأشار قطامي إلى أن تعلم المفاهيم يساعد التلميذ على تنظيم

الموقف التعليمي في نمط ، وذلك يقلل من تعقيد الموقف وغموضه (قطامي، ١٩٩٨ ، ص ١٦٠) .

وذكر السيد "أن الفهم وإدراك العلاقات بين المفاهيم والتعرف على النتائج يساعد على اكتساب المهارات اللغوية " (السيد ، ١٩٨٨ ، ص ٨٨).

لذلك لقي الاهتمام بالمفاهيم ، والبنية المفاهيمية للمادة التعليمية تأييداً كبيراً من التربويين وعلماء النفس ، والمختصين بطرائق التدريس ، فظهرت نماذج تعليمية خاصة قائمة على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل قاعة الدرس ، إذ تتوقف فاعلية الأسلوب أو الطريقة على مدى وعي المدرس بالموقف الملائم لتطبيقها ، ومدى مهارته في استخدامها وتوضيحها باستخدام معلومات إضافية جديدة ، والتعبير بصيغ وعبارات عن المفاهيم ذاتها (ابو زينة ، ١٩٨٧ ، ص ٣٤).

ومن هذه النماذج التعليمية القائمة على تدريس المفاهيم ، أنموذج ميرل–تينسون (Merrill and Tennyson) القياسي ، وأنموذج هيلداتابا (Hilda Taba) الاستقرائي ، وانموذج جانية (Gagna) الاستنتاجي والاستقرائي ، وأنموذج برونر (Braner) الاستكشافي، وأنموذج اوزبل (Ausabel) ذو المعنى المنظم ، وأنموذج كلوزماير (Klausmeir) القياسي وغيرها من النماذج التي اهتمت بالمفاهيم وطرائق تدريسها (بلقيس ومرعي،١٩٨٢ص٣٣٨).

وتتشابه هذه النماذج التعليمية في تركيزها على المكونات الأساسية للمفهوم التي هي "اسم المفهوم وسماته المميزة ، وقاعدته ، والأمثلة المنتمية له واللامنتمية إليه" ولكنها تختلف فيما بينها في أسلوب عرضه وتناولها له (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ص ٩٧).

فاستخدام المفاهيم في التدريس وعرض نماذج تدريسية لها قد حدا بالباحثين إلى دراسة هذه النماذج التعليمية واستراتيجيات تدريسها ، إذ تباينت النتائج لدى الباحثين في هذه الدراسات، مما دعا إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان ، لغرض معرفة فعالية كل منها في اكتساب المفاهيم ، وقد أظهرت بعض الدراسات نتائج إيجابية ، ولصالح بعض هذه النماذج مقارنة بالطريقة الاعتيادية كما هو الحال في دراسة ابو اصفر (١٩٩٠) ، ودراسة الجبوري (٢٠٠١) ، ودراسة العنبكي (٢٠٠٢) ، ودراسة الجنابي (٢٠٠٣).

وعلى الرغم من أهمية استخدام النماذج التعليمية في تدريس المفاهيم ، فقد ارتأى الباحث استخدام أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في تدريس المفاهيم النحوية ، اعتقاداً منه ان ذلك يسهم في تحقيق تعليم مرغوب فيه ، ونستطيع تحقيق الأهداف من تدريس النحو في مدارسنا .

ولا يريد الباحث هنا ان يفصل القول في أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا ، لانه سوف يعقد فصلا خاصا لذلك ، وإنما أراد ان يبين أهمية النماذج في اكتساب المفاهيم .

واستنادا إلى ما تقدم فان أهمية البحث الحالي تنبع من :

١- أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة التي اختارها الله رب العالمين لتكون لغة الوحي لاهل الأرض جميعا وأهل الجنة .

٢- يسهم البحث في تشجيع المعلمين على استخدام طرائق ونماذج تدريس حديثة وزيادة إدراكهم لأهمية استخدامها .

٣- من المتوقع أن يعود البحث الحالي بالفائدة على معلمي اللغة العربية ومشرفيها ، فضلاً عن إمكانية إفادة أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية من خلال ما سيتوصل إليه من نتائج في مجال طرائق التدريس .

٤- التعرف على الأثر الذي يتركه كل من أنموذج ميرل-تينسون وأنموذج هيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية .

٥- التثبت تجريبياً من معرفة الأسلوب الأفضل الذي يعين التلاميذ على اكتساب المفاهيم النحوية.

٦- تزويد الباحثين وطلبة الدراسات العليا بنتائج البحث وأدواته ونتائجه لإجراء بحوث مستقبلية .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة "اثر استخدام أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" .

فرضيات البحث :

وتحقيقاً لهدف البحث تمت صياغة الفرضيات الآتية :

أولاً : الفرضية الرئيسة

"لايوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية ".

الفرضيات الفرعية

وتتفرع عن الفرضية الرئيسة ثلاث فرضيات فرعية وهي :

أولاً : الفرضية الفرعية الأولى

"لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والتي درست وفق أنموذج (ميرل–تينسون) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والتي درست وفق أنموذج (هيلداتابا) في اكتساب المفاهيم النحوية ".

ثانياً : الفرضية الفرعية الثانية

"لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ، والتي درست وفق أنموذج (ميرل–تينسون) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، والتي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم النحوية ".

ثالثاً : الفرضية الفرعية الثالثة

"لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والتي درست وفق أنموذج (هيلداتابا) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، والتي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم النحوية".

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .

٢- المفاهيم النحوية في كتاب "قواعد اللغة العربية" المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، تأليف نعمة رحيم العزاوي وآخرين – الطبعة الرابعة عشرة ، ٢٠٠٣ ، وهي (الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ والخبر ، كان وأخواتها ، إن وكأن) .

٣- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .

تحديد المصطلحات

أولاً : الأنموذج التعليمي Instructional Model

١- عرّفه بل (١٩٨٧) :

بأنـه "عمليـة تعليميـة معممـة يمكـن أن تسـتخدم فـي موضـوعات كثيـرة ومختلفـة ومـواد تعليمية متعددة " (بل ، ١٩٨٧ ، ص ٧٧ – ٨٧) .

٢- عرّفه الدريج (١٩٩٦) :

بأنـه "تمثيـل مبسـط لمجـال مـن مجـالات الواقـع ، يتكـون مـن عـدد مـن الاسـتنتاجات، وتضـمن علاقـات بـين مجموعـة مـن العناصـر ، التـي يتـألف منهـا المجـال موضـوع الدراسـة، ويتضـمن ثـلاث خصـائص أساسية هـي : الاختزال ، التركيز ، الاكتشـاف" (الدريج ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣-٢٤).

٣- عرّفه قطامي وآخرون (٢٠٠٠) :

بأنه "خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة ، لتحقيق مجموعة نتائج تعليمية وإجراءات وأنشطة مسبقة ، تسهل على المعلم عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم" (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٤) .

٤- عرّفه الزغلول (٢٠٠٢) :

بأنه "خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى معين ، أو موضوع ما وتنفيذه وتوجيه عملية تعلمه داخل الصف وتقويمه ، فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى المناسب ، وأساليب وطرائق التدريس المناسبة وإجراءات إثارة الدافعية لدى المتعلمين وأساليب وسائل التقويم المناسبة" (الزغلول ، ٢٠٠٢ ، ص ٣١٩).

ثانياً : أنموذج ميرل-تينسون (القياسي)

١- عرّفه Joyece (1980) :

بأنـه "استراتيجية إستنتاجية ينتقل فيها المتعلم في تعلم المفاهيم من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ، معتمداً الصفات الحرجة للمفهوم والتي تكون ذات صلة وثيقة بالمفهوم دون اعتماد الصفات المتغيرة وتجميعها" (Joyece , 1980 , P. 201) .

٢- عرّفه اليوسف (١٩٨٦) :

بأنه "طريقة منظمة لتعليم المفاهيم بأسلوب استنتاجي ، وتتألف من ثلاث خطوات رئيسة هي : التعريف ، العرض الشارح ، التدريب الإستجوابي "(اليوسف، ١٩٨٦، ص ١٢).

٣- عرّفه سعادة (١٩٨٨) :

بأنه "الأنموذج الذي وضعه ميرل لتدريس المفاهيم يتضمن ثمان خطوات ، تعد بمثابة الخطوات العريضة التي توجه المدرس نحو تحديد الاستراتيجية السليمة لتدريس المفاهيم" (سعادة ، ١٩٨٨ ، ص ٩٢).

٤- عرّفه الخفاجي (١٩٩٨) :

بأنه "تلك الاستراتيجيات التي تقوم على المنهج الإستنتاجي ويتم من خلالها تدريس المفاهيم ، وعرضها إبتداءاً من الكليات إلى الجزيئات معتمداً الصفة الحرجة للمفهوم ، بحيث تؤدي بالنتيجة إلى فهم التلاميذ المفاهيم ، ومن ثم ربطها ببعضها وتمييزها عن بعضها من خلال الصفات الحرجة " (الخفاجي ، ١٩٩٨ ، ص ١٢) .

ثالثاً : أنموذج هيلداتابا (الاستقرائي) :

١- عرّفه قطامي (١٩٩٠) :

بأنه "الأنموذج الذي صممته هيلداتابا لتدريس المفاهيم ، ويتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة من أجل تصميم التعليم " (قطامي ، ١٩٩٠ ، ص ١٢) .

٢- عرّفه غانم (١٩٩٥) :

بأنه "الأنموذج الذي وضعته هيلداتابا لتدريس المفاهيم ، يتضمن عدداً من الاستراتيجيات التعليمية ، لتطوير عملية التفكير الاستقرائي ، وبناء النظريات باستخدام عمليات التجميع ، والتنظيم ، وتبويب المعلومات" (غانم ، ١٩٩٥ ، ص ١٦٥) .

٣- عرّفه الخوالدة وآخرون (١٩٩٧):

بأنه "صيغة من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات النظر التفسيرية لتحقيق أهداف مهمة ، تتعلق بعملية التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف " (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٣٤).

٤- عرّفه ياسين (١٩٩٩) :

بأنه "تلك الاستراتيجيات التي تعتمد نمط التفكير الاستقرائي ، لتطوير العمليات العقلية المتصلة بالاستقراء ، والاستنتاج ، وبناء النظريات ، باستخدام عمليات التجميع والتنظيم وتبويب البيانات ، والمعلومات ، لتحقيق الأهداف في تدريس المفاهيم" (ياسين ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥٩).

رابعاً : المفهوم

١- عرّفه Dick and Robert (1992) :

بأنه "عبارة أو كلمة تستعمل لتصف مجموعة من الأشياء او الأفكار المترابطة ذات العلاقة مع بعضها البعض" (ديك وروبرت ، ١٩٩٢ ، ص ٢٢).

٢- عرّفه أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦) :

بأنه "فئة من المعلومات أو المثيرات بينها خصائص مشتركة ، ويتضمن ذلك عمليات التمييز ، والتعميم ، والتصنيف ، وهذه المعلومات أو المثيرات التي يتم تمييزها وتعميمها ثم تصنيفها إلى فئات تبعا لما بينها من خصائص مشتركة ، قد تكون أشياء أو أحداثاً أو أشخاصاً أو أفكاراً أو غير ذلك " (ابو حطب وامال ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩٧).

٣- عرّفه زيتون (١٩٩٦) :

بأنه "المعنى والفهم الذي يتكون لدى الفرد والمرتبط بكلمة أو عبارة أو عملية معينة " (زيتون ، ١٩٩٦ ، ص ٨٧) .

٤- عرّفه أبو زينة (١٩٩٧) :

بأنه "زوج مرتب ذو بعدين : الأول ، هو العبارة التي تحدد المفهوم أو الاسم (المصطلح) الذي يطلق عليه . والثاني ، القاعدة التي تستخدم في استعمال هذه العبارة " (أبو زينة ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٤) .

٥- عرّفه المليكي (٢٠٠٣) :

بأنه "مدرك عقلي يعبر عن محتوى الأشياء ، والمواقف ، والأفكار ، والعمليات التي يدركها الفرد أصنافاً ، بناءً على خصائصها المشتركة ويرمز له بكلمات او رموز" (المليكي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٨) .

خامسا : الاكتساب

١- عرّفه ديفز (Davis , 1977) :

بأنه "قدرة التلميذ على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم ، والأمثلة التي لاتنتمي اليه وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أي مثال هو مثال على ذلك المفهوم" (Davis , 1977 , P 13).

٢- عرّفه ويتبج (Wetapag , 1984) :

بأنه "عملية تتضمن ممارسة ما وتؤدي هذه الممارسة إلى نتيجة الأثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي للكائن الحي ، وكثيرا ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعليم" (ويتبج ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٥) .

٣- عرّفه العمر (١٩٩٠):

بأنه "مدى معرفة التلميذ مما يمثل المفهوم ولا يمثله خلال انتباهه إلى فعاليات ونشاطات المعلم ، ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بطريقته الخاصة ، ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات ، قبل أن يقوم بحفظها في مخزن الذاكرة لديه" (العمر ، ١٩٩٠ ، ٢٠٢) .

٤- عرفه الازيرجاوي (١٩٩١) :

بأنه "هو مساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم او تصنيفه بطريقة تمكنه من التوصل إلى المفهوم المنشود" (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٣٧) .

٥- عرفه قطامي (١٩٩٨) :

بأنه "كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها" (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٦) .

التعريف الإجرائي للاكتساب :

هو قدرة تلميذ الصف الخامس الابتدائي على تعريف المفاهيم النحوية ، وتمييزها ، وتطبيقها ، ممثلة بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لإغراض البحث .

سادساً : النحو

١- عرّفه وهبة والمهندس (١٩٨٤) :

بأنه "العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً ، كما يعرف به النظام النحوي للجملة ، وهو ترتيبها ترتيباً خاصاً بحيث تؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة ، حتى إذا اختل هذا الترتيب اختل المعنى المراد" (وهبة والمهندس ، ١٩٨٤ ، ص ٢٥٨) .

٢- عرّفه سعيد (١٩٨٥) :

بأنه "فن تصحيح كلام العربي كتابة وقراءة" (سعيد ، ١٩٨٥ ، ص ٦).

٣- عرفه كريستال (Crystal, 1994) :

بأنه "مصطلح مركزي في علم اللغة يغطي مستوى واسعاً من الظواهر اللغوية" (Crystal , 1994 , P: 158) .

٤- عرّفه الربيعي (١٩٩٩) :

بأنه "دراسة وتطبيق القوانين التي بواسطتها تغير الكلمات أشكالها وتربط في جمل" (الربيعي ، ١٩٩٩ ، ص ١٧٣) .

وعرف الباحث المفاهيم النحوية اجرائيا في ضوء التعريفات السابقة لمصطلحي المفهوم والنحو بانها :

"هي تلك المفاهيم المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي والتي تتضمن : الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ والخبر ، كان وأخواتها ، إنّ وكأنّ ، والتي درست أثناء فترة التجربة لمجموعات البحث الثلاث والتي استخدم الباحث في تدريسها أنموذج ميرل- تينسون وأنموذج هيلداتابا والطريقة الاعتيادية ".

الفصل الثاني
خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل الخلفية النظرية والفلسفية للبحث ، بما يساعد على تحقيق هدفه إذ اشتمل عرضاً للمفاهيم وكيفية اكتسابها ، والعوامل التي تساعد على تعلم المفاهيم . ويتضمن الفصل استعراضاً لنماذج التدريس عند كل من ميرل–تينسون وهيلداتابا ، كما تضمن دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع البحث :

أولاً : خلفية نظرية

المحور الأول : المفاهيم واكتسابها

١ – المقدمة :

اختلف علماء التربية وعلم النفس في تحديد معنى محدد للمفهوم ، لذا جاء تعريفه بأشكال متعددة ومختلفة ، فقد عرفه كلوزماير بأنه "مجموعة من الاستدلالات الذهنية المنظمة التي يكونها المتعلم من الأشياء أو الأحداث المتوافرة في البيئة" (قطامي وقطامي ، ٢٠٠١، ص١٢٥). وعرفه نشوان (٢٠٠١) بأنه "مجموعة من المعلومات التي توجد بينها علاقات حول شيء معين تتكون في الذهن وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء" (نشوان ، ٢٠٠١، ص٤٠) . ويسميها بعض المربين بالمدركات أو أنها تشتق من المدركات أي من التعرف الفعلي على الأشياء ولمواقف من خلال التعرض للخبرات والانغماس في نشاطات مختلفة الأنواع ، ومن هؤلاء المربين :

لوفل (Lovel, 1974) الذي يعرف المدرك بأنه "تعميم البيانات التي تربطها علاقة ما وهي تمكن الفرد من أن يستجيب لمنبهات معينة أو أشياء معينة ويفكر فيها بطريقة خاصة ، وترى سالمة الفخري (١٩٧٣) إن المفهوم يمكن الفرد من أن يستجيب لمنبهات معينة ، يفكر بها بطريقة خاصة وعلى ذلك فان المفهوم يستعمل على انه عملية إصدار حكم (الفخري ، ١٩٧٣، ص ١٨) ، وكذلك نوفاك (Novak, 1985) يعد المفهوم مدركا ، لأنه إدراك منظم لحوادث أو أشياء معينة بوساطة تصنيف شخصي وكيفي(Novak,1985,p.25).

ويعتمد تعلم المفهوم على قدرة المتعلم على وضع الخصائص أو السمات أو الأمثلة في صنف أو فئة ، ويشتمل ذلك على :

١-قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات أو الصفات المرتبطة بالمفهوم .
٢-قدرة المتعلم على التعميم ، أي تجميع هذه المثيرات أو الصفات المرتبطة تحت صنف أو قاعدة .

لذلك تؤدي المفاهيم مهمة أساسية في السلوك الإنساني ، إذ أن تعلمها يساعد الفرد في إدراك مجموعة من المتغيرات البيئية ، وما بينها من أوجه التشابه والاختلاف (الازيرجاوي،١٩٩١،ص٢٩٧)، وتنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات بإضافة حقائق جديدة واستيعابها دون أن يختل التنظيم المعرفي للفرد (سعادة ، ١٩٨٨ ، ص٩١) ، لذا أصبحت فكرة تعلم المفاهيم محل اهتمام بالغ ومتزايد لدى معظم المهتمين في الميدان التربوي، لان جميع أنواع التعلم تتضمن المفاهيم التي توسع آفاق المعرفة ، وتسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين بشكل سريع فعال (نزال ، ٢٠٠٢، ص٣٧) ويرى خريشة (١٩٩٧) "إن تعلم المفاهيم يعد من أهم الأهداف التعليمية في مستويات التعلم المختلفة في مختلف المواد الدراسية" (خريشة ، ١٩٩٧، ص١٠٧) وترى المهجة (٢٠٠٢) ان المفاهيم تسهل على التلميذ عملية دراسة المادة بشكل اكثر وضوحا وتركيزاً ، مما يتيح فرصة للاستغناء عن تدريس الكثير من الحقائق . فضلا عن ذلك إنها وسيلة ناجحة في عملية تحفيز النمو الذهني وتطويرها لان عملية تكوين مفاهيم التلاميذ تحتاج إلى تفكير اعمق وتجريد اكثر مما يتيحه تدريس الحقائق فهي اسهل تذكراً واكثر بقاءً (المهجة ، ٢٠٠٢ ، ص٧٧) .

وأشار الجلاد (٢٠٠٠) إلى نقاط أخرى من هذه الأهمية وهي أن المفاهيم تسهم في عملية اختيار المنهاج الدراسي بحيث يكون المعيار الأساسي في هذا الاختيار هو مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم وتعلمها واكتسابها . لأنها تساعد مخططي المناهج ومنفذيها على تطوير المناهج وتحسينها وجعلها عملاً هادفاً واضح الأهداف محدد الاتجاه وهي تساعد المتعلمين في البحث عن المعلومات والخبرات الإضافية وفي تنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة (الجلاد ، ٢٠٠٠، ص٦٨-٨٩) . لذا أكد التربويون ومخططو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية على تعلم المفاهيم وتحديدها في المستويات التعليمية المتتابعة ، وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها لأنها تمثل القاعدة الأساس للتعلم .

٢- مكونات المفهوم وأنواعه :

يتكون المفهوم من العناصر الآتية :
١-اسم المفهوم ، ويشير الاسم إلى الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم .
٢-الأمثلة المنتمية للمفهوم (الإيجابية) والأمثلة غير المنتمية إليه (السلبية) .

٣-السمات المميزة للمفهوم ، وغير المميزة له .

٤-قاعدة المفهوم أو القانون،وهي العبارة التي تحدد المفهوم(بلقيس ومرعي،١٩٨٢،ص٣٤١).

وتختلف المفاهيم فيما بينها باختلاف المصدر والطريقة التي يتم بها تكوين المفهوم ، كما أن المفاهيم تختلف بحسب الحقائق والمعلومات التي تعالجها ، فمن حيث مصدر وطريقة تكوينها تصنف إلى :

١- المفاهيم الحسية :

وهي التي ندركها إدراكاً مباشراً ، مثل : الكتاب ، المدرسة ، السبورة ..... الخ . وقد تكون مفاهيم علائقية كمفاهيم فوق ، تحت ، أعلى ، أقرب ، أبعد .

٢-المفاهيم المعرفية (المفاهيم المجردة) :

وهي تلك المفاهيم غير الحسية التي لا تدرك إلاّ بتعريفها عن طريق الألفاظ أو الكلمات أو الرموز أو الصيغ الرياضية ، مثل مفاهيم الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ والخبر ، كلها مفاهيم لأشياء ، أو صفات لأشياء .

٣- المفاهيم الرمزية :

المفهوم يمثل شيئا ما ، فالسيارة مفهوم شيء نركبه لنصل الى مكان معين وهو شيء يدل على الرفاهية والغنى .

٤-المفاهيم الخارجية :

تلك المفاهيم التي تفرض علينا كالأنظمة المتبعة في المكتبات .

٥-المفاهيم الداخلية :

تلك المفاهيم التي نضعها لأنفسنا لتساعدنا على التعامل مع تعقيد خبراتنا الخاصة (قطامي وقطامي ، ٢٠٠١، ص١٢٧).

٣- اكتساب المفاهيم

تعد المفاهيم من أدوات التفكير الأساسية ، لذا ينبغي بذل مزيد من الاهتمام إلى تشكيلها وتنميتها عند التلاميذ . فمثلا يمكن عن طريق الرحلات وإعداد الوسائل والمواد التعليمية المختلفة ، وتزويد التلاميذ بالخبرات المباشرة التي تجعل المفاهيم ذات معنى . ولكن من الأفضل أن لا يقف التعلم عند هذا الحد ، فالحاجة ماسة إلى إنجاز نوع من الخبرات التي تأخذ التلاميذ إلى ابعد من مجرد معرفة الأشياء والحوادث ، ويتم ذلك عن طريق مرورهم بخبرات مباشرة من خلال القراءات المختلفة واستخدام المناقشات والقيام بالأبحاث الفردية وغيرها من النشاطات (John , 1980 .p : 274) وتحتل عملية تشكيل المفاهيم وأنماط تدريسها مكانة مميزة ، وتعد قضية مركزية من قضايا التربية الحديثة لأنها من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في دراسة عمليات التفكير ، وفي تشكيل البنية المعرفية للمناهج الدراسية، إذ أن المفاهيم تتشكل عند الإنسان منذ مرحلة الطفولة ، وتعتمد أساساً في تشكيلها على المؤثرات والتجارب والمواقف التي يتعرض لها الإنسان في الظروف الحياتية المتنوعة ، والتي يدركها من تفاعله مع الأشياء المحيطة به (الجلاد ، ٢٠٠٠، ص٧٢) .

ويضيف ستبزر (١٩٩٠) إن المفاهيم لا تظهر فجأة بل تتطور وعلى نحو تدريجي بصورة طبيعية مع وجود الخبرة المناسبة والنضج والنمو العقلي (ستبزر ، ١٩٩٠ ، ص١٨) وترى السيد (١٩٨٦) ان هناك شرطين أساسيين لتشكيل المفاهيم هما :

أ- إدراك وتجريد الخصائص الرئيسة المميزة للأشياء أو الأشخاص أو الأحداث لمجموعات محدودة للوصول إلى التعميم ، أي القدرة على إعطاء أمثلة إيجابية يتمثل فيها المفهوم .

ب- التمييز بوضوح بين الخصائص الرئيسية المحددة للمفهوم وبين تلك غير المرتبطة به ، أي التمييز بين المفهوم كفئة محددة وبين غيره من المفاهيم الأخرى (السيد ، ١٩٨٦، ص١٨١) ، ويرى سعادة واليوسف (١٩٨٨) أن هناك العديد من المبادئ التي ينبغي على المربين عامة والمعلمين خاصة ان يأخذوها بالحسبان أثناء تشكيل المفهوم وتطويره لدى التلاميذ وهي :

١- تتطور بعض المفاهيم عند التلاميذ عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة ، بينما تعتمد مفاهيم أخرى على الخبرة داخل المدرسة ذاتها .

٢ - يعتمد تطور المفاهيم وتشكيلها عند التلاميذ على الخبرات التي يمرون بها من جهة وعلى مستوى نضجهم من جهة أخرى .

٣- ينبغي التركيز على الخبرات المتنوعة اكثر من المكررة .

٤- ينبغي ان يدرك المعلمون أن التلاميذ يبحثون عن معنى المفهوم عندما تحاول هذه المفاهيم تحقيق حاجاتهم واهتماماتهم وأهدافهم التي تتماشى مع قدراتهم .
٥- تشكيل المفاهيم وتنوعها يأخذ وقتاً طويلاً ، فإعطاء المفهوم بكل جزئياته دفعة واحدة للتلاميذ لن يؤدي إلى فهمهم له (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨، ص٧٠) .

٤- العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

يتأثر تعلم المفاهيم بعوامل عدة منها :

١-نوع المفاهيم :

تقسم المفاهيم إلى مفاهيم مادية ، ومفاهيم مجردة ، وتؤكد الدراسات والبحوث على أن المفاهيم التي تدل على المحسوسات (المادية) تكون أسهل تعلما من المفاهيم التي تدل على أمور معنوية (مجردة) ، وكلما كانت المفاهيم مادية محسوسة وجب على المعلم توجيه التلاميذ ومساعدتهم في تكوين المفاهيم ، أما إذا كانت تلك المفاهيم مجردة ، أو الأمثلة التي تنطبق على المفهوم قليلة وجب تدخل المعلم بصورة اكبر من عملية تعلم المفاهيم المادية .

٢-صفات المفهوم وخصائصه :

يتصف كل مفهوم بعدد من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم وكلما ازدادت هذه الصفات وتنوعت كان تعلم المفهوم اكثر سهولة ، لان ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة عليه ، وهذا من شانه زيادة قدرة المتعلم على اكتشاف واحدة منها أو اكثر بيسر وسهولة ، لذا يجدر بالمعلم تكرار وشرح بعض المفاهيم والأفكار بألفاظ وتعبيرات متعددة لكي يمكن المتعلمين من التعرف على اكبر عدد ممكن من القرائن الدالة على المفهوم (نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص٤٤٢-٤٤٣) .

٣-الأمثلة المنتمية إلى المفهوم والأمثلة غير المنتمية إليه :

إن قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة المنتمية إلى المفهوم أي الشواهد الإيجابية ، والأمثلة غير المنتمية إليه أي الشواهد السلبية لدليل قوي على تعلمه المفهوم ، إذ يسهم كلا النوعين في تعلم المفهوم واكتسابه (زيتون ، ١٩٨٦، ص١٠١) .

٤-الخبرات السابقة :

يزداد تكوين المفاهيم بازدياد خبرات التلاميذ ونموهم الجسمي والعقلي ، وهذا النمو سوف يحدد المعلم في اختياره للأمثلة المتعلقة بالمفهوم ، إذ يجب أن تكون الأمثلة ملائمة لمستواهم العقلي ، وبعيدة عن التعقيد وعالية التجريد من المفاهيم التي يمتلكونها ، أو يعطي المعلم أمثلة سهلة جداً ، وتكون منخفضة في مستوى تجريدها فيصبح التعليم غير مقيد ومكرر ولا يساعد على استخدام المهارات العقلية (بلقيس ، ١٩٨٣، ص١١٢) .

٥-الوسائل التعليمية :

من العوامل التي تؤثر في تعلم المفاهيم (الوسائل التعليمية) التي لها الأهمية القصوى في المراحل المبتدئة للتلاميذ ، ولأننا نجد كثيراً من المفاهيم يصعب على التلاميذ فهمها واستيعابها ، ويعجز المعلم عن توضيحها وجعلها ذات معنى ، وهذه المفاهيم إما أن تكون معقدة أو على درجة عالية من التجريد فاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة تساعد على إدخال المفهوم في مجال حس الطفل نظراً لصعوبته واستيعاب المجردات من جانبه (الزيود ، ١٩٨٩، ص١١٢).

٦-الفروق الفردية :

يتباين التلاميذ فيما بينهم في تعلم المفاهيم ، وينشأ هذا التباين نتيجة للخبرات التعليمية التي يمرون بها ، أو نتيجة للبيئة التي يعيشون فيها ، أو نتيجة للتركيب الوراثي للتلاميذ الذي يحدد المسار البيولوجي لهم ، ولمواجهة هذه التباينات والفروق في تعلم المفاهيم يجب إعطاء أمثلة كثيرة ومتنوعة بحيث تكون ملائمة ومناسبة لمعظم التلاميذ ، ويشترط استعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لإيصال هذه المفاهيم إلى أذهان التلاميذ (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٨) .

٧- تمييز المفهوم وطبيعته المادية أو التجريدية :

يؤثر تمييز ووضوح صفاته في سهولة تعلمه جزئياً ، إذ يميل المتعلمون عموماً إلى تعلم الصفات المتميزة على نحو اسهل من تعلم الصفات الأقل تميزاً ، زيادة على ذلك فانهم يتعلمون المفاهيم التي تدل عل المحسوسات (المفاهيم المادية) اسهل من تعلمهم المفاهيم التي تدل على الأمور المعنوية (المفاهيم المجردة) لوجود وسيط صوري واضح .

٨-التغذية الراجعة (التعزيز) :

ويقصد بها الإثابة عند صدور الاستجابات الصحيحة من التلاميذ ، وهذه تعطي فرصة للإفادة من المعلومات التي توفرها ، وربطها بصفات المثير المختلفة موضوع الاهتمام ، ولا يكتفي المعلم بتزويد التلاميذ بكلمة (صح) أو (غلط) ، لان هذه الإجابة لا تكفي لتعلم المفاهيم ، فلابد أن يفهم التلميذ من قدرته على التعلم ، فهو الذي يعزز جوابه الصحيح بكلمة (ما) مثلا، فانه يتعلم بصورة أفضل مما لو ترك جوابه من دون تعزيز (نشواتي ، ١٩٨٥، ص ٢٠٨).

المحور الثاني : النماذج التعليمية

ان الدافع الذي أدى إلى ظهور النماذج التعليمية ، يتعلق برغبة المختصين بشؤون التربية والتعليم في زيادة فهم عملية التعلم (الخطيب ، ١٩٧٢ ،ص ١٨) ، والنماذج التعليمية تشكل حركة متقدمة بتطبيق مبادئ نظريات التعلم ونتائج الدراسات والبحوث التي تدور حول التعلم او التدريس لتسهيل عملية التعلم داخل غرفة الدرس ، كما أنّ هذه النماذج مقدمة تجريبية يمكن ان تساعد في تطوير نظريات التعليم من شأنها أن ترفع من كفاية عمليات التدريس الصفي (الخوالدة ، ١٩٩٣ ، ص ٣٥) .

لذا تتسم هذه النماذج بطابع توجيهي ، إذ تقدم عددا من القواعد على نحو مسبق وتتمكن من إنجاز تحصيلي افضل في مجال بعض المعلومات أو المهارات .

وفيما يأتي عرض مفصل لأنموذجين تعليميين من النماذج هما أنموذج (ميرل-تينسون القياسي) وأنموذج (هيلداتابا الاستقرائي) .

أ- أنموذج ميرل-تينسون (القياسي) :

يسير تدريس المفاهيم على وفق هذا الأنموذج من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ، وصمم على افتراضات واسعة قابلة للاختبار والتطبيق داخل غرفة الصف ، والهدف من تدريس المفاهيم حسب رأي ميرل-تينسون مساعدة التلاميذ على تجميع أمثلة المفهوم والاستجابة لها استجابة واحدة وذلك بالرمز أو الإشارة أو الاسم للمفهوم ، فاكتساب التلميذ للمفهوم يعني تصنيفه الشواهد الخاصة بالمفهوم بالطريقة نفسها التي يصنفها المعلم تحت صنف المفهوم (سعادة ، ١٩٨٨ ، ٢٢٥ ؛ السكران ، ١٩٨٩ ، ص٢٠٣-٢٠٤).

لهذا وضع كل من (ميرل-تينسون) مجموعة من الخطوات التي تعد الموجهات التي توجه المعلم نحو الاتجاه السليم في تحديد الاستراتيجية واستخدامها بالشكل الصحيح لتدريس المفاهيم وهذه الخطوات هي :

أولاً : تعريف المفهوم

تمر عملية التعريف هذه بثلاث خطوات هي :

١- تحديد اسم المفهوم ، سواء كان كلمة أم جملة أم رمزاً ذا معنى خاص يتطلب من التلميذ أن يكتسبه ، وان يكون قادرا على استخدامه في الموقف الجديد ، ومن الأمثلة على ذلك : الفاعل ، المفعول به ، كان وأخواتها .....الخ .

٢- تحديد الصفات الحرجة والمتغيرة للمفهوم ، والمقصود بالصفات الحرجة الصفات الأساسية أو السمات وثيقة الصلة بالمفهوم ، والتي تميز أجزاء المفهوم من غيره ، أما الصفات المتغيرة فهي الصفات التي لا تعد ضرورية لتمييز أجزاء المفهوم من غيره ، وقد تتوفر في بعض أجزاء المفهوم وليس جميعها .

٣-صياغة تعريف المفهوم ، ويكون ذلك خلال جملة تقريرية أو أكثر تحدد الصفات الحرجة للمفهوم والعلاقات التي تربطها (خريشة ، ١٩٨٥، ص٧ ؛ اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص١٥٤ ؛ عيواص ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٦٢) .

ثانيا : العرض الإيضاحي

وفي هذه العملية يتم تقديم مجموعة من الشواهد ، ويقصد بشواهد المفهوم مجموعة الأمثلة واللا أمثلة المناسبة لتوضيح المفهوم ، ويعني المثال الجزء الذي ينتمي للمفهوم ، وعند العرض الإيضاحي للشواهد يوضح المعلم السبب في كونها كذلك ، ويراعي في مجموعة الشواهد ما يأتي :

أ-قاعدة مقابلة الأمثلة : أي اقتران الأمثلة باللا أمثلة في شكل أزواج متقابلة (مثال / لامثال) وان تكون خصائصها المتغيرة متشابهة قدر الإمكان .

ب-قاعدة تباعد الأمثلة ، وتعني اختلاف كل مثال عن المثال السابق ، وعن المثال التالي في قائمة الأمثلة قدر الإمكان ، هذا الاختلاف يكون في الخصائص المتغيرة للمفهوم . أما إذا لم تختلف هذه الأمثلة فتسمى بالأمثلة المتقاربة (المتجانسة) .

جـ-التدرج في مستوى صعوبة الأمثلة : أي البدء بالأمثلة السهلة ثم الأصعب وهكذا (خريشة ، ١٩٨٥، ص٧ ؛ سعادة ، ١٩٨٨ ، ص٢٣٩-٢٤٠) .

ثالثاً : استخدام قاعدة عزل الخاصية

يقوم المعلم بعزل الصفات الحرجة ، وإظهارها بشكل بارز في المثال،وذلك بالاستعانة بالشرح أو الألوان أو التضليل وغيرها من الوسائل حسب طبيعة المفهوم، والهدف من هذا الإجراء مساعدة المتعلم على تمييز الخصائص الحرجة للمفهوم (مرعي،١٩٩٣،ص٦٠).

رابعاً : العرض الاستقصائي العملي

يتم عرض مجموعة من الشواهد مرتبة عشوائياً ، مصحوبة بسؤال للمتعلم لتحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم ، أو تصنيفها إلى أمثلة منتمية ، وبعد استجابة المتعلمين يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة تتضمن الجواب الصحيح ، مع بيان السبب وذلك عن طريق إظهار الصفات الحرجة وقد يشير كذلك إلى الصفات المتغيرة التي أدت إلى إرباك المتعلمين (خريشة ، ١٩٨٥، ص ٨) .

خامسا : القدرة على التصنيف

تتمثل هذه الخطوة بقيام المعلم بإعداد اختبار تشخيصي ، يرمي من هذا الاختبار إلى معرفة كون التلاميذ قادرين على إعطاء السلوك التصنيفي الصحيح للمفهوم أم لا ، وهذه الخطوة ضرورية من وجهة نظر ميرل–تينسون لتشخيص أداء التلاميذ ، ووضع العلاج المناسب للأخطاء التي قد يقع فيها المتعلم ، ويكون الاختبار كما يراه المعلم في شكل من أشكال الاختبارات الموضوعية (المقابلة ، الاختيار من متعدد ، التكميل ، الصواب والغلط أو المقالية القصيرة) (السكران ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠٥).

أما بالنسبة لاستراتيجيات هذا الأنموذج فهي متنوعة تشترط تقديم العموميات منها ، وهي على أنواع :

أولاً : الاستراتيجية الأولى

وتتألف من الخطوات الآتية :

١– يعرض المعلم التعريف ، او القاعدة التي يريد تعليمها للتلاميذ والتي تدل على المفهوم .

٢– يقدم أمثلة إيجابية عن المفهوم .

٣– يقدم تدريبات جديدة عن المفهوم غير التدريبات التي أعطيت لهم في الأمثلة .

ثانياً : الاستراتيجية الثانية

وتتكون من الخطوات الآتية :

١–يعرض المعلم التعريف أو القاعدة التي يرغب في إكسابها للتلاميذ والتي تدل على المفهوم.

٢–يقدم أمثلة إيجابية عن المفهوم ، مع لفت انتباه التلاميذ إلى الصفات المميزة للمفهوم .

٣–يقدم تدريبات عن المفهوم تتضمن الصفات المميزة له .

٤–يقدم تغذية راجعة لتعريف التلاميذ على أخطائهم .

ثالثاً : الاستراتيجية الثالثة

وتتألف من الخطوات الآتية:

١-يقدم المعلم تعريفاً للمفهوم المراد إكسابه للتلاميذ .

٢-يقدم أمثلة إيجابية تنطبق على المفهوم ، وأمثلة سلبية لا تنطبق عليه .

٣- يركز الأمثلة الإيجابية على إظهار الصفات المميزة للمفهوم ، شرط أن تكون الأمثلة متنوعة.

٤-يقدم تدريبات كافية عن المفهوم .

٥-يقدم تغذية راجعة ليعرف التلاميذ أخطاءهم .

رابعا : الاستراتيجية الرابعة

وتتألف من الخطوات الآتية :

١-يقدم المعلم تعريفاً ، للمفهوم أو القاعدة المراد تعليمها للتلاميذ .

٢-يقدم أمثلة إيجابية تنطبق على المفهوم ، وأمثلة سلبية لا تنطبق عليه ، بحيث تتضمن هذه الأمثلة (الإيجابية والسلبية) على :

أ-إظهار الصفات المميزة للمفهوم .

ب-تنوع الأمثلة .

جـ-التدرج بها من السهل إلى الصعب .

٣-يقدم المعلم تدريبات على المفهوم إيجابية وسلبية جديدة بصورة عشوائية ، ويطلب المعلم من تلاميذه أن يضعوا إشارة (صح) أمام المثال الصحيح المنتمي للمفهوم ، وإشارة (غلط) أمام اللامثال .

٤-يقدم المعلم تغذية راجعة تركز على الصفات المميزة للمفهوم .

(السكران، ١٩٨٩، ص٢٠٥ ؛ القاعود،١٩٩٢، ص١٦٨ ؛ السامرائي ، ١٩٩٤، ص١٩).

أنموذج هيلداتابا (الاستقرائي) :

ويسمى بنمط التفكير الاستقرائي ، وصاحبة هذا النمط أو الطريقة سيدة من أعلام التربية في الولايات المتحدة وهي هيلداتابا ، لها خبرة في التأليف بعامة والمناهج بخاصة ووضعت هذا الأنموذج بناءً على خبرتها في دراسة طريقة التفكير ، تلك العملية التي يجريها التلاميذ في التعامل مع البيانات وحل المسائل ، ويتوصل من خلالها إلى تكوين المفهوم ، وتهدف هذه الطريقة الى تعليم التلاميذ طريقة التفكير نفسها ، إلى جانب تحسين قدراتهم في معالجة

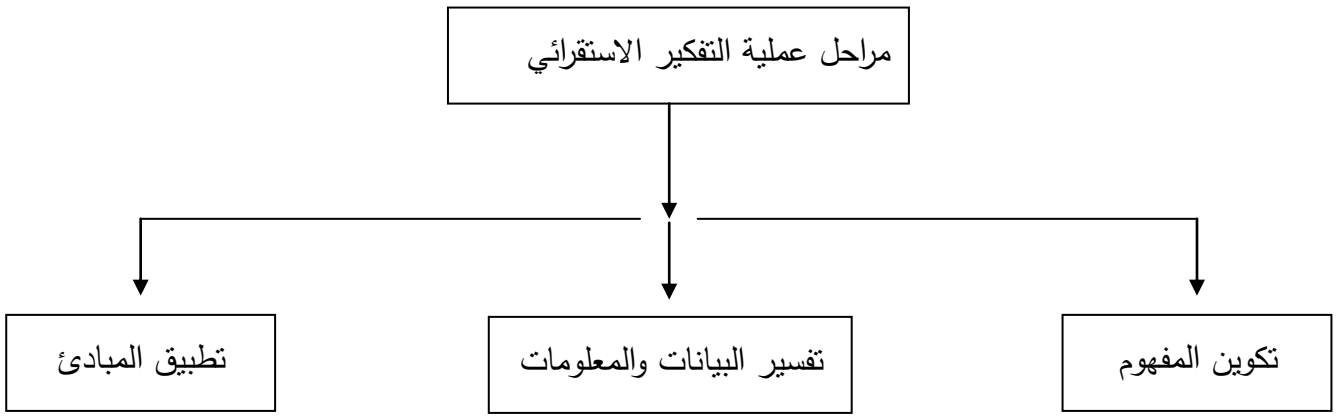
المعلومات وتعليمهم كيف يتفحصون الواقع بأنفسهم وكيف يحللون الشيء الى عناصره وكيف يستطيعون التصرف بذكاء كما تهدف إلى تعليمهم تكوين فرضيات حول البيانات ، وكيف يختبرون تلك الفرضيات ، ويصلون منها إلى تكوين نظرية عن البيانات باستخدام عقولهم استخداما جيدا (الطشائي ، ١٩٩٨، ص٢٨١) .

وتعد هيلداتابا مسؤولة عن شيوع استعمال ما يسمى باستراتيجية التدريس ، كما يمثل عملها في المنطقة التعليمية المسماة بكونترا كوستا (Contracosta) أول مثال على استراتيجية التدريس التي تم تصميمها لتحسين مقدرة التلاميذ على التعامل مع المعلومات ، وفي الحقيقة فان استراتيجيتها قد شكلت العمود الفقري لمنهج الدراسات الاجتماعية الحديث (Joyce , 1980,p.47-60) . وتعد هيلداتابا ممن طور فكرة الاستراتيجيات والأساليب التعليمية ، وذلك عندما درست سلسلة من الدروس من الصف الأول الابتدائي وحتى المرحلة الجامعية في محاولة منها لتحديد الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون ، وإن المعلمين الذين يعتمدون أنموذجاً تعليماً يقدمون تعليما افضل من الذين لا يعتمدونه ، وبذلك فهم يستطيعون زيادة فاعلية العملية التعليمية (الخطيب ، ١٩٩٤، ص١١ ؛ عيواص ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٩) . وتنطلق هيلداتابا من عدد من المسلمات مثل : التفكير يمكن ان يعلم والتفكير هو عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة ، وتتابع عمليات التفكير في سياق منطقي على شكل مهمات ، وتتطلب كل مهمة عددا من الأنشطة ، ويتطلب كل نشاط عدداً من الاستراتيجيات ، ويعد هذا النمط من الأنماط التعليمية المعرفية (مرعي ، ٢٠٠٢ ، ص١٤٥) وقد حددت هيلداتابا المبادئ التي تبنى عليها عمليات التفكير وهي :

١- إنّ التفكير يمكن أن يعلم بغض النظر عن مضمونه .

٢- إنّ التفكير هو عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات عن طريق ممارسة العمليات المعرفية ، كتنظيم الحقائق ، واشتقاق المفاهيم والمبادئ التي تمكن من التنبؤ بالظواهر المستقبلية وتفسيرها .

٣-إنّ عمليات التفكير تتتابع في سياق منطقي على شكل مهمات لا يمكن عكسها ، وتتطلب كل مهمة (مرحلة) استراتيجيات محددة (غانم ، ١٩٩٥ ، ص١٦٥) وحددت هيلداتابا ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي ، واقترحت لكل مهمة من هذه المهمات استراتيجية تدريسية ، ووضعت لكل مهمة من هذه المهام مرحلة من مراحل عملية التفكير (الشكل ١) .



الشكل (١) مراحل عملية التفكير الاستقرائي

ويتضمن أنموذج هيلداتابا ثلاث مراحل فرعية ، تتضمن كل واحدة منها عمليات معينة بناء على ما يقوم به المعلم ، وما يطرحه من أسئلة (سعادة ، ١٩٨٨، ص٢) . وفيما يأتي إيضاح لهذه المراحل الفرعية :

أولاً / مرحلة تكوين المفهوم

وتشتمل هذه المرحلة الأنشطة الآتية :

- تحديد البيانات المنتمية للمشكلة ، وتعدادها ، وعمل قوائم (جمع البيانات) .
- توزيع البيانات والمعلومات إلى فئات وفق معيار معين .
- إعطاء أسماء الفئات التي جمعت البيانات فيها ، أي الوصول إلى المفهوم (التسمية) .

واقترحت تابا أسئلة لكل خطوة من هذه الخطوات توجه إلى المتعلم من أجل إثارته للقيام بالأنشطة المطلوبة على النحو الآتي :

أ–ماذا شاهدت ؟ ماذا تلاحظ ؟

تؤدي الإجابة على هذه الأسئلة إلى تعداد الأشياء ، أو تحديدها (جمع البيانات) .

ب–ما الأشياء المتشابهة مما رأيت ؟ كيف تنسبها لبعضها ؟ وفق أي معيار ؟

وتؤدي الإجابة عن هذه الأسئلة إلى تجميع الأشياء ، وتوزيعها إلى فئات (تصنيفات) .

جـ–ماذا يمكن ان نسمي هذه الفئات ؟ ما الاسم المقترح ؟ .....؟ .....؟

د–ان الاستراتيجية ، أو المرحلة تعمل على تحفيز التلاميذ على الاستقراء ، لتوسيع النظام المفاهيمي لديهم ، فهي تطلب من التلاميذ التمييز بين صفات الحالات الخاصة التي يلاحظونها ، ومن ثم القيام بعملية التصنيف (سعادة ، ١٩٨٧، ص٦٤) .

ثانياً : مرحلة تفسير البيانات او المعلومات

تقول تابا (١٩٦٢) إن علميات التفسير للبيانات ، أو المعلومات تتضمن الأفكار المهمة وربطها معا ، ومن ثم اشتقاق التعميمات منها ، وهي تعتقد ان تفسير المعلومات يمكن ان يتضمن قراءة بسيطة للنقاط الأساسية أو الاتجاهات لموازنتها ، أو لتفسير المسببات أو التتابعات ، وكذلك تتبع الأفكار ذات الصلة بالموضوع ، أو تحديد العلاقات المناسبة من خلال استعمال العمليات التفكيرية المناسبة ، ومنطقيا فان هذه العمليات يمكن وصفها بالتفكير الاستقرائي .

وتضم هذه المرحلة العمليات الآتية :

- التفسير (التمييز) .
- الاستنتاج .
- التعميم .

وهناك ثلاثة اتجاهات لعملية تفسير البيانات هي :

- تحديد جوانب معينة من المعلومات :

ويترتب على المتعلم لدى قيامه بهذا النشاط التعرف على بعض الجوانب المهمة للمادة الدراسية وتحديدها ، ويتطلب ذلك قدرة على التمييز بين العوامل من حيث أهميتها .

- **فهم المعلومات وتفسيرها :**

يربط المعلم بين المعلومات التي توافرت لديه ، وذلك للوقوف على العلاقات الوظيفية ، أو السببية القائمة بينها .

- **الاستنتاج والتعميم :**

يجري التلاميذ استدلالات توضيحية عن المعلومات التي تم التوصل إليها ، وتبدأ الأسئلة التي تستخدم في هذه المرحلة بأسئلة لماذا ؟ (غانم ، ١٩٩٥، ص١٦٨) .

ويرى (لامبرت وبرتيان) إن الهدف المميز لنشاط العملية هو توفير التفسير المنظم والمدعوم بالأدلة للمعلومات ، ويذكران أن هناك نوعان من التفسير .

الأول / التفسير السببي وأسئلته تدور حول تعليل الأشياء وذكر أسبابها .

والآخر/ التفسير الغائي ويكون تحديد الأهداف والغايات والوظائف هي محط الانتباه .

أما تابا فتقترح أسئلة لاستثارة التلميذ للقيام بالأنشطة المطلوبة ، وتأخذ هذه الأسئلة الشكل الآتي :

- ماذا لاحظت ؟ ماذا رأيت ؟ ....؟ .....؟ ....
- لماذا حدث هذا ؟ ماذا يعني لك هذا ؟ .....؟ .....

- ما الصورة التي تركها في عقلك ؟ ما الشيء الذي يمكن أن نستخلصه من ذلك ؟ (الخوالدة ، ١٩٩٣ ، ص٣٢٦)

ثالثا : مرحلة تطبيق المبادئ

إن هذه المرحلة هي مرحلة عقلية عرفانية تؤدي إلى توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة .

إن تطبيق المبادئ والتنبؤ لتوضيح وتفسير ظاهرة جديدة يعد سمة لعملية التفكير ، وتتضمن هذه المرحلة رؤية العلاقة بينها وبين غيرها من المعلومات ، وتتضمن أيضا استمرار إعادة تنظيم وبناء المعرفة (المعلومات) لجعلها مناسبة في حل المشكلات والمواقف الجديدة وتشتمل العمليات الآتية :

١- التنبؤ بالنتائج من خلال ظروف قائمة ، كان يسأل ماذا سيحدث ...؟

٢- يشرح التلاميذ التنبؤات والفرضيات التي وضعوها .

٣- يتأكد التلاميذ ، من صحة التنبؤات والفرضيات عن طريق البحث والاستقصاء .

وللقيام بهذه العمليات اقترحت (هيداتابا) أسئلة منها :

- ماذا يمكن أن يحدث لو .....؟
- لماذا تعتقد بأن يمكن أن يحدث ؟
- ما الذي يتطلب ذلك ليكون صحيحا أو محتملا بشكل عام ؟

وإن مهمة هذه الاستراتيجيات مهمة عقلية معرفية ، إذ يمكن أن تؤدي إلى توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة ، أي التنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة ، ولذلك فانه يلاحظ أن التلاميذ سينطلقون من نشاطات تكوين المفهوم ؟، الى تفسير البيانات او المعلومات ثم إلى النشاطات التي تتطلب تطبيق المبادئ (فرحان ، ١٩٨٤، ص٢٤-٢٥) .

وقد اقترح دبور (١٩٨٥) على المعلمين الذين يستخدمون أنموذج تابا استخدام الاستراتيجيات للأنموذج ، للانتقال إلى مستويات فكرية أعلى ، وبذلك يكونون قدموا معلومات من المستوى البسيط إلى التفسير أو التوضيح وتقويم أفكار المتعلمين (دبور ، ١٩٨٥، ص٧٤) .

ويمكن توضيح الفرق بين أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا من خلال الآتي :

مقارنة بين أنموذجي ميرل–تينسون وهيلدتابا في المتغيرات ذات العلاقة بالبحث الحالي

أنموذج ميرل–تينسون	أنموذج هيلداتابا
١– الاكتساب : إن اكتساب المتعلم للمفهوم من وجهة نظر ميرل–تينسون يعني قيامه بتصنيف الشواهد الخاصة بالمفهوم بالطريقة نفسها التي يصنفها المعلم تحت صنف المفهوم.	١– الاكتساب : تؤكد هيلداتابا على أهمية عملية اكتساب المفهوم ، وتبين إنها تشبه عملية تشكيله من حيث كونهما وسيلتين يتم عن طريقهما مساعدة التلاميذ على فهم المفاهيم ، إنها استراتيجية صممت خصيصا لفلاسفة التربية وطرائق التدريس لتدعوهم إلى إيجاد نوع من التعلم النشط الذي يتطلب إتقان المواد الدراسية .
٢– المفهوم : يعرف ميرل–تينسون المفهوم على انه مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي تجمع معا على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص .	٢– المفهوم : تبين هيلداتابا إن أهم ما يميز المفهوم اشتماله على ظاهرتين أساسيتين هما: الصفات والقواعد ، ويقصد بالصفات الخصائص المميزة ذات العلاقة بالمفهوم والتي يمكن على أساسها تمييز أمثلة المفهوم ووضعها في الصنف . أما قواعد المفهوم فتشير الى الطرق المختلفة التي تنظم بواسطتها صفاته المميزة .
٣– مبادئ تدريس المفهوم : ولتعليم المفهوم وضع ميرل–تينسون من الخطوات التي تعد الموجهات التي ترشد المعلم نحو اختيار الطريق السليم في تحديد الاستراتيجية واستخدامها بالشكل الصحيح لتدريس المفاهيم وهذه الخطوات . **أولاً** : تحديد كون تدريس المفهوم ضروريا أم لا . ثانياً : تعريف المفهوم . ثالثاً : تحديد الخصائص الأساسية المهمة وغير الأساسية للمفهوم .	٣– مبادئ تدريس المفهوم : وضع التصنيف المناسب لتنمية المفهوم حيث صممت تابا هذه الاستراتيجية لتنمية المفهوم وبنائه على شكل سلسلة من الأمثلة الفرعية يوجهها المعلم لاستثارة تلاميذه نحو المهمات الرئيسة قبل إعداد البيانات وتجميعها وتصحيحه المفهوم .

أنموذج ميرل–تينسون	أنموذج هيلداتابا
رابعاً : جمع شواهد المفهوم . خامساً : إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة . سادساً : استخدام قاعدة عزل الخاصية . سابعاً : تصميم استراتيجية مناسبة لتدريس المفهوم .	
٤– المعنى : يؤكد ميرل–تينسون على ان المفهوم يتضمن عدة مفردات ، على التلميذ إدراك معنى هذه المفردات المكونة للمفهوم والترابط الوثيق بينهما ، والتتابع والتنظيم في عرضها يجعلها ذات مغزى واكثر قابلية على الفهم والاستيعاب .	٤– المعنى : تؤكد هيلداتابا على ان التنظيم والتتابع في إعطاء المعلومات للتلميذ ، والترابط المنطقي بينهما وكونها ذات مغزى مرتبط بحياة التلميذ فهي تكون ذات معنى لديه بحيث يسهل عملية إدراك المفهوم إدراكاً واضحا وسليما .
٥– التفكير : يعتمد ميرل–تنسون على تحفيز مهارات التفكير الاستنتاجي ، بحيث يمرن ذهن التلميذ على الانتقال من الكل الى الجزء ومن العام إلى الخاص ، ومن النتائج إلى الجزيئات وفق تسلسل منظم لعرض المفهوم والأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة .	٥– التفكير : لقد قامت هيلداتابا بتحليل عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية وتوصلت إلى نتيجة مفادها انه بينما تعتبر عمليات التفكير نفسية وانه لابد من تقدير نتائج التفكير ومحتواه عن طريق معايير منطقية وتقويمها بواسطة قواعد المنطق. إن استراتيجية هيلداتابا بنيت حول عملية ذهنية محددة او واجباً عقلياً معيناً ، وان التطبيق الاساس للاستراتيجية يتمثل في تطوير القدرة على التفكير لدى التلاميذ ، وتعتمد هيلداتابا التفكير الاستقرائي الذي ينتقل من الجزء إلى الكل ، ومن المقدمات إلى النتائج .

(سعادة ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٠ – ١٣١)

عرض الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت اثر أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا

١–دراسة مكني وآخرون (Mckinney & others, 1984) :

(مدى فاعلية أنموذجي هيلداتابا وميرل–تينسون ، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية) .

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت الى اختبار مدى فاعلية أنموذجي هيلداتابا وميرل–تينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية . تألفت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذاً ، من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات رئيسة ، تضم كل مجموعة (٣٢) تلميذا ، ثم قسمت كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى قدراتهم (عال ومتوسط ومنخفض) . لم يدرس الباحث نفسه المجموعات الثلاث ، بل درب ثلاث معلمات وفق الخطط التي أعدها لهذا الغرض لكي يتولين تدريس هذه المجموعات . واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية وأسفرت الدراسة عن النتيجة الآتية :

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج ميرل–تينسون على المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا ، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم الجغرافية (Mckinney & others, 1984, pp 35-38) .

٢– دراسة الخطيب ١٩٩٢ :

(فاعلية استخدام أنموذجي ميرل– تينسون وهيلداتابا ، والطريقة التقليدية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الرياضية) .

أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية ، وهدفت الى اختبار مدى فعالية اثر كل من أنموذجي (وميرل–تينسون وهيلداتابا والطريقة التقليدية) في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الرياضية .

تألفت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً وطالبة ، موزعين على (٦) شعب تجريبية ، (٣) منها للذكور و(٣) منها للإناث ، بصورة عشوائية على متغيرات الدراسة التجريبية الثلاث، وقسم الباحث عينة الدراسة على (٣) فئات من الطلبة ، وفقا للمستوى التحصيلي بناء على معدلاتهم السابقة في مادة الرياضيات ، ومن اجل قياس اكتساب تلاميذ مجموعات البحث المفاهيم الرياضية ، اعد الباحث اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات ، وبلغ معامل ثباته

(٠,٧٦) ، واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية للتحقق من أهداف البحث وفرضياته ، وكانت نتائج الدراسة كما يأتي :

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط المستوى التحصيلي في اكتساب المفاهيم الرياضية كما يحدده أداء الطلبة على اختبار البحث ، تبعا للأسلوب التعليمي المستخدم معهم .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مدى اكتساب المفاهيم الرياضية يعزى الى المستوى التحصيلي (مرتفع ، متوسط ، منخفض) لمصلحة طلبة المستوى التحصيلي المرتفع .
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مدى اكتساب المفاهيم الرياضية تعزى الى الطريقة التدريسية حسب أنموذج (ميرل–تينسون وهيلداتابا والطريقة التقليدية) (الخطيب ، ١٩٩٠) .

٣–دراسة برايير (Proyer, 1994)

(تدريب المدرسين حول استراتيجيات الاستجواب عالية المستوى المعرفي وانموذج هيلداتابا في تكوين المفاهيم المعرفية للطلبة الموهوبون في صفوفهم الدراسية الاعتيادية) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت الى تدريب المدرسين حول استراتيجيات الاستجواب عالية المستوى بعدما تم تصميمها وفقا لتصنيف بلوم ، وأنموذج هيلداتابا في تكوين المفهوم وتفسير البيانات ، وذلك لمواجهة الحالات المعرفية للطلبة الموهوبين في صفوفهم الدراسية الاعتيادية .

تكونت عينة الدراسة من (١١) مدرساً من مدرسي الصفوف الرابعة من مدارس المقاطعة المحلية ممن يتواجد لديهم طلبة موهوبين في صفوفهم الدراسية الاعتيادية ، وألقيت عليهم في التجربة الدراسية حلقات نقاشية نصف أسبوعية حول استراتيجيات الاستجواب ذات المستوى العالي ، لاستخدمها في أساليب الاستجوابية اليومية المعتادة .

وأوضح تحليل الأساليب الاستجوابية ان المدرسين بعد إنهائهم مدة التدريب المقررة ، كانوا يستخدمون الاستراتيجيات والأسئلة ذات المستوى العالي من تصنيف بلوم في تدريساتهم اليومية ، إلاّ أنّ نتائج الدراسة المسحية لاتجاهات المدرسين أوضحت ان المدرسين استمروا في شعورهم بعدم التأكد حول مدى إمكانية هذه الاستراتيجيات الاستجوابية الملائمة لحاجات الطلبة الموهوبين موازنة بالطلبة الآخرين بلغ (٧,٢٧) ، وتعتقد الباحثة أن هذه تدعم الدراسة المسحية لاتجاهات المدرسين حول استعمال تلك الاستراتيجيات مع الطلبة الموهوبين (Proyer, 1994, pp, 2871 - 2873) .

٤- دراسة المحزري ١٩٩٩ :

(اثر أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في اليمن) .

أجريت هذه الدراسة في الجمهورية اليمنية ، وهدفت الى معرفة اثر أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في اليمن، ضمت الدراسة مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، ضمت المجموعة التجريبية الأولى (٤٣) طالباً ، درست وفق انموذج ميرل-تينسون والتجريبية الثانية (٤١) طالباً درست وفق أنموذج هيلداتابا ، والمجموعة الضابطة ضمت (٤٥) طالباً درست وفق الطريقة التقليدية، وقد قام مدرس المادة بتدريس العينة بعد ان دربه الباحث .

تبنى الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٠) فقرة موزعة على مستويات بلوم الثلاثة الأولى المعرفية ، تحقق الباحث من صدقه وثباته ، وبعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي ، واختبار شفيه للمقارنات البعدية كانت النتائج ما يأتي:

١-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في النتائج بين أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا .

٢-وجود فرق ذي دلالة إحصائية في النتائج بين أنموذج هيلداتابا والطريقة الاعتيادية لصالح أنموذج هيلداتابا (المحزري ، ١٩٩٩) .

٥- دراسة الساعدي ٢٠٠٢ :

(اثر استخدام أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية) .

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية ، وهدفت إلى معرفة اثر استخدام أنموذجي ميرل- تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم العملية واستبقائها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. استخدمت الباحثة التصميم التجريبي لثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار البعدي .

وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٣) تلميذة ، وقامت الباحثة بتدريس المجموعات الثلاث بنفسها لفصل دراسي كامل ، استخدمت اختباراً بعدياً مكوناً من (٤٠) فقرة ، تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته وقد بلغ ثباته (٠,٨٦) واستخدمت تحليل التباين الأحادي وطريقة توكي وسائل إحصائية وكانت النتائج ما يأتي :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في النتائج بين تطبيق أنموذجي (ميرل-تينسون وهيلداتابا) .

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام أنموذج هيلداتابا مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية (الساعدي ، ٢٠٠٢) .

٦- دراسة العنبكي ٢٠٠٢ :

(اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل-تينسون وهيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي، واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الرابع العام) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، وهدفت الى معرفة اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل-تينسون وهيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي ، واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الرابع العام في العراق . وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي والضبط الجزئي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالباً موزعين عشوائيا على أربع شعب ، ثلاث شعب تجريبية وواحدة ضابطة ، بواقع (٣٦) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى ، و(٣٦) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية ، و(٣٧) طالباً للمجموعة التجريبية الثالثة ، و(٣٧) طالبا للمجموعة الضابطة . وزعت الباحثة المجموعات بصورة عشوائية ودرستها هي بنفسها ، أعدت اختباراً تحصيلياً متسما بالصدق والثبات ، مكونا من (٦٠) فقرة ، واستخدمت تحليل التباين الأحادي ومعادلة سبيرمان – براون ، وطريقة شيفيه وسائل إحصائية ، وكانت نتائج البحث ما يأتي :

- وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست المفاهيم التاريخية وفق أنموذج كلوزماير مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية عند مستوى (٠,٠٥) .
- وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون مقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج كلوزماير عند مستوى (٠,٠٥) .
- وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية عند مستوى (٠,٠٥) .
- وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست وفق أنموذج هيلداتابا مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية عند مستوى (٠,٠٥) .

- وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون مقارنة المجموعة التجريبية الثالثة التي درست وفق أنموذج هيلداتابا عند مستوى (٠,٠٥) (العنبكي ، ٢٠٠٢) .

٧- دراسة الجنابي ٢٠٠٣ :

(اثر أنموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد في جامعة بغداد ، وهدفت التعرف على اثر أنموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها . وقد اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) واختباراً بعدياً .

تألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة مقسمة على ثلاث شعب ، (٢٧) طالبة مثلت المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج هيلداتابا ، و(٢٧) طالبة مثلت المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون ، و(٢٦) طالبة مثلت المجموعة الضابطة . قامت الباحثة بإعداد اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٢) فقرة ، واستخدمت تحليل التباين الاحادي ومعادلة كودر – ريتشاردسون ٢٠ وسيلة احصائية للتحقق من اهداف البحث وفرضياته . وكانت نتائج الدراسة ما ياتي :

١- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الاولى مقارنة بالمجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم البلاغية (الجنابي ، ٢٠٠٣) .

ثانياً : دراسات تناولت اكتساب مفاهيم نحوية

١-دراسة فرانسك (Fransic, 1975) :

(المقارنة بين طريقتي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية وانتقالها والاحتفاظ بها) .

أجريت هذه الدراسة في كندا ، وهدفت المقارنة بين طريقتي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية وانتقالها والاحتفاظ بها . وقد بلغت عينة الدراسة (٤٨) تلميذاً من الصفوف الأول والثاني والثالث والسادس الابتدائي ، قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين ، بلغ عدد تلاميذ كل مجموعة (٢٤) تلميذاً ، درست الأولى بطريقة الاكتشاف ، ودرست الثانية بطريقة الشرح ، وقد درس الباحث بنفسه المجموعتين ، وقد شملت المادة العلمية نوعين من المفاهيم (صعبة وسهلة) وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية كانت النتائج ما يأتي :

١-تفوق المجموعة التي درست بطريقة الشرح على المجموعة التي درست بطريقة الاكتشاف في اكتساب المفاهيم الصعبة وانتقالها .

٢-تساوت نتائج المجموعتين في اكتساب المفاهيم السهلة وانتقالها والاحتفاظ بها . (Fransic, 1975 : 146-150)

٢- دراسة ستبلش (Stieblich,1985) :

(اثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في اكتساب مفاهيم اللغة الألمانية واستبقائها وانتقالها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة) .

أجريت هذه الدراسة في ألمانيا ، وهدفت الى معرفة اثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في اكتساب مفاهيم اللغة الألمانية واستبقائها وانتقالها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميما تجريبيا مكونا من ثلاث مجموعات اثنتان تجريبيتان وثالثة ضابطة، وقد بلغ حجم العينة (٩٣) تلميذا من الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بواقع (٣١) تلميذا من الصفوف (الأول ، والثاني ، والثالث) لكل مجموعة . اذ درست المجموعة بالطريقة الاستقرائية ، والثانية بالطريقة الأستنتاجية ، أما الثالثة فهي الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . وقد استمرت التجربة مدة أسبوع واحد فقط .

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس اكتساب الاستبقاء ، واستخدم الاختبار التائي (t-test) وسيلة إحصائية وأظهرت النتائج ، تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست

بالطريقة الاستقرائية في اكتساب واستبقاء المفاهيم على المجموعة الثانية التي درست بالطريقة الأستنتاجية ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) (Stieblch , 1985 , P : 286) .

٣-دراسة صفدي ١٩٨٩ :

(اثر استخدام نماذج كل من ميرل-تينسون وجانيه وهيلداتابا في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية ، وهدفت إلى معرفة اثر استخدام نماذج كل من (ميرل-تينسون ، وجانيه ، وهيلداتابا) في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي ، وتألفت عينة البحث من (١٦٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الإعدادي ، وقد وزعوا على ست مجموعات تجريبية ، ثلاث منها للذكور، وثلاث منها للإناث بواقع (٢٨) طالبا وطالبة في كل مجموعة .

وطبق الباحث اختباراً تحصيلياً في نهاية التجربة اتسم بالصدق والثبات أعده الباحث لقياس التحصيل في مفهومي (الفاعل والمفعول به) اللذين درسهما بنفسه ، وتألف الاختبار من (٤٠) فقرة . واستخدم تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية فأظهرت النتائج :

١-عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الصف الأول الإعدادي لمفاهيم قواعد اللغة العربية يعزى للأنموذج المستعمل للتدريس .

٢-عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي ومتوسط تحصيل طالبات الصف الأول الإعدادي لمفاهيم قواعد اللغة العربية .

٣-عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين الأنموذج المستعمل في التدريس وجنس الطالب . (صفدي ، ١٩٨٩)

٤-دراسة مرجى (١٩٨٩) :

(مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن) .

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الأردنية ، وهدفت إلى معرفة مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن ، تألف مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية (الأول ، والثاني ، والثالث) في حين تألفت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على الصفوف الثلاثة بمعدل (٣٠٠) منقسمين إلى (١٥٠) طالب (١٥٠) طالبة . اعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى عينة البحث . وطبقه على عينة البحث بعد التحقق من صدقه وثباته . كشفت البيانات التي

جمعها الباحث من هذا التطبيق بعد معالجتها إحصائيا إن طلبة الصف الثالث يتفوقون على طلبة الصف الأول والثاني الإعدادي ، وان طلبة الصف الثاني الإعدادي يتفوقون على الصف الأول الإعدادي ، و تبين أن الإناث قد تفوقن على الذكور في اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها . (مرجى ، ١٩٨٩)

٥- دراسة ابو اصفر (١٩٩٠) :

(فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب أنموذج جانيه وأنموذج ميرل-تينسون في تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي) .

أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية ، وقد هدفت إلى التعرّف على فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب أنموذج جانيه وأنموذج ميرل-تينسون في تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٥١) طالبا وطالبة موزعين على (٦) شعب ، أربع منها تجريبية واثنتان ضابطة ، ثلاث منها للذكور وثلاث للإناث .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٠) فقرة ، وقد تحقق الباحث من صدقه وثبات ، وقد استخدم تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية ، وكانت النتائج ما يأتي :

١-تساوي اثر أنموذج جانيه والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم .

٢-تفوق أنموذج ميرل-تينسون على كل من أنموذج جانيه والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم (ابو اصفر ، ١٩٩٠) .

٦-دراسة الجبوري (٢٠٠١) :

(أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) .

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية - كلية المعلمين ، وهدفت إلى معرفة أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتألفت عينة البحث من (٦٤) تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعتين ، الأولى تجريبية ضمت (٣١) تلميذا وتلميذة والثانية ضابطة ضمت (٣٣) تلميذا وتلميذة ، قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه .

اعد اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة ، واستخدم الاختبار الزائي (Z-test) في معالجة البيانات إحصائيا ، وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج برونر على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية (الجبوري ، ٢٠٠١) .

٧- دراسة المزوري (٢٠٠١) :

(أثر أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد –كلية التربية– وهدفت الى معرفة اثر أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، وتألفت العينة من (٧٨) طالبة ، موزعات بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات ، ضمت المجموعة التجريبية الأولى (٢٧) طالبة ، درست باستعمال أنموذج جانيه التعليمي ، والمجموعة التجريبية الثانية ضمت (٢٥) طالبة ، درست باستعمال أنموذج كلوزماير التعليمي ، اما المجموعة الضابطة فكان عددها (٢٦) طالبة ، درست باستعمال الطريقة التقليدية قامت الباحثة بتدريس المجموعات الثلاث بنفسها،واعدت اختباراً تحصيلياً مكوناً من(٦٠) فقرة. وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي وطريقة شفيه(Scheffe) في معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

١–تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج جانيه على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية .

٢–لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجوعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية .

٣–تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق أنموذج جانيه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق انموذج كلوزماير (المزوري ، ٢٠٠١) .

٣– مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ، يحاول الباحث مناقشة تلك الدراسات لبيان نقاط التشابه والاختلاف في إجراءاتها البحثية ، والنتائج التي توصل اليها لغرض استفادة الباحث منها وتوظيفها في الدراسة الحالية وكما يأتي :

١–الأهداف :

هدفت معظم دراسات المحور الأول إلى التعرّف على اثر استخدام أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم كدراسة العنبكي (٢٠٠٢) ودراسة الساعدي (٢٠٠٢) ودراسة الجنابي (٢٠٠٣) ودراسة مكني وآخرين (١٩٨٤) اما دراسة المحور الثاني فقد هدفت الى اكتساب المفاهيم النحوية كدراسة مرجى (١٩٨٩) ودراسة ابو اصفر (١٩٩٠) ودراسة الجبوري (٢٠٠١) ، اما الدراسة الحالية فقد استهدفت معرفة "اثر استخدام انموذجي ميرل – تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية "

٢–العينة :

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

جدول (١)

يبين حجم العينة والمرحلة الدراسية والمادة وعدد المجموعات

ت	اسم الدراسة والسنة	الجنس	العدد	المرحلة الدراسية	الصف	المادة
١.	دراسة المحزري (١٩٩٩)	طلاب	١٢٩	متوسطة	الاول	الرياضيات
٢.	دراسة العنبكي (٢٠٠٢)	طلاب	٢١٦	اعدادية	الرابع	التاريخ
٣.	دراسة الساعدي (٢٠٠٢)	تلميذات	٨٣	الابتدائية	الخامس	العلوم
٤.	دراسة الجنابي (٢٠٠٣)	طالبات	٨٠	الاعدادية	الخامس	البلاغة
٥.	دراسة Mckiney(1984)	تلاميذ	٩٦	الابتدائية	السادس	الاجتماعيات
٦.	دراسة Proyer(1994)	مدرسين	١١	–	الرابع	–
٧.	دراسة ابو صفر (١٩٩٠)	**طلاب وطالبات**	٢٥١	الاعدادية	الاول	القواعد
٨.	دراسة الجبوري (٢٠٠١)	تلميذ وتلميذة	٦٤	الابتدائية	الخامس	القواعد
٩.	دراسة المزوري (٢٠٠١)	طالبات	٨٧	الاعدادية	الرابع	القواعد
١٠.	دراسة Fransc (1975)	تلاميذ	٤٨	الابتدائية	**اول ، ثالث ، السادس**	اللغة
١١.	دراسة صفدي (١٩٨٩)	**طلاب وطالبات**	١٦٨	الاعدادية	الاول	القواعد
١٢.	دراسة الخطيب (١٩٩٠)	**طلاب وطالبات**	١٤٨	المتوسطة	الثاني	الرياضيات
١٣.	دراسة مرجى (١٩٨٩)	**طلاب وطالبات**	٩٠٠	الاعدادية	**اول ، ثاني ، ثالث**	القواعد

يتضح من الجدول أعلاه ان عدد أفراد الدراسات التجريبية تراوحت مابين (٤٨-٩٠٠) تلميذاً وتلميذة وطالب وطالبة ، وقد اقتصرت بعض الدراسات على الذكور فقط كما في دراسة المحزري (١٩٩٩) ودراسة العنبكي (٢٠٠٢) ودراسة مكني (١٩٨٤) وهناك قسم من الدراسات اقتصرت عيناتها على الإناث فقط كما في دراسة الساعدي (٢٠٠٢) والجنابي

(٢٠٠٣) ودراسة المزوري (٢٠٠١) في حين تناولت بعض الدراسات الجنسين معا، ومنها دراسة ابي اصفر (١٩٩٠) ودراسة الجبوري (٢٠٠١) ودراسة صفدي (١٩٨٩) .

كما تنوعت اختصاصاتها ، أما البحث الحالي فسيعتمد عينة من التلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٣-التصميم التجريبي :

تباينت الدراسات السابقة في عدد المجموعات فهناك دراسات اتخذت مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كدراسة الجبوري (٢٠٠١) في حين اتخذت دراسات أخرى ثلاث مجموعات اثنتان منها تجريبية وواحدة ضابطة كدراسة الساعدي (٢٠٠٢) ودراسة الجنابي (٢٠٠٣) ، ودراسة المزوري (٢٠٠١) ، ودراسة ستبلش (١٩٨٥) . وهناك دراسات اخرى اتخذت اربع مجموعات ، ثلاث منها تجريبية وواحدة ضابطة كدراسة العنبكي (٢٠٠٢) أما دراسة أبي اصفر (١٩٩٠) فقد اتخذت ست مجموعات أربع منها ضابطة واثنين تجريبية . أما دراسة فرانسك (١٩٧٥) فقد اتخذت مجموعتين تجريبية أحدهما ضابطة للأخرى ، في حين اتخذت دراسة صفدي (١٩٨٩) ، ست مجموعات تجريبية ، ثلاث منها للذكور وثلاث منها للإناث اما البحث الحالي فقد اتخذ ثلاث مجموعات اثنتان منها تجريبية وواحدة ضابطة .

٤-أدوات البحث :

تبعا للمتغيرات التابعة في الدراسات السابقة استخدمت الأدوات المناسبة لكل منها ، فقد كان الاختبار التحصيلي القاسم المشترك لجميع الدراسات السابقة لقياس مدى اكتساب المفاهيم لدى أفراد عيناتها وكما يتضح في الجدول (٢) اما البحث الحالي فقد اتخذ اختبارا تحصيلياً بعدياً لقياس مدى اكتساب المفاهيم النحوية .

جدول (٢) معلومات عن ادوات الدراسات السابقة

ت	اسم الدراسة والسنة	الاختبار	نوع الاداة	عدد فقراتها	الملاحظات
١.	المحرزي (١٩٩٩)	بعدي	تحصيلي	٤٠	موضوعي/اختبار من متعدد
٢.	العنبكي (٢٠٠٢)	بعدي	تحصيلي	٦٠	صح او خطأ/تكميلي/ اختيار من متعدد
٣.	الساعدي (٢٠٠٢)	بعدي	تحصيلي	٤٠	اختيار من متعدد
٤.	الجنابي (٢٠٠٣)	بعدي	تحصيلي	٣٢	موضوعي / اختيار من متعدد
٥.	صفدي (١٩٨٩)	بعدي	تحصيلي	٤٠	اختيار من متعدد
٦.	ابو اصفر (١٩٩٠)	بعدي	تحصيلي	٤٠	اختيار من متعدد
٧.	الجبوري (٢٠٠١)	بعدي	تحصيلي	٣٠	اختيار متعدد / تكميل/ اجابات قصيرة .
٨.	المزوري (٢٠٠١)	بعدي	تحصيلي	٦٠	اختيار من متعدد / تكميل / اجابات قصيرة .

٥-مدة تطبيق التجربة :

تراوحت مدة إجراء الدراسة في كل من الدراسات السابقة بين فصل دراسي كامل كدراسة الساعدي (٢٠٠٢) ودراسة الجبوري (٢٠٠١) وعام دراسي كامل كدراسة العنبكي (٢٠٠٢) ودراسة الجنابي (٢٠٠٣) ودراسة المزوري (٢٠٠١) اما البحث الحالي فقد كانت مدة التجربة فيه فصلاً دراسياً كاملاً .

٦-المعلم :

قام الباحثون في قسم من الدراسات السابقة بالتدريس بأنفسهم خلال مدة تجريبية كما في دراسة العنبكي (٢٠٠٢) ودراسة الساعدي (٢٠٠٢) ودراسة الجنابي (٢٠٠٣) ودراسة الجبوري (٢٠٠١) ودراسة المزوري (٢٠٠١) . في حين اعتمدت بعض الدراسات على كفاءة المعلمين والمدرسين في القيام بالتدريس كما في دراسة المحزري (١٩٩٩) ودراسة مكني وآخرين (١٩٨٤) ودراسة أبي اصفر (١٩٩٠) اما البحث الحالي فقد اعتمد على خبرة معلمات المادة في التدريس اثناء مدة التجربة .

٧-الوسائل الإحصائية :

اختلفت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعاً لطبيعة البيانات وعدد المجموعات ، فقد استخدم في معظم الدراسات السابقة تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية كما في دراسة المحزري (١٩٩٩) ودراسة المزوري (٢٠٠١) ودراسة العنبكي (٢٠٠٢) ودراسة الساعدي (٢٠٠٢) ودراسة الجنابي (٢٠٠٣) ، بينما استخدمت عدد من الدراسات السابقة تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية كما في دراسة مكني وآخرين (١٩٨٤) ودراسة صفدي (١٩٨٩) ودراسة ابي اصفر (١٩٩٠) أما دراسة الجبوري فكانت وسيلتها الإحصائية الاختبار (الزائي) ، اما البحث الحالي فقد استخدم تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية وسائل احصائية .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن الفصل عرضا للإجراءات المنهجية المستخدمة في هذا البحث ، من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب ، وتحديد مجتمع البحث واختيار العينة ، وتكافؤ المجموعات، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الأدوات المستخدمة في التجربة وأساليب إجراء التجربة، والمعالجات الإحصائية للبيانات، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً : التصميم التجريبي للبحث

تعتمد دقة النتائج في البحوث التجريبية على نوع التصميم المستخدم ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف العينة ، ويبقى الاعتراف ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط ، لان ذلك أمر في غاية الصعوبة بحكم الظواهر المعقدة التي يعالجها (الزوبعي والغنام ، ١٩٨٦ ، ص ٥٨-٦٨).

وعلى وفق ذلك استخدم الباحث في دراسته تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي ، والذي يتضمن أكثر من مجموعة تجريبية (داؤد وعبدالرحمن ، ١٩٩٠، ص ١٥٩).

إذ تضمّن هذا التصميم ثلاث مجموعات متكافئة ، تتخذ اثنتان منها تجريبيتين ، وتترك المجموعة الثالثة ضابطة ، اذ تدرس المجموعة التجريبية الأولى وفق أنموذج ميرل-تينسون وتدرّس المجموعة التجريبية الثانية وفق أنموذج هيلداتابا في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وكما موضح في الشكل (٢)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع (اختبار بعدي)
التجريبية الأولى	أنموذج ميرل-تينسون	اكتساب المفاهيم النحوية
التجريبية الثانية	أنموذج هيلداتابا	
الضابطة	.....	

الشكل (٢) يبين التصميم التجريبي للبحث

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

١ – مجتمع البحث

إن أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الاصلي (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ١٧٦) ، وعليه تمثل مجتمع البحث الحالي بجميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويبلغ عددهم (٢٨٦١٠) تلميذاً يتوزعون على (٣٣٧) مدرسة للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ في مركز محافظة نينوى .

٢- اختيار عينة المدارس

من متطلبات البحث الحالي اختيار اكثر من مدرسة ابتدائية ، لذا فقد قرر الباحث زيارة عدد من المدارس الابتدائية في مركز المحافظة ، واطلع على الإمكانيات المتوفرة فيها لإجراء التجربة فاختار بصورة قصدية مدرسة كلية المعلمين التطبيقية ، ومدرسة أبي ذر الغفاري ، ومدرسة قبة الصخرة ، لتكوّن عينة البحث وذلك للأسباب الآتية :

أولاً : تحتوي المدارس الثلاث على اكثر من شعبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مما يعطي للباحث فرصاً واسعة لاختيار العينة وتكافئها .

ثانياً : تلاميذ المدارس الثلاث من رقعة جغرافية واحدة ، مما يضمن تقارب المستوى الثقافي والاجتماعي لأفراد العينة إلى حد كبير .

ثالثاً : زار الباحث قبل البدء بالتجربة إدارات المدارس فوجد ان لديها الرغبة في التعاون معه وهذا أمر ضروري لنجاح التجربة .

رابعاً : وجود معلمات كفوءات في المدارس الثلاث ، وهذا يطمئن الباحث على صحة سير التجربة .

٣- اختيار عينة البحث

قام الباحث بزيارة المدارس الثلاث التي حددت لتطبيق البحث ، والتنسيق مع إدارتها ومع معلمات مادة اللغة العربية في المدارس الثلاث ، بشأن تسهيل عملية إجراء التجربة ، وما تتطلبه من تهيئة الظروف المناسبة ، لاسيما وان لدى الباحث كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى (ملحق ١). وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) من الصف الخامس الابتدائي من مدرسة كلية المعلمين التطبيقية للبنين لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ، واختيرت شعبة (أ) من الصف الخامس الابتدائي من مدرسة أبي ذر الغفاري لتمثل المجموعة التجريبية الثانية ، واختيرت شعبة (أ) من الصف الخامس الابتدائي من مدرسة قبة

الصخرة لتمثل المجموعة الضابطة . وبعد استبعاد الراسبين من كل شعبة، بلغ عدد أفراد العينة في المجموعات الثلاث (٦٠) تلميذا بواقع (٢٤) في شعبة (أ) من مدرسة كلية المعلمين التطبيقية للبنين و (١٧) تلميذاً في شعبة (أ) من مدرسة أبي ذر الغفاري للبنين و (١٩) تلميذاً في شعبة (أ) من مدرسة قبة الصخرة للبنين ثم وزع الباحث المتغير المستقل على شعبتين بصورة عشوائية وكان أنموذج ميرل–تينسون من نصيب شعبة (أ) من مدرسة كلية المعلمين التطبيقية، وأنموذج هيلداتابا من نصيب شعبة (أ) في مدرسة أبي ذر الغفاري ، والطريقة الاعتيادية من نصيب شعبة (أ) في مدرسة قبة الصخرة والجدول (٣) يوضح توزيع أفراد العينة .

جدول (٣) توزيع أفراد العينة تبعا للمجموعات والمدارس

المدرسة	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
كلية المعلمين التطبيقية للبنين	أ	التجريبية الأولى	٣٣	٩	٢٤
أبو ذر الغفاري للبنين	أ	التجريبية الثانية	٢٤	٧	١٧
قبة الصخرة للبنين	أ	الضابطة	٢٦	٧	١٩

ان سبب استبعاد التلاميذ الراسبين هو قناعة الباحث بأنهم يمتلكون خبرات عن الموضوعات والتي قد تؤثر في دقة النتائج لأنهم سبق وان درسوا الموضوعات نفسها في العام الماضي مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة ، وهذا ما حدا بالباحث إلى استبعادهم إحصائياً من نتائج الاختبارات ، ولكن أبقى عليهم في صفوفهم حفاظاً على النظام المدرسي .

ثالثا : تكافؤ مجموعات البحث

على الرغم من التوزيع العشوائي لمجموعات البحث الثلاث ووقوع أفراد العينة في منطقة واحدة ، وفي وسط اجتماعي متجانس إلى حد كبير ، فضلا عن استبعاد التلاميذ الراسبين ، والذي يؤمن شيئاً من السلامة الداخلية ، إلاّ أن الباحث ارتأى إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في سير التجربة ودقة نتائجها ، فقد أجرى التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث قبل بدء التجربة بالمتغيرات الآتية :

١– العمر الزمني محسوباً بالشهور .
٢– درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي .
٣– درجة المعدل العام لتلاميذ عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي .
٤– حاصل الذكاء.
٥– التحصيل الدراسي للآباء .
٦– التحصيل الدراسي للأمهات .

١- العمر الزمني محسوبا بالشهور :

بلغت متوسطات أعمار تلاميذ مجموعات البحث لغاية ٢٠٠٥/١٠/١ (١١٧,٧٦) ، (١٢٠,٧) ، (١٢٤,٨٤) شهراً على التوالي ، وعند استعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار التلاميذ ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,١٣) أصغر من القيمة الجدولية (٣,١٦٢) وبدرجة حرية (٥٧,٢) وهذا يدل على أنّ المجموعات الثلاث متكافئة في العمر الزمني ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوبا بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٤١	٢	٢٧١	١,١٣	٣,١٦٢	ليس بذي دلالة
داخل المجموعات	١٣٩١٨	٥٧	٢٤٠			
الكلي	١٤٤٥٩	٥٩				

٢- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي :

بلغت متوسطات درجات التلاميذ في مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي (٨,٤١) ، (٨,٦٤) ، (٩,٥) ، درجة على التوالي، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مجموعات البحث الثلاث ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٦) أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٦٢) وبدرجتي حرية (٢ ، ٥٧) وهذا يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان للصف الرابع الابتدائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤,٣٢	٢	٢,١٦	١,٦	٣,١٦٢	ليس بذي دلالة
داخل المجموعات	٧٦,٦٦٣	٥٧	١,٣٤٥			
الكلي	٨٠,٩٨٣	٥٩				

٣- درجة المعدل العام لتلاميذ عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي :

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث في المعدل العام للصف الرابع الابتدائي (٩,٥٧٩٢) و (٩,٢٠٠٠) و (٩,٠٦٣٢) درجة على التوالي ، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المعدل العام ، ظهر أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,١٢٨) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٦٢) وبدرجتي حرية (٥٧,٢) وهذا يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير، وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة المعدل العام لتلاميذ عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣,١٠٢	٢	١,٥٥١	٢,١٢٨	٣,١٦٢	ليس بذي دلالة
داخل المجموعات	٤١,٥٤٤	٥٧	٠,٧٢٩			
التباين الكلي	٤٤,٦٤٦	٥٩				

٤- حاصل الذكاء

لغرض تكافؤ افراد العينة في مجموعات البحث الثلاث بالنسبة لمتغير القدرة العقلية العامة ، كان لابد من تطبيق أحد الاختبارات العقلية التي تقيس ذلك ، وقد وقع اختيار الباحث على اختبار (الذكاء المصور) للدكتور احمد زكي صالح ، الذي يهدف إلى قياس القدرة على

إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء ، ويتكون من (٦٠) مجموعة ، وكل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال ، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة أو اكثر ، وشكل واحد فقط مختلف عنها ، ويعد هذا الاختبار من أدق الاختبارات من حيث قدرته على إعطاء الصورة الأولية عن المستوى العقلي العام للفرد ، وقد مر بمراحل تجريبية متعددة، وعدل وتُقح بناءً على تحليل عناصره ، إذ انه صالح للتطبيق من سن (٨-١٧) سنة (صالح ، ١٩٧٢ ، ص ٥٨٨) .

وقد بلغت متوسطات حاصل الذكاء لمجموعات البحث الثلاث (٤٥,٤٥٨) ، (٤٤,٨٨٢) ، (٤٤,٠٠٠) درجة على التوالي ، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مجموعات البحث الثلاث تبين أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٣٠٨) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٦٢) وبدرجتي حرية (٥٧,٢) وهذا يدل على أنّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير وجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٢,٦١٠	٢	١١,٣٠٥	٠,٣٠٨	٣,١٦٢	ليس بذي دلالة
داخل المجموعات	٢٠٩١,٧٢٣	٥٧	٣٦,٦٩٧			
التباين الكلي	٢١١٤,٣٣٣	٥٩				

٥- التحصيل الدراسي للآباء

يظهر من جدول (٨) إن مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ عينة البحث ، إذ اظهر تحليل النتائج باستعمال اختبار مربع كاي ان قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٩,٤٨) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) * وهي اكبر من القيمة (كا^{٢}) المحسوبة التي بلغت (٢,٣١).

* دمجت الخلايا(ابتدائية ومتوسطة) لان التكرارات التي هي اقل من(٥)تدمج مع الخلية السابقة لها او اللاحقة.

جدول (٨) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعات البحث وقيمة (كا٢) الجدولية والمحسوبة

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٢٤	٤	٦	٨	٦	٤	٢,٣١	٩,٤٩	ليس بذي دلالة
التجريبية الثانية	١٧	١	٤	٦	٦				
الضابطة	١٩	٢	٤	٥	٨				

٦- التحصيل الدراسي للأمهات :

يظهر من الجدول (٩) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلاميذ عينة البحث ، اذ اظهر تحليل النتائج استعمال اختبار مربع كاي . إن قيمة (كا٢) المحسوبة كانت (٠,٩٦) وهي اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٥,٩٩) وبدرجة حرية (٢) * .

جدول (٩) تكرارات التحصيل الدراسي لامهات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٢٤	٤	٧	٩	٤	٢	٠,٩٦	٥,٩٩	ليس بذي دلالة
التجريبية الثانية	١٧	٢	٦	٦	٣				
الضابطة	١٩	٣	٧	٥	٤				

* دمجت الخلايا(ابتدائية ومتوسطة) و (اعدادية او معهد مع جامعة فما فوق) لان التكرارات التي هي اقل من (٥) تدمج مع الخلية السابقة لها او اللاحقة.

رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة

يتميز العمل التجريبي علميا بأن يكون عملاً مضبوطاً ، وضبط التجربة ليس أمراً هيناً ، وذلك لا يتمثل فقط سيطرة الباحث في متغير وأثره في متغير آخر دائما وانما كذلك في الملاحظة المضبوطة والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على المتغير التابع (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ،ص ٩١) .

وفضلاً عما تقدم من عمل اجراءات التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث ، يؤكد الباحث على ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (الداخلية والخارجية) والتي يعتقد إنها قد تؤثر في دقة وسلامة اجراءات التجربة ونتائجها وكما ياتي : (عدس ، ١٩٩٢ ص ١٩٠ – ١٩١)

١ – أداوات القياس :

استخدم الباحث اختباراً بعدياً لاكتساب المفاهيم النحوية وكان موحداً لمجموعات البحث الثلاث.

٢ – اختيار أفراد العينة :

حاول الباحث (قدر المستطاع) تفادي تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث ، وذلك باختيار العينة المناسبة ، وبإجراء عملية التكافؤ إحصائياً بين أفراد مجموعات البحث الثلاث ، فضلاً عن انتمائهم لبيئة اجتماعية وثقافية متشابهة .

٣ – ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد في الحوادث المصاحبة الكوارث الطبيعية والحوادث الأخرى التي يمكن حدوثها أثناء سير التجربة ، ولم تتعرض التجربة إلى أي من هذه الظروف طوال مدة سيرها ، سوى توقف الدوام مدة أربعة أيام بسبب منع التجوال من ٢٠٠٥/١٢/١٣ ولغاية ٢٠٠٥/١٢/١٦ ولم تتأثر التجربة بهذا المتغير أثناء سيرها وذلك لان التوقف كان في المجموعات الثلاث وفي الوقت نفسه .

٤ – اثر الإجراءات التجريبية :

من اجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع عمل الباحث – قدر المستطاع – على الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك فيما يأتي :

أ – سرية البحث :

حرص الباحث على سرية البحث وذلك بالاتفاق مع إدارات المدارس فلم يخبر التلاميذ بطبيعة البحث وأهدافه .

ب- المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي بعض موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .

جـ- المعلمات :

استعان الباحث لمهمة التدريس بمعلمات اللغة العربية في المدارس التي ستجري فيها التجربة ، لأن الباحث وجد ان من الأفضل قيام المعلمات في المدارس التي طبقت فيها التجربة بالتدريس ، وتم إجراء التكافؤ بين المعلمات الثلاث اللاتي قمن بالتدريس ، من حيث الشهادة ومدة سنوات تدريس مادة قواعد اللغة العربية والدورات التدريبية (ملحق٣) .

د- توزيع الحصص :

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث ، فقد تم الاتفاق مع ادرات المدارس الخاضعة لتجربة البحث على تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لمادة القواعد للمجموعات الثلاث حتى تأخذ الدروس في اليوم نفسه والدرس نفسه ، وذلك لتفادي وقوع أحد الدروس في يوم عطلة وكما يتضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث

اليوم / المجموعة	الأحد	الاثنين	المتغير المستقل
التجريبية الاولى	الدرس الأول ٨,٠٠	الدرس الثاني ٨,٥٠	أنموذج ميرل–تينسون
التجريبية الثانية			أنموذج هيلداتابا
الضابطة			الطريقة التقليدية

هـ – مدة التجربة

كانت مدة التجربة واحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي فصل دراسي بواقع (١١) أسبوع ، اذ بدأت يوم الأحد ٢٠٠٥/١٠/١٦ وانتهت يوم الثلاثاء المصادف ٢٠٠٦/١/٣ .

خامسا : تحديد المادة العلمية وصياغة الأهداف السلوكية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس للتلاميذ أثناء مدة التجربة ، وهي بعض المفاهيم التي تضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ وقام باستقاء الأهداف السلوكية من الكتاب ، وقد بلغ عددها (٦٩) هدفا بصيغتها الأولية ، موزعة على المستويات الثلاثة (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) التي اعتمدها الباحث في صياغة الأهداف السلوكية ، لأنها تلائم التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية، كذلك استيفاء هذه الأهداف لمحتوى المادة ، وسلامة استقامتها وصياغتها وتغطيتها الأهداف العامة . وقد تم عرضها مع محتوى المادة على مجموعة من المحكمين والمختصين باللغة العربية وآدابها ومناهجها وطرائق تدريسها ومعلمي المادة (ملحق ٢) واعتمد الباحث نسبة ٨٠ % من آراء المحكمين معيارا لصلاحية الغرض السلوكي ومدى ملاءمته ، وعدلت في ضوء ملاحظاتهم هذه الأهداف وحذف بعضها حتى أصبحت بشكلها النهائي (٥٤) هدفاً سلوكياً (ملحق ٤) .

سادسا : أعداد الخطط التدريسية

ويقصد بالخطة التدريسية "العنوان الذي يعطى الى الشرح الموجز لكل ما يراد انجازه في الصف ، والوسيلة المعينة التي تستخدم لهذا الغرض بوصفها نتيجة لما يحدث من الفعاليات في أثناء عرض المادة الدراسية " (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص ٢٧١) .

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح ، فقد أعدّ الباحث الخطط التدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، والمقرر تدريسها أثناء مدة التجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة وعلى وفق أنموذج ميرل-تينسون (القياسي) وأنموذج هيلداتابا (الاستقرائي) معتمدا على خطوات أنموذج ميرل-تينسون في تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ، وعلى أنموذج هيلداتابا في تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ، وعلى خطوات الطريقة التقليدية في تدريس تلاميذ المجموعة الضابطة ، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط (ملحق ٥) على مجموعة من المحكمين المختصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها ومعلمات المادة (ملحق ٢) لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم ، لغرض تحسين تلك الخطط وجعلها سليمة ، لتضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعا : أداة البحث

تطلب البحث إعداد أداة لقياس اكتساب المفاهيم ، لتحقيق هدف البحث وفرضياته ، وعلى الرغم من توفر دراسات سابقة عديدة تقيس التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية ، فان الباحث اثر أعداد أداة حديثة لقياس مدى اكتساب التلاميذ المفاهيم النحوية لذلك ارتأى الباحث ان تكون فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعده لأغراض هذا البحث من نوع الاختبارات الموضوعية لأنها تتسم بالدقة والموضوعية والشمول والاقتصاد بالوقت ، وكذلك تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات (محمد ومحمد ، ١٩٨٨ ، ص ١٧) .

وقد أعدّ نوعين من الاختبارات الموضوعية في بناء اختبار اكتساب المفاهيم النحوية هما :

الأول : كان الاختيار من متعدد ، وهو مكون من عدد من الفقرات يلي كل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح ، أما النوع الثاني فكان من نوع اختبار التكميل ، وانسجاما مع أهداف البحث صاغ الباحث أسئلة الاختبار التحصيلي لتغطي موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية أثناء التجربة ضمن المستويات الثلاث من المجال المعرفي لتصنيف Bloom وهي (المعرفة، الفهم ، التطبيق) ومن ضمن إعداد الاختبار التحصيلي إعداد جدول المواصفات ، وهو جدول يربط بين الأهداف والمحتوى وبين الوزن النسبي لكل جزء من الأجزاء المختلفة .

تم إعداد جدول مواصفات لموضوعات قواعد اللغة العربية التي تم تدريسها وللمستويات الثلاث من تصنيف Bloom والمشار اليها اعلاه .

وقد تم إعداد جدول المواصفات بالخطوات الآتية :

١- تحديد المادة العلمية التي يراد قياسها .

٢- تحديد الأغراض السلوكية للمادة الدراسية .

٣- تحديد وزن وأهمية كل موضوع قياسا على الموضوعات الأخرى .

أي تحديد نسبة التركيز لكل جزء من المادة الدراسية وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المقررة لكل وحدة أو فصل مقسومة على أعداد الحصص الكلية للمادة الدراسية مضروباً بـ (١٠٠) وكما يأتي :

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الوحدة الدراسية}}{\text{عدد حصص المادة الدراسية جميعا}} \times ١٠٠$$

٤- تحديد نسبة الأغراض السلوكية من مستويات المعرفة المختلفة ، ويكون هذا من خلال التركيز على هذه الأغراض في أثناء عملية التدريس .

٥- تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد وضعها .

٦- تحديد عدد الأسئلة لكل جزء من المادة حسب المعادلة الآتية :

عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة الكلي × نسبة التركيز × نسبة الغرض السلوكي (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ١٤٩ – ١٥٢)

وقد وضع الباحث جدول مواصفات يحتوي على عدد الأسئلة لكل موضوع من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية كما في الجدول (١١)

وبناءً على ذلك أعدّ اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٣٠) فقرة .

جدول (١١) جدول المواصفات

الموضوع	عدد الصفحات	عدد الحصص	نسبة تركيز الحصص %	نسبة المحتوى %	تذكر ٤٦,٢٩ %	استيعاب ٣٣,٣٣ %	تطبيق ٢٠,٣٨ %	مجموع الأهداف	الأسئلة	تذكر	استيعاب	تطبيق
الفاعل	٦	٣	١٨,٧٥	١٨,٧٥	٣	٣	٢	٨	٦	٣	٢	١
المفعول به	٤	٢	١٢,٥	١٢,٥	٣	٣	٢	٨	٤	٢	١	١
المبتدأ والخبر	٥	٣	١٨,٧٥	١٨,٧٥	٦	٥	٢	١٣	٦	٣	٢	١
كان واخواتها	٧	٤	٢٥	٢٥	٧	٣	٢	١٢	٧	٣	٢	٢
ان وكأن	٧	٤	٢٥	٢٥	٦	٤	٣	١٣	٧	٣	٢	٢
المجموع	٢٩	١٦	١٠٠	١٠٠	٢٥	١٨	١١	٥٤	٣٠	١٤	٩	٧

صدق الأداة

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يستطيع قياس ما وضع من اجل قياسه ، إذ يعد الصدق من السمات الواجب توفرها في أداة البحث (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ١١٠).

وقد حرص الباحث أن تكون أداته صادقة ، وان تحقق هدف البحث ، لذا تبنى الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي الذي أعده ، من خلال عرض فقرات الاختبار وقائمة الأغراض السلوكية (وجدول الموصفات) والكتاب المنهجي (كتاب قواعد اللغة العربية) على عدد من المحكمين في اختصاص اللغة العربية وآدابها ، وكذلك عدد من معلمات اللغة العربية (ملحق ٢) ، وفي ضوء التعديلات المقترحة على القسم الآخر ، لم يحذف المحكمون أي فقرة من فقرات الاختبار وبهذا تحقق صدق الاختبار .

صياغة تعليمات الاختبار :

إن تعليمات الاختبار تعطي الممتحن فكرة عن نوع الاختبار وطوله ، أي عدد الفقرات المكونة له ، والوقت المخصص له ، لذا يجب إعطاء التعليمات بلغة سلسة ، وصحيحة، ومبسطة ، وقصيرة ، وان توضح بدقة (الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٦١٦).

فيجب أن تأتي التعليمات في بداية الاختبار ، وان تكون واضحة الصياغة محددة الهدف(الخولي ، ١٩٩٨ ، ص ٧٤) ، وعليه تم وضع تعليمات حول كيفية الإجابة عن الفقرات الواردة في الاختبار .

التجربة الاستطلاعية للاختبار

من اجل التحقق من وضوح فقرات الاختبار ، وتعليمات الإجابة ، وتشخيص الفقرات لاعادة صياغتها ، وتقدير الوقت المناسب للاختبار ، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث ، وتألفت من (١٨) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة (الغفران الابتدائية) في يوم الأحد ٢٠٠٥/١٢/١٥ وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار ٤٠-٥٠ دقيقة ، واتضح أن الفقرات كانت واضحة بالنسبة للتلاميذ .

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية :

إن الغاية من تحليل الفقرات هي تحسين الاختبار من خلال الكشف عن الفقرة الصعبة والعمل على إعادة صياغتها او حذفها او استبعاد غير الصالحة منها(ابولبدة،١٩٧٩،ص٢١٥).

إن تحليل الفقرات يساعد المعلمين على التأكد عند تصميم الاختبار بان الفقرات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب من حيث سهولتها وصعوبتها والقدرة على التمييز بين الطلاب ذوي القابليات العالية، والطلاب ذوي القابليات الضعيفة (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ١٢٢).

وبغية تحليل فقرات الاختبار ، رتب الباحث درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية تنازليا بعد تصحيح اجاباتهم ، ثم قسمهم الى مجموعتين مثلت المجموعة الاولى ٥٠% ليتمثل المجموعة العليا و ٥٠% لتمثل المجموعة الدنيا ، وبلغت أعلى درجة للمجموعة العليا (٣٠) درجة فيما كانت أوطأ درجة للمجموعة الدنيا (٧) درجات ، ثم أحصى الباحث مستوى الصعوبة وقوة التمييز ، ولكل فقرة من الفقرات حسب ما يأتي :

أ- مستوى صعوبة الفقرات :

هو تحديد صعوبة الفقرة بحساب نسبة التلاميذ المئوية الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة (الالوسي ، ١٩٨٣ ، ص ١٥٣).

فإذا كانت النسبة عالية دلت على سهولة الفقرة ، وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها ، وحسبت كل فقرة باستخدام معادلة الصعوبة ، ووجد أنها كانت بين (٠,٥٥) ، (٠,٦٦). ويرى Bloom أن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت الفقرات في مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠) ، (٠,٨٠) (ملحق ٦) .

ب- معامل تمييز الفقرات :

يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (Stanley , 1972 , P. 450).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار (ملحق ٦) وجد أنها كانت بين (٠,٣٣) و (٠,٥٥) وهذا يعني ان فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا ، ويرى الزوبعي ان الفقرات تكون مميزة اذا كانت قوة تمييزها اعلى من(٠,٢٥) (الزوبعي وآخرون،١٩٨١،ص٨) .

ثبات الاختبار

ويعني ان الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريبا بالنسبة لمجموعته ، عند تكرار قياسه، ويبقى على حالة واحدة تقريبا (الداهري والكبيسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٢).

ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة كوردر – ريتشاردسون (٢٠) وقد بلغت درجة الثبات لاختبار اكتساب المفاهيم (٠,٨٩) ويعد الثبات جيداً ، حيث يعد الاختبار جيداً وذا ثبات عال اذا بلغ معامل ثباته (٠,٧٥) او اكثر(سمارة واخرون،١٩٨٩،ص ١٢٠) .

الصيغة النهائية للاختبار

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالاختبار ومفرداته ، اصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفا من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة ، ضم السؤال الأول (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٧) فقرات من نوع الاختيار من متعدد أيضا وضم السؤال الثالث (٥) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وفقرتين اثنتين من نوع التكميلي (ملحق ٧).

تطبيق التجربة

بعد ان قام الباحث بتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث التي ستدرس أثناء مدة التجربة ، وإعداد الخطط التدريسية وأعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، فضلا عن تنظيم جدول الحصص في المدارس الثلاث ، بواقع حصتين في كل أسبوع ، طبق الباحث تجربته على أفراد مجموعات البحث الثلاث في ٢٠٠٥/١٠/١٦ . واستمر تدريس المجموعات التجريبية الثلاث فصلاً دراسياً ، وانتهت التجربة في ٢٠٠٦/١/٣ ، وأوكل الباحث مهمة التدريس الى معلمات مادة اللغة العربية في المدارس ، إذ قامت معلمة المجموعة التجريبية الاولى بتدريس مادة القواعد وفق أنموذج ميرل–تينسون ، أما معلمة المجموعة التجريبية الثانية فقد درست مادة القواعد وفق أنموذج هيلداتابا ، اما معلمة المجموعة الضابطة فقد درست مادتها وفق الطريقة التقليدية ، وكان الباحث يدخل بعض دروس القواعد للصف الخامس الابتدائي في المدارس الثلاث للتأكد من سير معلمات المادة على وفق الخطط التدريسية ، ولم يحدث خلال هذه المدة أي اندثار تجريبي ، ولم يتسرب أي من تلاميذ مجموعات البحث الثلاث.

تطبيق اختبار الاكتساب

بعد الانتهاء من تعليم المحتوى الدراسي المقرر لمادة قواعد اللغة العربية (الموضوعات المحددة للتجربة) ، اختار الباحث موعد تطبيق اختبار المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة في وقت واحد،بعدما ابلغ التلاميذ في المجموعات الثلاث بموعد الاختبار قبل اسبوع من اليوم المحدد للاختبار،إذ طبق الباحث الاختبار في يوم الثلاثاء ٢٠٠٦/١/٣ وساعد الباحث بعض معلمات المدارس في الأشراف على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على سير الاختبار .

تصحيح الاختبار

بعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار ، صحح الباحث الأوراق الأختبارية ، ودون الدرجات في جداول ، وأصبحت مهيأة للمعالجة الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث(ملحق٨).

الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات :

١- تحليل التباين الأحادي :

استعمله الباحث في إحصاء تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات التي حددها.

$$\text{ف} = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

(عودة ، والخليلي ، ١٩٨٨ ، ص ٣٢٣)

٢- معادلة مربع كاي (كا^{٢})

لإجراء التكافؤ بين مجموعات البحث بالثلاث في تحصيل الأبوين .

$$\text{كا}^{٢} = \text{مجـ} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣- اختبار شيفيه :

لمعرفة الفروق المعنوية بين مجموعات البحث الثلاث

$$She = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)^2}{S_w{}^2(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}$$

$\overline{x_1}$ = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى

$\overline{x_2}$ = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

$S_w{}^2$ = مصدر التباين داخل المجموعات

n_1 = عدد أفراد المجموعة الأولى

n_2 = عدد أفراد المجموعة الثانية

(Ferguson, 1981 , P. 240)

٤- معامل الصعوبة لحساب قوة صعوبة الفقرات في اختبار الاكتساب :

مجموع الأفراد الذين أجابوا على الفقرة بصورة صحيحة من المجموعتين العليا والدنيا

معامل الصعوبة = ——————————————————

مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

٥- قوة التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي :

لتحديد القوة التمييزية لفقرات اختبار الاكتساب .

عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا –

عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا

قوة التمييز = ——————————————————

½ عدد التلاميذ في المجموعتين

٦- معامل كوردر – ريتشاردسون (٢٠) :

استخدم في حساب معامل الثبات لاختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

$$(KR-20)=\frac{n}{n-1}\left[1-\frac{\sum piqi}{SX^{2}}\right]$$

اذ يمثل :

n = عدد الفقرات

pi = درجة السهولة

qi = درجة الصعوبة

SX^2 = تباين الدرجات

(النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٥٠)

٧- معامل ارتباط بيرسون :

استخدم في حساب معامل الثبات لاختبار الاكتساب

$$ر = \frac{ن\ مجـ\ س\ ص - (مجـ\ س)\ (مجـ\ ص)}{\sqrt{[ن\ مجـ\ س^{٢} - (مجـ\ س)^{٢}]\ [ن\ مجـ\ ص^{٢} - (مجـ\ ص)^{٢}]}}$$

إذ يمثل :

ر : معامل ارتباط بيرسون

ن : عدد أفراد العينة

(س ، ص) : قيم المتغيرين

(ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٩)

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج

بعد انتهاء تجربة البحث على وفق الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل السابق ، يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث على وفق هدفه وفرضياته ، من خلال الموازنة بين متوسطات تحصيل تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبارات التي طبقت في نهاية التجربة لقياس (اكتساب المفاهيم النحوية) ويفسر النتائج التي توصل إليها البحث وكما يأتي :

أولاً : عرض النتائج

١- النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة التي تنص على :

(لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد مجموعات البحث الثلاث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في اكتساب المفاهيم النحوية) .

بعد تصحيح إجابات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث على فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث كانت (٢٦,٠٤١٧) ، (٢١,٤١١٨)، (٢٠,٨٤٢١) درجة على التوالي ، ولمعرفة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول (١٢) .

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٥٢,٩٨١	٢	١٧٦,٤٩١	١٥,٤٨٦	٣,١٦٢	دال احصائيا
داخل المجموعات	٦٤٩,٦٠٢	٥٧	١١,٣٩٧			
الكلي	١٠٠٢,٨٥٣	٥٩				

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٢) ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١٥,٤٨٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (٣,١٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٢ ، ٥٧) مما يدل على وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ومجموعات البحث الثلاث في اختبار إكتساب المفاهيم النحوية .

ووفقا للجدول (١٢) ترفض الفرضية الرئيسية وتقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد مجموعات البحث الثلاث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في اكتساب المفاهيم النحوية) .

ولما كان تحليل التباين يكشف لنا ما إذا كانت الفروق ذوات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث أم لا ، ولكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات ، ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها (عدس ، ١٩٧٢، ص١٩٣) فقد استعملت طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات ، وتحديد اتجاه هذه الفروق ، وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الثلاث (Class , 1970 . p 392) .

وللتحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة للفرضية الرئيسة ، طبق الباحث اختبار شيفة للمقارنات البعدية بين متوسطات اكتساب مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم النحوية ، وأدرجت النتائج في جدول (١٣)

جدول (١٣) نتائج اختبار شيفيه لمتوسطات مجموعات البحث في اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
			٢٦,٠٤١٧	٢١,٤١١٨	٢٠,٨٤٢١
التجريبية الأولى	٢٤	٢٦,٠٤١٧	_ _ _	١٨,٧١٦	٢٥,١٥٦
التجريبية الثانية	١٧	٢١,٤١١٨	_ _ _	_ _ _	٠,٢٥٥
الضابطة	١٩	٢٠,٨٤٢١	_ _ _	_ _ _	_ _ _

أ-النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى التي تنص على :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى ، والتي درست وفق أنموذج (ميرل-تينسون) ومتوسط درجات المجوعة التجريبية الثانية ، التي درست وفق أنموذج (هيلداتابا) في اكتساب المفاهيم النحوية) .

يتضح من الجدول (١٣) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ، والتي درست وفق أنموذج (ميرل–تينسون) كان (٢٦,٠٤١٧) ، وان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، التي درست وفق أنموذج هيلداتابا كان (٢١,٤١١٨) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى . إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٨,٧١٦) ، وهي اكبر من قيمة شيفيه الحرجة * (٦,٣٢٤) ، وبذلك ترفض الفرضية الفرعية الأولى ، وتقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج (ميرل–تينسون) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والتي درست وفق أنموذج (هيلداتابا) في اكتساب المفاهيم النحوية .

ب–النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية التي تنص على :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجوعة التجريبية الأولى التي درست وفق النموذج (ميرل–تينسون) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية) .

يبدو من الجدول (١٣) ان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق النموذج (ميرل–تينسون) كان (٢٦,٠٤١٧) وان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، التي درست بالطريقة التقليدية كان (٢٠,٨٤٢١) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، اتضح ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢٥,١٥٦) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة التي تساوي (٦,٣٢٤) ، وبذلك ترفض الفرضية الفرعية وتقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والتي درست وفق أنموذج (ميرل–تينسون) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، والتي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية).

جـ–النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على :

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

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، التي درست وفق أنموذج (هيلداتابا) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية) .

يتضح من الجدول (١٣) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، والتي درست وفق النموذج (هيلداتابا) (٢١,٤١١٨) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية به كان (٢٠,٨٤٢١) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسط هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، اتضح ان الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٢٥٥) أصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٦,٣٢٤) ، وعليه تقبل الفرضية الفرعية الثالثة .

ثانيا : تفسير النتائج ومناقشتها

يمكن تفسير نتائج البحث على وفق الفرضية الرئيسية وعلى النحو الآتي :

١- فيما يتعلق بالفرضية الصفرية الرئيسية ، أسفرت النتائج عن رفض هذه الفرضية وهذا يعني تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج (ميرل-تينسون) في اكتساب المفاهيم النحوية على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا وتلاميذ المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية .

ويعتقد الباحث أن الأسباب التي يمكن ان تعزى لهذه النتيجة ربما يكون واحدا او اكثر مما يأتي :

أ- يقدم أنموذج ميرل-تينسون تعريفا للمفهوم بشكل متكامل ويضع الصورة واضحة متكاملة في كل جوانبها ومعانيها أمام التلميذ ثم ينتقل إلى أجزائها جزءاً جزءاً ، ويدعم هذا الانتقال بالأمثلة المركزة على الصفات او الخصائص المعروفة للمفهوم . كما انه يفسح المجال أمام التلاميذ للقيام بعمليات ذهنية للموازنة بين خصائص المفهوم ، زيادة على تحفيز تفكير التلاميذ بالأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة . حيث ان تقديم التعريف المبني على الخصائص الاساسية في أنموذج ميرل-تينسون بمنزلة مفتاح العلوم له فتزداد الخصائص ثباتا واستقرارا في ذهن التلميذ ، علاوة على انه يتميز بتنوع وتسلسل خطواته مما يمكن التلميذ من فمهما .

حيث أشارت الأدبيات إلى ميل الإنسان الى إدراك الكليات قبل الأجزاء ، لذلك فان الأصول التي تدرك بها الخبرات هي الأصول التي تعتمدها للتذكر ، فإننا نتذكر كليات ، وان ما نتذكره يعتمد على طريقة إكسابنا له .

ب- أما أسباب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج هيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية فيرى الباحث بأنها تعود الى ان استخدام أنموذج ميرل-تينسون في تدريس المفاهيم يغني عن العمليات اللازمة التي ينبغي ان يقوم بها المتعلم في أنموذج هيلداتابا لتحديد صفات المفهوم من أمثلة في غياب التعريف ، في حين يزود التعريف المتعلم بهذه الصفات وبذلك يوفر عليه الجهد والوقت اللازمين ، وحيث ان عملية الاكتساب عملية شعورية ومقصودة ، وبالتالي فان ما اكتسبناه بقصد يعد تذكراً احسن مما اكتسبناه بغير قصد او صدفة (توق واخرون ، ٢٠٠٢ ، ص٣٤٧) .

تختلف هذه النتيجة مع اغلب الدراسات كدراسة (صفدي ، ١٩٨٩) ودراسة (العنبكي ، ٢٠٠٢) والتي أجمعت على تفوق أنموذج هيلداتابا على أنموذج ميرل-تينسون .

جـ-أما أسباب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج ميرل-تينسون على تلاميذ المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعزى إلى اثر أنموذج ميرل-تينسون الكبير في توضيح المادة وتفصيلها واستثارة التلميذ إلى المشاركة في الدرس وان أي تغير في استراتيجية الدرس من شأنها أن تثير التلميذ وتشوقه لمعرفة الكثير من القضايا ذات الصلة بموضوع الدرس مما يؤدي الى حماس التلاميذ وزيادة تقبلهم للمادة باعتبارها أصبحت اكثر سهولة ومرونة واكثر فهماً على التلميذ .

على العكس من استخدام الطريقة التقليدية التي تؤدي غالباً الى ملل التلاميذ وضجرهم من المادة مما يترتب على ذلك ضعف إكتسابهم للمفاهيم النحوية ، واتفقت هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات السابقة كدراسة (مكني ، ١٩٨٤) ودراسة (صفدي ،١٩٨٩) ودراسة (المحزري، ١٩٩٩) ودراسة (العنبكي ، ٢٠٠٢) .

وخلاصة القول ان أنموذج ميرل-تينسون التعليمي طريقة تعليمية تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة ، فهي تتطلب إذن مهارات تفكير لأجل توضيح وإثبات صحة الجزئيات والحالات الخاصة التي تقع ضمنها .

الفصل الخامس

أولاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده استنتج الباحث ما يأتي :

١-إن أنموذج ميرل-تينسون ، اثبت فاعليته ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية بالمقارنة مع أنموذج هيلداتابا والطريقة التقليدية .

٢-إن أنموذج هيلداتابا لم يثبت فاعليته في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية بالمقارنة مع الطريقة التقليدية .

٣-ان استعمال أنموذج (هيلدتابا) و(ميرل-تينسون) في تدريس المفاهيم النحوية كلف وقتاً وجهداً إضافيين اكثر من الطريقة التقليدية في تهيئة الأمثلة المنتمية الى المفهوم المراد تعلمه ، والأمثلة غير المنتمية إليه وإعطاء المسوغ المناسب عن كل مثال .

ثانيا : التوصيات

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث فانه يوصي بما يأتي :

١-استخدام أنموذج ميرل-تينسون في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لغرض اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية .

٢-أن يؤكد مشرفو اللغة العربية في زياراتهم لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها اهمية استخدام أنموذج ميرل-تينسون في تدريس قواعد اللغة العربية .

٣-اطلاع معلمي ومعلمات اللغة العربية على أسس وخطوات أنموذج ميرل-تينسون وذلك لانهم لم يسبق لهم تناولها أثناء فترة الإعداد ، وذلك من خلال الدورات والندوات التي تجري في مركز الإعداد والتدريب .

٤-تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة في كليات التربية الأساسية أسس أنموذج ميرل-تينسون وخطوات تطبيقه في التدريس .

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي وبهدف فتح آفاق مستقبلية لبحوث أخرى يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

١- اثر استخدام أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية .

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى .

٣- مقارنة فاعلية لنماذج أخرى مع الأنموذجين -قيد البحث- في اكتساب المفاهيم النحوية .

٤- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة أثر كل من أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في تحقيق أهداف تعليمية أخرى كالميول الأدبية والاتجاهات وتنمية المهارات في اللغة العربية.

المصادر

١- الالوسي ، جمال حسين واميمة علي خان (١٩٨٣) **علم نفس الطفولة والمراهقة،** جامعة بغداد.

٢- ابراهيم ، احمد ابو بكر (١٩٨٢) **دراسة حول مشكلات اللغة العربية في التعليم العام،** الادارة العامة للمناهج والكتب المدرسية ، الامارات .

٣- ابراهيم ، عبد العليم (١٩٧٣) **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة .

٤- ابو اصفر ، رزق رمضان (١٩٩٠) **فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب نموذج جانيه ونموذج ميرل-تينسون في تحصيل طلاب الاول الاعدادي** ، الجامعة الاردنية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥- ابو حطب ، فؤاد وامال صادق (١٩٩٦) **علم النفس التربوي** ، ط٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر.

٦- ابو زينة ، فريد كامل (١٩٩٧) **الرياضيات مناهجها واصول تدريسها** ، ط٤، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .

٧- ابو لبدة ، سبع محمد (١٩٧٩) **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي** ، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان .

٨- ابو مغلي ، سميح (١٩٨٦) **الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٩- احمد ، مارب محمد (١٩٩١) **اثر استخدام التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء** ، جامعة الموصل – كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠- الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) **اسس علم النفس التربوي** ، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .

١١- الاقطش ، يحيى سالم (١٩٩٠) توظيف معطيات التقنية التربوية الحديثة في تدريس مبحث التربية الاسلامية ، **مجلة رسالة المعلم** ، المجلد (٣١) ، العدد (٤) ، عمان ، ص ٢٧-٣٢ .

١٢- بل ، فردريك (١٩٨٧) **طرق تدريس الرياضيات** ، ترجمة محمد امين المفتي ، ج١ ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٣- بلقيس ، احمد (١٩٨٣) تعلم المفاهيم بين الاستقراء عند تابا والاكتشاف عند برونر ، **مجلة المعلم / الطالب** ، العدد (٢) ، عمان ، ص ١٠٨-١٣٤.

١٤- _____ وتوفيق مرعي (١٩٨٢) **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .

١٥- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة المؤسسة الثقافية العالمية ، بغداد .

١٦- توق ، محي الدين واخرون (٢٠٠٢) **اسس علم النفس التربوي** ، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر وللتوزيع ، عمان .

١٧- الجبوري ، فتحي طه مشعل ، (٢٠٠١) **اثر انموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية** ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير منشورة) .

١٨- الجعفري ، ماهر اسماعيل ابراهيم وحسن علي فرحان العزاوي (١٩٩٠) دراسة مقارنة لاثر بعض الطرائق التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد (١٦) ، بغداد ، ص٧-٢٧.

١٩- الجلاد ، ماجد (٢٠٠٠) المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها ، **مجلة ابحاث اليرموك** ، مجلد (١٦) ، عدد (٣) جامعة اليرموك ، ص٦٣-٧٩ .

٢٠- الجنابي ، انتصار عبد الحمزة كاطع ، (٢٠٠٣) **اثر انموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها**، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٢١- الجواري ، احمد عبد الستار (١٩٨٤) **نحو التيسير** ، دراسة ونقد منهجي ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد .

٢٢- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) **التصميم التعليمي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٢٣- خريشة ، علي كايد (١٩٨٥) **اثر كل من استراتيجية هيلداتابا ونموذج ميرل-تينسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية** ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٤- _____ (١٩٩٧) اثر الجنس والمستوى التعليمي في اكتساب طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن للمفاهيم الزمنية ، **مجلة دراسات** ، مجلد (٢٤) ، عدد (١) الجامعة الاردنية ، ص١٠٢-١١٦ .

٢٥- الخطيب ، احسان (١٩٧٢) **ابحاث نقدية مقارنة** ، دار الفكر ، دمشق

٢٦- الخطيب ، محمود علي سليمان (١٩٩٢) **فاعلية استخدام أنموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن** ، جامعة اليرموك ، الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٧- الخفاجي ، طالب محمود ياسين (١٩٩٨) اثر استخدام نموذج ميرل-تينسون التعليمي في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الجغرافية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد ٢٨ .

٢٨- خليفة ، عبد الكريم (١٩٨٦) **تيسير العربية بين القديم والحديث** ، منشورات مجمع اللغة العربية الاردني ، عمان ، الاردن .

٢٩- الخماسي ، عبد علي حسين صالح (١٩٨٧) **دراسة مقارنة لاثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) .

٣٠- الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣) **طرق التدريس العامة** ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، مطابع الكتاب المدرسي ، جمهورية اليمن .

٣١- الخوالدة ، محمد محمود واخرون (١٩٩٧) **طرائق التدريس العامة** ، ط١، مطابع وزارة التربية والتعليم ، اليمن .

٣٢- الخولي ، محمد علي (١٩٩٨) **الاختبارات التحصيلية اعدادها واجراؤها وتحليلها** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الاردن .

٣٣- الخياط ، حورية (١٩٨٢) فاعلية التدريس المبرمج في تدريس مادة النحو في المرحلة الابتدائية ، **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، العدد (١) ، السنة (٢) ، مطبعة شركة فنون للرسم والنشر والصحافة ، تونس ، ص ٧١- ٩٤ .

٣٤- داؤد ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

٣٥- الداهري ، صالح حسن احمد و وهيب مجيد الكبيسي (٢٠٠٠) **علم النفس العام** ، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الاردن ، اربد .

٣٦- دبور ، مرشد (١٩٨٥) التعليم بالاكتشاف والتعليم التلقيني ، **المجلة الثقافية** ، العدد (٨)، الجامعة الاردنية ، عمان ص ٧٣-٧٨ .

٣٧- الدريج ، محمد (١٩٩٦) **تحليل العملية التعليمية** ، ط٢ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر التوزيع ، الرياض .

٣٨- الدليمي ، كامل محمود نجم وطه علي حسين (١٩٩٩) **طرائق تدريس اللغة العربية** مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .

٣٩- ديك ، ولتر وروبرت ريزر (١٩٩٢) ، **التخطيط للتعليم الفعال** ، ترجمة محمد ذيبان غزاوي ، ط١ ، عمان .

٤٠- الربيعي ، جمعة رشيد (١٩٩٩) اثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية ، **مجلة كلية المعلمين** ، العدد (١٦) ، ص١٦٧-١٩٦.

٤١- ريان ، فكري حسن (١٩٩٣) **التدريس . أهدافه . أسسه . أساليبه . تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٣ ، دار الكتب ، القاهرة .

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

٤٣- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل .

٤٤- _____ ومحمد احمد الغنام (١٩٨١) **مناهج البحث في التربية** ، ط٢، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .

٤٥- زيتون ، عايش محمود (١٩٨٦) **طبيعة العلم وبيئته ، تطبيقات في التربية العلمية** ، ط١، دار عمار ، عمان .

٤٦- _____ (١٩٩٦) **اساليب تدريس العلوم** ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٤٧- الزيود ، نادر فهمي واخرون (١٩٨٩) **التعليم والتعليم الصفي** ، ط١، دار الفكر للنشر، عمان .

٤٨- الساعدي ، رملة جبار كاظم (٢٠٠٢) **اثر استخدام انموذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا التعليميين في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية** ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٩- السامرائي ، هاشم واخرون (١٩٩٤) **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، ط١، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد .

٥٠- ستبزر ، دين (١٩٩٠) **تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة** ، ترجمة نجم الدين مروان وشاكر نصيف العبيدي ، مطبعة التعليم العالي بالموصل .

٥١- سعادة ، جودت احمد (١٩٨٧) **نموذج هيلداتابا لتدريس المفاهيم** ، جامعة اليرموك ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، الاردن .

٥٢- _____ وجمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨) **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية** ، ط١، دار الجبل ، بيروت .

٥٣- سعيد ، عبد الوارث مبروك (١٩٨٥) **في اصطلاح النحو العربي** ، ط١ ، دار العلم الكويت .

٥٤- السكران ، محمد احمد (١٩٨٩) **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ، دار الشروق للطباعة والنشر .

٥٥- سمارة ، عزيز واخرون ، (١٩٨٩) **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر، عمان .

٥٦- السيد ، سميرة احمد (١٩٨٦) الطفل وتكوين المفاهيم ، دور الروضة والمدرسة الابتدائية، **مجلة العلوم الاجتماعية** ، العدد (٣) ، الكويت ، ص١٧٩-١٩٥ .

٥٧- السيد ، محمود احمد (١٩٨٠) **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها** ، ط١، دار العودة ، بيروت .

٥٨- _____ (١٩٨٨) **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح** ، ط١، دار الطلاب للترجمة والنشر والتوزيع ، دمشق.

٥٩- شاهين ، توفيق محمد (١٩٨٠) **عوامل تنمية اللغة العربية** ، دراسات لغوية ، ط١، مطبعة الدعوة الاسلامية ، القاهرة .

٦٠- الشبلي ، ابراهيم مهدي وزاخرون (١٩٧٧) **مقدمة في المناهج لمعاهد المعلمين** ، ط١ ، دار العودة ، بيروت .

٦١- الشوملي ، علي (٢٠٠٠) اثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل قواعد اللغة العربية ، **مجلة العلوم التربوية** ، العدد (٥٥) ، مجلد ١٤ ، عمان ، الاردن، ص٢١١-٢٤٧ .

٦٢- صالح ، احمد زكي (١٩٧٢) **علم النفس التربوي** ، ط ١٠ ، مكتبة النهضة المصرية.

٦٣- صفدي ، احمد محمود احمد (١٩٨٩) **فعالية استخدام انموذج كل من ميرل وتينسون ، جانيه وهيلداتابا ، في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الاول الإعدادي** ، جامعة اليرموك ، عمان ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٤- الطشاني ، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨) **طرق التدريس العامة** ، ط١، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الاردنية .

٦٥- عبد المجيد ، عبد الرحيم (١٩٧٨) **مبادئ التربية وطرق التدريس** ، ط٣، مكتبة النهضة المصرية .

٦٦- عدس ، عبد الرحمن (١٩٧٢) **مبادئ الاحصاء في التربية** ، علم النفس ، ج٢، مكتبة الاقصى، عمان .

٦٧- _____ (١٩٩٢) **اساسيات البحث التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان ، عمان الاردن.

٦٨- علي ، موفق حياوي (١٩٩٢) تدريب اساتذة جامعة الموصل لتطوير طرق التدريس، **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلد (١٢) ، العدد (١) ، تونس ، ص١٧-٣٥ .

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

٧٠- العمر ، بدر عمر (١٩٩٠) التعليم في علم النفس التربوي ، ط١، الكويت تايمز ، الكويت.

٧١- العنبكي ، سندس عبد الله جدوع (٢٠٠٢) **اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل-تينسون وهيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٧٢- عودة ، احمد سليمان (١٩٩٩) **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، عمان .

٧٣- _____ واحمد خليل الخليلي (١٩٨٨) **الاحصاء للباحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

٧٤- عيواص ، احلام اديب (٢٠٠٥) اثر استخدام انموذج هيلداتابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة الموصل ، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية** ، العدد (٢) ، المجلد (٢) ، جامعة الموصل ، ص ٥٣-٧٩.

٧٥- _____ (٢٠٠٦) اثر استخدام أسلوب أنموذج ميرل-تينسون في اتجاهات طلبة الصف الأول المتوسط نحو مادة التاريخ ، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية** ، العدد (١) ، المجلد (١٣) ، كلية التربية ، جامعة تكريت ، ص ٢٥٧ - ٢٨١ .

٧٦- غانم ، محمود محمد (١٩٩٥) **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعلمه** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .

٧٧- الغريب ، رمزية (١٩٧٧) **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

٧٨- الفخري ، سالمة (١٩٧٣) **تكوين مفاهيم القياس عند الاطفال** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد .

٧٩- فرحان ، اسحاق احمد واخرون (١٩٨٤) **تعلم المناهج التربوية** ، انماط تعليمية معاصرة، ط٣، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٠- القاعود ، ابراهيم (١٩٩٢) اثر تزويد طلاب الثاني بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن ، **المجلة العربية للتربية** ، مجلد (١٢) ، العدد (٢) ص ٩٢-١٢٧ .

٨١- القضاة ، قاسم واخرون (١٩٩٧) المشكلات التي تعوق الطلبة عند استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس المملكة ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد (٣٨) ، العدد (١) ، عمان ، ص٤٥-٤٩ .

٨٢- قطامي ، يوسف (١٩٩٠) **تفكير الطفل تطور وطرق تعلمه** ، الدار الاهلية للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٣- _____(١٩٩٨) **سيكلولوجية التعليم والتعلم الصفي** ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان .

٨٤- _____ واخرون ، (٢٠٠٠) **تصميم التدريس** ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

٨٥- _____ ونايفة قطامي (٢٠٠١) **سيكلولوجية التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٦- الكخن ، امين (١٩٩٢) **دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس .

٨٧- الكلاك ، عائشة ادريس عبد الحميد (٢٠٠١) اثر استخدام اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٨- اللقاني ، احمد حسين وعودة عبد الجواد ابو سفينة (١٩٩٠) **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٩- المحزري ، عبد الله مهدي (١٩٩٩) **اثر انموزذجي ميرل-تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في اليمن** ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩٠- محمد ، داؤد ماهر ومجيد مهدي محمد (١٩٨٨) **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي** ، ط١، دار القلم ، دبي .

٩١- مرجى ، فهد مثقال (١٩٨٩) **مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الادرن** ، كلية التربية ، الجامعة الاردنية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩٢- مرعي توفيق واخرون (١٩٩٣) **انماط التعليم** ، ط٢ ، مطبعة وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب ، سلطنة عمان .

٩٣- _____ ومحمد الحيلة (٢٠٠٢) **طرائق التدريس العامة** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٩٤- المزوري ، سعاد حامد سعيد (٢٠٠١) **اثر انموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية** ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٥- مقلد ، محمد محمود (١٩٨٨) مشكلات ضعف الطلاب في النحو العربي ، **مجلة رسالة التربية** ، العدد (٦) ، سلطنة عُمان ، ص١٢٦-١٤٣ .

٩٦- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشرة والتوزيع ، عمان .

٩٧- المليكي ، عبد السلام عبده محمد (٢٠٠٣) **اثر انوذجي ميرل-تينسون وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٨- المهجة ، نبال عباس (٢٠٠٢) تحديد المفاهيم البايولوجية الصعبة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ، **مجلة القادسية** ، العدد (١) ، جامعة القادسية ، ص٧٦-٨٥ .

٩٩- النبهان ، موسى (٢٠٠٤) اساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .

١٠٠- نزال ، شكري حامد (٢٠٠٢) مدى اكتساب التلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدارسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي للعام ١٩٩٩-٢٠٠٠ واثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، **مجلة دراسات** ، مجلد (٢٩) ، العدد (١) ، ص٣٦-٥٤ .

١٠١- نشواني ، عبد المجيد (١٩٨٥) **علم النفس التربوي** ، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع الاردن .

١٠٢- نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠١) **الجديد في تعليم العلوم** ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الاردن –عمان .

١٠٣- نصار ، حسين (١٩٧٤) اللغة العربية والتعليم الجامعي ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (٥) تونس ، ص ٣٧-٤٥.

١٠٤- هرمز ، صباح حنا (١٩٨٩) **سيكلولوجية لغة الاطفال** ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .

١٠٥- ويتبج ، النوف (١٩٨٤) **سيكلولوجية التعليم** ، سلسلة شوم ، في العلوم الاجتماعية ، ترجمة عادل عز الدين الاشول واخرون ، المطبعة العربية نيويورك ، دار ماكجر وهل .

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

١٠٧- ياسين ، نبهان (١٩٨٦) **وقفة مع اللغة العربية ونحوها** ، المؤتمر الثقافي الاول المنعقد للفترة من ٤-١٩٨٦/٥/٦ في الجامعة المستنصرية،كلية الاداب،ص١٢٩-١٤٩.

١٠٨- ياسين ، واثق عبد الكريم (١٩٩٩) **اثر تدريس المفاهيم الفزيائية باستخدام خرائط المفاهيم وأنموذج هيلداتابا في التفضيل المعرفي لطلبة كلية المعلمين** ، كلية التربية (ابن الهيثم) جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٠٩- اليوسف ، جمال يعقوب (١٩٨٦) **اثر المستوى التحصيلي واستخدام أنموذج جانيه وأنموذج ميرل-تينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب طلبة الصف الاول الاعدادي للمفاهيم الجغرافية** ، جامعة اليرموك ، اربد –الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة) .

112- Class G.V. and Stanly , J.C. (1970), **Statistical Methods in Educational Psychology** , Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

113- Crystal , David (1994), **Dictionary of linguistics and phonetics**, Black well Publishers, Great Britain.

114- Davis , Robert (1977), **Learning System design: An approach to the Improvement of instruction** , McGraw Hall , Book Company, New York.

115- Fergason , George (1981), **Statistical Analysis in Psychology and Education**, McGraw , New York.

116- Fransic , Evelynw (1975), **Grade level and difficulty in learning discovery and verbal receplion methods**, Journal of **Educational psychology**, vol. 67 . No. 5.

117- John , Jarolimek , (1980) **Conceptual Approach in the Social studies in peter Martorellal (ed.)**, Social studies , Theory into pratice Ilarper and Row Publishers Inc, New York.

118- Joyce , B. and Weilm (1980) **Methods of teaching,** , prentice – Hall , Inc, New Jersey.

119- Mckinny , Warren and others (1984) , T**he Effect of Three method of Teaching Social studies concepts of sixth Grade student, Journal of Educational Research,** Vol. 64 , No. 3.

120- Novak , J.D. and Gwin (1985), The use concept mapping and knowledge mapping with Junior high school sciences students, **Science Education**, Vol. 67.No. 5 .

121- Proyor , Leana Allegro (1994) Teaching Strategies Designed to meet the cognitive needs of Gifted and talented in the pryor Regular classroom, **Handicapped and Gifted children** , Vol , 300 .

122- Stanly , J.C. and Hopkin , D. (1972) **Education and psychological measurement and Evaluation** , Engel wood cliffs J. Prentice – Hall.

123- Stieblich , Christel (1985) A study on cognitive style lateral Eye movement and Deductive Learning, VS. Inductive **"Dissertation Abstract, Inc."** , Vol. 45 . No. 9.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق **العدد : ٢٣٤٧٥**

وزارة التربية **التاريخ ٢٠٠٥/٩/٢٧**

المديرية العامة لتربية نينوى

مديرية التخطيط التربوي

البحوث والدراسات

إلى إدارات المدارس الابتدائية في الجانب الأيسر

م/ تسهيل مهمة

كتاب جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية . ذو العدد ١٣٨٢ في ٢٠٠٥/٩/٢٦ نرجو تسهيل مهمة طالب الماجستير (اياد محمد حمينة) قسم اللغة العربية لزيارة مدارسكم لغرض تطبيق بحثه الموسوم (أثر استخدام أنموذجي ميرل وتينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) .

شاكرين تعاونكم معنا ..... مع التقدير

يوحنا اسحق زيا

ع/ المدير العام

٢٠٠٥/٩/٢٧

نسخة منه الى //

- مديرية التخطيط التربوي
- البحوث والدراسات

ملحق (٢)

أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث أثناء إجراء التجربة

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	الاختصاص	الخطط التدريسية	اختبار الاكتساب	الأهداف السلوكية
١	أ.د. فاضل خليل ابراهيم	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة	X	X	X
٢	أ.م.د احمد جوهر	جامعة الموصل / كلية التربية	طرائق تدريس فيزياء	X		X
٣	أ.م.د احمد حسين	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	لغة عربية	X	X	X
٤	أ.م.د احمد محمد نوري	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي	X	X	X
٥	أ.م.د خشمان علي حسن	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	ارشاد تربوي	X	X	X
٦	أ.م.د ثابت محمد خضير	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي	X	X	X
٧	أ.م.د عبد الرزاق ياسين	جامعة الموصل / كلية التربية	طرائق تدريس فيزياء	X	X	X
٨	أ.م.د قصي توفيق غزال	جامعة الموصل / كلية التربية	تقنيات تربوية	X		X
٩	أ.م.دقصي حازم محمد	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس التربية الرياضية	X	X	X
٠	أ.م.د عامر باهر الحيالي	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	لغة عربية	X	X	X
١	أ.م.د هدى طاهر محمد	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	لغة عربية	X	X	X
٢	د انور علي صالح	جامعة الموصل / كلية	ادارة تربوية	X	X	

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	الاختصاص	الخطط التدريسية	اختبار الاكتساب	الأهداف السلوكية
		التربية الأساسية				
٣	د سيف اسماعيل ابراهيم	جامعة الموصل / كلية التربية	طرائـق تـدريس اللغة العربية	X	X	X
٤	د خليل ابراهيم كبيسي	جامعة الموصل / كلية التربية	طرائـق تـدريس اللغة العربية	X		X
٥	د احلام اديب عيواص	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائـق تـدريس التاريخ	X	X	X
٦	د أمل فتاح زيدان	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائـق تـدريس علوم حياة	X	X	X
٧	د زهراء سعد الدين شيت	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	لغة عربية	X	X	
٨	م. فتحي طه مشعل	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائـق تـدريس اللغة العربية	X	X	X
٩	م.م زينة طه حسون	جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية	طرائـق تـدريس اللغة العربية	X		X
١٠	السيدة رقية جاسم	مدرسـة قبـة الصـخرة الابتدائية	معلمـة لغـة عربية	X	X	X
١١	السيدة خولة احمد جرجيس	مدرسـة كليـة المعلمـين التطبيقية الابتدائية	معلمـة لغـة عربية	X	X	X
١٢	نادية كنعان عمران	مدرسة ابـي ذر الغفاري الابتدائية	معلمـة لغـة عربية	X	X	X

ملحق (٣)

تكافؤ معلمات المدارس التجريبية الثلاث

ت	المعلمات	مكان التخرج	سنة التخرج	سنوات الخدمة	العمر	الدورات التدريبية
١.	معلمة المجموعة التجريبية الاولى	دار المعلمات نينوى	١٩٨٢	٢٤	٤٥	٣
٢.	معلمة المجموعة التجريبية الثانية	دار المعلمات نينوى	١٩٨٥	٢١	٤٠	٢
٣.	معلمة المجموعة الضابطة	دار المعلمات نينوى	١٩٨٤	٢٢	٤٢	٢

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي المشمولة بالبحث :

الفاعل :

جعل التلميذ قادراً على ان :	
١. يصنف الأمثلة إلى منتمية للفاعل وغير منتمية له .	معرفة
٢. يحدد مفهوم الفاعل في الأمثلة المنتمية .	معرفة
٣. يميز بين مفهوم الفاعل والمفاهيم النحوية الأخرى (الفعل،الجملة الاسمية).	معرفة
٤. يعدد مميزات الفاعل .	فهم
٥. يذكر علامة إعراب الفاعل .	فهم
٦. يعرف الفاعل .	فهم
٧. يعطي جملة مفيدة عن الفاعل .	تطبيق
٨. يعرب جملة تحتوي على الفاعل .	تطبيق

المفعول به :

جعل التلميذ قادراً على ان :	
١. يصنف الأمثلة الى منتمية للمفعول به وغير منتمية له .	معرفة
٢. يحدد مفهوم المفعول به في الأمثلة المنتمية .	معرفة
٣. يميز بين مفهوم المفعول به والمفاهيم النحوية الأخرى (الجملة الاسمية ، الفاعل).	معرفة
٤. يعدد مميزات المفعول به من خلال الأمثلة المنتمية .	فهم
٥. يذكر علامة إعراب المفعول به .	فهم
٦. يعرف المفعول به .	فهم
٧. يعطي جملة مفيدة عن المفعول به .	تطبيق
٨. يعرب جملة تحتوي على المفعول به .	تطبيق

المبتدأ والخبر :

جعل التلميذ قادراً على ان :

١. يصنف الأمثلة إلى منتمية للمبتدأ والخبر وغير منتمية لها .	معرفة
٢. يحدد مفهوم المبتدأ من خلال الأمثلة المنتمية .	معرفة
٣. يحدد مفهوم الخبر من خلال الأمثلة المنتمية .	معرفة
٤. يميز بين مفهوم المبتدأ والمفاهيم النحوية الأخرى (الفاعل ، المفعول به ، الخبر) .	معرفة
٥. يميز بين مفهوم الخبر والمفاهيم النحوية الأخرى (الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ) .	معرفة
٦. يعدد مميزات المبتدأ من خلال الأمثلة المنتمية .	فهم
٧. يعدد مميزات الخبر من خلال الأمثلة المنتمية	فهم
٨. يذكر علامة إعراب المبتدأ .	فهم
٩. يذكر علامة إعراب الخبر .	فهم
١٠. يعرف المبتدأ .	فهم
١١. يعرف الخبر .	فهم
١٢. يعطي جملة مفيدة تحتوي على المبتدأ والخبر .	تطبيق
١٣. يعرب جملة المبتدأ والخبر .	تطبيق

كان وأخواتها : جعل التلميذ قادراً على ان :

١.يعدد أخوات كان .	فهم
٢.يعدد معاني (كان وأخواتها) .	فهم
٣.يصنف الأمثلة الى منتمية لمفهوم (كان وأخواتها) وغير منتمية له .	معرفة
٤.يحدد مفهوم كان وأخواتها في الأمثلة المنتمية .	معرفة
٥.يميز بين مفهوم كان وأخواتها وغيره من المفاهيم النحوية الأخرى (المبتدأ ، الخبر ، الفاعل ، المفعول به) .	معرفة
٦.يعدد ميزات كان وأخواتها من خلال الأمثلة المنتمية .	فهم
٧.يذكر عمل كان وأخواتها .	فهم
٨.يذكر علامة إعراب اسم كان وأخواتها .	فهم
٩.يذكر إعراب خبر (كان وأخواتها) .	فهم
١٠. يعرف كان وأخواتها .	فهم
١١. يعطي جملة مفيدة عن (كان وأخواتها) .	تطبيق
١٢. يعرب جملة تحتوي على كان او إحدى أخواتها .	تطبيق

إن وأخواتها :

جعل التلميذ قادراً على ان :

١. يعدد معاني إن وأخواتها .	فهم
٢. يصنف الأمثلة الى منتمية الى (إن وكأن) وغير منتمية لها.	فهم
٣. يحدد مفهوم (إن وكأن) في الأمثلة المنتمية .	معرفة
٤. يميز بين مفهوم (إن وكأن) والمفاهيم النحوية الأخرى (المبتدأ والخبر ، كان وأخواتها) .	معرفة
٥. يعدد مميزات (إن وكأن) من الأمثلة المنتمية .	فهم
٦. يذكر عمل (إن وكأن) .	فهم
٧. يذكر علامة إعراب اسم (إن وكأن) .	فهم
٨. يذكر علامة إعراب خبر (إن وكأن) .	فهم
٩. يدخل (إن وكأن) على جملة المبتدأ والخبر	تطبيق
١٠. يميز بين عمل (إن وكأن) وعمل (كان وأخواتها) .	معرفة
١١. يعرف (إنَ وكأنَ)	فهم
١٢. يعطي جملة تحتوي على (إنَ وكأنَ) .	تطبيق
١٣. يعرب جملة تحتوي على (إنَ وكأنَ) .	تطبيق

ملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
الدراسات العليا / ماجستير

الأستاذ .....المحترم

يروم الباحث القيام بالبحث الموسوم (أثر استخدام أنموذجي ميرل–تينسون وهيلداتابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) ، ومن متطلبات هذا البحث إعداد الخطط التدريسية لكل من المجموعة التجريبية الأولى التي سيتم تدريسها باستخدام أنموذج ميرل–تينسون ، والمجموعة التجريبية الثانية والتي سيتم تدريسها باستخدام أنموذج هيلداتابا والمجموعة الضابطة والتي سيتم تدريسها بالطريقة التقليدية .

وبالنظر لما تتمتعون به من دراية وخبرة يود الباحث الاستفادة من خبراتكم وملاحظاتكم في مدى صلاحية الخطط التدريسية ، وذلك بالحكم على مدى ملاءمة هذه الخطط لكل من المجموعات الثلاث واقتراح ما ترونه مناسباً لتعديلها .

مع الشكر والتقدير

المشرف
الأستاذ المساعد
الدكتور جاجان جمعة محمد

الباحث
أياد محمد حمينة الجبوري

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق أنموذج ميرل–تينسون

اليوم والتاريخ : / / **الموضوع / الفاعل**

الصف : الخامس الابتدائي **المادة / قواعد اللغة العربية**

أولاً : الهدف العام :

تمكين التلميذ من إنشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج النحوية وإنضاج ثروتهم اللغوية ، وذلك بإعطاء الكلمات حقها في التحريك ومخارج الحروف .

ثانياً : الأهداف السلوكية :

جعل التلميذ قادراً على أن :

١.يصنف الأمثلة إلى منتمية للفاعل وغير منتمية له .

٢.يحدد مفهوم الفاعل في الأمثلة المنتمية .

٣.يميز بين مفهوم الفاعل والمفاهيم النحوية الأخرى .

٤.يعدد مميزات الفاعل .

٥.يذكر علامة إعراب الفاعل .

٦.يلخص الخصائص الرئيسة لمفهوم الفاعل .

٧.يعطي جملة مفيدة عن الفاعل .

٨.يعرب جملة تحتوي على الفاعل .

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

١– السبورة ٢– الطباشير العادي والملون ٣– الكتاب المقرر .

خطوات الدرس :

التمهيد :

المعلم : اعزائي التلاميذ درسنا في الدرس السابق انواع الفعل فما تعريفه ؟

التلميذ : هو حدث مقترن بزمن معين .

المعلم : احسنت ... ما انواع الفعل ؟

التلميذ : ماض ، ومضارع ، وامر .

المعلم : من يعطي امثلة عن الفعل الماضي .

التلميذ : جاء ، حضر ، ذهب .

المعلم : احسنت ... من يعطي امثلة عن الفعل المضارع ؟

التلميذ : يذهب ، يركض ، يحفظ .

تلميذ اخر : يدرس ، يلعب .

المعلم : أحسنتما ... اريد الان امثلة عن فعل الامر ؟

التلميذ : ادرس ، احفظ ، اذهب .

المعلم : أحسنتم جميعا .

عرض الدرس

اسم المفهوم :

المعلم : سنتناول في هذا الدرس مفهوم (الفاعل) – اقوم بكتابة اسم المفهوم على اللوحة – وبعدها اقدم تعريفا للمفهوم يصفه ويحدد صفاته المميزة له وهو : "اسم مرفوع تقدمه فعل ودل على الذي فعل الفعل ، اذا كان الفاعل مؤنثا تلحق تاء اول الفعل المضارع وتاء طويلة ساكنة اخر الفعل المضارع" .

وبعد الانتهاء من كتابة التعريف على اللوحة اقرأ التعريف قراءة نموذجية ثم يقوم المعلم بعرض مجموعة من الامثلة واللامثلة على التلاميذ وهذه الامثلة تكون بشكل ازواج متقابلة حيث يركز المعلم على الصفات المميزة للمفهوم وخلال عرض الامثلة سوف يتم اخبار التلاميذ عن المثال بانه مثال على المفهوم وعن اللامثال بانه ليس مثالا عليه ، واعطاء الاسباب التي جعلت المثال مثالاً واللامثال ليس مثالاً على المفهوم ، وذلك على النحو الاتي :

الامثلة	اللامثلة
١. جلس محمد . هذه الجملة مثال عن الفاعل (محمد) فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وسبقه فعل هو (جلس) .	١. المدينة جميلة . هذه الجملة ليست مثالا عن الفاعل لان (جميلة) اسم مرفوع لكنه لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم هو (المدينة)
٢. قام الرجل . هذه الجملة مثال عن الفاعل (الرجل) فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وسبقه فعل هو (قام) .	٢. العلم نور . هذه الجملة ليست مثالا عن الفاعل لان (نور) اسم مرفوع لكن لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم هو (العلم).

الامثلة	اللامثلة
٣. فاز المتسابق . هذه الجملة مثال عن الفاعل (المتسابق) فاعل لانه يدل على من قام بالفعل وسبقه فعل هو (فاز) .	٣. الطالب مجتهد . هذه الجملة ليست مثال عن الفاعل لان (مجتهد) اسم مرفوع لانه لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم هو (الطالب).
٤. نجحت هند. هذه الجملة مثال عن الفاعل (هند) فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وسبقه فعل هو (نجح) .	٤. السماء صافية . هذه الجملة ليست مثال عن الفاعل لان (صافية) اسم مرفوع لانه لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم هو (السماء).
٥. تساعد زينب امها . هذه الجملة مثال عن الفاعل (زينب) فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وسبقه فعل هو (تساعد).	٥. محمد اخوك هذه الجملة ليست مثال عن الفاعل لان (اخوك) اسم مرفوع لانه لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم هو (محمد).

بعد الانتهاء من عرض الأمثلة واللاأمثلة اطلب من التلاميذ تحديد الصفات المشتركة التي تميز المثال المنتمي للمفهوم عن غيره من الأمثلة وذلك بكتابتها في دفاترهم .

- **فأسال : ما الصفات المميزة لمفهوم الفاعل ؟**
- **تلميذ** : ان يكون اسماً .
- **المعلم** : أحسنت بارك الله فيك .
- **تلميذ اخر** : ان يكون مرفوعاً .
- **المعلم** : أحسنت بارك الله فيك .
- **تلميذ ثالث** : ان يأتي بعد الفعل .
- **المعلم** : ممتاز .
- **تلميذ رابع** : يدل على من قام بالفعل .
- **المعلم** : أحسنت بارك الله فيك .
- **المعلم** : ماذا نصنع إذا كان الفاعل مؤنثاً ؟ .
- **تلميذ** : نلحق تاء اول الفعل المضارع .

- **المعلم** : ممتاز أحسنت يا شاطر .
- **تلميذ اخر** : ونلحق تاءً طويلة ساكنة آخر الفعل الماضي .
- **المعلم** : جيد جداً يا بطل .
- **المعلم** : من الشاطر الذي يعرف لي الفاعل تعريفاً دقيقاً ؟ .
- **تلميذ** : الفاعل اسم مرفوع يتقدمه فعل ودل على الذي فعل الفعل . ثم ابدأ بإلقاء الأسئلة على التلاميذ من خلال بعض التمارين التي اكتبها على اللوحة .

التدريب الإستجوابي :

اقوم بعرض مجموعة من الامثلة واللامثلة على المفهوم بترتيب عشوائي وهي :

١. درس الطالب .
٢. شارك اللاعب في المباراة .
٣. الرجل كريم .
٤. حفظ علي القصيدة .
٥. الوردة ناظرة .

المعلم : ما الجمل التي تشتمل على الفاعل وما الجمل التي لاتشتمل عليه من الجمل السابقة ؟

التلميذ : الجملة الاولى تحتوي على الفاعل .

تلميذ اخر : الجملة الثانية تحتوي على الفاعل .

تلميذ اخر : الجملة الرابعة تحتوي على الفاعل .

المعلم: ضع خط تحت الكلمة التي تعتقد بانها فاعل في الجمل السابقة ولماذا تعتقد بانها فاعل؟

التلميذ : الجملة الاولى تحتوي على فاعل هو كلمة (الطالب) وهو فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وتقدمه فعل هو (درس).

تلميذ اخر : الجملة الثانية تحتوي على فاعل هو كلمة (اللاعب) وهو فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وتقدمه فعل هو (شارك).

تلميذ اخر : الجملة الرابعة تحتوي على فاعل وهو كلمة (علي) وهو فاعل لانه اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل وتقدمه فعل هو (حفظ).

يقدم المعلم التعزيز المناسب وتغذية راجعة لكل تلميذ .

الواجب البيتي :

حل التمارين الموجودة في الكتاب المقرر في دفاترهم الخاصة .

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق انموذج هيلداتابا

اليوم والتاريخ : **المادة / قواعد**

الصف الخامس الابتدائي **الموضوع / الفاعل**

أولاً : الهدف العام :

تمكين التلميذ من انشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج النحوية وانضاج ثروتهم اللغوية ، وذلك باعطاء الكلمات حقها في التحريك ومخارج الحروف .

ثانياً : الأهداف السلوكية :

جعل التلميذ قادراً على أن :

١. يصنف الأمثلة إلى منتمية للفاعل وغير منتمية له .
٢. يحدد مفهوم الفاعل في الأمثلة المنتمية .
٣. يميز بين مفهوم الفاعل والمفاهيم النحوية الأخرى .
٤. يعدد مميزات الفاعل .
٥. يذكر علامة إعراب الفاعل .
٦. يلخص الخصائص الرئيسة لمفهوم الفاعل .
٧. يعطي جملة مفيدة عن الفاعل .
٨. يعرب جملة تحتوي على الفاعل .

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

١- السبورة ٢- الطباشير العادي والملون ٣- الكتاب المقرر .

خطوات الدرس :

التمهيد :

المعلم : اعزائي التلاميذ درسنا في الدرس السابق انواع الفعل فما تعريفه ؟

التلميذ : هو حدث مقترن بزمن معين .

المعلم : احسنت ... ما انواع الفعل ؟

التلميذ : ماض ، ومضارع ، وامر .

المعلم : من يعطي امثلة عن الفعل الماضي .

التلميذ : جاء ، حضر ، ذهب .

المعلم : احسنت ... من يعطي امثلة عن الفعل المضارع ؟

التلميذ : يذهب ، يركض ، يحفظ .

تلميذ اخر : يدرس ، يلعب .

المعلم : أحسنتما ... اريد الان امثلة عن فعل الامر ؟

التلميذ : ادرس ، احفظ ، اذهب .

المعلم : أحسنتم جميعا .

عرض الدرس

أولاً : استراتيجية تشكيل المفهوم

اعرض الامثلة الاتية عن مفهوم الفاعل على التلاميذ وادونها على اللوحة كالاتي :

جلس محمد

قام الرجل

فاز المتسابق

نجحت هند

تساعد زينب امها

المعلم : ماذا شاهدتم في هذه الامثلة ؟

التلميذ : وجود افعال في الجمل مثل (جلس ، قام ، فاز ، نجحت ، تساعد)

المعلم : احسنت ... وبعد ما تشاهد ؟

التلميذ : وجود اسماء بعدها .

المعلم : ما حالتها الاعرابية ؟

التلميذ : الرفع فقد جاءت كلها مرفوعة .

المعلم : على ماذا تدل ؟

التلميذ : تدل على من قام بالفعل .

المعلم : احسنتم جميعا

ثانياً : تفسير البيانات او المعلومات

المعلم : اذا ما الخصائص المشتركة بين هذه الجمل ؟

التلميذ : انها اسماء مرفوعة .

تلميذ اخر : تدل على من قام بالفعل .

المعلم : هناك شيء اخر مهم ما هو ؟

التلميذ : كلها يسبقها فعل .

المعلم : احسنت وبارك الله فيك .

المعلم : هناك شيء اخر ما هو ؟

التلميذ : اذا كان الفاعل مؤنثا تلحق (تاء) اول الفعل المضارع و (تاء) طويلة ساكنة اخر الفعل الماضي .

المعلم : اذن موضوعنا لهذا الدرس يسمى (بالفاعل) وهو الاسم المرفوع الذي يدل على من قام بالفعل ويسبقه فعل واذا كان الفاعل مؤنثا تلحق (تاء) اول الفعل المضارع و (تاء) طويلة ساكنة اخر الفعل الماضي ويقوم المعلم بكتابة التعريف على اللوحة ويقرأه قراءة جيدة .

ثالثا : استراتيجية تطبيق المبادئ

المعلم : سأعرض عليكم مجموعة من الامثلة واريد منكم ان تطبقوا هذه القاعدة عليها فاذا انطبقت عليها القاعدة فهي فاعل واذا لم تنطبق فهي ليست بفاعل .

١- درس الطالب .

٢- فاز المتسابق .

٣- الرجل كريم .

٤- حفظ علي القصيدة .

٥- الوردة ناظرة .

المعلم : ما الجمل التي تشتمل على الفاعل والتي لاتشتمل عليه في الجمل السابقة ؟

التلميذ : الجملة الاولى تحتوي على فاعل .

المعلم : لماذا ؟

التلميذ : لان القاعدة انطبقت عليه ، فالطالب اسم مرفوع ويدل على من قام بفعل الدرس وسبقه فعل .

المعلم : احسنت ... الجملة الثانية من يعرف (هل) فيها فاعلا ؟

التلميذ : نعم ، فيها فاعل وهو المتسابق لان القاعدة انطبقت عليه فهو اسم مرفوع ودل على من قام بفعل الفوز وسبقه فعل .

المعلم : الجملة الثالثة هل فيها فاعل ؟

التلميذ : لا ، لايوجد فيها فاعل لان شروط القاعدة غير موجودة ، نعم هو اسم مرفوع ، لكن لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم .

المعلم : الجملة الرابعة هل فيها فاعل ؟

التلميذ : نعم ، فيها فاعل وهو (علي) لان القاعدة انطبقت عليه فهو اسم مرفوع ودل على من قام بفعل الحفظ وسبقه فعل .

المعلم : اللجملة الخامسة هل فيها فاعل ؟

التلميذ : لا ، لا يوجد فيها فاعل لان احد شروط القاعدة غير موجود ، نعم هو اسم مرفوع ، لكن لايدل على من قام بالفعل ولم يسبقه فعل بل سبقه اسم .

وبعد التثبت من ان التلاميذ جميعاً اكتسبوا المفهوم انتقل الى الخطوة الاخيرة الواجب البيتي / حل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر في دفاترهم الخاصة .

خطة أنموذجية لتدريس المفاهيم النحوية للصف الخامس الابتدائي بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)

الصف والشعبة : الخامس الابتدائي **الموضوع : الفاعل**

اليوم والتاريخ : / / **المادة : قواعد اللغة العربية**

أولاً : الهدف العام :

تمكين التلميذ من انشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج النحوية وانضاج ثروتهم اللغوية ، وذلك باعطاء الكلمات حقها في التحريك ومخارج الحروف .

ثانياً : الأهداف السلوكية :

جعل التلميذ قادراً على أن :

١. يصنف الأمثلة إلى منتمية للفاعل وغير منتمية له .
٢. يحدد مفهوم الفاعل في الأمثلة المنتمية .
٣. يميز بين مفهوم الفاعل والمفاهيم النحوية الأخرى .
٤. يعدد مميزات الفاعل .
٥. يذكر علامة إعراب الفاعل .
٦. يلخص الخصائص الرئيسة لمفهوم الفاعل .
٧. يعطي جملة مفيدة عن الفاعل .
٨. يعرب جملة تحتوي على الفاعل .

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

١- السبورة ٢- الطباشير العادي والملون ٣- الكتاب المقرر .

خطوات الدرس :

- التمهيد :

المعلم : اعزائي التلاميذ درسنا في الدرس السابق انواع الفعل فما تعريفه ؟

التلميذ : هو حدث مقترن بزمن معين .

المعلم : احسنت ... ما انواع الفعل ؟

التلميذ : ماض ، ومضارع ، وامر .

المعلم : من يعطي امثلة عن الفعل الماضي .

التلميذ : جاء ، حضر ، ذهب .

المعلم : احسنت ... من يعطي امثلة عن الفعل المضارع ؟

التلميذ : يذهب ، يركض ، يحفظ .

تلميذ اخر : يدرس ، يلعب .

المعلم : أحسنتما ... اريد الان امثلة عن فعل الامر ؟

التلميذ : ادرس ، احفظ ، اذهب .

المعلم : أحسنتم جميعا .

عرض الدرس

اكتب عددا من الجمل التي تحتوي على الفاعل على اللوحة كالاتي :

١. اعطى احمد الكتاب .

٢. فاز اللاعب .

٣. نجحت الطالبة .

٤. تساعد زينب امها .

المعلم : يسأل التلاميذ ماذا شاهدتم في هذه الامثلة ؟

التلميذ : وجود افعال في الجمل مثل اعطى ، فاز ، نجحت ، تساعد .

المعلم : احسنت ... وبعد ماذا تشاهد ؟

التلميذ : وجود اسماء بعد الافعال مثل احمد ، اللاعب ، الطالبة ، زينب .

المعلم : ما الحالة الاعرابية لهذه الاسماء ؟

التلميذ : الرفع ، فقد جاءت كلها مرفوعة .

المعلم : على ماذا تدل هذه الاسماء ؟

التلميذ : تدل على من قام بالفعل .

المعلم : ماذا نسمي من يقوم بالفعل ؟

التلميذ : فاعل .

المعلم : من يقدم لي تعريفا عن الفاعل؟

التلميذ : اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل .

المعلم : هناك شيء اخر ما هو ؟

التلميذ : سبقه فعل .

المعلم : اذا كان الفاعل مؤنثاً ماذا يلحق الفعل ؟

التلميـذ : اذا كـان الفاعل مؤنثا تلحق (تـاء) أول الفعل المضـارع ، و(تـاء) طويلـة سـاكنة اخـر الفعل الماضي.

المعلم : احسنتم جميعا وبارك الله فيكم .

ثم يقوم المعلم بكتابة التعريف على اللوحة "الفاعل اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل، واذا كـان الفاعـل مؤنثـا تلحـق (تـاء) اول الفعـل المضـارع ، و (تـاء) طويلـة سـاكنة اخـر الفعـل الماضـي " ، ومن ثم يقرأ المعلم التعريف المكتوب على اللوحة قراءة نموذجية ويطلب من احد التلاميذ قراءته مرة اخرى بعد ذلك يطلب من التلاميذ كتابته في دفاترهم الخاصة .

٣- التطبيق :

أطلب من التلاميذ تقديم أمثلة إضافية تحتوي على الفاعل مع تحديد الفاعل في تلك الأمثلة .

٤- التقويم :

اقدم للتلاميذ اختباراً لأطمئن على معرفتهم بموضوع الفاعل .

١- أعط مثالا على الفاعل وحدد الفاعل .

٢- أعرب ما يأتي :

أ- ينجح المجد .

ب- حضرت الممرضة .

٥- الواجب البيتي :

أكلف التلاميذ بواجب بيتي يصحح في الدرس المقبل مع تقديم التعزيز المناسب وهو حل التمارين الموجودة في الكتاب المقرر في دفاترهم الخاصة.

ملحق (٦)

درجات مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

الفقرة	درجة صعوبة الفقرة	درجة تمييز الفقرة	الفقرة	درجة صعوبة الفقرة	درجة تمييز الفقرة
١-	٦١,١	٠,٣٣,٣	١٦-	٦١,١	٠,٣٣,٣
٢-	٦١,١	٠,٣٣,٣	١٧-	٦٦,٦	٠,٤٤,٤
٣-	٦١,١	٠,٣٣,٣	١٨-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤
٤-	٦٦,٦	٠,٤٤,٤	١٩-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤
٥-	٦١,١	٠,٣٣,٣	٢٠-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤
٦-	٦١,١	٠,٥٥,٥	٢١-	٦١,١	٠,٤٤,٤
٧-	٦١,١	٠,٤٤,٤	٢٢-	٥٥,٥	٠,٥٥,٥
٨-	٦١,١	٠,٥٥,٥	٢٣-	٦١,١	٠,٣٣,٣
٩-	٦١,١	٠,٥٥,٥	٢٤-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤
١٠-	٦٦,٦	٠,٤٤,٤	٢٥-	٦١,١	٠,٥٥,٥
١١-	٦١,١	٠,٥٥,٥	٢٦-	٦١,١	٠,٣٣,٣
١٢-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤	٢٧-	٦٦,٦	٠,٤٤,٤
١٣-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤	٢٨-	٦١,١	٠,٣٣,٣
١٤-	٦٦,٦	٠,٤٤,٤	٢٩-	٦١,١	٠,٣٣,٣
١٥-	٥٥,٥	٠,٤٤,٤	٣٠-	٦١,١	٠,٣٣,٣

ملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصورته النهائية

اسم التلميذ : **المرحلة : الخامس الابتدائي**

الشعبة : **اسم المدرسة : ( )**

عزيزي التلميذ : _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

يروم الباحث إجراء دراسة يكشف من خلالها مدى استيعابك لموضوعات مادة قواعد اللغة العربية ، لذلك يضع بين يديك هذا الاختبار آملاً أن تتسم إجابتك على فقراته بالدقة والاهتمام ، والباحث كله أمل وثقة في موضوعيتك واهتمامك بهذا الشأن .

شاكراً تعاونك معه

الباحث

اياد محمد حمينة

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصورته النهائية

س١ / ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة :

١- الفاعل يكون :

أ- منصوباً ب- مرفوعاً ج- مجروراً د- مجزوماً

٢- رمى اللاعب الكرة . كلمة الكرة تعرب :

أ- فاعلاً ب- مبتدأ ج- مفعولا به د- خبراً

٣- إن العلم نور . إن في الجملة السابقة تفيد :

أ- التوكيد ب- التحويل ج- التشبيه د- النفي

٤- المبتدأ هو

أ- اسم مرفوع يقع نهاية الجملة ولا يحتاج الى خبر .

ب-اسم منصوب يقع في بداية الجملة ويحتاج الى خبر .

ج- اسم مرفوع يقع في بداية الجملة ويحتاج الى خبر .

د- اسم منصوب يقع في نهاية الجملة ولا يحتاج الى خبر .

٥- عمل كان وأخواتها :

أ- ترفع المبتدأ وتنصب الخبر . ب- ترفع الخبر وتنصب المبتدأ .

ج- تجر المبتدأ وترفع الخبر . د- تجر المبتدأ وتجر الخبر .

٦- يعرب خبر (إن) المفرد :

أ- مجروراً ب- منصوبا ج- مرفوعاً د- مجزوماً

٧-اذا كان الفاعل مذكراً :

أ- تلحق تاء أول الفعل المضارع .

ب- تلحق تاء طويلة ساكنة أول الفعل المضارع .

ج- لا تلحق تاء بالفعل .

د- تلحق تاء طويلة ساكنة آخر الفعل المضارع .

٨- سعدّ قائدٌ في القادسية الأولى . الخبر في الجملة السابقة هو :

أ- سعد ب- قائد ج- في القادسية د- الاولى

٩- كان الحاكم عادلاً . تعرب كلمة الحاكم :

أ- اسم كان منصوب ب- خبر كان مرفوع

ج- اسم كان مرفوع د- خبر كان منصوب

١٠- ألقى الشاعر قصيدة رائعةُ . كلمة قصيدة تعرب :

أ- فاعلاً ب- مبتدأ ج- مفعولا به د- خبر

١١- السماءُ صافية . كلمة السماء تعرب :

أ- فاعلاً ب- مبتدأ ج- خبر د- مفعول به

١٢- يعرب اسم كان وأخواتها المفرد :

أ- منصوباً ب- مرفوعاً ج- مجروراً د- مجزوماً

١٣- الفاعل يدل على :

أ- من فعل الفعل ب- من وقع عليه تأثير الفعل

ج- حصول عمل في الزمن الماضي د- حصول عمل في زمن معين

١٤- كأن الحبل حية . تعمل كان بالجملة :

أ- تنصب الحبل وترفع الحية .

ب- ترفع الحبل وتنصب الحية .

ج- تجر الحبل وترفع الحية .

د- تجر الحبل وترفع الحية .

١٥- يربحُ التاجرُ الأمين . كلمة التاجر تعرب :

أ- مفعول به ب- فاعلاً ج- خبراً د- مبتدأ

يعرب اسم إن وكأن المفرد :

أ- منصوباً ب- مرفوعاً ج- خبراً د- مبتدأ

س٢ / ضع دائرة حول الكلمة المناسبة :

١- إن ..... نورٌ .

أ- العلمِ ب-العلمُ ج- العلمَ د- العلمْ

٢- زار السائح ..... .

أ- المتحفْ ب- المتحفَ ج المتحفُ د- المتحفِ

٣- صار الطين ..... .

أ- حجرِ ب- حجرٌ ج-حجراً د-حجرْ

٤- ..... مستديرةُ .

أ- الأرضَ ب- الأرضِ ج- الأرضْ د- الأرضُ

٥- أمسى ..... مضيئاً .

أ- القمرُ ب- القمرْ ج-القمرِ د- القمرَ

٦- يعبد ..... الله .

أ- المؤمنَ ب- المؤمنِ ج- المؤمنُ د- المؤمنْ

٧- محمدٌ ..... .

أ- رسولِ ب- رسولٌ ج- رسولْ د- رسولاً

س٣/ أ- عين الجملة الصحيحة فيما يأتي :

١- أ- ينجحُ المجدَّ ب- ينجحُ المجدُ

ج- ينجحُ المجدّ د- ينجحُ المجدْ

٢- أ- صار الماءَ ثلجاً ب- صار الماءُ ثلجاً

ج- صار الماء ثلجٌ د- صار الماءُ ثلجاً

٣- أ- يوفرُ المقتصد النقودَ ب- يوفرُ المقتصدُ النقود

ج-يوفرُ المقتصد النقودُ د- يوفرُ المقتصدِ النقودِ

٤- أ- إن وعد الله حقٌ ب- إن وعد اللهُ حقاً

ج- إن وعد اللهُ حقٍ د- إن وعد الله حقٍ

٥- أ- الصدقُ نافعٌ ب- الصدقِ نافعٍ

ج- الصدقُ نافعٌ د- الصدقِ نافعٌ .

ب- أدخل الكلمات التي بين القوسين على الجمل التي أمامها وغير ما يلزم من تغيير .

١- (كأن) المعلم أب . ...

٢- (أصبح) الشعبُ مجاهدٌ . ...

ملحق (٨)

درجات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي

التسلسل	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١-	٢٧	٢٢	١٤
٢-	٢٤	٢٠	١٢
٣-	٢٩	٢٢	١٩
٤-	٣٠	١٨	٢٣
٥-	٣٠	٢٥	٢٢
٦-	٢٧	١٨	٢١
٧-	٢٧	٢٢	٢٦
٨-	٢٧	٢٤	٢٢
٩-	٢٤	٢٥	٢٣
١٠-	٢٩	٢١	١٤
١١-	٢٨	٢١	١٩
١٢-	٢١	٢١	٢٣
١٣-	٢٥	٢٣	٢٨
١٤-	٢٦	٢٠	١٨
١٥-	٢٧	٢٩	٢٦
١٦-	٢٩	١٤	٢٦
١٧-	٢٢	٢١	٢٣
١٨-	٢٥		٢٦
١٩-	١٨		٢٠
٢٠-	٢٣		
٢١-	٢٣		
٢٢-	٢٨		
٢٣-	٢٩		
٢٤-	٢٧		

Abstract

The Current research aimed recognizing the impact of applying the two models of Meril and Tenson and Heildataba in the acquisition of syntactic concepts for the pupils of the 5th elementary class.

To achieve the research objective; a major hypothesis has been drawn up together with three sub-hypotheses subjected to experimentation. The research confined to the pupils of the 5th elementary class from the center of Minerah province within the academic year 2005 – 2006. The researcher has used the empirical design of equal groups with the past – test. The research sample consisted of (60) pupils distributed on three groups; two of them were experimental whereas the third was controlling. The first experimental group consisted of (24) pupils and has studied according to the standard model of Meril and Tenson. The second consisted of (17) pupils and studied according to the inductive model of Hildataba. The third group-the controlling one - consisted of (19) pupils and studied according to the traditional method.

Equivalence process of the three groups has been performed in in the variables of time age, pupils' marks in Arabic language subject of the previous year, the general average of the previous year, intelligence quotient and the knowledge acquisition of the parents.

In order to achieve the teaching task; the researcher has called for support from the teachers of Arabic language subject in the schools where the experiment was carried out after the groups matched.

The objective of the research has entailed in order to be achieved – medium was prepared by the researcher which a test to measure the acquisition of syntactic concepts, whose final from consisted of (30) sections. To verify the suitability of using the medium; it was submitted by the research to a group of arbitrators to recognize its external

explorative sample to measure the difficulty and the distinctive power of the medium in the acquisition of syntactic concepts in order to recognize the validity range of its usage; then to derive the certainty coefficient of the medium by means of the Kuder – Richardson formula . Certainty coefficient has reached (0.89); which is considered a good factor for the test.

The researcher has applied the trial in 16-10-2005 and lasted for one semester in the amount of (11) weeks. After data been handled statistically called applying the One- way Anova and Schefee test for post – comparisons; findings have shown the following :

1- A statistical indicative difference at the sematic level (0.05) between the average marks of the first experimental group pupils which has studied according to Meril and Tennison model; and the average marks of the controlling group which has studied according to the traditional method in the acquisition of syntactic concepts in favor of the first experimental group.

2- A statistical indicative difference at the sematic level (0.05) between the average marks of the first experimental group pupils which has studied according to Meril and Tennison model; and the average marks of the controlling group which has studied according to the traditional method in the acquisition of syntactic concepts in favor of the first experimental group.

3- No statistical indicative difference at the semantic level (0.05) between the average marks of the second experimental group pupils which has studied according to Hildataba model and the average marks of the controlling group pupils that has studied according to the traditional method in syntactic concept acquisition.

In the light of the above findings; the researcher has recommended to focus care on Meril-Tennison’s model and that the supervisors of

Arabic language subject should confirm on using this model in teaching the grammer of Arab language to achieve the aim of the lesson in acquiring syntactic concepts.

In completion and pursuit of the present research; the researcher has proposed a similar study to be performed with other school classes or performing a balancing study to recognize the impact of each model of Meril – Tennison and Hidataba in achieving other educational objectives such as knowledge acquisition or growing up literary interest and reading skills.

The Impact of Applying Meril-Tennison and Hildataba in the Acquisition of Syntactic Concepts for the 5th elementary Class pupils

A thesis Submitted
By
Ayad Mohammed Hamena Barrak Aljuboori

To
The council of the College of Basis Education / University of Mosul as partial Requirement of the fulfillment of Master Degree in Elementary teaching/
Teaching Methods Language

Asst. Under the Supervision of

Prof. D. Chachan Jum'a Mohammed

1427 A.H. **2006 A.D.**