وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

أثر إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص

رسالة تقدم بها الطالب

{صبار سعود عبد المساري}

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير
في طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الحسن عبد الأمير احمد العبيدي

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

﴿نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾

صدق الله العظيم

(يوسف: من الآية٧٦)

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْأِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ * ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ * ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَاماً فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْماً ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾

سورة المؤمنون الآيات : ١٢-١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ

(اثر إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي قي اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص)

التي تقدم بها طالب الماجستير **(صبار سعود عبد)** قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية .

التوقيع :
المشرف : أ.م.د عبد الحسن عبد الامير احمد العبيدي
التاريخ : / / ٢٠١١

بناء على التوصيات المتوافرة ، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع
أ.م.د سلمى مجيد حميد
رئيس قسم العلوم النفسية والتربوية
التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشـهد أن الرسـالة الموسـومة بــ: (**اثــر إســتراتيجية نصــوص التغيــير المفاهيمي قي اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مــادة الأدب والنصــوص**) ، قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية ، وقد أصبحت خالية من الأخطاء اللغوية ، ولأجله وقعت .

التوقيع :

الاسم : وليد نهاد عباس

المرتبة العلمية : أ . م . د

التأريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشـهد أن الرسـالة الموسـومة بـ: (**اثـــر اســـتراتيجية نصـــوص التغيـــير المفاهيمي قي اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبيـة في مـادة الادب والنصـوص**) ، قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ، ولأجله وقعت .

التوقيع :

الاسم : محمد عبد الوهاب عبد الجبار

المرتبة العلمية : أ . م . د

التأريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (**اثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الادبية في مادة الادب والنصوص**) ، التي تقدم بها الطالب **(صبار سعود عبد)** ، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونقر بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس اللغة العربية ، وبتقدير (جيد جداً) .

التوقيع :
الاسم : أ.د حسن علي فرحان
التاريخ :١٩/٧/ ٢٠١٢
رئيس اللجنة

التوقيع :
الاسم :أ.م.د خالد خليل إبراهيم
التاريخ :١٩/٧/ ٢٠١٢
عضواً

التوقيع :
الاسم :أ.م.د رياض حسين علي
التاريخ :١٩/٧/ ٢٠١٢
عضواً

التوقيع :
الاسم :أ.م.د عبد الحسن عبد الأمير احمد العبيدي
التاريخ :١٩/٧/ ٢٠١٢
عضواً ومشرفاً

صدقت الرسالة من لدن مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة ديالى

التوقيع
الاسم :أ.م.د نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية/وكالة
التاريخ : / /٢٠١٢

الإهـــــداء

إلى . . . الرحمة المهداة . . . محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم . . . آل المصطفى

إلى . . . أولئك الرجال الذين حملوا أنفسهم على كل ما هو رفيع وجليل من قيم الحق وفضائله أصحاب المصطفى ﷺ

إلى . . . روح جدتي في ذمة الله

إلى . . . الشهيد والدي . . . اسكنه الله فسيح جناته

إلى . . . من هي أحق الناس بصحبتي . . . والدتي الغالية أطال الله في عمرها

إلى . . . فضيلة السيد الشيخ عمي العزيز (حامد محمد عبد الجبار) . . . وفاءً وثناءً

الباحث

شكـــــر وثناء

الحمد لله حق حمده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين .

اما بعد :

فمن باب الاعتراف بالفضل لأهله ، والثناء لذويه ، أتقدم بأسمى آيات الشكر والدعاء لأستاذي المشرف الأستاذ المساعد الدكتور (عبد الحسن عبد الأمير احمد العبيدي) ، لما بذله من جهود علمية مخلصة ، وآراء وتوجيهات سديدة ، وكان له الرأي السديد في نصائحه العلمية التي أسهمت في بلورة الرسالة وأنضجتها ، إذ لم يبخل بالعلم والوقت ، مما ساعد في إثراء الرسالة ، جزاه الله عني خير الجزاء .

وأسجل شكري وثنائي إلى أعضاء لجنة الحوار والدراسة لما قدموه من آراء ومقترحات وهم (الأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي ، والأستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله ، والأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي ، والأستاذ المساعد الدكتور ماجد عبد الستار ، والأستاذ المساعد الدكتور سالم نوري ، والأستاذ المساعد الدكتور سلمى مجيد حميد ، والأستاذ المساعد الدكتور لطيفة ماجد محمود ، والاستاذ المساعد الدكتور خالد خليل إبراهيم) جزاهم الله عني خير الجزاء .

وأقدم شكري وامتناني إلى الأخ الأستاذ المساعد الدكتور (محمود فياض حمادي الزوبعي) لما قدمه لي من عون في انجاز رسالتي وكان سبباً رئيسياً في إكمال دراستي جزاه الله عني خير الجزاء وأبقاه الله ذخراً للعلم .

كما أقدم شكري وامتناني للأستاذ المساعد الدكتور علي متعب ، والأستاذ الدكتور أسماء كاظم فندي لما أبدوه من جهود وملاحظات قيمة لا تنسى .

وكلمة الشكر للخبراء جميعاً الذين استعنت بهم في إجراء البحث لما قدموه من آراء علمية أنضجت الرسالة .

وشكري موصول للأساتذة المدرسين كل من احمد صبار عواد ، وعلي جاسم فارس ، واحمد هادي حسون ، وعبد الله حسن إسماعيل ، وللصديقين العزيزين محمد الكرخي (أبو عباس) الذي خطت أنامله هذه الرسالة ، وحسام حاتم فياض .

والشكر موصول إلى كل من أساتذة قسم علم النفس التربوي وموظفي المكتبة المركزية لجامعة ديالى لما أبدوه لي من تسهيلات في انجاز هذا البحث .

وشكري إلى أخوتي الأعزاء كل من جبار سعود وعائلته ، وعبد الله سعود وعائلته ، والى أفراد أسرتي جميعهم لتحملهم أعباء الدراسة ، لما قدموه من عون مادي لي ، والى أبناء خالي الأعزاء ، والى كل الأهل والأصدقاء .

ولا يفوتني أن أقدم الشكر والعرفان إلى كل من قدم لي يد العون سواء كان بالرأي أو الملاحظة أو الاستشارة ، فجزاهم الله عني خير الجزاء ، داعياً الله سبحانه وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيه الخير ، والشكر أولاً وأخيراً لله عز وجل .

الباحث

ملخص البحث

هدف البحث إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص من خلال إثارة التساؤل الآتي :

" ما مدى اكتساب المفاهيم الأدبية لكل من طلاب المجموعتين التجريبية التي تدرس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي ، والضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية؟ "

لتحقيق هدف البحث صغتُ الفرضية الصفرية الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية باستخدام إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية ذاتها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الأدبية مجتمعة .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث التوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية باستخدام إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية ذاتها بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم الأدبية مجتمعة .

ولتحقيق هدف البحث وفرضيته اخترتُ تصميماً تجريبياً من تصاميم الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ، واختبار بعدي ، وقد اخترتُ (ثانوية أعياد الربيع للبنين) قصدياً في بغداد قضاء أبي غريب لإجراء التجربة .

تألفت عينة البحث من (٥٠) طالب وزعوا على مجموعتين ، تكونت المجموعة التجريبية من (٢٥) طالب تدرس المفاهيم الأدبية باستخدام إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٢٥) طالب تدرس المفاهيم الأدبية بالطريقة التقليدية .

وقد كافأتُ بين المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني ، درجات الطلاب في مادة اللغة العربية للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار رافن للذكاء) ، وقد أظهرت المعالجات الإحصائية انعدام الفروق بين المجموعتين في تلك المتغيرات .

ثم أعددَّتُ الخطط التدريسية للموضوعات التي تدرس ضمن مدة التجربة وللمجموعتين ، ولقياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث للمفاهيم أعددَّتُ اختباراً قبلياً لقياس اكتساب المفاهيم لدى الطلبة عينة البحث تكون من (٧٢) فقرة ، ثم اعددتُ اختباراً بعدياً في اكتساب المفاهيم الأدبية تكون من (٧٢) فقرة ، ولغرض التأكد من صلاحية الفقرات عرضتها على مجموعة من الخبراء للتعرف على الصدق الظاهري لها ، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية خارجية لقياس مستوى الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل ، ثم إيجاد ثباته بطريقة التجزئة النصفية ، وبعد ذلك طبق الاختبار بصيغته النهائية على عينة البحث ، وقد أظهرت النتائج بعد معالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) الاتي :

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي ، وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الادبية مجتمعة لمصلحة المجموعة التجريبية .
٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي ، وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم الادبية مجتمعة لمصلحة المجموعة التجريبية .

في ضوء نتائج البحث استنتجتُ استنتاجات عدة منها :

١. إن إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي أثبتت فاعليتها في اكتساب المفاهيم الأدبية مقارنة مع الطريقة التقليدية .

٢. إن إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي تنمي القدرة لدى المتعلم على التعريف اغلب المفاهيم الأدبية وتمييزها وتطبيقها بشكل أفضل من الطريقة التقليدية .

وعرضتُ مجموعة من التوصيات منها :

١. اعتماد استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في تدريس مادة الأدب والنصوص للصف الثالث متوسط .

٢. الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور المعرفي وتنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين وإخراجهم من قوالب التدريس التقليدية .

وبعدها عرضتُ عدداً من المقترحات أهمها :

١. إجراء دراسة مماثلة لصفوف ومراحل دراسية اخرى في فروع اللغة العربية .

٢. إجراء دراسة مماثلة للمتأخرين دراسياً الذين يعانون من صعوبات في التعليم .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

عنوان الرسالة	أ
الآية القرآنية الكريمة	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	خ
الشكر وثناء	د–ذ
ملخص البحث	ر–س
ثبت المحتويات	ش–ط
ثبت الجداول	ظ
ثبت الأشكال والملاحق	ع
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**١- ٢٠**
مشكلة البحث	٢–٤
أهمية البحث	٥–١٢
هدف البحث وفريضته	١٢–١٣
حدود البحث	١٣
تحديد المصطلحات	١٣–٢٠
الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة	**٢١-٦٧**
الجوانب النظرية	٢٣– ٥٠
المبحث الأول : نشأة الإستراتيجية	٢٣–٣٠
المبحث الثاني : اكتساب المفاهيم	٣١–٣٨

الموضوع	رقم الصفحة

المبحث الثالث : المفاهيم	٣٩-٤٥
المبحث الرابع : مفهوم الأدب ، وتأثيره على نفس المتلقي	٤٦-٥٠
دراسات سابقة	٥١ - ٦٤
المبحث الاول . دراسات تتعلق بالتغيير المفاهيمي	٥٢- ٥٩
اولاً . دراسات عربية	٥٢- ٥٦
ثانياً . دراسات أجنبية	٥٦- ٥٩
المبحث الثاني . دراسات تتعلق باكتساب المفاهيم	٦٠- ٦٤
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٦٥-٦٧
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٦٧
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءات	**٦٨- ٩٤**
١ . منهجية البحث	٧٠
٢ . إجراءات البحث	٧٠- ٩٤
اولاً . التصميم التجريبي	٧٠- ٧١
ثانياً . مجتمع البحث وعينته	٧١- ٧٣
ثالثاً . التكافؤ بين المجموعتين	٧٣-٧٨
رابعاً . ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة	٧٨-٨٠
خامساً . متطلبات البحث	٨١-٨٥
سادساً . أداة البحث	٨٥-٨٩
سابعاً . تطبيق التجربة	٨٩ - ٩٠
ثامناً . تطبيق الاختبار البعدي	٩٠
تاسعاً . الوسائل الإحصائية	٩١-٩٤
الفصل الرابع : عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**٩٥-١٠٠**
اولاً . عرض النتيجة	٩٦-٩٧
ثانياً . تفسير النتيجة	٩٧-٩٩

الموضوع	رقم الصفحة

ثالثاً . الاستنتاجات	٩٩
رابعاً . التوصيات	١٠٠
خامساً . المقترحات	١٠٠
قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية	١٠١-١١٥
الملاحق	١١٦-١٩٠
ملخص الرسالة باللغة الأجنبية	1-2

ثبت الجداول

ت	الجداول	رقم الجدول	الصفحة
١	مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي	١	٥٧-٥٩
٢	مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب المفاهيم	٢	٦٣-٦٤
٣	المدراس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة لقضاء ابي غريب	٣	٧٢
٤	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده	٤	٧٣
٥	المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء ودلالتها الإحصائية	٥	٧٥
٦	نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور	٦	٧٥
٧	تكرارات التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٧	٧٦
٨	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٨	٧٧
٩	الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية النهائية للعام السابق	٩	٧٨
١٠	توزيع الحصص لمادة الادب والنصوص	١٠	٨٠
١١	الموضوعات التي درست لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	١١	٨١
١٢	عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة	١٢	٨٣
١٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الأدبية مجتمعة	١٣	٩٦
١٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم الأدبية مجتمعة	١٤	٩٧

ثبت الأشكال

ت	الشكل	رقم	الصفحة

		الشكل	
١	مراحل تعليم المفهوم	١	٢٧
٢	التصميم التجريبي	٢	٧١

ثبت الملاحق

ت	الملحق	رقم الملحق	الصفحة
١	تسهيل المهمة	١	١١٧
٢	استمارة معلومات	٢	١١٨
٣	اختبار الذكاء	٣	١١٩
٤	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور	٤	١٢٠
٥	درجات مادة اللغة العربية للعام السابق	٥	١٢١
٦	اسماء السادة الخبراء	٦	١٢٢
٧	المفاهيم الادبية التي درست لطلاب مجموعتي البحث	٧	١٢٣
٨	اسبانة استطلاع الخبراء للمعلومات السابقة	٨	١٢٤-١٤٣
٩	استبانة استطلاع الخبراء بشأن صلاحية الاهداف السلوكية	٩	١٤٤-١٥٢
١٠	استبانة استطلاع الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٠	١٥٣-١٦٤
١١	استبانة استطلاع الخبراء بشأن صلاحية اكتساب المفاهيم الادبية بصورتها النهائية	١١	١٦٥-١٨٤
١٢	معاملات الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار	١٢	١٨٥
١٣	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار	١٣	١٨٦
١٤	درجات العينة الاستطلاعية (١٠٠) طالب	١٤	١٨٧
١٥	مفاتيح تصحيح اجابات الطلاب على فقرات الاختبار	١٥	١٨٨
١٦	درجات طلاب مجموعتي البحث في اكتساب المفاهيم الادبية	١٦	١٨٩
١٧	درجات طلاب مجموعتي البحث في تحصيل المفاهيم الأدبية	١٧	١٩٠

المقدمة

منذ أواسط القرن الخامس عشر شهدت منطقة الخليج العربي بداية المحاولات الأوربية للدخول والسيطرة عليها ، وكان البرتغاليون أول من دخل الى المنطقة في العصر الحديث بعد أن وجدوا المنافع الكبيرة التي يمكن أن تجنيها من السيطرة على طرق التجارة مع الهند وجنوب شرق أسيا عبر شركة أسيا الهند ، ثم توالت بعد ذلك الموجات الأوربية الغازية ، بدأت بالهولنديون ثم الانكليز وبعدها دخلت فرنسا على الخط في عهد نابليون بونابروت ، ليبدأ عصر جديد في أواسط القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر ، متمثلاً بالدخول الروسي للمنطقة .

وفي جميع الأحوال كانت هناك قوتان إقليميتان أساسيتان تلعب دوراً مؤثراً في الصراع للسيطرة على الخليج العربي هما الدولة العثمانية والدولة الفارسية ، عندما بدأ العثمانيون يبسطون سيطرتهم على العراق والجزيرة العربية والساحل الغربي للخليج العربي ، فيما أختصر التأثير الفارسي على ساحل الخليج الشرقي والذي كان ضعيفاً الا في زمن نادر شاه ، حيث كانت بداية تشكيل قوة بحرية إيرانية ، وللتاريخ كان معظم أفرادها حينذاك من العرب ، وفي النتيجة تستطيع ان تؤثر ملامح صراع متعدد يمكن قراءته فهو صراع عثماني– أوربي تارة وعثماني– فارسي تارة أخرى ، ثم أوربي – فارسي ، ناهيك عن الدور المحلي المهم المتمثل بعُمان ومسقط والتي استطاعت أن تفرض هيبتها وتأثيرها الكبير لتحديد مستقبل المنطقة وبداية تشكلها السياسي وصولاً لوضعها الحالي .

وعندما لم أجد مثالاً أفضل من منطقة الخليج العربي من حيث تأثير العامل الجغرافي على مجمل الفعاليات الاقتصادية والتحولات السياسية صار اختياري لها موضوعاً لبحثي هذا ، إضافة للبعد التاريخي والذي كان لابد من الخوض به لما له دور مؤثر في مجمل الصراع الدولي على منطقة الخليج العربي ومضيق هرمز كونه يتوسط شبكة من الطرق البحرية التي تربط بين الغرب المتمثل بأوربا من جهة والشرق المتمثل بشرق وجنوب شرق أسيا واليابان من جهة أخرى ، ليصار الى ذلك عاملاً حاسماً أخر زاد من أهمية المنطقة المتمثل باكتشاف النفط وبكميات هائلة والذي يمثل ثلثي الاحتياطي العالمي مما زاد من أهميته ليأخذ الصراع الدولي على الخليج العربي شكلاً جديداً هذه المرة متمثلاً بدخول الولايات المتحدة كطرف رئيسي في هذا الصراع بعد ان

ظلت الى حد ما بعيداً عن ذلك ، حيث استوضحت في الفصل الأول العوامل المحلية وتأثير موقع الخليج العربي وأهميته واهم الإمارات والممالك العربية المتشكلة منذ القرن السادس عشر وبدايات توافد القوى الدولية منذ بدايات القرن السابع عشر مع استطراق لدور القوى المحلية وآثرها في مجمل الصراع الدائر على المنطقة .

أما في الفصل الثاني فجرى التركيز وعبر مبحثين رئيسيين أولهما أوضاع الخليج العربي العامة وخصائصه الملاحية واستعراض لطبوغرافية الخليج وأعماق المياه والجزر الكبيرة المنتشرة فيه ، وفي البحث الثاني تناولت إمارة كعب والدور الكبير الذي لعبته في التصدي للهجمات والغزوات الكبيرة التي تعرضت لها بسبب موقعها الجغرافي المهم في الطريق الواصل بين أوربا والخليج العربي من جهة ، ولما واجهته من محاولات الضم والسيطرة للدولة الفارسية للوصول الى سواحل الخليج العربي الشرقية والتي ما كانت تتم دون إخضاع إمارة كعب وضمها الى دولة إيران الحالية .

وجاء الفصل الثالث ليتطرق لجميع النواحي السياسية وأهميتها من حيث التركيب السكاني في منطقة الخليج العربي ، وأهمية مضيق هرمز السياسية من خلال الجداول البيانية التي حددت التوزيع العمري للسكان في منطقة الخليج العربي ، ثم نسبة الإعالة في منطقة الخليج العربي وصولاً الى نسبة العاملين في النشاط الاقتصادي من مجموع السكان والسكان الوطنيين والوافدين ، ثم تأثير طبيعة الصراع الجيوبولتيكي في الخليج العربي وتحولاته المهمة خصوصاً بعد اكتشاف النفط ذلك المنتوج الستراتيجي من خلال استقراء الظروف الجغرافية والاقتصادية والسكانية للمنطقة وعلاقتها بالسياسات الدولية وتأثيراتها المحلية والإقليمية والدولية ، وجاء المبحث الثالث ذو أهمية كبيرة حول أهمية مضيق هرمز بحكم موقعها الجغرافي المتحكم في مدخل الخليج العربي ، حيث مكانته الإستراتيجية ومن ثم مركزاً لنقل السلع والبضائع ومحطة تمر عبرها المواصلات البحرية التي كانت تتصل بين مناطق العالم القديم ، بالمقابل حافظت هرمز على دورها السياسي الملحوظ على أجزاء من بلاد فارس شرقي الجزيرة العربية .

تم الاعتماد على الكثير من المصادر العربية والمعربة والاجنبية لكثرة الكتابات حول هذه المنطقة تاريخياً وجغرافياً وسياسياً ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر كتاب جواري بروس ، تاريخ الخليج العربي في الوثائق البرتغالية ، إذ تطرق بإسهاب عن وصول

الفونسوا البوكيرك القائد البرتغالي المعروف وكيفية توجيهه الى ملك هرمز سيف الدين بسبب حداثة سنه ودوره في السياسة البرتغالية لهذه المنطقة ، ثم كتاب دليل الخليج – القسم التاريخي لمؤلفه لوريمر ، إذ تناول أولى المؤشرات الفعلية لزوال السيطرة البرتغالية في الخليج هو تدخلهم في شؤون المنطقة الداخلية على خلاف سياستهم السابقة ، علماً ان البرتغاليون قاموا بمهاجمة الباطنة ميناء صحار وسيطروا عليه ، وكان هدفهم الحقيقي من الهجوم هو تدمير الميناء لان ازدياد التجارة فيه قد أدى الى نقص عوائدهم في مسقط وهرمز وبهذا مهدوا لاحتلال المدينة احتلالاً متواصلاً .

وجاء في الفصل الثالث استخدام أهم المصادر الأوربية من حيث مكانة مضيق هرمز في المصادر الاوربية وأهمها (Clive Day , History of commerce , New York , 1934) ، إذ وجد علاقات تجارية قديمة بين أوربا واسيا ، وكانت تعتمد في الغالب على الطرق البرية في بعض مناطقها والأخرى المائية بأجزائها الأخرى ، وعد الخليج العربي والبحر الأحمر الشريان الحيوي للتجارة العالمية ، وهكذا ظهرت أهمية هرمز عند مدخل الخليج العربي واحدة من أهم المراكز التجارية في العالم كله .

وإنني أضع هذا الجهد العلمي بين أيدي أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة كي يقومونها لتخرج الرسالة بشكلها النهائي شاكراً لهم قراءة مسودتها ، فان أصبت فلي حسنتان وان لم اصب فحسبي إني اجتهدت .

والله ولي التوفيق

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تعد مشكلة الضعف في اللغة العربية ظاهرة مألوفة في هذا الوقت لكثرة ما نسمع ونقرأ ما يشير الى هذا الضعف ، ونادراً ما تنجوا فئة من هذا الضعف ، ولكن قد يشمل في بعض الأحيان فئات تنتمي الى عائلة اللغة العربية من الهيئات التعليمية فضلاً عن طلبتها .

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والبحوث في المجال اللغوي والتعليمي ما زال الضعف ظاهرة تكاد تكون عامة في تعليم اللغة وتشمل مهاراتها جميعاً .

(التميمي ، ٢٠٠٤، ص١٣)

ولما كانت فروع اللغة العربية يُكمل بعضها بعضا فان أي ضعف في فرع منها يكون دون شك ضعفاً في الفروع كلها ولا يخفي على كل مختص مظاهر الضعف في فروع اللغة العربية كلها ، ناهيك عن الضعف الظاهر البين في تعلم مادة النصوص الأدبية ، فتدريسها لا يزال قاصراً عن أداء مهامه والوصول الى تحقيق أهدافه .

(الدليمي ، ٢٠٠٤ ، ص١٢)

إن تدريس النصوص الأدبية لم يقدَّم الى الطلبة بطريقة تترك في أنفسهم أثراً يذكر ، ولذلك لا يجد أغلبهم الرغبة في متابعتها ، مما أوجد ضعفاً في تحصيلهم لهذه المادة ، إذ أشار (النويهي) الى أن درس الأدب والنصوص لم يحقق الأهداف المتواخاة منه بما يرضي الطموح ، بل ظهر ذلك سلباً على تحصيل الطلبة مما أدى الى ضعف تحصيلهم فيه ، وتأكيداً على هذا الضعف الذي صاحب الأجيال العربية عبر سنوات طويلة لاسيما المدة المتأخرة فيها إلى الأدب العربي ، مما أدى الى التنافر بين الطلبة والمادة المدروسة فتوسعت المسافة بينهم ، وعدم تحقيق الفائدة من دراستها كما هو مخطط له .

(الهاشمي ، ٢٠٠٨ ، ص٢١٢)

يتضح مما تقدم أن هذه المشكلات ليست حديثة أو جاءت نتيجة الظرف الحالي ، وإنما هي ملازمة لدراسة الطلبة منذ مدة طويلة من الزمن ، إذ أن درس الأدب والنصوص لدى معظم المدرسين أصبح موجهاً للتلقين فقط ، وأصبح دور الطلبة مقتصراً

على الحفظ فقط ولا شيء غيره ، وتبقى المشكلة في معاناة الطلبة من صعوبة فهم النصوص الأدبية ، فأصبح حفظ النصوص الأدبية عائقاً يقف في وجه المعلمين الجدد ، ويرجع السبب في ذلك الى اختيار النصوص الأدبية ، فقد تكون بعض مفرداتها جافة ، أو أنها تتسم بالصعوبة في أغراضها أو أسلوبها أو الأفكار التي تتناولها . (الدليمي ، ٢٠٠٩ ، ص٧٤)

ومن العوامل المؤثرة في ضعف تحصيل الطلبة في مادة الأدب والنصوص هي طريقة التدريس التي يستخدمها المدرس في تقديم المادة الدراسية للطلاب ، لأن عدداً كبيراً من المدرسين يستخدم أسلوباً عقيماً لا يؤلف بين النص وقلوب الطلبة ، لأن النصوص الأدبية قطع تختار من التراث الأدبي ، يتوافر لها حظ من الجمال الفني ، وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة ، أو عدة أفكار مترابطة ، وتزيد في طولها على المحفوظات ، ويمكن اتخاذها أساساً لتدريب الطلاب على التذوق الأدبي ، ويمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب .

(العيسوي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٠٦)

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

فهذا طه حسين يقول : " لم يتقدم درس الأدب في المدارس وانحط درس الأدب ، وكانت نتيجة هذا كله أنك تستطيع أن تنظر الى ألوان العلم تُدرس في مدارسنا على اختلافها ، فإذا كلها قد ارتقى وتقدم تقدماً يختلف قوة وضعفاً ، إلا لوناً واحداً من ألوان العلم لم يتقدم إصبعاً واحداً بل لست اشك في أنه تأخر تأخراً منكراً وهو الأدب " .

(حسين ، ١٩٨٩ ، ص١١)

وفي الأربعينات صرح النويهي قائلاً : " بم يخرج التلاميذ من مدارسهم من تعلمهم الأدب العربي؟ بإشارات مشوهة مخلطة من المعلومات وألفاظ فارغة " .

(النويهي ، ١٩٤٩ ، ص٣٠)

ويقول العزاوي : " لم يكن النص الأدبي يلقي العناية الكافية في المدارس الثانوية القديمة ، ولعله ما يزال كذلك على أيدي المدرسين الذين لا يحسنون تدريس النص ولا يدركون جليل فائدته في تربية الملكة اللسانية وحقل التذوق الأدبي " .

(العزاوي ، ١٩٨٨ ، ص٩)

وتعد طريقة نصوص التغير المفاهيمي احدى الطرائق القائمة على منحنى التغيير المفاهيمي ، وقد صممت هذه الطريقة لتتوافق مع نموذج التغيير المفاهيمي في علاج المفاهيم الخطأ ، ففي نصوص التغيير المفاهيمي يتم الطلب من الطلبة أن يصفوا ظاهرة خاضعة للدراسة ويعبر عنها بما لديهم من معرفة سابقة قبل تزويدهم بالمعلومات التي تبين التعارض وعدم التوافق بين الفهم الخطأ والفهم العلمي السليم .

(الخوالدة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧٥)

وأرى أن عدداً كثيراً من المدرسين قد انفردوا في تقديم الأفكار والرؤى لطلبتهم بأسلوب خاص ولا يرضى ان يقدم الطالب سوى ما سمعه منه سلفاً ، كأننا نراهم يحولون هذا الجيل من الطلبة الى وراقيين لا يفهمون ما يحفظون او يفهمون ما يحملون من درر هذه اللغة التي هام في بحرها الكثيرون .

نلخص مما سبق أن هناك ضعف في إلمام الطلبة بالتراث الأدبي للأمة ، وضعف قدراته على فهم النصوص الأدبية وتحليلها لان همهم الوحيد هو حفظ المادة واستظهارها ، لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في ضعف طلبة المرحلة المتوسطة (الثالث متوسط) في مادة الأدب والنصوص على ما شخصته الدراسات السابقة زيادة على عدم قدرة استخراج مدرسي اللغة العربية لطرائق التدريس الحديثة في تدريس الأدب والنصوص لطلاب المرحلة المتوسطة .

وسبب ما تقدم قررتُ تجريب إحدى طرائق التدريس الحديثة هي (نصوص التغيير المفاهيمي) في مادة الأدب والنصوص لتعرف أثرها في اكتساب المفاهيم الأدبية لطلاب الصف الثالث متوسط ، وسبب ضعف الطلبة في فهم المفاهيم الأدبية هو ما جعله يعتمد الى استخدام هذه الطريقة في تصحيح اكتساب المفاهيم الأدبية الصحيحة ، حسب آراء المدرسين والتربويين وخبراتهم .

أهمية البحث :

تمثل اللغة الوسيط الملائم لتمكين الفرد من التعبير عن ذاته وما يكنه من مشاعر وأحاسيس تجاه العالم من حوله ، فبواسطة اللغة مفردات وجمل وتعابير وحتى إشارات جسدية يعبر الفرد عن حالته النفسية والعقلية من رضى أو سخط أو حب أو كراهية ، كما أنها وسيلة تمكن الفرد من التعبير عن حالته الفكرية والعقلية ، وللأهمية البالغة للغة في حياة الإنسان ، فقد حظيت باهتمام المفكرين والفلاسفة واللغويين على مدار التاريخ ، وعند استعراض الفكر الإنساني سنجد انه ما من مفكر أو فيلسوف مشهور إلا وتناول اللغة بالدرس والتحليل .

ونحن أمة العرب لم نترك الامر دون اهتمام ، فمصادرنا الأساسية في التشريع أو العقيدة والرؤية الحياتية وفلسفتنا للعالم من حولنا إنما نزلت في كتاب بلغ الأوج في بلاغته ونضارته وقدرته على التعبير ، وكيف لا وهو الكتاب الموصوف بأنه : ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت:٤٢) .

ولم يترك علماؤنا الأوائل اللغة دون اهتمام بل يمكن القول بأن علم اللغة قد حظى باهتمام لم يحظ به علم آخر من علوم الأولين ، إذ كان الفقهاء والمحدثون والمفسرون والنحويون يصبون جل اهتمامهم على اللغة العربية التي عدت شريفة ومقدسة ، ومرّ زمان عدت فيه اللغة العربية لغة العلم والتقنية والحضارة الإنسانية ، وما ذاك إلا لأنها كانت لغة الأمة التي صنعت الحضارة والتقدم وبرزت على العالمين في مجالات الحياة كلها . (نصيرات ، ٢٠٠٦ ، ص٢١)

إن اللغة العربية من الوسائل المهمة في الارتباط الروحي ، وتقوية المحبة وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً ، فهي الرابطة الأساسية التي جمعت بين العرب سابقاً عن طريق القرآن الكريم الذي وحد القبائل العربية وصهر مشاعرها في بوتقة المفاهيم والقيم الجديدة ، إذ لولا الكلام العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) أية لنبوته ، تأييداً لدعوته ودستوراً لأمته لكان العرب بدداً .

وعندما كانت لغتنا العربية قوية كانت امتنا قوية ، فهي ليست مظهراً خارجياً يمكن تشكيله حسبما تتطلب الظروف ولكنها جزءاً أساسياً من كيان مجتمع يلازمه منذ طفولته ويرافقه في كل مرحلة من مراحل حياته . (شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٥)

وإذا كان تعلم اللغة قد أصيب بالضعف في عصر الانحدار فمرد ذلك الى ضعف متعليميها على الرغم من ان اللغة العربية تعرضت الى هجمات عنيفة وشرسة إبان مسيرتها على أيدي المغول والصليبيين وعلى أيدي المستعمرين ، فإنها بقيت صامدة وباءت محاولات هؤلاء كلها بالإخفاق ، وان مرد ذلك الإخفاق الى القوة الذاتية للغة ومدى تحملها ، والى القرآن الكريم الذي كان سياجاً للغتنا حفظها من الضياع والزوال هذه حقيقة أشار إليها بعض الأجانب ، منهم الكاتب والقاضي الفرنسي (جون فرن) الذي كتب قصة خيالية بناها على أن سياحاً اخترقوا باطن الكرة الأرضية ووصلوا الى مكان في وسطها ، وخطر لهم أن يتركوا هناك أثراً يدل على مبلغ وصولهم في رحلتهم ، فتركوا هناك حجراً نقشت عليه عبارة باللغة العربية ، ولما سئل (جون فون) عن سبب اختياره للغة العربية من بين اللغات العلمية كافة أجاب : " إنها لغة المستقبل ، ولا شك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية حتى يرفع القرآن نفسه " .

(شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٦)

وعلى مدرسي اللغة العربية ان يشعروا باعتزازهم بلغتهم ، وان يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة لان محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتنا العربية وكيانها القومي ، كما أن من شعائر الإسلام إتقان لغة القرآن الكريم اللغة العربية الفصحية ، يستدعي ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا تقع على كاهل مدرسي اللغة فحسب بل على كاهل جميع المختصين باللغة والمتكلمين بها .

(شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧)

إن أصل اللغة موضوع يرتبط بعقيدة المسلم قطعاً ، فقد وردنا في الأثر أن القرآن أزلي ، وهو كلام الله عز وجل نزل على رسوله (صلى الله عليه وأله وصحبه وسلم) منجماً ، ونزل باللغة العربية التي يتكلمها الرسول محمد (صلى الله عليه وأله وصحبه وسلم) ولغة أمته ، ولكنه لا يرقى إليه مثيل في بلاغته وإيجازه وفصاحته وتعبيره وضبط حركاته ، وكل ما نعرفه عن أمور اللغة .

إن ذلك يوصلنا الى أن هذه اللغة توقيفية ولا تخضع للتغيير ، وإلاّ لزالت وتبدلت كما تبدلت كل لغات العالم ، فأين اللاتينية؟ وأين اليونانية؟ وأين العبرية القديمة؟ وقد ينطبق هذا التساؤل على اللغات الشرقية الأخرى .

(الساموك والشمري ، ٢٠٠٥ ، ص٢٩)

والعربية هي هي ، لم تتغير فهي لغة القرآن الكريم الذي قال فيها الباري عز وجل : ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر:٩) ، ومهما حصلت من لهجات عامية سادت الأقطار العربية ، إلا أن لغة التخاطب الرسمية واللغة المستعملة والمكتوبة والمقروءة هي اللغة العربية ، لغة القرآن وكلما زادت المعرفة ونمت الجامعات والمدارس قويت اللغة ، عادت الى أخذ مكانها اللائق بها من جديد .

أذاً فاللغة العربية هي وحي والهام من الله سبحانه وتعالى ، فعلينا أن نذكر بأن الله تعالى قال عند خلق آدم عليه السلام : ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا...﴾)(البقرة: الآية٣١) ، أي علمه اللغة وقوله تعالى عند المسلمين المؤمنين ملزم .

(الساموك والشمري ، ٢٠٠٥ ، ص٣٠)

وتتأثر أهمية الأدب العربي لما للدراسات الأدبية من مكانة مميزة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني ، فهي ترمي الى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس ، فضلاً عن دورها الكبير في تربية الشعوب وتكوين الأجيال . (الدليمي ، ٢٠٠٩ ، ص٧٣-٧٤)

ويرى ابن خلدون المتوفى سنة (٨٠٨هـ) : أن الأدب ضرورة عامة لكل متعلم لحصول الملكة اللسانية التي تحصل بالحفظ والسماع المستمرين والمحاكاة الدائمة لكلام العرب القديم سواء أكان جارياً على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث أم حديثاً جاءت به قرائح فحول العرب في سائر فنونهم الشعرية والنثرية ، والارتواء منه والنسخ على منواله فانه على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً .

(الساموك والشمري ، ٢٠٠٥ ، ص٢١١)

وتبرز أهمية الأدب في الفكرة الجميلة والعبارة الجميلة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية ، ومقياس الجمال في الأدب ذاتي كمقياس بقية الفنون الجميلة مثل الموسيقى والتصوير والخط والرسم ، وحين ننظر الى تذوق الجمال في الأدب علينا أن ننظر الى مرحلة النمو التي يمر بها القارئ ، لأن عمر الانسان وحاجاته من أهم الأمور التي تتحكم في تقدير الجمال ، ولما كان الأدب بمعناه السالف (الفكرة الجميلة في الأسلوب الجميل) ، صار الأدب شاملاً للقراءة والقصة والنصوص الأدبية والمحفوظات وتاريخ الأدب والتراجم الأدبية . (العيسوي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٠٣)

إذاً مادة الأدب والنصوص تخاطب الوجدان وتؤثر في عواطف الفرد والسامعين ، وكذلك اتخاذ الأدباء المعنى الدقيق واللفظ الأنيق للتعبير عن خواطرهم وأفكارهم ، لذا فقد عدَّ البعض مادة الأدب والنصوص فرصة للمتعلمين أن يبتعدوا عن ثقل المادة العلمية الجامدة ويطلعوا على النوازع والطبائع الإنسانية المتمثلة في النتاج الأدبي الذي يدرسونه فيرون فيه حياتهم ويحسون وجودهم ويتلذذون بمتعته وتسبغ عليهم ينابيع الخير والجمال . (عبد العليم ، ١٩٦٩ ، ص٢٥٢)

والأدب في كل لغة وفي كل حين إنما هو عماد مرصوص لحفظ كيانها ، وما دامت اللغة محفوظة يبقى كيان الأمة رصيناً . (الشيرازي ، ١٩٦٩ ، ص٢٥٢)

وان دراسة الأدب مهمة في العملية التربوية والتعليمية في المراحل الدراسية جميعاً لان درس الأدب والنصوص هو خير فرصة للطلبة ان يفصحوا عما يجدون من انطباعات نفسية إزاء ما يقرءون من قصائد رائعة وقطع نثرية مؤثرة ، وأنها فرصة لإبداء أرائهم والتعبير عنها بحرية . (المزوري ، ١٩٩٦ ، ص٥)

وأتفق مع ما أورده المزوري من ان النص الادبي يفيد المتلقي في تنمية مشاعره وزيادة معرفته بالتجربة الانسانية على اختلاف ازمانها واماكنها ولاسيما ان النص الادبي ما هو الا تعبيرٌ عن العالم الداخلي لمنشئه ، فعن طريقه يتمكن المتلقي تعرف تجارب غيره ويكسر به حواجز الزمان ويتماس مع مشاعر غيره ، ويكشف عن نفسه من خلال معايشته التجربة .

ونظراً لما تقدم من أهمية الأدب العربي لابد من تقديمه للمتلقي بطريقة تساعده على فهمه ، وتسهم في تحقيق الأهداف المتواخاة من دراسته ، ولذلك جاء تأكيد أهمية طريقة التدريس ومدى تأثيرها في التحصيل . (الهاشمي ، ٢٠٠٨ ، ص١٩)

ولا يختلف اثنان لما لطريقة التدريس من أثر بالغ في إيصال المادة العلمية للطلبة ومساعدتهم على استيعاب الأفكار الموجودة في النص الأدبي ، وهنا يأتي دور المدرس فإذا تمسك بالطريقة التقليدية في تدريس النصوص الأدبية أصبح الدرس الأدبي قاصراً عن تحقيق الأهداف المرجوة منه ، ولم يحقق غير الجزء اليسير من أهدافه ، ولا نبالغ إذا قلنا أنه لم يحقق أهدافه المهمة ، كتنمية الذوق الأدبي مثلاً ، او تطوير الملكة اللسانية للمتعلم ، او استثماره لصون اللسان العربي من الزلل ، والتمسك بقواعد اللغة التي وردت فيه ، فاكتفي بالمستويين الأوليين من تصنيف (بلوم) الحفظ والفهم ، فبات درساً مكرساً للتلقين والحفظ ، يعتمد الطالب فيه على حفظ النص المطلوب منه ، ثم استرجاعه في ورقة الاختبار من دون أدنى معرفة منه بمكوناتها النص وجوانب القوة والضعف فيه ، ولذلك صار نجاح التعليم معتمداً على طريقة التدريس السديدة التي تستطيع أن تعالج كثيراً من ضعف المنهج ، أو ضعف الطلبة ، او صعوبة الكتاب المدرسي ، فإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم ، وشخصياتهم ، فان هذا التفاوت من حيث الطريقة أبعد أثراً ، واجل خطراً ، فضلاً عن أن الطريقة الناجحة هي الجيدة في مشاركة الطلبة مشاركة جماعية مع وجود المسؤولية الفردية لكل طالب منهم . (الدليمي ، ١٩٩٥ ، ص٣١)

إن أقرب طريقة لتدريس النصوص الأدبية هي التي تجمع بين التذوق والفهم والتحليل والتعبير والنقد . (شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص١٩٣)

وهكذا جاءت الطرائق والاستراتيجيات الحديثة بدعوة لدمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي بما يجعل الطالب يفكر يقوم له من مادة تعليمية ويحاول معها تنمية ذوقه الأدبي ، واتخاذ قرار خاص به عن جودة النص من عدمها ، فضلاً عن مساعدته على اكتشاف جواهر النص المقروء .

وتقدم إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في الفهم المفاهيمي حلولاً مثلى لبناء التعلم والتعليم ، تعتمد على تلك الثروة الغنية سواء في جانب التنظير العلمي أو

الممارسات العلمية المستندة الى أسس علمية ، فالغاية منها إعداد جيل من المتعلمين المنتجين والمفكرين يتصفون بالتعلم الذاتي مدى الحياة ، وذلك بدمج مجموعة من المهارات ، والعمليات والعادات العقلية بطريقة طبيعية في تدريس مختلف المواد التعليمية ، على وفق استراتيجيات وأدوات وتقنيات ذهنية أو عقلية وإجراءات واضحة وعملية تمكن الإستراتيجية من تحقيق الكثير من الأهداف التي يبحث التربويون على اختلاف مستوياتهم سبيل الوصول إليها وهي أهداف سامية وغايات نبيلة لأي نظام تعليمي . (مركز إدراك ، ٢٠٠٩)

ولما كانت الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية تؤكد أهمية الفهم في التعلم أكثر من تركيزها على الحفظ المعلومات ، واستظهارها من هنا اقتضى الأمر البحث عن طرائق واستراتيجيات جديدة تسهم في تحقيق هذه الأهداف .

(السعدون ، ٢٠٠٣ ، ص٥)

ومن هنا تظهر الحاجة الى طرائق تدريسية قادرة على تحقيق الأهداف الخاصة تلك التي تتعلق باكتساب المفاهيم ، وتنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والإبداع ، وهذا لا يأتي من دون الطرائق التفاعلية التي تعطي للطلبة المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، وتحقيق أهدافه .

(عبد الله ، ١٩٩٧ ، ص١١٩)

يتفق الباحث مع اللذين أشاروا الى أهمية طرائق التدريس الحديثة مما لها من دور بارز في العملية التربوية .

بات التركيز على تدريس المفاهيم في مختلف الفروع العلمية من أهداف التربية العلمية ، فهي لغة العلم ومفاتيح المعرفة العلمية الحقيقية وأساسها وهي بذلك أكثر انسجاماً مع النظرة الحديثة لطبيعة العلم وديناميته ، فهي لازمة للتعليم الذاتي والتربية العلمية المستمرة مدى الحياة ومن ثم تقلل الحاجة الى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة . (زيتون ، ١٩٨٦ ، ص٩٤)

أن اكتساب المفاهيم تخفض من مستوى صعوبة فهم العالم المحيط بالفرد ، وكذلك تخفض من إعداد الأشخاص والأشياء والحوادث التي على الفرد أن يتعلمها كما أنها تمكن الفرد الاستجابة لكل موقف يجابهه ، فضلاً عن أن المفاهيم بطبيعتها تساعد على انتقال أثر التعلم . (محي الدين وعبد الرحمن ، ١٩٨٤ ، ص٢١٠)

أن عملية تكوين المفاهيم العلمية عملية عقلية والفرد يقوم ببنائها بنفسه ، وعندما تكون من خلال خبراته الشخصية فانه يساعد على نمو تفكيره .

(الخليلي ، ١٩٩٥ ، ص٩٩)

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية تعلم المفاهيم بشكل عام والمفاهيم في النصوص الأدبية بشكل خاص إذ تعد محور اهتمام البحث في التربية العلمية كما تكتسب أهميتها من أهمية التطوير في أساليب التدريس ، إذ أنها تنقص فاعلية نموذج للتعلم يعتمد أصلاً على التغيير المفاهيمي ، لمفاهيم النصوص الأدبية ، مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس ، ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير نماذج وطرائق تعليمية تساعد على إكساب الطلبة الفهم العلمي السليم للمفاهيم العلمية ، وتساعد المعلمين في تطوير نماذج تعليمية ، وتقديم طريقة للتدريس تنسجم مع تطوير المعرفة واهتمامات التربية العلمية وبلوغ الأهداف المرجوة من عملية تدريس العلوم .

وبناء على ما تقدم فقد اتخذتُ من اثر إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة المتوسطة موضوعاً لهذا البحث ، وقد اخترتُ المرحلة المتوسطة لأنها المرحلة التي يتميز فيها المتعلم بوصوله الى مرحلة من النضج العقلي ، فضلاً عن أنها توفر حصيلة لغوية جيدة للتعلم ستمكنه من دراسة الأدب ، وفهم مكونات النص الأدبي وتذوقه وتحليله .

وتتلخص أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن ، والقرآن الكريم أساس لدراسة العلوم العربية وارتباطها بالتفكير إذ أن اللغة والتفكير صنوان لا يفترقان ، فهناك من يرى أن التفكير هو اللغة .
٢. أهمية مادة الأدب فمن خلاله يمكن للمتعلم ان ينمي ذوقه الأدبي من جانب ، ويزيد من رصيده الثقافي من الاطلاع على التجارب من سبقه ، وينمي الثروة اللغوية للمتعلم .
٣. أهمية المفاهيم في توسيع مدركات الطلبة ، ولفت انتباههم الى ما هو أبعد من الحفظ المجرد للمادة ، والخروج من دائرة التلقين والترديد ، لأنها تجمع شتات افكار المتعلم لتكوين المفهوم الخاص الذي يراد تعليمه .
٤. أهمية الاستراتيجية التعليمية التي تشكل أساليب تدريسية ناجحة في تدريس موضوعات عملية متعددة وفي مراحل دراسية متنوعة الناقل الرئيس للمفاهيم والمعلومات الى المجتمع التعليمي .
٥. محاولة إفادة الجهات المختصة ولاسيما وزارة التربية من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .
٦. عدم وجود دراسة سابقة على حد علمي تناولت فاعلية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم الأدبية في مادة النصوص .
٧. أهمية المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الأساسية .

هدف البحث وفرضيته :

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

أثر إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص ، ولتحقيق هدف الدراسة يجب اختبار الفرضية الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث متوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية بإستراتيجية نصوص التغيير

المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الثالث متوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية ذاتها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الأدبية مجتمعة .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث متوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية بإستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الثالث متوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية ذاتها بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم الأدبية مجتمعة .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. الحدود البشرية : طلاب الصف الثالث المتوسط في إحدى مدارس الثانوية للبنين في محافظة بغداد .

٢. الحدود المكانية : مدرسة واحدة من المدارس الثانوية النهارية في محافظة بغداد التابعة لمديرية تربية بغداد/الكرخ الاولى .

٣. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ .

٤. الحدود العلمية : المواضيع المقرر تدريسها من مادة الأدب والنصوص الفصل الأول للصف الثالث المتوسط خلال العام الدراسة ٢٠١١-٢٠١٢ .

٥. الحدود الدراسية : ثمان موضوعات من كتاب ..... الخ .

تحديد المصطلحات :

أ . الأثر :

الأثر لغة :

جاء في لسان العرب : انه بقية الشيء والجمع أثار ، أثور ، وخرجت في أثره ، وفي أثره أي بعده ، والأثر بالتحريك : وما بقى من رسم الشيء ، والتأثير : إبقاء الأثر في الشيء ، واثر في الشيء : ترك فيه أثراً .

(ابن منظور ، المجلد١ ، ٢٠٠٥ ، ص٥٢)

والاثر هو ما بقى بعد غياب الشيء او معظمه ، وعلى ذاك فقد يكون ظاهراً ، وقد يكون خفياً يحتاج الى بحث وفحص في الوقوف عليه . (داود ، ٢٠٠٨ ، ص٣٠)

الأثر اصطلاحاً :

هو نتيجة الحاصلة من الشيء . (صلبيا ، د . ت ، ص٣٧)

التعريف الإجرائي للأثر :

ما يكتسبه طلاب (عينة البحث) من مفاهيم خلال مدة التجربة يقاس بفارق التنمية الحاصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي .

ب . استراتيجية :

١ . عرفها (قطامي) بأنها : تمثل الخطة أو اتجاه أو منهج العمل الموضوع لتحقيق هدف ما ". (قطامي ، ٢٠٠٥ ، ص١١٩)

٢ . عرفها (الحيلة ومرعي) بأنها : " مجموعة طرق وإجراءات او طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة " . (الحيلة ومرعي ، ٢٠٠٨ ، ص٦٤)

٣ . عرفها (عطية) بأنها : " مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المدرس ليتوصل بها الى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل ، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف " . (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص٣٤١)

٤ . عرفها (Brown) بأنها : " طريق محددة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما ، وهي أساليب عملية لتحقيق معين ، وهي أيضاً تدابير مرسومة للتحكم كمعلومات محددة والتعرف عليها " . (Brown , 1989 , p:79)

٥ . عرفها (Livingston) بأنها : " مجموعة الخطط التي يستعملها الفرد ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو اليه " . (Livingston , 1997 , p:59)

التعريف الإجرائي :

مجموعة من الممارسات والإجراءات التي يتبعها الباحث ويعدها سلفاً لاستعمالها أثناء تنفيذ الدرس وتضم مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم .

ج . نصوص التغيير المفاهيمي :

١ . عرفها (مطر) أنها : " عملية تخلي الطالب عن الأفكار السابقة المتعلقة بالمفاهيم المغلوطة من العلم واكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة " .

(مطر ، ١٩٨٨ ، ص٧١)

٢ . عرفها (الخوالدة) أنها : " طريقة تعليمية قائمة على منحني التغيير المفاهيمي تستخدم لمعالجة فهم الخطأ " . (الخوالدة ، ٢٠٠٨ ، ص٦٤)

٣ . عرفها (سلامة) بأنها : فئة تستخدم لتجميع أحداث أو أفكار او موضوعات او أشخاص متشابهين ". (سلامة ، ٢٠٠٩ ، ص٥٥)

٤ . عرفها (Smith) بأنها : " إعادة ترتيب وتنظيم أو استبدال المفاهيم الموجودة في الإطار المفاهيمي للتعلم بما يتلائم مع الخبرة الجديدة" .

(Smith , 1993 , p:111)

التعريف الإجرائي :

أعرفها بأنها : " عملية استبدال الفهم الخاطئ الموجود لدى المتعلم بفهم علمي صحيح من خلال الاختيار المفاهيمي الذي أعددَّته لهذا الغرض " .

د . الفهم الخطأ :

١ . عرفه (الخوالدة) بأنه : " كل فهم لا ينسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية لمفهوم معين ، وقد يكون هذا الفهم خطأ ، وقد يكون غير كامل " .

(الخوالدة ، ٢٠٠٩ ، ص٢٨٠)

هـ . الاكتساب

الاكتساب لغة :

جاء في تاج العروس : كسبهُ ، تكسبهُ ، كسباً بالفتح وكسباً بالكسر ، وتكسب واكتسب طلب الرزق ، وأصله الجمع او كسب : اصابة واكتسب تصرف وأجتهد .

(الزبيدي ، بلات ، ج٤ ، ص١٤٤)

الاكتساب اصطلاحاً :

١ . عرفه (الحفني) بأنه : " المتعلق بالصفات والاستجابات التي لم يولد بها الفرد ، ولكنها نمت معه في حياته ، وتعلمها في بيئته " . (الحفني ، ١٩٧٨ ، ص١٤)

٢ . عرفه (عاقل) بأنه : " إضافة استجابات جديدة ناجحة عن عملية التعلم" .

(عاقل ، ١٩٨٨ ، ص١٤)

٣ . عرفه (زيتون) بأنه : " ما يتكون عند المتعلم من معنى وفهم يرتبط بكلمة او مصطلح او عبارة معينة " . (زيتون ، ١٩٩٤ ، ص٧٨)

٤ . عرفه (أبو جادو) بأنه : " أولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية " .

(أبو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص٤٢٤)

التعريف الإجرائي للاكتساب :

قدرة عينة البحث من الإجابة عن أثنين على الأقل من الفقرات الاختيارية التي تقيس الجوانب الثلاثة (المعرفة ، التمييز ، التطبيق) التي أعدت لكل مفهوم أدبي من

المفاهيم الأدبية الواردة في كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الثالث متوسط والتي تعكس مدى اكتسابهم لكل مفهوم .

و . المفهوم :

المفهوم لغة :

جاء في مختار الصحاح : فهم : فهم الشيء فهماً وفهامة أي عمله ، وفلان فهم واستفهمه الشيء وفهمه تفهيماً وتفهم الكلام فهمه شيئا بعد شيء .

(الرازي ، ١٩٨٢ ، ص٥١٣)

المفهوم اصطلاحاً :

١ . عرفه (نشواتي) بأنه : " قاعدة معرفية تمكن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة وتشير الى مجموعة من الأمثلة" . (نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص٤٣٤)

٢ . عرفه (ميرل وتينسون) بأنه : " مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي جمعت معاً على أساس من الخصائص المشتركة التي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز " . (ميرل وتينسون ، ١٩٩٣ ، ص٧)

٣ . عرفه (الخوالدة) بأنه : الفهم الذي ينسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية لهذا المفهوم ، والذي يتناسب مع مستوى المادة العلمية الجديدة المراد تدريسها ".

(الخوالدة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٨٠)

٤ . عرفه (حمادات) أنها : " الصورة المجددة التي تتكون أو تتشكل من المثيرات التي تشترك في سمات أساسية تميز هذه المثيرات من غيرها " .

(حمادات ، ٢٠٠٩ ، ص١٦٦)

التعريف الاجرائي للمفهوم :

المكونات الرئيسية للمفاهيم الادبية لمادة الادب والنصوص للصف الثالث المتوسط التي يتم تدريسها داخل غرفة الصف لعينة البحث .

ز . الأدب والنصوص :

الأدب لغة :

١ . جاء في (لسان العرب) مادة (أدب) أن : (أدب) معناه الأدب الذي يتأدب فيه الأديب من الناس ، سمى أدباً لأنه يأدب الناس الى المحامد ، وينهاهم عن المقابح ، واصل الأدب الدعاء ، والأدب : أدب النفس والدرس .

(ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ص٢٠٦)

٢ . جاء في تاج العروس للزبيدي (ت١٢٠٥هـ) : " الأدب : ملكة تعصم من قامت به عما يثنيه ، والأدب هو استعمال ما يحمد قولاً وفعلاً ، والأدب : حسن الأخلاق وفعل المكارم وإطلاقه على علوم العربية مولد حديث في الإسلام " .

(الزبيدي ، ١٩٦٢ ، ص١٢)

٣ . ورد في مختار الصحاح للرازي (ت٦٦٦هـ) : أدب ، أدب بالضم ، أدبا بفتحتين فهو أديب ، وأستأدب أي تأدب . (الرازي ، ١٩٨٢ ، ص١٠)

الأدب اصطلاحاً :

١ . عرفه (الهاشمي) بأنه : " الفكرة الجميلة في العبارة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية " . (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ص١١٠)

٢ . عرفه (الدليمي) بأنه : " الإعمال الأدبية التي يقصد بها التأثير في عواطف القراء أو السامعين سواء أكانت تلك الأعمال شعراً أم نثراً" .

(الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص١٥١)

٣ . عرفه (شعيب) بأنه : " التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل وهو بهذا المعنى من الفنون الجميلة التي تعبر عن مشاعر النفس وتؤثر في الوجدان والعاطفة والخيال " . (شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٣)

التعريف الإجرائي للأدب :

وهو المعلومات التي يكتسبها طلاب الصف الثالث متوسط (عينة البحث) المتعلقة بحياة الأديب وآثاره ونقدها والحديث عن الفنون الأدبية في عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسها لطلبة المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ .

النصوص :

النصوص لغة :

أ . جاء في (لسان العرب) لابن منظور (ت٧١١هـ) : مادة (النص) النص : رفعك الشيء ، نص المتاع لها : جعل بعضه على بعض ، واصل النص : أقصى الشيء وغايته ، والنص : الإسناد الى الرئيس الأكبر ، والنص : التعيين على شيء ما ونص الأمر شدته . (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ص٤٧)

ب . جاء في المنجد : " نص نصاً الشيء رفعه أظهره ونص الحديث رفعه وأسنده الى من أحدثه ، ونص المتاع : جعل بعضه فوق بعض ، وتناص القوم : ازدحموا ، والنص مصدر ، والجمع النصوص : الكلام المنصوص ، والنص من الكلام : هو ما لا يتحمل إلا معنىً واحداً أو لا يتحمل التأويل " .

(معلوف ، ٢٠٠٠ ، ص٨١٠)

النصوص اصطلاحاً :

أ . عرفها (سمك) بأنها : " القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقدم على فهم المعنى وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة ، مما يحقق المتعة ويبعث في النفس اللذة الفنية " . (سمك ، ١٩٦١ ، ص١٧٥)

ب . عرفها (الدليمي) بأنه : " مقطوعات أدبية ممتازة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تحمل الطلبة على التذوق الأدبي ولدراستها قيمة تربوية كبيرة ، فهي ترمي الى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس " .

(الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص١٣٩)

ج . عرفها (العيسوي) بأنها : " قطع تختار من تراث الأدب ، يتوافر لها حظ من الجمال الفني ، وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة ، ويمكن اتخاذها أساساً لتدريب الطلاب على التذوق الأدبي" .

(العيسوي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٠٣)

التعريف الإجرائي للنصوص :

أعرفها إجرائياً بأنها : " محتوى كتاب الأدب والنصوص من القصائد الشعرية ، والقطع النثرية المقرر تدريسها للصف الثالث متوسط والتي تطلب من الطلاب حفظها وتذوقها تذوقاً أدبياً " .

الصف الثالث متوسط :

الصف الأخير من المرحلة المتوسطة ، وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية ، ويحق للطالب الالتحاق بها بعد حصوله على الشهادة الابتدائية .

اولاً . جوانب نظرية :

المبحث الأول : استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي .

المبحث الثاني : اكتساب المفاهيم .

المبحث الثالث : المفاهيم .

المبحث الرابع : مفهوم الأدب ، وتأثيره على نفس المتلقي .

ثانياً . دراسات سابقة :

المبحث الاول . دراسات تتعلق بالتغيير المفاهيمي :

اولاً . دراسات عربية :

١ . دراسة برهم (١٩٩٣) .

٢ . دراسة صباريني والخطيب (١٩٩٤) .

٣ . دراسة الشمري (٢٠٠٢) .

٤ . دراسة الخوالدة (٢٠٠٤) .

ثانياً . دراسات أجنبية :

١ . دراسة Hewson , 1983 .

❖ مؤشرات حول دراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي .

المبحث الثاني . دراسات تتعلق باكتساب المفاهيم :

١ . دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٢) .

٢ . دراسة التميمي (٢٠٠٥) .

٣ . دراسة الخالدي (٢٠٠٩) .

❖ مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب المفاهيم .

❖ الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية .

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .

أولاً . جوانب نظرية :

تتضمن أربعة مباحث الأول يتناول استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ، أما المبحث الثاني فيتناول اكتساب المفاهيم ، والمبحث الثالث فيتناول المفاهيم ، أما المبحث الرابع فيتناول مفهوم الأدب .

المبحث الأول

نشأة الإستراتيجية

قدم جوردن (Gordon) هذه الطريقة عام ١٩٦١ ، وكلمة Synecties يونانية الأصل ، وتعني ربط العناصر المختلفة ، وغير المناسبة مع بعضها ، وأول من ترجمها الى العربية أبو حطب في كتابه آفاق جديدة في علم النفس ، طورها برنس Prince عام ١٩٧٠ ، ثم عاد جوردن عام ١٩٧١ وركز جوردن على النماذج التربوية المهمة ، وكذلك حاجاتهم الذهنية التي تستعمل في تدريسهم ، والتي قد تكون غير فاعلة عموماً ، وقد يعود سبب ذلك الى ان المدرسين غير قادرين على توفير وقت اكبر وجهد أكثر لاستغلال حاجات التلاميذ وطاقاتهم .

(قطامي ، ١٩٩٣ ، ص١٠)

والإستراتيجية : مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين التلاميذ من الخبرات التعليمية المخططة ، وتحقيق الأهداف التربوية ، وهي تشتمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة لتحقيق أهداف محددة ، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها الى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التعليم التي تساعد على تحقيق الأهداف .

(عطية ، ٢٠٠٩ ، ص٣٤١)

مفهوم نصوص التغيير المفاهيمي :

طريقة تعليمية قائمة على منحنى التغيير المفاهيمي ، تستخدم لمعالجة فهم الخطأ ، حيث يطلب من الطلاب أن يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة ، ويعبروا عنها بما لديهم من معرفة سابقة قبل تزويدهم بالمعلومات التي تبين التعارض (التناقض) بين الفهم الخطأ لديهم والفهم السليم ، ثم يتم عرض الفهم الخطأ الشائع لدى الطلبة من قبل المدرس ، وبعد عرض الفهم الخطأ يوضح المدرس الفهم العلمي الصحيح عن طريق الشرح والتفصيل لنقلهم الى الفهم العلمي السليم المتفق نع النظريات العلمية .

وتعد طريقة نصوص التغيير المفاهيمي إحدى الطرائق القائمة على منحنى التغيير المفاهيمي ، وقد صممت هذه الطريقة لتتوافق مع نموذج التغيير المفاهيمي في علاج المفاهيم الخطأ ، ومن المتفق عليه بين التربويين في الوقت الحاضر أن الطلبة يأتون الى المدرسة وهم يحملون افكاراً وتفسيرات لا تنسجم مع ما توصل اليه العلماء ، ويسمى مثل هذا الفهم غير المتفق ، بالفهم غير السليم او الخطأ (Fisher , 1989) ، او الفهم البديل (Arnaudin) او علوم الأطفال (Gilbert) ويستخدم في هذه الدراسة مصطلح (الفهم الخطأ) للدلالة على فهم الطلبة الذي لا يتفق او لا ينسجم مع الفهم العلمي السليم .

وتتلخص خصائص المفاهيم الخطأ في مقاومتها للتغيير ، وتماسكها ، وثباتها ، وتغلغلها في البيئة المعرفية للفرد ، وصعوبة التخلص منها حتى بطرائق التدريس المصممصة لذلك ، ولان المعرفة الجديدة ترتبط بالبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد ، فأن المفاهيم الخطأ تؤثر في التعليم اللاحق ، وتجعل من الصعوبة رؤية الصورة بشموليتها ، أي إدراك الروابط بين المفاهيم والمبادئ العلمية ، وتطبيقها بصورة فاعلة في الحياة اليومية . (الخوالدة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧٣)

إن موضوع الخطأ المفاهيمي او الفهم الخاطئ في تعلم وتعليم العلوم من القضايا المهمة التي ينبغي الوقوف عندها في تدريس العلوم ، إذ يشير الفهم الخاطئ الى ذلك الفهم الذي يحمل صياغة معتقدات غير مطابقة لوجهة النظر العلمية السليمة ، في حين يشير الفهم البديل الى الفهم غير المقبول من قبل العلماء والمقدم بواسطة المتعلم وليس بالضرورة ان يكون خطأ ويشتمل على الفهم الخطأ ، وهو يكتسب في مراحل مبكرة

ويكون متماسكاً ومقاوماً للتغيير ، ويؤثر في عملية التدريس (Wandersee , 1986 – Nussbaum , 1989) ، ويؤدي مثل هذا الفهم الخاطئ الى إعاقة عملية التعليم ذي المعنى الذي دعا إليه اوزوبل Ausubel ، وهو التعلم القائم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة ذات العلاقة والصلة ، وان وجود فهم خاطئ سيؤدي الى تفكير خاطئ . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص٢٢)

تتصف عملية الفهم بالعديد من الصفات منها : اختلافها عن المفاهيم التي يستخدمها الخبراء في المجال نفسه ، كما أن بعضها لها أسبقية تاريخية تعكس أراء الأساتذة القدماء (Fisher , 1981 – Barrow , 1990) ، كما تتصف بالمقاومة الكبيرة للتغيير والتبديل بمساعدة وسائل التعليم التقليدية ، واحتوائها على معتقدات بديلة لمجموعة من الفرضيات المترابطة منطقياً ، والتي يستخدمها كثير من الطلبة لذلك فان الفهم الخاطئ يعد فهماً متناقصاً متناثراً ، وغير مترابط منطقياً .

(بكر ، ١٩٩٥ ، ص٢٠١)

ويبرز فشل العديد من المناهج الدراسية في منتصف القرن الماضي في عدم الأخذ بأنماط الفهم الخطأ لدى الطلبة عند تقديم المواد التعليمية الجديدة لهم ، فالطلبة لا تنقصهم الكفاءة في التفكير المنطقي ولكنهم فشلوا نتيجة فهمهم الخاطئ .

(Novak , 1976)

من هنا كان من الضروري عند تدريس أي مادة تعليمية وجوب الكشف عن دلالات الفهم الخاطئ المختلفة الموجودة عند الطلبة ، ومحاولة استخدام استراتيجية مناسبة لتعديله ، وجعل الطالب يصل الى عدم القناعة بالمفهوم الخطأ الذي لديه ، واكتشاف وجود مفاهيم أخرى قد تكون أكثر فائدة ، وهذا يعني إحداث تناقض معرفي ما بين المفهومين لجعل الطلبة قادرين على إدراك أهمية إعادة تنظيم مفاهيمهم المركزية لانها غير ملائمة لفهم ظاهرة جديدة بنجاح ، وهذا ما يؤدي بهم للوصول الى ما يعرف بالاتزان المعرفي . (Dreyfus , Jungwirth , Eliovitch , 1990)

وحتى بتحقيق هذا الاتزان في المعرفة لابد من توافر عنصرين مهمين لعملية التعديل المفاهيمي هما :

الشروط المتعلقة بالمفهوم الجديد من حيث وضوحه وقبوله من قبل المتعلم ، وان يكون مثمراً .

١. الشروط الواجب توافرها في البيئة المفاهيمية لطلبة (Conceprual Ecology) ، وتتمثل في بنية المفاهيم لدى الطلبة ، ودرجة تعلقهم بأنماط الفهم الخطأ والبديل له ، ومقدار تلك المفاهيم ونوعها .

(Treagust . D. et. al , 1996)

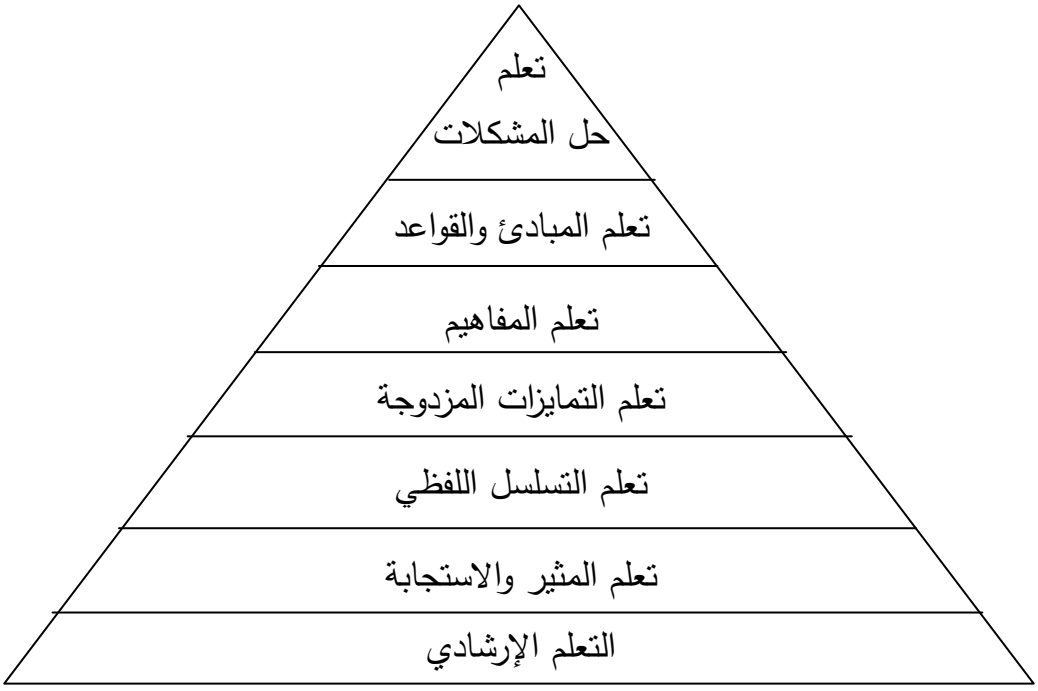
وللكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم ، فقد أشار الأدب التربوي الى وجود عدة طرق يمكن استخدامها من قبل المعلم بهدف الكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم الذي يمتلكه الطلبة والمتعلق بموضوع معين ، وهذه الطرق هي :

١. خرائط المفاهيم (Sconcept maps) : وفيها يعطى الطالب مجموعة من المفاهيم حول موضوع ما ، ويطلب منه عمل خارطة مفاهيمية لها .
٢. التداعي الحر (Free Association) : وفيه يعطى الطالب مفهوماً معيناً ، ويطلب منه كتابة اكبر عدد من التداعيات الحرة التي تخطر بباله للدلالة على هذا المفهوم في وقت لاحق .
٣. التصنيف الحر (Free Sort , Rank) : وفيه يعطى الطالب عدداً من المفاهيم ، ويطلب منه تصنيفها بأكثر من طريقة دون تحديد الوقت .
٤. الاختبارات (Tests) : وفيها يعطى الطلبة اختباراً ، قد يحوى أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، او من نوع المقال للكشف عن أخطاء مفاهيمية لديهم .
٥. المقابلة (Interview) : وفيها يسأل الطالب عن مفهوم معين ، ويتم تلقي إجابته وتفسير اختيار تلك الإجابة وذلك بشكل فردي .
٦. المناقشة الصفية (Classroom Diseussion) : وفيها يتاح للطالب ان يعبر عن أفكاره حول مفهوم ما في غرفة الصف ، وان يتلقى آراء زملائه في الأفكار التي يطرحها . (امبو سعيدي ، ٢٠٠٤ ، ص٢-٤)

ومن اجل مساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم العلمية وزيادة دافعيتهم نحو تعلمها ، فقد سعى التربويون الى البحث عن نماذج واستراتيجيات حديثة من شأنها أن تقلل الصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم اثناء التعليم ، وتعلم المفاهيم العلمية ، وزيادة مهارات الطلبة وقدراتهم على التعلم الذاتي والاستقصاء ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، ومن هذه النماذج :

أنموذج جانيه Gane's model :

قدم جانية انموذجاً هرمياً لتعليم المفاهيم إذ أقترح تسلسلاً هرمياً معيناً ، بمعنى أن اكتساب المستوى الأدنى من القدرات المعرفية سوف يقود الى اكتساب المستويات العليا ، ويرى جانيه ان المفهوم لا يكتسب إلا إذا كان لدى الفرد معلومات سابقة ، كما موضح بالشكل رقم (١) ، ويتطلب كذلك تعلم المفهوم قدرة على التمييز بين المثيرات المختلفة والأسئلة المتعلقة بالمفهوم ، ويوصي جانيه بضرورة تقديم عدد من المثيرات التي تمثل المفهوم او أمثلة تدل عليه بشرط أن تكون مألوفة ، وذلك من أجل تيسير عملية تعلم المفهوم . (سرايا ، ٢٠٠٧ ، ص٢٢٧)



شكل (١) مراحل تعليم المفهوم

(الحيلة ، ٢٠٠٨ ، ص٩٨)

فقد وضح العلاقة بين المفاهيم الجديدة ، والمفاهيم التي سبقتها في التعلم ، ليحدث التعلم الجيد وان عملية تعلم المفاهيم تعد عنصر أساسي في بناء المعرفة بالاستناد الى نظرية اوزوبل(Ausubel) الذي يرى أن عملية التعلم تعني إيجاد علاقات بين المعلومات الجديدة المعطاة للمتعلم ، وما يعرفه سابقاً ، او هي ربط المعلومات والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية والشبكة الإدراكية للطلبة ، لان كل مادة أكاديمية بنية تنظيمية مميزة ، كما أن لكل فرد بنية معرفية خاصة به .

(Novek , 1976)

إذ يرى اوزوبل(Ausubel) أن المعرفة تتكون من سلسة من الأنشطة العقلية الراقية تتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وحسب السياق الآتي :

١. التنظيم الهرمي للبينة المعرفية : حيث تحتل المفاهيم والمبادئ الأقل شمولاً مسحة كبيرة في البنية المعرفية لدى المتعلم ، وهذا يعني أن الطلبة يتعلمون اولاً المفاهيم الأقل عمومية ، ثم تبنى عليها المفاهيم الأكثر عموماً .
٢. التفاضل المتعاقب : أي أن المبادئ والمفاهيم المتسلسلة والمنظمة التي تكون البنية المعرفية للفرد تخضع بصورة مستمرة لتعديل المفاهيم الأقل شمولية ، حتى تصبح أكثر شمولية عند المتعلم ، تحتل مواقع أعلى في التسلسل المعرفي ، حيث تتدرج تحتها مفاهيم أقل عمومية .
٣. التوفيق التكاملي : فعندما يشعر الفرد بأن هناك علاقة تشابه او تناقص بين مفهومين او أكثر في محتواه المعرفي يحدث ما يسمى بالتوافق التكاملي ويقصد به العلاقة بين المفاهيم . (محمد ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٧)

ويشترط اوزوبل(Ausubel) شرطين لتقديم المادة العلمية :

١. تقديم المادة الدراسية للطلبة بما يرسخ بنية الفراغ المعرفي ضمن كل تنظيم معرفي للتمييز ، أي جاهزية الطلبة لاستقبال المعلومات الجديدة غير مجبر على حفظها حفظاً أصماً .
٢. جعل المادة المعطاة ذات معنى (جدوى تربوي) ، ولضمان تحقيق ذلك يجب على المدرس أن يساعد ويحث طلبته على تنظيم رحلات وجولات تعرفية بين بنياتهم المعرفية السابقة والبنيات المعرفية الجديدة . (Ausubel,1978,p:4)

فالتعلم الجيد يحدث اذا تم توضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها ، طبقاً لهذا فأن البنية المعرفية تمثل نظاماً ، إذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في المعلومة .

(أبو علام ، ٢٠٠٤ ، ص١٤٦)

الفهم الخاطئ والتصورات البديلة :

يأتي الطالب الى المدرسة ولديه أفكار وتصورات بديلة عن كثير من المفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية التي تحيط بهم ، وربما تشكل عوامل مقاومة للتعليم ومعيقة لاكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة . (زيتون ، ٢٠٠٠ ، ص٢٩٧)

هذه التصورات تتعارض مع مفاهيم المجتمع وهذا التعارض قد يشمل التعليم كافة ، وهي صعوبة التغيير والاستبدال ، لهذا ظهرت في السنوات الأخيرة اهتمامات كبيرة للحصول على معرفة كافية عن هذه التصورات البديلة الموجودة في بنية الطلاب المعرفية عن بعض المفاهيم العلمية قبل تعلمهم لها ، حيث ان المعرفة الموجودة مسبقاً لدى الطلاب قبل التعلم تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعليمهم بصورة صحيحة .

وإن وجود التصورات البديلة لدى الطلبة تؤدي الى تأثير سلبي على فاعلية التعلم ، وذلك لان تعلم المفاهيم يصاحبه بعض الصعوبات للعديد من الطلاب ، وهذه الصعوبات في أغلب الأحيان ناتجة عن تجاهل المعلمين للتصورات والتفسيرات البديلة الموجودة لدى الطلاب قبل دراستهم هذه المفاهيم ، لقد أصبح التحدي الذي يواجه المعلمين الآن ليس فقط مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم بصورة سليمة ، بل مساعدتهم على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية الموجودة داخل بنيتهم المعرفية ، فلابدّ أن يكون لدى المعلم وعي بتصورات الطلاب البديلة ، وقد أطلق على تلك التصورات البديلة ، مصطلحات كثيرة في تنمية الفهم الخاطئ ومنها : المعتقدات الساذجة (Naira Beliefs) ، والافكار الخاطئة (Error Eousideas) ، والتصورات القبلية (Preconceptions) ، والاستدلال العفوي (Spontancous Reasoning) .

(زيتون ، ٢٠٠٠ ، ص٢٩٢)

إن التغيير المفاهيمي يعتمد على فكرة الصراع المفاهيمي والذي يعني تناقض واضطرابات بين تصورين لمفهوم معين ، احدهما قديم في البناء المعرفي للطالب ، والأخر جديد يمثل التصور العلمي الصحيح ، وان هذا التناقض يمكن إيجاد حل له عندما يدرك الطالب خطأ التصور ، او التغيير المفاهيمي ، هو العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات البديلة الموجودة في بنى الطالب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات علمياً ، إنها عملية ديناميكية تتطلب إعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم بهدف إحداث التغيرات الصحيحة المطلوبة .

(البياتي ، ٢٠٠٥ ، ص٧٠)

شروط التغيير المفاهيمي :

يرى بوسنر وغيره من التربويين أن ..... الخ ، الشروط الواجب توافرها في المفهوم الجديد لحصول التغيير المفاهيمي (Conceptud Change) ، والتي تقابل المواءمة (Accommodation) أي استبدال المفاهيم القديمة بالمفاهيم الجديدة هي :

١. يجب أن يكون هناك حالة عدم رضا عن المفهوم الخاطئ لدى المتعلم .
٢. يجب أن يكون المفهوم الجديد واضحاً ومقنعاً بالنسبة للمتعلم .
٣. يجب أن يكون المفهوم الجديد مفيداً للمتعلم ويستطيع من خلاله حل المشاكل التي لم يستطع حلها بأنماط الفهم الخاطئ الموجودة لديه .

(Posner , 1982 , p:214)

المبحث الثاني

اكتساب المفاهيم

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

يرى الشربيني) : " أن عملية تكوين المفهوم تسبق عملية اكتساب المفهوم " ، ويشير (فيجوتسكي) الى ان عملية تكوين المفهوم هي : " نشاط عقلي معقد يمارس فيه الوظائف العقلية الأساسية جميعها ، ومن ثم ممارسة الفرد لهذه الوظائف لا يعني انه تعلم المفهوم بل الفرد في اثناء هذه الممارسة لا يكون قد توصل الى مراحل التعرف على أبعاد المفهوم او عنوانه وما ينتمي اليه المفهوم ، وما ما لا ينتمي اليه " .
(الشربيني ، ٢٠٠٠ ، ص٤٥)

تزود المفاهيم الفرد بنوع من الثبات او الاتساق لدى تعامله مع المثيرات البيئية المتنوعة ، فساعد على تجاوز تنوعاتها اللامتناهية ، وتمكنه من معالجة الأشياء والحوادث والأفكار من خلال بعض الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتساب الى صنف معين ، فعندما يتعلم الطفل مفهوم كرة يغدو قادراً على إطلاق هذا المصطلح على المظاهر المشتركة بينها ، ولكن حينما يستخدم الطفل كلمة الكرة للإشارة الى كرته فقط ، فهذا دليل على عدم تمكنه من تعلم المفهوم لأنه يجب ان يستخدم هذه الكلمة بغض النظر عن مالكها او حجمها او لونها او المادة التي صنعت منها ، فالطفل لا يكتب المفهوم ، إلا إذا استطاع تطبيقه على عدد محدود من الأمثلة تشكل جزءاً منه يجب على الطفل أن يطبق مفهوم الكرة على الكرات فقط ، ويستبعد كافة الأشياء اللاكروية .
(الحيلة ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠١)

وبذلك يكون قد اكتسب المفهوم لديه ، فالخطوة الأولى لاكتساب المفهوم ينبغي ان تتمثل بجميع عمليات التعلم المنطلقة من خبرات المتعلم الشخصية ذات العلاقة بالأشياء او الأحداث التي يتعامل معها ، او تقع تحت حسه ، لأنه يعطي قدراً كبيراً من انتباهه لها ، وأن هذا الانتباه (ملاحظتها) يمكن أن ينتقل الى عقله في صورة معلومات منظمة (Woodruff , 1961 , p:66) .

أما (العاني) فقد أشار الى ثلاث مراحل يمر بها المتعلم عند اكتسابه المفاهيم هي : التمييز ، والتعميم ، والقياس .

ففي التمييز يلاحظ المتعلم عدد من الظواهر والأشياء يستخلص نقاط تشابه واختلاف بينها ، فمثلاً يرى نقاط التشابه والاختلاف بين الطيور والحيوانات الأخرى ، ثم يتوصل الى أن الطيور لها صفات معينة لا تتوفر عند حيوانات أخرى (تعميم) .

ثم اذا ما شاهد حيواناً بعد ذلك يستطيع ان يدرك (يفهم) بانه طير أي يقوم بمقارنة (بالقياس) ، وما هو موجود أمامه بالمعايير السابقة (التعميمات) التي كونها من قبل . (العاني ، ١٩٧٨ ، ص٢٢)

ويرى (السيد) أن هناك شرطين أساسيين ينبغي توافرهما لاكتساب المفهوم وهما :

١. إدراك وتجريد الخصائص الرئيسة المميزة للأشياء كمجموعات للوصول الى التعميم ، أي القدرة على إعطاء أمثلة ايجابية يتمثل فيها المفهوم .
٢. التمييز بوضوح بين الخصائص الرئيسة المحددة للمفهوم ، وبين تلك الخصائص غير المرتبطة ، أي التمييز بين المفهوم كفئة محددة ، وبين غيره من المفاهيم الأخرى ، ويتطلب ذلك القدرة على إعطاء أمثلة سلبية للمفهوم .

(السيد ، ١٩٨٦ ، ص١٨١)

ويعزز (نشوان) وجهة النظر السابقة بتأكيده ان أولى أنماط المعرفة العلمية التي يكتسبها الطفل تنشأ من خبراته المباشرة عن طريق الحواس ، فضلاً عن أنه قبل ان يكتسب المفهوم ، لابد ان يتعامل مع المدركات الحسية ، ومن خلال تعامله معها يستطيع ان يكون صورة عقلية لها . (نشوان ، ١٩٨٩ ، ص١٠٠)

تعليم المفهوم واكتسابه :

يقصد به أي نشاط يتطلب من الفرد أن يجمع بين شيئين او حدثين او أكثر ، وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من اجل التصنيف يفترض ان يؤدي الى نمو المفاهيم لدرجة انه عندما تقدم له أشياء جديدة او مختلفة فانه يستطيع ان يصنفها تصنيفاً صحيحاً ، بحيث يميز بين الأمثلة الموجبة والسالبة ، ويعد الفرد قد تعلم المفهوم حينما يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة .

(صاحب وجاسم ، ٢٠١١ ، ص٥٢)

ويشير (زيتون) الى عملية تعلم المفهوم تشمل ثلاث عمليات هي :

١. التمييز : يعني قدرة المتعلم على أن يميز بين العناصر المتشابهة أي الأمثلة الايجابية والأمثلة السلبية .
٢. التنظيم والتصنيف : تعني القدرة على تنظيم المعلومات وتصنيفها ، وذلك من خلال ملاحظة الشبه وإيجاد العلاقات او الصفات المشتركة بين العناصر المختلفة .
٣. التعميم : القدرة على الوصول الى مبدأ او قاعدة لها صفة الشمول ، حيث يمكن الاستفادة من المفهوم واستخدامه في مواقف جديدة .

(زيتون ، ١٩٨٦ ، ص٨٩)

أن تعلم المفهوم هو أي نشاط يؤدي الى تصنيف أحداث او أشياء او مثيرات متباينة نسبياً في صنف واحد ، وان قدرة المتعلم على تصنيف هذه المثيرات بطريقة منسقة وثابتة ، ومن فائدة معينة ، وفي ضوء بعض الأبعاد او الصفات المشتركة لدليل على تعلم المفهوم .

(نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص٤٣٤)

تم تشكيل المفاهيم عند الطلبة عندما يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم بما يلي :

١. أن يقوم الطالب بحصر الفقرات .
٢. أن يبحث عن الأساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة .
٣. أن يحدد الخصائص العامة المتشابهة في العملية الواحدة .
٤. أن يميز المجموعة بميزة معينة .

٥. أن يصنف الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة .

(Taba , 1967 , p:92)

ولتوضيح طبيعة تعلم المفهوم يمكن مقارنة نشاط تعلم الترابط اللفظي بين أزواج الكلمات او المثير ، والاستجابة مع نشاط تعلم المفهوم ، ويرى ايليس (Ellis) أنه على الرغم من تشابه المثيرات التي يعتمد عليها كل من تعلم الارتباط اللفظي ، وتعلم المفهوم أحياناً ، إلا ان الأداة المتوقع تعلمها يختلف ، حيث لكل واحد أداء ، ففي تعلم الترابط اللفظي بين المثير واستجابة يصدر المعلم استجابة واحدة لمثير واحد محدد ، حيث تبلغ نسبة الاستجابات الصادرة الى نسبة المثيرات المقدمة كنسبة واحد الى واحد ، ويستجيب المتعلم الى كل مثير على حده باستجابة خاصة ومختلفة تماماً عن الاستجابات الأخرى ، أما في نشاط تعلم المفهوم فيستجيب المتعلم الى مثيرين او أكثر باستجابة واحدة فقط ، حيث تبلغ نسبة المثيرات كنسبة واحد الى أكثر من واحد .

(نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص٤٣٥)

خطوات تنظيم تعلم المفهوم واكتسابه :

أن هناك خطوات عدة لتنظيم تعلم المفهوم هي :

الخطوة الأولى : تحديد الناتج المتوقع والمهم او تعيين المفهوم ومن دونها لا تستطيع توجيه طرائق التعليم نحو المفاهيم .

الخطوة الثانية : تحديد التعلم القبلي للمفهوم التي من دونها لا يحدث تعلماً او يحدث تعلم ضعيف .

الخطوة الثالثة : اختيار الطريقة او الأسلوب او الإستراتيجية المناسبة لتنظيم تعلم المفهوم او المبدأ ، ومهما كانت الطريقة ، فلابد من مساعدة المتعلمين على ما يلي :

١. تحديد السمات المميزة للمفهوم .
٢. إعطاء أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية للمفهوم .
٣. مقارنة المفهوم بما يشبهه من المفاهيم وما يختلف عنه .

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

الخطوة الرابعة : تقويم وقياس التعليم والاستعانة بالتغذية الراجعة ، والتأكيد من تحقيق الأهداف التعليمية المستوفاة مع تقويم طرائق التعلم وما يرتبط بها .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص٢١٢-٢١٣)

شروط تنظيم تعلم المفهوم واكتسابه :

إن الخطوط السابقة لا تتم من دون توافر شروط ومنها ما يأتي :

١. الاهتمام بصورة المفهوم الذهنية ومن دونها لن يدرك المفهوم بل يحفظ اسمه فقط .
٢. الاهتمام بالصورة اللفظية للمفهوم ، وهي السمة المميزة له ، إذ من دون هذه السمة سيبقى المفهوم غامضاً ، ولا تكتمل الصورة الذهنية له .
٣. إطلاق اسم على الصورتين الذهنية واللفظية ، وهو المفهوم (رمزه او لفظه) هذا مع العلم ان الصورة الذهنية هي الأكثر أهمية .
٤. على المدرس ان يتذكر ان المفاهيم مترابطة فيما بينها ، ولذا فان تعلم المفاهيم هو الخطوة الأولى لتعلم المبادئ والقواعد والتعميمات والنظريات ، أي إننا نتعلم في النهاية أطراً كلية وليس مجموعة كبيرة من الكلمات القاموسية .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص٢١٤)

مراحل اكتساب المفهوم :

إن عملية اكتساب المفهوم تمر بأربع مراحل رئيسة وهي :

١ . المرحلة الحسية :

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

٢ . المرحلة الهوية :

قدرة المتعلم على القيام بالاستجابة نفسها لشيء واحد يراه في موضعين ، او في مكانين مختلفين ، وسميت بمرحلة الهوية لان الشيء الواحد يحتفظ بهويته بغض النظر عن تغير موضوعه ، ويتم في تلك المرحلة الآتي :

أ . انتباه الفرد الى خصائص مفهوم معين .

ب . يميزه عن غيره من الأشياء .

ج . احتفاظه بصورة ذهنية .

د . قيامه بعملية تصميم (ان الشيء نفسه حتى بعد تغير موضوعه) .

هـ . استرجاع الصورة الذهنية لهذا الشيء من الذاكرة .

٣ . المرحلة التصنيفية :

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

٤ . المرحلة الشكلية :

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

أ . المرحلة الاستنباطية : ويقصد بها ان المتعلم يقوم بتكوين فروض والاحتفاظ بهذه الفروض .

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

ويشير (زيتون) الى ان قياس صحة اكتساب المفهوم لدى الطلبة يتم من خلال قدرتهم على :

١. تعريف المفهوم .

٢. استخدام المفهوم في عمليات التمييز والتصنيف والتعميم .

٣. تطبيق المفهوم في مواقف عملية جديدة .

٤. استخدام المفهوم في حل المشكلات .

(زيتون ، ١٩٨٦ ، ص١٠٢)

ويتم اكتساب المفهوم في مرحلة التشكيل عندما يقدر الطلبة على :

١. إعطاء اسم المفهوم .
٢. يتمكنون من تعريف المفهوم وتحديد خصائصه .
٣. يستطيعون تمييز المفهوم من خلال خصائصه التي تميزه عن بقية المفاهيم .
٤. يتمكنون من إيجاد الفرق بين الأمثلة واللامثلة للمفهوم من خلال خصائصه المحددة .

(سعادة ، ١٩٨٨ ، ص٣٨٩)

أما عن الأداة المناسبة لقياس اكتساب المفاهيم ، فقد أشار (جلبرت) الى أن اختيار من متعدد هو أوضح طريقة لتبين فيها اكتساب الطلبة للمفهوم .

(الحاج ، ١٩٨٣ ، ص١١٢)

وأشار بعضهم الى نوعين من الأسئلة في قياس اكتساب المفاهيم او تعلمها هما ، الأسئلة الموضوعية ومنها أسئلة الاختيار من متعدد ، والأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة . (دروزة ، ٢٠٠٤ ، ص٣٣٠)

أما بالنسبة لنوعية الاختبار فإني سأتبنى ما أشار اليه كل من (جلبرت ودروزة) في معرفة التعلم ، او اكتساب المفاهيم الأدبية ، وهي سوف تكون بثلاثة مستويات هي :

١. تعريف المفهوم (فهم المفهوم) .
٢. استخدام المفهوم في عملية التمييز (تمييز المفهوم) .
٣. تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية .

ومن خلال ما تقدم يمكن ان نقيس اكتساب المفهوم من خلال خصائص عدة للمفهوم هي : (التعريف ، التعميم ، التمييز ، التطبيق ، حل المشكلات ، التنبؤ ، المثال واللامثال) .

وأرى في ضوء استشاراتي خبراء الاختصاص في ميدان العلوم التربوية والنفسية انه يمكن الاستدلال على اكتساب كل مفهوم من خلال تطبيق الطلاب لمفهوم أدبي ما ، ومعرفة خصائصه يكون كفيل لقياس فهم الطلاب لذلك المفهوم الأدبي ، ولان الطالب إذا استطاع أن يحدد المفهوم ويعزل الأمثلة المنتمية له عن الأمثلة غير المنتمية ، فأنه يستطيع إعطاء أمثلة صحيحة قابلة للتطبيق العملي لفظاً في أثناء الحديث ، وكتابةً في أثناء الكتابة او التعبير ، ويمكن ان نقول ان الطالب قد اكتسب المفهوم .

المبحث الثالث

المفـــــــــــاهيم

المفهوم Concept :

اختلفت الآراء حول إعطاء تعريف لكلمة (المفهوم) ، فظهرت تعريفات كثيرة تحدد معنى المفهوم ، وأذكر عدداً من هذه التعريفات منها :

فقد عرفه (ابو حطب) : بأنه : " فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة ، وهذه المثيرات قد تكون أشياء او احداث او اشخاص ، وعادة ما يستدل على المفهوم باسم معين " . (ابو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٧٢)

أما (العمر) فيعرفه بأنه : " الفئة التي يندرج تحتها عدد من عناصر البيئة " .
(العمر ، ١٩٩٠ ، ص٢٠)

ويضيف (الخوالدة) : " أن المفهوم مجموعة السمات او الدلالات التي تستدعيها القوى الإدراكية عند سماع منطوق كلمة ما ، لتجميع صورة ذهنية لهذه الكلمة التي ميزها عن غيرها من الأشياء . (الخوالدة ، ١٩٩٦ ، ص١٢٥)

وعرفه (Good) بأنه : " فكرة او تمثل للعنصر المشترك او رمز يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات والتصنيفات " . (Good , 1973 , p:129)

ومجمل القول ان هناك من ينظر الى المفهوم على انه : أداء حاصل عن تعلم ، ومنهم من يراه مجموعة من المثيرات بينها علاقة ، ومنهم من يراه نوعاً من انواع التعلم .

تكوين المفاهيم :

تعد عملية تكوين المفاهيم ، عملية طبيعية اعتيادية تبدأ قبل دخول الفرد الى المدرسة ، وذلك لأنه يكتشف المفاهيم في البيئة الخارجية التي يعيش فيها ، أي ان عملية تكوين المفاهيم لا تتم فقط عن طريق المدرسة ، بل يمكن ان تتم بدونها .

(العاني ، ١٩٧٨ ، ص٢١)

ثم يبدأ شيئاً فشيئاً بتطويرها وعلى نحو طبيعي تساعده في ذلك عوامل عديدة منها وجود الخبرة المناسبة ، والنضج ، والنمو العقلي والبيئة المحيطة .

(دين ، ١٩٩٠ ، ص٨١)

والمفهوم كما أجمع معظم المربين وعلماء النفس هو تصميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل الإدراك ، والتنظيم ، والتصنيف ، والأساس في تكوين المفهوم هو أن يعرف المتعلم العلاقات الموجودة بين مجموعة المعلومات ، وبناء المفهوم عملية بحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المعلومات من أجل الوصول الى تنظيم يجعل لها معنى بالنسبة للمتعلم يساعد في التمييز بين هذه المعلومات على أساس أوجه التشابه والاختلاف بين عناصرها ، والتكوين ابسط مفهوم يلزم في الاقل وجود حقيقتين متشابهتين ، فضلاً عن حقيقة مختلفة لا تدخل في التصنيف .

(جزاع ، ١٩٨٦ ، ص١٠٢)

ويتم تكوين المفاهيم لدى الفرد من خلال تعامله مع المثيرات التي يواجهها ، والمواقف والخبرات التي يمر بها فتتكون لديه صورة ذهنية بناءاً على إدراكه مجموعة من السمات المشتركة بينها ، وتكون هذه الصورة على هيئة اسم ، او رمز خاص يفيد في الدلالة على المفهوم ، وكلما ازدادت خبرته عن مفهوم ما ، تعترضه أمثلة إضافية له تكشف لديه مزيد من الخصائص عنه ، وتعرف العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى ، أسباب هذه العلاقات ، ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لديه ، وتصبح أكثر وضوحاً ، وأكثر عمومية وتجديداً .

(Beyer , 1979 , pp:11-17)

وقد قدم عدد من الباحثين آراء حول تكوين المفاهيم مثل بياجه ، وبرونر ، وجانيه ، وكلوز ماير وغيرهم ، وقد اتفق معظمهم على أن عملية تكوين المفاهيم نشاط معقد تمارس فيه كل الوظائف العقلية الأساسية ، أي يحتاج في تكوينه الى التصور والانتباه والربط والاستنتاج والتجريد ، ويتعامل أثناء عمليات التعلم مع الأشياء والمواقف الجزئية

والمحسوسة ، وعن طريق الملاحظة والبيانات التي يحصل عليها يدرك العلاقات والتشابه والاختلاف بين كل الأشياء والمواقف الجزئية والمحسوسة ، ثم يقوم بعملية تحديد الصفات او الخصائص المشتركة .

(حميدة ، ٢٠٠٠ ، ص٥٦)

أهمية تعلم المفهوم :

يرى معظم المختصين في التربية والتعليم أن أحد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكدها المدارس في عملية تدريس المناهج الدراسية المختلفة ، والمستويات التعليمية المختلفة هو التأكيد على تعلم المفاهيم ، لذا يعمل المعلمون ومخططو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية المختلفة على تحديد المفاهيم في المراحل الدراسية المختلفة ، وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها التي تكفل لهم النجاح في تعلمها .

(سعادة ، ١٩٨٨ ، ص٩١)

وقد اختلف التربويون في توضيح طبيعة تعلم المفهوم فيرى (جانيه) وجود ثلاثة أفكار رئيسة حول طبيعة تعلم المفهوم استخلصها اعتماداً على آراء عدد من المختصين وأفكارهم في هذا المجال لخصها في اللآتي :

١. إن المفهوم يمثل عمليات عقلية استدلالية .
٢. تتطلب عملية تعلم المفهوم عمليات التمييز ، كالتمييز بين الأمثلة واللامثلة .
٣. الأداء الذي يدل على تمكن الطلبة من تعلم المفهوم ، وهو قدرتهم على وضع الأمثلة في الصف المناسب لها .

(الطيطي ، ٢٠٠٧ ، ص٧٥)

إن تعامل العقل مع المفاهيم في حالة تعلمها أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة ، فالطلبة ينسون المعلومات المنفصلة ، أما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن إطار مفاهيمي ، فيجعلها أكثر فعالية في العقل وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها .

(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص٢٨٨)

إن تعلم المفهوم هو النشاط الذي يمارسه الطالب للجمع بين شيئين وحادثين او اكثر ، وهذا النشاط الذي يبذل من الطالب من أجل التصنيف يفترض أن يؤدي الى نمو المفاهيم بحيث يستطيع أن يصنفها تصنيفاً صحيحاً ، ويستطيع أن يفرق بين الأمثلة الموجبة والسالبة ، وبذلك يكون الطالب قد تعلم المفهوم .

(حميدة ، ٢٠٠٠ ، ص٥٣)

أما (أوزوبل) فيرى أن احد العوامل المهمة في تعلم المفاهيم هو القدرة على تصنيف الأمثلة لكل مفهوم ، وهذه الخطوة تبين فهم الطلبة للمفهوم ، وقدرتهم على تطبيقه .
(فريدرك ، ١٩٩٤ ، ص٨٣)

ولهذا يشير اوزوبل في أنموذجه (التعلم ذي المعنى) الى أن تعلم المفاهيم لأي موضوع لكي يكون تعلماً ذا معنى لابد من أن يرتبط مع المفهوم السابق المعروف لدى الطلبة ، والموجود في بنائهم المعرفي ، لان عملية الربط تسهل اكتساب الخبرة الجديدة ، ولهذا اهتم تنظيم المادة التعليمية وطرق تقديمها للطلبة بما يمكنهم من ربطها في بنائهم المعرفي من اجل تحقيق التعلم ذي المعنى .

(زغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧ ، ص١٣٠)

ويمكن إيجاز أهمية تعلم المفاهيم بما يأتي :

١. تسهيل عملية التعلم ، فوجود العديد من المفاهيم لدى الطالب تساعده على تسهيل تعلمه خصوصاً عندما تشير المفاهيم الى بيئة محسوسة .
٢. اختزال الحاجة الى التعليم المستمر ، لانه بتعلم المفهوم ينتقل الاثر الى تعلم جديد . (الزيود وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص٨٦)
٣. تقدم المفاهيم وجهة نظر واحدة للحقيقة لان استخدام الفرد لها يحدد العالم الذي يعيش فيه ، ولا يمكن إدراك الأمور من دونها ، فهي وسيلة اتصال بالآخرين وفي نقل المعاني والأفكار على مر السنين نتيجة لقدرة الإنسان على استيعابها واستبقائها لمدة طويلة من الزمن .

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

تعلم المفهوم :

لقد اختلف التربويون حول تعلم المفهوم ، فمنهم من يشير إليه بتشكيل المفهوم ، ومنهم من يشير إليه بأكتساب المفهوم ، ويشير البعض الآخر إليه بتكوين المفهوم ، وعلى العموم فان هناك عمليتين أساسيتين تتعلقان بالمفاهيم هما : تكوين المفهوم ، واكتساب المفهوم . (علوان ، ٢٠٠٢ ، ص١٨)

ويقصد بتعلم المفهوم : " تجميع الأفكار او الأشياء في فئات على أساس خصائص مشتركة معينة " . (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص٣٤٤)

إن تكوين المفهوم يمر بمرحلتين هما :

- المرحلة الاولى : هي مرحلة اكتشاف السمات او الخصائص المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة فيما بينها بقاعدة ما ، وفي هذه المرحلة يتم تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم ، وكما يستطيع الفرد استدعاء صورة المفهوم حتى في غياب الأمثلة عنه .
- المرحلة الثانية : هي مرحلة تعلم اسم المفهوم ، وفيها يتعلم الفرد ان الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي تم تشكيله في المرحلة الأولى ، وفي هذه المرحلة يدرك الفرد أن هناك ترابطاً بين الاسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم ، إذ ان احدهما يستدعي الأخر .

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

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم :

تعددت العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم نتيجة لطبيعة عملية التعلم ، والتعلم نفسها ، ويمكن تصنيف العوامل على النحو الآتي :

١. عدد الأمثلة : كلما زاد عدد الأمثلة التي تطبق على المفهوم المراد تعلمه كان تعلم المفهوم أكثر سهولة .
٢. تنوع الأمثلة الايجابية والسلبية : إن الأمثلة الايجابية هي الأمثلة التي تنطبق على المفهوم ، أما الأمثلة السلبية فهي الأمثلة التي لا تنطبق على المفهوم ، فمن الضروري إعطاء الطلبة أمثلة ايجابية ، وأخرى سلبية للمفهوم المراد تعلمه ، أما إذا توفر احد النوعين من الأمثلة فقط ، فيفضل إعطاء أمثلة ايجابية لتسهيل تعلم المفهوم .
٣. الخبرات السابقة للمتعلم : يتأثر تعلم المفهوم بمعلومات الطلبة ومفاهيمهم السابقة ، فمرور الطلبة بخبرات متعددة وكثيرة سابقة تساعدهم على رؤية العلاقات بين عناصر الموقف الجديد إذا كانت تلك الخبرات ذات علاقة بالمفهوم ، ذلك لان بناء المفاهيم يقوم على أساس تتابع الخبرات واستمرار إعادة تنظيمها في ضوء الخبرات الجديدة .
٤. الفروق الفردية بين المتعلمين : يختلف الطلبة بعضهم عن البعض الأخر من حيث مستوى فهمهم للمفاهيم المختلفة ، ومن هذه الفروق هي عمر الطلبة ، واستعدادهم ، ودافعيتهم لتعلم المفهوم ، لذلك على المدرسين ان يقدموا خبرات متعددة المستويات يبدأ كل طالب من النقطة التي يجدها مناسبة له لاستمرار نمو مفاهيمه .
٥. التغذية الراجعة : تعمل التغذية الراجعة عمل التعزيز او الاثابة عند صدور الإجابة الصحيحة من الطلبة ، ولا يكتفي المدرس بتزويد الطلبة بالإجابات ، فلابد من تسويغ سبب كون المثال مثالاً على المفهوم ، واللامثال على المفهوم .

(الطيطي ، ٢٠٠٤ ، ص١٩١)

أنواع المفاهيم :

تتنوع المفاهيم طبقاً لطريقة تصنيفها ، فتتقسم المفاهيم من حيث نوع المفهوم الى نوعين هما :

١. مفاهيم حسية : تلك المفاهيم التي تنعكس فيها خصائص او سمات بين اشياء او ظاهرات محسوسة لتحديد شكلها الكلي المركب ، فالشجرة والكتاب والكرة ، إذ يتفق مع كل مفهوم من هذه المفاهيم أشياء او ظاهرات حقيقية يدركها الإنسان في عالمه الحي ، ويستطيع استخلاصها من مجموع الأشياء الظاهرات الأخرى في العالم المحيط به .
٢. مفاهيم مجردة : تلك المفاهيم التي تنعكس فيها خصائص او سمات مجددة عن الأشياء ذاتها ، وهذه المفاهيم لا تعكس ظاهرات او أشياء محسوسة وإنما تشير الى خصائص في شكل ما تعتمد على التجربة والتعميم ، مثل العدالة والنسبة والحجم . (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص٣٠٣-٣٠٤)

وصنفها الخليلي من حيث درجة تعلمها على نوعين هما :

١. مفاهيم سهلة التعلم : وهي المفاهيم التي تستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للطلبة ، ومن ثم تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها اقل ، او بمعنى آخر : هي المفاهيم التي سبق للطلبة ان درسوها او اكتسبوا متطلبات تعلمها .
٢. مفاهيم صعبة التعلم : هي المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة بالنسبة للطلبة ، أو لم تعد موجودة في خبرتهم من قبل ، ومن ثم تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها كبيرة ، او بمعنى آخر هي المفاهيم التي لم يسبق للطلبة ان درسوها او اكتسبوا متطلبات تعلمها . (الخليلي ، ١٩٩٦ ، ص١٤)

لان البنية المعرفية للمتعلم تضم متغيرين أساسين هما القدرة على التمييز عند المتعلم ، والثبات والوضوح فان القدرة على التمييز تعني استطاعة المتعلم تمييز المفاهيم والحقائق الجديدة عن المفاهيم او الحقائق الموجودة أصلاً في بنائه المعرفي ، أما الثبات والوضوح فيؤكد اوزوبل بان المفاهيم غير الثابتة والغامضة تكون صعبة القبول والرسوخ في البناء المعرفي . (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص٣٤٨)

المبحث الرابع

مفهوم الأدب ، وتأثيره على نفس المتلقي

لقد سارت لفظة الأدب ، وتطورت تطوراً مواكباً لارتقاء المجتمع حتى وصلت الى معناها الذي نعرفه الآن ، ففي عصر ما قبل الإسلام كانت تدل في الغالب على صانع الطعام ، وهو ما يؤكده طرفة بن العبد في قوله :

نحنُ في المشتاةِ ندعوُ الجفلى ... لا ترى الأدب فينا ينتقر

(طرفة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٤٢)

إذ لم يردنا بشأنها إلا ما ذكر من قصة النعمان بن المنذر عندما خاطب كسرى قائلاً : " لقد أوفدت أيها الملك رهطاً من العرب لهم فضل أحسابهم وأنسابهم وعقولهم وآدابهم " . (ابن فارس ، ١٩٧٩ ، ص٢٧)

أو أنها تدل على معنى ثانٍ ، وهو الدعوة الى المحامد والمكارم والأخلاق وتقويم الطباع ، والمناسبة بين أجزاء النفس ، ومما يؤيد شيوع هذا المعنى ، ما أورده أبو علي القالي في أماليه على لسان امرأة تصف رجلاً جاء لخطبتها : " كريم الحسب ، كامل الأدب " . (البجة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٨٠-٢٨١)

أما في عصر الإسلام ، وفضلاً عن بقاء دلالة الكلمة على ما كانت عليه سابقاً ، فإن معناها قد تطور لتدل على معنى التعليم والتثقيف ، وخير ما يؤيد ذلك قول المصطفى (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) : " أدبني ربي فأحسنت تأديبي ، وربيت في بني سعد " ، وقد وردت بمعنى التدريب والتعليم ، إذ روي عن الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام أن النبي (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) قال : " أدبوا أولادكم على ثلاث خصال : حب نبيكم ، وحب أهل بيته ، وقراءة القرآن ، فان حملة القرآن في ظل الله يوم لا ظل إلا ظله مع أنبيائه وأصفيائه " . (نهج البلاغة ، ٤٤١هـ ، ص٤٥)

أما في العصر الأموي فلا يستطيع احد ان يحدد الوقت الذي انتشرت فيه ، ويبدو ان أول استعمال لها كان بمعنى التعليم ، إذ جاء في (عيون الأخبار) لابن قتيبة ، أن الخليفة عمر بن عبد العزيز قال لمؤدبه : " كيف كانت طاعتي إياك وأنت تؤدبني؟ فقال : أحسن طاعة ، فقال : فاطعني كما كنت أطيعك " .

(عيون الأخبار ، ١٩٦٤ ، ص٦٤)

كما يؤيد هذا المعنى ظهور طبقة من المؤدبين في هذا العصر ، وهم مجموعة من المعلمين اختصوا بتعليم أولاد الخلفاء المعارف التي تتصل بالثقافة العربية من شعر وخطب وأخبار العرب وأيامهم ، وأنسابهم في عصر ما قبل الإسلام ، ولعل معنى هذه اللفظة قد اتسع لتعبر عن العلم والمعرفة بشكل عام .

(البجة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٨٢)

وفي نهاية العصر الأموي تطورت لفظة الأدب ، فعبرت عن معنى جديد هو علم الأدب بمقابل علم العربية ، يدل على ذلك ما أورده الجاحظ من قول محمود بن علي بن عبد الله العباس : " كفاك من علم الدين أن تعرف مالاً يسع جهلة ، وكفاك من علم الأدب ان تروي الشاهد والمثل " . (الجاحظ ، ٢٠٠٣ ، ج١ ، ص١٢)

وقد اتسع مفهوم الأدب ليشمل صناعتي النظم والشعر ، وما يربط بينهما من الملح والنوادر ، أي ان المفهوم شمل العلوم جميعها باستثناء العلوم الدينية ، وفي هذا المفهوم يقول الحسن بن سهل (ت٢٣٩هـ) : " الأدب عشرة ، فثلاثة شهرجانية ، وثلاثة انوشرونية ... وثلاثة عربية ، وواحدة اربت عليهن ... أما العربية فالشعر ، والنسب ، وأيام العرب ، وأما الواحدة التي اربت عليهن مقطعات الحديث ، والسمر ، وما يتلقاه الناس بينهم في المجالس ... " .

(زهد الأدب ، د . ت ، ج١ ، ص١٢٠)

وفي عصر ابن خلدون (ت٨٠٨هـ) اتسع مفهوم الأدب ، فجاء تعريفه للأدب تعريفاً متقناً قال فيه : " الأدب : هو حفظ أشعار العرب ، وإخبارها من كل علم بطرف " ، إذ تعني هنا جميع المعارف الدينية والغير دينية .

(المقدمة ، ٢٠٠٤ ، ص٥٦٢)

وفي العصر الحديث أخذت الكلمة منذ أواسط القرن الماضي تدل على معنيين ، الأول عام يقابل معنى كلمة (Literature) في الانكليزية ، و(Literature) في الفرنسية والتي تطبق على كل شيء قيد الطبع ، او كل ما يكتب باللغة مهما كان أسلوبه ، ومهما يكن موضوعه ، وهنا هي كل ما ينتجه العقل والشعور منذ منتصف القرن التاسع عشر . (البجة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٨٥)

والثاني معنى خاص لا يقتصر على مجرد التعبير عن معنى من المعاني ، بل يزداد على هذا ، فيكون جميلاً مؤثراً في عواطف السامع او القارئ ، فيثير مشاعره سواء أكان المقروء أو المسموع شعراً أم نثراً .

(الهاشمي ، ٢٠٠٨ ، ص٢١٢)

الأدب وأثره في النفوس :

إن الأدب يزود الإنسان الطاهر في داخلنا بأكثر من عوالم أخرى نقيم فيها ، فهو يوصي لنا بأساليب عيش ، وأساليب تفكير أخرى حول العالم الذي نسكن فيه ، باساليب ربما تكون متناقضة مع اساليب الفطرة السليمة ، على الرغم من انه يزودنا بنماذج من التفكير ، والمشاعر ، والتصرف ، ولكن المشكلة تكمن في انها قد تكون مغوية لعقل الطفل البريء . (ليبمان ، ١٩٩٨، ص٣٢٦)

إن للنص الأدبي قيمة لغوية وقيمة جمالية على حدٍ سواء ، فاللغة تمثل الأساس اللغوي للنص من خلال صياغته نحوياً وبلاغياً ، وينطوي النص الأدبي على حقائق فكرية نفسية وجودية ومجردة جمالية ، فهو يمثل سلطان نفسي يشمل الحياة برمتها ، وقد اثبت الخبراء التربويون أن تدريس النصوص الأدبية عبر المراحل جميعها يؤدي بالمتعلمين الى تعرف مواطن الجمال الفني في الاثر الأدبي ، والتوقف عند خصائص اللغة وتطورها ، إذ إن قيمة الأدب لا تبرز الا من خلال تأثيره في النفس الإنسانية ، ويكاد يكون هذا قاسماً مشتركاً بين الآداب الإنسانية ، فحياة تلك الآداب واستمراريتها مرهون بمقدار فاعليتها في النفس ، فجاء ارتباط الفن بالنفس الإنسانية ارتباطاً وثيقاً منذ القدم ، لان الفن في جوهره ليس سوى خطاب موجه بالدرجة الأولى الى النفس الإنسانية يستثيرها ويحركها لتتجاوب مع آفاقه الجمالية فيحدث فيها الإمتاع واللذة .

(مارون ، ٢٠٠٨ ، ص٣٩١-٣٩٢)

وللأدب شكل فني يترك أثراً نفسياً وأخلاقياً وفكرياً عميقاً في نفس المتلقي ، إذ يتحمل وسائل الاتصال المعتادة اللغة والصورة والرمز والقصة والعاطفة والخيال ، ولكنه يفعل ذلك بشكل أكثر تعقيداً وأكثر إيحاء مما يحدث في عملية الاتصال اليومية الأدبية ، فيكشف الأدب عن نواحٍ مختلفة من الخبرة الإنسانية بشكل جميل ومعبر ، ويجعلنا أكثر

قدرة على الفهم والتفكير ، ويمكن من الغوص الى أعماق ابعد في طبيعة الخبرة البشرية ، وتتميز الكتابة الأدبية باستعمالها اللغة والصور البيانية والأفكار بشكلٍ راقٍ ودقيق ، وإذا اقترن هذا مع خيال المتلقي الذكي والخصب فان هذا التفاعل بين الكاتب والقارئ يوجد عالماً متخيلاً ترياً وعميقاً ، يضاف الى ذلك ان الأدب الذي يقوم في الأساس على تسلط الضوء على ما في الحياة من تعقيد وتناقض ومغارقة يعكس عالماً ثرياً ومؤثراً . (حنفي ، ٢٠١١ ، ص٢)

ويستلهم الأدب الواقع ويعيد تقدمه بشكل مختلف ، وهو يصور العوالم المادية والأخلاقية تصويراً مؤثراً بوسائل جمالية لها اثر كبير في الطريقة التي ينظر بها الى العالم والحياة ، والى الخبرة الإنسانية ككل ، والأمر الذي يفتح المجال للتأمل والتدبر والتنظير والوصول الى نتائج مرحلية في ما يتصل بالإنسان والكائنات الأخرى ، ويؤثر الأدب فنياً تأثيراً آنياً بما فيه من أصوات وإيقاعات بما تثيره ألفاظه من صور ذهنية وأخيلة ، ويخلق الأدب عوالم متخيلة محددة ، ولذلك فهو يأخذ بيد القارئ الى تأمل هذه العوامل وطبيعة العلاقة في ما بينها وقيمتها في التشكيل العام لهذه العوالم ، فيصبح المتلقي أكثر وعياً بالبيئة الثقافية التي يعيش فيها وأكثر منها لقيمها ومعانيها وأكثر قدرة على تحليها . (المرسومي ، ٢٠١٠ ، ص٣٠)

فوائد تدريس النصوص الأدبية :

١. الاطلاع على التراث العربي والاعتزاز به .
٢. فهم ما في الأدب من معانٍ وأخيلة وعواطف إنسانية وصورة للطبيعة وأحداث اجتماعية وسياسية ودينية ، وان هذا الفهم ليدفع الى الوعي المتكامل والإدراك المرفق للفكرة الصالحة ، والخيال الخصب .
٣. يبين التربية الفنية والجمالية ، وذلك ان الأدب جمال في الفكرة والخيال ، وجمال في الأسلوب بنوعيه ، شعره وما فيه من نغم وقافية وأحاسيس ، ونثره وما فيه من محسنات بديعة ودقة التعبير وعمق التفكير وجمال العرض .

٤. التنفيس عن الكثير من الرغبات ، ومعالجة بعض المشكلات النفسية ، وذلك بقراءة الموضوعات الأدبية التي تعوض عن الحرمان ، وتعالج المشكلات النفسية الناجمة عنه .
٥. تنمية الثروة اللفظية ، والإفادة منها في فهم ما يقرأ في الحديث والكتابة ، كما تعين على الدقة في الفهم والتعبير .
٦. الأدب مراجعة وتطبيق عملي للموضوعات النحوية والصرفية والقواعد البلاغية .
٧. البحث والتتبع العلمي ، إذ أن الأدب الرفيع يدفع بقارئه الى الاستزادة منه والولع به ، واستقصاء فنونه في مختلف عصوره ، مما يزيده علماً ومقدرة في الحديث والكتابة ومتعة نفسية .

(العيسوي ، ٢٠٠٥ ص٣٠٣)

ثانياً . دراسات سابقة :

تتضمن الدراسات السابقة التي سأعرضها لاحقاً ، دراسات عربية ودراسات أجنبية .

سعيتُ الى البحث عن الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية .

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف الى معرفة أثر إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم الأدبية ، فقد حاولتُ من خلال اطلاعي على الأدبيات ذات الارتباط بالدراسة الحالية أن أختار الدراسات والبحوث الأكثر اتصالاً بهما من حيث طبيعة موضوع البحث وأهدافه ، ومنهجيته ، وإجراءاته .

لذا احتوى هذا القسم مبحثين هما :

المبحث الاول . دراسات تتعلق بالتغيير المفاهيمي :

اولاً . دراسات عربية :

١. دراسة رهم (١٩٩٣) .
٢. دراسة صباريني والخطيب (١٩٩٤) .
٣. دراسة الشمري (٢٠٠٢) .
٤. دراسة الخوالدة (٢٠٠٤) .

ثانياً . دراسات اجنبية :

٥. دراسة Hewson & Hewson (1983) .

❖ مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي .

المبحث الثاني . دراسات تتعلق باكتساب المفاهيم :

١. دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٢) .
٢. دراسة التميمي (٢٠٠٥) .
٣. دراسة الخالدي (٢٠٠٩) .

❖ مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب المفاهيم الأدبية .

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .

المبحث الاول

دراسات تتعلق بالتغيير المفاهيمي

اولاً . دراسات عربية :

١ . **دراسة برهم (١٩٩٣)** : كانت الدراسة بعنوان (اثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مفاهيم الأحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم)

أجريت هذه الدراسة في الأردن وكان الهدف منها :

١. استقصاء اثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مفاهيم الأحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم .
٢. تحديد أشكال الفهم القبلي لمفهوم الحامض والقاعدة ، والمفاهيم المرتبطة بها ، والشائعة بين طلاب هذا الصف قبل البدء بالمعالجة التجريبية .

تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً من طلاب مدرسة المفرق الثانوية الأولى ، وتم تعيين شعبتين عشوائياً .

١. المجموعة الأولى التجريبية : وكان عدد أفرادها (٣٢) طالباً درسوا بالطريقة البنائية.
٢. المجموعة الثانية الضابطة : وكان عدد أفرادها (٣٢) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة للتحقق من هدفي الدراسة تم إعداد الاختبارات الآتية :

١. اختبار تحصيلي خاص بالمفاهيم السابقة اللازمة لدراسة الأحماض والقواعد بنسب ثباته (كورد – ريشار دسون ، ٢٠٠٠) .
٢. اختبار تحصيلي أخر لقياس مستوى فهم مفاهيم الأحماض والقواعد والمفاهيم المرتبطة بهما لتحديد أشكال الفهم الخاطئ للمفهومين قبل البدء بالمعالجة التجريبية ، وبحسب معامل ثبات الاستقرار (٠,٦٦) وأعيد تطبيقه بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية لقياس اثر المعالجة التجريبية على إحداث التغيير المفاهيمي في فهم الأحماض والقواعد ، كما استخدم كاختبار لقياس الاحتفاظ بهذا التغيير في الفهم ، طبق بعد مضي (٥٠) يوماً .

دلت نتائج الدراسة على شيوع الأخطاء المفاهيمية في عشرة من مفاهيم الأحماض والقواعد ، وبنسبة تجاوزت (٥٠%) من طلاب مجموعتي الدراسة قبل المعالجة التجريبية ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الطريقة للتدريس المستخدمة أثر ذا دلالة إحصائية في

احتفاظ الطلاب بهذا التغيير في فهم مفاهيم الأحماض والقواعد ولصالح المجموعة التجريبية . (برهم ، ١٩٩٣ ، ص٤٣-٤٤)

٢ . **دراسة صباريني والخطيب (١٩٩٤)** : وتضمنت الدراسة عنوان (فعالية استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي ، الفهم العلمي الصحيح لمفاهيم الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وإزالة أنماط الفهم الخاطئ لديهم) .

أجريت هذه الدراسة في مدينة اربد هدفت هذا الدراسة الى استقصاء فعالية استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي ، الفهم العلمي الصحيح لمفاهيم الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وإزالة أنماط الفهم الخاطئ لديهم المتعلقة بتلك المفاهيم ، تألفت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً ، يمثلون شعبتين في إحدى المدارس الثانوية في مدينة اربد ، موزعين على مجموعتين كما يأتي :

١. المجموعة التجريبية : بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالباً درست المادة التعليمية باستخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي (انموذج بوستر) والمتمثلة بـ(التكامل ، التميز ، التبديل ، التجسير المفاهيمي) .
٢. المجموعة الضابطة : بلغ عدد أفرادها (٣٥) طالباً درست المادة التعليمية بالطريقة التقليدية صمم الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذو ثلاث بدائل ، وتألفت من (١٢) فقرة ، تم التحقيق من صدق الاختبار عن طريق لجنة من الخبراء المختصين ، كما تم التحقيق من ثباته بحساب معامل الاتساق الداخلي له على وفق معادلة (كودر – ريتشاردسون ٢٠٠٠) ، وبلغت (٠,٧١) بعدها طبق الاختبار على مجموعتين الدراسة قبل المعالجة التجريبية المباشرة .

أظهرت نتائج الاختبار (t-test) لعينتين مستقلتين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، مما يدل على تفوق استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية على الطريقة التقليدية في اكتساب الفهم العلمي الصحيح .

(صباريني والخطيب ، ١٩٩٤ ، ص٤٤-٤٥)

٣ . **دراسة الشمري (٢٠٠٢)** : وكان عنوان الدراسة (اثر استخدام الانموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية ابن الهيثم وهدفها التعرف على اثر استخدام الانموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية .

تألفت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وزعت الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٥) طالباً في كل مجموعة تم اختيارهم من طلاب الصف الرابع العام الإعدادي في ثانوية الجواهري ، كوفئت المجموعتان في تحصيل الدراسي السابق لمادة الفيزياء والكيمياء ومادة الرياضيات ، وكذلك اختيارهم المفاهيم ، أجرى الباحث اختبارين هما اختبار المفاهيم والهدف منه تحديد المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ لدى الطلاب ، وتكون الاختبار من (٧٢) فقرة موضوعية والمقالي القصير الإجابة ، ثم طبق الاختبار على عينة البحث في بداية العام الدراسي ، وبعد تصحيح الإجابات تبين هناك (١٨) مفهوماً خاطئاً ، أما الاختبار الثاني فهو اختبار تحصيلي المتكون من (٥٠) فقرة ، (٣٧) منها فقرات موضوعية متنوعة ، و(١٣) فقرة مقالية متنوعة أيضاً ، وبعدها طبقت اختبار المفاهيم والاختبار التحصيلي على المجموعتين ، ومعالجة البيانات إحصائياً ، ولمعرفة تأثير الانموذج التكاملي على عينة البحث ، فقد استخدم الاختبار (t-test) ، أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التغيير المفاهيمي ، وكذلك في متوسط التحصيل لصالح المجموعة التجريبية . (الشمري ، ٢٠٠٢ ، ص٤٧-٤٨)

٣ . **دراسة الخوالدة (٢٠٠٤)** : وكانت الدراسة بعنوان (فاعلية التدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي)

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت هذه الدراسة الى استقصاء فاعلية التدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي ، للفهم العلمي الصحيح لمفاهيم البناء الضوئي ، وإزالة أنماط الفهم الخاطئ لديهن المتعلقة بتلك المفاهيم ، تألفت عينة البحث من (٨١) طالبة يمثلن شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة الأميرة راية بنت الحسين الثانوية للبنات ، وقد وزعت هاتان الشعبتان عشوائياً لتشكيل مجموعتي التجربة :

١. المجموعة التجريبية : بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالبة ، وقد تم تدريسها بطريقة نصوص التغيير المفاهيمي .
٢. المجموعة الضابطة : بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبة ، وقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية .

وقد استخدمت أداتان في هذه الدراسة هما : اختبار التفكير المنطقي ، واختبار لفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي ، وفيما يأتي وصف لكل من الأداتين المذكورتين

أ . اختبار التفكير المنطقي : اختبار لقياس التفكير الشكلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، ويتكون من (٨) فقرات ، ويعتمد على طريقة الاختيار من متعدد ، وتم التأكيد من صدق الاختبار من قبل (أبو رمان) من خلال إجراءات تطويره بدلالة صدق المحتوى ، أما ثبات الاختبار فبلغ (٠,٦٦) باستخدام معادلة (كودر – ريتشاردسون KR2020) ، وقد عد مقبولاً لأغراض الدراسة .

ب . اختبار الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي : اختبار لقياس فهم الطلبة لمفاهيم البناء الضوئي يتكون هذا الاختبار من (١٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتم التأكيد من صدق الاختبار من قبل الخوالدة (٢٠٠٥) من خلال إجراءات تطويره من حيث الصدق الظاهري ، وصدق المحتوى ، أما ثباته فقد بلغ (٠,٨١) بطريقة إعادة الاختبار .

أظهرت نتائج الاختبار فرضيات هذه الدراسة استخدام تحليل التباين التائي لعينين مستقلتين تفرق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

(الخوالدة ، ٢٠٠٤ ، ص٢٧١)

ثانياً . دراسات أجنبية :

١ . **دراسة Hewson (1983) :** كان عنوان الدراسة (اثر المعرفة السابقة لدى الطلبة ، واستراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب الطلبة المفاهيم (الحجم والكتلة والكثافة))

أجريت هذه الدراسة في جنوب أفريقيا ، هدفت هذه الدراسة لتقصي اثر المعرفة السابقة لدى الطلبة ، واستراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب الطلبة المفاهيم (الحجم والكتلة والكثافة) ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من طلاب مدرستين مختلفتين في جنوب أفريقيا ، قسموا الى مجموعة تجريبية (٤٤) طالباً وطالبة ، درست المفاهيم باستخدام الاستراتيجيات الخاصة من المعلومات والمواد لربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (استراتيجيات التجسير المفاهيمي) ، ومجموعة ضابطة (٤٦) طاباً وطالبة ، درسوا تلك المفاهيم بالطريقة التقليدية ، وقد استخدم الباحثان الاختبارات القبلية البعدية لمعرفة اثر هذه الاستراتيجيات .

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسناً كبيراً ذا دلالة إحصائية لدى طلبة المجموعة التجريبية في اكتساب مفاهيم الحجم والكتلة والكثافة يفوق كثيراً اكتساب طلبة المجموعة الضابطة لهذه المفاهيم . (Hewson & Hewson ,1983 , p:63)

جدول (١) مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي

الدراسة مكانها والسنة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة برهم الاردن ١٩٩٣	الطريقة البنائية على احداث التغيير المفاهيمي	مفاهيم الاحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم	الفيزياء	الصف الاول الثانوي العلمي	٦٤ طالباً مجموعتان	اختباراً تحصيلياً موضوعياً	الاختيار التائي t-test	تفوق المجموعة التجريبية التي درست بها مفاهيم الاحماض والقواعد على المجموعة الضابطة التي درست بها نفس المفاهيم
دراسة صباريني والخطيب اربد ١٩٩٤	استقصاء فعالية استراتيجيات التغيير المفاهيمي	اكتساب الفهم العلمي الصحيح لمفاهيم الحركة	الفيزياء	الصف الاول الثانوي العلمي	٧٥ طالبة مجموعتان	اختباراً تحصيلياً موضوعياً	الاختيار التائي t-test	تفوق المجموعة التجريبية التي درست استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية على المجموعة الضابطة في اكتساب الفهم العلمي الصحيح

مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي

الدراسة مكانها والسنة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة الشمري جامعة بغداد ٢٠٠٢	الانموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي	تحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية	الفيزياء	الصف الرابع الثانوي العلمي	٥٠ طالباً مجموعتان	اختباراً تحصيلياً موضوعياً	الاختيار التائي t-test	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في التغيير المفاهيمي وكذلك في متوسط التحصيل .
دراسة الخوالدة الاردن ٢٠٠٤	نصوص التغيير المفاهيمي	الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي	الفيزياء	الصف الاول الثانوي العلمي	٨١ طالبة مجموعتان	التحليل للنتائج	تحليل تباييني ثنائي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست اكتساب الفهم العلمي السليم لصالح الطالبات التي درسن نصوص التغيير المفاهيمي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة بالتغيير المفاهيمي

الدراسة مكانها والسنة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة Hewson & Hewson جنوب افريقيا 1983	المعرفة السابقة لدى الطلبة واستراتيجيات التغيير المفاهيمي	اكتساب الطلبة لمفاهيم الحجم والكتلة الكثافة	الفيزياء	المرحلة المتوسطة	٩٠ طالباً مجموعتان	التحليل للنتائج	الاختيار التائي t-test	تفوق المجموعة التجريبية التي درست مفاهيم الحجم والكتلة والكثافة في اكتساب المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها.

المبحث الثاني

دراسات تتعلق باكتساب المفاهيم

١ . **دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٢)** : كانت الدراسة بعنوان (فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية)

أجريت هذه الدراسة في مصر – جامعة المنوفية – كلية التربية ، عنوان الدراسة (فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية) ، وهدفت الى معرفة فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية ، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين ، تجريبية وضابطة ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذا بواقع (٤٠) تلميذاً للمجموعة التجريبية ، و(٤٠) تلميذاً للمجموعة الضابطة ، واستمرت التجربة شهرين ، وقد درست الباحثة المجموعتين بنفسها ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد بلغ (٥٠) فقرة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (معرفة ، فهم ، تطبيق) ، ثم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، إذ بلغ (٠,٩٠) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية . (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢ ، ص٥١-٥٢)

٢ . **دراسة التميمي (٢٠٠٥)** : تضمنت الدراسة عنوان (أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني معاهد إعداد المعلمات في بغداد)

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد ، ورمت الى التعرف على (أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني معاهد إعداد المعلمات في بغداد) .

شملت عينة الدراسة (٩٢) طالبة من طالبات الصف الثاني من أحد معاهد إعداد المعلمات في بغداد ، توزعن على ثلاث مجموعات ، اثنتان تجريبيتان الأولى بلغ عدد طالباتها (٣٠) طالبة يدرسن النحو باستخدام دورة التعلم ، والثانية بلغ عدد طالباتها

(٣١) طالبة يدرسن النحو باستخدام خرائط المفاهيم ، والثالثة هي الضابطة بلغ عدد طالباتها (٣١) طالبة يدرسن النحو باستخدام الطريقة التقليدية ، كافأت الباحثة بين مجموعات البحث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني ، درجات اللغة العربية للعام السابق في الامتحان النهائي للصف الأول ، درجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول للصف الثاني ، التحصيل الدراسي للوالدين) .

واستمرت التجربة عاماً دراسياً كاملاً أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تكون من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والتكميل ، والإجابة القصيرة ، وتأكدت الباحثة من صدق الاختبار وثباته ، كذلك أعدت الباحثة بنفسها مقياساً للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وقد أتسم بالصدق والثبات بعد استعمال تحليل التباين الأحادي شيفية في معالجة البيانات إحصائياً ، فظهرت النتائج الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستخدام دورة التعلم ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية .
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستخدام خرائط المفاهيم ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاثة في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو .

(التميمي ، ٢٠٠٥ ، ص٦٦-٦٧)

٣ . **دراسة الخالدي (٢٠٠٩)** : كان عنوان الدراسة (أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، ورمت الى التعرف على (أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط) .

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم ، و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست من دون استخدام خرائط المفاهيم ، كافات الباحثة بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، درجات اللغة العربية في امتحان نصف السنة ، التحصيل الدراسي للوالدين) ، حددت الباحثة الموضوعات المقرر تدريسها في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) ، درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث بواقع (٤) حصص في الأسبوع ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً لاكتساب المفاهيم النحوية يتألف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بعد التحقيق من صدق الاختبار وثباته ، طبقت الباحثة الاختبار في نهاية التجربة ، وأخرجت نتائجه باستخدام الاختبار التائي (t-test) ، فأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغير اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم . (الخالدي ، ٢٠٠٩ ، ص٧٠)

جدول (٢) مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة في اكتساب المفاهيم

الدراسة مكانها والسنة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة عبداللطيف جامعة المنوفية مصر ٢٠٠٢	نموذج كارين	اكتساب المفاهيم النحوية	قواعد اللغة العربية	المرحلة الثانوية	٨٠ طالباً مجموعتان	اختباراً تحصيلياً موضوعياً	تحليل التباين الاحادي	تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية
دراسة التميمي جامعة بغداد ٢٠٠٥	دورة التعليم + خرائط المفاهيم	اكتساب المفاهيم النحوية + تنمية الاتجاه	قواعد اللغة العربية	معهد اعداد المعلمات	٩٢ طالبة ثلاث مجموعات	اختباراً تحصيلياً موضوعياً مقالياً + مقياس لقياس الاتجاه	تحليل التباين الاحادي	تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بخرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ، وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الاولى التي درست باستخدام دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

مؤشرات حول الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب المفاهيم

الدراسة مكانها والسنة	المتغير المستقل	المتغير التابع	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة الخالدي جامعةبغداد ٢٠٠٩	خرائط المفاهيم	اكتساب المفاهيم النحوية	قواعد اللغة العربية	المرحلة المتوسطة	٦٠ طالبة مجموعتان	اختباراً تحصيلياً موضوعياً	الاختيار التائي t-test	تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم.

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

أحاول بعد عرض الدراسات السابقة أن أكشف عن النواحي التي يلتقي فيها البحث الحالي مع الدراسات السابقة وعلى النحو الآتي :

١ . الأهداف :

تباينت الدراسات السابقة في الأهداف ، فقسم منها تناول تشخيص وعلاج المفاهيم ذات الفهم الخاطئ ، كدراسة (برهم ، ١٩٩٣) ، و(صباريني والخطيب ، ١٩٩٤) ، و(الشمري ، ٢٠٠٢) ، و(الخوالدة ، ٢٠٠٤) ، و(عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، و(التميمي ، ٢٠٠٥) ، و(الخالدي ، ٢٠٠٩) .

٢ . حجم العينة :

تباين حجم العينة في الدراسات السابقة من اكبر عدد (٩٢) طالبة كما في دراسة (التميمي ، ٢٠٠٥) ، وأصغر عدد (٥٠) طالباً كما في دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) ، اما عدد أفراد عينة الدراسة الحالية فقد بلغ (٥٠) طالباً .

٣ . جنس عينة الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة من حيث جنس عيناتها ، إذ أقتصرت بعض الدراسات على الإناث كدراسة (الخوالدة ، ٢٠٠٤) ، و(التميمي ، ٢٠٠٥) ، و(الخالدي ، ٢٠٠٩) ، بينما أقتصرت بعض الدراسات على الذكور كدراسة (برهم ، ١٩٩٣) ، و(صباريني والخطيب ، ١٩٩٤) ، و(الشمري ، ٢٠٠٢) ، و(عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، و(Hewson, 1983) ، فقد اشتملت على جنسين الذكور والإناث ، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على جنس الذكور عينة للبحث .

٤ . منهجية البحث :

كانت منهجية جميع الدراسات السابقة هي منهج تجريبي ، والدراسة الحالية اتخذت منهجاً تجريبياً كذلك .

٥ . المرحلة الدراسية :

اختلفت الدراسات السابقة من حيث اختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها تجاربها ، فمنها طبق على طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة (برهم ، ١٩٩٣) ، و(صباريني والخطيب ، ١٩٩٤) ، و(الخالدي ، ٢٠٠٩) ، و(Hewson, 1983) ومنها ما طبق في المرحلة الإعدادية مثل دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) و(عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، و(الخوالدة ، ٢٠٠٤) ، ومنها طبق على طالبات معهد إعداد المعلمات مثل دراسة (التميمي ، ٢٠٠٥) ، أما الدراسة الحالية فقد طبقت في المرحلة المتوسطة على طلاب الصف الثالث المتوسط .

٦ . التصميم التجريبي :

اختلفت الدراسات السابقة في استخدام التصاميم التجريبية كلاً بحسب الغرض من الدراسة ، فقسم من الدراسات استخدمت التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين مع أخرى ضابطة ، كما في دراسة (التميمي ، ٢٠٠٥) ، بينما استخدمت دراسة (برهم ، ١٩٩٣) ، و(صباريني والخطيب ، ١٩٩٤) ، و(الشمري ، ٢٠٠٢) ، و(الخوالدة ، ٢٠٠٤) ، و(عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، و(الخالدي ، ٢٠٠٩) ، و(Hewson, 1983) تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة ، أما الدراسة الحالية فاتفقت مع الدراسات التي استخدمت التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة .

٧ . الأداة :

اختلفت الدراسات السابقة في استخدام أداة البحث كلاً بحسب الغرض من الدراسة ، فقسم من الدراسات استخدمت أداة اختبار تحصيلي موضوعي ، كما في دراسة (برهم ، ١٩٩٣) ، ودراسة (صباريني والخطيب ، ١٩٩٤) ، ودراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (الخالدي ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، بينما استخدمت دراسة (الخوالدة ، ٢٠٠٤) تحليل تباين ثنائي ، واستخدمت دراسة (Hewson, 1983) تحليل النتائج ، واستخدمت دراسة (التميمي ، ٢٠٠٥) اختبار تحصيلي مقالي ، اما في الدراسة الحالية فاستخدمت اختباراً موضوعياً من متعدد .

٨ . الوسائل الإحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة ، وبحسب متطلبات إجراءات البحث لتحليل التباين ، والاختبار التائي ومربع (كا^{٢}) ، أما الدراسة الحالية فاستخدمتً الاختبار التائي (t-test) ، ومربع (كا^{٢}) ، ومعامل بيرسون .

٩ . النتائج :

توصلت الدراسات السابقة الى نتائج متقاربة ، إذ اتفقت هذه الدراسة على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة الموجوعات التي تلقت تدريبات منتظمة لمتغيرات الدراسة .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

حصلت الإفادة من اطلاعي على الدراسات السابقة في جوانب عدة منها :

١. اختيار متغيرات الدراسة والعوامل المؤثرة فيها وضبطها .
٢. بناء الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم .
٣. خطوات إجراء التجربة والمستلزمات التي تحتاجها .
٤. الإفادة من الوسائل الإحصائية المعتمدة في الدراسات السابقة والمشابهة لوسائل هذه الدراسة في تحليل البيانات ومعالجة النتائج .
٥. الاطلاع على كثير من المراجع والمصادر التي لها علاقة بالبحث الحالي ، وكيفية الإفادة منها ، وكذلك تنظيم المراجع وتبويبها ، والمصادر الخاصة بالبحث الحالي .
٦. الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز وتدعيم ما تتوصل إليه نتائج البحث الحالي .

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث

❖ **إجراءات البحث**

اولاً . التصميم التجريبي .

ثانياً . مجتمع البحث وعينته .

ثالثاً . التكافؤ بين المجموعتين .

رابعاً . ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة .

خامساً . متطلبات البحث

أ . تحديد المادة الدراسية .

ب . تحديد المفاهيم الأدبية .

ج . تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها .

د . إعداد الخطط التدريسية .

هـ . نصوص التغير المفاهيمي .

سادساً . أداة البحث .

سابعاً . تطبيق التجربة .

ثامناً . تطبيق الاختبار البعدي

تاسعاً . الوسائل الإحصائية .

منهجية البحث وإجراءاته :

هي مجموعة من القواعد والإجراءات يعتمد عليها طريق البحث ، وهذا النسق لا هو بالمقلق ولا هو بالمنزه عن الخطأ ، ويقوم العلماء بالبحث عن المناهج والأساليب الفنية الجديدة للمشاهدة والاستدلال والتعميم والتحليل ، فالمنهج هو خطوات منظمة يتبعها الباحث أو الدارس في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة معينة . (الهيبة ، ١٩٩٩ ، ص١)

١ . منهجية البحث :

اعتمدتُ منهج البحث التجريبي لإتمام إجراءات بحثي ، وذلك لملائمة وإجراءات وظروف البحث الحالي ، إذ أن هذا المنهج يعد من أكثر المناهج البحثية انتشاراً . (أبو جويج ، ٢٠٠٢ ، ص٥٩)

٢ . إجراءات البحث :

تتضمن إجراءات البحث ما يأتي :

اولاً . التصميم التجريبي :

من أهم خطوات تنفيذ البحث ، اختيار تصميم تجريبي ملائم ، وذلك لان هذا الاختيار سوف يضمن لي الوصول إلى نتائج دقيقة ، إلا أن البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ، لان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة .

(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٥٨)

وبسبب هذه الصعوبة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات ، بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية .

(داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٠)

لذلك اعتمدتُ تصميماً تجريباً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي كما في شكل (٢) .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	نصوص التغيير المفاهيمي	اكتساب المفاهيم الأدبية	اختبار اكتساب المفاهيم الأدبية
الضابطة			

شكل (٢)

يوضح التصميم التجريبي

وفي ضوء هذا التصميم درستُ أفراد المجموعة التجريبية المفاهيم الأدبية باستخدام إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ، والمجموعة الضابطة درس أفرادها المفاهيم الأدبية بالطريقة التقليدية (تحليل النص) .

أما اختبار اكتساب المفاهيم الأدبية فيستخدم في نهاية التجربة كأختبارٍ بعديٍّ لمعرفة أثر استخدام نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم الأدبية لطلاب المجموعة التجريبية بالموازنة مع اكتساب المفاهيم ذاتها لطلاب المجموعة الضابطة .

ثانياً . مجتمع البحث وعينته :

مجتمع البحث :

يمثل مجتمع البحث طلاب الصف الثالث المتوسط جميعاً في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء أبي غريب احد أقضية محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) .

عينة البحث :

تعريف العينة بأنها : " جزء صغير من المجتمع الذي يجري اختبارها بشكل خاص لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ، وعن طريق العينة تعرف خصائص المجتمع الذي تقوم بدراسته وتحليله . (البياتي ، ٢٠٠٨ ، ص١٨٣)

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الثانوية ، النهارية في قضاء أبي غريب أحد أقضية محافظة بغداد ، ومن مدارس البنين ، لذا لجأتُ الى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى ، قسم الإحصاء لتحديد المدارس الثانوية والمتوسطة

النهارية ، واخترتُ قصداً (ثانوية أعياد الربيع للبنين) التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الأولى ، لقربها من سكنه ، واحتوائها على شعبتين للصف الثالث المتوسط ، لان إدارتها الموقرة أبدت استعدادها للتعاون معي وجدول (٣) يوضح المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء أبي غريب .

جدول(٣)

المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة لقضاء أبي غريب

ت	اسم المدرسة	عدد شعب الصف الثالث المتوسط	الموقع
١	ثانوية اعياد الربيع	٢	قضاء ابي غريب
٢	ثانوية الارادة	٢	قضاء ابي غريب
٣	ثانوية القحطانية	٢	قضاء ابي غريب
٤	ثانوية الزخرف	٤	قضاء ابي غريب
٥	ثانوية الرضوانية الغربية	٢	قضاء ابي غريب
٦	ثانوية عبد الرحمن بن عوف	٢	قضاء ابي غريب
٧	ثانوية بلال	٤	قضاء ابي غريب
٨	ثانوية مأرب	٢	قضاء ابي غريب
٩	متوسطة ابن عقيل	٢	قضاء ابي غريب
١٠	متوسطة العدنانية	٢	قضاء ابي غريب
١١	متوسطة عبد الله بن رواحة	٢	قضاء ابي غريب
١٢	متوسطة النزاهة	٢	قضاء ابي غريب
١٣	متوسطة حطين	٢	قضاء ابي غريب
١٤	متوسطة الشموخ	٢	قضاء ابي غريب
١٥	متوسطة الظفرية	٢	قضاء ابي غريب

يظهر من جدول (٣) أن عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين بلغ (١٥) مدرسة ، (٨) متوسطات ، و(٧) ثانويات .

زرتُ المدرسة ومعي كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى الملحق (١) ، فوجدتُ أنها تضم شعبتين من الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م) اخترتُ شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) التي تمثل المجموعة الضابطة .

بلغ عدد طلاب المجموعتين (٥٦) طالباُ بواقع (٢٨) طالباً في شعبة (أ) ، و(٢٨) طالباً في شعبة (ب) ، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٦) طلاب من عينة البحث لامتلاكهم الخبرة والدراية في المادة الدراسية من العام الماضي التي قد تؤثر في نتائج البحث ، بلغ عدد أفراد العينة النهائي (٥٠) طالباً بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية و(٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول(٤)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	(أ)	٢٨	٣	٢٥
الضابطة	(ب)	٢٨	٣	٢٥
المجموع		٥٦	٦	٥٠

ثالثاً . التكافؤ بين المجموعتين :

قبل الشروع بتنفيذ التجربة تحققتُ من بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، على الرغم من أن طلاب العينة من منطقة سكنية واحدة ، ويدرسون في مدرسة واحدة ، ومن الجنس نفسه ووضع اقتصادي واجتماعي يكاد أن يكون متقارباً ، وهذه المتغيرات هي :

١. درجات اختبار الذكاء (ملحق٣) .

٢. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور (ملحق٤) .

٣. التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

٤. درجات اللغة العربية للعام السابق (الثاني المتوسط) ملحق (٥) .

وقد حصلتُ على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً من سجلات المدرسة (الإدارة) ، ومن الطلاب أنفسهم عن طريق استمارة أعددتها لهذا الغرض ، ووزعت بينهم ، وفيما يلي توضيح عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

١ . درجات اختبار الذكاء :

اعتمدتُ على اختبار رافن (Raven) للذكاء ، لأنه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص٦٠) للتحقيق من تكافؤ مجموعتي البحث ، وقد أعددَّتُ استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات ، وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وتألفت من ستين سؤالاً استغرقت ستين دقيقة للإجابة عنها ، صححت بواقع درجة واحدة لكل سؤال ، بحسب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣١,٠٤٠) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٣,٤٤٠) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t–test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ، ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٤٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٤٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول(٥)

المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء ودلالتها الإحصائية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٣١,٠٤٠	١٢,٩٢١	٤٨	٠,٣٤٧	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٢٥	٣٣,٤٤٠	١١,٣٧٢				
المجموع	٥٠						

٢ . العمر الزمني محسوباً بالشهور :

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٩٢,٠٠) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٩٣,٩٢) شهراً ، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٠٩) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٨) وبدرجة حرية (٤٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول(٦)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١٩٢,٠٠	١٢,٠٠	٤٨	٠,٦٠٩	١,٦٨	غير دالة
الضابطة	٢٥	١٩٣,٩٢	١٠,٢٠٦				
المجموع	٥٠						

٣ . التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من جدول (٧) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، إن قيمة (كا٢) المحسوبة (١,٢٢٨) ، اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (١١,٠٧) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) وجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية(*)

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فأعلى	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٢	٧	٤	٧	٢	٣	٣	١,٢٢٨	١١,٠٧	غير دالة
الضابطة	٢٥	٢	٥	٧	٦	٢	٣				
المجموع	٥٠										

٤ . التحصيل الدراسي للامهات :

يتبين من جدول (٨) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، إن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٥٣٥) ، اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (١١,٠٧) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) وجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية(*)

(*) دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائية) مع بعضها ، والخليتان (معهد وبكالوريوس فاعلي) مع بعضها ، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) ، فأصبحت درجة الحرية تساوي (٣) .

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٧	٤	٤	٥	٣	٢	٣	٠,٥٣٥	١١,٠٧	غير دالة
الضابطة	٢٥	٥	٤	٥	٦	٣	٢				
المجموع	٥٠										

٥ . درجات طلاب مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق :

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧٣,٨٨) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٧٠,٢٨) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٧١) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٤٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق في الصف الثاني والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول(٩)

الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية النهائية للعام السابق

(*) دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائية) مع بعضها ، والخليتان (معهد وبكالوريوس فاعلي) مع بعضها ، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) ، فأصبحت درجة الحرية تساوي (٣) .

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٧٣,٨٨	٨,٥٦٨	٤٨	٠,٥٧١	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٢٥	٧٠,٢٨	٧,٦٠٠				
المجموع	٥٠						

رابعاً . ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة :

هي المتغيرات التي قد تؤثر على سلامة التجربة ، لذا ينبغي عليَّ حصرها ، ومحاولة عزلها لكي لا يكون لها تأثير دخيل وغير محسوب على سير التجربة ، لذا حاولتُ قدر الإمكان تفادي أثر هذه المتغيرات ، ومن هذه المتغيرات ما يأتي :

١ . اختيار أفراد العينة :

لم يؤثر هذا المتغير في سير التجربة لأني أعتمدتُ عمليات التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات اللغة العربية للعام السابق واختبار المعلومات السابقة ، وزيادة على أن انتماء الطلاب لجنس واحد وبيئة اجتماعية واقتصادية وثقافية متقاربة ، مما يدل على تحييد بشكل كبير أثر هذا المتغير في التجربة .

٢ . الحوادث المصاحبة :

لم يحدث أي حادث ممكن أن يؤثر على سير التجربة ، إذ أن ظروف التجربة كانت تسير بتشابه تام للمجموعتين .

٣ . النضج :

المقصود به تغيير بيولوجي وفسيولوجي يحدث في بنية الكائن الحي العضوية ، وهذا التغيير يحدث لدى معظم الأفراد من العمر نفسه ، والنضج عملية منظمة ومستمرة . (عبد الرحمن والصافي ، ٢٠٠٧ ، ص٤٨٧)

ولم يكن لهذا العامل أثر ، لان مدة التجربة واحدة للمجموعتين ، زيادة على ذلك أن النمو المصاحب في أثناء التجربة هو نمو طبيعي لأفراد مجموعتي البحث بشكل متقارب ، لاسيما إن أفراد المجموعتين كانوا من فئة عمرية متقاربة .

٤ . الاندثار التجريبي :

يقصد به ترك بعض الطلبة الخاضعين للتجربة أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثيراً في النتائج . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٩٨)

ولم تتعرض التجربة مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع احد أفرادها أو الانتقال من المدرسة واليها ، على الرغم من حدوث حالات تغيب عادية جداً وقليلة لا أجد أنها أثرت في نتائج البحث .

٥ . أداة القياس :

استعملتُ أداة موحدة مع طلاب مجموعتي البحث لقياس اكتساب المفاهيم الأدبية ، حيث أعددَّتُ اختبارين لقياس اكتساب المفاهيم القبلي والبعدي لاكتساب المفاهيم الأدبية ، طبق على طلاب مجموعتي البحث في وقت واحد .

٦ . أثر الإجراءات التجريبية :

عملتُ للحد من أثر هذا المتغير في أثناء سير التجربة من خلال ما يأتي :

أ . تحديد المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث ، وهي موضوعات كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) والبالغ عددها (٨) موضوعات .

ب . المدرس :

درستُ بنفسي مجموعتي البحث ، وذلك لتثبيت تأثير خبرتي وصفاتي الشخصية ، ولكي لا يكون لهذا العامل تأثير في نتائج التجربة .

ج . مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق ٢٠١١/١٠/١٠ وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١/٩ ، حيث استمرت (١٢) أسبوعاً.

د . توزيع الحصص :

اتفقتُ مع إدارة المدرسة ومدرس المادة لتحديد الأيام والدروس التي ستدرس فيها مادة الأدب والنصوص لمجموعتي البحث بواقع حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة على وفق منهج توزيع الحصص لمادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط وكما في جدول (١٠) :

جدول(١٠)

توزيع الحصص لمادة الأدب والنصوص

اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
الأحد	التجريبية	الثالث	١٠,١٥
الاثنين	الضابطة	الثالث	١٠,١٥

هـ . بناية المدرسة :

طبقت التجربة في مدرسة واحدة ضماناً لعدم تأثير هذا العامل على النتائج ، إذ أن الطلاب درسوا في صفوف دراسية متشابهة .

خامساً . متطلبات البحث :

١ . تحديد المادة العلمية :

يجب أن تحدد المادة العلمية قبل الشروع في التجربة لان الأهداف السلوكية واختبارات الاكتساب يتم إعدادها في ضوء المادة العلمية المقرر تدريسها ، وحددتُ المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة بالتعاون مع مدرس مادة اللغة العربية الموجود في المدرسة لأن المرحلة مرحلة منتهية ، وهذه الموضوعات من كتاب الأدب والنصوص للصف الثالث المتوسط ، وقد حدده في الخطة السنوية ، جدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

الموضوعات التي درست لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	الموضوعات	رقم الصفحة في الكتاب
١	الشاعر : محمد مهدي الجواهري	٢٨
٢	الشاعرة : نازك الملائكة	٣٢
٣	الشاعر : محمد مهدي البصير	٣٤
٤	الشاعر : ابو القاسم الشابي	٣٦
٥	الشاعر : احمد مطر	٣٩
٦	الشاعر : حسيب الشيخ جعفر	٤١
٧	الشاعر : أنور خليل	٤٣
٨	الشاعر : بدر شاكر السياب	٤٥

٢ . تحديد المفاهيم الأدبية :

حددتُ المفاهيم الأدبية الواردة في الموضوعات أعلاه من كتاب الأدب والنصوص للصف الثالث المتوسط ، وعرضتُ هذه المفاهيم على نخبة من الخبراء والمختصين باللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية للتثبت من صحتها واستبقائها للمحتوى وأجمعوا على صلاحيتها الملحق (٧) .

٣ . تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها :

يعد تحديد الأهداف من الأمور المهمة في أي عمل تربوي ، فبقدر وضوح تلك الأهداف يكون جودة العمل التربوي ، ولهذا فان البرنامج التعليمي الجيد هو الذي يكون له أهداف واضحة ومحددة ودقيقة ، لأن هذه الأهداف هي التي تعمل على توجيه العمل التعليمي نحو ما تسعى إلى تحقيقه من نتائج مرغوبة لعملية التعلم .

(الطنطاوي ، ٢٠٠٩ ، ص١٣)

من الطبيعي أن تكون صياغة الأهداف السلوكية حجر الأساس في بناء أي برنامج ، وذلك لأنها تجعل من العملية التعليمية أكثر دقة وموضوعية وتنظيماً ، فضلاً عن توجيهها لاتجاه الصحيح ، فهي تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة والعمل على تنظيمها ، واختيار طرائق التدريس وأساليبه ، ولوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة ، زيادة على كونها المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية .

(مقلد ، ١٩٩٤ ، ص١٤٠-١٤١)

وإنها توجه جهود المتعلم لإنجاز ما مطلوب منه بأقل جهد وأقصر وقت ممكن ، وتزيد من درجة التفاعل مع الأنشطة التعليمية المختلفة . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص١٩)

والأهداف السلوكية : هي أهداف محددة تحديداً دقيقاً قابلة للقياس ، تتناول سلوك الطالب العقلي ، وتدل على نتائج التعلم وليس على فعاليات عملية التعليم ، وهي عادة تصاغ بعبارات واضحة تعبر عن السلوك القابل للملاحظة والمراد تحقيقه للطالب .

(العناني ، ٢٠٠٢ ، ص٨٣)

بدأتُ في صياغة الأهداف السلوكية بعد ان اطلع على الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية والتي وردت في منهج الدراسة الثانوية ملحق (١٠) .

(عبد الجبار الالوسي ، ١٩٩٠ ، ص٦١)

وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصورتها الأولية (٧٥) هدفاً موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) ، لأنها تلائم طلاب هذه المرحلة الدراسية ، وعرضتُ هذه الأهداف مع محتوى الموضوعات الدراسية لمادة الأدب والنصوص على نخبة من المحكمين لبيان آرائهم في دقة صياغتها واشتمالها على الأهداف العامة ، وصدق تصنيفها ، وحصلت الأهداف على موافقة أكثر من (٨٠%) من آراء المحكمين وفي ضوء آراء الخبراء والمحكمين (ملحق ٦) ، تم إضافة أو حذف أو تعديل قسم منها واستقرت بصياغتها النهائية على (٧٠) هدفاً سلوكياً ملحق (٩) ، وبعد صياغة الاهداف للمجالات السلوكية الثلاثة وهي (المعرفي ، الوجداني ، المهاري) .

بواقع (١٦) هدفاً في مستوى التطبيق ، و(١٦) هدفاً في مستوى الفهم ، و(١٦) هدفاً في مستوى التطبيق ، (٨) أهداف في مستوى التحليل ، (٨) أهداف في مستوى التركيب ، (٦) أهداف في مستوى التقويم ، وجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة(*)

ت	الموضوع	عدد الأهداف السلوكية						المجموع
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
١	محمد مهدي الجواهري	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٢	نازك الملائكة	٢	٢	٢	١	١	–	٨
٣	محمد مهدي البصير	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٤	ابو القاسم الشابي	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٥	احمد مطر	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٦	حسيب الشيخ جعفر	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٧	انور خليل	٢	٢	٢	١	١	١	٩
٨	بدر شاكر الشياب	٢	٢	٢	١	١	–	٨
	المجموع	١٦	١٦	١٦	٨	٨	٦	٧٠

(*) بلغ عدد الخبراء المحكمين الكلي (٢٤) وافق منهم على هذه الاهداف السلوكية (١٩) .

٤ . إعداد الخطط التدريسية :

إن الخطة التدريسية ما هي إلا تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التي يشترك بها المدرس مع طلبته للوصول بهم إلى تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف ، ومن ثم اختبار الطرائق التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف. (نشواتي ، ١٩٩٧ ، ص٢٣١)

وأن للتخطيط في التدريس أهمية كبيرة إذ تجعلها عملية منظمة وواضحة ودقيقة ، تساعد على تحقيق اكبر عدد ممكن من الأهداف بأقل عدد من الأخطاء .

(أبو جادو وعلي ، ٢٠٠٣ ، ص٤١٧)

تعد الخطط التدريسية من مستلزمات التدريس الناجح ، ولتحقيق أهداف البحث لذا أعددَّتُ خططاً تدريسية قبل الشروع بالتجربة لموضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة على وفق طبيعة المتغير المستقل ، نصوص التغيير المفاهيمي مع المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية مع الضابطة ، وعرضتُ أنموذجاً من كل نوع من الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (٦) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وأجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات الخبراء ، واستقرت الخطط التدريسية الانموذجية بصيغتها النهائية مثلما مبين في ملحق (١٠) .

٥ . إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي :

يرى أوزوبل في نظريته أن البنية العقلية للمتعلم منظمة تنظيماً هرمياً ، حيث تحتوي على المفاهيم والأفكار ثابتة في المستوى من العمومية والشمولية ، ويؤكد أن التوازن بين طريقة تنظيم المادة المطروحة ، وطريقة تنظيم المتعلمين للمعرفة في عقولهم ، ويرى أيضاً ضرورة تنظيم الحقائق المفككة والمتفرعة على هيئة مفاهيم مترابطة في البنية المعرفية لدى المتعلم .

(عبد الرحمن والصافي ، ٢٠٠٧ ، ص١٧١)

ومن متطلبات البحث الحالي تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي ولتحقيق هذا الإجراء اعتمدتُ المفاهيم الأدبية كأساس لنصوص التغيير

المفاهيمي ، وقد اتبعتُ الخطوات التالية في نصوص التغيير المفاهيمي ضمن الخطط التدريسية للمفاهيم الأدبية والخطوات تتلخص فيما يأتي :

١. تحديد المفهوم العام المراد تدريسه .
٢. تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس او العام .
٣. تحديد الكلمات أو حروف الربط المناسبة التي تعطي معنى لطبيعة العلاقات بين المفاهيم .
٤. تسجيل أية حقائق خاصة (محددة) كالأمثلة التي تعطي معنى التعلم للمتعلمين إذا كانت المفاهيم محسوسة أو مجردة . (Ralph , 1999 , p:89-91)

سادساً . أداة البحث :

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار في مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الثالث المتوسط لقياس اكتسابهم للمفاهيم الأدبية ، ولعدم توافر اختبارات مقننة وملائمة لهذه المادة على حد علمي ، أعددَّتُ اختباراً لاكتساب المفاهيم الأدبية على وفق الخطوات الآتية :

١. صياغة فقرات الاختبار :

الاختبارات هي إجراءات منظمة لتحديد مقدار ما تعلمه المتعلم في موضوع ما في الأهداف المحددة ، ويمكن ان يستفيد منها في تحسين أساليب التعلم ، وتعد الاختبارات جزءاً أساسياً من برنامج القياس والتقويم .

(الزغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧ ، ص١٧٢)

لما كان البحث الحالي يتطلب قياس اكتساب المفاهيم الأدبية ، لذا أعددَّتُ اختباراً لقياس اكتساب تلك المفاهيم ، وذلك لعدم توافر اختبار جاهز يتمتع بالصدق والثبات لقياس تلك المفاهيم ، وكان من نوع الاختبار من متعدد إذ صغتُ ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم الأدبية البالغة (٢٤) مفهوماً يقيس (تعريف لمفهوم ، وتمييزه ، وتطبيقه) ، وبذلك أصبح عدد فقراته (٧٢) فقرة ملحق (١١) .

اعتمدتُ الاختبار الموضوعي أداة لقياس اكتساب المفاهيم الأدبية لابتعادها عن ذاتية المدرس أي لا تتأثر إجاباتها وتقدير صحة هذه الإجابات بذاتية المصحح أو حالته

النفسية ، وذلك لان الجواب عن كل فقرة من فقراته محدداً تماماً بشكل لا يختلف اثنان في تصحيحه أو تدقيقه . (أبو الهيجا ، ٢٠٠٧ ، ص١٥٣)

وإن الاختبار من متعدد هو أحد أنواع الاختبارات الموضوعية التي توصف بأنها أكثر الاختبارات صدقاً وثباتاً واقتصادية في الوقت نفسه وتمتاز بالموضوعية والشمولية .

(أمطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص٣٢٥)

وإنها تقيس أهداف عقلية لكل مستويات المعرفة ، وأن عامل التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ . (الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٢ ، ص٥٠)

٢ . صدق الاختبار :

يعد الصدق صفة من صفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعدَّ لأجل قياسه . (العساف ، ١٩٨٩ ، ص٣٢٩)

ويشير الكثير من المتخصصين والمهتمين بالقياس النفسي والتربوي الى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق ، ولغرض التحقق من توفير هذه الخاصية في الاختبار استعملتُ انواع الصدق الاتية :

١ . الصدق الظاهري :

يعد الصدق الظاهري احد أنواع الصدق ، ويعني أن الاختبار يبدو صادقاً من الظاهرة ، ويرى المعنيون بالقياس أن من الوسائل الفضلى للتثبيت من الصدق الظاهري لأداة البحث ان يقدر عدد من المحكمين والخبراء المتخصصين بصلاحية الفقرات لقياس الظاهرة والسمة التي وضعت من اجلها ، وبعد الحكم الصادر منهم مؤشراً على صدق الأداة (احمد ، ١٩٦٠ ، ص٧٤) ، وقد عرض الاختبار بصورته الأولية على نخبة من الخبراء والمتخصصين ملحق (٦) لإبداء آرائهم بصلاحية فقرات الاختبار ، وعُدلت بعضها في ضوء آرائهم وتم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) ، واعتماداً على ذلك فقد عُدلت عدد من الفقرات وحُذفت فقرات أخرى .

٢. تعليمات الاختبار :

زودتُ الاختبار ببعض التعليمات الضرورية وكانت واضحة ومختصرة من شأنها مساعدة الطالب على دقة الإجابة ، وتضمنت هذه التعليمات كتابة الاسم والشعبة

والصف في المكان المخصص في ورقة الأسئلة ، وألا يترك الطالب أي فقرة من دون إجابة ، وتعليمات التصحيح أنه خصص درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة ملحق (١١) .

٣ . العينة الاستطلاعية :

لغرض معرفة الوقت المناسب للإجابة على الاختبارات ووضوح تعليماته وفقراته ، طبقتُ الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط من مجتمع البحث نفسه ، وبعد أن تم التحقيق من إتمامهم دراسة الموضوعات المقررة ضمن إطار خطة البحث ، وقبل تطبيق الاختبار بسبعة أيام زرتُ ثانوية الزخرف للبنين ، وأعلمتُ المدرس والطلاب بموعد الاختبار ، وقد اشرفتُ بنفسي على عملية سير الاختبار لتسجيل الملاحظات التي ترد من الطلاب حول فقرات الاختبار ، وسجلتُ الوقت الذي استغرقه الاختبار الذي كان مساوياً لزمن الحصة التدريسية وهو (٤٥) دقيقة ، تم حسابه بتسجيل وقت كل طالب أثناء خروجه ثم تقسيمه على عدد أفراد العينة جميعاً البالغ (١٠٠) طالب .

٥ . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً ، لأجل إعادة صياغتها واستبعاد غير الصالح منها . (Scanell , 1975 , p:211)

لذلك طبقتُ الاختبار على عينة مماثلة للبحث تكونت من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط في ثانوية (بلال للبنين)[*] ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبتُ الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدناها ، ثم اخترتُ العينتين المتطرفتين في الدرجة الكلية العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) ، من الإجابات وقد استخرجت درجة صعوبة الفقرات وقوتها التميزية على وفق ما يأتي :

أ . مستوى صعوبة الفقرات :

(*) كون المدرسة تحوي (٤) شعب وعدد طلابها اكثر من (١٠٠) طالب ، فاختار الباحث عينة (١٠٠) طالب منهم لإجراء الاختبار .

يقصد بمستوى الفقرات نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة خاطئة (عودة ، ٢٠٠٢، ص٢٩٠) ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالٍ دلَ على سهولة الفقرة وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دلَ على صعوبة الفقرة ، وبعد حساب معامل الصعوبة ، وجدتُ أن معامل صعوبة الفقرات يتراوح بين (٠,٣٣) و(٠,٦٩) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً أو سهلة جداً ملحق (١٢) .

وبهذا وقعت فقرات الاختبار ضمن المدى المقبول ، إذ يرى (بلوم) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) .

(Bloom , 1971 , p:66)

ب . قوة تمييز الفقرات :

تميز الفقرات هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا بمعنى أن ينسجم تمييز الفقرة مع تميز الاختبار كله . (عودة ، ٢٠٠٢ ، ص٢٩٣)

وبعد حساب قوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتُ أنها تتراوح بين (٠,٤٥) و(٠,٦٦) ملحق (١٢) .

لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة ، لان الفقرة تحذف أو تعدل إن قلَ معامل قوتها التمييزية عن (٠,٢٠) (Stanley, 1972 , p:102) ، ولذا أبقيتُ على الفقرات جميعاً بلا حذف أو تعديل .

ج . فعالية البدائل :

تعتمد صعوبة فقرات الاختبار من متعدد على درجة التقارب والتشابه الظاهري بين البدائل التي تشتت الطالب غير المتمكن من المادة الدراسية عن اختيار البديل الصحيح ، ويكون البديل غير الصحيح جذاباً وفاعلاً ، إذا اختاره عدداً من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من عدد طلبة المجموعة العليا .

(الزوبعي وبكر ، ١٩٨١ ، ص٨١)

لذا استخدمتُ معادلة فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار جميعاً ، والبديل الخاطئ يكون فاعلاً إذا كانت قيمته في السالب ، وبعد حساب البدائل الخاطئة وجدتُ إن البدائل قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة

العليا ، لذا قررتُ إبقاء البدائل على ما هي عليه لأنها ذات فاعلية مناسبة وانحصرت قيمتها السالبة بين (-١١) و(-٣٠) ملحق (١٣) .

د . ثبات الاختبار :

هو تشابه نتائج الاختبار مع نفسها بمعنى لو أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة بعد ملائمتها فإنها تعطي نتائج متقاربة فلا تتغير استجابة المقيس عليها كلما أعيد تطبيقه . (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص٢٩١)

ومن طرائق حساب معامل الثبات اخترتُ طريقة التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم فقرات الاختبار الى قسمين ملحق (١٤) .

يضم القسم الأول الدرجات الفردية للفقرات ، بينما يضم القسم الثاني الدرجات الزوجية ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم حساب معامل الارتباط بين درجات القسمين فبلغ (٠,٧٩) ، وعند تطبيق معادلة سبيرمان Spearman-Brown (Prophecy formule) للتصحيح ، أصبح معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد . (علام ، ٢٠٠٠ ، ص١٥٦)

هـ . الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته ، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٧٢) فقرة في اكتساب المفاهيم الأدبية البالغة (٢٤) مفهوماً من الاختبار من متعدد ملحق (١١) .

سابعاً . تطبيق التجربة :

لغرض إجراء تطبيق التجربة اتبعتُ ما يأتي :

أ . باشرتُ بتطبيق التجربة على أفراد مجموعتي البحث يوم الاثنين الموافق ٢٠١١/١٠/١٠ بتدريس حصة أسبوعياً لكل مجموعة ، واستمر تدريس هذه المجموعتين الى يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١/٩ ، إذ انتهت التجربة بتطبيق اختبار قبلي وبعدي .

ب . وضعتُ في اليوم الأول من تطبيق التجربة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطلاب عينة البحث ، أسلوب تقديم موضوعات كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسه للصف

الثالث المتوسط لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) كلاً على حدة .

ج . درستُ بنفسي مجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية التي أعدّها معتمداً على استعمال استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في تدريس طلاب المجموعة التجريبية ، والطريقة الاعتيادية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة.

د . عرضتُ مجموعتي البحث لظروف متشابهة من حيث استعمال الوسائل التعليمية (السبورة ، والكتاب المقرر) .

ثامناً . تطبيق الاختبار البعدي :

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته وصلاحية فقراته طبقتُ الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الأدبية بصيغته النهائية ملحق (١١) على أفراد عينة البحث (ثانوية أعياد الربيع للبنين) في يوم الاثنين ٢٠١٢/١/٩ في الساعة ٨,٤٥ صباحاً أي الدرس الثاني ، وكان الوقت موحداً لمجموعتي البحث ، وقد أشرفتُ على إجراء الاختبار وبمساعدة مدرس المادة .

٦ . تصحيح الإجابات :

صححتُ أوراق الإجابات باستخراج مفاتيح التصحيح ملحق (١٥) وبالشروط الآتية :

١. الدرجة الكلية للاختبار هي (٧٢) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة اختبارية .

٢. تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفر للإجابة غير الصحيحة أو الفقرة المتروكة أو تحمل أكثر من إجابة وبعد تصحيح الإجابات تراوحت الدرجات بين (٤٧) كأعلى درجة و(٢٦) كأوطأ درجة ملحق (١٧) .

تاسعاً . الوسائل الإحصائية :

استخدمتُ الوسائل الإحصائية الآتية :

١ . الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين :

استخدمتُ هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات العام السابق ، واختبار الذكاء ، وكذلك لحساب الفروق الإحصائية لاختبار اكتساب المفاهيم الأدبية لتفسير النتائج .

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل :

$س_1$: الوسط الحسابي للعينة الأولى .

$س_2$: الوسط الحسابي للعينة الثانية .

$ن_1$: عدد أفراد العينة الأولى .

$ن_2$: عدد أفراد العينة الثانية .

$ع_1^2$: تباين العينة الأولى .

$ع_2^2$: تباين العينة الثانية .

(البياتي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٢)

٢ . مربع كاي (كا٢) :

استخدمتُ هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات :

$$كا^2 = مج = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٢٩٣)

٣ . معامل الصعوبة :

استخدمتُ لحساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار :

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن} - \text{ن}_{\text{ع}}) + (\text{ن} - \text{ن}_{\text{د}})}{٢\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن – ن ع) : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

(ن – ن د) : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب في المجموعتين

(غباري وأبو شعيرة ، ٢٠٠٨ ، ص٤٣١)

٤ . معامل القوة التمييز :

استخدمتُ لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار :

$$\text{قوة التمييز} = \frac{\text{ن ع} - \text{ن د}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ع) : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

(ن د) : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب إحدى المجموعتين

(الزيود وعليان ، ١٩٨٨ ، ص١٧١)

٥ . فعالية البدائل الخاطئة :

استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار :

$$\text{فعالية البديل} = \frac{\text{(ن ع م) – (ن د م)}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ع م) : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة العليا .

(ن د م) : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب إحدى المجموعتين

(علام ، ٢٠٠٠ ، ص٢٥٢)

٦ . معامل ارتباط بيرسون :

استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية لحساب معامل ثبات :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص – (مج س)(مج ص)}}{\sqrt{\text{[ن مج س}^{٢}\text{ – (مج س)}^{٢}\text{] [ن مج ص}^{٢}\text{ – (مج ص)}^{٢}\text{]}}}$$

إذ تمثل :

(ن) : عدد أفراد العينة .

(س) : درجات الفقرات الزوجية .

(ص) : درجات الفقرات الفردية .

(الغريب ، ١٩٨٥ ، ص٤٨٦)

٧ . معامل سبير مان براون :

استخدمت هذه الوسيلة لتصحيح معامل ثبات الاختبار :

$$\text{معامل ثبات الاختبار} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ر}}$$

إذ تمثل :

(ر) : معامل ثبات نصفي الاختبار .

(علام ، ٢٠٠٩ ، ص٢٣٥)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث وتفسيراً لها ، والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

اولاً . عرض النتيجة :

بعد تحليل النتيجة ، والاستدلال على مدى التباين بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اكتسابهم المفاهيم الادبية مجتمعة ، والتحقق من صحة الفرضية الاولى التي نصت على أنه : " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم الادبية باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم ذاتها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الأدبية مجتمعة " .

ترفض هذه الفرضية لظهور فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الملحق (١٦) ، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المفاهيم الادبية باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ، لان القيمة التائية المحسوبة (٤,٧٦٣) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٤٨) وجدول (١٣) يوضح ذلك :

جدول(١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الأدبية مجتمعة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٤٢,٨	٤,٥٤٦	٤٨	٤,٧٦٣	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٥	٣٥,٥٦	٥,٩٠٢				

للاستدلال على مدى التباين بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تحصيلهم للمفاهيم الأدبية مجتمعة ، والتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على انه : " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم الأدبية باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ومتوسط درجات طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون المفاهيم ذاتها بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم الأدبية مجتمعة " .

ترفض هذه الفرضية لظهور فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الملحق (١٧) ، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المفاهيم الأدبية باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ، لان القيمة التائية المحسوبة (٢,١٨٧) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٤٨) وجدول (١٤) يوضح ذلك :

جدول(١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم الأدبية مجتمعة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٤٠,٠٨	٣,٧٦٢	٤٨	٢,١٨٧	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٥	٣٧,٤٨	٤,٤٤٥				

ثانياً . تفسير النتيجة :

في ضوء النتيجة التي عرضت ، أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المفاهيم الأدبية على وفق ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المفاهيم بالطريقة التقليدية في اكتسابهم للمفاهيم الأدبية مجتمعة وفي تحصيلهم للمفاهيم الأدبية مجتمعة ، وأرى ان التوصل الى هذه النتيجة يمكن ان يعزى الى الأسباب الآتية :

١. فاعلية ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في تدريس المفاهيم الادبية بوصفها ستراتيجية حديثة تلبي جانباً مهماً من دعوات المتخصصين بضرورة التطوير التربوي واستعمال الطرائق الحديثة في التدريس .
٢. إن التدريس على وفق ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ساعد الطالب على اعادة تنظيم المفاهيم في البنية المعرفية ، من خلال ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة ، وإن هذا الربط يحتاج الى استعمال عمليات عقلية اعلى من الربط والموازنة والتطبيق والتعميم .
٣. إن تدريس المفاهيم الادبية على وفق ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ساعد الطلاب على التعرف على اسم المفهوم وذكر خصائصه وتطبيقه بصورة صحيحة ، وهذا يفسح المجال للطلاب القيام بعمليات عقلية راقية تساعدهم على اعطاء امثلة على المفهوم من خلال خبرتهم السابقة ، وهذا بدوره يؤدي الى ترسيخ المفهوم واكتسابه ، وهذا ما لا تحققه طريقة التدريس التقليدية .
٤. ساعدت ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في جعل دور الطالب اكثر فعالية ونشاطاً مما زاد من دافعيته نحو مادة الادب والنصوص ، لما وجد فيها من عنصر التشويق والإبداع الادبي ، وساعدت كذلك على التعاون ما بين الطلاب أنفسهم مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال تعاونهم في إعداد هذه الستراتيجية .
٥. إن التدريس باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي ساعد الطالب على أن يتذكر ما تعلمه ، ويفهم طبيعة العلم بعمق ، وكما تسهل انتقال العلم ، وهذا انعكس بدوره وبشكل ايجابي على اكتساب المفاهيم الأدبية جيداً .

وأرى أن نتائج البحث جاءت متفقة مع ما تنادي به الأدبيات التربوية في جعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية ، لان العملية التعليمية الناجحة هي التي تبدأ بالطالب وتنتهي إليه .

وعلى الرغم من اختلاف البيئة والمرحلة الدراسية والعمر وغير ذلك من المتغيرات فأن نتائج البحث جاءت متفقة مع غالبية الدراسات السابقة في تفوق ستراتيجية نصوص

التغيير المفاهيمي على غيرها مثل دراسة الشمري (٢٠٠٤) ، ودراسة التميمي (٢٠٠٥) ودراسة الخالدي (٢٠٠٩) ، ودراسة Hewson(1983) .

ثالثاً . الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي تمخضت عن البحث الحالي يمكن لي ان استنتج الاستنتاجات الآتية :

١. إن ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي اثبتت فاعليتها ضمن الحدود التي اجريت فيها الدراسة الحالية في اكتساب طلاب الصف الثالث المتوسط المفاهيم الادبية موازنة مع الطريقة التقليدية .
٢. إن ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي تنمي القدرة لدى المتعلم على تعريف اغلب المفاهيم الأدبية وتمييزها وتطبيقها بشكل أفضل من الطريقة التقليدية .
٣. لابد من مواكبة التطور المعرفي من خلال إتباع أساليب تدريسية حديثة وستراتيجيات ناجحة من اجل إخراج الطلبة من قوالب طرائق التدريس التقليدية.
٤. يشجع التدريس باستخدام ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي للطلاب على حرية إثارة الأسئلة وإبداء الآراء والمشاركة الفاعلة في الدرس ، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على تعزيز يدفعهم للتعلم ، ومما يزيد الثقة بالنفس للتعبير عن الأفكار والآراء من دون خوف أو تردد أو ارتباك .
٥. حاجة طلاب الصف الثالث المتوسط الى ستراتيجيات تدريسية تعليمية حديثة ومتنوعة .

رابعاً . التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي أوصي الباحث بما يأتي :

١. الاهتمام الفاعل بطرائق التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور العلمي العام وتنمية القدرات الذهنية لدى الطلبة .
٢. اعتماد ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في تدريس مادة الأدب والنصوص للصف الثالث المتوسط .
٣. ضرورة تعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الستراتيجيات الحديثة ولاسيما ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي .
٤. تاكيد المشرفين التربويين استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الستراتيجيات الحديثة في التدريس التي أثبتت نجاحها في العمليات التعليمية في أثناء زياراتهم المدارس .

خامساً . المقترحات :

استكمالاً مما توصلت إليه الدراسة الحالية ، أقترح ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الإعدادية .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أخرى من اللغة العربية بمختلف فروعها .
٣. إجراء دراسة باستخدام ستراتيجية تدريس أخرى مقارنة مع ستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب المفاهيم الأدبية .
٤. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تصحيح المفاهيم المغلوطة في مادة الأدب والنصوص .

الخاتمة

دللت الدراسة على ان تاريخ الخليج العربي من أكثر الصفحات التي نالت اهتمام الباحثين والمؤرخين وربما نال الاهتمام نفسه الذي ناله التاريخ اليوناني والروماني ، فمنذ القرن السادس عشر الميلادي ، إذ بدأت طلائع الأوربيين (البرتغاليين) تصل منطقة الخليج العربي وحتى الوقت الحاضر ، فان كثيراً من المؤلفات والدوريات والصحف قد وجهت اهتمامها الى منطقة الخليج العربي لتغطية هذا الجانب او ذاك وكانت شركة الهند الشرقية الهولندية خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر واحدة من اكثر القوى الغربية أهمية في الخليج العربي ، كما كان لها بعض المصالح التجارية مع البصرة ، وتحتوي الأرشيفات الهولندية على عدد غير قليل من الوثائق المتعلقة بالمغامرات التجارية الهولندية في البصرة أبان الفترة الممتدة من ١٦٤٥-١٧٥٤ ، وتوصلت الدراسة أيضاً الى أهمية عمان والتي لعبت دوراً كبيراً في تاريخ الخليج العربي والبحر العربي وأثرت تأثيراً بالغاً على مجرى الأحداث في شرق أفريقيا وشواطئ الهند الغربية وترجع أهميتها هذه الى حد ما الى موقعها الاستراتيجي المهيمن على مداخل الخليج العربي وامتلاكها احد الموانئ الجيدة التي تفتقر اليها جزيرة العرب ، إضافة الى روح الجرأة والمغامرة التي اتسم بها حكام عمان وسكانها ، وتجلت أهمية مضيق هرمز حيث يمكن ان نستنتج :

١. أدى الموقع الجغرافي الذي تمتعت به هرمز في مدخل الخليج العربي الى تنامي وظيفتها التجارية التي تحدثت عنها المصادر الأوربية ، فضلاً عن الرحالة الأوربيين الذين نقلوا مشاهداتهم عنها ، وعلى الرغم من السياسة التي اتبعها البرتغاليون والقائمة على تدمير المراكز التجارية العربية على شواطئ المنطقة وتأسيس وكالات تابعة لهم تحل محلها حتى يحكمون السيطرة على تجارة الهند مع أوربا ، والتي لم تحقق كامل أهدافها بسبب نجاح الهرامزة في كسر الاحتكار البرتغالي وتعزيز صلاتهم التجارية مع مناطق الخليج العربي وخارجه ، بدليل استمرار تلك العلاقات مع المراكز التجارية في شرق أفريقيا والهند ، فضلاً عن المدن التجارية الواقعة على سواحل البحر المتوسط مع براعتهم في مزاولة أنواع النشاط التجاري .

٢. ظلت مملكة هرمز تعد اكبر تنظيم سياسي عرفته المنطقة وحتى مجيء البرتغاليين عام ١٥٠٧ كونها ضمت جزءاً كبيراً من سواحل شبه الجزيرة العربية ومناطق واسعة من الخليج العربي ، واستمرت متحفظة بمكانتها السياسية مع تعرضها لاحتلال برتغالي طيلة القرن السادس عشر ، ومما يؤكد ذلك ان البرتغاليين أجبروا على اتخاذ هرمز قاعدة لتموين أسطولهم ومركز انطلاق لمد نفوذهم على أجزاء أخرى من الخليج العربي يهدف الحفاظ على مصالحهم الاقتصادية والقضاء على المقاومة العربية التي اتسعت ضدهم في عموم مناطق الخليج العربي .

٣. تميز الاستعمار البرتغالي في إتباعه أساليب القسوة والقتل ضد السكان العرب في الخليج العربي ، فضلاً عن حرق السفن وتدمير المنازل ، مما ولد ردود فعل تمثلت في حالة الرفض للوجود البرتغالي برمته وقيام انتفاضات محلية للتخلص من الاحتلال البرتغالي المقيت .

٤. بدون ادنى شك يعتبر الخليج العربي ممراً مائياً هاماً تلتقي فيه اهم طرق المواصلات الدولية ويعتبر مفتاحاً وبوابة للعراق وايران ، فضلاً عن دول الخليج العربي الاخرى مما اعطاه اهمية كبرى القت بظلالها على مجمل فعاليات المجتمع الخليجي والمنطقة .

٥. كان لاكتشاف النفط مطلع القرن العشرين الاثر الاكبر في الانتقالة الهائلة لطبيعة الاقتصاد الخليجي والذي حول حياة ابناءه من البداوة والبدائية التي كانت سائدة فيه الى حياة الرفاهية والاستقرار وارتفاع المستوى المعاشي بسبب الثروات الكبيرة والغير المحدودة التي جلبها النفط لهم مما جعلها قبلة انظار المستثمرين وسوقاً رائجاً لاثمن البضائع واكثرها غلاءاً بالاسعار .

٦. ازداجد الاهتمام الدولي بمنطقة الخليج العربي واخذ الصراع فيه ياخذ اتجاهاً جديداً ومن نوع مختلف منذ بداية الاربعينات القرن الماضي المتمثلة بالحرب الباردة بين القوتين الاعظم انتهاءاً بسقوط الاتحاد السوفيتي نهاية الثمانينيات وبداية للتفرد وعصر العولمة ليشكل الخليج اهم مركزات الاقتصاد العالمي عبر دول الامارات العربية والسعودية وقطر وعمان والكويت .

٧. شكل قلة عدد سكان دول الخليج العربي احد اهم الظواهر المؤشرة على المجتمع الخليجي وسجل عاملاً سلبياً للمساحات الكبيرة المتوفرة وحجم الثروات الطبيعية الهائلة التي يحتويها مما شجع الى هجرة متزايدة وكبيرة اليها بكل ما تحتويه من اثار مدمرة تركت بظلالها شبحاً يحوم في سماء المجتمع .

٨. شكلت الهجرة المتزايدة للسكان من دول الهند والباكستان وبنكلادش وايران الى تكوين طبقة جديدة تزيد احياناً من نسبها السكانية عن نسبة ابناء الخليج العربي الاصليين مما شكل عامل ضغط اقتصادي كبير على الرغم من الخدمات التي يقدمونها للدول الخليجية مما ولد أثاراً اجتماعية وثقافية واخرى ذو طبيعة سياسية وامنية ناهيك عن العادات والتقاليد الغريبة التي يدخلونها للمجتمعات الخليجية .

٩. شكل ظهور امارة كعب العربية في المنطقة الممتدة من مدينة (الاحواز شمالاً وحتى سواحل الخليج العربي الشرقية جنوباً) علامة فارقة ومتميزة في ابراز الدور العربي في المنطقة بالنظر للادوار السياسية والتاريخية والعسكرية المتميزة وخصوصاً في عهد اميرها الشيخ سلمان بن سلطان الذي تولى زعامتها حوالي ١٧٣٧م .

١٠. من خلال التركيب العمري للسكان في الخليج العربي تظهر لنا النتائج بان شعب الخليج العربي يعتبر من الشعوب الفتية ذات الهرم السكاني العريض وان نسبة من هم بسن الطفولة تبلغ (٤٠%) وهي نسبة عالية بالمقارنة بمعدلات سن الطفولة في الدول المتقدمة .

١١. شكل حاجز الامن والخوف الذي يعيشه الكيان الصهيوني عاملاً ضاغطاً على دول الخليج العربي ، فضلاً عن مجمل الدول العربية منذ تأسيس هذا الكيان نهاية اربعينيات القرن الماضي على اعتبار تلك المنطقة هي في نطاق المجال الحيوي للامن الصهيوني ويعود ذلك لعاملين اضافيين اولهما يتعلق بدعم دول الخليج العربي لقضية الشعب الفلسطيني العادلة في استعادة ارضه وحقوقه والاخر بالدعم اللامحدود التي تقدمه الولايات المتحدة لهذا الكيان .

التوصيات :

١. نرى من الضروري ان يهتم الباحثون العرب والخليجيين على وجه الخصوص بالمآثر التاريخية الكبيرة لإمارة هرمز وللدور الكبير الذي لعبته في تغيير اتجاهات الاحتلالات الاجنبية التي تعاقبت على الخليج وصولاً الى تشكيلات السياسة الحالية ، وفي نفس الاتجاه لا يختلف الامر عنه في موقف قبيلة كعب العربية والمواقف المشهودة لها في اقليم الاحواز العربي المغتصب ومقارعتهم لكافة الموجات التي تعاقبت على غزو اقليمهم ومحاولات الفرس المستمرة لتطويعهم وبالتالي ضمهم الى دولة ايران الحالية .

٢. على الاقطار العربية لمنطقة الخليج العربي العمل على تطوير اقتصادياتها باتجاهات اخرى دون الاعتماد الكلي على النفط والذي جعل اقتصادهم يتصف بانه احادي الجانب وهذا يشكل خللاً كبيراً سترك اثاراً سلبية كبيرة في المستقبل المنظور وعليهم استغلال الموارد المائية الهائلة المتحصلة من تصدير النفط لتطوير قطاعات الزراعة والصناعة والعمل التجاري والاستقطاب السياحي ودولة الامارات العربية مثالاً يمكن الاقتداء به بهذا الاتجاه والذي جعلها مركزاً عالمياً موموقاً في الوقت الحاضر .

٣. دون أدنى شك شكلت الهجرة الاجنبية الى الخليج ظاهرة سلبية واوجدت خللاً كبيراً في التركيبة السكانية وزادت في معظمها على اكثر من نصف بالمقارنة مع عدد السكان لدول الخليج العربي الاصليين من العرب وما لهذا من انعكاسات خطيرة على التركيبة السكانية والجوانب الثقافية الامنية وتنشئة الاجيال ونرى ان على الخليجيين الاتجاه نحو جذب اشقائهم من الدول العربية والذين يتشابهون معهم في كل شيء واحلالهم تدريجياً محل العمالة الاجنبية الوافدة .

٤. أدت المتغيرات الكبيرة في طبيعة الصراع الدولي بعد تفرد الولايات المتحدة وهيمنتها المطلقة على العالم والحروب الكثيرة المتعاقبة على المنطقة الى تغيير كامل في مجمل السياسات واستراتيجيات السائدة مما يحتم على ابناء الخليج التفكير الجدي بالعمل على ايجاد تحالفات جديدة مثل الاتحاد الاوربي والصين وتجمع دول شرق اسيا تذهب بدولهم بعيداً عن الهيمنة الكاملة على مقاديرهم السياسية والاقتصادية في المنطقة .

٥. الاهتمام ببناء الجامعات والمؤسسات العلمية ومراكز الابحاث لخلق جيل واعي متسلح بالمعرفة العلمية لمواجهة موجة التخريب الشامل الذي يستهدف الشباب الخليجي من خلال الفضائيات والانترنيت ووسائل الاتصال الاخرى .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا . المصادر العربية :

١. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ .

٢. أبو جادو ، صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٣ .

٣. أبو حطب ، فؤاد ، آمال احمد ، علم النفس التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٤. ابو حويج ، مروان ، البحث التربوي المعاصر ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٢ .

٥. أبو علام ، رجاء محمود ، التعليم أسسه وتطبيقاته ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٦. ابو القاسم الاصفهاني ، اسماعيل بن محمد بن الفضل بن علي القرشي (ت٥٣٥هـ) ، الترغيب والترهيب ، تحقيق : ايمن صالح بن شعبان ، دار الحديث للطباعة ، ط١ ، ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م .

٧. أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م.

٨. ابن خلدون ، عبد الرحمن ، المقدمة ، ط١ ، دار الفجر للتراث ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

٩. ابن العبد ، طرفة ، ديوان طرفة بن العبد ، تحقيق : درية الخطيب ولطفي السقال ، ط٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، دار الثقافة والفنون ، ٢٠٠٠ .

١٠. ابن فارس ، احمد بن زكريا ، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر ، ١٩٧٩ .

١١. ابن قتيبة ، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري ، عيون الأخبار ، م٢ ، مصر ، ١٩٦٤ .
١٢. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ، لسان العرب ، المجلد (١-٧-٨-١١) ، ط٤ ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٥٦ .
١٣. ـــــ ، لسان العرب ، المجلد (١-٣-٧-٢١) ، ط٤ ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٥ .
١٤. الازيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٩١ .
١٥. الالوسي ، عبد الجبار ، التوجيهات العامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمراحل الدراسة الثانوية ، بغداد ، ١٩٩٠ .
١٦. الإمام ، علي بن أبي طالب عليه السلام ، نهج البلاغة ، شرحه : الإمام محمد عبده ، ط١ ، ١٤٤١هـ .
١٧. أحمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم الأدب والنصوص ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
١٨. أمبو سعيدي ، عبد الله ، التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٢٠٠٤ .
١٩. امطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .
٢٠. البجة ، عبد الفتاح حسن ، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥ .
٢١. برهم ، اثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مفاهيم الأحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن ، ١٩٩٣ .

٢٢. بكر ، هديل ، تطور مفاهيم الطلاب في مرحلة التعليم الأساس في موضوع الطاقة وعلاقته بجنسهم ومستواهم الاجتماعي / الاقتصادي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ١٩٩٥ .

٢٣. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، دار إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

٢٤. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧.

٢٥. البياتي ، منى زهير ، أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٥ .

٢٦. التميمي ، عواد جاسم وباقر جواد محمد الزجاجي ، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي ، مشكلات ومقترحات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ، تونس ، ٢٠٠٤ .

٢٧. التميمي ، ميسون علي جواد ، أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني معاهد إعداد المعلمات في بغداد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ .

٢٨. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين ، تحقيق : إبراهيم شمس الدين ، ط١ ، منشورات مؤسسة الاعلمي ، بيروت ، ٢٠٠٣ .

٢٩. جزاع ، عبد الله ، وصالح جاسم ، دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى قياسها لمراحل التعليم العام بالكويت ، المجلة التربوية ، المجلد ٣ ، العدد ١ ، ١٩٨٦ .

٣٠. الحاج ، عيسى مصباح وآخرون ، التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات ، ترجمة : الحاج عيسى ، ط١ ، مؤسسة الكويت للتقويم العلمي ، الكويت ، ١٩٨٣ .

٣١. حسين ، طه ، في الأدب الجاهلي ، ط١٦ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٣٢. الحصري ، أبي إسحاق بن علي ، زهد الأدب ، مفصل ومشروح بقلم : زكي مبارك ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الجيل ، لبنان ، د.ت .

٣٣. حمادات ، محمد محسن محمد ، منظومة التعليم وأساليب تدريس الرياضيات اللغة الانكليزية الكيمياء الأنشطة التعليمية تكنولوجيا التعليم تدريب أبداع نظام الجودة ، ط١ ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ .

٣٤. حميدة ، إمام مختار وآخرون ، تدريس الدراسات الاجتماعية ، ج١ ، ط١ ، مكتبة زهراء الشرف ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٣٥. حنفي ، راضي فوزي ، صعوبات تدريس الأدب في المرحلة الإعدادية ، جامعة الحدود الشمالية ، ٢٠١١ .

٣٦. الحنفي ، عبد المنعم ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط٢ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٧٨ .

٣٧. الحيلة ، محمد محمود ، مهارات التدريس الصفي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٧ .

٣٨. ـــ ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٨ .

٣٩. الحيلة ، محمد محمود ، مرعي ، توفيق ، طرائق التدريس العامة ، دار الشروق للطباعة ، عمان ، ٢٠٠٨ .

٤٠. الخالدي ، سندس عبد القادر ، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، مجلة الفتح ، العدد ٤ ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٩ .

٤١. الخليلي ، خليل يوسف ، مفاهيم العلوم العامة والصحة للصفوف الأربعة الأولى ، ط١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية العربية اليمنية ، ١٩٩٥ .

٤٢. الخليلي ، خليل يوسف ، وعبد اللطيف حسين حيدر وآخرون ، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، ط١ ، دار العلم ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٦ .

٤٣. الخوالدة ، سالم عبد العزيز ، فاعلية التدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي ، بحث قيد النشر ، المجلة التربوية ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٤٤. ـــــ ، مجلة العلوم التربوية للمناهج والتدريس ، جامعة دمشق ، المجلد ٢٤ ، ٢٠٠٨ .

٤٥. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون ، طرائق التدريس العام ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية العربية اليمنية ، صنعاء ، ١٩٩٦ .

٤٦. داود ، عزيز حنا وأنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .

٤٧. داود ، محمد محمد ، معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

٤٨. الدباغ ، فخري وآخرون ، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين ، مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٣ .

٤٩. دروزة ، أفنان نظير ، أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس تصميم التعليم دراسات وبحوث وتطبيقات ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٥٠. الدليمي ، إحسان عليوي وعدنان المهداوي ، القياس والتقويم ، ط١ ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، العراق ، ٢٠٠٢م .

٥١. الدليمي ، طه علي حسين ، تدريس اللغة العربية ، مجلة الأستاذ ، العدد ٦ ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٩٥ .

٥٢. ـــــ ، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية ، عالم الكتاب الحديث ، أربد ، ٢٠٠٩ .

٥٣. الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه حسين ، طرائق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٩ .
٥٤. ـــــ ، طرائق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤ .
٥٥. دين ، ر . ستيزر ، تكوين المفاهيم والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ، ترجمة : نجم الدين علي وشاكر العبيدي ، مطبعة التعليم بالموصل ، العراق ، ١٩٩٠ .
٥٦. الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر ، مختار الصحاح ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٢ .
٥٧. الزبيدي ، السيد محمد مرتضى الحسيني ، تاج العروس في جواهر القاموس ، تحقيق : عبد العليم الطنطاوي ، ج٤ ، ب.ت .
٥٨. ـــــ ، تاج العروس في جواهر القاموس ، تحقيق : علي الهلالي ، ج٢ ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٢٠٥هـ .
٥٩. زغلول ، عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد ، سيكولوجية التدريس الصفي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .
٦٠. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام ، مناهج البحث التربوي ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٨١م .
٦١. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ومحمد الياس بكر وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٨١م .
٦٢. زيتون ، عايش محمود ، طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية ، ط١ ، دار عمار للنشر ، عمان ، ١٩٨٦ .
٦٣. زيتون ، كمال عبد الحميد ، تدريس العلوم من المنظور البنائية ، المكتب العلمي للحاسوب والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠ .
٦٤. ـــ ، أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٤ .

٦٥. الزيود ، نادر فهمي وهشام عادل عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والطباعة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨م .
٦٦. الزيود ، نادر فهمي وآخرون ، التعلم والتعليم الصفي ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ .
٦٧. الساموك ، سعدون محمود ، والشمري ، هدى علي جواد : مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥ .
٦٨. سرايا ، عادل ، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى ، ط١ ، مكتبة العربي للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .
٦٩. سعاد ، جودت احمد ، وجمال يعقوب يوسف ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٤ .
٧٠. ـــــ ، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط١ ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٨٨ .
٧١. السعدون ، عادل علي ناجي ، اثر الأساليب العلاجية للتعليم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣.
٧٢. سلامة ، عبد الحافظ محمد ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ .
٧٣. سلامة ، عادل وآخرون ، طرائق تدريس العامة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ .
٧٤. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦١ .
٧٥. السيد ، سميرة احمد ، الطفل وتكوين المفاهيم ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣ ، المجلد ٤ ، عمان ، ١٩٨٦ .

٧٦. الشربيني ، زكريا ، وصادق يسرية ، نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح وتجارب الطفل ما قبل المدرسة ، ط١ ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٧٧. شعيب ، حسيب ، طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ط١ ، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٨ .

٧٨. الشمري ، ثائر حسين ، اثر استخدام الأنموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ .

٧٩. الشيرازي ، السيد حسن ، العمل الأدبي ، دار الصادق ، بيروت ، ١٩٦٩ .

٨٠. صاحب ، إقبال مطشر عبد ، وجاسم ، أشواق نصيف ، ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١ .

٨١. صباريني ، محمد سعيد ، وقاسم محمد ، فعالية استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي ، الفهم العلمي الصحيح لمفاهيم الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٩٤ ، السنة الرابعة عشر ، الأردن ١٩٩٤ .

٨٢. صليبا ، جميل ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، د.ت .

٨٣. الطنطاوي ، عفت مصطفى ، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجيات تقويمية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٨٤. الطيطي ، محمد صمد ، البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها ، ط١ ، در الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٨٥. ـــــ ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

٨٦. عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

٨٧. عاقل ، فاخر ، معجم العلوم النفسية ، ط١ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٨ .

٨٨. العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد ، ١٩٧٨ .

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

٩٠. عبد الرحمن ، أنور حسين وفلاح محمد حسن الصافي ، طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية ، ط١ ، دار التأميم ، بغداد ، ٢٠٠٧ .

٩١. عبد اللطيف ، زينب محمد بيومي ، فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مصر ، ٢٠٠٢ .

٩٢. العزاوي ، نعمة رحيم ، أصول تدريس النصوص الأدبية ، وزارة التربية المديرية للإعداد والتدريب ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد ، ١٩٨٨ .

٩٣. العساف ، صالح بن حمد ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط١ ، مطبعة العبيكات ، الرياض ، ١٩٨٩ .

٩٤. عطية ، محسن علي ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

٩٥. ـــ ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٩ .

٩٦. علام ، صلاح الدين محمود ، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث التربوية والنفسية ، مطبعة الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٩٧. ـــــ ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .
٩٨. علوان ، بسمة محمد ، إعداد كراس للتجارب العلمية وقياس أثره في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الثاني متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٢ .
٩٩. العمر ، بدر عمر ، المتعلم في عام النفس التربوي ، ط١ ، مطابع الكويت ، الكويت ، ١٩٩٠ .
١٠٠. العناني ، حنان عبد الحميد ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .
١٠١. عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .
١٠٢. العيسوي ، جمال مصطفى ، ومحمد محمود محمد موسى وعبد الغفار محمد الشيرازي ، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية ، ٢٠٠٥ .
١٠٣. غباري ، ثائر أبو شعرة ، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .
١٠٤. الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مطبعة مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م .
١٠٥. فريدرك . هـ ، بل ، طريقة تدريس الرياضيات ، ترجمة : محمد أمين المغني وممدوح محمد سليمان ، مراجعة : وليم تارخروس عبيد ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٤ .
١٠٦. قطامي يوسف ، سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي ، ط١ ، دار الشروق للنشر ، عمان ، ١٩٨٩ .
١٠٧. قطامي ، يوسف وآخرون ، تصميم التدريس ، دار الفكر للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥ .

١٠٨. قطامي يوسف ، نايفة ، قطامي ، نماذج التدريس الصفي ، ط١ ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٣ .

١٠٩. ليبمان ، ماثيو ، المدرسة وتربية الفكر ، ترجمة : إبراهيم يحيى الشهابي ، منشورات وزارة الثقافة السورية ، دمشق ، ١٩٩٨ .

١١٠. مارون ، يوسف ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ٢٠٠٨ .

١١١. محمد ، محمد جاسم ، نظريات التعلم ، ط٢ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

١١٢. محيي الدين ، توق ، عبد الرحمن عدس ، أساسيات العلم التربوي ، دار جون وايلي وأبنائه ، نيويورك ، ١٩٨٤ .

١١٣. المرسومي ، عهود سامي ، اثر إستراتيجية سوم (Swom) في تحصيل الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠١٠ .

١١٤. مرعي ، توفيق احمد ، الحيلة محمد محمود ، طرائق التدريس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢ .

١١٥. مركز إدراك ، alaseyyam aktoob . com ، أبو ظبي ، ٢٠٠٥ .

١١٦. المزوري ، سعاد حامد سعيد ، أثر أسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٦ .

١١٧. مطر ، فاطمة خليفة ، بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصحيحها ، وقائع ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٨ .

١١٨. معلوف ، لويس ، المنجد في اللغة ، ط٣٧ ، مطبعة غدير ، ١٤٢٣هـ .

١١٩. مقلد ، محمد محمود ، كيف تصوغ هدفاً سلوكياً؟ لتطبيق في مجال اللغة العربية ، رسالة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٩٤ .

١٢٠. ميرل وتينسون ، تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي ، ترجمة : محمد صمد الطيطي ، دار الأمل ، اربد ، ١٩٩٣ .

١٢١. نزال ، شكري حامد ، مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقرر للعام ١٩٩٩ –٢٠٠٠ وأثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة العلوم التربوية للدراسات ، المجلد ٢٩ ، العدد١ ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، ٢٠٠١ .

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

١٢٣. ـــ ، علم النفس التربوي ، ط٩ ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٧م .

١٢٤. نشوان ، يعقوب ، مستوى معرفة معلمي العلوم في الأردن للمفاهيم العلمية وطرق تعليمها ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد ٩ ، العدد٢ ، ١٩٨٩ .

١٢٥. نصيرات ، صالح محمد ، طرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٦ .

١٢٦. النويهي ، محمد ، ثقافة الناقد الأدبي ، ط١ ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٩ .

١٢٧. الهاشمي ، عابد توفيق ، الموجه الغني لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الرشاد ، بغداد ، ١٩٧٢ .

١٢٨. الهاشمي ، عبد الرحمن والدليمي ، طه علي حسين ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٨ .

١٢٩. الهيبة ، مصطفى ، البحث العلمي ، المنهجية العلمية ، اسلوب البحث العلمي – المناهج المستخدمة ، بحث مصغر ، اكاديمية العلوم الانسانية ، المغرب ، ١٩٩٩ ، منشور على الموقع الالكتروني :
http//www.badnia . net /vb / showthread . php

المصادر الأجنبية :

130 . Ausubel , D. P. : In defence of Advance organizers Areply to the critice , Review of Educational Research , Vol 148 , No2 , 1978 .

131 . Beyer , Barry , K. , Teaching thinking in studies using inquiry the classroom , Ohio charles , E. , Merril publishing company , 1979 .

132 . Brown , H.D. principle of language Learning & Teaching now jerser Prentice – Hall , 1989 .

133 . Bloom , B. Shatinas , J. and maolousg , Hand book on formative and summative Evaluation of student learning , Newyork mcgraw Hill , 1971 .

134 . Drerfus , Jung wirth , Eliovitch , Applying the cognitive conflict for conceptual change – some Implications , Difficulties . and problems . Science Education , 74 (5) , 1990.

135 . Good . C.V. : Dictonary of Education , 3 did New york , mcgream – Hill , 1973 .

136 . Hewson , P. W. , construetivism and refective practice in science teacher aducationl . Monter mesa & J. ve2 Jeremias (Eds) has didacticas especificas en aformacion del prof esorado , (1) , 1983 .

137 . Taba , Hilda . Teachers Hand book for Elementar , social social . Studies Addi sonweslex publishing cinc , inc , Reading massachuetts , 1967 .

138 . Treagust , D.& et. al , (1996) using an Analogical Teaching Approach to Engender conceptual change . International Journal J. (2000) Teaching secondary school , Science : Strategies foe Developing scientific literacy , 7th edition , New Jersey merrill , Animprint of prentice Hall .

139 . Livingaton , J.A. : Metacognition : Anover view , Retried , 1977 .

140 . Scanell , D. : Testing and Measurement in the classroom , Boston , 1975 .

141 . Smith , B. & Anderson " Teaching straegies with conceptual change Learing seience , dournal of research in seience teaching , Vol . 30 , no , 2 , 1993 .
142 . Novak , J. Understanding the Learning process and Effrctiveness of teaching methods in the classroom . Laboratory and fied , Science Education , 60 (4) , 1976 .
143 . Posner . G.J. & other , Aeeommodation of dseientifie conception to word a theory of conceptual change , dournal of seience Education , Vol (61) N02 , 1982 .
144 . Ralph , E. Martin and Etal : Teaching science for all children , Library of Lougress Bosto , 1994 .
145 . Woodruff , A.D. Basic concepts of teaching , can , Francisco , chandier , publishing , 1961 .

ملحق (١)

جمهورية العراق
وزارة التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / ١
قسم التخطيط التربوي
العدد : ٩١١
التاريخ : ٦ / ١٠ / ٢٠١١

إلى/ ثانوية اعياد الربيع للبنين

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة الى كتاب و زارة التعليم العالي والبحث العلمي /جامعة ديالى/كلية التربية /الاصمعي وحدة الدراسات العليا ذي العدد د ع/٢٣١٠في ٢٠١١/٩/٢٧

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (صبار سعود عبد)قسم (العلوم التربوية والنفسية)لاجراء بحثه المسوم (اثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص) عندزيارته لمدرستكم

.... مع التقدير

إيمان عصي ذياب
مدير التخطيط التربوي
٢٠١١ / ١٠ / ٦

نسخة منه الى /
مكتب السيد المعاون مع التقدير
التخطيط التربوي /البحوث والدراسات
السيد

ملحق (٢)

استمارة معلومات حول طلاب مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة

الاسم : .....

التحصيل الدراسي للاب : .....

التحصيل الدراسي للام : .....

المواليد : اليوم [ ] الشهر [ ] السنة [ ]

ملحق رقم (٣)

درجات اختبار الذكاء

لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجات	ت	الدرجات	ت	الدرجات	ت	الدرجات
١	٢٨	١٦	١١	١	٢١	١٦	٤٤
٢	٢٠	١٧	٣٢	٢	١٦	١٧	٣٨
٣	١٤	١٨	١٦	٣	٥٠	١٨	٣٦
٤	٢٢	١٩	٣٦	٤	٤٠	١٩	٥١
٥	١٧	٢٠	٣٦	٥	٣٥	٢٠	٣٧
٦	٥٠	٢١	٣٥	٦	١٥	٢١	٤٦
٧	٤١	٢٢	١٦	٧	١٥	٢٢	٣٦
٨	٣٥	٢٣	٤٥	٨	١٣	٢٣	٣٣
٩	٣٧	٢٤	٣٨	٩	٤٠	٢٤	٣٥
١٠	١٠	٢٥	١٦	١٠	٢٨	٢٥	٣٥
١١	٤٧			١١	٣٤		
١٢	٤٢			١٢	٤٨		
١٣	٥١			١٣	٤٠		
١٤	٤٣			١٤	١٧		
١٥	٣٨			١٥	٣٣		

ملحق رقم (٤)

أعمار طلاب مجموعتي البحث

محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
١	١٨٠	١٦	١٩٢	١	١٩٢	١٦	٢٠٤
٢	١٦٨	١٧	١٩٢	٢	٢٠٤	١٧	١٩٢
٣	١٩٢	١٨	١٨٠	٣	٢٠٤	١٨	١٨٠
٤	٢٠٤	١٩	١٩٢	٤	١٩٢	١٩	٢٠٤
٥	٢٠٤	٢٠	١٩٢	٥	٢٠٤	٢٠	١٨٠
٦	١٩٢	٢١	٢٠٤	٦	٢٠٤	٢١	١٨٠
٧	٢٠٤	٢٢	١٨٠	٧	٢٠٤	٢٢	٢٠٤
٨	٢٠٤	٢٣	٢٠٤	٨	١٩٢	٢٣	٢٠٤
٩	١٩٢	٢٤	٢٠٤	٩	١٦٨	٢٤	١٨٠
١٠	١٨٠	٢٥	١٦٨	١٠	١٩٢	٢٥	٢٠٤
١١	١٨٠			١١	١٩٢		
١٢	١٨٠			١٢	١٩٢		
١٣	٢٠٤			١٣	١٩٢		
١٤	٢٠٤			١٤	١٩٢		
١٥	٢٠٤			١٥	١٩٢		

ملحق رقم (٥)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية للصف الثاني متوسط للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٨	١٦	٧٥	١	٦٨	١٦	٦٢
٢	٦١	١٧	٨٠	٢	٧٢	١٧	٧٠
٣	٩٤	١٨	٦٧	٣	٦٥	١٨	٦٤
٤	٧٤	١٩	٨٠	٤	٧٧	١٩	٦١
٥	٦٧	٢٠	٧٥	٥	٧٣	٢٠	٥٨
٦	٧٩	٢١	٨٧	٦	٩١	٢١	٨٠
٧	٧٢	٢٢	٧٧	٧	٧٥	٢٢	٧٠
٨	٦٤	٢٣	٧٥	٨	٨١	٢٣	٦٠
٩	٦٩	٢٤	٧٥	٩	٧٨	٢٤	٦٠
١٠	٧٧	٢٥	٧٢	١٠	٧٠	٢٥	٧٧
١١	٦١			١١	٦٠		
١٢	٧٠			١٢	٧٦		
١٣	٧٠			١٣	٦٠		
١٤	٧٩			١٤	٨١		
١٥	٧٩			١٥	٦٨		

ملحق (٦)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في هذه الدراسة

مرتبة حسب ألقابهم العلمية

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
١	أ.د اسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية
٢	أ.د جمعة رشيد الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
٣	أ.د حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٤	أ.د حسن علي فرحان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
٥	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
٦	أ.د صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
٧	أ.د عادل عبد الرحمن العزي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية
٨	أ.د عبد الرزاق عبد الله زيدان	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
٩	أ.د عواد جاسم محمد التميمي	منهاج وطرق تدريس	متقاعد
١٠	أ.د فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
١١	أ.د مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
١٢	أ.م.د حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
١٣	أ.م.د خالد جمال حمدي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
١٤	أ.م.د خالد خليل إبراهيم	طرائق تدريس القرآن الكريم	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
١٥	أ.م.د رحيم حسن العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
١٦	أ.م.د رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
١٧	أ.م.د رقية عبد الائمة العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
١٨	أ.م.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
١٩	أ.م.د سندس الخالدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات
٢٠	أ.م.د ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
٢١	أ.م.د عفاف حسن محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
٢٢	أ.م.د علي محمد العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
٢٣	أ.م.د ماجدة عبد الاله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات
٢٤	أ.م.د محسن حسين الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية الأساسية

ملحق (٧)

المفاهيم الأدبية التي درست لطلاب مجموعتي البحث

ت	المفهوم
١	دجلة الخير
٢	الشوق والحنين
٣	حب الوطن
٤	الخيال
٥	الجزيرة
٦	الامنية
٧	اسلوب المحتل مع الشعوب الامنة
٨	الحذر
٩	الاصلاح والتدبير والمساعدة
١٠	التفاؤل وحب الحياة
١١	طعم الحرية
١٢	الامل بالمستقبل الواعد
١٣	ألم المرض
١٤	الجهل
١٥	معاناة الفقر
١٦	الامان والراحة
١٧	شرف الشموخ
١٨	حلاوة الصبر
١٩	القوميات
٢٠	المحبة وعدم التفرقة
٢١	الوحدة
٢٢	الوصية
٢٣	الموت
٢٤	اليتيم والفقير

ملحق رقم (٨)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة استطلاع أراء الخبراء حول المعلومات السابقة

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص) ، ولاغراض التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، اعد الباحث اختبار للتعرف على المعلومات السابقة في مادة الادب والنصوص لصف الثاني المتوسط .

وبالنظر الى ما تعهد الباحث فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلاً عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، يضع الباحث بين ايديكم فقرات الاختبار ، يرجى تفضلكم بقراءة هذه الفقرات ، وابداء ملاحظاتكم السديدة وتقدير صلاحيتها للتعرف على المعلومات السابقة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث) .

وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات ترونه انها تفيده .

جزاكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم

الباحث

صبار سعود عبد

ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

اختبار معلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص للصف

الثاني المتوسط ، وتعليماته

تعليمات الاختبار :

١. دون اسمك وصفك وشعبتك في المكان المخصص من ورقة الاجابة .

٢. بين يديك اختبار يتكون من (٧٢) فقرة اختبارية ، الهدف منه قياس مدى اكتساب طلاب عينة البحث للمفاهيم الادبية السابقة للموضوعات التي تمت دراستها في الصف الثاني المتوسط من العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) المطلوب منك الاجابة عن الفقرات الاختبارية كافة من غير ترك أيٍّ منها .

٣. الاجابة على ورقة الاختبار نفسها .

الاسم :

الصف :

الشعبة :

اختبار المعلومات السابقة في مادة الادب والنصوص للصف الثاني متوسط :

ضع دائرة O حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي تراها صحيحة فيما يأتي :

مثال محلول :

يعد الشاعر محمد مهدي البوصيري من الشعراء :

أ . الجاهليين .

ب . العباسيين .

ج) الراشدين .

د . المخضرمين .

١ . تعد نازك الملائكة من رواد الشعر .

أ. الحر

ب. العمودي

ج. الحر والعمودي

د . شعر التفعلية

٢ . قامت حركة التجديد في الشعر:

أ. العربي الحديث

ب. العباسي

ج. الأموي

د . الجاهلي

٣ . قال الشاعر : في دجلة الليل العميق

رأسه النشوان القوة هشيما

إن معنى كلمة (النشوان) الواردة في البيت الشعري هي :

أ. متكسرا

ب. المبتهج

ج. القوا

د . خيال

٤ . قال الشاعر : فما لعينيك إن قلت اكففا همتا :

ان عجز البيت الشعري هو :

أ . ما بين منسجم منه ومضطرم .

ب . وما لقلبك إن قلت اشفقت بيهم .

ج . لولا الهوى لم ترف دمعاً على طلل .

د . والحب يعترض الذات بالالم .

٥ . صاحب البردة المباركة هو :

أ . شرف الدين ابو عبد الله .

ب . عبد الله بن سليمان .

ج . محمود درويش .

د . نازك الملائكة .

٦ . قال محمود درويش : لا تنس من يرضعون الغمام

معنى (الغمام) هو :

أ . الغيوم .

ب . مجالاً .

ج . طعام .

د . بقايا اثار .

٧ . مطلع قصيدة في (سبيل الوطن) لمعروف عبد الغني الرصافي هو :

أ . أماآن أن تنسى من القوم اضغان ... فيبنى على أُس المؤاخاة بنيان

ب . علام التعادي لاختلاف ديانة ... وإن التعادي في الديانة عدوان

ج . كتابان لم ينزلهما الله ربنا ... على رسوله الا ليسعد إنسان

د . ايحسب الحب إن الحب منكتم ... ما بين منسجم منه ومضطرب

٨ . قال الشاعر : فتعمر بلدان وتأمن قطان

ان صدر البيت الشعري هو :

أ . اذا جمعتنا وحدة وطنية .

ب . وما ضر لو كان التعاون ديننا .

ج . اذا القوم عمتهم أمور ثلاثة .

د . لا تنس قوت الحمام .

٩ . شعب الخيام الذين قصدهم محمود درويش هم شعب :

أ . العراق .

ب . مصر .

ج . فلسطين .

د . سوريا .

١٠ . الشاعر الذي استخدم الشعر الاجتماعي الاصلاحي هو :

أ . معروف عبد الغني الرصافي .

ب . محمود درويش .

ج . بدر شاكر السياب .

د . نازك الملائكة .

١١ . معنى كلمة (يهمس) هو :

أ . الكلام الخافت في الاذن .

ب . حشود .

ج . الساكنة الهادئة .

د . الكلام الظاهر .

١٢ . الشخص الذي انتصر على الحاكم الضحاك هو :

أ . بيكس .

ب . زيور .

ج . كاوة .

د . محمود درويش .

١٣ . يعلل الشاعر محمد البوصيري بكاءه على امر مهم وذلك :

أ . لشدة الآلام والآمال بين دمع هطال وقلب خفاق .

ب . العاطفية الجياشة تجاه رمز عظيم هو الرسول محمد ﷺ .

ج . لبيان المرض للناس .

د . لحسرته على التعايش مع ابناء جنسه بسلام وامان .

١٤ . طيف الشهيد له صورتان جسدتهما الشاعرة نازك الملائكة في قصيدتها هما :

أ . الوهم والخيال .

ب . الشذا وجيش عتيد .

ج . جمالاً ونقاء .

د . حشود .

١٥ . استعمل الشاعر محمود درويش اساليب لغوية متنوعة منها :

أ . الحس العاطفي .

ب . المتناقضات .

ج . الدعوة الى حب الذات .

د . الدعوة الى الوئام والسلام .

١٦ . قال الشاعر عبد الله كوران :

وسيفر بردُ الشتاء كسيحاً
وتذوب الثلوج
ما معنى (كسيحاً)
أ . الهمس .
ب . المقعد المعوق الأرجل .
ج . حشود .
د . الكلام الخافت قرب الاذن .

١٧ . استعمل الإمام البوصيري في قصيدة البردة نوعاً من انواع الاغراض الشعرية هو :
أ . الحسي .
ب . العذري .
ج . العفيف .
د . الحماسة .

١٨ . دعا الشاعر محمود درويش في قصيدته الى أمرين هما :
أ . الوئام والسلام .
ب . العطف والمحبة .
ج . نبذ الظلم .
د . حب الذات .

١٩ . يبرز في قصيدة الشهيد لنازك الملائكة طابع!
أ . التضحية والفداء .
ب . قصة تسرد من الخيال .
ج . العمل لحب الدنيا .
د . الخيال الحزين والصور الشعرية .
٢٠ . صاحب قصيدة (السيف والقلم) هو الشاعر :
أ . محمود درويش .

ب . نازك الملائكة .

ج . الشيخ علي الشرقي .

د . محمد مهدي البوصيري .

٢١ . معنى التعبير الأدبي هو :

أ . اقتناء الكتاب .

ب . المطالعة الأدبية .

ج . التعبير عن الاحماس .

د . التعبير الادبي .

٢٢ . الوصية من الفنون .

أ . الشعرية .

ب . النثرية .

ج . الوجداني .

د . التمثيلي .

٢٣ . قال الإمام الحسن عليه السلام : " الصبر صبران ....."[١]

أ . الصبر عند المصيبة .

ب . صبر على ما تكره وصبر عما تحب .

ج . الصبر عما نهى الله عنه .

د . صبر نبي الله ايوب عليه السلام على الابتلاء .

٢٤ . نستخلص من الحكاية التي عنوانها (رب ضارة نافعة) .

أ . القراءة والاطلاع .

---

(١) ابو القاسم الاصفهاني ، اسماعيل بن محمد بن الفضل بن علي القرشي (ت٥٣٥هـ) ، الترغيب والترهيب ، تحقيق : ايمن صالح بن شعبان ، دار الحديث للطباعة ، ط١ ، ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م ، ص٢٩٤

ب . الحكمة من الموضوع وضع حلولاً للمشكلات .
ج . تسلية الأنفس .
د . اخذ العبرة والدرس منها .

٢٥ . قال الشاعر : إني امرؤ في الوفاء سجية
عجر البيت الشعري هو :
أ . فعددت قولهم من الاخلال .
ب . وفعال كل مهذب مفضال .
ج . انت من قوم كرام .
د . نوروزي خضرة الربيع

٢٦ . صور الكاتب الكواكبي الحاكم المستبد بالوصي :
أ . الخائن القوي على أيتام أغنياء يتصرف في أموالهم وأنفسهم كما يهوى.
ب . الصادق المتعفف على الأيتام .
ج . الصادق العارف لحقوق العباد .
د . الخامل الخامد ضائع القصد .

٢٧ . معنى كلمة (الاعتساف) هو :
أ . غير مستنيرة .
ب . الظلم .
ج . كمال العقل .
د . الفشل .

٢٨ . الآيات القرآنية التي تحذر الإنسان من التبذير والتقتير في قوله تعالى :

أ . قال تعالى : ﴿وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ﴾[١] .

ب . قال تعالى : ﴿هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ﴾ [٢] .

ج . قال تعالى : ﴿يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا﴾[٣] .

د . قال تعالى : ﴿وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَباً جَنِيّاً﴾[٤] .

٢٩ . يدفع الإنسان الى التعايش مع أبناء جنسه بسلام وآمان :

أ . الدين الإسلامي .

ب . الطبيعة .

ج . التعامل البشري .

د . الطبيعة والدين .

٣٠ . قال الشاعر : فيبى على أسس المؤاخاة بنيان

إن صدر البيت الشعري هو :

أ . أماآن أن تنسى من القوم أضغان .

ب . علام التعادي لاختلاف ديانة .

ج . اذا القوم عمتهم أمر ثلاثة .

د . في رجوع وانتظار .

٣١ . صاحب قصيدة (الشهيد) هو الشاعر :

أ . محمود درويش .

ب . نازك الملائكة .

ج . الشيخ علي الشرقي .

د . محمد مهدي البوصيري .

٣٢ . قال الشاعر : وصباحاً دفنوه

---

(١) سورة الاسراء الاية : ٢٩ .

(٢) سورة آل عمران الاية : ٣٧ .

(٣) سورة آل عمران الاية : ٣٧ .

(٤) سورة مريم الاية : ٢٥ .

إن عجز البيت الشعري هو :

أ . حملوا أعباءها ظهر العمود .

ب . وعقابيل الجريمة .

ج . وأحالوا حقدهم فوق ثراه .

د . سأجعله حفلاً زاهياً .

٣٣ . قالت نازك الملائكة : طيفة أثبت من جيش عنيد ، معنى (طيف) هو :

أ . أخفوه .

ب . خيال .

ج . الساكنة الهادئة .

د . الهمس .

٣٤ . من هو صاحب البيت الشعري الآتي :

سأحتفل بعيد شعبي المقدس ... نوروزي خضرة ربيع

أ . نازك الملائكة.

ب . محمود درويش .

ج . عبد الله كوران .

د . البوصيري .

٣٥ . ديوان قرارة الموجة لشاعر هو :

أ . ابراهيم طوقان .

ب . عبد الله كوران .

ج . محمود درويش .

د . نازك الملائكة .

٣٦ . قال الشاعر (جحافل الظلمة تندحر) معنى (جحافل) هو :

أ . متكسراً .

ب . القبور .

ج . الحشود .

د . الهمس .

٣٧ . أجمل تعبير عن الحرية :

أ . الحرية شمس ينبغي ان تشرق في كل نفس .

ب . الحرية جميلة .

ج . لا بأس بالحرية .

د . الحرية تريح النفس .

٣٨ . صاحب قصيدة (في سبيل الوطن) هو الشاعر :

أ . عبد الله كوران .

ب . معروف عبد الغني الرصافي .

ج . محمود درويش .

د . ابراهيم طوقان .

٣٩ . قال الشاعر : علام التعادي لاختلاف ديانة

إن عجز البيت الشعري هو :

أ . فيبنى على أسّ المؤاخاة بنيان .

ب . مزجت دمعاً جرى من مقلة بدم .

ج . وان التعادي في الديانة عدوان .

د . مني إليك ولو أنصفت لم تلم .

٤٠ . أشهر كتاب ألفه الجاحظ هو :

أ . الصداقة والصديق .

ب . الزرع والنخيل .

ج . المحاسن والاضداد .

د . البخلاء .

٤١ . مطلع قصيدة (في سبيل الوطن) للرصافي هو :

أ . علام التعادي لاختلاف ديانة .

ب . لا تنسى من يرضعون الغمان .

ج . أماآن أن تنسى من القوم اضغان .

د . سأجعله حفلاً زاهياً .

٤٢ . قال الشاعر : هذب يراعك وانصر دولة القلم ، معنى (هذب) هو :

أ . شدة الشوق .

ب . مجال .

ج . صف .

د . جمال .

٤٣ . صاحب قصيدة (رثاء الأم) هو الشاعر :

أ . محمود درويش .

ب . نازك الملائكة .

ج . الرصافي .

د . الشريف الرضي .

٤٤ . مطلع قصيدة (البردة المباركة) للبوصيري هو :

أ . واهلوا حقدهم فوق ثراه ... عارهم ظنوه لن يبقى شذاه .
ب . ابكيك لو نقع الغليل بكائي ... واقول لو ذهب مقال بدائي .
ج . جحافل الظلمة تنحدر ... والفجر الاخضر يغطي ارض شعب.
د . امن تذكر جيران بذي سلم ... مزجت دمعاً جرى من مقلة بدم .

٤٥ . جارى البوصيري بعض الشعراء المحدثين مثل :
أ . نازك الملائكة .
ب . احمد شوقي .
ج . أنور خليل .
د . الشيخ علي الشرقي .

٤٦ . قال الشاعر : لو كان بالصبر الجميل عزائي
صدر البيت الشعري هو :
أ . كم عبرةٍ موهتها بأناملي .
ب . ان الجمال معادن ومناقب وارثن مجدا .
ج . وأعوذ بالصبر الجميل تعزياً .
د . فتكسب عزاً بالتناصر أوطان .

٤٧ . والد الشاعر البوصيري في :
أ . العراق .
ب . مصر .
ج . سوريا .
د . فلسطين .

٤٨ . صاحب قصيدة (الجمال) الشاعر هو :

أ . الشيخ علي الشرقي .

ب . الشريف الرضي .

ج . معروف عبد الغني الرصافي .

د . عمرو بن معدي .

٤٩ . من أشهر كتب الشيخ علي الشرقي هو :

أ . البخلاء .

ب . نهج البلاغة .

ج . مروج الذهب .

د . تاريخ الطبري .

٥٠ . قال الشريف الرضي : أبكيك لو نقع الغليل بكائي

معنى (الغليل) هو :

أ . الساكنة الهادئة .

ب . حرارة العطش .

ج . كثيرة البر والإحسان .

د . شدة الشوق .

٥١ . والد الشاعر الرصافي في :

أ . بغداد .

ب . البصرة .

ج . الحلة .

د . سامراء .

٥٢ . اشتهر الشاعر الشريف الرضي في أغراض الشعر :

أ . الوجداني .
ب . التعليمي .
ج . التمثيلي .
د . الملحمي .

٥٣ . حدد الميزة التي يتصف بها الأسلوب الأدبي مما يأتي :
أ . الاستشهاد بالارقام والحقائق .
ب . امتزاج الافكار بالعاطفة .
ج . استعمال الالفاظ من معانيها الاصلية .
د . التزام الحياة ومراعاة الدقة والحكم الصادق .

٥٤ . صور الشاعر عمرو بن معدي رؤيته الى جمال الانسان في قصيدته :
أ . بشكله الخارجي .
ب . من خلال ردائه .
ج . من مكانته الاجتماعية .
د . من قيم يتصف بها .

٥٥ . قال البوصيري : امن تذكر جيران بذي سلم ، (معنى ذو سلم) هو :
أ . حدقة العين .
ب . مكان في الحجاز .
ج . من اسماء المدينة المنورة .
د . شدة الشوق .

٥٦ . قال الشاعر : ابكيك لو نقع الغليل بكائي

ان عجز البيت الشعري هو :

أ . منى الليل ولو انتصف لم تلم .

ب . فتكسب عزاً بالتناصر اوطان .

ج . فمن يقوى على سد طريقه .

د . وأقول لو ذهب المقال بدائي .

٥٧ . معنى كلمة (النوائب) هي :

أ . الحاجة .

ب . المصيبة .

ج . عادته

د . شدة الظلمة .

٥٨ . ولد الكاتب عبد الرحمن الكواكبي بمدينة :

أ . بغداد .

ب . بيروت .

ج . حلب .

د . القاهرة .

٥٩ . من اشهر مؤلفات الشاعر محمود درويش الشعرية هي :

أ . اوراق الزيتون .

ب . البيان والتبيين .

ج . المحاسن والاضداد .

د . قرارة الموجة .

٦٠ . ولد الشاعر عبد الله كوران في مدينة :

أ . بغداد .

ب . البصرة .

ج . حلبجة .

د . سامراء .

٦١ . صاحب قصيدة (فكر بغيرك) هو الشاعر :

أ . محمود درويش .
ب . البوصيري .
ج . نازك الملائكة .
د . الشيخ علي الشرقي .

٦٢ . قال الشاعر : لسان ، وأوطان ، وبالله إيمان
إن صدر البيت الشعري هو :
أ . وما ضر لو كان التعاون ديننا .
ب . فمن يقوي على سد طريقه.
ج . إذا القوم عمتهم أمور ثلاثة .
د . في أغانينا وفي صبر النخيل .

٦٣ . معنى كلمة (سراة أديم) هو :
أ . سطح الأرض .
ب . القلادة .
ج . مطمئن مع نفسه .
د . المكر والكيد .

٦٤ . في أحد الأبيات الشعرية الآتية دعا الرصافي فيه الى نبذ الخلافات الطائفية والدينية :
أ . إذا القوم عمتهم أمور ثلاثة ... لسان ، وأوطان ، وبالله إيمان .
ب . علام التعادي لاختلاف ديانة ... وأن التعادي في الديانة عدوان .
ج . جحافل الظلمة تتحدر ... والفجر الأخضر يغطي أرض شعب .
د . لولا الهوى لم ترق دمعاً على طلل ... ولا أرقت لذكر البان والعلم .

٦٥ . قال الإمام الحسن عليه السلام : إني ذقت الطيبات كلها فلم أجد أثقل من ...(*)

أ . الدَيْن .

ب . السفر .

ج . المرض .

د . الهم .

٦٦ . في أي الأبيات الشعرية الآتية ذكر الشاعر الشريف الرضي الموت :

أ . وأعوذ بالصبر الجميل تعزيا ... لو كان بالصبر الجميل عزائي .

ب . ما كنت اذخر في فداك رغيبة ... لو كان يرجع ميت بفداء .

ج . فأي اعتقاد مانع من اخوة ... بها قال إنجيل كما قال قرآن .

د . حملوا أعباءها ظهر العمود ... ثم القوه طعاماً للحود .

٦٧ . معنى كلمة (عفة) هي :

أ . حياء .

ب . نزاهة .

ج . صدقة .

د . مودة .

٦٨ . في أحد الأبيات الشعرية الآتية استخدم الشاعر الشريف الرضي الحياء فكان يبكي خفية اين تجد ذلك؟

أ . أعوذ بالصبر الجميل تعزياً ... لو كان بالصبر االجميل عزائي .

ب . ندمت ندامة لو ان نفسي ... تطاوعني اذن لقتلت نفسي .

ج . تبين لي سفاه الرأي مني ،،، لعمر الله حين كسرت قوسي .

د . طوراً تكاثرني الدموع وتارة ... اوى الى اكرومتي وحيائي .

(*) ابو القاسم الاصفهاني ، اسماعيل بن محمد بن الفضل بن علي القرشي (ت٥٣٥هـ) ، الترغيب والترهيب ، تحقيق : ايمن صالح بن شعبان ، دار الحديث للطباعة ، ط١ ، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م ، ص٢٩٤ .

٦٩ . قال الشاعر : بصيام يوم القيظ تلهب شمسه

إن عجز البيت الشعري هو :

أ . لو كان يرجع ميت بفداءه .

ب . وما ضر لو كان التعاون ديننا .

ج . وقيام طول الليلة الليلاء .

د . على كل حالٍ في المواطن أخوان .

٧٠ . قال الرصافي : أما أن تنسى من القوم اضغان ، معنى (اضغان) هو :

أ . أحقاد .

ب . أحلام .

ج . الظلم والذل .

د . الغيوم .

٧١ . مطلع قصيدة (رثاء الام) للشريف الرضي هو :

أ . ما كنت أذخر في فداك رغيبة ... لو كان يرجع ميت بغداد .

ب . أبكيك لو نقع الغليل بكائي ... وأقول لو ذهب المقال بدائي .

ج .هذب يراعك وانصر دولة القلم ... واحمل على الدهر في جند من الكلم .

د . رأسه النشوان القوه هشيماً ... وارقوا دمه الصافي الكريما .

٧٢ . في أحد الأبيات الشعرية الآتية وصف الشاعر مشاعر الذين فقدوا أمهاتهم أين تجد ذلك؟

أ . ما كنت أذخر في فداك رغيبة ... لو كان يرجع ميت بفداء .

ب . لو كان مثلك كل أم بره ... غنى البنون بها عن الاباء .

ج . واعوذ بالصبر الجميل تعزياً ... لو كان بالصبر الجميل عزائي .

د . جحافل الظلمة تندحر ... والفجر الاخضر يغطي ارض شعب .

ملحق رقم (٩)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة أراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة أهداف سلوكية لمحتوى موضوعات مادة الأدب والنصوص للصف الثالث المتوسط .

فقد اشتق الباحث هذه الأهداف من الأهداف العامة للمادة على وفق تصنيف بلوم بمستوياته الستة (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) ، ونظراً لما تعهد الباحث فيكم من دقة وسعة واطلاع في هذا المجال ، فضلاً عن ما تمتلكونه من خبرة ودراية يضع الباحث بين أيديكم الأهداف السلوكية لإبداء ملاحظاتكم السديدة في الحكم على صلاحيتها وصياغتها لمحتوى الموضوعات ومدى ملائمتها للمستويات المعرفية التي تقابلها ، ويرجو الباحث تزويده بتعديلاتكم المقترحة وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات ترونها تفيده .

جزاكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم

الباحث
صبار سعود عبد
ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

الموضوع الأول : الشاعر محمد مهدي الجواهري

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يتعرف على حياة الشاعر	معرفة			
٢	يعرف معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في القصيدة	فهم			
٣	يفهم المعنى العام للقصيدة	فهم			
٤	يعلل لماذا لقب الشاعر بـ(شاعر العرب الاكبر)	فهم			
٥	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٦	يستخرج الالفاظ البلاغية الورادة في القصيدة	تطبيق			
٧	يبين استعمال المعاني والصور الشعرية في أبيات القصيدة	تحليل			
٨	يقترح عنواناً للقصيدة	تركيب			
٩	يختار أجمل أبيات القصيدة	تقويم			

الموضوع الثاني : الشاعرة نازك الملائكة

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يتعرف على صفات الشاعرة	معرفة			
٢	يحفظ ست ابيات من القصيدة عن ظهر قلب	معرفة			
٣	يبين فائدة معرفة حياة الشاعرة نازك الملائكة	فهم			
٤	يحدد السمات الشعرية للشاعرة	فهم			
٥	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٦	يستخرج الالفاظ البلاغية الواردة في القصيدة	تطبيق			
٧	يبين اسباب تأمل الشاعرة في الوصول الى الجزيرة بزورق خيالي	تحليل			
٨	يبرز رأيه الشخصي في تضمين الشاعرة للعاطفة والاحساس والخيال الشعري في القصيدة	تركيب			

الموضوع الثالث : الشاعر محمد مهدي البصير

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يذكر تاريخ ولادة الشاعر	معرفة			
٢	يعرف الحكمة من قصيدة الصقر والحمام للشاعر	معرفة			
٣	يلخص لجؤ الشاعر الى القصائد الرمزية	فهم			
٤	يحدد الغرض الشعري للقصيدة	فهم			
٥	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٦	يبين المغزى السياسي الذي تناول في قصيدته المستعمرين في احتلال الشعوب المسالمة	تطبيق			
٧	يحلل الابيات التي كانت فيها انتهاك للحرية	تحليل			
٨	يلخص مضمون القصيدة	تركيب			
٩	يظهر اسلوب الشاعر النقدي في استخدام اللغة الشعرية	تقويم			

الموضوع الرابع : **الشاعر أبو القاسم الشابي**

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يعرف ميزة وموهبة الشاعر	معرفة			
٢	يعدد بعض الفنون الادبية التي استعملها الشاعر	معرفة			
٣	يحدد الاغراض الشعرية التي تميز الشاعر	فهم			
٤	يستنتج استخدام الشاعر رموز الطبيعة المعبرة	فهم			
٥	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٦	يستشهد ببعض الابيات الشعرية للشاعر	تطبيق			
٧	يبين ماذا كانت تشكل الطبيعة في القصيدة	تحليل			
٨	يتدرب على اصدار احكام حول القصيدة	تركيب			
٩	يحكم على ملائمة القصيدة للواقع الذي يعيشه	تقويم			

الموضوع الخامس : الشاعر احمد مطر

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يتعرف على حياة الشاعر	معرفة			
٢	يعرف معنى بعض المفردات الصعبة الواردة في القصيدة	معرفة			
٣	يعلل جمع الشاعر الأغراض الشعرية في القصيدة	فهم			
٤	يعلل تحول الشاعر من الشعر الغزلي الى الشعر السياسي	فهم			
٥	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٦	يطبق العبرة التي تحملها القصيدة	تطبيق			
٧	يبين براعة الشاعر في اختيار موضوع القصيدة	تحليل			
٨	يوضح ماذا يمثل القلم عند الشاعر	تركيب			
٩	يحدد ما اذا كان عنوان القصيدة ملائماً لمضمونها	تقويم			

الموضوع السادس : **الشاعر حسب الشيخ جعفر**

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يعرف حياة الشاعر	معرفة			
٢	يحفظ ستة ابيات من قصيدة الشاعر	معرفة			
٣	يلخص استخدام الشاعر لمظاهر الطبيعة	فهم			
٤	يحدد مواطن استعمال الشاعر الرموز النخلة والنهر والسفينة في القصيدة	فهم			
٥	يحدد عاطفة الشاعر التي تشكل الانتماء الروحي للأرض	فهم			
٦	يستنتج مدى إجادة الشاعر في استخدامه للفنون البلاغية في قصيدته	تركيب			
٧	يكتب ملخصاً أدبياً عن المدينة والريف	تركيب			
٨	يبين استعمال الصورة الشعرية مع العاطفة	فهم			
٩	يبين إجادة الشاعر في أسلوبه في القصيدة	تقويم			

الموضوع السابع : الشاعر أنور خليل

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يعرف حياة الشاعر	معرفة			
٢	يعرف معنى بعض المفردات الصعبة في القصيدة	معرفة			
٣	يعدد اهم الدواوين الشعرية التي كتبها الشاعر	فهم			
٤	يبين المراد من قصيدة اغنية عربية الى كرد ستان	فهم			
٥	يستخرج الالفاظ البلاغية من القصيدة	تطبيق			
٦	يقرأ القصيدة قراءة معبرة	تطبيق			
٧	يحدد أي بيت أشار الشاعر فيه الى وحدة العرب والكرد	تحليل			
٨	يلخص وصف الشاعر لجبال كردستان	تركيب			
٩	يقرر هل أجاد الشاعر في ربط موضوع القصيدة شكلاً ومضموناً	تقويم			

الموضوع الثامن : **الشاعر بدر شاكر السياب**

ت	الاهداف السلوكية : جعل الطالب بعد الانهاء من الدرس قادراً على أن	المستوى	صالح	غير صالح	بحاجة الى تعديل
١	يحدد الصفات الشخصية للشاعر	معرفة			
٢	يعلل سبب ترجمة حياة الشاعر	معرفة			
٣	يعلل عد الشاعر من رواد الشعر الحر	فهم			
٤	يعلل استعمال الشاعر اسلوب الوصية في القصيدة	فهم			
٥	يلقي القصيدة القاءاً معبراً	تطبيق			
٦	يعدد الأغراض الشعرية التي اشتهر بها الشاعر	تطبيق			
٧	يبين إجادة الشاعر في قصيدته	تحليل			
٨	يصف انسجام اللغة الشعرية التي استخدمها الشاعر مع العاطفة	تركيب			

ملحق رقم (١٠)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الادبية في مادة الادب والنصوص) ، تحقيقاً لذلك يتطلب اجراء البحث ان يعد الباحث خطتين تدريسيتين في موضوعات مادة الادب والنصوص ، التي تدرس في اثناء مدة التجربة ، لذلك اعدَّ الباحث خطط تدريسية لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة .

راجين تفضلكم بقراءة الخطط التدريسية التي اعدها الباحث ، والتثبت من مدى طلاحيتهما ومناسبتهما لعينة البحث ، وموضوعات الدراسة ، وإبداء ملاحظاتكم والتعديلات التي ترونها مناسبة .

جزاكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم

الباحث
صبار سعود عبد
ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الشاعر محمد مهدي الجواهري) لطلاب الصف الثالث المتوسط (المجموعة التجريبية) على وفق نصوص التغيير المفاهيمي

اليوم : **المادة : الأدب والنصوص** **الصف : الثالث المتوسط**

الموضوع : الشاعر محمد مهدي الجواهري **الشعبة : أ**

الحصة : الثانية

الأهداف العامة :

١. تدريب المتعلم على جودة النطق ، وسلامة الأداء ، وتمثيل المعاني ، ودقة فهمها .
٢. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ، ونقدها .
٣. تعويد المتعلم على إصدار الأحكام على النص الأدبي الذي يدرسه ، ويبدي رأيه الشخصي فيه استناداً الى أحكام موضوعية .
٤. تعليم المتعلم الاعتزاز بتراث أمته العربية ، والإسلامية ، وما فيها من قيم .
٥. تشجيع المتعلم على حفظ الآثار الأدبية ، والأقوال الجميلة .
٦. جعل المتعلم يتمتع بما في الأدب من جمال الفكرة ، وجمال الأسلوب ، وجمال العرض .

الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :

١. يتعرف على حياة الشاعر .
٢. يعرف معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في القصيدة .

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

٣. يفهم المعنى العام للقصيدة .
٤. يعلل لماذا لقب الشاعر بـ(شاعر العرب الاكبر) .
٥. يقرأ القصيدة قراءة معبرة .
٦. يستخرج الالفاظ البلاغية الواردة في القصيدة .
٧. يبين استعمال المعاني والصور الشعرية في أبيات القصيدة .
٨. يقترح عنواناً للقصيدة .
٩. يختار أجمل أبيات القصيدة .

الأهداف السلوكية في المجال الوجداني :

١. يحب الطالب أسلوب الشاعر (محمد مهدي الجواهري) في قصيدته .
٢. يظهر الطالب إعجابه بقراءة القصيدة والتطوع للمشاركة في تمثيلها .

الأهداف السلوكية في المجال المهاري :

١. يكتب الطالب قصيدة الشاعر في بوستر .
٢. يحدد الطالب الأبيات التي تضمنت حب الوطن على السبورة .

الوسائل التعليمية :

١. الكتاب المدرسي .
٢. السبورة .
٣. الطباشير الملون والعادي .

خطوات الدرس :

أولاً . تمهيد (٥دقائق) :

أبدأ مع الطلاب من خلال طرح عدد من الأسئلة المتعلقة بالموضوع السابق الشاعر إيليا أبو ماضي ، لتهيئة أذهانهم للموضوع الجديد ، وتوليد الرغبة والدافعية فيهم للمشاركة في الموضوع الجديد الشاعر (محمد مهدي الجواهري) :

الباحث : درستم في درس سابق قصيدة للشاعر إيليا أبو ماضي ، من يذكر لنا عنوان قصيدته؟

الطالب : كانت قصيدته بعنوان (الطين) .

الباحث : جيد ، من يذكر مطلع هذه القصيدة؟ .

الطالب : نسيء الطين ساعة انه طين حقير ... فصال تهياً وعربد

الباحث : من منكم يستطيع أن يوجز لنا نبذة مختصرة من حياة الشاعر (إيليا أبو ماضي) .

الطالب : درسنا الماضي كان الشاعر (إيليا أبو ماضي) ، شاعر عربي ولد في لبنان عام ١٨٨٩م ، ونشأ فيه ، وكان عنوان قصيدته (الطين) ، اهتم بدراسة الأدب بعد ان تفتحت موهبته ، وكان موضوع قصيدته هو نبذة التكبر والتعالي على الآخرين ، ووجه الشاعر خطابه للإنسان المتكبر .

الباحث : أحسنت .

الباحث : بأي الوسائل استطاع الشاعر أن يوصل فكرته الى المتلقي؟

الطالب : استطاع الشاعر أن يوصل فكرته عن طريق المواضيع الاجتماعية الى المتلقي وتدخل قلبه من خلال لغتها المباشرة .

الباحث : الى أي رابطة إنتمى الشاعر ؟ ومن مؤسسها ، وما هي دواوينه الشعرية؟

الطالب : انتمى الى (الرابطة القلمية) التي أسسها جبران خليل جبران ، وكان من أهم دواوينه الشعرية (الخمائل) و(الجداول) .

الباحث : أحسنت .

الباحث : متى توفى الشاعر؟

الطالب : توفى عام ١٩٧٥م .

الباحث : أحسنتم جميعاً .

وعن طريق هذه الأسئلة يستطيع الباحث تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة ، وفي الوقت نفسه التأكيد على الطلاب الذين لا يتصفون بمستوى تعليمي مرضي أثناء الدرس لغرض تحسين تعليمهم ، وذلك بإسهام الطلبة الجيدين في الدرس ، ومن هنا فان درسنا لهذا اليوم (الشاعر محمد مهدي الجواهري) ، ومن هذا المنطلق نبدأ بالدرس .

ثانياً . العرض (٣٠ دقيقة) :

يثبت الباحث في هذه الخطوة اسم الموضوع الحالي على السبورة بخط واضح ، ويقدم تعريفاً للمفهوم الرئيس وهو (الشاعر محمد مهدي الجواهري) ، والمفاهيم الفرعية ، ويدونها على السبورة ، ويعلن اسم المفهوم الرئيس ، نبدأ بحياة الشاعر .

درسنا لهذا اليوم عن شاعر ولد في النجف الاشرف ولد عام ١٩٠٠م انحدر من اسرة عريقة في العلم والادب ولاسيما الشعر ، درس على يد عدد من الشيوخ ، ونظم الشعر في سن مبكرة استجابة لموهبته ، تبوأ مكانة مرموقة بين شعراء الشعر العمودي ، حتى لقب بـ(شاعر العرب الاكبر) ، كان مخلصاً لوطنه ، رفض ان يخضع للطغاة ، ظل متربعاً على عرش الشعر العمودي حتى وفاته .

ثالثاً . تفاصيل المفهوم :

هذا ما سنقف عنده عندما نقرأ القصيدة ، ونحلل ابياتها والتي هي موضوع درسنا اليوم .

قبل أن أبدأ بالدرس أطرح هذه الاسئلة على الطلاب

الباحث : من منكم يستطيع أن يعرف الشاعر محمد مهدي الجواهري؟

الطالب : هو شاعر ولد في النجف عام ١٩٠٠م أنحدر من أسرة عريقة في العلم والأدب ، ولاسيما الشعر .

الباحث : أحسنت ، فكما قلت الشاعر ولد في النجف من أسرة عريقة ، والآن ننظر الى القصيدة هل هي تنتمي الى الشعر الحر أم الشعر العمودي؟

الباحث : في أي نوع من انواع الشعر اشتهر به الشاعر؟

الطالب : اشتهر في مجال الشعر العمودي .

الباحث : لماذا لقب الشاعر (محمد مهدي الجواهري) بشاعر العرب الاكبر؟

الطالب : لانه تبوأ مكانة مرموقة بين شعراء الشعر العمودي .

الباحث : متى نظم الشعر ، ومتى كانت بدايته؟

الطالب : نظم الشعر وهو صغير في سن مبكر استجابة لموهبته .

الباحث : ما هو اهم ديوان للشاعر (محمد مهدي الجواهري) وبكم جزء طبع؟

الطالب : له ديوان بعنوان (ديوان الجواهري) طبع في سبعة اجزاء .

الباحث : قصيدة الشاعر بعنوان (يا دجلة الخير) ماذا كنت تلمس فيها؟

طالب أخر : إن القصيدة نلمس فيها روح الشاعر وحنينه وآلامه وشوقه الى وطنه ، ونهره العظيم (دجلة) .

الباحث : ممتاز ، اذا القصيدة من القصائد في الحنين الى الوطن .

وهكذا يسترسل الباحث مع الطلبة في توضيح وتصنيف أبيات القصيدة ومواطن القوة والضعف لديهم مع مراعاة التغذية الراجعة .

رابعاً . الخاتمة : (٥دقائق)

التطبيق :

بعد الانتهاء من عرض الأغراض والصفات المميزة للمفهوم يتأكد الباحث من قدرة الطلبة على التصنيف عن طريق ما يأتي :

١. من يعطينا تعريف لحياة الشاعر محمد مهدي الجواهري ؟
٢. من يذكر أثاره الشعرية ؟
٣. كم عدد مؤلفات الشاعر ؟
٤. كم بيت تحفظ من أبيات القصيدة ؟
٥. من أي نوع من الأنواع قصيدة (يا دجلة الخير) ؟
٦. ما الأغراض الشعرية التي تطرق إليها الشاعر ؟

الواجب البيتي (سؤال تفكيري) :

- يجمع مؤرخو الأدب على ان لمحمد مهدي الجواهري منزلة رفيعة في العلم والأدب والشعر ، وضح ذلك من خلال قراءتك حياة الشاعر ، ومنجزه الأدبي .
- من خلال قراءتك للقصيدة وتحليل أبياتها الشعرية ، وفهم المغزى منها ضع عنواناً للقصيدة بما تراه مناسباً لها .

خطة أنموذجية لتدريس موضوع الشاعر (محمد مهدي الجواهري) لطلاب الصف الثالث المتوسط (المجموعة الضابطة)
بالطريقة التقليدية للمفاهيم الادبية

اليوم : **المادة : الأدب والنصوص** **الصف : الثالث المتوسط**
الموضوع : **الشعبة : أ**
الحصة : الثانية

الأهداف العامة :

١. تدريب المتعلم على جودة النطق ، وسلامة الأداء ، وتمثيل المعاني ، ودقة فهمها .
٢. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ، ونقدها .
٣. تعويد المتعلم على إصدار الأحكام على النص الأدبي الذي يدرسه ، ويبدي رأيه الشخصي فيه استناداً الى أحكام موضوعية .
٤. تعليم المتعلم الاعتزاز بتراث أمته العربية ، والإسلامية ، وما فيها من قيم .
٥. تشجيع المتعلم على حفظ الآثار الأدبية ، والأقوال الجميلة .
٦. جعل المتعلم يتمتع بما في الأدب من جمال الفكرة ، وجمال الأسلوب ، وجمال العرض .

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

الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :

١. تعرف على حياة الشاعر .
٢. يعرف معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في القصيدة .
٣. يفهم المعنى العام للقصيدة .
٤. يعلل لماذا لقب الشاعر بـ(شاعر العرب الاكبر) .
٥. يقرأ القصيدة قراءة معبرة .
٦. يستخرج الالفاظ البلاغية الواردة في القصيدة .
٧. يبين استعمال المعاني والصور الشعرية في أبيات القصيدة .
٨. يقترح عنواناً للقصيدة .
٩. يختار أجمل أبيات القصيدة .

الأهداف السلوكية في المجال الوجداني :

١ . يحب الطالب أسلوب الشاعر (محمد مهدي الجواهري) في قصيدته .
٢ . يظهر الطالب إعجابه بقراءة القصيدة والتطوع للمشاركة في تمثيلها .

الأهداف السلوكية في المجال المهاري :

١ . يكتب الطالب قصيدة الشاعر في بوستر .
٢ . يحدد الطالب الأبيات التي تضمنت حب الوطن على السبورة .

الوسائل التعليمية :

١. الكتاب المدرسي .
٢. السبورة .
٣. الطباشير الملون والأبيض .

خطوات الدرس :

أولاً . تمهيد (٥دقائق) :

أبدأ مع الطلاب من خلال طرح عدد من الأسئلة المتعلقة بالموضوع السابق الشاعر إيليا أبو ماضي ، لتهيئة أذهانهم للموضوع الجديد ، وتوليد الرغبة والدافعية فيهم للمشاركة في الموضوع الجديد الشاعر (محمد مهدي الجواهري) :

الباحث : درستم في درس سابق قصيدة للشاعر إيليا أبو ماضي ، من يذكر لنا عنوان قصيدته؟

الطالب : كانت قصيدته بعنوان (الطين) .

الباحث : جيد ، من يذكر مطلع هذه القصيدة؟ .

الطالب : نسيء الطين ساعة انه طين حقير ... فصال تهياً وعربد

الباحث : من منكم يستطيع أن يوجز لنا نبذة مختصرة من حياة الشاعر (إيليا أبو ماضي) .

الطالب : درسنا الماضي كان الشاعر (إيليا أبو ماضي) ، شاعر عربي ولد في لبنان عام ١٨٨٩م ، ونشأ فيه ، وكان عنوان قصيدته (الطين) ، اهتم بدراسة الأدب بعد ان تفتحت موهبته ، وكان موضوع قصيدته هو نبذ التكبر والتعالي على الآخرين ، ووجه الشاعر خطابه للإنسان المتكبر .

الباحث : أحسنت .

الباحث : بأي الوسائل استطاع الشاعر أن يوصل فكرته الى المتلقي؟

الطالب : استطاع الشاعر أن يوصل فكرته عن طريق المواضيع الاجتماعية الى المتلقي وتدخل قلبه من خلال لغتها المباشرة .

الباحث : الى أي رابطة إنتمى الشاعر ؟ ومن مؤسسها ، وما هي دواوينه الشعرية؟

الطالب : انتمى الى (الرابطة القلمية) التي أسسها جبران خليل جبران ، وكان من أهم دواوينه الشعرية (الخمائل) و(الجداول) .

الباحث : أحسنت .

الباحث : متى توفى الشاعر؟

الطالب : توفى عام ١٩٧٥م .

الباحث : أحسنتم جميعاً .

وعن طريق هذه الأسئلة يستطيع الباحث تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة ، وفي الوقت نفسه التأكيد على الطلاب الذين لا يتصفون بمستوى تعليمي مرضي أثناء الدرس لغرض تحسين تعليمهم ، وذلك بإسهام الطلبة الجيدين في الدرس ، ومن هنا فان درسنا لهذا اليوم (الشاعر محمد مهدي الجواهري) ، ومن هذا المنطلق نبدأ بالدرس .

قراءة المدرس الجهرية الانموذجية : (٤دقائق)

أقرأ القصيدة قراءة كاملة أنموذجية واطلب من الطلبة المتابعة والانتباه على تحريك الكلمات مراعياً بذلك حسن الأداء وتصوير المعاني .

قراءة الطلاب الصامتة : (٤دقائق)

والان قبل ان ابداء بتحليل القصيدة ارجو منكم امعان النظر بمفردات القصيدة واستخراج المفردات الصعبة منها لنحاول فهم معانيها ، لان فهم معنى المفردات يساعد على فهم القصيدة ، ويسهل شرح ابياتها وتحليلها .

قراءة أحد الطلاب الجهرية : (٤دقائق)

يقرأ احد الطلاب الجيدين القصيدة قراءة جهرية ، ويفضل ان يقرأ الطالب الواحد عدداً من الابيات لا تتجاوز ثلاثة أبيات أو أربعة ، والغاية من هذه القراءة شد الطلاب المتبقين للقصيدة وتشجيعهم على القراءة بعده .

شرح القصيدة وتحليلها : (٢٠ دقيقة)

الباحث : بمَ اشتهر الشاعر (محمد مهدي الجواهري) ؟

الطالب : اشتهر في قصيدته (يا دجلة الخير) في شوقه الى العراق ونهره العظيم دجلة بأضفافه ونخيله وماءه .

الباحث : هل أجاد الشاعر (محمد مهدي الجواهري) بغرض اخر غير الوصف؟

الطالب : نعم ، اجاد بغرض هو الحماسة .

ثم نبدأ بشرح المفردات الصعبة او الغامضة وهي :

لي نسائم : ومعناه ليَّ مصدر من لوى يلوي لياً ، ولوى الشيء أماله ، والنسائم : جمع نسمه ، وهي الريح اللطيفة .

الرخص : ومعناها الناعم

المقيل : ومعناها القيلولة النوم ظهراً

خافقة : ومعناها الفؤاد

الجوانح : ومعناها اضلاع الصدر

والان نعود الى القصيدة (الخاتمة)

الباحث : بمَ ابتدأ الشاعر قصيدته ؟

الطالب : ابتدأ باسلوب النداء ، اذ ينادي دجلة في تحقيق اسهل المطالب ، اذ يقول

حييت سفحك عن بعد فحييني ... يا دجلة الخير يا ام البساتين

الباحث : احسنت ، وماذا نستنبط ونفهم من ذلك ؟

الطالب : ان الشاعر يلوح الى دجلة ويحييها ويكنيها بام البساتين ويخاطبها بأنه ضمآن

الباحث : ما الاسلوب الذي استخدمه الشاعر ؟

الطالب : اسلوب الخطاب والمحاورة .

الباحث : في أي الابيات من القصيدة تجد هذا الاسلوب؟

الطالب : جاء في لفظتي وددت وهانت في قول الشاعر

وددت ذاك الشراع الرخيص لو كفاني ... يحاك منه غداة البين والطين

يا دجلة الخير قد هانت مطامحنا ... حتى لا دنى طماحٍ غير مضمون

الباحث : احسنت ، عند قراءتك للقصيدة ماذا تلاحظ من اللغة الشعرية التي استخدمها الشاعر والالفاظ التي أوردها ؟

الطالب : ان اللغة التي استخدمها الشاعر لغة سهلة واضحة أراد الشاعر ان يوصل فكرته ويبين حنينه وشوقه الى وطنه العراق بتصوير رائع وانسجام ألوان القافية .

الواجب البيتي : (**٣دقائق**)

تحديد الواجب البيتي بتحضير حياة الشاعرة (نازك الملائكة) والاطلاع على اثارها الأدبية للدرس المقبل .

ملحق رقم (١١)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة أراء الخبراء بشأن صلاحية اختبار اكتساب المفاهيم الادبية بصورته النهائية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ(أثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد اداة لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الادبية التي ستدرس لهم ، وقد اعدَّ الباحث ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم الادبية يقيس احدها (تعريف المفهوم) ، والثانية (تمييز المفهوم) ، والثالثة (تطبيق المفهوم) .

وبالنظر الى ما يَعهدُ الباحث فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلاً عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، يضع الباحث بين ايديكم فقرات الاختبار ، راجياً التفضل بأبداء ملاحظاتكم السديدة وتقدير صلاحية الفقرات وملائمتها لمحتوى الموضوعات ، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات ترونها انها تفيده .

جزاكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم

الباحث

صبار سعود عبد

ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

الاختبار بصورته النهائية

تعليمات الاختبار :

الاسم :

الصف :

الشعبة :

١ . دون اسمك وصفك وشعبتك في المكان المخصص من ورقة الاجابة .

٢ . بين يديك اختبارٌ يتكون من عدد من الفقرات ، والمطلوب الإجابة عنها جميعها من دون ترك أي فقرة منها .

٣ . خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون اجابتها غير صحيحة ، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحوي اكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

٤. الإجابة على ورقة الاختبار نفسها .

٥. الفقرة الأولى تقيس تعريف المفهوم ، والفقرة الثانية تقيس تمييز المفهوم ، والفقرة الثالثة تقيس تطبيق المفهوم ، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات .

س /ضع دائرة O حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي :

مثال محلول :

ولد الشاعر (بدر شاكر السياب) في مدينة :

أ . بغداد .

(ب) البصرة .

ج . النجف .

د . الحلة .

١ . تعد نازك الملائكة من رواد الشعر :

أ. الحر .

ب. العمودي .

ج. الموشح .

د . الوجداني .

٢ . لقب الشاعر محمد مهدي الجواهري

بـ (شاعر العرب الاكبر) لانه :

أ. تبوأ مكانة مرموقة بين شعراء الشعر العمودي .

ب. درس على يد عدد من الشيوخ .
ج. رفض ان يخضع للطغاة .
د . ملىء القرن العشرين شعراً ونثراً اصيلاً .

٣ . الشاعر محمد مهدي البصير في قصيدته (الصقر والحمام) بين أساليب المحتل مع الشعوب الآمنة في احتلالها : في أي الأبيات الشعرية استعمل ذلك؟
أ . قد جئت وكرك لكن ... لكي أدبر أمره .
ب . أنت ضيفٌ كريمٌ ... وانصاع يأخذ حذره .
ج . قال الحمام لصقر ... أغار فأحتل وكره .
د . فقال لا بل صديق ... كثير العلم والخبرة .

٤ . يلجأ الشاعر محمد مهدي البصير الى قصائد الرمز وذلك :
أ . حين تصادر الحريات وتكمم الافواه .
ب . عندما تضعف بعض الامم .
ج . من اجل الاصلاح وتدبير الامور والمساعدة .
د . من أجل ان يتحدد ابناء البلد الواحد وعدم اعطاء الفرصة لمن يحتلهم .

٥ . احد الابيات الاتية كان مطلع لقصيدة الجواهري :
أ. حييت سفحك عن بعدٍ فحييني ... يادجلة الخير يا ام البساتين
ب. خذني الى العالم البعيد ... يازورق السحر والخلود
ج. قال الحمام للصقر ... اغار فاحتل وكره
د . تهزني فاجاريها فتدفعني ... كالريح تعجل في دفع الواحين

٦ . أنسب احد الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر محمد مهدي الجواهري في قصيدته (يا دجلة الخير) :
أ . الفؤاد .

ب . الطموح .
ج . لي نسائم .
د . متجانس .

٧ . يمثل القلم عند الشاعر احمد مطر :
أ . السلاح الوحيد الذي يحمله المثقف .
ب . ما هو سوى قلم .
ج . اداة ليس لها قيمة .
د . لتعليمه الكتابة فقط .

٨ . حقق الشاعر علي الشرقي شهرة في مجال الشعر :
أ . الوجداني الغنائي .
ب . الملحمي .
ج . التعليمي .
د . التمثيلي .

٩ . الجواهري في قصيدته (يا دجلة الخير) يبين المنزلة العالية لنهر دجلة بالخير في أي الابيات الشعرية استخدم ذلك؟
أ . واذا يخاطبك اللئيم فصم ... سمعك عن خطابه .
ب . واختر لنفسك منزلاً ... تهفو النجوم الى قبابه .
ج . حييت سفحك عن بعد فحييني ... يا دجلة الخير يا ام البساتين.
د . واذا ظفرت بذي الوفاء ... فحط رحلك في رحابه .

١٠ . الفكرة التي اراد الشاعر انور خليل أن يوصلها الى السامع في البيت الشعري :
نحن والكرد على طول المدى ... قد توحدنا مصيراً واتجاها
أ . وحدة الشعب والوطن .

ب . حب الذات .

ج . تمييز فئة دون الاخرى .

د . عدم التفرقة .

١١ . لقب الشاعر (محمد مهدي البصير) بالبصير تفاؤلاً لانه كان :

أ . كفيف البصر .

ب . ساطع البصر .

ج . ضعيف البصر .

د . قدرته على ارتجال الشعر .

١٢ . أنسب احد الكلمات الآتية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر بدر شاكر السياب في قصيدته (وصية) :

أ . الشعْب .

ب . الصوت .

ج . النحب .

د . الغضب .

١٣ . شاعرة عراقية تميز شعرها بالحزن والعذوبة والنزعة الرومانسية هي :

أ . نسرين اربيل .

ب . لميعة عباس عمارة .

ج . نازك الملائكة .

د . امامة بنت الحارث .

١٤ . الاسلوب البارز في قصيدة الشاعر محمد مهدي الجواهري هو الاسلوب :

أ . جزل وعاطفة قوية صادقة .

ب . ضعف غير معبر عن الواقع .

ج . بارد ليس سوى الوزن والقافية .

د . الشعر التعليمي .

١٥ . جسد الشاعر انور خليل في قصيدته (أغنية عربية الى كردستان) عن ارادة القوميات جميعها بالوحدة والتآخي ، في أي الابيات استخدم الشاعر ذلك؟

أ . وامضِ يا شعب العلا في وحدة ... قد براها الله درعاً وجلاها .

ب . فسلام لك يا موطننا ... وتحيات غدت لا تتناهى .

ج . نحن والكرد على طول المدى ... قد توحدنا مصيراً واتجاها .

د . ايها الشعب العراقي استبق ... وشعوب الارض في اقصى مداها .

١٦ . الشاعر الذي وصف الأساليب الذي يتبعها المحتلون للشعوب الآمنة في قصيدته هو :

أ . ابو القاسم الشابي .

ب . محمد مهدي البصير .

ج . احمد مطر .

د . محمد مهدي الجواهري .

١٧ . احد الاسباب التالية كان سبب في طرد الشاعر البصير خارج العراق هو :

أ . لكثرة قصائده حول المعارك .

ب . مشاركته في ثورة العشرين شاعراً وخطيباً .

ج . كان يكتب القصائد الرمزية .

د . قدرته على ارتجال الشعر .

١٨ . لدجلة أهمية في وجدان الشاعر الجواهري فسماها بـ :

أ . ام البساتين .

ب . دجلة العراق .

ج . ام الرياحين .

د . ام المياه .

١٩ . معنى كلمة (الدمدمة) هي :

أ . صاحت بصوت شديد .

ب . الغضب .

ج . الطريق الواضح الواسع .

د . الطريق في الجبال .

٢٠ . في أحد الأبيات الشعرية التالية وصف الشاعر اليتيم والفقير ، اين تجد ذلك؟

أ . خلواً من الهم الاهم خافقة ... بين الجوانح اعنيها وتعنيني .

ب . غرائزنا قد اندست ... بما نبدي وما نخفي .

ج . كوني له اباً وأماً وارحمي نحيبه ... وعلميه أن يذل القلب لليتيم والفقير .

د . حييت سفحك ضماناً الوذ به ... لوذ الحمام بين الماء والطين .

٢١ . ما دلالة تأنيث اسم نهر دجلة؟

أ . دجلة اسم .

ب . دجلة صفة .

ج . دجلة مؤنثة اللفظ .

د . دجلة نهر .

٢٢ . الشاعر الذي ترجمت له العديد من القصائد الى اللغات الاجنبية وما زال على قيد الحياة هو :

أ . احمد مطر .

ب . حسيب الشيخ جعفر .

ج . محمد مهدي الجواهري .
د . انور خليل .

٢٣ . في أي بيت خاطب الشاعر انور خليل الشعب :
أ . لم نزل حرباً على كيد العدا ... وقوانا يرهب الخصم اذاها
ب . ايها الشعب العراقي استبق ... وشعوب الارض في اقصى مداها
ج . فسلام لك يا موطننا ... وتحيات قدت تتناهى
د . الاشقاء تلاقوا موكباً ... من جموع وحد الله خطاها

٢٤ . أنسب احد الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالتها الشاعرة نازك الملائكة في قصيدتها (جزيرة الوحي) :
أ . الفؤاد .
ب . ابنة الأغاني .
ج . أضلاع الصدر .
د . الطموح .

٢٥ . صاحب قصيدة (ارادة الحياة) هو الشاعر :
أ . احمد مطر .
ب . محمد مهدي البصير .
ج . بدر شاكر السياب .
د . ابو القاسم الشابي .

٢٦ . ربطت الشاعرة نازك الملائكة بين جزيرة الوحي ونهر دجلة بـ :
أ . القمر الحلو في سماها .
ب . يرشف من دجلة البرد .
ج . وان الشعر أن يغنى .

د . فالتبسمي يا ابنة الاغاني .

٢٧ . أنسب احد الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر أبو القاسم الشابي في قصيدته (ارادة الحياة) :

أ . الفجاج .

ب . الرخص .

ج . الجوانح .

د . المؤنة .

٢٨ . ديوان الربيع العظيم من دواوين الشاعر :

أ . بدر شاكر السياب .

ب . احمد مطر .

ج . انور خليل .

د . ابراهيم طوقان .

٢٩ . تشكل الطبيعة في قصيدة (ارادة الحياة) للشاعر ابي القاسم الشابي:

أ . موضوعاً اساسياً اذا رموزها المعبرة عن افكار الشاعر .

ب . لا تشكل شيئاً سوى ذكرها في بعض الابيات .

ج . لا تشكل شيئاً في القصيدة ولم يذكر الشاعر الطبيعة .

د . للطبيعة دور بارز في قصيدته .

٣٠ . البيت الشعري الذي صور فيه الشاعر الجواهري اقصى درجات التعبير عن حب الوطن هو :

أ . حييت سفحك عن بعد فحييني ... يا دجلة الخير يا ام البساتين

ب . يا دجلة الخير قد هانت مطامحنا ... حتى لا دنى طماح غير مضمون

ج . خلواً من الهم الا الهم خافقة ... بين الجوانح اعينها وتعيني

د . حييت سفحك ضمأنا الوذ به ... لوذ الحمائم بين الماء والطين

٣١ . يعد الشاعر محمد مهدي الجواهري من رواد الشعر :

أ . الموشح .

ب . العمودي .

ج . الحر .

د . الوجداني .

٣٢ . في أي الأبيات الشعرية التالية وصف الشاعر المرض فيها :

أ . فعجت بقلبي دماء الشباب ... وعجت بصدري رياح أخر

ب . وسر بقلبي الى ضفاف ... توحي الى القلب بالقصيد

ج . جس الطبيب خافقي ، وقال لي ... هل ها هنا الألم

د . وانقلب اليأس بشريات ... وأمنيات فأي عيد

٣٣ . أنسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر البصير في قصيدته (الصقر والحمام) :

أ . خافقة .

ب . النكود .

ج . انصاع .

د . الفجاج .

٣٤ . ديوان (شظايا ورماد) من دواوين الشاعر :

أ . بدر شاكر السياب .

ب . محمد مهدي البصير .

ج . أنور خليل .

د . نازك الملائكة .

٣٥ . في أي الأبيات الشعرية التالية بين الشاعر الخيال فيها :

أ . ولابد لليل ان ينجلي ... ولابد للقيد ان ينكسر

ب . خذني الى العالم البعيد ... يا زورق السحر والخلود

ج . فعجت بقلبي دماء الشباب ... وعجت بصدري رياح اخر

د . فاركب الجذع المقيم ... ايها النورس في مقهى المدينة

٣٦ . للأدب والنصوص أهمية في جعل الطالب المتعلم قادراً على أن :

أ . يقرأ النصوص الأدبية فقط .

ب . تحليل النصوص الأدبية ونقدها .

ج . يحفظ النصوص الأدبية فقط .

د . يقرأ ويحفظ النصوص الأدبية فقط .

٣٧ . صاحب قصيدة (جزيرة الوحي) هو الشاعر :

أ . أنور خليل .

ب . علي الشرقي .

ج . نازك الملائكة .

د . بدر شاكر السياب .

٣٨ . في أحد الأبيات الشعرية التالية وصف الشاعر الموت اين تجد ذلك؟

أ . وددت ذلك الشراع الرخيص لو كفني ... يحال منه غداة البين يطويني

ب . ومن لم يعانقه شوق الحياة ... تبخر في أوجها وأندثر

ج . فلا تعرض للشوك ... ولا بأوحال

د . ولا تعذليني ما المنايا بيدي ... ولست ان نجوت بالمخلد

٣٩ . في أي الأبيات الشعرية الآتية يصف الشاعر المحبة وعدم التفرقة بين ابناء الشعب الواحد

أ . ولا تعذليني ما المنايا بيدي ... ولست ان نجوت بالمخلد

ب . الاشقاء تلاقوا بعدما ... جرعوا الفرقة ظلماً وسفاها

ج . ولابد لليل ان ينجلي ... ولابد للقيد ان ينكسر

د . فقال لا بل صديق ... كثير علم وخبرة

٤٠ . صاحب قصيدة (الصقر والحمام) هو الشاعر :

أ . محمد مهدي الجواهري .

ب . بدر شاكر السياب .

ج . محمد مهدي البصير .

د . علي الشرقي .

٤١ . في أي الأبيات الشعرية التالية بين الشاعر الشوق والحنين الى الوطن :

أ . تهزني فاجاريها فتدفعني ... كالريح تعجل في دفع الطواحين

ب . كذلك قالت لي الكائنات ... وحدثني روحها المستتر

ج . قال الحمام لصقر ... اغار فاحتل وكره

د . وسر بقلبي الى ضفاف ... توصي الى القلب بالقصيد

٤٢ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر احمد مطر في قصيدته (القلم)

أ . ابتسم .

ب . الشعاب .

ج . حملق .

د . البرود .

٤٣ . ديوان (الساعة) من دواوين الشاعر :

أ . بدر شاكر السياب .

ب . أبو القاسم الشابي .

ج . احمد مطر .

د . أنور خليل .

٤٤ . في أي الأبيات الشعرية التالية بين الشاعر الحذر :

أ . لم نزل حرباً على كيد العدا ... وقوانا يرهب الخصم أذاها

ب . أأنت ضيف كريم ... وأنصاع يأخذ حذره

ج . تهزني فاجاريها فتدفعني ... كالريح تعجل في دفع الطواحين

د . قد جئت وكرك لكن ... لكي أدبر أمره

٤٥ . البصير في قصيدته (الصقر والحمام) بين سياسة المحتل حين تتاح له الفرصة بانه قادم من اجل الإصلاح والتدبير والمساعدة ، في أي الأبيات تجد ذلك؟

أ . قال الحمام بأقوى ... قلب وأجمل نبره

ب . قال الحمام لصقر ... أغار فاحتل وكره

ج . ساستدر غناه ... وعنك ادفع فقره

د . أحسنت لي غير أني ... بعيشة مستقرة

٤٦ . ديوان (من أغاني الحياة) من دواوين الشاعر :

أ . بدر شاكر السياب .

ب . أبو القاسم الشابي .

ج . علي الشرقي .

د . احمد مطر .

٤٧ . في أي الأبيات الشعرية التالية يصف الشاعر التفاؤل وحب الحياة :

أ . أأنت ضيفٌ كريم ... وأنصاع يأخذ حذره

ب . ولابد لليل ان ينجلي ... ولابد للقيد ان ينكسر

ج . غرائزنا قد أندست ... بما نبدي وما نخفي

د . خلواً من الهم الى الهم خافقة ... بين الجوانح اعنيها وتعنيني

٤٨ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر أنور خليل في قصيدته (أغنية عربية الى كردستان)

أ . شمماً .

ب . المنايا .

ج . أمرغ .

د . انصاع .

٤٩ . في البيت الشعري : أأنت ضيف كريم ... وأنصاع يأخذ حذره ، وردت كلمة (انصاع) بمعنى :

أ . أنهى صبره .

ب . ضعفت .

ج . الفؤاد .

د . رضخ مجبراً .

٥٠ . في أي الأبيات الشعرية التالية يصف الشاعر الحرية :

أ . وامضي يا شعب العلا في وحدة ... قد براها الله درعاً وجلاها

ب . اني وددت عيون الماء صافية ... نبعاً فنبعاً فما كانت لترويني

ج . اذا ما طمحت الى غاية ... ركبت المنى ونسيت الحذر

د . خذني الى العالم البعيد ... يا زورق السحر والخلود

٥١ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر بدر شاكر السياب في قصيدته (وصية)

أ . رباها .

ب . فلندع .

ج . لا تعذليني .

د . العالم البعيد .

٥٢ . ديوان (الصوت الأخر) من دواوين الشاعر :

أ . احمد مطر .

ب . علي الشرقي .

ج . أنور خليل .

د . أبو القاسم الشابي .

٥٣ . بين الشاعر الجهل في أحد الأبيات الشعرية التالية ، اين تجد ذلك؟

أ . وقال لي : لا تبتئس يا ولدي ... ليس سوى قلم

ب . ومن لم يعانقه شوق الحياة ... تبخر في جوها واندثر

ج . معي يا بلبل الروضة ... من لطيف الى لطف

د . أأنت ضيف كريم ... وأنصاع يأخذ حذره

٥٤ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر حسيب الشيخ جعفر في قصيدته (نخلة الله)

أ . الجذع المقيم .

ب . كيد العدا .

ج . لا تعذليني .

د . العالم البعيد .

٥٥ . صاحب قصيدة (القلم) هو الشاعر :

أ . أنور خليل .

ب . احمد مطر .

ج . نازك الملائكة .

د . الجواهري .

٥٦ . في أي الأبيات الشعرية التالية يصف الشاعر الفقر ، اين تجد ذلك؟

أ . فقلت لا يا سيدي ... هذا يد وفم

ب . قد جئت وكرك لكن ... لكي أدبر أمره

ج . ومن يتهيب صعود الجبال ... يعش أبد الدهر بين الحفر

د . أحالونا على العقل ... وأن العقل لا يكفي

٥٧ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر ابو القاسم الشابي في قصيدته (إرادة الحياة)

أ . الدمدمة .

ب . كيد العدا .

ج . شذاها .

د . شددت .

٥٨ . يعد الشاعر بدر شاكر السياب من رواد الشعر :

أ . الحر .

ب . العمودي .

ج . الموشح .

د . التعليمي .

٥٩ . في أي الأبيات الشعرية التالية يبين الشاعر الأمل بالمستقبل الواعد :

أ . ودمدمت الريح بين الفجاج ... وفوق الجبال وتحت الشجر

ب . اني وددت عيون الماء صافية ... نبعاً فنبعاً فما كانت لترويني

ج . ومن يتهيب صعود الجبال ... يعش أبد الدهر بين الحفر

د . خذني الى العالم البعيد ... يا زورق السحر والخلود

٦٠ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر أنور خليل في قصيدته (أغنية عربية الى كردستان)

أ . قرة العين .

ب . الدمدمة .

ج . شمماً .

د . الشعاب .

٦١ . ديوان (جيء بالنبيين والشهداء) من دواوين الشاعر :

أ . أنور خليل .

ب . حسيب الشيخ جعفر .

ج . بدر شاكر السياب .

د . أبو القاسم الشابي .

٦٢ . بين الشاعر الأمان والراحة في أحد الأبيات الشعرية التالية ، اين تجد ذلك؟

أ . فلا تعرض للشوك ... ولا بأوحال

ب . فاركب الجذع المقيم ... أيها النورس في مقهى المدينة

ج . ساستدر غناه ... وعنك ادفع فقره

د . الرمل في شطها ندى ... يرشف من دجلة البرد

٦٣ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر الجواهري في قصيدته (يا دجلة الخير)

أ . البين .

ب . النكود .

ج . حملق .

د . عجت .

٦٤ . في البيت الشعري : خلواً من الهم الى هم خافقة ... بين الجوانح اعنيها وتعنيني ، وردت كلمة الجوانح بمعنى :

أ . قرة العين .

ب . ابنة الأغاني .

ج . الأغصان .

د . أضلاع الصدر .

٦٥ . في أي الأبيات الشعرية التالية يبين الشاعر الشموخ :

أ . ودمدمت الريح بين الفجاج ... وفوق الجبال وتحت الشجر

ب . خذني الى العالم البعيد ... يا زورق السحر والخلود

ج . ومن يتهيب صعود الجبال ... يعش أبد الدهر بين الحفر

د . ايها النخل الذي يحمل ... في الجذر حنينه

٦٦ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالها الشاعر البصير في قصيدته (الصقر والحمام)

أ . العالم البعيد .

ب . شددت أزره .

ج . لا تعذليني .

د . كيد العدا .

٦٧ . صاحب قصيدة (وصية) هو الشاعر :

أ . احمد مطر .

ب . أنور خليل .

ج . بدر شاكر السياب .

د . أبو القاسم الشابي .

٦٨ . في أي الأبيات الشعرية التالية يصف الشاعر الصبر :

أ . أعوذ تسبقني الى خطواتي المتغيرات ... فكل ما ضيعت باق في يدها

ب . معي يا بلبل الروضة ... من لطف الى لطف

ج . ومن لا يعانقه شوق الحياة ... تبخر في جوها واندثر

د . أحسنت لي غير اني ... بعيشة مستقرة

٦٩ . انسب إحدى الكلمات التالية الى أبياتها الشعرية التي قالتها الشاعرة نازك الملائكة في قصيدتها (جزيرة الوحي)

أ . البرود .

ب . ظمآن .

ج . الرخص .

د . الثرى .

٧٠ . ديوان (أنشودة المطر) من دواوين الشاعر :

أ . احمد مطر .

ب . أبو القاسم الشابي .

ج . بدر شاكر السياب .

د .نازك الملائكة .

٧١ . في أي الأبيات الشعرية التالية بين الشاعر الوصية ، أين تجد ذلك؟

أ . أأنت ضيف كريم ... وانصاع يأخذ حذره

ب . ومن لا يعانقه شوق الحياة ... تبخر في جوها واندثر

ج . اكتبها وصية لزوجتي المنتظرة ... وطفلي الصارخ في رقادهِ أبي أبي

د . أيها الشعب العراقي استبق .... وشعوب الأرض في أقصى مداها

٧٢ . للشاعر احمد مطر قصيدة بعنوان (القلم) ، لماذا توحي بأهمية القلم في حياة الإنسان :

أ . ما هو سوى قلم .

ب . لأنه السلاح الوحيد الذي يحمله المثقف يواجه به الطغيان .

ج . أداة ليس لها قيمة .

د . لتعليمه الكتابة فقط .

ملحق رقم (١٢)

معاملات الصعوبة

والقوة التمييزية لفقرات اختبار

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية

١	٠,٣٦	٣٧	٠,٦٤	١	٠,٤٨	٣٧	٠,٥١
٢	٠,٤٣	٣٨	٠,٦٤	٢	٠,٥١	٣٨	٠,٥٠
٣	٠,٤٢	٣٩	٠,٦٤	٣	٠,٤٧	٣٩	٠,٦٤
٤	٠,٦٩	٤٠	٠,٦٣	٤	٠,٦٤	٤٠	٠,٥٣
٥	٠,٤٠	٤١	٠,٥٠	٥	٠,٥٩	٤١	٠,٦٦
٦	٠,٣٥	٤٢	٠,٦٩	٦	٠,٥٠	٤٢	٠,٥٩
٧	٠,٤٧	٤٣	٠,٤٠	٧	٠,٥١	٤٣	٠,٦٤
٨	٠,٣٧	٤٤	٠,٤٧	٨	٠,٥٣	٤٤	٠,٥٠
٩	٠,٥٢	٤٥	٠,٦٥	٩	٠,٥٧	٤٥	٠,٥٣
١٠	٠,٥٠	٤٦	٠,٤٣	١٠	٠,٤٥	٤٦	٠,٥٧
١١	٠,٤٢	٤٧	٠,٦٣	١١	٠,٦٤	٤٧	٠,٤٥
١٢	٠,٦٩	٤٨	٠,٦٥	١٢	٠,٥٩	٤٨	٠,٥٩
١٣	٠,٤٠	٤٩	٠,٤٣	١٣	٠,٥٠	٤٩	٠,٦٤
١٤	٠,٦٨	٥٠	٠,٤٣	١٤	٠,٦٦	٥٠	٠,٥٧
١٥	٠,٣٧	٥١	٠,٤١	١٥	٠,٦٤	٥١	٠,٤٦
١٦	٠,٦١	٥٢	٠,٦٥	١٦	٠,٥٨	٥٢	٠,٤٨
١٧	٠,٦٣	٥٣	٠,٦٣	١٧	٠,٥٠	٥٣	٠,٥٤
١٨	٠,٤٣	٥٤	٠,٦٣	١٨	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٣
١٩	٠,٤٣	٥٥	٠,٦٥	١٩	٠,٤٨	٥٥	٠,٦٤
٢٠	٠,٤٢	٥٦	٠,٦٣	٢٠	٠,٥٤	٥٦	٠,٦٤
٢١	٠,٣٣	٥٧	٠,٦٣	٢١	٠,٥٣	٥٧	٠,٥٩
٢٢	٠,٥٠	٥٨	٠,٦٤	٢٢	٠,٥٦	٥٨	٠,٥٣
٢٣	٠,٥٣	٥٩	٠,٦٤	٢٣	٠,٦٠	٥٩	٠,٥٦
٢٤	٠,٤٥	٦٠	٠,٦٤	٢٤	٠,٤٧	٦٠	٠,٦٠
٢٥	٠,٦٨	٦١	٠,٦٩	٢٥	٠,٦٣	٦١	٠,٦٤
٢٦	٠,٣٧	٦٢	٠,٤٥	٢٦	٠,٤٧	٦٢	٠,٦٣
٢٧	٠,٦١	٦٣	٠,٤٣	٢٧	٠,٥١	٦٣	٠,٥٦
٢٨	٠,٤١	٦٤	٠,٤٨	٢٨	٠,٥٠	٦٤	٠,٥٦
٢٩	٠,٣٥	٦٥	٠,٤٦	٢٩	٠,٦٢	٦٥	٠,٥٦
٣٠	٠,٦٥	٦٦	٠,٤٧	٣٠	٠,٤٩	٦٦	٠,٥٦
٣١	٠,٦٥	٦٧	٠,٦٣	٣١	٠,٦٣	٦٧	٠,٥٦
٣٢	٠,٦٥	٦٨	٠,٥٣	٣٢	٠,٦٤	٦٨	٠,٥٣
٣٣	٠,٦٥	٦٩	٠,٦٤	٣٣	٠,٦٤	٦٩	٠,٥٣
٣٤	٠,٦٤	٧٠	٠,٦٤	٣٤	٠,٦٤	٧٠	٠,٥٧
٣٥	٠,٦٣	٧١	٠,٦٣	٣٥	٠,٦٢	٧١	٠,٥٧
٣٦	٠,٦٣	٧٢	٠,٦٣	٣٦	٠,٤٧	٧٢	٠,٥٧

ملحق رقم (١٣)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث

١	١٧-	١٧-	١٥-	٣٧	٢٥-	٢٨-	٢٨-
٢	١٧-	١٥-	١٧-	٣٨	٢٦-	٢٨-	٢٩-
٣	١٨-	١٤-	١٨-	٣٩	٢٨-	٢٧-	٢٩-
٤	١٨-	١٩-	٣٠-	٤٠	٢٨-	٢٦-	٢٨-
٥	١٧-	١٥-	١٨-	٤١	٢٥-	٢٤-	٢٥-
٦	١٨-	١٨-	١٥-	٤٢	٢٦-	٢٨-	٢٨-
٧	١٨-	١٥-	١٨-	٤٣	١٨-	٢٩-	٢٨-
٨	١٥-	١٧-	١٩-	٤٤	١٨-	٢٨-	٢٥-
٩	١٩-	١٧-	١٥-	٤٥	١٨-	٢٦-	٢٨-
١٠	١٨-	١٤-	١٥-	٤٦	٢٥-	٢٨-	٢٩-
١١	١٩-	١٥-	١٧-	٤٧	٢٥-	٢٨-	٢٩-
١٢	١٨-	١٥-	١٨-	٤٨	٢٥-	٢٩-	٢٨-
١٣	١٨-	١٧-	١٨-	٤٩	٢٨-	٢٥-	٢٨-
١٤	١٩-	١٨-	١٥-	٥٠	٢٤-	٢٨-	٢٩-
١٥	١٧-	١٨-	١٨-	٥١	٢٥-	٢٨-	٢٨-
١٦	١٨-	١٧-	١٨-	٥٢	٢٥-	٢٦-	٢٨-
١٧	١٨-	١٧-	١٩-	٥٣	٢٦-	٢٥-	٢٨-
١٨	١٧-	١٩-	١٨-	٥٤	٢٥-	٢٦-	٢٨-
١٩	١٨-	١٨-	١٨-	٥٥	٢٦-	٢٥-	٢٦-
٢٠	١٨-	١٧-	١٩-	٥٦	٢٨-	٢٨-	٢٧-
٢١	٢١-	١٨-	١٧-	٥٧	٢٨-	٢٩-	٢٩-
٢٢	١٨-	١٩-	١٨-	٥٨	٢٩-	٢٨-	٢٥-
٢٣	٢١-	١٨-	١٧-	٥٩	٢٥-	٢٨-	٢٨-
٢٤	١٩-	١٩-	١٨-	٦٠	٢٥-	٢٩-	٢٧-
٢٥	١٨-	٢٢-	١٧-	٦١	٢٥-	٢٨-	٢٨-
٢٦	٢١-	١٩-	١٨-	٦٢	٢٦-	٢٨-	٢٩-
٢٧	١٨-	١٩-	٢١-	٦٣	٢٨-	٢٧-	٢٩-
٢٨	١١-	١٨-	١٩-	٦٤	٢٨-	٢٧-	٢٨-
٢٩	١٩-	١٨-	١٧-	٦٥	٢٨-	٢٦-	٢٨-
٣٠	٢١-	١٨-	١٧-	٦٦	٢٥-	٢٤-	٢٥-
٣١	١٨-	١٤-	١٨-	٦٧	١٨-	٢٩-	٢٨-
٣٢	١٩-	٢٤-	١٧-	٦٨	١٨-	٢٨-	٢٥-
٣٣	١٨-	١٧-	١٨-	٦٩	١٨-	٢٦-	٢٨-
٣٤	١٩-	١٧-	١٩-	٧٠	٢٥-	٢٨-	٢٩-
٣٥	١٥-	١٧-	١٨-	٧١	٢٥-	٢٨-	٢٩-
٣٦	١٥-	١٩-	١٧-	٧٢	٢٥-	٢٦-	٢٨-

ملحق رقم (١٤)

درجات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠٠) طالب

ت	س	ص	ت	س	ص	ت	س	ص	ت	س	ص
١	٣١	٣١	٢٦	٣٥	٣٥	٥١	١٣	١٣	٧٦	١٦	١٦
٢	٣٤	٣٤	٢٧	٣٧	٣٧	٥٢	٨	٨	٧٧	١٦	١٦
٣	٣٣	٣٣	٢٨	٢٩	٢٩	٥٣	٩	٩	٧٨	٢٤	٢٣

٤	٣٦	٣٦	٢٩	٣٠	٣٠	٥٤	١١	١١	٧٩	٢١	٢١
٥	٣٢	٣٢	٣٠	٣٥	٣٥	٥٥	٩	٩	٨٠	٢١	٢١
٦	٣٧	٣٧	٣١	٢٩	٢٩	٥٦	١٤	١٤	٨١	٢٠	٢٠
٧	٢٨	٢٩	٣٢	٣٣	٣٣	٥٧	١٤	١٤	٨٢	١٩	٢١
٨	٢٩	٢٩	٣٣	٣٠	٣٠	٥٨	١٣	١٣	٨٣	٢٠	٢٠
٩	٣٣	٣٣	٣٤	٢٥	٢٥	٥٩	١٣	١٣	٨٤	٢٠	٢٠
١٠	٣٦	٣٦	٣٥	٣٠	٣٠	٦٠	١١	١١	٨٥	١٧	١٧
١١	٣٤	٣٤	٣٦	٢٦	٢٦	٦١	١٥	١٥	٨٦	١٦	١٦
١٢	٣٥	٣٥	٣٧	٢٩	٢٦	٦٢	١٢	١٢	٨٧	٢٤	٢٤
١٣	٣٤	٣٤	٣٨	٢٨	٢٧	٦٣	١٤	١٤	٨٨	٢٣	٢٢
١٤	٢٩	٢٩	٣٩	٢٦	٢٨	٦٤	١٥	١٥	٨٩	١٧	١٧
١٥	٣٦	٣٦	٤٠	٢٥	٢٥	٦٥	١٩	١٩	٩٠	١٢	١٢
١٦	٣٣	٣٣	٤١	٢٤	٢٤	٦٦	١٣	١٣	٩١	١٣	١٣
١٧	٢٨	٢٨	٤٢	٢٤	٢٤	٦٧	١٥	١٥	٩٢	١٩	٢١
١٨	٣٤	٣٤	٤٣	٢٤	٢٤	٦٨	١٤	١٤	٩٣	١٥	١٦
١٩	٣٥	٣٥	٤٤	٢٣	٢٤	٦٩	٢٢	٢٢	٩٤	١٠	١٠
٢٠	٣٣	٣٣	٤٥	٢٦	٢٦	٧٠	٢١	٢٠	٩٥	١٤	١٤
٢١	٣٦	٣٦	٤٦	٢٦	٢٦	٧١	٢٠	٢٠	٩٦	١٧	١٧
٢٢	٣٢	٣٢	٤٧	٢٦	٢٦	٧٢	١٢	١٢	٩٧	١٢	١٢
٢٣	٣٥	٣٥	٤٨	٢٤	٢٤	٧٣	١٢	١٢	٩٨	٨	٩
٢٤	٣٢	٣٢	٤٩	٢٤	٢٤	٧٤	٢١	٢٠	٩٩	١٧	١٧
٢٥	٣٢	٣٢	٥٠	٢٥	٢٥	٧٥	١٢	١٢	١٠٠	١٢	١٢

مج س = ١٦٦٩

مج ص = ١٦٩٤

مج س٢ = ٢٨٠٨٩٩٩

مج ص٢ = ٢٧٨٨٩٩٢

مج س ص = ٢٧٩٨٩٩٤

ملحق رقم (١٥)

مفتاح تصحيح إجابات الطلاب على فقرات الاختبار

ت	الرمز	ت	الرمز	ت	الرمز
١	أ	٢٦	أ	٥١	ج
٢	أ	٢٧	أ	٥٢	أ

٣	ب	٢٨	ج	٥٣	ج
٤	د	٢٩	أ	٥٤	أ
٥	أ	٣٠	د	٥٥	ب
٦	ج	٣١	ب	٥٦	أ
٧	أ	٣٢	ج	٥٧	أ
٨	أ	٣٣	ج	٥٨	أ
٩	ج	٣٤	د	٥٩	ج
١٠	أ	٣٥	ب	٦٠	ج
١١	أ	٣٦	ب	٦١	ب
١٢	ج	٣٧	ج	٦٢	ب
١٣	ج	٣٨	د	٦٣	أ
١٤	أ	٣٩	ب	٦٤	د
١٥	ج	٤٠	ج	٦٥	د
١٦	ب	٤١	أ	٦٦	ب
١٧	ب	٤٢	أ	٦٧	ج
١٨	أ	٤٣	ج	٦٨	أ
١٩	ب	٤٤	د	٦٩	أ
٢٠	ج	٤٥	ج	٧٠	ج
٢١	ج	٤٦	ب	٧١	ج
٢٢	ب	٤٧	ب	٧٢	ب
٢٣	ب	٤٨	أ		
٢٤	د	٤٩	د		
٢٥	د	٥٠	ج		

ملحق رقم (١٦)

درجات الطلاب لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

في اكتساب المفاهيم الأدبية

أ . المجموعة التجريبية		ب . المجموعة الضابطة	
ت	الدرجات	ت	الدرجات

١	٤٤	١	٣٦
٢	٤٨	٢	٤٥
٣	٤٣	٣	٤٣
٤	٤٧	٤	٤٦
٥	٤٦	٥	٣٨
٦	٣٨	٦	٣٧
٧	٤٥	٧	٤٥
٨	٣٨	٨	٤٤
٩	٤٨	٩	٤١
١٠	٤٠	١٠	٣٤
١١	٤٦	١١	٣٣
١٢	٤٦	١٢	٣١
١٣	٣٨	١٣	٣٣
١٤	٣٩	١٤	٣٢
١٥	٤٠	١٥	٣٠
١٦	٥٠	١٦	٣١
١٧	٤٨	١٧	٣٣
١٨	٣٧	١٨	٢٤
١٩	٤٦	١٩	٢٨
٢٠	٤٤	٢٠	٣٩
٢١	٤٠	٢١	٣٦
٢٢	٤٩	٢٢	٣٠
٢٣	٣٨	٢٣	٣٥
٢٤	٣٥	٢٤	٢٩
٢٥	٣٧	٢٥	٣٦

العينة = ٢٥ ، مج = ١٠٧٠ — العينة = ٢٥ ، مج = ٨٨٩

الوسط الحسابي = ٤٢,٨ — الوسط الحسابي = ٣٥،٥٦

التباين = ٢٠,٦٦ — التباين = ٣٤,٨٣٣

الانحراف المعياري = ٤,٥٤٦ — الانحراف المعياري = ٥,٩٠٢

ملحق رقم (١٧)

درجات الطلاب لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم الأدبية في المعلومات السابقة

أ . المجموعة التجريبية		ب . المجموعة الضابطة	
ت	الدرجات	ت	الدرجات

الملاحق :

١	٤١	١	٣٦
٢	٤٤	٢	٤١
٣	٤٣	٣	٤٢
٤	٣٦	٤	٣٥
٥	٤٧	٥	٤٢
٦	٣٨	٦	٣٣
٧	٣٤	٧	٤٢
٨	٣٦	٨	٣٥
٩	٤١	٩	٤٣
١٠	٤٠	١٠	٣٣
١١	٤١	١١	٣٦
١٢	٣٢	١٢	٤٦
١٣	٣٧	١٣	٣٥
١٤	٤٥	١٤	٣٧
١٥	٣٧	١٥	٣٦
١٦	٤٤	١٦	٣٢
١٧	٤٥	١٧	٤٣
١٨	٣٦	١٨	٣٦
١٩	٣٧	١٩	٣٧
٢٠	٤٠	٢٠	٢٦
٢١	٤٠	٢١	٣٨
٢٢	٤٣	٢٢	٣٨
٢٣	٤٢	٢٣	٤٣
٢٤	٤١	٢٤	٣٥
٢٥	٤٢	٢٥	٣٧

العينة = ٢٥ ، مج = ١٠٠٢

الوسط الحسابي = ٤٠,٠٨

التباين = ١٤,١٥٢

الانحراف المعياري = ٣,٧٦٢

العينة = ٢٥ ، مج = ٩٣٧

الوسط الحسابي = ٣٧,٤٨

التباين = ١٩,٧٥٨

الانحراف المعياري = ٤,٤٤٥