أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها

رسالة تقدم بها

عبدالله فتحي محمد حمزة المولى

إلى

مجلس كلية التربية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير

في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف

الأستاذ المساعد	**الأستاذ المساعد**
الدكتورموفق حياوي علي	**الدكتورخزعل فتحي زيدان**

ذو القعدة ١٤٢٤ هـ — كانون الأول ٢٠٠٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

" إنّا أنزلناهُ قُرآناً عربيّاً لعلّكمْ تعقِلونْ "

صدق الله العظيم

سورة يوسف – الآية ٢

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف من نطق بالضاد (محمد صلى الله عليه وسلّم) وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعد :

يود الباحث بعد أن أنهى هذا الجهد المتواضع بفضل الله وحمده أن يتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذين المشرفين اللذين تحملا عناء الإشراف على هذه الرسالة فضلاً عن التوجيهات والإرشادات الموجهة في سبيل إخراج هذه الرسالة بصيغتها النهائية وهما " د. موفق حياوي علي و د. خزعل فتحي زيدان " اللذان كانا بحق نعم الأستاذان والمرشدان.

عرفاناً بالجميل أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل من مدّ يد العون في إعداد هذا البحث من الهيئة التدريسية في قسمي اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية ولا سيما " د. عبد الرزاق ياسين ، د. مآرب محمد أحمد ، د. إيناس يونس العزو ، د. خليل إبراهيم الجبوري " لما قدّموه من جهود أغنت البحث كثيراً.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى النخبة الطيبة من المحكّمين لما منحوه من علمهم وخبرتهم من ملاحظات أغنت البحث كثيراً وأضاءت للباحث طريقه الذي سلكه.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى جميع موظفي المكتبة المركزية ومكتبة كلية التربية ومكتبة الدراسات العليا لما كانوا يبدونه من مساعدة وتسهيل لمهمة الباحث.

كما أشكر إدارة مدرستي متوسطة الحدباء للبنين ومتوسطة العقيدة للبنين لما أبدوه من تعاون في سبيل إنجاز مهمة الباحث طوال فترة تطبيق التجربة.

ولا يفوتني كذلك أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع الزملاء والزميلات في قسم اللغة العربية وقسم العلوم التربوية والنفسية لتعاونهم ومساعدتهم للباحث في إنجاز هذا الجهد المتواضع.

وكذلك إلى كل من أسهم من قريب أو بعيد في إعداد هذا العمل فلهم كل الشكر والتقدير.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين..

الباحث

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف على (أثر استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) ولتحقيق أهداف البحث وضع الباحث خمس فرضيات. تكوّنت عينة البحث من (٥٦) طالباً حيث أختار الباحث بصورة قصدية مدرستين إحداهما كانت متوسطة الحدباء للبنين لتكون إحدى شعبها وهي شعبة (آ) المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٢٧) طالباً بعد استبعاد الطلاب الراسبين والثانية متوسطة العقيدة للبنين لتكون إحدى شعبها وهي شعبة (هـ) المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٢٩) طالباً بعد استبعاد الطلاب الراسبين أيضاً.

أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات وهي (العمر الزمني، درجة اللغة العربية في الصف الأول المتوسط، المعدل العام في الصف الأول المتوسط، المستوى التعليمي للأبوين، اختبار الذكاء).

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية درست باستخدام التعلم للتمكّن والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

بدأت التجربة في بداية الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ وقام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه، واستمرت التجربة (٣) أشهر إذ بدأت من " ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ إلى ٣١ / ١٢ / ٢٠٠٢ " ولتحقيق أهداف البحث وضع الباحث الخطط التدريسية الخاصة بموضوعات الدراسة في الكتاب المنهجي المقرر من قبل وزارة التربية للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ ، طبعة عام " ٢٠٠٠ " والبالغ عددها (٩) مواضيع.

أعدّ الباحث ثلاثة اختبارات تكوينية واختباراً نهائياً إتّسم بالصدق والثبات وقوة التمييز والصعوبة وتكوّن الاختبار النهائي من " ٣٣ " فقرة بصيغته النهائية. ولقياس اتجاهات طلاب المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية إستفاد الباحث من أداة قياس الإتجاهات التي أعدتها عائشة الكلاّك عام ٢٠٠١ مع إدخال التعديلات عليها وخاصة من حيث صياغة العبارات إذ تكوّنت بصيغتها النهائية من " ٢٨ " فقرة إتّسمت بالصدق والثبات.

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في التكافؤ ومتوسط التحصيل في الاختبار النهائي.
٢. معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات أداة الاتجاهات.
٣. معادلتا صعوبة الفقرة وقوة التمييز.
٤. معادلة كودر – ريتشارديسون "٢٠" لقياس ثبات الاختبار التحصيلي.

أظهرت نتائج البحث ما يأتي :-

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تحصيل المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم للتمكّن مما يدل على فاعلية استخدام التعلم للتمكّن في التدريس.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلاب نحو قواعد اللغة العربية.

بناءاً على ذلك قدم الباحث عدد من المقترحات والتوصيات منها ضرورة استخدام التعلّم للتمكّن والتأكيد على التغذية الراجعة التصويبية في التعليم.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	آ
ملخص البحث	ب – ج
ثبت المحتويات	د – هـ
ثبت الجداول	و
ثبت الملاحق	ز
ثبت الأشكال	ز
الفصل الأول	**١-١٩**
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث والحاجة إليه	٢-١٥
هدف البحث	١٥
فرضيات البحث	١٥-١٦
حدود البحث	١٦
تحديد المصطلحات	١٦-١٩
الفصل الثاني : خلفية نظرية والدراسات السابقة	**٢٠-٤٨**
التعلم للتمكّن	٢١-٢٩
الاتجاهات	٢٩-٣٥
الدراسات السابقة ومناقشتها	٣٥-٤٨
الفصل الثالث: إجراءات البحث	**٤٩-٦٧**

أولاً: التصميم التجريبي		٥٠
ثانياً: مجتمع البحث وعينته		٥١-٥٠
ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث		٥٤-٥٢
رابعاً: تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها		٥٧-٥٤
خامساً: إعداد الخطط التدريسية		٥٧
سادساً: أدوات البحث		٦٣-٥٧
سابعاً: إعداد أداة لقياس الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية		٦٥-٦٣
ثامناً: تطبيق التجربة	هـ	٦٥
تاسعاً: تطبيق أداتي البحث		٦٦
عاشراً: الوسائل الإحصائية		٦٧-٦٦
الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها		٧٢-٦٨
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات		٧٤-٧٣
المصادر		٧٥
المصادر باللغة العربية		٨٦-٧٦
المصادر باللغة الأجنبية		٨٧-٨٦
الملاحق		١١٢-٨٨
ملخص البحث باللغة الإنكليزية		A-B

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	توزيع أفراد العينة	٥١
٢	نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني للطلاب في المجموعتين	٥٢
٣	نتائج الاختبار التائي لدرجات المعدل العام للصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة	٥٢
٤	نتائج الاختبار التائي لتحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط	٥٣
٥	الدرجات الموزعة على المستوى التعليمي للآباء والأمهات	٥٣
٦	نتائج الاختبار التائي للمستوى التعليمي لآباء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة	٥٣

٧	نتائج الاختبار التائي للمستوى التعليمي لأمهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة	٥٤
٨	نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار رافن للذكاء	٥٤
٩	توزيع الحصص على أيام الأسبوع في المدرستين	٥٧
١٠	الاختبارات التكوينية والمواضيع التي تشملها وعدد فقراتها	٥٨
١١	جدول المواصفات للاختبار النهائي	٦٠
١٢	توزيع فقرات الاتجاه على المجالات	٦٤
١٣	توزيع الدرجات على فقرات أداة الاتجاه	٦٥
١٤	نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل الكلي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة	٦٩
١٥	نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لمجموعتي البحث في مستوى المعرفة	٧٠
١٦	نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لمجموعتي البحث في مستوى الفهم	٧١
١٧	نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لمجموعتي البحث في مستوى التطبيق	٧١
١٨	نتائج استخدام الاختبار التائي في قياس اتجاهات طلاب المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية	٧٢

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	تسهيل مهمة	٨٩
٢	قائمة أسماء المحكمين	٩٠-٩١
٣	الأغراض السلوكية والاختبارات التكوينية الثلاث	٩٢-٩٧
٤	الأغراض السلوكية والاختبار النهائي	٩٨-١٠١
٥	الخطة التدريسية	١٠٢-١٠٨
٦	الاستبيان بصيغته النهائية	١٠٩-١١٠
٧	درجات مستوى صعوبة الفقرة	١١١

٨	درجات قوة تمييز الفقرة	١١٢

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي المستخدم في البحث	٥٠

الفصل الأول

مشكلة البحث

أهمية البحث والحاجة إليه

هدف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

الفصل الأول

مشكلة البحث :-

لاحظ الباحث تدنياً واضحاً وكبيراً في مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية بصورة عامة وقواعد اللغة العربية بصورة خاصة وجاءت هذه الملاحظة من خلال عمله في التدريس لمدة عشر سنوات، وكما لاحظ أن هناك قسماً من الطلاب يتهربون من دروس اللغة العربية ولا يحبذونه وأكّد ذلك عدد من المشرفين الاختصاصيين الذين رأوا تدنياً واضحاً في النسب المئوية للنجاح في المدارس في مادة اللغة العربية مقارنةً مع المواد الدراسية الأخرى مما أعطى للباحث الدافعية في البحث عن أسباب هذا النفور والضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى سوء استخدام طرائق التدريس من قبل المدرسين. لذا أراد الباحث أن يستخدم طريقة حديثة في التدريس الذي قد يؤدي في نتائجه إلى جعل دروس اللغة العربية من الدروس المحببة إلى نفوس الطلاب فكان اختياره لاستخدام التعلّم للتمكّن كونها استراتيجية حديثة في التدريس ووسيلة ناجعة قد تساعد الطلاب في زيادة تحسين تحصيلهم في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

أهمية البحث والحاجة إليه

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً في مختلف مجالات الحياة ويعد هذا التطور العلمي معياراً يقاس به تقدم الدول وتطورها فالدولة التي تمتلك العلم والتكنولوجيا هي بلا شك الدولة الأقوى ولعل هذا يفسر العناية الكبيرة بمجالات الأبحاث العلمية وتطبيقها إذ أخذت الدول تتسابق فيما بينها من أجل التفوق في المجال العلمي والتكنولوجي متخذة من التربية أداة لتحقيق مثل هذا التفوق (احمد،١٩٩١،ص٢) وذلك لأن التربية مرآة المجتمع فعليها تنعكس فلسفته وأهدافه ومفاهيمه وهي الأداة لنموه وتحديد اتجاهاته وتحقيق غايته لذا تسعى الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها لكي تتماشى مع التطورات الكبيرة في العلم وتطبيقاته لأن التربية والعلم وسيلتان فعالتان لاستثمار الموارد البشرية بالتفكير والعمل الذي ينعكس على حياة الفرد اليومية (جراغ،١٩٨٣،ص٥٧-٥٨).

وتعد التربية أداة لنقل العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات والمعلومات من جيل إلى جيل لجعل التواصل مع الآخرين أمراً ممكناً (أبو جادو،١٩٩٨،ص٩)، وهي ضرورية بالنسبة للفرد والمجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية (العمايرة،١٩٩٩،ص١٢)، وقد انعكست آثار هذا التقدم العلمي والتكنولوجي في المناهج وأساليب التعليم وطرائقها التي استخدمت التقنيات الحديثة في العملية التربوية وأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها (الكخن،١٩٩٢،ص٩)، ولهذا التطور الأثر الكبير في تطور الفكر التربوي وإعادة النظر في الكثير من أهداف التربية فلم تعد التربية مجرد تحصيل للمعلومات بل اصبح لها دور شامل يسعى إلى

مساعدة المتعلم (المقدم،١٩٩٩،ص٢). لذا فان نوعية تعليمه وتثقيفه وتدريبه هي التي تحدد نجاح النظم التعليمية في تحقيق الغايات التي تطمح لها مثل نشر الثقافة العلمية ويعتمد كل ذلك على نوعية التعليم (طه وأبو حوريج،١٩٩٧،ص٩٣).

اهتمت التربية الحديثة بالمتعلم فجعلته مادتها فلم يقتصر دورها على نقل المعرفة فقط بل هدفت إلى تنمية شخصيته وتكاملها فالمهمة الأساسية هي تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون (الحيلة،١٩٩٩،ص٢٦٥)، لأن العملية التربوية قائمة أساساً على طرفين أساسيين هما المتعلم والمعلم فلا بد أن تصب الجهود التربوية كلها لغرض إيصال المعرفة إلى المتعلم بأفضل السبل وأوضح الطرائق فالفرد عندما يتعلم شيئاً ويكتسب خبرة من نوع معين ويمارسها في سلوكه فهو قد تعلم (خلف،١٩٨٥،ص٥٣) لأجل ذلك فإننا نجد الكثير من المحاولات الجادة الساعية إلى تحسين النظم التربوية وتطويرها في جميع أنحاء العالم والعمل على إعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق تدريسها لجعلها قائمة على أسس علمية حديثة لتحقيق التقدم الذي تنشده وتبتغيه (محمد ومحمد،١٩٩١،ص٣٧)، ومن المشكلات التربوية التي ظهرت بوضوح في عالمنا العربي وبصفة خاصة في مؤسساتنا التربوية مشكلة الضعف في اللغة العربية إلى حد جعل الناس لا يكفون عن الشكوى من انحدار مستوى الطلاب فيها بصفة عامة وان الواحد منهم لا يحسن التعبير عما يريد ولا يجيد لسانه وقلمه كتابة عبارة كتابة سليمة بل إنّ كثيراً من طلاب جامعاتنا ومثقفينا يخضعون لهذا الحكم وان من حق لغتنا علينا ان ننظر في مشكلاتها لأن مثل هذه النظرة مطلب ديني إذ أنها لغة القرآن ومطلب قومي لأنها رمز عروبتنا وانتمائنا ووسيلة ثقافتنا وتفكيرنا وهي الآصرة القوية التي تربط بيننا ومطلب إنساني لأننا نطمح أن تكون لغتنا لغة عالمية على مستوى المؤسسات والمؤتمرات الدولية وان الولاء للغتنا والانتماء لعروبتنا وديننا يفرضان علينا مثل هذه النظرة إلى لغتنا وهي تعاني من مشكلات تعليمها وتعلمها ولا عجب في ذلك فها هو الثعالبي أحد علمائنا اللغويين الأوائل يقول " من أحب الله أحب رسوله المصطفى – صلى الله عليه وسلم – ومن أحب الرسول أحب العرب ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها " (الثعالبي،١٣١٨هـ،ص٢) بهذه المقولة يتأكد حق لغتنا على أبنائها ما داموا يحبونها ويريدون لها العزة والقوة (الشابي،١٩٩٠،ص١١).

إذ أن اللغة مقياس دقيق يعرف من خلاله المستوى الذي وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء فضلاً عن ذلك فاللغة هي الدلالة عن مدى تحضر الأمة ورقيها(الجعفري والعزاوي،١٩٩٠،ص٧)، واللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته فهي أداة التفكير ووسيلة التعبير والإتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل

المعارف والنظريات والخبرات (القضاة وآخرون،١٩٩٧،ص٤٦)، واللغة أداة المتعلم الأولى للتعبير عن حاجته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والإطلاع على تجارب الآخرين وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً وبوساطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين وإقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ أو لتجنب أمر من الأمور (السيد،١٩٨٠،ص١١-١٢) وأشار ابن جني إلى أن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني،١٩٩٠،ص٣٤).

وللغة علاقة وطيدة بالمجتمع الذي يتكلمها فهي مظهر من مظاهر نشاطه المختلفة بل هي ضرب من العادات التي ينفرد بها وتكون بمثابة الطابع الذي يميز أفراده من غيرهم من أبناء المجتمع البشري (العزاوي،١٩٨٨،ص٧) فلكل مجتمع من مجتمعات الأرض لغة يستعين بها أفراده للتعبير عما يجول بخواطرهم فهي تكاد تكون أوضح وسيلة لذلك التعبير (ياسين،١٩٨٦،ص١٣١). وتعد اللغة ذاكرة الإنسانية التي تحفظ للأمة تراثها ونشاطها العلمي لتطلع الأجيال اللاحقة عليه فتدرك مساهمة المجتمع في بناء صرح الحضارة الإنسانية (معروف،١٩٩١،ص٣١) فاللغة إذن مرآة للثقافة تشكلها وتحدد معالمها (يوسف،١٩٩٠،ص١٥٦) وهي ليست وسيلة للتعبير فحسب بل هي وعاء الأفكار والمشاعر (أبو مغلي،١٩٨٦،ص١٠) ولما كانت اللغة أداة التعلم والتعليم كان من الواجب أن تكون هذه الأداة ميسرة متينة مرتبطة بواقع الحياة العقلية فالتطور الكبير في الحياة الفكرية يحتم وجود لغة سليمة قادرة على نقل المعرفة بدقة وإتقان (الجواري،١٩٨٤،ص١٠) فالفارابي يرى أن السماع المستمر للغة يفضي إلى إرتساخ سننها وقوانينها في النفس وأمّا ابن سينا فقد صنف العلوم من حيث طرائق اكتسابها فجعل اللغة تلقيناً قائماً على المواظبة المفضية إلى حصول الملكة بالضرورة وثمرة المواظبة أن تتحول باللغة من الاستعمال بالقصد إلى الممارسة العفوية ويصف ابن خلدون المراحل التي يحصل خلالها اكتساب اللغة وهي ثلاث مراحل تتدرج من الصفة إلى الحال إلى الملكة لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون ملكة أي صفة راسخة وقد رسم لاكتساب اللغة سبيلاً قويمة تتمثل بحفظ كلام العرب ومداومة سماعه والارتواء التام منه ثم محاكاته والنسج على منواله فبالحفظ والسماع المستمر والمحاكاة الدائمة تكتسب اللغة وتحصل القدرة على البيان والطريقة التلقائية هي الطريقة المثلى في تعليم اللغة وبمقتضى هذه الطريقة تنساب خصائص اللغة وقوالبها وأبنيتها إلى ذهن المتعلم وترسخ في نفسه بطريقة غير مقصودة ثم يكون الاستمرار على ممارسة هذه الخصائص والأبنية والقوالب عاملاً مهماً في تمكن الفرد من اللغة بحيث تصبح عادة من عاداته وسلوكاً طبيعياً يصدر عنه من غير جهد أو مشقة (العزاوي،١٩٨٨،ص١١-١٥) ومن هنا فقد أولى المربون عنايةً باللغة وبطرائق تدريسها فالذي

يتصفح تاريخ التربية يجد أنّ اللغات كانت فيما عني به المربون من المواد (الدليمي و حسين،١٩٩٨،ص٢٩). إذا كانت اللغة تتبوأ هذه المكانة وكانت الأمم تعنى بلغاتها فان لغة كريمة كاللغة العربية لا بد لها من أن تحظى بجانب كبير من العناية والرعاية من أبنائها (الخماسي،١٩٨٧،ص١٣) إذ أن لها مكانة خاصة في نفوس أبنائها لا تشاركها فيه اللغات الأخرى بوصفها لغة القرآن الكريم الذي اسبغ عليها فيضاً من المفردات والأفكار والقيم وقد خلدها سبحانه وتعالى بخلود كتابه العزيز وجعلها لغة التنزيل إذ قال " وإنه لتنزيلُ رب العالمين نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربيّ مبين " سورة الشعراء من الآية ١٩٢ – ١٩٥ (الجعفري والعزاوي،١٩٩٠،ص٧) وهي لغة تتمتع بمكانة رفيعة بين اللغات الحية في العصر الحاضر كما كانت قديماً تحتل مكان الصدارة بين اللغات المشهورة ينظر إليها العربي عامة والمسلم خاصة بشيء من التقديس والاحترام وينظر إليها الغربي المنصف بشيء من الإعجاب والإكبار (أبو صالح ،١٩٦٣،ص١٢).

إذ تمتاز بوفرة كلمها واطراد القياس في أبنيتها وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها وهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس وأوسعها تعبيراً عما يجول في النفس وهي اللغة التي فتحت صدرها لتراث الإنسانية (سمك،١٩٦٩،ص٤١) فضلاً عن ذلك فهي أداة التفاهم والتعبير ووسيلة الفهم والربط القومي لوحدة الأمة العربية ومقياسها على مدى تحضر هذه الأمة ورقيها وإنها أداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي والتذوق الفني والتحليل التصوري والتركيب اللفظي لإدراك المفهوم العام ومقاصده (الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص٢٥).

واللغة العربية من أهم وسائل الارتباط الروحي وتقوية المحبة وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً فضلاً عن كونها لغة الثقافة والعلم إذ استطاعت أن تستوعب كل ثقافات الأمم القديمة وأن تذيب في بوتقتها مساهمات تلك الأمم كلها في بناء السلم الحضاري وتطبعه بطابعها وترسي بذلك قواعد الحضارة الحديثة فضلاً عن جمالها الفني ومتانتها ويكفي ان يكون البيان العربي هو المظهر اللغوي والمعجزة الإلهية المستمدة من القرآن الكريم (هلال،١٩٨٧،ص١٦) وقد أثبتت اللغة العربية إمكانية نمائها وتطورها وقدرتها على استيعاب العلوم المختلفة فقد أكرمها الله سبحانه وتعالى بإشارات في العديد من الآيات قال تعالى " وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً " الشورى الآية–٧– وقال عز وجل " كتاب فصّلت آياته قرآناً عربياً لقومٍ يعلمون " فصّلت الآية –٣– (الهرش،١٩٩٩،ص٢١٨).

وتعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق رسالة التربية إذ أن اللغة من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته وهي الأساس في تربيته من مختلف النواحي فعليها يعتمد كل نشاط يقوم به سواءً أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق

الكلام والكتابة (يعقوب،١٩٩٨،ص٤١) وللغة العربية فضل على لغات العالم جميعها لما تميزت به من صفات قلّ نظيرها وهذا الفرّاء عالم من علماء اللغة يشهد على هذا الفضل بقوله " وجدنا للغة العربية فضلاً على لغات الأمم جميعاً إختصاصاً من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " (السامرائي،١٩٧٨،ص١٠-١١) ويقول ابن فارس أنها افضل اللغات وأوسطها وأما القلقشندي فيرى انها اللغة التامة الحروف الكاملة الألفاظ (معروف،١٩٩١،ص٣٨) ويقول ابن تيمية " أن اللغة العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب فان فهم الكتاب والسنة فرض ولا يفهم إلا باللغة العربية وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب " (معروف،١٩٩١،ص٣٣).

والناظر في اللغة العربية يجد أنها في وضعها المحكم وتنسيقها الدقيق منظومة كبرى تضم عدداً من الأنظمة الصغرى إذ أن لها نظامها الصوتي الثابت ونظامها النحوي الدقيق ونظامها الصرفي المحكم ومن استطاع أن يستجلي غوامضها ويستقرئ دقائقها ويلم بما فيها من حكمة وفلسفة وبيان استيقن ان العربية قد وضعت بالهام من المبدع الحكيم (سعيد،١٩٩٥،ص٧٣-٧٤)، ولأهمية اللغة العربية فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات الحية في العالم المعاصر وقد اقبل غير الناطقين بها على تعلمها. يقول المستشرق الفرنسي " هنري أوسيل " في هذا المجال مخاطباً وزير التربية في فرنسا " علمت أنك مقدم على تطوير التربية في فرنسا فأقترح إدخال اللغة العربية لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير " (الجبوري،١٩٨٩،ص٣٣) ويصفها " أرنست رينان " بأنها " اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها " في حين يرى المستشرق " لوي مسينيون " بأن اللغة العربية بلغت من الأتساع مدى لم تعرفه أية لغة أخرى من لغات الدنيا والمسلمون جميعاً مؤمنون بأنها اللسان الوحيد الذي أحلّ لهم استعماله في صلاتهم (السايح،١٩٦٧، ص٤٦-٤٧) لذا أخذ غير العرب يعلمون أبناءهم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات في معظم أنحاء العالم كما أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في اغلب المنظمات (قورة،١٩٩٦،ص١٠٦-١٠٧) وتكتسب اللغة العربية أهميتها هذه بوصفها الفكر نفسه وهي أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير ولها علاقة وطيدة مع المواقف السايكولوجية فهي متصلة بعلم النفس وعلم الاجتماع والفكر والثقافة كما لها أبعاد عدة أبرزها البعد الثقافي والاجتماعي والقومي فأما البعد الثقافي فلأنها تربط ثقافة الماضي بالحاضر وأما الاجتماعي فلأنها وسيلة التفاهم الاجتماعي والتواصل بين الأفراد وأما القومي فلأنها لغة الأقطار العربية جميعها (كنعان،١٩٩٨،ص٢٣٢).

وقد انبرت اللغة العربية الفصيحة للدفاع عن نفسها فحاربت الاستعمار الحديث بكل أشكاله وأبطلت ادعاءهم من أنها لغة صعبة وأفشلت مخططهم لتنشيط العامية

ونشرها وهكذا لا بد لكل عربي مسلم أن يعرف لهذه اللغة قدرها وأهميتها لدينه ولأمته فيعتز بها ويغير عليها ويقف بوجه كل من يحط من شأنها أو يهدد مستقبلها ويكفي العربية فخراً أن تكون لغة القرآن حيث قال الله تعالى في سورة يوسف الآية -٢- " إنّا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون". (الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص٢٦)

ونتيجة لتلك الأهمية وانطلاقاً من المحافظة على سلامة اللغة العربية وإيماناً بأهميتها وعمق الوعي العربي والإسلامي واعتزازاً بها وخدمة لها فقد اهتم العرب وغيرهم بها فكثرت الدراسات في فروعها المختلفة (ياسين،١٩٨٦،ص٤٣) وان واجب الدرس والتحصيل المدرسي يدفعنا إلى العناية بالعربية إذ أن هذه العناية هي سبيل نجاح الطالب في تحصيله العلم والمعرفة للأرتقاء إلى الصف الأعلى وان من الجناية في حق الأمة على أبنائها أن يعرِض طلاب العلم ورواد الثقافة عن العناية بلغتهم القومية وتخصيص اكبر وقت لتعلمها والاغتراف من ينبوعها الثر والتفكّه بثمارها الشهية (أبو صالح،١٩٦٣،ص١٩).

ولكي نحافظ على اللغة فلنبدأ بمعالجة المشكلة في مدارسنا أولاً وان هذه المشكلة تحتاج إلى دراسة متعمقة للأبعاد والخلفيات وإلى مراجعة واعية لمناهج اللغة العربية وتكريس الجهد لأعادة صياغة تلك المناهج وتسهيلها للطلاب في مختلف مراحل التعليم وان التيسير مطلب ليس المقصود منه التفريط في حفظ اللغة وإنما الهدف منه هو التسهيل إلى دراسة اللغة العربية بأسلوب مشوقٍ جذاّب يغري الدارسين ويشّدهم إلى تعلمها بدلاً من التبرم والضيق من النحو وصعوبته (الحقيل،١٩٧٧،ص١١-١٢) إذ أن ضعف أداء الطلبة في اللغة العربية لا يقف عند حدود طلبة المدارس الأساسية بل يشمل طلبة المدارس الثانوية والمعاهد والجامعات بمستوياتها المختلفة على الرغم من أن اللغة العربية لغة حية ومشرقة وغنية بتعبيراتها وإيماءاتها حتى باتوا لا يحسنون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ولا يستطيعون تمثلها في كلامهم وقراءاتهم كأنما أصابها العقم والعجز لذا كثرت فيها الأخطاء والخطأ اللغوي همٌّ كبير قديمٌ حديث تصدى لدراسته القدماء والمحدثون وليس من الغريب أن نجد عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- يقول " تعلّموا العربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة وتعلّموا النحو كما تتعلمون السنن والفرائض وتعلّموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه".

(الضامن ويعقوب،١٩٩٨،ص٥٨)

وللحفاظ على سلامة اللغة العربية لابد أن ندرس قواعدها إذ يعد ذلك ضرورة لا يُستغنى عنها وهي من أسس الدراسة في كل لغة وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها (الهاشمي،١٩٧٢،ص١٩٥) وذلك لنقرأ بصورة فصيحة ونكتب بصورة

صحيحة فللقواعد علاقة وطيدة بصحة الفهم ولذا فان تطبيق النحو في الكلام يعد تمريناً في تحليل الكلام والتفكير بمنطقيته وسلامته (الرحيم،١٩٧٩،ص٣١).

وتعد القواعد العمود الفقري للغة العربية فهي تقوّمْ ألسنة التلاميذ وتعصم من الخطأ في الكلام والكتابة وتعودهم على الدقة في صياغة الأساليب واستعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً فضلاً عن أنها تنمّي ثروتهم اللغوية وتصقل أذواقهم الأدبية. (سمك،١٩٦٩،ص٤٥٢-٤٥٣) والقواعد وسيلة لضبط الكلام وتمكين التلاميذ من لغتهم لإجادة التعبير والبيان فدراسة القواعد ليست غاية تقصد لذاتها وترمي إلى مقاصد علمية مجردة وإنما هي وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن وتمكّن من الفهم والإفهام بصورة جيدة (دمعة وآخرون،١٩٧٧،ص١١١) ويعد النحو بالقياس إلى فروع اللغة العربية الأخرى أهمها وأكثرها إعتماداً على العقل والتفكير وإذا ما نحن قسناه بها وجدناه بالفعل يرتكز على قواعد وأسس ينطلق منها الطالب أو المعلم إلى بقية فنون الكلام وفروعه وبدون ذلك يبقى المتعاملون بالنحو يتخبطون في متاهاته دون الوصول إلى جزيئاته وبهذا يكون أهم الفروع التي يتلقاها الطلبة في المدارس ومختلف مراحل التعليم إذ انهم يتمكنون به من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة وبأدواته يستطيعون الحفظ السوي والأداء القويم وتتكون لديهم رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتحليل أصولاً والتعليل تحقيقاً (اللبدي،١٩٩٩،ص٨١).

لذا فلا سبيل إلى التخلي عن النحو لأنه من مقومات اللغة وأصولها فإذا تخلينا عنه فقد هدمنا ركناً أساسياً تعود بعده اللغة فوضى تحتاج إلى ضوابط تحل محله وكل ما يمكن عمله هو تصفية القواعد الكثيرة وغربلتها فما كان منها جوهرياً أبقيناه وحذف ما لا يلائم التطوّر العصري للغة (تيمور،١٩٥٦،ص١٧) ولأمر ما قالوا إن الأئمة من السلف والخلف اجمعوا قاطبةً على انه شرط في رتبة الاجتهاد وان المجتهد لو جمع العلوم كلها لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو فيعرف المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه ولا تتم إلا به (يعقوب،١٩٨٢،ص١٣٩).

النحو شغل أذهان المربين منذ زمن قديم وما زال يشغلهم إلى اليوم واغلب الظن انه سيظل يشغلهم ما دامت مادته تعرض عرضاً جافاً معقداً ينفر الطلاب منه ويزهدهم فيه حتى أن ابن خلدون عدّ النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبةً (مقلّد،١٩٨٨،ص١٢٨) ولأهمية القواعد يرى فريق من المربين إن تدريس القواعد أمرٌ لا مناص منه ولا مندوحة عنه ولهم في تعزيز فكرتهم حجج منها :

١. إن القواعد وسيلة لتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام والكتابة.

٢. القواعد تربي في التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط وتعوّدهم دقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة .

٣. القواعد تمرّن التلاميذ على دقة التفكير وعلى البحث العقلي والقياس المنطقي والتلاميذ في حاجة إلى هذا متى ما وصلوا إلى سن معينة ومن واجب المدرسين جميعاً أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ ودروس القواعد من احسن الفرص التي ينتهزها مدرسو اللغة العربية لأسهامهم في هذا الواجب التعليمي (إبراهيم،١٩٧٣،ص٢٠٤).

وعلى الرغم من أهمية اللغة العربية عامةً والقواعد بخاصة نلحظ تعثر اللغة على الألسنة والأقلام وترتفع الشكوى من الضعف العام في اللغة العربية (هلال،١٩٨٧،ص١٩)، ولم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا وإنما له في التاريخ جذور عميقة فقد ألّف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها " مقدمة في النحو " يقول في بدايتها " لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل واغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية والمأخذ الذي يخف على المبتدئ حفظه ويعمل عقله ويحيط به فهمه فأمعنت النظر والفكر في كتاب أولفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل فعملت هذه الأوراق". (الأحمر،١٩٦١،ص٣٣-٣٤)

رأى الجاحظ إن الإكثار من النحو وتدريسه لذاته إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به ومن هنا قال في إحدى رسائله :" وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشئ إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به. (يونس وآخرون،١٩٨١،ص٢٧١)

أما في العصر الحديث فقد بدأ الالتفات إلى صعوبة المادة النحوية في التعليم في ثلاثينيات القرن الماضي بإحساس عام بصعوبة اللغة التي تعلم في المدارس وكان أول من التفتوا إلى ذلك هو الدكتور طه حسين الذي رأى أن لغتنا لا تدرس في مدارسنا وإنما يدرس فيها شئ غريب لا صلة بينه وبين الحياة ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته. (يونس وآخرون،١٩٨١،ص٢٨٠)، ويرى عباس حسن في أن صعوبة قواعد اللغة العربية لا تبيح للمتعلمين ولا سيما المتخصصين إعفاء أنفسهم من معاناة إتقانها فالناس تتفاوت أقدارهم وتتباين منازلهم بالجهد والبذل والفداء وأي نفيس في الحياة ينال بغير العناء (العزاوي،١٩٩٩،ص٣٧).

إن ضعف الطلبة في قواعد النحو الذي نشهده اليوم لا يعزى إلى طبيعة هذا العلم لأنه مكتمل الأركان والجوانب والحدود (اللبدي،١٩٩٩،ص٩٢) فلا شك أن هناك عدة أسباب لهذا

الضعف فقد تكون الطريقة سبباً لضعف الطلبة وليس القواعد ذاتها إذ أن الصعوبة قديمة ونسبية (العزاوي،١٩٨٨،ص١٢٦)وذكر معروف الرصافي أن ضعف الناشئة في اللغة العربية يعود إلى المناهج القديمة وطرائق تدريسها ويرى أن يعد المعلمون بشكل يؤهلهم لتعليم العربية ويساعد على إزالة ما يشكو منه الطلبة (القزاز،١٩٨١،ص٢٢٠).

ويذهب عدد من الباحثين إلى أن صعوبة النحو تكمن في قصور طرائق تعليمه لذا عكفوا على نقد هذه الطرائق وانكبوا يتلمسون أنجعها وأجداها فهذه عائشة عبد الرحمن تقول " ويبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات نلقنها وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة"

(بنت الشاطئ،١٩٦٩،ص١٩٦)

ونتيجة لصعوبة القواعد وسعتها اصبح من الصعب أيضاً اختيار طريقة أو طرائق معينة تصلح لتدريسها وتبعاً لذلك فان طريقة تدريسها غالباً ما تكون جامدة غير مرنة ومع ذلك فان أية لغة في العالم مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم وممكنة الإتقان إذا ما وجدت الطريقة التدريسية الناجحة لتعلمها واكتسابها (الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص٦٧).

يذكر تاريخ التربية منذ اقدم العصور أن المحاكاة أو المحاولة أو الملاحظة هي أول طريقة استخدمها الإنسان البدائي في عملية التعلم والتعليم وكان أفراد الأسرة يتعلمون بصورة غير مباشرة مهنة أبيهم وبها يعلم معلم الحرفة تلاميذه فالطريقة بدأت سطحية بسيطة ثم أخذت تتطور شيئاً فشيئاً إذ كانت مقتصرة على المجال العملي ثم امتدت إلى المجال العقلي.

وقد عرفت الطريقة عند قدماء المصريين إذ اعتمدوا مثلاً المشوقات الحسية في تعليم الحساب وكان لكل من سقراط وأفلاطون وأرسطو طريقته الخاصة بل كان لكل منهم مدرسته وعندما ظهرت المدارس وتنوعت اتجاهاتها وصار التعليم تدريساً له مدرسوه ومعاهده تطورت الطريقة معه إلا أنها لم تخرج كثيراً عن دائرة التلقين والإلقاء والمناقشة والحوار ففي منتصف القرن السادس للميلاد اعتمدت التربية الكنسية على الأسلوب الروحي التأثري.

أما التربية الإسلامية التي ظهرت في القرن السادس للميلاد في المشرق العربي اعتمدت كل النشاطات والقيم الخاصة بالمتعلم إذ أنها نبذت نبذاً تاماً كل صور التقليد الأعمى واعتمدت التعليم على أساس الخبرة لأن أخلاق الإنسان لا تتكون عملياً إلا بأفعال يمارسها فضلاً عن الوعظ والحفظ وللمربين المسلمين آراء كثيرة في الطريقة التعليمية من ذلك ما دعا إليه الغزالي من أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه المعلم ما لا يبلغه عقله فينفر منه وان لا يلقي إليه إلا الجلي اللائق به ولا يذكر له أن من وراء هذا تدقيقاً.

(الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص١٥-١٦)

أما من المبادئ التعليمية التي نادى بها ابن القيم الجوزية مبدأ الاستعداد للتعلم فمن شرط التعلم أن يكون الطالب مهيئاً لاستقبال ما يلقى إليه من علوم وغير مشغول بغير العلم الموجه إليه. كما نادى بمبدأ التدرج في التعليم فيلقن المتعلمون القراءة تدريجياً من الأخف إلى الأثقل(الحاج،١٩٨٣،ص١٢١) وبعد اجتياز أوربا القرون الوسطى ودخولها عصر التنوير وما بعده ظهرت عدة نظريات أخذت تتبلور في طرائق واضحة المعالم منها طريقة التربية الطبيعية لـ"روسو"١٧١٢-١٧٧٨ وطريقة استخدام الحواس للمربي السويسري " بستالوتزي ١٧٤٦-١٨٢٧" وطريقة الملاحظة والمحاولة واللعب للمربي الألماني الذي تنسب إليه رياض الأطفال " فروبل ١٧٨٢-١٨٥٢" وطريقة "هاربرت الألماني ١٧٧٢-١٨٤١" ذات الخطوات الخمس وطريقة حل المشكلات للفيلسوف والمربي الأمريكي "جون ديوي ١٨٥٩-١٩٥٢".

وهناك أيضاً طريقة المشروع وطريقة الوحدات وغير ذلك وبهذه المحاولات المتتابعة والبحوث والتطبيقات العملية اصبح التدريس في القرن العشرين علماً قائماً بذاته مرتكزاً على نتائج دراسات وأبحاث علم النفس والتربية ووسائل وتقنيات التعليم إذ أصبحت طرائق التدريس علماً متميزاً قائماً على استخدام الأساليب النفسية والتربوية وعلى نتائج ودراسات وأبحاث مادة أصول التدريس نفسها.(الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص١٦).

وبناءً على ما تقدم فإن المشكلة ليست في اللغة العربية وإنما هي في الطرائق التي نستخدمها في تعليمها وفي عرضها في الكتب (القيسي وآخرون،١٩٨٥،ص٥١) ولاشك في أن لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب الطلبة بقواعد لغتهم أو نفورهم منها وأثر ذلك في نجاحهم أو فشلهم وبعبارة أخرى تكون طرائق التدريس ذات علاقة مباشرة بتحصيل الطلبة في قواعد اللغة ومن هنا برزت الحاجة إلى البحث إذ أن اتباع المدرس لطرائق حديثة يسهم في تحبيب القواعد إلى نفوس الطلبة (الكلاك،٢٠٠١،ص٧).

ومن وسائل النهوض باللغة العربية هي معرفة الطرائق اللاحبة إلى حل مشكلاتها التي ما تزال عسيرة الحل صعبة العلاج وتمهيد طرائق جديدة أخرى لتقويتها وتنميتها وتطويرها بحسب طور هذا العصر من جميع الوجوه الحيوية والحضارية (القزاز،١٩٨١،ص١٨٤) فان نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة لأن باستطاعتها أن تعالج ضعف الطلبة وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم (إبراهيم،١٩٧٣،ص٣١).

والطريقة هي الكيفية التي يتبعها المدرس في إيصال المادة للمتعلمين تحقيقاً للأهداف أي كيفية مساعدة المتعلم على التعلم مما يجعلنا قريبين جداً من قلب العملية التربوية التعليمية لأن هذه المرحلة تمثل التفاعل المباشر بين المدرس وطلبته وإذا ما دمجنا الأساليب بالطرائق نكون قد جمعنا كل ما يقوم به المدرس تطبيقاً وفعلاً في ضوء معرفة نظرية وخبرات سابقة

(الشبلي،٢٠٠١،ص٤) فالطريقة هي أسلوب المدرس في معالجة النشاط التعليمي مع طلابه ليحقق معهم اكبر قدر من الفائدة (توجيهات وتوصيات الاختصاصيين التربويين،١٩٨٣،ص١٣) وقد أجريت دراسات لمعرفة أثر الطرائق في التدريس مع تساوي العوامل المؤثرة في التعليم فأظهرت النتائج فروقات دالة إحصائياً في التعلم عزيت إلى اختلاف طرائق التدريس (الربيعي،١٩٩٩،ص١٦٩) إذ تعد الطريقة الأسلوب الرئيس في أحداث التعلم وبها يحكم على المادة بالصعوبة أو السهولة (الكبيسي والداهري،٢٠٠٠،ص١٢٥).

وتعد طرائق التدريس ركناً أساسياً من أركان التدريس فهي اعتماد استراتيجية محددة بانجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة والإستراتيجية هنا تعني خط السير الموصّل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لتحقيق أهداف الدرس والوصول إليها بحيث يكون باستطاعة المتعلمين إدراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها.

(محمد ومحمد،١٩٩١،ص٤٠)

كلما كانت طريقة التدريس ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقاً واكثر فائدة (ريان،١٩٩٣،ص٨٧٣) فقد استفادت طرائق تدريس اللغة العربية كسائر العلوم الأخرى من النهضة العلمية والاتصال بثقافات الدول الأخرى من خلال البعثات والتجارب والبحوث والتطبيقات العلمية فاصبح ذلك علماً له ركائزه من العلوم النفسية والتربوية والمناهج وعلم اللغة وكل ما يتصل بها ويؤثر في مسيرتها (الدليمي وحسين،١٩٩٨،ص٣٠).

ومن أشهر الطرائق المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية وطريقة النص (السيد،١٩٨٠،ص١٢٦) لذا فان اقتراح طريقة أو أسلوب يصلح لتحقيق جميع الأهداف والغايات المنشودة ليس سهلاً فقد تكون طريقة ما فعالة وناجحة وملائمة لمعلم ما دون فعاليتها وملاءمتها لمعلم آخر وفي موقف تعليمي آخر فضلاً عن اختلاف النمط المعرفي لدى الطلبة المتعلمين وتباين أدائهم وطريقة تنظيم خبراتهم واستدعائها والفروق الفردية بينهم لذا فان اختلاف الطريقة يتوقف على المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة والأهداف وطبيعة المادة ومستوى النمو العقلي للطلبة إذ أن تحديد اسلوب التعلم يؤدي إلى تحقيق الأهداف على درجة عالية من الإتقان (الحيلة،١٩٩٩،ص٢٦٥-٢٦٧).

حيث لاقت عملية تحديث طرائق التدريس عناية كبيرة في الدول العربية ومنها العراق (محمد ومحمد،١٩٩١،ص١١٠)، وكما حظيت الطريقة التدريسية باهتمام الباحثين في مجال التربية وذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات والبحوث للوقوف على مدى تأثير تلك الطرائق والأساليب المتنوعة في تحصيل الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة وذلك بهدف تطويرها وتنويعها

بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية بأقصر وقت واقل جهد (علي،١٩٩٢،ص١٩-٢٠) فلذلك أطلقت الدراسات التربوية والنفسية الدعوات الملحة إلى ضرورة عدم التهاون في عملية إعداد التدريسيين مهنياً ولعل من أولى الدراسات وأقدمها تلك التي ركزت على صفات التدريسي وخصائصه فظهرت قوائم لا حصر لها بنيت على وجهة نظر لأطراف متعددة ومن الملاحظات الميدانية المتواصلة فقد اجمل زيتون عام ١٩٩٥ جملة هذه المواصفات والخصائص ومن ضمنها استخدام أساليب تدريسية متنوعة ومثيرة للفكر والتفكير فضلاً عن امتلاك مهارات التدريس الأساسية من التخطيط والتنفيذ والتقويم وكما استخلص الحيلة عام ١٩٩٩ مجموعة واسعة من القواعد والنقاط التي على المعلم مراعاتها أثناء العملية التعليمية وهي مزيج من ضرورة إتقان المادة العلمية وسبل توصيلها للطلبة واستخدام طرائق تدريسية ووسائل تعليمية متنوعة واتباع استراتيجيات تدريسية مناسبة مع صفات سلوكية يراد بها جميعاً خلق مناخ تعليمي لا زيغ فيه ولا تقصير ولعل ابرز ما خرجت به التربية الحديثة هو إشراك المتعلم في الموقف التعليمي التعلمّي إذ أن بقاء المتعلم مستقبلاً للمعلومات فقط دون قدرته على التفاعل معها يؤدي إلى التراجع السلبي وعدم حدوث التعلم بشكل فعاّل (السامرائي،٢٠٠٠،ص٨٩-٩١) وإذا كنا لا نستطيع أن نكلف المدرس صناعة الطالب من جديد فاننا على الأقل نتوسم فيه القدرة على تصحيح المسار وتقويمه فالمدرس القادر الذي يحترم نفسه ومهنته ويأخذ بأسباب النجاح في عمله يتمكن ولا شك في نهاية الطريق الوعر من أن يصل برعيته إلى ما يرجوه لها. من هنا يقع على مدرسي اللغة العربية مسؤولية كبيرة في مدى فهم الطلبة لقواعد النحو وقدرتهم على توظيفها وتطبيقها وإذا كان من العدل أن يعفى مدرس اللغة من مسؤولية الضعف الموروث فليس من المنطق أن يعفى من مسؤولية علاج هذا الضعف ووضع الخطط الذكية لتعرف مواطن الضعف والطرائق العلاجية الحديثة التي تمكنه من الوصول إلى أذهان طلابه بالتخلص من الطرائق العقيمة التي تدرس اللغة الآن من خلالها وان المنهج الناجح في قواعد اللغة هو المنهج الذي يعتمد على عنصر التشويق والجذب والترغيب فالاختبارات النحوية القائمة على النصوص المشوقة التي تعرض من اللغة جوانبها الكلامية الرفيعة تعد من أهم العوامل التي توفر للمناهج سلاستها وسرعة وصولها وتأثيرها (اللبدي،١٩٩٩،ص٨٤-٨٥) ولا شك في أن لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب الطلاب لقواعد لغتهم أو نفورهم منها مما يؤثر في نجاحهم أو فشلهم وبعبارة أخرى تكون طرائق التدريس ذات علاقة مباشرة بتحصيل الطلاب في قواعد اللغة وان هناك خطوطاً عامة في أصول التدريس ثبتت صلاحيتها بالبحث والتجريب إذ يجب على المدرس الناجح أن يسير على هداها ليتمكن بوساطتها من إيصال المعلومات إلى الطالب لتؤدي هذه المعلومات أثرها في المتعلم (الدليمي،١٩٨٠،ص١٠-١١).

وعلى المصلحين من رجال العلم ان يتوافروا على وضع الكتب السهلة في فروع اللغة العربية جميعها في ضوء الحقائق التي اقرها رجال التربية والتعليم في العصر الحاضر تتوفر فيها الأصول التعليمية الحديثة بان يقتصر فيها على اللباب من القواعد العلمية التي تلائم قابليات الطلاب وتنطبق على مستواهم العقلي من غير زيادة ولا نقصان وان يكثر من التمارين التي من شأنها أن تقرر في ذهن الطالب إتقان القاعدة والانتفاع بها علمياً في وقت واحد وان ترتب القواعد ترتيباً منطقياً فيرتقى فيها من الأسهل إلى السهل ومن السهل إلى الصعب ومن الصعب إلى الأصعب كما ينبغي ان تبوّب تبويباً رياضياً فلا تعرض على الطالب قاعدة إلا بعد التمهيد لها بالمقدمات التي تقوم عليها تلك القاعدة (القزاز،١٩٨١،ص١٦١-١٦٢).

لاحظ المهتمون بالتعليم والتوجيه التربوي ان اكثر الطلاب تحمساً ونشاطاً هم الذين يدرسون تخصصات تقع في دائرة اهتمامهم وميولهم وعلى الرغم من أهمية القدرات العقلية في حياة الطالب إلا انه لا قيمة للقدرات إذا فقدت الدوافع التي تحدد اتجاه عمله من اجل ذلك كان الاهتمام بالاتجاهات من بين اهتمامات المتخصصين في التربية (عبد السلام وإبراهيم،١٩٩٣،ص٩٩). لأجل ذلك فان استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة تساعد الطلبة على الأستفادة من الخبرات التي تهيؤها المدرسة لتشكيل شخصيته وبذلك أصبحت عملية تعليم المتعلم أمراً أساسياً لا بد من تحقيقها لتمكين المتعلم من التفاعل مع روح العصر والتطور العلمي كماً ونوعاً (عبد الجبار،١٩٨٩،ص٥).

ومن الطرائق التدريسية الحديثة المستخدمة في التربية هي استراتيجية التعلم للتمكن التي اقترحها كارول وطوّرها بلوم عام ١٩٧١ والتي تتضمن تمكين المدرس من توفير الظروف الملائمة للتعلم لغرض التغلب على الفروق الفردية بين الطلبة باستخدام الأنشطة العلاجية الملائمة وضرورة تمكن المتعلم من المعلومات والمفاهيم والمهارات المطلوب تعلمها والتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم مما سيؤدي إلى التفاعل بين التعليم وتقويم نتائجه (احمد،١٩٩١،ص٦) كما تتطلب استراتيجية التعلم للتمكن الاستفادة من آلية التغذية الراجعة لتحسين سلوك كل من المدرسين والطلبة للحصول على فعالية واستعداد المتعلم للوصول إلى المستوى الجيد من الأداء المحدد بدرجة قياسية فإذا تمكن الطالب من الحصول على درجة التمكن منذ الاختبار الأول فانه يواصل عمله بالاتجاه نفسه، أما إذا أخطأ فانه يعدل مساره فوراً عن طريق التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للوصول بالطالب إلى افضل درجة للتمكن (القلا،١٩٨٦،ص٣١).

في ضوء ما تقدم فقد أجريت مجموعة من الدراسات والبحوث التي استخدمت استراتيجية التعلم للتمكن في العلوم المختلفة كدراسة "Mathwes,1982" في التاريخ ودراسة رجب،١٩٨٦ في التمثيلات الرياضية وتفسيرها في الإحصاء ودراسة Ibrahim,1988 في الكيمياء ودراسة

ميخائيل،١٩٨٩ في علم النفس ودراسة احمد،١٩٩١ في علوم الحياة ودراسة شيت،١٩٩٤ في التربية الرياضية ودراسة Hasso,1998 في اللغة الأنكليزية ودراسة الطائي،٢٠٠١ في الجغرافية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات والبحوث جميعها الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التعلم للتمكن في المواد المختلفة وتفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك بزيادة تحصيل الطلبة في تلك المواد لأتباعهم استراتيجية التعلم للتمكن.

ويمكن النظر إلى أهمية البحث من الجوانب الآتية:-

١. إن البحث يتناول تجريب اتجاه حديث في مجال طرائق تدريس اللغة العربية يتمثل باستخدام التعلم للتمكن في تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة لمعرفة فاعليته.
٢. قد يسهم البحث بنتائجه في تشجيع المدرسين على استخدام طرائق تدريسية حديثة وزيادة إدراكهم بأهمية استخدامها في ظل المستحدثات التربوية المعاصرة.
٣. في حدود علم الباحث لم يتم تناول دراسة اثر التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية على المستوى القطري ومن هنا فان البحث يمكن ان يكون محاولة تسهم في توسيع آفاق البحث في هذا المجال.
٤. انه يتناول قواعد اللغة العربية بوصفها أساس اللغة العربية وعمادها.

هدف البحث:-

يهدف البحث إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

فرضيات البحث:-

١. الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم للتمكن ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية.

٢. الفرضية الصفرية الفرعية الأولى:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم للتمكن ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى المعرفة.

٣. الفرضية الصفرية الفرعية الثانية:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم للتمكن ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى الفهم.

٤. الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم للتمكن ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى التطبيق.

٥. الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية:-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم للتمكن واتجاهات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية نحو قواعد اللغة العربية.

حدود البحث:-

يقتصر البحث على:-

١- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية للبنين في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .

٢- الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .

٣- الموضوعات الخاصة بالفصل الأول من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط المقرر من قبل وزارة التربية، الطبعة الحادية عشرة لعام ٢٠٠٠ ويتضمن الموضوعات الآتية (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الاستفهام ، أدوات الشرط الجازمة).

تحديد المصطلحات:-

التعلم للتمكن :-

عرّف التعلم للتمكن بعدة تعاريف منها:

١- عرّفه (Wilson) بأنه " فلسفة عن الدراسة واستراتيجية تعليمية يمكن أن تطبق الفلسفة في داخل غرفة الصف وهذه الفلسفة تؤكد على أنه وفي ظروف تعليمية ملائمة تقريباً باستطاعة كل طالب أن يتعلّم كل ما يتم تعليمه له". (Wilson,1978, p. 313)

٢- عرّفه (Groulund) بأنه " استراتيجية تعليمية مصممة لجلب كل التلاميذ إلى مستوى محدد من التمكّن وفي كل أهداف المنهج الدراسي ". (Groulund, 1981, p.500)

٣- عرّفه (Block) بأنه " مجموعة مهارات مؤثرة وفعالة في تعزيز نمو الطالب وطريقة مفضلة يحبها الطلبة ". (Mitzel, 1982, p. 270)

٤- عرّفه برينت " Bryant " بأنه " وضع مستوى محدد للتمكن بحيث يمكن لمعظم الطلبة الوصول إليه باستخدام التكرار في التدريس والتغذية الراجعة التصحيحية ". (Bryant,1982,p.116)

٥- عرّفه لبيب وآخرون بانه " التعلم القائم على الكفاءة أو المهارة ". (لبيب وآخرون،١٩٨٤،ص٩٥)

٦- عرّفه (Bloom) بأنه " التعلّم الذي يؤدي إلى بلوغ ٩٥% من طلبة الصف إلى مستوى عالٍ في التحصيل عندما تتوافر أفضل المواد التعليمية المنظمة المستندة إلى الأهداف السلوكية مع تنظيم كمية الوقت المناسب لتعلّم كل طالب ". (Mitzel, 1982, p. 547)

أما التعريف الإجرائي لـ (التعلم للتمكن) الذي يعتمده الباحث فهو :

" قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط مقدرة بالدرجات على تعلم ما يدرسونه بمستوى عالٍ من الإتقان في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق للوصول إلى التمكن متمثلاً في تقديم اختبارات تكوينية متكررة يتبعها وقت إضافي لأجراء تغذية راجعة تصحيحية للطلاب غير المتمكنين لإتمام عملية التعلم في الوصول إلى مرحلة التمكن ".

التحصيل:-

عرّف التحصيل بتعاريف عديدة منها :-

١- " مدى ما تحقق من أهداف لتعلم في موضوع سبق للفرد دراسته أو تدرّب عليه " (عريفج وخالد،١٩٨٥،ص٦٧).

٢- " مستوى يتوصل إليه المتعلم في تعلمه المدرسي أو سواه مقدراً بوساطة المدرس أو بوساطة الاختبارات المقننة " (عاقل،١٩٨٨،ص١٣).

٣- " مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة لتعرضه لخبرات ومواقف تعليمية تعلّمية " (سمارة وآخرون،١٩٨٩،ص١٦).

٤- " إنجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين " (الربيعي ،١٩٩٩،ص١٧٣).

٥- " مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقوّم من قبل المعلمين أو بالاختبارات المعيّنة " (الكبيسي والداهري،٢٠٠٠،ص١٧٤).

أما التعريف الإجرائي للتحصيل الذي يعتمده الباحث فهو:

" مقدار ما يحصل عليه الطلاب عيّنة البحث من الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم للتمكّن والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض ".

القواعد:-

عرّفت القواعد بتعاريف عديدة منها :

١- "بأنها جزء من دراسة اللغة وهو الجزء الذي يتعلق بالأهداف المختلفة للكلمات من حيث علاقات بعضها ببعض في الجملة " (Good,1973,p.264).

٢- "العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءاً كما يعرف به النظام النحوي للجملة وهو ترتيبها ترتيباً خاصاً بحيث تؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة حتى إذا إختلّ هذا الترتيب إختلّ المعنى المراد " (وهبة والمهندس،١٩٨٤،ص٢٥٨).

٣- "فن تصحيح كلام العربي كتابةً وقراءةً" (سعيد،١٩٨٥،ص٦).

٤- "بأنها دراسة وتطبيق القوانين التي بوساطتها تغيّر الكلمات أشكالها وتربط في جمل". (الربيعي،١٩٩٩،ص١٧٣)

٥- "بأنها مصطلح مركزي في علم اللغة يغطي مستوى واسع من الظواهر اللغوية". (Crystal,1994,p.158)

أما التعريف الإجرائي للقواعد الذي يعتمده الباحث فهو:

" هي مادة قواعد اللغة العربية التي تدرس في الصف الثاني المتوسط والتي تشمل عدداً من الموضوعات التي درسها الباحث في الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .

الأتجاه :-

هناك تعاريف عديدة منها :-

١- " بأنه مفاهيم متعلمة وتقويمية ترتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا " . (المناّعي،١٩٩٢،ص٦٢)

٢- " مجموعة من الأفكار والمشاعر والأدراكات والمعتقدات حول موضوع ما توجه سلوك المرء وتحدد موقفه منه " (مقابلة وآخرون،١٩٩٦،ص١٠).

٣- " ميل الفرد لتقييم بعض الأشياء والمواقف في عالمه بطريقة تفضيلية أو غير تفضيلية " (أبو جادو،١٩٩٨،ص٢١٤).

٤- " استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً " (العمايرة،١٩٩٩،ص٣١٠).

٥- " بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء شئ معين إما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرات معينة تتعلق بذلك الشيء " (محمد وآخرون،١٩٩٩،ص٤٠).

٦- " استعداد عقلي يتكون لدى الإنسان نتيجة خبرات سابقة يجعله يسلك سلوكاً معيناً ذا طابع خاص إزاء الأشخاص والأشياء والآراء وتتميز عادة بدرجة معقولة من الثبات ". (سعد والصالح،٢٠٠٠،ص١٦٠)

٧- " نظام ثابت نسبياً من التقويم الإيجابي أو السلبي للمشاعر نحو موضوع اجتماعي معين " . (الكبيسي والداهري،٢٠٠٠،ص٧٧)

٨- " ميل مسبق للاستجابة للشيء المعطى بحالة ثابتة مفضلة أو غير مفضلة ". (إبراهيم،٢٠٠١،ص١٤٦)

٩- " حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد إزاء موضوع ما سواء أكان بالقبول أم الرفض أم المحايدة " (المخزومي،٢٠٠١،ص١٢٧).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه الذي يعتمده الباحث فهو :-

" هي استجابة طالب الصف الثاني المتوسط نحو قواعد اللغة العربية والتي تتسم بالقبول أو الرفض أو الثبات عند استثارته لفقرات المقياس المعد لهذا الغرض وتقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المقياس الذي أعده الباحث لأغراض البحث ".

الفصل الثانـي

خلفية نظرية ودراسات سابقة

التعلم للتمكّن

الإتجاهات

الدراسات السابقة ومناقشتها

التعلّم للتمكّن :

إنّ فكرة التعلّم للتمكّن ليست بجديدة على الفكر التربوي بل لها أساس تاريخي قديم ترجع إلى التربية العربية الإسلامية فقد عدّ الإسلام الإتقان وحسن العمل قيمة عليا في التربية الإسلامية إذ ضمّ القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التي تحض العباد على إتقان ما يصنعون وحسن ما يعملون كقوله تعالى " إنَّ الذّين آمَنوا وَعَمِلوا الصَّالِحات إنّا لا نُضِيعُ أجْرَ مَنْ أحْسَنَ عَمَلاً " " الكهف،٣٠ " وأكدّ الرسول "صلى الله عليه وسلم" على ذلك حين قال "إنّ الله تعالى يُحِبُّ إذا عَمِلَ أحدكُمْ عَمَلاً أنْ يُتْقِنَهُ" (السيوطي،١٩٨١،ص١١٥)، وبات من الميّزات الأساسية للتربية الإسلامية تمكين الفرد من المهارات اللازمة لممارسة الحياة العملية والكسب الحلال من أجل الإسهام في تحسين مستوى معيشته وتطوير مجتمعه وتقدمه. (جرادات وآخرون،١٩٨٧،ص٥٩)

كما أكدّ العلماء المسلمون الأوائل ضرورة مراعاة التدرج في ترقية المتعلّم من رتبة إلى رتبة ومن هؤلاء الغزالي الذي يؤكد ضرورة إتقان المهارة الواحدة في كل علم قبل الانتقال إلى تعلّم المهارة الأخرى وبتوجيه من المعلّم وذلك بالاعتماد على قدرة فهم المتعلّم مع مراعاة قدراته العقلية (الغزالي،د.ت،ص٥٧) في حين يرى ابن خلدون أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم (ابن خلدون،د.ت،ص٥٣٣).

كذلك يدعو إلى أن يكون المعلّم متعمقاً في مادته ومُلِمّاً بمجموعة من الصفات والميّزات والمهارات التي تمكّنه من إتقان عملية التعليم (جرادات وآخرون،١٩٨٧،ص٩٩)، وقد طرأ على مفهوم التمكّن منذ ذلك الحين تغيرات اتخذت أشكالاً مختلفة فمنذ القدم كانت هناك فكرة مفادها إنّ بإمكان غالبية المتعلمين تعلّم ما يُقدّم لهم من مادة معرفية لو أتيح لهم الوقت الكافي والمناسب للتعلّم وقد طبّقت هذه الفكرة في المدارس الدينية الإسلامية بدءاً بالزوايا والكتاتيب وحتى المساجد والجامعات كالأزهر والزيتونة (سركز وخليل،١٩٩٦،ص١١٧)

كما أن فكرة التعلّم للتمكّن قد أكّدها عدة مربّين مثل كومينوس في القرن السابع عشر وبستولوزي في القرن الثامن عشر وهربرت في القرن التاسع عشر (مقدادي،١٩٨٨،ص٦٢) وفي القرن العشرين بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية إذ قدّم التعلّم للتمكّن في خطة " وينتيكا " من قِبَل كارلتون عام"١٩٢٢" وكما قدم في المدرسة التجريبية لجامعة شيكاغو

عام "١٩٢٦" من قِبَل موريشون وبقي استخدام هاتين الخطتين حتى الثلاثينيّات. (Guskey and Pigott,1988,p.197).

ثمّ اختفت هذه الفكرة لعدم التوصل إلى إستراتيجية فاعلة لها في الثلاثينيّات من القرن العشرين إلاّ أنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر الخمسينيّات وأوائل الستينّيات مع ظهور التعليم المبرمج(الصادق،٢٠٠١،ص٢٥٦). حيث قدّم "سكنر" هذه الفكرة وكانت القاعدة التي أُعتمد عليها هذا التعليم هي تقسيم الفكرة المعقّدة إلى أقسام صغيرة كي يتم إتقانها وكانت بذلك خطوة أولية على طريق التعلّم للتمكّن (رجب،١٩٨٦،ص٤٥).

وضع كارول في عام "١٩٦٣" خطّة تعليمية يمكن تطبيقها في المدارس تستند إلى فكرة التعلّم للتمكّن إذ بدأ العمل بهذه الفكرة ينتشر في مناطق متعددة ففي ولاية فيلادليفيا الأمريكية أُستُخدِمَ التعلّم للتمكّن الذي يصاحبه التقويم التكويني لغرض تحسين الدراسة في المدارس وفي كوريا الجنوبية انتشرت إستراتيجية بلوم بطريقة التعلّم للتمكّن إنتشاراً كبيراً كما قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث حول أثر إستراتيجية التعلّم للتمكّن في المجال الإدراكي المعرفي للتعلّم وكان لهذه الخطة التعليمية أثر كبير في بناء إستراتيجية بلوم للتعلّم للتمكّن"١٩٦٨" (شيت،١٩٩٤،ص٢٤-٢٥).

إذ تستند نظرية كارول على الفكرة القائلة بأن المتعلّمين جميعهم يمكن أن تكون لديهم المقدرة الذهنية على تعلّم أية مادة معطاة شريطة أن يعطوا فترات متباينة من الوقت للقيام بذلك (Guskey,1997) لكن بعض المعارضين لنظرية كارول يعتقدون أن الأولوية المعطاة للزمن تمثل إشكالاً في حد ذاته إذ أنّ الزمن المخصص للواجب هو مفهوم يفتقد إلى المحتوى السايكولوجي كما أنّ التعلّم يتطلب من الطالب وقتاً أطول من الوقت المخصص للواجب لذا فان التربويين بدءوا يهتمون بالكيفية التي يقضي بها الطلبة زمن التعلّم أكثر من اهتمامهم بالزمن الذي يقضيه هؤلاء في التعلّم (أندرسون،١٩٩٤،ص٥٩).

يقول كارول بأن الاستعداد أو القدرة الكامنة هي المعيار لتحديد الوقت المطلوب للتعلّم (Carroll,1989) كما أنه حدّد عاملين اثنين يؤثران في معدل تعلّم الطالب وهي مثابرة الطالب وفرصة التعلّم ويتم التحكّم بالعامل الأول من الطالب نفسه وهو يشير إلى الوقت الذي يمضيه الطالب في التعلّم وأما العامل الثاني فيشير إلى الوقت الذي يمنحه الصف للمتعلّم ثمّ إنّ فكرة التعلّم للتمكّن قد أحدثت تغيراً كبيراً وذلك بإلقاء المسؤولية على عاتق التدريسي أي أن فشل الطالب في التعلّم يُعزى إلى التدريسي وليس إلى نقص المقدرة لدى المتعلّم وذلك بسبب توفير الوقت الكافي مع تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تمكّن الطلبة من الوصول إلى المستوى نفسه من التعلّم (Levine,1995).

لقد استطاع بلوم "١٩٦٨" تحويل أنموذج كارول للتعلّم المدرسي الذي أوضح فيه العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح المتعلّمين وكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها إلى أنموذج إجرائي للتعلّم للتمكّن يمكن استخدامه داخل قاعة الدرس ومن هنا فقد وضع أُسُسْ التعلّم للتمكّن كل من كارول وبلوم عام "١٩٧١" انطلاقاً من مُسلّمة أساسية هي أن معظم التلاميذ إن لم يكن جميعهم يمكنهم بالفعل إتقان ما تُقدّمُهُ المدرسة عندما تهيأ الظروف التي تساعدهم على الإتقان (الصادق،٢٠٠١،ص٢٥٦)، وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين بدأت العناية تزداد لدى الباحثين في التأكيد على أهمية هذه الإستراتيجية وذلك بسبب التقدّم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة مما أكّد قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلّم (Abadir,1993) إذْ توفّر إستراتيجية التعلّم للتمكّن للمعلمين الأساليب العلاجية للطلاب الضعفاء غير المتمكنين وتراعي الفروق الفردية في الصف بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في الصف كما أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعزيزاً للمفاهيم والمبادئ العلمية وتوضيحها فضلاً عن أن التعلّم للتمكّن ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد أن التفاعل الإيجابي بين المدرّس والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلّم (إبراهيم،٢٠٠٢،ص٩٨).

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلّم للتمكّن:-

يعتمد التعلّم للتمكّن على مجموعة من الأسس والمبادئ منها ما يأتي :-

١. أن يكون التعلّم تراكمياً إذ يستفيد المتعلّم من خبراته السابقة في الخبرات اللاحقة.
٢. أن تكون أهداف التعلّم محددّة بوضوح وأن تصاغ بطريقة إجرائية تظهر السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطالب ويجب أن يعدّ لها مقدّماً.
٣. توفير العديد من البدائل التعليمية للطلاب فمنهم من يمّر بالدورة التعليمية العادية ومنهم من يمّر بمواد التعلّم الإثرائية الإضافية ومنهم من يمّر بمواد التعلّم العلاجية الذاتية.
٤. أن يكون المحتوى متتابعاً.
٥. أن يُقَوّم المتعلّم تقويماً مستمراً تلازمه تغذية راجعة فورية وأن يكون التقويم في التعلّم للتمكّن محكي المرجع ويعني ذلك في ضوء ما يحققه من أهداف وغالباً ما تسمى الاختبارات المستخدمة في هذا التقويم بالاختبارات المرجعية الأهداف لأن بنودها تتسق اتساقاً كاملاً مع الأهداف (الصادق،٢٠٠١،ص٢٥٦).

النماذج الأساسية في التعلّم للتمكّن:-

هناك ثلاثة نماذج رئيسة في التعلّم للتمكّن وهي نماذج كل من كارول ١٩٦٣ وكيلر ١٩٦٣وبلوم ١٩٧١ وفيما يأتي عرض لهذه النماذج الثلاثة:-

أولاً:- أنموذج كارول :-

وضع كارول عام ١٩٦٣ أنموذجاً للتعلّم المدرسي يستند على فكرة التعلّم للتمكّن وهذا الأنموذج هو صياغة نظرية تشير إلى أن درجة التعلّم تتحدد بمقدار الوقت الذي يخصّصه الطالب في تعلّم مهمة تعليمية ما قياساً بالوقت الضروري لإتقان تلك المهمة (إبراهيم،٢٠٠٢،ص٩٦)، وكانت أفكاره هذه معززة بأفكار "برونر وكلاسر وكودلان وأندرسون وسكنر وسيوبس" (شيت،١٩٩٤،ص٢٦)، وقد ربط كارول في هذا الأنموذج بين تأثير عامل الوقت ونوع التعليم من جهة وتحصيل المتعلمين من جهة أخرى موضحاً فيه أن الطلبة يتوزعون توزيعاً إعتدالياً من حيث الاستعداد لتعلّم بعض المواد الدراسية مثل العلوم والآداب وإذا ما قدّمت لجميعهم هذه المواد بالظروف نفسها فستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتدالياً وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً إعتدالياً من حيث الإستعداد وقدّم لكل منهم تعليماً يتناسب مع قدراته واحتياجاته مراعين عامل الوقت المتاح للتعلّم وكم التدريس ونوعه فإننا نتوقع عندئذٍ الوصول إلى التمكّن في التعلّم، ويرتبط التعلّم في أنموذج كارول بنوعين من العوامل هما:

١. عوامل متصلة بالمتعلّم.
٢. عوامل متصلة بظروف التعلّم.

وقد حصر كارول النوع الأول من العوامل في ثلاثة عوامل هي :-

آ- القدرة على فهم التدريس:-

يقصد بها قدرة الدارس على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددها والإجراءات التي ينبغي إتباعها في تعلّم هذه المهمة وترتبط هذه القدرة بالقدرات اللفّظية للمتعلمين لأن التدريس المألوف غالباً ما يعتمد على الألفاظ ومن ثم فان قدرة الطالب على فهمه تستوجب توافر قدرة لفظيّة في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

ب- المثابرة:-

هي المدة الزمنية التي يقضيها المتعلّم نشطاً في التعلّم ويميز كارول بين الوقت الكلي المستهلك في التعلّم والوقت الذي يكون فيه المتعلّم نشطاً في التعلّم إذ أن الوقت الذي يقضيه المتعلّم مثابراً على التعلّم لا يساوي بالضرورة مجمل الوقت المستغرق في ذلك وتختلف المثابرة من شخص إلى آخر على وفق الموضوع الدراسي.

ج- القدرة:-

تشير إلى مقدار الوقت اللازم لتعلّم مهمة تعليمية على وفق طرائق تعليمية محدّدة وتختلف القدرة من متعلّم إلى آخر على وفق الخبرات السابقة.

أما العوامل المتصلة بظروف التعلّم فقد حددّها كارول بنوعين من العوامل هما:

آ- نوعية التعليم:-

يعرّفها كارول بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لدارس معين ويتطلب ذلك من المعلّم ربط طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين المتعلمين بغية تمكّن كل منهم من المادة الدراسية فقد يحتاج قسم من المتعلمين إلى إعطاء أمثلة ملموسة في حين يحتاج القسم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة.

ب- فرصة التعلّم:-

يقصد بها الوقت المسموح به للتعلّم ويعدّه كارول مفتاحاً للتمكّن لأن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم مما يؤثر في مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلّم وعليه فان فرض وقت محدد للجميع يعدّ إجحافاً بحق بطيء التعلّم وإحباطاً لسريعي التعلّم ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكّن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلّم وكما تنتفي العلاقة بين الإستعداد والتحصيل إذ يصبح الإستعداد هنا هو مقدار الوقت المتاح للتعلّم على وفق سرعة كل متعلّم، وبجمع العوامل السابقة المؤثرة في التعلّم للتمكّن حدّد كارول درجة التعلّم بالمعادلة الآتية:

$$\text{درجة التعلّم} = \frac{\text{الزمن الحقيقي (المثابرة +الوقت الفعلي المتاح للتعلّم)}}{\text{الزمن اللازم (القدرة+نوعية التعليم+فهم التدريس)}}$$

(سركز وخليل،١٩٩٦،ص١١٧-١٢٠)

ويحتمل أن تتأثر كمية الوقت التي يحتاجها الطالب بدرجة استعداده وبقدراته اللفظية وبنوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة وبنوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف ومهمة التعلّم للتمكّن هي إيجاد طرائق لإعطاء كل طالب الوقت الذي يحتاجه في التعلّم (إبراهيم،٢٠٠٢،ص٩٦)، وفي ضوء أنموذج كارول نشطت المؤسسات التربوية وقامت بوضع الأهداف التعليمية الخاصة لكل مادة دراسية تقدم للطلبة وعملت على بناء الأدوات للتحقق من مدى الوصول إلى الهدف والتي تقوم على إجراء اختبارات وبناء نتائج على هذه الإختبارات فيتقرر من خلالها فيما إذا تمكّن الطلبة من الوصول إلى المستوى المحدّد للتمكّن أم لم يصلوا، فعند عدم الوصول إلى مستوى التمكّن يعرض على الطلبة أنشطة متنوعة تتمثل في إعادة شرح المادة الدراسية لهم وتستخدم إستراتيجيات تعليمية لإيصالهم إلى مستوى التمكّن (الطائي،٢٠٠١،ص١٧).

ثانياً:- أنموذج كيلر:

يدعى أيضاً بخطة كيلر أو نظام التعليم الشخصي وقد ظهرت هذه الخطة أول مرة عام ١٩٦٣ وتقوم على التعلّم الفردي الذاتي بدءاً بتعرف المتعلّم إلى النتاجات التعلّمية المتوخاة وانتهاءاً بإجابة المتعلّم عن أسئلة التقويم الذاتي مروراً بالتدريبات والأنشطة بعد قراءة المادة العلمية بفهم ووعي والإجابة عن الاختبار الموضوعي الشامل حيث لا ينتقل المتعلّم من تعلّم موضوع أو وحدة إلى تعلّم موضوع آخر إلاّ بعد إتقانه التعلّم السابق بمعيار محدد من خلال اختبار يجيب عن أسئلته يعد لهذا الغرض بعد كل موضوع ووحدة ويقتصر دور المعلّم على إرشاد المتعلّم وتقديم المساعدة له بمساعدة مراقبين يقدمون التغذية الراجعة الفورية (مرعي والحيلة،١٩٩٨،ص٣٢-٣٣)، وقد حظي أنموذج كيلر باهتمام خاص وطبّق على العديد من الموضوعات في الجامعات الأمريكية وكندا والبرازيل والفلبين وألمانيا حيث استخدمت في التدريبات العسكرية والتعليم الصناعي وجميع مجالات العلوم وبخاصة الفيزياء والتربية الصحية والجغرافية والعلوم الإدارية وبهذا شكّلت حركة تربوية لتفريد التعليم نتيجة لطبيعة الخصائص التي تميّزت بها على سواها (شيت،١٩٩٤،ص٣٠)، وإن من أهم خصائصها:

١. اعتماد حرية الفرد ورغبته في دراسة المادة التي يرغبها.
٢. ترك المجال واسعاً أمام كل فرد للتعلّم على وفق سرعته الذاتية ومن ثمّ حريّته في الانتقال بين موضوعات المنهج على وفق تلك السرعة.
٣. الاستعانة بالمتفوقين من الطلبة المتدربين الذين أنهوا مقرراتهم الدراسية للعمل كمساعدين في شرح بعض الجوانب الغامضة أو الصعبة وتوضيحها لمن يحتاج إلى ذلك.
٤. تحديد مستوى التمكّن المسبق لتعلّم المادة التعليمية الذي لا يسمح اجتياز وحدة تعليمية والانتقال إلى أخرى.
٥. إمكانية الاستفادة من طرائق التدريس التقليدية بوصفها وسائل مساعدة لزيادة فهم وحدة ما أو موضوع ما في وحدة معينة.
٦. إمكانية اعتماد مختلف السبل التي تمكّن الفرد من إتقان تعلمّه سواءاً كانت مكتبية أم إرشادية أم غير ذلك (احمد،١٩٩١،ص٢٣).

إلاّ أن لهذه الطريقة عدداً من المحاذير على الرغم من مزاياها المتعددة ومن هذه المحاذير أنها تحتاج إلى وقت طويل لإعدادها ولا بد من توافر رغبة قوية وعالية عند وضع الأهداف كما أن اعتماد هذه الطريقة على مبدأ الإتقان معياراً للنجاح يحتاج إلى دقة في إعداد الاختبارات ومتابعة العمل (مرعي والحيلة،١٩٩٨،ص٣٤).

ثالثاً: أنموذج بلوم:-

أهتم بلوم بوضع نظرية في التعليم للمراحل التعليمية جميعها نشرها في كتابه "الخصائص الإنسانية والعلم المدرسي" وذلك في عام ١٩٧٦ ضمّنها خلاصة دراساته وتجاربه خلال السبعينات والتي أدّت إلى تطوير أنموذج كارول السابق عرضه واضعاً قاعدة جديدة في التعلّم المدرسي مفادها أن غالبية المتعلمين يمكن أن يتشابهوا في القدرة على التعلّم ومعدله والحافزية له عندما توفّر لهم ظروفاً تعليمية مناسبة وتحاول هذه النظرية توضيح الأساليب التي يمكن إتباعها للتقليل من أثر الفروق الفردية بين المتعلمين بل وتلاشي هذا الأثر حين نصل بالتلاميذ إلى درجة التمكّن وتستند نظرية بلوم إلى مسلّمتين أساسيّتين هما:-

المسلّمة الأولى:- أن نتائج أي نوع من أنواع التعليم تتأثر بتاريخ المتعلّم السابق إذ لا يدخل المتعلّم الموقف التعليمي صفحة بيضاء بل محمّلاً بمعارف مسبقة وقدر من الحافزية يختلف فيهما كل متعلّم عن الآخر.

المسلّمة الثانية:- أنه من الممكن إجراء تعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين " المعارف السابقة والحافزية " وأيضاً نوعية التعليم المقدّم من أجل تحقيق التمكّن (سركز وخليل،١٩٩٦،ص١٢١-١٢٢)، ويؤكد بلوم أنه إذا كان المتعلمون موزعين إعتدالياً بالنسبة لاستعدادهم لمادة معينة وأعطوا التعلّم نفسه فان تحصيلهم سيكون إعتدالياً أما إذا أُعطي كل منهم ما يناسب خصائصه وحاجاته من حيث نوع التعلّم وجودته والوقت المخصص فان الغالبية العظمى منهم سيصل تحصيلهم إلى مستوى التمكّن (الصادق،٢٠٠١،ص٢٥٨) وأما الملامح الأساسية لأنموذج بلوم فيمكن تحديدها بالخطوات الآتية:-

١. تقسيم المقرر الدراسي إلى سلسلة من الوحدات التعليمية والتي تتضمن نشاطات لمدة أسبوع أو أسبوعين.
٢. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة تعلّمية بشكل سلوكي واضح ودقيق.
٣. وضع معايير للتمكّن من الأهداف التعليمية لكل وحدة.
٤. تدريس المهام التعليمية بإست خدام المواد والطرائق الاعتيادية للتعليم الجمعي.
٥. إعطاء اختبارات تكوينية في نهاية الوحدة التعلّمية لتحديد ما إذا كان الطالب قد تمكّن من الوحدة أم لا.
٦. في نهاية الفصل الدراسي يؤدي الطلبة إختباراً نهائياً وتستخدم نتائج هذا الاختبار بشكل أولي لتعيين درجات الطلبة (إبراهيم،٢٠٠٢،ص٩٦-٩٧).
٧. توفير أساليب علاجية تتضمن إعطاء دروس إضافية أو توفير المواد الدراسية الإضافية (الكتب،المجلات،المصادر الخارجية) التي يحتاجها بعض الطلبة لتوضيح المعلومات غير المفهومة وعادة يعطى الوقت الإضافي للطلبة غير المتمكنين الذين يتم تشخيصهم بعد إجراء الاختبار التكويني لهم.

٨. توضع لكل طالب شهادة تمكّن على أساس ما يمتلكه المتعلّم من معلومات تقاس بمعايير خاصة موضوعة للتمكّن (الطائي،٢٠٠١،ص١٨).

وقد ناقش بلوك وأندرسون في عام ١٩٧٥ نتائج التصميمات المقررة لكل من أنموذجي بلوم وكيلر إذ وجدا أن الفرق بينهما هو أن التعلّم للتمكّن عند بلوم يناسب التدريس الصفي الجماعي في حين أن خطة كيلر تقوم على التعلّم الفردي وليس الجماعي ولاحظا أن دمج التعلّم للتمكّن مع النظام الشخصي للتعلّم الذي وضعه كيلر سوف يعطي نتائج أفضل (Guskey and Pigott, 1988, p. 197) وكما أوضح بلوك وبرنس عام ١٩٧٦ في مراجعة شاملة أن تقنيات التعلّم للتمكّن التي تعتمد على إجراءات بلوم وكيلر كانت ناجحة بدرجة معقولة في تطوير تعلّم الطلبة إلا أن درجة النجاح يمكن أن تزداد من خلال تطوير تقنية أخرى تكون أكثر فعالية وكفاءة وإحدى طرائق التطوير هذه هي استخدام التسلسل الهرمي لـ (كانييه) وبذلك يصبح تصنيف نتائج التعلّم مختلفاً عن التصنيف المتبع في دراسات التعلّم للتمكّن الذي استخدم تصنيف بلوم (شيت، ١٩٩٤، ص٣٠) وعلى نحو عام فعند تطبيق استراتيجية التعلّم للتمكّن من الضروري إن نكون قادرين على إدراك متى يصل الطلبة إلى درجة التمكن المحددة وذلك عن طريق تحديد درجة التمكّن عملياً إذ أن تحديد هذا المستوى المعياري جوهري للقيام باستراتيجية التعلّم للتمكّن بنجاح ويتم ذلك عن طريق اختبار تكويني يتضمن تمكّن الطلبة لمهمة تعليمية واحدة قبل أن نبدأ المهمة التي تليها وذلك لأن الاختبار التكويني يساعد في تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة وكما يحدد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم للمواضيع المحددة في التعلّم وتحديد مواطن الخلل في تعلّم الطلبة تمهيداً لإعادة التعلّم من جديد أو لإصلاح الخلل الموجود فيه فضلاً عن تقديم تغذية راجعة يقوم بها المعلّم ويستخدمها في عملية التدريس وتحسين مسارها (نشوان وجبران، ١٩٩٩، ص٢٠٤) ولعل العنصر الأكثر أهمية في استراتيجية التعلّم للتمكّن هو إجراءات التصحيح والتغذية الراجعة والذي يعتبر النتاج الثانوي للاختبار التكويني، ويبدو أن الطلاب يستجيبون للاختبار بشكل أفضل عندما ترتبط هذه الإختبارات بنشاطات علاجية متمثلة في توفير التغذية الراجعة التي يقوم بها المدرس تجاه الطلبة للوصول إلى درجة التمكّن المقرر لها (عطا الله وزيتون، ١٩٨٥، ص١٢-١٣) وهكذا يتضح ان استراتيجية التعلّم للتمكّن تقتضي جهداً أكبر من المدرس وفي الوقت نفسه تتطلب تغييراً لدور المدرس من ناقل للمعلومات إلى مساعد للطلبة ويتطلب من الطالب مشاركة أكبر وتوفر من جهة أخرى ظروفاً أفضل لزيادة مقدار ما يمكن أن يتمكن منه الطلبة وتحسين الطريقة التي يتعلمون بها وزيادة حماس الطلبة نحو عملية التعلّم. (الطائي، ٢٠٠١، ص٢٠)

فاعلية استراتيجية التعلّم للتمكّن :

بعد أن طبق بلوم استراتيجيته في جامعة شيكاغو قال : إن النتائج كانت مشجعة جداً فقبل استعمال الإستراتيجية عام ١٩٦٥ حصل ٢٠% من الطلبة على تقدير ممتاز في

الاختبار النهائي، وفي عام ١٩٦٦ حصل ٨٠% من الطلبة بعد استعماله الإستراتيجية على تقدير ممتاز، وفي عام ١٩٦٧ استخدم نفس الاختبار المستخدم في العامين السابقين فوصل ٩٠% من الطلبة إلى مستوى التمكّن وحصولهم على تقدير ممتاز وكانت نتائج عام ١٩٦٨ مشابهة لنتائج عام ١٩٦٧، أما النتائج الإنفعالية للتمّكن فهي إيجابية أيضاً إذ يؤكد بلوم انه عندما يتمكن الطالب من موضوع ما ويتلقى دليلاً شخصياً وموضوعياً على ذلك فان نظرته إلى نفسه وإلى العالم الخارجي تتغير تغيراً جذرياً كما ينمو لديه الإهتمام بالموضوع الذي تمكّن منه، فعادة ما يبدأ بأن يحب الموضوع ويطلب المزيد منه فالإجادة في موضوع معين تفتح السبيل إلى مزيد من الاستكشاف له، ويعد نمو الحافز لمزيد من التعلّم من أهم نتائج التمكّن وعليه تصبح استراتيجية التعلّم للتمكّن إحدى المصادر القوية للصحة النفسية إذ أكدت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية التعلّم للتمكّن في تنمية قدرات الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلّم وتوليد اتجاهات إيجابية نحو تعلّم الموضوع، وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين اخذ الإهتمام يزداد لدى الباحثين في التأكيد على أهمية استراتيجية التعلّم للتمكّن وذلك للتقدم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة ما أكدت قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلّم.

(إبراهيم، ٢٠٠٢، ص ٩٧-٩٨)

الإتجاهات :-

أولاً : مفهوم الإتجاه ومكوناته :-

يشتق الإتجاه لغةً من المصدر إتجه أي قصد جهة معينة واتجه الشخص إليه أي اقبل إليه وقصده، في حين يختلف العلماء في تحديد معنى الإتجاه اصطلاحاً (مقابلة وآخرون، ١٩٩٦، ص١٠) إذ لا يوجد هناك اتفاق في تعريف واحد يعترف به المشتغلون في مجال علم النفس جميعهم ومما يدل على هذا الكلام القائمة التي قدمها لنا البورت والتي استعرض فيها ستة عشر تعريفاً للإتجاه (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢١٣ -٢١٤) فقد عرف البورت الإتجاه بأنه " حالة استعداد عقلي وعصبي تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيراً موجها أو ديناميـاً فـي اسـتجابات الفـرد لجميـع الموضـوعات والمواقـف المرتبطـة بهـا ".

(عياصرة، ١٩٨٨، ص١٣٩)

هناك من يعرف الإتجاهات بأنها " نظم دائمة من التقييمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الإنفعالية وميول الإستجابة مع أو ضد موضوعات اجتماعية معينة (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢١٤) ويعرفه احمد بلقيس بأنه " تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع ما بين المثير والإستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلّم

للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإستجابة " (ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٥٥-٣٥٦) وعلى الرغم من هذه المحاولات في تحديد مفهوم الإتجاه فانه يبقى من المفاهيم المركبة التي تتسم بالتجديد إذ لم يتوصل العلماء إلى تعريف يتفق عليه الجميع، وعلى الرغم من ذلك فان هناك أرضية مشتركة تجمع بين التعريفات المتداخلة المعنى وان كان عدد منها يؤكد في جزء منه على جانب من جوانب التعريف الذي قد يتناسب مع إطار العالم أو المختص النظري والثقافي والعلمي (زيتون، ١٩٨٨، ص١٢) وانطلاقاً من ذلك نرى أن تعريف الإتجاه يجب أن يستند إلى المرتكزات الآتية :-

١. وضوح العلاقة بين الفرد وعناصر الوجود المحيطة به (مادية، بشرية، فكرية، ...).
٢. تشكيل جزء من البنية الفكرية لدى الفرد ثابتة نسبياً إلى درجة يمكن التنبؤ بها بوسائل التشخيص والقياس.
٣. تكوين منظومة من مرجعية السلوك لدى الفرد تؤثر تأثيراً فاعلاً في نشاطاته.
٤. عد الإتجاه جامداً أو مرناً شعورياً أو لاشعورياً، إرادياً أو لا إرادياً .....الخ.
٥. تقاطع مع مصادر التقويم لدى الفرد وتشكيل جزء من نسيج البناء القيمي والإعتقادي لديه ومن ثم الإسهام إسهاماً مهماً في بناء الفلسفة الذاتية للفرد.

(سعد والصالح، ٢٠٠٠،ص١٦١)

وفي ضوء ما تقدم من التعاريف التي تدور في مصطلح الإتجاهات يمكن إجمال ثلاثة مكونات رئيسة للإتجاه وهي :-

١. **المكون المعرفي:-**

يمثل هذا المكون المرحلة الأولى من مراحل تكوين الإتجاه إذ يتضمن الإطار الثقافي والذي يمثل مجموعة المعارف والمعتقدات المرتبطة بالإتجاه والذي يكتسبه الفرد عن طريق التعلّم والتنشئة ويتيح للفرد أن يسوغ وأن يحكم وأن يقيم في ضوء هذه المرجعية الفكرية.

٢. **المكون الوجداني:-**

يمثل هذا المكون المرحلة الثانية في تكوين الإتجاه وهو يتضمن شعور الفرد بالإرتياح أو عدم الإرتياح بالحب أو الكراهية، بالتأييد أو الرفض لموضوع الإتجاه وهو أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول موضوع الإتجاه أو عدم قبوله.

٣. **المكون السلوكي:-**

يمثل هذا المكون المرحلة الثالثة في تكوين الإتجاه وهو يتضمن مجموعة الأنماط السلوكية أو الإستعدادات السلوكية التي تتسق مع المعارف والإنفعالات بموضوع الإتجاه كما

يتمثل هذا المكون بالكيفية والطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد تجاه موضوع الإتجاه. (زيتون، ١٩٨٨، ص١٤)

ثانياً: أهمية الإتجاهات:-

تحتل دراسة الإتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من الدراسات الشخصية والتنشئة الإجتماعية وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة وتوجيه الرأي العام والدعاية التجارية والسياسية والثقافية والإجتماعية وغيرها من مختلف ميادين الحياة ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو تعزيز الإتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الإتجاهات المعيقة بل أن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو عالمه (أبو جادو،١٩٩٨،ص٢١٧)، ويبرز الإتجاه في مرحلة ما من مراحل السلوك الإنساني وقد يسبق هذا السلوك أو يرافقه أو يكون نتاجاً له يعبر عنه عادة بعلاقة من نوع ما بين السلوك والظاهرة التي يتفاعل معها هذا السلوك (سعد والصالح، ٢٠٠٠،ص١٥٩) ويؤدي الإتجاه دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد في كثير من مواقف الحياة التي تمدنا في الوقت نفسه بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف بصورها المختلفة وحيث لا توجد لدى الكائن الحي استجابة إلا إذا سبقها مثير لذا تكون الإتجاهات إستجابة لمثيرات يتعرض لها الفرد في حياته فيكون موقفه منها هو القبول أو الرفض كرد فعل لها (الكلاك، ٢٠٠١، ص٢٦) ويرى آخرون أن الإتجاهات تنظيم مكتسب لصفة الثبات والإستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موقف أو موضوع ما أو أشياء أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإستجابة (زيتون ،١٩٨٨، ص١٢) ومعرفة الإتجاه تساعد الشخص على تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها وعلى إعطائها معنى ودلالة فضلاً عن مساعدته على التوافق النفسي والإجتماعي والمهني (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص٧٧) وعلى هذا فان الإتجاهات تعد مكوناً أو عنصراً أساسياً في شخصية الفرد وحياته كيف يفكر وماذا سيكون تصرفه (شهاب، ١٩٩٨، ص١٣) وتؤكد الشواهد التجريبية وخبرات المعلمين الحقيقة التي تقول ان الإتجاه الإيجابي نحو المادة مهم للتحصيل فيها وان اتجاهات الطلبة تسهل عملية التنبؤ بالتحصيل وتزود الباحث بالعوامل التي تؤثر في نشوء الإتجاه وتكوينه وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره سلبياً أو إيجابياً وان عدداً منها يعد درساً مركزياً مهماً في قدرة الفرد على تشكيل رأيه وتقويم الأشياء في حياته اليومية (نشوان، ١٩٨٤، ص٧).

وتنطلق أهمية الإتجاهات من الإعتبارات الآتية :-

١. ان الإتجاهات تشكل العمود الفقري في دراسات علم النفس الإجتماعي.

٢. ان الإتجاهات تمثل عنصراً أساسياً في تفسير السلوك والتنبؤ به سواء أكان ذلك على صعيد الفرد أم الجماعة.
٣. ان الإتجاهات تحتل مكاناً بارزاً في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة وفي مجالات التربية والدعاية والصحافة والإدارة وتعلّم الكبار وتنمية المجتمع.
(الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠، ص١٢١-١٢٢)

ثالثاً: خصائص الإتجاهات:-

للإتجاهات خصائص متعددة يمكن إجمالها بما يأتي :

١. خصائص مكتسبة ويمكن تعزيزها أو إنطفاءها ومن ثم تتكون وتنمو وتتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع البيئة الإجتماعية التي يحتك بها إحتكاكاً مباشراً سواء كانت بيئة البيت أو المدرسة أو المجتمع.
٢. يمكن قياس الإتجاه وتقييمه عن طريق أدوات وخبرات تربوية مناسبة لقياسها وتقييمها.
٣. يتأثر الإتجاه بالخبرة وتؤثر فيها.(الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠، ص١٢٢-١٢٣).
٤. الإتجاه ثابت نسبياً وليس مطلقاً إذ أن الإتجاه قابل للتغيير والتطوير تحت ظروف معينة.
٥. الإتجاه قد يكون قوياً أو ضعيفاً نحو شيء أو موضوع معين.
(بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص٤٢١)
٦. الإتجاه مكونات نفسية يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابة الفرد للمؤثرات المختلفة أو عن طريق استجابات الفرد اللفظية لموضوعات الإتجاه.
(زيتون، ١٩٨٨، ص١٢)
٧. يوجه الإتجاه سلوك الفرد بالأداء أو الإدراك أو التفكير أو المشاعر نحو موضوع الإتجاه من حيث الإستجابة بالقبول والإستحسان أو الرفض وعدم الإستحسان.
٨. يتضمن الإتجاه خليطاً من المشاعر والمعتقدات (إلياس، ١٩٩٥، ص٣٩).

رابعاً: تكوين الإتجاهات:-

الإتجاهات النفسية أنماط سلوكية مكتسبة عن طريق احتكاك الفرد بالمؤثرا الخارجية في بيئته وهناك عدة شروط يجب توافرها حتى تتكون الإتجاهات وهي :-

١. تتكون الإتجاهات عن طريق إشباع الدوافع الأولية فمثلاً الطعام إشباع دافع الجوع عند الطفل فيتعلم إتجاهاً أزاء الطعام.
٢. تتكون الإتجاهات عن طريق الخبرات الإنفعالية المختلفة ففي حالة ما إذا كانت الخبرة الإنفعالية سارة تتمثل في ثناء الكبار والمدرسين عليها ويتطلب أن يكون إتجاه الطفل إيجابياً قوياً أزاء الدراسة وبالعكس إذا كانت الخبرة الإنفعالية مؤلمة متمثلة في توجيه العقاب فان الطفل يكون اتجاهه سلبياً.

٣. تتكون الإتجاهات عن طريق ارتباط بأمر يجلب رضا الآخرين.
٤. تتكون الإتجاهات من خلال عمليات المحاكاة والتقليد والتعلّم (اللهيبي، ٢٠٠١، ص٣٢-٣٣).

خامساً: نظريات تكوين الإتجاهات:-

لما كانت الإتجاهات تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي تولد لدى الفرد نزعة واستعداداً معيناً للإستجابة لموضوع معين بطريقة فان تفسير تكوين الإتجاهات تستند إلى عدد من نظريات التعلّم منها :-

١. **النظرية السلوكية:-** يتحدث أصحاب وجهة النظر السلوكية المتعلقة بالإشتراط الإرتباطي " بافلوف " عن تعليم الإتجاهات وتكوينها فيقولون أن الكائن يميل إلى تعميم المثير وربط المثير الطبيعي بمثيرات أخرى قريبة منه أو شبيهة به ومن ثم فان الكائن يستجيب بالأسلوب نفسه للمثيرات الشبيهة بالمثير الطبيعي في حين يرى " سكنر " صاحب نظرية الإشتراط الإجرائي إن استجابة الكائن الحي التي تعزز تزيد من احتمال تكرارها وانطلاقاً من هذه النظرية فان الإتجاهات التي يجري تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها تزيد من احتمال استبقائها أكثر من تلك التي لا تعزز (ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٥٩-٣٦٠).
٢. **النظرية المعرفية:-** تقوم هذه النظرية بمساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته في موضوع الإتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والمفاهيم المستجدة حول موضوع الإتجاه (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢٢٩) ويمكن تحديد خطوات تكوين الإتجاه في هذه النظرية بما يأتي:
   آ- تحديد الإتجاهات المراد تكوينها عن طريق الملاحظة والإستطلاع.
   ب- تزويد المتعلّم بالتغذية الراجعة حول موضوع الإتجاه المستهدف.
   ج- إبراز التناقض حول محاسن الإتجاهات المرغوب فيها ومساوئ الإتجاهات غير المرغوب فيها وذلك من خلال الأسئلة والمناقشة.
   د- تعزيز الإتجاهات المرغوب فيها وذلك بتعزيز أنماط السلوكات المرتبطة بالإتجاه (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ص١٤٧).
٣. **النظرية الإجتماعية:-** فسّر " باندورا " عملية تكوين الإتجاهات على وفق عملية التعلّم بالملاحظة فعندما نلاحظ شخصاً بطريقة معينة ويلقى إثابة عن سلوكه فمن المحتمل جداً أن نقوم بتكرار هذا السلوك أما إذا اتبع سلوكاً ما بعقاب فالإحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده وتركز هذه النظرية على دور الأسرة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام في تكوين الإتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات ويعد

تعليم الإتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الإتجاهات (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢٢٩).

سادساً: طرائق قياس الإتجاهات :-

يمكن عد الإتجاهات قوى محركة وموجهة لسلوك الفرد لها أهميتها القصوى لذلك نشأت محاولات لقياسها وأصبحت هناك مقاييس لقياس الإتجاهات وذلك بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ بهذا السلوك ومن ثم ضبطه وتوجيهه (عوض، ١٩٨٨، ص٣٢) ولقياس الإتجاهات فوائد عملية للتخطيط في ميادين كثيرة منها الصحة النفسية والتربية والتعليم والسياسة والإعلام والإدارة والعمل وفي معرفة الرأي العام في السلم والحرب ولا سيما إذا أردنا تعديل أو تغيير إتجاهات الجماعة نحو موضوع معين. (حطاب وآخرون، ٢٠٠٠، ص٢٢٩) ومن المسلّم به أن من أهم شروط قياس الإتجاه موضوع الإتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين (همام، ١٩٨٤، ص٨٣).

يمكن قياس الإتجاه بأكثر من طريقة ومن أهم مقاييس الإتجاه ما يأتي :-

١- **طريقة بوكاردوس (Bogaredus):-** تحتوي على وحدات أو عبارات تمثل عدداً من مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الإجتماعي أو المسافة الإجتماعية لقياس موقف الفرد من جنس معين أو شعب.

٢- **طريقة ثرستون (Thurstone):-** تقيس الإتجاهات نحو عدد من الوحدات ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل (ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٦٢-٣٦٣).

٣- **طريقة جتمان (Guttman):-** تتمثل في قياس الإتجاه باعطاء فقرات وأمامها قبول أو رفض الإستجابة (نعم،لا) ويمكن للباحث أن يستنتج بأن المفحوص عندما يقبل الفقرة (١) فانه سيوافق على الفقرات الأخرى(الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص٨١).

٤- **طريقة تمايز المعاني (Semantic Differential):-** تقيس المعنى السايكولوجي للمفاهيم وانتشر استعمالها لقياس الإتجاهات منذ عام ١٩٦٧ إنتشاراً واسعاً لبساطتها. (إلياس، ١٩٩٥، ص٤٩-٥٠)

٥- **طريقة ليكرت (Likert):-** تعد أوسع الطرائق إنتشاراً لبناء مقاييس الإتجاهات وتسمى بطريقة التقديرات التراكمية لأن درجة الفرد على المقياس هي مجموع تقديراته لعبارات المقياس جميعها (إلياس، ١٩٩٥، ص٤٨) وتتميز الفقرات باستخدام هذه الطريقة بانقسامها على نصفين الأول يضم الفقرات الإيجابية والثاني يضم فقرات سلبية وأمام الفقرات سواءً كانت إيجابية أم سلبية بدائل أو إختيارات قد تكون " ثلاثة أو أربعة أو خمسة .....إلخ " (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص٨١) وقد قام الباحث باستخدام

طريقة ليكرت في قياس إتجاهات الطلاب نحو قواعد اللغة العربية وذلك لأنها تمتاز بما يأتي:

١- سهولة بنائها بالنسبة إلى غيرها من الطرائق.

٢- يمكن إعدادها لقياس أي إتجاه او موقف.

٣- يمكن بها قياس وجهة الإتجاه وشدته.

٤- لمقياس ليكرت معامل ثابت أعلى من غيره عند تساوي عدد العبارات في كل منها.

(إلياس، ١٩٩٥، ص٤٩)

الدراسات السابقة :-

يتناول الباحث في هذا الجزء من الفصل عرض الدراسات التي تتضمن استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن لمعرفة أثرها في التحصيل بوصفها استراتيجية تدريسية شائعة الإستخدام في موضوعات دراسية متعددة ولمراحل تعليمية مختلفة. أما موضوع الإتجاه نحو قواعد اللغة العربية على ما يبدو من الموضوعات التي لم تلقَ نصيباً وافراً من البحوث والدراسات إذ لم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة فقط في هذا المجال مما اضطره إلى الإقتصار في دراسته على ما حصل عليه من دراسات تناولت الإتجاهات نحو اللغة العربية وفروعها بصورة عامة، وقد صنفت هذه الدراسات إلى مجموعتين:-

الأولى:- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم للتمكّن.

الثانية:- الدراسات التي تناولت الإتجاه نحو اللغة لعربية،

المجموعة الأولى :- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم للتمكّن :-

١- دراسة (Mathwes,1982) :

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير استراتيجية التعلّم للتمكّن في معرفة الدراية ووحدة تقييم الطلبة في الدراسات الإجتماعية في المدارس العالية. إمتدت الدراسة لأربعة أسابيع لموضوع الحرب العالمية الثانية والتي كانت كدورة دراسية لطلبة المدارس العالية الأمريكية في مادة التاريخ، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن وأجريت اختبارات تكوينية عليهم، وأما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطريقة الإعتيادية، استخدم الباحث طريقة تكمان للإختبار النهائي.

وقد تمثلت إجراءات البحث بما يأتي :

آ- إجراء اختبار في نهاية كل وحدة ومن ثم إجراء الإختبار النهائي لمجموعة استراتيجية التعلّم للتمكّن.

ب- تمثلت درجة التمكّن بـ (٩٠%) للإختبار النهائي.

ج- عدّ حصول الطلبة على درجات عالية في الإختبارات التكوينية دليلاً على تقبل الطلبة لهذه الإستراتيجية.

وقد دلّت النتائج أن درجات الأختبار النهائي للمجموعة التجريبية كانت أعلى مقارنةً مع درجات المجموعة الضابطة. (Mathwes,1982,p. 1817).

٢- دراسة (Clark and Others,1983):

هدفت الدراسة إلى معرفة قياس فعالية استراتيجية التعلّم للتمكّن في الموضوعات التربوية لطلبة المراحل الجامعية الأولى، تكونت عينة الدراسة من ١٩٧ طالباً وزعوا عشوائياً على مجموعتين هما : المجموعة الأولى ضابطة تكونت من ١٤٢ طالباً درسوا بالطريقة الإعتيادية، والمجموعة الثانية تجريبية تكونت من ٥٥ طالباً درسوا باستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن. درّس المجموعتين أستاذان من أساتذة الجامعة الذين تطوّعوا لإستخدام هذه الإستراتيجية في التدريس والتي تتكون من سلسلة من الإختبارات التكوينية تتبعها تغذية راجعة ونشاطات تصحيحية وبما أن الفصول المحددة لهذه الدراسة فصلان فقد تعرض الطلبة إلى إختبارين تكوينيين ونشاطات تصحيحية، وبعد الإنتهاء من دراسة الفصلين معاً تم إجراء إختبار نهائي، وعند تحليل نتائج الإختبار إحصائياً تبين أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى المعرفة من التحصيل.

(Clark and Others, 1983,p.4)

٣- دراسة (Blackmore and Golberger,1984) :-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم للتمكّن في دقة التعليم في تحصيل المهارات النفسية الحركية، أجريت هذه الدراسة في جامعة تمبل فيلاديفيا – بنسلفانيا – وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية تكونت من طلبة جامعة تمبل إذ تكونت من ٤٣ طالباً توزعوا في ثلاثة صفوف متجانسة مثّلوا المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من ٤٤ طالباً توزعوا في ثلاثة صفوف أخرى، وكان الموضوع تعليم طلبة الجامعة مهارات لعبة كرة المضرب إذ درست صفوف المجموعة التجريبية الثلاثة باستخدام التعلّم للتمكّن أما صفوف المجموعة الضابطة فقد درسوا بالطريقة الإعتيادية، إستغرقت الدراسة ١٢ أسبوعاً وقيمت الإنجازات على أساس أربعة إختبارات من خلال ثلاث مراحل بعد كل عمل لأربعة اختبارات للعبة وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

آ- تحصيل وإنجاز المجموعة التجريبية كان ذا فرق معنوي عالٍ عن المجموعة الضابطة في وسط الإختبار ولكن في نهاية الإختبار أظهرت المجموعة الضابطة تحسناً واضحاً إلى درجة أن كلتا المجموعتين أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن التعلّم للتمكّن أظهر تطوراً سريعاً في القسم الأول للتجربة.

ب- استفاد الطلبة غير المتمكنين من الإناث خاصةً من التعلّم للتمكّن بوصفه نتيجة تطبيقية.

ج- طريقة التعليم على وفق التعلّم للتمكّن قد كان له تأثير إيجابي في المجموع ككل داخل الصف. (Blackmore and Golberger, 1984, p.143).

٤- دراسة (Bataina, 1985):-

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعلّم للتمكّن لبرنامج تدريبي للمدرسين على الإنجاز والتحصيل من خلال أسلوبين تعليميين على دقة التعليم في التربية البدنية، جرت هذه الدراسة في جامعة فيلاديفيا ضمن متطلبات نيل درجة الدكتوراه، اختيرت عينة البحث عشوائياً، تكونت من ٤٠ طالباً قسموا على مجموعتين ٢٠ طالباً لكل مجموعة، حدد للمجموعة الأولى ممارسة الأسلوب التدريبي وللمجموعة الثانية الأسلوب التبادلي، نظم للمجموعتين اختباراً قبلياً يتضمن اختباراً معرفياً للمعلومات واختباراً للإنجاز وكذلك في الإختبار البعدي. من أجل الحصول على نتائج تأثير البرنامج التدريبي استخدم الباحث الإختبار التائي لإيجاد الفروق بين الإختبار القبلي والبعدي في الإختبارين المعرفي والإنجاز وقد تم أيضاً استخدام التحليل المسحي لتحديد دقة المستوى الذي وصل إليه أفراد العينة ولتسجيل المعلومات عن اختبار الإنجاز. وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

آ- وجود فروق معنوية في الإختبار المعرفي البعدي لكلا الأسلوبين التدريبي والتبادلي.

ب- يمكن تطبيق التعلّم للتمكّن تطبيقاً مؤثراً في التربية الرياضية. (Bataine,1985,p.1).

٥- دراسة (رجب، ١٩٨٦):-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التقييم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والأحتفاظ بالتعليم، تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية البحرين الجامعية الملتحقين في دبلوم الدراسات العليا في التربية، وبلغ عددهم ٦٦ طالباً تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة، درست المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة الإعتيادية وبعد الإنتهاء من دراسة الوحدة يتعرض الطلبة إلى اختبار تكويني تتبعه تغذية راجعة تصويبية للطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكّن ثم يعطى لهم وقت إضافي في التعلّم، والمجموعة التجريبية الثانية درست بالطريقة الإعتيادية يتعرض طلابها للإختبار التكويني ثم يتبعه تغذية راجعة تصويبية للطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكّن ثم تعطى لهم تمارين اضافية، والمجموعة الثالثة ضابطة درست بالطريقة الإعتيادية ولا يحصل الطلبة فيها على تعليم علاجي. استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي في ايجاد الفروق الإحصائية بين المجموعات الثلاث وتبين ما يأتي :

آ- أن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافاً ذات دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وعن المجموعة الضابطة في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية.

ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعات الثلاث على اختبار الأحتفاظ.

ج- تختلف المجموعة التجريبية الأولى اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وعن المجموعة الضابطة في الأحتفاظ في حين لا تختلف المجموعة التجريبية الأولى والثانية اختلافاً ذا دلالة إحصائية. (رجب، ١٩٨٦، ص٤٣-٧١).

٦- دراسة (Sullivan, 1987):-

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين تحصيل طلبة الثانوية عندما يدرسون باستخدام التعلّم للتمكّن والطريقة الإعتيادية، اختيرت عينة الدراسة من طلبة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية المسجلين في دروس الوسائل والمعالجات الرياضية العامة، وتم إخضاع الطلبة إلى نوعين من المعالجات الأولى استخدام التعلّم للتمكّن والثانية الطريقة الإعتيادية، أمضى الطلاب جميعهم فصلاً دراسياً واحداً في كل معالجة ولغرض قياس التحصيل خضع الطلبة إلى اختبار قبلي في بداية كل فصل دراسي واختبار بعدي في نهايته، وأظهرت النتائج أن دلالة الفروق في درجات الطلبة تختلف باختلاف طريقة التدريس والمدة المتبعة، ففي نهاية الفصل الدراسي الأول كانت درجات الطلبة الذين درسوا على وفق التعلّم للتمكّن أعلى من درجات أقرانهم الذين درسوا

بالطريقة الإعتيادية في مادة التطبيقات الرياضية ولكنها أوطأ في مادة الحسابات الرياضية. أما التحصيل السنوي للطلبة الذين درسوا على وفق التعلّم للتمكّن فكان أعلى من التحصيل السنوي للطلبة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية وفي المواد الدراسية جميعها.

(Sullivan, 1987, p. 588)

٧- دراسة (Ibrahim, 1988):-

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التعلّم للتمكّن في التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية في مادة الكيمياء، تكونت عينة الدراسة من ٢٩٨ طالباً وطالبة من متوسطة الفاتح للذكور ومتوسطة الخنساء للإناث في مدينة سبها في ليبيا، وزع أفراد العينة على أربع مجموعات تجريبية موزعة في أربع شعب دراسية تدرس باستخدام التعلّم للتمكّن وأربع مجموعات ضابطة موزعة على أربع شعب دراسية تدرس بالطريقة الإعتيادية، استغرقت التجربة (٣٠) يوماً تم خلالها تدريس وحدتين دراسيتين من مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط وبعد الإنتهاء من تدريس كل وحدة يخضع الطلبة إلى اختبار تكويني ثم يجري اختبار نهائي لأفراد العينة جميعهم بعد الإنتهاء من تدريس الوحدتين.

استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين واختبار توكي لتحليل النتائج وأظهرت ما يأتي :

آ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث ولصالح المجموعات التي درست على وفق استراتيجية التعلّم للتمكّن.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعات التي درست على وفق استراتيجية التعلّم للتمكّن.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من حيث اختلافهم في الإستعداد وكانت النتائج أفضل لصالح الطلبة من ذوي الإستعداد العالي. (Ibrahim, 1988, p. 5223)

٨- دراسة (ميخائيل، ١٩٨٩):-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التمكّن في إدراك الطلاب للعوامل النفسية الإنفعالية التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المختلفة في كلية البحرين الجامعية، وشملت عينة الدراسة أربع مجموعات من الطلاب ضمن فصلين دراسيين لسنة ١٩٨٤-١٩٨٥ وبلغ عددهم (٦٢) طالباً وطالبة من حملة الشهادات الثانوية علمي وأدبي بعد أن اختيرت هذه المجموعات عشوائياً من كليات العلوم والآداب والتربية في المواد الدراسية الرياضيات والعلوم واللغة العربية والدراسات الإجتماعية وقد أكدت هذه الدراسة أثر التحصيل العالي في التمكّن أي إتقان المادة العلمية والأدبية وأثر التحصيل المنخفض في إدراكهم للعوامل النفسية التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات وطرائق تدريسها وأجريت أربعة اختبارات نهائية، وترجمت نتائج هذه الإختبارات إلى حروف كتقدير لتمكّن الطالب وعد الطالب الذي حصل على " A-B " متفوقاً

ووصل إلى درجة التمكّن من المادة بدرجة (٨٠ – ٩٠) % أما عدم التمكّن فهو وصول الطالب إلى " F–D " أما مركز الوسط " C " فلا يمكن عده تمكناً أو دون التمكّن لأنه يحتل مركز الوسط. استخدم الباحث مقياس ليكرت لقياس الصدق ولقياس الثبات استخدم طريقة التجزئة النصفية وكما استخدم الإختبار التائي وقد أظهرت النتائج ما يأتي :

آ– إن نتائج استخدام التعلّم للتمكّن أكدت إدراك الطلبة للعوامل التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المختلفة الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنكليزية والدراسات الإجتماعية وبلغ أعلى متوسط إدراك للطلبة نحو مادة العلوم مقارنة ببقية المواد الدراسية ثم اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنكليزية وأخيراً الدراسات الإجتماعية.

ب– أما متوسط الطلبة الذين وصلوا إلى مرحلة التمكّن في دراسة الرياضيات وطرائق تدريسها كان أعلى من متوسط إدراك الطلبة الذين لم يصلوا إلى التمكّن ويعود ذلك للعوامل النفسية التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات فضلاً عن تأثير سنوات الدراسة في إدراك الطلبة للعوامل التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو إدراك المواد الدراسية المذكورة.

(ميخائيل، ١٩٨٩، ص٩٢–١١٩)

٩– دراسة (احمد، ١٩٩١):–

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التعلّم للتمكّن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، وتكونت العينة من ٧٥ طالبة من متوسطة القادسية للبنات في مدينة الموصل وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، درست المجموعات الثلاث بالطريقة الإعتيادية ثلاث وحدات دراسية من الكتاب المقرر، يعقب تدريس كل وحدة اختبار تكويني يحدد من خلاله الطالبات المتمكنات من تلك الوحدة والطالبات غير المتمكنات في ضوء درجة التمكّن (٨٠ %) بعدها يخصص وقت إضافي للطالبات غير المتمكنات في المجموعة التجريبية الأولى قدره (٢٠) دقيقة يستغل في قراءة فقرات الإختبار والإجابة عنها بتصحيح الفقرات المخطوءة منها وهذا يمثل التغذية الراجعة التصحيحية لتلك المجموعة، وخصص وقت إضافي للطالبات غير المتمكنات في المجموعة التجريبية الثانية قدره (٣٥) دقيقة أعطيت خلاله التغذية الراجعة التصحيحية كما في المجموعة التجريبية الأولى مضافاً إليها معلومات توضيحية لأهم المفاهيم التي أخطأت فيها الطالبات، وأما المجموعة الضابطة فلم يخصص لها وقت إضافي ولم يوفر لها أي نوع من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية، وبعد الإنتهاء من تدريس الوحدات الثلاث اجري اختبار نهائي لتحديد تحصيل الطالبات جميعهن في المهارات المعرفية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي في تحليل النتائج.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

آ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية أيضاً.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة. (احمد، ١٩٩١، ص١-١٢٣).

١٠- دراسة (شيت، ١٩٩٤):-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم للتمكّن في اكتساب عدد من المهارات الأساسية بكرة اليد لطلاب كلية التربية الرياضية المرحلة الثانية في جامعة الموصل، وتكونت العينة من (٢٦) طالباً وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. قام الباحث بإجراء اختبارات تكوينية واختبار نهائي لتحديد مستوى درجة التمكّن وهي (٧٠ %) وتم التقويم ضمن استمارة أعدت لهذا الغرض وقد تم استخدام معامل الإرتباط البسيط والمتعدد والإختبار التائي وقد تمثلت نتائج الدراسة في مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار النهائي والذي شمل المهارات الأساسية " المناولة ، الطبطبة ، التهديف " كما تمت مقارنة نتائج الإختبار النهائي للمجموعة التجريبية مع الإختبار التكويني الأول للمهارات الأساسية الثلاث وظهر ان هناك تطوراً في عدد الطلاب المتمكنين وحققت اكبر زيادة للتمكّن في مهارة مناولة الدفع أما بقية المهارات فحدث لها تطور ملحوظ بعد استخدام التعلّم التمكّن مع المجموعة التجريبية في المهارات الثلاث المذكورة سابقاً. (شيت، ١٩٩٤، ص٨-١٠)

١١- دراسة (Hasso, 1998):-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم التمكّن في تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية، اختيرت عينة الدراسة بصورة عشوائية من طالبات الصف الخامس للمرحلة الثانوية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ وبلغت عينة الدراسة (٥٨) طالبة، مثلت (٢٩) طالبة المجموعة التجريبية و(٢٩) طالبة المجموعة الضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التعلّم التمكّن في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الإعتيادية، وقد قامت الباحثة باستخدام تصميم " المجوعتان المتكافئتان " ذات الإختبار البعدي وأجريت أربعة إختبارات تكوينية مع إختبار نهائي في نهاية التجربة وقد تم التحقق من صدق الإختبار باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (٢١) والإختبار التائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإختبار النهائي ولصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد ان التعلّم التمكّن استراتيجية جيدة لزيادة تحصيل الطلاب في اللغة الإنكليزية. (Hasso,1998, p. 1-91)

١٢- دراسة (الطائي، ٢٠٠١):-

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في اكتساب المهارات الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الموصل. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة وزعت بصورة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين لكل مجموعة (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية والضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الإعتيادية. قامت الباحثة باستخدام تصميم " المجموعتان المتكافئتان " ذات الإختبار البعدي، ولتحقيق أهداف البحث أجريت ثلاثة إختبارات تكوينية مع إختبار نهائي في نهاية التجربة إتسم بالصدق والثبات وذلك باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) والإختبار التائي وقد استمرت الدراسة مدة (١٢) اسبوعاً، وتوصلت الباحثة في نهاية التجربة إلى النتائج الآتية:

آ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اكتساب المهارات الجغرافية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة تحديد الجهات ومهارة تحديد الموقع الجغرافي ومهارة فهم مقياس الرسم ومهارة فهم الظواهر الطبيعية ومهارة فهم الظواهر البشرية والمهارات الجغرافية الفكرية ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اكتساب المهارات الجغرافية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويتمثل ذلك في مهارة قراءة وتحديد الرموز الطبيعية ومهارة قراءة وتحديد الرموز البشرية. (الطائي، ٢٠٠١، ص١-٦٨)

المجموعة الثانية:- الدراسات التي تناولت الإتجاه نحو اللغة العربية:-

١- دراسة (الخولي، ١٩٧٩):-

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة وإتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

آ- ما أثر إستخدام الإذاعة التعليمية المسجلة في التحصيل المعرفي للطلبة في مادة قواعد اللغة العربية ؟

ب- ما أثر استخدام الإذاعة التعليمية المسجلة في إتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية؟

ج- ما أثر استخدام الإذاعة التعليمية في السلوك التعليمي للمعلمين؟

أما فرضيات الدراسة فهي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة الثالث الإعدادي الذين يتعلمون قواعد اللغة العربية بالإذاعة التعليمية المسجلة ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يتعلمون الموضوع نفسه بأسلوب التعليم الصفي العادي. تضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس عمّان الحكومية، وتضمن مجتمع الدراسة للمعلمين جميع معلمي اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي في تلك المدارس. تكونت عينة الدراسة من (١١) مدرسة اختيرت عشوائياً من مدارس محافظة عمّان الحكومية واختيرت من كل مدرسة أيضاً شعبتان عشوائياً خصصت إحداهما للمجموعة التجريبية والثانية للمجموعة الضابطة، وبلغ عدد الطلبة في العينة (٤٦٢) طالباً وطالبةً، وكما اختير عشوائياً في المدرسة الواحدة معلمان متماثلان في الخبرة والمؤهل العلمي ليشاركا في الدراسة وخصص أحد المعلمين عشوائياً للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير لعلامات الطلبة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة. في ضوء النتائج أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا قواعد اللغة العربية بالإذاعة التعليمية يتفوقون في تحصيلهم لقواعد اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموا القواعد بأسلوب التعليم الصفي العادي، وكما أظهرت أن الطلبة الذين تعلموا اللغة العربية بالإذاعة التعليمية يتفوقون في اتجاهاتهم نحو اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموها باسلوب لتعليم العادي، وكما ان المعلمين الذين يعلمون اللغة العربية بالإذاعة التعليمية قد تكيفوا نحو عدم المباشرة في أنماط سلوكهم التعلّمية بالمقارنة مع المعلمين الذين يعلمونها باسلوب التعليم العادي.

(الكخن، ١٩٩٢، ص٩٣-٩٥)

٢- دراسة (المخزومي، ١٩٨٩):-

هدفت الدراسة إلى التعرف على سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمير نحو اللغة العربية. تكونت عينة البحث من طلبة الصفين الثالث والرابع من طلبة كلية الشريعة والبالغ عددهم (٣٨١) طالباً وطالبةً وذلك لأن الطلبة في هذين الصفين اكملوا دراسة اللغة العربية، وتكونت أداة البحث من (٢١) فقرة استخدمت (١٠) فقرات منها لقياس سلوك الطلبة بينما استخدمت (١١) فقرة منها لقياس اتجاه الطلبة نحو اللغة العربية، وبعد تطبيق الأداة في النصف الثاني من السنة الدراسية ١٩٨٧-١٩٨٨ وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج الآتية:

آ- عبّر الطلبة عن مستواهم المتوسط وما دونه في مجال قدرتهم على القراءة والتحدث باللغة العربية والترجمة من اللغة العربية وإليها.

ب- لم تظهر غالبية الطلبة على الرغم من دراستهم اللغة العربية مدة ثلاث سنوات مظاهر سلوكية قوية في مجال قراءة المصادر والإستماع إلى الإذاعات التي تذيع باللغة العربية والتحدث مع العرب وشراء الكتب العربية وترديد العبارات باللغة العربية.

ج- إتفق الطلبة إتفاقاً تاماً على أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة وكما حضيت علمية اللغة العربية على موافقة الأكثرية الساحقة من الطلبة.

د- يحمل الطلبة جميعاً مشاعر الحب نحو اللغة العربية وعلى الرغم من محبتهم لها يشعر الأكثرية بأنها صعبة.

هـ- مالت إجابات الطلبة عن طرائق التدريس نحو الوسط وما دونه.

و- أشار الطلبة بان دروس اللغة العربية التي يتلقونها والكتب المقررة المستخدمة لهذا الغرض والوسائل التعليمية والساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية كانت غير كافية.

(المخزومي، ١٩٨٩، ص٥٩-٨٨)

٣- دراسة (المخزومي، ٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الجنس والخبرة التعليمية في اتجاهات المعلمين في إقليم جنوبي الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها، وحاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

آ- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إتجاهات المعلمين نحو العربية وتدريسها ترجع إلى عامل الجنس؟

ب- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إتجاهات المعلمين نحو العربية وتدريسها ترجع إلى عامل الخبرة التعليمية؟

تكوّنت عينة الدراسة من (٩٠) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً على وفق الخبرة التدريسية وبثلاثة مستويات هي (أقل من ٥ سنوات ، من ٦-١٠ سنوات ، ١١ سنة فأكثر) منهم (٤٥) معلماً و (٤٥) معلمة وبذلك يكون هناك (٣٠) معلماً ومعلمة لكل مستوى من المستويات التعليمية، ولتحقيق أغراض البحث استخدم الباحث مقياسين للإتجاهات نحو اللغة العربية وتدريسها مكونة من (٢٠) فقرة منها (١٠) سالبة و (١٠) موجبة، ولتحديد صدق أدوات الدراسة قام الباحث بعرض المقياسين على لجنة من المحكمين في قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة مؤتة ومشرفي اللغة العربية في إقليم جنوبي الأردن، ولمعرفة ثبات المقياسين إستخدم الباحث طريقة إعادة المقياس لحساب معامل الثبات، وبعد تطبيق المقياسين على أفراد عينة البحث استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (٢x ٣) للمقارنة بين الخبرة التدريسية للمعلمين وجنسهم وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

آ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو اللغة العربية وتدريسها وتعزى ذلك إلى مستويات الخبرة.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو معلمي اللغة العربية وتدريسها وتعزى ذلك إلى متغير الجنس.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين مستويات الخبرة وجنس المعلمين في إتجاهاتهم نحو اللغة العربية وتدريسها. (المخزومي، ٢٠٠١، ص١٢٣-١٣٧)

٤- دراسة (اللهيبي، ٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة الإستجواب في التحصيل وتنمية الإتجاهات الأدبية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل في مادة الأدب العربي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة يمثلون الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية من جامعة الموصل، ووزعت على مجموعتين الأولى تجريبية درست مادة الأدب العربي بطريقة الإستجواب والبالغ عددها (٢٩) طالباً وطالبة والمجموعة الثانية ضابطة درست المادة ذاتها بطريقة المحاضرة وكان عددها (٢٩) طالباً وطالبة، واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً. أعد الباحث أداتين كانت الأولى إختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٦٤) فقرة، وأما الأداة الثانية فكانت لقياس الإتجاهات الأدبية متكونة من (٦٠) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الإختبار التائي لإيجاد الفروق المعنوية للمجموعتين أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

آ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الأدب العربي ولصالح لمجموعة التجريبية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإتجاهات الأدبية. (اللهيبي، ٢٠٠١، آ و ب)

٥- دراسة (الكلاّك، ٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية وإتجاهاتهن نحوها. تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبة وزعوا إلى مجموعتين متساويتين لكل مجموعة (٤٠) طالبة للمجموعة التجريبية والضابطة. درست المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب المواقف التعليمية في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الإعتيادية. استغرقت مدة الدراسة (١٢) أسبوعاً، واعدت الباحثة أداتين كانت الأولى إختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من (٥٥) فقرة إتسم بالصدق والثبات، ولإيجاد معامل الثبات إتبعت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وأما الأداة الثانية فكانت لقياس إتجاهات طالبات المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية متكونة من (٢٩) فقرة إتسمت بالصدق والثبات وحسبت معامل الثبات بطريقة الإعادة، واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

آ- الإختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في التكافؤ ومتوسط التحصيل في الإتجاهات.

ب- معامل إرتباط بيرسون لقياس ثبات الأداتين.

ج- معادلة سبيرمان براون لقياس ثبات الإختبار التحصيلي.

د- معادلتا صعوبة الفقرة وقوة التمييز.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تحصيل المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً في إتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية.

(الكلاّك، ٢٠٠١، ب و ج)

مؤشرات من الدراسات السابقة ودلالاتها:-

بعد عرض الدراسات السابقة التي وضعها الباحث سيقوم بمناقشتها بهدف إظهار التشابه والإختلاف فيما بينهما من جهة ومدى الإتفاق والإختلاف بينهما وبين البحث الحالي من جهة أخرى وذلك للوقوف على الجوانب التي أفادت الباحث في بحثه:-

١- الأهداف:

هدفت هذه الدراسات من حيث إجراؤها إلى المقارنة بين إستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن واستخدام الطريقة الإعتيادية وأثر ذلك في التحصيل كدراسة (Mathwes,1982) ودراسة (Bataina,1985) ودراسة (Sullivan,1987) ودراسة (Ibrahim,1988) ودراسة (Hasso,1998) وأثره أيضاً في الإحتفاظ بالتعلم كدراسة (رجب، ١٩٨٦) ودراسة (احمد، ١٩٩١) وأما أثره في إكتساب المهارات فتتمثل في دراسة (Blackmore and Gulberger, 1984) ودراسة (شيت، ١٩٩٤) ودراسة (الطائي، ٢٠٠١) وأما الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم للتمكّن وأثره في الإتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة فتتمثل في دراسة (ميخائيل، ١٩٨٩) واما فيما يخص الدراسات التي تناولت الإتجاهات نحو اللغة العربية فتتمثل في دراسة (الخولي، ١٩٧٩) ودراسة (المخزومي، ١٩٨٩) ودراسة (المخزومي، ٢٠٠١) ودراسة (اللهيبي، ٢٠٠١) ودراسة (الكلاّك، ٢٠٠١) والبحث الحالي يهدف إلى معرفة أثر التعلّم للتمكّن في التحصيل والإتجاهات.

٢- التصميم التجريبي:-

يتباين إختيار الدراسات للتصميم التجريبي على وفق المتغيرات التابعة والمستقلة فاستخدمت عدد من الدراسات التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كدراسة (الخولي، ١٩٧٩) ودراسة (Mathwes,1982) ودراسة (Blackmore and Golberger, 1984) ودراسة (Clark and Others, 1983) ودراسة (Bataine, 1985) ودراسة (Sullivan, 1987) ودراسة (شيت، ١٩٩٤) ودراسة (Hasso,1998) و (الطائي، ٢٠٠١) و(اللهيبي، ٢٠٠١) و(الكلاّك، ٢٠٠١) في حين استخدمت دراسة (رجب، ١٩٨٦) و(احمد، ١٩٩١) تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات إثنتان منها تجريبية والثالثة ضابطة بينما استخدمت عدد من الدراسات التصميم التجريبي ذا الأربع مجموعات كدراسة (Ibrahim, 1988) ودراسة (ميخائيل، ١٩٨٩) أما البحث الحالي فقد اتخذ الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة نهجاً له.

٣- **العيّنة:**- فيما يخص العينات المستخدمة في تلك الدراسات نلحظ أنها تباينت في أحجامها تبعاً للتباين الموجود بين تلك الدراسات في طبيعة الأهداف والمتغيرات التي تضمنتها كل دراسة فقربت العينّات من (٢٦) طالباً في دراسة (شيت، ١٩٩٤) و(٤٦٢) طالباً وطالبة في دراسة (الخولي، ١٩٧٩) واقتصرت عدد من الدراسات في اختيارها للعينات على الذكور فقط كدراسة (Mathwes,1982) ودراسة (Bataina,1985) ودراسة (رجب،١٩٨٦) ودراسة (شيت،١٩٩٤) في حين تناولت عدد من الدراسات الإناث فقط كدراسة (احمد،١٩٩١) و(Hasso,1998) و(الطائي،٢٠٠١) و(الكلاّك،٢٠٠١) بينما هناك دراسات أخرى تناولت الجنسين كليهما كدراسة (الخولي،١٩٧٩) و(Clark and Others,1983) و(Blackmore and Golberger,1984) و(Ibrahim,1988) و(ميخائيل،١٩٨٩) و(المخزومي،١٩٨٩) و(المخزومي،٢٠٠١) و(اللهيبي،٢٠٠١).أما البحث الحالي فيتخذ عينّة من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة للبنين.

٤- **المرحلة الدراسية:**- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم للتمكّن لم تقتصر على مرحلة دراسية دون غيرها بل شملت مراحل دراسية مختلفة فقد أجريت بعض تلك الدراسات على التلاميذ في المرحلة المتوسطة والإعدادية وهناك دراسات أخرى أجريت على طلبة الكلية في الجامعات كما لم يقتصر الاهتمام على مادة دراسية دون سواها أما البحث الحالي فيتخذ من المرحلة المتوسطة " الصف الثاني " مجالاً للبحث.

٥- **أدوات البحث:**- إعتمدت عدد من الدراسات في استراتيجية التعلّم للتمكّن على إعداد إختبارات تكوينية ونهائية كدراسة (Mathwes,1982) ودراسة (رجب،١٩٨٦) ودراسة (Ibrahim,1988) ودراسة (احمد،١٩٩١) ودراسة (شيت،١٩٩٤) ودراسة (Hasso,1998) ودراسة (الطائي،٢٠٠١) أما البحث الحالي فقد اتخذ اسلوب إعداد إختبارات تكوينية أثناء مدة التجربة مع إعداد إختبار نهائي في نهاية التجربة.

٦- **الوسائل الإحصائية:**- تباينت الدراسات في إستخدامها للوسائل الإحصائية على حسب متطلبات البحث فهي متعددة ومتباينة وقد تضمنت وسائل إحصائية متعددة وذلك بحسب البيانات التي حصل عليها وعالجها كل باحث في دراسته وإختلافها عن بيانات الدراسات الأخرى ويمكن حصرها كالأتي (الإختبار التائي ، طريقة تكمان ، تحليل التباين الأحادي ، تحليل التباين ، إختبار توكي ، مقياس ليكرت ، معامل إرتباط بيرسون ، معادلة كودر ريتشاردسون – ٢٠ و ٢١ – ، معادلة سبيرمان براون) وفي البحث الحالي تم استخدام (الإختبار التائي، معامل إرتباط بيرسون، معادلة كودرريتشاردسون ٢٠).

الفصل الثالث

إجراءات البحث : وتشمل

أولاً : التصميم التجريبي

ثانياً : مجتمع البحث وعينّته

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث

رابعاً : تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها

خامساً : إعداد الخطط التدريسية

سادساً : أدوات البحث

سابعاً : إعداد أداة لقياس الإتجاهات نحو قواعد اللغة العربية

ثامناً : تطبيق التجربة

تاسعاً : تطبيق أداتي البحث

عاشراً : الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات البحث :-

يتناول هذا الفصل إجراءات البحث وتشمل التصميم التجريبي للبحث وكيفية إختيار العينّة وإجراءات تكافؤ مجموعتي البحث، والأدوات المستخدمة في البحث فضلاً عن تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية.

أولاً : التصميم التجريبي :-

يؤكد المهتمون بالبحوث التربوية أن على الباحث إختيار تصميم تجريبي مناسب (فاندالين، ١٩٨٥، ص٣٦٠) وهذا ضروري لأنه إجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى نتائج يمكن الإعتماد عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي وغنّام، ١٩٨١، ص١٠٢) لذلك إختار الباحث التصميم التجريبي للمجاميع المتكافئة إذ يعتمد هذا التصميم على مجموعتين متكافئتين تتخذ إحداهما المجموعة التجريبية وتتعرض للمتغير المستقل " التعلّم للتمكّن " والثانية المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الإعتيادية ويتضح تصميم البحث في الشكل (١) الأتي :

الشكل (١)

التصميم التجريبي المستخدم في البحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	
التجريبية	الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية	التعلّم للتمكّن	الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية	التحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثانياً : مجتمع البحث وعينّته :-

١. **مجتمع البحث :**

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص١٢٧) إذ يتكون المجتمع للبحث من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة للبنين في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) والبالغ عددها (٤٨) مدرسة متوسطة للبنين.

٢. **عينّة البحث:**

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة والتي يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داؤد وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ص٦٧) ويعد إتقان الباحث لطرائق إختيار العينة من المجتمع جزءاً رئيساً في إعداد البحث لذا ينبغي أن توفر العينة أكبر قدر ممكن من المعلومات عن

المجتمع الذي تؤخذ منه أي يجب أن تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً لمجتمع الدراسة (أبو زينة وعوض، ١٩٨٨، ص١٨)، ومن أجل إختيار عينّة البحث إتّبع الباحث ما يأتي :

آ- إختيار عينة المدارس :

لأجل إختيار عينة المدارس راجع الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى بموجب كتاب صادر من عمادة كلية التربية ملحق(١) لمعرفة أسماء المدارس المتوسطة للبنين وبيان مواقعها وقد إختار الباحث قصدياً متوسطتين للبنين هما متوسطة الحدباء للبنين الواقعة في رأس الجادة ومتوسطة العقيدة للبنين الواقعة في منطقة الشيخ فتحي وذلك للأسباب الآتية:-

١- تضم المدرستان أكثر من شعبة للصف الثاني مما يعطي للباحث فرصاً أفضل لأختيار العينّة.

٢- تقعان في منطقة فيها تجانس إجتماعي.

٣- بُعد المدرستين عن بعضهما إستبعاداً للتلوث.

٤- تعاون إدارتي المدرستين مع الباحث وهذا أمر ضروري لنجاح التجربة.

ب- عينّة الطلاب وطريقة توزيعهم :

بعد الإتفاق مع إدارتي المدرستين إختار الباحث عشوائياً شعبة (آ) من بين ثلاث شعب من متوسطة الحدباء بوصفها المجموعة التجريبية لتدرس بالتعلّم للتمكّن وشعبة (هـ) من بين خمس شعب من متوسطة العقيدة لتكون لمجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الإعتيادية وقد قام الباحث باستبعاد الطلاب الراسبين والبالغ عددهم (١٢) طالباً وذلك لأنهم درسوا الموضوع نفسه في العام الماضي ولتلافي أثر الخبرة السابقة التي قد تؤثر في نتائج البحث، وبلغ مجموع الطلاب (٥٦) طالباً لكلتا المدرستين وكما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١)

توزيع أفراد العينّة

المدرسة	الشعبة	العدد الكلي للطلاب	المجموعة	أسلوب التدريس	الطلاب المستبعدون	عدد أفراد العينّة
متوسطة الحدباء للبنين	آ	٣٢	التجريبية	التعلّم للتمكّن	٥	٢٧
متوسطة العقيدة للبنين	هـ	٣٦	الضابطة	الطريقة الإعتيادية	٧	٢٩
المجموع		٦٨			١٢	٥٦

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث:-

من أجل تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث قام الباحث بعمليات التكافؤ في ستة من المتغيرات التي يعتقد أن لها تأثيراً في نتائج تجربة البحث وتم البدء بالتجربة بضبط المتغيرات الآتية " العمر الزمني محسوباً بالأشهر، معدل التحصيل الدراسي في الصف الأول المتوسط، التحصيل في مادة اللغة العربية في الصف الأول المتوسط، المستوى التعليمي للآباء، المستوى التعليمي للأمهات، نسبة الذكاء "وعلى النحو الأتي:

١. **العمر الزمني للطلاب:-**

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بأعمار الطلاب من البطاقة المدرسية التي تبين تاريخ ميلاد الطلاب وتم حساب الأعمار بالأشهر لغاية (١-١٠-٢٠٠٢) واستخرج الباحث متوسط الأعمار والتباين والقيمة التائية باستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أعمار المجموعتين عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٢) الأتي:

جدول (٢)

نتائج الإختبار التائي للعمر الزمني للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	١٦٨,٥٩	٨,٦٤	١,٩٨	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	١٦٤,٣٧	٧,٣٣		

٢. **المعدل العام لطلاب الصف الأول المتوسط:-**

قارن الباحث المعدلات العامة للصف الأول المتوسط لطلاب مجموعتي البحث باستخدام الإختبار التائي وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات المعدل العام للدروس جميعها في الصف الأول المتوسط بين المجموعتين عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٣) الأتي :

جدول (٣)

نتائج الإختبار التائي لدرجات المعدل العام للصف الأول المتوسط للمجموعتين

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية

التجريبية	٢٧	٦٥,٠٣	٥,٥١	٠,٤٩	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٦٥,٧٥	٥,٤١		

٣. **درجات الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط:-**

عند المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط وباستخدام الإختبار التائي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٤) الأتي :

جدول (٤)

نتائج الإختبار التائي لتحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٦٣,٧٤	١٨,١٠	١,٨٦	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٥٧,٠٣	٦,٦٥		

٤. **المستوى التعليمي لآباء الطلاب:-**

يقصد بالمستوى التعليمي عدد سنوات الدراسة التي حصل عليها الشخص وقد وضع الباحث درجات للمستويات التعليمية لكل من الآباء والأمهات وكما هو موضح في الجدول (٥) الأتي:

جدول (٥)

الدرجات الموزعة على المستوى التعليمي للآباء والأمهات

المستوى التعليمي	الدرجة	المستوى التعليمي	الدرجة	المستوى التعليمي	الدرجة	المستوى التعليمي	الدرجة	المستوى التعليمي
أمي	صفر	يقرأ ويكتب	٣	إبتدائية	٦	متوسطة	٩	إعدادية	١٢
دبلوم	١٤	بكالوريوس	١٦	دبلوم عالي	١٧	ماجستير	١٨	دكتوراه	٢١

وبعد المقارنة بين متوسطي المستوى التعليمي لآباء الطلاب وباستخدام الإختبار التائي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٦) الأتي :

جدول (٦) نتائج الإختبار التائي للمستوى التعليمي لآباء طلاب المجموعتين

المجموعة	عدد أفراد	المتوسط	الإنحراف	القيمة التائية	القيمة التائية

	العينّة	الحسابي	المعياري	المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٢٧	٨,٥٥	٣,٦٧	١,٣٤	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٩,٨٩	٣,٨٤		

٥. **المستوى التعليمي لأمهات الطلاب:-**

عند المقارنة بين متوسطي المستوى التعليمي لأمهات الطلاب وباستخدام الإختبار التائي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٧) الأتي :

جدول (٧)

نتائج الإختبار التائي للمستوى التعليمي لأمهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٦,٢٢	٣,٦٣	١,٣٦	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٧,٧٢	٤,٦٠		

٦. **مستوى الذكاء لطلاب المجموعتين :-**

طبّق الباحث إختبار رافن للمصفوفات لقياس الذكاء والمقنن للبيئة العراقية الذي أعدّه الدكتور فخري محمد صالح وآخرون عام ١٩٨٣ وباستخدام الإختبار التائي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعتين في هذا المتغير وكما هو موضح في الجدول (٨) الأتي :

جدول (٨) نتائج الإختبار التائي لدرجات إختبار رافن للذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٣١,٠٧	١١,٩٦	١,١١٢	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٣٤,١٣	٨,٤٩		

رابعاً: تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها :-

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة إستخدام المتخصصين المنهج التجريبي في هذا المجال إلا أنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يقومون بدراستها أو ضبطها ذلك أن الظواهر السلوكية ظواهر غير عادية ومعقدة ومتداخلة فيما بينها

(همام، ١٩٨٤، ص٢٠٣-٢٠٤)، ولذلك فان ضبط المتغيرات واحد من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي. (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص١٧٢)

يتضمن البحث المتغيرات الآتية :

١- المتغير المستقل:-

هو ذلك المتغير الذي يبحث عن أثره في متغير آخر (عودة وملكاوي،١٩٨٧، ص١١٥) وهو العامل المؤثر الذي يقع تحت سيطرة الباحث ومعالجته (الداهري والكبيسي،٢٠٠٠، ص٣٩) ويتضمن " التعلّم للتمكّن ".

٢- المتغير التابع:-

هو ذلك المتغير الذي يسعى الباحث إلى الكشف عن تأثير المتغير المستقل فيه (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص١١٥-١١٦) ويتمثل هذا المتغير بـ (التحصيل،الإتجاهات).

٣- المتغيرات الدخيلة " غير التجريبية " :-

تُعَرّف هذه المتغيرات بأنها " ظروف قد تؤثر في نتائج التجربة إلا أنها ليست ذات علاقة وثيقة بالتجربة " (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٣٤٤) ومن المتفق عليه أن سلامة التصميم لها جانبان أحدهما داخلي والآخر خارجي (الزوبعي وغنّام، ١٩٨١، ص٩٥) وفيما يأتي عرض لأهم المتغيرات التي تثبط السلامة الداخلية والخارجية:

آ- السلامة الداخلية للتصميم:

من الضروري أن يتسم البحث بالسلامة لداخلية والتي هي إمكانية أن تعزى نتائج البحث إلى تأثير المتغير المستقل وحده بحيث لا يوجد في إجراءات أو تنفيذ التجربة ما يشوّه صحة النتائج (مايرز، ١٩٩٠، ص٤٢٥) وهذه العوامل هي :-

١- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:-**

لم يتعرض البحث طوال مدة التجربة من تاريخ (١-١٠-٢٠٠٢) ولغاية (٣١-١٢-٢٠٠٢) لأي حدث أثّر في إجراء تطبيق التجربة.

٢- **العمليات المتعلقة بالنضج:-**

يقصد بها " كل المتغيرات المتعلقة بعمليات النمو البايولوجي التي يتعرض لها الطلبة في هذه الفترة مما يؤثر في إستجاباتهم " (الزوبعي وغنّام، ١٩٨١، ص٩٥) وإن إستخدام التوزيع العشوائي وتحقيق التكافؤ في العمر الزمني لأفراد عينّة البحث وإجراء الإختبار في مدة زمنية واحدة وفي ظروف متشابهة كل هذه العوامل حدّت من تأثير هذا المتغير.

٣- **أدوات القياس:-**

إن أدوات القياس المستخدمة في هذا البحث مع مجموعتي البحث هي الإختبارات التكوينية والإختبار النهائي للتحصيل مع أداة الإتجاهات نحو قواعد اللغة العربية.

٤- **الإندثار التجريبي:-**

يقصد به الأثر الناتج عن إنقطاع أو ترك عدد من الأفراد ضمن مجموعات البحث في أثناء التجربة وهذا مما يؤثر في النتائج (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص١٧٥) وهذا لم يحدث خلال مدة التجربة.

ب- السلامة الخارجية للتصميم:-

لغرض تحقيق السلامة الخارجية للتصميم أي تعميم نتائج التجربة خارج نطاق عينّة البحث وفي مواقف تجريبية مماثلة ينبغي السيطرة على العوامل الآتية:-

١- **تفاعل تأثير المتغير المستقل في تغيرات الإختبار:-** تمت السيطرة على هذا العامل بتوزيع أفراد عينّة البحث عشوائياً فضلاً عن تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الأساسية.

٢- **أثر الإجراءات التجريبية:-** أُستبعد أثر الإجراءات التجريبية إذ أن الباحث لم يخبر مجموعتي البحث بأنهم يخضعون لتجربة أو أنه يمارس عليهم طريقة جديدة في التدريس وتم ذلك بالتعاون مع إدارة المدرستين كلتيهما وقام الباحث بتدريس المادة بنفسه وبمساعدة مدرسي المدرستين وموافقتهما، وفضلاً عن ذلك فقد قام الباحث بضبط عوامل أخرى تتعلق بالإجراءات التجريبية وهي:-

آ- المادة الدراسية:-

إعتمد الباحث على الكتاب المدرسي للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) وبطبعة (٢٠٠٠) في تحديد الموضوعات النحوية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة وعددها (٩) مواضيع هي (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الإستفهام ، أدوات الشرط الجازمة).

ب- مدة التجربة وتوزيع الحصص :-

تمت السيطرة على هذا المتغير وذلك باخضاع عينّة البحث في المجموعتين كلتيهما لمدة زمنية واحدة إذ بدأت من (١-١٠-٢٠٠٢) ولغاية (٣١-١٢-٢٠٠٢) وذلك بواقع (٢٣) حصة للمجموعتين وبمعدل حصتين اسبوعياً في كل مدرسة وكما هو موضح في الجدول (٩) الأتي :

جدول (٩)

توزيع الحصص على أيام الأسبوع في المدرستين

المدرسة	المجموعة	الشعبة	اليوم	الدرس	الساعة	طريقة التدريس
الحدباء للبنين	التجريبية	آ	السبت	الأول	٨,١٥	التعلّم للتمكّن
			الأثنين	الأول	٨,١٥	التعلّم للتمكّن
العقيدة للبنين	الضابطة	هـ	الثلاثاء	الثاني	٨,٤٥	الإعتيادية
			الخميس	الأول	٨,٠	الإعتيادية

ج- المدرّس:-

قام الباحث نفسه بتدريس مجموعتي البحث وذلك إلتزاماً للدقة ولكونه يمتلك الخبرة في هذا المجال .

د- الصفوف الدراسية:-

تساوت الصفوف الدراسية في المدرستين كلتيهما في السعة والتهوية والإضاءة والتأثيث المدرسي.

خامساً: إعداد الخطط التدريسية:-

يتطلب البحث وضع خطط تدريسية يومية للموضوعات التي درست للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق الطريقة الإعتيادية وباستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن لذلك أعدّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات التسعة المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية وعرض الباحث الخطة الأنموذجية لموضوع " أدوات الشرط الجازمة " على لجنة محكمين في اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس ومشرفين إختصاصيين في المديرية العامة للتربية في نينوى ومدرسين ذوي خبرة جيدة في التدريس ملحق (٢) وذلك لإستطلاع آرائهم وملاحظاتهم لتطوير وتحسين تلك الخطة وقد أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ في ضوء ما أبدته لجنة التحكيم من آراء. ملحق (٥) وذلك باستخدام استراتيجية بلوم وباستخدام الدروس الإضافية.

سادساً: أدوات البحث :-

نظراً لعدم وجود إختبارات جاهزة تخدم أغراض البحث فقد قام الباحث باعداد وتطبيق ثلاثة اختبارات تكوينية واختبار نهائي، وقد تحقق الباحث من صدق وثبات تلك الإختبارات فضلاً عن إيجاده معامل التمييز وقوة الصعوبة لفقرات تلك الإختبارات.

إعداد الإختبارات التكوينية والإختبار النهائي:-

يعد بلوم أول من إقترح ربط استراتيجية التعلّم للتمكّن بالإختبارات التكوينية لأنها تساعد على تصنيف الطلبة في أثناء تعلمهم ضمن الفصل الدراسي إلى طلبة متمكنين وطلبة غير متمكنين (رجب، ١٩٨٦، ص٥٣) فالإختبارات التكوينية تكون مستمرة وتطبق في أثناء التعليم لتوفير تغذية راجعة للمعلم والطلاب ولمتابعة التعليم في التعرف على ما تعلمه الطالب وما يحتاج إليه في تحقيق التمكّن في مستوى الأداء (محمود، ١٩٩٥، ص٤٥-٤٦) وطبق الباحث هذا النوع من الإختبارات وهي اختبارات محكية عند نهاية تعلّم كل ثلاثة مواضيع للتأكد من مدى تمكّن الطلاب من المادة الدراسية وكما يهدف الإختبار التكويني إلى تحسين مسار عملية التعلّم أثناء تنفيذها فيزوّد المدرس بتغذية راجعة بكونها نوعاً من المعلومات تقدم إلى المتعلّم بعد الإنتهاء من إستجابته، وأما الإختبار النهائي فهو اختبار معياري وظيفته اصدار حكم على الطالب وعلى المدرس وعلى المنهج وفيما يتعلق بكفاءة التدريس بعد ان تتم عملية التعلّم والتعليم (بلوم، ١٩٨٣، ص١٨١) وعند اعداد الإختبارات التكوينية والاختبار النهائي صيغت الفقرات من نوع الاختيار من متعدد وذلك لان هذا النوع من الاختبارات يعد افضل انواع الاختبارات الموضوعية لكونه يمكن استخدامه في تقويم انواع متعددة من المهارات والقدرات (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص١٧٦)، وقد وضع الباحث (١٥) فقرة للاختبار التكويني الاول و (١٠) فقرات للاختبار التكويني الثاني و (١٥) فقرة للاختبار التكويني الثالث ويعود هذا الاختلاف في عدد الفقرات لكل اختبار لمحتوى المادة الدراسية التي تدخل ضمن كل اختبار وكما هو موضح في الملحق (٣) والجدول (١٠) الأتي :

جدول (١٠)

الاختبارات التكوينية والمواضيع التي تشملها وعدد فقراتها

الاختبارات التكوينية	المواضيع التي تشملها	عدد الفقرات
الاول	المنقوص والمقصور والممدود، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به	١٥
الثاني	جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف	١٠
الثالث	الاسماء الخمسة ، ادوات الاستفهام ، ادوات الشرط	١٥

	الجازمة	

أما الاختبار النهائي فقد وضع الباحث له (٣٧) فقرة بحيث تغطي المواضيع المشمولة بالدراسة جميعها وصممت الفقرات بطريقة مماثلة لتصميم الفقرات في الاختبارات التكوينية وهي الاختيار من متعدد وان هذه الفقرات تغطي الجوانب الاساسية للمواضيع التسعة ضمن المستويات لتصنيف بلوم " المعرفة والفهم والتطبيق " وقد قام الباحث بعدة خطوات في إعداد هذه الاختبارات وهي كما يأتي:

آ- **تحديد المادة الدراسية** :- هي الخطوة الأولى في بناء الاختبارات التحصيلية وقد سبق تحديدها ضمن أثر الاجراءات التجريبية.

ب- صياغة الاغراض السلوكية :- وقد تم ذلك ضمن الخطط التدريسية. ملحق (٤).

ج- اعداد جدول المواصفات :-

وهو جدول يربط الاهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الاجزاء المختلفة، والغرض من جدول المواصفات هو التأكيد على ان الاختبار يقيس عينّة ممثلة لاهداف التدريس ولمحتوى المادة الدراسية التي نريد قياسها (الروسان وآخرون،١٩٩٢، ص٥١) وهو يصف عدد فقرات الاختبار التي يحتاج اليها في الحصول على مقياس متزن من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي (البغدادي،١٩٨١، ص٧٧) ويعد جدول المواصفات بمثابة مرشد لعملية بناء الاختبار (عدس،١٩٨٩، ص٤٣) واعد الباحث جدول الواصفات للمواضيع التسعة التي درست أثناء التجربة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط وللمستويات الثلاثة في تصنيف بلوم المعرفي وهي " المعرفة والفهم والتطبيق" وقد مرّ إعداد جدول المواصفات بالخطوات التي أشار إليها عودة ١٩٩٩ وغيره في هذا المجال وهي :-

١- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.

٢- تحديد العناصر التي يراد قياسها من المادة الدراسية.

٣- تحديد نسبة التركيز لكل جزء من المادة الدراسية ويتمثل ذلك في :-

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

٤- تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة وهذا يكون خلال التركيز على هذه الأهداف في أثناء عملية التدريس.

٥- تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد تطبيقها.

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

عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة x نسبة التركيز x نسبة الهدف

(عودة،١٩٩٩،ص١٤٩-١٥٢)

والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

جدول المواصفات للاختبار النهائي

ت	الموضوع	عدد الحصص	نسبة التركيز	الاهداف			المجموع
				معرفة ٣٨%	فهم ٢٤%	تطبيق ٣٨%	
١	المنقوص والمقصور والممدود	٣	١٣,٠٤%	٢	١	٢	٥
٢	المثنى والملحق به	٣	١٣,٠٤%	٢	١	٢	٥
٣	جمع المذكر السالم والملحق به	٣	١٣,٠٤%	٢	١	٢	٥
٤	جمع المؤنث السالم	٢	٨,٧%	١	١	١	٣
٥	جمع التكسير	٢	٨,٧%	١	١	١	٣
٦	الممنوع من الصرف	٢	٨,٧%	١	١	١	٣
٧	الاسماء الخمسة	٢	٨,٧%	١	١	١	٣
٨	ادوات الاستفهام	٣	١٣,٠٤%	٢	١	٢	٥
٩	ادوات الشرط الجازمة	٣	١٣,٠٤%	٢	١	٢	٥
	المجموع	٢٣	١٠٠%	١٤	٩	١٤	٣٧

وفي هذا الجدول يمثل جانب المحتوى وجانب الأهداف بعدين في خطة الاختبار المصمم الجزء الرئيس من المنهاج أو المادة الدراسية ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا معاً في مخطط واحد يبين كيفية ارتباط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل يمكن اعتمادها في تطوير الاختبار (ابو جادو، ١٩٩٨ ، ص٣٢٢) فضلاً عن أن جدول المواصفات يؤمن صدق الاختبار لأنه يلزم الباحث بتوزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة أو موضوع الاختبار وعلى أهداف التعلّم الموضوعة جميعها (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٠٨).

صدق الاختبارات:-

يكون الاختبار صادقاً عندما يتميز بقياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجلها (الداهري والكبيسي،٢٠٠٠، ص٥٣) وقد حرص الباحث على أن تكون أداته صادقة وان تحقق اهداف البحث من اجل ذلك استخدم نوعين من الصدق وهي:-

آ- الصدق الظاهري:-

يشير ابو لبدة ١٩٨٥ الى ان الصدق الظاهري يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي انه يدل على مدى ملاءمة الاختبار للطلبة ووضوح تعليماته (ابو لبدة، ١٩٨٥، ص٢٣٩) وكما يتم التوصل اليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة وبما ان هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى الاختبار لاكثر من محكم ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، ١٩٩٩، ص٣٧٠) وقد قام الباحث بعرض فقرات الاختبار بصورته الاولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية طالباً منهم ابداء آرائهم بصدد صلاحية الفقرات وتمثلها للاغراض السلوكية لكل مستوى من المستويات المعرفية المحددة وبذلك تحقق الصدق الظاهري. ملحق (٢)

ب- صدق المحتوى:-

يقصد بصدق المحتوى المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات (ملحم،٢٠٠٠، ص٢٧٤) ويعتمد هذا النوع من الصدق على تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المطلوبة وللاهداف التدريسية تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار (الروسان وآخرون،١٩٩٢،ص ٩٠) كما تعد الاختبارات صادقة اذا كانت تشير بدرجة مقبولة

الى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية او مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (ابراهيم، ١٩٨٩، ص٧٣) ولتحقيق هذا النوع من الصدق قام الباحث بوضع فقرات الاختبار بشكل يغطي المحتوى وعلى حسب الاهداف المحددة، ولقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالي اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية لبيان مدى مطابقة الاختبار للمحتوى الذي تم تدريسه وقد اعتمد الباحث على موافقة ٨٠% فما فوق من الخبراء ولمختصين اساساً لتقرير صلاحية الفقرة وكما تحقق الباحث من ذلك عن طريق اعداد جدول لمواصفات لضمان تمثيله لمحتوى المادة الدراسية وللاغراض السلوكية وفي ضوء ما سبق يعد الاختبار صادقاً في تمثيله للمحتوى والاهداف التي يقيسها وبذلك تحقق صدق المحتوى واصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية لقياس ثبات الاختبار ومعامل صعوبة الفقرات وقوة تمييزها.

تطبيق الاختبار على العينّة الاستطلاعية:-

بعد التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينّة استطلاعية وذلك لمعرفة الامور الآتية:-

١- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار والطول المناسب له.

٢- تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض اعادة صياغتها.

٣- ايجاد معامل التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار.

٤- حساب ثبات الاختبار.

وقد اختار الباحث متوسطة النصر للبنين الواقعة في منطقة حي الثورة بالموصل ان تكون عينة استطلاعية لتطبيق الاختبار على طلاب الصف الثاني المتوسط وقد طبق الاختبار بتاريخ (٢٨-١٢-٢٠٠٢) وبلغ عدد افراد العينة (٧٠) طالباً يمثلون شعبتي (آ) و (ب) وقد تم تسجيل زمن انتهاء اول طالب من الاجابة فكانت (٣٥) دقيقة وزمن انتهاء آخر طالب كانت (٤٥) دقيقة وبعد حساب المتوسط الزمني وجد ان الزمن المناسب لاكمال الاختبار هو (٤٠) دقيقة وقد كان الغرض من ذلك هو تحديد الزمن لتطبيق الاختبار.

تصحيح الاختبار:-

خصص الباحث درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفراً للاجابة الخاطئة، اما الفقرات التي لم تؤشر او وضعت اكثر من اجابة على بدائلها فقد عوملت معاملة الاجابات المخطوءة.

تحليل فقرات الاختبار:-

ان تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتتضح هذه العملية في الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص٧٤).

ايجاد معامل الصعوبة:-

ان الغاية من حساب صعوبة الفقرة هي اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص٧٧) وتفسر درجة الصعوبة بانها كلما كانت نسبتها عالية دلت على سهولة الفقرة واذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها وقد تم ايجاد صعوبة الفقرة لكل فقرات الاختبار على حسب المعادلة والتي قربت من (٢١% – ٧٨%) ملحق (٧)، وهذه النسبة تتفق مع ما ورد في الادبيات اذ يشير علماء القياس الى ان درجات الصعوبة المقبولة هي التي تقترب من (٢٠% – ٨٠%) من نسبة الصعوبة وكلما اقترب مستوى الصعوبة من ٥٠% كانت الفقرة اكثر قدرة على التمييز. (عودة، ١٩٩٩، ص٢٩٧)

ايجاد قوة التمييز:-

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين طلاب الفئة العليا وطلاب الفئة الدنيا بالنسبة التي يقيسها الاختبار (سمارة وآخرون، ١٩٨٩، ص١٠٦-١٠٧)، ولايجاد قوة التمييز رتبت الاوراق بعد تصحيحها ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة وكان عدد الاوراق (٧٠) ورقة وبعد ذلك اخذ لباحث نسبة (٢٧%) من الفئتين العليا والدنيا والذي بلغ عددها (١٩) طالباً لكل فئة عليا ودنيا واتخذ الباحث معيار (٢٥%) فاكثر معياراً لتمييز الفقرات بوصفها قوة تمييزية مقبولة للفقرات وتبين ان الفقرات جميعها تقع ضمن المدى المقبول (الروسان وآخرون، ١٩٩٢، ص٨٥-٨٦) ملحق (٨).

بناءاً على ما تقدم في ايجاد معامل الصعوبة وايجاد قوة التمييز فقد حذفت الفقرات الآتية (٤ ، ٧ ، ١٧ ، ٢٥) لعدم توفر الشروط السابقة فيها وبذلك اصبحت عدد فقرات الاختبار النهائي ٣٣ فقرة بعد الحذف. ملحق (٤)

ثبات الاختبار:-

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد اذ يعطي النتائج نفسها او نتائج متشابهة اذا ما اعيد تطبيقه مرة ثانية على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (فاندالين،١٩٨٥،ص٤١١) ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة " كودر ريتشاردسون (٢٠) " ويعود السبب في اختيار هذه المعادلة كونها يمكن تطبيقها في الاختبارات التي تكون درجة الاجابة على الفقرة اما

صحيحة فتأخذ درجة واحدة واما مخطوءة فتأخذ صفراً وقد بلغ معامل الثبات للاختبار التحصيلي (٧٩%) وهو معامل ثبات عالٍ. (عودة، ١٩٩٩، ص٢٧٩)

سابعاً: اعداد اداة لقياس الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية:-

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات الخاصة بهذا الجانب واستعانته بمجموعة من المقاييس المعدة لقياس الاتجاهات نحو شتى المجالات (التل،١٩٩١،ص٨٩-٩٣) فضلاً عن اطلاعه على شروط صياغة الفقرات الخاصة بالاتجاهات والتي وضعها ادواردز (الخليلي ومقابلة،١٩٩٠، ص٦٥) استفاد الباحث من فقرات الاتجاهات التي وضعتها الكلاّك للعام (٢٠٠١) وقام باعادة النظر في صياغة فقراتها وتطويرها في ضوء تلك الشروط التي وضعها ادواردز وادخل فيها تغيرات كثيرة وخاصة في صياغة الفقرات مما حدا به الى تغيير بعض تلك الفقرات من كونها ايجابية وتحويلها الى سلبية او كونها سلبية وتحويلها الى ايجابية والتي كانت عددها (٢٩) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي (اهمية القواعد ، طبيعة القواعد ، الجوانب النفسية لدراسة القواعد ، الكتاب وطريقة التدريس) وبعد ادخال تلك التغيرات واعادة النظر في صياغة فقراتها وتطويرها اصبحت الفقرات بصيغتها النهائية (٢٨) فقرة موزعة على مجالات المقياس مراعياً بذلك ان يكون نصف الفقرات ايجابياً والنصف الآخر سلبياً والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

توزيع الفقرات على المجالات

ت	المجالات	عدد الفقرات	ايجابية	سلبية
١	الاهمية	٧	٥	٢
٢	الطبيعة	٥	٣	٢
٣	الجانب النفسي	١٠	٢	٨
٤	الكتاب وطريقة التدريس	٦	٤	٢
	المجموع	٢٨	١٤	١٤

صدق اداة الاتجاهات:-

بعد اعادة صياغة الفقرات وادخال تلك التغيرات فيها عرضت هذه الاداة على عدد من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لغرض التحقق من سلامة الفقرات ومدى مناسبتها والتأكد مما اذا كانت تنطبق عليها الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة فقرات الاتجاهات وفيما اذا كان هناك تداخل بين فقرات المجالات او تكرار، وبعد تبيان اقتراحاتهم

وآرائهم. ملحق (٢) اخذ الباحث نسبة (٨٠%) معياراً لقبول صلاحية الفقرة وبذلك اصبحت الفقرات النهائية (٢٨) فقرة. ملحق (٦) منها (١٤) فقرة ايجابية و(١٤) فقرة سلبية وبذلك تحقق الصدق للمقياس.

تعليمات تطبيق الاداة:-

زود الباحث الاستبيان بالتعليمات التي توضح للطلاب كيفية الاجابة على الفقرات بدقة ووضوح. ملحق (٦)، واستخدم الباحث طريقة ليكرت في بناء الاداة ذي البدائل الثلاثة (موافق ، لا ادري ، غير موافق) وذلك لما تمتاز به طريقة ليكرت من سهولة بنائها وقياسها في أي اتجاه او موقف ولدقتها ولمعامل ثباتها العالي (ملحم،٢٠٠٠، ص٣٦٣).

ثبات اداة الاتجاهات:-

يقصد به ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذ ما كرر تطبيقه في قياس الشئ نفسه مرات متتالية وفي ظروف متشابهة (الحيلة،١٩٩٩، ص٤٠٨) ولاستخراج ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة اعادة الاختبار اذ طبق الاداة على عينة مكونة من (٣٧) طالباً يمثلون شعبة (آ) من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة النصر للبنين الواقعة في حي الثورة، واعيد تطبيق الاختبار بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول وتعد مدة اسبوعين مناسبة اذ ان قصر المدة تتيح فرصة التذكر كما ان طول المدة يتيح فرصة لنمو الافراد ومن ثم تغير ادائهم (داؤد وعبد الرحمن،١٩٩٠، ص١٢٢)، وتم ايجاد الثبات للاداة باستخدام معادلة ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيقين حيث بلغ معامل الثبات (٧٧%) وبذلك يمكن اعتبار الاداة ثابتة وجاهزة للتطبيق (البياتي واثناسيوس،١٩٧٧، ص١٩٤).

تصحيح الاداة:-

صحح الباحث فقرات الاداة باسلوب ليكرت الثلاثي وكما هو موضح في الجدول (١٣) الأتي:

جدول (١٣)

توزيع درجات تصحيح اداة الاتجاهات باسلوب ليكرت الثلاثي

الفقرات	البدائل		
	موافق	لا ادري	غير موافق
الايجابية	٣	٢	١
السلبية	١	٢	٣

ثامناً: تطبيق التجربة:-

بدأ الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ (١-١٠-٢٠٠٢) اذ درس الباحث المواضيع الخاصة بالفصل الاول والتي تشمل (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الاسماء الخمسة ، ادوات الاستفهام ، ادوات الشرط الجازمة) من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن للمجموعة التجريبية وباستخدام الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وكما موضح في الجدول (٩) وبواقع حصتين في الاسبوع الواحد، وبواقع (٢٣) حصة لكل مجموعة طيلة مدة التجربة. قام الباحث بتدريس المادة بنفسه والسبب في ذلك يعود الى مقدرة الباحث والمامه بتفاصيل الطريقة وامكانيته على تلافي حدوث أي تأثير جانبي في حالة قيام مدرس آخر بتدريسها، واستغرقت مدة تطبيق التجربة ثلاثة اشهر اذ انتهى الباحث من تدريس المواضيع المقررة للتجربة يوم (٣١-١٢-٢٠٠٢) .

تاسعاً: تطبيق اداتي البحث:-

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة في (٣١-١٢-٢٠٠٢) قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي عل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في (٥-١-٢٠٠٣) وقام ايضاً بتطبيق اداة قياس الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية على طلاب المجموعتين قبلياً في (٥-١٠-٢٠٠٢) والمصادف يوم السبت وبعدياً في (٤-١-٢٠٠٣) والمصادف يوم السبت، وقد سارت الامور سيراً طبيعياً ولم يحدث أي شئ في سير عملية الاختبار.

عاشراً: الوسائل الاحصائية:-

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقاتين من اجل:-

آ- اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض التكافؤ.

ب-اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض التحصيل.

ج-اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات.

$$T = \frac{\overline{X1} - \overline{X2}}{\sqrt{\frac{(N1-1)\,S1^2 + (N2-1)\,S2^2}{N1+N2-2} + \left(\frac{1}{N1} + \frac{1}{N2}\right)}}$$

حيث ان :-

$\overline{X1}$ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

$\overline{X2}$ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

N1 = عدد افراد المجموعة التجريبية.

N2 = عدد افراد المجموعة الضابطة.

S1 = تباين المجموعة التجريبية.

S2 = تباين المجموعة الضابطة. (البياتي واثناسيوس،١٩٧٧، ص٢٦٠)

٢- معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات اداة الاتجاهات :-

$$R = \frac{\Sigma X1 - X2 - n\,\overline{X1}\,\overline{X2}}{\sqrt{\Sigma X1^2 - nX1^2\,\Sigma\,X2^2\,n\,X2^2}}$$

اذ ان :-

R = معامل الارتباط. ، N = عدد الطلبة ، X1 = درجات التطبيق الاول.

X2 = درجات التطبيق الثاني. ، Σ = عملية الجمع (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٦٣)

٣- معادلة كودر - ريتشاردسون -٢٠- Kuder – Richardson "20"

وذلك للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي على وفق المعادلة الآتية:

$$R_{11} = \frac{N}{N - 1}\left[1 - \frac{\Sigma pq}{\sigma_1^{\,2}}\right]$$

حيث ان :-

R_{11} = ثبات الاختبار.

N = عدد فقرات الاختبار.

$\sigma_1^{\,2}$ = مربع الانحراف المعياري.

P = نسبة الطلاب الذين اجتازوا في كل فقرة.

q = نسبة الطلاب الذين اخطأوا في كل فقرة. (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٦٥)

٤- معادلة صعوبة الفقرة :-

استخدمت في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي:-

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا + عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في المجموعتين}}$$

(عودة، ١٩٩٩، ص٢٨٩-٢٩٠)

٥- معادلة تمييز الفقرة :-

استخدمت في حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي:-

$$\text{تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في احدى المجموعتين}}$$

(عودة، ١٩٩٩، ص٢٨٨)

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها :-

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها وكما يأتي:-

١. للتحقق من الفرضية الصفرية الرئيسة الاولى وهي " انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بمستوى (٠,٠٥) في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية " وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٧٢٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الرئيسة الاولى، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٢٥,٤٠	٢,٣٨	٥,٧٢٢	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٢٠,٦٥	٣,٧٢		

يتضح لنا من الجدول (١٤) تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية ويعزى هذا التفوق الى فاعلية استراتيجية التعلّم للتمكّن والذي يتضمن اعطاء الطلاب وقتاً اضافياً تعطى فيه الدروس الاضافية الى جانب التغذية الراجعة التصحيحية وكل ذلك كان من العوامل الاساسية في ايصال الطلاب الى مرحلة التمكّن مما ادى الى ارتفاع مستوى التحصيل عندهم اثناء مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية فقط دون اعطائهم أي شئ آخر وهذه النتيجة تتفق مع استراتيجية بلوم للتعلّم للتمكّن والذي يؤكد على توفير الظروف التعليمية الملائمة قبل التعلّم واثناءه مع توفير الوقت اللازم لايصال المتعلّم الى مرحلة التمكّن وكما انها تتفق مع دراسة (رجب ١٩٨٦) ودراسة (الطائي ٢٠٠١) اللتان اوضحتا ان استخدام الوقت الاضافي في التعلّم واعطاء معلومات توضيحية كمحاولة لعلاج اخطاء التعلّم يؤدي الى ايصال الطلاب الى مرحلة التمكّن وكما اظهرت الدراستان تفوقاً في التحصيل باستخدام التغذية الراجعة.

٢. للتحقق من الفرضية الصفرية الفرعية الاولى وهي انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بمستوى (٠,٠٥) في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى المعرفة " فقد استخدم الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٧٥) عند مستوى (٠,٠٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الفرعية الاولى، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لمجموعتي البحث في مستوى المعرفة

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٩,٠٧	١,٢٣	٢,٠٧٥	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٨,٢٤	١,٧٧		

يتضح لنا من الجدول (١٥) تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى المعرفة ويعزى هذا التفوق الى نجاح المدرس في استخدام خطوات استراتيجية التعلّم للتمكّن واستجابة الطلاب لذلك مما سهّل على المدرس ايصال الطلاب الى مرحلة التمكّن مما ادى على فاعلية ونجاح استراتيجية التعلّم للتمكّن وكذلك اهمية الاختبارات التكوينية التي تعطى للطلاب اثناء فترة التعلّم وذلك للتعرف على الاخطاء التي يقع فيها الطلاب والعمل على تجاوزها مما يؤدي الى جعل التعليم اكثر تفاعلاً وتأثيراً وكما ان التغذية الراجعة التصحيحية والمعلومات المقدمة من المعلم الى المتعلم لها الأثر الكبير في تحسين مستوى الطلاب وايصالهم الى مرحلة التمكّن.

٣. للتحقق من الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وهي انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بمستوى (٠,٠٥) في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى الفهم " فقد استخدم الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٩٤٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل لمجموعتي البحث في مستوى الفهم

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٧,٠٣	١,٣٧	٥,٩٤٤	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٤,٨٩	١,٣٩		

يتضح لنا من الجدول (١٦) تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى الفهم يعزي الباحث السبب في ذلك الى فاعلية استراتيجية التعلّم للتمكّن في الاختبارات التكوينية اثناء فترة الدراسة حيث ان اسلوب المعلومات المقدمة عن طريق استخدام التعلّم للتمكّن للمجموعة التجريبية هي افضل من المعلومات المقدمة بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

٤. للتحقق من الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة وهي انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية في مستوى التطبيق " استخدم الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٣٩) عند مستوى (٠,٠٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

نتائج استخدام الاختبار التائي لمتوسطات التحصيل للمجموعتين في مستوى التطبيق

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٩,٢٩	١,٠٤	٤,١٣٩	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٧,٥١	٢,٠٩		

يتضح لنا من الجدول (١٧) تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام التعلّم للتمكّن على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام الطريقة الاعتيادية ، ويعزي الباحث السبب في ذلك الى نجاح وفاعلية التعلّم للتمكّن في الاختبارات التكوينية ذلك لأن الطريقة التدريسية الجيدة تقاس بمدى تأثيرها في الطلاب وهي

المسؤولة عن نوعية التعلّم ومقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلّم ذلك لأن الوقت الاضافي والمعلومات التصحيحية الموضوعة والمقدمة لتصحيح الاخطاء التي وقع فيها الطلاب لها الاثر الكبير في تحسين مستوى الطلاب اذ تسهم هذه العوامل مجتمعة في تطوير الطلاب في الاختبارات التكوينية ومن ثم ايصالهم الى مرحلة التمكّن في المادة الدراسية ومما يدل ايضاً على ان التعلّم للتمكّن قد اثبتت فاعليتها في التدريس وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي اجريت في بيئات مختلفة وتناولت مواضيع مختلفة كدراسة (Mathwes,1982) و (احمد ١٩٩١) و(Hasso 1998) ودراسة (الطائي ٢٠٠١).

٥. للتحقق من الفرضية الرئيسة الثانية وهي انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلّم للتمكّن نحو قواعد اللغة العربية واتجاهات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية نحو قواعد اللغة العربية " فقد استخدم الباحث الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٩٤) عند مستوى (٠,٠٥) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٢١) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية، والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨)

نتائج استخدام الاختبار التائي في قياس اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة نحو قواعد اللغة العربية

المجموعة	عدد أفراد العينّة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	٢٧	٠,٨٥	٥,٠٥	٠,٢٩٤	٢,٠٢١
الضابطة	٢٩	٠,٢٤	٩,٦١		

يتضح لنا من الجدول (١٨) عدم وجود فروق بين اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة نحو قواعد اللغة العربية، ويعزي الباحث السبب في ذلك الى ان المدة الزمنية في تطبيق التجربة لم تكن كافية في اظهار اثر دالٍ احصائياً بين مجموعتي البحث اذ تشير اغلب الدراسات التربوية الى ان الاهداف الوجدانية تحتاج الى وقت طويل نسبياً وكما ان الاتجاهات تتغير بصعوبة حتى مع اعطاء المعلومات الكافية والتدريب المباشر لذا فلا يمكن احداث تغيير في اتجاهات الطلاب نحو مادة معينة في مدة زمنية قصيرة وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المخزومي ١٩٨٩) ودراسة (اللهيبي ٢٠٠١) و (الكلاّك ٢٠٠١) و(المخزومي ٢٠٠١) والخاصة بوضوع الاتجاهات نحو اللغة العربية وفروعها بصورة عامة.

الفصل الخامس

الإستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الإستنتاجات:-

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن إستنتاج ما يأتي :-

١. إن التعلّم للتمكّن كان فعّالاً في رفع مستوى تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق.
٢. إن التعلّم للتمكّن لم يكن فعّالاً في تغيير إتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو قواعد اللغة العربية.

التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١. تعريف مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها بالتعلّم للتمكّن وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية وضرورة الإلتزام بها.
٢. تخصيص فصل في مادة " طرائق التدريس " في معاهد وكليات التربية حول مفهوم واستراتيجية التعلّم للتمكّن وماهيّتها وخطوات تنفيذها وتدريب طلبة هذه الكليات على ممارستها أثناء الإعداد النظري وفي فترة التربية العملية.
٣. ضرورة استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن والتأكيد على التغذية الراجعة التصويبية في التعليم.
٤. ضرورة توفير مستلزمات تنفيذ الخطط لـ (التعلّم للتمكّن) في المدارس المتوسطة ومستلزمات التدريس المساعدة.
٥. التأكيد على إعطاء أهمية أكبر لدروس قواعد اللغة العربية وذلك لأن القواعد وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ وليست غاية بذاتها.

المقترحات :-

إستكمالاً للفائدة المتوخاة من البحث يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى.
٢. إجراء دراسة عن أثر التعلّم للتمكّن في تحصيل الطلبة لفروع اللغة العربية الأخرى.
٣. إجراء دراسة مماثلة تقيس المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم.
٤. إجراء دراسة مماثلة عن أثر التعلّم للتمكّن في الإتجاهات والميول لدى الطلبة في مختلف المواد الدراسية.

المصادر

المصادر العربية

المصادر الاجنبية

المصادر العربية:-

١. ابـراهيم، عاهـد وآخـرون (١٩٨٩) " القيـاس والتقيـيم فـي التربيـة "، دار عمّـان، عمّان ، الاردن.

٢. ابراهيم، عبدالعليم (١٩٧٣) " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية "، الطبعة العاشرة، دار المعارف، القاهرة.

٣. ابـراهيم، فاضـل خليـل (٢٠٠٢) " اسـتراتيجية الـتعلّم مـن اجـل الـتمكّن، مفهومهـا ، نمادجها ، فاعليتها "، مجلة رسالة التربية، العدد الاول، سلطنة عمان، ص٩٤-٩٩.

٤. ابـراهيم، هاشـم ابـراهيم (٢٠٠١) " مقيـاس الاتجـاه نحـو الرياضـيات وتطبيقـه علـى الطلبـة المعلمين والمدرسين فـي كليـة التربيـة بجامعـة دمشـق "، مجلـة جامعـة دمشـق للعلـوم التربوية، مج(١٧)، العدد(٢)، ص١٤٥-١٨٣.

٥. ابـن جنـي، ابـو الفـتح عثمـان النحـوي (١٩٩٠) " الخصـائص "، تحقيـق محمـد علـي النجار، ج(١)، درا الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

٦. ابـن خلـدون، عبـدالرحمن بـن محمـد (د.ت) " مقدمـة ابـن خلـدون "، مطبعـة مصـطفى محمد، مصر.

٧. ابـو جـادو، صـالح محمـد علـي (١٩٩٨) " سيكولوجية التنشئة الاجتماعيـة "، الطبعـة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الاردن.

٨. _____ (١٩٩٨) " علم النفس التربوي "، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الاردن.

٩. ابو زينة، فريد وعدنان، محمد عوض (١٩٨٨) " جمع البيانات واختيار العينات في البحـوث والدراسـات التربويـة والاجتماعيـة "، المجلـة العربيـة للبحـوث التربويـة، مـج(٨)، العدد(١)، تونس، ص ١٠-٣٨.

١٠. ابـو صـالح، محمـد بدرالـدين (١٩٦٣) " المـدخل الـى العربيـة "، الطبعـة الاولـى، منشورات دار مكتبة الشرق، حلب، سوريا.

١١. ابـو لبـدة، سـبع محمـد (١٩٨٥) " مبـادئ القيـاس النفسـي والتقيـيم التربـوي للطالـب الجامعي والمعلم العربي "، الطبعة الثالثة، الجامعة الاردنية، الاردن.

١٢. ابـو مغلـي، سـميح (١٩٨٦) " الاسـاليب الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة "، الطبعـة الثانية، دار محمدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.

١٣. احمد، مآرب محمد (١٩٩١) " اثر لتعلّم للتمكّن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

١٤. الاحمر، خلف (١٩٦١) " مقدمة في النحو "، تحقيق عزالدين التنوخي، مطبوعات مديرية احياء التراث القديم، دمشق، سوريا.
١٥. الياس، فوزي (١٩٩٥) " اتجاه طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ازاء نظام الفصلين الدراسيين، لجنة التوثيق والنشر، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
١٦. اندرسون، لورين (١٩٩٤) " انماء فعالية المدرسين "، تعريب احمد شبشوي، مراجعة محمد بن فاطمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
١٧. البغدادي، محمد رضا (١٩٨١) " الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرائق التدريس "، مكتبة الفلاح، بيروت.
١٨. بلقيس، احمد وتوفيق، مرعي (١٩٨٢) " الميسر في علم النفس التربوي "، الطبعة الاولى، دار الفرقان، عمّان، الاردن.
١٩. بلوم، بنيامين وآخرون (١٩٨٣) " تقييم تعلّم الطالب التجميعي والتكويني "، ترجمة محمد امين المفتي، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
٢٠. بنت الشاطئ، عائشة عبدالرحمن (١٩٦٩) " لغتنا والحياة "، دار المعارف، مصر.
٢١. البياتي، عبدالجبار توفيق وزكريا، زكي اثناسيوس (١٩٧٧) " الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس "، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة البصرة.
٢٢. التل، شادية احمد (١٩٩١) " اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم لنفس ، بنيتها وقياسها "، مجلة مؤتة، مج(٦)، العدد(٣)، مؤتة، الاردن، ص٦٩-٩٣.
٢٣. تيمور، محمود (١٩٥٦) " مشكلات اللغة العربية "، الطبعة الاولى، المطبعة النموذجية، مصر.
٢٤. الثعالبي، ابو منصور (١٣١٨هـ) " فقه اللغة "، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
٢٥. الجبوري، خليل ابراهيم (١٩٨٩) " تقويم كتب المطالعة للمرحلة الاعدادية في العراق في ضوء الاهداف التربوية واهداف اللغة العربية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
٢٦. جرادات، عزت وآخرون (١٩٨٧) " مدخل الى التربية "، الطبعة الثالثة، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.
٢٧. جراغ، عبدالله (١٩٨٣) " دراسة اثر استخدام الاسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ "، المجلة العربية للبحوث التربوية، مج(٣)، العدد(٢)، تونس، ص٥٧-٦٨
٢٨. الجعفري، ماهر اسماعيل ابراهيم والعزاوي، حسن علي فرحان (١٩٩٠) " دراسة مقارنة الاثر بعض الطرائق التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(١٦)، بغداد، ص٧-٢٢.

٢٩. الجمهورية العراقية (١٩٨٣) " توجيهات وتوصيات الاختصاصيين التربويين لمدرسي مادة اللغة العربية "، مديرية الاشراف الاختصاصي، مديرية وزارة التربية، رقم(٣).
٣٠. الجواري، احمد عبدالستار (١٩٨٤) " نحو التيسير دراسة ونقد منهجي "، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد.
٣١. الحاج، خالد محمد ةعلي (١٩٨٣) " اراء تربوية لابن القيم الجوزية "، رسالة المعلم، مج(٤)، العدد(٢)، الاردن، ص١١٤٩-١٢٢.
٣٢. حطاب، مهدي وآخرون (٢٠٠٠) " الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الثالث المتوسط نحو مادة الاحياء وعلاقتها بالتحصيل "، مجلة كلية المعلمين، العدد(٢٣)، بغداد، ص٢٢٩-٢٥٣.
٣٣. الحقيل، عبدالله احمد (١٩٧٧) " في محور اللغة العربية "، مجلة التوثيق التربوي، العدد(١٤)، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ص١١-١٢.
٣٤. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) " التصميم التعليمي نظرية وممارسة "، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الاردن.
٣٥. خلف، عمر محمد (١٩٨٥) " الاتجاهات الحديثة في تقنيات وطرائق التعليم والتعلم في المنطقة العربية "، مجلة التربية الجديدة، العدد(٣٤)، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد لعربية، بيروت، ص٤١-٥٧.
٣٦. الخليلي، خليل ومقابلة، نصر (١٩٩٠) " دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس "، مجلة ابحاث اليرموك، مج(٦)، العدد(١)، الاردن.
٣٧. الخماسي، عبد علي حسين صالح (١٩٨٧) " دراسة مقارنة لاثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
٣٨. الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٧) " طرائق التدريس العامة "، الطبعة الاولى، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن.
٣٩. الداهري، صالح حسن واهيب مجيد الكبيسي (٢٠٠٠) " علم النفس العام "، الطبعة الاولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن.
٤٠. داؤد، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) " مناهج البحث التربوي "، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٤١. الدليمي، طه علي حسين (١٩٨٠) " دراسة مقارنة لاثر بعض الطرق التدريسية على تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٤٢. الدليمي، كامل محمود نجم وطه علي حسين (١٩٩٨) " طرائق تدريس اللغة العربية "، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
٤٣. دمعة، ابراهيم مجيد وآخرون (١٩٧٧) " اللغة العربية واصول تدريسها "، الطبعة الاولى، بغداد.
٤٤. الربيعي، جمعة رشيد (١٩٩٩) " اثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية "، مجلة كلية المعلمين، العدد(١٦)، ص١٦٧-١٩٦.
٤٥. رجب، مصطفى (١٩٨٦) " اثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في مهارات الاداء والاحتفاظ بالتعليم "، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد(٥)، دمشق، ص٤٣-٧١.
٤٦. الرحيم، احمد حسن (١٩٧٩) " اصول تدريس اللغة العربية "، الطبعة الاولى، مطبعة جميل، بغداد.
٤٧. الروسان، سليم سلامة وآخرون (١٩٩٢) " مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية "، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمّان، الاردن.
٤٨. ريان، فكري حسن (١٩٩٣) " التدريس ، اهدافه ، اسسه ، اساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته "، الطبعة الثالثة، دار الكتب، القاهرة.
٤٩. الزوبعي، عبدالجليل ومحمد احمد الغنام (١٩٨١) " مناهج البحث في التربية "، كمطبعة جامعة بغداد، العراق.
٥٠. الزوبعي، عبدالجليل وآخرون (١٩٨١) " الاختبارات والمقاييس النفسية "، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
٥١. زيتون، عايش محمود (١٩٨٨) " الاتجاهات واللميول العمية في تدريس العلوم "، الطبعة الاولى، عمان ، الاردن.
٥٢. السامرائي، ابراهبم (١٩٧٨) " فقه اللغة المقارن، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، بيروت.
٥٣. السامرائي، مهدي صالح (٢٠٠٠) " استراتيجيات واساليب التدريس الكمتبعة لدى باعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد " ، المجلة العربية للتربية ، مج(٢٠)، العدد(١)، ص٨٧-١١٠.
٥٤. السائح، لحمد عبدالرحيم (١٩٦٧) " العربية فلسلفة وحبياة "، مجلة اللسان العربي ، العدد(٥)، ص٤٠-٤٧.

٥٥. سركز، العجيلي وناجي خابا (١٩٩٦) " نظريات التعلم " ، الطبعة الثانية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
٥٦. سعد، علي وغسان الصالح (٢٠٠٠) " اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش الامتحاني "، المجاة العربية للتربية، مج(٢٠)، العددج(١) ،تونس، ص١٥٩-١٩٨.
٥٧. سعيد، عبدالوارث مبروك _١٩٨٥) " في اصلاح النحو العربي "، الطبعة الاولى، دار العلم، الكويت.
٥٨. سعيد، محمود شاكر (١٩٩٥) " صعوبة اللغة العربية بين الحقيقة والادعغاء "، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني، العددج(٤٩)، ص٧٣-٨٨.
٥٩. اغلسلطاني، عدناتن محمد (١٩٨٦) " دراتسة مقارنة لاثر بعض الطرق التدريسية في تحصيل الطالبات بقواعد اللغة العربية "، مجاة العلوم التربوية والنفسية، العدد(٧)، بغداد، ص٢٤٣-٢٦٣.
٦٠. سمارة، عزيز وآخرون (١٩٨٩) " مبادئ القياس والتقويم في التربية "، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٦١. سمك ، محمد صالح (١٩٦٩) " فن التدريس للغة العربية والتربية الدينمينية " ، الطبعة الثالثة، مطبعة انجلو المصرية، القاهرة.
٦٢. السيد، محمود احمد (١٩٨٠)(" الموجز في طرائق تدريس اللغة العربقية وادابها "، الطبعة الاولى ، دار العودة،بيروت.
٦٣. السيوطي، جلال الدين ابن ابي بكر (١٩٨١) " الجامع الصغير في احادبث البشضير النذير "، دار الكتبي العليمية، ج(١)، بيروت، لبنان.
٦٤. الشابي، علي (١٩٩٠) " اللغة العربية لغة الققرآن وراسلة تالاسلام " ، المجلة العربية للبثقافة ، العدد(١٩) ،تونس، ص١٠-٢١.
٦٥. الشبلي، ابراهيم مهدي (٢٠٠١) " بين طرائق التدريس واسليبه "، بحث مقدم للمؤتمر القطري الاول للعلوم التربوية، طتاب البحوث ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ص١-١٦.
٦٦. شهاب ، ابراهيم بدر (١٩٩٨) " معجم مصطلحات الادارة العامة " ، الطبعة الاولى ، دار البشير ، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٦٧. شيت، اياد محمد (١٩٩٤) " اثر التلم للتمكن في اكتساب بعض المهارات الاساسية في كرة اليد "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.
٦٨. الصادق، اسماعيل محمد الامين محجمد (٢٠٠١) " طرق تدريس الرياضيات ، نظريات وتطبيقات "، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربي، مصر.

٦٩. الضامن، ارحام وحسين يعقوب (١٩٩٨) " ملخص دراسة الاخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الاولى بكلية العلوم التربةوية – رام الله "، مجلة المعلم / الطالب، العدد(٢)، عمان، ص٥٨-٦٣.

٧٠. الطائي، بيداء سغيد قاسم (٢٠٠١) " اثر استخدام استرتيجية التعلم للتمكن في لااكتساب طالباتا الصف الثانس المتوسط لبعض المهارات الجغرافية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

٧١. طه، حسن جميل ومروان ابو صوريج (١٩٩٧) " اراء طكلبة الجامعات الاهلية المختلطة في منطقة عمان الكبرى حول برامج تعليميهم الجامعي "، مجلة البصائر، مج(١)، العدد(٢)، ص٨٩-١١٥.

٧٢. عاقل، فاخر (١٩٨٨) " معجم العلوم النفسية "، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان.

٧٣. عبد الجبار ، حسين سالم (١٩٨٩) " اثر معرفة طلبة معاهد المعلمين السابقة بالاهدتاف السلوكية في تحصيلهم لمادة الجغرافية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٧٤. عبدالسلام، فاروق واحمد سيد ابراهيم(١٩٩٣) " دور مناهج كلية التربية بالطائف في تنمية الميول الادبية والعلمية للطلاب والطالبات "، مجلة دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، مج(٨)، ج(٥٧)، القاهرة، ص٩٩-١٢٥.

٧٥. عدس، عبدالرحمن (١٩٨٩) " دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية "، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٧٦. عريفج، سامي وحسين مصلح خالد (١٩٨٥) " في القياس والتقويم "، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٧٧. العزاوي، نعمة رحيم (١٩٨٨) " من قضايا تعليم اللغة العربية–رؤية جديدة "، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (٣)، بغداد.

٧٨. _____ (١٩٩٩) " علي الوردي واللغة العربية "، مجلة الاقلام، العدد (٥)، ص٣١-٤٠.

٧٩. عطاالله، ميشيل وزيتون، عايش (١٩٨٥) " اثر استخدام الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة "، المجلة التربوية، مج(٢)، العدد(٦)، كلية التربية، جامعة الكويت، ص١٢-٢٢.

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

٨١. العمـايرة، محمـد حسـن (١٩٩٩) " اصـول التربيـة التاريخيـة والاجتماعيـة والنفسـية والفلسفية "، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٨٢. عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (١٩٨٧) " اساسيات البحث العلمي في اللتربيـة والعلـوم الانسـانية "، الطبعـة الاولـى، مكتبـة المنـار للنشـر والطباعـة، دار التربيـة، الاردن.
٨٣. عودة، احمد سليملن (١٩٩٩) " القياس والتقويم في العملية التدريسية "، الاصدار الثالث، دار الامل، عمان، الاردن.
٨٤. عوض، عباس محمود (١٩٨٨) " علم النفس الاجتماعي "، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
٨٥. عياصرة، محمد سليمان (١٩٨٨) " الاتجاهات العلمية ، عناصرها ، اهميتها ، دور المعلم في تنميتها "، مجلة رسالة المعلم، مج(٢٩)، العدد(١)، الاردن، ص١٣٩-١٤٦.
٨٦. الغزالـي، محمـد (د.ت) " احيـاء علـوم الـدين "، دار النـدوة الجديـدة، ج(١)، بيـروت، لبنان.
٨٧. فانداليـن، ديوبولد وآخرون (١٩٨٥) " مناهج البحث في التربية وعلم النفس "، الطبعة الثالثة، نرجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٨٨. القزاز، عبدالجبار جعفر وهيب (١٩٨١) " الدراسات اللغوية في العراق "، دار الرشيد للنشر، بغداد.
٨٩. القضـاة، قاسم وآخرون (١٩٩٧) " المشكلات التـي تعوق الطلبـة عن استخدام اللغـة العربية الفصيحة في مدارس المملكة "، رسالة المعلم، مج(٣٨)، العدد(١)، الاردن، ص٤٦-٥٣.
٩٠. القـلا، فخـر الـدين (١٩٨٦) " الـربط بـين التعليم والتقويم "، المجلـة العربيـة للبحـوث التربوية، مج(٦)، العدد(٢)، تونس، ص٣١-٣٧.
٩١. قورة، حسين سليمان (١٩٩٦) " منطلقات اساسية فـي تعليم اللغـة العربيـة "، مجلـة التربية، العدد(٧)، قطر، ص١٠٥-١١٥.
٩٢. القيسـي، عـودة الله منيـع وآخـرون (١٩٨٥) " اللغـة العربيـة ، اهميتهـا فـي الـتعلم "، رسالة المعلم، مج(٢٦)، العدد(٣)، الاردن، ص٤٩-٥٢.
٩٣. الكبيسي، وهيب والداهري، صالح حسن (٢٠٠٠) " المدخل في علم النفس التربوي "، الطبعة الاولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن.
٩٤. الكخن، امين (١٩٩٢) " دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي "، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٩٥. الكلاّك، عائشة ادريس عبدالحميد (٢٠٠١) " اثر استخدام اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

٩٦. كنعان، احمد علي (١٩٩٨) " تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعاً وطموحاً "، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد(٣٣)، الاردن، ص٢٢٣-٢٦٢.

٩٧. اللبدي، محمد سمير نجيب (١٩٩٩) " المتعلمون وقواعد النحو "، مجلة المعلم/الطالب، العددان(٣-٤)، الاردن، ص٨١-٨٨.

٩٨. لبيب، رشدي وآخرون (١٩٨٤) " المنهج منظومة لمحتوى التعليم "، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٩٩. اللهيبي، ليث سعدالله محمد سعيد (٢٠٠١) " اثر استخدام طريقة الاستجواب في التحصيل وتنمية الاتجاهات الادبية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل في مادة الادب العربي "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

١٠٠. مايرز، آن (١٩٩٠) " علم النفس التجريبي "، ترجمة خليل ابراهيم البياتي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٠١. محمد، داؤد ماهر ومحمد، مجيد مهدي (١٩٩١) " اساسيات في طرائق التدريس العامة "، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.

١٠٢. محمد، فرج وآخرون (١٩٩٩) " اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم "، الطبعة الاولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الرياض.

١٠٣. محمود، حسين بشير (١٩٩٥) " نظرة حول دور التقويم التربوي والامتحانات في العملية التعليمية "، رسالة التربية، العدد(١٠)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ص٣٩-٥٨.

١٠٤. المخزومت، امل علي (١٩٨٩) " سلوك واتجه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية "، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(٣١) السنة العاشرة، الرياض، ص٥٩-٨٨.

١٠٥. المخزومي، ناصر (٢٠٠١) " اتجاهات المعلمين في اقليم جنوبي الاردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم "، مجلة جامعة دمشق للاداب والعلوم الانسانية والتربوية "، مج(١٧)، العدد(١)، ص١٢٣-١٣٧.

١٠٦. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (١٩٩٨) " اثر خطة كيلر في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي لمادة التاريخ في منطقة اربد التعليمي "، مجلة المعلم/الطالب، العدد(١)، الاردن، ص٣١-٣٧.

١٠٧. معروف، نايف محمود (١٩٩١) " خصائص العربية وطرائق تدريسها "، الطبعة الرابعة، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت.

١٠٨. مقابلة، نصر وآخرون (١٩٩٦) " تطوير مقياس الاتجاهات نحو دراسة التربية الرياضية "، مجلة ابحاث اليرموك، مج(١٢)، العدد(٢)، اربد، الاردن، ص٩-٤٨.

١٠٩. مقدادي، محمد فخري (١٩٨٨) " التعلم للاتقان "، مجلة رسالة المعلم، مج(٢٩)، العدد(٢)، الاردن، ص٦٠-٦٧.

١١٠. المقدم، اروى اسماعيل محمد (١٩٩٩) " المهارات العملية لمدرسي الاحياء في المرحلة الثانوية ومدى مراعاتها في برامج اعدادهم في كليات التربية في اليمن "، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

١١١. مقلد، محمد محمود (١٩٨٨) " مشكلة ضعف الطلاب في النحو العربي – دراسة تشخيصية علاجية "، مجلة رسالة التربية، العدد(٦)، وزارة التربية والتعليم، مسقط، عمان، ص١٢٦-١٤٤.

١١٢. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) " القياس والتقويم في التربية وعلم النفس "، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

١١٣. المناعي، عبدالله سالم (١٩٩٢) " اتجاهات عدد من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكومبيوتر في التعليم "، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(١)، قطر، ص٥٧-٩٠.

١١٤. ميخائيل، ناجي ديسقورس (١٩٨٩) " اثر التمكن على ادراك طلاب كلية البحرين الجامعية للعوائل النفسية الانفعالية في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية "، المجلة العربية للبحوث التربوية، مج(٩)، العدد(١)، تونس،ص٩٢-١١٩.

١١٥. نشولن، يعقوب (١٩٨٤) " اتجاهات معاصرة في منهج واساليب طرق تدريس العلوم "، الطبعة الاولى، دار الفرقان، عمان، الاردن.

١١٦. نشوان، يعقوب وجبران، وجيه (١٩٩٩) " اساليب تدريس العلوم "، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

١١٧. الهاشمي، عابد توفيق (١٩٧٢) " الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية "، مطبعة الارشاد، بغداد.

١١٨. الهرش، عايد حمدان سليمان (١٩٩٩) " الحاسوب وتعلم اللغة العربية "، مجلة قسطنطينة للعلوم الانسانية، العدد(١٢)، الجزائر، ص٢١٧-٢٣٠.
١١٩. هلال، علي احمد (١٩٨٧) " الاخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
١٢٠. همام، طلعت (١٩٨٤) " سين وجيم عم مناهج البحث العلمي "، الطبعة الاولى، مؤسسة الرسالة، دار عمار، عمان، الاردن.
١٢١. وهبة، مجدي والمهندس، كامل (١٩٨٤) " معجم المصطلحات العربية في الغة والادب "، الطبعة الثانية، بيروت.
١٢٢. ياسين، نبهان (١٩٨٦) " وقفة مع اللغة العربية ونحوها "، مجلة اداب المستنصرية، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، ص١٢٩-١٥٠
١٢٣. يعقوب، اميل (١٩٨٢) " فقه اللغة العربية وخصائصها "، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
١٢٤. يعقوب، حسين (١٩٩٨) " مستوى اتقان طلبة الصف السادس لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة "، مجلة المعلم/الطالب، العدد(٢)، ص٤١-٤٨.
١٢٥. يوسف، جمعة سيد (١٩٩٠) " سيكولوجية اللغة والمرض العقلي "، عالم المعرفة، مطابع السياسة، الكويت.
١٢٦. يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٨١) " اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية "، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

المصادرالاجنبية:-

127- Abadir, Laila and other (1993): Effects of Mastery Learning Strategies an community college Mathewmatic student, achievement and success rate,ric.

128- Bataineh, A.H. (1985) : The effect of aneight weeks Mastery Learning Approach teacher training program on achieving Mastery of the proctice and regiprocal styles of teaching phisical. Education the Floriuda state university. U.S.A.

129- Blackmore, C.L. and Golberger.M. (1984) : The Effect of Mastery Learning on the acquisition of psychomoor skils research technical, p.143.

130- Bryant, N.D. (1982): Applying the Mastrery Learning Model to sight word in struction for disabled readers the journal of experimental education. Vol. (50), no. (3), p.p. 116-120 .

131- Caroll, J.B. (1989): The Carroll model : A 25 Year retros pective and prospective view educational researcher, 18. (1), 26-31 .

132- Clark,C.R. and others (1983) : The effectiveness of Mastery Learning strategies in under graduate education courses. The journal of educational researcher. 76(4), p.4.

133- Crystal, David (1994): Dictionary of linguistics and phonetics great Britain, Black well publishers.

134- Good, G.V.(1973) : Dictionary of educatiuon, 3rd ed. New York, McGraw=Hill.

135- Groulund, Norman E. (1981): Measurment and Evaluation in Teaching. 4th ed. New York : Macmillan publishing co. Inc.

136- Guskey, T.R. and Pigott, T.D. (1988): research on group-based, Mastery Learning programs, Ameta-Analysis. The journal of Eduacation Reasearch, 81, No.(4),p. 210-219.

137- Guskey< T.R. (1997): Implementing Mastery Learning (2nd ed.), wadeswoth publishiung .U.S.A.

138- Hasso, F.M.(1998): The Impact of Mastery Learning on pupils achievement in English at secondary level (unpublished M.Sc. thesis) College of Education, university of Mosul.

139- Ibrahim, M.S. (1988): The effect of a Mastery Learning strategy on the chemistry achievement of secondary school students as related to their gender and aptitude in sabha. The social list peoples. Libyan Arab Gamahiriya, Dissertation Abstract5 International vol. (48), No.(2). P. 5223.

140- Levine,D.(1985): Improving student Achievement through Mastery Learning programs, San Francisco, jossey – Bass.

141- Mathwes, H.L. (1982): Effect of a Mastery Learning strategy on the congitive knowledge and unitevaluation of student in high school

social studies, Dissertation abstract international, vol. (43), No.(06), December, p. 1871.

142- Mitzel, H.E.(1982): The Encyclopedia of Education Researcher, vol.(1), p. 270 , 547.

143- Sullivcan, Valeen . wallace (1987): A comparison of student achievement using Mastery Math. And Traditional Teaching methods, Dissertation abstracts, International, vol.(84), No(3), p.(588).

144- Wilson, L.Graiy (1978): School leadership today : Strategies for the educxation : Allyn and Bacon.

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى العدد : ١٨٣١٩

البحوث والدراسات التاريخ : ٢٠٠٢/٨/١٠

إلى / إدارات متوسطات الساحل الأيمن

م/ تسهيل مهمة

نرجو تسهيل مهمة طالب / الماجستير السيد عبد الله فتحي محمد حمزة لزيارة مدارسكم لغرض إنجاز بحثه الموسوم (اثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) .مع التقدير

شاكرين تعاونكم معنا ....

حميد مرعي الصوفي

ع / المدير العام

٢٠٠٢/٨/١٠

نسخة منه إلى /

مديرية التخطيط التربوي /البحوث والدراسات /الست خالدة

ملحق (٢)

قائمة أسماء المحكمين

ت	الاسم	اللقب العلمي	مكان العمل	طبيعة الاستشارة				
				الأهداف السلوكية	الخطط التدريسة	الاختبارات التكوينية	أداة الاتجاهات	الاختبار التحصيلي
١	د. فائق مصطفى	آ	جامعة الموصل كلية التربية		*	*		*
٢	د. يوسف حنا	آ . م		*			*	
٣	د. فاتح ابلحد	آ . م		*			*	
٤	د.عبدالرزاق ياسين	آ . م		*	*	*	*	*
٥	د. قصي توفيق	آ . م		*			*	
٦	د.كامل عبدالحميد	آ . م		*			*	
٧	د.عبدالمجيد احمد	آ . م		*			*	
٨	د. قيس كبرو	آ . م			*	*		*
٩	د. محفوظ محمد	آ . م		*	*	*	*	*
١٠	د. حسن سليمان	آ . م			*	*		*
١١	د. غانم سعيد حسن	آ . م			*	*		*
١٢	د.عبدالوهاب محمود	آ . م			*	*		*
١٣	د. هاني صبري	آ . م			*	*		*
١٤	سعد علي زاير	آ . م	جامعة بغداد كليةالتربية ابن رشد		*	*		*
١٥	ضياء عبدالله احمد	مدرس			*	*		*
١٦	د. خليل ابراهيم	مدرس	جامعة الموصل كلية التربية	*	*	*	*	*
١٧	د. محمود عبدالسلام	مدرس		*			*	
١٨	د. مآرب محمد احمد	مدرس	معهد المعلمات	*	*	*	*	*
١٩	د.ايناس يونس العزو	آ . م	جامعة الموصل كلية التربية	*			*	
٢٠	عائشة ادريس	م . م	جامعة الموصل كلية المعلمين	*			*	

٢١	سيف اسماعيل	م . م	**جامعة الموصل كلية التربية**		*	*	*	
٢٢	أُبَي ابراهيم حسين	م . م		*			*	
٢٣	لجين سالم مصطفى	م . م		*			*	
٢٤	د. حيدر محمود	مدرس	**الاشراف الاختصاصي تربية نينوى**		*	*		*
٢٥	د.عبدالعزيز عبدالله	مدرس			*	*		*
٢٦	قيس هاشم محمد	مدرس	**تربية نينوى**		*	*		*
٢٧	حسام الدين علي	مدرس	**تربية نينوى**		*	*		*
٢٨	هيفاء عطوان سليمان	مدرسة	**تربية نينوى**		*	*		*

ملحق (٣)

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

استبيان آراء لجنة التحكيم في صلاحية الأغراض السلوكية للاختبارات التكوينية الثلاث

الأستاذ ألفاضل ..... المحترم :
تحية طيبة :

يقوم الباحث بدراسة " اثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها "

من متطلبات هذه الدراسة أعداد أغراض سلوكية لمادة البحث حيث قام الباحث بتدريسها وتشمل المواضيع (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الاستفهام ، أدوات الشرط الجازمة) من كتاب قواعد اللغة العربية المنهجي المقرر.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسمعة طيبة يعرض الباحث عليكم قائمة بالأغراض السلوكية للاختبارات التكوينية الثلاث لذا أرجو تعاونكم وبيان رأيكم بصدد صلاحيتها وشمولها.

مع الشكر والتقدير

إشراف	الباحث
د. موفق حياوي علي	طالب الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية
د. خزعل فتحي زيدان	عبد الله فتحي محمد

ملحق (٣)

" الأغراض السلوكية للاختبارات التكوينية "

١-	يستخرج الاسم المنقوص من الجملة	معرفة
٢-	يحدد نوع الهمزة في الأسماء الممدودة	فهم
٣-	يجمع الأسماء الممدودة	تطبيق
٤-	يُعرّف الاسم المقصور	معرفة
٥-	يذكر التغيرات التي تطرأ على الأسماء المنقوصة عند التنوين	فهم
٦-	يحدد علامة المثنى في الإعراب	فهم
٧-	يعرف الأسماء الملحقة بالمثنى	معرفة
٨-	يعطي أمثلة للمثنى	تطبيق
٩-	يبين موقع الأسماء الملحقة بالمثنى من الإعراب	تطبيق
١٠-	يعرب المثنى بصورة صحيحة	تطبيق

١١-	يجمع الاسم جمع مذكر سالم	تطبيق
١٢-	يبين موقع جمع المذكر السالم من الإعراب	تطبيق
١٣-	يعرف الأسماء الملحقة بجمع المذكر السالم	معرفة
١٤-	يعطي أمثلة لجمع المذكر السالم	تطبيق
١٥-	يبين الأسماء الملحقة بجمع المذكر السالم	فهم
١٦-	يحدد الأسماء التي تجمع جمع مؤنث سالماً	معرفة
١٧-	يبين موقع جمع المؤنث السالم من الإعراب	تطبيق
١٨-	يعرف كيف يجمع الاسم جمع مؤنث سالماً	معرفة
١٩-	يعطي أمثلة لجمع المؤنث السالم	تطبيق
٢٠-	يفرق بين جمع القلة والكثرة	فهم
٢١-	يعرف أوزان جمع القلة والكثرة	معرفة
٢٢-	يعطي أمثلة لجمع التكسير	تطبيق
٢٣-	يحدد علامة الممنوع من الصرف في الإعراب	معرفة
٢٤-	يذكر الأسباب التي توجب منع الصرف في الإعلام والصفات	فهم
٢٥-	يعطي أمثلة للممنوع من الصرف	تطبيق
٢٦-	يحدد علامة الأسماء الخمسة في الإعراب	معرفة
٢٧-	يبين موقع الأسماء الخمسة من الإعراب	تطبيق
٢٨-	يعطي أمثلة للأسماء الخمسة	تطبيق

٢٩-	يعرف أدوات الاستفهام	معرفة
٣٠-	يميز بين حرف الاستفهام واسم الاستفهام	فهم
٣١-	يعرف الجملة الاستفهامية	معرفة
٣٢-	يبين موقع أدوات الاستفهام من الإعراب	تطبيق
٣٣-	يوضح استخدام أدوات الاستفهام	فهم
٣٤-	يعطي أمثلة لأدوات الاستفهام	تطبيق
٣٥-	يعرف مم تتكون الجملة الشرطية	معرفة
٣٦-	يميز ألفعل المجزوم عن غيره من الأفعال	فهم
٣٧-	يشرح معاني أدوات الشرط	معرفة
٣٨-	يميز بين حرف الشرط واسم الشرط	فهم
٣٩-	يعرف سبب اقتران جواب الشرط بالفاء	معرفة

٤٠-	يعطي أمثلة لأدوات الشرط	تطبيق

الاختبار التكويني الأول

عزيزي الطالب :

يتضمن هذا الاختبار (١٥) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة ثلاث إجابات يرجى وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة وكما في المثال الأتي :

المثال:-

الأسماء الخمسة تكون مرفوعة بـ :- آ- الألف ب- الواو ج- الياء

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

١. الجمع المذكر السالم وقع مبتدأ في إحدى الجمل الآتية:-
آ- الجنود يدافعون عن الوطن ب- المهندسون ماهرون ج- إن المعلمين مخلصون
٢. الملحق بالمثنى منصوب في إحدى الجمل الآتية:-
آ- مررتُ بالطالبينِ كليهما ب- جاء الطالبان كلاهما ج- رأيت الطالبينِ كليهما
٣. عيّن الاسم المنقوص من بين الجمل الآتية:-
آ- المصطفيان ذكّيان ب- المحاميان ماهران ج- المصطفون حاضرون
٤. " إنّ الطالبينِ مجتهدان " نُعرِبُ " الطالبينِ " اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه:-
آ- الكسرة بدل ألفتحة ب- ثبوت النون ج- الياء
٥. عند جمع " السابق " جمعَ مذكر سالماً نقول:-
آ- السابقون ب- السابقات ج- السباقات
٦. نوع الهمزة في " رفاء " :- آ- أصلية ب- للتأنيث ج- منقلبة عن اصل
٧. نقول في جمع " زرقاء ":- آ- زرقاوات ب- زرقاءات ج- زرقايات
٨. الملحق بجمع المذكر السالم مجرور في إحدى الجمل الآتية:- آ- " أمدكم بأنعام وبنين "
ب- رأيت عشرين طالباً ج- " إن الخاسرين الذين خسروا أنفسهم وأهليهم "
٩. المثنى يكون مرفوعا ب:- آ- الواو ب- الألف ج- الضمة
١٠. " المعلمون " يعرب فاعلاً في جملة:-
آ- المعلمون حاضرون ب- جاء المعلمون ج- كان المعلمون حاضرين
١١. الاسم المقصور هو الاسم الذي ينتهي بـ :- آ- الألف ب- الياء ج- الهمزة
١٢. في إحدى الجمل الآتية لفظ ملحق بالمثنى :-
آ- سلّمتُ على الزائرينِ ب- كلا الطالبينِ مجتهدٌ ج- مررت بطالبينِ اثنين
١٣. حذفنا الياء من الاسم " داعٍ " في جملة " انتَ داعٍ إلى الخير " بسبب:-
آ- التنوين ج- الإضافة ج- الجر
١٤. نعربُ " المقاتلان " مبتدأ في جملة :-
آ- إنّ المقاتلين شجاعان ب- المقاتلان شجاعان ج- كان المقاتلان شجاعينِ
١٥. " معاوية " لا يجمع جمع مذكر سالماً لأنه :-
آ- اسم منتهٍ بالتاء ب- اسم يستوي فيه المذكر والمؤنث ج- اسم خالٍ من التركيب

الاختبار التكويني الثاني

عزيزي الطالب :

يتضمن هذا الاختبار (١٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة ثلاث إجابات يرجى وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة وكما في المثال الأتي :

المثال:-

نوع الهمزة في " ابتداء " :- (آ-) صلية ب- للتأنيث ج- منقلبة عن اصل

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

١- الاسم " شعبان " يمنع من الصرف لأنه :-

آ- علم مختوم بألف ونون زائدتين ب- صفة مختومة بألف ونون زائدتين

ج- اسم علم أعجمي

٢- الاسم " فِتية " جمع تكسير يدل على القلة لأنه على وزن :- آ- فُعَلَة ب- فَعَلَة ج- فِعْلَة

٣- " رأيت الطالبات " الطالبات :- مفعول به منصوب وعلامة نصبه :-

آ- ألفتحة المقدرة ب- الكسرة ج- الكسرة بدل ألفتحة

٤- الاسم " انتصار " يجمع جمع :- آ- مؤنث سالماً ب- تكسير ج- مذكر سالماً

٥- " مساجد " وزنه :- آ- فعائل ب- فعالل ج- مفاعل

٦- الممنوع من الصرف علامة جره هي :- آ- ألفتحة ب- الكسرة

ج- ألفتحة بدل الكسرة

٧- الاسم " ذكرى " يمكن جمعه جمع مؤنث سالماً لأنه :-

آ- اسم علم مؤنث ب- مصدر عدد حروفه أكثر من ثلاثة ج- صفة لما لا يعقل

٨- الجمع التكسير لـ " ساحر " :- آ- ساحرون ب- ساحرات ج- سحرة

٩- الاسم الممنوع من الصرف مجرور بالكسرة في إحدى الجمل الآتية :-

آ- سلّمتُ على محمدٍ ب- في الصحراءِ نفطٌ كثير ج- سلّمتُ على عمران

١٠- " إنّ الحسناتِ يذهبْنَ السيئات " الحسنات : اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه :-

آ- ألفتحة المقدرة ب- الكسرة بدل ألفتحة ج- الكسرة

الاختبار التكويني الثالث

عزيزي الطالب :

يتضمن هذا الاختبار (١٥) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة ثلاث إجابات يرجى وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة وكما في المثال الأتي :

المثال:- الاسم (انتصار) يجمع جمع :-

(آ)- مؤنث سالماً ب- تكسير ج- مذكر سالماً

مع تمنياتي لكم بالموفقية

١. الأداة " متى " في جملة " متى تسافر أسافر معك " أداة :-
آ- استفهام ب- شرط جازمة ج- شرط غير جازمة

٢. قال تعالى " فطوّعت له نفسه قتل أخيه " الاسم " أخيه " مجرور بالياء لأنه:-
آ- مضاف إليه ب- مفعول به ج- اسم مجرور

٣. أداة الاستفهام " أين " في جملة " أين الكتاب " تعرب:-
آ- مفعول به مقدم ب- مبتدأ ج- خبر مقدم

٤. قال تعالى " القارعة ما القارعة " الأداة " ما " في الآية :-
آ- اسم استفهام ب- حرف استفهام ج- اسم موصول

٥. إنّ ----- ناجحٌ :- آ- أخاك ب- أخوك ج- أخيك

٦. كيفما تكن ------ أصدقاؤك :- آ- تكن ب- يكن ج- يكونوا

٧. قال تعالى " أينما تكونوا يدرككم الموت " ألفعل " تكونوا " فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه :-
آ- حذف حرف العلة ب- السكون ج- حذف النون

٨. ------ فاز في السباق ؟ آ- ما ب- من ج- كم

٩. الأسماء الخمسة تكون منصوبة بـ :- آ- الياء ب- الألف ج- ألفتحة

١٠. ألفعل " نشرح " في قوله تعالى " الم نشرح لك صدرك " فعل مضارع:-
آ- منصوب ب- مجزوم ج- مرفوع

١١. في إحدى الجمل الآتية جواب الشرط جملة فعلية فعلها طلبي :-
آ- " وحيثما كنتم فولّوا وجوهكم شطره " ب- " فأينما تولّوا فثم وجه الله "
ج- " إن تدرس فلن ترسب "

١٢. في إحدى الجمل الآتية أداة الاستفهام " أي " دالة على الزمان :-
آ- أي كتابٍ قرأت ؟ ب- أي يوم سافرت ؟ ج- أي منزلٍ نزلت ؟

١٣. " حيثما " أداة شرط جازمة تدل على :- آ- الزمان ب- المكان ج- الحال

١٤. ------ يستوي العالم والجاهل ؟ آ- أين ب- هل ج- ما

١٥. في جملة " وما تفعلوا من خير فان الله به عليم " اقترن جواب الشرط بالفاء لأنه جملة:-
آ- فعلية فعلها طلبي ب- اسمية ج- فعلية فعلها فعل جامد

ملحق (٤)

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

استبيان آراء لجنة التحكيم في صلاحية الاختبار التحصيلي

الأستاذ ألفاضل ..... المحترم :

تحية طيبة :

يقوم الباحث بدراسة (اثر التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) من متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار تحصيلي وذلك لقياس تحصيل عينة البحث في مادة قواعد اللغة العربية ولما لم يجد الباحث اختباراً تحصيلياً جاهزاً وموضوعياً قام بإعداد اختبار تحصيلي للمواضيع (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة) لتطبيقه على عينة البحث بعد التجربة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسمعة طيبة يضع الباحث بين أيديكم هذا الاختبار للحكم على مدى ملاءمة فقراته لمستوى الطلاب فضلاً عن صياغة عباراته. لذا ارجوا تعاونكم وبيان رأيكم بصدد صلاحية هذا الاختبار.

مع الشكر والتقدير

إشراف	الباحث
د. موفق حياوي علي	طالب الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية
د. خزعل فتحي زيدان	عبد الله فتحي محمد

ملحق (٤)

الأغراض السلوكية للاختبار النهائي

١-	يعرف المنقوص والمقصور والممدود	معرفة
٢-	يثني المنقوص والمقصور والممدود	معرفة
٣-	يحدد نوع الهمزة في الأسماء الممدودة	فهم
٤-	يعطي أمثلة للمنقوص والمقصور والممدود	تطبيق
٥-	يعرب المنقوص والمقصور والممدود	تطبيق
٦-	يعرف الأسماء الملحقة بالمثنى	معرفة
٧-	يعرف المثنى	معرفة
٨-	يحدد علامة المثنى في الإعراب	فهم
٩-	يعطي أمثلة للمثنى	تطبيق
١٠-	يبين موقع المثنى من الإعراب	تطبيق
١١-	يعرف جمع المذكر السالم	معرفة
١٢-	يحدد علامة جمع المذكر السالم في الإعراب	فهم
١٣-	يعرف الأسماء الملحقة بجمع المذكر السالم	معرفة
١٤-	يعطي أمثلة لجمع المذكر السالم	تطبيق
١٥-	يبين موقع جمع المذكر السالم من الإعراب	تطبيق
١٦-	يعرف كيف يجمع الاسم جمع مؤنث سالما	معرفة
١٧-	يحدد علامة جمع المؤنث السالم في الإعراب	فهم
١٨-	يعطي أمثلة لجمع المؤنث السالم	تطبيق
١٩-	يعرف جمع التكسير	معرفة
٢٠-	يفرق بين جمع القلة والكثرة	فهم
٢١-	يعطي أمثلة لجمع التكسير	تطبيق
٢٢-	يعرف الاسم الممنوع من الصرف	معرفة
٢٣-	يبين متى يجر الممنوع من الصرف بالكسرة	فهم
٢٤-	يعطي أمثلة للممنوع من الصرف	تطبيق
٢٥-	يعرف الأسماء الخمسة	معرفة

٢٦-	يحدد علامة الأسماء الخمسة في الإعراب	فهم
٢٧-	يعرف الاستفهام	معرفة
٢٨-	يعدد أدوات الاستفهام	معرفة
٢٩-	يميز بين حرف الاستفهام واسم الاستفهام	فهم
٣٠-	يبين موقع أدوات الاستفهام من الإعراب	تطبيق
٣١-	يعرف الشرط	معرفة
٣٢-	يميز بين حرف الشرط واسم الشرط	فهم
٣٣-	يبين موقع أدوات الشرط من الإعراب	تطبيق

أسئلة الاختبار النهائي

عزيزي الطالب :

١. يتضمن هذا الاختبار (٣٣) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة ثلاث إجابات يرجى وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة لديك كما في المثال الأتي :

المثال:-

الأفعال الخمسة مرفوعة بـ :- آ- الضمة الظاهرة ب- ثبوت النون ج- الواو

٢. زمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

٣. الإجابة على ورقة الأسئلة.

---

١. ..... كتاباً قرأت أم مجلة ؟ آ- هل ب- الهمزة ج- ما

٢. جمع المذكر السالم علامة رفعه ..... . آ- الضمة ب- الواو ج- الألف

٣. قابل المدير المجتهدين ..... . آ- كلتاهما ب- كلاهما ج- كليهما

٤. المقصور هو الاسم الذي ينتهي بـ ..... . آ- الياء ب- الألف ج- الهمزة

٥. علامة الجر في المثنى ..... آ- الكسرة ب- الياء ج- ألفتحة بدل الكسرة

٦. يجمع الاسم جمع مذكر سالماً بزيادة ..... .

آ- واو ونون ب- ألف ونون ج- ألف وتاء

٧. نقول في تثنية (رفّاء) : آ- رفّاءان ب- رفّاوان ج- رفّاوين

٨. (حيثما) أداة شرط جازمة تدل على : آ- الزمان ب- المكان ج- الحال

٩. ..... يؤدون واجبهم بشكل جيد : آ- المعلمان ب- المعلمون ج- المعلم

١٠. علامة النصب في الجمع المؤنث السالم : آ- ألفتحة ب- الكسرة بدل ألفتحة ج- الياء

١١. جمع الاسم (انتصار) هو : آ- انتصارات ب- انتصارون ج- انتصاريات

١٢. الاسم الدال على أكثر من اثنين أو اثنتين مع تغير في بناء مفرده هو جمع :

آ- تكسير ب- مؤنث سالم ج- مذكر سالم

١٣. أبدى ..... كلاهما شجاعة نادرة : آ- ألفيلق ب- ألفيالق ج- الفيلقان

١٤. نوع الهمزة في (ابتداء) : آ- أصلية ب- للتأنيث ج- منقلبة عن اصل

١٥. تعرب كلمة (تكونوا) في قوله تعالى " أينما تكونوا يدرككم الموت " تكونوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه : آ- السكون ب- حذف النون ج- حذف حرف العلة

١٦. نساء العراق ..... . آ- مناضلون ب- مناضليات ج- مناضلات

١٧. تعرب كلمة (الجنديان) في جملة " استبسل الجنديان في المعركة " الجنديان : فاعل مرفوع وعلامة رفعه :- آ- الضمة ب- الألف ج- ثبوت النون

١٨. تعرب كلمة (المجاهدين) في قوله تعالى " فضل الله المجاهدين على القاعدين درجة " المجاهدين : مفعول به منصوب وعلامة نصبه :

آ- ألفتحة ب- الياء ج- ثبوت النون

١٩. تعرب كلمة (إبراهيم) في جملة " سلمت على إبراهيم "

إبراهيم : اسم مجرور وعلامة جره :- آ- الكسرة ب- ألفتحة ج- ألفتحة بدل الكسرة

٢٠. علامة الجر في الأسماء الخمسة : آ- الياء ب- الألف ج- الكسرة

٢١. من بين الأسماء الآتية اسم ممنوع من الصرف هو : آ- محمد ب- احمد ج- محمود

٢٢. في إحدى الجمل الآتية لفظ ملحق بالمثنى :

آ- مررت بالطالبين ب- كلا الطالبين مجتهدٌ ج- اشتريت كتابين اثنين

٢٣. في إحدى الجمل الآتية اسم مقصور :

آ- المصطفيان ذكيان ب- القاضيان عادلان ج- الطالبان مجتهدان

٢٤. إحدى أدوات الاستفهام في الجمل الآتية تدل على الحال :

آ- أي مدرس تحب ؟ ب- كيف جاء الطالب ؟ ج- هل جئت راكضاً؟

٢٥. في إحدى الجمل الآتية لفظ ملحق بجمع المذكر السالم :

آ- في الصف ثلاثون طالباً ب-نجح الطلاب في الامتحان ج- يدافع العراقيون عن وطنهم

٢٦.من بين الجمل الآتية جمع تكسير يدل على الكثرة :

آ- فتية ب- سحرة ج- أرغفة

٢٧. في الجمل الآتية أدوات شرط جازمة أحدهما حرف :

آ- " وما تفعوا من خير يعلمه الله " ب- مهما تقرأ يفدك ج- إن تدرس فأنت ناجح

٢٨. في إحدى الجمل الآتية اسم من الأسماء الخمسة مرفوع :

آ- أبوك قادم ب- إنّ أباك قادم ج- رأيت أباك

٢٩. في إحدى الجمل الآتية اسم ممنوع من الصرف مجرور بالكسرة :

آ- في مساجد العراق مصلون كثيرون ب- سلمت على إبراهيم ج- سلمت على محمدٍ

٣٠. في إحدى الجمل الآتية جمع تكسير : آ- " واذكروا الله في أيام معدودات "

ب- انتصارات العراق كثيرات ج- " الله نور السموات والأرض "

٣١. إحدى أدوات الاستفهام في الجمل الآتية حرف :

آ- أين الكتاب ب- هل سافرت إلى بغداد ؟ ج- من نجح في الامتحان ؟

٣٢. في إحدى الجمل الآتية اسم منقوص مرفوع : آ- إنّ الراعيينِ نشيطان

ب- رأيت الراعيينِ ج- الراعيان نشيطان

٣٣. أداة الاستفهام (أي) في إحدى الجمل الآتية تدل على المكان :

آ- أيّ كتابٍ قرأتَ ؟ ب- أيّ منزلٍ نزلتَ ؟ ج- أيّ يومٍ سافرتَ ؟

ملحق (٥)

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

استبيان آراء لجنة التحكيم في صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ ألفاضل ..... المحترم :

تحية طيبة :

يقوم الباحث بدراسة (اثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها) ولتحقيق ذلك وضع الباحث الخطط التدريسية الخاصة بالمواضيع (المنقوص والمقصور والممدود ، المثنى والملحق به ، جمع المذكر السالم والملحق به ، جمع المؤنث السالم ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة) من الكتاب المنهجي المقرر.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسمعة طيبة يضع الباحث بين أيديكم أنموذجاً من هذه الخطط للحكم على مدى ملاءمة هذه الخطط واقتراح ما ترونه مناسباً لتعديلها.

مع الشكر والتقدير

إشراف الباحث

د. موفق حياوي علي　　طالب الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية
د. خزعل فتحي زيدان　　عبد الله فتحي محمد

الخطة التدريسية بشكلها النهائي

الخطة التدريسية رقم (١) للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن وذلك باعطائهم الدروس الإضافية

اليوم :-　　التاريخ:-

الصف : الثاني المتوسط　　الموضوع : أدوات الشرط الجازمة

أولاً: الأهداف السلوكية :- بعد الانتهاء من شرح الدرس يكون الطالب متمكناً مما يأتي :-

١. يُعرّف الشرط.
٢. يعرف مم تتكون الجملة الشرطية.
٣. يميّز بين حروف الشرط وأسماء الشرط.
٤. يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء.
٥. يعطي أمثلة لأدوات الشرط الجازمة.

ثانياً: الوسائل التعليمية المستخدمة:- السبورة الطباشيرية

ثالثاً: سير الدرس:-

١. **المقدمـــة:**- للـدخول فـي الموضـوع أهيـئ أذهـان الطـلاب لتقبـل المـادة الجديـــــدة ثـــــم لقـــــوم بســـــؤالهم: مـــــن يتـــــذكر أدوات الاســـــتفهام؟ (٥) دقائق

طالب : متى ، ما ، من طالب آخر : كم ، أين

المدرس : لو أخذنا احد هذه الأسماء وقلنا (من يعمل سوءاً يجز به)

طالب : أستاذ لقد فقد (من) خاصية الاستفهام وتحول إلى شيء آخر

المدرس: أحسنت، سوف نتعرف على هذا الموضوع في هذا الدرس وهو موضوع(أدوات الشرط الجازمة) ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة.

٢. **العرض:**- من اجل إيصال الطلاب إلى مرحلة التمكّن اطلب منهم أمثلة فيها (أدوات الشرط الجازمة) وأقوم بمساعدتهم في ذلك ثم اكتبها على السبورة :- (٣٠) دقيقة

آ- " وما تفعلوا من خيرٍ يعلمه الله " . ب- " فأينما تولوا فثم وجه الله " .

ج- من يدرس ينجح. د- إن تقرأ تستفد.

هـ - متى تسافر أسافر معك. و- أي رجلٍ تشاهده فسلّم عليه.

ز- أيان يأتِ الربيع يطلع الزرع. ح- كيفما تكن يكن أصدقاؤك.

ط- إذ ما تدرس تنجح. ي- أنى تدرس ادرس معك.

ك- حيثما تزرع معروفاً تحصد خيراً. ل- مهما تعمل من خير تثب عليه.

المدرس : كم أداة أصبح لدينا؟

طالب : اثنتا عشرة لدينا.

المدرس : سوف نقسّم هذه الأدوات على حروف وأسماء، أما الحروف فهي (إنْ ، إذما) والبقية أسماء.

طالب : لماذا يوجد فعلين في الجملة، وماذا تسمى هذه الجملة.

المدرس : تسمى هذه الجملة بـ " الجملة الشرطية " ويسمى ألفعل الأول " فعل الشرط " والفعل الثاني يسمى " جواب الشرط ".

المدرس : ما نوع ألفعلين؟

طالب : مضارعان.

طالب آخر : هل يجب ان يكون الفعلان مضارعين؟

المدرس : الاصل ان يكونا مضارعين ولكن من الممكن ان يكونا ماضيين.

المدرس : اطلب من احد الطلاب قراءة الجملة السابعة ثم اسأله اين فعل الشرط؟

طالب : يأتِ.

المدرس : اين جواب الشرط؟

طالب : يطلع.

المدرس : اضع خطاً تحت فعل الشرط وخطين تحت جواب الشرط ثم اسأل اين أداة الشرط؟

طالب : ايّان.

المدرس : من يعرب فعل الشرط؟

طالب : يأتِ : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرس : من يعرب جواب الشرط؟

طالب : يطلع : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرس : من يمثّل بجملة فيها فعل الشرط وجوابه من الأفعال الخمسة؟

طالب : إن تدرسوا تنجحوا.

المدرس : من يعرب فعل الشرط وجوابه؟

طالب : تدرسوا : : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

طالب آخر : تنجحوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

المدرس : وقد يكون فعل الشرط وجوابه فعلين ماضيين كقولنا (إن درست نجحت).

طالب : هل لكل أداة من هذه الأدوات معنى كما لأدوات الاستفهام؟

المدرس : نعم لكل أداة من هذه الأدوات معنى تدل عليه كما هي لأدوات الاستفهام وبالمعنى نفسه أي " من " للعاقل و " ما ، مهما " لغير العاقل و " متى ، ايّان " للزمان و " اينما ، حيثما ، انّى " للمكان و " كيفما " للحال و " أي " بحسب ما تضاف اليه.

طالب : في جملة (أي رجل تشاهده فسلّم عليه) لماذا توجد هذه ألفاء في جواب الشرط؟

المدرس : احسنت ، لانه توجد حالات اخرى يجب وجود هذه ألفاء في جواب الشرط وهذه الحالات هي :

١. اذا كان الجواب جملة اسمية مثل (إن تدرس فانت ناجح).
٢. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها طلبي مثل (أنّى تجد جاهلاً فخذ بيده).
٣. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها فعل جامد مثل (إن تدرس فليس النجاح بعيداً عنك)
٤. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها مسبوق بـ (لن ، قد ، السين ، سوف) مثل :

" إن تدرس فلن تفشل " " إن تدرس فقد تنجح "

" إن تدرس فستنجح " " إن تدرس فسوف تنجح "

طالب : هل وجود ألفاء في هذه الحالات ضروري؟

المدرس : نعم وجود ألفاء ضروري في مثل هذه الحالات وتسمى هذه ألفاء بـ (الرابطة)

طالب : الجملة الشرطية من أي شئ تتكون؟

المدرس : الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط، والشرط اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر.

٣. **استقراء القاعدة** :- بعد هاتين المرحلتين اسأل الطلاب :- من يستطيع ان يعرف الشرط ومم تتكون الجملة الشرطية واحاول ان اعينهم في صياغتهم وادونها على السبورة :- (٥) دقائق

الشرط : اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر، اما الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط.

٤. **التطبيق** :- اقوم باجراء تطبيقات على القاعدة من خلال توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- عدد أدوات الشرط الجازمة . (٥) دقائق

ب- ميّز بين الحروف والأسماء .

ج- هات جملة شرطية دالة على المكان .

٥. **التقويم** :- اقوم بتقييم طلابي عن طريق توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- ما هي حالات اقتران جواب الشرط بالفاء .

ب- ما دلالة (من) في جملة (من يدرس ينجح) .

ج- ما نوع فعلي الشرط في الجملة الشرطية .

٦. **الواجب البيتي** :- التمرين الاول من ص٧١ – ص٧٣ والذي يتضمن تعيين أداة الشرط الجازمة مع بيان فعل الشرط وجوابه .

والتمرين الثاني من ص ٧٣ وفيه املاء ألفراغات بـ (أداة شرط) مناسبة في كل فراغ.

الخطة التدريسية رقم (٢) للمجموعةالضابطة باستخدام الطريقةالاعتيادية

اليوم :- التاريخ:-

الصف : الثاني المتوسط الموضوع : أدوات الشرط الجازمة

اولاً: الاهداف السلوكية :- بعد الانتهاء من شرح الدرس يكون الطالب متمكناً مما يأتي :-

١. يُعرّف الشرط.
٢. يعرف مم تتكون الجملة الشرطية.
٣. يميّز بين حروف الشرط واسماء الشرط.
٤. يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء.
٥. يعطي أمثلة لأدوات الشرط الجازمة.

ثانياً: الوسائل التعليمية المستخدمة:- السبورة الطباشيرية

ثالثاً: سير الدرس:-

١- **المقدمــة:-** للـدخول فـي الموضـوع أهيـئ أذهان الطـلاب لتقبل المـادة الجديدة ثم لقوم بسؤالهم: من يتذكر أدوات الاستفهام؟ (٥) دقائق

طالب : متى ، ما ، من طالب آخر : كم ، أين

المدرس : لو أخذنا احد هذه الأسماء وقلنا (من يعمل سوءاً يجز به)

طالب : أستاذ لقد فقد (من) خاصية الاستفهام وتحول إلى شيء آخر

المدرس: أحسنت، سوف نتعرف على هذا الموضوع في هذا الدرس وهو موضوع(أدوات الشرط الجازمة) ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة.

٢- **العرض:-** من اجل إيصال الطلاب إلى مرحلة التمكّن اطلب منهم أمثلة فيها (أدوات الشرط الجازمة) وأقوم بمساعدتهم في ذلك ثم اكتبها على السبورة :- (٣٠) دقيقة

آ- " وما تفعلوا من خيرٍ يعلمه الله " . ب- " فأينما تولوا فثم وجه الله " .

ج- من يدرس ينجح. د- إن تقرأ تستفد.

هـ - متى تسافر أسافر معك. و- أي رجلٍ تشاهده فسلّم عليه.

ز- أيان يأتِ الربيع يطلع الزرع. ح- كيفما تكن يكن أصدقاؤك.

ط- إذ ما تدرس تنجح. ي- أنى تدرس ادرس معك.

ك- حيثما تزرع معروفاً تحصد خيراً. ل- مهما تعمل من خير تثب عليه.

المدرس : كم أداة أصبح لدينا؟

طالب : اثنتا عشرة لدينا.

المدرس : سوف نقسّم هذه الأدوات على حروف وأسماء، أما الحروف فهي (إنْ ، إذما) والبقية أسماء.

طالب : لماذا يوجد فعلين في الجملة، وماذا تسمى هذه الجملة.

المدرس : تسمى هذه الجملة بـ " الجملة الشرطية " ويسمى ألفعل الأول " فعل الشرط " والفعل الثاني يسمى " جواب الشرط ".

المدرس : ما نوع ألفعلين؟

طالب : مضارعان.

طالب آخر : هل يجب ان يكون الفعلان مضارعين؟

المدرس : الاصل ان يكونا مضارعين ولكن من الممكن ان يكونا ماضيين.

المدرس : اطلب من احد الطلاب قراءة الجملة السابعة ثم اسأله اين فعل الشرط؟

طالب : يأتِ.

المدرس : اين جواب الشرط؟

طالب : يطلع.

المدرس : اضع خطاً تحت فعل الشرط وخطين تحت جواب الشرط ثم اسأل اين أداة الشرط؟

طالب : ايّان.

المدرس : من يعرب فعل الشرط؟

طالب : يأتِ : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرس : من يعرب جواب الشرط؟

طالب : يطلع : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرس : من يمثّل بجملة فيها فعل الشرط وجوابه من الأفعال الخمسة؟

طالب : إن تدرسوا تنجحوا.

المدرس : من يعرب فعل الشرط وجوابه؟

طالب : تدرسوا : : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

طالب آخر : تنجحوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

المدرس : وقد يكون فعل الشرط وجوابه فعلين ماضيين كقولنا (إن درست نجحت).

طالب : هل لكل أداة من هذه الأدوات معنى كما لأدوات الاستفهام؟

المدرس : نعم لكل أداة من هذه الأدوات معنى تدل عليه كما هي لأدوات الاستفهام وبالمعنى نفسه أي " من " للعاقل و " ما ، مهما " لغير العاقل و " متى ، ايّان " للزمان و " اينما ، حيثما ، انّى " للمكان و " كيفما " للحال و " أي " بحسب ما تضاف اليه.

طالب : في جملة (أي رجل تشاهده فسلّم عليه) لماذا توجد هذه ألفاء في جواب الشرط؟

المدرس : احسنت ، لانه توجد حالات اخرى يجب وجود هذه ألفاء في جواب الشرط وهذه الحالات هي :

٥. اذا كان الجواب جملة اسمية مثل (إن تدرس فانت ناجح).
٦. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها طلبي مثل (أنّى تجد جاهلاً فخذ بيده).
٧. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها فعل جامد مثل (إن تدرس فليس النجاح بعيداً عنك)
٨. إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها مسبوق بـ (لن ، قد ، السين ، سوف) مثل :

" إن تدرس فلن تفشل " " إن تدرس فقد تنجح "

" إن تدرس فستنجح " " إن تدرس فسوف تنجح "

طالب : هل وجود ألفاء في هذه الحالات ضروري؟

المدرس : نعم وجود ألفاء ضروري في مثل هذه الحالات وتسمى هذه ألفاء بـ (الرابطة)

طالب : الجملة الشرطية من أي شئ تتكون؟

المدرس : الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط، والشرط اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر.

٣. استقراء القاعدة :- بعد هاتين المرحلتين اسأل الطلاب :- من يستطيع ان يعرف الشرط ومما تتكون الجملة الشرطية واحاول ان اعينهم في صياغتهم وادونها على السبورة :-

الشرط : اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر، اما الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط. (٥) دقائق

٤. **التطبيق** :- اقوم باجراء تطبيقات على القاعدة من خلال توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- عدد أدوات الشرط الجازمة . (٥) دقائق

ب- هات جملة شرطية دالة على المكان :

٥. **التقويم** :- اقوم بتقييم طلابي عن طريق توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- ما هي حالات اقتران جواب الشرط بألفاء .

ب- ما نوع فعلي الشرط في الجملة الشرطية .

٦. **الواجب البيتي** :- التمرين الاول من ص٧١ – ص٧٣ والذي يتضمن تعيين أداة الشرط الجازمة مع بيان فعل الشرط وجوابه .

والتمرين الثاني من ص ٧٣ وفيه املاء ألفراغات بـ (أداة شرط) مناسبة في كل فراغ.

ملحق (٦)

الاستبيان بصيغته النهائية

جامعة الموصل / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب :-

يقوم الباحث بدراسة تهدف الى معرفة اتجاهات طلاب الصف الثاني المتوسط نحو قواعد اللغة العربية وبوصفكم قد درستم المادة في سنوات سابقة لذا فانه قد تجمعت لديكم خبرة واتجاه معين

نحـو مـادة قواعـد اللغـة العربيـة وعليـه يـود الباحث الوقوف على ارائكم نحو مادة القواعد لغرض معرفة هذا الاتجاه.

فيرجى ابداء ارائكم بكل صراحة ومن دون تردد علماً انه لا توجد اجابة صحيحة او خاطئة لانه ليس اختباراً او امتحاناً فلكل طالب رأيه الخاص.

ملاحظة : تكون الإجابة كما يأتي :

وضع علامة (✓) امام ألفقرة في الحقل المناسب الذي يعبر عن رأيك، وكما في المثال الأتي :-

ألفقرة	موافق	لا ادري	غير موافق
مادة القواعد سهلة	✓		

فقرات استبيان الاتجاهات

ت	ألفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
١-	احب قواعد اللغة العربية			
٢-	ارى ان القواعد تنمي القدرات العقلية			
٣-	اعتقد انه من الصعوبة الاستغناء عن دراسة القواعد			
٤-	مدرسي يجعلني اهتم كثيراً بالقواعد			
٥-	ارى ان تمكني من القواعد يعينني في دراسة المواد الاخرى			
٦-	اخشى الرسوب في مادة القواعد			
٧-	ارى ضرورة اعطاء اهمية اكبر لدرس القواعد			
٨-	اجد صعوبة في فهم القواعد			
٩-	أرى أن جهود مدرس القواعد قليلة			
١٠-	احب التنافس مع زملائي من اجل التفوق في مادة القواعد			
١١-	اشعر ان درس القواعد ثقيل على النفس			
١٢-	اشكو من صعوبة فهم الموضوعات الجديدة في القواعد			
١٣-	تعد القواعد ضرورية للتحصيل في المواد الدراسية الاخرى			
١٤-	بعض موضوعات القواعد بحاجة الى تبسيط			
١٥-	اجد صعوبة عند حل تمارين القواعد بمفردي			
١٦-	اجد ان فائدة دراسة القواعد ضئيلة			
١٧-	اتقان القواعد يجعلني اتحدث بصورة سليمة مع الاخرين			
١٨-	أشعر أن مادة القواعد جافة وصعبة			
١٩-	اشعر اني بحاجة لمساعدة الاخرين في فهم القواعد			
٢٠-	اكسب رضا والديّ عند حصولي على درجات عالية في القواعد			
٢١-	تمارين القواعد تدربني على فهمها بصورة جيدة			
٢٢-	اعتقد ان اتقان القواعد شئ نسبي في الحصول على الوظيفة			
٢٣-	اجد ان تمارين كتاب القواعد قليلة وغير كافية			
٢٤-	أنظر بتقدير عالٍ الى مدرس القواعد			
٢٥-	اشعر بالملل عند دراسة القواعد			
٢٦-	اعتقد ان موضوعات كتاب القواعد تناسب الطلبة			
٢٧-	اجد صعوبة عند اعطاء أمثلة جديدة في القواعد			
٢٨-	يسهل عليّ فهم الموضوع بعد شرح المدرس له			

ملحق (٧)

درجات مستوى صعوبة ألفقرة

ألفقرة	مستوى ألفقرة	ألفقرة	مستوى ألفقرة
-١	٧٣ %	-٢٠	٥٥ %
-٢	٧٨ %	-٢١	٦٥ %
-٣	٢٨ %	-٢٢	٤٢ %
-٤	١٣ % *	-٢٣	٦٨ %
-٥	٥٥ %	-٢٤	٥٥ %
-٦	٣٦ %	-٢٥	٢٦ % *
-٧	٩٤ % *	-٢٦	٤٧ %
-٨	٦٥ %	-٢٧	٤٤ %
-٩	٥٠ %	-٢٨	٧١ %
-١٠	٦٠ %	-٢٩	٦٥ %
-١١	٧١ %	-٣٠	٢١ %
-١٢	٣٤ %	-٣١	٤٤ %
-١٣	٧٦ %	-٣٢	٦٨ %
-١٤	٧٣ %	-٣٣	٧١ %
-١٥	٧٨ %	-٣٤	٤٤ %
-١٦	٦٣ %	-٣٥	٦٨ %
-١٧	٣٩ % *	-٣٦	٥٧ %
-١٨	٣١ %	-٣٧	٧٨ %
-١٩	٧٨ %		

*: تشير الى ان الارقام المؤشرة ازاؤها قد حذفت

ملحق (٨)

درجات قوة تمييز ألفقرة

ألفقرة	قوة التمييز	ألفقرة	قوة التمييز
-١	٥٢ %	-٢٠	٢٦ %
-٢	٤٢	-٢١	٣٦ %
-٣	٣٦	-٢٢	٤٢ %
-٤	٢٦ % *	-٢٣	٣١ %
-٥	٤٧ %	-٢٤	٢٦ %
-٦	٥٢ %	-٢٥	صفر % *
-٧	صفر % *	-٢٦	٣١ %
-٨	٤٧ %	-٢٧	٤٧ %
-٩	٣٦ %	-٢٨	٣٦ %
-١٠	٣٦ %	-٢٩	٥٧ %
-١١	٥٧ %	-٣٠	٣١ %
-١٢	٢٦ %	-٣١	٢٦ %
-١٣	٣٦ %	-٣٢	٤٢ %
-١٤	٣١ %	-٣٣	٤٧ %
-١٥	٣١ %	-٣٤	٣٦ %
-١٦	٣١ %	-٣٥	٣١ %
-١٧	١٥ % *	-٣٦	٤٢ %
-١٨	٣١ %	-٣٧	٤٢ %
-١٩	٤٢ %		

*: تشير الى ان الارقام المؤشرة ازاؤها قد حذفت

st١

Abstract

This research aims at investigating the impact of mastery learning on student's achievement in grammar of Arabic and their attitudes towards mastery learning. To achieve the aims of the research the researcher has put (5) hypotheses. The sample subject consisted of (56) students. The researcher has chosen two schools deliberately. AL-Hadba'a Intermediate school for boys was assigned as an experimental group. The total number of students in this school was (27) after excluding the failures. The control group was from the AL-Ageeda Intermediate school for boys. The total number of students from this school was (29) after excluding the failures too.

Equivalent between the two groups was done according to the variables of age the degree of Arabic for each students in the preceeding year their general achievement in the preceeding year, the parent's educational attainment and students intelligence test. The researcher has adopt the experimental design of the two equivalence groups, one group experimental group was assigned to mastery learning, and the other one the control group was assigned to traditional method of teaching. The experiment started at the beginning of the academic year 2002 – 2003. The searcher, himself has taught the two groups and the experiment lasted for three months, started in the 1st of October 2002 and ended in 31st of December 2002. To achieve the aims of the study the researcher has put teaching plans for the subjects materials from the prescribed book for second year intermediate school of the academic year 2002 – 2003 (the 2000 copy). The subjects are (9). He also prepared three performative tests and a final test with the validity, reliability and of difficulties and simplicities of the items. In its final shape, the test consisted of (33) items. To measure the students attitudes towards studying Arabic Grammar, the researcher made use of the attitudes scale prepared by Aa'asha Alkalak 2001, after making some modifications, so it consisted of (28) items with the reliability and validity.

The researcher has used the following statistical methods:-

1. T. Test to show if there is a difference between the two groups for the purpose of equivalence and the arithematic means of students achievement in the final test (summative test).

2. Berson coefficient factor to measure the reliability of the attitude scale.
3. The difficulties and discrimination formula .
4. Kuder-Richardson formula (20) to measure the reliability of the final achievement test.

Results of the researcher show that there have been significant statistical differences between the achievement means of the two groups and for the benefit of the experimental group taught by mastery learning which means the effectiveness of using mastery learning in teaching. There have not been any statistical differences on student's attitudes towards Arabic Grammar Based on these conclusions. The researcher has presented many suggestions and recommendations such as using mastery learning and feed back corrections in instruction.

The Impact of using the strategy of Mastery Learning on Second Year Intermediate Students Achievement on Arabic Grammar and Their Attitudes Toward it.

A Thesis submitted

By

ABDULLAH FATHEE MOHAMMED AL-MOULA

To

The Council of the college of Education
University of Mosul

Inpartial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master

In

Methods of Teaching Arabic Language

Supervised by

Dr. Muwafaq hayawi Ali
Assist. Prof.

Dr. Khazaal Fathee Zydan
Assist. Prof.

1424 A.H. 2003 . A.C.