جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

رسالة قدّمها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

طرائق تدريس اللغة العربية

الطالب

لؤي حمد خضير عباس الدوري

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي

١٤٣٦هـ ٢٠١٥م

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٦٩﴾ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة البقرة

الآية (٢٦٩)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) التي قدمها الطالب (لؤي حمد خضير) قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

التوقيع

المشرف أ.م.د.

عبد الحسن عبد الأمير العبيدي

/ /٢٠١٥

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. **خالد جمال حمدي الدليمي**

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

\ \٢٠١٥

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) التي تقدم بها الطالب (لؤي حمد خضير) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

الاسم:

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠١٥

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) التي تقدم بها الطالب (لؤي حمد خضير) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الاسم: ا.م.د. ضياء محمد حمدان

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة، اطلعنا على الرسالة الموسومة (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) التي قدمها طالب الماجستير (لؤي حمد خضير) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها، وهو جدير بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وبتقدير (امتياز).

أ.د. محسن عطوان مخلف الدليمي

رئيساً

أ.م.د رحيم علي صالح

عضواً

أ.م.م عزى مثلى علون الجشعمي

عضواً

أ.م.د

عبد الحسن عبد الأمير العبيدي

عضواً ومشرفاً

صدقت الرسالة من مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى

الأستاذ المساعد الدكتور

نصيف جاسم محمد الخفاجي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية/وكالة

١٠ / 6 / 2015

الإهـــــــداء

إلى.....

*من جرع كأس المرار ليسقيني قطرة حب

من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

من حصد الأشواك عن دربي ليمهَّد لي طريق العلم

القلب الكبير .....(والدي العزيز).

* من أرضعتني الحب والحنان

رمز الحب وبلسم الشفاء

القلب الناصع بالبياض..... (والدتي الحبيبة).

* القلـوب الطـاهرة الرقيقـة والنفـوس البريئـة إلـى ريحانـة حيـاتي حبيبتي..... (د. فاطمة الزهراء احمد البكوري) تغمدكِ الله برحمته.

❖ الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة البعيدة إلى الذين أحببتهم

وأحبوني .....(إخوتي وأصدقائي).

الباحث

شكر وامتنان

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾[1] والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين القائل: " **من صنعَ إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أن قد كافأتموه**"[2]...وبعد:

الحمد لله الذي جعل الحمد ثمناً لنعمائه، ومعاذاً من بلائه، وسبيلاً إلى جنانه، وسبباً لزيادة إحسانه، والصلاة على رسوله نبي الرحمة وإمام الأئمة، وسراج الأمة المنتخب، من طينة الكرم وسلالة المجد الأقدم، ومغرس الفخار المعرق، وفرع العلماء المثمر المورق، وعلى أصحابه، وأهل بيته مصابيح الظلم، وعصم الأمم، ومنار الدين الواضحة، ومثاقيل الفضل الراجحة، صلى الله عليهم أجمعين، وبعد ... يسعد الباحث بعد وضع اللمسات الأخيرة من هذا البحث أن يتقدم بالشكر والامتنان إلى من كانت له بصمة واضحة في هذا البحث، وإن كان لي من كلمة فإني أتقدم بالشكر والامتنان إلى أ.م.د. عبد الحسن عبد الأمير العبيدي الذي تفضل بقبول الأشراف على هذه الرسالة، ورعايته لهاَ آخذاً بيدي في أحلك ساعات الشدة، فكان لي نعم المشرف، ونعم المعلم، ونعم الأخ، وأرجو من الله سبحانه أن أكون قد وفقت في تقديم ما يرضيه ويسعده وما يليق باسمه الذي كان لي عظيم الشرف أن

---

(١) النمل: ١٩.

(٢) الأذكار للنووي، ج١.

أدونه على رسالتي العلمية، فجزاه الله عني خير الجزاء، كما يسعد الباحث ويسره أن يتقدم بالشكر والامتنان إلى السادة الأساتيذ أعضاء لجنة مناقشة مقترحات البحوث (السمنار) لما قدموه من ملاحظات علمية وآراء سديدة أسهمت في غرس بذرة البحث الأولى وهم : أ.د. مثنى علوان الجشعمي، أ.م.د. هيفاء حميد السامرائي، أ.م.د. أميرة محمود التميمي، لما قدموه لي من ملاحظات قيمة وتوجيهات صائبة ومشورات أسهمت في تطوير هذا البحث، والشكر موصول إلى أساتذتي الأفاضل: أ.د. سعد علي زاير، أ.م.د. عبد الحسين أرزوقي أ.م.د. عبد المهيمن أحمد خليفة، أ.م.د. محمد عبد الوهاب الدليمي، أ.د. محمد سعيد الثبيتي، أ.د. سعيد بن محمد القرني، أ.د. ياسر درويش، ويتقدم بالشكر إلى من تقصر كل عبارات الشكر والثناء عن الوفاء بحقها إلى الدكتورة فاطمة الزهراء احمد البكوري ، لما قدمته إلى الباحث من توجيهات علمية أثرت الدراسة ووجهتها، ويزيدني اعترافاً أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أ.م.د. خالد خليل العزاوي، لما قدمه لي من إرشادات سديدة وقيمة فجزاه الله عني خير الجزاء، كما يسرني أن أتقدم بالشكر إلى أ.د. رياض حسين المهداوي، لما بذله من جهد ساعدني في إخراج هذا البحث، ويلزمني الوفاء أن أتقدم لأناس أعترف لهم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشموا عناء القراءة وإرفاد البحث بما يقدمه ويقربه من دائرة الصواب، وكما اقدم شكري وامتناني إلى منتسبي مكتبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، والمكتبة المركزية ومكتبة التربية

الأساسية، جامعة ديالى ، والى مكتبة الجامعة المستنصرية، ومكتبة ابن الرشد – جامعة بغداد، لمساعدتهم لي في توفير المصادر المتعلقة بموضوع البحث، وأتوجه بالشكر من صميم قلبي إلى إدارة مدرسة ثانوية النسائي لتعاونهم معي، سائلاً المولى عز وجل لجميع الذين ذكرت أسماءَهم أن يمن عليهم بفضله وجوده وكرمه أنه نعم المولى ونعم المجيب.....

وبعد ....

فهذا عمل قدمته وأحسبني قد بذلت فيه ما بذلت من الجهد والوقت فإن أصبت فهو فضل الجليل العليم وان أخفقت فهو عمل البشر وحسبي أن أذكر القارئ بإنه لا كتاب معصوم إلا كتاب الله(ﷻ).

الباحث

ملخص الرسالة

يرمي هذا البحث إلى التعرف " **إثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** " من اجل تحقيق مرمى البحث صاغ الباحث الفرضيات الآتية: -

١. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب.

٢. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي.

٣. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب.

٤. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة المنظمات المعرفية التخطيطية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي.

٥. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب.

٦. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي.

إذ طبق الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي الذي يتسم بالصدق الموضوعي، وكافئ الباحث في المتغيرات منها (اختبار الاستعداد القبلي والتحصيل الدراسي للأبوين وإحداث الأمن الاجتماعي والقدرة اللغوية والاختبار القبلي في مهارات الإعراب والتفكير العلمي واختبار الذكاء لدانيلز)، وصاغ الباحث الأهداف السلوكية حسب موضوعات المادة الدراسية (قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي)

وكانت الأهداف (٩٣) هدفاً سلوكيا عرضها على الخبراء والمحكمين حذف منها (١٠) أهداف فأصبح العدد (٨٣) هدفاً سلوكيا بالصورة نهائية، وهدف الباحث إلى بناء اختبارين الأول لتنمية مهارات الإعراب والأخر لتنمية مهارات التفكير العلمي، ووضع الخطط المناسبة للبحث الحالي وهي خطتان واحدة للمجموعة التجريبية حسب الخطوات التي أعدها الباحث للمنظمات المعرفية التخطيطية وأخرى للمجموعة الضابطة حسب الطريقة التقليدية، وفي نهاية التجربة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

١. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الإعراب إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(١,٨٧٩) والجدولية (٢,٠٠٠) وبمعدل تنمية٤%.
٢. الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التفكير العلمي إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٣٢) والجدولية (٢,٠٠٠) وبمعدل تنمية ٥%.
٣. الفرضية الثالثة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات الإعراب إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٠٥٩) والجدولية (٢، ٠٠٠) وبمعدل تنمية ٢١%.
٤. الفرضية الرابعة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير العلمي إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٢٤٠) والجدولية (٢، ٠٠٠) وبمعدل تنمية٣١%.
٥. الفرضية الخامسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعة البحث التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار

البعـدي لمهـارات الإعـراب إذ بلغـت القيمـة التائيـة المحسـوبة(٤,٨٢٤.) والجدولية (٢، ٠٠٠) لمصلحة المجموعة التجريبية.

٦. الفرضـية السادسـة: وجـود فـرق ذو دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات طلبـة مجموعـة البحـث التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة فـي الاختبـار البعـدي لمهـارات التفكيـر العلمـي إذ بلغـة القيمـة التائيـة المحسـوبة (٨,٤٦٨) والجدولية (٢، ٠٠٠) لمصلحة المجموعة التجريبية

ووصـى الباحـث بنـاء دليـل للطلبـة وحسـب خطـوات التـي إعـدها للمنظمـات المعرفية لتسهيل قواعد اللغة العربية تحت اسم (أطلس قواعد اللغة العربية).

واقتـرح الباحـث إجـراء دراسـة مماثلـة للدراسـة الحاليـة فـي فـروع أخـرى للغـة العربيـة كالإملاء والبلاغة والأدب ....

ثبت المحتويــات

الموضوع	رقم الصفحة
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	خ
الشكر والامتنان	د–ر
ملخص الرسالة	ز–س
ثبت المحتويات	س –ط
ثبت الجداول والإشكال	ظ –ف
ثبت الملاحق	ق –ل
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**١-٢٢**
مشكلة البحث	١–٧
أهمية البحث	٧–١٥
أهداف البحث وفرضياته	١٦–١٧
حدود البحث	١٧
تحديد المصطلحات	١٧–٢٢
الفصل الثاني: الخلفية النظرية ودراسات سابقة	**٢٣-١٠٤**
المحور الأول: الخلفية النظرية	**٢٣–٣٩**
نظرية النمو المعرفي (بياجيه)	٢٣–٢٩

نظرية اوزبل	٢٩-٣٩
المحور الثاني: المنظمات المعرفية التخطيطية	**٣٩-٦٢**
مفهوم المنظمات المعرفية التخطيطية	٣٩-٤١
أهم الفروق بينة المنظمات المعرفية	٤١
أنواع المنظمات المعرفية التخطيطية من حيث الشكل	٤١- ٥٥
أنواع المنظمات المعرفية التخطيطية من حيث الاستخدام	٥٥-٥٦
خصائص المنظمات التخطيطية	٥٦-٥٧
أهداف المنظمات المعرفية التخطيطية	٥٧-٥٨
أهمية المنظمات المعرفية التخطيطية	٥٨- ٥٩
كيفية تصميم المنظمة المعرفي التخطيطي	٥٩-٦٠
توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تدريس قواعد اللغة العربية	٦٠-٦٢
المحور الثالث: الإعراب ومهاراته	**٦٢-٧٣**
ماهية الإعراب	٦٢-٦٣
صور الإعراب	٦٣-٦٤
أسباب وضع علم الإعراب	٦٤-٦٧
العلاقة بين النحو والإعراب	٦٧- ٦٨
الضعف في النحو والإعراب	٦٨- ٧٠
أهداف الإعراب	٧٠- ٧٢
مهارات الأعراب	٧٢- ٧٣
المحور الرابع: التفكير العلمي ومهاراته	**٧٤- ٨٩**

مفهوم التفكير	٧٤- ٧٦
خصائص التفكير	٧٦- ٧٧
أنواع التفكير	٧٧- ٧٩
مفهوم التفكير العلمي	٨٠
سمات التفكير العلمي	٨١
أهمية التفكير العلمي	٨٢
مبررات تعلم التفكير العلمي	٨٣
معوقات التفكير العلمي السليم	٨٤
مفهوم مهارات التفكير	٨٥- ٨٦
دور المناهج في تنمية مهارات التفكير العلمي	٨٦- ٨٧
دور البيئة المدرسية والصفية في تنمية مهارات التفكير العلمي	٨٧
قوائم مهارات التفكير العلمي	٨٧-٨٨
مهارات التفكير بالنحو العربي وأهميتها	٨٨- ٩٠
المحور الخامس: دراسات سابقة	**٩٠- ١٠٤**
دراسة الحسيني	٩٠
دراسة الجهني	٩١
دراسة سلامة	٩١-٩٢
دراسة العاني	٩٢

دراسة حميد	٩٣
دراسة المهنا	٩٣- ٩٤
دراسة جوزيف بويل	٩٤
دراسة تشانغ كيو إن	٩٥
دراسة ليو بي-لين وآخرون	٩٥
دراسة السيقلي	٩٥
دراسة مجاور	٩٦
دراسة الخماش	٩٦- ٩٨
دراسة الحبيشي	٩٨
دراسة هاربر وليفلي	٩٨-٩٩
دراسة لام	٩٩
دراسة المهوس	٩٩
الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	١٠٠- ١٠٣
أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	١٠٣- ١٠٤
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	١٠٤
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	١٠٥- ١٥٣
منهج البحث	١٠٦- ١٠٧
التصميم التجريبي	١٠٧- ١٠٨

مجتمع البحث وعينته	١٠٨- ١١١
تكافؤ مجموعتي البحث	١١١-١٢٢
ضبط بعض المتغيرات الدخيلة	١٢٢ -١٢٥
إثر الإجراءات التجريبية	١٢٥ -١٢٨
متطلبات البحث	١٢٨-١٤٧
تطبيق التجربة	١٤٨ -١٤٩
الوسائل الإحصائية	١٤٩-١٥٣
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	١٥٤-١٦١
عرض النتائج	١٥٤-١٦٠
مناقشة النتائج	١٦٠-١٦١
الفصل الخامس: الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات	١٦٢-١٦٣
الاستنتاجات	١٦٢
التوصيات	١٦٢-١٦٣
المقترحات	١٦٣
قائمة المصادر العربية والأجنبية	١٦٤-٢٠٧
الملاحق	٢٠٨- ٢٧٧
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	A-C

ثبت الجـــداول

ت	عنوان الجداول	رقم الصفحة
١	عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية المختلطة	١٠٩
٢	عدد طلبة مجموعتي البحث قبل وبعد الاستبعاد	١١١
٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان الجدولية والمحسوبة ودرجة الحرية لقيمة مجموعتي البحث في اختبار الاستعداد	١١٤
٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان الجدولية والمحسوبة ودرجة الحرية لقيمة مجموعتي البحث بحسب متغير العمر الزمني	١١٥
٥	نتائج اختبار كا٢ لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتي البحث بحسب متغير التحصيل الدراسي للإباء	١١٦
٦	نتائج اختبار كا٢ لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتي البحث بحسب متغير التحصيل الدراسي للأمهات	١١٧
٧	تكرارات إحداث الأمن الاجتماعي لطلبة مجموعتي البحث وقيمة كاي المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة	١١٨
٨	متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجوعتين البحث على اختبار القدرة اللغوية القبلي	١١٩
٩	متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتين البحث على اختبار مهارات الإعراب القبلي	١٢٠
١٠	متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتين البحث على اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي	١٢١
١١	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتي البحث بحسب متغير درجات الذكاء	١٢٢

١٢	توزيع الدروس لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	١٢٧
١٣	موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	١٢٨
١٤	معامل الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الإعراب	١٣٦
١٥	القوة التمييز لفقرات اختبار مهارات الإعراب	١٣٧
١٦	فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الموضوعية لاختبار مهارات الإعراب	١٣٨
١٧	معامل صعوبة لفقرات اختبار مهارات التفكير العلمي	١٤٤
١٨	القوة التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير العلمي	١٤٥
١٩	فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الموضوعية لاختبار مهارات التفكير العلمي	١٤٦
٢٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب في المجموعة الضابطة	١٥٤
٢١	جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختيار مهارات الإعراب القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة	١٥٥
٢٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي في المجموعة الضابطة	١٥٦
٢٣	جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختيار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة	١٥٦
٢٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب في المجموعة الضابطة	١٥٧
٢٥	جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختيار مهارات الإعراب القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية	١٥٧
٢٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي في المجموعة التجريبية	١٥٨

٢٧	جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختيار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية	١٥٨
٢٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لمجموعتي البحث	١٥٩
٢٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي لمجموعتي البحث	١٦٠

ثبت الأشكال

ت	الشكل	رقم الصفحة
١	منظم يبين أساليب اكتساب المعرفة	٣٨
٢	منظم يبين أوجه الشبه ولاختلاف بين أنواع الخرائط المعرفية	٤١
٣	منظم يبين أوجه العلاقة والاختلاف بين الاسم والفعل والحرف	٤٢
٤	منظم فقاعي يبين الإحداث المتسلسلة للكلمة وأنواعها	٤٣
٥	منظم مزدوج يبين أوجه الشبه والاختلاف بين الاسم والفعل	٤٤
٦	منظم جدولي يبين أسباب وأحكام الإعراب لبعض الجمل	٤٥
٧	منظم انسيابي متدفق يبين كيفية إعراب الكلمة	٤٦
٨	منظم هرمي يبين إعراب الأسماء	٤٧
٩	منظم رأس السمكة يبين كيفية التعرف على الفعل المضارع	٤٨
١٠	منظم سهمي يبين أوجه الاختلاف بين جملتين ويستنتج أسباب الاختلاف	٤٩
١١	منظم العين يبين أسباب نصب فعل المضارع	٥٠
١٢	منظم عنكبوتي يبين بالتفصيل حروف العلة ووجودها داخل الكلمة	٥١
١٣	أنواع الكلمة بالعربية	٥٢
١٤	منظم الذهني يبين لنا إعراب وأنواع وتفاصيل المفاعيل	٥٣
١٥	المنظم السنوي للإعراب	٥٤
١٦	منظم دائري يبين أنواع التفكير	٧٩
١٧	منظم هرمي يوضح خطوات البحث وإجراءاته	١٠٥
١٨	التصميم التجريبي للبحث	١٠٨
١٩	منظم دائري يمثل تكافؤ مجموعتي البحث	١١٢
٢٠	منظم هرمي يربط الضمير بالباب النحوي	٢٥٩
٢١	منظم هرمي متشعب يبين بالتفصيل موضوع الضمائر	٢٦٨

ثبت الملاحق

ت	عنوانه	رقم الصفحة
١	تسهيل المهمة	٢٠٨
٢	إستبانة اختبار الاستعداد	٢٠٩
٣	درجات اختبار الاستعداد	٢١٣
٤	استمارة معلومات حول طلاب مجموعتي البحث	٢١٤
٥	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور	٢١٥
٦	أحداث الأمن ألاجتماعي	٢١٦
٧	اختبار القدرة اللغوية	٢١٧-٢٢١
٨	درجات القدرة اللغوية	٢٢٢
٩	إستبانة تحديد مهارات الإعراب	٢٢٣-٢٢٥
١٠	إستبانة الخبراء لمعرفة صلاحية اختبار مهارات الإعراب	٢٢٦- ٢٣٣
١١	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات الإعراب القبلي في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	٢٣٤
١٢	أسماء الخبراء الذين استعان بهم	٢٣٥-٢٣٧
١٣	إستبانة تحديد مهارات التفكير العلمي	٢٣٨-٢٤٠

١٤	استبانة الخبراء لمعرفة صلاحية اختبار مهارات التفكير العلمي	٢٤١-٢٤٦
١٥	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير القبلي في مادة قواعد للغة العربية للصف الخامس الأدبي	٢٤٧
١٦	درجات اختبار الذكاء	٢٤٨
١٧	صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	٢٤٩ – ٢٥٧
١٨-أ	الخطوات التي أعدها الباحث لتدريس مادة قواعد اللغة العربية على وفق المنظمات المعرفية التخطيطية وسوف يدرس عليها الباحث طلبة المجموعة التجريبية	٢٥٨ – ٢٦٠
١٨-ب	خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الضمائر) بخطوات التي إعدها الباحث للمنظمات المعرفية التخطيطية للمجموعة التجريبية	٢٦٠-٢٧٠
١٩	خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الضمائر) بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة	٢٧١-٢٧٥
٢٠	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات الإعراب البعدي في قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	٢٧٦
٢١	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير البعدي في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	٢٧٧

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث وفرضياته
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث:

من المشكلات التي تواجه طلبة المدارس الإعدادية هي مشكلة تعلم الموضوعات النحوية والإعرابية، إن العناية باللغة أمر تستدعيه ضرورة قائمة، ذلك إن المشكلة اللغوية من المشكلات الخطيرة، من اجل هذا نشطت المجامع العلمية في الأقطار العربية في العمل على حل هذه المشكلة القائمة، وتبرز المشكلة في أنَّ جل العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصيح في العربية. (السامرائي، ١٩٧٨: ١٣)

إن أبرز المشكلات عند أساتذة النحو في هذه الأيام ضعف طلابهم في الإعراب فأكثرهم لا يحسنه، مع انه قد يحفظ مفردات المقرر حفظها، ومنهم فئة غير قليلة جعلت بينها وبينه ردما فانصرفوا عنه انصراف من يراه فوق الطاقة، ولا يبلغه الوسع فاستصعبوه ولم يهتدوا إلية سبيلا. وان هم فعلوا مجبرين أو طامعين في درجات جاؤوك بالعجب العجاب، ومجالس الأساتذة تفيض بالشكاوى وتمتلئ بالطرائف والطوام والمصيبات.
(الخنين، ٢٠٠٦: ٧)

لم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، إنّما نجدُ لها جذوراً تاريخية، إذ يرى الجاحظ " أنَّ تدريس النحو والإكثار منه يعد مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به، جاء في إحدى رسائلهِ: "وأما النحو فلا تشغل قلبه – أي الصبي – إلا بقدر ما يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن. ومن مقدار جهل العوام في كتاب أن كتبه، وشعراً أن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومن رواية المثل الشاهد. والخير الصادق والتعبير البارع". (الجاحظ، ١٩٧٩: ٣٨-٣٩)

أما في عصرنا الحديث فقد دعا بعض المحدثين إلى تخليص اللغة من القيود والأغلال، إذ رأى أنّ الذي يُدَرّس في مدارسنا ليس اللغة العربية، وإنما هو شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل الطالب وشعوره.
(صلاح والرشيدي، ٢٠٠٥: ٢٢٥)

تكاد الشكوى من النحو العربي تكون عامة إذ يشكو الناشئة من صعوبة قواعده، إذ لا يستطيعون استظهارها والإفادة منها حين يتكلمون أو يكتبون، ويشكو المعلم من صعوبة هذه القواعد، وليس من الإنصاف أن نردها جميعاً إلى التلميذ الذي ينشد العربية، أو الأستاذ الذي يعلمها له، ففي النحو كما تعرضه كتبه التي تُدرّس صعوبة لا شك فيها وعسر لا ينبغي التهوين من أمره. (عبد العزيز، ٢٠١٠: ٢٠٩)

إن طرائق التدريس التي يتبعها المدرس في تدريس قواعد اللغة العربية تعتمد على التلقين والاستظهار وحفظ القوانين والقواعد والشواهد بعيدة عن التحليل والتفسير والتعلم الذاتي الذي يتطلب من الطالب بذل الجهود الكبيرة والنشاط اللغوي والاعتماد على النفس من اجل تنمية المهارات اللغوية ثم التوصل إلى القواعد وفهمها وتطبيق ذلك في حياتهم قراءة وكتابة. (غلوم، ١٩٨٢ :١١)

ولعل المشكلة الأوفر حظا في لغتنا العربية هي صعوبة الإعراب وعدم ضبط أواخر الكلمات التي تؤدي إلى المعنى المقصود تماما أو عدم فهمه، وبهذا يتبين أن النحو لم يكن بطبيعته ليحفظ أصولا وقواعداً، وإنما يهدي إلى الفهم السليم، كما أن النحو هو قانون تأليف الكلام وتقويم القلم واللسان وكذلك الاستماع والمحادثة.
(طعيمه ،٢٠٠٠ :٢٥)

وقد عقب على هذا الجواري بقوله أن الإعراب في الواقع أعسر ما في النحو وأصعبه وأكثره مشقة، فيه يتجلى التواء المسالك وتشعب الدروب، وبه تتصرف الألفاظ في معانيها التي تحتملها، ووجوهها التي تتحملها وبه يستدل على الجزء الأكبر من معنى التركيب. (الجواري ،١٩٨٤: ٢٥)

إن التطور الحاصل للغة العربية على مر العصور ودخول الكلمات غير العربية عليها (الفارسية، التركية، الإنكليزية.... الخ)، أدى إلى ظهور نظام التعريب في اللغة، وهذا سبب رئيس في جعل "الإعراب مظهرا من مظاهر صعوبة المادة النحوية لدى المتعلمين". (الميلاني، ٢٠١١: ٩)

ويرى طاهر أن كثرة الأبواب النحوية والمصطلحات الغريبة التي لا مسوغ لها كالتنازع والاشتقاق والاختصاص والإعراب التقديري تعد من صلب المشكلات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغة العربية وخصوصاً الإعراب. (طاهر، ٢٠١٠: ٣٢٩)

إن المتخصصين يضعون أسباباً كثيرة لهذه المشكلة، منها قلة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين قد يكونون غير مؤهلين لتدريس هذه اللغة، ويعزون ذلك إلى طريقة إعدادهم في الكليات المتخصصة. (سمك ،١٩٦١: ٤)، أو اختيار الموضوعات الجامدة، وقد يكون الطلبة سبب هذه المشكلة، فتدني مستواهم العلمي، وضعف متابعتهم للموضوعات المعطاة لهم جعل تلك المادة صعبة، فضلاً عن لقبول المركزي والتوزيع من غير الرغبة.

وقد أجمع المشتغلون بالدرس النحوي والقائمون على شؤون التعليم أن في النحو العربي والإعراب صعوبة وجفافاً يحول دون تعلمهما تعلماً سليماً، ورغم " المحاولات المستمرة لتيسير النحو وتذليل صعوباته إلا أنها لم تؤت ثمارها؛ لأنها غالبا ما تركزت على حفظ القواعد النحوية وأهملت جوانب مهمة من بينها طرائق التدريس".

(أبو عمرة،٢٠١٠: ٣)

وقد أكدتْ هنا؛ أن هناك صعوبات وإخفاقات لدى الطلبة في فهم الإعراب وخاصة فيما يتعلق في مشكلات اكتساب اللغة التي ذكرت منها: الجهل بالأسماء والأفعال، وعدم القدرة على بناء الجملة بناءً صحيحاً تُعَرف من خلاله مواقع الكلمات وعلاقتها ببعضها، وعدم القدرة على الضبط التشكيلي لأواخر الكلمات أو الضبط الهيكلي لمبانيها، وعدم الإفادة من دارسة القواعد، وتحكيمها في الاستماع والفهم والاستيعاب.

(هنا،١٩٨٨: ٢٨)

وقد أثبتت الدراسات السابقة مثل (دراسة هلال ١٩٨٧) و(دراسة السامرائي ،١٩٨٩) و(دراسة الجبوري، ١٩٩٥) و(دراسة الزوبعي، ٢٠٠٣) و(دراسة التميمي،٢٠٠٩) و (دراسة العرنوسي وحسن، ٢٠١١) أن هناك ضعفاً في الإعراب لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية إلى حدٍ ما. من هذا نتوصل إلى مدى تفاقم

هذه المشكلة وتفشيها، وهذا دليل صارخ على أن هذه المشكلة قد تناقلت مع الطلبة من المراحل السابقة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) وليس في مرحلة الجامعة فحسب.

إن المضي بإتباع الطرائق التقليدية في التدريس أدى إلى تدنٍ واضح في مستوى التفكير بشكل عام و مهارات الإعراب والتفكير العلمي بشكل خاص لدى الطلبة، وبهذا "فإن تنمية قدرات التفكير عند الطلبة يتطلب مزيدا من التخطيط القائم على التفكير بكل البدائل المتاحة لمزيد من الاستثمار والتطوير في شتى ميادين الحياة ولن يتوافر ذلك إلا باستخدام الطرائق التدريسية والاستراتيجيات المناسبة لاستثمار ما لدى الطلبة من طاقات كامنة، وان إتباع الطرائق ذات الطابع التقليدي من شأنه أن يؤثر سلباً على تنمية ومهارات تفكير الطلبة وقدراتهم، ثم تولد صعوبات الحلول لما يواجههم من المشاكل في المستقبل".(الزرنوقي،٢٠٠٧:٢)

لذا بات علم الإعراب يشكل عند الكثيرين عقدة تحول بينهم وبين تعلمه، بل تحول بينهم وبين تعلم اللغة العربية إجمالاً، فكم يسمع التربويون من هؤلاء شكواهم الملحة من وضع الحركات في أواخر الكلمات كأنما يتمنون أنها لم توجد أصلاً أو أن يمكنهم الاستغناء عنها وترك الكلام من دونها. وهذه أمنية تجسد ضخامة المشكلة، وتجسد ضرورة البحث عن حل يقضي عليها تماما ويريح القارئ والمتعلم منها، ويجعل اللغة العربية قريبة المتناول من كل عربي، وإذا عرف المشكلة إنسان عاقل عارف بالعربية فسيقول أن الحل ليس في استئصال هذه الحركات الإعرابية، كما أن حل معالجة الأمراض ليس في استئصال الأعضاء المريضة إلا عند الضرورة القصوى التي يمكن فيها ذلك، إنما حل مشكلة الإعراب هو في معرفة أثره وأهميته في اللغة العربية، وفي بيان سهولة تعلمه، كما أن حل مشكلات الأمراض هو في معرفة أهمية تلك الأعضاء المريضة وآثارها ومداواتها، وفي معرفة خطورة استئصالها عند الإمكان، وكانت هذه المشكلة دافعاً كبيراً للباحث للبحث في هذا المجال و إيجاد حلولٍ له، لذا عمل الباحث استبيان مفتوح ومقابلات مع المتخصصين في مجال اللغة والنحو ومهنيين في ميدان التربية والتعليم للكشف عن جميع مفاصل هذه المشكلة وإبعادها ولأضع يدي على ذلك

الجرح ومعرفة مدى حجمه وعمقه ومسبباته، كان النتيجة أن نسبة كبيرة جداً من خبراء اللغة والنحو ومدرسي اللغة العربية قد أكدوا أن هناك مشكلة ضعف في مهارات الإعراب لدى طلبتهم ، وقد أعربوا عن مدى استيائهم من هذه الحالة وتفاقمها.

ونظراً إلى ما اطلع عليه الباحث من أدبيات وبحوث وآراء خبراء متخصصين ومهنيين من ذوي المراس في هذا المجال؛ يرى الباحث أن مشكلة الإعراب بصورة خاصة والنحو بصورة عامة تكمن في الأتي.

١. ضعف الملكة اللغوية للطلبة وقلة اطلاعهم على الأدب العربي؛ لان الطالب الذي يملك قدرة لغوية وأذنُ موسيقية باستطاعته إن يعرب أي جملة حسب المعنى ولا يحتاج لأي قاعدة إعرابية.
٢. تهيب الطلبة من الإعراب؛ لأنهم لا يدرون كيف يبدؤون بداية صحيحة، وجهلهم لأبسط أركان الإعراب السليم.
٣. إنهم لا يعرفون في كل مرحلة وعند كل خطوه في الإعراب، اختيارات محدده يستعرضونها في أذهانهم، ويختارون أصوبها، فشتان بين من سيبحث في احتمالين أو ثلاثة ومن سيقف عاجزا أمام النحو الواسع.
٤. غياب الآليات التي من خلالها تفهم قواعد الإعراب، على سبيل مثل آلية فهم الحال بأنه يقع جواب (كيف).
٥. تشعب مفاهيم الإعراب وتشابكها وتقاربها من حيث المعنى والدلالة مثل (الحال، التمييز، الصفة) إلى ما غير ذلك.
٦. عدم توافر نظام صور وخرائط تخطيطية توضيحيه لتبسيط قواعد الإعراب بالمنهج المقرر.
٧. قلة بناء البرامج الميسرة للإعراب.
٨. تجاهل اغلب مدرسي اللغة العربية الإعراب المفصل للجملة المطروحة في أثناء الدرس أو يكتفون بإعراب الكلمة التي تخص الموضوع فقط، مما يترتب على ذلك فقدان الطالب لما اكتسبه من معرفة مسبقة بقواعد الإعراب.
٩. قلة التمرينات التي تنمي مهارات الإعراب بالمنهج المقرر، وخصوصاً موضوعات الأساليب اللغوية والصرفية.

١٠. لقد نسي طلبتنا أو ربما لم ينمى إلى علمهم أن الإعراب له وظيفة مهمة وأساسية في حياتنا ألا وهي فهم المعنى، وأن العملية ليست عملية تلقين بحتة يفرضها بعض المعلمين إلى الطلبة فتؤدي إلى النفور من اللغة لما يحويه التلقين من صعوبة في الفهم وإدراك الهدف. الإعراب أسمى من ذلك بكثير.

١١. الخطاب التربوي خطاب غير مجدي لأنه لا يتعدى حدود المعرفة.

١٢. عدم استخدام آليات فاعلة لضبط السلوك وإعادة بنائه وتوجيهه نحو الهدف التربوي المنشود.

١٣. مصادرة جمالية اللغة العربية في المناهج؛ إذ جردوها من كل شيء جميل حتى جعلوا منها كتلة من القواعد الصماء لا تتنفس ولا تبعث الحياة في نفس المتعلم.

١٤. خلو كليات التربية من مواد التفكير، والنجاح، والقيادة، والتعامل، وما يترتب على هذا التدريس السطحي للمفاهيم والعلاقات بين الأبواب النحوية والإعرابية و.....الخ.

١٥. اضمحلال مهارات التفكير العلمي بالمنهج الدراسي، بحيث أن كثيراً من الطلبة يعجزون عن تقديم أدلة وشواهد تتعدى الفهم السطحي للمفاهيم والعلاقات النحوية.

١٦. مرور العملية التربوية بوزارتي التربية والتعليم العالي باتت حجر عثرة أمام التنسيق الحقيقي في المناهج التي يدرسها طلبة كلية التربية قسم اللغة العربية، وما يطلب منه تدريسه بالمدارس.

١٧. غياب نظام الكفاية؛ فالبيئة المدرسية لا تصلح للتدريس، واضمحلال ابسط مقومات العملية التربوية، فالبيئة في اغلب مدارسنا لا تلبية حاجات المنهج ولا تسعف أهدافه.

لذا تكمن مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الآتي؟: " هل هناك أثر لتوظيف المنظم المعرفي التخطيطي في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ ".

ثانياً: أهمية البحث:

إن اللغة العربية بمثابة الروح لهذه الأمة؛ فهي أداتها للتفاهم، ووسيلتها للاتصال والتواصل، ولسان حالها، فلا قوام للشخصية العربية عامة وللشخصية الإسلامية خاصة إلا باللغة العربية، التي يحقّ لها أن تتيه وترفل في ثياب الفخر والعزة على أخواتها الساميات، إذ اصطفاها الله عزَ وجلَ، لتكون لغة القرآن الكريم قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾[1] تبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنها أداة التعلم والتعليم ، فهي الوسيلة الرئيسة في تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها مما يؤدي إلى تكوين علاقة ايجابية متطورة بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل لدى الطلبة ، وإذا كان هذا الحكم ينطبق على اللغة فانه ينطبق تمام الانطباق على اللغة العربية ، وتعد لغتنا العربية إحدى اللغات العالمية على أي مقياس يتخذه الإنسان ، فان أراد كثرة المتحدثين ،فالعربية اللسان القومي لما يزيد على مائتي مليون عربي ، وهي اللسان المقدس لأضعاف ذلك العدد من المسلمين وان قاسها على التاريخ وجدها رسخت قرابة ستة عشر قرناً نعرفها وقروناً لا نعرفها، فوجدوها أصدرت أدبا قيماً وثقافة عالية أسهمت في التقدم الحضاري الإنساني . (القيسي، ٢٠١١: ١١)

ويعد علم النحو من ابرز علوم العربية ؛فهو الموصل إلى النطق الصائب، المقوم للحن اللسان المصوب لخطأ القلم ، والوسيلة لامتلاك مهارات اللغة العربية ؛ وقد أشار إلى أهمية النحو عدد من العلماء القدماء والباحثين المعاصرين ، ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة ، إذ يقول :" أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو، والبيان، والأدب، وان الأهم المقدم منها هو النحو إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل، والمفعول ، والمبتدأ والخبر ، ولولاه لجهل أصل الإفادة ، إن علم النحو أهم من اللغة ، إذ في جهلة الإخلال بالفهم جملة ،وليست اللغة كذلك "

(ابن خلدون، ١٩٨١: ٥٤٥)

---

(١) الشعراء، ١٩٢-١٩٥

ويصف فراج أهمية النحو بالنسبة لفروع العربية بقوله: " يقف النحو في المقدمة، فهو سياج العربية، وحارس مسيرتها وأساسها إن لم يكن هو العربية كلها، ولذلك عندما وضع أبو الأسود الدؤلي أبوابا منه قالوا: وضع للناس العربية ". (فراج، ١٤١٨ هـ: ٢٠٤)

وتأتي أهمية القواعد النحوية من أهمية اللغة ذاتها فهي من فروع اللغة العربية المهمة ،إن لم تكن الرئيسة ، لأنها متصلة ببناء الجملة السليمة ، وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة ،إذ إن فهم اللغة يحتاج إلى فهم قواعدها التي تحكم نظامها وتعطيها الصيغة التي تؤيد بها المعنى المقصود ،إذ هي أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير ومنها ينطلق المتعلمون إلى بقية فنون الكلام وفروعه و بها يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة و تتكون لهم بوساطتها رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتحليل أصولاً والاستنتاج تحقيقاً ،إذ يتوافر لهم بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها و التعبير عنها والانطلاق منها(اللبدي ،١٩٩٩: ٢٥٥)

إما الإعراب فانه جزء أساس في بناء اللغة العربية ، لا تكتمل إلا به ، ولا تكتب عروبتها إلا بصحته وسلامته ، وهو ميزتها الكبرى ، وامتيازها الذي ظل إلى يومنا هذا بفضل الإسلام وكتابه الخالد ، وهو عماد النحو ، وشيء مهم فيه وأول ما يوليه دارس العربية وجهته ، ويصب عليه عنايته (الجواري ، ١٩٩٢ : ١٤)؛ لأنه ابرز الظواهر العربية (السامرائي ، ١٩٨٧، ج ١ :٢١) ، وتتجلى أهميته في : الإبانة عن المعاني قال ابن فارس : من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا صدر من مصدر ولا نعت من تأكيد (ابن فارس ،١٩٦٣: ٧٧)[١]

ويرى ابن قتيبة (ت٢٧٦هـ) أن "الإعراب جعله الله وشياً لكلام اللغة العربية وحليتةً لنظامها وفارقاً في بعض الأحول بين الكلاميين المتكافئين والمعنيين المختلطين كالفاعل والمفعول ولا يفرق بينهما أذا تساوى حالاهما في إمكان الفعل إن يكون لكل واحد منهما إلاّ بالإعراب". (ابن قتيبة، ١٩٤٥ :١١)

---

(١) ينظر (السيوطي،١٩٤٠، ج١ :٣٢٧)

إما الجرجاني (ت٤٧١هـ أو ٤٧٧هـ) فانه يعد " الألفاظ وهي عارية من الإعراب مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها وان الإغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها وانه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلامه ورجحانه حتى يعرض عليه والمقياس الذي لا يُعرف صحيحٌ من سقيمٍ حتّى يُرجَعَ إليه. ولا يُنكِرُ ذلك إلا مَن نَكر حِسَّه وإلا مَن غالطَ في الحقائقِ نَفْسَهُ ". (الجرجاني ،١٩٦٩ :٧٥)

ولما للإعراب من أهمية في الإبانة والدلالة على فهم النص نجد الرسول (صلى الله علية وعلى آلة وصحبة وسلم) يولي الإعراب أهمية ويأمرنا بتعلمه فقد روى عنه انه قال (أعربوا القران والتمسوا غرائبه فالله تعالى يحب إن يعرب)[١] (الثعالبي، د.ت: ج١ :١)؛ ومما روي أيضا قولاً أبي بكر وعمر (رضي الله عنهما)، تعلم إعراب القران أحب ألينا من تعلم حروفه. (الزجاجي، ١٩٥٩: ٩٦)

وصرحّ أبو بكر الزبيدي بأهمية الإعراب في العربية إذ هو البيان والإيضاح في الكلام فقال" ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان فدخل الناس فيه أفواجاً، واقبلوا إليه إقبالاً، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة، فغشى الفساد في اللغة العربية، واستبان منه في الإعراب الذي هو حليها والموضع لمعانيها". (الزبيدي، ١٩٧٣: ١١)

ويرى الباحث أنّه بالإعراب يتمكن الطلبة من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة ويكتسبون به رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتحليل أصولاً والاستنتاج تحقيقاً فيتوافر بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها والتعبير عنها والانطلاق منها.

لم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف ،بل تعدّاها إلى العناية بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة ،التي يمكن أن يكتسبها الفرد عن طريق المناهج المختلفة ،مما يساعده على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية ،لذلك تزايد العناية بتوجيه الجهود نحو تعليم عمليات التفكير ،لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة ،وإكسابه القدرة على حلِّ المشكلات ، بوصفهِ أحد الوسائل المهمة

(١) ينظر (مجمع زوائد الهيثمي ج١ :١١٤)

للوصول إلى هذه الغاية، لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة. (الجراح ،٢٠٠٤: ٢١)

ويؤكد المعرفيون أن دماغ الإنسان يحتوي على مهارات عقلية كبيرة وكامنة بإمكاننا تنميتها إذا ما حفز الدماغ بشكل متكامل، فهو مركز مهارات التفكير المختلفة لذا بات من الضروري تنمية تلك المهارات، خاصةً مهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لأنها إحدى المكونات الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة. (عبد الستار،٢٠١٠ :٣٤٣)

فالمدرسة بمناهجها الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة تركز على التحليل والمنطق والدقة المرتبطة بالنصف الأيسر، في حين تهمل مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ كالتخيل والتصور والنشاطات العملية والمرئية والتفكير الحر. (McGarthy,2001)

ويشير دي بونو De Bono إلى أن التعليم التقليدي لا يشجع على مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن بل ويثبتها أيضاً، إذ يكون على الطالب أن يستسلم للنظام التعليمي في حين يقفز من امتحان إلى امتحان يليه. (دي بونو، ١٩٩٥: ١٧)

وقد استدل (دي بونو De Bono) على أن الذات والتفكير متشابكان بصورة يصعب فصلهما إلا أن الذات تصبح قابلة للانفصال عن التفكير لغاية العاشرة من العمر ويصبح التفكير الجزء الكبير من الذات، والفرد هو في الواقع تفكيرهُ (دي بونو،٢٠٠١: ٥٢-٥٣). وأن الخبرات التي يمر بها الفرد تترك أثرها في ذاكرته فتؤثر في مفهوم الفرد لذاته. (أنس،١٩٩٩ :١٢١)، وأن الذات الإنسانية مساوية لتفكير الإنسان سوأ كان هذا التفكير موجهاً إلى إدراك الذات من الداخل أم موجهاً إلى إدراك ما في الطبيعة والمحيط من الخارج (علي، ١٩٨٨:٢٥). كما يرى (ماسلو Maslow) أن إحدى الخصائص البارزة لدى الفرد المحقق لذاته أن له قدرة هائلة لكي يكون مبتكرا ومبدعا.

(بيسكوف، ١٩٨٤: ٦٢)

إن من سمات التفكير المهمة، القدرة على الانفتاح العقلي، فالإنسان بحاجة إلى معرفة نفسه ومعرفة الآخرين وفهم أفكارهم، والانفتاح العقلي من الصفات الجيدة للإنسان المفكر ولكنه ليس ميلاً فطرياً، ولابد أن يُعلَّم الإنسان على الانفتاح العقلي ويدرب على التفكير ليتعرف الآخرين ويفهم مقاصدهم. (الحارثي، ١٩٩٩: ١١٩-١٢٠).

بالرغم من أن التفكير يمثل قضية معقدة، إلا أن الباحثين والمتخصصين قد اتفقوا على أن مهارات التفكير تمثل أدوات أساسية في التفكير الفعال حتى يكون الطالب ناجحاً في مدرسته أو مهنته أو في حياته فان ذلك يعتمد على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه مهارات معرفية أساسية مهمة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقويم والتجريب. ومع أن هذه المهارات فطرية متأصلة لدى الطلبة إلا أن الحاجة لتفعيلها وتدريبها وتطبيقها يجعل من الضروري التركيز عليها خلال عملية التدريس من جانب المعلمين. وفي ضوء أراء الباحثين والمنظرين في مجال التفكير ومهارته المختلفة مثل (باير Beyer، وديبونو Debone، وفيروستين، Feuerstein) فان التركيز على التدريس المنظم للمهارات في استخدام إجراءات متعددة ولفترة طويلة من الزمن تعّدُ فاعلاً في مساعدة الطلبة على مختلف القدرات من اجل تطوير كفاءاتهم المتعددة في تطبيق هذه المهارات وتنفيذها. (إبراهيم ،٢٠٠٩: ٥٥)

وتتضح أهمية مهارات التفكير العلمي في النحو العربي، إذ إنها نمط من أنماط التفكير الذي يتطلب من المتعلم جهدا ذهنيا، والمثابرة على الشك، والغموض المتضمن الموضوع، فضلاً عن تدريب المتعلم على الاستقلالية، وتوسيع معرفته لما تم اكتشافه من خلال القياس والاستقراء، وهو تفكير غني بالمفاهيم، ويستلزم هذا النمط من التفكير قدرة الطلاب على تنظيم ذواتهم، كما أنه يجعلهم مستكشفين للمعرفة باستمرار.

(Nagapan , Rajendran ،2001 :7)

ومن مهارات التفكير العلمي في النحو مهارة التحليل، وهي مهارة تتلو الاستقراء إلا أنها في الممارسة العملية قد تتداخل مع الاستقراء والتفسير، وهذا التداخل في النحو العربي ناتج طبيعي؛ لأن التحليل تنظيم رياضي لمعطيات الاستقراء، يفرز هذه المعطيات فرزا هرميا من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركب بتحويل المعطيات من عناصر متباينة في مجموعة كلية إلى صفات مشتركة في مجموعة جزئية.

(الملخ، حسن خميس، ٢٠٠٢: ١٠٧)

ومن مهارات التفكير العلمي في النحو مهارة التصنيف فيكاد يبدو في تقسيمات النحو جميعاً بدءا بأقسام الكلم إلى المعرب والمبني، والجامد والمشتق، والمجرد والمزيد والصحيح والمعتل، والمقصور والممدود، والمتعدي واللازم، إذ يتضح أنه لا يخلو باب

من أبواب النحو من تصنيف تستعمل فيه العلاقات الوفاقية في تكوين كل صنف على حدة، ثم تقوم العلاقات الخلافية بوظيفة التمييز والتفريق بين كل صنف وآخر، وهذه العلاقات بقسميها (الوفاقية، والخلافية) هي التي تحكم، تماسك النحو باعتباره صناعة مضبوطة. (حسان، تمام، ١٩٨٢: ٦٢)

يرى الباحث أن العناية بالتفكير العلمي ليس من مستحدثات العصر الحالي فقد حث القرآن الكريم على التفكير والتأمل والتدبر قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾[1] وقد تزايدت العناية بتنمية مهارات التفكير العلمي في القرن الحالي نظراً للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمي بالانفجار المعرفي. ويعد التفكير العلمي عاملاً أساسياً في توجيه المسيرة التربوية والمعرفية، وعنصراً جوهرياً في تقدمهما، ووسيلة رئيسة لفهم المستجدات التي تطرأ على التطور المعرفي، والتعامل مع المستجدات بكفاية وفاعلية. والتفكير العلمي هو الذي يقود التقدم فلا يمكن لمجتمع أن ينهض ما لم يتقدم الفكر لديه ويكون في وسعه توفير الأسس المنهجية لذلك. أن تعلم مهارات التفكير العلمي ضرورة من الضرورات التي يجب أن يراعيها المنهج المدرسي. ويعد تدريس التفكير العلمي بوصفه منهجاً مستقلاً من الأمور التي تؤدي إلي زيادة الأفكار الإبداعية لاسيما في مهارات النحو ولإعراب.

تسعى المجتمعات جميعاً على اختلاف مستوياتها إلى الأخذ بالأفكار التربوية الحديثة الداعية إلى توفير فرص التربية والتعليم لكل إنسان بهدف الرقي والتقدم، وهكذا يتواجد المتعلمون في المستويات الدراسية المختلفة بنسب كبيرة جدا على اختلاف قدراتهم وشخصياتهم ورغباتهم وأسلوب تربيتهم في أسرهم. (الفتلاوي،٢٠٠٥: ٥٥)

إنّ معرفة معلم اللغة العربية لأساليب التعليم والتدريب الحديثة له اثر بالغ الأهمية في تحقيق ما يهدف إليه تعليم أو تدريس فروع اللغة العربية المختلفة، وخاصة تعليم أو تدريس القراءة والقواعد النحوية ؛ وهذا يتطلب في الواقع أن يكون لمعلم اللغة العربية اثر

---

(١) آل عمران: ١٩٠ – ١٩١

رئيس في إيجاد الوعي اللغوي لمن يقع في مسؤوليته ، وخبراته السابقة، ومستوى معرفته باللغة العربية وفروعها، ومستوى إعداده لمهنة التعليم والتدريس؛ لان الكتاب التعليمي مهما بلغت درجة علميته، لا يمكن أن يحقق نجاحاً لعلمية التعليم، ما لم يكن هناك معلم كفوء معداً إعدادا مهنيا متكاملاً .(سلامي ،٢٠٠٣: ١٢).

يرى الدليمي إن صعوبة فروع العربية بصورة عامة والنحو والإعراب بصورة خاصة لا تكمن في القواعد أنفسها وإنما تعتمد أيضاً على طريقة التدريس، وكفاية المدرس فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب وهذا عمل صعب يقتضي شخصية خاصة تجمع غزارة المادة وهضمها وطرائق تقديمها فدرجة مهارة المدرس هي التي تحدد مدى فهم الطلبة لقواعد اللغة وإقبالهم عليها أو نفورهم منها. (الدليمي، ٢٠٠٤: ٤٦)

ويرى علوان وآخرون إن استخدام الطريقة المناسبة في تقديم المادة يساعد على نقل ما تتضمنه المادة من معرفة ومهارات وترجمتها بطريقة تكفل للطلبة التفاعل مع المادة والنشاطات المنهجية وتحقيق الأهداف التعليمة بكل سهولة ويسر. (علوان وآخرون، ١١٢:٢٠١١)[1]. وقد شهد القرن العشرون تقدما محسوسا في طرائق التدريس، إذ وضع علماء التربية وعلم النفس مبادئ أساسية في طرائق التدريس الحديثة وصولا إلى التربية المثلى، وتوصلوا إلى قناعة مفادها أن من الأفضل إن يصل الطلاب إلى الحقائق بأنفسهم وعلى المدرس توجيههم وإرشادهم إلى العمل المثمر بوساطة أساليب وطرائق تدريس مختلفة من خلال خلق الموقف التعليمي الملائم لها(الزبيدي ،٢٠١٠ :١٨٣).وان استخدام إستراتيجية تعليمية فاعلة تكسب الطلاب تعلما ذاتيا، وتسهم في إعدادهم للمستقبل، بحيث يصبحون قادرين على الحصول على المعلومات المناسبة وتقييمها وتطبيقها في المواقف العملية ، واستخدامها في صنع القرارات وإصدار الأحكام، وحل المشكلات. (السليتي،٢٠٠٦: ٦)

وتمثل المنظمات المعرفية التخطيطية وسيله مهمة في تدريس المفاهيم إذ تساعد الطلبة على استيعاب المفاهيم الصعبة وفهمها، كما أنها تساعد على فهم العلاقات بين المفاهيم من خلال تقديم المعلومة بشكل مرئي من عَبْرَ الحصص الصفية المعتادة،

(١) ينظر (زاير، عايز، ٢٠١١: ٣١٨)

وسواء كانت المنظمات التخطيطية مستخدمة لتتبع بناء نص بالكلمة أم لتوضيحاً لخصائص مفهوم ما (نوفل، ٢٠١٠:٢٢٤). وهي تساعد على تنمية التفكير الابتكاري والناقد عَبْرَ توظيف مهارات التفكير العليا في أثناء التخطيط والتصميم والتقييم، والقدرة على الفصل بين المعلومات المهمة والرئيسة والمعلومات الهامشية للدرس، وكذلك فإنها تسهل وتسرع عملية التعلم لدى الطلبة، ويعود ذلك إلى قدرتها على تلخيص المادة العلمية للطلبة في شكل مبسط يمكن تذكرها وفهمها بعدما كانت تلك الملخصات تعطى لهم على شكل نقاط صعبة للتذكر والفهم ،كما تساعد الطلبة على عمل مخططات بسيطة وسهلة تسرع لهم استرجاع المعلومات،وهذا كله يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة ، الذي ينعكس في النهاية على زيادة التعلم لدى الطلاب ، ولا يقتصر دور المنظمات على التعليم والتعلم،بل يمكن استخدامه في عملية التقويم أيضا، لتميزها بخصائص متعددة مثل المرونة، والفعالية، والبصرية.

(امبو سعيدي، العريمي، ٢٠٠٨:٥٢)

فضلاً عن ذلك تعد الخرائط المعرفية وسيلة مهمة ومفيدة للتعلم، فبالإضافة إلى أنها تساعد المتعلمين على التعلم، فإنها تستعمل بفاعلية لتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير، هذا بالإضافة إلى أنها أداة فعالة في مساعدة المتعلمين منخفضي التحصيل حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب.(Holzman. S, 2004:24)

وتعد المنظمات المعرفية التخطيطية " من الأساليب الحديثة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة التي عرفت بأنها أدوات تدريس بصرية تهدف إلى رعاية وتشجيع التعليم مدى الحياة حيث أنها تهتم بتنمية مهارات التفكير العلمي المختلفة لدى الطلبة. (Hyaral ,1994 :156)

استعمل المنظمات المعرفية التخطيطية ليس فقط في تقديم عرض وعلاقات المحتوى في نقاط محددة فحسب؛ إنما تستعمل ايضاً في إبراز عملية التفكير وأنوع الاستدلال، بالإضافة إلى أن المنظمات التخطيطية تستعمل أنواع مختلفة من النماذج البصرية التي تقدم العمليات العقلية والعلاقات بين المعلومات مثل (التتابع، الاستدلال، السبب والنتيجة، استدلال الجزء، تصنيف المعلومات) وعليه فان المنظمات المعرفية تعمل على التكامل المعرفة للعمليات العقلية الأساسية. (صادق،٢٠٠٨ :٨٧)

يرى الباحث أن المنظمات المعرفية إحدى التطبيقات التربوية المفيدة من نظرية "التعلم ذي المعنى" التي قدمها اوزوبل عام (١٩٧٨م) في الكتاب الذي اشترك في تأليفه مع آخرين، والذي كان بعنوان "علم النفس التربوي" وتركز هذه النظرية على أن التعلم يحدث عندما تتفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة القديمة، ويحدث تغيير في شكل المعرفة الجديدة، ولا يحدث تعلم بدون استعداد واسترجاع المعلومات السابقة بعيدة المدى وربطها بالمعلومات الجديدة وهذا شرط التعلم على وفق نظرية اوزوبل والمنظمات المعرفية.

في ضوء ما سبق يرى الباحث، أن المتفحص للعلاقة الوثيقة بين مهارات التفكير العلمي ومهارات الإعراب والمنظمات المعرفية التخطيطية يدرك أنه يمكن امتلاك ناصيتها، بالاقتناع باستبدال الممارسات السطحية غير المتعمقة، بالممارسات القائمة على التحليل وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الجملة، والنقد، والتقويم، وتوجيه التفكير فيما يدرسه الطلبة، بحيث تساهم تلك الخطوات في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي، هذا ما ستتحقق فيه الدراسة الحالية.

تتمثل أهمية البحث بالآتي:

١ـ تعد هذه الدارسة الأولى (على حد علم الباحث) فيما يتعلق بتوظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ويأمل الباحث أن يكون هذه السفر لبنة قوية ونقطة انطلاق لمعرفة فاعلية توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢ـ يفيد من هذه الدراسة مدرسيين اللغة العربية في المدارس بمراحلها المختلفة، إذ قد تضع بين أيديهم برنامجاً لتنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى الطلبة.

٣ـ يفيد من هذه الدراسة مطورو المناهج والمشرفون في تفعيل طرائق وأساليب مختلفة لتنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي.

٤ـ يفيد من هذه الدراسة الباحثون الآخرون من خلال استخدام أدوات الدراسة ونتائجها.

ثالثاً: أهداف البحث وفرضياته:

يهدف الباحث من هذه الدراسة إلى تحقيق الاتي:

١. توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٢. معرفة إثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

للإجابة عن أسئلة البحث صاغ الباحث الفروض الآتية:

١. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب.
٢. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي.
٣. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب.
٤. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة المنظمات المعرفية التخطيطية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي.
٥. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب.
٦. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي.

رابعا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي: -

١-الحدود الزمنية:

الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤.

٢-الحدود المكانية:

المدارس الإعدادية والثانوية الصباحية في محافظة ديالى.

٣-الحدود البشرية:

طلبة الصف الخامس الأدبي في الثانويات والإعداديات الصباحية في محافظة ديالى.

٤-الحدود العلمية:

أ-كتاب (قواعد اللغة العربية) للصف الخامس الأدبي، ط٥، العراق، وزارة التربية،١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

ب-الموضوعات النحوية التي سيتم تدريسها في التجربة هي (الضمائر، اسم المرة والهيئة، المصدر الميمي، إذا، إذْ، أي الاستفهامية، أيّ الشرطية، أيّ الموصولة)

خامساً: تحديد المصطلحات:

الأثر: في اللغة:

" ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إنه بقاءُ الأَثر في الشيء. وَأَثَّر في الشيء: ترك فيهَ أثرا"(ابن منظور ،١٩٩٥: ج ٩ مادة (عرف)-٢٣٦).

اصطلاحا: -هو نتيجة الشيء وله معان: -

الأول: -يعني النتيجة هو الحاصل من الشيء.

الثاني: -العلامة وهي السمة الدالة على الشيء.

ثالثاً: -بمعنى الخبرة وهو المسمى بالحكم عند الفقهاء.

رابعاً: –ما يترتب على الشيء المتحقق بالفعل. (صليبا، ١٩٦٠: ٣٧)

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الفارق الدال إحصائياً بين مستوى درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة)، الذي يمكن قياسه باستخدام المعالجات الإحصائية.

التوظيف: لغةً:

عرفه ابن منظور بأنه " وظفه توظيفاً: ألزمها إياه وقد وظفت له توظيفاً على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتابِ الله عز وجل ". (ابن منظور، ١٩٩٥ :٩٤٩)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

- **رزوق** بأنه " مذهب يقول بضرورة النظر إلى الأحداث العقلية من زاوية كونها عمليات (وظائف) يؤديها الكائن الحي من اجل تحقيق التكيف وفقاً للبيئة والمحيط وتقوم الوظيفة مقام الأساس السيكولوجي في الفلسفة البرجماتية ".

(رزوق، ١٩٧٧: ٣٣٤)

- **جوليت:** "بأنه التكيف الشكلي التام والإهمال التدرجي لكل الأشياء غير الضرورية التي لا تملك أي صلة بعملية التوظيف وبالتالي سوف نصل إلى نتائج ملائمة للهدف". (النجار، ٢٠٠٤ :١١)

التعريف الإجرائي:

هو اعتماد الباحث على استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية بطريقة علمية منظمة ومخططة مسبقاً بحيث تنمي مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) لمادة قواعد اللغة العربية.

المنظمات التخطيطية:(Graphic Organizers) عرفها كل من:

- **كلارك:** بأنها " ملخصات بصرية لمحتوى المادة التي يدرسها الطالب تعرض في أثناء التدريس لربط معلومات الطالب الجديدة بمعلوماته السابقة". (امبو سعيدي، عوض،٢٠٠٤: ١٢٤)
- **مارتن:** بأنها شبكات مخططة أو رسوم توضيحية، تستخدم في إظهار العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية، لذا فهي عبارة عن توضيحات بصرية للأفكار الرئيسة والعلاقات الهرمية الموجودة بين الأفكار كما تستخدم في إظهار تتابع العمليات المختلفة. (الحربي،٢٠١٠: ١٤)
- **وليم وماري:** بأنها لغة بصرية تتكامل فيها مهارات التفكير وفنيات التخريط، مما يساعد على التأمل والتفكير المنظم وتكوين شبكة عصبية للتفكير فيما يدركه العقل ويبني باستمرار على ما أدركه.(William &Mary, 2006)

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: وسيلة تعلم تساعد على ترابط المحتوى التعليمي بمهارات التفكير من خلال تحويل مادة قواعد اللغة العربية المكتوبة إلى لغة بصرية مشتركة بين المعلم والمتعلم ، حيث تتكون من أدوات تدريس بصرية، لها أشكال متعددة وهي ثلاثة عشر منظماً تخطيطياً ترتبط كل منها بمهارة أو أكثر من مهارات التفكير، تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات من خلال إيجاد العلاقات والتصورات الذهنية بين أجزاء المادة العلمية المتعلمة مع ربط السابق منها باللاحق لتكوين وبناء المعرفة الجديدة وبنائها، مما يسهم في تحسين استيعاب مادة قواعد اللغة العربية، وتنمية مهارات الإعراب و التفكير العلمي عند طابة المجموعة التجريبية.

التنمية لغة:

عرفها ابن منظور (في مادة نمى) النماء الزيادة، نمى نميا ونماء زاد، وأنميت الشيء ونميته، جعلته نامياً، ونمى الشيء تنمياً: ارتفع. (ابن منظور، ١٩٩٥ :٣٥٧)

التنمية اصطلاحاً: عرفها كل من:

- **شحاتة والنجار**: بأنها رفع أداء الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، فالتنمية تتحدد بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد.

(شحاتة، النجار، ١٤٢٤هـ: ١٥٧)

- **عارف:** بأنها "عملية إحداث مجموعة من التغيرات الجذرية في مجتمع معين؛ بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل أفرادها". (عارف، ٢٠٠٨: ٢)

التعريف الإجرائي:

يعرّفها الباحث: بأنها تعنى رفع مستوى قدرة طلبة الصف الخامس الأدبي في مهارات الإعراب والتفكير العلمي، عبر تعريف الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المهارة اصطلاحاً: عرفها كل من:

- **المصري** بأنها " القدرة على فعل الشيء المتقن بدراية وخبرة في حدود التكاليف المناسبة. (المصري،٢٠٠٦: ٩)
- **شقير وحلس:** بأنها" الأداء السهل الدقيق القائم على فهم ما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف". (شقير وحلس، ٢٠٠٩: ١٤)
- **مشتهى:** " السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع الاقتصاد في الوقت المبذول وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً والوقت والجهد والمال".

(مشتهى، ٢٠١٠:١٠)

- **زيتون:** " بأن يتم تقييم الأداء المهاري عادة بكل من معياري الدقة في القيام به، والسرعة، والإنجاز معاً. (زيتون، ٢٠١٠:١٢٤)
- **أبو نحل:** بأنها " القدرة على القيام بعمل معين بمستوى من الإتقان والجهد ودقة العمل" والممارسة والسلوك الجيد في سرعة ويسر وجودة. (أبو نحل، ٢٠١٠: ٩)

التعريف الإجرائي:

ويعرفها الباحث إجرائياً؛ بأنها عمليات حس حركية متمثلة بالسرعة والدقة والمرونة وعمليات ذهنية منظمة قائمة على التحليل والتصنيف والتفريق والتعليل وافتراض الفروض وإصدار الإحكام، تساعد مكتسبها السرعة والدقة والإتقان في اكتساب المعارف.

الإعراب اصطلاحاً: عرفها كل من:

- **البوجي بأنه:** " تأثر الكلمة داخل الجملة بفعل ما قبلها، وتأخذ حركة معينة سواء بالفتحة أو الضمة أو الكسرة أو غير ذلك ". (البوجي، ٢٠٠١: ٦)
- **أبو سليمان:** " بأنه هذه العلامة التي تعتري الحرف الأخير من الكلمة وتتغير بتغير مواضع الكلمة، وهي ذات قيم تميزية، حيث يختص كل موقع من مواقعها بعلامة معينة تدل على معنى خاص به عن غيره". (أبو سليمان، ٢٠٠٣ :١٢٦)
- **بلطة جي:** بأنه تغير الأثر في أخر الكلمة التي لها محل حسب تغير العامل (بلطة جي، ٢٠٠٢: ٣٤)

ويعرف الباحث مهارات الإعراب إجرائياً: بأنها تمكن الطلبة من ضبط اللفظ بالشكل ضبطاً صحيحاً بناءً على معرفة الحكم الذي يفرضه تغير موقعه النحوي من الجملة، من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقة العضوية للفظ بغيره من الألفاظ التي ترتبط معه في المعنى، وفى تشكيل بناء الجملة بسرعة وإتقان.

التفكير العلمي اصطلاحاً: عرفه كل من:

- **قطامي** "بأنه النشاط المنطوي على اختبار كل ما يحدث إمامنا أو يجذب انتباهنا بغض النظر عن النتائج والمحتوى المحدد". (قطامي ،١٩٩٠ :١١٣)
- **دي بونو** "بأنه مهارة ذهنية يمكن إن تتحسس بالتدريب والمراس والتعلم، ويتم ذلك بإعداد المواقف وتنظيم الخبرات المناسبة بحيث تكسب الفرد المتعلم المعارف والمعلومات التي تتفاعل في ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق مولدا منها معرفة جديدة". (دي بونو، ٢٠٠١ :٥٥)

- **جروان** " بأنه عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة وإيجاد الفروض غير المذكورة في النص او تقويم قوة الدليل والادعاء". (جروان،٢٠٠٢ :٤٥)
- **إبراهيم** " بأنه العملية التي يتم عن طريقه تشكيل التمثيل العقلي الجديد من خلال تجريد المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد، والاستدلال، والتخيل، وحل المشكلات. (إبراهيم ،٢٠٠٥ :٦)
- **أبو جادو** " بأنه تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، من خلال إجراءات التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى استنتاجات، وصنع القرارات". (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧: ٧٧)

التعريف الإجرائي:

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها: " القدرة على الأداء الفكري الفعال لحل المشكلات وإيجاد العلاقات بين المتغيرات وتحديدها واستخدام الخبرات السابقة لدى المتعلمين (عينة البحث) ".

المرحلة الإعدادية:

اعتمدت الباحث تعريف وزارة التربية في تعريف المرحلة الإعدادية: مؤسسة تربوية تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة، ومهمة هذه المؤسسات هو تمكين الطلبة من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتؤهلهم في الدخول إلى الجامعة.

(وزارة التربية، ١٩٨١: ٤٠)

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

- **المحور الأول: الخلفية النظرية**
- **المحور الثاني: المنظمات المعرفية التخطيطية**
- **المحور الثالث: الإعراب ومهاراته**
- **المحور الرابع: التفكير العلمي ومهاراته**
- **المحور الخامس: دراسات سابقة**

الفصل الثاني
خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: الخلفية النظرية

أولاً: الأصول الفلسفية التي تستند إليها المنظمات المعرفية التخطيطية:

تعد المنظمات المعرفية التخطيطية من الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها في مساعدة المتعلمين على تنظيم بنائهم المعرفي. ويقصد بالبناء المعرفي العلاقة التي تجمع المفاهيم في الذاكرة. (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ٤٤١)[١]. وتعتبر المنظمات التخطيطية امتداداً النظرية البناء المعرفي وتطبيقاً لنظرية اوزوبل في التعلم ذي المعنى التي تؤكد على ذلك النوع من التعلم الذي تبقى فيه المعلومة لأطول فترة زمنية ممكنة.
(عبد الباري، ٢٠١٠ :٢٨٩)[٢]

نظرية النمو المعرفي (بياجية):

يرى عالم النفس السويسري جان بياجية أن الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون استخدام حواسه ولكن لا يمكن أن تكون هي الوحدة المسؤولة عن تنسيق المعلومات داخل العقل بل أن الإنسان لديه قدرات معينة تعطي معنى ونظاماً لما يستقبله من مثيرات فالعقل البشري لا يقبل مجرد تسجيل معلومات بعيدة عن الترابط مثلما يمكن أن يحدث على صفحة بيضاء سالبة بل يصر على إعطاء العالم المحيط به صورة مؤثرة في التعليم.
(عيسى، ١٩٨٠: ٩- ١٠)

يعرف بياجيه النمو المعرفي بأنه تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية الثابتة من المراحل وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الطفل أقدر على

---

(١) ينظر (امبو سعيدي ، ٢٠٠٠: ٢٢)

(٢) ينظر (culbert, 1998: 12)

تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات. (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦ :١٩٦)

الأساس البيولوجي لنظرية البناء المعرفي:

إن الأسئلة التي تخطر ببال الإنسان عندما يحاول دراسة أشياء جديدة عليه تتلون بالاتجاهـــــات والمعلومات التي تكون الخلفية الثقافية عنده. ولأن دراسة بياجيه السابقة كـانت في العلوم الطبيعية فإنه عندما بدأ دراسة الأطفـال تواردت في ذهنه الأسـئلة التي كانت تخطر على باله في دراسة الإحياء. ومن ثم بدأ بياجيه بالسؤالين الآتيين عند بحثه في النمو الإنســـــاني، فكان السؤال الأول مختص بالتكيف و"ميكانزماته"[١]. والسؤال الثاني محاولة للتوصل إلى طريقة لتصنيف أو تنظيم مراحل التكيف المتطورة عند الأطفـال، أي أنه قام بتطبيق النشـوء الارتقائي للأنـواع على التطور أو النمو عند الفرد وأن التغير الذي يحدث للعقل البشري يمكن أن يقارن بما يحدث من تغير للبيضة التي تتحول إلى يرقه، ثم إلى فراشه وكـــل مرحلة تختلف عن سابقتها ليس في الدرجة وإنما نوعياً أيضاً. (واردزورث، ١٩٩٠ :١٩)

المصطلحات الرئيسة في نظرية بياجيه:

أولا-الذكاء Intelligence

يرى بياجيه أن الذكاء يسمح للكائن الحي أن يتصل إيجابيا ببيئته إذ أن كلا من البيئة والكائن الحي في تغير مستمر والتفاعل بين الاثنين يجب أن يتغير هو الأخر تغير مستمرا.أن النشاط العقلي يميل دائماً إلى خلق الظروف المثالية لبقاء الكائن الحي في حالة اتزان تحت الظروف القائمة، وأن الذكاء بوصفه نشاطا عقليا يتغير عندما ينضج الكائن الحي وعندما يكتسب خبرات جديدة في حياته. وبعبارة أخرى يرى بياجيه أن الذكاء هو"عملية تكيف." (الزيات، ١٩٩٥: ١٨٤)

---

(١) ميكانزماته: يعود هذا المصطلح في نشأته إلى سيجموند فرويد وتعني ألأليات ، جاءت هنا بمعنى أليات التكيف.

ثانيا-الاستراتيجيات: 'Strategies

عرف بياجيه الاستراتيجيات "بأنها القدرة الكامنة لدى الفرد وهي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين، البيئة، وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضوج الطفل وما يكتسبه من الخبرات"(الزيات، ١٩٩٥: ١٨٥) وتعتبر الاستراتيجيات في غاية الأهمية في نظرية بياجيه إذ يمكن عدّها عنصراً مهماً في البناء المعرفي للكائن الحي وتحدد الاستراتيجيات المتوفرة للكائن الحي كيفية استجابته للبيئة الطبيعية، والاستراتيجيات يمكن أن تعبر عن نفسها في السلوك الظاهري كما في حالة انعكاس مسك الأشياء ويمكن أن تبقى كامنة وبذلك تعادل التفكير.

ثالثا-الثوابت الوظيفية:Functional Invariants

يسمي بياجيه هذه الخصائص الثابتة بالثوابت الوظيفية ويقصد بها"الطريقة أو طريقة التعامل مع البيئة هذه الطريقة واحدة وثابتة سواء في مستوى التكيف البيولوجي أو مستوى التكيف العقلي، تتكيف الثوابت الوظيفية في ناحيتين رئيستين هما التنظيم والتكيف ويتضمن التكيف عمليتين هما التمثيل أو الاستيعاب والمواءمة أو الملائمة.(الشيخ، ١٩٩٠: ٢٠٦) فيما يأتي توضيح ذلك:

١-التكيف: Adaptation

أ-التمثيل: فهو الثابت الأول من الثوابت الوظيفية التي أشار إليها بياجيه ويتضمن التكيف لعمليتين هما التمثيل والمواءمة.

أ-التمثيل: Assimilation

يقول بياجيه "الذكاء هو تمثيل بالدرجة التي يستوعب فيها كل بيانات الخبرة المعنية في إطاره الخاص ومعنى هذا أن العقل يتمثل أو يستوعب الخبرات الجديدة عن طريق التغيير فيها بحيث تلاؤم البيئة التي تم تكوينها. ويرى الزيات أن "الاستجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد عملية تمثيل أو استيعاب، مثال على ذلك عندما يكتسب الطفل استراتيجية الرضاعة والرؤيا ومسك الأشياء "تكون بنيته المعرفية ممثلة في هذه الاستراتيجيات ومع تغير البنى المعرفية فإنه يمكن للطفل أن يتمثل المظاهر المختلفة للبيئة الطبيعية ". (الزيات، ١٩٩٥: ١٨٥)

وهكذا يمكن النظر إلى التمثيل على أنه عملية معرفية لوضع أحداث أو مثيرات جديدة في مخططات موجودة فعلاً. ولا يؤدي نظرياً إلى ارتقاء–تغير–المخططات، ولكنه يؤثر فيها، ويمكن للفرد أن يشبه المخطط بالبالون، والتمثيل بعملية إضافة هواء أكثر إلى البالون، فالبالون يكبر–نمو التمثيل –لكنه لا يغير شكله –الارتقاء –، فالتمثيل جزء من عملية يتكيف بها الفرد معرفياً، وينظم بها بيئته، إن عملية التمثيل تسمح بنمو المخططات وهذا لا يعني تغير أو ارتقاء المخططات. الواضح أنه إذا كان التمثيل العملية المعرفية الوحيدة فلن يكون هناك نمو عقلي أو معرفي، إذ إن الطفل سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بيئته المعرفية ولذا نلجأ إلى العملية الثانية وهي:
(كريم، ٢٠٠٨: ٥٦)

ب–المواءمة: Accommodation

هناك خبرات جديدة لم يمر الفرد بتمثيل لها من قبل لذ فالأبنية العقلية الحالية لابد أن تغير من نفسها لكي يمكن تقبل هذه الخبرات الجديدة. وهذه العملية هي عملية المواءمة أو الملائمة. ملائمة أو مواءمة الأبنية العقلية للخبرات الجديدة، وإذا كانت عملية التمثيل وظيفتها المحافظة على الوضع الراهن للبنية العقلية عن طريق تفسير المواقف الجديدة غير المألوفة في ضوء المعارف القديمة، فإن عملية المواءمة تعني تعديلا في بنية العقل ومعارفه عن العالم إذ يمكنه أن يستوعب الخبرات الجديدة ويقول بياجيه في ذلك: ليس ثمة شك في أن الحياة العقلية عملية مواءمة أو ملائمة مع البيئة، فالتمثيل لا يمكن أن يكون نقيا، لأن الذكاء عن طريق استيعاب عناصر جديدة في الصورة العامة السابقة يعدل من هذه الصور لكي تكيف نفسها مع العناصر الجديدة (Piaget, 1970:7). وبمعنى آخر "فالمواءمة هي عملية خلق المخططات الجديدة، أو تحوير المخططات القديمة، وينجم عن كلا العمليتين تغير وارتقاء في البنى المعرفية(المخططات). وتعبر المواءمة عن الارتقاء (تغير نوعي)، ويعبر التمثيل عن نمو (تغير كمي)، وكلاهما يعبر عن تكيف فكري، وعن ارتقاء البنى الفكرية. (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٣٢٠) هاتان العمليتان معا التمثيل–والمواءمة تحدثان تكيف العقل مع البنية في الوقت المعين في أثناء عملية النمو، وبواسطتها يتم تعديل البنية العقلية بشكل مستمر لتصبح أكثر فأكثر تعقيدا، وهو ما يشكل جوهر النمو العقلي أو المعرفي عند الإنسان.

٢-التنظيم:Organization

الثابت الوظيفي الثاني الملازم لعملية التكيف العقلي الذي يظل موجوداً خلال مراحل النمو العقلي جميعها، وهو ما يسميه بياجيه التنظيم ويعرفه "بأنه الأبنية والتراكيب العقلية وان كانت تختلف من مرحلة لأخرى فإنّها تظل دائماً أبنية منظمة "(Piaget, 1970 :8-7) فالتنظيم إذن هو ميل مشترك في كل أشكال الحياة لان تتكامل الأبنية الفيزيقية"[١] والنفسية مع بعضها مكونة نظاما أو أبنية ذات مستوى أعلى، والتنظيم لا ينفصل عن التكيف فهما عمليتان متكاملتان ، فالتكيف يتعلق بعلاقات الكائن الحي بالبيئة الخارجية ويهدف إلى تحقيق التوازن في هذه العلاقات والتنظيم يختص بعلاقات الأعضاء والأبنية الداخلية ببعضها تكون كلاً متزناً كذلك.(كريم، ٢٠٠٨ : ١٢)

رابعا-الأبنية العقلية:Structures

عبارة عن تمثيلات داخلية لفئة من الأفعال أو أنماط الأداء المشابهة، فهي تسمح للمرء أن يفعل شيئاً داخل الذهن أي تجربة عقلية دون أن يلزم نفسه بالقيام بنشاط ظاهر أو صريح (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦ :٩٩). وبعبارة أخرى فإن الأبنية العقلية عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتتغير هذه الأبنية العقلية أثناء النمو الارتقائي للفرد، ومن ثم فإن شكل التوازن يختلف من مرحلة لأخرى، ويدخل في تكوين البنية المعرفية أو العقلية ما يسميه بياجيه بالصور الإجمالية أو المخططات ويمكن تعريفها في ابسط صورها بأنها" استجابة ثابتة لمثير معين، على أنها ليست استجابة ذرية بسيطة وإنما هي استجابة معقدة، تتضمن كلا من العمليات الحسية الحركية والعمليات العقلية المعرفية. (الشيخ، ١٩٩٠ :٢١٣)

وبمعنى آخر المخططات هي البنى المعرفية التي يتكيف بها الفرد أو الأفراد فكرياً وينظمون بها بيئاتهم، وهي بناء النمو المعرفي المتغيرة، لذا يجب أن يتاح لها النمو والارتقاء، فيمتلك الكبار مفاهيم مختلفة عن الأطفال، والعمليتان المسؤولتان عن هذا التغير هما التمثيل والمواءمة.

---

(١) الفيزيقية تعني الطبيعية أو العينية عكس النفسية، وجاءت هنا بمعنى الأبنية الجسدية للإنسان (البيولوجية).

خامسا –التوازن: Equilibration

التوازن هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله، أوهي عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي، تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب "مفهوم المقلوبية" [١] الذي يعد الخاصية الرئيسة التي تتسم بها البنى المعرفية العليا أو تساوي بين التمثيل .(أبو جادو، ٢٠٠٠ :١٠٥) [٢]

المسلمات التي تقوم عليها نظرية بياجيه في البناء المعرفي:

١. القدرة على القيام بعمليات تحويل المعلومات التي، تستقبل من البيئة وتتغير هذه العمليات بتغير السن، ويطلق عليها بياجيه مصطلح البنى أو الخطط العقلية لمعالجة المعلومات، وهذا هو تعريف الذكاء عند بياجيه.
٢. يحدث التطور أو النمو المعرفي من خلال الانتقال من مرحلة العمليات إلى مرحلة جديدة.
٣. التطور هو علاقة بين الخبرة والنضج (عبد الهادي، ٢٠٠٠: ١٨٦)

النظرة الحديثة إلى التعلم والتعليم على وفق نظرية البناء المعرفية:

١. ينظر إلى المعلم على انه القائد والموجه والمنظم للخبرات التعليمية والمسهل لعملية التعليم، فان دور المعلم يعتمد على النشاط والحيوية والإيجابية نحو التعلم.
٢. التركيز على نشاط المتعلم وتوجيه هذا النشاط نحو المزيد من التعلم.
٣. أهمية الدافعية للمتعلم والاستفادة من المثيرات الداخلية والخارجية اللازمة لزيادة تلك الدافعية نحو التعلم.
٤. تشجيع المتعلم على الاكتشاف ودراسة أساليب معالجة المشكلات اليومية.
٥. التركيز على المستويات العليا من التفكير والفهم القائم على التحليل والنقد بدلا من التركيز على الحفظ والتذكر.

---

(١) مفهوم المقلوبية: يقصد به قدرة الفرد على أن يستعيد الأحداث الحقيقية في صورة فكره، حيث يظهر الفرد قدرة على ادراك ثبات الكم أو المقدار.

(٢) ينظر (أبو جادو، ١٩٩٨: ٣٣٨)

٦. أهمية الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم في بناء الخبرات الجديدة وتنظيم التعلم.
٧. أهمية النشاطين الصفي وغير الصفي التي يكون المتعلم محوره الذي يساعد على رفع مستوى التعلم.
٨. أهمية المزاوجة بين التعلم الفردي والتعلم التعاوني.
٩. أهمية اكتساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة والتفكير التأملي بشكل خاص.
١٠. التركيز على الأساليب التي تشغل حماس المتعلمين وتستحثهم على بناء معارفهم بأنفسهم مثل أساليب التفكير الإبداعي المتمثلة في العصف الذهني.

(قطامي، ٢٠١٣: ٧٥٥)

نظرية اوزوبل:

يرى اوزوبل أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم أكثر شمولية وعمومية موضع القمة، ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم أقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة، وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية، تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولا إلى أقل شمولا وقد فرق اوزوبل في نظريته بين التعلم الاستظهاري والتعلم ذي معنى، فالتعلم الاستظهاري هو التعلم القائم على التذكر الحرفي للمعرفة بصورة أساسية بشكل قسري وعشوائي من دون إتاحة الفرصة للمتعلم لربط المعرفة الجديدة بالسابقة في بنيته المعرفية، بينما يرى أن التعلم ذا المعنى يؤدي إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

(إبراهيم، ٢٠٠٧: ج٥-٣٠٢٢)[١]

ويؤكد اوزوبل ضرورة عناية المعلم بالمعلومات التي يعرفها الطالب مسبقاً، ثم الابتداء من ذلك المستوى والعمل على ربط المعلومات الجديدة أو المواقف التعليمية بالمعلومات التي يعرفها الطالب، لأن المعلومات التي يملكها الطالب في بنيته المعرفية تعد الركيزة الأساس للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها (الشهراني، والسعيد، ٢٠٠٤: ١٢٨)

(١) ينظر (قطامي، ٢٠١٣: ٣٣٣ ـ٣٣٧)

ويعد التعلم ذا المعنى عملية إحداث علاقات بين البناء المعرفي للمتعلم والمعلومة الجديدة فعندما يمر الفرد في خبرة جديدة تضاف إلى البناء المعرفي للمتعلم، وبالتالي يعاد تنظيم التركيب المعرفي من جديد إما بتعديله أو بإلغائه ليتناسب مع المعرفة الجديدة وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد.

(الرواضية وآخرون، ٢٠١١: ١١٢)

ويفسر اوزوبل "عملية تمثل المفهوم بأنها عملية تعلم ذي معنى على أساس مبدأ الاحتواء، أي ربط المفهوم الجديد بالمفاهيم الموجودة مسبقا في البنية المعرفية عند الطالب بطريقة تعطي المفهوم الجديد معنى واضحاً، وتؤدي إلى تثبيته في ذهن الطالب، وكلما كانت البنية المعرفية السابقة واضحة ومحددة ومرتبطة بالموضوع المراد دراسته كانت عملية الاحتواء أفضل. (Ausubel ,1976: 26) [١]

ويؤكد اوزوبل أن الأشياء التي يقوم الطلبة بممارستها وتطبيقها ما هي إلا انعكاسات للبنية المعرفية للطالب، وقد تعمل الممارسة على تعديل هذه البنية المعرفية وتصحيحها، وقد افترض اوزوبل في هذا التعلم" أن المفهوم أو التطور الذهني للخبرة يكتسب معنى سيكولوجيا حقيقيا عندما يكون معادلاً لفكرة موجودة سلفاً في الذهن، وحتى يكون لأي منبه أو مفهوم معنى في خبرة الطالب ينبغي أن يكون هناك شيء يمكن معادلته في الذهن وسمى الشيء بالبنية المعرفية " (قطامي، وقطامي، ١٩٩٨: ٢٧٣)

افتراضات (اوزوبل) لتطوير التعلم:

١. تهيئة فرصة الاكتشاف وبخاصة الاكتشاف الموجه الذي يحاول فيه الطلبة إيجاد إجابات لأسئلة تدور في ذهنه أو عن أشياء موجودة في البيئة يستعملها أو يلاحظها.
٢. زيادة مخزون الطلبة من البنى المعرفية التي تزيد فهمه واستيعابه للأشياء، وربطها بما لديه من مفاهيم وعلاقات وخبرات وقضايا، وهذا يتم عن طريق تقديم مواد لفظية محددة ومنظمة وسهلة يستطيع الطلبة استعمالها أو فهمها ونقلها.

(١) ينظر (حمادات، ٢٠٠٩:٢١٤)

٣. إن عرض خبرات لفظية ذات معنى أمام الطلبة يسهل من استعماله للخبرات، ويسهل ربطها مع خبراته القديمة وإدماجها في بنيته المعرفية.

٤. يعد الطلبة عضواً مفكراً وحيوياً ونشطاً في بناء علاقات ومواقف بما يحقق من أهداف ويطور ما لديه من مخزون معرفي. (قطامي، وقطامي، ١٩٩٨: ٣٠٥ ـ ٣٠٦)

وقد حدد اوزوبل شرطين أساسين لحدوث التعلم ذو المعنى هما:

١-أن يكون الطالب مستعداً ذهنياً لمثل هذا النوع من التعلم، فإذا ما اجبر على تعلمه فسيلجأ إلى ترديد المعلومة حرفيا وبالتالي احتمالية نسيانها ستكون أكبر.

٢-أن تكون المعلومة ذات معنى بالنسبة إلى الطالب، ويتحقق هذا الشرط بتوافر عاملين رئيسين هما: أن تكون المعلومات مرتبة ترتيباً منطقياً غير عشوائي، وان تتاح الفرصة للطالب ليقوم بربطها ببنيته المعرفية بأسلوب غير قسري.

(امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ٤٤٦) [١]

ودمج اوزوبل بين نظرية برونر التي تعنى بتنظيم المادة الدراسية، ونظرية جانييه التي تهتم بالتعلم السابق وأثره في التعلم اللاحق. (قطامي، والروسان، ٢٠٠٥ :١٠) لتركز على تنظيم المادة الدراسية وعلى التعلم السابق.

وترى نظرية اوزوبل أن التدريس الفعال، هو ذلك الذي يحقق التعلم ذا المعنى لدى المتعلمين وليس مجرد تزويدهم بمعلومات ومعارف منفصلة ليس بينها إي ارتباط.

(الزغول، شنطاوي، ٢٠٠٤: ١٣)

الجزء التالي يتضمن المفاهيم والأفكار المهمة لنظرية اوزوبل، مشتملا على أنماط التعلم، والمفاهيم التي ارتبطت بنظريته وهي: التعلم ذو المعنى، والبنية المعرفية، والمنظمات المتقدمة، والتمايز التدريجي، والتوفيق التكاملي.

أ: أنماط التعلم عند اوزوبل

عمل اوزوبل على تطوير نظريته في التعلم إذ أصبحت تشتمل على نوعين من التعلم، هما التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف (الشهراني، والسعيد، ١٩٩٧: ١٢٢)، وذلك بحسب

(١) ينظر (الواتية، ٢٠٠٨: ١٢)

طرائق توفير المعلومات للمتعلم، ففي حالة التعلم بالاستقبال تقدم المادة الرئيسة المراد تعلمها للمتعلم في شكلها النهائي ولا يتضمن التعلم إي اكتشاف من المتعلم إذ إن المطلوب منه فقط هو استيعاب المادة وإدخالها في بنيته المعرفية بحيث يصبح من السهل استرجاعها مستقبلا .وفي التعلم بالاكتشاف لا يتم تقديم المادة للمتعلم، بل عليه أن يكتشفها قبل أن يستوعبها، فالمهمة التعليمية هي اكتشاف المادة، وبعد اكتمال تلك المرحلة يتم استيعابها وإدخالها في البنية المعرفية.(الخميس، ١٩٩٤: ١٦)[١]

والتعلم بالاستقبال يتم فيه عرض المحتوى الكلي للمعلومات بشكلها النهائي للمتعلم ولا يفرض على المتعلم إن يكتشفها. أي أن دور المتعلم لا يقوم بدور اكتشاف هذه المعلومات، وإنما يتمثل المادة التي تقدم له. (رزق، ١٩٨٨: ٢٠)

أما التعلم بالاكتشاف فان المتعلم يقوم بدور رئيس في اكتشاف المحتوى وبطريقة مستقلة ثم يقوم باستيعابها. إذ تتكامل المعلومات في بنيته المعرفية ويعاد تنظيمها أو تتحول لكي تساعد على تكوين بناء معرفي جديد أو بناء معرفي معدل لدى المتعلم.
(حيدر، ١٩٩٣: ٧٤)

وقد ركز اوزوبل على أسلوب التعلم بالاستقبال في الوقت نفسه الذي يرى أن التعلم بالاكتشاف مهم في مجال حل المشكلات ولكنه محدود الأهمية والقيمة في مجال التربية المدرسية. وفي هذه النقطة يختلف اوزوبل مع برونر ولكنه لا يرفض التعلم بالاكتشاف رفضاً قطعياً، بل يقبل منه ما يجري تحت إشراف المعلم وتوجيهه وهذا ما سماه اوزوبل الاكتشاف الموجه ويشير إلى أن التعلم بالاكتشاف الحر وغير الموجه يهدر الوقت والجهد.
(الحربي، ٢٠١٠: ١٠)

ويتفق سنكر مع وجهة نظر اوزوبل للتعلم الاكتشافي، ويرى أن التعلم الاكتشافي ليس تعلماً، لأنه يتضمن استجابات قائمة على المحاولة والخطأ، وقد يقضي الطلبة وقتاً طويلاً في حل مشكلة لا تتطلب من المعلم سوى دقائق معدودة ليشرحها. ويرى اوزوبل أن كلاً منهما يمكن أن يكون تعليماً ذا معنى إذا توافر الشرطان الآتيان.

---

(١) ينظر (Ausubel, 1963: 134)

١-أن يربط الطلبة المعلومات الجديدة المتعلمة ببنيته المعرفية ربطاً يدل على المعنى.
٢-أن تكون المادة الجديدة المتعلمة ممكنة المعنى. أي ترتبط بالبنية المعرفية للطلبة على أسس حقيقية وغير عشوائية. (عبد الغفار، ١٩٩٨: ٣٣٩ ـ ٣٤٠)

ب: التعلم ذو المعنى

كانت الفكرة الأساس في نظرية اوزوبل التعلم ذا المعنى الذي يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلاً في بنيته المعرفية، أي أن التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها، ولكنه يحدث عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية (عطيو، ٢٠٠٦ :٢٧٥)، وهذا ما أكده اوزوبل ، الذي يقترح أن يكون تعلم أي مادة منظمة، وأن تقدم المعلومات للطلبة بقدر معقول وفي خطوات متتالية ومبسطة لكي يسهل ربط المعلومات في البنية المعرفية للطلبة باعتبار ذلك من أهداف التعلم الفعال. (غليون، ٢٠٠٢: ١٨)

ولكي يتم التعلم ذو المعنى لابد من توافر ثلاثة شروط:

١-أن تكون المادة الجديدة المراد تعلمها لها معنى، لأن إذ من غير الممكن تعلم مادة تحتوي على معلومات تتصف بطبيعة غامضة مجزأة أو مشوشة وغير منظمة.
٢-أن يمتلك الطالب مفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع.
٣-أن يكون الطالب نشيطاً وفعالاً، بحيث يحاول ربط المعرفة الجديدة التي اكتسبها مع المعرفة السابقة التي يمتلكها لكي يصبح التعلم له معنى. (Novak, 1980: 283)

ج: البنية المعرفية

أعطى اوزوبل لمفهوم البنية المعرفية أهمية كبيرة، إذ أكد في العديد من كتاباته أن نجاح التعلم يرتكز على أن ما يمتلكه الطلبة من معلومات مختزنة في بنيته المعرفية ولكل طالب بنيته الخاصة التي تختلف عن الآخرين. (منصور، ١٩٩٨: ٢٨)

ويشير اوزوبل إلى ذلك بقوله إذا كان لي أن اختصر كل مبادئ علم النفس التربوي في مبدأ واحد، قلت أن أهم عامل يؤثر في التعلم هو مقدار ما يعرفه الطلبة من معرفة ثم نقوم بالتدريس تبعا لذلك. (Ausubel, 1978: 4)

وينظر اوزوبل للبنية المعرفية على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة، التي تميز المجال المعرفي للفرد، أو هي العامل الرئيس المؤثر في مبنى التعلم ومعناه والاحتفاظ به واسترجاعه. (Ausubel, 1978: 60)

د: المنظمات المتقدمة

تعد المنظمات المتقدمة من أهم ركائز نظرية اوزوبل المهمة، وأكثر مفاهيمها التي كانت ولا تزال مجال بحث ودراسة. (زيتون، ٢٠٠٠: ٢١٤)

فيعرفها اوزوبل بأنها معلومات وأفكار مركزة للمادة التي سيدرسها الطلبة، وتعطي في بداية الموقف التعليمي، وتكون على درجة عالية من التجريد والشمولية والعمومية والاتساع، تتجاوز حدود مهمة التعلم ذاتها. والهدف منها شرح مادة التعلم وإحداث التكامل والربط بين عناصرها من ناحية وما سبق تعلمه واكتسابه من ناحية أخرى فضلاً عن فائدتها في معاونة المتعلم على التميز بين المادة الجديدة للمتعلم وما سبق تعلمه من قبل. (Ausubel, 1978: 182 -183) [١]

والمنظمات المتقدمة عادة ما تحتوي على تقديم صيغة لفظية للمفهوم معتمدة في ذلك على عمر المتعلم وما يحتويه في بنيته المعرفية وكفاية المتعلم نفسه، لإعداد المنظم بالشكل المناسب. (عراقي، ١٩٩٩: ١٧)

هـ: التمايز التدريجي

يعد التمايز التدريجي أو التفاضل المتعاقب من مفاهيم نظرية اوزوبل المهمة، إذ يرى أنه يمكن تحليل أي فرع من فروع العلم إلى مفاهيم. وهو خطوة تلي خطوة تقديم المنظم المتقدم، ويقصد بها تقديم أفكار أكثر عمومية للمادة التعليمية، متبوعة بزيادة تدريجية من التفاصيل الدقيقة. بمعنى أن البنية المعرفية للفرد لا تبقى على حالتها ثابتة من دون تعديل أو تغيير، بل تتعرض لتعديلات بصورة مستمرة. وبالتالي فان المفاهيم التي هي أقل شمولاً تصبح أكثر شمولاً وتحتل موقعاً أعلى في التسلسل المعرفي. ويتم الاستدلال على حدوث تفاضل متعاقب عن طريق عدد المفاهيم المرتبة هرمياً، ومدى تعاقب أو تمايز هذه المفاهيم. (Novak, 1977: 157)

---

(١) ينظر (أبو جلالة، ١٩٩٩: ١٢)

و: التوفيق التكاملي:

يشير مبدأ التوفيق التكاملي إلى ضرورة ربط الأفكار الجديدة بمضمون التعلم السابق على نحو شعوري مدرك. أي يجب أن يكون المنهج منظماً بطريقة تسلسلية يهتم بربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق. وإذا نظم المنهج وقدم حسب مبدأ التمايز التدريجي البدء بالعموميات والانتقال التدريجي إلى الخصوصيات فسيتحقق مبدأ التوفيق التكاملي. وبهذا تكون ربط المفاهيم ممكنة وسهلة. ويتطلب هذا المبدأ أنَ يكون الطالب حاضر الذهن ويفكر بالمادة التعليمية على نحو نشط وفعال لملاحظة الاختلافات والتشابهات بين المادة الجديدة والمعلومات السابقة والوقوف واقع الارتباط الممكنة. (Joyce ,wail : 17)

ونالت التخطيطية عناية كبيرة من المعنيين باستراتيجيات التدريس، وطرائقه وأسهمت إسهاماً كبيراً في مواجهة التطور الهائل في المعارف كما ونوعاً، وساعدت على تمكين الطلبة من توسيع دائرة معارفه، وتنظيمها بشكل يوفر له فرصة التعامل الأكثر مع المعلومات الجديدة، فضلاً عن أن المنظمات التخطيطية أظهرت تطبيقات عديدة لنظرية اوزوبل في طرائق التدريس منها المنظمات المعرفية، والمنظمات الدلالية، وأسلوب المنظمات المتقدمة، والرسوم التخطيطية وغيرها. (عطية، ٢٠٠٨: ٢٣٧-٢٣٨)

أنواع التعلم ذي المعنى:

يصنف اوزوبل أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيباً هرمياً من الأدنى إلى الأعلى على النحو الآتي:

١. **التعلم التمثيلي:** هو الذي يظهر في تعلم معنى الرموز المنفصلة، ويعد من أكثر الأنشطة المعرفية أهمية عند الطلبة. (أبو حطب وآمال، ٢٠١٠: ٤١٣)

٢. **تعلم المفاهيم:** يميز اوزوبل بين مرحلتين في المفهوم:

المرحلة الأولى: هي تكوين المفهوم وهي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية (الفاصلة) لفئة المثيرات إذ لا يستطيع الطلبة تسمية المفهوم في هذه المرحلة على الرغم من انه قد تعلمه.

والمرحلة الثانية: تسمية المفهوم وهو نوع من التعلم التمثيلي إذ يتعلم الطلبة إن لفظة الكلمة تمثل المفهوم الذي اكتسبه في المرحلة الأولى وهنا تكتسب الكلمة خاصية المفهوم فيكون لها معنى دلالي. (اليماني، ٢٠٠٩: ٧٠)

٣. تعلم القضايا:

القضية هي في جوهرها قاعدة أو مبدأ أو قانون ومن أمثلتها في اللغة الجملة المفيدة وقد تشمل التعميم الذي يشير إلى صيغة تدل على علاقة بين مفهومين أو أكثر، ومثال ذلك الجملة المفيدة الآتية (يكتب الطالب الدرس) إلا أَنّ القضايا قد لا تكون في صورة تعميمات ومن ذلك جملة (لن يكتب الطالب الدرس) وفي كلتا الحالتين تكون مهمة التعلم أن يفهم الطلبة معنى الفكرة المركبة التي تعبر عنها الجملة من هنا تنشأ أهمية الإعراب الذي يشمل القواعد التي يستخدمها الناطقون باللغة في الربط بين الكلمات في جملة مفيدة، ويرى اوزوبل انه لكي يكون تعلم القضايا معتمداً على المعنى فان الجملة التي يحصل تعلمها يجب ربطها بالأفكار الراهنة عند الطلبة في بنيته المعرفية .(أبو حطب وآمال ، ٢٠١٠ : ٤١٦)

٤. التعلم بالتعرض (الشرح والتوضيح):

يرى اوزوبل أن التعلم القائم على المعنى ليست مهمة سهلة سواء بالنسبة للمتعلم الذي يجب أن يستوعب المادة الجديدة أو للمعلم، الذي عليه إن يختار وينظم ويعرض المحتوى ويصف اوزوبل العملية الناجمة عن ذلك بـ (التعلم بالتعرض) أو التعلم الاستقبالي وهو نوع من العرض الموجه توجيهاً منظماً ، فالتعلم بالتعرض أو التعلم الاستقبالي لا يؤدي إلى الحفظين الآلي والاستظهاري ولا يشجع على سلبية المتعلم ، وهذا يعتمد استعمال أسلوب التعليم الذي يعتمد التتابع الدقيق للخبرات التعليمية ودرجة الاتصال بين البنية المعرفية الراهنة ومادة التعلم الجديدة هي ما يجعل أسلوب التعليم فعالاً أو غير فعال سواء كان بالاكتشاف أو التعرض، وهكذا يتفاعل أسلوب تعليم الاكتشاف والتعرض مع طبيعة المادة المتعلمة ذات معنى أو غير ذات معنى لينتج عن ذلك أربعة أنواع من التعلم هي: (أبو حطب وآمال، ٢٠١٠: ٤١٦-٤١٧)

أ- **التعلم الاستقبالي ذو المعنى:**

وهي عملية تنظيم المعلومات بشكل منطقي وتقديمها للمتعلم بصورتها النهائية، فيقوم بربطها ودمجها في بنيته المعرفية. (الحيلة، ٢٠٠٣: ١٣٤)

ب- التعلم الاستقبالي الآلي:

يحدث هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المعلومات التي يجري إعدادها بطريقة منتظمة، مرتبة، تامة، فيقوم المتعلم بحفظ هذه المادة كما هي من دون التأمل فيها، أو إدماجها بما لديه من رصيد معرفي أو خبرات سابقة، ولذلك يصعب عليه استرجاعها في المستقبل، ويحدث هذا عندما يقوم المتعلم بحفظ المادة التعليمية من دون أن يربطها في بنيته المعرفية، وقد يستوعب المتعلم المعلومات التي تعرض عليه بطريقة تعسفية مثل حفظ مقاطع شعرية لا معنى لها. (حمادات، ٢٠٠٩: ٢١٠) [١]

ت- التعلم الاكتشافي ذو المعنى:

يحدث هذا النوع من التعلم عندما يطلب من المتعلم اكتشاف المعلومات الأساسية للمادة المتعلمة، ومن ثم العمل على ربطها بطريقة منظمة بالبنية المعرفية.

(عبد الرحمن والصافي، ٢٠٠٦: ١٧٢)

ثم يقوم بربط خبراته الجديدة المستخلصة من هذه الأفكار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية. (الشرقاوي، ١٩٩١: ١٨٩)

ث- التعلم الاكتشافي الآلي:

يحدث هذا النوع من التعلم عند قيام المتعلم باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً، ومن ثم قيامه بحفظها عن ظهر قلب من دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

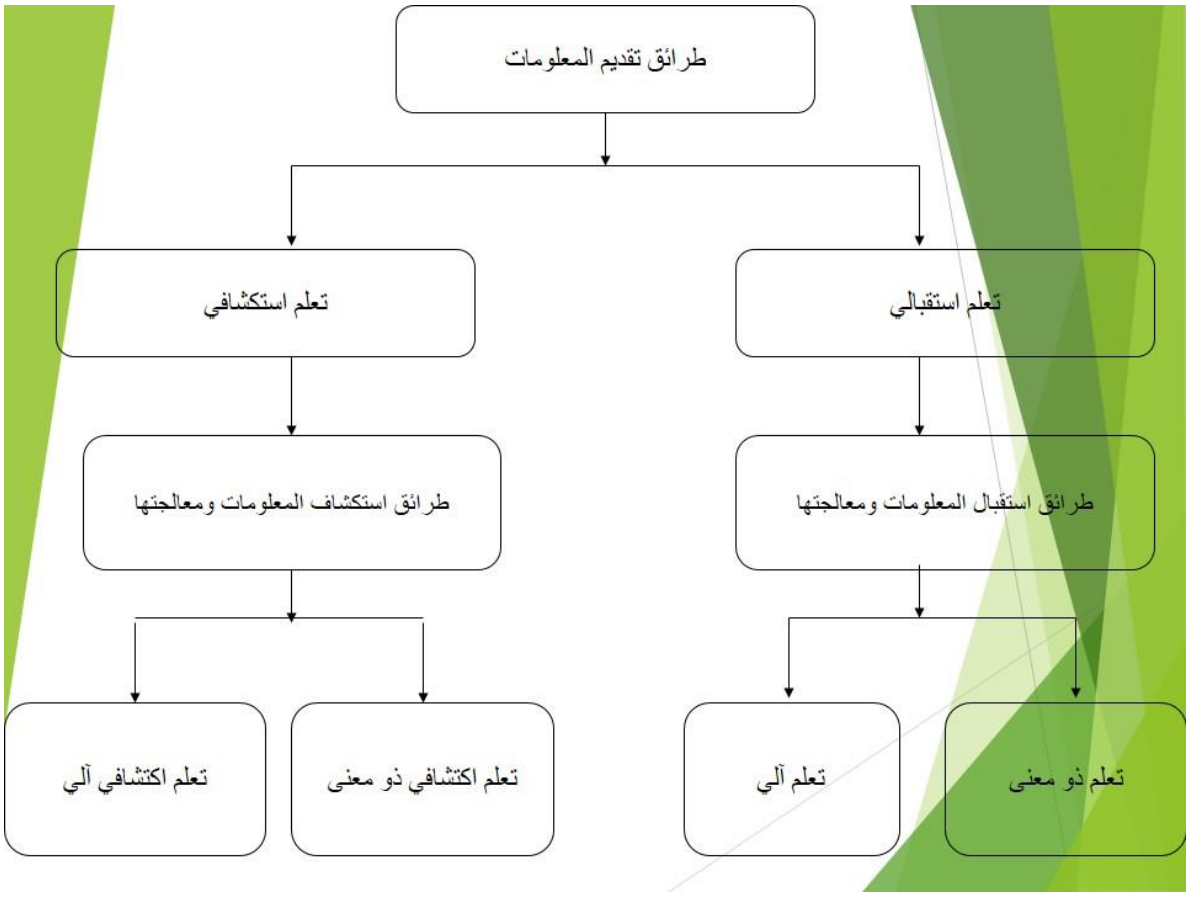
(نشواتي، ٢٠٠٣ :٣٦٢)

والتفكير على وفق هذه الطريقة لا يؤدي بالمتعلم إلى القدرة على استعمالها في مواقف جديدة أو مستقبلية. (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ٣٠١)

---

(١) ينظر (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ٢٩٩)

ولتوضيح ذلك صمم الباحث الشكل الاتي ليوضح أساليب اكتساب المعرفة وطرائق استقبال المعلومات كما هو موضح بالشكل (١).



شكل (١) [١]

منظم مفاهيمي يوضح أساليب اكتساب المعرفة

وعليه يمكن القول إن نظرية التعلم ذو المعنى تمتاز بمزايا عدة منها:

١- تساعد على الاحتفاظ بأغلب المعلومات والمفاهيم التي اكتسبها المتعلم لمدة طويلة.

٢- تزيد من كفاءة المتعلم في استيعاب معلومات جديدة بقدرة عالية.

٣- قد يساعد التعلم ذو المعنى في زيادة ميول واتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية بشكل أكثر فاعلية. (سرايا، ٢٠٠٧: ٩٨)

---

(١) الشكل من إعداد الباحث.

وظيفة المتعلم والمعلم في أنموذج اوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى

حدد (قطامي، وقطامي، ١٩٩٨: ٣٣٧) وظيفة المتعلم كما يأتي:

١. استقبال المعرفة واكتشافها.
٢. تخزين المعرفة وإدماجها وتكاملها.
٣. وعي العلاقات بين الأفكار والمفاهيم الجديدة ومن ثم ربطها بالمعارف والخبرات السابقة.
٤. اعتماد الركائز المعرفية في خبرة الفرد لعملية الدمج.
٥. إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات السابقة واللاحقة.
٦. الفهم والتعميم للخبرات التعليمية الاستقبالية والمكتشفة ذات المعنى.

وقد حدد (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٣٤٣ – ٣٤٤) وظيفة المعلم كما يأتي:

١. توضيح أهداف الدرس والمادة التعليمية في أذهان المتعلمين.
٢. تحديد السمات والخصائص المميزة لعناصر الأمثلة.
٣. تقديم المنظم المتقدم المناسب الشارح أو المقارن.
٤. تقديم خبرات التعلم الجديد بصورة مرتبة ومتسلسلة وموضحة في إثناء عمليات العرض والشرح.
٥. تدعيم النظام المعرفي الذي يصوره المتعلم عن طريق عمليات الربط التي يجريها بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة وتقويمه.

المحور الثاني: المنظمات المعرفية التخطيطية:

مفهوم المنظمات المعرفية التخطيطية: -

تعد المنظمات المعرفية التخطيطية وسيلة يستخدمها العقل لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفقها، ويفتح الطريق واسعاً أمام التفكير الذي ينشر الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات. (قرني، ٢٠١٣: ٢٠٢)

ويرى منصور بأنها عملية ترجمة للعالم المحيط بنا، وهذه الترجمة تتم في العقل بحيث يحدث نوعا من التمثيل الإدراكي للبيئة ويمكن التعرف على هذه المنظمات عبر التعبير اللفظي أو الرسوم التخطيطية، وهي تمثل أهمية لكونها ترتبط بحل المشكلة

المكانية التي تواجهنا يوميا في حياتنا. (منصور، ١٩٩٩: ١٣) أو هي تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات (عبيدات وأبو السميد، ١٤٢٨ :١٩٧) [١]

وتعرف كذلك بأنها "عبارة عن أشكال تخطيطية أو مخططات ترتب المادة العلمية بطريقة تبين العلاقات بين أجزاء المادة وكذلك تظهر العلاقات بين المعلومات التاريخية والأفكار والحقائق التي يمكن توظيفها في عملية التعلم. (نوفل، وسعيفان، ٢٠١١: ٢٨٨)

وتعرف بأنها عرض مكاني لمعلومات نص ما، التي يمكن تقديمها للطلبة كنوع من المساعدة لدراسة ذلك النص. (Robinson et al, 1998: 17)

ويرى الباحث في ضوء ما سبق أن المنظمات المعرفية التخطيطية هي عبارة عن مخططات بيانية قائمة على مهارات التفكير العلمي من تحليل والتعليل وتركيب وتقويم يعرض في ضوئها الموضوع النحوي بصورة تفصيلية على وفق تحليل منطقي للعلاقات بين جزيئات الموضوع، والتدريس على وفق هذا الطريقة هو خطوة مهمة في نقل النحو من الصورة التلقينية الجافة إلى التعلم ذي المعنى المحسوس.

---

(١) ينظر (Irwin – deities and Pease, 57 :1995)

أهم الفروق بين المنظمات المعرفية والمنظمات الذهنية وخرائط المفاهيم

المنظمات المعرفية التخطيطية	خرائط المفاهيم	المنظمات الذهنية
تستخدم غالبا في الدراسات اللغوية والنفسية.	تستخدم غالبا في دراسات العلوم.	تستخدم غالبا في تنظيم الأفكار.
أشكالها متنوعة فتكون رأسية وأفقية ودائرية وهرمية.	أشكالها تتخذ شكلا هرميا من الأعلى إلى الأسفل.	لها شكل واحد يشبه الشجرة إذ تتفرع من الوسط في جميع الاتجاهات.
تتناول كل موضوع في خريطة واحدة.	تتناول أكثر من مفهوم أو قضية في خريطة واحدة.	تتناول كل موضوع في خريطة واحدة.
يقوم بإعدادها المعلم أو الطالب	يقوم بإعدادها المعلم أو الطالب.	يقوم بإعدادها الطالب عادة.

شكل (٢) [١]

يبين أوجه الشبه ولاختلاف بين أنواع الخرائط المعرفية

أنواع المنظمات المعرفية التخطيطية:

تتنوع المنظمات المعرفية بحسب شكلها والغرض من استخدامها، ويمكننا تفصيل هذه الأنواع على وفق النقاط التالية:

أ- أنواع المنظمات المعرفية من حيث الشكل:

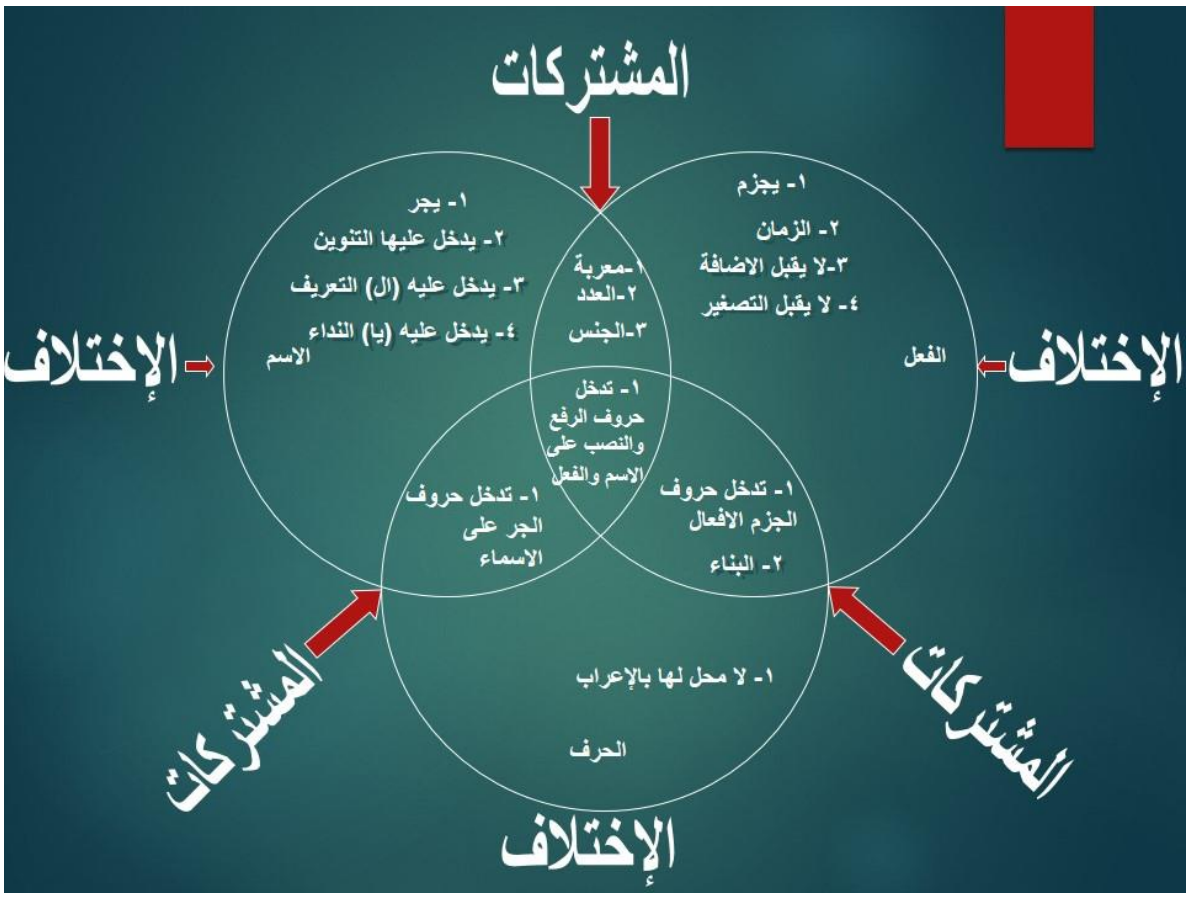
المنظمات المعرفية تحاول أن تمثل البنية المعرفية للإنسان، ولذا تعددت أشكالها وتنوعت، ومن هذه الأنواع يأتي :(ينظر: دايرسون، ١٩٩٩: ١٥-١٠٧)[٢]

---

(١) الشكل من إعداد الباحث.

(٢) ينظر (قطامي، الروسان، ٢٠٠٥: ٧٠ – ٨٠) (امبو سعيدي، العريمي، ٢٠٠٨ :٧٥ – ١٧٩) (المهنا، ٢٠١١: ٥٦ – ٦٥)

١. خريطة الفن المعرفية: وهي خريطة تستخدم للمقارنة بين موضوعين أو أكثر انظر الشكل (٣)

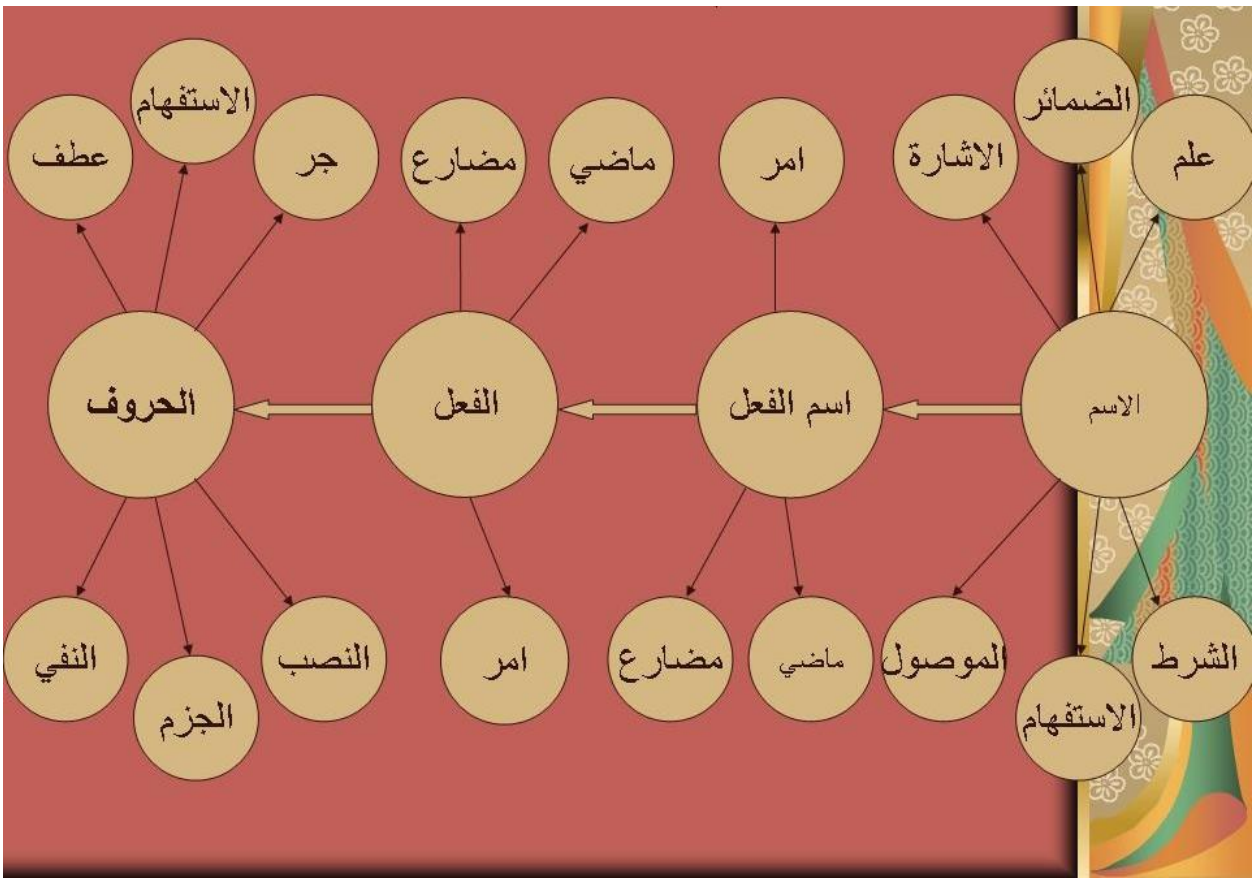


شكل (٣)[١]

يبين أوجه العلاقة والاختلاف بين الاسم والفعل والحرف

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٢. الخريطة المعرفية الفقاعية: وهي خريطة تناسب موضوعات الإحداث والنتائج المتسلسلة انظر الشكل (٤)

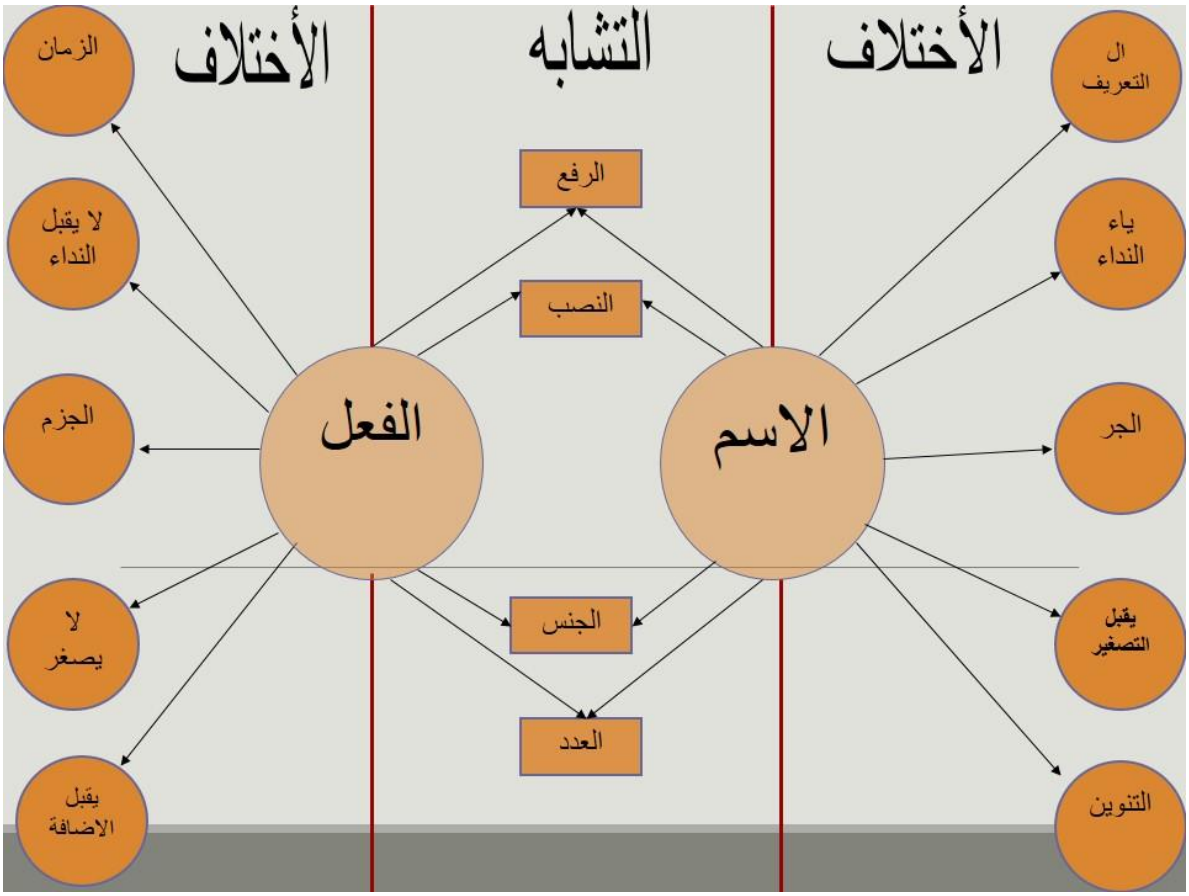


الشكل (٤)[١]

منظم فقاعي يبين الإحداث المتسلسلة للكلمة وأنواعها

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٣. الخريطة المعرفية المزدوجة: وهي خريطة لموضوعات التشابه والاختلاف تناسب عمليات الموازنة انظر الشكل (٥)



الشكل (٥)[١]

منظم مزدوج يبين أوجه الشبه والاختلاف بين الاسم والفعل

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٤. الخريطة المعرفية على شكل جدول: وهي خريطة تناسب موضوعات الاستنتاج والموازنة والسبب والنتيجة انظر الشكل (٦)

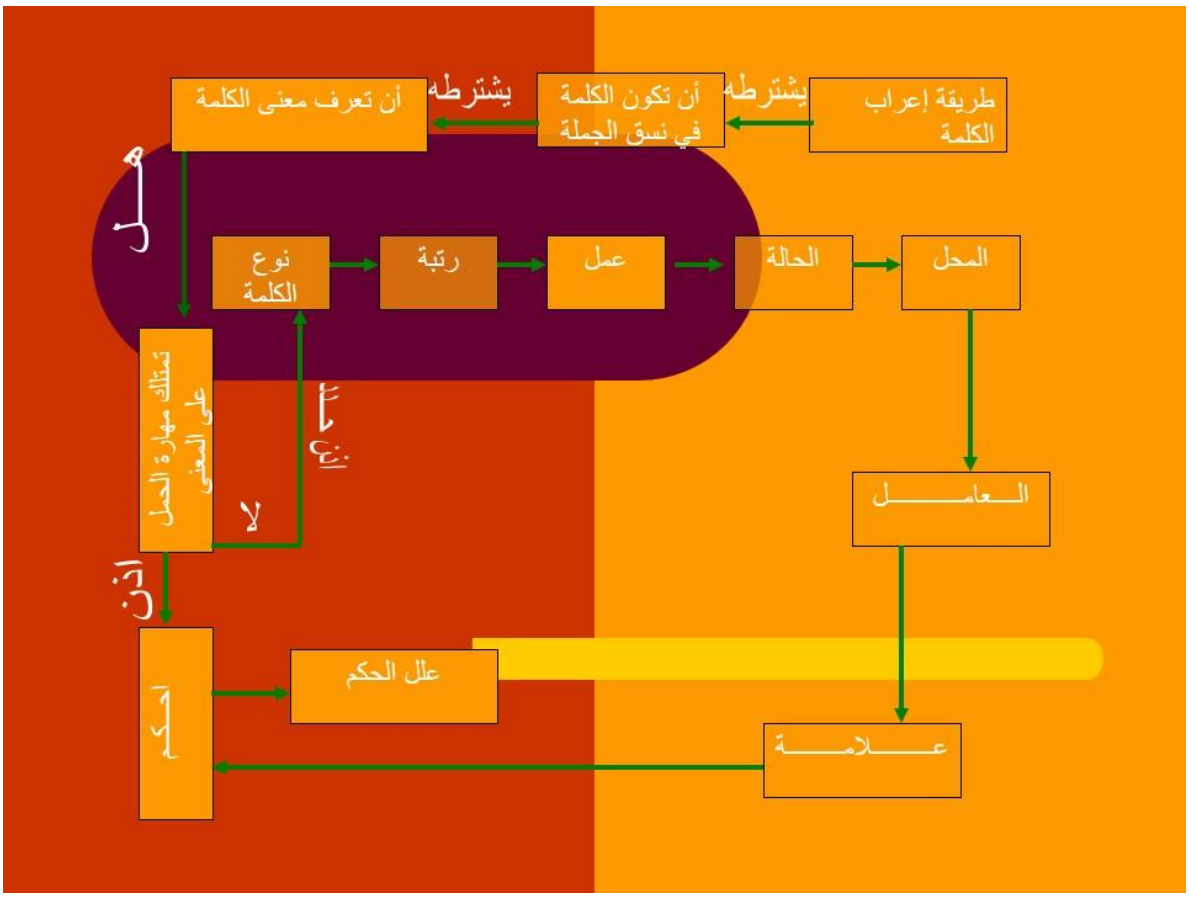
إعرب ما تحته خط في الجمل الآتية	الحكم الإعرابي	التعليل
لا تحسبِ المجدَ تمراً أنتَ آكلُهُ	فعل مضارع مجزوم	لأنه دخلة عليه (لا) الجازمة
رأيتُ النفسَ تكرهُ ما لديها	مفعول به منصوب	لأنه وقع علية فعل الرؤية
وإني لتعروني لذكراكِ هزةٌ	فاعل مرفوع .	لأنه قام بالفعل المضارع تعروني
توخى حمام الموت أوسط صبيتي	فعل ماض مبني على الفتح المقدر	لأنه فعل ماضي مقصور الإلف
لقد أنجزت فيه المنايا وعيدها	اللام : للقسم \ قد : حرف تحقيق مبني على السكون	لأنه حرف والحروف مبنية

شكل (٦)[١]

منظم جدولي يبين أسباب وأحكام الإعراب لبعض الجمل

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٥. الخريطة المعرفية الانسيابية المتدفقة: وهي خريطة تناسب الموضوعات الاستنتاج واتخاذ القرار انظر الشكل(٧)

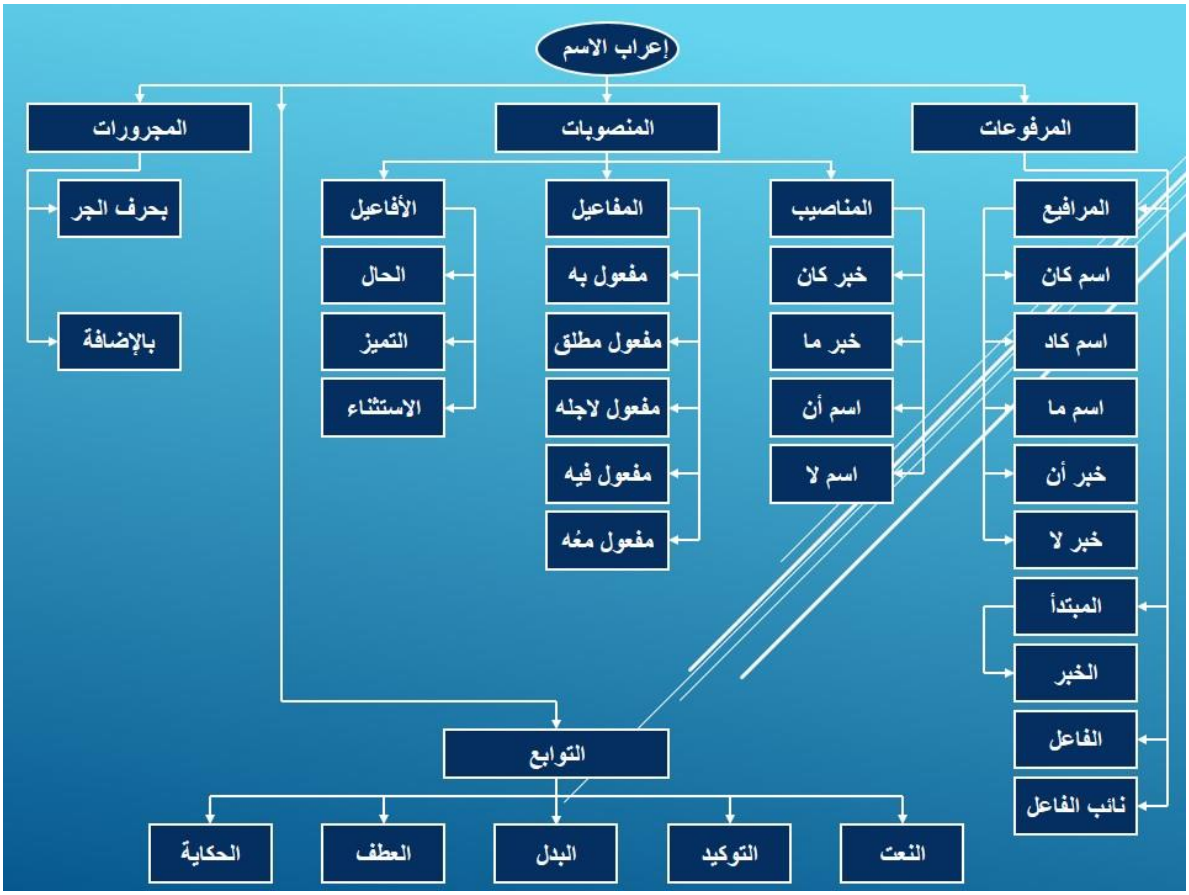


شكل (٧)[١]

منظم انسيابي متدفق يبين كيفية إعراب الكلمة

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٦. الخريطة المعرفية الهرمية: وهي خريطة تناسب الموضوعات ذات الأجزاء والخصائص أو المجموعات انظر الشكل (٨)

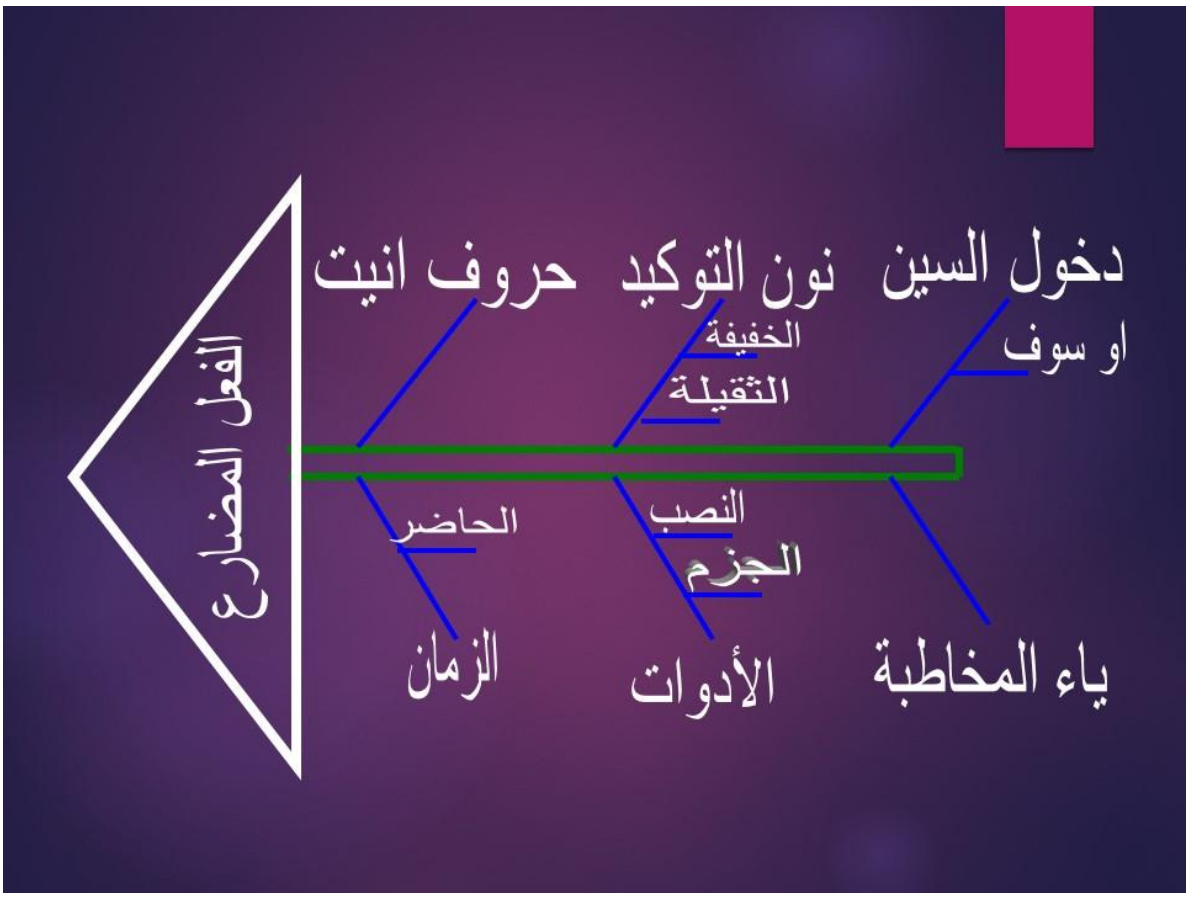


الشكل (٨)[١]

منظم هرمي يبين إعراب الأسماء

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٧. الخريطة المعرفية على شكل عظم السمكة: وهي خريطة تناسب الموضوعات تحليل الكل إلى أجزاء والأسباب المكونة والنتائج انظر الشكل (٩)

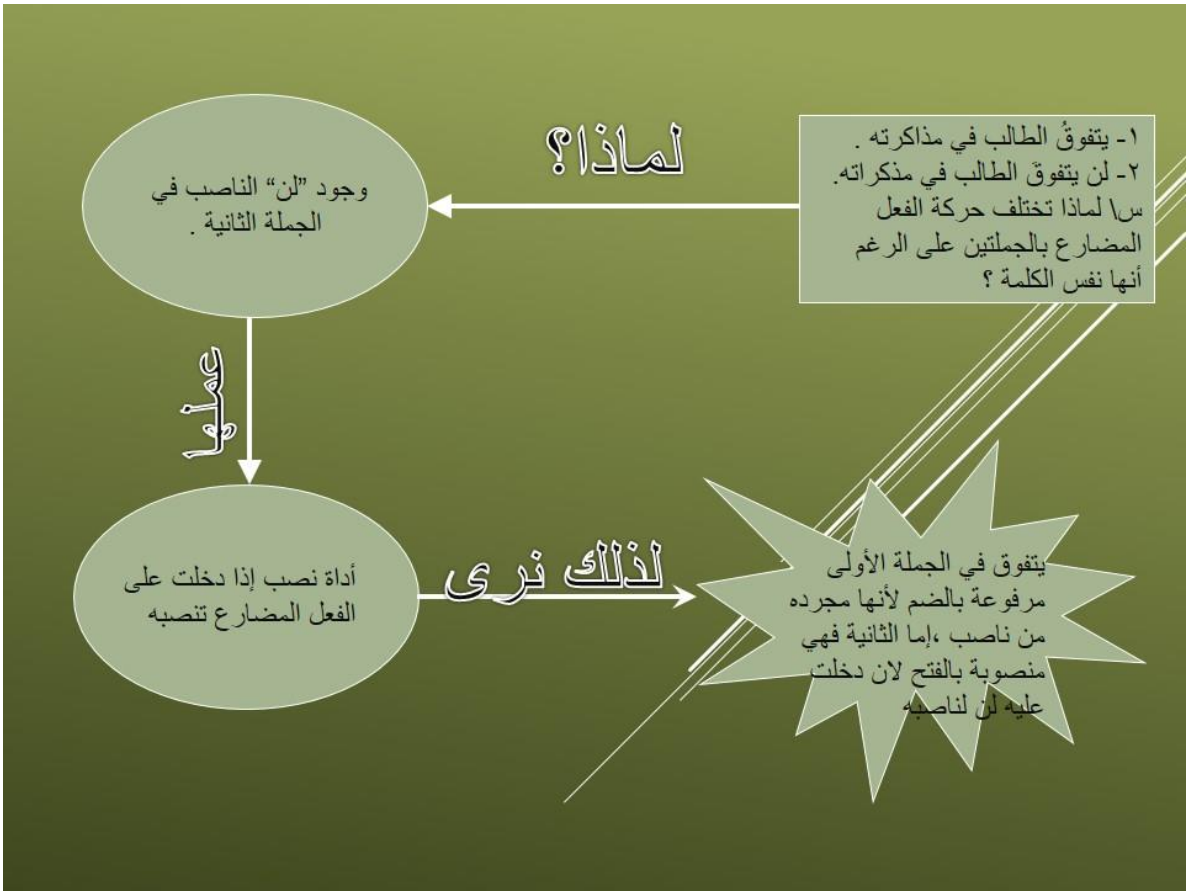


الشكل (٩)[١]

منظم رأس السمكة يبين كيفية التعرف على الفعل المضارع ومكونات الفعل والخصائص المميزة له

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٨. الخريطة المعرفية السهمية: وهي خريطة تناسب النصوص التي تشتمل على الأسباب والنتائج انظر الشكل (١٠)

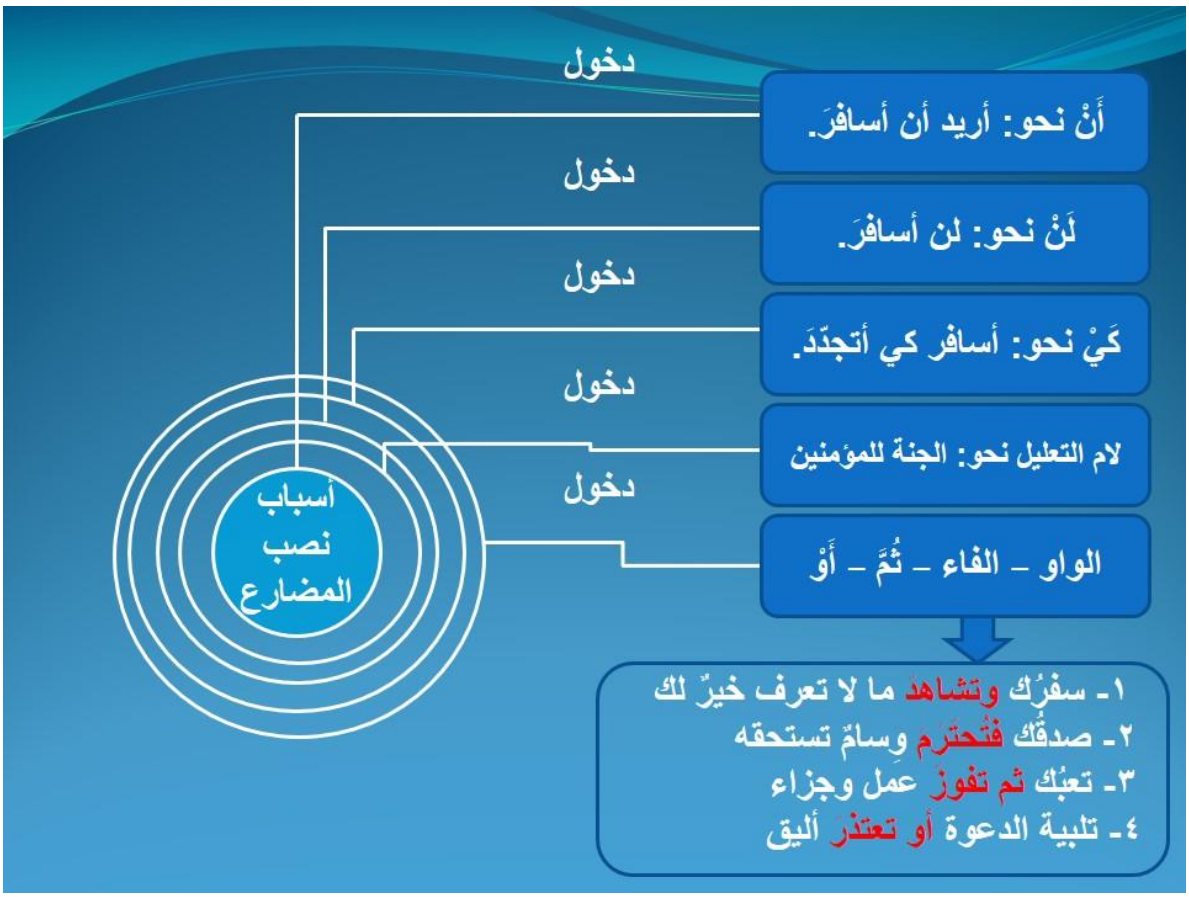


الشكل (١٠)[١]

منظم سهمي يبين أوجه الاختلاف بين جملتين ويستنتج أسباب الاختلاف

(١) الشكل من إعداد الباحث.

٩. الخريطة المعرفية على شكل عين: وهي خريطة تناسب موضوعات السبب والنتيجة انظر الشكل (١١)

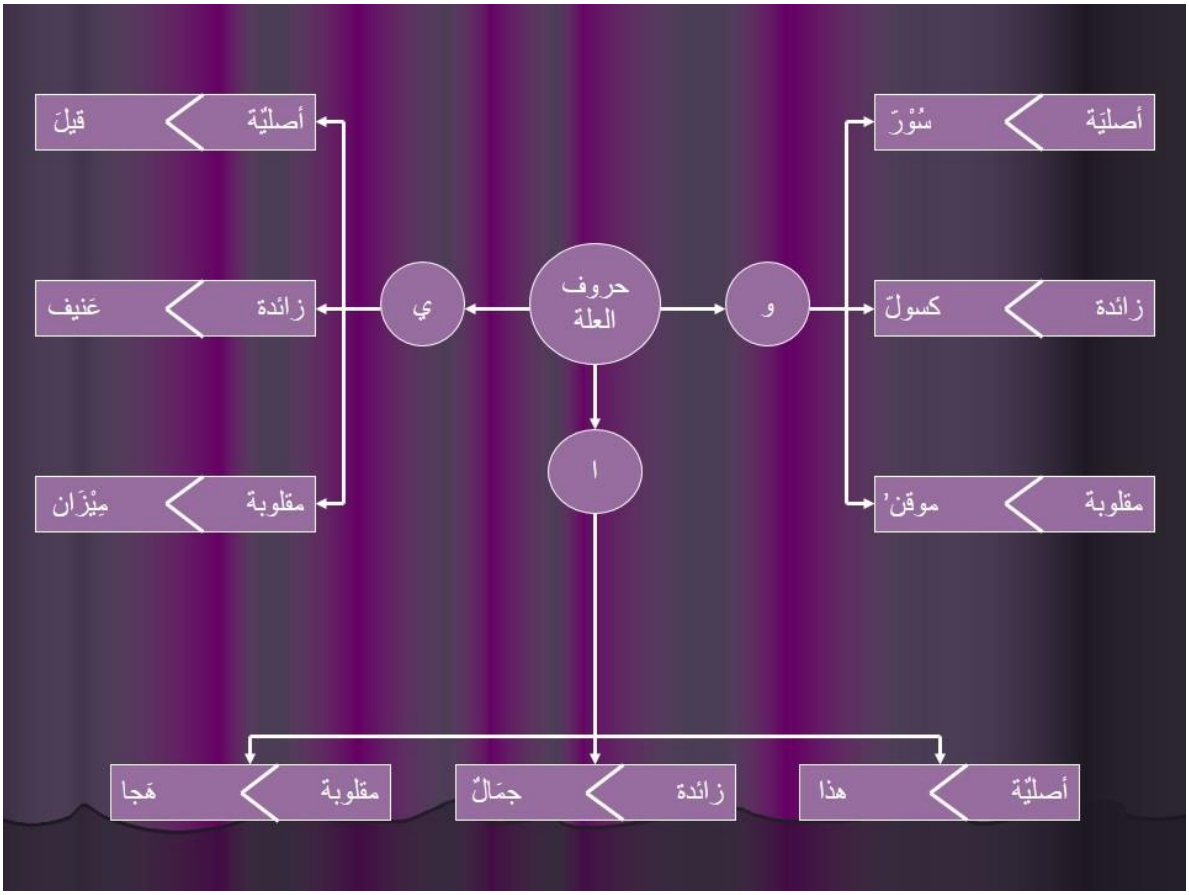


الشكل (١١)[١]

منظم العين يبين لنا أسباب نصب فعل المضارع

(١) الشكل من إعداد الباحث.

١٠. الخريطة المعرفية على شكل عنكبوت: وهي خريطة تناسب موضوعات ذات الأجزاء والخصائص أو المجموعات انظر الشكل (١٢)

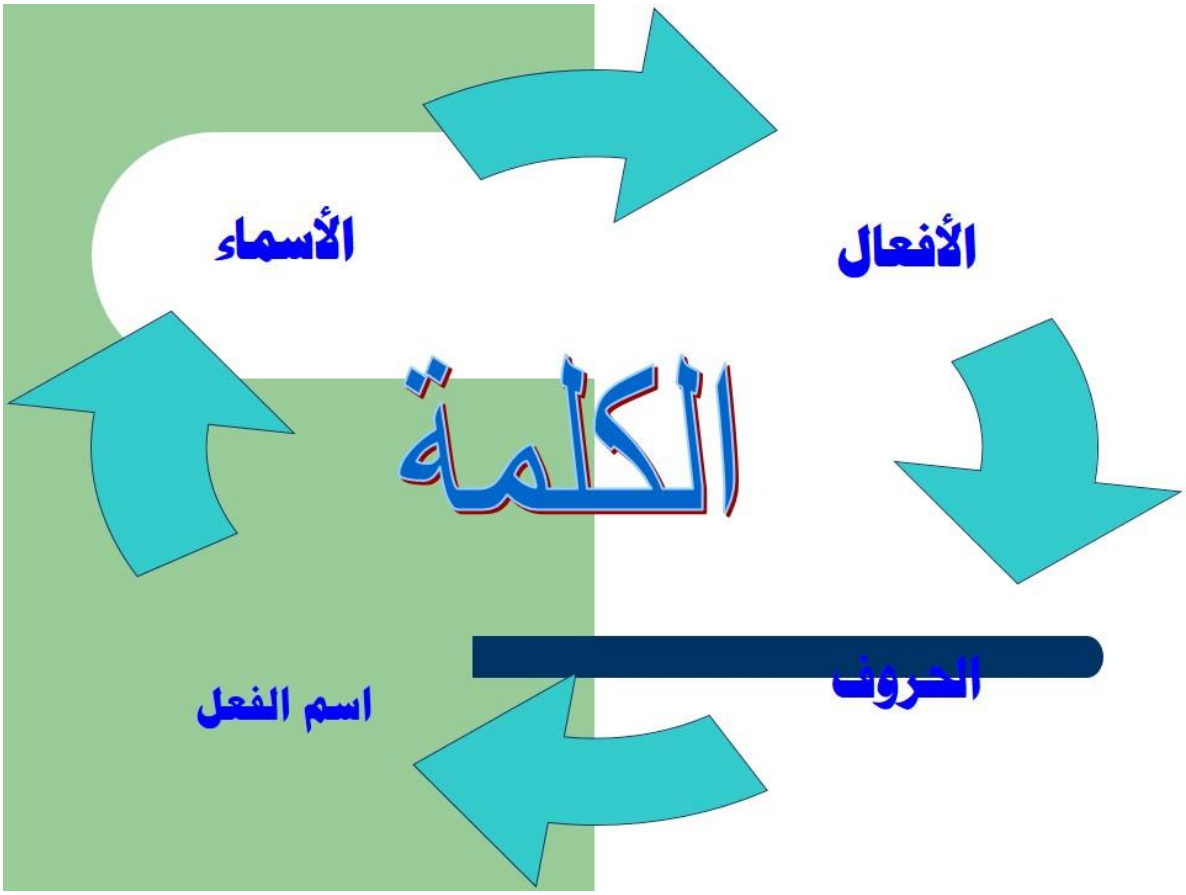


الشكل (١٢)[١]

منظم عنكبوتي يبين لنا بالتفصيل حروف العلة ووجودها داخل الكلمة

(١) الشكل من إعداد الباحث.

١١. الخريطة المعرفية الدائرية: وهي خريطة تناسب الإحداث المتسلسلة والمتتابعة والمصنفة انظر الشكل (١٣)

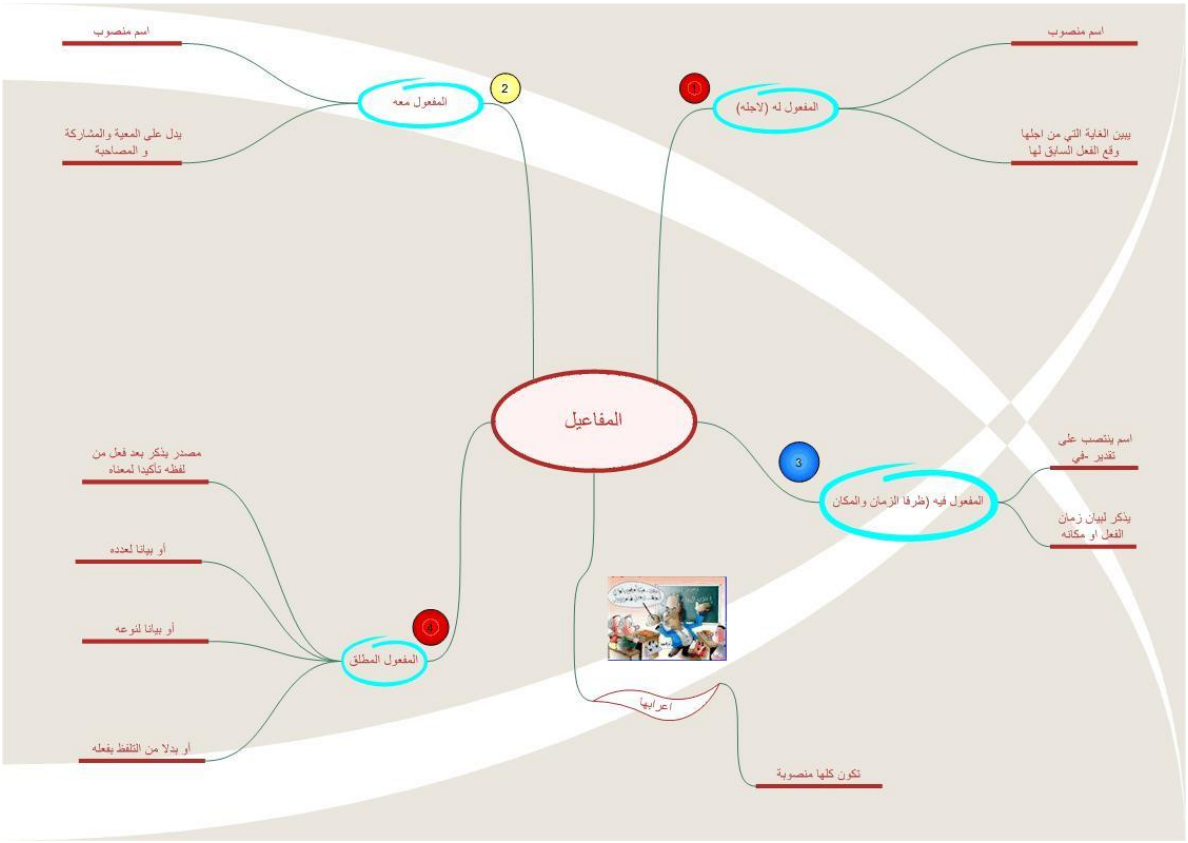


الشكل (١٣)[١]

يبين لنا أنواع الكلمة بالعربية

(١) الشكل من إعداد الباحث.

١٢. الخريطة المعرفية الذهنية: وهي خريطة تناسب موضوعات الأفكار والمشروعات والملخصات انظر الشكل (١٤)



الشكل (١٤)[١]

منظم الذهني يبين لنا إعراب وأنواع وتفاصيل المفاعيل

١٣-المنظم السنوي: من عملة استرجاع المعلومات السابقة للموضوعات المبعثرة بين الموضوعات الرئيسة، مثل الإعراب إذ لا يوجد في مؤسستنا التربوية منهج متفرد للإعراب لذلك عمل الباحث إلى ابتداع هذا المنظم ليجمع كل ما يخص الإعراب من المواضيع الذي تدرس في السنة أو المرحلة أو الفصل الدراسية، مراعيا فيه الموائمة والتدرج وإيجاد العلاقات والتصنيف والتفسير المنطقي، وهو مناسب جدا للإعراب. وقد صنف الباحث الإعراب على ستة أقسام وهي: .

١-المرفوعات ٢-المنصوبات ٣-المجرورات

٤-المبنيات ٥-الشواذ من الإعراب ٦-الحروف انظر الشكل (١٥)

(١) الشكل من إعداد الباحث.

جـدول يلخـص المعـرب والمبـني في اللـغة العـربية

أقسـام الكـلام		معـرب: الأسماء والفعل المضارع	معـرب: الرفـع	معـرب: النـصب	معـرب: الجـر	معـرب: الجـزم	مبـني: هو ثبوت شكل آخر الكلمة على حالة واحدة مهما تغير موقعها في الجملة
		هو تغيير شكل آخر الكلمة بتغير موقعها الإعرابي في الجملة					
الإسـم		⬇	الفاعل نائب الفاعل المبتدا الخبر اسم كان وأخواتها خبر إن وأخواتها نعت المرفوع توكيد المرفوع المعطوف على المرفوع البدل من المرفوع	إسم إن وأخواتها خبر كان وأخواتها المفعول به المفعول المطلق المفعول لأجله المفعول معه الظرف الحال التمييز المستثنى (بعض الأنواع) المنادى نعت المنصوب توكيد المنصوب المعطوف على المنصوب البدل من المنصوب	المسبوق بحرف الجر المضاف إليه نعت المجرور توكيد المجرور المعطوف على المجرور البدل من المجرور		الضمـائر اسمـاء الاشارة ما عدا صيـغة المثـنى الأسمـاء الموصـولة ماعدا صيغة المثنى وأي في بعـض الصـور اسمـاء الإستفـهام مـا عـدا اي اسماء الشرط ما عدا أي بعـض الظـروف المركـب مـن الحـال والعدد ما عدا اثني عشر واثنـتي عشـرة اسمـاء الأفـعال بعـض انـواع اخـرى
	المفرد او جمع التكسير	⬇	ضمـة	فتـحة	كسـرة		
	الأسمـاء الخمسـة	⬇	واو	الـف	يـاء		
	المثـني والملحـق بـه	⬇	الـف	يـاء	يـاء		
	جمع المذكر السالم	⬇	واو	يـاء	يـاء		
	جمع المؤنث السالم	⬇	ضمـة	كسـرة	كسـرة		
	الممنوع من الصرف	⬇	ضمـة	فتـحة	فتـحة		
	المقصـور	⬇	ضمة مقدرة	فتحة مقدرة	كسرة مقدرة		
	المنقـوص	⬇	ضمة مقدرة	فتحة ظاهرة	كسرة مقدرة		
الفعل	الفعل المضارع		الفعل المضارع الذي لم يسبقه ناصب ولا جازم	الفعل المضارع الذي سبقه ناصب		الفعل المضارع الذي سبقه جازم	إن اتصل بـه نـون التوكيد أو نون النسوة
		الصحيح الذي لم يتصل به شيء	ضمـة	فتـحة		سكـون	
		الأفعـال الخمسـة	ثبوت النون	حذف النون		حـذف النـون	
		المعـتل بالألـف	ضمة مقدرة	فتحة مقدرة		حذف حرف العلة	
		المعـتل بالياء	ضمة مقدرة	فتحة ظاهرة		حذف حرف العلة	
		المعتـل بالـواو	ضمة مقدرة	فتحة ظاهرة		حذف حرف العلة	
	الفعل الماضي						دائماً مبني على الفتح
	الفعل الأمـر						دائماً مبني على السكون
الحـرف							دائـماً مبـني

الشكل (١٥)[١]

منظم سنوي يبين لنا الإعراب والبناء باللغة العربية

(١) الشكل من إعداد الباحث.

ب-أنواع المنظمات المعرفية من حيث الغرض من استخدامها:

١-المنظمات المعرفية بوصفها أداة لتخطيط البرامج والمناهج:

يمكن استخدام المنظم المعرفي في تخطيط برنامج دراسي كامل أو مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو درس واحد، إذ تسهم المنظمات المعرفية في تخطيط البرامج والمناهج والمقررات الدراسية؛ مما يساعد في تصور محتواها ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها ومن ثم مراجعتها وتطويرها.

٢-المنظمات المعرفية بوصفها أداة للتعليم:

تعد الخريطة المعرفية أداة فعالة في التعليم، إذ تساعد المعلم والطالب على تنظيم التعلم مما يسهم في فهم المحتوى واستيعابه، لذا فهي وسيلة مفيدة للمتعلم والمعلم؛ لأنها تجسد المعلومات والأفكار إلى أشكال بصرية مرئية، ويمكن استخدامها قبل وبعد وأثناء العملية التعليمية.

٣-بوصفها أداة للتقويم:

تستخدم الخريطة المعرفية كأداة للتقويم، إذ يمكن استخدامها لتقويم معرفة وفهم الطلبة للمواد الدراسية.

٤-المنظمات المعرفية كطريقة تعليمية:

يمكن استخدام المنظم المعرفي بوصفها طريقة تعليمية، بحيث يدرب الطلبة على كيفية تصميمها، ومن ثم يطلب منهم إعدادها، ثم يتم مناقشتها وتصحيحها.

٥-تسريع التعلم:

تساهم المنظمات المعرفية التخطيطية في الإسراع من عملية التعلم كالآتي:

أ-تبني بيئة تعليمية داعمة للتعلم لأنها:

١-توافر بيئة تفاعلية مناسبة من خلال عرض منظمات المتعلمين ومناقشتها وإعطاء التغذية المناسبة لها.

٢-تجعل المعلم إيجابيا، لأن تصميم المنظمات المعرفية التخطيطية يتطلب التعمق في المادة العلمية، مما يزيد من ثقة المعلم في تمكنه منها.

٣-تجعل المتعلم إيجابيا من خلال تحمله مسؤولية عملية تعلمه، وقيامه بالمشاركة الفعالة في تصميم المنظمات المعرفية التخطيطية وإعادة تصميميها وعرضها ومناقشتها أمام زملائه.

- ❖ تربط عملية التعلم بعضها ببعض، من خلال ربط المعلومات السابقة لدى المتعلم بالمعلومات الحالية.
- ❖ تعرض المنظمات المعرفية التخطيطية صورة متكاملة عن الدرس قبل البدء بشرحه مما يفسح المجال أمام المتعلمين لطرح الأسئلة.
- ❖ توضح مخرجات التعلم، لأن المنظمات المعرفية التخطيطية تساعد المتعلم على معرفة مخرجات التعلم المتوقعة من تعلمه بعد الانتهاء من موضوع الدرس.
- ❖ تراعي المنظمات المعرفية التخطيطية أنماط التعلم لدى المتعلمين، كما وضح سابقا. (امبو سعيدي والعريمي، ٢٠٠٨: ٣٤) [١]

خصائص المنظمات التخطيطية:

تتميز المنظمات التخطيطية بسمات عدة أهمها:

١- إنها رسم تنظيمي يلخص المعلومات والأفكار الواردة في النص في صورة بصرية تعين على سهولة حفظها واسترجاعها.

٢- تؤكد على تقسيم الموضوع إلى فقرات؛ إذ توضع الفكرة الرئيسة في البداية وتنسدل منها التفرعات التي ترتبط الأفكار الرئيسة بالأفكار الفرعية.

٣- استراتيجية يشارك فيها المتعلم والمعلم، ولكل منهما دوره المميز فيها.

٤- لها أنواع منها مخطط الدورات، ومخطط المقارنة، ومخطط السبب النتيجة...الخ

٥- تستهدف تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالموضوع لدى الطلبة.

٦- تستعين بالأشكال الهندسية في بناء الخريطة، واستخدام الأسهم في توضيح العلاقات بين الأفكار والمفاهيم. (عبد الباري، ٢٠١٠ :٢٨٣).

٧- وضوح الفكرة الرئيسة بالموضوع.

---

(١) ينظر (الواتية، ٢٠٠٨ :٢١)(العريمي، ٢٠٠٨: ٤٢ – ٤٣) (نوفاك وجوين، ١٩٩٥: ٩٩)(الحارثي، ٢٠٠٦: ٣٥) (قطامي والروسان، ٢٠٠٥: ١٠٢) (نوفاك وجووين، ١٩٩٥: ١١٢ – ١١٤) (العريمي، ٢٠٠٨ :٤٣)

٨- ربط الفكرة الرئيسة بالأفكار الأساسية بصورة متتابعة.

٩- تساعد على استدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة.

١٠- تمكن من الإكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسية.

(قرني، ٢٠١٣: ٢٠٢)

ويرى الباحث أن المنظمات المعرفية التخطيطية تمتاز بعدد من (الأفكار الرئيسة أو العناوين أو الكلمات)، وعدد من: (الأفكار الفرعية أو العلاقات أو الروابط)، وعدد من (الأشكال الهندسية والأسهم والرسومات والرموز والألوان)، وتمتاز أيضاً بـ (الشمولية، التنظيم، الدقة، الوضوح، المرونة) وتحتوي أيضاً على عدد من مهارات التفكير مثل (التصنيف، والتحليل، والتقويم، والتعليل).

أهداف المنظمات المعرفية التخطيطية

ورد في عدد من الأدبيات أنَ ماير (Meyer,1995) قد حدد أهداف المنظمات التخطيطية كما يلي:

١- تقديم مجموعة من الخرائط المتسلسلة لوصف الأحداث الواردة في الموضوع.

٢- تقديم خرائط مقارنة، أو خرائط تناقض لتوضح المفاهيم والأفكار الواردة في الموضوع

٣- تعرض خرائط السبب والنتيجة بما يعين على الفهم الجيد للأسباب والنتائج.

(عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٩٠)

وكذلك تحقق المنظمات التخطيطية مجموعة من الأهداف بالنسبة للمدرس والطلبة أهمها:

١- تعمل على تحقيق التكامل والترابط بين المعلومات السابقة لدى الطلبة والمعلومات الجديدة المقدمة لهم في موضوع الدرس.

٢- تساعد على تنمية بعض الذكاءات لدى الطلبة كالذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي.

٣- تنمي بعض عمليات التعلم كالملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والاستنباط والاستقراء.

٤- تشجع على نمو المفاهيم وتطورها لدى الطلبة.

٥- تعطي نظرة متكاملة عن المعلومات المراد دراستها بطريقة منظمة، كما أنها توجه الطلاب إلى نوعية المعلومات المراد التركيز عليها.

٦- تعمل على مساعدة الطلبة على تنظيم أفكارهم وفحص العلاقات، وعندما يتم ذلك فان المادة التعليمية تترتب في عقولهم ويحدث التعلم ذو المعنى.

٧- مساعدة الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط وذوي الاحتياجات الخاصة على فهم المادة التعليمية وتنظيمها بشكل جيد.

٨- تساعد الطلبة على التخطيط لعملية التدريس.

(امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ٤٤٧-٤٤٨)

٩- تساعد الطلبة على القراءة والكتابة والتفكير والتواصل بعرض العلاقات بين الأشياء.

١٠-تثير عناية الطلبة وتشجعهم وتحفزهم.

١١-تساعد على فحص التشابهات والاختلافات بين النصوص والأشخاص والأشكال.

١٢-تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم قبل الكتابة. (بدوي، ٢٠١٠:٣١٨) [١]

أهمية المنظمات المعرفية التخطيطية

تعد هذه المنظمات لكل من المعلم والمتعلم، ويمكن إجمال هذه الفوائد في النقاط التالية: (نوفل، وسعيفان، ٢٠١١: ٢٢٩ -٢٣٠) [٢]

١. تسهم في حدوث التعلم ذي المعنى.

٢. تسهل علمية تعلم المعارف، واستيعابها وإدراك العلاقات فيما بينها.

٣. تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة المتكاملة، وتعليمهم كيف يتعلمون.

٤. تعد وسيلة فعالة للتذكر والاحتفاظ بالمعرفة وعدم نسيانها لمدة طويلة.

٥. فيها توفير لوقت المعلم وجهد المتعلم.

٦. تساعد المتعلم في تنمية التفكير العلمي والإبداعي والناقد.

٧. تجعل التعلم أكثر عمقاً؛ لأنها تركز على كلا الجانبين (الأيسر والأيمن) في الدماغ.

---

(١) ينظر (المزروعي، ٢٠١٠ :١٠٦)

(٢) ينظر (الحارثي، ٢٠٠٦: ٢٣-٣٢) (المهنا، ٢٠١١: ٥٠) (قطامي، ٢٠١٣: ٣٥٧) (قرني، ٢٠١٣: ٢٠٤) (امبو سعيدي، العريمي، ٢٠٠٨: ٣٠-٣٢) (قرني، ٢٠١٣ :٢٠٤)

٨. تصحح التصورات الخاطئة لدى المتعلم.
٩. تنمي الثقة بالنفس لدى المتعلم مع المتعة والتشويق وتشجع على المشاركة أثناء الدرس.
١٠. تتميز بالبساطة والمرونة، مما يساعد في توظيفها في مجالات متعددة.
١١. تسهم في تحقيق الترابط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة.
١٢. يمكن استخدامها كأداة للتقويم والتدريب.
١٣. تساعد المعلم والمتعلم على التركيز على العناصر الأساسية في الدرس.
١٤. تجعل المتعلم مستمعا ومصنِّفا ومنظما للمعلومات.
١٥. تقدم للمتعلم ملخصا منظما للمادة التعليمية، مما يسهل استيعابها.
١٦. تنمي مهارات القراءة الجهورية، وتنمي التركيب اللغوية، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.
١٧. التخطيط للتدريس سواء لدرس أم وحدة أم فصل دراسي، أم سنة دراسية.
١٨. التدريس، وقد تستخدم قبل الدرس، أو في إثناء الدرس، أو في نهايته.
١٩. توجيه قراءة النص أو استماع أو الإلقاء الشفوي عند الطلبة.
٢٠. تنظيم الإجابة على الأسئلة أو الكتابة أو الإلقاء الشفوي عند الطلبة.

كيفية تصميم المنظم المعرفي التخطيطي:

- الخطوة الأولى: تحديد محتوى المادة أو النص أو الموضوع المراد رسم خريطة معرفية له.
- الخطوة الثانية: تحديد الأهداف السلوكية للمحتوى.
- الخطوة الثالثة: اختيار الخريطة المعرفية المناسبة لتمثيل المحتوى.
- الخطوة الرابعة: قراءة المحتوى أو النص وتحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية والأمثلة والعلاقات المناسبة.
- الخطوة الخامسة: وضع العنوان أو الفكرة الرئيسة في أعلى الصفحة أو في وسطها داخل إطار هندسي، ثم توصيلها بالأفكار الفرعية باستخدام الأسهم أو الخطوط، ثم

كتابة العلاقات أو الكلمات الرابطة بين الأشكال الهندسية، ثم ذكر الأمثلة وربطها بالأفكار الفرعية أو الرئيسة.

❖ الخطوة السادسة: مراجعة الخريطة وتأملها للتأكد من مناسبتها للمحتوى والأهداف من إذ صحة الأفكار ومناسبة التفريعات والعلاقات والأمثلة. (العبيدي، ٢٠٠٦: ١٠٥)[١]

توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تدريس قواعد اللغة العربية:

وظف الباحث المنظمات المعرفية التخطيطية على ما يناسب مادة قواعد اللغة العربية ومهارات الإعراب والتفكير العلمي، مستفيدا من مرونة المنظمات المعرفية التخطيطية لكونها لا توجد طريقة مثلى في طرح المنظم، واستنادا على ما سبق من تفسير نظريات التعلم لهذه المنظمات شق الباحث طريقه في وضع الخطوات بما يناسب مجريات البحث مستعيناً بالخبراء والمتخصصين في هذا المجال. [٢]

خطوات التدريس التي أعدها الباحث: -

أولا: المقدمة:

أ-استرجاع المعلومات السابقة.

ب-تحفيز الطلبة وشد انتباههم نحو الدرس باستخدام مثال ينطلق منها الباحث نحو الدرس، ويكون هذا المثال قريباً من أذهانهم، ويرى الباحث ضرورة أن يتسم هذا المثال بخاصيتين هي:

١-أن يخص تاريخهم ودينهم.

٢-أن يكون هذا المثال يعرفه اغلب الطلبة، والأفضل أن يكون شاهدوه وسمعوه في الأفلام التاريخية أو عرفوه من البيئة التعليمية المحيطة بهم.

مثلا: (أنا ابن الذبيحين) فهذا المثال نافع في افتتاح موضوع الضمائر، إذ تثار الأسئلة حول هذا المثال؛ مثلا من القائل؟ ومن هم الذبيحان؟ من يعرف قصة هذا المقال؟ لماذا لم

---

(١) ينظر (امبو سعيدي، العريمي، ٢٠٠٨: ٣٤) (الدوسري، ٢٠٠٢: ٢٠ -٢١)

(٢) قام الباحث بتقديم استبانة للخبراء بخطوات التي أعدها الباحث مرفقة مع خطة التدريس للمجموعة التجريبية.

يذكر اسمه في المقال؟ .... الخ ويقصد الباحث من هذا هو خلق موقف تعليمي عاطفي يرسخ أو يشفر الموضوع في أذهن الطلبة. (١)

ثانياً: العرض :(٢٥-٣٠)

١-التفكير بعنوان الموضوع من حيث المفهوم والدلالة، من خلال طرح أسئلة حوله (عصف ذهني).

مثلا: لماذا سمي موضوعنا هذا بالضمائر؟ لماذا لم يسموّ باسم أخر؟ .... الخ

٢-رسم منظم تخطيطي من قبل الباحث يربط فيه الموضوع الحالي بالباب الذي ينتمي له الموضوع. (٢)

فعلى سبيل المثال إذا أردنا تدريس موضوع الضمائر وجوب رسم منظم تخطط لموضوع الأسماء وما ينوب عن الفاعل والمفعول به لكونه ينتمي إليها.

٣-طرح أمثلة من قبل الباحث والطلبة بحيث تغطي القاعدة المراد تدريسها ثم إثارة الأسئلة السابرة نحوها واستنباط القاعدة، ويرى الباحث ضرورة أن تتسم الأمثلة بالصفات الذي ذكرناها في المقدمة الفقرة (ب) حتى لا يخرج الطلبة من جو الإثارة التي تمتع بها في مقدمة الدرس.

ويمكن من خلال الأمثلة أن يرسم المدرس منظماً تخطيطياً توضيحية للأمثلة المطروحة. كأن يبين إعراب جملة أو يفصل مكوناتها أو يفسر العلاقة بين كلماتها .... الخ

٤-بناء منظم تخطيطي من قبل المدرس ثم توزيع الموضوع بصورة منطقية، مع التعليل سبب استخدام هذا النوع من المنظمات. وبالدروس الذي تلي الموضوع الحالي يتم بناء المنظم من قبل المدرس والطلبة ومن ثم الطلبة لوحدهم أو مع زملائهم، بحيث نضمن أن الطلبة قادرين على تنظيم ما يكتسبونه من معرفة على غرار تلك المنظمات.

٥-استخراج الحالات الإعرابية التي تم التطرق لها أثناء طرح الأمثلة وتوزيعها على المنظم السنوي الذي أعده الباحث مسبقا.

---

(١) ضرورة العناية بدافعية المتعلم والاستفادة من المثيرات الداخلية والخارجية واللازمة لزيادة تلك الدافعية نحو التعلم. (قطامي، ٢٠١٣ :٧٥٥)

(٢) أكد اوزوبل وجميع المنظرين لنظرية التعلم ذو المعنى على ضرورة ربط المعلومة الحالية بالمعلومة سابقة ربطاً وثيقا وكلما أزاد هذا الترابط كانت المعلومة أسرع استيعابا وأكثر ديمومة في ذاكرة المتعلم.

ثالثاً: الخاتمة: –

١– التقويم: –طرح أسئلة من دون إجابات في اغلب الأحيان.

٢– إعطاء الطلبة الأهداف السلوكية للموضوع القادم، الهدف منها هو حصر تفكير الطلبة ضمن حدود الهدف المحدد وفي الوقت نفسه يستخدمه الطلبة كمعيار لقياس مدى تمكنهم واستعدادهم للدرس القادم. (١)

٣– إعطاء الواجب البيتي.

المحور الثالث: الإعراب ومهاراته.

ماهية الإعراب:

أوضح الأنباري في حديثه عن الإعراب بقول: أما الإعراب ففيه ثلاثة أوجه أحدها؛ أنه يبين المعاني، مأخوذ من قولهم: " أعرب الرجل عن حجته، إذا بينهّا "، ومنه " الثيب تعرب عن نفسها " أي تبينّ وتوضح.

ويقول الكُمَيت بن زيد الأسدي:

وَجَدْنَا لَكُمْ فِي آلِ حامِيمَ آيَة تَأوَّلَهَا مِنَّا تَقِيٌّ وَمُعْرِبُ (٢)

فلما كان الإعراب بيَّن المعاني سُميَ إعراباً، والوجه الثاني أنه سمي إعراباً؛ لأنه تغيير يلحق آواخر الكلم من قولهم "عربت معدة الفصيل " إذا تغيرت وفسدت، والمقصود هنا أزلت فساد الكلام، كقولنا: أعجمت الكتاب إذا أزلت عجمه، والوجه الثالث أن يكون سميَ إعراباً؛ لأن المعرب للكلام كأنه يتحبب إلى السامع بإعرابه من قولهم: امرأة عروب إذا كانت محببة لزوجها. (الأنباري، ١٩٩٦: ٢١–٣٢)

عرفه ابن هشام بقوله: " الإعراب الإيضاح والإبانة، وهو معنى لغوي لا اصطلاحي

---

(١) تعد خطوت إعطاء الأهداف السلوكية للطلبة إحدى أفضل طرق القياس لما اكتسبوه الطلبة من معرفه، وهي طريقة حديثة نجدها اليوم موجودة في اغلب المناهج الدراسية لما فيها من أهمية للمتعلم والمعلم.

(٢) الشاكري ، ١٤١٨هـ ، ج ٤: ٣٢

فقولنا أعربت عن الشيء إذا أفصحت عنه وأبنته، أما لغة الإعراب الثانية فأراد بها مصطلح علم الإعراب في النحو، وهو تغيير أواخر الكلام بتغير العوامل الداخلة عليها. (ابن هشام، ١٩٧٠:٣٦)

وقال ابن جني في باب الإعراب والبناء: " الإعراب ضد البناء في المعنى ومثله في اللفظ والفرق بينهما زوال الإعراب لتغير العامل وانتقاله ولزوم البناء الحادث من غير عامل وثباته ". (ابن جني، ١٩٩٠:٢)

كما قال السنجرجي " الإعراب هو تغيير الحركة التي في آخر الكلمة بسبب تغيير حركة آخره، بتغير العوامل الداخلة عليه ". (السنجرجي، ١٩٧٦:٣٨)

ويرى أبو سليمان هو العلامة التي تعتري الحرف الأخير من الكلمة، وتتغير بتغير مواقع الكلمة، وهي ذات قيم تميزية، إذ يختص كل موقع من مواقعها بعلامة معينة تدل على معني خاص به يميزه عن غيره ". (أبو سليمان، ٢٠٠٣: ١٢٦)

ويرى الباحث أن الإعراب هو الفلسفة المتينة التي تنظم في ضوئها الجملة العربية، أو هو مايسترو اللغة الذي يضبط أصوت أواخر الكلمات في الجملة.

وبهذا فان الإعراب يشتمل على أركان ثلاثة هي:

١- العامل: وهو ما يؤثر في الكلمة، فيغير في حركتها، فحرف الجر يؤثر بالاسم المجرور فيجبره بكسرة، وان تؤثر في الاسم فتنصبه، وكان تؤثر في الخبر فتنصبه وهكذا.

٢- المعمول: وهي الكلمة التي تأثرت في العامل الذي سبقها، وتقع العلامة في أخرها.

٣- علامة الإعراب: وهي الحركة التي ترمز إلى الكلمة على أنها مجرورة أو مرفوعة أو منصوبة أو مجزومة. (الملاح، ٢٠٠٣ :٩-١٠) [١]

صور الإعراب:

١-الإعراب الفظي: وهو ما لا يمنع من النطق به مانع، وتكون علاماته ظاهرة في أواخرها، نحو: جاءَ عليٌ، وقابلتُ علياً، وأخذتٌ من علي.

---

(١) ينظر (العيوني، ١٤٢٧هـ: ٤-٥) (الراجحي، ١٩٩٧: ١٦ -٤)

٢-الإعراب التقديري: هو ما يمنع التلفظ به للتعذر، أو الاستثقال نحو: يدعو، الفتى القاضي، غلامي، فكلها مرفوعة بضمة مقدرة لا تظهر أواخر الكلمات لتعذّرها.

٣-الإعراب المحلي: هو ما لا تكون علامته التي يقتديها ظاهرة ولا مقدرة، ويكون الإعراب منصبًّا على مجموع الكلمة أو الجملة لا حرف الإعراب. من خلال معرفة موقع اللفظة داخل الجملة. نحو: جاء هذا، فاسم الإشارة (هذا) مبني على السكون في محل رفع لأنه فاعل. (الدالي، ٢٠١١: ٢٢)[١]

أسباب وضع علم الإعراب: -

الإعراب واحد من علوم اللغة العربية الكثيرة؛ التي لم تكن متميزة إبان نشوئها، فمن المعلوم إن العرب لما علت كلمتهم بالإسلام، وانتشرت رايتهم في بلاد فارس والروم وفتحوا المدن والأصقاع، واختلطوا بالأعاجم بالمصاهرة والمعاملة والتجارة والتعليم، دخل في لسانهم العربي المبين وصمة من اللسان الأعجمي، فرفعوا المنصوب، ونصبوا المرفوع وخفضوا المنصوب وما إلى ذلك من كثرة اللحن والتشنيع. (الهاشمي، ١٣٦٢هـ: ٤)

هناك ثلاث أسباب تضافرت على ظهور علم الإعراب وهي: -

أولا: <u>السبب اللغوي:</u>

لم يكن استعمال العربية مطرداً على نسق واحد عند العرب كلهم، بل كانت هناك مستويات ثلاثة:

١- **المستوى المثالي:** وهو الذي كان يستعمل في الشعر والخطب والمواعظ، ويتق أصحابه بالإعراب وضوابطه، وهو المستوى الذي نزل به القران الكريم وحفظ علية.

٢- **المستوى البدوي:** هو الذي كان سائداً في البادية، وهو كالمستوى المثالي من حيث الإعراب والضبط والفصاحة، لكنه يخالفه في أن المستوى البدوي كانت تستعمل فيه اللهجات المحلية.

---

(١) ينظر (الفقي، ٢٠٠٨ :٢٦ -٢٧)

٣- **المستوى الحضري:** وهو الذي كان يستخدم في المدن كمكة والمدينة والطائف والحيرة وإطراف الشام، وكان أهل هذه المدن يتفاوتون في القرب من المستوى المثالي بين مدينة وأخرى، بحسب كثرة اختلاط الأجناس الغربية بأهلها.

وهذه المستويات الثلاثة المتفاوتة في مجتمع القبائل العربية، ألحت على المهتمين بالعربية أن يضعوا ضوابط لها في مستواها الأعلى، ليرجع إلية كل ناطق بالعربية.

ثانيا: <u>السبب الاجتماعي</u>:

هو الاختلاط البشري، والأجناس الكثيرة، التي تجاورت فيما بينها، في ظل الدولة الإسلامية الموحدة، التي كانت لها لغتها الخاصة، فهناك الفارسية والرومية والحبشية والسريانية، وغيرها كثير، كلها كانت تستعمل إلى جانب العربية في البلاد التي فتحها المسلمون، مما أدى إلى اتساع الهوة بين اللغات المحلية واللغة المثالية، أدى ذلك إلى واقع تداخلت فيها اللغات واللهجات. وهذا الوضع الاجتماعي افزع أهل العربية، وأخاف المجتمع العربي الذي بدأت السنة أبنائه تفسد، وكلماتهم تلتوي، مما جعل الناس يهرعون إلى تعلم العربية بأصولها وقوانينها.

ثالثا: <u>السبب الديني</u>:

إن ارتباط العربية بالإسلام عموماً وبالقرآن خصوصاً هو الذي ابعد عنها شبح الزوال وهيأ لها أن تقهر عوادي الزمن ، إذ ما من لغة إلا وتغيرت مضامينها كثيراً عبر الزمن ، فاللاتينية انقسمت مع مرور الزمن على لغات كثيرة مختلفة من الإنكليزية والفرنسية والألمانية، ثم أن الإنكليزية نفسها قد طرأ عليها تغير كبير منذ عصر شكسبير إلى يومنا هذا، بل أن الإنكليزية في أميركا باتت اليوم تختلف عن الإنكليزية في بريطانيا اختلافاً واضحاً، وهذا أمر طبيعي في كل اللغات عبر علاقتها بالزمن لذا كان من المنتظر أن تذوب اللغة العربية مع غيرها في لغة هجينة، تمحو ما قبلها وتتربع على عرشها. ولكن شيء من هذا لم يحدث في العربية، والسبب في ذلك هو ارتباطها بالقران الكريم، هذا الكتاب المقدس الذي انزله الله بلغة العرب، وجعل تعلم تلاوته بالعربية فرض على كل مسلم، مما دعا كل الذين اعتنقوا الإسلام من الأمم الأخرى إلى أن يعتنوا بهذا الجانب الديني وان يطلبوا علم العربية من معلميها، الأمر

الذي شجعه أن يكرس بعض الناس حياتهم كلها لخدمة العربية وتعليمها، وهذا ما أوجب ظهور بعض القواعد والضوابط لها في بداية الأمر. هذه الأسباب الثلاثة المتضافرة تقدم لنا صورة واضحة عما كان علية الناس يوم إذن، وتعطينا مبرراً معقولاً ومقبولاً لوضع علم الإعراب. (بلطة جي، ٢٠٠٢: ٤٢ -٤٤)[١]

لم تكن الحروف مشكولة حتى ولاية الخليفة الراشد أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (رضي الله عنه)، "إذ طلب من أبي الأسود الدؤلي أن يضع شيئاً يصلح فيه ألسنة العرب، ويعربون به كتاب الله، ولقد كان تنقيط أبي الأسود للقرآن الكريم أول رمز للحركات الإعرابية. كما أن الشكل الذي في الكتب من عمل الخليل بن أحمد الفراهيدي، وهو مأخوذ من صور الحروف فالضمة واو صغيرة في أعلى الحرف؛ لئلا تلتبس بالواو المكتوبة، والكسرة ياء تحت الحرف، والفتحة ألف مبسوطة فوق الحرف. أما صور الحركات التي وصلت إلينا نعني الضمة والكسرة فلا نعلم واضعها ولا الزمن الذي وضعت فيه، ولكن الغالب أنها وضعت في القرون الأولى للإسلام".
(الدليمي، ٢٠٠٤:٢٠٠-٢٠١) [٢]

ويرى أخرين أن الإعراب ظاهرة قديمة قد تكون قبل الإسلام أصلاً فهذا الدليمي يعترضها بقولة "أن النقوش التي كشفت حديثاً في شمال الحجاز تدلنا أقطع دلالة على أن الإعراب كان مستخدماً في العربية البائدة نفسها، فبعض العلامات الإعرابية رُمِزَ إليها في هذه النقوش بحروف ملحقة بآخر الكلمة". (الدليمي، ٢٠٠٤:٢٠٩)

يغالي آخرين في ظهور ظاهرة الإعراب فينسبها إلى اللغات السامية التي سبقت العربية منها العبرية والحبشية بقرون فيعترضهم عبد التواب فيزيدهم غلواً قائلاً" إن إطلاق الأحكام على هذه اللغات جزافاً ، إذ يزعم أن الإعراب شائع في بعض هذه اللغات كالعبرية والحبشية ، والحقيقة أن العبرية لا أثر فيها للإعراب إلا بقايا قليلة ليست يقينية، كما أن الحبشية ليس فيها من حالات الإعراب إلا حالة النصب، ولو

(١) ينظر (الحلواني، ١٩٧٩: ١٧) (عبد التواب، ١٩٨٠:١٥)
(٢) ينظر (القفطي،١٩٨٦، ج١: ٣٩)

أردنا مثالاً صحيحاً لذكر اللغة الأكادية من بين اللغات السامية التي كانت شائعة في بلاد الرافدين قبل الميلاد بزمن طويل ، ففيها الإعراب كاملاً كإعراب العربية تماماً".
(عبد التواب، ١٩٩٤:١٦٧)

ومهما تباينت الآراء في نشأة الإعراب فقد أصبحت قواعده حقيقية ملموسة منذ ألف سيبويه كتابه الذي لا يزال حتى الآن عمدة النحاة وأمامهم، جمعت فيه أصول الإعراب ونظامه في صورة مفصلة كل التفصيل دقيقة كل الدقة، ولا تَعْرِف لغة من لغات البشرية مثل هذه الدقة والاضطراد في ظاهرة من ظواهرها.
(أنيس، ١٩٧٨:١٩٨)

وهكذا فإن الإطار التاريخي الذي أحاط بقضية الإعراب، وإن كان قد أعطى دليلاً قاطعاً على أن الإعراب قديم قدم العربية، إلا أن المشكلة الأساسية هي أن الباحثين لم يتوقفوا عن الخوض فيها على مر العصور، وقد بقيت مسألة الإعراب قضية العرب الكبرى طوال العصور المتعاقبة، ومازالت كذلك حتى يومنا هذا.
(أنيس، ١٩٧٨: ٢١٦)

العلاقة بين النحو والإعراب:

"لقد شاع الخلط بين مفهومي النحو والإعراب في أوساط النحاة والأدباء ، فالجرجاني (ت٣٩٢هـ) يورد نصاً في صاحب الوساطة يدل على هذا الخلط". (ياقوت، ١٩٩٣: ٣١)

لقد وضح المبارك العلاقة بين النحو والإعراب بقولهِ " ولما كانت وظيفة النحو تعيين صلة الكلمة بعضها ببعض في الجملة الواحدة بحسب المعنى المراد، وكانت حركات الإعراب في العربية تقوم بالجزء الأكبر من تلك الوظيفة، فقد طغى معنى الإعراب على النحو كله حتى سمي النحو بعلم الإعراب وليس هذا التعريف صحيحاً على ما نرى؛ لأن النحو أوسع من الإعراب وأشمل. (لمبارك، ١٩٧٩: ٧٤)

فالقول الفاصل في هذا الموضوع عند ابن جني يقول باب القول على النحو " النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك". (ياقوت، ١٩٩٣: ٣٢)

يتضح أيضاً من نص ابن جني أن الإعراب جزء من علم النحو بوجه عام، فالنحو يشمل الإعراب، الُنحو إذن ليس الإعراب؛ لأن النحو كل والإعراب جزء، وهذا يطابق ما قاله المحدثون. (ياقوت، ١٩٩٣: ٣٣)

وقد ذكر السنجرجي وحسبي في هذا المقام قول أبي سعيد البصري

النحو يبسط من لسان الألكن والمرء نكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها فأجلها عندي مقيم الألسن [١]

وقد عدَّت السيقلي هذه الأبيات دليلاً على العلاقة بين النحو والإعراب، إذ قالت" إذ قرن الشاعر الحديث عن النحو بالحديث عن الإعراب، فمن أتقن النحو لا يلحن بالحركات الإعرابية عند النطق". (السيقلي، ٢٠٠١: ٢٦)

يرى الباحث في ضوء ما سبق تتبين أهمية النحو والإعراب، وكذلك المنزلة الرفيعة التي يحتلها كل منهما بين علوم اللغة العربية، بوصفهما دعامتها التي تعتمد عليه في بيان مقاصدها وتوضيح مسائلها، فلا يمكن إجادة اللغة العربية دون الإلمام بقواعدها التي تكفل عصمة اللسان، وصحة الأداء، وسلامة الكتابة .ولكن على الرغم من هذه المنزلة العظيمة للنحو العربي والأهمية القصوى له إلا أن الضعف في القواعد النحوية يكاد يكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، إذ أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ويضيقون بها ذرعاً، ويشعرون بالعنت وهم يتعلمونها؛ الأمر الذي أدى إلى شبه معاداة لاستخدامها؛ وبالتالي ظهر الضعف الجلي الواضح في قواعد النحو لدى الطلبة الذي لا يمكن تجاهله.

الضعف في النحو والإعراب:

كما سبق وأن ذكر الباحث تعريفات كل من النحو والإعراب وكذلك المكانة الرفيعة والأهمية الخاصة لكل منهما، وتم الحديث عن العلاقة القائمة بينهما بعدَّهما صنوين لا يفترقان، إذ إن الإعراب جزء من النحو؛ لذا ما يعترض تدريس الكل من مشكلات وصعوبات يعترض تدريس الجزء.

---

(١) ينظر السنجرجي، ب ت، ص١٦

وغنى عن البيان أن الصعوبة في تعلم تلك المادة قد باتت تشكل مشكلة واضحة جداً بحيث لا يختلف عليها اثنان ، وهذا ما تكاد تتفق عليه معظم الدراسات السابقة حين ذكرت أن أهم مبرراتها لإجراء تلك الدراسات هو تفشي ذلك الضعف وذلك النفور الذي هو سبب المشكلة لمن يعلم المادة ويتعلمها وهذا ما ذكره أبو كلوب في دراسته التي تتناول النحو فقال" : وإذا أردنا الحفاظ على شخصيتنا الحضارية وتراثنا الموروث وثقافتنا المتميزة كان لابد من الحفاظ على أهم ركيزة من ركائز هذه الشخصية في نطاق العملية التعليمية –التعليمة وهى اللغة العربية، وكان لابد من التصدي لحل مشكلاتها التي تقف حجر عثرة أمام اضطلاعها بمهامها الجليلة ووظائفها الحيوية ، وبخاصة إن لكل لغة من اللغات الحية مشكلات في نحوها ومجازها ورسمها وأصولها ، وليس بدعاً أن تكون اللغة العربية في عداد تلك اللغات ، فهي لغة قديمة النسب، جليلة الحسب ، ثرية الكلم، وافرة القواعد دائمة الزيادة ومطردة الاشتقاق ، موسيقية اللفظ، شعرية الحروف ، غزيرة الأدب، كثيرة المادة ، ولكن كبرى مشكلاتها هي " مشكلة النحو" (أبو كلوب، ١٩٩٧: ٣)

وذكر طاهر تفشي بعض مظاهر الضعف من إذ أن الطلاب يتعاملون مع النحو على أنه مادة مفروضة عليهم فرضاً، فيدرسوها مُكْرَهين في مرارة شديدة، وكأنهم يحملون حملاً ثقيلاً، فتكثر الأخطاء في الحديث والتعبير الشفوي والكتابي وكذلك في وسائل الإعلام. (طاهر، ٢٠١٠: ٣٢٨)

وذكر عامر بعض الصعاب التي تعترض الدارس لها فقال " :وعلى الرغم أن اللغة العربية هي لغة الفرقان وارتباطها بالدين والقومية إلا أن هناك صعاباً كثيرة تعترض تعلمها والقائم على تعليمها التي منها " أن اللغة العربية في ذاتها تتميز بخاصية الإعراب، وعند التوسع نقول ظاهرة الحركات تشمل حروف الكلمة كلها نحوياً وصرفياً، فكلمة المِشية بكسر الميم تدل على هيئة المشي، وهي بفتح الميم تدل على المرة المشية.

(عامر، ٢٠٠٠: ٢٩)

من هنا يتضح أن أهم مشكلة من المشكلات التربوية الحادة التي تواجه تعليم اللغة العربية في عصرنا الحاضر، وتعد الأبرز تعقيداً وتذبذباً ألا وهي مسألة القواعد النحوية بصفة عامة.

والإعراب بصفة خاصة، فالإعراب يمثل " صعوبة كبرى تواجه المتعلمين، وعلى الرغم من أنها صعوبة تختص بعلم النحو إلا أنها ذات علاقة بالكتابة وبصورة الكلمة المكتوبة، فالإعراب يِحُدْث تغييرا في ضبط آخر الكلمة المعربة، فهو يعني تغيير شكل آخر الكلمة بتغيير موقعها في الجملة". (فضل الله، ١٩٩٨: ١٣٠)

العوامل المؤدية إلى ظهور صعوبات النحو والإعراب تدريساً وفهماً:

ومما لا شك فيه أن هناك أسباباً عديدة للصعوبة والضعف الظاهرين في تعلم المادة فقد ذكر الباحث في الفصل الأول العديد من الأسباب التي تكمن وراء تلك المشكلة إذ تتميز تلك المادة بطبيعة خاصة، فهي مادة جوهرية ولها فوائد عملية تدفع المربين وتشجعهم على تثبيتها عند بناء المناهج والمقررات وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة ومحاولة تقريبها من عقل الطلبة فإن النتائج المحصلة في تدريس هذه المادة لا تعكس حقيقة ما يُخَصص لها من زمن.

أهداف الإعراب: -

الأهداف التي يحققها الإعراب للعربية وللمتكلمين بها جمة، أبرزها وأهمها ما يأتي :

١- يعطي المتكلم حرية التصرف في البناء التركيبي للجملة، ويمنحه سعة في التقديم والتأخير إذ اقتضى المقام البلاغي ذلك مع احتفاظ كل كلمة من ذلك البناء بمعناها الذي تؤديه. ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقديمه والمفعول بتأخيره لضاق المذهب، "ولم يوجد من الاتساع بالتقديم والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب، ألا ترى أنك تقول: ضرب زيد عمراً وأكرم أخاك أبوك، فيعلم الفاعل برفعه والمفعول بنصبه سواء تقدم أو تأخر" (ابن يعيش، ب ت، ج١: ٧٢) وهذا الأمر منح العربية مزية امتلكت من خلالها ثروة هائلة من التعبير تفي بحاجة كل متحدثا وحظيت بتجربة حضارية منحتها قدرات خفية على العطاء وعلى الإيحاء وعلى تنوع التعبير (فيصل، ١٩٨٩: ٣٢)

٢- إن الإعراب يعين على التعبير عن الأغراض والرغبات التي تكون سابقة عليه ومعلوم أن تلك الرغبات والأغراض تتفاوت وتتنوع، الذي يفصح عنها هو التنوع في التعبير والتركيب، ورائد ذلك هو الإعراب الذي " يوقف على أغراض المتكلمين". (ابن فارس، ١٩٦٣: ٩٠)

٣- أن للإعراب اثراً مهما في أداء المعنى وفهمه، أي –apriori – للكلام المعرب، إنما يعني قلبياً في وظيفة التفاهم؛ لأن المعاني جزء أساس من المعنى العام للكلام.
(حاطوم، ١٩٩٢: ١٩١)

٤- ولعل أسلوب التقديم والتأخير في العربية أصدق دليل على أهمية الإعراب الذي لولاه لأصبحت اللغة جامدة، ولفقدت حريتها في التعبير وقدرها على التفنن في القول (مطلوب، ١٩٨٧: ٣٥ –٣٧) قال العقاد: إنه " آية السليقة الغنية في التراكيب العربية المفيدة ". (العقاد، ب ت: ١٢٣)

٥- انه دليل الفطرة الكلامية التي كان العرب يتمتعون بها قبل اختبال الألسن. والالتزام به يقرب الملتزم من تلك الفطرة التي تضفي الرونق والجمال على التعبير، لان العرب قد التزمت هذه " الظاهرة اللغوية، وتكلموا بسليقتهم طبقاً لها ثم جاء علماء العربية فقعدوا هذه الظاهرة ووضعوا لها المصطلحات والقوانين العامة، وبينوا ما ينطبق عليها، وما يشذ عنها، وسبب ذلك وعلته"(الرعيض، ١٩٩٠: ٨٣)

٦- إنه وسيلة التفكير لأنه عمود اللغة، و " اللغة كما يقرر أكثر علمائها لا تقتصر وظيفتها على التفاهم بين الأفراد وإنما تتجاوز ذلك إلى أنها الأداة التي يتعلم ويفكر بها الإنسان، فهي تقود عقله وتوجهه "(الملائكة ، ب ت : ١٢٣)، " وطبعي أن الفكر لا يرتكز في استخلاص الأحكام والآراء والموازنة بينها – على مفردات اللغة المجردة، إنما يرتكز على تركيب تلك المفردات المصحوب بالعلاقة الإعرابية التي تفتح الطريق أمام المفكر في الوصول إلى الغاية التي يبتغيها، ويكون الإعراب هذا التصور عنصراً تعبيرياً يشارك لبنى التركيبية في أداء معنى الكلام وفهمه ".
(حاطوم، ١٩٩٢: ١٤–١٥)

٧- القراءات القرآنية من الأصول التي تستند إليها القواعد النحوية، والإعراب من الوسائل المهمة التي تعين على ضبطها وفهم أسرارها وعلى ضبط نقلها، ولذلك يقول ابن مجاهد" فمن حملة القرآن المعرب العالم بوجوه الإعراب والقراءات، العارف باللغات، ومعاني الكلمات، البصير بعيب القراءات، المنتقد للآثار، فذلك الإمام الذي يفزع إليه حفاظ القرآن في كل مصر من أمصار المسلمين. ومنهم من يؤدي ما سمعه ممن أخذه عنه ليس عنده إلا الأداء لما تعلم، لا يعرف الإعراب ولا غيره

فذلك الحافظ، فلا يلبث مثله أن ينسى إذا طال عهده فيضيع الإعراب لشدة تشابهه، وكثرة فتحه وضمه وكسره في الآية الواحدة، لأنه لا يعتمد على علم العربية، ولا به بصر بالمعاني يرجع إليه "(ابن مجاهد، ١٩٨٠: ٤٥)

٨- إسهام الإعراب في فهم السنة النبوية المطهرة فهماً دقيقاً صحيحاً في معانيها وأحكامها" لأنها لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب، وهذا ما لا يدفعه أحد ممن نظر في أحاديثه صلى الله عليه وسلم ".

(الزجاج، ١٩٨٦: ٩٥)

٩- التذوق الأدبي للنثر والشعر يحتاج إلى التضلع في الإعراب، لأنَّ الصورة الجمالية، والأسلوب الرفيع للنص الأدبي لا يمكن إن يتذوقه القارئ ما لم يكن على دراية بأصول الإعراب وقواعده، والخيال الذي يحمله الشعر، والوقوف على سلامة وزنه بحاجة ماسة إلى علم الإعراب، كي ينعم بإدراكه صاحب الذوق الرفيع، "فإن للعلاقات الإعرابية دوراً كبيراً فيه، حيث تتوقف موسيقاه ومعانيه على هذه العلاقات ومن دونها لا يمكن إقامة وزنه أو فهم أغراضه". (عمايره، ١٩٩٠: ١٦٢)

مهارات الإعراب: -

حدد الباحث مهارات الإعراب مستندا على أمّات الكتب النحوية التي بينت وفصلت في الإعراب من حيث العمل والدلالة والحدود الفاصلة بينه وبين علم النحو وغيرها من علوم اللغة الأخرى، واستناداً إلى تلك الكتب خرج الباحث بعدة مهارات إعرابية تناسب عينة البحث، وعرضها على ذوي الاختصاص في مجال اللغة من النحاة والصرفيين والمتخصصين في علوم اللغة العربية وآدابها. [١] وهي على النحو الاتي:

---

(١) اعد الباحث بإعداد استبانة للمهارات الإعرابية ووزعها على خبراء اللغة والتربويين، ولم تقتصر الاستبانة على بلد الباحث فقط بالتوسع الباحث ليشمل بعض الأقطار العربية منها المملكة العربية السعودية ، والمملكة المغربية ، وتونس، والجزائر، والأردن ، وفلسطين، وسوريا، ومصر.

مهارات الإعراب الرئيسة: -

١- تحديد الكلمات المستحق إعرابها: تحديد عدد الكلمة المراد إعرابها بصورة دقيقة.

٢- معرفة ما يستحق ذكره في الإعراب: وجوبا واستحسانا من الأمور غير ملفوظة أو غير ظاهرة.

٣- التفريق بين الإعراب اللفظي والتقديري والمحلي.

٤- الاعتماد على المعنى بالإعراب: تعد هذه المهارة هي الأهم والطريقة المختصرة لامتلاك ناصية الإعراب.

٥- تصور النحو كله تصوراً إجمالياً: إيجاد العلاقة بين الأبواب النحوية، وتحديد الباب الذي تدخل فيه الكلمة أو الجملة المراد إعرابها.

مهارات الإعراب الفرعية: -

١- تحديد نوع الكلمة: اسم، فعل، حرف ....

٢- إدراك وظيفة الكلمة في الجملة.

٣- تحديد نوع الجملة: اسمية، فعلية، شبه جملة، ظرفية.

٤- التفريق بين الحكم الإعرابي والموقع الإعرابي والعلامة الإعرابية.

٥- ضبط أواخر الكلمات نطقا وكتابة.

٦- التفريق بين العلامات الأصلية والفرعية والتقديرية في الإعراب والبناء.

٧- التمييز بين العامل وغير العامل من الأدوات وتأثيرها على ما بعدها بالجملة.

٨- تصويب الأخطاء الإعرابية في التراكيب النحوية.

٩- معرفة ما دلت علية الأفعال والأسماء والحروف والجمل (الأساليب اللغوية).

١٠- تعليل سبب الحكم الإعرابي والعلامة الإعرابية والموقع الإعرابي.

المحور الرابع: التفكير العلمي ومهاراته.

مفهوم التفكير: –

التفكير سلوك طبيعي، فكل الناس يفكرون، وتنتج عقولهم أفكاراً يعتمدون عليها في تصرفاتهم ومواقفهم المختلفة، فمنهم الحكماء، وهم من يعطون الأمور حقها من النظر والتفكير بمنهجية صحيحة، تؤدي في الغالب إلى أفضل النتائج، ومنهم الجهلة وغير الحكماء. فالعلم والحكمة لا يرتبطان بتحصيل قدر كبير من المعلومات، بقدر ما يقومان على القدرة على الحصول على المعلومات المهمة بشكل صحيح واستخدامها بطرق مناسبة للوصول إلى المطلوب، سواء كان قراراً أم استنتاجاً أم تحليلاً أم حلاً لمشكلة. وعليه فحقيقة الحكمة والعلم هي رجاحة في العقل وفهم لطريقة أهل العلم الذين حصلوه وتلقيناه عنهم في استنتاجه وضبطه والإفادة منه. ومن الناس من تنقصهم الحكمة، فهم وإن توافرت لهم المعلومات، لا يميزون غثها من سمينها، ولا يستفيدون منها ولا يوظفونها بطريقة سليمة صحيحة، فتصبح حياتهم وكأنهم لم يتعلموا شيئاً. ولذلك اعتنى القرآن بالحكمة وجعلها من أعظم النعم التي يمن الله بها على الإنسان، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٦٩﴾﴾(١) قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾﴾(٢) لان صاحب الحكمة سيفكر بعلمية ويضع الأمور في مكانها الصحيح. ولذلك كانت سيرة النبي صلى الله عليه وعلى آلة وأصحابه وسلم سيرة الحكمة والعلم، فتراهم يفكرون ويدققون النظر في الأمور، يبدعون ويتحققون ويتناقشون، ركز فيهم النبي أسس الحضارة الإسلامية، المعتمدة على أن "الحكمة ضالة المؤمن" فساحوا في الدنيا ينشرون الإسلام فحرروا عقول الناس، وأعلموهم أن العلم ممكن ومتاح لكل إنسان، بل هو فضيلة وأجر

---

(١) البقرة: ٢٦٩

(٢) النحل: ١٢٥

وأن الاجتهاد والتفكير فريضة. وليس ذلك محصوراً على حضارة المسلمين، فكل حضارات الأمم هي نتاج فكر حكمائها، وكل أمة حاصرت الفكر وضيقته وجعلته محصوراً على فئة ومحظوراً على أخرى، كانت مرتعاً للطغيان والخرافات. إن التفكير المعتمد على أسس علمية ومنهجية صحيحة يعذر صاحبه وإن أخطأ في النتائج التي توصل إليها، هذا في الإسلام وفي العرف العلمي الصحيح. وحتى نشارك العالم في تحقيق الإنجازات الإنسانية المشتركة، وننجح في المساهمة الحضارية، ونحتل موقعنا الذي نستحقه في هذا الواقع؛ يجب أن نتعلم التفكير العلمي، ونستفيد منه ونعلمه مَن وراءنا.

(جامعة الباحة، ٢٠١٢: ١٦ -١٧)

إن طبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر؛ لان هذا العصر يعتبر عصر الإبداع، لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الخيرة (في الثمانينات والتسعينات) بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، الأمر الذي حثت عليه الأبحاث والدراسات الحديثة، وكان من توصياتها الحاجة الملحة من أجل التطوير وقد أدى ذلك إلى ظهور اتجاهين في كيفية تطوير مهارات التفكير للطلبة بشكل عام وليس لمادة دراسية محددة.

الاتجاه الأول: يرى أن يتم ذلك من خلال دروس وبرامج خاصة ومحددة في تطوير مهارات التفكير.

الاتجاه الثاني: ويرى إمكانية تطوير مهارات التفكير من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية وخاصة في مادة اللغة عربية لكونها هي مادة التفكير.

وقد كان التفكير سلاح الإنسان القديم الذي واجه به المخاطر والمجهول، أما في وقتنا هذا" فيعد العصر الذي نعيشه الآن عصر التدفق المعرفي الذي يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة؛ نتيجة للتطور التقني والمعلوماتية في كافة مجالاته؛ مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير؛ لصنع أفراد قادرين على مواكبة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتعليل للوصول إلى استنتاجات سليمة بشأنها؛وبذلك يعد

التفكير الأداة الحقيقية التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، ومن خلال التفكير تتكون معتقدات الفرد، وميوله، ونظرته لما حوله، وعليه فإن اهتمام المجتمعات أصبح ينصب على تنمية مهارات التفكير لدى أفرادها؛ لكي تفيد منهم الفائدة المثلى".

(العتيبي، ٢٠٠١: ٢)

كما أنه " في ظل المشكلات المتراكمة التي يواجهها الإنسان على سطح هذا الكوكب الصغير المحدود الموارد، بات على الإنسان أن يَهيأ لمواجهة هذه التحديات من خلال إنسان يرى حياته ودوره فيها من منظور تأملي نقدي، ويمكنه التعبير عنه بلغة مفاهيمية، ويعد هذا النوع من التفكير المِفتاح لحل الكثير من المشاكل اليومية التي نواجهها كمعلمين، فإن لم نستخدم التفكير نصبح جزءاً من المشكلة".

(الحكيم، ٢٠١١: ٣٢٢)

وبذلك يمكن القول: " إن تنمية التفكير هي أحد أهم متطلبات هذا القرن، إذ لا يمكن تصّور الحياة الإنسانية على الأرض وما أنجزه الإنسان فيها بدون التفكير، فكل صور الحضارة من نتائج التفكير". (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٦٩٣)

إن أساليب التفكير ومهاراته التي يحتاجها الطلبة في الصف هي نفسها يحتاجها مستقبلاً في الحياة. (السرور، ٢٠٠٥، :٢٩٤)

خصائص التفكير:

١- اعتبار التفكير نشاطاً عقلياً غير مباشر.

٢- ارتباط التفكير بالنشاط العملي للإنسان.

٣- اعتماد التفكير على ما يستقر من معلومات حول القوانين العامة للظواهر.

٤- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء بشكل لفظي رمزي. (مصطفى، ٢٠٠٢: ٢٨)

٥- التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ.

٦- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو المناسبة، أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير. (أبو منديل، ٢٠١١: ٢٤)

٧- ويرتبط التفكير بالتواصل اللغوي الذي هو الخطوة الأولى للتفكير والتعلم الإنساني وما يجعل العقل البشري نشطاً جداً هو استخدام اللغة من أجل التعلم وبصفة خاصة الترتيب والتركيب المتقن لكلمات الجملة؛ ولذا فالأهداف المفتاحية لأي برنامج في التفكير أن يطور وينمي الذكاء اللغوي، من خلال تحسين طاقات الطلبة وقدراتهم سواء في مهارات التواصل أو تكوين المفاهيم. (حبيب، ٢٠٠٣، ٣٤: ٣٥)

٨- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، كما أن التفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران. (جروان، ١٩٩٩:٣٦)

أنواع التفكير:

١-التفكير الإبداعي: وهو أن تبتكر شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف وأن تحوّل المألوف إلى شيء غير مألوف.

٢-التفكير المنطقي: هو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرّد تحديد الأسباب أو النتائج، انه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.

٣-التفكير الناقد: هو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تصل بالموضوعات، ومناقشتها، وتقويمها، والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة.

(غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٨: ٣٥٩)

٤-التفكير العلمي: نوع من التفكير الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله، أو في علاقته مع العالم المحيط به.

٥-التفكير التوفيقي: هو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرائق التي يفكر بها الآخرون، فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.

(أبو غالي، ٢٠١٠: ٦٨-٦٩)

٦-التفكير الخرافي: الهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.

٧-التفكير التسلطي: ويهدف من عرضه إلى فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه؛ لان هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع.

٨-التفكير التفريقي: يرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة، من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته، ويعني أن الفرد يمكن إلًا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة، لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي.

٩-التفكير التجميعي: يحدث هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، وتنتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد (العياصرة، ٢٠١١: ٢٤)

١٠- التفكير المادي أو المحسوس: هو ذلك النوع من التفكير الذي يتم بوجود محسوسات أو أشياء ملموسة ويقف هذا النوع من التفكير عند الجزئيات ويفتقر إلى وجود الفكرة الكلية أو المفهوم العام.

١١- التفكير المجرد: هو ذلك التفكير الذي يتمثل في القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات والتعميمات التي تجمع بين الجزئيات.

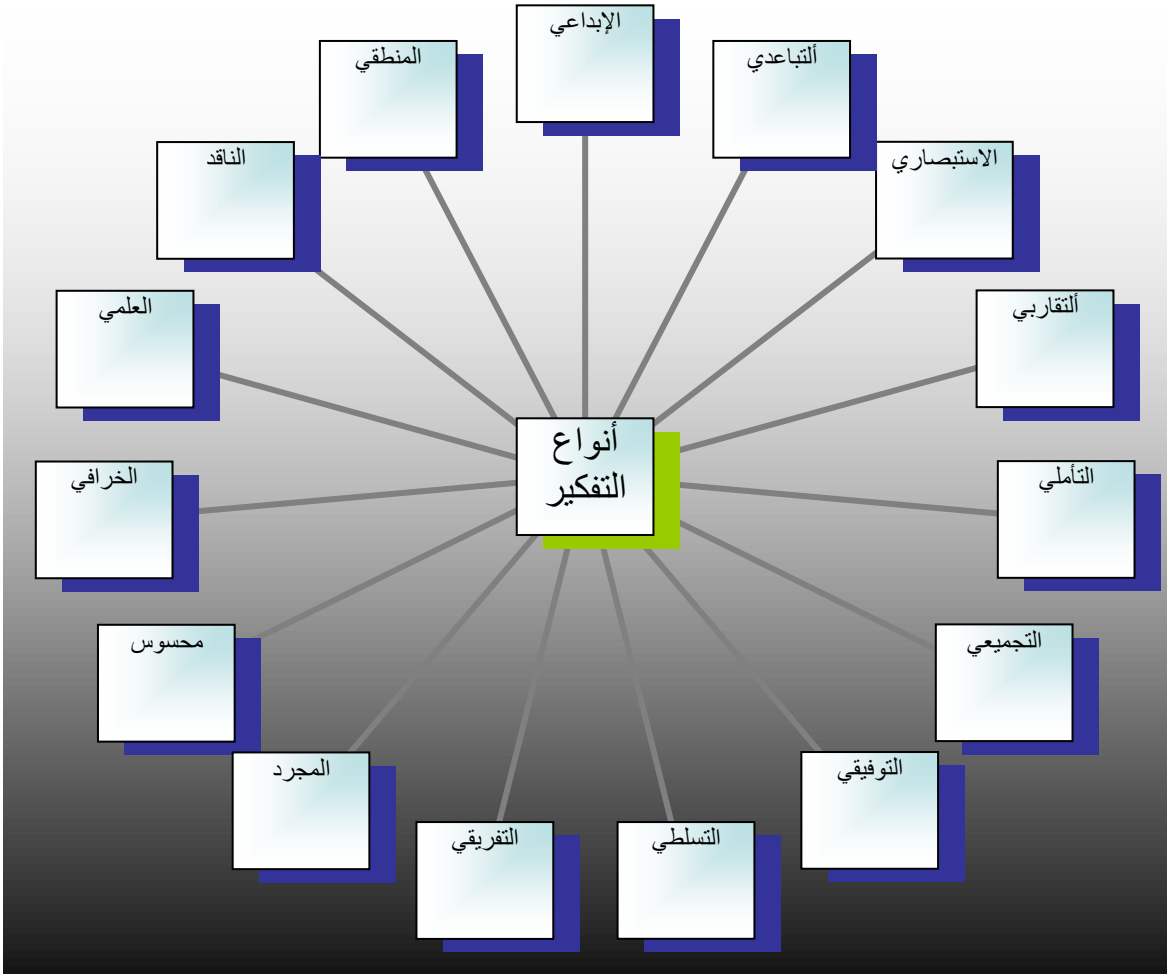
١٢- التفكير التأملي: وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف.

١٣- التفكير الاستبصار: هو الإدراك والفهم الفجائي لما بين أجزاء الموقف من علاقات ولما بين هذه الأجزاء والموقف الكلي من علاقات أيضاً لم يدركها الكائن الحي من قبل.

١٤- التفكير التباعدي: طريقة لإنتاج أكثر عدد ممكن من الأفكار عن طريق تفحص المشكلة من زوايا متعددة، وبما يتناسب مع قدرات الفرد، وخبراته.

١٥- التفكير التقاربي: القدرة على اختيار الوضع أو الفكرة أو الحل الأمثل وفق شروط، ومستويات محددة سلفاً من قائمة من الأفكار.

(أبو جادو ونوفل، ٢٠١٣: ٣٤-٣٥)، أنظر الشكل(١٦) يوضح أنواع التفكير.



الشكل (١٦)[١]

منظم دائري يبين أنواع التفكير

(١) الشكل من إعداد الباحث.

مفهوم التفكير العلمي:

التفكير إذن إجراء عمليات عقلية للمدخلات الحسية وعمل مراجعات إدراكية لهذه المدخلات للوصول إلى نهاية محددة من خلال استعمال الاستدلال والاستنباط وإعطاء قيمة لهذه الأفكار. (Costa,2001) (خطاب، ٢٠٠٨ :٣٠)

التفكير هو عملية ذهنية معرفية يمكن الترتيب عليها ضمن مواقف وسياقات تعليمية في أحد المواضيع أو المواد الدراسية التي تدرس في المدرسة، أو في مواقف متحررة من السياقات المنهجية بحيث تصمم المواقف يهدف التدريب على التفكير.
(العفون والصاحب، ٢٠١٢: ٤٣)

ولفظ التفكير يمكن أن يستعمل بمعانٍ كثيرة منها أن تصنف نشاطاً عقلياً قد لا نعيه وعياً تاماً (تفكير نصف شعوري) من قبيل أشياء الحياة اليومية التي ندركها ونتصرف فيها على نحو روتيني، ولكنها تتطلب قليلاً من الانتباه المباشر أو الجهد إلى الفعل الواعي القصدي في التأمل أو لفت الانتباه إلى جوانب معينة من خبرتنا.
(جابر، ٢٠٠٨ :٢٤)

إن الهدف الحقيقي الكامن وراء عملية التعلم هو تزويد الطلبة بالخبرات التي تساعدهم في تشكيل قواعد بيانية ومعلوماتية، يعتمد عليها الطلبة في نموهم المعرفي وفي تطور مستوى تفكيره وهذا لآياتي إلا من قواعد أساسية في ضبط وإتقان عمليتي التعلم والتعليم. (السرور، ٢٠٠٥ :٢٨٤-٢٨٥)

التفكير هو وظيفة عقلية وعملية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، الذي يكسب الفرد القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة، وتفحص التعلم الحالي وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم تعلمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة، بحيث يصبح الفرد منتجاً للمعرفة، فيقوم بتسجيلها وتخزينها ودمجها في بنائه المعرفي، معتمداً على ما يتوفر لديه من الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ".
(الحارثي، ٢٠١١:١٠) [١]

(١) ينظر (جروان، ١٩٩٩ :٣٣) (القدس المفتوحة، ٢٠٠٨:٤١) (إبراهيم، ٢٠٠٢:٣)

سمات التفكير العلمي: -

١-التراكمية: تتراكم المعرفة جيلا بعد جيل وينطلق الباحث من النقطة التي توصل إليها الباحثون الذين سبقوه.

٢-الموضوعية أي الابتعاد عن الأهواء والميول الذاتية والأغراض الشخصية عند الحكم على موقف ما.

٣-القياس: ويعني استخدام الرموز الرقمية في التعبير عن خصائص الأشياء أو الإحداث.

٤-الثبات النسبي: حينما تثبت حقيقية علمية بشواهد وبراهين فإنّها تصبح جزءا من التراث العلمي الذي استند إلية كل عالم.

٥-التنظيم: ويعني استناد التفكير العلمي إلى منهج معين في وضع فروض معينه واستنادا إلى نظرية محددة واختبار فرضه بشكل دقيق ومنظم.

٦-البحث عن الأسباب: أي تفسير الظواهر وتحليلها عن طريق معرفة أسباب وعوامل نشوئها وتطورها.

٧-الشمولية واليقين: أي إن التفكير العلمي ينطلق من دراسة المشكلة المحددة للوصول إلى نتائج وتعميمات تشمل الظواهر المشتركة في موضوع دراسته، ويستند على مجموعة كافية من الأدلة الموضوعية المقننة التي تصل إلى حد اليقين.

٨-الدقة والتجريد: أي إن الباحث العلمي يسعى إلى تحديد مشكلته بدقة وتحديد إجراءاته بدقة واستخدام لغة رياضية على أساس القياس المنظم الدقيق (أي) التحدث بلغة الأرقام والرموز.

٩-وجود علاقة دينامية بين المشاهدات والإطار النظري: ويعني بذلك التفاعل بين ما هو محسوس يأتي من المشاهدة والمفاهيم النظرية المجردة وهذا التفاعل يجعل العلم نشاطا حيا ناميا ويساعد على ارتقائه وتقدمه.

١٠-التحليل واستمرار البحث: أي عند القيام بدراسة ظاهرة ما فإننا ندرس العلاقة بين أجزاء الظاهرة نفسها والعلاقة بين تلك الظاهرة وغيرها من الظواهر وبذلك تقوم بعملية التآلف والتركيب بين المتغيرات ومن ثم استمرار البحث.

(العفون، الصاحب ٢٠١٢: ٤٥ -٤٦)

أهمية تعليم التفكير العلمي:

إن لتعليم التفكير أهمية بالغة نظراً إلى التغيرات المتلاحقة والسريعة في عصرنا الحالي، إذ إن الفرد المفكر قادراً على أن يواكب ما يحدث من حوله ويعرف أسبابه ويكيف حاجاته وظروفه مع متطلبات هذا العصر.

ويؤكد Mc Gran & others على أن تنمية قدرات الطلبة على التفكير وتشجيعهم على ذلك يعدّ من الأهداف الأولية للتعلم في القرن الحادي والعشرين ويضيف أن هذا الهدف ليس بجديد ولكنه ظهر من خلال الكتابات والبحوث التربوية أكثر من مائة عام ولكنه لم يجد العناية الكافية في المناهج المدرسية.

(Mc Gran & others, 1992: 333)

وقد أوضح سعادة أن أهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة تتمثل في الآتي:

١-مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.

٢-تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.

٣-احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم.

٤-التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم.

٥-تعزيز عمليه التعليم والاستمتاع إليها.

٦-رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم.

٧-تحرير عقول الطلبة وتفكيرهم من القيود على الإجابة على الأسئلة الصعبة والحلول المقترحة للمشكلات المتعددة التي يناقشونها ويعملون وإيجاد حلول لها أو التخفيف من حدتها على الأقل.

٨-الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين التلاميذ وإثارة التفكير لديهم.

٩-الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه.

١٠-الاستعداد للحياة العملية بعد المدرسة، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم.

(سعادة، ٢٠٠٣: ٧٧)

مبررات تعليم التفكير العلمي:

قد أشار الهادي ومصطفي أنه من خلال التفكير نتعامل مع ما يحيط بنا من مشكلات بيئية أو اجتماعية أو نفسية، ولا بد من أخذ ذلك بالحسبان، ولهذا لا بد من وجود مبررات لتعليم التفكير، وهي على النحو الاتي:

أ- مشكلات نفسية وبيولوجية: إن هذه المشكلات تستدعي عملية التفكير للوصول إلى حلول لها.

ب- مشكلات اجتماعية: إن المشكلات الاجتماعية تعد من الجوانب المهمة في حياة الإنسان، ولذلك تتطلب منه التفكير بشكل جدي للوصول إلى حلول ذات أهمية في تخلصه منها.

ت- مشكلات تتعلق بالظواهر الطبيعية والتفسير العلمي، وهذه المشكلات تتطلب من الفرد أو الباحث تفسيرا لها بشكل منطقي متسلسل مستندا إلى الفرضيات والتحليل المنطقي، ولذلك لا بد من إتباع التفكير للوصول إلى حلول تستند على التفسير والتحليل الصحيح المنطقي.

ث- مشكلات تتعلق بالخوف والقلق: وهذه المشكلات لها أهمية في إثارة التفكير لدى الإنسان.

ج- مشكلات تتعلق بتفسير الأمور الغيبية التي لا يمكن التوصل إلى حلول لها أو تفسيرها بشكل دقيق، لكن يمكن الإيمان بها عن طريق التسليم بها.

(الهادي ومصطفي، ٢٠١٠: ٢٢)

وترى العلية مجموعة من المبررات التي تدعو لتعليم التفكير وهي:

ح- حاجة المجتمعات المختلفة إلى تنمية القدرة على التفكير لدى أبنائها التي تجعلهم قادرين على إيجاد حلول للمشكلات التي تطرأ على حياتهم.

خ- يجعل الحصة الدراسية مملؤة بالحيوية والنشاط وينعكس ذلك على المستوى التحصيلي للطالب.

د- يعمل على تنمية ثقة الطالب بنفسه وتحسين مفهومه عن إمكانياته.

ذ- التفكير لا ينمو تلقائيا بل هو بحاجة إلى تعليم منظم وهادف، ولا يتحقق إلا بتنمية القدرة على التفكير. (العيلة، ٢٠١٢ :٣٩)

معوقات التفكير العلمي السليم:

يوجد العديد من الأسباب التي تعوق من دون تعليم التفكير الفعال في مدارسنا، فقد بين جروان مجموعة من الأسباب التي تعوق تعليم التفكير من أهمها:

١. سيطرة المفهوم التقليدي حول التعليم على تعميم المناهج وبرامج تدريب المعلمين وأساليب التدريس فما زال المفهوم السائد عن التعليم هو عبارة عن عملية نقل معلومات من المعلم الذي يمثل مصدر المعرفة إلى الطالب، لهذا المفهوم فإن التعليم يكون بمثابة حشو دماغ الطلبة عن طريق المحاضرة والتلقين.
٢. عدم وضوح مفهوم التفكير وعدم الاتفاق على تعريف محدد له، ولهذا يبقى مفهوم التفكير مغلفاً بالضبابية وعدم الوضوح، وبالتالي لا يتوقع أن ينجح المعلمون –حتى ولو أرادوا–تحقيق شيء ملموس باتجاه تطوير أساليب فعالة في تعليم مهارات التفكير.
٣. إن المواد التدريبية التي يتلقاها المعلمون هي مواد نظرية لا ترتقي إلى مستوى الممارسة الميدانية أو الخبرة التعليمية. (جروان، ١٩٩٩:١١)

يرى حبيب أن التفكير يتعرض إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على وضوحه وموضوعيته واستقامته مثل:

١. الأخطاء المنطقية: مثل التسرع في الانتقال إلى التتابع من مقدمات ومعلومات بسيطة أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة مما يؤدي إلى الوصول لنتائج خاطئة.
٢. العوامل الانفعالية الوجدانية: تؤثر رغبتنا على تفكيرنا، وهذا هو التفكير الارتغابي الذي يوجه الرغبات لا الواقع.
٣. المعلومات الخاطئة.
٤. التقبل السلبي لآراء السلطة.
٥. انتقاء المعلومات والاستنتاجات، فيميل الشخص إلى انتقاء لمعلومات التي تؤيد وجهة نظره، والى تجاهل المعلومات التي تناقضه. (حبيب، ١٩٩٦:٤٩)

مفهوم مهارات التفكير العلمي:

نبعت مهارات التفكير من أعمال بلوم عندما صنف المستويات المعرفية إلى ستة مستويات تبدأ بالتذكر، والفهم والتطبيق، ثم التحليل، والتركيب، وأخيرا التقويم، ومنذ ذلك الوقت تم تقسيم مهارات التفكير إلى مهارات أولية (أساس) تمثلها المستويات الثلاثة الأولى، ومهارات التفكير العليا تمثلها المستويات الثلاثة الأخيرة من تصنيف بلوم.

فمهارات التفكير العلمي نوع من المهارات التي تجمع بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي، أي أنها نوع مكافئ لاندماج كلا النمطين (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي)، إذ إن التفكير الجيد هو ذلك التفكير الذي يتكون من مجموعة من القدرات الناقدة والإبداعية، وتعد القواسم المشتركة بين كلا النوعين هي ما يطلق عليه اسم مهارات التفكير العليا. (العتوم، الجراح، بشارة، ٢٠٠٩ :٢٠١)

ولقد عرفت هذه المهارات بأنها مجموعة من العمليات العقلية، التي تتمثل في عمليات المراقبة والقياس، والاستنتاج، والتنبؤ، والتصنيف، وجمع البيانات وتسجيلها فضلاً عن تفسير هذه البيانات أو المعلومات.

(Lewis, Arthur & Smith, David،2001 :133)

أو هي تلك المهارات الأساسية اللازمة في توظيف تعليم النحو، فهي يمكن أن تستخدم في خدمة عمليات ما بعد الإدراك، وعمليات التفكير أو التفكير الناقد والإبداعي، وهي وسائل لأهداف، محددة مثل التحليل الناقد لحجة ما.

(مارزانو، وآخرين، ٢٠٠٤: ١٦٣)

كما عرفت مهارات التفكير العليا بأنها عمليات عقلية تتضمن كلاً من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وتتضمن الجانب الإنتاجي للتفكير الذي يشمل الفهم والتفسير، والحكم الجيد على الأشياء، والتوصل إلى المعاني.

(Mosely ،David and Others ،2005 :162)

كما عرفت هذه المهارات بأنها عمليات معرفية وأداءات (مهارات) معرفية تتضمن المشاركة الجادة في صناعة القرار سواء أكان هذا في ضوء ما تؤديه أو ما تعتقده، كما

أنها نتاج لعدة أنماط من أنماط التفكير منها: التفكير الناقد، والإبداعي، والتفكير البنائي، وأنها في أصلها ترجع إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

(Robertson, Charles L ،2005 :16)

دور المناهج في تنمية مهارات التفكير العلمي:

إن التحدي الحقيقي للمنهج في عصر العولمة بالنسبة لإدارة التفكير يتمثل في أن القوى التي وضعتها التكنولوجيا بين أيدينا الآن تتطلب درجة من الدراسة والتبصر لم تكن مطلوبة منا من قبل وعلى الخصوص تلك التي تهتم بمناهج القرن الحادي والعشرين بتفعيل عمليات تعلم مهارات التفكير العلمي في المناهج الدراسية وإعادة صياغة هذه المناهج وهيكلتها في صورة جديدة يتكامل فيها المحتوى التعليمي وطرائق التدريس مع مهارات التفكير العلمي والتركيز في التطبيقات العملية لهذه المهارات مثل الاستكشاف والمناقشة والتحليل والتقويم وإصدار الإحكام والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية، وتوفير المواقف التي يوظف فيها الطلبة العمليات العقلية المعرفية.

(الخلفية وآخرين، ٢٠٠٥:١٦)

وقد أشار نبهان "أن المناهج الدراسية تهتم بعملية التفكير وذلك بتفاوت معين مستخدما طرق واستراتيجيات مختلفة"، وان مناهج القواعد تعدّ وسطاً بين تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات. (نبهان، ٢٠٠١:٣٢)

كما أن أهدفنا التربوية، كأي نظام تربوي تركز على تنمية التفكير، وان من يستعرض أيه فلسفة تربوية يلاحظ أنها تركز على تنمية مهارات المتعلم العقلية، ولكن مع الأسف فإن ما يجري في المدارس يركز على أبسط هذه المهارات بصورة أساسية وهي الحفظ والتخزين واسترجاع المعلومات. ونادرا ما يركز على مهارات التفكير الأخرى. (عبيدات وأبو سميد، ٢٠٠٥:١٠٥)

فالقدرة على تنمية التفكير من أكثر القدرات العقلية القابلة للتطبيق إزاء المشكلات الحياتية التي يواجهها المتعلم في الحاضر والمستقبل، إذ إن تقديم المعارف والمعلومات للطلبة من خلال محتوى المناهج ليس مهماً بقدر كون محتوى المنهج من حيث المستوى والتنظيم وسيلة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (عمار، ٢٠٠٩:٢)

ويرى الباحث أن تنمية مهارات التفكير من خلال محتوى المنهاج الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية تتم بتوافر أنشطة تدفع الطلبة إلى الاشتراك في عمليات التفكير العلمي وممارسة مهارته المختلفة في حل المشكلات التي تواجههم في المادة المقررة وبالإضافة إلى استخدام أساليب تدريس متنوعة التي تحث الطلبة على التفكير في المحتوى الدراسي بعمق، إذ يتم ذلك في كافة المواد الدراسية وعلى وجه الخصوص قواعد اللغة العربية.

دور البيئة المدرسية والصفية في تنمية مهارات التفكير العلمي:

يرى الباحث أن عملية تنمية مهارات التفكير العلمي ليست بالأمر الهين والعمل السهل يمكن تحقيقه في عدد من الحصص الدراسية، فمهارات التفكير لا تنمو تلقائيا بل هي بحاجة إلى تعليم منتظم وفعال إذ يشترك فيها الطلبة بصورة مكثفة وهادف بالإضافة إلى التدريب والتمرين المستمر، فالممارسة المستمرة لعمليات مهارات التفكير تعمل على تنميتها.

كما أن التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته المتنوعة يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ويعطيه إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره، وينمي لديه شعور الثقة بالنفس الذي ينعكس إيجاباً على إنجازه في التحصيل الدراسي. كما يرفع تعليم التفكير والتعليم من أجل التفكير درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، وذلك يجعل دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً مما يرفع من مستوى التحصيل والنجاح في الامتحانات المدرسية، ويحقق الأهداف التعليمية مما يعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.
(إبراهيم، ٢٠٠٥: ٨٨)

ويرى الباحث من أجل تنمية مهارات التفكير في مدارسنا فإننا بحاجة لتوفير المناخ المناسب ووضع الأهداف التعليمية التي تدعم عمليات التفكير وطرح الأسئلة السابرة التي تحتاج إلى مستويات عليا من التفكير وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير وإصدار الأحكام المنطقية.

وقد أشارت حمادة إلى بعض الشروط الواجب توافرها في البيئة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير العلمي:

١. تشجع الطلبة على الحوار والمناقشة.
٢. أن يكون المحتوى مرتبطاً بحاجات وميول الطلبة وقدراتهم.
٣. ممارسة الأنشطة المختلفة والهادفة والمناسبة للطلبة.
٤. إتاحة الفرصة أمام الطلبة للعمل داخل مجموعات مع أقارنهم مع متابعة عمل كل طالب وطلبة. (حمادة، ٢٠٠٩: ٣١٢)

قوائم مهارات التفكير:

حدد مارزينو وزملائه (٢١) مهارة تفكير جاءت في (٨) فئات على النحو التالي:

١-مهارات التركيز وتتضمن (الملاحظة والمشاهدة وصياغة الأسئلة).
٢-مهارة جمع المعلومات (الملاحظة وصياغة الأسئلة).
٣-مهارة التذكر (الاستدعاء والترميز).
٤-مهارة التنظيم (المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل).
٥-مهارة التحليل بيان الأفكار الرئيسة.
٦-مهارات التوليد (الاستدلال والتنبؤ و الإضافة).
٧-مهارات التكامل (التلخيص وإعادة البناء والتركيب).
٨-مهارات التقويم وضع (المعايير والبرهنة).(عبد الكبير وآخرين، ٢٠٠٨: ١٧)

مهارات التفكير العلمي بالنحو العربي:

واستناداً على ما سبق حدد الباحث بالاستعانة بالخبراء مهارات التفكير العلمي التي تناسب عينة البحث وهي كما يأتي:

أولاً: مهارات الفهم النحوي:

١- تحديد الطالب للوظيفة النحوية لركن الجملة.
٢- ضبط الكلمات ضبطا صحيحا.
٣- تحديد نوع الإعراب من حيث الظهور والتقدير.
٤- تحديد دلالة بعض المصطلحات النحوية.

ثانيا: مهارات التصنيف النحوي:

٥- تحديد أوجه الشبه بين التراكيب النحوية.

٦- تصنيف الكلمات من حيث الإعراب والبناء.

٧- تصنيف المعرب بعلامات أصلية والمعرب بعلامات فرعية.

٨- المقارنة بين الأساليب النحوية المتباينة.

ثالثا: مهارات الاستنتاج النحوي:

٩- استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما.

١٠- استنتاج نوع القرينة النحوية.

١١- استنتاج نوع المشتقات في الجملة.

رابعا: مهارات التحليل النحوي:

١٢- تحليل التركيب النحوي إلى مكوناته.

١٣- تحليل بعض المشتقات لجذرها اللغوي.

١٤- تحليل العلاقات النحوية في التركيب

خامسا: مهارات التفسير النحوي:

١٥- تفسير الحركات الإعرابية لبعض التراكيب النحوية.

١٦- تفسير عدول بعض التراكيب النحوية عن أصولها.

سادسا: مهارات التطبيق النحوي:

١٧- تحويل التركيب النحوي إلى تركيب نحوي آخر.

١٨- تحويل بعض الأبنية الصرفية إلى أبنية أخرى

١٩- تطبيق بعض الأساليب النحوية بشكل صحيح.

سابعا: مهارات الحكم النحوي:

٢٠- تحديد الحكم الإعرابي لبعض الكلمات في التركيب النحوي.

٢١- تصويب بعض التراكيب النحوية الخطأ.

٢٢- الحكم علي سلامة بعض البُنى الصرفية.

أهمية تعليم مهارات التفكير العلمي في النحو:

تبدو أهمية مهارات التفكير العليا فيما تحققه من فوائد للمتعلم كما يلي :

أولا: أهميتها للطلبة:

١-مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.

٢-تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.

٣-تحرير عقول الطلاب وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة.

٤-الإلمام بكيفية التعلم، وبالطرائق والوسائل التي تدعمه.

ثانيا: أهميتها للمعلمين:

١-مساعدتهم في الإلمام بمختلف أنماط التعلم، ومراعاة ذلك في العملية التعليمية. ·

٢-زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لدى المعلمين.

٣-جعل عملية التدريس عملية تتسم بالإثارة والمشاركة.

٤-رفع معنويات المعلمين، وزيادة ثقتهم بأنفسهم. (Williams, Bruce ، 2007:3)[١]

المحور الخامس: الدراسات السابقة.

الدراسات العربية التي تناولت الخرائط المعرفية في مجال تعليم اللغة:

١. دراسة الحسيني (٢٠٠١ م):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الثامن بمرحلة الأساس في مادة النحو بولاية الخرطوم في السودان. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة شملت (٤٦) طالبًة، تم اختيارهن عشوائيا وتقسيمهن على مجموعتين: تجريبية تدرس المفاهيم النحوية باستخدام خرائط المفاهيم وعدد أفرادها (٢٣) طالبًة، وضابطة تدرس المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية وعدد أفرادها (٢٣) طالبًة، وقد تم تطبيق التجربة لمدة ستة أسابيع استخدمت الباحثة أثناءها الاختبار التحصيلي (القبلي، البعدي). وقد أظهرت نتائج التجربة تفوق المجوعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجوعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. (الزند، ١٤٢٥: ٣٢٥)

---

(١) ينظر (سعادة، ٢٠٠٨ :٧٧-٧٨)

٢. دراسة الجهني (٢٠٠٤ م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات في تنمية مهارة الكتابة، والاتجاه نحوها لدى طالبات أقسام اللغة الإنكليزية في كليات التربية للبنات بمدينة تبوك. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة شملت (٣٣) طالبًة، تم تقسيمهن على ثلاثة مجموعات: مجموعة تجريبية الأولى درست باستخدام رسم خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات وعدد أفرادها (١١) طالبًة، المجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام رسم خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات وعدد أفرادها (١١) طالبًة، المجموعة الثالثة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وعدد أفرادها عدد (١١) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لمهارات الكتابة وطبق قبليا وبعديا، كما قامت بإعداد مقياس لتصحيح الاختبار، وإعداد مقياس لمعرفة اتجاه الطالبات نحو الأداة، كما استخدمت الباحثة اختبار التحليل الإحصائي المصاحب(ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١-توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

٢-لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاتجاه نحو الأداة. (الجهني، ٢٠٠٤)

٣. دراسة سلامة (٢٠٠٨ م):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية على مستوى الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساس في مدرسة الرملة الأساسية للبنات في محافظة الزرقاء، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة بلغت (٣٠) طالبة، تم تقسيمهن عشوائيا على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (١٥) طالبًة، وضابطة عدد أفرادها (١٥) طالبًة، وقد قامت الباحثة بتصميم ثلاثة خرائط مفاهيمية لثلاثة دروس تم استخلاصها من منهج اللغة الإنجليزية للصف الثامن (Action pack) خضعت كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار قبلي من أجل ضمان تكافؤ المجموعتين. ثم قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية من خلال استخدام ثلاث خرائط دلالية صممتها الباحثة:

الخريطة المفاهيمية (Concept map) خريطة القصصية (Story map) خريطة الكلمة، (Word map) أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها باستخدام الطريقة المنصوص عليها في دليل المعلم، ثم قامت الباحثة باختبار المجموعتين اختبارا بعديا. وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تشجيع الطالبات على استخدام الخريطة الدلالية في القراءة وتدريبهن على كيفية بناء خرائط دلالية مشابهة لتلك التي أعدتها الباحثة. (سلامة، ٢٠٠٨)

٤. دراسة العاني (٢٠٠٤م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة ، أُجريت هذه الدراسة في العراق بالجامعة المستنصرية – كلية التربية ، اختار الباحث عشوائياً إعدادية المثنى بن حارثة الشيباني للبنين في محافظة بغداد – الرصافة الأولى ، بلغ عدد عينة الدراسة (٥٠) طالباً ، موزعين بين مجموعتين بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة الأولى التجريبية ، و(٢٥) طالباً في المجموعة الثانية الضابطة من طلاب المرحلة الإعدادية ، إذ درسَ الباحث المجموعة التجريبية بإتباع المنظمات المتقدمة ، ودرسَ المجموعة الضابطة بإتباع الطريقة الاعتيادية ، كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالمتغيرات الآتية : العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ، درجات اللغة العربية النهائية للعام السابق ، التحصيل الدراسي للأبوين ، وقد عدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، ومطابقة وتكميل ، وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث وهي (الاختبار التائي t test ومربع كا^{٢} ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سيبرمان – براون) وبعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات إحصائياً أظهر البحث النتيجة الآتية :

(ظهور فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠، ٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية). (**العاني، ٢٠٠٤**)

٥. دراسة حميد (٢٠٠٦ م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ، أجريت هذه الدراسة في العراق بالجامعة المستنصرية – كلية التربية ، أختار الباحث قصدياً متوسطة المحمودية للبنين ، إذ بلغ عدد عينة الدراسة (٥٠) طالباً موزعين على مجموعتين بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة الأولى التجريبية ، و(٢٥) طالباً في المجموعة الثانية الضابطة ، كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالمتغيرات الآتية : (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ، درجات اللغة العربية النهائية للعام السابق ، التحصيل الدراسي للأبوين) ، إذ درسَ الباحث المجموعة التجريبية بإتباع المنظمات المتقدمة ، ودرسَ المجموعة الضابطة بإتباع الطريقة الاعتيادية، وقد عدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، ومطابقة وكلمة يتم إدخالها في ثلاث فقرات ، واذكر السبب ، وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث وهي (الاختبار التائي t test ومربع كا٢، ومعامل ارتباط بيرسون) ، وبعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات إحصائياً أظهر البحث:(وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠، ٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية) . (حميد، ٢٠٠٦)

٦. دراسة المهنا (٢٠١١م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من طلاب مدرسة عبد الله بن رواحه المتوسطة بمحافظة عنيزة المنتظمين في حيث تم اختيار العينة بطريقة قصديه. اختير (١٥) طالبا بطريقة عشوائية لتمثيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاستقرائية، واختير (١٥) طالبا بطريقة عشوائية لتمثيل المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الاستقرائية واستخدام الخرائط المعرفية بوصفها منظماً متأخراً. وقد سار البحث وفقًا للمنهج التجريبي، إذ تم إعداد خرائط معرفية في موضوعات الهمزة المتوسطة للصف الثالث المتوسط، وكذلك إعداد اختبار تحصيلي يقيس المستويات المعرفية الأولى: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وبعد التأكد من

صدق الاختبار وثباته طبق قبليا وبعديا (عاجلا ومؤجلا) على مجموعتي الدراسة التي استغرقت (١٢) أسبوعا. وقد أظهرت

نتائج التحليل الإحصائي للفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة باستخدام الاختبار التائي

ما يلي: (T.Test)

١-توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست موضوعات الهمزة المتوسطة بالطريقة الاستقرائية والخريطة المعرفية (كمنظم متأخر)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست موضوعات الهمزة المتوسطة بالطريقة الاستقرائية، وذلك في اختبار التحصيل البعدي العاجل لصالح المجموعة التجريبية، عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) مجتمعة ومنفصلة.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست موضوعات الهمزة المتوسطة بالطريقة الاستقرائية والخريطة المعرفية (كمنظم متأخر) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست موضوعات الهمزة المتوسطة بالطريقة الاستقرائية وذلك في اختبار التحصيل البعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية، عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) مجتمعة ومنفصلة. (المهنا، ٢٠١١)

الدراسات الأجنبية التي تناولت الخرائط المعرفية في مجال تعليم اللغة:

١. دراسة جوزيف بويل (١٩٩٦ م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية على القراءة والفهم لدى عينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة بلغت (٣٠) طالبا تم تقسيمهم بصورة عشوائية على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارين أحدهما للقراءة والأخر للفهم، وقد اختبر الباحث عينتي البحث (تجريبية وضابطة) بالاختبارين قبل التجربة وبعدها، استخدم الباحث اختبار التحليل الإحصائي المصاحب(ANCOVA)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية الذين استخدموا الخرائط المعرفية على المجموعة الضابطة في القراءة واختبار الفهم. (جوزيف بويل، ١٩٩٦)

٢. دراسة تشانغ كيو إن(٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحسين فهم النصوص لدى طلاب الصف الخامس في تايوان. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (١٢٦) طالبا واشتملت على (٦٠) طالبًة و(٦٦) طالبا، تم تقسيمهم عشوائيا على أربع مجموعات: مجموعة تجريبية أولى عدد أفرادها (٢٦)، مجموعة تجريبية ثانية عدد أفرادها (٣٢)، مجموعة تجريبية ثالثة عدد أفرادها (٣٤)، مجموعة ضابطة عدد أفرادها (٣٤). وقد تم اختبار جميع المجموعات اختبارا قبليا، ثم جرى تطبيق الدراسة لمدة سبعة أسابيع ثم اختبر الطلاب اختبارا بعديا، ثم تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المصاحب(Ancova). وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في فهم النصوص. (تشانغ كيو إن، ٢٠٠٢)

٣. دراسة ليو، بي–لين وآخرين(٢٠١٠م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم القائمة على الحاسوب في تنمية الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية الكهرباء تايوان. وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي على عينة شملت (١٩٤) طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط المفاهيم القائمة على الحاسوب في استيعاب قراءة اللغة الإنجليزية على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية. (ليو، بي–لين وآخرين، ٢٠١٠)

الدراسات التي اهتمت بمهارات النحو والإعراب:

١. دراسة السيقلي (٢٠٠١ م):

هدفت هذه الدارسة إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة. وقد استخدمت الباحثة المنهج البنائي لبناء برنامج دون تجريبه ، ومن أدوات الدارسة تطبيق استبانة استطلاعية ، ولقد اختارت الباحثة عينة الدارسة من طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية (٦٤) طالباً وطالبة ومن الأدوات المستخدمة : إعداد اختبار تشخيصي في سبعة موضوعات تم تحديدها بأنها الأكثر صعوبة بناء على الاستبانة الاستطلاعية

وكذلك تمّ تطبيق الاختبار التشخيصي ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة جاءت نتائج الدراسة كما يلي: أبرزت الاستبانة الاستطلاعية بعد تحليلها عدداً من الصعوبات في الإعراب تمثلت في سبعة موضوعات : إعراب الجمل ، الإضافة ، المفعول معه المفعول فيه ، الحال ، ولقد توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية : إعادة النظر في تدريس الموضوعات التي اتسمت بالصعوبة ، بحيث يتم وضع برنامج علاجي لها يعتمد على استخدام طرق تدريس تتسم بالجدة وتعنى بالأنشطة الجيدة. (السيقلي، ٢٠٠١)

٢. دراسة مجاور (١٩٧٤ م):

هدف الدراسة هي إجراء دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية٠ وقد قام الباحث في هذه الدراسة أولا بعمل استفتاء حر مفتوح للمعلمين والموجهين الفنيين وبعض المربين لتدوين ما يرونه ملائمًا لتلاميذ وتلميذات السنة الدراسية التي يقومون بالتدريس فيها أو يشرفون على مدرسيها في دولة الكويت ودولة مصر وبعد التوصل من هذا الاستفتاء إلى عدد من المهارات التي اتفق فيها رأي المدرسين وغيرهم ثم وضعها في قوائم وإجراء تحليل لهذه المهارات توصل الباحث إلى عدة مهارات في علوم اللغة للمراحل الدراسية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية ٠ واستخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوب المقابلة، وتوصل الباحث إلى بعض التوصيات من أهمها الاهتمام بتحديد المهارات التي يراد إكسابها للمتعلم وأن يكون هناك بحوث مستمرة لتحديد المهارات التي تقدم للمتعلم وعقد الندوات المتعددة لدراسة مشكلة تعليم اللغة ٠(مجاور، ١٩٧٤)

٣. دراسة الخماش (٢٠٠٨ م):

هدف الدراسة معرفة مدى مراعاة أسئلة اختبارات النحو للصف الثاني الثانوي المهارات النحوية المطلوبة، وكان من أبرز أهدافها تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي والكشف عن مدى مراعاة أسئلة تقويم الطلاب في مادة النحو المهارات النحوية المناسبة للطلاب ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم لذلك بطاقة تحليل استخدمها في تحليل أسئلة النحو التي يضعها معلمو اللغة العربية للصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف محتوية على قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لطالب الصف الثاني، وقد أخذ بما حصل على نسبة (٨٠ %) من آراء المحكمين، وبعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة شرع في تطبيقها على مجتمع

الدراسة، وقد تكون المجتمع من (٣٤) نموذجًا من الأسئلة للفصل الدراسي الأول و(٣٤) نموذجًا من الأسئلة للفصل الدراسي الثاني؛ التي وضعها المعلمون لاختبار مادة النحو للصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب، والمعالجات الإحصائية وصولا إلى نتائج الدراسة وهي (حساب التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة كوبر) وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١ –الوصول إلى سبع وعشرين مهارة مهمة، ومطلوبة لكي يتقنها طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة النحو.

٢ –نسبة مراعاة المهارات النحوية في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ٣٩، ٥٤%.

٣ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالتذكر في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ٤٢، ٦٤ %.

٤ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالفهم في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ١٩، ٣٩ %.

٥ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالتطبيق في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ٤٦، ٠٠٨%.

٦ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالتحليل في أسئلة النحو كانت متوسطة وقدرت ٥٥، ٣٩ %.

٧ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالتركيب في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ٤١، ٧٦ %.

٨ –نسبة مراعاة المهارات النحوية المرتبطة بالتصويب في أسئلة النحو كانت منخفضة وقدرت ٤٢، ١٥%.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتوصيات عدة من أبرزها:

- ضرورة تضمين المهارات التي توصلت إليها الدراسة في كتب النحو المقررة على التلاميذ، وأهمية تدريب الطلاب عليها.
- إجراء تدريب مستمر لمعلمي اللغة العربية لتمكينهم من مهارة وضع الأسئلة التي تحقق أهداف المنهج.
- مراعاة طرق التدريس المناسبة، والحديثة، والملائمة لمادة النحو.

• دعوة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى الإسراع في تطبيق مشروع التقويم المستمر لجميع المراحل التعليمية كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات علمية مماثلة لمعرفة المهارات النحوية في كل مرحلة تعليمية، ودراسة في تقويم أسئلة النحو في المراحل المختلفة ودراسة في جدوى تطبيق التقويم المستمر في هذه المرحلة، لهذا النموذج، ويمكن لهذا النموذج أن تكون له بعض التضمينات في مجال التدريس والتعلم. (الخماش، ٢٠٠٨)

٤. دراسة الحبيشي (٢٠٠٨ م):

التي هدفت التحقق من امتلاك طلاب المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء من المهارات النحوية ؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بالمهارات النحوية التي ينبغي عليهم إتقانها ، وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى أداء طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في كل مجال من المجالات المختلفة للمهارات النحوية فكان أفضل مستوى أداء لهم في مجال الحروف إذ بلغت نسبة متوسط أدائهم في هذا المجال ٤٢،٦٥% ، أما أدنى مستوى أداء وصلوا إليه فكان في المنصوبات إذ بلغت نسبة متوسط الأداء في هذا المجال ٢٦، ٧ % ، وتراوحت بقية المجالات بين هاتين النسبتين علاوة علي وجود اشتراك في ضعف مستوى أداء طلبة قسم اللغة العربية (الذكور والإناث) في المجالات المختلفة للمهارات النحوية إذ كان مستوى الذكور ضعيفًا في جميع المجالات ما عدا مجال التوابع إذ وصل الذكور إلى مستوى أداء ٥٠ % ، وكان مستوى الإناث ضعيفًا في كل المجالات. (الحبيشي، ٢٠٠٨)

الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العلمي في النحو:

١. دراسة هاربر وليفلي (١٩٨٨ م):

التي استهدفت بناء خمس وحدات تعليمية لتدريس المفردات ، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، إذ بلغت عينت البحث (٣٠)طالبا ، ولتحقيق الهدف السابق أعدت الوحدات وتم تضمينها العديد من مهارات التفكير العليا مثل : التصنيف ، والتوضيح ، وفرض الفروض ، وعمل روابط، والتعميم وتحديد علاقات السبب والنتيجة ، وتحديد التسلسل ، واستخلاص النتائج، وعمل استدلالات تنبؤيه ، ولقد غطت هذه الوحدات التعليمية العديد من المجالات المرتبطة ببعض المجالات مثل : المهن ، والملابس ، والبيوت ، وكشفت الدراسة عن فاعلية

الوحدات التدريسية في تنمية المفردات اللغوية ومهارات التفكير العليا لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية . (هاربر وليفلي، ١٩٨٨)

٢. دراسة لام (٢٠٠٥ م):

التي استهدفت التحقق من اكتساب المهارات النحوية ، باستخدام نموذجين للتعلم: أحدهما النموذج المتوازي ، والآخر النموذج التفاعلي ، وعلاقة هذه المهارات بالمفردات اللغوية من جهة ، ومعالجة المهارات الصوتية من جهة ثانية لدى التلاميذ مستخدمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ؛وتكونه عينت البحث من(٩٠) طالبا تم تقسيمها بصورة قصديه على ثلاث مجموعات تجريبية بالتساوي ، ولتحقيق الهدف السابق تم بناء اختبار للمهارات النحوية في شكل مهام ، تم تطبيقه علي مجموعة من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث وكشفت نتائج الدراسة عن تحديد مجموعة من المهارات النحوية مثل: تحديد الوحدات الصرفية ، استنباط زمن الفعل ، تحديد نوع الضمير ، كما كشفت عن فاعلية النموذج المتوازي في تنمية المفردات اللغوية ، ومعالجة المهارات الصوتية بشكل أكبر من النموذج التفاعلي . (لام، ٢٠٠٥)

٣. دراسة المهوس (٢٠٠٩ م):

دراسة استهدفت التحقق من مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتب القواعد اللغوية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث معيار التحليل محتوى كتب القواعد لتلاميذ الصف الثالث تضمن خمسة معايير ، وتم ضبط المعيار ، وتوصلت الدراسة إلي بعض مهارات التفكير الناقد في النحو العربي مثل: مهارة الاستنتاج النحوي ، وتمييز الفرضيات ، وتفسير النتائج وتقييم الحجج ، كما كشفت نتائج التحليل لمحتوى كتب القواعد النحوية عن عدم اشتمال المناهج القائمة لمهارات التفكير الناقد ، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الأسئلة المثيرة للتفكير ، التي تنمي مهارات مثل :البحث ، والنقد ، والتحليل ، وربط السبب بالنتيجة ومواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها.(المهوس ، ٢٠٠٩)

بدراسة البحوث والدراسات السابقة تبين للباحث أنها حددت بعض مهارات التفكير العلمي مثل: مهارة الفهم النحوي، والتصنيف، والاستنتاج، والتحليل، والتعليل، والحكم وسترشد الباحث بهذه المهارات عندما اعدّ قائمة مهارات التفكير العلمي في النحو العربي

لطلبة الصف الخامس الأدبي، كما توصلت الدراسات في هذا المحور إلى أدوات لقياس هذه المهارات، وكانت الاختبارات الموضوعية أفضل الأدوات استخداما، وسترشد الباحث عند بناء اختبار مهارات التفكير العلمي في النحو.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت المنظمات المعرفية التخطيطية ومهارات النحو و التفكير العلمي في النحو يلاحظ أنه لا توجد دراسة عربية (في حدود علم الباحث) اهتمت بتنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي في النحو باستخدام هذه المنظمات المعرفية التخطيطية؛ مما يعد مبررا لإجراء الدراسة الحالية، ويبرز الحاجة إليها كما أن هذه الدراسات حددت بعض الخطوات الإجرائية لكيفية تنفيذ المنظمات المعرفية التخطيطية بصفة عامة، وسترشد الباحث بهذه الإجراءات عند توظيف المنظمات في الدراسة الحالية، وعند تدريب طلبة الصف الخامس الأدبي على توظيف هذه المنظمات عند تعلمهم لمقرر النحو. وبعد تناول الباحث لمتغيري الدراسة الحالية وما ارتبط بهما من دراسات سابقة، عرض الباحث الخطوات الإجرائية استكمالاً لدراسة هذين المتغيرين لتوظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي في النحو للطلبة الصف الخامس الأدبي.

الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١- **من حيث الأهداف** : تباينت معظم الدراسات من إذ تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي تعالجها كل حالة ، فقد رمت دراسة (الحسيني ، ٢٠٠١) إلى معرفة اثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الثامن بمرحلة في مادة النحو بولاية الخرطوم .ورمت دراسة (الجهني ، ٢٠٠٤) إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات في تنمية مهارة الكتابة والاتجاه نحوها لدى طالبات أقسام اللغة الإنجليزية في كليات التربية ، ورمت دراسة(سلامة ، ٢٠٠٨) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية على مستوى الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، ورمت دراسة (العاني، ٢٠٠٤) إلى الكشف عن أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة ورمت دراسة (حميد ، ٢٠٠٦) إلى معرفة أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف

الثاني المتوسط في مادة الإملاء، ورمت دراسة(المهنا، ٢٠١١) إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، . ورمت دراسة (جوزيف بويل، ١٩٩٦) إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية على القراءة والفهم لدى عينة من طلا ب ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم، ورمت دراسة(تشانغ كيو إن، ٢٠٠٢) إلى معرفة استعمال المنظمات التخطيطية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، ورمت دراسة (ليو، بي–لين وآخرين ، ٢٠١٠) إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم القائمة على الحاسوب فتنمية الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب كلية الكهرباء ، ورمت دراسة (السيقلي، ٢٠٠١) إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ورمت دراسة (مجاور ، ١٩٧٤) إلى تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، ورمت دراسة(الخماش ، ٢٠٠٩) إلى معرفة مدى مراعاة أسئلة اختبارات النحو للصف الثاني الثانوي المهارات النحوية المطلوبة، ورمت دراسة(الحبيشي، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء من المهارات النحوية ، ورمت دراسة (هاربر وليفلي، ١٩٨٨) استهدفت بناء خمس وحدات تعليمية لتدريس المفردات وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، رمت دراسة (لام، ٢٠٠٥) إلى معرفة اثر استخدام نموذجين للتعلم(المتوازي ، التفاعلي) على اكتساب المهارات النحوية ومعالجة المهارات الصوتية لدى التلاميذ مستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، رمت دراسة (المهوس ، ٢٠٠٩) إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتب القواعد اللغوية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط ، إما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة(الجهني ، ٢٠٠٤) ودراسة (سلامة ، ٢٠٠٨) ودراسة (المهنا، ٢٠١١) ودراسة(جوزيف بويل، ١٩٩٦) ودراسة (تشانغ كيو إن، ٢٠٠٢) كونها رمت إلى معرفة استخدام المنظمات المعرفية التخطيطية.

٢-**بيئات الدراسات السابقة:** واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات أعلاه كونها أجريت في العراق كدراسة (العاني، ٢٠٠٤) ودراسة (حميد، ٢٠٠٦) واتفقت الدراسة الحالية

مع الدراسات أعلاه كونها أجريت في العراق. وبعضها أجريت في بيئات عربية مختلفة، كدراسة (الحسيني، ٢٠٠١) السودان ودراسة (الجهني، ٢٠٠٤) (سلامة، ٢٠٠٨) الأردن، ودراسة (المهنا، ٢٠١١) السعودية، ودراسة (السيقلي، ٢٠٠١) فلسطين، ودراسة (مجاور، ١٩٧٤) الكويت، دراسة (الخماش، ٢٠٠٩) و(المهوس، ٢٠٠٩) السعودية، ودراسة (الحبيشي، ٢٠٠٨) صنعاء، وبعضها أجريت في بيئات أجنبية كدراسة (جوزيف بويل، ١٩٩٦) و(هاربر وليفلي، ١٩٨٨) و(لام، ٢٠٠٥) أميركية ودراسة (تشانغ كيو إن وآخرون، ٢٠٠٢) و (ليو، بي–لين وآخرون، ٢٠١٠) تايوان.

٣-**حجم العينة**: تباينت الدراسات السابقة في حجم العينات ونوعها، فقد بلغت أصغر عينة(٣٠) طالبة، وأكبر عينة (١٩٤) طالباً وطالبة، أما الدراسة الحالية فقد تكونت من(٦٠) طالبا وطالبة.

٤-**الوسائل الإحصائية**: حيث استخدمت أغلب الدراسات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار(ت)، ومعادلة سبيرمان براون للثبات، واختبار ألفا كرونباخ ووتحليل التباين الأحادي، وقد تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين وكذلك تحليل التباين الأحادي، وحجم التأثير آيتا، ومعدل الكسب لبلاك، فضلاً عن وسائل إحصائية أخرى وسيأخذ الباحث باختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج في هذا البحث.

٥-**منهج الدراسة**: اتفقت معظم مناهج الدراسات السابقة رغم الاختلاف في الموضوع وهدف الدراسة في استخدام المنهج التجريبي، وذلك على النحو التالي كدراسة (العاني، ٢٠٠٤) و(حميد، ٢٠٠٦) و (الحسيني، ٢٠٠١) و(سلامة، ٢٠٠٨) و(المهنا، ٢٠١١) (جوزيف بويل، ١٩٩٦) و(هاربر وليفلي، ١٩٨٨) و(لام، ٢٠٠٥) و(تشانغ كيو إن وآخرون، ٢٠٠٢) و(ليو، بي–لين وآخرون، ٢٠١٠) و(الجهني، ٢٠٠٤) وتتفق الدراسة الحالية معها من إذ منهجية البحث فكانت تجريبية.

إما (السيقلي، ٢٠٠١) فقد استخدم المنهج البنائي الشبه التجريبي، إما دراسة (مجاور، ١٩٧٤) و (الخماش، ٢٠٠٩) و(المهوس، ٢٠٠٩) (الحبيشي، ٢٠٠٨) فقد استخدموا المنهج الوصفي التحليلي.

٦-**التصميم التجريبي**: تباينت الدراسات السابقة بالتصميم التجريبي المتبع فبعضها اتبع تصميم أكثر من مجموعتين تجريبية، والبعض الأخر اتبع تصميم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، والبعض الأخر استخدم مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات التي اتبعت تصميم مجموعة التجريبي ومجموعة الضابطة.

٧-**نتائج الدراسات** : أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج التجريبي على وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة ، كدراسة (العاني، ٢٠٠٤) و(حميد ، ٢٠٠٦) و (الحسيني ، ٢٠٠١) و(سلامة، ٢٠٠٨) و (المهنا، ٢٠١١) (جوزيف بويل، ١٩٩٦) و(هاربر وليفلي، ١٩٨٨)و(لام، ٢٠٠٥) و(تشانغ كيو إن وآخرون، ٢٠٠٢)و (ليو، بي-لين وآخرون، ٢٠١٠) أما دراسة(**الجهني، ٢٠٠٤**)إفادة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استخدام خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات في مهارة الكتابة ولا توجد فرق ذي دلالة إحصائية في الاتجاه.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

جاءت الدراسة متفقة مع بعض الدراسات في جانب معين ومختلفة في جوانب أخرى أما جوانب التشابه فتتمثل في شكل الدراسة ومنهجيتها، فالدراسة الحالية في هذا المجال كانت على شكل دراسة تجريبية تدريبية لتنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي في قواعد اللغة العربية، كما أنها تتشابه مع بعضها في منهجية البحث. أما جانب الاختلاف ، فإن هذه الدراسة تختلف مع الدراسات السابقة في مضمونها وهدفها، فهذه الدراسة سعت إلى تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي، وهي بذلك انفردت في هذا المجال عن بقية الدراسات من حيث الهدف والمضمون وذلك (على حد علم الباحث)، ولعل أكثر الدراسات قرباً منها دراسة (السيقلي) ، لأنها تناولت صعوبات الإعراب من خلال علاجها ببناء برنامج مقترح، ولكنها اكتفت بالبناء فقط ولم تتعداه إلى مرحلة التجريب كما حدث في الدراسة الحالية، وهذا ما تختلف فيه الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في جميع المحاور التي تم تناولها، حيث تتناول الدراسة الحالية مهارات الإعراب والتفكير العلمي

كمشكلة يعاني منها جميع الطلبة على كافة المراحل، بما في ذلك الطلبة خريجي الجامعات تخصص اللغة العربية كما أشارت (دراسة السيقلي٢٠٠١) و(دراسة هلال، ١٩٨٧) و(دراسة السامرائي، ١٩٨٩) و(دراسة الجبوري، ١٩٩٥)و(دراسة الزوبعي، ٢٠٠٣) (دراسة التميمي ، ٢٠٠٩) و(دراسة العرنوسي ، حسن ، ٢٠١١) و(دراسة المهوس، ٢٠٠٩) و(دراسة الخماش، ٢٠٠٨)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناول المنظمات المعرفية التخطيطية فجميع الدراسات التي تناولت هذه المنظمات اعتمدت بصورة كلية على توظيف المنظمات المعرفية لامبو سعيدي و العريمي والبلوشي في تدريس العلوم إما هذه الدراسة جاءت بتوظيف جديد يخدم العلوم الإنسانية بصورة عامة واللغة العربية على وجه الخصوص، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إذ تناولها مهارات الإعراب فجميع الدراسات السابقة أعدت الإعراب مهارة من النحو إما هذه الدراسة فقد أعدت قائمة بمهارات الإعراب وبهذا تعد أول دراسة بالوطن العربي التي حددت مهارات علم الإعراب (على حد علم الباحث). لذا فإن الموضوعات الثمانية التي تتناولها الدراسة ليست هي المقصودة بحد ذاتها، وإنما تسعى الدراسة لتحقيق هدف عام وهو تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي بتقديم توظيف للمنظمات المعرفية التخطيطية كطريقة ينتهجها الطلبة عندما يواجه مسالة إعرابية أو مشكلة إعرابية يرفض التعامل معها، من خلال الحفظ العقيم دون إعمال العقل، والتدبر في الجملة والسياق وإدراك للعلاقات القائمة بين الأجزاء المكونة للكل.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة: -

١. تعزيز أهمية البحث الحالي في ميدان التربية.
٢. تحديد مشكلة البحث الحالي للوصول إلى الحلول المناسبة.
٣. الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
٤. ساعدت الباحث على اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للتوصل إلى النتائج.
٥. ساعدت الباحث على اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة البحث.
٦. ساعدت في وضع اختبار لمستويات التفكير العلمي.

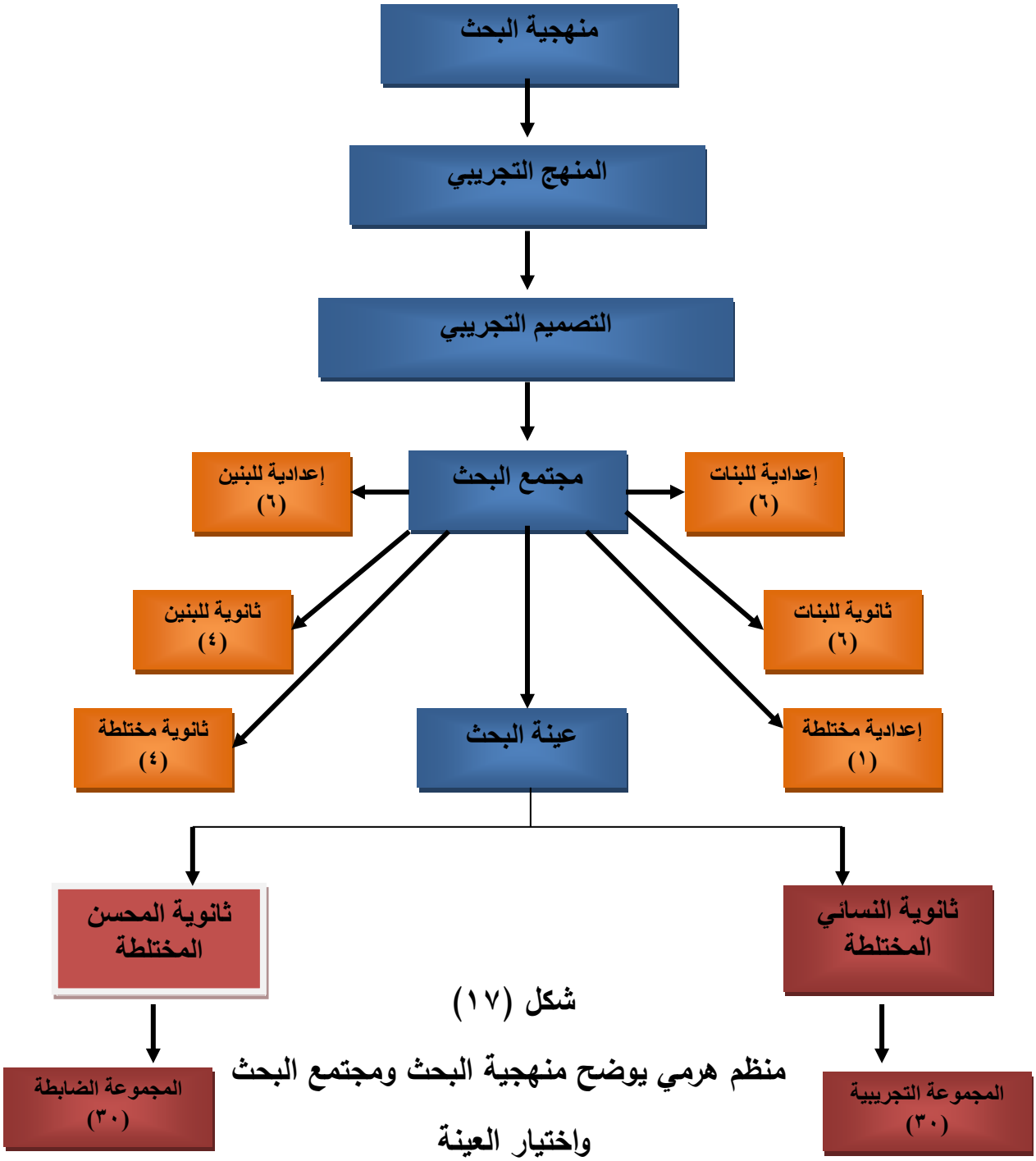
الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- التصميم التجريبي
- مجتمع البحث وعينته
- تكافؤ مجموعتي البحث
- ضبط المتغيرات الدخيلة
- أثر الإجراءات التجريبية
- متطلبات البحث
- تطبيق التجربة
- الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستخدمة في هذا البحث من خلال تحديد المنهج المناسب واختيار التصميم التجريبي لتحقيق هدف البحث وأسلوب اختيار العينة وتكافؤ المجموعتين. مخطط (١٧)[١]



شكل (١٧)

منظم هرمي يوضح منهجية البحث ومجتمع البحث واختيار العينة

(١) الشكل من إعداد الباحث.

وصاغ البحث الأهداف السلوكية وأعداد أداة الدراسة المستعملة في التجربة والمعالجات الإحصائية للبيانات والنتائج.

اولاً: منهج البحث:

المنهج التجريبي Experimental Method:

الفكرة الأساسية التي يقوم عليها البحث التجريبي في ابسط صوره ترتبط بقانون المتغيرات (Law of single Variable) ، ويتلخص في : إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً من جميع النواحي ، ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين من دون الأخر فأن أي تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف ، وكذلك في حالة تشابه الموقفين وحذف عنصر معين من أحدهما دون الأخر فإن أي اختلاف أو تغير يظهر بين الموقفين يعزى إلى غياب هذا العنصر ويسمى المتغير الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل(Indeoendente variable) كما يسمى أيضاً بالمتغير التجريبي (Experimental variable) ، أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير المستقل فيسمى بالمتغير التابع (Dependent Variable) ، كما يسمى ايضاً بالمتغير المعتمد وتتضمن التجربة في ابسط صورها متغيراً تجريبياً ومتغيراً تابعاً ويمكن أن تشمل التجربة أكثر من متغير مستقل وأكثر من متغير تابع . (جابر وكاظم، ١٩٨٩: ١٩٢-١٩٣)

يعرف التجريب بأنه تعديل مقصود للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وملاحظة التغيرات وتفسيرها التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة لذلك.

(الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٨٧)

إن استخدام التجريب والمنهج التجريبي في مجال العلوم الطبيعية أدى إلى تقدم تلك العلوم وازدهارها والوصول بها إلى مستوى متقدم لخدمة البشرية، وهذا السبب حفز المختصين في العلوم الإنسانية وشجعهم لتطبيق هذا المنهج على السلوك والظواهر الإنسانية والجوانب الاجتماعية والإدارية والاقتصادية والتربوية والتاريخية.

(الجبوري، ٢٠١١: ١٩٤)

ويعد المنهج التجريبي هو الأساس المتين الذي حقق التقدم العلمي بدون منازع لاسيما في العلوم الصرفة والتطبيقية، وهو اليوم العمود الفقري لعملية البحث العلمي في الأغلب إن لم تكن جميع الفروع العلمية. (العمر، ٢٠٠١ :٦٠)، وقد استعمل الباحث المنهج التجريبي؛ لملائمتها الدراسة الحالية.

ثانياً: -**التصميم التجريبي** Experimental Design:

إن اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ٩٤-٩٥)، كونه يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهو في الوقت نفسه يساعد الباحث على تذليل الصعوبات التي تواجههُ عند التحليل الإحصائي، مما يسهل الحصول على الإجابات لفرضيات البحث.

(العزاوي، ٢٠٠٨: ١١٨)

وعليه ينبغي الاعتراف منذ البداية أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط؛ لأن توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها. (الزوبعي ومحمد،١٩٨١: ١٤٤)، لذا فأن عملية الضبط في هذه البحوث تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية. (داود، ١٩٩٠: ٢٥٠)، ولذلك يتوقف تحديد التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ١٠٢)، وبما أن الإنسان من أبرز أسبابها الرئيسة وهو دائم التغيير ويصعب إخضاعه للضبط (علام، ٢٠٠٦ :٢٤) وعليه اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (الشبه المعقد) يتلاءم مع البحث الحالي ويحوي مجموعتان إحداهما تجريبية التي يتعرض طلبتها إلى المتغير المستقل (المنظمات المعرفية التخطيطية) والأخرى ضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية.

وفي نهاية التجربة يتعرض طلبة المجموعتين إلى اختبارين يقيس مهارات الأعراب والتفكير العلمي. وكما موضح في شكل (١٨)

شكل (١٨)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداتا البحث (الاختبار البعدي)
التجريبية	– مهارات الإعراب. – مهارات التفكير العلمي.	المنظمات المعرفية التخطيطية	– مهارات الإعراب – مهارات التفكير العلمي.	– مهارات الإعراب. – مهارات التفكير العلمي.
الضابطة		ـــــــــ		

ثالثاً: -**مجتمع البحث وعينته** Studying Population:

أ–تحديد مجتمع البحث Research Population:

يقصد بمجتمع البحث (مجموعة من الأحداث والعناصر الذين لهم خصائص معينة مشتركة قابلة للملاحظة والقياس) (داود، ١٩٩٠ :١٧)، أو (جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث) (عدس ،١٩٩٢ :١٠٩) والمحك الوحيد للمجتمع وجود خاصية مشتركة بين أفراده وتسمى تلك الخاصية (أي عالم المجتمع) (أبو حويج، ٢٠٠٢ :٤٤)، واشتملت الثانوية والإعدادية والمختلطة.

لذلك زار الباحث شعبة التخطيط في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى بموجب كتاب تسهيل مهمة (ملحق ١) الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة ديالى / شعبة البحوث والدراسات لغرض تحديد مجتمع البحث المتكون من طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية والمختلطة التابعة لتلك المديرية –مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي (٢٠١٣–٢٠١٤) وبلغ عددها (٢٧) مدرسة بواقع (١٣) إعدادية و(١٤) ثانوية والبالغ عدد طلبتها (١٣٢٨). جدول (١)

جدول (١)

عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية والمختلطة وعدد طلبتها في محافظة ديالى

ت	اسم المدرسة	عدد طلبة
١	إعدادية الشريف الرضي للبنين	٦٠
٢	إعدادية التحرير للبنات	٦٠
٣	الإعدادية المركزية	٤٥
٤	إعدادية الزهراء للبنات	٨٣
٥	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	٤٨
٦	ثانوية العدنانية للبنات	٥٠
٧	ثانوية نزار المختلطة	٢٢
٨	ثانوية السلام المختلطة	٢٥
٩	ثانوية جمانة	٣٣
١٠	ثانوية عائشة	٥٧
١١	إعدادية جمال عبد الناصر	٥٠
١٢	إعدادية القدس	٦١
١٣	ثانوية الآمال	٣٩
١٤	ثانوية ابن النديم	٥٠
١٥	ثانوية آمنة بنت وهب	٤٨
١٦	إعدادية ديالى للبنين	١٦٥
١٧	إعدادية المعارف	٤٢
١٨	ثانوية فاطمة	٢٣
١٩	ثانوية المحسن المختلطة	٣٢
٢٠	ثانوية طرفة بن العبد	١٨
٢١	ثانوية النسائي المختلطة	٣١
٢٢	إعدادية الطلع النضيد	١٠٠
٢٣	إعدادية زينب الهلالية	٣٦
٢٤	إعدادية الخيزران المختلطة	٢٥
٢٥	إعدادية ثويبة الاسلمية	٦٧
٢٦	إعدادية أم صبية	٦٢
٢٧	ثانوية العروة الوثقى	٢٦
المجموع		١٣٥٨

ب-عينة البحث Sample of the research:

العينة جزء صغير من مجتمع له خصائص مشتركة وان حجمها المناسب يعتمد على نوع البحث (الخطيب وآخرون، ١٩٨٧ :١١٠)، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة وتعميم نتائج البحث المستخلصة على مجتمع أكبر، لأنه يصعب على الباحث إجراء الدراسة على أفراد المجتمع جميعاً ويمكن للعينة إن تمثله بسبب جملة من الصعوبات، منها عملية واقتصادية واجتماعية وغيرها.

(داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٧)

ويرى الباحث أن اختيار العينة يعد من أبرز إجراءات الدراسة لأنه يتطلب جمع المعلومات وتحليلها ومن الممكن تعميمها على مجتمع أوسع، لذا اختار الباحث متقصداً الثانويتين (النسائي والمحسن المختلطتين) لتكونا ميداناً لإجراء البحث وذلك للأسباب الآتية: -

١- المدرستين في تلك المدرستين مختلط (بنين وبنات)، مما يتيح الفرصة لإجراء الدراسة ثم تعميم نتائج الدراسة لاحقاً على المدارس المختلطة.
٢- كون المدرستين ذات دوام نهاري وقريبة من بيت الباحث مما يسهل على الباحث التنقل بين المدرستين بسهولة.
٣- إبداء رغبة إدارتي الثانويتين واستعدادهما في التعاون مع الباحث في تطبيق التجربة.
٤- تشابه المدرستين من حيث الموقع الجغرافي والبيئة والحالة الاقتصادية.
٥- لا توجد مدرسة تحتوي على أكثر من شعبة للصف الخامس الأدبي في مدارس مجتمع البحث المختلطة.

تم اختيار طلبة الصف الخامس الأدبي في مدرسة (ثانوية النسائي المختلطة) لتكون مجموعة تجريبية ويبلغ عددهم (٣١)، بينما كان طلبة مدرسة (ثانوية المحسن المختلطة) تمثل المجموعة الضابطة وقد بلغ عددهم (٣٢). وبعد استبعاد (٢) طالبتين من مدرسة (المحسن) إحصائياً لرسوبهما وكذلك تم استبعاد طالب واحد من مدرسة (النسائي) إحصائياً لرسوبه، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث في المدرستين (٦٠) طالباً وطالبة بواقع (٣٠) طالباً و(٣٠) طالبة في الصف الخامس.

جدول (٢)

عدد طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	المدرسة	عدد الطلبة الكلي	عدد الطلبة الراسبين	العدد النهائي	ذكور	إناث
التجريبية	ثانوية النسائي	٣١	١	٣٠	١٦	١٣
الضابطة	ثانوية المحسن	٣٢	٢	٣٠	١٤	١٧
المجموع الكلي		٦٣	٣	٦٠		

رابعاً: **تكافؤ مجموعتي البحث** Equivalent of Study:

حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية إحصائياً في بعض المتغيرات والتي يتوقع أن تؤثر على نتائج البحث قبل البدء في التجربة وكافأ في المتغيرات الآتية: -

١- اختبار الاستعداد.

٢- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالأشهر.

٣- التحصيل الدراسي للإباء.

٤- التحصيل الدراسي للأمهات.

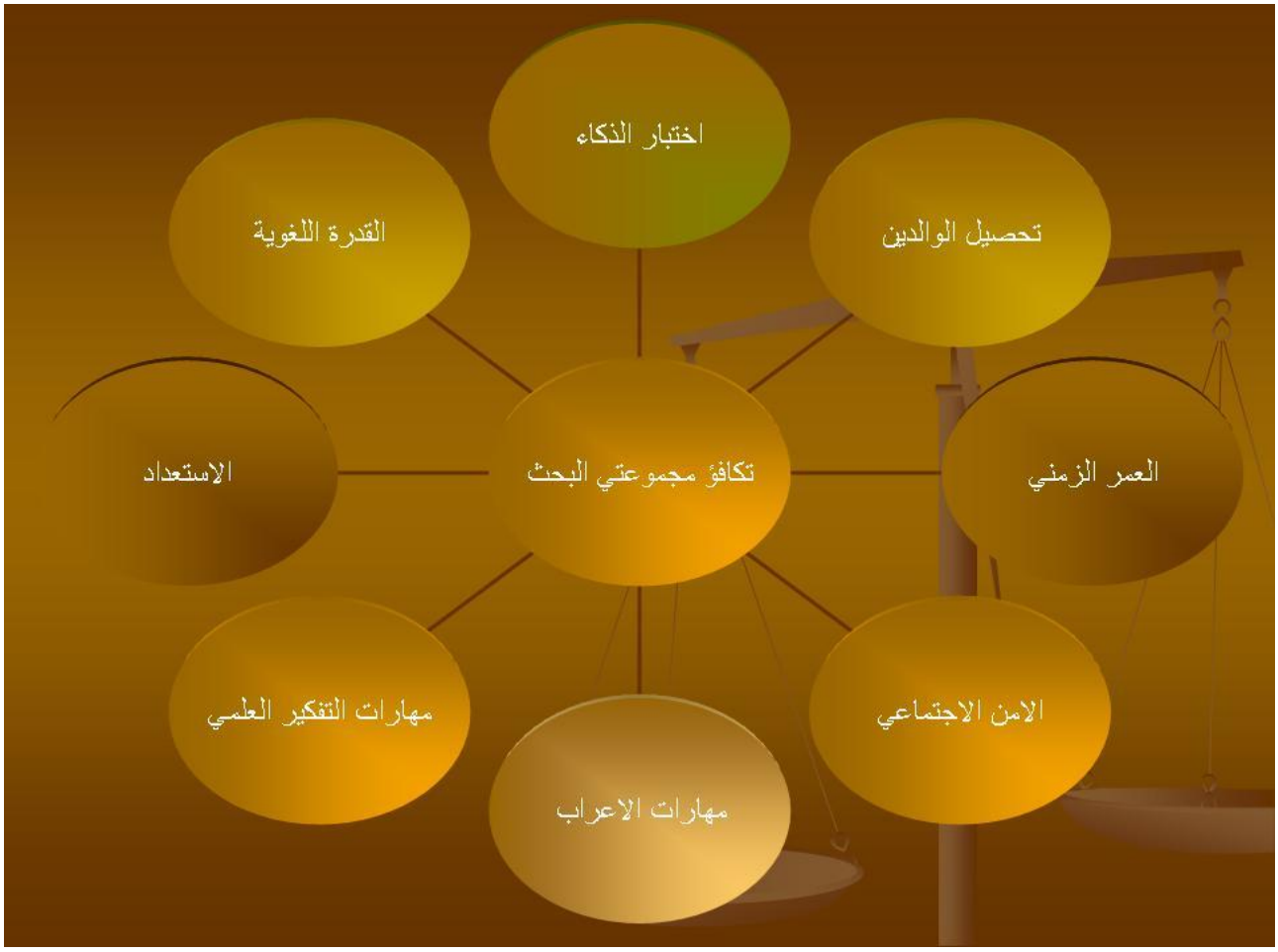
٥- متغيرات الأمن الاجتماعي.

٦- اختبار القدرة اللغوية.

٧- اختبار مهارات الإعراب.

٨- اختبار مهارات التفكير العلمي.

٩- اختبار الذكاء.



شكل (١٩)[١]

منظم دائري يمثل تكافؤ مجموعتي البحث

(١) الشكل من إعداد الباحث

١-اختبار **الاستعداد القبلي:**

الاستعداد: هو درجة تهيؤ الفرد للإفادة من الخبرات التي توفرها له البيئة فالحديث عن الاستعداد للمدرسة يعني ما إذا كان الطلبة في حالته الراهنة من التطور على درجة كافية من التهيؤ تسمح له بالاستفادة من الخبرات التي تقدمها المدرسة.

(أبو جادو،٢٠٠٠: ٣١٧)

ومن المؤكد أن ردود فعل الطلبة تجاه انتقالهم من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى تتباين باختلاف شخصياتهم وبيئاتهم وتعد هذه النقلة عملية غاية في السهولة لدى البعض في حين يراها البعض الأخر خطوة هائلة يتعذر اجتيازها (أبو ختلة، ٢٠٠٥ :١١) ونظراً لأهمية الاستعداد في العملية التعليمية، فقد أولاه كثيرٌ من العلماء اهتماماً خاصاً فمنهم العالم (ثورندايك) والعالم (بياجيه) والعالم (برونر)٠

إن من العوامل المؤثرة في الاستعداد عاملي النضج (ونقصد به تفتح القابليات والقدرات والخصائص الفطرية الموجودة لدى الطلبة) إما العامل الأخر فهو (الخبرات السابقة بمادة التعلم أو بالمواد الأخرى فالطلبة لا يكونوا مستعدين لقراءة نص معين ما لم تزوده خبراته السابقة بقاعدة مناسبة للتفكير في المادة التي يراها وكيفية تفسيرها.

(أبو جادو، ٢٠٠٠: ٣٢١)

ولما كان للاستعداد أهمية كبيرة في العملية التعليمية، أعد الباحث اختباراً للاستعداد القبلي مكوناً من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لغرض التعرف ما يمتلكه الطلبة من خبرات سابقة في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي كما هو موضح في ملحق(٢) وللتأكد من صلاحية فقرات الاختبار ألاستعداد لقياس ما أعِدّ لقياسه عُرِضَ على عدد من المختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس ملحق (١٢)، وقد اتفقت آراء الخبراء على صلاحية فقراته وتم تطبيقه على مجموعتي البحث.

تعليمات الاختبار: وضع الباحث التعليمات التالية:

١-**تعليمات** الإجابة: الاختبار الذي إمامك مكون من سؤال واحد، يتكون من (٢٠) فقرة لكل فقرة أربعة بدائل منها إجابة واحدة صحيحة. أقرأ كل فقرة بدقة وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة. ولا تترك أي فقرة بدون إجابة؛ لأنها سوف تعامل معاملة الفقرة الخاطئة.

٢- تعليمات التصحيح : يضمن الاختبار بصيغته النهائية (٢٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، ولذا أعطى الباحث لكل فقرة درجتين للتي تكون إجابتها صحيحة وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الخاطئة وبالتالي تكون درجة الاختبار(٤٠) درجة كما هو موضح في ملحق (٢) ،وقد طبق الباحث الاختبار على المجموعتين وقد بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار الاستعداد (٢١،٦٠٧) درجة ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة (٢٣،٦٠٧) درجة ، الملحق (٣) ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١،٣٠٠) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان الجدولية والمحسوبة ودرجة الحرية لقيمة مجموعتي البحث في اختبار الاستعداد.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢١،٦٠٧	٨,٦٧٠	٣٢،٥٤٣	٥٨	١،٣٠٠	٢،٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٢٣،٦٠٧	٩,٩٧٤	٣١،٢٨٤				

٢- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور.

بعد زيارة المدرسة بموجب الكتاب ذي الرقم (٤٦٥٥٢) في ٢٠١٣/١٠/٨ والاطلاع على سجلات المدرسة بقصد الاطلاع على أعمار الطلبة محسوباً بالشهور نظم الباحث استمارة المعلومات التي يحتاجها وقدمت للطلبة (ملحق ٤) وكان متوسط أعمار الطلبة للمجموعة التجريبية (٢١٨,٠٧) شهراً ومتوسط أعمار الطلبة للمجموعة

الضابطة (٢١٩,٦٣) شهراً (ملحق ٥) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في أعمار الطلبة بين المجموعتين تبين أنها غير دالة عند مستوى (٠،٠٥) وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٤٨٧) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني . جدول (٤).

جدول (٤)

متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير العمر الزمني

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢١٨,٠٧	٨,٩٥٦	٨٠,٢٠٩	٥٨	٠،٤٨٧	٢،٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٢١٩,٦٣	١٥,١٦٥	٢٢٩,٩٧٧				

٣-التحصيل الدراسي للإباء.

يقصد به معرفة تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء تم توزيع استمارة معلومات على الطلبة، وبعد جمع البيانات استعمل الباحث معادلة مربع كا^{٢} وبعد حساب قيمة كأي (كا^{٢}) اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١،٤٠٢) اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٩،٠٨) وبدرجة حرية (٥٨) وهذا ما يشير على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأب جدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

نتائج اختبار كا٢ لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير التحصيل الدراسي للأباء

المجموعة	عدد أفراد العينة	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦	٥	٨	٦	٥	٤	١،٤٠٢	٩،٠٨	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٨	٧	٥	٥	٥				
المجموع	٦٠	١٤	١٢	١٣	١١	١٠				

٤-التحصيل الدراسي للأمهات

تم الحصول على المعلومات بالأسلوب ذاته المستعمل في المتغير السابق وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) بقصد التكافؤ بين المجموعتين استعمل الباحث مربع كا٢ وبعد حساب قيمة (كا٢) المحسوبة بلغت (٠،٣٢٥) وهي اقل من قيمة (كا٢) الجدولية (٩،٠٨) عند درجة حرية (٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار كا٢ لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	عدد أفراد العينة	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧	٦	٥	٦	٦	٤	٠،٣٢٥	٩،٠٨	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٨	٥	٥	٧	٥				
المجموع	٦٠	١٥	١١	١٠	١٣	١١				

٥-إحداث الأمن الاجتماعي (آمن المجتمع): (١)

الأمن الاجتماعي هو نظام تتحمل فيه الدولة مسؤولية كل فرد من أفرادها والسهر على أمنه من الاعتداء (الحديثي، ١٩٩١:٣٧) ولا شك إن إحداث الأمن الاجتماعي ظاهرة اجتماعية عاشت في كل مجتمع، قديماً اعتبر الحدث المنحرف مجرماً وانه يستحق العقاب ولا سبيل إلى إصلاحه إلا بالبتر حتى لا يصاب المجتمع باختلاف توازنه (جعفر، ١٩٨٤: ٦). وحديثاً إن الإحداث غالباً هم ضحية ظروف اجتماعية أدت بهم إلى الانحراف وسوء التكيف وزادت نتيجة التقدم الحضاري والصناعي الحديث ولا سيما في المجتمعات النامية مما كان له أثر على كيان الأسرة وتماسكها، فالتهجير وقتل الأبرياء، والخطف، كلها من الإحداث التي لها خطورته على أمن وسلامة المجتمع، بل لها دوراً في تسبيب خلل في الأسس الاجتماعية والقانونية والثقافية والحضارية. (الشرقاوي، ١٩٧٧: ٥)، وحصل الباحث على البيانات الخاصة للإحداث الأمن الاجتماعي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بوساطة استمارة وزعت عليهم، وثم ملؤها من قبلهم بدقة، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) أن قيمة المحسوبة (٠,٣٢١)، أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٩,٠٨)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية(٢) مما يدل على أن مجموعتي البحث

(١) تناول الباحث هذا المتغير لحرص الأدبيات التربوية والنفسية على مثل هذه العوامل وأثرها في العملية التعليمية والتربوية للإحداث التي تمر بها المنطقة في فترات ما كالإعمال الإرهابية وإعمال التخريب.

متكافئتان إحصائياً في إحداث الآمن الاجتماعي، وكما موضح في الملحق (٦)، ويتضح ذلك من الجدول (٧).

جدول (٧)

تكرارات أحداث الآمن الاجتماعي لطلبة مجموعتي البحث وقيمة كأي المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	عدد أفراد العينة	الشهداء	المهجرين	محاولة خطف له أو أحد إفراد عائلته	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠	٨	١٢	٢	٠,٣٢١	٩,٠٨	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٠	٨	٩	١٣				

٦-اختبار القدرة اللغوية:

إن الفرد يمتلك الإحساس وإدراك الإشكال وما تتصف به من عوامل إيجابية، كالتكامل والتناسب والجمال والأصالة ومنطقية الشكل، وكذلك القدرة على تميز الإشكال الموجودة في البيئة المحيطة به، عن طريق الإحساس والانتباه، والإحساس هو نقل المتنبهات الحسية الداخلية والخارجية، والانتباه هو تركيز أعضاء الحس على هذه التنبيهات، أما الإدراك فهو تفسير هذه التنبيهات التي تصل إليه على شكل صور أو رموز أو أشياء أخرى. (رمزية وآخرون، ١٩٩٢: ١١٢)

طبق الباحث اختبار القدرة اللغوية إعداد (رمزية الغريب) المتعلق بفهم المعاني على طلبة مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) الملحق(٧) ، والملحق (٨) يوضح درجات الطلبة ، وبعد تصحيح إجابات الطلبة عولجت البيانات إحصائيا وعند حساب متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث والانحراف المعياري والتباين ،باستعمال الاختبار التائي لعينتي مستقلتين، لمعرفة الفرق في درجات اختبار القدرة اللغوية للمجموعتين، تبين أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،١٣٩) وهي

اقل من القيمة الجدولية والبالغة (٢،٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) والجدول (٨) يوضح ذلك٠

جدول (٨)

متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القدرة اللغوية القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٦,١٧	١٣,٦٨٩	١٨٧,٣٨٩	٥٨	٠،١٣٩	٢،٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٥٥,٦٧	١٤,٢٤٧	٢٠٢,٩٧٧				

٧-اختبار مهارات الإعراب القبلي:

قبل البدء بالتجربة حدد الباحث مجموعة من مهارات الإعراب كما هو موضح في الملحق (٩)، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الملحق(١٢) وقبل البدء بالتجربة طبق الباحث اختبار مهارات الإعراب القبلي على طلبة مجموعتي البحث كما هو موضح في الملحق (١٠-أ) بقصد الكشف عما يمتلكونه من قدرات على استخدام مهارات الإعراب، وتحقيق تكافؤ هذا المتغير في ضوء الدرجات التي يحصلون عليها ضمن هذا الاختبار، وتم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الملحق (١٢).

عند إجراء الموازنة بين متوسطات درجات المجموعتين ، استعمل الباحث اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين البحث الملحق (١١)، وجد الباحث إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية(٥٣,٦٧) وبانحراف معياري(١٤,٤١٣) ، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة(٤٨,١٧) وبانحراف معياري (١٥,٦٦٩) ، ومن خلال نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين ظهر عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار

مهارات الإعراب القبلي فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة(١,٤١٥)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢،٠٠٠) وعند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠،٠٥) وجدول(٩) يوضح :

جدول (٩)

متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الإعراب القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٣,٦٧	١٤,٤١٣	٥٩٦,٨٨٥	٥٨	١,٤١٥	٢،٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٤٨,١٧	١٥,٦٦٩	٢٤٥,٥١٧				

٨-اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي:

قبل البدء بالتجربة حدد الباحث مجموعة من مهارات التفكير العلمي الملحق(١٣)، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الملحق(١٢).

وطبق الباحث اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي ومن إعداده على طلبة مجموعتي البحث الملحق (١٤) بقصد الكشف عما يمتلكونه من قدرات على استخدام مهارات التفكير العلمي، وتحقيق تكافؤ هذا المتغير في ضوء الدرجات التي يحصلون عليها ضمن هذا الاختبار، وتم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الملحق (١٢).

عند إجراء الموازنة بين متوسطات درجات المجموعتين ، استعمل الباحث اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الملحق (١٥)، وجد الباحث إن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية(٥٢,٠٧) وبانحراف معياري(٨,٦٧٠) ، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة(٤٨,٣٣) وبانحراف معياري (٩,٩٧٤) ، ومن خلال نتائج اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين ظهر

عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة(١,٥٢٩)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢،٠٠٠) وعند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠،٠٥) وجدول(١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

متوسط الانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٢,٠٧	٨,٦٧٠	٧٥,١٦٨	٥٨	١,٥٢٩	٢،٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٤٨,٣٣	٩,٩٧٤	٩٩,٤٨١				

٩-اختبار الذكاء.

يعرف الذكاء بأنه قياس القدرة على التعلم (منسي ، ١٩٩٦ :٦٧) ، والذكاء من المتغيرات التي تؤثر على نتائج مجموعتي البحث وعليه لابد من إجراء التكافؤ في هذا المتغير بين المجموعتين (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ١٠٥) لذلك حاول الباحث الاطلاع على الاختبارات التي تقيس الذكاء لدى الكبار فوجدها متعددة ومقننة على البيئة العربية منها اختبار رافن للمصفوفات المتشابهة القياس واختبار أوتس واختبار هتمون نلسون للقدرات العقلية واختبار دانيلز للأشكال ، وتم اعتماد اختبار (دانيلز ١٩٨٦) وهو اختبار ذكاء غير لفظي وملائم للبيئة العراقية وسبق وان استعمل من قبل كثير من الباحثين لما يمتلكه من صدق وثبات ويتكون الاختبار من (٤٥) فقرة مقسمة على ست مجموعات (٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ويشمل كل قسم الفئة العمرية (من ١١-٤٥) سنة ومدة الاختبار (٤٥) دقيقة .

واعتمد الباحث على استمارة خاصة للإجابة عن الاختبار وزعت على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤٠,٦٠) والانحراف المعياري (٧,٠٩٨)والتباين (٥٠,٣٨٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمجموعة التجريبية (٤٠,٧٠) و (٧,١٠١) و(٥٠,٤٢٤) على التتالي ملحق(١٦) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتن مستقلتين بدرجة حرية (٥٨) كانت القيمة المحسوبة (٠,٠٥٥) أصغر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان في متغير الذكاء جدول (١١) .

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير درجة الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤٠,٧٠	٧,١٠١	٥٠,٤٢٤	٥٨	٠,٠٥٥	٢,٠٠٠	غير دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٠	٤٠,٦٠	٧,٠٩٨	٥٠,٣٨٢				

خامساً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:

إن تطور العلوم التربوية بالنسبة للعلوم الطبيعية الأخرى وكثرة استعمالات المتخصصين لهذا المجال المنهج التجريبي، إلا أنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك. (همام، ١٩٨٤: ٢٠٣-٢٠٤)

لذلك فان الاستراتيجية الفعالة لهذا النوع من البحث التجريبي تعتمد أساساً على اختيار مجموعتين متكافئتين في المتغيرات المرتبطة بطبيعة الأفراد وخصائصهم لكي يظهر بوضوح الأثر الحقيقي للمتغير أو المتغيرات المستقلة في التجربة.

(جابر وكاظم، ١٩٨٩: ١٩٨)

إن التجارب التي تتكون من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة يتطلب إن يراعى التكافؤ بين المجموعتين من حيث المتغيرات أو الخصائص التي قد تؤثر في المتغير التابع، فان استراتيجية هذا النوع من البحث تعتمد أساساً على التكافؤ في المتغيرات لكي يظهر بوضوح الأثر الحقيقي للمتغير المستقل في التجربة. (العزاوي، ٢٠٠٨: ١١٥)

إن المتغيرات المستقلة الدخيلة هي بلا شك متغيرات من شانها أن تؤثر في المتغير التابع لكنها ليست جزءاً من الدراسة. (عبد الرحمن والصافي، ٢٠٠٥: ١٨٤)

إن عملية ضبط المتغيرات في البحوث التجريبية والنفسية هي إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل، وهذا يعني عزل أي متغير أو عامل قد يؤثر في التجربة.

(عويس، ١٩٩٧: ١٠٩)

وقد أخذ الباحثون في العلاقات بين متغير وآخر، وبين ظاهرة معينة ومتغير ما باستخدام الضبط العلمي Condependent Variable في مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة وهما متشابهتين في جميع الخصائص عدا خاصية واحدة تسمى بالمتغير المستقل Independent Variable، وهنا يلاحظ الباحث الظاهرة في المجموعة التجريبية دون التعرض إلى المجموعة الضابطة، ومنها يتبين إمكانية وجود علاقة بين الظاهرة المحددة لذلك المتغير المستقل. (المغربي، ١٩٩٥: ١١١)

١ . اختيار أفراد العينة:

إن اختيار الباحث للعينة قصدياً حاول بعد ذلك الحد من المتغيرات الدخيلة باختياره المجموعة عشوائياً من بين مجموعتي البحث ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً بين أفراد المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني – درجات العام السابق – التحصيل الدراسي للأبوين – الاستعداد – القدرة اللغوية – اختبار الذكاء – اختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي – الأمن الاجتماعي لمجموعتي البحث)، ومن خلال التحليل الإحصائي لتلك المتغيرات السابق ذكرها تبين إن المجموعتين متكافئتين.

إذا وضح الباحث خطته بعناية فانه يستطيع أن يقلل أو يستبعد مصادر الخطأ، بحيث يكون هناك تفسير واحد معقول للنتائج، وتوزيع الأفراد عشوائياً له ميزة عظيمة في تنفيذ البحث الذي يهدف إلى تفضيل متغير على أخر، وعند تصميم خطة البحث بحيث تكون الظروف متشابهة على قدر الإمكان (أبو علام، ١٩٨٩: ٨١).

وعلى الباحث أن يقدم وصفاً دقيقاً لعينة بحثه يتناول هذا الوصف كل المتغيرات والعوامل الضرورية لعملية البحث (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٧٠).

وتتكون العينة العشوائية من مجموعة من الأفراد مأخوذة من المجتمع الذي ينوي الباحث دراسته عشوائياً بحيث يكون لكل فرد فيه نفس الفرصة لغيره.

(ربيع، ٢٠٠٦: ١٦٨)

٢ . النضج:

قد يحدث خلال الدراسة أن تؤثر العوامل البيولوجية والنفسية على بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسيمة واجتماعية وانفعالية أو معرفية وقد تؤثر هذه التغيرات في أداء أفراد العينة. (أبو علام، ١٩٨٩: ١٠٨) [١]

وهذه التغيرات البيولوجية والنفسية أو العقلية التي تحدث أثناء التجربة مثل التعب والنمو بحيث تؤثر إيجاباً أو سلباً على نتائج البحث مما لا يفسح المجال لعزو نتائج البحث إلى التجربة فقط. (ملحم، ٢٠١٠: ٤٢٤)

إن مرور عدد من الشهور على الطلبة أثناء التجربة وهو ما يعرف بعامل النضج قد يجعل الطلبة أكثر خبرة أو أكثر تعباً أو أقل تحمساً أو أكثر تعوداً على العمل المدرسي عند إجراء الاختبار البعدي، مما يؤثر على نتائج التجربة أكثر من تأثير المتغير المستقل. (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ١٠٥)

تكون مشكلة النضج أكثر حدة في الدراسات التربوية الممتدة عنها في التجارب المختبرية القصيرة أو المختصرة (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠: ١٤٨). وبما أن المدة متساوية بين مجموعتي البحث لذلك لم يكن لهذا العامل أثر على أفراد التجربة.

---

(١) ينظر (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧: ٤٨٧)

٣ . الظروف والمتغيرات المصاحبة:

هو ما يحتمل من حدوث حوادث أثناء التجربة والتي قد تؤثر على المتغير التابع. (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١٢٦)

يحدث أحياناً أن يتعرض أفراد التجربة لحادث داخل التجربة أو خارجها يكون قد له أثر في المتغير التابع وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل. (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٩٥). ولم تحدث مثل تلك الحالات أثناء مدة التجربة لدى مجموعتي البحث التجريبية والضابطة معاً.

٤ . الاندثار التجريبي:

إن أهم العوامل المؤثرة في هذا التصميم ما يحدث لكل مجموعة أثناء الفترة الزمنية للبحث، فهذه العوامل التي لا ترتبط بالمعالجة يمكنها أن تؤثر في نتائج الاختبار البعدي، وكذلك عامل التسرب (أبو علام، ١٩٨٩: ١٢٣). ولم تحدث مثل تلك الحالات أثناء مدة التجربة لدى مجموعتي البحث التجريبية والضابطة معاً.

فقدان أفراد أو بعض أفراد العينة (الإهدار)، إن عملية فقدان المفحوصين عن طريق الانسحاب يحدث عادة في التجارب طويلة المدى، وقد يتعارض مع الآثار التي يحدثها المتغير التجريبي. (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١١ :١٤٨)

٥ . أداة القياس:

استعمل الباحث أداة موحدة لمجموعتي البحث – اختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، وتستخدم الاختبارات التربوية في التجارب التي تجري داخل حجرة الدراسة لتحديد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أو لوصف مستوى التحصيل أو لقياس مستوى التحسن. (شعراوي ويونس، ١٩٨٤: ١٤٧)

سادساً. إثر الإجراءات التجريبية:

من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم في أثر العوامل أو المتغيرات لضمان سير التجربة وسلامتها ودقت نتائجها وكما يأتي:

أ. المدرس: يتطلب المنهج التجريبي أن تكون المجموعتان التجريبية والضابطة متماثلتين في الخصائص والظروف التي يمكن أن تؤثر في الأداء أي المتغير التابع، ويعد المدرس

أحد هذه المتغيرات التي قد تؤثر إلى حد ما في نتائج التجربة، لذا درس الباحث نفسه المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب. الوسائل التعليمية: تعد طريقة التدريس الوسيلة التي يستعملها المدرس في إيصال أهداف الدرس إلى الطلبة. (قدورة، ٢٠٠٩: ٢١)

إن كل درس جديد يقوم المدرس بتدريسه تحتاج مادته إلى إيضاح ما يصعب على الطلبة فهمه وكلنا يدرك أن هناك معلومات وأشياء في الدرس الجديد تكون غريبة على الطلبة أو مستعصية على فهمهم، أو ربما يصعب على المدرس نفسه أن يشرحها لهم، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها أو وسائل يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم، ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة.

(عبد العال، ب.ت: ٤١)

وهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المدرس وينفذها في غرفة الصف والتي تسمح له بتحقيق هدف معين على أكمل وجه ممكن. (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٠: ٤٣)

يجب أن تكون الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس وأن تكون متكاملة مع طريقة التدريس ومناسبة لمستويات الطلبة، وان يكون المدرس على معرفة سابقة بها ويشارك في إعدادها الطلبة. (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ١٦٨)

ج. المادة الدراسية: تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المدرس في أثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل وتعد المادة الدراسية كتاباً أساسياً في عملية التدريس ولا يستطيع أحداً أن يقلل من قيمتها.

(الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ١٣٢)

حدد الباحث المادة العلمية التي تدرس لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة، وكانت موحدة لكلا المجموعتين، وهي موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) والبالغ عددها (٨) موضوعات.

الكتاب المدرسي:

سيظل الكتاب المدرسي من المصادر الأساسية للتعليم، ولكنه ليس المصدر الوحيد لأن الكتاب يستخدم كمرجع للمدرس والطلبة في إعداد الدروس، ويستطيع المدرس أن يوجه الطلبة لاستخدام الكتاب المدرسي لتنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير عن أنفسهم وفقاً لضوابط يضعها المدرس.

(الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ١٦٩)

توزيع الحصص:

إن السيطرة على هذا المتغير من خلال الجدول الأسبوعي على وفق منهج توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للخامس الأدبي وبواقع حصتين أسبوعياً، وقد اختار الباحث يوم الثلاثاء والخميس من كل أسبوع بالاتفاق مع إداراتي المدرستين ومدرسي المادة في تلك المدارس، وكما مبين في الجدول الآتي (١٢):

جدول (١٢)

توزيع الدروس لمادة قواعد اللغة العربية على

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

اليوم / المجموعة	الثلاثاء		الخميس	
	الساعة	الدرس	الساعة	الدرس
التجريبية	٨,٠٠	الأول	٩,٥٠	الثالث
الضابطة	٩,٥٠	الثالث	٨,٠٠	الأول

مدة التجربة:

مدة التجربة كانت متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٠/٨، وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠١٤/١/١٥.

سابعاً: متطلبات البحث:

١ . تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في التجربة لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهي ثمانية موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، وكما في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي التي حددت لتدريسها لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	الموضوعات	الصفحات من والى
١	الضمائر	١١-١٨
٢	اسم المرة واسم الهيئة	١٩-٢٤
٣	المصدر الميمي	٢٥-٣٠
٤	إذا	٣١-٣٧
٥	إذ	٣٨-٤٥
٦	أي الاستفهامية	٤٦-٤٨
٧	أي الشرطية	٤٩-٥٠
٨	أي الموصولة	٥١-٥٢

٢ . صياغة الأهداف السلوكية:

إن صياغة الأهداف السلوكية تتطلب دراسة وتحليل لمحتوى المادة الدراسية، وذلك لتحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية تساعد المدرس والطلبة لتكوين فكرة واضحة لما يجب عليهم إنجازه. (محمد، ١٩٩٩: ١١٦)

إن صياغة الأهداف السلوكية تساعد على تحديد ظروف التعلم التي تناسب مختلف المهارات التي يراد من المتعلم تعلمها. (أبو حطب، ١٩٨٤: ١٠٦)

كما أن صياغة الأهداف السلوكية، تتم في ضوء دراسة محاور الأهداف.
(الأمين، ١٩٩٢: ٥٥)

الأهداف السلوكية يجب أن تصاغ بشكل محدد وواضح وقابل للقياس.
(الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠ :٣١)[١]

والهدف السلوكي: هو عبارة عن تغيير مطلوب إحداثه في سلوك المتعلم من خلال مروره بالخبرة، ويمكن ملاحظته وقياسه. (زيتون، ١٩٩٤: ٥١)

الهدف السلوكي يتضمن جملة خبرية تم صياغتها بدقة وعناية تشمل سلوكاً قابلاً للملاحظة ومحتوى ومعيار للأداء. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ٤٣٧)

إن التدريس لا يكون ناجحاً إلا إن كان موجهاً نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة، مما يجعل من الضرورة القصوى أن يحدد المدرس أهداف درسه مسبقاً.
(سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٦٥)

وهناك معادلة لصياغة الهدف السلوكي:

ان + فعل سلوكي + الطالب + محتوى + شروط الأداء

صاغ الباحث الأهداف السلوكية بحسب موضوعات المحتوى التعليمي المقررة، إذ عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمختصين في طرق تدريس اللغة العربية والاختصاصات التربوية الأخرى التي لها علاقة بالبحث ملحق (١٢) للوقوف على مدى صلاحية هذه الأهداف وملاءمتها للمحتوى التعليمي المقرر كما في الملحق (١٧)، إذ وزعت هذه الأهداف على المستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي، إذ بلغ عددها الكلي بالصيغة النهائية (٨٣).

٣ . إعداد الخطط التدريسية:

إن التخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، والتخطيط هو أحد المكونات الهامة لعملية التدريس، والذي يتم تنفيذه قبل مواجهة الطلبة، يمثل التخطيط الرؤية الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية وأبعادها، حيث تنظم هذه

(١) ينظر (الحموري، ٢٠٠٧ :٢٦) (التميمي، ٢٠٠٩ :٣٧)

العناصر مع بعضها لتؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكرياً وجسمياً ووجدانياً. (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٧٥)

والخطة التدريسية: هي مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق أهدافها التعليمية، كما أن الخطة مرشدة لعمل المدرس، وبالتالي فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حرفي، بل يجب أن تتسم بالمرونة لتكون قابلة للتعديل والتغيير. (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٩٥)

وقد فسر ابن منظور في معجمه الموسوعي (لسان العرب) كلمة التخطيط، بمعنى التسطير والتهذيب. (ابن منظور، ١٩٩٣: ٢٨٧)

التخطيط التدريسي: هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المدرس، وهي تحتوي على الأهداف والوسائل التعليمية لخطة درس قصيرة. (اللقاني، ١٩٨٦: ١٠٥) [١]

إن المدرس إذا أعد الخطة واستعمل الوسيلة التعليمية المناسبة بنجاح يستطيع أن يحقق أهدافه المطلوبة. (الأحمد وحذام، ٢٠٠١: ٢١٩)

إن على المدرس الحريص على عمله أن يقوم بإعداد دروسه إعداداً منظماً بعيداً عن الارتجال والعشوائية، إذ أنه من خلال هذا الإعداد يستطيع أن يحدد أهدافه لأنه يعرف مسبقاً كيف يوزع وقته خلال الحصة، كما يجعله أكثر قدرة على تحديد خصائص الطلبة وميولهم.

وقد أعد الباحث (١٦) خطة بواقع (٨) خطط على وفق المنظمات المعرفية التخطيطية لتدريس المجموعة التجريبية كما في الملحق (١٨) واعد (٨) خطط على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) لتدريس المجموعة الضابطة كما في الملحق (١٩)، وقد عرض الباحث أنموذج للخطة التجريبية وأخرى للضابطة على السادة الخبراء كما في الملحق (١٢) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لصلاحية تلك الخطط.

---

(١) ينظر (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٠: ٤٣)

٤ . إعداد أداتي البحث (اختباري مهارات الإعراب والتفكير العلمي):

إن الاختبارات هي الوسيلة التي عن طريقها نصل إلى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف التحصيلية، ثم يلي ذلك إكمال الدلالات الرقمية للوصول إلى موازنة أداء الطلبة بأطر إحصائية نجريها في عملية القياس المحددة بأحد المقاييس الإحصائية. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ٧٥٢)

فالاختبارات إذن هي: أدوات قياس ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها، وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى في ضوء أطار مرجعي مناسب. (علام، ٢٠١٠: ٢٧)

والاختبارات هي الأداة لقياس القدرة التي يمتلكها الطلبة على تذكر المعلومات واسترجاعها من خلال قدرته على التحليل والربط بين الحقائق. (سعد، ١٩٩٠ :٥٣)

ويقصد باختباري مهارات الإعراب والتفكير العلمي: أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم المعلومات وتنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي في مادة قواعد اللغة العربية كان قد تم تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

أ –اختبار مهارات الإعراب.

يعرف الاختبار بأنه " إجراء منظم لتحديد ما تعلمه الطلبة " (ملحم، ٢٠٠٠: ١٩٤)، أو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم في مادة دراسية

(مجيد، ٢٠١٢ :٢٤): المهارة هي السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً " " والوقت والجهد والمال". (مشتهى، ٢٠١٠:١٠)

الإعراب هو العلاقة التي تقع في أخر الكلمة وكذلك تحدد موقعها من الجملة، وتتأثر بما سبقها من العوامل (عبد الله، ٢٠١٠: ٣١)

وقد حدد الباحث مهارات الإعراب الملحق (٩) وعرضت على مجموعة من المختصين اللغة العربية وقواعدها وطرائق التدريس والقياس والتقويم الملحق(١٢)، ولمّا كان البحث يتطلب إعداد اختبار مهارات إعراب لقياس مدى تنميتها لطلبة الصف

الخامس الأدبي (عينة البحث) بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة فاعلية المنظمات المعرفية التخطيطية على تنمية مهارات الإعراب لطلبة الصف المذكور.

ونظراً لعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي المواضيع الثمانية في مادة قواعد اللغة العربية لذلك تم إعداد اختبار مهارات الإعراب وفق ما يأتي: -

تحديد الهدف من الاختبار:

إن الهدف من الاختبار الحالي هو قياس مستوى تنمية مهارات الإعراب لطلبة الصف الخامس الأدبي للموضوعات الثمانية في مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

صياغة فقرات اختبار مهارات الإعراب

إعد الباحث اختبار من نوع (الاختبار المقالي المقيدة/الشبه الموضوعية) والاختبارات الموضوعية)

الاختبار المقالي المقيد هو الاختبار ذات الإجابة الحرة ، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية ، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمفحوص فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة تركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم والتحليل والتقويم والمكالمة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة ، وتمتاز هذه الاختبارات بقدرتها على قياس قدرات كثيرة ومتنوعة عند الطلبة مثل القدرات اللغوية والتعبيرية وتوضيح الأسلوب ، لا تساعد على التخمين أو محاولة الغش، حيث لابد من كتابة الإجابة وترتيب الأفكار والعناصر ، مناسبة لقياس الجوانب المعرفية كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير ، فيها حرية الكتابة دون خوف أو ارتباك ،مناسبة لبعض المواد وبخاصة التي تحتاج إلى إبداء الرأي في موضوع ما، صاغ الباحث السؤال الأول على شكل اثنتي عشرة فقرة يتم تحليل كل فقرات على جدول الذي أعده الباحث مسبقا وهو أشبه بالخريطة وفيها معطيات يحلل الطلبة الفقرة على وفق تلك المعطيات . إما الأسئلة الموضوعية بأربعة بدائل وحدد فقراته بأربعين فقرة الملحق (١٠)، وهذا النوع من الاختبار يغطي محتوى المادة وكذلك يمتاز بالشمولية لكل أجزائها (عبد الهادي ، ٢٠٠٠ :٧٤) ، المراد اختبار الطلبة فيها وهي الموضوعات الثمانية الأولى من مادة قواعد اللغة العربية وكذلك يغطي الأهداف السلوكية للمادة ويعد هذا

الاختبار من أكثر أنواع الاختبارات صدقاً وثباتاً في أحكامها وأقل تخمين من بقية الاختبارات من أسئلة الصواب والخطأ ، كذلك يمتاز بالموضوعية والسهولة في التصحيح (علام ،٢٠٠٦ :١٤٧)، فضلاً عن أن هذا الاختبار يمكن أن تكون الأسئلة ممثلة للمادة وهذا ما يمكننا من قياس قدرة الطلبة بدقة وكذلك تمتاز تلك الاختبارات بدرجة عالية من الصدق والثبات) (اللقاني ويونس رضوان،١٩٩٦ : ٢٩٧) ، مما يتيح الفرصة للباحث بسهولة تحليل نتائجه إحصائياً .

صياغة تعليمات الاختبار:

بقصد تحقيق الهدف الذي وضع من اجله اختبار مهارات الإعراب لابد من العناية المتزايد بأسلوب تطبيقه ولابد من الأخذ بالنظر الظروف التي يمكن أن تؤثر على سير الامتحان وكذلك ضرورة أن تكون تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطلبة، وتم توضيح تلك المعلومات شفوياً من قبل الباحث وكانت التعليمات هي:

١-تعليمات الإجابة:

- كتابة اسم الطالب أو الطالبة في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة.
- الإشارة إلى عدد الفقرات (٤٠) فقرة والمطلوب من الطلبة الإجابة عن جميع الفقرات بدون ترك أي منها.

٢-تعليمات التصحيح:

- السؤال الأول لكل فقرة (٥) درجات ويكون المجموع (٦٠) رجة
- السؤال الثاني خصصت (درجتين) للفقرة التي إجابتها صحيحة من قبل الطالب أو الطالبة ويكون المجموع (٣٠) درجة و (صفر) لكل فقرة يتم الإجابة عنها خطأ والفقرة المتروكة تعامل معاملة الفقرة الخاطئة.

السؤال الثالث لكل فقرة (درجتين) ويكون المجموع (١٠) درجات.

صدق الاختبار: Test Validity

من البديهيات التي ينبغي توافرها في الاختبار إن يكون صادقاً ، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع من أجله (أبو جادو ،٢٠٠٣ :٣٩٩) ، ولغرض التأكد

من صدق الاختبار اعتمد الباحث على الصدق الظاهري وهو الذي يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس ولتحقيق ذلك عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المختصين اللغة العربية وقواعدها وطرائق التدريس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (٢٠) مختصاً في مجال طرائق التدريس الملحق (١٢) ، وفي ضوء ملاحظاتهم والتعديلات التي أجريت على بعض فقراته وبدائله قد قبلت الفقرات جميعها لحصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق ، وبذلك عد الاختبار صادقاً.

تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتطبيق تعليماته والوقت المستغرق للاختبار طبق الباحث الاختبار يوم الأربعاء ٢٠١٣/١٢/٢٥ على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه في عدة مدارس[١] اختارها الباحث واتضح إن فقرات الاختبار كانت واضحة وكذلك الزمن كان مناسباً للطلبة من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

متوسط زمن الإجابة = زمن الطالب أو الطالبة الأولى + زمن الطالب أو الطالبة =١٠٠
العدد الكلي للطلبة

فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبارات يساوي (٤٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار Item analysis:

الغرض من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التأكد من صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار بقصد تحسينها واكتشاف الضعيفة منها أو الضعيفة جداً، لكي يمكن

(١) طبق الباحث الاختبارات على الثانويات المختلطة الآتية :(نزار ، السلام، العروة الوثقى ، طرفة ابن العبد)

إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها، كذلك بيان الفقرات غير المميزة، وبذلك طبق الاختبار على عينة تكونت من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي، في مركز محافظة ديالى ولتسهيل الأمر رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم تم اختيار العينتين المتطرفتين العليا والدنيا وبنسبة. (٢٧%) من أفراد العينة من كل مجموعة.

أ -**معامل الصعوبة** Item difficulty:

المقصود بمعامل صعوبة الفقرة النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين أجابوا عنها إجابة صحيحة (الإمام وآخرين، ١٩٩٠ :١١١)، وان الفترات التي يتراوح معامل صعوبتها بين (٠،٢٠-٠،٨٠) تعد فقرات مقبولة (Bloom , 1971: 90)، أما الفقرات التي هي خارج هذا المدى فتعد فقرات غير مقبولة وتحتاج إلى تعديل أو حذف، وكانت نسبة إجابات الطلبة تتراوح في هذه الدراسة بين (٠،٣٩ – ٠،٩٣). جدول (١٤)، وهي نسبة مقبولة وهذا يعني إن الفقرات قد حققت هذا الشرط.

جدول (١٤)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الإعراب

نوع الاختبار	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	نوع الاختبار	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
مقالي	١	٠,٧٦	موضوعي	١	٠,٤٦
	٢	٠,٧٦		٢	٠,٣٩
	٣	٠,٥٨		٣	٠,٤٣
	٤	٠,٧١		٤	٠,٤٣
	٥	٠,٦١		٥	٠,٨٦
	٦	٠,٦٩		٦	٠,٨٢
	٧	٠,٧٩		٧	٠,٦٧
	٨	٠,٧٥		٨	٠,٦٥
	٩	٠,٧٧		٩	٠,٦١
	١٠	٠,٦٤		١٠	٠,٩٣
	١١	٠,٧٥		١١	٠,٨١
	١٢	٠,٧٦		١٢	٠,٨٤
				١٣	٠,٤٨
أكمل الفراغات	١	٠,٨٢		١٤	٠,٤٦
	٢	٠,٦١		١٥	٠,٣٩
	٣	٠,٤٨			
	٤	٠,٥٦			
	٥	٠,٤٨			

ب –قوة تمييز الفقرات

يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز الفقرة بين إجابات الطلبة ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض. فإذا كانت إجابات الطلبة مميزة تمييزاً مرتفعاً فهذا يعني إن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أجابوا عنها بينما الطلبة ذوو التحصيل المنخفض لم يجيبوا عنها إجابة صحيحة، ويمكن اعتبار القيمة (–١، ١) مؤشراً للتمييز. (العزاوي،٢٠٠٨: ٨١)، وتراوحت القيمة التمييزية لفقرات الاختبار ما بين (٠،٢٣– ٠،٦٥). الجدول

(١٥)، وبذلك أصبحت فقرات الاختبار جميعها صالحة وذات قدرة تمييزية وصعوبة مقبولة لذا تم الاعتماد عليها.

جدول (١٥)

القوة التمييز لفقرات اختبار مهارات الإعراب

نوع الاختبار	رقم الفقرة	قوة التميز	نوع الاختبار	رقم الفقرة	قوة التميز
مقالي	١	٠,٣٥	موضوعي	١	٠,٥٤
	٢	٠,٣٠		٢	٠,٦١
	٣	٠,٣٤		٣	٠,٤٥
	٤	٠,٢٧		٤	٠,٣٤
	٥	٠,٤٤		٥	٠,٥١
	٦	٠,٣٧		٦	٠,٣٢
	٧	٠,٤٥		٧	٠,٣٨
	٨	٠,٢٣		٨	٠,٤٤
	٩	٠,٣١		٩	٠,٤٩
	١٠	٠,٣٩		١٠	٠,٢٥
	١١	٠,٣٣		١١	٠,٤٣
	١٢	٠,٦٥		١٢	٠,٤٤
				١٣	٠,٦٢
أكمل الفراغات	١	٠,٣٢		١٤	٠,٦٢
	٢	٠,٣٨		١٥	٠,٦٠
	٣	٠,٤٤			
	٤	٠,٤٩			
	٥	٠,٢٥			

ج –فاعلية البدائل الخاطئة:

الاختيار من متعدد يحتوي على بدائل خاطئة وهذه البدائل يفترض أن تكون جذابة من قبل الطلبة ذوي الأداء المنخفض، فإذا كان المموه يمثل إجابة خاطئة فالطالب الضعيف سوف يختاره، فالمموه كل ما كان فعالاً جلب عدداً من إجابات الطلبة سلباً أو

إيجابا لذا لابد من تبديل أو تغيير البديل إذا كانت جاذبيته إيجابية أو صفراً (النبهان، ٢٠٠٤ :٢٠٣)، وقد لاحظ الباحث فاعلية البدائل الخاطئة فقد جذبت اليها عددا من طلبة المجموعة الدنيا يفوق ما جذبته من طلبة المجموعة العليا والجدول(١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية والتكميل لاختبار مهارات الإعراب

الفقرة	المجموعة	البدائل				فعالية البدائل			
		أ	ب	جـ	د	أ	ب	جـ	د
١	العليا		٣	٢	٤		٠,١٢-	٠,١٢-	٠,٠٨-
	الدنيا		٦	٥	٦				
٢	العليا	٣	١	٣	٢	٠,٢٠-	٠,١٦-	٠,٢٠-	٠,١٦-
	الدنيا	٨	٥	٨	٦				
٣	العليا	٢	٢		١	٠,١٢-	٠,١٦-		٠,٠٨-
	الدنيا	٥	٦		٣				
٤	العليا	٢		١	١	٠,٠٨-		٠,١٢-	٠,١٢-
	الدنيا	٤		٤	٤				
٥	العليا	٢	٢	٣		٠,١٦-	٠,١٢-	٠,٠٨-	
	الدنيا	٦	٥	٥					
٦	العليا	١		١	٣	٠,١٦-		٠,٢٠-	٠,١٦-
	الدنيا	٥		٦	٧				
٧	العليا	٢	٢	٢		٠,٢٠-	٠,٠٨-	٠,١٢-	
	الدنيا	٧	٤	٥					
٨	العليا		٣	٢	٢		٠,١٦-	٠,١٢-	٠,١٢-
	الدنيا		٧	٥	٥				

٩	العليا	١		٣	٢	-٠,٢٠		-٠,٠٨	-٠,١٢
	الدنيا	٦		٥	٥				
١٠	العليا		١	٢	١		-٠,١٦	-٠,١٢	-٠,١٦
	الدنيا		٥	٥	٥				
١١	العليا	١	٢	٢		-٠,١٢	-٠,٠٨		-٠,١٦
	الدنيا	٤	٤		٦				
١٢	العليا	٣	٣		٢	-٠,١٢	-٠,١٢		-٠,١٢
	الدنيا	٥	٦		٦				
١٣	العليا	٢	٢	٢		-٠,١٦	-٠,١٦	-٠,١٦	
	الدنيا	٦	٦	٦					
١٤	العليا		٣	٣	١		-٠,١٦	-٠,٠٨	-٠,١٢
	الدنيا		٧	٥	٤				
١٥	العليا	٢	١		١	-٠,١٦	-٠,١٦		-٠,١٢
	الدنيا	٦	٥		٤				
١٦	العليا		١	١	١		-٠,٢٠	-٠,١٢	-٠,٢٠
	الدنيا		٦	٤	٦				
١٧	العليا	٣	١		٣	-٠,١٦	-٠,٠٨		-٠,١٦
	الدنيا	٧	٣		٧				
١٨	العليا		١	٤	٣		-٠,١٢	-٠,١٢	-٠,٢٠
	الدنيا		٤	٧	٨				
١٩	العليا	٢		٣	٤	-٠,١٦		-٠,١٦	-٠,١٢
	الدنيا	٦		٧	٧				
٢٠	العليا	٣		١	٢	-٠,١٢		-٠,١٦	-٠,٢٠
	الدنيا	٦		٥	٧				

د –ثبات الاختبار:

يعرف الثبات بأنه درجة الاتساق والتجانس بين نتائج مقياسين في تحديد صفة أو سلوك (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٩٩)، ويعدّ الاختبار ثابتاً إذا أعطى نفس النتائج عند تطبيقه على العينة ذاتها (الزاملي وآخرون ،٢٠٠٩ :٢٥٥)، وهناك أكثر من طريقة لاستخراج الثبات.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخدم الباحث طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفا –كرونباخ) للتطوير الداخلي للاختبار، وان سبب اختيارها في الاختبارات التي تكون فيها درجة الإجابة إمّا صحيحة فتأخذ درجة واحدة أو خطأ فتأخذ صفراً، وبلغ معامل الثبات (٠،٨٣) ويعد معامل ثبات جيد؛ لأن قيمة الثبات تراوحت بين (٠–١) وكلما اقتربنا من (١) يعّد الاختبار أكثر ثباتاً. (علام ٢٠٠٩ :٢٣٤)

إجراءات تطبيق الاختبار:

طبق الباحث اختبار مهارات الإعراب يوم الخميس المصادف ٩ / ١ / ٢٠١٤ بعد إن أخبر الطلبة بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه ليتحقق التكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث الاستعداد للاختبار وقد ساعد الباحث في ذلك بعض مدرسي المادة في الإشراف على تطبيق الاختبار الملحق(١٠)؛ لكون المجموعة التجريبية في مدرسة والمجموعة الضابطة في مدرسة أخرى.

تصحيح اختبار مهارات الإعراب:

صحح الباحث إجابات طلبة مجموعتي البحث بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة وكذلك للفقرة المهملة، علماً أن الدرجة العليا للاختبار هي (١٠٠) والدرجة الدنيا هي (صفر).

ب –إعداد اختبار مهارات التفكير العلمي scientific thinking test:

لمعرفة اثر المتغيرات المستقلة (المنظمات المعرفية التخطيطية) لهذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى عينة البحث ، ولعدم وجود اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ، استشار الباحث عدداً من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس الملحق (١٢) إضافة إلى اطلاعه على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (هاربر وليفلي، ١٩٨٨ م) و(دراسة لام، ٢٠٠٥ م) ، وبذلك أعد الباحث اختباراً لمهارات التفكير العلمي في ضوء المستويات الستة لتصنيف بلوم (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) وكان عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة اختبارية موزعة على ثلاثة أسئلة متنوعة بين مقالي وموضوعي وأسئلة التكميل ، وقد روعي في صياغتها إن تكون هذه الفقرات واضحة وبعيدة عن الغموض ومناسبة للمرحلة العمرية لعينة البحث كما في الملحق (١٤).

تحديد الهدف من الاختبار:

إن الهدف من الاختبار الحالي هو قياس مستوى تنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

صياغة تعليمات الاختبار:

بقصد تحقيق الهدف الذي وضع من اجله اختبار مهارات التفكير العلمي لابد من الاهتمام المتزايد بأسلوب تطبيقه ولابد من الأخذ بالنظر الظروف التي يمكن أن تؤثر على سير الامتحان وكذلك ضرورة أن تكون تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطلبة، وتم توضيح تلك المعلومات شفوياً من قبل الباحث وكانت التعليمات هي:

١- تعليمات الإجابة:

- كتابة اسم الطالب أو الطالبة في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة.

- الإشارة إلى عدد الفقرات (٤٠) فقرة والمطلوب من الطلبة الإجابة عن كلاهما الفقرات بدون ترك أي منها.

٢- تعليمات التصحيح:

- السؤال الأول لكل فقرة (٢) درجات ويكون المجموع (٤٠) درجة.
- السؤال الثاني خصصت (٢) درجة للفقرة التي إجابتها صحيحة من قبل الطالب أو الطالبة ويكون المجموع (٢٠) درجة و (صفر) لكل فقرة يتم الإجابة عنها خطأ والفقرة المتروكة تعامل معاملة الفقرة الخاطئة.
- السؤال الثالث لكل فقرة (٤) ويكون المجموع (٤٠) درجات.

صدق الاختبار Test Validity:

من البديهيات التي ينبغي توافرها في الاختبار أن يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع من أجله (أبو جادو ،٢٠٠٣، ٣٩٩) ، ولغرض التأكد من صدق الاختبار اعتمد الباحث على الصدق الظاهري وهو الذي يدل على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس ولتحقيق ذلك عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وقواعدها وطرائق التدريس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (٢٠) خبير في مجال طرائق التدريس الملحق (١٢)، في ضوء ملاحظاتهم والتعديلات التي أجريت على بعض فقراته وبدائله قد قبلت الفقرات جميعها لحصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق، وبذلك عد الاختبار صادقاً.

التجربة الاستطلاعية: للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتطبيق تعليماته والوقت المستغرق للاختبار طبق الباحث الاختبار يوم الاثنين ٢٠١٣/١٢/٢٩ على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي من مجتمع

البحث نفسه في عدة مدارس[١] اختارها الباحث واتضح أن فقرات الاختبار كانت واضحة وكذلك الزمن كان مناسباً للطلبة من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

متوسط زمن الإجابة = زمن الطالب أو الطالبة الأولى + ... زمن الطالب أو الطالبة = ١٠٠
العدد الكلي للطلبة

فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبارات يساوي (٤٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار مهارات التفكير العلمي:

لتحليل فقرات الاختبار إحصائيا والتثبت من ثباته صحح الباحث إجابات طلبة العينة الاستطلاعية البالغة (١٠٠) إجابة، وثم رتب درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدني درجة، وقسمت أوراق الإجابة إلى مجموعتين واختيرت نسبة (٥٠%) من تلك العينة تمثل الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (مجموعة العليا) و (٥٠%) منها تمثل الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (مجموعة الدنيا) بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من مجموعة العينة الكلية لدراسة (الخصائص السايكومترية) الإحصائية. (عودة، ٢٠٠٢: ٢٨٥)

وأصبح معدل (٢٧) طالب وطالبة في كل مجموعة، إذ بلغت العينة الكلية(٥٤) طالب طالبة ضمن المجموعتين العليا والدنيا، ثم نظمت درجاتهم وعولجت إحصائيا لاستخراج الاتي:

أ- **معامل صعوبة الفقرات:**Item Difficult Equation

حسبت صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير العلمي باستعمال معادلة الصعوبة ووجد أنها تراوحت بين (٠,٤١ –٠,٨٧) واستدل الباحث من هذا أن الفقرات الاختيارية جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق والجدول (١٧) يوضح ذلك إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠ –٠,٨٠). (علام، ٢٠٠٧ :١١٥)

(١) طبق الباحث الاختبارات على الثانويات المختلطة الآتية :(نزار ، السلام، العروة الوثقى ، طرفة ابن العبد)

جدول(١٧)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار مهارات التفكير العلمي

نوع الاختبار	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	نوع الاختبار	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
مقالي	١	٠,٧٥	الموضوعي	١	٠,٧٤
	٢	٠,٧٧		٢	٠,٧٧
	٣	٠,٧٣		٣	٠,٦٧
	٤	٠,٨٧		٤	٠,٥٦
	٥	٠,٧٣		٥	٠,٦٣
	٦	٠,٦٢		٦	٠,٨٤
	٧	٠,٧٩		٧	٠,٧٨
	٨	٠,٥٨		٨	٠,٥٩
	٩	٠,٥٨		٩	٠,٦٤
	١٠	٠,٥٣		١٠	٠,٦٨
أكمل الفراغات	١	٠,٧٨		١١	٠,٧٩
	٢	٠,٧٢		١٢	٠,٨٤
	٣	٠,٧٨		١٣	٠,٧٩
	٤	٠,٤٨		١٤	٠,٤٨
	٥	٠,٥٠		١٥	٠,٥١
	٦	٠,٤٨		١٦	٠,٤٨
	٧	٠,٤٦		١٧	٠,٤٦
	٨	٠,٤٠		١٨	٠,٤١
	٩	٠,٤٢		١٩	٠,٤٢
	١٠	٠,٤٢		٢٠	٠,٤٣

ب –معامل تمييز الفقرات Item Discrimination power :

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير العلمي باستعمال معادلة القوة التمييزية ووجدت أنها تراوحت بين (٠,٣٥ . ٠,٨٦) والجدول (١٨) يوضح ذلك، وتعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر. (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٧)

الجدول (١٨)

القوة التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير العلمي

نوع الاختبار	رقم الفقرة	قوة التميز	نوع الاختبار	رقم الفقرة	قوة التميز
مقالي	١	٠,٨٥	الموضوعي	١	٠,٧٢
	٢	٠,٨٦		٢	٠,٦٥
	٣	٠,٧٩		٣	٠,٦٧
	٤	٠,٨١		٤	٠,٤٤
	٥	٠,٧٧		٥	٠,٨٥
	٦	٠,٧٢		٦	٠,٨٦
	٧	٠,٦٥		٧	٠,٧٩
	٨	٠,٦٧		٨	٠,٨١
	٩	٠,٤٤		٩	٠,٧٧
	١٠	٠,٣٥		١٠	٠,٧٢
أكمل الفراغات	١	٠,٤٣		١١	٠,٦٥
	٢	٠,٥٠		١٢	٠,٦٧
	٣	٠,٥١		١٣	٠,٤٤
	٤	٠,٨٣		١٤	٠,٨٢
	٥	٠,٧٩		١٥	٠,٨١
	٦	٠,٨٥		١٦	٠,٨٤
	٧	٠,٨٦		١٧	٠,٨٤
	٨	٠,٧٩		١٨	٠,٨٢
	٩	٠,٨١		١٩	٠,٧٩
	١٠	٠,٧٧		٢٠	٠,٧٩

ج -فاعلية البدائل الخاطئة:

إن البدائل الخاطئة جذبت عدداً كبيراً من طلبة المجموعة الدنيا موازنةً بطلبة المجموعة العليا وفي ضوء ما تقدم قرر الباحث إبقاء البدائل الخاطئة كما هي وكما هو موضح بالجدول (١٩)

جدول (١٩)

فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية لاختبار مهارات التفكير العلمي

الفقرة	المجموعة	البدائل				فعالية البدائل			
		أ	ب	جـ	د	أ	ب	جـ	د
١	العليا	٢		٣	٢	-٠,١٢		-٠,١٢	-٠,٢٠
	الدنيا	٥		٦	٧				
٢	العليا	١		١	٢	-٠,١٦		-٠,٠٨	-٠,١٢
	الدنيا	٥		٣	٥				
٣	العليا	١	١	٣		-٠,١٢	-٠,١٢	-٠,١٦	
	الدنيا	٤	٤	٧					
٤	العليا		٣	٢	٢		-٠,١٦	-٠,١٦	-٠,١٢
	الدنيا		٧	٦	٥				
٥	العليا	٢	١		١	-٠,١٦	-٠,١٦		-٠,١٢
	الدنيا	٦	٥		٤				
٦	العليا	٢	٣		٣	-٠,١٦	-٠,١٢		-٠,٠٨
	الدنيا	٦	٦		٥				
٧	العليا	١	١		٣	-٠,١٦	-٠,١٢		-٠,١٦
	الدنيا	٥	٤		٧				
٨	العليا	١		١	١	-٠,١٦		-٠,٢٠	-٠,١٢
	الدنيا	٥		٦	٤				

٩	العليا	٢	١	٢		-٠,٢٠	-٠,١٢	-٠,١٢	
	الدنيا	٧	٤	٥					
١١	العليا		١	٢	١		-٠,١٢	-٠,١٦	-٠,١٢
	الدنيا		٤	٦	٤				
١٤	العليا	٢	٢		٢	-٠,١٢	-٠,١٦		-٠,١٦
	الدنيا	٥	٦		٦				
١٥	العليا		١	١	١		-٠,٠٨	-٠,١٦	-٠,١٦
	الدنيا		٣	٥	٥				
١٦	العليا	٣		٢	٣	-٠,١٢		-٠,١٢	-٠,٠٨
	الدنيا	٦		٥	٥				
١٨	العليا		٣	١	٤		-٠,١٢	-٠,١٢	-٠,١٢
	الدنيا		٦	٤	٧				
٢٠	العليا	٢		٣	٢	-٠,١٢		-٠,١٢	-٠,٢٠
	الدنيا	٥		٦	٧				

د -ثبات الاختبار:

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخدم الباحث طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (الفا -كرونباخ) للتطوير الداخلي للاختبار، وان سبب اختيارها في الاختبارات التي تكون فيها درجة الإجابة إمّا صحيحة فتأخذ درجة واحدة أو خطأ فتأخذ صفراً، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢) ويعد معامل ثبات جيد. ؛ لأن قيمة الثبات تراوحت بين (٠-١) وكلما اقتربنا من (١) يعّد الاختبار أكثر ثباتاً.

(علام ٢٠٠٩ :٢٣٤)

ثامناً: **إجراءات تطبيق الاختبار**:

طبق الباحث اختبار مهارات التفكير العلمي يوم الخميس المصادف ١٦ / ١ / ٢٠١٤ بعد إن أخبر الطلبة بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه ليتحقق التكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث الاستعداد للاختبار وقد ساعد الباحث في ذلك بعض مدرسي المادة في الإشراف على تطبيق الاختبار الملحق(١٤)، لكون المجموعة التجريبية في مدرسة والمجموعة الضابطة في مدرسة أخرى.

إجراءات تطبيق التجربة:

من اجل التوصل إلى النتائج اعتمد الباحث ما يأتي: -

١- باشر الباحث مع مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ٢٠ / ١٠ / ٢٠١٣ وانتهت التجربة مع مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق ١٦/ ١/ ٢٠١٤.

٢- درس الباحث المجموعة التجريبية على وفق التوظيف الذي إعده مسبقاً للمنظمات المعرفية التخطيطية، بينما درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية.

٣- درس الباحث مجموعتي البحث الموضوعات الثمانية الأولى في مادة قواعد اللغة العربية لكلا المجموعتين وأعطى الواجبات والأنشطة الصفية لمجموعتي البحث.

٤- تفادياً للاختلاف في التدريس درس الباحث مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية بنفسه.

٥- طبق الباحث اختبار مهارات الإعراب تطبيقا قبليا بتاريخ ٢٠١٣/١٠/١٥ كما وطبقه أيضاً بعد الانتهاء من مجموعتي البحث في وقت واحد وهو الدرس الثاني من يوم الخميس الموافق ٩/ ١/ ٢٠١٤ بعد إخبار الطلبة قبل موعد الاختبار بأسبوع، لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث واستعان في أستاذ المادة في

المدرسة في ذلك [١]، وقد تم تصحيح إجابات الطلبة من قبل الباحث الملحق (٢٠)، على وفق مفتاح تصحيح الإجابة الملحق (١٠-ب).

٦- طبق الباحث اختبار مهارات التفكير العلمي تطبيقاً قبلياً بتاريخ ٢٠١٣/١٠/١٧ قبل بدء تطبيق التجربة على مجموعتي البحث وطبقه أيضاً بعد الانتهاء من التجربة في يوم الخميس الموافق ١٦/ ١ / ٢٠١٤، وقد تم تصحيح إجابات الطلبة من قبل الباحث الملحق (٢١).

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (spss إصدار ١٦) حسب القوانين الأتية:

١-الاختبار التائي لعينتين مستقلتينT-test For independent sam:

وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي النتائج النهائية بعد تطبيق اختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي:

$$ت = \frac{سَ_{١} - سَ_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)\,ع^{٢}_{١} + (ن_{٢}-١)\,ع^{٢}_{٢}}{ن_{١}+ن_{٢}-٢} \left[\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right]}}$$

إذ أن:

سَ١: تمثل الوسط الحسابي للعينة الأولى.

سَ٢: تمثل الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن١: تمثل عدد أفراد العينة الأولى.

ن٢: تمثل عدد أفراد العينة الثانية.

ع^{٢} ١: تمثل تباين العينة الأولى.

ع^{٢} ٢: تمثل تباين العينة الثانية.

ت: تمثل القيمة التائية المحسوبة. (الكبيسي، ٢٠١٠ :١١٨)

---

(١) مدرس المادة في المدرسة ا. عمار ولديه خدمة تتجاوز(١٠) سنوات

٢-مربع كاي(كا٢) Square

استخدم في حساب التكافؤ بين المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للإباء والأمهات وكذلك استخدمه في حساب الصدق.

$$ك = \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ إن:

ن= التكرار الملاحظ

ق= التكرار المتوقع. (الشربيني، ٢٠٠٧: ٢٠٢)

٣-معامل الصعوبة Difficulty Equation

استخدم في حساب معامل صعوبة الفقرات الاختبار

$$ص = \frac{ن\ ع + ن\ د}{\frac{١}{٢}\ ن}$$

إذ إن:

ص= معامل صعوبة الفقرة

نع= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا للفقرة

ن د= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا على الفقرة

ن= عدد الطلبة في المجموعتين (ملحم،٢٠٠٠: ٢٣٤).

٤-معامل الصعوبة

أ-استخدم في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي الموضوعية

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

حيث س: عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن: مجموع الطلاب

ب استخدم في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي المقالي

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{درجة السؤال}}$$

٥-معامل التمييز الفقرات: Discrimination Equation:

أ-استخدم في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار مهارات الإعراب والتفكير العلمي الموضوعية

$$\text{ن} = \frac{\text{ن ع} - \text{ن د}}{\frac{١}{٢}\ \text{ن}\ ١}$$

إذ إن:

ن= معامل تمييز الفقرة

ن ع= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا على الفقرة

ن د= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا على الفقرة

ن = عدد الطلبة في المجموعتين.

ب-استخدم في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار المقالي:

$$\text{ت= مج} \quad \frac{\text{مج ع + مج د}}{\text{مج م} \times 1/2\ \text{ك}}$$

إذ أن

ت: قوة تمييز الفقرة

مج ع: مجموع (عدد الإجابات الحاصلة على درجة صفر× صفر) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجة واحدة ×١) + (عدد الإجابات الحاصلة على ثلاث درجات ×٣) في المجموعة العليا

مج د: مجموع (عدد الإجابات الحاصلة على درجة صفر× صفر) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجتين ×٢) + (عدد الإجابات الحاصلة على ثلاث درجات×٣) في المجموعة الدنيا (الكبيسي، ٢٠٠٧، ١٨٠).

٦-معادلة فاعلية البدائل الخاطئة Effectiveness of Distractors

استخدمتُ لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار الموضوعي لمهارات الإعراب والتفكير العلمي.

$$\text{ف ع=} \quad \frac{\text{ن ع ـــ ن د}}{\text{ا ن}}$$

إذ أن:

ن ع م: عدد الطلبة الذين اختاروا البديل غير صحيح من المجموعة العليا

ن د م: عدد الطلبة الذين اختاروا البديل غير صحيح من المجموعة الدنيا.

٧ -**معادلة إلفا— كرونباخ** Crounbach Alpha Equation:

$$\text{معامل} \quad \frac{\text{ن}-١-\text{مج ع ٢ ف}}{\text{ن}-١ \quad \text{ع ٢ س}}$$

a= معامل الثبات

ن= عدد فقرات الاختبار

ع ٢ ف= تباين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار

ع٢ س= التباين الكلي لدرجات الاختبار (علام، ٢٠٠٦: ١٦٥).

الفصل الرابع

عرض النتيجة ومناقشتها

- عرض النتيجة
- مناقشة النتيجة

الفصل الربع
عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج:

يهدف الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها من خلال معاملة البيانات إحصائياً، وسوف تعرض النتائج بناءاً على الفرضيات التي اعتمد عليها وكما يأتي.

١- **الفرضية الأولى:** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) ولغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدولين (٢١-٢٢)

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الإعراب في المجموعة الضابطة

المجموعة	العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
ضابطة	٣٠	القبلي	٤٨,١٧	١٥,٦٦٩	٢٤٥,٥١٧	٢٨
		البعدي	٥٠,٥٧	١٢,١٩٣	١٤٨,٦٦٩	

جدول (٢٢)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة

نسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بن الاختبارين	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
٤%	القبلي	١٤٤٥	(١)٧٢	٢,٤٠٠	٦,٩٩٦	٢٩	١,٨٧٩	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	البعدي	١٥١٧							

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (T-test) للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١,٨٧٩) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات الإعراب.

لما كان الباحث قد اعتمد نسبة ١٠% كمحك لحصول التنمية بعد اعتماد أراء الخبراء. لذا فإن التنمية غير متحققة في هذا الاختبار.

٢-**الفرضية الثانية:** التي تنص على إنه (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) ولغرض التأكد من صحة الفرضية إستعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدولين (٢٣-٢٤)

(١) هذا الرقم حاصل طرح مجموع درجات الاختبار البعدي من مجموع درجات الاختبار القبلي وهذا الرقم ضرورة في استخراج التنمية عن طريق المعادلة الأتية (درجة الفرق بين الاختبارين ÷ مجموع درجات الاختبار القبلي × ١٠٠ = التنمية)

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي في المجموعة الضابطة

المجموعة	العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
ضابطة	٣٠	القبلي	٤٨,٣٣	٩,٩٧٤	٩٩,٤٨١	٥٨
		البعدي	٥١,١٧	٩,٢٩٣	٨٦,٣٥٩	

جدول (٢٤)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة

النسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بن الاختبارين	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
%٥	القبلي	١٤٥١	٨٤	٢,٨٠٠	٧,٩٣٧	٢٩	١,٩٣٢	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	البعدي	١٥٣٥							

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (T-test) للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١,٩٣٢) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات التفكير العلمي.

٢- **الفرضية الثالثة:** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) ولغرض التأكد

من صحة الفرضية أستعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدولين (٢٥-٢٦)

جدول (٢٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الإعراب في المجموعة الضابطة

المجموعة	العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
تجريبية	٣٠	القبلي	٥٣,٦٧	١٤,٤١٣	٥٩٦,٨٨٥	٥٨
		البعدي	٦٤,٧٣	١٣.٥٧	١٧٠٤٨٥	

جدول (٢٦)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية

النسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بن الاختباريـن	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
%٢١	القبلي	١٦١٠	٣٣٢	١١,٠٦٧	٤,٠٢٥	٢٩	١٥,٠٥٩	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
	البعدي	١٩٣٢							

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (T-test) للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١٥,٠٥٩) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات الإعراب، ووفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وكان الفرق لصالح الاختبار البعدي لمهارات الإعراب. لكون متوسط درجات الاختبار البعدي لمهارات الأعراب هو (٦٤,٧٣) أكبر من متوسط اختبار مهارات الإعراب القبلي إذ هو (٥٣,٦٧).

٤-**الفرضية الرابعة:** التي تنص على أن (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) ولغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدول (٢٧-٢٨).

جدول (٢٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير العلمي في المجموعة التجريبية

المجموعة	العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية
التجريبية	٣٠	القبلي	٥٢,١٠	٨,٦١٢	٧٤,١٦٦	٥٨
		البعدي	٦٨,٠٠	٦,٧٩٢	٤٦,١٣١	

جدول (٢٨)

جدول نسبة التنمية وفرق الاختبارين والمتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختيار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية

النسبة التنمية	الاختبارات	مجموع الدرجات	الفرق بن الاختبارين	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
%٣١	القبلي	١٥٦٣	٤٧٧	١٦,٠٠٠	٨,٥٥٨	٢٩	١٠,٢٤٠	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
	البعدي	٢٠٤٠							

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (T-test) للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي والبعدي اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (١٠,٢٤٠) وبما أن القيمة الجدولية هي (٢,٠٠٠) أذن يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في مهارات التفكير العلمي، وكان الفرق لصالح الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي. وذلك كون متوسط درجات الاختبار البعدي

لمهارات التفكير العلمي هو (٦٨,٠٠) أكبر من متوسط اختبار مهارات التفكير العلمي القبلي إذ هو (٥٢,١٠).

٥-**الفرضية الخامسة:** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية) لغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق

الجدول (٢٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد إفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٤,٧٣	١٣,٠٥٧	٥٨	٤,٨٢٤	٢,٠٠٠	دال إحصائياً
الضابطة	٣٠	٥٠,٥٧	١٢,١٩٣				

يتبين من الجدول (٢٩) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة(٤,٨٢٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية(٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية.

٦-**الفرضية السادسة:** التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) لغرض التأكد من صحة الفرضية استعمل الباحث معامل (T-test) فكانت النتائج على وفق الجدول(٣٠)

جدول (٣٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي لمهارات التفكير العلمي لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد إفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة,05 ٠
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٨,٠٠	٦,٧٩٢	٥٨	٨,٤٦٨	٢,٠٠٠	دال إحصائياً
الضابطة	٣٠	٥١,١٧	٩,٢٩٣				

يتبين من الجدول (٣٠) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة(٨,٤٦٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية(٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على إن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية.

إذ يتبين من خلال العرض أعلاه تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبارين مهارات الإعراب والتفكير العلمي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي ذكرها الباحث سالفاً في الفصل الثاني. واعتمد الباحث معيار (١٠%) كمحك لحصول التنمية لدى طلبة، وذلك لإجماع نسبة ٨٠% على هذا المحك كما في الملحق (١٢)

ثانياً: مناقشة النتائج:

يرمي الباحث إلى تفسير النتائج من خلال النقاط الآتية:

١- إنّ المنظمات المعرفية التخطيطية لها دور ذو فاعلية في جعل الطلبة نشيطين من خلال التعاون الذي يمارسونه داخل الغرفة التعليمية.

٢- إن المنظمات المعرفية التخطيطية أسهمت في شد انتباه الطلبة نحو دراسة المادة وفهمها مما جعل دروس قواعد اللغة العربية أكثر حيوية وفاعلية.

٣- لها دور فعال بأثارت التفكير بين الطلبة مما أدى إلى زيادة الدافعية نحو ماده (قواعد اللغة العربية).

٤- فسحت المجال أمام الطلبة إلى القيام بعمليات ذهنية للمقارنة بين المعلومات، ومعرفة الأسباب والنتائج من خلال ما تضمنته من مخططات معرفية.

٥- كذلك امتازت بالتنظيم الدقيق من خلال ترتيب المعلومات من الرئيسة إلى الفرعية ومن ثم عرضها على شكل مخططات التي اختلفت نوعا مل على ما اعتاد عليه الطلبة في الطريقة التقليدية.

٦- إن معرفة الطلبة بخطوات استعمال المنظمات المعرفية وكيفية بنائها وتصميمها وَلد لديهم القدرة على الاستدلال المنطقي الذي يبعد التعقيد عن المعلومات.

٧- حققت المنظمات المعرفية الشعور بالمتعة والتشويق لدى الطلبة والإقبال الجيد على التعلم الأمر الذي انعكس ايجابيا على تحصيلهم الدراسي واتجاههم نحو المادة.

٨- إن المنظمات المعرفية التخطيطية قد اعتاد عليها الطلبة سواء كانت (الهرمية أو السبب والنتيجة أو المتسلسلة أو الدائرية أو التصورية) وكثرة استعمال المخططات أثناء التدريس وتفاعل الطلبة مع تلك المخططات هيأت الفرص أمام الطلبة لتنظيم معلوماتهم بصورة منطقية (بناء معرفي).

٩- إن تدريس المادة من قبل الباحث نفسه واستعماله الألوان في رسم المخططات وملئها بالمادة شوق الطلبة نحوها وهذا ما أسهم في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً. الاستنتاجات:

سيذكر الباحث أهم الاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية كما يأتي:

أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة بالدراسة الحالية قد يعود إلى واحد من الأسباب الآتية.

١-استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً أكثر من الوقت والجهد المبذول في الطريقة التقليدية.

٢- تعمل المنظمات التخطيطية على تلخيص المادة، وبالنتيجة اختزال المعلومات والحقائق والأفكار مما يجعل المادة أكثر تركيزا وأسهل فهما.

٣-تؤدي المنظمات المعرفية دورا كبيرا في عرض الحقائق العلمية وتوضيحها وتبسيطها وفي عملية تكوين المفاهيم لما لها من إمكانيات عرض الأحداث والمواقف والعمليات والربط بينها.

ثانياً. التوصيات:

يرمي الباحث إلى توضيح بعض النقاط التي تخص الدراسة الحالية موضحه كالآتي:

١- إجراء دليل للطالب بحسب خطوات المنظمات المعرفية لتسهيل قواعد اللغة العربية تحت اسم (أطلس قواعد اللغة العربية).

٢- إجراء دورات تدريبية علمية لمدرسي قواعد اللغة العربية على كيفية استعمل المنظمات المعرفية التخطيطية.

٣- الإعراب مشكلة قومية – محلية، ومن الضرورة أن يفرد له منهجاً خاصاً فيه كما هو الحال مع الإملاء والمطالعة والأدب.

٤- تصميم برنامج الكتروني لتصحيح الأخطاء النحوية كمثيله في مايكسوفت أوفس للإملاء.

٥- إعداد برامج وآليات لفهم القاعدة النحوية كآلية فهم الحال (يقع جواب كيف).
٦- إعداد دوريات تقويمية شهرية لمدرسي اللغة العربية في مهارات الإعراب والتفكير العلمي.
٧- استحداث منهج التفكير في كليات التربية قسم اللغة العربية، لتنمية مهارات التفكير لمدرسي اللغة العربية.
٨- استحداث منهج تربوي تعليمي تحت اسم (محمد بن عبد الله المعلم والقائد).

ثالثاً: المقترحات:

يوصي الباحث في بعض التوصيات كما في النقاط الآتية:
١- إجراء دراسة تكميلية لفروع اللغة العربية (الأدب والإملاء والبلاغة) بحسب خطوات توظيف المنظمات المعرفية لهذه الدراسة.
٢- إجراء دراسة مشابهه للدراسة الحالية في بعض المتغيرات المعرفية كالتحصيل والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد والاستبقاء والتواصل الغوي.
٣- توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية على وفق خطوات التفكير العلمي وتجربتها على اللغة العربية وآدابها.

قائمة
المصادر العربية
والأجنبية

المصادر والمراجع

القران الكريم

أولا: المصادر العربية(*)

- إبراهيم، بسام عبد الله طه (٢٠٠٩) **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، ط١، دار المسيرة للطباعة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢) **التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته ومهاراته وتنميته وأنماطه**، عالم الكتب –القاهرة.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٥) **التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته ومهاراته وتنميته وأنماطه**، ط٣، عالم الكتب، القاهرة– مصر.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٢) **موسوعة التدريس**، ج ٢، دار المسيرة–عمان.
- ـــــــــــــ(٢٠٠٧) **موسوعة المعارف التربوية**، مج ٥، عالم الكتب–القاهرة.
- إبن جني، إبو الفتح (١٩٩٠) **كتاب اللمع في العربية**، تحقيق: الدكتور فايز فارس، اليرموك –إربد.

(*) بلغة المصادر العربية التي استعان بها البحث (٢٨٠) مصدراً

❖ إبن خلدون، عبد الرحمن (١٩٨١) **مقدمة إبن خلدون**، تحقيق: حجر عاصي، مكتبة الهلال –بيروت.

❖ إبن فارس، إبو الحسن أحمد (١٩٦٣) **الصحابي في فقه اللغة وأسس العرب في الكلام**، تحقيق: مصطفى الشويحي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر –بيروت.

❖ إبن قتيبة، إبو محمد عبد الله الدينوري(١٩٥٤) **تأويل مشكل القران**، تحقيق: أحمد صقر، دار أحياء الكتب العربية – القاهرة.

❖ إبن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس (١٩٨٠) **السبعة في القراءات**، ط٢، تحقيق: شوقي ضيف– القاهرة.

❖ إبن منظور، إبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم إبن منظور الأفريقي المصري (١٩٩٥) **لسان العرب**، دار صادر –بيروت.

❖ إبن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين (١٩٧٠) **الإعراب عن قواعد الإعراب**، ط ١، تعليق وتحقيق: رشيد عبد الرحمن العبيدي، دار الفكر–بغداد.

❖ إبن يعيش، موفق الدين (ب.ت) شرح **المفصل**، عالم الكتب – بيروت.

❖ إبو جادو، صالح محمد علي(١٩٩٨) **علم النفس التربوي**، مطبعة أنجلو –مصر.

❖ ـــــــــــــ (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي**، ط٢، دار المسيرة، عمان–الأردن.

❖ ـــــــــــــ(٢٠٠٣) **علم النفس التربوي**، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ إبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧) **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

❖ ـــــــــــــ (٢٠١٣) **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

❖ إبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩) **استراتيجية حديثه في طرائق تدريس العلوم**، مكتبة الفلاح – الكويت.

❖ إبو حطب، فؤاد، وعبد الحليم محمود السيد (١٩٩٧)، الاتجاه **النفسي والتربوي**، المجلة الوطنية، منشورات وزاره التربية والتعليم، سلطنه عمان.

❖ إبو حطب، فؤاد (١٩٨٤) **التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية –القاهرة.

❖ إبو حطب، فؤاد وآمال صادق(١٩٩٦) **علم النفس التربوي**، الانجلو المصرية– القاهرة.

❖ ـــــــــــــ (٢٠١٠) **علم النفس التربوي**، الانجلو المصرية–القاهرة.

❖ إبو حويج، مروان (٢٠٠٢)، **البحث التربوي المعاصر**، دار اليازوري.

❖ إبو ختلة، إيناس عمر محمد(٢٠٠٥) **اختبار الاستعداد المدرسي لطفل الحضانة والروضة**، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع–عمان.

❖ إبو سليمان، صادق عبد الله (٢٠٠٣) **التثقيف باللغة العربية**، ط٢، دار المقداد للطباعة–غزة.

❖ إبو سليمان، صادق عبد الله (٢٠٠٣) **التثقيف باللغة العربية الطبعة الثانية**، دار المقداد للطباعة–غزة.

❖ إبو علام، رجاء محمود(١٩٨٩) **مدخل مناهج البحث التربوي**، ط١، دار الكويت–الكويت.

❖ إبو غالي، سليم محمد (٢٠١٠) **أثر توظيف إستراتيجية (فكر–زاوج شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة.

❖ إبو كلوب، فتحي سليمان (١٩٩٧) **أثر طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة–فلسطين.

❖ إبو عمرة، حنان (٢٠١٠) **أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية–غزة.

❖ إبو منديل، ميادة سليمان (٢٠١١) **إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية–غزة.

❖ إبو نحل، جمال (٢٠١٠) **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة لإسلامية–غزة.

❖ الأحمد، ردينه وحذام عثمان(٢٠٠١) **طرائق التدريس**، ط١، دار المناهج للطباعة والنشر –الأردن.

❖ الازيرجاوي، شهله حسن (١٩٩٩) **الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليتي التربية والآداب دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة بغداد.

❖ ألأزيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) **أسس علم النفس التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل – العراق.

❖ الإمام وآخرين، مصطفى(١٩٩٠)، **القياس والتقويم**، ط١، دار الحكمة للطبع والتوزيع.

❖ أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وعبد الله بن سعيد عوض (٢٠٠٤) إثر **استخدام المنظمات التخطيطية على كل من التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في ماده العلوم لدى طلاب الصف الثامن من التعليم العام**، المجلة التربوية، العدد –٧٩–سلطنه عمان.

❖ أمبو سعيدي، عبد الله؛ البلوشي، سليمان (٢٠٠٩) **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان–الأردن.

❖ أمبو سعيدي، عبد الله؛ العريمي، باسمة (٢٠٠٨) **المنظمات المعرفية (التخطيطية) مفاهيم وتطبيقات**، ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع–الكويت.

❖ الأمين، شاكر محمود وآخرين (١٩٩٢) **أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية**، **ط**٥، معهد إعداد المعلمين، بغداد.

❖ الأنباري، عبد الرحمن بن محمد (١٩٩٦) **أسرار اللغة**، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية–بيروت.

❖ أنس محمد احمد قاسم (١٩٩٩) **علم نفس التعلم، القاهرة**، مركز الإسكندرية للكتاب–مصر.

❖ أنيس، إبراهيم (١٩٨٧) **من أسرار اللغة**، ط٦، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

❖ البخاري، محمد بن إسماعيل(٢٠٠٨) **صحيح البخاري بحاشية السندي**، تحقيق: حسن عبد العال، هيثم الطعيمي، المكتبة العصرية–بيروت.

❖ بدوي، رمضان مسعد(٢٠١٠) **التعلم النشط**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ بلطة جي، توفيق بن عمر (٢٠٠٢) **كيفه نتعلم الإعراب**، ط٢، مكتبة دمشق دار الفكر.

❖ البوجي، محمد بكر (٢٠٠١) **اللغة العربية فنونها وقضاياها**. مشروع بيت لاهيا– غزة.

❖ بيسكوف، ليد فوردج (١٩٨٤) **علم نفس الكبار**، ترجمة عايف حبيب ودحام الكيالي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم–بغداد.

❖ التميمي، رافد صباح (٢٠٠٩) **مشكلة ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية بالإعراب من وجهة نظر التدريسيين والطلبة**، مجلة قبس العربية العدد الحادي عشر، كلية التربية الأساسية – جامعة المستنصرية.

❖ التميمي، عواد جاسم محمد(٢٠٠٩) **المنهج وتحليل الكتاب**، مطبعة دار الحوراء– شارع المتنبي–بغداد.

❖ الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد بن مخلوق (ب ت) **تفسير الثعالبي الموسوم بجواهر الإحسان في تفسير القران**، ج١، منشورات مؤسسة العلمية للمطبوعات، بيروت – لبنان.

❖ جابر، عبد الحميد وكاظم احمد خيري (١٩٨٩) **مناهج البحث التربوي وعلم النفس**، ط١، دار النهضة العربية –القاهرة.

❖ جابر، عبد الحميد (٢٠٠٨) **أطر التفكير ونظرياته**، ط١، دار المسيرة –عمان.

❖ الجاحظ، إبو عثمان عمرو بن بحر(١٩٧٩) **رسائل الجاحظ (صناعة القواعد)**، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة.

❖ جامعة الباحة (٢٠١٢) **مهارات التفكير العلمي برنامج السنة التحضيرية**، المملكة العربية السعودية.

❖ الجبوري، عمران جاسم، (١٩٩٥) **الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في موضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد.

❖ الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١١) **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، ط١، دار صفا للنشر والتوزيع –عمان.

❖ الجراح، عبد الناصر (٢٠٠٤) **التفكير واتخاذ القرار**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ الجرجاني، عبد القاهر (١٩٦٩) **دلائل الأعجاز**، ط١، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم الخفاجي.

❖ جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر للطباعة والنشر–عمان.

❖ ـــــــــــــ (٢٠٠٢) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط ١، دار الكتاب الجامعي–عمان.

❖ جعفر، علي محمد(١٩٨٤) **الإحداث المنحرفون**، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت–لبنان.

❖ جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٩٠) **منهج الدراسة الإعدادية**، ط١، مطبعة وزارة التربية – العراق.

❖ الجهني، منى ماطر (٢٠٠٤) **فاعلية استخدام خرائط تنظيم المعنى وكتابة المذكرات في تنمية مهارة الكتابة والاتجاه نحوها لدى طالبات أقسام اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات في تبوك**. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية – الرياض.

❖ الجواري، احمد عبد الستار (١٩٩٢) **نحو التيسير**، مطبعة نشر العلوم والثقافة.

❖ ـــــــــــــ (١٩٦٢) **النحو التيسير**، جمعية نشر العلوم والثقافة – بغداد.

❖ الحارثي، إبراهيم احمد مسلم (١٩٩٩) **تعليم التفكير**، الرياض –السعودية.

❖ الحارثي، حصة محمد (٢٠١١) **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة**، أطروحة دكتوراه منشورة – جدة.

❖ الحارثي، إبراهيم وآخرين(٢٠٠٦) **المنظمات الرسومية في التعليم والتعلم**، مكتبة الشقري–الرياض.

❖ حاطوم، أحمد (١٩٩٢) **كتاب الإعراب**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر – بيروت.

❖ حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦) **التفكير –الأسس النظرية والاستراتيجيات**، ط١، مكتبة النهضة المصرية –مصر.

❖ ـــــــــــــ (٢٠٠٣) **تعليم التفكير في عصر المعلومات**، ط١، دار الفكر العربي، مصر.

❖ الحبيشي، عبد الواحد زيد عبده (٢٠٠٨) **مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية – جامعة صنعاء.

❖ الحديثي، خليل إسماعيل(١٩٩١) **الوسيط في التنظيم الدولي**، مطبعة الموصل، دار الكتب والوثائق–بغداد.

❖ الحربي، فيصل بن خالد إبن هلال (٢٠١٠) **إثر المنظمات المعرفية التخطيطية في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، كليه التربية–جامعه طيبه.

❖ حسان، تمام (١٩٨٢) **الأصول، دراسة إبيستمولوجية للفكر اللغوي عن العرب**، الهيئة المصرية العامة للكتاب –القاهرة.

❖ الحصري، علي منير، ويوسف العنيزي(٢٠٠٠) **طرق التدريس العامة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع–الكويت.

❖ الحكيم، رفاه مهدي علي (٢٠١١) **التفكير الناقد وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى معلمي كربلاء**، مجلة الباحث العدد الأول.

❖ الحلواني، محمد خير (١٩٧٩) **المفصل في تاريخ النحو**، ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.

❖ حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٩) **منظومة التعليم وأساليب تدريس، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الكيمياء، الأنشطة التعليمية، تكنولوجيا التعليم، تدريب، إبداع، نظام، الجودة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ حمادة، فايزة (٢٠٠٩) **استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية**، المجلة العلمية لكلية التربية، مج ٢٥، ع ١، ص ٢٩٩–٣٣٢ جامعة أسيوط.

❖ الحموري، محمود عبد الفتاح (٢٠٠٧) **مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار إبن الجوزي للنشر والتوزيع –المملكة العربية السعودية.

❖ حميد، سعدي علي (٢٠٠٦) **إثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، رسالة** ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة المستنصرية.

❖ حيدر، عبد اللطيف (١٩٩٣) **تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة**، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز – اليمن.

❖ الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٣) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط٣، دار الكتاب الجامعي، العين – الإمارات العربية المتحدة.

❖ الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرين (٢٠١١) **طرائق التدريس الفعال**، ط١، دار صفا للطباعة.

❖ خطاب، ناصر جمال (٢٠٠٨) **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**، ط١، دار اليازوردي العلمية –عمان.

❖ الخطيب، احمد ورداح وآخرين (١٩٨٧)، **تدريب المعلمين على أساس الكفايات**، ج ٢، مجله رسالة المعلم، عدد٣–عمان.

❖ الخليفة، لولوة وآخرين (٢٠٠٥) **مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولت المستقبل**، المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر–البحرين.

❖ الخماش، فائز بن حامد بن شديد (٢٠٠٨) **تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية –جامعة أم القرى.

❖ الخميس، مها عبد السلام (١٩٩٤) **إثر تدريس مادة العلوم بخرائط المفاهيم على كل من التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الإعدادي**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

❖ الخنين، اسود بن عبد العزيز (٢٠٠٦) **طريقة الإعراب دراسة منهجية تأصيلية تيسريه**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –الرياض.

❖ الدّالي، محمد احمد(٢٠١١) **الحصائل**، ط ١، دار النوادر–سوريا.

❖ دانيلز (١٩٨٦)، **مقياس الاستدلال على الإشكال**، اختبار الذكاء غير اللفظي، إعداد فتحي عبد الرحيم، دار القلم –الكويت.

❖ داود، عزيز رضا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠)، **مناهج البحث التربوي، دار** الحكمة للطباعة والنشر –بغداد.

❖ دايرسون، مارغريت(١٩٩٩) **استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم**. ط ٢، الظهران دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

❖ الدليمي، إحسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥)، **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط٢، مكتبة احمد الدباغ للطبع والتوزيع –بغداد.

❖ الدليمي، طه الدليمي كامل (٢٠٠٤) **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، ط ١ دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ ـــــــــــــ (٢٠٠٤) **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع–عمان.

❖ الدوسري، لطيفة(٢٠٠٢) **أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة البحرين.

❖ دي بونو، ادوارد(٢٠٠١) **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرين، دار الرضا للنشر والتوزيع–عمان.

❖ الراجحي، عبده (١٩٩٧) **التطبيق النحوي**، دار المعرفة الجامعة–الإسكندرية.

❖ ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦) **طرق البحث التربوي**، ط١، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٤) **إثر استخدم المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد مئة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

❖ رزق، فاطمة مصطفى (١٩٨٨) **فعالية التدريس بخريطة الشكل (v) على تحصيل الفيزياء لدى طلبة الفرقة الرابعة شعبة الطبيعة والكيمياء في كلية التربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة طنطا.

❖ رزوق، اسعد وعبد الله عبد الدايم (١٩٧٧) **موسوعة علم النفس**، الموسوعة العربية للدراسات والنشر –بيروت.

❖ الرعيض، عبد الوكيل عبد الكريم (١٩٩٠) **ظاهرة الإعراب في العربية**، ط١، جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس – ليبيا.

❖ رمزية وآخرين (١٩٩٢) **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية –القاهرة.

❖ الرواضية، صالح محمد وآخرين (٢٠١١) **التكنولوجيا وتصميم التدريس**، ط١، مطبعة زمزم للطباعة والنشر، عمان – الأردن.

❖ الزاملي وآخرين، علي عبد جاسم (٢٠٠٩)، **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مكتبه الفلاح للتوزيع–الكويت.

❖ زاير، سعد علي وعايز، إيمان إسماعيل (٢٠١١) **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، مطبعة ثائر جعفر العصامي للطباعة –العراق.

❖ الزبيدي، إبو بكر محمد بن الحسن الإشبيلي (١٩٧٣) **طبقات النحويين واللغويين** : تحقيق: محمد إبو الفضل إبراهيم، دار المعارف–مصر.

❖ الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٠) **مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ الزجاجي، إبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (١٩٥٩) **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك، الناشر دار العروبة – مطبعة النصر – البصرة.

❖ ـــــــــــ(١٩٨٦) **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك، ط ٥، دار النفائس – بيروت.

❖ الزرنوقي، ندى بنت ناجي (٢٠٠٧) **أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

❖ الزغول، عماد وشطناوي، محمد (٢٠٠٤) **إثر استخدام المنظم المتقدم في تسهيل مادة العلوم والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف العاشر**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية مج ٦.

❖ الزند، وليد خضر (١٤٢٥هـ) **التصاميم التعليمية**، أكاديمية التربية الخاصة– الرياض.

❖ الزوبعي، رجاء عبد كاظم (٢٠٠٣) **مشكلة ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد أسبابها وعلاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات –جامعة بغداد.

❖ الزوبعي، عبد الجليل وآخرين (١٩٨١)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة، وزاره التعليم العالي والبحث العلمي –بغداد.

❖ الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد (١٩٨١) **مناهج البحث العلمي في التربية**، ط١، مطبعة جامعة بغداد.

❖ الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرين (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية**، مطبعة جامعة بغداد.

❖ الزيات، فتحي مصطفى(١٩٩٥) **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، دار الوفاء للطباعة–المنصورة.

❖ زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٠) **تدريس العلوم من منظور البنائية**، مكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

❖ زيتون، عايش محمود (١٩٩٤) **أساليب تدريس العلوم**، ط١، دار الشروق للنشر– عمان.

❖ السامرائي، إبراهيم (١٩٦١) **دراسات في اللغة**، مطبعة العاني –بغداد.

❖ ـــــــــــــ (١٩٨٧) **فقه اللغة المقارن**، ط١، دار العلم للملاين، بيروت.

❖ السامرائي، حاتم طه حسين (١٩٨٩) **تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في جامعات العراقية في قواعد اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد.

❖ السامرائي، فاضل صالح (١٩٨٧) **معاني النحو**، بيت الحكمة – مطبعة جامعة بغداد.

❖ سرايا، عادل (٢٠٠٧) **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، رؤية استيمولوجية تطبيقه في ضوء تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ السرور، نادية هايل (٢٠٠٥) **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ سعادة، جودة (٢٠٠٣) تدريس مهارات التفكير"، ط ٢، دار الشروق للنشر والتوزيع–عمان.

❖ سعادة، جودت احمد، (٢٠٠٨) **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان – الأردن.

❖ سعد، صبيح نهاد (١٩٩٠) **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية**، ط١، مطبعة التعليم العالي –جامعة البصرة.

❖ سلامة، عادل إبو العز وآخرين (٢٠٠٩) **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

❖ سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٣) **أساليب تدريس العلوم والرياضيات**، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ سلامة، عادل إبو العز، وسعيد عبد سالم الخريسات، وليد عبد الكريم صوافطه، وغسان يوسف قطيط(٢٠٠٩) **طرق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ سلامة، لينا(٢٠٠٨) **أثر استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية على مستوى الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الرملة الأساسية للبنات في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك.

❖ السلامي، جاسم محمد عبد (٢٠٠٣) **طرائق تدريس الأدب العربي**، ط١، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦) **التفكير الناقد والإبداعي –إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع– عمان.

❖ سمك، محمد صالح(١٩٦١) **من تدريس اللغة العربية القومية والتربية الدينية**، مطبعة النهضة، القاهرة – مصر.

❖ سمك، ناظم تركي عطية (٢٠١٠) **فاعليه التدريس باستعمال أنموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلاب الصف الرابع العلمي وتنميه ثقافتهم البيئية**، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه التربية–جامعه القادسية.

❖ السنجرجي، مصطفى عبد العزيز (١٩٧٦) **كتاب النحو الكامل في قواعد الإعراب**، المنيرة مكتبة الشباب.

❖ ـــــــــــــــــ (ب ت) **كتاب النحو الكامل في قواعد الإعراب** ط١، المنيرة مكتبة الشباب.

❖ السيقلي، رجاء محمود (٢٠٠١)برنامج **مقترح لعلاج بعض صعوبات تعّلم**

الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية–غزه.

❖ السيوطي، إبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن(١٩٤٠) **المزهر في علوم اللغة وآدابها**، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، دار أحياء الكتب.

❖ الشاكري، حسين (١٤١٨ هـ) **علي في الكتاب والسنة والأدب**، ج٤، المكتبة الشيعية الإلكترونية http://shiaonlinelibrary.com/

❖ الشاكري، صالح(١٩٦١) **من تدريس اللغة العربية القومية والتربية الدينية**، مطبعة النهضة، القاهرة –مصر.

❖ الشربيني، زكريا احمد (٢٠٠٧)، **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلو–المصرية.

❖ الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩١) **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط٤، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

❖ ــــــــــــــ(١٩٧٧) **انحراف الإحداث**، مكتبة الأنجو –القاهرة.

❖الشرنوبي، سعد الدين إبو الفتوح (٢٠٠١)، المفاهيم **والمعالجات الأساسية في الإحصاء**، ط١، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية –الإسكندرية.

❖ شعراوي، إحسان مصطفى، ويونس، فتحي علي (١٩٨٤) **مقدمة في البحث التربوي**، دار الثقافة للطباعة والنشر –القاهرة.

❖ شقير، محمد وحلس، داوود (٢٠٠٩) **رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال**، مكتبة أفاق–غزة.

❖ الشهراني، عامر والسعيد، السعيد (١٩٩٧) تدريس **العلوم في التعليم العام**، جامعة الملك أسعود، النشر العلمي والمطابع –الرياض.

❖ الشهراني، عامر عبد الله سليم، والسعيد، سعيد محمد (٢٠٠٤) **تدريس العلوم في التعليم العام**، ط2 –الرياض.

❖ الشيخ، سليمان الخضري(١٩٩٠) **الفروق الفردية في الذكاء**، دار الثقافة للطباعة والنشر–القاهرة.

❖ صادق، إسماعيل محمد الأمين(٢٠٠٨) **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

❖ صادق، حسن؛ النجار، زينب (١٤٢٤ هـ) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة–مصر

❖ صلاح، سمير يونس، وسعد محمد الرشيدي (٢٠٠٥) **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع –الكويت.

❖ صادق، منير موسى (٢٠٠٨) **التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير ألابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث إعدادي**، مجلة التربية العلمية، العدد (٢)، المجلد الحادي عشر.

❖ صليبا، جميل (١٩٦٠) **العجم الفلسفي**، دار الكتب اللبناني –بيروت.

❖ طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠) **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠) **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**، ط١، دار المسيرة، عمان–الأردن.

❖ طعيمة، رشدي أحمد، وآخرين (٢٠٠٠) **تعليم العربية والدين بين العلم والظن**، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر.

❖ عارف، نصر (٢٠٠٨) مفاهيم **التنمية ومصطلحاتها**، بتصرف عن مجلة عدد حزيران ٢٠٠٨، ديوان العرب – القاهرة.

❖ العال، عبد المنعم سيد(ب.ت)، **طرائق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب.

❖ عامر، فخر الدين (٢٠٠٠) **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والإسلامية**، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة–مصر.

❖ العاني، إحسان عدنان عبد الرزاق(٢٠٠٤)أثر **المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

❖ عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠) **الكتابة الوظيفية والإبداعية – المجالات – المهارات–الأنشطة والتقويم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ عبد التواب، رمضان (١٩٩٤) **دراسات وتعليقات في اللغة**، ط ١، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر.

❖ عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنه(٢٠٠٧)، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، ط١، شركه الوفاق للطباعة–بغداد.

❖ عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح محمد حسين الصافي (٢٠٠٧)، **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**، المكتبة الوطنية –بغداد.

❖ عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح، محمد حسن الصافي (٢٠٠٥) **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**، دار التأميم، المكتبة الوطنية، بغداد.

❖ عبد العال، عبد المنعم سيد (ب ت) **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، القاهرة – مصر.

❖ عبد العزيز، محمد حسين (٢٠١٠) **العربية الفصحى المعاصرة قضاياها ومشكلات**، ط١، مكتبة الآداب –القاهرة.

❖ عبد الغفار، محمد عبد القادر (١٩٩٨) علم نفس التعلم، ط٢، مركز التربية، كلية التربية، صنعاء.

❖ عبد الكبير، صالح عبد الله وآخرين (٢٠٠٨) **معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية)** –جامعة عدن.

❖ عبد الله، احمد جاسر (٢٠١٠) **مهارات النحو والإعراب**، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ عبد الهادي، حسني (٢٠٠٠)، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية –القاهرة.

❖ عبد الهادي، محمد عبد القادر (١٩٩٨) **علم نفس التعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

❖ عبيدات، ذوقان وإبو سميد، سهيلة (٢٠٠٥) **الدماغ والتعلم والتفكير**"، ط٢، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع–الأردن.

❖ العبيدي، محمد جاسم محمد(٢٠٠٤)، **تفريد التعلم والتعليم المستمر**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع –عمان.

❖ العبيدي، هاني وآخرين(٢٠٠٦) **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**، عالم الكتب الحديث–الأردن.

❖ العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشار، موفق (٢٠٠٩) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية**، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ العتيبي، خالد بن ناهس (٢٠٠١) **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية.

❖ عدس، عبد الرحمن وآخرين (١٩٩٢)، **البحث العلمي أدواته وأساليبه**، ط١، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع.

❖ عراقي، شيرين عباس (١٩٩٩) **فاعلية استخدام منظم الخبرة الاستهلالي في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم والاتجاهات نحو العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة عين شمس.

❖ العرنوسي، ضياء عويد حربي وحسن، فارس مطشر(٢٠١١) **أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في الإعراب في كليات جامعة بابل**، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد الخامس عشر – بابل.

❖ العريمي، باسمه بنت عبد العزيز (٢٠٠٨) **استخدام المنظمات التخطيطية في تدريس العلوم، حقيبة تدريبية ذاتية** –سلطنه عمان.

❖ العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨)، **المنهج في العلوم التربوية والتقويم في عمليه التدريس**، ط١، دار دجله ناشرون وموزعون –بغداد.

❖ ـــــــــــ (٢٠٠٨)، **مقدمه في البحث العلمي**، ط١، دار دجلة ناشرون وموزعون –بغداد.

❖ عطية، محسن علي(٢٠٠٨) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ عطيو، محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٦) **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الرشد – الرياض.

❖ العفون، نادية حسين يونس، وعبد الصاحب، منتهى مطشر (٢٠١٢) **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ العقاد، عباس محمود(ب.ت) **اللغة الشاعرة**، جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس – ليبيا.

❖ علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦)، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط**١، دار الفكر للطباعة والنشر –عمان.

❖ ـــــــــ (٢٠٠٦)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع –عمان.

❖ ـــــــــ (٢٠٠٩)، **القياس والتقويم التربوي**، ط٤، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان –الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠١٠) **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريس.**ط٦، دار الميسرة للنشر –عمان.

❖ علام، هادي، جودت عزت(٢٠٠٠) **علم النفس التربوي**، دار الثقافة –عمان.

❖ علوان، عامر إبراهيم وآخرين (٢٠١١) **الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس– مفاهيم وتطبيقات**، اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ علي، كمال(١٩٨٨) **النفس، انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**، ط٤، الدار العربية– بغداد.

❖ عمار، أحمد (٢٠٠٩) **فعالية استخدام نموذج سومان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية–جامعة أسيوط.

❖ عمايرة، خليل أحمد (١٩٩٠) **في نحو اللغة وتراكيبها**، ط٢، دبي –عجمان– الإمارات.

❖ العمر، مثنى عبد الرزاق (٢٠٠١) **منهجية البحث العلمي، دراسة في مناهج العلوم مع التركيز على المنهج التجريبي**، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر – بغداد.

❖ العمر، خليل أحمد (١٩٩٠) **في نحو اللغة وتراكيبها**، ط٢، دبي.

❖ عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في العملية الدراسية**، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.

❖ عودة، احمد سلمان (١٩٩٣)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية الصفية**، مطبعة الوطنية، عمان–الأردن.

❖ ـــــــــ (١٩٩٨) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٣، المطبعة الوطنية، عمان–الأردن.

❖ عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢)، **أساسيات البحث العلمي، ط**٢، مكتبه الكناني للطبع والتوزيع، اربد –الأردن.

❖ عويس، خير الدين علي(١٩٩٧) **دليل البحث العلمي**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع–مصر.

❖ العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١) **التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠١١) **التفكير السابر والإبداعي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ عيسى، محمد رفقي(١٩٨٠) **جان بياجيه بين النظرية والتطبيق**، دار المعارف – القاهرة.

❖ العيلة، هبة عبد الحميد جمعة (٢٠١٢) **إثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية – جامعة الأزهر–غزة.

❖ العيوني، عبد الله عزيز سليمان (٢٠٠٧) **الموطأ في الإعراب**، ط١، مكتبة الفهد الوطنية – الرياض.

❖ غباري، ثائر أحمد، وإبو شعيرة، خالد محمد(٢٠٠٨) **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي، عمان –الأردن.

❖ ـــــــــــــ (٢٠١١) **مفاهيم أساسية في التربية وعلم النفس الاجتماع**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان–الأردن.

❖ غليون، إزهار محمد (٢٠٠٢) **فعالية استخدام أنموذج اوزبل وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الكيمياء على التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، أطروحة دكتوراه منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

❖ غلوم، عائشة عبد الرحمن (١٩٨٢) **قواعد اللغة العربية أهميتها ومشكلات تعليمها**، مجلة التربية المستمرة، مركز التدريب لقيادة تعليم الكبار، ع(٥)، ألسنه (٢)، البحرين.

❖ فان، دالين، ديوبولد (١٩٨٠) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الانجلو المصرية –القاهرة.

❖ الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٥) **تعديل السلوك في التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ فراج، محمد خليل نصر الله(١٤١٨هـ) مناهج النحو في مرحلة التعليم العام، بحوث ندوه ظاهرة الضعف اللغوي في مرحلة الجامعة، مجلد الثاني، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية–كلية اللغة العربية–الرياض.

❖ فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٥) **طرائق التدريس في القرن الحادي والعشرين**، دار المسيرة، عمان – الأردن.

❖ فرج، عائشة عبد الرحمن (١٩٨٢) **قواعد اللغة العربية أهميتها ومشكلات تعليمها**، مجلة التربية المستمرة، مركز التدريب لقيادة تعليم الكبار، ع(٥)، ألسنه (٢) – البحرين.

❖ فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨) الاتجاهات **التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط ١، عالم الكتب، القاهرة – مصر.

❖ الفقي، سعد كريم (٢٠٠٨) **تيسير النحو**، ط ٢، دار منشور، للنشر والتوزيع – مصر.

❖ فيصل، شكري (١٩٨٩) **قضايا اللغة المعاصرة**، بحث منشور، في أعمال الدورة السابعة لوزراء الثقافة العرب، المنعقدة في الرباط – المغرب.

❖ القدس المفتوحة (٢٠٠٨) **برنامج السنة التحضيرية**، جامعة القدس –غزة.

❖ قدورة، دلال كامل (٢٠٠٩) **طرق التدريس العامة**، دار دجلة، عمان –الأردن.

❖ قرني، زبيدة محمد (٢٠١٣) **استراتيجيات التعلم النشط المتمركزة حول الطالب وتطبيقاتها في الموقف التعليمي**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر.

❖ قطامي، يوسف (١٩٩٠) **تفكير الأطفال – تطوره – طرق تعليمه**، ط١، المسيرة للطباعة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠١٣) **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠١٣) **النظرية المعرفية في التعليم**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

❖ قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠) **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشرق، عمان – الأردن.

❖ ـــــــــ (١٩٩٨) **نماذج التدريس الصفي**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان.

❖ قطامي، يوسف وآخرين(٢٠٠٨) **تصميم التدريس**، ط٣، دار الفكر.

❖ قطامي، يوسف والروسان، محمد(٢٠٠٥) **الخرائط المفاهيمية**، دار الفكر–الأردن.

❖ القفطي، جمال الدين إبن الحسن بن يوسف(١٩٨٦) **أنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد إبو الفضل إبراهيم، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ القيسي، عقيل عبد الخالق (٢٠١١) **مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**، ال عدد٢٠، مركز البحوث والدراسات، وزارة التربية –العراق.

❖ الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧) القياس **والتقويم تجديدات ومناقشات**، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ الكبيسي، وهيب مجيد والداهري، صالح حسن (٢٠٠٠) **المدخل في علم النفس التربوي**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد – الأردن.

❖ الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠) **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، ط١، مؤسسة مصر مرتضى الكتاب العراقي–لبنان.

❖ كريم، وفاء قيس (٢٠٠٨) إثر **إستراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة**، الماجستير منشوره، آداب/تربية (رياض أطفال) التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية

❖ اللبدي، عبد المنعم حسين (١٩٩٩) **المتعلمون وقواعد النحو**. مجلة المعلم. العدد الثالث –عمّان.

❖ اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل (١٩٩٦) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط١، عالم الكتب –القاهرة.

❖ اللقاني، احمد حسين(١٩٩٠) **تدريس المواد الاجتماعية**، ج١، عالم الكتب، القاهرة.

❖ اللقاني، أحمد حسين(١٩٨٦) **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط٢، الناشر دار الفكر العربي–القاهرة.

❖ ــــــــــ(١٩٨٩) **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط٣، الناشر عالم الكتب–القاهرة.

❖ مارزانو، روبرت وآخرين (٢٠٠٤) **إبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ترجمة يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ مارزانو، روبرت وآخرين (٢٠٠٤) إبعاد **التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ترجمة يعقوب حسين نشوان، محمد صالح خطاب، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ المبارك، مازن (١٩٧٩) **نحو وعي لغوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

❖ مجاور، محمد صلاح الدين علي (١٩٧٤) **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، دار القلم – الكويت.

❖ مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢) **القياس والتقويم للطالب الجامعي**، مكتبه اليمامه للنشر والتوزيع –بغداد.

❖ محمد، صالح محمود (١٩٩٩) **التقويم – مفهومه – أهدافه – أدواته – مع التركيز على الاختبارات المقالية والموضوعية**، الجامعة المستنصرية–بغداد.

❖ محمد، مجيد مهدي (١٩٩٠) **المناهج وتطبيقاتها التربوية**، المكتبة الوطنية، طبع بمطابع التعليم العالي في الموصل –بغداد.

❖ محمد، عادل عبد الله(١٩٩٢) **النمو العقلي للطفل**، الدار الشرقية-القاهرة.

❖ المزروعي، هداية (٢٠١٠) **المنظمات المعرفية التخطيطية**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ مشتهى، أحمد (٢٠١٠) **فاعلية برنامج الوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصري في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامي–غزة.

❖ المصري، يوسف سعيد (٢٠٠٦) **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة على تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية–الجامعة الإسلامية –غزة.

❖ مطلوب، أحمد (١٩٨٧) **بحوث لغوية**، ط١، دار الفكر، عمان – الأردن.

❖ المغربي، كامل (١٩٩٥) **سلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الأفراد والجماعة في التنظيم**، ط٢، دار الفكر لنشر والتوزيع –عمان.

❖ الملاح، ياسر (٢٠٠٣) **اكتساب مهارة الإعراب**، ط١، جامعة القدس المفتوحة.

❖ الملائكة، جميل (ب.ت) اللغة **العربية ومكانتها في الثقافة العربية الإسلامية**، بحث منشور في أعمال الدورة السابعة لوزراء الثقافة العرب – الرباط – المغرب.

❖ ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان –الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠٠٠) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة عمان–الأردن.

❖ ـــــــــ (٢٠١٠) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٤، دار المسيرة، عمان–الأردن.

❖ الملخ، حسن خميس (٢٠٠٢) **التفكير العلمي في النحو العربي**، دار الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ منسي، حسن (١٩٩٦) **سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ ومفاهيم**، ط٢، دار الكندي للنشر والتوزيع –الأردن.

❖ منصور، ناصر صلاح الدين عبد المنعم (١٩٩٩) **فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة لاوزبل في تحصيل مادة العلوم وتنمية قدرات التفكير ألابتكاري لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية – جامعة طنطا.

❖ المهنا، عادل سليمان محمد (٢٠١١) **إثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلبة الصف الثالث متوسط**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.

❖ المهوس، وليد إبراهيم (٢٠٠٩) **مدى احتواء كتب القواعد للصف الثالث متوسط على مهارات التفكير الناقد**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد الرابع والستون، ج١، ٣٧٧-٤٢٤.

❖ الميلاني، محمد بن عبد الرحمن بن محمد العمّري(٢٠١١) **شرح المغني في النحو**، دار المعارف-الأردن

❖ النبهان، موسى (٢٠٠٤) **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.

❖ النجار، جواد كاظم حنوش (٢٠٠٤) **أنموذج تعليمي لتوظيف الموروث الحضاري لبلاد وادي الرافدين في تصميم الأقمشة**، كلية التربية الأساسية -جامعة ديالى، رسالة ماجستير غير منشورة.

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

❖ نوفاك، جوزفو جووين بوب(١٩٩٥) **تعلم كيف تتعلم**. ترجمة أحمد الصفدي، إبراهيم الشافعي، مطابع جامعة الملك سعود-الرياض.

❖ نوفل، محمد بكر (٢٠١٠) **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف بين النظرية والتطبيق**، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع –عمان.

❖ نوفل و، محمد بكر وسعفان محمد قاسم(٢٠١١) **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

❖ الهاشمي، الأحمد (١٣٦٢هـ) **القواعد الأساسية للغة العربية**، دار الفكر – مصر.

❖ هلال، علي احمد (١٩٨٧) **الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين أسبابها ومقترحات علاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد.

❖ همام، طلعت (١٩٨٤) **سين وجيم علم النفس التربوي**، ط١، مؤسسة الرسالة، دار عمان –الأردن.

❖ هنا، محمد سامي (١٩٨٨) **الأخطاء الشائعة في التفكير**. مجلة المعلم الطالب. العدد الثاني، مطابع الاونروا –بيروت.

❖ الهيتي، عماد عبد الواحد محمد (١٩٨٠) **تقويم برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف للمرحلة الثانوية في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة القاهرة، كلية التربية – جامعة بغداد.

❖ الواتية، هيفاء محسن عبد العلي (٢٠٠٨) **المنظمات المعرفية**، وزارة التربية والتعليم العالي –سلطنة عمان.

❖ واردزورث، بي. جي(١٩٩٠م) **نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي**، ترجمة الاسدي وآخرين، دار الشئون الثقافية العامة–بغداد.

❖ ياقوت، أحمد (١٩٩٣) **دراسات نحوية في خصائص إبن جني**، ط ١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية–مصر.

❖ نبهان، سعد (٢٠٠١) **برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بغزة**، جامعة عين شمس–برنامج الدراسات العليا المشترك مع كلية التربية بغزة–فلسطين.

❖ الهادي، عبد الهادي ومصطفى، نادية (٢٠١٠) التفكير **عند الأطفال**، ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع–الأردن.

❖ وزارة التربية(١٩٨١): نظام المدارس الثانوية رقم (٢) لسنة (١٩٧٧)، والمعدل برقم (٧)، بغداد–العراق.

❖ اليماني، عبد الكريم على (٢٠٠٩)، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمان –الأردن.

ثانيا: المصادر الإنكليزية: *

- Ambusaidi , a,(2000)**an investigation into fixed response questions in sqience at secondary and tertiary level unpublished phd thesis** , Glasgow ,university of Glasgow
- Ausubel, D. P. (1963). ***The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grunge and Stratton**.
- _____(1976). ***The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grunge and Stratton**.
- _____ (1978). In Defense of Advance organizers: A Reply to the Critics, ***Review of Educational Research***, 48(1).
- Bloom, B.S, and other, ers, (1971)" **Hand book on formative and summative Evaluation of student leqrning** ", New York, McGraw Hill.
- Boyle, Joseph (1996). **The Effects of Cognitive Mapping Strategy on the Literal and Inferential Comprehension of**

* بلغة المصادر الإنكليزية التي استعان بها البحث (٢٩) مصدراً

Students with Mild Disabilities. Learning Disability Quarterly, Vol.19, No2, p, 86-98.

- Chang, Kuok-En and Others (2002).**The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization**. Journal of Experimental Education, vol, 71 .n1 ,p5-23.
- Cliburn,Joseph William J.R An Ausbelian approach to Instruction**; The use of concept maps as advance organizers in a juior college anatomy and physiology course**, dissertation A bstracts Internation,1985
- Costa, A , L. (2001). **Developing Minds**.(3rd ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development .
- Culbert, E.; Flood, M.; Windler,R. and Work, D.(1998) . **A qualitative. investigation of the use of graphic organizers**.Paper presented at the SUNY-Geneseo Annual Reading and Lite racy Symposium, Geneseo, NY

❖ Harper, Jane & Lively, Madeleine (١٩٨٨) .**We have the HOTS for foreign languages : Higher order thinking skills** . Tarrant County Junior College , *Educational Resources Information Center (ERIC)* , pp. ١-٢٠ , ED ٢٩٤٦٤١

❖ Holzman ,S.(2004): "Thinking Maps : **Strategy –Based Learning for English Language Learner and Other** " , **Annual Administrator Conference 13th Closing the Achievement Gap for Education Learner Student** ,Sonoma Country Office of Education ,California Department of Educatio

❖ Hyerle,D. (1996b)." **Visual Tools for Constructing Knowledge**": Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia

❖ Hyerle,D. (2004):." **Student Successes With Thinking MapsSeeingis,Understanding**",.**EducationalLeardership**,53,(4),85-98

❖ Irwin-DeVitis, L. and Pease, D. (1995).**Using graphic organizers for learning and assessment in middle level classroom** ***Middle School Journal***, 26(5), pp 57 – 64 .

❖ Mc Grane and other (1992)."**Discussion fatal vision, the Failure of the schools in Teaching children Report in Teaching Thinking Book**", L.E.A, publishers, New Jersiy.

❖ Joyce, B. and Wail, M. (1996). **Models of Teaching**, Ally and Bacon Company .

❖ Lam , Margaret Yiu – Ki Kong (2005) . **The Acquisition of grammatical skills and its relation to reading comprehension in ESL students Unpublished Dissertation PH.D**, University of Toronto .

❖ Lewis , Arthur & Smith , David (2001) . Defining higher order thinking . **Theory into Practice Journal** ,Vol.32 , No. 3, pp. 131 – 137 .

❖ Liu, Pei-Lin and Others (2010). **Effect of Computer-Assisted Concept Mapping Learning Strategy on EFL**

College Student's English Reading Comprehension. Computers and Education, V54, N2,p 436-445.

- Mosely , David and Others (2005) . ***Frameworks for thinking : A Handbook for teaching and learning*** **New York** : Cambridge University Press
- Nagapan , Rajendran (2001) . **Language teaching and the enhancement of higher order thinking skills** . ***Paper Presented at Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Language Center*** 35***th*** , 17 **–** 19 ***April in*** Singapore ,pp
- Novak, J. D. (1977). ***A Theory of Education, New York***, Cornell University Press .
- Novak, J. D. (1980) . ***Learning Theory Applied to the Biology Classroom***, The A merican Biology Teacher, 42(5) .
- Piaget, J. (1983). **Piagets' Theory. Hand Book Of Child** Psychology. 4TH edition, New York: Wiley.

❖ Piaget,Jean(1970). **The Origins of Intelligence** ,London, Routledge&Kegan Paul Ltd.

❖ Robertson , Charles **L.**(2005) . **Development and transfer of higher order thinking skills in pilots** . Unpublished Dissertation , Capella University

❖ Robinson, D.; Katayama, A.; Dubois, N. and Devaney, T.(1998).**Interactive effects of graphic organizers and delayed reviewon concept application**, ***The Journal of Experimental Education***,67(1), 17-13 .

❖ William &Mary (2006) :" **Thinking Maps** ", www.members .Cox .net/ Jackie's/. thinkingmaps.html

❖ Williams , Bruce R. (2007) . **Higher order thinking skills: Challenging all students to achieve** . California : Corwin Press

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Iraq
Ministry of Education

Directorate General of Education
In Diyala

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

العدد //
التاريخ الميلادي/ / ٢٠١٣م
التاريخ الهجري / / ١٤٣٤هـ

Number \
A.D Data \
A.H Data \

المديرية العامة لتربية ديالى
الصادرة
العدد/
التاريخ / /

الى / ادارات المدارس الثانوية والأعدادية في قضاء بعقوبة /المركز

م / تسهيـــــل مهمـــــة
****

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (لؤي حمد خضير)في جامعة ديالى /كليـــة التربية للعلـــوم الأنسانيـــة /قسم العلوم التربوية والنفسية / تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغـــرض اجـراء البحـث المـوســـوم (أثـر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية المهارات الأعرابية والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلـة الأعدادية)وعلى ان يتـم تطبيـق التجـربة بحضـور مدرس المادة حصـرا وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية اجراء الأمتحانات ومتابعـة تنفيذ الخطـة التدريسية وبالتنسيق مع المطبق .

مـــــع التقديـــــر ...

ثائر علي حسين
م/ المدير العام
/ / ٢٠١٣

نسخة منه الى/
****
- السيد معاون المدير العام للشؤون الأدارية / للتفضل بالعلم مع التقدير
- التفتيش التربوي / للتفضل بالعلم مع التقدير
- مديرية الأشراف الأختصاصي/ للعلم مع التقدير
- مديرية التخطيط التربوي / للعلم مع التقدير
- شعبة البحوث والدراسات مع الأوليات

نجـــلاء ١٠/٢

ملحق (٢)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم النفسية والتربوية
الدراسات العليا – الماجستير

م / إستبانة اختبار الاستعداد

الأستاذ الفاضل ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)٠

عمد الباحث لأجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث في أختبار الاستعداد لما له من أهمية في العملية التعليمية في مادة قواعد اللغة العربية، لذا يضع الباحث بين أيديكم فقرات اختبار الاستعداد لاختيار ما ترونه ملائماً لطلبة الصف الخامس الأدبي، ويتوسم الباحث في إضافة وتعديل ما ترونه مناسباً من ملاحظات.

ولكم الشكر والامتنان.

أسم الخبير الكامل.

اللقب العلمي.

مكان العمل.

التخصص.

الباحث

لؤي حمد خضير

طرائق تدريس اللغة العربية

تعليمات اختبار الاستعداد

أبنائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الاختبار الذي أمامك مكون من سؤال واحد، يتضمن من (٢٠) فقرة لكل فقرة أربعة بدائل منها إجابة واحدة صحيحة. أقرأ كل فقرة بدقة وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة. ولا تترك أي فقرة من بدون إجابة؛ لأنها سوف تعامل معاملة الفقرة الخاطئة.

تعليمات الاختبار

١. كتابة الاسم كاملاً والصف والمدرسة على ورقة الأسئلة.

٢. تكون الإجابة على ورقة الأسئلة لكل فقرة.

٣. التثبت من إجابتك من الفقرات المحددة.

اجب عن الأسئلة الآتية من خلال وضع دائرة على الحرف الذي يحتوي على الإجابة الصحيحة

١. الفاعل اسم مرفوع يقع بعد فعل مبني للمعلوم ويدلّ على:

أ . من وقع عليه الفعل. ب . من قام بالفعل.

ج . من اتصف بالفعل. د . من فعل الفعل أو اتصف به.

٢. نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد فعل مبني للمجهول ويحلّ محلّ:

أ . الفاعل بعد حذفه. ب . الفاعل أو المفعول به بعد حذفه.

ج . المفعول به بعد حذفه. د . لا شيء ممّا ذكر.

٣. تكون الضمة الظاهرة علامة رفع في الفعل المضارع:

أ . المعتل الآخر بالألف. ب . المعتل الآخر بالياء.

ج . المعتل الآخر بالواو. د . الصحيح الآخر.

٤. تكون الفتحة المقدّرة علامة نصب في الفعل المضارع:

أ . المعتل الآخر بالواو. ب . المعتل الآخر بالياء.

ج . المعتل الآخر بالألف. د . المعتل الآخر بالواو أو الياء.

٥. تكون الفتحة الظاهرة علامة نصب في الفعل المضارع:

أ . الصحيح الآخر. ب . المعتل الآخر بالواو. ج . المعتل الآخر بالياء. د . كلّ ما ذكر.

٦. . يكون حذف النون علامة نصب أو جزم في الفعل المضارع المتصل بـ:

أ . ألف الاثنين. ب . ياء المخاطبة. ج . واو الجماعة. د . كل ما ذكر.

٧. يكون حذف النون علامة بناء في فعل الأمر المتصل بـ:

أ . الصحيح الآخر. ب . المعتل الآخر. ج . المتصل بنون النسوة.

د . المتصل بـ: ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة.

٨. في أيّ من الجمل التالية جاءت النون فاعلا:

أ . والله لأتقننّ عملي. ب . أنتِ تحبين فعل الخير.

ج . الفتيات يُجدنَ القراءة. د . أنتم تساعدون المحتاجين.

٩. يُحذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المعتل الآخر إذا:

أ . دخلت عليه أداة نصب. ب . دخلت عليه أداة نصب أو جزم.

ج . دخلت عليه أداة جزم. د . لم يدخل عليه أداة نصب أو جزم.

١٠. أيّ من الأفعال التالية ينصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبرا:

أ . أطفأ. ب . اتّخذ. ج . أخبر. د . أعطى.

١١. علامة رفع اسم "ما انفك" في الجملة " ماانفك الحاجان يدعوان الله ليلاً ونهاراً " هي:

أ. الضمة. ب ـ الألف.

ج ـ النون. د. الكسرة.

١٢. الفعل"يشغل"في جملة "صارت المرأة تشغل جميع المناصب:".

أ. ثانٍ مبتدأ رفع محل في فعلية جملة ب . المبتدأ خبر رفع محل في فعلية جملة

ج ـ جملة فعلية في محل نصب خبر صار د. جملة فعلية في محل رفع خبر

١٣. عند استبدال الفعل" كاد"بالفعل" يكاد"فإن كلمة" النور "تعرب "في جملة " كاد النور ينتشر في المكان: ".

أ. فاعل مرفوع بالضمة . ب ـ مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة.

ج ـ مبتدأ ثان مرفوع بالضمة . د ـ اسم يكاد مرفوع بالضمة.

١٤. الكلمتان اللتان تمثلان المبتدأ والخبر على التوالي في قوله تعالى " لكم في رسول الله أسوة حسنة".هما:

أـ أسوة، لكم. ب ـ رسول الله، أسوة.

ج ـ لكم، أسوة. دـ أسوة، حسنة.

١٥. علامة رفع الكلمة التي تحتها خط في جملة " المؤمنون مجاهدون في سبيل الله ". هي:

أ ـ الضمة. ب ـ النون. ج ـ الواو. د ـ الألف.

١٦. تعرب كلمة" فائِزين "خبرا منصوبًا في جملة:

أ ـ شوهد الطالبان فائزين. ب ـ إن لكم فريقين فائزين في المسابقة.

ج ـ أصبح الفريقان فائزين. د ـ أثنيت على طالبين فائزين.

١٧. الجملة الاسمية التي جاءت في محل رفع خبر المبتدأ هي:

أ ـ المال مصدره حلال. ب ـ مصدر المال حلال.

ج ـ هذا المال حلال. د ـ كان المال مصدره حلالٌ.

١٨. الجملة الفعلية التي جاءت في محل نصب خبر هي:

أ ـ أن تتفرقوا شراً لكم. ب ـ عسى السلام أن يعم.

ج ـ علمت أن الاجتهاد يفيد. د ـ إن الله يبسط الرزق.

١٩. العلامة الإعرابية للكلمة التي تحتها خط في جملة "عسى رسوماتكم أن تفوز بالجائزة. " هي:

أ ـ منصوبة وعلامة نصبها الكسرة. ب ـ مرفوعة وعلامة رفعها الضمة.

ج ـ مجرورة وعلامة جرها الكسرة. د ـ مبنية على السكون.

٢٠. عند حذف "مابرحت"من جملة " ما برحت العصفورتان جائعتين. "تصبح:

أ ـ العصفورتان جائعتان. ب ـ العصفورتين جائعتان.

ج ـ العصفورتين جائعتين. د ـ العصفورتان جائعتين.

ملحق (٣)

درجات اختبار الاستعداد

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٨	٢١	١٢	١	٣٣	٢١	٣٣
٢	٢٠	٢٢	١٣	٢	٣٠	٢٢	٣٠
٣	٢٥	٢٣	٢١	٣	٣٧	٢٣	٣٧
٤	٣٥	٢٤	٢٠	٤	٢٠	٢٤	٢٠
٥	٢٥	٢٥	٢٢	٥	٢٥	٢٥	٢٥
٦	٢٦	٢٦	٢١	٦	٢٧	٢٦	٢٥
٧	٣١	٢٧	٢٣	٧	١٩	٢٧	٢٣
٨	٣٣	٢٨	٢٥	٨	١٨	٢٨	١٩
٩	١٩	٢٩	١٥	٩	١٧	٢٩	٢٢
١٠	١٧	٣٠	٢٣	١٠	١٩	٣٠	٢٣
١١	١٨			١١	٢٠		
١٢	١٢			١٢	٢٠		
١٣	١٣			١٣	٢١		
١٤	٢١			١٤	١٥		
١٥	٢٠			١٥	١٧		
١٦	٢٢			١٦	١٩		
١٧	٢٣			١٧	٢٠		
١٨	٢٢			١٨	٢١		
١٩	٢١			١٩	٢٢		
٢٠	٢٠			٢٠	٢٥		

ملحق (٤)

استمارة معلومات حول طلبة مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة

الاسم: .....

التحصيل الدراسي للأب: .....

التحصيل الدراسي للام: .....

المواليد: اليوم ☐ **شهر** ☐ **السنة** ☐

ملحق (٥)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
١	٢٠٩	٢١	٢١٢	١	٢٠٨	٢١	٢١٢
٢	٢١١	٢٢	٢٢٨	٢	٢٢٨	٢٢	٢٢١
٣	٢٢٨	٢٣	٢١٥	٣	٢٠٧	٢٣	٢٢٢
٤	٢١٧	٢٤	٢٢٥	٤	٢٠٤	٢٤	٢٢٦
٥	٢٠٩	٢٥	٢٠٦	٥	٢٠٩	٢٥	٢٢٨
٦	٢٠٤	٢٦	٢٣١	٦	٢٢٣	٢٦	٢١٧
٧	٢١٩	٢٧	٢٢٨	٧	٢٢٢	٢٧	٢١٥
٨	٢١٥	٢٨	٢١٧	٨	٢٣٢	٢٨	٢٢٤
٩	٢١٢	٢٩	٢٣٢	٩	٢٠٢	٢٩	٢٢٦
١٠	٢١١	٣٠	٢٠٨	١٠	٢٣٠	٣٠	٢١٣
١١	٢٢٨			١١	٢٠٦		
١٢	٢١٧			١٢	٢١٥		
١٣	٢٢٨			١٣	٢١١		
١٤	٢٣٢			١٤	٢٢٦		
١٥	٢٣٠			١٥	٢٢٩		
١٦	٢٠٧			١٦	٢٣١		
١٧	٢١٠			١٧	٢١٨		
١٨	٢١٠			١٨	٢٠٧		
١٩	٢٢٣			١٩	٢٠٣		
٢٠	٢٢٠			٢٠	٢١٢		

ملحق (٦)
أحداث الأمن ألاجتماعي

أسم الطالب: الشعبة:

يرجى من الطالب تدوين الإجابة على ورقة الأسئلة الآتية بكل حرص وأمانة، وهذا مثال توضيحي لكيفية الإجابة: –

*–كم عدد الشهداء في عائلتكم( ) من الدرجة الأولى

الإجابة تكون داخل القوس الذي في الورقة برقم مثلاً رقم(٤) وهكذا لباقي الأسئلة، أما إذا السؤال عن التهجير تكون الإجابة بوضح علامة على واحد من الاختيارين والأسئلة كالاتي: –

١–كم عدد الشهداء في عائلتكم( )٠

٢– هل أنتم من العوائل المهجرة، (نعم) أو (لا)٠

٣–كم عدد الإفراد الذين تعرضوا لمحاولة اختطاف في عائلتكم( )٠

ملحق (٧)
اختبار القدرة اللغوية

تعليمات: –

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

مثال:

– تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن.

أ–السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح.

ب–ليس كل ما يتمناه المرء يدركه.

جـ –المجتهد ينال ما يشتهيه.

الجواب: –الجملة الثانية (ب) هي أقرب المعاني إلى الجملة الأولى، ولذلك نضع دائرة حول الحرف (ب).

والان أبدأ العمل:

١–وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ–المقاتل أحسن حظاً من غيره.

ب–كافح تنل ما تصبو إليه.

ج–الدنيا يوم لك ويوم عليك.

٢–ما كل هاوٍ للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ–فاعل الجميل محمود.

ب–هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة.

ج–انه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها.

٣-ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب في الماء جذوة نار

أ-لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء.

ب-من يطلب المستحيل أعياه التعب.

ج-الماء يطفئ النار بسهولة.

٤-ألا كل شيء ما خلا الله باطل.

أ-الدنيا فانية.

ب-كل شيء فان ووجه الله باق.

ج-الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء.

٥-لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرق العود

أ-النار تحرق ما حولها ولا تبقي على غثٍ أو سمينٍ.

ب-الرجل يعرف معدنه بالشدائد.

ج-العود في أرضه نوع من الحطب.

٦-أخلق بذي الصبر ان يحظى بحاجته ومدمن القرع للأبواب أن يلجأ

أ-ادخلوا البيوت من أبوابها.

ب-الصبر صفة جيدة.

ج-تتحقق الآمال لمن كان صبوراً مثابراً.

٧-امش على مهل تقطع مسافة أطول.

أ-قاتل الله العجلة.

ب-في التأني السلامة وفي العجلة الندامة.

ج-تمهل تحقق ما تصبو اليه.

٨-ما كل ما يلمع ذهب.

أ-الكلام المعسول يخدر العقول.

ب-لا تنخدع بالمظاهر.

ج-كلامه جميل كسلاسل الذهب.

٩-والناس من يلق خيراً قائلون له ما يشتهي ولام المخطئ الهبل

أ-إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه.

ب-يلتف الناس حول ذي جاه ومال.

ج-الناس مع الكفة الراجحة.

١٠-والناس للناس من بدو ومن حضر بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

أ-الدنيا بخير.

ب-المؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً.

ج-افعل الخير وارمه للبحر.

١١-يد الله مع الجماعة.

أ-اليد الواحدة لا تصفق.

ب-الصديق عند الضيق.

ج-عدو عاقل خير من صديق جاهل.

١٢-من يفعل الخير لا يعدم جوازيه.

أ-الرجل الفاضل يحبه الناس.

ب-ومن يفعل مثقال ذرة خيراً يره.

ج-لا تفعل شراً وتنتظر خيراً.

١٣-كلما أنبت الزمان قنا ركب المرء للقنا سنانا

أ-أدخر قليلاً تأمن غدر الزمان.

ب-كان الناس اسعد حظاً في الزمن الغابر منهم الآن.

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

١٤-أنك لا تجني من الشوك العنب.

أ-لا تزرع العنب في غير أوانه.

ب-لا تفعل شراً وتنتظر خيراً.

ج-لا تمش على الشوك.

١٥-اخذ القوس باريها.

أ-نال منصباً هو أهل له.

ب-النبوغ يقود المرء إلى الرقي.

ج-هذا المنصب ليس له.

١٦-أنا الغريق فما خوفي من البلل.

أ-من لم يمت بالسيف مات بغيره.

ب-لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها.

ج-السباح لا يخاف الغرق.

١٧-ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع.

أ-على الباغي تدور الدوائر.

ب-خير الأمور أوسطها.

ج-لكل شيء إذا ما تم نقصان.

١٨-من يخطب الحسناء لم يغلها المهر.

أ-يجب ان تدفع مهراً كبيراً للحسناء.

ب-الحسن والجمال ثروة.

ج-من طلب العلى سهر الليالي.

١٩-لابد للشهد من ابر النحل.

أ-نقابل في الحياة متاعب ومصاعب.

ب-طريق النجاح محفوف بالمخاطر.

ج-الحياة سهلة وميسرة للناس.

٢٠-المورد العذب كثير الزحام.

أ-يسقط المطر حيث ينمو الحب.

ب-الماء العذب لازم لحياة الناس.

ج-يتهافت الناس على ما فيه نفعهم.

ملحق (٨)

درجات القدرة اللغوية

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٠	٢١	٨٥	١	٤٠	٢١	٨٥
٢	٣٥	٢٢	٦٥	٢	٣٥	٢٢	٦٥
٣	٦٥	٢٣	٢٥	٣	٥٥	٢٣	٦٥
٤	٦٥	٢٤	٥٥	٤	٥٥	٢٤	٦٥
٥	٥٠	٢٥	٦٥	٥	٥٠	٢٥	٤٥
٦	٧٠	٢٦	٧٥	٦	٦٥	٢٦	٧٥
٧	٦٠	٢٧	٦٥	٧	٥٥	٢٧	٧٥
٨	٦٠	٢٨	٥٥	٨	٣٥	٢٨	٦٥
٩	٥٥	٢٩	٧٥	٩	٥٠	٢٩	٧٠
١٠	٣٥	٣٠	٦٥	١٠	٦٥	٣٠	٢٥
١١	٥٥			١١	٥٥		
١٢	٦٥			١٢	٤٥		
١٣	٣٥			١٣	٥٠		
١٤	٤٥			١٤	٣٠		
١٥	٣٥			١٥	٥٠		
١٦	٥٠			١٦	٦٥		
١٧	٦٠			١٧	٧٠		
١٨	٤٥			١٨	٥٥		
١٩	٥٥			١٩	٤٥		
٢٠	٥٥			٢٠	٦٥		

ملحق (٩)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية النفسية
الدراسات العليا –الماجستير

م/تحديد مهارات الإعراب

الأســـتاذ الفاضـــل ..... المحتـــرم –المحترمـــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة ب (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية). ومن متطلبات البحث تحديد مهارات الإعراب ونظرا لما تتمتعون به بخبرة علمية ودراية، لذا يضع الباحث بين أيديكم المهارات لما ترونه ملائما لموضوع البحث

ولكم مني جزيل الشكر والامتنان

اسم الخبير الكامل:

اللقب العلمي:

مكان العمل:

الباحث

لؤي حمد خضير

طرائق تدريس اللغة العربية

قائمة مهارات الإعراب

ت	مهارات الإعراب	صالحة	غير صالحة	تحتاج تعديل
١	تحديد الكلمات المستحق إعرابها			
٢	معرفة ما يستحق ذكره في الإعراب			
٣	التفريق بين الإعراب اللفظي والتقديري والمحلي			
٤	الاعتماد على المعنى بالإعراب			
٥	تصور النحو كله تصوراً إجمالياً			
٦	تحديد نوع الكلمة			
٧	أدراك وظيفة الكلمة في الجملة (الأساليب اللغوية).			
٨	التفريق بين الحكم الإعرابي والموقع الإعرابي والعلامة الإعرابية			

٩	ضبط أواخر الكلمات نطقا وكتابة			
١٠	التفريق بين العلامات الأصلية والفرعية والتقديرية في الإعراب والبناء			
١١	تميز بين العامل وغير العامل من الأدوات وتأثيرها على ما بعدها بالجملة			
١٢	تصويب الأخطاء الإعرابية في التراكيب النحوية			
١٣	معرفة ما دلت علية الأفعال والأسماء والحروف والجمل			
١٤	تعليل سبب الحكم الإعرابي والعلامة الإعرابية			

ملحق (١٠-أ)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانه الخبراء لمعرفة صلاحية اختبار

مهارات الإعراب

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، وقد اعد الباحث اختبار مهارات الإعراب يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ومقالي، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال التربية والتعليم، يضع الباحث بين أيديكم هذا الاختبار لإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في مدى صلاحيته.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية

الباحث

الاسم الكامل: **لؤي حمد خضير**

اللقب العلمي: **طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص:

مكان العمل:

تعليمات اختبار مهارات الإعراب

أبنائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين أيديكم اختبار مهارات الإعراب أرجو الإجابة على فقراته بكل صدق وموضوعية.

يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة السؤال الأول يتكون من (١٠) فقرات، والسؤال الثاني يتكون من (١٥) فقرة والسؤال الثالث يتكون من (٥) فقرات.

تعليمات الاختبار

٤. كتابة الاسم كاملاً الصف والمدرسة على ورقة الأسئلة.

٥. تكون الإجابة على ورقة الأسئلة لكل فقرة.

٦. التثبت من إجابتك من الفقرات المحددة.

س١١ حلل الجمل حسب التفصيلات الجدول التالي؟ ملحوظة ضع خطاً تحت نهاية كل جملة تنتهي من إعرابها.

١. إن زيدا قائم
٢. رب رجل قادم
٣. إنه قادم
٤. النساء لن يذهبن
٥. أنت جاري بيت بيت
٦. عندي ثلاثَة عشر كتابا
٧. يا محمد
٨. خرق الثوب المسمار
٩. كسر الزجاج الحجر
١٠. ساعدكم الناس
١١. لن يخون الوطن
١٢. ما هذا بشرا

مثال توضيحي: ذهب محمد إلى المدرسة

ت	الكلمة	نوع	وظيفتها	حكمها لفظاً	حكمها محلا	العلامة الإعرابية	نوع العلامة
١	ذهب	فعل	فعل ماض	مبني		الفتحة	أصليه
٢	محمد	اسم علم	فاعل	مرفوع		الضمة	أصلية
٣	إلى	حرف	حرف جر	مبني		الفتحة	تقديرية
٤	المدرسة	اسم	اسم مجرور	مجرور	مفعول به منصوب	الكسرة	أصلية

س٢اضع دائرة حول الاختيار المناسب

١-: يقول الشاعر:

منعت شيئًا فأكثرت الولوع به وحب شيء إلى الإنسان ما منعا

كلمة حب في البيت السابق هي:

أ-اسم تفضيل. ب-اسم هيئة.

ج-اسم مفعول. د-اسم مرة.

٢-يقول الشاعر:

دع المكارم لا ترحل لبغيتها واقعد فإنك أنت الطاعم الكاسي

علاقة كلمة الكاسي بما قبلها هي:

أ-بدل. ب-نعت.

ج-حال. د-خبر.

٣-مررت بكذا رجلا، كلمة رجلا تعرب:

أ-مستثنى منصوب. ب-حال منصوف.

ج-تمييز منصوب. د-نعت منصوب.

٤-الكلمة التي تعرب خبر المبتدأ المقدم في جملة "للقدس سبعة أبواب":

أ_ القدس. ب_ للقدس.

ج_ سبعة. د_ لا شيء مما ذكر.

٥-عند حذف "مابرحت"من جملة " مابرحت العصفورتان جائعتين."تصبح:

أ_ العصفورتان جائعتان. ب_ العصفورتين جائعتان.

ج_ العصفورتين جائعتين. د_ العصفورتان جائعتين.

٦-وما كل من يبدي البشاشة كائن أخاك إذا لم تلفه لك منجدا

كلمة كائن خطأ صوابها:

أ-كائنٌ. ب-كائنًا.

ج-كائني. د-كائِن.

٧-الفاعل اسم مرفوع يقع بعد فعل مبني للمعلوم ويدلّ على

أ . من وقع عليه الفعل. ب . من قام بالفعل.

ج . من اتصف بالفعل. د . من فعل الفعل أو اتصف به.

٨-نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد فعل مبني للمجهول ويحلّ محلّ:

أ . الفاعل بعد حذفه. ب . الفاعل أو المفعول به بعد حذفه.

ج . المفعول به بعد حذفه. د . لا شيء ممّا ذكر.

٩-أيّ من الأفعال التالية ينصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبرا:

أ . أطفأ. ب . اتّخذ. ج . أخبر. د . أعطى.

١٠-تعرب كلمة "أيّ" في قولنا: سيفوز أيهم مجتهد:

أ-اسما موصولا مبنياً. ب-اسم إشارة مبني.

ج -اسم استفهام مبني. د-اسم شرط مبني.

١١-تُعرب كلمة "عبادي" في قوله تعالى:} وَلَقَدْ أَوْحَيْنا إِلى مُوسى أَنْ أَسْرِ بِعِبادِي} اسماً مجروراً بـ:

أ-الكسرة المقدرة للمناسبة. ب-الكسرة المقدرة للثقل.

ج-الكسرة الظاهرة. د-الكسرة المقدرة للتعذر.

١٢-ينوب عن الضمة كعلامة للرفع الواو في:

أ-الأفعال الخمسة. ب-المثنى.

ج-جمع المذكر سالم. د-جمع المؤنث السالم.

١٣-كل الكلمات التي تستخدم في الاستفهام أسماء عدا:

أ-كم والهمزة. ب-من والهمزة.

ج-هل وما. د-هل والهمزة.

١٤-يقدر الضمير المستتر في قوله تعالى:} فَدَعَا رَبَّهُ أَنَّ هؤلاء قَوْمٌ مُجْرِمُونَ} بـ:

أ-هو. ب-أنت.

ج-أنا. د-هي.

١٥-النصب حالة إعرابية يشترك فيها:

أ-الاسم والحرف. ب-الحرف.

ج-الاسم والفعل. د-الاسم.

س١٣ اختر الكلمة المشكولة شكلاً صحيحاً يناسب كل فراغ في الجمل التالية:

١-كان للنظرية صدى ..... .

أ_ واسعٌ. ب_ واسعَ.

ج_ واسع. د_ واسعاً.

٢-أضحى الإسلام لنا ..... .

أ_ دينٍ. ب_ دينٌ.

ج_ ديناً. د_ الدينُ.

٣-للمجتهدين..... باهر.

أ_ مستقبلٌ. ب_ مستقبلَ.

ج_ مستقبلاً. د_ مستقبلْ.

٤-مازالت الزهرات ..... .

أ_متفتحاتٌ. ب_ متفتحاتٍ.

ج_ متفتحاتَ. د_ متفتحاتاَ.

٥ . أوشك ..... أن يقعا في الحفرة.

أ_ الطفلين. ب_ الطفلان.

ج_ الأطفالُ. د_ الطفل.

ملحق (١٠-ب)

مفتاح التصحيح لإجابات الطلبة

رقم الفقرة	حرف الإجابة الصحيح
١	أ
٢	أ
٣	ج
٤	ب
٥	د
٦	ب
٧	د
٨	أ
٩	ب
١٠	أ
١١	ج
١٢	ج
١٣	د
١٤	أ
١٥	ج
١٦	أ
١٧	ج
١٨	أ
١٩	ب
٢٠	ب

ملحق (١١)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات الإعراب القبلي في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٠	٢١	٤٩	١	٣٧	٢١	٧٤
٢	٤١	٢٢	٦٥	٢	٥١	٢٢	٥٦
٣	٤٧	٢٣	٥٥	٣	٢٢	٢٣	٥٠
٤	٣٥	٢٤	٢٣	٤	٣٥	٢٤	٣١
٥	٦٠	٢٥	٧٤	٥	٧٠	٢٥	٤٦
٦	٦٨	٢٦	٥٩	٦	٢٩	٢٦	٧٠
٧	٧٠	٢٧	٥٧	٧	٦٨	٢٧	٦٧
٨	٥٢	٢٨	٦٤	٨	٥٥	٢٨	٣٩
٩	٥٨	٢٩	٧١	٩	٤٩	٢٩	٤٠
١٠	٤٥	٣٠	٥٤	١٠	٤١	٣٠	٣٠
١١	٥٣			١١	٢٤		
١٢	٥٤			١٢	٤٤		
١٣	٣٠			١٣	٣٠		
١٤	٦٥			١٤	٣٣		
١٥	٧٢			١٥	٦٠		
١٦	٢٥			١٦	٧٥		
١٧	٦٧			١٧	٦٦		
١٨	٢٨			١٨	٥٧		
١٩	٥١			١٩	٤٤		
٢٠	٦٨			٢٠	٥٢		

ملحق (١٢)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في هذه الدراسة

ت	اللقب العلمي واسم الخبير	الجامعة او الكلية	الاختصاص	نوع الخبرة						
				أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د
١	أ.د .إياد عبد الودود الحمداني	ديالى / كلية التربية	اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*
٢	أ.د .جبير صالح القرغولي	العراقية/كلية الآداب	اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*
٣	أ.د .حسن علي فرحان العزاوي	بغداد / التربية ابن رشد	طرائق تدريس لغة عربية		*	*	*	*	*	*	*
٤	أ.د.سعد علي زاير	بغداد/التربية أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*		**	*	*	*	*	*
٥	أ.د.عادل عبد الرحمن العزي	ديالى/التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية		*	*	*		*	*	*
٦	أ.د.فآخر جبر مطر	المستنصرية /كلية التربية	اللغة العربية	*		*	*	*		*	
٧	أ.د.عدنان محمود المهداوي	ديالى/ كلية التربية	القياس والتقويم	*	**		*		*		*
٨	أ.د.مثنى علوان الجشعمي	ديالى / كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*
٩	أ.د.محمد أنور	بغداد/كلية التربية أبن رشد	قياس وتقويم	*	*		*		*	*	*
١٠	أ.م.د.أميرة محمود التميمي	ديالى / كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*
١١	أ.م.د.أيسر فخري رحومي	المستنصرية /كلية التربية	قياس وتقويم	*	*		*		*	*	*
١٢	أ.م.د. باسم محمد إبراهيم	ديالى / كلية التربية	اللغة العربية	*			*	*		*	
١٣	أ.د .رقية عبد الأئمة العبيدي	بغداد/كلية التربية أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*		*	*	*
١٤	أ.د.رياض حسين علي	ديالى/كلية التربية الأساس	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*
١٥	أ.م.د.سلمى مجيد العبادي	ديالى/كلية التربية	طرائق تدريس التاريخ	*		*		*	*		*
١٦	أ.م.د.عبد الحسين أرزقي الجبوري	بغداد / التربية ابن رشد	القياس والتقويم	*	*		*		*	*	*
١٧	أ.م .د.عبد المهيمن أحمد خليفة	المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*

١٨	أ.م.د .عبد الجبار عدنان حسن	المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
١٩	أ.م.د .علي متعب العبيدي	ديالى/كلية التربية	اللغة العربية		*		*	*		*		*	
٢٠	أ.م.د .محمد يحيى سالم الجبوري	العراقية/كلية الآداب	اللغة العربية	*	*		*	*		*		*	
٢١	أ.م.د .مكي نومان الدليمي	ديالى/كلية التربية	اللغة العربية		*		*	*		*		*	
٢٢	أم.د.ناهي إبراهيم العبيدي	العراقية/كلية الآداب	اللغة العربية		*		*	*		*		*	
٢٣	أ.م.د.نصيف جاسم خضر	المستنصرية/ كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
٢٤	أم.د.هيفاء حميد السامرائي	ديالى/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
٢٥	أ.م.د.وليد نهاد عباس	ديالى / كلية التربية	اللغة العربية		*		*	*		*		*	
٢٦	م.د.حسام يوسف الجبوري	ديالى/كلية التربية	طرائق تدريس الإحياء	*	*	*	*				*		*
٢٧	م.م.عدنان عبد الكريم	ديالى/كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
٢٨	أ.د محمد سعيد الثبيتي	جامعة أم القرى	اللغة العربية	*		*			*	*	*	*	*
٢٩	أ.د سعيد بن محمد القرني	جامعة أم القرى	اللغة العربية	*	*		*	*	*	*		*	
٣٠	د. فاطمة الزهراء احمد البكوري	جامعة عبد الملك السعدي	اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
٣١	أ.م.د.طلحة الحاج	جامعة تبوك	اللغة العربية			*	*	*	*	*		*	*
٣٢	أ.م. د. خالد العجارمة	جامعة تبوك	اللغة العربية		*	*	*	*		*		*	*
٣٣	أ.م. د.مريم الأحمدي	جامعة تبوك	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
٣٤	أ.م. د.فتحي كلوب	جامعة القدس المفتوحة	المناهج وطرق التدريس	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

*جرى ترتيب أسماء الخبراء حسب الحروف الهجائية واللقب العلمي:

أ- اختبار الاستعداد

ب- الخطط التدريسية

ت- اختبار مهارات الإعراب **(١)

(١) (**) محك التنمية التي حدده الخبراء للاختبارين

ث- اختبار مهارات التفكير العلمي **

ج- أهداف سلوكية

ح- استبانه توظيف المنظمات

خ- استبانه مهارات التفكير العلمي في النحو

د- استبانه مهارات الإعراب

ملحق رقم(١٣)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية النفسية
الدراسات العليا –الماجستير

م/تحديد مهارات التفكير العلمي

الأســـتاذ الفاضـــل ..... المحتـــرم –المحترمـــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة ب (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية). ومن متطلبات البحث تحديد مهارات التفكير العلمي ونظرا لما تتمتعون به بخبرة علمية ودراية، لذا يضع الباحث بين أيديكم مهارات التفكير العلمي لاختيار ما ترونه ملائما لموضوع البحث.

ولكم مني جزيل الشكر والامتنان

اسم الخبير الكامل:

اللقب العلمي:

مكان العمل:

الباحث

لؤي حمد خضير

طرائق تدريس اللغة العربية

قائمة مهارات التفكير العلمي

ت	مهارات التفكير العلمي بالنحو العربي	نوع المهارة	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	تحديد الطالب للوظيفة النحوية لركن الجملة.	فهم			
٢	ضبط الكلمات ضبطا صحيحا.	فهم			
٣	تحديد نوع الإعراب من حيث الظهور والتقدير.	فهم			
٤	تحديد دلالة بعض المصطلحات النحوية.	فهم			
٥	استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما.	التصنيف			
٦	تصنيف الكلمات من حيث الإعراب والبناء.	التصنيف			
٧	تصنيف المعرب بعلامات أصلية والمعرب بعلامات فرعية.	التصنيف			
٨	تحديد أوجه الشبه بين التراكيب النحوية.	التصنيف			
٩	استنتاج نوع المشتقات في الجملة.	الاستنتاج			
١٠	استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما.	الاستنتاج			

١١	استنتاج نوع القرينة النحوية.	الاستنتاج			
١٢	تحليل التركيب النحوي إلى مكوناته	تحليل			
١٣	تحليل العلاقات النحوية في التركيب	تحليل			
١٤	تحليل بعض المشتقات لجذرها اللغوي.	تحليل			
١٥	تفسير عدول بعض التراكيب النحوية عن أصولها.	تفسير			
١٦	تفسير الحركات الإعرابية لبعض التراكيب النحوية.	تفسير			
١٧	تحويل التركيب النحوي إلى تركيب نحوي آخر.	تطبيق			
١٨	تطبيق بعض الأساليب النحوية بشكل صحيح.	تطبيق			
١٩	تحويل بعض الأبنية الصرفية إلى أبنية آخرى.	تطبيق			
٢٠	الحكم علي سلامة بعض البني الصرفية.	الحكم			
٢١	تحديد الحكم الإعرابي لبعض الكلمات في التركيب النحوي.	الحكم			
٢	تصويب بعض التراكيب النحوية الخطأ.	الحكم			

ملحق (١٤)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانه الخبراء لمعرفة صلاحية اختبار

مهارات التفكير العلمي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، وقد اعد الباحث اختبار مهارات التفكير العلمي فقرة من نوع الاختيار من متعدد ومقالي، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال التربية والتعليم، يضع الباحث بين أيديكم هذا الاختبار لإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في مدى صلاحيته.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل: **لؤي حمد خضير**

اللقب العلمي: **ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص:

مكان العمل:

تعليمات اختبار مهارات التفكير العلمي

أبنائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين أيديكم اختبار مهارات التفكير العلمي أرجو الإجابة على فقراته بكل صدق وموضوعية.

يتكون الاختبار من (٤٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة مقاليه وملئ الفراغات وموضوعيه

تعليمات الاختبار

٧. كتابة الاسم كاملاً الصف والمدرسة على ورقة الأسئلة.

٨. تكون الإجابة على ورقة الأسئلة لكل فقرة.

٩. التثبت من إجابتك من الفقرات المحددة.

س١: قوله تعالى {نحن نقص عليك أحسن القصص} {فذكر إنما أنت مذكر} من خلال قراءتك للآيات السالفة تلاحظ (نحن، أنت) أنها الضمائر؟

أ ـ ضمائر رفع متصلة. ب ـ ضمائر منفصلة في محل رفع مبتدأ.

ج ـ ضمائر منفصلة في محل نصب. د ـ ضمائر منفصلة مجرورة.

س٢: (أنا، نحن، واو الجماعة، ياء المخاطبة، ياء الجماعة) صنفت هذه الضمائر على وفق؟

أ ـ الإعراب ب ـ البناء

ج ـ متصلة د . منفصلة

س٣: (نحن بنات طارق) من خلال قراءتك الجملة بماذا إفادة (نحن)؟

أ ـ ضمير متكلم في محل رفع فاعل.

ب ـ ضمير متصل في رفع مبتدأ.

ج ـ ضمير مخاطب في محل رفع خبر مقدم.

د ـ ضمير متكلم في محل رفع مبتدأ.

س٤: إذا علمت أن الضمير المستتر هو الضمير الذي لا يظهر في الكلام، هذه العبارة تساعدك على التنبؤ أن الضمائر المستترة هي؟

أ ـ ضمائر الرفع. ب ـ ضمائر النصب.

ج ـ ضمائر الجر. د ـ جميع الخيارات السابقة.

س٥: (مخمصة، معاش، مرتحلة) لو دققت النظر بهذا الكلمة لوجدتها؟

أ ـ مصادر مقترنة بزمن. ب ـ أفعال مضارعة.

ج ـ مصادر غير مقترنة بزمن. د ـ أفعال ماضية.

س٦: إذا علمت أن المصدر الميمي يتشابه في صياغته اسم المفعول واسم الزمان والمكان في الفعل غير الثلاثي من هذا تستنتج أن المصدر الميمي يصاغ بـ؟

أ ـ إبدال الحرف الأول ميما مضموماً وفتح ما قبل الآخر.

ب ـ إبدال الحرف الأول ميما مفتوحة وضم ما قبلها الآخر.

ج ـ أبدال الحرف الأول ميما مفتوحة وكسر ما قبل الآخر.

د ـ إبدال الحرف الأول ميما مضمومة وفتح ما بعدها.

س٧: قال رسول الله (صل الله علية وعلى إله وصحبة وسلم) (أية المنافق ثلاث إذا حدث كذب وإذا وعد اخلف وإذا آتمن خان) جاءت (إذا) في الحديث الشريف بمعنى؟

أ ـ حتى ب ـ متى

ج ـ حين د ـ صار

س٨: قال تعالى (إذا السماء انفطرت) إذا علمت أن (أذا) لا تدخل ألا على الجملة الفعلية، فكيف تعلل دخولها هذا؟

أ ـ السماء مفعول به لفعل محذوف.

ب ـ السماء فاعل لفعل محذوف.

ج ـ إذا حرف مهمله غير عاملة.

د ـ جميع الاختيارات السابقة خطأ.

س٩: حدد دلالة قولنا هذا اسم متمكن أي؟

أ-معربه. ب-غير منصرف.

ج-مبنية. د-منصرف.

س١٠: حدد دلالة هذا جمع تكسير؟

س١١: يقول الله تعالى (وعجبوا أن جاءهم منذر منهم) منذر في الآية السابقة

أ-اسم فاعل. ب-اسم مفعول.

ج-صفة مشبهة. د-مصدر ميمي.

س ١٢: قال أبو ذوئيب الهذلي؟

والنفس راغبة إذا رغبتها وإذا ترد إلى القليل تقنع

غير اسم الفاعل إلى مصدر وغير ما يلزم.

س ١٣: من حفر بئر زمزم. حول الجملة السابقة إلى استفهام وغير ما يلزم؟

س ١٤: المركبات هي؟

أ-ما تألف من كلمة. ب-ما تألف من كلمتين.

ج-ما تألف من كلمتين فأكثر. د-ما أفاد معنى أو لم يفد.

س ١٥: أوجه الاختلاف بين الاسم والفعل المضارع هو:

أ-الجر والجزم. ب-الفتح والرفع.

ج-الجر والرفع. د-الجر والفتح.

س ١٦: يقول تعالى (خشعا أبصارهم يخرجون من الأجداث كأنهم جراد منتشر) كلمة خشعا؟

أ-مصدرا. ب-اسم فاعل.

ج-صفة مشبهة. د-اسم مكان.

س ١٧: (محتملك المصائب خير من مركبك الجزع) حلل التركيب السابق إلى مكوناته؟

س ١٨: يقول الشاعر:

منعت شيئًا فأكثرت الولوع به وحب شيء إلى الإنسان ما منعا

كلمة حب في البيت السابق هي؟

أ-اسم تفضيل. ب-اسم هيئة.

ج-اسم مفعول. د-اسم مرة.

س ١٩: ما أشد الحر! ادخل إذا على الجملة السابقة وغير ما يلزم.

س ٢٠: يقول الشاعر:

وما كل من يبدي البشاشة كائن أخاك إذا لم تلفه لك منجد ا

كلمة كائن خطأ صوابها:

أ-كائنُ. ب-كائنًا.

ج-كائنى. د-كائِن.

س٢١ : ما الفرق بين إذا الشرطية وإذا الظرفية؟

س٢٢ : ما الفرق بين (أي) الموصولة، و(أي) الاستفهامية؟

س٢٣ : ما الفرق بين المصدر الميمي واسمي المكان والزمان؟

س٢٤ : ما الفرق بين إذ و إذا؟

س٢٥ : ما الفرق بين الضمائر المتصلة والمنفصلة ؟

س٢٦ : حدد دلالة هذا مصدر ميمي ؟

س٢٧ : حدد دلالة هذه جملة ظرفية ؟

س٢٨ : حدد دلالة هذا فعلا متعدي ؟

س٢٩ : حدد دلالة هذه أداة شرط ؟

س٣٠ : حدد دلالة هذا سم موصول ؟

س٣١ : أكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

١. ضع (أيّ) في المكان الخالي وأضبطها (سلمتُ على ..... هو جالس).
٢. يصاغ اسم المرة على وزن .....
٣. يصاغ اسم الهيئة على وزن .....
٤. المصدر الميمي للفعل (دخل) هو .....
٥. اذا الشعب يوماً أراد الحياة فلابد أن يستجيب القدر تعرب (إذا) هنا .....
٦. أي طالب نجح ، تعرب (أيُّ) .....

٧. قعدة الكسل مذمومة ، اسم الهيئة في الجملة هو .....

٨. قال تعالى: (وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إذا حَسَدَ)، تعرب (إذا) في الآية الكريمة .....

١٠. ضع (أيّ) في المكان الخالي وأضبطها (سأكرم ..... يتفوق).

١١. ضع (إذ) في المكان الخالي وأضبطها (سافرت وكنت ..... خارج البيت).

ملحق (١٥)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير القبلي في مادة قواعد للغة العربية للصف الخامس الأدبي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٦	٢١	٥٥	١	٤٥	٢١	٥٤
٢	٤١	٢٢	٤١	٢	٣٩	٢٢	٤٠
٣	٦٧	٢٣	٤٤	٣	٦٢	٢٣	٤٣
٤	٥١	٢٤	٥٠	٤	٥٥	٢٤	٣٠
٥	٥٥	٢٥	٤٥	٥	٥٩	٢٥	٤٧
٦	٥٢	٢٦	٥٩	٦	٤٧	٢٦	٥٩
٧	٣٩	٢٧	٥٥	٧	٣٢	٢٧	٥٥
٨	٣٢	٢٨	٦٢	٨	٣٥	٢٨	٤٢
٩	٤٥	٢٩	٦٣	٩	٥٠	٢٩	٥٠
١٠	٦٢	٣٠	٥٤	١٠	٦٤	٣٠	٣١
١١	٥٧			١١	٦٠		
١٢	٥٠			١٢	٤٥		
١٣	٤٧			١٣	٤١		
١٤	٣٧			١٤	٤٠		
١٥	٥٠			١٥	٤٢		
١٦	٥٢			١٦	٥٥		
١٧	٦٠			١٧	٦٢		
١٨	٦٠			١٨	٦٤		
١٩	٦٢			١٩	٥٢		
٢٠	٥٩			٢٠	٥١		

ملحق (١٦)

درجات اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣١	٢١	٣١	١	٣٢	٢١	٤٥
٢	٤٩	٢٢	٤٥	٢	٤٧	٢٢	٤٦
٣	٣٥	٢٣	٣٤	٣	٣١	٢٣	٣٤
٤	٤٧	٢٤	٣٣	٤	٣٠	٢٤	٣٣
٥	٣٣	٢٥	٤٥	٥	٣٣	٢٥	٤٩
٦	٤٧	٢٦	٣٨	٦	٤٤	٢٦	٤٧
٧	٤٠	٢٧	٤٥	٧	٥٠	٢٧	٤٦
٨	٣٢	٢٨	٤٩	٨	٤٨	٢٨	٥٠
٩	٣٦	٢٩	٣١	٩	٣٣	٢٩	٤٣
١٠	٤٨	٣٠	٥٠	١٠	٣٤	٣٠	٣٨
١١	٤١			١١	٤٩		
١٢	٥٠			١٢	٣٢		
١٣	٣٤			١٣	٤٤		
١٤	٤٨			١٤	٤٣		
١٥	٤٧			١٥	٣٢		
١٦	٥٠			١٦	٣٨		
١٧	٣٢			١٧	٥٠		
١٨	٤٧			١٨	٤٧		
١٩	٣٥			١٩	٣٦		
٢٠	٣٨			٢٠	٣٤		

ملحق (١٧)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية

م/ صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يدرس الباحث (أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء محتوى موضوعات قواعد اللغة العربية المحددة، اشتق الباحث تلك الأهداف من محتوى المادة، ومتطلبات القواعد النحوية الخاصة بكل موضوع.

ولما يعهده فيكم من دقة، وأمانة علمية، وسعة اطلاع في هذا المجال، يضع بين أيديكم الأهداف السلوكية، راجياً التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها، وسلامة صياغتها، وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر، ومقتضيات القواعد النحوية لكل موضوع.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل : **لؤي حمد خضير**

اللقب العلمي: **ماجستير طرائق تدريس اللغة**

التخصص:

مكان العمل:

الأهداف السلوكية الخاصة بالضمائر

ت	الهدف الضمائر: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف الضمير	معرفة			
٢	يناقش الموضوع مع زملائه	تقويم			
٣	يقارن بين أنواع الضمائر	تحليل			
٤	يستخلص الخصائص المميزة للضمائر	فهم			
٥	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على ضمير مستتر	تطبيق			
٦	يعرب الجمل التي تتضمن الضمائر إعراباً مفصلاً	تطبيق			
٧	يمثل في جمل جميع حالات الضمائر	تطبيق			
٨	يناقش مع زملائه المنظم التخطيطي	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة باسم المرة واسم الهيئة

ت	الهدف اسم المرة واسم الهيئة: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٩	يعرف اسم المرة واسم الهيئة	معرفة			
١٠	يستخرج أوزان مصادر المرة وأفعالها	تركيب			
١١	يناقش أوزان مصادر المرة وأفعالها	تقويم			
١٢	جمل فيها مصدر الهيئة على وزن فِعلَة	فهم			
١٣	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على اسم المرة	تطبيق			
١٤	يصوب الأخطاء النحوية للجمل المطروحه	تقويم			
١٥	يميز الفعل المصاغ من غير الثلاثي لاسم المرة	فهم			
١٦	يعرب جملاً فيها مصدر الهيئة على وزن فِعلَة	تطبيق			
١٧	يبني منظماً تخطيطية	تركيب			
١٨	يناقش المنظم التخطيطي	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بالمصدر الميمي

ت	الهدف المصدر الميمي: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١٩	يعرف المصدر الميمي	معرفة			
٢٠	يحدد أوزان المصدر الميمي	تحليل			
٢١	يحدد صفات لمفهوم المصدر الميمي	تحليل			
٢٢	يميز المصدر الميمي في سياق الكلام	فهم			
٢٣	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على المصدر الميمي	تطبيق			
٢٤	يعطي امثلة جديدة عن المصدر الميمي من غير الثلاثي	تطبيق			
٢٥	يعرف صياغة الميمي من الأفعال الثلاثية	معرفة			
٢٦	يؤلف تعريفاً بأسلوبه الخاص للمصدر الميمي	تركيب			
٢٧	يصوب الجمل التي تحتوي على المصدر الميمي	تقويم			
٢٨	يرسم منظم تخطيطي للمصدر الميمي	تركيب			
٢٩	ينقد المنظم التخطيطي للمصدر الميمي	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بإذا

ت	الهدف إذا: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٣٠	يعرف إذا في الجملة	معرفة			
٣١	يفصل حالات إعراب الاسم الذي يقع بعد إذا	فهم			
٣٢	يفرق بين أنواع إذا	تحليل			
٣٣	يقارن بين إذا الفجائية، وإذا الشرطية	تحليل			
٣٤	يعطي أمثلة خارجية تحتوي على إذا	تطبيق			
٣٥	يعطي جملاً تحتوي على إذا الفجائية	تطبيق			
٣٦	يميز إذا عند دخولها على الجمل الاسمية	فهم			
٣٧	يصمم منظم التخطيطي لا إذا	تركيب			
٣٨	يصدر حكماً على المنظم التخطيطي	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بإذْ

ت	الهدف إذ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٣٩	يعرف إذْ الاسمية	معرفة			
٤٠	يعرف إذْ الحرفية	معرفة			
٤١	يقارن بين إذْ الحرفية، وإذْ الاسمية	تحليل			
٤٢	يوضح معنى إذْ الحرفية	فهم			
٤٣	يعرب إذْ اعراباً صحيحاً حسب موقعها من الجملة	تطبيق			
٤٤	يستخرج إذْ الاسمية من الجمل	تطبيق			
٤٥	يبرر حالات إعراب إذ الاسمية والحرفية	تقويم			
٤٦	يوضح معنى إذ الاسمية	فهم			
٤٧	يستخرج إذ الحرفية من الجملة	تطبيق			
٤٨	يصمم منظم معرفيا	تركيب			
٤٩	يناقش مع زملائه المنظم	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بأي الاستفهامية

ت	الهدف أي الاستفهامية: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٥٠	يعرف معنى أيّ	معرفة			
٥١	يفرق بين أنواع أيّ	تحليل			
٥٢	يميز أيّ إذا جاءت في سياق الكلام	فهم			
٥٣	يبني جمل تأتي بها أيّ مبتدأ	تركيب			
٥٤	يعرب جملاً فيها أيّ بمعنى الاستفهام	تطبيق			
٥٥	يعطي جملاً تتضمن أيّ الاستفهامية	تطبيق			
٥٦	يعرف جمل فيها أي استفهامية	معرفة			
٥٧	يذكر حالات إعراب أي الاستفهامية	معرفة			
٥٨	يبني جمل تأتي أي مفعول به	تركيب			
٥٩	يميز معنى أي إذا جاءت في الجملة	فهم			
٦٠	يكتشف الأخطاء النحوية في الجمل الغير صحية	تقويم			
٦١	يعرب أي الاستفهامية حسب موقعها في الجملة	تطبيق			
٦٣	يصمم منظم تخطيطي لأي الاستفهامية	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بأيّ الشرطية

ت	الهدف أي الشرطية: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٦٤	يعرف أيّ الشرطية	معرفة			
٦٥	يفرق بين أي الشرطية وغير الشرطية	تحليل			
٦٦	يميز أيّ إذا جاءت بمعنى الشرط	فهم			
٦٧	يستخرج أيّ إذا جاءت مفعولاً به	تركيب			
٦٨	يعرب جملاً فيها أيّ الشرطية أسماء معربة	تطبيق			
٦٩	يستعمل أيّ في الجمل بشكل صحيح	تطبيق			
٧٠	يعدد حالات أيّ الإعرابية	معرفة			
٧١	يوضح في جمل مفهوم أي الشرطية	فهم			
٧٢	يستخرج جمل فيها أي الشرطية مفعول مطلق	تركيب			
٧٣	يميز أي الشرطية في الجملة إذا جاءت مبتدأ	تركيب			
٧٤	يعرب أي الشرطية إذا جاءت مبتدأ	تحليل			
٧٥	يصدر حكما على أي الشرطية في الجملة	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بأيّ الموصولة

ت	الهدف أي الموصولة: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٧٦	يعرف أيّ الموصولة	معرفة			
٧٧	يفرق بين أيّ الموصولة والشرطية	تركيب			
٧٨	يذكر صفات أيّ الموصولة	فهم			
٧٩	يبين حالة أيّ الموصولة في الجمل	تقويم			
٨٠	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على أيّ الموصولة	تطبيق			
٨١	يعرب جمل تحتوي على أيّ الموصولة إعرابا صحيحاً	تحليل			
٨٢	يستخلص تعريفاً لأي الموصولة بأسلوبه الخاص	تطبيق			
٨٣	يصمم مخطط معرفي بين أي الموصولة والشرطية	تركيب			

ملحق (١٨-أ)

الخطوات التي أعدها الباحث لتدريس مادة قواعد اللغة العربية على وفق المنظمات المعرفية التخطيطية وسوف يدرس عليها الباحث طلبة المجموعة التجريبية

أولا: المقدمة :(٥-١٠)

أ-**استرجاع** المعلومات السابقة.

ب-تحفيز الطلبة وشد انتباههم نحو الدرس باستخدام مثال ينطلق منها الباحث نحو الدرس، ويكون هذا المثال قريب من أذهانهم، ويرى الباحث ضرورة أن يتسم هذا المثال بخاصيتين هي:

١-أن يخص تاريخهم ودينهم.

٢-أن يكون هذا المثال يعرفه اغلب الطلبة، والأفضل أن يكون شاهدوه وسمعوه في الأفلام التاريخية أو عرفوه من البيئة التعليمية المحيطة بهم.

مثلا: (أنا ابن الذبيحين) فهذا المثال نافع في افتتاح موضوع الضمائر، حيث تثار الأسئلة حول هذا المثال؛ مثلا من القائل؟ ومن هم الذبيحين؟ من يعرف القصة هذا المقال؟ لماذا لم يذكر اسمه في المقال؟ .... الخ

ويقصد الباحث من هذا هو خلق موقف تعليمي عاطفي يرسخ أو يشفر الموضوع في أذهن الطلبة. (١)

ثانياً: العرض :(٢٥-٣٠)

١-التفكير بعنوان الموضوع من حيث المفهوم والدلالة، من خلال طرح أسئلة حوله (عصف ذهني).

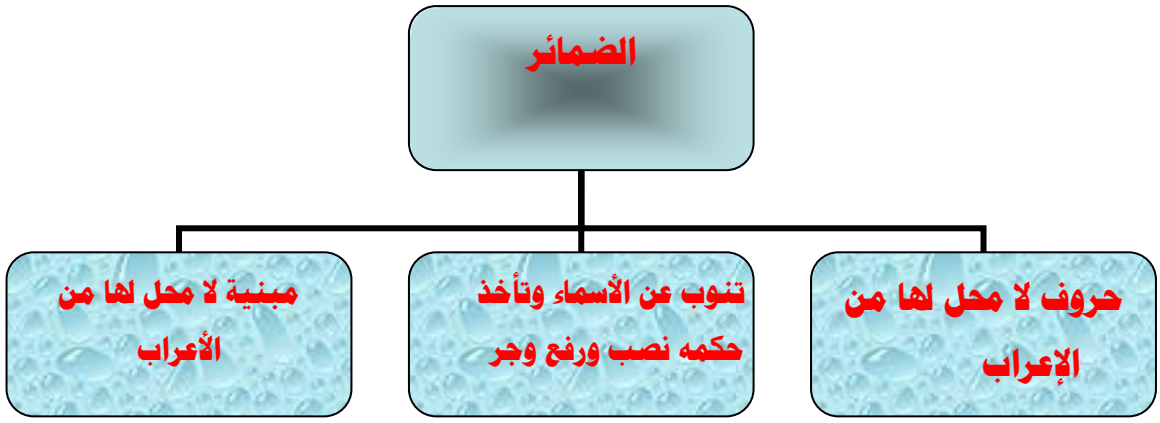
مثلا: لماذا سمي موضوعنا هذا بالضمائر؟ لماذا لم يسمونه باسم آخر؟ .... الخ

٢-رسم منظم تخطيطي من قبل الباحث يربط فيه الموضوع الحالي بالباب الذي ينتمي له الموضوع. (١)

---

(١) أهمية الدافعية للمتعلم والاستفادة من المثيرات الداخلية والخارجية واللازمة لزيادة تلك الدافعية نحو التعلم. (قطامي،٢٠١٣ ، ٧٥٥)

فعلى سبيل المثال إذا أردنا تدريس موضوع الضمائر وجوب رسم منظم تخطط لموضوع الأسماء وما ينوب على الفاعل والمفعول به كونه ينتمي إليها.



٣-طرح أمثلة من قبل الباحث والطلبة بحيث تغطي القاعدة المراد تدريسها ومن ثم إثارة الأسئلة السابرة نحوها واستنباط القاعدة، ويرى الباحث ضرورة أن تتسم الأمثلة بالصفات الذي ذكرناها في المقدمة الفقرة (ب) حتى لا يخرج الطلبة من جو الإثارة الذي تمتع بها في مقدمة الدرس.

ويمكن من خلال الأمثلة أن يرسم المدرس منظم تخطيطي توضيحية للأمثلة المطروحة. كأن يبين إعراب جملة أو يفصل مكوناتها أو يفسر العلاقة بين كلماتها .... الخ

٤-بناء منظم تخطيطي من قبل المدرس ومن ثم توزيع الموضوع بصورة منطقية، مع التعليل سبب استخدام هذا النوع من المنظمات. وبالدروس الذي تلي الموضوع الحالي يتم بناء المنظم من قبل المدرس والطلبة ومن ثم الطلبة لوحدهم أو مع زملائهم، بحيث نضمن أن الطلبة قادرين على تنظيم ما يكتسبونه من معرفة على غرار تلك المنظمات.

٥-استخراج الحالات الإعرابية التي تم التطرق لها أثناء طرح الأمثلة وتوزيعها على المنظم السنوي الذي أعده الباحث مسبقا.

ثالثاً: الخاتمة: -

١- التقويم: -طرح أسئلة بدون إجابات في اغلب الأحيان.

---

(١) أكد اوزبل وجميع المنظرين لنظرية التعلم ذو المعنى على ضرورة ربط المعلومة الحالية بالمعلومة سابقة ربطاً وثيقا وكلما أزاد هذا الترابط كانت المعلومة أسرع استيعابا وأكثر ديمومة في ذاكرته.

٢- إعطاء الأهداف السلوكية للموضوع القادم للطلبة، الهدف منها هو حصر تفكير الطلبة ضمن حدود الهدف المحدد وفي نفس الوقت يستخدمه الطلبة كمعيار لقياس مدى تمكنهم واستعدادهم للدرس القادم.

٣- إعطاء الواجب ألبيتي.

ملحق (١٨-ب)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الضمائر)

بخطوات التي إعدها الباحث للمنظمات المعرفية التخطيطية للمجموعة التجريبية

المادة: قواعد اللغة العربية **الصف: الخامس الأدبي**

التاريخ: / /٢٠١٣ **الشعبة:**

الحصة:

الموضوع / <u>الضمائر</u>

الأهداف العامة:

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة إثر صياغتها في تحديد معناها.

٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال التراكيب الجملية الملائمة لما يروم إيصاله من معان وأفكار.

٣. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة. (١)

الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:

١. يعرف الضمير.

٢. يناقش الموضوع مع زملائه.

---

(١) أخذت الأهداف العامة من كتاب وزارة التربية، منهج الدراسة الإعدادية، ط١، مطبعة وزارة التربية، ١٩٩٠م.

٣. يميز بين أنواع الضمائر.
٤. يستخرج الخصائص المميزة للضمائر.
٥. يمثل بجمل مفيدة تحتوي على ضمير مستتر
٦. يعرب الجمل التي تتضمن الضمائر إعراباً مفصلاً
٧. يمثل في جمل حالات رفع الضمير
٨. يناقش مع زملائه المنظم المعرفي.

الوسائل التعليمية:

١ . السبورة.
٢ . الأقلام الملونة للسبورة.
٣ . الورق المقوى وأقلام تلوين.

استرجاع المعلومات السابقة :(٥) دقائق

تعرفتم في دروس السابق على الأسماء وأنواعها وإعرابها وما ينوب عنها، وقسمناه إلى أسماء صرحيه كـ (احمد ، محمد ، قاسم ، علي)ومركبه كـ(عبد الله ، أبو تراب ، أبو قحافه)وأسماء المكان (بغداد ، ومدرسة ، مكتبة ، مسجد) والأسماء التي اشتقت من الأفعال والصفات وأسميناها بأسماء الأفعال كـ (مجاهد ، وشجاع ، فلاح ، كاتب)وغيره الكثير من الأسماء ، وبينا لكم إعرابها أنها تأتي بثلاث حالات (النصب ، الرفع ، الجر) تنصب إذا وقع على هذه الأسماء فعل أو دخل عليها ناصب (كان وإخوتها... ..الخ)، وتجر إذا دخلت عليها حروف (من ، ل ، عن ، ك ، ...الخ) أو جرة بالإضافة ، وما دون ذلك فهي أسماء مرفوعة . كذلك تعرفتم على المناب واتفقنا أنها تأخذ حكم ما تنوب عنه وان كانت حروف لا محل لها من الإعراب كونها أدت نفس الغرض فتعرب لفظاً مبنية على (الضمة، الفتح، السكون ...الخ) لا محل لها من الإعراب وتعرب محلاً مقرونة بحكم ما نابت عنه. ولهذه الحروف أنواع واستخدامات منها حروف جر (من، عن، لام، الكاف.) وحروف جزم (لم، لن) والضمائر (إنا، نحن، أنتم، الإلف الاثنين ... الخ) وغيرها الكثير من الحرف واغلب تلك الحروف مبنية لا محل لها من الإعراب.

المقدمة: (٥) دقائق

(تحفيز الطلبة وشد انتباههم)

أعزائي الطلبة عندي لكم بعض الأسئلة المهمة والواجب من الجميع معرفتها كونها من مورثاتنا العربية والإسلامية وواجب علينا كمسلمين معرفتها والإلمام بها، ومن هذه الموروثات حكم وأقول ومأثور السلف المتميزة بالرصانة وذات المعاني البليغة والحكم السديدة، اذكر منها اليوم عليكم ما يلي: .

المدرس: ((أنا ابن الذبيحين)) من القائل؟

الطالب . محمد بن عبد الله النبي عليه أفضل الصلاة والسلام.

المدرس: أحسنت

المدرس: ما هي المناسبة التي قال فيها هذا؟

الطالبة: عندما سأله أحد المارة عن أبيه.

المدرس: ممتاز أحسنتِ.

المدرس: من هم الذبيحين؟

طالب آخر: عبد الله بن عبد المطلب.

طالبة آخر: إسماعيل بن إبراهيم عليه السلام.

المدرس: أحسنتم بارك الله فيكما.

المدرس: لماذا قال أنا ابن الذبيحين؟

الطالب: لان عبد الله ابن عبد المطلب (والد رسول الله صلى الله عليه واله وسلم) وقع عليه نذر أباه بأنه سوف يذبح أحد أولاده إذا رزق بعشر صبيان فوقع الاختيار على عبد الله من بين العشر صبيان (أولاد عبد المطلب) ففداه بألف من الإبل، كذلك إسماعيل عليه السلام الذي هو جد الرسول الكريم وقع عليه الذبح ففداه الله بكبش عظيم.

المدرس ممتاز: لماذا لم يذكر النبي الأعظم (صلاة ربي وسلامه عليه) اسمه في هذا المقال؟

الطالبة: لان العرب عندما يتحدثوا عن أنفسهم يحذفوا الاسم ويستبدلوه بضمير (أنا) ينوب عنه.

المدرس: أحسنتِ.

العرض: (٣٠) دقيقة

أ . ١-التفكير **بالموضوع من حيث المفهوم والدلالة**

المدرس: كما شاهدتم وسمعنا من الزملاء إن رسول الله (صل الله عليه وعلى إله وصحبه وسلم) عندما تحدث عن نفسه لم يذكر اسمه إنما جاء بضمير ينوب عنه أو دال عليه، واليوم سوف نتعلم كيفية استعمال هذا النوع من الأساليب الرائعة باللغة العربية إلا وهو الضمير.

المدرس: ما معنى كلمة ضمير في لغتنا؟

الطالب: هو الشعور الإنساني.

المدرس: أحسنت.

المدرس: لماذا اسمي موضوعنا هذا بالضمائر؟

الطالبة: لأنه يدل على حال فاعل، أو الحديث الذي سيدور في الجملة بعده.

الطالبة آخري: سميه بهذا الاسم لان الفاعل فيها مضمر أي مختفي أو غير صريح.

طالب آخر: سمية بهذا الاسم لان الضمير يدل على نفس الفاعل أو المتحدث أو المخاطب.

المدرس: بارك الله فيكم.

المدرس: ما هي الغاية من استخدام الضمير في اللغة العربية من وجهة نظركم؟

الطالب: نستخدم الضمير للاختصار.

طالب آخر: نستخدم الضمير للبلاغة في الكلام.

الطالبة آخرى: نستخدم الضمير حتى تكن الجملة أكثر سلاسة.

الطالبة آخرى: نستخدم الضمير حتى نتجنب التكرار في الحديث.

الطالب آخر: نستخدم الضمير حتى تكن الجملة أكثر ترابطاً واقوي دلاله.

المدرس: ممتاز أحسنتم أعزائي، هل يمكن تصريف الضمير؟

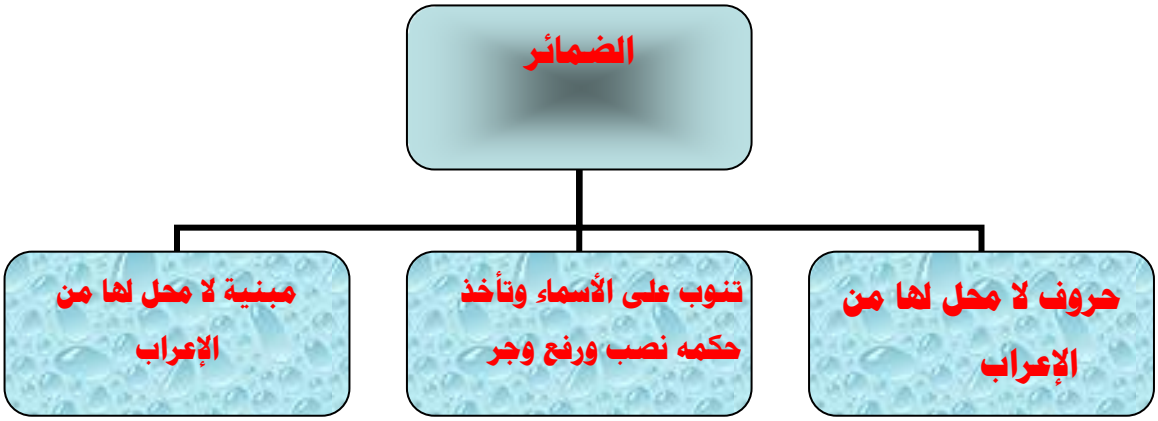
الطالب: كلا لان اسم جامد.

المدرس: ممتاز، من يستطيع تعريف الضمير على وفق أجوبة زملائه؟

الطالب: اسم جامد وضع للكناية الدالة عن متكلم، أو مخاطب، أو غائب، نيابة عن الاسم الظاهر للاختصار.

المدرس: أحسنت.

٢-رسم منظم تخطيطي من قبل الباحث يربط فيه الموضوع الحالي بالباب النحوي الذي ينتمي له الموضوع. (١)



طلبتنا الأعزاء هذا مخطط يبين لنا موضوع الضمير والباب الذي ينتمي إليه.

ب. طرح الأمثلة واستنباط القواعد.

يكتب المدرس الأمثلة الآتية على السبورة

المدرس:

١-قوله تعالى: {أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مالاً وَأَعَزُّ نَفَراً} (٣٤ -الكهف)

٢-نحن بنات طارق نمش على النمارق.

٣- قال تعالى: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ لقصص} (٣-يوسف)

٤-قال تعالى: {وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ} (٨٤ -الواقعة)

٥-أنتن مجتهدات.

المدرس: من يستخرج الضمير من المثال الأول؟

الطالب: أنا

المدرس: أحسنت.

المدرس: من يستخرج الضمير من المثال الثاني؟

---

(١) أكد اوزبل وجميع المنظرين لنظرية التعلم ذو المعنى على ضرورة ربط المعلومة الحالية بالمعلومة سابقة ربطاً وثيقاً وكلما أزاد هذا الترابط كانت المعلومة أسرع استيعابا وأكثر ديمومة في ذاكرة.

طالب آخر: نحن

المدرس: أحسنت

المدرس: من القائل نحن بنات طارق، ومن منكم يتذكر الحادثة؟

الطالبة: زوجة أبي سفيان

طالبة آخرى: قالتها في معركة أحد التي خسر فيها المسلمون وقتل فيها الحمزة عليه السلام.

المدرس: أحسنتما.

المدرس: من يستخرج الضمير من المثال الثالث؟

الطالب: أنت

المدرس: أحسنت

المدرس: من يستخرج الضمير من المثال الرابع؟

طالبة: أنتم

المدرس: أحسنتِ

المدرس: من يستخرج الضمير من المثال الخامس؟

طالب آخر: أنتن

المدرس: أحسنت

المدرس: هل تشاهدون هذه الضمائر؟

الطالب: نعم

المدرس: أحسنت إذن نسميها ضمائر ظاهرة لأننا نراها بالعين

المدرس: كيف نميز هذه الضمائر عن غيرها؟

الطالب: ما يميزها أنها منفردة ولا تتصل بشي

المدرس: أحسنت إذن نسميها بالضمائر الظاهر المنفصلة وتأتي مبنية على السكون. ماهية استعمالاتها؟

الطالب: الضمائر التي تستعمل للمخاطب (أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن).

الطالبة: الضمائر التي تستعمل للمتكلم (أنا، نحن)

الطالب: الضمائر التي تستعمل للغائب (هو، هي، هما، هم، هن).

المدرس: أحسنتم

المدرس: أين الفاعل في الجمل التي ذكرناها سالفاً؟

طالب آخر: غير موجودة أو محذوف

المدرس: لماذا حذفت؟

الطالبة: لان ناب عنها الضمير المنفصل

المدرس: أحسنتم بارك الله فيكم

المدرس: ما المقصود بالمناب عنه؟

الطالب: يقصد بالمناب استبدال كلمة بآخرى تنوب عن الذي حذفت وتكون نفس المعنى والدلالة والموقع الإعرابي.

المدرس: جيد جدا إذا كان المناب يأخذ نفس ما يأخذه المناب عنه إذن ما إعراب الضمير الذي ناب عن الفاعل في الجمل الذي ذكرناها؟

الطالب: ضمائر مبنيه على السكون في محل رفع فاعل.

المدرس: لماذا نعرب الضمائر التي ذكرناها في محل رفع ولماذا لم نعربها في محل نصب؟

الطالب: بما إن النائب يأخذ حكم المناب عنه إذن نعرب الضمير الذي ذكرناه في محل الرفع لان الفاعل مرفوع دوماً.

المدرس: ممتاز أحسنت.

المدرس: إعراب ما تحته خط قال تعالى " وَكانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقالَ لِصاحِبِهِ وَهُوَ يُحاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مالاً وَأَعَزُّ نَفَراً "

طالب: أنا / ضمير منفصل مبني على السكون وهو مبتدأ؟

المدرس: ماذا يقصد زميلك بالبناء الضمير والمبتدأ؟

الطالب: البناء حكم إعرابي والمبتدأ موقع إعرابي.

المدرس: ممتاز أحسنت

الطالب: (أكثر) خبر مرفوع بالضمة الظاهرة

الطالبة: (من) حرف جرّ والكاف ضمير في محلّ جرّ

طالبة آخرى: (مالا) تمييز منصوب بتنوين الفتح

طالب آخر: (الواو) حرف عطف

طالبة آخرى: (اعز) خبر ثاني للمبتدأ أنا

طالبة آخرى: (نفرا) تميز منصوب

الطالب آخر: (اعز ونفرا) معطوفه على الجملة الذي سبقتها

المدرس: أحسنتم أيها الأفاضل

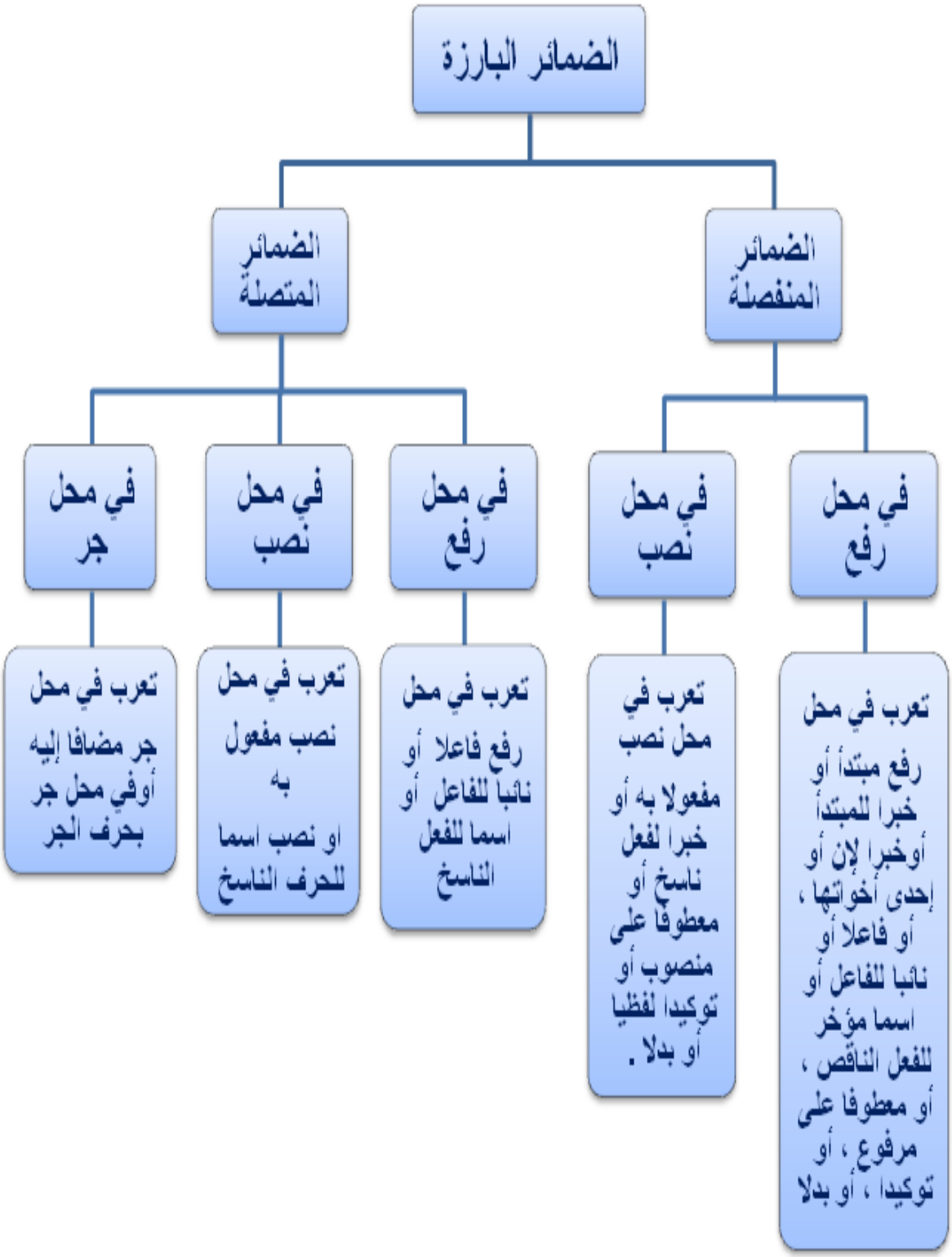
المدرس: ألان ننتقل إلى النوع الآخر من الضمائر المنفصلة، وهي لا تختلف عن سابقاتها إلا في حكمها الإعرابي وهي مبنية على السكون في محل النصب مفعول به.

ويستمر المدرس بالأسلوب نفسه إلى نهاية الموضوع، ولا ننتقل إلى النوع الآخر من الضمائر إلا بعد فهم النوع الحالي.

ج. بناء المنظم المعرفي من قبل المدرس

يقوم المدرس ببناء المنظم مع بيان سبب اختياره لهذا النوع من المنظمات

ملاحظة: . المنظم يبنى في الدروس الأولى من قبل المدرس حتى يتعلم الطلبة تدريجيا ثم يبنيه الطالب لوحده أو مع زملائه الطلبة.


الضمائر البارزة
الضمائر المنفصلة
الضمائر المتصلة
في محل رفع
في محل نصب
في محل رفع
في محل نصب
في محل جر
تعرب في محل رفع مبتدأ أو خبرا للمبتدأ أوخبرا لإن أو إحدى أخواتها ، أو فاعلا أو نائبا للفاعل أو اسما مؤخر للفعل الناقص ، أو معطوفا على مرفوع ، أو توكيدا ، أو بدلا
تعرب في محل نصب مفعولا به أو خبرا لفعل ناسخ أو معطوفا على منصوب أو توكيدا لفظيا أو بدلا .
تعرب في محل رفع فاعلا أو نائبا للفاعل أو اسما للفعل الناسخ
تعرب في محل نصب مفعول به او نصب اسما للحرف الناسخ
تعرب في محل جر مضافا إليه أوفي محل جر بحرف الجر

د. استخراج الحالات الإعرابية الذي ذكرناها على السبورة والذي ذكرناها شفوياً.

المدرس: . استخرج الحالات الإعرابية الذي مرة عليك في الدرس ثم وزعها على المنظم السنوي للإعراب الموجود عندك؟

الطالب: الضمائر مبنية على السكون

الطالب: . الفعل الماضي مبني

الطالب: . الفاعل مرفوع

الطالب: . المفعول به، المفعول لأجله المفعول فيه منصوب

الطالب: . من، عن، ل، ب حروف جر

الطالب: . المضاف اليه مجرور

الطالب: . الحال منصوب

الطالب: . التميز منصوب

الطالب: . خبر كان منصوب

الطالب: . الفعل المضارع مرفوع

الطالب: . الفعل المضارع إذا دخل عليه جازم، مجزوم مثل (لا، لم ....)

الطالب: . نائب الفاعل مرفوع.

الطالب: . الفعل المضارع إذا كان مجرداً من ناصب أو جازم مرفوعاً

المدرس: ممتاز أحبتي.

الخاتمة: ـ (١٠) دقائق

أ . التقويم.

إجراء اختبار شفوي لعدد من الطلبة وتوجيه أسئلة لهم حول الموضوع وإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في الموضوع.

المدرس: ما المقصود بالضمير؟

الطالب: اسم معرفة ينوب عن الاسم الصريح ويحل محله للاختصار يدل على المتكلم أو المخاطب، أو الغائب، مبني لا يتغير بسبب وقوعه موقع الرفع أو النصب أو الجر.

المدرس: أحسنت.

المدرس: كم نوع للضمير؟

الطالب: يأتي الضمير على أنواع، منها الظاهر والمستتر ومنها المتصل والمنفصل؟

المدرس: ما المقصود بالضمير المنفصل؟

المدرس: ما المقصود بالمتصل؟

المدرس: ما المقصود بالظاهر والمستتر؟

المدرس: ما هو إعراب الضمائر؟

الطالب: تقسم الضمائر من حيث الإعراب محلا على ثلاثة أنواع الرفع والنصب والجر ولفظاً وكلها مبنية على السكون.

المدرس: أحسنتم

المدرس: وضح بالتفصيل أنواع الضمائر من حيث الإعراب؟

الطالب: الضمائر الرفع هي ضمائر المنفصلة وتعرب في محل رفع فاعل (أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن) مثل أنا ابن الذبيحين، أنا نابت عن الفاعل وهي في محل رفع فاعل مبنية على السكون.

طالب آخر: من ضمائر الرفع أيضا الضمائر المتصلة وهي (، نا الفاعلين، ونون الإناث وألف الاثنين، واو الجماعة، ياء المخاطبة)

المدرس: ممتاز

طالب آخر: الضمائر المبنية على السكون في محل نصب مفعول به هي من الضمائر المنفصلة (أياي، إيانا، إياك، إياكما، إياكم، إياكن، إياه، إياهما، إياهم)

طالب آخر: ومن ضمائر النصب الضمائر المتصلة وهي (ياء المتكلم، كاف الخطاب، وهاء الغيبة، نا المفعولين)

الطالب: ضمائر الجر هي كل الضمائر النصب المتصلة نفسها إذا ما اتصلت بما يجر الاسم من حروف أو إضافة مثل لي صديق.

المدرس: ممتاز أحسنتم

ب. الواجب ألبيتي

حل التمارين من ص١٦ – ص١٧

د. إعطاء الأهداف السلوكية للموضوع القادم

ملحق (١٩)
خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الضمائر)
بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة

المادة: قواعد اللغة العربية **الصف: الخامس الأدبي**

التاريخ: / /٢٠١٣ **الشعبة:**

الحصة:

الموضوع: <u>الضمائر</u>

الأهداف العامة:

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة إثر صياغتها في تحديد معناها.
٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال تراكيب الجملية الملائمة لما يروم إيصاله من معان وأفكار.
٣. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة. [١]

الأهداف السلوكية الخاصة:

١. يعرف الضمير.
٢. يناقش الموضوع مع زملائه.
٣. يميز بين أنواع الضمائر.
٤. يستخرج الخصائص المميزة للضمائر.

---

(١) أخذت الأهداف العامة من كتاب وزارة التربية، منهج الدراسة الإعدادية، ط١، مطبعة وزارة التربية، ١٩٩٠م.

٥. يمثل بجمل مفيدة تحتوي على ضمير مستتر
٦. يعرب الجمل التي تتضمن الضمائر إعراباً مفصلاً
٧. يمثل في جمل حالات رفع الضمير

الوسائل التعليمية:

١ . السبورة.
٢ . الأقلام الملونة والبيضاء.
٣. الكتاب المدرسي.

التمهيد: (٥ دقائق)

المدرس. أعزاءي الطلبة:

التمهيد:

تعرفتم في دروس السابق على الفعل وأنواعه وأزمنته، وقسمناه إلى ماضي ومضار، وبينا لكم الحالات الإعرابية لكن منها، فالماضي مبني غالبا ومضارع معرب إلا في بعض الحالات، وبينا لكم كل حالتها الإعرابي، (الرفع والنصب والجزم) واليوم سوف نتعرف على موضوع جديد وهو من أروع المواضيع في لغتنا العربية واستهلها بما يلي.

عرض القاعدة: (٣٠دقيقة)

يقوم المدرس بتدوين القاعدة المراد شرحها للطلاب على السبورة بخط واضح وجميل وتكتب على شكل مراحل ولا ينتقل من مرحلة إلى آخرى حتى نفهم.

القاعدة:

١- الضمير الظاهر المنفصل: وهو الذي لا يتصل بغيره من الكلمات ويستقل بنفسه، وهو على قسمين.

أ- ضمائر الرفع المنفصلة، مبنية على السكون في محل رفع فاعل (أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن)

بعد كتابة قاعدة التعريف بالضمائر، يكتب المدرس مجموعة من الأمثلة توضح اسم الضمير أنواعه وإعرابه واستخداماته على السبورة وهي:

- ❖ قوله تعالى: {أنا أَكْثَرُ مِنْكَ مالاً وَأَعَزُّ نَفَراً} (٣٤ –الكهف)
- ❖ نحن بنات طارق نمش على النمارق.
- ❖ قال تعالى: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ لقصص} (٣–يوسف)
- ❖ قال تعالى: {وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ} (٨٤ –الواقعة)
- ❖ أنتن مجتهدات.

أناقش مع الطلاب أنواع الضمائر وإعرابها في الآيات القرآنية، والجمل، وأشرك أكبر عدد من الطلاب في الموضوع.

المدرس: ما المقصود بالضمير؟

الطالب: اسم معرفة ينوب عن الاسم الصريح ويحل محله للاختصار ويدل على المتكلم أو المخاطب، أو الغائب، مبني لا يتغير بسبب وقوعه موقع الرفع أو النصب أو الجر.

المدرس: أحسنت ما المقصود بالضمير المنفصل؟

طالب آخر: أي المنفرد مثل أنا وأنت ونحن .... الخ

المدرس: أحسنت ما هي ضمائر الرفع المنفصلة؟

الطالب: الضمائر المنفصلة هي (أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن)

المدرس: أحسنت أعطي مثالا للضمير المنفصل؟

الطالبة: نحن طلاب مجدون.

المدرس: أحسنت لماذا نسميها ضمائر رفع؟

طالب آخر: لأنها تنوب عن الأسماء المرفوع والفاعل المرفوع.

المدرس: أحسنت من يعطي جملة يكون فيها الضمير نائب عن فاعل مرفوع؟

طالبة آخرى: هو من ضرب الكره.

المدرس: جيد جدا ما إعراب الضمير بالجملة الأولى؟

الطالب: ضمير مبني على السكون في محل رفع مبتدأ مرفوع.

ويستمر المدرس في نفس الأسلوب حتى نهاية الموضوع ولا ينتقل إلى قاعدة آخرى حتى يتم استيعاب القاعدة من قبل الجميع ، بعدها انتقل إلى الجزء الثاني من القاعدة لإتمام المعلومات ، لاحظتوا أعزائي الطلبة الأمثلة السابقة تجدون أن الضمير المنفصل المرفوع ، قد جاءت منفصل لا تتصل بكلمة وهي ظاهر ، جاءت منابة عن الأسماء أو المبدأ المرفوع والفاعل المرفوع فكان إعرابها محلا الرفع ، لو نظرنا الآية الأولى لشاهدنا الجملة ابتدئه بضمير منفر ظاهر لا يتصل به شيء (أنا)نابت عن اسم محذوف (المتكلم) وبدئت به الجملة وكما نعرف إن المناب يأخذ الحكم الإعرابي للمناب عنه والمبتدأ مرفوع دائما فيعرب ضمير مبني على السكون في محل رفع مبتدأ، لان ناب عن مناب مرفوع فلو ناب عن مفعول به لأخذ النصب كون المفعول به منصوب

التطبيق:

ترمي الخطوة السابقة إلى مدى فهم الطالب لموضوع الضمائر عندما يرونه مكتوباً أمامهم على السبورة أو يسمعونه من خلال السؤال والجواب، فضلاً عن قياس قدراتهم على استخدام قاعدة إعراب الضمائر، وبيان أنواعها واستعمالاتها وتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات داخل الصف في درس آخر.

سابعاً. التقويم:

س١: عين الضمير وبين نوعه مما يأتي، ثم اذكر ماذا أفاد؟

- ❖ قال تعالى: (رَبَّنَا لا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ).
- ❖ قال تعالى: (وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً).
- ❖ قال تعالى: (إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِلظَّالِمِينَ).
- ❖ قال تعالى: (وَلْيَجِدُوا فِيكُمْ غِلْظَةً).

س٢: أعرب ما يأتي:

نشكر للمحسنين إحسانهم.

الشباب هم عصب الحياة.

أعتقد أنكم جميعًا ممتازين وتؤدون واجبكم بإخلاص

الواجب ألبيتي:

حل التمارين من ص١٦ – ص١٧

ملحق (٢٠)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات الإعراب البعدي في قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٥	٢١	٥٩	١	٤٠	٢١	٦٥
٢	٥٥	٢٢	٧٢	٢	٥٥	٢٢	٥٥
٣	٧٥	٢٣	٧٥	٣	٢٥	٢٣	٥٦
٤	٤٧	٢٤	٤٠	٤	٣٧	٢٤	٤٠
٥	٦٩	٢٥	٨١	٥	٦٩	٢٥	٤٢
٦	٧٥	٢٦	٦٤	٦	٣٥	٢٦	٦٥
٧	٨١	٢٧	٧٧	٧	٦٥	٢٧	٧٠
٨	٦٥	٢٨	٦٩	٨	٦٥	٢٨	٤٥
٩	٧١	٢٩	٧٦	٩	٥٢	٢٩	٤٩
١٠	٥٥	٣٠	٦٦	١٠	٤٥	٣٠	٤٧
١١	٦٣			١١	٤٥		
١٢	٥٩			١٢	٣٧		
١٣	٤١			١٣	٣٣		
١٤	٧٥			١٤	٣٥		
١٥	٨٢			١٥	٥٥		
١٦	٤٠			١٦	٦٥		
١٧	٧٧			١٧	٦٢		
١٨	٤٢			١٨	٦١		
١٩	٦٢			١٩	٥٢		
٢٠	٨٢			٢٠	٥٠		

ملحق (٢١)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير البعدي في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٦	٢١	٦٠	١	٤٧	٢١	٦٠
٢	٦١	٢٢	٦٠	٢	٣٧	٢٢	٤٠
٣	٧٥	٢٣	٧٥	٣	٦٤	٢٣	٣٢
٤	٧١	٢٤	٧٣	٤	٥١	٢٤	٤٥
٥	٦٥	٢٥	٧١	٥	٦٢	٢٥	٦١
٦	٦٩	٢٦	٦٩	٦	٦٥	٢٦	٥٠
٧	٥٩	٢٧	٦٧	٧	٥١	٢٧	٥٢
٨	٤٥	٢٨	٦٧	٨	٤٠	٢٨	٥٥
٩	٧٢	٢٩	٦٩	٩	٥٢	٢٩	٣٩
١٠	٦٩	٣٠	٧٧	١٠	٦١	٣٠	٣٣
١١	٦٢			١١	٥٩		
١٢	٦٧			١٢	٥٥		
١٣	٦٥			١٣	٤٣		
١٤	٧٨			١٤	٤٥		
١٥	٦٥			١٥	٥٥		
١٦	٧٥			١٦	٥٦		
١٧	٧٦			١٧	٦٠		
١٨	٧٢			١٨	٦٠		
١٩	٦٩			١٩	٥٠		
٢٠	٧١			٢٠	٥٥		

Ministry of Higher Education and
Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Human Sciences
Department of Educational and
Psychological Sciences

The Effect of Utilizing Cognitive Planning Management in Developing the Skills of Parsing and Scientific Thinking in Preparatory School Students

A thesis submitted to the council of College of Education for Human Sciences, University of Diyala in partial fulfillment of the requirements of the degree of Master in Education (Methods of Teaching Arabic)

By

Lu'ei Hammed Khudhayir Abbas Al Duri

Supervised by

Asst. Prof. Abdulhassan Abdulamir Ahmed Al Ubeidi (Ph.D.)

(College of Basic Education)

1436 A. H. 2015 A.D.

Abstract

The following research discusses the effect of utilizing cognitive planning management in developing the skills of parsing and scientific thinking in preparatory school students. For achieving the aims of the study, the researcher has built the following hypotheses:

1. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the control group scores between the pretest and the posttest in the skills of parsing of the preparatory school students.
2. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the control group scores between the pretest and the posttest in the skills of scientific thinking of the preparatory school students.
3. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the test group scores between the pretest and the posttest in the skills of parsing of the preparatory school students.
4. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the test group scores between the pretest and the posttest in the skills of scientific thinking of the preparatory school students.
5. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the control group and the test group scores between the pretest and the posttest in the skills of parsing of the preparatory school students
6. There are no statistically significant differences on the level 0.05 in the averages of the control group and the test group scores

between the pretest and the posttest in the skills of scientific thinking of the preparatory school students.

The researcher has conducted an experimental design with partial control marked by objective validity. He also equalized some variables like the scores of aptitude test, educational background of the parents, social security events, linguistic performance, pretest in parsing and scientific thinking, and Daniel's intelligence test. The researcher also constructed behavioral objectives in accordance with the courses (Arabic Grammar for the fifth literary grade). The number of behavioral objectives was 93 reduced to 83 after consulting experts and jury board. The researcher aimed at building two tests: the first for parsing skill and the other for scientific thinking skills. He also put two teaching plans: one for the test group prepared according to cognitive planning management, while the other plan for the control group followed the traditional method.

At the end of the experiment, the researcher discovered the advance of the test group over the control group in the skills of parsing and scientific thinking and he recommended writing a guide for the students according to cognitive management for simplifying Arabic grammar under the title "The Atlas of Arabic Grammar". The researcher also recommended conducting a similar study in other fields of Arabic like dictation, rhetoric, and literature.