أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة

أُطروحة دكتوراه تقدم بها

الى

مجلس كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد وهي

جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في

(طرائق تدريس اللغة الكردية)

مناضل عباس قاسم الربيعي

بإشراف

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي

المدرس الدكتورة
شذى عادل فرمان الحيالي

١٤٢٦هـ **٢٠٠٥م**

بسم الله الرحمن الرحيم

((فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُدْخِلُهُمْ رَبُّهُمْ فِي رَحْمَتِهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ))

صدق الله العظيم

سورة الجاثية / الآية ٣٠

الإهـداء

من خيوط الشمس الذهبية ... اكتب حروفا لتتلألأ بين السطور ... لتكتب أحلى المعاني

*** الى معلمي الأول ....**

والدي العزيز ... طيب الله ثراه

واسكنه فسيح جناته

*** الى الصبر والعنفوان ... الى الخير**

والدتي العزيزة ... اعزها الله بعزه ،

وقدّرني على ان يكون لها مني جناح الذل خفضا

*** الى ملاذ همي وسكينتي ... الى من شاركتني كل خطوة ...**

زوجتي العزيزة

*** الى من اشدد بهم أزري ، وأُنير بهم دربي . . .**

اخوتي وأخواتي ...

إليهم جميعا اهدي هذا الجهد المتواضع اعتزازا ومحبة

مناضل

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار الخبير اللغوي

أشهد أنّ اعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (**اثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة**) التي تقدم بها الطالب(**مناضل عباس قاسم الربيعي**) الى كلية التربية / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة الكردية) وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار الخبير العلمي

أشهد أنّ اعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (**اثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة**) التي تقدم بها الطالب (**مناضل عباس قاسم الربيعي**) الى كلية التربية / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة الكردية) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(اثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة)** التي تقدم بها الطالب **(مناضل عباس قاسم الربيعي)** قد كان تحت اشرافنا في كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في **(طرائق تدريس اللغة الكردية)** .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
/ / ٢٠٠٥

المدرس الدكتورة
شذى عادل فرمان الحيالي
/ / ٢٠٠٥

بناء على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الأطروحة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠٠٥

هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ **(أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة)** وقد ناقشنا الطالب **(مناضل عباس قاسم الربيعي)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة الكردية) ، بتقدير ( ) .

أ . م . د	**أ. م . د**	**أ. م . د**
سعد علي زاير	**فؤاد حسين احمد**	**علي محمد عبود العبيدي**
عضوا	**عضوا**	**عضوا**
أ.م.د	**م . د**	**أ.د**
أسماء كاظم فندي المسعودي	**شذى عادل فرمان الحيالي**	**عبد الله حسن الموسوي**
عضوا	**عضواً مشرفاً**	**عضوا مشرفا**

أ . د
حسن علي فرحان العزاوي
رئيس اللجنة

صدقها مجلس كلية التربية " ابن رشد " جامعة بغداد .

العميد
الأستاذ الدكتور
عبد الأمير عبد دكسن
التاريخ : / / ٢٠٠٥

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبيرين العلمي واللغوي	د
إقرار لجنة المناقشة	هـ
الاهداء	و
شكر وامتنان	ز
ملخص الأطروحة باللغة العربية	ح – ي
ملخص الأطروحة باللغة الكردية	ك –م
ثبت المحتويات	ن
ثبت الجداول	ف
ثبت الملاحق	ص
ثبت الأشكال	ق
الفصل الأول (مشكلة البحث وأهميته وهدفه وفرضيتاه وحدوده ومصطلحاته)	١–٢٣
مشكلة البحث	٢
اهمية البحث والحاجة اليه	٣
هدف البحث	١٦
فرضيتا البحث	١٦

حدود البحث	١٧
تحديد المصطلحات	١٨
الفصل الثاني (خلفية نظرية ودراسات سابقة)	٢٤-٦٦
خلفية نظرية	٢٥
اولا: نظريات تعلم اللغات الاجنبية	٢٥
ثانيا: أسس تعليم اللغات	٣٠
ثالثا : مبادئ تدريس اللغات الاجنبية	٣٤
رابعا : نبذة عن الطرائق الرئيسة لتعليم اللغات الاجنبية والثانية	٣٥
خامسا : عرض لطرائق تدريس اللغات الاجنبية	٣٧
سادسا : اهمية تعليم اللغات الاجنبية والثانية لغير الناطقين بها	٤٤
سابعا : الصورة والصوت في تعليم اللغات	٤٥
ثامنا : الاختبارات اللغوية لغير الناطقين باللغة الاجنبية او الثانية	٥٦
تاسعا : كيفية تطوير تدريس اللغات الاجنبية او الثانية	٥٩
دراسات سابقة	٦٣
موازنة الدراسات السابقة	٦٦
الفصل الثالث (منهج البحث واجراءاته)	٦٧-١١٥
اولا:التصميم التجريبي	٦٩
ثانيا:مجتمع البحث	٧٠
ثالثا:عينة البحث	٧١

رابعا:التكافؤ بين افراد العينة	٧٣
خامسا:ضبط المتغيرات الدخيلة	٧٧
سادسا: متطلبات البحث	٨٢
سابعا: اعداد أداتي البحث	٨٥
ثامنا :تطبيق التجربة	١٠٩
تاسعا :الوسائل الاحصائية	١١١
الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)	١١٦-١٢٤
اولا :عرض النتائج	١١٧
ثانيا : تفسير النتائج	١٢٠
ثالثا : الاستنتاجات	١٢٣
رابعا :التوصيات	١٢٣
خامسا :المقترحات	١٢٤
المصادر	١٢٥-١٤١
اولا : المصادر العربية	١٢٦
ثانيا : المصادر الاجنبية	١٣٨
الملاحق	١٤٢-١٧٧
ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية	A - E

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	عدد طلاب المرحلة الاولى في المعهد حسب الشعب الدراسية	٧١
٢	عدد افراد العينة في مجموعتي البحث التجريبية الاولى والثانية قبل الاستبعاد وبعده	٧٢
٣	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني	٧٤
٤	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٧٥
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٧٦
٦	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء	٧٧
٧	توزيع دروس مادة ألف باء اللغة الكردية على مجموعتي البحث	٨١
٨	موضوعات مادة ألف باء اللغة الكردية للصف الاول المحدد بالتجربة	٨٢
٩	عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة	٨٤
١٠	الخريطة الاختبارية	٨٧
١١	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي التحريري والشفهي	٩١
١٢	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي التحريري	٩٣

١٣	النسبة المئوية وقيم (كا٢) لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية	٩٩
١٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه	١٠٢
١٥	معاملات الصدق	١٠٦
١٦	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية والدلالة الاحصائية للمجموعتين التجريبية (الاولى والثانية) في الاختبار التحصيلي البعدي التحريري والشفهي	١١٨
١٧	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية والدلالة الاحصائية للمجموعتين التجريبية (الاولى والثانية) في مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية.	١٢٠

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	*عنوان الملحق*	*الصفحة*
١	كتاب تسهيل مهمة الباحث	١٤٣
٢	أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث	١٤٤
٣	العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث (التجريبيتين الاولى والثانية) محسوبا بالشهور	١٤٦
٤	درجات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطلاب مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية في اختبار الذكاء	١٤٧
٥	استبانة آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية الاهداف السلوكية	١٤٨

٦	**استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطتين الانموذجيتين**	١٥٥
٧	**الاختبار التحصيلي البعدي والتحريري**	١٦٧
٨	**الاختبار التحصيلي البعدي والشفهي**	١٧١
٩	**درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والتحريري**	١٧٣
١٠	**درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والشفهي**	١٧٤
١١	**المقياس وفقراته**	١٧٥
١٢	**درجات طلاب مجموعتي البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية**	١٧٧

ثبت الاشكال

تسلسل الاشكال	*عنوان الشكل*	*الصفحة*
١	الموضوعات المقرر تدريسها	١٧
٢	التدريبيات الرئيسة	٥٥
٣	التصميم العشوائي ذو المجموعتين التجريبيتين	٦٩
٤	معاهد إعداد المعلمين التابعة لمديريات تربية بغداد	٧٠

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وعلى آله وصحبه أجمعين ، و ابدأ صفحتي هذه بكلام سيد البلغاء والفصحاء الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) " اذا قصرت يدك من المكافأة ، فليصل لسانك بالشكر " .

يطيب لي وقد انهيت كتابة هذه الأطروحة ان أتقدم بكل مشاعر الامتنان، والاعتراف بالجميل الى المشرف الأول الأستاذ الدكتور عبد الله حسن الموسوي لما قدمه من توجيهات قيمة ومقترحات بناءة ورعاية أبوية كان لها الأثر البالغ في إثراء هذا البحث ، وتطويره فجزاه الله خير الجزاء .

ويطيب لي ان اتقدم بالشكر الوافر والامتنان الى المشرف الثاني الدكتورة شذى عادل فرمان الحيالي التي اشرفت على هذه الأطروحة، وذللت كل الصعوبات التي اعترضتني منذ اختياري هذا الموضوع ولم تبخل عليّ بالنصيحة والتوجيه مما ساعد ذلك على اخراج الاطروحة بهذه الصورة .

واتوجه أيضا بالشكر الجزيل الى كل من الاستاذ الدكتور حسن العزاوي ، والاستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن الهاشمي اعضاء لجنة الحلقة الدراسية لملاحظاتهم السديدة ومناقشتهم المثمرة التي أفادت الاطروحة .

وأعرب عن امتناني لأساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية وأساتذة قسم اللغة الكردية الذين اناروا لي طريقي وكانوا خير عون لي .

ويسرني ان أشكر زملائي الذين أفادوني بمناقشة مثمرة، او كتاب مفيد .

وختاما أشكر موظفات مكتبة الدراسات العليا واخص منهن بالذكر الأخت زينب مسؤولة المكتبة لحسن المعاملة وإبداء المساعدة الممكنة فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته وهدفه وفرضيتاه وحدوده ومصطلحاته

مشكلة البحث :

لقد واجهت طرائق التدريس التقليدية اعتراضات كثيرة من ذوي الاختصاص ؛ اذ اقتصرت هذه الطرائق على عمليات التلقين والحفظ والشرح ، وتجاهل الطالب واعتمادها على المدرس ،وقد أبدى كثير من الطلاب في معهد إعداد المعلمين تذمرهم وشكواهم واعتراضهم على الصعوبة التي يواجهونها في تعلم الموضوعات الدراسية المختلفة ، لاسيما مادة الف باء اللغة الكردية ،ومن خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات التي تناولت تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها في المدارس الثانوية والإعدادية، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات لاحظ أنْ غالبية الطلاب يعانون من ضعف عام في تعلم اللغة الكردية ، ولاتزال المشكلة قائمة أمام المعنيين في العملية التعليمية ؛ لانها المرحلة الوحيدة التي تدرس فيها هذه المادة واستثنائها من الامتحانات الوزارية وعدم احتساب درجاتها في المعدلات والمجموع مما جعل الطلاب قليلي الاهتمام بها، كونها ليست من الدروس الاساس ، وقد أشارت كثير من الدراسات السابقة التي بحثت مشكلات تدريس ألف باء اللغة الكردية الى ان ابرز تلك المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي :

١- إنها تتمركز حول اعتماد الطرائق التقليدية في تدريس اللغة الكردية لغير الناطقين بها، والابتعاد عن الطرائق الحديثة في التدريس .

٢- محتويات كتاب ألف باء اللغة الكردية وموضوعاته لا تمثل احتياجات الطلاب، ورغباتهم ومتطلبات التطور العلمي .

٣- ضعف عام في أداء الطلاب من الناحية اللغوية .

٤- ضعف اهتمام الطلاب بمادة ألف باء اللغة الكردية كونها درسا ثانويا .

٥- ضعف اهتمام الجهات التربوية المختصة بتطوير تدريس اللغة الكردية في المدارس والمعاهد والجامعات ،وهذا ما أكدته دراسات عدة منها :-دراسة الزبيدي (الزبيدي ،١٩٨٩،ص١٥)، ودراسة البياتي (البياتي ،١٩٩٥،ص٣-٦) ودراسة العيساوي (العيساوي ،١٩٩٩،ص١٢) .

إنّ نجاح أية عملية تربوية في تحقيق أهدافها لا يتوقف على المضمون الدراسي فحسب ،وإنما تعد طريقة التدريس ركناً اساساً من اركان المنهج في العملية التعليمية ،بل هي أهم جوانب تلك العملية (كلية الآداب ،١٩٨٦،ص١٧٨) .

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث ان مشكلة بحثه تتجلى في :

١- ضعف الطلبة في تعلم اللغة الكردية لغير الناطقين بها.

٢- قلة الاهتمام بدرس مادة ألف باء اللغة الكردية .

٣- قلة التفاعل بين الطلبة ومدرسيهم في أثناء سير الدرس.

٤- مشكلات شخصتها عدد من الدراسات السابقة .

أهمية البحث والحاجة إليه:

تؤدي التربية دورا مهما في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية على السواء ، فهي عملية مستمرة لا تتحدد بمدة زمنية معينة ،وتعمل على تنمية خبرات الأفراد وتعديلها وصقل مواهبهم ،وشحذ عقولهم وأفكارهم ،واعدادهم اعدادا شاملا متكاملا ومتوازنا في جميع النواحي العقلية والجسدية والاجتماعية ،ليكونوا أعضاء ايجابيين نافعيين لانفسهم ولمجتمعهم (الحيلة ،١٩٩٨،ص١٩) .

وتعد التربية وسيلة المجتمع لتغيير واقعه وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا فيه ،والهدف منها النهوض بالمجتمع عن طريق تهذيب الفرد وتنمية مواهبه

من خلال خبرات ومعارف لها قيمتها الاجتماعية السامية. (عبد الدائم ،١٩٧٤،ص ١٤).

"ولان التربية عطاء انساني يحقق للافراد والمجتمع تطويرا وارتقاء الى مستويات افضل فهي موضع اهتمام أطراف كثيرة ، ولايخص هذا الاهتمام بالتربية مجتمعا دون غيره في الوقت الحاضر ،ويزداد هذا الاهتمام وضوحا في مراحل التحول الاجتماعي والبناء الاقتصادي " (الموسوي ،١٩٩٦،ص١٤٢) .

ويعد المدرس احد العناصر الأساس المهمة للعملية التربوية ان لم يكن أهمها على الإطلاق ، فالمدرس لكي يكون ناجحاً وكفؤاً ومؤثراً في الطالب عليه ان يعتمد الطريقة الفضلى في إيصال المادة الى الطلبة بأيسر السبل ،فمهما كان المدرس غزير المادة ولا يملك الطريقة الجيدة فإنّ النجاح لن يكون حليفه في عمله وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى ،وان إحاطة المدرس التامة بالوظيفة العملية للمادة التي يدرسها وبالغرض من تدريسها يمكنه من ان يحدد بوضوح الطريقة المناسبة التي يعالج بها مادته ؛لان عمله بوصفه مدرساً يستوجب ان يعدل كثيراً من السلوك والاتجاهات عند الطلبة، وينمي فيهم القيم والمبادئ النبيلة وينمي القدرات التربوية والتعليمية (صيني ،١٩٨٥،هـ) .

وبذلك تقع على عاتق المدرس مسؤولية تحويل ما في المناهج والكتب المدرسية من مادة صماء جامدة الى مادة حية ناطقة ،تنبض بالحياة والحيوية والحركة الدائبة ،والى سلوك وعمل نافع ، تنعكس آثاره في تصرفات الطلبة في حياتهم (ابو مغلي ،١٩٧٩،ص٢) .

ويرى الباحث أنّه لابد من الاهتمام المتزايد بإعداد مدرس اللغة الكردية وتدريبه وتطوير كفايته الادائية ،ويجب ان يوفر له ما يرشده بدقة وتفصيل الى الأسلوب الواضح في أداء عمله وتقويمه على وفق أسس سليمة ببراعة وإتقان

وإبداع ،من خلال استعمال مواد تعليمية وأنشطة فعالة تساعد على تحقيق الاهداف المتوخاة من تدريس المادة .

ولكي تحقق التربية أهدافها بشكل جيد في المجتمع لابد من وجود منهج يواكب تطورات المجتمع ؛لان المنهج يعد المحور الأساس في العملية التربوية ، وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس؛ لان طريقة التدريس من الوسائل المهمة في ترجمة ما يحققه المدرس من عادات وميول واتجاهات (الموسوي ،١٩٩٧،ص٢٣٣)

والتربية تعتمد بالدرجة الأساس على المناهج الدراسية لكي تكون وسيلة فعالة وهذا ما يدعو الى عملية تحديث المناهج الدراسية وتحقيق ربطها بالتطورات المعاصرة بمختلف الجوانب الدراسية، وتحقيق ربطها بالتطورات المعاصرة بمختلف الجوانب وهذا أمر ضروري فهناك أهداف تربوية يسعى المنهج الى بلوغها من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة تتبع انواعاً مختلفة من التقويم المستمر من بداية الدرس حتى نهايته .(السكران ،٢٠٠٠،ص٣٣)

والمنهج لا يعني الكتاب المدرسي فحسب ،بل الخبرات التي تقدمها المدرسة للطالب جميعها .(اللقاني ،١٩٧٦،ص١٥)

ويرى الباحث أنّ المناهج ينبغي أنْ تكون ذات مرونة بحيث يسمح بتعديلها كلما دعت الحاجة لذلك؛ لتتماشى مع طبيعة الطلبة وظروفهم ،وان تكون المواد الدراسية وحدة متصلة في السنوات الدراسية جميعها ،بمعنى ان دراسة أي موضوع في مرحلة من مراحل التعليم تبنى على ما سبقها وتعد اساسا لما يليها.

ويعد الكتاب المدرسي أحد العناصر الاساس للمنهج ؛ كونه أداة لا غنى عنها في عمليتي التعليم والتعلم للمواد الدراسية جميعها بصورة عامة ،فهو يمثل بالنسبة الى المتعلم أساساً لعملية تعلم منظمة ،وأساساً دائما لتعزيز هذه العملية ،وهو ركن مهم من أركان عملية التعلم ،لذا تعد نوعية الكتاب المدرسي وجودته

من الأمور المهمة التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطرائق التدريس (الناقة ،١٩٨٣،ص٢٥).

ويرى الباحث إنّ الاهتمام بالكتاب المدرسي من الأساسيات التي يجب ان يهتم به واضعوه بالقدر الكافي لما له من تأثير كبير في تطوير العملية التعليمية من خلال المحتوى الرصين للمادة وكذلك يجب ان تكون مفردات المادة ذات مواصفات عالية من الناحية العلمية والتكنولوجية .

ولا يمكن للتربية أن تحقق أهدافها من غير اللغة فهي أساس المعرفة وأداة التفكير ،ووسيلة التعبير ،لذلك كانت في مقدمة ما عني به المربون من المواد بوصفها أهم الخصائص التي أخصّ الله سبحانه وتعالى بها بني البشر ، وهي الوسيلة الاولى في تحصيل المعرفة ،وتكوين الخبرة وتنميتها ،وهي الأداة التي يعتمد عليها المرء في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة . (سمك ،١٩٧٥،ص٤١)

لقد اهتمت الشعوب قديماً وحديثاً اهتماماً فائقاً بلغاتها القومية ،وبذلت جهوداً في سبيل المحافظة على سلامتها ،وسعت لتطويرها بشتى الوسائل المتاحة انطلاقا من أنّ اللغة هي الاداة الأكثر تعبيراً عن هويتها القومية ؛ لذا سارعت الى صياغة تشريعات واصدار قرارات وانشاء مؤسسات من اجل المحافظة عليها ورعايتها وتطويرها ،ووضعت من اجل تيسير تعليمها وتعلمها افضل المناهج الدراسية ،والبحث عن احسن الطرائق التدريسية والاساليب والتقنيات التي من شأنها ان تؤدي الى تحقيق الأهداف المرجوة . (مطلوب ،١٩٨٨،ص١٠-٢١)

ويرى الباحث ان للغة دوراً كبيراً في حياة الفرد عن طريق المعايشة مع المجتمع الذي يعيش فيه،ويعد حلقة التواصل بين أبناء الشعب الواحد ، وان اكتساب اللغة واتقانها له دور كبير في سلوك الطالب واحساسه وتفكيره .

ان الحديث عن اللغة واهميتها يقودنا الى الحديث عن اللغة الكردية ،تلك اللغة التي يتكلم بها الكرد حاليا ،وقد بحث عدد من اللغويين في هذه اللغة ، واكد غالبيتهم ان اللغة الكردية لغة تتميز بخصائصها المستقلة ،ولا تمت بصلة لأية لغة أخرى ولها تطوراتها التاريخية الحقيقية .(شريف ،١٩٨١،ص٤)

وتسعى معظم المؤسسات المعنية وكثير من الافراد الى تعلم لغات اجنبية أو لغة ثانية رغبة منهم في تحقيق اهداف وغايات معينة ،أو لظروف اجتماعية أو سياسية أو دينية أو ثقافية أو تاريخية تقتضيها أوضاع الحياة المعاصرة ،أو أوضاع الحياة في المجتمع الذي يتميز بثنائية القومية أو أكثر . (عبد التواب ،١٩٨٦،ص٣٢)

ولقد أصبحت اللغة الكردية تدرس في جميع المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات وفي بقية انحاء العراق بوصفها لغة ثانية ،"فاللغة الكردية من الروابط المهمة التي تربط أفراد القومية الكردية ببعضهم،وهي من مقوماتها المهمة وأقوى عامل من عوامل بقائها " ،حيث تعد حلقة الوصل بين ماضيها وحاضرها (شريف ،١٩٨١،ص٤٠)

ويرى الباحث إنّ اللغة الكردية شأنها شأن أية لغة ثانية لابد أنْ تتوافر لها عناصر عدة ،كالمدرس الناجح والمنهج الجيد والطرائق والاساليب التدريسية المناسبة، وقد أهتم بهذه اللغة ابناء العراق الذين يريدون الحفاظ عليها انطلاقا من الايمان العميق بأنّها لغة قومية للكرد الذين عاشوا، وما زالوا يعيشون جنبا الى جنب مع إخوانهم العرب منذ القدم على ارض الوطن الواحد (العراق) تجمعهم أهداف وآمال وتاريخ واحد ،وهي لغة التفاهم والتدوين والتعليم والتعلم؛إذ أنشئت وأسست لها كثير من الدور والمؤسسات والقنوات التي تخدم اللغة الكردية وآدابها وثقافتها وتسعى جاهدة لنموها وتطويرها .

ان البحث عن أساليب جديدة وطرائق حديثة أصبح من الضروريات في العملية التعليمية في تعلم اللغة الثانية، واللغات الأجنبية ؛ لاخراج طرائق التعليم السائدة من نطاقها الضيق القائم على مجرد تلقي المعرفة الى نطاق اوسع تتمثل في توعية الطلبة،وإدراكهم لجميع مهارات اللغة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة واتقانهم لها اتقاناً جيداً لما لها من أهمية كبيرة في تواصلهم ،وتفاعلهم مع الحياة الواقعية .

وقد بذلت الجهود في قطرنا ومن جهات عدة ،للنهوض بالواقع التربوي ، لاسيما في مجال طرائق التدريس وأساليبها ؛اذ عقدت الندوات والمؤتمرات منها: المؤتمر التربوي الثالث المنعقد في مدينة بغداد عام ١٩٨٧م،الذي دعا الى ضرورة الاستمرار بتطوير طرائق التدريس واساليبها ،وحسن استخدامها بما يكفل رفع المستوى العلمي والتحصيلي للطلبة . (جمهورية العراق ،١٩٨٨،ص١١) ووجهت وزارة التربية الهيئات والكوادر التدريسية بالعمل على متابعة الاتجاهات الحديثة ،ونواحي التجديد في طرائق التدريس واساليبها ،والسعي لتجريبها والانتفاع بالصالح منها . (جمهورية العراق ،١٩٧٧،ص٧٠)

ويرى بعض المربين أنّ غالبية طرائق التدريس تقليدية والأساليب المتبعة لاتشجع الطلبة في الاقبال على تعليم اللغة ؛لأنها عاجزة عن تلبية حاجاتهم واتجاهاتهم ولاتراعي الفروق الفردية بينهم فضلاً عن أنّها تتسم بالطابع الالقائي أي إنّ المدرس يتحمل مسؤولية الدرس في داخل الصف في حين يقتصر دور الطالب على الاصغاء والتلقي والحفظ لما يلقى عليه . (الحلي ،د.ت،ص٢٨٥)

ويرى بعض المربين أنّ طرائق التدريس وأسالبيه غالباً ما تكون جامدة غير مرنة (الدليمي ،١٩٩٩،ص٦٧) فضلاً عن كونه تدريساً قائماً من جانب واحد

يعتمد فيه المدرس التلفظ بالدرجة الاولى ،مع عدم مشاركة الطالب للمدرس في اثناء الدرس بما يجعله في موقف سلبي (الفرجاني ،١٩٨٥،ص٣٨).

وتعد طريقة التدريس عنصرا مهما في العملية التربوية ؛ لان المدرس يستعملها في معالجة النشاط التعليمي ؛ ليحقق وصول المعلومات والمعارف الى الطلاب بأيسر السبل واقل وقت ، وتستطيع الطريقة الناجحة أنْ تعالج كثير من النواقص التي يمكن ان تكون في المنهج والكتاب والطالب ، وإنّ تدريس أية مادة يحتاج دائما الى طريقة ،وتتأثر الطريقة نفسها بالاهداف المرسومة للمادة. (احمد ،١٩٨٣،ص٦-٧)

فالتدريس أداة المدرس للمواقف التعليمية والتعلمية التي تتضمن التفاعل المباشر بين المدرس، والطالب والاعداد المسبق لعملية اتخاذ القرار في التخطيط والتعليم والتصميم واعداد المواد لظروف التعليم والتعلم والتقويم . (Good,1973.p.588)

ويرى الباحث إنّ نجاح العملية التعليمية يرتبط الى حد بعيد بنجاح الطريقة ، وإنّ الطريقة الجيدة تستطيع معالجة كثير من مآخذ المنهج ؛ لذا تهدف التربية الحديثة الى العناية بأساليب التدريس وتهذيب اصوله وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية في ميادين الدراسة ومجالات التعلم المختلفة.

وقد تنوعت طرائق التدريس على مر العصور ،وكان غرضها الرئيس (قديماً وحديثاً) الوصول الى الغاية المرجوة من العملية التعليمية ،وما حدث من تطور في هذا الميدان كان نتيجة لجهد الاجيال من مختلف حضارات العالم في الدراسة، والبحث بهدف التوصل الى امثل الطرائق التدريسية ،فظهرت في اوربا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر طرائق تدريسية عديدة خاصة في تعليم اللغات الثانية أو الاجنبية ، لاسيما بعد انفصال الولايات المستقلة الاوربية واستمرار تدريس

اللغتين اللاتينية واليونانية في المدارس بوصفهما من مستلزمات الطبقات الاستقراطية المثقفة ؛ إذ كان تدريس هاتين اللغتين هو استيعاب ما يمكن حفظه من قواعدهما مع بعض النصوص الادبية، فكان الاهتمام الاول في دروس اللغة الاجنبية موجهاً الى ناحيتين هما الترجمة والاعراب ،أما الحديث والتعبير فلم يكن لهما أية اهمية ،ويمكن القول إنّ تعليم اللغات الحديثة بأسلوب السرد الشفوي مع وجود عنصر مرئي،لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها ،فالاساس في تعليم اللغة الاجنبية بهذه الطريقة هو الاستماع الى المدرس وهو يردد جملة أو عبارة عدة مرات ثم محاكاته وتقليد طريقة نطقه لها ،والمتعلم بهذه الطريقة يجيد نطق اللغة الاجنبية ؛ لانها تقدم اللغة في مواقف لغوية طبيعية ،وكذلك اعتمادها التدريبات التي تؤدي الى الاستخدام الحر للغة. (حمدان ،١٩٨٨،ص٥٧)

ويرى الباحث إنّ التقدم العلمي ، والتقني الحديث في مجال التربية ، والتعليم أدى الى ظهور طرائق تدريس حديثة ، وعلى الرغم من تنوع طرائق تدريس اللغات الاجنبية وتعددها فإنّ لها اساسيات مشتركة تجعلها متشابهة احياناً ويمكن تصنيفها تحت مجموعة واحدة سوف يحاول الباحث اجمال بعض الطرائق التدريسية التي مازالت مستخدمة حتى الان في تدريس اللغات الاجنبية ومن هذه الطرائق طريقة الترجمة والطريقة المباشرة .

فطريقة الترجمة والقواعد من اقدم الطرائق التدريسية التي سادت في اوربا منذ العصور الوسطى بتأثير اللغتيين اللاتينية والاغريقية ،وتتلخص هذه الطريقة في حفظ القواعد اللغوية عن ظهر قلب وتطبيقها في القراءة والكتابة بشكل خاص وتقوم تدريباتها على الترجمة من اللغة الام الى اللغة الاجنبية وبالعكس،والاهتمام بالصيغ الصرفية والنحوية بشكل واسع ،وتعد وسيلة من وسائل تقوية عقل الطالب ،وعلى الرغم من أنّ هذه الطريقة تقف بأهدافها عند حفظ وفهم قواعد اللغة

والتعبير باشكال لغوية تقليدية ، إلّا أنّ المدرس استمر بالدفاع عن هذه الطريقة لأنها الطريقة التي تعلم بها حيث أنّه لم يبذل جهداً كافياً في مواكبة التطورات الحديثة في تدريس اللغات. (الحوري،١٩٨٥،ص١٩)

فأوروبا خلال القرنيين الثامن عشر والتاسع عشر ،كانت تهدف الى تحقيق أغراض ثقافية من وراء تعلم اللغات الاجنبية ، وكان تعلمها يعد من الترف.

وفي بداية القرن العشرين ظهر اتجاه جديد في تعلم اللغات الاجنبية أيدته الابحاث التربوية السيكولوجية في ذلك الوقت، ويدعي اصحاب هذه الطريقة أنّها تساعد الطلاب منذ البداية على التفكير، والتعبير باللغة الاجنبية؛ لانها تستبعد الاستعانة باللغة القومية ، ويرى اصحاب الطريقة المباشرة أنّها تشجع المتعلمين على استخدام العادات اللغوية للغة الاجنبية ، (عيد ،١٩٦٥،ص١٤٨-١٤٩) بعد ذلك ظهرت طريقة ثالثة في ميدان تعليم اللغة الاجنبية وهي طريقة القراءة وهذه الطريقة ، تعتمد في تعليم اللغة الاجنبية على قراءة جمل على السبورة أو في كتاب ،ويعتقد اصحاب هذا الاتجاه أنّ الطالب إذا تعلم اللغة الجديدة عن طريق قراءة جمل صحيحة ،فإن هذا يجنبه في المستقبل الوقوع في أخطاء لغوية هو في غنى عنها ،وكذلك تساعد دراسة اللغة الاجنبية بهذه الطريقة على تعلم الطالب للمفردات الاجنبية ومعانيها باللغة القومية على العكس من الطريقة المباشرة التي لا تستخدم فيها اللغة القومية (الناقة ،١٩٨٥،ص٤٧) ،وبعد ذلك ظهرت الطريقة السمعية الشفوية البصرية ،حيث تعد هذه الطريقة من طرائق المجموعة (البنيوية) .

ومن حسناتها أنّها :

١-تقدم للطالب كماً كبيراً من المعلومات وثروة لغوية كبيرة .

٢-تزود الطالب بالمفاهيم والمعارف والنصوص الادبية القديمة .

٣-تساعد الطالب على تنشيط ذاكرته وتقوية عقله.

اما عيوبها فهي :

١- لاتركز على تعليم اللغة الاجنبية بوصفها وسيلة للتواصل الاجتماعي

٢- أهدافها محدودة

٣- أساليب إجراءاتها لا تتحقق إلّا مع الطلاب الاذكياء

٤- لاتنجح مع الطلاب الاقل ذكاءً .(الناقة،١٩٧٨،ص٣٥)

اما الطريقة المباشرة "The Direct method" التي تسمى بالطريقة الطبيعية؛ فهي تعمل على الربط بين الكلمات والجمل في اللغة الاجنبية ،وبين الاشياء في المواقف التعليمية من غير استعمال لغة الام ،اعتماداً على الأسلوب الشفوي القائم على التمثيل والحركة (الناقة ،١٩٧٨،ص٤٤)

وتمتاز الطريقة المباشرة بكثير من المحاسن منها :

١- تعطي الأولوية لمهارة الكلام بدلا من مهارات القراءة والكتابة والترجمة ،على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساس .

٢- تتجنب استخدام الترجمة في تعليم اللغة الاجنبية وتعدها عديمة الجدوى ،بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها

٣- بموجب هذه الطريقة ،فإنّ اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية

٤- تستخدم في الإقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه ، وتستخدم الإقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه .ولهذا سميت بالطريقة المباشرة.

٥-تستخدم أسلوب "التقليد والحفظ " إذ يستظهر الطلاب جملاً باللغة الاجنبية وأغان ومحاورات تساعدهم على اتقان اللغة المنشودة . (الخولي ،١٩٨٩،ص٢٢)

اما عيوب الطريقة المباشرة فهي :

١- تغرق الطالب بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الاجنبية في مواقف لم تعد بشكل جيد .

٢-تجعل الطالب يميل الى تنمية طلاقته اللغوية بدون دقة.

٣-لايوجد فيها استعداد كاف للتدريب المنظم .

٤-لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

٥-ارتباطها بوقت محدد مما لايسمح – إلا نادراً –بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة ، لا سيما تحت ظروف تعليمية غير مهيأة بشكل جيد. (الالواني ،١٩٨١،ص١٣٩)

ويرى الباحث إنّ الطرائق التدريسية المعتمدة حالياً في مدارسنا غير معدة لتنمية قدرات الطلاب لإنّها تقتصر على الحفظ والتلقين للمعلومات والحقائق للطلاب ، واسترجاعها من خلال الاختبارات الشهرية ، والفصلية مما أدى الى تعطيل دورهم الفاعل والمؤثر في النشاط الصفي .

وهذا ما يتناقض مع النظرة الفلسفية الحديثة التي تؤكد على المهارات العقلية لدى الطلاب ،ولكي تنجح الطرائق التدريسية لابد من أنْ يكون للطلبة اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ؛ لان الاتجاهات لها دور كبير في تطوير العملية التعليمية وتقدمها نحو الامام ،لذلك سوف يقوم الباحث بشرح موجز عن الاتجاه واهميته . والاتجاه "Attitude" لغةً هو القصد والاقبال نحو شيء معين ،اما الإتجاه بالمعنى الاصطلاحي فهو: حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية ، وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد . (طعيمة ،٢٠٠١،ص٦٩)

ولما كانت الاتجاهات مكتسبة ، وليست فطرية أو موروثة يخضع تعلمها لمبادئ التعلم الأساس الخاصة باكتساب المعرفة فالمدرسة ، أو المعهد من خلال الخبرات التعليمية والتعلمية التي تقدم في الصف الدراسي تؤدي دوراً كبيراً في

تكوين الاتجاهات، وتعديلها لدى الطلاب ، فاتجاهات الطلاب نحو تعلم موضوع معين قد تكون أول عامل من العوامل التي تحدد مدى حبهم واقبالهم على تعلم ذلك الموضوع ،وتحديد ما سيبقى من معلومات وما سيتذكرونه وما ينقلونه الى مواقف اخرى (مرعي ،١٩٨٣،ص٤٣٠)

فالتعليم الذي يؤدي الى تكوين إتجاهات مرغوب فيها لدى الطلبة هو أكثر جدوى من التعليم الذي يؤكد كسب المعرفة فقط لأنَّ أثر الاتجاهات يستمر، في حين تخضع العوامل المعرفية لعوامل النسيان (بركات ،١٩٥٧،ص١٧٦)

إنّ مؤسساتنا التربوية تعمل على تكوين الاتجاهات لدى طلبتها من خلال النشاطات المختلفة الصفية ، واللاصفية والمقررات الدراسية وحياتها التعليمية للعمل على تزويد الطلاب بالاتجاهات الايجابية ويشير (مقابلة) الى أنّ اتجاهات الطلبة تتغيير نتيجة التأثر بأساتذتهم .(مقابلة ،١٩٨٨،ص٢٠)

وكان لظهور الإتجاهات والأفكار التربوية الحديثة أثرها في جوانب الحياة كافة ومنها المناهج الدراسية ، وأهداف التربية وطرائق التدريس يجب أنْ تنفذ بقوة الى أعماق الطالب ومشكلاته الملموسة ، وظروفه الاجتماعية ومصلحة مجتمعه ، ويجب أنْ تمكنه من التوصل الى ادراك مستنير للوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي وللعوامل التي تعمل على تعزيز هذا الوضع ، وبالنتيجة الاسهام في خلق إتجاهات حديثة لهم في مجمل مناحي الحياة . (نشوان ،١٩٨٤،ص١٤١)

إنّ التعليم الذي يؤدي الى اكتساب الطلاب اتجاهات ايجابية يكون أكثر نفعاً من التعليم الذي يؤدي الى مجرد كسب المعارف ؛ إذ تخضع العلوم والمعارف باستمرار الى عوامل النسيان في حين يظل أثر الإتجاهات دائما ومستمرا (الدليمي ،٢٠٠٠،ص٣٠٦)

ويمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال اتجاهات الطلاب الايجابية نحو مادة دراسية معينة ،فقد وجد أنّهُ كلما زاد الاتجاه الايجابي لمادة دراسية ما زاد تحصيل الطلاب في هذه المادة . (الديب ،١٩٧٧،ص٣١)

لذلك إتجه إهتمام كثير من الباحثين نحو دراسة اتجاهات الطلاب نحو عدد من المواد الدراسية ،فأشتملت دراسة الإتجاهات على مواد متعددة ، ومنها مادة ألف باء اللغة الكردية .

ويرى الباحث إنّ تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مادة ألف باء اللغة الكردية يعد هدفاً مهماً واساسياً من أهداف تدريس اللغة الكردية ؛ إذ تكمن هذه الأهمية في كون الاتجاهات تسهم في تقدم الطلبة من الناحية المعرفية وفي تشجيعهم على الاقبال لدراسة هذه المادة ،وشعورهم بأهميتها والاستمتاع بدراستها وتعزيز رغبتهم في الحصول على كثير من المعرفة ذات العلاقة بها ، واشراكهم في الانشطة المنهجية ،وتشجيعهم باتخاذ القرارات الخارجية المعززة لمعرفتهم .

وجاء اختيار الباحث لمعهد اعداد المعلمين نتيجة المهمة التي تتولاها وزارة التربية باعداد المعلمين والمعلمات المؤمنيين بأمتهم ووحدتها ، المعتزين بتراثهم الانساني ، وبالفضائل الخلقية ؛ ليسهموا في تقدم مجتمعهم على أسس علمية وعصرية في سبيل التقدم والرقي والازدهار ؛ لان تقدم البلاد يقاس بتقدم أبنائها علمياً ومعرفياً واجتماعياً وثقافياً (الحلي ،١٩٨٦،ص٢٤١-٢٤٢) ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات من المؤسسات المهمة التي لها دور كبير في خلق جيل مثقف قادر على تحمل المسؤولية ،ومدة الدراسة في هذه المعاهد هي خمس سنوات ،بعدها يتخرج الطالب ويدخل المجال التربوي والتعليمي لكي يقدم ما تعلمه الى تلاميذه . (سلطان ،١٩٧٥،ص٢٢)

ويرى الباحث ضرورة أن تهتم وزارة التربية بمعاهد إعداد المعلمين من خلال تهيئة مستلزمات نجاح العملية التعليمية كافة ، وتهيئة الكوادر المتخصصة

بالمواد الدراسية ولاسيما المواد غير العربية مثل اللغة الكردية ، واللغة الإنكليزية ، وتوفير المختبرات المتخصصة بهذا المجال.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف (**أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة الف باء اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة**) .

فرضيتا البحث :

١- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الترجمة ، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة في مادة ألف باء اللغة الكردية .

٢- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الترجمة ، وبين متوسط درجات اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة في مادة ألف باء اللغة الكردية .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- احد معاهد اعداد المعلمين للبنين النهارية /في مركز محافظة بغداد /الرصافة الاولى.

٢-عينة من طلاب الصفوف الاولى من احد معاهد اعداد المعلمين بغداد /للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م.

٣-موضوعات مختارة من كتاب الف باء اللغة الكردية المقرر تدريسها لطلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م والشكل (١) يبين ذلك.

الشكل (١)

الموضوعات المقرر تدريسها

ت	الموضوعات باللغة الكردية	الموضوعات باللغة العربية
١	هة ولَيَر	أربيل
٢	كات	الوقت
٣	وة رزي بة هار	فصل الربيع
٤	سة ردانيَك لة هاوينة هة وارة كاني هة ولَيَر	زيارة الى مصايف اربيل
٥	طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا	محادثة مع الطبيب
٦	طفت وطو يةك لة طة لَ دلَزارو نة سرين	محادثة مع دلزار ونسرين

تحديد المصطلحات :

١- الاثر Effect:

الاثر لغةً :جاء في لسان العرب " الاثر :بقية الشيء ،والجمع آثار وأثور : وخرجت في إثره وفي أثره أي بعده وأثرته وتأثرته تتبعت أثره "

والاثر :بالتحريك : ما بقي من رسم الشيء ،والتأثير :ابقاء الأثر في الشيء ،وأثر في الشيء :ترك فيه أثرا ....

وعرفه ابن منظور ١٩٨٣

وفي الحديث الشريف " من سرهّ أن يْبسط الله في رزقهِ وينْشَأ في أثرهِ فليصلْ رحمه " (ابن منظور ،١٩٨٣،ص١٩)

الاثر :اصطلاحا :

عرفه صليبا بأنه : "نتيجة الشيء وله معان عدة :

الاول :يعني النتيجة ، وهو الحاصل من الشيء .

الثاني :يعني العلامة ، وهو السمة الدالة على الشيء .

وقد يطلق الأثر على الشيء المتحقق بالفعل ؛ لانه حادث عن غيره ، وهو بمعنى ما مرادف المعلول أو المسبب عن الشيء" .(صليبا :د ت،ص٩٧)

التعريف الاجرائي للأثر بأنه : ما يحصل عليه طلاب المجموعتيين التجريبية الاولى ، والثانية من خبرات ومهارات وعادات لغوية باستعمال طريقتي الترجمة والطريقة المباشرة في تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها .

٢-الطريقة : Method

* عرفها (هاندرسون1963Handersan) بأنها "سلسلة من الافعال او السلوك المتتابعة بانتظام ،التي يقوم بها المدرس ،لانجاز هدف ما ،ويساعد الطالب عادة ،على تعلم احد اجزاء المادة الدراسية " (Handersan1963,p.107)
* عرفها (عبد الموجود وآخرون ١٩٧٨) بانها " مجموعة الانشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس وتظهر آثارها على منتج التعلم الذي يحقق المتعلمون " . (عبد الموجود وآخرون ،١٩٧٨،ص١٢٢)
* عرفها (سليمان ،١٩٨٨) بانها " الطريقة التي يستخدمها المدرس في توصيل محتوى المنهج للطالب اثناء قيامه بالعملية التعليمية "

(سليمان ،١٩٨٨،ص١٢٢)

ويعرفها الباحث آجرائيا :

بأنها (مجموعة من الانشطة والاجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المدرس (الباحث) وينفذها في قاعة الدرس ،او خارجها بينه وبين طلاب المجموعتيين التجريبيتين الاولى والثانية ، بما يسمح تحقيق هدف او مجموعة اهداف معينة على اكمل وجه ممكن).

٣-طريقة الترجمة Transletion Method

* عرفها (الناقة ،١٩٧٨) بأنها " وسيلة من وسائل تقوية عقل الطالب عن طريق التحليل المنطقي للغة ، وحفظ ما بها من قواعد وشواذ بالاضافة الى امتلائها باشكال لغوية تقليدية " (الناقة ،١٩٧٨،ص٣٥).
* عرفها (براون 2000,Brawn) بأنها " الطريقة التي تستخدم في تدريس اللغات الاجنبية ،حيث كان التركيز على قواعد اللغة اساسا للترجمة من اللغة الثانية الاجنبية الى اللغة الام ".

(Brown,H.Douglas.2000,p.p.15-16)

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها الطريقة التي استخدمها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية الاولى في معهد اعداد المعلمين –المرحلة الاولى لمعرفة مدى اكتساب الطلاب مادة ألف باء اللغة الكردية بهذه الطريقة ، ومدى فاعلية هذه الطريقة في التدريس .

٤-الطريقة المباشرة Direct Method

* عرفها (هارتمان وستورز 1976,Hartmann and storis)

في قاموس اللغة ، وعلم اللغة بأنها " طريقة من طرائق تدريس اللغة الاجنبية التي يكون فيها الهدف هو تكوين ارتباط مباشر بين اللغة والخبرة المتوافرة في

الموقف بدون توسط اللغة الام "
(R.R.K.Hartmann and storis.1976.p68)

* عرفها (الالواني ،١٩٨١)بأنها " الطريقة التي تعتمد على التجنب المطلق لاستخدام لغة الام (الاصلية) والترجمة ، وتدريس القواعد ، وتدعو الى تأخير تعليم الطالب القراءة والكتابة حتى يتمكن من لغة الحديث " . (الالواني ،١٩٨١،ص١٣٩)
* عرفها (براون 2000,Brown) بأنها " الطريقة التي تقوم على قاعدة واحدة وهي عدم استخدام اللغة الام او الترجمة عند تعليم اللغات الاجنبية لان الهدف هو تعليم اللغة الاجنبية لذاتها " . (Brown.2000,p137)
* **يعرفها الباحث اجرائيا بأنها** :الطريقة التي استخدمها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية الثانية في معهد اعداد المعلمين المرحلة الاولى لمعرفة مدى اكتساب الطلاب مادة ألف باء اللغة الكردية بهذه الطريقة ، ومدى فائدتها في تحقيق التعلم .

٥-التحصيل :Achievement

التحصيل لغة :

عرفه (ابن منظور ١٩٦٨) بأنه " تميز ما يحصل ،والاسم الحصيلة ، والحصائل ،البقايا الواحدة حصيلة ، وقد حصلت الشيء تحصيلا ،ومحصلة

الشيء ، بقيته ، وجاء في قوله تعالى (وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ) أي تبين ،وقال غيره تميز ،وقال بعضهم حصل الشيء تجمع وتثبت ". (ابن منظور ،١٩٦٨،ص١٥٣)

التحصيل اصطلاحاً:

* عرفه (كود Good 1973) بأنه " المهارات التي اكتسبت أو المهارات التي تكونت من المواد الدراسية ،وتقدر بوساطة درجات الاختبار أو درجات المدرسين ،أو الاثنين معا " . (Good,1973.p7)
* عرفه (الخليلي ١٩٩٧) بأنّهُ " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ، ودرجة تقدمه في تعليم ما ينتفع منه أنْ يتعلمه ". (الخليلي ،١٩٩٧،ص٦)
* عرفه (دافز وآخرون Davies Alanetal 1999) بأنه :

" مقدار ما تعلم الشخص خلال أو الى حد وقت معين "

(Davies:1999:p.2)

* **يعرفه الباحث اجرائيا بأنه** : النتائج النهائية التي يحصل عليها طلاب المجموعتيين التجريبيتين الاولى والثانية ،في الاختبار التحصيلي الذي أعدّهُ الباحث لاغراض الدراسة الحالية .

٦- **كتاب ألف باء اللغة الكردية**

(The Basic Book of kurdish language)

ويقصد به الباحث (الكتاب المدرسي الذي قررته وزارة التربية لطلبة الصفوف الاولى من معاهد اعداد المعلمين والمعلمات (خارج منطقة كردستان) للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣م).

٧-**معاهد اعداد المعلمين والمعلمات**

(Teacher Preparing Institeted)

* عرفها (الشمري ١٩٨٩)

بأنها " مؤسسات تربوية تتولى اعداد المعلمين والمعلمات ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد دراسة المتوسطة "(الشمري ،١٩٨٩،ص٥١)

* **ويعرفها الباحث اجرائياً بانه** : مؤسسات تربوية تتولى اعداد المعلمين والمعلمات ، وتقوم بقبول الطلبة الناجحين في الصفوف الثالثة المتوسط ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ، تمنح من خلاله شهادة الدبلوم ويشتمل على الاختصاصات العلمية والانسانية، وقد خصص الباحث أحد معاهد اعداد المعلمين مجالاً لتطبيق تجربته ، وقد اختار المرحلة الاولى كونهم يدرسون مادة ألف باء اللغة الكردية .

٨- **الاتجاه (Attitude):**

* عرفه (Good 1973) بأنه " استعداد أو ميل للاستجابة نحو موضوع أو قيمة ، ويرافق عادة بالاحاسيس والمشاعر "

(Good,1973.p39)

* عرفه (موسى ،١٩٨١) بأنه " استجابات مكتسبة لايولد الفرد مزودا بها دائما تتكون نتيجة احتكاكه بمواقف كثيرة متعددة يتفاعل معها وينتهي عادة باكتساب بعض الاتجاهات التربوية سواء أكانت ايجابية أم سلبية " . (موسى،١٩٨١،ص١٢)

* عرفه (القطامي ،)١٩٨٩ بأنه " تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة " (القطامي ،١٩٨٩،ص١٦٢)
* عرفه (مرعي ، ٢٠٠٠) بأنه "شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما ،أو موضوع ما ،وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما ، كأن يؤمن بالصدق ،ويوافق عليه بشدة "(مرعي ،٢٠٠٠،ص٢٣٨)
* وفي ضوء التعريفات السابقة يصوغ الباحث تعريفه الاجرائي للاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية بأنه:

(مفهوم يعبر عن نتيجة استجابات الطلاب نحو طبيعة مادة ألف باء اللغة الكردية ودراستها ،والاستمتاع بها وقيمتها للطلبة وللمجتمع وطبيعتها من خلال السهولة والصعوبة وطريقة المدرس واسلوبه الذي يقوم بتدريسها والوسائل المستخدمة ؛ بالقبول أو الرفض ويحدد ذلك المستوى عن طريق تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية الذي أعدّه الباحث لأغراض البحث الحالي).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

- خلفية نظرية

أولاً : نظريات تعلم اللغات الأجنبية
ثانياً : أسس تعليم اللغات
ثالثاً : مبادئ تدريس اللغات الأجنبية
رابعاً : نبذة عن الطرائق الرئيسة لتعليم اللغات الأجنبية والثانية
خامساً : عرض طرائق تدريس اللغات الأجنبية
سادساً : أهمية تعليم اللغات الأجنبية والثانية لغير الناطقين بها
سابعاً : الصورة والصوت في تعليم اللغات
ثامناً : الاختبارات اللغوية لغير الناطقين باللغة الأجنبية أو الثانية
تاسعاً : كيفية تطوير تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية

- دراسات سابقة

- موازنة الدراسات السابقة

الخلفية النظرية

سيعرض الباحث في هذا الفصل عددا من الامور النظرية ذات العلاقة بموضوعات البحث الحالي ، ومن ثم سيعرض عددا من الدراسات السابقة القريبة من البحث الحالي ، ثم سيوازن بينها في عدد من النقاط .

أولاً : نظريات تعلم اللغات الأجنبية :

إنَّ ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الاولى أو الثانية أو الاجنبية غزيرة بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة . ويذكر كل من (لارسن . فريمان ولونغ) (Larcen . Freeman & Lonh) أنَّ هناك ما يزيد عن اربعين منحى لدراسه اكتساب اللغة وتعليمها تكون بين النظرية والمنظور والفرضية ، أي ليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهره الاكتساب والتعلم تفسيرا شموليا كافيا. (Larcen, 1992 , pp: 15 - 16)

ومن هذه النظريات :

١-نظريه التطابق :

ويرى أصحاب هذه النظرية أنَّ اكتساب اللغة الام وتعلم اللغة الاجنبية عمليتان متطابقتان أصلا وليس هناك أي تأثير للغة ألام في تعلم اللغة الاجنبية ، وإنَّ أتباع هذه النظرية يساوون بين اكتساب الانسان للغته الام وتعلمه اللغة الاجنبية ، وهذا الرأي تنقصه الدقة العلمية ؛ لان هناك فرقاً كبيراً من الناحية النفسية واللغوية بين الطالب البالغ والطالب غير البالغ (قفيشه ، ١٩٨٥ ، ص ٩٧) .

أما الرأي الثاني هو أنه ليس هناك تأثير للغة ألام في تعلم اللغة الاجنبية، وأجريت فيه كثير من الدراسات ؛ إذ توصل بعضها الى نتيجة تقول أنَّه لا تاثير للغة ألام على الإطلاق في تعلم اللغة الاجنبية

(المعموري ،١٩٨٣ ، ص١٥٥) . في حين وجد بعضها أنَّ هناك أثرا للغة ألام يكون بين (٢٥ % و ٥٠ %) ، ويظهر في بعض الاخطاء التي يرتكبها الطالب وهذا ما يتنبأ به التحليل اللغوي المقارن بين اللغة ألام واللغة الاجنبية (Kharma , 1972 ,P. 21) .

ومن هنا يظهر موقفان متناقضان :الأول ينفي تأثير اللغة ألام ، وهذا الموقف فيه كثير من التخبط أو العشوائية بسبب خطأ في تنظيم تجاربه التي اعتمد عليها وفي طريقة اجرائها . أما الموقف الثاني فإنّه يبدو أقرب الى الصواب ، إذ يؤيد تأثيرها لذلك فإن الموقف الثاني هو أكثر قبولا لدى كثير من الباحثين ؛ لذلك اسهموا في وضع إطار التحليل اللغوي المقارن وهذا الموقف أقرب الى الواقع وهناك تأثير سلبي للغة ألام في تعلم اللغة الاجنبية يكمن في نسبة الاخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الاجنبية من الكبار أو الراشدين ؛ لأنّه مهما يتمكن من اللغة فإنَّه لا يستطيع أن يؤديها كما يؤديها أهلها ؛ لاسباب كثيرة منها: سن الطالب أو القدرة الفطرية على اكتساب اللغة التي يتمتع بها الطالب في مرحلة معينة من عمره بشكل فعال ، ومما يؤكد هذا الرأي ما قاله (الجاحظ) في كتابه الحيوان "إنّ كلَّ واحدة من اللغتين تجذب الاخرى ، وتأخذ منها ، وتعترض عليها" (الجاحظ ، ١٩٦٦ ، ص ٧٥).

ويرى الباحث أنَّ هذه النظرية أهملت الظروف الاجتماعية والتعليمية ، وتجاهلت بعض العوامل الاقتصادية التي تتداخل في عملية التطور المعرفي عند الانسان ، وعلى الرغم من ذلك كان لها فضل كبير في تطوير أساليب تدريس اللغات الاجنبية وقد حققت نجاحا لا بأس به ، إذا ما قورنت بالنظريات السابقة . وزيادة على ذلك فإنَّ أهميتها تكمن في انها ركزت على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في اكتساب اللغة الام وتعلم اللغة الاجنبية .

٢- نظريه التباين اللغوي أو التقابل اللغوي :

إن هذه النظرية ظهرت الى الواقع ردا على النظرية السابقة إذ ترى ان اكتساب اللغة الاجنبية او الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الانماط اللغوية الخاصة باللغة ألام ، وإنَّ التراكيب اللغوية التي تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الام يمكن تعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية (النقل الايجابي Positive Trns For) أما التراكيب الأخرى فإنها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الاجنبية وتسمى (النقل السلبي Negative Trans For) وهي تسبب حدوث الاخطاء في تعلم اللغة الاجنبية نتيجة التداخل بين اللغتين (Lado , 1957 , P. 37)

وقد سادت هذه النظرية تعليم اللغات الاجنبية منذ ظهورها في القرن الماضي ، وعدت منهجا من مناهج الدراسة والتحليل اللغوي القائم على اساس (علم اللغة التقابلي) [*] وقد وضع (لادو Lado) أول عملية للتقابل اللغوي بين الانكليزية بوصفها اللغة المتعلمة ، والاسبانية بوصفها اللغة الام وقد بنى نظريته هذه على الفروض الاتية :

أ- مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الاجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الام واللغة المتعلمة او الاجنبية ، أي إنَّ الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الاجنبية تنبع من عملية التداخل بين اللغة الام واللغة المتعلمة .

ب- إنَّ أكثر المواد التعليمية فعالية هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة المراد تعلمها ، أي يمكن تقليل أثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالافادة من علم اللغة التقابلي .

---

[*] وهو فرع من فروع علم اللغة موضوعه الموازنة بين اللغات من الناحية الوصفية ، مثل المقارنة بين الانكليزية او العربية والاسبانية وهكذا ، لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف على المستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي أو الدلالي .

ج- يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلم اللغة الاجنبية بالافادة من الدراسات التقابلية ، ويكون المدرس الذي يقف على أوجه التشابه ، والاختلاف بين اللغة الام واللغة المتعلمة أو الاجنبية بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب ، واقدر على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها .

(Lado , 1957 , PP . 72 - 75).

ويرى الباحث إنَّ التقابل اللغوي له دور كبير في تذليل الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغات الاجنبية ، ويقدم لهم العون في اختيار المادة التعليمية وتقويمها واعداد التدريبات العلاجية اللازمة لها .

٣- نظريه تحليل الاخطاء:

في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي ، ظهر اتجاه مضاد لنظرية التباين اللغوي ، وأنصار هذا الاتجاه ، يرون أنَّ الاخطاء التي يقع فيها الطلبة لا تكون دائما نتيجة الفروق بين اللغة الاجنبية ، ولغة الام أي لغة الطالب الاصلية ؛ لان ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ وان الاخطاء المتنبأ بها يجب ان تقوم ويبرهن عليها بالعمل الميداني ، الذي هو أخطاء الطلبة الفعلية . وقد أظهرت التجارب على ان في مقدور التقابل اللغوي ان يتنبأ بنحو (٥٠-٦٠ %) من الاخطاء الحقيقية فقط بسبب وجود عوامل غير لغوية مثل طريقة التدريس ، وصلاحية المواد التدريسية وطبيعة اللغة المتعلمة وأهداف الطلاب وسنهم (قفيشه ١٩٨٥، ص ٩٨) .

٤- نظريه الجهاز الضابط:

تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك طريقتين لتعليم اللغة الاجنبية :

-**الطريقة الاولى** اكتساب اللغة لاشعوريا من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض الحياة الطبيعية ؛ لذلك يركز أصحاب هذه

الطريقة على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في الموقف التواصلي بوجه عام ولا يهتمون بدقه التراكيب اللغوية المستخدمة ، إذ إنَّ الشخص الذي يرغب في تعلم لغة اجنبية معينه عليه ان يعيش بين أصحاب اللغة الأصليين ومن خلال هذه المعايشة يتعلم اللغة .

– **الطريقة الثانية** تعلم اللغة ارادیا ، وأصحاب هذه الطريقة يرون أنَّ الطالب عليه ان يتمكن من قواعد اللغة الاجنبية أولاً من غير أنْ يعير اهتماما كبيرا للتواصل المباشر ،بل إنَّ التواصل اللغوي سيكون تحصيل حاصل بعد ان يتمكن الطالب من السيطرة على قواعد اللغة الاجنبية وبذلك يكون هذا النوع من التعلم وسيلة للتعلم التواصلي الذي ينشأ في المدرسة بإشراف المدرس وبتأثير الجهد الذي يبذله الطالب في ضبط اللغة ، وتصحيح أخطائه إذا لزم ذلك (Klein , 1981 , PP. 28-29)

٥– نظريه اللغة المرحلية:

تؤكد هذه النظرية أنَّ لكل طالب من الطلبة لغة اجنبية خاصة به تسبق الوصول الى التمكن الكامل من اللغة الاجنبية ، وتسمى اللغة الانتقالية أو المرحلية . وإنَّ وظيفة كل كلمة وكل تركيب لغوي فيها ليست الوظيفة نفسها في اللغة الاجنبية بل إنَّ لها مقاصد أخرى عند الطالب تتعلق بهدفه من تعلم اللغة الاجنبية ، سواء أكانت اللغة بالنسبة اليه أداة تواصلية في الحياة أم لغرض التدريب على اللغة من اجل الوصول الى المزيد من التعلم . وإنَّ عملية تعلم اللغة الاجنبية ينظر اليها على إنَّها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة الى أخرى تقرب الطالب من اللغة الاجنبية (Klein , 1981 ,P.29) ومن خلال هذه النظرية ظهر منهج يدعو إلى تعليم اللغة الاجنبية لأغراض محددة أو خاصة . يتلخص في تعليم اللغة على المهارات اللغوية التي يحتاج اليها الطالب فعلا لإغراض

محددة أكاديمية أو مهنية ، مثل تعليم اللغة الانكليزية بقصد دراسة هندسة الطيران في امريكا . (محمود ،١٩٨٣ ، ص ١١٦) .

ويرى الباحث إنَّ هذه النظرية تختلف اختلافا جوهريا عن نظريات تعلم اللغات الاجنبية لإغراض عامة إذ إنَّ تعليم اللغة الاجنبية بحسب هذه النظرية تقوم على التحليل الدقيق لحاجات الطلاب واهدافهم وكذلك عدم الالتزام بطريقة تدريس معينة ، والإفادة القصوى من الوقت المحدد للتعليم ، وعدم اضاعة زمن أو جهد في مسائل لغوية أو غير لغوية لم تكن ذات صلة بغرض الطالب المحدد .

ثانياً : أسس تعليم اللغات :

١- الأسس النفسية :

تستند عملية تعليم اللغات الاجنبية الى مجموعة من الاسس النفسية التي تنعكس على طريقة تعليمها واكتسابها في أي مجتمع ، وهي في ذلك تختلف عن اللغة الام ؛ لان سيكولوجية تعلم اللغة الام تختلف عن سيكولوجية تعلم اللغة الاجنبية ؛ لان الطفل مجبر على تعلم لغة الام فهو لا يمتلك وسيلة فعالة اخرى للتعبير عن رغباته ، في حين لا يشعر الطالب الذي يتعلم لغة اجنبية الشعور نفسه ، فالطفل يتوفر له الوقت الكافي لتعلم لغة الام ، في حين إنَّ دارسي اللغة الاجنبية لا يتوافر لهم هذا المتسع من الوقت (القاسمي ، ١٩٧٩ ، ص٨١) .

وتعلم اللغات الاجنبية أو الثانية تتأثر بنظريات علم النفس السلوكي المعروفة تأثراً واضحاً حتى إنَّ بعض العلماء يرون ان طرائق التدريس المعتمدة في تدريس اللغات كافة قد استند كل منها بشكل أو بآخر الى نظرية نفسية معينة . وهناك اعتقاد بأن طرائق التدريس واساليب اختيار المواد التعليمية قد تأثرت بالقضايا النظرية ، لا سيما (النفسية) منها اكثر تأثراً بالتجارب العلمية .

إنَّ الطريقة التقليدية القديمة التي تسمى بطريقة القواعد والترجمة تأثرت بشكل كبير بالنظرية النفسية التي تسمى (بانتقال أثر التدريب) والطريقة السمعية الشفوية تأثرت بالمذهب السلوكي ، وبنظرية الجشطالت ، وحتى الطرائق التوليفية أو الانتقائية يعتقد أنَّها متأثرة بشكل كبير بمبادئ علم النفس التجريبي (مكتب التربية العربية ، ١٩٨٨ ، ص٢٢) .

ويرى الباحث إنَّ على المدرسين أنْ يبذلوا جهداً مضاعفاً ليتعرفوا على حاجات الطلبة والحوافز التي تثير الطلبة وتشوقهم نحو التعلم ، ونوع الاثابة التي تعطي للطالب فيستجيب لها ، ومدى شعوره واحساسه نحو تعلم تلك اللغة الاجنبية أو الثانية ، وتحفيز الطالب على المشاركة الايجابية في عملية التعلم ؛ لكي يشبع حاجاته النفسية وتحقيق ذاته .

٢-الأسس اللغوية :

على الرغم من شدة الاختلافات بين أفكار النظرية البنائية والنظرية التحويلية الابتكارية ، فإنّه لم يوازن بينهما ، وإنَّ على مدرس اللغات الاجنبية أو الثانية ان ينحاز الى احدى النظريتين ، وان لا يخطط لطريقة تدريسية بحسب مبادىء كل واحدة منها ، فإذا التزم المدرس بذلك فإنّه قد إلتزم بمبادى وأسس لا يحيد عنها .إنّ أصحاب هذه النظرية البنائية سيطروا على المادة التعليمة في كتب تعليم اللغات الحية وطرائق تدريسها في العالم حتى وقتنا الحاضر . أما أصحاب النظرية الابتكارية فيعملون جاهدين من أجل بروز نظريتهم لكونها نظرية لتحليل اللغات من غير ان يبرزوا العلاقات التي تجرى داخل الفصل الدراسي او بالتطبيقات التربوية التي يستخدمها المدرس في شرح اللغات لمتعلميه .

وهذا لا يعني أنْ يتجاهل المدرس ما يدعو اليه المبتكرون بسبب تجنبهم جانب التطبيق التربوي ، وتركهم هذا الجانب الى البنائيين الذين صرفوا الوقت ،

والجهد في دعوتهم للطريقة السمعية الشفوية التي تعتمد التطبيق التربوي للنظريتين البنائية والسلوكية ، (خرما ، ١٩٨٨ ، ص ٤٨ -٥٠) إنَّ الاتجاه المتوازن في ميدان اللغويات الحديثة يدل على اكتساب هذا الاتجاه ، والدليل على ذلك أنْ التحويليين قد بدأوا يهتمون بتحليل الصوتيات في اللغة والهجاء، وإنّ البنائيين قد بدأوا يولون اهتماما اكبر لنظام القواعد النحوية والصرفية والعمليات اللغوية التي تصبح اساس البناء اللغوي . (صيني ، ١٩٨٩ ، ص٣٨)

ويرى الباحث إنَّ أساس عملية تعلم اللغة هو نظام القواعد الصرفية والنحوية فلابدَّ من تدريب الطلاب على حفظ القواعد اللغوية ، وهذا ما يدعو الى تحفيز الطالب على اكتشاف القاعدة أو النظام من خلال الامثلة الكثيرة والممارسة والتدريب المتواصل ، والطالب الذي يتمتع بنشاط لغوي فإنّه يتصف بالعادات النفسية والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه عندما يوجه المدرس إليه سؤالاً . ومن خلال نشاط الطالب الذهني يستطيع فهم محتوى السؤال ، وكيفية الاجابة عنه عن طريق تطبيقه للقواعد التي تعلمها مستخدما فيها المفردات اللغوية التي سبق له أنْ استخدمها في مواقف شبيهة لهذا الموقف التي كررها لمرات عدة .

٣- الأسس التربوية :

إنَّ عملية تعلم اللغة الاجنبية تعني اكتساب أفكار جديدة وثقافة جديدة فالطالب يعيش مواقف تعليمية تتضمن تأثيرا في عقله وفكره وعلى شخصيته واللغة سلوك مكتسب يمكن تعلمها باستثارة دوافع الطلبة

وتؤكد نظريات التعلم "إنَّ أي نوع من انواع التعلم الذي يقوم به الطالب ينشأ عن تفاعل عاملين اولهما : دوافع وحاجات ذاتية ، وثانيهما : ظروف البيئة المحيطة وما بينهما من خواص تجذب الطالب أو تنفره منها " . (الغريب ، ١٩٧٥ ،ص٣٧٤ ـ ٣٧٥) .

لقد أكدّ المربون ضرورة استخدام الطرائق التدريسية لتعليم اللغات بحسب مبادىء النظريات النفسية واللغوية والاجتماعية إذ تظهر كلّ طريقة محاسنها ومساوئها ، وتظهر أنصارها ومعارضيها ، وتطبيقاتها ومنطلقاتها الخاصة . وليست هناك طريقة واحدة يتبعها المدرس في كل الظروف والاحوال ، وتحقيق نتائج مرضية مهما اختلفت نوعيات الطلبة ومقومات الواقع التعليمي . (طعيمة ، ١٩٨٩ ،ص ١٤٣) .

لقد اثبتت دراسات كثيرة إنَّ بعض الطلبة الجيدين يتعلمون اللغات بطلاقة، مهما كانت الطريقة التي تتبع في ذلك . وتوجد فئة قليلة من الطلبة لا تتعلم اللغة الاجنبية مهما اجهد المدرسون انفسهم في محاولة لتعليمهم باستخدام افضل الاساليب والطرائق ؛ يؤكد المربون وجوب اطلاع المدرسين على الطرائق التدريسية المختلفة ، وانتقاء ما يناسب الموقف التعليمي والانشطة اللغوية وأهداف تعلم اللغات . (العربي ،١٩٨١ ، ص٥٩ ـ ٦٠).

وهناك كثير من الطرائق التدريسية تستخدم في تعليم اللغات الاجنبية منها طريقة الترجمة والقواعد ، والطريقة المباشرة ، وطريقة القراءة ، والطريقة السمعية الشفوية أو الطريقة السمعية اللغوية ، والطريقة المعرفية . ومع ذلك فقد تميزت بعض الطرائق بصوره كبيره ، وهي طريقة القراءة والطريقة السمعية الشفوية والطريقة المعرفية . (صيني ،١٩٨٩ ، ص٥٤) .

ثالثاً : مبادىء تدريس اللغات الأجنبية :

يرى (هلجرد وبور) أنَّ هناك مبادىء أساس تتضمنها نظريات التعلم ، يمكن الإفادة منها في وضع نظرية للتعليم ،وتصنف هذه المبادىء إلى ثلاث فئات هي :

١- مبادىء تؤكدها نظرية المثير، والاستجابة مثل المشاركة والتكرار والتعزيز .

٢- مبادى تؤكدها النظرية الادراكية مثل البنية ، والتنظيم لمادة الموضوع وتعرف العلاقات المنطقية بين المبادىء والمفاهيم التي تراعي أجزاء المادة.

٣- مبادىء ترتبط بنظرية الشخصية ، وعلم النفس الاجتماعي مثل تعلم عملية تلقائية وتحديد الأغراض والأهداف والظروف الاجتماعية والقلق والانفعال (السيد ،١٩٨٨ ، ص٦٤ ـ ٦٥) .

كيفية تنمية تعلم اللغة الثانية من خلال العادات والمهارات اللغوية :

اللغة أداة الاتصال بين مجموعة من الجنس البشري ، ووسيلة التفاهم بينهم وعند تدريس اللغة كأداة اتصال لابد أنْ يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاية الاتصال ، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد إذ تتضمن أكثر من مجرد اتقان تراكيب لغوية . فينبغي مراعاة أنْ يكون المنطوق ملائما لمستويات عده منها هدف المتحدث ، والعلاقة بين المتحدث والمستمع ، والموضوع ، والسياق اللغوي (Johnson Keith , 1983 , P. 11) .

وعلى متعلم اللغة أنْ يحصل على قدر كبير من الكفاية اللغوية ، بمعنى ان يطور مهاراته في استخدام اللغة الى درجة يستطيع معها أنْ يعبر تلقائياً وبطلاقة عن الموضوع الذي يرغب في التعبير عنه وأنْ يستطيع التمييز بين الانماط اللغوية التي يستخدمها ، بل يستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة لأنها في الواقع

جزء من نظام اكبر للاتصال . وعلى الطالب أنْ يطور طرائق استخدامه للغة من أجل أنْ يصبح قادراً على نقل معانيه بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها ، وأن يكون ملماً بالمعنى الاجتماعي للتراكيب اللغوية بحيث يكون قادرا على اختيار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي ويتجنب التعبيرات التي لا تتناسب وهذا الموقف .

(Littl Wood , 1983 , P. 6)

إنَّ الهدف الرئيس عند تدريس اللغة يتحدد عمليا بالرجوع إلى أربع مهارات أساس هي :- الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة . ومن هنا فان الاهداف اللغوية تتصل اتصالا وثيقا بنوع النشاط الذي يؤديه الطالب ، والمهارات تصنف إلى صنفين، إذ نجد أنَّ الاستماع والتحدث تصنف على إنَّها مهارات شفهية ، في حين تصنف القراءة والكتابة على إنَّها مهارات تعبر عن لغة مرئية . وهناك تصنيف آخر للمهارات تبعاً لنشاطات كل مهارة لذلك يطلق على التحدث والكتابة إنَّها مهارات إنتاجية، في حين ينظر الى مهارات الاستماع والقراءة على إنَّها مهارات استيعابية .

(Widdowron H. G 1983 , P. 53)

رابعاً : نبذة عن الطرائق الرئيسة لتعليم اللغات الاجنبية والثانية :

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الاجنبية بمراحل متعددة فقد ظلت قرونا طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تقوم على ما يعرف بأسم الطريقة التقليدية ، أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الاجنبية الى اللغة الام ، وكانت هذه الطريقة قد نشأت نظراً لارتباط تعليم اللغات الاجنبية بتعلم اللغة اللاتينية في الاساس الا إنَّ طرائق التدريس تعددت وتنوعت منذ بداية القرن العشرين نتيجة لأسباب كثيرة ، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات

الأجنبية نظراً لازدياد الاتصال بين شعوب الارض ومنها أيضاً الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقاً ، ولعل أهم تلك الاسباب هو ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الاجنبية أو الذين تقتضي طبيعة الاشياء تعلمهم تلك اللغات ، فضلا عن تنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم لغة أجنبية مثل السفر والسياحة والتجارة وسبل الاتصال المختلفة بين الشعوب وكذلك متابعة التعليم العالي في مجالات العلوم والطب والهندسة وحتى العلوم الانسانية بلغات غير اللغة الام . (حمدان ،١٩٨٨ ،ص٥١) والذي يهمنا في هذا المقام هو طرائق تدريس اللغات الاجنبية ؛ إذ تشير نتائج البحوث التي أجريت في التربية وعلم النفس عامة وأصول التدريس خاصة إلى حقيقة مهمة هي : إذا تساوت العوامل المؤثرة في العملية التعليمية فإنّ طرائق التدريس تؤدي الى فروق ذات دلالات تؤثر في مخرجات العملية التعليمية (عبد الحليم ،١٩٨٥ ،ص١٢٦) .

وأد ت الإفادة من منجزات التقدم العلمي والتقني الحديث في مجال التربية والتعليم إلى ظهور طرائق تدريس حديثة . وعلى الرغم من تعدد طرائق تدريس اللغات الاجنبية، وتنوعها تلتقي في أسس مشتركة تجعلها متشابهة أحيانا ويمكن تصنيفها تحت مجموعة واحدة . (خرما ،١٩٨٨ ، ص١٦٦) لذلك سيحاول الباحث أجمالها في أربع طرائق رئيسة مازالت تستخدم حتى الان في تدريس اللغات الاجنبية .

<u>خامساً : عرض الطرائق :</u>

١- طريقة القواعد والترجمة :

وهي من الطرائق القديمة التي استخدمت في تعليم اللغات الاجنبية . ويعزو معظم الباحثين سبب انتشار هذه الطريقة في الماضي إلى اللغات الاجنبية ، التي ساد تعلمها في أوربا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن العشرين ،

كاللغة اللاتينية واللغة اليونانية وشاع تعلم الاخيرة أكثر من الأولى ويرجع استخدام هذه الطريقة في شتى أنحاء العالم إلى إنها تستخدم أساليب اقرب ما تكون الى تدريس اللغة الام ففي غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الاجنبية تكون قائمة على أسس علمية وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تؤديه اللغة في الحياة ، وكذلك في غياب النظريات اللغوية التي تقوم بوضع وصف علمي للانظمة اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما كانت عليه الحال قبل ظهور هذه النظريات،حيث لم يكن أمام المدرس طريقة تدريسية غير الطريقة التقليدية التي ظلت اللغات القديمة مثل اللاتينية واليونانية تدرس بها قروناً عديدة ، وطبقاً لهذه الطريقة فإنّ على الطالب أنْ يتعلم اللغة الأجنبية على طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة، لا سيما في القراءة والكتابة واكثر التدريبات شيوعاً هي الترجمة من اللغة القومية ، الى اللغة الأجنبية ، والترجمة من اللغة الاجنبية إلى اللغة القومية وكان يبالغ في تدريس القواعد والتعاريف والصيغ والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء وأنواع الأفعال) إلى الحد الذي كان يبدو تعليم اللغة الاجنبية معه كما لو كان مقتصراً على تعليم هذه الأنماط هدفاً في حد ذاته . (Van Els , 1984 , pP.37-38)

ومن محاسن هذه الطريقة انها :

١- تقدم للمتعلم ثروة لغوية كبيرة .

٢- تزود الطالب بالمفاهيم والمعارف والنصوص الادبية القديمة مما يساعده على تنشيط ذاكرته وتقوية عقله .

٣- تعطي شرحاً طويلاً مفصلاً عن قواعد اللغة حيث إنها تزود المتعلم بالاسس التي تستخدم في تجميع الكلمات .

٤- تعلم قراءة النصوص الصعبة في مراحل متقدمة . (الانترنيت www. Google . Com ، مجلة اطلسيات، ٢٠٠٣ ، ص٤)

أما عيوبها فهي :

١- لا تركز على تعليم اللغة الاجنبية بوصفها وسيلة للتواصل الاجتماعي لذلك تقتصر على الكتب الادبية الراقية .

٢- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٣-لا تنجح مع الطلبة قليلي الذكاء أو بطيىء التعلم وهذا يؤدي الى وقوعهم في اخطاء يصعب استئصالها بعد ذلك ،وقد يؤدي الى نفورهم من اللغة الاجنبية.

٤- يكون المدرس في هذه الطريقة بلا دور مهم فلا يتطلب منه النشاط أو الابتكار أو التجديد ؛ لانه يتبع أسلوباً نمطياً في التدريس ، وينبغي عليه أن يلتزم بهذا الاسلوب في التدريس وهو قراءة وترجمة ومتابعة وتحفيظ القواعد والنصوص الادبية للطلبة . (عبد التواب ،١٩٨٦،ص٨٦) .

٢- الطريقة المباشرة :

كان أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية يتمثل في ظهور الطريقة المباشرة . إذ حدث تغيير في كل من محتوى تعليم اللغة الاجنبية ، وفي اساليب تدريسها . إذ لم يعد الامر قاصراً على قراءة النصوص الادبية لكبار الكتاب كما كانت عليه الحال في تعليم اللغة اللاتينية، بل اتجه تعليم اللغات الاجنبية الى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص ، وترجمتها الى لغة الام ، بل أصبح التركيز ينصب عن إتقان المهارات الشفوية ، حيث أبعد استعمال اللغة الام داخل غرفة الدراسة ، وأصبح تعلم الاشياء والافعال الجديدة عن طريق الربط بين تلك الاشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الاجنبية

،وأصبح استماع اللغة كما يتحدث بها أهلها ، ولم تعد دراسة القواعد اللغوية عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها ، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة . (Rivers , 1981 , PP.18- 19) وتعرف أيضا بطريقة الإصلاح أو الطريقة الطبيعية أو الطريقة الصوتية أو الطريقة المضادة للقواعد . عارض جميع المصلحين بشدة تعليم القواعد الرسمية وأدركوا أن تعلم اللغة شي اكثر من مجرد تعلم القواعد واكتساب مهارات الترجمة غير الكاملة . وتكتسب القواعد في هذه الطريقة استقرائياً عن طريق تعلم سلوك اللغة من اللغة ذاتها .

ومن مبادئ الطريقة المباشرة ما يأتي :

– إجراء التعليم الصفي بلغة الهدف (الثانية) مثل شرح أعضاء الجسم (ضاو = عين ، لووت = الانف ، ثرج = شعر ، ددان = الاسنان)

– الاتجاه الاستقرائي للقواعد مثل (حروف الحركة) وهي عبارة عن حروف متحركة تلفظ به الحروف الصامتة لعدم وجود الحركات في اللغة الكردية حيث إن (الفتحة = ٥ ، الضمة = و ، الكسرة = ب) ومن الامثلة على ذلك (احمد ـ ئه حمه د) ، (بلبل ـ بوَلبوَل) ، (عراق ـ عيَراق)

- تعليم المفردات اليومية (الله ـ خودا) ، (علم ـ زانست) ، (سهل ـ ئاسانى كرد) ومن مميزات هذه الطريقة هي كالآتي : –

١– انها طريقة استقرائية توجد فيها علاقة مباشرة بين الشكل والمعنى ، ويشابه تعلم اللغة الثانية اكتساب اللغة الأولى ويوجد تعرض مباشر للغة الهدف .

٢– تستخدم اللغة استخداما شفويا ، وتوجد علاقة مباشرة بين الشكل والمعنى .

٣–عادة ما يكون دور المدرس توجيه التفاعلات ، غير أنّه لا يكون عنصراً مسيطراً كما في طريقة الترجمة والقواعد .

٤–يعد الطلبة مشاركين فاعلين . وأحياناً ما تتضمن الطريقة العمل بشكل أزواج.

٥-تستخدم الصور والأمثلة والجمل لتعليم المفردات ولا يسمح باستخدام اللغة الأولى وتوجد علاقة مباشرة بين الشكل والمعنى .

أما مساؤى الطريقة المباشرة هي كالأتي :

١-الخطأ الرئيس في الطريقة المباشرة هو الاعتقاد بإن تعلم اللغة الثانية يجب أن يكون بالطريقة التي تكتسب فيها اللغة الأولى ، وكذلك إنها تغرق الطالب بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الاجنبية .

٢-تطبق عملية تعلم اللغة الأولى على تعلم اللغة الأجنبية الثانية في مرحلة لاحقة .

٣-ترفض الطريقة المباشرة استخدام المواد المطبوعة ، ولكن هذا الاعتراض غير منطقي؛ لان متعلم اللغة الثانية يكون قد أتقن مسبقاً مهارات القراءة (الانترنيت WWW. Google . Com , مجلة اطليسان ، ٢٠٠٣ ، ص١٢) .

٣ ـ طريقة القراءة :

ظهرت هذه الطريقة في الثلاثينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الامريكية، وانتشرت في أنحاء العالم رغبة في إتاحة فرصة اكبر للمتعلمين في الاطلاع على اللغة الاجنبية ، لا سيما مصادرها المكتوبة . وهذه الطريقة تركز على مهارة القراءة وتعدها من أهم المهارات التي ينبغي أنْ ينالها الطالب ومحور هذه الطريقة قدرة الطالب على قراءة اللغة الاجنبية ، قراءة صحيحة، وفهم المقروء من غير اللجوء إلى أسلوب الترجمة (الحوري ، ١٩٨٥ ،ص ٢٠) . وهذه الطريقة رد على الطريقة المباشرة . ويمكن تلخيص مبادىء هذه الطريقة في النقاط الاتية :

١- تهتم طريقة القراءة بالمدخل الشفوي .

٢-القيام ببعض التدريبات الشفوية المرتبطة بالنص المقروء ، وتتمثل هذه التدريبات في القراءة الجهرية التي يقوم بها المدرس والطلبة .

٣- الدارس في هذه الطريقة لا يلجأ إلى الترجمة .

ومن مميزات هذه الطريقة إنّها تزيد من قدرة الطلبة الممتازين على القراءة في اللغة الاجنبية ،وتمكنهم من التعامل مع مستويات مختلفة من الصعوبات . ومن عيوبها انها تزيد من عبء الطلبة الذين يقرؤون بصعوبة في لغتهم ، وكذلك تعطينا طلبة يستطيعون القراءة في اللغة الاجنبية ولكنهم غير قادرين على فهم اللغة .(الناقة ،١٩٨٥ ، ص٣٧)

٤-طريقة حل الرموز (الفهم) :

ظهرت هذه الطريقة لعلاج النقص، أو العيب في الطريقة التي سبقتها ؛ إذ حاولت هذه الطريقة معالجة ناحية الفهم التي كانت مهملة في الطريقة السمعية الشفوية التي تنحصر اهتمامها في البناء الخارجي للغة وتهتم هذه الطريقة بتعليم الطلبة النحو والصرف والاصوات حتى يكونوا قادرين على التعبير الحر على أساس من معرفة القواعد ، وكذلك تعمد هذه الطريقة الى اكتساب الدارس الكفاية اللغوية ليعتمد عليها في إدائه التطبيقي ، وان هذه الطريقة تراعي سن الطلبة وتحترم رغبتهم في تعليل الظواهر اللغوية والاسباب التي وراء الاستعمالات المتعددة للغة ، وكذلك تراعي الفروق الفردية المختلفة بين الطلبة (اختلاف القدرات ، والسن ، والجنس ، والثقافة .....)؛ لذلك فهي تستخدم أنواعاً مختلفة من الوسائل الفنية ومن الانشطة التعليمية ولا تركز الطريقة اهتماماً على ترديد العبارات الثابتة ، وإنما تحاول ان تنمي عند الدارس القدرة على استخدام ما درسه من قواعد في صياغة عبارات مختلفة وغير محدودة للاتصال بغيره من المتحدثين باللغة . (ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص٥٧)

٥ ـ الطرائق السمعية البصرية :

مفهوم الطريقة السمعية البصرية :

وتعد هذه الطريقة من طرائق المجموعة (البنيوية) فهي تجمع بين الاستماع الى اللغة اولاً ثم السرد الشفوي ثانياً مع وجود عنصر مرئي لمساعدة الطالب على تكوين صورة واقعية عن الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها . ويمكن إجمال مبادئها الاساس فيما يأتي :

١-اللغة حديث وليست كتابة ـ اللغة مجموعة عادات.

٢-إن اللغة ما تحدث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به .

٣-إن اللغة تختلف فيما بينها . (وقائع ندوات ،١٩٨٥ ، ص١٤٧)

ويرى الباحث إن هذه الطريقة من أجدى الطرائق التدريسية المتبعة في تعليم اللغات الاجنبية ؛ اذ تستخدم الوسائل المختلفة وبخاصة البصرية في شرح معاني الكلمات والجمل وتمتاز بالتخطيط المنظم . والطالب بهذه الطريقة يجيد نطق اللغة الاجنبية ؛ لانها تقدم اللغة في مواقف لغوية طبيعية .

٦-الطرائق التحليلية :

تختلف أساليب الدرس في هذه الطرائق اختلافاً بيناً ، ومع ذلك فمن الممكن ان تمييز مرحلتين تسيران على النحو التالي :

أ- البدء بعرض الحوار لتحقيق الفهم و الاستيعاب والاستظهار .

ب ـ يعقب ذلك استثمار التراكيب والمفردات التي سبق استيعابها واستظهارها وذلك لتثبيتها ومساعدة الطلبة على إعادة استعمالها استعمالاً واعياً خارج قاعة الدرس .

وبصفة عامة يكون الطلبة في المرحلة الاولى اكثر سلبية بعكس المرحلة الثانية التي يكونوا فيها اكثر إيجابية . وتتخلص الطريقة في الفهم قبل التعبير والاكتساب قبل التوظيف والاستقبال قبل الاصدار .

المرحلة الاولى تنقسم بدورها على قسمين : الاول : وهو الشرح ، الذي يستهدف إفهام الطلبة المعاني التي تحملها الرموز الاجنبية ، ثم القسم الثاني :

الترديد ، وهو بدوره يهدف الى استظهار لهذه الرموز . أما بالنسبة إلى الشرح قبل التكرار ففي هذه الحالة عرض الدرس بالصورة والصوت اللذين يقلدان الحوار لمرتين أثنتين ، ثم شرح المضمون وبعد الانتهاء من شرح الحوار ، تبدأ مرحلة التكرار بعرض تقويم النطق ومساعدة الطلبة على استظهار جميع عبارات الحوار ، ويكون ذلك داخل الصف أو المختبر مع عرض الصور أو بدونها . أما في حالة التكرار يسبق الشرح فإنّ الاسباب التي تؤيد هذا الاتجاه ان انتباه الطالب لا يتوزع بالاتجاه نحو إدراك المعاني أو الرموز اللغوية ،بل يركز على الجوانب الصوتية المحضة لهذه الرموز ، أما ترديد المجموعات الصوتية التي يصدرها المسجل أمام الصور ، ففيه تحفيز للطالب على الاعتماد على التفاسير التي تظهر على الصور والتقيد بها .

(ابراهيم ، ١٩٨٧ ،ص٩٢-٩٣)

٧-الطرائق الاندماجية (الكلية) الشرح والاستثمار :

ويكون الشرح والاستثمار فيه مندمجين داخل كل عبارة او شريحة قصيرة من العبارات ويكون ذلك بعرض المجموعات الصوتية والصور في وقت واحد ، أو بفارق زمني بسيط ، يلي ذلك شرح المجموعة الصوتية فاستثمار جزئي فوري ،يعقب ذلك عرض للمجموعة الثانية ثم شرح واستثمار جزئي . يأتي بعد ذلك إعادة صياغة هذا الجزء من الحوار بمساعدة الصور أو بدونها ، ثم استثمار عام للشريحة بمساعدة تمرينات إعادة الاستعمال في المختبر أو الصف . وفي النهاية بعض التدريبات الاتصالية (ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص٩٧).

٨-الاتصالية :

وهي المرحلة الأخيرة التي يدرك الطالب انه يستطيع أن يفهم ويتحدث في مواقف تخصه شخصيا ، بوساطة ألفاظ وجمل ليست هي بالضبط ألفاظ مقررة ، أو جملة ، ولذلك فمن الضروري ان تكون مرحلة الانتقالية اكثر حرية واكثر

ابتكاراَ ، ففي نجاح هذه المرحلة حافز للطلبة على المضي قدماً في عملية التعليم (ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص ١١٩) .

سادسا : أهمية تعليم اللغات الأجنبية والثانية لغير الناطقين بها :

لقد ازدادت أهمية تعليم اللغات الأجنبية ، لاسيما اللغات العالمية لغير الناطقين بها ، وان كان هذا الاهتمام قديماً فقد عرفه التاريخ منذ العصور القديمة وعده تعبيراً عن نزوع المجتمعات لمعرفة ما عند الآخرين ولاسيما المجتمعات المجاورة ، ولهذا عملت الدول الكبرى على نشر لغاتها بين أرجاء العالم لبسط نفوذها المادي والمعنوي ، مما حفز بعضها على تعليم لغاتها على حساب لغات الدول الكبرى وواد لغات الدول قبل كل شي ؛ إذ عملت الكثير من الدول الاستعمارية على فرض لغاتها على الدول المستعمرة ، لا سيما فرنسا وإيطاليا اللذين فرضوا لغاتهم على الدول العربية وخاصة في الجزائر وليبيا ، وهذا أدى في النتيجة إلى ظهور أنواع من التنافس اللغوي بينهما ، فكل منها تحاول ان تكون لغتها هي الأقوى والأكثر شيوعا وانتشارا ، مما حفزها على بذل المال والجهد للقيام بدراسات وبحوث بغية الوقوف على انجح الوسائل الكفيلة بنشر لغتها ، فأعدت الخطط وبنت البرامج العلمية وابتكرت الطرائق التدريسية واستخدمت التقنيات الحديثة ، سعيا وراء افضل النتائج في هذا الميدان . (معروف ، ١٩٨٥ ص ٧١ ـ ٧٢)

والمقصود بتعلم لغة أجنبية يعني ان يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الام ، فهو قادرعلى فهم رموزها عندما يستمع إليها ، ومتمكن من ممارستها كلاماً وقراءة وكتابة . ويكون تعلم اللغة على مستويين أولهما: استقبال هذه اللغة وثانيهما: توظيفها . أما بالنسبة إلى الفرق بين اكتساب اللغة الاولى والثانية يقصد بها مجموع العمليات

النفسية والتربوية التي تسهم في تنمية قدرة الطالب على ممارسة المهارات اللغوية المختلفة طبقاً لمستوى معين من الاداء وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسين: أولهما يتعلق بالجوانب النفسية الخاصة بالدارس إلى عملية التعلم وثانيهما يتعلق بالجوانب التربوية الخاصة بالمعلم أي عملية التعليم . (طعيمة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤١ ـ ٢٤٣)

سابعاً : الصورة والصوت في تعليم اللغات :

تنقسم الصور في مفهومها إلى قسمين : القسم الأول هو الصور المتحركة والقسم الاخر هو الصور الساكنة فالاول يختص به الخيالة (السينما) وفيها بعض الحقائق .

١- تقتصر (السينما) في أثرها التربوي على عرض الأفلام بعكس التلفزيون الذي يمتد خدماته التربوية لتشمل عرض الأفلام وغيرها.

٢- تتميز الخيالة (السينما) بإنّ لها أجهزة عرض متنقلة يمكن للمدارس اقتناؤها واستخدامها في عرض أفلام يرغب المدرسون في عرضها لخدمة مناهجهم الدراسية .

٣-الحديث هنا عن (السينما) يشتمل على الناطقة منها والصامتة مع مراعاة أنّ الأولى أعم فائدة وأكثر فاعلية في مواقف التدريس نظراً لاشتمالها على الصورة والحركة والصوت بخلاف الثانية التي تقتصر على الصورة والحركة .

أما القسم الثاني وهو الصور الساكنة فيشتمل على : القطعة الشريطية سواء أكانت ناطقة أم صامتة ، والصور الفوتوغرافية ، والرسوم المبسطة المعبرة ، فكلها ذات قيمة في مواقف التدريس. وهذه الوسائل المعينة على التدريس قليلة التكاليف اذا قيست بغيره من الوسائل التعليمية الاخرى.(طعيمة،٢٠٠٠،ص ١٤٥ ـ ١٤٦).

إن استعمال الصوت والصورة يختلف من آن لآخر في الدرس الواحد فالعلاقة بينهما علاقة طويلة هي التي تتيح شرح النص الأجنبي ، والطريقة السمعية البصرية تساعد على فهم المعنى الصوتي من خلال الاستقبال ، ومن خلال التحليل ، وأحيانا من خلال تعليق على المعنى او المعاني البصرية التي يمكن التوصل إليها بصورة مباشرة .ولكن الصوت والصورة لا يتوقفان عند هذا الحد ، فبعد هذا الدور يمكن أن يأتي الدور التذكيري ، فالطالب يحاول أن يستحضر الموقف وهو يتابع الصور من جديد ،إذ إنّ المساعد البشري ييسر عملية التذكر اللغوي ويعجل بها ، فارتباط هذا المساعد البشري في البداية بالمقطع الصوتي يعين بعد ذلك على تذكره

(ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص ، ٢٠٦).

ويرى الباحث أنّ الصورة تستخدم في استحضار المعاني من خلال ما يدل علية أو استحضار المعنى من خلال الكلمة التي يراها أو يسمعها . وبذلك فإنّ الصورة تسمح بعرض فوري للكلمات المعزولة ، وفي اغلب الأحيان يتعلق الأمر بأسماء مادية .

المهارات اللغوية (الاستماع ، التحدث ، القراءة والكتابة)

١- الاستماع :

الاستماع هو فهم الكلام ، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث ، بخلاف السمع الذي هو حاسة ، وآلته الأذن ، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت(Harris, 1982 ,pP. 182-183) .

أهمية الاستماع :

يعد الاستماع أول المهارات اللغوية الهامة في الحياة ؛ لأنه أهم سبل الانسان لزيادة ثقافته ، وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه ، فالاستماع فن ترتكز

عليه كل فنون اللغة وهو ذو أهمية كبيرة في حياتنا والاستماع وسيلة اتصال للفرد في مراحل حياته الأولى للآخرين وعن طريقه يكتسب المفردات ويكتسب الأنماط والتراكيب ويتلقى الأفكار والمفاهيم ، ويكتسب عن طريقه المهارات اللغوية الاخرى . وقدرة الطالب على تميز الاصوات شرط أساس لتعلمها ، سواء أكان لقراءتها أم لكتابتها . وإنّ الاستماع الجيد يعرض الأفكار والمعلومات للإفادة منها .

ومهارة الاستماع هي الفهم الذي يعد العملية الرئيسة ، وان أي قصور او اهمال في هذه المهارة في التعليم الدراسي يؤدي إلى ضرر كبير فهذه المهارة لها اتصال وثيق بالكفاءة في العديد من الميادين الأكاديمية (يونس ، ١٩٨١ ، ص١٠٧) .

أما من حيث موقع الاستماع في تعلم اللغة الثانية ، فقد برهنت الدراسات الحديثة على ان افضل وسيلة لتعليم اللغة الاجنبية أو الثانية هي البدء بسماعها ثم التحدث بها ومن ثم قراءتها فكتابتها . وهناك استراتيجيات كثيرة لتعليم مهارة الاستماع التي تعد من مهارات الاستقبال الخمس (Receptiveskills) التي يمكن ان تؤدي الامور الاتية : بحسب رأي (فردريك) .

-التفاعل الصفي Class interaction .

-الأسئلة Questioning .

-بيئة التعلم لمهارة الاستماع المجردة في داخل غرفة الصف .

Learning environ Ment in impersonal listening Comprenension classes

وهذه الاستراتيجيات لتعليم مهارة الاستماع تشتمل على التخطيط المنظم للمادة العلمية ، والاعتماد على خصائص المدرس والطالب والانطلاق من خلفية الطلبة وقابلياتهم على فهم وتعلم المادة الدراسية بصورة صحيحة .

(عبد ، ١٩٩٦ ، ص ٣٣-٣٤)

٢- مهارة المحادثة :

المقصود بالمحادثة إنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين ، وهو شكل من إشكال الاتصال اللغوي ، حيث لا تكون قسراً ولا تحدث أجبارياً . فالمحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيه بذاته وحقه في أنْ يعبر بالطريقة التي يجب أنْ يعبر بها . و تعلم مهارة المحادثة او الكلام ذات أهمية في تعلم اللغات الاجنبية أو اللغة الثانية ، وهدفها تنمية القدرة على التحدث بتلك اللغة ، لأن المهارات الاخرى تعتمد بشكل كبير على مهارة الكلام.

ومن أهداف المحادثة والكلام :

تنمية القدرة على المبادرة في التحدث عند الطلبة ودون انتظار مستمر لمن يبتدأ بالحديث ، وأنْ يتكلم الطالب اكثر ما يمكنه ان يتكلم ، وأنْ يعبر عن نفسه بصورة مفهومة وواضحة في مواقف الكلام البسيطة ، وأنْ يكون قادراً على نطق الاصوات بصورة صحيحة ومقبولة من أصحاب اللغة الأصلية .

(فريح ، ١٩٨٦ ، ص٢٦٧-٢٦٩)

ولما كانت مسؤولية التعليم المحادثة تقع على كاهل المدرس فإنّ تدريس اللغات يجب أنْ يسهم بشكل فعّال في هذا المجال وبالتوافق مع النمو اللغوي والفكري للطالب ، والمدرس لديه القدرة على اختيار مواقف الاتصال اللغوي من خلال استخدامه العبارات المختلفة التي قلما تتغير مثل (تحية الصباح ، به يانيت باش ، وكيف الحال ، ضونيت)

وفي بداية الدرس يسأل المدرس مجموعة من الأسئلة ويتلقى إجابتها من الطلبة ، ومن ثم يحاول اعطاء مفردات لكي يستخدمها الطالب في جمل أو تعابير مفيدة . (السيد ، ١٩٨٠ ، ص٥١)

٣- مهارة القراءة :

القراءة : نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الانسان بكل جوانبها . وفي بداية القرن العشرين بدأت القراءة بمفهوم تعرف الحروف والكلمات ونطقها وبعد ذلك بدأ مفهوم القراءة يأخذ منحى اكثر صعوبة ، إذ أصبحت تدرس من خلالها النواحي الفسيولوجية مثل الحركات العين وأعضاء النطق وما اليها ، ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين وبدأت الأبحاث العلمية تتناول القراءة ، حيث اهتمت هذه البحوث بإخطاء الطلبة في القراءة وهذه المسألة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج . (خاطر ، ١٩٨٩ ، ص٩٧ – ٩٨) .

لقد قام ثورنديك بسلسلة من البحوث عن أخطاء الطلبة الكبار في قراءة الفقرات ، وخرج بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة ، مفادها إنها ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الامر فيها على مجرد التعرف والنطق ، بل إنّها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الانسان وهو يحلل المسائل الرياضية ، فهي تستلزم الفهم ، والربط ، والاستنتاج ونحوها .

(Thorndike , 1917 , P. 32)

اهمية القراءة :

إنّ ما يؤكد أهمية القراءة للفرد والمجتمع إن الله سبحانه وتعالى جعلها فاتحة رسالته المحمدية (السيد ، ١٩٨٠ ، ص٥٩) . فهي أول ما نطق به الحق مخاطبا رسوله الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) بقوله تعالى : ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(*) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (*) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (*) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (*) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)). (سورة العلق : ١–٥)

والقراءة إحدى وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات سواء في المجتمع الواحد ام في المجتمعات المختلفة فهي وسيلة الاتصال بين الناس جميعاً في المجتمع ، حيث يفهم الإنسان مجتمعه وتراثه وتوجهاته نحو المستقبل ولولا القراءة

لظل الإنسان منقطعا عن اخيه الانسان (دمعة ، ١٩٧٧ ، ص١٢) ، والقراءة وسيلة الطالب لكسب المعلومات وإضافة الخبرات وتحويلها الى مواقف حياتية مفيدة ، على الرغم من التطور الذي يشهده العالم تقنياً لكنه يبقى عاجزاً أمام ما تقدمه القراءة كونها المصدر الاساس في التعليم والتعلم المنبع الذي يستقي منه القارئ النتاج الفكري للمجتمعات البشرية وابداعاتهم الحضارية لسهولة التعامل بها وسرعة تداول موضوعاتها ولعدم تقيدها بزمن . فالقراءة وسيلة الاتصال بين المجتمعات والتقريب بينهم في الافكار والاتجاهات والميول على الرغم من تباعد المسافات المكانية بينهم ، وهي اساس كل عملية تعليمية والمدخل إلى تعلم المواد الدراسية المختلفة ، وربما كان ضعف التحصيل الدراسي فيها يؤدي إلى الإخفاق في هذه المواد وربما في الحياة كلها

(عليان ، ١٩٨١ ، ص ٨٧) .

أهداف تعليم القراءة في برنامج تعليم اللغات الأجنبية :

١- إن القراءة أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الانساني على حق الطالب في تعلمها .

٢- إن القراءة هي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها ان يتعرف على أنماط الثقافات المختلفة وملامحها .

٣- تعرف الأصوات في اللغة الثانية .

٤- التعرف على معاني المفردات وإدراكها من خلال سياق الجملة .

٥- إن القراءة الجهرية تبين النطق الصحيح للطالب .

٦- إدراك معاني الفقرات والجمل(يونس ، ١٩٧٨ ، ص٢٥٨ ـ ٢٥٩).

خصائص القارئ الماهر :

١-القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية .

٢-القدرة على تعديل السرعة في القراءة ، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة .

٣-أن يلم الطالب بقدر كبير من الالفاظ والجمل والتراكيب .

٤-القدرة على التحكم في مهارات القراءة الاساس بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاطات التي يقوم بها .

٥-أن يعتمد الطالب على نفسه في اختيار ما يقرأ .

٦-القدرة على التميز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية .

وتلك التي لا تستدعي اكثر من اهتمام عابر (سمك ، ١٩٧٥ ، ص ١٨١).

٤- مهارة الكتابة :

تعد الكتابة إحدى فنون اللغة وتشكل مرحلة جديدة في تقدم الحضارة الانسانية ، ومما لا شك فيه ان هناك الكثير من اللغات اندثرت ولم يتوصل العقل البشري الى تسجيلها على الأوراق والاحجار لكي يكون بمقدور الاجيال اللاحقة ان تتابع ما حدث في السابق وان التوصل الى الكتابة ، ووضع رموزها المقروءة من اهم ما أبتكره العقل البشري

فالكلمة المكتوبة لها دور أساس في حفظ التراث البشري وانتشرت الطباعة التي أدت إلى تبادل الأفكار والأراء بين العلماء في جميع أنحاء العالم وهي متخطية جميع المعوقات وحواجز الزمان والمكان

(العربي ، ١٩٨١ ، ص ١٧٩) .

أهمية الكتابة :

يقرر ابن خلدون في مقدمته أهمية الكتابة ، فهي من جملة الصنائع المدنية المعاشية ، وهي ضرورة اجتماعية اصطنعها الانسان ، لذلك تكون نابعة في نموها وتطورها من تقدم العمران ، وبها يتميز الانسان عن الحيوان .

(ابن خلدون ، د . ت ، ص٤١٧)

ولفظة كتابة تدل على حشد كبير من المواد والانظمة والمهارات ومن الصعب تحديد مفهومها بشكل دقيق وتطلق لفظة كتابة لتشتمل على جانب من المهارات فتستعمل بمعنى الرسم الاملائي ويسمى التجويد الخطي او التعبير التحريري .وتستخدم ايضا لفظ (النظام الكتابي) والخط والاملاء والنظام الكتابي عبارة عن رموز مرسومة موضوعة لتمثيل الافكار وفق طريقة مميزة ، واستخدمت هذه النظم بمثابة وسائل اتصال وتفاهم بين المجتمع .

(القاسمي ، ١٩٧٩ ، ص ٢٣٩) .

طبيعة الكتابة:

ان مهارة الكتابة تعتمد بصورة كبيرة على نشاط جهاز البصر حيث يعتمد على ادراك العين لمجموعة من الرموز المكتوبة ، وهي تتأخر عن المهارات الاخرى التي تأتي بعدها . (طعيمة ، ١٩٨٩ ، ص ١٨٦) .

يكون تعليم الكتابة من خلال فروع ثلاثة وهي التعبير ، والخط ، والإملاء وهذا التقسيم يخضع لطريقة التدريس المتبعة للمادة ؛ لان اللغة وحدة متكاملة من المهارات التي تتكامل مع بعضها البعض . وأي خطأ في عرض الفكرة قد يكون سبباً في عدم وضوحها،ومن ثم يؤدي الى تغير المعنى ، ورسم الحروف رسماً غير صحيح قد يؤدي الى صعوبة قراءتها وترجمتها إلى مدلولاتها الصحيحة .(عبد الصمد، ١٩٨٨،ص٧).

مهارات الكتابة

ويهدف تدريس الكتابة إلى تكوين المهارات الاتية :

أ - رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة القراءة .

ب – كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الاملاء .

ج - تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعاني والافكار.

د - يجب ان تشتمل الافكار على كل لون من الوان الكتابة .

هـ - يجب ان تكون الافكار منظمة حسب طبيعة كل لون من الوان الكتابة (يونس ، ١٩٧٧ ، ص ٢٥٥) .

مراحل تدريب الطلبة على الكتابة :

تشير كثير من الادبيات الى مراحل معينة يمكن اتباعها عند تدريب الطلبة على الكتابة باللغة الاجنبية أو الثانية .

١ - العمل على تشجيع الطلبة على التعبير بأسلوب خال من الأخطاء.

٢ - قلة استخدام التدريبات الموجهة بعناية الى طلبة اللغات الاجنبية يؤدي الى ضعف في هذه المهارة مما يؤدي الى أن يعاني الطلبة معاناة كبيرة.

٣ - تعد ترجمة الأصوات اللغوية المنطوقة إلى حروف مكتوبة من أوليات لتعلم الكتابة ، وعملية تعليم الهجاء يعتمد على التدريب المستمر على النص المكتوب وعدد كلماته وحروفه .

٤ - توفير وقت قصير للتدريب على مهارة الكتابة في الصف الدراسي .

(السيد ، ١٩٨٠ ، ص١٨٣)

مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها :

ينتمي تعليم اللغات الى ميدان نفسي حركي حيث تؤدي الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته اللغوية والتدريبات اللغوية تعمل على ان يكون الطالب مسيطراً على الانماط اللغوية التي تعلمها في الفصل . وكلمة (drill) بالانجليزية تعني يثقب أو يحفر . فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلمها الطالب وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها . أما من حيث أنواعها فيمكن تقسيمها إلى نوعين هما :

١ - **التدريبات النمطية** : وهي عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد . ويتطلب طريقة واحدة في الاستجابه لها . وهدف هذه التدريبات

تثبيت الانماط التي تعلمها الطالب وتشيع في مجال النحو وتعليم التراكيب اللغوية .

٢ - **التدريبات الاتصالية :** وهي التي تدور في موقف اتصالي عن طريق المحاورة بين الطلبة ولا تتبع شكلاً واحداً ، ولا تبنى باستجابة واحدة من الطلبة أي تكون الاجابات مختلفة حسب فهم الطالب لطريقة السؤال . (طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص٢٤٥ - ٢٤٦) . ويضيف الدكتور (راجي رموني) لهذه النوعين من التدريبات نوعا اخر يسميه (التدريب المعنوي) ويسمي هذه الانواع الثلاثة :-

تدريبات ميكانيكية وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية . ويقصد بالتدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف الى مساعدة الطلبة على اتقان المهارات اللغوية ، سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب ، لا سيما في مراحل الاولى من تعليم اللغة الاجنبية بينما يقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف الى تقديم المساعدة اللازمة لربط كثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعليم الاصوات او الكتابة او القواعد وتثبتها في ذاكرة الطالب . أما التدريبات الاتصالية فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي . إذ يتوقع الطلبة للغات الاجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الامم التي يدرسون لغاتها . (رموني ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤٨)

وتحت كل نوع من انواع التدريبات الرئيسة الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات ويجملها رموني في الشكل الاتي :

الشكل (٢)

التدريبات الرئيسية

	ميكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الاوتوماتيكية على	استعمال المهارات اللغوية المكتوبة	استعمال اللغة استعمالاً

	المهارات اللغوية (الاصوات والمفردات والتراكيب)	استعمالاً محدوداً على نطاق ضيق	طبيعياً حراً وعلى نطاق واسع
النوع	١-استماع ٢-تكرار ٣-تصريف ٤-تبديل ٥-تحويل ٦-نسخ	١-ربط ٢-الحال ٣-صواب أم خطأ ٤-ملائمة ٥-سؤال - جواب (نصوص) ٦-تكوين اسئلة ٧-تكوين جمل ٨-ترجمة ٩-محادثة باشراف المدرس ١٠-اشراف المدرس ١١-تلخيص ١٢-املاء	١-محادثة حرة ٢-مناقشة عامة ٣-تدوين ملاحظات ٤-تقارير شفوية وكتابية ٥- انشاء حر
الصفات المميزة	١-استجابة مقيدة ٢-تعليم سلبي	١-استجابة مقيدة مع اختيار حر ٢-تعليم ايجابي	١-استجابة حرة ٢-تعليم وظيفي

وقد اعتمد الباحث التدريبات الاتصالية كونها تستعمل اللغة استعمالا طبيعيا وعلى نطاق واسع ؛ لان تعليم اللغة الكردية يحتاج الى هذه التدريبات .

ثامنا : الاختبارات اللغوية لغير الناطقين باللغة الأجنبية أو الثانية :

تعريف الاختبار اللغوي :

يمكن تعريف الاختبار اللغوي بأنه مجموعة من الاسئلة التي يطلب من الطلبة ان يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمهم فيها ومقارنتهم بزملائهم .

وهناك نوعان من الصفات تمتاز بها الاختبارات اللغوية صفات اساس : وهي التي يجب ان تتوافر في كل اختبار مهما كان موضوعه .

وصفات ثانوية تخص كل اختبار على حده . وهناك خمس صفات أساس للاختبار الجيد وهي :

١ ـ **الصـــدق (Validity):** ويقصـــد بـــه ان الاختبـــار يقـــيس مـــا وضـــع لقياسه .

وعلى هذا الاساس فان اختبار النحو الذي يمتليء بكلمات صعبة يتطلب فهم الطالب لها أولاً ، ولا يعد اختباراً صادقاً لانه يقيس تعرف المفردات الى جانب القواعد النحوية .

٢ ـ **الثبات (Reliability) :** ويقصد به ان الاختبار يعطي النتائج نفسها لمجموعة الافراد نفسها إذا ما طبق مرة اخرى في الظروف نفسها .

٣ ـ **الموضوعية (Obgectivity) :** ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع او تقدير علامات الطلاب في الاختبار . ومن اجل تحقيق الموضوعية يجب على الطلاب أنّ يفهموا تعليمات الاختبار بدقة .

٤ ـ **العملية (Practicality) :** ويقصد بها أنّ الاختبار لا يتطلب من المدرس جهداً كبيراً سواء في وضعه او في تطبيقه او تصحيحه . وهناك اختبارات تفرض على الطلاب استخدام انواع معينة من الاوراق ، والاقلام أو توفر ظروف مكانية او زمانية معينة .

٥ ـ **التمييز (Discrimination) :** ويقصد به ان الاختبار يستطيع ان يبرز الفروق بين الطلبة فيظهر لنا الاذكياء من الاقل ذكاءً . ويتطلب ذلك ان يكون هنـــاك مجـــال واســـع بـــين الســـهل والصـــعب مـــن الاســـئلة بحيـــث يـــؤدي هـــذا الـــى توزيـــع معتـــدل بـــين أعلـــى واقـــل الـــدرجات ، (طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٦١ ـ ٢٦٢) وقد استخدم الباحث الاختبار من متعدد كونه يقيس مستوى الطلبة .

أنواع الاختبارات :

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن اكثر الأنواع شيوعاً ما يلي :

١ ـ الاختبار التحصيلي (Achievement test) : ويقصد به ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلبة بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة . وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب والمقرر الذي تعلم محتواه .

٢ ـ اختبار الاجادة او الكفاءة (Prificency test): وهذا الاختبار لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد . وانما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل الطالب ان يستخدم فيه اللغة في حياته .

٣ ـ اختبار الاستعداد اللغوي (Language aptilude test): ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحدد درجة استعداد الطالب لتعلم اللغة الثانية وهذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب ، وكذلك قياس قدرة الطالب على التمييز بين التراكيب . (خاطر ، ١٩٨١ ، ص ٤٦٢) وقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي ؛ لانه يقيس ما يحصل عليه الطلبة من خبرة بعد مروره بخبرة معينة .

بناء الاختبار اللغوي :

إن إعداد الاختبار اللغوي يمر في عدة خطوات نجملها فيما يلي :

١ ـ تحديد الغرض من الاختبار :

على المدرس اولاً ان يحدد نوع الاختبار الذي يريد إجراؤه هل هو تحصلي قائم على مدى ما أكتسبه الطلاب من معلومات ومعارف ، أم إنّه يشخص صعوبات لغوية معينة ، أو إنّه اختبار يقيس به مجموعة من المهارات اللغوية العامة غير المرتبطة بمقرر دراسي .. كل هذه الاسئلة تحتاج اجابة عليها عند تحديد الهدف العام من الاختبار .

٢ ـ تحديد محتوى الاختبار :

ويقصد بالمحتوى مجموعة المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يشتمل عليها الكتاب المدرسي ويراد اختبار الطلبة فيه .

وعلى المدرس أنْ يحدد الموضوعات التي يريد قياسها عن طريق الاختبار ،وهذا يحتاج الى وضع خطة للاختبار تربط بين المحتوى والاهداف المعينة وفي هذه الخطة توزع وحدات الاختبار على هذه الاهداف .

٣ ـ تحديد نمط الاسئلة :

يقصد بذلك اختيار نوع الفقرات أو الاسئلة التي يشتمل عليها الاختبار هل هي اسئلة موضوعية أو اختبار فعال .

٤ ـ تحديد طول الاختبار :

يقصد به : تحديد عدد الاسئلة التي ينبغي أنْ يشتمل عليها الاختبار ويتحدد هذا في ضوء أهدافه والمهارات التي يقيسها وخصائص الطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار ، وعلى المدرس أنْ يحقق قدراً من التوازن بين أسئلة الاختبار بما يتماشى مع أهدافه والمهارات التي يعيشها

٥ ـ كتابة مفردات الاختبار :

ويقصد بذلك صياغة الاسئلة وهي عملية تحتاج الى خبرة وممارسة حتى تأتي الصياغة مناسبة للهدف المراد قياسه والمحتوى الذي يختبر فيه .

٦ ـ الاعداد النهائي للاختبار :

ويقصد بذلك وضع الاختبار في شكله النهائي ومراجعته وتدقيقه استعداداً لتطبيقه . (طعيمة ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٢ ـ ٩٣)

تاسعا : كيفية تطوير تدريس اللغات الاجنبية أو الثانية :

لقد كان للعلماء الدور البارز في إنتشار اللغات الاجنبية المختلفة في العالم ، لا سيما علماء الانثرولوجيا الذين قاموا بدراسات مهمة وبحوث قيمة على وسائل

تعلم اللغات ، ووصلوا الى نتائج لها قيمتها في هذا المجال .وخلاصة هذه الطريقة هو الاستعانة بالتفاهم المباشر بأية وسيلة عن طريق الإشارة الى الشيء المراد معرفته أو قوله مثل إذا أرادوا أن يأكلوا أشاروا إلى أفواههم علامة الجوع . فنقطة البداية التي بدا منها أولئك العلماء تعلمهم للغات القبائل البدائية ، كانت خلوا من أي محصول لغوي سابق على الاطلاق . ومع ذلك فقد استطاعوا بعد فترة وجيزة ان يوجدوا هذا المحصول وان ينموه حتى أمكنهم التفاهم التام مع أهالي المناطق التي ذهبوا اليها . (عيد ، ١٩٦٥ ، ص ١٦١) .

ولقد أدت طريقة علماء الانثروبولوجيا إلى إدخال فلسفة جديدة عن وسائل تعليم اللغات الاجنبية وخاصة خلال الحرب العالمية الثانية . حيث كانت القوات المحاربة منتشرة في أرجاء العالم ، وكان لابد لهذه القوات ان تتفاهم مع أهالي المناطق التي تسيطر عليها وان تتعلم لهجاتهم ولغاتهم لذلك طبقت طريقة علماء الانثربولوجيا وأساسها التفاهم المباشر مع استبعاد القواعد اللغوية المعقدة واختصارها .وان تطوير اللغات الاجنبية أو الثانية يجب ان تمر بعدد من المراحل لكي تستطيع أن تصل إلى المستوى المطلوب من خلال ما يلي :

١ ـ المتطلبات الحضارية :

هناك شعوب كثيراً ما تقبل على تعلم بعض اللغات الاجنبية لاغراض حضارية وثقافية تتصل بما تزخر به تلك اللغات من كنوز أدبية لابد من نقلها الى اللغة القومية . وان الدول النامية اذ تتمسك بلغتها القومية فانها في نفس الوقت تقبل على تعلم اللغات الحديثة مثل الانجليزية أو الفرنسية أو الالمانية ، لان تعلم وإجادة هذه اللغات قراءة وكتابة وحديثا تعينها على فهم المؤلفات والمراجع العلمية اللازمة لتطوير البلاد حضاريا والاتصال المباشر بما يمكن ان تستعين بهم من خبراء الامم الاخرى في هذه الميادين والواقع نحن حيث نتعلم اللغات الاجنبية فان دوافعنا تكون متعددة الزوايا ، فقد تنشأ هذه الدوافع بتأثير ظروف

خاصة او مطالب اجتماعية معينة . (السجل العلمي ، ١٩٨٠ ، ص ٢٢) .

٢ ـ الوفاق العلمي :

لقد اختلفت أهداف تعلم اللغات الاجنبية باختلاف ظروف وحاجات المجتمعات وكذلك اختلفت الوسائل باختلاف هذه الاهداف . وفي الماضي كان الكتاب هو الوسيلة الاولى لتعلم اللغة الاجنبية ، وكانت الطريقة المتبعة هي طريقة الترجمة التي يقوم بها المدرس في الفصل الدراسي ، لذلك فمعرفة الطلبة للغة الجديدة لم تكن تخرج عن حدود ما يضمه الكتاب المدرسي من مفردات أما ممارستهم للحديث باللغة الجديدة فهي تكاد تكون حالة نادرة لذا سمي هذا العصر بالعصر الذهبي للكتاب المدرسي . وهنا تأتي أهمية الكتاب وسيلة لتدريب الطلبة على تعلم اللغة الاجنبية بالاعتماد على المهارات اللغوية (الاستماع ، التحدث ، القراءة والكتابة) ولكن الموقف تغير بعد ذلك تغييراً شاملاً حين قربت صلات الامم بغيرها في كل مجالات الحياة وأصبحت نفقات الاتصال في متناول الجميع ، حيث بدأ استخدام أجهزة الهاتف بدل إرسال الخطابات ، وكذلك السفر بالطائرة حيث النقل من قارة الى أخرى بأسرع وقت ممكن فالمسافات مهما طالت والاقطار مهما تباعدت لم تعد حواجز تفصل بين الشعوب ، وإنما الفواصل الحقيقة هي عدم تفاهم هذه الشعوب وعدم تقديرها له وجهات نظر بعضها بعضاً .(السعران، ١٩٦٣ ، ص ٢٤)

٣ ـ الانفجار الطلابي :

وهناك عامل اجتماعي ثقافي اسهم كثيرا في تطوير طرائق تدريس اللغات ، وهو ما نطلق علية اصطلاحا بالانفجار الطلابي ، على غرار الانفجار السكاني . وهو ظاهرة عالمية شائعة في الدول المتقدمة والدول النامية سواء بسواء وان التزايد الكبير في إعداد الطلبة الذين يتعلمون اللغات الحية جعل من الضروري إعادة

النظر في طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة ، وإذا كانت الطرائق القديمة او التقليدية قد أثبتت عدم قدرتها في الماضي في مواجهة الاعداد الضئيلة نسبيا ، فان من المؤكد ان فشلها سيكون ذريعا في مواجهة الاعداد الضخمة من الطلاب الذين يتكدسون في قاعات الدرس في المدارس والجامعات والمعاهد لتعلم اللغات الحية . (السعران ، ١٩٦٣ ، ص٢٥) .

٤ ـ التقدم التكنولوجي :

لاشك ان التقدم التكنولوجي ، شأنه شأن كثير من مظاهر الحياة العصرية ، اسهم كثيرا في تطوير طرائق التدريس الحديثة ، ففي كل يوم يجد المدرسون في الاسواق وسائل فنية كالأفلام والأشرطة والاسطونات ، بالاضافة الى اجهزة المذياع والتلفزيون والمسجل ومختبر اللغة ولا ننسى دور أجهزة الكومبيوتر والانترنيت وغير ذلك من الوسائل السمعية والبصرية او الوسائل المعينة التي تساعدهم وتحثهم على تطوير الطرائق التدريسية في تدريس اللغات الحية؛ لذا فقد اصبح من أهم مقومات التطور العلمي والتكنولوجي في بلادنا ، ان نتعلم ونتقن بعض اللغات الحديثة حتى نكون اكثر مقدرة على متابعة تطوره في الغرب وامتصاص اسراره ، ومتابعة مجهودات الأمم الأخرى في الميادين التي تهتم بتطويرها وتنميتها في بلادنا . (ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص٢٨) .

٥ ـ التطور التربوي :

من المعلوم إنّ التربية تتأثر تأثراً مباشراً أو غير مباشر بفلسفة المجتمع ، وفي ضوء هذا القول تكون طريقة التدريس التي تستخدم وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية تتأثر بهذه الفلسفة أيضاً . ومن ناحية اخرى فإنّ تطبيق هذا التفكير النظري على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية الثقافية التي سبق ذكرها ، وساعد من ناحية أخرى على توظيف هذه الوسائل الفنية الجديدة التي امتلأت الأسواق توظيفا علميا

مثمرا ، وبذلك اصبح من الضروري أنْ يبدأ أي تفكير تربوي حول تعليم اللغات الحية بمعرفة علمية عميقة بمادة هذا التعليم الا وهو اللغات نفسها ، ومن ثم اللقاء بين الابحاث النظرية وبين الممارسة العملية وبين النظريات والتطبيق أو بمعنى أخر بين علماء اللغة ومدرسي اللغات الحية (عيد ، ١٩٦٥ ، ص ٢٠٦) .

دراسات سابقة

لما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى تعرف اثر طريقتي الترجمة، والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة ، فقد عرض الباحث عدداً من الدراسات والأدبيات التي تخص موضوع البحث الحالي ، لذلك سيقوم الباحث بعرض هذه الدراسات حسب التسلسل الزمني لها .

١ ـ دراسة حجازي (١٩٨٥) :

أجريت الدراسة في عمان ، جامعة الأردن . ورمت التعرف على أثر استخدام تقنية القصة المصورة في تدريس اللغة الانكليزية في المرحلة الاعدادية . أشتملت عينة الدراسة على (٣٨) طالباً . اختيروا عشوائياً من مدرستين اعداديتين ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين الاولى: المجموعة التجريبية وبلغ عدد افرادها (١٩) طالباً درسوا باستخدام الكتاب المنهجي مع تقنية القصة المصورة في حل تمرينات والمجموعة الضابطة وبلغ عدد افرادها (١٩) طالبا درسوا باستخدام الكتاب المنهجي فقط .

استمرت تجربة البحث نحو (ثمانية اسابيع) وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً على المجموعتين ، وباستخدام الاختبار التائي (t- test) لعينيتين مستقلتين . توصلت الدراسة الى :

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الكتاب المنهجي مع القصة المصورة في حل التمارين على المجموعة الضابطة بدلالة احصائية .

(حجازي ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠ ـ ٢٥١)

٢ ـ دراسة العبيدي (١٩٩٩) :

أجريت الدراسة في العراق ، ورمت التعرف على أثر تدريس المحادثة باسلوبي الاستجواب والمباشر المعتمد على الصور في الاداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية للأجانب .

أشتملت عينة الدراسة على (١٢) طالباً متعلماً في معهد غير الناطقين باللغة العربية ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين ضمن الاولى (٦) متعلمين طلاب درست المحادثة بالأسلوب المباشر المعتمد على الصورة في حين درست المجموعة الثانية التي بلغ عدد أفرادها (٦) بأسلوب الاستجواب .استمرت التجربة نحو (٦) أشهر ، وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختباراً تحصيلياً على مجموعتي البحث ، وباستخدام الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين . وتوصلت الدراسة الى ما يأتي:

تفوق المجموعة الاولى التي درست المحادثة بالأسلوب المباشر المعتمد على الصور على المجموعة الثانية التي درست المحادثة بأسلوب الاستجواب .

(العبيدي ، ١٩٩٩ ، ص ٢ ـ ١٠٠)

٣ ـ دراسة العزاوي (٢٠٠٤) :

أجريت الدراسة في العراق ، كلية التربية ، جامعة بغداد . ورمت الى تعرف على أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع العام . أشتملت عينة البحث على (٦٠) طالبة في اعدادية الكاظمية للبنات ، وهي احدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى وزعنّ عشوائياً على مجموعتين المجموعة التجريبية ضمت (٣٠) طالبة درسنّ بالطريقة المباشرة ، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة درسنّ بالطريقة التقليدية .

اختارت الباحثة ستة موضوعات من كتاب القراءة الكردية الحديثة المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣ م وهي (الالف باء الكردية ـ ناوي نيشانه ـ ناوي نيشانه وئامرازى برسيار ـ ئازاد وخاليد ـ خيزانه كه ى ئازاد ـ ئه حمه د جوتياره . ئازاد) وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً على مجموعتي البحث باستخدام الاختبار التائي (T- TEST) لعينتين مستقلتين ، وتوصلت الدراسة الى مايأتي . تفوق المجموعة الاولى التي درست بالطريقة المباشرة على المجموعة الثانية التي درست بالطريقة التقليدية ، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المباشرة .

(العزاوي ،٢٠٠٤ ص٢ ـ ٥٠)

موازنة الدراسة السابقة

١-اختلفت الدراسات السابقة في مراميها فدراسة (حجازي ١٩٨٥) رمت إلى التعرف على اثر استخدام تقنية القصة المصورة في تدريس اللغة الانكليزية في المرحلة الإعدادية . في حين رمت دراسة (العبيدي ١٩٩٩) إلى تعرف على أثر تدريس المحادثة بأسلوبي الاستجواب والمباشر المعتمد على الصور في الاداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية للأجانب . في حين رمت دراسة (العزاوي ٢٠٠٤) إلى معرفة أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع العام.

٢-اتفقت دراستي (الحجازي والعزاوي) على المرحلة الدراسية من حيث إنّ عينة البحث قد طبقت على المرحلة الاعدادية ، ولكن اختلفتا من ناحية المنهج الدراسي. أما دراسة (العبيدي) فقد اختلفت عن الدراستين السابقتين من حيث المنهج الدراسي والمرحلة الدراسية.

٣-اختلفت الدراسات السابقة في حجوم عيناتها فكان حجم العينة في دراسة (حجازي) (٣٨) طالباً ، في حين كان حجم العينة في دراسة (العبيدي)(١٢) طالباً ، كان حجم العينة في دراسة (العزاوي) (٦٠) طالبة .

٤ - الباحثون في الدراسات السابقة جميعهم اعتمدوا الاختبار التحصيلي الخاص بتجاربهم لقياس المتغير التابع .

٥-اتفقت الدراسات السابقة جميعها في انها كانت في مجال التعليم اللغات لغير الناطقين بها .

٦-اتفقت الدراسات السابقة في استخدام الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات وهي الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : التصميم التجريبي للبحث
ثانيا : مجتمع البحث
ثالثا : عينة البحث
رابعا : تكافؤ مجموعتي البحث
خامسا : ضبط المتغيرات الدخيلة
سادسا : متطلبات البحث
سابعا : إعداد أداتي البحث
ثامنا : تطبيق التجربة
تاسعا : الوسائل الإحصائية

للتثبت من هدف البحث وفرضيتيه ، وجد الباحث أنّ عليه أنْ :

أولا : يحدد التصميم التجريبي المناسب للبحث الحالي .

ثانيا : يختار عينة لتجربة البحث الحالي من طلاب الصف الأول من معهد إعداد المعلمين في بغداد .

ثالثا : يكافئ بين مجموعتي البحث التجريبيتين في بعض المتغيرات.

رابعا : يضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة.

خامسا : يحدد المادة العلمية التي ستدرس خلال مدة التجربة .

سادسا : يصوغ الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند إنهاء تدريس المادة العلمية المحددة للتجربة .

سابعا : يعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من موضوعات كتاب (ألف باء اللغة الكردية) للصف الأول معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

ثامنا : يعد أداتي البحث :

الأولى : إعداد اختبار تحصيلي لمجموعتي البحث التجريبيتين .

الثانية : إعداد مقياس لاتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية (ألف باء اللغة الكردية)

تاسعا : يحدد الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث .

سيعتمد الباحث المنهج التجريبي في بحثه الحالي وذلك لملاءمة هذا المنهج ومتطلبات البحث وإجراءاته .

أولا / التصميم التجريبي :

إنّ اختيار التصميم التجريبي هو أولى الخطوات التي تقع على الباحث عند إجرائه تجربة علمية ، إذ إنّ دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم التجريبي المختار الذي يعطي ضمانا لامكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي وتتوقف نتائج البحوث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٠) . ويستند تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف عينة البحث الزمني (الزوبعي ، ١٩٦٨ ، ص ٥٨) . وهذا ما دفع الباحث الى اعتماد واحد من التصاميم التجريبية ذي الضبط الجزئي ووجده ملائماً لظروف بحثه فجاء التصميم على ما في الشكل الآتي :

الشكل (٣) التصميم العشوائي ذو المجموعتين التجريبيتين

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيران التابعان	
التجريبية الأولى	طريقة الترجمة	التحصيل	الاتجاه نحو المادة
التجريبية الثانية	الطريقة المباشرة		

والمجموعة التجريبية الأولى : المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (طريقة الترجمة) عند تدريس مادة الف باء اللغة الكردية .

والمجموعة التجريبية الثانية : المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (الطريقة المباشرة) عند تدريس مادة ألف باء اللغة الكردية .

ويعني التحصيل : المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي موحد لطلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية . في حين يقصد بالاتجاه نحو المادة : المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية لطلاب المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية .

ثانيا / مجتمع البحث:

وهو المجموعة الكلية التي يسعى الباحث الى أنْ يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٧) وتكونّ المجتمع الاصلي للبحث الحالي من طلاب معاهد إعداد المعلمين في مدينة بغداد ، ومن معاهد البنين فقط على أن لا يقل عدد شعب الصف الاول فيها عن شعبتين ، كما موضح في الشكل الاتي :

الشكل (٤)

معاهد اعداد المعلمين التابعة لمديريات تربية بغداد

ت	اسم المعهد	العنوان
١	معهد اعداد المعلمين / الرصافة الاولى	باب المعظم / قرب مستشفى مدينة الطب
٢	معهد اعداد المعلمين / الرصافة الاولى	الطالبية / حي ١٤ تموز
٣	معهد اعداد المعلمين / الرصافة الثانية	مدينة الصدر / حي الامانة
٤	معهد اعداد المعلمين / الرصافة الثانية	حي المثنى / قرب النادي الترفيهي
٥	معهد اعداد المعلمين / الكرخ الاولى	الكاظمية
٦	معهد اعداد المعلمين / الكرخ الثانية	حي العدل
٧	معهد اعداد المعلمين / الكرخ الثانية	البياع / حي الرسالة الاولى

ثالثاً /عينة البحث :

تم اختيار معهد اعداد المعلمين للبنين / الرصافة الاولى اختيارا قصديا لتطبيق تجربة البحث فيها ، وذلك للاسباب الاتية :

١- قرب المعهد من سكن الباحث .

٢- ابداء ادارة المعهد رغبتهم الجادة في التعاون مع الباحث .

٣- تقارب طلاب المعهد من حيث الشريحة الاجتماعية الاقتصادية والثقافية .

٤- دوام المعهد نهاري .

٥- يضم المعهد خمس شعب للصف الاول .

ويبلغ عدد طلبة المعهد في الصف الاول (١٨٨) طالبا ، اذ كان عدد طلاب شعبة (أ) (٣٨) طالبا ، وعدد طلاب شعبة (ب) (٣٨) طالبا ، و عدد طلاب شعبة (ج) (٣٧) طالبا ، وعدد طلاب شعبة (د) (٣٨) طالبا ، وعدد طلاب شعبة (هـ) (٣٧) طالبا ، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد طلاب الصف الاول في المعهد بحسب الشعب الدراسية

ت	الشعبة	عدد الطلاب
١	شعبة ـ أ	٣٨
٢	شعبة ـ ب	٣٨
٣	شعبة ـ ج	٣٧
٤	شعبة ـ د	٣٨
٥	شعبة ـ هـ	٣٧
المجموع		١٨٨

وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث الشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي ستدرس الف باء اللغة الكردية بطريقة الترجمة ، ومثلت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس الف باء اللغة الكردية بالطريقة المباشرة ، وبلغ عدد طلاب الشعبتين (٧٥) طالبا بواقع (

٣٧) طالبا في شعبة (ج) ، و (٣٨) طالبا في شعبة (ب) . وبعد استبعاد الطلاب الراسبين (*) البالغ عددهم (٣) طلاب اصبح عدد افراد العينة النهائية (٧٢) طالبا بواقع (٣٦) طالبا في المجموعة التجريبية الاولى ، و (٣٦) طالبا في المجموعة التجريبية الثانية ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

عدد افراد المجموعتين قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	ج	٣٧	١	٣٦
التجريبية الثانية	ب	٣٨	٢	٣٦
المجموع		**٧٥**	**٣**	**٧٢**

رابعاً / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من ان الطلاب من منطقة سكنية واحدة ، ويدرسون في معهد واحد ، ومن الجنس نفسه ، وهذه المتغيرات هي :

(*) ان سبب استبعاد الطلاب الراسبين اعتقاد الباحث انهم يمتلكون خبرات سابقة في الموضوعات التي ستدرس في اثناء التجربة ، وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة نتائج البحث ؛ لانهم درسوا الموضوعات نفسها مما قد يؤثر في سلامة التجربة الداخلية . علما ان الباحث استبعد الطلاب الراسبين من النتائج فقط ، وابقاهم في داخل الصف حفاظا على النظام الدراسي .

١- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور (الملحق ٣) .
٢- التحصيل الدراسي للآباء .
٣- التحصيل الدراسي للامهات .
٤- درجات اختبار الذكاء . (الملحق ٤) .

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا – عدا المتغير الرابع – من إدارة المعهد ، وسجل درجاتها بالتعاون مع الادارة ، في حين حصل على بيانات المتغير الرابع من خلال تطبيق اختبار (رافن – Raven) للمصفوفات المتتابعة على طلاب المجموعتين ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث :

١- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر :

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الاولى (١٨٦,٦٧) شهراً في حين بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١٨٦,٦١) شهراً ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين أعمار طلاب المجموعتين ، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٣٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٧٠) ، وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان احصائياً في العمر الزمني . والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	

التجريبية الاولى	٣٦	١٨٦,٦٧	٨,٢٥	٦٨,٠٦٢	٧٠	٠,٠٣٢	٢,٠٠٠	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٣٦	١٨٦,٦١	٧,٥٦	٥٧,١٥٣				

٢-التحصيل الدراسي للآبـاء :

يبدو من الجدول (٤) ان طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين متكافئون احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، ان قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,٢٣٠) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد أفراد	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
									المحسوبة	الجدولية	

التجريبية الأولى	٣٦	٢	١١	٨	٧	٦	٢	٣	٠,٢٣٠	٧,٨٢	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٣٦	٣	٩	٩	٨	٤	٣				

٣-التحصيل الدراسي للأمهات :

يبدو من الجدول (٥) إنّ طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين متكافئون احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، إنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٥٥٨) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

الجدول (٥)
تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

(*) دمجت الخلايا (أمي ، ويقرأ ويكتب) و (إعدادية أو معهد وجامعة فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥) ، وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣)

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية (*)	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		أمية	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٦	٩	١١	٩	٥	١	١	٣	١,٥٥٨	٧,٨٢	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٣٦	٥	١٣	٩	٦	٣	٠				

٤-درجات اختبار الذكاء:

طبق الباحث اختبار الذكاء – اختبار المصفوفات المتتابعة- الذي أعدَّه (رافن Raven) لسهولة تطبيقه ؛ ولأنه مقنن على البيئة العراقية ، واستعمله كثير من الباحثين سابقاً .

وبعد تحليل النتائج بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٣٧,٢٢) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٣٧,٣٩) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين درجات طلاب مجموعتي البحث ، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية

(*) دمجت الخلايا (المتوسطة) و (إعدادية أو معهد) و(جامعة فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥) ، وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣) .

المحسوبة (٠,٠٦١) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية (٧٠) والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٦	٣٧,٢٢	١١,٦٣	١٣٥,٢٥٦	٧٠	٠,٠٦١	٢,٠٠٠	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٣٦	٣٧,٣٩	١١,٩٧	١٤٣,٢٨٠				

خامسا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات ، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنّهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، او ضبطها ؛ لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك .

(همام ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٣- ٢٠٤)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الاعاصير ، الحوادث الاخرى كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى أي ظرف طارئ او حادث يعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، لذا يمكن القول ان أي اثر لهذا العامل امكن تفاديه .

٢- الاندثار التجريبي :

يقصد بالاندثار التجريبي الاثر المتولد عن ترك التجربة من عدد من الطلبة الخاضعين لها ، او انقطاعهم عنها ، مما يؤثر في النتائج . (الزوبعي ، ١٩٦٨ ، ص ٦١ - ٦٢) والبحث الحالي لم يتعرض لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أو انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث ، وبنسبة ضئيلة جدا، ومتساوية تقريبا .

٣- الفروق في اختيار افراد العينة :

حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في أربعة متغيرات يمكن أنْ يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع ، فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الى حد كبير؛ لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة . ويظهر تأثير ذلك نتيجة التحيز الذي يقوم به الباحث ، ويكون نتيجة الفروق الفردية في اختيار مجموعة عالية للمقارنة (عويس ، ١٩٩٧ ، ص ١١٧) ولم يشهد هذا البحث أي شكل من اشكال التحيز ، وجرى ذلك بكل أمانة .

٤- العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي التي قد تحدث لافراد التجربة في اثناء اجرائها مما يؤثر في استجاباتهم (الزوبعي ، ١٩٦٨ ، ص ٥٩) ، ولم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي؛ لان مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث ، وهي فصل دراسي واحد ، اذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ ، وانهيت في يوم الاثنين الموافق ١٣ / ١ / ٢٠٠٣ ، واذا حدث نمو فإنّ هذا النمو يكون متساويا لمجموعتي البحث .

٥- أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحدة - اختبار تحصيلي في اللغة الكردية – لقياس التحصيل ، وبناء مقياس الاتجاه نحو المادة الدراسية لدى طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية ، وقد اتسما بالموضوعية والصدق والثبات .

٦- اثر الإجراءات التجريبية :

من اجل حماية التجربة من بعض الاجراءات التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع - قدر الامكان - على الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة ، وتمثل ذلك في :

أ- الحرص على سرية البحث :

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المعهد ، ومدرس اللغة الكردية وعدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب- المادة العلمية :

كانت المادة العلمية المحددة في التجربة موحدة لمجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية ، وهي عدد من موضوعات كتاب (ألف باء اللغة الكردية) المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .

ج- المدرس :

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ؛ لان إنفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل فقد تعزى الى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو الى صفاته الشخصية أو الى غير ذلك من العوامل .

د- توزيع الحصص :

سيطر الباحث على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، إذ كان يدرس أربع دروس أسبوعياً بواقع درسين لكل مجموعة ، على وفق منهج وزارة التربية لمادة الف باء اللغة الكردية في الصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، إذ اتفق الباحث مع إدارة المعهد ومدرس اللغة الكردية في المعهد على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة ألف باء اللغة الكردية يومي الأحد والاثنين . والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

توزيع دروس مادة ألف باء اللغة الكردية على طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	الساعة	الدرس	اليوم	المجموعة	الساعة	الدرس	اليوم

التجريبية الأولى	٨، ٤٥	الثاني	الأحد	التجريبية الأولى	٩ ، ٠٠	الثالث	الاثنين
التجريبية الثانية	٩ ،٠٠	الثالث		التجريبية الثانية	٨، ٤٥	الثاني	

هـ- الوسائل التعليمية :

كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث مثل السبورات ، والطباشير الملون والعادي والصور الملونة ، وكتاب الف باء اللغة الكردية المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .

ز- بناية المعهد :

طبق الباحث التجربة في معهد واحد ، وفي صفين متجاورين ، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك ، والانارة والتهوية ، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها .

٧- مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث ، اذ بدات التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ ، وانهيت يوم الاثنين الموافق ١٣ / ١ / ٢٠٠٣ ، أي قبل اختبارات نصف السنة التي وافقت يوم الاثنين ٢٠ / ١ / ٢٠٠٣ .

سادسا / متطلبات البحث :

يتطلب البحث الحالي اجراء ما ياتي :

١- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها الطلاب في مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية في اثناء التجربة ، وهي ستة موضوعات من كتاب الف باء اللغة الكردية المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

موضوعات مادة الف باء اللغة الكردية للصف الاول المحددة بالتجربة

ت	الموضوعات باللغة الكردية	الموضوعات باللغة العربية	الصفحات
١	هة ولَيَر	أربيل	٣٤-٣٧
٢	كات	الوقت	٥٠-٥١
٣	وة رزي بة هار	فصل الربيع	٥٥-٥٨
٤	سة ردانيَك لة هاوينة هة وارة كاني هة ولَيَر	زيارة الى مصايف اربيل	٥٩-٦١
٥	طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا	محادثة مع الطبيب	٦٥-٦٦
٦	طفت وطو يةك لة طة لَ دلَزارو نة سرين	محادثة مع دلزار ونسرين	٦٧-٦٩

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية .

(مقلد ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ – ١٤١)

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها . وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة ، وخطواتها معروفة ، وإنّ هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة .

(الدريج ، ١٩٩٤، ص ٦٢ – ٦٤)

وصاغ الباحث (٩١) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الاولى في تصنيف بلوم المعرفي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) (*) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة الكردية ، وطرائق التدريس ، وفي العلوم النفسية . (الملحق ٢)

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (٢٠) خبيراً عدلت بعض الأهداف ، وحُذف هدفان لم يبلغا نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (١٢) خبيراً فاكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٨٩) هدفاً سلوكياً (الملحق ٥) بواقع (٣٦) هدفا في مستوى

(*) **لأنها اكثر المستويات ملاءمة لطلاب يتعلمون لغة جديدة في الصف الأول في معهد إعداد المعلمين .**

المعرفة ، و (٢٩) هدفاً في مستوى الفهم ، و (٢٤) هدفا في مستوى التطبيق ، والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة

ت	الموضوعات	المستويات			المجموع
		معرفة	فهم	تطبيق	
١	هة ولَير	٦	٤	٣	١٣
٢	كات	٦	٥	٦	١٧
٣	وة رزي بة هار	٦	٤	٤	١٤
٤	سة ردانيَك لة هاوينة هة وارة كاني هة ولَير	٦	٥	٤	١٥
٥	طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا	٦	٥	٤	١٥
٦	طفت وطو يةك لة طة لَ دلَزارو نة سرين	٦	٦	٣	١٥
المجموع		٣٦	٢٩	٢٤	٨٩

٣- إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها . (الامين ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات الف باء اللغة الكردية التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وعلى وفق طريقة الترجمة والقواعد بالنسبة الى طلاب

المجموعة التجريبية الاولى ، وعلى وفق الطريقة المباشرة بالنسبة الى طلاب المجموعة التجريبية الثانية .

وقد عرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة الكردية وطرائق التدريس (الملحق ٢) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ ، والملحق (٦) يوضح انموذجين من هذه الخطط التدريسية للموضوع الثاني والعشرين (طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا) من الموضوعات المحددة للتجربة .

سابعاً / اعداد أداتي البحث :

ان من متطلبات البحث الحالي اعداد اختبار بوصفه الاداة تستعمل للكشف عن مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة ، واداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٢٥ ـ ٢٦) ، لذلك اعد الباحث اختباراً يتصف بالصدق والثبات لاغراض البحث الحالي ، وقد اتبع الباحث الخطوات الاتية في بناء الاختبار التحصيلي .

١-إعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) :

اعد الباحث خريطة اختبارية أشتملت محتوى الموضوعات الستة المقرر تدريسها في اثناء التجربة ، وقد حسب نسبة اهمية كل موضوع من الموضوعات في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، وحدد الوقت مجموعة من مدرسي المادة نفسها بلغ عددهم (٣) مدرسين ، اذ حدد كل مدرس منهم عدد الحصص والوقت الذي يستغرقه في تدريس محتوى كل موضوع على وفق الحصة المحددة بـ (٤٥) دقيقة ثم استخرج متوسط هذا الوقت .

عدد الاهداف السلوكية للمستوى الواحد

-نسبة اهمية الاهداف السلوكية= ـــــ × ١٠٠

عدد الاهداف السلوكية الكلي

الوزن النسبي لكل هدف × عدد فقرات الاختبار

-عدد الفقرات لكل مستوى = ـــــ × ١٠٠

١٠٠

عدد الفقرات الكلي × نسبة أهمية كل موضوع

-عدد الفقرات لكل موضوع = ـــــ

١٠٠

(الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ ، ص ٨١)

الجدول (١٠)

الخريطـة الاختباريـة

ت	الموضوعات	عدد الحصص	الأهمية النسبية	عدد الأهداف السلوكية				عدد الفقرات الاختبارية			عدد الفقرات الكلي
				تذكر	فهم	تطبيق	المجموع	تذكر	فهم	تطبيق	
١	هة ولَيَر	٤	%١٦,٦٦	٦	٤	٣	١٣	٦	٤	٣	١٣
٢	كات	٤	%١٦,٦٦	٦	٥	٦	١٧	٦	٥	٥	١٦
٣	وة زري بة هار	٤	%١٦,٦٦	٦	٤	٤	١٤	٦	٤	٤	١٤
٤	سة ردانيَك لة هاوينة هة وارة كاني هة ولَيَر	٤	%١٦,٦٦	٦	٥	٤	١٥	٦	٥	٤	١٥
٥	طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا	٤	%١٦,٦٦	٦	٥	٤	١٥	٦	٥	٤	١٥
٦	طفت وطو يةك لة طة لَ دلَزارو نة سرين	٤	%١٦,٦٦	٦	٦	٣	١٥	٦	٦	٣	١٥

المجموع	٢٤	%١٠٠	٣٦	٢٩	٢٤	٨٩	٣٦	٢٩	٢٣	٨٨

٢-اعداد فقرات الاختبار التحريري :

اعد الباحث فقرات الاختبار التحريري ؛ لانها من اهم ادوات القياس والتقويم الصفي ، واكثرها استعمالا (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦) وبما ان البحث يتطلب ذلك لقياس تحصيل مجموعتي البحث (التجريبيتين الاولى والثانية) في مادة (الف باء اللغة الكردية) ، اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (٣٠) فقرة ، واعتمد في صياغة وبناء فقرات الاختبار على تصنيف بلوم (Bloom) من مستويات المجال المعرفي الثلاثة الاولى في (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) ؛ لانها اكثر المستويات ملاءمة للطلاب في هذه المرحلة الدراسية ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة فضلا عن انها اكثر شيوعاً واستعمالاً من المستويات الاخرى (Bloom , 1971 , p: 177) ، وكذلك في ضوء الاهداف السلوكية ومحتوى الموضوعات وفي ضوء الخريطة الاختبارية . ويتكون الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس التذكر والفهم والتطبيق .

٣- صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه (العساف ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي اعده الباحث عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة الكردية وآدابها ومناهجها وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٢) . وبعد ان حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم حذفت بعض الفقرات وعدلت فقرات اخرى .

٤-**تعليمات الاختبار :** وضع الباحث تعليمات للاختبار هي :

أ-تعليمات الإجابة :

- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة .
- أمامك اختبار يتكون من عدد الفقرات ، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أية فقرة منها .

ب- تعليمات التصحيح :

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة ، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة .

٥- **التجربة الاستطلاعية :** لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار ، ووضوح فقراته ، وكشف الغامض منها، طبقه الباحث على عينة مماثلة لعينة البحث مكونة من (٢٠) طالباً من طلاب الصف الاول في معهد اعداد المعلمين المركزي / الرصافة الاولى قرب مستشفى مدينة الطب ، فاتضح إن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب وان الوقت المستغرق في الإجابة (٤٥) دقيقة .

٦-**التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:-** ان الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً او الصعبة جداً أو غير المميزة أو التي تتسم ببدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها (Scannell, 1975, P. 211) .

لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (٨٠) طالبا من طلاب الصف الأول في معهد إعداد المعلمين المركزي / الرصافة

الأولى قرب مستشفى مدينة الطب . ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما مجموعتين مفضلتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ-مستوى صعوبة الفقرات :

هو نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (رودني ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٣) ثم حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار عن طريق حساب عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة بالنسبة إلى مجموع أفراد عينة الاختبار التحصيلي ، ولدى حساب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٤٦) و (٠,٧٢) وتعد الفقرات مقبولة إذ يذكر بلوم (Bloom) إن جميع فقرات الاختبار تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (Bloom, 1971, P. 66) والجدول (١١) يوضح ذلك .

ب-قوة تمييز الفقرات:

هي مدى قدرة الفقرة الاختبارية على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار .

(عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٢٩)

وبعد ان حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها بين (٠,٢٢) و (٠,٥٦) والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠,٢٠) يستحسن حذفها أو تعديلها .

(امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

التحصيلي البعدي التحريري

ت	مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا ٢٧%	مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا ٢٧%	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٢٢	١٢	٠,٦٣	٠,٣٧
٢	١٩	٩	٠,٥٠	٠,٣٧
٣	١٨	٧	٠,٤٦	٠,٤١
٤	٢٠	١٢	٠,٥٩	٠,٣٠
٥	٢٣	١٢	٠,٦٥	٠,٤١
٦	٢١	١٢	٠,٦١	٠,٣٣
٧	٢١	٧	٠,٥٠	٠,٥٠
٨	٢٢	٧	٠,٥٤	٠,٥٦
٩	٢٠	١١	٠,٥٧	٠,٣٣
١٠	٢٠	١٠	٠,٥٦	٠,٣٧
١١	١٨	١٢	٠,٥٦	٠,٢٢
١٢	١٩	١٠	٠,٥٤	٠,٣٣
١٣	١٨	١٢	٠,٥٦	٠,٢٢
١٤	٢٤	١٥	٠,٧٢	٠,٣٣
١٥	٢٢	١٥	٠,٦٩	٠,٢٦
١٦	٢٠	١٤	٠,٦٣	٠,٢٢
١٧	١٩	١٣	٠,٥٩	٠,٢٢
١٨	١٩	١٣	٠,٥٩	٠,٢٢
١٩	٢٠	١١	٠,٥٧	٠,٣٣
٢٠	١٨	١١	٠,٥٤	٠,٢٦

٢١	٢٢	١٠	٠,٥٩	٠,٤٤
٢٢	١٧	٩	٠,٤٨	٠,٣٠
٢٣	١٧	١٠	٠,٥٠	٠,٢٦
٢٤	٢٠	١٢	٠,٥٩	٠,٣٠
٢٥	٢١	١٥	٠,٦٧	٠,٢٢
٢٦	٢١	١٣	٠,٦٣	٠,٣٠
٢٧	٢٢	١١	٠,٦٣	٠,٤١
٢٨	٢٠	١١	٠,٥٧	٠,٣٣
٢٩	٢١	١٤	٠,٦٥	٠,٢٦
٣٠	٢٢	١٣	٠,٦٥	٠,٣٣

ج- فعالية البدائل الخاطئة :

في الاختبارات الموضوعية التي تضم فقرات من نوع الاختيار من متعدد يكون للبدائل مهمة أساس تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلبة الضعفاء الذين يكونون غير متمكنين في المادة الدراسية ، عن الإجابة الصحيحة لها . (إبراهيم ، ١٩٨٩ ، ص ٧٨)

ويعد البديل غير الصحيح فعالا عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا اكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا ، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من نوع الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة ، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٨١)

وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة الجدول (١٢) لكل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من الاختبار وجد أنها كانت بين (٠,١١) و (٠,٧٤) وهذا يعني ان البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، وبناءاً على ذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه دون تغيير .

الجدول (١٢)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي التحريري

ت الفقرة	فعالية الخاطئ الأول		فعالية الخاطئ الثاني		فعالية الخاطئ الثالث	
١	أ	– ٠,١٥	ج	– ٠,١١	د	– ٠,١١
٢	أ	– ٠,١٥	ب	– ٠,١١	د	– ٠,١١
٣	أ	– ٠,١٥	ب	– ٠,١٩	ج	– ٠,٠٧٤
٤	أ	– ٠,٠٧٤	ج	– ٠,١١	د	– ٠,١١
٥	أ	– ٠,١٥	ب	– ٠,١١	د	– ٠,١٩
٦	أ	– ٠,١١	ج	– ٠,١١	د	– ٠,١١
٧	أ	– ٠,١٩	ج	– ٠,١٥	د	– ٠,١٩
٨	أ	– ٠,١٩	ب	– ٠,٢٢	ج	– ٠,١٩
٩	أ	– ٠,٢٢	ب	– ٠,٢٢	د	– ٠,١٩
١٠	أ	– ٠,١١	ب	– ٠,١٥	ج	– ٠,١١
١١	أ	– ٠,٣٧	ب	– ٠,٣٧	ج	– ٠,١١
١٢	أ	– ٠,١١	ب	– ٠,١١	د	– ٠,١١
١٣	أ	– ٠,٠٧٤	ب	– ٠,٠٧٤	ج	– ٠,٠٧٤
١٤	أ	– ٠,٠٧٤	ج	– ٠,١١	د	– ٠,١٥
١٥	أ	– ٠,٠٧٤	ب	– ٠,١١	د	– ٠,٠٧٤
١٦	أ	– ٠,١١	ج	– ٠,٠٧٤	د	– ٠,٠٣٧
١٧	أ	– ٠,٠٧٤	ب	– ٠,٠٧٤	د	– ٠,٠٧٤
١٨	ب	– ٠,١١	ج	– ٠,٠٣٧	د	– ٠,٠٧٤
١٩	أ	– ٠,٠٧٤	ب	– ٠,٠٧٤	ج	– ٠,٢٢
٢٠	أ	– ٠,١١	ب	– ٠,٠٧٤	د	– ٠,٠٧٤
٢١	أ	– ٠,١١	ب	– ٠,١٥	د	– ٠,١٥
٢٢	أ	– ٠,٠٣٧	ج	– ٠,٠٣٧	د	– ٠,٠٣٧
٢٣	أ	– ٠,٠٧٤	ج	– ٠,٠٧٤	د	– ٠,١١
٢٤	أ	– ٠,١١	ج	– ٠,١١	د	– ٠,٠٧٤

٢٥	أ	٠,٠٧٤ –	ج	٠,١١ –	د	٠,١٥ –
٢٦	أ	٠,١٥ –	ب	٠,١١ –	د	٠,٠٣٧ –
٢٧	أ	٠,١٥ –	ج	٠,١٥ –	د	٠,١١ –
٢٨	أ	٠,١٥ –	ج	٠,١٥ –	د	٠,١١ –
٢٩	أ	٠,٠٧٤ –	ج	٠,١١ –	د	٠,٠٧٤ –
٣٠	ب	٠,١٥ –	ج	٠,٠٧٤ –	د	٠,١١ –

ثبات الاختبار التحريري :

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الاساس في القياس ومتعين توافرها في المقياس لكي يكون صالحاً للاستخدام ، وانه بالمقارنة لمفهوم الصدق فإنّ الصدق أكثر شمولاً منه ، ويمكن القول ان كل اختبار صادق هو ثابت ، ويقصد بثبات الاختبار اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو اعيد تطبيقه مرة اخرى ، (سمارة ، ١٩٨٩ ، ص ١٤) ويعد الاختبار ثابتاً عندما تكون النتائج التي يحصل عليها عند اعادة الاختبار على الافراد انفسهم ، وتحت الظروف نفسها ، وفي اماكن واوقات مختلفة متساوياً تقريباً ،(الغريب ، ١٩٨٥ ، ص ٦٥٣) ويعني الثبات ايضا الاستقرار بمعنى انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لاظهرت درجته شيئا من الاستقرار ، ويعني ايضاً الموضوعية بمعنى ان الفرد يحصل على نفس الدرجة ايا كان المصحح او المطبق . وقد حسب ثبات الاختبار التحصيلي للبحث الحالي باستعمال طريقة التجزئة النصفية ؛ لانها تحدد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار (البيلي ، ١٩٩٧ ، ص ٣٧١) زيادة على انها اسرع الطرائق وابسطها في حساب الثبات ؛ إذ يطبق الاختبار مرة واحدة في جلسة واحدة ، ثم تقسم فقراته على نصفين أحدهما يتضمن الفقرات الفردية ، والاخر يتضمن الفقرات الزوجية ، ثم يحسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ، (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٧٠) وقد اعتمد الباحث على اجابات طلاب عينة التمييز نفسها البالغ عددهم (٨٠) طالباً بحساب ثبات الاختبار إذ جُزِأت فقرات الاختبار الى نصفين

: الاول ضم درجات الفقرات الفردية ، والاخر ضم درجات الفقرات الزوجية [*] ، وحسب معامل الارتباط بين جزأي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لانه من اكثر معاملات الارتباط اهمية وشيوعاً في هذا المجال (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٧١) فبلغ (٠,٧٢) ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown) فبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٤)

إعداد الاختبار الشفهي :

أعد الباحث اختباراً شفهياً لعينة بحثه تضمن اربعة أسئلة محتوية على (١٨) فقرة اختبارية بصيغتها الأولية ، اشتمل السؤال الأول على (٦) فقرات من نوع وضع علامة (✓) امام الكلمة التي يسمعها من الباحث ، واشتمل السؤال الثاني على (٦) فقرات من نوع وضع علامة (✓) تحت الحرف الوارد في الكلمة التي يسمعها الطالب من الباحث ، واشتمل السؤال الثالث على (٦) فقرات من نوع السؤال والجواب بين الباحث والطالب (محادثة) ، في حين تكون السؤال الرابع من قطعة املائية اشتملت على (٤٠) كلمة . (الملحق ٨) .

صدق الاختبار الشفهي :

من اجل التثبت من صدق الاختبار وجعله محققا للاهداف التي وضع من اجلها عرض الباحث اسئلة الاختبار الشفهي البالغ عدد فقراتها (١٨) فقرة و (٤٠) كلمة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة الكردية وآدابها ومناهجها وطرائق تدريسها الملحق (٢) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم .

---

[*] **الملحق** (٧) .

اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية :

احتلت الاتجاهات أهمية كبيرة في علم النفس وكانت عملية قياس الاتجاهات في بادئ الأمر تعتمد على الملاحظة المنظمة في مواقف اجتماعية مرتبطة بالموضوع المراد قياسه ثم تطور الأمر بعد ذلك إذ عمل العلماء على إيجاد وسائل قياس دقيقة وكان بوكاردوس (Bogaredus) اول من بدأ قياس الاتجاه باستعمال المقاييس بدلا من اسلوب الملاحظة عام ١٩٢٥ (Show , 1967 , p: 449) والمقياس بحسب ما يعرفه " تايلور Tylor " موقف مقنن صمم خصيصاً للحصول على سلوك الفرد، ويعبر عن هذه العينة بالارقام (Tylor , 1971 , p: 35) .

اعداد فقرات المقياس :

أ- بهدف التوصل الى قياس دقيق لاتجاهات الطلاب نحو مادة ألف باء اللغة الكردية وبعد الاطلاع على الأدبيات المتوافرة في هذا المجال لم يجد الباحث – على حد علمه – مقياساً مصمماً للغة الكردية لخدمة أهداف بحثه ، لذلك ارتأى أنْ يقوم ببناء مقياس منسجم مع طبيعة العينة المبحوثة.

ب- اعتمد الباحث على قسم من الأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الادبيات وهي :

١- ان تكون كل فقرة من فقرات المقياس ذات فكرة محددة وواضحة .

٢- ان تصاغ العبارات بلغة سليمة ومفهومة .

٣- ان تكون كل فقرة ذات علاقة مباشرة بمادة الف باء اللغة الكردية .

٤- يفضل ان تكون كل منها ذات جمل يسيرة وهادفة .

(الطاقة ، ١٩٨٩ ، ص ٦٩)

واعتمد الباحث مقياس ليكرت (Likert) وهو واحد من اسهل مقاييس الاتجاهات وأكثرها استعمالاً ، ويحتاج فقط إلى بناء عبارات تقريرية أو فقرات

اختبارية مصوغة بطريقة سلبية أو إيجابية مرتبطة بالموضوع الذي يجري بحثه (رودني ، ١٩٨٥ ، ص ٨٢) .

واعتمد الباحث لخصائصه الإيجابية التي يمكن تلخيصها بما ياتي :

١- سهلة الاستعمال ولا تحتاج الى عدد كبير من المحكمين عند بناء المقياس ولا تحتاج الى وقت وجهد كبيرين (عوض ، ١٩٨٨ ، ص ٣٨) .

٢- انها طريقة تتيح للمستجيب ان يعبر عن اتجاهه بعمق نسبة لكل فقرة من فقرات المقياس إذ يختار بديلاً من البدائل المتوافرة امام كل فقرة ، وهذه البدائل تسمح بالتعبير عن شدة الاختبار على كل فقرة من فقرات المقياس (Tittle .c.r , 1967 , p: 299) .

٣- لا يستغرق وقتاً طويلاً او مالاً كثيراً عند بنائه .

٤- درجة ثبات نتائجه عالية . (طاقة ، ١٩٨٩ ، ص ٦٨)

٥- في هذه الطريقة يطالب المختبرون بإبداء آرائهم في كل جملة ووضع امام كل فقرة ثلاثة بدائل هي (موافق جدا ، موافق الى حد ما ، غير موافق) .

اعداد تعليمات المقياس وورقة الاجابة

اعد الباحث تعليمات المقياس الملحق (١١) ، وتضمنت كيفية الاجابة عن فقراته ، وحث المجيب على الدقة والسرعة في الإجابة ومثال يوضح ذلك ، وقد أخفى الباحث الهدف من المقياس كي لا يتأثر المجيب عند الاجابة اذ يشير " كرونباخ Crounbach " إلى أنْ التسمية الصريحة للمقياس قد تجعل المجيب يزين اجابته (Crounbach , 1970 , p: 40) أو يستجيب الطلاب بالاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٠) ، وطلب من المستجيبين

الاجابة بصراحة وعدم ترك أية فقرة دون اجابة مع عدم الحاجة الى ذكر اسماؤهم ، وتضمنت التعليمات كيفية الإجابة .

التحليل المنطقي للفقرات

إنّ التحليل المنطقي يعد ضروريا في بدايات اعداد الفقرات لإنه يؤثر على مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي اعدت لقياسها ، الا إنه قد يكون مضللاً لاعتماده على آراء الخبراء الذاتية ، فضلا عن أنّ الفقرة الجيدة في صياغتها، وترتبط بالسمة تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي ، ٢٠٠١ ، ص ١٧١) . لذلك عرضت الفقرات مع المكونات السلوكية لمقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية على (٢٠) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية واللغة الكردية والعربية؛ وطرائق تدريسها (الملحق ٢) وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملاءمتها لمستوى طلاب الصف الاول في معهد إعداد المعلمين المركزي الرصافة الاولى ، وموافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة ، ومدى مناسبتها وهل ان عدد الفقرات مناسب ؟ وهل صياغتها جيدة ام تحتاج الى تعديل ؟ ولتحليل اراء الخبراء على فقرات المقياس فقد استخدم اختبار (كا^{٢}) (الصوفي ، ١٩٨٥ ، ص ٤٦) . وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا^{٢}) المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهي توازي نسبة (٨٠ %) من عدد الخبراء . والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

النسب المئوية وقيم كا٢ لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية

ارقام الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسب المئوية للمتفقين	قيمة كا٢ المحسوبة	الدلالة الاحصائية (*)
١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠	٢٠	٢٠	–	١٠٠ %	٢٠	دالة
١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٢٩	٧	١٨	٢	٩٠ %	١٢,٨	دالة
١٥ ، ١٨ ، ١٩	٣	١٥	٥	٧٥ %	٥	دالة

وفي ضوء استجابات الخبراء البالغ عددهم (٢٠) خبيراً عدّلت بعض الفقرات وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (٨٠ %) فأكثر من موافقة الخبراء ، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها (١٨) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي لعدد الخبراء ، وعند استعمال مربع كاي لعينة واحدة في معرفة دلالة الفروق بين عدد المؤيدين وغير المؤيدين قبلت الفقرات التي كانت قيمة (كا٢) المحسوبة لهذا العدد من الخبراء (١٢,٨) وهي اكبر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، والجدول (١٣) بيّن النسب المئوية وقيم (كا٢) لاستجابة الخبراء لمعرفة صلاحية الفقرات مقياس الاتجاه نحو ألف باء اللغة الكردية .

(*) **قيمة (كا٢) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) تبلغ (٣,٨٤) .**

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

ارتأى الباحث ان تكون عينة التحليل الإحصائي (٢٠٠) طالب اختيرت هذه العينة من بغداد وعلى النحو الاتي :

١- اختيروا من معهد اعداد المعلمين / الرصافة الاولى قرب مدينة الطب .

٢- عدد الشعب في هذا المعهد هو (٥) شعب .

٣- اختيروا بصورة عشوائية دون تدخل أية جهة خارجية .

تصحيح المقياس :

بعد طبق المقياس على (٢٠٠) طالب من طلاب معهد اعداد المعلمين المركزي / الرصافة الاولى ، حسبت الدرجات لكل فرد من افراد العينة ولكل فقرة من فقرات المقياس ، ثم حساب الدرجات لتمثل الدرجة الخام للطالب .

القوة التمييزية للفقرات :

تعد القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقياس النفسية المرجعية المعيار؛ لكونها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي تقوم على اساسها هذا النمط من القياس . (Ebel , 1972 , p: 399) حيث يقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات الدنيا من الافراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة (Show , 1967 , p: 450) ؛ اذ يشير جيزلي واخرون (Chiselli ,etal, 1981) الى ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها وتجريبها من جديد. (Chiselli , etal , 1981 , p: 268) وقد اشار " كيلي ١٩٣٩ Kelly " الاعتماد على نسبة ٢٧ % اذا كان التوزيع اعتداليا او يقرب منه (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٨٦) فقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة (٢٠٠) طالب تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٢,٩٦) و (١,٤٢) درجة ، ودرجات المجموعة الدنيا

بين (١,٤٤) و (١,٠٢) درجة ، واستخدام الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين في حساب الفروق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس على اساس أنْ القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة واستخدام الحاسوب الالي (SPSS) في حساب القوة التمييزية للفقرات (Nie ,etal , 1975 ,p: 267) والجدول (١٤) يوضح ان هناك فقرتان ذات التسلسل (١٥ ، ١٨) لم تكن مميزة ؛لان قيمتها التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) بدرجة حرية (١٠٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبعد استبعاد الفقرات غير المميزة من قياس الاتجاه يصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٢٨) فقرة ملحق (٨) وتكون اقل درجة ممكنة له (٢٨) ، واعلى درجة له (٨٤) درجة ، وان المتوسط النظري للمقياس يكون (٥٦) درجة اذا اعطيت البدائل الاجابة (٣ ، ٢ ، ١) عند التصحيح البدائل (موافق ، موافق الى حد ما ، غير موافق) .

الجدول (١٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه

ت	مجموعة عليا		مجموعة دنيا		درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				
١	٢,٦٣	٠,٤٩	١,٠٣	٠,١٩		٢٢,٣٦		
٢	٢,٤٣	٠,٦٣	١,٠٢	٠,٤٣		١١,٣٧٤		
٣	٢,٣٩	٠,٧٤	١,٤٣	٠,٤٩		٧,٩٤٦		
٤	٢,٥٢	٠,٦١	١,١٩	٠,٣٩		١٣,٥٧		
٥	٢,٥٧	٠,٥٧	١,٠٧	٠,٢٦		١٧		
٦	٢,٦٣	٠,٥٢	١,١١	٠,٣٢		١٨,١٩		
٧	٢,٧٤	٠,٤٤	١,٣١	٠,٦٩		١٢,٧١١		
٨	٢,٩٤	٠,٢٣	١,١٨	٠,٤٧		٢٤,٣١٦		
٩	٢,٩٦	٠,١٩	١,٠٥	٠,٣٠		٣٩,٢٤٩		
١٠	١,٦٦	٠,٦٤	١,٢٥	٠,٤٨		٣,٧١٨		
١١	٢,٤٤	٠,٦٦	١,١٨	٠,٤٣		١١,٦٤٣		
١٢	٢,٦٣	٠,٥٩	١,٢٤	٠,٤٧		١٣,٤٦٢		
١٣	٢,٧٠	٠,٥٠	١,٢٠	٠,٤٥		١٦,٣٧		
١٤	٢,٨٣	٠,٣٨	١,١٢	٠,٣٩		٢٣,٠٨		
١٥	١,٨٥	٠,٥٦	١,٤٤	١,٤٤	١٠٦	*١,٩٢	١,٩٨	٠,٠٥
١٦	١,٩٤	٠,٧٨	١,٠٣	٠,٢٧		٨		
١٧	٢,٢٢	٠,٧١	١,٠٣	٠,٢٧		١١,٣٤٠		
١٨	١,٤٢	٠,٤٩	١,٢٤	٠,٤٧	١٠٦	*١,٩٧٨	١,٩٨	٠,٠٥
١٩	١,٩٨	٠,٧٦	١,٠٥	٠,٣٠		٨,٢٢٧		
٢٠	٢,٢٧	٠,٨١	١,١١	٠,٣٧		٩,٦١		
٢١	٢,٢٢	٠,٧١	١,٠٧	٠,٣٢		١٠,٦٨٦		
٢٢	٢,٢٤	٠,٤٧	١,٠٩	٠,٣٥		١٤,٣١٦		
٢٣	٢,٥٠	٠,٥٤	١,٠٩	٠,٣٥		١٦,٠٣		
٢٤	٢,٥٧	٠,٦٦	١,٠٥	٠,٣٠١		١٥,٣٤		
٢٥	١,٧٥	٠,٦٧	١,٠٧	٠,٣٢٨		٦,٧٤		
٢٦	١,٧٥	٠,٦٧	٠,١١	٠,٣٧١		٦,٢٠٧		
٢٧	٢,٥١	٠,٥٤	١,٠٣	٠,٢٧٢		١٧,٩٩		
٢٨	٢,٠١	٠,٦٢	١,٠٥	٠,٢٧٢		١٠,١٣٩		
٢٩	١,٧٤	٠,٥٥	١,٠٣	٠,٣٠١		٨,٣٥٦		
٣٠	٢,٣١	٠,٥٠	١,٠٣	٠,٢٧٢		١٦,٣٠٦		

* غير دالة

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس :

اتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي في الاونة الاخيرة الى زيادة دقة المقاييس النفسية ، بتحديد بعض الخصائص القياسية " السيكومترية " للمقاييس وفقراتها التي يمكن ان تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لقياسه واجراء عملية القياس باقل ما يمكن من الاخطاء (المصري ، ١٩٩٩ ، ص ٣٦) ، ومن اهم الخصائص القياسية للمقياس التي أكدها المختصون في القياس النفسي خصيصتا الصدق والثبات؛ إذ تعتمد عليها دقة البيانات او الدرجات التي تحصل عليها من المقاييس النفسية

(عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٩-٢٢٧) .

اولا : صدق المقياس :

يعد الصدق أهم الخصائص القياسية السيكومترية التي يجب أنْ تتوافر في المقاييس النفسية (Ebel , 1972 , p: 435) ، لأنّه مؤشر على قدرة المقياس في قياس ما أعدّ لقياسه (Henryson , 1983 , p: 11) ، ومن خلاله يتحقق من مدى قدرة المقياس عن تحقيق الغرض الذي أعدّ من أجله (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٣٣٣- ٣٣٥) .

ويشير المعنيون الى تعدد أساليب وطرائق حساب وتقدير الصدق ، فنحصل في بعض الحالات على معامل كمي للصدق ، وفي حالات أخرى نحصل على تقدير كيفي له (فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦٠) ، ويحدد تصنيف رابطة السيكولوجيين الامريكية الصدق في ثلاثة أنواع هي (صدق المحتوى ، وصدق المحك ، وصدق البناء) (A.P.A , 1985 , p:9) ؛ لذا استخرج للمقياس الحالي مؤشرين للصدق هما (صدق المحتوى ، وصدق البناء) وفيما يأتي توضيح لكيفية الحصول على كل مؤشر منها :

أ- صدق المحتوى :

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة أو السعة التي يقيسها ، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقا ، شريطة أنّ يمثل جميع القدرة أو السمة المراد قياسها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٨) ؛ إذ يشير " اندرسون Andorson ١٩٨١ " الى أنّ الجانب الاساسي لصدق المحتوى هو إنْ تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه ؛ لذا يطلق على هذا النوع في قياس الشخصية صدق تمثيل العينة أو الصدق العيني (Andorson , 1981 , p:136) .

وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى لمقياس الاتجاه نحو المادة من خلال تحديد التعريف ومكوناته السلوكية وأهميتها النسبية وإعداد الفقرات بحسب أهمية المكونات السلوكية للمقياس .

وقد تحقق عندما أتفق الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية،والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية والكردية على صلاحية المكونات السلوكية والفقرات في قياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية .

ب- صدق البناء :

يوصف صدق البناء بأنّه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق ، الذي يسمى أحيانا بصدق المفهوم ، أو صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع ، ١٩٩٤ ، ص ٩٨) ، ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة (Anstasi , 1976 , p: 151) .

ويشير " كرونباخ وميغل ١٩٥٦ Cronbach and Megl " الى أنّ هناك بعض الدلائل والمؤشرات بصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الجماعات والافراد

، حيث أنّ من المنطقي بان نفترض انّ الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي ان يؤثر في أدائهم في المقياس (فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٣١٥) .

وعليه فإنّ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يكشف عن الاتساق الداخلي الذي يعد مقياساً للتجانس ، وبالنتيجة فإن درجة تجانس المقياس تتشابه الى حد ما مع صدق تكوينه الفرضي ، إذ تساعد على تحديد السلوك أو السمة التي يقيسها المقياس (الكبيسي ، ١٩٨٧ ، ص ١٧٤) ، ومعاملات صدقها التي تؤشر تجانس فقراتها في قياس ما أعدت لقياسه حيث كانت جميع الفقرات صادقة ، عدا فقرتان ضعيفتان في القدرة على التمييز بين المجيبين الجدول (١٥) ، وتشير " انستازي ١٩٧٦ " الى أنْ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وبدلالة احصائية يعد مؤشراً الى صدق بناء المقياس (Anstasi , 1976 , p: 154) ، وقد تحقق الباحث من هذا المؤشر لصدق البناء عن طريق ايجاد معاملات التمييز للفقرات بأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ؛ لذا يمكن أنْ تكون معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية والقدرة التمييزية للفقرات من مؤشرات صدق بناء المقياس الحالي .

الجدول (١٥)

معاملات الصدق

ت	معامل الصدق	ت	معامل الصدق	ت	معامل الصدق
١	٠,٩٢٠	١١	٠,٧٩٢	٢١	٠,٧٨٠
٢	٠,٨٠٣	١٢	٠,٨٧٦	٢٢	٠,٨٨٣
٣	٠,٧٠٤	١٣	٠,٩٠٩	٢٣	٠,٨٩٠
٤	٠,٨٥٨	١٤	٠,٩٥٧	٢٤	٠,٨٦٨
٥	٠,٨٧١	١٥	٠,٣١٥	٢٥	٠,٦٤٢
٦	٠,٩١٠	١٦	٠,٦٥٤	٢٦	٠,٦٤٣
٧	٠,٩٤٠	١٧	٠,٧٦٧	٢٧	٠,٨٨٨
٨	٠,٩٨٠	١٨	٠,٢٦٣	٢٨	٠,٧٤٥
٩	٠,٩٨٣	١٩	٠,٦٧٦	٢٩	٠,٦٩٤
١٠	٠,٤٠٤	٢٠	٠,٧٤٣	٣٠	٠,٨٨٩

بلغت القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (١٩٨) عند مستوى :

– ٠,٠٥ = ٠,١٣٩
– ٠,٠١ = ٠,١٨٢
– ٠,٠٠١ = ٠,٢٣٢

ثانيا : ثبات المقياس :

يعد الثبات من الخصائص القياسية الأساس للمقاييس النفسية مع اعتبار تقدم الصدق عليه ؛ لان المقياس الصادق يعد ثابتاً ، فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً ، ويمكن القول إنّ كلّ اختبار صادق هو ثابت بالضرورة

(الامام واخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٤٣) .

ويعد الثبات أحد مؤشرات التحقق من دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه (Crocker , 1986 , p: 125) ، ويرى " مارنت " إنّ الثبات يشير الى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين اجرائه (Marant , 1984 , p: 9) ، والهدف من حساب الثبات هو تقدير اخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الاخطاء (Murphy , 1988 , p: 63) وبما إنّ الثبات هو الاتساق في مجموع درجات فقرات المقياس التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه (Marshall , 1972 , p: 104) ، ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بعدة طرائق منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة اعادة الاختبار (test – Re – test) الذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن ، وطريقة الصور المتكافئة (Equivalent Forms) التي تعتمد على اعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها (Ebel , 1972 , p: 412) ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية (Spilt - Half) (Adklins , 1974 , p: 117) ، وكذلك طريقة تحليل التباين (Analysis of Verince) (Fox , 1969 , p: 249) .

ولحساب الثبات طبق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب اختيروا بالاسلوب المرحلي العشوائي من طلاب معاهد اعداد المعلمين في بغداد على وفق المراحل الاتية :

١- مديريات الكرخ والرصافة الاولى والثانية .

٢- اختيرت عشوائياً من مديرية الرصافة الاولى / معاهد اعداد المعلمين للبنين.
٣- اختيرت عشوائياً من كل صف من الصفوف الدراسية الخمسة من كل قسم.

١- طريقة اعادة الاختبار :

يتطلب حساب الثبات بهذه الطريقة الذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن اعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بفارق زمني (Zeller and Carbines , 1980, p: 52) ؛ لذا طبق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات نفسها البالغة (١٠٠) طالب بعد مرور (١٥) يوماً وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول واستخدام معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات التطبيقين فكان معامل الارتباط (٠,٧٧) وهو معامل ثبات جيد على وفق محك التباين المفسر المشترك (Lindquist , 1950 , p: 57) ؛ إذ بلغت نسبة التباين المشترك لمربع الارتباط (٠,٤٠٧) وهي قيمة لا تصل الى (٠,٥٠) مما يؤشر على وجود علامة حقيقية بين درجتي التطبيقين ، وإنّ التباين الكلي أكثره تباين حقيقي ينسب الى مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية .

٢- اسلوب الفا كرونباخ :

تقوم فكرة هذا الاسلوب التي تمتاز بتناسقها وامكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار إنّ الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٥٤) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة ، طبق الباحث معادلة (الفا كرونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) طالب ، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٧٨) وهو مؤشر اضافي على ان معامل ثبات المقياس جيد .

وصف المقياس بصيغته النهائية :

يتألف مقياس الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية في البحث الحالي من (٢٨) فقرة (الملحق ١١) وكل فقرة لها ثلاثة بدائل ، إذ يقيس البديل الاول سمة الاتجاه ويقيس البديل الثاني السمة بدرجة متوسطة بينما لا يقيس البديل الثالث السمة .

وتصحح الاجابة فيه باعطاء الدرجة (٣) للبديل الاول ، والدرجة (٢) للبديل الثاني ، والدرجة (١) للبديل الثالث .

وتكون الاجابة بحسب البديل الذي يختاره المستجيب ، وتحسب درجة كلية للمقياس من خلال جميع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس ، لذلك فإنّ أعلى درجة يمكن انْ يحصل عليها المستجيب هي (٨٤) درجة التي تمثل أعلى الدرجات ، وأقل درجة يحصل عليها هي (٢٨) درجة الذي يمثل أدنى درجة كلية على المقياس ، وبذلك فإنّ المتوسط النظري للمقياس يكون (٥٦) درجة .

وقد اتضح من خلال التحليل الاحصائي للمقياس إنّه يتمتع بصدق بناء ، إذ تحقق ذلك من خلال قدرة فقرات المقياس على التمييز بين المستجيبين ، وكذلك ارتباط الفقرة من فقرات المقياس البالغ (٢٨) فقرة بالدرجة الكلية ، ويتمتع المقياس ايضا بثبات جيد من خلال المؤشرات التي استخرجت للمقياس عن طريق اعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ .

ثامناً:-تطبيق التجربة :

١- زار الباحث معهد اعداد المعلمين المركزي التابع لمديرية تربية الرصافة / الاولى واتفق مع إدارة المعهد على اجراء التجربة وان الباحث مدرس على ملاك المعهد ، واتبع الباحث جدول الدروس الاسبوعي المثبت في المعهد

وفي ضوئه خصص يومي السبت والاثنين من كل اسبوع لتدريس مادة الف باء اللغة الكردية بواقع أربع حصص اسبوعياً .

٢- باشر الباحث بتطبيق التجربة على أفراد المجموعتين (التجريبيتين) يوم الثلاثاء ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ بتدريس درسين أسبوعياً لكل مجموعة ، واستمر الباحث بالتدريس الى يوم الاثنين ١٣ / ١ / ٢٠٠٣ .

٣- طبق الباحث مقياس الاتجاه تطبيقا بعدياً نحو مادة الف باء اللغة الكردية على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية الاولى والتجريبية الثانية) في يوم الاثنين ٧ / ١٠ / ٢٠٠٢ ، وتحت إشراف الباحث وقد أخبر الطلاب بموعد الاختبار الذي يتألف من فقرات من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل تقع تحت الحروف (أ ، ب ، ج ، د) ، ويرسم الطالب دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة .

٤- طريقة تصحيح الاختبار : خصصت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خاطئة ، اما الفقرات المتروكة او التي وضع عليها اكثر من اشارة فقد عوملت معاملة الاجابة المخطوءة .

تاسعا / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

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

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات ، وفي تحليل النتائج النهائية .

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

إذ ان :

س١ = المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

س٢ = المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

٢ع = التباين للمجموعة التجريبية .

٢ع = التباين للمجموعة الضابطة .

ت١ = عدد الطلاب للمجموعة التجريبية.

ت٢= عدد الطلاب للمجموعة الضابطة .

(Fergson , 1981 , p: 165)

٢- مربع كاي (كا٢) :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات ، وكذلك لمعرفة درجة التوافق بين اجابات الخبراء .

$$\text{ك} = \frac{(\text{ن} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(الصوفي ، ١٩٨٥ ، ص ٧٩)

٣- معامل صعوبة الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

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

إذ تمثل :

(ن – ن ع) = عدد الطلاب الذين اجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا .

(ن – ن د) = عدد الطلاب الذين اجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطلاب في المجموعتين .

(رودني ، ١٩٨٥ ، ص١٢٣)

٤- معادلة تمييز الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) - (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ص ع) = عدد الطلاب الذين اجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا .

(ن ص د) = عدد الطلاب الذين اجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين .

(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٩)

٥- معامل ارتباط بيرسون :

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار والمقياس .

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

إذ تمثل :

ر= معامل ارتباط بيرسون .

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الاول .

ص = قيم المتغير الثاني .

(عودة ، ١٩٩٨ ، ص٢٧٦)

٦-معامل سبيرمان - براون :

استعملت هذه الوسيلة في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الزوجية والفردية) بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ ر}}$$

اذ ان :

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار .

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار .

(ابراهيم ، ١٩٨٩ ، ص ٧٦)

٧- فعالية البدائل الخاطئة :

استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد.

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{(\text{ن ع م}) + (\text{ن د م})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

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

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

ن: عدد طلاب إحدى المجموعتين.

(عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٧٣)

٨- معامل الفا كرونباخ :

استعملت لتقدير ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية :

$$رك = \frac{ك}{ك - ١} \times \left(١ - \frac{ع^{٢}ف}{ع^{٢}ف} \right)$$

اذ تمثل :

ك = عدد الفقرات .

$ع^{٢}$ = التباين في الدرجات .

ع ف = التباين في درجات الطلاب عن كل فقرة من فقرات المقياس .

(عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٣)

الفصل الرابع
نتائـج البحـث

اولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

ثالثاً : الاستنتاجات

رابعاً : التوصيات

خامساً : المقترحات

ستعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل اليها الباحث وفقا لاهدافه وفرضياته وتفسير تلك النتائج وعلى النحو الاتي :

اولا : عرض النتائج وفقا للمتغيرين :

١- التحصيل الدراسي :

بعد أنْ حُللت البيانات الخاصة بمتغير التحصيل الدراسي استخرج الباحث المؤشرات الاحصائية اللازمة للتحقق من هدف الفرضية الاولى ويتبين من الجدول (١٦) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الترجمة في الاختبارين التحريري والشفهي بلغت (١٤,٤٤) و(٦,٤٤) على التوالي ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة في الاختبارين التحريري والشفهي(٨٩، ٢٣) و(١٩، ١١) على التوالي ، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين ظهر أنْ القيمة التائية المحسوبة (١١,٤٣٥) (٧,٧٩) للاختبارين التحريري والشفهي ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، و (٣,٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ودرجة حرية (٧٠) ، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بالطريقة المباشرة على طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة الترجمة في الاختبار التحصيلي البعدي التحريري والشفهي الذي جرى بعد انتهاء مدة التجربة .

وفي ضوء هذه النتائج ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث ونصت على انه (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، ومستوى (٠,٠٠١) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون طريقة الترجمة وبين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة المباشرة) والجدول (١٦) يوضح ذلك ، أنظر الملحق (٩) و(١٠) .

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي ،التباين ،الانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية والدلالة الاحصائية للمجموعتين (التجريبية الاولى والثانية) في الاختبار التحصيلي البعدي التحريري والشفهي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية ٠,٠٥ ٠,٠٠١
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى تحريري	٣٦	١٤,٦٦	١٥,٥٢٣	٣,٩٤	١١,٤٣٠	٢,٠٠٠	٧٠	دالة
التجريبية الثانية تحريري	٣٦	٢٣,٨٩	٧,٨٤	٢,٨٠				
التجريبية الأولى شفهي	٣٦	٦,٤٤	٦,٧٠٨	٢,٥٩	٧,٧٩	٣,٦٤	٧٠	دالة
التجريبية الثانية شفهي	٣٦	١١,١٩	٦,٦٥٦	٢,٥٨				

٢- الاتجاه نحو مادة ألف باء اللغة الكردية

بعد ان حُللت البيانات الخاصة بمتغير الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية استخرج الباحث المؤشرات الاحصائية اللازمة للتحقق من فرضية الهدف الثاني ، ويتبين من الجدول (١٧) ان متوسط درجات مقياس الاتجاه البعدي للمجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الترجمة (٥١,١١) ، في حين بلغ متوسط درجات مقياس الاتجاه البعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة (٧٤,٩٧) وباستعمال الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (١٢,٩١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدراها (

٢٠٠٠) عند مستوى (٠,٠٥) و (٣,٦٤) عند مستوى (٠,٠٠١) ودرجة حرية (٧٠) . انظر الملحق (١٢) ، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة في مقياس الاتجاه الذي جرى بانتهاء مدة التجربة وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث ، وتنص على انه ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بطريقة الترجمة وبين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة المباشرة في الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و(٠,٠٠١))) . والجدول (١٧) يوضح ذلك والملحق (١٢) .

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي ،التباين ،الانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية والدلالة الاحصائية للمجموعتين (التجريبية الاولى والثانية) في مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية ٠,٠٥ ٠,٠٠١
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الاولى الترجمة	٣٦	٥١,١١	٩١,٩٦٨	٩,٥٩	١٢,٩١	٢٠٠٠	٧٠	(٠,٠٥) دالة
التجريبية الثانية المباشرة	٣٦	٧٤,٩٧	٣٠,٩١٣	٥,٥٦		٣,٦٤		(٠,٠٠١)دالة

ثانيا : تفسير النتائج

١-متغير التحصيل الدراسي :

اظهرت النتائج المعروضة في الجدول (١٦) تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة الف باء اللغة الكردية بالطريقة المباشرة ،على المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الف باء اللغة الكردية بطريقة الترجمة ،وهذا التفوق الذي ظهر واضحا في النتائج التي توصل اليها الباحث بعد تصحيح فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق على المجموعتين (التجريبية الاولى والثانية)، ويعزى هذا التفوق الى واحد أو أكثر من الاسباب الاتية :-

أ- قد يكون لاستعمال الطريقة المباشرة الذي اتبع مع هذه المجموعة التجريبية الثانية ،كان له أثر في مساعدة الطلاب على تعلم ألف باء اللغة الكردية وفهم

ما عجزوا عن فهمه والتمكن منه مما أدى الى تثبيت النتائج ، وتصبح المسار في اثناء تدريس الطلاب مادة الف باء اللغة الكردية أولاً بأول .

ب- إنّ طبيعة موضوعات مادة ألف باء اللغة الكردية وإرتباطها الوثيق بحياة الانسان كونها تمكن الطالب من الالمام بالبيئة التي يعيشها ،وبالعوامل المرتبطة بها والمؤثرة في حياته .

ج-إنّ الطريقة المباشرة تلبي حاجات الطلاب المتفوقين في اظهار قدراتهم العلمية واللغوية من خلال اشتراكهم في شرح الفقرات الصحيحة لزملائهم غير المتمكنيين .

د- إنّ الخطوات التي اتبعت في تدريس مادة ألف باء اللغة الكردية على وفق الطريقة المباشرة قد شدت انتباه طلاب المجموعة التجريبية الثانية واهتمامهم بمادة ألف باء اللغة الكردية ،وشوقهم الى متابعتها ،والاقبال على دراستها وبشكل خاص عندما يدرس المدرس المادة بدون ترجمتها وجعل الطالب مسؤولاً عن ترجمتها وفهمها والبحث عن الكلمة التي ترادفها بنفس اللغة ،وهذا ما اسهم بشكل فاعل في ترسيخ القواعد الاساس في فهم اللغة وتركيبها وادراكها وتثبيتها في الذاكرة بصورة صحيحة .

٢-متغير الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية :

اظهرت نتائج تحليل الفرضية الثانية ،تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بالطريقة المباشرة على طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا بطريقة الترجمة في الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية ، ويمكن ان يعزى ذلك الى ما يأتي :

أ- الدرجات التي حصل عليها الطلاب ،قد جعلتهم يشعرون بالرضا والارتياح للمادة ، وقد ظهر ذلك على ادائهم في مقياس الاتجاهات اذ كان اداؤهم افضل مما كان عليه وبشكل واضح ،وتؤكد هذه النتيجة وجود علاقة ايجابية

بين التحصيل والاتجاهات ؛ إذ تزداد الاتجاهات بزيادة التحصيل ،ويمكن ان نستنتج هنا ان للتحصيل اثراً ايجابياً ملموساً في تنمية الاتجاهات نحو المادة.

ب- قد يكون لاستعمال الطريقة المباشرة في تدريس ألف باء اللغة الكردية قد يساعد مدرسي المادة في اعتمادها في تدرييس اللغة الثانية أو الاجنبية ؛ لانها تتوافر فيها الشروط المطلوبة ،عند تدريس اللغة الكردية للطلبة من غير الناطقين بها ويجب أنْ تعطى أهمية للاتجاهات وميول الطلاب عند تدريس هذه المادة .

ج-فقد أشارت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة اتجاهات الطلاب نحو مادة ألف باء اللغة الكردية الى انها كانت إيجابية على المقياس الكلي ،وعلى ابعاده الفرعية .

د-يبرز أثر الاتجاهات بوصفها أحد الاهداف الاساس والمهمة في تدريس مادة ألف باء اللغة الكردية لما لها من اهمية تربوية كبيرة ،إذ إنّها تساعد الطالب على التقدم في المجالات المعرفية واللغوية ،وتجعله اكثر قرباً واقبالاً على المادة التي يدرسها ،فضلا عن انها تزيد من انتباهه وتهيء له فرصاً للمناقشة والتعبير عن ذاته وانها تشعره بأنْ المادة الدراسية سهلة وممتعة وتزيد من قدرته على تلقي أكبر قدر ممكن من المعرفة النظرية في مدة محددة .

ثالثا : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث ، توصل الباحث الى الاستنتاجات الاتية :

١- إنّ الطريقة المباشرة ،اثبتت فاعليتها ضمن حدود الدراسة الحالية في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو مادة ألف باء اللغة الكردية ،عند موازنته بطريقة الترجمة .

٢-إنّ استعمال الطريقة المباشرة في تعليم ألف باء اللغة الكردية لغير الناطقين بها للصف الاول معهد اعداد المعلمين قد أسهم في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايته قياساً بالتحصيل والاتجاه نحو المادة .

٣-وجود علاقة ايجابية بين التحصيل في المادة والاتجاه نحوها .

رابعا : التوصيات :

١- توفير فرصة حقيقة للطلاب لممارسة اللغة الكردية عن طريق زيادة حصص درس ألف باء اللغة الكردية الى ثلاثة حصص أو أكثر .

٢-اعادة النظر في الاجراءات المتبعة في تقويم (الامتحان) ، وبشكل يكشف قدرة الطلاب على ممارسة مهارات اللغة الاربع (الاستماع ، التحدث ، القراءة، والكتابة)

٣-تدريب المدرسين على استعمال الطريقة المباشرة ، ضمن برامج تأهيل وتدريب المدرسين على بعض المهارات التدريسية واللغوية .

٤-ضرورة متابعة المدرسين لاجابات طلابهم وعدم السطحية في قبول استجاباتهم لاثارة التفكير وتحقيق الفهم السليم ، وبشكل خاص لمن يعد لمهنة التدريس .

٥-إنّ المدرس لابد أنْ يكون قادراً على ترجمة اهداف واغراض التدريس خلال التفاعل اليومي مع طلابه ، أكثر من كونه مترجماً لكلمات الكتاب الذي يستخدمه بلا وعي ، وتلبية لحاجات الطلاب وأهدافهم من تعلم المادة .

٦-تنمية مفهوم الذاتي الايجابي إيّ إنّ إدراك الطالب وذاته ووعيه الاخرين وفكرته عن تعلم اللغة الكردية من المتغيرات التي يمكن أنْ تلقى الاهتمام من المدرس وتتضمن مسؤوليته والعمل على تنميتها بصورة ايجابية والحفاظ عليها .

خامسا : المقترحات :

١-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات اخرى لتنمية التفكير الناقد في قسم اللغة الكردية – كلية التربية / ابن رشد .

٢-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف ومراحل دراسية مختلفة من التعليم الجامعي .

٣-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى كالمحادثة والقراءة ...الخ .

المصـــــادر

المصادر العربية :

١. ابراهيم ، حمادة . (١٩٨٧). " **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الاخرى لغير الناطقين بها** " دار الفكر العربي .

٢. ابراهيم ، عاهد ، واخرون .(١٩٨٩). " **مبادئ القياس والتقويم في التربية** " ، عمان ، دار عمارة .

٣. ابن خلدون ، عبد الرحمن ، (د .ت). " **المقدمة** " ، القاهرة ، دار البيان.

٤. ابن منظور ابو الفضل جمال الدين المصري(١٩٦٨). ." **لسان العرب** " ، تحقيق عبد الله الكبير ، واخرون ، المجلد الاول ، بيروت ، دار جادر .

٥. ـــــــ .(١٩٨٣). " **لسان العرب** " ، ط١ ، ج١ ، ج٢ ، ج٣ ، القاهرة ، المؤسسة المصرية للطباعة والنشر .

٦. أبو مغلي ، سميح ،(١٩٧٩) ." **الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** " ، ط١ ، الاردن ، عمان ،مطابع دار الشعب .

٧. احمد ، محمد عبد القادر ، (١٩٨٣) . " **طرق تعليم اللغة العربية** " ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٨. الالواني ، محي الدين.(١٩٨١) " **الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** " ، السعودية ، وقائع مكتبة التربية العربية .

٩. الامام ، مصطفى ، واخرون(١٩٩٠) ." **التقويم والقياس** "، بغداد ، دار الحكمة .

١٠. امطانيوس ، ميخائيل . ***القياس والتقويم في التربية الحديثة*** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .

١١. الامين ، شاكر محمود ، واخرون (١٩٩٢) ." **اصول تدريس المواد الاجتماعية** "، ط١ ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر .

١٢. الانترنيـت ، (٢٠٠٣) ، www.google.com ،" طـرق الترجمـة " **. مجلـة اطلسيات** ، العدد (٦).
١٣. بركـات ، محمـد خلفيـة (١٩٥٧) ." **الاختبـارات والمقـاييس العقليـة** " . ط٢ ، القاهرة ، مكتبة مصر .
١٤. البياتي ، داود عبد السلام . (١٩٩٥) . " **مشكلات تدريس اللغة الكردية لغير الناطقين بها ومقترحات حلولها في معاهد اعداد المعلمين من وجهة نظر المدرسين والطلبة** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٥. البيلي ، محمد عبد الله ، واخرون (١٩٩٧)." **علم النفس التربوي وتطبيقاته** " ، ط١ ، دولة الامارات العربية المتحدة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
١٦. الجاحظ ، ابو عثمان عمر بن بحر(١٩٦٦) ." **البيان والتبين**" ، ط١ ، تحقيق عبد السلام هارون ، القاهرة ، مطبعة الحيوان .
١٧. جمهورية العراق ، وزارة التربية (١٩٧٧)." **نظام المدارس الثانوية** " ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية .
١٨. جمهورية العراق ،(١٩٨٨) " **دليل المرشد التربوي** " . المديرية العامة للتقويم والامتحانات ، بغداد ، مديرية التقويم والتوجيه التربوي ، ط١.
١٩. حجازي ، مريم . (١٩٨٥)" **اثر استخدام تقنية القصة المصورة في تدريس اللغة الانكليزية في المرحلة الاعدادية** " ، مركز البحث والتطوير التربوي ، الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٠. الحلي ، احمد حقي." **اللغة العربية والوعي القومي** " ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية .
٢١. ـــ ، واخرون (١٩٨٦) ." **مبادئ التربية** " ، مطبعة جامعة بغداد ، كلية التربية .

٢٢. حمدان، محمد زياد (١٩٨٨). " **التدريس المعاصر تطوراته واصوله وعناصره وطرقه** "، الاردن ، عمان ، دار التربية الحديثة .

٢٣. الحوري ،عائشة شعير(١٩٨٥). "**دور علم النفس اللغوي في تعلم اللغة العربية لغير اهلها**"، جامعة الدول العربية ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد الخرطوم . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٤. الحيلة ، محمد محمود .(١٩٩٨)" **التصميم التعلمي نظرية وممارسة** " ، عمان ، دار المسيرة .

٢٥. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون (١٩٨١) " **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** " ، القاهرة ، ط٢ ، دار المعرفة .

٢٦. ـــ ، ومحمد عزت عبد الموجود ، واخرون (١٩٨٩) ." **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** " ، القاهرة ، ط٤ ، دار المعرفة .

٢٧. خرما ، نايف، وعلي حجاج(١٩٨٨) ."اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها " ، **عالم المعرفة** ، العدد (١٢٦) مطابع الرسالة ، الكويت .

٢٨. الخليلي ، خليل يوسف (١٩٩٧) ." **التحصيل الدراسي ، مفهومه ،عناصره ، والعوامل المؤثرة فيه من منظور التجارب العالمية والاتجاهات التربوية الحديثة**"، المؤتمر السنوي الثاني عشر من ١٦-١٧ سبتمبر ، جامعة البحرين ، كلية التربية .

٢٩. الخولي ، محمد علي (١٩٨٩) ." **اساليب تدريس اللغة العربية** " ، ط٣ ، الرياض ، مطابع الفرزدق .

٣٠. الدريج ، محمد . ***تحليل العملية التعليمية*** ، ط١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٩٤ .

٣١. الدليمي ، كامل محمود ، وطه علي حسين (١٩٩٩) . " **طرائق تدريس اللغة العربية** "، العراق ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر .

٣٢. الدليمي ، وفاء عبد الهادي نجم (٢٠٠٠) ." اثر انموذجي گانية وبرونر في اتجاه الطلاب نحو العلم" ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد (٣٦).

٣٣. دمعة ، مجيد ابراهيم ، واخرون (١٩٧٧) . " **اللغة العربية واصول تدريسها** " ، ط١ ، بغداد ، مديرية مطبعة وزارة التربية .

٣٤. الديب ، علي محمود (١٩٧٧) ." اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالانجاز الاكاديمي ،" **مجلة علم النفس** ، العدد ، ابريل ، مايو ، يونية ، القاهرة .

٣٥. ربيع ، محمد شحاتة (١٩٩٤). " **قياس الشخصية** " ، القاهرة ، دار المعرفة .

٣٦. رموني ، راجي محمود (١٩٧٨) ." **طريقة التدريبات الموحدة** " ،ج٢، السجل العلمي للندوة العالمية الاولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الرياض ، جامعة الرياض .

٣٧. رودني ، دوران ، ترجمة محمد سعيد ، جبار علي ، واخرون (١٩٨٥). " **اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم** "، اربد ، جامعة اليرموك .

٣٨. الزبيدي ، موفق توفيق (١٩٨٩) . " **صعوبات تعليم مادة اللغة الكردية لغير الناطقين بها في الصف الرابع العام من وجهة نظر المدرسين والطلبة** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٩. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، واخرون (١٩٦٨) ." **الاختبارات والمقاييس النفسية** " ، العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل.

٤٠. ـــــ (١٩٨١)." **الاختبارات والمقاييس النفسية** " ، العراق ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل.

٤١. السجل العلمي . **الندوة العالمية الاولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها** ،١٩٨٠، ج٢ ، جامعة الرياض .

٤٢. السعران ، محمد (١٩٦٣) ." **اللغة والمجتمع** " . القاهرة ، دار المعارف.

٤٣. السكران ، محمد (٢٠٠٠)." **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** " ، ط٢ ، عمان ، الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،.

٤٤. سلطان ، محمود السيد (١٩٧٥)." **دراسات في التربية والمجتمع** " ، ج١ ، القاهرة ، دار المعارف.

٤٥. سليمان ، ممدوح (١٩٨٨)." اثر ادراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة فعالة داخل الصف "، **رسالة الخليج العربي** ، العدد ٢٤ ، الرياض.

٤٦. سمارة ، عزيز ، واخرون (١٩٨٩) ." **مبادئ القياس والتقويم في التربية** " ، ط٢ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٤٧. سمك ، محمد صالح (١٩٧٥)." **فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية**" ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، مكتبة الانجلو مصرية.

٤٨. السيد ، ابراهيم يوسف (١٩٨٠)." **تدريس التعبير للاجانب** " ، ج٢، السجل العلمي للندوة العالمية الاولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، المملكة العربية السعودية .

٤٩. السيد ، محمود احمد (١٩٨٠) ." **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها**" ، ج١ ، ط١، بيروت ، دار العودة .

٥٠. ـــ (١٩٨٨). " **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**" ، ط١ ، دمشق ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

٥١. شريف ، عبد الستار طاهر(١٩٨١) . " **المجتمع الكردي دراسة اجتماعية ثقافية اساسية** " ،بغداد ، مطبعة دار العراق للطبع والنشر.

٥٢. الشمري ، جاسم حسن عبد (١٩٨٩)." **التنشئة السياسية لطلبة معاهد اعداد المعلمين في العراق** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥٣. صليبا ، جميل(د .ت) ." **المعجم الفلسفي** "، لبنان ، بيروت ، دار الكتب اللبناني .

٥٤. الصوفي ، عبد الحميد رشيد (١٩٨٥). " **اختبار كا٢** "، واستخداماته في التحليل الاحصائي " ، ط١ ، بيروت ، دار النضال للطباعة والنشر .

٥٥. صيني ، محمود اسماعيل ، واخرون (١٩٨٥). " **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها** " ، ط٢ ، الرياض ، مكتبة التربية الدينية لدول الخليج العربي.

٥٦. صيني ، محمود اسماعيل (١٩٨٩). " **تعلم الناحية الصوتية** " ، معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، (بحث مسحوب بالرونيو) .

٥٧. الظاهر ، زكريا محمد ، واخرون (١٩٩٩)." **مبادئ القياس والتقويم في التربية** " ، ط١ ، الاردن ، دار الثقافة للطباعة .

٥٨. طاقة ، طه ياسين (١٩٨٩)." **الاتجاهات والحياة** "، بغداد ، المكتبة الوطنية .

٥٩. طعيمة ، رشدي احمد(١٩٨٩) ." **تعليم اللغة لغير الناطقين بها مناهجه واساليبه** "، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم ، ايسيكو ، الرباط .

٦٠. ـــ ، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠)." **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** "، ط١ ، مصر ، القاهرة ،دار الفكر العربي.

٦١. ـــــ (٢٠٠١)." **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**"، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٦٢. عبد التواب ، عبد التواب عبد الله (١٩٨٦)." **اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** "، جامعة اسيوط ، كلية التربية .

٦٣. عبد الحليم ، احمد المصري (١٩٨٥) ." **البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها** "، وقائع ندوات تعليم العربية لغير الناطقين بها ، ج٣ ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج .

٦٤. عبد الدائم ، عبد الله (١٩٧٤) ." **الثورة التكنولوجية في التربية العربية** "، بيروت ، دار العلم للملايين.

٦٥. عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨)." **القياس والتقويم** "، الكويت ، مكتبة الفلاح.

٦٦. عبد الصمد ، عبد المنعم (١٩٨٨)." **برنامج مقترح لتعليم الاملاء في الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الابتدائية** " ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ،.(اطروحة دكتوراه) .

٦٧. عبد الموجود ، عزت ، واخرون (١٩٧٨) . " **اساسيات المنهج وتنظيماته** "، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .

٦٨. عبد ، محمد رجب الحاج (١٩٩٦). " كيف تستطيع تطوير مهارة الاستماع لدى طلبة اللغة الانكليزية "، **رسالة المعلم** ، المجلد (٣٧) ، العدد١ ،الاردن ، وزارة التربية .

٦٩. العبيدي ، علي محمود عبود (١٩٩٩)." **اثر تدريس المحادثة باسلوبي الاستجواب والمباشر المعتمد على الصور في الاداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية للاجانب** "، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٧٠. العربي ، صلاح عبد المجيد (١٩٨١)." **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق** "، ط١ ، بيروت ، مكتبة لبنان .

٧١. العزاوي ، شجن رعد نهاد (٢٠٠٤) ." **اثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع العام** "، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٧٢. العساف ، صالح بن حمد (١٩٨٩) ." **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية** " ، ط١ ، الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

٧٣. عليان ، شوكت(١٩٨١). " **طرق تعلم الكبار** "، ط٢ ، جامعة الرياض .

٧٤. عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) ." **القياس والتقويم في العملية التدريسية** "، ط٣ ، الاردن ، المكتبة الوطنية.

٧٥. ـــ ، وفتحي حسن ملكاوي (١٩٨٧)." **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** "، الاردن ،جامعة اليرموك ،مكتبة المنار للنشر والطباعة ، دار التربية .

٧٦. ـــ (١٩٩٣) . " **القياس والتقويم في العملية التدريسية** "، ط٤ ، اربد ، دار الامل للنشر والتوزيع.

٧٧. ـــ (١٩٩٨)." **القياس والتقويم في العملية التدريسية** " ، ط٢ ، الاردن ، دار الامل للنشر والتوزيع.

٧٨. عودة ، احمد سليمان ، وخليل يوسف الخليلي (٢٠٠٠) ،"**الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** " ، الاردن ، دار الامل للنشر والتوزيع .

٧٩. عوض ، عباس محمود (١٩٨٨) ." **علم النفس الاجتماعي** "، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

٨٠. عويس ، خير الدين علي(١٩٩٧) ." **دليل البحث العلمي** "، مصر ،دار الفكر العربي.

٨١. عيد ، نعيمة محمد (١٩٦٥) ." **اللغات الاجنبية دورها الثقافي في المجتمع الجديد** "، مصر ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .

٨٢. العيساوي ، مسلم كاظم حسين (١٩٩٩) ." **تحليل محتوى كتاب الف باء اللغة الكردية لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات** "، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٣. الغريب ، رمزية (١٩٧٥) . " **التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية توجيهية** " ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٨٤. ـــ (١٩٨٥)." **التقويم والقياس النفسي والتربوي** "، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٨٥. فرج ، صفوت (١٩٨٠)." **القياس النفسي** "، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٨٦. الفرجاني ، عبد العظيم (١٩٨٥) ." **تكنولوجيا المواقف التعليمية** "، القاهرة ، دار النهضة .

٨٧. فريح ، شنشول (١٩٨٦) ." **تعلم مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية** "، بحوث المؤتمر العلمي الاول ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب .

٨٨. القاسمي ، علي محمد (١٩٧٩)." **اتجاهات حديثة في تعليم العربية الناطقين باللغات الاخرى** "، المملكة العربية السعودية ، جدة ، جامعة الرياض ، دار عكاظ للطباعة والنشر ،.

٨٩. القطامي ، يوسف (١٩٨٩) ." **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** "، ط١ ، عمان ، دار الشروق.

٩٠. قفيشة ، حمدي (١٩٨٥) ." **تحليل الاخطاء** "، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ج٢ ، الرياض ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج العربي.

٩١. الكبيسي ، كامل ثامر (١٩٨٧) . " **بناء وتقنين مقياس سمات الشخصية ذات الاولوية للقبول في الكليات العسكرية في العراق** "، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٢. ـــ (٢٠٠١). " العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية "، **مجلة الاستاذ** ، العدد (٢٥) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد.

٩٣. كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية (١٩٨٦) ." **تعليم مهارة الكلام لغير الناطقين باللغة العربية** "، المؤتمر العلمي الاول ، بغداد ،معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٩٤. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان (١٩٧٦) ." **تدريس المواد الاجتماعية** "، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب.

٩٥. محمد ، محمد رمضان (١٩٨٨) ." **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي** "، ط١ ، دبي ، دار القلم .

٩٦. محمود ، عشاري احمد (١٩٨٣)." تعليم اللغة العربية لاغراض محددة "، **المجلة العربية للدراسات اللغوية** ، المجلد الاول ، العدد ٢ ، الخرطوم ، .

٩٧. مرعـي ، توفيـق ، واحمـد بلقـيس (١٩٨٣) . " **المييسـر فـي علـم الـنفس الاجتماعي** " ، ط١ ، عمان ، دار الفرقان.

٩٨. ـــ ، ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٠) ." **المنـاهج التربويـة الحديثـة** "، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩٩. المصري ، محمد عبد المجيد (١٩٩٩)." **اثر اتجاه الفقرة واسلوب صياغتها فـي الخصـائص السيكومترية لمقـاييس الشخصـية وحسـب مسـتوى الصـحة النفسية للمجيب** "، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٠٠. مطلوب احمد (١٩٨٨)." دور الهيئة العليا للعناية باللغة العربية دعم اللغة العظمى والحفاظ عليها "، **مجلة الضاد** ، ج١ ، بغداد.

١٠١. معروف ، نـايف (١٩٨٥)." **خصـائص اللغـة العربيـة وطرائـق تدريسـها**"، بيروت ، دار النقاش.

١٠٢. المعموري ، محمد عبد اللطيف عبيد ، وسالم العزاوي (١٩٨٣)." **تـاثير تعليم اللغـات الاجنبيـة فـي تعلـم اللغـة العربيـة**" ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٠٣. مقابلـة ، نصـر يوسـف (١٩٨٨) ." العلاقـة بـين سـلوك المعلـم وتـاثيره فـي تحصيل الطلاب الاكاديمي "، **المجلة العربية للتربية** ، العدد (١٤).

١٠٤. مقلد ، محمد محمود ، كيف تصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً ؟ ، تطبيق في مجال اللغة العربية ، رسالة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٨٦م .

١٠٥. مكتب التربية العربية ، لدول الخليج العربي (١٩٨٨) ." **واقـع تدريس اللغة الانكليزية في المراحل التعليم العام بدول الخليج** "، وزارة التربية .

١٠٦. موسى ، عبد الله عبد الحي (١٩٨١) ." **بناء مقياس للاتجاهات التربوية للمعلمين في المرحلة الابتدائية** "، بحوث في علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة المخاذجي .

١٠٧. الموسوي ، عبد الله حسن (١٩٩٦) ." رؤية في تقويم المناهج الدراسية " ، **مجلة الاستاذ** ، العدد (٧) .

١٠٨. ـــ (١٩٩٧) ." طرائق التدريس في التعليم رؤية مستقبلية " ، **مجلة الاستاذ** ، العدد (٩) .

١٠٩. الناقة ، محمود كامل (١٩٧٨) ." **اساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** "، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد الخرطوم الدولي ، الخرطوم .

١١٠. ـــ (١٩٨٣) . " الكتاب الاساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مواصفاتها وخطة تاليفه "، **المجلة العربية للدراسات اللغوية** ، المجلد الاول ، العدد (٢) ، الخرطوم .

١١١. ـــ (١٩٨٥)." **خطة مقترحة لتاليف كتاب اساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**"، وقائع ندوات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها "، ج٢ ، مطبعة مكتب العربية لدول الخليج العربي ، الرياض .

١١٢. نشوان ، يعقوب (١٩٨٤)." **اتجاهات معاصرة في مناهج واساليب طرق تدريس العلوم** "، ط١ ، دار الفرقان .

١١٣. همام ، طلعت (١٩٨٤) ،" **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**" ، ط١ ، الاردن ، عمان ، مؤسسة الرسالة .

١١٤. وقائع ندوات **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** (١٩٨٥)، الجزء الثاني ، الرياض ،مكتبة التربية العربية لدول الخليج العربي .

١١٥. يونس ، احمد (١٩٨٧) ." **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للاجانب (بحث تجريبي)** "، القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، دار الثقافة.

١١٦. ـــ ، ومحمود كامل الناقة (١٩٨١)." **اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** "، القاهرة ، دار الثقافة.

١١٧. يونس ، فتحي علي ، ومحمود كامل الناقة (١٩٧٧) ." **اساسيات تعليم اللغة العربية** "، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .

المصادر الاجنبية

118. A,p. A. (1985), **"Standard For Educational and Psychological Test"**, (American psychological Association) ,Washington ,D.C. : Author.
119. Adklins, D.G(1974) "**Test Construction** ,"Ohio:A,Bell Howel Company.
120. Anastasia, A. (1976) "**psychological Testing**," New York, 6th Mac Millen Publishing .
121. Anderson, J.C. (1981) "**Issues in Language Testing ELT**, " Documents lll the British Council .
122. Bloom, B.S. and Madaus, G. F. (1971) "**Hard Book for Native and Summative Evaluation of student Learning**" : New York : Me ,Graw .Hill.
123. Brown, H.D. (2000) " **Principles of Language Learning and Teaching**" : New York : Long man .
124. Croker, L. and Algine ,j. (1986) **" introduction to classical and Modern test theeory**" (2nd,ed) Newyork : CBS collage Dublishing.
125. Cronbach, J. (1970) "**Essentials of psychological Testing** " 3rd ed : New York : Harpera Row.

126. Davies ,Alan etal (1999) **" Dictionary of Language Testing"** , Cambridge University : Local Examination Syndicate.
127. Eble, R. L. (1972) " **Essentials of Educational Measurement**" , Englewood and cliffs : New York .
128. Fergson .Gearge .A. (1981) " **statustical analysis in psychology and Education":** 5th edition: New York , Mc- Graw-Hill Company .
129. Fox , D. J. (1969) **,"The Research process In Education**" , New York : Macmillan .Co. Inc.
130. Ghiselli, E.E. etal: (1981) **" Measurement Theory For the behavioral Sciences**" :San Francisco Freeman Company .
131. Good. Carter. U. (1973)" **.Dictionary of Education** " 3rd edition : New York : Mc-Graw- Hill.
132. Handerson. K.B. (1963) "**Research on Teaching Secondary school Mathematics**": Hand Book of Research on Teaching : Chicago and Mc Nally Com.
133. Harris. T. L. et al,(1982**) "A Dictionary of Reading and Related Terms**" : International Reading Association : New Delonare.
134. Henryson, S. (1983) " **Correction of Hem , total , Correlation in Item Analysis**" Psychometric" Vol.28: No.3.
135. Johnson Keith , Marrow Keith (1983) **" communication in the Classroom Application and Methods for acommunicative Approach**": 4th edition : Longman .
136. Kharma ,n. (1972) "**Some cultural and Linguistic problems of kuwaiti students with written English**" : Unpublished Ph thesis : University of London .
137. Klein , wolfgon (1981)" **Second language Acquisition Cambridge**" , Cambridge University press .

138. Lado, robert (1957) " **Linguistitcs Across Cultures**" , New York University of Michigan .
139. Larsen – freeman , Dian and Long Michael (1992**) "To second Language Acquistion Research** " : London : Longman .
140. Lindquist ,E. F. (1950) " , **Statistical Anglysis in Education Research**" , Boston . Hong ton miffin.
141. Littlewood ,W.(1983) "Communicative Language **Teaching An In troduction"** : 3rd edition : Cmbridge University press .
142. Marant, E. G. (1984)" **Handbook of Psychological Assessment**" Nosir and Reinhoil com .
143. Marshall, J. (1972) "**Essential Testing** ": California : Addison Wesley .
144. Murphy ,R. K. (1988) "**Psychological Testing Principles and Application** " : New York, All International Inc .
145. Nie, N. H. (1975)" **statistical Package for Social Science** " : New York Mcgraw-hill.
146. R.R.K. Hartmann and F.C. stroris (1976) **" Dictionary of Language and Linguistics**" The Language centers: University of Nottingham.
147. Rivers Wilga (1981)" **Teaching Foreign Language skills**" : , Chicago University press.
148. Scannell, D(1975**)" Testing and Measurement in the Clssroom**" : Bosting : Havghton.
149. Show. Me wright . J. M. (1967) **" Seales for the Measurement of Attitudes**" : New York .Mc Graw – Hill .
150. Thorndike. E.L. (1917) " **Reading as Reasoning**" : A study of Mistakes in Paragraph Reading .Ed.Psychol.

151. Tittle, .C. R. and Hill ,.R. J. (1967) " **, Attitude Measurement and Predication of behavior and evasion of condition and Measurement** " .
152. Tylor, L, E. (1971) " **Test and Measurement**" 2nd ed. New Jersey prentice Hall. Inc.
153. Van , Els., T. etal. (1984) " **Applied linuistics and the Learning and Teaching of Foreign Language**" : Oxford University Press .
154. Widdowron., H. G. (1983) " **Teaching Language As Communication** " , 4th edition ,: Oxford University press:.
155. Zeller , R.A. Carmines , E.G. (1980 **) " Measurement in the Sciences : The Link Western theory and Data"** , London Cambridge .

الملاحـــق

ملحق رقم (١) كتاب تسهيل مهمة

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

رئاسة جامعة بغداد
عماد كلية التربية/ابن رشد
الدراسات العليا

العـــدد: ٤١٤٤
التاريخ: ٢٠٠٢/١٠/٨

إلـــى/ مديرية تربية الرصافة/١
م/ تسهيل مهمة

مهديكم أطيب التحيات...

راجين إبداء التسهيلات لطالب الدكتوراه الماجستير حسام جميل عباس (...) في قسم العلوم التربوية والنفسية للحصول على المعلومات والبيانات والإحصائيات المتعلقة ببحثه لما لها من أهمية علميه ... شاكرين تعاونكم معنا من اجل رفع راية العلم في عراقنا الحبيب .

مع التقدير،

د. علي عبد [illegible]
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

نسخه منه الى /
الدراسات العليا .

ملحق رقم (٢)

اسماء السادة الخبراء او المحكمين تحت الاستعانة بخبراتهم

مرتبة بحسب الحروف الهجائية واللقب العلمي :

ت	اسماء الخبراء	اللقب العلمي	الاختصاص	الجامعة والكلية	نوع الاستشارة (*)					
					أ	ب	ج	د	هـ	و
١	أ . د حسن علي العزاوي	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد/ا لتربية ابن رشد	×	×		×		
٢	أ . د شذى عبد الباقي العجيلي	استاذ	علم النفس التربوي	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×		
٣	أ.د فاروق العزاوي	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية معهد لغير الناطقين باللغة العربية	×	×		×	×	×
٤	أ . د كامل ثامر الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم	بغداد/التربية ابن رشد	×	×				
٥	أ . د ليلى الاعظمي	استاذ	علم النفس النمو	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×		
٦	أ . د منى يونس بحري	استاذ	مناهج وطرائق عامة	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×		
٧	أ . د.وريا عمر امين	استاذ	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد	×	×	×	×	×	×
٨	أ . م . د صفاء طارق حبيب	استاذ مساعد	قياس وتقويم	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×	×	×

(*) طبيعة الاشارة :(أ) الاهداف السلوكية (ب) الخطط الدراسية (ج) الاختبار التحصيلي البعدي التحريري والشفوي (د) مقياس الاتجاه (هـ) جدول مواصفات.

٩	أ . م .د عادل كرميان	استاذ مساعد	لغة كردية	بغداد /اللغات	×	×	×	×	×	×
١٠	أ .م. د عبد الرحمن الهاشمي	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×		×
١١	أ .م. د. علي محمد العبيدي	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية معهد لغير الناطقين باللغة العربية	×	×		×	×	×
١٢	أ . م . د فؤاد حسين احمد	استاذ مساعد	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد	×	×	×	×	×	×
١٣	م . د رقية عبد الائمة	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد/التربية ابن رشد	×	×		×	×	×
١٤	م . د سعاد حامد المزوري	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية	معهد اعداد المعلمات	×	×			×	×
١٥	م . د ضحى عطا الله	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية	المستنصرية/ التربية	×	×		×	×	×
١٦	م . د ليلى جليل	مدرس	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد			×			
١٧	م . د مهاباد عبد الكريم	مدرس	طرائق تدريس اللغة الكردية	بغداد/التربية ابن رشد	×	×	×	×	×	×
١٨	م . م احمد حسن فتح الله	مدرس مساعد	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد			×			
١٩	م .م حمد الكرطاوي	مدرس مساعد	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد			×			
٢٠	م . م شهاب طيب حمد	مدرس مساعد	لغة كردية	بغداد/التربية ابن رشد			×			

ملحق (٣)

العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

(التجريبيتين الاولى والثانية) محسوبا بالشهور

المجموعة التجريبية الاولى				المجموعة التجريبية الثانية			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
١	١٧٩	١٩	١٨٣	١	١٨٢	١٩	١٨٣
٢	١٨٥	٢٠	١٨٤	٢	١٨٦	٢٠	١٨٤
٣	١٨٦	٢١	٢٠٤	٣	١٨٦	٢١	٢٠٦
٤	١٨٧	٢٢	١٨٨	٤	١٨٧	٢٢	١٨٨
٥	١٨٤	٢٣	٢١٩	٥	١٨٤	٢٣	٢٠٩
٦	١٨٤	٢٤	١٨٤	٦	١٨٤	٢٤	١٨٤
٧	١٨٧	٢٥	١٨٥	٧	١٨٧	٢٥	١٨٥
٨	١٩١	٢٦	١٨٧	٨	١٩٣	٢٦	١٨٧
٩	١٨٨	٢٧	٢١١	٩	١٨٨	٢٧	٢١٤
١٠	١٨١	٢٨	١٩١	١٠	١٨١	٢٨	١٩١
١١	١٨٤	٢٩	١٨٤	١١	١٨٤	٢٩	١٨٤
١٢	١٨٥	٣٠	١٨١	١٢	١٨٥	٣٠	١٨١
١٣	١٧٨	٣١	١٨٢	١٣	١٧٨	٣١	١٨٢
١٤	١٨١	٣٢	١٨١	١٤	١٨١	٣٢	١٨٤
١٥	١٨١	٣٣	١٨١	١٥	١٨١	٣٣	١٨٣
١٦	١٨٣	٣٤	١٩١	١٦	١٨٣	٣٤	١٨٨
١٧	١٨٥	٣٥	١٨٦	١٧	١٨٥	٣٥	١٨٦
١٨	١٨٣	٣٦	١٨٤	١٨	١٨٣	٣٦	١٨٣

المجموعة التجريبية الاولى		المجموعة التجريبية الثانية	
مج	٦٧١٨	مج	٦٧٢٠
م	١٨٦,٦١٠	م	١٨٦,٦٧
ح	٨,٢٥	ح	٧,٥٦
التباين	٦٨,٠٦٢٥	التباين	٥٧,١٥٣٦

ملحق (٤)

درجات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطلاب مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية الاولى			المجموعة التجريبية الثانية		
ت	اختبار الذكاء	ت	اختبار الذكاء	ت	اختبار الذكاء
١	٤٨	١٩	٢٨	١	٤٩	١٩	٢٩
٢	٥١	٢٠	٣٨	٢	٥١	٢٠	٣٨
٣	٥٠	٢١	٣٥	٣	٥٠	٢١	٣٤
٤	٢٩	٢٢	١٤	٤	٢٩	٢٢	١٦
٥	٣٦	٢٣	٥١	٥	٣٦	٢٣	٥١
٦	٤١	٢٤	١١	٦	٤١	٢٤	٩
٧	٤٦	٢٥	١١	٧	٤٥	٢٥	١٠
٨	٥٣	٢٦	٣٩	٨	٥٣	٢٦	٤١
٩	٤٧	٢٧	٢٦	٩	٥٠	٢٧	٢٦
١٠	٣٠	٢٨	٣٤	١٠	٣٧	٢٨	٣٤
١١	٣٤	٢٩	٤٨	١١	٣٤	٢٩	٤٨
١٢	٤٢	٣٠	٤٤	١٢	٤٢	٣٠	٤٣
١٣	٣٧	٣١	٣٥	١٣	٣٩	٣١	٣٥
١٤	٤٤	٣٢	١٤	١٤	٤٣	٣٢	١٠
١٥	٣٣	٣٣	٤٢	١٥	٣٣	٣٣	٤٢
١٦	٣٠	٣٤	٥٠	١٦	٣١	٣٤	٥٠
١٧	٣٥	٣٥	٣١	١٧	٣٥	٣٥	٢٩
١٨	٥٤	٣٦	٤٩	١٨	٥٤	٣٦	٤٩

المجموعة التجريبية الاولى		المجموعة التجريبية الثانية	
مج	١٣٤٠	مج	١٣٤٦
م	٣٧,٢٢	م	٣٧,٣٩
ح	١١,٦٣	ح	١١,٩٧
التباين	١٣٥،٢٥٦٩	التباين	١٤٣,٢٨٠٩

ملحق رقم (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية الاهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة بـ(أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة).

بالنظر لما يجده فيكم من دقة وامانة علمية فضلاً عن خبراتكم في مجال التربية وعلم النفس واللغة العربية والكردية وطرائق تدريسها . يرجى التفضل بابداء ارائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الاهداف الخاصة (السلوكية) وصياغتها (لست) موضوعات من موضوعات كتاب (ئةلف وبىَ ي زماني كَوردي بؤئامؤذطاي مامؤستايان) الف باء اللغة الكردية لطلاب الصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وهي :

١ ـ هة وليَر اربيل

٢– كات الوقت

٣–وة رزى بة هار فصل الربيع

٤- سة ردانَيك لة هاونية هة وارة كاني هة وليَر زيارة لمصيف اربيل

٥ - طفت وطؤيةك لة طة لَ ثزيشك دا محادثة مع الطبيب

٦ – طفت وطؤ يةك لة طةلَ دلَزارو نةسرين محادثة بين دلزار ونسرين

والتي اشتقها الباحث من محتوى كتاب الف باء اللغة الكردية وصنفها بحسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية الثلاث الاتية (المعرفة ـ والفهم ـ والتطبيق) .

طالب الدكتوراه

مناضل عباس قاسم

وانةى يةكةم / هةوليَر اربيل

ت	الاهداف السلوكية	المستوى الذي	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل	التعديل

	جعل الطالب قادر على ان :	يقيسه الهدف				
١	يتعرف محافظات العراق الشمالية ومنها اربيل .	تذكر				
٢	يتعرف حضارة مدينة اربيل في العلوم والمعرفة والعمران في العصر الاسلامي .	تذكر				
٣	يسمي بعض المصطلحات الكردية بتاريخ مدينة اربيل.	تذكر				
٤	يعلل اهمية التراث الحضاري لمدينة اربيل المتمثل بالقلعة القديمة.	فهم				
٥	يحفظ المفردات الجديدة الواردة في النص .	تذكر				
٦	يستنتج مفهوم النص عند الاستماع اليه .	فهم				
٧	يعدد المصايف التابعة لمحافظة اربيل .	تذكر				
٨	يترجم بعض المصطلحات الصعبة الواردة في النص من الكردية الى العربية بعد الاستماع النص.	فهم				
٩	يميز بين صيغ التفضيل (تر – ترين) الواردة في النص في جمل بسيطة.	فهم				
١٠	يقرأ النص قراءة جهرية خالية من الاخطاء.	تطبيق				
١١	يكتب النص كتابة على السبورة او في الدفتر.	تذكر				
١٢	يصحح الاخطاء الاملائية في نص يعطى له .	تطبيق				
١٣	يحل التدريبات الخاصة بالنص.	تطبيق				

وانةى دووةم / كات (الوقت)

ت	الاهداف السلوكية	المستوى	مناسب	غير	يحتاج الى	التعديل

	جعل الطالب قادر على ان :	الذي يقيسه الهدف		مناسب	تعديل	
١	يحدد المفردات الجديدة الواردة في النص.	تذكر				
٢	يعرف الوقت والزمن في اللغة الكردية .	تذكر				
٣	يكون جمل عن الوقت بعد السماع الى النص .	فهم				
٤	يشير الى عقارب الساعة بعد سماعه الوقت المطلوب .	تذكر				
٥	يكتب بعض المفردات الخاصة بالوقت .	تذكر				
٦	يحل بعض التدريبات الخاصة بالنص.	تطبيق				
٧	يحفظ بعض المفردات الخاصة بالنص.	تذكر				
٨	يقراء النص قراءة جهرية صحيحة خالية من الاهداف .	تطبيق				
٩	يجيب عن الاسئلة الخاصة بالنص شفوياً.	تطبيق				
١٠	يعيد كتابة الارقام العربية الى اللغة الكردية .	تطبيق				
١١	يصحح الاخطاء الاملائية في نص يعطى له .	تطبيق				
١٢	يدخل بعض عبارات من النص مثل (خةو ، هةلَ ، دةردةضيَت ، رةنطك ، دةطةرِيَتةوة) في جمل مفيدة.	تطبيق				
١٣	يكرر بعض المفردات الواردة في النص .	تذكر				
١٤	يعلل اهمية الوقت بالنسبة للفرد او الطالب .	فهم				
١٥	يستنتج الفكرة الاساسية عند الاستماع الى النص.	فهم				
١٦	يترجم فقرات النص بعد قراءة النص قراءة جهرية واضحة .	فهم				
١٧	يميز بين الاوقات اثناء الاستماع الى النص .	فهم				

وانةى سيَ يةم / وةرزى بةهار (فصل الربيع)

ت	الاهداف السلوكية جعل الطالب قادر على ان :	المستوى الذي يقيسه الهدف	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل	التعديل

١	يتعرف المفردات الجديدة الواردة في النص.	تذكر					
٢	يتعرف اجمل فصول السنة الاربع.	تذكر					
٣	يعدد فصول السنة الاربع .	تذكر					
٤	يكون امثلة يصف فيها جمالية فصل الربيع.	فهم					
٥	يكتب بعض المفردات الخاصة بفصل الربيع في النص .	تذكر					
٦	يجيب عن الاسئلة الخاصة بفصل الربيع.	تطبيق					
٧	يصوغ جمل فيها الوان الملابس والازهار والاشياء الاخرى.	فهم					
٨	يستخرج الافعال المضارعة من النص مثل(دةبيَت ، دةرِازيَنةوة ، دةلَىّ ... هتد)	تطبيق					
٩	يقرأ النص قراءة جهرية صحيحة خالية من الاخطاء .	تطبيق					
١٠	يترجم بعض المفردات من اللغة الكردية الى العربية .	فهم					
١١	يحفظ بعض المفردات الجديدة الخاصة بالنص .	تذكر					
١٢	يصحح اخطاءه الاملائية عند كتابته للنص في الدفتر او السبورة .	تطبيق					
١٣	يكرر بعد المدرس الكلمات الجديدة او الصعبة الواردة في النص .	تذكر					
١٤	يميز بين قاعدة الماضي والمضارع في النص .	فهم					

وانة ضوارةم / سةردانيَك لة هاوينة هةوارةكانى هةولَير (زيارة لمصايف شمالنا الحبيب)

ت	الاهداف السلوكية	المستوى الذي	مناسب	غير	يحتاج الى	التعديل

	جعل الطالب قادر على ان :	يقيسه الهدف		مناسب	تعديل	
١	يتعرف المفردات الجديدة الواردة في النص .	تذكر				
٢	يعدد المصايف في شمالنا الحبيب .	تذكر				
٣	يسمي مصايف محافظة اربيل .	تذكر				
٤	يستخرج الافعال الخاصة بالنص .	تطبيق				
٥	يقراء النص قراءة جهرية خالية من الاخطاء .	تطبيق				
٦	يستخرج اداة الاستفهام الخاصة بالنص.	تطبيق				
٧	يترجم بعض المفردات من اللغة الكردية الى العربية .	فهم				
٨	يحل التدريبات الخاصة بالنص .	تطبيق				
٩	يصوغ جمل مناسبة حول مصايف شمالنا الحبيب .	فهم				
١٠	يكرر نطق الكلمات او المفردات الجديدة.	تذكر				
١١	يكتب بعض المفردات الخاصة بمصايف اربيل في النص .	تذكر				
١٢	يحفظ بعض المفردات الجديدة الخاصة بالنص .	تذكر				
١٣	يستنتج فكرة النص من خلال الاستماع اليه .	فهم				
١٤	يكون جمل جديدة يصف فيها مصايف اربيل .	فهم				
١٥	يميز بين ادوات الاستفهام الخاصة بالنص.	فهم				

وانةى ثيَنجةم / طفت وطو يةك لة طةلَ ثزيشك دا (محادثة مع طبيب)

ت	الاهداف السلوكية جعل الطالب قادر على ان :	المستوى الذي يقيسه الهدف	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل	التعديل
١	يتعرف المفردات الجديدة في النص.	تذكر				
٢	تسمي بعض الادوات التي يستخدمها الطبيب.	تذكر				
٣	يستخرج الضمائر الشخصية المنفصلة والمتصلة بالنص .	تطبيق				
٤	يقراء النص قراءة جهرية صحيحة خالية من الاخطاء .	تطبيق				
٥	يحفظ بعض المفردات الخاصة بالنص .	تذكر				
٦	يحل التدريبات الخاصة بالنص .	تطبيق				
٧	يترجم بعض العبارات الخاصة بالنص .	فهم				
٨	تكتب عبارات من النص تتناول وصف حالة المريض وتعامله مع الطبيب .	تذكر				
٩	يكرر شفوياً المفردات الجديدة .	تذكر				
١٠	يميز بين الضمائر الشخصية المتصلة والمنفصلة .	فهم				
١١	يكون امثلة بسيطة عن دور المريض والطبيب .	فهم				
١٢	يستخرج فعل (بوو) الماضي البعيد من النص .	تطبيق				
١٣	يكون امثلة فيها فعل (بوو).	فهم				
١٤	يعدد الضمائر الشخصية التصلة والمنفصلة في حالة المفرد والجمع .	تذكر				
١٥	يعلل وجود الفعل (بوو) في جملة فعلية بالزمن الماضي .	فهم				

وانةى شةشةم / طفت وطو يةك لةطةلَ دلَزارو نةسرين (محاورة بين دلزار ونسرين)

ت	الاهداف السلوكية	المستوى الذي	مناسب	غير	يحتاج الى	التعديل

	جعل الطالب قادر على ان :	يقيسه الهدف		مناسب	تعديل	
١	يتعرف لمفردات الجديدة الواردة في المحاورة .	تذكر				
٢	يتعرف الادوار التي يؤديها الاشخاص في المحاورة .	تذكر				
٣	يكون من بعض العبارات جمل بسيطة.	فهم				
٤	يحدد تنغيم الجمل الخبرية والاستفهامية والتعجبية الواردة في النص .	فهم				
٥	يجيب شفوياً على الاسئلة الخاصة بالنص.	تطبيق				
٦	يكرر العبارات الخاصة بالكلية والقسم والصف باللغة الكردية .	تذكر				
٧	يكون امثلة عن اعضاء الأسرة بعد سماعه المفردات المطلوبة .	فهم				
٨	يصحح اخطاءه الاملائية عند كتابته للنص في الدفتر او السبورة .	تطبيق				
٩	يخرج الضمائر الشخصية المنفصلة في النص .	تطبيق				
١٠	يكون جمل بسيطة من الضمائر الشخصية المتصلة .	فهم				
١١	يميز بين الضمائر الشخصية المنفصلة للمفرد والجمع .	فهم				
١٢	يفرق بين الضمائر الشخصية المتصلة للمفرد والجمع .	فهم				
١٣	يحفظ بعض المفردات الجديدة الواردة في النص .	تذكر				
١٤	يضع خطاً تحت كل جملة خبرية واستفهامية وتعجبية .	تذكر				
١٥	يكتب النص على السبورة او في دفتر .	تذكر				

ملحق (٦)

م/ استبانة اراء الخبراء في صلاحية الخطتين الانموذجيتين

حضرة الاستاذ الفاضل ..... . المحترم

ارجو التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم السديدة في صلاحية الخطتين الانموذجيتين اللتين اعدهما الباحث وهو جزء من متطلبات بحثه الموسوم بـ (أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة) ولكم جزيل الشكر .

الباحث

مناضل عباس قاسم

طرائق تدريس اللغة الكردية

بسم الله الرحمن الرحيم

خطة انموذجية لتدريس موضوع في مادة اللغة الكردية بطريقة الترجمة والقواعد للمجموعة التجريبية الاولى لطلاب المرحلة الاولى لمعهد اعداد المعلمين المركزي / الرصافة .

نموونةى نة خشةيةك بؤ خويَندنى بة زمانى كوردي بؤ ثؤلي يةكة مي ثةيمانطاى مامؤستيان له ستر ريَبازي (رِيَزمان و وةرطيَرِان)

الاثنين / / ٢٠٠٣ الموضوع / بابةت كَفت وطو يةك لة طة لَ ثزيشك دا

محادثة مع الطبيب

الاهداف العامة : ئامانجة طشتى ية كان

الاهداف الخاصة : ئامانجة تايبة تى ية كان

الوسائل التعليمية : ئامرازة كانى فيَركرد ن

١- السبورة : تة ختة

٢- الطباشير الملون: تة باشيري رانكاوة تين

٣- الصور التعليمية : ويَنة فيَر كردنة

- خطوات التدريس : هةنطاوةكانى وانةوتنةوة

اولاً : المقدمة: ثيَشة كى

اثارة تفكير الطلاب بأسئلة توجه اليهم تخص زيارة الطبيب ، ثم التحدث عن الادوات التي يستخدمها الطبيب وطريقة وصفه للعلاج .

ثانياً : عرض النص : دةرخستنى دةق نيشاندا دةق

اطلب من الطلاب الاستماع بدقة وابدأ بقراءة النص قراءة جهرية واضحة ومعبرة مرتين ، ثم اطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة واهيأ لهم الجو الهادىء اثناء القراءة والغاية من هذه القراءة ان يترك المدرس (

الباحث) الفرصة للطلاب لحفظ الكلمات الصعبة والتدريب عليها . وانبهم بتحديد المفردات الغامضة او غير المفهومة لديهم ، ثم اسألهم بعد الفراغ منها بعض الاسئلة العامة التي توضح افكار المدرس الاساس .

ثالثاً : القراءة الجهرية الاولى للطلاب :

يقرأ بعض الطلاب الجيدين النص قراءة جهرية واضحة ، ويفضل أنْ يقرأ الطالب الواحد عدداً من الاسطر أو الفقرات لفسح المجال امام اكبر عدد ممكن من الطلاب لقراءة النص والغرض من القراءة الجهرية للتأكيد على القراءة الادائية وتصحيح ما ينبغي تصحيحه .

رابعاً : شرح المفردات الجديدة والصعبة : وشةي نوى

طفت وطؤ : محادثة

نة خؤ ش : مرض

هاورىَ : صديق

زؤر جار : عدة مرات

ئامؤذ طاري : النصيحة

بضيَتة : يذهب

بؤلاى: اليه

ذان : ألم

نان خواردن : أكل

ثاش : بعد

طةدة: معدة

ضارةستركردن: معالجة

دةرمان: دواء

بةكاربيَنة: استعمل

بةردةوام : مستمر

معالجة النص :

البدء بمعالجة النص الاتي : اطلب من الطلاب الانتباه إلي ، ثم اعرض الصور لاثارة اهتمامهم وانتباههم عن دور الطبيب مع المريض واهتمامه بصحة المريض ، ووصف العلاج المناسب له .

ثم اوجه اسئلة بسيطة الى الطلاب واشرح بعض الامور التي تساعد على تكوين صورة واضحة عن دور الطبيب ، ثم اقدم الكلمات والعبارات للطلاب ضمن جمل شفهية واستعمل في ذلك الصور والرسوم التوضيحية لمساعدتهم على فهمها والتدريب على قراءتها .

ثم انتقل الى شرح وتفسير النص بشكل عام .

مامؤستا : طفت وطو يةك لةطةلَ ثزيشك دا

المدرس : محادثة مع الطبيب

مامؤستةكة : شيرَكؤ دةميَك بوو نة خؤش كة وتيوو هةندريَنى هاوريَى زؤر جار ئامؤذ طاريى دةكردكة بضيَتة لاى ثزيشك ، لةبةر ئةوة شيرَكؤ ضوو بؤلاى ثزيشك .

المدرس : احس شيرَكؤ ببعض الارهاق والمرض ونصحه صديقه عدة مرات للذهاب مباشرة الى الطبيب ، لذلك ذهب الى الطبيب .

مامؤستاكة : ثزيشك ، شيرَكؤ ضي تة ؟

المدرس : الطبيب : ما بك او بماذا تشعر يا شيرَكؤ ؟

مامؤستاكة : شيرَكؤ : ثزيشك طيان دة ميَكة سطم ذان دة كات زؤر جار ثاش نان خواردن دة كة وم .

المدرس : عندما يشرح الفقرة يقول : شيرَكؤ قال للطبيب ، عزيزي الدكتور بعض الاحيان اشعر بالألم عدة مرات بعد تناول الطعام .

مامؤستاكة : ثزيشك : تؤ نة خؤشى طة دةت هة ية .

المدرس : الطبيب : انت تشعر بمرض في المعدة .

مامؤستا : شيرَكؤ : تؤ ضي دةخة رمويَت بؤ ضارة ستر كردنى ؟

المدرس : شيرَكو : انت ماذا تفضل بالمعالجة ؟
مامؤستا : ثزيشك : ئةم دةرمانانة بةردةوام بة كاربيَنة وثاريَز بطرة
المدرس : الطبيب : هذا الدواء حافظ عليه واستخدمه باستمرار .
مامؤستا : شيرَكؤ : سو ثاس ثزيشك طيان .
المدرس :شيرَكؤ ، شكرا عزيزي الدكتور .

* بعد تفسير النص فقرة تلو الاخرى مع الوقوف عند صيغ التفضيل وتوضيحها وكيفية استعمالها مع توجيه بعض الاسئلة البسيطة .

وة لدَ مي ئة م ثر سيارانة ى خوارة وة بدة
-مامؤستا : شيرَكؤ ضي بوو ؟
-قوتابي : شيرَكؤ نة خؤش بوو .
-مامؤستا : هةندريَنى هاوريَى ضي بة شيرَكؤ وت ؟
-قوتابي : هةندرين ئامؤذكاري كرد بضيَتة لاي ثزيشك .
-مامؤستا : شيركؤ بؤلاي كيَ ضوو ؟
-قوتابي : شيرَكؤ بؤلاي يان ثزيشك جوو .
-ما مؤستا : ئايا شيرَكؤ نة خؤش بوو ؟
-قوتابي : بةلَىَ شيرَكؤ نةخؤش بوو .
- مامؤستا : نةخؤش يةكةي شيرَكؤ ضي بوو ؟
- قوتابي : نة خؤشي يةكةي شيرَكؤ نة خؤشي طة دة بوو .
- مامؤستا : دوكتؤر ضؤن ضارةسةرى نةخؤشية كةي شيرَكؤىَ كرد ؟
- قوتابي : ثزيشك دةرماني بؤ شيرَكؤ نووسى وداواى لىَ كرد ثارَيز بطرى .
- مامؤستا : كيَ وشةى ثرسى لةم ثارضةية دةرديَنىَ ؟
- قوتابي : (ضي ، بؤ) ئامراز ، ثرسة لة ثارضة كة دا .
- مامؤستا : زؤر باشة ، ئافة رين .
- مامؤستا : ئامرازكانى ثرسنى ، ضي ، بؤضي ، بؤ ، كةى ، هتد .
-مامؤستا فرمانى رستة كانى لةم ثارضةية دةربهيَنة وجؤرة كةييش ديارى بكة؟

المدرس : استخرج الفعل من الجمل في القطعة ثم حدد نوع الفعل ؟
قوتابي : فرمانى رستة كان لةم ثارضة يةة (بوو) ، جؤرةكةشي رابور دووة .

الفعل في الجملة في القطعة هو (بوو - كان) ونوعه ماضي .

مامؤستا : فرمانى (بوو) لة رستةدا بةكار بهيَنة ؟ استعمل الفعل الماضي (بوو) في جملة .

قوتابي : باوكم مامؤستا بوو . كان والدي استاذاً .

قوتابي دووةم : دايكم ثزيشك بوو كانت والدتي طبيبة .

مامؤستا : كيَ دةزانيَت ثيَضةوانى وشة ى (هة ية) ضي ية ؟

قوتابي : هة ية × نيية (نى ية) .

مامؤستا : زؤر باشة ئافة رين .

التطبيق : ثراكتيك

قبل البدء بالتدريبات الكتابية ، أتأكد من فهم الطلاب للمادة أو الموضوع ومحتوياته بشكل كامل ، ومن ثم أوجه أسئلة للاطمئنان أي قدرة الطالب على استعمال الكلمات وفهمها ونطقها وقراءتها واستخدامها في الكتابة والتحدث ومن هذه الاسئلة أسال أحد الطلاب :

ث١ : فرمانى ضوو لة رستةدا بةكاربهيَنة ؟ استعمل الفعل (ضوو) في جملة؟

ث ٢ : فرماني بوو لة رستةدا بةكاربهيَنة ؟ استعمل الفعل (بوو) في جملة؟

ث ٣ : رِاناوة كة سيية جورةكان ضين ؟ ما هي الضمائر الشخصية المنفصلة ؟

الواجب البيتي : (ئةركمالَةوة)

اطلب من الطلاب مراجعة الموضوع وحل التدريبات (١ ،٢) بعد ان اقوم بشرح كيفية حل التدريبات بصورة شفوية او التخطيط على السبورة مع اعطاء انموذج واحد لكل تمرين ؟

داوا لة قوتابيان دة كةم بة بابة تةكةدا بضنة وة و راهيَنانة كانى (١،٢) شبكةنةوة ئةمةش ثاش ئةوة دةبيَت ، كة ضؤنيَتىَ شيكردنةوةى راهيَنانة كانيان بة شيَوةيةكى راستة وخؤ، يان لةسةرتةختة بؤيانى رون دةكةمةودة ولةطةلَ نموونة يةك بؤ هةموو رِاهيَنانيَك دا .

بسم الله الرحمن الرحيم

خطة انموذجية لتدريس موضوع في مادة اللغة الكردية بالطريقة المباشرة للمجموعة التجريبية الثانية لطلاب المرحلة الاولى لمعهد اعداد المعلمين المركزي / الرصافة .

-نموونةى نةخشةيةك بؤ وانةوتنةوة بة زمانى كوردى بة رِيَبازى رِاستةوخؤ .

انموذج خطة تدريس باللغة الكردية بالطريقة المباشرة

دووشة ممة / / ٢٠٠٣/ بابة ت (الموضوع)

طفت وطؤيةك لةطةلَ

ثزيشك دا

ئامانجة طشتيية كان (الاهداف العامة)

ئامانجة تايبة تيية كان (الاهداف الخاصة)

هة نطاوةكانى بابة ت (خطوات الموضوع)

ثَيَشة كي (المقدمة)

-هةموو قواتبيةكان : لاثةرِةى ذمارة شةست وثيَنج بكةنةوة .
-ئةمرِؤ دةرسى بيست ودووهةمان هةية ، بابةتى طفت و كؤيةك لةطةلَ ثزيشكَ دا.
-مامؤستا : برِوانة ثزيشك ونةخؤشييةويَنةطراوةكان ، ضي دة بينن ؟
-قوتابى ية كةم : ثزيشك ضارةسةرى نةخؤشةكة ئةكات .
-مامؤستا : زؤر باشة .

يطلب المدرس (الباحث) من الطلاب الاستماع بدقة وابدا بقراءة النص قراءة جهرية واضحة معبرة مرتين ، ثم يطلب منهم قراءة النص او المحادثة قراءة صامتة وينبههم بتحديد المفردات والعبارات الغامضة او غير المفهومة لديهم ، ثم يسألهم بعد الفراغ منها بعض الاسئلة العامة التي توضح افكار الدرس الاساسية .

بيست و دووهةم
طفت وكؤ يةك لةطةلَ ثزيشك دا
شيرَكؤ دةميَك بوو نةخؤش كةو تيوو هةندريَنى هاوريَى زؤر جار ئامؤذكاريى دةكردكة بضيَتة لاى ثزيشك ، لةبةر ئةوة بؤية .

شيرَكؤ جووة لاى ثزيشك
ثزيشك : شيرَكؤ ضنتة ؟

شيرَكؤ :
ثزيشك طيان دةميَكة سطم ذان دةكات زؤر جار ثاش نان خواردن دةكةوم .

ثزيشك : تؤ نةخؤشى ى طةدةت هةية
شيرَكؤ : تؤضي دةفةرمؤيت بؤضارةسةكردن

ثزيشك : ئةم دةرمانانة بةبةردةوامى بةكاربيَ

شيرَكؤ : سوثاس ث

ما مؤستا : فةرموو ئةحمةد بخويَنة

ئةحمة د : بعد الانتهاء من قراءة النص / ثاش تةواو كردنى خؤيَندنى دةقةكة .

مامؤستا : باشة
مامؤستا : قوتابية كبتر
ئازاد : بعد الانتهاء من قراءة النص / ثاش تةواوكردنى خؤيَندنى دةقةكة
قوتابى ئازاد : مامؤستا واتاى شيرَكو ضية ؟
مامؤستا : تؤ ناوت ضية ؟

قوتابى : من ناوم ئازاد ة .
مامؤستا : باشة ، شيرَكؤ ناوى نةخوَشةكةية ، تيَطةيشتى ؟ هل فهمت
قوتابى ئازاد : بةلَىَ مامؤستا ، تنَطةيشتم .

قوتابيةكىتر : مامؤستا واتاى ووشة ى (ئامؤذطارى) ضىية ؟
مامؤستا : ئامؤذ طارى واتاى ئةوةية رِيكةى رِاست ثيشان خةلَك بدةى .
مامؤستا : تيَطة يشتى ؟
قوتابي : بة لَىَ تيَطة يشتم .
-مامؤستا : ثاش من وشة ى (ئامؤذطارى) دووبارة بلَيَنة وة .
-قوتابيةكان : ئامؤذطارى ، ئامؤذطارى ، ئامؤذطارى ..
-قوتابى ، مامؤستاى بة رِيَز واتاى وشةى (هاورِىَ) ضى ية ؟
-مامؤستا : ناوت ضىية ؟ وئةوةى لةلاتة وة دانيشتووة .
ناوى ضي ية ؟
-قوتابى : من ناوم ئةحمةدة وهاورَيَكةى لامةوة ناوى نةوزادة .
-مامؤستا : تيَطة يشتى واتاى وشة ى (هاورِىَ) ضي ية ؟
-مامؤستا : كىَ ثيَضة وانةى وشةى (هةية) ئةزانيَت .
-مامؤستا : زؤر باشة .
-مامؤستا : ثزيشك ضي ئةنووسىَ بؤ نةخوَش ؟
-قوتابى : ثزيشك دةرمان يان ضارةستر ئةنووسيَت بؤ نةخوَش .
-مامؤستا : ويَنة ى كةسيَك ثيشاندةدا وئةندامةكانى لاشةى بةستر ويَنة كةدا دابةش دةكاورِوونى دةكاتةوة لةطةدة لة ض جيَطايةكى لاشةى مرؤظة .
-قوتابى : واتاى وشةى (زؤرجار) ضي ية ؟
-مامؤستا : ضةند جار رِؤيشتويتة بازار ؟
-قوتابى : زؤر جار
-مامؤستا : تيَطة يشتى (زؤر جار) واتاى ضي ية ؟
-قوتابى : تيَطة يشتم .
-مامؤستا : ثاش من وشةى (زؤر جار) دووبارة بلَيَنة وة .
-مامؤستا : كىَ ئةم وشة ية (زؤرجار) ئةخانة رِستةية كى تةواوةوة ؟
-قوتابى : زؤر جار دةرِؤم بؤ سةيران .
-مامؤستا : كىَ وشةى ثرسى لةم ، ثارضةية دةرديَنىَ ؟
قوتابى : (ضي ، بؤ) ئامراز ، ثرسة لة ثارضة كةدا .

مامؤستا : زؤر باشة ئافة رين .
مامؤستا : فرمانى بوو لة رستةدا بةكاربهيَنة ؟
قوتابى : باوكم جؤتيار بوو .
قوتابى دووةم : باوكم كرى كار بوو .
مامؤستا : كىَ دةزانيَت ثيضةوانة وشةى (بيَت) ضي ية ؟
قوتابى : بيَت × نابيَت .
مامؤستا : زؤر باشة ئافةرين .

* ثراكتيَك :
ثرسيَار يةك خؤيَندكار بكة رةوة .
ث ١ : فرمانى ضوو لة رستةدا بةكاربهيَنة ؟
ث ٢ : فرمانى بوو لة رستة دا بةكاربهيَنة
ث ٣ : رِاناوة كةسيية جورةكان ضين ؟

- الواجب البيتي

داوا لة قوتابيان دةكةم بة بابةتةكة دابضنةوة و راهيَنانة كانى (١،٢) ش بكةنةوة ئةمةش ثاش ئةوةدةبيَت ، ضؤنيَتى شيكردنةوةى راهيَنانة كانيان بة شيَوة يةكى رِاستةوخؤ ، يان لةسةرتةختة بؤيانى روون دةكةمةوة لةطةلَ نموونة يةك بؤ هةموو رِاهيَنيانيَك .

ملحق رقم (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبار باللغة الكردية

الاستاذ الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة بـ (أثر طريقتي الترجمة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة) .

وبالنظر لما يجده فيكم الباحث من دقة وامانة علمية فضلاً عن خبراتكم في مجال اللغة الكردية وادابها وطرائق تدريسها يرجى التفضل بابداء ارائكم وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الاختبار الخاص باللغة الكردية . مع الامتنان .

طالب الدكتوراه

مناضل عباس قاسم

١-ئازارى سالَى ..... رِؤى بلاَوكردنةوةى بة ياننامة حوكمى زانيية بؤكورد .

أ-هةزارو نؤسةد وضل وحة وت .

ب-هةزارو نؤسةدو حةفتا .

ج- هةزارو نؤسةدو شةستو هةشت .

٢-يةكةو ذمارة ى .....

أ ـ ذمارة ب . ذمارةى ئاسايى ج ـ ذمارةى تةترتيبي د- ذمارى

٣- رةنطى ..... نيشانةى ئاشتية .
أ-ستوز ب ـ زةرد ج- سوور د ـ سثى
٤-..... ئازاد وانة رِيَزمانى كورديمان ثَندةلَىَ .
أ ـ ئةندازيار ب- مامؤستا ج- قوتابى د- ثزيشك
٥-ئةمرؤ هةواطةرم .....
أ ـ ضوون ب ـ بوون ج ـ بوو د- ضوو
٦-سبةينىَ كاكة ضيَتة ستردانى ثوور .....
أ-يت ب- م ج- ين د- ن
٧-..... كريَكاريت
أ ـ من ب ـ تؤ ج- ئيتة د ـ ئة وان
٨-شارى هةولَيَر زؤر ..... لة رووى ميذوودا .
أ ـ نوىَية ب ـ فراوانة ج- بضووكة د- كؤنة
٩- هةولَيَر مةلبةندى حكومى ..... طةورة
أ ـ ئيسلامى ب ـ عيراقى ج- زانستى د- كوردستاني
١٠-شارى بةغدا لة شارى هةولَيَر .....
أ ـ زيرةكة ب- دريَذة ج- بضووكة د- طةورةترة
١١-سةعات شة شى ..... لةخةو هةلَ دةستم .
أ ـ نيوةرؤ ب-نيوةشةو ج- بةرةبةيانى د- بةيانى
١٢-ئاسؤ سةعات ..... دةقيقة لة قوتابخانة تةواو دةبيَت دةطةريَتةوة مالَةوة
أ ـ شةش وضل وثيَنج ب- حةوت وضل وثيَنج
ج-دوانزة وضل وثيَنج د-نؤ وضل وثيَنج
١٣- ئةحمةد ..... دةنووسيت ؟
أ ـ كةى ب- ضة ج- كام د- ضي
١٤ ـ لة قوتابخانة تاندازةنطى وانةية كة وسةعات .....لىَ دة دات ؟
أ ـ نؤونيو ب- هةشت ونيو ج- حةوت ونيو د ـ دةونيو
١٥- كةزستان رؤيشت وبةهار .....
أ ـ بوو ب- بوون ج ـ هات د- هاتن
١٦- واتاى بة عةرةبىَ طولاَلَة سوورة .....
أ ـ حشيش ب ـ شقائق النعمان ج ـ ورد احمر د- النرجس
١٧-سالَ جةند وةزرة سالَ ..... وةرزة .
أ ـ حة وت ب- سىَ ج- ضوار د- ثيَنج

١٨-جووتيار رةوى .....
أ ـ دةكيَلَيَت ب ـدةخويَيَت ج- دةوؤسيَت د ـ دةورلَيت .
١٩-قةساو ..... دةفرؤ شيَت
أ ـنان ب ـ ثياز ج ـ ماست د- طؤشت
٢٠-ضيَستخانة شويَنى
أ ـ خؤيندن ب- يارى كردن ج- نان خواردان د- نووستن
٢١-زؤر باشة ..... ضؤنيَت
أ ـ وةك ب ـ يان ج- ئةى د- لة
٢٢-رةنطى لؤكة .....
أ ـستةوزة ب ـ سثية ج- شينة د- زةردة
٢٣-وةرزى هاوين زؤر .....
أ ـساردة ب- طةرمة ج- فيَنكة د- جوانة
٢٤-هاوينة هةوارى سؤلاف لة ثازيَر طاى .....
أ ـسليَمانية ب- هةوليَر ج- دهؤكة د- كةركوك
٢٥- دذ واتاى وشة ى بةرز .....
أ ـبضووك ب- نزم ج- بيَش د- دريَذ
٢٦ ـ ئةمانة .....
أ ـطولَ ب- طولَة ج- طولَن د- طولَى
٢٧ ـئيَمة وانةكة ..... خويَند
أ ـ تان ب ـ مان ج- يان د - ت
٢٨- دوكتؤر ..... ضارةستةرى نةخؤشية كةى شيَركؤى كرد ؟
أ ـ تؤضى ب- ضؤن ج- ضي تة د- ضي
٢٩- نةخؤشة كة ضوو بؤلاى .....
أ ـ مامؤستا ب- ثزيشك ج- ئاسنكة د ـ ئةخستةر
٣٠-نةخؤ شتمانة جيَطاى .....
أ ـتيمار كردنى نةخؤشة ب- نان خواردن ج- خؤيَندنةوةية
د- جيَشتمانة

ملحق رقم (٨)
اسئلة الاختبار الشفوي

فهم المسموع :

١- نيشانة ى (رِاست) لةذيَرَ ئة وشةية دانيَى كةدةيبيستىَ

ضع علامة (✓) امام الكلمة التي تسمعها .

أ ـهة ظالَ

ب-طة لاَ ويَذ

ت-رِؤذ

ث-ضيرؤك

ج-دةرنطك

ح-ثزيشك

٢- وشةكانى خوارةوة نيشانةى (رِاست) لـةذيَر ئـةو ثيتانـة وا دانيَـى كـة دةبيستيت .

ضع علامة (✓) تحت الحرف الوارد في الكلمات التي تسمعها :

أ ـ ند	ثة ند
ب ـ نطك	هة نطك
ج- I	بير
د ـ وى	سالَ
هـ ـ وىَ	دريَذ
و ـ س	سةو
- - - - -	

طفت وطؤ : -

وةلاَمى ئةم ثرسيارانة برةرِةوة

١-ناوت ضي ية ؟ ناوم .....

٢- مالَتان لة كوىَ ية ؟ مالَمان لة .....

٣-باوكت كارى ضي دة كات ؟ باوكم .....

٤-باوكت ماوة ؟ بة لَىَ باوكم .....
٥-ضةند برات هةية ؟ برام .....
٦- ضةند خوشكت هةية ؟ خوشكم .....
- - - -

كات (الوقت)

ئاسؤ هةموو رِؤذ سةعات شةشى بةيانى لةخةو هةلَ دةستىَ وسةعات حةوت ونيولةمالَةوة دةردةضيت ثاش نيو سةعات رؤيشتن بة ئوتؤمبيل دةطاتة قوتابخانة ، لة سةعات هةشت و نيو زةنطى وانةى يةكةم لىَ دةدات .

ئاسؤ سةعات دونزاة وضل وثَينج دةقيقة لةقوتابخانة تةواو دةبيَت دةطةرَيتةوة مالَةوة .

ئاسؤ	هةلَ	بة	داونزة
هةموو	دةست	ئوتؤمبيل	ضل
رِؤذ	حةوت	دةكاتة	ثَينج
سةعات	نيو	قوتابخانة	دةقيقة
كات	مالَةوة	زةنطى	قوتابخانة
شةش	دةردةضيَت	وانةى	تةواو
بةيان	باش	يةكةم	دةبيَت
لة	رِؤيشتن	لىَ	دةطةرَيتةوة
خةو		دةدةات	

ملحق رقم (٩)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي / التحريري

ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية	ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية
١	٢٠	٢٢	١٩	٨	٢٢
٢	٢٣	٢٦	٢٠	١٢	٢٣
٣	١٩	٢٢	٢١	١٥	٢٧

٤	١٥	٢٨	٢٢	١٣	٢٣
٥	١٤	٢٩	٢٣	٢٠	٢٧
٦	١٠	٢٥	٢٤	٢٠	٢٥
٧	١٧	٢٥	٢٥	١٨	٢٤
٨	١٦	٢٠	٢٦	١٧	٢٥
٩	١٤	٢٠	٢٧	٢٠	٢٣
١٠	١٣	٢٣	٢٨	١٤	٢٤
١١	١٢	٢٠	٢٩	١٤	١٩
١٢	٩	٢٢	٣٠	١٧	٢٦
١٣	١٥	٢٨	٣١	١٥	٢٧
١٤	٢٠	٢٥	٣٢	١٥	٢٨
١٥	١٠	٢٥	٣٣	١٠	٢٠
١٦	١٠	٢٧	٣٤	٩	٢٣
١٧	١١	٢٠	٣٥	١٠	١٩
١٨	١٣	٢٥	٣٦	٢٠	٢٣

متوسط ت١ = ١٤,٦٦
انحراف ت١ = ٣,٩٤
متوسط ت٢ = ٢٣,٨٩
انحراف ت٢ = ٢,٨٠
القيمة التائية المحسوبة= ١١,٤٣٥ (عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١)

ملحق رقم (١٠)

درجات الطلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الشفهي

ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية	ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية
١	٧	١٠	١٩	١٠	١٢
٢	٥	١٥	٢٠	٧	١٢
٣	٥	١٦	٢١	٧	١٣
٤	٤	١٢	٢٢	٦	١٣

٥	٣	١٣	٢٣	٤	١٠
٦	٧	١٠	٢٤	٣	١٠
٧	٨	٩	٢٥	٤	١١
٨	١٥	٨	٢٦	٥	١٦
٩	١٠	٩	٢٧	٧	١٥
١٠	٥	٩	٢٨	٧	٩
١١	٦	١٠	٢٩	٨	١٠
١٢	٨	١١	٣٠	١٠	١٠
١٣	٨	١١	٣١	٦	٩
١٤	٥	١٢	٣٢	٤	٨
١٥	٤	١٥	٣٣	٥	٩
١٦	٤	١٤	٣٤	٧	٧
١٧	٧	١٣	٣٥	٤	٨
١٨	١٢	١٦	٣٦	٥	٨

متوسط ت١ = ٦,٤٤
انحراف ت١ = ٢,٥٩
متوسط ت٢ = ١١,١٩
انحراف ت٢ = ٢,٥٨
القيمة التائية المحسوبة= ٧,٧٩ (عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١)

ملحق رقم (١١)

فقرات المقياس

ت	الفقرات	٣ موافق	٢ موافق الى حد ما	١ غير موافق
١	اشعر ان تعلم مادة الف باء اللغة الكردية ضرورية لي في الحياة.			
٢	افضل دراسة مادة الف باء اللغة الكردية على بقية المواد الدراسية لكونها مادة بسيطة .			
٣	اشعر بالمتعة في درس الف باء اللغة الكردية .			

٤	ارى بان الف باء اللغة الكردية لها اهمية في مجالات الحياة كافة			
٥	اشعر بالضيق عندما يتحدث الاخرون سلباً باتجاه مادة الف باء اللغة الكردية .			
٦	تطلب دراسة مادة الف باء اللغة لكردية جهداً كبيرا اكثر من اهميتها .			
٧	اعاني من صعوبة القراءة والاستماع والتحدث والكتابة باللغة الكردية .			
٨	احس انني بحاجة الى مساعدة في فهم بعض مفردات الف باء اللغة الكردية .			
٩	تعلم مادة الف باء اللغة الكردية يساعدني في المشاركة في السفرات العلمية الى المناطق الشمالية.			
١٠	لا احب الاجابة عن الاسئلة التي تطرح في درس مادة الف باء اللغة الكردية .			
١١	أصغي لشرح مدرس اللغة الكردية لان أسلوبه جذاب وممتع			
١٢	أشعر بأن طرائق تدريس مادة الف باء اللغة الكردية مفهومة وواضحة .			
١٣	لا أهتم بمشاهدة وسماع الاغاني والافلام الكردية .			
١٤	أفضل ان يقتصر تعلم مادة الف باء اللغة الكردية على من يرغب بتعلمها.			
١٥	أشعر بضآلة استفادتي من دراسة مادة الف باء اللغة الكردية في حياتي اليومية.			
١٦	أفضل ان أقضي أوقات فراغي في قراءة مواضيع بعيدة عن مادة الف باء اللغة الكردية .			
١٧	أشعر ان مفردات مادة الف باء اللغة الكردية سريعة النسيان .			
١٨	كثيراً ما أشعر بالملل وشرود الذهن في حصص مادة الف باء اللغة الكردية .			
١٩	تؤثر مادة الف باء اللغة الكردية سلباً على معدلي الدراسي العام			
٢٠	أتجنب الاختلاط مع الطلاب الناطقين باللغة الكردية .			

٢١	أحبذ لو تقرر مادة الف باء اللغة الكردية لمرحلتين دراسيتين وليس لمرحلة دراسية واحدة .			
٢٢	أشارك بحماس في المناقشات الصفية في مادة الف باء اللغة الكردية .			
٢٣	لا يسعدني ان تصادف العطلة الرسمية يوم فيه درس مادة الف باء اللغة الكردية .			
٢٤	افضل ان لا اقبل في الجامعة في أي تخصص عدا قسم اللغة الكردية .			
٢٥	أعتقد ان مادة الف باء اللغة الكردية مادة ثانوية لا تستحق عناية كبيرة .			
٢٦	اشعر بفرح عندما يتغيب المدرس في درس مادة الف باء اللغة الكردية .			
٢٧	أتضايق عندما أكلف بحل التمرينات في مادة الف باء اللغة الكردية .			
٢٨	يسرني إقامة أي نشاط لاصفي يكون مادة الف باء اللغة الكردية جزءاً منه .			
٢٩	أحس أنني اطالع مادة الف باء اللغة الكردية لغرض النجاح فقط.			
٣٠	أشعر بفرح عندما أدخل الصف لاداء اختبار مادة الف باء اللغة الكردية .			

ملحق رقم (١٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة الف باء اللغة الكردية

ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية	ت	درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى	درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية
١	٤٠	٦٦	١٩	٦٨	٨٠
٢	٤١	٦٥	٢٠	٤٧	٧٠
٣	٥٠	٦٣	٢١	٤٤	٧٥

٤	٦٠	٨٠	٢٢	٥٥	٧٧
٥	٦٥	٨٢	٢٣	٤٤	٨٠
٦	٦٤	٧٥	٢٤	٤٣	٨٠
٧	٧٠	٧٧	٢٥	٦٥	٨١
٨	٦٠	٨٠	٢٦	٦٦	٧٨
٩	٦٣	٧٧	٢٧	٦٠	٧٠
١٠	٥٠	٧٩	٢٨	٥٠	٧٥
١١	٤٤	٨٠	٢٩	٤٢	٨٠
١٢	٥٥	٨٢	٣٠	٤٩	٧٩
١٣	٤٠	٧٧	٣١	٣٩	٧٧
١٤	٤٣	٧٩	٣٢	٤٠	٧٨
١٥	٤٧	٧٥	٣٣	٤٢	٧١
١٦	٣٨	٦٧	٣٤	٤٣	٧٤
١٧	٥٠	٦٩	٣٥	٥٧	٦٦
١٨	٥٤	٦٧	٣٦	٥٢	٦٨

متوسط ت١ = ٥١,١١
انحراف ت١ = ٩,٥٩
متوسط ت٢ = ٧٤,٩٧
انحراف ت٢ = ٥,٥٦
القيمة التائية المحسوبة= ١٢,٩١ (عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١)

ملخص الأطروحة

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات، والدراسات التي تناولت طرائق التدريس ولاسيما طرائق تدريس اللغات ، وجد ان غالبية المؤلفين والباحثين قد انتقدوا طرائق التدريس التقليدية التي يستعملها المدرسون والمدرسات في تدريس مواد اللغات باختلافها ، ولا سيما طرائق تدريس اللغة الكردية .

وقد وجد الباحث ايضا ان الطرائق المتبعة في تدريس اللغة الكردية تعتمد في معظمها على التلقين والحفظ ، واحيانا تتناول الشرح بقدر يسير ، أي إنها تدور في فلك المستويات الدنيا من مستويات التفكير العلمي المتعلقة بـ " التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم " فضلا عن اعتمادها الكلي على المدرس بوصفه المصدر الرئيس في تقديم المعلومات الى الطلبة الذين غالبا ما يكونون في موقف سلبي الا وهو التلقي والحفظ ومن ثم استظهار ما حُفِظ في يوم الامتحان .

وعلى الرغم من ان التنوع في طرائق التدريس قد اثبت فاعليته في التدريس ، وايصال غالبية الطلبة الى مستوى التمكن من المادة الدراسية، وهذا ما اكدته معظم الدراسات التي اجريت في هذا المجال ، الا ان مادة الف باء اللغة الكردية لم تنل القدر الكافي من الاهتمام في التدريس ،ومن خلال اطلاع الباحث على الادبيات، والدراسات التي تناولت تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها في المدارس الثانوية والاعدادية، ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات لاحظ ان غالبية الطلاب يعانون من ضعف عام في تعلم اللغة الكردية ، فمن غير العلاج تبقى هذه المادة بلا فائدة في ايصال الطلاب غير المتمكنين الى مستوى التمكن من المادة .

واستنادا الى ما سبق يحاول الباحث في دراسته الحالية استهداف معرفة اثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تحصيل مادة الف باء اللغة الكردية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة ، ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميميا تجريبيا ذا مجموعتين تجريبيتين ، واختار قصديا معهد اعداد المعلمين للبنين (الرصافة

الاولى) في مدينة بغداد لاغراض التجربة ، وبلغ افراد عينة البحث الاساس (١٨٨) طالبا موزعين على عدد الشعب الدراسية الخمس في المعهد ، وبطريقة السحب العشوائي أختيرت الشعبة (ج) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي ستدرس الف باء اللغة الكردية بطريقة الترجمة ، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس الف باء اللغة الكردية بالطريقة المباشرة ، بلغ عدد طلاب الشعبتين (٧٥) طالباً بواقع (٣٧) طالباً في شعبة (ج) و(٣٨) طالباً في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٣) ، اصبح عدد افراد العينة النهائية (٧٢) طالباً بواقع (٣٦) طالباً في المجموعة الاولى و (٣٦) طالباً في المجموعة الثانية .

كوفئ بين طلاب مجموعتي البحث احصائيا باستعمال مربع كاي في متغيرات : العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للابوين ، والذكاء ، وبعد ان حُددت المادة العلمية التي تضمنت عدداً من الموضوعات الواردة في كتاب الف باء اللغة الكردية المقرر تدريسها لطلبة الصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات البالغ عددها (٦) موضوعات وصاغ الباحث الاهداف السلوكية للموضوعات فكان عددها (٨٩) هدفا سلوكياً ، وأعّد خططا تدريسية انموذجية لها .

ومن أجل قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في موضوعات مادة الف باء اللغة الكردية التي درسها الباحث بنفسه أعد الباحث اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات ،والموضوعية طبقه على عينة البحث في نهاية التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً واحداً ، ومن ثم طبق مقياس الاتجاهات نحو مادة الف باء اللغة الكردية الذي أعده بنفسه ، وتثبت من صدقه ، وثباته، وموضوعيته على طلاب المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية .

واستعمل الباحث في دراسته الوسائل الاحصائية الاتية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واختبار مربع كاي ، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة قوة التمييز ،

ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة ، ومعادلة ارتباط بيرسون ، ومعادلة التصحيح سبيرمان – براون ، ومعادلة الفا كرونباخ .

وخلصت هذه الدراسة الى النتائج الاتية :

١- هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب مجموعتي البحث لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة .

٢- هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اتجاهات طلاب مجموعتي البحث لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة المباشرة .

وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث بزيادة الحصص الدراسية لمادة الف باء اللغة الكردية ، واعادة النظر في الاجراءات المتبعة في الامتحانات، وبشكل يكشف عن قدرة الطلاب على ممارسة مهارات اللغة الاربع (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة) وكذلك على المدرس ان يكون قادرا على ترجمة اهداف واغراض التدريس ، واقترح اجراء دراسات لاحقة مماثلة للدراسة الحالية ، في صفوف ومراحل دراسية، ومواد دراسية اخرى كالمحادثة والقراءة ٠٠٠الخ .

کورتە لێکۆڵینەوەکە بە زمانی کوردی

لێکۆڵەر لە چوارچێوەی بەسەرکردنەوەی ئەو ئەدەبیات و لێکۆڵینەوانەی دەربارەی شێوەکانی وتنەوەی زمانەکان کراونە بۆی دەرکەوتووە زۆربەی نووسەران و لێکۆڵەران ڕەخنەیان لە شێوە باوەکانی وانە وتنەوە گرتووە ، کەوا لە لایەن مامۆستایان بەکار دەهێنرێت لە وانە وتنەوەی بابەتی زمانە جیاوازەکاندا و ، بە تایبەتی شێوەکانی وتنەوەی زمانی کوردی ٠

هەروەها لێکۆڵەر بۆی دەرکەوت ئەو شێوانەی بەکار دەهێنرێن بۆ وتنەوەی زمانی کوردی زۆربەیان پشت دەبەستن بە وتن و لەبەرکردن و ، هەندێ جار بە شێوەیەکی کەمتر ڕاڤە کردن ٠ واتە لە بازنەی ئاستە نزمەکان لە ئاستەکانی بیرکردنەوەی زانستی دەخولێتەوە ، کەوا پێوەندیدارە بە " یادکردنەوەو ، تێگەیشتن و ، پیادەکردن و ، شیکردنەوەو ، پێکەوەنان و ، هەڵسەنگاندن " ٠ جگە لە پشت بەستنی گشتیی بە وانە وەرگرتن وەک سەرچاوەی سەرەکیی لە پێشکەشکردنی زانیاری بۆ خوێندکاران ، کەوا زۆر جار لە هەڵوێستی نا ڕاست (سلبی) دەبن ئەویش وەرگرتن و لەبەرکردن و پاشان خستنە ڕووی ئەوەی لەبەری کردووە لە ڕۆژی تاقیکردنەوەدا ٠

هەرچەندە هەمە جۆری لە وانە وتنەوەدا دووپاتی کاریگەریی خۆی نواند لە وانە وتنەوەداو ، گەیاندنی زۆربەی خوێندکاران بۆ ئاستی تێگەیشتن لە بابەتی وانەییو ئەمەش زۆربەی ئەو لێکۆڵینەوانەی لەم بوارە کراوە دووپاتی دەکاتەوە ، بەڵام بابەتی ئەلفبای زمانی کوردی بایەخی خۆی وەرنەگرت لە وانە وتنەوەدا ٠

لێکۆڵەر لە چوارچێوەی بەسەرکردنەوەی ئەو ئەدەبیات و لێکۆڵینەوانەی دەربارەی چۆنێتی فێرکردنی زمانی کوردی بۆ غەیرە کوردەکان لە قوتابخانەکانی ئامادەییو پەیمانگاکانی مامۆستایاندا سەیری کرد کەوا زۆربەی خوێندکاران بە دەست لاوازی فێربوونی زمانی کوردییەوە دەتلێنەوەو ، ئەمەش بە چارەسەر دانانرێت ئەم وانەیە بێ سوود بمێنێتەوە لە گەیاندنی خوێندکارانی لاواز بۆ ئەو ئاستەی سوود ببینن لەم وانەیە ٠

لێکۆڵەر بەپێی ئەوەی پێشوو هەوڵدەدات لەم لێکۆڵینەوەدا زانینی کاریگەری هەردوو شێوەی وەرگێڕان و ڕاستەوخۆ بکاتە ئامانج لە سوودی ماددەی ئەلفبای زمانی کوردی لای خوێندکارانی پەیمانگاکانی مامۆستایان و ئاستەوەکانیان بەرامبەر ماددەکەو ، بۆ بەدیهێنانی ئەمە لێکۆڵەر دارشتنێکی تاقیکاری هەڵبژارد خاوەن دوو گرووپی ئەزموونین و ، بە ئەنقەست پەیمانگای مامۆستایانی کوردانی ڕوصافەی یەکەمی لە شاری بەغدا هەڵبژارد بۆ مەبەستەکانی ئەزموونەکە ٠

ژمارەی کەسانی نموونەی توێژینەوە بنەڕەتیەکە (١٨٨) خوێندکارە بوو بەسەر پێنج هۆبەی خوێندنەوەی پەیمانگاکە دابەشکراوانەو ، لە ئەنجامی هەڵبژاردنی بێ ئەنقەست هۆبەی (ج) بووە نمایندەی گرووپی ئەزموونی یەکەم کەوا دەبێ ئەلفبای زمانی کوردی بخوێنێ بە شێوەی وەرگێران و ، هۆبەی (ب) بووە نمایندەی گرووپی ئەزموونی دووەم کەوا دەبێ ئەلفبای زمانی کوردی بخوێنێ بە شێوەی ڕاستەوخۆ • ژمارەی خوێندکارانی هەردوو هۆبەکە (٧٥) خوێندکار بوو (٣٧) خوێندکار لە هۆبەی (ج) و (٣٨) خوێندکار لە هۆبەی (ب) بووو لە پاش دوورخستنەوەی خوێندکارە دەرنەچووەکان کەوا ژمارەیان (٣) خوێندکار بوو ئەوسا دوا ژمارەی نموونەکە (٧٢) خوێندکار بوو (٣٦) خوێندکار لە گرووپی یەکەم و (٣٦) خوێندکار لە گرووپی دووەم بوو •

یەکسانییەک لە نێوان خوێندکارانی هەردوو گرووپەکەمان کرد لەڕێی بەکارهێنانی چوارگۆشەی (کای) لە گۆرانکاریەکانی : تەمەنی کاتیو ، پلەی خوێندنی دایک و باوک و ، زیرەکیو ، پاش ئەوەی بابەتە زانستیەکە دیاریکرا کەوا بریتی بوو لە چەند بابەتێکی کتێبی ئەلفبای زمانی کوردیی بڕیار لەسەر دراو بۆ خوێندکارانی پۆلی یەکەم لە پەیمانگای مامۆستایان کەوا ژمارەیان شەش بابەت بوو • لێکۆڵەریش ئامانجە ڕەوشتیەکانی دارشت بۆ بابەتەکان و ژمارەیان (٨٩) ئامانجی ڕەوشتیی بوو ، هەروەها چەند پلانێکی وانە وتنەوەی نموونەیی بۆیان دانا •

لە پێناو پێوانەکردنی دەسکەوتی خوێندکارانی هەردوو گرووپەکە لە بابەتەکانی ئەلفبای زمانی کوردی ، کەوا لێکۆڵەر بە خۆی وانەکانی وتەوە لێکۆڵەر هەڵبژاردنێکی دەسکەوتەیی ئامادە کرد ڕاستگۆو نەگۆرو بابەتیانە بوو بەسەر نموونەی توێژینەوەکە لە کۆتایی ئەزموونەکە پیادەی کرد کەوا یەک وەرزی خوێندنی خایاندو ، پاشان پێوەری ئاستڕەوەکانی پێادەکرد بەرامبەر ماددەی ئەلفبای زمانی کوردی کەوا بە خۆی ئامادەی کردو دڵنیا بوو لە ڕاستگۆو نەگۆرو بابەتیانەکەی بەسەر خوێندکارانی هەردوو گرووپی یەکەم و دووەمی ئەزموونەکە •

لێکۆڵەر لە لێکۆڵینەوەکەیدا ئەم شێوازە ئامارانەی بەکارهێنا : تاقیکردنەوەی تائی بۆ دوو نموونەی سەربەخۆ ، تاقیکردنەوەی چوار گۆشەی (کای) ، هاوکێشەی هۆکاری سەخت ، هاوکێشەی هێزی جیاکردنەوە ، هاوکێشەی کاریگەری لە جیاتی نادروستەکان ، هاوکێشەی پەیوەستی بیرسۆن ، هاوکێشەی ڕاستکردنەوەی سیرمان — براون ، هاوکێشەی ئەلفا کرونباخ •

ئەم لێکۆڵینەوەیە گەیشتە ئەنجامانەی خوارەوە :

١-هەندێ جیاوازی خاوەن هیمای ئاماری لای ئاستی (٠,٠٥) لە نێوان ناوەندی نمرەکانی دەسکەوتی خوێندکارانی هەردوو گرووپی توێژینەوەکە لە پێناو بەرژەوەندی خوێندکارانی

کرووپی ئەزموونکاری دووەم کەوا بە شێوەی ڕاستەوخۆ لێی‌کۆڵرایەوە ٠

٢-هەندێ جیاوازی خاوەن هیمای ئاماری لای ئاستی (٠,٠٥) لە نێوان ناوەندی نمرەکانی ئاستڕەوەکانی خوێندکارانی هەردوو کرووپی ئەزموونکاری لە پێناو بەرژەوەندی خوێندکارانی کرووپی ئەزموونکاری دووەم کەوا بە شێوەی ڕاستەوخۆ لێی‌کۆڵرایەوە ٠

لێکۆڵەر لە ژێر ڕۆشنایی ئەم ئەنجامانەی توێژینەوەکە پێشنیاری زیادکردنی ژمارەی وانەکانی ئەلفبای زمانی کوردیو ، پیاچوونەوە بەو پێڕەوانەی لە تاقیکردنەوەکاندا ڕەچاو دەکرێن بە شێوەیەك پەردە لە ڕووی توانای خوێندکاران لە نواندنی چوار تواناکانی زمان (کوێکرتن ، قسەکردن ، خوێندنەوە ، نووسین) هەڵماڵێت ٠ هەروەها پێویستە ماموّستا بە توانا بێت لە بواری وەرگێڕانی ئامانج و مەبەستەکانی وانە وتنەوەو ، لێکۆڵەر پێشنیاری چەند لێکۆڵینەوەیەکی داهاتوو دەکات هاوشانی ئەم لێکۆڵینەوەیە بێت لە پۆل و قۆناغەکانی خوێندن و بابەتەکانی خوێندنی دیکەی وەك دانساندن و خوێندنەوەو ... هتد ٠

The Effected of Grammar Translation and Directed methods in the achievement of Kurdish Language subject on Teacher training Institute students and their attitudes toward subject

Adissertation

Submitted to the Council of the College of Education
University of Baghdad in partial Fulfillment of the requirement of the degree of PH-D-
(Methods of Teaching Kurdish Language)

by

Munadhil Abbas Al-rubayi

Supervised by

Prof.
Abdulla H.Al-Musawi Ph.D

Inst
Shatha.A Farman Ph.D

ABSTRACT

Through the researcher's survey of the literature and studies that have dealt with teaching methods and especially methods of teaching languages, he has found that most authors and researchers criticize the traditional teaching methods that teachers use in teaching the various subject-matters of languages, particularly methods of teaching Kurdish.

The researcher has also found that most of the methods followed in teaching Kurdish are based on dictation and memorization, with slight explanation; i.e. they are within the lower levels of scientific thinking concerned with "recall, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation". In addition, they entirely depend on the teacher as the main source for presenting information to the students who are mostly in the passive position of reception, learning by heart and writing what is memorized in the exam.

Although the diversity of teaching methods has proved its effectiveness in teaching and enabling most students to master the subject-matter, and this is assured by most studies conducted in this field, the subject-matter of Kurdish Alphabet has not received adequate attention in teaching. Through the researcher's survey of the literature and studies that have dealt with teaching Kurdish for non-native speakers in secondary and preparatory schools and teacher training institutes he has noticed that most students suffer from a general weakness in learning Kurdish. Without remedy this material remains useless in promoting the inefficient students to the level of mastery.

Hence, the researcher in his present study aims at investigating the effect of the translation and direct teaching methods on the achievement of teacher training institute students in the subject-matter of Kurdish Alphabet and their attitudes towards it.

To achieve the aim of the study the researcher selected an experimental design of two experimental groups. He intentionally chose the Teacher Training Institute for Men (Al-Risafa I) in Baghdad for the experiment purposes. The main study sample consisted of 188 students distributed among the five sections in the Institute. By random selection Section C was randomly chosen to represent the first experimental group that would be taught Kurdish Alphabet by the translation method, and Section B to represent the second experimental group that would be taught Kurdish Alphabet by the direct method. The total number of students in the two sections is 75: 37 students in Section C and 38 students in Section B. After excluding three repeaters the number of the final sample members becomes 72 students: 36 in the first group and 36 in the second group.

The two groups' students were statistically equalized using chi-square in the variables of age, parents' educational level, and six topics of Kurdish Alphabet textbook prescribed for first graders in

In order to measure the achievement of the two research groups' students in the topics of Kurdish Alphabet which the researcher himself taught, he designed an achievement test characterized by validity, reliability and objectivity and administered it to the research sample at the end of the experiment that lasted one academic term. Then he administered the scale of attitudes towards the Kurdish Alphabet subject-matter which he himself prepared and ascertained its validity, reliability and objectivity to the students of the first and second experimental groups.

The researcher used the following statistical tools in his study: t-test for two independent samples, chi-square formula, difficulty coefficient formula, discriminatory power formula, distractors effectiveness formula, Pearson correlation coefficient, Spearman-Brown correction formula, and Alpha Cronbach formula.

The following findings were reached in this study:

1. There are statistically significant differences at 0.05 level between the

In the light of the study findings the researcher has recommended increasing the school periods for the Kurdish Alphabet subject-matter, and reconsidering the procedures followed in examinations in a way that reveals the students' ability to practice the four language skills(listening, speaking, reading, and writing). The teacher should also be able to translate the purposes and aims of teaching. The researcher has suggested conducting further studies similar to the present study in other academic stages and grades and other subject-matters such as conversation and reading.