أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الإتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد

أطروحة تقدمت بها

ميسون علي جواد التميمي

إلى

مجلس كلية التربية ـ ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ الدكتور

حسن علي فرحان العزاوي

ذو الحجة١٤٢٥هـ كانون الثاني٢٠٠٥م

أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الإتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد

ملخص أطروحة تقدمت بها

ميسون علي جواد التميمي

إلى

مجلس كلية التربية ـ ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

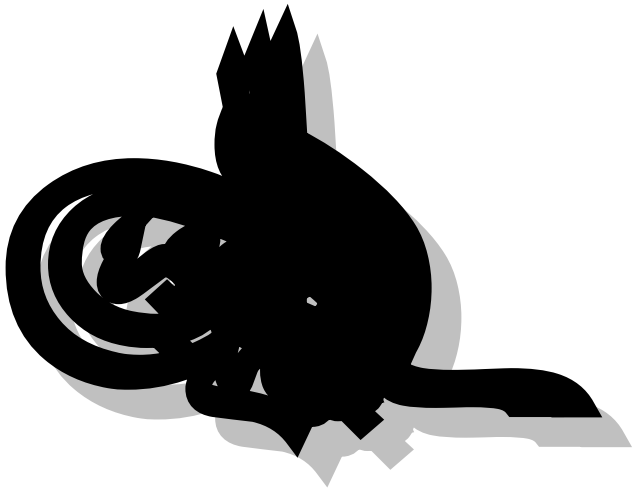
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ الدكتور

حسن علي فرحان العزاوي

ذو الحجة١٤٢٥هـ **كانون الثاني٢٠٠٥م**



رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ۞ وَيَسِّرْ لِي
أَمْرِي ۞ وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي ۞
يَفْقَهُوا قَوْلِي ۞

(سورة طه ٢٥ . ٢٨)

الإهداء

إلى نورَ المفترّ في كل بقعةٍ

ونفسٍ فأنتَ الفجرُ في الكونِ غرّدا

قدمنا بجهدٍ كان نبضَ عقولنا

وكان اشتياقاً جازَ بالفرحةِ المدى

ففي صبحنا نلقاكَ إشراقةَ عالمٍ

وفي ليلنا نلقاكَ ترنيمةَ الهدى

يقولونَ ما زلتم تغنّونَ باسمهِ

فقلنا بلى انا عشقنا محمدا

شُكرٌ وَإمتِنَانٌ

قال تعالى: ﴿وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾ [1]

قال الرسول صلى الله عليه وآله وسلم **"من لم يشكر المخلوق لم يشكر الخالق"** [2]

لله الحمد اولاً وآخرا ،وله الشكر ما بقيت وبقي الليل والنهار، والصلاة والسلام على نبيه نبي الرحمة والغفران ، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وبعد:

يسرني ويبهج نفسي أن أتوجه بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور **حسن علي فرحان العزاوي** المشرف على الأطروحة،الذي شرفها بحملها اسمه وبصماته، فقد كان البحر الذي اغترفت منه ما اغترفت ،والشجرة التي اقتطفت منها ما اقتطفت ،علما ان استحالة الإحاطة بكل ما درّ من فضائل هذا البحر واضح، إلا انني قد اغترفت منه بمقدار، فليس لي إلا أن أملأ كفي من ذلك البحر الزخار،إلى أن كان إنجاز دراستي ،فمهما أوتيت من حسن التعبير وملكة البيان على أن أجازيه فلن أستطيع ،لكبير عنايته وشمول رعايته لما بحثت ،فله مني الدعاء ،وجزاه الله خير الجزاء.

واعترافاً بالفضل أقدم شكري وامتناني الى لجنة السمينار الأستاذ الدكتور المرحوم طارق السامرائي، والأستاذ الدكتور حسن علي العزاوي، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي ، التي بلورت عنوان البحث وأسست قواعده الأولى.

وأتوجه بشكري واعترافي بجميل كل من الأستاذ المساعد الدكتور **جمعة رشيد الربيعي، وحاتم طه السامرائي،** اللذين نصحاني وأرشداني إلى السبيل الصحيح، ولم يبخلا علىّ بوقتهما .

---

[1] **النمل/٤٠**

[2] **أخرجه الترمذي/٢٧٩هـ عن أبي سعيد الخدري وقال حديث حسن صحيح ،٣٩٩/٤،رقم الحديث١٩٥٥.**

فقد وفرا لي بعض المصادر المهمة للدراسة ،فمهما كتب القلم ونطق اللسان للتعبير عن إحسانها الجميل فلن يفي لهما.

وأسجل شكري المقرون بالمحبة إلى **والديّ** اللذين طالما دعوا لي بالتوفيق وانتظرا هذه الثمرة إلى أن نضجت في ظلهم وحان قطفها.

وأقدم شكري المقرون بالمودة الخالصة والاعتزاز إلى اخويّ **(حسن،وحسين)** اللذين شدا أزري ودعما الأطروحة معنويا وماديا ووفرا لي من وقتهما وبذلا لي من جهدهما ما يكل اللسان عن وصفه وتعجز النفس عن ردّه، مما كان لذلك الأثر العظيم في نفسي والواضح في إنجاز هذه الأطروحة.

وأخيرا أتوجه بشكري وامتناني لكل من وقف مع هذه الأطروحة وابدى روح التعاون، وأسدى النصيحة، داعية المولى القدير أن يوفق الجميع لما فيه خير الدنيا والآخرة .

ميسون

مُلَخَصُ الأُطرُوحة

تعد اللغة أداة التعلم والتعليم ولولاها لأنقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ومن ثم لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم ، فهي أداة المتعلم للتعبير عما في صدره من أحاسيس وأفكار ووسيلته لإقناع الآخرين بلغة سهلة والتأثير فيهم وعدته في مواجهة الكثير من المواقف التي تتطلب الاستماع ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة .

وقد تبارت الأمم في العناية بلغاتها ، وتسعى إلى نشرها بالوسائل المختلفة وإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها ، فان اللغة العربية بوصفها لغة التنزيل الحكيم وحاملة رأس العقيدة ومتنها وحواشيها ، ينبغي ان تحظى بكل رعاية واهتمام لأنها لغة شريفة ومباركة وعظيمة ولأن الاهتمام بها وحفظها يعني حفظ القرآن الكريم ، وان لها مكانة كبرى في القرآن الكريم والحديث الشريف، كما لها مكانتها عند علمائها أيضا ، وقد كتبت الأقلام وتحدثت الأفواه عن سمو قدرها بين العرب ، فضلا عن هذا فهي أداة التثقيف والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد جميعها .

لهذه الأهمية التي تحظى بها اللغة العربية جاء اهتمام الدارسين بها قديما وحديثا في دراسة قواعد العربية نحوا وصرفا ، وان كان دور النحو في ذلك يفوق أقرانه لأن دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يسمع، او يقرأ، او يكتب، او يتحدث به فهما صحيحا ، فهو العمود الفقري للغة العربية وقانونها وأداة تقويمها .

لفقد افاض علماء العربية بخاصة النحويون في بيان أهمية النحو ومكانته واحتياجنا إليه في كل فن من فنون العلم ، ولم يقتصر الأمرعلى العلماء فحسب، بل كان للشعراء دور مرموق في تمجيد النحو وتشجيع الناس على تعاطيه وإتقانه.

ولكن وعلى الرغمِ من أهميةِ النَحوِ فإنّ الشكوى من اللغة العربية بسببه تملأ الآذان. والمتعلمون يَضيقون بالنحو على اتساع الوطن العربي ، وكثرة الأغلاط النحوية جعلتْ درسَ اللغةِ العربيةِ ولاسيما القواعد درساً جافاً يَملُهُ المتعلمون ويضجرون منه ، وينفرون من درسه فترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ومسائله ، وقد عزا كثير من المربين هذا الضعف الى طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريسه التي غالبا ما تكون قائمة على الحفظ والتلقين .

من هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال المفاهيم في إدراك أساسيات العلم وفهمها وبناء استراتيجيات او نماذج تعليمية حديثة تكون حلا لمشكلة استظهار الطلبة القواعد النحوية وحفظها من دون استيعاب وتمييز وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها ،وقد تبوأت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعا من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها وفهم مصطلحاتها ، والتمييز بين مفاهيمها .

وقد استعملتِ الباحثةُ دورة التعلم وخرائط المفاهيم علهما يسهمان في العلاج او الحد من الضعف النحوي الذي يعاني منه الطلبة ، لذا يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

وَلتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جُزْئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، واختبار بعدي ، ومقياس للاتجاه ، واختارت قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور لإجراء التجربة ، وبطريقة عشوائية اختارت ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث ، ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستعمال دورة التعلم ، ومثلت شعبة (ب) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم ، ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (٢٤) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية(الاستقرائية).

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات البحث إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول إعداد المعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ـ٢٠٠٢ ، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات .

وقد حددت الباحثة المادة العلمية التي تضمنت اغلب المفاهيم الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني إعداد ، البالغ عددها (١٥) مفهوما ، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات وكان عددها (٢٣٩) هدفا سلوكيا ، واعدت خططا تدريسية لها .

ولأجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم النحوية التي درستها الباحثة بنفسها ، فقد اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا ، باختبار تحصيلي تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والتكميل، والإجابة القصيرة، واتسم بالصدق والثبات، إذ استخدمت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وقاست الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وحسبت مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد .ومن اجل قياس اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث نحو قواعد اللغة العربية فقد أعدت الباحثة بنفسها مقياسا للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا تمخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ،.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بأهمية استعمال خرائط المفاهيم عند تدريس المفاهيم النحوية في الصف الثاني إعداد المعلمات ، وتصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع وإطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات بناء خرائط المفاهيم والسعي إلى تنمية اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة نحو اللغة العربية ولاسيما النحو .

وامتدادا لهذا البحث واستكمالا له اقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة لفروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة ، وعلى الطلاب ، ومقارنة خرائط المفاهيم ودورة التعلم بأساليب أو نماذج أخرى .

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ
شكر وامتنان.....	ب . ت
ملخص الأطروحة.....	ث . خ
المحتويات.....	د . س
الأشكال.....	ش
الجداول.....	ص . ط
الملاحق.....	ظ . ع
الفصل الأول:مشكلة البحث واهميته واهدافه وفرضياته وحدوده وتحديد مصطلحاته	
مشكلة البحث.....	٣.١
اهمية البحث.....	٢٣.٣
مرامي البحث.....	٢٤
فرضيات البحث.....	٢٥.٢٤
حدود البحث.....	٢٥
تحديد المصطلحات.....	٣٣.٢٦

الفصل الثاني:خلفية نظرية	
خلفية نظرية	١٢٦.٣٥
نشأة النحو	٤١.٣٧
الغاية من وضع النحو	٤٢.٤١
صعوبة النحو	٤٩.٤٢
بعض محاولات تيسير النحو	٥٧.٤٩
دورة التعلم	٧٧.٥٧
دورة التعلم بين النظرية والتطبيق	٥٨.٥٧
دورة التعلم ونظرية الإرتقاء المعرفي لبياجيه	٦٢.٥٨
مراحل دورة التعلم	٧٠.٦٢
مميزات دورة التعلم	٧١
نقد التدريس في ضوء دورة التعلم	٧١
دورة التعلم ونظريات التعلم الأخرى	٧٣.٧٢
الأمور الواجب مراعاتها في طريقة دورة التعلم	٧٥.٧٣
تخطيط الأنشطة على وفق دورة التعلم	٧٧.٧٥
خرائط المفاهيم	٩٤.٧٨
خرائط المفاهيم بين النظرية والتطبيق	٧٩.٧٨
بنيةخريطة المفاهيم	٨٣.٧٩
خريطة المفاهيم وعملية ربط المعاني	٨٤.٨٣
مزايا خرائط المفاهيم	٨٤
مآخذ خرائط المفاهيم	٨٤
اهمية خرائط المفاهيم	٨٥.٨٤
الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم	٨٨.٨٦

الموضوع	الصفحة
مكونات الخريطة المفاهيمية	٨٩
كيفية اعداد الطلبة لرسم خرائط المفاهيم	٩٢.٨٩
كيفية تقدير خرائط المفاهيم	٩٤.٩٢
تكوين المفاهيم	٩٧.٩٥
طبيعة تعلم المفهوم	٩٨
مكونات المفهوم	١٠٤.١٠٠
انواع المفاهيم	١٠٦.١٠٤
تدريس المفاهيم	١٠٨.١٠٦
الاستدلال على تعلم المفاهيم	١٠٩.١٠٨
الإتجاه	١٢٦.١٠٩
نبذة مختصرة	١١١.١٠٩
نشأة الإتجاهات	١١٢.١١١
خصائص الإتجاه	١١٣.١١٢
وظائف الإتجاهات	١١٥.١١٣
مكونات الإتجاه	١١٦.١١٥
نظريات تكوين الإتجاه	١١٨.١١٦
مصادر تكوين الإتجاه	١١٨
مراحل تكوين الإتجاه	١١٨
تعديل (تغيير)الإتجاه	١٢٤.١١٩
الإتجاهات نحو اللغة	١٢٥.١٢٤
طرائق قياس الإتجاهات	١٢٦.١٢٥

الفصل الثالث:دراسات سابقة	
عرض الدراسات السابقة	١٥٧.١٢٨
المحور الأول :دراسات دورة التعلم	١٣٧.١٣١
المحور الثاني:دراسات خرائط المفاهيم	١٤٢.١٣٧
المحور الثالث:دراسات الإتجاه نحو اللغة	١٤٤.١٤٢
المحور الرابع:دراسات جمعت بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم	١٤٥
ملخص الدراسات السابقة	١٤٩.١٤٦
الموازنة بين الدراسات السابقة	١٥٧.١٥٠
الفصل الرابع:منهجية البحث واجراءاته	
منهجية البحث واجراءاته	٢٠١.١٥٩
التصميم التجريبي	١٦١.١٦٠
مجتمع البحث وعينته	١٦٣.١٦١
تكافؤ مجموعات البحث الثلاث	١٦٨.١٦٣
ضبط المتغيرات الدخيلة	١٧٣.١٦٩
تحديد المادة العلمية	١٧٤
صياغة الأهداف السلوكية	١٧٦.١٧٤
اعداد الخطط التدريسية	١٧٧
اعداد اداتي البحث	١٩٥.١٧٧
تطبيق التجربة	١٩٦.١٩٥
الوسائل الإحصائية	٢٠١.١٩٧

الفصل الخامس:عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	
نتائج البحث.....	٢١٧.٢٠٣
عرض النتائج.....	٢٠٣
تفسير النتائج.....	٢٠٨
الاستنتاجات.....	٢١٥
التوصيات.....	٢١٦
المقترحات.....	٢١٧
المصادر العربية.....	٢٣٧.٢١٩
المصادر الأجنبية.....	٢٤١.٢٣٨
الملاحق.....	٣٠٥.٢٤١
ملخص الأطروحة باللغة الإنكليزية.....	A-E

الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	مراحل النمو المعرفي والعقلي عند بياجيه.	٥٩
٢	مراحل دورة التعلم وكيف ان كل مرحلة تقابل عملية من عمليات اكتساب المعرفة عند بياجيه.	٦٩
٣	مراحل دورة التعلم وكيف ان كل مرحلة تؤدي الى المرحلة التي تليها وتتداخل عمليتا التقويم والمناقشة مع كل جزء من الدورة التعليمية.	٧٠
٤	الخطوات الواجب اتباعها عند تخطيط انشطة دورة التعلم.	٧٧
٥	رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم .	٨٠
٦	قائمة بمعايير وضع درجات لخرائط المفاهيم على وفق الصيغة الأخرى.	٩٣
٧	أنموذج تقدير خريطة مفاهيم تتكون من اربعة مستويات. التصميم التجريبي للبحث.	٩٤
٨		١٦٠

الجداول

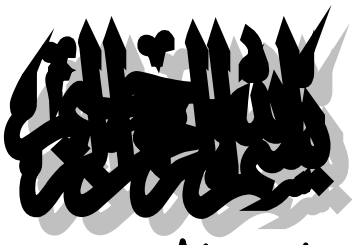
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	معاهد اعداد المعلمات في بغداد.	١٦١
٢	عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الإستبعاد وبعده.	١٦٣
٣	نتائج تحلبل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوبا بالشهور.	١٦٥
٤	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للصف الأول اعداد المعلمات.	١٦٦
٥	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني اعداد المعلمات.	١٦٧
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة(كا^{٢}) المحسوبة والجدولية.	١٦٨
٧	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة(كا^{٢}) المحسوبة والجدولية.	١٦٩
٨	توزيع حصص مادة النحو على طالبات مجموعات البحث الثلاث .	١٧٣
٩	عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات مادة النحو للصف الثاني اعداد موزعة بحسب المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم.	١٧٦
١٠	الخريطة الإختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية.	١٧٩

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١١	النسب المئوية وقيم كاي تربيع لإستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات اكتساب المفاهيم .	١٨٣
١٢	ارقام فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية موزعة بحسب المستويات الستة لتصنيف بلوم.	١٨٤
١٣	النسب المئوية وقيم (كا^{٢}) لإستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الإتجاهات نحو اللغة العربية.	١٩١
١٤	مجالات مقياس الإتجاه العمي وارقام الفقرات الدالة على كل مجال .	١٩٢
١٥	الفقرات الإيجابية والسلبية والأرقام الدالة عليها وبدائلها واوزانها.	١٩٣
١٦	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.	٢٠٤
١٧	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.	٢٠٥
١٨	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.	٢٠٦
١٩	قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.	٢٠٧
٢٠	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإتجاه نحومادة النحو.	٢٠٨

الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالشهور.	٢٤٣
٢	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الأول اعداد.	٢٤٤
٣	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في امتحان الشهر الأول في مادة النحو للصف الثاني اعداد.	٢٤٥
٤	التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث.	٢٤٦
٥	التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث.	٢٤٧
٦	الأهداف السلوكية لتدريس مادة النحو للصف الثاني معهد اعداد المعلمات.	٢٤٨
٧	الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.	٢٤٩
٨	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات النحو المحددة للتجربة.	٢٦٣.٢٥٠
٩	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية .	٢٨٣.٢٦٤
١٠	موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني معهد اعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٢.٢٠٠٣م	٢٨٤

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١١	معاملات صعوبة فقرات اكتساب المفاهيم النحوية وقوة تمييزها .	٢٨٦.٢٨٥
١٢	فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الإختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.	٢٨٨.٢٨٧
١٣	درجات طالبات عينة ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على الفقرات الفردية والزوجية لحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية .	٢٩٠.٢٨٩
١٤	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصيغته النهائية.	٣٠٠.٢٩١
١٥	درجات طالبات عينة ثبات الإتجاهات لحسابه بطريقة اعادة القياس .	٣٠١
١٦	استبانة فقرات الاتجاهات بصيغتها النهائية.	٣٠٣.٣٠٢
١٧	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .	٣٠٤
١٨	درجات اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإتجاهات.	٣٠٥



إقرار المشرف

اشهد بأن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد)** التي قدمتها الطالبة **ميسون علي جواد التميمي** ،قد جرى بإشرافي في كلية التربية . ابن رشد /جامعة بغداد،وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

الأستاذ الدكتور

حسن علي فرحان العزاوي

بناءً على التوصيات المتوافرة ،أرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

الأستاذ الدكتور

عبد الله حسن نعمة الموسوي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/٢٠٠٥م

مُلَخَصُ الأُطرُوحة

تعد اللغة أداة التعلم والتعليم ولولاها لأنقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ومن ثم لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم ، فهي أداة المتعلم للتعبير عما في صدره من أحاسيس وأفكار ووسيلته لإقناع الآخرين بلغة سهلة والتأثير فيهم وعدته في مواجهة الكثير من المواقف التي تتطلب الاستماع ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة .

وقد تبارت الأمم في العناية بلغاتها ، وتسعى إلى نشرها بالوسائل المختلفة وإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها ، فان اللغة العربية بوصفها لغة التنزيل الحكيم وحاملة رأس العقيدة ومتنها وحواشيها ، ينبغي ان تحظى بكل رعاية واهتمام لأنها لغة شريفة ومباركة وعظيمة ولأن الاهتمام بها وحفظها يعني حفظ القرآن الكريم ، وان لها مكانة كبرى في القرآن الكريم والحديث الشريف، كما لها مكانتها عند علمائها أيضا ، وقد كتبت الأقلام وتحدثت الأفواه عن سمو قدرها بين العرب ، فضلا عن هذا فهي أداة التثقيف والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد جميعها .

لهذه الأهمية التي تحظى بها اللغة العربية جاء اهتمام الدارسين بها قديما وحديثا في دراسة قواعد العربية نحوا وصرفا ، وان كان دور النحو في ذلك يفوق أقرانه لأن دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يسمع ، او يقرأ ، او يكتب ، او يتحدث به فهما صحيحا ، فهو العمود الفقري للغة العربية وقانونها وأداة تقويمها .

لفقد افاض علماء العربية بخاصة النحويون في بيان أهمية النحو ومكانته واحتياجنا إليه في كل فن من فنون العلم ، ولم يقتصر الأمرعلى العلماء فحسب، بل كان للشعراء دور مرموق في تمجيد النحو وتشجيع الناس على تعاطيه وإتقانه.

ولكن وعلى الرغمِ من أهميةِ النَحوِ فإنّ الشكوى من اللغة العربية بسببه تملأ الآذان. والمتعلمون يَضيقون بالنحو على اتساع الوطن العربي ، وكثرة الأغلاط النحوية جعلتْ درسَ اللغةِ العربيةِ ولاسيما القواعد درساً جافاً يَملُهُ المتعلمون

ويضجرون منه ، وينفرون من درسه فترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ومسائله ، وقد عزا كثير من المربين هذا الضعف الى طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريسه التي غالبا ما تكون قائمة على الحفظ والتلقين .

من هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال المفاهيم في إدراك أساسيات العلم وفهمها وبناء استراتيجيات او نماذج تعليمية حديثة تكون حلا لمشكلة استظهار الطلبة القواعد النحوية وحفظها من دون استيعاب وتمييز وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها ،وقد تبوأت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعا من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها وفهم مصطلحاتها ، والتمييز بين مفاهيمها .

وقد استعملتِ الباحثةُ دورة التعلم وخرائط المفاهيم علهما يسهمان في العلاج او الحد من الضعف النحوي الذي يعاني منه الطلبة ، لذا يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

وَلتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جُزْئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، واختبار بعدي ، ومقياس للاتجاه ، واختارت قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور لإجراء التجربة ، وبطريقة عشوائية اختارت ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث ، ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستعمال دورة التعلم ، ومثلت شعبة (ب) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم ، ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (٢٤) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية(الاستقرائية).

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات البحث إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي ، ومربع كاي في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول إعداد المعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ـ٢٠٠٢ ، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول ،

والتحصيل الدراسي للأبوين ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات .

وقد حددت الباحثة المادة العلمية التي تضمنت اغلب المفاهيم الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني اعداد ، البالغ عددها (١٥) مفهوما ، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات وكان عددها (٢٣٩) هدفا سلوكيا ، واعدت خططا تدريسية لها .

ولأجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم النحوية التي درستها الباحثة بنفسها ، فقد اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا ، باختبار تحصيلي تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والتكميل ، والإجابة القصيرة ، واتسم بالصدق والثبات ، إذ استخدمت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى ، وقاست الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، وحسبت مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد .ومن اجل قياس اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث نحو قواعد اللغة العربية فقد أعدت الباحثة بنفسها مقياسا للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي ، وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا تمخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ،.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة

التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بأهمية استعمال خرائط المفاهيم عند تدريس المفاهيم النحوية في الصف الثاني إعداد المعلمات ، وتصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع وإطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات بناء خرائط المفاهيم والسعي إلى تنمية اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة نحو اللغة العربية ولاسيما النحو .

وامتدادا لهذا البحث واستكمالا له اقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة لفروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة ، وعلى الطلاب ، ومقارنة خرائط المفاهيم ودورة التعلم بأساليب أو نماذج أخرى .

Abstract

A language is a vehicle of learning and teaching . Without this vehicle there is no relationship between the learner and the teacher and the learning process can t continue, It is the means through which the learner can express himself, feelings and ideas in order to convince other people and affect on them . The language is the learner s means to face a lot of the situations that demand listening, speaking, reading, or writing .

Nations have competed each other in the matter of taking care of their language . Being the holy language of Allah, Arabic language should be highly considered .

Arabic is a great and holy language . learning Arabic means learning the Holy Quran . It has a great position in the Holy Quran and the Prophet s Speeches . It also, has its light position among its scientists . A variety of people have realized the great position of Arabic language as a tool of education and a basis of teaching all other subjects .

In old and recent years, the field of Arabic syntax has received a considerable amount of interest . This has emanated from the realization of the crucial role of the Arabic language . The learning of the Arabic syntax enables the learner to realize better the meaning of speech and what he / she hears, reads, writes or communicats . It is the main kernel of the Arabic language, its law and instrument of evaluation . Scientists have frequently shown the essence of syntax, its position and role in each art . Moreover, poets have also considered syntax heigly and encouraged people to use it efficiently .

However , people, over the whole places of the Arab homeland, complain of the learners weakness in syntax . The huge number of the errors committed by Arabic learners in syntax has made the instructional lesson boring . Many educational lists have attributed learners weakness in Arabic syntax to the traditional methods of teaching which emphasize the automatic and meaningless repetition .

Therefore, the modern education emphasizes on teaching concepts in the process of realizing the bases of science, and constructing modern instructional strategies and models, in order to solve the problem of students automatic learning of

syntactical grammar without understanding well the instructional material and Applying the acquired material and applying the acquired material because of their weakness in retaining it .

Concepts have taken a special position in teaching syntax because its leaving demands the realization of the relationships which are existed among them and also demands deep recognition among the various concepts .

The researcher has used the cows of training and concepts maps in an attempt to tackle or reduce the students weakness in syntax . Hence, this study aims at finding out the role of the learning course and concepts maps in the concepts acquisition and improving the attitudes of the female students in Teachers Training Institutes for Girls in Baghdad .

In order to achieve these aims, the researcher has chosen the experimental design of partial control with two experimental groups and one control group, posttest, and a scale of attitude . The researcher has deliberately chosen the teachers training institute for Girls in Al- Mansor area in order to conduct the experiment of this study .

Three sections have been randomly selected to represent the sample of the study . Section (C), consists of (26) students represents the first experimental group that has learned syntax by using the learning course . Section (B) which also includes (26) students represents the second experimental group that has learned syntax by using concepts maps . Section (A) consists of (24) female students represents the control group that has studied syntax according to the traditional (inductive) method .

The three selected groups have been statistically equalized by using " Analysis of Variance-one " and chi square ($X)^2$ in the variables of : age, students, scores in the final first year test of the previous year 2001-2002 in Arabic, students, scores in Arabic grammar for the first month, and their parents, education.There are no significant differences among the three involved groups in the mentioned variables .

The instructional material includes most of the concepts in the prescribed textbook of Arabic grammars for the second year student, which are (15) concepts . The researcher has formulated the behavioral objectives which are (239) and prepared their teaching plans .

`The achievements of the three groups of students in acquiring the intended syntactic concepts have been measured at the end of the experiment which starts on the 17th, Nov. 2002 ends on the 10th , July, 2003, by using an achievement test . The test consists of (60) multiple-choice, items complete items, and short –answer items . Face validity and content validity have been estimated . Reliability has also been estimated by using split –half method . Later on, the difficulty level, discrimination power, as well as the efficiency of the items distracters of the multiple – choice test have been calculated .

The researcher , herself has constructed an attitude scale which includes (33) items distributed among the four areas ,in order to measure the attitudes of the three groups of students towards Arabic grammar . The validity and reliability of the test are estimated .

After the application of the " Analysis of Variance- One " and " chief-way " for the statistical treatment of the collected data, the following results are obtained :

1- there is on significant difference , at 0.05 level between the mean score of the first experimental group and the mean score of the control group in the acquisition of the syntactical concepts.
2- There is a significant difference at 0.5 level between the mean score of the second experimental group and the mean score of the control group in the acquisition of the syntactical concepts , for the benefit of the second experimental group .
3- There is on significant difference at 0.01 level between the mean score of the students of the second experimental group , and the mean score of the first experimental group

in the acquisition of the syntactical concepts , for the benefit of the second experimental group .

4- There is no significant difference at 0.01 level among the mean scores of the three involved groups of students in their attitudes towards the subject of " grammar " .

In the light of the obtained results ,the researcher has recommended that using concepts maps is essential in teaching syntactical concepts for the second year students at the Teacher Training Institute . She has also recommended that the design of the concepts maps should be put at the beginning of each topic and male as well as female teachers of each teaches of the Arabic language should notice the steps of constructing concepts maps and try to develop students positive attitudes towards " Arabic " subject especially " grammar " .

Later on a number of studies have been suggested in order to follow up this study .

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تقول بنت الشاطئ : (الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي ان التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلاً بها، ونفوراً منها، وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه).(عبد الرحمن ١٩٧١ص١٩٦)

تعتقد الباحثة إن أزمة اللغة تأتي من أزمة تعليم فروعها ولاسيما تعليم النحو ، لأن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها وانما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة ، وإجراءات تلقينية ، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة ، وان النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية ، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية ، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته والى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.(مد كور ٢٠٠٠ص ٢٨٣)

ومما لا ريب فيه أن دارسي اللغة العربية يعانون مشقة وجهدا من درس النحو من دون غيره من الفروع ، وهذه المعاناة كانت في الماضي وما زالت قائمة وستستمر إذا لم تجد حلا لهذا الدرس وسبيلا يذلل صعابه،(محمد ١٩٨٥ ص ١٦٣) فهذا الجواري يقول : (ما زال النحو العربي عند أهله عسيرا غير يسير ومثار شكوى المعلمين والمتعلمين على سواء ، وقد صار مشكلة من مشكلات التعليم ، فدراسته بالنسبة إلى الطلبة أشبه بالصخر الصلد لاطعم فيه ولا

غذاء ولا فائدة ترجى منه ، يدرسه المختصون حفظا واستظهارا بعيدا عن واقع الحياة العملية) .(الجواري ١٩٨٤ص٩ . ١٠)

والشكوى من اللغة العربية بسبب نحوها تملأ الآذان والضيق بالنحو ملء المشاعر والصيحات تنطلق في الوطن العربي على اتساعه تشكو كثرة الأغلاط النحوية التي يرتكبها المتعلمون في أحاديثهم وقراءاتهم وكتاباتهم ، ولا تقتصر الشكوى على ضعف المتعلمين فحسب بل جاوزتهم الى بعض خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في مجالات الحياة المختلفة.(عبادة١٩٨٧ص٧)

وهذه المشكلة لم تكن وليدة عصرنا إنما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمر ت /١٨٠هـ،والجاحظ ت / ٢٥٥هـ،والقرطبي ت / ٥٩٢هـ، وغيرهم ممن كتب أعرب عن هذه المشكلة،(غلوم ١٩٨٢ ص١٢) حتى يذكر أن أعرابيا وقف على حلقة أبي زيد ت / ٢١٥هـ مستسمحا فظنّ أبو زيد انه جاء ليسأله مسألة في النحو فقال له أبو زيد : سل يا أعرابي عما بدا لك ، فقال على البديهة شعرا مبديا عدم رغبته في النحو لكثرة ما يعرض فيه من الجمل المتكررة على نحو قولنا " ضرب عمرو زيدا ".

لستُ للنحوِ جئتكم ... ولا ولا فيه ارغب

أنا مالي ولأمريءٍ ... ابدَ الدّهرِ يضربُ

خلّ زيداً لشأنه ... حيثُ ما شاء يذهبُ

(السيرافي ١٩٣٦ ص ٥٤)

إن الإحساس بصعوبة اللغة لم يلبث أنْ تحدد بإحساس يكمن في قواعد نحوها ، (السيد ١٩٨٠ص ١٢٢) ولهذا فان الشكوى ترتفع من ضعف الطلبة بالنحو في مراحل التعليم جميعا وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة منه ، ويهمل بعض الطلبة دراسة النحو معتمدين على الدرجات التي يحصلون عليها من فروع اللغة العربية الأخرى ، (احمد ١٩٨٣ ص ١٦٩) ويبغض بعض الطلبة مادة

القواعد لأنها جافة بطبيعتها وخالية من التشويق وتتطلب عملا عقليا شاقا،(سمك ١٩٦١ ص ٢٥٠) لذا فقد كان هذا أول الأسباب في عزوف الطلبة عن مادة النحو وبرمهم منها ، إنهم لا يستطيعون تذوقها بأفكارهم وان أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها أو تمازجها ، وانما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتها.(الجواري ١٩٨٤ ص ٦)

وتَخلُص الباحثة من ذلك الى أنّ مادة النحو جافة ومملة وان الطلبة يضجرون وينفرون منها في مراحل التعليم المختلفة مما يسبب ضعفا ملحوظا في تعلم القواعد النحوية واستعمالها لدى الطلبة في المجال اللغوي ، ويتمثل هذا الضعف في كثرة الأغلاط التي تشيع في كلامهم وكتاباتهم ، وقد أوقعت هذه الظاهرة الباحثين بالحيرة مما حدا بالكثير منهم للبحث عن أسبابها ، وقد لمست الباحثة بنفسها هذا الضعف من خلال عملها الميداني في التدريس ، وقد لاحظت ان الطالبات يحفظن القواعد النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر ، ولا يتمكنّ من التعبير الصحيح الخالي من الأغلاط النحوية او التطبيق على قاعدة نحوية ، وتعتقد الباحثة إن أسباب ضعف الطلبة باللغة العربية ولاسيما بالنحو وضجرهم منه تعود إلى عوامل عديدة من أهمها طرائق التدريس ، ولذلك فكّرت الباحثة لإجراء الدراسة الحالية واستخدمت فيها دورة التعلم وخرائط المفاهيم لتدريس المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات لعلها تسهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها.

اهمية البحث :

تعد التربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى ، فلا يستطيع الفرد الاستغناء عنها ولا المجتمع ، وكلما ارتقى الانسان وتحضر ازدادت حاجته الى التربية وأصبحت شيئا ضروريا لا كماليا ، ذلك لأن رقي الشعوب وتقدمها يعتمدان على نوعية الأفراد لا عددهم،(الرشدان وآخر ١٩٩٤ ص ٣٧، ٤٥) فهي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة ، ويعيش سعيدا محبا لوطنه،

قويا في جسمه ، كاملا في خُلُقه ، منظما في تفكيره ، رقيقا في شعوره ، ماهرا في عمله ، متعاونا مع غيره ، يحسن التعبير بقلمه ولسانه ، ويجيد العمل بيديه ، وعندما نصل الى تحقيق هذه الأهداف بالتربية والتعليم . وهذا ما نأمله . نكون قد وصلنا الى التربية الوطنية ،والجسمية ، والخُلُقية ، والعقلية والوجدانية ، والعملية ، والاجتماعية ، واللغوية ، والجمالية ، والى المثل الأعلى من الإنسان الصالح.(الابراشي د.ت ص ٧)

ولذلك نجد المحاولات الجادة والحثيثة من اجل تحسين النظم التربوية وتطويرها في أنحاء العالم جميعها واعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق تدريسها على أسس علمية حديثة لتحقيق التقدم الذي تنشده وتبتغيه ، فالمنهج هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم ، فوضع المناهج من أدق المسائل التربوية اذ ان المنهج الدراسي هو الذي يعين نوع الثقافة ويحددها.

(عبد العزيز ١٩٧١ ص ١٤٩)

ولكي تحقق التربية أهدافها عن طريق المدرسة فإنها تحتاج إلى المعلم الناجح الذي يبحث عن افضل الطرائق التدريسية لاستعمالها بهدف مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف التعلم بكفاية وفاعلية عن طريق الحوار والمناقشة الجادة بأسلوب تربوي ، إذ ان مثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا خصبا لتربية المتعلم وليس مجرد تلقينه المعارف ، فهو يتعلم كيف يتحدث وكيف يستمع للآخرين، وكيف يميز بين الحقائق والمفاهيم ، وكيف يكون منظما في عرض أفكاره ، مما يساعد على توظيفها وتطبيقها بسهولة.(الرشدان وآخر ١٩٩٤ ص ٢٩٢)

ولا يستطيع المعلم تحقيق أهداف التربية من دون اللغة ، فهي تعد أداة التعلم والتعليم ، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية ان تتم ولانقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ، فهي أداة المتعلم للتعبير عما في صدره من أحاسيس وأفكار ،ووسيلته لإقناع الآخرين بلغة سهلة والتأثير فيهم وعدته في مواجهة الكثير من المواقف التي تتطلب الاستماع، او الكلام، او القراءة، او الكتابة.

(الكخن ١٩٩٢ ص ٩)

ولا ريب في . رأي الباحثة . إن الحديث عن اللغة وأهميتها يقودنا الى الحديث عن اللغة العربية بوصفها حاملة رأس العقيدة ومتنها وحواشيها ، وقد قيل فيها : (إن للعرب كلاما هو ارق من الهواء ، أعذب من الماء ، مَرَقَ من أفواههم مروق السِهَام من قِسِيّها ، بكلمات مؤتلفات ، انْ فُسّرَتْ بغيرها عُطّلَتْ ، وانْ بُدّلَتْ بسواها من الكلام استُصعِبَتْ ، فسهولة الفاظهم تُوهِمُكَ أنها ممكنة إذا سمعت وصعوبتها تُعْلِمُكَ انها مفقودة إذا طُلِبَتْ) .(العطية ١٩٩٠ ص ١٠)

أُعْجِبَ العربُ بلغتهم إعجابا منقطع النظير وآمنوا إيمانا عميقا برفعة هذه اللغة ، فاخذوا يدافعون عنها دفاعا حارا لما فيها من جمالية وروعة أسلوبية وعذوبة لفظية وخصائص تعبيرية وسمات بيانية ، وكيف لا يبدون هذا القدر من الإعجاب ، وهذا ما تتلمسه الباحثة بوضوح في المقولة السابقة حتى أنها فاقت عندهم سائر اللغات في رشاقة ألفاظها ، وبنائها ، إذ لا يوجد فيها من الثقل والاعوجاج ما يوجد في غيرها من اللغات ، ووقفوا أمام فصاحتها مندهشين لذلك فضلوها من حيث فصاحة مفرداتها ، فليس في كلماتها الجارية في الاستعمال ما يثقل على اللسان ، او ينبوا عن السمع. (الحسين ١٩٨٣ ص ١٦)

وقد وجدت الباحثة انهم يهبون إلى مقاومة تيار اللحن ، وقد جاهدوا ووظفوا طاقاتهم في خدمة العربية والاعتزاز بها ، وضمان سلامتها ، لذلك فقد عدّوا مناصرة أساليبها الصحيحة على سواها مظهرا من مظاهر الإخلاص لهذه اللغة ، وقد قرّرَ علماؤهم على وجوب العلم بها ، والحرص على صحتها من أغلاط القول وخطأ التعبير ، وهذا لم ينحصر على عصر من دون آخر ، ففي عصر ما قبل الإسلام ، تمثل حب العربية في محاولة الشعراء تجنب الاقواء[٢] وتحاشي العودة إليه ، ولذلك تجد ان الشاعر العربي في عصر ما قبل الإسلام كان يبدي حرصا شديدا على السلامة اللغوية ، فإذا وقع في الغلط بسبب انشغاله بموسيقى الشعر وأنغام القوافي ونُبّه عليه لم يعد إليه مطلقا.

(العطية ١٩٩٠ص١١ .١٥)

[٢] الاقواء : هو اختلاف الإعراب في القوافي وذلك ان تكون قافية مرفوعة وأخرى مخفوضة .

وما إن جاء الإسلام افصح التنزيل العزيز عن تمجيد رائع للغة العربية وثناء محمود على فصاحتها ، فحسبها شرفا انها كانت وعاء اشرف كتاب مقدس ظهر الى البشرية ، وقد أشار جلّ ثناؤه في مواضع عدة من القرآن الكريم بهذه اللغة الزاهرة ، إذ قال تعالى : ﴿ولَقَدْ نعلَمُ إنهم يقولونَ إنما يُعلمُهُ بَشَرٌ لسانُ الذي يلحدونَ إليهِ أعجميٌ وهذا لسانٌ عربيٌ مبينٌ﴾ ، (النحل / ١٠٣) وقال عزّ من وجلّ : ﴿نزلَ بهِ الروحُ الأمينُ على قلبِكَ لتكونَ من المنذرين بلسانٍ عَربي مبينٍ﴾ ، (الشعراء / ١٩٣.١٩٥) فالله سبحانه وتعالى يصف هذه اللغة بالبيان والفصاحة ، والوضوح ، وهذا طبعا تعظيم واحترام وتوقير لهذه اللغة ، لذلك كان لزاما علينا حفظها لأنها لغة شريفة ومباركة وعظيمة ولأن حفظها يؤدي إلى حفظ القرآن الكريم ،فهو الذي حافظ عليها من الاندثار والانقراض وبه انتشرت في مختلف الأقطار التي دخلت الإسلام ، وبه ستُحفظ إلى يوم القيامة ، لأن الله تعالى قد تكَفل بحفظه ، قال تعالى: ﴿انا نحنُ نزلنا الذكرَ وإنا لَهُ لحافظونُ﴾،(الحجر/ ٩).

ومن هنا تعتقد الباحثة ان الحرص على اللغة العربية وسلامتها والعناية بصحة أساليبها واجبٌ دينيٌ وضعه العرب نصب أعينهم وأولوه اهتمامهم ورعايتهم ، وان تنبيه المخطئ فيها ضرورة لا غنى عنها بأية حال من الأحوال ، بينما يعد التغاضي عنه تقصيرا او ضعفا .

ونتيجة لذلك ارتفعت منزلة اللغة العربية الفصيحة في عيون أصحابها وبدؤوا يخافون عليها من التحريف والتغيير ، واخذوا يبذلون الجهود في سبيل إحصاء الظواهر الموجودة في اللغة المثالية وضبطها بقواعد واصول ، ولكي لا تضيع اللغة العربية التي هي عماد القومية العربية ورمز وجود العرب الذين نزل بلغتهم القرآن الكريم الذي رفع من منزلة اللغة العربية وقَوّى القومية العربية

وبعث فيها العزة والكرامة التي يجب أن يُحَافَظ عليها بالمحافظة على اللغة من الإنحلال في لغات القوميات الأخرى ، (الحديثي ١٩٩٠ ص ٦٥-٦٦) وكلنا يعرف مكان القرآن الكريم في بعث الفكر العربي وفي وثبته الجبارة المعجزة التي تحظى بها حدود العرب والعربية ، وحمل بها رسالة إلهية وإنسانية سامية ، جوهرها العقيدة الإسلامية ووسيلتها هذه اللغة التي طاولت الدهر وصاولت أحداثه وصروفه ، وهي اليوم لاتزال حية فتية نامية متنامية خالدة بخلود القرآن ، لم يزدها تطاول الزمان إلا قدرة على استيعاب الحضارات ، وهضم الثقافات ، وقد التقت روافد العربية كلها في هذا النهر الخالد ، وانسابت لهجات العربية وطرائقها المتعددة في هذا التيار ، فكانت لغة القرآن وأسلوب القرآن امثل صورة من صور التعبير العربي واروع مثال من مثله البيانية . (الجواري ١٩٨٤ ص ١٢)

وقد جاهد الرسول "صلى الله عليه وآله وسلم" وثابر في حماية العربية وشجع على التعاطي السليم من أساليبها وقد نصّ الأنباري عن قوله صلى الله عليه وآله وسلم : اعربوا الكلام كي تعربوا القرآن[١] ، وما حدّث به عليه الصلاة والسلام : رحم الله امرأً اصلح من لسانه [٢]. (الأنباري ١٩٦٠ ص ٢٤٤)

وتعتقد الباحثة انه مهما قيل او يقال عن اللغة العربية أو أُشِيدَ بها وبصلاحها لكل زمان ومكان ، ومهما كتبت الأقلام وتحدّثت الأفواه عن عظيم شأنها وسمو غايتها ، وشرف مكانتها ، وعلو همتها ، وثروة مفرداتها ، وغنى تراكيبها ، وجمالية تعبيرها ، ودورها التاريخي والحضاري ، فإننا لن نوفيها حقها لأنها سجل ماضينا وديوان حاضرنا ووعاء ثقافتنا وفكرنا ، وسلاحنا ، وهويتنا ، وأصالتنا ، وهي نحن ، ونحن هي ، إذ هي روحنا التي بين جنبينا ومصيرنا وقدسيتنا وسبب وجودنا وحضورنا على مرّ العصور وتعاقب الزمان.

---

[١] .أخرجه جلال الدين السيوطي في الجامع الصغير من حديث البشير النذير ، ج /١ ص ١٧٣،وعلاء الدين المتقي الهندي في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال ،ج/١ ص٦٠٧ .

[٢] .أخرجه علاء الدين المتقي الهندي في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال ، ج٣ ص ٣٥٢ .

ولمكانة اللغة العربية في القرآن الكريم والحديث الشريف، فقد حرص علماؤها على الإهتمام بها، فهذا الزبيدي يقول : (ولم تزل الأئمة من الصحابة الراشدين ومن تلاهم من التابعين يحضون على تعلم العربية وحفظها والرعاية لمعانيها إذ هي من الدين بالمكان المعلوم ،فيها انزل الله كتابه المهيمن على سائر كتبه ، وبها بلّغ رسوله "صلى الله عليه وآله وسلم" وظائف طاعته وشرائع أمره ونهيه). (الزبيدي ١٩٥٤ ص ١٢)

وهذا الثعالبي يقول : (إذ هي أداة التعليم ، ومفتاح التفقه في الدين ... ولما شرّفها الله تعالى عزّ اسمه وعظمها ورفع خَطَرَها وكرّمها أوحى بها الى خير خلقه ، وجعلها لسان امينه على وحيه ، وخلفائه في أرضه ، أراد بقاءها ودوامها ، حتى تكون في هذه العاجلة لخيار عباده وفي تلك الآجلة لساكني جنانه ودار ثوابه ...) . (الثعالبي ١٩٧٢ ص ٢١. ٢٢)

وترى الباحثة إن هذا مظهرا إيجابيا وسمة دالة على ما للعربية من مكانة في نفوس العلماء .

وقد بلغ حب العرب للعربية والاعتزاز الشديد بها أن ادخلوا الحث على تعلمها في وصاياهم الشخصية بوصفها ركنا مهما من أركان حياتهم ، وهذا ما جاء على لسان رجل يخاطب بنيه : (يا بَنيَ ، اصلحوا من ألسنتكم فان الرجل تنوبه النائبة يحتاج ان يتجمل فيها فيستعير من اخيه دابة ، ومن صديقه ثوبا ، ولا يجد من يعيره لسانا) . (الحموي د.ت ج، ص ٩٠)

وهكذا نجد ان اللغة العربية جديرة بان تعلم ولقد أشار ارفنج (Irving) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة الألفاظ والمفردات إذ يقول : (ان هذه الجذور الشتى وما يمكن ان يطرأ عليها من تغييرات تعزّ على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم اجمع ، ومن اجل هذا فهي جديرة بان تعلم ، إنها بحق إحدى اللغات

الكلاسيكية العظيمة وتقف بجدارة على المستوى نفسه لكل من اليونانية والسنسكريتية (Irving 1957 P 289) .)

وهي جديرة بان تعلم لما لها من مكانة دينية فريدة ، فهي المظهر اللغوي لكتابنا الخالد الرائد القرآن الكريم ، ونتيجة لذلك فقد نشأت بين اللغة العربية والإسلام صلات يصعب حصرها وتعدادها ، ونِشأ من تعلم العربية وتعليمها واجبان لا يسقطان عن مسلم ، فصحيح ان المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة ،إلا انه من الصحيح أيضا ان القرآن الكريم قرآن بلفظه ونصه ، وان إعجاز القرآن اللغوي يجعل من ترجمة ألفاظه أمرا يستحيل على أي إنسان ، وما هذه الترجمات التي يزخر بها العالم الغربي إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه لا ألفاظه وأساليبه ، لهذا كله كانت العربية لغة أُولى تليها اللغات القومية في كثير من البلاد المسلمة ، وإنها جديرة بان تعلم لما لها من أهمية استراتيجية بالنسبة الى عدد الناطقين بها سواء في العالم العربي أم الإسلامي ، ولما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير ولما تتمتع به من صفات وخصائص سواء بالمفردات أم في التراكيب أم في القدرة على التعبير عن المعاني من حيث تأثيرها في لغات أخرى . (طعيمة وآخر ٢٠٠١ ص ٣٧. ٣٨)

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي تحظى بها اللغة العربية فمن الطبيعي ان يكون اهتمام الدارسين قديما وحديثا في دراسة قواعد العربية نحوا وصرفا، ذلك ان اللغة العربية قد نالت بنحوها وصرفها وبيانها ومعانيها من اهتمام الدارسين عبر القرون ما لم تنله أية لغة في العالم ، وذلك لأنها لغة الوحي ، لغة التنزيل العزيز، (خليفة ١٩٨٦ص٧) وان كان دور النحو في ذلك يفوق أقرانه لأن دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يسمع، او يقرأ، او يكتب، او يتحدث به، فهما صحيحا تستقيم معه المفاهيم وتتضح به المعاني والأفكار لدى المستمع او القارئ أو المتحدث، (محمود١٩٩٦ص٣١) فهو العمود الفقري للغة

العربية وقانونها وأداة تقويمها حتى عدّه البعض بمنزلة الملح في القدر والرّامك• في الطيب ونظم هذه الأرجوزة فيه :

يُنْزَلُ النحو من الكلام منزلة الملح من الطعام

(السيوطي١٩٦٤ج١ ص ٥٣١)

وهذا يعني ان النحو في الأدب كالملح في الطعام ، فكما لا يطيب الطعام إلا بالملح ، لا يصلح الأدب إلا بالنحو .

وقد ذكر الجاحظ قول أحد الذين يحظون على تعلم النحو : (تعلموا النحو فانه جمال للوضيع ، وتركه هجنة للشريف) .(الجاحظ د.ت ص ٢١٩)

وقد أشار الحموي إلى ما دعا إليه الأصمعي طالب العلم إلى تعلم النحو بقوله: (اخوَفُ ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النحو ان يدخل في جملة قول النبي "صلى الله عليه وآله وسلم♣ ": " مَنْ كذب علي متعمدا فليتبوأ مقعده من النار " لأنه لم يكن يلحن ، فمهما رَوَيْتَ عنه ولحنت فقد كذبت عليه) . (الحموي١٩٢٣ج١ ص٩٠ .٩١)

ومن هنا فقد افاض العلماء كثيرا في بيان أهمية النحو ومكانته واحتياجنا إليه في كل زمان ومكان ، فقد نقل عن وهب بن جرير انه قال لفتى: (يابني اطلب النحو فانك لن تعلم منه بابا إلا تدّرّعت من الجمال سربالا) .

(الحموي ١٩٢٣ ج١ ص ٨٣)

وقد نقل عن الحسن البصري انه كان يحث على تعلم النحو ويشجع على تعاطيه إذ يقول : (تعلموا العلم للأديان ، والنحو للسان ، والطب للأبدان) .

(القيرواني ١٩٧٢ ج٣ ص٧٧٥)

• الرامك : شئ اسود يوضع في الطيب .

♣ رواه أبو عبد الله الشيباني ،(الإمام احمد بن حنبل ت/٢٤١هـ) في مسنده ، ج١ ،٣٢٣/١ ،ط٣ دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان .

وترى الباحثة ان الاهتمام بالنحو والحث على تعلمه وتمجيده لم يتوقف عند حد علمائه فحسب ، ولو انهم اكثر من أجاد بوصفه وبيان قدره واثره في ثقافة أود اللسان ، فقد كان للشعراء دور مرموق في تمجيد النحو وتزيين صورته أمام الناس تشجيعا وحافزا لهم على فهمه وإتقان صناعته ، إذ قال أحد الشعراء في وصفه :

النحو يَبسُطُ من لسان الأَلْكَنِ والمرءُ تُكْرِمُهُ إذا لم يلْحَنِ
وإذا طلبْتَ من العلوم اجلّها فاجلُها منها مقيم الأَلسُنِ

(الدّينَوَري ١٩٢٥ ج١ ص ١٥٧)

وقال شاعر آخر يصف النحو :

اقتَبسْ النحوَ فنعمَ المُقتبَس والنحوُ زَينٌ وجمالٌ مُلْتَمَس
صاحبُهُ مُكَرّمٌ حيثُ جلَس مَنْ فاتَهُ فقد تعَمّى وانتكَس

(الحموي ١٩٢٣ ج١ ص ٧٨)

وقد كان النحو يتبوّأ مكانة متميزة في التكوين العلمي للفقهاء ، اذ يقول ابن حزم : (ففرض على الفقيه ان يكون عالما بلسان العرب ليفهم عن الله عز وجلّ وعن النبي صلى الله عليه وآله وسلم ، ويكون عالما بالنحو الذي هو ترتيب العرب لكلامهم الذي نزل به القرآن ، وبه يفهم معاني الكلام التي يعبر عنها باختلاف الحركات وبناء الألفاظ) ، أما الزمخشري يقول : (ومن لم يتقِ الله في تنزيله ، واجترأ على تعاطي تأويله ، وهو غير معرب ، فقد رَكَبَ رَكْبَ عمياء وخبط خبط عشواء ...) . (خليفة ١٩٨٦ ص ٣٨)

وبحسب ما تعتقده الباحثة فهذا يعني ان معرفة النحو وإتقان اللغة العربية شرط رئيس لمن يدرس الشريعة والقول في تأويل آيات الذكر الحكيم وتفسيرها إذ ان معرفة مقاصد القرآن وفهمها لاتتم إلا بمعرفة قواعد النحو ، والمعروف لمن يفسر القرآن ان يكون ملما بالإعراب لأن المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب.

ويوضح لنا (ابن الأثير) ان أول العلوم التي ينبغي تعلمها هو علم النحو ، فنحن نحتاج إليه في المجالات العلمية كلها ولا تقتصر الحاجة اليه في علم من دون آخر فكل واحد ينطق بالعربية عليه ان يتقنها عن طريق اتقان النحو لتجنب اللحن ، وفي ذلك يقول : (اما علم النحو فانه في علم البيان من المنظوم والمنثور بمنزلة أبجد في تعليم الخط .... واول ما ينبغي معرفته لكل أحد ينطق باللسان العربي ليأمن معرّة اللحن) . (ابن الأثير ١٩٨٦ ص ١٣٤)

ويقول ابن خلدون : (والذي يتحصل ان الأهم المقدم من علوم اللسان هو النحو ، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة ، فيعرف الفاعل من المفعول ،والمبتدأ من الخبر ، ولولاه لجهل اصل الإفادة وكان من حق علم اللغة التقدم ... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة ...) .

(ابن خلدون د.ت ص ٥٤٥)

وزيادة إلى ما رواه أئمة النحو وعلماؤه ، فان النحو العربي يتبوّأ مكانة متميزة بين فروع اللغة العربية ، فهو أكثرها اعتمادا على العقل واعزها تحصيلا لدى الطلبة ، وبالإلمام بقواعده يُكَوّنُ حس لغوي يمكنهم من استيعاب لغتهم،(الدغمة ١٩٨٠ ص ١٤) وهو وسيلة الى غاية ، اذ يكون وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، (احمد ١٩٨٣ ص ١٦٥) فأهمية النحو تنبع من أهمية اللغة العربية ، فكلما زادت الحاجة الى القراءة والكتابة والتعبير ، اتضحت لنا أهمية النحو لأن الطالب او المتعلم لا يستطيع ان يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء الا بمعرفة قواعد النحو الأساسية للغة العربية ، وهو حتما لن يكتب كتابة صحيحة ، ولن يعبر عن ذاته ومما يتطلب منه ، ولن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه اليه بعبارة سليمة الا اذا كان ملما بقواعد النحو الأساسية اللازمة للغة، ومدركا أهميتها ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير .

(غلوم ١٩٨٢ ص ١٩)

وترى الباحثة ان ما ذكر عن منزلة النحو ومكانته عند الخلف يتعذر حصره والإتيان بكل ما قيل عن أهمية دوره في الحياة اللغوية والأدبية ، وما يذكر عنه باق ان شاء الله إلى ان يرث الله الأرض ومن عليها ، إذ إن من المؤكد ان العناية بالنحو والتزام قواعده من أهم مظاهر الحفاظ على السلامة اللغوية وأداةٌ مهمة ووسيلة فعالة من وسائل صيانة اللغة ورافدٌ أصيلٌ من روافد حمايتها .

لكن الباحثة تتساءل ، إذا كان للنحو هذه الأهمية كلها ، إذ افاض العلماء في ذكر مكانته عند الخلق والى قيام الساعة ان شاء الله ، فَلِمَ يضيق المتعلمون بالنحو ؟ ولِمَ ينفرون من درسه ويعدونه درجة عبور من مرحلة الى أخرى من دون فائدة منه ؟ ولِمَ ترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ومسائله إذ يبغضون درسه ويسأمون كتابه ؟عند الإجابة عن هذه الأسئلة قد يتجه تفكيرنا الى إلقاء التبعة على طبيعة هذه المادة أو يعزى السبب إلى قصور في الكتب المدرسية ، او في طرائق التدريس والأساليب ، وقد تكون هذه النواحي جميعها مسؤولة عن هذه الأزمة، وربما كانت بجانبها نواحٍ أخرى بعيدة عن الميدان الدراسي ولكن لها بعض المشاركة . (إبراهيم ١٩٧٣ص هـ)

وإذا تطرقنا قليلا الى تدريس النحو نرى ان تدريسه في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا لم يحقق . بحسب رأي الباحثة . الأهداف المرسومة له ، لذا وجب الاهتمام بالنحو لتحقيق الأهداف منها ، وعلينا تقريبه الى عقول المتعلمين وفي متناول تفكيرهم ولا يكون ذلك إلا بوجود دافع لدى المتعلم يحمله على تعلم النحو وفهمه والمعلم يؤدي دورا كبيرا لخلق هذا الدافع ، (الشوملي ٢٠٠٠ ص ٢١٥) لأن المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس الى الطلبة بأيسر السبل ، فمهما كان المعلم غزير المادة ولكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة فان النجاح لن يكون حليفه في عمله ، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى. (احمد ١٩٨٦ ص ٦)

فطريقة التدريس في التربية الحديثة مرتبطة بالأهداف وبالمتعلمين أنفسهم وبوسائل التعليم وأساليب التقويم والمادة العلمية والمراجع والمصادر ...(الكخن

١٩٩٢ص١٦) الا ان طرائق تدريس النحو غالبا ما تكون جامدة غير مرنة (الدليمي ١٩٩٩ ص ١٤) وتعتمد على الحفظ والتلقين والاستجواب الرتيب والآلية في التعلم ، (آل ياسين ١٩٨٤ ص ١٤) وقد أشار الى ذلك بعض المربين منهم الابراشي يقول : (لسنا في حاجة الى ان نبرهن ان كثيرا من طلبة المدارس الإعدادية لا يجدون لذة في دراسة القواعد فهي عندهم مادة ثقيلة إلى الأسماع ... منفرة لنفوسهم ، فهم عنها يصدفون ، وفيها لا يرغبون ، فقد أسأنا تدريس القواعد حتى نفر منها الطلبة ، وكرهوا دراستها ، وابغضوا درس اللغة العربية كله ، وليس الغلط غلط القواعد ، لكنه غلط الطريقة التي اتبعت في تدريسها) .

(الابراشي ١٩٥٨ ص ٢٤٤ . ٢٥٦)

وتلاحظ الباحثة ان الابراشي يعزو الضعف في النحو والقواعد النحوية إلى طريقة التدريس وحدها مهملا بقية الجوانب ، لكن الباحثة لا تتفق ورأي الابراشي في حصر ذلك بالطريقة وحدها ، إنما تضيف الى الطريقة طبيعة المادة ، فهي (أي موضوعات القواعد) خاضعة لكثير من التقدير والحذف او الإضافة والتأويل والتعليل وغيرها من تعقيدات النحو ومسائله ، وهذا ليس رأي الباحثة وحدها ونما رأي أئمة النحو وعلمائه، أمثال،خلف الأحمر ت/١٨٠هـ ، والجاحظ ت/٢٥٥هـ، والزجاجي ت/٣٤٠هـ، وابن جني ت/٣٩٢هـ، والقرطبي ت/٥٩٢هـ ، وابن هشام ت/٧٦١هـ، وابن خلدون ت/٨٠٨هـ، وغيرهم ممن كتب وأعرب وتحقق من مشكلة النحو التي لا تنتهي ما دامت هذه الموضوعات على حالها لأن من ذكر من علماء النحو وغيرهم ممن أشار الى صعوبته ،امثال إبراهيم مصطفى ، وشوقي ضيف ، وعلي الجارم ، قد وظّفوا أنفسهم وأهليهم ووقتهم لخدمة النحو وتيسير تعلمه لكن محاولات عدة منهم لم يؤخذ بها .

وقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعها الى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس لتجربتها والانتفاع بالصالح منها . (وزارة التربية ١٩٨٧ ص ١٨)

ومن هنا ظهرت اتجاهات جديدة للتربية تنادي بأهمية قيام المدرسة بتأكيد إدراك أساسيات العلم وفهمها ، أي المفاهيم والمبادئ ، ففهم أساسيات العلم وهيكله العام يعتمد أساسا على المفاهيم التي هي كلمة او شبه جملة تحدد وتصف مجموعة من الأشياء او الأفكار، (لبيب١٩٨٢ص٥) فالقيمة الحقيقية للعلم تكمن في قدرته على تفسير الظواهر والأحداث وهذا يمكن تحقيقه من خلال تجريد الحقائق المتشابهة وارتباطها في صورة مفاهيم علمية، (دمياطي١٩٩٨ص١٥٩) إذ إننا نتعلم عن طريق حواسنا وبداية المعرفة لذلك هي إدراك الظاهرة في الطبيعة وهكذا يتكون المدرك الحسي ، ومن المدركات الحسية تتكون المفاهيم ، فالمفهوم صورة عقلية للمدرك الحسي وفي ذلك يقول كرونباخ (Cronbach) : (ان عمق الفهم ومدى تطبيق المفهوم والمجال الذي يطبق فيه يمكن ان ينمو لسنوات بعد تعلم هذا المفهوم ، وبنمو الفرد يعيد بناء مفاهيمه السابقة الى مستويات أعلى من التجريد وبذلك تزيد حكمته) . (تمام ١٩٩٦ ص ٥٦٥)

إن الوعي بأهمية المفاهيم العلمية وبتدريسها من جهة ، وتزايد الاهتمام بالكيفية التي يتعلم بها المتعلمون من جهة أخرى ، قد أديا الى تحفيز العديد من التربويين لوضع استراتيجيات ونماذج تعليمية فعّالة ومتعددة لغرض مساعدة المتعلمين في تعلمهم للمفاهيم التي يدرسونها . (ياس ١٩٩٩ ص ١٨)

لذا تعتقد الباحثة إن استعمال المفاهيم في بناء استراتيجيات تعليمية حديثة تكون حلا لمشكلة استظهار الطلبة القواعد النحوية وحفظها من دون استيعاب وتمييز وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها .

ولما كان الأساس في عملية تكوين المفاهيم هو قدرة الطالب على إدراك العلاقات الموجودة بين مجموعة كبيرة من الحقائق أو المعلومات أو الأشياء أو الأحداث ، (الديب ١٩٧٤ ص ٨٢ . ٨٥) وكان النحو قائما على أساس المفاهيم ، فهذا مفهوم الفعل ، وذاك مفهوم الفاعل ، وآخر مفهوم المفعول به ...وغيرها من المفاهيم ، فقد تبوّأت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعا من

المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها وفهم مصطلحاتها ، والتمييز بين مفاهيمها ، (شحاتة ١٩٩٣ ص ٢٣١) لذا دعا رجال التربية والمختصون باللغة العربية وطرائق تدريسها الى استعمالها في تعليم النحو ، لأن تعليم المفاهيم عبارة عن عملية نمو يمر بها الطالب وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح الدقيق لما يصدق عليه المفهوم ، وفي أثناء هذا النمو يعرض الحقائق المميزة لمدلولاته . (خاطر ١٩٨٩ ص ٢٣٥)

والمفاهيم تسهل عمليات التحليل والتعميم ، وتساعد على ضبط التفكير ، لذا ينبغي ان يعنى بها المدرس عناية خاصة فيجعل هدفه في تعليم المفاهيم الدقة في استعمال المفهوم ،ولتدريب الطلبة على استعمال المفهوم بدقة يجب على المدرس أن:

١. يبدأ بخبراتهم فيشتق منها مدلولات المفهوم .
٢. يلاحظ المواضع التي يستعملون فيها المفهوم ليعرف التغييرات التي طرأت عليه .
٣. يتيح لهم الفرصة لتطبيقه في مواقف مختلفة .
٤. يدربهم على التصنيف ويرشدهم إلى الصفات المهمة للمفهوم .

(شحاتة ١٩٩٣ ص ٢٣٣. ٢٣٤)

وتعتقد الباحثة إن أهمية المفاهيم تبرز في تعليم النحو ، وذلك لأن القواعد النحوية هي حقائق محكمة الاتصال ببعضها وابنية متصلة تؤلف بنيانا متكاملا أساس هذا البناء هو المفاهيم النحوية ، لذا كان استنتاج القواعد النحوية وتعميمها والمهارات اللغوية المتعلمة منها تعتمد على المفاهيم النحوية في تكوينها واستيعابها.

ومما تقدم ذكره في أهمية تعلم المفاهيم نشط عدد من الباحثين والمختصين بطرائق التدريس بإيجاد عدد من أساليب واستراتيجيات ونماذج تعلم منبعثة من نظريات كل من (بياجيه ، واوزوبل ، وبرونر ، وجانيه) بوصفها تطبيقات

تربوية لنظريات وآراء هؤلاء المنظرين مما يساعد الطلبة على تسهيل عملية تعلمهم،

وقد ظهر نتيجة لذلك نماذج وطرائق تدريس خاصة وأساليب تدريسية ناجحة في تدريس موضوعات في مجالات علمية متعددة لتنظيم تعلم المفاهيم وتكوينها، مثل أنموذج برونر الاستكشافي، وأنموذج جانيه الاستقرائي ، وأنموذج هيلدا تابا الاستقرائي، وأنموذج ميرل وتنيسون القياسي ، وأنموذج كلوزماير القياسي ... وغيرهم من الباحثين الذين اهتموا بالمفاهيم وطرائق تدريسها.

(بلقيس ١٩٨٢ ص ٣٣٨)

ونظرا لما اجري من دراسات تناولت تلك النماذج في ميدان العلوم الإنسانية عامة واللغة العربية خاصة، لذا ارتأت الباحثة ان تتناول نماذج أخرى لها أهميتها أيضا في تدريس المفاهيم العلمية المختلفة بمراحل التعليم جميعها، هما (دورة التعلم وخرائط المفاهيم) ولربما لم يقع . بحسب علم الباحثة . بيد الباحثة أي من الدراسات التي أجريت في العراق تتناول هذين الأنموذجين او الطريقتين في تدريس اللغة العربية عامة والنحو خاصة ، مما يجعل ميدان الدراسة في هذا لمجال ميدانا بكرا يحتاج إلى مزيد من الدراسات ولا سيما ان هذه الدراسة بحثت في إمكانية تطوير الاتجاه وتنميته نحو مادة النحو .

فطريقة دورة التعلم تهدف الى تدريس المفاهيم العلمية التي تبدو صعبة ويتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد ويصعب فهمها من خلال الأساليب وطرائق التدريس الأخرى ، وتستمد هذه الطريقة إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي ، (دمياطي ١٩٩٨ ص ١٦٠) وتعد قريبة جدا من نظرية اوزوبل ، إذ انه يركز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وما يبذله لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة في بنيته المعرفية ، وهو بذلك يؤكد الخبرة السابقة وما يتصوره بياجيه من ان المعرفة تبنى بنشاط الفرد وعلى الرغم من اهتمام بياجيه الكبير بالرياضيات الا انه تندر الأبحاث التي أجريت في تدريس الرياضيات مستخدمة دورة التعلم على الرغم من ان هناك تيارا من البحث في اعمال بياجيه

ومحاولة تطويرها ، ومن ابرز هذه المحاولات دراسة كاربلس (Karplus) وزملائه

التي نتجت عنها دورة التعلم ، فلقد وضح تصور كاربلس وزملائه لدورة التعلم عام ١٩٦٢م بوصفه تطبيقا لنظرية بياجيه ولكنها لم تتم بصورة فعالة سوى عام ١٩٧٤ في مشروع (SCIS) على يد كاربلس وزملائه وكان يهدف إلى تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة والى تنمية فهمهم للمفاهيم الأساسية لكل من الفيزياء والتاريخ الطبيعي، والى نمو الاتجاهات العلمية للطلبة وقدرتهم على استخدام مصادر التعلم والتفاعل معها في بيئة تعليمية حية وقدرتهم على إجراء مناقشات حول ما يتعلمونه ، ويتكون برنامج المشروع من وحدات دراسية عدة تستخدم خبرات عامة ومألوفة للطلبة بغرض نمو فهم حقيقي لمفاهيم العلم، وبعد ذلك توالت الدراسات في هذا المجال التي جعلت من دورة التعلم أنموذجا مستقرا للتدريس والتنظيم وبناء المناهج . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٨)

وتشير معظم الدراسات إلى أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل هي :

١) مرحلة الكشف عن المفهوم .
٢) مرحلة تقديم المفهوم .
٣) مرحلة تطبيق المفهوم .

(الخليلي وآخرون١٩٩٦ص٣٩٣)، (تمام١٩٩٦ص٥٧٦)، (الأمين ٢٠٠١ص٤٧)

إن دورة التعلم تفيد بشكل رئيس في بعث متعة الاكتشاف لدى الطلبة عندما يواجهون الظواهر الجديدة فيلاحظون بدقة ويتقصدون الظاهرة ويجرون البحوث ويوسعون معارفهم وقدراتهم في صياغة الفرضيات وإصدار التنبؤات وهذا ما يحدث ضمن المرحلة الأولى من مراحل دورة التعلم المتمثلة بمرحلة الاستكشاف والتهيئة للمتعلم فيتم في هذه المرحلة الاستعانة بمختلف السبل لتهيئة البناء المفاهيمي للمتعلم لاستقبال الفهم الجديد ، ومن ذلك الاستعانة بتعاون الطلبة ضمن مجموعات صغيرة وإجراء النشاطات والتجارب الفردية او الجماعية .

(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٢)

وان دورة التعلم طريقة سهلة الاستخدام من المدرسين موازنة بطرائق التعلم الأخرى ، ومعظم المواد المنهجية الموجودة مناسبة لمرحلة الاستكشاف والعديد من الفعاليات المقترحة تشكل تطبيقات أنموذجيه للمفهوم ، ويمكن استخدام مراحل دورة التعلم جميعها في التعلم التعاوني ولاسيما الاستكشاف وتطبيق المفهوم ، (Joseph 2001 P 2) فقد ظهر في العقد الأخير التعلم التعاوني فهو يركز على توافر الخبرات للطلبة لكي يساعد أحدهم الآخر ويمكن إنجاز هذا الهدف بتنظيم الطلبة على شكل زوج او مجموعات صغيرة او كبيرة للعمل معا لتحقيق الهدف العام ، وقد وجدت الباحثة ان التعلم التعاوني يحسن التحصيل مثال ذلك اننا نرى في بعض الدراسات ان المجموعات الصغيرة المتعاونة المؤلفة من (٢ـ٤) طلاب ، يتعلمون مواد اكثر وعندهم دافعية نحو التعلم افضل ، وكذلك اتجاهات إيجابية نحو التعلم من الطلبة الذين يتعلمون لوحدهم او ضمن المجموعات التنافسية ، وقد اظهر التعلم التعاوني تأثيرا إيجابيا في احترام الذات لدى الطلبة . (البزاز ١٩٩٨ ص ٢٨)

ويمكن أن تنظم مراحل الدورة التعليمية على أساس الإفادة من خبرات التعلم التعاوني وذلك في جعل نشاطات الطلبة جماعية لكل مرحلة ولا سيما في مرحلة الاستكشاف او في مرحلة تطبيق المفهوم فضلا عن ذلك تعزز مرحلة تقديم المفهوم التفاعل بين الطلبة في المجموعات الصغيرة من اجل جمع المعلومات خلال مرحلة الاستكشاف ولهذا يمكن دمج التعلم التعاوني مع الدورة التعليمية مما يعطي نتائج فضلى.(Barman 1989 P 11)

أما خرائط المفاهيم فتعد استراتيجية تدريس تستخدم لتعزيز التعلم ذي المعنى التي عبر عنها نوفاك وجوين (Novak & Gowin) بانها وسيلة لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معان جديدة للموضوع .

(Novak & Gowin 1984 P 44)

فالتعلم الجيد يحدث إذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها ، طبقا لهذا فان البنية المعرفية تمثل نظاما ، اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في المعلومة (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧) ، وتكون منظمة بطريقة متسلسلة هرميا اذ تتبوأ المفاهيم والعلاقات الأكثر عمومية وشمولا قمة هذا التنظيم (البنية) وتلحقها المفاهيم والعلاقات الأقل شمولا والأكثر نوعية الى ان تكون المفاهيم الدقيقة والبسيطة في قاعدة هذا التنظيم .

(Lawton & Novak 1977 P 233)

وهناك ثلاثة استخدامات رئيسة لخريطة المفهوم في عملية التدريس هي :

١. استخدامها في تنظيم المحتوى وتسلسله .
٢. استخدامها بوصفها إحدى استراتيجيات التدريس .
٣. استخدامها بوصفها إحدى أدوات تقويم التحصيل الدراسي المعرفي .

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٦)

إن خريطة المفهوم وسيلة تخطيطة لتمثيل مجموعة من معاني المفهوم تدخل في إطار مجموعة من المحتويات وتعمل الخريطة على توضيح العدد الصغير للأفكار المهمة لكل من المعلمين والطلاب التي يجب التركيز عليها عند اية مهمة تعلم معينة ، وتعطي أيضا طريقا واضحا او منظورا للطرق او الممرات التي ربما نتخذها لربط معاني المفاهيم في المحتويات ، وبعد إتمام مهمة التعلم فان الخرائط تزودنا بمخطط مختصر لما تم تعلمه وفضلا عن هذا فان التعلم ذا المعنى يشق طريقه بسهولة بالغة عند إدراج المفاهيم الجديدة في الخريطة ووضع معاني المفاهيم تحت قائمة المفاهيم الأكثر شمولية ، وقد وضح ويندرس (Wanderse) مفهوم بناء الخريطة قائلا (ان تخرط او تبني خريطة يعني ان تنشئ تمثيلا بيانيا محددا يقابل حقيقة مدركة والمدقق في خطوات بناء الخريطة يجد ان المتعلم لا يتعلم المفاهيم العلمية بطريقة ذات معنى فحسب وانما يتعلم كيفية تنظيمها

واستخلاص العلاقات فيما بينها ، أي ان المتعلم يمارس عمليات فعالة للبحث عما هو ابعد من المعلومات المعطاة . (Wanderse 1991 P 923 . 936)

وتشير بعض الدراسات الحديثة الى دور الخرائط المفاهيمية في زيادة احتمالية تكوين نتاجات تعليمية عند المتعلم عند مستوى مهارات ذهنية مثل التفسير والتنبؤ وحل المشكلة ويعزى هذا الى دور الخرائط المفاهيمية في توفير التعلم ذي المعنى والبنية المفاهيمية التي تعد الشرط الرئيس لأية عملية تعليمية .

(رواشدة ١٩٩٣ ص ٧)

أما الاتجاهات العلمية نحو المادة فإنها تشير إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص او أفكار او حوادث او أوضاع او أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة ، (نشواتي ١٩٨٥ ص ٤٧١) وان تفسير سلوك الفرد يعتمد على معرفة واقعية لاتجاهاته النفسية وتساعد الاتجاهات في تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات واعطائها معنى ودلالة . (العيسوي ١٩٧٣ ص ٥٢)

ان تنمية الاتجاه العلمي عند الطلبة يساعد على إكسابهم خصائص شخصية مرغوب فيها مثل الموضوعية والأمانة مما يجعلهم متعاونين ويشعرون بالمسؤولية وهو ما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع وان تعرف اتجاهات الطلبة يعد ضروريا لوضع البرامج وتحديد الأنشطة والفعاليات التي يمكن ان تؤدي الى تعديل هذه الاتجاهات او تغييرها ، اذ ينبغي أن تعمل المدرسة على تهذيب شخصيات الطلبة وتخليصها من الأفكار المتخلفة ، والقيم البالية والاتجاهات السلبية التي تكونت ونمت في حياتهم السابقة ، وتشجيع ما يحملونه وتقويته من قيم واتجاهات إيجابية.

(الكبيسي وآخرون ١٩٨٩ ص ٤٦ . ٤٧)

والاتجاهات تجعل الفرد يسلك سلوكا معينا يتصف بالثبات والاستمرار نحو أشياء أو أشخاص او مواقف معينة ، وهي ذات محتوى انفعالي معين وتختلف في مدى شدتها او عموميتها تبعا لاختلاف الأشياء والأشخاص والمواقف التي ترتبط

بها ، وقد تكون الاتجاهات موجبة او سالبة وهي الى حد كبير مكتسبة عن طريق الخبرة والتعلم وقد ترتبط الاتجاهات وتتداخل مع بعض خصائص نفسية اخرى للفرد مثل الميول والتذوق والقيم وما يفضله الفرد ويحبه وما لا يفضله ويكرهه ،وتنمية الاتجاهات الموجبة ضرورية ومهمة حتى يستفيد الطلبة من دراستهم للمواد المختلفة ، ويتطلب هذا توفير مواقف وخبرات التعلم التي يستمتع فيها الطلبة بما يقومون من أعمال ونشاط ، وان ننمي لديهم اتجاهات المحبة والتقدير نحو مدرسهم والاعتزاز بالنفس وهذه كلها تسهم في تنمية الاتجاهات الموجبة وتسمح بالنمو الانفعالي والعقلي للطلبة . (كاظم وآخر ١٩٨١ ص ١٦٦)

وبناء على أهمية ما ذكرته الباحثة اتخذت من دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد موضوعا لهذا البحث .

وقد اختارت الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات لأنه يعد مرحلة تهيئة الى التخصص الذي يبدأ من الصف الرابع لمدة سنتين اذ يكون الطلبة قد قطعوا شوطا في تعليم النحو العربي ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة إذ إن الصف الثاني اعداد هو بمثابة الصف الخامس الإعدادي من ناحية عمر الطلبة ومستواهم الثقافي وتحصيلهم في النحو ، وان الطلبة فيه قد وصلوا الى نمو جسمي وعقلي واجتماعي وانفعالي يجعلهم ينفتحون على العلم والمعرفة بعين شغوفة توّاقة لاكتشاف وابتكار وفهم ما لم يفهموه في الصفوف السابقة وبجانب هذا هناك ما اختزنته الذاكرة من الحصيلة اللغوية التي توافرت لهم في المراحل السابقة لاعداد معلم المستقبل فضلا عن أن مرحلة الإعداد لمعلمي المستقبل هي آخر مراحل الثقافة العامة المنظمة اذ ينطلق منها الطلبة الى ميدان الحياة العملية للتعليم في المرحلة الابتدائية فضلا عن ذلك فان الباحثة قد درّست هذه المرحلة لمدة سنتين فرأت وسمعت وأحست بشكوى العديد من الطالبات ونفورهن من حصة القواعد النحوية ، وبالنتيجة تدني في مستويات التحصيل الأمر الذي دفع الباحثة الى

التفكير بإيجاد طريقة لمعرفة أثرها في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحوها ، فكان هذا البحث .

واستنادا الى ما تقدم ذكره فان أهمية البحث الحالي تنبع من :

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة اعظم كتاب ، مُنْزَل على اعظم الرسل والأنبياء ، وهي اللسان العربي المبين التي طالما حافظ عليها علماؤها لكونها لغة الوحي لأهل الأرض جميعا .
٢. أهمية النحو التي تنبع من أهمية اللغة العربية ، فهو قانونها الذي يحكم به في كل صورة من صورها وهو علم مقاييس كلام العرب ، اذ به يقوّ م اللسان العربي ويُعصم من اللحن وبه تعرف أصول المقاصد واليه ترجع القراءة السليمة .
٣. استجابة موضوعية لما ينادي المربون في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية واعادة بنائها وتقديمها بطرائق تدريس جديدة تؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ومن ثم إفادة وزارة التربية من نتائج هذا البحث .
٤. وضع نماذج لدروس تتضمن تدريس المفاهيم العلمية لمراحل دورة التعلم وخرائط المفاهيم تمكن المعلم من معرفة كيفية استخدام تلك المراحل في تدريس المفاهيم العلمية.
٥. تجريب الطرائق الحديثة والنماذج للتثبت من فعالية الأنموذج او الطريقة في إعانة الطلبة على إكساب المفاهيم النحوية .
٦. عدم وجود دراسة عراقية او عربية . بحسب علم الباحثة . تناولت اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية في اللغة العربية .
٧. أهمية الاتجاه العلمي لما له من دور في تشكيل سلوك الطلبة .

مرامي البحث

يرمي البحث الحالي إلى تعرف :

١) اثر دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

٢) اثر خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

٣) اثر دورة التعلم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

٤) اثر خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

فرضيات البحث

لتحقيق مرامي البحث وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :

أ. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

ب. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

ج. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة

التعلم ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط المفاهيم .

د. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

هـ. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

و. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط المفاهيم في مقياس الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١. عينة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٢.٢٠٠٣م.

٢. موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الثاني إعداد المعلمات البالغة (١٥)موضوعا للعام الدراسي ٢٠٠٢.٢٠٠٣.

٣. مدة التجربة عام دراسي كامل ٢٠٠٢.٢٠٠٣.

تحديد المصطلحات

١ـ دورة التعلم:

عرفها حسن بانها: (**إحدى طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي وتستخدم في تحسين التدريس**).(حسن ١٩٨٢ص٦٧)

وعرفها رينر وآخرون (Renner & Others) بأنها: (**طريقة للتدريس ومبدأ تنظيمي للمنهج، وهي تقسم التعليم الى ثلاث مراحل هي مرحلة الكشف، ومرحلة الاختراع المفهومي، ومرحلة الاتساع المفهومي او الفكري**).(Renner & Others 1985 P 303)

وعبر عنها ابراهام ورينر (Abraham & Renner) بأنها : (**أنموذج تدريس شامل يمكن استخدامه في تقديم مواد المنهج وهذا الأنموذج يقسم التعليم الى ثلاث مراحل : مرحلة الاستكشاف ، ومرحلة اختراع المفهوم ، ومرحلة اتساع المفهوم**).(Abraham & Renner 1986 P 121)

بينما عبر عنها حيدر بأنها : (**طريقة تعلم ومنحى لتصميم المناهج تتكون من ثلاث مراحل هي : جمع البيانات ، واستخدام المفهوم ، وتطبيق المفهوم**) . (حيدر ١٩٩٣ ص ١٥٨)

وعرفها عادل بأنها : (**من ابرز طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي التي تجعل الطلاب يكتشفون المفهوم العلمي من خلال بعض الأنشطة التي يقومون بها مثل جمع البيانات ، وإجراء التجارب ، واستخلاص النتائج التي توصلهم في النهاية الى استخلاص المفهوم**) . (عادل ١٩٩٩ ص ١٤٨)

في ضوء التعريفات السابقة ، عرفت الباحثة دورة التعلم على النحو الآتي : (**هي طريقة لتنظيم التدريس تعتمد على مجموعة من الأنشطة والفعاليات والخطوات مثل الإستعانة ببعض المصادر المتوافرة لديهن،او مناقشة خبرات ومعلومات سابقة عن الموضوع فيما بينهن ،وتمارس هذه الأنشطة في أثناء تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى الموضوعات النحوية وذلك لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتشافهن المفاهيم النحوية**) .

٢ـ خرائط المفاهيم

عرفها نوفاك بأنها : (**عبارة عن مجرد مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة ليكوّنا قضية او مقترحا**) . (نوفاك ١٩٩٥ ص ١٧)

وعرفها أبو جلالة بأنها : (**رسم تخطيطي تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الرأسي بحيث تترابط المفاهيم بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية**) . (أبو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٥)

بينما عرفتها بشرى قاسم بأنها : (**عبارة عن رسوم تخطيطية توضيحية ثنائية الأبعاد توضح العلاقة المتسلسلة بين المفاهيم لفرع من فروع المعرفة المستخدمة في البناء المفاهيمي لهذا الفرع**) . (بشرى قاسم ١٩٩٩ ص ٨٧)

وعرفها عادل بأنها: (**طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقا وترابطا يدل على المعنى، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية واقل نوعية الى المفاهيم الأقل شمولية واكثر نوعية**). (عادل١٩٩٩ص١٤٠)

بينما حددها زيتون بانها : (**رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول ان تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة**) .

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٢)

واستنادا الى التعريفات السابقة تعرّف الباحثة خرائط المفاهيم اجرائيا على النحو الآتي : (**هي رسوم تخطيطية توضح العلاقات بين المفاهيم النحوية بوساطة خطوط وكلمات ربط بين المفاهيم الرئيسة التي تقع اعلى الخريطة والمفاهيم الفرعية التي تنطوي تحتها وذلك لمفاهيم الموضوعات التي درست بهدف معرفة أثرها في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية لتحقيق الهدف المقصود**)

٣ـ الإكتساب:

أ: لغةً :

جاء في القاموس المحيط : (**كَسَبَ ، أصاب ، واكتسَبَ : تصَرّفَ واجتهدَ**).(الفيروز آبادي ١٩٧٨ ج١ ص ١٢٤)

وجاء في الصحاح : (**الكَسْب : طلب الرزق ، واصله الجمع وبابه ضَرْب ، وكَسَبَ ، واكتسَبَ بمعنىً**) . الرازي ١٩٨١ ص ٥٧٠)

ب :اصطلاحا :

عرفه الحنفي بأنه : (**متعلق بالصفات والاستجابات التي لم يولد بها الفرد ولكنها معه في حياته وتعلمها في بيئته**) .(الحنفي ١٩٧٨ ص ١٤)

وعرفه عاقل بأنه: (**إضافة استجابة جديدة عن طريق التعلم**). (عاقل ١٩٨٨ص١٤)

في حين حدده العمر بانه: (**مدى معرفة المتعلم بما يمثل المفهوم ولايمثله من خلال انتباهه الى فعاليات المعلم ونشاطاته ، ومن ثم يعالج المعلومات بطريقته الخاصة ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل ان يحفظها في مخزن الذاكرة لديه**) . (العمر ١٩٩٠ ص ٢٠٢)

بينما عرفه قطامي بانه : (**كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها**) . (قطامي ١٩٩٨ ص ١٠٦)

في ضوء التعريفات السابقة عرفت الباحثة الاكتساب بأنه : (**قدرة طالبات مجموعتي البحث على التمييز بين المفاهيم النحوية المتضمنة في موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات على أساس الخصائص المشتركة بينها ، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي يطبق عليهن بعد إنهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة**) .

٤ـ المفاهيم النحوية:

لم تجد الباحثة . بحدود اطلاعها . تعريفا مباشرا لهذا المصطلح في الأدبيات والدراسات السابقة ، لذا ستحاول ان تعرف هذا المصطلح بشكل منفصل مما يساعد على استخلاص تعريف للمفاهيم النحوية من خلال عرضها تعريفات (المفهوم) و (النحو) .

المفهوم:

أ: لغةً :

جاء في لسان العرب : (**الفّهم : معرفتك الشيء بالقلب ، وفَهمْتُ الشيء ، عَقَلْتُهُ وعَرَفتُهُ**) . (ابن منظور د.ت ج١٥ص ٣٥٧)

وجاء في الصحاح:(**فَهمتُ الشيء فهما وفَهامةً: عَلِمتُهُ، وتَفَهّمَ الكلام:إذا فهِمَهُ شيئا بعد شئ**). (الرازي١٩٨١ص٥١٣)، (الجوهري د.ت ج٥ ص٢٠٠٥)

ب : اصطلاحا :

عرفه هندرسون (Henderson) بأنه : (**الصفة المجردة المشتركة بين جميع** امثلة ذلك المفهوم) .(Henderson 1970 P 7)

وعرفه الديب بأنه : (**عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن ان توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات**) . (الديب ١٩٨٦ ص ٩٥)

بينما عرفه سعادة بأنه : (**مجموعة من الأشياء او الأشخاص او الحوادث او العمليات التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة واكثر والتي يمكن إن يشار إليها باسم او رمز معين**) .(سعادة ١٩٨٨ ص ٦١)

في حين حدده الازيرجاوي بأنه : (**فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه المثيرات قد تكون أشياء أو أحداثا أو أشخاصا أو غير ذلك**) .

(الازيرجاوي ١٩٩١ ص ٩٩)

وحدده ابو زينة بأنه : (**الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد**) . (ابو زينة ١٩٩٧ ص ١٣٥)

النحو:

أ: لغةً :

جاء في معجم مقاييس اللغة : (**النون والحاء كلمة تدل على قصد ، ولذلك سمي نحو الكلام ، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به**) . (ابن فارس ١٩٧٢ جه ص ٤٠٣)

وجاء في الصحاح : (**النحْوُ) القصدُ والطريق ، يقال (نَحَا نَحْوَه)، أي قصد قَصْدَهُ ، ونحا بَصَرَه إليه أي صَرَفَ ، وبابهما عدا ، و(النّحْوُ) إعراب الكلام العربي** .(الرازي ١٩٨١ ص ٦٥٠)

ب : اصطلاحا :

عرفه ابن جني ت / ٣٩٢ هـ بأنه: (**انتحاء سمت كلام العرب في تعريفه من إعراب وغيره كالتشبيه ، والجمع ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وان لم يكن منهم ، وان شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها**) .

(ابن جني ١٩٥٢ ج١ ص ٣٤)

وعرفه الأشموني ت/٩٢٩هـ بأنه: (**العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة الى معرفة احكام أجزائه التي ائتلف منها**) .(الأشموني ١٩٥٥ ص ٥)

وعرفه الزجاجي ت/ ٣٤٠ هـ بأنه: (**علم قياسي ومعيار لأكثر العلوم لا يقبل إلا ببراهين وحجج**) .(الزجاجي ١٩٥٩ ص ٤١)

في ضوء التعريفات السابقة لمصطلحي (المفهوم) و(النحو) تعرف الباحثة المفاهيم النحوية بأنها :

(**مصطلحات محددة الدلالة تدل على معان معينة بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي يبحث فيها عن أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء التي تتوصل طالبات عينة البحث إلى معرفتها بعد ان يربطن بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها مما يساعد اكتسابهن لها على تجنبهن اللحن في الكلام وإدراك مقاصده من خلال فهمهن لما يسمعن أو يقرأن أو يكتبن فهما صحيحا**) .

٥ـ الطريقة التقليدية(الإستقرائية):

أ: لغة :

جاء في لسان العرب : (**قَرَى ومثلها قَرُوَ تدل على التتبع والنظر والتلمس، إذ يقال قَرُوتُ الأرض وتَقَرّيُها واستَقرَيتُها تتبعتها وما زلت استقري هذه الأرض قرية قرية، أي النظر في حالها وأمرها قرية قرية**) .

(ابن منظور ١٩٥٥ ص ٣٥)

ب : اصطلاحا :

عرفها الدليمي بأنها: **(طريقة الوصول إلى الأحكام العامة بوساطة الملاحظات والمشاهدة وبها نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى بالعلوم(الاستنباطية) باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية).**(الدليمي١٩٩٩ص٦٧)

وتعرفها الباحثة بأنها : **(الطريقة التي تستعملها الباحثة عند تدريسها طالبات المجموعة الضابطة المفاهيم النحوية باتباعها الخطوات الخمس : المقدمة ، وعرض الموضوع ، والربط والموازنة ، واستقراء القاعدة ،والتطبيق ، واختارت هذه الطريقة بوصفها إحدى الطرائق التقليدية السائدة في تدريس طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات) .**

٦ـ الإتجاه:

أ: لغة :

جاء في الصحاح : **(وَجْه . يقال : هذا (وَجْه) الرّأي ، أي هو الرّأي نفسه والاسم (الوِجْهة) بكسر الواو وضمها ، (والمواجهة) ، المقابلة ، و (اتّجَه) له رأي سَنَح)** . (الرازي ١٩٨١ ص ٧١١)

ب : اصطلاحا :

عرفه رضا بأنه : **(هو حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين مما يدفعه لأن يسلك سلوكا إيجابيا او سلبيا)** . (رضا ١٩٧٩ ص ١٤٨)

وعرفه سعد بأنه : **(ميل ينحو بالسلوك قريبا على بعض عوامل البيئة او بعيدا ، او يضفي عليهما معايير إيجابية او سلبية تبعا لانجذابه إليها او نفوره منها)** . (سعد ٢٠٠٠ ص ١٦٠)

وعرفه المعايطة بأنه: **(حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان التي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به).** (المعايطة٢٠٠٠ص١٦٢)

وحدده طعيمة بأنه : **(حالة استعداد عقلي وعصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد)** . (طعيمة ٢٠٠١ ص ٦٩)

بينما حدده وحيد بانه : **(أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية او أي حدث في البيئة)** .

(وحيد ٢٠٠١ ص ٤٠)

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة (الاتجاه) على النحو الآتي : (**هو استعداد تقبل أو نفور طالبات عينة البحث لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني ، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها طالبات عينة من خلال إجابتهن عن مفردات أداة مقياس الاتجاه نحو مادة النحو الذي أعدته الباحثة لأغراض البحث)** .

الفصل الثاني

خلفية نظرية

يتضمن هذا الفصل خلفية نظرية للبحث، تعرض فيها الباحثة الآراء النظرية التي تؤلف بمجموعها المنطلقات الفكرية الأساسية التي اعتمدتها في تعزيز الخلفية النظرية للبحث، بما يساعد على تحقيق أهدافه ويشتمل على العنوانات الفرعية الآتية :

- نشأة النحو .
- الغاية من وضع النحو .
- صعوبة النحو .
- بعض محاولات تيسير النحو .
- دورة التعلم بين النظرية والتطبيق .
- مراحل دورة التعلم .
- مميزات دورة التعلم .
- نقد التدريس في ضوء دورة التعلم .
- دورة التعلم ونظريات التعلم الأخرى .
- الأمور الواجب مراعاتها في طريقة دورة التعلم .
- تخطيط الأنشطة التعليمية على وفق دورة التعلم .
- خرائط المفاهيم بين النظرية والتطبيق .
- بنية خريطة المفاهيم .
- خريطة المفاهيم وعملية ربط المعاني .

- مزايا خرائط المفاهيم .
- مآخذ خرائط المفاهيم .
- اهمية خرائط المفاهيم .
- الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم .
- مكونات الخريطة المفاهيمية .
- كيفية اعداد الطلبة لرسم خرائط المفاهيم .
- كيفية تقدير خرائط المفاهيم .
- معايير وضع درجات لخرائط المفاهيم على وفق الصيغة الأخرى .
- تكوين المفاهيم .
- طبيعة تعلم المفهوم .
- مكونات المفهوم .
- انواع المفاهيم .
- تدريس المفاهيم .
- الإستدلال على تعلم المفهوم .
- الإتجاه .
- نشأة الإتجاهات .
- خصائص الإتجاه .
- وظائف الإتجاه .
- مكونات الإتجاه .
- نظريات تكوين الإتجاه .
- مصادر تكوين الإتجاه .
- مراحل تكوين الإتجاه .
- تعديل (تغيير) الإتجاهات .
- تغيير الإتجاه بالإقناع .
- طرائق قياس الإتجاهات .

نشأة النحو:

بعد انتشار الإسلام واتساع رقعة الدولة الإسلامية بالفتوحات ، ظهرت عوامل فساد اللغة العربية، ولحن الألسنة وتسرب الى الناشئة وبين العامة من الناس والفصحاء من العرب، فانتبه له رجال الدولة فأخذوا يبغون الصلاح والإصلاح والسلامة ، وقد جعلوا القرآن نصب اعينهم لصيانته وحفظه من التحريف وهم واثقون من قوله تعالى: ﴿إنا نَحْنُ نزلنا الذكرَ وإنا لَهُ لحافظون﴾ (الحجر /٩)، (محمد ١٩٨٥ص١٩) فاختلط العرب في هذه الأمصار المفتوحة بغيرهم من الأجناس والقوميات ولاسيما في البصرة الواقعة على طريق التجارة بين بلاد العرب من جهة، والهند والصين وبلاد فارس من جهة اخرى ، فتعددت الألسن واختلطت واحتاجت هذه الأقوام الى تعلم لغة الدين العظيم لكي تستطيع قراءة كتابه الكريم الذي لا تتم الصلاة الا بتلاوة بعض آياته، ولا يستطيعون معرفة اركان دينهم واصوله وما حلل وحرم وما أمر ونهي عنه الا بقراءته قراءة تفهم وتعمق في الفاظه وعباراته ودلالتها ، هذا الإختلاط استهدف سلامة اللغة العربية مما حدا ببعض الألسن الى أن تنحرف عن سليقة العربي وفطرته ،(الحديثي ١٩٩٠ص ٥٧) يقول الزبيدي: (ولم تزل العرب بالأمصار تنطق على سجيتها في صدر اسلامها، وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان فدخل الناس فيه افواجا، وأقبلوا عليه أرسالا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة، فنشأ الفساد في العربية).(الزبيدي ١٩٥٤ص ١)

وقد كانت الخطوة الأولى من اجل سلامة اللغة العربية وحفظها يخطوها الرسول "صلى الله عليه وآله وسلم" ، وقد اشار ابن جني بقوله: رووا ان النبي صلى الله عليه وآله وسلم سمع رجلا يلحن في كلامه فقال: ارشدوا اخاكم فانه قد ضلّ [١]، (ابن جني ١٩٥٢ج٢ص ٨) وهذا يعني ان الرجل خالف المألوف من كلام العرب وقد تاه عن مراده فهو بحاجة الى الرشاد .

[١] اخرجه الامام الحاكم في المستدرك ،ج/٢ ص ٤٣٩ .

وقد لاحظ المسلمون من حكام وعلماء انحراف الألسن ففكروا في وضع علامات تعصم السنة العرب من الخطأ وتبعد غير العربي عن اللحن في كتاب الله ، فكانت اول خطوتين في صيانة الكتاب العزيز هما نقط الإعراب الذي عُدّ بداية التفكير النحوي ، ونقط الإعجام ، وقد كانتا من مراحل الدراسات القرآنية بعد مرحلتي جمع القرآن الكريم وتوحيد نصه ، وتلاوته وتفسيره ، وقد انبرى الى نقط الإعراب ابو الأسود الدؤلي ت/٦٩هـ ، وهو ان يبتدع طريقة نقط المصحف وقد كان ذلك بمساعدة كاتب نبيه متيقظ كان يتابع حركة شَفتي ابي الأسود في أثناء قراءاته آيات القرآن الكريم ويضع العلامات كما علمه ابو الأسود بقوله : (اذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة على اعلاه ، واذا ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف ، واذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف ، فان اتبعت شيئا من ذلك غنة ، فاجعل النقطة نقطتين) ، فابتدأ ابو الأسود يقرأ والكاتب ينقط حتى اتما نقط المصحف ، وهذا ما سمي فيما بعد بـ (نقط ابي الأسود) او (نقط الإعراب) ، ثم تتابعت الجهود بعد ذلك . (القلقشندي١٩١٤ ج ٣ ص ١٦٠).

وترى الباحثة أن دور ابي الأسود يعد الإصلاح الأول في درب السلامة اذ قد اوجد الحركات بوساطة التنقيط ، وقد كان العربي يقرأ القرآن الكريم بسلامة ، لكن بعد الإختلاط بالأعاجم هددت سلامة العربية وقد كان الأعجمي لايميز بين التاء والثاء ، وبين الباء والياء ، وغيرها من الحروف المتشابهة في الرسم ، لذا فقد جمع نصر بن عاصم الليثي الحروف العربية واحصاها وصنفها الى مجموعات متشابهة وميز بينها بالنقاط ايضا فوضعها افراداً وازواجاً وخالف اماكنها فوضع بعضها فوق الحروف وبعضها الآخر تحتها ، وكان هذا الترتيب بداية الترتيب الألفبائي. (الحديثي ١٩٩٠ص ٥٥)

وقد اختلفت الروايات في أول من وضع ابوابا من النحو او تحدث فيه ولكن مهما اختلفت فانها تتفق على ان ابا الأسود يعد الرائد بايعاز من الإمام علي (عليه السلام) فقد سئل ابو الأسود يوما عن الذي فتح له الطريق الى وضع علم النحو،

فقال : (تلقيته من الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام)) ،(الزبيدي ١٩٥٤ص ١٣) ويذكر الأنباري قصة وضع النحو فيقول : (اول من وضع علم العربية وأسس قواعده الإمام علي (عليه السلام)، واخذ عنه ابو الأسود الدؤلي ، يقول ابو الأسود : دخلت على امير المؤمنين علي بن ابي طالب(عليه السلام) فوجدت في يده رقعة فقلت: ما هذه يا امير المؤمنين ؟ فقال اني تأملت كلام العرب فوجدته فسد بمخالطة هذه الحمراء . الأعاجم . فاردت أن اضع شيئا يرجعون اليه ، ويعتمدون عليه ، ثم القى الي الرقعة وفيها مكتوب : الكلام كله اسم ، وفعل، وحرف ، فالإسم ما انبأ عن المسمى ، والفعل ما أُنبئ به ، والحرف ما افاد معنى ، وقال لي : أُنحُ هذا النحو ، واضف اليه ما وقع اليك، قال : ثم وضعتُ بابي العطف والنعت ، ثم بابي التعجب والإستفهام الى أن وصلت الى باب انّ واخواتها ما خلا . لكنّ . فلما عرضتهاعلى الأمام علي (عليه السلام) أمرني بضم لكنّ اليها وكنت كلما وضعت بابا من ابواب النحو عرضته عليه الى ان حصلت ما فيه الكفاية قال : ما احسنَ هذا النحوَ الذي قد نحوتَ ! فلذلك سمي النحو). (الأنباري ١٩٦٧ص ٧)

وهناك روايات كثيرة حول وضع ابي الأسود لأبواب النحو منها ما ذكره الرازي ت/٣٢٢هـ من أن الأصمعي حدّثنا ، قال: سمعت ابا عمر بن العلاء يقول : جاء اعرابي الى الإمام علي (عليه السلام)فقال: (السلام عليك يا أمير المؤمنين ، كيف تقرأ هذه الحروف ؟ لايأكله الا الخاطون، كلنا والله يخطو ، قال فتبسم امير المؤمنين (عليه السلام) وقال: يا أعرابي﴿ لايأكله الا الخاطون﴾، قال : صدقت والله يا امير المؤمنين، ما كان الله ليظلم عباده، ثم التفت امير المؤمنين(عليه السلام) الى ابي الأسود الدؤلي فقال: ان الأعاجم قد دخلت في الدين كافة، فضع للناس شيئا يستدلون به على صلاح السنتهم ، ورسم لهم الرفع والنصب والخفض ....)،(الرازي ١٩٥٧ص ٧١- ٧٢) لذلك فقد وضع باب الفاعل والمفعول به بعد سماعه قراءة قوله تعالى: ﴿لايأكله الا الخاطون﴾، (الحاقة/٣٧) ووضع باب العطف

عند سماعه قراءة قوله تعالى : ﴿ان الله بريءٌ من المشركين ورسولُه﴾ ، (التوبة/٣) بكسر اللام والهاء، ووضع بابي التعجب والأستفهام عند سماعه قول ابنته: (يا ابتِ ، ما اشدّ الحر ؟) وهي تريد التعجب ...الخ، وهذا لايعني أنه وضع ابوابا كاملة وانما يعني أنه تكلم عليه ببعض ما عنده.(الحديثي ١٩٩٠ص٦٣)

ولما كانت الأذن العربية الأصيلة المرهفة تنفر من اللحن وتستهجِنه لذلك كان غير مستساغ وتشمئز منه النفوس وتنفر منه الأسماع، ولو كان عكس ذلك لمرّ بسلام ولما شُخصَ اول لحن، والذي كما قيل ان اول لحن سُمع بالبادية كان (هذه عصاتي) والصواب (عصايَ) واول لحن سُمع في العراق كان(حيَّ على الفلاح) والصواب(حيّ على الفلاح) بالفتح. (الجاحظ ١٩٦٨ ج٢ ص ٢١٩)

ولهذا كانت الحاجة الى وضع قواعد تعصم الألسنة والأقلام من الأنحراف ضرورية جدا وقد بدأت كما ذكرنا في زمن الإمام علي (عليه السلام)، اذ إنه اول من وضع اللبنات الأولى لمادة النحو العربي، ثم لقنها الى ابي الأسود الدؤلي وكان ملازما له، يستمع اليه ويأخذ عنه العربية، وقد اخذت الفكرة في الإصلاح هذه طريقها ابتداءً من الإمام علي (عليه السلام) وابي الأسود ومن جاء بعده من العلماء كنصر بن عاصم، ويحيى بن عمر، وابي عمر بن العلاء، والخليل بن احمد الفراهيدي ، وغيرهم من الذين اوقفوا ايامهم لهذه اللغة، ونذروا نفوسهم وعقولهم لخدمتها ، وتحملوا من اجلها الصعاب، فجالوا في البوادي، وشدّوا الرحال، وسهروا الليالي الطوال، ينظرون ويتأملون، يحللون ويقيسون، حتى فتح الله عليهم ما فتح، فاثمرت جهودهم، فكان النحو العربي . (محمد ١٩٨٥ ص ٣٨)

يقول ابن خلدون: (لما جاء الإسلام وفارقوا (أي المسلمون) الحجاز لطلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقي اليها من المخالفات للمستعربين . والسمع ابو الملكات اللسانية . ففسدت بما

ألقي اليها مما يغايرها، لجنوحها اليه باعتبار السمع، وخشي اهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر انواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل، ان الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته اعرابا، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وامثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لها مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو، واول من كتب فيها ابو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال باشارة من الإمام علي (عليه السلام) الى أن انتهت الى الخليل بن احمد الفراهيدي ايام الرشيد ، فهذب الصناعة، وكمل ابوابها، واخذها عنه سيبويه، فكمل تفاريعها واستكثر من ادلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار اماماً لكل ما كتب فيها من بعده).

(ابن خلدون ١٩٧٨ ص ٥٤٦)

الغاية من وضع النحو:

لم يكن الحفاظ على القرآن هو الغاية او الدافع الى التفكير في وضع قواعد واصول لحماية اللغة العربية وضبطها فحسب، وانما كانت هناك دوافع اخرى تضافرت على القيام بهذا العمل الجليل، منها:

١) **الدافع الديني :** وهو الدافع الرئيس الذي ادى الى التفكير في وضع ما يسمى بعلم العربية على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات ، ولهجات، ومعجمات،وغريب، ونحو، وصرف، فقد كانت خشية المسلمين على كتابهم ان يصيبه اللحن في قراءته او التصحيف في احرفه فيؤدي ذلك الى تحريف آياته وتغيير المفهوم منها، وبذلك تتغير الأحكام المأخوذة منه والمبنية عليه ويصبح المفهوم من الآية كفراً وهو ايمان، او حراماً وهو حلال، ولهذا انصرف هؤلاء العلماء الى بذل الجهود في جمع اللغة ورواية الأشعاروالغريب

وتصنيف هذه المادة اللغوية والإستفادة منها في تفسير القرآن الكريم وضبط نصوصه وتصحيح قراءاته .

٢) **الدافع الإجتماعي :** وهذا مكمل للدافع الديني ومرتبط به. ان البيئات الإسلامية كافة كانت تغص بالقوميات المختلفة ونتيجة للفتوحات الإسلامية فقد دخلت اقوام الى بلاد المسلمين ذات لغات متعددة اثّرَتْ في الْسِنَةِ العرب فأخذت تنحرف عن اللغة الفصحى لغة القرآن الكريم، والعرب الفصحاء، فخشي علماء المسلمين على لغة القرآن من أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الإختلاط ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدي بهم جهلهم باللغة البالخطأ في قراءة القرآن فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وابعاد اللحن والخلل وتصحيح السنةغيرهم، وكانت لرغبة الداخلين في الإسلام في تعلم العربية لغة القرآن والدولة ليصلحوا بها امور دينهم وليستطيعوا مشاركة العرب في ادارة شؤون الدولة اثرٌ كبير في ان يعمل الجميع جاهدين على وضع هذه العلوم. (الحديثي١٩٩٠ص٦٤.٦٥)

لذا فقد كان الهدف من وضع النحو كما تقول الرواية عن ابي الأسود الدؤلي: (هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام، ودخلوا فيه، فصاروا لنا أخوة ، فلو عملنا لهم الكلام ...) (الزبيدي ١٩٥٤ ص ٢٢)

صعوبة النحو:

ان الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أُخِذَتْ العربية عنه لم يكن يدري ما الحال والتمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل ، فكل هذه اسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن، لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقي، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، والعوامل والعلل، وهكذا جاء النحو محملا بعبء ثقيل

من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة ، وممتلئ بدقائق الفروع ، والمجادلات ، والأقيسة ، والتعليلات ، وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من اجله وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة ، قولا ، وقراءة ، وكتابة .(عيد ١٩٧٤ ص١٩٩.٢٠٠)

وترى الباحثة ان النحو بهذا الشكل قد استقى مادته من الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن شواهد وامثلة متجمدة لا تخضع لبحث ميداني، او استقراء، او متابعة، ومن افتراضات شخصية لامن اساس علمي يعتمد على ملاحظة الناطقين للغة .

ثم ان هناك ابوابا للنحو لم تفتحها الحاجة ولا طبيعة اللغة ، وانما فتحتها ضرورة في الشاذ من الكلام والغريب من التعبير لا يفيد منها الدارسون ولا ينتفع بها المتخصصون ، فقد عني النحويون باستخراج القاعدة من كل ما وصل اليه علمهم من كلام العرب شعرا، او نثرا، او مثلا، حكاية تحكى وعبارة تروى، فكثرت عندهم القواعد وتشعبت شعبا شتى، وتفرعت فروعا لا حصر لها ولا ضبط، واصطنعوا لكل قاعدة عامة منطقاً حكّموهُ في ما رَوُوا من كلام العرب وما تكلم به المتكلمون من قبل ومن بعد . (الجواري ١٩٨٤ ص ١٢.١١)

وقد وصل الأمر الى أنهم قد اخضعوا النص القرآني للقواعد النحوية، فأَوّلوا فيه وقَدّروا، ليسايروا القواعد التي وضعوها، وكان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ، وهكذا اصبحت القواعد النحوية التي يجب أن توضع في الأصل على وفق ما نطقت به العرب، ان صارت حجة عليهم، وهم اصحاب اللغة، فمثلا، ان كلمة (اذا) لا تدخل الا على الفعل، فاذا قرأنا قوله تعالى : ﴿اذا السماءُ انشقت﴾،(الإنشقاق/١) وقوله : ﴿اذا السماء انفطرت﴾،(الإنفطار /١) وقول لبيد : (اذا القوم قالوا من فتىً قلت انني) ... وهكذا قلنا في الإعراب : ان (السماء) فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور وتقديره (اذا انشقت السماءُ انشقت)، (واذا انفطرت الشماء انفطرت) ، وهكذا .

ويعلق الطنطاوي على هذا قائلا : ما هذا الهذيان ؟ هل سمعتم عربيا عاقلا يقول هذا الكلام ؟ ولِمَ لا نعلم التلاميذ أن السماء في قوله تعالى : ﴿اذا السماءُ انشقت﴾، مبتدأ (مثل كل اسم مرفوع يبدأ به الكلام) .

ومثال آخر على المبالغة في التقدير في الكلام العربي ليأتي مطابقا للقاعدة أن (انْ) بحسب القواعد لاتدخل الا على الأفعال، فان جاء بعدها اسم، قُدّر لها فعل يفسره المذكور، ومن طريف ما يروى أن (طه حسين) كان يجادل احد علماء النحو في اعراب قوله تعالى:﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ﴾،(التوبة/٦) فقال الرجل : انّ (انْ) ناصبة لفعل محذوف تقديره : وانْ استجارك احد من المشركين استجارك... فقال (طه حسين) : أتزيد في كلام الله يارجل ؟!.

ويعجب الطنطاوي من النحويين قائلا: (لماذا لا يعلمون التلاميذ انها اذا جاءت قبل الفعل المضارع فاء السببية، او واو المعية، او لام الجحود، ونصبته بعد أن كان مرفوعا، ولماذا يكون العامل على نصبه (أنْ) مستترة وجوبا لم تظهر ابدا، ولم يَرَها احدٌ ابداً، هل في الألفاظ جنٌ يرون الناس ولا يراهم الناس ؟ وما نفع هذه القاعدة التي لااصل لها، واذا كان المقصود كله أن ننطق بالفعل المضارع منصوبا ان سبقته هذه الأدوات، سواء اكانت هي بذاتها الناصبة أم كان الناصب (أنْ) هذه التي لم يُبصرها احد ؟ ما الفرق ؟ ولماذا نتعب انفسنا بالإشتغال بهذا العبث ؟ هل هو (تحقيق في قضية نصب) امام محكمة الجنايات ؟ وعلينا أن نعيّن المجرم الذي نصب لئلا تقيد الجريمة (ضد مجهول)!). (مدكور ٢٠٠٠ص ٢٨٠. ٢٨١)

وتتفق الباحثة ورأي علي الطنطاوي في مسألة التقدير الزائد عن الحاجة، فكان الأولى الإلتزام بما هو موجود في النصوص سواء اكانت قرآنية ام غيرها، وعدم الإتيان بما يعقدها وينفر الطلبة منها، اذ تعتقد الباحثة ان مسألة

التقدير والحذف والأوجه الإعرابية المتعددة للنص الواحد هو السبب الأول في عزوف

الطلبة عن الدرس النحوي، وهو سبب جفافه وعدم استساغته وجعله فقط وسيلة للحصول على الدرجة لإجتياز الإمتحان لا لتقويم الألسنة .

ومن الأمثلة على تعدد الأوجه الإعرابية، انه لا نجد فائدة من الأوجه الإعرابية اذا علمنا ان جملة (نعم الرجلُ الصادقُ) فيها ثلاثة اوجه اعرابية، علماً ان الحركات في الجملة تبقى كما هي من دون تغيير، ما الذي يستفيده الدارس من هذه الأوجه المربكة اذا كان هدفنا سلامة النطق ؟!. (محمد ١٩٨٥ص ١٦٥)

ومن مهزلة تعدد الأوجه الإعرابية ما جاء في اخبار الزجاجي: (قرأ محمد بن سليمان الهاشمي وهوامير البصرة على المنبر: ﴿انّ اللهَ وَمَلائكتهُ يُصلونَ على النبي﴾ (الأحزاب/٥٦) برفع (ملائكتُه)، فعلم انه قد لحن، فبعث الى النحويين وقال لهم : خرّجوا لها وجهاً ،فقالوا نعطف بها على موضع (انّ) لأنها داخلة على المبتدأ والخبر ، فاجازهم واحسن صلتهم). (المبارك ١٩٨٠ص ٢٥)

لقد ذكرت الباحثة في اهمية النحو (ان النحو للكلام كالملح للطعام)، هذه العبارة تتردد بين المشتغلين بالنحو، وتعني ان النحو ليس هو الكلام نفسه، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله تماماً كما ان الملح ليس هو الطعام نفسه، وإنما هو ضروري لإستكمال اجادة طهيه وتذوقه واساغته ، لكن الملح اذا زاد عن القدر المطلوب، مجته الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه ايضاً، والنحو ايضا اذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغا، اما اذا جاوز الحاجة والفائدة الى الإكثار والزيادة من دون حاجة، فانه حينئذ يكون عبثا في ذاته، اذ يصعب فهمه واستيعابه، وقد يؤدي الأمر الى نفرة الناس عن تعلم اللغة نفسها . (عيد ١٩٨٤ ص ١٧. ١٨)

ولقد لاقى النحو العربي نفوراً وتعنتاً حتى من علماء اللغة وأدبائها ، وشعرائها ، فهذا عَلَمٌ من اعلام النحو المعاصرين وهو (ابراهيم مصطفى) يُدلي

بوجهة نظره تجاه مادة النحو العربي يقول : (اتصلت بدراسة النحو في كل معاهده التي يُدَرّس بمصر ، وكان اتصالا وثيقا ، ورأيت عارضة واحدة لا يكاد يختص بها

معهد من دون معهد ، ولا تمتاز بها دراسة عن دراسة ، هي التبرم بالنحو ، والضجر بقواعده ، وضيق الصدر بتحصيله ، على ان ذلك من داء النحو قديما ، ولأجله أُلّفَ (التسهيل ، والتوضيح ، والتعريب) واصطنع النظم لحفظ ضوابطه ، وتقييد شوارده) . (مصطفى ١٩٥٩ ص ب)

وهذا شاب يعد ضبط قواعد النحو العربي اصعب عليه من موت ابيه: قَدِمَ على ابن علقمة النحوي ابن اخٍ له فقال: ما فعل ابوك؟ قال : مات، قال: وما فعلت علته ؟ قال : وَرَمَت قدميه ، قال: قل قدماه، قال : فارتفع الورم الى ركبتاه ، فقال : قل ركبتيه، فقال : دعني يا عم، فما موت ابي باشدّ علي من نحوك هذا.

(محمد ١٩٨٥ ص ١٦٤)

وهذا ابن دريد يتندر بنفطويه :

أُفٍ من النحوِ واصحابه وصار من اصحابه نفطويه

احرقهُ اللهُ بنصفِ اسمهِ وصيّرَ الباقي نواحاً عليه

(السيوطي د.ت ج١ ص ٩٤)

وقد انتقد الجاحظ ت/٢٥٥هـ ، الإكثار من دقائق النحو وجزئياته ويرى انه مضيعة للوقت ومشغلة للصبي ، ويجب ان نكتفي منه بما يساعد على تجنب اللحن في الكلام والكتابة ، اذ قال في احدى رسائله : (واما النحو فلا تشغل قلب الصبي به الا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام من كتاب ان كتبه ، وشعر ان انشده ، وشيءٍ ان وصفه ، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد ، والخبر الصادق ، والتعبير البارع) .(الجاحظ ١٩٧٩ ص ٣٨. ٣٩)

وهذا الأحمر البصري ت/١٨٠هـ، ألفّ رسالة اسماها (مقدمة في النحو) يقول فيها: (لما رأيت النحويين واصحاب العربية قد استعملوا التطويل والعلل،

واغفلوا ما يحتاج اليه المتعلم المتبلّغ في النحو من المختصر والطرائق العربية ، والمأخذ الذي يخفى على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله ويحيط به فهمه ، امعنت

النظر والفكر في كتاب أؤلفه ،واجمع منه الأصول والأدوات ، والعوامل على اصول المبتدعين ليستغني به المتعلم عن التطويل). (الأحمر ١٩٦٠ص٣٣ . ٣٤)

ان اصعب ما يعانيه مدرس اللغة العربية اليوم ايصال النحو الى عقول طلابه شريطة ان يستخدم في الكلام والكتابة لا مجرد استظهار قاعدة وحفظ مَثَل وسرعان ما تتضاءل هذه الجهود ، فالسامرائي يقول : (الأجيال الجديدة في حيرة من امر هذه العربية ، والأسباب تعود الى تعليم العربية الى يومنا هذا لم يكن في طرائق علمية مقبولة ...كان النحو العربي ابتداء من المدرسة الإبتدائية الى مرحلة الدراسة العالية نحوا سقيما مثقلا بالإضافات التي تبعد عن الحقيقة اللغوية والعلم اللغوي) .(محمد ١٩٨٥ص٦٧)

ويفسّر (حسان) الموقف من النحاة قائلا : ان النحاة حين قعّدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي افصح اللهجات ويدرسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها ، بل بدلا من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاما نحويا موحدا ، وقد درسوا هذه اللهجات المتعددة على حقبة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون ، ولم يفطنوا الى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة اخرى من تطور اللغة كما فعل اصحاب تاريخ الأدب بتطور التعبير اللغوي الجميل ، وبذلك خلقوا مشكلات كثيرة ايسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة ،وافتعال الحذف والتقدير ، والتقديم والتأخير ، وحمل الأساليب اللغوية ، على غيرها ظاهريا . (حسان د.ت ص ١٣)

والنتيجة ان النحو بالشكل الذي يؤلف عليه بالطريقة التي يدرس بها الآن قد اصبح علماً عقيما ، يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوال ثم لايخرج منه الى شيءٍ من اقامة اللسان ، والفهم عن العرب ، ويقول مدكور : (واني لأعرف من

شيوخنا من قرأُوه دهراً ، ووقفوا على مذاهبه ، واقواله ، وعرفوا غوامضه ، وخفاياه ، واوّلوا فيه وعللوا ، وناظروا فيه وجادلوا ، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب ، ثم لايكاد احدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها ، او خطبة يلقيها ، او قصيدة يرويها ، ولم يقتصر هذا العجز على طائفة من الشيوخ المعاصرين والعلماء المتأخرين ، بل

لقد وقع فيه ناس من افاضل النحويين وائمتهم منذ العهد الأول) ،(مدكور ٢٠٠٠ص ٢٨٢) فقد روى السيوطي : ان رجلا قال لإبن خالويه : اريد ان تعلمني من النحو ما اقيم به لساني ، فقال له ابن خالويه : انا منذ خمسين سنة اتعلم النحو ، ما تعلمت ما اقيم به لساني. (السيوطي٩٦٤ ص ٥٢٩)

وترى الباحثة ان قراءة النحو خمسين سنة لا تعلم صاحبها كيف يقيم لسانه ، فأيّ فائدة ترجى من النحو ؟! ولا مراء ان ذكر هذا العدد هو من باب المبالغة الطريفة ، وهو اشارة الى ان النحو بهذا الحال الذي مرّ لايحقق الهدف المرجو منه وهو اقامة اللسان العربي ولو دُرّسَ بهذا الزمن .

وقد اثر هذا في التلاميذ فالصيحات تنطلق في العالم العربي تشكو كثرة الأغلاط النحوية التي يرتكبونها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم ولا تقتصر الشكوى على ضعف التلاميذ فحسب بل جاوزتهم الى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في القطاعات كافة ،وهذه النتيجة التي وصلنا اليها بسبب النحو ، فالتلاميذ والطلبة في مراحل التعليم المختلفة مطَالَبُونَ بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النحو بصرف النظر عن حاجتهم اليها في كلامهم وكتاباتهم .(مدكور ٢٠٠٠ص ٢٨٢ ، ٢٩٢)

وتعتقد الباحثة ان سبب وضع الموضوعات بالترتيب التقليدي وعدم تسلسلها بحسب القاعدة التربوية ، او عدم وضع الشئ المناسب في المكان المناسب أي في مستوى التلاميذ والطلبة يعود الى اللجان المسؤولة عن وضع المناهج اذ لايتم وضع المناهج على اساس وظيفي بل يتم اختيار الموضوعات بحسب الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية للأعضاء مما يجعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر .

ولم يكن رأي (القيسي) مخالفا للآراء التي طرحها علماء النحو السابقة حول النتيجة التي وصل اليها النحو اذ يقول: (ان مسألة الضعف في استخدام النحوالتي صاحبت الإجيال العربية عبر سنواتها الطويلة في المُدَد المتأخرة أدت الى الحاق الإساءة بالنحو العربي، فخلّفت جوا من التنافر بين الدارسين والمادة المدروسة،

وولدت هوة عميقة حالت من دون تحقيق الفائدة المرجوة من دراسة هذا العلم حتى وصلت الحال الى العزوف كليا وفي المستويات المختلفة، وقد أسهمت في هذا الواقع ظروف كثيرة وملابسات لايمكن تحديدها، أثرت في استقطاب الأطراف وحالت دون تقارب وجهات النظر، وهذا يدعونا الاعادة النظر في المادة النحوية التي تدرس، لتخليصها مما علق بها من دخيل او لازمها من مصطلحات ، لقطع دابر الأسباب التي ادت الى عزوف الأبناء عنها)، لكن القيسي له رأي آخر في اسباب صعوبة النحو اذ يعزي الصعوبة الى خصائص اللغة وتعقيداتها اذ يقول في ذلك: (اما ما يقال بشأن الصعوبات التي يجابهها الدارسون وهم يقومون على تعلم النحو، او يدرسون موضوعاته، فجواب هذا معروف يتلخص في خصائص اللغة نفسها، وما تحتفظ به من تراكيب وتستخدمه من وسائل، وتستعين به من ضوابط تمكنها من الإحتفاظ بهيكلها وصيانة شكلها، ولم نعرف لغة من لغات الدنيا سهل فيها النحو بحيث اصبح خاليا من التعقيد، اوتيسرت وسائله حتى صار مستساغا ومقبولا من دون صعوبة) .

(القيسي ١٩٧٨ ص ١٠٠. ١٠١)

بعض محاولات تيسير النحو:

من اجل ما ذكرته الباحثة، تدعو الحاجة الى تيسير هذا النحو وتسهيله وتقريبه من الأفهام وربطه بافكار الدارسين، حتى تصبح عملية التعليم العام امراً قريب المنال غير وَعِر ولا عسير، ولا شك ان عملا ضخما مثل هذا العمل ينبغي ان تتصدى له جهود متضافرة مجتمعة في معاهد البحث العلمي، وتناط المهمة بمتخصصين ضربوا في الثقافة القديمة بسهم وافر، وعرفوا عن اصول هذا العلم

وفروعه وكيف نشأ وتطور وكيف تحول من حال الى حال، لأن من الأسباب التي بلغت به الى الحال التي وصفتها الباحثة، ان هذا العلم قد اصبح نهبا بين طائفتين مختلفتين من الناس : طائفة تعرفه معرفة حفظ واستظهار وتقليد ، تقول فيه المقالة الشائعة : ما ترك الأول للآخر شيئا، وطائفة تحس بجانب النقص فيه، وتشعر

بالحاجة الى اصلاحه وتيسيره، وتجديد حياته، ولكنها تجهل قديمه ولا تحسن التصرف في مادته، ثم يحملها هذا الجهل على شيء من العبث حين تتحدث في امره او تعالج شأناً من شؤونه، ولعلّ ادنى السبل الىالصواب في معالجة هذا النحو أن يدرس في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لاتغفل عن الغاية ولا تتجاهل اسباب الإنحراف عنها، ثم تعرف ما اختلط بها من امور بعيدة عن طبيعتها حتى جعلتها اخلاطا مجمّعة ملفقة لاتحقق غرضها ، ثم يأتي بعد ذلك ادراك لما ينبغي أن يبقى او يحذف من اجزائها، وابوابها، وذلك ان منها اجزاء وضعت لا تسد حاجة لغوية ولا تقضي حاجة فكرية، وانما وضعت لإستقصاء قاعدة منطقية، او سدّ ذريعة، او ردّ اعترض متصور. (الجواري ١٩٨٤ص١٠ .١١)

تخلص الباحثة من هذا ان اول خطوة على طريق التيسير هي اصلاح الدرس النحوي وتجديده على اسس حديثة حتى لايكون نسخة طبق الأصل للنحو القديم، الا ان المشتغلين بالنحو اوقفوا حياتهم لخدمة العربية ونحوها، لذا نجد انفسنا امام محاولات مبدعة في وضع مصنفات في النحو من اجل تيسيره وتسهيل تعلمه، والباحثة هنا لاتفصل المؤلفات انما تتناولها بالتعريف بها فقط ، واهم هذه المؤلفات :

١. كتاب (الجمل في النحو) لأبي القاسم عبد الرحمن الزجاجي ت/٣٤٠هـ.
٢. كتاب (الواضح) لأبي بكر الزبيدي ت/٣٧٩هـ.
٣. كتاب (اللمع في العربية) لأبي الفتح عثمان بن جني ت/٣٩٢هـ.

فالزجاجي يقدم للمتعلم في كتابه (الجمل في النحو) نحوا سهلا بعيدا عن التعقيد والتعليلات الفلسفية ، وقد ضم كتاب الجمل خمسة واربعين ومئة باب ، تناولت موضوعات النحو ، والصرف ، والأصوات ، والتاريخ ، والضرورات الشعرية . (خليفة ١٩٨٦ص ٤٥ ، ٤٦)

وقد انتشر كتاب الجمل كونه كتابا تعليميا في النحو جامعا، يقول القفطي : (وهو كتاب المعربين واهل المغرب واهل الحجاز واليمن والشام، الى ان اشتغل الناس باللمع لإبن جني ، والإيضاح لأبي علي الفارسي).(القفطي ١٩٥٠ ج٢ ص١٦١)

اما الزبيدي فقد تأثر بمنهج الزجاجي ، فلم يقتصر كتابه (الواضح) على الموضوعات النحوية بل نظر الى اللغة بوصفها وحدة متكاملة فعني بموضوعات النحو، والصرف، والصوتيات، وقد وضع كتابه لغايات تعليمية وسلك به سبيل السهولة واليسر، والى جانب آخر حرص الزبيدي في كتابه على عدم الفصل بين النحو واللغة فقد نظر الى قواعد اللغة من حيث ارتباطها بالمعنى، وعني بايراد الأمثلة الكثيرة الإستعمال لتقويم التراكيب اللغوية الدارجة على الألسن، واشاعة الصحيح سواء اكان ذلك في مجال المخاطبة ام في مجال الكتابة، سالكا في ذلك طريق اليسر والسهولة، من دون ان يشغل ذهن المتعلم بكثير من قواعد اللغة . (خليفة ١٩٨٦ص ٤٧ . ٤٩)

اما ابن جني ، فقد احاط بالكثير من كتب النحو والصرف التي ألّفها العلماء واراد ان يضع كتابا سهلا وميسرا في النحو ، والصرف ، فوضع كتاب (اللمع في العربية) ليناسب مستوى الناشئة من المتعلمين ، فاقتصر فيه على عرض الأساسيات الضرورية من اجل تقويم اللسان والقلم ، مبتعدا عن استطرادات العلماء في عرض المسائل واستقصاء الآراء ، وسرد دقائق قضايا النحو والصرف واللغة مما يناسب العلماء والمتخصصين ، وقد سار ابن جني في كتابه اللمع على نهج من سبقه من النحاة فجمع بين النحو والتصريف ، وعرض المسائل

جملة من دون تفريع فيها ولا تفصيل لمختلف الآراء التي تتنازعها ، وقد اقتصر على علاج القضايا المهمة التي رآها احق بالذكر من وجهة نظره في ابواب النحو والتصريف ، واكتفى بعرض الرأي الذي اقتنع بصوابه ، فتجاوز تفصيل الآراء المختلفة والتعليل لها . (خليفة ١٩٨٦ ص ٤٩. ٥٠)

وقد دعا ابن مضاء القرطبي ت/٥٩٢هـ ، الى الغاء العامل وابطال التعليل ، والتقدير والتأويل ، وبعض الأوضاع والمصطلحات.(محمد ١٩٨٥ ص ١٦٨)

وقد ظهر كتاب (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب) لإبن هشام الأنصاري ت/٧٦١هـ ، وقد وضع منهجا جديدا لتنسيق قواعد النحو ، فتتبع المشكل والغامض في قواعد النحو ، وتناولها بالإيضاح والتثقيف وحذف التكرار ، وهو في ذلك كله ينطلق من القواعد الجزئية للنحو الى استخلاص القوانين الكلية التي تجمع التعليلات تحت فكرة واحدة ، ويعتمد على ايراد الشواهد والآيات القرآنية لكي يوضح القواعد النحوية ويقربها النالأذهان ، ويلخص ابن هشام منهجه بقوله : (وضعتُ هذا التصنيف على احسن احكام وترصيفٍ ، وتتبعتُ فيه مقفلاتِ مسائلِ الإعراب فافتتحتُها ، ومعضلاتٍ يستشكلها الطلابُ فاوضحتُها، ونقّحتُها ، واغلاطاً وقعتْ لجماعةٍ من المعربين وغيرهم فنّبهتُ عليها واصلحتُها) . (ابن هشام ١٩٦٤ ج١ ص٩)

ومنذ القرن التاسع عشر بدأت رياح اليقظة والتجديد تهب على المشرق العربي ، حين بدأت حركة احياء اللغة العربية وآدابها ، وكان للنحو وقواعد العربية مكانةٌ مهمة بين رواد هذه الحركة ، وظهرت تآليف في النحو اتجهت اتجاها عمليا من حيث محاولة تقريب النحو وتبسيط شواهده ، متخذة من مصنفات ابن هشام المصدر الأساس الذي تعتمده ، فنجدها على العموم لا تتعرض لنظرية الغاء العامل التي قال بها ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) بل تثبت العوامل عموما ، ويقتصر بعضها في موضوع العلاقة بين المعربات على

الإبقاء على ما هو مستعمل من صيغ اللغة فحسب ، من دون التقدير والتأويل وعلى اضافة كل ما من شأنه ايضاح الفكرة في القاعدة على وجه الإختصار ، مكتفيا بعدد قليل من الأمثلة ، وما ان ينتهي القرن التاسع عشر حتى نلاحظ ان كثيرا من مؤلفي المصنفات التعليمية في النحو لم يعودوا يكتفون بالتمرينات التطبيقية ، بل توسعوا

الى التمرينات الإنشائية ، للوصول بالمتعلم الى فهم جوهر المادة فهما دقيقا ، وعلى الرغم من التنبه الى اهمية التدريبات العملية في تعلم قواعد النحو في تلك المدة ، فاننا نجد الأتجاه العام يعتمد على حفظ القواعد ويهتم بها المدرسون كثيرا ، وقد ظهرت مصنفات مدرسية في النحو في النصف الأول من القرن العشرين تهدف الى جمع دقائق النحو والصرف وكل ما يتطلبه متعلم اللغة العربية ، وتذليل صعوباتها وعرضها بأسلوب سهل واضح على وفق مستويات علمية وتربوية محددة ، ومن هذه المصنفات كتاب (جامع الدروس العربي) لمصطفى الغلاييني ، وكتاب (النحو الواضح) للأستاذ علي الجارم ، وما دامت قواعد اللغة وقوانينها تمثل جوهر نظامها فلا عجب اذا رأينا ان الأمم المتقدمة هي الأمم التي تعنى بلغاتها نحواً وصرفاً ، واساليب وتراكيب ، ومصطلحات ، وانه لمن الطبيعي ان ترتفع اصوات الغيارى على اللغة العربية تنادي بتيسير النحو وتخليصه مما علق به من غبار قرون الجهل وتعقيدات النحاة ، لكي يعاودوا مسيرته قريبا من نفوس الناشئة ، يُقوّم السنتهم وكلامهم ، ويحبب اللغة الى قلوبهم ، (خليفة ١٩٨٦ص٨٤ . ٨٨) ونجد هذه الصيحات الغيورة على لغة الأمة في مصر ، والشام ، والعراق ، وشتذكر الباحثة كتابين ، الأول كتاب (احياء النحو) للأستاذ ابراهيم مصطفى ، والآخر كتاب (تجديد النحو) للأستاذ شوقي ضيف ، بخصوص الكتاب الأول يقول طه حسين عند تقديمه له : (وانا اتصور احياء النحو على وجهين ، احدهما أن يقربه النحويون من العقل الحديث ويسيغه ويتمثله ، ويجري عليه تفكيره اذا فكّر ، ولسانه اذا تكلم ، وقلمه اذا كتب ، والآخر ان تشيع فيه هذه القوة التي تحبب الى النفوس درسه ، ومناقشة

مسائله ، والجدال في اصوله وفروعه ، ويضطر الناس الى ان يعنوا به بعد ان هملوه ، ويخوضوا فيه بعد ان عرضوا عنه ... فانظر في هذا الكتاب ، فسترى ان ابراهيم لايعرض عليك علماً ميتاً ، وانما يعرض عليك علما حيا يبعث الحياة ثم سترى ان ابراهيم لا يعرض عليك مسائل جامدة هامدة ولكنه يفتح للنحويين طريقا ،

ان سلكوها فلن يُحيوا النحوَ وحده ، ولكنهم سيحيون معه الأدب العربي ايضاً) . (محمد ١٩٨٥ص ١٦٨ . ١٦٩)

وقد كان كتاب (احياء النحو) ثمرة دراسة وتمحيض لسنوات عدة ، بعد ان قضى مؤلفه من عمره السنين الطويلة في تعليم النحو ، وقد رسم لنفسه اهدافا منذ البداية ، ولم يكن متواضعا ابدا في تحديد الأهداف الكبرى التي يسعى اليها بقوله : (كان سبيل النحو موحشا شاقا ، ولكن املاً كان يزجيني ويحدو بي في هذه السبيل الموحشة ، اطمع ان اغير منهج البحث النحوي للغة العربية ، وان ارفع عن المتكلمين اصر هذا النحو وابدلهم منه اصولا سهلة يسيرة تقربهم من العربية ، وتهديهم الى حظ من الفقه باساليبها ،) ويتساءل : (الا يمكن ان تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده وان يكون الدواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية ؟) .(مصطفى ١٩٥٩ ص ٢)

لكن الباحثة هنا تتساءل ، هل تمكن المرحوم ابراهيم مصطفى من تغيير منهج النحو وتحقيق اهدافه ؟ فما مدى ما حققه صاحب كتاب احياء النحو منها ؟ التي كان رحمه الله يطمح اليها ، وتعتقد الباحثة ان البحث العلمي في أي مجال من مجالات المعرفة قد لايتطلب تبديل المنهج بقدر ما يستلزم تطويره ، او تجديده، او تيسيره واحياؤه .

اما بخصوص الكتاب الآخر (تجديد النحو) للأستاذ شوقي ضيف ، ففي هذا الكتاب اعاد المؤلف تنسيق ابواب النحو فحذف زوائد كثيرة رأى أنها تعقد ابوابه وتدخل فهمها شيئاً من العسر، من دون حاجة حقيقية لها ، فحذف باب (كان واخواتها) ورأى ان الفعل في هذا الباب هو فعل لازم ، والإسم المرفوع بعد

الفعل هو فاعل مرفوع ، والإسم المنصوب هو حال وليس خبرا مثل هذا المثال (كان محمدٌ مسافراً) وحذف كذلك باب (ما ، وما ، ولات) العاملات عمل ليس ، وباب (كاد واخواتها ، وظنّ واخواتها ، واعلم وأرى واخواتهما ، وباب التنازع والإشتغال) .

ويعرض شوقي ضيف في المدخل انه كان قد اخذ بمبدأ الغاء الإعرابين التقديري والمحلي ، مستعينا بآراء ابن مضاء القرطبي في كتابه(الرد على النحاة) ويدعو اللجنة المشكلة سنة ١٩٣٨ م لتيسير النحو ، فمثلاً جملة : جاء القاضي ، فاعل فحسب لا فاعل مرفوع بضمة مقدرة منع من ظهورها الثقل ... وكان مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد عني بدراسة تقرير اللجنة في مؤتمر سنة ١٩٥٤م ، واقرها على الأخذ بهذا الأساس في تيسير النحو ، غير انه عاد سنة ١٩٧٩م ورأى الإبقاء على الإعرابين التقديري والمحلي في المفردات والجمل من دون تعليل ، وكذلك اخذ شوقي ضيف برأي القرطبي في الغاء عمل (انْ) المصدرية المقدرة في المضارع ، فالمضارع منصوب بعد (كي ، ولام التعليل ، ولام الجحود ، وحتى ، وأو) وليست هناك (انْ) محذوفة ، او مستقرة ، او مضمرة جوازاً او وجوبا . (خليفة ١٩٨٦ ص٩٣.٩٢)

وجاء كتاب (احياء النحو) دراسة نقدية وتحليلية لآراء كثير من ائمة النحو، وترجيحا لبعضها على بعض ومحاولة جزئية مقتصرة على جانب من النحو هو (اعراب الأسم) ، ومما لاشك فيه أن الكتاب قد ترك آثارا في سلسلة الدراسات النحوية التي ظهرت خلال هذه الحقبة من الزمن ، وتبوّأ مكانة في مرحلة التطور التاريخي للدراسات النحوية . اما كتاب (تجديد النحو) فقد افاد مؤلفه من الدراسات والإجتهادات التي ظهرت من اجل تيسير النحو وتقريبه من افهام المتعلمين ، وقد تأثر مؤلفه الى حد كبير بآراء ابن مضاء القرطبي ، ولعل هذا الكتاب يكون منعطفا جديدا على طريق تيسير قواعد العربية ، فقد نظر مؤلفه الى النحو نظرة كلية شاملة ، واقام دراسته على اسس نظرية وعملية معا ، فكان

النقد والتحليل للآراء النحوية اساسا لإعادة التبويب والحذف والإضافة ، وهو في ذلك كله ربما يوفر المادة اللازمة من اجل وضع كتب تعليمية لقواعد العربية على وفق سنوات التعليم ومراحله . (خليفة ١٩٨٦ص ٩٥.٩٤)

وبحسب رأي الباحثة فان المحاولات السابقة بالرغم من جدية اصحابها وجهدهم ومشقتهم في احياء النحو وتيسيره مازال سقيما ومفخما بكل ما ارادوا تقليله ،او حذفه، او تبسيطه، او فك عقده من تأويل وتقدير وتعليل وتفسير ، وهذا ما تلاحظه الباحثة جيدا في ابواب النحو ودقائقه ، مما يجعله معقدا او جافا، وبالرغم من التطبيق الجزئي لتلك المحاولات في المادة والطريقة، الا ان الصيحات مازالت مستمرة بل وتشتد يوما بعد يوم من ضعف الطلبة في اللغة العربية عامة ونفورهم من دراسة النحو خاصة، لأنهم قد ضجروا وتبرموا من دراسته ودبّ الملل والسأم الى نفوسهم وهم يعالجون موضوعاته ، واسباب ذلك عديدة ، ومن اهمها : العرض ، والتأليف ، واختيار الموضوعات الجافة، وطرائق تدريسه، فضلا عن ضعف الكفايات العلمية والتربوية لمعلمي اللغة العربيةومدرسيها .

وان هناك صيحات متعددة ونوايا صادقة من علماء متخصصين ومخلصين على مر السنين ارادوا لهذا النحو الخير والصلاح، ولطريقته السلامة والإصلاح، فبذلوا ما في وسعهم من جهود متميزة غرضها احياؤه من جموده، وغايتها انقاذه من ركوده، وما علينا اليوم الا الإستفادة من دعوات هؤلاء المخلصين وتعرف آراءهم لعلنا نجد حلا لهذا الدرس السقيم ، وهؤلاء معروفون ودعواتهم منشورة ومعلنة تنتظر من يستجيب لها، (محمد ١٩٨٥ص ١٦٩) فآراء ابراهيم مصطفى واضحة في كتابه (احياء النحو) وهو الذي يقول فيه: (هذا بحث من النحو عكفت عليه سبع سنين، واقدمه اليك في صفحات سبع سنين من اوسط ايام العمر واحراها بالعمل، صدقت فيها الإعتكاف الى النحو، والى ما يستقل بمباحثه، واضعت له من حق الصديق والأهل والولد والنفس جميعا) .

(مصطفى ١٩٥٩ ص ٢)

واما آراء الجواري فمعروضة في كتابه (نحو التيسير) وقد ورد في مقدمته : (هذا بحث عكفت عليه اعواما وبذلت في اعداده والتفكير فيه جهدا ، ولست ازعم انه جهدي وحده ، فلقد كان لطلاب دار المعلمين العالية .كلية التربية في جامعة

بغداد اليوم . نصيبهم في اثارة الكثير من مشكلاته وفي الهداية الى الكثير من حلول تلك المشكلات) . (الجواري ١٩٨٤ ص ص ٥)

وما نشره الدكتور مهدي المخزومي من آراء معروفة في كتبه ودراسته العديدة ، وما اشار اليه الدكتور ابراهيم السامرائي في بعض كتبه ومقالاته من مقترحات لاتخفى على احد من التابعين ، فمن تجارب هؤلاء وغيرهم ممن يعمل في الميدان علّنا نستفيد لكي نصل الى شاطئ السلامة في درس النحو العربي.

دورة التعلم Learning Cycle

دورة التعلم بين النظرة والتطبيق:

طريقة دورة التعلم احدى طرائق التدريس التي تستمد اطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي ، ويرجع الفضل في تصميمها الى كل من اتكن (A tkyn) وكاربلس (Karplus) ، ثم ادخل كاربلس عليها بعض التعديلات عام ١٩٧٤ ، اذ استخدمت في تحسين تدريس العلوم في المدارس الإبتدائية الأمريكية ، ويسمى هذا المنهاج (SCIS) ، (Scince Curriculm Improvement Study) ، بدعم من مؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة ، وقد حاول كاربلس وآخرون تطوير هذا المنهاج معتمدين في ذلك على بعض الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لبياجيه ، (Ralph & Others 1994 P 193) وقد طورت هذا المشروع جامعة كاليفورنيا في تدريس العلوم بالمرحلة الإيتدائية ، (زيتون ٢٠٠٠ ص ٢٨٠) وشاركت به ايضا جامعة نبراسكا عام ١٩٧٧ بصياغة وحدات دراسية في مناهج مختلفة على اساس دورة

التعلم، (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٢) ومع ان هذه الأستراتيجية ظهرت مع منهج تطويرالعلوم الا انها سرعان ما استثمرت في تدريس العلوم بمختلف فروعها في

مناهج ليست بالأصل جزءا من منهاج (SCIS) اذ قام العديد من الباحثين في مجال التربية بتطويرها واختبار فاعليتها . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩١)

ويبني بياجيه نظريته في التعلم على ان النمو العقلي . وبعده نمو المفاهيم . يتوقف على النضج والخبرة ، وان المواقف التعليمية التي يضعها المعلم يمكن ان تُسرِعَ من نمو المفاهيم من خلال ما تتضمنه تلك المواقف من انشطة جديدة على خبرة المتعلم تؤدي الى استثارته معرفيا بدرجو تؤثر في اتزانه المعرفي ويتم ذلك من خلال عملية ذهنية تسمى بالتمثيل ، ومن خلال ما يقدمه المعلم من معلومات او ما يصل اليه المتعلم بنفسه يمكنه استعادة حالة الإتزان وذلك من خلال عملية ذهنية اخرى تسمي بالمواءمة ، وتقوم طريقة دورة التعلم على افتراضين اساسيين من افتراضات نظرية بياجيه في النمو المعرفي هما :

١. ان تضمين الموقف التعليمي خبيرات حسية ييسر على كل من المعلم والمتعلم انجاز اهداف التعلم .
٢. الخبرات التي تتضمن تحديا لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الإعتقادات بوصفها دوافع تلازم المتعلم باستمرار . (امين ١٩٨٩ ص ٢٤)

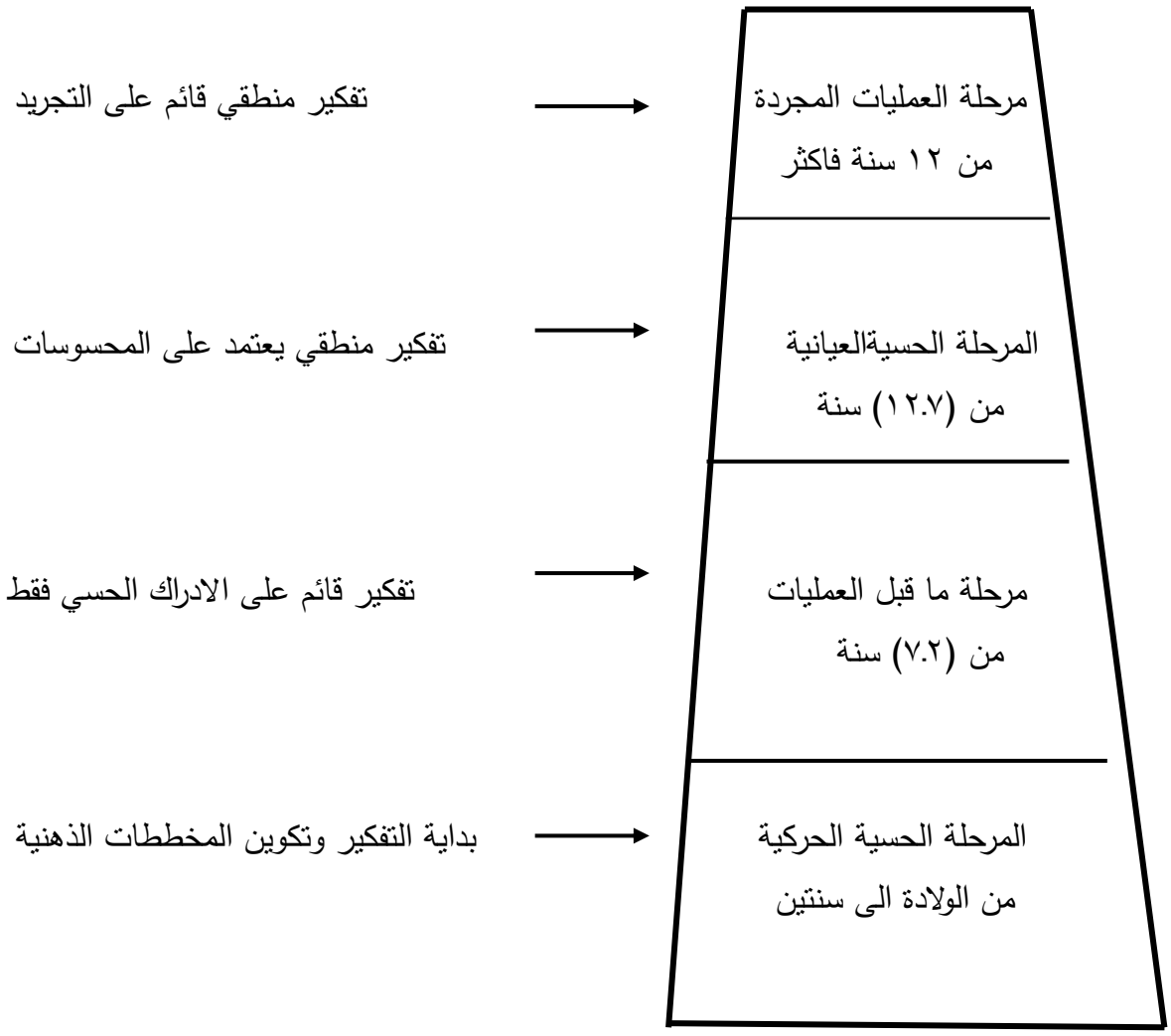
دورة التعلم ونظرية الإرتقاء المعرفي لبياجيه:

استطاع بياجيه ان يحدد النمو المعرفي باربع مراحل اساسية ، وحدد لكل منها مدة زمنية تقريبية ، وهذه المراحل هي :

١. المرحلة الحسية الحركية .
٢. مرحلة ما قبل العمليات .
٣. مرحلة العمليات الحسية .
٤. مرحلة العمليات المجردة .

شكل (١)

مراحل النمو المعرفي والعقلي عند بياجيه



(الأمين ٢٠٠١ ص٣٠ .٣١)

يؤكد بياجيه ان مراحل النمو العقلي الأربع ليست منفصلة عن بعضها البعض انما متداخلة فالسنوات التي وضعها بياجيه لاتشكل حدودا جامدة غير قابلة

للتغيير ، اذ تتكون كل مرحلة من مراحل التفكير السابقة من مدة تشكيل ومدة تحصيل ، وتكون كل مرحلة من نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها ، فالأبنية العقلية السابقة تصبح جزءا لايتجزأ من الأبنية اللاحقة ، فالتفكير في المراحل اللاحقة يحتوي على نوع من التفكير الذي قبله ، ولقد حدد بياجيه عددا من العوامل التي يخضع لها الطفل خلال مراحل نموه تساعده على الإنتقال من مرحلة الى اخرى ، وهذه العوامل هي :

١. **النضج :** يرى بياجيه ان النمو العقلي لايكون من دون النضج او النمو البايولوجي ، اذ ان النضج العصبي احد العوامل المسؤولة عن النمو العقلي ، فعملية النضج البايولوجي تؤدي الى تغيرات تشريحية ووظيفية في اعضاء الجسم جميعها ومنها الجهاز العصبي ، وهو المسؤول عن التفكير وما يصاحبه من اجراءات .

٢. **الخبرات :** يرى بياجيه ان الطفل الذي يتعرض لخبرات اكثر من اقرانه يكون اسبقهم في الإنتقال بين المراحل ، والخبرة تكون على نوعين ، الخبرة بالبيئة الطبيعية (الحسية) ، والخبرة بالبيئة الإجتماعية (المنطقية) ، فالخبرة الحسية هي التي تحدث نتيجة تفاعل الطفل مع الأشياء في البيئة المحيطة به ، وتتطلب منه العمل العضلي ، اذ يكتشف اشياء البيئة المادية ويتعرف اشكالها ، واسماءها، وطرائق التعامل معها ، فيرسم صورة ذهنية لها يختزنها في عقله ، اما الخبرة المنطقية ، فانها ترتبط بالأفعال التي يقوم بها الطفل على مجموعة الأشياء ولا ترتبط بخصائص الأشياء ، اذ يتعلم اشكالا عدة من النشاطات ، والمفاهيم ، والعلاقات ، مثل التعاون ، والإحترام المتبادل ، والتنافس ، ....وغيرها .

٣. **التفاعل الإجتماعي :** يتبادل الأطفال خبراتهم من خلال اللعب والعمل الجماعي والمناقشات مع اقرانهم في المدرسة او الشارع ، فتزداد بنيتهم

المعرفية ويتعلمون اللغة وينتقل اليهم التراث الثقافي وتتغير وجهة نظرة امور كثيرة فيختار الآراء المناسبة منها ويتخلص من مركزية الذات ، اما اذا كان منعزلا لايتفاعل مع اقرانه ، فانه يعد رأيه هو الصائب دائما وما يفكر به يجب تطبيقه على الآخرين .

٤. **الإتـزان :** يؤكد بياجيه ان الإنسان يبحث دائما عن الإتزان ، ففي حالة فقدان الإتزان نتيجة لتعارض الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة سرعان ما يبدأ الفرد بالبحث عن اجابات لتساؤلاته ، ويذكر بياجيه بان فقدان الإتزان هو (سر النمو) فكلما تعرض الفرد لفقدان الإتزان فانه يحاول استعادة اتزانه ، وكلما زادت المرات التي يفقد ويستعيد فيها اتزانه، زادت قدرته على مواجهة المواقف الجديدة شريطة الا يؤدي فقدان الأتزان الى الإحباط .

(Piaget 1970 P 36- 41)، (ابو جلالة ١٩٩٠ ص ١٣٥. ١٣٧)

ويرى بياجيه ان اكتساب الطفل للمعرفة يجب ان يمر عبر ثلاث مراحل هي :

١) **التمثيل :** وهو يشبه عملية التمثيل الغذائي التي تحصل للطعام في جسم الإنسان ، ويقصد به تغيير تراكيب المعلومات الجديدة التي يحصل عليها الطفل لتناسب التراكيب المعرفية الموجودة لديه .

٢) **المواءمـة :** ويقصد بها تعديل التراكيب المعرفية الموجودة لدى الطفل لتناسب المعلومات الجديدة التي حصل عليها في عملية التمثيل أي يغير ما في نفسه ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له .

٣) **التنظـيم :** أي ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في انظمة متناسقة ومتكاملة . (عادل ١٩٩٩ص ٧٢)

تستنتج الباحثة مما سبق ، ان هذه العمليات الثلاث تؤدي الى تغير في المحتوى المعرفي للفرد ومن ثم تؤدي الى تغير في بنية الطفل الذهنية للوصول الى

مراحل دورة التعلم:

حالـة الإتـزان ، ويكـون الفرد قـد حقق التـوازن عنـدما تظهـر افكـاره متناسـقة ، وغيـر متوازنة عندما تظهر افكاره غير متناسقة او غير واضحة .

لقد تعددت الآراء التي تناولت مراحل دورة التعلم في تدريس المفاهيم، فيرى كاربلس وآخرون (Karplus & Other) ان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل هي، مرحلة الإكتشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم، ويرى ابراهام ورينر (Abraham & Renner) انها تتكون من ثلاث مراحل يبدأبمرحلة الإكتشاف ثم مرحلة اختراع المفهوم، ثم مرحلة اتساع المفهوم، اما عند هيلدا تابا(Hilda Taba) فان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة تقديم المفهوم، ثم مرحلة تفسير المفهوم، ثم مرحلة تطبيق المفهوم، (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٤) اما رالف وآخرون (Ralph & Other) فَيَرَونَ أنها تتكون من ثلاث مراحل هي مرحلة الإكتشاف، واختراع المفهوم، وتطبيق المفهوم.
(Ralph & Other 1994 P 193)

تستنتج الباحثة من عرضها لأسماء المراحل الثلاث لدورة التعلم ان اغلب الباحثين والمختصين يتفقون على أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل الا ان هذه المراحل تختلف من حيث تسميتها فقط ، غير ان هناك بعض الباحثين والمربين يرون ان لدورة التعلم اربع مراحل، فـ (لافو Lavoie) يضيف الى المراحل الثلاث السابقة مرحلة رابعة هي مرحلة التنبؤ الفرضي .(جاسم ٢٠٠٠ص٥)

وكذلك يرى برونر (Bruner) أن طريقة دورة التعلم تتكون من اربع مراحل تبدأ بتقديم المفهوم، وتكوين المفهوم، وتحليل المفهوم، ثم الممارسة .
(الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥)

ويرى انتوني (Anthony) ان دورة التعلم تتكون من خمس مراحل هي ، مرحلة انشغل، واستكشف، ووضّح، ووسّع ، ثم قَوّم .(Anthony 2000 P 3)

وستأخذ الباحثة بالتقسيم الشائع لمراحل دورة التعلم الذي يقسمها على ثلاث مراحل هي : مرحلة اكتشاف المفهوم ، ثم مرحلة تقديم المفهوم ، ثم مرحلة تطبيق المفهوم ، الذي اتفق عليه اغلب الباحثين والمختصين .

المرحلة الأولى : اكتشاف المفهوم

في هذه المرحلة يعطى الطلبة مواد وتوجيهات لجمع بيانات عن طريق خبرات حسية مركبة مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه، ويقتصر دور المدرس هنا على التوجيه والإرشاد في اثناء قيام الطلبة بالأنشطة، فالطلبة يجب ان يستخدموا مواد يمكهنم مشاهدتها، وسمعها، ولمسها، ويمكنهم استخدام كل حاسة ممكنة لمعرفة كل شئ يستطيعونه حول تلك المواد، ولا تذكر توجيهات المدرس للطلبة عن الذي يجب ان يعرفوه من المواد التي يستخدمونها، وكذلك لا يشرح لهم المفهوم المتوقع توصلهم اليه في هذه المرحلة، الا ان الطلبة هم الذين يكتشفون المراد بانفسهم متبعين تعليمات المدرس ، التي قد تكون اعدت للطلبة في صورة دليل الطالب، اذ تكتب على السبورة او يمليها المدرس على الطلبة، او تذكر لهم شفويا اذا كانت تعليمات ليست طويلة، ويجب ان تصمم تلك التعليمات بحيث تولد تناقضات عدة بين توقعات الطلبة وما يتوصلون اليه من بيانات، وتقود تلك التناقضات الطلبة الى تساؤلات عديدة ، مثل لماذا حدث ذلك؟ وهل سيتكرر حدوث ذلك؟ وكيف حدث؟ تلك التساؤلات وغيرها دليل على ان الطلبة وصلوا الى حالة فقدان الإتزان المعرفي، وهذه المرحلة تقابل التمثيل في تكوين المعرفة عند بياجيه.

(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ص ٣٩٣. ٣٩٤) (تمام ١٩٩٦ ص ٥٧٦)

ويذكر مازن ان الطالب في هذه المرحلة يتعرف بعض الحقائق او المفاهيم من ظاهرة او حدث او شيء معين ، وينطلق من هذه الحقائق الى حقائق جديدة

ويتعلم هذه الحقائق ويكتشفها بنفسه تحت اشراف المدرس وتوجيهه (مازن ١٩٩٣ص ٢٢٧)

وينظر كل من ابراهام ورينر (Abraham & Renner) الى مرحلة الإكتشاف بانها الأنشطة التعليمية التي يؤديها المدرس او الطلبة بامانة لغرض ابتكار المفهوم من المعلومات المتوافرة ويتحدد المفهوم خلال المناقشة الصفية بين المدرس والطلبة ، وتقود البيانات المعروضة في اثناء هذه المرحلة الى المفهوم وليس العكس كما هو الحال في الطريقة التقليدية في التدريس اذ يعطى المفهوم الذي يؤدي الى التعرف على المعلومات المتعلقة به . (Abraham & Renner 1986 P 122)

في حين اشار مارك وميثفن (Mark & Methven) الى ان المعلومات جميعها في اثناء هذه المرحلة تتم بوساطة العمليات الفكرية الآتية : التجريب ، والملاحظة، والتفسير، والتنبؤ، والقياس، بعدها تنظم المعلومات في كارتات او جداول او رسومات بيانية ومخططات، تناقش خلال الدرس .(Mark & Methven 1991 P 43)

ويتنافس الطلبة في هذه المرحلة من اجل حل المشكلة او المهمة ، وتكون هذه المنافسة ذات نهاية مفتوحة لكي تسمح للطلبة اتباع الإستراتيجيات المختلفة مع تقديم التوجيه المستمر من المدرس . (Barman & Allard 1993 P 6)

تستنتج الباحثة من عرضها للمرحلة الأولى للدورة التعليمية، ان مرحلة الإكتشاف هي الوقت المخصص من الدرس يتفاعل فيه الطلبة مع المواد(معلومات مكتوبة، او خبرة سابقة، او عينات، او نماذج، او بيانات) والقيام بالأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على اكتساب الخبرة مباشرة مثلا، ما

الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في االكلمتين اللتين تحتهما خط ؟ (ما جئت **لألومك** بل لأنصحك ، ما كنت **لأنسى** فضل اساتذتي) سيعود الطلبة .

ضمن مجموعات العمل . الى خبرتهم السابقة عن ادوات النصب او الى ما موجود بين ايديهم من معلومات مكتوبة سواء اكانت مرجعا ام كتابا فيتناقشون لإيجاد الفرق بين اللامين فيتوصلون بجهودهم الذاتية الى حل المشكلة .

المرحلة الثانية : تقديم المفهوم

في هذه المرحلة تستخدم الخبرات الحسية التي يمارسها الطلبة في المرحلة السابقة ، بصفتها اساسا لتقديم المفهوم ، ويطلب من المتعلمين ان يحددوا العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية بانفسهم مع تدخل او توجيه من المدرس ، وتبدأهذه المرحلة بتزويد الطلبة بالمفهوم المرتبط بالمواقف والخبرات الجديدة اذا لم يتمكنوا من التوصل الى صياغة مقبولة بانفسهم ، ويمكن تقديم المفهوم الجديد عن طريق المدرس او الكتاب المدرسي او شريط تسجيل او فيلم تعليمي ...وغيرها (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥) وتقابل هذه المرحلة المواءمة في تكون المعرفة عند بياجيه . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤)

وفي هذه المرحلة يتم بها مناقشة الشروحات عن المفهوم الجديد وعرضه ، وتتصل هذه المرحلة مباشرة بالمرحلة الأولى ، اذ يقوم المدرس فيها بتوجيه تفكير الطلبة نحو بعض الخبرات المتعلقة بالمفهوم. (Lombard 1982 P 654)

وقد استخدم ابراهام ورينر (Abraham & Renner) مصطلح اختراع المفهوم للتعبير عن هذه المرحلة ويريان بان المرحلة الأولى تؤدي الى المرحلة الثانية وبعداكتشاف المعلومات المتعلقة بالمفهوم سيتم الإبتكار المفهومي خلال المناقشة الصفية بين المدرس ومجموعات الطلبة ووضع صياغة لغوية موحدة ومتطورة عن المفهوم . (Abraham & Renner 1986 P 122)

وتساعد هذه المرحلة في التنظيم الذاتي الذي يعد من اهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي في رأي بياجيه ، ويمكن تحديد خصائص هذه المرحلة فيما يأتي :

١. يستخدم الطلبة الخبرات الحسية الكشفية بوصفها اساسا لتعميم المفهوم او التوصل اليه .
٢. يطلب المدرس من الطلبة تحديد العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية ويوجههم كلما احتاج الموقف ذلك .
٣. يجمع الطلبة ادلة عن المفاهيم والأفكار التي توصلوا اليها وقد تتم الإفادة من ذلك عند تدريس الموضوع المعد على وفق طريقة دورة التعلم وذلك من خلال تشجيع المدرس لطلبته وتوجيههم من خلال مناقشته لهم للوصول الى المفهوم المراد تعلمه ثم يقدمه لهم ان لم يتمكنوا من التوصل اليه في صورته النهائية . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٦)

تستنتج الباحثة من عرض المرحلة الثانية لدورة العلم بانها ذلك الجزء من الدرس الذي يوجه فيه المدرس الأسئلة للطلبة عن المعلومات المكتشفة في المرحلة الأولى لكي تناقش وتشرح ، وتوضع الصياغة العلمية للمفهوم ، ويستخدم المدرس الوسائل والتقنيات المختلفة التي تساعد في التوضيح والتوصل الى المفهوم الذي جمعت المعلومات عنه ، وفي المثال السابق : ما الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في االكلمتين اللتين تحتهما خط ؟ (ما جئت **لألومك** بل لأنصحك ،ما كنت **لأنسى** فضل اساتذتي) بعد ملاحظة الطلبة للكلمتين وما يتبعها من كلمات وبعد قراءة شئ عنهما في كتاب او خبرة شخصية يمتلكونها ، يساعد المدرس الطلبة في تسمية كل نوع بما يتلاءم وعمل كل واحدة منهما بحسب سياق الجملة بما يتفق مع المصطلح النحوي (لام الجحود ، ولام التعليل)

المرحلة الثالثة : تطبيق المفهوم

في هذه المرحلة يطبق الطلبة المفهوم الجديد في مواقف متشابهة ، وتؤدي هذه المرحلة دورا مهما في اتساع مدى فهم الطلبة للمفهوم الذي صادفهم خلال مرحلتي الكشف وتقديم المفهوم ، وعلى المدرس في هذه المرحلة توجيه الطلبة لقراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم او اعطائهم واجبا منزليا ، او منحهم وقتا كافيا لكي يطبقوا ما تعلموه ويمنحهم الفرصة ليناقشوا بعضهم بعضا في اثناء مرحلة التطبيق ويكشفوا عن الصعوبات التي تعترضهم في تعلمهم المفهوم ويحاول مساعدتهم للتغلب على هذه الصعوبات ،(تمام ١٩٩٦ ص ٥٧٧) وتساعد هذه المرحلة الطلبة على ترسيخ معنى المفهوم وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة،وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم في نظرية بياجيه.(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤)

وقد استخدم كل من ابراهام ورينر (Abraham & Renner)مصطلح التوسع المفاهيمي للتعبير عن هذه المرحلة لإعتقادهما بانها توفر الفرصة للطلبة لإجراء الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تؤدي الى التوسع في المعنى والفهم العام للمفهوم المبتكر حديثا وتتم القراءات الاضافية المتنوعة والعروض ، وهذه المرحلة تماثل مرحلة الإكتشاف ،(Abraham & Renner 1986 P 122) اذ يكتشف المتعلمون المفهوم او المبدأ مرة اخرى من خلال خبرات كشفية جديدة لكي يطبقوا ما تعلموه ، ويمكن للمدرس تنفيذ ذلك من خلال اعطاء الفرصة للطلبة لإستخدام ما تعلموه وذلك من خلال التمرينات والتدريبات وربطه بالواقع .
(الأمين ٢٠٠١ ص ٤٦)

وقد استخدم مارك وميثفن (Mare & Methven) مصطلح التوسع في الفكرة لأن المفهوم يطبق في اثناء هذه المرحلة ويتوسع في استخدامه لأنشطة متنوعة وتصميم تجارب جديدة للمفهوم تحتاج الى ملاحظات وتفسيرات وقياسات.
(Mare & Methven 1991 P 43)

وتساعد نشاطات تطبيق المفهوم الطلبة من المحاولة لتطبيق المفهوم وبنائه في مواقف جديدة لكي تتوسع قدراتهم على الفهم . (Lawson 1996 P 38)

تستنتج الباحثة من العرض السابق للمرحلة الثالثة لدورة التعلم انها ذلك الوقت الذي يعطى للطلبة عند نهاية الدرس لكي يطبقوا المفهوم الجديد في مواقف وانشطة تعليمية مختلفة لتتضح فائدة المفهوم في حياة الطلبة ، ونتيجة التوسع في استخدام المفهوم قد يعطي مؤشرا الضرورة تعلم مفهوم جديد آخر ذي علاقة بالمفهوم الحالي .

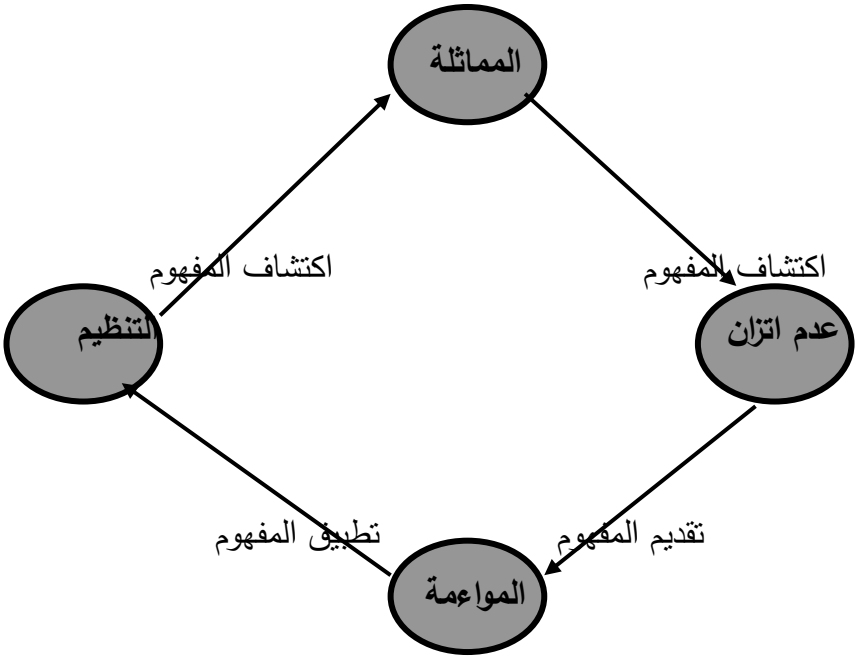
وهناك من يجعل من التقويم الذي يتم في نهاية الدرس مرحلة رابعة للدورة التعليمية ، هي مرحلة التقويم ، وعندها يرمز الى الدورة التعليمية (4E) تعبيرا عن الحروف الأولى من المصطلحات الإنكليزية للمراحل الأربع.

وقد تختلف مراحل دورة التعلم في ترتيبها وعددها على وفق طبيعة المفهوم الذي يدرس ، ومن هنا نجد ان مراحل دورة التعلم متكاملة فيما بينها اذ تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهيدا للخطوة التي تليها ، فتؤدي مرحلة الكشف من خلال انشطة جديدة الى استثارة المتعلم معرفيا بدرجة تفقده اتزانه المعرفي ويطلق على تلك المرحلة (عدم الإتزان)، وذلك يتم من خلال عملية ذهنية يتفاعل عن طريقها المتعلم مع انشطة تلك المرحلة للبحث عن معلومات جديدة قد يصل اليها بنفسه من خلال انشطة التعلم او من خلال مناقشته لزملائه ، او من خلال ما يقدمه المدرس من معلومات خلال مرحلة العرض ، وبذلك يستعيد حالة الإتزان وتتحكم في هذه المرحلة عمليتا المماثلة والمواءمة اذ انهما ركيزتا عملية التنظيم الذاتي ، ولكي تكتمل دورة التعلم لابد ان تنتظم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم من خلال ممارسته لأنشطة تعليمية اضافية مماثلة لأنشطة مرحلة الكشف في مرحلة تطبيق المفهوم ، وفي اثناء ممارسة المتعلم لتلك الأنشطة قد

تصادفه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة اخرى بعملية التمثيل ، وهكذا تبدأحلقة جديدة من دورة التعلم ، والشكلان (٢،٣) يوضحان ذلك .

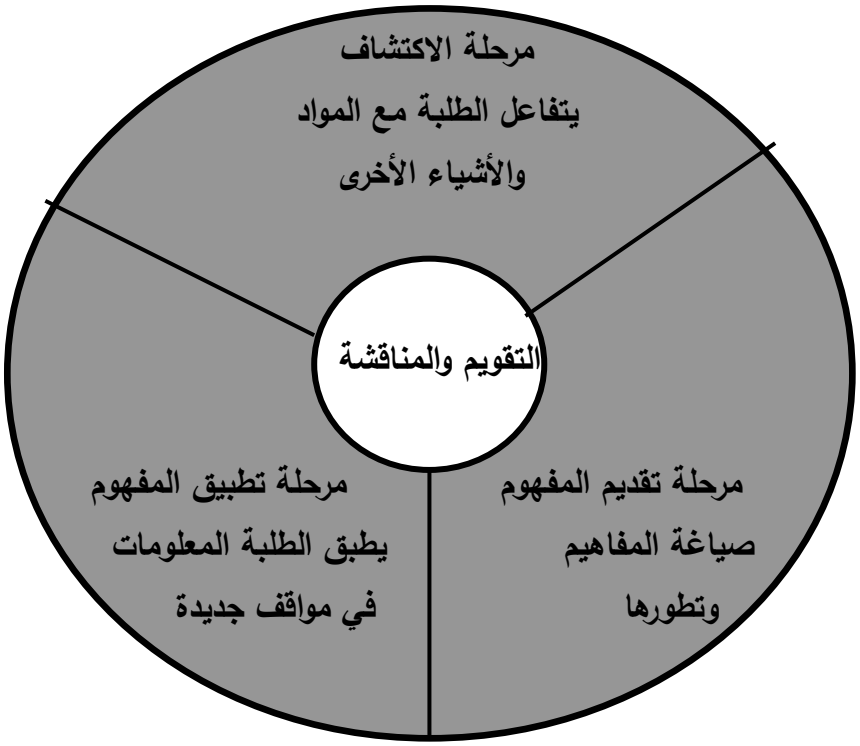
شكل (٢)

مراحل دورة التعلم وكيف ان كل مرحلة تقابل عملية من عمليات اكتساب المعرفة عند بياجيه



(الأمين ٢٠٠١ ص ٤٧)

شكل (٣)
مراحل دورة التعلم وكيف ان كل مرحلة تؤدي الى المرحلة التي تليها وتتداخل عمليتا التقويم والمناقشة مع كل جزء من الدورة التعليمية



(Ralph & Others 1994 P 194)

مميزات دورة التعلم:

تمتاز دورة التعلم عن غيرها من الطرائق في الجوانب الآتية :

١. تراعي القدرات العقلية للمتعلمين ، فلا يقدم للمتعلم من مفاهيم الا ما يستطيع تعلمها .
٢. تقدم العلم كونه طريقة بحث ، اذ يسير المتعلم فيها من الجزء الى الكل ، وهذا يتوافق وطبيعة المتعلم الذي يعتمد على الطريقة الإستقرائية عند تعلم مفاهيم جديدة .
٣. تحفز المتعلم للتفكير، وذلك من خلال استخدام مفهوم فقدان الإتزان الذي يعد بمثابة الدافع الرئيس نحو البحث عن المزيد من المعرفة .
٤. تهتم بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ومهارات التفكير هي عمليات العلم الأساسية التي تعد الأدوات الضرورية لكل اكتشاف جديد ، فهي تتعامل مع المتعلم وكأنه ذلك العالم الصغير الذي ينبغي الأخذ بيده ليصبح عالم الغد .

(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩١. ٣٩٢)

نقد التدريس في ضوء دورة التعلم:

اما النقد الموجه لتطبيق نظرية بياجيه في التعلم سواء المتمثل بدورة التعلم ام غيرها يتلخص بالنقطتين الآتيتين :

١) انها مكلفة وتحتاج الى وقت اطول من غيرها من الطرائق ، فالمناهج الدراسية كثيفة ويغلب عليها الطابع النظري وبهذا لاتنطبق على دول العالم الثالث .
٢) قد يقود تصنيف بياجيه للناس الى مراحل عقلية مختلفة الى تقسيم الناس الى فئات مما قد يؤدي الى متاعب اجتماعية كما يحصل عند تصنيف الناس الى طبقات اجتماعية . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٨)

دورة التعلم ونظريات التعلم الأخرى:

تظهر الأدبيات في مجال نظريات التعلم ان هناك علاقة بين بعض هذه النظريات وطريقة دورة التعلم منها :

اولا: نظرية التكوين الذاتي:

يرى التكوينيون بان كل انسان يكون أنموذجا خاصا به عن العالم والبيئة من حوله، هذا الأنموذج يتعرض للتغير مع الوقت، ويعتقد التكوينيون انه يحدث بطريقة انفرادية معنى شخصي للمتغيرات الطبيعية الموجودة في العالم او البيئة وذلك يتم من خلال نشاط او ابداع عقلي او عاطفي .

ان طريقة دورة التعلم تعزز التفاعل الإجتماعي بين الطلبة اذ توفر مرحلة الإكتشاف فرصا للطلبة للبحث عن المتغيرات الطبيعية بنشاط يكون خلالها الطالب الأفكار ثم يختبر صحتها، وتستمر هذه العملية في المرحلة الثانية (تقديم المفهوم) اذ تساعد المعلومات الجديدة من الأقران او من مصادر اخرى الطلبة في تحليل هذه الأفكار، واخيرا توفر مرحلة التطبيق خبرات جديدة للطلبة تساعدهم لإختبار الأفكار عن المتغيرات الطبيعية .

ثانيا: نظرية التوجيه الإجتماعي:

يعد جون ديوي (Jonn Dewey) اول من عرض النظري الإجتماعية للتعلم واشار الى وجود فجوة بين الخبرات داخل المدرسة وخارجها وعدم وجود أي ارتباط بينهما وهذا يجعل التعلم الفعال شيئا مستحيلا .

ان دورة التعلم بصفتها طريقة تدريس مرنة تمكن المدرسين من الإختيار الدقيق لنوع الخبرات التعليمية التي تشعر الطلبة بالمعنى، اذ تتطابق المرحلتان الأولى والثانية مع افكار ديوي الخاصة بخبرات التعلم الأصلية، اذ توفر مرحلة الإكتشاف للطلبة مواقف حل المشكلات، بينما مرحلة تطبيق المفهوم تربط بين الخبرات داخل المدرسة والخبرات خارج المدرسة بتوفير فرص للطلبة لتطبيق المعلومات التي حصلوا عليها في مرحلتي الإكتشاف وتقديم المفهوم في المواقف اليومية .

ثالثا: نظريات التوجه العصبي:

حاولت هذه النظريات فهم اختلاف اجزاء الدماغ لتسهيل التعلم ، اذ تتركز في كل نصف من نصفي الدماغ عدد من العمليات ، فالوظائف الخاصة بالجزء الأيمن من الدماغ تختلف عن الوظائف الخاصة بالجزء الأيسر ، ومن وظائف الجزءَين يتكون النشاط العقلي المتكامل .

إن دورة التعلم تتوافق ونظريات التعلم ذات التوجه العصبي ، فمثلا عندما تعطى مهمة للفرد يختص الجزء الأيمن بالخبرة ويتم فيه استيعاب المعلومات غير الشفوية المتعلقة بالمهمة قبل الجزء الأيسر المسؤول عن التنظيم المنطقي والخطي للمعلومات والقصد من هذا انه عندما تعطى للطلبة نشاطات تتضمن مواد واشياء يجب استعمال الجزءين معا، فمثلا، عند تطبيق طريقة الدورة التعليمية يتم خلالها التوجه الطبيعي للنشاطات في اثناء مرحلتي الإكتشاف وتطبيق المفهوم يشجع على استعمال جزءي الدماغ معا . (Barman 1989 P 8-9)

الأمور الواجب مراعاتها في طريقة دورة التعلم:

أ)عند الإعداد على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند اعداد المدرس لطريقة دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

١. اعداد لدورة في صورة بحث او تنقيب عن المعرفة .
٢. اختيار المفهوم الذي سيتعلمه الطلبة وصياغته صياغة دقيقة .
٣. اختيار الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلبة لجمع البيانات المطلوبة لإستخلاص المفهوم .
٤. اعداد تعليمات مكتوبة للطلبة تساعدهم على جمع البيانات المطلوبة لإستخلاص المفهوم.

٥. التأكد من ان التعليمات المكتوبة تساعد الطلبة على جمع البيانات فقط ولا توحي لهم بالمفهوم .
٦. اعداد ارشادات للمدرس لكي يستخدمها في استخلاص المفهوم .
٧. اختيار الأنشطة التعليمية التي سيتم استخدامها خلال مرحلة تطبيق المفهوم .
٨. اعداد ادوات تقويم للمفهوم تشتمل البيانات التي جمعها الطلبة والأسئلة التحريرية التي تعطى لهم في نهاية دورة التعلم فضلا عن الإختبارات التحريرية . (عادل ١٩٩٩ ص ١٥٠. ١٥١)

ب) عند التدريس على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند التدريس على وفق دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

١. تقسيم الطلبة على مجموعات ويفضل الا يقل عدد الطلبة في كل مجموعة عن خمسة افراد ويجب ان تتألف كل مجموعة من طلبة ذوي مستويات تحصيل متباينة .
٢. اعداد الوسائل التعليمية والأدوات الخاصة بكل درس مسبقا .
٣. اعداد سجلات النشاط مسبقا وان تكون الأسئلة والملاحظات المدونة فيها مناسبة لسن الطلبة .
٤. ان يعطى الطلبة من خلال الموقف التعليمي فرصا كافية للمناقشة وتبادل الرأي داخل المجموعات وتنفيذ نشاطات مرحلة الكشف وعلى المدرس توجيههم وملاحظتهم كلما احتاج الأمر .
٥. ان يتأكد المدرس من تسجيل الطلبة للملاحظات والمشاهدات والإستنتاجات في سجل النشاط وفي نهاية الحصة عليه ان يجمع البطاقات من الطلبة لكي يسجل فيها ملاحظاته عن مدى استيعاب الطلبة وتفهمهم للمادة التعليمية .

٦.ان يهتم بتنفيذ التدريبات والتمرينات في اثناء الدرس لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق ايضا .

٧.ان يطلب المدرس من طلبته مسوغات لنتائجهم او تنبؤاتهم او استنتاجاتهم بغض النظر عما اذا كانت تلك النتائج صحيحة او غير صحيحة. (الأمين ٢٠٠١ ص ٥٣. ٥٤)

تخطيط الأنشطة التعليمية على وفق دورة التعلم:

ان مسؤولية تخطيط الأنشطة في كل مرحلة من مراحل دورة التعلم يقع على عاتق المدرس فعند التخطيط لتنفيذ احد الدروس على وفق دورة التعلم فان على المدرس اتباع الخطوات الآتية :

١) ان يصوغ المدرس في ضوء خبراته السابقة بعض المشكلات والصعوبات التي ستتضمنها انشطة كل مرحلة من مراحل دورة التعلم على ان يضع المدرس في حسبانه في اثناء ذلك ان يكون ما لدى الطالب من قدرات عقلية تمكنه من ان يتخطى ما يواجهه من تحديات خلال ممارسته لتلك الأنشطة .

٢) ان يحدد المدرس المفهوم المراد تقديمه لطلبته .

٣) ان يكتب المدرس قائمة بكل ما يمكن توفيره من الخبرات المحسوسة ذات العلاقة الوثيقة بالمفهوم الذي سبق تحديده على ان تحتوي تلك القائمة على الخبرات الحسية التي يتوقع المدرس من طلبته التفاعل معها بطريقة معقولة الى جانب تلك الأنشطة ذات الصلة المباشرة بالمفهوم المراد تقديمه .

٤) بعد انهاء الخطوة السابقة يكون المدرس بصدد الإعداد لمرحلة الكشف وعليه اختيار عدد من الخبرات المحسوسة المتباينة من حيث الشكل والوثيقة الصلة من حيث المضمون التي يمكن توفيرها في داخل الصف، ثم يتيح لطلبته وقتا مناسبا ليقوموا بانشطة مرحلة الكشف بحرية تمكنهم من بلوغ هذه المرحلة ، التي اذا ما انجزت بشكل معقول فانها تؤدي الى مزيد من

البحث عن الظواهر المختلفة، وذلك كله في اطار التوجيه من المدرس كلما استدعى الأمر ذلك .

٥) يأتي بعد ذلك دور التخطيط لأنشطة مرحلة تقديم المفهوم وعلى المدرس أن يعد ما قام به الطلبة من انشطة خلال مرحلة الكشف اساسا لبلوغ صياغة المفهوم المراد تقديمه من خلال مناقشاته مع الطلبة ، وفي ضوء ما يقدمه من علاقات ومساعدات لطلبته يمكن لهم بلوغ ما يقصده المدرس من تعليمات .

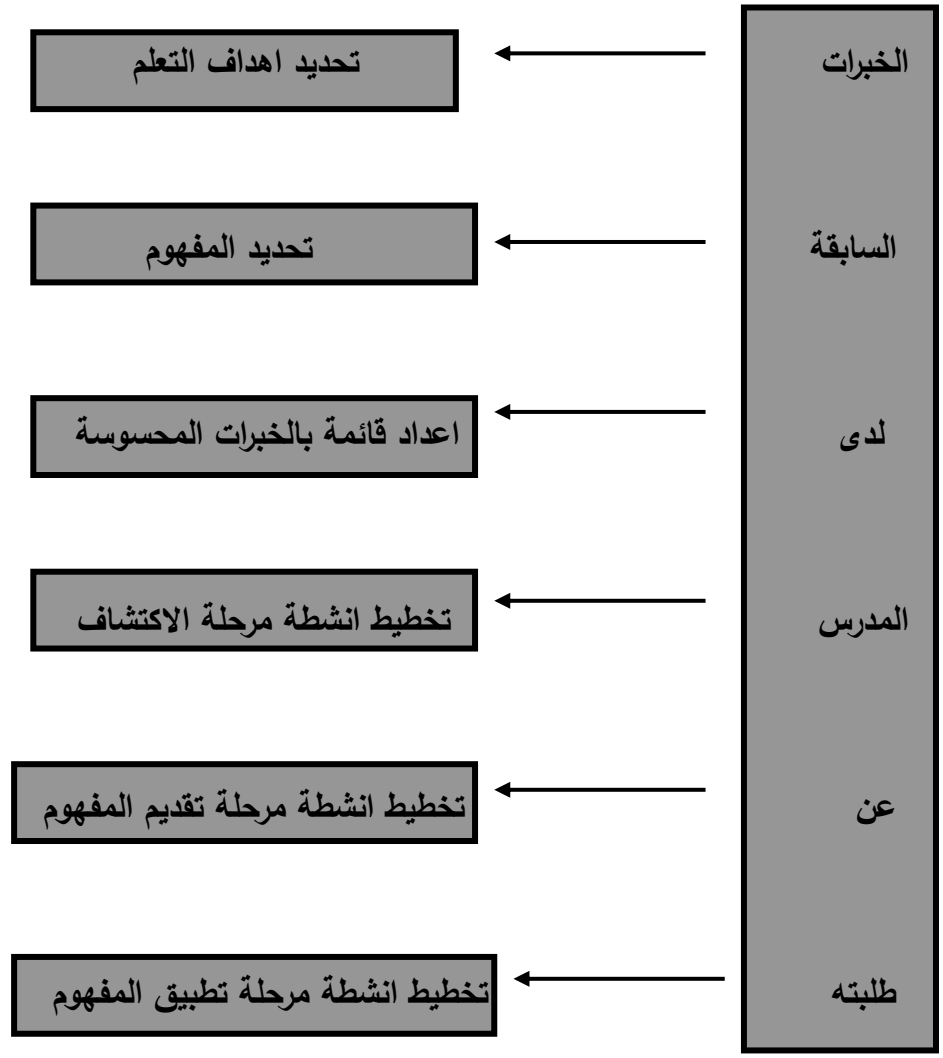
٦) واخيرا ، على المدرس ان يخطط انشطة مرحلة التطبيق فيضمنها مجموعة من الخبرات الحسية التي يعد تفاعل الطلبة معها تطبيقا مباشرا لمفهوم التعلم .(Fuller 1982 P 44)

لقد اصبح التدريس في ضوء آراء بياجيه ليس بالأمر اليسير انما يحتاج الى تخطيط ودراسة لذلك لابد ان تهيأ وتحدد الفعاليات التي يمكن ان يقوم بها المتعلم وتحدد المفاهيم التي يمكن ان يدركها في كل مرحلة من المراحل الدراسية، ولم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات فحسب وانما اتاحة الفرص للطلبة بان يكتشفوا بانفسهم تلك المعلومات، أي ان التأكيد يقع على عملية الإكتشاف وليس الأشياء المكتشفة ، ومن هنا نرى وجوب التأكيد على الطريقة الإكتشافية في التدريس التي تتبنى العمل والتجريب بدل التلقين ، وهذه الأمور تتجسد بطريقة دورة التعلم بمراحلها كلها . (العاني ١٩٧٦ ص ١١٥)

وشكل (٤) يوضح الخطوات الواجب اتباعها عند تخطيط انشطة دورة التعلم .

شكل (٤)

الخطوات الواجب اتباعها عند تخطيط انشطة دورة التعلم



(الأمين ٢٠٠١ ص ٥٣)

خرائط المفاهيم: Consept Maps

خرائط المفاهيم بين النظرية والتطبيق:

يحدث التعلم الجيد اذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة، وعلى هذا الأساس فان البنية المعرفية تمثل نظاما، اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في المعلومة، ولأن البنية المعرفية تختلف من فرد لآخر، لذا يختلف هذا التنظيم من فرد لآخر، ولكي يتحقق التعلم الجيد ذو المعنى يجب على كل من المدرس والطالب النظر الى المادة الدراسية على انها تمثل هذا النظام المفاهيمي . (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٠)

ويرى نوفاك وجوين (Novak & Gowin) ان المفاهيم تؤدي دورا رئيسا في اكتساب المعرفة وتوظيفها ولكي يتم التعلم ذو المعنى يجب ان يربط المتعلم بين المفاهيم الجديدة والمخطط المفاهيمي لديه، وان هذا التنظيم يمكن تحقيقه باستخدام الخرائط المفاهيمية بوصفها استراتيجية تدريسية تعليمية تقف على اسس سيكولوجية نظرية متينة . (Novak & Gowin 1984 P 150)

وقد تميز نوفاك(Novak) في انشاء الخرائط المفاهيمية وتطويرها وذلك من خلال دراسة اجراها عام ١٩٩١م وقد اتضح بان الخرائط المفاهيمية بصفتها اداة تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم شبكاته الإدراكية ضمن نماذج متكاملة وتقدم ملخصا للمادة المتعلمة، وتظهر فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها، وتوضح الترابطات الداخلية بين المفاهيم، اذ يسهل على المتعلم ادراكها والإلمام بها وتزيد من تركيز انتباه الطلبة في دروسهم المفاهيمية وتنظيم افكارهم،(حيدر ١٩٩٣ ص ١٢٣) ويرى ان خرائط المفاهيم هي طريقة تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم وينظر الى المعرفة على انها مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة وانها تسهل تحضير الدروس

وتتابع الموضوعات المعروضة في الدرس من المدرسين وانها وسيلة للمناقشة بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة انفسهم ، ويمكن استخدامها للتقويم ايضا ، وذلك

لتقويم ما يعرفه الطلبة في حالتي البدء في التدريس والتقدم فيه . (Novak 1990 P 79-80)

وتعد خرائط المفاهيم وسيلة من اجل استخراج المفاهيم والقضايا ، اما مدى دقة خرائط المفاهيم في تمثيل المفاهيم التي تملكها او في مدى العلاقات القائمة بين المفاهيم التي تعرضها ، فليس الا مسألة تخمين ، ومما لاشك فيه اننا يمكننا تطوير علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفاهيم ولاسيما اذا كنا نسعى بنشاط الى بناء علاقات خاصة بالقضايا بين المفاهيم التي لم تكن قبل ذلك معترفا بها على انها مترابطة وان الطلاب والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيم غالبا ما يلاحظون انهم يدركون علاقات جديدة ومن ثم معاني جديدة .(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٢)

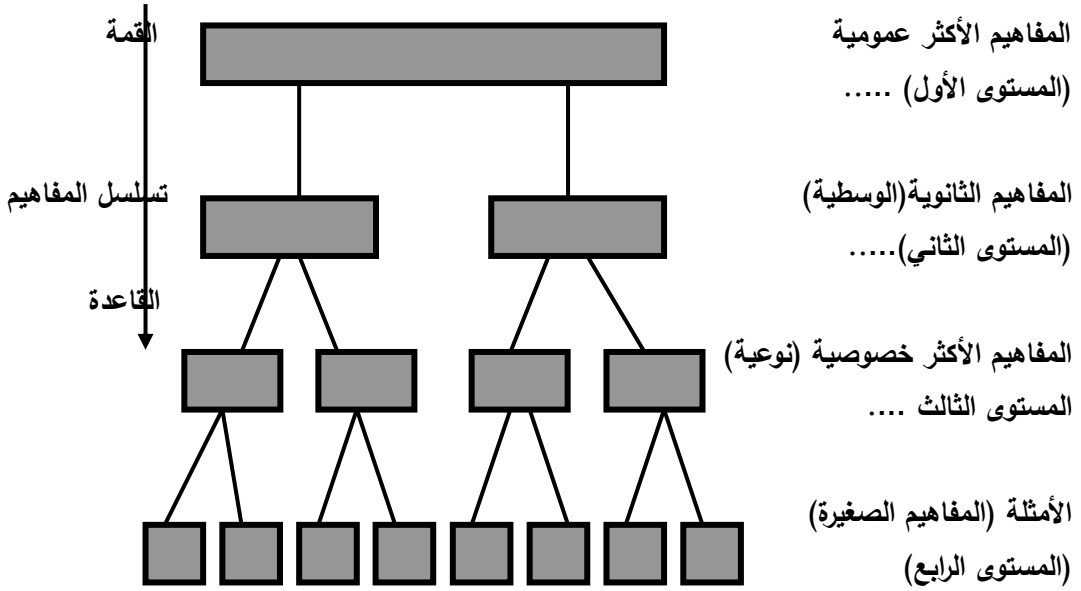
وينظر لخرائط المفاهيم على انها تمثيلات ثنائية للعلاقات بين المفاهيم ويعبر عنها بوصفها تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها ، ولقد شبهت خرائط المفهوم بوصفها أنموذجا للذاكرة فتستخدم خارطة الطريق مجازا لتمثيل كيف تنظم الذاكرة ، فالمفاهيم في الذاكرة تشبه المدن على خارطة الطريق ، بينما المسافات بين المدن تمثل الروابط بين المفاهيم (خطوط الوصل) . (زيتون ١٩٩٩ ص٦٥٣)

بنية خريطة المفاهيم :

يمكن للمعلم ان يعد قائمة بالمفاهيم المألوفة والمترابطة ثم يرتبها بدءا بالمفاهيم الأكثر شمولا وعمومية الى المفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية ، (شكل ٥ يوضح ذلك) وان بناء خرائط المفاهيم عملية ليست سهلة ولكننا نحتاج اليه في مدارسنا للتطوير التربوي .

شكل (٥)

رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم



ويمكن ان تتكون ابسط خريطة للمفاهيم من مفهومين يرتبطان بالروابط المنطقية مثل كلمات(لأن، على الرغم، من، تكون ....) ولكي يتم التركيز على دلالة المفاهيم عادة يتم وضع هذه المفاهيم داخل اطارات يتم الربط بينها بخطوط موضحة وتكون المفاهيم مع الروابط المنطقية ما يطلق عليه الأفكار(القضايا) ويوضح شكل (٥) السابق أنموذجا مبسطا لخريطة المفاهيم وفي هذا الأنموذج تظهر المفاهيم الأكثر عمومية وشمولا عند قمة الخريطة، وتظهر المفاهيم في ترتيب تنازلي حتى قاعدة الخريطة، اذ تظهر المفاهيم الأكثرتخصصا، كذلك من الممكن ان تظهر الأمثلة عند قاعدة الخريطة ، وتدل الخطوط التي تصل بين المفاهيم على العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم ببعضها ،ويقترح هذا الأنموذج

تسلسلا رأسيا نازلا يدل على العلاقات بين المفاهيم ، ففي القمة تظهر المفاهيم التي تصنف تحتها مفاهيم اخرى ، وفي القاعدة تظهر تلك المفاهيم التي يتم تصنيفها بوساطة مفاهيم اكثر شمولا ، اما المفاهيم ذات المستوى نفسه من العمومية فتظهر

تقريبا عند المستوى الرأسي نفسه اذ تعطى للخريطة بعدها الأفقي. (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٣. ٦٥٥)

ويؤكد نوفاك (Novak) ان افضل خرائط المفاهيم هي البسيطة التي تتكون من ٨ . ١٠ مفاهيم بينها الخطوط الرابطة التي تمثل علاقات مفاهيمية ، ويرى انه كلما كانت الخريطة من عمل الطالب ، كان التعاطف معها اكثر ، (Novak 1984 P 145) وقد يستخدم المدرس خرائط المفاهيم في تدريس مادته وذلك من اجل تقدير مدى مشاركة طلبته في معرفة بعض المبادئ والقوانين ومدى قدرتهم على حل اية مشكلة تقابلهم ، وهناك ثلاث طرائق مهمة لبناء خريطة المفاهيم هي :

١) تحديد مفاهيم المادة الدراسية .
٢) كتابة المفاهيم على ورقة وتصنيفها الى مفاهيم وتوضيح العلاقات بين كل مفهوم وآخر.
٣) ترتيب المفاهيم وتدرجها من مفاهيم عامة الى مفاهيم خاصة .

وتساعد خرائط المفاهيم المدرسين على تدريس طلبتهم كيف يتعلمون ليتحقق لديهم التعلم ذو المعنى ، وتساعدهم ايضا في تحديد الطرائق وتنظيم المعاني واختيار المعلومات الجيدة والأمثلة المناسبة ، وتعد خرائط المفاهيم الأداة التعليمية التي تم ابتكارها وتطويرها للوصول الى بنية الطالب المعرفية وتحديد ما يعرفه الطالب من قبل الأمر الذي شجع على استخدام خرائط المفاهيم بكثرة في الثمانينات في عملية التدريس اذ توضح لنا هذه الخرائط كيف ان المفهوم يتغير بمجرد ارتباطه بمفهوم جديد . (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٢ .١٧٣ ، ١٨٢)

تستنتج الباحثة مما سبق ان خرائط المفاهيم تؤدي دورا مهما في تنظيم عملية التعلم والتعليم وضبطها وذلك بايجاد الطريقة المناسبة التي توضح الأرتباطات بين المفاهيم في المقرر الدراسي مما يسهل على الطالب استيعاب المادة الدراسية وتحقيق

التعلم ذي المعنى ، لذلك ترى الباحثة ضرورة تزويد الطلبة بخريطة مفاهيم علمية تساعد على فهم مختلف القضايا والعلاقات الترابطية بين المفاهيم بسهولة .

ان خرائط المفاهيم تحتاج دائما الى اعادة تخطيط وان الخريطة التي يعدها الفرد لأول مرة تكون بها بعض الأخطاء وتكون مفيدة ولاسيما عندما تزداد مهارة الطلبة في وضع المتطلبات على الخطوط ، وعندما يتعلم الطلبة كيفية اعداد خرائط المفاهيم فان خرائطهم يمكن استخدانها بوصفها ادوات تقويم قوية في اطار الأهداف التربوية التي حددها بلوم ، ولذلك عندما يكتسب الطلبة الغموض وعدم الثبات او التناسق في مادة النص يمكن للمدرس التدخل في هذه الحالة لتوضيح المفاهيم والمحتويات التي لم تعرض جيدا في النص ، وان القيمة التربوية لخريطة المفاهيم تتحقق عندما ندرك اننا قد حصلنا على معنى جديد وان مشاعر الطلبة عندما يحصلون على معنى جديد للمفهوم من خلال خريطة المفاهيم تكون مشاعر ايجابية وان تعلم المعرفة عن طريق المفاهيم يعد احدى الطرائق التي تتبع في تصنيف المفاهيم ، فهي احدى الوسائل المهمة لربط المواد الدراسية بعضها ببعض، اذ ان لكل فرع من فروع العلم مفاهيمه وافكاره، ولكن هناك مفاهيم اكبر يمكن عن طريقها نرى وحدة المعرفة وتكاملها في المواد الدراسية المختلفة ، واذا حدث واصبحت المادة ومفاهيمها جزءا من فكر الطالب فسيكون لها قوة تنظيمية واستيعابية تساعد على فهم المعلومات الجديدة وادراكها وترتيبها وتسلسلها في بنيته المعرفية ، وان فهم مادة معينة يتطلب وضوح مفاهيمها وتقويمها بصيغ مفيدة وبناءة اذ يمكن تحقيق ذلك بمراعاة المدرس لأجراءين هما :

١. تقديم المفاهيم بصيغ منظمة لقدرات الطلبة أي ان تكون متدرجة في عموميتها وشموليتها .
٢. ربط المادة الدراسية ومفاهيمها بحياة الطالب الواقعية . (ابو جلالة ١٩٩٩ص١٧٨ . ١٧٩)

خريطة المفاهيم وعملية ربط المعاني:

ان خرائط المفاهيم يمكن ان تزودنا بنوع من خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن ان تسير فيها من اجل ربط معاني المفاهيم في القضايا ، وبعد تحقيق المهمة التعليمية تزودنا خرائط المفاهيم بمخطط مختصر لما تم تعلمه ، ونظرا لأن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة اكثر اذا استطعنا ادراج المفاهيم الجديدة او معاني المفهوم تحت مفاهيم واسعة وشاملة ، فان خرائط المفاهيم ينبغي ان تكون هرمية الشكل أي ان توضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة (المستوى الأول) ثم تندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية حتى الوصول الى الأمثلة التي تقع عند قاعدة الخريطة .(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ١٩)

وخرائط المفاهيم عبارة عن اداة لتمثيل المعاني وتهدف الى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على هيئة جمل مقترحة وابسطها يتكون من مفهومين يرتبطان بكلمة او كلمات ربط لتكوين عملية مفتوحة تتضمن المعنى المقترح .
(الخليلي وآخرون ١٩٩٥ص ١١٣)

ان بناء المعرفة الجديدة يبدأ بملاحظاتنا للأحداث والأشياء من خلال المفاهيم المتضمنة في خبرتنا المعرفية السابقة على الرغم من انه باستطاعة الحيوانات ادراك الإنتظام في الأحداث او الأشياء وتمييزها الا ان البشر متميزون في قدراتهم إلى اكتشاف الرموز او اللغة واستخدامها لتحديد الإنتظام الذي

يدركونه وتوصيله ، وعن الثقافة التي تم بناؤها قديما ، وان للمدارس الدور الفعال في تنمية هذه الثقافة . (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٦)

مزايا خرائط المفاهيم:

١. تكشف لنا خلفية المتعلم وامكانياته واستعداداته وتعاونه .
٢. توضح لنا الفروق الفردية بين الطلاب .

٣. تختصر لنا الكثير من وقت الدراسة .
٤. تكسب القدرة على التحصيل والتركيب وايجاد العلاقات وتسلسل الأفكار .
٥. تعد توجيهية وارشادية .
٦. تولد عند المدرس والطلاب تقويم ذاتي .

مآخذ خرائط المفاهيم:

١. قد تسبب للمعلم ضيق في استخدامها.
٢. قد تسبب الفوضى في الصف .
٣. قد تأخذ الخريطة شكلا معقدا ومتشابكا مما يقلل من الفهم لدى الطالب .

(عادل ١٩٩٩ ص ١٤٣)

اهمية خرائط المفاهيم:

يمكن توضيح اهمية استخدام خرائط المفاهيم فيما يأتي :

١) تعد الخرائط المفاهيمية اداة لتشخيص الأخطاء المفاهيمية وفحصها والتعامل معها وتصميم التدريس وتطوير المناهج .
٢) تساعد خرائط المفاهيم كلا من المدرس والطالب في التركيز على الأفكار الرئيسة .
٣) تعد الخرائط المفاهيمية اداة تقويمية فعالة تقوّم التغير المفاهيمي في الأوضاع التجريبية والبحثية ، ويصفها مارك هام (Mark Ham) بانها اداة قوية سيكومتريا ونظريا تحقق مجالا عريضا للمدرسين للممارسات التقويمية في المراحل الدراسية المختلفة الأساسية والثانوية والجامعية لأنها

تؤكد بصدق درجة التنظيم في بنية المتعلمين المعرفية فهي بوصفها اداة تقويمية تحظى بقبول الكثير من التربويين ورضاهم لأنها تتصف بمعايير التقويم المثالية من حيث الموضوعية والثبات .

٤) تقدم الخرائط المفاهيمية ملخصا للمادة التعليمية .
٥) تظهر خرائط المفاهيم فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها .

٦) تؤكد الخرائط المفاهيمية التعلم ذا المعنى أي القائم على الفهم .

٧) تساهم الخرائط المفاهيمية في النشاط الإبداعي للطلبة .

(Mark Ham 1994 P 91) (الخليلي وآخرون ١٩٩٥ ص١١٦.١١٧)

وفضلا عن اهمية خرائط المفاهيم المذكورة آنفا ، فانها يمكن ان تنهض بدور رئيس في التدريس والتعلم والمنهج والإدارة ، فبالنسبة الى المتعلم فانها تساعده في ان المفاهيم والقضايا الأساسية التي هي موضوع التعلم تصبح واضحة جلية ، وتضع روابط بين المعرفة الجديدة وبين ما يعرفه بالفعل .

واما بالنسبة الى المدرس ، فيمكن ان تستخدم خرائط المفهوم في تحديد الممرات التي تؤدي الى تنظيم المعاني ، والمعاني التي يتفاوض حولها مع الطلبة ، وتوضح كذلك المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .

وبالنسبة الى تخطيط المنهج وتنظيمه ، فان خرائط المفاهيم تكون مفيدة في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة وفي اختيار الأمثلة .

واخيرا بالنسبة الى الإدارة ، تساعد خرائط المفاهيم الطلبة في ان يفهموا دورهم بوصفهم متعلمين وتساعد في توضيح دور المدرس وتخلق جوا للتعلم من الإحترام المتبادل ، ويمكن ان تدعم التعاون بين الطالب والمدرس .

(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٧)

الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم :

ان الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم، هو جعل المفاهيم عنصرا رئيسا في بناء المعرفة وان افضل نظرية تعلم تركز على المفاهيم بوصفها اساسا يبني عليها الطلبة معانيهم الداخلية (البنية المعرفية) هي نظرية اوزوبل (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٦) اذ يستخدم مفهوم البنية المعرفية للدلالة على مجموعة الحقائق والمفاهيم

والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ويستطيع تذكرها، فهي بذلك تشير الى ما يمتلكه الفرد من معرفة سابقة عن موضوع او مفهوم او حقيقة ما. (الكناني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦)

ويبين اوزوبل (Ausubel) اهمية البنية المعرفية في عملية التعلم بتأكيده على ان التعلم هو عملية ايجاد علاقات وروابط بين المعلومات الجديدة التي تقدم للمتعلم ومايعرفه المتعلم بالفعل او ماهو موجود في بنيته المعرفية الراهنة أي ربط المعلومات والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم .

(Ausubel 1978 P 4)

اما في حالة عدم وجود معرفة سابقة فان عملية الربط مع المعلومات الجديدة لن تتم لذلك فان الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلمهم للمواد الدراسية ناشئة من فقدان الخبرة التي تعطى للعديد من الرموز التي تنطوي عليها هذه المواد، فالمدرس الذي يقدم مادة جديدة من دون التأكد من امتلاك المتعلمين للخلفية المعرفية المناسبة لا يسهم في زيادة الإضطراب المعرفي عند المتعلمين فحسب، واما يسهم في تثبيط قدرتهم على الفهم ويدفعهم نحو التعلم الإستظهاري .(الكناني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦)

ويرى اوزوبل ان المعلومات الجديدة يحدث لها تمثيل داخلي في بنية الطالب المعرفية على وفق عمليتين رئيستين في نظرية التعلم ذي المعنى هما :

أ) التمايز التدريجي :

هي العملية التي يستطيع بها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم اكثر عنها والتي تظهر في الخريطة من خلال التسلسل الهرمي للقضايا، اذ يتم الإنتقال من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة الى الخصائص والتفاصيل المحددة، (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٦) وعلى ذلك لا يعد تعلم المفاهيم نهاية المطاف، انما يعد دائما بدايته ، فبعد ان يتم تعلم المفاهيم ينبغي تنقيحها وتعديلها وجعلها اكثر وضوحا وشمولا، اذ تصبح تدريجيا اكثر تمايزا، فعلى سبيل المثال مفهوم الطلبة عن

مرفوعات الأسماء قد لا يتعدى في بادئ الأمر اكثر من الفرق بين المبتدأ والخبر، والفاعل ونائب الفاعل، وبمرور الوقت يكتسب هذا المفهوم معنى اكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم اخرى مثل انواع المبتدا والخبر، وانواع الفاعل، وانواع نائب الفاعل ، وسوف يستمر مفهوم الطلبة عن مرفوعات الأسماء في التمايز عندما يتعلمون اكثر عن النحو، وعن تقسيماته الى مرفوعات، ومنصوبات، ومجرورات، وفي الواقع تعد خرائط المفاهيم بسبب تمثيلها للعلاقات التي بين المفاهيم مؤشرا دقيقا نسبيا لدى التمايز الذي يحدث لمفاهيم كل فرد، هذا ويتم تدعيم عملية التمايز التدريجي للمفاهيم وتعزيزها عندما يتم ربط خرائط المفاهيم من موضوع معين بخرائط مفاهيم خاصة بموضوعات اخرى ذات صلة .

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

ب) **التوفيق التكاملي** :

وتتضمن هذه العملية قيام الفرد بالربط بين مفهومين او اكثر واجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديدا يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما فينظر المتعلم الى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء اكانت عمومية ام اقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في المستوى نفسه من التصنيف الهرمي التي تقود بدورها الى فهم وادراك اكثر قو، (ابو جلالة ١٩٩٩ ص ١٧٧) على سبيل المثال، هناك فهم خاطئ لدى الطلبة عندما ينظرون الى

بعض ادوات نصب الفعل المضارع ، وهي الأداة (اذن) يعتقدون انها تنصب الفعل المضارع في أي موضع جاءت ، ولكن عندما يدرك الطلبة ان هناك شروطا ينصب بها الفعل المضارع منها ، أن تكون في اول الجملة ، وان يكون الفعل مستقبلا ، والا يفصل بينها وبين الفعل بغير القسم او (لا) ، مثلا: اذنْ تنجحَ ، لمن يقول : سَأدرسُ ، وكذلك بعد ان يفهم الطلبة انها تفيد الجواب والجزاء والإستقبال ، لذا فانهم قد يوفقون بشكل تكاملي بين افكارهم الجديدة والقديمة .

يتضح من المثال السابق ، ان التعلم ذا المعنى يتطلب ادراكا واعيا للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها ، زيادة على ذلك فان الفهم الخاطئ للمفاهيم ينبغي اكتشافه بشكل واع وان تحل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة ، وتستطيع خرائط المفاهيم ان تجسد أطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين ومن ثم يمكن استخدامها لتصحيح العلاقات الخاطئة ، او لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم . (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

ويؤكد اوزوبل (Ausubel) الى ان التعلم ذا المعنى يؤدي الى احتفاظ الفرد بمعظم المعلومات التي تعلمها من قبل، ويؤدي الى ترتيب المفاهيم المتعلمة وتنظيمها بصورة متصلة ومترابطة ببعضها، بحيث اذا ما تم استدعاؤها تكون في صورة افضل مما كانت عليه وقت اكتسابها، وهذا نتيجة ما حدث لها من تمايز تدريجي وتكامل توفيقي داخل البنية المعرفية للمتعلم .(Ausubel 1978 P 250)

تستنتج الباحثة من عرض العمليتين السابقتين ، بان التعلم ذا المعنى يتم نتيجة تفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لتكوين بنية جديدة اكثر تمايزا اذ يمكن احتواء المفاهيم الجديدة مع المفاهيم الموجودة من قبل في البنية المعرفية بطريقة تضفي على المفهوم الجديد معنى واضحا ومميزا مما يؤدي الى
تثبيته ، وكلما كانت المعلومات السابقة اكثر وضوحا وثباتا وارتباطا بالموضوع المراد تعلمه ، كانت عملية الإحتواء افضل.

مكونات الخريطة المفاهيمية:

تتكون الخريطة المفاهيمية من مفاهيم وكلمات ربط، اذ تحاط المفاهيم بدوائر او(مربعات) وتوصل كل دائرتين بخط يكتب فوقه كلمة او جملة (رابطة) مناسبة توضح طبيعة ارتباط المفهومين معا وتعطيهما المعنى وتعطي ايضا وصفا للعلاقة بين المفهومين، وترتب المفاهيم في الخريطة بشكل هرمي اذ توضع المفاهيم الأكثر شمولا وتجريدا في اعلاها، اما المفاهيم الأقل تجريدا فتوضع عند اسفل الخريطة،

ويبرز بين المفاهيم علاقات من نوع آخر هي العلاقات المتقاطعة وهي نوع من العلاقات تربط بين المفاهيم لتزيد وضوح الإرتباط بينها، وتوضيح العلاقات البينية بين الأفكار، اذ يتطلب انشاؤها توافر قدرات ابتكارية عند الفرد . (Heinze & Novak 1990 P 461-472)

كيفية إعداد الطلبة لرسم خرائط المفاهيم:

وضع نوفاك وجوين ثلاثة نماذج توضح كيفية تدريب الطلبة وتهيئتهم لرسم خرائط المفاهيم وتصميمها ، كل أنموذج من هذه النماذج صمم لمرحلة دراسية معينة ، فالأنموذج الأول صمم للمرحلة الإبتدائية الدنيا ويشمل الصفوف الأولى ،والثانية ، والثالثة، والأموذج الثاني صمم للمرحلة الإبتدائية العليا ويشمل الصفوف الرابعة، والخامسة ، والسادسة ، اما الأنموذج الثالث فيشمل الطلبة من الصف السابع حتى الكلية وكل أنموذج يضم مجموعتين من الأنشطة .

وبما ان عينة البحث تقتصر على طالبات معهد اعداد المعلمات ، فان الباحثة ستقتصر على عرض خطوات الأنموذج الثالث الذي يشمل مجموعتين من الأنشطة تتمثل فيما يأتي :

اولا:انشطة الإعداد لرسم خرائط المفاهيم:

١. يكتب المدرس على السبورة قائمتين احداهما تمثل كلمات مألوفة للأشياء ، مثل: كتاب ، طالب، طائرة، شجرة، والأخرى تمثل افعالا مثل: يفكر، يميل، يعرب، ينمو، يسأل، بعد ذلك يطلب من الطلبة ان يحددوا الفرق بين القائمتين ويحاول المدرس ان يساعد الطلبة في ان يدركوا ان القائمة الأولى تدل على اشياء ، والقائمة الأخرى تدل على افعال .

٢. يطلب المدرس من الطلبة ان يصفوا ما يفكروا به عندما يسمعون كلمات القائمة الأولى ويساعدهم على ادراك اختلاف استجاباتهم للكلمات نفسها التي اعطيت لهم ، فكل طالب يفكر بشكل مختلف عن الاخرين وذلك لإختلاف مخزوناتهم المعرفية ، فهذه الصورة الذهنية التي لدينا للكلمات هي مفاهيمنا، وهنا يقدم لهم كلمة مفهوم .

٣. يكرر المدرس الخطوة (٢) مع كلمات القائمة الأخرى وهي الأفعال ويوضح لهم ان اسباب عدم فهم بعضنا البعض الآخر احيانا هو ان مفاهيمنا لاتكون متطابقة تماما ابدا، فهي تختلف من شخص لآخر على الرغم من استخدامنا الكلمات نفسها .

٤. يكتب المدرس كلمات مثل : يكون ، الى ، مع ، عند ، ويسألهم عما يتبادر الى اذهانهم عندما يسمعون كل كلمة منها ، ويوضح لهم انها ليست مفاهيم وانما كلمات ربط ، تستخدم للربط بين مفهومين او اكثر لتكوين جملة مفيدة.

٥. يوضح المدرس للطلبة ان اسماء الأعلام ليست كلمات مفاهيم انما هي اسماء لأناس محددين او لأحداث او اماكن او اشياء محددة ، ويساعدهم لكي يدركوا الفرق بينها .

٦. يكتب المدرس على السبورة جملا تتكون من مفهومين وكلمة او كلمات ربط ، مثل (تكون السماءُ زرقاءَ وصافية) ويوضح لهم ان كلمات المفهوم وكلمات الربط تكوم جملة مفيدة ذات معنى .

٧. يطلب المدرس من الطلبة تكوين جمل ذات معنى ، وان يميزوا بين المفاهيم فيما اذا كانت حدثا او شيئا وبين كلمات الربط .

٨. يساعد المدرس طلبته على فهم ان اللغة تستخدم للدلالة على المفهوم ، فاذا لم نفهم معنى المفهوم لا نستطيع نقل الأحداث او الأشياء الى الآخرين بشكل صحيح .

٩. يوضح المدرس للطلبة ان المفاهيم ليست ثابتة ، انما تزداد وتنمو وتتعمق كلما تعلمنا اكثر .

١٠. يختار الطلبة درسا او صفحة من الكتاب المدرسي ويحددوا المفاهيم الموجودة فيه ، وكلمات الربط واتاحة الفرصة لهم لرسم خرائط مفاهيم لذلك الموضوع ومناقشتهم في خرائطهم التي اعدوها .

(نوفاك وجوين١٩٩٥ص٣٨.٣٩٩)،(الخليلي وآخرون١٩٩٦ص٣٣٣.٣٣٥)

ثانيا:أنشطة لتصميم خرائط المفاهيم:

١- تحديد موضوع من الكتاب المدرسي ويطلب من الطلبة قراءته وتحديد المفاهيم الأساسية لفهم معنى النص ، وتكتب على السبورة وتميز المفاهيم الأساسية والفرعية ويناقشهم فيها .

٢- يكتب المفهوم الأكثر عمومية في رأس قائمة جديدة ثم تكتب بعدها المفاهيم الفرعية في تسلسل هرمي .

٣- يبدأ الطلبة بتصميم خرائط المفاهيم مستعينين بالقائمة التي اعدت في الخطوة (٢) ويطلب من الطلبة اختيار كلمات ربط مناسبة لتكوين القضايا التي توضحها الخطوط على الخريطة .

٤- يبحث الطلبة عن ارتباطات بين المفاهيم في جزء واحد من الخريطة وبين المفاهيم في جزء آخر من المفهوم .

٥. غالبا ما تكون الخريطة الأولى غير متناسقة او متماثلة بشكل جيد لذا يطلب المدرس من الطلبة اعادة تكوين الخريطة مرتين او ثلاث مرات للحصول على شكل مقبول لها.

٦- يناقش المدرس مع الطلبة معيار تصحيح خريطة المفاهيم وتمنح الدرجة للخريطة في ضوء هذا المعيار .

٧ـ يطلب المدرس من الطلبة اختيار موضوع من الكتاب المدرسي وتطبيق الخطوات من الأولى الى السادسة منفردين او في جماعات من طالبين او ثلاثة .

٨. عرض الخرائط التي اعدها الطلبة في الصف وهذا يساعد الطلبة الآخرين على معرفة الغرض من الدرس كما فسر في الخريطة .

٩ـ يطلب المدرس من الطلبة تصميم خرائط مفاهيم خاصة ببعض هواياتهم مثل الرياضة وتعلق في الصف مع اثارة نقاش حولها .

١٠. يطلب المدرس من الطلبة في الإمتحان تصميم خريطة مفاهيم واحدة او اثنتين وذلك من اجل توضيح ان خريطة المفاهيم هي طريقة للتقويم .

(نوفاك وجوين١٩٩٥ص٣٩. ٤٠)،(الخليلي وآخرون١٩٩٦ص٣٣٣.٣٣٤)

كيفية تقدير خرائط المفاهيم:

تعد الأفكار التي قدمها اوزوبل في نظريته عن التعلم المعرفي ذي المعنى القاعدة الأساسية للصيغ المقترحة لتقدير خرائط المفاهيم ولاسيما فيما يتعلق بالبنية المعرفية للمتعلم ، وعمليتي التمايز التدريجي والتوفيق التكاملي (التي وضحتها الباحثة آنفا).

وقد عرض زيتون صيغتين لتقدير خرائط المفاهيم ، الأولى صيغة عامة تتيح للمدرس نظرة سريعة عن الخرائط ، اما الأخرى فتقدم قياسا اكثر شمولا لسمات خريطة المفاهيم ، وبالطبع فان الصيغة الأخرى تتطلب وقتا طويلا لإستخدامها بشكل مناسب ، وكذلك فانها تشير الى مواطن الضعف الموجود في

الخرائط ، لذا فان استخدام هذه الصيغة يجب ان يتم عندما يكون الطلبة قد الفوا استراتيجية خرائط المفاهيم بدرجة كافية ، وستبين الباحثة كيفية تقدير خريطة المفاهيم على وفق الصيغة الأخرى لأنها تقيس سمات شاملة لخرائط المفاهيم موضحا بالشكل (٦) ويصاحبه أنموذج تقدير خرائط المفاهيم في شكل (٧) .

شكل (٦)

قائمة بمعايير وضع درجات لخرائط المفاهيم على وفق الصيغة الأخرى

١)**العلاقات :** هل العلاقة الدالة على معنى بين مفهومين مشارا اليها بخط موصل وكلمة او كلمات رابطة ؟ هل هذه العلاقة صحيحة ؟ يتم اعطاء درجة واحدة لكل علاقة صحيحة وذات معنى .

٢)**التسلسل الهرمي :** هل تعكس الخريطة تسلسلا هرميا ؟ هل كل مفهوم تابع او ثانوي يعد اكثر نوعية واقل عمومية من المفهوم الموضوع اعلى منه (وذلك في ضوء سياق المادة التي رسمت منها الخريطة) يتم اعطاء خمس درجات لكل مستوى صحيح من مستويات التسلسل الهرمي .

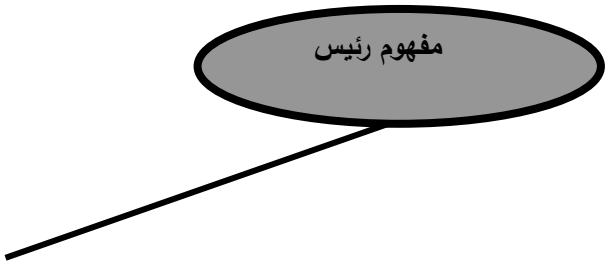
٣)**الروابط المتبادلة :** هل تعكس الخريطة روابط ذات معنى بين جزء وآخر من التسلسل الهرمي للمفاهيم ؟ هل العلاقة الموضحة صحيحة وذات دلالة ؟ يتم اعطاء عشر درجات لكل رابطة تبادلية تكون صحيحة وذات دلالة ، ودرجتين لكل رابطة تبادلية صحيحة ولكنها لا توضح تركيبا ذا دلالة بين مجموعة من المفاهيم ، ان الروابط التبادلية تستطيع ان تشير الى القدرة الإبداعية لدى الطلبة لذلك يجب اعطاء عناية خاصة بها .

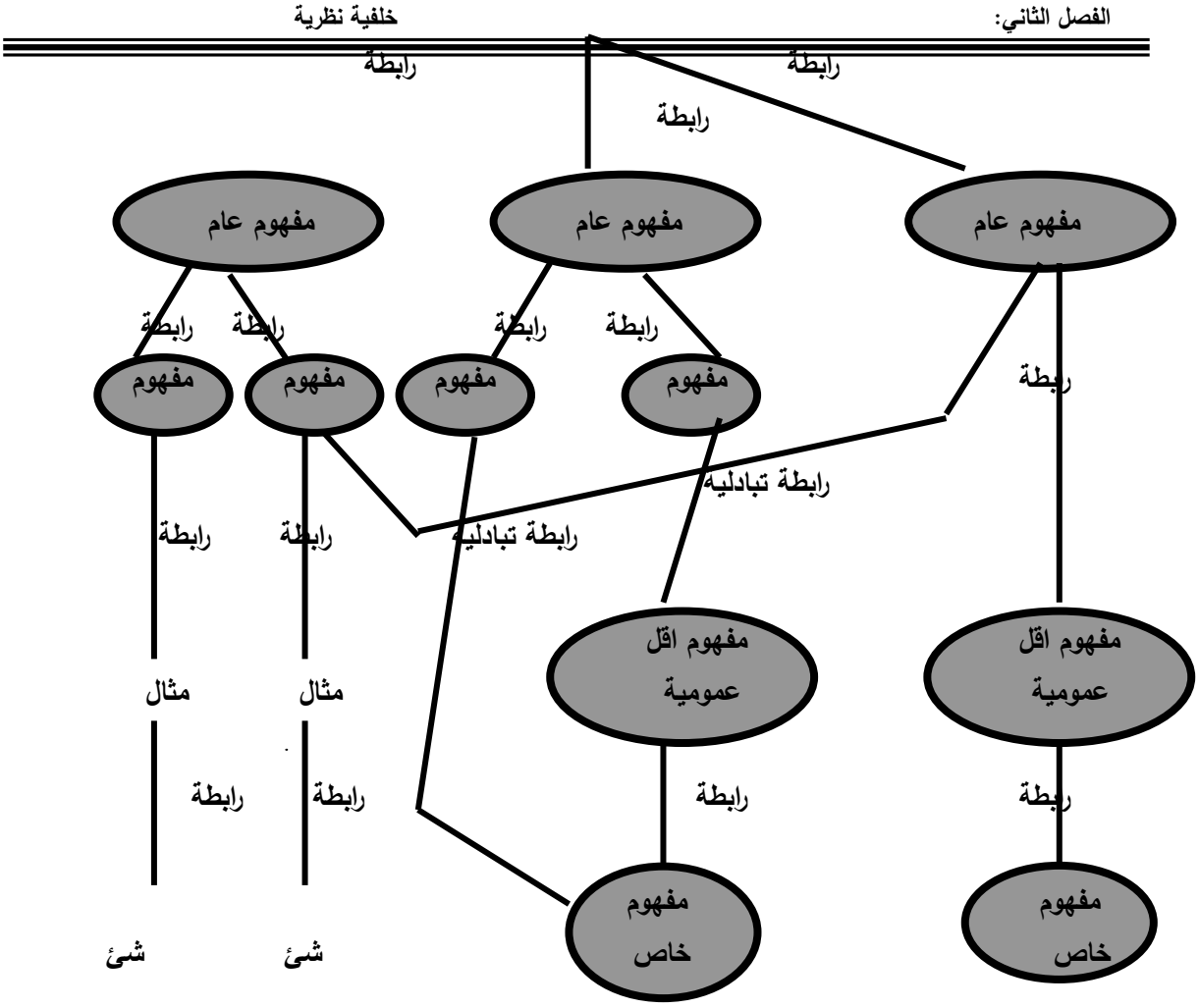
٤)**الأمثلة :** ان الأحداث والأشياء النوعية التي تعد امثلة صحيحة لما يشير اليه اسم المفهوم يمكن اعطاء كل منها درجة واحدة .

٥) زيادة الى ما سبق من الممكن تصميم خريطة مفاهيم، اذ يتم تقديرها في ضوء المادة التي ستبنى منها الخريطة ، وهذه الخريطة تستخدم معيارا اذ يتم قسمة الدرجات التي يحصل عليها الطالب على درجات هذه الخريطة المعيارية فيكون الناتج نسبة مئوية تستخدم للمقارنة (وقد يكون اداء بعض الطلبة افضل من الخريطة المعيارية وعلى ذلك فقد يحصلون على نسبة اكثر من ٢٠٠٠%).

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٦. ٦٦٢)

شكل (٧)
أنموذج تقدير خريطة مفاهيم تتكون من اربعة مستويات





. علاقات صحيحة = ١٤ درجة

. ترتيب هرمي صحيح = ٥×٤=٢٠ درجة

. روابط تبادلية (متقاطعة) = ١٠×٢ =٢٠ درجة

. امثلة صحيحة =٤ درجات

. المجموع الكلي = ٥٨ درجة (ابو جلالة ١٩٩٩ص ١٨٠)

تكوين المفاهيم:

تعد المفاهيم ذات اهمية ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب، وانما لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها مسايرة النمو في المعرفة، فالمفاهيم ليست اجساما ثابتة من المعرفة وانما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق تنضم الى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ومن دون

ان يهتز التنظيم المعرفي له، ومع الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم المتعلم عمقا واتساعا، وهكذا نرى ان المفاهيم تسمح دائما باضافة الجديد من المعارف وبالوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن اطار من التنظيم الذي يجعل المتعلم قادرا باستمرار على ملاحظة الزيادة في المعرفة، ولاشك في ان المدرس المتمكن من فهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه العلمي سيكون اكثر قدرة على تحليل كل مفهوم الى عناصره وعلى تخطيط تدريسه، اذ يستخدم الطرائق والوسائل كلها التي تساعد طلبته على تعلم الخصائص المهمة للمفاهيم المطلوب تعلمها ، فالمشكلة لا تتمثل فيما اذا كان الطلبة قادرين على تعلم المفاهيم ام لا، فكل طالب قادر على تعلم مفاهيم حتى من دون تعليم مقصود، ولكن المشكلة الحقيقية تتمثل في ان التعليم القائم على السرد والإلقاء وعدم اعطاء تدريبات متنوعة واعطاء تجربة واحدة، والإصرار على الوصول الى نهاية في كل درس ، واعطاء حقائق كثيرة غير مترابطة، والفشل في ربط المعلومات ذات العلاقة ببعضها هي التي تجعل من الصعب على الطلبة تعلم المفاهيم .(الديب ١٩٨٦ ص ٦٥ ، ١١٢)

فالمقصود من تعلم المفهوم أي نشاط يتطلب من الفرد ان يجمع بين شيئين او حادثين او اكثر وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من اجل التصنيف يفترض انه يؤدي الى نمو المفاهيم لدرجة انه عندما تقدم له اشياء جديدة او مختلفة فانه يستطيع تصنيفها تصنيفا صحيحا بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ، ويعد الفرد قد تعلم المفهوم عندما يصنف الأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة ، وهذا ما يؤكده فيجوتسكي (Vygotsky) اذ يشير الى تكوين المفهوم

بانه نشاط معقد تمارس فيه الوظائف العقلية الأساسية جميعها ، ومن ثم فان ممارسة الفرد لهذه الوظائف لايعني انه تعلم المفهوم ، ذلك انه في اثناء هذه الممارسة لايكون قد توصل الى مراحل التعرف على ابعاد ما ينتمي الى المفهوم وما لا ينتمي اليه ، وهذا يعني ان عملية تكوين المفهوم عملية مركبة ومرحلية تحتاج الى عمليات متتابعة يمارسها الفرد من خلال وجوده في مواقف معينة ، ومن ثم فان هذه العملية

هـي المرحلـة الأولـى فـي تنميـة المفهـوم التـي تبنـى عليهـا مراحـل اخـرى تتخـذ مـن المفاهيم في مستواها الأكثر صعوبة وتعقيدا مادة لها .
(الشربيني وآخر د.ت ص ٤٦.٤٥)

ان الأسـاس فـي تكـوين المفهـوم هـو معرفـة المـتعلم العلاقـات الموجـودة بـين مجموعـة مـن الحقـائق، والواقـع ان هـذه العلاقـات التـي يصـل اليهـا المـتعلم هـي التـي تجعل الحقائق داخل المفاهيم ذات معنـى وفـي الوقت نفسـه هـي التـي تعطـي المفاهيم معان تتعدى في حدودها تلك التي تتضمنها الحقائق المكونـة لها منفردة ، بمعنـى ان العلاقـات التـي يكونهـا الشـخص عـن ظـواهر ، او اشـياء، او احـداث، او اشـخاص آخرين تمثل مفهومه عنها، وان الحقائق التي يتكون منها المفهوم لا تتطلب ان تكون متشـابهة لكن يجب ان تشكل وحدة ذات معنـى يمكن التعميم منها أي بينها صـفات مشـتركة تجعـل مـن الممكـن التعمـيم منهـا، فضـلا عـن ان الحقـائق او الملاحظـات المرتبطـة بمفهوم معين يجب ان تشكل وحـدة ذات معنـى يمكن التعميم منهـا ، فـان تنظيمهـا فـي الوقت نفسـه يجب ان يكون لـه القدرة علـى التمييز بين العناصـر ذات العلاقة بالمفهوم وتلك التي ليس لها علاقة به، ويتوقف تكوين المفهوم علـى الخبرات التي يمر بها الشخص ولما كانت الخبرات لكل فرد تختلف عن الخبرات التي يمر بها الأفراد الآخرون فاننا نتوقع ان يحمل المفهوم الواحد معان مختلفة بالنسبة الى الأفراد المختلفين، وليس معنـى هذا ان الأفراد جميعهم يختلفون فـي المفـاهيم التـي يكونونهـا، اذ انـه يمكن ان تتشـابه المفـاهيم لـدى الأشـخاص بقدر مـا تتشـابه الخبرات التـــي يمـــرون بهـــا وهـــذا فـــي الواقـــع مـــن الخصـــائص المهمـــة

التي لها مغزاها التربوي، فالطلبة الذين يمرون بالخبرات نفسها داخل المدرسة يمكن ان يصلوا الى تكوين مفاهيم متقاربة في مجال التدريس، وهذا قد تكون لـه اهميته فـي عملية تقويم نمو الطلبة في فهم المفاهيم العلمية ولكن لا يعني اننا نصر على ان يصل الطلبة جميعهم الى الدرجة نفسها من الفهم لأن ذلك عمليا ومنطقيا غير ممكن . (الديب ١٩٨٦ ص٨٢. ٨٨)

ويؤكد زيتون ان تكوين المفاهيم تشمل ثلاث عمليات هي :

١. **التمييـــز :** ويقصـد بهـا قـدرة المـتعلم علـى ان يميـز بـين العناصـر او الأفـراد المتشابهة أي الأمثلة الإيجابية والسلبية .
٢. **التنظيم والتصنيف :** ويقصد بها قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات وتصنيفها وذلـك مـن خـلال ملاحظـة الشـبه وايجـاد العلاقـات او الصـفات المشـتركة بـين العناصر المختلفة .
٣. **التعميم :** أي قدرة المتعلم على الوصول الى مبدأ او قاعدة لها صفة الشمول اذ يمكن الإستفادة من المفهوم واستخدامه في مواقف اخرى .(زيتون ١٩٨٦ ص ٨٩)

مما تقدم تخلُص الباحثة الى انه يمكن الإستدلال على تعلم الشخص لمفهوم معين من قدرته على وضع شيء ما مع مجموعة متشابهة، وان تكوين المفاهيم لديه تتم من خلال الخبرات التي يمر بها وتعامله مع المثيرات التي يواجهها وبادراكه مجموعة من السمات المشتركة بينها تكون لديه صورة ذهنية عنها،(فان احدى الطرائق التي يمكن ان يتعلم الفرد الإستجابة لمجموعة من الأشياء يكون بالتمييز بينها او بوضعها مع بعضها في مجموعة ويستجيب اليها عامة، وان الطريقة الأخرى في التعلم التي تجعل من الممكن للفرد ان يستجيب لمجموعة من الأشياء او الأحداث بوصفها وحدة تسمى تعلم المفاهيم).

(Gagne 1965 P 171)

طبيعة تعلم المفهوم:

ان الفرد يستطيع ان يصنف خبراته ويستعمل كلمة واحدة او مجموعة من الرموز اللفظية لتمثل مفردات او نواح متعددة اذ باستخدام (مفهوم) يعد اكثر ملاءمة وسهولة حين التحدث او التعامل مع الحياة بصورها كافة ، وفي رأي الباحثة فان آراء التربويين في توضيح طبيعة تعلم المفهوم قد تباينت وذلك لإختلاف طبيعة المفاهيم نفسها، فـ جانيه(Gagne) يرى بان تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي

يشتمل على انماط مختلفة من التعلم وان مقدرة المتعلم على تعلم المفهوم تتطلب منه اتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي ، ويعده ايضا نشاطا علميا يتضمن سلوك التصنيف .

بينما يرى ايليس (Elis) بان تعلم المفهوم هو قدرة الفرد على اعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معا بخصائص متشابهة وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين اساسيتين هما التمييز والتعميم ،(سعادة ١٩٨٨ص ٧١) فمثلا هناك افعال ماضية واخرى مضارعة واخرى تشير الى زمن الحال والإستقبال فان المتعلم حين يدقق في الفروق بين الأفعال فيكتشف ان بعضها يشير الى الزمن الماضي ، والبعض الآخر يشير الى الزمن الحاضر ، وبعضها الى الحال والإستقبال ، فانه يصنف كل امثلة الى مفهومها العام ، أي يبدأ المفهوم العام يتمايز الى جملة من المفاهيم وهذا هو التمييز بين الأجزاء المنتمية للتصنيف والأجزاء غير المنتمية له .

اما التعميم فيعني تعميم الإستجابة على اجزاء الصنف جميعها ، أي حيثما توجد افعال تدل على الزمن الماضي مثلا فانها افعال ماضية وهكذا .

ويرى نشواتي بان تعلم المفهوم يتضمن أي نشاط يؤدي الى تصنيف حوادث او مثيرات متباينة جزئيا في صنف واحد وان قدرة المتعلم على تصنيف هذه المثيرات او الحوادث بطريقة منسقة وثابتة ومن قاعدة معينة وفي ضوء بعض الأبعاد او الصفات المشتركة لدليل على تعلم المفهوم.

(نشواتي ١٩٨٤ ص ٤٣٤)

ويتم تعلم المفهوم عادة على وفق قاعدة معرفية او عقلية يستخدمها الفرد في تحديد صفة مميزة او اكثر للإشارة من خلالها الى امثلة المفهوم، وبناء على القاعدة المعرفية التي تحكم المفهوم او تنتظم بها صفاته فان المتعلم يمكن ان يستدل فيما اذا كان المثير مثالا على المفهوم ام لا، والمثل ليس مفهوما وانما هو حالة خاصة يتضمن الصفات المميزة للمفهوم، فمثلا ليس ابن جني مفهوما، او ابن هشام ، او

الأنباري ، ولكنهم امثلة خاصة على مفهوم معين هو مفهوم (النحو) ومفهوم النحو لا ينطبق على هؤلاء العلماء فحسب ، وانما ينطبق على اشخاص آخرين على الرغم من اختلاف جنسهم وبلدانهم ، ومدة تواجدهم ، مثل ابن خلدون ، والفراهيدي ، والثعالبي ، والسيوطي ، والحموي ، وغيرهم من الأشخاص الذين تجمع بينهم صفات مشتركة تؤهلهم للإنتماء لصنف النحو .(سعادة ١٩٨٨ ص ٧٣)

اما الأزيرجاوي فيرى أن تنظيم خبرات متعددة او خصائص مشتركة واظهار تناسقها او وحدتها يعد امرا اساسيا تفرضه ضرورة تعدد المعاني وتباينها ، اذ ان مجرد جمع الخبرات وتراكمها لايجدي نفعا ولا يمكن من الإستخدام الأمثل لها ، الا بربط تلك الخبرات المتراكمة وتنظيمها ضمن خصائص وميزات وتلك هي سمة التعميم التي تفترض قدرة الفرد على تحديد الخصائص والمميزات لكثير من الأشياء او الأحداث او الحقائق واستخدامها وممارستها في مجال غير الذي انشئت فيه لو تم ادراكها او تعلمها ، فالتعميم هو السمة العقلية الراقية التي تساعد الفرد على الإفادة من فهمه للمواقف القديمة ونقلها الى مواقف جديدة من خلال عمليتي التصنيف والتنظيم للخبرة الذاتية المتراكمة ومن ثم تفسير الأحداث الجديدة. (الأزيرجاوي ١٩٩١ ص ٣٠١)

ويرى أُوزوبل ان تعلم المفهوم داخل غرفة الصف يمر بمرحلتين :

المرحلة الأولى : يكتشف الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما ، وهي التي تشكل الصورة الذهنية للمفهوم وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقلية وفيها يستطيع الفرد استدعاء صورة المفهوم حتى في غياب امثلة عنه ، وتسمى هذه المرحلة بـ (تشكيل المفهوم).

المرحلة الأخرى : هي مرحلة تعلم اسم المفهوم ، وفيها يتعلم الفرد ان الإسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي اكتشف في المرحلة الأولى ، وفي هذه المرحلة يدرك الفرد حالة التساوي بين الإسم والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم .

(الخوالدة وآخرون ١٩٩٦ ص ١٢٧)

تستنتج الباحثة مما تقدم بان تعلم المفهوم نشاط عقلي يتطلب من المتعلم عقد موازنات متعددة بين المثيرات المختلفة ، أي الأمثلة المقدمة عن المفهوم التي تنتمي او لا تنتمي اليه لغرض موازنة المثال مع مايشبهه وما يختلف عنه ، وتنظيم الصفات المميزة للمفهوم والصفات غير المميزة له ، وتعميم هذه الصفات واعطاء امثلة تنطبق على هذه الصفات وامثلة لا تنطبق عليها ، لكن الأمثلة هنا ليست هي المفهوم وانما هي حالات خاصة تتضمن الصفات المميزة للمفهوم ، فمثلا ، ليست (كان) مفهوما وكذلك الحال بالنسبة الى (امسى ، واصبح) ولكنها امثلة خاصة وصفات مميزة لمفهوم (الأفعال الناقصة) .

وان مفهوم الأفعال الناقصة لا ينطبق على هذه الأفعال فحسب ، وانما ينطبق على افعال اخرى مثل ، (اضحى ، وبات ، وما فتئ ، وما برح ، وغيرها) فهذه كلها افعال ناقصة تجمع بينها صفات مشتركة تمكن المتعلم من تصنيفها في فئة (الأفعال الناقصة) ويشير المفهوم بهذا المعنى الى مجموعة الصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية عامة او اكثر ترتبط بقاعدة معينة .

مكونات المفهوم :

يتكون المفهوم من العناصر الاتية :

١) اسم المفهوم ، ويشير الى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم .
٢) الأمثلة المنتمية الى المفهوم (الإيجابية) ، والأمثلة غير المنتمية اليه ٠ السلبية) .
٣) الخصائص او السمات المميزة للمفهوم وغير المميزة له ، وتمثل المظاهر العامة التي تضع الأمثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة واخرى غير مميزة .
٤) قاعدة المفهوم او القانون ، وهي العبارة التي تحدد المفهوم ، مثل الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل . (بلقيس وآخر ١٩٨٢ ص ٣٤١)

هناك ثلاثة اتجاهات تحدد خصائص المفهوم ، هي على ما يأتي :

الإتجاه الأول : يقصد بالخصائص المشتركة عناصر متطابقة بين المثيرات التي يجمعها المفهوم ، مثال على ذلك مفهوم (الأسماء الخمسة) فمن الممكن ان تختلف هذه إماء من حيث هي اسماء بذاتها ، الا ان جميعها تشترك وتتطابق في وجود عدد معين من الصفات المشتركة معا من حيث رفعها ، ونصبها ، وجرها .

الإتجاه الثاني : يحدد هذا الإتجاه الخصائص المشتركة بانها علاقات جزئية بين الأشياء وليس تطابقا ، مثال على ذلك ، المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول معه ، والمفعول لأجله ، بينها علاقات جزئية هي علاقة منصوبات الأسماء في كل منها .

الإتجاه الثالث : يرى هذا الإتجاه ان الخصائص المشتركة هي المعنى المتوسط، مثال على ذلك، النواسخ، ومنصوبات الأسماء، ومرفوعات إلأسماء، ليس بينها علاقة تطابق ولا علاقة جزئية ولكن جميعها تشترك في انها موضوعات النحو . (زيدان ١٩٨٢ ص ٢٧٣)

اما قواعد المفهوم فتشير الى الطرائق المختلفة التي تنتظم بوساطتها سماته المميزة ، وقد تنتظم السمات المميزة لمفهوم ما على وفق قاعدة معينة ، على حين تنتظم السمات المميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة اخرى ، فمثلا تنتظم السمات المميزة لمفهوم (المبتدأ) وهي (الإسم ن والمعرب ، والذي يبتدئ به الكلام) على وفق قاعدة افتراضية ، أي يجب ان تتوافر هذه السمات جميعها في الكلمة حتى

تكون مثالا عن (المبتدأ) بينما قد تنتظم السمات المميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة انفصالية او غير افتراضية ، كالقاعدة التي تشيرالى النمط (اما . او) مثال عن ذلك مفهوم (المفعول فيه) الذي يشير اما الى ظرف الزمان او الى ظرف المكان .

١) **القاعدة الإثباتية :**

تشير هذه القاعدة الى اثبات او تطبيق سمة مميزة معينة على شئ او مثير ما ليكون مثالا على المفهوم ، فاذا كان المفهوم المقصود هو (الإعراب) مثلا ،

فان كل الكلمات التي تتغير حركتها بتغير موقعها من الجملة هي امثلة عن المفهوم سواء اكانت اسماء ام افعالا ، وتع مفاهيم الإثبا من اسهل المفاهيم تعلما نظرا لتوافر كثير من الأمثلة عليها .

٢) **القاعدة الإفتراضية :**

تشير هذه القاعدة الى سمتين مميزتين او اكثر ينبغي توافرهما معا في المثير ولكي يكون مثالا على المفهوم (الأحرف المشبهة بالفعل) مثلا ، ينبغي توافر صفتين كأن نقول: انها مبنية على الفتح لأنها تشبه بذلك الفعل الماضي الذي يبنى على الفتح وان المعاني التي تؤديها تؤدى بالأفعال ، وفي هذه القاعدة يتطلب توافر صفتين معا في الكلمة هما ، البناء على الفتح ، والمعاني التي تؤديها ، وان توافر احداهما من دون الأخرى لا تؤهل المثال لينتمي الى مفهوم (الحرف المشبه بالفعل) .

٣) **القاعدة غير الإفتراضية او الإنفصالية :**

تشير هذه القاعدة الى تطبيق صفات مميزة منفصلة او غير مقترنة بالأشياء او المثيرات لتشكل امثلة عن المفهوم وتستعمل هذه القاعدة النمط (اما . او) أي اما ان تتوافر الصفة (أ) مثلا ، او الصفة (ب) في الشئ او المثير الذي يكون مثالا عن المفهوم ، كأن نقول : كل اسم منصوب يدل على تمييز المفرد ، او تمييز الجملة هو مثال عن مفهوم (التمييز) فتحديد الأمثلة التي تنتمي الى مفهوم

التمييز يتوقف اما على الإسم المنصوب المفرد ، او على الإسم المنصوب الجملة ، كل منهما على حدة وليسا مجتمعين .

٤) **القاعدة الشرطية :**

تشير هذه القاعدة الى وجوب توافر صفة مميزة معينة، اذا توافرت صفة مميزة اخرى لتحديد المثال الذ ي ينتمي الى المفهوم، وتتخذ هذه القاعدة صيغة العبارة (اذا ... اذن) فاذا كان المفهوم المقصود يتضمن صفتين مميزتين مثل(أ) ،(ب) فإن هذه القاعدة تشترط الصيغة الآتية : (اذا كان الفعل امرا اذن يجب ان

يكون مبنيا) أي ان توافر صفة فعل الأمر يستلزم وجود صفة البناء، لأن البناء شرط لفعل الأمر، لكن ليس بالضرورة اذا توافرت صفة البناء يجب توافر صفة فعل الأمر، أي ان البناء لا يجعل من الفعل امرا على حين دلالة الطلب تجعل من الفعل مبنيا .

٥) **قاعدة الشرط المزدوج :**

تشير هذه القاعدة الى توافر شرط متبادل بين صفتين مميزتين بحيث اذا توافرت أي منهما توافرت الأخرى حتما لتحديد الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم وتأخذ هذه القاعدة الصيغة المركبة الأتية : (اذا ... اذن ، واذا ... اذن)كأن نقول : اذا كان الفعل معتلا اذن يجب ان يكون منتهيا بحرف علة ، واذا كان الفعل منتهيا بحرف علة اذن يجب ان يكون معتلا) ،وتشير هذه القاعدة الى الشرط الثنائي المتبادل بين صفتين ، الفعل المعتل والإنتهاء بحرف علة ، فالمعتل شرط للإنتهاء بحرف علة والعكس صحيح .

وعلى الرغم من القواعد المذكورة آنفا لا تصف الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلمون في تعلم المفهوم الا انها قواعد منطقية تصف العلاقات المحتملة القائمة بين السمات المميزة لمختلف المفاهيم ، وقد تتفق هذه القواعد مع الأستراتيجيات المستعملة في تعلم المفاهيم ، الا انها لاتعني ان المتعلمين يكونون مفاهيم وفقا لها

وانما قد يستعملون قواعد اخرى مختلفة تماما ، ومع ذلك فان وضع قواعد كهذه يسهل دراسة تعلم المفهوم على نحو موضوعي . (سعادة ١٩٨٨ ص ٧٧. ٨٠)

تستنتج الباحثة مما تقدم ان اهم ما يميز المفهوم هو اشتماله على ظاهرتين اساسيتين هما : الصفات والقواعد ، فالصفات تشير الى الخصائص او السمات المميزة ذات العلاقة بالمفهوم التي يمكن على اساسها تمييز امثلة المفهوم ووضعها في الصنف ، اما القواعد فتشير الى الطرائق المختلفة التي تنتظم بوساطتها صفاته

المميزة التي حددها برون(Broune) بخمس قواعد وهي : (الإثبات ، والإقتران ، والإنفصال ، والشرط ، والشرط المزدوج).

انواع المفاهيم:

اختلفت آراء الباحثين والتربويين في تصنيف المفاهيم فهناك من صنفها الى صنفين هما :

١. المفاهيم المحسوسة :

وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة او غير المباشرة ، وتكون الصفات المميزة للمفهوم يمكن التحسس بها عن طريق اعطاء الأمثلة ، مثل ، الكتاب ، المدرس، الطباشير ... وغيرها .(الأزيرجاوي ١٩٩١ ص ٣٠٣)

٢. المفاهيم المجردة :

وهي المفاهيم الأكثر صعوبة وتجريدا والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها ، ويتم تعلمها عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلب تقديم التعريف في تدريسها مثل مفاهيم الفعل ، والفاعل ، والإستثناء .... وغيرها .(سعادة ١٩٨٨ص١٥٠) (ابو زينة ١٩٩٧ ص ١٣٨)

وقد صنف (زيتون) و (العاني) المفاهيم الى ستة انواع هي :

أ. **المفاهيم الإجرائية :** وهي التي تتضمن سلسلة من العمليات والإجراءات التي يؤديها الفرد او الكائن الحي مثل ، الحركة ، والتنفس ، والتغذية .

ب. **المفاهيم التصنيفية :** وهي المفاهيم التي تقع ضمن صنف معين او ضمن مجموعة معينة مثل مفهوم الاضافة يقع ضمن مجرورات الأسماء .

ج. **المفـاهيم الربطيـة :** وهـي المفـاهيم التـي يـتم فيهـا دمـج او اتحـاد فكرتين او شيئين فـي الأقل لكـي يتكون منهـا مفهوم واحـد ، ويستعمل حـرف العطـف (الواو) للربط بين الأفكار او الأشياء ، ويعد مؤشرا على نوع المفهوم ، مثال علـى ذلـك ، الصـفة تتبـع الموصـوف فـي الإعـراب ، والتـذكير والتأنيـث ، والإفراد والتثنية والجمع ، والتعريف والتنكير .

د. **المفاهيم العلائقية :** يمثل هذا النوع من المفاهيم العلاقة بين شئ وآخر وبين مفهومين او اكثر ، او وحدتين او اكثر ، مثال على ذلك ، تدخل ان واخواتها على المبتدأ والخبر فتنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها ، فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفاهيم عدة هي : المبتدا ، والخبر، والنصب ، وارفع .

هـ. **مفاهيم فصل :** وهي عكس مفاهيم الربط ، فمفاهيم الفصل على ما يدل اسمها تبنى على اساس عزل الأفكار ، او الأشياء ، او الأحداث ، او الجوانب التي يحتويها المفهوم ويستعمل هذا النوع من المفاهيم حرف العطف (او) الذي يفيد الفصل بين الأفكار ، او الأشياء للمفهوم الواحد ، مثال على ذلك ، مفهوم شبه الجملة الذي يشير اما الى الظرف او الى الجار والمجرور .

و. **المفـاهيم الوجدانيـة :** وهـي المفـاهيم التـي تقـع ضـمن الإهداف التربويـة فـي المجـال العـاطفي الوجداني التـي تتضـمن المفـاهيم التـي لهـا علاقـة بالمشـاعر، والإتجاهـــات ، والميـــول ، والقـــيم المتمثلـــة بمفـــاهيم الأمانـــة ، والاحتـــرام، والتضـحية ، والمسؤولية .(العـاني ١٩٧٦ ص ٢٥ـ ٢٦) (زيتون ١٩٨٦ ص ٩٥.٩٧)

وقد اورد الصالحي تقسيما للمفاهيم عن فيكوتسكي الذي يرى ان هناك نوعين من المفاهيم هي :

١. **المفاهيم اليومية (التلقائية) :** التي تتكون نتيجة الخبرة .

٢. **المفاهيم غير التلقائية** : التي تتكون نتيجة التعلم المدرسي مثل المفاهيم العلمية. (الصالحي ١٩٧٣ ص ١٩)

ترى الباحثة انه مهما اختلف الباحثون والتربويون في تصنيف المفاهيم العلمية الا انهم يتفقون على تصنيفها الى صنفين هما المفاهيم المجردة والمفاهيم المحسوسة ، وذلك لأن كل الذي ذكر ولم يذكر من المفاهيم السابقة لاتتعدى نوعين اساسيين ، فهي اما ان تكون مجردة لايمكن ملاحظتها وقياسها الا بالخبرة المباشرة او تكون محسوسة ملموسة يمكن قياسها بالخبرة المباشرة وغير المباشرة.

تدريس المفاهيم:

تتباين الأساليب والمواد التي يستخدمها المدرسون في تدريس المفاهيم بل ان الأساليب والمواد التي يستخدمها المدرس نفسه تختلف هي الأخرى عند تدريسه لمفهومين مختلفين ، وتختلف الطريقة المناسبة لتدريس المفاهيم باختلاف طبيعة تلك المفاهيم ، فقد تصلح بعض الطرائق في تدريس مفاهيم معينة ولا تصلح لمفاهيم اخرى ، ونظرا لإختلاف طبيعة هذه المفاهيم من حيث درجة صعوبتها اوتركيبها او اسسها المنطقية ، فقد ظهرت محاولات عدة لوضع نظرية في التدريس تقوم على اسس وافتراضات معينة قابلة للإختبار والتطبيق داخل غرفة الصف ومن هذه المحاولات ، النماذج وطرائق التدريس الخاصة بتدريس المفاهيم كأنموذج برونر الإستكشافي ، وأنموذج هيلدا تابا الأستقرائي ، وأنموذج جانيه الإستقرائي للمفاهيم المادية والإستنتاجي للمفاهيم المجردة ، وأنموذج كلوزماير

الإستنتاجي ، وأنموذج ميرل . تنيسون الإستنتاجي ايضا ، وكذلك أنموذج بياجيه الذي يعرف بأنموذج الإرتقاء المعرفي ، وأنموذج اوزوبل الذي يعرف بأنموذج المعنى .

ويرى نشواتي وآخرون ان المعلمين يتبنون طريقتين او أنموذجين رئيسين لتعليم المفاهيم ، احدهما : هو الأنموذج الإستقبالي او الإستنتاجي ، وفيه يعرض المعلم المثيرات على المتعلم واحدا تلو الآخر بعد اعلام المتعلم بقاعدة المفهوم

ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير لدى عرضه في الفئة المناسبة ، والآخر : هو الأنموذج الإستقرائي الإستكشافي ، وفيه يعرض المعلم المثيرات جميعها دفعة واحدة ويختار المتعلم المثير المناسب من بين هذه المثيرات ووضعه في الفئة المناسبة . (نشواتي وآخرون ١٩٨٥ ص ١٠٦)

ويرى (زريق) ان الطرقة الإستقرائية هي التي تنقل المتعلم من الجزء الى الكل ، ومن الأمثلة الى القاعدة، ومن الحالات الجزئية الخاصة الى الأفكار الكلية او العامة، وذلك في دروس قواعد اللغة العربية، اما الطريقة الإستنتاجية فهي التي تنقل المتعلم من الكل الى الجزء، ومن القاعدة العامة الى الأمثلة الجزئية، وذلك في دروس التطبيق على قواعد النحو والصرف . (زريق ١٩٨٧ ص ٩٧)

ويميز (قورة) بين كل من التفكير الإستقرائي والتفكير الإستنتاجي ، فالأول يتضمن قدرة الفرد على ر بط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول الى فكرة جديدة شاملة او قانون عام ، بينما يتضمن الآخر قدرة الفرد على تطبيق االفكرة الشاملة او القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة التي تعرض له بمجرد ادراكه للصلة التي تربطها بالقانون العام . (قورة ١٩٨٢ ص ٤٦٢)

تستنتج الباحثة مما تقدم ان النماذج التدريسية للمفاهيم تقع ضمن الطريقة الإستقرائية او الطريقة الإستنتاجية للتفكير والتدريس ، اللتين تتطلبان مهارة

التفكير ولكنهما تختلفان من حيث معالجتهما للمواد والنشاطات التعليمية ، فالتفكير الإستنتاجي يتطلب الإنتقال من الكل الى الجزء عن طريق استخدام القاعدة العامة في توضيح صحة الجزئيات واثباتها ، ويتطلب التفكير الإستقرائي الإنتقال من الجزء الى الكل عن طريق تجميع وقائع او ادلة او نتائج واحدة من حالات او جزئيات للتوصل الى نتائج عامة او تعميم الإستدلال على تعلم المفاهيم .

الإستدلال على تعلم المفاهيم:

يعد المفهوم احد مستويات المعرفة التي يمكن قياسها والتحقق من تعلمها وقد وضع عدد من الباحثين وسائل واساليب يمكن من خلالها قياس تعلم المفهوم والإستدلال على صحة تكوينه على النحو الاتي :

ترى (دروزة) ان الأسلوب الذي يستعمل من اجل التأكد من حدوث عملية تعلم المفهوم هو بالسؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على ما يأتي :

أ) تعريف المفهوم كتابة ولفظا عندما يقدم اسمه او يطلب من المتعلم ذكر اسم المفهوم كتابة ولفظا عندما يقدم له تعريفه .

ب) تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة وذلك بان يطلب من المتعلم تصنيف امثلة جديدة للمفهوم .

ج) اكتشاف الخصائص المميزة لمفهوم غير متعلم سابق ، او اشتقاق تعريف لهذا المفهوم وذلك من خلال اعطاء المعلم امثلة جديدة يراها لأول مرة .

د) تعلم مثال المفهوم وذلك بان يطلب من المتعلم اعادة تصنيف امثلة المفهوم كما ذكرت في غرفة الصف . (دروزة ١٩٩٥ ص ١٤. ١٥)

ويشير (حيدر) الى ان وسائل قياس تعلم الطالب للمفاهيم تتمثل فيما يأتي:

١) اكتشاف المفهوم من خلال تطبيق عمليات تكوين المفهوم الثلاث ، التمييز ، والتصنيف ، والتعميم .

٢) قدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم .

٣) تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة .

٤) تفسير الملاحظات والمشاهدات والأشياء في البيئة التي يعيش فيها المتعلم على وفق المفاهيم المتعلمة .

٥) استخدام المفهوم في استدلالات او تعميمات او فرضيات مختلفة .

٦) استخدام المفهوم في حل المشكلات . (حيدر ١٩٩٣ ص ٨١)

وبناء على ما تقدم تعتقد الباحثة ان افضل وسيلة لكشف فهم الطالب للمفهوم قيامه بعمليتي التمييز والتعميم ، ولاسيما في مادة قواعد النحو ، اذ سيصنف الأمثلة

الى امثلة عن المفهوم تتوافر فيها سمات المفهوم وخصائصه ، وامثلة لا تتوافر فيها سمات المفهوم وخصائصه أي لا تكون امثلة عن المفهوم ، وبناء على السمات والخصائص فانه سوف يعمم كل مثال تتوافر فيه سمات معينة على مفهوم معين ، ومن ثم يطبق المتعلم على المفهوم باعطاء امثلة جديدة عنه .

الإتجاه: Attitude

نبذة مختصرة:

برزت في اواخر القرن السابع عشر في اوروبا اتجاهات علمية تهدف الى تحقيق سيطرة الانسان على الطبيعة وتسخير قواها لخدمته واسعاد حياته وذلك من خلال الملاحظة الدقيقة والتجربة وتجنب سرعة التعميم والعمل الجماعي والإنتقال بثقة من حقيقة جزئية الى اخرى اذ ان بمجموع هذه الحقائق يعلو بناء المعرفة بالتدريج على ايدي العلماء الذين يتقاسمون المشكلات المطلوب حلها فيما بينهم خلال الجيل الواحد والأجيال اللاحقة . (زكريا ١٩٨٩ ص ١٨٢)

وقد كان الفيلسوف الإنكليزي هيربرت سبنسر (H . Spencer) اول من استخدم هذا المصطلح عام ١٨٦٢ حين قال (ان وصولنا الى احكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل ، يعتمد الى حد كبير على اتجاهنا الذهني ، ونحن نصغي الى هذا الجدل ونشارك فيه) . (المعايطة ٢٠٠٠ ص ١٦١)

وقد اجريت محاولات لقياس الإتجاهات العلمية ففي عام ١٩٣٥م اجريت محاولة لبناء وسيلة جديدة لقياس الإتجاهات العلمية وتحديد ستة عناصر لها هي :
الدقة في الأعمال والملاحظة الدقيقة ، والأمانة الفكرية ، والتفتح الذهني ، والتريث في اصدار الحكم ، والنقد (العقلية الناقدة) ، والنظر الى العلاقة بين السبب والنتيجة . (رسول ١٩٧٨ ص ٢٨)

وقد شهدت حركة البحث في السبعينات تطورا كبيرا في الإتجاهات العلمية عندما قام (العاني) بقياس الإتجاهات العلمية لدى طلبة بعض الجامعات والثانويات في العراق معتمدا على مقياس عوف للإتجاهات العلمية سنة ١٩٥٩م في مصر بعد تكييفه للبيئة العراقية . (العاني ١٩٧٠ ص ١٩٢)

ويتفق علماء النفس الى ان للإتجاهات اهمية كبرى لأنها تكون جزءا مهما من حياتنا ولأنها تؤدي دورا كبيرا في توجيه السلوك الإجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة الإجتماعية ، وتمدنا بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف ، زيادة الى كونها من اهم نواتج التنشئة الإجتماعية ، لذا فان الإتجاهات ستبقى على مر السنين موضع الإهتمام لأنها معقدة ومثيرة للإهتمام ولها دلالة اجتماعية كبيرة حفزت على تكوين الكثيرلا من النظريات واجراء الكثير من البحوث .
(وحيد ٢٠٠١ ص ٤٠)

وترى الباحثة انه يتكون لدى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والمراحل الدراسية وموادها ، ومن امثلة الموضوعات التي كوّن اغلبنا اتجاهات نحوها ، موضوعات مثل الدين ، والصداقة ، والعمل ، وتعليم الفتاة تعليما عاليا ، ومهنة التدريس ، والأعمال الحرة ، والإختلاط ، وغيرها .

ان تنمية الإتجاهات العلمية مثلها مثل تنمية أي جانب آخر من جوانب السلوك تحتاج الى وقت ، فهي لا تتم بين يوم وليلة او عن طريق عدد محدود من الدروس ، وانما لابد من توافر خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة تهدف الى تنمية

الإتجاهات المرغوبة ، والتدريس لإكساب الطلبة هذه الاتجاهات يحتاج كفايات علمية ومهنية لدى المدرسين تمكنهم من القيام بهذا العمل .(كاظم وآخر ١٩٨١ ص ١٧٧)

نشأة الإتجاهات:

تنشأ الاتجاهات عند الشخص بوساطة ثلاث طرائق اساسية هي :

اولا : الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه : أي الاتصال بموضوع الاتجاه عن طريق خبرة مباسرة تؤدي الى تكوين اتجاه نحوه ، وهناك نوعان من هذه الخبرة المباشرة تعرضا لكثير من البحث والدراسة هما :

١. الخبرة في صورة تلقي صدمة او معاناة جوانب بارزة ، ويعتقد كثير من الباحثين ان خبرة الصدمة بموضوع يمكن ان تؤدي الى نشأة اتجاه نحوه اوالى تغيير الاتجاه نحوه ، وتوجد كثير من الأمثلة المؤيدة لذلك ، منها التحولات الدينية والإضطرابات العصابية الناشئة عن صدمات الحرب .
٢. الخبرة المباشرة في صورة اتصال متكرر تتراكم آثاره ، وقد تعرض هذا النوع من الخبرة لكثير من البحوث انصب معظمها على اثر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة في نشأة اتجاهات اعضاء الجماعة .

ثانيا : التعرض لتنظيمات اجتماعية تشمل سائر نواحي الحياة :

١. التنظيم اللأسري الذي يتولى التنشئة الاجتماعية للطفل .
٢. الجماعات التي يتعرض لها النشئ في سيره نحو بلوغ الرشد ومن اهمها جماعة الأصدقاء وزملاء الدراسة .
٣. تنظيمات خاصة يخضع لها الشخص في ظروف خاصة ، مثل هذه التنظيمات اقل شيوعا من سابقتها ولا يخضع لها الا نسبة قليلة من الأشخاص مثل المعتقلين السياسيين الذين يتعرضون للسجن مدة طويلة ويخضعون لغسل المخ، او مثل الأشخاص العصابيين الذين يعالجون بالتحليل النفسي .

ثالثا : التعرض للاعلام : لايستطيع الشخص ان يعتمد على نفسه فحسب في تكوين معلوماته عن الأشياء والأشخاص والنظم وانما لابد له ان يعتمد على مصادر اخرى لاستكمال هذه المعلومات او التحقق من صدقها ، اذ يعتمد الطفل على ابويه، والطالب على استاذه ، والمتدين على رجال الدين ، ونعتمد جميعا لتحصيل

معلوماتنا في موضوعات كثيرة على مصادر الإعلام ، من صحافة الى اذاعة الى غيرها ، اذن فالمعلومات تنتقل الينا عن طريق وسيط وليس عن طريق الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه وتكون وسيلة الأنتقال هي اللغة .(المعايطة ٢٠٠٠ ص ١٦٦ . ١٦٧)

خصائص الإتجاه:

من خصائص الاتجاهات انها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ، وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ، وتتعدد بحسب المثيرات التي ترتبط بها وتختلف كذلك ، ويغلب عليها الذاتية اكثر من الموضوعية ، ولا تُلاحظ غالبا وانما يُستدل عليها من خلال ما يبدو على الفرد من افعال خارجية خاضعة للملاحظة والقياس ، وتتأثر الاتجاهات بخبرة الفرد وتؤثر فيها ، ومنها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ماهو سهل التعديل ، وهي قابلة للقياس والتقويم بادوات واساليب مختلفة ولها صفة الثبات النسبي (الديمومة) وقد تتصف الاتجاهات بالإيجابية أي التأييد المطلق او السلبية أي المعارضة المطلقة.(شهاب ١٩٨٨ص ١٣) (المعايطة ٢٠٠٠ص ١٦٢)

تستنتج الباحثة من هذه الخصائص ان الاتجاه ليس سمة نظرية او موروثة بل هو مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة ، وان السلوك الظاهري قد لا يدل في بعض الأحيان على اتجاه الفرد الحقيقي ، فقد تكون هناك عوامل اجتماعية تجعل الفرد يحجم عن التعبير الصريح عن اتجاهه الحقيقي بازاء الموضوعات المختلفة ، وتتصف بالديمومة النسبية أي ان الفرد الذي يحمل مثلا اتجاها ايجابيا نحو اللغة العربية لا يتغير سلوكه من موقف لآخر ، ولكن هذا لا يعني ان الاتجاه متغير بطبيعته ، ولكن هذا التغيير يحدث على المدى الطويل وان قوة الاتجاه ورسوخه وصلابة الرأي عند الأفراد ، تجعل الاتجاه يقاوم التعديل ، اما ضعف الاتجاه وعدم رسوخه وعدم وضوح اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه قد يجعل من الاتجاه سهل التعديل .

وظائف الإتجاهات:

للاتجاهات دور مهم في تحديد سلوك الفرد فهي تساعده في تحديد الجماعات التي يرتبط بها والمهن التي يختارها وكذلك الفلسفة التي يؤمن بها ، ولها دور في توجيه استجابات الفرد بطريقة تكون ثابتة نحو اِلأشياء والموضوعات في البيئة ، وتساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية وعلى التكيف الاجتماعي عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بالتجانس معهم ، والاتجاهات عموما تضفي على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته ويشبع هذا السلوك تلك الاتجاهات وتؤدي اتجاهاتنا الى اشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات ، الحاجة الى التقدير الاجتماعي ، والقبول الاجتماعي ، والحاجة الى الإنتماء الى جماعة معينة ، والحاجة الى المشاركة الوجدانية ، وكذلك تعمل اتجاهاتنا على تسهيل استجاباتنا في المواقف التي لدينا اتجاهات خاصة بها ، فلا نبحث عن سلوك جديد في كل مرة نجابه فيه هذه المواقف ، وكذلك تساعدنا الاتجاهات على تفسير ما نمر به من مواقف وخبرات وعلى اعطاء هذه المواقف معنى ودلالة ، وتفيدنا معرفة الاتجاهات كذلك في كثير من الميادين ، ففي الميدان التربوي تنتفع الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم وكتبهم ومدرسيهم ونظم التعليم وانواعه وطرائق التدريس ، وفي الميدان الصناعي تفيد معرفة اتجاهات العمال نحو عملهم ونظم الإدارة في تحقيق تكيف افضل وفي زيادة الإنتاج ورفع مستواه وتقليل حوادث الإصابة وكذلك تقلل من نسب تغيّب العمال وتمارضهم .

(تريفر ١٩٧٩ ص ٣٧١) (وحيد ٢٠٠١ ص ٤٢ . ٤٣)

وقد ذكر (المعايطة) اربع وظائف اساسية للاتجاهات هي :

١) **الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية (المنفعية التكيفية) :**

تحقق الاتجاهات الكثير من اهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها وانشاء علاقات سوية وتكيفية في مجتمعه .

٢) **وظيفة الدفاع عن الأنا (الوظيفة الدفاعية) :**

وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف باشياء حقيقية عن نفسه او عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي ، ويكوّن الفرد اتجاهات لتسويغ اخفاقه او عدم قدرته على تحقيق اهدافه للاحتفاظ بكرامته ، والاعتزاز بنفسه مثلا عندما يكون اتجاها سلبيا نحو المنهاج او المعلم لتسويغ اخفاقه .

٣) **وظيفة التعبير عن القيم (وظيفة تحقيق الذات) :**

يتبنى الفرد اتجاهات تحدد سلوكه وهويته ومكانته في المجتمع وفيها يجد اشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه ويسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها .

٤) **الوظيفة المعرفية (الوظيفة التنظيمية) :**

أي اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك اتجاها على نحو ثابت وتقوم على حاجة الفرد الى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم .

ويمكن اجمال اهم وظائف الاتجاهات فيما يأتي :

١. الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره .
٢. ينظم العمليات الدافعية ، الانفعالية ، والادراكية ، والمعرفية ، حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .
٣. ينعكس في سلوك الفرد وفي اقواله وافعاله وتفاعله مع الاخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها .
٤. ييسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شئ من الاتساق والتوحيد من دون تردد او تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مشتقلا.
٥. يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الخارجي .
٦. يوجه استجابات الفرد للاشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة .

٧. يحمل الفرد على ان يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة بازاء موضوعات البيئة الخارجية .
٨. الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات . (المعايطة ٢٠٠٠ص١٧١.١٧٢)

مكونات الإتجاه:

كان الإعقاد السائد لمدة طويلة ان الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وانه ذو بعد واحد ، الا ان هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي اجريت حول الاتجاه التي اكدت نتائجها انه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر او مكونات ، واكدوا وجوب اتساق هذه المكونات لدى الفرد حتى يتجنب صاحبه الشعور بالقلق وهذه المكونات هي :

١) **المكون الادراكي (المعرفي) :**

يتضمن مجموعة الأفكار والمعتقدات والعمليات الادراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه التي على اساسها يتحدد موقعه ، فقد يتبنى الشخص المتعصب رأيا نحو موضوع ما يفسر تعصبه او يستخدمه ضد من يناهضونه الاتجاه .
(وحيد ٢٠٠١ ص ٤٧)

٢) **المكون العاطفي (الانفعالي) :**ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن اقباله عليه اونفوره منه وحبه او بغضه له ، فقد يحب موضوعا فيندفع نحوه او يكره موضوعا آخر فينفر منه.
(ابو جادو١٩٩٨ص٢٢٠)

٣) **المكون السلوكي (النزوعي)**

ويتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما ، فالاتجاهات تعمل موجهات سلوك الانسان فهي تدفعهم الى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات اخرى او العمل على نحو ايجابي عندما يمتلك اتجاهات ايجابية لموضوع ما فالطالب الذي يمتلك اتجاها علميا ايجابيا يسعى باستمرار الى مساندة ومناصرة العلم والدفاع عن العلماء ، اما الطالب ذو الاتجاه العلمي السلبي

فانه يسعى جاهدا الى التقليل من كل شئ يتعلق بالعلم وموضوعاته. (المعايطة ٢٠٠٠ ص ١٦٣)

ان مكونات الاتجاه هذه تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي يرتبط بعضها بالفرد وبعضها الآخر بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ، فالمكون السلوكي مثلا يتأثر بضوابط الأنا الأعلى وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية ، والمكون المعرفي للاتجاه يتأثر بالبراهين والحجج التي يقدمها اهل الخبرة والرأي والعلماء ووسائل الاعلام المختلفة ، وكذلك يتأثر المكون الانفعالي للاتجاه عندما يتخذ التعصب اتجاها عاطفيا فيغلب على اتجاه الفرد الكراهية والنبذ لجماعات معينة مثلا ، وعلى الرغم من اختلاف معدلات نمو هذه المكونات في المراحل العمرية الا انها مرتبطة بعضها ببعض وان اغلب الباحثين يميلون الى مبدأ التكامل بين هذه المكونات. (المعايطة ٢٠٠٠ ص ١٦٣) (وحيد ٢٠٠١ص٤٧)

نظريات تكوين الإتجاه:

توجد نظريات عدة تفسر تكوين الاتجاه تتمثل في اربعة انواع هي :

أ)نظرية التحليل النفسي : تؤكد هذه النظرية ان لاتجاهات الفرد دورا مهما في تكوين (الأنا) التي تمر بمراحل مختلفة من النمو منذ الطفولة الى مرحلة البلوغ ، وان اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات (الأنا) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية اذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر ، او اتجاه سلبي نحو الأشياء التي منعت خفض التوتر .

ب)وجهة النظر السلوكية : تؤكد هذه النظرية ان الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي ، فاستخدام التعزيز الايجابي اللفظي للمواقف الايجابية والتعزيز السلبي اللفظي للمواقف السلبية يؤدي الى امكان

حدوث السلوكيات المرغوب فيها عوضا عن السلوكيات غير المرغوب فيها.(وحيد ٢٠٠١ ص ٥٢)

انطلاقا من هذه النظرية تعتقد الباحثة ان المدرس يستطيع تأدية دور اساس في تكوين الاتجاهات لدى الطلبة من خلال عملية التفاعل واستخدام التدعيم الايجابي والسلبي داخل غرفة الصف ، فيحاول ايجاد المثير الطبيعي الذي يربطه بالتعزيز وتوفير الاجواء العلمية التي تبعث على الاطمئنان والتكيف والهدوء وتؤدي الى النجاح ويسهل في الوقت نفسه عملية تغيير الاتجاهات السلبية الى اتجاهات ايجابية اومحاولة التأثير عليها او تعديلها.

ج) وجهة النظر المعرفية : تؤكد هذه النظرية ضرورة التنظيم المعرفي والاعداد المعرفي ونمو المعرفة وتطورها عند الطالب لكونها من الأمور الأساس في اعداد الاتجاهات وتكوينها وتعديلها ، ولهذا نجد ان اساس تكوين اتجاهات ايجابية يتم على اساس تقديد ما ينسجم ومستويات الطلبة وقابلياتهم وامكاناتهم وقدراتهم المعرفية .

د) وجهة النظر الاجتماعية : تؤكد هذه النظرية ان الاتجاهات متعلمة وان تعلمها هذه يتم من خلال أنموذج اجتماعي ومن المحاكاة فالوالدان هما اوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ، ويتوحدون معهما منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ، ومن ثم وسائل الاعلام المختلفة من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات ويعد تعليم

الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من اهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين الاتجاهات وتغييرها وتعديلها . (ابو جادو ١٩٩٨ ص ٢٢٩)

مصادر تكوين الإتجاه:

هناك مصادر عدة لتكوين الاتجاه منها :

١. ***<u>استيعاب الاتجاهات وتمثلها من البيئة :</u>*** ان البيئة التي يعيش فيها الطلبة مليئة بكثير من المواقف والآراء ووجهات النظر المختلفة التي يتمسك بها الكبار سواء

اكان ذلك في البيت ام في المدرسة ام خارجها ، تعد مصادر للاتجاهات العلمية التي يكتسبها الطلبة بشكل لا شعوري . (اللقاني ١٩٧٨ ص ٤٤)

٢. ***العمليات العقلية المباشرة :*** تنمو لدى الطلبة اتجاهات علمية ايجابية وسلبية نتيجة للعمليات العقلية المباشرة التي يقومون بها خلال دراستهم لمشكلة معينة ولمشروع علمي معين . (كاظم وآخر ١٩٨١ ص ١٦٧)

٣. ***الخبرات السابقة*** : تشكل هذه الخبرات اثرا انفعاليا في نفس الفرد وهي كثيرة في الحياة اليومية ، فعندما يواجه الطلبة موقفا معينا في مادة دراسية معينة وقد يصاحب هذا الموقف احراجا او خجلا او ارتباكا قد يترتب عليه عدم اقبال الطالب عليه مرة اخرى ، وهذا يعني انه افاد من خبرته السابقة .

(تايلور ١٩٦٢ ص ٩٤)

مراحل تكوين الإتجاه:

يمر الاتجاه في اثناء تكوينه بالمراحل الآتية :

أ) **المرحلة الادراكية المعرفية** : وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها فيكتسب خبرات ومعلومات ومعلومات تكون بمثابة اطار معرفي له .

ب) **المرحلة التقويمية** : وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات على وفق الاطار المعرفي الذي كونه عنها ، فضلا عن هذا الكثير من احاسيسه ومشاعره التي تتصل بها .

ج) **المرحلة التقديرية** : وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها ، فاذا كان القرار موجبا فان الفرد كوّن اتجاها ايجابيا نحو ذلك الموضوع ، اما اذا كان القرار سلبيا فيعني انه كون اتجاها سلبيا نحو الموضوع .(وحيد ٢٠٠١ ص ٦٦)

تعديل(تغيير الإتجاه):

يتحدد الاتجاه بمجموعة من المؤثرات بعضها مرغوب فيه وبعضها غير مرغوب للموضوع، فمثلا اتجاه طالبة المعهد نحو معهدها، فالعوامل المؤثرة في الاتجاه الايجابي قد تكون في الصفوف المريحة، والاقسام الداخلية الواسعة، والاساتذة، والطلبة المتجانسين معها، اما المؤثرات التي تؤدي الى الاتجاه السلبي فقد تكون المتطلبات الواسعة في الدروس، والروتين الاداري، ويكون الاتجاه الكلي للطالبة هو ناتج هذه المؤثرات والمؤثرات الأخرى، لذا فان تغير الاتجاه يمكن ان يعزى الى التغيير في القوة النسبية لهذه المؤثرات فعندما تصبح المؤثرات في اتجاه معين اقوى نسبيا من تلك في الاتجاه الآخر فان الاتجاه سيميل الى التغيير . (تريفرز ١٩٧٩ ص ٣٧٩)

ويؤكد علماء النفس الاجتماعي ان الاتجاهات لاتتغير او تتعدل بالسهولة نفسها التي تم تعلمها بها ، وذلك لأن الاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد ويؤثر في اسلوبه السلوكي كله ، وهذا يتضح في الاتجاهات الجذرية التي تتكون في الأسرة وفضلا عن هذا شعور الفرد بان الاتجاه الجديد ربما فيه تهديد للذات مما ينشط حيل الدفاع النفسي للحفاظ على الاتجاهات القائمة ومقاومة تغييرها ، وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتغيير الاتجاه في تغيير المكون المعرفي فقط من الاتجاه من دون المكونات الأخرى اذ يعود الاتجاه مع مرور الوقت الى وضعه السابق ، وتشير نتائج البحوث الى انه يحتمل ان تحول الاتجاهات الجديدة بالاتصالات وجها لوجه ومناقشات الجماعة اكثر من تحولها خلال المحاضرات الشخصية او وسائل الاتصال الجماهيرية ، وان تحول

الاتجاهات يكون اكثر سهولة عندما يستطيع المتعلم الاندماج مع معلميه الاجتماعيين وعندما يرغب ان يكون مثلهم ، مثلما يحدث بين الطفل ووالديه لأنه كلما كان الشخص المؤثر جدير بالثقة او جذابا زاد احتمال وصول رسالته وتأثيرها في الاتجاهات الموجودة ، وهناك طرائق عدة لتغيير (تعديل) الاتجاهات منها :

١. ***تغيير الجماعة*** :

للجماعة دور كبير في تغيير اتجاهات الفرد اذ وجد انه كلما كان توحد الفرد بالجماعة متعمقا فان تغيير اتجاهه يعد امرا صعبا ، ولذلك فان تغيير الاتجاه ينبغي ان يسبقه ابعاد الفرد عن الجماعة ،فاذا غير الفرد الجماعة المرجعية التي ينتمي اليها وانتمى الى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة فانه مع مضي الوقت يميل الى تعديل اتجاهاته القديمة وتغييرها (تغيير النادي ، او المؤسسة ، او المهنة ...الخ) .

٢. ***التغير الاجتماعي :***

يعد التغيير الاجتماعي ظاهرة مستمرة تتميز بها الجياة الاجتماعية فضلا عن هذا ما تحدثه التغيرات السريعة في المجتمع كالثورات والحروب ، والهجرة ، وهذه الظاهرة جذبت اهتمام علماء النفس الاجتماعي الذين اكدوا ان البعد او الجانب السلوكي لهذه الظاهرة هو الذي يحدد حدوث التغير الاجتماعي المستند على تغير قيم الأفراد واتجاهاتهم .

٣. ***تغيير المواقف :***

تتغير اتجاهات الفرد بتغيير المواقف التي يمر فيها ومن ذلك انتقال الفرد الى مستوى اقتصادي اجتماعي اعلى من الذي كان عليه يؤثر في اتجاهاته ويغيرها ، فمثلا تتغير اتجاهات الطالب عندما يصبح مدرسا .

٤. ***الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :***

ان الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بان يتعرف الموضوع من جوانب جديدة مما يؤدي الى تغيير اتجاه الفرد نحوه ، وتكون الى الافضل اذا كانت الجوانب ايجابية ، واى الأسوأ اذا كانت الجوانب سلبية .

٥. ***التغيير القسري في السلوك :***

قد يضطر الفرد احيانا الى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغيير بعض الظروف الحياتية التي تطرأ عليه ، كظروف الوظيفة ، او السكن كالاعتقال والأسر ، ومن الدراسات ان النساء البيض اللواتي اضطررن للسكن مع النساء السود اصبحن اقل عداء واكثر ودا تجاه النساء الزنوج .

٦. *التغيير في الموضوع :*

اذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه وادرك الفرد ذلك فان اتجاهه نحو الموضوع يتغير فكلما زادت ثقافة الفلاح وكفاياته ، ادى ذلك الى تغيير الاتجاهات نحوهما .

٧. *اثر المعلومات :*

افضل الوسائل التي يتم عن طريقها حدوث التغيير في الاتجاهات هي وصول الحقائق او المعلومات المتصلة بموضوع الاتجاهات الى الفرد وهذا يعتمد على رأي الخبراء والمصادر التي نعتمد عليها في استقاء المعلومات المتعددة فهي بالنسبة الى الطفل ابواه ومن يخالط من الاطفال ، وبالنسبة الى الطالب كتبه ومدرسوه، وبالنسبة الى الشخص المتدين رجال الدين، ومن الوسائل، والصحف، والاذاعات المتعددة، وشبكات التلفزة المنتشرة، والانترنيت، والمحطات الفضائية كلها تقدم المعلومات والأخبار والأفكار بالصورة والصوت مما يجعل الأفراد على اتصال مباشر بهذه المصادر وهذا من شأنه ان يلقي الضوء على الأحداث ويساعد بالنتيجة على تغير الاتجاهات سلبا او ايجابا، فالتقدم التقني العلمي في موضوع

الاتصالات احدث ثورة كبرى فيها ، مما جعل الأفراد يتعايشون مع الأحداث العالمية وكأنهم جزء منها .

٨. *التناقض بين الاتجاه والسلوك :*

اذا عمل الفرد عملا ما بشكل ارادي ومعلن امام الناس فان من الصعب عليه ان يغير او يحور ذلك الفعل كما انه اذا كان احد الاتجاهات او المعتقدات الذاتية متناشزا مع هذا الفعل فان الاتجاه يكون اكثر احتمالا للتغيير ، لذا فان اتجاهات

الفرد يمكن ان تتغير تبعا لأفعاله ولهذا القول تطبيقات عملية مهمة ، فلسنوات عدة كان الشعور السائد هو ان المفتاح لتغيير افعال البشر هو ان يُغير اتجاههم اولا فاذا رغب احد ما في دفع الناس باتجاه تناول انواع غير مرغوبة من اللحوم في زمن الحرب فعليه اولا ان يغير اتجاهاتهم نحو اللحوم نفسها ، بينما

تقترح نظرية التناشز انك لو تمكنت من حث الناس على التصرف بشكل مختلف فان اتجاهاتهم بالنهاية ستتبع ذلك وتصبح منسقة مع هذه السلوكيات المتغيرة الجديدة . (المعايطة ٢٠٠٠ص١٧٣) ، (وحيد ٢٠٠١ ص ٤٩. ٥٠)

٩. *تغير الاتجاه بالاقناع :*

هل بالإمكان التغيير من الاتجاه ؟ كيف يؤثر الآخرون في اتجاهاتنا ؟ وما الذي يجعلنا نخضع للاغراءات او الضغوط الخارجية فنستقبل احيانا اتجاهات ونرفض احيانا اتجاهات اخرى رفضا قاطعا ؟

هناك ثلاثة متغيرات لها اثر في القرارات التي نتخذها في اتجاه قبول هذا الاتجاه او رفض ذلك :

. مصدر الرسالة •او من هو قائل الرسالة .

. محتوى الاتجاه او مضمون ما تقوله رسالة مهينة .

. طبيعة الشخص المستقبل لماتتضمنه الرسالة .

اولا : **مصدر الاقناع (مصدر الرسالة) :** الرسالة الواحدة يختلف تأثيرها باختلاف قائلها ، ومن السهل ان نتبين ان اكثر الناس تأثيرا فيك هم الناس الذين تحمل لهم بعض المودة وتعرف عنهم من خبرتك انهم صادقون ، ويزداد المصدر اذا كان خبيرا في الموضوع او مخلصا له او اذا كان ذا سمعة طيبة او اذا كان جذابا او معروفا باحترامه ونزاهته وتتصارع الجاذبية والخبرة احيانا فقد يكون الشخص جذابا في موضوع معين ولكنه ليس على قدر مرتفع من الخبرة .

• يقصد بالرسالة الموضوع الذي يرغب الشخص (المصدر) في تقديمه للآخرين الذين يريد احداث التغيير في اتجاهاتهم .

ولوسائل الاعلام دور في الترويج للمتكلم او خلق صورة جذابة او غير جذابة قبل ان يبدأ في القاء خطابه او حديثه ، وهناك عوامل تتعلق بشخصية المصدر كمهارته الاجتماعية في الحكم على المستمعين وقدرته على ضبط حالته المزاجية وقدرته على اثارة مستمعيه اثارة انفعالية ويزيد من اهتمامهم وحماسهم ولهذا عادة يكون الأشخاص الهادئون والخجلون اقل تأثيرا في المستمعين من الشخصيات الواثقة بالنفس .

ثانيا : **خصائص الرسالة او محتوى ما يقال وخصائصه :** لابد ان يكون ما يقال مقنعا ولا يتعارض مع المنطق او الفعل وان تكون الرسالة مفهومة وغير بعيدة عن وعي المستمع وادراكه وان تكون بسيطة بحيث تقدم الحجج للاقناع بمحتواها واذا الموضوع على درجة من التعقيد فمن الأفضل ان تعرض الاستنتاج مباشرة .

والكلمة المقروءة افضل من المسموعة وابلغ تأثيرا والتأثير يرتبط كذلك بطريقة تقديم الفكرة والوقت والمكان الملائمين .

ثالثا : خصائص المستمعين (طبيعة الشخص المستقبل لما تتضمنه الرسالة) :

الرسالة الموجهة لمجموعة جنود لايمكن ان يكون لها نفس التأثير اذا وجهت الى مجموعة من الأساتذة ، كما ان خطبة واحدة من شخص واحد عن دور

المرأة في المجتمع مثلا تؤدي الى اثر مختلف بين مجموعة من النساء الناشطات كما لو القيت على جماعة دينية في مسجد .

وتبين الدراسات ان الذين يمتلكهم الاحساس بالنقص وعدم الثقة والعجز عن تأكيد الذات غالبا ما يسهل تغيير اتجاهاتهم ولا سيما اذا كانوا اقل تأكيدا من صدق آرائهم السابقة ونجد مثلا هؤلاء الأشخاص ميالين للاقناع باحكام الآخرين واحيانا قد يصيبهم العناد والمقاومة وبالنتيجة لايتغير الاتجاه بسهولة .

وكذلك تبين الدراسات ان المتسلطين يقتنعون بسهولة اذا كانت الرسالة صادرة من مصدر مرتفع في القوة او المركز ، كما ان المنخفضين في الذكاء يقنعون

بالاعلانات وكذلك بالمشاهدة اكثر من الكلمة المقروءة ، اما الأذكياء فيتأثرون بالحجج العقلية المركبة كما ان الأناث اكثر قابلية للتأثر من الذكور ويميل بعض الأشخاص الى تقبل التغيير اذا كان يمثل رأي الأغلبية .

(تريفرز ١٩٧٩ ص ٣٨٠. ٣٨٣) ، (المعايطة ٢٠٠٠ص ١٧٥ . ١٧٦)

الإتجاهات نحو اللغة:

١)اتجاه الطالب نحو نفسه: ويقصد بذلك مدى ثقة الطالب في امكانياته وقدرته على تعلم اللغة ، ولقد ثبت من الاتجاهات المختلفة ان الطالب ذا الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة اسرع واجود من غيره ، والثقة بالنفس هنا تعني الاتجاه الايجابي للدارس نحو قدراته .

٢)اتجاه الطالب نحو اللغة العربية نفسها: قد يكون للطالب اتجاه سلبي نحو تعلم اللغة العربية مثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذي يستطيعه فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها .

٣)اتجاه الطالب نحو الثقافة العربية: لقد اثبتت الدراسات ان الطالب ذا الاتجاه الايجابي نحو ثقافة اللغة يستطيع تعلمها بشكل اسرع واجود من ذلك الذي يضمر بين جنبيه اتجاها سلبيا نحوها .

ويقصد بالاتجاه الايجابي هنا احترام هذه الثقافة واحترام اساليب الحياة العربية والثقة بان أسلوب الفرد في الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها وليس من اللازم ان يكون الأمثل بين اساليبها .

٤)اتجاه الطالب نحو المعلم: ان شخصية المعلم ذات تأثير كبير في طلابه ، فالمعلم الذي يحبه طلابه يكون بلا شك اقدر على ان يستخرج اقصى ما لديهم من امكانيات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاية العلمية في ذلك ، وما اكثر الطلاب الذين احبوا مادة لحبهم معلمها او كرهوها لبغضهم اياه .

٥)اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها: اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يدرس لغتها والشعب الذي يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير في تعلم طلابه لهذه اللغة .(طعيمة وآخر ٢٠٠١ ص ٧٠)

طرائق قياس الإتجاهات:

هناك طرائق متعددة لقياس الاتجاهات ، ستتناول الباحثة التعريف باهم المقاييس واكثرها شيوعا في قياس الاتجاهات بشكل موجز .

١. طرقة بوجاردس (مقياس البعد الاجتماعي):

يستخدم لقياس المسافة الاجتماعية او البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية المختلفة ، ويعد اول مقياس لقياس الاتجاهات ، ظهر عام ١٩٢٥ ويحتوي على وحدات او عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية لقياس موقف الفرد من جنس او شعب معين .(الياس ١٩٩٥ ص ٥٠)

٢. طريقة شرستون (مقياس الوحدات المتساوية البعد) :

يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي يتحدد وزنها على وفق ترتيب او تقدير مجموعة من المحكمين وقد وضع ثرستون وزميله نشيف عام ١٩٢٧ عددا من الفقرات بينها مسافات متساوية ولكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة الى المقياس عامة .(وحيد ٢٠٠١ ص ٥٦)

٣. طريقة ليكرت :

تعد طريقة ليكرت التي ظهرت عام ١٩٧٣ في بناء المقاييس من اكثر الطرائق انتشارا لمقياس الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة ، وتسمى بطريقة التقديرات التراكمية لأن درجة الفرد على المقياس هي مجموع تقديراته لعبارات المقياس جميعها . (الياس ١٩٩٥ ص ٤٨)

يستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المفحوصين ومن الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع الذي يراد قياسه ، وهذه الفقرات

تكون محددة المعنى واضحة غير غامضة نصفها تقريبا ايجابية أي مع الاتجاه المقاس ، ونصفهاسلبية معارضة للاتجاه المقاس ، وامام كل فقرة بدائل قد تكون ثلاثة او اربعة او خمسة ...الخ ، ويطلب من الفرد (الطالب) ان يضع اشارة على درجة تدريج المقياس . (الكبيسي وآخر ٢٠٠٠ص ٨١)

وقد استخدمت الباحثة طريقة ليكرت في قياس اتجاهات الطالبات نحوقواعد اللغة العربية للمميزات الاتية :

١. سهولة بنائها بالنسبة الى غيرها من الطرائق .
٢. يمكن اعدادها لقياس أي اتجاه او موقف .
٣. يمكن بها قياس وجهة الاتجاه وشدته . (الياس ١٩٩٥ ص ٤٩)

الفصل الثالث

عرض الدراسات السابقة

للمفاهيم اهميتها في تطوير البنية المعرفية للمتعلم مما يساعد على تحقيق تعلم افضل له ،فقد شغلت المفاهيم وطرائق تدريسها ، ونماذج تعليمها أذهان كثير من المربين والباحثين ، لذلك فقد حفل هذا المجال بكثير من الدراسات التي حاولت اختبار مدى فاعلية هذه الطرائق في اكتساب المفاهيم من خلال تجربتها عمليا على المتعلمين في مواد تعليمية متنوعة ، وفي مراحل تعليمية مختلفة ، وفي الوقت نفسه فقد بذلت الباحثة جهدا ليس يسيراً ووقتا ليس قصيراً من اجل الحصول على دراسات سابقة تتعلق ببحثها الحالي ، وتود التنويه إلى ان الأدب التربوي المتعلق بموضوع بحثها محدد يفتقر الى التنوع ولاسيما في مجال الدراسات في اللغة العربية ، ولكن بالرغم من الصعوبات التي جابهتها في هذا الصدد ، فقد تمكنت الباحثة من الإطلاع على عدد من الدراسات البحوث العلمية التي تناولت تدريس المفاهيم ، إلا أنها لم تجد بين يديها دراسة سابقة تناولت مباشرة دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية في اللغة العربية ، ولكنها وجدت بعض الدراسات ذات العلاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية التي انتفعت بها الباحثة في تصميم منهجية البحث ، وبعض إجراءا ته ، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

وستعرض الباحثة هذه الدراسات بحسب نوعها والترتيب الزمني لإجرائها، وبحسب نوع المتغير بعد تقسيمها إلى أربعة محاور على النحو الآتي :

المحور الأول : دراسات دورة التعلم ٠

١ . دراسة مارك وميثفن Mark & Methven 1991 ٠

٢. دراسة مازن ١٩٩٣م٠

٣. دراسة تمام ١٩٩٦م٠

٤. دراسة هنلي Hanley 1997 ٠

٥. دراسة دمياطي ١٩٩٨م٠

٦. دراسة المولى ١٩٩٩م٠

٧. دراسة الشكرجي ٢٠٠٠م ٠

٨. دراسة جاسم ٢٠٠٠م٠

المحور الثاني : دراسات خرائط المفاهيم٠

١. دراسة القرعان ١٩٩٠م٠

٢. دراسة المشهداني ١٩٩٨م٠

٣. دراسة قاسم ١٩٩٩م٠

٤. دراسة بولتي Bolte 1999٠

٥. دراسة السيد ٢٠٠٠م٠

٦. دراسة السرّاني ٢٠٠١م٠

٧. دراسة القيسي ٢٠٠١م٠

المحور الثالث : دراسات الإتجاه نحو اللغة العربية٠

١. دراسة الخولي ١٩٧٩م٠

٢. دراسة المخزومي ١٩٨٩م٠

٣. دراسة الكلاك ٢٠٠١م٠

المحور الرابع : دراسة تناولت دورة التعلم وخرائط المفاهيم٠

دراسة علي،اقبال٢٠٠٣م٠

المحور الأول : دراسات دورة التعلم٠

١. دراسة مارك وميثفن Marek & Methven 1991 ٠

هدفت هذه الدراسة الى معرفة ***اثر استخدام المدرسين لدورة التعلم وعلاقته بتحصيل طلبتهم٠***

تكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً و(٢٢٦) تلميذا وتلميذة من المرحلة الإبتدائية وقد قسم الباحثان العينة على مجموعتين ، إحداهما المجموعة التجريبية وقد تألفت من (١٦) معلماً و(١٣٥) تلميذا وتلميذة ، والأخرى المجموعة الضابطة وقد تألفت من (١١) معلما و(٩١) تلميذا وتلميذة ٠

وقد كافأ الباحثان بين معلمي المجموعتين في عدد سنوات الخدمة ، وكافأا بين تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات ٠

وقد اعد الباحثان برنامجا تدريبيا عن كيفية استخدام طريقة دورة التعلم واستخدام الورشة في تدريس العلوم ، وشارك معلمو المجموعة التجريبية في هذا البرنامج ثم استخدموا هذا الأنموذج في تدريس تلامذتهم ، أما معلمو المجموعة الضابطة فقد استخدموا الشرح والتفسير في تعليم تلامذتهم ٠

وقد استخدم الباحثان الإختبار التائي (**T-test**) في تحليل النتائج التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، أي أفضلية دورة التعلم على طريقة الشرح والتفسير في تعليم التلامذة.

(Marek & Methven 1991 P 41 – 53)

٢.دراسة مازن ١٩٩٣م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام دورة التعلم والأسلوب التقليدي في التحصيل المعرفي للمفاهيم والحقائق المتضمنة في وحدة تحولات المادة٠***

استخدم الباحث منهج البحث التجريبي واستخدم تصميما تجريبيا ذا مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ٠

بلغت عينة الدراسة (٦٣) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف السادس الإبتدائي بمدينة الرياض ، قسم الباحث العينة على مجموعتين بواقع (٣١) فردا للمجموعة التجريبية و(٣٢) فردا للمجموعة الضابطة ، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أساس السن والتحصيل السابق في العلوم والظروف الإجتماعية والاقتصادية وفي الإختبار التحصيلي القبلي٠

وبعد إنهاء الدراسة استخدم الباحث الإختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين واختبار دلالة الفروق الإحصائية٠

وقد أسفرت النتائج عن تفوق طريقة دورة التعلم على الطريقة التقليدية في التحصيل المعرفي للمفاهيم والحقائق٠ (مازن ١٩٩٣ ص ٢١١. ٢٣٩)

٣.دراسة تمام١٩٩٦م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في مدينة المنيا ، وكانت ترمي الى تعرف ***اثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية بموضوع الضوء للصف الأول الإعدادي في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية واستبقائها*** ٠

استخدم الباحث منهج البحث التجريبي واستخدم تصميما تجريبيا ذا مجموعتين تجريبية وضابطة٠

بلغ عدد العينة (١٣٤) طالبا وطالبة من الصف الأول الإعدادي بمدرستي المنيا الإعدادية للبنين والحديثة للبنات ، قسم الباحث العينة على (٦٦) فردا للمجموعة التجريبية و(٦٨) فردا للمجموعة الضابطة ٠

وبعد إنهاء الدراسة طبق الإختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لموضوع الضوء على طلبة المجموعتين واعيد تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق السابق ، وذلك لقياس استبقاء المفاهيم المتعلمة٠(تمام ١٩٩٦ ص٥٦٥. ٥٩٤)

٤.دراسة هنلي Hanley 1997٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في أمريكا وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام دورة التعلم في معرفة الطلبة لموضوعات علم البيئة مقاسة بنوعين من التقييمات*** ٠

تكونت عينة الدراسة من عشرة صفوف كاملة من مدارس علوم الحياة قسمها الباحث على مجموعتين ، الأولى درست باستخدام دورة التعلم ، والأخرى درست بالطريقة التقليدية ، وقد استخدم الباحث تصميما تجريبيا ذا مجموعتين تجريبية وضابطة ، واعتمدت لدراسة على أداتين هما الإختبار التحصيلي من نوع الإختيار من متعدد ، والأسئلة ذات النهاية المفتوحة ٠

ولتحليل النتائج استخدم الباحث الإختبار التائي مما أسفر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، أي بين دورة التعلم والطريقة التقليدية٠ (Hanley 1997 P 267)

٥.دراسة دمياطي ١٩٩٨م٠

اجرت الباحثة هذه الدراسة السعودية وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية المتعلقة بوحدة المفاهيم الجغرافية الإقتصادية في تحصيل الطالبات لهذه المفاهيم والإحتفاظ بها ٠***

وقد استخدمت الباحثة التصميم ذا المجموعات العشوائية المتكافئة ذات الإختبار البعدي ، وبلغت عينة الدراسة (٥٧) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط ، وقسمت العينة على مجموعتين ، الأولى تجريبية تألفت من (٢٧٩ طالبة ، والأخرى ضابطة تألفت من (٣٠) طالبة ٠

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيري التحصيل السابق ،والعمر الزمني واستغرقت الدراسة أربعة أسابيع درست الباحثة خلالها مجموعتي البحث بنفسها ٠

استخدمت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الإختيار من متعدد ، وبعد مرور أسبوعين أجرت الإختبار التحصيلي المؤجل ، ولغرض قياس التحصيل استخدمت الباحثة الإختبار التائي وسيلة إحصائية وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في كل من اكتساب المفاهيم وبقاء اثر التعلم في الوحدة المقترحة ٠ (دمياطي ١٩٩٨ص١٦٨.١٧٨)

٦.دراسة المولى ١٩٩٩م٠

أجرت الباحثة هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة الموصل وكانت ترمي الى تعرف ***اثر استخدام أنموذجي الدورة التعليمية وبوسنر في التفسير المفاهيمي في مادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل ٠***

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة ، وبلغت عينة الدراسة (٧٥) طالبا وطالبة من الصف الثالث . قسم علوم الحياة . قسمت الباحثة العينة على ثلاث مجموعات متساوية العدد عشوائية التوزيع ، اثنتين منها تجريبية والثالثة ضابطة على النحو الآتي :

. المجموعة التجريبية الأولى درست بأنموذج دورة التعلم ٠

. المجموعة التجريبية الثانية درست بأنموذج بوسنر ٠

. المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية ٠

كافأت الباحثة هذه المجموعات في متغيرات العمر الزمني ، ومعدل الصف الثاني ، والمستوى التعليمي للأب والام ، والذكاء ، والإختبار التشخيصي القبلي ٠

وكانت مدة التجربة هي الفصل الدراسي الأول للعام (١٩٩٨- ١٩٩٩)، وبلغ عدد المفاهيم التي درستها الباحثة (١٤٨) مفهوما موزعا على سبع وحدات أساسية في مادة الفسلجة الحيوانية ، وقد أعدت الباحثة أداتين الأولى اختبار تحصيلي من

نوع الإختيارمن متعدد في المرحلة التشخيصية ، والأخرى اختبار بالمرحلة العلاجية ، وكان الإختبار متنوعا (مقاليا وموضوعيا) تكون من سبعة أنواع من الأسئلة ، وقد تأكدت من الصدق الظاهري وصدق المحتوى واوجدت معامل الصعوبة وقوة التمييز والثبات وصاغت الأهداف السلوكية للمفاهيم ٠

واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفرو قات المعنوية بين مجموعات البحث في بعض المتغيرات وكذلك لإختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات كل مجموعتين من المجموعات الثلاث في الإختبار العلاجي٠

وقد أسفرت النتائج عن فاعلية أنموذج دورة التعلم في إحداث التغيير المفاهيمي وتفوقه على المجموعة الضابطة ٠ (المولى ١٩٩٩ص أ. ث)

٧.دراسة الشكرجي ٢٠٠٠م٠

أجرت الباحثة هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة الموصل وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والإحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام ٠***

واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين إحداهما تجريبية استخدمت دورة التعلم والأخرى ضابطة استخدمت الطريقة التقليدية في التدريس٠

بلغت عينة الدراسة (٥٢) طالبة في إعدادية سيف القادسية للبنات ، قسمت بالتساوي على مجموعتين ، وقد كافأت الباحثة بينها في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات الطالبات في المواد المدرسية كافة في الإمتحانات العامة للصف الثالث المتوسط ، والمستوى التعليمي للأبوين ٠

استغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا هو الفصل الأول للعام (١٩٩٩ـ ٢٠٠٠) ،درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث المفاهيم المتضمنة في ستة فصول في كتاب الجغرافية المقرر للصف الرابع العام ، بلغ عددها (٨٥) مفهوما٠

وقد أعدت الباحثة أهدافا سلوكية بلغ عددها (٥٢) هدفا سلوكيا موزعا على ثلاث مستويات هي التذكر ، والفهم ، والتطبيق، واعدت اختبارا تحصيليا لقياس

اكتساب الطالبات المفاهيم للمفاهيم الجغرافية وقد تنوع بين الأسئلة المقالية والموضوعية ، وقد تحققت من تمييز فقراته ودرجة صعوبتها ومن صدق الإختبار الظاهري وحسبت ثباته بطريقة إعادة الإختبار ٠

وبعد إنهاء التجربة طبقت الباحثة الإختبار التحصيلي لإكتساب المفاهيم ، وبعد تحليل النتائج باستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة٠ (الشكرجي ٢٠٠٠ص أ. ب)

٨.دراسة جاسم ٢٠٠٠م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة الكويت وكانت ترمي إلى تعرف **فاعلية استخدام دورة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى طلبة الصف الأول المتوسط بدولة الكويت ٠**

بلغت عينة الدراسة (٣٤٢) طالا وطالبة اختارهم الباحث عشوائيا بين طلبة الصف الأول المتوسط من مدارس التعليم العام المتوسط بدولة الكويت ، مقسمة على مجموعتين تجريبية وضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية من(١٧١) فردا بواقع(٨٣)من البنين و(٨٨) من البنات، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (١٧١) فردا بواقع (٨٠) من البنين و(٩١) من البنات ، وذلك في مدرستين متوسطتين ٠

وقد درست المجموعة التجريبية وحدة الفقاريات واللافقاريات بطريقة دورة التعلم ، بينما درستها المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ٠

وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في بعض التغيرات منها ، العمر الزمني ، والتحصيل السابق ، والمدرس ، وكثافة الفصول٠

وقد اسند الباحث اسند الباحث عملية التدريس لصفوف المجموعتين إلى (١٢) مدرسا متكافئا في الخبرة والشهادة والعمر ٠

اعد الباحث اختبارا تحصيليا في المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الفقاريات واللافقاريات اتسم بالصدق والثبات وتعرف على درجة صعوبة فقراته وقوة تمييزها ، وقد اقتصر تحصيل الطلبة للمفاهيم على ثلاثة مستويات هي التذكر، والفهم ، والتطبيق٠

وقد أسفرت النتائج عن تفوق دورة التعلم في جوانب الفهم والتطبيق في المفاهيم العلمية واظهرت النتائج أيضا على ان هناك فروقا بين البنين والبنات في تحصيل المفاهيم العلمية لصالح البنين داخل كل مجموعة ، أظهرت أيضا تحسنا إحصائيا في الإختبار التحصيلي المؤجل لصالح مجموعة دورة التعلم٠

(جاسم ٢٠٠٠ص ١)

المحور الثاني : دراسات خرائط المفاهيم ٠

١.دراسة القرعان ١٩٩٠م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في الأردن وكانت ترمي إلى ***استقصاء مدى فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المتجهات لتكوين الفهم العلمي لمفاهيم المتجهات والإحتفاظ بهذا الفهم لمدة طويلة ،وإزالة الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم وتعرف أنماط الفهم الخاطئة لدى الطلبة بعد تدريسهم لهذه المفاهيم ٠***

بلغت عينة الدراسة (١٥٦) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة اربد للعام ١٩٨٨ـ١٩٨٩، قسمها على مجموعتين تجريبية وضابطة درستا وفقا لخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية على الترتيب٠

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين احداهما تجريبية تدرس خرائط المفاهيم ، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الإعتيادية، واستخدم اختبارا تحصيليا موضوعيا لقياس الفهم العلمي اتسم بالصدق والثبات ٠

وقد طبق الباحث اختبارا قبليا وبعديا واستخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب بضبط اثر الإختبار القبلي فأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية

التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ولم يكن هناك فرق بين البنين والبنات في تكوين الفهم والإحتفاظ وكذلك فعالية خرائط المفاهيم في إزالة الفهم الخاطئ المفاهيم.(القرعان١٩٩٠ص ح . ط)

٣.دراسة المشهداني ١٩٩٨م٠

أجرت الباحثة هذه الدراسة في العراق وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية*** ٠

بلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبة اختارتهم الباحثة عشوائيا من طالبات الصف الثاني من متوسطة الرحمانية في بغداد، قسمت العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة ٠

وقد درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث المفاهيم الكيميائية الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام ١٩٩٧-١٩٩٨ التي يقع فيها الخطأ لدى الطالبات ، وبلغ عدد المفاهيم الخاضعة للتجربة (٧٤) مفهوما٠

وقد كافأت الباحثة طالبات المجموعتين في بعض المتغيرات منها العمر الزمني ، ودرجات الكيمياء للصف الأول المتوسط ، والتحصيل العلمي للأبوين ، ودرجات الاختبار القبلي

واعدت الباحثة اختبارا موضوعيا من نوع الإختيار من متعدد متسما بالسهولة والتمييز والصدق والثبات٠

استخدمت الباحثة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية ، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية خرائط المفاهيم في تصحيح أخطاء الطالبات في المفاهيم الكيميائية٠(المشهداني ١٩٩٨ص أ . ث)

٣. دراسة قاسم ١٩٩٩م٠

أجرت الباحثة هذه الدراسة في العراق، وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر خرائط المفاهيم في تحقيق كل من التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، في الرياضيات ٠***

تكونت عينة الدراسة من طالبات متوسطة غزة للبنات اختارت الباحثة عشوائيا منها شعبتين من شعب الصف الأول المتوسط لتكون إحداهما مجموعة تدرس باستخدام خرائط المفاهيم والأخرى مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ٠

كافأت الباحثة المجموعتين في متغيري درجات الرياضيات في امتحان نصف السنة ، ودرجات مادة الرياضيات في الصف السادس الإبتدائي ٠

وبعد ان حددت الباحثة المفاهيم التي ستدرس وحددت مستوياتها في التذكر، والإستيعاب، والتطبيق، أعدت اختبارا تحصيليا مكون من(٦) أسئلة لقياس مستوى التذكر ،و(٦) أسئلة لقياس مستوى الفهم ،و(٣) أسئلة لقياس مستوى التطبيق ، وقد حسبت معاملات الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته وتأكدت من صدقه وثباته٠

وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في الإختبار كله وفي مستوياته الثلاثة٠ (قاسم ١٩٩٩ ص ٧٩. ٩٤)

٤. دراسة بولتي Bolte 1999

أجريت هذه الدراسة في أمريكا وقد هدفت إلى معرفة ***مدى فعالية خرائط المفاهيم التي يدرسها الطلبة مع دمجها بالكتابات التفسيرية وكانت أهداف الدراسة هي : تقويم فوائد استخدام خرائط المفاهيم والكتابات التفسيرية لمعرفة الترابط في معرفة الطالب ، وتدعيم قدرة الطلبة على إدراك اثر هذا المنحى على معرفتهم الرياضيات وقياس الإرتباط بين درجات الطلاب على خرائطهم المفاهيمية وكتاباتهم التفسيرية من جهة واختبارات أخرى من جهة ثانية٠***

تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبا معلما في مساق بناء الرياضيات ،و(٦٣) طالبا معلما في مساق التفاضل ، و(١٨) طالبا معلما في مساق الهندسة من طلبة جامعة شرق واشنطن٠

وقد درس الطلاب (٢٠-٣٠) مفهوما لكل مساق وطلب إليهم بناء خارطة مفاهيم أو اكثر لها مترافقة مع كتابة تفسيرية تعليقا على الخارطة توضح العلاقات الموجودة في الخارطة وتعطيهم الفرصة لتحسين تفكيرهم من خلال إرشادات تقدم لهم٠

وقد تمت مقارنة الدرجات الكلية للطلبة على الخرائط المفاهيمية والمقالات التفسيرية مع درجاتهم على الواجبات البيتية والإختبارات القصيرة والإختبارات المستمرة والإختبارالنهائي ، واظهرت النتائج ان معاملات الإرتباط جميعها كانت دالة احصائيا٠ (Bolte 1999 P 19 –28)

٥.دراسة السيد ٢٠٠٠م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، وكانت ترمي الى تعرف ***فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الإبتدائية بالإمارات*** ٠

بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذة اختارها الباحث عشوائيا داخل إحدى مدارس إمارة عجمان ، موزعة على مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة ٠

وقد اعد الباحث دليلا للمعلم لتنفيذ دروس الوحدة الرابعة من الجزء الثاني لمقرر العلوم للصف السادس على وفق استراتيجية بناء المفاهيم تعاونيا، واعد اختبارا للتحصيل الأكاديمي في العلوم وأعد أيضا مقياسا للإتجاه نحو العلوم ٠

وبعد إنهاء الدراسة أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل المعرفي في العلوم عند مستويات التذكر ، والفهم ، والتطبيق. (السيد ٢٠٠٠ص ٢.١)

٦.دراسة السرّاني ٢٠٠١م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة بكلية التربية بجامعة أم القرى وكانت ترمي إلى تعرف اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء بكلية المعلمين بحائل على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم ٠

بلغت عينة الدراسة (٧٥) طالبا من طلاب كلية المعلمين بحائل للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٢هـ / ١٤٢٣هـ وقد قسمت العينة الى مجموعتين تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم ، وضابطة درست بالطريقة التقليدية٠

وقد اعد الباحث مجموعة من خرائط المفاهيم للموضوعات المختارة واعد اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل الدراسي بمستوياته الثلاثة ،التذكر ، والفهم ، والتطبيق ٠

وقد استخدم تحليل التباين والإختبار التائي واسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ٠

واسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الإتجاه نحو العلوم في مقرر الأحياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة٠(السرّاني ١٤٢٣هـ/٢٠٠١م)

٧.دراسة القيسي ٢٠٠١م٠

أجرى الباحث هذه الدراسة في العراق وكانت ترمي الى تعرف ***اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات.***

بلغت عينة الدراسة (٦٩) طالبا اختارهم عشوائيا من طلاب مدرسة الطفيلية الثانوية الشاملة للبنين ، موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدم الباحث التصميم ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ٠

وقد كافأ الباحث المجموعتين إحصائيا في متغيرات المعرفة المسبقة في الرياضيات ، والمستوى الثقافي للوالدين ، والعمر الزمني ، والذكاء٠

درّس الباحث مجموعتي البحث بنفسه واستغرقت التجربة (٥٩) حصة واعد اختبارا تحصيليا مكونا من (٤١) فقرة منها (٣٥) سؤالا موضوعيا ، و(٦) أسئلة مقالية وزعت على وفق مستويات الحسابات ، والفهم ، والتطبيق، والتحليل، وقد استخرج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وتحقق من صدقه وثباته ٠

واعد اختبارا في التفكير الناقد اشتمل على (٥٠) موقفا اختباريا ، واستخدم الإختبار التائي لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية ، واسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات على وفق خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست الرياضيات على وفق الطريقة التقليدية وكذلك النتيجة نفسها بالنسبة الى اختبار التفكير الناقد ٠ (القيسي ٢٠٠١ ص أ . ب)

المحور الثالث : دراسات الأتجاه نحو اللغة العربية ٠

١.دراسة الخولي ١٩٧٩م٠

أجريت هذه الدراسة في عمان ، وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل التلامذة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين*** ٠

تكونت عينة الدراسة من إحدى عشرة مدرسة اختيرت عشوائيا من مدارس محافظة عمان الحكومية ، واختيرت من كل مدرسة شعبتان عشوائيا لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية ، والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد الطلبة في العينة (٤٦٢) طالبا وطالبة ، واختيرت عشوائيا في المدرسة الواحدة معلمان متماثلان في الخبرة والمؤهل العلمي خصص احدهما لتدريس المجموعة التجريبية ،والآخر المجموعة الضابطة ٠

وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير ان الطلبة الذين تعلموا قواعد اللغة العربية بالإذاعة التعليمية يتفوقون في تحصيلهم للقواعد على الطلبة الذين تعلموا القواعد بأسلوب التعليم الصفي التقليدي ، وأن الطلبة الذين تعلموا اللغة العربية الإذاعة

التعليمية يتفوقون في اتجاهاتهم نحو اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموها بالأسلوب التقليدي ٠(الكخن ١٩٩٢ ص ٩٣. ٩٥)

٣.دراسة المخزومي ١٩٨٩م٠

اجرت الباحثة هذه الدراسة بجامعة التاسع من ايلول بأزمير وكانت ترمي إلى ***دراسة سلوك طلبة كلية الشريعة بالجامعة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية ٠***

بلغت عينة الدراسة (٢٧٧) طالبا وطالبة من الصفين الثالث والرابع من طلبة الكلية.

كانت أداة البحث استبانه مؤلفة من (٢١) فقرة استخدمت الباحثة (١٠) فقرات منها لقياس سلوك الطلبة و(١١) فقرة منها لقياس اتجاه الطلبة نحو اللغة العربية ٠

وقد اظهرت النتائج ما يأتي :

١. اتفق الطلبة على أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة ٠

٢. مالت إجابات الطلبة عن طرائق التدريس نحو الوسط فما دون٠

٣ـ عبر الطلبة عن مستواهم المتوسط فما دونه في مجال قدرتهم على القراءة والتحدث باللغة العربية والترجمة منها واليها ٠

٤ـ بالرغم من مشاعر المحبة التي يحملها الطلبة نحو اللغة العربية يشعر الأكثرية بأنها صعبة ٠

٥. أشار الطلبة بأن دروس اللغة العربية التي يتلقونها والكتب المقررة المستخدمة لهذا الغرض والوسائل التعليمية والساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية كانت غير كافية٠(المخزومي ١٩٨٩ ٥٩ . ٦٠)

٣.دراسة الكلاك ٢٠٠١م٠

اجرت الباحثة الدراسة في كلية التربية بجامعة الموصل ، وكانت ترمي إلى تعرف ***اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها ٠***

اختارت الباحثة مدرستين إحداهما كانت متوسطة الشيماء لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، والأخرى متوسطة خولة بنت الأزور لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب المواقف التعليمية ، وبذلك بلغت عينة البحث (٨٠) طالبة٠

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني، والمستوى التعليمي للأبوين، ودرجة اللغة العربية للصف السادس الإبتدائي، والمعدل العام للصف السادس الإبتدائي للدروس جميعها، واختبار الذكاء٠

كانت مدة التجربة هي الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٠ـ ٢٠٠١م، وقد درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها واستمرت ثلاثة اشهر ، اعدت الباحثة خلالها خططا تدريسية لموضوعات الكتاب المنهجي المقرر لتلك السنة للصف الأول المتوسط ، وقد درست الباحثة (٢٥) موضوعا٠

وقد أعدت اختبارا تحصيليا من نوع الإختيار من متعدد وتكملة الفراغات بلغ عدد فقراته (٥٥) فقرة ، اتسم بالصدق الظاهري وصدق المحتوى واتسم بالثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ٠

واعدت الباحثة أداة لقياس الإتجاهات تكونت من (٢٩) فقرة اتسمت بالصدق والثبات وحسبت معامل الثبات بطريقة الإعادة ، واسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالمواقف التعليمية على المجموعة الضابطة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية٠

(الكلاك ٢٠٠١ ص ٢. ٧٠)

المحور الرابع : دراسة جمعت بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم

دراسة علي ،اقبال٢٠٠٣ م٠

اجرت الباحثة هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة بغداد ، وكانت ترمي إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية٠

بلغت عينة الدراسة (٧٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العام للسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣م، اختارتهن عشوائيا ووزعتهن على ثلاث مجموعات ، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٢٣) طالبة ، والمجموعة التجريبية الثانية (٢٣) طالبة ، والمجموعة التجريبية الثالثة (٢٤) طالبة ٠

اختارت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة المستقلة ذا الإختبار البعدي، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام دورة التعلم، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام خرائط المفاهيم، أما المجموعة التجريبية الثالثة فقد درست باستخدام الأحداث المتناقضة، وقد درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث الثلاث بعد أن تأكدت من التكافؤ بينها في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، والدرجة النهائية لمادة الجغرافية للصف الثالث المتوسط، والتحصيل الدراسي للأبوين ٠

استمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا ، بلغ عدد المفاهيم الخاطئة التي درستها الباحثة (٥١) مفهوما موزعا على سبعة فصول من مادة الجغرافية٠

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الإختيار من متعدد مكون من (٥١) فقرة، كل فقرة تقيس مفهوما خاطئا ، واستخدمت تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية لتحليل النتائج التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة٠

(على،إقبال ٢٠٠٣ص ج . هـ)

ملخص الدراسات السابقة

ت	اسم الباحث وسنة إنجاز الدراسة	مرامي الدراسة	مكان إجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسيلة الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
١	مارك ١٩٩١	معرفة اثر استخدام المدرسين لدورة التعلم وعلاقته بتحصيل طلبتهم	/	٢٥٣	ذكور وإناث	علوم	ابتدائية	اختبار التحصيل	الإختبار التائي T-test	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل
٢	مازن ١٩٩٣	معرفة اثر استخدام طريقة دورة التعلم والأسلوب التقليدي على التحصيل المعرفي للمفاهيم والحقائق المتضمنة في وحدة تحولات المادة	السعودية	٦٣	ذكور وإناث	علوم	ابتدائية	اختبار التحصيل	لإختبار التائي	أفضلية طريقة دورة التعلم على الأسلوب التقليدي
٣	تمام ١٩٩٦	معرفة اثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية بموضوع الضوء للصف الأول الإعدادي على تحصيل التلامذة للمفاهيم العلمية واستبقائها	أسيوط	١٣٤	ذكور وإناث	علوم	أول إعدادي	اختبار التحصيل	الإختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٤	هنلي ١٩٩٧	تعرف أثر استخدام دورة التعلم على معرفة الطلبة لموضوعات علم البيئة مقاسة بنوعين من التقييمات	أمريكا	١٠ صفوف	ذكور وإناث	علوم الحياة	/	اختبار التحصيل والأسئلة ذات النهاية	الإختبار التائي	عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة
٥	دمياطي ١٩٩٨	تعرف أثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية بوحدة المفاهيم الجغرافية الإقتصادية على تحصيل الطالبات لهذه المفاهيم والإحتفاظ بها	السعودية	٥٧	إناث فقط	الجغرافية	متوسطة	اختبار التحصيل	الإختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

ت	اسم الباحث وسنة إنجاز الدراسة	مرامي الدراسة	مكان إجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسيلة الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
٦	المولى ١٩٩٩	تعرف أثر استخدام أنموذجي الدورة التعليمية وبوسنر في التفسير المفاهيمي في مادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل	العراق	٧٥	ذكور وإناث	الفسلجة الحيوانية	جامعة	اختبار التحصيل	تحليل التباين الأحادي	فاعلية أنموذج دورة التعلم في إحداث التغيير المفاهيمي على المجموعة الضابطة
٧	الشكرجي ٢٠٠٠	تعرف أثر استخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام	العراق	٥٢	إناث فقط	جغرافية	إعدادية	اختبار التحصيل	الإختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٨	جاسم ٢٠٠٠	تعرف فاعلية استخدام دورة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلامذة الصف الأول المتوسط بدولة الكويت	الكويت	٣٤٢	ذكور وإناث	علوم	متوسطة	اختبار التحصيل	الإختبار التائي	تفوق دورة التعلم في الفهم والتطبيق في المفاهيم العلمية
٩	القرعان ١٩٩٠	استقصاء مدى فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المتجهات لتكوين الفهم العلمي السليم لمفاهيم المتجهات والإحتفاظ به وإزالة الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم	الأردن	١٥٦	ذكور وإناث	رياضيات	إعدادية	اختبار التحصيل	تحليل التباين الثنائي المصاحب	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وفي إزالة الفهم الخاطئ
١٠	المشهداني ١٩٩٨	تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية	العراق	٦٠	اناث فقط	كيمياء	متوسطة	اختبار التحصيل	الإختبار التائي	فاعلية خرائط المفاهيم في تصحيح أخطاء الطالبات في المفاهيم الكيميائية

ت	اسم الباحث وسنة إنجاز الدراسة	مرامي الدراسة	مكان إجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسيلة الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
١١	قاسم ١٩٩٩	تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحقيق كل من التذكر والفهم والتطبيق في الرياضيات	العراق	شعبتان	إناث فقط	رياضيات	متوسطة	اختبار التحصيل	/	تفوق المجموعة التجريبية في الإختبار كله وفي مستوياته كلها
١٢	بولتي ١٩٩٩	تقويم فوائد استخدام خرائط المفاهيم والكتابات التفسيرية لمعرفة الترابط في معرفة الطالب	أمريكا	١٠٨	ذكور فقط	رياضيات	جامعة	/	/	تفوق خرائط المفاهيم
١٣	السيد ٢٠٠٠	تعرف فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الإبتدائية بالإمارات	الإمارات	٦٠	إناث فقط	علوم	ابتدائية	اختبار التحصيل ومقياس الإتجاه	/	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة لضابطة في اختبارالتحصيل
١٤	السرّاني ٢٠٠١	تعرف اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء في كلية المعلمين بحائل على التحصيل الدراسي لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم	حائل	٧٥	ذكور وإناث	الأحياء	جامعة	اختبار التحصيل	تحليل التباين والإختبار التائي	أفضلية خرائط المفاهيم على الطريقة التقليدية وعدم وجود فروق دالة في الإتجاه نحو العلوم بين المجموعتين
١٥	القيسي ٢٠٠١	تعرف اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات	العراق	٦٩	ذكور فقط	رياضيات	ثانوية	اختبار التحصيل واختبار في التفكير الناقد	الإختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعةالضابطة في اختبارالتحصيل وفي اختبار التفكير الناقد

ت	اسمالباحث وسنة إنجاز الدراسة	مرامي الدراسة	مكان إجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسيلة الإحصائية	أهم نتائج الدراسة
١٦	الخولي ١٩٧٩	تعرف اثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين	عمان	٤٦٢	ذكور فقط	اللغة العربية	/	/	تحليل التغاير	افضلية الإذاعة التعليمية في التحصيل على الطريقة التقليدية وتفوق التجريبية في الإتجاه نحو اللغة العربية
١٧	المخزومي ١٩٨٩	دراسة سلوك واتجاهات طلبة كلية الشريعة بالجامعة نحو اللغة العربية	أزمير	٢٧٧	ذكور وإناث	اللغة العربية	جامعة	استبانة	/	أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة
١٨	الكلاك ٢٠٠١	تعرف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها	العراق	٨٠	إناث فقط	قواعد اللغة العربية	متوسطة	اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه	الإختبار التائي	افضلية المواقف التعليمية وعدم وجود فروق بين اتجاهات المجموعتين نحو القواعد
١٩	علي ،إقبال ٢٠٠٣	تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية	العراق	٧٠	إناث فقط	جغرافية	إعدادية	اختبار التحصيل	تحليل التباين الأحادي	تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بخرائط المفاهيم على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة

الموازنة بين الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة ، تحاول الباحثة الموازنة بينها وتسجيل الملاحظات الآتية :

١ـ هدف الباحثون في الدراسات السابقة إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم ، أو متغيرات أخرى في اكتساب المفاهيم أو في الإتجاه نحو المادة ، أو في جوانب أخرى كالإحتفاظ بالمفاهيم ، والتحصيل ، أو الموازنة بين طريقتين أو اكثر في تدريس المفاهيم لمعرفة أي منها اكثر أثرا في اكتساب المفاهيم ٠

٢. كانت التصاميم التجريبية التي اعتمدها الباحثون في الدراسات السابقة متشابهة ، فمعظمهم اتبع تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة ، وبعضهم اتبع تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة ، كدراسة (المولى) ، بينما اعتمدت (علي،إقبال) في دراستها على تصميم المجموعات المتكافئة المستقلة ذات الإختبار البعدي ، أما بقية الدراسات فلم يشر باحثوها الى نوع التصميم الذي اعتمدوه فيها.

وترى الباحثة ضرورة الإعتماد على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي في التجارب في العلوم التربوية ، وضرورة الإعتماد على التصاميم التي تتكون من مجموعة أو مجموعات تجريبية وضابطة من أجل الموازنة في معرفة أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة عند استعمالها في المجموعة التجريبية وعدم استعمالها في المجموعة الضابطة٠

٣. طبق الباحثون دراساتهم السابقة في بيئات مختلفة ومراحل متباينة ، فقد أجرى الباحثون (مارك ، ومازن ، والسيد) دراساتهم في المرحلة الإبتدائية ، ولم يشر (مارك) إلى مكان إجرائها ، أما (مازن ، والسيد) فقد اجرياها في (السعودية ، والإمارات) على التوالي ، أما الباحثون في دراسة كل من (تمام ، والشكرجي ، والقرعان ، وعلي،اقبال) فقد اجروها في المرحلة

الإعدادية في (أسيوط ، والعراق ، والأردن ، والعراق) على التوالي ، في حين أن الباحِثَينِ (هنلي ، والخولي) لم يشيرا إلى المرحلة الدراسية التي اجريا دراستهما فيها ، أما البيئة فقد كانت في (أمريكا ، وعمّان) على التوالي ، بينما الباحثين في دراسات (المولى ، وبولتي ، والسرّاني ، والمخزومي) فقد اجروها في المرحلة الجامعية ، وبيئاتها كانت (العراق ، وأمريكا ، وحائل ، وأزمير) على التوالي ، أما(القيسي) فقد أجرى دراسته في المرحلة الثانوية في العراق ، على حين أن الباحثين في دراسة كل من (دمياطي ، وجاسم ، والمشهداني ، وقاسم ، والكلاك) قد اجروها في المرحلة المتوسطة ، في بيئات متباينة ، فدراستي (دمياطي ، وجاسم) كانتا في (السعودية ، والكويت) على التوالي ، بينما بقية الباحثات قد اجرين دراساتهن في العراق ٠

٤. تباين حجم عينات الباحثين في الدراسات السابقة التي اختاروها عشوائيا ، اذ كانت بين اصغر عدد (٥٢) فردا في دراسة (الشكرجي) ، واكبر عدد (٤٦٢) فردا ، في دراسة (الخولي) ، اما (جاسم) فلم تجد الباحثة حجم العينة في الملخص الذي اطلعت عليه، وتعتقد الباحثة أن الذي يحدد حجم العينة في أية دراسة هي أهداف الدراسة ، وطبيعة المجتمع وعينته، زيادة على عدد المتغيرات المستقلة التي تتضمنها الدراسة ، فالدراسات التي تتناول اكثر من متغير مستقل يكون عدد أفراد عيناتها اكبر من الدراسات التي توازن بين طريقتين تدريسيتين أو أسلوبين فقط، وهذا ما يفسر التباين الذي أشارت إليه الباحثة في حجم عينات الدراسات السابقة ٠

٥. اعتمد معظم الباحثين في الدراسات السابقة متغير الجنس فكانت عيناتهم من الذكور والإناث ، عدا الباحثين في دراسة (دمياطي ، والشكرجي،

والمشهداني ، وقاسم ، والسيد ، والكلاك ، وعلي،اقبال) الذين اعتمدوا على الإناث فقط ، في حين أن الباحثين في دراسة (بولتي ، والسرّاني، والقيسي) اعتمدوا على الذكور فقط ، مما يدل على أن الجنس لم يكن من العوامل المؤثرة في المتغير التابع ٠

٦. تباين الباحثون في الدراسات السابقة في المواد التي أخضعوها للتجربة، فالباحثون في دراسة (مارك ، ومازن ، وتمام ، وجاسم ، والسيد) تناولوا مادة العلوم ، اما الباحثون في دراسة (هنلي ، والمولى، والسرّاني) فقد تناولوا مادة الأحياء، اما الباحثون في دراسة(القرعان، وقاسم، وبولتي، والقيسي) فقد تناولوا مادة الرياضيات، في حين دراسة(المشهداني) في مادة الكيمياء، اما دراسة (الخولي ، والمخزومي ، والكلاك) فقد تناولت مادة اللغة العربية ، في حين تناول الباحثون في دراسة (دمياطي، والشكرجي ، وعلي،اقبال) مادة الجغرافية٠

٧. على الرغم من أن معظم الباحثين في الدراسات السابقة لم يذكروا عدد المفاهيم التي أخضعوها للتجريب كدراسة (مارك ، ومازن ، وتمام، وهنلي ، ودمياطي ، وجاسم ، والقرعان والقيسي ، والخولي ، والمخزومي) فقد تباين الباحثون في الدراسات ، وقاسم ، والسيد، والسرّاني ، الأخرى في عددها ، فكانت بين (١٥) مفهوما على مافي دراسة (الكلاك) و(١٤٨) مفهوما على ما في دراسة (المولى) ٠

وفي رأي الباحثة أن من المآخذ التي تؤخذ على الدراسة هو عدم ذكرها لعدد المفاهيم الخاضعة للتجريب ، وعلى الرغم من أن عدد المفاهيم التي تخضع لأية دراسة يتحدد بحسب المدة المحددة للتجربة ، وظروف إجرائها ، وإمكانيات الباحث وغير ذلك ، إلا أن المفاهيم التي أخضعها الباحثون للتجريب في الدراسات السابقة كانت مناسبة للمدة المحددة لها ، ولما كان لعدد المفاهيم التي تخضع للمعالجة علاقة في النتائج التي يتم

التوصل إليها ، فلا يمكن الحكم على فاعلية أنموذج تعليمي أو طريقة في تدريس المفاهيم من خلال مفهوم واحد أو مفهومين يدرسان خلال حصة واحدة أو حصتين ، وانما يكون من خلال عدد كاف من المفاهيم ، التي تدرس في مدة التجربة مما يعطي مجالا واسعا في معرفة مدى اكتساب الطلبة تلك المفاهيم ، ولذلك يمكن أن نعتمد على نتائج الدراسات السابقة التي أخضعت عدد كاف من المفاهيم في مدة التجربة المحددة.

٨. اختلف الباحثون في الدراسات السابقة في القائم بالتدريس ، ففي الوقت الذي أشار إليه بعض الباحثين في دراساتهم ، فأن معظمهم لم يشر إلى القائم بالتدريس ، أوكلت مهمة التدريس إلى مدرسي المادة أنفسهم على ما في دراستي (جاسم ، والخولي) ، أما دراسة كل من (دمياطي ، والمولى ، والشكرجي ،والمشهداني ، والقيسي، والكلاك ، وعلي،إقبال) فقد درّس الباحثون أنفسهم مجموعات البحث .

وتعتقد الباحثة أن هناك اتجاهين متعاكسين بشأن القائم بالتدريس ، فالاتجاه الأول يفضل أن يدرس الباحث نفسه مجموعات البحث بهدف ضمان سلامة الإجراءات ،ودقة النتائج ، في الوقت الذي يفضل الإتجاه الآخر إناطة مهمة التدريس إلى مدرسي المادة أنفسهم تحاشيا للتحيز والذاتية ،أو المحاباة والبغض .

والباحثة مع الاتجاه الأول ، إذ تعتقد أن الحصول على نتائج دقيقة يتطلب أن يدرس الباحث نفسه مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، ولاسيما إذا كان الأسلوب التجريبي المجرب جديدا ،فقد يؤدي الإستعانة بمدرسي المادة أنفسهم إلى الإخلال بالسلامة الداخلية للبحث ، فقد لا يتوافر المدرسون المتكافئون في العمر الزمني ، وعدد سنوات الخدمة، فضلا عن هذا عدم كفايتهم العلمية والمهنية ، وحرصهم وتحمسهم للتجربة، وسيرها

بشكل سليم مثلما هو متوافر للباحث نفسه ، وغيرها من المتغيرات الأخرى ، التي يكون لها تأثيرها في دقة النتائج٠

٩. اكتفى بعض الباحثين في الدراسات السابقة بمتغير واحد في اجراء عمليات التكافؤ بين مجموعات البحث ، منها دراسة (مارك) في حين اكتفى البعض بمتغيرين على ما في دراسة (دمياطي) ، وبعضهم اكتفى بأربعة متغيرات على ما في دراسة (مازن ، والمولى ، والشكرجي ، والمشهداني، والقيسي ، والكلاك ، وجاسم ، وعلي،اقبال) ، أما بقية الباحثين فلم تجد الباحثة إشارة إلى إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث في ملخصاتهم التي اطلعت٠

١٠. لم يشر الباحثون في الدراسات السابقة إلى المدة الزمنية المخصصة للتجربة ، إذ اكتفى ثمانية باحثين فقط بالإشارة الى ذلك ، فقد استغرقت (دمياطي) في دراستها أربعة أسا بيع ، واستغرق الباحثون في دراسة (المولى ، والشكرجي ، والمشهداني، والسرّاني ، والكلاك ، وعلي،اقبال) فصلا دراسيا كاملا ، اما (القيسي)فقد استغرقت دراسته (٥٩) حصة ٠

وتعتقد الباحثة أن المدة المذكورة لكل دراسة كانت مناسبة لعدد المفاهيم التي تناولتها ، أن المدة تحدد بحسب عدد المفاهيم التي تخضع للتجريب وطبيعتها ، ومن الجدير بالذكر أن المدة الزمنية القصيرة لإجراء التجربة قد لاتعطي المتغير أو المتغيرات المستقلة فرصة كاملة لظهور اثرها الفعلي في المتغير أو المتغيرات التابعة مما يعيق التوصل إلى نتائج تتسم بالصدق والدقة ، كذلك المدة الطويلة قد تؤدي الى فتور حماس الباحث للتجربة وشعور الطلبة والباحث بالملل ، وقد تتدخل فيها متغيرات دخيلة تؤثر في سلامة التجربة الداخلية والخارجية ٠

١١. كانت أداة البحث التي استعملها الباحثون لقياس المتغير التابع في الدراسات السابقة كلها عبارة عن اختبارات تحصيلية موضوعية بناها الباحثون أنفسهم ، في المفاهيم التي أخضعوها للتجريب ، وقد يعود السبب إلى عدم حصول

الباحثين على اختبار مقنن جاهز يصلح لقياس الإكساب في تلك المفاهيم ، زيادة على أن الهدف من تلك الدراسات لم يكن بناء اختبار مقنن في المواد التي أجريت فيها التجارب بقدر ما كانت تهدف إلى معرفة أثر دورة التعلم أو خرائط المفاهيم ،أو طرائق تدريس المفاهيم في اكتسابها ، أو في جوانب معرفية أخرى ، كالتفكير الناقد واستبقاء المعلومات

والدراسات التي أشار الباحثون فيها الى نوع الأداة هي دراسة كل من (مارك ، ومازن ، وتمام، وهنلي ، ودمياطي ، والمولى ، والشكرجي، وجاسم ، والقرعان ، والمشهداني ، وقاسم ، والسيد ، والسرّاني ، والقيسي ، والكلاك ، وعلي،اقبال) ، وقد استخدم بعض الباحثين في دراساتهم أداة أخرى الى جانب الإختبار التحصيلي وذلك بحسب طبيعة الدراسة وعدد المتغيرات المستقلة والتابعة، ومن هذه الدراسات هي دراسة ٠ السيد ، والكلاك ، والمخزومي) التي استخدمت الإستبانة لقياس الإتجاه نحو المادة إلى جانب الإختبار التحصيلي ، ودراسة (القيسي) التي استخدم الباحث فيها اختبار التفكير الناقد فضلا عن اختبار التحصيل ، أما الدراسات الأخرى فلم تجذ الباحثة اداة البحث المستخدمة في ملخصاتها التي اطلعت عليها.

وتباين عدد فقرات تلك الإختبارات بين اقل عدد (٢١) فقرة على ما في دراسة المخزومي واكبر عدد (٥٥) فقرة على ما في دراسة (الكلاك) ولم يشر اكثر الباحثين في دراساتهم السابقة إلى عدد فقرات اختباراتها التحصيلية ٠

واكتفى الباحثون في الدراسات السابقة بتطبيق الإختبارات على مجموعات بحوثهم مرة واحدة في نهاية التجربة مباشرة لقياس اكتساب المفاهيم عدا(دمياطي) التي أعادت اختبار عينتها بعد مرور أسبوعين ، (وتمام) الذي أعاد الإختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وذلك لقياس استبقاء المفاهيم المتعلمة ٠

١٢. استعمل الباحثون في الدراسات السابقة وسائل إحصائية متباينة في تحليل نتائج دراساتهم فبعضهم استعمل تحليل التباين الأحادي على ما في دراسة (المولى، والسرّاني ، وعلي،اقبال) ، وبعضهم استعمل تحليل التباين الثنائي المصاحب ، كدراسة (القرعان) بينما استعملت دراسة (الخولي) تحليل التغاير ، في حين استعمل الباحثون في دراسة (مارك ، ومازن ، وتمام ، وهنلي ، ودمياطي ، والشكرجي ، وجاسم ، والمشهداني ، والقيسي ، والكلاك) الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في تحليل نتائجهم ، أما بقية الدراسات فلم تجد الباحثة الوسائل الإحصائية المستعملة في الملخصات التي حصلت عليها، وتعتقد إن الوسائل الإحصائية هي انعكاس لأهداف البحث وفرضياته ٠

١٣. على الرغم من أن اغلب الباحثين في الدراسات السابقة جاءت أهداف دراساتهم منسجمة ولاسيما فيما يتعلق منها بالموازنة بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم، أو دورة التعلم أو خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم، إلا أن الخطط التي طبقها باحثوها كانت مختلفة تماما، فضلا عن النتائج المختلفة التي جاءت بها دراساتهم، ففي الوقت التي أظهرت فيه دراسة(مارك ، ومازن ، وتمام ، ودمياطي ، والمولى ، والشكرجي ، وجاسم) فاعلية دورة التعلم ، أظهرت دراسة (علي،إقبال) عدم فاعليتها بالموازنة مع خرائط المفاهيم ، وأظهرت دراسة (هنلي) عدم وجود فرق بين دورة التعلم والطريقة التقليدية ٠

في حين أن الدراسات التي تناولت خرائط المفاهيم جميعها قد أظهرت تفوقها على الطريقة التقليدية (القياسية أو الإستقرائية) وفاعليتها على متغير مستقل آخر ٠

والأمر نفسه بالنسبة إلى الدراسات التي تناولت موضوع الإتجاه نحو المادة ، ففي الوقت التي أظهرت فيه دراستا (السرّاني ، والكلاك) عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، في الإتجاه نحو مادة

(العلوم ، واللغة العربية) على التوالي ، فقد أظهرت دراستا (الخولي ، والمخزومي) تفوق المجموعة التجريبية في اتجاهاتهم نحو اللغة العربية على المجموعة الضابطة ٠

ومما لاشك فيه من وجهة نظر الباحثة أن الإختلاف في نتائج الدراسات يشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، وهذا بطبيعة الحال يعطي أهمية للدراسة الحالية ٠

وتعتقد الباحثة أن سبب اختلاف الدراسات السابقة قد يعود إلى طبيعة الدراسة وأهدافها ، وظروف إجرائها ٠

الفصل الرابع

منهجية البحث واجراءاته

للتحقق من هدفي البحث وفرضياته وجدت الباحثة أن عليها أن :

أولا :تحدد التصميم التجريبي المناسب للبحث الحالي٠

ثانيا :تختار عينة لتجربة البحث الحالي من طالبات الصف الثاني من معاهد معاهد إعداد المعلمات في بغداد٠

ثالثا : تكافئ بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات٠

رابعا :تضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة٠

خامسا :تحدد المادة العلمية التي ستدرس خلال مدة التجربة ٠

سادسا :تصوغ الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند انتهاء تدريس المادة العلمية المحددة للتجربة٠

سابعا : تعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني اعداد٠

ثامنا : تعد أداة لقياس مدى اكتساب طالبات عينة البحث المفاهيم النحوية ، أداة أخرى لقياس اتجاه الطالبات نحو قواعد اللغة العربية٠

تاسعا : تحدد الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث٠

أولا : التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه لتجربة علمية ، إذ أن سلامة التصميم وصحته هما الضمان الأساس للوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة ، وأن عملية الضبط في البحوث التربوية تظل جزئية مهما أتخذت فيها من إجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية(داوود١٩٩٠ص ٢٥٠) ، لذا اعتمدت الباحثة واحدا من تصاميم الضبط الجزئي ملائما لظروف البحث الحالي وهوتصميم المجموعات المتكافئة ، فجاء التصميم موضحا بالشكل (١) الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	أداة القياس	المتغير التابع
التجريبية الأولى	دورة التعلم	اختبار الإكتساب ومقياس الإتجاه	اكتساب المفاهيم والإتجاه نحو المادة
التجريبية الثانية	خرائط المفاهيم		
الضابطة	-		

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

يقصد بالمجموعة التجريبية الأولى ، المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (تقديم الدرس على وفق دورة التعلم) ، وبالمجموعة التجريبية الثانية ، المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (تقديم الدرس على وفق خرائط المفاهيم) ، وبالمجموعة الضابطة ، المجموعة التي تدرس بالطريقة التقليدية وهي الطريقة الاستقرائية ، إذ بعد أن أجرت الباحثة مقابلات مع عدد من

مدرسات اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمات، وجهت لهن سؤالا محددا هو(ما الطريقة التدريسية التقليدية التي تتبعينها في تدريس النحو؟) واتضح أن الطريقة التقليدية هي الطريقة الاستقرائية ٠

أما أداة القياس فكانت اختبار الإكتساب لمعرفة أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية والموازنة بينها، ومقياس الإتجاه لمعرفة اتجاه الطالبات نحو مادة النحو ٠

أما المتغير التابع فكان اكتساب المفاهيم والإتجاه ٠

ثانيا : مجتمع البحث وعينته :

يتطلب البحث الحالي اختيار معهد واحد من بين معاهد إعداد المعلمات في بغداد بحيث لايقل عدد شعب الصف الثاني فيها عن ثلاث شعب في المديريات العامة لتربية بغداد الكرخ/الأولى والثانية، والرصافة/الأولى والثانية، اذ تضم هذه المديريات معاهد اعداد المعلمات موضحة في جدول(١).

جدول(١)
معاهد اعداد المعلمات في بغداد

مديرية التربية	المعهد
الكرخ الأولى	معهد إعداد المعلمات/المنصور
الكرخ الثانية	معهد إعداد المعلمات/البياع
الرصافة الأولى	
الرصافة الثانية	معهد إعداد المعلمات/شارع فلسطين معهد إعداد المعلمات/حي الخليج معهد إعداد المعلمات/الزعفرانية

وقد اختارت الباحثة قصديا المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى، بعدها زارت مديرية التخطيط التربوي /قسم الإحصاء في هذه المديرية المختارة فوجدت إن القسم المذكور يضم معهد واحد فقط، لذلك اختارت قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور ، وذلك لكون الباحثة محاضرة في المعهد منذ أربع سنوات ، زيادة إلى أنه اقرب معهد إلى سكن الباحثة ، فضلا عن تعاون الإدارة مع الباحثة وتسهيل مهمتها ، ولما هو معروف عنه من انضباط وعدم التسيب ، وهو المعهد الوحيد في ناحية الكرخ الأولى٠

وقبل البدء في التدريس زارت الباحثة المعهد بموجب الأمر الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى● لتسهيل مهمتها فيها ، وجدت أنه يضم خمس شعب للصف الثاني إعداد للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م ، هي (أ، ب، ج، د، هـ) وبطريقة السحب العشوائي ■ اختارت شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس النحو على وفق دورة التعلم ، واختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس النحو على وفق خرائط المفاهيم ، واختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس النحو على وفق الطريقة التقليدية (الإستقرائية)٠

وبلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٩٢) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (ج) ، و(٣١) طالبة في شعبة (ب) ، و(٣١) طالبة في شعبة (أ) ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات والمتغيبات كثيرا ⁄ البالغ عددهن (١٦) طالبة ، منها (٤) طالبات في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٥) طالبات في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٧) طالبات في المجموعة الضابطة ، أصبح عدد افراد العينة (٧٦) طالبة ، وجدول (٢) يوضح ذلك ٠

● كتاب المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى ذو العدد (٢٥٣٧٣) في ٢١ / ١٠ / ٢٠٠٢ ٠

■ اختارت الباحثة الشعب (ج، ب ، أ) عشوائيا وذلك بكتابة أسماء الشعب في أوراق صغيرة ووضعتها في كيس وطلبت من إحدى زميلاتها سحب ثلاث منها ، فكانت الشعب (ج، ب، أ) ٠

⁄ استبعدت الباحثة (١٠) طالبات راسبات و (٦) طالبات بسبب الغياب المتكرر٠

جدول (٢)
عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الإستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الإستبعاد
التجريبية الأولى	ج	٣٠	٤	٢٦
التجريبية الثانية	ب	٣١	٥	٢٦
الضابطة	أ	٣١	٧	٢٤
المجموع		٩٢	١٦	٧٦

ان سبب استبعاد الطالبات الراسبات هو اعتقاد الباحثة بأنهن يمتلكن خبرات عن الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة ، لأنهن سبق أن درسن الموضوعات نفسها في العام الماضي مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة ، ومن ثم قد يؤثر في دقة نتائج البحث ، أن سبب استبعاد الطالبات المتغيبات كثيرا هو أنهن لم يحضين بالخبرات المقدمة إلى أقرانهن الحاضرات ولاسيما عن موضوعات التجربة التي يجب تكافؤ أفرادها حتى في الحضور ، مما قد يؤثر أيضا في سلامة التجربة.

ثالثا : تكافؤ مجموعات البحث الثلاث :

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ أفراد مجموعات البحث الثلاث إحصائيا في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن أفراد العينة تدرس في معهد واحد ومن الجنس نفسه ، فضلا عن الطريقة العشوائية التي اتبعت في اختيارهن ، وهذه المتغيرات هي :

أ . العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور.

ب . درجات مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للصف الأول اعدادالمعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠١. ٢٠٠٢م.

ج . درجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول للصف الثاني إعداد المعلمات٠

د . التحصيل الدراسي للآباء ٠

هـ . التحصيل الدراسي للأمهات ٠

وقد استقت الباحثة البيانات عن المتغيرات السابقة . عدا المتغير الثالث . من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات بالتعاون مع إدارة المعهد ٠ أما درجات مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني ، فقد استقته الباحثة من قائمة الدرجات بالتعاون مع مدرسة المادة الأصلية ، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة آنفا بين مجموعات البحث الثلاث :

أ . العمر الزمني محسوبا بالشهور:

بلغت متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث لغاية ١/ ١١/ ٢٠٠٢م، (ملحق ١)، (٤٢٣،٢١١)،و (٢٣١، ٢١٤)، و (٩١٧،٢١٧) شهرا على التوالي، وعند استعمال تحليل التباين الأحادي (البياتي ١٩٧٧ص٣٢١) لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طالبات هذه المجموعات، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥،٠)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠٦١،١) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (١٣،٣)، بدرجتي حرية (٢،٧٣)، وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في العمر الزمني، وجدول (٣) يوضح ذلك٠

جدول (٣)
نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوبا بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى ٠٥،٠
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٧٧،٥٢٧	٢	٩٣٩،٢٦٣	٠٦١،١	١٣،٣	غير دالة
داخل المجموعات	٧٩٤،١٨١٦٠	٧٣	٧٧٨،٢٤٨			

ب . درجات مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للصف الأول اعداد المعلمات :

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للصف الأول إعداد (ملحق٢) ،(٥٣٨،٧١)،و(٠٧٧،٧٣) ،و(٨٣،٧٢) درجة على التوالي ، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مادة اللغة العربية ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) ،اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٠٤،٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (١٣،٣)، بدرجتي حرية (٢،٧٣) وهذا يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير ، وجدول(٤) يوضح ذلك٠

جدول (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية في الإمتحان النهائي للصف الأول إعداد المعلمات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالةعند مستوى ٠٥،٠
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٩٦،٣١	٢	٧٩٨،١٥	١٠٤،٠	١٣،٣	غير دالة
داخل المجموعات	١٤١،١١٠٤٤	٧٣	٢٨٩،١٥١			

ج . درجات مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني إعداد المعلمات:

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني (ملحق٣) ،(٨٤٦،١٥) ،و(٧٣١،١٦) ،و(٢٥،،١٦)، درجة على التوالي، وعند استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مادة النحو ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) ،اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٧٩،٠) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (١٣،٣) بدرجتي حرية (٢،٧٣) وهذا يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير، وجدول (٥) يوضح ذلك٠

جدول (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني إعداد المعلمات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى ٠٥،٠
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٩٧،١٠	٢	٠٩٩،٥	١٧٩،٠	١٣،٣	غير دالة
داخل المجموعات	٢٠٧١	٧٣	٣٦٩،٢٨			

د. التحصيل الدراسي للآباء :

يتضح من جدول (٦) أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للأب (ملحق ٤) ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٤٨٧،١) اصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٥٩،١٢) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بدرجة حرية (٦)[Ξ] .

[Ξ] دمجت الباحثة الخلايا (أمية ، ويقرأ ويكتب ، وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة حرية (٦).

جدول (٦)
تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة(كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠،٠٥
		أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٦	١	٢	٣	٥	٨	٧	٦	٤٨٧،١	٥٩،١٢	غير دالة
التجريبية الثانية	٢٦	١	٣	٥	٥	٦	٦				
الضابطة	٢٤	٢	٣	٢	٦	٥	٦				

هـ . التحصيل الدراسي للأمهات :

يتضح من جدول (٧) أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للأم (ملحق ٥) ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي تربيع (كا٢) المحسوبة (٠٨٨،١) اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٥٩،١٢) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بدرجة حرية (٦)[ب] .

[ب] دمجت الباحثة الخليتين (أمية،وتقرأ وتكتب) في خلية واحدة ، ودمجت الخليتين (اعدادية أو معهد ، وجامعة فما فوق) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة حرية(٦)٠

جدول (٧)
تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢)المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠،٠٥
		أمية	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٦	٢	٥	٤	٥	٧	٣	٦	٠٨٨،١	٥٩،١٢	غير دالة
التجريبية الثانية	٢٦	١	٥	٥	٦	٦	٣				
الضابطة	٢٤	٣	٤	٣	٤	٦	٤				

رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة :

علىالرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وفي كثرة استعمال المختصين بهذا المجال المنهج التجريبي ، إلا انهم يدركون تماما الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، أو ضبطها ، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك ٠(همام١٩٨٤ص٢٠٣.٢٠٤)

وزيادة على ما تقدم من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث الثلاث في خمسة من المتغيرات ذات التأثير في المتغير التابع ، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي تداخل بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة لأن ضبطها يؤدي إلى نتائج دقيقة ، ومن هذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

أ. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة مثل الكوارث ، والفيضانات ، والزلازل ، والأعاصير ، والحوادث الأخرى، كالحروب والمظاهرات والاضطرابات ، وغيرها مما يعرقل سير التجربة ، وفي أثناء التجربة حدث انقطاع الطالبات عينة البحث ابتداء من يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٣/١٨ ، إلى يوم ٢٠٠٣/٥/١٧ ، إذ بدأ الدوام الفعلي والكامل لطالبات عينة البحث يوم السبت ٢٠٠٣/٥/٢٤ ، وذلك نتيجة العدوان الأمريكي على بلدنا الذي بدأ يوم الخميس ٢٠٠٣/٣/٢٠ ، إلا أن ذلك لم يؤثر في سير التجربة ، ذلك لأن الإنقطاع شمل مجموعات البحث الثلاث إذ تعرضن للظروف نفسها ، وكذلك تم تفادي بقية المتغيرات المتعلقة به ٠

أ. الإندثار التجريبي :

يقصد بالاندثار التجريبي ، الأثر المتولد عن ترك أو انقطاع بعض الطالبات الخاضعات للتجريب مما يترتب على هذا الترك أو الإنقطاع تأثير في النتائج .(الزوبعي ١٩٨١ص ٩٨)

لم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها الى ترك أو انقطاع أو انتقال أحد أفرادها من صف إلى آخر أو من المدرسة واليها ، في بداية التجربة فقط استبعدت الباحثة سبع طالبات لكثرة غيابهن ، وبعدها سارت التجربة من دون انقطاع أو ترك إلا بعض حالات الغياب الطفيفة التي تعرضت لها مجموعات البحث الثلاث بشكل متساو ٠

ج. الفروق في اختيار العينة :

حاولت الباحثة . قدر المستطاع . السيطرة على الفروق بين أفراد العينة وذلك بالإختيار العشوائي لمجموعات البحث الثلاث وبإجراء عمليات التكافؤ بينها في بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في

المتغير التابع ، فضلا عن هذا تجانس أفراد العينة في النواحي الإجتماعية ، والثقافية ، والإقتصادية وذلك لإنتمائهن لبيئة اجتماعية واحدة٠

د. العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء إجرائها مما يؤثر في استجاباتهم ٠(الزوبعي١٩٨١ ص٩٥)

إن هذه العمليات لم يكن لها اثر في التجربة إذ كانت مدة التجربة موحدة بين مجموعات البحث الثلاث اذ بدأت التجربة بتاريخ ٢٠٠٢/١١/١٧م ، وانتهت بتاريخ ٢٠٠٣/٦/١٠م ، فضلا عن فإن التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة يجعل قياس المتغيرين التابعين (اكتساب المفاهيم ، والإتجاه) موحدين للمجموعتين التجريبيتين من خلال موازنتهما مع المجموعة الضابطة ، لذلك ما قد يحدث من عمليات نمو سيعود بالنتيجة على أفراد مجموعات البحث الثلاث ٠

هـ. أداتا القياس :

استعملت الباحثة أداة موحدة . اختبار الإكتساب . لقياس اكتساب المفاهيم النحوية لمجموعات البحث الثلاث ، وكذلك استملت أداة موحدة أخرى . مقياس الإتجاه . لقياس اتجاه طالبات المجموعات الثلاث نحو مادة النحو.

و. أثر الإجراءات التجريبية :

من اجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في المتغيرين التابعين عملت الباحثة . قدر المستطاع . على الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة ، وتمثل ذلك في :

١. سرية البحث :

حرصت الباحثة على سرية البحث بالإتفاق مع إدارة المعهد فلم تخبر المدرسات والطالبات بطبيعة البحث وأهدافه ، بل أوحت لهن أنها محاضرة ، وأنها فعلا محاضرة في المعهد لمدة أربع سنوات ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة ، مما يؤثر في سلامة النتائج٠

٢. المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي خمسة عشر موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد للعام الدراسي ٢٠٠٣.٢٠٠م.

٣. المدرّسة :

لتفادي تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درّست الباحثة بنفسها طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأن أفراد مدرّسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل ، فقد تعزى إلى تمكن إحدى المدرسات من المادة اكثر من الأخريين.

٤. توزيع الحصص :

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث ، فقد كانت الباحثة تدرّس ست حصص أسبوعيا ، بمعدل حصتين لكل مجموعة ، بحسب منهج توزيع وزارة التربية لفروع اللغة العربية للصف الثاني لمعهد إعداد المعلمات ، وذلك بالإتفاق مع إدارة المعهد ، ومدرّسة مادة اللغة العربية فيه على تنظيم جدول توزيع حصص مادة النحو للصف الثاني ، وقد وزعت حصص المجموعات الثلاث على يومي الأحد والثلاثاء ، بأن تكون الحصة الأولى من يوم الأحد والحصة الثالثة من يوم الثلاثاء للمجموعة التجريبية الأولى ، وتكون الحصة الثانية من يومي الأحد والثلاثاء للمجموعة التجريبية الثانية ، وتكون الحصة الثالثة من يوم الأحد والحصة الأولى من يوم الثلاثاء للمجموعة الضابطة ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)
توزيع حصص مادة النحو على طالبات مجموعات البحث الثلاث

اليوم	الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة
الأحد	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الأولى

٥. الوسائل التعليمية :

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدتها في التجربة إلى طالبات مجموعات البحث الثلاث بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات واستخدام الطباشير الملون فضلا عن كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني إعداد.

٦. بناية المعهد :

طبقت الباحثة التجربة في معهد واحد ، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة ، وعدد الشبابيك ، والإنارة ، والتهوية ، وعدد المقاعد ، ونوعها ، وحجمها ، ولونها .

ح. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث ، إذ بدأت بتاريخ ٢٠٠٢/١١/١٧م ، وانتهت بتاريخ ٢٠٠٣/٦/١٠م.

خامسا : تحديد المادة العلمية :

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة ، وهي المفاهيم النحوية البالغة خمسة عشر مفهوما التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني إعداد .

سادسا : صياغة الأهداف السلوكية :

الأهداف السلوكية هي جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو الأداء أو السلوك المتوقع من المتعلم نتيجة مروره بالخبرات أو المواقف التعليمية والثقافية. (إبراهيم ١٩٨٣ص ٨٢)

وعند اطلاع الباحثة على أهداف تدريس مادة النحو التي أعدتها وزارة التربية ، وجدتها أهدافا عامة (ملحق ٦) ولا تشير إلى الأنماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطلبة ، وصعبة القياس لذلك جزّ أت الباحثة الأهداف العامة والخاصة الى أهداف سلوكية لخمسة عشر موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد ، وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (٢٤٣) هدفا موزعا على المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) التي اعتمدتها الباحثة في صياغة الأهداف السلوكية ، وبناء أداة البحث ، لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلبة في مرحلة الدراسة الإعدادية ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة .(Blom 1971 P 177)

وللتثبت من استبقاء الأهداف السلوكية لمحتوى المادة ، وصحة تصنيفها الى المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، وسلامة اشتقاقها وصياغتها ، وتغطيتها للأهداف العامة ، عرضتها الباحثة مع محتوى المادة على مجموعة من الخبراء المختصين باللغة العربية وآدابها ، ومناهجها، وطرائق تدريسها ، والعلوم التربوية والنفسية ، ومدرسات المادة (ملحق ٧) .

وفي ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٨) خبيرا ، واستعمال مربع كاي، قبلت الأهداف التي كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة لها البالغة (٨) وهي اكبر من قيمة(كا^{٢}) الجدولية (٨٤،٣) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) ودرجة حرية (١) ، وهي تمثل نسبة موافقة (٣٣،٨٣%) من عدد الخبراء ، أي (١٥) خبيرا من مجموع (١٨) خبيرا ، وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٢٣٩) هدفا سلوكيا (ملحق ٨) ، بواقع (٤٧) هدفا لمستوى المعرفة ، و(٥٥) هدفا لمستوى الفهم ، و(٦٦) هدفا لمستوى التطبيق ، و(٢١) هدفا لمستوى التحليل ، و(٢٣) هدفا لمستوى التركيب ، و(٢٧) هدفا لمستوى التقويم ، وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)
عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات مادة النحو للصف الثاني إعداد موزعة بحسب المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوع	عدد الأهداف السلوكية						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	المبتدأ والخبر	٥	٣	٤	١	٢	٢	١٧
٢	الفاعل	٦	٥	٦	/	٢	٣	٢٢
٣	نائب الفاعل	١	٣	٦	١	٢	٢	١٥
٤	إن وأخواتها	٤	٣	٤	/	٢	٢	١٥
٥	كان وأخواتها	٣	٦	٤	١	١	٣	١٨
٦	المفعول به	٣	٣	٥	٣	٢	/	١٦
٧	المفعول فيه	١	٤	٣	٣	٢	١	١٤
٨	المفعول معه	١	١	٥	١	١	٢	١١
٩	المفعول لأجله	١	١	٤	١	١	/	٨
١٠	المفعول المطلق	٣	٤	٣	٣	١	١	١٥
١١	الحال	١	١	٢	٣	٢	١	١٠
١٢	التمييز	٣	٢	٣	٢	١	١	١٢
١٣	الأستثناء	٤	٤	١٠	١	٢	٤	٢٥
١٤	المجرور بحرف الجر	١٠	٦	٤	/	١	٢	٢٣
١٥	المجروربالإضافة	١	٩	٣	١	١	٣	١٨
	المجموع	٤٧	٥٥	٦٦	٢١	٢٣	٢٧	٢٣٩

سابعا : اعداد الخطط التدريسية :

لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات المحددة للتجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة ، وعلى وفق دورة التعلم وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية (الإستقرائية) معتمدة على خطوات دورة التعلم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، وعلى خطوات خرائط المفاهيم في تدريس طالبات المجموعة التدريسية الثانية ، وعلى خطوات الطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تدريس طالبات المجموعة الضابطة ، وعرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط (ملحق ٩) على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومدرسات المادة ، لإستطلاع آرائهم، وملاحظاتهم ، ومقترحاتهم ، لغرض تحسين تلك الخطط لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء ، أجرت الباحثة بعض التعديلات البسيطة اللازمة عليها ، واصبحت جاهزة للتنفيذ .

ثامنا : إعداد أداتي البحث :

أ) اعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

من متطلبات البحث الحالي ، اعداد اختبار لمعرفة اكتساب المفاهيم لدى الطالبات . عينة البحث الحالي . في مادة النحو ، ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ، ويغطي الموضوعات الخمسة عشر من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني اعداد ، فقد اعدت الباحثة اختبارا لقياس دورة التعلم وخرائط المفاهيم موازنة بالطريقة التقليدية (الإستقرائية) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة ، وقد استعملت في ذلك الخريطة الإختبارية التي اعدتها الباحثة لهذا الغرض .

إعداد الخريطة الإختبارية :

تعد الخريطة الإختبارية من المتطلبات الأساسية في إعداد الأختبارات لأنها تضمن توزيع فقرات الإختبار على الأفكار الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية ، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار الى قياسها ، (الإمام ١٩٩٠ص٥٩) وبحسب الأهمية النسبية لكل منها زيادة على أنها تعد من متطلبات صدق المحتوى ، وأنها تزيد من ثقة الطلبة بعدالة الإختبار ، وتساعد على قياس مدى تحقق أهداف المادة الدراسية .(البغدادي ١٩٨١ ص ١٢٩)

لأجل ذلك أعدت الباحثة خريطة اختبارية شملت محتوى خمسة عشر موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد المعلمات ، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom(المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) ، وقد حسبت الباحثة نسبة أهمية محتوى كل موضوع من الموضوعات في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، وحددت هذا الوقت من مجموعة من مدرسات المادة نفسها بلغ عددهن (٦) مدرسات (ملحق ٧) ، إذ حددت كل مدرسة منهن عدد الحصص ، والوقت الذي تستغرقه في تدريس محتوى كل موضوع بحسب وقت الحصة المحدد بـ (٤٥) دقيقة ، ومن ثم استخرجت الباحثة متوسط هذا الوقت .

أما نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية فقد حددتها الباحثة في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى الى العدد الكلي للأهداف.

وحددت الباحثة عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للأهداف السلوكية من مجموع فقرات الإختبار التي حددت عددها بـ (٦٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي ، والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات والأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية في الخريطة الإختبارية بحسب ما يوضحه جدول (١٠) .

جدول (١٠)
الخريطة الإختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية

ت	الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت المستغرق في التدريس	نسبة أهمية محتوى الموضوعات	عدد مستويات الأهداف السلوكية						مجموع الأهداف السلوكية	عدد فقرات كل مستوى في الإختبار						مجموع الفقرات
					المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	المبتدأوالخبر	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	٥	٣	٤	١	٢	٢	١٧	١	١	١	/	/	١	٤
٢	الفاعل	٤	١٨٠	٠٩٧٥،٠	٦	٥	٦	/	٢	٣	٢٢	١	١	٢	١	١	١	٧
٣	نائب الفاعل	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	١	٣	٦	١	٢	٢	١٥	١	١	١	/	/	/	٣
٤	ان وأخواتها	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	٤	٣	٤	/	٢	٢	١٥	١	١	١	/	/	١	٤
٥	كان وأخواتها	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	٣	٦	٤	١	١	٣	١٨	١	١	١	/	/	١	٤
٦	المفعول به	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	٣	٣	٥	٣	٢	/	١٦	١	١	١	/	/	١	٤
٧	المفعول فيه	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	١	٤	٣	٣	٢	١	١٤	١	١	١	/	/	١	٤
٨	المفعول معه	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	١	١	٥	١	١	٢	١١	١	١	١	/	/	/	٣
٩	المفعول لأجله	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	١	١	٤	١	١	/	٨	١	١	١	/	/	/	٣
١٠	المفعول المطلق	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	٣	٤	٣	٣	١	١	١٥	١	١	١	/	/	/	٣
١١	الحال	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	١	١	٢	٣	٢	١	١٠	١	١	١	/	/	/	٣
١٢	التمييز	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	٣	٢	٣	٢	١	١	١٢	١	١	١	/	/	/	٣
١٣	الإستثناء	٥	٢٢٥	١٢١٩،٠	٤	٤	١٠	١	٢	٤	٢٥	١	٢	٢	١	١	١	٨
١٤	المجرور بحرف الجر	٣	١٣٥	٠٧٣١،٠	١٠	٦	٤	/	١	٢	٢٣	١	١	١	/	/	١	٤
١٥	المجرور بالإضافة	٢	٩٠	٠٤٨٧،٠	١	٩	٣	١	١	٣	١٨	١	١	١	/	/	/	٣
المجموع		٤١	١٨٤٥	%١٠٠	٤٧	٥٥	٦٦	٢١	٢٣	٢٧	٢٣٩	١٥	١٦	١٧	٢	٢	٨	٦٠
نسبة اهمية مستويات الأهداف السلوكية					١٩٦٦،٠	٢٣٠١،٠	٢٧٦١،٠	٠٨٧٨،٠	٠٩٦٢،٠	١١٢٩،٠								

وقد حسبت الباحثة الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ، والأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية ، وعدد الفقرات في الخريطة الاختبارية على النحو الآتي:

نسبة أهمية محتوى الموضوعات = زمن تدريس الموضوع الواحد / زمن تدريس الموضوعات كلها

نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / عدد الأهداف السلوكية الكلي

عدد الفقرات لكل خلية = نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية مستوى الهدف السلوكي × عدد الفقرات الكلي

(عودة ١٩٨٥ص٨٦.٨٤) ، (الظاهر ١٩٩٩ص٨١)

إعداد فقرات اختبار الإكتساب وصياغتها :

اختارت الباحثة الإختبارات الموضوعية أساسا في صياغتها فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، وذلك لأنها تتسم بالدقة والموضوعية والشمول ، والإقتصاد في الوقت (سمارة ١٩٩٨ص ٥٩ت٦٦) ، وتتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات (منسي١٩٩٨ص٩٤) ، زيادة على أنها اكثر أنواع الإختبارات تقويما لأهداف المادة في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يبذل في تصميمها. (محمد ١٩٨٨ص٤٧)

واختارت الباحثة ثلاثة أنواع من الإختبارات الموضوعية في بناء فقرات اختبار الإكتساب ، النوع الأول هو الإختيار من متعدد ، لما يتصف به من صدق وثبات ، ويجعل التصحيح بعيدا عن ذاتية المصحح ، ويقيس كثيرا من مخرجات التعلم ،(محمد١٩٩٩ص١٧) وهو اكثر شيوعا واستعمالا ويقلل عامل التخمين

(الزوبعي١٩٨١ص١٧٠) ، والنوع الثاني هو اختبار التكميل التي تتصف فقراته بسهولة إعدادها ، وتشمل أجزاء واسعة من الكتاب المدرسي ، فضلا عن هذا فإن عامل التخمين فيها ضعيف ، والنوع الثالث هو اختبار الإجابة القصيرة لأنه يقيس بشكل موضوعي قدرات الطلبة العقلية ، وينمي لديهم قدرة التعبير المحكم والإختصار الدقيق والواضح ، فضلا عن أنه يغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية . (محمد١٩٩٩ص٢٠.٢١)

وبلغ عدد فقرات الإختبار بصيغته الأولية (٧٠) فقرة بزيادة (١٠) فقرات عن العدد الذي حددته الباحثة في الخريطة الإختبارية تحاشيا من عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء ، أو استبعادها في أثناء تحليل فقرات الإختبار ، وتوزعت فقرات الإختبار على سبعة أسئلة ، ضم السؤال الأول (٢٣) فقرة من نوع الإختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٢٢) فقرة من نوع التكميل ، وضم كل سؤال من الأسئلة الخمس الباقية (٥) فقرات من نوع الإجابة القصيرة.

صدق الإختبار : Test Validity

نقصد بالصدق قدرة الإختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا فلا يقيس شيئا آخر (الحيلة١٩٩٩ص٤٠٧) أي أنه يقيس الصفة التي يفترض أن يقيسها ، ولا يقيس شيئا آخر بدلا عنها أو بالإضافة اليها (احمد ١٩٨١ص١٧٩) ومن اجل التحقق من صدق الإختبار وجعله محققا للأهداف التي وضع من اجلها اعتمدت الباحثة :

*** الصدق الظاهري : Face Validity**

يقصد بالصدق الظاهري ، أن الإختبار يبدو صادقا بالنسبة الى المتعلمين أو لمن ينظر إليه ، أي أنه يدل على مدى ملاءمة الإختبار للمتعلمين ووضوح تعليماته (الظاهر ١٩٩٩ص١٣٧) ويشير ايبل (Ebel) إلى أن افضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للإختبار هو ان يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها . (Ebel 1972 P 566)

*** صدق المحتوى : Content Validity**

يقصد بصدق المحتوى مدى تمثيل فقرات الإختبار لمحتوى المادة المراد قياسها ، (الظاهر ١٩٩٩ص١٣٤) ، أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه ،(ابراهيم ١٩٨٩ص٧٣) ويعد بناء الخريطة الإختبارية مؤشرا من مؤشرات صدق المحتوى .

ولتحقيق صدق الإختبار المنطقي (الصدق الظاهري وصدق المحتوى) عرضت الباحثة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس ، وبعض مدرسات المادة ، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحية الفقرات في قياس محتوى المادة من خلال أهدافها السلوكية زيادة على صلاحية بناء تلك الفقرات وشمولها ن وصياغتها ، والمستويات التي تقيسها .

وفي ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٦) خبيرا ، عدّلت الباحثة بعض الفقرات وقبلت الفقرات التي كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة لها (٢٥،٦) دالة عند مستوى (٠٥،٠) بدرجة حرية (١)♦ وهي تمثل نسبة موافقة (٢٥،٨١) من عدد الخبراء أي (١٣) خبيرا من مجموع (١٦) خبيرا ، فحذفت (١٠) فقرات من اختبار اكتساب المفاهيم ، وذلك لأنها لم تبلغ نسبة (٨٠%) فأكثر من موافقة الخبراء ، وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

♦ قيمة كاي تربيع الجدولية بدرجة حرية (١) عند مستوى (٠٥،٠) تبلغ (٨٤،٣) .

النسب المئوية وقيم كاي تربيع لإستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات اكتساب المفاهيم النحوية

ت	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية للموافقين%	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
١	١،٢،٥،٦،٧،٨،٩،١٢،١٣،١٤	١٦	١٦	/	١٠٠	١٦	٨٤،٣	دالة
٢	١،٣،٦،٨،٩،١٠،١٢،١٥،١٦							
٣	أ،ب،ج،د							
٤	أ،ب،ج							
٥	أ،ب،د							
٦	أ،ب،ج							
٧	أ،ب،ج،د							
١	٣،٤،١٥،٢٠	١٦	١٥	١	٧٥،٩٣	٢٥،٢٢	٨٤،٣	دالة
٢	٤،٥،١٣،١٨،١٩							
٤	د							
٥	ج							
١	١٠،١١،١٦،١٨	١٦	١٤	٢	٥،٨٧	٩	٨٤،٣	دالة
٢	٢،٧،٢٠							
٦	د							
١	١٧،١٩	١٦	١٣	٣	٢٥،٨١	٢٥،٦	٨٤،٣	دالة
٢	١١،١٤،١٧							

ووزعت الباحثة فقرات اختبار الإكتساب على المستويات الستة لتصنيف بلوم بحسب ما هو مبين في جدول (١٢) الآتي :

جدول (١٢)

أرقام فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية موزعة بحسب المستويات الستة لتصنيف بلوم

المستوى	رقم السؤال	الفقرات	المجموع
المعرفة	١	١،٢،٣،٤	١٥
	٢	١،٢،٣،٤،٥،٦	
	٣	أ	
	٤	أ	
	٥	أ	
	٧	أ،ب	
الفهم	١	٥،٦،٧،٨	١٦
	٢	٧،٨،٩،١٠،١١	
	٤	ب،ج،د	
	٥	ب	
	٦	أ،ب	
	٧	ج	
التطبيق	١	٩،١٠،١١،١٢،١٣	١٧
	٢	١٢،١٣،١٤،١٥،١٦	
	٣	ب،ج،د	
	٥	ج،د	
	٦	ج	
	٧	د	
التحليل	١	١٤	٢
	٢	١٧	
التركيب	٢	١٨،١٩	٢
التقويم	١	١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠	٨
	٢	٢٠	
	٦	د	

صياغة تعليمات الإختبار :

صاغت الباحثة بعد إعداد فقرات الإختبار ، والتأكد من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالإختبار على النحو الآتي :

١. تعليمات الإجابة :

أعدت الباحثة التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بحيث تكون سهلة وواضحة ، وتضمنت التعليمات عدد اسئلة الإختبار وفقراته وفكرة عن الهدف من الإختبار ، وطلبت الباحثة من الطالبات قراءة فقرات الإختبار جميعا بدقة وتأنٍ قبل الإجابة عنها بما تراه صحيحا، وتضمنت التعليمات أيضا بعض المعلومات الخاصة بالطالبات التي يستلزمها البحث .

٢. تعليمات التصحيح :

تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها إجابة صحيحة ، وصفرٍ للفقرة التي يجاب عنها إجابة خاطئة ، فضلا عن هذا الإشارة إلى أن الفقرات المتروكة ، والفقرات التي لاتكون الإجابة عنها واضحة تعامل معاملة الإجابات غير الصحيحة.

التطبيق الإستطلاعي للإختبار :

بغية التثبت من وضوح فقرات الإختبار ومستوى صعوبتها ، وقوة تمييزها ، وفعالية بدائلها غير الصحيحة ، والزمن المستغرق في الإجابة عنها ، طبق الإختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريبا ، إذ اختارتها الباحثة من مجتمع البحث نفسه ، ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، وتألفت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في البياع يوم الأربعاء ٢٠٠٣/٥/٢٨م، بعد أن تثبتت الباحثة من إكمالهن موضوعات النحو جميعها قبل هذا التاريخ ، اذ اتفقت مع مدرسة المادة في المعهد المذكور آنفا على إنهاء موضوعات الكتاب قبل هذا التاريخ ، وبعد تطبيق الإختبار اتضح أن الوقت

الذي استغرق في الإجابة عن فقرات الإختبار جميعها كان بين (٥٥ـ٦٥) دقيقة، وبعد حساب متوسط الوقت تبين أن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (٦٠)دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار:

إن الغرض من تحليل فقرات الإختبار هو فحص أو اختبار إجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الإختبار ، بقصد تحسين نوعيته من خلال كشف النقص في فقراته من حيث القوة والضعف لأجل إعادة صياغتها ، أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منه ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الإختبار ، وقوة تمييزها ، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الإختيار من متعدد . (الزوبعي ١٩٨١ص٧٣ . ٧٤)

وبغية تحليل فقرات الإختبار التحصيلي رتبت الباحثة درجات طالبات العينة الإستطلاعية تنازليا بعد تصحيح الإجابات ثم اختارت أعلى واوطأ (٢٧%) منها بوصفها افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الإختبار ،إذ أشار كيلي (Kelly) الى أن اختيار هذه النسبة من التوزيع بوصفهما المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع (فرج١٩٨٠ص١٤٩)لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، (الزوبعي ١٩٨١ص٧٤) وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا كلتيهما (٥٤) طالبة بمعدل (٢٧) طالبة في كل مجموعة، وبلغت أعلى درجات المجموعة العليا (٥٦) درجة ، فيما كانت أوطأ درجات المجموعة الدنيا (١٧) درجة ، ثم حسبت الباحثة مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الإختبار ، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الإختيار من متعدد بحسب ما يأتي :

١. مستوى صعوبة الفقرة :

ان الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة ، وحذف الفقرات السهلة جدا والصعبة جدا . (الزوبعي ١٩٨١ص٧٧)

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الإختبار ، (ملحق ١١) وجدت أنها كانت بين (٣٥،٠) و (٧٦،٠) ، ويستدل من ذلك أن فقرات الإختبار جميعها تعد مقبولة ، اذ يرى بلوم أن الإختبار يعد جيدا وصالحا للتطبيق اذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٢٠،٠) و (٨٠،٠) .

٢. قوة تمييز الفقرة :

يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا ، بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الإختبار.(عودة ١٩٨٥ص١٢٩)

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الإختبار (ملحق ١١) ، وجد أنها كانت بين (٣٣،٠) و (٦٧،٠) وهذا يعني أن فقرات الإختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في تحصيلهم الدراسي ، اذ يرى ايبل (Ebel) أن فقرات الإختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠،٠) فأكثر (Ebel 1972 P 466) ، وكلما كان تمييز الفقرة أعلى كان افضل (الزوبعي ١٩٨١ص٨٠)

٣. فعالية البدائل :

الإختبارات الموضوعية التي تضم فقرات من نوع الإختيار من متعدد ، يكون للبديل فيها مهمة أساسية تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلبة الضعفاء غير المتمكنين من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة لها .
(إبراهيم ١٩٨٩ص٧٨)

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 الإختبارات التي تضم فقرات من نوع الإختيار من متعدد يفضل فحص اجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة ، والهدف من هذا الإجراء ، الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة .

(الزوبعي١٩٨١ص٨١)

وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة (ملحق ١٢) لكل فقرة من فقرات الإختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من الإختبار ، وجدت الباحثة أنها كانت بين (-٢٢،٠) و (-٠٤،٠) ، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من طالبات المجموعة العليا ، وبناء على ذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير .

ثبات الإختبار : Test Reliability

يقصد بثبات الإختبار ، اتساق نتائج الإختبار مع نفسها إذا ما تكرر تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف أنفسها .(الغريب١٩٦٢ص٥٦١)

ويرى ايبل Ebel أن ثبات الإختبار يعني دقة فقراته ، واتساقها فيما بينها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel 1972 P 409) ، وقد حسبت الباحثة ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية في البحث الحالي باستعمال :

طريقة التجزئة النصفية :

تعد طريقة التجزئة النصفية أسرع الطرائق وابسطها في حساب الثبات، إذ يطبق الإختبار مرة واحدة في جلسة واحدة، ثم تقسم فقراته الى نصفين أحدهما يتضمن الفقرات الفردية، والآخر يتضمن الفقرات الزوجية، ثم يحسب معامل الإرتباط بين نصفي الإختبار،(الظاهر١٩٩٩ص١٤٤)، وقد اعتمدت الباحثة اجابات طالبات عينة التمييز نفسها البالغ عددهن (١٠٠) طالبة لحساب ثبات الإختبار، اذ جزّأت الباحثة فقرات الإختبار على نصفين، النصف الأول ضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الآخر ضم درجات الفقرات الزوجية،(ملحق ١٣) وحسبت الباحثة معامل الإرتباط بين جزءَي الإختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Persoon) لأنه من اكثر معاملات الإرتباط أهمية وشيوعا في هذا المجال ،(محمد ١٩٨٨ص٧١) فبلغ (٧٦،٠) ثم صحح بمعادلة سبيرمان . براون (Brown–Spearman) فبلغ معامل ثبات الإختبار (٨٦،٠).

الصيغة النهائية للإختبار :

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالإختبار وفقراته ، اصبح الإختبار بصيغته النهائية مؤلفا من (٦٠) فقرة موزعة على سبعة أسئلة ، ضم السؤال الأول (٢٠) فقرة من نوع الإختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٢٠) فقرة من نوع التكميل ، وضم كل سؤال من الأسئلة الخمسة الباقية (٤) فقرات من نوع الإجابة القصيرة ، (ملحق ١٤) .

ب) اعداد مقياس الإتجاه العلمي :

من متطلبات البحث الحالي ايضا اعداد مقياس للكشف عن الإتجاه العلمي لدى طالبات الصف الثاني اعداد المعلمات نحومادة النحو ، ولعدم عثور الباحثة على مقياس جاهز للإتجاه يناسب البحث الحالي ، ويتسم بالصدق والثبات ، فقد اعدت الباحثة مقياسا للإتجاه العلمي يتناسب ومستوى طالبات الصف الثاني اعداد المعلمات .

تبنى المقاييس النفسية في طرائق عدة ، منها الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي ، وملاحظة السلوك الحركي ، وقياس التعبيرات الإنفعالية ، وتعد الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي من اكثر الطرائق تقدما لكونها تعبر عن الرأي بعيدا عن الضغوط الإجتماعية ، (ابراهيم ١٩٦١ص٢٩٨) فضلا عن هذا سهولة تطبيقها ويمكن استخدام الإستفتاءات للحصول على إجابات عدد كبير من الأفراد في وقت قصير . (بركات ١٩٥٧ص١٧٦)

إعداد فقرات مقياس الإتجاه العلمي :

أعدت الباحثة فقرات مقياس الإتجاه العلمي على وفق ما يأتي :

- توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من طالبات الصف الثاني بلغ عددها (٢٩) طالبة في معهد إعداد المعلمات في الدورة ، للعام الدراسي ٢٠٠٢ـ٢٠٠٣م ، اختارتهن الباحثة عشوائيا من مجتمع البحث لتعرف المواقف والسلوكيات التي يرغبن ممارستها أو الإستجابة لها بما يدل على

الإتجاه العلمي نحو مادة النحو أو لا يدل ، وصياغتها على شكل فقرات مناسبة .

- توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتعرف الآراء والمواقف والسلوكيات التي تدل او لا تدل على الإتجاه نحو المادة بلغ عددهم (١٠) أفراد ، وقد تم التوصل إلى صياغة مجموعة من العبارات بأسلوب يتناسب ومستوى نضج طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات .
- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإتجاه العلمي في بعض المواد الدراسية العلمية منها والإنسانية ، ولاسيما بعض الدراسات السابقة التي تناولت اللغة العربية وبعض المواد الإجتماعية والعلمية والإفادة منها .

وقد استخلصت الباحثة من آراء عينة الطالبات والمدرسين والمدرسات وبعض الدراسات السابقة التي اطلعت عليها ، عددا من العبارات صاغتها الباحثة ورتبتها على شكل فقرات بلغ عددها (٣٦) فقرة لتكون الإتجاه العلمي الذي اعتمدته في البحث الحالي .

صلاحية فقرات مقياس الإتجاه :

بعد إنهاء الباحثة من إعداد فقرات المقياس البالغة (٣٦) فقرة على وفق المجالات الأربعة التي يتكون منها المقياس ، عرضته على لجنة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، والعلوم التربوية والنفسية ، بلغ عددهم (١٢) خبيرا (ملحق ٧) ، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات ، وتحديد الفقرات الإيجابية منها والسلبية ، وفي ضوء آراء الخبراء فقد حذفت الباحثة بعض الفقرات المتشابهة واعادت صياغة فقرات أخرى ، وقبلت الفقرات التي كانت قيمة

(كا٢) المحسوبة لها (٣٣،٥) دالة عند مستوى (٠٥،٠) بدرجة حرية (١)• وهي تمثل نسبة موافقة (٣،٨٣) من عدد الخبراء أي (١٠) خبراء من مجموع (١٢) خبيرا ، فحذفت الباحثة ثلاث فقرات من مقياس الإتجاه وذلك لأنها لم تبلغ نسبة موافقة (٨٠%) فاكثر من موافقة الخبراء ، وجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

النسب المئوية وقيم (كا٢) لإستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الإتجاهات نحو قواعد اللغة العربية

الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	قيمة كا٢		الدلالةعند مستوى ٠٥،٠
					المحسوبة	الجدولية	
١،١٤،١٣،١٠،٨،٧،٥،٣،٢ ٢٤،٢٣،٢١،٢٠،١٩،١٧،٦ ٢٩،٢٧،٢٥،٣١	١٢	١٢	/	%١٠٠	١٢	٨٤،٣	دالة
٣٢،٢٨،٢٦،٢٢،١٥،٩،٦،١	١٢	١١	١	٧،٩١	٣٢،٨	٨٤،٣	دالة
٣٣،٣٠،١٨،١٢،١١،٤	١٢	١٠	٢	٣،٨٣	٣٣،٥	٨٤،٣	دالة

مجالات المقياس :

ان الغرض من وضع المقاييس النفسية وتقسيمها على مجالات متعددة هو تشخيص نواحي القوة واضعف لدى افراد العينة في المواقف التي بنيت من اجلها.(البغدادي ١٩٨٦ص٨٠) .

وتعتقد الباحثة أن عملية تقسيم الإتجاه العلمي على مجالات تساعد على القياس وتعطي لنا رؤية واضحة لكل مجال، من مجالات المقياس ، لذا حددت الباحثة اربعة مجالات للإتجاه من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة ، وآراء

• قيمة كاي تربيع الجدولية عند مستوى (٠٥،٠) بدرجة حرية (١) تبلغ (٨٤،٣).

المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والخبرة البسيطة للباحثة في مجال التدريس ، وجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)
مجالات مقياس الإتجاه العلمي وأرقام الفقرات الدالة على كل مجال

المجال	أرقام الفقرات الدالة عليه	المجموع
أهمية النحو	٤،١٠،١٩،٣٢،٣٣	٥
طبيعة النحو	٨،١٢،١٣،١٦،١٧،٢١،٢٥،٢٦،٧	٩
الجانب النفسي	١،٢،٩،١١،١٤،١٥،٢٧،٢٨،٣٠	٩
الكتاب وطريقة التدريس	٣،٥،٦،١٨،٢٠،٢٢،٢٣،٢٤،٢٩،٣١	١٠
المجموع		٣٣

إعداد تعليمات مقياس الإتجاه :

أعدت الباحثة التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات المقياس بحيث تتناسب ومستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات ، اذ بيّنت لهن أن المقياس يتضمن ثلاث بدائل هي (موافقة ، لا ادري ، غير موافقة) ، إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة ، وطلبت منهن الإجابة عن الفقرات جميعها بصراحة وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة ، فهو لا يخدم إلا البحث العلمي ، وان لكل فقرة من فقرات المقياس اجابة واحدة.

التطبيق الإستطلاعي للمقياس :

لغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس ، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته ، فقد طبقت الباحثة المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات في البياع للعام الدراسي ٢٠٠٢ـ٢٠٠٣م ، اختارتهن الباحثة عشوائيا

من مجتمع البحث ، وقد طلبت الباحثة من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، وقد سجلت الباحثة من خلال أسئلة الطالبات واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملاءمتها لمستواهن الدراسي ، وقد اتضح أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة من الطالبات جميعا ، إن الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس يكون بين (٢٠-٣٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٢٥) دقيقة.

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية :

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الإتجاه ، حددت الباحثة ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس (موافقة ، لا ادري ، غير موافقة) وحددت الأوزان (٣،٢،١) على التوالي ، وكان عدد الفقرات الإيجابية المؤيدة للإتجاه تبلغ (١٨) فقرة ، أما الفقرات السلبية المعارضة للإتجاه فكان عددها (١٥) فقرة ، وقد صححت الباحثة اوراق الإجابة واعطت الأوزان (٣،٢،١) للبدائل (موافقة ، غير موافقة ، لا ادري) على الفقرات الإيجابية ، بينما أعطت الأوزان (١،٢،٣) للبدائل (موافقة ، غير موافقة ، لا ادري) على الفقرات السلبية ، وجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥)

الفقرات الإيجابية والسلبية والأرقام الدالة عليها وبدائلها وأوزانها

الفقرات	الأرقام الدالة عليها	بدائل المقياس وأوزانها		
		موافقة	غير موافقة	لا ادري
الإيجابية	١،٣،٤،٧،٨،٩،١١،١٨،١٩،٢٠، ٢١،٢٢،٢٣،٢٧،٢٩،٣٠،٣٢، ٣٣،	٣	٢	١
السلبية	٢،٥،٦،١٠،١٢،١٣،١٤،١٥، ١٦،١٧،٢٤،٢٥، ٢٦،٢٨،٣١	١	٢	٣

وقد حسبت الباحثة درجة الإتجاه العلمي عن طريق جمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبة عن كل فقرة من فقرات المقياس ، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (٩٩) درجة ، واقل درجة (٣٣) ، بمتوسط مقداره (٦٦) درجة ، وقد صححت الباحثة استمارات التطبيق الإستطلاعي جميعها البالغ عددها (٣٠) استمارة ، لأن الإجابة فيها كانت واضحة ودقيقة.

صدق المقياس :

يقصد بالصدق ، قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله ، ويعد من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية ، (أبو لبدة ١٩٧٩ص٢٣٤) ، وقد يعتمد الصدق على تقدير كيفي للمقياس أو على تقدير كمي من خلال الدرجات التجريبية (فرج ١٩٨٠ص٣٠٦) .

وقد اكتفت الباحثة إلى التحقق من صدق المقياس بنوع واحد من أنواع الصدق ، اذ اعتمدت على التقدير الكيفي أو المنطقي وهو الصدق الظاهري :

الصدق الظاهري : Face Validity

يعد الصدق الظاهري من مستلزمات بناء المقاييس التربوية والنفسية ، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، من خلال الفحص المنطقي لفقرات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس الخصيصة أو الظاهرة المراد قياسها (عبد الرحمن ١٩٨٣ص٢٢٦) .

لذلك عرضت الباحثة فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، والعلوم التربوية والنفسية ، بلغ عددهم (١٢) خبيرا (ملحق ٧) لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في التعرف على سلامة الفقرات ومدى صلاحيتها ومناسبتها لمستوى المستجيب ، وقد بيّنت الباحثة آراء الخبراء بشأنها بصفحة سابقة . (راجع موضوع صلاحية فقرات مقياس الإتجاه)

ثبات المقياس : Scale Reliability

يقصد بالثبات هو أن يعطي المقياس النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (احمد١٩٨٦ص٢١٩) ، ويشير الثبات إلى الدرجة العالية من الدقة والإتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص . (أبو حطب ١٩٧٦ص٧٧)

ولإستخراج ثبات المقياس ، استخدمت الباحثة طريقة إعادة الإختبار ، فقد طبقت المقياس على عينة بلغ عددها (٣٥) طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات في البياع بتاريخ ٢٠٠٣/٥/٢٨م، وبعد أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق المقياس، وتعد مدة أسبوعين مناسبة ، اذ أن قصر المدة تتيح فرصة التذكر ، وطول المدة يتيح فرصة لنمو الأفراد ثم تغيير أدائهم ، (داوود١٩٩٠ص٥٧) وحسبت الباحثة الثبات بين درجات المقياس الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون،(ملحق ١٥) فبلغ (٩١،٠) وهو معامل ثبات جيد ، اذ حدد (ليكرت) المدى المناسب لمعامل الثبات المقبول لقياس الأتجاه بين (٦٢،٠ . ٩٣،٠) .(Lazarus 1963 P 228)

الصيغة النهائية لمقياس الإتجاه :

بعد إنهاء الإجراءات التي تتعلق بالمقياس كافة من صدق ، واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، اصبح المقياس بصورته النهائية وهو يتكون من (٣٣) فقرة (ملحق ١٦) ، منها (١٨) فقرة إيجابية و(١٥) فقرة سلبية ، ومنها (٥) فقرات لمجال أهمية النحو ، و(٩) فقرات لمجال طبيعة النحو ، و(٩) فقرات لمجال الجانب النفسي ، و(١٠) فقرات لمجال الكتاب وطريقة التدريس .

تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

١)) إجراءات تطبيق التجربة:

أ. باشرت الباحثة التجربة على أفراد مجموعات البحث الثلاث في يوم الأحد ٢٠٠٢/١١/١٧ ، بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعةواستمر تدريس هذه المجموعات الى يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٦/١٠م، إذ أنهيت التجربة بتطبيق أداتي البحث ، اختبار الإكتساب ، ومقياس الإتجاه .

ب. وضحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات عينة البحث ، أسلوب تقديم موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني إعداد المعلمات لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) كل على حدة.

ج. درّست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها معتمدة استخدام دورة التعلم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، وخرائط المفاهيم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، والطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تدريس طالبات المجموعة الضابطة .

د. عرّضت الباحثة مجموعات البحث الثلاث لظروف متشابهة من حيث استخدام الوسائل التعليمية ، مكتفية باستخدام الطباشير الملون ، والسبورة، والكتاب المقرر.

٢)) إجراءات تطبيق أداتي البحث :

طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٦/١٠م، في وقت واحد وهو الدرس الثاني ، بعد أن أخبرتهن بموعد الإختبار قبل أسبوعين من إجرائه وذلك ليتحقق التكافؤ بين طالبات عينة البحث في الإستعداد والتهيؤ للإختبار ،

وقد ساعدت بعض مدرسات المعهد الباحثة في الإشراف على تطبيق الإختبار من أجل المحافظة على سير الإختبار ، وسلامة التجربة ، وصححت الباحثة إجابات الطالبات على وفق الأنموذج الذي وضعته الباحثة للتصحيح .

أما مقياس الإتجاه نحو مادة النحو، فقد طبق على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الأربعاء ٢٠٠٣/٦/١١م، وقد صحح على وفق الأنموذج الذي وضعته الباحثة للتصحيح أيضا.

تاسعا : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية :

١. **تحليل التباين الأحادي : One-Way Analysis Of Variance**

استعملته الباحثة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في بعض المتغيرات ، وفي اختبار معنوية الفروق بينهم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ومقياس الإتجاه .

$$ف = \frac{م\ ع\ ب}{م\ ع\ د}$$

اذ تمثل :

ف : القيمة الفائية.

م ع ب : متوسط المربعات بين المجموعات .

م ع د : متوسط المربعات داخل المجموعات.

(البياتي وزكريا ١٩٧٧ص٣٢١)

٢.**مربع كاي (كا^{٢}) : Chi – Square**

استعملته الباحثة لمعرفة درجة التوافق بين الخبراء في صلاحية فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، والأهداف السلوكية ، وصلاحية فقرات مقياس

الإتجاه نحو المادة ، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

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

اذ تمثل :

ل : التكرار الملاحظ.

ق : التكرار المتوقع.

(منسي ١٩٨٩ص ٣٦٢)

٣.معادلة صعوبة الفقرة : Item Difficulty Equation

استعملتها الباحثة في حساب كل فقرة من فقرات اختبار الإكتساب .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل :

ص : صعوبة الفقرة .

م : مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك : مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا.

(الزوبعي ١٩٨١ص٧٥)

٤. معادلة تمييز الفقرة : Item Discrimination Equation

استعملتها الباحثة في حساب قوة تمييز فقرات اختبار الإكتساب.

$$\text{ت} = \frac{\text{ع}_{\text{م}} - \text{د}_{\text{م}}}{\frac{1}{2}\text{ك}}$$

اذ تمثل :

ت : قوة تمييز الفقرة.

ع م : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

د م : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

½ ك : نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ابو لبدة ١٩٧٩ص٣٤٠)

٥. فعالية البدائل : Effctivenss Of Distracters

استعملتها الباحثة لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الإختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من اختبار الإكتساب .

$$\text{فعالية البديل غير الصحيح} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

ن ع م : عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل من المجموعة العليا.

ن د م : عدد الطالبات اللائي اخترن البديل من المجموعة الدنيا.

ن : عدد الطالبات في إحدى المجموعتين العليا والدنيا.

(عودة١٩٨٥ص١٢٥)

٦. معامل ارتباط بيرسون : Pearson Coefficient Correlation

استعملته الباحثة لحساب معامل ثبات اختبار الإكتساب بطريقة التجزئة النصفية ، ومعامل ثبات مقياس الإتجاه بطريقة الإعادة.

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

اذ تمثل :

ر : معامل ارتباط بيرسون .

ن : عدد افراد العينة.

س : قيم المتغير الأول .

ص : قيم المتغير الثاني. (البياتي وزكريا ١٩٧٧ص١٨٣)

٧. معامل سبيرمان . براون : Spearman Brown Correlation

استعملته الباحثة في تصحيح معامل الإرتباط بين جزأي الإختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

$$ر \text{ ث ث} = \frac{٢ر}{٢+ر}$$

اذ تمثل :

ر ث ث : معامل الثبات للإختبار كله.

ر : معامل الثبات لنصف الإختبار. (ابراهيم ١٩٨٩ص٧٦)

٨. طريقـة شـيفيه Scheffe _ Method

استعملتها الباحثة لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث .

$$ف\ م = \frac{س^{-}_{١} - س^{-}_{٢}}{\sqrt{م\ ع\ د \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

إذ تمثل :

ف م : قيمة شيفيه المحسوبة.

س$^{-}_{١}$: المتوسط الحسابي للعينة الأولى.

س$^{-}_{٢}$: المتوسط الحسابي للعينة الثانية.

م ع د : متوسط المربعات داخل المجموعات .

ن$_{١}$: عدد أفراد العينة الأولى .

ن$_{٢}$: عدد أفراد العينة الثانية .

$$ف\ ح = \sqrt{(مجـ\ س - ١)\ د}$$

إذ تمثل :

ف ح : قيمة شيفيه الحرجة.

مجـ س : عدد المتوسطات الحسابية في المعالجة .

د : القيمة الفائية الجدولية عند درجتي الحرية بين المجموعات وداخلها.

(عودة١٩٨٨ص٣٦٦.٣٦٨)، (Glass 1970 P 394)

الفصل الخامس

نتائج البحث

بعد إنهاء تجربة البحث على وفق الإجراءات التي أشارت اليها الباحثة في الفصل السابق ، تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها على وفق هدفيه وفرضياته من خلال الموازنة بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث في الإختبار الذي طبقته في نهاية التجربة لقياس اكتساب المفاهيم النحوية ، وتفسر النتائج التي توصل إليها البحث مع الإستنتاجات ، والتوصيات ، والمقترحات.

اولا: عرض النتائج:

١)اختبار الإكتساب:بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت (٣٥،٠٣٨)،(٤٢،٦١٥)،(٣٥،٧٥) درجة على التوالي ، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات ، استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول (١٦).

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٩٣،٩٠١	٢	٨٩٧،٤٥٠	٣٤٠،٥	١٣،٣	دالة
داخل المجموعات	٦١٥،٦١٦٣	٧٣	٤٣٣،٨٤			

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (١٦) ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٣٤٠،٥)، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (١٣،٣) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بدرجتي حرية (٢،٧)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

ولما كان تحليل التباين يكشف ما اذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث أم لا، ولكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات ، ولا المجموعات التي تكون الفروق لصالحها (عدس،١٩٧٢ص١٩٣) فقد استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات ، وتحديد اتجاه هذه الفروق ، وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الثلاثة. (Glass 1970 P 392)

وتعرض الباحثة النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم النحوية لمجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيات البحث ، على ما يأتي .

أ. الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة :

يتضح من جدول (١٧) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٠٣٨،٣٥)، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الإستقرائية) كان (٧٥،٣٥) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ظهر ان الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢٧٤،٠) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٥٠٢،٢) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى من البحث التي نصت على أنه :(لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس النحو باستعمال دورة التعلم ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس النحو باستعمال الطريقة التقليدية(الإستقرائية) .

جدول (١٧)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠،٠٥
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٢٦	٠٣٨،٣٥			
الضابطة	٢٤	٧٥،٣٥	٢٧٤،٠	٥٠٢،٢	غير دالة

ب. الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة :

يتبين من جدول (١٨) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٦١٥،٤٢) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الإستقرائية) كان (٧٥،٣٥) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية ن إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٦٣٩،٢) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٥٠٢،٢) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من البحث التي نصت على أنه :(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة النحو باستعمال خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية(الإستقرائية) .

جدول (١٨)
قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠،٠٥
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥،٤٢	٦٣٩،٢	٥٠٢،٢	دالة احصائيا
الضابطة	٢٤	٧٥،٣٥			

ج. الموازنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية :

يبدو من جدول (١٩) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان(٠٣٨،٣٥) وان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستعمال خرائط المفاهيم كان (٦١٥،٤٢)، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ، ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٩٧٤،٢) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٥٠٢،٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة من البحث التي نصت على انه :(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس النحوباستعمال دورة التعلم ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستعمال خرائط المفاهيم).

جدول (١٩)
قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠٥،٠
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٢٦	٠٣٨،٣٥	٩٧٤،٢	٥٠٢،٢	دالة احصائيا
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥،٤٢			

٢) مقياس الإتجاه :

بعد حساب درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات مقياس الإتجاه نحو مادة النحو ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة الحث كانت (٠٣٨،٧١)،(٣٨٥،٧٢)،(٥٨٣،٧٠) درجة على التوالي ، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي الذي اظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإتجاه نحو مادة النحو

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٦،٤٤	٢	٢٣،٢٢	٤٥٢،٠	١٣،٣	غير دالة
داخل لمجموعات	٩٤٨،٣٥٨٨	٧٣	١٦٤،٤٩			

نلاحظ من النتائج المعروضة في جدول (١٩)ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٤٥٢،٠) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (١٣،٣) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بدرجتي حرية (٢،٧٣) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإتجاه نحو مادة النحو.

ثانيا: تفسير النتائج:

تي تمخص عنها البحث على وفق فرضياته على النحو الآتي :

١) أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الثانية والثالثة ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية التي درست باستعمال خرائط المفاهيم على طالبات المجموعة

الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الإستقرائية) وطالبات

المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال دورة التعلم ، وترى الباحثة ان هذه النتائج تعود الى الأسباب الآتية :

أ. فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو لطالبات معاهد إعداد المعلمات لمميزاتها الإيجابية الآتية:

* ان لخرائط المفاهيم دورا في إيجاد الطريقة المناسبة لتوضيح الترابط بين المفاهيم في المنهج الدراسي وبالنتيجة يسهل على الطالبة استيعاب الدرس النحوي وتحقيق التعلم.
* إن التدريس على وفق خرائط المفاهيم جعل دور الطالبة اكثر إيجابية إذ تتطلب من الطالبة الإطلاع الجاد على المادة ثم إعادة تنظيمها على هيئة خرائط مفاهيم ، وهذا يتطلب استخدام عمليات عقلية عليا من المقارنة، والتطبيق ، والربط ، والتفسير.
* إن إشراف الباحثة على الخرائط المفاهيمية التي أعدتها الطالبات ومراجعتها ثم عرضها لأنموذج خريطة مفاهيم أعدتها بنفسها وفر تغذية راجعة ساعدت الطالبات على تفهم المادة.
* إن إعداد الباحثة خرائط مفاهيم لكل درس ساعد على تسهيل المهمة التعليمية من خلال التخطيط للدروس ، إذ تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بما يحقق لدى الطالبة التعلم ذا المعنى.
* إن رسم الطالبات مفاهيم المادة على شكل خرائط مفاهيمية ومن ثم التفكير في إيجاد العلاقات المنطقية بين هذه المفاهيم دفعهن إلى تنظيم المادة على وفق مخططات ثم مقارنة هذه المخططات وما موجود في بنيتهن المعرفية.
* ان رسم خرائط المفاهيم يعد عملا إبداعيا ممتعا يشجع الطالبات على متابعة الدرس ويزيد من ثقتهن بأنفسهن ويخلق دافعا لتنمية اتجاه الطالبات نحو الدرس.

* خريطة المفاهيم تعمل على تلخيص المادة ، وبالنتيجة تقنين المعلومات والحقائق والأفكار مما يجعل المادة اكثر تركيزا واسهل فهما.
* ان تدريس المفاهيم النحوية على وفق خرائط المفاهيم قد حرك الدوافع النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية فجعلهن ينتبهن ويفكرن ويعملن وينتجن ويمارسن رسم الخريطة بأنفسهن إذ ان الطالبة تميز المفهوم الرئيس من المفهوم الفرعي بنفسها عن طريق ربط المفاهيم ببعضها بروابط مناسبة ، وهذا ما ساعد على إدراك العلاقات بين القاعدة النحوية ، فاسهم بشكل فاعل في ترسيخ القواعد النحوية وتثبيتها في الذاكرة بصورة صحيحة.

ب. ان المفاهيم النحوية التي تضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي درستها الباحثة في أثناء مدة التجربة من المفاهيم التي يصلح تدريسها على وفق خرائط المفاهيم اكثر من صلاحية تدريسها على وفق دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإستقرائية).

ج. قد تكون طبيعة المرحلة الدراسية في معاهد إعداد المعلمات من العوامل التي ساعدت على تفوق المجموعة التي درست النحو على وفق خرائط المفاهيم على المجموعتين الأخريين.

وجاءت هذه النتيجة . على الرغم من الإختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس . متفقة ونتائج دراسة (القرعان) ١٩٩٠ ، التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت خرائط المفاهيم في التدريس على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية ، وجاءت متفقة أيضا ودراسة (المشهداني) ١٩٩٨، التي تمخضت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت خرائط المفاهيم في تدريس الكيمياء على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس المادة نفسها ، وجاءت الدراسة الحالية متفقة أيضا ودراسة (قاسم ٩ ١٩٩٩، التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية

التي استعملت خرائط المفاهيم في تدريس الرياضيات على المجموعة الضابطة التي

استعملت الطريقة التقليدية في تدريس المادة نفسها ، واتفقت الدراسة الحالية ودراسة كل من (بولتي ١٩٩٩،والسيد٢٠٠، والسراني ٢٠٠١ والقيسي ٢٠٠١) التي أسفرت جميعا عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت خرائط المفاهيم في التدريس على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية ، واتفقت أيضا ودراسة (علي،اقبال) ٢٠٠٣، التي تمخضت عن تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الجغرافية على المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت دورة التعلم في تدريس المفاهيم نفسها ، وعلى المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس المفاهيم الجغرافية.

٢) أظهرت النتائج قبول الفرضية الصفرية الأولى ، إذ تساوى أفراد المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما ، وتعتقد الباحثة إن هذه النتيجة تعود إلى الأسباب الآتية :

أ / ان دورة التعلم مكلفة وتحتاج إلى وقت أطول من غيرها من الطرائق، ولاسيما أنها تتطلب تنفيذ التدريب والتمرين في أثناء الحصة لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق ، إذ إن بعض موضوعات القواعد تحتاج إلى وقت وجهد طويلين لإتمامها.

ب/ عند استخلاص المفهوم يتركز الدور على المدرسة لا على الطالبات ، وهنا يكون نشاط الطالبة سلبيا لا إيجابيا ، إذ إن المدرسة هي التي كانت تسجل النتائج التي حصلت عليها الطالبات في السبورة ، وتتبعها بالنقاش للوصول الى المفهوم .

ج/ إن تقديم المفاهيم النحوية يعد سلسلة نشاط ذهني بمثابة تقديم الصعب على السهل .

د/ ان طريقة دورة التعلم نوعت أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات ، فأصبحت لطالبة معتمدة في اكتساب المعرفة على زميلاتها او على كتب او

مجلات أو مصادر خارجية تخص الموضوع ، او على نقاش مستمر مع

زميلاتها مما يؤدي إلى تنوع مصادر المعرفة وعدم انتظامها في ذهن الطالبة .

هـ/ إن تقسيم الطالبات على مجموعات صغيرة ، قد يؤدي الى عدم الوصول الى إجابة او نتيجة صحيحة لنقاش معين .

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (هنلي) ١٩٩٧ ،التي أسفرت عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي استعملت دورة التعلم في التدريس وبين المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية.

واتفقت أيضا مع دراسة (علي،اقبال) ٢٠٠٣ ، التي أسفرت عن عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت دورة التعلم وبين المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية .

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كل من (مارك ١٩٩١ ، ومازن ١٩٩٣ ، وتمام ١٩٩٦ ، وجاسم ٢٠٠٠ ،) التي أسفرت نتائجها عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت دورة التعلم على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس مادة العلوم ، واختلفت أيضا عن نتيجة دراسة كل من (دمياطي ١٩٩٨ ، والشكرجي ٢٠٠٠) التي تمخضت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت دورة التعلم على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية ، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية أيضا عن دراسة (المولى) ١٩٩٩ ، التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت دورة التعلم على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس الفسلجة الحيوانية ، واختلفت الدراسة الحالية أيضا عن دراسة (جاسم) ٢٠٠٠ ، التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت الطريقة التقليدية في تدريس العلوم .

وتعتقد الباحثة ان اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة يعود إلى الأسباب الآتية :

. اختلاف طبيعة المادة الدراسية التي أخضعت للتجريب .

. تباين المرحلة الدراسية والبيئة التي طبقت فيها الباحثة تجربة البحث الحالي.

. تباين عينة البحث في الدراسة الحالية عن العينات في الدراسات السابقة في التركيب الإجتماعي ، والبنى الثقافية ، والمستوى الإقتصادي .

. اختلاف مدة التجربة واختلاف اداة البحث لقياس التحصيل .

٣) أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن قبول فرضيات البحث الثلاث (الرابعة ، والخامسة ، والسادسة) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في مقياس الإتجاه نحو مادة النحو ، وتعتقد الباحثة ان هذه النتيجة تعود إلى الأسباب الآتية :

أ/ ان تنمية الإتجاهات العلمية تحتاج إلى مدة طويلة لتعديلها ، ولا يتم ذلك عن طريق عدد محدود من الدروس ، ولابد من توافر خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة تهدف الى تنمية الإتجاهات المرغوبة خلال هذه المدة .

ب/ ان الإتجاهات ثابتة نسبيا وتقاوم التغيير لأن تغيير الإتجاهات يتأثر بعوامل بعضها يتعلق بالفرد نفسه، فكلما كان الفرد اكثر انفتاحا على الخبرات كان اكثر تقبلا لتعديل اتجاهاته ، وبعضها يتعلق بموضوع الإتجاه ذاته ، فكلما كان هذا الموضوع اكثر التصاقا بذات الفرد أو شخصيته كان الإتجاه اقل عرضة للتغيير أو التعديل .

ج/ قد تكون الإتجاهات ناشئة بشكل طبيعي من المعتقدات التي تؤيدها او تعارضها ، ولما كانت القواعد دائما مثار شكوى من الطلبة عامة والطالبات خاصة ، بوصفها جافة وصعبة الفهم ، كان من الطبيعي ان تنشأ لديهن اتجاهات سلبية نحوها .

د/ من العوامل التي تجعل تغيير الإتجاه صعبا ، قوة الإتجاه القديم ورسوخه ، فإذا كانت الطالبات يمتلكن اتجاها سلبيا يصاحبه صلابة الرأي عندهن ، يكون من الصعب تغيير اتجاهاتهن .

هـ/ من المعروف ان الإتجاه يتحدد بمجموعة من المؤثرات بعضها مرغوب للموضوع ، فقد تكون العوامل المؤثرة في اتجاه الطالبة الإيجابي هي الصفوف المريحة ، والإدارة المتعاونة ، والمدرسات والطالبات المتجانسات معها ، والطريقة المستعملة ، أما العوامل المؤثرة في اتجاه الطالبة السلبي ، قد تكون المتطلبات الواسعة في الدروس والروتين الإداري ، وبالنتيجة يكون الإتجاه العام للطالبة هو نتيجة هذه المؤثرات ومؤثرات اخرى .

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (الكلاك) ٢٠٠٢، التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة نحو قواعد اللغة العربية .

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراستي (الخولي ١٩٧٩ ، والمخزومي (١٩٨٩) اللتين أسفرتا عن وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو قواعد اللغة العربية والإنكليزية .

ثالثا: الإستنتاجات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها الحالية ، يمكنها ان تستنتج ما يأتي :

١. إن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها . ضمن الحدود التي أجريت فيها الدراسة الحالية . في اكتساب طالبات الصف الثاني إعداد المفاهيم النحوية بالموازنة مع دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإ ستقرائية) .

٢. ضعف فاعلية دورة التعلم . ضمن حدود البحث . في اكتساب طالبات الصف الثاني المفاهيم النحوية بالموازنة مع خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية (الإستقرائية) .

٣. ان استعمال دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم النحوية ، كلف وقتا وجهدا إضافيين اكثر من الطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تهيئة ما تتطلبه خطوات دورة التعلم من توافر بعض المصادر الخارجية والقراءات والمناقشات وما تتطلبه خرائط المفاهيم من إعداد وتحضير ورسم خرائط مفاهيم لكل مفهوم رئيس وفرعي .

٤. تفوق خرائط المفاهيم على دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإستقرائية) في اكتساب المفاهيم النحوية .

٥. ان اتجاهات الطالبات في المجموعات الثلاث نحو قواعد اللغة العربية متساوية في مجالات الإتجاهات بصورة عامة .

رابعا: التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذه الدراسة ، فأنها توصي بما يأتي:

أ. اعتماد خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في الصف الثاني إعداد المعلمات .

ب. تصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية.

ج. تضمين منهاج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في كليات التربية خطوات بناء خرائط المفاهيم وتدريبهم على استخدامها وكيفية إعدادها .

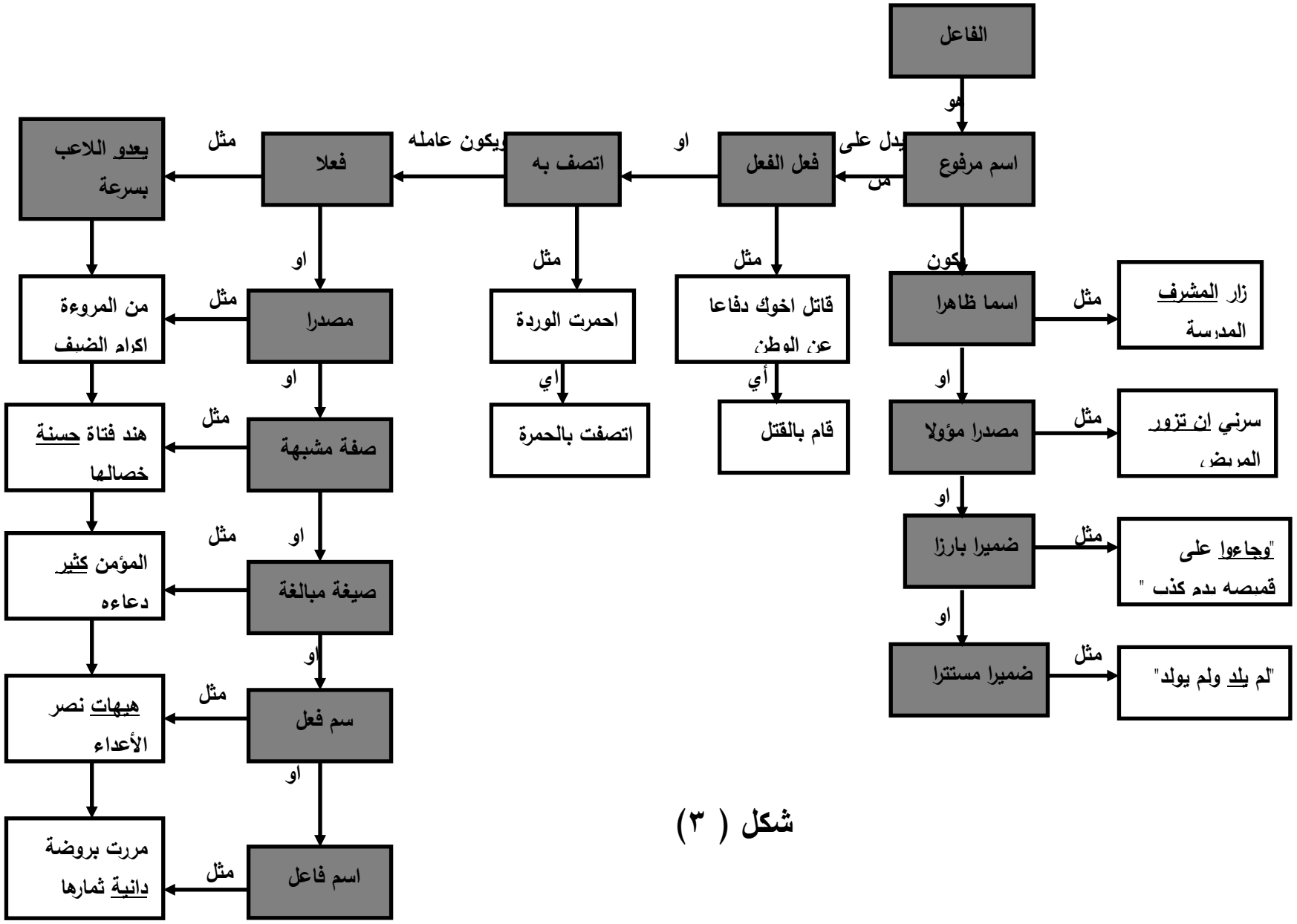
د. اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أسس بناء خرائط المفاهيم وخطواتها، لأنهم اعدوا إعدادا جامعيا لم يعن بها ، وذلك من خلال الدورات او الندوات التربوية أو النشرات الخاصة التي تشرح كيفية تدريس المفاهيم النحوية على وفق خرائط المفاهيم .

هـ. قيام وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية لغرض توفير خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة للطلبة تهدف إلى تنمية الإتجاهات المرغوبة .

خامسا: المقترحات:

استكمالا لما توصلت إليه الباحثة في الدراسة الحالية ، تقترح إجراء الدراسات الآتية :

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب .
٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى .
٣. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر خرائط المفاهيم ودورة التعلم في متغيرات أخرى كالتحصيل ، والإحتفاظ به ، وانتقال اثر التعلم ، والتفكير الناقد ، في فروع اللغة العربية الأخرى .
٤. دراسة مقارنة لمعرفة اثر خرائط المفاهيم مع أساليب أخرى كأسلوب الندوة ، وعصف الدماغ ، وتحليل النظم .
٥. إجراء دراسة مماثلة لقياس اتجاهات طلبة المرحلة الجامعية نحو اللغة العربية .


الفاعل
هو
اسم مرفوع
يدل على
من
فعل الفعل
او
اتصف به
يكون عامله
فعلا
مثل
يعدو اللاعب بسرعة
او
مصدرا
مثل
من المروءة اكرام الضيف
او
صفة مشبهة
مثل
هند فتاة حسنة خصالها
او
صيغة مبالغة
مثل
المؤمن كثير دعاءه
او
سم فعل
مثل
هيهات نصر الأعداء
او
اسم فاعل
مثل
مررت بروضة دانية ثمارها
مثل
احمرت الوردة
اي
اتصفت بالحمرة
مثل
قاتل اخوك دفاعا عن الوطن
أي
قام بالقتل
يكون
اسما ظاهرا
مثل
زار المشرف المدرسة
او
مصدرا مؤولا
مثل
سرني ان تزور المريض
او
ضميرا بارزا
مثل
"وجاءوا على قميصه بدم كذب "
او
ضميرا مستترا
مثل
"لم يلد ولم يولد"

شكل (٣)

المصادر العربية

١. آل ياسين ، محمد حسين (١٩٧٤) . **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة** ، ط١ ، بيروت ، دار القلم ، مكتبة النهضة .

٢. الابراشي ، محمد عطية (١٩٥٨) . **الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٣. ـــ (د.ت) . **روح التربية والتعليم** ، دار احياء الكتب العربية ، القاهرة .

٤. ابراهيم ، عاهد ، وآخرون (١٩٨٩) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار عمّار، عمّان .

٥. ابراهيم ، عبد العليم (١٩٧٣) . **النحو الوظيفي** ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة .

٦. ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة (١٩٨٣) . **المناهج المعاصرة** ، ط١ ، القاهرة.

٧. ابراهيم ، نجيب اسكندر ، وآخرون (١٩٦١) . **الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي** ، ط٢ ،مؤسسة المطبوعات الحديثة ، القاهرة .

٨. ابن الأثير ، ضياء الدين ت/٦٣٧هـ ،(١٩٨٦) . **المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر** ، ج١ ، ط٢ ، تحقيق احمد الحوفي وبدوي طبانة ، دار الرفاعي ، الرياض .

٩. ابن جني ، ابو الفتح عثمان ت/٣٩٢هـ ،(١٩٥٢) . **الخصائص** ، ج١ ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت.

١٠. ـــــــ. **الخصائص** ، ج٢ ، ط٢ ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت.

١١. ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ت/٨٠٨هـ (١٩٧٨) . **مقدمة ابن خلدون** ، ط١ ، دار القلم ، بيروت .

١٢. ـــــــ (د.ت) . **مقدمة ابن خلدون** ، المكتبة التجارية الكبرى ، مصر .

١٣. ابن فارس ، ابو الحسين احمد ت/٣٩٥هـ (١٩٧٢) . **معجم مقاييس اللغة** ، ج٥ ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الفكر للطباعة .

١٤. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري ت/٧١١هـ (د.ت) . **لسان العرب** ، ج١٥، ج٢٠، المؤسسة المصرية للتأليف والأنباء والنشر ، الدار المصرية للتأليف والنشر ، القاهرة .

١٥. ابن هشام ، جمال الدين (١٩٦٤) . **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب** ، ج١ ، ط١ ، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله ، مراجعة سعيد الأفغاني ، دمشق.

١٦. ابو جادو ، محمد علي صالح (١٩٨٨) . **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١٧. ابو جلالة ، صبحي حمدان (١٩٩٩) . **استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم** ، مراجعة فيوليت شقيق ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٨. ابو حطب ، فؤاد ، وسيد احمد عثمان (١٩٧٦) . **التقويم النفسي** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٩. ابو زينة ، فريد كامل (١٩٩٧) . الرياضيات ، **مناهجها واصول تدريسها** ، ط٤ ، دار الفرقان ، جامعة اليرموك ، الأردن .

٢٠. ابو لبدة ، سبع محمد (١٩٧٩) . **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، مطبعة عمان ، عمّان .

٢١. احمد ، محمد عبد السلام (١٩٧٦) . **القياس النفسي والتربوي** ، ط٢، القاهرة .

٢٢. ـــ (١٩٨١) . **التقويم النفسي والتربوي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٢٣. احمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٣) . **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٢٤. ـــ (١٩٨٦) . **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٢٥. الأحمر ، خلف بن حيان (١٩٦٠) . **مقدمة في النحو** ، تحقيق عز الدين التنوخي ، مطبوعات مديرية احياء التراث القديم ، الثقافة السورية ، دمشق .

٢٦. الأزيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) . **اسس علم النفس التربوي** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق .

٢٧. الأشموني ، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد ت/٩٢٩هـ (١٩٥٥) . **شرح الأشموني على الفية ابن مالك المسمى "منهج السالك الى الفية ابن مالك "** ج١ ، ط١ ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، مكتبة النهضة المصرية .

٢٨.الأمين ، اسماعيل محمد (٢٠٠١) . **طرق تدريس الرياضيات** ، نظريات وتطبيقات ، دار الفكر العربية ، القاهرة .

٢٩.أمين ، زينب محمد (١٩٨٩) . **استخدام دائرة التعلم وخريطة المفاهيم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوعات القياس واثره على التحصيل المعرفي والمهارات العلمية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٣٠.الأنباري ، ابو البركات (١٩٦٧) . **نزهة الألباء في طبقات الأدباء** ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، القاهرة .

٣١.الأنباري ، محمد بن القاسم (١٩٦٠) . **الأضداد** ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت .

٣٢.بركات ، محمد خليفة (١٩٥٧) . **الاختبارات والمقاييس العقلية** ، ط٢ ، مكتبة مصر ، القاهرة .

٣٣.البزاز ، هيفاء هاشم (١٩٩٨) . **اثر استخدام التعلم التعاوني على بعض سمات الشخصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .

٣٤. البغدادي ، محمد رضا (١٩٧٦) . **مقارنة بين فاعلية عدة طرق لتدريس وحدة الوراثة لطلاب دور المعلمين والمعلمات** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اسيوط .

٣٥.ـــ (١٩٨١) . **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٣٦. بلقيس ، احمد ، وتوفيق مرعي (١٩٨٢) . **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمّان .

٣٧. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) . **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .

٣٨. تايلور ، رالف (١٩٦٢) . **اساسيات المناهج** ، ترجمة احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة المصرية ، القاهرة .

٣٩. تريفرز ، (١٩٧٩) . **علم النفس التربوي ، الأسس العلمية للممارسة التربوية** ، ترجمة موفق الحمداني وحمدولي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد .

٤٠. تمام ، تمام اسماعيل (١٩٩٦) . " اثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة بموضوع الضوء لتلاميذ الصف الأول الاعدادي " ، **مجلة كلية التربية** ، ع١٢ ، ج٢ ، اسيوط ، (ص٥٦٥ . ٥٧٧).

٤١. الثعالبي ، ابو منصور عبد الملك (١٩٧٢) . **فقه اللغة وسر العربية** ، ط الأخيرة ، تحقيق مصطفى الشقا وآخرين .

٤٢. الجاحظ ، ابو عثمان عمرو بن بحر ت/ ٢٥٥هـ (١٩٦٨) . **البيان والتبيين** ، ج٢ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، القاهرة .

٤٣. ـــــ (د.ت) . **البيان والتبيين** ، ط٤ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، بيروت ، دار الفكر .

٤٤.ـــــــ (١٩٧٩) . **رسائل الجاحظ** ، ط٢ ، ج٣ ، عنوان الرسالة " رياضة الصبي " الفصل الثامن ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي بمصر .

٤٥. جاسم ، محمد صالح عبد الله (٢٢٠) . **فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت** ، كلية التربية ، جامعة الكويت .

WWW . Minshawi . Com

٤٦. الجواري ، احمد عبد الستار (١٩٨٤) . **نحو التيسير** ، دراسة ونقد منهجي ، المجمع العلمي العراقي .

٤٧. الجوهري ، اسماعيل بن حماد ت/٣٩٨هـ (د.ت) . **الصحاح ، تاج اللغة وصحاح العربية** ، ج٥ ، تحقيق عبد الغفور عطار ، مطابع دار الكتب العربية ، مصر .

٤٨. الحديثي ، خديجة (١٩٩٠) . **المدارس النحوية** ، ط٢ ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

٤٩.الحاكم النيسابوري،ابو عبد الله .**المستدرك الصحيحين** ،ج٢،ص,٤٣٩

٥٠. حسان ، تمام (١٩٨٨) . **الأصول ، النحو فقه اللغة** ، دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والاعلام ، بغداد .

٥١.ـ (د.ت) . **اللغة العربية معناها ومبناها** ، الدار البيضاء ، دار الثقافة .

٥٢. حسن ، حسن زيتون (١٩٨٢) . " دائرة التعلم طريقة جديدة في تدريس العلوم " **مجلة العلوم الحديثة** ، العدد الثاني بلا مكان طبع .

٥٣. الحسين ، محمد الخضر (١٩٨٣) . **القياس في اللغة العربية** ، ط٢ ، دار الحداثة بلا مكان طبع .

٥٤. الحموي ، ياقوت (١٩٢٣) . **معجم الأدباء** ، تحقيق مرجيلوث ، دار المستشرق ، بيروت .

٥٥. الحنفي ، عبد المنعم (١٩٧٨) . **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار العودة ، بيروت .

٥٦. حيدر ، عبد اللطيف حسين (١٩٩٣) . **تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة** ، ط١ ، دار الحادي للطباعة والنشر ، تعز .

٥٧. الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) . **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، عمّان ، الأردن .

٥٨. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون (١٩٨٩) . **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، ط٤ ، بلا مكان طبع

٥٩.خليفة ، عبد الكريم (١٩٨٦) . تيسير العربية بين القديم والحديث ، ط١ ، مجمع اللغة العربي الأردني ، عمّان .

٦٠. الخليلي ، خليل يوسف ، وآخرون (١٩٩٥) . **مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى** ، ط١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، اليمن .

٦١.ـــــ (١٩٩٦) . **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، ط١ ، دار القلم ، دبي .

٦٢.الخوالدة ، محمد محمود ، وآخرون (١٩٩٦) . **طرق التدريس العامة** ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن .

٦٣. داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) . **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٦٤. دروزة ، افنان نظير (١٩٩٥) . **اجراءات في تصميم المناهج** ، ط٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .

٦٥. الدغمة ، فاطمة عودة (١٩٨٠) . **طرق تدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة واساليب تطويرها** ، وزارة التربية ، الكويت .

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

٦٧. دمياطي ، فوزية ابراهيم (١٩٩٨) . " اثر دائرة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء اثر التعلم لديهن " ، **المجلة العربية للتربية** ، مج ١٨ ، ع ١ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ١٥٩.١٨١ .

٦٨. الديب ، فتحي (١٩٨٦) . **الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار القلم ، الكويت ،

٦٩.الدينوري ، ابو محمد عبد الله بن مسلم ت/٢٧٦هـ ، (١٩٢٥) . **عيون الأخبار** ، ج١ ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

٧٠. الرازي ، احمد بن حمدان ت/٣٢٢هـ ، (١٩٥٧) . **الزينة في الكلمات الاسلامية العربية** ، ج١ ، القاهرة .

٧١. الرازي ، محمد بن ابي بكر ت/١٦٦هـ ، (١٩٨١) . **مختار الصحاح** ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

٧٢. رسول ، خليل ابراهيم (١٩٧٨) . **تقييم كتب العلوم والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنميتها للاتجاهات العلمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

٧٣. الرشدان ، عبد الله ، ونعيم جعنيني (١٩٩٤) . **المدخل الى التربية والتعليم** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان .

٧٤. رضا ، انور طاهر (١٩٧٩) . " دراسة تجريبية لبناء مقياس للاتجاه نحو مهنة التدريس لطلبة كلية التربية في جامعة البصرة " ، **مجلة كلية الآداب** ، جامعة البصرة،(نقلا عن مجلة رسالة الخليج العربي ،لسنة ١٩٨٦،العدد ٢٠ ، ١٤١.١٨٧).

٧٥. رواشدة ، ابراهيم فيصل (١٩٩٣) . **اثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثاني الأساس للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الأردن ، عمان .

٧٦.الزبيدي ، ابو بكر (١٩٥٤) . **طبقات النحويين واللغويين** . تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .

٧٧. الزجاجي ، ابو القاسم عبد الرحمن بن اسحق ت/٣٤٠هـ ، (١٩٥٩). **الايضاح في علل النحو** ، تحقيق مازن المبارك ، بيروت .

٧٨. زريق ، معروف (١٩٧٨) . **كيف تلقي درسا** ، دراسة عملية واقعية في التربية واصول التدريس ، ط٤ ، دار الفكر ، بيروت .

٧٩. زكريا ، فؤاد (١٩٨٩) . " **التفكير العلمي** " ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

٨٠. الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون (١٩٨١) . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٨١. زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١) . **تصميم التدريس رؤية منظومية** ، ط٢ ، عالم الكتب ، بيروت .

٨٢. زيتون ، عايش محمود (١٩٨٦) . **طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية** ، دار عمّار ، عمّان .

٨٣. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٠) . **تدريس العلوم من منظور البنائية** ، المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع ، الاسكندرية .

٨٤. زيدان ، محمد مصطفى (١٩٨٢) . **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، السعودية .

٨٥. السامرائي ، ابراهيم (١٩٧٨) . **فقه اللغة المقارن** ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت .

٨٦.السرّاني ، نواف مقبل (٢٠٠١) . **اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الآحياء على تحصيل واتجاهات طلاب كلية المعلمين بحائل** ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .
WWW . Minshawi . Com .

٨٧. سعادة ، جودت احمد ، وجمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨) . **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية** ، ط١ ، بيروت .

٨٨. سعد ، علي ، وغسان الصالح (٢٠٠٠) ." اتجاه طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش الامتحاني" ، **المجلة العربية للتربية** ، ع١ ، مج ٢٠ ، تونس .

٨٩. سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان .

٩٠. سمك ، محمد صالح (١٩٦١) . **فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية** ، مطبعة النهضة المصرية ، القاهرة .

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

٩٢. السيد ، يسري مصطفى (٢٠٠٠) . **فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالامارات العربية المتحدة** ، كلية التربية ، مرطز الانتساب الموجه ، ابو ظبي . WWW . Khayma . Com .

٩٣. السيرافي ، ابو سعيد الحسن بن عبد الله (١٩٣٦) . **اخبار النحويين البصريين** ، بيروت .

٩٤. السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن (١٩٦٤) . **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة** ، ج١ ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، المكتبة العصرية ، بيروت .

٩٥. ـــــ (د.ت) . **المزهر في علوم اللغة وانواعها** ، تحقيق محمد احمد جاد المولى ، دار احياء الكتب المصرية ، القاهرة .

٩٦. ـــــ(د.ت) . **الجامع الصغير من حديث البشير النذير** ،ج١ ص,١٧٣

٩٧. شحاتة ، حسن (١٩٩٣) . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٢ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .

٩٨. الشربيني ، زكريا ، ويسرية صادق (د.ت) . **نمو المفاهيم العلمية للاطفال ، برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٩٩. الشكرجي ، لجين سالم مصطفى (٢٠٠٠) . **اثر استخدام دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

١٠٠. شهاب ، ابراهيم (١٩٨٨) . **معجم مصطلحات الادارة العامة** ، ط١ ، دار البشير ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

١٠١. الشوملي ، علي (٢٠٠٠) . "اثر برنامج تدريسي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية "، **المجلة التربوية** ، مج١٤ ، عدد٥ ، الكويت .

١٠٢.الشيباني،عبد الله ت/٢٤١هـ . **مسند احمد بن حنبل** ،ج١ ،ط٣ ،دار احياء التراث العربي،بيروت،لبنان.

١٠٣. الصالحي ، نجدت قاسم (١٩٧٣) ." التعليم وتكوين المدركات الحسية عند فيكوتسكي" ، **مجلة التوثيق التربوي** ، السنة ٢ ، العدد٦ ، وزارة التربية ، بغداد .

١٠٤. طعيمة ، رشدي احمد ، ومحمد السيد مناع (٢٠٠١) . **تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، نظريات وتجارب** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٠٥. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون (١٩٩٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

١٠٦. عادل ، محمد فائز محمد (١٩٩٩) . **اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، مطابع بابل ، صنعاء .

١٠٧.عاقل ، فاخر (١٩٨٨) . **معجم العلوم النفسية** ، دار الرائد العربي ، بيروت .

١٠٨. العاني ، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٦) . **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم** ، مطبعة الادارة المحلية ، بغداد .

١٠٩. العاني ، نزار سعيد (١٩٧٠) . **مقياس الاتجاه العلمي عند طلبة الثانويات وبعض الكليات في العراق** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة بغداد .

١١٠. عبادة ، محمد ابراهيم (١٩٨٧) . **النحو التعليمي في التراث العربي** ، بلا مكان طبع وبلا مطبعة .

١١١. عبد الرحمن ، سعد (١٩٨٣) . **القياس النفسي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

١١٢. عبد الرحمن ، عائشة (١٩٧١) . **لغتنا والحياة** ، دار المعارف بمصر ، القاهرة .

١١٣. عبد العزيز ، صالح (١٩٧١) . **التربية وطرق التدريس** ، ط١ ، ج٢ ، دار المعارف بمصر .

١١٤. عدس ، عبد الرحمن (١٩٧٢) . **مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس** ، ج٢ ، مكتبة الأقصى ، عمّان .

١١٥. العمر ، بدر عمر (١٩٩٠) . **المتعلم في علم النفس التربوي** ، ط١ ، الكويت .

١١٦. العطية ، نبيل (١٩٩٠) . **دفاع عن العربية ، الموسوعة الصغيرة** ، ط١ ، العراق ، بغداد .

١١٧.علي ، اقبال مطشر عبد الصاحب (٢٠٠٣) . **اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية . ابن رشد ، جامعة بغداد .

١١٧.عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط١ ، المطبعة الوطنية ، جامعة اليرموك .

١١٨. عيد ، محمد (١٩٧٤) . **في اللغة ودراستها** ، عالم الكتب ، القاهرة.

١١٩. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٧٣) . **علم النفس بين النظرية والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الاسكندرية .

١٢٠. الغريب ، رمزية (١٩٦٢) . **التقويم والقياس في المدرسة الحديثة** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٢١. غلوم ، عائشة عبد الله (١٩٨٢) . " قواعد اللغة العربية اهميتها ومشكلات تعلمها " **مجلة التربية المستمرة** ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين ، ع٥ ، السنة٨ .

١٢٢. فرج ، صفوت (١٩٨٠) . **القياس النفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٢٣. الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ت/٨١١هـ (١٩٧٨). **القاموس المحيط** ، ج١ ، دار الفكر ، بيروت .

١٢٤. قاسم ، بشرى محمود (١٩٩٩) . " اثر خرائط المفاهيم في تحقيق الجانب المعرفي للرياضيات في المرحلة المتوسطة " **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ع٣١ ، كانون الثاني ، ص ٧٩. ٩٤ .

١٢٥. القرعان ، فرج صفوت (١٩٩٠) . **دراسة استقصائية في مدى فعالية تدريس المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

١٢٦. قطامي ، يوسف (١٩٩٨) . **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، الاصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان .

١٢٧. القفطي ، جمال الدين (١٩٥٠) . **انباه الرواة على انباه النحاة** ، تحقيق ابو الفضل ابراهيم ، دار الكتب ، القاهرة .

١٢٨. القلقشندي ، ابو العباس (١٩١٤) . **صبح الأعشى في صناعة الانشا** ، دار الكتب ، القاهرة .

١٢٩. قورة ، حسين سليمان (١٩٨٢) . **الاصول التربوية في بناء المناهج** ، ط٧ ، دار المعارف ، القاهرة .

١٣٠. القيرواني ، الحصري (١٩٧٢) . **زهر الآداب وثمر الألباب** ، ط٤ ، ج٣ ، تحقيق زكي مبارك ، دار الجبل ، بيروت .

١٣١. القيسي ، تيسير خليل (٢٠٠١) . **اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية . ابن الهيثم . جامعة بغداد .

١٣٢. القيسي ، نوري حمودي (١٩٧٨) . " الحفاظ على سلامة اللغة العربية بين النظرية والتطبيق " **نحو لغة عربية سليمة** ، مجموعة مقالات كتبت بمناسبة صدور قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية ، دار الحرية للطباع والنشر ، بغداد .

١٣٣. كاظم ، احمد خيري ، وسعد يس زكي (١٩٧٦) . **تدريس العلوم** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٣٤. الكبيسي ، كامل ثامر ، وآخرون (١٩٨٩) . " معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد " ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ع١٢ ، بغداد .

١٣٥. الكبيسي ، وهيب ، وصالح حسن الداهري (٢٠٠٠) . **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن .

١٣٦.الكخن ، امين (١٩٩٢) ." دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس "، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، تونس .

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

١٣٨. الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، واحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥) . **سيكولوجية التعلم وانماط التعليم** ، ط٢ ، مكتبة الفلاح ، بيروت .

١٣٩. لبيب ، محمد رشدي (١٩٨٢) . **نمو المفاهيم العلمية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٤٠. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس رضوان (١٩٧٨) . **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٤١. مازن ، حسام الدين عبد المطلب (١٩٩٣) . " استخدام أسلوب دورة التعلم كاستراتيجية في نظرية بنائية المعرفة في تدريس وحدة تحولات المادة للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض واثره على التحصيل المعرفي والمهارات اليدوية وفهم عمليات العلم

(دراسة تجريبية) " **مجلة كلية التربية** ، مصر ، اسيوط ، ص ٢١١.,٢٣٩

١٤٢.المبارك ، عبد الحسين (١٩٨٠) . **أخبار أبي القاسم الزجاجي** ، دار الرشيد ، بغداد .

١٤٣. المتقي الهندي،علاء الدين . **كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال** ،ج١ و٣ ،بلا مطبعة ولامكان طبع .

١٤٤. محمد ، صباح محمود (١٩٩٩) . **التقويم مفهومه واهدافه وادواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية** ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

١٤٥. محمد ، عبد العزيز (١٩٨٥) . **سلامة اللغة العربية ، المراحل التي مرت بها** ، ط١، مكتبة المنتدى العربي ، الموصل .

١٤٦. محمد ، محمد رمضان (١٩٨٨) . **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي** ، ط١ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية ، دبي .

١٤٧. محمود ، عبد الرحمن كامل (١٩٩٦) . " تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية " ، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، مج٦ ، ع١ ، تونس .

١٤٨. المخزومي ، امل علي (١٩٨٩) . "سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية " ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، مج١ ، ع٣١ ، السنة ١٠، الرياض ، السعودية .

١٤٩. مدكور ، علي احمد (٢٠٠٠) . **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٥٠. المشهداني ، سهى ابراهيم (١٩٩٨) . **اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني**

المتوسط في المفاهيم الكيميائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية /ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

١٥١. مصطفى ، ابراهيم (١٩٥٩) . **احياء النحو** ، مطبعة لجنة التأليف والنشر ، القاهرة .

١٥٢. المعايطة ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٠) . **علم النفس الاجتماعي** ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر .

١٥٣. مقلد ، محمد محمود (١٩٨٦) . **كيف تصوغ هدفا تعليميا سلوكيا ؟ تطبيق في مجال اللغة العربية** ، رسالة التربية، سلطنة عمان .

١٥٤. منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٨٩) . **الاحصاء والقياس في التربية** وعلم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

١٥٥. ـــ (١٩٩٨) . **التقويم التربوي** ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

١٥٦.المولى ، مآرب محمد احمد (١٩٩٩) . **اثر استخدام أنموذجي الدورة التعليمية وبوسنر في التغيير المفاهيمي في مادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية / جامعة الموصل** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

١٥٧. نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٤) . **علم النفس التربوي** ، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، مؤسسة الرسالة ، عمّان .

١٥٨. ـــ ، وآخرون (١٩٨٥) . **علم النفس التربوي** ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب ، عُمان .

١٥٩. ـــ (١٩٨٥) . **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الفرقان ، عمان .

١٦٠. نوفاك ، جو زيف ، وبوب جوين (١٩٩٥) . **تعلم كيف تتعلم** ، ترجمة احمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي ، ط١ ، مطابع جامعة الملك سعود

١٦١.همام ، طلعت (١٩٨٤) . **سين وجيم عن علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار عمّار ، مؤسسة الرسالة ، الأردن .

١٦٢. وحيد ، احمد عبد اللطيف (٢٠٠١) . **علم النفس الاجتماعي** ، ط١ ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمّان .

١٦٣. وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي (١٩٧٨) . " نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ " ، **مجلة التوثيق التربوي** ، ع١٨ ، السنة ٥ ، بغداد .

١٦٤. الياس ، فوزي (١٩٩٥) . **اتجاه طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية لسلطنة عمان ازاء نظام الفصلين الدراسيين سلطنة عمان** ،لجنة التوثيق والنشر ، وزارة التربية والتعليم .

١٦٥. ياسين ، واثق عبد الكريم (١٩٩٩) . **اثر تدريس المفاهيم الفيزيائية باستخدام خرائط المفاهيم وأنموذج هيلدا تابا في التفضيل المعرفي لطلبة كلية المعلمين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

المصادر الأجنبية

166.Abraham, M & Renner ,J.W(1986) .”The Sequence of Learning **" Journal of Research in High School Teaching**, Vol. 23,No2.

167.. Anthony , W-Lorsbach (2001**). The Learning Cycle a Tool for Planing Science Instruction** , WWW, Coeilstu. edu – Scienced, Lorsbach –257-rcy.Htw.

168. Ausuble, D.P(1978). "In defence of Advance Organizers Areply to the Critice ". **Review of Educational Research ,**Vol48,No2.

169.Barman , Carles (1989) . **An Expanded View of the Learning Cycle , New Ideas About an Effectiv Teaching Strategy** . (Monograph 4) , Washington Dc.

170. Barman & Allard ,D,W(1993). **The College Science Teaching.**

171.Bloom , B.S , Hasting , J.T. and Madaus , GF (1971) . **Handbook on Formative and Summative Evluation of Student Learning** . Newyourk , Mccraw . Hill

172.Bolte , Linda A (1999) **. Usining Concept Maps and Interpretive Essays for Assessment in Matnemat School Science and Mathematics** , Vol 99 , No 1 , P ; 19-28

173.Eebel , Robert L (1972) . **Essentials of Education and Measurement** , 2nd ed , New Jerey m Prentice Hall .

174.Fuller , R.c . & Others (1982) **. PiagetianPrograms in High Edducation ,University of Nebraska** , Lincoll .

175.Gagne , R.M . (1965) . **Condition of Learning , 2nd ed , New Yourk , Holt , Rinehast** .

176.Glass, Gene V, & Stanley, Julian C . (1970). **Statistical Methods in Education and Psycholohgy** . Englewood Cliffs , New Jersey , Prentice , Hall , Inc .

177.Hanely , Carol Diane (1997). **The Effect of the Learning Cycle Students as Measured by two Assessment Teaching** University of Kentucky , (102) Degree , EDD , (Abstract)

178.Heinze-Fry ,Jane A.& Novak ,Joseph D(1990). **Concept Mapping Brings Long-Term Movement Towward Meaningful Learning Science Education** ,Vol 74,No4,P;461-472.

179.Henderson K(1970) **. Concepts in the of Secondary Mathemats** , 33 rd Yearbook of_Nctm , Chap 7.School .

180.Irving .T(1970).”How Hard is Arabic in the Modern Language **“ Journal** ,Vol 41,No6, October.

181.Joseph , Aet (2001) .**The Learning Cycle** , WWW , Project − Instruction − Good − Practices − Mak 12 , Org S, 26-28 ht ML 2001 . Apaper of 3 − Science− Better .Page

182.Lawson , A,E, & Others (1996) **. Introdcing Mandeli an Genetics Thruogh a Learning Cycle , the** . **American Biology** , Vol 53 , No 2 , P; 107-1150

183.Lawto , J.T and Wankams . K (1977) . **Advance Orgnizers as Ateaching Strategy** , Areply to Barnes and Clawson ,Review of Educationa Research, Vol 47 , No 1

184.Lombard , Ann , ,(1982) **. Effect of Xesoning Work Shop on the Teaching Strategies of Secondary Science Teachers** , Science Education , 66 , 4 , P;653-664 .

185.Longan , L.M. & Virgil , G.L (1972) **. Creative Communication Teaching the Language Arts**, Newyourk ,Mcgraw-Hill, - Limited.

186.Lazarus , R (1963) . **Personality and Adsustment**

Englewood Cliffs . N.J ; Prentice –Hill.

187. Markham,K.M . Minteze and Jonsen (1994).” The Concept Maps as Aresearch and Evaluation tool” **Journal of Research in Science Teaching**, Vol 31, No1.

188.Markham,Edmond and Methven ,Suzan(1991).”Effects of the Learning Cycle Upon Stuent and Classroom Teacher Performance**,” Journal of Research in Scince Teac-Ing** ,Vol128,No1. P;41-53.

189.Novak , J.D (1984) . **Methodology Issues Investing , Meaningful Learning**

190.Novak , J.D & D.Gowin (1984) **. Learning How to . Learn** , Cambridge Univer Sity Press , Newyourk

191.Novak,J.D and Musonda D(1990).”Atwelve Year Longitudihal Study of Science Concept Learning **American Educational Research Journal** .Vol28, No1 ,P;117-153 .

192.Piaget , J (1970) . **Science of Education and the Paychology of the Child , Translated by Devek** , . Coltman Publishers , Inc , Newyourk , P;36-37

193.Ralph E , Martin J , & Others (1994) . **Teaching Science for All Children** , Ohio University . ___

194. Renner ,J.W.& Others(1985).”the Importanceof Form of Student Acguistion of Date in Physice Cycle ",**Journal of Research in Science Teaching** ,Vol122,No4.

195. Wanderse ,J.H(1991)."Concept Mapping and the Catograph of Gogniton ",**Journal of Research in Science Teaching** ,Vol27,No10.

ملحق (١)

أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
١	٢١٩	١٥	٢٠٥	١	٢٢٦	١٥	٢٢٥	١	٢٨٢	١٥	٢١٩
٢	٢٢٠	١٦	٢٠٢	٢	٢٢٥	١٦	٢٣٠	٢	٢٠٣	١٦	٢٢٤
٣	٢١٧	١٧	٢١٣	٣	١٨٢	١٧	٢٢٣	٣	٢٢٠	١٧	٢٢٩
٤	٢٢٩	١٨	٢٢٥	٤	٢٠٥	١٨	٢٢٧	٤	٢١٦	١٨	٢٢١
٥	٢١٨	١٩	٢٠٨	٥	٢١٩	١٩	١٩٧	٥	٢٠٥	١٩	٢١٨
٦	٢١٥	٢٠	٢١٥	٦	٢٠٩	٢٠	٢٢٢	٦	٢٠٧	٢٠	٢٢٤
٧	٢١٦	٢١	٢١٢	٧	٢٢٩	٢١	٢١٤	٧	٢١٧	٢١	٢١٥
٨	١٨٩	٢٢	٢٠٦	٨	٢٠٠	٢٢	٢١٨	٨	١٨٣	٢٢	٢٠٨
٩	٢٢٧	٢٣	٢١١	٩	١٩٨	٢٣	٢٢٤	٩	١٩٣	٢٣	٢٢٩
١٠	٢١١	٢٤	٢٠٧	١٠	٢٠٦	٢٤	٢١١	١٠	٢٢٣	٢٤	٢٢٩
١١	٢١٣	٢٥	١٩٩	١١	٢٢٨	٢٥	١٨٩	١١	٢٠٩		
١٢	٢٠٧	٢٦	٢٢١	١٢	٢٠٧	٢٦	٢١٥	١٢	٢٢٢		
١٣	١٩٥			١٣	٢٢١			١٣	٢٢٦		
١٤	١٩٧			١٤	٢٢٠			١٤	٢٠٨		
مجـ س١ = ٥٤٩٧				مجـ س٢ = ٥٥٧٠				مجـ س٣ = ٥٢٣٠			
ن١ = ٢٦				ن٢ = ٢٦				ن٣ = ٢٤			
سَ١ = ٢١١، ٤٢٣				سَ٢ = ٢٣١،٢١٤				سَ٣ = ٩١٧،٢١٧			

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الأول إعداد

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٠	١٥	٦١	١	٧٥	١٥	٥٦	١	٨٠	١٥	٨٧
٢	٦٤	١٦	٧٥	٢	٨٩	١٦	٨٩	٢	٦٥	١٦	٨٣
٣	٨٣	١٧	٨٥	٣	٧٩	١٧	٨٣	٣	٧٧	١٧	٦٢
٤	٩٠	١٨	٦٦	٤	٥٠	١٨	٩٠	٤	٥٥	١٨	٦١
٥	٧١	١٩	٥٢	٥	٧٨	١٩	٦٥	٥	٥٣	١٩	٥٢
٦	٦٥	٢٠	٨٩	٦	٧٠	٢٠	٨١	٦	٨٢	٢٠	٦٤
٧	٦٩	٢١	٥٠	٧	٦٣	٢١	٦٠	٧	٧١	٢١	٧٠
٨	٨٨	٢٢	٨٢	٨	٧١	٢٢	٥٧	٨	٩٤	٢٢	٥٧
٩	٥٥	٢٣	٧٧	٩	٧٦	٢٣	٨٢	٩	٧٠	٢٣	٧٩
١٠	٦٧	٢٤	٧٧	١٠	٦٥	٢٤	٦٢	١٠	٦٩	٢٤	٨٩
١١	٧٥	٢٥	٧٣	١١	٨٨	٢٥	٧١	١١	٧٤		
١٢	٦٧	٢٦	٥٨	١٢	٦٢	٢٦	٩١	١٢	٩١		
١٣	٥٨			١٣	٥٥			١٣	٧٥		
١٤	٩٣			١٤	٩٢			١٤	٦٨		
مجـ س١ = ١٨٦٠				مجـ س٢ = ١٩٠٠				مجـ س٣ = ١٧٣٠			
ن١ = ٢٦				ن٢ = ٢٦				سَ٣ = ٢٤			
سَ١ = ٥٣٨،٧١				سَ٢ = ٠٧٧،٧٣				سَ٣ = ٠٨٣،٧٢			

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في امتحان الشهر الأول في مادة النحو للصف الثاني إعداد

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٠	١٥	١١	١	١٢	١٥	١١	١	٢١	١٥	٨
٢	٢٤	١٦	١٨	٢	١٩	١٦	٢٤	٢	١١	١٦	٢٢
٣	١٩	١٧	١٧	٣	٢٣	١٧	٢٢	٣	١٩	١٧	١٥
٤	١٠	١٨	١٦	٤	٢١	١٨	٩	٤	١٢	١٨	٢١
٥	١٥	١٩	٢١	٥	٩	١٩	٢٠	٥	١٨	١٩	٩
٦	٥	٢٠	٢٣	٦	١٣	٢٠	١٨	٦	١٣	٢٠	٢٠
٧	١١	٢١	٨	٧	١٦	٢١	١٢	٧	٢٤	٢١	٢٣
٨	٨	٢٢	١٢	٨	١٥	٢٢	١٠	٨	١٤	٢٢	٢١
٩	١٢	٢٣	١٥	٩	١٨	٢٣	٧	٩	١٦	٢٣	٨
١٠	١٣	٢٤	١٦	١٠	١٧	٢٤	١٣	١٠	٢٥	٢٤	١٣
١١	٢٢	٢٥	١٩	١١	٢٣	٢٥	٢٠	١١	١٧		
١٢	٢٤	٢٦	٢١	١٢	٢٠	٢٦	٢٤	١٢	١٩		
١٣	٢٠			١٣	٢٥			١٣	١١		
١٤	١٢			١٤	١٤			١٤	١٠		
مجـ س١ =٤١٢				مجـ س٢ =٤٣٥				مجـ س٣ =٣٩٠			
ن١ =٢٦				ن٢ =٢٦				ن٣ =٢٤			
سَ١ = ٨٤٦،١٥				سَ٢ = ٧٣١،١٦				سَ٣ = ٢٥،١٦			

ملحق(٤)

التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي
١	٣	١٥	٥	١	٥	١٥	١	١	٣	١٥	٣
٢	٢	١٦	٤	٢	١	١٦	٤	٢	١	١٦	١
٣	٤	١٧	٣	٣	٢	١٧	٣	٣	صفر	١٧	٥
٤	٥	١٨	٣	٤	٥	١٨	٣	٤	٣	١٨	٥
٥	٣	١٩	٥	٥	٣	١٩	٢	٥	٥	١٩	٢
٦	٤	٢٠	٢	٦	٣	٢٠	٢	٦	٥	٢٠	٥
٧	٥	٢١	٤	٧	٤	٢١	٢	٧	٢	٢١	٥
٨	صفر	٢٢	٣	٨	٤	٢٢	٤	٨	٤	٢٢	٤
٩	٥	٢٣	٥	٩	٣	٢٣	٢	٩	٤	٢٣	٤
١٠	١	٢٤	١	١٠	٤	٢٤	٥	١٠	صفر	٢٤	٣
١١	٤	٢٥	٢	١١	٤	٢٥	٥	١١	١		
١٢	٥	٢٦	٤	١٢	صفر	٢٦	٥	١٢	٣		
١٣	٤			١٣	٥			١٣	٣		
١٤	٤			١٤	١			١٤	٤		

تشير الأرقام :

(صفر) إلى أمي .

(١) إلى يقرأ ويكتب .

(٢) إلى ابتدائية .

(٣) إلى متوسطة.

(٤) إلى إعدادية أو معهد .

(٥) إلى جامعة فما فوق .

ملحق (٥)

التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة الضابطة			
ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي	ت	التحصيل الدراسي
١	٤	١٥	٣	١	٤	١٥	٤	١	١	١٥	٤
٢	١	١٦	٣	٢	٣	١٦	٤	٢	٢	١٦	٣
٣	١	١٧	٤	٣	٣	١٧	٥	٣	٥	١٧	٣
٤	٥	١٨	١	٤	٢	١٨	٤	٤	١	١٨	١
٥	٣	١٩	٥	٥	١	١٩	٣	٥	٤	١٩	٤
٦	٣	٢٠	٤	٦	٤	٢٠	١	٦	٣	٢٠	صفر
٧	٤	٢١	٢	٧	٢	٢١	٥	٧	١	٢١	٤
٨	٤	٢٢	٤	٨	١	٢٢	٣	٨	٥	٢٢	٥
٩	١	٢٣	٤	٩	٥	٢٣	١	٩	٣	٢٣	صفر
١٠	صفر	٢٤	٣	١٠	٣	٢٤	١	١٠	٢	٢٤	٢
١١	صفر	٢٥	٢	١١	٤	٢٥	١	١١	٥		
١٢	٢	٢٦	١	١٢	٢	٢٦	٢	١٢	صفر		
١٣	٢			١٣	صفر		٢	١٣	٤		
١٤	٥			١٤	٣			١٤	٤		

تشير الأرقام :

(صفر) الى امية.

(١) الى تقرأ وتكتب.

(٢) الى ابتدائية.

(٣) الى متوسطة .

(٤) الى اعدادية او معهد .

(٥) الى جامعة فما فوق .

ملحق (٦)

الأهداف العامة لتدريس مادة النحو للصف الثاني معهد اعداد المعلمات

١. تقويم السنة الطالبات واقلامهن وابعادهن عن الخطأ في القراءة .
٢. تمكين الطالبات من فهم ما يسمعن من الكلام وما يقرأن فهما دقيقا .
٣. تنمية ثروتهن اللغوية بفضل ما يعرض عليهن من الأمثلة والشواهد والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة .
٤. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.
٥. تمرين الطالبات على التفكير السليم والبحث .
٦. معرفة اوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من احوال صرفية ونحوية .

(الرحيم١٩٨٨ص٢٠٩)

ملحق(٧)

الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	أسماء الخبراء	الخطط التدريسية	الأهداف السلوكية	تحديد الوقت المستغرق في التدريس	مقياس الإتجاهات	اختبار اكتساب المفاهيم
١	الأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي		*		*	
٢	الأستاذ الدكتور نعمة رحيم العزاوي					*
٣	الأستاذ المساعد الدكتور احمد عبد الزهرة العكيلي		*			
٤	الأستاذ المساعد الدكتورجبار خلف الحارثي		*			*
٥	الأستاذ المساعد الدكتورجمعة رشيد الربيعي	*	*		*	*
٦	الأستاذ المساعد الدكتورحاتم طه السامرائي	*	*		*	*
٧	الأستاذ المساعد الدكتورحميد مجيد المولى	*	*			*
٨	الأستاذ المساعد الدكتورصباح خلف الطائي		*			*
٩	الأستاذ المساعد الدكتورصبحي ناجي الجبوري		*			*
١٠	الأستاذ المساعد الدكتورعباس ناجي المشهداني	*	*			*
١١	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الحسين عبد الله الحمداني				*	*
١٢	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الرحمن الهاشمي		*		*	
١٣	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الله العبيدي		*		*	*
١٤	الأستاذ المساعد الدكتورعدنان عبد الستار القصاب		*		*	*
١٥	الأستاذ المساعد الدكتورمحسن حسين الدليمي	*	*		*	
١٦	الأستاذ المساعد الدكتوريوسف فاضل عباس	*	*			
١٧	المدرس الدكتورة رقية عبد الأئمة العبيدي	*				*
١٨	المدرس الدكتور سعد علي زاير	*	*		*	
١٩	المدرس الدكتورة سندس عبد القادر الخالدي	*			*	*
٢٠	المدرس الدكتورة شذى عادل الحيالي	*			*	
٢١	المدرس الدكتور ضياء التميمي	*	*		*	
٢٢	الآنسة اشواق عبد الله /مدرسة نعهد اعداد المعلمات			*		
٢٣	السيدة بان صالح /مدرسة معهد اعداد المعلمات			*		
٢٤	السيدة دنيا صباح /مدرسة معهد اعداد المعلمات			*		
٢٥	السيدة ليلى السعدي /مدرسة معهد اعداد المعلمات		*	*		*
٢٦	السيدة نسرين الغريري /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*		*		*
٢٧	السيدة هدى هادي /مدرسة معهد اعداد المعلمات		*	*		*
	المجموع	١٢	١٨	٦	١٢	١٦

ملحق (٨)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات النحو المحددة للتجربة

١.الموضوع المبتدأ والخبر

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم المبتدأ.	معرفة
٢	تعرف مفهوم الخبر.	معرفة
٣	تذكر انواع الخبر.	معرفة
٤	تعرف انواع الخبر.	معرفة
٥	تذكر حالات تطابق المبتدا والخبر.	معرفة
٦	تحدد الصفات المميزة لمفهوم المبتدأ.	فهم
٧	تحدد الصفات المميزة لمفهوم الخبر.	فهم
٨	تتعرف الحالة التي يجوز فيها تقديم الخبر على المبتدا.	فهم
٩	تضبط بالشكل جملا تحوي مبتدآت واخبارا ضبطا صحيحا.	تطبيق
١٠	تحول جملا فعلية الى جمل اسمية.	تطبيق
١١	تعطي جملا جديدة عن مفهوم المبتدأ والخبر.	تطبيق
١٢	تستعمل مفهوم المبتدأ والخبر في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٣	تميز نوع الخبر في جمل تعرض عليها.	تحليل
١٤	تصوغ تعريفا لمفهوم المبتدأ بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٥	تصوغ تعريفا لمفهوم الخبر بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٦	تسوغ ابتداء الجملة بنكرة.	تقويم
١٧	تحكم على صحة جمل تحتوي مبتدآت واخبار.	تقويم

٢.الموضوع : الفاعل

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تذكر انواع الفاعل.	معرفة
٢	تذكر انواع عامل الفاعل.	معرفة
٣	تعرف انواع الفاعل.	معرفة
٤	تعرف انواع عامل الفاعل.	معرفة
٥	تذكر حالات تأنيث الفعل وجوبا.	معرفة
٦	تذكر حالات تأنيث الفعل جوازا.	معرفة
٧	تحدد الصفات المميزة لمفهوم الفاعل.	فهم
٨	تحدد الصفات المميزة لمفهوم عامل الفاعل.	فهم
٩	تعين المواضع التي يجب فيها تأنيث الفعل.	فهم
١٠	تعين المواضع التي يجوز فيها تأنيث الفعل	فهم
١١	تستخرج الفاعل بانواعه في جمل جديدة تعرض عليها.	فهم
١٢	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم الفاعل.	تطبيق
١٣	تحول الفاعل من مصدر مؤول الى مصدر صريح.	تطبيق
١٤	تعطي امثلة عن مفهوم عامل الفاعل.	تطبيق
١٥	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم التأنيث.	تطبيق
١٦	تعرب جملا تحتوي انواع الفاعل اعرابا صحيحا.	تطبيق
١٧	تستعمل مفهوم الفاعل في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٨	تصوغ تعريفا لمفهوم الفاعل بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٩	تصوغ تعريفا لمفهوم عامل الفاعل بأسلوبها الخاص.	تركيب
٢٠	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم الفاعل .	تقويم
٢١	تحكم على صحة جمل تحتوي افعال مؤنثة وغير مؤنثة.	تقويم
٢٢	تسوغ تأنيث الفعل في جمل تعرض عليها.	تقويم

٣.الموضوع : نائب الفاعل

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعدد الأنواع التي تحل محل الفاعل عند حذفه.	معرفة
٢	تحدد الصفات المميزة لمفهوم نائب الفاعل.	فهم
٣	تميز ما ينوب عن الفاعل.	فهم
٤	تتعرف الشروط الواجب توافرها في المصدر لكي يكون نائبا فاعلا.	فهم
٥	تعطي مثالا لكل نوع.	تطبيق
٦	تحول الأفعال المبنية للمعلوم الى افعال مبنية للمجهول.	تطبيق
٧	تدخل احد هذه الأفعال على جملة من انشائها.	تطبيق
٨	تعرب جملا تحتوي مفهوم نائب الفاعل .	تطبيق
٩	تعطي جملا جديدة عن مفهوم نائب الفاعل.	تطبيق
١٠	تستعمل مفهوم نائب الفاعل في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
١١	تميز بين الظرف المتصرف وغير المتصرف.	تحليل
١٢	تصوغ تعريفا لمفهوم نائب الفاعل بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٣	ترسم مخططا يوضح احكام تأنيث الفعل.	تركيب
١٤	تسوغ مجئ الظرف نائبا فاعلا.	تقويم
١٥	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم نائب الفاعل.	تقويم

٤.الموضوع : ان وأخواتها

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم ان وأخواتها.	معرفة
٢	تعدد اخوات ان.	معرفة
٣	تذكر المعاني التي تفيدها ان واخواتها.	معرفة
٤	تعدد انواع خبر ان واخواتها.	معرفة
٥	تحدد الصفات المميزة لمفهوم ان واخواتها.	فهم
٦	تميز المعاني التي تفيدها ان واخواتها.	فهم
٧	تستخرج ان واخواتها واسمائها واخبارها في جمل جديدة تعرض عليها.	فهم
٨	تدخل ان واخواتها على جمل اسمية تعرض عليها.	تطبيق
٩	تعرب جملا تحتوي مفهوم ان واخواتها اعرابا صحيحا.	تطبيق
١٠	تعطي جملا جديدة عن مفهوم ان واخواتها .	تطبيق
١١	تضبط بالشكل اواخر الكلمات في جمل تعرض عليها تحتوي مفهوم ان واخواتها.	تطبيق
١٢	تصوغ تعريفا لمفهوم ان واخواتها باسلوبها الخاص.	تركيب
١٣	ترسم مخططا يوضح مفهوم ان واخواتها ومعنى كل منها.	تركيب
١٤	تسوغ التغيير الذي يطرأ على جمل اسمية تعرض عليها.	تقويم
١٥	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم ان واخواتها.	تقويم

٥.الموضوع: كان واخواتها

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم كان واخواتها.	معرفة
٢	تعدد اخوات كان.	معرفة
٣	تذكر المعاني التي تفيدها كان واخواتها.	معرفة
٤	تحدد الصفات المميزة لمفهوم كان واخواتها.	فهم
٥	تتعرف انواع خبر كان واخواتها.	فهم
٦	تميز المعاني التي تفيدها كان واخواتها.	فهم
٧	تتعرف الأفعال الناقصة التي يجب ان تسبق ب(ما) النافية.	فهم
٨	تستخرج كان واخواتها واسماءها واخبارها في جمل جديدة تعرض عليها.	فهم
٩	تتعرف الفعل الناقص الذي يجب ان يسبق ب(ما) المصدرية الظرفية.	فهم
١٠	تعرب جملا تحتوي مفهوم كان واخواتها اعرابا صحيحا.	تطبيق
١١	تضبط بالشكل اواخر الكلمات في جمل جديدة تعرض عليها.	تطبيق
١٢	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم كان واخواتها.	تطبيق
١٣	تستعمل مفهوم كان واخواتها في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٤	تميز بين عمل ان واخواتها وعمل كان واخواتها.	تحليل
١٥	ترسم مخططا يوضح مفهوم كان واخواتها.	تركيب
١٦	تسوغ وجوب ان تسبق كان بنفي.	تقويم
١٧	تسوغ الحالة التي يأتي فيها خبر كان وليس مجرورا بالياء.	تقويم
١٨	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم كان واخواتها.	تقويم

٦.الموضوع: المفعول به

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم المفعول به.	معرفة
٢	تعدد الأفعال المتعدية للمفعولين.	معرفة
٣	تذكر انواع المفاعيل.	معرفة
٤	تحدد الصفات المميزة لمفهوم المفعول به.	فهم
٥	تتعرف انواع الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول.	فهم
٦	تستخرج الأفعال اللازمة والمتعدية من جمل تعرض عليها.	فهم
٧	تعرب جملا تحتوي افعالا متعدية لأكثر من مفعول اعرابا صحيحاز	تطبيق
٨	تعرب المفاعيل في جمل جديدة تعرض عليها.	تطبيق
٩	تدخل الأفعال المتعدية لمفعولين اصلهما مبتدأ وخبرا في جمل من انشائها.	تطبيق
١٠	تدخل الأفعال المتعدية لمفعولين ليس اصلهما مبتدأ وخبرا في جمل من انشائها.	تطبيق
١١	تستعمل مفهوم المفعول به في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٢	تصنف الجمل بحسب احتوائها على افعال متعدية .	تحليل
١٣	تميز بين مفهوم الفعل المتعدي ومفهوم الفعل اللازم.	تحليل
١٤	تميز بين الأفعال المتعدية لمفعول واحد والأفعال المتعدية لمفعولين .	تحليل
١٥	تصوغ تعريفا لمفهوم المفعول به بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٦	تكون جملا جديدة عن مفهوم الأفعال المتعدية لمفعول واحد من كلمات تعرض عليها.	تركيب

٧ .الموضوع: المفعول فيه

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم المفعول فيه.	معرفة
٢	تحدد الصفات المميزة لمفهوم المفعول فيه.	فهم
٣	تتعرف الظروف المبنية.	فهم
٤	تميز ما ينوب عن الظرف.	فهم
٥	تستخرج الألفاظ المنصوبة على الظرفية وما كان في محل نصب في جمل تعرض عليها.	فهم
٦	تعرب جملا تحتوي مفهوم المفعول فيه اعرابا صحيحا.	تطبيق
٧	تعرب جملا تحتوي ما ينوب عن الظرف اعرابا صحيحا.	تطبيق
٨	تعطي جملا جديدة عن مفهوم ظرف المكان وظرف الزمان.	تطبيق
٩	تميز بين مفهوم ظرف الزمان ومفهوم ظرف المكان.	تحليل
١٠	تميز بين الظروف المعربة والظروف المبنية .	تحليل
١١	تميز بين مفهوم النائب عن الظرف ومفهوم الظرف.	تحليل
١٢	تصوغ تعريفا لمفهوم المفعول فيه بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٣	ترسم مخططا يوضح مفهوم المفعول فيه.	تركيب
١٤	تسوغ الحال التي يأتي فيها الأسم بحسب موقعه من الإعراب.	تقويم

٨ ـ الموضوع: المفعول معه

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم المفعول معه.	معرفة
٢	تحدد الصفات المميزة لمفهوم المفعول معه.	فهم
٣	تستخرج المفعول معه من جمل تعرض عليها.	فهم
٤	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم المفعول معه.	تطبيق
٥	تضبط بالشكل جملا تحتوي على واو المعية وواو العاطفة.	تطبيق
٦	تعرب جملا تحتوي على مفعول معه.	تطبيق
٧	تستعمل المفعول معه في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
٨	تميز واو المعية من الواو العاطفة في جمل تعرض عليها.	تحليل
٩	تصوغ تعريفا لمفهوم المفعول معه.	تركيب
١٠	تسوغ اختيارها الجملة التي تحتوي على واو العاطفة.	تقويم
١١	تسوغ اختيارها الجملة التي تحتوي على واو المعية.	تقويم

٩ ـ الموضوع: المفعول لأجله

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تذكر انواع المفعول لأجله.	معرفة
٢	تستخرج المفعول لأجله من جمل تعرض عليها.	فهم
٣	تعرب جملا تحتوي مفعولا لأجله.	تطبيق
٤	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم المفعول لأجله.	تطبيق
٥	تدخل الفاظا منصوبة في جمل جديدة.	تطبيق
٦	تستعمل مفهوم المفعول لأجله في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
٧	تميز بين نوعين من المفعول لأجله.	تحليل
٨	تصوغ تعريفا لمفهوم المفعول لأجله بأسلوبها الخاص.	تركيب

١٠.الموضوع:المفعول المطلق

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تذكر حكم المفعول المطلق.	معرفة
٢	تذكر انواع المفعول المطلق.	معرفة
٣	تعدد ما ينوب عن المصدر.	معرفة
٤	تدرك ما ينوب عن المصدر.	فهم
٥	تتعرف النائب عن المصدر في جمل جديدة تعرض عليها.	فهم
٦	تستخرج المفعول المطلق في جمل جديدة تعرض عليها.	فهمفهم
٧	تستخرج النائب عن المصدر في جمل تعرض عليها.	فهم
٨	تعرب جملا تحتوي النائب عن المصدر اعرابا صحيحا.	تطبيق
٩	تعطي جملا جديدة عن مفهوم المفعول المطلق.	تطبيق
١٠	تعطي جملا جديدة عن مفهوم النائب عن المصدر.	تطبيق
١١	تميز بين مفهوم النائب عن المصدر ومفهوم المفعول المطلق.	تحليل
١٢	تميز بين نوعين من المفعول المطلق.	تحليل
١٣	تصنف مجموعة امثلة تعرض عليها الى امثلة.	تحليل
١٤	تصوغ تعريفا لمفهوم المفعول المطلق بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٥	تسوغ اختيارها للمثال الذي ينتمي الى المفعول المطلق.	تقويم

١١.الموضوع : الحال

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعدد ثلاثة انواع من الحال.	معرفة
٢	تحدد الصفات المميزة لمفهوم الحال.	فهم
٣	تعطي مثالا يصلح ان يكون جوابا ل (كيف).	تطبيق
٤	تعرب جملا تحتوي انواعا مختلفة من مفهوم الحال.	تطبيق
٥	تميز بين مفهوم الحال وصاحب الحال.	تحليل
٦	تصنف الأمثلة بحسب انواع الحال.	تحليل
٧	تميز بين الحال الجامدة والحال المشتقة.	تحليل
٨	تصوغ تعريفا لمفهوم الحال بأسلوبها الخاص.	تركيب
٩	تصوغ تعريفا لمفهوم صاحب الحال بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٠	تحكم على صحة جمل تحتوي انواعا مختلفة من مفهوم الحال.	تقويم

١٢.الموضوع : التمييز

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف مفهوم التمييز.	معرفة
٢	تعدد انواع تمييز المفرد.	معرفة
٣	تذكر نوعي التمييز وتسميتهما.	معرفة
٤	تميز الحالة التي يأتي فيها تمييز الجملة .	فهم
٥	تستخرج التمييز من جمل جديدة تعرض عليها.	فهم
٦	تعرب جملا تحتوي تمييز المفرد وتمييز الجملة.	تطبيق
٧	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم التمييز.	تطبيق
٨	تستعمل مفهوم التمييز في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
٩	تميز بين تمييز المفرد وتمييز الجملة في جملة تعرض عليها.	تحليل
١٠	تميز بين مفهوم الحال ومفهوم التمييز.	تحليل
١١	تصوغ تعريفا لمفهوم التمييز بأسلوبها الخاص.	تركيب
١٢	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم التمييز.	تقويم

١٣.الموضوع : الإستثناء

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعدد ادوات الإستثناء	معرفة
٢	تعدد اساليب الإستثناء بـ (الا)	معرفة
٣	تذكر حكم اعراب (غير وسوى)	معرفة
٤	تذكر حكم الإسم الواقع بعد (عدا، وخل،ا وحاشا)	معرفة
٥	تحدد الصفات المميزة لمفهوم الإستثناء.	فهم
٦	تتعرف ادوات الإستثناء.	فهم
٧	تتعرف الإسم الذي يستثنى والإسم الذي لا يستثنى.	فهم
٨	تعين المستثنى منه في جمل تعرض عليها.	فهم
٩	تعطي مثالا لإستثناء تام موجب.	تطبيق
١٠	تعرب الإسم الواقع بعد (الا) في الإستثناء التام الموجب.	تطبيق
١١	تعرب الإسم الواقع بعد (الا) في الإستثناء المفرغ.	تطبيق
١٢	تعرب الإم الواقع بعد (غير ، وسوى) .	تطبيق
١٣	تعطي جملا جديدة عن مفهوم الإستثناء بـ (الا، وغير، وسوى) .	تطبيق
١٤	تعرب الإسم الواقع بعد (عدا، وخلان وحاشا) .	تطبيق
١٥	تعطي امثلة جديدة عن مفهوم الإستثناء بـ (خلا،وعدا ، وحاشا) .	تطبيق
١٦	تعرب المستثنى في جمل جديدة تعرض عليها .	تطبيق
١٧	تدخل الأداة (غير) مكان اداة إشتثناء اخرى في جمل تعرض عليها.	تطبيق
١٨	تضبط بالشكل اواخر الكلمات في جمل تعرض عليها تحتوي	تطبيق
١٩	تميز بين الإستثناء المثبت والإستثناء المنفي.	تحليل
٢٠	تصوغ تعريفا لمفهوم الإستثناء بأسلوبها الخاص.	تركيب
٢١	ترسم مخططا يوضح ادوات الإستثناء واحكام الإسم الواقع بعد الأداة.	تركيب
٢٢	تسوغ الحالة التي يأتي فيها المستثنى منصوبا بعد (الا).	تقويم
٢٣	تسوغ الحالة التي يأتي فيها الإستثناء مفرغا.	تقويم
٢٤	تسوغ الحالة التي تأتي فيها الأداتين (عدا،وخلا) افعالا.	تقويم
٢٥	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم الإستثناء.	تقويم

١٤. الموضوع: المجرور بحرف الجر

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعدد حروف الجر.	معرفة
٢	تذكر علامة الجر الأصلية.	معرفة
٣	تذكر علامات الجر الفرعية.	معرفة
٤	تعرف حروف الجر.	معرفة
٥	تذكر المعنى الذي يفيده حرف الجر (عن).	معرفة
٦	تذكر المعنى الذي يفيده حرف الجر (في).	معرفة
٧	تذكر المعنى الذي يفيده حرف الجر (الى).	معرفة
٨	تذكر المعنى الذي يفيده حرف الجر (على).	معرفة
٩	تذكر المعانى التي يفيدها حرف الجر (الباء).	معرفة
١٠	تذكر المعنى الذي يفيده حرف الجر (من).	معرفة
١١	تحدد الصفات المميزة لمفهوم حروف الجر.	فهم
١٢	تتعرف معاني حرف الجر (من).	فهم
١٣	تتعرف معني حرف الجر (على).	فهم
١٤	تتعرف معاني حرف الجر (في).	فهم
١٥	تتعرف معاني حرف الجر (الى).	فهم
١٦	تتعرف معاني حرف الجر (عن).	فهم
١٧	تدخل حرف الجر في جملة مفيدة.	تطبيق
١٨	تعرب الأسماء المجرورة بحرف الجر.	تطبيق
١٩	تعرب جملا تحتوي حرف الجر اعرابا سليما.	تطبيق
٢٠	تعطي جملا جديدة عن مفهوم حروف الجر.	تطبيق
١٢	تصوغ تعريفا لمفهوم المجرور بحرف الجر بأسلوبها الخاص.	تركيب
٢٢	تسوغ الحالة التي يجر فيها الإسم.	تقويم
٢٣	تحكم على صحة جمل تحتوي حروف الجر.	تقويم

١٥الموضوع: المجرور بالإضافة

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات
١	تعرف المجرور بالإضافة.	معرفة
٢	تحددالصفات المميزة لمفهوم المجرور بالإضافة.	فهم
٣	تتعرف الفرق بين المجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة.	فهم
٤	تبين استفادة المضاف من الإضافة في جمل تعرض عليها.	فهم
٥	تتعرف العلامات الفرعية عند الجر بالإضافة.	فهم
٦	تتعرف علامة جر المضاف اليه في الإسم المفرد.	فهم
٧	تتعرف علامة جر المضاف اليه في الإسم المنقوص.	فهم
٨	تتعرف علامة جر المضاف اليه في الإسم المقصور.	فهم
٩	تتعرف علامة جر الممنوع من الصرف.	فهم
١٠	تتعرف ما حذف من الأسماء المضافة.	فهم
١١	تعرب الإسم امضاف في جمل جديدة تعرض عليها.	تطبيق
١٢	تعطي جملا جديدة تحتوي مفهوم المجرور بالإضافة.	تطبيق
١٣	تضبط بالشكل اواخر اسماء مضافة في جمل جديدة تعرض عليها.	تطبيق
١٤	تميز بين المضاف والمضاف اليه جديدة تعرض عليها.	تحليل
١٥	تصوغ تعريفا لمفهوم المجرور بالإضافة.	تركيب
١٦	تسوغ التغيير الذي يطرأ على الإسم المضاف عند الإضافة.	تقويم
١٧	تحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم المجرو ربالإضافة.	تقويم
١٨	تسوغ الحال التي تحذف فيها النون عند الإضافة.	تقويم

ملحق (٩)

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ

الفاضل.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تروم الباحثة دراسة **(اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الإتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد)** ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد خطط أنموذجية لموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني من معهد اعداد المعلمات توضح خطوات سير الدرس ، فقد اعدت الباحثة ثلاث خطط أنموذجية لتدريس موضوع الفاعل على ما يأتي:

١. خطة أنموذجية على وفق دورة التعلم.

٢. خطة أنموذجية على وفق خرائط المفاهيم.

٣. خطة أنموذجية على وفق الطريقة التقليدية(الإستقرائية).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال ، تضع الباحثة الخطط الأنموذجية الثلاث بين ايديكم راجية ابداء ملاحظاتكم القيمة بشأنها وبيان مدى صلاحيتها ..

مع الشكر والإمتنان.....

طالبة الدكتوراه

ميسون علي جواد

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق دورة التعلم

اليوم والتاريخ : **المادة : النحو**

الصف : ثاني معهد **الموضوع : الفاعل** **الحصة : الأولى**

الشعبة : ج

الأهداف العامة : (ينظر ملحق ٦).

الأهداف الخاصة: ان تتمكن الطالبة من معرفة :

١. الفاعل كونه من مرفوعات الأسماء.
٢. انواع الفاعل.
٣. استعمال الفاعل استعمالا سليما في الحديث والكتابة.

الأهداف السلوكية : (ينظر ملحق ٨).

الوسائل التعليمية : السبورة ، والطباشير الملون، والكتاب المقرر، وبعض المصادر.

خطوات الدرس :

اولا : التمهيد : **(دقيقتان)**

عزيزاتي الطالبات ، زرنا في الدرس الماضي احد بيوت مدينة قواعد اللغة العربية ، وهو بيت المبتدأ والخبر الذي يعود اصله الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، وعرفنا ان المبتدأ هو الإسم الذي يبتدابه الكلام ، والخبر هو ما يخبر به عن المبتدأ وذكرنا ايضا مسوغات الإبتداء بالنكرة وانواع الخبر وفي هذا الدرس عزيزاتي سنزور بيتا آخر من بيوت مدينة القواعد الذي يعود اصله ايضا الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، لنتعرف من خلال هذه الزيارة اقسام هذا البيت ، والعوامل المؤثرة في حالته، وسنرى أنه يسكن بالقرب من بيت المبتدا والخبر لأنهما اقرباء من اصل واحد.

ثانيا : العرض :

اعرض مفهوم الفاعل والمفاهيم الفرعية بطريقة دورة التعلم بمراحلها الثلاث الأساسية.

المرحلة الأولى : اكتشاف المفهوم: (٢٠ دقيقة)

اصوغ عددا من المشكلات بصورة اسئلة ، تكتشف الطالبات من خلالها مفهوم الفاعل بأنفسهن بالأمثلة التي تعقبها الأسئلة.

وفي هذه المرحلة اقسم طالبات الشعبة على مجموعات بمعدل اربع طالبات للمجموعة الواحدة على ان تقود المجموعة احدى الطالبات تتناقش مع مجموعتها الأسئلة الموجهة لهن على ان تختم المناقشة بتدوين الآراء والأفكار الصادرة عن الطالبات في سجل خاص للنشاط يوزع عليهن في بداية الحصة مع بعض المصادر التي يمكن الإستعانة بها مثل الكتاب المنهجي ، وجامع ادروس العربية ، وشرح بن عقيل وغيرها.

أدون الأمثلة الآتية على السبورة :

زار <u>المشرف</u> المدرسة.

سرني <u>أن تزور</u> المريض.

قال تعالى : ﴿ وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ ﴾ **(يوسف/١٨)**

قال تعالى : ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴾ **.(الإخلاص/٣)**

بعد ذلك أقرأ مجموعة الأمثلة المدونة على السبورة واطلب من الطالبات الإستماع اليها والإمعان في الكلمات التي تحتها خط واتثبت من لفظهن للجمل لفظا صحيحا، واسألهن عن كل كلمة تحتها خط ، واتوجه اليهن بالأسئلة الآتية :

ما موقع هذه الكلمة من الإعراب ؟ أشير الى الكلمة التي تحتها خط في الجملة الأولى (**زار <u>المشرف</u> المدرسة**).

ما نوع الجملة اسمية أم فعلية؟

من القائم بالزيارة ؟ وما اعرابه ؟

الطالبات :

١. تقرا طالبات كل مجموعة مما يتوافر لهن من مصادر ، وتسترجع مجموعة اخرى خبرات ومعلومات سابقة عن الموضوع .
٢. تسجل ممثلة المجموعة المعلومات ذات الصلة بالأسئلة .

المدرسة :

اطلب من الطالبات تأمل الكلمات التي تحتها خطوط وعلام تدل ، ثم أوجه اليهن بعض الأسئلة ذات العلاقة بالخصائص المميزة لمفهوم الفاعل ، فأسأل :

ما نوع الكلمة التي تحتها خط في الجملة الثانية ؟ (**سرني ان تزور المريض**) وبم سبقت ؟ وماذا نطلق على (ان والفعل) ؟ ما موقعه من الإعراب ؟ وما تقدير الجملة ؟

واطلب منهن التأمل في قوله تعالى

﴿ وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ ﴾ .(يوسف/١٨) وأسأل :

ما نوع الفعل الذي تحته خط ؟ واين فاعله ؟ ماذا نطلق عليه ؟

وقوله تعالى : ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴾ . (الإخلاص/٣)

ما نوع الفعل الذي تحته خط ؟ واين فاعله ؟

الطالبات :

٣. تناقش كل مجموعة المعلومات المتوافرة من الخبرات السابقة والقراءات الخارجية، وادراكهن لجزئيات الجملة الفعلية.

٤. تنظم طالبات كل مجموعة اجاباتهن عن كل سؤال بسجل خاص .

المرحلة الثانية : تقديم المفهوم : (٢٠دقيقة)

المدرسة : تجمع اجابات الأسئلة من كل مجموعة وتدون اسم المجموعة باسم ممثلة المجموعة ، وتعرض هذه الإجابات على السبورة او تذكرها ممثلة كل مجموعة شفهيا.

الطالبات :

٥. يشتركن في مناقشة كل اجابة، وتبين المناقشة قبول الإجابة او رفضها وذلك باحداث حالة عدم اتزان انفعالي لدى الطالبات ذوات الإجابة الخاطئة، وتهيئتهن ذهنيا لإستقبال المفهوم الصحيح، وبعد ان توصلنا والطالبات الى اسم المفهوم العام(الفاعل) اناقش معهن الأمثلة السابقة وامثلة اخرى عن المفاهيم الفرعية المتعلقة به من حيث اقسام الفاعل ، وعامل الفاعل في الجملة ، على النحو الآتي:

المدرسة : من تحدد الفاعل في الجملة (زار المشرف المدرسة) ؟

طالبة : الفاعل هو كلمة (المشرف).

المدرسة : احسنت ، ما نوعه ؟

طالبة اخرى : اسم ظاهر .

المدرسة : بوركت ، واشير الى الجملة الثانية والثالثة وهكذا مع بقية الجمل .

أدون الأمثلة الآتية على السبورة :

من المروءة إكرام الضيف أخوك.
الإنسان المؤمن كثيرٌ دعاؤه.
هند فتاة حسنة خصالها.
هيهات نصرُ الأعداء.
مررت بصحراء حامٍ حرها.
يعدو اللاعب بسرعةٍ.

اطلب من الطالبات التأمل في الكلمات التي تحتها خطوط واسأل:

ما نوع الكلمة التي تحتها خط واحد في الجملة الأولى؟

طالبة : الكلمة التي تحتها خط واحد هي مصدر.

المدرسة : جيد ، وما نوع الكلمة التي تحتها خطان ؟

الطالبة نفسها : الكلمة التي تحتها خطان هي فاعل .

المدرسة : احسنت ، وما تقدير الجملة ؟

طالبة اخرى : تقدير الجملة (من المروءة ان يكرم اخوك الضيف).

المدرسة : بوركت ، ما العامل الذي ادى الى رفع الفاعل (اخوك) ؟

طالبة : ان المصدر (اكرام) هو العامل الذي ادى الى رفع الفاعل .

المدرسة : بارك الله فيك ، اذا كلمة (اخوك) فاعل للمصدر (اكرام) واتبع الخطوات نفسها مع بقية الجمل ، بعدها اسأل : ما مميزات او خصائص عامل الفاعل ؟

طالبة : ان للفاعل عاملا يرفعه وهذا العامل يكون مصدرا مثل كلمة (اكرام) في الجملة الأولى.

المدرسة : احسنت .

طالبة ثانية : وقد يكون عامل الفاعل صيغة مبالغة مثل كلمة (كثير) في الجملة الثانية.

المدرسة : بوركت.

طالبة ثالثة : وقد يكون عامل الفاعل صفة مشبهة مثل كلمة(حسنة) في الجملة الثالثة.

المدرسة : ممتاز.

طالبة رابعة : وقد يكون العامل اسم فعل مثل كلمة (هيهات) في الجملة الرابعة.

طالبة خامسة : وقد يكون عامل الفاعل اسم فاعل مثل كلمة (حام) في الجملة الخامسة.

طالبة سادسة : وقد يكون العامل فعل مثل كلمة (يعدو) في الجملة السادسة .

المدرسة : بارك الله فيكن جميعا. الآن اطلب من الطالبات تحديد الخصائص المشتركة للمفهوم وتدوينها في دفاترهن ، فأسأل:

ما الخصائص المميزة لمفهوم الفاعل؟

فتجيب احدى الطالبات : الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف **به.**

المدرسة : بارك الله فيك .

طالبة ثانية : يكون الفاعل اسما ظاهرا ، او مصدرا مؤولا ، او ضميرا متصلا ، او ضميرا مستترا.

المدرسة : احسنت .

طالبة ثالثة : يكون عامل الفاعل فعلا ، او مصدرا ، او ، صفة مشبهة ، او صيغة مبالغة ، او اسم فاعل ، او اسم فعل.

المدرسة : احسنت.

المرحلة الثالثة : التطبيق او التوسع في المفهوم : (ما تبقى من الدرس)

بعد التثبت من ان الطالبات قد اكتسبن المفهوم ، استمر في توضيح المعلومات المتعلقة به ثم اقول : بعد ان تعرفنا الفاعل واحواله واقسامه ، نستمع الى الأمثلة التي تتراود في اذهانكن مع تحديد الفاعل ،ونوعه ، وعامله(تصاحب هذه العملية اعطاء التعزيزات المناسبة للطالبات).

الطالبات :

١ـ قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ﴾.(الزمر/٥٣)

٢ـ قال تعالى :﴿ جِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ ﴾.(النمل/٢٢)

٣ـ ابهجني ان تنجح في الإمتحان .
٤ـ انتصر جيشنا في المعركة .
٥ـ استقر المسافر في الطائرة .
٦ـ من الواجب احترام الآباء ابناؤهم .
٧ـ اعجبت بمدينة جميلة آثارها.

وللتثبت من تحقيق الأهداف اخرج بعض الأسئلة:

ما الصفات الأساسية لمفهوم الفاعل ؟

كيف يأتي الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن اقسام الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن عامل الفاعل؟

قبل ان اكلف الطالبات بحل التمرينات اذكرهن بأن الفاعل قد يكون حقيقيا او مجازيا ، وتبعا لذلك فأن فعله سيختلف في تذكيره او تأنيثه وهذا الموضوع سوف نتعرفه في الدرس القادم ، وذلك باستخدام دورة التعلم بمراحلها الثلاث السابقة.

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق خرائط المفاهيم

اليوم والتاريخ : **المادة : النحو**

الصف : ثاني معهد **الموضوع : الفاعل** **الحصة : الثانية**

الشعبة : ب

الأهداف العامة : (ينظر ملحق ٦).

الأهداف الخاصة : الأهداف نفسها في الخطة الأولى .

الأهداف السلوكية : ينظر ملحق (٨) .

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون ، لوحة خريطة المفهوم ، الكتاب المقرر.

خطوات الدرس :

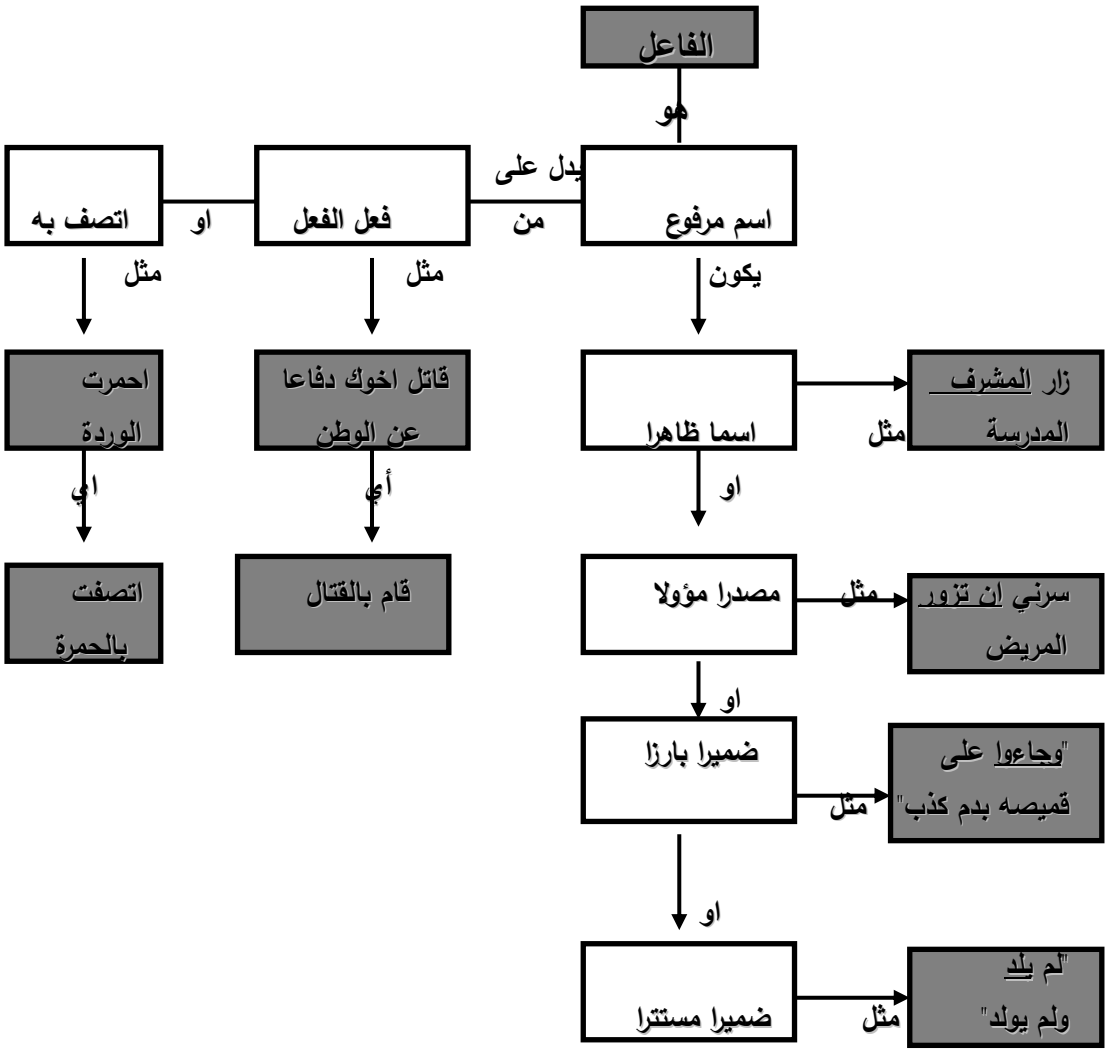
اولا : التمهيد : **(دقيقتان)**

عزيزاتي الطالبات ، زرنا في الدرس الماضي احد بيوت مدينة قواعد اللغة العربية ، وهو بيت المبتدأ والخبر الذي يعود اصله الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، وعرفنا ان المبتدأ هو الإسم الذي يبتدابه الكلام ، والخبر هو ما يخبر به عن المبتدأ وذكرنا ايضا مسوغات الإبتداء بالنكرة وانواع الخبر وفي هذا الدرس عزيزاتي سنزور بيتا آخر من بيوت مدينة القواعد الذي يعود اصله ايضا الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، لنتعرف من خلال هذه الزيارة اقسام هذا البيت ، والعوامل المؤثرة في حالته، وسنرى أنه يسكن بالقرب من بيت المبتدا والخبر لأنهما اقرباء من اصل واحد.

ثانيا : العرض : **(٤٠دقيقة)**

ويشمل عرض مفهوم الفاعل والمفاهيم المتعلقة به على خريطة مفاهيم معدة مسبقا على لوحة كرتونية ، وتكون الخريطة مرسومة بحسب الخطوات الآتية :

١. ترتيب المفاهيم من الأكثر شمولا والأقل خصوصية الى الأكثر خصوصية والأقل شمولية .
٢. وضع ادوات ربط مناسبة بين المفاهيم .
٣. ابدأ بمناقشة الطالبات عن كيفية رسم هذه الخريطة ، ويكون هذا بالربط والموازنة بين المفاهيم وامثلتها على وفق المخطط المعروض امامهن على اللوحة الكرتونية .



شكل (١)

اطلب من الطالبات التأمل في الخريطة وابدأ بتوضيح هذا الجزء من مفهوم الفاعل باستخدام كلمات الربط (يدل على ، مثل ، او ، يكون ، أي، اذا، كان) .

فأقول :

ايتها الطالبات من خلال تأملنا في خريطة الشكل (١) الذي يمثل الجزء الأول من خريطة مفهوم الفاعل ، نجد ان الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف به (اوضح وافصل في التعريف مع التأشير على كل مفهوم او كلمة ربط) فأقول :

- يكون هذا الإسم المرفوع اما اسما ظاهرا مثل :

زارَ <u>المشرفُ</u> المدرسة.

فكلمة المشرف هي الفاعل وهي اسم ظاهر .

- او يكون مصدرا مؤولا مثل :

سرني <u>أن تزورَ</u> المريض .

فالمصدر المؤول من أن والفعل (تزور) في محل رفع فاعل للفعل (سر) والتقدير (زيارتك).

- ويكون ضميرا مستترا مثل :

قوله تعالى: ﴿لم يلد ولم يولد ۞ ﴾ . (الإخلاص/٣)

فالفعل (يلد) فيه ضمير مستتر يعود الى لفظ الجلالة (الله) وهو الفاعل ، وهكذا .

ثم اطلب من الطالبات بعض الجمل التي تستوفي اقسام الفاعل مع تحديد الفاعل ونوعه في كل جملة يكون فيها الفاعل اسما ظاهرا.

طالبة : اقبل الجندي كالأسد.

المدرسة : جيد ، حددي الفاعل وبيني نوعه ؟

الطالبة نفسها : الفاعل هو كلمة (الجندي) وهواسم ظاهر .

المدرسة : احسنت . ومن تعطي جملة الفاعل فيها مصدرا مؤولا؟

طالبة : ابهجني أن تنجح في الإختبار .

المدرسة : بيني الفاعل ونوعه .

الطالبة نفسها : الفاعل مكون من أن المصدرية والفاعل تنجح ، وتقدير الجملة (ابهجني نجاحك في الإختبار) .

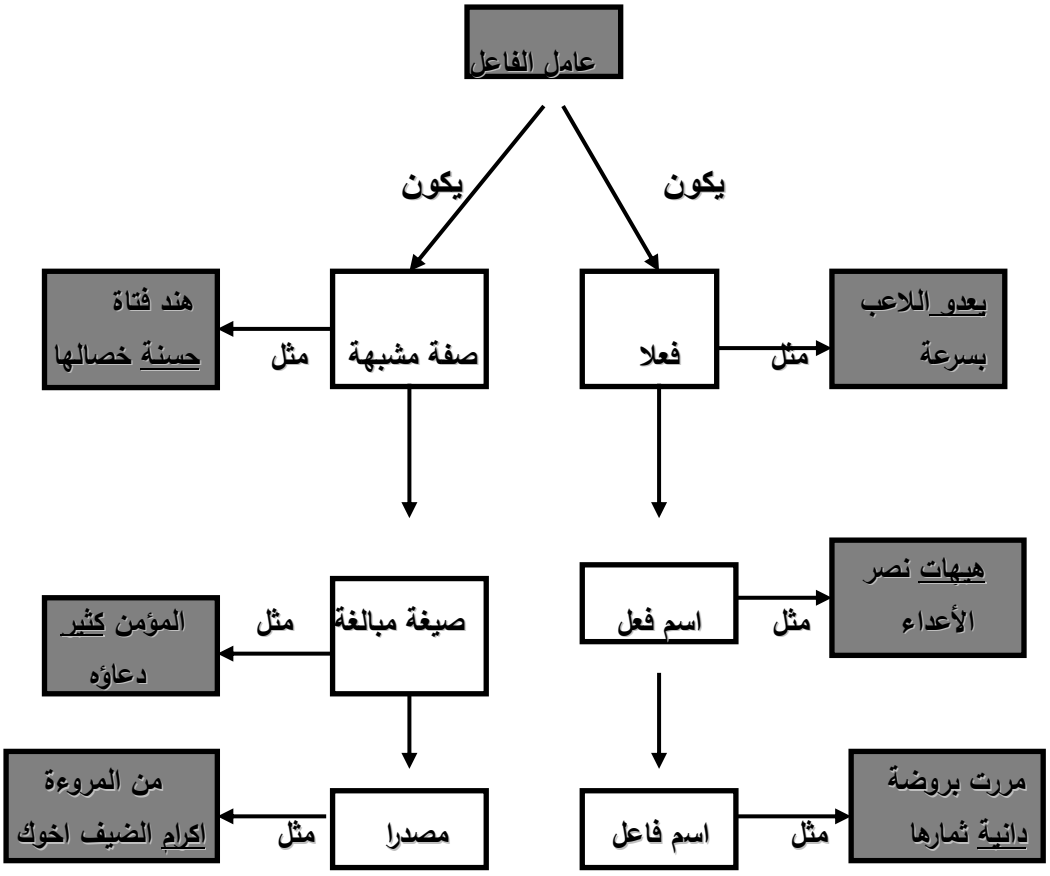
المدرسة : بوركت .

واتبع الخطوات نفسها مع جمل اخرى من استقراء الطالبات انفسهن .

والآن عزيزاتي نعود الى التعريف ولاحظن الخريطة ، فقد ذكرنا ان الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف به وقد اوضحنا اقسام الفاعل ،اما المقصود ب (من فعل الفعل) أي الذي قام به مثل هذا المثال و(اشير اليه) (**قاتل اخوك دفاعا عن الوطن**) . أي قام بالقتال .

اما المقصود بـ (اتصف به) أي ان الفعل يدل على صفة معينة اتصف بها الفاعل مثل هذا المثال . اشير اليه . (**احمرت الوردة واخضر الزرع**) ، أي اتصفت الوردة بالحمرة ، والزرع بالخضرة.

وبعد هذه الخطوة اعرض الجزء الثاني من الخريطة وهو عن عامل الفاعل ، وشكل (٢) يوضح ذلك .



شكل (٢)

اطلب من الطالبات التأمل في خريطة مفهوم عامل الفاعل وامثلته واقول :

لابد للفاعل من وجود عامل يؤدي الى رفعه وهذا العامل (اشير الى كل مفهوم او كلمة ربط على الخريطة) اما أن يكون فعلا مثل :

يعدو اللاعبُ بسرعة .

فكلمة (اللاعب) فاعل للفعل (يعدو) .

او يكون عامل الفاعل اسم فعل مثل :

هيهات نصُر الأعداء .

فكلمة (نصر) فاعل لإسم الفعل الماضي (هيهات).

وهكذا مع بقية الجمل وبعدها اطلب من الطالبات امثلة اخرى مماثلة مع تحديد الفاعل وعامله ويرافق ذلك اعطاء التعزيزات للطالبات ، ولتكن الأمثلة الآتية :

استقر المسافر في الطائرة .
من الواجب احترام الآباء ابناؤهم.
اعجبت بمدينة جميلة آثارها .
هيهات عودة الماضي .
ان الصحراء لفاحة سمومها .
استمعت لخطبة كاملة شروطها .

وبعد مناقشة الطالبات للأمثلة السابقة ، اعرض خريطة المفهوم لأقسام الفاعل وعامله لإعادة ما ذكرناه بشكل مختصر .

الملاحق

ثالثا : التطبيق : **(٣ دقائق)**

للتثبت من تحقيق الأهداف اوجه بعض الأسئلة :

ما الصفات الأساسية لمفهوم الفاعل ؟

كيف يأتي الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن اقسام الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن عامل الفاعل؟

قبل ان اكلف الطالبات بحل التمرينات اذكرهن بأن الفاعل قد يكون حقيقيا او مجازيا ، وتبعا لذلك فأن فعله سيختلف في تذكيره او تأنيثه لذا فأن موضوع (تأنيث الفعل للفاعل) سوف نتعرفه في الدرس القادم ، وذلك باستخدام خريطة مفهوم جديدة ان شاء الله.

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل على وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية)

اليوم والتاريخ : **المادة : النحو**

الصف : ثاني معهد **الموضوع : الفاعل** **الحصة : الثالثة**

الشعبة : أ

الأهداف العامة : (ينظر ملحق ٦).

الأهداف الخاصة : الأهداف نفسها في الخطة الأولى .

الأهداف السلوكية : (ينظر ملحق ٨) .

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون ، لوحة خريطة المفهوم ، الكتاب المقرر.

خطوات الدرس :

اولا : التمهيد : **(دقيقتان)**

عزيزاتي الطالبات ، زرنا في الدرس الماضي احد بيوت مدينة قواعد اللغة العربية ، وهو بيت المبتدأ والخبر الذي يعود اصله الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، وعرفنا ان المبتدأ هو الإسم الذي يبتدابه الكلام ، والخبر هو ما يخبر به عن المبتدأ وذكرنا ايضا مسوغات الإبتداء بالنكرة وانواع الخبر وفي هذا الدرس عزيزاتي سنزور بيتا آخر من بيوت مدينة القواعد الذي يعود اصله ايضا الى عشيرة الأسماء المرفوعة ، لنتعرف من خلال هذه الزيارة اقسام هذا البيت ، والعوامل المؤثرة في حالته، وسنرى أنه يسكن بالقرب من بيت المبتدا والخبر لأنهما اقرباء من اصل واحد.

ثانيا : العرض والربط والموازنة: **(٣٥ دقيقة)**

الملاحق

اعرض الأمثلة الآتية على السبورة:

زار المشرف المدرسة.

سرني ان تزور المريض.

قال تعالى : ﴿ وجاءوا على قميصه بدم كذب ﴾. (يوسف /١٨)

قال تعالى : ﴿ لم يلد ولم يولد ﴾ . (الإخلاص/ ٣)

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة واطلب من الطالبات الإستماع اليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خطوط واتثبت من لفظهن للجمل لفظا صحيحا واسألهن عن كل كلمة تحتها خط على النحو الآتي :

المدرسة : من تقرأ الجملة الأولى ؟

طالبة : زار المشرف المدرسة .

المدرسة : اين الفعل؟

الطالبة نفسها : كلمة (زار) هي الفعل.

المدرسة : جيد ، من الذي قام بالزيارة؟

طالبة اخرى : المشرف هو الذي قام بالزيارة.

المدرسة : احسنت ، وماذا نطلق عليه؟

طالبة اخرى : نطلق على الذي قام بالزيارة (الفاعل) .

المدرسة : بوركت ، وما نوعه؟ هل هو اسم ظاهر ، او ضمير ، او مصدر مؤول ؟

طالبة : هو اسم ظاهر .

المدرسة : احسنت ، وماذا يعني هذا ؟

طالبة : هذا يعني ان الفاعل اسم مرفوع وقد يكون اسما ظاهرا مثل ما جاء في الجملة الأولى.

المدرسة : بارك الله فيك فالفاعل قد يأتي اسما ظاهرا .

بعد ذلك اطلب من احدى الطالبات قراءة الجملة الثانية .

طالبة : سرني ان تزور المريض .

المدرسة : جيد ، من تعرب (ان تزور) .

طالبة ثانية : ان ، اداة مصدرية ناصبة (تزور) فعل مضارع منصوب بـ (ان) المصدرية وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر تقديره (انت) والمصدر المؤول من ان والفعل (تزور٩ في محل رفع فاعل للفعل (سر) .

المدرسة : بوركت ، ما تقدير الجملة ؟

طالبة ثالثة : تقدير الجملة هو (سرتني زيارتك للمريض).

المدرسة : احسنت . كيف جاء الفعل في هذه الجملة ؟

طالبة رابعة : جاء الفعل في هذه الجملة مكون من ان والفعل (تزور).

المدرسة : ممتاز ، ماذا يعني هذا ؟

طالبة خامسة : هذا يعني ان الفاعل قد يأتي مصدرا مؤولا.

المدرسة : بوركت . واتبع الإجراء نفسه في توضيح بقية الجمل ، بعدها ادون الأمثلة الآتية على السبورة :

من المروءة اكرام الضيف اخوك.

الإنسان المؤمن كثير دعاؤه .

هند فتاة حسنة خصالها .

هيهات نصر الأعداء .

يعدو اللاعب بسرعة .

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة ، واطلب من الطالبات الإستماع اليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خط والكلمات التي تحتها خطان ، ثم اسأل : ما اعراب كلمة (اكرام) في الجملة الأولى ؟

طالبة : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره ، وهو مصدر .

المدرسة : احسنت ، وما تقديره؟

طالبةثانية : تقديره (ان يكرم) أي مكون من ان والفعل يكرم .

الملاحق

المدرسة : جيد ، اين فاعل يكرم ؟

الطالبة نفسها : فاعل يكرم هو كلمة (اخوك).

المدرسة : احسنت . اما اذا قلنا (اكرام) فماذا يحتاج هذا المصدر ؟

طالبة ثالثة : يحتاج الى فاعل ايضا .

المدرسة : اين فاعله ؟

الطالبة نفسها : فاعله كلمة (اخوك) ايضا.

المدرسة : بوركت ، ماذا يعني هذا ؟

طالبة رابعة : هذا يعني ان المصدر (اكرام) عمل على رفع الفاعل (اخوك) .

المدرسة : ممتاز ، وماذا نطلق على الذي يعمل على رفع الفاعل .

طالبة خامسة : نطلق عليه العامل .

المدرسة : بارك الله فيك ، اذن عزيزاتي ان المصدر(اكرام)هو عامل الفاعل (اخوك) .
والآن من تقرأ الجملة الثالثة ؟

طالبة : الإنسان المؤمن كثير دعاؤه.

المدرسة : جيد ، ما اعراب كلمة (كثير)؟

الطالبة : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .

المدرسة : احسنت ، على أي وزن جاءت هذه الكلمة ؟

طالبة ثانية : جاءت على وزن (فعيل) .

المدرسة : بوركت ، وماذا يدل هذا الوزن ؟

طالبة ثالثة : هو احد اوزان صيغ المبالغة .

المدرسة : بارك الله فيك ، وماذا ادت صيغة المبالغة (كثير) بكلمة (دعاؤه) ؟

طالبة رابعة : ادت الى رفعه على انه فاعل لصيغة المبالغة .

المدرسة : بوركت :ك ماذا يعني هذا ؟

طالبة خامسة : هذا يعني ان كلمة (كثير) هي صيغة مبالغة وقد رفع الفاعل (دعاؤه) .

المدرسة : ممتاز . واتبع الإجراء نفسه مع بقية الأمثلة.

ثالثا : استنتاج القاعدة : **(١٠ دقائق)**

اطلب من الطالبات استنتاج القاعدة ، فأقول ، والآن عزيزاتي ما الذي نستنتجه من الأمثلة المتقدمة كلها ؟

فتجيب احدى الطالبات : نستنتج ان الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل او اتصف به.

المدرسة : ممتاز .

طالبة ثانية : وقد يأتي الفاعل اسما ظاهرا او مصدرا مؤولا ، او ضميرا مستترا ، او ضميرا بارزا .

المدرسة : بوركت .

طالبة ثالثة : لابد للفاعل من عامل يرفعه ، وهذا العامل قد يكون فعلا، او مصدرا ، او صفة مشبهة.

المدرسة : احسنت ، وماذا ؟

طالبة رابعة : قد يكون صيغة مبالغة او اسم فعل ، او اسم فاعل .

المدرسة : بارك الله فيك .

بعد ذلك اوجز القاعدة بكلمات لأن الإيجاز يجمع شتات الموضوع ويسهل عليهن حفظها وتذكرها ، وتطبيقها ، فادون القاعدة على السبورة بشكل واضح .

الفاعل : هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل ، او اتصف به ، وقد يكون الفاعل اسما ظاهرا او مصدرا ، او اسم فعل ، او اسم فاعل .

رابعا : التطبيق : **(٥ دقائق)**

للتثبت من تحقيق الأهداف اوجه بعض الأسئلة :

ما الصفات الأساسية لمفهوم الفاعل ؟

كيف يأتي الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن اقسام الفاعل ؟

من تستطيع اعطاء امثلة عن عامل الفاعل؟

قبل ان اكلف الطالبات بحل التمرينات اذكرهن بأن الفاعل قد يكون حقيقيا او مجازيا ، وتبعا لذلك فأن فعله سيختلف في تذكيره او تأنيثه لذا فأن موضوع (تأنيث الفعل للفاعل) سوف نتعرفه في الدرس القادم ، ان شاء الله.

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني معهد اعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٢ـ ٢٠٠٣م.

١. المبتدأ والخبر .
٢. الفاعل .
٣. نائب الفاعل.
٤. ان واخواتها .
٥. كان واخواتها.
٦. المفعول به .
٧. المفعول فيه .
٨. المفعول معه .
٩. المفعول لجله .
١٠. المفعول المطلق .
١١. الحال .
١٢. التمييز .
١٣. الإستثناء .
١٤. المجرور بحرف الجر .
١٥. المجرور بالإضافة .

(شلاش١٩٩٧ ٢٣. ١١٢)

ملحق (١١)

معاملات صعوبة فقرات اكتساب المفاهيم النحوية وقوة تمييزها

الملاحق

ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا ٢٧	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا ٢٧	معامل صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
١	الأول	١	٢٦	١٣	٧٢،٠	٤٨،٠
٢		٢	٢٦	١٥	٧٦،٠	٤١،٠
٣		٣	٢٣	١٤	٦٩،٠	٣٣،٠
٤		٤	٢٥	١٣	٧٠،٠	٤٤،٠
٥		٥	٢٣	٩	٥٩،٠	٥٢،٠
٦		٦	٢٣	١٠	٦١،٠	٤٨،٠
٧		٧	٢٢	١١	٦١،٠	٤١،٠
٨		٨	٢٤	٨	٦١،٠	٥٩،٠
٩		٩	٢٢	٩	٥٧،٠	٤٨،٠
١٠		١٠	٢٤	١٣	٦٩،٠	٤٠،٠
١١		١١	٢١	٨	٥٤،٠	٤٨،٠
١٢		١٢	٢١	١١	٥٩،٠	٣٧،٠
١٣		١٣	٢٢	١٠	٥٩،٠	٤٤،٠
١٤		١٤	١٩	٩	٥٢،٠	٣٧،٠
١٥		١٥	٢٣	١٣	٦٧،٠	٣٧،٠
١٦		١٦	١٩	٧	٤٨،٠	٤٤،٠
١٧		١٧	١٤	٥	٣٥،٠	٣٣،٠
١٨		١٨	١٩	٦	٤٦،٠	٠،٤٨
١٩		١٩	١٥	٦	٣٩،٠	٣٣،٠
٢٠		٢٠	١٤	٥	٣٥،٠	٣٣،٠
٢١	الثاني	١	٢٠	١٠	٥٦،٠	٣٧،٠
٢٢		٢	٢١	١١	٥٩،٠	٣٧،٠
٢٣		٣	٢٢	٧	٥٤،٠	٥٥،٠
٢٤		٤	٢٣	٦	٥٤،٠	٦٣،٠
٢٥		٥	١٧	٧	٥٦،٠	٣٧،٠
٢٦		٦	١٨	٦	٤٤،٠	٤٤،٠
٢٧		٧	١٩	٥	٤٤،٠	٥٢،٠
٢٨		٨	٢٢	١٣	٦٥،٠	٣٣،٠
٢٩		٩	٢١	٥	٤٨،٠	٥٩،٠
٣٠		١٠	٢٠	٨	٥٢،٠	٤٤،٠

ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا ٢٧	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا ٢٧	معامل صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
٣١		١١	١٨	٧	٤٦،٠	٤١،٠
٣٢		١٢	٢١	٧	٥٢،٠	٥٢،٠
٣٣		١٣	٢٤	٧	٥٧،٠	٦٢،٠
٣٤		١٤	٢٣	١٠	٦١،٠	٠،٤٨
٣٥		١٥	٢٣	١١	٦٣،٠	٤٤،٠
٣٦		١٦	٢١	٨	٥٤،٠	٤٨،٠
٣٧		١٧	١٧	٥	٤١،٠	٤٤،٠
٣٨		١٨	٢٠	١٠	٥٦،٠	٣٧،٠
٣٩		١٩	١٩	٩	٥٢،٠	٣٧،٠
٤٠		٢٠	٢٢	٦	٥٢،٠	٥٩،٠
٤١	الثالث	أ	٢٤	١١	٦٥،٠	٤٨،٠
٤٢		ب	٢٠	٩	٥٤،٠	٤١،٠
٤٣		ج	١٩	١٠	٥٤،٠	٣٣،٠
٤٤		د	٢١	٨	٥٤،٠	٤٨،٠
٤٥	الرابع	أ	٢٥	٧	٥٩،٠	٦٧،٠
٤٦		ب	١٩	٧	٤٨،٠	٤٤،٠
٤٧		ج	٢٥	١٣	٧٠،٠	٤٤،٠
٤٨		د	٢٣	١٤	٦٩،٠	٣٣،٠
٤٩	الخامس	أ	٢٣	١٣	٦٧،٠	٣٧،٠
٥٠		ب	٢٤	١٣	٦٩،٠	٤١،٠
٥١		ج	١٩	٩	٥٢،٠	٣٧،٠
٥٢		د	٢٢	١١	٦١،٠	٤١،٠
٥٣	السادس	أ	١٨	٧	٤٦،٠	٤١،٠
٥٤		ب	٢٠	٩	٥٤،٠	٤١،٠
٥٥		ج	٢١	٨	٥٤،٠	٤٨،٠
٥٦		د	٢٥	١٥	٧٤،٠	٣٧،٠
٥٧	السابع	أ	٢٦	١٣	٧٢،٠	٤٨،٠
٥٨		ب	٢٤	١٤	٧٠،٠	٣٧،٠
٥٩		ج	١٩	١٠	٥٤،٠	٣٣،٠
٦٠		د	٢٠	١٦	٥٩،٠	٥٤،٠

ملحق (١٣)

الملاحق

فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الإختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البدائل غير الصحيحة	عدد الإجابات غير الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الإجابات غير الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البديل غير الصحيح
١	ج	أ	صفر	٤	-١٥،٠
		ب	١	٥	-١٥،٠
		د	صفر	٥	-١٩،٠
٢	أ	ب	١	٤	-١١،٠
		ج	صفر	٥	-١٩،٠
		د	صفر	٣	-١١،٠
٣	ب	أ	صفر	٤	-١٥،٠
		ج	٢	٥	-١١،٠
		د	٢	٤	-٠٧،٠
٤	ج	أ	١	٦	-١٩،٠
		ب	١	٦	-١٩،٠
		د	صفر	٢	-٧،٠
٥	د	أ	١	٧	-٢٢،٠
		ب	١	٣	-٠٧،٠
		ج	٢	٨	-٢٢،٠
٦	ج	أ	٢	٦	-١٥،٠
		ب	١	٨	-٢٦،٠
		د	١	٣	-٠٧،٠
٧	ب	أ	٣	٧	-١٥،٠
		ج	١	٥	-١٥،٠
		د	١	٤	-١١،٠
٨	أ	ب	صفر	٦	-٢٢،٠
		ج	١	٥	-١٥،٠
		د	٢	٨	-٢٢،٠
٩	د	أ	٣	٨	-١٩،٠
		ب	١	٥	-١٥،٠
		ج	١	٥	-١٥،٠
١٠	ب	أ	١	٦	-١٩،٠
		ج	١	٥	-١٥،٠

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	البدائل غير الصحيحة	عدد الإجابات غير الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الإجابات غير الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البديل غير الصحيح
		د	١	٣	-٠٧،٠
١١	ج	أ	١	٥	-١٥،٠
		ب	٣	٩	-٢٢،٠
		د	٢	٥	-١١،٠
١٢	ب	أ	٢	٦	-١٥،٠
		ج	٢	٤	-٠٧،٠
		د	٢	٦	-١٥،٠
١٣	أ	ب	٢	٧	-١٩،٠
		ج	٢	٤	-٠٧،٠
		د	١	٦	-١٩،٠
١٤	د	أ	٣	٦	-١١،٠
		ب	١	٤	-١١،٠
		ج	٤	٨	-١٥،٠
١٥	أ	ب	١	٤	-١١،٠
		ج	٣	٧	-١٥،٠
		د	صفر	٢	-٠٧،٠
١٦	ج	١	٣	٥	-٠٧،٠
		ب	٤	١٠	-٢٢،٠
		د	١	٥	-١٥،٠
١٧	أ	ب	٥	٦	-٠٤،٠
		ج	٦	٩	-١١،٠
		د	٢	٥	-١١،٠
١٨	د	أ	٤	١٠	-٢٢،٠
		ب	٢	٦	-١٥،٠
		ج	٢	٥	-١١،٠
١٩	أ	ب	٤	٨	-١٥،٠
		ج	٥	٨	-١١،٠
		د	٣	٥	-٠٧،٠
٢٠	د	أ	٣	٧	-١٥،٠
		ب	٥	٧	-٠٧،٠
		ج	٥	٨	-١١،٠

ملحق (١٣)

درجات طالبات عينة ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على الفقرات الفردية والزوجية لحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية

ت	الدرجة الكلية	مجموع الدرجات على الفقرات الفردية	مجموع الدرجات على الفقرات الزوجية	ت	الدرجة الكلية	مجموع الدرجات على الفقرات الفردية	مجموع الدرجات على الفقرات الزوجية
١	٥٦	٢٩	٢٧	٢٦	٤٦	٢٦	٢٠
٢	٥٦	٢٦	٣٠	٢٧	٤٦	٢٢	٢٤
٣	٥٤	٢٥	٢٩	٢٨	٤٥	٢٣	٢٢
٤	٥٤	٢٣	٣١	٢٩	٤٥	٢٤	٢١
٥	٥٤	٢٤	٣٠	٣٠	٤٥	٢٣	٢٢
٦	٥٣	٢٥	٢٨	٣١	٤٥	٢١	٢٤
٧	٥٣	٢٤	٢٩	٣٢	٤٥	٢٥	٢٠
٨	٥٢	٢٣	٢٩	٣٣	٤٤	٢٢	٢٢
٩	٥٢	٢٨	٢٤	٣٤	٤٤	٢٣	٢١
١٠	٥٢	٢٧	٢٥	٣٥	٤٣	٢٣	٢٠
١١	٥٢	٢٧	٢٥	٣٦	٤٣	٢١	٢٢
١٢	٤٩	٢٧	٢٢	٣٧	٤٣	٢٥	١٨
١٣	٤٩	٢٨	٢١	٣٨	٤٢	١٩	٢٣
١٤	٤٨	٢٢	٢٦	٣٩	٤١	٢٠	٢١
١٥	٤٨	٢٦	٢٢	٤٠	٤١	٢١	٢٠
١٦	٤٨	٢٣	٢٥	٤١	٤١	٢٣	١٨
١٧	٤٧	٢٣	٢٤	٤٢	٤٠	١٩	٢١
١٨	٤٧	٢٣	٢٤	٤٣	٣٩	٢٢	١٧
١٩	٤٧	٢٠	٢٧	٤٤	٣٩	٢٠	١٩
٢٠	٤٧	٢٢	٢٥	٤٥	٣٩	٢١	١٨
٢١	٤٧	٢١	٢٦	٤٦	٣٩	٢٠	١٩
٢٢	٤٧	٢٤	٢٣	٤٧	٣٩	١٨	٢١
٢٣	٤٦	٢٤	٢٢	٤٨	٣٨	١٨	٢٠
٢٤	٤٦	٢٣	٢٣	٤٩	٣٨	١٩	١٩
٢٥	٤٦	٢١	٢٥	٥٠	٣٧	٢٠	١٧

ت	الدرجة الكلية	مجموع الدرجات على الفقرات الفردية	مجموع الدرجات على الفقرات الزوجية	ت	الدرجة الكلية	مجموع الدرجات على الفقرات الفردية	مجموع الدرجات على الفقرات الزوجية
٥١	٣٦	٢١	١٥	٧٦	٢٩	١٣	١٦
٥٢	٣٦	١٤	٢٢	٧٧	٢٨	١٤	١٤
٥٣	٣٦	٢٢	١٤	٧٨	٢٨	١٦	١٢
٥٤	٣٥	١٥	٢٠	٧٩	٢٨	١١	١٧
٥٥	٣٤	٢١	١٣	٨٠	٢٨	١٢	١٦
٥٦	٣٤	١٨	١٦	٨١	٢٧	١٣	١٤
٥٧	٣٤	١٦	١٨	٨٢	٢٧	١٣	١٤
٥٨	٣٤	١٥	١٩	٨٣	٢٦	١١	١٥
٥٩	٣٤	١٧	١٧	٨٤	٢٦	١٣	١٣
٦٠	٣٣	١٧	١٦	٨٥	٢٦	١٥	١١
٦١	٣٣	١٧	١٦	٨٦	٢٦	١٢	١٤
٦٢	٣٣	١٦	١٧	٨٧	٢٥	١٣	١٢
٦٣	٣٢	١٦	١٦	٨٨	٢٥	١٣	١٢
٦٤	٣٢	١٥	١٧	٨٩	٢٥	١٥	١٠
٦٥	٣١	١٥	١٦	٩٠	٢٤	١٥	٩
٦٦	٣١	١٦	١٥	٩١	٢٤	١٠	١٤
٦٧	٣١	١٤	١٧	٩٢	٢٣	١٢	١١
٦٨	٣٠	١٦	١٤	٩٣	٢٣	١٠	١٣
٦٩	٣٠	١٧	١٣	٩٤	٢١	١٢	٩
٧٠	٣٠	١٥	١٥	٩٥	٢١	٨	١٣
٧١	٢٩	١٤	١٥	٩٦	٢٠	١٣	٧
٧٢	٢٩	١٢	١٧	٩٧	١٩	٨	١١
٧٣	٢٩	١٧	١٢	٩٨	١٩	٩	١٠
٧٤	٢٩	١٦	١٣	٩٩	١٨	٨	١٠
٧٥	٢٩	١٥	١٤	١٠٠	١٧	٧	١٠

س=١٨٤٩ (س)^{٢}=٣٤١٨٨٠١ س^{٢}=٣٧٠٢٣	ص=١٨٥٥ (ص)^{٢}=٣٤٤١٠٢٥ ص^{٢}=٣٧٥٨٩
(مج س)×(مج ص)=٣٤٢٩٨٩٥ س ص=٣٦٥٧٠	

ملحق (١٤)

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة:

بين يديك سبعة اسئلة متنوعة ، يشتمل كل سؤال منها مجموعة من الفقرات تؤلف جميعها (٦٠)فقرة ، تمثل محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية الذي درسته خلال العام الدراسي الحالي ، بدأ من موضوع المبتدأ والخبر انتهاء بموضوع المجرور بالإضافة ، الهدف منه قياس مدى معرفتك وفهمك وقدرتك على تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم ما تعلمته ، اقرئي كل سؤال بدقة وانتباه ثم اجيبي عن الفقرات جميعها بما ترينه صحيحا على ورقة الإختبار نفسها ولا تتركي أية فقرة بلا اجابة ، اذ ستعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة ، وصفر لكل اجابة غير صحيحة او متروكة.

الإسم :

الشعبة :

مدة الإختبار : ٦٠ دقيقة

السؤال الأول :

ضعي دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترينها الصحيحة فيما يأتي :

١. لا تكن على الإساءة اقدر منك على الإحسان ، ولنفعل الخير حبا له ورجاء لجوازيه فانك إن فعلت لن تندم .

المفعول لأجله في الجملة السابقة :

أ. اقدر.

ب. الخير.

ج. حباً.

د. الإحسان.

٢. الجملة التي جاز فيها تأنيث الفعل فيما يأتي :

أ. ليست الأزها رُ متفتحة ً.

ب. استمتعت هندٌ بالأزهارِ .

ج. الرائحةُ انتشرتْ.

د. التفاحةُ نضجتْ.

٣. ليس من ادوات الإستثناء :

أ. **الاّ** .

ب. ألا .

ج. عدا .

د. خلا .

٤. الحال هو :

أ. اسم يزيل ابهام ما قبله سواء أكان الإبهام في لفظ أم جملة .

ب. اسم يقع بعد اداة معينة ويخالف ماقبلها في الحكم .

ج. اسم يبين هيئة الفاعل أو المفعول حين حدوث الفعل .

د. اسم منصوب يبين سبب حدوث الفعل السابق عليه.

٥. قال تعالى : ﴿ انك لا تهدي من احببت ولكن الله يهدي من يشاء ﴾.

(القصص/٥٦)

الحرف المشبه بالفعل (لكنّ) في الآية الكريمة يفيد:

أ. التشبيه.

ب. الترجي.

ج. التوكيد .

د. الإستدراك.

٥. قال الشاعر :

وما المال والأهلون الا ودائعٌ ولابد يوما أن ترد الودائعُ

حكم الإسم الواقع بعد اداة الإستثناء (إلا) فيما يأتي :

أ. النصب على الإستثناء.

ب. الإتباع على البدلية.

ج. النصب والإتباع .

د. الأعراب بحسب الموقع .

٦. تبذل الدولة الجهود تحقيقا للرخاء .

وردت كلمة (تحقيقا) في الجملة السابقة وهي تفيد :

أ. ازالة الإبهام السابق في الجملة.

ب. بيان سبب حدوث الفعل السابق .

ج. توكيد سبب حدوث الفعل السابق .

د. بيان ما تبذله الدولة من جهود .

٧. ليس من انوع الحال أن تكون :

أ. مصدرا نائبا عن فعله .

ب. مفردا .

ج. جملة .

د. شبه جملة .

٨. قال تعالى : ﴿ وفجرنا الأرض عيونا ﴾ .(القمر / ١١)

تعرب كلمة (عيونا) في الآية الكريمة :

أ. مفعولا لأجله .

ب. مفعولا به .

ج. حالا .

د. تمييزا .

٩. قال تعالى : ﴿ فلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي ولما افل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين ﴾.

(الأنعام/ ٧٧)

وردت كلمة (ربي) في الآية الكريمة مرتين وهي تعرب :

أ. في الأولى فاعلا، وفي الأخرى خبرا.

ب. في الأولىخبرا، وفي الأخرى فاعلا.

ج. في الأولى فاعلا، وفي الأخرى فاعلا.

د. في الأولى خبرا، وفي الأخرى خبرا.

١٠. **قال الشاعر :**

فصبراً في مجال الموت صبرا فما نيل الخلود بمستطاعِ

وردت كلمة (صبرا) مرتين وهي تعرب :

أ. في الأولى توكيدا ، وفي الأخرى مصدرا.

ب في الأولى توكيدا ، وفي الأخرى توكيدا.

ج. في الأولى مصدرا ، وفي الأخرى توكيدا.

د. في الأولى مصدرا ، وفي الأخرى مصدرا.

١٢. **ان الذين بايعوا الرسول صلى الله عليه وآله وسلم بيعة العقبة كانوا اثني عشر رجلا .**

وردت في الجملة السابقة كلمة (الذين) محلها من الإعراب:

أ. خبر ان.

ب. اسم ان.

ج. مبتدأ .

د. خبر.

١٣. **اقبل الربيع يمتع النفوس بجماله .**

الملاحق

الجملة الفعلية (يمتع النفوس) محلها من الإعراب:

أ. حالية .

ب. اعتراضية.

ج. خبرية .

د. وصفية .

١٤. **عددت التجارب خير معلم .**

نوع الفاعل في الجملة السابقة :

أ. اسم مفرد .

ب. مصدر مؤول .

ج. ضمير مستتر .

د. ضمير متصل.

قال الشاعر :

وقد تغدر الدنيا فيُضحي غنيُّها فقيراً ويغنى بعد بؤس فقيرها

وردت كلمة (فقيرا) في البيت الشعري منصوبة لأنها :

أ. خبر الفعل الناقص (يُضحي).

ب. صفة منصوبة .

ج. مفعول به للفعل (تغدر).

د. مفعول به للفعل (يُضحي).

١٦. **قال الشاعر :**

الا ليت شعري هل أبيتن ليلةً بجنب الغضا أُزجي القلاص النواصيا

الكلمة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل بضبط حركتها فيما يأتي :

أ. ابيتنّ .

ب. ليت .

ج. ليلة .

د. القلاص .

١٧. **قال احد الحكماء يوصي ابنه :**

الملاحق

(يا بني ان احسنت فأنس احسانك ، وان أُ حسن اليك فلا تنس أنه دين ، فيجب أن يؤدى).

التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدى) :

أ. تأديتَه.

ب. تأديتِه.

ج. تأديتُه.

د. تأديتها.

١٨. الجملة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الفاعل فيما يأتي :

أ. وجدتُ الحُلم سيد الأخلاقِ.

ب. وجدتِ الطالبةُ الحقيبة.

ج. وجد محمدٌ صديقه.

د. وجد زيداً ضالتَه.

١٩. الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي في أي ركن من اركانها:

أ. انّ العراقَ منتصرٌ .

ب. كلاً يموتُ.

ج. يعجبني أن تتفوقُ في الإمتحانِ .

د. بالصبرِ والمثابرةِ يصيرُ الهمَ همةً .

٢٠. الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الإستثناء فيما يأتي :

أ. ما نحن سوى طلابَ حق.

ب. ما نحن سوى طلابِ حق .

ج. ما نحن سوى طلاباً للحق .

د. ما نحن سوى طلابُ حقٍ .

السؤال الثاني :

الملاحق

اكملي العبارات الآتية بما يناسبها :

١. قال تعالى : ﴿ انا فتحنا لك فتحا مبينا ﴾.(الفتح/١)

المفعول المطلق في الآية الكريمة هو .....

٢. قال تعالى : ﴿ كَبُرَ مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون ﴾.

(الصف/٣)

نوع التمييز الوارد في الآية الكريمة .....

٣- قال الشاعر :

ولو سُئل الناسُ الترابَ لأوشكوا اذا قيل هاتوا أن يملوا او يمنعوا

ورد في البيت الشعري نائب فاعل هو كلمة .....

٤. صار الثلجُ ماءً:

حركة الحرف الأخير في كلمة (ماء) هي .....

٥- يعرّف الخبر بأنه .....

٦- يعرّف المفعول به بأنه .....

٧- قال تعالى : ﴿ واذكر اسم ربك وتبتل اليه تبتيلا ﴾ .(المزمل/٨)

وردت في الآية الكريمة كلمة (تبتيلا) نائبة عن المفعول المطلق نوعها .....

٨- قال الشاعر :

لسانُ الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده فلم يبقَ الا صورة اللحمِ والدمِ

نوع الإستثناء الوارد في البيت الشعري .....

٩- سِرنا وشاطئ النهرِ .

نوع الواو في الجملة هو .....

١٠- سافرت طلوعَ الشمسِ .

كلمة (طلوع) نائبة عن الظرف نوعها .....

١١- عند تحويل الفعل الماضي المبني للمعلوم (كافأ) الى فعل مبني للمجهول يصبح .....

١٢- قال تعالى : ﴿ فاجمعوا امركم وشركاءكم ﴾ .(يونس/ ٧١)

تعرب كلمة (شركاءَكم) في الآية الكريمة .....

الملاحق

١٣- قال الشاعر :

رُبَّ يومٍ بكيتُ فيه فلما صرتُ في غيرِهِ بكيتُ عليه

استخرجي حروف الجر الواردة في البيت الشعري .....

١٤- قال الشاعر :

الا كل شيء ما خلا اللهُ باطلٌ وكلُّ نعيمٍ لا محالةَ زائلُ

كلمة (خلا) في البيت السابق تعرب .....

١٥. زرتُ عواصمَ الأقطار العربية الا عاصمة واحدةً .....

تضبط حركة الحرف الأخير في كلمة (عاصمة) بـ .....

١٦- ينوب عن الظرف العدد المميز بالظرف مثل .....

١٧. حضرتِ الطالباتُ الا فاطمةً .

اركان أسلوب الإستثناء في الجملة السابقة هي .....

١٨- انشئي جملة فيها فعل مضارع به ضمير يعود على مؤنث حقيقي.....

١٩- عرفي الإستثناء بأسلوبك الخاص.....

٢٠- اصغاءٌ انفعُ من فوضى.

سبب مجيئ النكرة (اصغاء) مبتدأ هو .....

السؤال الثالث :

اقرئي الآية الكريمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :

قال تعالى:

﴿ فلا تحسبن الله مخلفَ وعده رسُلَه ان الله عزيز ذو انتقام ۞ يوم تبدلُ الأرض غير الأرض والسماوات وبرزوا لله الواحد القهار ۞ ﴾ .

(ابراهيم ٤٧.٤٨)

أ. في الآية الكريمة مضاف اليه دلي عليه .

ب. من أي الأفعال المتعدية الى مفعولين الفعل (تحسب) ؟

ج. اعربي ما تحته خط مفصلا.

د. انشئي جملة يكون فيها الفعل المضارع (تبدل) مبنيا للمعلوم.

السؤال الرابع :

اقرئي الآية الكريمة ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :

قال تعالى: ﴿ لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين ۞ اذ قالوا ليوسف وأخوه احب الى ابينا منا ونحن عصبة ان ابانا لفي ضلال مبين ۞ ﴾.

(يوسف /٧-٨)

أ. ما علامة الجر في كلمة (يوسف) الأولى؟

ب. ما نوع اللام في (لفي)؟

ج. عيني خبر الفعل الناقص (كان) في الآية الكريمة.

د. ما معنى اللام الداخلة في كلمة (للسائلين)؟

السؤال الخامس :

اقرئي الحكمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها .

قال الإمام علي عليه السلام : (اذا كان منطق ناطق من فضة فالصمت درٌ زانه ياقوت).

أ. في الحكمة السابقة ظرف ، دُلّي عليه .

ب. ما الذي استفاده المضاف من الإضافة؟

ج. استخرجي المضاف والمضاف اليه في الحكمة السابقة .

د. ما نوع خبر الفعل الناقص (كان)؟

السؤال السادس :

اقرئي البيت الشعري الآتي ، ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:

قال الشاعر :

كفى بالمرءِ عيبًا انْ تراه ... له وجهٌ وليس له لسانُ

أ. عيني فاعل الفعل (كفى).

ب. ما نوع التمييز الوارد في البيت الشعري ؟

ج. اعربي ما تحته خط مفصلا .

د. ما سبب كسر كلمة (المرء)؟

السؤال السابع :

اقرئي البيت الشعري الآتي ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده :

قال الشاعر :

أريني جواداً ماتَ هزلاً لعلّني ارى ما ترينَ أو بخيلاً مُخلدا

أ. في البيت الشعري فعل لازم ، دلّي عليه.

ب. هناك حرف مشبه بالفعل ، دلّي عليه.

ج. عيني مفعولي الفعل (أرى) الأولى.

د. في البيت الشعري مفعول لأجله، استخرجيه.

ملحق (١٥)

درجات طالبات عينة ثبات الإتجاهات لحسابه بطريقة اعادة القياس

ت	درجات القياس الأول	درجات القياس الثاني	ت	درجات القياس الأول	درجات القياس الثاني
١	٦٣	٦٢	١٩	٦١	٧٠
٢	٦٥	٦٥	٢٠	٦٣	٦٤
٣	٧٠	٦٩	٢١	٧٩	٧٨
٤	٧	٧٥	٢٢	٧٩	٧٩
٥	٧٤	٧٤	٢٣	٦٩	٦٩
٦	٨٠	٧٩	٢٤	٦٧	٦٥
٧	٦٥	٦٥	٢٥	٦٧	٦٨
٨	٧١	٧١	٢٦	٧٧	٧٥
٩	٧٠	٧٢	٢٧	٦٦	٧٠
١٠	٧٣	٧٣	٢٨	٦٥	٧١
١١	٧٦	٧٥	٢٩	٧٣	٧٤
١٢	٦٩	٦٩	٣٠	٦٥	٦٥
١٣	٦٨	٦٩	٣١	٦٤	٦٧
١٤	٧٠	٧٠	٣٢	٧٥	٧٥
١٥	٧٢	٧٣	٣٣	٧٤	٧٥
١٦	٧٣	٧١	٣٤	٧٧	٧٧
١٧	٧٨	٧٧	٣٥	٨٠	٨١
١٨	٧٤	٧٥			

س= ٢٤٨٦ (س)^{٢}=٦١٨٠١٩٦ س^{٢}=١٧٧٥٧٦	ص=٢٥٠٧ (ص)^{٢}=٦٢٨٥٠٤٩ ص^{٢}=١٨٠٣٤٩
(مج س)×(مج ص)=٦٢٣٢٤٠٢ س×ص=١٧٨٨٧٦	

ملحق (١٦)

استبانة فقرات الإتجاهات بصيغتها النهائية

عزيزتي الطالبة..

تجري الباحثة دراسة تهدف الى معرفة اتجاهات طالبات الصف الثاني من معهد اعداد المعلمات نحو قواعد اللغة العربية ، وبصفتكن قد درستن المادة لأكثر من خمس سنوات ، وقد تكونت لديكن خبرة واتجاه معين نحو المادة ، تودّ الباحثة الإطلاع على آرائكن نحو مادة القواعد لغرض قياس هذا الإتجاه ، لذا ترجو الباحثة ابداء آرائكن بصراحة من دون تردد ، علما أنه لاتوجد اجابة صحيحة أوخاطئة لأنه لايخدم الا اغراض البحث العلمي.

ملاحظة : ١. لاتكتبي اسمك على الورقة لطفا.

٢. تكون الإجابة كما يأتي :

ضعي علامة (4) امام الفقرة في الحقل الذي يوافق رأيك كما في المثال الآتي:

الفقرة	موافقة	لا ادري	غير موافقة
لا افهم مادة القواعد بمفردي	4		

الملاحق

ت	الفقرات	موافقة	لاادري	غير موافقة
١	اشارك في شرح القواعد.			
٢	اشعر بالضجر من درس القواعد.			
٣	طريقة تدريس القواعد مشوقة.			
٤	انتفع من تمرينات القواعد لأنها تساعدني في فهمها.			
٥	الكتاب يخلو من الأمثلة المحلولة .			
٦	طريقة التدريس مملة وتعتمد على الإستظهار.			
٧	نطبيقات القواعد تطور القدرات العقلية.			
٨	موضوعات القواعد مرتبة منطقيا.			
٩	اشعر بالإرتياح في درس القواعد.			
١٠	عدد دروس القواعد اسبوعيا غير كافية لإستيعابها.			
١١	احب القواعد لأنها كالرياضيات تعتمد على التفكير.			
١٢	لاافهم مادة القواعد بمفردي.			
١٣	اعتمد على غيري بحل تطبيقات القواعد.			
١٤	اشعر بثقل الواجب البيتي لدرس القواعد.			
١٥	اختبارات القواعد معقدة كثيرا.			
١٦	تزعجني مادة القواعد لأن موضوعاتها جافة.			
١٧	اعتمد على درجات فروع اللغة العربية الأخرى بالنجاح فيها.			

١٨	افضل دراسة القواعد بشكل مخططات مرسومة .			
١٩	ادرك اهمية القواعد للمتعلم في اتقان اللغة في الإستماع والحديث والقراءة والكتابة.			
٢٠	عدد موضوعات القواعد مناسبة لسنة مدرسية كاملة.			
٢١	ان طبيعة موضوعات القواعد مناسبة لمستوى دراستنا.			
٢٢	مدرسة القواعد تجيد العربية الفصحى.			
٢٣	نتفاعل في درس القواعد مع المدرسة في المناقشة الصفية			
٢٤	ان تمرينات الكتاب لا تغطي اجزاء الموضوع.			
٢٥	احتاج الى وقت طويل لفهم القواعد.			
٢٦	اجد صعوبة بصياغة امثلة جديدة.			
٢٧	اتنافس مع زميلاتي للحصول على درجة عالية في القواعد.			
٢٨	اشعر بعدم جدوى دراسة القواعد النحوية.			
٢٩	اسلوب مدرستي جعلتني احب دراسة القواعد.			
٣٠	استيعابي في مادة القواعد يشعرني بالأمل في الحصول على درجة عالية.			
٣١	النصوص الموجودة في بداية كل موضوع لاتغطي اجزاء القاعدة.			
٣٢	درس القواعد يقوي اعتزاز المدرس بلغته القومية .			
٣٣	افضل دراسة القواعد وفهمها لإتقان فروع اللغة الأخرى.			

ملحق (١٧)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٥	١٥	٣٤	١	٥٧	١٥	٤٠	١	٥٢	١٥	٣٣

٢	٥٢	١٦	٣٠	٢	٥٥	١٦	٤٠	٢	٥٢	١٦	٣٣
٣	٤٩	١٧	٣٠	٣	٥٣	١٧	٤٠	٣	٥٠	١٧	٣٣
٤	٤٨	١٨	٢٩	٤	٥٣	١٨	٣٨	٤	٤٣	١٨	٣٢
٥	٤٦	١٩	٢٧	٥	٥٠	١٩	٣٨	٥	٤٢	١٩	٣٢
٦	٤٥	٢٠	٢٥	٦	٤٩	٢٠	٣٨	٦	٣٩	٢٠	٣٠
٧	٤٥	٢١	٢٣	٧	٤٨	٢١	٣٨	٧	٣٨	٢١	٢٩
٨	٤٤	٢٢	٢٠	٨	٤٨	٢٢	٣٤	٨	٣٨	٢٢	٢٦
٩	٤٤	٢٣	٢٠	٩	٤٧	٢٣	٣٢	٩	٣٥	٢٣	٢٥
١٠	٤٣	٢٤	١٩	١٠	٤٧	٢٤	٣٢	١٠	٣٥	٢٤	٢٤
١١	٣٩	٢٥	١٨	١١	٤٧	٢٥	٣١	١١	٣٥		
١٢	٣٩	٢٦	١٨	١٢	٤٢	٢٦	٢٩	١٢	٣٤		
١٣	٣٥			١٣	٤١			١٣	٣٤		
١٤	٣٤			١٤	٤١			١٤	٣٤		
مجـ س١ =٩١١				مجـ س٢ =١١٠٨				مجـ س٣ =٨٥٨			
ن١ =٢٦				ن٢ =٢٦				ن٣ =٢٤			
سَ١ =٠٣٨،٣٥				سَ٢ =٦١٥،٤٢				سَ٣ =٧٥،٣٥			

ملحق (١٨)

درجات اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإتجاهات

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٤	١٥	٦٦	١	٦٧	١٥	٧٥	١	٧٥	١٥	٧٢
٢	٦٥	١٦	٦٥	٢	٧٧	١٦	٦٤	٢	٧٢	١٦	٧٥
٣	٦٥	١٧	٧٢	٣	٧٨	١٧	٦٢	٣	٦١	١٧	٦٢
٤	٧٠	١٨	٧٣	٤	٧٩	١٨	٧١	٤	٨٥	١٨	٦٥
٥	٦٨	١٩	٧٢	٥	٧٩	١٩	٧٦	٥	٧٢	١٩	٧٦
٦	٧٢	٢٠	٦١	٦	٧٠	٢٠	٦٣	٦	٨٢	٢٠	٦٧
٧	٧٥	٢١	٨٧	٧	٨٣	٢١	٧٥	٧	٦٤	٢١	٧٨
٨	٧٥	٢٢	٧٩	٨	٧٢	٢٢	٨٠	٨	٧٧	٢٢	٦٨
٩	٧٨	٢٣	٦٩	٩	٧١	٢٣	٨١	٩	٦٤	٢٣	٦٢
١٠	٨٨	٢٤	٦٥	١٠	٧٧	٢٤	٧١	١٠	٦٣	٢٤	٦٢
١١	٧٦	٢٥	٦٤	١١	٧٨	٢٥	٦٢	١١	٦١		
١٢	٧٤	٢٦	٧٠	١٢	٦٥	٢٦	٦٣	١٢	٧٥		
١٣	٦١			١٣	٦٦			١٣	٧٣		
١٤	٧٣			١٤	٧٧			١٤	٨٣		
مجـ س١ =١٨٤٧				مجـ س٢ =١٨٨٢				مجـ س٣ =١٦٩٤			
ن١ =٢٦				ن٢ =٢٦				ن٣ =٢٤			
سَ١ =٠٣٨،٧١				سَ٢ =٣٨٥،٧٢				سَ٣ =٥٨٣،٧٠			

Abstract

A language is a vehicle of learning and teaching . Without this vehicle there is no relationship between the learner and the teacher and the learning process can t continue, It is the means through which the learner can express himself, feelings and ideas in order to convince other people and affect on them . The language is the learner s means to face a lot of the situations that demand listening, speaking, reading, or writing .

Nations have competed each other in the matter of taking care of their language . Being the holy language of Allah, Arabic language should be highly considered .

Arabic is a great and holy language . learning Arabic means learning the Holy Quran . It has a great position in the Holy Quran and the Prophet s Speeches . It also, has its light position among its scientists . A variety of people have realized the great position of Arabic language as a tool of education and a basis of teaching all other subjects .

In old and recent years, the field of Arabic syntax has received a considerable amount of interest . This has emanated from the realization of the crucial role of the Arabic language . The learning of the Arabic syntax enables the learner to realize better the meaning of speech and what he / she hears, reads, writes or communicats . It is the main kernel of the Arabic language, its law and instrument of evaluation . Scientists have frequently shown the essence of syntax, its position and role in each art . Moreover, poets have also considered syntax heigly and encouraged people to use it efficiently .

However , people, over the whole places of the Arab homeland, complain of the learners weakness in syntax . The huge number of the errors committed by Arabic learners in syntax has made the instructional lesson boring . Many educational lists have attributed learners weakness in Arabic syntax to the traditional methods of teaching which emphasize the automatic and meaningless repetition .

Therefore, the modern education emphasizes on teaching concepts in the process of realizing the bases of science, and

constructing modern instructional strategies and models, in order to solve the problem of students automatic learning of syntactical grammar without understanding well the instructional material and Applying the acquired material and applying the acquired material because of their weakness in retaining it .

Concepts have taken a special position in teaching syntax because its leaving demands the realization of the relationships which are existed among them and also demands deep recognition among the various concepts .

The researcher has used the cows of training and concepts maps in an attempt to tackle or reduce the students weakness in syntax . Hence, this study aims at finding out the role of the learning course and concepts maps in the concepts acquisition and improving the attitudes of the female students in Teachers Training Institutes for Girls in Baghdad .

In order to achieve these aims, the researcher has chosen the experimental design of partial control with two experimental groups and one control group, posttest, and a scale of attitude . The researcher has deliberately chosen the teachers training institute for Girls in Al- Mansor area in order to conduct the experiment of this study .

Three sections have been randomly selected to represent the sample of the study . Section (C), consists of (26) students represents the first experimental group that has learned syntax by using the learning course . Section (B) which also includes (26) students represents the second experimental group that has learned syntax by using concepts maps . Section (A) consists of (24) female students represents the control group that has studied syntax according to the traditional (inductive) method .

The three selected groups have been statistically equalized by using " Analysis of Variance-one " and chi square $(X)^2$ in the variables of : age, students, scores in the final first year test of the previous year 2001-2002 in Arabic, students, scores in Arabic grammar for the first month, and their parents,

education.There are no significant differences among the three involved groups in the mentioned variables .

The instructional material includes most of the concepts in the prescribed textbook of Arabic grammars for the second year student, which are (15) concepts . The researcher has formulated the behavioral objectives which are (239) and prepared their teaching plans .

`The achievements of the three groups of students in acquiring the intended syntactic concepts have been measured at the end of the experiment which starts on the 17th, Nov. 2002 ends on the 10th , July, 2003, by using an achievement test . The test consists of (60) multiple-choice, items complete items, and short –answer items . Face validity and content validity have been estimated . Reliability has also been estimated by using split –half method . Later on, the difficulty level, discrimination power, as well as the efficiency of the items distracters of the multiple – choice test have been calculated .

The researcher , herself has constructed an attitude scale which includes (33) items distributed among the four areas ,in order to measure the attitudes of the three groups of students towards Arabic grammar . The validity and reliability of the test are estimated .

After the application of the " Analysis of Variance- One " and " chief-way " for the statistical treatment of the collected data, the following results are obtained :

1- there is on significant difference , at 0.05 level between the mean score of the first experimental group and the mean score of the control group in the acquisition of the syntactical concepts.
2- There is a significant difference at 0.5 level between the mean score of the second experimental group and the mean score of the control group in the acquisition of the syntactical concepts , for the benefit of the second experimental group .
3- There is on significant difference at 0.01 level between the mean score of the students of the second experimental

group , and the mean score of the first experimental group in the acquisition of the syntactical concepts , for the benefit of the second experimental group .

4- There is no significant difference at 0.01 level among the mean scores of the three involved groups of students in their attitudes towards the subject of " grammar " .

In the light of the obtained results ,the researcher has recommended that using concepts maps is essential in teaching syntactical concepts for the second year students at the Teacher Training Institute . She has also recommended that the design of the concepts maps should be put at the beginning of each topic and male as well as female teachers of each teaches of the Arabic language should notice the steps of constructing concepts maps and try to develop students positive attitudes towards " Arabic " subject especially " grammar " .

Later on a number of studies have been suggested in order to follow up this study .

The Effect of Learning Sycle And Concepts Maps on the Acquition of Syntaetical concepts and Attitudes Development towards Arabic Grammar of the Teacher Training students for Girls in Baghdad

A Dissertation submitted By
Maysoon Ali Jawad
Al-Timeemy

To the Council of the College of
Education / Ibh –Rushed University of Baghdad
As a Partial fulfillment of the requirements for the
Degree of Ph.D. in Education (Methods of Teaching Arabic)

Supervised by Prof : Dr :

Hasan Ali Farhan Al –Azawi
(Ph . D .)

1425 A . H 2005 A . D