أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية

رسالة تقدمت بها

هدى علي غافل العاني

إلى مجلس كلية التربية للبنات في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

سندس عبد القادر عزيز بكر الخالدي

١٤٢٦هـ رجب

٢٠٠٥م آب

بسم الله الرحمن الرحيم

ٱقرَأۡ بِٱسمِ رَبِّكَ ٱلَّذي خَلَقَ(١) خَلَقَ ٱلإِنسانَ مِن عَلَق(٢)
ٱقرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلأَكرَمُ(٣) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلقَلَمِ(٤) عَلَّمَ ٱلإِنسانَ
مَا لَم يَعلَمۡ(٥)

صدق الله العظيم

سورة العلق: (١-٥)

الإهداء

إلى روح اللذين قال الله تعالى فيهما:

((وَقُلْ رَّبِّ أرحمُهمَا كَمَا ربَّياني صَغيراً)) سورة الإسراء آية (٢٤)

والى أعزّ ما وهبني الله في حياتي

أختي أم سعد

والى الذين أعطوني الأمل والثقة

أبو سعد و سعد و احمد و محمد

والى مَنْ مسحْنَ دمعتي ورسمْنَ ابتسامتي

أسماء و آمال و إسراء و هديل و تظاهرة

أهدي بحثي المتواضع هذا

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ"أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية" التي تقدمت بها الطالبة (هدى علي غافل العاني) قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية للبنات / جامعة بغداد / وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

المشرف

التوقيع :

التاريخ :

بناءً على التوصيات المتوافرة نرشح هذه الرسالة للمناقشة.

الأستاذ المساعد الدكتورة

ليلى يوسف الحاج ناجي

/ / ٢٠٠٥

بسم ا لله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ"أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية"، وناقشنا الطالبة (هدى علي غافل العاني) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، وقد وجدنا أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير ( ).

الأستاذ المساعد الدكتور
جمعة رشيد كضاض
رئيس اللجنة

الأستاذ المساعد الدكتور
خد يجة زبار الحمداني
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور
ماجدة عبدالآله الخزرجي
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتورة
سندس عبد القادر الخالدي
عضواً (مشرفاً)

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للبنات–جامعة بغداد.

الاستاذ الدكتور
ناظم رشيد شيخو
عميد الكلية
/ /٢٠٠٥

إقرار المقوّم اللغوي

أشهد أنّ هذه الرسالة الموسومة بـ" أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية" قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية، إذ أصبح اسلوبها سليماً ولأجله وقعت.

المقوّم اللغوي

.د. ابتهال كاصد الزيدي

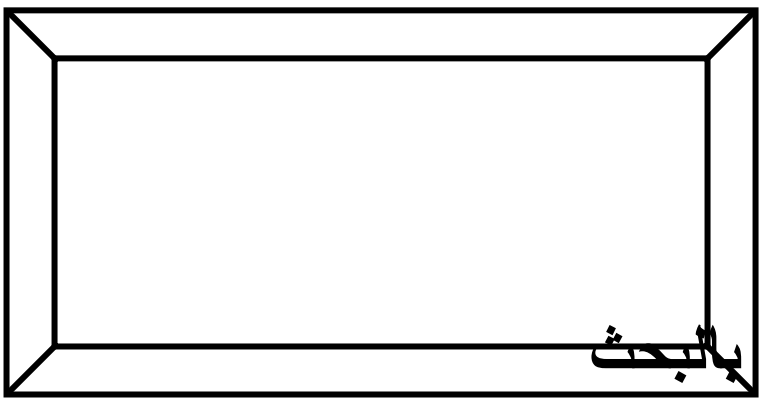
إقرار المقوّم العلمي

أشهد أنّ هذه الرسالة الموسومة بـ"أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية" قد تم تقويمها من قبلي.

المقوّم العلمي

أ.م.د.عبدالله حسن الموسوي

الفصل الأول
التعريف بالبحث



- مشكلة البحث.
- أهمية البحث.
- هدف البحث.
- فرضيات البحث.
- حدود البحث.
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث:

شغلت القواعد النحوية من بين فروع اللغة العربية اهتمام الكثير من الباحثين في الثقافة العربية، لما لها من أهمية كبيرة في عصمة اللسان والقلم من الخطأ والزلل، فهي وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وتكوين عادات لغوية صحيحة لدى المتعلمين.

أنّ من أبرز مشكلات تعليم اللغة العربية التي نحرص على سلامتها مشكلة القواعد، ومن أوضح جوانب هذه المشكلة ، الشكوى الدائمة للتلاميذ من مادة النحو ، لعدم قدرتهم على فهمه والإفادة من قواعده في تقويم حديثهم وكتابتهم في جميع مراحل التعليم ،ممّا جعل بعض التلاميذ يعزفون عن مادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد، ومحاولتهم فهمه وتطبيقه على المطالعة والإنشاء والأدب والبلاغة ، وتبقى هذه العلوم عاجزة عن أداء رسالتها مالم تقرأ وتكتب بلغة سليمة .(١١:ص١٦٩).

ويذهب الجواري إلى ذلك بقوله : "ما زال هذا النحو مثار شكوى من المعلمين والمتعلمين على السواء " .(٢٦ :ص٩). ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات المتعددة التي أجريت في هذا الصدد، وجدت أنّ بعض الدراسات عزت سبب ضعف مستوى الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية إلى طبيعة المادة النحوية وجفافها، ومنها عزت سبب هذا الضعف إلى العشوائية في اختيار الموضوعات النحوية وعدم ملاءمتها لمستويات الطلبة العقلية ، في حين أنّ هناك دراسات أخرى مثل دراسة (كبة،١٩٨٤) ودراسة (الربيعي،١٩٨٩) أوضحت ضعف المعلمين في اللغة عامة والقواعد النحوية والصرفية بصفة خاصة، فالمشكلة هنا ليست في الكتاب الذي يعتمدونه، أو في المنهاج الذي ينفذونه، وإنّما هي في ضعف إمكاناتهم اللغوية، وقصور فهمهم لحقيقة القواعد ، وكذلك قصورهم عن فهم أصول التعليم والمبادئ المنهجية التي تعتمد في تربية الملكة اللغوية. (٤٠:ص١٠٠)، (٨٣: ص١٢٤).

وتعتقد الباحثة أن الطريقة تقع في مقدمة هذه الأسباب، وهذا ما أكدته غلّوم بقولها:"إنّ المشكلة لا تعود إلى وجود أي صعوبة حقيقية في مادة القواعد ،وإنّما إلى الطريقة والأسلوب المتبع في توصيل هذه القواعد وتيسيرها ". (٧٤:ص٩).

فربما تمسك بعض مدارسنا بالطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين التي تعتمد على إيجابية المعلم وسلبية المتعلّم إلى حدّ كبير .

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطوير وتحسين عملية تعليم القواعد للسير في تعليمها على وفق أفضل الأساليب. التي تيسرها وتساعد على النجاح في تدريسها.

إنّ الاتجاهات الحديثة تؤكد العناية بالتعليم وأساليبه ، وتهذيب أصوله وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ومجالات التعليم . وتؤكد موقف المتعلّم الإيجابي في العملية التعليمية ،وتدعو إلى إثارة دافعيته وتزويده بخبرات تعليمية جديدة

.وإنّنا في لغتنا العربية ينقصنا الكثير من أساليب الدراسة العلمية التي تقرّب الطلبة من مادة قواعد اللغة العربية وتحبّبها إليهم ،وتدفعهم إلى تعلّمها ، وهذا ما دفع الباحثة إلى التقصي عن طرائق حديثة تركز على نشاط المتعلّم وتجعله قادراً على التفكير والربط ، وعليه فإنّ الباحثة حددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:-

هل إن طريقتي الاستكشاف والمحاضرة تساعدان على رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمات بمادة قواعد اللغة العربية واحتفاظهن به مقارنة بالطريقة التقليدية (القياسية)؟.

أهمية البحث :-

تعدّ اللغة أرقى ما وُهِبَ إلى الإنسان ،فلولاها لما كانت حضارة ولا مدنية ولا عمران، فهي الوسيلة الأساسية لتسجيل ما أنتجه العقل الإنساني إذ اعتمدتها البشرية أساساً في الحفاظ على تراثها، وبرموز كتابية سجلت فيها حياتها وما حفلت به من ثقافة وعلم وفن، ولولا كون اللغة وعاء للحياة لانقطع المرء في حاضره عن ماضيه ،ولم يوصل بمستقبله . (٥٨:ص٢٤).

إنّ العناية باللغة واجب مقدس ،وتتجلّى هذه العناية في ميدان التعليم، فهي الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية النشء وتوجيههم ، والحفاظ عليها وعلى أصولها وتيسير طرائقها للمتعلمين، وتعميق البحث في مشاكلها وطبيعتها واستعمالاتها المختلفة مهمة واجبة على أبناء كل أمة تحترم لغتها، وتعتمدها في استيعاب أنشطة الحياة ومتطلباتها وأحداثها ، ومستحدثاتها الحضارية. (٤٦:ص ٢٧).

أولت الشعوب لغاتها القومية عناية خاصة ، وجعلتها في مقدمة المواد الدراسية والأساس الذي ينهض عليه تدريس جميع المواد الدراسية الأخرى .بوصفها أداة التفاهم والتعبير ووسيلة للفهم والإفهام ،ولتحقيق أهداف الإنسان وأغراضه ،لأنّ رقي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها. (٥٥:ص ١٠٢).

إنّ اللغة هي أداة التعلّم والتعليم، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية التعلّيمة أن تتمّ ولانقطعت الصلة بين المعلّم والمتعلّم ، إذن لابدّ أن تكون هذه الوسيلة ميسرة متينة ترتبط بواقع الحياة العقلية، لأن الإنسان اليوم يواجه تطوّراً خطيراً في حياته الفكرية ويحتاج إلى اللغة السليمة القادرة على وصل الأفكار بعضها ببعض وتناقل المعرفة على وجه الدقة والإتقان.

تتميز اللغة العربية من سواها بالتحريك والتسكين ،وكون تحريكها جزءاً من كيانها، ولذا تحتم العناية بدراسة قواعدها لضبط أواخر الكلمات ، وضبط حركات الحروف الأخرى. (٩٦:ص١٠). حتى يكون الكلام مطابقاً لما يريده المتكلم وتكون الكتابة بلغة فصيحة تؤثر في المتعلّم، فتجعله يشعر أنّ ما يتعلمه له مغزى ومعنى في حياته. (٥٤:ص٦٨).

تحتل قواعد اللغة العربية المكانة الأولى في اللغة ، بل هي عمادها ،ومن أبرز خصائصها ومميزاتها، فالقواعد تعمل على تقويم ألسنة الطلبة وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعّودهم الدّقة في صياغة الأساليب ، واستعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً، فضلاً عن أنّها تنمّي ثروتهم اللغوية ، وتصقل أذواقهم الأدبية. (٥٠:ص٢٤٩).

إنّ دراسة القواعد ما هي إلاّ وسيلة تؤدّي إلى سلامة التعبير حديثاً وكتابةً.والى فهم الأفكار وأدراك المعاني بيسرٍ. لذلك فانّ كثرة التدريب والمران ،وملاحظة طرائق استعمال اللغة في نصوص ومواقف لغوية حيّة تمكن الطلبة من فهم القواعد والإحساس بها والانطلاق في الكلام والكتابة على وفق هذه القواعد بسهولةٍ وسليقةٍ . وصعوبة قواعد اللغة، أو سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها ، وإنّما تعتمد على طريقة التدريس ومقدرة المدّرس . ففي معظم حالات نفور الطلبة من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدّرس في اتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهانهم.(٨ :ص٣٧).

إنّ القواعد النحوية تعين الدارس على تعرّف خصائص اللغة العربية؛ لأنّ هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة وصيغها المتنوعة والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها.(٦٢ :ص١٢٥).

إنّ قواعد اللغة لم تُعرف إلاّ بعد أن شاع اللحن ، ففي عصرما قبل الإسلام وصدر الإسلام على وجه التحديد لم تكن لهم حاجة لعلم النحو والصرف، فظهور هذا العلم جاء حفاظاً على هذه اللغة. (١٩:ص٤٦). وعليه يظهر من أهمية القواعد وأهمية اللغة العربية، إنّ القواعد جزء مكمّل لفروع اللغة العربية الأخرى (الأدب ،والمطالعة ،والإملاء، والتعبير).

فالنحو أهم فروع اللغة العربية وهو مقياس دقيق تقاس به الكلمات في أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى ، وبالنحو تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول ، والمبتدأ من الخبر لولاه لجهل أصل الإفادة ،وكلّما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها فهي القاعدة الأساسية للبناء اللغوي.(٦٠:ص١٠٥).

ولأهمية النحو فقد وصفه أرسطو بأنّه منطق الكلام فغايتهُ أن يوضح علاقة الكلمة في الجملة بغيرها من الكلمات وباتضاح هذه العلاقة يتضح المعنى المقصود الذي ُيراد نقله إلى السامع .(١ :ص٨).ويؤكّد الفارابي :"أنّ أهمية قوانين النحو من أجل تقويم اللسان وتجنّب اللحن". (٣٠:ص٩).

فالقواعد وسيلة لضبط الكلام وتمكين الطلبة من لغتهم لإجادة التعبير والبيان. ولهذا عدّ جو مسكي النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، وإذ لا يمكن أن نتصور حياة من غير قلب ولا نتصور أيضاً لغة من دون قواعد. (٥٣:ص٤٢).

ولتدريس القواعد طرائق عدة متنوعة وسبب هذا التنوع يعزى إلى تنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن بعض من حيث طبيعتها ووعورتها وتناولها في التدريس . وعلى الطريقة أن تبين العلاقة بين اللغة والقواعد إذ يعرف الطالب أنّ القاعدة ما هي إلاّ تفسير للظاهرة اللغوية التي نمارسها ونكتب بها. (٨٧:ص٨٩).

وتعدّ طرائق التدريس من الأدوات الفعّالة والمهمة في العملية التربوية إذ تؤثر تأثيراً أساسياً وفعّالاً في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المدّرس الاستغناء عنها لأنّه بدون طريقة تدريسية لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية للدرس.

وبما أنّ العملية التعليمية لم تعدّ مقتصرة على المعلّم ، وإنما أصبحت مشاركة المتعلّم ركناً أساسياً منها . (١٠:ص٥٥-٦٠) .

و بيّن كل منْ(Bruner) و(Schwab) أنّ أسلوب التدريس الذي يتم التعلّم بموجبه يحّدد ما يتعلّمه التلاميذ لاحقاً، وأكدّ (Hurd) أهمية طريقة التدريس لا تقل عن أهمية المادة الدراسية؛ لأنّ القدرة على التعلّم تعتمد على الطريقة بقدر اعتمادها على المادة. (١٢٢:ص٥٢٤-٥٢٥). إذ تؤثر طرائق التدريس تأثيراً مهماً في فهم قواعد اللغة العربية مصطلحاً وتطبيقاً، وفي سلامة التعبير، ورفع التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. فهناك طرائق تتسم بالطابع الإلقائي التي ينظم المدرس فيها المادة الدراسية ويقدمها جاهزة إلى الطلاب، ويقتصر عمل الطالب على الإنصات والمشاهدة لما يقوله المدرس، ولم يكن التعلّم على وفق هذا النوع سوى عملية مقيدة بقواعد معينة موضوعة ومحدّدة يلتزم بها المتعلّم لإتقان تعلّمهً، وخير ما يمثل هذا النوع طريقة المحاضرة (Lecture Method) وسميت بالطريقة الأخبارية، والطريقة الإلقائية، والطريقة التقريرية. (٢٣:ص٢٩).

استعملت طريقة المحاضرة منذ أقدم العصور حتى الوقت الحاضر، وترتكز على جعل التلميذ كائناً ذكياً وقادراً على اكتساب ما يقدّم إليه من معارف، فهي تعتمد على قدراته في تنظيم المعرفة واستغلاله الأمثل لوقته وجهده؛ ولهذا فانّها من أفضل الطرائق في تقديم المعرفة له في جسمٍ منظمٍ ، وفي تنسيقٍ منطقي متكامل ،وما على الطالب إلاّ استيعاب هذه المعرفة.(٥٧ :ص١٦١).

ويبين (Ausubel, 1968) أهمية طريقة المحاضرة في العملية التعليمية بقوله :"إنّ الأسلوب الذي تعرض فيه الأفكار والمعلومات بفعاليةٍ وشكلٍ ذي معنى ، إذ يقوم المعلّم بعرض المعلومات بشكلٍ واضحٍ ومنظمٍ ضمن إطار معرفي موحّد ،هو الوظيفة الحقيقية للتعليم، وهذه مهمة تتطلّب من المدّرس أن يبذلَ جهداً كبيراً لاختيار المحتوى وتنظيمه وعرضه بطريقةٍ ملائمة ، ويوضح أيضاً تأثير المحاضر في توصيل الأفكار مباشرة إلى أذهان التلاميذ. (١ ٧:ص٣٦).

وينبثق هذا الهدف من ا فتراض (Ausubel) بأنّ غاية التعليم المدرسي الأساسية،هي تمكين المتعلّم من اكتساب المعلومات و الاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة . ويرى أنّ أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضح ،بدءاً بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً وتجريداً، وانتهاءً بالمفاهيم المادية والحقائق المحددة، هو أنسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعّال. (٧٩: ص٣٥٩)

وتنطبق مفاهيم نظرية (Ausubel) ومبادؤها على الوضع التعليمي الذي يؤدي فيه المعلم عمل المحاضر والشارح والمفسّر، إذ يعرض المعلومات الجديدة على المتعلمين بصيغتها النهائية وعلى نحو مباشر ،في حين يقتصر عمل المتعلّم على استقبال هذه المعلومات ودمجها في بنيته المعرفية للتمكن منها. (١٠٣:ص٥٠). لذلك يهدف تخطيط التعليم الصفي على هذا النحو، إلى تقوية بنية المتعلم المعرفية، نظراً للتأثير الحاسم الذي تفعلهُ هذه البنية في حدوث التعلم ذي المعنى.

ويستعمل(Ausubel)مصطلح البنية المعرفية (Cognitive Structure) للإشارة إلى ما يعرفه المتعلّم عن مادة أو موضوع ما في وقت معين ، والى مدى تنظيم هذه المعرفة في عقله، ويرى أنّ هذه البنية تشكل عاملاً مهماً في تحديد معنوية المادة التعليمية الجديدة وتسهيل عملية اكتسابها وانتقالها. (٧٩:ص ٥٤).

ويفترض (Ausubel) وجود علاقة موازاة بين طريقة تنظيم المادة الدراسية والعمليات العقلية التي يمارسها المتعلّم في معالجة هذه المادة وتنظيمها في عقله ، ويرى أنّ لكل مادة دراسية بنية من المفاهيم المنظّمة على نحو هرمي ، إذ يتوّج عدداً من المفاهيم الأقل شمولاً وتجريداً حتى الوصول إلى الحقائق المادية المحددة التي تقع في أدنى مستويات تلك البنية. (١٠٣:ص٢٨٢) .وتتطلب هذه الطريقة طبقاً لنظرية (Ausubel) تحديد مفاهيم المادة الدراسية وتنظيمها بحسب مستوى شمولها والبدء بالمفاهيم الأكثر تجريداً، لتزويد المتعلّم بالمرتكزات التعليمية الضرورية لاحتواء الأفكار والمفاهيم . والأفكار خريطة عقلية يتمكن من استعمالها في تحليل الوضع التعليمي وحلّ المشكلات.(١٠٤:ص٣٥٥-٣٦١).

غير أنّ هذه الطريقة لم تسلمْ من الانتقادات التي تصف المحاضرة بالسلبية وعدم الفعالية، بسبب تأكيدها أداء المدّرس وإهمالها للمتعلّم في العملية التعليمية، الأمر الذي أدى ببعض الباحثين إلى تفضيل الطريقة الاستكشافية واستراتيجياتها. (٩٣:ص٧٥).

يعود الأساس النظري للطريقة الاستكشافية إلى نظرية (Bruner, 1966) في النمو المعرفي، وتوظيف ما جاء فيها من آراء وأفكار في تطوير استراتجيات تعليمية تسّهل هذا النمو وتعّززه ، ويرى(Bruner): أنّ مفهوم البنية المعرفية (Structure) هو المفتاح الرئيس للتعلّم الاستكشافي ، ويعتقد أنّ لكل مادة دراسية بنية متأصلة فيها ، تبتدئ في المبادئ الأساسية التي

تضبط العلاقات المتبادلة بين مفاهيم هذه المادة وعناصرها المختلفة ، لذلك يجب أن تهدف عملية التعليم إلى مساعدة المتعلّم على التبصر في هذه العلاقات وتكوين نظرة واقعية وصحيحة حول المبادئ الأساسية المنظّمة لبنية المادة الدراسية بغضّ النظر عن مضمونها ، لأنّ التمكن من هذه البيئة في حدّ ذاتها ، يسهّل التعلّم والانتقال ، ويزوّد بالقدرة على مقاومة النسيان (١٠٩:ص٧٤).

وتدعو طريقة الاستكشاف إلى تنمية قوى المتعلّم العقلية عن طريق استعمال ما لديه من معلوماتٍ في اكتشاف قواعد العلم ، وترى إنّ مهمة التعليم الأساسية هي تهيئة أناس قادرين على الإحساس بالتغييرات المستمرة والسيطرة عليها وضبطها. (٥٧: ص١٥٨).

إنّ الغاية من التعلّم لا تكمن في اكتساب الحقائق والمعلومات في ذاتها ،بل في القدرة على استعمالها. لذا يجب على التعليم أن ينتقل من (الاكتساب) إلى (التفكير). (٩٥: ٥٦٠). وتعدّ طريقة الاستكشاف من أقدر الطرائق على تحقيق هذا الانتقال ، إذ إنّها تعمل على تنمية التفكير عند المتعلمين ، ذلك لأنّها تضعهم في مواقف تستدعي التفكير والاستنتاج لاكتشاف القاعدة والنتائج بأنفسهم وتحت إشراف المدّرس.والاستكشاف بصورة عامة يعدّ وسيلة يكتسب بها الشخص معرفة ما عن طريق استعمال مصادره العقلية والفيزيقية. وبالمعنى الضيق يعني إنّه التعلّم الذي يحدث بوصفه نتيجة لمعالجة المتعلّم المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة (٧٨: ص١٩٨).

إنّ هذا النوع من التعلّم يعطي الفرصة للطالب كي يندمج في عملية التعلّم بنشاطٍ، ويسمح بكثيرٍ مبادأته، واندماجه في الدروس، ويميل الاستكشاف إلى أن يكون أكثر متعة للطلاب من المحاضرات التي يهيمن عليها المّدرس .

إنّ التعلّم الاستكشافي يكون ذا معنى ؛ لأنّ التعلّم الجديد يندمج مع البنى المعرفية للفرد وبذلك يكون أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء والانتقال ، ويكون التعلّم الاستكشافي ملبياً لاحتياجات الفرد التعليمية، ويحتاج إلى وقت أطول ، وجهداً أكبر ، ويرتبط بطبيعة الموضوع وبنيته المفاهيمية ، ويرتكز على الدوافع الداخلية .(١٦: ص١٦٨).

وذكر(Burner) أنّ التدريس على وفق هذا المنحنى يتميز بأنّه ينقل النشاط داخل الصف من المدّرس إلى الطلبة . ويحدث الاستكشاف عندما يستعمل الطالب مهاراته التفكيرية للوصول إلى مبدأ علمي بنفسه ، إذ يعطي الطالب فرصة أن يعيش متعة كشف المجهول بنفسه، إذ يوضع الطالب في موقف المكتشف لا في موقف المتلقي .(١٦: ص٦٨).

تناول الباحثون أثر طريقة الاستكشاف في تعلم المواد التعليمية المختلفة. وقد بيّن قسم من الدراسات (Haslerud & Meyeres,1958، وعبيدات ،١٩٨٣) أن طريقة الاستكشاف أفضل من الطريقة التقليدية في الاكتساب والانتقال والاحتفاظ في فروع اللغة العربية المختلفة.

وفي قطرنا العراقي لم تحظ طريقة الاستكشاف اهتمام المدرسين، ولا يزال كثير منهم يستعلمون الطرائق التقليدية التي تعتمد على الشرح والتلقين . فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أنّ خصائص الطرائق التدريسية التي يستعملها المعلّم العراقي التركيز على نقل المعلومات كما هي في الكتب المقررة وإيصالها إلى التلاميذ بطريقة لا تساعدهم على تنمية التفكير الذاتي، كما أنّها تجعل المعلّم محور العملية التعليمية، ولا تتيح للطالب الفرصة لكي يتعلّم بنفسه كيف يتعلّم .(٣٦: ص٤٥-٤٦).

وعلى الرغم من أنّ بعض الدراسات أيدّت فاعلية طريقة الاستكشاف في زيادة نتاجات التعلّم ، ورفع دافعية المتعلمين ، وتنمية المهارات العقلية ، والاتجاهات العلمية لديهم ،إلاّ أ نّها بالمقابل تعرضت للنقد ، يذكر (Skinner,1968) أنّ طريقة الاستكشاف قد وضعت لرفع اللوم عن المعلّم ، وتبرئته من الفشل الذي قد يتعّرض له ، لأنّ عمله ينحصر في تجهيز البيئة التعليمية وطرح الأسئلة ، ثم يترك المتعلّم وحده ليتحمل مسؤولية الفشل من الإحباط . ويرد (Skinner) على دعاة الاستكشاف بقوله :"إنّ الاستكشاف ليس حلا" لمشكلة التربية ، إذ يستحيل على الطالب اكتشاف العناصر الجوهرية كلها من ثقافة الماضي وحكمته ، ولم يفترض أي فيلسوف ذلك ". (٦٩: ص٤).

ومن مساوئ طريقة الاستكشاف كذلك ، أنّها تحتاج إلى وقت أطول ، إذا ما قورنت بالطرائق الأخرى، وتوقع المتعلّمين بالحيرة والارتباك ،إذا فشلوا في إيجاد العلاقات بين مكونات المشكلة المراد حلّها ، وتخلق شعوراً بالحسد وعدم القدرة على الأداء بين الطلاب، إذا احتكر التعلّم طالبان مثلاً، كما أنّ من صعوبات الاستكشاف عدم تحديد مفهومه وأنواعه. (٦٩: ص٥).

ويتّضح من خلال ذلك أنّه لا يوجد اتفاق بين التربويين في تأكيد فاعلية طريقة الاستكشاف والمحاضرة في مجال تدريس المفاهيم اللغوية ، ومن خلال ذلك فانّ البحث الحالي يستمد أهميته من أهمية قواعد اللغة العربية وأهمية تدريسها في معاهد إعداد المعلمات ، وضرورة الوقوف على أفضل السبل لتلافي الضعف والصعوبات التي تواجه تدريسها ،وتعيق تحقيق الأهداف المرجوة منها.

هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية .

فرضيات البحث:-

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية ، (القياسية).

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة المحاضرة ،ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية ، (القياسية).

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف،ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة المحاضرة.

٤- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف، ومتوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية، (القياسية).

٥- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة المحاضرة، ومتوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية، (القياسية).

٦- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف،ومتوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل لدى الطالبات اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة المحاضرة.

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على :

١-عيّنة من طالبات الصف الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م في معهد إعداد المعلمات / المنصور التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى.

٢-بعض موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣م /٢٠٠٤م.

تحديد المصطلحات:-

أ-طريقة الاستكشاف (Discovery method)

١- **عرّفها (Bruner, 1966) بأنّها** :" عملية إعادة تنظيم الأدلة وتحويلها بطريقة تمكن الفرد من أن يذهب إلى أبعد من الأدلة ذاتها ." (١٠٩: ص١٧٣).

٢- **عرّفها (Worthen ,1968) بأنّها**:"الطريقة التي تؤجل فيها الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التي يدرس خلالها المفهوم أو التعميم." (٨١: ص٢).

٣- **عرّفها(العاني: ١٩٧٦) بأنّها** :" توجيه بسيط من المدرس يستطيع الطلاب معه أن يتعلموا بأنفسهم، ويكتشفوا المفاهيم والقوانين العلمية وإنّ أداء المدرس ليس أكثر من احتياطي للمعلومات، ولا يقدّم إجابات لأسئلة الطلاب ، وإنّما يساعدهم على الوصول إلى الإجابة بأسئلة مختلفة ".(٦٣: ص٤٠).

٤- **عرّفها (عبد الجبار :١٩٧٧) بأنّها** :" الطريقة التي لا يعطى فيها التلاميذ محتوى التعلّم كاملاً ، بل يترك لهم استكشافه لغرض تنمية العمليات العقلية لديهم ، ذلك من خلال تنظيم المواقف التعليمية ، وتهيئة الفرص للتلميذ ليمارس عملية تعلّمه بنفسه، وتنظيم الأسئلة وتوجيهها بشكل يتّسق مع التسلسل الاستكشافي للدرس، وهذه الأسئلة غالباً ما تكون من النوع الذي يعرف بمفتوح الجواب،" (٦٤: ص ١٦).

٥- **عرّفها (قلادة : ١٩٨١)** بقوله :" إنّ النشاط الاستكشافي في التدريس هو درس مخطط بطريقة تمكّن التلميذ من أن يكتشف خلاله نشاطات عملياته العقلية ومفاهيم ومبادئ علمية". (٨١ : ص ٢٠٩).

٦- **عرّفها (أبو علام :١٩٨٦)** بأنّها :" تدريس المبادئ والقواعد وحل المشكلات بأقل توجيه ممكن من المعلّم ، وأقصى جهد ممكن من جانب الطالب حتى يتعلم عن طريق الاستكشاف بنفسه مستعملا في ذلك أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ ".(٦: ص٣٠١).

التعريف الإجرائي لطريقة الاستكشاف : هي الطريقة التي لا تعطى فيها الطالبات المادة الدراسية كاملة ، بل تترك لهن الفرصة لاستكشاف القواعد النحوية بأنفسهن من خلال تحليل مجموعة من الأمثلة ، وذلك بتنظيم المواقف التعليمية لإتاحة الفرصة للطالبات تمارسن عملية تعلّمهن بأنفسهن .

ب- طريقة المحاضرة (Lecture Method)

١-**عرّفها (Good , 1959) بأنّها** :" طريقة في التدريس يعطي المعلّم عرضاً شفوياً للحقائق والمبادئ ، أما التلاميذ فهم المسؤولون دائماً عن أخذ الملاحظات وغالباً ما تتخللها أو تخلو من المشاركة الصفية كالأسئلة أو المناقشة خلال حصة الدرس ." (١١٦: ص٣٣٤).

٢-**عرّفها (العاني، ١٩٧٦) بقوله** :" إنّ طريقة المحاضرة من أقدم الطرائق المعروفة ، ويكون فيها المدرس محور العملية التعليمية وعملهُ هو العمل الرئيس ، إذ يهيء الدرس ويعدّه ليلقيه على التلاميذ ، ودور التلاميذ هنا مقصور على الاستماع أو المشاهدة أو تدوين الملاحظات ". (٦٣: ص ١٥٩).

٣-**عرّفها (رزوق ، ١٩٧٧) بأنّها** :" طريقة في التدريس ، التي بها تعرض الحقائق أو المبادئ شفوياً للتلاميذ الذين يأخذون الملاحظات من غير المشاركة في عملية التعلّم ، واكتساب الخبرة ويكون سلبياً بالمقارنة بالتعلّم الفعّال."(٤٢: ص٢٠٣).

٤- **عرّفها (جابر و حبيب :١٩٨٥) بأنّها** :" طريقة ينقل بها المعلّم المعلومات إلى الصف بصورة شفهية." (٢٢: ص ٥٥).

٥- **عرّفها (الصفار : ١٩٨٧) بأنّها** :" عرض شفهي مستمر للخبرات والآراء والأفكار والمفاهيم ، يقوم المدرس بإلقائها على طلبته من غير مناقشة أو مشاركة من الطلبة في أي مرحلة من مراحل التحاضر، أو من غير أن يكون للطلبة رأي في طبيعة المادة العلمية المقدمة، وما عليهم سوى المتابعة وأخذ الملاحظات ". (٨٨: ص ١٢٨).

٦-**عرّفها (سر :١٩٨٧) بأنّها** :" عبارة عن حديث يلقيه المدرس على طلابه الذين يستمعون إليه في قائمة الدرس ولأنّها تعتمد على الحديث أو الكلام بشكل أساسي فانّ الكثير من التربويين يطلقون عليها اسم طريقة الإلقاء ". (١٠: ص٨٠).

التعريف الإجرائي لطريقة المحاضرة : بأنّها الطريقة التي تكون فيها الباحثة محور العملية التعليمية وعملها هي الأساس ، إذ هي التي تهيئ المادة الدراسية لتشرحها للطالبات، وأمّا الطالبات فعليهن الاستماع أو المشاهدة وتدوين المعلومات .

ج_ التحصيل (Achievement) :-

١- **عرّفهُ (Good , 1959) بأنّه** :" إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة أو معرفة." (١١٦: ص٢).

٢- **عرّفهُ (Morgan : 1966) بأنّه** :" إنجاز في اختبار معرفة أو مهارة ما ." (١٢١: ص٧٦٢)

٣- **عرّفهُ (Webster , 1971:) بأنّه:**" إنجاز أو أداء الطالب داخل الصف لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية". (١٢٤: ص١٦).

٤- **عرّفهُ (Chaplin, 1977) بأنّه** :" مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي يقوّمه المدرسون بالاختبارات المقننة". (١١١:ص٥).

٥- **عرّفه (الحفني ، ١٩٧٨) بأنّه** :" بلوغ مستوى محدد من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أم في الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا". (٢٩: ص ١١).

التعريف الإجرائي للتحصيل :هي الدرجات التي تحصل عليها الطالبات (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي الذي تعدّه الباحثة في مادة قواعد اللغة العربية .

د- <u>الاحتفاظ (الاستبقاء</u>)(Retention):-

١- **عرّفهُ (Good, 1959) بأنّه** :" نتاج امتداد التجربة أو الخبرة لتصبح أساساً لغرض تحوير التجارب أو الخبرة ،وأنّه أحد العوامل الرئيسة لتكوين المادة والتذكر " (١١٦: ص٤٩٩).

٢- **عرّفهُ (Webester,1971) بأنّه** :"إمكانية الفرد في الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استعمالها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم." (١٢٤: ص١٩٣٨).

٣- **عرّفهُ (زكي :١٩٧٢) بأنّه** :"استرجاع لأحداث ماضية أو مواقف سبق أن مرت بخبرة الإنسان." (٤٣: ص٤٩٦).

٤- **عرّفهُ (خير الله :١٩٧٣) بأنّه** :" استمرار قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات التي سبق أن تعلّمها ، وذلك بعد مدة من تعلّمه، ولم يمارس خلالها أية خبرة تعليمية ."(٣٣: ص٢٠٢).

٥- **عرّفه (Dececco,1974) بأنّه** :" ما تبقى من المعلومات لدى الفرد مقارنة بالمعلومات الأصلية التي تمّ تعلمها ." (١١٢: ص١).

٦- **عرّفهُ (رزوق :١٩٧٧) بأنّه** :" الأثر الثابت الذي يتبقى من بعد التجربة أو الخبرة". (٤٢: ص١٣).

٧- **عرّفهُ (الحفني: ١٩٧٨)بأنّه** :" استمرار الفعل أو التجربة المتعلّمة خلال مدة عدم التمرين ". (٢٩: ص٣١) .

٨-**عرّفهُ (عاقل:١٩٧٩) بأنّه:**" الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية ،و المكّون لأساس التعلّم والتذكر وانتقال المهارات." (٦١: ص٩٨).

٩- **عرّفهُ (محمود: ١٩٨٤) بأنّه** :"حفظ الخبرات السابق تحصيلها وإبقائها كامنة لحين الحاجة إلى الانتفاع بها ،بعد مدة تنقضي بين اكتساب الموضوع واستعادته مرة أخرى". (٩٠: ص٥٨٧).

١٠- **عرّفهُ (ناصر :١٩٨٨) بأنّه** :" احتفاظ الفرد بما مرّ به من خبرات ، وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات و مهارات ".(٩٤: ص٨٢).

١١-**عرّفهُ (قطامي : ١٩٨٩) بأنّه** :"عملية الاحتفاظ التي تتخلل ما بين عملية الاكتساب والاسترجاع، ويطلق عليها أيضاً عملية التخزين التي تتضمن ما اكتسب ". (٨٠: ص ١٠٧).

التعريف الإجرائي للاحتفاظ : هو كل ما يستبقى من تعلّم لدى طالبات الصف الثاني (عينة البحث) في مادة قواعد اللغة العربية متمثلاً بالدرجات التي تحصل عليها كل طالبة بعد إعادة تطبيق الاختبار نفسه بفاصل زمني من غير تعريض الطالبات لأية خبرات في موضوع البحث في المدة الزمنية الفاصلة .

هـ- قواعد اللغة العربية :-

أ-**عرّفها (عبده ١٩٧٩) بأنّها:**" مجموعة القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة ، فالقوانين التي تتصل بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات تسمى القوانين الصوتية، والقوانين التي تتصل بصياغة الكلمة ووزنها تسمى القوانين الصرفية، والقوانين التي تتصل بتنظيم الجملة وحركاتها الإعرابية تسمى القوانين النحوية ". (٦٧: ص ٥٢).

ب-**عرّفها (يونس وآخرون ، ١٩٨١) بأنّها** :" جمع بين النحو والصرف وذلك لشدة ارتباط الصرف بالنحو مشيرين إلى ما أكّده أكثر العلماء ". (١٠٠: ص ٢٦٩).

ج- **عرّفها (ظافر و الحمادي ، ١٩٨٤) بأنّها** :"مصطلح محّدد الدلالة يشتمل على قواعد النحو والصرف ، فتنظيم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط ذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو ، ومجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصرفية فيها تسمى علم الصرف".(٥٨: ص ٢٨١).

د- **عرّفها (Sausair, 1985) بأنّها** :" نظام وسائل التعبير والشيء القاعدي يعني التزامني الذي له معنى ، وهي تشتمل على الصرف ، والنحو ، والمعجم ، إذ يتداخل بعضها ببعض". (٥١ ص١٥٤-١٥٥).

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقّرر تدريسه لطالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م من قواعد نحوية وصرفية .

و – معاهد إعداد المعلمين والمعلمات:

هي مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية وتقبل الطلبة بعد المرحلة المتوسطة ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ، وتمنح شهادة الدبلوم قبل الدراسة الجامعية . (٩٩: ص٢).

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولا: قواعد اللغة العربية

- نشأة النحو العربي
- مفهوم النحو العربي
- أهمية القواعد النحوية
- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية
- الضعف في قواعد اللغة العربية

ثانيا :-طريقة الاستكشاف

- التدريس بطريقة الاستكشاف
- تقويم التعلّم بطريقة الاستكشاف

ثالثا: -طريقة المحاضرة

- التدريس بطريقة المحاضرة
- تقويم طريقة المحاضرة
- أسس نجاح طريقة المحاضرة

رابعا: -الاحتفاظ

أولا: قواعد اللغة العربية

نشأة النحو العربي:

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في عصر ما قبل الإسلام ، وكانت سماعية (شفاهية) أي لم يكن لها قواعد مكتوبة، بل كان لها ضوابط فرضها العرف وصقلها الاستعمال. ثم جاء الإسلام فوحد القبائل المتفرقة، وبعد توحيد العرب سياسياً كان لابد من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة؛ لأنّ و حدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، ثم نزل القرآن الكريم بلغة قريش فثبتت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش، وهي اللهجة الأدبية الموحدة التي كانت متداولة في الشعر والخطابة وقراءة القرآن الكريم وتفسير أحكامهُ.(٣٩:ص٢٦٧).

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المحررة تقبل على تعلّم اللغة العربية؛ لأنّها لغة العبادة والدين الحنيف، وقد خاف العرب على لغتهم من الاختلاط بالشعوب غير الناطقة بالعربية، إذ تسرّب (اللحن) إلى ألسنة الناس نتيجة هذا الاندماج بالأقوام الأخرى. (٣٩:ص٢٦٧).

ولكي يحفظوا اللغة العربية من حيث البقاء على فصاحتها وبلاغتها فقد قاموا برواية الشعر العربي القديم من منابعه الأصلية وهي البادية، وعندما جمعوا الأشعار الخالصة من كل شائبة، استنتجوا منها قواعد اللغة العربية. ويُذكر أن أبا الأسود الدؤلي أول من اختط هذا الأمر بطلب من الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) وتبعهُ كثيرون.

ولعلّ أول أسباب وضع النحو العربي واستنتاج القواعد له كان بعض الناس يغلطون (يلحنون) في قراءة بعض تراكيب القرآن الكريم مما يغير معناه الأصلي، فقد روي أن أبا الأسود الدؤلي سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى :"إنَّ اللهَ بريءٌ من المشركين ورسولهِ ". (التوبة: الآية (٣)). بكسر اللام من رسول، وتكون بهذا معطوفة على المشركين فصار المعنى :" إنَّ اللهَ بريءٌ من المشركين وبريءٌ من رسولهِ" وهذا عكس المعنى المقصود. فلما سمع أبو الأسود ذلك هالهُ الأمر وقال: حاشا لله أن يبرأ من رسولهِ، وزجر القارئ وأفهمهُ الصواب. (٣:ص٦٦).

فالإمام علي (عليه السلام) –كما يبدو من استقراء الأخبار–أحسّ بهذا الخطر الدّاهم على اللغة، كما شعر بهِ من قبل أبو الأسود، فقال له:إنّي سمعتُ ببلدكم هذا لحناً من مخالطة العرب لهذه الحمراء ويريد بهم الفرس ويقال: إنّ الإمام علياً (عليه السلام) أخرج من تحت بساطهِ صحيفة كتب بها أيضاً بعض ما سمع الناس يلحنون بهِ وتصحيح ذلك، ووضع لهذا بعض الضوابط في تقسيم الكلمة إلى اسمٍ وفعلٍ وحرفٍ، والاسم إلى ظاهرٍ ومضمرٍ، وتقسيماتٍ أخرى، وتعريفات بعض الألفاظ مما يرفع، أو ينصب، أو يجر، وقرأها أبو الأسود، وقال الإمام (عليه السلام) له: ضع ما هو على غرارها وانحُ هذا النحو فسمي هذا العلم نحواً ثم أنّ أبا

الأسود توسّع بما وضع ثم عرضهُ على الإمام علي (عليه السلام) واستحسن الإمام ما عمل٠ (٤: ص٥).

وعلى الرغم من تباين الآراء والأسباب، فاللغة العربية قد انتظمت في قواعد، وأصول، ومبادئ لا تضاهيها لغة أخرى في هذا النظام المبتدع المبدع، ولم لا وهي لغة القرآن الكريم، معجزة السماء، الذي حوى واحتوى قواعد اللغة العربية وحفظها مصداقاً لقوله تعالى: "إنّا نحنُ نزّلنَا الذِكَر وإنّا لَهُ لحَافظون"٠ (الحجر:الآية(٩)). (١٢:ص٢٠٣).

وقد كانت الحاجة ماسة إلى وضع قواعد اللغة في القرن الأول للهجرة لسببين أساسيين هما:

١. شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت إلى ذلك.
٢. حاجة الأمم التي دخلت الإسلام إلى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثةً وكتابة وتعلماً وفهم القرآن، والحديث النبوي الشريف .(٨٧:ص٦٧).

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي، ولم ينشأ عند العرب؛ لأنّ العرب لم يكونوا بحاجة إلى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، إما الموالي فبحكم أجنبيتهم محتاجون إلى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث. (١١: ص١٦٦).

وفي ذلك قول ابن جني: "إنما هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية ، والجمع، والتكسير، والإضافة، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة. فينطق بها وأن لم يكن منهم، وإنْ شذَّ بعضهم منها رُدّ إليها".(٢ :ص٣)

مفهوم النحو العربي:

النحو علم اكتمل نموه ورسخت قواعده، وإن اختلفت النظرة إليه بين مؤيد ومعارض فهو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنّما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات، ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية وتحويلها إلى معانٍ ودلالاتٍ. فكان علماء النحو القدامى يعّرفونه على أنّه: "علم أواخر الكلمات إعراباً وبناءً... وفي العصر الحديث تغيرت هذه النظرة التقليدية إلى النحو". (١١:ص١٦٧). وأصبحت القواعد تشمل البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، فلا يقتصر النحو على البحث في الإعراب ومشكلاته على ما أراد لَهُ بعض المتأخرين من النحاة العرب، وإنّما المهم أن يأخذ في الحسبان

أشياء أخرى مهمة كالموقعية، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة، وما إلى ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه. (١٠٠:ص ٢٦٩).

فالنحو ليس قواعد حسب، وإنّما هو أساليب وطرائق مختلفة للكلام، يعتمد على الاسم أو الفعل، ويعتمد على موقعهما في الفهم، ويخلق في نفوس الطلبة سبيلاً إلى المناقشة والموازنة. (٣٨:ص١٨٧).

فهو تكييف اللغة في قوانين عامة، ويضع المعايير النظرية العامة للغة، ويصمم تلك المعايير التي تتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث أو الاستماع، وبما أنّ النحو يصمم المعايير النظرية، ويضع القواعد العامة فهو بطيء التغيير؛لأنّ الأساسيات والضوابط والقواعد العامة ثابتة،وإنّ منهج النحو لا يختلف عن منهج اللغة ككل، فلابد من أن يستند إلى أساس سيكولوجية المتعلّم والى حاجته، مع وجود الدافع لدى المتعلّم لما يتعلّم.(٨٦:ص٣٦٥-٣٩٩).

أهمية القواعد :

تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فكلما زادت الحاجة إلى القراءة والكتابة والتعبير، اتضحت لنا أهمية القواعد؛ لأنّ الطالب لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلا بمعرفة القواعد النحوية الأساسية، وهو حتماً لن يكتب كتابة صحيحة ولن يعبر عن ذاته وعما يتطلب منه ولن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه إليه بعبارة سليمة إلاَّ إذا كان متمكناً منها٠ (٧٤:ص٨).

ويكاد يجمع علماء اللغة المحدثون، وجلَّ علماء التربية على أنّ تعليم القواعد ليس غاية لذاتها، وإنّما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وقديماً رأى ابن خلدون " إنّ النحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات". (٩٣:ص١٣٤).

ولأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ رأي فيما يجب إعطاؤه من قواعد اللغة للمتعلمين يتفق مع ما يذهب إليه رجال التربية في العصر الحديث، إذ يقول في إحدى رسائله: "وأما النحو فلا يشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن انشده وشيء إن وصفه".(٢٨ :ص١٦٧).

والمحدثون من الغربيين يرون أنّ يقتصر تعليم النحو على الموضوعات والمسائل التي تحقق فائدة عملية في الكلام أو الكتابة، وقد أطلقوا على هذه الموضوعات (اسم النحو الوظيفي) وقال مربٍ غربي: "ليس من مكان في المنهج لنحو ليس لتعلّمه تأثير مباشر على ما يستعمل في الكتابة والكلام" . (٣١:ص١٢١). إنّ التفريعات النحوية، والشذوذ القليلة الورود في الكلام، لا يحسن أن نربك به من يريد تعلّم النحو كوسيلة للتعبير السليم المبين.

وعلينا إنّ نعدّ القواعد خادمةً للغة وليس أصلاً فيها، فهي مفيدة في تفهم المعنى، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وتوضيح الغامض من التركيب، لذا فانّ النحو ضروريٌ لا يستغنى عنه شريطة أن يُدَّرس بهذا القدر الذي يؤدي الغرض من تدريسه.

وتعدّ قواعد اللغة العربية من أهم مقوماتها الأساسية وأصولها، إذ تبعد الفوضى عنها وتجعلها مضبوطة على وفق نظام دقيق، وإنّ التطور الجديد يسلم بأهمية القواعد؛ لأنّها جزء أساس في بناء اللغة العربية لا تكتمل إلاَّ بها، ولا يتسنّى للمتعلّم أن يدرك أسرار اللغة، ويتمكن منها إلاَّ إذا تعلّم قواعدها ودُرّبَ عليها تدريباً، إذ يمكّنهُ ذلك من الإلمام بها، والقدرة على تطبيق قوانينها، واختيار ألفاظها بما يطابق مقتضى الحال، وحسن التأليف بينها ممّا يؤدّي إلى رقي الأسلوب وجمال العبارة . (١١: ص١٦٧).

أهداف تدريس قواعد اللغة:

للقواعد أهداف عدّة تتمثل في مجموعتين: الأولى نظرية، والأخرى وظيفية، والأهداف النظرية لتدريس القواعد ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، ويعدّ هذا هدفاً رئيساً في تدريس القواعد، لأنّ هذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات أنتقال أثر التدريب.

في حين ترمي الأهداف الوظيفية إلى مساعدة المتعلّمين على تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم. (٨٦:ص٣٦٦).وأهداف تدريس القواعد لا يصح تدريسها منفصلةأومنعزلة؛ لأنّها متداخلة،ويمكن إجمال أهداف تدريس القواعد والفوائد التي تتحقق من تدريسها فيما يأتي:

١- عصمة الألسن من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة، ولعلّ هذا من الأهداف المهمة التي دعت العرب إلى وضع قواعد النحو. (٦٢: ص١٢٤).
٢- تعويد الطلبة على التفكير المنظم، وتقوية الملاحظة، وتدريبهم على الموازنة، وتربية ملكات الاستنباط والحكم والتعليل.
٣- تمكين الطلبة من معرفة مواقع الكلمات في الجملة، وهذا يساعدهم على فهم معنى الكلام فهماً جيداً. (٤٥:ص٥٧).
٤- زيادة الثروة اللغوية والأدبية عن طريق الأمثلة المتنوعة في تدريس القواعد. فيكون الأسلوب جميلاً ومؤثراً، ومساعدة المتعلمين على فهم المقصود من الكلام البليغ. (١٩:ص٤٧).

٥- الإفادة من أمثلة القواعد وتطبيقاته في التوجيه الفكري والاجتماعي بما يتفق والأهداف العامة في التربية والتعليم. (٣٧:ص١١١).

الضعف في قواعد اللغة العربية:

إن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، إذ أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون بها ذرعاً، ويقاسون في تعلّمها، وأدّى ذلك إلى شبه معاداة لاستعمال القواعد في الكلام، فاستبد الضعف بشأنها عند الطلبة، ولم يعودوا يهتمون لأمرها، بل كثيراً ما كان ذلك سبباً في كراهيتهم اللغة العربية بجملتها، والاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها. (٨٢:ص٢٨٢).

ومن الأسباب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة ما يأتي:

١. مادة القواعد كانت وإلى عهدٍ قريب تدرّس بوصفها هدفاً مقصوداً لنفسه، فتسرّب إلى أذهان الطلبة أنّ القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وأدبها.
٢. الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها تعتمد أساساً على الجانب النظري (التلقين والاستظهار).
٣. إنّ تدريس القواعد لم يكن مستنداً إلى أي أسلوب من أساليب التعلّم الذاتي، مما يستدعي من المتعلّم جهداً ونشاطاً لغوياً يساعده على تنمية مهارة معينة، ويستطيع بوساطته أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثم التطبيق من خلال قراءته وكتاباته. (٧٤:ص١١). لقد غرس في أذهان ناشئتنا أنّ النحوَ صعبٌ ومعقدٌ.

إنّ صعوبة قواعد اللغة العربية أمرٌ مبالغٌ فيه، فقواعد اللغة العربية ليست بأعقد من قواعد اللغة الفرنسية سواءٌ أكان ذلك في النطق أم في الكتابة، فمثلاً تبلغ الصورة التصريفية لبعض أفعال اللغة الفرنسية خمس عشرة صورة منها خمس صور للفعل الماضي وحده، وتعدّ اللغة الألمانية من أصعب اللغات في أوربا الوسطى، وهي تشمل على قواعد لا تقل في دقتها وتشعبها عن قواعد اللغة العربية. (٩٢:ص٤٩-٥٠). لقد درسَ الآخرون قواعد لغاتهم دراسة جدّية وباهتمام بالغ من دون أن تقابله روح الاعتراض والتذمر.

ففي معظم حالات نفور الطلبة من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في اتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان المتعلمين. فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حيّة في عالم الطالب، وهذا عمل صعبٌ جداً يقتضي شخصية خاصة تجمع إلى غزارة المادة، وهضمها وطرائق تقديمها المرانة واللباقة، فدرجة مهارة المدرس هي التي تحّدد مدى فهم الطلبة لقواعد اللغة، وإقبالهم عليها، أو نفورهم منها. (٨:ص٥٩).

وعلى هذا استيقظ المحدثون ووجدوا أنّ الطريقة الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية. وأخذتْ دراسة القواعد النحوية تلك هي الأخرى سبيلها إلى التطوير، وتنال حظها من التجديد . (٢٥:ص٢٦٧).

ثانيا: التدريس بطريقة الاستكشاف:

إنّ التركيز على مساعدة المتعلّمين على استكشاف حقائق العالم الذي يعيشون فيه ليس مفهوماً جديداً، إذ إنّه من الممكن إرجاعه إلى أيام سقراط. فقد اعتقد أنّ الطالب يمتلك الأفكار الحقيقية في ذهنه والبراعة في قيادته لاستكشاف حقيقته الخاصة، وما الأسئلة التي توجه إليه سوى وسائط لحث التفكير، وليس فقط لاختيار المعلومات الحقيقية. (٦٤: ص١٨).

وضح (Guthrie,1968) إنّ الطريقة الاستكشافية تبنى على حل المشكلات بعد استرجاع القوانين والتعليمات استرجاعاً ذاتياً حتى يمكن الوصول إلى المرتبة العليا في القانون، وتشترك طريقة الاستكشاف مع طريقة حل المشكلات في كون كلّ منهما قوانين وقواعد سبق تعلمها، وتسترجع بطريقة تؤدي إلى الحل. (٨١:ص١٦٧).

إما الاستكشاف عند (Bruner) فهو إعادة ترتيب الأحداث ونقلها إلى ذهن المتعلّم،وهو نوع من التفكير الذي يحدث إذ يتيح للمتعلّم أو المكتشف إن يذهب إلى أبعد من مجرد المعلومات المتاحة له إلى تكوين التعميمات، أو الادراكات الجديدة.(١٠٨:ص٢٣) أمّا عند (Glaser, 1968) فالاستكشاف عنده هو اكتشاف المتعلّم بنفسه للمفاهيم والمبادئ التي يتعلّمها. أمّا (Gane) فالاستكشاف عنده هو الخطوة النهائية في التعلّم التي تضم مستويات مختلفة من التعلّم في مستويات عليا جديدة والاستكشاف عند (Evans) عملية استقرائية يستطيع المتعلّم فيها أنّ ينمّي مخططه التنظيمي لبعض النشاطات المعرفية.(١١٤:ص٥٥٧) .

وقد ركّز كلّ من (Shudman,kaislar,1968) على أنّ الاستكشاف ينتج العمليات الاستقرائية والاستنتاجية التي يمارسها المتعلّم. (٤٨: ص٤٠١-٤٠٢).

أمّا (Gange) فيشير إلى أنّ الاستكشاف يتضمن عمليتين، عملية بحث، وعملية انتقاء (Search and selection) وهما عمليتان تحدثان داخل الجهاز العصبي للمتعلم، ويمكن أن تحدث عملية الاستكشاف في أبسط مستوى من مستويات التعلّم (الارتباط بين المثير والاستجابة) صعوداً إلى المستويات الأكثر تعقيداً وهو التعلّم القائم على حل المشكلات، وبهذا يعدّ (Gange) الاستكشاف عملية سيكولوجية تحدث داخل المتعلّم، ويمكن الاستدلال عليها من نتائجها في السلوك. (٨١:ص١٧٥).

ويرى (Ausubel) أنّ الاستكشاف مواقف تعليمية وبها لا يعطي مضمون المبدأ المراد تعلمهُ، بل يجب أن يكتشف من قبل المتعلّم ذاته، قبل أن يضفي عليه صفة ذاتية. (٢٧:ص٣١).

أمّا (Bell) فيرى الاستكشاف نوع من التعلّم يحصل فيه المتعلّم على المعلومات بنفسه وبتوجيه محدد، أو عدم التوجيه من قبل المدرس في المواقف التعليمية. (١٠٥:ص١٢٧).

ويعدّ (Kagan) المدخل الاستكشافي مرادفاً للمدخل الاستدلالي الذي يزيد من اعتقاد الدارس أنّهُ قادر على المشكلة مستقلاً ومعتمداً على نفسه. ويضيف (Kagan) إنّ الطالب وحدهُ يستطيع في التعلّم بطريقة الاستكشاف تقلّد الدور الأساس في عملية التعلّم ، ويكون دور المدرس هو التوجيه نحو الاستكشاف. (٨١:ص١٧٤).

ويمكن تعريف الاستكشاف بصفة عامة على :أنّهُ وسيلة لحصول الفرد على المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره الخاصة الفيزيائية (المادية) أو الذهنية. وبالمعنى الضيق يعّرف التعلّم بالاستكشاف على: أنّهُ التعلّم الذي يحدث نتيجة لمعالجة الفرد المتعلّم للمعلومات وإعادة بنائها وتنظيمها حتى يمكن الوصول إلى معلومات جديدة. (٧٨:ص١٧٢).

ويرى (Bruner) إنّ التعليم في أي حقل دراسي ليس مسألة اكتساب مجموعة من الحقائق المنفصلة وحفظها، بل هو عملية تشجيع وتعزيز الاستبصار في بنية هذا الحقل لاكتساب نظرة شاملة حول العلاقات المتبادلة التي ينطوي عليها، ويجب ان يستكشف المتعلّم البنية بنفسه، وليس نقلها له. (٩٥:ص٥٥٩).

إنّ الحقائق الجاهزة لو قد مت إلى الطالب فإنّها لا تكون حقائق وإنّما أنصاف حقائق (Premade Trutha half Trutha) والاستكشاف بهذا المعنى لايعني أنّ الطالب سيكشف معارف جديدة يضيفها إلى المعرفة الإنسانية، وإنّما تكون المعرفة جديدة له. (٣٥ص٣٩). وإنّ تعليم الفرد مبدأ معيناً ليس معناه حشو ذهنه، بل يجب تقديم المعلومات بطريقة تمكن الطالب من استكشاف العلاقات فيما بينها والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها. وبهذا يؤكّد التعلّم بالاستكشاف عملية التعلّم (process) ، وليس على نتائج التعليم. (Product).

إنّ التعلّم بالأنموذج الاستكشافي يواجه بمشكلة ما فيتصدى لها، ويحاول حلها، ويكتشف المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال تفاعله مع الموقف، وباستعمال الاستبصار، ويكون المدرس نشطاً ودائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتماً بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، وبذلك يصبح التعلّم ذا معنى.

إنّ التعلّم الاستكشافي يكون ذا معنى، لأنّ التعلم الجديد يندمج مع البنى المعرفية للفرد، وبذلك يكون التعلّم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء والانتقال، وأقدر على تلبية حاجات المتعلّم. (١٦: ص١٤٦).

ويعتقد (Slavin,1986) أنّ للتعلّم الاستكشافي أهمية كبيرة في تعلّم التفكير المستقل، وفي تعلّم مهارات حل المشكلات بطريقة مستقلة، ويساعد الطلبة في معالجة المعلومات واستعمالها وتمثلها، وليس حفظها وتكرارها (٩٥:ص٢٠٢). وحينما يكتشف الطالب تعميماً، أو مفهوماً، أو قاعدةً، أو مبدأً ، فانّه لا يتعلّم ذلك فحسب، وإنّما يتعلّم أيضاً من عملية الاستكشاف ذاتها.

ويؤكد (Bruner) أهمية الطريقة الاستكشافية في التدريس، وأثرها في بناء المناهج الدراسية، وقد مّيز أنموذجين من المعرفة: هما المعلومات (information) والمعرفة الشخصية (personal knowledge) وهي نتاج الاستكشاف ويضيف (Bruner): إنّنا لا نعلم المادة من أجل إنتاج مكتبات حيّة، بل الهدف أكبر من ذلك، وهو جعل المتعلّم يفكر بطريقة منطقية ذاتية. وليعالج الموضوعات مثلما يفعل المؤرّخ، ويشارك في عملية اكتشاف المعرفة بنفسه. وهذا لا يعني مطلقاً إنّ على المتعلمين أن يكتشفوا تراث البشرية وحدهم وبأنفسهم ، بل إ نّ علينا أن لا نعلم المعرفة بوصفها علماً جاهزاً موجوداً اكتشفته العبقرية البشرية بل أن يتيح لهم التساؤل، ونترك لهم الوقت الكافي لاستكشاف المعرفة بأنفسهم. (١٠٩: ص٧٢)

حثّ (Bruner) على التعلم الاستقرائي، إذ إنّهُ يعزّز عقل المتعلّم. ويتضمن الاستقراء سلسلة من الخطوات تبدأ مع أي طالب باستكشاف النقاط المهمة بالموضوع في ذهنه. وخطوات الاستراتيجية الاستقرائية هي:

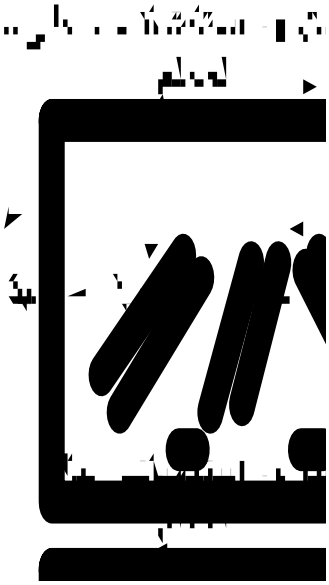
١. تقديم خبرات للطلبة كالأمثلة الخاصة بالمفهوم أو المبدأ أو التعميم أو القاعدة كي يحصل استكشافها.
٢. اختيار الطلبة للأمثلة وتحديد الخصائص العامة وغير العامة.
٣. توجيه الطلبة وحثهم على التفكير لمساعدتهم على تكوين المفهوم، أو توليد أفكار عامة.
٤. توسيع فهم الطلبة بالمفهوم باستعماله في مختلف الظروف والأحداث والمواقف. (١٢٠:ص٢٦)

فالاستكشاف أساساً هو عملية تفكير بنائي أشبه بعمليات تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة، لذلك يشار إليها في التعليم المدرسي، لأنّ هدف هذا التعليم بشكل رئيس هو تنمية تفكير الطالب وجعله انساناً منتجاً للفكر أكثر مما هو مستهلك له، وإنّ المادة الدراسية هي وسيلة قبل إنّ تكون هدفاً، وإنّ المدرس الذي يستعمل طريقة الاستكشاف في التدريس يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها عند الطالب من خلال تدريسه لموضوع معين، أو

قيامه بنشاطٍ ما، مثل الافتراض، والقياس، وجمع المعلومات، والتحليل، والتلخيص، وإيجاد العلاقات، وغير ذلك. ومن هنا فإنّها تصلح للمراحل المتقّدمة من التعلّم. (٩٨:ص٦٤).

انّ الخطط التدريسية التي تعتمدها هذه الطريقة في التدريس تتضمن الأسئلة المفتوحة الجواب (Divergent question) وغالباً ما ينتهي بها، لتقترح إمكانات التحري واستقصاء المعلومات والتجريب من قبل الطالب بمواد لها علاقة بما درسه، أي إنّ تعلّم الطالب لا يقف عند انتهاء الدرس بل يستمر بعده (٦٣:ص٧٦).

ويرى (Sund) إنّ الأسئلة مفتوحة الجواب هي التي تسمح بمدى واسع من الإجابات، وأنّ المناقشة الاستكشافية الصفية تجعل الطالب محور المناقشة، وهذا يعني أنّ تأثير المدرس يكون أقل ما يمكن. وكلما قلّ تأثير المدرس في المناقشة كان مستوى الاستكشاف أعلى، كما موضح في الشكل (١). (١١٠: ص١٢٦).



الشكل(١):مستوى الاستكشاف
أ–مستوى الاستكشاف الواطئ
ب–مستوى الاستكشاف العالي

مّيزالتربويون نوعين من الاستكشاف: الأول الاستكشاف الموجه (Guided discovery) والثاني: الاستكشاف الحر (Free discovery) ، وإنّ الأول هو التعلّم القائم على بعض المساعدة

والتوجيه من المدرس والطالب، وإنّ الطالب في هذا النوع هو الذي يقوم بالفعل الأساسي في عملية التعلّم، وعمل المدرس مقصور على توجيه الطالب ومساعدته على القيام بعملية الاستكشاف، أمّا النوع الثاني فهو الذي لا يقوم فيه المدرس بتوجيه الطالب ومساعدته للقيام بعملية الاستكشاف بل إنّ الطالب يستعمل إمكاناته العقلية في استكشاف مفهوم، أو مبدأ، أو تعميم معين.

فالاستكشاف الموجه حالة انتقالية بين التعليم بالاستكشاف والتعليم الشرحي، ويسمى أيضا بالتفكير الناقد الذي يقوم على إدراك المسلمات التي تقوم عليها القضايا الجديدة، والتفكير الواعي الدقيق فيها، والتمييز بين الحقائق والفروض. وتقوم هذه العمليات على مرتكزات فكرية، تعدّ رئيسة في تصنيف المادة الجديدة وتحصيلها وربطها في البناء المعرفي. (٨٠:ص٢٥٣).

ويمكن القول إنّهُ طالما كان هناك تفاعل بين المدرس والطلبة، وعمل المدرس هو التوجيه والإشراف فانّ كل استكشاف في الواقع هو استكشاف موجه.

يستعمل بعض المربين مصطلح التعلّم الاستكشافي والتعلّم الاستقصائي على نحو متبادل، في الوقت الذي يميز فيه آخرون بين هذين المفهومين، ويمكن أن ننظر إلى هذين المصطلحين على نحو متصل (Continum) يعتمد على مقدار البنية التعليمية المقدمة في الدرس. وعلى الرغم من إمكانية عدم تقديم أية بنية، وجعل الطلبة يكتشفون بأنفسهم جميع المعلومات، غير أنّ معظم البرامج المدرسية تستعمل أ نموذج الاستكشاف الموجه، إذ يلعب المدرس دوراً في تخطيط عملية التعلّم وتيسيرها. (٥:ص٣٥١).

وغالباً ما يتم التمييز بين التعلّم الاستكشافي والتعلّم الاستقصائي على النحو الآتي: في التعلّم الاستكشافي يتم تزويد الطلبة ببيانات وأسئلة من المدرس، ويتوقع منهم استكشاف المبدأ الذي يتم تحديده في هدف الدرس، أمّا في التعلّم الاستقصائي فيكون الهدف أن يقوم الطلبة بتطوير استراتيجيات لمعالجة المعلومات، إذ يحدد الطلبة المشكلات ويضعون الفرضيات، ويختبرونها في ضوء البيانات، ويقومون بتطبيق ما توصلوا إليه على محتويات ومواقف جديدة.

يشير (Carin & Sund ,1985) إلى أنّ التعلّم الاستقصائي يركّز على كيفية معالجة الطلبة للمعلومات، أكثر من تركيزه على ما يعالجون من معلومات أو على النتاجات. (٥:ص ٣٥٢).

ويتضمن التعلّم الاستكشافي والاستقصائي مهارات حل المشكلات نفسها، ويهتم هذا التعلّم باستعمال الأسلوب الاستقرائي (Inductive) في التدريس الذي يبدأ من الخاص إلى العام.

ومما سبق نستطيع القول إنّ الاستكشاف يمكن أن تحدث في أثناء المحاضرات التي يلقيها المدرس، وفي المناقشات الجماعية، وخلال النشاطات الجماعية، وخلال التجارب المعملية، وفي كل المواقف التعليمية المرنة.

تقويم التعلم بطريقة الاستكشاف:

تعدّ طريقة الاستكشاف من الطرائق الحديثة في التدريس، وزاد الاهتمام بها لأنّها تزيد القدرة العقلية الإجمالية للمتعلّم فيصبح قادراً على النقد والتوقع، ورؤية العلاقات وتمييز العناصر التي يشتمل عليها الموقف التعليمي.

ويشير (Burner) إلى مميزات هذه الطريقة في التعليم، إذ يرى أنّ التدريس الذي يؤكّد البنية المعرفية يجعل المتعلّم ذا قابلية أكثر على فهم المادة وتقلل من النسيان، كما إنّها طريقة مثالية لإثارة دافعية الطلبة على التفكير ونموه، وتبعث الحماس في نفوسهم للعمل على حل المشكلة، وهذا يزيد ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليها. (٩١: ص٧٤).

ويرى كذلك أنّ اكتساب الطلبة لطريقة الاستكشاف هو هدف بحد ذاته، إذ يكتسب المتعلّم طريقة الحصول على المعرفة بنفسه، فليس المهم عنده التركيز فقط على ما تعلّمه الطلبة، ولكن كيف يحصل التعلّم .(١٠٩: ص٢٢)

ويعتقد (Ausubel) أنّ الطريقة الاستكشافية أفضل طريقة لإرسال المادة التعليمية وتوصيلها إلى المتعلّم، وإنّ حل المشكلات هو أحد أولى الأهداف التربوية المهمة، الذي يمكن التدريب عليه باستخدام التقنيات الاستكشافية، إذ إنّ أي طفل يمكن أن يصبح مبدعاً ومفكراً جيداً، وإنّ طريقة الاستكشاف هي الطريقة الوحيدة لتوليد الدافعية والثقة بالنفس لدى المتعلّم.(١١٢: ص٢٥-٣٦)

ويظهر (Sund) أهمية طريقة الاستكشاف، والغرض منها، إذ يرى أنّ الغرض الرئيس من هذه الطريقة هو تنمية التفكير الناقد والسلوك الإبداعي، وأنّهُ ليس من الضروري في هذه الطريقة حصول الطالب على الإجابة الصحيحة بقدر إتاحة الفرصة له لاستعمال عقلهُ ليتعلّم التفكير المنطقي والإبداعي لزيادة مفاهيمه الشخصية.(١١٠ :ص١٢٢)

ويصف (Combs and Snygg) حين يتعلّم الطلبة بطريقة الاستكشاف، فإنّهم يتحمسون لما يتعلمون وتزداد دافعيتهم في عملية التعلّم، ويحصلون على درجات أعلى ممّن يتعلمون بطريقة أخرى في جميع أنواع الاختبارات، ويزداد استبصارهم الناقد، و يزداد احتمال مشاركتهم في الدراسات خارج الصف. (٢١: ص٢٦٦).

ويرى العاني أنّ طريقة الاستكشاف تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية بدلاً من المدرس، بعكس الطرائق التدريسية الأخرى التي يكون فيها للمدرس الدور الكبير. وهي تؤكد ممارسة المتعلّم للعمليات العقلية بدلاً من المعلومات، أي أنّها تجعل من المعلومات وسيلة لممارسة العمليات العقلية التي تتطلبها عملية الاستكشاف. وإنّ الهدف منها هو دعوة الطلبة لاستعمال معلوماتهم وقابلياتهم في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى النتائج، كما توصي بالمتعلّم وليس بالمادة التعليمية. (٦٣:ص٥٧٤).

وأجرى (Bittinger) مراجعة للأبحاث التي أجريت على الاستكشاف عام (١٩٧١) مقارنة بطرائق أخرى، إذ وجد أنّ نتائج هذه الدراسات غير حاسمة عند النظر إلى متوسطات المجموعات. ومع ذلك فإنّ هناك بعض الشواهد التي تشير إلى أنّ طريقة الاستكشاف قد تزيد الدوافع، ويبدو أنّها يمكن أن تكون مدخلاً فعّالاً في تدريس بعض المواد، إلا أنّها ليست ظاهرة تربوية.(٧٨ :ص١٠٤).

ويعتقد (Bruner) أنّ التعلّم الصفي يجب أن يحدث بطريقة استقرائية. والاستدلال الاستقرائي (Inductive reasoning) يعني الانتقال من التفصيلات والأمثلة إلى تكوين المبادئ العامة. ويتطلب منحى الاستقراء الحدسي من جانب الطلبة، وإنّ المعلمين يستطيعون رعاية التفكير الحدسي عند الطلبة عن طريق تشجيعهم لإعطاء تخمينات استناداً إلى أدلة غير مكتملة، ومن ثم القيام بقبول هذه التخمينات أو رفضها بطريقة منتظمة. (٥: ص٣٦٠).

ويعترف (Suchman,1961) وهو من أكثر المتحمسين لطريقة الاستكشاف في التعليم، وقد خطط بعض النماذج التعليمية للتدريب على الأسلوب الاستقصائي، اعترف أنّ طريقة الاستكشاف لا يمكن أن تحل محلّ التعليم الاستقبالي الجيد (المحاضرة والشرح)، ويرى أنّ مضامين بعض المواد الدراسية لا تتفق مع استراتيجيات الاستكشاف أو الاستقصاء، وأنّ الأطفال المتمركزين حول الذات، لن يتمكنوا من تحقيق المهام التعليمية إلا باختيار المتقن للمشكلة، وتخطيطها بطريقة يتم تزويدهم بالتوجيه الضروري. (٩٥:ص٧٧).

ويرفض بعض علماء النفس تشديد (Bruner) على المنحى الاستكشافي الهادف إلى تعليم استراتيجيات تفكيرية معينة أو تطويرها، ويعتقدون أنّه قد بولغ في تقدير فعاليته؛ لأنّه نموذج يقوم على الأفكار الحدسية، ولا يتوافر الدليل التجريبي الكافي على ما ينسب إليه من أهمية.

وقد انتقد (Skinner) طريقة الاستكشاف بصورة مستفيضة في كتابه (فن التدريس)، إذ يقول: وضعت طريقة الاستكشاف لتحمي المدرس من الإحساس بالفشل. فالمدرس ينظم البيئة

التي يحدث فيها الاستكشاف، ويقترح مجالات البحث، ويحصر الطالب في نطاق محدد. وأهم ما في الأمر أنّه لا ينبغي أن نخبره بشيء. (٣٣: ص٢٩٨).

ويرى (Skinner) أيضاً أنّ التعليم بالطريقة الاستكشافية غير عملي وغير فعّال؛ لأنّ التعلّم في ضوئه يسير بمعدل بطيء جداً. ويرفض (Skinner) الافتراض القائل بأنّ التعلّم بطريقة الاستكشاف يعزّز كرامة الفرد، لأنّ تلقين ما يعرفهُ المعلّم لا يحطّ من قدر المتعلّم، بل على العكس هو دليل احترامه والاهتمام به. (٩٥: ص٥٦٧).

يصعب استعمال استراتيجيات التعليم بطريقة الاستكشاف في الصفوف الكثيرة العدد؛لأنّ الطلاب الأكثر ذكاء سيستأثرون عادة بمعظم الاستكشافات، وما من وسيلة من منعهم عن ذلك، الأمر الذي يجعل بقية الطلبة الأقل ذكاء (مستقبلين) فقط، وإنّ كان كذلك فلماذا لا يعرض المدرس بنفسه هذه الاستكشافات، وهو الأقدر على ذلك من حيث العرض والتنظيم؟ (٣٣: ص٤٠).

ومن الجوانب السلبية المحتملة في التعلّم بطريقة الاستكشاف هي عدم وجود نظام محّدد يعمل على تصحيح مسار الطلبة في حالة وصولهم إلى نتائج خاطئة، أو استكشافات غير صحيحة حتى عدم وجود استكشافات نهائياً. وإنّها تستغرق أكثر مّما تستغرقه الطرائق الأخرى، وإنّ التعلّم من خلالها كثيراً ما يحدث بطريقة متقلبة ومتقطعة٠ كذلك فإنّ الطلبة المتعّودين على المداخل التعليمية المتمركزة حول المدرس قد يواجهون احباطات نتيجة عدم قدرتهم على تحمل مسؤولية الوصول إلى الاستكشافات (التعميمات) بأنفسهم. (٩٥:ص٥٦٩).

ويشير (Gagne,1977) بهذا الصدد إلى عدم وجود دليل يوحي بضرورة استكشاف الطالب للمبادئ بحسب ترتيبها المنطقي، ليكون قادراً على معالجتها في بنيته المعرفية. ويرى أن تخطيط المدرس للمادة، وتقديمها بطريقة منظمة، مدعومة بالتوضيح والشرح، يساعد على ظهور المعنى، أكثر مما لو قام الطلبة أنفسهم بهذه النشاطات.

ويعترض (Gagne) على افتراض (Bruner) القائل بأنّ التعلّم (عملية) وليس (نتاجاً)؛ لأنّ الهدف الأولي للتربية–بحسب (Gagne) هو اكتساب معلومات ومهارات وكفايات معينة، ولا يجوز فصل الفكر عن مضمونه. كما إنّ البحوث المتوافرة لا تبرهن بشكل حاسم على أنّ الطلاب الذين يتعلمون بطريقة الاستكشاف هم أكثر قدرة على حل المشكلات من الطلبة الذين لا يتعلمون بهذه الطريقة ذاتها. (٩٥: ص٧٧)

***<u>التدريس بطريقة المحاضرة</u>*(Lecture Method) :**

حظيت هذه الطريقة بتسميات عدة منها (الطريقة الإلقائية، والطريقة الإخبارية). وهي من أقدم الطرائق التعليمية، فقد رافقت المدارس منذ نشأتها، واستعملت في تدريس المواد جميعاً، فحين قسّم أفلاطون الناس إلى طبقات متباينة خصّ الفئة الممتازة التي تتمتع بالعبقرية الفذّة بالإعداد والتربية ليكون من بينهم الفلاسفة والحكام، ولذا فقد استعملت المدرسة منهجاً و أسلوباً موحداً بقصد تدريب عقول من تضمهم تلك الفئة الممتازة، وذلك عن طريق الإلقاء، والتحفيظ ، والتسميع لمواد ودراسات قد لا تمت من قريب أو بعيد لحياتهم الحاضرة، أو المستقبلية. (٨٥: ص١٨٠).

وتقوم هذه الطريقة على أساس العرض الشفوي للمادة إذ يقوم المدرس بإعداد المادة التي يريد تدريسها، وليس لآراء الطلبة أهمية في هذه الطريقة، ويقتصر عمل الطالب فيها على مجرد استقبال المعلومات بطريقة الإصغاء والانتباه على الرغم من إبدائه بعض الأسئلة والتعليقات (comnents). (١٠٢:ص٢٥). وفي هذه الطريقة ينصب التركيز على الحقائق والمعلومات، وليس على شخصية الطالب.

وقد أوضح (Ausubel) تأثير المحاضر في توصيل الأفكار مباشرة إلى أذهان الطلبة، إذ يرى أنّ الطلبة هم في مرحلة العمليات المجردة يستطيعون اكتساب معظم المفاهيم الجديدة عن طريق الفهم للعلاقات، ولكي يتعلموا بشكل ذي معنى فلا حاجة للاعتماد على الخبرة الملموسة والعملية؛لأنّهم أصبحوا قادرين على تجاوز الفهم الذي يعتمد على الحدس كلياً (Intuitive) وهذا يعكس استقلالهم الفكري، وبذلك يتم أدراك المفاهيم الجديدة وربطها، أو دمجها مع المفاهيم المتوافرة في بنية المتعلّم الفكرية وبناء بنى معرفية جديدة. (١١٢: ص٣٥٩).

وهذا يظهر موقع المحاضرة في عملية التعليم والتعلم، إذ يضع مبدأ لتفسير عملية التعلم ذي المعنى، وهو مبدأ التضمين (Subsumption) أي دمج الفكرة الجديدة مع الفكرة الموجودة في البنية المعرفية السابقة، بطريقة تعطي الفكرتين معنى واحداً، وتؤدي إلى تثبيت الفكرة الجديدة، وهو احتواء المفاهيم الأساسية الأكثر عمومية وشمولاً وتجديداً للأفكار الأقل عمومية وشمولاً. التي يسميها بالأفكار الرابطة، وكلما كانت الأفكار الرابطة واضحة وثابتة ومرتبطة بالموضوع المراد تعلمه. كانت عملية التضمين أكثر فعّالية وأسهل دمجاً للأفكار الجديدة في البناء المعرفي للمتعلم.(١٠٤: ص٢٥١-٢٥٧).

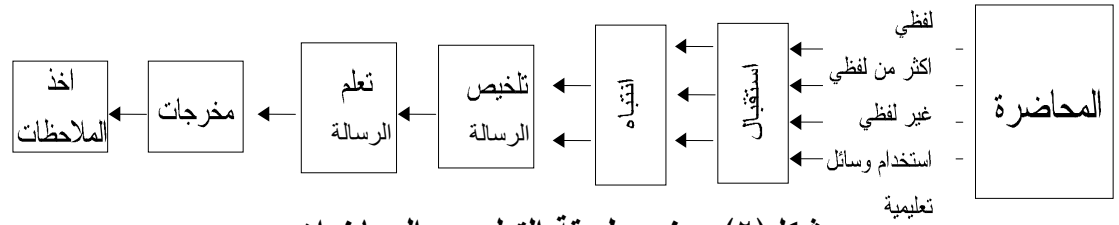
ويضيف (Carrol) إلى ميزات التعلّم بالشرح فهو يرى أنّه الاكثر شيوعاً في مدارسنا هذا اليوم، ويعود سبب ذلك إلى أنّ التدريس بالشرح أكثر فعّالية، ويحتاج إلى وقت أقل من التدريس بالاستكشاف، كما أنّه يعطي الطالب الفرصة المناسبة للوصول إلى الرؤية المنظمة للمعرفة التي

يدرسها، لأنّ المدرس لَهُ القدرة على تنظيم المجال الأكثر فعّالية للتعلّم مما لدى التلميذ المبتدئ.(٧١:ص٣٥٩).

ولعلّ السر في استعمالها عبر الزمن الطويل من عمر التعليم المنظّم يرجع لما لها من مزايا عدّة، التي منها:

١. فعّالية هذه الطريقة في نظر المربين في اكتساب الطلبة المعلومات التي تعدّ نقطة البدء في خبرتهم التي تستطيع ترتيب وتنظيم المعارف والحقائق الجديدة حولها.
٢. كونها طريقة مألوفة عند المدرس والطالب وغالبية المشتغلين بحقل التعليم؛ لأنّهم درجوا عليها فاعتادوها خلال القرون الماضية.
٣. إنّها اقتصادية مقارنة بالطرائق الأُخرى فهي تختزل الوقت والجهد للمدرس والطالب إذ تمكّن المدرس من تغطية دائرة واسعة من المعلومات والحقائق ، وتسهل له عرض موضوعاته بيسرٍ وانسياب.
٤. إنّها محببة من المدرس والطالب إذ تجعل كلاً منهما في مأمن الإحراج الذي قد تسببهُ أسئلة الطالب والمدرس، وبها يتحدد دور كل من المدرس والطالب بشكل واضح.
٥. إنّها طريقة صالحة لتوضيح الجوانب الغامضة المبهمة من الكتاب المقرّر، التي يصعب على الطالب استيعابها عند القراءة، كما إنّها صالحة لتقديم مادة إضافية لا يحتويها المنهج، ولا الكتاب المقرر.
٦. إنّها طريقة جيدة في مراجعة المادة الدراسية، ووضع خلاصة لها تتضمن النقاط المهمة فيها.
٧. سهولة عملية التقويم لجهد الطلبة وتحصيلهم، وذلك عن طريق الحفظ والتسميع. (٦٨:ص٨٩-١٧٥).

وعلى الرغم مما تحظى به الطريقة من مزايا، إلاّ أنّ هناك اتجاهاً ينادي بضرورة مساعدة الطلاب على كيفية الإلمام بموضوع المحاضرة باستعمال طرائق التعلّم المختلفة، ومن بين هذه الاتجاهات ما أشار إليه (Brawn,1978) من أنّ الطلبة يتعلمون عن طريق الاستماع والملاحظة والتلخيص وأخذ الملاحظات على وفق الشكل (٢). (٨٨: ص١٣١).



شكل(٢) يوضح طريقة التعلم من المحاضرات

من المخطط يتبين أنّ على الطلبة استبقاء بعض المتطلبات لإحداث التعلّم المطلوب، مثل الإصغاء الجيد للمحاضرة، وتوفير إمكانات مساعدة، مثل كتابة الملاحظات والمواد المسجلة صوتياً، والاستفادة من الوسائل البصرية والعروض التوضيحية.

تقويم طريقة المحاضرة:

من مساوئ هذه الطريقة ما يأتي:

١. إنّ عمل الطالب فيها يكون سلبياً مقتصراً على تلقي المعلومات و يتطلب التعلّم الصحيح إيجابية الطالب، ومشاركته الفاعلة في العملية التعليمية. (٢٤: ص٢٨٣).
٢. عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة، فالمحاضرة واحدة للجميع.
٣. قد تتحول هذه الطريقة إلى عملية إملائية يقوم بها الطلبة عندما يعوزهم تشخيص النقاط المهمة في المحاضرة، فيميلون إلى كتابة كل ما يقوله المدرس، كما إن بعض المدرسين يميل إلى إملاء ما جمعهُ من المادة إلى طلابه.
٤. عدم ملاءمة هذه الطريقة لمستوى نضج التلاميذ ولاسيما في مرحلة الدراسة الابتدائية والمتوسطة، إذ تتطلب هذه الطريقة استمرارية في الانتباه والتركيز مما يصعب عليهم مواصلة ذلك، ويسبب لهم الملل والتعب؛ ولذا لا يحبّذ الإلقاء المتواصل في مثل هذه المراحل، وتحبّذ الاستعانة بوسائل إيضاح، أو ببعض الأسئلة التي توجه إلى الطلبة بين آونة وأخرى.
٥. قد يصعب على الطلبة تحليل المحاضرة والوقوف على نقاطها الأساسية مما لا يحقق الفائدة المرجوة منها، ويسبب لهم شرود الذهن، وعد م الانتباه، والكسل العقلي وضعف القدرة على البحث والتحليل والاستنباط.

وقد قام (Hortley and cameron,1967) ببحثٍ وازنا فيه مذكرات الطلاب التي سجلوها في أثناء المحاضرات بما قيل فعلاً في المحاضرة، وتوصلا إلى نتيجتين هما:

أ–إنّ التلاميذ لم يعدّوا المحاضرة مصدراً مفضلاً للمعلومات والحقائق.

ب–إنّ التلاميذ عدّوا المحاضرة وسيلة لتزويدهم بإطارٍ من الأفكار النظرية يستطيعون استكماله بالمواد التي يحصلونها في استذكارهم المستقل. (٢٠:ص ٢٤٣–٢٤٤).

أسس نجاح طريقة المحاضرة:

١. أن يهيء المحاضر المادة المراد تقديمها، ويكون مستعداً لذلك استعداداً جيداً.
٢. يجب أن تخطط وتنظم المحاضرة كي لا تنحرف عن موضوعها.
٣. يجب أن ترتبط المحاضرة بخلفيات الطلبة ومعارفهم، ورغباتهم وميولهم فإذا لم تكن كذلك فلا جدوى ترتجى منها للطلبة. (١٠١: ص١٦٧).
٤. أن يراعي المحاضر في محاضراته الانتقال المتدرّج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن المحسوس إلى المجرّد.
٥. على المحاضر إلا يكون صوته على وتيرة واحدة يحدث في الطلبة الملل والكسل، وأن يكون معتدل السرعة يتضمن استفادة الطلبة من المحاضرة.
٦. يجب أن تكون لغة المحاضر واضحة، وبسيطة، وأن تكون عباراته متناسبة ومستوى الطلبة.
٧. أن يسعف المحاضر محاضراته بوسائل تعليمية تسّهل على الطلبة استيعاب وفهم المادة بشكل أفضل.
٨. يجب أن يتأكد المحاضر من أنّ عقول طلبته مهيأة ومستعدة لتلقي المادة الجديدة.
٩. على المحاضر أن يحسن تقدير الوقت المخصص لمحاضرته، من أجل أن لا يضيع بين الإطالة والاختصار.
١٠. أن يتخلل المحاضرة فسح المجال للطلبة لعرض بعض الملاحظات والنقاط الضرورية التي ترد في المحاضرة للاستفادة منها مستقبلاً.
١١. الاستفادة من السبورة في تدوين النقاط المهمة الواردة في المحاضرة؛ لتبقى شاخصة أمام الطلبة.
١٢. يتوقف نجاح المحاضرة على قدرة تمييز المحاضر بين الموضوعات التي تصلح فيها هذه الطريقة، والموضوعات التي لا تصلح فيها هذه الطريقة، فإذا كان الغرض نقل المعرفة أو المعلومات، فإنّ طريقة المحاضرة تكفي لذلك، أمّا إذا كان الغرض حل مسألة، أو بناء اتجاهات فإنّ طرائق أخرى تكون أفضل.
١٣. أن يصاحب المحاضرة الجانب التقويمي للوقوف على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المنشودة. (١٠١:ص١٦٨) .

رابعاً: الاحتفاظ (الاستبقاء) (Retention)

يطلق مصطلح الاحتفاظ في علم النفس التربوي على الأثر الثابت الذي يتبقى بعد التجربة، أو أنّهُ الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية، والمكون الأساس للتعلم، والتذكر، وانتقال المهارات.(٦١: ص٨٢)

إنّ الصلة وثيقة بين الذاكرة والتعلّم، فكلّ تعلّم يتضمّن ذاكرة، فإذا لم نذكر شيئاً من خبراتنا السابقة لن نستطيع تعلّم أي شيء. ويرى علماء النفس الذين يركزون على المعرفة بوصفها مفتاح الخبرة الإنسانية، أنّهُ ."إذا كان التعلّم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشياء المتعددة للمعرفة التي نمتلكها ونستعملها، فانّ الذاكرة مخزن، وهي مستقر ومستودع (Storage) تختزن فيه هذه المعلومات، التي تصنّف بدقة، وتوزّع على أماكن متعددة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها". (٦٥: ص٣٢٤).

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في الاحتفاظ نذكر منها:

١. إنّ الدرس الذي يحدث له تعلّم جيد (يرتفع إلى محك التسميع الكامل مرة واحدة)، يحتفظ به أفضل من درس آخر قام المتعلّم بمجرد تعلّمهُ. وبوجه عام فانّ الاحتفاظ يتناسب مع كمية التعلّم الأصلي، ولكن ظهر بعد ذلك أنّ استمرار التدريب لمدة معقولة بعد التمكن من المادة هو أسلوب مفضل.
٢. إنّ الدراسات جميعها تتفق في أنّها تبين وجود احتفاظ عالٍ في حالة المفاهيم العامة، والمعاني العريضة، والتفسيرات من حالة الحقائق العلمية واللفظية التي غالباً ما تبحث في الدراسات الكلاسيكية عن الذاكرة. إن المستوى الأفضل للاحتفاظ في حالة المفاهيم العامة والمبادئ العريضة قد تعود إلى المعنى الموجود في هذه المواد. إنّ المفاهيم العريضة تُعرّف على أنها مواد ذات معانٍ محددة، وقد تكون ذات معانٍ محددة، كما أنّها قد تكون لفظية، وقد يجري تعلمها عن ظهر قلبٍ من دون فهم صحيح لها.
٣. من وجهة نظر عملية، إنّ المادة ذات المعنى يحتفظ الطالب بها أكثر إذا ما قيست بالمادة عديمة المعنى.
٤. إنّ وجود الروابط الداخلية، وتنظيم المادة المتعلّمة، وصلتها بالمتعلم نفسهُ لا تسهل التعلّم فقط، ولكنها أيضاً مفيدة، أو سهلة للاحتفاظ الجيد.
٥. أظهرت نتائج دراسة لابنجهاوس التي أيدّها المجرّبون المحدثون أنّ درجة الاحتفاظ تكون أفضل إلى الدرس الطويل. فليس من الغريب أنّ الدرس الصعب (الطويل) يحتفظ بصورة أفضل، وذلك لأنّ الدرس الأصعب يحتاج إلى دراسة أطول، وينتج الاحتفاظ، أو الادخار الأقوى عن الدراسة الأطول للمادة .(٦٥:ص٣٦٣).
٦. إنّ توزيع مرات التدريب يؤثر في مستوى الاحتفاظ. وقد أظهرت الدراسات أنّ التدريب الموزّع يفضل التدريب المكثف في حالة الاسترجاع المباشر. ولكن في حالة الاحتفاظ الطويل المدى(٢-٤) أسابيع، فانّ توزيع التدريب يكون أكثر فاعلية من تكثيفه.

ولكنّ النتائج التجريبية الحديثة لا ترجح طريقة على أخرى، إذ تصلح كل طريقة لنوع من المواد، ومع ذلك فقد ظهر أنّ الجمع بين النوعين من التعلّم (الموزّع، والمجمع (المكثف)) أكثر فعالية في أداء الاختبارات (١٨:ص٢٦٦).

٧.إنّ مستوى العزم (Intention) عند المتعلّم عندمايتعلّم يؤثر في مستوى الاحتفاظ، وكذلك في معدل التعلّم الأصلي، فعندما أعاد الطلبة قائمة من الكلمات بحيث كان عند بعضهم عزيمة للتعلّم، ولم يكن مثل هذا الأمر موجوداً عند البعض الآخر، فقد وجدَ أنّ الفرق في مستوى الاحتفاظ كان في صالح الذين لديهم مثل تلك العزيمة.(١٨ :ص٢٦٥).

ولقياس الاحتفاظ هناك ثلاث طرائق. وهي:

أ-**<u>الاستدعاء</u> (Recall):**-ويعني استرجاع المعلومات من الذاكرة ويحدث الاستدعاء من غير وجود المنبه الأصلي، أي المعلومة التي سبق للشخص أن تعلّمها، أو خزنها. ومن أهم المواقف التي يجري فيها الاستدعاء موقف الامتحان. والنجاح في الاستدعاء معناه أنّ التعلّم قد أنجز بكفاية، أي إنّ الطالب استطاع أن يأتي بالمعلومة صحيحة من المكان الذي خزنت فيه الذاكرة، ويأخذ الاستدعاء في الاختبارات المدرسية عادة شكل المقال.

ب-**<u>التعرّف</u> (Recognition)** : ونعني به تحديد أو تعرّف المعلومة إذا عرضت ضمن معلومات أخرى، ويستعمل التعرّف في الاختبارات المدرسية التي تستعمل طريقة الاختيار من متعدد (multiple-choice).

ج-**<u>إعادة التعلّم</u>:** ويقاس الاحتفاظ بهذه الطريقة بمقارنة الزمن المستغرق في إعادة التعلّم بالزمن المستغرق في التعلّم الأصلي. فيمكن قياس الاحتفاظ عندئذٍ بدرجة التوفير (Saving).

$$\text{درجة التوفير} = \frac{\text{زمن التعلم الأصلي} - \text{زمن إعادة التعلم}}{\text{زمن التعلم الأصلي}} \times ١٠٠$$

(٦٥: ص٣٢٥-٣٢٧).

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولا:عرض الدراسات السابقة

أ- دراسات عربية

ب-دراسات أجنبية

ثانيا: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

أولا: عرض الدراسات السابقة:

يضم هذا الفصل عرضاً لعدد من الدراسات السابقة (عربية، وأجنبية) ذات علاقة بموضوع البحث الحالي .

أ- دراسات عربية:-

١- دراسة عبيدات (١٩٨٣).
٢- دراسة نشواتي (١٩٨٤).
٣- دراسة السعيدي (٢٠٠٠).
٤- دراسة الكناني (٢٠٠٣).

ب- دراسات أجنبية :-

١- دراسة هاسليرود وميرز (Haslerud& meyers , 1958)
٢- دراسة ويترك (Wittrock,1963)
٣- دراسة بورن وهاكود (Bourne & Haygood,1965)
٤- دراسة بالدوين وكاثري (Cuthrie& Baldwin,1970)
٥- دراسة فرانسك (fransic,1975)

أ-دراسات عربية:

١-دراسة (عبيدات،١٩٨٣):-

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوبي الاستكشاف والشرح في اكتساب بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية وانتقالها والاحتفاظ بها عند طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (٩) شعب اختيرت عشوائياً من بين (٢٨) شعبة دراسية موزعة على (٦) مدارس متوسطة. وبلغت عينتها (٢٧٠) طالباً من الصف الثاني الإعدادي، قسّمت عشوائياً على ثلاث مجموعات. وبلغ حجم المجموعة الواحدة (٩٠) طالباً. درّست المجموعة التجريبية الأولى بطريقة الاستكشاف، والمجموعة التجريبية الثانية بطريقة الشرح، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقام المعلمون بتدريس الطلاب طيلة مدة الدراسة التي استمرت (٣) أسابيع، وأعدّ الباحث ثلاثة اختبارات تحصيلية من نوع (الاختيار من متعدد) هي:-

١-اختبار قبلي لأغراض تكافؤ المجموعات في المفاهيم السابقة.

٢-اختبار بعدي لقياس اكتساب المفاهيم ، وأعيد تطبيقه بعد (٢١) يوماً لقياس استبقاء المفاهيم.

٣-اختبار لقياس انتقال المفاهيم بعد الانتهاء من التجربة.

استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية:-

١- تفوق المجموعة التجريبية التي درّست بطريقة الاستكشاف على المجموعة التي درّست بالطريقة التقليدية في أكتساب المفاهيم.

٢- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيين اللتين درّستا بطريقتي الاستكشاف والشرح في أكتساب المفاهيم.

٣- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في استبقاء المفاهيم.

٤- كشف اختبار (Z)عن تفوق المجموعة التي درُست بطريقة الاستكشاف، بدلالة إحصائية على المجموعة التي درّست بطريقة الشرح في انتقال أثر التعلم.(٦٩: ص١-٤٧).

٢-دراسة (نشواتي،١٩٨٤):-

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوبي الاستكشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية والرياضية وانتقالها لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي موزعين في تسع شعب اختيرت عشوائياً من بين (٢٨) شعبة تابعة لست مدارس رسمية في مدينة أربد، إذ تمّ تمثيل

كل من هذه المدارس بشعبة واحدة على الأقل. وقد تّم توزيع شعب الدراسة إلى ثلاث مجموعات معالجة ،تعلمت الأولى منها بأسلوب الاستكشاف، وبلغ عدد أفرادها (٩٦) طالباً موزعين على ثلاث شعب ، وتعلمت المجموعة الثانية بأسلوب الشرح ، وبلغ عدد أفرادها (٩١) طالباً موزعين على ثلاث شعب، في حين تعلمت المجموعة الثالثة بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفرادها (٩٥) طالباً موزعين على ثلاث شعب.وقام معلمون بتدريس الطلاب طوال مدة الدراسة .

اعدّ الباحث أربعة اختبارات تحصيلية من نوع (الاختيار من متعدد) .اثنين منها لقياس أثر أساليب التدريس الاستكشافي والشرحي والتقليدي في تعلم المفاهيم اللغوية والرياضية للمادة التعليمية ، واثنين لقياس أثر أسلوبي الاستكشاف والشرح في انتقال المفاهيم اللغوية والرياضية للمادة الانتقالية .وقد تمّ التحقق من صدق هذه الاختبارات وثباتها .

استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

-عدم وجود أثر لأسلوب التدريس في أكتساب المفاهيم الرياضية .

-تفوق الأسلوب الاستكشافي على الأسلوبين الشرحي والتقليدي في اكتساب مفاهيم اللغة العربية. و تفوق الأسلوب الشرحي على الأسلوب التقليدي . وإن متوسط أداء المجموعة الاستكشافية أعلى وبدلالة إحصائية من متوسط أداء المجموعة التقليدية. في حين تبيّن أن الفرق بين أداء المجموعة التي درّ ست بأسلوب الاستكشاف وأداء المجموعة التي درّست بالأسلوب الشرحي غير دال إحصائياً.أما نتائج انتقال المفاهيم اللغوية والرياضية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التي درّست بأسلوب الاستكشاف . (٩٥ : ص٧٣-٨٤).

٣-دراسة (السعيدي، ٢٠٠٠):-

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

أجريت هذه الدراسة في العراق- كلية التربية /ابن رشد في جامعة بغداد.

تألف مجتمع الدراسة من (مدرسة واحدة)من المدارس المتوسطة للبنات التابعة لوحدة الكاظمية/المركز، وهي (متوسطة العزة للبنات) أختيرت عشوائياً، وقد بلغت عينة الدراسة (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: (تجريبية، وضابطة) بواقع (٣٥) طالبة للمجموعة الواحدة ، درّست المجموعة التجريبية باستعمال طريقة الاستكشاف

الموجه، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وقامت الباحثة نفسها بتدريس الطالبات طوال مدة الدراسة التي استمرت ثمانية أسابيع ،وأعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً يتألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع (الاختيار من متعدد) تمّ تطبيقه في نهاية التجربة، واستعملت الاختبار التائي في تحليل النتائج التي أشارت إلى:

-وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية اللائي يدّرسن مادة قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف الموجه. (٤٧:ص٣٤-٦٠)

***٤-دراسة (الكناني،٢٠٠٣)*:-**

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

أجريت هذه الدراسة في العراق-كلية التربية /ابن رشد في جامعة بغداد.تألف مجتمع الدراسة من (مدرسة واحدة) من المدارس الثانوية للبنات، وهي (ثانوية الشعب للبنات) اختيرت قصدياً، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٢) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين:- (تجريبية وضابطة) بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة الواحدة، درّست المجموعة التجريبية باستعمال طريقة الاستقصاء، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقامت الباحثة نفسها بتدريس الطالبات طوال مدة الدراسة التي استمرت (١٢) أسبوعاً ،وأعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً يتألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع (الاختيار من متعدد، والتكميل)، تمّ تطبيقه في نهاية التجربة، واستعملت الاختبار التائي في تحليل النتائج التي أشارت إلى :-

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات (تحصيل ،واحتفاظ) طالبات مجموعتي البحث لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللائي درّسن مادة قواعد اللغة العربية بطريقة الاستقصاء.(٨٤: ص ٥٥-٨٢).

ب- دراسات أجنبية:-

***١-دراسة هاسليرودوميرز* (Haslerud & meyers ,1958) :-**

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر طريقتي الاستكشاف والشرح في اكتساب بعض القواعد اللغوية وانتقالها في اللغة الإنكليزية .وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من المراحل التعليمية الثلاث في هامشير، قسمت على مجموعتين ، درّست أحدهما بطريقة الاستكشاف والثانية بطريقة الشرح. ثم أضيفت إليهما مجموعة ضابطة مكونة من (٢٤) طالباً.

تعرضت المجموعات الثلاث إلى مادة دراسية مكونة من (٢٠) جملة ، كل واحدة مكونة من (٤) كلمات ، تكتشف مجموعة الاستكشاف القاعدة التي تنظم هذه الجمل، في حين تعطى القاعدة جاهزة لمجموعة الشرح .أما المجموعة الضابطة فقد أعطيت نصف القاعدة، وعليها اكتشاف النصف الآخر.

وتبين من تحليل النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعة الاستكشاف ومجموعتي الشرح والضابطة في الاكتساب والانتقال لمصلحة مجموعة الاستكشاف، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة مجموعة الشرح على المجموعة الضابطة في الاكتساب والانتقال.(١١٨ :ص٤٤٦-٤٤٧).

٢-*دراسة ويترك*(Wittrock, 1963):-

رمت هذه الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى اختبار أربع معالجات تعليمية في الاكتساب والانتقال والاحتفاظ بالمفاهيم اللغوية .وهذه المعالجات هي (الشرح والاستكشاف، وتقديم القاعدة دون الجواب ،وتقديم الجواب دون القاعدة).

حاولت هذه الدراسة اختبار الافتراض القائل بأن إعطاء القاعدة ذو تأثير كبير في الاحتفاظ بالمفاهيم وانتقالها ،عندما تكون المادة الجديدة مشابهة لمادة التعلم الأصلي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٢) طالباً وطالبة من جامعة كاليفورنيا، قسمت على أربع مجموعات، تبعاً لعدد المعالجات. وقد درّست العينة مجموعة من الجمل اللغوية ،أعطيت مجموعة الشرح والقاعدة والجواب، ولم تعط مجموعة الاستكشاف القاعدة ولا الجواب، وقدم للمجموعة الثالثة القاعدة فقط ،أما المجموعة الرابعة فقد زودت بالجواب من غير القاعدة.

وقد بينت نتائج تحليل البيانات أن المجموعة التي أعطيت القاعدة من دون الجواب، قد تفوقت في الاحتفاظ والانتقال ،وبدلالة إحصائية على مجموعتي الاستكشاف والشرح.

وأن المجموعة التي أعطيت القاعدة والجواب (مجموعة الشرح)كان أكتسابها أفضل للمفاهيم وبدلالة إحصائية من المجموعة التي لم تعط القاعدة ولا الجواب (مجموعة الاستكشاف).(١٢٥:ص١٠٨-١٨٣)

٣-*دراسة بورن وهاكود*(Bourne &Haygood, 1965):-

رمت هذه الدراسة إلى تقديم دلائل تجريبية ،توضح كيفية تعلم المفهوم من حيث صفاته، وتعرّف خصائصه.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من الصفوف التمهيدية في علم النفس التربوي درّسوا مفاهيم لغوية معينة. وقسم أفراد العينة على ثلاث مجموعات تعلمت الأولى بطريقة الشرح ،إذ أعطيت القاعدة التي تتجمع من خلالها صفات المفهوم وأبعاده، وتعلمت الثانية بطريقة الاستكشاف ،إذ يكتشف المتعلم القاعدة وصفات المفهوم وأبعاده بنفسه. أما المجموعة الثالثة فقد زودت بالقاعدة وأبعاد المثير، وعليها تعرّف صفات المفهوم.

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها:

١- إنّ إعلام الطالب بالقاعدة في بداية التعلم يحسن أداءه بشكل واضح، وإن جهله بها يصعب عملية تعلّم المفهوم.

٢- وأشارت النتائج إلى إن المتعلم بطريقة الاستكشاف أقدر على نقل إجراءات حل المشكلة إلى مواقف جديدة ،وبدلالة إحصائية، لانه يستعمل استراتيجية متكاملة اكتشفها بنفسه.(١٠٧:ص٤٤٨)

٤-دراسة *كاثري وبالدوين* (Cuthrie& Baldwin, 1970) :

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الطريقة الاستنتاجية وطريقة الاستكشاف الموجه في تدريس قواعد استعمال (a,an) في اللغة الإنكليزية لدى طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة قسّمت عشوائياً على مجموعتين، معدل ذكاء كل مجموعة (٩١) درجة .

وخضعت العينة إلى اختبار قبلي تبعهُ تدريس مادة تعليمية حول استعمال(a,an). درّست المجموعة الأولى بالطريقة الاستنتاجية، إذ أعطيت القاعدة وطبقت الامثلة عليها. اما المجموعة الثانية فدرّست بطريقة الاستكشاف الموجه إذ أعطيت القاعدة من غير تطبيق الأمثلة عليها. ثم أجري اختباران بعديان، أحدهما لبيان أثر لفظ القاعدة، وأثر التمييز بين المثال واللامثال، وأثر تطبيق القاعدة .اما الثاني فكان لبيان أثر الانتقال. وبتحليل البيانات بأسلوب تحليل التباين الثنائي، تبين وجود تفاعل بين أسلوب المعالجة ومستوى الذكاء. ولمعرفة مصدر هذه الفروق استعمل أسلوب نيومان كيولز للمقارنات، إذ أشارت نتائجه إلى أن المعالجة التي تتضمن تطبيق القاعدة، قدمت نتائج أفضل، وبدلالة إحصائية من التي لا تستعمل القاعدة في التطبيق، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في انتقال أثر التعلّم.(١١٧: ص١٠١-٣٥٨).

٥ _دراسة *فرانسك* (fransic, 1975) :-

رمت هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفرضية التي تنص على أن الأطفال الذين يكتشفون القاعدة بأنفسهم بطريقة الاستكشاف يتعلمون بصورة أفضل من أولئك الذين يأخذون القاعدة جاهزة بطريقة الاستقبال والشرح .

أجريت هذه الدراسة في كندا،ورمت إلى المقارنة بين طريقتي الاستكشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية ،وانتقالها والاحتفاظ بها.

بلغت عينة الدراسة (٤٨) تلميذاً من الصفوف الأول ،والثالث ،والسادس الابتدائي، قسموا على مجموعتين تجريبيين، وبلغ عدد تلاميذ كل مجموعة (٢٤) تلميذاً درّست المجموعة الأولى بطريقة الاستكشاف ،والمجموعة الثانية بطريقة الشرح. وأشتملت مادة التجربة على نوعين من المفاهيم (صعبة ،سهلة) ودرس الباحث المجموعتين بنفسه.

وأشارت نتائج الدراسة، بعد تحليل البيانات بأسلوب تحليل التباين الأحادي إلى:-

١- تفوق المجموعة التي درّست بطريقة الشرح على المجموعة التي درّست بطريقة الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الصعبة، وانتقالها، بدلالة إحصائية.

٢- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أكتساب المفاهيم السهلة ،وانتقالها بين الطريقتين .

٣- جاءت الدراسة بنتائج مخالفة للفرضية السابقة. (١١٥:ص٩٨-١٤٦).

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:-

١-/الأهداف:-

تباينت الدراسات السابقة إلى حد ما في أهدافها فبعضها استهدفت تعرّف أثر طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل الدراسي كما في دراسة (السعيدي ،٢٠٠٠)، في حين استهدفت دراسة (الكناني ،٢٠٠٣) التعرّف أثر طريقة الاستقصاء في التحصيل والاحتفاظ،في حين استهدفت دراسة (Cuthrie& Baldwin,1970) تعرّف أثر الطريقة الاستنتاجية والاستكشافية في التحصيل الدراسي. ودراسة(Bourne &Haygood, 1965)، استهدفت تقديم دلائل تجريبية توضح كيفية تعلم المفهوم من حيث صفاته. وهناك دراسات أخرى استهدفت تعرّف أثر أسلوبي الاستكشاف والشرح في أكتساب المفاهيم اللغوية وانتقالها والاحتفاظ بها كما في دراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني، ١٩٨٤)، ودراسة (Haslerud & meyers ,1958)، في حين استهدفت دراسة (fransic,1975) عن المقارنة بين طريقتي الاستكشاف والشرح في اكتساب المفاهيم وانتقالها

والاحتفاظ بها.وهناك دراسة(Wittrock, 1963) استهدفت اختبار أربع معالجات تعليمية في الاكتساب والانتقال والاحتفاظ بالمفاهيم .

أمّا الدراسة الحالية فقد استهدفت تعرّف أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ.

٢-حجم العينة:-

تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة بين (٤٨) طالبة كما في دراسة (fransic,1975) و (٢٩٢) طالباً كما في دراسة (Wittrock, 1963) .أما البحث الحالي فإنّ عدد أفراد عينته (٧٥)طالبة.

٣-الجنس:-

أغلب الدراسات السابقة كانت عيناتها من جنس الذكور كدراسة (عبيدات، ١٩٨٣)، ودراسة (نشواني، ١٩٨٤) ، ودراسة (Haslerud & meyers, 1958) ودراسة (Bourne &Haygood, 1965) ،ودراسة (fransic, 1975) في حين أشتملت عينات دراسات أخرى على جنس الإناث كدراسة (السعيدي، ٢٠٠٠)، ودراسة (الكناني،٢٠٠٣)، أما دراسة كل من (Wittrock, 1963) ودراسة (Cuthrie& Baldwin, 1970) التي أشتملت عيناتها على الذكور والإناث. أما الدراسة الحالية فقد اشتملت على جنس الإناث.

٤-مكان إجراء هذه الدراسات:-

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة ،ومن خلال ما تقدّم ، يتضح لنا أن بعضاً منها قد أجري في العراق كدراسة (السعيدي ،٢٠٠٠) ،ودراسة (الكناني، ٢٠٠٣)، بينما البعض الآخر منها قد أجري في الأردن كدراسة (عبيدات، ١٩٨٣)، ودراسة (نشواني،١٩٨٤)، في حين أجريت دراسة (Haslerud & meyers ,1958) في هامشير، أما دراسة (Wittrock, 1963) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة(Fransic ,1975)في كندا،في حين دراسة كل من (Bourne &Haygood, 1965) و(Cuthrie &Baldwin, 1970) لم تذكر في ملخصاتها مكان إجراء التجربة في حين أجريت الدراسة الحالية في العراق.

٥-التكافؤ:-

اختلفت الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي استعملت في إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات، فقد استعملت دراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970) معدل الذكاء والاختبار القبلي

،واعتمدت دراسة (عبيدات، ١٩٨٤) الاختبار القبلي ،في حين دراسة (السعيدي ،٢٠٠٠) و(الكناني ،٢٠٠٣) كافأت عينتها في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للعام السابق فى مادة اللغة العربية، والمستوى التعليمي للأبوين، والمعلومات السابقة عن المادة).

في حين لم تشر بقية الدراسات في ملخصاتها إلى الوسائل المتبعة في إجراء عملية التكافؤ ،إلاّ إنّ الباحثة تعتقد أن في إجراء عملية التكافؤ ضرورة للبحوث التجريبية ،وعليه تتوقف دقة النتائج. وأجرت الباحثة في الدراسة الحالية التكافؤ الإحصائي في خمسة من المتغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للعام السابق في مادة اللغة العربية ،والمستوى التعليمي للأبوين، والتحصيل الدراسي للفصل الأول في مادة اللغة العربية وللعام الحالي).

٦-*المرحلة الدراسية :-*

اختلفت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي تمّ تطبيق الدراسة فيها من مرحلة الدراسة المتوسطة كما في دراسة (السعيدي، ٢٠٠٠) إلى مرحلة البكالوريوس كما في دراسة (Wittrock,1963) ، ودراسة (Cuthrie &Baldwin, 1965) ، مروراً بمرحلة الدراسة الإعدادية كما في دراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني، ١٩٨٤)، ومرحلة الدراسة الثانوية كما في دراسة (الكناني ،٢٠٠٣)، ودراسة (francis,1975) .

في حين لم تشر دراسة(Haslerud & meyers ,1958) في ملخصاتها شيئاً عن المرحلة الدراسية، أما الدراسة الحالية فقد طبقّت على عينة من طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات.

٧-*التصميم التجريبي:-*

تباينت الدراسات السابقة في نوع التصاميم التجريبية التي اعتمدتها، فبعضها اعتمد تصميم المجموعتين (مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة) كدراسة(السعيدي، ٢٠٠٠)، ودراسة (الكناني، ٢٠٠٣)، و(مجموعتين تجريبتين) كدراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970) ودراسة (fransic,1975)، في حين اعتمدت دراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني، ١٩٨٤)، ودراسة (Haslerud & meyers ,1958) على تصميم المجموعات الثلاث (مجموعتين تجريبتين، وواحدة ضابطة) ، ودراسة (Bourne & Haygood, 1965) ، في حين اعتمدت دراسة(Wittrock, 1963) على تصميم المجموعات الأربع (ثلاث مجموعات تجريبية، ومجموعة ضابطة).

والدراسة الحالية اعتمدت التصميم التجربي ذا الضبط الجزئي (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة).

٨- *المتغير التابع:-*

كان المتغير التابع في أغلب الدراسات السابقة هو الاكتساب ،والانتقال والاحتفاظ كما في دراسة (Wittrock, 1963) ،ودراسة (F ransic,1975) ،ودراسة (عبيدات ،١٩٨٣)، في حين كان دراسة (Haslerud & Meyers ,1958) ودراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970) ودراسة (نشواني، ١٩٨٤) الاكتساب والانتقال المتغير التابع لدراستهم، أما دراسة (Bourne &Haygood, 1965) فقد اعتمدت مستوى المتعلم في تعرّف خصائص المفهوم متغيراً تابعاً لدراستها، وفي دراسة (السعيدي، ٢٠٠٠) المتغير التابع هو التحصيل ، ودراسة (الكناني،٢٠٠٣) فالتحصيل والاحتفاظ المتغير التابع لدراستها. والدراسة الحالية فقد اعتمدت التحصيل والاحتفاظ متغيرين تابعين لدراستها.

٩- *أداة البحث:-*

استعملت معظم الدراسات السابقة أداة الاختبار المحددة لقياس المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة للمجموعات التجريبية والضابطة طبقتا بعد الانتهاء من التجربة مباشرة، أعدّها الباحثون أنفسهم في الموضوعات التي أخضعت للتجربة ، ولكنها تباينت في نوع الاختبار ،فقد كان الاختبار التحصيلي البعدي من نوع الاختيار من متعدد في دراسة (نشواني،١٩٨٤)، ودراسة (السعيدي،٢٠٠٠)، ودراسة (الكناني،٢٠٠٣) فقد استعمل كلا منهما الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد والتكميل ، أما دراسة(عبيدات،١٩٨٣)، فقد اعدّ اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً من نوع الاختيار من متعدد ،في حين دراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970) استعمل اختبارين بعديين ،لكنهُ لم يذكر نوعية الاختبارين ، أما دراسة (Haslerud & meyers,1958) ، ودراسة (Wittrock, 1963) ، ودراسة Bourne (&Haygood, 1965)، ودراسة (fransic,1975) لم تّجد الباحثة في ملخصات هذه الدراسات ما يشير إلى نوعية الاختبار .

أما الدراسة الحالية فقد أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع الاختيار من متعدد (multiple-choice).

١٠ – *القائم بمهمة التدريس:-*

في معظم الدراسات السابقة قام الباحثون بتدريس عينة البحث (التجريبية، والضابطة) مثل دراسة (السعيدي،٢٠٠٠) ،ودراسة (الكناني،٢٠٠٣) في حين أنه في دراسات أخرى أسندت مهمة التدريس إلى مدرسين ذوي كفايات علمية بعد إكسابهم التدريب اللازم على استعمال طرائق متنوعة في التدريس مثل دراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني،١٩٨٤)، في حين لم تشر بقية الدراسات إلى الشخص الذي تولى مهمة التدريس مثل دراسة (Haslerud & meyers ,1958)، ودراسة (Wittrock, 1963)، ودراسة

(Bourne &Haygood, 1965)، ودراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970)، ودراسة (fransic,1975).

وعلى الرغم من تباين الآراء حول هذه المسألة، الا ان الباحثة تؤيد الرأي الذي يستحسن تولي الباحثة نفسها مهمة التدريس، وذلك لتباين أثر المدرسين فضلاً عن التوصل إلى نتائج دقيقة للبحث، لذلك تولت الباحثة في الدراسة الحالية مهمة تدريس مجموعات البحث الثلاث.

١١-*مدة التجربة:-*

اختلفت الدراسات السابقة في المدة التي استغرقتها التجربة ، فقد تراوحت بين (١٢) أسبوعاً مثل دراسة (الكناني،٢٠٠٣)، وبين ثمانية أسابيع كدراسة (السعيدي ،٢٠٠٠)، واستغرقت دراسة (عبيدات،١٩٨٣) ثلاث أسابيع ، في حين لم تشر الدراسات الأخرى في ملخصاتها إلى المدة التي استغرقتها في التجربة .

وترى الباحثة أنّ المدة الزمنية القصيرة قد لا تفي بالغرض المطلوب ، أو ربما لا تعطي نتائج دقيقة ، وقد لا يظهر أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

أما البحث الحالي فقدا ستغرق تنفيذ تجربته تسعة أسابيع.

١٢-*الوسائل الإحصائية :-*

تباينت الوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل نتائج الدراسات السابقة ، إذ اعتمد أغلبها على استعمال أسلوب تحليل التباين الأحادي كما في دراسة (fransic,1975) ودراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني،١٩٨٤) في حين اعتمدت دراسات أخرى أسلوب تحليل التباين الثنائي وأسلوب نيومان كيولز للمقارنات كما في دراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970)، وبالاختبار التائي كما في دراسة (السعيدي،٢٠٠٠)، ودراسة (الكناني،٢٠٠٣) ،في حين لم تشر دراسة (Haslerud & meyers,1958)، ودراسة (Wittrock, 1963) ، ودراسة (Bourne &Haygood, 1965) في ملخصاتها إلى الوسائل الإحصائية المستعملة فيها.

١٣-*نتائج الدراسات السابقة* :-

١- لم تتفق هذه الدراسات في نتائجها ، ولم تقدم نتيجة قاطعة لتفضيل طريقة على أخرى ، ولعل هذا الاختلاف عائد إلى اختلاف المراحل التعليمية من جهة ، وطبيعة إجراءات البحث من جهة ثانية. فقد تفوقت مجموعة الاستكشاف، وهي في المراحل التعليمية الثلاث على مجموعة الشرح في دراسة (Haslerud & meyers,1958)، وتفوقت مجموعة الشرح على مجموعة الاستكشاف في دراستي (Wittrock, 1963) ، ودراسة (Fransic,1975). وفي حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في دراستي (عبيدات،١٩٨٣)، و (نشواني،١٩٨٤).وهذا مؤشر على أن المتعلم يكتسب أفضل بطريقة الشرح ، إذا كان في مرحلة دراسية عالية ، وإن تعلم المهام الصعبة يكون أفضل بطريقة الشرح ،لأنّ المتعلّم يقترف أخطاء أقل ، ويصبح التعلّم بالاستكشاف كما يقول (Ausubel) مضيعة للوقت.

٢- أفضت نتائج دراسة (Cuthrie &Baldwin, 1970) على أن تطبيق القاعدة التي تمّ تعلمها أمر جوهري لاكتسابها وانتقال أثرها.

٣- لم تظهر الدراسات السابقة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الاستكشاف والطرائق الأخر في الاحتفاظ في دراستي (عبيدات،١٩٨٣)، و(نشواني،١٩٨٤).في حين تفوقت المجموعة التي أعطيت القاعدة من دون الجواب في دراسة (Wittrock, 1963) في الاحتفاظ وبدلالة إحصائية على مجموعتي الاستكشاف والشرح .

٤- كانت طريقة الاستكشاف متفوقة على طريقة الشرح عموماً في الانتقال ،وهذا يتفق مع رأي (Bruner)، إذ يتعلم الطالب في الاستكشاف المبدأ الذي يحكم اجراءات التعلّم.

٥- إنّ نتائج طريقة الاستكشاف الموجه أفضل من نتائج الطريقة التقليدية (القياسية)، كما في دراسة (السعيدي،٢٠٠٠).

٦- أظهرت الدراسات السابقة نتائج مختلفة فيما يتعلق بطريقة الاستقصاء والطريقة التقليدية (القياسية) في التحصيل والاحتفاظ كما في دراسة (الكناني،٢٠٠٣).

أمّا نتيجة البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الخامس (تحليل النتائج) لموازنتها بين نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

أولا: التصميم التجريبي.

ثانيا: مجتمع البحث وعينته

ثالثا: تكافؤ أفراد العينة:

رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة

خامسا : متطلبات البحث

١-تحديد المادة العلمية.

٢-صياغة الأهداف السلوكية.

٣-إعداد الخطط التدريسية.

٤-إعداد أداة البحث(الاختبار التحصيلي).

سادسا : تطبيق التجربة.

سابعا: الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب، ومجتمع البحث، وطريقة اختيار العينة ،وطرائق تكافؤ المجموعات الثلاث، وعرضاً لمتطلبات البحث وأدواته ،وكيفية تطبيقها، والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج وفيما يأتي تفصيل للإجراءات المذكورة آنفا:

أولا:التصميم التجريبي:

إنّ اختيار التصميم التجريبي هو أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية، إذ إنّ دقة النتائج تعتمد على نوع التصميم التجريبي المختار، الذي يعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي، وتتوقف نتائج البحوث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل. (٧٢:ص٢٥٠).

ويستند تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف عينة البحث الزمني (٤٤:ص٥٨).

وهذا ما دفع الباحثة إلى اعتماد واحد من التصاميم التجريبية ذي الضبط الجزئي ووجدته ملائماً لظروف بحثها فجاء التصميم على مايوضحه الشكل (٣):

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الأولى	طريقة الاستكشاف	التحصيل	الاحتفاظ بالتحصيل
التجريبية الثانية	طريقة المحاضرة		
الضابطة	التقليدية		

الشكل(٣)

التصميم التجريبي للبحث

يقصد بالمجموعة التجريبية الأولى:- المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل (طريقة الاستكشاف) عند تدريس مادة القواعد .

والمجموعة التجريبية الثانية:- المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل(طريقة المحاضرة) عند تدريس مادة القواعد.

وبالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا تتعرض طالباتها للمتغير المستقل وتدرّس القواعد بالطريقة التقليدية (القياسية). في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي موحد لطالبات المجموعتين التجريبيتين والضابطة.

ويقصد الاحتفاظ بالتحصيل: المتغير التابع الآخر الذي يقاس بوساطة إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي نفسه على طالبات المجموعتين التجريبيتين و الضابطة بعد أسبوعين من التطبيق الأول .

ثانيا:- مجتمع البحث وعينته:-

يتطلب البحث الحالي اختيار معهد واحد من معاهد إعداد المعلمات في بغداد على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني فيها عن ثلاث شعب. وتمّ اختيار معهد إعداد المعلمات المنصور التابع لمديرية تربية بغداد/الكرخ الأولى لإجراء التجربة فيه .وقد تمّ اختياره قصدياً لتطبيق تجربة البحث بسبب قرب موقع المعهد من سكن الباحثة فضلاً عن الأسباب الآتية:-

١-تقارب طالبات المعهد من حيث الشريحة الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية.

٢-يضم المعهد ست شعب للصف الثاني .

وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستدّرس قواعد اللغة العربية بطريقة الاستكشاف. ومثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية التي ستدّرس قواعد اللغة العربية بطريقة المحاضرة، ومثلث شعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدّرس قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية (القياسية) . بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٨٤) طالبة بواقع (٢٨) طالبة في كل شعبة، و بعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن ثلاث طالبات فقط لكل شعبة ، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٧٥) طالبة بواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول(١)

توزيع عينة الدراسة التجريبية

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	ب	٢٨	٣	٢٥
التجريبية الثانية	ج	٢٨	٣	٢٥
الضابطة	أ	٢٨	٣	٢٥

إنّ سبب استبعاد الطالبات الراسبات اعتقاد الباحثة بأنهن يمتلكن معرفة سابقة في الموضوعات التي ستدّرس في أثناء التجربة، وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة نتائج البحث، لأنهن سبق وأن درّسن الموضوعات نفسها في العام السابق، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة. علماً إن الباحثة استبعدت الطالبات الراسبات من النتائج فقط. وأبقتهنّ في داخل الصف حفاظاً للنظام المدرسي.

ثالثا: تكافؤ أفراد العينة:-

تحققت الباحثة قبل الشروع بالتجربة من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين، والضابطة) في بعض المتغيرات التي أشارت الدراسات إلى ضرورة تكافؤها في البحوث التجريبية، و المتغيرات هي :-

أ-درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق (الصف الأول) ٢٠٠٢م/٢٠٠٣م.

ب- درجات مادة اللغة العربية في امتحان الفصل الأول (الصف الثاني) للعام الدراسي الحالي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م .

ج-العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

د- التحصيل الدراسي للأباء .

هـ- التحصيل الدراسي للآمهات .

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة آنفاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث .

أ-درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق (الصف الأول) ٢٠٠٢م/٢٠٠٣م :

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الأول في معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠٢م/٢٠٠٣م من سجلات الدرجات التي أعدّتها إدارة المعهد.(الملحق/٢).إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٩٢, ٦٧). أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (٢٤, ٦٦). أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (٦٤,٧٦). وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات المجاميع الثلاث تبيّن أنّ القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٣٩)، وعند مقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية وبدرجتي حرية (٧٢,٢) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) والتي تساوي (٣,١٣)، تبيّن أنّ الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مادة اللغة العربية بالامتحان النهائي في الصف الأول .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٢٤,٩٩	٢	٦٢,٤٩٥	٠,٦٣٩	٣,١٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	٧٠٣٠,٩٦	٧٢	٩٧,٦٥			
المجموع الكلي	٧١٥٥,٩٥	٧٤				

ب-درجات مادة اللغة العربية في امتحان الفصل الأول (الصف الثاني) للعام الدراسي الحالي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م.

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الصف الثاني معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م من مدرّسة المادة نفسها.(الملحق/٣).إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (١٤,٧٦).أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (١٤,٤٤). أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (١٥,٢٨). وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات المجاميع الثلاثة تبين أن القيمة الفائية المحسوبة(٠,٧١٣)، وعند مقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية وبدرجتي حرية (٧٢,٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) التي تساوي (٣,١٣)،تبيّن أنّ الفروق غير دالة إحصائياً، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مادة اللغة العربية في امتحان الفصل الأول /الصف الثاني .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨,٩٩	٢	٤,٤٩٥	٠,٧١٣	٣,١٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	٤٥٣,٧٦	٧٢	٦,٣٠			
المجموع الكلي	٤٦٢,٧٥	٧٤				

ج-العمر الزمني بالأشهر :-

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن أفراد عينة البحث فيما يخص العمر الزمني للطالبات من بطاقات المعهد ومن الطالبات أنفسهن .(الملحق /٤). إذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (٢١٣,٦) شهراً.أما المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية هو (٢١١,٦٨) شهراً. أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لأفرادها (٢١٢,٦٤) شهراً، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين أعمار المجاميع الثلاثة تبيّن أنّ القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٠,٢٤٦) وهي أصغر من الجدولية (٣,١٣)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية(٧٢,٢)، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٦,٠٨	٢	٢٣,٠٤	٠,٢٤٦	٣,١٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	٦٧٣٩,٢	٧٢	٩٣,٦			
المجموع الكلي	٦٧٨٥,٢٨	٧٤				

د- التحصيل الدراسي للآباء :-

لمعرفة دلالة الفرق بين التحصيل الدراسي لآباء المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، استعمل اختبار مربع كاي، وكانت قيمة مربع كاي المحسوبة (٥,٤٢٥)، وهي أقل من قيمة (كا)^{٢} الجدولية (١٥,٥١) بدرجة حرية (٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن الفروق ليست دالة إحصائياً، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول(٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	المستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة*	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٥	١	٢	٣	٨	١١	٨	٥,٤٢٥	١٥,٥١	غير دالة
التجريبية الثانية	٢٥	١	٥	٦	٩	٤				
الضابطة	٢٥	١	٢	٣	٧	١٢				
المجموع	٧٥	٣	٩	١٢	٢٤	٢٧				

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات :-

لمعرفة دلالة الفرق بين التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين التجريبيتين و الضابطة استعمل اختبار مربع كاي، إذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة (٣،٤٩١) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية (١٥،٥١)، درجة حرية (٨) و عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وهذا يعني أنّ الفروق ليست ذات دلالة معنوية. والجدول (٦) يوضح ذلك .

---

* استعمل تصحيح (Yates) لان التكرار المتوقع في الخلايا اقل من (١٠). (٩:ص١٩٢).

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث التجريبيين والضابطة وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		الدلالية الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة*	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٥	١	٥	٥	٨	٦	٨	٣,٤٩١	١٥,٥١	غير دالة
التجريبية الثانية	٢٥	١	٦	٤	١٣	١				
الضابطة	٢٥	١	٥	٦	١١	٢				
المجموع	٧٥	٣	١٦	١٥	٣٢	٩				

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة :-

على الرغم من تطور العلوم التربوية و النفسية ، و محاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج، وفي كثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي، إلاّ أنّهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها، لأنّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية و معقدة تتداخل فيها العوامل و تتشابك. (٩٧:ص٢٠٣-٢٠٤).

وفضلاً عمّا تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في خمسة من المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (التحصيل، والاحتفاظ). حاولت الباحثة قدر المستطاع ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة، لأنّ ضبطها يؤدي إلى نتائج دقيقة.(٧٥:ص٣٨٠).

وفيما يأتي عرض لبعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:-

---

* استعمل تصحيح (Yates) لان التكرار المتوقع في الخلايا أقل من (١٠). (٩:ص١٩٢).

١-ظروف التجربة و الحوادث المصاحبة:-

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل (الكوارث، والفيضانات، والزلازل، والأعاصير، والحوادث الأخرى كالحروب، والاضطرابات، وغيرها مما يعرقل سير التجربة). ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، و يؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا يمكن القول إنّ أيّ أثر يمكن تفاديه.

٢-الاندثار التجريبي:-

المقصود به الأثر الناتج من ترك عدد من الطالبات (عيّنة البحث) وانقطاعهن في أثناء التجربة. والبحث الحالي لم تتعّرض فيه الطالبات إلى الترك أو الانقطاع، أو الانتقال من المدرسة طوال مدة التجربة، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعات البحث، وبنسب متفاوتة تقريباً.

٣- الفروق في اختيار أفراد العيّنة :-

حاولت الباحثة –قدر الإمكان –معرفة تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث ،من خلال إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلاً عن أنّ الطالبات ينتمين إلى بيئة اجتماعية واقتصادية متشابهة تقريباً.

٤-العمليات المتعلقة بالنضج :-

ويقصد بها عمليات النمو النفسي و البيولوجي التي قد تحدث لطالبات التجربة في أثناء إجرائها مما قد يؤثر في استجاباتهن.(٤٤ :ص٥٩).

و لم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي، لأنّ مدة التجربة كانت موحدة لمجموعات البحث الثلاث.

٥- أداة القياس :-

استعملت الباحثة أداة موحدة –اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية –لقياس التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات مجموعات البحث (التجريبتين ،والضابطة).

٦- أثر الإجراءات التجريبية:-

عملت الباحثة على الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في :-

أ- الحرص على سرية البحث :-

حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المعهد و مدّرسة اللغة العربية فيها، فلم تخبر الطالبات بطبيعة البحث و هدفه، بل أوحي إليهن أنّها مدرّسة جديدة على ملاك المعهد كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة النتائج.

ب- المادة الدراسية :-

كانت المادة الدراسية لمجموعات البحث موحدة ، وتتمثل بستة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م، وهكذا تمكنت الباحثة من السيطرة على هذا العامل.

ج-المدرّسة :-

فيما يتعلق باحتمال تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ،فقد درّست الباحثةبنفسها طالبات مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقّة والموضوعية،لأنّ إفراد مدرّسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ، فقد تعزى إلى تمكن إحدى المدرّسات من المادة أكثر من الأخرى أو إلى صفاتها الشخصية، أو إلى غير ذلك من العوامل .

د- توزيع الدروس :-

سيطرت الباحثة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث، فقد كانت الباحثة تدرّس (٦) ست حصص أسبوعياً، (٣) ثلاث حصص في يوم الأحد لعرض الموضوع وشرحه في كل شعبة، و(٣) حصص أخرى في يوم الاثنين لحل تمرينات ذلك الموضوع في كل شعبة، وكانت الحصص محصورة في الدروس:الأول، والثاني، والثالث. الجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

توزيع حصص مادة قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث

اليوم	المجموعة	الحصة	الساعة
الأحد	الضابطة	الأولى	٨
	التجريبية الأولى	الثانية	٨،٤٥
	التجريبية الثانية	الثالثة	١٠
الاثنين	الضابطة	الأولى	٨
	التجريبية الأولى	الثانية	٨،٤٥
	التجريبية الثانية	الثالثة	١٠

هـ- الوسائل التعليمية :-

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدتها في التجربة إلى طالبات مجموعات البحث (التجريبيتين،والضابطة) بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات واستعمال الطباشير الملون والعادي، فضلاً عن كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسهُ لطالبات الصف الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م.

ز- بناية المعهد :-

طبقت التجربة في معهد واحد،و في ثلاثة صفوف متجاورة ومتشابهه من حيث المساحة وعدد الشبابيك،والتهوية والمقاعد وحجمها .

٧- مدة التجربة :-

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث، إذ بدأت يوم ٢٠٠٤/٢/٢٨م، وأنهيت يوم ٢٠٠٤/٤/٢٦م.

خامسا: متطلبات البحث:-

يتطلب البحث الحالي إجراء ما يأتي :-

١- تحديد المادة العلمية:-

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدّرسها لطالبات مجموعات البحث التجريبية في أثناء التجربة، وهي الموضوعات الآتية من كتاب قواعد اللغة العربية المقرّر تدريسه لطالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٣م/٢٠٠٤م. الجدول (٨).

الجدول (٨)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني معهد إعداد المعلمات، المحددة بالتجربة

ت	الموضوعات	الصفحات
١	كان وأخواتها	٧
٢	المفعول به	٧
٣	المفعول فيه	٧
٤	المفعول معه	٣
٥	المفعول لأجله	٣
٦	المفعول المطلق	٤

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

اعتمدت الباحثة في صياغتها للأهداف السلوكية الخاصة بمادة التجربة على الأهداف العامة لمادة قواعد اللغة العربية الخاصة بالصف الثاني في معهد إعداد المعلمات المقرّرة من قبل وزارة التربية .(٤١:ص١٥).

إنّ أهم خطوة في عملية التدريس هي تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها؛ لأنّها توضح نوع الأداء المتوقع من جانب المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف،كما وأنّها تعمل على توفير أساس سليم لإعداد الاختبار المناسب لتقويم تحصيلهم الدراسي. (٧:ص٢-٩).

وإنّ صياغة الأهداف السلوكية في عبارات قصيرة واضحة تبين أنماط السلوك المراد تنميتها لدى الطالبات وتغطي محتوى المادة. اعتمدت الباحثة في صياغتها للأهداف السلوكية على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي (المعرفة،الفهم،التطبيق). (١٠٦:ص٣٣). لتوافقها مع النمو الجسمي و العقلي لعينة البحث، وكذلك لأنّ هذه المستويات يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة في المستويات الأخرى. (٣٤ :ص٣١٤).

وعلى هذا الأساس صاغت الباحثة (٦٤) هدفاً سلوكياً عرضت على عدد من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس، والقياس والتقويم، ومدرسي اللغة العربية ومدرّساتها (الملحق/ ٥).

وبعد إطلاعها على آرائهم، أُجريت التعديلات اللازمة، ،وأبقي على الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) فما فوق. وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٦٤)هدفاً سلوكياً، (الملحق/٦)، بواقع (١٤)هدفاً لمستوى المعرفة، و(٢٢) هدفاً لمستوى الفهم، و(٢٨) هدفاً لمستوى التطبيق.(الجدول/٩) يوضح ذلك.

الجدول(٩)

عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة

والموضوعات	عدد الأهداف السلوكية			المجموع
	المعرفة	الفهم	التطبيق	
كان وأخواتها	٣	٤	٦	١٣
المفعول به	٤	٦	٤	١٤
المفعول فيه	٣	٣	٥	١١
المفعول معه	١	٤	٤	٩
المفعول لأجله	١	٢	٤	٧
المفعول المطلق	٢	٣	٥	١٠
المجموع	١٤	٢٢	٢٨	٦٤

٣-إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة،وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها، وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف. (١٤ :ص١٣٣).

وتعدّ عملية التخطيط والإعداد للدروس من الكفايات المهنية المهمة للمدرّس ومن عوامل نجاح تدريسه، لذلك أعدّت الباحثة الخطط التدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدّرس في أثناء التجربة في ضوء محتوى الكتاب و الأهداف السلوكية للمادة على وفق طريقة الاستكشاف لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وعلى وفق طريقة المحاضرة لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية (القياسية) لطالبات المجموعة الضابطة، وقد عُرِضَت نماذج هذه الخطط على مجموعة من الخبراء.(الملحق/٥). لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداهُ الخبراء أُجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.(الملحق/٧).

٤-إعداد أداة البحث (الاختبار التحصيلي):-

تعدّ الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستعمالاً في تقويم نواتج التعلّم. وذلك لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها موازنة بالوسائل الأخرى.(١٣ :ص٥٩).

ولعدم توافر اختبار تحصيلي يتصف بالصدق والثبات ويقيس الموضوعات الستة من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسهُ للصف الثاني في معهد إعداد المعلمات أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً على وفق الخطوات الآتية:-

أ-إعداد (جدول المواصفات):-

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هي إعداد جدول المواصفات التي تتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة ، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها ، وبحسب الأهمية لكل منها وتساعد على قياس مدى تحقق أهداف المادة.(١٥ :ص ١٢٩).

لذا أعدّت الباحثة جدول المواصفات اشتمل على مفردات المادة المقررة ، والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق)، وقد حددت الباحثة نسبة أهمية الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع، أمّا نسبة أهمية مستويات الأهداف فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة إلى العدد الكلي للأهداف.

وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ(٣٠) فقرة موضوعية ، كل فقرة تقيس هدفاً سلوكياً واحداً، واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في جدول المواصفات، وحددت فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية المحتوى (والموضوعات الستة) والعدد الكلي للفقرات، الجدول (١٠) يوضح ذلك.

وقد اتبعت الباحثة في حساب نسبة أهمية المحتوى و نسبة أهمية مستويات الأهداف وعدد الفقرات لكل خلية ما يأتي:-

١-نسبة أهمية محتوى والموضوعات = عدد صفحات الموضوع الواحد / العدد الكلي للصفحات

٢-نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / العدد الكلي للأهداف السلوكية

٣-عدد الفقرات لكل خلية = العدد الكلي للفقرات ×نسبة أهمية المحتوى ×نسبة أهمية الهدف (٧٢:ص١٤٨-١٥٠).

الجدول(١٠)

جدول المواصفات

ت	الموضوع	عدد الصفحات	عدد الأهداف			أوزان المحتوى	عدد الفقرات			عدد الفقرات
			المعرفة	الفهم	التطبيق		المعرفة	الفهم	التطبيق	
١	كان وأخواتها	٧	٣	٤	٦	٠,٢٣	٢	٢	٣	٧
٢	المفعول به	٧	٤	٦	٤	٠,٢٣	٢	٢	٣	٧
٣	المفعول فيه	٧	٣	٣	٥	٠,٢٣	٢	٢	٣	٧
٤	المفعول معه	٣	١	٤	٤	٠,٠٩	١	١	١	٣
٥	المفعول لأجله	٣	١	٢	٤	٠,٠٩	١	١	١	٣
٦	المفعول المطلق	٤	٢	٣	٥	٠,١٣	١	١	١	٣
		٣١	٠,٢٢	٠،٣٤	٠,٤٤	%١٠٠	٩	٩	١٢	٣٠

ب- صياغة الفقرات الاختبارية :-

لأجل الابتعاد عن الأحكام الذاتية في التصحيح فقد اختارت الباحثة أحد أنواع الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد (multiple choice). الذي يتصف بمزايا عدّة منها المرونة الكبيرة الذي يتميز بها هذا الاختبار وقدرته على قياس العديد من مخرجات التعلم، ويتميز بأنّهُ من الاختبارات الصادقة، والموضوعية، والثابتة.(٨٩:ص ١٧).

فضلاً عن أنّ هذا النوع من الاختبارات تقيس عمليات عقلية عليا يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها. (٥٩:ص ١٠١).

حددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بثلاثين فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل وقد وزَع موضع الإجابة الصحيحة عشوائياً بين فقرات الاختبار .

ج-صدق الاختبار:-

يعدّ الصدق من متطلبات بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأنّهُ يوضح مدى قدرته في قياس ما وضع من أجل قياسه (٧٦:ص٣٠٦).

وللتحقق من صدق الاختبار عُرضت فقرات الاختبار البالغة ثلاثون فقرة اختبارية على عدد من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ومدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها.(الملحق/٥). لاستطلاع آرائهم لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للمستوى الذي وضعت لقياسهِ، وسلامة صياغتها، ثم عد لت بعض الفقرات في ضوء آرائهم وملاحظاتهم التي أصبحت صالحة بعد التعديل.

وقد اعتمدت الباحثة نسبة (٨٠%) من الخبراء أساساً لقبول فقرات الاختبار، لذا أبقي على فقرات الاختبار جميعها والبالغة ثلاثون فقرة لحصولها على أكثر من نسبة (٨٠%). (الملحق/٨).

د- أعداد تعليمات الاختبار:-

وضعت الباحثة التعليمات الآتية:-

١- تعليمات الإجابة:-

إن تعليمات الإجابة يجب أن تكون واضحة ومختصرة على قدر الإمكان، وأن تبين للمتعلمين المطلوب منهم ، وطريقة تسجيل الإجابات، والوقت المخصص للإجابة. (٦: ص٢٢٨).

وقد تمت صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنها ،وإعطاء فكرة عن عدد الفقرات الكلي وزمن الإجابة.

٢-تعليمات التصحيح :-

تمّ وضع إجابة نموذجية لفقرات الاختبار، وخصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وعوملت الفقرات المتروكة والأخرى التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة، وكانت أقصى درجة تحصل عليها الطالبة (٣٠) درجة.

هـ-التطبيق الاستطلاعي للاختبار:-

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار ، ولمعرفة الزمن الذي تستغرقه الطالبة للإجابة عنها، فضلاً عن تشخيص مستوى صعوبة الفقرات وقوتها التمييزية.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات (البياع) بتاريخ ٢٠٠٤/٥/٤، بعد أن تثبت الباحثة من إنهاء تدريس والموضوعات المحددة للتجربة قبل هذا التاريخ.

وبعد تصحيح إجابات الطالبات رتبت درجاتهنّ تنازلياً، وقد اختيرت أعلى وأوطأ (٢٧%) منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متبانيتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، إذ أشار كيلي (Kelley) إلى اختيار هذه النسبة من التوزيع بوصفها المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع.(٧٦:ص١٤٩). وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا(٥٤) طالبة.

و- تحليل فقرات الاختبار (Test Items Analysis):-

يعدّ تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته من خلال معرفة قوة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز واستبعاد غير الواضح منها.(١٢٣:ص٢١٤)

لذلك تمّ حساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كما يأتي:-

١-مستوى صعوبة الفقرات(Difficulty level):-

هو النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (٤٩:ص١٠٥).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار،وجد أنّها تتراوح بين(٠،٣١)، (٠،٧٨). (الملحق/٩). ويرى بلوم(Bloom) أنّ الاختبار يعدّ جيداً إذا كانت فقراته تتراوح في مستوى صعوبتها بين (٠،٢٠) إلى (٠،٨٠). (١٠٦:ص٦٦).

٢-قوة تمييز الفقرات(Discrimination power):-

يقصد بها قدرة الفقرة على تمييز المجموعة العليا من الدنيا ،فيما يتعلق بالصفة التي يقيسها الاختبار.(٦٦:ص ٤٥٠).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنّها تراوحت بين(٠،٣٣) و(٠،٥٩). (الملحق/٩). ويرى (Ebel) أنّ فقرات الاختبار تعدّ جيدة إذا كانت قوة تمييزها(٠،٣٠) فأكثر.(١١٣: ص٤-٦).

ز-حساب معامل الثبات :-

يقصد به مدى الدّقة والإتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها. أي أنّ نتائجهُ لا تتغير لو أعيد تطبيقه مرة أخرى. (٧٠:ص٣٣٦).

ولحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، التي تعدّ من أكثر طرائق الاختبار شيوعاً، ويرجع ذلك إلى أنّها تتلافى عيوب بعض الطرائق. (٣٢ :ص٥٢). ذلك أنّها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار إذ يطبق دفعة واحدة ، ويجنب إعطاء خبرة للطالبات كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار.(٥٩ :ص١٤٢).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة، اعتمدت الباحثة درجات التطبيق الاستطلاعي في معهد إعداد المعلمات (البياع)، وقد سُحبَت خمسون ورقة إجابة بصورة عشوائية من إجابات أولئك الطالبات ثم جُمعَت درجات الفقرات الفردية لكلّ طالبة من جهة ودرجات الفقرات الزوجية من جهة أخرى. أي قسّمت هذه الفقرات على مجموعتين ، أحدهما تمثل درجات الفقرات الفردية، والأخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية .(الملحق /١٠) .

وحُسِب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون **(Pearson)** بين درجات الفقرات الفردية و درجات الفقرات الزوجية (٨٩ :ص٧٠). وقد بلغ معامل الثبات (٠،٧٧) ثم صحح بمعادلة (سبيرمان براون) (Spearman Brown) فأصبح (٠،٨٧) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد للاختبارات غير المقننة، إذ بلغ معامل ثباتها (٠،٦٧) فما فوق فانّها تعدّ جيدة. (١١٩:ص٢٢)

ي – الصورة النهائية للاختبار :-

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من سؤال واحد يتكون من (٣٠) فقرة من الاختيار من متعدد (الملحق/٨).

سادسا :- تطبيق التجربة : -

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :-

١-باشرت بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة يوم السبت الموافق ٢٠٠٤/٢/٢٨م بتدريس ستة حصص أسبوعياً لكل مجموعة، واستمر التدريس إلى يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٤/٤/٢٦م.

٢-وضحت بداية التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات مجموعتي البحث التجريبيتين والضابطة كيفية التعامل مع طريقة التدريس لكل مجموعة .

٣-دّرست مجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة بنفسها على وفق الخطط التدريسية التي أعدّتها .

٤-طبقت الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة في وقتٍ واحدٍ يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٤/٤/٢٨،الساعة ٨:٣٠ صباحاً، لغرض قياس التحصيل.

٥-أعادت تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٤/٥/٥م، الساعة ٨:٣٠ صباحاً، لغرض قياس احتفاظهن بالتحصيل .

سابعا :- الوسائل الإحصائية :-

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات البحث، وتحليل نتائجه :-

١- تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of variance)

استعمل للتكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالة الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي والاحتفاظ.

(م ع) ب

ف = ————

(م ع) د

إذ أنّ : ف= القيمة الفائية

(م ع) ب = قيمة متوسط المربعات بين المجموعات .

(م ع) د = قيمة متوسط المربعات داخل المجموعات .

(١٧:ص٣١٦-٣١٨).

٢- مربع كاي (chi -square):-

لمعرفة دلالة الفروق في التحصيل الدراسي لآباء وأمهات المجموعتين التجريبيتين والضابطة .

مج (ل – ق)^{٢}

كا^{٢}= ————

ق

(٥٦ :ص٢٢٥)

إذ تمثل :

ل= التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع .

٣- تعديل يتس (Yates correction for continuity)

استعمل للتكرارات الصغيرة عند حساب مربع كاي. (٩: ص١٩٢).

٤- معادلة معامل الصعوبة :- (Difficulty Equation)

م

ص = ——

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. (٧٣:ص ٢٦٣)

٥-معادلة معامل تمييز الفقرة : (Discrimination power)

$$ت = \frac{م\ ع - م\ د}{\frac{١}{٢}\ ك}$$

إذ تمثل :-

(ت) = قوة تمييز الفقرة .

(م ع)= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(م د)= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

(ك)= نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(٤٤:ص ٧٩ -٨٠)

٦- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (التجزئة النصفية)

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)\ (مج\ ص)}{\sqrt{\{ن\ مج\ س^{٢} - (مج\ س)^{٢}\}\ \{ن\ مج\ ص^{٢} - (مج\ ص)^{٢}\}}}$$

إذ تمثل :-

(ر) =معامل ارتباط بيرسون .

(ن) = عدد أفراد العينة .

(س)= قيم المتغير الأول .

(ص)= قيم المتغير الثاني . (٧٢:ص١٤١).

٧- معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown)

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

$$ر = \frac{٢\ ر}{١ + ر}$$

إذ تمثل :-

(ر)= معامل الارتباط الكلي .

(ر) = معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار .

(٥٢ :ص٤٣٠) .

٨- **معامل توكي (HSD) (Honestly Significant Difference)**

استعمل للموازنة بين متوسط المجموعتين التجريبيتين والضابطة .

$$HSD = q = \sqrt{\frac{\text{و م خ}}{\text{ن}}}$$

(٧٢ :ص٣٧٠)

(q)= القيمة الحرجة .

(و م خ)= وسط المربعات للخطأ الذي يتم حسابه من تحليل التباين .

(ن) = حجم الخلية

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث الثلاث، صححت الباحثة أوراق الاختبار، ووضعت الدرجات عليها. وحللت النتائج، واستخرجت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واستعملت تحليل التباين الأحادي، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢٢,٣٦٠) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٣)، وبدرجتي حرية (٢، ٧٢)، والجدولان(١١)، (١٢) يوضحان ذلك.

الجدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٢٥,٠٨	١,٨٢
المجموعة التجريبية الثانية	٢٠,٥٢	٣,٤٠
المجموعة الضابطة	٢٠,٣٢	٣,٠٦

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٦٢,٤٢٧	٢	١٨١,٢١٣	٢٢,٣٦٠	٣,١٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	٥٨٣,٥٢٠	٧٢	٨,١٠٤			
المجموع الكلي	٩٤٥,٩٤٧	٧٤	–			

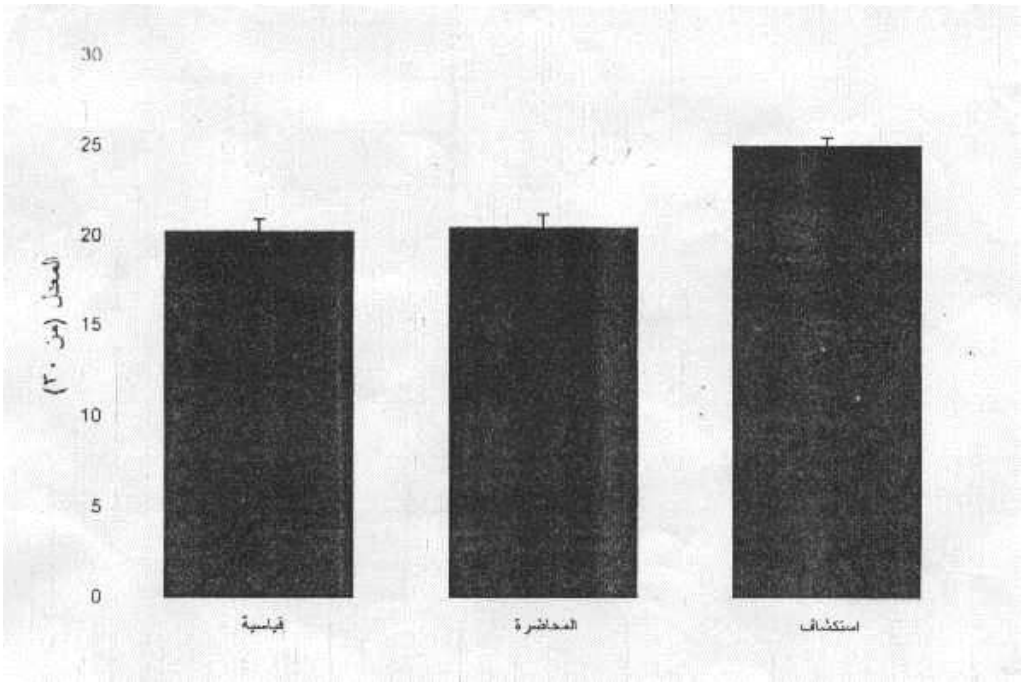
ومن ثم استعملت الباحثة اختبار توكي (Tukey) لتعرف مصدر الفروق الإحصائية، فتوصلت إلى النتائج المعروضة في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

يمثل قيم اختبار توكي الحرجة والمحسوبة

مجموعة تجارب (أ)	مجموعة تجارب(ب)	متوسط الانحراف	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى (الاستكشاف)	المجموعة الثالثة(القياسية)	٤,٧٦ *	٠,٠٥
	المجموعة الثانية (المحاضرة)	٤,٥٦ *	
المجموعة الثانية (المحاضرة)	المجموعة الثالثة (القياسية)	٠,٢٠	٠,٩٦٧
	المجموعة الأولى (الاستكشاف)	-٤,٥٦ *	٠,٠٥
المجموعة الثالثة (التقليدية)	المجموعة الثانية(المحاضرة)	-٠,٢٠	٠,٩٦٧
	المجموعة الأولى (الاستكشاف)	-٤,٥٦ *	٠,٠٥

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (±٢٥,٠٨) (١,٨٢)، في حين كان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (±٢٠,٥٢) (٣,٤٠)، إذ ظهر فرق معنوي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (±٢٥,٠٨) (١,٨٢)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (±٢٠,٣٢) (٣,٠٦). إذ ظهر فرق معنوي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٣. لم يظهر فرق معنوي بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية وطالبات المجموعة الضابطة، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٥٢±) (٣,٤٠)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٠,٣٢±) (٣,٠٦). ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف في الشكل (٤).



شكل (٤)

يوضح معدل درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي.

وبعد إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس احتفاظ الطالبات بالتحصيل وتصحيح أوراق الاختبار ووضع الدرجات عليها، حللت الباحثة النتائج، واستخرجت المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واستعملت تحليل التباين الأحادي، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٨,٩٩٥) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،١٣)، وبدرجتي حرية (٢، ٧٢)، والجدول (١٤)، (١٥) يوضحان ذلك.

الجدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٢٣,٩٦	١,٩٠
المجموعة التجريبية الثانية	٢٠,٤٠	٣,٠٣
المجموعة الضابطة	١٩,٩٦	٢,٤٩

الجدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٤٠,٥٦٠	٢	١٢٠,٢٨٠	١٨,٩٩٥	٣,١٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	٤٥٥,٩٢٠	٧٢	٦,٣٣٢			
المجموع الكلي	٦٩٦,٤٨٠	٧٤	–			

ومن ثم استعملت الباحثة اختبار توكي (Tukey) لتعرف مصدر الفروق الإحصائية فتوصلت إلى النتائج المعروضة في الجدول (١٦).

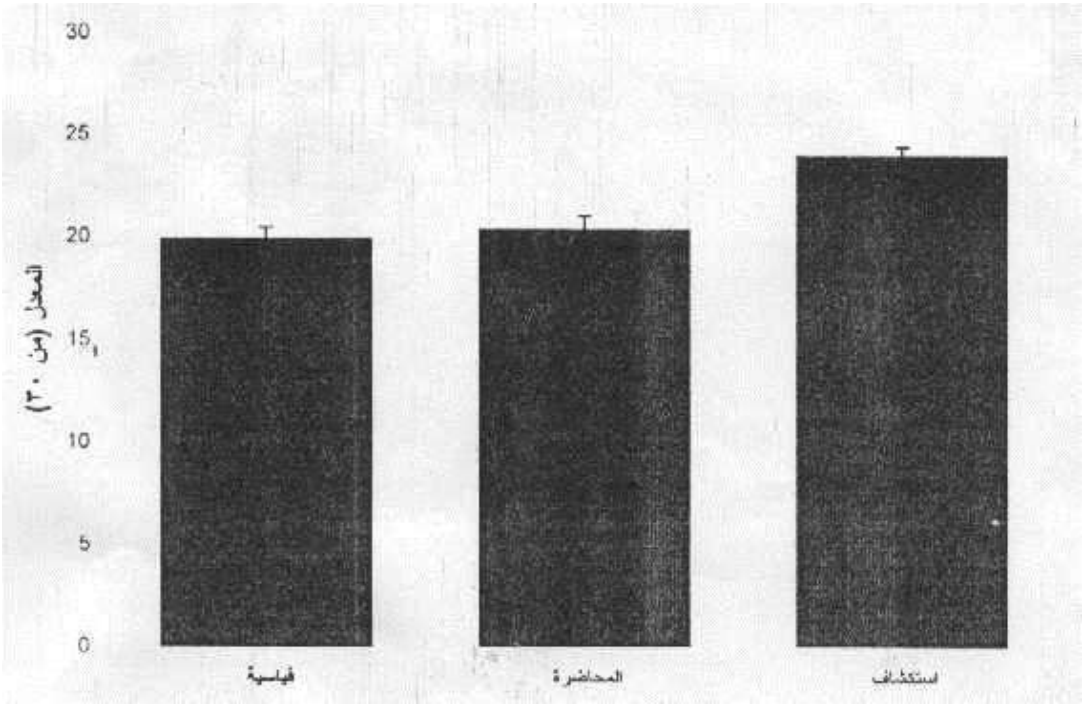
الجدول (١٦)

قيم اختبار توكي الحرجة والمحسوبة

مجموعة تجارب (أ)	مجموعة تجارب(ب)	متوسط الانحراف	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى (الاستكشاف)	المجموعة الثالثة (القياسية)	٤,٠٠ *	٠,٠٥
	المجموعة الثانية (المحاضرة)	٣,٥٦ *	
المجموعة الثانية (المحاضرة)	المجموعة الثالثة (القياسية)	٠,٤٤	٠,٠٥
	المجموعة الأولى (الاستكشاف)	-٣,٥٦ *	
المجموعة الثالثة (القياسية)	المجموعة الثانية (القياسية)	-٠,٤٤	٠,٨١١
	المجموعة الأولى (الاستكشاف)	-٤,٠٠ *	٠,٠٥

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (٢٣,٩٦±) (١,٩٠)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٤٠±) (٣,٠٣)، إذ ظهر فرق معنوي عند مستوى (٠,٠٥).
٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (٢٣,٩٦±) (١,٩٠)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٩,٩٦±) (٢,٤٩)، إذ ظهر فرق معنوي عند مستوى (٠,٠٥).

٣. لم يظهر فرق معنوي بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية وطالبات المجموعة الضابطة، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٤٠±) (٣,٠٣) في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٩,٩٦±) (٢,٤٩). ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف في الشكل (٥).



الشكل (٥)

يوضح معدل درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن بوساطة الاستكشاف على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بوساطة المحاضرة وعلى طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية (القياسية). وقد يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. إن طريقة الاستكشاف من الطرائق الحديثة التي أدت إلى تفاعل الطالبات مع الدروس وازدياد نشاطهن فأثر ذلك في تحصيلهن واحتفاظهن.
٢. إن المجموعة التي درّست بطريقة الاستكشاف احتفظت بالمادة التعليمية أفضل من المجموعتين التي درّست بطريقة المحاضرة والتقليدية.
٣. هذه الطريقة أكثر ملاءمة لطالبات هذه المرحلة من طريقة المحاضرة التي تتطلب نمواً عقلياً أكبر.

٤. إن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت فرقاً ذا دلالة إحصائية في متغير الاحتفاظ بالتعلم لمصلحة مجموعة الاستكشاف متفقة مع رأي غالبية العلماء من إنّ التعلم بطريقة الاستكشاف أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء، وذلك لأنّ التعلم بهذه الطريقة هو تعلم ذو معنى حقيقي، والتعلم ذو المعنى يتم الاحتفاظ به أفضل من أي تعلم آخر. (١٨:ص ٢٦٤). ويمكن القول أيضاً إنّ التعلّم بطريقة الاستكشاف تعلّم جيد، والتعلّم الجيد يحتفظ به أكثر من التعلّم غير الجيد. فانّ إتباعنا طريقة التعلّم الجيد سيؤدي إلى اختزان المعلومات في الذاكرة بطريقةٍ صحيحةٍ يمكن استرجاعها بسهولةٍ وسرعةٍ عند الحاجة إليها (٦٥: ص٣٢٤).

وعلى الرغم من الاختلاف في البيئة والمرحلة الدراسية والجنس وغير ذلك فانّ النتائج التي ظهر فيها الفرق جاءت متفقة مع نتائج عدد من الدراسات التي بينت أنّ طريقة الاستكشاف أكثر فاعلية في تعلم المفاهيم اللغوية من الطرائق التقليدية كدراسة (Haslerud & meyers,1958)، ودراسة (عبيدات،١٩٨٣)، ودراسة (نشواني،١٩٨٤). وهذه النتائج تتفق مع رأي برونر (Bruner) في أنّ التعلّم الحاصل عن طريق الاستكشاف يعدّ تعلماً حقيقياً ذا معنى، ويشكل عنصراً قوياً من عناصر البنى المعرفية للفرد، ويكون أكثر اندماجاً وتماسكاً من أي تعلّم عن أي طريق آخر. وإنّ ما يجري تعلّمه وتنظيمه على وفق اهتمامات المرء وحاجاته وعلى وفق البنى العقلية المتوافرة لديه يكون أوفر حظاً من غيره في مجال التذكر والاستدعاء (٧٧:ص٣٧).

ويمكن تفسير سبب تفوق المجموعة التي درّست بطريقة الاستكشاف على المجموعة التي درّست بطريقتي المحاضرة والقياسية. فطريقة الاستكشاف تعطي الفرصة للطالبات بأن يستكشفن بأنفسهن أجزاء القاعدة ويضعن القاعدة النحوية بأسلوبهن الخاص، فما يستكشف يصبح جزءاً من بنيتهن المعرفية يضاف إلى معلوماتهن السابقة، ويصبح التعلم الحاصل تعلماً حقيقياً ذا معنى على رأي برونر (Bruner)، وإنّ طريقة الاستكشاف مشجعة للطالبات، إذ تثير فيهن حافزاً أكبر للتعلّم؛ لأنّ الطالبات يلاحظن بأنفسهن ما توصلن إليه ويحصلن على التعزيز والتغذية الراجعة (Feed Back) . تتميز طريقة الاستكشاف بأنّها تعطي الفرصة للطالبات كي يندمجن في عملية التعلّم بنشاطٍ، ويميل الاستكشاف إلى أن يكون أكثر متعة للطالبات من المحاضرات التي يهيمن عليها المدرس.

في حين أظهرت دراسة (عبيدات، ١٩٨٣) أثرا لطريقة الاستكشاف في متغير الاحتفاظ. وجاءت دراسة (Wittrock,1963) بنتيجة مخالفة، إذ أظهرت تفوقاً للمجموعة التي لم تدرّس بطريقة الاستكشاف على المجموعة التي درّست بهذه الطريقة.

الفصل السادس

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة تضع الاستنتاجات الآتية:

١. إنّ طريقة الاستكشاف تزيد من حيوية طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات ونشاطهن في مادة قواعد اللغة العربية.
٢. إنّ استعمال طريقة الاستكشاف في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يتطلب من المدرس جهداً إضافياً.
٣. إنّ استعمال طريقة الاستكشاف يزيد من تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني واحتفاظهن به.
٤. إنّ ما ستكتشفه الطالبة بنفسها يرسخ في الذهن مدة أطول مما يعطي لها جاهزاً.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. التنويع في طرائق التدريس المستعملة في تدريس قواعد اللغة العربية مع الاهتمام بطريقة الاستكشاف.
٢. تعريف مدرسي اللغة العربية بطريقة الاستكشاف ومزاياها وخطوات السير فيها.
٣. الإفادة من مزايا طريقة الاستكشاف في تدريس فروع اللغة العربية الأخر.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. أثر طريقة الاستكشاف والمحاضرة في فرع آخر من فروع اللغة العربية.
٢. أثر طريقة الاستكشاف والمحاضرة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الجامعية.
٣. أثر طريقة الاستكشاف والمحاضرة في تدريس مواد دراسية أخرى.

المصـــادر

المصادر العربية:

القرآن الكريم

١.إبراهيم، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧، دار المعارف ، مصر، ١٩٧٣.

٢.ابن جني ، أبو الفتح عثمان . الخصائص، ج(١) ، مج (١) ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة ،بيروت ، (ب، ت).

٣.ابن النديم . الفهرست . تحقيق رضا نجدد ، مطبعة الرحمانية ، القاهرة ، ١٩٧١ م .

٤.أبو البركات، الانباري. نزهة الألباء ، تحقيق إبراهيم السامرائي، بغداد، ١٩٥٩م.

٥.أبو جادو ، صالح محمد علي. علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٦.أبو علام ، رجاء محمود . علم النفس التربوي ، ط٤، دار القلم، الكويت ، ١٩٨٦م.

٧.أبو لبدة ، سبع محمد . مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي ، ط١، مطبعة عمال المطابع التعاونية ، عمان ، ١٩٧٩م .

٨.أبو مغلي ، سميح . الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط٢، دار مجدلاوي، عمان، الاردن، ١٩٨٦م.

٩.أبو النيل ، محمود السيد . الإحصاء النفسي والاجتماعي ، ط٣ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٠م .

١٠. الأحمد ، ردينة ، وحذام عثمان . طرائق التدريس ، ط١ ، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان ، الأردن ،٢٠٠١م.

١١. أحمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط٤ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٨٣م .

١٢. إسماعيل ، زكريا . طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية، المكتبة التربوية ، ١٩٩١م .

١٣. الإمام ، مصطفى محمود ، وآخرون . التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠م.

١٤. الأمين ، شاكر، وآخرون . أصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢م.

١٥. البغدادي، محمد رضا . الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١م .

١٦. البكري ، أمل، وعفاف الكسواني . أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١٧. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧م.

١٨. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس . أساسيات علم النفس التربوي ، الأردن ، جون والي والاده ، ١٩٨٤م .

١٩. ثامر ، عبد الرحمن حميد . أصول تدريس اللغة العربية ، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٦م.

٢٠. جابر عبد الحميد جابر . التعليم وتكنولوجيا التعليم ، ط١، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٨٢م .

٢١. _____. علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ،. القاهرة،١٩٧٧م.

٢٢. _____، وعايف حبيب . أساسيات التدريس للصف الثالث معاهد أعداد المعلمين ، كلية التربية/ بغداد ، ١٩٨٥م .

٢٣. الجبوري ، عمران جاسم حمد . "دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الأدب والنصوص في الصف الخامس الثانوي" ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ١٩٨٦م .

٢٤. الجليلي ، عبد الرزاق . " مبادئ وأسس لتطوير مناهج وأساليب تدريس العلوم في مدارسنا "، مجلة الأستاذ ، مج (١٥) ، مطبعة الحكومة ، بغداد ، ١٩٦٩ م ، ص ٢٨٣ .

٢٥. الجميلاطي ، علي ، وأبو الفتوح التوانسي . الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، دار النهضة للطباعة والنشر ، مصر ، القاهرة ، ١٩٧٥م .

٢٦. الجواري ، احمد عبد الستار . نحو التسيير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٨٤م .

٢٧. حبيب،عبد الحسن شاكر. "أثر أنموذجي أزوبل وبرونر التعليمي في استيعاب طلبة الصف الثاني المتوسط للمفاهيم الرياضية وتطبيقها"، جامعة بغداد ،كلية التربية،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، ١٩٧٧م.

٢٨. الحريري، حسن، وآخرون. الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين، ط١، دار مصر للطباعة، القاهرة ، ب ، ت.

٢٩. الحفني ،عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،ج (٢)، دار الكتاب، بيروت، ١٩٧٨م.

٣٠. خليفة ، عبد الكريم. " علاقة اللغة بالآعراب"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني ، ع(٣٤) ، ١٩٨٨ م ، ص ٩.

٣١. خليل ، قاسم ، و نعمة رحيم العزاوي . أصول تعليم اللغة العربية والدين ، ط٢ ، مطبعة الأداب ، النجف، ١٩٦٦ م.

٣٢. الخوالدة ، محمد محمود . "دراسة تحليلية لمحتوى كتب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن" ، جامعة اليرموك ، مركز البحث والتطوير التربوي ، الأردن ، ١٩٨٦ م.

٣٣. خير الله ، سيد محمد ، وممدوح عبد المنعم الكناني . سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، ١٩٨٣ م.

٣٤. خيري ، السيد محمد . الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٣ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، القاهرة، ١٩٩٣م.

٣٥. الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين . طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩م.

٣٦. دمعة ، مجيد إبراهيم ، عبد الجبار توفيق البياتي . دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعاليته في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد ،١٩٧٤ م.

٣٧. _____، وآخرون . اللغة العربية وأصول تدريسها ، ط١ مديرية مطبعة وزارة التربية ،بغداد ١٩٧٧م.

٣٨. الدهان ، سامي . المرجع في تدريس اللغة العربية ،ط١ ، دمشق، ١٩٦٣م.

٣٩. ديب ، الياس . مناهج وأساليب في التربية والتعليم، ط٣، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨١ م.

٤٠. الربيعي ، جمعة رشيد كضاض ." صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية "، جامعة بغداد ، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٨٩م.

٤١. الرحيم ،أحمد حسن ، وآخرون . طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد أعداد المعلمين والمعلمات ، ط٨ ، مطبعة الصفدي ، بغداد ، ١٩٩٧م.

٤٢. رزوق ، أسعد ، وعبد الله عبد الدائم . موسوعة علم النفس ، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٧م.

٤٣. زكي ، أحمد صالح. علم النفس التربوي ،ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٧٢م.

٤٤. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

٤٥. السعدي ،عما د توفيق، وآخرون.أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع،اربد، الأردن ، ١٩٩١م.

٤٦. السعران ، محمود . المجتمع رأي ومنهج ، ط٢، الإسكندرية ، ١٩٦٣م.

٤٧. السعيدي ، سليمة جاسم لازم ."أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية"، جامعة بغداد، كلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠٠٠م.

٤٨. سلام ، صفية محمد احمد . "أثر استخدام الاستكشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم والمهارات العقلية والتفكير ألابتكاري لتلاميذ التعليم الأساسي" ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، (ج ٣) يناير، جامعة المينا ، كلية التربية ، ١٩٩٠م، ص٤٠١-٤٠٢.

٤٩. سمارة ، عزيز وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،١٩٨٩م.

٥٠. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، ١٩٧٥م.

٥١. سوسور ، فردينان دي، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد ، ١٩٨٥م.

٥٢. السيد ، فؤاد البهي . علم النفس الإحصائي ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ١٩٨٨م.

٥٣. السيد، محمود احمد. " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، تونس، ١٩٨٧م. ص٥٢.

٥٤. شحاتة ، حسن . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٤ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م.

٥٥. شرف، عبد الله السيد. " العربية لغة الجمال " المجلة العربية ، ع(١٠٧)، السنة (١٠) ، آب ، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٦م، ص١٠٢.

٥٦. الصوفي، عبد المجيد رشيد .اختبار (كا٢) واستخداماته في التحليل الإحصائي ،ط٣، دار النضال للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٥ م.

٥٧. الطشاني ، عبد الرزاق الصالحي . طرق التدريس العامة ، جامعة عمر المختار ، ليبيا، ١٩٩٨م.

٥٨. ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي . التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض، ١٩٨٤م.

٥٩. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٩٩م.

٦٠. عاشور، راتب قاسم ، و محمد فؤاد الحوا مدة . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

٦١. عاقل ، فاخر . معجم علم النفس ، ط٣ ،دار العلم للملايين بيروت، ١٩٧٩م.

٦٢. عامر ، فخر الدين . طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر ،القاهرة، ١٩٧٦م

٦٣. العاني، رؤوف عبد الرزاق . أتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، ١٩٧٦م.

٦٤. عبد الجبار، عبد الحميد عبد الله . "دراسة مقارنة لأثر طريقتين من طرق تدريس العلوم في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ١٩٧٧ م.

٦٥. عبد الخالق، أحمد محمد. أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩م.

٦٦. عبد الدائم، عبد الله . التربية التجريبية والبحث التجريبي، ط ٤، دار العلم للملايين ، بيروت، ١٩٨١ م.

٦٧. عبده، داود. تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ط١، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ١٩٧٩ م.

٦٨. عبود، حارث . "ملاحظات أولية حول أسلوب المحاضرة "، المعلم الجديد، ع (١-٢) أيلول، كانون الأول ، وزار التربية ، ١٩٨٤م. ص٣٩.

٦٩. عبيدات ، عبد المجيد أحمد سلطان . "أثر أسلوبي الاستكشاف والشرح في اكتساب بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية وأنتقالها والاحتفاظ بها عند طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن" ، جامعة اليرموك، ١٩٨٣ م.

٧٠. العمر، بدر عمر. المتعلم في علم النفس التربوي ، ط١ ، مطبعة الكويت، تايمز ، الكويت، ١٩٩٠م.

٧١. العنبكي ، علي مطني علي . "دراسة مقارنة بين أثر طريقتي ألاستكشاف والمحاضرة على تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء"، جامعة بغداد ، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٨٩ م.

٧٢. عودة ، أحمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١،المطبعة الوطنية ، الأردن، ١٩٨٥ م.

٧٣. الغريب ، رمزية . التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ١٩٧٧ م.

٧٤. غلوم، عائشة عبد الله ." قواعد اللغة العربية أهميتها، ومشكلات تعلمها"، مجلة التربية، ع (٥)، السنة (٢)، البحرين،١٩٨٢م.ص٨.

٧٥. فان دالين، ديويولدب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نوفل، وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة،١٩٨٤م.

٧٦. فرج، صفوت. القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة،١٩٨٠م.

٧٧. فرحان، أسحاق أحمد، وآخرون. تعليم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،١٩٨٤م.

٧٨. فر يدريك، هيل. طرق تدريس الرياضيات، ترجمة محمد ابن المفتي وممدوح محمد سليمان ، مراجعة وليم تاد فردوس عبيد ، الدار العربية للنشر و التوزيع، ١٩٨٦م .

٧٩. الفنيش ، أحمد علي . التربية الاستقصائية ، الدار العربية للكتاب،طرابلس ، ١٩٧٥م.

٨٠. قطامي ، يوسف . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، دار الشروق،عمان، ١٩٨٩م.

٨١. قلادة ، فؤاد سليمان . الأساسيات في تدريس العلوم ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٨١م .

٨٢. قورة ، حسين سليمان . في تعليم اللغة العربية والدين الأسلامي، ط١، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨١م.

٨٣. كبة ، نجاح هادي جواد . "مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها" ، جامعة بغداد،كلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ١٩٨٨م .

٨٤. الكناني ، يسرى خلف جاسم . "أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،٢٠٠٣م .

٨٥. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس أحمد رضوان . تدريس المواد الاجتماعية، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٦م.

٨٦. مجاور ، محمد صلاح الدين . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ط١، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩م .

٨٧. محجوب ، عباس. مشكلات تعليم اللغة العربية ، ط١ ، دار الثقافة ،قطر، الدوحة ، ١٩٨٦م.

٨٨. محمد، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، جامعة الموصل ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، الموصل،١٩٩١م .

٨٩. محمد ، صباح محمود . التقويم مفهومه ، أهدافه ، أدواته ، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٩م.

٩٠. محمود ، محمد مهدي ." دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات على عمليات التذكر"، مجلة آداب المستنصرية ، ع(٣)، ١٩٨٤، ص ٥٨٧.

٩١. مرعي ، توفيق احمد ، ومحمد محمود الحيلة . طرائق التدريس العامة ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ،٢٠٠٢م .

٩٢. معروف، نايف . خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس بيروت ، ١٩٨٥م.

٩٣. مقلد ، محمد محمود . " مشكلة ضعف الطلاب في النحو العربي (دراسة تشخيصية علاجية)"، مجلة رسالة التربية ، ع(٦) ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، سلطنة عمان ، ١٩٨٨م، ص١٣٤.

٩٤. ناصر، إبراهيم. أسس التربية، ط١، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٨م.

٩٥. نشواني، عبد المجيد." أثر أسلوبي الاكتشاف والشرح عند اكتساب بعض المفاهيم اللغوية والرياضية وأنتقالها لدى طلاب المرحلة في الأردن،" المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ع(١١)١٩٨٢م.ص٧٢ -٨٥ .

٩٦. الهاشمي،عابد توفيق. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٢م.

٩٧. همام، طلعت.سين وجيم عن مناهج البحث العلمي ،ط١، مؤسسة الجامعة الأردنية، عمان ،١٩٨٤م.

٩٨. وحدة تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي .الكتاب المنهجي لدورات التأهيل التربوي، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد، ١٩٩٢ م.

٩٩. وزارة التربية ، نظام معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، المرقم(١١) لسنة ١٩٧٧م.

١٠٠. يونس، فتحي علي، وآخرون. أساسيات في تعليم اللغةالعربية والتربية الدينية ، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١ م.

المصادر الاجنبية:

100. Alcorn, marrin , D. And others. " Better Teaching in secondary school , H , IT , Rne hart and Winston , in , 1964.
101. Al therton, charles. R., " Lecture , Discussion, and indepedent study instructional methods ." The Journal of Experimental Education ,vol. 40 , no.4 , 1972.
102. Ausubel D . P. ; In Defence of Advance organizers : Areply to the criticise. Review of Educational Research , vol. 48 , no. 2 , 1978.
103. _____; some psychological considerations in the objectives and Design of an elementary school science program , science Education , vol, 47, no.3 ,April , 1963.
104. Bell, f. H, "Teaching and learning mathematics secondary school", Brow compbab, N.Y. 1978.
105. Bloom , B. S. ; Hand Book on formative and summative Evaluation of student learning , New York , mgraw- Hill, Book, co., 1971.
106. Bourn, lyle and Hagood , Robert ,G. Attibute and Rule learn Aspwct of conceptual Behavior. Psychology Review, vol.,27, no.3 , 1965,(p. 175-195).
107. Bruner. J. S. ; the Act Discovery "Harrad Educational Review, rol, 31, No, 2 , 1951.
108. Bruner. J. S. ; Toward a theory of Instruction, Cambridge , Mssachusetts, The Belknap press of Harrard university press , 1966.
109. Cairn ,A.A.and Sund, R. B; Teaching through Discovery, 3ed Clumbus, A hellf. Hawecl co., 1975.
110. Chaplain, T.d, Dictionary of psychology , New York, Dell. 1977.
111. Dececco, J.P. & W.Rgraw ford, The psychology of learning and Instruction . Educational psychology , 2nd ,ed, New jersey, prentice-Han, Inc. , 1974.
112. Ebel, Robert, I . Essentials of Educational measurement, 2nd , ed, Newjersey , Englewood cliff, prentice- Hall, 1972.
113. Evans, T .P. " Discovery as Aspect of learning", American Biology Teacher , vol. 31, 1969.
114. Fransic , Evelyn W . "Gradelevel and task Discovery Difficulty in learning By Discovery and verbal Reception Method" .Journal of Educational Psychology , No.1, February , 1975.
115. Good , Carler V.(Ed). Dictionary of Educational , 2ed. New York , mc Graw- Hill , 1973 .
116. Guthrie, John T. and Baldwin, Themal. "Effects of Discrimination Grammatical Rules, and Application of Rules on the Acquisition of

Grammatical concepts. Journal of Educational Psychology. Vol.61, No.5. 1970.

117. Haslerud G.M and meyers . Shirly. The Transfer value of Given and individually Derided principles . Journal of Education Psychology , vol. 46 ,No. 3, December, 1958.

118. Hedges, W.D. Testing and Evaluation for the science California: word. Worth, 1966.

119. Martion, Ralph. Exet, al; Teaching science for all children , NewYork, 1994.

120. Morgan C.T. and King R. Introduction to Psychology , 3 rd .ed. New york Mc Graw, Hill, 1966.

121. Russell, Yeany, "A case from the Research for Training Science Teacher in the use of Inductive, Indirect Teaching strategies", Science Education, vol,59, No.14, 1975.

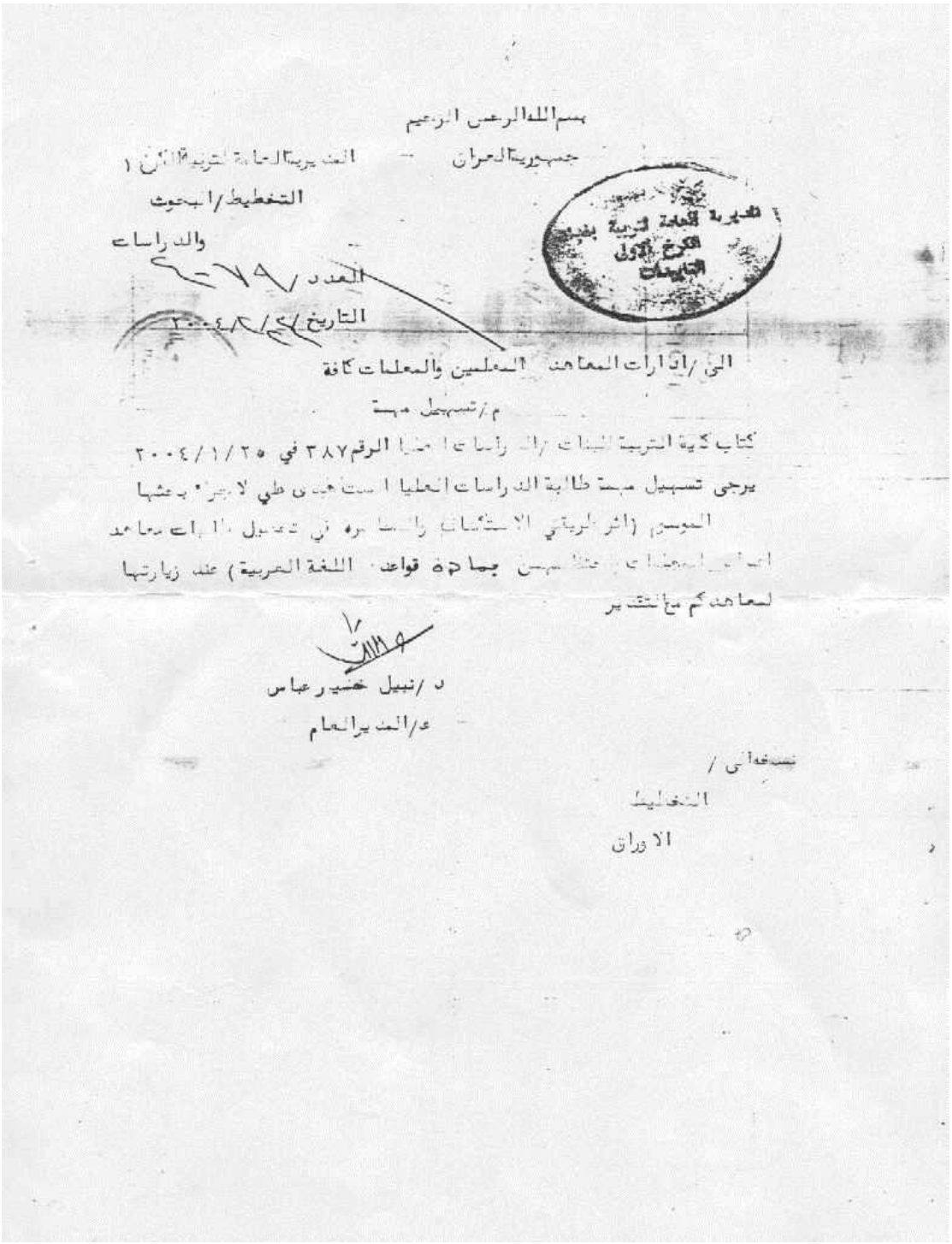
122. Seamll, D. Testing and measurement in the classroom, Bosting: Houghton, 1975.

123. Webesters Third New International Dictionary of English language un abridged-Chicago , william ,Beton puplisher, 1971.

124. Wittrock , M.C. Verbel stimuli In concept formation learning by Discovery. Journal of Educational psychology , vol.54 , no. 1963.

المـــلاحـــق

الملحق / ١



بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق — المديرية العامة لتربية الكرخ ١

التخطيط/البحوث والدراسات

العدد /٧٩

التاريخ /٢٠٠٤/١/٢٥

المديرية العامة لتربية الكرخ الأولى التأييدات

الى/ ادارات المعاهد المعلمين والمعلمات كافة

م/تسهيل مهمة

كتاب كلية التربية للبنات/ الدراسات العليا الرقم ٣٨٧ في ٢٠٠٤/١/٢٥

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا المبينة ادناه لاجراء بحثها الموسوم (اثر البرنامج الاستكشافي والمباشر في تحصيل ادارات معاهد المعلمات في مادة قواعد اللغة العربية) عند زيارتها لمعاهدكم مع التقدير

د/نبيل خضير عباس

ع/المدير العام

نسخة الى/

التخطيط

الاوراق

الملحق / ٢

درجات مادة اللغة العربية النهائية للعام السابق (الصف الاول)

ت	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة
١	٧٠	٥٢	٦١
٢	٦٤	٦١	٦٢
٣	٥٨	٥٤	٥١
٤	٦٧	٥٣	٧١
٥	٦٥	٧٧	٦٣
٦	٧٣	٦٠	٨١
٧	٧٨	٦٨	٥٦
٨	٨٣	٧٣	٨٠
٩	٦٢	٨٨	٧٤
١٠	٨٠	٧٤	٨٤
١١	٦٦	٥٠	٦٠
١٢	٥٧	٦٧	٦٣
١٣	٧٠	٦٥	٥٩
١٤	٧٣	٧٩	٧١
١٥	٨٣	٥٣	٦٢
١٦	٥٥	٧١	٥٦
١٧	٦٥	٦٦	٨٠
١٨	٦٧	٧٨	٥٧
١٩	٦٨	٦٦	٦٦
٢٠	٥٨	٦١	٦٠
٢١	٥٦	٦٣	٥٥
٢٢	٥٩	٦١	٦١
٢٣	٧٤	٦٣	٥٣
٢٤	٨٠	٧٣	٦٥
٢٥	٦٧	٨٠	٦٨

الملحق / ٣

درجات مادة اللغة العربية للفصل الأول وللعام الدراسي الحالي (الصف الثاني)

ت	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة
١	١٤	١٥	١٩
٢	١٨	١٥	١٤
٣	١٨	١٣	١٥
٤	١٦	١٣	١٣
٥	١٣	١٢	١٢
٦	١٣	١٤	١٣
٧	١٠	١٣	٢١
٨	١٧	١٣	١٤
٩	١٧	١٦	١٤
١٠	١٢	١٢	١٩
١١	١٥	١٣	١٨
١٢	١٦	١٨	١٩
١٣	١٢	١٧	١٣
١٤	١٩	١٣	١٦
١٥	١٦	١٤	١٥
١٦	١٧	١٤	١٤
١٧	١٣	١٨	١٣
١٨	١٤	١٥	٢١
١٩	١٤	١٣	١٣
٢٠	١٣	١٧	١٠
٢١	١٢	١٤	١٧
٢٢	١٢	١٤	١٩
٢٣	٢٠	١٥	١٥
٢٤	١٢	١٤	١٣
٢٥	١٦	١٦	١٢

الملحق / ٤

العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر

ت	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة
١	٢٠٤	٢٠٤	٢٠٤
٢	٢٤٠	٢١٦	٢٢٨
٣	٢١٦	٢٠٤	٢٢٨
٤	٢٢٨	٢٠٤	٢١٦
٥	٢٠٤	٢٠٤	٢١٦
٦	٢١٦	٢١٦	٢٢٨
٧	٢١٦	٢٤٠	٢١٦
٨	٢٢٨	٢٠٤	٢٠٤
٩	٢٠٤	٢٠٤	٢١٦
١٠	٢٠٤	٢١٦	٢٠٤
١١	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
١٢	٢١٦	٢٠٤	٢٠٤
١٣	٢٠٤	٢٠٤	٢٤٠
١٤	٢٠٤	٢١٦	٢٠٤
١٥	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
١٦	٢٠٤	٢١٦	٢٠٤
١٧	٢٠٤	٢٠٤	٢١٦
١٨	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
١٩	٢١٦	٢٠٤	٢١٦
٢٠	٢٠٤	٢١٦	٢٢٨
٢١	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
٢٢	٢٢٨	٢٠٤	٢٠٤
٢٣	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
٢٤	٢١٦	٢١٦	٢١٦
٢٥	٢٠٤	٢١٦	٢٠٤

الملحق/ ٥

أسماء الخبراء الذين استعانت الباحثة بخبراتهم بحسب اللقب العلمي

ت	أسماء الخبراء	الدرجة العلمية	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي البعدي
١.	د.حسن علي فرحان العزاوي	أستاذ			
٢.	د.كامل ثامر الكبيسي	استاذ			
٣.	د. عبد الحسين غانم	أستاذ			
٤.	د.كريم حسين ناصح الخالدي	أستاذ			
٥.	د.حنان مجيد العلاف	أستاذ مساعد			
٦.	د.خديجة زبار عنيزان	أستاذ مساعد			
٧.	د.سعد علي زاير	أستاذ مساعد			
٨.	د.ضرغام محمود الخفاف	أستاذ مساعد			
٩.	د.ليلى يوسف الحاج ناجي	أستاذ مساعد			
١٠.	د.ماجدة عبد الاله رسول	أستاذ مساعد			
١١.	د.جاسم السلامي	مدرس			
١٢.	د.رائد بايش الركابي	مدرس			
١٣.	د.رقية عبد الائمة العبيدي	مدرس			
١٤.	د.رندة معين راجح	مدرس			
١٥.	د.فائزة العزاوي	مدرس			
١٦.	د.عبد الحسين احمد زويلف	مشرف تربوي			
١٧.	السيدة افتخار مردان عبد الله	مدرسة			
١٨.	الانسة تماضر عبد المجيد	مشرفة تربوية			
١٩.	الانسة كافي جاسم حمادي	مدرسة			
٢٠.	الانسة نادية حميد خضير	مدرسة			

الملحق/ ٦

يبين الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا/ الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الاستاذ الفاضل .....المحترم

م / صلاحية الأهداف السلوكية

تحية طيبة ...

تـروم الباحثـة إجـراء دراسـتها الموسـومة بـ((أثر طريقتـي الاستكشـاف والمحاضـرة فـي تحصيل طالبات معاهد اعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية)) ولما تجده فيكم من خبرة علمية ترجو التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة حول صـلاحية الأهداف السلوكية ومدى شموليتها لموضوعات التجربة والأهداف العامة الموجودة في هذهِ الموضوعات.

.... وتقبلوا شكر الباحثة واحترامها

الباحثة

هدى علي غافل العاني

الموضوع الاول: كان واخواتها

ت	الهدف	المستوى الذي يقيسه الهدف
	الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	
١.	تعرّف على كان واخواتها	معرفة
٢.	تعدد اخوات كان	معرفة
٣.	تبين ما تصرف من هذه الافعال	فهم
٤.	تذكر انواع الخبر	معرفة
٥.	تعطي أمثلة جديدة على أنواع الخبر	تطبيق
٦.	توضح حالات اقتران خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة	فهم
٧.	تعرب المبتدأ والخبر عند دخول كان أو احدى اخواتها عليها إعراباً صحيحاً مضبوطاً بالشكل	تطبيق
٨.	تبين المعاني الخاصة بأخوات كان	فهم
٩.	تعطي أمثلة على أخوات كان	تطبيق
١٠.	توضح أن الافعال (دامَ، برحَ، فتىء، أنفكَ) تكون مسبوقة بنفي لتؤدي المعنى المطلوب	فهم
١١.	تستعمل كان واخواتها عند الحديث استعمالاً صحيحاً	تطبيق
١٢.	تستعمل كان واخواتها عند الكتابة استعمالاً صحيحاً	تطبيق
١٣.	تعطي أمثلة على حالة اقتران خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة	تطبيق

الموضوع الثاني: المفعول به

ت	الهدف	المستوى الذي يقيسه الهدف
	الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	
١٤.	تتعرف على الفعل اللازم والمتعدي	معرفة
١٥.	تذكر ما المقصود بتعددية الفعل	معرفة
١٦.	تذكر وسائل تعددية الفعل	معرفة
١٧.	تميز الافعال التي تمت تعديتها بالهمزة والتضعيف وغيرها من الافعال	فهم
١٨.	تعرّف المفعول به	معرفة
١٩.	تحدد أنواع المفعول به	فهم
٢٠.	تميز بين الافعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر والافعال التي تنصب مفعولين ليس اصلهما مبتدأ وخبر	فهم
٢١.	تعرب المفعول به إعراباً صحيحاً بذكر علامة إعرابه أو بنائه	تطبيق
٢٢.	تعطي أمثلة لانواع المفعول به	تطبيق
٢٣.	تستعمل المفعول به عند الحديث استعمالاً صحيحاً	تطبيق
٢٤.	تستعمل المفعول به عند الكتابة استعمالاً صحيحاً	تطبيق
٢٥.	تبين أنواع المفعول به في الكلام	فهم
٢٦.	تميز المفعول به من غيره في الكلام	فهم
٢٧.	توضح كيف يتقدم المفعول به على الفعل والفاعل	فهم

الموضوع الثالث: المفعول فيه

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٢٨.	تعرّف المفعول فيه	معرفة
٢٩.	تذكر أنّ اسم الزمان اسم مصوغ من الفعل للدلالة على زمن وقوع الفعل	معرفة
٣٠.	تحدد أنواع المفعول فيه	فهم
٣١.	تبين أنواع المفعول فيه في الكلام	فهم
٣٢.	تعدد ما ينوب عن الظرف	معرفة
٣٣.	تعطي أمثلة على أنواع المفعول فيه	تطبيق
٣٤.	تعطي أمثلة على كل ما ينوب عن الظرف	تطبيق
٣٥.	تعرب كلاً من اسمي الزمان والمكان اعراباً صحيحاً مضبوطاً بالشكل	تطبيق
٣٦.	تستعمل المفعول فيه استعمالاً صحيحاً عند الحديث	تطبيق
٣٧.	تستعمل المفعول فيه استعمالاً صحيحاً عند الكتابة	تطبيق
٣٨.	تميز المفعول فيه من غيره في الكلام	فهم

الموضوع الرابع: المفعول معهُ

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٣٩.	تعرّف المفعول معه	معرفة
٤٠.	توضح موقع الفعل بعد ما وكيف	فهم
٤١.	تعطي جملاً مفيدة عن المفعول معه	تطبيق
٤٢.	تميز بين واو العاطفة وواو المعية	فهم
٤٣.	تعرب المفعول معه اعراباً صحيحاً مضبوطاً بالشكل	تطبيق
٤٤.	تستعمل المفعول معه استعمالاً صحيحاً عند الحديث	تطبيق
٤٥.	تستعمل المفعول معه استعمالاً صحيحاً عند الكتابة	تطبيق
٤٦.	تميز المفعول معه من غيره في الكلام	فهم
٤٧.	توضح عمل المفعول معه	فهم

الموضوع الخامس: المفعول لأجله

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٤٨.	تعرّف المفعول لأجله	معرفة
٤٩.	توضح عمل المفعول لأجله	فهم
٥٠.	تعطي أمثلة على المفعول لأجله	تطبيق
٥١.	تعرب المفعول لأجله اعراباً مضبوطاً بالشكل	تطبيق
٥٢.	تستعمل المفعول لأجله استعمالاً صحيحاً عند الحديث	تطبيق
٥٣.	تستعمل المفعول لأجله استعمالاً صحيحاً عند الكتابة	تطبيق
٥٤.	تميز المفعول لأجله من غيره في الكلام	فهم

الموضوع السادس: المفعول المطلق

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٥٥.	تعرّف المفعول المطلق	معرفة
٥٦.	تفسر عمل المفعول المطلق	فهم
٥٧.	توضح انواع المفعول المطلق	فهم
٥٨.	تعدد ما ينوب عن المصدر	معرفة
٥٩.	تعطي جملاً مفيدة لكل نوع من أنواع المفعول المطلق	تطبيق
٦٠.	تعرب المفعول المطلق اعراباً صحيحاً مضبوطاً بالشكل	تطبيق
٦١.	تستعمل المفعول المطلق استعمالاً صحيحاً عند الحديث	تطبيق
٦٢.	تستعمل المفعول المطلق استعمالاً صحيحاً عند الكتابة	تطبيق
٦٣.	تعطي جملاً مفيدة على ما ينوب عن المصدر	تطبيق
٦٤.	تميز المفعول المطلق من غيره في الكلام	فهم

الملحق / ٧

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا/ الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الخطط الانموذجية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة ...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ"أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد اعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية"، ويتطلب هذا البحث وضع خطط تدريسية لستة موضوعات من كتاب اللغة العربية.

ونظراً لما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة في هذا المجال، تضع الباحثة بين ايديكم هذه الخطط لبيان رأيكم وملاحظاتكم القيمة عليها.

..... وتقبلوا شكر الباحثة واحترامها

الباحثة
هدى علي غافل العاني

خطة انموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية
للمجموعة التجريبية الاولى بطريقة الاستكشاف

الصف والشعبة:الثاني/ب — المادة:قواعد اللغة العربية

اليوم والتاريخ: الاثنين ١-٣-٢٠٠٤ — الموضوع: كان وأخواتها

الاهداف العامة:

١. تقييم ألسنة الطلبة وأقلامهم وابعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.
٢. تمكينهم من فهم ما يمر على اسماعهم من الكلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.
٣. تنمية ثروتهم اللغوية.
٤. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة.
٥. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الافصاح والابانة.
٦. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من تغيرات صرفية ونحوية.
٧. تنمية الذوق الادبي والفني.

(٤١: ص١١١-١١٢)

الاهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:-

١. تعرّف كان واخواتها.
٢. تعدد أخوات كان.
٣. تبين ما تصرف من هذه الافعال.
٤. تذكر أنواع الخبر.
٥. تعطي أمثلة جديدة على أنواع الخبر.
٦. توضح حالات اقتران خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة.
٧. تعرب المبتدأ والخبر عند دخول كان او احدى اخواتها عليهما اعراباً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
٨. تبين المعاني الخاصة بأخوات كان.
٩. تعطي امثلة على أخوات كان.
١٠. توضح ان الافعال (مادام، مابرح، مافتئ، ماأنفك) تكون مسبوقة بنفي لتؤدي المعنى المطلوب.

١١. استعمال كان واخواتها عند الحديث استعمالاً صحيحاً.
١٢. استعمال كان واخواتها عند الكتابة استعمالاً صحيحاً.
١٣. تعطي امثلة على حالة اقتران خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة.

الوسائل التعليمية:

السبورة، والطباشير الملون والابيض، والمصادر الأخرى.

خطوات السير بالدرس:

أ- التمهيد: (٥ دقائق)

تحفيز أذهان الطالبات على موضوع الدرس بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي يمكن الاستفادة منها في التوصل الى هدف الدرس، وعلى النحو الآتي:

المدرسة: في الدرس السابق درسنا موضوعاً لهُ صلة مباشرة بهذا الموضوع، فما هو؟

طالبة: موضوع المبتدأ والخبر.

المدرسة: أحسنت، فما المبتدأ والخبر؟

طالبة: المبتدأ اسم مرفوع يخبر عنه، ويقع في أول الجملة.

طالبة أخرى: الخبر اسم معرفة مرفوع وهو ما يخبر عن المبتدأ، ويأتي مفرداً، أو جملة اسمية، أو فعلية، وقد يأتي شبه جملة (جار ومجرور، أو ظرف).

المدرسة: بماذا يتطابق المبتدأ والخبر؟

طالبة: يتطابق المبتدأ والخبر في الافراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

المدرسة: أحسنت، هاتِ جملاً عن انواع الخبر.

طالبة: الماء (باردٌ)/ الخبر مفرد.

طالبة: الطالبُ (يكتبُ الدرسَ)/ الخبر جملة فعلية.

طالبة: الحديقةُ (أزهارها متفتحةٌ)/ الخبر جملة اسمية.

طالبة: العصفورُ (فوقَ الشجرةِ)/ الخبر شبه جملة من (الظرف).

طالبة: المعلمةُ (في الصفِ)/ الخبر شبه جملة من (الجار والمجرور).

المدرسة: أحسنتُن جميعاً، وموضوعنا لهذا اليوم لهُ علاقة بالمبتدأ والخبر، وهو كان واخواتها، وسنوضح معانيها من خلال الامثلة الآتية:

العرض: (٣٥ دقيقة)

المجموعة أ	المجموعة ب
١. كان الجوُّ ممطراً.	١. كان عليٌّ مجداً
٢. أصبحت الأشجارُ ناضرةً.	٢. يكون مجداً.
٣. اضحت الورودُ متفتحةً في ضوء الشمس	٣. كُنّ مجداً
٤. ظلَّ القطارُ واقفاً حتى الغروبِ	٤. قال الشاعر: بِبَذْلٍ وَ حِلْمٍ سَادَ في قَوْمِهِ الفَتى وَكونُكَ إيَّاهُ عَلَيكَ يَسِيرُ
٥. أمسى خالدٌ مريضاً	٥. قال الشاعر: وما كلُّ مَنْ يُبْدِي الْبَشاشةَ كائناً أخاكَ، إذا لَمْ تُلْفِهِ لَكَ مُنْجِدَا
٦. باتَ الطيرُ شبعاناً.	
٧. صار الطين ابريقاً.	
٨. مازالَ محمدٌ صديقاً.	
٩. ماأنفك محمدٌ صديقاً.	
١٠. سأحبك ما دمتَ مطيعاً ربَّكَ.	
١١. ليس عليٌّ كريماً	
المجموعة جـ	المجموعة د
١. مازلت دجلة مياههما غزيرةٌ	١. قال تعالى: ((وَلاَ يَزالونَ مُختلفين))
٢. ماأنفك الشاعرُ يكتب القصيدةَ.	٢. قال الشاعر: صَاحِ شَمِّرْ ولاتَزِلْ ذاكِرَ المَوْ تِ فَنسْيانه ضَلالُ مُبينُ
٣. ليس محمدٌ في الدارِ.	٣. قال الشاعر: الا يا اسْلَمِ يَا دَارَمىَّ عَلى الْبَلى ولازالَ مُنْهَلاً بجرْعائكِ الْقَطْرُ
٤. ظلت الطائرةُ بينَ الغيومِ.	٤. قال تعالى: ((مَا دُمتُ حَيّاً))
المجموعة هـ	المجموعة و
١. قال تعالى: ((وإنّ الله ليس بظلامٍ للعبيدِ))	١. قال تعالى: ((خَالِدينَ فِيهَا ما دَامتِ السَّمَواتِ والأرْضُ))

ثانياً: تقوم الطالبات بقراءة الامثلة، وبيان معانيها وتفسيرها ومناقشتها، وعلى النحو الاتي:

المجموعة (أ):

١. الجوُّ ممطرٌ.

المدرسة: ممن تتكون الجملة؟

طالبة: تتكون الجملة من المبتدأ والخبر.

المدرسة: أحسنتِ، وما إعراب كلمة (الجوُّ)؟

طالبة: الجوُّ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المدرسة: وما إعراب كلمة (ممطرٌ)؟

طالبة: ممطرٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المدرسة: عند دخول كان على جملة (الجوُّ ممطرٌ) تصبح الجملة.

طالبة: كانَ الجوُّ ممطراً.

المدرسة: هل حدث تغيير في الجملة؟

طالبة: نعم.

المدرسة: ما سبب التغيير؟

طالبة: دخول كان.

المدرسة: ما إعراب جملة (كانَ الجوُّ ممطراً)؟

طالبة: كانَ: فعل ماضٍ ناقص مبني على الفتح، يدخل على المبتدأ والخبر يرفع الاول ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها.

طالبة: الجوُّ: اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

طالبة أخرى: ممطراً خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

تستطيع عدد كبير منهن الانتباه على التغيير الذي حصل في الجملة، وهو ان كان أو احدى اخواتها، تؤثر في بنية الجملة فتغير حكم الخبر، بينما يبقى المبتدأ على حركته ولكن حكمه يتغير الى اسم كان او احدى اخواتها.

المدرسة: عددي اخوات كان.

طالبة: ظلّ، باتَ، وأضحى، وأصبح، وأمسى، وصار، وليس، ومازال، ومابرح، ومافتئ، ومأنفك، ومادام.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل كانَ.

طالبة: كان الجوُّ ممطراً.

المدرسة: جيد، وما معنى (كان)؟

طالبة: كانَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الماضي.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أصبحَ)؟
طالبة: اصبحتِ الاشجارُ ناضرةً.
المدرسة: ما معنى الفعل (أصبح)؟
طالبة: أصبح: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الصباح.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أضحى)؟
طالبة: أضحتِ الورودُ متفتحةً في ضوء الشمس.
المدرسة: جيد، وما معنى الفعل (أضحى)؟
طالبة: اضحى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الضحى.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (ظَلّ)؟
طالبة: ظلَّ القطارُ واقفاً حتى الغروب.
المدرسة: أحسنت، وما معنى الفعل (ظلّ)؟
طالبة: تفيد انصاف اسمها بخبرها طول النهار.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (أمسى)؟
طالبة: أمسى خالدٌ مريضاً.
المدرسة: أحسنت، وما معنى الفعل (أمسى)؟
طالبة: أمسى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في المساء.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (باتَ)؟
طالبة: باتَ الطيرُ شبعاناً.
المدرسة: وما معنى الفعل (باتَ)؟
طالبة: باتَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الليل.
طالبة: صار الطينُ ابريقاً.
المدرسة: وما معنى الفعل (صار)؟
طالبة: صار: تفيد معنى التحوّل.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (مازالَ)؟
طالبة: مازال محمدٌ صديقاً.
المدرسة: اذا ما معنى كل من (مازالَ، مابرح، ماأنفك، مافتئ).
طالبة: يفيد كل منهم استمرار اتصاف اسمها بخبرها الى زمن التكلم.
المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (مادامَ)؟
طالبة: سأحبك مادمتَ مطيعاً ربَّك.
المدرسة: جيد، ما معنى الفعل (مادامَ)؟

طالبة: دامَ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحالي.

المدرسة: من تعطي جملة عن الفعل (ليس)؟

طالبة: ليس عليٌّ كريماً.

المدرسة: ما معنى الفعل (ليس).

طالبة: ليس: تفيد نفي اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحالي.

المدرسة: يمكن أن نستنتج هنا:

طالبة: الاستنتاج هنا: ان كان واخواتها تعمل العمل نفسه في رفع اسمها ونصب خبرها ولكنها تختلف في المعنى عنها.

٢. تتدبر الطالبات الامثلة في المجموعة (ب) ويتأملن فيها مدة قصيرة ثم يتم تحليها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

(كانَ عليٌّ مجداً، ويكونُ مجداً، وكُن مجداً)

وتستطيع الطالبات استكشاف ان الفعل (كان) يمكن أن يأتي منهُ الماضي، والمضارع، والامر، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول.

المدرسة: ما الافعال التي تتصرف تصرفاً تاماً؟

طالبة: الافعال هي (كان، أصبح، أضحى، ظلّ، أمسى، بات، صار).

المدرسة: جيد، من تعطي جملة على المصدر؟

طالبة: قال الشاعر:

بِبَذْلٍ وَحِلمٍ سَادَ في قوْمِه الفتى وَكَونكَ إيّاهُ عَلَيكَ يسيرُ

المدرسة: اين المصدر في البيت الشعري السابق؟

طالبة: كون: مبتدأ وهو مصدر كان الناقصة يحتاج الى اسم وخبر، فأما اسمه فالكاف المتصلة به وللكاف محلان احدهما في محل جر بالاضافة، والثاني في محل رفع انها الاسم.

٣. تتدبر الطالبات الامثلة في المجموعة (جـ) ويتأملن فيها مدة قصيرة يتم تحليلها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

المدرسة: ما الفرق بين الجمل الموجودة في المجموعة (جـ)؟

طالبة: الجملة الاولى (الخبر جملة اسمية).

طالبة: الجملة الثانية (الخبر جملة فعلية).

طالبة: الجملة الثالثة (الخبر شبه جملة من الجار والمجرور).

طالبة: الجملة الرابعة (الخبر شبه جملة من الظرف).

المدرسة: ما إعراب جملة (يكتبُ القصيدةَ)؟

طالبة: يكتبُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

القصيدة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره والجملة الفعلية (يكتب القصيدة) في محل نصب مفعول به.

المدرسة: اذاً نستنتج من خلال ذلك:

طالبة: اخبار هذه الافعال قد تكون مفردة أو جملاً او اشباه جمل، واذا كان الخبر جملة او شبه جملة فهو في محل نصب.

(تكتب المدرسة التعريف على السبورة وتسجل الطالبات التعريف في دفاترهن).

٤. تتدبر الطالبات الامثلة في المجموعة (د) ويتأملن فيها مدة قصيرة ثم يتم تحليلها وتفسيرها وعلى النحو الآتي:

المدرسة: من تعيّن الافعال التي سبقت بحروف (النفي، النهي، الدعاء).

طالبة: الفعل (لايَزالون) في قوله تعالى: ((ولاَيُزالُونَ مُختلفينَ))

سبق بحرف (النفي)

طالبة أخرى: الفعل (لاتَزَلْ) في قول الشاعر:

صَاحِ شَمِّرْ ولا تَزَلْ ذَاكِرَ المَوْ تِ فَنِسْيانُهُ ضَلالُ مبينُ

سبق بحرف (النهي)

طالبة اخرى: الفعل (ولازالَ) في قول الشاعر:

الاَ يا اسْلَمِي يَادَارَمَىَّ عَلَى الْبلَى ولازَالَ مُنْهَلاً بجَرْعَائِك الْقَطْرُ

سبق بحرف (الدعاء)

طالبة أخرى: في حين الفعل (دامَ) في قوله تعالى:

(مَادُمْت حيّاً). سبق بـ(ما) المصدرية الظرفية لنيابتها عن الظرف.

المدرسة: أحسنتنّ جميعاً.

٥. تتدبر الطالبات الآية القرآنية في المجموعة (هـ) ويتأملن فيها مدة قصيرة ثم يتم تحليلها وتفسيرها، وعلى النحو الآتي:

قوله تعالى: ((وإن الله ليس بظلامٍ للعبيد)).

المدرسة: ماذا تعرب كلمة (بظلامٍ).

طالبة: الباء حرف جر زائد. وظلام: خبر ليس مجرور لفظاً منصوب محلاً.

طالبة: الاستنتاج هنا: قد يقترن خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة، واقتران خبر ليس بالباء كثيراً، اما اقتران ما بالباء فهو قليل.

٦. تتدبر الطالبات الآية القرآنية في المجموعة (و) ويتأملن فيها مدة قصيرة ثمّ يتم تحليلها وتفسريها، وعلى النحو الآتي:

قال تعالى: ((خَالِدِينَ فِيهَا مَادامَتِ السَّمَواتِ وْالأَرْضُ)).

دامَ:هو فعل تام، اذاً نستطيع ان نعرّف الافعال التامة بأنها...
طالبة: هي الافعال التي تكتفي برفع الاسم بعدها فاعلاً لها، ولا تحتاج الى الخبر، ماعدا (ليس، زال، فتئ).
(تكتب المدرسة التعريف السابق على السبورة، وتسجل الطالبات التعريف في دفاترهن).

ج- التطبيق: (٥ دقائق)

قبل ان ابدأ بالتمرينات الكتابية، أتثبت من معرفة الطالبات وفهمن للقاعدة، أوجه سؤالاً اختبارياً لجزيئات القاعدة، الغرض منها الاطمئنان الى قدرة الطالبة على استعمال القاعدة استعمالاً صحيحاً في التعبير الشفوي والكتابي، وتتمثل بالسؤال الآتي:
س/ احذفي كان واخواتها من كل جملة فيما يأتي، وغيري مايلزم تغييره في الجملة.

١. باتت الممرضات ساهرات على راحة المرضى.
٢. اضحى المسافران عائدين من السفر.
٣. صارت النساء متعلمات في قطرنا.
٤. اصبحت الحضارة العربية مصدراً لحضارات العالم.

د- الواجب البيتي:

١. حلي التمرين في الصفحة (٥٦) من الكتاب المقرر.
٢. اكتبي خمس جملٍ من إنشائكِ مستعملة فيها كان واخواتها.

خطة أنموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية
للمجموعة التجريبية الثانية بطريقة المحاضرة

الصف والشعبة:الثاني/ جـ المادة: قواعد اللغة العربية

اليوم والتاريخ: الاحد ٧-٣-٢٠٠٤ الموضوع: كان وأخواتها

الأهداف العامة:-

(انظر الملحق/ ٧)

الأهداف السلوكية

(انظر الملحق / ٦)

الوسائل التعليمية:-

السبورة والطباشير الملون والابيض

خطوات السير بالدرس:-

أ- التمهيد:- (٥ دقائق)

تحفيز أذهان الطالبات على موضوع الدرس بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي يمكن الاستفادة منها في التوصل إلى هدف الدرس، وعلى النحو الآتي:-

المدرسة: في الدرس السابق درسنا موضوعا له صلة مباشرة بهذا الموضوع ، فما هو؟

طالبة: موضوع المبتدأ و الخبر .

المدرسة : أحسنت ، فما المبتدأ والخبر؟

طالبة : المبتدأ هو اسم مرفوع يخبر عنه ويقع في أول الجملة.

طالبة أخرى : الخبر اسم معرفة مرفوع وهو ما يخبر به عن المبتدأ ، ويأتي مفرداً ، أو جملة اسمية ، أو فعلية ، وقد يأتي شبه جملة (جار و مجرورا أو ظرف).

المدرسة: بماذا يتطابق المبتدأ و الخبر ؟

طالبة: يتطابق المبتدأ و الخبر في الأفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

المدرسة : أحسنت، هاتِ جملاً عن أنواع الخبر.

طالبة : الماءُ (باردٌ) / الخبر مفرد.

طالبة : الطالبُ (يكتبُ الدرسَ) / الخبر جملة فعلية.

طالبة : الحديقةُ (أزهارها متفتحةٌ)/ الخبر جملة اسمية.

طالبة : العصفورُ (فوقَ الشجرةِ) / الخبر شبه جملة من (الظرف).

طالبة: المعلمة (في الصف) /الخبر شبه جملة من (الجار والمجرور).

المدرسة: أحسنتُن جميعاً، وموضوعنا لهذا اليوم هو كان وأخواتها الداخلة على المبتدأ والخبر، وسنوضح معانيها من خلال القاعدة.

ب- عرض مادة الدرس: (٣٥ دقيقة)

عرفنا ان المبتدأ والخبر هما اسمان مرفوعان متطابقان في الافراد والتثنية والتذكير والتأنيث والجمع. مثال ذلك.

الجوُ ممطرٌ.

الجوُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ممطرٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

وعند دخول كان واخواتها على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر يحدث تغيير في الجملة الاسمية اذ انها نصبت الخبر وأبقت المبتدأ مرفوع اسماً للفعل. والافعال التي تحدث هذا التغيير تسمى الافعال الناقصة، وتسميتها بذلك آتية من كونها لا يتم معناها بمرفوعها، وانما تحتاج الى الخبر المنصوب لاتمام ذلك المعنى.

مثال ذلك.

١- كان الجوُ ممطراً.

كان: فعل ماضٍ ناقص.

الجوُ: اسمها مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ممطراً: خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

وأخوات كان: زال، بات، أضحى، أمسى، صار، ليس، مازالَ، مابرح، مافتئ، ماأنفك، مادام.

ولكل واحدة من هذه الافعال معانٍ خاصة.

كان: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الماضي.

أصبح: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الصباح.

أضحى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها وقت الضحى.

ظلّ: تفيد اتصاف اسمها بخبرها طول النهار.

أمسى: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في المساء.

بات: تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الليل.

صارَ: تفيد معنى التحول.

أما (مازال، مابرح، ماأنفك، مافتئ).

تفيد استمرار اتصاف اسمها بخبرها الى زمن التكلم.

مادامَ: تفيد نفي اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الحالي.

– ومن شروط عملها ايضاً وهي ما تصرف من هذه الافعال يعمل عملها فيرفع الاسم وينصب الخبر فعلاً، أم مصدراً، واسم المفعول.

مثال على ذلك:

(كان عليٌ مجداً، ويكون مجداً، وكنْ مجداً).

أي يأتي منهُ الماضي والمضارع والامر.

ومثال على المصدر:

قال الشاعر:

بِبَذْلٍ وَحِلْمٍ سَادَ في قَوْمِهِ الْفَتى وَكَوْنكَ إيَّاهُ عَلَيكَ يَسِيرُ

فكونك في البيت الشعري السابق هو مبتدأ وهو مصدر كان الناقصة يحتاج الى اسم وخبر.

فاما اسمه فالكاف المتصلة به. وللكاف محلان أحدهما في محل جر بالاضافة، والثاني في محل رفع انها الاسم.

ويمكن ايضاح اسم الفاعل في قول الشاعر:

وما كلُّ منْ يُبْدي الْبشَاشَةَ كائناً أخاك ،إذَا لَمْ تُلْفِهِ لَكَ مُنْجِدَا

(فكائناً) في هذا البيت هو اسم فاعل متصرف من (كان) الناقصة.

واخبار هذه الافعال قد تكون مفردة، أو جملاً، أو اشباه جمل، يكون الخبر الجملة أو شبه الجملة في محل نصب.

مثال:

مازالتْ دجلةُ مياهُها غزيرةٌ.

فنوع الخبر في هذه الجملة هي جملة اسمية.

وقد يقع الخبر جملة فعلية نحو: (ماأنفكَ الشاعرُ يكتبُ القصيدةَ).

فإعراب جملة (يكتب القصيدةَ).

يكتبُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو).

القصيدةَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

والجملة الفعلية (يكتبُ القصيدةَ) في محل نصب (ماأنفكَ).

وقد يقع الخبر شبه الجملة من (الجار والمجرور).

مثال:

ليسَ محمدٌ في الدارِ.

وقد يقع شبه الجملة من (الظرف).

مثال:

ظلت الطائرةُ بينَ الغيومِ.

أما الافعال التي تشترط في عملها ان تكون مسبوقة بنفي، أو نهي، أو دعاء. والافعال هي (زالَ)، وأنفكَّ، وبَرِحَ، وفتئَ).

واذا كان الفعل مسبوقاً بالنفي:

مثال:

قوله تعالى: ((ولاَيَزَالوُنَ مُخْتلفينَ)).

واذا كان الفعل مسبوقاً بالنهي، مثال ذلك:

قول الشاعر:

صَاحِ شَمّرْ ولا تَزَلْ ذَاكِرَ المَوْ تِ فنِسْيَانُهُ ضَلاَلُ مُبينُ

فاداة النهي في قول الشاعر:

(لا) في الفعل تَزَلْ.

واذا كان الفعل مسبوقاً بالدعاء.

مثال ذلك:

قول الشاعر:

أَلاَ يَا اسْلَمِى يَا دَارَمَىَّ عَلَى الْبلَى ولازَالَ مُنْهَلاً بِجِرْعَائِكِ الْقَطْرُ

فالدعاء في قول الشاعر:

(لا) في الفعل (زَالَ).

أما الفعل (دَامَ) فيعمل بشرط أن تتقدمه (ما) المصدرية الظرفية.

مثال ذلك:

قوله تعالى: ((مادُمْتَ حَيّاً)).

سميت (ما) المصدرية الظرفية لنيابتها عن الظرف، وهي المدة. وكأننا نقول: مُدة دوامي حَيّاً.

وقد يقترن خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة، واقتران خبر ليس بالباء كثيراً، اما اقتران خبر ما بالباء فهو قليل.

مثال ذلك:

قوله تعالى: ((وإن الله ليس بظلام للعبيد)).

فإعراب كلمة (بظلام):

الباء: حرف جر زائد

ظلام: خبر ليس مجرور لفظاً منصوب محلاً.

وقد تكون الافعال المشار اليها تامة فتكتفي برفع الاسم بعدها فاعلاً ولا تحتاج الى الخبر ماعدا (ليس، زالَ، فُتئ).

مثال ذلك:

قوله تعالى: ((خَالِدِينَ فِيهَا مَادَامَتِ السَّمَواتِ وٱلارْضُ)).

تعني ما بقيت السَّمَواتِ.

فالسَّمَواتِ هنا (فاعل).

ج- الاستنتاج: (٥ دقائق)

نستنتج من خلال ذلك:

١. كان وأخواتها أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ الخبر . رافعة الاسم الأول اسما لها وناصبة الاسم الثاني خبرا لها.
٢. هذه الأفعال هي: كان ،ظل، بات، أضحى، أصبح، أمسى، صار، ليس، ما زال، مابرح، مافتئ، ما أنفك، مادام.
٣. ما تصرف من هذه الأفعال يعمل عملها فيرفع الاسم وينصب الخبر سواء أكان فعلا أم مصدراً، واسم الفاعل، واسم المفعول .
٤. أخبار هذه الأفعال قد تكون مفردة أو جملا أو أشباه جمل وإذا كان الخبر جملة أو شبه جملة فهو في محل نصب .
٥. قد يقترن خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة فيكون الخبر مجروراً لفظاً منصوباً تقديراً.
٦. قد تكون الأفعال المشار إليها تامة فتكتفي برفع الاسم بعدها فاعلا لها ولا يحتاج إلى الخبر ما عدا (ليس ،فتئ، زال).

د- التطبيق: (٥ دقائق)

قبل أن ابدأ بالتمرينات الكتابية ، أتثبت من معرفة الطالبات وفهمهن للقاعدة، أوجه سؤالاً اختبارياً لجزيئات القاعدة، الغرض منها الاطمئنان إلى قدرة الطالبة على استعمال القاعدة استعمالاً صحيحاً في التعبير الشفوي والكتابي، وتتمثل بالسؤال الأتي:-

س: احذفي (كان وأخواتها) من كل جملة فيما يأتي وغيري ما يلزم تغييرهُ في الجملة.

١. باتت الممرضات ساهرات على راحة المرضى .
٢. أضحى المسافران عائدين من السفر .

٣. صارت النساء متعلمات في قطرنا .
٤. أصبحت الحضارة العربية مصدراً لحضارات العالم .

هـ - الواجب البيتي

١- حل التمرين في الصفحة (٥٦) من الكتاب المقرر.
٢- اكتبي خمس جملٍ من إنشائك مستعملة فيها كان وأخواتها .

خطة أنموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية
للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (القياسية)

الصف و الشعبة:الثاني/ أ — المادة:قواعد اللغة العربية

اليوم والتاريخ: الاثنين ٨-٣-٢٠٠٤ — الموضوع: كان وأخواتها

الأهداف العامة:-

(انظر الملحق/ ٧)

الأهداف السلوكية

(انظر الملحق / ٦)

الوسائل التعليمية:-

السبورة والطباشير الملون والابيض

خطوات السير بالدرس:-

أ- التمهيد:- (٥) دقائق

تحفيز أذهان الطالبات على موضوع الدرس بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي يمكن الاستفادة منها في التوصل إلى هدف الدرس ، وعلى النحو الآتي:-

المدرسة: في الدرس السابق درسنا موضوعا له صلة مباشرة بهذا الموضوع ، فما هو؟

طالبة: موضوع المبتدأ و الخبر .

المدرسة : أحسنت ، فما المبتدأ والخبر؟

طالبة : المبتدأ هو اسم مرفوع يخبر عنه ويقع في أول الجملة.

طالبة أخرى : الخبر اسم معرفة مرفوع وهو ما يخبر به عن المبتدأ ، ويأتي مفرداً ، أو جملة اسمية ، أو فعلية ، وقد يأتي شبه جملة (جار و مجرورا أو ظرف).

المدرسة: بماذا يتطابق المبتدأ و الخبر ؟

طالبة: يتطابق المبتدأ و الخبر في الأفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

المدرسة : أحسنت، هاتِ جملاً عن أنواع الخبر.

طالبة : الماءُ باردٌ) / الخبر مفرد.

طالبة : الطالبُ (يكتبُ الدرسَ) / الخبر جملة فعلية.

طالبة : الحديقةُ (أزهارها متفتحةٌ)/ الخبر جملة اسمية.

طالبة : العصفورُ (فوقَ الشجرةِ) / الخبر شبه جملة من (الظرف).

طالبة: المعلمة (في الصف) /الخبر شبه جملة من (الجار والمجرور).

المدرسة: أحسنتُن جميعاً، وموضوعنا لهذا اليوم هو كان وأخواتها الداخلة على المبتدأ والخبر، وسنوضح معانيها من خلال القاعدة.

ب- عرض القاعدة :- (٥ دقائق)

أدون القاعدة المراد شرحها للطالبات على السبورة وبخط واضح وبطباشير ملون واكتبها على مراحل إلى التي تليها حتى أفيها نصيبها من الشرح والتوضيح.

القاعدة:-

١. كان وأخواتها أفعال نا قصة تدخل على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر. رافعة الاسم الأول اسماً لها وناصبة الاسم الثاني خبراً لها.
٢. هذه الأفعال هي: كان ،ظل،بات،أضحى،أصبح،أمسى،صار،ليس،ما زال، مابرح، مافتئ،ما أنفك،مادام.
٣. ما تصرف من هذه الأفعال يعمل عملها فيرفع الاسم وينصب الخبر سواء أكان فعلا أم مصدراً، واسم الفاعل واسم المفعول .
٤. أخبار هذه الأفعال قد تكون مفردة أو جملا أو أشباه جمل وإذا كان الخبر جملة أو شبه جملة فهو في محل نصب .
٥. قد يقترن خبر ليس وخبر ما بالباء الزائدة فيكون الخبر مجرورا لفظا منصوبا تقديراً.
٦. قد تكون الأفعال المشار إليها تامة فتكتفي برفع الاسم بعدها فاعلا لها ولا يحتاج إلى الخبر ما عدا (ليس ،فتئ، زال).

ج- تفصيل القاعدة :- (٣٠ دقيقة)

بعد كتابة قاعدة التعريف بكان وأخواتها أُذكر الطالبات بأمثلة مناسبة عن المبتدأ والخبر ، ومن ثم إدخال كان وأخواتها عليه لملاحظة مدى التغيير الذي يحدث في بنية الجملة.

المدرسة : ممن تتكون جملة الجوُ ممطرٌ.

طالبة : من المبتدأ والخبر .

المدرسة : أحسنتِ ، وما أعراب كلمة (الجوُ).

طالبة : الجو : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على أخره.

المدرسة : جيد ، وما أعراب كلمة (ممطرٌ).

طالبة : ممطرٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على أخره.

المدرسة : أحسنت . جملة الجوُ ممطرٌ عند إدخال كان أو أحدى أخواتها عليها تصبح الجملة .

طالبة : كان الجو ممطراً .

المدرسة : أحسنت إذاً كان وأخواتها أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية من المبتدأ والخبر . يبقى المبتدأ على حاله، ولكن تغير الحركة الاعرابية للخبر فبدل حالة الرفع يصبح الخبر في حالة النصب.

المدرسة : جيد. من تعرب جملة (كان الجوُ ممطراً) .

طالبـة : كان : فعل ماضٍ ناقص يدخل على المبتدأ والخبر، فيرفع الأول أسمها، وينصب الثاني ويسمى خبرها.

طالبـة : الجوُ : اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على أخره.

طالبـة : ممطراً : خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على أخره .

بعدها ننتقل إلى الجزء الثاني من القاعدة.

المدرسة : لاحظن أن أخوات كان هي : ظل ، بات ، أضحى ، أصبح ، أمسى ، ليس ، مازال، مابرح ، ما فتئ ، ما أنفك ، مادام .

المدرسة : ما معنى كان .

طالبـة : كان : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الزمن الماضي .

المدرسة : من تعطي جملة عن الفعل كان .

طالبـة : كان عليٌّ عدواً فصارَ صديقاً.

المدرسة : وما معنى (أصبح)؟

طالبـة : أصْبح : تفيد اتصاف أسمها بخبرها وقت الصباح .

المدرسة : أحسنت ، من تعطي جملة على ذلك .

طالبـة : أصبحت الأشجارُ ناضرةً .

المدرسة : ما معنى (أضحى)؟

طالبـة : أضحى : تفيد أتصاف أسمها بخبرها وقت الضحى .

المدرسة : جيد . من تعطي جملة على ذلك .

طالبـة : أضحت الورودُ متفتحةً في ضوء الشمس .

المدرسة : أحسنت ، وما معنى ظلّ؟

طالبـة : ظل تفيد اتصاف أسمها بخبرها طول النهار .

المدرسة : من تعطي جملة على ذلك ؟

طالبـة : ظل القطارُ واقفاً حتى الغروب .

المدرسة : أحسنتِ ، وما معنى أمسى ؟

طالبـة : أمسى : تفيد اتصاف أسمها بخبرها في المساء .

المدرسة : من تعطي جملة على ذلك .

طالبــة : أمسى خالدٌ مريضاً .

المدرسة : جيد ، وما معنى باتَ؟

طالبــة : باتَ : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الليل .

المدرسة : جيد ، من تعطي جملة على ذلك .

طالبــة : بات الطيرُ شبعاناً.

المدرسة : ما معنى صار ؟

طالبــة : صار تفيد معنى التحوّل .

المدرسة : أحسنتِ ، من تعطي جملة على ذلك .

طالبــة : صار الطينُ أبريقاً.

المدرسة : وما معنى كل من (مازال ، مابرح ، ما أنفك ، ما فتئ) .

طالبــة : يفيد كل منهم اتصاف أسمها بخبرها إلى زمن التكلم .

المدرسة : جيد. من تعطي جملاً على ذلك .

طالبــة : مازال محمدٌ صديقا .

طالبــة : ما أنفكَ محمدٌ صديقاً .

المدرسة : وما معنى مادام ؟

طالبــة : ما دام : تفيد نفي اتصاف أسمها بخبرها في الزمن الحالي .

المدرسة : من تعطي جملة على ذلك .

طالبــة : سأحبك مادمْتَ مطيعاً ربَّك .

المدرسة : أحسنتُن جميعاً .

بعدها انتقل إلى الجزء الثالث من القاعدة .

المدرســة: مــا تصــرف مــن هــذه الأفعــال يعمــل عملهــا يرفــع الاســم وينصــب الخبــر سواء فعلاً، أم مصدراً، واسم الفاعل ، واسم المفعول .

مثال على ذلك :-

(كانَ عليٌّ مجداً ،ويكون مجداً،وكُنْ مجداً).

أي يأتي منه الماضي والمضارع والأمر .

ومثال على المصدر :-

قال الشاعر :-

بِبَذْلٍ وَحِلْمٍ سَادَ في قَوْمِهِ الْفَتى وَكَوْنكَ إيَّاهُ عَلَيكَ يَسِيرُ

المدرسة :أين المصدر في البيت الشعري السابق ؟

طالبة : كونك: فكون: مبتدأ وهو مصدر كان الناقصة يحتاج إلى اسم وخبر .

فإما اسمه فالكاف المتصلة به.

المدرسة: أحسنتِ ، فالكاف لها محلان أحدهما في محل جر بالإضافة ، والثاني في محل رفع على إنها الاسم.

ويمكن إيضاح اسم الفاعل في قول الشاعر:-

وما كلُّ منْ يُبْدي الْبشَاشَةَ كائناً أخاك ،إذَا لَمْ تُلْفِهِ لَكَ مُنْجِدَا

(فكائناً) في هذا البيت هو اسم فاعل متصرف من (كان) الناقصة .

إما الجزء الرابع من القاعدة .

المدرسة :إخبار هذه الأفعال قد تكون مفردة ،أو جملاً ،أو أشباه جمل ،يكون الخبر الجملة أو شبه الجملة في الجملة في محل نصب .

مثال:-

ما زالتْ دجلةُ مياهُها غزيرةٌ .

المدرسة : ما نوع الخبر في هذه الجملة.

طالبة : الخبر هنا جملة اسمية.

المدرسة : وقد يقع الخبر جملة فعلية نحو : (ما أنفكَ الشاعرُ يكتبُ القصيدةَ)

ما أعراب جملة (يكتبُ القصيدة).

طالبة : يكتبُ : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على أخره.

والفاعل ضمير مستتر تقديره هو.

القصيدة : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على أخره . و الجملة الفعلية (يكتبُ القصيدة) في محل نصب خبر (ما أنفكَ) .

المدرسة : أحسنت . و قد يقع الخبر شبه جملة من الجار و المجرور

نحو: ليس محمدٌ في الدارِ.

وقد يقع شبه جملة من (الظرف).

نحو: ظلت الطائرةُ بينَ الغيومِ .

المدرسة : ما الأفعال التي تشترط في عملها أن تكون مسبقة بنفي، أو نهي،أو دعاء.

طالبة : الأفعال (زالِ ، آنْفَكّ ، بَرِحَ ، فَتِئَ).

المدرسة : أحسنت ، من تعطي جملة في حالة أن يكون الفعل مسبوقاً بالنفي .

طالبة: قوله تعالى :" وَ لا يَزالُونَ مُختلِفِينَ ".

المدرسة : جيد ، وإذا كان الفعل مسبوقاً بالنهي ، ومثال ذلك :-

قول الشاعر :-

صَاحِ شَمّرْ ولا تَزَلْ ذَاكِرَ المَوْ تِ فنِسْيَانُهُ ضَلاَلُ مُبينُ

فأين أداة النهي في قول الشاعر :-

طالبة : (لا) في الفعل تَزَلْ .

المدرسة : وإذا كان الفعل مسبوقاً بالدعاء ، مثال ذلك :-

قول الشاعر :-

أَلاَ يَا اسْلَمِى يَا دَارَمَىَّ عَلَى الْبلَى ولازَالَ مُنْهَلاً بِجِرْعَائِكِ الْقَطْرُ

فأين الدعاء في قول الشاعر ؟

طالبة : (لا) في الفعل (زَالَ).

المدرسة :- أحسنت ، أما الفعل (دَامَ) فيعمل بشرط أن تتقدمه (ما) المصدرية الظرفية .

قوله تعالى :" مَا دُمْتُ حَيّاً ".

المدرسة : جيد ، سميت (ما) المصدرية الظرفية لنيابتها عن الظرف، وهو المدة، وكأننا نقول: مُدة دوامي حَيّاً .

بعدها ننتقل إلى الجزء الخامس من القاعدة .

المدرسة : قد يقترن خبر ليس و خبر ما بالباء الزائدة ، واقتران خبر ليس بالباء كثيرا ، إما اقتران خبر ما بالباء فهو قليل .

مثال على ذلك :-

قوله تعالى : "وإنّ الله ليس بظلام للعبيد ".

وما أعراب كلمة (بظلام) :-

طالبة :- الباء حرف جر زائد .

ظلام : خبر ليس مجرور لفظاً منصوب محلاً .

ومن ثم ننتقل إلى الجزء السادس والأخير من القاعدة .

المدرسة : قد تكون الأفعال المشار إليها تامة فتكتفي برفع الاسم بعدها فاعلا لها ولا تحتاج إلى الخبر ماعدا (ليس، زال ، فتئ) .

من تعطي جملة على ذلك :-

طالبة : قوله تعالى : (خَالِدِين فيهَا مَادَامَت السَّموَاتِ وَالأَرْضُ) .

تعني مابقيت السمَوات

فالسموات هنا (فاعل) .

و- التطبيق :- (٥ دقائق)

قبل أن ابدأ بالتمرينات الكتابية ، أتثبت من معرفة الطالبات وفهمهن للقاعدة، أوجه سؤالاً اختبارياً لجزيئات القاعدة، الغرض منها الاطمئنان إلى قدرة الطالبة على استعمال القاعدة استعمالاً صحيحاً في التعبير الشفوي والكتابي، وتتمثل بالسؤال الأتي :-

س: احذفي (كان وأخواتها) من كل جملة فيما يأتي وغيري ما يلزم تغييرهُ في الجملة .

١. باتت الممرضات ساهرات على راحة المرضى .
٢. أضحى المسافران عائدين من السفر .
٣. صارت النساء متعلمات في قطرنا .
٤. أصبحت الحضارة العربية مصدراً لحضارات العالم .

هـ - الواجب البيتي

١. حل التمرين في الصفحة (٥٦) من الكتاب المقرر.
٢. اكتبي خمس جملٍ من إنشائك مستعملة فيها كان وأخواتها .

الملحق/ ٨

يبين فقرات الاختبار البعدي بصيغته النهائية

المعهد:

الصف والشعبة: الثاني　　المادة: قواعد اللغة العربية

اسم الطالبة:　　الزمن: ٤٠ دقيقة

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة:

بين يديك ثلاثون فقرة اختبارية تدور حول الموضوعات الستة التي درسناها من مادة قواعد اللغة العربية، المطلوب منكِ الاجابة عن جميع فقرات الاختبار بدقة، إذ ستجدين اجوبة لكل سؤال، وهناك جواب واحد صحيح وثلاثة أجوبة غير صحيحة، ضعي دائرة حول الحرف الذي يدل على الاجابة التي ترينها صحيحة.

وإليكِ المثال التوضيحيّ:

قال تعالى: ((ولا تميلوا كلَّ الميل)).

(كلَّ) في قوله تعالى:

أ- توكيد لفظي.

ب- توكيد معنوي.

جـ-نائب عن الفاعل.

د- نائب عن المفعول المطلق.

درجة الاختبار ثلاثون درجة (لكل سؤال درجة واحدة فقط).

س١: ضع دائرة ◯حول الحرف الي يمثل الاجابة الصحيحة لكل من العبارات الآتية:

١- يقترن خبر ليس وما بالباء الزائدة فيكون الخبر:

أ- مجروراً لفظاً وتقديراً. ب- منصوباً لفظاً مجروراً محلاً.

جـ- مجروراً لفظاً منصوباً محلاً. د- منصوباً محلاً مجروراً لفظاً.

٢- قال الشاعر:

قدْ يشيبُ الفتى وليس غريباً أن يرى النَّور في القضيب الرطيبْ

(أن يرى) في البيت الشعري السابق:

أ- خبر ليس مؤخراً. ب- اسم ليس مؤخراً.

جـ- لا محل له من الاعراب. د- خبر ليس مقدماً.

٣- الفعل (يَظُنُّونَ) في قوله تعالى: ((يَظُنُّون أَنَّهُم مُلاقُو رَبِّهِمْ)) متعدٍ الى:

أ- مفعولين. ب- مفعول واحد.

جـ- ثلاثة مفاعيل. د- اربعة مفاعيل.

٤- (أيّان) في قوله تعالى: ((يَسأَلُونكَ عَنِ السَّاعةِ أيَّانَ مرسَاهَا))

أ- ظرف مكان في محل رفع مبتدأ ب- ظرف زمان في محل رفع خبر مقدماً

جـ- ظرف زمان في محل رفع مبتدأ مؤخراً د- ظرف مكان في محل رفع خبر مؤخراً

٥- قال تعالى: ((فَإنّي أُعَذّبهُ عَذَاباً لاَّ أُعذّبُه أحَداً مِنَ العَالمينَ))

الضمير في (لاَّ أُعَذّبُهُ):-

أ- نائب عن الظرف. ب- مفعول لاجله.

جـ- نائب عن المفعول المطلق. د- مفعول به.

٦- قال الشاعر:

اقول للنفس تأساء وتعزية إحدى يَدَيّ أصابتني ولم تُرِدِ

فكلمة (تأساء) في قول الشاعر هي:

أ- مفعول مطلق. ب- مفعول فيه.

جـ- مفعول به. د- مفعول لاجله.

٧- المصدر الذي يؤخذ بعد فعل من لفظة يسمى:

أ- مفعولاً به. ب- مفعولاً مطلقاً.

جـ- مفعولاً لاجله. د- مفعولاً معهُ.

٨- الواو في الجملة الآتية (مالكَ والتطفل على اسرار الناس).

أ- عاطفة. ب- استئنافية.

جـ- قسم. د- معية.

٩- كلمة (بكرةً) في قوله تعالى: ((وَسَبِّحوُهُ بُكَرة وأصِيلاً)) هي:

أ- حال. ب- ظرف.

جـ-تمييز. د- صفة.

١٠- قد يكون الفعل مقدراً في المفعول معهُ بعد:

أ- ما الاستفهامية. ب- كيف الاستفهامية.

جـ- من الاستفهامية. د- ما وكيف الاستفهاميتين.

١١- (شَطْرَ) في قوله تعالى: ((فَوَلِّ وَجهَكَ شَطْرَ المَسجِدِ الَحرامِ))، هي:

أ- مفعول لاجله. ب- مفعول فيه.

جـ- مفعول معهُ. د- مفعول مطلق.

١٢- (ضِرَاراً) في قوله تعالى: ((وَلاَ تُمسِكُوهُنَّ ضِرَاراً لِتَعتَدُواْ))، هي:

أ- مفعول به أول. ب- مفعول به ثانٍ.

جـ- مفعول لاجله. د- مفعول به.

١٣- قال الشاعر:

كأنّ سماءنا لما تجلّتْ خلال نجومها عند الصباح

يعرب (خلال) في البيت الشعري السابق:

أ- ظرفاً. ب- تمييزاً.

جـ- حالاً. د- صفة.

١٤- قال الشاعر:

الاَّ كلَّ ماخلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل

فلفظ الجلالة (الله) في قول الشاعر هو:

أ- مفعول لأجله. ب- مفعول به.

جـ- تمييز. د- معطوف عليه.

١٥- قال الشاعر:

صحبَ الناس قبلنا ذا الزمانا وعناهم من شانه ماعنانا

(ذا) في البيت الشعري السابق هي:

أ-اسم اشارة منصوب وعلامة نصبه الالف. ب-اسم من الاسماء الخمسة منصوب وعلامة نصبه الالف.

جـ- اسم موصول في محل نصب مفعولاً به. د- اسم اشارة في محل نصب مفعولاً به.

١٦- قال تعالى: ((ولَمْ يكُ من المشركين))

تعرب (يكُ) في قوله تعالى:

أ- فعل مضارع ناقص مجزوم وعلامة جزمه السكون.

ب- فعل مضارع ناقص مجزوم وعلامة جومه السكون المقدرة على النون المحذوفة.

جـ- فعل تام مجزوم وعلامة جزمه حذف النون.

د- فعل ماضٍ ناقص مبني على الضم.

١٧- قال الشاعر:

ايّان نأمنك نأمن غيرنا وإذا لَمْ تدرك الأمنَ مَنْا لَمْ تزل حذرا

(أيّان) اسم استفهام في محل نصب

أ- مفعولاً فيه. ب- مفعولاً به.

جـ- مفعولاً مطلقاً. د- مفعولاً ثانياً.

١٨- قال تعالى: ((إذا زُلزلَتِ الارضُ زِلزَالَهَا))

تعرب كلمة (زِلزالَها):

أ- مفعولاً معه. ب- معطوفاً عليه.

جـ- مفعولاً مطلقاً. د- مفعولاً به.

١٩- دعهُ وشأنه:-

تعرب كلمة (شان):

أ- مفعولاً لأجله. ب- تمييزاً.

جـ- حالاً. د- مفعولاً معه.

٢٠- قال الشاعر:

ولمّا رأيْتُ الودَّ ليس بنافعي عَمدُتُ الى الامر الذي كَأْنَ أحزما

خبر ليس في البيت الشعري السابق هو:

أ- الودَّ . ب- نافعي.

جـ- أحزما. د- الأمر.

٢١- قال الشاعر:

لذلك أدُني دُونَ خيلي رباطه وأوحي به أن لا يهان ويكرُما

ظرف المكان في البيت الشعري السابق هو:

أ- أدُني. ب- أوحي.

جـ- دُونَ. د- خيلي.

٢٢- وليس وراءَ الله للمرء مذهب

عند وضع العلامة الاعرابية لكلمة مذهب تصبح:

أ- مَذْهباً. ب- مَذْهبِ.

جـ- مَذْهبٌ. د- مذْهبَ.

٢٣- "فإن رأيت أن تخلِّي عنّي ولا تُشمت بي أحياء العرب فإنّ أبي كانَ سيد قومه"

المصدر المؤول من (أن تخلِّي) في محل نصب:

أ- مفعول به للفعل رأيت. ب- خبراً للفعل رأيت.

جـ- مفعولاً اول للفعل رأيت. د- سد مسد مفعولي الفعل رأيت.

٢٤- واحد من أفعال الجمل الآتية متعدٍ لمفعولين أصلهما مبتدأ وخبر:

أ- سلّم راعي الحفل الفائز جائزة.
ب- اسمع الخطيب الجمهور كلاماً مؤثراً.
جـ- ترك العدوّ المدينة مدمّرة.
د- يلبس الله الجبناء ثوب الذلّ.

٢٥- الظرف المكاني المختص يجب أن يجر بـ:

أ- على.
ب- في.
جـ- عن.
د- الى.

٢٦- قال تعالى: ((مّا كَانَ النَّبيّ مِن حَرَجٍ))

فكلمة (حَرجٍ) في قوله تعالى هو:

أ- في محل نصب اسم كان مؤخراً.
ب- خبر كان.
جـ- اسم شرط.
د- اسم مجرور.

٢٧- قال الشاعر:

ألاَ يَا اسْلَمِي يَا هِنْدَ بَنِى بَكْرِ ولازَال حَيَّانَا عِدًى آخِرَ الدَّهْرِ

حرف (لا) الذي ورد ذكره في البيت الشعري السابق هو حرف:

أ- نفي.
ب- نهي.
جـ- دعاء.
د- قسم.

٢٨- عند دخول الفعل (وَجدَّ) على الجملة الاسمية "أخُوك عاقلْ" تصبح:

أ- وجدت أخُوك عاقل.
ب- وجدت أخوك عاقلاً.
جـ- وجدت أخيك عاقلاً.
د- وجدت أخاك عاقلاً.

٢٩- قال تعالى: ((وأَزْلَفْنَا ثَمَّ الآخرينَ))

فإعراب كلمة (ثُمّ) هو:

أ- مفعول به.
ب- مفعول لاجله.
جـ- مفعولاً فيه.
د- مفعولاً معهُ.

٣٠- جلست الجُبْنَ فكلمة (الجُبْنَ) المعرفة بأل تعرب:

أ- حالاً.
ب- تمييزاً.
جـ- مفعولاً به.
د- مفعولاً لاجله.

ملحق / ٩

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة تمييزها

ت	درجات عليا	درجات دنيا	صعوبة	تمييز	ت	درجات عليا	درجات دنيا	صعوبة	تمييز
١	٢٢	١٠	٠,٥٩	٠,٤٤	١٨	١٧	٨	٠,٤٦	٠,٣٣
٢	٢٤	١١	٠,٦٥	٠,٤٨	١٩	٢٥	١٣	٠,٧٠	٠,٤٤
٣	١٩	١٠	٠,٤٨	٠,٣٣	٢٠	٢٣	٨	٠,٥٧	٠,٥٦
٤	٢١	١١	٠,٥٩	٠,٣٧	٢١	١٤	٣	٠,٣١	٠,٤١
٥	٢٣	٧	٠,٥٦	٠,٥٩	٢٢	١٨	٨	٠,٤٨	٠,٣٧
٦	٢٧	١٣	٠,٧٤	٠,٥٢	٢٣	٢٢	١٠	٠,٥٩	٠,٤٤
٧	٢٦	١١	٠,٦٩	٠,٥٦	٢٤	٢٤	١٣	٠,٦٩	٠,٤١
٨	٢٦	١٦	٠,٧٧	٠,٣٧	٢٥	٢٦	١٤	٠,٧٤	٠,٤٤
٩	٢١	١٢	٠,٦١	٠,٣٣	٢٦	٢٧	١٥	٠,٧٨	٠,٤٤
١٠	٢٣	١٢	٠,٦٥	٠,٤١	٢٧	١٩	١٠	٠,٥٤	٠,٣٣
١١	١٩	١٠	٠,٥٤	٠,٣٣	٢٨	١٤	٣	٠,٣١	٠,٤١
١٢	٢٤	١٤	٠,٧٠	٠,٣٧	٢٩	٢٤	٩	٠,٦١	٠,٥٦
١٣	٢٥	١٦	٠,٧٦	٠,٣٣	٣٠	٢١	١٢	٠,٦١	٠,٣٣
١٤	٢٦	١٦	٠,٧٨	٠,٣٧					
١٥	٢٢	١١	٠,٦١	٠,٤١					
١٦	٢١	٥	٠,٤٨	٠,٥٩					
١٧	١٥	٧	٠,٣٩	٠,٣٣					

الملحق / ١٠

درجات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ت الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية	ت الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية	ت الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية
١	٢١	١١	١٠	١٦	٢١	١٠	١١	٣١	١٧	٩	٨
٢	١٩	٩	١٠	١٧	٢٩	١٤	١٥	٣٢	١٦	٨	٨
٣	١٨	٩	٩	١٨	٢٢	١٢	١٠	٣٣	٢١	١١	١٠
٤	٢٧	١٤	١٣	١٩	٢٧	١٤	١٣	٣٤	١٩	٩	١٠
٥	٢٠	٩	١١	٢٠	١٨	٨	١٠	٣٥	١٧	٨	٩
٦	٢٨	١٥	١٣	٢١	١٩	١٠	٩	٣٦	٢٦	١٤	١٢
٧	٣٠	١٥	١٥	٢٢	٢١	١١	١٠	٣٧	١٤	٧	٧
٨	٢٤	١٢	١٢	٢٣	١٧	٨	٩	٣٨	٢٣	١١	١٢
٩	٢٥	١٢	١٣	٢٤	١٩	٩	١٠	٣٩	١٨	٨	١٠
١٠	٢٦	١٣	١٣	٢٥	١٥	٨	٧	٤٠	٢١	١١	١٠
١١	٢٠	٩	١١	٢٦	٢٠	١١	٩	٤١	٢٧	١٤	١٣
١٢	٢٢	١٠	١٢	٢٧	٢٠	٩	١١	٤٢	٢٢	١١	١١
١٣	٢٠	٩	١١	٢٨	٢٢	١٠	١٢	٤٣	٢٥	١٢	١٣
١٤	١٨	٨	١٠	٢٩	٢٢	١١	١١	٤٤	٢٩	١٤	١٥
١٥	٢٩	١٤	١٥	٣٠	٢٤	١٣	١١	٤٥	١٥	٧	٨
								٤٦	٢١	١١	١٠
								٤٧	٢٦	١٤	١٢
								٤٨	٢٨	١٥	١٣
								٤٩	١٧	٨	٩
								٥٠	٢٣	١٠	١٣

مجـ س = ٥٣٩

مجـ ص= ٥٤٩

مجـ س^{٢}= ٦٠٨٥

مجـ ص^{٢}= ٦٢٢٩

مجـ س ص = ٦٠٩٩

مجـ س^{٢}= ٢٩٠٥٢١

مجـ ص^{٢}= ٣٠١٤٠١