أثرُ أنموذجِ الشكلِ
vee
في تحصيلِ مادّةِ الأدبِ والنُّصوصِ
عندَ طلابِ الصّفِّ الرّابعِ الإعداديّ

Impact of V-model
on Literature Acquisition
for
Fourth Secondary School Pupils

م.د. سماء تركي داخل

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم النفسية والتربوية

Lecturer. Dr. Sama Turki Dakhil

University of Baghdad

Collage of Education - Ibn Rushd

Department of Psychological

& Educational Sciences

ملخص البحث

هدف البحث معرفة أثر أنموذج الشكل (V) في تحصيل مادة الأدب عند طلاب الصف الرابع الأدبيّ، ولتحقيق مرمى البحث صاغ الباحث الفرضية الصفرية «ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التحصيل البعدي لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الأدب بأنموذج الشكل (V) ومتوسط درجات التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي».

وحدد الباحث مدراس الابتدائية النهارية في بغداد للعام الدراسيّ ، وكانت عينة البحث طلاب الصف الرابع الادبي للعام الدراسيّ، وحدد عدد من موضوعات الأدب والنصوص لفصل دراسي واحد، وحدد الباحث الإجراءات اللازمة لإتمام بحثه فكانت عينة البحث (٦٤) طالبًا ، موزعين على شعبتين دراسيتين، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبيّة التي دُرِسَتْ على وفق أنموذج الشكل ، بواقع (٣٢) طالبًا، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي دُرِسَتْ بالطريقة الاعتياديّة بواقع (٣٢) طالبًا، وتحقق من السلامة الداخليّة والخارجيّة للتصميم التجريبيّ، وذلك بتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر في المتغير.

واعدَّ الباحث مستلزمات البحث من خطط التدريس مكوّنة من (١٠) موضوعات، والاختبارات والتكوينيّة والبعديّة لكتاب الادب والنصوص، واعدَّ الباحث اختباراً تكوّن من (٤٠) فقرةً، بحسب توزيع الخارطة الاختبارية، ويتكوّن هذا الاختبار من أسئلة موضوعيّة من نوع الاختيار من متعدد.

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لإتمام بحثه، فاستعمل الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين، لأجل التكافؤ، وإيجاد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومربع (كا٢) في تحصيل الاباء والأمهات، وألفا-كورنباخ لثبات الاختبار، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِسُوا على وفق أنموذج الشكل (V) على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرِسُوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الأدب والنصوص، وفي ضوء النتجة التي توصل إليه البحث الحالي استنتج الباحث عدداً من الاستنتاجات منها :

١. إمكان تطبيق نماذج حديثة أُخر تلائم المراحل الدراسية جميعها دون الحاجة إلى بناء نماذج تطبيقية جديدة ، إذ إنَّ هذه النماذج قد أُعدت على أسس نظرية وتعددت أساليبها ونجح تطبيقها.

٢. إنّ استعمال أنموذج الشكل vee من النماذج التي تذلل الصعوبات التي تواجه المدرس وتقلل من جهده المبذول ، وتحّدُ من الوقت المهدور .

وفي ضوء ذلك وضع الباحث عدداً من التوصيات المتعلقة بنتيجة البحث، منها :

١. فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسيين في وزارة التربية ، لرفدهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها (أنموذج الشكل vee) وتطبيقها في المجتمع التعليميّ.

٢. فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسين في وزارة التربية ، لترسيخ التوجهات الحاصلة في عمليات التدريس.

ABSTRACT

The research aims at studying and establishing the impact of V- model on literature - Arabic Literature - acquisition for fourth secondary school pupils. In order to achieve the aim of the study, the researcher uses the null hypothesis" assuming that there is no significant statistical difference, that is to say, the significance level of 0.05 between the subsequent educational acquisition of the experimental/study group and the control group that learn the same topics by using the traditional method.

The researcher selects students from a secondary school in Baghdad for the academic year 2011- 2012. Fourth year pupils are chosen as a study sample, and a number of topics and texts of literature from one semester are selected, and the researcher takes appropriate procedures and methodology to complete the research. A total sample of (64) students are chosen randomly, divided into two groups. The experimental/study group of 32 students are taught according to the V- model, while the control group of 32 students as well, are taught under the traditional way.

The researcher establishes the internal and external validity of the evaluation by identifying the confounding factors of the study design, identifying factors that can affect the variables and he prepares a teaching plan consisting of (10) subjects/topics and texts from fourth year secondary school , Arabic literature text, and there is a test having (40) items/questions. The test consists of objective questions including, multiple-choice questions and complete the blanks type of questions. The researcher uses appropriate statistical methods to complete the analysis of the results of the study and control group.

The test reveals superiority of the experimental/study group students who are taught under V- model over the students in the control group who are taught under the traditional way. In the light of the result of this research paper, the researcher concludes the

following:

1. it is possible to apply different modern teaching models that suit all the academic levels with no need to build new applied models, as these teaching models prepared on theoretical bases with numerous successful applications.

2. The (V) models use can overcome the difficulties faced by the teacher and reduce the efforts and time consuming.

In the light of the outcome of the search and the above conclusion, the researcher recommends the following:

1. providing appropriate training and development courses for teachers in the official teaching institutions (Ministry of Education) to equip them with the modern teaching models such as V-model and to help to apply these models in the educational community.

2. setting up training courses for teachers in Ministry of Education to establish the new trends in the educational process.

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه

أولاً: مشكلة البحث

إنَّ لكلِّ أُمةٍ عناية خاصة بلغتها، وقد نكون أحوج إلى بذل هذه العناية، وينبغي أن نعلم ذلك، وألاّ نقصر في واجبنا، والمسؤولية واقعة على عاتق الجميع، لا على فردٍ دون آخر، فالدولة ومؤسساتها العلمية معنية في توافر سياسة وفلسفة تربوية تنهض بالواقع اللغويّ بنحوٍ عام، أما التربية والتعليم فهما أول ما يتبادر إلى الذهن، وأول ما تقع عليهما العين كونهما المؤسستين العلميتين اللتين يقع على عاتقهما بناء شخص المتعلم؛ فهما المسؤولان عن بنائه من النواحي التربوية والعلمية والنفسية، والمدرس هو ذلك الشخص الذي يمتلك المؤهلات العلمية لتعليم الأفراد، فلنعلم كيف نختاره، ونعده، وكيف نمهد لدرسه وكيف نزوده بخبرات طرائق التدريس.

ذهب كثيرٌ من الباحثين إلى أنّ اجتماع أسباب ضعف الطلبة في مادة الأدب ليس قائماً على صعوبة الأدب نفسه، أو المناهج المتبعة في تأليفه وتدريسهِ، وإنما يوعز كذلك إلى طرائق التدريس المستعملة في داخل غرفة الصف التي طالما تذمر الطلبة من عدم فهمهم للمادة الأدبية واستيعابهم معانيها، ويضيف الباحث سبباً آخر وهو عدم تطور الأدب منذ مرحلة التعقيد بما كان يحويه من كلمات صعبة تحتاج إلى من يشرح ويوضح معناها، مع أن اللغة كائن حي يصيبها التطور مثلما يصيب أي كائن

حي، ومهما تعددت الأسباب التي تقف وراء تلك الصيحات فإنَّه من الضروري تقريب مادة الأدب إلى عقول الطلبة، وغرس الدافع عندهم لتعلمه، وهذا يتحقق في ضوء اتباع الطريقة الناجحة التي تمكّن المدرس من تحقيق أهدافه، إلاَّ أنَّ طرائق تدريس الأدب غالباً ما تكون جامدة غير مرنة، وتعتمد على الحفظ والتلقين.

وتشكِّل مشكلة تدريس مادة الأدب والنصوص عقبة أمام الطالب التي يراها أثقل الواجبات عليه، وأقلها حظاً في اهتماماته الأخرى، فتراه يزهد بها وكأنه يرى نفسه أسيراً مقيداً محروماً من حقه في الحرية والانطلاق (لحمداني، ٢٠٠٧ ص١٥٣)، وهذا ما أكدته كثيرٌ من الدراسات والبحوث التي أجراها المهتمون والمتخصصون في طرائق تدريس اللغة العربية من وجود قصور أو ضعف في طرائق تدريس الأدب والنصوص مثل: دراسة (كنعان ١٩٩٥م) ودراسة (زقوت ٢٠٠٤م) ودراسة (العبيديّ ٢٠٠٤م) ودراسة (عبد المؤمن ٢٠٠٦م) ودراسة (جاسم ٢٠٠٩م) لذا قد تحاول هذه الدراسة تذليل الصعوبات عند الطلاب من طريق معرفة: أثر الشكل vee في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الإعداديّ.

ثانيًا: أهمية البحث

أصبحت التربية والتعليم اليوم الشغل الشاغل عند المنظمات الدولية كافة، بل المؤسسات التجارية والإعلامية، حفاظاً على الرقي والريادة والتنافسية، بل تعدى الأمرُ ليشمل اهتمام الدول الصغيرة أملاً في الالتحاق بركب التطور الحضاري، أو بدافع غريزة البقاء، لقد أصبح سباق التعلم من أبرز مظاهر التنافس الدوليّ إلى الحد الذي أصبحت فيه نتائج المسابقات الأولمبية الأكاديمية لقياس مستوى التحصيل العلميّ عند الصغار ضمن بنود أجندة الأمن القوميّ، ومن الطبيعيّ أن تكون

الولايات المتحدة الأمريكية من أشدِّ البلدان اهتمامًا بقضية التعلم، من أجل الحفاظ على ريادتها العالمية، وشحذ قدراتها التنافسية إزاء أوربا واليابان، وفي ذهن المخطط الأمريكيّ ارتباط وثيق بين التعلم وأمن أمريكا وهيمنتها العالمية، الأمر الذي يكشف عنه تقرير حديث للجمعية الأمريكية لتقدم العلم ورد فيه: إنَّ مستقبل أمريكا وقدرتها على خلق مجتمع عادل حقاً، ومواصلة حيويتها الاقتصادية وبقاءها آمنة في عالم تمزقه العداوات يفرض علينا أن نكسب حرب التعلم كشرط يضمن لنا تفوقنا في كلِّ الحروب الأخرى (علي، وحجازي، ٢٠٠٥، ص٣٥).

تحتاج التربية إلى أدوات تطبق أسسها ومبادئها، ألا وهي اللغة، فهي الخصيصة الإلهية التي ميّز بها الله الإنسان من غيره من الكائنات، فلولاها لما ارتقت الأمم وتطورت، وما وصل إلينا ارث الماضي لنربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل، فاللغة أكسبت الإنسانية خبرات الماضي وصقلتها بتكنولوجيا الحاضر وحداثته، فكانت هي أساس الانسجام الاجتماعيّ والعلميّ والبيئيّ بين المجتمعات والشعوب قديماً وحاضراً، وفي ذلك تفنيد لآراء (دارون) التطورية التي تقول إنَّ الإنسان متطور من الحيوان، فإننا ما سمعنا ولا رأينا أنّ لغة الحيوان قد تطورت منذ البداية وحتى اليوم (الطائيّ،٢٠١١، ص١٢٧).

واللغة العربية واحدة من اللغات العالمية الحية التي تتميز من سائر اللغات بوصفها اللغة الوحيدة التي ارتبطت بكتاب سماوي منزل وهو القرآن الكريم، لتكون لغته وهذا ما أكدته الآيات التي نزلت على سيد البشر محمد بن عبد الله ﷺ إذ قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيْلُ رَبِّ العَالَمِيْنَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِيْنُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكونَ مِنَ المُنْذِرِيْنَ* بِلِسَانٍ عَرَبِي مُبِيْنٍ﴾(الشعراء١٩٢-١٩٥)، وقال تعالى: ﴿لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِيْنٌ﴾(النحل١٠٣)، وإذا كانت اللغة هي

المزية التي وهبها الله تعالى إلى الكائنات، فما كان للغة العربية من شأن عظيم فهي لغة أنزل بها القرآن وكفاها فخرًا أن القرآن الكريم قد كرمها في آيات كُثر، وكان لرسول الله ﷺ الدور الرائد في صيانة العربية، وكيف لا يكون له ذلك، وهي لغة القرآن الكريم المشهود له بالفصاحة والاقتدار اللغويّ، فقد قال الرسول الكريم ﷺ في حبه للعربية: ((**أحبّ العربية لثلاثٍ: لأنّي عربيّ، والقرآنُ عربيّ، وكلامُ أهلِ الجنة عربيّ**)) (ابن منظور، ١٩٩٩،ص٦).

ويقول الإمام علي عليه السلام سيد البلغاء في وصف كلام العرب: ((**إنّ كلام العرب كالميزان الذي يعرف فيه الزيادة والنقصان، وهو أعذب من الماء وأرقُّ من الهواء إنْ فسّرتَه بذاته استصعب، وإنْ فسرته بغير معناه استحال، فالعربُ أشجارٌ وكلامهم ثمارٌ، يثمرون والناس يجتنون بقولِهم، وإلى علمهم يصيرون**)) (الرازيّ، ١٩٩٥،ص٧٤).

وتمتاز العربية بكثرة المفردات، واتساع طرائق التعبير، ولا توصف اللغة هذا الوصف إلاّ إذا كانت لغة راقية أصابت حظاً كبيراً من التطوّر والنضج، فاللغات بوجه عام يتسع ثراؤها، وتتنوع أساليبها في التعبير والأداء إذا أُتيحت لها ظروف تبعثها على النمو، وتوفر لها فرص الثراء (العزاويّ، ٢٠٠٤، ص٤٠).

وشبه الدارسون اللغة العربية بالكائن الحي الذي ينمو ويتطور نتيجة التطور الدلاليّ الذي يحصل في كلماتها، ويُعَدُّ هذا التطور سمة من سمات اللغة العربية الذي يتم ضمن طبيعة اللغة الخاصة فلا شيء ثابت أو مستقر فيها على نحوٍ تام، فكلُّ صوتٍ أو كلمةٍ أو تعبيرٍ أو أسلوبٍ، يكون شكلاً أو صورةً متغيرةً ببطءٍ وبقوةٍ مرئيةٍ أو مجهولةٍ، وتلك هي حياة اللغة (الطائيّ، ٢٠٠٧، ص٣٠٠).

إنْ كانت تلك أهمية اللغة العربية، فلا بُدَّ لنا إذن من تدريسها وتعلمها وتعليمها في المدارس، والوقوف على فروعها التي تكون مدخلاً مهماً في تعلم اللغة العربية؛ لأنّ تعلم كلِّ فرع من فروعها الأربعة من (نحو، وصرف، وأدب، وبلاغة) يجعل تعلمها سهلاً؛ لأنَّ كلَّ فرع مكمل الآخر فلا يمكن الاستغناء عن النحو والتوجه إلى تعلم الفروع الأخرى، ولا يمكن أن نستغني عن الأدب ونتعلم الفروع الأخرى، فيمكن ترتيب المعلومات بنحوٍ كلي من تعلم القواعد النحوية والأدب وهما الركنان الأساسيان اللذان يكونان مدخلاً مهماً في تعلم اللغة العربية، أما الأدب فلما يحمله من الإرث اللغوي الكبير الذي جاءنا من مئات السنين يحمل في طياته الشعر والنصوص الأدبية التي استعملها النحاة العرب للحفاظ على اللغة من اللحن والوقوع في الخطأ.

وجد الأدب تلبية لحاجة الإنسان إلى التعبير عن عقله وحاجاته، وفي ذلك يشبه بقية الفنون كالرسم والموسيقى والغناء، إلاّ أنَّ الأدب يجمع أكثر خواص هذه الفنون ويزيد عليها الإفصاح وسهولة التناول والشيوع، وفضلاً عن أنَّهُ ينماز بإيصال المعارف إلى المتلقين في كلِّ مكان، وعلى هذا القول لا نستطيع أن نفهم الحياة من جميع جوانبها من دون أدب، ولو فكرنا جيدًا نجد أن أعقد ألوان النشاط الإنسانيّ وأشدّها غموضًا النشاط الأدبيّ؛ لأنَّ كلَّ تغيير في بنية الكلمات أو في نظام التراكيب، هو في الحقيقة ينبغي أن يُنظر إليه على أنه نتاجٌ جديدٌ ذو دلالة كامنة في العمل الأدبيّ الواردة به؛ لكن قياسًا على قوانين اللغة العامة والخاصة، فالنصّ الأدبيّ نسيج اللغة الموظفة في الإبداع والمنسقة تنسيقًا جماليًا، فالنصُّ يسهم في وضع الهالة الروحية للإبداع.

وتُعدُّ النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثره وشعره، ومادته التي من طريقها يتم إنماء مهارات المتعلمين: اللغوية، والفكرية، والتعبيرية، والتذوقية، وهي بعبارة أخرى؛ قطع نثرية أو شعرية تختار من التراث الأدبيّ والوطنيّ والقوميّ والعالميّ، تمثل تطور هذا التراث ومسيرته، تُعرض على الطلاب على شكل فكرة واحدة أو مجموعة من الأفكار، متلاحمة ومترابطة تزيد في عدد أبياتها، أو فقراتها على قطع المحفوظات، وتتميز باحتوائها على نسبة معقولة من الجمال الفنيّ، إذ يمكن اتخاذها منطلقًا لتدريب المتعلمين على التذوق، كما يمكن عدها أساسًا للتمرن على إصدار الأحكام النقدية الأدبية، واعتمادها بوابة لدراسة تاريخ الأدب في الأزمنة المختلفة، أو معالجة فن من فنون الأدب، أو دراسة أديب من أدبائه (البجة، ٢٠٠٥، ص٣٠٦).

للأدب أهمية متميزة بين فروع اللغة العربية الموجودة بين الأدب واللغة من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالصلة بين اللغة والأدب تتجلى في كون الأدب ضرورة حصول الملكة اللسانية، فابن خلدون المتوفى سنة (٨٠٨هـ) يرى أنَّ الملكة اللسانية تحصل بالحفظ والسماع المستمرين، والمحاكاة الدائمة لكلام العرب القديم، سواء أكان جاريًا على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث الشريف أم حادثًا به قرائح فحول العرب من سائر فنونهم الشعرية، والنثرية، والارتواء منه، والنسج على منواله، فإنَّه على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة العقل المصنوع نظمًا ونثرًا، وصلة الأدب والحياة تكمن في أنَّ الأدب نقد للحياة وتوجيه لها، وإنَّ دراسته للإنسانية نفسها في أجلى معانيها، والأدب عماد مرصوص لحفظ كيان اللغة وما دامت اللغة محفوظة يبقى كيان الأمة رصينًا، وإذا انهار كيان اللغة تنهار الأمة بددًا لا يجمعها شيء(الساموك، والشمريّ، ٢٠٠٥، ص٢١١-٢١٢).

إنَّ الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلاّ تعبير أداته اللغة، وهو فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساساً خاصاً، وينقلها إلى الأجواء القريبة أو البعيدة من الخيال، فالتخيل حاجة طبيعية إنسانية، إذ إنَّ كلّ إنسان يتخيل وخيرهم من نمى هذا الخيال بالنصوص الأدبية المنتقاة، والنصوص الأدبية وسيلة لتعريف الطلبة بمميزات اللغة العربية وخصائصها وتطورها وجماليتها في العصور المختلفة، فضلاً عن تنمية الثقافة الأدبية (الدليمي، وسعاد، ٢٠٠٣، ص٢٢٧).

وقد ظهرت دراسات متعددة تناولت موضوعات اللغة العربية وفروعها وتدريسها منها دراسة (اللهيبيّ، ٢٠٠١)، ودراسة (المخزوميّ، ٢٠٠١)، ودراسة (الكلاك ٢٠٠١)، ودراسة (عاشور، ٢٠٠٢) التي تناولت الأسباب التي تؤدي إلى تشجيع طلبة اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة على تكوين اتجاهات إيجابية لدراسة الأدب العربيّ.

لذلك علينا أن نضع نصب أعيننا النهوض بالواقع الأدبيّ من توافر المنهاج والمحتوى الجيد والشروع في تنفيذه من خلال الاستراتيجيات والطرائق والأساليب الملائمة لذلك المنهاج، والطريقة الجيدة في تدريس الأدب هي أن يُترك الطلاب ليعبروا عن آرائهم بالإنتاج الأدبي وإظهار إمكاناتهم اللغوية، وينبغي أن يرى المدرس في طلبته اتجاهات معينة مستندين في ذلك إلى حسٍّ أدبيٍّ اكتسبوه من الممارسة والتدريب في الحفظ واستعمال المعاني بنحوٍ سليم وواضح، وإلى ذوق صافٍ اكتسبوه من أسلوب المدرس الأديب المتذوق.

ونتيجة التغيرات الحاصلة في هذا العصر في المعارف والحقائق العلمية كماً ونوعاً، وتقدم المعرفة وتعدد أساليبها واستراتيجياتها، وتعدد النماذج، وتنظيم تعلمها، أدّى إلى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية، ممّا استدعى بناء نماذج

وتصاميم تعليمية أكثر مناسبة لطبيعة تلك المعرفة وتطويرها، وقد تطلب ذلك أن يتفهم مصممو التدريس تأثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والتصاميم التدريسية أكثر ملاءمة للعصر ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية أكثر تقدماً، وبعيداً عن الاتجاه التقليديّ الذي يفترض أن التدريس هو موقف يتطلب أداء المدرس النشط الذي يتم الاعتماد عليه كلياً في التدريس (أبو جابر، ٢٠٠٦، ص١٥١).

إنَّ الأنموذج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهماته من مواد وخبرات تعليمية وخبرات تدريسية، والمهمات التدريسية والتعليمية تتضمن توافر الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة، كالمحتوى، والمهارات، والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية وألوان النشاط والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية، التي تتفاعل فيما بينها لتحدد سلوك الطلبة والمدرسين، ونماذج التدريس هي صورة لإيجاد وتوافر هذه الظروف والبيئات التي تحدد المواصفات التي يمكن توصيفها وتحقيق بيئات التعلم.

ومن وجهة نظر أخرى يقصد بالأنموذج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعددٍ من الاستنباطات والاستنتاجات، ويتضمن الأنموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال (موضوع التدريس والدراسة) ويُعرِّف (جويس ويفل) أنموذج التدريس بأنَّه: خطة توجيهية مقترحة اعتماداً على نظرية تعلم معينة، والخطة عبارة عن مجموعة نتاجات وإجراءات مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم، وطبقاً لهذا المنحنى يترتب في حالة تبينه للأنموذج التدريسيّ أن يمارس نماذج سلوكية محددة، مثل استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه، وشرح البنى

المفاهيمية، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية تعلم (سلوكية، معرفية، إنسانية، واجتماعية...وسواها)؛ لأنَّ النماذج تعتمد في أصولها على نظريات نفسية تعليمية (قطامي وآخرون ٢٠٠٨ ص١٥٥).

وهذا يعني أنّ بناء النماذج التدريسية والاعتماد عليها في التدريس جاء من منطلق أنَّ التدريس لم يعد فناً وحسب كما كان يُعتقد إلى وقت قريب، بل أصبح علماً، بمعنى أنَّه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له؛ ليحقق أهدافاً محددة، وبدرجة عالية من الإتقان، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه وتعرف فاعلية عملية التعليم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق التعلم لدى الأفراد (دروزه، ١٩٩٥، ص٦-٧).

لذلك علينا أن نجد النماذج المبنية على الخرائط المفاهيمية والأشكال المنظمة، لما تتركه من الأثر في عقل المتعلم. والشكل V من تلك النماذج التي تجعل المتعلم متمكنًا من ربط المفاهيم والأفكار وسبر أغوار عقله الباطنيّ، وينطلق إلى عوالم العلم والمعرفة ليبني المعرفة الخاصة به وإظهارها.

وخريطة الشكل V بناء لوسائل بصرية تربط النواحي الإجرائية لأي نشاط مثل العمل المعملي بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه، وبذلك يكتسب الجانب العمليّ معنًى حينما يرتبط بالبنية المعرفية السابقة (Esiobu & Soyibo1995:p 972).

ومن أبرز الطرائق التي تساعد المتعلم على فهم البنية المعرفية ومعرفة الطرائق التي يتم من خلالها بناء المعرفة وإعادة ترتيب معلوماته الجديدة في ضوء المعلومات التي سبق له أنْ تعلمها من قبل هي أنموذج الشكل V (الطناوي ٢٠٠٩ ص ١٩٢).

يشجع هذا الأنموذج المتعلم على أنْ يتخذ دوره في عملية التعلم بشكل فعال، وجعل المعلومات وظيفية في حياته، وعلى فهم العناصر المكونة للمعرفة، فهم التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، التي يحاول المتعلم دمجها في بنيته المعرفية لديه بنحوٍ ذي معنى، لأنَّ أنموذج الشكل V المعرفيّ هو تطبيق لأفكار(أوزبل) في التعلم ذي المعنى، التي تعمل على ربط الجانب المعرفي بالجانب العمليّ، فيما يتصل بالتعامل مع الظواهر والأحداث المحيطة بالمتعلم، وبذلك يكتسب الجانب العمليّ (الإجرائيّ) معنًى حينما يرتبط بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم (الخليلي وآخرون،١٩٩٦، ص٣٦١)، وهذا الأنموذج يصور أبرز الأفكار الرئيسة الواردة في الكتاب المدرسي بطريقة منظمة تتسلسل فيه المعلومات وقد يُغني عن دراسة المادة المكتوبة (دروزة، ١٩٩٥، ص١٨٣)، ويسهل المادة الجديدة ويجعلها أكثر ثباتًا، ويمكن المتعلم من استدعاء هذه المعلومات مستقبلاً وربطها بالمعلومات السابقة، ممّا يولد نتاجات جديدة.

ويعد هذا الأنموذج من النماذج المعتمدة في الولايات المتحدة الامريكية ودول أوربا في جميع المراحل الدراسية، وقد أثبت فاعليته في العملية التعليمية، وهذا ما أشار إليه عدد من الدراسات ومنها: دراسة (Germann1989)، ودراسة (Okebukola1992)، ودراسة (Michael1993, Roth wolf)، ودراسة (Roehrig etal2001) فضلاً عن الدراسات العربية كدراسة (أبو جلالة ١٩٩١) ودراسة (الغنام ١٩٩٧) ودراسة (حسانين ١٩٩٩) ودراسة (فراج ٢٠٠١)، لذا جاءت هذه الدراسة لإعداد خطط لمادة الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبيّ في ضوء أنموذج الشكل V، نظراً لغنى هذه المادة بالحقائق والمفاهيم المختلفة ذات العلاقة الوثيقة بالمادة التعليمية السابقة إذ إنَّ التعلم السليم هو ما يقوم على أساس خبرة المتعلم السابقة التي يؤدي إدماجها مع الخبرة الجديدة إلى تكوين بنية معرفية أكثر

ارتقاء في المرحلة الإعدادية، إذ تشكل قاعدة أساسية للانطلاق إلى المرحلة الجامعية، لما تمثله المرحلة الإعداديّة في حياة الطلبة الدراسية ودورها في تحديد اتجاهاتهم وتخصصاتهم الدراسية فهي حلقة وصل بين المرحلتين المتوسطة والجامعية وفيها يتقرر مستقبل الطلبة وتتبلور من خلالها اتجاهاتهم نحو الدراسة الجامعية ونوع المهنة التي يستكملون بها حياتهم (الحسو ٢٠١٠ ص٩).

يعتمد تدريس الأدب في المرحلة الإعدادية في غالبية الدول العربية على النصوص الأدبية، التي تترتب في الكتاب المقرر على أساس التسلسل الزمنيّ للأدب، إذ يبدأ بدراسة نصوص الأدب الجاهليّ والإسلاميّ والعباسيّ إلى العصر الحديث، شرط أن تختار من النصوص التي تفسر بوضوح روح العصر الذي قيلت فيه، فضلاً عن أن تكون الخصائص الفنية لذلك العصر بارزة فيها، على أن لا يغفل في اختيارها عن ملاءمتها للقدرات العقلية للطلاب، وأن تكون صالحة لتدريس فروع الدراسات الأدبية الأخرى، كتاريخ الأدب والنقد والبلاغة، وأنْ يكون هاجس هذه النصوص أن تنمي في الدارسين القدرة على الفهم، والتذوق (البجة، ٢٠٠٥،ص٣٠٣)، التي تساعد في نهاية الأمر على تنمية القدرات العقلية العليا للطلاب وهي غاية التعليم.

ثالثًا: هـدف البحث

يهدف البحث إلى تعرف أثر أنموذج الشكل V في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الأدبيّ.

فرضية البحث

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التحصيل البعديّ لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الأدب والنصوص بأنموذج الشكل V، ومتوسط درجات التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيليّ البعديّ.

رابعاً: حدود البحث

حدود البحث ما يأتي:

١. المدارس الإعدادية النهارية في بغداد للعام الدراسيّ ٢٠١١ – ٢٠١٢.
٢. طلاب الصف الرابع الأدبيّ، للعام الدراسيّ ٢٠١١ – ٢٠١٢.
٣. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه للعام الدراسيّ ٢٠١١ – ٢٠١٢.
٤. فصل دراسيّ ٢٠١١– ٢٠١٢.

سادساً: تحديد المصطلحات

حدد الباحث عدداً من مصطلحات موضوع بحثه وكالآتي:

الأنموذج لغةً: الأُنْمُوذَجُ: المِثَالُ الذي يُعْمَلُ عليه الشيء كَالنَّمُوذَج، ويجمع على نَمَاذِج (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٦،ص٣١).

الأنموذج اصطلاحًا: عرَّفهُ كلٌّ من:

١. **الدريج**: بأنه «أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساعد على التطور

التقنيّ للتعليم بنحوٍ عام، ويساعد أيضاً على إرساء دعائم علم التدريس» (الدريج، ٢٠٠٤، ص٣٢).

٢. **أبو جادو**: بأنه «عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية» (أبو جادو، ٢٠٠٨، ص٧٥).

الأنموذج نظرياً: مجموعة الخطوات التعليمية المبنية على أسس نظرية ونفسية، قد طُبقتْ على مجتمع ما، وأضفت للمتعلم الخبرات والإمكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليميّ، ممّا تساعده على التمكن من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم.

الأنموذج إجرائياً: مجموعة الخطوات التدريسية التي يتبعها المدرِّس داخل غرفة الصف، التي تمكن الطلاب (عينة البحث التجريبية) من تحصيل موضوعات الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الرابع الأدبي.

الشكل V: عرَّفهُ كلٌّ من:

١. **جوان**: بأنه أنموذج كاشف وموجه يسهم في اكتساب المعرفة من معرفة أخرى ويقوم على إحداث تفاعل نشط بين ما يمتلكه الفرد من معلومات سابقة ومعلومات جديدة يترتب على ذلك تعلم ذو معنى (GOWIN 1981 P. 77).

٢. **دروزة**: بأنه «منشطات عقلية تنتمي إلى استراتيجيات التعلم الفراغية تصور أبرز الأفكار الرئيسة التي وردت في المادة الدراسية» (دروزة ١٩٩٥ ص١٧٧).

٣. **فراج**: بأنه «شكل يتم بناؤه وتنفيذه بفرض الربط وبيان التفاعل بين الجانبين

العملي والمفهومي في إطار مجموعة من الأحداث ذات الصلة بموضوع دراسي معين، ويرمي إلى تأكيد تنمية مهارات التفكير وممارسة أساليب وعمليات العلم في التوصل إلى المعرفة العلمية» (فراج ٢٠٠١ ص١١٣).

٤. **أبو جلالة**: بأنه «أنموذج لبناء المعرفة بطريقة تعتمد على الربط بين الجانبين النظريّ والتطبيقيّ، بهدف مساعدة الطلاب على توضيح التفاعل بين البناء المفاهيميّ والممارسات الإجرائيّة لأي فرع من فروع المعرفة» (أبو جلالة، ٢٠٠٧، ص٩٩).

ويعرف نظريًا: بأنه شكل يتم تخطيطه بهدف الربط بين الجانبين المفهوميّ والإجرائيّ في ضوء طرح الأسئلة المعرفية حول موضوع V ومن خلال الأحداث والمعاني والأشياء التي تقع في بؤرة شكل معين لبناء وتحصيل الطلاب الاتجاهات العلمية.

الأدب لغة: جاءَ في لسان العرب «سُمِّي الأدبُ أدباً؛ لأَنَّهُ يأدبُ الناسَ إلى المَحَامِد، وينهاهم عن القبائح... وأدبه فتأدب علَمه» (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٢٤٥).

الأدب اصطلاحًا: عرَّفهُ كلٌّ من:

١. **مدكور**: بأنه «التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية، أو هو تعبير موحٍ عن قيمٍ ينفعل بها ضمير الفنان». (مدكور،٢٠٠٢،ص١٤٩)

٢. **البجة**: بأنه «العلم الذي يبحث عن أحوال اللغة، وما تنتجه قرائح أبنائها من بليغ النظم والنثر في مختلف العصور، وعمّا عرض لها من أسباب الصعود والهبوط والدثور، والنابهين من أهل الكتابة، واللسن، ونقد ملفاتهم، وبيان

تأثير بعضهم البعض، بالفكرة والصناعة، والأسلوب» (البجة، ٢٠٠٥، ص٣٥٥).

الأدب نظريًا: الكلام الذي يناغي المشاعر والأحاسيس ويترك أثرًا في المستقبل (الفرد) ليثير ما عنده من مكنون عاطفي ويجعله يغوص في صور وعوالم من الخيال.

النصوص لغة: جاء في لسان العرب: رَفعُكَ الشيءَ، نصّ المتاعِ لها: جعلَ بَعضَه عُلى بعضٍ، وأصلُ النصِّ أقصى الشيءِ وغايته، والنصُّ: الإسنادُ إلى الرئيس الأكبر، والنصُّ: التعيينُ على شيءٍ ما، ونصُّ الأمرِ شدتُهُ (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٩٧-٩٨).

النصوص اصطلاحًا: عرَّفهُ كلٌّ من:

١. **الدليمي:** بأنه «مقطوعات أدبية ممتازة يتوافر عليها حظ من الجمال الفني، تحمل الطلبة على التذوق الأدبيّ، ولدراستها قيمة تربوية كبيرة، فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان،وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس» (الدليمي، ١٩٩٩،ص١٣٩).

٢. **عطا:** بأنه «وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن بوساطتها تنمية مهارات الطلاب اللغوية: (الفكرية والتعبيرية والتذوقية) تنميةً مبنية على التعمق والإحاطة والنقد والتحليل» (عطا، ٢٠٠٦،ص٣٣٥).

النصوص إجرائيًا: مقطوعات أدبية شعرية كانت أو نثرية ضمها كتاب الأدب والنصوص المقرر لطلاب الصف الرابع الأدبيّ، تدرس لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وتمثل تجربةً شعورية لزيادة تحصيل المادة العلمية.

النصوص الأدبية: عرَّفها إبراهيم بأنها «قطع مختارة من التراث الأدبيّ، يتوافر فيها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة» (إبراهيم ١٩٩٩م ص٢٥١).

الأدب والنصوص: نظريًا، قطع مختارة سواء كانت شعرية أم نثرية تكون على جانب كبير من الجمال الفنيّ تحمل أفكاراً وقيماً نبيلة.

الأدب والنصوص: إجرائيًا، الكتاب المقرر تدريسه عند طلاب الصف الرابع الأدبيّ على وفق أنموذج الشكل ٧، لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية في تلك المرحلة.

الصف الرابع الأدبيّ: إجرائيًا: المرحلة الدراسية التي يقبل بها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة، وأولى المرحلة الإعدادية، وتشمل الصفوف: الرابع بفرعيه الأدبيّ والعلميّ، والخامس بفرعيه العلميّ والأدبيّ، والسادس بفرعيه العلميّ والأدبيّ.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

الأدب والنصوص

إنَّ الأدب سمة المجتمعات، وديوان الأُمم والشعوب، وكتاب حياة أية أمة، يروي مآثرها، ويحكي حضارتها ونهضتها ورقيها أو تخلفها وانحطاطها، فهو نتاج الحياة التي يحياها الأدباء وما يصورونه من حولهم من أحداث وأشخاص عبر الزمان والمكان.

ويكفي لغة الأدب العربي فخرًا أنَّها اللغة التي ارتقت بعدما قوَّمها وزاد من علوها الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم، قال تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرْآنَ خَلَقَ الإِنْسَانَ عَلَّمَهُ البَيَانَ﴾ (الرحمن١-٤)، وقال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ (يوسف٢)، خلق الله عزَّ وجلَّ الإنسان وعلمه البيان والإفصاح وسلامة المنطق ورجاحة العقل، فالشعر العربيّ لم يكن الوعاء الوحيد الذي احتوى الفكر العربيّ ولم يكن الوسيلة الوحيدة للتعبير بل تعددت الفنون الأخرى.

ولم تقتصر اللغة العربية على محيط واحد، ولم تتحدث بها أمة واحدة وإنما تحدثت بها أمم كثيرة واستعملته أقوام مختلفة، فهي أداة كلِّ ثقافة وحضارة، وفي المدى الواسع الذي انتشر فيه العرب واختلطوا مع تلك الأقوام.

كلمة (الأدب) من الألفاظ التي تحمل مدلولات مختلفة باختلاف العصور التي مرت بها في مسار تطورها التاريخيّ، إلى أن أخذت المعنى الاصطلاحيّ المتعارف عليه في العصر الراهن وهو: «التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل» (طاهر ٢٠١٠م ص٢٤٢) ويطلق الأدب على «كل ما أنتجه أصحاب القلم -شعراء وكتّاب- من صور الكلام التي تعبر عن العاطفة، أو سحر الطبيعة، بطريقة تثير في نفس القارئ أو السامع هزةً، مصدرها جمال التصوير، وحسن التعبير، وروعة الخيال» (زقوت ٢٠٠٤م ص٤٤).

وقد عُرِّف الأدب بأنه: التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية، بما فيه من جمال التصوير، وروعة الخيال، وسحر البيان، ودقة المعنى، وإصابة الغرض. وأمّا كتب الأدب العربيّ فقد ذكرت تعريفات كثيرة له إلاّ أنَّ أكثر التعريفات قبولاً لدينا هو: «ما أثر عن الشعراء والكتّاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الدقيقة والمعاني الرقيقة ممّا يهذِب النفس ويرقق الحسَّ ويثقف اللسان» (طاهر ٢٠١٠م ص٢٤٣)، ولا يمكن لأحد أن ينكر ما للأدب من فضل في إعداد النفوس واستنهاض الهمم، وتهذيب الأخلاق، وتوجيه السلوك، وتكوين الشخصية على مستوى الفرد والمجتمع ويعدُّ من الفنون التي تعتمد في إظهارها وفهمها على التعبير واللغة التي تؤثر في عواطف الآخرين فليس هناك حدود تفصله عن كسب المعرفة أو كسب المهارة، فهو عند القارئ قد يكون للتذوق أو لكسب المعرفة أو المهارة وهو عند الكاتب أو الشاعر قد يكون لكسب المهارة أو التذوق أو الاثنين معاً.

ممّا سبق ذكره فمن المفترض أن يسعى تدريس الأدب إلى تحقيق أهداف متعددة، ومنها أن الطالب يستفيد من دراسة النصوص الأدبية في الحفاظ على قيمه ومبادئه

ومثله التي يؤمن بها ويتمسك بها وتسعى دراسة النصوص الأدبية إلى إحداث تغيير فكريّ ووجدانيّ وسلوكيّ في نفوس الطلاب وتكوين مهارات واتجاهات عندهم (النعيميّ٢٠٠٤م ص١٠٣).

ويرمي تدريس الأدب والنصوص إلى توسيع خبرات الطلاب وفهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم وتوسيع مدركات الطلاب الحسية والروحية وتعميق نظرتهم إلى الأمور، والغوص لما وراء الألفاظ إلى المقاصد والمعاني وتنمية قدرة الطلاب على التذوق الفنيّ والأدبيّ، ومن ثم زيادة قدرتهم على النقد والتحليل وإصدار الأحكام على الأعمال الأدبية المختلفة وتنمي دراسة الأدب المهارات القرائية عند الطلاب وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عندهم من توظيف ما تعلموه في دروس الأدب في موضوعات التعبير الإبداعيّ، وزيادة قدرتهم على استعمال الخيال والصور الإبداعية في كتاباتهم، ممّا يزيدها رونقاً وجمالاً وتنمية ملكات الطلاب اللغوية وتمكينهم من امتلاك ناصية البيان والقدرة على الخطابة والارتجال واكتشاف المواهب الأدبية عند الطلاب والعمل على صقلها وتنميتها إلى جانب تلك المهارات فإنَّ دراسة الأدب تفيد الطلاب في شتى ميادين الحياة وتضعهم في الصورة الصحيحة لفهم الأمور والمشكلات التي تظهر في مجتمعهم، وتمنحهم القدرة على التعامل معها في ضوء دراستهم وفهمهم للمشكلات الكبرى التي مرّت بها الشعوب والحضارات في مختلف العصور والأزمنة، وتكوين الآراء الصحيحة حول تلك المشكلات وطرائق معالجتها (مدكور ٢٠١٠م ص٢٠٠-٢٠١)، إنَّ هذه الأهداف بنحوٍ عام تعني تعلم خبرات وقيم ومبادئ فضلاً عن الألفاظ الجميلة، وهذا يدلُّ على إحداث تطورٍ قد يكون ذلك في الفكر أو المعتقدات أو العادات والتقاليد.

أهداف تعليم الأدب والنصوص

إنَّ تعليم النصوص الأدبية غالباً لا يتم في معزل عن تعليم التاريخ والتراجم والبحوث الأدبية، فجميعها تتضافر عند تعليم النصوص الأدبية؛ لتحقيق جملة من الأهداف العامة والخاصة، فالأهداف العامة تسعى إلى:

١. توسيع خبرات الطلاب وفهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم.
٢. مساعدتهم على اشتقاق معانٍ جديدة للحياة وتحسين حياتهم وتجميلها.
٣. زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً.
٤. تعريفهم بالتراث الأدبيّ للغتهم بما يحويه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية (طاهر ٢٠١٠م ص٢٤٣).
٥. مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.
٦. إمدادهم بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة وتوسيع آفاقهم الثقافية بنحوٍ عام.
٧. إثارة وجدانهم وإرهاف مشاعرهم وأحاسيسهم وتحريك انفعالاتهم نحو الأعمال العظيمة والغايات النبيلة (العيسويّ وآخرون ٢٠٠٥م ص٣٠٣).

أمّا الأهداف الخاصة فتسعى إلى:

١. تمكين الطلاب من جودة النطق وسلامة الأداء وحسن تمثيل المعاني وتصويرها.
٢. توسيع قدراتهم على فهم النصوص الأدبية وإدراك نواحي الجمال فيها وكذا تحليلها ونقدها والاستمتاع بها.
٣. تنمية الثروة اللغوية والتذوق الأدبيّ عند الطلاب.
٤. استعمال الذاكرة في الحفظ والتذكر والتصور والتخيل.

٥. تمكينهم من الاتصال بالشخصيات البارزة في الأدب العربيّ وفهم تاريخ الأدب وفنونه وتياراته وخصائصه.

٦. مساعدتهم في التدريب على كتابة موضوعات أدبية بأسلوبٍ صحيحٍ (رسلان ٢٠٠٥م ص٢٨٥).

ويمكن للنصوص الأدبية أنْ تدعم التربية الروحية الصحيحة بقوة للطلاب، كذلك تدعم بدورها بناء شخصية الفرد السوي وغير السوي، وتجعله يتسم بالصفات التي تدعم الفكر والابتكار والحفظ، أي إنسان قارئ، مفكر متأمل، عامل جاد، وصابر ومثابر، والمدقق الذي يتقن عمله، جميع تلك الأمور هي نتاج حفظ النصوص الأدبية واستبقائها ممَّا تجعل الطالب تتسم تصرفاته بالموضوعية (النقري ٢٠٠٨م ص٣١).

الأنموذج

منذ القدم كان هناك الطريقة التقليدية للتعلم تعرف باسم الأنموذج السلوكيّ، وهي تقوم على تحديد السلوك المرغوب فيه من الطالب وقياس سلوكه، ومكافأة السلوك الإيجابيّ أو معاقبة السلوك السلبيّ، هذا الأنموذج في التدريس القائم على أساس فعال هو أنموذج وضعه عالم النفس (بي إف سكنر)، وقد أصبح اليوم أنموذجاً بالياً، إنّ مناخ الفصل الدراسيّ اليوم أصبح مناخاً حافزاً يحفل بالطالب ويدفعه ويشجعه نحو التفكير والنقد والتعبير.

إنّ النماذج الجديدة تفترض أنَّ الطالب يريد أنْ يتعلم؛ وأنَّ التعليم يمكن أنْ يكون ممتعاً، وأنْ تعلم كيفية التعلم والشغف بالتعليم أكثر أهمية من معرفة حقائق مجردة وتحقيق نتائج جيدة في الاختبار (جنسن، ٢٠٠٦، ص٧٣)، وهذا ما يؤكد أنَّ

التطور الحاصل في مجالات الحياة أدى إلى البحث عن سبل في عملية التعليم التي تساعد على النهوض بالواقع التعليميّ، وأجبر كثيراً من العلماء والتربويين على السير الحثيث من أجل تطوير النماذج التي ترفع من المستوى التعليميّ للطلبة.

لقد دار جدل حول ضرورة تبني المدرس لنظرية تعلم ما، في أثناء تنفيذه للعمليات التدريسية، ولما كان تبني المدرس لنظرية تعلم محددة وفهمها من الصعوبة، تطلب الأمر أن يعتمد المنظرون التربويون على صياغة نماذج تدريس ملائمة للتطور الحضاري؛ لأنّ المعرفة بنظريات التعلم ومبادئها لا يؤلف اهتماماً للمدرس، إذ إنّ ما يهمه هو تبني أحد النماذج التدريسية في أثناء قيامه بإجراءات التدريس، لذا فالمنظرون التربويون المعنيون بمعرفة نظريات التعلم واتجاهاتها وافتراضاتها ومفاهيمها وفلسفتها، يمكنهم تحديد الإجراءات والتطبيقات التربوية التي تصاغ على نحو نماذج تدريس، تساعد المدرسين على زيادة فاعلية التدريس، لذا فأهمية أنموذج التدريس تظهر في أنَّهُ الجانب التطبيقيّ لنظريات التعلم، وإنْ كان يختلف عنها بعض الشيء في الأهداف والمضمون، إذ إنَّ هدف الأنموذج يتمثل في وصف اتجاه التعلم وتفسيره الذي يتم غالباً من طريق تحديد مجموعة منظمة من الإجراءات والأنشطة التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف (فهد، ٢٠٠٥، ص٥٤).

لذا فكلُّ أنموذج يقدم دليلاً لتسلسل الأهداف والنشاطات، ويؤسس تنظيماً هرمياً أو علاقة للمعرفة، وكذلك يمتلك مميزات منفردة تساعد المدرس على اختيار أنموذج تخطيطيّ لأي محتوى تعليميّ، وعلى الرغم من أنَّ كلَّ أنموذج يمتلك مصادر قوة داخلية، فإنّه لا يوجد أنموذج أفضل بنحوٍ أساسيّ، إنّ المدرس كصانع قرار ينبغي أن يختار الأنموذج الذي يقدم له المساعدة على تخطيط الدرس وتنظيمه وتطبيقه (دونالد وآخرون، ٢٠٠٣، ص٢٥٦).

وعلى الرغم من الأهمية الحيوية لنماذج التدريس إلاّ أنّ الملاحظ هو عدم إفادة المدرسين من النماذج في أغلب الأحيان، وأدى هذا الأمر إلى عدم مشاركتهم في تطوير نماذج التدريس في أثناء ممارستها واكتشافاتهم لمثالبها ومزاياها في أثناء التطبيق، ولا شك من وجود عدد من الصعوبات التي تحول دون إفادة المدرسين من هذه النماذج، والمشاركة في تطويرها، ومن هذه الصعوبات:

١. افتقار المدرسين إلى الخبرة والمهارة في إجراء البحوث التطبيقية.
٢. تدني قدرة المدرسين في أغلب الأحوال على الممارسة والملاحظة العلمية للعمليات والإجراءات التعليمية الدقيقة.
٣. عدم فاعلية التأهيل التربويّ للمدرسين في هذا المجال.
٤. زيادة أعباء المدرسين اليومية وطول جدولهم (قطامي،٢٠٠٨، ص١٧٣-١٧٦).

معايير الأنموذج الجيد

إذا أردنا أن نستعمل أنموذجًا تدريسياً ملائمًا ينبغي أن يشتمل ذلك الأنموذج على معايير وخصائص معينة يمكّن من طريق تطبيقه وتحقيق الأهداف التي يروم المدرس تثبيتها عند المتعلم، ومن الأنموذج الجيد للتدريس يمكن إنجاح أي عملية تعليمية يراد تطبيقها في الدراسة، ومن هذه المعايير الآتي:

١) **الأهمية**: تتحدد أهمية الأنموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وبسهولة، وإمكان استعمالها وتوظيفها في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوبة، كما تتحدد أهمية الأنموذج بجدواه في تسهيل عملية التعلم على أساس خصائص المتعلم، وتيسير أنشطة المدرس التدريسية، والعمليات التعليمية عند

الطلبة بكفاية وفاعلية.

٢) **الدقة والوضوح**: يتصف الأنموذج بالدقة والوضوح إذا ما توافرت فيه الخصائص الآتية:

- الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومسلماته ومفاهيمه.
- الخلو من اللبس والغموض.
- الترابط والاتساق بين عناصره ومكوناته ترابطاً واتساقاً داخلياً.
- سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم الأنموذج الافتراضية.
- دقة الفرضيات ووضع المفاهيم.
- سهولة المعالجة والتنفيذ وربط الإجراءات التدريسية.

٣) **الاقتصاد والبساطة**: افترض (برونر)[1] في كتابه نحو نظرية تدريس، أن الأنموذج الجيد هو الأنموذج الاقتصاديّ، الذي يتطلب حداً أدنى من المفاهيم المفسرة لإجراءاته ومعارفه التوضيحية، وهو الأنموذج الذي لا يتطلب جهداً كبيراً من المدرس أو الباحث في تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية(Bruner 1966 .(p.p130

٤) **الشمول**: يتصف الأنموذج بالشمول والإحاطة إذا استطاع أن يضم مجموعة من العناصر المكونّة له في علاقة، إما أن تكون ترابطية أو سببية أو تفسيرية، ويمكن أن يكون شاملاً على أساس مجموعة من العناصر الآتية:

- معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية.

- خصائص الطلبة وأساليب تعليمهم.
- إعداد الطلبة المفاهيمية.
- أساليب التقويم.
- إستراتيجية التغذية الراجعة (أبو جابر وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٦٠-١٦١).

أنموذج الشكل V:

تُعدُّ خريطة المفاهيم للشكل V علامة إبداع صنعتها يد جوين (Gowin1977)، وذلك لتوضيح العلاقة بين المفاهيم المتضمنة في المادة الدراسية، إذ يرى جوين أنَّ خريطة الشكل V قد نجحت في الدراسة العلمية، إذ تعمل الخريطة على تجميع المفاهيم والمبادئ لبناء هيكل مفاهيمي لما تم تعلمه، فهو بذلك يعمل كجسر معرفي للمعلومات الجديدة ويساعد الطالب على فهم طبيعة المعرفة وكيفية تنميته (ابو جلالة، ٢٠٠٧، ص١٩٩).

ولو دققنا في هذا الشكل نجد أنَّهُ إحدى تطبيقات أفكار (أوزبل) في التعلم ذي المعنى، وتعود بدايات ظهور الشكل V إلى مرحلة السبعينيات من القرن الماضي، وقد أوضح العالم (بوب جوين) لتمثل العناصر الابستمولوجية المتضمنة في بنية المعرفة، والابستمولوجية تعني نظرية المعرفة أو علم المعرفة وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة وبنيتها (سلامة واخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٨٧).

والشكل V نوع من مخطط مفاهيميّ على شكل (V) باللغة العربية أو الحرف V باللغة الانكليزية، ليساعد المتعلم على الربط بين الجانبين: العمليّ والنظريّ فيما يتصل بالتعامل مع الحوادث والظواهر، أي مساعدة المتعلمين على فهم عملية إنشاء

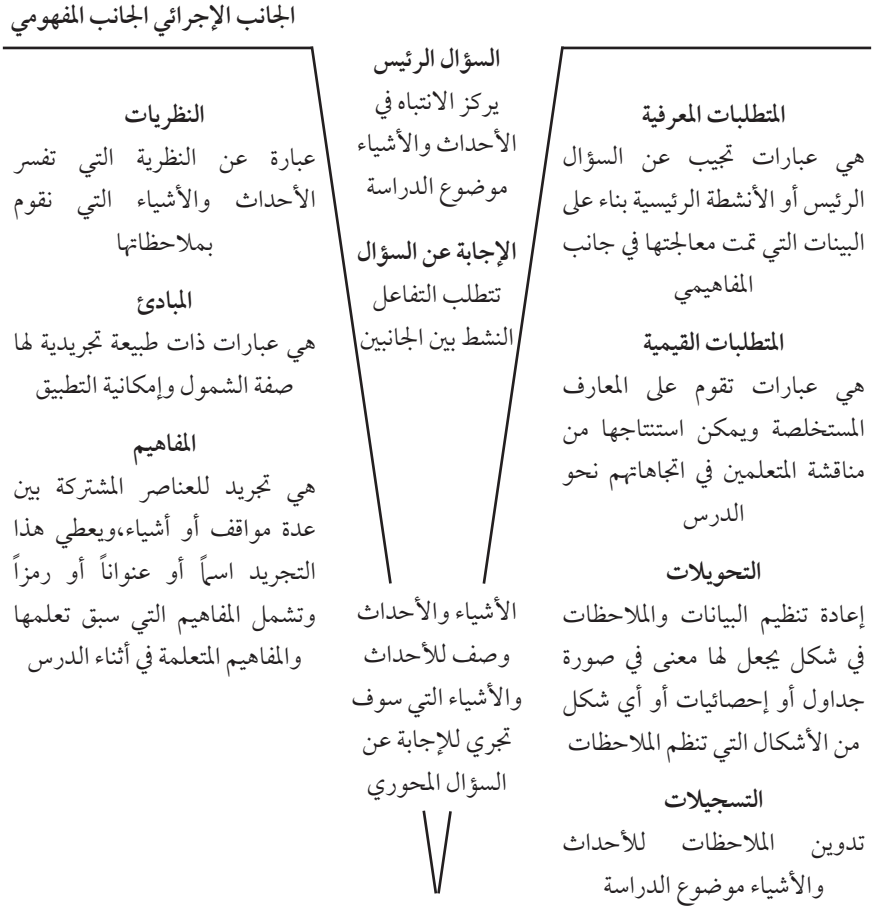
المعرفة (الكبيسيّ، ٢٠٠٨، ص١٩٥).

ويُعدُّ أنموذج الشكل V بناءً لوسائل بصرية يربط الناحية الإجرائية لأي نشاط مثل العمل العلميّ بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه، وبذلك يكتسب الجانب العلمي معنى حينما يربط بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم (Esiobu &sogibo 1995 p 992)

مكونات أنموذج الشكل V

صمم جوين (Gowin 1981) أنموذج الشكل V وكيفية تفاعل عناصرها على النحو الآتي:

يتكون أنموذج الشكل (V) من جانبين: أحدهما: مفاهيميّ (تفكيريّ) والآخر: عمليّ، متمثلاً بالطريقة، تكتب الأحداث والأشياء في أسفل الشكل Vعند نقطة الالتقاء كالوسائل التعليمية التي سيتم استعمالها في الدرس كالمجهر أو الخرائط أو السلايدات، ويكتب على الجهة اليمنى من الشكل V ما يعرف بالجانب العلميّ الطرائقيّ، (المتطلبات المعرفية المتطلبات القيمية والتسجيلات والتحويلات) ويكتب على الجهة اليسرى من الشكل V ما يعرف بالجانب التفكيريّ (النظريات، المبادئ، والمفاهيم الجديدة) ويكتب إلى الأعلى وسط الشكل V السؤال أو الأسئلة الموجهة للمتعلم والتي تكون على الأكثر غير مباشرة ويتم التفاعل بين الجهة اليمنى واليسرى من الشكل V في ضوء السؤال أو الأسئلة الموجهة (Novak & Gowin 1984 p 55). والشكل (١) يوضح ذلك:



الشكل (١): مكونات استراتيجية الشكل V

(الطناوي ٢٠٠٩ ص١٩٠)

دراسات سابقة

دراسة الربيعي ٢٠٠٧

رمت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال أنموذجي خريطة V و (وودز) في التحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، ومهاراتهن العملية في مادة العلوم العامة.

أجريت هذه الدراسة في بغداد، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم تقسيمهم على (٣)، مجموعات بواقع (٢٠) طالبة لكلٍّ مجموعة، درست المجموعة التجريبية الأولى بأنموذج خريطة الشكل V، ودُرِّسَتْ المجموعة التجريبية الثانية بأنموذج (وودز)، في حين دُرِّسَتْ المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

كوفئت المجموعات في متغيرات (الذكاء، والمعلومات السابقة في مادة العلوم العامة، والتحصيل الدراسي للصف الأول في مادة العلوم العامة) واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الأول، واستعملت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٦٠) فقرة من نوع الاختبار الموضوعيّ والمقاليّ، وتم قياس المهارات العملية من خلال (٨) استمارات ملاحظة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي واختبار توكي (H.S.D)، أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في متغير التحصيل، وتفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في متغير المهارات العملية (الربيعيّ،٢٠٠٧، ص د- ر).

دراسة العيسويّ ٢٠٠٨

رمت الدراسة معرفة أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة.

أجريت هذه الدراسة في غزة، تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً، بواقع (٤٠) طالباً يدرسون باستراتيجية الشكل V البنائية، و(٣٨) طالباً يدرسون بالطريقة التقليدية، كوفئت المجموعتان بالعمر الزمني والتحصيل السابق في العلوم، واختبار المفاهيم العلمية القبليّ المكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد حسب تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، فضلاً عن اختبار عمليات العلم القبلي المكون من (٤٨) بنداً، واستغرقت التجربة الفصل الدراسيّ الثاني، واستعمل الباحث اختبار المفاهيم العلمية واختبار عمليات التعلم كاختبار بعدي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال اختبار (t-test) أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية واختبار اكتساب عمليات العلم. (العيسويّ، ٢٠٠٨،ص ج- د).

دراسة البيضاني ٢٠١١

رمت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الشكل V في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبيّ.

ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي وهو تصميم (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات الاختبار التحصيليّ البعديّ واختبار الاحتفاظ بالتحصيل)، واختارت الباحثة قصديًا طالبات الصف الخامس الأدبي من (ثانوية زهو العراق للبنات) التابعة لمديرية التربية- الرصافة الأولى/

بغداد للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١، وذلك لغرض تطبيق التجربة، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة، بواقع (٣٣) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الشكل ٧، و(٣٣) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة خططا تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها، وأعدت الاختبار النهائيّ (اختبار التحصيل البعدي) والاحتفاظ بها، تكون من (٣٥) فقرة (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(٣) فقرات من نوع المقالية، تم استخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته، فضلاً عن بيان مدى فاعلية البدائل، وكذلك تم استخراج ثبات الاختبار.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الشكل ٧، وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، واقترحت عدداً من المقترحات (البيضاني، ٢٠١١، ص ل- ك).

الموازنة بين الدراسات السابقة

اتفقت الدراسات السابقة في اتباعها منهج البحث التجريبيّ واستعمالها التصميم المناسب للبحث. الدراسات السابقة كانت عيناتها مختلفة على التوالي. أُجريت دراسة (الربيعي٢٠٠٧) ودراسة (البيضاني،٢٠١١) في العراق، وأجريت دراسة (العيسوي ٢٠٠٨) في غزة.

١. رمت الدراسات السابقة إلى تعرف أثر الشكل ٧ في تحصيل واكتساب مواد متنوعة.
٢. كانت أداة البحث في الدراسات التي عُرضت سابقاً، الاختبار التحصيليّ.
٣. الوسيلة الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات واستخراج النتائج في بعض الدراسات السابقة كانت الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين.
٤. اتفقت أغلب الدراسات السابقة في نتائجها، إذ أكدت تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.
٥. كانت دراسة (البيضانيّ، ٢٠١١) الأقرب للبحث الحالي من خلال (مجتمع البحث، والتكافؤ، والوسائل الإحصائية).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

١. اختيار المنهج المناسب للبحث الحاليّ.
٢. كيفية اختيار العينة وتوزيعها، وضبط المتغيرات الداخلية والخارجية من طريق الاطلاع الموسع للدراسات.
٣. تنوع الطرائق والأساليب للدراسات التي استعملت الشكل ٧.
٤. استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لغرض التوصل إلى النتائج التي يرمي إليها البحث.
٥. اطلاع الباحث أدى إلى وضوح فكرته ونضوجها، واكتمال الخطة التي يسير عليها في إتمام بحثه.
٦. زودت الباحث بعددٍ من المصادر الأخرى التي تم رجوعه إليها، وإفادته منها. إعداد أداة البحث وتطبيقها.

الفصل الثالث

يضم هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات المتبعة من الباحث في تنفيذ هذا البحث، وسيعرض في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها، للتثبت من هدف البحث وفرضيته، كالتصميم التجريبيّ، واختيار العينة، وتكافؤ مجموعتي البحث، وإعداد أداة البحث، وإعداد الخطط التدريسية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإجراءات تطبيق التجربة، والوسائل الإحصائية التي يعتمد عليها في تحليل نتائج البحث.

منهج البحث

إنَّ اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبيّ، إذ إنّ البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكميّ للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في العوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (عبد الرحمن و زنكنة، ٢٠٠٧ ص٤٨٧).

إجراءات البحث

أولاً : التصميم التجريبيّ: التصميم التجريبيّ مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ولما كان هذا البحث يرمي إلى معرفة أثر أنموذج الشكل V في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الأدبيّ، اختار الباحث أحد تصاميم الضبط الجزئيّ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار البعديّ، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) التصميم التجريبيّ للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	الشكل V	تحصيل مادة الأدب والنصوص	اختبار تحصيلي قي مادة الأدب والنصوص
الضابطة	---		

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: من متطلبات هذا البحث اختيار إحدى الإعداديات في مدينة بغداد ومن مدارس البنين حصراً على أنْ لا يقل عدد شعب الصف الرابع الإعداديّ بها عن شعبتين، وقد اختيرت العينة بنحوٍ قصديّ، وهي إعدادية (أبو ذر الغفاريّ للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد –الرصافة الثالثة– حي جميلة، وذلك لأسباب منها: إبداء إدارة الإعدادية استعدادها التام للتعاون مع الباحث، موقع الإعدادية في داخل حدود مدينة بغداد، ممّا يسهل عملية الانتقال، ودوام المدرسة نهاريّ، وعدد شعب الصف الرابع الإعداديّ فيها لا يقل عن أربع شعب.

زار الباحث الإعدادية المختارة، ووجد أنها تضم أربع شعب من الرابع الأدبيّ للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢ هي (أ – ب)، وبنحوٍ عشوائيّ اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (أنموذج الشكل ٧) عند تدريس مادة الأدب والنصوص، واختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس الطلاب فيها مادة الأدب والنصوص بالطريقة الاعتيادية من غير التعرض للمتغير المستقل، إذ بلغ عدد طلاب الشعبتين (٧٠) طالباً بواقع (٣٦) طالباً في شعبة (أ) و(٣٤) طالباً في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٤) طلاب، واستبعاد الطلاب التاركين البالغ عددهم (٣) طلاب، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٦٣) طالباً، بواقع (٣١) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: للحصول على نتائج دقيقة، وتحديد أثر المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة، وتعرضها لتأثير عوامل غير العامل المستقل، ينبغي للباحث تكوين مجموعات متكافئة في المتغيرات التي لها علاقة بالبحث (فان دالين، ١٩٨٥، ٣٩٨)، لذا حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذهِ المتغيرات هي:

١. **العمر الزمنيّ محسوباً بالشهور:** حُسِبتْ أعمار الطلاب –عيّنة البحث– بالشهور من ولادة الطالب، ولغاية ١ / ١١ / ٢٠١١ م، جدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) تكافؤ مجموعتي البحث – الضابطة والتجريبية- في متغير العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣٢	١٨٨	٠٤٦	٣٠٧٠	٢	٦١	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٣١	٥٠١٨٧	٩٧٦				

٢. **المعلومات السابقة:** كافأ الباحث بين مجموعتي البحث –الضابطة والتجريبية- في اختبار المعلومات السابقة، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) تكافؤ مجموعتي البحث – الضابطة والتجريبية- في اختبار المعلومات السابقة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣٢	١٥٦٦٠	٢٩٥١٢	١٢٤٠	٢	٦٢	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٣٢	٥٤٦٦٠	٩٤٧١٢				

٣. **درجات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط السابقة للعام الدراسيّ ٢٠١٠-٢٠١١م:** كافأ الباحث بين مجموعتي البحث -الضابطة والتجريبية- في درجات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح تكافؤ مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في درجات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣٢	٢٥٠٦٢	٦٧٢٩	١٨٩٠	٢	٦٢	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٣٢	٧١٨٦٢	١٩٢١٠				

٤. **التحصيل الدراسي للآباء:** بعد جمع البيانات عن التحصيل الدراسيّ للآباء في مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) كانت مستويات التحصيل هي: (أمية، وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد، ودبلوم، وكلية فما فوق وهي على ثلاث بكالوريوس وماجستير ودكتوراه)، وكانت الأعداد لكلِّ مستوى من هذهِ المستويات على وفق ما موضح في جدول رقم (٥):

جدول (٥) تكافؤ مجموعتي البحث – الضابطة والتجريبية–في متغير التحصيل الدراسيّ للآباء[٢]

المجموعة	التجريبية	الضابطة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	قيمة (كا٢) الجدولية	قيمة (كا٢) المحسوبة	درجة الحرية
٦٣	٣١	٣٢	غير دالة إحصائياً	٦٤٦	٠٨٨	٤
٩	٥	٤				
١٢	٥	٧				
٥	٣	٢				
٩	٤	٥				
٦	٤	٢				
٤	١	٣				
١٨	٩	٩				

التحصيل الدراسيّ: أمية، ابتدائية، متوسطة، إعدادية، معهد، دبلوم، كلية فما فوق

٥. **التحصيل الدراسيّ للأمهات:** بعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعتي البحث -الضابطة والتجريبية- كانت مستويات التحصيل هي (أمية، وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد، ودبلوم، وكلية فما فوق وهي على ثلاث بكالوريوس وماجستير ودكتوراه) وكانت الأعداد لكلِّ مستوى من هذهِ المستويات على وفق ما موضح في جدول رقم(٦).

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسيّ							درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		كلية فما فوق	دبلوم	معهد	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	أمية		الجدولية	المحسوبة	
المجموعة التجريبية	٣٢	٧	٢	٥	٥	٥	٥	٣	٣	٨١٧	٠,٧٢	غير دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة	٣١	٦	٤	٦	٤	٥	٤	٢				
المجموع	٦٣	١٣	٦	١١	٩	١٠	٩	٥				

جدول رقم (٦)

تكافؤ مجموعتي البحث – الضابطة والتجريبية–في متغير التحصيل الدراسيّ للأمهات[٣]

رابعاً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة: على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلاّ أنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبيّ يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأنّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية، ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيديّ، ٢٠٠٠: ص١٠٧).

ولما كان حصر العوامل المؤثرة في أيّة ظاهرة من الصعوبة بمكان، فإننا نقدر وجود متغيرات متعددة تؤثّر في الظاهرة في أثناء إجراء التجربة، وقد تكون هذهِ سبب التغييرات في المتغير التابع، وليس المتغير التجريبيّ المستقل، أو قد تعمل إلى جانبه، وللحكم على قيمة المتغيّر التجريبيّ بنحوٍ دقيق، فإنَّ الباحث يحتاج إلى ضبط المتغيرات في أثناء إجراء التجربة (ملحم، ٢٠٠٢، ٣٦٠)، ومن المتغيرات التي ضُبطت هي: اختيار عينة البحث، والنضج، والظروف والمتغيرات المصاحبة، والاندثار التجريبيّ، وأثر الإجراءات التجريبية، والمدرس، والوسائل التعليمية، وتوزيع الحصص، ومدة التجربة، ولم يطرأ على البحث أي من هذه المتغيرات.

خامساً: تحديد الأهداف السلوكية: يرى جانيه (Gange1977) أنَّ الهدف السلوكيّ يمثل القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليميّ، والتي تمكنه من القيام بأداء معين (زغلول والمحاميد٢٠٠٧،٥١) وأنّ صياغة أهداف تدريسية جيدة وواضحة ومحددة لعمليتي تعليم المناهج التعليمية وتعلمها، تُعدُّ مطلباً ضرورياً في العملية التعليمية (الفتلاويّ والهلاليّ ٢٠٠٦، ص٧٧).

حُدِّدَتْ الأهداف السلوكية لمفردات المحتوى التعليميّ المراد تدريسه من الباحث البالغ عددها (١٠) موضوعات، وقد اتفقت وجهة نظر الخبراء والمحكمين على صلاحيتها، عدا عدد من الملحوظات في صياغة عدد من الأهداف السلوكية،

وقد عدّلها الباحث في ضوء تلك الملحوظات، إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صاغها (٩٠) هدفاً سلوكياً، وُزِّعَت على المستويات الستة للمجال المعرفيّ لتصنيف بلوم (Bloom) للأهداف السلوكية، بواقع (٢٢) هدفًا للمعرفة، و(١٨) هدفًا للفهم، و(٨) أهداف للتطبيق، و(٢٠) هدفًا للتحليل، و(١٠) أهداف للتركيب و(١٢) هدفاً للتقويم، وزِّعتْ على الموضوعات الرئيسة لمفردات المحتوى التعليميّ.

سادساً: إعداد الخطط التدريسية: إنَّ المعلم الناجح والواعي يدرك أهمية إعداد مثل هكذا خطة ويأخذها معه إلى الدرس، زيادة على الوقت الثمين الذي يخصصه لمراجعتها وإعادتها وترتيبها وتطويرها، إذ إنَّ التخطيط عملية تنموية غير جامدة، وهي التي تهيئ أسباب النجاح للمعلم (الشمريّ والساموك، ٢٠٠٥، ص٨٩)

ولتنفيذ خطة (أنموذج الشكل ٧) لموضوعات كتاب الأدب والنصوص المخصص للصف الرابع الأدبيّ، أعدَّ الباحث خطة لكلِّ موضوع من الموضوعات الـ(١٠) الموجودة في المحتوى التعليميّ، وقد عرض الباحث هذهِ الخطط على مجموعة الخبراء والمتخصصين في المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية، ملحق(١)، لاستطلاع آرائهم، لتحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ملحوظات الخبراء وتوجيهاتهم أجرى الباحث عدداً من التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ، وأعد الباحث استبانة لخطط تدريسية لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية عُرِضتْ على الخبراء والمتخصصين أنفسهم.

سابعاً: أداة الاختبار: الاختبار «طريقة منظمة لتحديد مستوى اكتساب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً، وذلك من إجابات

المتعلم عن عيّنة من الأسئلة أو الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسيّ» (الخوالدة ويحيى، ٢٠٠١، ص٣٦٧).

واشتمل الاختبار التحصيليّ لمادة الأدب والنصوص على الموضوعات الموجودة في الكتاب المقرر للصف الرابع الأدبيّ، وهي عشرة موضوعات على وفق الوزن النسبي(المئوي) لكلٍّ من المحتوى التعليميّ ومستوى الأهداف السلوكية لتحديد الفقرات الاختيارية، وقد اتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

بناء الاختبار للأدب والنصوص

لما كان هذا البحث يتطلب إعداد اختبارٍ لقياس تحصيل الطلاب -عيّنة البحث- لمعرفة أثر الأنموذج الشكل V في تحصيل مادة الأدب والنصوص، ولعدم وجود اختبار جاهز في مادة (الأدب والنصوص) للصف الرابع الأدبيّ، ومناسب للبحث الحاليّ، أعدّ الباحث اختباراً معتمداً على المحتوى التعليميّ للمادة الدراسية، والأهداف السلوكية المحددة، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، إذ اعتمد الباحث على الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات الاختبار، وقد صاغ فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ لأنّها تعمل على تحديد ذاتية المصحح على نتائج المتعلمين؛ وذلك بوضع معايير ثابتة للتقويم، فالإجابة عنها واضحة ومحددة (الخوالدة ويحيى، ٢٠٠١، ص٣٧٦).

وقد صاغ الباحث فقرات اختبارية، فبلغ عدد فقرات الاختبار الكليّ (٤٠) فقرةً من نوع الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد)، وترتيب فقرات الاختبار، واعتمد الباحث على ترتيب فقرات الاختبار الذي أعده عشوائياً، فجاءت فقرات الاختبار في صيغاتها النهائية. ملحق(٣)

صدق الاختبار

يمثل صدق الاختبار أحد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم فضلاً عن الموضوعية والثبات (الشبليّ، ٢٠٠٠، ص١٥٦)، فالاختبار الصادق هو إذا ما تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح (العزاويّ، ٢٠٠٧، ص٩٣).

وقد عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية والقياس والتقويم، على ما في ملحق(١)، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها ومستويات الطلاب المرحلة -عيّنة البحث- وحرص الباحث على أن يلتقي بغالبية الخبراء والمحكمين، ومناقشتهم بشأن فقرات الاختبار، وما سُجل عليها من ملحوظات، ذلك أنَّ الاجتماع مع الخبراء والمحكمين، والاتفاق على التعديلات يجنب التحكيم أيّة انتقادات يتعرض لها مستقبلاً (منسي، ١٩٩٩، ص٦٢)، ويشير ايبل (Ebel1972) إلى أنَّ أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهريّ للاختبار هو أنْ يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها (Ebel 1972 pp566).

واعتمد الباحث على نسبة (٨٠٪) من اتفاق آراء المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عُدِّلت بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠٪) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بشكلها النهائيّ (٤٠) فقرةً، على ما في ملحق(٣)، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهريّ لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

صياغة فقرات الاختبار وتحديد تعليماته

بعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار وصدقها، حدد الباحث التعليمات اللازمة بالاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه لعينة التحليل الإحصائي، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكلِّ فقرة في كلِّ سؤال، وأعدَّ الباحث إجابة أنموذجية عن جميع فقرات الاختبار مفتاح تصحيح، وثبَّت درجة كل فقرة، فخصص درجتين لكلِّ فقرة توزعت على النحو الآتي: الاختبارات الموضوعية (درجتان) إذا كانت الإجابة صحيحة، و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة أومن دون إجابة، وتكون الدرجة العليا لفقرات الإجابة الموضوعية (٨٠) درجةً، والدرجة الدنيا للفقرات هي (صفر)، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة التحليل الإحصائي ليتسنى للباحث تحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ومدى صلاحية فقراته من حيث درجة صعوبة كلِّ فقرة ودرجة تمييزها.

تحديد الزمن المناسب للاختبار

تحديد زمن الاختبار من العوامل المهمة التي تؤثر في ثبات الاختبار، وتشير الدراسات التي أجراها كلٌّ من لينكوست وكوك (Lindquist and Cook) إلى أنّ معامل الثبات يزداد تبعاً لزيادة الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الثبات حتى يصل إلى الحدِّ الملائم للإجابة عن فقرات الاختبار فيصل الثبات إلى نهايته العظمى، ثم يقل الثبات تبعاً لذلك كلما زاد الزمن عن ذلك الحد (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٧٠)، وتوصل الباحث إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن الطلاب، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كلِّ طالبٍ بعد

الانتهاء من الإجابة، واستعمل الباحث المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة[٤]، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار (٤٢) دقيقة.

تحليل فقرات الاختبار

وتُعدُّ عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية، لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً، وتعمل على تطوير فقرات الاختبار إلى الحدِّ الذي يجعلها تسهم إسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار (النبهان، ٢٠٠٤، ص١٨٨).

وعادةً تُحلّل الفقرات الاختبارية على النحو الآتي:

ترتيب أوراق الإجابة تصاعدياً أو تنازلياً بحسب الدرجة الكلية للاختبار. تؤخذ فئتان من الأوراق:

١. إذا كان عدد الطلاب قليلاً نسبياً (أقل من ١٠٠) فإنَّه يمكن تقسم الطلاب على فئتين هما أعلى ٥٠ ٪ وهم الفئة العليا، وأدنى ٥٠ ٪ وهم الفئة الدنيا.

٢. إذا كان عدد الطلاب كبيراً نسبياً (أكثر من ١٠٠) فإنَّه يمكن تقسم الطلاب على فئتين هما أعلى ٢٧ ٪ وهم الفئة العليا، وأدنى ٢٧ ٪ وهم الفئة الدنيا.

٣. تقدير درجة الصعوبة والسهولة للاختبار.

٤. تقدير الدرجة التمييزية للاختبار، بمعنى اختبار قدرة الفقرة على التمييز بين الطالب القويّ والطالب الضعيف (العزاويّ، ٢٠٠٧، ص٧٨).

وبعد تصحيح إجابات الطلاب، رتب الباحث درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم قسم أوراق الإجابة على فئتين(مجموعتين)، واختار نسبة

(٢٧٪) من المجموعة العليا، و(٢٧٪) من المجموعة الدنيا، إذ بلغ عدد الطلاب في المجموعتين (١١٨) طالباً، وبلغ عدد الطلاب في كلِّ مجموعة العليا منها (٥٩) طالباً والمجموعة الدنيا (٥٩) طالباً، ثم حسب مستوى الصعوبة، وقوة التمييز، وعلى النحو الآتي:

١. صعوبة فقرات الاختبار:

إنَّ تحديد مستوى صعوبة كلِّ فقرة من فقرات الاختبار يُعدُّ ضرورياً؛ لأنَّه يوضح للمدرّس كيفية أداء الطلاب في المهمة التي تقيسها الفقرة والمستوى العام لأداء صف معين في فقرات الاختبار، ويستطيع المدرس تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية التي تقيسها هذه الفقرات، وأن معرفة مقدار معامل الصعوبة يساعد على تعرف الفقرات التي تكون غاية في الصعوبة أو السهولة، ويمكن التعبير عن صعوبة الفقرة بنسبة عدد الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (علام، ٢٠٠٦، ص١١٣).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكلِّ فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح أنَّها تتراوح بين (٠,٢٦) و(٠,٥٥)، وهذا يدلُّ أنّ الفقرات الاختبارية جميعها تُعدُّ مقبولةً وصالحةً للتطبيق، إذ تشير الأدبيات إلى أنَّ الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠٢٠) و(٠٨٠) (الكبيسيّ، ٢٠٠٧، ١٧٠).

٢. تمييز فقرات الاختبار:

يقصد بتمييز الفقرة «قدرتها على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا فيما يخصُّ الصفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار» (علام، ٢٠٠٠، ص٢٧٧)، وبعد حساب قوة تمييز كلِّ فقرة من فقرات الاختبار،

وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠,٣٥) و(٠,٦٣)، وتعدُّ فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠٣٠) فأكثر (الكبيسيّ، ٢٠٠٧، ١٧١).

٣. فعالية البدائل الخاطئة:

إنَّ الحكم على صلاحية بديل ما يجري على وفق مقابلة أعداد المجيبين عن الفقرة من أفراد الفئة الدنيا الذين اختاروا أعلى من أفراد الفئة العليا (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١). وبعد حساب فاعلية البدائل لكلِّ فقرة من فقرات السؤال الأول من الاختبار، اتضح أنَّها تتراوح بين (١،٠) و(-٠،٣١)، وهذا يدلُّ أنَّ الفقرات الاختبارية جميعها تُعدُّ مقبولةً وصالحةً للتطبيق، وقد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل.

٤. ثبات الاختبار:

إنَّ ثبات الاختبار يعني دقة فقراته واتساقها فيما بينها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel 1972 pp409)، ويقصد بالثبات أيضاً: «أنْ يُعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها» (العزاويّ، ٢٠٠٧، ص٩٧)، استعمل الباحث طريقة ألفا كرونباخ للثبات، وهي الطريقة التي اقترحها وطوّرها كرونباخ (Cronbach) عام ١٩٥١، ويشيع استعمال هذه الطريقة في تقدير ثبات مقاييس الاتجاهات واستطلاع الرأي ومقاييس الشخصية وفي الاختبارات التحصيلية، وتعطي طريقة ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة فهذا يدلُّ بالفعل على ثبات الاختبار، أما إذا كانت قيمة ألفا منخفضة فربما يدلُّ ذلك على أنَّ الثبات يمكن أن تكون قيمته

أعلى باستعمال الطرائق الأخرى، وتتمتع طريقة ألفا بأهمية خاصة؛ لأنَّها تستعمل في حساب معامل ثبات الاختبارات الموضوعية والمقالية على حدٍّ سواء (النبهان، ٢٠٠٤، ص٢٤٨)، استخرج الثبات للفقرات الموضوعية، فبلغ (٠,٨٠) وهو معامل ثبات عالٍ جداً، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠٦٧) فأكثر(النبهان، ٢٠٠٤،ص٢٣٧).

٥. **التطبيق النهائيّ للاختبار:**

طبق الباحث الاختبار البعديّ على طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عقب انتهائه من تدريس الموضوعات المحددة، وذلك في يوم الاثنين الموافق ١٦ / ١/ ٢٠١٢م، وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون عند الطلاب الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) للاختبار، وتم إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين متشابهتين في إعدادية (أبو ذر الغفاري) للبنين، وأشرف الباحث نفسه على الاختبار، مستعيناً بزميلين له[٥] في مراقبة الطلاب في أثناء الاختبار، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره وبعدها صحّح الباحث إجابات الطلاب على وفق المعيار المستعمل في تصحيح إجابات العيّنة الاستطلاعية – المذكورة سابقاً– وفي ضوئه فإنّ الدرجة العليا للاختبار هي (٨٠) درجة، والدرجة الدنيا هي (صفر).

خطوات تنفيذ التجربة

١. طبق الباحث تجربة البحث معتمداً على مدرس آخر، وباشر يوم الأربعاء ١٢/ ١٠/ ٢٠١١، وقد بدأ بالحديث عن أهمية اللغة العربية، وبيان القيم التربوية والأخلاقية من تعلم اللغة العربية.

٢. تحدث الباحث لطلاب المجموعة التجريبية عن أنموذج الشكل V وعرّفهم والخطوات التي يتعلمون من طريقها، ومعرفة عملية تعليمهم للمادة الدراسية؛لأنَّ الأنموذج جديد عليهم.

٣. وضح الباحث لطلاب المجموعة الضابطة خطوات الطريقة الاعتيادية وإمكان الإفادة منها في تحقيق الأهداف.

٤. اشتمل كلُّ موضوع اختباراً تكوينياً، للوقوف على مواطن القوة والضعف عند الطلاب، وساعدتهم على تثبيت معلوماتهم.

٥. طبق الباحث الاختبار النهائيّ لتحصيل مادة الأدب والنصوص ١٦/ ١/ ٢٠١٢، بعد إخبار الطلاب بموعد الاختبار قبل أسبوع، واستعان الباحث بزملاء له في مراقبة الطلاب وتوجيههم لإتمام الاختبار.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين T-Test For Independent Sample استعمل الباحث الاختبار التائيّ للتثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمنيّ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، وإيجاد الفرق بين الطلاب في اختبار الأدب والنصوص:

$$ت = \frac{س١ - س٢}{\sqrt{ع٢١ (ن١ - ١) + ع٢٢ (ن٢ - ١)} \left(\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}\right) \left(\frac{ن١ + ن٢ - ٢}{ن١ ن٢}\right)}$$

س٢=الوسط الحسابيّ للمجموعة الضابطة
س١ = الوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية
ن٢ = عدد طلاب المجموعة الضابطة
ن١ = عدد طلاب المجموعة التجريبية
ع٢٢ = التباين للمجموعة الضابطة
ع٢١ = التباين للمجموعة التجريبية

(عطية، ٢٠٠١، ٧٤)

مربع (كا٢) (Chi Square – X2)

استعمل الباحث مربع كآي في تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل الدراسيّ للآباء والأمهات:

$$كا^{٢} = \frac{(ل-ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع. (عطية، ٢٠٠١، ص٢٨٤)

معامل الصعوبة:

استعمل في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص:

$$ص = \frac{ص_{ع} + ص_{د}}{ك}$$

إذ تمثل: ص: معامل صعوبة الفقرة.

ص ع: مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ص د: مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ك: عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٣٤)

معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية:

$$ت = \frac{ص ع - ص د}{١/٢ ك}$$

إذ تمثل: ت: قوة تمييز الفقرة.

ص ع: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

ص د: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

١/ ٢ ك: نصف مجموع عدد الأفراد في كلٍّ من المجموعتين العليا والدنيا.

(ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٣٦)

ت: قوة تمييز الفقرة.

مج ع: مجموع (عدد الإجابات الحاصلة على درجة صفر×صفر) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجة واحدة×١) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجتين × ٢) في المجموعة العليا

مج د: مجموع(عدد الإجابات الحاصلة على درجة صفر × صفر) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجة واحدة × ١) + (عدد الإجابات الحاصلة على درجتين × ٢) في المجموعة الدنيا.

مج م: الدرجة الكلية للفقرة المقالية

١/ ٢ك: نصف مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (الكبيسي، ٢٠٠٧، ص١٨٠).

فعالية البدائل المخطوءة: Effectiveness Of Distractevs

$$\text{فعالية البديل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ن ع م: عدد الطلاب الذين اختاروا البديل المخطوء من المجموعة العليا

ن ع د: عدد الطلاب الذين البديل المخطوء من المجموعة الدنيا

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

معادلة ألفا – كروبناخ Crounbach Alpha Equation

$$\text{معامل } \alpha = \left(\frac{\text{ن مج ع}^2 \text{ ف}}{\text{ن} - ١ \text{ ع}^2 \text{ س}}\right) - ١$$

إذ إنّ: α = معامل الثبات

ن = عدد فقرات الاختبار (عطية، ٢٠٠١، ص٩٨).

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحث على وفق فرضية البحث المتضمنة أثر أنموذج الشكل V في تحصيل مادة الأدب، والتفسير العلمي لهذه النتيجة، والاستنتاجات التي أمكن للباحث استنتاجها، وعدد من التوصيات، والمقترحات، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتيجة:

اختبار الفرضية الصفرية التي تنصُّ على أنَّهُ: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التحصيل البعديّ لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الأدب والنصوص بأنموذج الشكل V، ومتوسط درجات التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيليّ البعديّ.

وللتثبت من هذه الفرضية الصفرية، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، استعمل الباحث الاختبار التائيّ (T–test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (١٣١,٦٩) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة والبالغ (٣٥٨,٦٠)، وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والقيمة التائية لدرجات الطلاب في الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣١	٦٩,١٣١	١٢,٢٠٠	٣,١٤٣	٢	٦١	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٢	٦٠,٣٥٨	١٠,٣٩٦				

يتضح من الجدول المذكور آنفاً أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٣,١٤٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦١)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق (أنموذج الشكل vee) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الأدب والنصوص.

ثانياً: تفسير النتيجة

أسفرت نتيجة البحث الحالي عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الأنموذج التدريسيّ، أنموذج الشكل V على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الأدب.

ويرى الباحث أنَّ هذا التفوق قد يُعزى إلى الأسباب الآتية:

١. اهتم أنموذج الشكل V بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما: (المدرس والطالب) فالمدرس كان مخططاً ومناقشاً وموجهاً داخل غرفة الصف، وبحسب خطوات الأنموذج التي تقوم عليها التجربة، أما الطالب فهو محور عملية التعليم داخل غرفة الصف فهو متلقٍّ مشاركٌ مطبق لقواعد الدرس الموجه إليه.

٢. تأثير الأنموذج الحديث في الطلاب، إذ يُعدُّ الأنموذج مكّوناً رئيساً من الخرائط المفاهيمية، وما يقوم عليه هذا الشكل من الجمع بين المبادئ والقيم، هذه العمليات كلها قائمة على أسس نظرية حققت كثيراً من التقدم في الأوساط التعليمية، وإنْ كانت الطرائق الاعتيادية لا تخلو من المحاسن إلاّ أنَّها باتت لا تلبي حاجات المجتمع التعليميّ.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث استنتج الباحث ما يأتي:

١. إمكان تطبيق نماذج حديثة أُخر تلائم المراحل الدراسية جميعها من دون الحاجة إلى بناء نماذج تطبيقية جديدة، إذ إنَّ هذه النماذج قد أُعدت على أسس نظرية وتعددت أساليبها ونجح تطبيقها في كثيرٍ من الميادين التدريسية.

٢. النهوض بالواقع التعليميّ لتدريس مادة الأدب والنصوص، إذ أصبح الاهتمام بالنماذج التدريسية أمراً لا بُدَّ منه، وذلك للتطور الحاصل في جميع الأصعدة التعليمية وصولاً إلى إيجاد أفضل الاستراتيجيات والنماذج والطرائق الداعمة للتعليم.

٣. إنَّ النماذج وطرائق التدريس المستعملة تُيسر للمدرس، تطبيق الأهداف التعليمية الموضوعة، وتساعد المتعلمين على إتمام حاجاتهم التعليمية وفهمهم لها بحسب الأنشطة المقدمة لهم.

٤. إنّ استعمال أنموذج الشكل V من النماذج التي تذلل الصعوبات التي تواجه المدرس وتقلل من الجهد المبذول، والوقت المهدور.

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث، يمكن للباحث أن يوصي بما يأتي:

١. اعتماد أنموذج الشكل V أسلوبًا فعالاً في تدريس مادة الأدب والنصوص.

٢. الإفادة من النماذج الحديثة في دعم عملية التدريس، ورفد العملية التعليمية بإمكانات هذه النماذج في إيصال المواد الدراسية إلى أذهان الطلاب.

٣. التوجه إلى إيجاد نماذج تلائم مثلث العملية التعليمية، إذ تشجع المدرِّس على تهيئة الأنشطة الملائمة للطلاب، وتحديد الخطط الملائمة التي توضع للمنهاج، وتفاعل الطلاب للموضوع الذي طرح للتعليم.

٤. فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسين في وزارة التربية، لرفدهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها (أنموذج الشكل V) وتطبيقها في المجتمع التعليميّ.

٥. فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسين في وزارة التربية، لترسيخ التوجهات الحاصلة في عمليات التدريس.

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث الآتي:

١. إعادة تجريب أنموذج الشكل V لتدريس مادة الأدب على مختلف الجنس ولصفوف مختلفة للمرحلة الإعداديّة في العراق.

٢. تطبيق أنموذج الشكل V في فروع اللغة العربية الأُخر كـ (النحو، والتعبير، والإملاء، والبلاغة، والنقد).

٣. إجراء دراسة موازنة بين الأنموذج التدريسيّ ونماذج تدريسية أُخر، لتعرف أفضليتها في تدريس مادة الأدب والنصوص.

.....

١. جيروم برونر Jerome Bruner عالم نفس أمريكي، ولد في مدينة نيويورك في ١ أكتوبر ١٩١٥، وأكمل دراسته الجامعية في جامعة ديوك حيث حصل على بكالوريوس في عام ١٩٣٧،وحصل على الماجستير عام ١٩٣٩، ومع بداية الحرب العالمية الثانية تحولت اهتمامات برونر إلى علم النفس الاجتماعي وكتب أطروحة الدكتوراه (جامعة هارفرد ١٩٤١) وعمل خبيراً في الإرشاد النفسي وشؤون الحرب النفسية في الجيش الأمريكي ثم التحق بجامعة هارفرد في عام ١٩٤٥ وعمل أستاذاً لعلم النفس في جامعتي ديوك وهارفرد من عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٧٢، وأستاذاً لعلم النفس التجريبي في جامعة أوكسفورد في بريطانيا من عام ١٩٧٢ إلى ١٩٨٠ وعمل كذلك معاون مدير مركز الدراسات المعرفية منذ عام ١٩٦١.

٢. دمجت الخليتان (متوسطة واعدادية) في خلية واحدة والخليتان (معهد ودبلوم) في خلية واحدة، كون التكرار المتوقع لهما أقل من(٥).

٣. دمجت الخليتين (أمي وابتدائي) والخليتين (متوسط واعدادي) والخليتين (معهد ودبلوم) في خلية واحدة، كون التكرار المتوقع أقل من(٥).

٤. متوسط زمن الإجابة = زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني +زمن الطالب الثالث +.....الخ

٥. العدد الكلي

... الملاحق ...

ملحق (١)

أسماء الخبراء (بحسب اللقب العلمي) والأحرف الهجائية

الذين استعان بهم الباحث في بحثه

ت	الاسم	الاختصاص	اسم الكلية
١	أ.د سعد علي زاير	ط.ت/ اللغة العربية	كلية التربية / ابن رشد
٢	أ.د محمد أنور السامرائيّ	قياس وتقويم	كلية التربية / ابن رشد
٣	أ.د مقداد إسماعيل الدباغ	فلسفة تربية	كلية التربية / ابن رشد
٤	أ.م.د حسن خلباص الزاملي	ط.ت/ اللغة العربية	كلية التربية / ابن رشد
٥	أ.م.د حيدر زامل الموسوي	ط.ت/ اللغة للعربية	كلية التربية / جامعة كربلاء
٦	أ.م.د داود عبدالسلام صبري	ط.ت/ عامة	كلية التربية / ابن رشد
٧	أ.م.د رحيم علي صالح	ط.ت/ اللغة للعربية	كلية التربية / ابن رشد
٨	أ.م.د رهيف ناصر علي	ط.ت / اللغة العربية	كلية التربية / ابن رشد
٩	أ.م.د شدى عادل فرمان	ط.ت / اللغة كردية	كلية التربية / ابن رشد
١٠	أ.م.د ضياء عبد الله أحمد	ط.ت/ اللغة العربية	كلية التربية / ابن رشد
١١	م.د منير راشد فيصل	ط.ت / اللغة العربية	وزارة التربية / مشرف
١٢	م.م علاء عبد الحسين شبيب	ط.ت / اللغة العربية	وزارة التربية / مدرس

ملحق(٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية–ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/ استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الدروس النموذجية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي إلى تعرّف (أثر أنموذج الشكل V في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الإعداديّ) ولمّا كان البحث يتطلب إعداد دروس أنموذجية أنموذج الشكل V لموضوعات الأدب والنصوص توضح سير الدرس، فقد أعدَّ الباحث دروساً أنموذجية لتدريس الموضوعات المحددة في تجربة الدرس للمجموعة التجريبية، ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال، نضع هذه الدروس بين أيديكم راجياً إبداء ملاحظاتكم القيمة بشأنها وبيان مدى صلاحيتها.

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث: سماء تركي داخل

طرائق تدريس اللغة العربية

درس أنموذجي على وفق الشكل V في تدريس
مادة الأدب والنصوص

الدرس: اليوم: / /

المادة: الأدب والنصوص الموضوع: امرؤ القيس

الأهداف العامة:

الاهداف الخاصة: أن يكون الطالب قادرًا على أن يعرف امرأ القيس. يحفظ أبياتاً من قصيدة امرئ القيس. يميز بين معاني الكلمات. يفهم معنى أبيات القصيدة. يكتب أبيات القصيدة مضبوطة بالشكل. يحلل القصيدة والمعاني المرجوة من القصيدة. يعطي رأياً حول القصيدة.

الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي. السبورة. أقلام الماجك.

التمهيد: أعزائي اليوم سنتحدث عن أحد شعراء المعلقات المشهورين، بعدما تحدثنا عن معنى المعلقات وأبرز شعرائها، اليوم نأخذ أُنموذجًا منهم وهو(امرؤ القيس)، وسندرس أبرز ألقابه والكنى، ومعرفة خصال قصيدته، وذلك من طريق كتابة السؤال الآتي:

أولاً: السؤال الرئيس

س: من هو امرؤ القيس، وما الألقاب التي لقب بها، وماذا أراد الشاعر في قصيدته؟

هو حندج بين حجر بن الحارث من شعراء كندة وامرؤ القيس لقب من ألقابه، ينتهي نسبه إلى بيت عريق من بيوتها، ولد في بني أسد فنال حظه من فصاحتها وشب في كنف قبيلة وفرت له أسباب النعيم وهيأت له عوامل البراعة في قول الشعر، واشتهر الشاعر بأسماء كثيرة منها حندج، وعدي، ومُلَيكة.

ثانياً: الأحداث والأشياء

الأحداث: المدرس يوجه الطلاب إلى تسجيل أبرز مميزات شعره: من أوائل الشعراء الذين وصل إلينا شعرهم ناضجًا مؤتلف الأجزاء لفظًا ومعنىً. تقترب أوصافه من بيئته وتعبر تشبيهاته عن الحقائق الحسية التي يراها. لم يترك فناً من فنون الشعر التي اقتضتها حياته إلا ذهب إليه. ولج في باب الغزل فأمعن فيه، وكذلك الوصف فقد كان له مذهب حسن لما يثيره في نفسه من ذكريات، وتسجيل المجد في شعره.

الأشياء: المدرس: لماذا ظهرت هذا الميزات في شعر امرئ القيس؟

طالب: وذلك لرحلة الشاعر الشاقة في تسجيل المجد فكانت حالة أخرى التي ظل ينشدها في قصائده ويسعى إليها في نزوعه الكبير لاستعادة مآثر مملكته كندة العربية.

ثالثاً: الجانب المفهومي التفكيري

المدرس: أي من الطلاب يستطيع أن يبين الوصف الموجود في القصيدة؟

طالب: في وصفه الليل، ورحلة الصيد.

المدرس: أحسنت، ولو قرأنا القصيدة أين نجد ذلك الوصف؟

طالب آخر: أما الليل فنجده في بيت الشعر:

وليل كموج البحر أرخى سدولهُ علي بأنـــــــواع الهّموم ليبتلي

المدرس: أحسنت، وأين نجد معنى الصيد في القصيدة؟

طالب آخر:

مكرٍ مفرٍ مقبلٍ مدبـــــــــرٍ معًا كجلمود صخر حطه السيل من علِ

كُميت يــزلَّ اللبد عن حال متنه كمـــــــــا زلت الصفـواء بالمتنزلِ

المدرس: أحسنت، لذلك مفهوم (الوصف) كان واضحًا في أبيات قصيدته جميعًا، وما قدمه الشاعر في أوصاف وتشبيهات في الوقوف على الطلل واستذكار الديار ووصف الليل، وذكر الحبيب والمنزل وتسخير خياله لاستنباط غريب المعنى من المحسوس.

رابعاً: الجانب الإجرائي العلمي: ويشمل هذا الجانب ما يأتي:

١. المتطلبات المعرفية:

المدرس: ويمكن أن نرجع إلى السؤال الأول وهو من هو امرؤ القيس؟

طالب: هو حندج بين حجر بن الحارث من شعراء كندة وامرؤ القيس لقب من ألقابه، ينتهي نسبه إلى بيت عريق من بيوتها، ولد في بني أسد فنال حظه من فصاحتها وشب في كنف قبيلة وفرت له أسباب النعيم وهيأت له عوامل البراعة في قول الشعر، واشتهر الشاعر بأسماء كثيرة منها حندج، وعدي، ومُلَيكة.

المدرس: أحسنت، وما هي أبرز الكنى التي حملها؟

طالب آخر: كني بأبي وهب، وأبي الحارث، بذي القروح، و الملك الضليل، وأشهر ألقابه امرؤ القيس و(القيس) صنم معروف بالجاهلية، كانت العرب تعبده.

المدرس: ماذا أراد في قصيدته؟

طالب آخر: أراد الشاعر أن يصف لنا معاناته من خلال ذكره الليل الطويل بسبب همومه التي انتابته، وكم تمنى انجلاءه ليكشف الصبح عن نفسه.

المدرس: أحسنت، وبعد؟

طالب آخر: الصيد فهو موضوع في نفسه طابع يجتمع في الغدو المبكر والمباغتة التي تحقق له الغاية، وهي صورة حددت المعالم الفنية والإطار الذي يتحرك فيه كل الشعراء الذين يريدون أن يباشروا الصيد ومنها الموجودة في القصيدة (أهمية الفرس، وسيلة الصيد).

المدرس: أحسنتم.

٢. المتطلبات القيمية:

المدرس: أبرز القيم التي يمكن أن تستفاد من الموضوع هي:

١. المفاخرة بالشعر العربي الذي ورثناه منذ القدم.
٢. المجد الذي سجله الشاعر في قصائده في كونه ملك كندة العربية.
٣. الوصف الذي استطاع الشاعر من خلاله أن يسبر إلى روح البلاغة وما فيها من تشبيهات وحقائق دمجها ونقل لنا صورة جميلة من صور الحياة الجاهلية.
٤. التراث اللغوي الذي تركه الشاعر لنا من معانٍ بقيت إلى الآن الشغل الشاغل لأكثر اللغويين.

٣. التسجيلات: يقرأ المدرس القصيدة ويسجل المعاني التي تحتاج إلى توضيح على السبورة، وشرح الأبيات الشعرية بنحوٍ تفصيلي ليبين مقصدها ومعناها، وتوجيه الطلاب إذا كان لديهم أسئلة على أي بيت أو معنى غير واضح.

٤. التحويلات

بعد هذه التسجيلات يباشر المدرس إعادة ترتيب المعاني التي شرحها في القصيدة موضحًا التسلسل الذي كُتب في حياة الشاعر والشعر والتعليق النقدي والربط بين هذه المعطيات الثلاثة فمثلًا:

المدرس: كان امرؤ القيس من أوائل الشعراء الذين وصل إلينا شعرهم ناضجًا مؤتلف الأجزاء وهذا ما وجدناه في أبياته:

وليل كموج البحر أرخى سدولهُ علي بأنواع الهّموم ليبتلي وأردف
فقلت له لما تمطى بصلبه أعجازًا وناء بكلكل بصبح
ألا أيها الليل الطويل ألا انجلي وما الإصباح منك بأمثل
فيا لك من ليل كأن نجومه بكل مُغار الفتل شدت بيذبلِ

بعد ما وصف الليل وما تمناه في انجلائه، حتى أنه تصور أن نجومه ربطت إلى جبل محكم الفتل فكانت واقفة لا تهجر مكانها، وهذا يعني أن الشاعر أراد في وصف الليل توضيح معنيين أساسيين:

١. استمرار الليل وطوله دون انتهاء.
٢. كثرة الهموم والأحزان التي تلازمه دائمًا.

وكان من جملة مفاخره الصيد ووجه من وجوه اهتمامه يسوقه في جملة من أبيات شعره، وهذا ما وجدناه في أبياته:

كـأن الـثـريـا عُـلـقـت في مصامها بـأمـراس كـتـان إلى صُـم جـنـدلِ
وقـد أغـتـدي والـطـير في وكناتها بـمـنـجـرد قـيـد الأوابـــد هيكلِ
مـكـرٍ مـفـرٍ مـقـبـلٍ مـدبـرٍ معًـا كجلمود صخر حطه السيل من علِ
كُميت يـزلّ اللبد عـن حـال متنه كـما زلـــت الـصـفـواء بـالمـتـنـزلِ

قد أصبحت عبارة (وقد أغتدي) النغم الشعري الذي يفتح بها الشاعر قصائد الطرد؛ لأنها المدخل المبكر للمعاني المباشرة التي تعطي أهمية الفرد وسيلة الصيد فالشاعر يصف الفرس وصفًا رائعًا وقف عند سرعته فكان قيدًا لأوابد الوحش إذا انطلقت في الصحراء، وأنها لا تستطيع إفلاتًا منه كأنه قيد للأوابد، ولشدة سرعته يخيل إليك كأنه يفر ويكر في الوقت نفسه ويقبل ويدبر في آن واحد.

٥. التقويم

يوصي المدرس الطلاب قراءة القصيدة وحفظ الأبيات الثمانية الأولى كواجب بيتي، ويتم توجيه الأسئلة شفهيًا في الدرس الآخر.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

١. إبراهيم زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية القاهرة مصر ١٩٩٩م.

٢. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (ت٧١١هـ)، لسان العرب، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٩م.

٣. --، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، مج١-٤-٥-٧-١٥، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.

٤. أبو جابر، ماجد عبد الكريم، وآخرون، تكنولوجيا التعليم المبادئ والمفاهيم، دار زيد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

٥. أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، دار المسيرللنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٨ م.

٦. أبو جلالة صبحي حمدان تدريس تجارب العلوم في ضوء استراتيجيات التدريس المعاصر مكتبة الفلاح الكويت ٢٠٠٧م.

٧. البجة عبد الفتاح حسن أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥م.

٨. البيضانيّ، زينب عبد بدن، أثر إستراتيجية الشكل ٧ في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ابن رشد، العراق، ٢٠١١.

٩. جنسن، إيريك، التدريس الفعال، مكتبة جرير، السعودية، ٢٠٠٦م

١٠. الحسو ثناء يحيى قاسم ٢٠١٠ أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي مجلة جامعة الأنبار العدد الثاني ٢٠١٠.

١١. الحمداني حميد، القراءة وتوليد الدلالة تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبيّ المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب ط٢ ٢٠٠٧م.

١٢. الخوالدة، محمد محمود وآخرون، طرائق التدريس العامة، مطابع وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، ١٩٩٧م.

١٣. دروزه، أفنان نظير، علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد٤، ١٩٩٥م.

١٤. الدريج، محمد، التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤م.

١٥. الدليميّ، طه علي حسين، وسعاد الوائليّ،

الطرائق العملية في تدريس اللغة كلية العلوم التربوية الجامعة الهاشمية ٢٠٠٣.
١٦. دونالد اورنيخ ورتشارد كلاهان، استراتيجيات التعليم، مكتبة الفلاح، كويت،٢٠٠٣م.
١٧. الرازيّ، أحمد بن حمدان (ت/ ٣٢٢هـ)، الزينة في كلمات العربية الإسلامية، تعليق حسين فيض الله الهمذاني، القاهرة، مصر، ١٩٩٥م.
١٨. الربيعيّ نجلة محمود حسين (أثر استعمال نموذجي خريطة ٧ في التحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ومهاراتهن العملية في مادة العلوم العامة) أطروحة دكتوراه،جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم،٢٠٠٧م.
١٩. رسلان مصطفى. تعليم اللغة العربية دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة ٢٠٠٥م.
٢٠. الرشيديّ، بشير صالح، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة دار الكتاب الحديث ٢٠٠٠م.
٢١. زغلول، عماد عبد الحليم، شاكر عقلة المحاميد سايكولوجية التدريس الصفي دار المسيرة للطباعة والنشر عمان ٢٠٠٧م.
٢٢. زقوت محمد شحادة. صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة غزة فلسطين رسالة ماجستير ٢٠٠٤م.
٢٣. سلامة عادل أبو العز وسالم أبو الخريسات وليد عبد الكريم غسان يوسف قطيط طرائق التدريس العامة دار الثقافة الطباعة والنشر ٢٠٠٩ م.
٢٤. الشبليّ، إبراهيم مهدي، المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، عمان، ٢٠٠٠م.
٢٥. الشمريّ، هدى جواد، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ٢٠٠٥م.
٢٦. الطائي نعمة دهش فرحان البحث الدلالي في تفسير الأمثل رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد العراق٢٠٠٧م.
٢٧. --، نهج البلاغة في ضوء علم اللغة الاجتماعي أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، ٢٠١١م.
٢٨. طاهر،علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان ٢٠١٠م.
٢٩. الطناويّ عفت مصطفى التدريس الفعال: تخطيطه مهارته استراتيجيته تقويمه دار الميسرة عمان الأردن ٢٠٠٩م.
٣٠. العزاويّ رحيم يونس كرو القياس والتقويم في العملية التدريسية دار دجلة للنشر والتوزيع عمان ٢٠٠٧م.

٣١. العزاويّ، نعمة رحيم، فصول في اللغة والنقد المكتبة العصرية، بغداد، ٢٠٠٤م.
٣٢. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٣٣. علام، صلاح الدين محمود، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر الأردن، ٢٠٠٦م.
٣٤. --- القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٣٥. علي، نبيل ونادية حجازيّ الفجوة الرقمية رؤية عربية لمجتمع المعرفة عالم المعرفة، العدد ٣١٨ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ٢٠٠٥ م.
٣٦. العيسويّ توفيق إبراهيم أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة٢٠٠٨م.
٣٧. العيسويّ جمال مصطفى وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق دار الكتاب الجامعي العين٢٠٠٥م.
٣٨. الفتلاويّ سهيلة محسن كاظم والهلالي أحمد المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن ٢٠٠٦م.
٣٩. فرج،صفوت. القياس النفسيّ، القاهرة، دار الفكر العربيّ ٢٠٠١م.
٤٠. فهد ندى فيصل، أثر استراتيجيتي كلوزماير وميرل تنسون في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الإسلامية أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية بنات، العراق ٢٠٠٥م.
٤١. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي وماجد أبو جابر، تصميم التدريس، ط٣، دار الفكر عمان ٢٠٠٨م.
٤٢. الكبيسيّ، عبد الواحد، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٨م.
٤٣. مدكور علي أحمد تدريس فنون اللغة العربية القاهرة دار الفكر العربي٢٠٠٢م.
٤٤. مدكور، علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
٤٥. مصطفى، إبراهيم، أحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر ومحمد علي النجار، المعجم المحيط، دار الدعوة، ط٥، طهران، إيران ٢٠٠٦م.
٤٦. ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس دار المسيرة للطباعة والنشر، ط٢ عمان ٢٠٠٢م.
٤٧. منسي، حسين، مناهج البحث التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن ١٩٩٩م.
٤٨. النبهان، موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر

والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م.
٤٩. النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة العربية دار أسامة الأردن ٢٠٠٤م.
٥٠. النقري إميليا محمود، طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الأردن ٢٠٠٨م.

المصادر الأجنبية:

1. Bruner j.S. The Act of Discovery Harvard Education Review vol 1966.
2. . Novak. J. D. and D. Bob ;Gowin Gambridge University Press Newyork 1984.
3. Esiopu Gledyso Soyipo _ Kola: "Effest of Consept And Vee Mappings Under Three Learning Models On Student Continuing an Achievement In Ecology and Genetice". Journal OF. Reserch In Science Teaching Vol. 32. No: App 7195(1995)
4. Ebel R.L. Essential of Educational Measurements. 2nd Ed. New Jersey Englewood Cliffs Prentice-Hall (1972).