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

أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية

رسالة تقدم بها إلى

مجلس كلية التربية / للعلوم الإنسانية جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

الطالب

عثمان سعدون جاسم الطائي

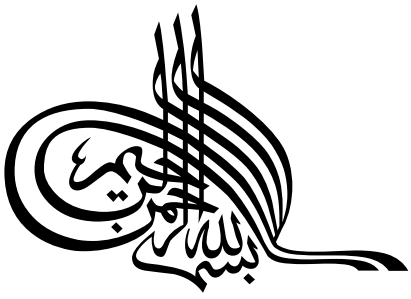
إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

أ



﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ
مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ
مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

(الإسراء: الآية ٨٥)

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ (**اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية**) التي قدمها طالب الماجستير (عثمان سعدون جاسم) ، قد جرى باشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

التوقيع

أ.د

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي

\ \ ٢٠١٢م

بناء على التوصيات المتوافرة ، أُرشّح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.م.د

سلمى حميد مجيد

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

إقرار الخبير اللغوي

اشهد بأن هذه الرسالة الموسومة بـ (**اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية**) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد بها من أخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير .

التوقيع
الاسم: علي عبدالله حسين
التاريخ \ \ ٢٠١٢ م

إقرار الخبير العلمي

اشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ (**اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية**) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع
الاسم : رحيم علي صالح
التاريخ \ \ ٢٠١٢ م

إقرار لجنة المناقشة

نحن- أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على هذهِ الرسالة الموسومة بـ **(اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية)** وقد ناقشنا الطالب (**عثمان سعدون جاسم)** في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير (**امـــتياز**).

أ.د

محسن حسين مخلف الدليمي

رئيساً

أ.م.د	**م.د**
داود عبد السلام صبري	**أميرة محمود خضير**
عضواً	**عضواً**

أ . د

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي

عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة ديالى بتاريخ / / ٢٠١٢

العميد

أ.م.د. **نصيف جاسم محمد**

/ / ٢٠١٢

الإهــــــــــداء

إلى ...

... مَنْ أَفنيا عُمرَهُما في السَهرِ على راحتي .

... مَنْ أحسنا تأديبي وتعليمي .

...أمّي التي حملتني حيث لا يحتملُ أحدٌ أحدا، وأعطتني من ثمرة قلبها.

ما لا يعطي أحدٌ أحدا .

... والدي الذي كان يكِدّ ويتعب من أجل لقمة يضعُها في فِيَّ .

... من كانوا لي عوناً وامتداداً اخوتي وأخواتي .

...أهدي لكم رسالتي هذهِ ولا أستطيعُ رَدّ ذرّةٍ من جميلِكُم عليَّ .

فَفُزْ بِعِلمٍ تَعِش حَيا به أَبداً .

الناسُ موتَى وأهلُ العلمِ أحياءُ

الباحث

شكر وامتنان

قال تعالى:بسم الله الرحمن الرحيم ((**وَلَا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ**))(البقرة:الآية ٢٣٧).

الحمد لله على كل شيء والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمد بن عبد الله وعلى اله الطيبين الطاهرين وصحبه الغر الميامين .

بفضل وامتنان من العليم المنان قد أنهى الباحث كتابة رسالتهِ المتواضعة ومن باب رد الجميل يَوَدُّ الباحث أن يتقدم بالشكر إلى الأستاذ الدكتور عبد الرزاق عبدا لله زيدان الذي تفضل بالاشراف على رسالتي وأولاني جزءاً من وقتهِ فكان عوناً في مسيرتي الدراسية اشكره شكراً لم أَوفَّ حقهُ .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى لجنة (السمنار) الأساتذة الفضلاء وهم كل من (الأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي والأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير أحمد والأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال الدليمي و الأستاذ المساعد الدكتور خالد خليل العزاوي) والشكر موصول إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الأستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد ،وإلى الهيأة التدريسية فيه.

ولا يفوتني في هذا المقام أن اشكر الذين اقتطعوا جزءاً من أوقاتهم الثمينة وتفضلوا بمناقشتي أعضاء لجنة المناقشة الموقرين .

وشكري وامتناني إلى الخبراء والمحكمين متمنيا لهم دوام الصحة والعافية ، وان يوفقهم العلي القدير .

وشكري الكثير إلى الأستاذ الدكتور سعد علي زاير الذي لم يبخل علي بالمشورة العلمية والإحصائية ، والأستاذ الدكتور خليل إسماعيل ارجيه لما قدمه من جهد في ترجمة مستخلص الرسالة، والأستاذ المساعد الدكتور محمد عبد الوهاب ، م.م سلوان عبد احمد ، م.م تميم التميمي ، جزآهم الله عني خير جزاء المحسنين .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى إدارة متوسطة برير للبنين على استضافتهم لي ومساعدتي لإتمام تجربة البحث .

ويغمرني الشكر والامتنان والاعتزاز بأهلي وأصدقائي الذين وفروا لي كل السبل المادية والمعنوية طوال مدة إعداد الرسالة و تحملوا معي أعباء الدراسة وهيّأوا لي الأجواء الملائمة للدراسة .

وفي الختام أشكر الموظفين والموظفات في مكتبات كلية التربية / للعلوم الإنسانية والتربية الأساسية في جامعة ديالى وكلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد .

الباحث

مستخلص الرسالة

رمى البحث الحالي إلى معرفة (**أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية**).

ولتحقيق مرمى البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :-

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية).

اقتصر البحث الحالي على :-

- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء بعقوبة المركز .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١ – ٢٠١٢ م .
- سبعة موضوعات من مواضيع قواعد اللغة العربية وهي :- المثنى والملحق بهِ ، جمع المذكر السالم والملحق بهِ ، جمع المؤنث السالم والملحق بهِ ، جمع التكسير ، الممنوع من الصرف ، الأسماء الخمسة ، أدوات الاستفهام.

اعتمد الباحث التصميم التجريبي المعروف بمتغير مستقل واحد تصميماً للبحث.

تالف مجتمع البحث من مدارس البنين المتوسطة والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية ديالى ، واختار الباحث قصدياً قضاء بعقوبة ، وعن طريق السحب العشوائي اختار متوسطة برير للبنين وجرى اختيار شعبتين من الصف الثاني المتوسط احدهما تمثل المجموعة التجريبية ، والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغت عينة البحث من (٦٥) طالباً بواقع (٣٣) طالباً للمجموعة التجريبية ، (٣٢) طالبا للمجموعة الضابطة ؛ وبعد استبعاد الطلاب المخفقين بلغ عدد أفراد المجموعتين (٦٠) طالبا ،بواقع (٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية ، (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة ، وأجرى الباحث بينهما تكافؤا في المتغيرات

(العمر الزمني ، التحصيل الدراسي للأبوين ، درجات العام السابق ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية ، واختبار القدرة اللغوية).

صاغ الباحث الأهداف السلوكية لمواضيع البحث وبلغت (٧٥) هدفا سلوكيا، عرضها على الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس فحذفت وعدلت بعض فقراتها وأصبحت بصيغها النهائية مكونة من (٦٩) هدفا سلوكيا .

أعدّ الباحث اختبارا على ضوء الخريطة الاختبارية فبلغت فقرات الاختبار (٣٠) فقرة .

درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة التي استمرت (١٤- أسبوعاً) ، واستعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، ومربع كآي٢ ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل التميز ، معادلة كيود ور و ريتشارد سون ، وفاعلية البدائل الخاطئة كوسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث .

دلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية ، وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث :

- فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية وتفوقها على الطريقة التقليدية في تدريس المادة نفسها لدى طلاب المجموعة الضابطة.
- فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في زيادة تحصيل قواعد اللغة العربية .

وقد أوصى بعدد من التوصيات منها :-

- تدريب طلبة كليات التربية في مادة طرائق التدريس على استعمال إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة .
- اقامة ندوات تعريفية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها لاطلاعهم على مميزات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة وتشجيعهم على اعتمادها والأخذ بها في التدريس .

واقترح الباحث مقترحات متعددة :-

- إجراء دراسة لبيان أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل الطلبة لفروع اللغة العربية .

الباحث

﴿ ثبت المحتويات ﴾

الموضوع	الصفحة
واجهة الرسالة	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبيرين اللغوي والعلمي	ث
إقرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	ح
شكر وامتنان	خ- د
مستخلص الرسالة	ذ - ز
ثبت المحتويات	س- ش
ثبت الجداول	ص- ض
ثبت الاشكال	ض
ثبت الملاحق	ط
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١-٢٢
مشكلة البحث	٢ _ ٣
أهمية البحث	٤-١٣
مرمى البحث وفرضيته	١٣
حدود البحث	١٤
تحديد المصطلحات	١٤ -٢٢
الفصل الثاني (جوانب نظرية ودراسات سابقة)	٢٤-٥٣
الأول : النظرية البنائية	٢٤-٣٠
الثاني : التعلم المستند إلى المشكلة	٣١-٤٥
ثالثاً : دراسات سابقة	٤٦-٥٠
مؤشرات ودلالات مستنبطة من الدراسات السابقة	٥١-٥٣
الإفادة من الدراسات السابقة	٥٣

الفصل الثالث (منهجية البحث وإجراءاته)	٥٥-٨٤
أولاً. التصميم التجريبي	٥٦-٥٧
ثانياً . مجتمع البحث	٥٧-٥٩
ثالثاً. عينة البحث	٥٩-٦٠
رابعاً. التكافؤ بين مجموعتي البحث	٦٠-٦٦
خامساً. ضبط المتغيرات الدخيلة	٦٦-٦٨
سادساً . تحديد المادة العلمية	٦٩
سابعاً. صياغة الأهداف السلوكية	٦٩-٧٠
ثامناً : إعداد الخطط التدريسية	٧٠-٧١
تاسعاً : أداة البحث	٧١-٨٠
عاشرا : الوسائل الإحصائية	٨١-٨٤
الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)	٨٦-٨٧
عرض النتائج	٨٦
تفسير النتائج	٨٧
الفصل الخامس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)	٨٩-٩١
الاستنتاجات	٨٩
التوصيات	٩٠
المقترحات	٩١
المصادر	٩٣-١٠٧
المصادر العربية	٩٣-١٠٥
المصادر الأجنبية	١٠٦-١٠٧
شبكة الانترنيت العالمية	١٠٧
الملاحق	١٠٩-١٥٤
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	A-D

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١.	أسماء المدارس الإعدادية للبنين في محافظة ديالى	٨٥
٢.	عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده	٦٠
٣.	نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوبا بالشهور	٦١
٤.	تكرارات التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث وقيمة(كا٢)المحسوبة والجدولية	٦٢
٥.	تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث وقيمة(كا٢)المحسوبة والجدولية	٦٣
٦.	نتائج الاختبار التائي لدرجات مادة اللغة العربية العام الدراسي السابق٢٠١٠-٢٠١١ لطلاب مجموعتي البحث	٦٤
٧.	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية	٦٥
٨.	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية	٦٦

٩.	توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على طلاب مجموعتي البحث	٦٨
١٠.	موضوعات التجربة	٦٩
١١.	جدول المواصفات	٧٢
١٢.	معاملات صعوبة فقرات الاختبار	٧٧
١٣.	يمثل قوة تميز فقرات الاختبار	٧٨
١٤.	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار التحصيلي	٧٩
١٥.	يوضح المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لدرجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي	٨٦

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١.	الفرق بين التعليم القائم على النظرية البنائية وطريقة التدريس المعتادة	٣٠
٢.	مخطط لمكونات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة	٣٧
٣.	موازنة بين استراتيجية حل المشكلة التعلم المستند الى المشكلة	٤٥
٤.	التصميم التجريبي للبحث	٥٧

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١.	كتاب تسهيل مهمة	١٠٩
٢.	الأعمار الزمنية لطلاب مجموعتي البحث محسوبة بالأشهر	١١٠
٣.	درجات طلاب مجموعتي البحث في العام السابق في مادة قواعد اللغة العربية	١١١
٤.	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة	١١٢
٥.	الاختبار القبلي	١١٣-١٢٠
٦.	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة الغوية	١٢١
٧.	اختبار القدرة اللغوية	١٢٢-١٢٦
٨.	أسماء الخبراء المحكمين مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية	١٢٧
٩.	آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية	١٢٨-١٣٢
١٠.	صلاحية الخطط التدريسية	١٣٣-١٤٦
١١.	الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية	**١٤٧-١٥٣**
١٢.	درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي	١٥٤

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث .

ثانياً : أهمية البحث .

ثالثاً : مرمى البحث وفرضيته .

رابعاً : حدود البحث .

خامساً : تحديد المصطلحات .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً / النظرية البنائية .

ثانياً / إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة .

ثالثاً / دراسات سابقة .

رابعاً / موازنة- الدراسات السابقة .

خامساً / جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .

الفصل الرابع

(نتائج البحث)

أولاً:- عرض النتيجة

ثانياً:- تفسير النتيجة

الفصل الخمس

اولاً:- الاستنتاجات

ثانياً:- التوصيات

ثالثاً:- المقترحات

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : التصميم التجريبي للبحث .

ثانيا : مجتمع البحث .

ثالثا : عينة البحث .

رابعاً : التكافؤ بين مجموعتي البحث .

خامسا : ضبط المتغيرات الدخيلة .

سادسا : تحديد المادة العلمية .

سابعا : صياغة الأهداف السلوكية .

ثامنا : إعداد الخطط التدريسية .

تاسعاً : أداة البحث .

عاشراً : الوسائل الإحصائية .

المصادر

المصادر العربية

المصادر الأجنبية

شبكة الإنترنيت العالمية

الملاحق

مشكلة البحث:Problem of the Research:-

قواعد اللغة العربية مادة علمية تتطلب جهداً عقلياً ، وحصراً للفكر والانتباه؛ لأنّها تبحث في ألفاظ مجردة ،وتعتمد التعليل المنطقي والملاحظة الدقيقة في السماع والنطق ،وتحتاج إلى قدر كبير من الألفاظ إلى جانب آتّباع الأساليب الحديثة في تدريس اللغة، وقواعدها في مدارسنا ، وذلك لشيوع العامية وغلبتها على حياة الطالب في المدرسة ،وعدم الفكاك، أو الخلاص منها (السرحان ،١٩٨٩،ص ٦٩- ٧٠).

ويرى ابن خلدون أنّ صعوبة القواعد لم تأت من نظر المختصين من مادته وحدها، بل جاءت كذلك من مناهجه وطرائقه (ظافر والحمادي، ١٩٨٤، ص ٢٨٤).

وما يعاني الطلاب في أثناء تدريس قواعد اللغة العربية وجود ضعف في قدرتهم على فهمها والإفادة منها في تقويم حديثهم وكتابتهم خاصة في المرحلة المتوسطة ،ممّا جعل العديد من الطلاب يعزفون عن هذه المادة لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم لها، ومحاولتهم فهمها وتطبيقها على المطالعة والإنشاء والأدب والبلاغة ، وتبقى هذه العلوم قاصرة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة (احمد،١٩٨٣،ص١٦٩).

وان ظاهرة الضعف في القواعد التي تواجه الطلاب والتي لا نستطيع إنكارها أو إهمالها، ويمكن ملاحظتها عن طريق الجمل والعبارات المكتوبة ، ولعل الأمر المفجع أن نرى هذه الظاهرة منتشرة ،حتى بين مدرسيّ اللغة العربية(البجة ، ١٩٩٩،ص٢٤٩-٢٥٠)

والضعف في قواعد اللغة النحوية والصرفية ، أمر ملحوظ لا يمكن تجاهله(أبو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص١١٢) .

ويؤكد "حسين" أن تدريس اللغة العربية في أزمة والسبب يرجع للأساليب والاستراتيجيات المتبعة في التدريس (حسين،١٩٧٦،ص٨٢) .

وقد تفاوتت الآراء في أسباب الضعف ، فمنهم من رآها في طبيعة المادة التي تتصف بالجفاف والتعقيد ، وآخرون يرونها في أساليب واستراتيجيات التدريس (عاشور ، الحوا مدة ،٢٠٠٧،ص ١٠٦). ويرى الباحث أنّ الدراسة الحالية هي محاولة لبيان مدى صحة الرأي الثاني .

وتعد إستراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية (أللقاني ،١٩٨٦ ،ص٨٦). وهي قد تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي للطلاب وهذا ما أكدته دراسة (الربيعي ، ١٩٨٩)،بسبب استخدامهم الطرائق وأساليبه تقليدية في التدريس ، والتي تتجاهل الاهتمام بخبرات الطلاب ،واستقراءً لما أظهرته بعض البحوث والدراسات في مجال طرائق تدريس اللغة العربية والتي تشير إلى أنّ استراتيجيات التدريس مازالت أسيرة المفهوم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، وهذا ما أكدته دراسة كل من(كبة ،١٩٨٨)و(الحمداني،٢٠٠٠)و(زاير،٢٠٠٩) و(ألشمري،٢٠١١).

والزيارة الاستطلاعية التي قام بها الباحث لعدد من المدارس * ، ولقائه مع عدد من المدرسين ومصاحبتهم إلى داخل قاعة الدرس ، والاستبانة التي وزعها لعدد من المدرسين ومشرفي المادة ، فقد لاحظ هناك ضعفاً في مستوى تحصيل الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية ، لذا أراد الباحث أن يستعمل إستراتيجية حديثة في التدريس قد تؤدي في نتائجها إلى رفع مستوى التحصيل فكان اختياره استعمال (إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة) لكونها إستراتيجية حديثة في التدريس.

ومن هنا جاءت أهمية التنويع بالأساليب والاستراتيجيات واختيار المناسب منها في محاولة رفع مستوى تحصيل الطلاب.

ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي :-

- ما فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية ؟

* قام الباحث بزيارة لعدد من المدارس ومنها ثانوية بلاط الشهداء ومتوسطة الانتصار بتاريخ ١١\ ٤ \٢٠١١ م

أهمية البحث:The Importance :-

تؤدي اللغة الدور الأساسي في الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان ، وهي الوسيلة الرئيسة في ايجاد الحضارات وبناء المجتمعات الإنسانية ، وهي التي ميزت الإنسان من غيره من الكائنات الحية ، وتعد من دلائل تكريم الخالق له؛ فاللغة من أعظم الهبات التي وهبها الله للإنسانية ،((**وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**)) (الشعراء : الآية / ١٩٢-١٩٥)، لذالك قال الفلاسفة القدماء إن الإنسان (حيوان ناطق)، وهم يقصدون بذلك مقدرته في التعبير عن أفكاره وآرائه واحتياجاته ورغباته خلال استعمال اللغة (ياقوت ،٢٠١٢،ص١٤) .

فاللغة هي الوسيلة الأساسية في تفاهم أبناء البشر بعضهم مع بعض، فمن خلالها يعبرون عن أنفسهم وأمانيهم وطموحاتهم وعن مشاعرهم وعن أدبهم وثقافتهم. ووسيلة من الوسائل التي لا نستغني عنها في عملية التفاهم والتواصل والاستمرارية في الحياة (عبد الهادي ، وآخرون ، ٢٠٠٥،ص١٧-١٩) .

وإذا كان الإنسان كائنا لغوياً واجتماعياً ، فهو أيضاً كائن مفكر نزاع الى المعرفة، قال تعالى: ((**الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**)) (الرحمن: الآيات١-٤) وهذا ما امتاز به من سائر المخلوقات الأخرى ، واللغة تعينه على تجسيد فكره وبلورته، وتنقل ثقافته ، والفكر بدوره يعين اللغة على الدقة ويُثريها بالمصطلحات (إبراهيم، ٢٠٠٨، ص١٧).

وتتصدر اللغة بؤرة الأحداث الإنسانية ، فعن طريقها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من المعارف والاكتشافات والاختراعات ، ومن طريقها يصرّف الفرد أصغر شؤونه اليومية وأعظمها شأناً ، وهي مفتاح العلوم المعرفية من أجل زيادة فرص التعاون المشترك بين الشعوب والأمم ، وركيزة مهمة لكسب المعرفة وركن أساسي من أركان الثقافة الاجتماعية ، وخلق العلاقات الإنسانية وتبادل الآراء والأفكار بين الفرد وأبناء مجتمعه (قورة ، ١٩٧٢، ص ١٧).

واللغة عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري ، وهي الرابطة القوية التي تربط المتكلمين بها بعضهم ببعض ، مهما اختلفت بيئاتهم ، وتباعدت ديارهم ، فتيسر اسباب التفاهم والمحبة بينهم وتوحد كلمتهم ، لذا كان من الضروري لكل امة تريد ان تتبوأ منزلة سامية ان تعنى بلغتها ، وأن تعمل على تعلّمها تعلما صحيحاً (الهاشمي ، والدليمي، ٢٠٠٨ ،ص١٠١).

وقد تصدرت اللغة المرتبة الأولى من علاقات الإنسان بالبيئة المحيطة وأخذت الكلمات بمرور الزمن تعبّر عن معظم الإشارات وتحل محلها، فالبشرية أحوج ما تكون إلى هذه العلاقات وإلى هذا التبادل في الآراء والأفكار من أجل أن ترقى بآدميتها وإنسانيتها (بيرس ، ١٩٨٤ ، ص٥).

إن اللغة وسيلة للتعبير ، كما لا يكفى أن يقال : إنها وسيلة لنقل أفكار المتكلم إلى السامع ، بل هناك إلى جانب هذا النقل شيء آخر مقصود هو استجابة السامع وتلبيته لأثر ما أدركه من كلام (المجيد، ١٩٦١،ص١٧).

فاللغة إذن مرآة للثقافة تشكلها وتحدد معالمها (يوسف،١٩٩٠،ص١٥٦)، وهي ليست وسيلة للتعبير فحسب بل هي وعاء الأفكار والمشاعر (أبو مغلي،١٩٨٦، ص١٠).

إنّ اللغة بجميع مهاراتها القرائية والكتابية والمحادثة والاستيعاب مرتبط بعضها ببعض ، لكي تشكل حلقة الوصل بين الأشخاص ، وتشكل في المحصلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس وذلك يمكن أن تتواصل هذه المهارات فيما بينها لكي تشكل نسقا متكاملاً (عبد الهادي ،وآخرون ، ٢٠٠٥، ص٢٠).

ومن المعروف أن اللغة أداة من أدوات الاتصال ، ولا يمكن أن يحدث الاتصال الصحيح السليم إلا باللغة السليمة الخالية من الخطأ في الإعراب ، واللحن في ضبط الكلمات ، لان الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود ، ويؤدي إلى الخلط في الفهم ،بل يقلب العبارات ويسيء الى هدف صاحبها (احمد،١٩٨٦، ص١٦٠).

و تعدّ اللغة أرقى ما وُهِبَ إلى الإنسان ، و اللغة صفة من صفات هذا الإنسان ووسيلة قوية من وسائل الإيصال والاختزان بالخبرات ، ونقل هذا المخزون الى الأجيال ، وحفظ سلسلة التجارب ، وبيان مراحلها ، والتمهيد الى حلقات جديدة ومراحل جديدة (الطاهر ، ١٩٦٨ ، ص٧).

فاللغة العربية لغة القرآن ، وهي اللغة التي اختارها الله لتكون كلامه الذي نزل بها ، قال تعالى ((**وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً**)) (سورة طه:١١٣) ، وقد حفظها الله تعالى من الضياع ، وصانها من التبدل والزوال ، إذ قال تعالى : ((**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**)) (سورة الحجر:٩) ، وبهذا اكتسبت اللغة العربية الخاصية الدينية بوصفها لغة القرآن ، إذ نشأت اللغة العربية في قلب شبه الجزيرة العربية وتطورت لما ظهر الإسلام ، إذ نزل بها دستور المسلمين ، وقامت عليها سنّة نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) . وعلى الرغم من أن اللغة العربية تعرضت الى هجمات عنيفة وشرسة أبان مسيرتها خلال العصور القديمة الماضية ، بقيت ثابتة وباءت محاولات هؤلاء بالإخفاق . إن مرد ذلك الى القوى الذاتية للغة ومدى تحملها والى القرآن الكريم الذي كان سياجاً مانعاً للغتنا وحافظاً لها من الضياع والزوال (الهاشمي والعزاوي ، ٢٠٠٥ ، ص٤١-٤٢).

وهي مطلبنا ووسيلة ثقافتنا وتفكيرنا، وهي الآصرة القوية التي تربط بيننا ومطلب إنساني لأننا نطمح أن تكون لغتنا لغة عالمية على مستوى المؤسسات والمؤتمرات الدولية وان الولاء للغتنا وديننا يفرضان علينا مثل هذه النظرة إلى لغتنا وهي تعاني من مشكلات تعليمها وتعلمها ولا عجب في ذلك فها هو الثعالبي أحد علمائنا اللغويين الأوائل يقول " من أحب الله أحب رسوله المصطفى – صلى الله عليه وسلم – ومن أحب الرسول أحب العرب ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها " (الثعالبي،١٣١٨هـ،ص٢) بهذه المقولة يتأكد حق لغتنا على أبنائها ما داموا يحبونها ويريدون لها العزة والقوة (الشابي،١٩٩٠،ص١١).

فلولاها ما 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 (ظافر،١٩٨٤،ص٢٤).

ويرى زاير أنّ اللغة قد وجدت وتكاملت ،قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها بقرون ،فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك القواعد اللغة وتراكيبها ومفرداتها وخصائصها فقعدوها ،أي وضعوا لها القواعد والتعاريف ،وبعد حقيبة طويلة من التأمل والتفكير ،حتى وجدت القواعد لحفظ اللغة(زاير ،عايز،٢٠١٠،ص٣١٥).

وللحفاظ على سلامة اللغة العربية لابد أن ندرس قواعدها إذ يعد ذلك ضرورة لا يُستغنى عنها وهي من أسس الدراسة في كل لغة وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها (الهاشمي،١٩٧٢،ص١٩٥).

لم تكن الحاجة لتقنين قواعد اللغة العربية ولا تدريسها في عصور الجاهلية وصدر الإسلام ولكن الحاجة ظهرت مع ظهور اللحن وذلك للحفاظ على القواعد الأم (ثامر ،١٩٧٦، ص ٤٦).

ان النطق باللغة الفصيحة من جهة، والصياغة لألفاظ صحيحة من جهة أخرى ، كلُ ذلك متوقف على دراسة هذهِ المادة لما لها من العلاقة الوطيدة بصحة الفهم لما يُمكن من تطبيق قواعد اللغة العربية على سائر الكلام وإعطاء جوامع الكلِم بأقصر العبارات (الرحيم ،١٩٧٩،ص٣١).

حيث يُروَى أنَّ أبا الأسود الدؤلي كان يمشي خلف جنازة فقال له رجلٌ : مَنْ المُتوفِّى " بكسر الفاء " فأجابه قائلاً : الله تعالى ، والمفروض بالسائل أن يقول له :مَنْ المُتوفَّى : بفتح الفاء " وكان هذا احد الأسباب الباعثة لعلي بن أبي طالب (عليه السلام) على وضع قواعد النحو (درويش ، ٢٠٠٩ ، ص٣٠٦).

وعليه يظهر من أهمية القواعد وأهمية اللغة العربية، ان القواعد جزء مكمل لفروع اللغة العربية الأخرى (الأدب ، والمطالعة ، والإملاء ، التعبير) . فلا يمكن

النظر الى القواعد بمعزل عن علوم اللغة الأخرى ولا يمكن ان نعتمد فروع اللغة ونطرح القواعد لأنّ كلاً منها مكمل للآخر (إبراهيم، ١٩٧٣، ص٥٠).

والقواعد تدخل في كل فن من فنون اللغة العربية بها يمتاز الخطيب والكاتب من غيرهما بمدى صحة أدائهما اللغوي ، وخلوه من الأغلاط النحوية والصرفية على اقل تقدير ، بصرف النظر عن وضوح الأفكار ، وعمقها ، وصحتها ، ومصداقيتها ، وبلاغة الحديث وجماله (البياتية ، ٢٠١١ ، ص١٢).

والقواعد النحوية إحدى فروع اللغة العربية ، وهي وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق و الكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها ، فعلى المدرسين الا يبالغوا في تعليمها مبالغة تميزها عن بقية فروع اللغة ، بل عليهم ان يعنوا بالقدر الذي يعين الطلاب على تحقيق فائدة عملية في سلامة عباراتهم (الرحيم وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص١١١). لذا ينبغي ان يقتصر في تدريس القواعد على ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم ، وتصحيح اساليبهم، وفهمهم لما يعرض عليهم من الاساليب فهماً صحيحاً (زاير ، عايز،٢٠١١). وان الأهداف التعليمية المنشودة من تدريسها تتمثل في تقويم قراءة الطلاب وكتابتهم ومحادثتهم وتمكينهم من فهم ما يمر على أسماعهم وما يقرأون ، وتنمي فيهم الثروة اللغوية ، وتدريبهم على التفكير السليم والقدرة على الإفصاح وتنمية الذوق الأدبي والفني عندهم (القاعود ، وآخرون ، ٢٠٠٠، ص١٢٩).

ولأهمية النحو وصفه أرسطو بأنه منطق الكلام فغايته ان يوضح علاقة الكلمة في الجملة بغيرها من الكلمات وباتضاح هذه العلاقة يتضح المعنى المقصود الذي يراد نقله الى السامع (ابراهيم، ١٩٧٣، ص٨) .

وقد عدّه ابن خلدون من أهم علوم اللسان العربي ، فعلم اللسان عندهُ يرتكز في أربعة أركان هي (اللغة ، والنحو ، والبيان ، والأدب) ، والذي يتحصل ان الأهم المقدم منها هو النحو " إذ بهِ يتبين أصولُ المقاصِدِ بالأدلة ، فيعرف الفاعل عن

المفعول والمبتدأ عن الخبر ، ولولاهُ لجهل أصل الإفادة "(ابن خلدون ، ٢٠٠٩ ، ص٤٤١-٤٤٢).

ولهذا عدَّ جومسكي النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا ان نتصور حياة لأي أحد من غير قلب (جومسكي ،ب،ت، ص ٤٢).

نقلاً عن جبور" أنّ الكلمات قبل أن تدخل في تركيب العبارات لا يكون لها نصيب من الإعراب ،فإذا انتظمت في العبارة تغير آخرها فيقال لها بأنها معربة ،او يثبت آخرها على ما كان عليه من قبل فيقال لها مبنية ،ولكي نعرف التغير الذي يطرأ على أواخر الكلمات المنظمة في العبارة يجب أن ندرس علم النحو لأنه يعرفنا بأحوال أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء"(ابو الضبعات ،٢٠٠٧،ص١٨٥).

فقواعد اللغة العربية هي التي تنظم بناء الجمل وتحدد وظائف الكلمات فيها وتساعد على الفهم الدقيق ، والإعراب يشمل أقسام الكلام من الأفعال والأسماء والحروف (الدليمي ، ٢٠٠٤ ، ص٣٢).

وتعين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية واثراء صيغها، لأنّ هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة ، وصيغها المتنوعة والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها (عامر،٢٠٠٠، ص ١٢٥).

ففي معظم حالات نفور المتعلم من قواعد اللغة العربية يكون السبب قلة مهارة المدرس في أتباع الطريقة الناجحة لتوصيل القواعد النحوية إلى أذهان المتعلمين، (ابو مغلي، ١٩٧٩، ص٥٩).

ولتدريس قواعد اللغة العربية طرائق وأساليب عِّدة بها يتم إيصال المادة من المدرس الى الطالب ، والطريقة تجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية عالية وتجعله إنساناً متفاعلا وليس خاملاً ، فهي تشبع حاجاته ، وتحقق طموحاته (عاشور وعبد الرحيم ، ٢٠٠٤ ،ص٢٩٣).

وتعد طرائق تدريس قواعد اللغة العربية من الموضوعات التي اهتم بها المربون قديماً وحديثاً فأخذوا يلتمسون الطرائق الناجحة والفضلى ، لأن غالبية طرائق التدريس

التقليدية ، والأساليب المتبعة لا تشجع الطلاب في الإقبال على تعلم قواعد لغتهم ؛لأنها عاجزة عن تلبية حاجاتهم واتجاهاتهم ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، فضلاً عن أنها تتسم بالطابع الإلقائي، أي ان المدرس هو الذي يتحمل مسؤولية الدرس في داخل الصف ، ويقتصر دور الطالب على الإصغاء والتلقي والحفظ لما يُلقى عليه، فأصبحت غير متوافقة مع الاتجاه التربوي الحديث (الحلي ، ١٩٨٤ ، ص ٣٨٥).

و 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 (الاحمد و حذام ، ٢٠٠١ ، ص٥٥).

إنّ لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب الطلبة بقواعد لغتهم أو نفورهم منها وأثر ذلك في نجاحهم أو فشلهم وبعبارة أخرى تكون طرائق التدريس ذات علاقة مباشرة بتحصيل الطلبة في قواعد اللغة ومن هنا برزت الحاجة إلى البحث إذ إنّ اتباع المدرس لطرائق حديثة يسهم في تحبيب القواعد إلى نفوس الطلبة (الكلاك،٢٠٠١، ص٧).

إنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة ؛لأن باستطاعتها أن تعالج ضعف الطلبة وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم (إبراهيم،١٩٧٣، ص٣١).

ومن وسائل النهوض باللغة العربية معرفة الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة إلى حل مشكلاتها التي لا تزال عسيرة الحل صعبة العلاج وتمهيد طرائق جديدة أخرى لتقويتها وتنميتها وتطويرها بحسب طور هذا العصر من جميع الوجوه الحيوية والحضارية (القزاز،١٩٨١، ص١٨٤).

فلذلك أطلقت الدراسات التربوية والنفسية الدعوات الملحة إلى ضرورة عدم التهاون في عملية إعداد التدريسيين مهنياً ولعل من أولى الدراسات وأقدمها تلك التي ركزت على صفات المدرس وخصائصه فظهرت قوائم لا حصر لها بنيت على وجهة

نظر لأطراف متعددة ومن الملاحظات الميدانية المتواصلة فقد اجمل زيتون عام ١٩٩٥ جملة هذه المواصفات والخصائص ومن ضمنها استخدام أساليب تدريسية متنوعة ومثيرة للفكر والتفكير فضلاً عن امتلاك مهارات التدريس الأساسية من التخطيط والتنفيذ والتقويم وكما استخلص الحيلة عام ١٩٩٩ مجموعة واسعة من القواعد والنقاط التي على المدرس مراعاتها في أثناء العملية التعليمية وهي مزيج من ضرورة إتقان المادة العلمية وسبل توصيلها للطلبة واستخدام طرائق تدريسية ووسائل تعليمية متنوعة واتباع استراتيجيات تدريسية مناسبة مع صفات سلوكية يراد بها جميعاً خلق مناخ تعليمي لا زيغ فيه ولا تقصير ولعل ابرز ما خرجت به التربية الحديثة هو إشراك المتعلم في الموقف التعليمي التعلمّي إذ إنّ بقاء المتعلم مستقبلاً للمعلومات فقط دون قدرته على التفاعل معها يؤدي إلى التراجع السلبي وعدم حدوث التعلم بشكل فعاّل (السامرائي،٢٠٠٠،ص٨٩-٩١) .

وطرائق التدريس ركن أساسيّ من أركان التدريس فهي اعتماد إستراتيجية محددة بانجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة والإستراتيجية هنا تعني خط السير الموصّل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لتحقيق أهداف الدرس والوصول إليها بحيث يكون باستطاعة المتعلمين إدراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها (محمد ومحمد،١٩٩١،ص٤٠).

ويؤكد (ديري) *Derry* أن الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي ، هي الاستراتيجيات التعليمية ، وقد تكون الإستراتيجية سهلة أو مركبة ، وقد تعتمد الاستراتيجيات التعليمية على تقنيات ومهارات متعددة يجب ان يتقنها المربي عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين ، وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني معرفة متى يتم استخدامها ، ومتى يتم استخدام غيرها أو التوقف عنها أيضا . (Derry , 1989 , p4-6)

واستخدام إستراتيجيات التعلم بفاعلية يَقضي معرفة تقريرية ، ومعرفة إجرائية ومعرفة شرطية ، والمعرفة التقريرية عن إستراتيجيات معينة تضم كيفية تعريف

الإستراتيجية ، وكيف تعمل على النحو الذي تعمل به ، وكيف تتشابه أو تختلف عن الاستراتيجيات الأخرى (جابر ، ١٩٩٩ ، ص٣٣٨) .

وإستراتيجيات التدريس مهمة في التعلم والتعليم وينبغي ان تصبح جزءاً من بناء الطالب المعرفي ، يمارسها في أثناء تعلمه وتعليمه وممارسة هذه الاستراتيجيات لا تتحقق في يوم أو ليلة بل تحتاج إلى جهد كي تصبح مهارة لديه (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ،ص ٣٥٥).

ومن هنا برزت الحاجة الى دراسات تجريبية تهتم بتقديم إستراتيجية في التعليم تحل محل الطرائق القديمة التي أصبحت عاجزة عن تلبية حاجات المتعلمين واتجاهاتهم وتراعي مستواهم العقلي والفروق الفردية . مما دفع بالباحث الى استخدام إستراتيجية حديثة في التدريس وهي إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة لأنها من الدراسات الحديثة التي تفيد الطلاب بصورة عامة ولها من المميزات التعليمية التي تخدم العملية التربوية .

ويشير فنكل وتورب (fickle , Top) الى أسلوب التعلم المستند الى المشكلة على انه تعليم معرفي ، يقوم المدرسون من خلاله بوضع نموذج التعليم ، ويدربون طلابهم عليه ويدركون خبرات التعلم التي ينفذونها الطلاب ، ويجب أن يعطي الطلاب الذين يتعلمون وفق هذا الأسلوب التعليمي الوقت الكافي لفهم المشكلة فهماً جيداً ، ولتكوين استجاباتهم تجاهها ، ولمناقشة استجاباتهم وأفكارهم مع استجابات وأفكار زملائهم الآخرين (إبراهيم ، ٢٠٠٩ ،ص٦٥-٦٦).

وتكمن قوة التعلم المستند الى المشكلة في الأنشطة العلمية التي يعمل الطلاب بما لديهم من مستوى معرفي على حلها ، وقد تختلف أساليبهم في الحل ، فربما يلجئون لطرق معقدة للحل (wheatly,1999,&,18).

وتعد هذا ألاستراتيجيه ضمن التحولات الجذرية في النظرة الى التدريس والكيفية التي تقدم الى المتعلمين ، وتقدم هذا الاستراتيجية حلولاً لبعض المشكلات التعليمية كسلبيه المتعلم ويتمثل دور المدرس في توفير مصادر التعلم المختلفة ، مساعده

المتعلم الوصول الى المعرفة من خلال حل المشكلات ولذلك يزيد تحسين المتعلم وهذا ما أكده دراسة (ويتلي wealthy،1991) ودراسة (العرفج AL-ARFAJ2000) ودراسة (شارب،٢٠٠٨) ودراسة (التميمي،٢٠١١) .

ومما سبق يمكن ان تبرز اهميه البحث الحالي بالآتي:-

١.اهميه اللغة (لغة القرآن الكريم).

٢.اهميه قواعد اللغة العربية، بوصفها العمود الفقري للغة العربية فهي تعصم اللسان من الخطأ وتصون الاقلام من الزلل.

٣.تعد من اول الدراسات التي تناولت التحصيل من خلال استراتيجية التعلم المستند من المشكلة (على حد علم الباحث).

٤.يفتح هذا المجال مجالاً لبحوث لاحقة ضمن مجال طرائق التدريس العامه وطرائق التدريس اللغة العربية الى وجه الخصوص

٥.أهميه استراتجيات التعلم الحديثة ومنها استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة.

ثالثا : مرمى البحث وفرضيته *The Objective of the Research* :

مرمى البحث الحالي الى تعرف أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية :

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية).

رابعا : حدود البحث The Limits of Research :

يتحدد البحث الحالي على :

١. الحدود البشرية : طلاب الصف الثاني المتوسط .
٢. الحدود المكانية : قضاء بعقوبة المركز / في محافظة ديالى .
٣. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول ٢٠١١/٢٠١٢ .
٤. الحدود العلمية : سبعة موضوعات من مواضيع قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها خلال العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ وهي : (المثنى والملحق به – جمع المذكر السالم والملحق به – جمع المؤنث السالم والملحق به – جمع التكسير – الممنوع من الصرف – الأسماء الخمسة – أدوات الاستفهام) .

خامساً : تحديد المصطلحات Assigning the Terms :

أولاً // الإستراتيجية *Strategy* :-

عرفها كل من :-

أ – (Statement ،2000) بأنها:-

" خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية " (Statement , 2000 : 32).

ب – (الظافر ، ٢٠٠٤) بأنها :-

"الأساليب العملية التي يتبعها المدرس لتحقيق الأهداف وتتضمن كل أفعاله التي يلتزم بها في تدريسه كطرح الأسئلة أو استقبال الأسئلة والتوجه وحل التمرينات أو المسائل أي تشمل كل الإجراءات التي تسهل الوصول إلى الهدف (الظافر ، ٢٠٠٤ ، ص١٢).

ج – (أبو سريع،٢٠٠٨):بأنها:-

"خطة أو طريقة توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو ابعد من معرفة ما تعلمه الطلبة، وإنها ترفع من مستويات إجابات الطلاب أو تغير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوباً (ابو سريع، ٢٠٠٨، ص٢٢٠).

ث – (التميمي ، ٢٠٠٩) بأنها :-

هي مجموعة من الأفكار و المبادئ التي تتناول ميدان من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، ينطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل (التميمي، ٢٠٠٩، ص٢٨٠).

ح – (عطيه، ٢٠٠٩) بأنها:-

"مجموعه من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المدرس ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب و الأنشطة والوسائل ، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف (عطيه ، ٢٠٠٩ ص ٣٤١) .

خ – (عبد الحليم ، ٢٠٠٩) بأنها :-

" مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات يترجمها المدرس إلى ادءات ، وتحركات تلاءم خصائص المتعلم ، وطبيعة المادة الدراسية ، والأماكن المتاحة لتحقيق هدف او مجموعة من الأهداف التي سبق تحديدها (عبد الحليم ، ٢٠٠٩ ، ص١٩٣) .

التعريف النظري:

"هي خطوات وإجراءات يتبعها المدرس لتحقيق أهداف أو غاية معينة يضعها المدرس لتحقيق الأهداف المرجوة " .

التعريف الإجرائي:-

هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المدرس على طلاب عينة البحث لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة موجهة ذاتياً.

ثانياً // التعلم المستند إلى المشكلة Problem – Based learning

عرفها كل من :-

أ - (عبد الحميد، ١٩٩٩):-

" إستراتيجية يتم فيها عرض مواقف مشكلة على الطلاب تكون ذات معنى وحقيقية بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء (عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٥).

ب - (Benoit، 2004):-

" أنها منهج متطور ونظام متحرر يهتم بضرورة تطوير مهارات حل المشكلات مساعدة ألطلاب على اكتساب المهارات والمعارف على حد سواء ،ويتعلم الطلاب مهارات التفكير والاطمئنان عن طريق الصراع مابين الخطوات التي يقومون بها وبين المشكلة الفعلية "(Benoit 2004, P 1).

ت - (برغوت، ٢٠٠٨):-

" أنها استراتيجيه تعتمد على العمل الجماعي ، تبدأ بتقديم مشكله حقيقية يواجهها الطلاب ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها ، وتتكون من ثلاثة عناصر هي المهام ، والمجموعات الصغيرة ،المشاركة "(برغوت ، ٢٠٠٨ ،ص ٦) .

ث - (إبراهيم، ٢٠٠٩):-

" أنها إستراتيجية تعليمية تركز على الطالب كمحور للتعلم النشط حيث يختار المتعلمون مشكلات أصلية يتطلب المعرفة والبراعة في حل المشكلات ، ومهارات الفريق المشارك (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص٦٥) .

ج – (التميمي ، ٢٠١١):-

" إستراتيجية تنبثق من النظرية البنائية يتم فيها تعريض المتعلمين الى مواقف تكون على شكل مشكلة محيرة لتفكير المتعلمين ، ومن ثَمَّ استخدام مهارات معينة لحل هذا الموقف أو المشكلة " (التميمي ، ٢٠١١ ، ص١٦) .

التعريف النظري:-

" إستراتيجية تعليمية يتم فيها عرض مواقف مشكلة حقيقية تُعطى الى الطالب لتثير التفكير ودافعية الطالب نحو إيجاد حل للمشكلة " .

التعريف الإجرائي :-

وهي مجموعة الخطط والإجراءات والوسائل التي يتبعها الباحث في التخطيط والتنفيذ لسير الدرس وتعامل مع طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعة التجريبية في أثناء سير التجربة مما يحقق الأهداف المنشودة من إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة .

ثالثاً // التحصيل *Achievement* :

١- التحصيل لغة :

"الحاصل من كل شيء : ما بقي وثبت وذهب ما سواه ، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولاً ، والتحصيل : تمييز ما يحصل . وقد حصلت الشيء تحصيلا" وقال الفراء (ت٢٠٧ هـ) في قوله تعالى: ((وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ)) (العاديات:١٠) "أي بيّن ، وقال غيره : ميز ، وقال بعضهم : جمع ، وتحصّل الشيء : تجمّع وتثبت" (ابن منظور ، ٢٠٠٥، ص١٥٣)."والتحصيل : تميزُ ما يحصُل : التَّحصيلُ : إخراجُ اللبّ مِن القُشُور كإخراج الذَّهب مِن حَجَر المَعْدِن والبُرَّ مِن التَّبْنْ "(الزبيدي، ١٩٨٤، ص٢٧٩).

٢- التحصيل اصطلاحاً :-

عرفه كل من :-

أ- (1973, Good) بأنه:

"إنجاز، أو كفاية في الأداء في مهارة معينة ، أو مجموعة من المعارف (Good, 1973 .p.7).

ب - (علام، ٢٠٠٠) بأنه :-

" درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين" (علام ،٢٠٠٠، ص٣٠٥) .

ت – (الكبيسي والداهري،٢٠٠٠) بأنه :-

" مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقوّم من قبل المعلمين أو بالاختبارات المعيّنة " (الكبيسي والداهري،٢٠٠٠،ص١٧٤).

ث – (القمش، ٢٠٠١) بأنه :-

" المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة " (القمش،٢٠٠١ ، ص٧٢) .

ج – (شحاتة والنجار ، ٢٠٠٣) بأنه :

" مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة " (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣ ، ص٨٩) .

ح – (علام ،٢٠٠٩) بأنه:-

"هو الانجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف ، أو انه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة ، وتتمثل في درجات الاختبار أو العلامات التي يضعها المدرس لطلبتهِ أو كليهما "(علام ،٢٠٠٩، ص٢٠١) .

التعريف النظري:-

"مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي".

التعريف الاجرائي:-

"مقدار ما يحصل عليه طلاب عينة البحث من درجات في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي الذي أعده الباحث مقاساً بالدرجات بعد دراستهم قواعد اللغة العربية".

رابعاً // قواعد اللغة العربية :-

١ ـ **القواعد لغة** : "القاعدة : أصل الأسس ، والقواعد : الأساس ، وقواعد البيت : أساسه ، في قوله تعالى : ((وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ)) (البقرة:١٢٧) ، وفيه : ((فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ مِنَ الْقَوَاعِدِ)) (النحل:٢٦) (ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ص٣٦١). "والقَوَاعِدُ الأساس وقَوَاعِدُ البيت أَسَاسُه القَوَاعِد : أَساطِينُ البناء التي تعمده وقولهم : بني أَمْرَه على قَاعِدَةٍ وقَوَاعِدَ وقاعِدَةُ أمرِك وَاهِيةٌ وتَركوا مقاعِدَهم(الزبيدي،٢،١٩٨٤/ص٤٧٣).

٢ ـ **القواعد اصطلاحاً :**

عرفهه كل من :-

أ- (عبدة، ١٩٧٩) بأنها :

" 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 " (عبدة، ١٩٧٩، ص ٥٢).

ب – (ظافر، ١٩٨٤) بأنها :

" القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو والقواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها " (ظافر،١٩٨٩ ص٢٨١) .

ت – (أبو عجمية، ١٩٨٩) بأنها :

" ما يعني بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت ام فعلية، مثبته ام منفية خبرية ام إنشائية كذلك العوامل النحوية، وزيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجمل وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها " (أبو عجمية ، ١٩٨٩ ، ص ١٠-١١).

ث – (سليمان وآخرون،٢٠٠٠) بأنها :

"قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها"(***سليمان وآخرون،٢٠٠٠*** ،ص١٨٦).

ج – (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠) بأنها:

" والقواعد النحوية هي طائفة من المعايير، والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية ، يحكم بها صحة اللغة وضبطها " (طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ص٥٣).

التعريف الإجرائي:

" هي مادة قواعد اللغة العربية التي تدرس في الصف الثاني المتوسط والتي تشمل عدداً من الموضوعات التي درسها الباحث في الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠١١ – ٢٠١٢" .

خامساً // المرحلة المتوسطة *Intermediate school* :

أ – تعريف (جمهورية العراق ، ١٩٩٦) :

(هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتضم ثلاثة صفوف في نظام التعليم في جمهورية العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات) (جمهورية العراق ، ١٩٩٦ ، ص٣).

المحور الاول : النظرية البنائية

مقدمة

تعد النظرية البنائية من النظريات التربوية التي تعتمد على ان الفرد يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات تؤدي الى بناء المعرفة الذاتية في عقله ، وهذا يعني أن نمط المعرفة يعتمد على الشخص نفسه وما يمتلكه مسبقا من خبرات عن الموضوع. أي انها تستند الى الدماغ ، فبعد وصول المعلومة الى الدماغ يبدأ الطالب بالتفكير ثم التصنيف في عقله ثم التبويب ثم يربطها مع متشابهات ان وجدت الى ان يصبح ما تعلمه ذا معنى وفي هذه اللحظة يتحول الطلاب من مستهلكين للمعلومات الى منتمين لها (السلطي ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣٠).

و تهدف الفلسفة البنائية إلى مساعدة المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة في الذاكرة لتكوين ركيزة علمية سليمة ، وفهم المعرفة حتى يتمكن من استخدامها في فهم الظواهر المحيطة به ، واستخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجهُ في مواقف الحياة وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمة ، فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها قد تسهم في حل المشكلة ، ومناقشة الحلول المقترحة مع زملائه ، ثم إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية (أبو رياش ،٢٠٠٧ ،ص ٢٨٧) .

وتؤكد البنائية على أنَ عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة مستمرة من خلال تعديل المنظومات والتراكيب المعرفية للفرد (Appletion 1997 p .300)

إنّ البنائية لدى الإنسان تولد بعض الأبنية التي تحدث من إصدار العديد من ردات الفعل الانعكاسي (قدرات التنظيم) ،وان مثل هذه الأبنية تشكل أصل المعرفة ، إذ انه من خلالها ينمو العقل وتتطور أساليب تفكير الفرد وأنماطهُ المعرفية المتعددة (الزغلول ، ٢٠٠٣ ،ص٢١٢) .

والبنائية ترى أن التعلم عملية إبداع للمعرفة وهي عملية قد تحدث تغيرات مشابهة لتلك التي تحدث في تاريخ العلم وان التعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم

نشطاً ؛ وذلك بأن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول الى اكتشاف المعرفة بنفسهِ (زيتون،وزيتون ،٢٠٠٦ ،ص٩٨) .

ويمكن وصف البنائية بطريقة مبسطة جدا من خلال (اسمع و انسى و أرى وأتذكر واعمل وافهم) وتخزن هذه العبارات الثلاث الكثير من الحكمة: ان نوعا واحدا من الخبرة الحسية غير كاف عندما يحاول المتعلم الفهم ، وتتطلب الخبرة إثارة مهمة لجميع الحواس والعمليات العقلية لكل متعلم إذا أراد الحصول على تعلم ذي معنى والخبرة هي العامل الأساسي الذي يوحد وجهات النظر السائد في تعلم الطلبة . ولكن ليست كل الخيرات متساوية والخبرة وحدها غير كافية (برغوث ، ٢٠٠٨ ، ص ١١).

وهناك عدة تعريفات للبنائية فقد عرفها (أبو زيد ، ٢٠٠٣) بأنّها إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة من خلال خبراته السابقة والتعاون الاجتماعي مع الأقران ، في وجود المعلم الميسر في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات و الاستراتيجيات التدريسية المختلفة (أبو زيد ، ٢٠٠٣ ،ص١٩٢) .

وعرفها كوبرين (Godren .1993) بأنها البناء على المعرفة التي لدى الطالب والتعلم يركز على الطالب حيث يكون على الطلبة ان ينبوا معرفتهم بأنفسهم .(Godren 1993 p. 51)

ونقلا عن (ناصر ، ٢٠٠١) فقد عرفها ليفي شتراوس ، بإنها منظومة علاقات وقواعد وتراكيب متبادلة تربط بين مختلف حدود المجموعة الواحدة بحيث يمدد المعنى الكلي للمجموعة من خلال المعنى العام للعناصر نفسها وتتألف من عناصر ينتج عن تغير احدها تغير العناصر الاخرى (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص ٤٢٠).

مبادئ النظرية البنائية :-

١. عدّت الاستبطان هو منهجها والاستبطان بالنسبة لهذه المدرسة مستمد من الفيزياء الفسيولوجيا وليس من الفلسفة .
٢. رأت البنائية ان علم النفس يجب أن يركز على دراسة العقل الإنساني واهتمت بما هو عام ولذلك لم تلتفت الى دراسة الفروق الفردية كما أنها لم تهتم بدراسة ما هو غير سوي بمعنى آخر أنّها تجاهلت دراسة المصابين بالاضطرابات النفسية و العقلية.

(محمد ، ٢٠٠٤ ،ص٢٧).

٣. ان المادة العلمية لعلم النفس يجب ان نحصل عليها من خلال الاستبطان في ظروف تجريبية صادقة .
٤. بالنسبة لعلاقة النفس بالجسم عدّت البنائية النفس والجسم نسقين متوازيين وعُدّ أهم إسهامات المدرسة البنائية هو تحريكها لعلم النفس في الميتافيزيقيا وأيضاً النقد الذي وجه إليها والذي اثر في ميدان علم النفس. (محمد ، ٢٠٠٧ ،ص٢٨).

توظيف النظرية البنائية في التعليم:

لقد قدمت النظرية البنائية أفضل تعلم في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، وهذا يعني أن النظرية تعتمد على مبدأ مفاده ان المعلم لا يقدم معلومات جاهزة الى المتعلم ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة ، والمتعلم لا يكتفي بفهم المعنى بل ينبغي ان يطبقها في وضعيات مختلفة (زيتون وزيتون ، ٢٠٠٣ ، ص٣٢).

إنّ البنائية ليست فلسفة أو منهجية جامدة ، بل إنها سلسلة من الاستراتيجيات أو الطرائق التعليمية (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨،ص٢١٩).

وتعد النظرية البنائية إطار عمل للتفكير في كيفية حصول الطلبة على تعلم في ظروف معينة وكيف يستطيع الآخرون التوسط في عملية التعلم ، فمن الممكن تطبيق البنائية في أي وضعية من النشاطات ، ومن الممكن طرح أسئلة حول كيفية

تغيير دور كل من المعلمين والطلبة من أجل الحصول على تعلم أفضل (الشمري ، ٢٠١١ ، ص ٤٩).

وتنظر البنائية الى عملية التعلم هي عملية بناء وإعاده للمعرفة حيث يفسر المتعلم والمعلومات الجديدة في ضوء معرفته السابقة ، وتؤكد دور التفاعل التعاوني في بناء المعرفة ، وترفض ان يكون التعلم مجرد ناقل للمعلومات وإنما عملية بناء وإعادة بناء المعرفة (زيتون ٢٠٠٣ ، ص٢٠).

وتوجد ثلاثة عناصر لا بد مراعاتها عند التدريس بالنظرية البنائية:-

١- مرحلة التخطيط / وتتضمن العناصر الآتية:-

الإعداد الكتابي للدرس وفق الإستراتيجية

أوراق العمل وتشمل على :-

- نشاطات تقويمية للخبرات السابقة
- نشاطات علاجية للخبرات السابقة
- نشاطات علاجية للصعوبات المتوقعة
- نشاطات تقويمية لكل مهارة جديدة
- نشاطات تعزيزيه
- نشاطات إثرائية

٢- مرحلة التنفيذ / ويتضمن العناصر الآتية:-

- توزيع الطلاب في مجموعات
- مناسبة الزمن المخصص لكل نشاط
- توفير الأدوات والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الدرس
- التسلسل المنطقي لتنفيذ أوراق العمل
- استخدام النشاطات العلاجية عند الحاجة

- تقديم نشاطات إثرائية للطلاب المتميزين

- متابعة عمل المجموعات وتقديم المساعدة لهم

٣- التقويم(أساليب وأدوات) ويتضمن العناصر الآتية:-

. ملاحظة عمل المجموعات والأفراد

. استخدام النشاطات التقويمية

. تقويم تعلم الطلاب بعد تنفيذ كل مهارة جديدة

. توظيف التغذية الراجعة في التخطيط للتعليم المستقبلي

. استخدام بطاقة متابعة لأداء عمل الطلاب

(الانترنيت ،2007، www.makkaheshraf.gov.sa/st.htm)

دور المعلم والمتعلم في النظرية البنائية:

في البنائية يتعلم كل من المعلم والمتعلم أحدهما من الآخر، فالمعلم مرشد وموجه وداعم والمتعلم هو باحث عن المعنى (ابو رياش ، وقطيط ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٢٩).

فالمعلم يؤدي أدوارا متعددة منها ان ينظم بيئة التعلم وانه مصدر احتياطي للمعلومات، وانه أنموذج يكتسب منه المتعلمين الخبرة بملاحظته أولا ثم يكلف الطلاب بالقيام ببعض المهمات أمام المعلم وتحت ملاحظة دقيقة منه ، ثم ينطلق كل منهم بالعمل بمفرده معظم الوقت بعد ذلك وانه موفر لأدوات التعلم مثل الأجهزة والمواد المطلوبة لانجاز مهام التعلم بالتعاون مع الطلاب وانه مشارك في عملية التعلم وتقويمه (الهاشمي ، الدليمي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢٤). ويوجههم نحو التفكير والبحث عن طريق الحث والتشجيع ، وطرح الأسئلة لتقصي فهمهم الحالي ، وتعديل ما بحوزتهم من أفكار خاطئة (Brooks,1999,p.347).

والمتعلم يكتشف ما يتعلمه ويمارس التفكير العلمي وهو باحث عن المعنى فضلا عن انه بان لمعرفته ومشارك في مسؤولية ادارة التعليم وتقويمه فالمتعلم اكثر نشاطا ويؤدي دور العالم في البحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلة التي تواجهه فهو محور هذا النموذج ومركز اهتمامه (الهاشمي ، الدليمي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢٤).

ويتضح دور المعلم في تصميم استراتيجيات تساعد الطلبة تبني الأفكار الجديدة وتكاملها مع معرفتهم السابقة ، والإيمان بان التعليم لا يتضمن امتلاك المفاهيم الجديدة وتوسيعها وتكاملها فقط وإنما تقدير أهميتها في تعليمهم وتشجيعهم على المشاركة في الحوار بعضهم مع بعض (القطراوي،٢٠١٠ ، ص١٥،١٦).

الاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية:

١- دورة التعلم(LC) .
٢- التعلم المستند إلى المشكلة .
٣- التدريس بخريطة الشكل (V).
٤- خرائط المفاهيم .
٥- الياءات الخمسة (5 ES MODEL) .
٦- الياءات السبع (7 ES MODEL).
٧- التعلم البنائي (CLM) .
٨- التحليل البنائي .
٩- التدريس المفصل .

(ذياب،٢٠٠٢ ، ص١٦).

١٠-التعلم الواقعي .
١١-التغيير ألمفاهيمي.
١٢-التعلم البنائي التوليدي .
١٣-المدخل البنائي للتغيير ألمفاهيمي التطوري .
١٤-إستراتيجية المتناقضات .
١٥-استراتيجيات التعارض المعرفي .
١٦-المدخل المنظومي في التعليم والتعلم .
١٧- إستراتيجية المتشابهات .

(حسام الدين،٢٠٠٤ ، ص١٧) .

الفرق بين التعليم القائم على النظرية البنائية وطريقة التدريس المعتادة:-

يختلف التعليم بالطريقة البنائية عن الطريقة التقليدية ، في احداث تغيرات في الجوانب المعرفية لدى الطلاب وخاصة في ادوار كل من المعلم والمتعلم كما يأتي .

الطريقة التقليدية Traditonal	الطريقة البنائية constructivist
– المعرفة يوجد خارج الطالب	– المعرفة توجد بدخل الطالب نفسهُ
– محورها المدرس	– محورها الطالب
– الطالب سلبي في الحصول على المعلومات	– الطالب ايجابي ونشط يشارك في استحصال المعرفة من مصادرها المختلفة
– أنشطة فردية لا يوجد تفاعل بين الطلاب	– أنشطة تفاعلية جماعية
– تعلم تنافسي أي وجود فروق فردية	– تعلم تعاوني،الطلاب يشتركون معا في التعلم
– لا يوجد اهتمام لتبادل الآراء بين الطلاب	– يستقبل آراء كل طالب . أي وجود حرية في تبادل الآراء
– التعلم هنا فقط لتذكر المعرفة والوصول للنجاح	– التعلم هنا إبداع وابتكار
– الاعتماد على الكتاب المدرسي	– الطالب يبني معارفه من مصادر مختلفة
– اختبارات تحريرية تقوم على الورقة والقلم	– توجد بدائل مختلفة لتقويم الطلاب

شكل (١)

الفرق بين التعليم القائم على النظرية البنائية وطريقة التدريس المعتادة (شهاب والجندي ،١٩٩٩، ص٤٩٩).

المحور الثاني

التعلم المستند الى المشكلة Problem – Based Learning

جذور التعلم المستند الى المشكلة Problem – Based Learning Concept

وتعود جذور التعلم المستند الى المشكلة الى كُل من الفيلسوف اليوناني سقراط و أرسطوا اللذين كانا يهتمان بتقديم مشكلات لطلبتهم وتشجيعهم على الاكتشاف و تقيم الحلول المعروضة (سعيدي ،والبلوشي ،٢٠٠٦ ،ص٥) .

ويعتقد جون ديوي بأنه يتعين على المعلمين ان يعلموا من خلال مخاطبة غريزة البحث وتكوين الطبيعية لدى الطلاب ، فقد كتب ديوي بان التوجه او المنحنى الأول لمعالجة أي موضوع في المدرسة ، إذا ما أريد إلى إثارة التفكير وليس حفظ الكلمات والجمل ، يجب ان يكون غير مدرسي بقدر الإمكان وبالنسبة لديوي فان خبرات الطلاب خارج المدرسة تزودنا بتعليمات مساعدة حول كيفية تعديل الدروس بناء على ما يثير اهتمامهم . (Delisel 1997 P45)

وتعود إستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة ، إلى مطلع القرن العشرين ، فكلها تدور حول معنى واحد ، هو حالة من الشك والتوتر التي تواجه الطالب عندما يواجه موقفاً غير مهيأ لفهمه فيشعر أنه بحاجة إلى حل يخرجه منه ، فيبدأ باستكشاف الحقائق والوسائل لحل المشكلة حتى يصل إلى حالة التوازن والتخلص من القلق ، ولذلك لا بد من التخطيط للتعليم بإستراتيجية حل المشكلات التي تشتمل على عدة عناصر هامة يجب توفرها ، فعلى المعلم أن يتحقق من معارف الطلبة السابقة ، وتضمين المشكلة أبعادًا انفعالية كي يضمن تفاعل الطلبة معها مع توفير جو من الثقة حول قدرتهم على إيجاد الحل ، وأن لا تكون المشكلة من النوع المتكرر وإلا كانت تدريبًا عاديًا ، والحرص على أن تكون مشكلة غير مألوفة ، بمعنى أن تكون المشكلة موقفا جديدا ومميزا يواجهه الطالب أول مرة والذي يدفع للاستقصاء من أجل الحل(المعاني، www. addustour. Com/View Topic. Aspx).

ونقلا عن (التميمي ،٢٠١١) ، في عقد السبعينيات تبنت جامعة ماكماستر(Mac-Master university) في كندا نموذج التعلم المستند إلى المشكلة ، وتلتها جامعة هارفارد في كلية الطب ، وفي عقد التسعينيات تبنت جامعة جنوب الينوى وميشيغان هذا النوع من التعلم في كلياتها (التميمي ، ٢٠١١، ص٢٩).

عندما أدرك هاوارد باروز Howard Barrows وهو أستاذ في كلية الطب جامعة MacMaster University في , Hamilton , Cntario Canada بان مبدأ ديوي Dewey صحيح في تعليم الطب ، فانه أراد أن يطور طرقا لتعليم طلاب الطب تعزز قدراتهم على التفكير في مواقف حياتية عادية خارج أسوار الكلية ، وبالنسبة لباروز Barrows فان الهدف الرئيس من تعليم الطب هو تخريج أطباء يستطيعون ان يتعاملوا مع المشاكل الصحية للأشخاص الذين يطلبون خدماتهم بطريقة بارعة وإنسانية ، وبعد ذلك ، فانه يتعين على الأطباء أن يمتلكوا المعرفة والقدرة على استخدامها (إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ص ٦٤).

وهناك عدة تعريفات للإستراتجية التعلم المستند إلى المشكلة فقد عرفها (سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٦):- " أنها إستراتيجية يتعلم فيها الطالب من خلال عرض مواقف مشكلة واقعية ومحاولته لحل هذه الموقف وفق خطوات منتظمة بإشراف وتوجيه من قبل المدرس (سعيدي ،والبلوشي ،٢٠٠٦،ص١٥).

وعرفها (Holly 1996):- " أنها استراتيجيه تعليمية تستند إلى تصميم الوحدات الدراسية المقررة لبحث معين ، بحيث تتضمن هذه الوحدات مجموعه من المشكلات المرتبطة بحياة الطلاب الواقعية ، وفي الوقت نفسه تعمل على جذب انتباههم ، وتستثير عمليات التفكير لديهم ، وتقودهم إلى حل المشكلة " (Holly , 1996 p.276) .

وعرفها (أبو جادو ، ونوفل ، ٢٠٠٧) " أنها إستراتيجية تعليمية- تعلميه تستند الى تقديم موقف الى الطلبة يقودهم الى مشكلة ، ومن ثم يتعين عليهم التفكير بخطوات لإيجاد حل لها (أبو جادو ،ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٢٩٢).

وقد لخص كلٌ من (Barrows & Tamblen)، التعلم المستند الى المشكلة على النحو ا:لآتي-

١. يواجه الطالب المشكلة أولا في السياق التعليمي قبل حدوث أي إعداد او دراسة .
٢. تقدم المشكلة للطالب بالطريقة نفسها التي تحدث فيها في الواقع .
٣. يعمل الطالب على حل المشكلة بطريقة تسمح بتحدي وتقييم قدرته على التفكير وتطبيق المعرفة على نحو يتناسب مع مستوى تعليمه .
٤. تحدَد نواحي التعلم اللازمة لعملية حل المشكلة وتستخدم كدليل او موجَه لدراسة الفرد .
٥. يتم تلخيص ودمج التعلم الذي نتج عن العمل على المشكلة ومن الدراسة الفردية مع مهارات ومعرفة الطالب الحالية

(أبو رياش،وقطيط ،٢٠٠٨، ص٣٣٠-٣٣١) .

أهداف التعلم المستند إلى المشكلة

هناك العديد من الأهداف التي تحققها إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة ومنها:-

١- تساعد على تطوير مهارات العلم لدى الطلاب كالملاحظة، والتفسير ، والتبوء ، وضبط المتغيرات ،.....الخ .
٢- تنمي تفكير الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات وتنمية المهارات الفكرية.
٣- تزيد من قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلة التي تواجههم في حياتهم العملية .

٤- تثير دافعية الطلبة نحو الدراسة .
٥- تزيد من قدرة الطلبة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة .
٦- تزيد من فهم الطلبه للمعلومات وبقاء أثرها لأطول فترة ممكنة .
٧- تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلات مثل جمع المعلومات ، وتحليلها ،للوصول إلى النتائج .

(سعيدي ، والبلوشي ،٢٠٠٩ ، ص ٣٦٥).

خصائص التعلم المستند الى المشكلة :

يتميز التعلم المستند الى المشكلة بالخصائص الاتية:

١- وجود سؤال او مشكلة توجه التعلم Driving – question or problem

ينظم التعلم المستند الى المشكلة حول اسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا و ذات مغزى شخصي للطلاب ، وهذا النوع من التعلم يتناول مواقف حقيقية اصيلة لا تناسبها الاجابات البسيطة ، والتي يتوفر لها حلول او بدائل.

٢- التخصصات البيئية Interdisciplinary focus

على الرغم من ان التعلم المبني على المشكلة قد يتمركز في مادة دراسية معينة ، الا ان المشكلة الفعلية قيد البحث يتم اختيارها لانّ حلها يطلب من الطلاب الاندماج في كثير من المواد والموضوعات الدراسية ، فمشكلة التلوث تتغلغل في عدد من المواد الدراسية الاكاديمية والتطبيقية: البيولوجيا ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والسياحة (إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ص ٦٩).

٣- التعاون Collaboration

التعاون مبدأ أساسي وذلك لكون المتعلمين يناقشون من خلاله ويتعلمون معاً ويساعد بعضهم بعضا في الحصول على فهم لما يتعلمونه ومن ثم يتم تطبيقه ويساعد التعاون على تنمية مفهوم التعلم التعاوني كما تنمي المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الاخرين واحترام ارائهم والاستماع لهم (الحذيفي ،٢٠٠٠ ، ص ١٤٥).

٤- التعلم يرتكز على الطالب Learning is student Centered

ان من شان التعلم المستند الى المشكلة ان تعدل الاتجاهات السلبية نحو المادة التعليمية نتيجة تعودهم على العمل بشوق وحماسة دون شعورهم بالحرج او الخجل من الخطأ (برغوث ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٦).

٥- استقصاء أصيل حقيقي Authentic investigation

ان التعلم المبني على المشكلة يتطلب من الطلاب القيام ببحوث اصيلة للبحث عن حلول واقعية لمشكلات واقعية ، وينبغي ان يحللوا المشكلة ويحددوها ويضعوا فروضا ويقوموا بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويحللوها ويقوموا بتجارب ويستنبطوا ويتوصلوا الى النتائج ، وان القدرة على تمييز المشكلات مرتبط مباشرة بالنجاح او الفشل في وضع الحلول (Cooper & Leo , 2000) http www .// pbli.org

مكونات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

تُترجم إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة أفكار البنائيين المحدثين الأصوليين في مجال التدريس ، تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عناصر عبارة عن:-

"المهام Tasks والمجموعات المتعاونة Cooperatative Groupوالمشاركة Sharing" (إبراهيم ، ٢٠٠٩ ،ص٨٥) .

أولاً / مهمام Tasks :-

في هذه المرحلة يواجه الطلاب بسيناريو حقيقي من الحياة ، وذلك عن طريق مهام يطلب إنجازها ، وهناك شروط يجب توافرها عند تصميم المهام:-

١-أن تكون مركبة بشكل منطقي ، أي لا تكون مفرطة التعقيد .

٢- أن تحث الطلاب على البحث الحر .

٣-أن تشجع الطلاب على صنع القرارات .

٤- أن تشجع الطلاب على طرح أسئلة من النوع المسمى (ماذا ، لو) .

أ- ماذا اعرف عن هذه المشكلة ؟

ب- ما الذي احتاجه لكي أتعامل مع هذه المشكلة .

٥- أن تسمح بالمناقشة والحوار والاتصال .

ويجب على المدرس عند تصميمهُ لهذا النوع من التعلم ألا يستعين بفرد واحد من فروع المعرفة او موضوع واحد ، فالمعلومات يجب ان تجمع من كل الفروع التي هي جوهر البرنامج التعليمي والمتصلة بالمشكلة المقدمة لهم (الحذيفي ،٢٠٠٠ ،ص٢٠-٢١) .

ثانيا – المجموعات المتعاونة Cooperatative Group :-

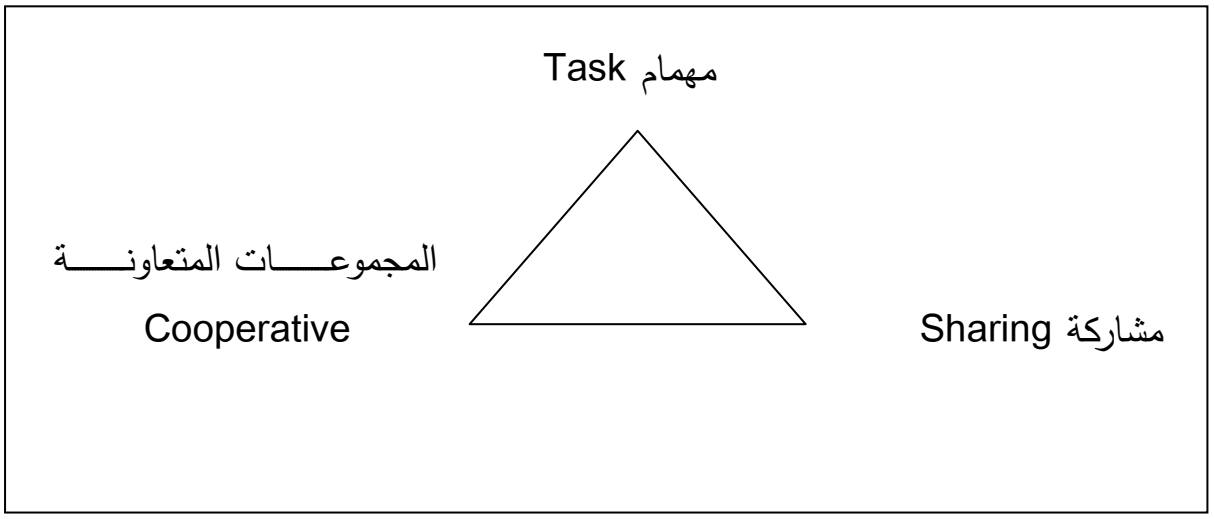
تتبنى هذه الإستراتيجية مبدأ التعلم التعاوني حيث يقسم المتعلمون إلى عده مجموعات كل مجموعة اثنين من المتعلمين أو أكثر ، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفيذ هذا الحل ، وذلك من خلال مبدأ المفاوضة الاجتماعية ، وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم ، وطبقاً لهذه الإستراتيجية فالمدرس ليس منعزلاً عن المشاركة الجماعية بل هو عضو في كل مجموعة من خلال مروره على كل منها ، غير انه لا يمارس هنا دور موزع معرفة ،ولا دور الحكم الذي يقول هذه الفكره خاطئة وتلك صحيحة ، وإنما قد يوجه بعض المجموعات أحياناً إلى إعادة التفكير والتأمل فيما وصلوا إليه (أبو رياش ، وقطيط ، ٢٠٠٨ ،ص٣٤٨).

ثالثا – المشاركة Sharing :-

ويشير (ويتلي) إلى أنه في هذا النوع من التعلم يجب ان يعطى الوقت الكافي لطلاب كل مجموعة لتقديم حلولهم وآرائهم وأفكارهم ، وفي هذه المرحلة يفترض ألا يقوم المدرس بدور الحكم ، بل يجب ان يقوم بدور الموجة والميسر لعملية المناقشات بين المجموعات حيث يتضح الاستقلال الفكري في تفكير هذه المجموعات ، وعلى المدرس ان يوجه هذه المفاوضات للوصول إلى رأي متفق عليه ، وخلال هذه

المناقشات يتعلم الطلاب كيفية إدارة الحوار أو المناقشة مع الآخرين ، كما انها تعمل على تعميق الفهم الصحيح (الحذيفي ،٢٠٠٠ ،ص٢٢).

ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الإستراتيجية ، حيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف ، والأساليب التي استخدموها وصولا لتلك الحلول ، ونظرا لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب ، فان المناقشات تدور بين الطلاب وصولا إلى نوع من الاتفاق فيما بينها (برغوت، ٢٠٠٨، ص٢٥) .



الشكل (٢)

مخطط لمكونات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

(ابو سعيدي، والبلوشي ، ٢٠٠٩،ص٣٦٣).

مسوّغات استخدام إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة:-

يحدد بريدج و هال ينجر (Bridges and Hal linger) أربع مسوّغات لاستخدام إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة، بدلاً من الطريقة التقليدية، وهي كما يأتي:-

١- يحتفظ الطلاب بقليل مما تعلموه في أطار المحاضرة التقليدية.
٢- لا يستخدم الطلاب عادة المعرفة التي يتعلمونها بطريقة صحيحة.
٣- الطلاب ينسون كثيراً ما تعلموا.
٤- التعلم المستند الى المشكلة له ثلاثة اوجه، لكون المعلومات توظف من خلاله في مواقف الحياة المختلفة، مما يساعد على استردادها وربطها بالمعلومات السابقة، كما أنه ينشط المعرفة السابقة، ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفةالجديدة.

.(Dempasey,2002,P5)

دور المعلم في التعلم المستند إلى المشكلة problem based learning
The Role of teachers

من اجل زيادة تحصيل الطلاب وزيادة في الفهم والحفظ ، فإنه يتعين على المعلم أن يلعب دوراً مختلفاً عن دوره في الدروس التقليدية ، حيث يجب عليه أن يلعب دور الموجه والمرشد لأنشطة الطالب خلال تنفيذ الموقف الصفي (إبراهيم ،٢٠٠٩،ص٨٠).

صحيح أن المعلمين يوجهون الطلاب خلال عمليه الإجابة عن أسئلة التعليم المستند على المشكلة إلا أنهم لا يقدمون لهم أي أجوبة. فهم يلعبون دورهم الرئيس خلف الستار حيث يصممون المشكلة ويوجهون الطلاب خفيه في أثناء العمل عليها ويقوّمون أداءهم ويعدّ هذا الدور الذي يتم خلف الستار في غاية الاهميه في تمهيد الطريق للطلاب لأخذ الدور النشط في المشروع لذلك فأن نجاح الطلاب في حل المشكلة بدون توجيه مستمر يكون او مؤشر على نجاح المعلم في استخدام التعلم المبني على المشكلات (delisel 1997 .P.٤٤) .

وفي مثل هذا النوع من التعلم يلعب المعلم دوراً مختلفاً عما هو متعارف عليهِ في التعلم التقليدي ،قال تعالى((**وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**))، (البقرة،آية ١١٥). فثمة مجموعة من الأدوار الحيوية التي يمكن ان يقوم بها المعلم ، ومن الأدوار التي يمكن للمعلم القيام بها في التعلم المستند إلى مشكلة ما يأتي:-(أبوجادو ، ونوفل ، ٢٠٠٧، ص٣٠٠).

١-معلم التعلم المستند على المشكلة كمصمم للمنهج

The PBT teachers As Curriculum Designer

يبدأ دور المعلم كمصمم للمشارك حتى قبل أن يجيء الطلاب لبدء عام دراسي جديد. وهنا يتعين على المعلم أن يقرر ما إن كان أسلوب التعلم المبني على المشكلة سيكون هو الأسلوب التعليمي الرئيسي الذي سيستخدم طوال دراسة المادة أو المساق أم انه سيستخدم في أوقات محددة فقط .

وعندما تكون المشكلة الواردة في التعلم المبني على المشكلة ذات صلة بتجارب الطلاب واهتمامهم ، فإن الطلاب سيعملون عليها بنشاط أكثر وسيجتهدون أكثر لحلها ، ويمكن توليف أو وضع المشكلة بطريقتين:-

أ - أن يقوم المعلم أو مجموعة من المعلمين بإعدادها قبل بدء العام الدراسي ،ومثل هذه المشكلة تعالج محتوى ومهارة محددة .

ب - عندما تبرز المشكلة في أثناء العمل حيث يشير الطالب إلى ناحية تهمهم، ويغتنم المعلم الفرصة ليعلمهم من خلال شيء يرتبط بحياتهم .

(إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ص٨١) .

٢-معلم التعلم المستند على المشكلة كموجه

The PBL Teacher as Guide

في الدور الأول لمعلم المستند إلى المشكلة تم صوغ المشكلة ، ويتوقع أن يكون الدور الثاني لمعلم التعلم المستند الى المشكلة هو دور التوجيه ، من حيث تهيئة الجو المناسب للسير في خطوات حل المشكلة ، إن احد الأدوار الفرعية للمعلم وفق هذا الدور هو توفير أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات ، وثمة

مَهَمةٌ أخرى وفق هذا الدور تتجلى في توجيه الطلاب من خلال إعداد حلول مقترحة ، وتحديد ما يعرفونهُ حول المشكلة ، وما يتعين عليهم ان يعرفوه ، وكيف يمكنهم ان يجيبوا عن أسئلتهم ، ويمكن للمعلم ان يقدم لهم اقتراحات عندما لا يتمكنون من ذلك (أبو جادو ، نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٣٠٠-٣٠١) .

٣- **معلم التعلم المستند على المشكلة كمقوم**

The PBL Teacher is Evaluator

ان عملية التقويم هي عملية تشخيصية علاجية ووقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف ، للعمل عن إصلاحها أو تحاشيها ، ومواطن القوة العمل على إثرائها ، بقصد تحسين العملية التعليمية و التربوية وتطويرها ، بما يحقق الأهداف المنشودة (الهاشمي ، والدليمي ، ٢٠٠٨ ،ص٢٢) ، ويمكن تحديد ادوار التقييم على النحو الأتي:-

أ- فاعلية المشكلة :-

يجب على المعلم ان يحدد مدى نجاح المشكلة في تنمية مهارات الطلاب ومعرفتهم ،فالمشكلة السهلة جدا او الصعبة جدا لن تزيد من نمو الطلاب ، وإذا حدث مثل هذا الامر ، فإن المعلَم يكون قادرا على تعديل المشكلة اما بتقديم مزيد من المعلومات للطلاب او بتغير متطلبات العرض او المشكلة ، وفي نهاية الوحدة ، قد يرغب المعلَم في إعداد كتابة المشكلة للعام القادم بينما تكون التجربة ما زالت ماثلة في الذاكرة.

ب- أداء الطلاب :-

يجب تقويم اداء الطلاب لا لمجرد العلاقة بل أيضاً لمساعدتهم على التحسن ، واثناء مراقبة للطلاب ، على ان يبحث عن الطلاب الذين يواجهون صعوبة في اداء المهمة وان يقدم لهم مساعدة خاصة واقتراحات ، وإذا كان هناك عدد كبير من الطلاب لديهم مشكلات في أداء جزء من المهمة ، فقد يجد المعلم انه من الضروري ان يراجع المشكلة .

(إبراهيم ، ٢٠٠٩ ،ص٨٢).

ت- أداء المعلم :-

يجب على المعلمين أن يتفقدوا نجاحاتهم ليروا ما إذا كانوا يقدَمون للطلاب المستوى المناسب من الدعم ، وعند تذكرهم بأن جزءاً من هدف الدرس هو إعطاء الطلاب إحساسات أكبر بالاستقلال ،فإن على المعلم أن يتراجع عن إخبار الطلاب بالمعلومات أو بما عليهم ان يفعلوه ، وفي نهاية الوحدة الدراسية ، قد يرغب المعلَمون في كتابه قائمة مقترحات حول كيف يستطيعون أن يكونوا أكثر فاعلية في أعمال أخرى تستخدم التعلَم المستند إلى المشكلة (أبو رياش ، وقطيط ،٢٠٠٨ ،ص٣٤٢) .

إعداد المشكلة على وفق إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

إنّ التعلم المستند الى المشكلة يحرر المعلم من محدودية الكتاب المقرر و المواد التعليمية المدرسية، فبالنسبة للمعلم الذي يستخدم التعلم المستند على المشكلة فإن أي حدث أو مناسبة، سواء جرى خارج المدرسة أو داخلها يمكن أن يولد مشكلة ترتبط بحياة الطالب (أبو جادو ،نوفل ،٢٠٠٧ ص٣٠٥) .

وليس هناك حد للأهداف المتنوعة الكامنة وراء المشكلات الواردة في التعلم المستند الى المشكلة، اذ يمكن للمعلمين ان يعدوا مشكلات لمعالجة تعلم الطلاب للمنهج ، او لتحسين المجتمع ، او حل مشكلات بين شخصية في غرفة الصف. ويمكن للمشكلة ان تهدف الى تغيير مدرسة غير مقبولة او الى وضع ما في حي مجاور ، او تهدف الى الاحتفال بإنجاز ما للحي . كذلك يمكن تصميم مشكلات لجزء ما من مساق معين . وقد تكون خاصة بمادة ذات موضوع واحد او اكثر بمادة ذات موضوعات متداخلة . ويمكن تصميمها من قبل معلم واحد او بشكل تعاوني بين المعلمين لتعليمها من قبل الفريق. والمشكلة يجب ان تكون متوافقة مع مرحلة النمو الخاص بالطلاب، وذات صلة بخبراتهم، وتستند الى المنهج . ويجب ان تتوافق المشاكل مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية و التعلمية . كما يجب ان تزيد من اكتساب المعرفة وتنمية المهارات . اضافة الى ذلك، يجب ان

تكون المشكلة غير مكتملة التركيب لكي يكتشف الطلبة اثناء قيامهم ببحث إضافي صعوبة المشكلة ويعرفوا أنها قد تشمل على عدة حلول . وبغض النظر عن الهدف الذي من اجله تم اختيار المشكلة او تصميمها، فإن المعلم عموما يتبع ما يأتي :-

١- اختيار المضمون والمهارات selecting content and skills والقدرات الخاصة بالصفوف من رياض الأطفال الى المرحة الجامعية، وذلك ليعرف ما هو مطلوب من ذلك الموضوع والصف .

٢- تحديد المصادر المتوافرة Determining Availability of resources إذ يتعين على المعلم أن يتأكد بأن الطلاب سيكونون قادرين على إيجاد المعلومات اللازمة لحل المشكلة بين المصادر الموجودة في المكتبات.

٤-كتابة بيان بالمشكلة writing a problem statement عندما يحدد المعلم أهداف المضمون و المهارات وجمع المصادر اللازمة، يكتب بياناً بالمشكلة ، ويجب أن يكون بيان المشكلة كما يأتي:-

أ. متلائماً مع المرحلة العمرية be developmentally appropriate

ب . ذا صلة بتجربة الطالب وخبراته be grounded in student experience.

ت . مستندا إلى المنهج be curriculum based.

ث . متوافقاً مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية

.Accommodate a variety of teaching and learning strategies and styles

(إبراهيم،٢٠٠٩،ص٨٣-٨٤).

محددات التدريس بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

تتمثل المحددات المتصلة باختبار هذه الإستراتيجية كأحد البدائل في التدريس وهي كما يأتي:-

١-قد تتناسب هذه الإستراتيجية مع بعض مهام التعلم ذات العلاقة بحل المشكلات وهي: المشكلات المفتوحة النهاية التي يمكن حلها بأكثر من طريقة ويكون لها أكثر من حل.

٢-تتحدد فاعلية الإستراتيجية في ضوء مجموعة من المتغيرات وهي :

أ- الاختيار الصحيح لمهام التعليم على وفق الشروط التي سبق تبيانها.

ب-تفاعل المتعلمين مع مهام التعلم، ومع بعضهم وبعض.

ت-ممارسة المعلم لأدواره وفق النموذج البنائي في التعلم.

ث-توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلم.

ج-توفر الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة، بحيث لا يكون الوقت عنصراً ضاغطاً على المتعلم أو المعلم.

٣-لم تتضمن هذه الإستراتيجية مكوناً خاصاً بعملية التقويم، لذا يجب على من يستخدمها أن يكوّن له نظاماً خاصاً بعملية التقويم.

٤-لا تصلح هذه الإستراتيجية لتدريس حل المشكلة إذا كان في يد المتعلم كتب تقليدية تقدم حلولاً جاهزة لهذه المشكلة .

(زيتون،زيتون،٢٠٠٣،ص٢٠٠) .

التعلم المستند الى المشكلة والتحصيل

إنّ التعلم المستند الى المشكلة (PBL) يتسق بدرجة كبيرة مع حركة الانتقال المتطور والايجابي التي تنادي بوجوب بلوغ المتعلمين معايير عالية في التحصيل الدراسي ، اذ يعتمد هذا النموذج على تطوير قدرات الطلبة على تكوين الفهم العميق(Depth Under – Standing)

للمادة الدراسية التي يتعلمونها ، كي يحققوا تقدما ونجاحا عاليا في مستوى التحصيل الدراسي في عالم غدا التسارع المعرفي والتكنولوجي احد سماته الأساسية ، فضلا عن اثارة مستوى عال من الدافعية الداخلية ، كما يركز على تبين مهارات التفكير الاستدلالي ، وتعزيز مستوى توليد الحلول الخلافة ، الاستقلالية ، ووفق هذا النموذج يوظف المعلم مجموعة فالاستراتيجيات النشطة التي تجعل الطلبة متفاعلين بعضهم مع بعض ، دون وساطة سلطوية مع المعلم ، اذ ان هذا النموذج خلق ادوارا جديدة للمعلم تتمثل في التسهيل والارشاد ، واتاحة فرص التحدي من خلال الخبرات التي يوفرها للمتعلمين ، من قبيل الكتب العلمية الحديثة والشائعة ، والمواقع الالكترونية على الشبكة العالمية للانترنت ، التي تثير التحدي لدى المتعلمين ، وفي الوقت نفسه يتبنى نموذج التعلم المستند الى المشكلة خبرات التعلم الاتقاني للمهارات والمفاهيم التي تعلم للطلبة بما فيها مهارات التفكير التحليلي(Delisel , 1997 P. 297).

الفرق بين إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة وإستراتيجية حل المشكلات

يعدّ حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويعني ايجاد طريقة لتخطي صعوبة ما ، او الدوران حول عقبة او الحصول على هدف ميسور المنال ، ويمكن ان يفسر على انه الناتج العلمي للذكاء البشري والدلالة عليه ، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لانهُ يشكَل جانباً رئيساً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلاب إذ أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات (محمد ، وعيسى ،٢٠١١ ،ص٢٦٥) .

حل المشكلة : هي تشدد على اسلوب الحل والكيفيات اللازمة لاكتشاف ذلك الحل من المتعلمين تحت اشراف المدرس ، وتوجيهاتهُ إذا ما اقتضى الامر ذلك ؛ فهي من الطرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في ايجاد حلول علمية لها عن طريق اعمال العقل والتعاون بين المتعلمين في التصدي لذلك الحل ،ويكون دور المدرس فيها دور الموجه والمنظم للخبرات التعليمية (عطية ،٢٠٠٩ ،ص٤٣١) .

وحل المشكلات صياغة إجابات جديدة وتخطي حدود تطبيقات بسيطة لقواعد سبقه تعلمها لتحقيق غرض معين (انتا ولفولك ، ٢٠١٠ ،ص٦٥٤) .

أما إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة : فإنها إستراتيجية تربوية لتزويد المتعلمين بالإرشادات والمصادر اللازمة ليطوروا مهاراتهم لحل المشكلات التي تواجههم ، حيث يتم في مثل هذا النوع من التعلم مواجهة المتعلمين بقضايا ومشكلات يجاهدون في سبيل خلق حلول فعالة ، على خلاف الامر التقليدي الذي يجري في اغلب الاحيان في الدروس التقليدية (أبو جادو ،ونوفل ، ٢٠٠٧ ،ص٤٣١) .

موازنة بين إستراتيجية حل المشكلة واستراتيجيه التعلم المستند إلى المشكلة

الإستراتيجية / وجه المقارنة	حل المشكلة	التعلم المستند إلى المشكلة
المشكلة	سؤال	مشكلة واقعية
المعرفة	تقدم للطالب	الطالب يبحث عنها
عمل الطلاب	عمل فردي	عمل جماعي
الإجابة	مغلقة	مفتوحة

الشكل(٣)

موازنة بين إستراتيجية حل المشكلة واستراتيجيه التعلم المستند إلى المشكلة

(التميمي،٢٠١٢،ص٤٤).

رابعاً:- موازنة – الدراسات السابقة

١_الهدف:-

هدفت الدراسات السابقة الى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة فقد هدفت دراسة كل من(الحذيفي،٢٠٠٠) و(حما دنه،٢٠٠٤) إلى الكشف عن فاعليه التعلم المستند الى المشكلة في التحصيل والاتجاه وتنمية التفكير ألابتكاري ومنها الكشف عن فاعليه استراتيجيه التعلم المستند الى المشكلة في تنميه عمليات العلم كما في دراسة (سعيدي والبلوشي،٢٠٠٦)، ومنها هدف الى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية المهارات التكنولوجيا كما في دراسة (برغوث،٢٠٠٨)، ومنها هدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (التميمي،٢٠١١)، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في التحصيل.

٢_ المرحة الدراسية:-

تباينت الدراسات السابقة في المراحلة الدراسية المشمولة بالبحث فمنها شملت تلميذات المرحة المتوسطة كما في دراسة (الحذيفي،٢٠٠٠)، وطالبات الصف العاشر كما في دراسة (سعيدي والبلوشي،٢٠٠٦)، وطلاب المرحلة الأساسية كما في دراسة (حمادنة،٢٠٠٤) و(برغوث،٢٠٠٨)، ومنها أجري لطلاب المرحلة الاعدادية كما في دراسة (التميمي،٢٠١١)، أما الدراسة الحالية فسوف يتم تطبيقها على طلاب المرحلة المتوسطة.

٣_ المادة الدراسية:-

تباينت الدراسات في اختيار المواد التعليمية فقد اختصت دراسة كل من (الحذيفي،٢٠٠٠) في مادة العلوم، اما دراسة (حمادنة،٢٠٠٤) في مادة التربية الإسلامية، ومنها ما أجريت في مادة الأحياء كما في دراسة (سعيدي والبلوشي،٢٠٠٦)، ومنها ما اجريت بمادة التكنلوجيا كما في دراسة(برغوت،

٢٠٠٨)، ومنها ما اجري في مادة التاريخ كما في دراسة (التميمي،٢٠١١) ، اما الدراسة الحالية فسوف تجرى على مادة القواعد اللغة العربية.

٤_ أماكن إجراء الدراسة:-

تباينت الدراسات في أماكن إجرائها، فبعض الدراسات أجريت في مصر كما في دراسة(الحذيفي،٢٠٠٠)، ومنها ما اجري في سلطنة عمان كما في دراسة كل من(سعيدي والبلوشي،٢٠٠٦) و(حمادنة، ٢٠٠٤)، وبعضها اجري في فلسطين كما في دراسة(برغوت، ٢٠٠٨)، ومنها اجريت في العراق كما في دراسة (التميمي، ٢٠١١) والدراسة الحالية سوف تجرى في العراق.

٥_ منهجية الدراسة:-

اتخذت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي كما في دراسة (الحذيفي،٢٠٠٠)و(حمادنة،٢٠٠٤)و(سعيدي،والبلوشي،٢٠٠٦)و(برغوث،٢٠٠٨) و(التميمي، ٢٠١١) والدراسة الحالية سوف تتخذ المنهج التجريبي.

٦_ حجم العينة:-

تباينت حجم العينات في الدراسات السابقة فقد كانت اكبر العينات في دراسة (الحذيفي،٢٠٠٠) التي بلغت (١٤٧) تلميذة و أصغرها في دراسة (التميمي، ٢٠١١) فقد بلغت (٦٠) طالباً ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد افراد عينتها (٦٠) طالباً.

٧_جنس العينة:-

تباينت الدراسات السابقة في جنس العينة، فمنها ما اجري على الاناث كما في دراسة (الحذيفي، ٢٠٠٠) و(سعيدي والبلوشي،٢٠٠٦) ، ومنها ما اجري على الذكور كما في دراسة (برغوث، ٢٠٠٨) و(التميمي، ٢٠١١) ، ومنها ما أجري على الذكور والإناث كما في دراسة (حمادنة، ٢٠٠٤)، اما الدراسة الحالية فسوف تجرى على الذكور.

٨_ أداة الدراسة:-

تنوعت أدوات الدراسة السابقة تبعاً لمتغيراتها فقد تناولت الدراسات الاختبار التحصيلي و اختبار الذكاء ومقياس الاتجاه كما في دراسة (الحذيفي، ٢٠٠٠) ومنها تناولت اختباراً تحصيلياً كما في دراسة (حمادنة، ٢٠٠٤) و(سعيدي وبلوشي، ٢٠٠٦) ومنها تناولت اختبارا لقياس مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (التميمي،٢٠١١) ومنها ما اتخذ بطاقة الملاحظة واختباراً كما في دراسة (برغوث، ٢٠٠٨)، أما الدراسة الحالية فسوف تتناول اختباراً تحصيلياً.

٩_ نتائج الدراسة:-

اتفقت جميع الدراسات السابقة من حيث وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي اتخذت متغيرات مستقلة مختلفة بالنسبة للمتغير التابع.

خامساً:- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

١-الإفادة من نتائج الدراسات السابقة بكونها دلائل على أهمية البحث وإبراز مشكلة الدراسة بشكل واضح.

٢-الإفادة من الإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسات لا سيما التي تناولت إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة.

٣-إعداد أدوات البحث و بناؤها منها إعداد الاختبار التحصيلي وإعداد الخطط التدريسية المتعلقة بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة.

٤-الافادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، و الوسيلة الملائمة لتصميم الدراسة الحالية لتحليل البيانات.

٥-الافادة من اجراءات التكافؤ بين المجموعات وضبط المتغيرات التي تؤثر في التجربة.

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلدوسنة الانجاز	اهداف الدراسه	مجتمع وعينة الدراسه	أدوات ادراسه	الوسائل الاحصائيه	أهم نتائج الدراسة
١	**اثر إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكله في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحله المتوسطه .**	**الحذيفي ، خالد بن فهد ، المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ٢٠٠٠ .**	هدفت الى الكشف عن مدى فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكله في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.	تلميذات الصف الثاني متوسط وتكونت عينة الدراسه من اربعة صفوف دراسية ، صفين يمثلان ألمجموعه التجريبيه وعددهم (٧٦) تلميذه ، وآخرين يمثلان المجموعه الضابطة وعددهم (٧١) تلميذه تم اختيارها بطريقه عشوائيه .	اختبار تحصيلي في العلوم لقياس التحصيل، استبانه اتجاه لقياس الاتجاه .	١- اختبار t- test لعينتين مستقليتين . ٢- اختبار مان – ويتني لعينتين مستقلتين . ٣- معامل ارتباط بيرسون.	دلت الدراسة ان لهذه ألاستراتيجيه تأثيرا كبيرا في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة ،وفاعليتها في تنمية الاتجاه نحو العلوم . (الحذيفي ، ٢٠٠٠ ، ٢- ١٠) .

ت	عنوان الدراسه	اسم الباحث والبلدوسنة الانجاز	اهداف الدراسه	مجتمع وعينة الدراسه	ادوات ادراسه	الوسائل الاحصائيه	اهم نتائج الدراسه
٢	**برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحوها.**	**حمادنة ، شهاب كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية ٢٠٠٤م**	هدفت الدراسة الى معرفة اثر البرنامج التعليمي القائم على المهمات القائمة على حل المشكلات في التحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية.	تالف مجتمع البحث من طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية وتكونت عينت الدراسة من(١٧٩)طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية(٤٥) طالباً ومجموعة ضابطة(٤٤) طالبة.	اختبار تحصيلي لقياس مستوى اداء الطلبة القبلي والبعدي.	الاختبار التائي (*T-test*) لعينتين مستقلتين.	**وجود فرق ذا دلالة إحصائية في التحصيل مادة التربية الاسلامية لصالح المجموعة التجريبية ووجود اتجاهات ايجابية عالية نحو استراتيجية تعلم المهمات القائمة على المشكلة،وعدم وجود خوف ذا دلالة احصائية في متغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة (حمادنة ،٢٠٠٤، ص ٤).**

ت	عنوان الدراسه	اسم الباحث والبلدوسنة الانجاز	اهداف الدراسه	مجتمع وعينة الدراسه	أدوات ادراسه	الوسائل الاحصائيه	أهم نتائج الدراسة
٣	**اثر استراتيجية التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء**	**سعيدي ،عبدالله خميس امبو و البلوشي ، خديجه بنت احمد** **سلطنة عمان** **٢٠٠٦م**	هدفت الى تقصي اثر استراتيجية التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء.	جميع طالبات الصف العاشر من التعليم العام في المدارس الحكوميه التابعه لمديريه تربية مسقط التعليميه للعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ والبالغ عددهن (١٢٤) طالبه وكانت العينه شعبتين للمجموعه التجريبيه وعددها (٦٢) طالبه وشعبتين للمجموعه الضابطه وعددها (٦٢) طالبه .	كانت اداة الدراسه هو اختبار عمليات العلم الذي قام باعداده وتطبيقه السيفي (٢٠٠٢) ويتكون من (٣١) فقره من نوع الاختيار من متعدد تضمن عدد من عمليات العلم .	استخدم الباحثان المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه واختبار t-test للعينه المرتبطه لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابيه بين الاختبارين القبلي والبعدي.	اشارت الدراسه الى تفوق اداء المجموعه التجريبيه على ألمجموعه الضابطة في معظم عمليات العلم وفي الاختبار ككل والى نمو في بعض عمليات العلم بين التطبقين القبلي والبعدي لصالح ألمجموعه التجريبية . (سعيدي والبلوشي ٢٠٠٦ ص ١- ٣٧).

ت	عنوان الدراسه	اسم الباحث والبلدوسنة الانجاز	اهداف الدراسه	مجتمع وعينة الدراسه	أدوات ادراسه	الوسائل الاحصائيه	أهم نتائج الدراسة
٤	**اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات التكنولجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزه.**	**برغوت ،محمود محمد فؤاد** **كلية ألتربيه** **جامعة غزه** **فلسطين** **٢٠٠٨م**	ترمي الى معرفة اثر استراتيجيه التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزه.	كان مجتمع البحث طلاب الصف السادس الاساسي بغزه وقد اختار الباحث عينه من طلاب مدرسة معين بسيسو الاساسيه الدنيا (ب)للبنين بطريقه قصديه واختار صفين بطريقه عشوائية وتكونت العينه من (٨٠) طالبا (٤٠)للمجموعه التجريبيةو(٤٠) للمجموعة الضابطه.	١-اختبار معرفي يتكون من (٢٠) فقره من نوع اختيار من متعدد في التكنولوجيا (قبلي – بعدي) ٢- بطاقة ملاحظه أداء الطلاب للمهارات تتكون من (٢٠) فقره تقيس أداء الطلاب للمهارات العملية المستهدفة (قبلي – بعدي).	١- اختبار t-test لعينتين مستقلتين متساويتين . ٢-اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين . ٣- معامل ارتباط بيرسون.	وجود فروق ذات دلاله احصائيه عند مستوى (٠,٠٥) بين ألمجموعه ألضابطه والتجريبية في تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لصالح ألمجموعه التجريبية . **(برغوت ،٢٠٠٨، ص١٠٤).**

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلدوسنة الانجاز	أهداف الدراسه	مجتمع وعينة الدراسة	أدوات ادراسه	الوسائل الاحصائيه	أهم نتائج الدراسة
٥	**اثر التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحة الاعدادية.**	**التميمي، سلوان عبد احمد** **كلية التربية / الأصمعي** **جامعة ديالى** **العراق** **٢٠١١** م	هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادي في مادة التاريخ.	تالف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في مدارس الثانوية والإعدادية التابعة لمديرية تربية ديالى وتألفت عينت البحث من(٦٦)طالبا بواقع(٣٤)للتجربية و(٣٢)للضابطة وبعد استبعاد الطلاب الراسبين بلغت(٣٠)للتجريبية(٣٠)للضابطة.	اختبار يقيس مهارات التفكير التأريخي.	الاختبار التائي (*T-test*)، ، مربع(كا٢)، معامل ارتباط بيرسن،اسبيرمان ابراون، معامل الصعوبة، معامل التميز الفقرة، فعالية البدائل الخاطئة.	وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥و٠) للصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة (التأريخ الاوربي وبين المجموعة الضابطة) (**التميمي ، ٢٠١١، ص ي-ك).**

للتحقق من هدف البحث وفرضيته، كان على الباحث أن :

١- يحدد التصميم التجريبي الملائم لبحثه.

٢- يختار مجتمع بحثه وعينة لتجربته من طلاب الصف الثاني المتوسط من المدارس المتوسطة او الثانوية النهارية في ديالى.

٣- يكافئ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائيا في عدد من المتغيرات.

٤- يحاول ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها.

٥- يحدد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة.

٦- يصوغ الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند إنهاء تدريس المادة العلمية المحددة في التجربة .

٧- يعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة .

٨- يعد اداة ملائمة لقياس المتغير التابع.

٩- يوضح الخطوات التي ستطبق في ضوئها التجربة.

١٠- يختار الوسائل الاحصائية الملائمة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه .

منهجية البحث وإجراءاته:

لمّا كان البحث الحالي يهدف الى معرفة اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه لكونه اكثر المناهج العلمية ملاءمة، لإجراءات البحث الحالي.

أولا / التصميم التجريبي :

يعدّ اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها ؛ لان الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة. وينبغي الاعتراف من البداية بأنّ البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ؛ لأنّ توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزوبعي،١٩٦٨، ص٥٨).

وبناء على ما تقدم اعتمد الباحث التصميم التجريبي المعروف بمتغير مستقل واحد One Independent Variable: To Group Design.

ان مكونات هذا النوع من التصاميم التجريبية يفترض وجود مجموعتين احداهما (تجريبية) تخضع لدراسة المتغير المستقل على وفق استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في حين تكون المجموعة الاخرى هي (الضابطة) التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية، اذ يقاس سلوك المجموعتين من خلال موازنة نتائجهما، فاذا كان للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة) اثر واضح فانه سيحصل على فروق بين المجموعتين في المتغير التابع (التحصيل) ولما يحصل هذا الفرق فان المتغير المستقل ليس له اثر يذكر (البياتي، ١٩٩٠، ص١٦٥)، وكما في شكل (٤).

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
١	التجريبية	استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة	التحصيل	الاختبار البعدي التحصيلي
٢	الضابطة	الطريقة التقليدية	ـ	ـ

شكل (٤)

التصميم التجريبي للبحث

ثانيا / مجتمع البحث:

إن أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص ١٧٦)، إذ لا يمكن اشتقاق نتائج تتعلق بمجتمع معين، حتى يتم التعرف بدقة كافية على المفردات التي يتكون منها هذا المجتمع (فان دالين، ١٩٨٥، ٣٨٩).

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدارس البنين الثانوية والمتوسطة النهارية للعام ٢٠١١- ٢٠١٢م التي تقع في محافظة ديالى الموزعة مدارسها على عدد من القطاعات اختار منها الباحث قضاء بعقوبة ، وبعد زيارة الباحث لشعبة التخطيط في المديرية العامة لتربية ديالى وجد ان هذا القضاء يضم (١٨) مدرسة متوسطة وثانوية تضم طلاب للصف الثاني المتوسط ويبلغ عدد طلاب المجتمع في قضاء بعقوبة المركز (٢٢١٨) طالباً [١]. وجدول (١) يوضح ذلك.

[١] - حصل الباحث على البيانات من شعبة التخطيط التربوي في مديرية تربية ديالى.

جدول (١)

مجتمع البحث من المدارس الثانوية والمتوسطة للبنين التابعة لقضاء بعقوبة

ت	اسم المدرسة	عدد طلاب الصف الثاني المتوسط
١	متوسطة برير	٩٧
٢	متوسطة شهداء الاسلام	١٠٩
٣	متوسطة البلاذري	٧١
٤	متوسطة الانتصار	١٧٢
٥	متوسطة قريش	٩٣
٦	متوسطة العراق	٧٩
٧	متوسطة طارق بن زياد	١٤٣
٨	متوسطة الترمذي	١٨٠
٩	متوسطة الاصدقاء	١٥٥
١٠	متوسطة الحسن بن علي	٧٤
١١	متوسطة النجف الاشرف	٢٠٢
١٢	ثانوية بلاط الشهداء	٩٧
١٣	ثانوية ابن النديم	١٩٦
١٤	ثانوية المحسن	٧٢
١٥	ثانوية الجواهري	٩٦
١٦	ثانوية حي المصطفى	١٠٢
١٧	ثانوية السلام	٨٢
١٨	ثانوية الشام	١٩٨
المجموع		٢٢١٨

ولما كان مجتمع البحث يقع ضمن مساحة واسعة والباحث اعتمد المنهج التجريبي، تطلب البحث تحديد مدرسة واحدة .

ثالثاً / عينة البحث:

"تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تم اختياره على وفق قواعد وطرائق علمية اذ تمثل هذه العينة المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (السماك، ١٩٨٦، ص٤٩) ويعرفها بعضهم "بانها جزء محدد كماً ونوعاً بحيث تمثل عدداً من الافراد تفترض فيهم ان يحملوا الصفات نفسها الموجودة في افراد مجتمع البحث" (عمر، ١٩٨٣، ص١١٨).

وتم الاختيار بصورة عشوائية إذ اختار الباحث متوسطة برير للبنين لتكون عينة للبحث الحالي واجراء التجربة على طلابها، وبعد ان زار الباحث ادارة المدرسة مستصحبا معه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى (الملحق ١)، وعرفهم بنفسه وبهدف البحث، أبدت الإدارة الرغبة في التعاون معه وفي اجراء تجربة بحثه على طلاب المدرسة.

وبعد ان تم اختيار متوسطة برير للبنين عشوائيا لتطبيق تجربة البحث الحالي، عمد الباحث الى معرفة الصف الثاني وعدد الشعب في هذه المرحلة، اذ وجد انها تضم ثلاث شعب دراسية هي (أ، ب، ج) عدد طلابها بلغ (٩٧) طالبا توزعوا على هذه الشعب، وتم اختيار الشعبتين (أ ، ب) عشوائيا لتكونا عينة البحث وبلغ عدد طلاب الشعبتين (٦٥) طالبا بواقع (٣٣) طالبا في شعبة (أ) و (٣٢) طالبا في شعبة (ب)، وبعد استبعاد (٥)* من الطلاب لكونهم مخفقين في الصف الثاني من العام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١، وبقي المجموع (٦٠) طالبا تم

* ان سبب استبعاد الطلاب الراسبين من العام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١ اعتقاد الباحث بانهم يمتلكون خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحث تستبعدهم من النتائج فقط، اذ ابقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

تقسيمهم على مجموعتين، اذ اصبحت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالبا والشعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالبا ايضاً، كما في جدول (٢).

جدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٥	٥	٦٠

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

١- العمر الزمني محسوبا بالشهور ملحق (٢):

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٨٧ ،١٧٥) شهرا ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٩١ ،١٧٦) شهراً. وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠٢ ،٠) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٨). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني . وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوبا بالأشهر

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٧٥، ٨٧	٨٢، ١٨	٥٨	٠، ٠٢	٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٧٦، ٩١	٨٦، ١٦				

٢- التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من جـدول (٣) أن مجموعتي البحـث متكافئتان إحصائيا في تكـرارات التحصيل الدراسـي للاب ، إذ أظهرت النتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٣ ،١) اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٥.٩٩)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٢). وهذا يعني ان هذا المتغير ليس له تأثير في نتائج التجربة.

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء * طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كـــــا٢)

المحسوبة والجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب والابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٩	٨	١٣	٢	١.٣	٥.٩٩	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٠	١٢	٩	٩				

٣- التحصيل الدراسي للأم :

يبدو من الجدول (٤) أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للام، إذ أظهرت النتائج البيانات باستعمال مربع كـاي ، أنّ قيمة (كـــا٢) المحسوبة (٤ ،١) اصغر من قيمة (كـــا٢) الجدولية (٧.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٣) وهذا يعني ان هذا المتغير ليس له تأثير في نتائج التجربة. جدول (٥) يوضح ذلك.

* دمج الباحث الخلايا (يقرأ ويكتب والابتدائية)، ودمجت الخلايا (اعدادية / المعهد مع بكالوريوس) لكون التكرار المتوقع في قسم من خلاياها اقل من (٥) وبذلك اصبحت درجة الحرية (٢).

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات* طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٣	٥	٥	٧	٣	١،٤	٧.٨٢	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٠	٩	٦	٧	٨				

٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في العام الدراسي السابق٢٠١٠-٢٠١١ (ملحق٣):

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦ ،٧١) درجة ، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٩ ،٧١) درجة . وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٩٩) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، وبدرجة حرية (٥٨) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق. والجدول (٦) يوضح ذلك .

* دمج الباحث الخلايا (يقرأ ويكتب والابتدائية) لكون التكرار المتوقع في قسم من خلاياها اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣).

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدرجات العام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١ لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	**عدد أفراد العينة**	**المتوسط الحسابي**	*التباين*	**درجة الحرية**	*القيمة التائية*		**مستوى الدلالة ٠.٠٥**
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧١، ٦	١٧١، ١٤	٥٨	٠، ٠٩٩	٢	ليس بذي دلالة
الضابطة	٣٠	٧١، ٩	١٧١، ٩٣				

٥- درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية (ملحق ٤):

لاجل معرفة تكافؤ طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة طبق الباحث اختباراً قبلياً في المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية (ملحق ٤).

وبعد تصحيح اجابات الطلاب ووضع الدرجات ومعالجتها احصائياً بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار (٢ ،٥٦) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٧ ،٥٥) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.١٩) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية . والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية

المجموعة	**عدد أفراد العينة**	**المتوسط الحسابي**	*التباين*	**درجة الحرية**	**القيمة التائية**		**مستوى الدلالة ٠.٠٥**
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٦، ٢	٩٦، ٧١	٥٨	٠، ١٩	٢	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٠	٥٥، ٧	١٠٠، ٨٢				

٦- درجات اختبار القدرة اللغوية (ملحق ٦):

"تعرف الانسان على العالم الذي يحيطه والاحداث التي تمر به من خلال ما يمتلكه من (ميكانزم الاستقبال) الذي يتكون من الحواس ونهايات الاعصاب التي تنتشر فيها. ويختلف هذا الميكانزم من شخص لآخر، اذ تنحصر وظيفته في تغذيتنا بالمعلومات على هيئة تأثيرات حسية ثم يستقبل الدماغ هذه الاحاسيس او الانطباعات ويقوم بعمليات تصنيف وترتيب عدة واختيار ومقارنات مستمرة حتى يصوغ هذه المعلومات على شكل فكرة لها معنى ودلالة ونمط مستمر في التشكيل مما يتكون في النهاية ما يطلق عليه المفهوم".(الكناني، ١٩٩٨ص٦٤)

كما ان الفرد يمتلك الاحساس وادراك الاشكال وما تتصف به من عوامل ايجابية كالتكامل والتناسب والجمال والاصالة ومنطقية الشكل، كذلك القدرة على تمييز الاشكال الموجودة في البيئة المحيط به، وهنا لابد من تعرّف العلاقة بين الاحساس والانتباه والادراك لكونها تشكل معاً جزءاً متكاملاً في عملية تناول المعلومات.

"فالإحساس هو نقل التنبهات الحسية الداخلية والخارجية الى المخ، أما الانتباه فهو تركيز اعضاء الحس على هذه التنبهات، والادراك هو تفسير هذه التنبهات التي تصل على شكل رموز". (رمزي واخرون، ١٩٩٢ ص١١٢) .

طبق الباحث اختبار القدرة اللغوية – إعداد رمزية الغريب – الجزء الخامس منه والمتعلق بفهم المعاني على طلاب مجموعتي البحث (الملحق ٧). وبعد تصحيح اجابات الطلاب عولجت البيانات احصائياً فبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤ ،١١) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢ ،١٠) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٣٣) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في اختبار القدرة اللغوية. والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية

المجموعة	**عدد أفراد العينة**	**المتوسط الحسابي**	*التباين*	**درجة الحرية**	*القيمة التائية*		**مستوى الدلالة ٠.٠٥**
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١، ٤	١٢، ٤٥٣	٥٨	١، ٣٣	٢	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٠	١٠، ٢	١٠، ٥٩٥				

خامساً / ضبط المتغيرات الدخيلة:

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في مجال المنهج التجريبي فانهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، او ضبطها؛ لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك. (همام، ١٩٨٤، ص ٢٠٣– ٢٠٤).

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

أ- **الفروق في اختيار العينة :**

حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

ب- **أداة القياس:**

استعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل، اذ بنى اختبارا تحصيلياً بعدياً لأغراض البحث الحالي طبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد.

ت- اثر الإجراءات التجريبية:

١- **سرية البحث** :- حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، لكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

٢- **المستلزمات الضرورية:**- كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورة البيضاء، وأقلام فلوماستر ملونة، والكتاب المقرر تدريسه .

٣- **مدة التجربة:**- كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الاحد الموافق ٢ / ١٠ / ٢٠١١ ، وانتهت يوم الخميس الموافق ١٢ / ١ / ٢٠١٢ . لذا كانت مدة التجربة فصلا دراسيا واحدا.

٤- **المدرس:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لان إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد يعزى الى تمكن احد المدرسين من المادة العلمية اكثر من الآخر او الى صفاته الشخصية او الى غير ذلك من العوامل.

٥- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ كان الباحث يدرس اربعة دروس أسبوعيا بواقع درسين لكل مجموعة، على وفق جدول الدروس الأسبوعي المعد من إدارة المدرسة ، إذ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرس اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة قواعد اللغة العربية يومي الاحد والاثنين. وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨ صباحا	المادة	اليوم	الساعة ٥٠ ، ٨ صباحا	المادة
الاحد	المجموعة التجريبية	***القواعد***	***الأحد***	المجموعة الضابطة	***القواعد***
الاثنين	المجموعة الضابطة	***القواعد***	***الاثنين***	المجموعة التجريبية	***القواعد***

٦- **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين في المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

سادساً: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة بعدد من الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة الصف الثاني المتوسط، وهي على ما يوضحه جدول (١٠) .

جدول (١٠)

موضوعات التجربة

ت	العنوان
١	المثنى والملحق به
٢	جمع المذكر السالم والملحق به
٣	جمع المؤنث السالم والملحق به
٤	جمع التكسير
٥	الممنوع من الصرف
٦	الاسماء الخمسة
٧	ادوات الاستفهام

سابعا: صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، والتي تمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (مقلد، ١٩٨٦، ص ١٤٠ – ١٤١).

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي

تضم أيضا تصنيف الأهداف المصوغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها (ابو حطب، ١٩٨٣، ص ١٠٦). وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة، وخطواتها معروفة، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة (الدريج، ١٩٩٤، ص ٦٢ – ٦٤).

صاغ الباحث (٧٥) هدفا سلوكيا بصيغتها الأولية، عرضت هذه الأهداف مع محتوى المادة على عدد من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٨)، لبيان رأيهم في سلامتها ومدى استيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية وملاءمة مستوياتها المعرفية، وفي ضوء ملاحظات الأساتذة المتخصصين أجرى الباحث التعديلات اللازمة، إذ حذف قسم منها لعدم ملاءمتها، وأصبحت الأهداف السلوكية (٦٩) هدفا سلوكيا، بواقع (٢٦) هدفاً لمستوى التذكر و(٢٢) هدفاً لمستوى الفهم و(٢١) هدفاً لمستوى التطبيق، (الملحق ٩).

ثامنا– إعداد الخطط التدريسية :

إن النجاح في أي مشروع إنساني يعتمد على خطة محددة للعمل وهي أمر لازم بالنسبة إلى التدريس لأنها المرشد والهادي للمدرس في تدريسه(جابر، ١٩٦٧ص ١٢١)، ولهذا تعرف الخطة التدريسية بأنها: (العنوان الذي يعطي إلى الشرح الموجز لكل ما يراد انجازه في الصف، والوسيلة المعينة التي تستعمل لهذا الغرض، بوصفها النتيجة لما يحدث من الفعاليات في أثناء عرض المادة الدراسية)، (الدليمي، ١٩٩٩، ٢٧١).

ويرى الباحث أن الخطط التدريسية وسيلة معينة على سير الدرس وفق الفقرات المرسومة في الخطة اليومية، الشهرية، أو السنوية، ومن أجل تحقيق هدف البحث الحالي، أعد الباحث سبع خطط تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق (استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة) بحسب الموضوعات المقرر تدريسها في التجربة، وكذلك سبع خطط تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق (الطريقة الاعتيادية) ، ثم عرض

الباحث أنموذجين من الخطط التدريسية مع محتوى المادة والأهداف السلوكية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، (ملحق ٨) ، واخذ الباحث بالتعديلات اللازمة في ضوء آراء الأساتذة والخبراء وملاحظاتهم، لتكون الخطط جاهزة للتطبيق (ملحق ١٠).

تاسعا- اداة البحث :

خطوات اعداد الخريطة الاختبارية التحصيل البعدي:

- إعداد الخريطة الاختبارية.

- اعداد فقرات الاختبار.

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell , 1974 , p : 244) ، ولأجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم. وقد حسبت اهمية محتوى الموضوعات في ضوء اهدافها المصوغة لها، وحسبت اهمية مستويات الأهداف لمستوياتها الثلاثة اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى على وفق أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (٣٠) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية . وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) جدول المواصفات

الموضوع	عدد الاهداف	الاهمية النسبية	الاهداف			العدد الكلي	الفقرات			العدد الكلي
			تذكر	فهم	تطبيق		تذكر	فهم	تطبيق	
المثنى والملحق به	١١	%١٦	٤	٤	٣	١١	٢	٢	١	٥
جمع المذكر السالم والملحق به	١١	%١٦	٤	٤	٣	١١	٢	٢	١	٥
جمع،المؤنث السالم والملحق به	١٠	%١٤.٥	٤	٣	٣	١٠	٢	١	١	٤
جمع التكسير	٩	%١٣	٤	٢	٣	٩	٢	١	١	٤
الممنوع من الصرف	٩	%١٣	٣	٣	٣	٩	٢	١	١	٤
الاسماء الخمسة	٩	%١٣	٣	٣	٣	٩	٢	١	١	٤
ادوات الاستفهام	١٠	%١٤.٥	٤	٣	٣	١٠	٢	١	١	٤
المجموع	٦٩	%١٠٠	٢٦	٢٢	٢١	٦٩	١٤	٩	٧	٣٠

صياغة فقرات الاختبار:

اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بصدق وثبات عاليين، فضلا عن الشمولية، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١) .

ولغرض قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية ، أعد الباحث اختبارا تحصيليا في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها وما تحتوي المادة المحددة للتجربة ، وقد اشتمل الاختبار بصيغته الأولية على (٣٥) فقرة إذ جعل عدد فقراته أكثر من العدد الذي حدده في الخريطة الاختبارية ، تحوطا لعدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء والمحكمين أو عدم حصولها على معامل صعوبة ملائم ، أو قوة تمييزية جيدة ، موزعا بين ثلاثة أسئلة متنوعة مراعيا فيها شروط صياغة كل نوع من ناحية وعلى وفق ما يأتي :

سؤال الأول : -

يحتوي على (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتوصف هذه الفقرات بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية صدقا وثباتا (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص١٦٢) . ويمكن استعمالها في قياس أهداف معرفية مختلفة ، زيادة على سهولة تحليل نتائجها إحصائيا ، وقدرتها على الحد من أثر الحدس والتخمين (الغنام ، ١٩٨١ ، ص٨٠).

السؤال الثاني :-

يحتوي على (٨) فقرات من نوع الصواب والخطأ ، إذ إن هذا النوع من الاختبارات يمتاز بسهولة التصحيح وسرعة الإجابة عنها ، وتقدير الإجابات عنها بموضوعية كاملة ، كما أنها أكثر شمولا من حيث كمية محتوى المادة الدراسية إذ يستطيع تغطيتها في وقت معين (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص٧٩) .

السؤال الثالث : .

يحتوي على (٥) فقرات من نوع التكميل الذي يتصف بسهولة وضع فقراته وصياغتها وتغطيته قدرا كبيرا من الموضوعات ، إلى جانب ذلك أن التخمين فيه أقل من غيره (خاطر ، ٢٠٠٠ ، ص٣٢٨) ، (سمارة ، ١٩٨٩ ، ص٨٩) .

صدق الاختبار:

يعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع من أجل قياسه (جابر، ١٩٨٣،ص ١٢٦٢)، ويعرف الصدق أيضاً: بأنه مدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع ذلك الاختبار من أجل قياسه، (Adems, 1964, P, 683)، لهذا يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ولأجل التحقق من صدق الاختبار، فقد استعمل الباحث الصدق الظاهري (Face vatidity)، وصدق المحتوى (Content vatidity)، لإيجاد صدق أداة البحث إذ يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار للمتعلمين ووضوح فقراته (أبو لبدة، ١٩٧٩،ص ٢٣٩) ويعد الصدق الظاهري أفضل وسيلة تحقق من صدق الاختبار، ولكن بشرط أن يقرر عدد من الأساتذة الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات أو الصفات المراد قياسها (Ebel, 1974,P566).

أما صدق المحتوى فيقصد به تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المراد قياسها أو مدى ارتباط فقراته بمحتوى الغرض الذي يقيسه (إبراهيم، وآخرون، ١٩٨٩،ص ٧٣)، ويسمى صدق المحتوى بالصدق الشامل ويعرف بأنه "ذلك الاختبار الذي تعتبر فقراته عينة ممثلة المجال السلوك المراد قياسه، ومِنْ ثَمَّ اختبار عدد من الأسئلة يفترض بها أن تمثل المجال تمثيلاً صحيحاً" (الدليمي، ٢٠٠٢،ص٩١)، وللتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، عرضت فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على الأساتذة المتخصصين باللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس (ملحق ٨) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم على سلامة بناء الفقرات وعلى وفق هذه الملاحظات، أعيدت صياغة بعض الفقرات وأجريت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر، وعدت الفقرات صادقة، إذ حصلت على موافقة (٨٠%) أو أكثر من آراء الأساتذة المحكمين .

التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقه الباحث على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالبا من متوسطة البلاذري للبنين، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وان الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٠) دقيقة.

ولغرض ضبط الوقت المستغرق ، أستعمل الباحث المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالب} + \text{زمن ابطأ طالب}}{٢}$$

تعليمات الاختبار:

وضع الباحث التعليمات الآتية :

أ- تعليمات الإجابة :

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

ب-تعليمات التصحي:

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إنّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها (Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (٨٠) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي :

تم تحديدها من خلال حساب النسبة المئوية للطلاب الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة فاذا كانت النسبة عالية (٨٠ فأكثر) فانها تدل على سهولة الفقرة واذا كانت منخفضة (٢٠ فأقل) فانها تدل على صعوبتها وتم حساب كل فقرة باستعمال معامل الصعوبة ظهر انها تتراوح بين (٠.٣٨-٠.٧٨). جدول (١٢) يوضح ذلك.

ويعدّ هذا مؤشراً جيداً لإصلاحية فقرات اختبار التحصيل المعرفي البعدي اذ يؤكد بلوم (Bloom) بهذا الصدد ان الاختبارات تعد جيدة وصالحة لقياس ما وضعت لاجله اذا كان مستوى صعوبة فقراته يتراوح بين (٢٠% - ٨٠%) (بلوم، ١٩٨٣، ص١٠٧).

جدول (١٢)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٣٨	١٦	٠,٦٦
٢	٠,٧٤	١٧	٠,٥٢
٣	٠,٥٦	١٨	٠,٧٨
٤	٠,٦٢	١٩	٠,٤٨
٥	٠,٧٦	٢٠	٠,٥٤
٦	٠,٥٨	٢١	٠,٦٢
٧	٠,٤٠	٢٢	٠,٦٠
٨	٠,٤٦	٢٣	٠,٥٤
٩	٠,٥٦	٢٤	٠,٧٠
١٠	٠,٥٤	٢٥	٠,٧٨
١١	٠,٧٠	٢٦	٠,٥٦
١٢	٠,٦٦	٢٧	٠,٦٨
١٣	٠,٣٨	٢٨	٠,٦٤
١٤	٠,٦٤	٢٩	٠,٧٦
١٥	٠,٧٨	٣٠	٠,٧٠

قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:

تعني قوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا في الصفحة التي تسبقها الاختبار (عودة، ١٩٨٩، ص١٢٦).

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال المعادلة ظهر ان معامل تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٢- ٠.٥٨)، وهذا يعد مؤشراً جيداً. اذ يشير (ابيل Eble) الى ان فقرات الاختبارتتمتع بمعامل صعوبة وقوة تمييز جيدة من (٣٠) فأكثر، (Eble, 1973, p.405) جدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

يمثل قوة تمييز فقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠,٣٨	١٦	٠,٤٤
٢	٠,٧٤	١٧	٠,٤٨
٣	٠,٥٦	١٨	٠,٤٤
٤	٠,٦٢	١٩	٠,٣٢
٥	٠,٧٦	٢٠	٠,٤٤
٦	٠,٥٨	٢١	٠,٥٢
٧	٠,٤٠	٢٢	٠,٤٨
٨	٠,٤٦	٢٣	٠,٣٦
٩	٠,٥٦	٢٤	٠,٤٤
١٠	٠,٥٤	٢٥	٠,٥٢
١١	٠,٥٦	٢٦	٠,٦٠
١٢	٠,٦٨	٢٧	٠,٣٦
١٣	٠,٦٤	٢٨	٠,٤٤
١٤	٠,٧٦	٢٩	٠,٣٢
١٥	٠,٧٠	٣٠	٠,٤٤

فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة (امطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠١).

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه (عودة ، ١٩٩٣، ص١٢٥) ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب. وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك فيما يخص السؤال الاول من الاختبار التحصيلي، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات السؤال قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل الجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول (١٤)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	- ٢٠	- ١٦	- ١٢
٢	- ٢٤	- ١٢	- ٢٠
٣	- ١٦	- ١٢	- ١٦
٤	- ٨	- ١٨	- ٢٤
٥	- ٢٠	- ١٥	- ١٢
٦	- ٨	- ١٦	- ١٦
٧	- ٢٨	- ١٢	- ٢٤
٨	- ٨	- ١٢	- ٢٠
٩	- ١٢	- ١٥	- ٨
١٠	- ٨	- ١٢	- ١٢
١١	- ١٥	- ٢٤	- ١٨
١٢	- ١١	- ٢٨	- ٢٠
١٣	- ١١	- ١٦	- ١٢

١٤	١٦ –	١٥ –	١١ –
١٥	١١ –	١٢ –	٨ –
١٦	١٢ –	٢٠ –	١٨ –
١٧	١٦ –	٢٨ –	٢٤ –
١٨	١٨ –	١٦ –	١٢ –
١٩	١٨ –	٣٢ –	٢٠ –
٢٠	٤ –	١٢ –	٨ –

ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات ان الاختبار يعطي النتائج نفسها اذ ما اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم مرة اخرى بعد مدة زمنية محددة وفي الظروف نفسها التي اجري فيها التطبيق الاول (الغريب، ١٩٧٧، ص٥٦١).

ولما كانت الدرجة المعطاة في الاختبار التحصيلي هي درجة واحدة للاجابة الصحيحة و (صفر درجة) للإجابة الخاطئة، استعمل الباحث معادلة (كيودر–ريتشاردسون–٢٠) لكونها ملائمة لهذا الاختبار.

اذ تبين ان معامل الثبات للاختبار يساوي (٠.٨٥) وهو يعد مشيراً جيداً، اذ ان الاختبار يعد جيداً اذا كان معامل ثباته بلغ (٠.٧٥) فاكثر (ابو لبدة، ١٩٧٩، ص٢٦١).

الصورة النهائية للاختبار :

بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية المتعلقة بفقرات الاختبار ، أصبح الاختبار جاهزا بصورته النهائية التي تمثلت بـ (٣٠) فقرة اختبارية موزعة بين ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٦) فقرات من نوع الصواب والخطأ ، وضم السؤال الثالث (٤) فقرات من نوع التكميل ملحق (١١).

عاشرا: الوسائل الإحصائية :-

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

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

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

$$T = \frac{\overline{س}_{١} - \overline{س}_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)\,ع_{١}^{٢} + (ن_{٢}-١)\,ع_{٢}^{٢}}{(ن_{١}+ن_{٢}-٢)} \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

اذ تمثل:

س١ : الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س٢: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن١: عدد افراد العينة الأولى.

ن٢: عدد افراد العينة الثانية.

ع١ ٢ : التباين للعينة الأولى.

ع٢ ٢ : التباين للعينة الثانية .

(البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠).

٢- اختبار (كا٢) مربع كاي :-

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

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

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع.

(البياتي، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣).

٣- معامل الصعوبة Difficulty Equation

استعملت في الفحص التجريبي لفقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ص ع \% + ص د\%}}{٢}$$

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

(الامام واخرون، ١٩٩١، ص١١١).

٤- معامل التمييز Discrimination Equation

استعملت في الفحص التجريبي لفقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\frac{١}{٢}(\text{ع} + \text{د})}$$

مجـ ص ع = مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا

مجـ ص ع = مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ع = عدد افراد المجموعة العليا

د = عدد افراد المجموعة الدنيا

(الامام وآخرون، ١٩٩١، ص١١٥).

٥- معادلة كيودور و ريتشاردسون –٢٠ Kauder Richardson –20

استعملت لإيجاد الثبات للاختبار التحصيلي.

$$\text{K. R. 20} = \frac{NQ}{NQ-1}\left[1-\frac{\sum NR - NF}{S^2}\right]$$

K. R. 20= معادلة الثبات التقديري

NQ = عدد فقرات الاختبار

NR = نسبة الذين اجابوا اجابة صحيحة

NF = نسبة الذين اجابوا اجابة خاطئة

S^2 = تباين درجات الاختبار

$\sum$ = مجموع الفقرات

(الامام و آخرون، ١٩٩٠، ص١١٣).

٦- فعالية البدائل الخاطئة:-

استعملت هذه الوسيلة لايجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.

فعالية البديل =

$$\text{ت م} = \frac{\text{ل ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

اذ تمثل :

ت م = معمل فاعلية البديل الخاطئ .

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلبة احدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩، ص ٩١).

عرض النتيجة :-

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي توصل إليها الباحث في موازنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

ويتضح من الجدول (١٥) ان متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة بلغ (٢٨.٣٥٤) في حين بلغ متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٢٢.٤٦٦)، الملحق (١٢). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٤.٠٣٧) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨).

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي تم اجراؤه بعد انتهاء السقف الزمني للتجربة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية.

الجدول (١٥)

يوضح المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لدرجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٧.٣٩٤	٢٠.١٣٣	٥٨	٢.٢٨٢	٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٠	١٥.١٣١	٢٠.٧٥٧				

ويرى الباحث ان تفوق الطلاب الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة قد يرجع الى عده اسباب :-

١- تحديد الاهداف التعليمية وصياغتها بشكل اهداف سلوكية محددة وواضحة قبل البدء بعملية التعلم لتوضح الغاية من التعلم، مما زاد من وعي الطلاب نحو المطلوب والفكرة الاساسية للموضوع، مما اثار من دافعيتهم ونشاطهم نحو التعلم ليستطيع الطلاب التركيز في محتوى المادة التعليمية ويزيد من استيعابهم وفهمهم لها واحتفاظهم بالمادة التعليمية مدة اطول.

٢- إتاحة الفرصة للمتعلم للدراسة بالسرعة التي تناسبه في التعلم واعطائه الحرية في تعلمها على وفق سرعته وقدرته في معظم الاحيان كذلك ممارسته التعلم الذاتي والتقويم الذاتي نوعا ما من دون قلق او توتر.

٣- تنظيم المادة العلمية وتقسيمها على اجزاء وفي خطوات متتابعة وبلغة سهلة لها الاثر الاكبر في فهم المادة الدراسية واستيعابها، قد يكون له اثر في زيادة دافعية الطلاب ورفع مستواهم التحصيلي أي تقدم له المادة تدريجيا من البسيط الى الصعب ومن المعلوم الى المجهول ومجزأ وكلما استوعب احداها انتقل الى الاخرى.

٤- قد يعود سبب تفوق الطلاب الذين تعلموا باستعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة إلى انها تعد من الاستراتيجيات الجديدة غير المألوفة في تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا عند تدريسها.

٥- ان التعلم باستعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة يجعل الطالب المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم وتنفيذه للأنشطة بنحو عملي يجعل عملية التعلم ممتعة للطالب ويزيد من اهتمامه بالتعلم ويجعله يقوم بالعمل المنظم وبذلك يزداد تاكيد ذاته وثقته بنفسه وقدراته على التفكير والابداع مما يزيد في تحصيله الدراسي وتثبيت المعلومات التي تعلمها.

أولا :الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث ، يمكن استنتاج ما يأتي:

١- فاعلية إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية وتفوقها على الطريقة التقليدية في تدريس المادة نفسها لدى طلاب المجموعة الضابطة.

٢- فاعلية إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في التدريس في زيادة نسبة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية موازنة بالطريقة التقليدية.

٣- اسهمت إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في اكساب الطلاب الخبرات التعليمية والمعرفية بصورة افضل من الطريقة التقليدية.

٤- منح الثقة للطالب في إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة يحقق تاكيد الذات، وهذا ما ذكره (ماسلو) في هرمه عندما بنى حاجات الانسان.

٥- ان تنوع الانشطة في الدرس الواحد يتلاءم مع تنوع قدرات الطلاب بما يحقق توجيه هذه القدرات واستيعابها.

ثانياً: التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث التي اثبتت فعالية استعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية . يوصي بما يأتي:

١- ضرورة اقامة دورات وندوات تعريفية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها لاطلاعهم على مميزات استعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة وتشجيعهم على اعتمادها والاخذ بها في التدريس.

٢- ضرورة تدريب طلبة كليات التربية في مادة طرائق التدريس من ضمن طرائق التدريس على استعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في اثناء مدة التطبيق.

٣- العمل على تزويد المكتبات المدرسية والجامعية بالكتب والمراجع التي تتضمن الاستراتيجيات الحديثة في مجال طرائق التدريس التي يحتاج اليها المدرسون في تدريسهم.

ثالثاً : المقترحات :

يقترح الباحث اجراء بحوث يراها مكملة لبحث الحالي :

١- اجراء دراسة تجريبية مماثلة في مراحل دراسية أخرى.

٢- اجراء دراسة موازنة بين إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة واستراتيجيات التدريس الاخرى لغرض معرفة فاعلية كل منها في تنمية المهارات العلمية لدى الطلبة.

٣-دراسة اثر إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في التحصيل في المجالين الوجداني والمهاري.

٤-اجراء دراسة تجريبية حول اثر استعمال إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تحصيل الطلبة لفروع اللغة العربية الاخرى.

المصادر العربية :

- **ألقرآن الكريم .**

١. إبـراهيم ، بسـام عبـد الله طـه ، ٢٠٠٩ ، **الـتعلم المبنـي علـى المشـكلات الحياتيـة وتنميـة التفكيـر** ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، ط١ ،عمان، الأردن.

٢. إبراهيم ، صفاء محمد محمود ، ٢٠٠٨ ، **مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعليمها** ، مؤسسة حورس الدولية للطباعة ، الإسكندرية ، مصر .

٣. إبراهيم ، عاهد وآخرون ، ١٩٨٩، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان .

٤. إبراهيم ، عبد العليم ، ١٩٧٣، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة .

٥. ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ،٢٠٠٩ ، **المقدمة** ، ط٢ ، دار صادر ، بيروت .

٦. ـــــــــــ ، ٢٠٠٥ ، ***المقدمة*** ، ج١ ، مكتبة المثنى ، بغداد ، ب.ت .

٧. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين ، **لسان العرب** ، المجلد (١ ، ٤ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦) ، ط٤ ، دار بيروت للطباعة والنشر ، لبنان .

٨. أبو جادو، صالح محمد ونوفل ، محمد بكر،٢٠٠٧، **تعلم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان، الأردن .

٩. أبو حطب، فؤاد، ١٩٨٣ ، **علم النفس التربوي**، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

١٠.أبو رياش ، حسين محمد ، ٢٠٠٧ ، **التعلم المعرفي** ،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١١.ـــــــــ وقطيط ، غسان يوسف ، ٢٠٠٨ ، **حل المشكلات** ، دار وائل للطباعة ، ط١ ، عمان ، الاردن .

١٢.ـــــــــ وآخرون، ٢٠٠٩ ، **أصول استراتيجيات التعلم وتعليم النظرية والتطبيق** ، دار الثقافة ، الأردن .

١٣.أبو سريع ، محمد محمود ، ٢٠٠٨ ، **المرجع في تدريس المواد الاجتماعية** ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١٤.ابو الضبعات،زكريا اسماعيل ،٢٠٠٧، **طرائق تدريس اللغة العربية** ،ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان ،الاردن.

١٥.أبو عجمية، محمود سماره ، ١٩٨٩، **اللغة العربية نظامها، وآدابها**، وقضاياها المعاصرة، ط١، عمان، الأردن.

١٦.أبو لبدة، سبع محمد ،١٩٧٩، **مبادئ القياس النفسي والتعليم التربوي**، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط١، عمان .

١٧.أبو مغلي ، سميح ، ١٩٧٩ ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط١، القاهرة .

١٨.ـــــــــــــــــــ ، ١٩٨٦، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، دار مجدلاوي ، ط٢، عمان ، الأردن .

١٩.الأحمد ، ردينه ، وحذام عثمان ، ٢٠٠١، **طرائق التدريس** ، ط١ ، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان ، الأردن .

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

٢١.الأمام، مصطفى وآخرون،١٩٩٠ ، **التقويم والقياس**، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، الحكمة للطباعة، بغداد .

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

٢٣.انتا ولفولك ،٢٠١٠ ،**علم النفس التربوي** ، ترجمة صلاح الدين علام ، ط١ ،دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

٢٤.البجة ، عبد الفتاح حسن ، ١٩٩٩ ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة** ، ط١، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان .

٢٥.برغوت ، محمود محمد فؤاد ، ٢٠٠٨ ،" **اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة ، فلسطين .

٢٦.بلوم، ب، بنجامين، وآخرون ، ١٩٨٣، **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكوين**، ت محمد امنين وآخرون، المطبعة العربية، دار ماكجو وهيل، القاهرة.

٢٧.البياتية ، إسراء فاضل امين ، ٢٠١١ ، "**اثر أسلوبين من الأسئلة السابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**"(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بابل.

٢٨.البياتي ، عبد الجبار توفيق و وزكريا اثناسيوس، ١٩٧٧، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد.

٢٩.البياتي ، عبد الجبار توفيق ،١٩٩٠، **مبادئ البحث التربوي لمعاهد المعلين**، وزارة التربية، ط٧، العدد ٣، بغداد،.

٣٠.بيرس ، احمد سمير وعبد الله سويد ، ١٩٨٤ ، **العربية لغير العرب** . ط٢ ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس .

٣١.التميمي ، سلوان عبد احمد ، ٢٠١١ ، "**اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير ألتأريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية**" ،(رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة ديالى .

٣٢.التميمي ، عواد جاسم ،٢٠٠٩ ، **المنهج وتحليل الكتاب** ، ط١ ، دار الحوار ، بغداد .

٣٣.ثامر ، عبد الرحمن حميد ، ١٩٧٦، ***أصول تدريس اللغة العربية*** ، دار الحرية للطباعة ، بغداد .

٣٤.جابر ، جابر عبد الحميد ، وعايف حبيب ،١٩٦٧ ، **أساسيات التدريس** ، مطبعة العاني ، بغداد .

٣٥.جابر ، جابر عبد الحميد ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، **مهارات التدريس** ، ط١ ، دار النهضة المصرية ، القاهرة .

٣٦.جابر ، جابر عبد الحميد ،١٩٩٩ ، **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، ط١ ،دار الفكر العربي ، القاهرة .

٣٧.جمهورية العراق ، وزارة التربية ، ١٩٩٦ ، **منهج الدراسة المتوسطة** ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية .

٣٨.جومسكي ، **اللغة والفكر** ، ب ،ت ، ط١، مطبعة بيروت.

٣٩.الحذيفي ، خالد بن فهد ، ٢٠٠٠ ، " **فاعلية إستراتيجية التعلم المستند على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى**

تلميـذات المرحلــة المتوسـطة "، المـؤتمر العلمـي الخـامس عشـر للجمعيـة المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد٩١ ، ديسمبر ، ٢٠٠٣ .

٤٠.الحلي ،احمد حقي ،١٩٨٤، **اللغة العربية والوعي القومي بحوث ومناقشات النـدوة الفكريــة التــي نظمهــا مركــز دراســات الوحــدة العربيــة وطرائــق تدريسها**،ط١،بيروت، لبنان .

٤١.حسام الدين ، ليلى ، ٢٠٠٤ ، **فعاليـة تـدريس وحـدة مقترحـة مـن النظريـة البنائيــة لتنميــة وعــي الطالبــات فــي المرحلــة الثانويــة والتجاريــة بالتربيــة الغذائيــة** \ مجلـة التربيـة العلميـة ، المجلـد السـابع ، العـدد٣ ، كليـة التربيـة ، جامعة عين شمس ، مصر .

٤٢.حسين ، محمد كامل ، ١٩٧٦ ، **اللغـة العربيــة المعاصـرة** ،دار المعـارف ، مصر ، القاهرة .

٤٣.الحيلة ، محمد محمود ،٢٠٠٢ ، **تكنولوجيـة التعلم من اجل تنميـة التفكير بــين القــول والممارســة** ، ط١ ، دار الميسـرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، الاردن.

٤٤.درويش ، محيـي الـدين ، ٢٠٠٩ ، **إعـراب القـرآن الكـريم** ، م١،ط١٠، دار ابن كثير ، للنشر والتوزيع والطباعة ، دمشق .

٤٥.الدريج ، محمد، ١٩٩٤ ، **التدريس الهادف**، ط١، دار العلم للطباعة والنشر ، الرياض .

٤٦.الدليمي ، طه علي حسين ، ٢٠٠٢ ، **الطرق العلمية في تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الهاشمية.

٤٧.الدليمي ، كامل محمود نجم ، و الدليمي طه علي حسين ، ١٩٩٩، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد .

٤٨.الدليمي ، كامل محمود نجم، ٢٠٠٤ ، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

٤٩.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.

٥٠.الرحيم، احمد حسن ،١٩٧٩، **اصول تدريس اللغة العربية** ، الطبعة الأولى، مطبعة جميل، بغداد .

٥١.ـــــــــــــــــــــ ، وآخرون ، ٢٠٠٣ ، **طرائق تعليم اللغة العربية** ،ط١٠، مطبعة النديم .

٥٢.الرمزي طارق محمود وآخرون، ١٩٩٢، **مقدمة في علم النفس**، ط١، منشورات جامعة صنعاء، دار الفكر المعاصر، صنعاء .

٥٣.زاير ،سعد علي ،وعايز، ايمان إسماعيل،٢٠١١،**مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**،ط١،الامير للطباعة والاستنساخ،بغداد.

٥٤.الزبيدي ، محمد مرتضى ، ١٩٨٤ ، **تاج العروس من جواهر القاموس** ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان ، ت–١٢٠٥ .

٥٥.الزغول ، عماد ، ٢٠٠٣ ، نظريات التعلم ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

٥٦.الزوبعي، عبد الجليل وآخرون ، ١٩٦٨، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للنشر والتوزيع، الموصل .

٥٧.ـــــــــ ،١٩٨١، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل.

٥٨.زيتون ، حسن وزيتون ، كمال ، ٢٠٠٣ ، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ، عالم الكتب ، ط١ ، القاهرة – مصر .

٥٩. السامرائي، مهدي صالح ،٢٠٠٠، " استراتيجيات واساليب التدريس المتبعة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد " ، **المجلة العربية للتربية** ، مج(٢٠)، العدد(١)، ص٨٧-١١٠.

٦٠.السامرائي ، هاشم ، وآخرون ، ٢٠٠٠ ، **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، ط٢ ، دار الأمل ،عمان الأردن .

٦١.السرحان ، محي الدين هلال ، ١٩٨٩ **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**، مطبعة الرشاد ، بغداد .

٦٢.سعاده جودت احمد، ١٩٨٤، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت .

٦٣.سعيدي ، عبد الله خميس ، والبلوشي ، خديجة بنت احمد ، ٢٠٠٦ ، "**اثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات العاشر في مادة الأحياء**" ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١٠٩ ، مسقط ، سلطنة عمان .

٦٤._____ ،٢٠٠٩ ، **طرائق تدريس العلوم** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

٦٥.السلطي ، ناديا سميح ،٢٠٠٦ ، **التعلم المستند الى الدماغ** ، ط١، دار المسيرة .

٦٦.سليمان نايف وآخرون، ٢٠٠٠ ، **مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)** ، دار الصفاء للنشر ، عمان .

٦٧.سمارة، عزيز وآخرون، ١٩٨٩ ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، دار الفكر للنشر، عمان .

٦٨.السماك، محمد زاهر، ١٩٨٦ ، **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، عمان .

٦٩.الشابي، علي ،١٩٩٠، **اللغة العربية لغة القرآن وراسله الإسلام** ، المجلة العربية للبثقافة ، العدد(١٩) ،تونس، ص١٠-٢١.

٧٠. شارب ، مرتضى صالح أحمد ، ٢٠٠٨ ، " **أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل و أنماط التعلم و التفكير و الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** "، ملخص رسالة ماجستير – كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

٧١.شحاتة حسن ، وزينب النجار، ٢٠٠٣ ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي – انكليزي)** ، ط١ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .

٧٢.الشمري ، أحلام فاضل مصلح ، ٢٠١١ ، " **اثر استراتيجية التعليم بالاقران في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**" (رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة ديالى .

٧٣.شهاب ، ، والجنيدي ،أمينة ، ١٩٩٩ ،"**تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي و v لطلاب الصف الاول الثانوي في الفيزياء واتجاهاتهم** "، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المؤتمر العلمي الثالث (٢٥-٢٨) بوليو، المجلد ٢ ، الإسماعيلية .

٧٤.طعيمة ، رشدي احمد ومحمد السيد مناع ، ٢٠٠٠، **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٧٥.الظافر ، قحطان احمد ،٢٠٠٤، **طرق التدريس العامة** ، منشورات مكتبة الجامعة .

٧٦.ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي ، ١٩٨٤، ***التدريس في اللغة العربية*** ، ط١ ، دار المريخ للطباعة والنشر ، الرياض .

٧٧.الظاهر ، زكريا محمود وآخرون ، ١٩٩٩، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان .

٧٨.عاشور ، راتب قاسم ، وعبد الرحيم ، عوض أبو الهيجاء ،٢٠٠٤ ، **المنهج بين النظرية والتطبيق** ،دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧٩._____ ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، ٢٠٠٧ ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان .

٨٠.عامر فخر الدين ،٢٠٠٠، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** ،ط٢، عالم الكتب ،للطباعة والنشر ،القاهرة .

٨١. عبد الحليم ، احمد المهدي ، وآخرون ، ٢٠٠٩ ، المنهج المدرسي المعاصر أسسه- بناؤهُ- تنظيماتهُ- تطويرهُ ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .

٨٢.عبد الحميد ، جابر ، ١٩٩٩ ، **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع العربي ، ط١ ، القاهرة ، مصر .

٨٣.عبد الهادي ، نبيل ، وآخرون ، ٢٠٠٥ ، **مهارات في اللغة والتفكير** ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن .

٨٤.عبده ، داود، ١٩٧٩ ، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً** ، ط ١ ، الكويت .

٨٥.عطية ، محسن علي ،٢٠٠٩ ، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨٦.علام ، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠ ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي** ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٨٧.ـــــــــــــــــــــــــــــــ ، ٢٠٠٩ ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٨٨.عمر، معن خليل، ١٩٨٣، **الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي**، منشورات دار الطليعة، بيروت .

٨٩.عودة، أحمد سليمان، ١٩٨٩، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط١، المطبعة الوطنية، الأردن .

٩٠.ـــــــ ، ١٩٩٣، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، مطبعة عمان، الأردن .

٩١.الغريب، رمزية الغريب، ١٩٧٧، **دراسة نفسية وتفسيرية توجيهية**، ط٦، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

٩٢. فان دالين، ديو بولد وآخرون ،١٩٨٥، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، الطبعة الثالثة، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٩٣.القاعود ،إبراهيم ، وآخرون ، ٢٠٠٠، **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، ط٢ ، دار الأمل ،الأردن .

٩٤.القزاز، عبد الجبار جعفر وهيب ،١٩٨١، **الدراسات اللغوية في العراق** ، دار الرشيد للنشر، بغداد .

٩٥.قطامي ، يوسف وأبو جابر ، ماجد وقطامي ،نايفة ، ٢٠٠٠، تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن .

٩٦.القطـراوي ، عبـد العزيـز جميـل عبـد الوهـاب ، ٢٠١٠ ، " **اثـر اسـتخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** "، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، ألجامعه الإسلامية بغزه ، فلسطين .

٩٧.القمـش ، مصـطفى وآخـرون ، ٢٠٠١ ، **القيـاس والتقـويم فـي التربيـة** الخاصة ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

٩٨.قورة ، حسين سليمان ، ١٩٧٢ ، **تعلـيم اللغـة العربيـة . دراسـات تحليليـة ومواقف تطبيقيه** ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة .

٩٩.الكبيسـي، وهيـب والـداهري، صـالح حسـن ،٢٠٠٠، **المـدخل فـي علـم الـنفس التربـوي** ، الطبعـة الأولـى، دار الكنـدي للنشـر والتوزيـع، اربـد، الأردن .

١٠٠. ألكـلاك، عائشـة إدريس عبد الحميد ،٢٠٠١، " **اثر استخدام أسلوب المواقف التعليميـة فـي تحصيل طالبـات الصـف الأول المتوسـط فـي قواعد اللغـة العربيـة واتجاهـاتهن نحوهـا** "، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربية، جامعة الموصل.

١٠١. الكناني، ماجد نافع عبود ، ١٩٩٨، "**بناء نظام تعليمي لتطوير الإدراك الحسي في مادة المنظور، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة**" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد .

١٠٢. أللقاني ، احمد حسين وآخرون ، ١٩٨٦، **تدريس المواد الاجتماعيـة** ، ط٤ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٠٣. مجـاور ، محمـد صـلاح الـدين، ١٩٧١، **تـدريس اللغـة العربيـة فـي المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط ٢ ، دار المعارف ، مصر .

١٠٤. محمد ، جاسم محمد ، ٢٠٠٤ ، **نظريات التعلم** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٠٥. ـــــــ ، ٢٠٠٧ ، **نظريات التعلم** ، ط١/ الإصدار الثاني ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٦. محمد، داؤد ماهر ومحمد، مجيد مهدي، ١٩٩١، **أساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.

١٠٧. محمد ،شذى عبد الباقي ، عيسى ،مصطفى محمد ، ٢٠١١ ،**اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي** ، دار الميسرة ،ط١ ، عمان الأردن .

١٠٨. مقلد، محمد محمود، ١٩٨٦ ، مشكلة منعت الطلاب من النحو العرب دراسة تشخيصية علاجه، **مجلة رسالة التربية**، العدد٦، وزارة التربية والشباب، سلطنة عمان .

١٠٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢، " مركز قيادات تدريب الكبار لدول الخليج العربي " ، ***مجلة التربية المستمرة*** ، العدد ٥ ، السنة ٣ ، البحرين .

١١٠. ناصر، إبراهيم ، ٢٠٠١، **فلسفات التربية** ، دار وائل للطباعة والنشر، ط١، عمان ، الأردن .

١١١. الهاشمي ، عابد توفيق ،١٩٧٢، **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية** ، مطبعة الإرشاد، بغداد .

١١٢. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، العزاوي ، فائزة محمد فخري ، ٢٠٠٥، **تدريس البلاغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية محسوبة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

١١٣. ـــــــــــــ ، والـدليمي طـه علـي حسـين، ٢٠٠٨ ، **إسـتراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، دار الشروق للنشر و الطباعة ، عمان الأردن .

١١٤. هرمـز ، صـباح حنـا، ١٩٨٧ ، **الثـروة اللغويـة للأطفـال العـرب ورعايتها** ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت .

١١٥. همام، طلعت، ١٩٨٤، **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**، ط١، مؤسسة الرسالة ، دار عمان، الأردن .

١١٦. الهويـدي ، زيـد ، ٢٠٠٥ ، **الألعـاب التربويـة وإسـتراتيجية التنميـة التفكير** ، ط١ ، أبو ظبي ، الإمارات العربية المتحدة .

١١٧. يـاقوت ، محمـود سـليمان ، ٢٠١٢ ، **أسـس اللغـة العربيـة لطـلاب الجامعات** ، دار ابن حزم ، ط١ ، بيروت ، لبنان .

١١٨. يوسف ، جمعة سيد ، ١٩٩٠، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي** ، عالم المعرفة ، للنشر والتوزيع والطباعة ، الكويت.

المصادر الأجنبية

119. Appleton,Ken(1997) ; Analysis and Deseription of student,s learning during science classes using A constructivist Based model " jonrnal of research in scince teaching .

120. Benoit , Bob , 2004 ," problem . beased learining . Retrieved febuary from ; http\\score . rims . k 12 ca . us \ problem . htmi .

121.Chisell , E.E“ . Theory of Psychology Measurement , Me Graw -Hill , (1974) .

122. Delisle ,Robert , 1997 ,"How to use Problem .Based Learning in the class room , Associatation for Supervison and curriculum. Development , alexanaria , virgina , USA ,AS CD.

123. Dempsey , Teresa . L. (2000) : Leadership for the constructivist Classroom , Development of A problem Based Learning project, Doctors Dissertion , Miami ,University the Graduate School .

124.Eble, Roberl L., Essentials of educational measurement t's, 2nd (Ed), New Jersey, prentice, Halt, 1973.

125. Gobern , W,1993 , " Contexual Constructivsm , the impacat of cluter on learning and teaching of science education " vol , (2) Desember .

126.Good, C,V. Dictionary of Education, 3rd, New York, Me. Graw – Hill, 1973.

127. Grother , D. 1999 ."Cooperating with Constuctivism . Journal of collage Science Teaching , Vol (29

128. Holly, D.1996, Science Wise , Discovering Scientific Process Throw Problem Solving . Critical Thinking . Books and Software , CA , USA.

129.Scannell. D. Testing and Measurement in the .Classroom. Boosting Houphton. 1975

130.Statenent , siella. Peer teaching and ground work , English Language , Chicago . merrlam G.O. VOL. INO.13 . 2000.

131.Weatly , G, H , 1999 , " Constructive on scince and mathematies learning scince education " 75 , (1).

شبكة الانترنيت العالمية

- الانترنيت ، www. makkaheshraf. Gov . sa/. Htm,2007
- ـــــــ ، www. http. pbli.org. cooper & Leo , 2000
- ـــــــ ، المعاني ، سلطان ،ب-ت ، www. addustour. Com/View Topic. Aspx

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Iraq
Ministry of Education

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

Directorate General of Education
In Diyala

العدد // ٢٩٥٩٢
التاريخ الميلادي ٢٠١١/١٠/٤
التاريخ الهجري

Number \
A.D Data \
A.H Data \

الـــى / إدارة متوسطـــة برير للبنين
م/تسهيـــل مهمـــة

حصلت الموافقة علـى تسهيل مهمة طالب الماجستير (عثمان سعدون جاســـم) فـي جامعة ديالى / كلية التربيـة / الأصمعي / قسم العلوم التربوية والنفسية تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغرض إجـــراء البحث الموســوم (اثر ابستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور مدرس المادة وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية إجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التدريسية وبالتنسيق مع المطبق . مع التقدير ...

فوزي حمودي ابراهيم
ع/ المدير العـــام
٢٠١١/١٠/٤م

نسخه منه الى
****
- السيد معاون المدير العام / للشؤون الفنية / للعلم مع التقدير
- مديرية الإشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
- مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

وسلام ٢-١٠

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 أو هـ: 528180

ملحق (٢)

الأعمار الزمنية لطلاب مجموعتي البحث محسوبة بالأشهر

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر	ت	العمر
١	١٧٠	١	١٩٢
٢	١٩١	٢	١٧٦
٣	١٧١	٣	١٧٩
٤	١٧٢	٤	١٧١
٥	١٨٠	٥	١٧٢
٦	١٧٤	٦	١٨٢
٧	١٦٥	٧	١٨٦
٨	١٨٧	٨	١٦٢
٩	١٧٥	٩	١٨٤
١٠	١٨٠	١٠	١٧٨
١١	١٧٢	١١	١٧٨
١٢	١٨٥	١٢	١٨٤
١٣	١٨٢	١٣	١٦٧
١٤	١٧٠	١٤	١٦٨
١٥	١٧١	١٥	١٧٨
١٦	١٧٥	١٦	١٨٠
١٧	١٧٤	١٧	١٩٢
١٨	١٨١	١٨	١٩٣
١٩	١٦٨	١٩	١٨٨
٢٠	١٧١	٢٠	١٧٨
٢١	١٧٧	٢١	١٧٢
٢٢	١٨٢	٢٢	١٧٨
٢٣	١٧٣	٢٣	١٩٠
٢٤	١٧٦	٢٤	١٧٦
٢٥	١٧٨	٢٥	١٧٨
٢٦	١٨٢	٢٦	١٧٧
٢٧	١٩٠	٢٧	١٧٨
٢٨	١٩١	٢٨	١٧٢
٢٩	١٨٦	٢٩	١٩٠
٣٠	١٧٢	٣٠	١٧٥

ملحق (٣)

درجات طلاب مجموعتي البحث في العام السابق في مادة اللغة العربية

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٢	١	٨٦
٢	٦٥	٢	٦١
٣	٧٠	٣	٦٢
٤	٨٠	٤	٥٨
٥	٧٠	٥	٥١
٦	٩١	٦	٨٠
٧	٨٣	٧	٩٠
٨	٥٠	٨	٨٤
٩	٨١	٩	٨٩
١٠	٧٠	١٠	٨٢
١١	٥٧	١١	٧١
١٢	٦٣	١٢	٦٠
١٣	٦٠	١٣	٥٩
١٤	٥٢	١٤	٦٥
١٥	٧١	١٥	٦٣
١٦	٦٥	١٦	٥٦
١٧	٦٣	١٧	٥٢
١٨	٩٣	١٨	٩٢
١٩	٨٧	١٩	٦٥
٢٠	٧٢	٢٠	٧٩
٢١	٥٧	٢١	٨١
٢٢	٥٥	٢٢	٨٤
٢٣	٥٣	٢٣	٩٢
٢٤	٨٦	٢٤	٧٤
٢٥	٩٢	٢٥	٧٣
٢٦	٨٢	٢٦	٦٠
٢٧	٨٥	٢٧	٨٣
٢٨	٦٠	٢٨	٦٧
٢٩	٧٥	٢٩	٥٤
٣٠	٨٨	٣٠	٨٥

ملحق (٤)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٣	١	١٠
٢	١٥	٢	١٢
٣	١٤	٣	١٩
٤	١٧	٤	١٥
٥	١٥	٥	١٧
٦	١١	٦	١٧
٧	١٥	٧	١٠
٨	٦٧	٨	١٩
٩	١٨	٩	١١
١٠	١٠	١٠	١٢
١١	١١	١١	٢٠
١٢	١٧	١٢	١٩
١٣	١٣	١٣	١٢
١٤	١١	١٤	١٧
١٥	١٩	١٥	١٩
١٦	٢٠	١٦	١٧
١٧	١٢	١٧	١٢
١٨	١٩	١٨	١١
١٩	١٠	١٩	١٠
٢٠	١٤	٢٠	١٩
٢١	١١	٢١	١٢
٢٢	١٨	٢٢	١٨
٢٣	١٥	٢٣	١٦
٢٤	٢٠	٢٤	١٨
٢٥	١٧	٢٥	١٢
٢٦	١٣	٢٦	١٤
٢٧	١٦	٢٧	٢٠
٢٨	١٠	٢٨	١٦
٢٩	١٢	٢٩	١١
٣٠	١٥	٣٠	١٩

ملحق (٥)
الاختبار القبلي
بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية / الأصمعي
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / صلاحية الاختبار التحصيلي القبلي
بصيغته النهائية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة **"أثر إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية"** وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً قبلياً يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار متعدد لكل من المجموعة التجريبية والضابطة . ولما تتسمون به من خبرة ودراية يضع الباحث بين أيديكم هذا الاختبار لتقرير مدى صلاحيته وملاءمته.

ولكم الشكر الفائق والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية :
الاسم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصص :
مكان العمل :

الباحث
عثمان سعدون جاسم الطائي

س١ / ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة لكل من العبارات الآتية وكما هو مبين في المثال الآتي :

مثال : هذان اسم إشارة يستعمل لـ :

أ – المثنى القريب

ب- المفردة القريبة

ج- المفردة البعيدة

د- الجمع البعيد

١٠ قرأت الكتاب <u>الذي</u> يفيدني . (الذي) اسم موصول :

أ- للمفردة المؤنثة

ب- للمفرد المذكر العاقل وغير العاقل

ج- للمثنى المذكر

د- لجمع العقلاء

٢٠ ذلك كتاب مفيد . (ذلك) اسم إشارة إذا كان المشار إليه :

أ- للمؤنثة القريبة

ب- للمفرد المذكر القريب

ج- للمذكر المتوسط البعد

د- للمذكر البعيد

٣٠ هذا الطالب مجتهد . (هذا) اسم إشارة مبني على :

أ- الفتح

ب- السكون

ج- الضم

د- الكسر

٠٤ أي الجمل الآتية فيها ضمير متصل :

أ- هو مجتهد

ب- إياي تخاطب

ج- عاصمتنا جميلة

د- هي مهندسة

٠٥ العلم هو :

أ- مبهم لا يتضح معناه إلا بما يذكر بعده من جملة .

ب- معرفة وضع ليدل على معين دون الحاجة الى قرينة .

ج- نكرة وضع ليدل على معين ويحتاج الى قرينة .

د- معرفة وضع ليدل على معين ويحتاج الى قرينة .

٠٦ ((إياك نعبد)) (الفاتحة :٤) :

ان الموقع الإعرابي للضمير (إياك) في محل :

أ- رفع مبتدأ

ب- جر بحرف الجر .

ج- رفع فاعل

د- نصب مفعول به مقدم .

٠٧ الجنة تحت أقدام الأمهات . كلمة (الجنة) تعرب :

أ- خبراً

ب- مبتدأ

ج- فاعلاً

د- مفعول به

٠٨ العلم المركب تركيبا مزجيا هو ما تألف من :

أ- كلمتين مندمجتين

ب- كلمة واحدة

ج- جملة واحدة

د- ثلاث كلمات اندماجا

٠٩ الطالب مجتهد .

علامة إعراب المبتدأ في الجملة السابقة هي :

أ- الضمة

ب- الفتحة

ج- الكسرة

د- السكون

٠١٠ أي الجمل الآتية فيها علم كنية :

أ- حفصة أم المؤمنين .

ب- الزبيدي مؤلف معروف .

ج- خالد قائد تاريخي .

د- بعلبك مدينة لبنانية .

٠١١ الضمير هو :

أ- معرفة يعوض الاسم الظاهر ابتعادا عن التكرار .

ب- معرفة يدل على معين بالإشارة إليه .

ج- يتم به مع المبتدأ جملة مفيدة .

د- نكرة اكتسبت التعريف من إضافته الى إحدى المعارف .

٠١٢ السفر غدا :

كلمة (غدا) هي خبر ، نوعه :

أ- جملة اسمية

ب- جملة فعلية

ج- شبه جملة

د- مفرد

١٣ ٠ أثنيت على إخلاص هذا العامل .

نوع المضاف إليه في الجملة السابقة هو نكرة مضافة الى :

أ- اسم موصول

ب- اسم إشارة

ج- اسم علم

د- معرف بأل

١٤ ٠ قرأ خالد القصة .

كلمة (خالد) معرفة ، نوعها :

أ- علم

ب- اسم إشارة

ج- معرف بأل

د- اسم موصول

١٥ ٠ الياء في (كتابي) من ضمائر :

أ- النصب المنفصلة

ب- الرفع المتصلة

ج- الجر المتصلة

د- الرفع المنفصلة

١٦ ٠ الجمل الآتية تحتوي على ضمير نصب متصل :

أ- كافأكم المدير

ب- كتبت الدرس

ج- كتابكن جميل

د- إياك نخاطب

١٧ ٠ الخبر المفرد هو الخبر الذي يتكون من :

أ- كلمتين

ب- ثلاث كلمات

ج- جملة

د- كلمة واحدة

١٨ ٠ الجملة التي تحتوي على اسم إشارة معرب هي :

أ- هذه امرأة جميلة

ب- هناك بناء شامخ

ج- هؤلاء مهندسون ماهرون

د- هذان رجلان محترمان

١٩ ٠ أي الجمل الآتية فيها اسم موصول للمفردة المؤنثة :

أ- ما في الغرفة منضدة

ب- قرأت الكتاب الذي يفيدني

ج- أثنيت على من فاز

ج- حملت الحقيبة التي اشتريتها أمس

٢٠ ٠ الجملة التي تحتوي خبراً جملة اسمية هي :

أ- الفلاح يحرث الأرض .

ب- النظافة من الإيمان .

ج- الكتاب فوق المنضدة .

د- الحقول هواؤها نقيّ .

٢١ ٠ المعرف بالإضافة هو ما أضيف الى أحد :

أ- المعارف

ب- الأفعال

ج- الحروف

د- الجمل

٠٢٢ الولد ذكي .

ان كلمة الولد من المعارف ، نوعها :

أ- اسم إشارة

ب- معرف بالإضافة

ج- معرف بأل

د- اسم موصول

٠٢٣ أي الجمل الآتية فيها اسم إشارة يشار به للبعيد :

أ- هنالك بناء شامخ

ب- ذاك طبيب ماهر

ج- هناك حديقة جميلة

د- هذا كتاب جديد

٠٢٤ كان الحر شديداً . الموقع الإعرابي لكلمة (الحرّ) :

أ- اسم كان منصوب

ب- خبر كان مرفوع

ج- اسم كان مرفوع

د- خبر كان منصوب

٠٢٥ في جملة (نناصر الحق كي نغلب الباطل) ، الفعل (نغلب) يعرب مضارعاً :

أ – منصوباً

ب – مجزوماً

ج- مرفوعاً

د- مجروراً

٠٢٦ نائب الفاعل اسم مرفوع :

أ- يحل محل الفاعل .

ب- يتقدمه فعل مبني للمعلوم .

ج- دل على من قام بالفعل .

د- يأتي في بداية الجملة .

٠٢٧ (حرث الفلاح الأرض) ، الموقع الإعرابي لكلمة الأرض هو :

أ- مبتدأ

ب- فاعل

ج- مفعول به

د- خبر

٠٢٨ في الجملة الآتية : (العامل ماهر) ، ما نوع الخبر ؟

أ- مفرد

ب – جملة فعلية

ج- جملة اسمية

د- شبه جملة

٠٢٩ يحصد الفلاحون الزرع صيفاً . كلمة (صيفاً) مفعول :

أ- فيه

ب- مطلق

ج- به

د- لأجله

٠٣٠ دقت الساعة دقتين . الجملة تحتوي على مفعول مطلق :

أ- مؤكد للفعل .

ب- مبين لنوع الفعل .

ج- مبين لعدد مرات وقوع الفعل .

د- مبين لمكان وقوع الفعل .

ملحق (٦)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٠	١	١٤
٢	١١	٢	٥
٣	١٢	٣	١٧
٤	١٠	٤	١١
٥	١٣	٥	١٠
٦	١٠	٦	١١
٧	٥	٧	٦
٨	١١	٨	٦
٩	١٣	٩	٩
١٠	١٨	١٠	٨
١١	١٤	١١	١١
١٢	١٠	١٢	١٠
١٣	١٤	١٣	١٥
١٤	١٨	١٤	١٢
١٥	٦	١٥	١٠
١٦	٩	١٦	٨
١٧	٩	١٧	١٠
١٨	١٠	١٨	٧
١٩	٩	١٩	٩
٢٠	١٧	٢٠	١٧
٢١	١٠	٢١	١٥
٢٢	١٥	٢٢	٧
٢٣	١٨	٢٣	٥
٢٤	٧	٢٤	١٣
٢٥	١٦	٢٥	١٢
٢٦	١٠	٢٦	٨
٢٧	٨	٢٧	١٣
٢٨	١٠	٢٨	٩
٢٩	٨	٢٩	١٠
٣٠	١١	٣٠	٩

ملحق (٧)
اختبار القدرة اللغوية
(رمزية الغريب)

تعليمات :

يتكون كل سؤال من الأسئلة الآتية من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور ، يتلوه ثلاثة تفسيرات منها تفسير واحد فقط يؤدي بيت الشعر أو الجملة أو يقرب من معناه، المطلوب منك أن تؤشر في ورقة الإجابة على الحرف الذي يشير إلى هذا المعنى الصحيح .

مثال :

– تأتى الرياح بما لا تشتهي السفن .

أ- السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح .
ب- ليس كل ما يتمناه المرء يدركه .
ج- المجتهد ينال ما يشتهيه .

الجملة الثانية (ب) هي اقرب المعاني الى الجملة أعلاه ، ولذلك عليك ان تضع دائرة حول الحرف (ب) .

وألان ابدأ العمل :

١- وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ- المقاتل احسن حظا من غيره .
ب- كافح تنل ما تصبو إليه .
ج- الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢- ما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ- فاعل الجميل محمود .

ب- هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة .

ج- انه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها .

٣- ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب في الماء جذوة نار

أ- لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

ب- من يطلب المستحيل أعياه التعب .

ج- الماء يطفئ النار بسهولة .

٤- ألا كل شيء ما خلا الله باطل .

أ- الدنيا فانية .

ب- لكل شيء فان ووجه الله باق .

ج- الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء .

٥- لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرف العود

أ-النار تحرق ما حولها ولا تبقي على غث أو ثمين

ب-الرجل يعرف معدنه بالشدائد

ج-العود في أرضه نوع من الحطب .

٦- اخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجته ومدمن القرع للأبواب أن يلجأ

أ-ادخلوا البيوت من أبوابها .

ب-الصبر صفة جيدة .

ج- تتحقق الآمال لمن كان صبورا مثابرا .

٧- امش على مهل تقطع مسافة أطول .

أ- قاتل الله العجلة .

ب- في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

ج- تمهل تحقق ما تصبو إليه .

٨- ما كل ما يلمع ذهبا .

أ- الكلام المعسول يخدر العقول .

ب- لا تنخدع بالمظاهر .

ج- كلامه جميل كسلاسل الذهب .

٩- والناس من يلق خيرا قائلون له ما يشتهي ولأمّ المخطئ الهبل

أ- إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه .

ب- يلتف الناس حول ذي جاه ومال .

ج- الناس مع الكفة الراجحة .

١٠- والناس للناس من بدو ومن حاضرة بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

أ- الدنيا بخير .

ب- المؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا .

ج- افعل الخير وارمه للبحر .

١١- يد الله مع الجماعة .

أ- اليد الواحدة لا تصفق .

ب- الصديق عند الضيق .

ج- عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١٢- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه .

أ- الرجل الفاضل يحبه الناس .

ب- ومن يفعل مثقال ذرة خيرا يره .

ج- لا تفعل شرا وتنتظر خيرا .

١٣- كلما نبت الزمان قنا ركب المرء للقناة سنانا

أ- ادخر قليلا تأمن غدر الزمان .

ب- كان الناس اسعد حظا في الزمن الغابر منهم الآن .

ج- مهما كانت عاديات الزمان فهي أهون من غدر الإنسان بأخيه الإنسان .

١٤- انك لا تجني من الشوك العنب .

أ- لا تزرع العنب في غير أوانه .

ب- لا تفعل شرا وتنتظر خيرا .

ج- لا تمش على الشوك .

١٥- أعطِ القوس باريها .

أ- نال منصبا هو أهل له .

ب- النبوغ يقود المرء الى الرقي .

ج- هذا المنصب ليس له .

١٦ – أنا الغريق فما خوفي من البلل .

أ-من لم يمت بالسيف مات بغيره .

ب- لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها .

ج- السباح لا يخاف الغرق .

١٧- ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع .

أ- على الباغي تدور الدوائر .

ب- خير الأمور أوسطها .

ج- لكل شيء إذا ما تم نقصان .

١٨- من يخطب الحسناء لم يغلها المهر .

أ- يجب أن تدفع مهرا كبيرا للحسناء

ب- الحسن والجمال ثروة .

ج- من طلب العلى سهر الليالي .

١٩- لا بد للشهد من ابر النحل .

أ- نقابل في الحياة متاعب ومصائب .

ب- طريق النجاح محفوف بالمخاطر .

ج- الحياة سهلة وميسرة للناس .

٢٠- المورد العذب كثير الزحام .

أ- يسقط المطر حيث ينمو الحب .

ب- الماء العذب لازم لحياة الناس .

ج- يتهافت الناس على ما فيه نفعهم .

ملحق (٨)

أسماء الخبراء المحكمين مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	الأسماء	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار ألتحصيلي
١	ا. د أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية	*	*	*
٢	ا.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد \ابن رشد	*	*	*
٣	ا. د شاكر جاسم ألعبيدي	طرائق تدريس تاريخ	جامعة بغداد/كلية التربية بنات	*	*	*
٤	ا. د عدنان محمود عباس	ارشاد تربوي	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٥	ا.د عادل عبد الرحمن نصيف	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*	*
٦	ا. د مثنى علوان محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٧	ا.د محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية المستنصرية	*	*	*
٨	ا.م.د ثناء قاسم الحسو	طرائق تدريس جغرافية	جامعة بغداد \ابن رشد	*	*	*
٩	ا.م.د خالد جمال حمدي	طرائق تدريس تاريخ	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنساني	*	*	*
١٠	أ.م.د خالد خليل العزاوي	طرائق تدريس علوم قرآن	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
١١	ا.م.د رياض حسين علي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٢	ا.م.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس تاريخ	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
١٣	ا.م.د ضياء عبدالله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد \ابن رشد	*	*	*
١٤	أ.م.د عبد الحسن عبد الأمير احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/الرئاسة	*	*	*
١٥	ا.م.د علي متعب جاسم	لغة عربية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
١٦	أ.م.د عثمان رحمن حميد	لغة عربية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنساني	*	*	*
١٧	أ.م.د لطيفة ماجد محمود	علم النفس	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنساني	*	*	*
١٨	ا.م.د منى شفيق توفيق	لغة عربية	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنساني	*	*	*
١٩	ا.م.د نجدت عبد الروؤف	طرائق تدريس جغرافية	جامعة بغداد \ابن رشد	*	*	*
٢٠	ا.م.د هناء خضير جلاب	طرائق تدريس تاريخ	جامعة بغداد \ابن رشد	*	*	*
٢١	ا.م.د محمد عبدالوهاب الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الصرفة	*	*	*
٢٢	كوثر محمد محمود	مدرسة المادة	متوسطة برير	*	*	*

ملحق (٩)

آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

جامعة ديالى
كلية التربية / للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ **"أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة متوسط في مادة قواعد اللغة العربية"** وقد أعد الباحث الأهداف السلوكية التي صاغها في ضوء المحتوى الدراسي للموضوعات النحوية التي ستدرس في التجربة وتمت صياغتها على وفق تصنيف بلوم بمستوياته المعرفية (تذكر ، فهم ، تطبيق) ، ولكونكم من ذوي الخبرة والدراية في مجال طرائق التدريس ، يرجى إبداء ملاحظاتكم القيمة وآرائكم السديدة في صلاحية هذه الأهداف أو عدم صلاحيتها وإجراء التعديل المناسب وإضافة ما ترونه ملائما .

ولكم فائق الشكر والامتنان

ملاحظة : أرجو تدوين المعلومات الآتية :
الاسم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصص :
مكان العمل :

الباحث
عثمان سعدون جاسم الطائي

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

أولا : الموضوع / المثنى والملحق به		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرّف المثنى .	تذكر
٢	يعدّد حالات إعراب المثنى .	تذكر
٣	يذكر الألفاظ التي تلحق بالمثنى .	تذكر
٤	يعطي جملا فيها ألفاظ ملحقة بالمثنى .	تذكر
٥	يبيّن الحكم الإعرابي للمثنى .	فهم
٦	يعلّل سبب حذف النون عند الإضافة .	فهم
٧	يميّز بين المثنى والألفاظ التي تلحق به .	فهم
٨	يعرب جملة فيها لفظة ملحقة بالمثنى .	فهم
٩	يعطي مثالاً تطبيقياً جديد عن المثنى .	تطبيق
١٠	يستعمل المثنى في الحديث استعمالا سليما .	تطبيق
١١	يستعمل المثنى في الكتابة استعمالا سليما .	تطبيق

ثانياً : الموضوع / جمع المذكر السالم والملحق به		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرّف جمع المذكر السالم .	تذكر
٢	يعدّد شروط جمع المذكر السالم .	تذكر
٣	يذكر الحالات الإعرابية لجمع المذكر السالم .	تذكر
٤	يعدّد الألفاظ الملحقة بجمع المذكر السالم .	تذكر
٥	يعلّل سبب حذف النون عند إضافتها الى جمع المذكر السالم.	فهم
٦	يبين الحكم الاعرابي لجمع المذكر السالم.	فهم
٧	يميز بين جمع المذكر السالم و الالفاظ الملحقة به	فهم
٨	يعرب الألفاظ التي تلحق بجمع المذكر السالم إعرابا صحيحا.	فهم
٩	يعطي مثالاً تطبيقياً عن جمع المذكر السالم .	تطبيق
١٠	يستعمل جمع المذكر السالم في الحديث استعمالا صحيحا .	تطبيق
١١	يستعمل جمع المذكر السالم في الكتابة استعمالا صحيحا .	تطبيق

ثالثاً : الموضوع / جمع المؤنث السالم والملحق به		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف جمع المؤنث السالم .	تذكر
٢	يعدد الأسماء التي تجمع جمع مؤنث سالم .	تذكر
٣	يذكر العلامات الإعرابية لجمع المؤنث السالم .	تذكر
٤	يعدد الألفاظ التي تلحق بجمع المؤنث السالم .	تذكر
٥	يوضح التغيرات التي تلحق بالمفردة المؤنثة عند جمعها جمع مؤنث سالم .	فهم
٦	يعرب جمع المؤنث السالم إعرابا صحيحا .	فهم
٧	يميز بين جمع المؤنث السالم وبين الألفاظ التي تلحق به .	فهم
٨	يكون جملة تحتوي على جمع المؤنث السالم .	تطبيق
٩	يستعمل جمع المؤنث السالم في الحديث استعمالاً صحيحا.	تطبيق
١٠	يستعمل جمع المؤنث السالم في الكتابة استعمالاً صحيحا.	تطبيق

رابعاً : الموضوع / جمع التكسير		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف جمع التكسير .	تذكر
٢	يعدد صور جمع التكسير .	تذكر
٣	يذكر أوزان جمع التكسير .	تذكر
٤	يذكر العلامة الإعرابية لجمع التكسير .	تذكر
٥	يبين الحكم الإعرابي لجمع التكسير .	فهم
٦	يميز بين جمع القلة وجمع الكثرة .	فهم
٧	يعطي مثالا تطبيقيا لجمع التكسير .	تطبيق
٨	يستعمل جمع التكسير في الحديث استعمالا صحيحا.	تطبيق
٩	يستعمل جمع التكسير في الكتابة استعمالا صحيحا.	تطبيق

خامساً : الموضوع / الممنوع من الصرف		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف الاسم الممنوع من الصرف .	تذكر
٢	يذكر الأعلام والصفات الممنوعة من الصرف .	تذكر
٣	يذكر العلامة الإعرابية للاسم الممنوع من الصرف .	تذكر
٤	يبين أسباب منع الأسماء من الصرف من الأعلام والصفات.	فهم
٥	يعرب الممنوع من الصرف إعرابا صحيحا .	فهم
٦	يعلل سبب جر الممنوع من الصرف عند الإضافة والتعريف.	فهم
٧	يعطي مثالاً تطبيقياً للاسم الممنوع من الصرف .	تطبيق
٨	يستعمل الممنوع من الصرف في الحديث استعمالا صحيحا .	تطبيق
٩	يستعمل الممنوع من الصرف في الكتابة استعمالا صحيحا .	تطبيق

سادساً : الموضوع / الأسماء الخمسة		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف الأسماء الخمسة .	تذكر
٢	يحفظ صيغ الأسماء الخمسة .	تذكر
٣	يبين العلامات الإعرابية للأسماء الخمسة .	تذكر
٤	يستخرج الأسماء الخمسة من جمل ونصوص تعرض عليها.	فهم
٥	وضح متى تعرب الأسماء الخمسة بالحركات .	فهم
٦	يعلل سبب إعراب الأسماء الخمسة المضافة الى ياء المتكلم بالحركة المقدرة .	فهم
٧	يعطي مثالاً تطبيقياً للأسماء الخمسة .	تطبيق
٨	يستعمل الأسماء الخمسة في الحديث استعمالا سليما.	تطبيق
٩	يستعمل الأسماء الخمسة في الكتابة استعمالا سليما.	تطبيق

سابعاً : الموضوع / أدوات الاستفهام		
ت	جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف الاستفهام .	تذكر
٢	يعدد أدوات الاستفهام .	تذكر
٣	يعرف دلالة كل أداة من أدوات الاستفهام من حيث المعنى.	تذكر
٤	يذكر سبب الاختلاف بين الهمزة وهل في إمكانية التعيين .	تذكر
٥	يبين الموقع الإعرابي لكل أداة في الجملة الاستفهامية .	فهم
٦	يميز بين الأدوات التي هي حروف والأدوات التي هي أسماء.	فهم
٧	يعرب الجملة الاستفهامية إعرابا صحيحا .	فهم
٨	يعطي مثالاً تطبيقياً عن أدوات الاستفهام .	تطبيق
٩	يستعمل أدوات الاستفهام في الحديث استعمالا سليما.	تطبيق
١٠	يستعمل أدوات الاستفهام في الكتابة استعمالاً سليماً.	تطبيق

ملحق (١٠)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية / للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي الى تعرف **"أثر إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية"** ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ، يرجى إبداء ملاحظاتكم القيمة وآرائكم السديدة في صلاحية هذه الخطط وإجراء التعديل المناسب وإضافة ما ترونه ملائماً علماً أن الجهد الذي ستبذلونه هو خير معين على انجاز متطلبات بحثنا . وفقكم الله لخدمة العلم ولغة القرآن .

ولكم الشكر الفائق والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية :
الاسم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصص :
مكان العمل :

الباحث

عثمان سعدون جاسم الطائي

نموذج(أ)
خطة أنموذجية حسب استراتيجيه (التعلم المستند إلى المشكلة)

المادة: قواعد اللغة العربية الزمن: دقيقة

الموضوع: المثنى والملحق به اليوم والتاريخ: / /

الصف: الثاني المتوسط الدرس:

أولاً / الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادرا" على أن:

١-يعرف المثنى .
٢-يعدد حالات إعراب المثنى .
٣-يذكر الألفاظ التي تلحق بالمثنى .
٤-يعطي جملا" فيها ألفاظ ملحقة بالمثنى .
٥-يبين الحكم الإعرابي للمثنى .
٦-يعلل سبب حذف النون عند الإضافة .
٧-يميز بين المثنى و الألفاظ التي تلحق به .
٨-يعرب جملا" فيها لفظة ملحقة بالمثنى .
٩-يعطي مثالاً تطبيقياً جديداً عن المثنى .
١٠- يستعمل المثنى في الحديث استعمالاً سليماً .
١١- يستعمل المثنى في الكتابة استعمالاً سليماً .

ثانياً / الوسائل التعليمية .

١-السبورة البيضاء .
٢-أقلام فلوما ستر ملونة .
٣-ورقة عمل خاصة لكل مجموعة.
٤-مخطط يوضح المثنى والكلمات الملحقة به .

ثالثاً / تقسيم الصف إلى (٥) مجموعات تضم كل مجموعة (٦) طلاب تبدأ بالتسلسل من (١-٢-٣-٤-٥-٦).

رابعاً / ألمقدمة أو التمهيد (٣ - ٥) دقائق

تهيئة أذهان الطلاب لتقبل المادة العلمية الجديدة وذلك عن طريق الحوار أو تبسيط الفكرة لتثير في نفوس الطلاب التعلق بالدرس .

أعزائي الطلاب / أن لهذا الموضوع صلة بالموضوعات التي درستموها بشكل موجز، وسنأخذ هذا الموضوع بشيء من التفصيل .

ألفت أنظار الطلاب وذلك بتوجيه بعض الأسئلة لأثاره الدافعية لديهم ، كأن

المدرس/ تقسم الأسماء المعربة إلى ثلاثة أقسام ، ما هي ؟

الطالب / المنقوص، الممدود، المقصور .

المدرس / من يعطي مثالاً لكل واحد ؟

الطالب / الداعي – منقوص .

طالب آخر/ عصا- مقصور .

طالب آخر / أسماء، ابتداء – ممدود .

المدرس: بارك الله فيكم.

- ثم انتقل إلى الموضوع الجديد (المثنى والملحق به).

خامساً / العرض (٣٥ دقيقة)

ابدأ الدرس بسؤال موجه إلى طلاب المجموعات ككل

المدرس / ما المثنى لديكم ؟ أمامكم دقيقتين

تبدأ المجموعات بالتشاور قيما بينها وبعد انتهاء الوقت المخصص للإ جابة احدد الطالب رقم (٣) من المجموعة (١) واحدد الطالب رقم (٥) من المجموعة نفسها ، بتدوين الإجابة على الورقة .

الطالب / المثنى هو ما دل على اثنين بزيادة إلف ونون مكسورة على المفرد في حالة الرفع وياء ونون مكسورة في حالتي النصب والجر .

المدرس / أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة

المدرس / من يعطي أمثلة في جمل مفيدة عن المثنى في حالاته الثلاثة الرفع و النصب والجر إمامكم دقيقتين ، واحدد الطالب رقم (١)من المجموعة رقم (٤) للإجابة والطالب رقم (٢) لتدوين الإجابة على الورقة .

الطالب / في حالت الرفع مثل ((الطالبان ناجحان)) .

طالب اخر/ في حالة النصب مثل ((كرمت الطالبين)) .

طالب أخر/ في حالة الجر ((أعجبت بالطالبين النشيطين)) .

المدرس / أحسنت وبارك الله فيك ولك (١) درجه وللمجموعة الدرجة نفسها.

المدرس / ما علامة رفع ونصب وجر المثنى أمامكم دقيقتين واحدد الطالب رقم (٥) من المجموعة رقم (٢) للإجابة والطالب رقم (٤) لتدوين الإجابة .

الطالب / تكون علامة رفع المثنى الألف وعلامة نصبه وجره الياء .

المدرس / أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة أيضا

المدرس /قال تعالى ((كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آَتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهَرًا)) الكهف / ٣٢/ أستخرج المثنى وأعربه ؟ أمامكم (٢) دقيقة واحدد الطالب رقم (٢) من المجموعة (٢) للإجابة والطالب رقم (٤) لتدوين الإجابة.

الطالب /كلمة ((كلتا)) مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمه المقدرة على الإلف للتعذر.

المدرس /وما أعراب كلمت ((كلتا)) بالجملة الاتيه ((أعجبت بكلنا الصورتين)) واحدد الطالب رقم (١) من المجموعة (٥) للإجابة والطالب رقم (٢) لتدوين الإجابة.

الطالب /اسم مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة على الألف للتعذر .

المدرس / أحسنتم ولكل طالب ومجموعته (١) درجه .

المدرس / أذن في هذه الحالة ما هي الكلمات التي تلحق بالمثنى أمامكم (٢) دقيقة وبعد انتهاء الوقت أحدد الطالب رقم (٣) من المجموعة (٣) للإجابة ورقم (١) لتدوين الإجابة .

الطالب / تلحق بالمثنى خمس كلمات هي ((كلا- كلتا- اثنان- اثنتان-ثنتان)) وقد سميت ملحقة بالمثنى لأنها لا مفرد لها من لفظها وتعرب أعراب المثنى فتكون الإلف علامة رفعها وتكون الياء هي علامة النصب والجر .

المدرس / احسنت وبارك الله فيك ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة .

المدرس / من يعطي أبيات شعرية تدل على المثنى ؟وأحدد الطالب رقم (٥) من المجموعة (١) والطالب رقم (٢) لتدوين الإجابة .

الطالب /

فإذا الأرض و البحار سواء

في خلاف كلاهما غادرات

المدرس / أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١) درجة .

المدرس / نعم و (كلاهما) مبتدأ مرفوع بألف لأنه ملحقة بالمثنى و(هما) مضاف إليه أي أن الألف تكون علامة الرفع والياء علامة النصب والجر .

المدرس / أعطِ ست جمل تدل على المثنى ؟إمامكم (٥) دقائق للإجابة وبعد انتهاء الوقت أحدد الطالب رقم (٤) من المجموعة (٤) والطالب رقم (٥) لتدوين الإجابة

الطالب /

١-لجعفر بن أبي طالب جناحان يطير بهما في الجنة.

٢-فرحت الناجحات بالجائزة .

٣-أصدت عصفورين .

طالب آخر/

٤-عينان لا تمسهما النار .

٥-صليت ركعتين في المسجد .

٦-أعجبت بالعاملين النشيطين .

المدرس / أحسنتم وبارك الله فيكم ولكم (١)درجة وللمجموعة (١)درجة .

المدرس /أدون الجمل على السبورة ثم أحدد الطالب رقم(١)من المجموعة (٤) لتحديد المثنى .

الطالب / ((جناحان- الناجحات- عصفورين- عينان- ركعتين- بالعاملين)) .

المدرس/ أحسنت ولك (١)درجة وللمجموعة (١)درجة .

المدرس/ من يعرب المثنى في الجمل الآتية ؟ وأحدد الطالب رقم (٢)من المجموعة (٤) لأعراب والطالب (٣)من المجموعة نفسها لتدوين الإجابة .

الطالب/

١-جناحان: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الإلف لأنه مثنى.

٢-الناجحات: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لانه مثنى .

٣-عصفورين: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى.

المدرس / أحسنت ولك (١) درجة وللمجموعة (١)درجة.

المدرس / من يكمل الإعراب واحدد الطالب رقم(٥) من المجموعة للإجابة

الطالب /

٤- عينان : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الإلف لانه مثنى.

٥- ركعتين: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لانه مثنى.

٦- بالعاملين: الباء حرف جر ، العاملين: اسم مجرور وعلامة جره الياء لانه مثنى.

المدرس/ أحسنت وبارك الله فيكم ولكم (١) درجة وللمجموعة (١) درجة.

سادساً / التقويم : (٥ دقائق)

يطرح المدرس مجموعة من الأسئلة لغرض التأكد من فهم الطلاب للموضوع .

س١ / المدرس : قال النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) : (عينان لا تمسهما النار : عين بكت من خشية الله و عين باتت تحرس في سبيل الله).

كلمة (عينان) هل هي مفرد أم مثنى ؟

ج / طالب : مثنى .

س٢ / المدرس : ما هي علامات إعراب المثنى ؟

ج / الطالب : الألف في حالة الرفع والياء في حالتي النصب والجر .

س٣ / المدرس : (الجنتان كلتاهما وارفتا الظلال) . كلمة (كلتاهما) هل أضيفت إلى الاسم الظاهر أو الضمير ؟

ج / الطالب أضيفت إلى الضمير .

س٤ / المدرس : متى تحذف نون المثنى ؟ أعط مثالا على ذلك .

ج /الطالب : عند الإضافة .

س٥ / المدرس : ما هي الألفاظ التي تلحق بالمثنى ؟

ج / الطالب :كلا – كلتا – اثنتان – ثنتان .

<u>تم تحديد الواجب ألبيتي.</u>

المدرس: درسنا القادم مراجعة الموضوع وحل التمارين.

نموذج (ب)

خطة تدريسية أنموذجية على وفق الطريقة الاستقرائية

لطلاب المجموعة الضابطة

المادة : قواعد اللغة العربية الزمن : دقيقة
الموضوع : المثنى والملحق به اليوم والتاريخ : / /
الصف : الثاني المتوسط الدرس :

الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على ان :

١. يعرف المثنى .
٢. يعدد حالات إعراب المثنى .
٣. يذكر الألفاظ التي تلحق بالمثنى .
٤. يعطي جملا فيها ألفاظ ملحقة بالمثنى .
٥. يبين الحكم الإعرابي للمثنى .
٦. يعلل سبب حذف النون عند الإضافة .
٧. يميز بين المثنى والألفاظ التي تلحق به .
٨. يعرب جملاً فيها لفظة ملحقة بالمثنى .
٩. يعطي مثالاً تطبيقياً جديداً عن المثنى .
١٠. يستعمل المثنى في الحديث استعمالاً سليماً.
١١. يستعمل المثنى في الكتابة استعمالاً سليماً.

الوسائل التعليمية :– السبورة البيضاء –أقلام فلوما ستر- مخطط يوضح المثنى .

٠١ التمهيد : (٢-٥ دقائق)

تهيئة أذهان الطلاب لتقبل المادة العلمية الجديدة وذلك عن طريق الحوار أو تبسيط الفكرة لتثير في نفوس الطلاب التعلق بالدرس . أعزائي الطلاب : ان لهذا الموضوع

صلة بالموضوعات التي درستها بشكل موجز ،وسنأخذ هذا الموضوع بشيء من التفصيل .

ألفت أنظار الطلاب وذلك بتوجيه بعض الأسئلة لإثارة الدافعية لديهم. أسأل: تقسم الأسماء إلى ثلاثة أقسام ، ما هي ؟

الطالب : المفرد ، المثنى ، الجمع .

المدرس : أحسنت ، والآن من يعط مثالا للمفرد ؟

الطالب : كتاب .

المدرس : أحسنت ، والآن من يعط مثالا للجمع ؟

الطالب : كتب .

المدرس : بارك الله فيكِ .

ثم انتقل الى الموضوع الجديد (المثنى والملحق به) .

٠٢ العرض (٣٠ دقيقة)

يبدأ المدرس بكتابة الأمثلة على السبورة .

١. فتح القائدان موسى بن نصير وطارق بن زياد الأندلس .
٢. صليت ركعتين في المسجد .
٣. قال تعالى : ((وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَّخِذُوا إِلَهَيْنِ اثْنَيْنِ)) النحل / ٥١ .
٤. قال تعالى : ((قد كان لكم آية في فئتين التقتا)) الإسراء / ٢٣ .
٥. في مدرستنا جمعيتان تشرفان على نشاط الطلبة .
٦. قال تعالى : ((كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آَتَتْ أُكُلَهَا)) .
٧. قال تعالى : ((إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما)) .

المدرس : ألفت انتباه الطلاب إلى الأمثلة المدونة على السبورة :

المدرس : والآن انظر الى المثال الأول . كلمة (القائدان) ، هل هي مفرد أم مثنى؟

الطالب : مثنى .

المدرس : وما مفردها .

الطالب : قائد .

المدرس : أحسنت وبارك الله في جهودك ، والآن انظر الى محلها من الإعراب؟

الطالب : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى .

المدرس : إذن علامة رفع المثنى هي ؟

الطالب : الألف .

المدرس : ماذا نستنتج من ذلك ؟

الطالب : علامة رفع المثنى هي الألف .

المدرس : ممتاز ، والآن سننتقل الى المثال الثاني ، من يقرأ ؟

الطالب : صليت ركعتين في المسجد .

المدرس : ممتاز على هذه القراءة . فلنتأمل كلمة (ركعتين) ، ما هو مفرد الكلمة؟

الطالب : (ركعة) .

المدرس : إذن (ركعتين) دلت على أكثر من واحد .

الطالب : اثنتان .

المدرس : ماذا نسمي الاسم الدال على اثنين ؟

الطالب : مثنى .

المدرس : جيد ، فلنتأمل كلمة (ركعتين) ، ما علامة إعرابها ؟

الطالب : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى .

المدرس : إذن المثنى ينصب بالياء .

المدرس : والآن ننتقل المثال الثالث ، من يقرأ ؟

الطالب : الهين اثنين .

المدرس : أحسنت . والآن فلنتأمل الأمثلة الواردة : (الهين ، الجنتين ، فئتين القائدان ، جمعيتان) ، نجد كل منها دل على اثنين أو اثنتين ، ولكل منها مفرد من لفظها ومعناها : (اله ، جنة ، فئة ، قائد ، جمعية) .

المدرس : ماذا نسمي الاسم الدال على اثنين ؟

الطالب : مثنى .

المدرس : ممتاز على هذه الإجابة، والآن انظر الى كلمة (الهين)، هل هي مفرد أم مثنى ؟

الطالب : مفعول به منصوب بالياء .

المدرس : ما علامة إعرابها ؟

الطالب : الياء لأنه مثنى .

المدرس : بارك الله فيك ، إذن ما نستنتج من ذلك ؟

الطالب : المثنى إذا وقع مفعول به ينصب وعلامة نصبه الياء .

المدرس : والآن ننتقل الى المثال الرابع ، من يقرأ ؟

الطالب : فئتين .

المدرس : كلمة (فئتين) هل هي مفرد أم مثنى ؟

الطالب : اسم دال على اثنين .

المدرس : جيد . والآن انظر الى محلها من الإعراب .

الطالب : اسم مجرور .

المدرس : وما علامة إعرابها ؟

الطالب : الياء لأنه مثنى مجرور .

المدرس : أحسنت ، والآن ماذا نستنتج من ذلك ؟

الطالب : المثنى يجر وعلامة جره الياء .

المدرس : أحسنت ، والآن انظر الى المثال الخامس ، من يقرأ ؟

الطالب : جمعيتان .

المدرس : (جمعيتان) ، هل هي مفرد أم مثنى ؟

الطالب : دال على اثنين .

المدرس : ما إعراب كلمة (جمعيتان) ؟

الطالب : مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة .

المدرس : ممتاز ، وماذا نستنتج من ذلك ؟

الطالب : يرفع المثنى وعلامة رفعه الألف .

المدرس : وما علامة إعرابه ؟

الطالب : المثنى يرفع بالألف وينصب ويجر بالياء .

المدرس : عندما نقول : (عاد رائدا الفضاء الى الأرض) ، نجد ان نون المثنى قد حذفت ، لماذا ؟

الطالب : تحذف نون المثنى عند الإضافة .

المدرس : جيد ، ومن يعطي مثالا على ذلك ؟

الطالب : يحترم السكان معلمي القرية .

المدرس : فلنتأمل الكلمات : (كلا ، كلتا ، اثنان ، اثنتان ، ثنتان) ، نجد ان هذه الألفاظ لها خصوصية في الاستعمال ، حيث أنها تعرب إعراب المثنى إذا أضيفت الى الضمير ، أما في حالة إضافتها الى الاسم الظاهر تعرب حسب موضعها في الجملة .

المدرس : في الآية الكريمة : ((كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آَتَتْ أُكُلَهَا)) ، كيف تعرب كلمة (كلتا)؟

الطالب : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة .

المدرس : ممتاز وبارك الله فيكِ. في الآية الكريمة: ((إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما)) ، كيف نعرب كلمة (كلاهما) ؟ ولماذا ؟

الطالب /

كلاهما : بدل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه ملحق بالمثنى .

المدرس /

ومن يعطي مثالا على ذلك ؟

الطالب /

الطالبان كلاهما مجتهد .

٣- الخلاصة استنتاج القاعدة : (٥ دقائق)

أجمع شتات الموضوع بتلخيص القاعدة وكتابتها على السبورة :

١. المثنى : ما دل على اثنين أو اثنتين بزيادة ألف ونون مكسورة في حالة الرفع وياء ونون مكسورة في حالة النصب والجر .
٢. تكون علامة رفع المثنى الألف وعلامة نصبه وجره الياء .
٣. تحذف نون المثنى عند الإضافة .
٤. هناك ألفاظ ملحقة بالمثنى مثل : (كلا ، كلتا ، اثنان ، ثنتان) وسميت ملحقة لأن ليس لها مفرد من لفظها .
٥. (كلا وكلتا) تعربان إعراب الاسم المقصور في حالة الإضافة الى الاسم الظاهر ، وتعرب إعراب المثنى في حالة الإضافة الى الضمير.

٤- التقويم : (٥ دقائق)

يطرح المدرس مجموعة من الأسئلة لغرض التأكد من فهم الطلاب للموضوع.

س١ / المدرس : قال النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) : (عينان لا تمسهما النار : عين بكت من خشية الله وعين باتت تحرس في سبيل الله) . كلمة (عينان) هل هي مفرد أم مثنى ؟

ج / الطالب / مثنى .

س٢ / المدرس : ما هي علامة إعراب المثنى ؟

ج/ الطالب : الألف في حالة الرفع والياء في حالتي النصب والجر.

س٣ / المدرس : (الجنتان كلتاهما وارفتا الظلال) . كلمة (كلتاهما) هل أضيفت الى الاسم الظاهر أو الضمير ؟

ج / الطالب : أضيفت الى الضمير .

س٤ / المدرس : متى تحذف نون المثنى ؟ أعط مثالا على ذلك .

ج / الطالب : عند الإضافة .

س٥ / المدرس : ما هي الألفاظ التي تلحق بالمثنى ؟

ج / الطالب : كلا – كلتا – اثنتان – ثنتان .

٥- تم تحديد الواجب البيتي .

المدرس : درسنا القادم مراجعة الموضوع وحل التمرينات .

ملحق (١١)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

المدرسة : اليوم والتأريخ :

الاسم الثلاثي : الزمن :

الصف والشعبة :

ملاحظة : . الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها .

عزيزي الطالب :

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة المتنوعة تضم (٣٠) فقرة تمثل محتوى المادة التي درستها في الأسابيع الماضية ، اقرأ كل سؤال بدقة ، وتأن ثم أجب عن فقراته بما تراه صحيحا ولا تترك أية فقرة بلا إجابة .

السؤال الأول : . (٢٠) فقرة لكل فقرة منها (٤) بدائل فيها إجابة واحدة صحيحة والمطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة ثم وضع دائرة (O) حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة فقط كما في المثال الآتي :

مثال . تحذف نون المثنى عند :

أ . الجمع

ب . الاستفهام

ج . الإضافة

د . الإعراب

١ . قال تعالى : ((**هل أتاك حديث الغاشية**))

كلمة (هل) :

أ . اسم استفهام

ب . حرف جر

ج . أداة جزم

د . حرف استفهام

٢ . قال الشاعر :

استغفر الله إلاّ من مودتكم فإنّها حسناتي يوم ألقاه

كلمة (حسنات) تعرب :

أ . فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه الضمة .

ب . خبر إنّ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة .

ج . مفعولا به منصوبا وعلامة نصبه الفتحة .

د . اسم إنّ منصوبا وعلامة نصبه الفتحة المقدرة .

٣ . الاسم المفرد يثنى بزيادة :

أ . ألف ونون مكسورة في حالة الرفع .

ب . ألف وياء مكسورة في حالة الرفع .

ج . ياء ونون مفتوحة في حالة الرفع .

د . ياء ونون مكسورة في حالة الرفع .

٤ . قال الشاعر :

وما المال والأهلون إلاّ ودائع ولابد يوما أن ترد الودائع

كلمة (أهلون) :

أ . جمع مذكر سالم

ب . ملحق بجمع المذكر السالم

ج . جمع تكسير

د . جمع مؤنث سالم

٥ . جمع الكثرة هو ما دل على :

أ . ثلاث

ب . سبع

ج . عشرة

د . أكثر من عشرة إلى ما لا نهاية

٦ . قال الشاعر :

وما تبصر العينان في موضع الهوى ولا تسمع الأذنان إلاّ من القلب

كلمة (العينان) تعرب :

أ . مفعولا به منصوبا وعلامة نصبه الكسرة بدلا من الفتحة .

ب . فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى .

ج . مجرورا وعلامة جره الكسرة الظاهرة في اخره لأنه مثنى .

د . مضافا إليه مجرورا بالإضافة وعلامة جره الكسرة الظاهرة باخره .

٧ . اختر الاسم المناسب لما يأتي :

أعجبني .....

أ . أخوك

ب . أخاك

ج . أخيك

د . أخ

٨ . قال الشاعر :

لخولة اطلال ببرقة ثمهد تلوح كباقي الوشم في ظاهر اليد

كلمة (خولة) تعرب :

أ . مجرورا وعلامة جره الكسره .

ب . مجرورا وعلامة جره الفتحة بدل الكسرة لأنه ممنوع من الصرف .

ج . مرفوعا وعلامة رفعه تنوين الضم .

د . اسم إشارة مجرورا وعلامة جره الكسرة .

٩ . قال الشاعر :

ليت هندا أنجزتنا ما تعد وشفت أنفسنا مما تجد

كلمة (أنفس) على وزن :

أ . فعل .

ب . أفعال .

ج . أفعل .

د . فعلة .

١٠ . الاستفهام طلب يراد به :

أ . الجواب .

ب . السؤال .

ج . الحال .

د . الشرط .

١١ . قال تعالى : ((إنّك لا تهدي من أحببت ولكن الله يهدي من يشاء وهو اعلم بالمهتدين))

كلمة (المهتدين) تعرب :

أ . جمع مؤنث سالما مجرورا وعلامة جره الياء .

ب . جمع مذكر سالما مجرورا وعلامة جره الياء .

ج . جمع تكسير مجرورا وعلامة جره الياء .

د . ممنوعا من الصرف مجرورا وعلامة جره الياء .

١٢ . لا يجمع جمع مذكر سالما إلاّ :

أ . العلم والحال .

ب . العلم والموصوف .

ج . العلم والصفة .

د . العلم والتمييز .

١٣ . قال الشاعر :

هذا ابن خير عباد الله كلهم هذا التقي النقي الطاهر العلم

كلمة (عباد) جمع من جموع :

أ . التكسير .

ب . المذكر السالم .

ج . المؤنث السالم .

د . الملحق بجمع المذكر السالم .

١٤ . أنّ من بين الأسماء الملحقة بالمثنى :

أ . اللتان.

ب . كلتا .

ج . هذان .

د . هما .

١٥ . ما الخبر (ما في هذه الجملة) :

أ . اسم موصول .

ب . اسم شرط .

ج . نافية .

د . أداة استفهام .

١٦ . قال الشاعر :

من ذا يكافئ زهرة فواحة أو من يثيب البلبل المترنما

كلمة (من) أداة استفهام تستعمل :

أ . لغير العاقل .

ب . للعدد .

ج . للزمان .

د . للعاقل .

١٧ . يجمع الاسم جمع مؤنث سالما وعلامة الجمع :

أ . واو ونون .

ب . ألف ونون .

ج . ألف وتاء .

د . ياء ونون .

١٨ . الممنوع من الصرف علامة رفعه الضمة وعلامة نصبه وجره :

أ . الياء .

ب . الفتحة .

ج . الكسرة .

د . الألف .

١٩ . اسم من الأسماء الخمسة مفعول به مثل :

أ . رأيت أباك .

ب . رأيت أبا كريما .

ج . رأيت أبي .

د . إنّ أباك كريم .

٢٠ . تحرك كلمة أحمد في الجملة (مررت بأحمد) :

أ . أحمد .

ب . أحمدا .

ج . أحمد .

د . أحمد .

السؤال الثاني : . ضع كلمة (صح) إزاء العبارة الصحيحة ، وكلمة (خطأ) إزاء العبارة الخطأ .

١ . علامة رفع جمع المؤنث السالم الضمة .

٢ . أداة الاستفهام (كم) تدل على المكان .

٣ . وزن (أفعل) من أوزان جمع القلة .

٤ . الممنوع من الصرف ، هو الاسم المنون .

٥ . مفرد جمع (آراء) هو (رأي) .

٦ . (متى) أداة استفهام تدل على الزمان .

السؤال الثالث : املأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الاختيارات :

١ . المثنى ما دل على .....

أ . اثنين أو اثنتين

ب . أقل من اثنين أو اثنتين

ج . أكثر من اثنين أو اثنتين

د . أكثر من عشرة

٢ . جاءت ..... المجتهدتان

أ . الطالبين

ب . الطالبتان

ج . الطلاب

د . الطلبة

٣ . إذا لم تضف كلمة (أب) المنونة تعرب .....

أ . بالحركات

ب . بالحروف والحركات

ج . بالحروف

د . إعراب المثنى

٤ . تكون علامة رفع المثنى الألف ، وعلامة نصبه وجره .....

أ . النون

ب . الياء

ج . الفتحة

د . الكسرة

ملحق (١٢)
درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة التجريبية						المجموعة الضابطة					
ت	الدرجة	ت	الدرجة			ت	الدرجة	ت	الدرجة		
١	٢٣	٢١	٩			١	٢١	٢١	٧		
٢	٢٢	٢٢	١٨			٢	١٥	٢٢	١٨		
٣	١٩	٢٣	٢٠			٣	٢٠	٢٣	٢١		
٤	٢٠	٢٤	١١			٤	١٦	٢٤	٣		
٥	٢٣	٢٥	١٧			٥	١٥	٢٥	١٥		
٦	٢٠	٢٦	٢٠			٦	١٤	٢٦	٢٠		
٧	٢٤	٢٧	٩			٧	١٢	٢٧	١٠		
٨	٢٠	٢٨	١٣			٨	٢٠	٢٨	٩		
٩	١٢	٢٩	٢٠			٩	١٧	٢٩	١٩		
١٠	٢٠	٣٠	٢٣			١٠	١٢	٣٠	١٨		
١١	١٥					١١	١٥				
١٢	٢٠					١٢	١٥				
١٣	١٢					١٣	١٦				
١٤	٢٠					١٤	١٥				
١٥	١٩					١٥	٢٠				
١٦	٢٠					١٦	١١				
١٧	٢٠					١٧	٢٠				
١٨	١٨					١٨	١٥				
١٩	٢٠					١٩	٤				
٢٠	١٥					٢٠	١٤				

a

b

Extract the message

the aim of this research is to study (effect of the learning strategy oriented to problem of second intermediate achievement in Arabic language grammar) to achieve this goal the researcher forms a hypothesis which state there is no difference of statistical value at the level 0,05 between achievement of the experimental group who study Arabic language grammar through the use of learning strategy oriented to problem and between the average marks of the controller group student who used to study Arabic language grammar based o the traditional why .

the research restricted in :-

- second intermediate students at intermediate school for morning student in Baghdad .

- the first semester of the year 2011-2012.

- seven topics in Arabic language grammar have been studied :dual case , regular plural (for male and female) . irregular plural , unparsed , the five nouns , question articles , etc.

the researcher used the experiment (design which is known with one independent factor to design his research .

samples for the research were chosen among a number of secondary and inter mediate school in diyala . Baghdad was chosen by the researcher either on purpose or randomly . the researcher has randomly selected bareer inter mediate school .

two second inter mediate classes were chosen . one of tm represent the experimental group which consist of 33 student and the other represent the controller group which consist 32 student , but after the elimination of the

c
weak . minded student , the totality become 60 ,30 for the experimental group ; 30 for the controller group .

the researcher has made a comparison between the two groups concerning the changeable factors like :(the age educational level of parents , last year achievement the student achievement in test which is made for last year's Arabic grammar topics linguistic ability test .)

a number of behavioral aim were formed by the researcher concerning the topics of his research and it was (75).he expose them on a specialized professors in Arabic language and methods of teaching 8 till ,after deletion and adjustment it become (69) .

a test was prepped by the researcher based on the experimental diagram . it consist of 30 category .

the research groups were studied by the researcher throughout for months and ten days (t . test) , difficulty factor , distinction factor were used as statistical means for data processing by the researcher .

the result proved that there is difference of statistical value at the level o,o5 between the experimental group which have studied the material by the use of learning strategy orientated the same material ; but in a traditional way .

Research conclusion :-

1- the effectiveness of learning strategy oriented to the problem in teaching Arabic language grammar .

2- the effectiveness of learning strategy oriented to the problem for in crencing the student achievement in Arabic language grammar .

d

Recommendations :-

- training must be given to colleges of education students to use learning strategy oriented to the problem in methods of teaching .

- the necessity of having introductory seminars for Arabic language teaching to show them the advantages of using learning strategy oriented to the problem and encourage them to use it as a method in teaching their students .

suggestion:-

- a study about the effect of learning strategy oriented to the problem on the student achievements in different Arabic materials .

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education And scientific Research
Diyala University- College of Education AL-Asmaay
Department of educational and psy chological sciences

The Effect of Learning strategy Relying on the problem in the lntermediat stage students Achievement in Arabic Grammar

A thesis
Submitted to the council of the college of Education \ University of Diyala as A partial Fulfillment of the Reguirements for the Degree of Master of Education .Methods of Teaching Arabic Language

By:-

Othman sadoon Jasim AI-Taee

Supervised By:-

prof Dr.Abdul- Razaaq Abdula zaedan Al-Anbagi

2012 A.M 1433 H.G