



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

أثر استراتيجتي (KUD و M.U.R.D.E.R) في تحصيل

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية

رسالة ماجستير قدمتها
الى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات
نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

الطالبة
نور نجاح عبد زيد الدليمي

بإشراف

الأستاذ الدكتور
أسعد محمد علي النجار

الأستاذ الدكتور
إبتسام صاحب موسى الزويني

١٤٤٣ هـ

٢٠٢١ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مِّنْ نَّشَأٍ وَفَوْقَ
كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ

خَيْرٌ لِّلَّذِينَ الْعَلَمَاءُ الْعَظِيمُونَ
(سورة يوسف / من الآية ٧٦)

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ " أثر استراتيجيتي (KUD و M.U.R.D.E.R) في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية" التي قدمتها الطالبة (نور نجاح عبدزيد الدليمي)، أعدت بإشرافنا في جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف الأول	المشرف الآخر
الاستاذ الدكتور	الاستاذ الدكتور
أ.د. إبتسام صاحب موسى الزويني	أ.د. أسعد محمد علي النجار

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

الاستاذ المساعد الدكتور	الاستاذ الدكتور
راسم احمد عبيس	فراس سليم حياوي رزوقي
رئيس قسم اللغة العربية	معاون العميد للشؤون العلمية
	والدراسات العليا

٢٠٢١/ /

إقرار المقوم العلمي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (أثر استراتيجيتي KUD و M.U.R.D.E.R في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية) التي قدمتها الطالبة (نور نجاح عبدزيد الدليمي)، جرت تحت إشرافي في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

الاسم :

المرتبة العلمية :

التاريخ :

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ " أثر استراتيجيتي KUD و M.U.R.D.E.R في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية" وقد ناقشنا الطالبة (نور نجاح عبدزید الدليمي)، في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، وبتقدير () .

رئيساً

الاستاذ الدكتور

ميسون علي جواد التميمي

عضواً

الاستاذ المساعد الدكتور

عقيل رشيد عبد الشهيد

عضواً

الاستاذ الدكتور

هاشم راضي جثير

عضواً ومشرفاً

الاستاذ الدكتور

أ.د. أسعد محمد علي النجار

عضواً ومشرفاً

الاستاذ الدكتور

أبتسام صاحب موسى الزويني

مصادقة مجلس الكلية

صادق عليها مجلس كلية التربية الأساسية، جامعة بابل بتاريخ: / / ٢٠٢١

الاستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد وكالة

الإهداء

إلى...

* نبي الرحمة ومنقذ البشرية محمد (صلى الله عليه و آله وسلم) "حِباً وإِقْتِدَاءً"

* من قال فزت ورب الكعبة "حِباً وإِقْتِدَاءً"

* سيد الشهداء وأبي الأحرار ومن امتزجت دماؤه الطاهرة بتربة كربلاء من أجل الإسلام رمزاً
"للتضحية والشهادة"

* من رباني وكرس حياته من اجلي وعلمني الصبر والوفاء والصدق فكان معلمي الأول
والدي "إجلالاً وإكباراً"

* ينبوع الحنان ونهر الحب المتدفق (والدي) "إجلالاً وإكباراً"

* الذين كانوا لي مناراً للدرب حضوراً و غياباً بفكرهم وأجسادهم أخوتي وأخواتي
"حِباً وإِعْتِزَالاً"

* كل من داوى جرحي وأرهق حزني وبث شعاع الأمل في قلبي ووقف إلى جانبي
(أصدقائي وأحبابي)

* الذين ذهبوا ولم يذهب طباشيرهم معلمي، مدرسي، أساتذتي.

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وامتنان

بسم الله وبحمده الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره، وفاتحة لكل خير عليه أتوكل، وأصلي وأسلم على رسول رب العالمين النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم.
أشكر وأثمن المواقف الصادقة للسادة رئيس واعضاء لجنة السمنار كل من (ا.د. زينة غني عبد الحسين ،وا.د. ضياء عويد حربي و ا.م.د. خالد راهي هادي) لدروهم المثمر في اختيار عنوان البحث.

تدعوني فروض الأمانة والوفاء أن أتقدم بجل امتناني لكل من غمرني بعطائه واولهم أستاذتي الفاضلة المشرفة على بحثي (الأستاذ الدكتورة ابتسام صاحب موسى الزويني) التي قادتني إلى نهاية مشوار الدراسة بأخلاق نبيلة ومتابعة علمية رصينة، إذ كانت لآرائها السديدة وتوجيهاتها القيمة الأثر الفاعل في إنضاج الدراسة وإخراجها بشكلها الحالي، جزاها الله الخير كله.

واتوجه بشكري وامتناني الكبيرين الى استاذي المشرف الاخر (الأستاذ الدكتور اسعد محمد علي النجار) .

ولا يفوتني أن أقدم شكري وامتناني إلى (ا.د. مشرق محمد مجول) رئيس قسم اللغة العربية لمتابعته المستمرة لي في مراحل انجاز البحث وجامعتي المتميزة بتدريسها وموظفيها وكليتي الرائعة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل هذا الصرح العلمي الذي نهلنا منه علماً ومعرفة ورعايتها طلبة الدراسات العليا .

وجزيل امتناني الى أساتذتي في قسم اللغة العربية ولاسيما الذين تتلمذت على أيديهم في الجانب التحضيري للدراسة والذين أغنوني كثيراً من الناحية العلمية والفكرية. وأتقدم بالشكر الى موظفي المكتبة وموظفي الدراسات العليا والى زملائي وأصدقائي جميعاً ، كما اشكر الدكتورة بشائر جواد كاظم لمساعدتها على ملاحظاتها القيمة ومساندتها طول مدة كتابة البحث أدعو الله أن يوفقها ويحفظها من كل مكروه. وأتقدم بالشكر الى السادة المحكمين الذين ساعدوني وانااروني بآرائهم السديدة في إخراج أدوات الدراسة بأحسن صورة.

واعتذر ممن نسيت ذكرهم فلهم مني بالغ الاحترام والتقدير ، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت واليه أنيب وهو رب العرش العظيم.....

ملخص البحث

هدف البحث الحالي التعرف على اثر استراتيجيتي kud و M.U.R.D.E.R في
تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية. وللتثبت من
هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات تحصيل
تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال
لستراتيجية كود ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين
يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية ميردر ومتوسط درجات
تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة
التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .

لتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي وتصميم الضابطة
اللاعشوائية الاختبار ذات الاختبار البعدي ، وفي ضوء التصميم التجريبي اختارت
الباحثة عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائية اختارت الباحثة مدرسة
التطبيقات الابتدائية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بابل قصدياً، وبطريقة
السحب العشوائي اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي يدرس
تلاميذها باستعمال استراتيجية كود (kud)، واختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة
التجريبية الثانية التي يدرس تلاميذها باستعمال استراتيجية ميردر
(M.u.R.D.E.R) واختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي يدرس
تلاميذها بالطريقة الاعتيادية ولا تتعرض الى أي متغير مستقل، إذ بلغ مجموع عينة
البحث (٩٥) تلميذاً بواقع (٣١) تلميذاً في المجموعة التجريبية الاولى، و (٣١)
تلميذاً في المجموعة التجريبية الثانية، و(٣٣) تلميذاً في المجموعة
الضابطة، واستبعدت الباحثة التلاميذ الراسبين من المجموعات.

وكأفات الباحثة مجموعات البحث (التجربيتين والضابطة) إحصائياً في عدد من
المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات،
ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والذكاء) باستعمال تحليل التباين
الاحادي ، ومربع كاي، وبعد أن حددت الباحثة موضوعات المادة العلمية التي

ستدرسها في أثناء التجربة خمسة موضوعات، صاغت الباحثة الأهداف السلوكية والخطط التدريسية، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت الأهداف والخطط التدريسية جاهزة للتطبيق.

ولغرض إجراء الاختبار التحصيلي عند التلاميذ مجموعات البحث (التجريبتين والضابطة) في الموضوعات التي درستها الباحثة بنفسها، أعدت اختباراً تألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع (الاختيار من متعدد)، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للثبوت من صدقه، ولبيان صعوبة فقراتها وقوة تمييزها وحساب ثباته، وطبق على عينة استطلاعية اولى بلغت (٣٥) تلميذاً وطبقت التحليل الاحصائي على عينة بلغت عدد افرادها (١٠٠) تلميذ وبعد تحليل نتائج إجابات تلاميذ العينة الاستطلاعية ومعالجتها إحصائياً وباستعمال الوسائل الاحصائية الملائمة وجدت أن فقرات الاختبار جميعها صالحة.

وطبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على تلاميذ مجموعات البحث (التجريبتين والضابطة) بعد انتهاء التجربة التي استمرت من تدريس الموضوعات فصلاً دراسياً كاملاً، وبعد تحليل إجابات التلاميذ ومعالجتها إحصائياً باستعمال معادلة شيفيه لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعات البحث (التجريبتين والضابطة).

أظهرت النتائج على النحو الآتي :

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث ، وتفق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة الآتي :

١- ان اعتماد استراتيجيتي (KUD و M.U.R.D.E.R) أثر بصورة كبيرة وفعالة في

تعلم مادة قواعد اللغة العربية.

٢- اسهم اعتماد استراتيجيتي (KUD و M.U.R.D.E.R) من تمكن تلاميذ الصف

الخامس الابتدائي من مادة قواعد اللغة العربية من المادة الدراسية.

وأوصت الباحثة بالتوصيات الآتية :

١- استعمال استراتيجيات حديثة من لدن معلمي اللغة العربية من اجل زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ.

٢- اكساب التلاميذ مهارات لتعلم المواد الدراسية من خلال التنويع في طرائق التدريس الحديثة.

واستكمالا للبحث الحالي إقترحت الباحثة إجراء الدراسات الآتية .

١- إجراء دراسة مماثلة باستعمال الاستراتيجيتين نفسيهما في تعلم مادة الأدب والنصوص للمرحلة المتوسطة.

٢- إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استراتيجية (KUD) في تنمية المفاهيم البلاغية في مادة البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية.

ثبت المحتويات

ت	المحتوى	الصفحة
١.	الآية القرآنية	ب
٢.	إقرار المشرفين	ت
٣.	إقرار المقوم العلمي	ث
٤.	إقرار لجنة المناقشة	ج
٥.	الإهداء	ح
٦.	الشكر والامتنان	خ
٧.	مستخلص البحث	د - ذ - ر
٨.	ثبت المحتويات	ز - س - ش - ص
٩.	ثبت الجداول	ط
١٠.	ثبت الاشكال	ض
١١.	ثبت الملاحق	ط - ظ
١٢.	الفصل الأول : التعريف بالبحث	٢٣-٢
١٣.	أولاً: مشكلة البحث	٣ - ٢
١٤.	ثانياً: أهمية البحث	١٦ - ٤
١٥.	ثالثاً: هدف البحث وفرضياته	١٧-١٦
١٦.	رابعاً: حدود البحث	١٧
١٧.	خامساً: تحديد مصطلحات	٢٣-١٨
١٨.	الفصل الثاني : (جوانب نظرية ودراسات سابقة)	٦٧ - ٢٤
١٩.	المحور الاول : (جوانب نظرية)	٢٤

٢٠	أولا : النظرية البنائية	٢٥-٢٤
٢١	نشأة النظرية البنائية	٢٩-٢٥
٢٢	افتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين	٣٠-٢٩
٢٣	الأسس التي تستند إليها النظرية البنائية	٣١
٢٤	المبادئ التي تستند إليها النظرية البنائية	٣٣-٣١
٢٥	مميزات إنموذج التعلم البنائي	٣٤-٣٣
٢٦	مراحل انموذج التعلم البنائي	٣٦-٣٤
٢٧	خصائص عناصر العملية التعليمية في النظرية البنائية	٤١-٣٦
٢٨	بعض الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية	٤٣-٤١
٢٩	ثانيا : استراتيجية KUD	٤٥-٤٣
٣٠	مراحل استراتيجية KUD	٤٥
٣١	مبادئ تدريس استخدام استراتيجية KUD	٤٦-٤٥
٣٢	مجالات استراتيجية (KUD) في التدريس	٤٦
٣٣	الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية KUD	٤٧-٤٦
٣٤	اهداف استراتيجية KUD	٥٨-٤٧
٣٥	دور المدرس على وفق استراتيجية KUD	٤٨
٣٦	دور المتعلم على وفق استراتيجية KUD	٤٩-٤٨
٣٧	دور الإدارة المدرسية في استراتيجية KUD	٤٩
٣٨	مبررات ودوافع استراتيجية (KUD)	٥٠-٤٩
٣٩	خطوات التدريس على وفق استراتيجية(KUD)	٥٢-٥٠
٤٠	ثالثا : استراتيجية M.U.R.D.E.R	٥٣-٥٢
٤١	خطوات استراتيجية ميردر	٥٤-٥٣
٤٢	اثر المدرس في استراتيجية ميردر	٥٤
٤٣	المحور الثاني : (دراسات سابقة)	٥٥
٤٤	دراسة شون ومهند/٢٠٠٩	٥٥

٥٥	دراسة صحو (٢٠١٥)	٤٥.
٥٦	دراسة عجل (٢٠١٦)	٤٦.
٥٧	دراسة العزاوي (٢٠١٧)	٤٧.
٥٧	دراسة حسين (٢٠١٩)	٤٨.
٥٨	دراسة حافظ (٢٠٢١)	٤٩.
٦٦-٦٢	موازنة الدراسات السابقة	٥٠.
٦٦	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٥١.
٦٧	الفصل الثالث : (منهج البحث واجراءاته)	٥٢.
٦٨	أولا : منهج البحث	٥٣.
٦٩	ثانيا : التصميم التجريبي	٥٤.
٧١-٧٠	ثالثا : مجتمع البحث	٥٥.
٧٣-٧١	عينة البحث	٥٦.
٧٣	رابعا : تكافؤ التلاميذ مجموعات البحث	٥٧.
٧٤	العمر التلاميذ محسوبا بالشهور	٥٨.
٧٦-٧٥	التحصيل الدراسي للاباء	٥٩.
٧٧-٧٦	التحصيل الدراسي للامهات	٦٠.
٧٨-٧٧	درجات التلاميذ في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي	٦١.
٨٠-٧٨	اختبار الذكاء	٦٢.
٨١-٨٠	خامسا : ضبط المتغيرات غير التجريبية	٦٣.
٨١	سادسا : أثر الإجراءات التجريبية	٦٤.
٨٤-٨٢	سابعا : مستلزمات البحث	٦٥.
٨٥	ثامنا : تطبيق التجربة	٦٦.
٩٤-٨٥	تاسعا : أداة البحث	٦٧.
٩٤	عاشرا : إجراءات تطبيق التجربة	٦٨.
٩٧-٩٤	الحادي عشر : الوسائل الإحصائية	٦٩.

١٠٦-٩٩	الفصل الرابع : (عرض النتائج وتفسيرها)	.٧٠
١٠٤-٩٩	اولا : عرض النتائج	.٧١
١٠٦-١٠٤	ثانيا : تفسير النتائج	.٧٢
١١٠-١٠٨	الفصل الخامس: (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)	.٧٣
١٠٩-١٠٨	اولا : الاستنتاجات	.٧٤
١١٠-١٠٩	ثانيا : التوصيات	.٧٥
١١٠	ثالثا: المقترحات	.٧٦
١٣١-١١٢	المصادر	.٧٧
١٧٤-١٣٣	الملاحق	.٧٨
A-E	Abstract	.٧٩

ثبت الجداول

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
٤١	التغيرات المطلوبة للانتقال من الطريقة التقليدية إلى البنائية	١
٧٠	المدارس الابتدائية للبنين التي تحوي ثلاث شُعب للصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة بابل بحسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١)	٢
٧٣	توزيع أفراد العينة تبعاً للمجموعات والمدرسة	٣
٧٥	نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني للتلاميذ محسوبا بالشهور	٤
٧٦	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء التلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا ٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة.	٥
٧٧	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات التلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا ٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة.	٦
٧٨	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) .	٧
٧٩	نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء.	٨
٨٢	توزيع دروس قواعد اللغة العربية	٩
٨٢	الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء التجربة	١٠
٨٨	الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي	١١
١٠٠	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات التلامذة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي	١٢
١٠١	قيم (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق ذوات دلالة الاحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي.	١٣
١٠٢	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٤

١٥	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٠٣
١٦	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٠٤

ثبت الاشكال

رقم الشكل	الشكل	الصفحة
١	انموذج التعلم البنائي	٣٦
٢	خطوات استراتيجية ميردر من عمل الباحث	٥٤
٣	التصميم التجريبي للبحث	٦٩

ثبت الملاحق

رقم الملحق	الملاحق	الصفحة
١	تسهيل مهمة (كتاب الدراسات العليا)	١٣٣
٢	كتاب مديرية تربية بابل	١٣٤
٣	كتاب المباشرة في مدرسة التطبيقات للبنين	١٣٥
٤	صلاحية الأهداف السلوكية	١٣٦-١٣٩
٥	استبانة صلاحية الخطط التدريسية	١٤٠-١٥٥
٦	درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي (٢٠١٩-٢٠٢٠)	١٥٦-١٥٧

١٥٩-١٥٨	العمر الزمني لتلاميذ المجموعات الثلاث محسوبا بالشهور	٧
١٦١-١٦٠	اختبار (رافن) الذكاء للمجموعات الثلاث	٨
١٦٣-١٦٢	معامل صعوبة وتمييز وفاعلية البدائل لاختبار التحصيل	٩
١٦٥-١٦٤	أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة مُرتبة بحسب اللقب العلميّ والحروف الهجائية	١٠
١٧٠-١٦٦	صلاحية الاختبار التحصيلي	١١
١٧٢- ١٧١	درجات التلاميذ للمجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة في الاختبار البعدي	١٢
١٧٣	مفاتيح الإجابة لفقرات الأسئلة	١٣
١٧٤	كتاب الانفكاك من المدرسة	١٤

Republic of Iraq
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AND SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF BABYLON
BASIC COLLEGE OF EDUCATION
HIGHER STUDIES



**The effect of strategies (KUD and M.U.R.D.E.R)
on the achievement of fifth graders of primary
school in the subject of Arabic grammar**

By student

Nour Najah Abed Zaid Al-Dulaimi

To the Council of College of Basic Education / University of Babylon

As a partial fulfillment of the requirements of the Master Degree in Methods of Teaching Arabic

Supervisor

Prof Dr. Ibtisam Saheb AL-Zuwainy

Prof Dr. Assad Muhammad Ali

2021 A. D.

1442 H.

Abstract

The aim of the current research is to identify the effect of the kud and M.U.R.D.E.R strategies on the achievement of fifth graders in Arabic grammar. To verify the objective of the research, the researcher formulated the following main hypothesis:

There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the three groups for the achievement test.

It also formulated the following sub-hypothesis:

1– There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the first experimental group who study Arabic grammar according to the KUD strategy and the average scores of the control group students who study Arabic grammar in the usual way in the achievement test.

2– There is no statistically significant difference at the significance level (0.05) between the average scores of the students of the second experimental group who study Arabic grammar using M.U.R.D.E.R strategy and the average scores of the control group students who study Arabic grammar in the usual way in the achievement test

3- There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between average scores of the students of the first experimental group who study Arabic grammar using KUD strategy and the average scores of the students of the second experimental group who study Arabic grammar using the Murder strategy in the achievement test.

The researcher adopted the experimental design with two groups (experimental and control), which was designed by partial control of the post-test for both achievement and retention to suit it with the conditions of the experiment, and in light of the experimental design, the researcher chose the research sample from the fifth grade students of primary school. Babylon intentionally, and by random drawing method, the division (D, F) was chosen to represent the first experimental group whose students study using (kud) strategy ,and the division (A, C) was chosen to represent the second experimental group whose students study using the M.U.R.D.E.R strategy, and the division was chosen (b, g) to represent the control group whose students study in the usual way and is not exposed to any independent variable, as the total of the research sample was (95) female students, with (31) students in the first experimental group, and (31) students in the

second experimental group, and (33) In the control group, the researcher excluded the students who failed from the groups.

The researcher rewarded the research groups (experimental and control) statistically in a number of variables (chronological age calculated in months, academic achievement of parents, Arabic language degrees for the previous academic year, and intelligence) using the analysis of variance and chi-square, and after the researcher identified the topics of the scientific material that she will study during The experiment has five topics, the researcher formulated the behavioral objectives and teaching plans, and they were presented to a group of experts and specialists, and in the light of their opinions and suggestions, the necessary modifications were made and the objectives and teaching plans became ready for implementation.

For the purpose of conducting the achievement test for the students of the research groups (the two experimental and control groups) in the topics that the researcher studied by herself, she prepared a test consisting of (30) test items of the type (multiple choice, rearrangement, complementation, and pairing), and it was presented to a group of experts and specialists To verify its sincerity, and to show the difficulty and strength of distinguishing its paragraphs and calculating its stability, and applied to a first exploratory sample of

(35) students, and a second exploratory sample of (100) members was applied. Valid.

The researcher applied the achievement test to the students of the research groups (the experimental and the control group) after the end of the experiment, which lasted from teaching the subjects for an entire semester, and after analyzing the students' answers and treating them statistically using the Scheffe equation to find out the significance of the difference between the research groups (the two experimental and control groups).

The results showed as follows:

* There is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the three research groups, and the two experimental groups outperform the control group. In light of the research results, the researcher concluded the following:

- 1- The use of KUD and M.U.R.D.E.R strategies has a great and effective effect on learning Arabic grammar.
- 2- The importance of diversification in teaching methods, which has a clear impact on increasing students' achievement.

The researcher recommended the following recommendations:

1– Using modern strategies by Arabic language teachers in order to increase the academic achievement of students.

2– Providing students with skills to learn academic subjects through diversification in modern teaching methods.

To complement the current research, the researcher suggests conducting the following studies.

1– Conducting an experimental study using the same two strategies in learning literature and texts for the intermediate stage.

2– Conducting a study under the title The effect of KUD strategy in developing rhetorical concepts in the subject of rhetoric among students of the Arabic language departments.

الفصل الاول

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

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

يعد قواعد اللغة العربية من أعقد المشكلات التربوية التي تواجه التربويين ، بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون بها ذرعاً ، وقد أدت هذه الحالة إلى بُعد التلاميذ عن اللغة العربية بجملتها والإستهانة بها ، وبمن يعملون في ميدانها . (الدليمي ، ٢٠٠٤ : ٥) ، اذ يعاني المتعلمون من جفاف القواعد المقدمة إليهم في مراحل التعليم العام كافة ، و كثرة الأغلاط النحوية التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابة. (عبد الهادي ، ٢٠٠٠ : ٣١٢-٣١٣)

ويمثل ضعف التلاميذ في قواعد اللغة العربية ظاهرةً مقلقة ومخيفة ، واهتزت لها مواقف المتخصصين والمسؤولين عن تعليم اللغة العربية وجهودهم في تضيق دائرة هذه الظاهرة ؛ لأنها هذه الظاهرة تُمثل أزمة كبيرة في واقع اللغة العربية ، و لا شك أنّ مادة قواعد اللغة العربية مادة علمية تتطلب شيئاً من الجهد العقلي ، وحصراً الفكر والانتباه ؛ لأنها تبحث في ألفاظ مجردة ، وتعتمد التعليل المنطقي والملاحظة الدقيقة في السماع والنطق ، اذ تحتاج إلى قدر كبير من الألفاظ والأساليب وبحاجة الى طرائق متعددة في تدريس اللغة وقواعدها في مدارسنا . (السرحان ، ١٩٨٩ : ٦٩-٧٠) .

وإنّ مشكلة قواعد اللغة العربية ليس مردّها قصوراً في اللغة نفسها وما يعترّياها من غموض وتعقيد ، أو نقص في مواهب الجيل فحسب ، بل تدخل فيها عوامل عدّة ، منها ما يتعلق بالمنهج وما يكتنّفه من اضطراب وتشتت ومنها ما يعود إلى طريقة التدريس المتبعة أكثر مما يعود إلى القواعد نفسها (مصطفى، ٢٠٠٢ : ٥٠)

وقد وضحت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على قواعد اللغة العربية، إذ إن التلاميذ يعانون بشكل عام من ضعف في قواعد اللغة من التراكيب، والضببط، وبناء الجمل بشكل صحيح وقد وضحتها دراسة (الموسوي، ٢٠٠٩:٣) ودراسة (جاسم، ٢٠٠٧:٢)، ويرجع بعضهم أسباب هذا الضعف إلى أمور عديدة منها: ما يتعلق بالنحو نفسه، ومنها ما يتعلق بالمحتوى، ومنها ما يتعلق بالمعلم أو المتعلم، أو طرائق التدريس.

لذا يتعين علينا ألاّ نغفل من أنّ جزءاً كبيراً من هذا الضعف يرجع إلى طريقة التدريس التي يستعملها المعلم في أثناء تدريس القواعد ، وأمّا الجزء الآخر فيتعلق بالتلامذة أنفسهم والمادة الدراسية ، فإذا درس المعلم بطريقة جافة لا تحفز أو تُثير رغبة التلامذة في المادة بالطبع سينتج ذلك ضعفاً في تحصيلهم، وإذا اتّبع طريقة حديثة في تدريسه توصل إلى بلوغ الهدف التربويّ وتحقيقه بأقلّ وقت وأيسر جهد، فمال التلاميذ إلى المادة وأقبلوا على دراستها(الخفاجي، ٢٠١٢:٣٨)

وترى الباحثة أن استعمال استراتيجيات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية يمكن أن يقدم حلاً للمشكلة وسبيلاً إلى تذليلها ومعالجة تربوية لواقع درس قواعد اللغة العربية وتعديل الفكرة القائمة في عقول التلاميذ عن صعوبة هذه المادة واستحالة النهوض بها وبتوجهات التلاميذ نحوها_ من طريقة الاجابة عن السؤال الاتي:

هل لإستعمال استراتيجتي kud و m.u.r.d.e.r أثر في تحصيل تلاميذ الصف

الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية؟

ثانياً :أهمية البحث:

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل المتعلم وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية .

(مجاور، ١٩٧٧ :٦٦٥).

وتعد بمثابة عملية شاملة، تتناول الإنسان من جوانبه جميعها النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك مواقفه في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية (خاطر وآخرون، ٢٠٠٠ :١٨٣).

ومما لا شك فيه أن واقع التغيرات المتسارعة والتحولات الهيكلية المعاصرة وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة التربية تزداد تعقيداً ، فقد أصبحت النظم التربوية اليوم وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة ، أصبحت المسؤولة الآن أكثر من أي وقت مضى تعمل على تطوير نفسها وتجديدها بما يجعلها أكثر قدرة وملاءمة لميول التلاميذ واستعداداته وقدراته وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار.

(السنبل وآخرون، ٢٠٠٤ :٢٨ – ٤١).

وترى الباحثة أنّ التربية بمثابة شريان الحياة من خلال تنشئة الأطفال وتنقيفهم ودعمهم بوسائل متطورة في تعلم مادة اللغة العربية والمواد الأخرى من خلال الأساليب المتنوعة الواجب اتباعها في تعليمهم والوصول بهم إلى المعرفة القصوى التي يجب أن يمتلكونها في هذه المرحلة المهمة من حياتهم.

فضلاً عن ذلك فإن هدف التربية هو جعل كل متعلم يعيش في هذا العصر مسلحاً بالعلم ليستطيع أن يعيش في مجتمع يزخر بالمخترعات العلمية ويعالج مشكلاته بالطرق السليمة (زاير وسماء، ٢٠١٣: ١٩)

ومن هنا تبرز أهمية العناية بالتربية في مختلف دول العالم التي عدتها حجر الزاوية في بناء المجتمع الحديث، وعليه توجهت العناية إلى المنهج والوسائل التعليمية، وإعداد الملاكات التعليمية وغيرها من المتطلبات الأخرى بغية النهوض بمستوى الإعداد في جوانبه جميعها، ولا سيما الإعداد العلمي، بما ينسجم مع التطورات العلمية والتقنية المتسارعة الخطى في بلدان العالم في عصر أصبح يتسم بالتفجر المعرفي. وقد بدت هذه العناية وكأنها تتنافس بين الأمم على ما تقدم من عوامل الرعاية والإعداد السليم الذي يتضمن تأمين جميع المستلزمات الضرورية لتربية الأطفال وتعليمهم بدءاً من رياض الأطفال وصولاً إلى التعليم الجامعي (قطامي، ١٩٩٠: ٤٠٨).

وعلى هذا فإن التربية النظامية (الرسمية) باتت اليوم أكثر ضرورة بعد التقدم والتغير الكبيرين اللذين شهدتهما المجتمعات الإنسانية، إذ برزت المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ضرورية تتجلى وظيفتها في إعداد التلاميذ والطلبة إعداداً سليماً في جميعها النواحي المعرفية والاجتماعية والمهارية . (قطامي، ٢٠٠٣: ٢٥٩).

وتعد اللغة من أبرز الخصائص البشرية التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان ، لينفرد بها عن سائر مخلوقاته ، فهي وعاء الفكر والمعرفة ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، وعن طريقها ينمو الفرد اجتماعياً ومعرفياً ، وهي من أهم مقومات حياة الإنسان ووجوده ، وكيانه ، وهي أدواته في عملية التفاهم مع غيره والتعبير عن دخيلة نفسه وأحاسيسه ومشاعره ، وقد أوجدها الإنسان بما وهبه الله من عقل خلاق ، وبما وضع فيه من أجهزة النطق والكلام لتكون وسيلة في بناء حياته الخاصة وفي بناء مجتمعه ، والعمل على تطوير نفسه ومجتمعه (مجاور، ١٩٦٩: ١٤٣).

وإذا تأملنا وظيفة اللغة نجدها تقوم على التواصل والاتصال ، وهذا يشير إلى دورها الاجتماعي ، غير أن الوظيفة النفسية للغة لا تقل بأي حال من الأحوال عن الوظيفة الاجتماعية (ابراهيم، ٢٠٠٧: ٤٣).

واللغة من أهم الظواهر الاجتماعية ومن انجح وسائل الرقي الحضاري ، فهي الأداة الطبيعية لأفراد المجتمع في الإفصاح عما في أذهانهم ، ففي مفرداتها سجل لأخلاق أهلها وعاداتهم ونشاطهم الأدبي والفكري ، وهي المؤثر القوي في السلوك الإنساني والموجه له (شعيب، ٢٠٠٨: ٢١).

ان حمايتها من أهم واجبات اللغوي ، فقلة الاهتمام بها وفتح الباب أمام عوامل التغيير ، يعني القضاء عليها ، ولا تتحقق هذه الحماية برفض التطور أو بتحجير اللغة ، وإنما تتم بضرب من المحافظة التي تسمح بقدر من التطور إذا كان حسناً ، وقائماً على أسس ومسوغات ، فلا بد لمن يتصدى لحماية اللغة أن يعمل على نموها وان يؤمن بأنها كائن حي ، أو أشبه بشجرة نامية تحتاج بين الحين والآخر إلى تجديد في غذائها وقطع ما جف من أغصانها ، لتبقى حية وتظل قوية ومثمرة (ابراهيم، ٢٠٠٨: ٢٩٣).

وترى الباحثة أنه لا بد من الاهتمام باللغة العربية وموضوعاتها من خلال ترسيخ التقنيات الحديثة واستعمال طرائق تدريس حديثة لحماية اللغة والعمل على تطورها .

واللغة العربية من اللغات الحية التي تمتلك القدرة على العطاء الثر ، ومسايرة النهوض العلمي ، وتلبية حاجاته وإمكانية التعبير عن مكنوناته لتقبلها الاشتقاق وتوليد الألفاظ وتنميتها وتغذيتها وهذا دليل على حيوية اللغة العربية وديمومتها وقدرتها على الخلود ما دامت قادرة على متطلبات العصر والمستجدات فيه (اللبيدي، ١٩٩٩: ٨١).

وهي لغة غنية ، ودقيقة ، وشاعرة ، تمتاز بتوافر الصيغ وطريقتها في تكوين الجمل على درجة عالية من التطور أعلى منها في اللغات الجزرية الأخرى ، ويتضح

ذلك من طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني ، وهذه الطوعية أكثر ما تتمثل في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة ، وفي قدرتها على استيعاب المولد والمعرب والدخيل بصفة عامة .

ويكفيها فخراً وتعظيماً إنها تفردت عن اللغات الأخر بحمل الرسالة السماوية قال تعالى: ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) يوسف / ٢ ، وقال تعالى ((إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) الزخرف / ٣ . وقال تعالى ((كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ)) فصلت / ٣ . وتعهد الله سبحانه وتعالى بالحفاظ على هذه اللغة الشريفة ، قال تعالى ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)) الحجر / ٩ ، وقد وقفت العربية قوية شامخة أمام الهجمات الشرسة والمحاولات الدنيئة التي خطط لها الحاقدون ، والتي أراد بها أصحابها تجريد العربية من معادنها الأصيلة ، وإلباسها أردية ليست على مقاسها ، لكن لغة (الضاد) وقفت بوجه هذه المحاولات وانتصرت عليها ، لأنها تحمل كنوز التراث المضيئة منذ أكثر من أربعة عشر قرناً.(الجبوري، ١٩٩٨: ٩).

وترى الباحثة أنَّ للغة العربية أهمية كبرى تنطلق من أنَّها اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم، فكان خير وعاء لأكرم كتاب أنزل، فقد استوعبت كلام الله تعالى الذي لا يكفي البحر مدادا له، إذ وصف الله أبعاده ومداده بقوله تعالى: "قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا " سورة الكهف / ١٠٩*، وأصبحت اللغة العربية لغة عالمية، فهي وسيلة للتخاطب بين أبناء البلاد العربية، وتسعى الدول الأخرى إلى تعليمها وتعلمها، وهي موروث عالمي لما تمتاز به من صفات ودلالات وكلمات وألفاظ وقواعد ميزتها عن غيرها من اللغات.

إن قواعد اللغة العربية ليست غاية بذاتها، بل هي وسيلة تجعل القول محلاً للصواب، وبهذا تكون القواعد خادمة للغة، ووسيلة في فهم المعنى، وربط أجزاء الجملة

الواحدة، وتوضيح الغامض من التراكيب، وعلى الرغم من أنّ القواعد خادمة للغة لكنها ضرورة لا يستغنى عنها شريطة أن تدرس بهذا الفهم، ومقدار ما يتناسب معها .

(الهاشمي وآخران، ٢٠١١، ص ٢١)

وهي بفرعيها النحو والصرف، تمثل وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهي تحكم قوانين اللغة واللفظ، وقوانين تركيب الكلمة والجملة، وأن كل هذا له وظيفة حياتية هي الفهم والأفهام (الخطيب، ٢٠٠٩، ص ٢٩٣)، ولها القدرة على شحذ عقول المتعلمين، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، وتمكينهم من فهم التراكيب ذات المنحى الغامض والمعقد، هنا تكمن أهمية القواعد ذاتها، فلا يمكن أن نقول أو نكتب الا بمعرفة القواعد السليمة للغة. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٩، ص ١٩٣).

ولقواعد اللغة العربية أهمية عند الامم قبل العرب، إذ وصفه أرسطو^١ * بأنه منطق الكلام، فغايتُهُ أن يوضح علاقة الكلمة في الجملة من غيرها من الكلمات، وبوضوح هذه العلاقة يبرز المعنى المقصود الذي يراد نقله إلى السامع، كما ان ابن خلدون عدّه من ابرز علوم اللسان قاطبةً، فعلم اللسان يرتكز على أربعة اركان، هي : (اللغة، قواعد اللغة العربية، البيان، والادب)، غير ان النحو له صدارته فبه تتبين المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل عن المفعول، والمبتدأ عن الخبر. (ابن خلدون، ١٩٨٦ : ٣٨٩)

إنّ اتقانه يقود إلى السيطرة على اللغة، والتمكن من مهاراتها، فهي تعد من مقدمات الاتصال الصحيح، وقد يكون الخطأ في استعمالها مؤثراً في نقل المعنى المقصود، وهنا

^١ أرسطو: فيلسوف يوناني تلميذ افلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكرين تغطي كتاباته مجالات عدة منها الفيزياء والميتافيزيقيا والشعر والمسرح والموسيقى والمنطق والبلاغة واللغويات والأخلاقيات وعلم الأحياء، أهم مؤلفاته في المنطق والمعرفة والأخلاق (المقولات، ما بعد المعرفة، الاخلاق الكبرى).

يكون العجز عن فهم النص، كما ان هذا الامتداد لأثر فهم قواعد اللغة والاستعمال الصحيح لها يحسن مقدرة الفرد في الاستيعاب القرائي الجيد، ويرفع من قدرته في التعبير بنوعية الشفوي والكتابي. (رواشدة، ٢٠٠٤، ص ٤٨)، وهي بمثابة المبادئ التي تنظم العلاقات بين الاصوات اللغوية في بناء الكلمات والجمل، وتتألف هذه القواعد من مجموعتين احدهما لا تتطلب التعليم، وهي ما تعرف بالقواعد الضمنية أو التوليدية وهي ما يتعلمها الطفل من خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، وهي التي تعني بتنظيم العلاقات بين اصوات اللغة والفونيمات لإنتاج المقاطع اللغوية (المورفيمات) والكلمات والجمل ذات المعنى .

اما المجموعة الثانية من القواعد فهي القواعد الظاهرية وهي تلك القواعد التي تعني بالقوالب النحوية والصرفية في بناء الجمل والعبارات، ومثل هذه القواعد يتطلب تعلمها من خلال المناهج المدرسية (الجعافرة، ٢٠١١، ص ١٤٨)، لما لها من منزلة كبيرة في العلوم اللغوية، ومنزلتها كمنزلة الدستور في القوانين الحديثة فهو دعائمها ودستورها الاعلى، وليس هنالك علماً يستقل بنفسه عنها، أو يستغني عن معونتها أو يسترشد بغير نوره وهده . (خاطروآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٨٣) .

ومن الضروري تفصيل قواعد اللغة العربية، وتجسيد تجريدها بأمثلة حسية ومادية تذكر لها صفات، وخصائص اخرى توضح سماتها واحوالها، ولصعوبة أدراك المعاني النحوية المجردة في المرحلة الابتدائية فقد أرتأى التربويون أن تدرس موضوعاته الصعبة في مرحلة متأخرة، وأن يبدووا بموضوعاته السهلة، وقواعد اللغة العربية بطبيعتها خالية من التشويق تحتاج إلى التعليل، والاستقراء، والاستنباط ، والتعميم، لذا مست الحاجة إلى أن يتجه درس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية متناسباً، ومتناغماً مع المتعلم من خلال اختيار طرائق تجعل قواعد اللغة العربية ميسرة، وواضحة، وجليلة تتناسب مع

أمكانية الدارسين في الإدراك كي تتم عملية التلقي والفهم، والاستيعاب، ولكي تساعد المعلم في أداء مهامه بشكل محبب ومؤدب للغرض المطلوب، لذا دأب الباحثون في التربية قديماً وحديثاً للوصول إلى أنجح الطرائق التعليمية في تدريس القواعد . (السيد، ٢٠٠٥، ص ٤٣) .

وترى الباحثة أن قواعد اللغة العربية هي طريق معرفة اللغة، وسبيل للفهم والأفهام، فعلى أساسه توضع الحركة التي لها دلالتها في معرفة موقع اللفظ الذي يكتسب أهميته من موقعه، كما ترى أن قواعد اللغة العربية أسهمت اسهاماً فعالاً في الحفاظ على اللغة العربية، وتماسكها متجاوزة اللغات الدارجة في الاقطار العربي مفيدة مما ورد في القرآن الكريم .

وتكمن أهمية تدريس قواعد اللغة العربية في الربط بين اليد واللسان، ومشافهة، وكتابة، وهذا يجعل المتعلمين يتمكنون من أن يقرؤوا، ويكتبوا بالطريقة الصحيحة، ويظهرون الحركات بشكلها السليم، وقد شعر المتخصصون بأهمية القواعد وبصعوبتها في آن واحد، لذا وضعوا طرائق تدريسية تجعلها أقرب إلى عقولهم .(الساموك وهدي، ٢٠٠٥ ، ص ٩)

وتأتي أهمية الاستراتيجيات الحديثة من خلال استعمال مجموعة متنوعة من أساليب التقييم، ومعرفة درجة إتقان المتعلمين في جميعها المواد بطرائق مختلفة، حيث تساعد طرائق التقييم المختلفة على تشجيع المتعلمين على الحفظ وتجديد المعلومات، وتحفيز المتعلمين على تقديم المزيد من الجهد من أجل التعلم ، إنَّ استراتيجيات التدريس وطرائقه المختلفة لها الأثر الواضح في تحقيق ما يُرجى من عملية التدريس ، لأنها الأداة أو الوسيلة الناقلة للمعرفة، وهي المهارة الأساسية لإنجاز عملية التعليم ، وكلما كانت الاستراتيجية أو الطريقة ملائمة للمواقف التعليمية ومتلائمة مع عمر المتعلم

وذكائه ، وقابلياته ، وميوله ، كانت الأهداف المرجوة والمتحققة من طريقها أكثر عمقاً وفائدةً.

(الخزاعلة ، وآخرون ، ٢٠١١ : ٢٨).

وكذلك فان النظرية البنائية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره ، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة ويعطي للمتعم فرصة تمثيل دور العلماء؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع ومختلف قضايا ومشكلاته وكذلك يوافر للمتعم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة مما يتيح للمتعم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المعلم؛ ويساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا. (الزغول، 2010:231)

وأصبحت للنظرية البنائية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لأنها ركزت على أهمية الفروق الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد ،والاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق، والقواعد، والمبادئ ، وتجنب الحفظ اللاواعي ، وركزت كذلك على التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير ، وذلك باستعمالها في مواقف جديدة وأكدت النظرية البنائية على توافر التقويم المرحلي داخل النسق الواحد كي يتأكد المعلم من ان المتعلم فهم أنماط التعلم الدنيا قبل الانتقال الى تنظيم نشاطات تعليمية عليا. (العسكري وآخرون، ٢٠١٢:١٣٩)

ومن هذه الاستراتيجيات ، هي استراتيجية (kud) من شأنها الحث على التفاعل بين المعلم والتلميذ عن طريق مراحل منتظمة ويتسلسل وبطريقة منطقية ،وتعد وسيلة مهمة في القرن الحادي والعشرين للتفكير والتدريس، فاستعمال استراتيجية (kud) تمثل تلبية المعلم لاحتياجات التلاميذ وتوفير فرص التعليم جيدة في تحصيل المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية وعلاج الافكار والمعلومات عن طريق مراعاة الفروق

الفردية والمساعدة في تفعيل الدافعية نحو التعليم ، فالتعليم بحاجة الى تنويع طرائق التواصل مع التلاميذ لغرض تحقيق النجاح.

(الحليسي، ٢٠١٠: ٢٧)

وحددت (Tomlinson): اهمية هذه الاستراتيجيات على النحو الاتي:

- قلة حدوث مشكلات سلوكية بين التلاميذ.
- ثقة التلاميذ بانفسهم بنسبة عالية .
- تحسين اتجاهات التلاميذ وميولهم نحو الدرس.
- تساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات .
- اثارة الدافعية للبحث وحل مشكلات واكتشاف الحقائق. (Tomlinson، 2001: P10)

تعد اهمية استراتيجية (ميردر) فهي من الاستراتيجيات المعرفية التي تمتاز بقدرتها على التعامل مع كم كبير من المعلومات اذ يقوم التلميذ باستقبال المعلومات وتمثيلها وتخزينها بما يماثلها في البناء المعرفي واستدعائها عند مواجهة مشكلة ما.

(عجل ، ٢٠١٦: ١٩٦)

لذا فان الباحثة ترى ما قد تحققه استراتيجيتا كود وميردر في تعلم مادة قواعد اللغة العربية من أهمية كبرى اذ انهما تساعدان على تقوية المفاهيم وتزويد من طرائق استيعاب التلاميذ للمادة العلمية ومنها قواعد اللغة العربية . وهناك مسألة مهمة يجب أن تسبق الاهتمام بالمنهج وطرائق التدريس ، وهي مسألة ملحة وخطرة ، إذ لابد من الاهتمام بالمعلم أولاً ، فلا يمكن أن يتحول الكلام النظري إلى واقع إلا عبر معلم متدرب على نحو يمكنه من التعامل مع التقنيات والطرائق والأساليب الحديثة ، لان كليات التربية كافة ، لا تزال تخرج المدرسين بالنمط التقليدي ، إذ إن الإمكانيات التقنية غير متوافرة

، ولابد أيضا من إعداد الأساتذة الذين يدرسون مدرسي المستقبل على كفاية مسابقة التطورات التي تحدث وتجاوزها ، والوقوف بوجهها دون أن ينسلخوا من جذورهم . ويرتبط تدريس القواعد بالتحصيل ارتباطاً وثيقاً ، لأنَّ التحصيل من القضايا المهمة والتي بُحِثت طويلاً وهذا البحث لا يقف عند حد معين ، وذلك بسبب التغيير السريع الذي يمر به المجتمع ، وظهور كثير من المستجدات التي تؤثر فيه وللاهمية الكبيرة له حيث ما يزال التحصيل يُتخذ كمقياس لتحديد مستقبل الفرد التعليمي والمهني .

(حمدان، ١٩٩٦: ٤٩)

إنَّ عملية رفع التحصيل الدراسي للمتعلم أحد استراتيجيات التدريس الحديثة حيث يُعدّ المقياس الأساس والمهم الذي يُعتمد عليه لمعرفة مدى تفوق التلاميذ، كما أنه أصبح المؤشر للنجاح في المدارس والحياة الاجتماعية في المستقبل ،لذا يجيء الاهتمام بتعليم الطلبة الخبرات التي يشعرون بحاجتهم اليها ، وأثر هذا النوع من التعلم أكثر دواماً من المعلومات التي يتلقاها الطلبة من دون أن يشعروا بأهميتها في حياتهم ، فضلاً عن الاهتمام بالتحصيل نلاحظ زيادة الاهتمام بالتفكير كونه مساعداً بشكل فعّال على رفع التحصيل ، لذا يجب علينا في الوقت الحالي أن نهتم بالاتجاه الى تنمية التفكير فهو أداة العقل وأسلوبه (عدس ، ١٩٩٨ : ١٦) .

والتحصيل الدراسي يهدف الى الحصول على معلومات وصفية توضح مدى استيعاب التلاميذ لما حصلوا عليه واكتسبوه من خبرات معرفية في المواد الدراسية المختلفة ، وكذلك مدى الإفادة من محتويات هذه المواد الدراسية فضلاً عن محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ المعرفية ، واستعداداتهم العقلية ، وقدراتهم الإبداعية ، وخصائصهم الوجدانية ، وإسهاماتهم الشخصية والإبداعية (نصرالله، ٢٠٠٤: ٧٧) .

يعد التحصيل الدراسي من الإسهاميين في العملية التعليمية وذلك لأهميته الكبرى، حيث أنه يشير إلى مستوى التلاميذ وإنجازهم، بالإضافة إلى أنه يساعدهم في تحديد أهدافهم التي يريدون الوصول إليها ، ويشير التحصيل الدراسي للتلاميذ إلى مدى نجاح أو فشل المنظومة التعليمية، والعاملين بها ويساهم التحصيل الدراسي في قياس مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية بشكل ناجح وذلك بناءً على تقييم الأداء ، كما يلعب التحصيل الدراسي دوراً هاماً أيضاً في تعزيز النمو الدراسي للطلاب حيث أنه يقوم بتقييم مدى تطورهم وتقدمهم، كما أنه يساعد في تطوير مهاراتهم الذاتية والمعرفية والإدراكية والدراسية وغيرها من المهارات التي تعزز من ثقة التلاميذ بأنفسهم.

(السلخي، ٢٠١٣: ٢٨)

والمرحلة الابتدائية من المراحل المهمة ،التي تعد أساساً للمراحل المتقدمة في السلم التعليمي مما يعطيها منهجاً ،وللمعلمين مسؤولية كبيرة في بناء أساس قوي يتجلى من خلال بناء شخصية تلميذ مزود بالمعرفة ،والمهارات ،وأساليب تفكير تساعد على خوض الحياة العلمية أو مواصلة دراسته .(ابو الفتوح ، ١٩٧٣، ٢٢)

التعليم الابتدائي في اي نظام تعليمي معاصر ، جزء من كل ،وليس شيئاً منفصلاً قائماً بنفسه ،مستقلاً ، اذ ان " الفكر التربوي الحديث ، يعد جميع مراحل التعليم ، وحدة متماسكة ، لها فلسفة واحدة ، وانما تنفذ بمناهج مختلفة ، وطرق مختلفة ، وعلى مستويات مختلفة ، تبعا لمراتب التلاميذ من النضج في كل مرحلة " (العبادي ، ٢٠٠٦ ، ٢٢٢،)

وترجع أهمية المرحلة الابتدائية من أنها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال ،فالمرحلة الابتدائية هي أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويلة الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد على مدارها وهي تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريباً .(الهاشمي ،والعزاوي ، ٢٠٠٧، ٢٠٧)

وانطلاقاً من هذا المبدأ ، وجدت الباحثة ضرورة العمل على تجريب الاستراتيجيات والطرائق المستحدثة في التدريس من منطلق أن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو

أحق بها . لابد من أن يبحث المتخصصون في هذا الميدان الفتى عن الجديد دائماً ، ويعملون على تجريب الاستراتيجيات والطرائق المستحدثة في سبيل الإفادة مما له قيمة تربوية منها ، وفي الوقت نفسه التأكد عن طريق التجربة العملية من عدم جدوى عدد من هذه الطرائق والاستراتيجيات فتهمل (عطية، ٢٠٠٦: ٦٣).

ونتخلص أهمية البحث بما يأتي :

- ١ - تزايد العناية بالتربية في مختلف دول العالم التي عدتها حجر الزاوية في بناء المجتمع الحديث، وعليه توجهت العناية الى المنهج والوسائل التعليمية
- ٢ - اللغة، وهي أداة الإنسان للتخاطب مع الآخرين وتبادل الأفكار والآراء.
- ٣ - اللغة العربية ،بصفتها لغة القرآن الكريم ، واللغة الخالدة بخلود كتاب الله الذي أسبغ عليها من القدسية ما لا يتوافر لغيرها من اللغات الأخرى.
- ٤ . أهمية قواعد اللغة العربية كونها السبيل الوحيد لتعليم التلاميذ حول المفاهيم اللغوية
- ٥ - أهمية الاستراتيجيات الحديثة التي قد تسهم في تطوير قدرات المعلمين .
- ٦ الاهتمام بدراسة طرائق التدريس كونها الأساس الذي تترسخ فيه المفاهيم -التربوية .
- ٧ -أهمية التحصيل الدراسي للتلاميذ لما له من دور في رفع فاعلية التلميذ التعليمية من خلال استخدام الاستراتيجيتين انفتي الذكر .
- ٨ -أهمية المرحلة الابتدائية كونها من المراحل الأساسية في تنشئة الطفل .

ثالثاً : هدف البحث وفرضياته

يرمي البحث الحالي الى تعرف (اثر استراتيجتي KUD و M.U.R.D.E.R في

تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية).

فرضياته لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات

تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية

باستعمال استراتيجية كود ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية

الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية ميردر ومتوسط درجات
تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة
التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .

رابعاً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :

- ١ - تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية الحكومية في مركز
محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.
- ٢ -موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الخامس الابتدائي للسنة
الدراسية ٢٠٢٠-٢٠٢١ والمتمثلة بـ(اقسام الفعل ،الفاعل ، المفعول به ، المبتدأ
والخبر، كان واخواتها) .

خامساً : تحديد المصطلحات

١ الأثر:

الأثر لغة :

عرفه ابن منظور لغة بأنه: ((بقية الشيء والجمع أثار وأثور وخرجت في أثره أي بعده وتأثرأته تبعث أثره)). (ابن منظور، ١٩٩٩ : ١٧)

الأثر: اصطلاحاً: عرفه كل من :

- (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣) :محصلة تغيير مرغوب أو مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم . (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣: ٢٢)
- (ابراهيم، ٢٠٠٩) : أن قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية. (ابراهيم، ٢٠٠٩، ٣٠)
- (السعدون، ٢٠١٢) : التغير المقصود احداثه في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه. (السعدون، ٢٠١٢: ٢٢)
- تعرفه الباحثة اجرائياً : بأنه النتيجة التي يحدثها استعمال استراتيجيتي كود وميردر في احداث تغير سلوك تلاميذ مجموعتين التجريبيتين في الصف الخامس الابتدائي بقياس باختبار اعدته الباحثة لهذا الغرض.

٢ الاستراتيجية : عرفها كل من :

- (الحيلة، ٢٠٠٧) بأنها (خطوات منتظمة وقابلية للتطبيق تستعمل جميع الامكانيات بطريقة مثلى من اجل تحقيق الأهداف المرجوة) . (الحيلة ، ٢٠٠٧: ١٧٢)

- (عطية، ٢٠٠٨) بأنها (خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية تتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي يتخذها المدرس لتحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة). (عطية، ٢٠٠٨: ٣٠)
- (العدواني، ٢٠٠٩) : " إستراتيجية للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة من المتعلمين ذوي مستويات أداء مختلفة ، يسعون إلى أهداف مشتركة، ويتم تقييم كل متعلم في المجموعة على أساس نتائج المجموعة ككل، كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة المجموعة وتوجيهها وإرشادها حسب خطوات إستراتيجيتي كود وميرد " (العدواني، ٢٠٠٩، ص٧).
- تعرفه الباحثة اجرائياً : بأنه النتيجة التي يحدثها استعمال استراتيجيتي كود وميرد في احداث تغير سلوك تلاميذ مجموعتين التجريبيتين في الصف الخامس الابتدائي ويقاس باختبار اعدته الباحثة لهذا الغرض.
- ٣- استراتيجيه **Know, Understand, Do (KUD)**: عرفها كل من:
- (توملينسون، ٢٠٠١): وهو إعادة تنظيم ما يجري داخل غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة وبناء معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه. (Tomlinson,2001:1)
- (زيبيل، ٢٠٠٢): وهي طريقة تدريس يقوم فيها المدرس بتوفير مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للمتعلمين. (Ziebell, 2002:2)
- (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧): تعميم يهدف إلى رفع مستوى جميع المتعلمين وليس المتعلمين الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فقط ، من خلال الاهتمام بخصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وزيادة إمكانيات وقدرات المتعلمين ، والنقطة الأساسية في هذه الاستراتيجية هي توقعات المدرسين نحو المتعلمين واتجاهات المتعلمين نحو

إمكاناتهم وقدراتهم ، أي تهدف إلى تقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين.
(عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧ : ١١٧)

- كامبل (٢٠٠٨) : بأنها سلسلة من الإجراءات لتدريس المتعلمين الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد ، أي انه المدخل الذي صمم لكي يلبي احتياجات جميع المتعلمين ، وهي طريقة تتمركز حول المتعلم وتستند إلى ممارسات واضحة لتحسين تحصيل المتعلمين وطريقة مختلفة للتفكير والتخطيط وتخطب احتياجات مجموعة واسعة من المتعلمين في ، الفصول الدراسية اليوم. (Campbell, 2008:1)

- وتعرفه الباحثة إجرائيا : بأنه النتيجة التي يحدثها استعمال استراتيجيتي كود وميردر في احداث تغير سلوك تلاميذ مجموعتين التجريبيتين في الصف الخامس الابتدائي ويقاس باختبار اعدته الباحثة لهذا الغرض.

٤- استراتيجية ميردر: عرفها كل من:

- (O'Donnell & Dansereau) : هي استراتيجية قائمة على المنحى المعرفي تتضمن ستة خطوات متسلسلة من الإجراءات المتتابعة يمكن أن يقوم بها المتعلم بصورة منفردة أو بمشاركة اثنين من المتعلمين ، وتؤكد أهمية استثارة دافعية المتعلم وحماسه والوصول به الى المستوى الأمثل للاستثارة . (O'Donnell & Dansereau , 1992, 127)

- (الزيات، ٢٠٠٤) وهي من الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تجهيز ومعالجة المعلومات وبها قدر أكبر من التفاصيل التي تتناول استراتيجيات دراسية مختلفة كما انها تتضمن مكونات انفعالية ودافعية الى جانب مكونات الجهد والإرادة. (الزيات، ٢٠٠٤: 435).

- (Glaser) : استراتيجية تعتمد على مبادئ البنى المعرفية وتسير على وفق ست خطوات وكما يأتي (المزاح ، الفهم ، الاستدعاء ، الاستيعاب ، التوسع ، المراجعة) .
(Glaser، ٢٠١٤: ٢١٩)

تعرفها الباحثة إجرائياً: هي سلسلة من الخطوات التي تتبعها الباحثة في تدريس مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي المجموعة التجريبية الثانية على وفق خطوات الاستراتيجية (التهيئة، الفهم، الاستدعاء، الاستيعاب، التوسع، المراجعة).

٥- التحصيل : لغة :

عرفه ابن منظور بأنه : " حصل : الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء : يحصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسمُ الحصيلَةُ وتحصلَ الشيء : تجمع وثبت " (ابن منظور، ، ٢٠٠٥، ص١٤٣).

- التحصيل اصطلاحاً :عرفه كل من :

- (علام) : درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية معينة. (علام، ٢٠٠٠ : ٥٥)

- زاير وسماء : " القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل أكبر عدد من الأسئلة التي توجه إليه، أو هو مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من ابراز قدراته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات " (زاير وسماء، ٢٠١٦، ص١٤٩).

-(الجلاي)، بأنه : مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة .(الجلاي، ٢٠١١: ٢٣)

التعريف الاجرائي للتحصيل

حاصل ما تعلمه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مادة قواعد اللغة العربية المقدمة في اثناء مدة التجربة مقدرة بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

٦- قواعد اللغة العربية:

أ. لغة : عرفها ابن منظور بأنها:

القَاعِدَةُ : أصلُ الأسِّ ، والقَوَاعِدُ الأساسُ ، وقَوَاعِدُ البيتِ أساسُهُ ، و في التنزيل ((وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ)) (البقرة : ١٢٧) ، (ابن منظور ، ٢٠٠٥ : ٧٤٤) .

وذكر الزبيدي في تاج العروس: " قَعَدَ الرجلُ : قَامَ وروى أَبِي بَنْ كَعْبٍ عن النبي صلى الله عليه وسلم أَنَّهُ قَرَأَ " فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقُضَ " فَهَدَمَهُ ثُمَّ قَعَدَ بَيْنَهُ قَالَ أَبُو بَكْرٍ : معناه : ثُمَّ قَامَ بَيْنَهُ ، والقَاعِدَةُ أصلُ الأسِّ . والقَوَاعِدُ الأساسُ وقَوَاعِدُ البيتِ إيساسُهُ وقال الزَّجَّاجُ : القَوَاعِدُ : أساطِينُ البِنَاءِ التي تَعْمِدُهُ وقولُهم : بَنَى أَمْرَهُ على قَاعِدَةٍ وقَوَاعِدَ وقَاعِدَةُ أَمْرِكَ وَاهِيَةٌ وتركوا مقاعدهم : مَرَاكِزَهُم وهو مَجَازٌ وقَوَاعِدُ السَّحَابِ : أصولُهَا الْمُعْتَرِضَةُ في آفاق السماء شبهت بقواعد البناء. (الزبيدي ، ١١٨٨ هـ - ١٢٠٥ هـ ، ج ١ : ٢٢١٥) .

ب. اصطلاحاً : عرفها كل من:

- (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 : ٥٢) .

- (يونس وآخرون ، ١٩٨١) : بأنها "جمع بين النحو والصرف وذلك لشدة ارتباط الصرف بالنحو مشيرين إلى ما أكده أكثر العلماء" (يونس وآخرون ، ١٩٨١ : ٢٦٩) .
- (طعيمة و محمد ، ٢٠٠٠) بأنها : "طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب التي لم تفسره سليقتهم اللغوية ، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها". (طعيمة ، و محمد ، ٢٠٠٠ : ٥٣)
- (عامر ، ٢٠٠٠) بأنها : " وسيلة إلى النطق الصحيح ، والتعبير الدقيق وفهم الكلام المقروء فهما واضحا " . (عامر ، ٢٠٠٠ : ١٢٣)

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنها :

القواعد الصرفية والنحوية التي ستدرس في تجربة البحث - عدد الموضوعات التي ستدرس خلال التجربة وهي (أقسام الفعل، والفاعل، والمفعول به، والمبتدأ والخبر، وكان وأخواتها). التي يتضمنها الكتاب المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

٧-الصف الخامس الابتدائي:

الصف الخامس الابتدائي : وهو الصف الذي وصل إليه التلميذ بعد مضي أربع سنوات من الدراسة ، ويكون عمره عادةً إحدى عشرة سنة ، وهي السنة ما قبل الأخيرة من المرحلة الابتدائية (وزارة التربية، ١٩٩٦ : ٧).

الفصل الثاني

المحور الأول : الاطار النظري

اولا: النظرية البنائية

ثانيا: استراتيجيات النظرية البنائية.

المحور الثاني:- دراسات سابقة.

اولا: عرض الدراسات السابقة.

ثانيا : موازنة بين الدراسات السابقة.

ثالثا: جوانب الافادة من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

ستتناول الباحثة في هذا الفصل محورين أولهما جوانب نظرية ذات صلة بالمتغيرات المستقلة للدراسة والمحور الآخر دراسات سابقة وستراعي الباحثة التسلسل الزمني لها

المحور الأول : جوانب نظرية:

١ - النظرية البنائية (Cognitive Theory):

تعود النظرية البنائية بكل نماذجها إلى فلسفة الفكر البنائي والتي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج بين التقنية والتكنولوجيا ، وتعد التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية والاجتماعية، فهي تنظر إلى المتعلم بأنه نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين، وليس من خلال تكوين صور أو نسخ من الواقع (رزاق ، ٢٠٠٨ ، ٣١) ، وعملية تعلم مادة أو معلومات جديدة تعتمد على قيام المتعلم بتمثيل أو استيعاب (Assimilation) هذه المادة أو استيعابها أو المعلومات الجديدة من خلال ما يعرف بالتضمين (Subsumption) ، وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والأفكار الموجودة لدى المتعلمين في بنيته المعرفية ودمجها معاً، مما يؤدي إلى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنتمي البنية المعرفية وتطورها، وتؤدي إلى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة، ولا تحدث عملية ربط المعلومة ودمجها أو المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم إلا في التعلم ذي المعنى. (زيتون: ١٩٩٩ : ٩٠).

فالنظرية البنائية تقوم على اساس ان المتعلمين ليسوا صفحات بيضاء يكتب عليها المعلم ما يشاء إنما لديهم افكار ومعارف ترتبط بها المعارف الجديدة وقد تتوافق معها فتندمج في البناء المعرفي للمتعلم وقد تختلف عنها فتحتاج الى تعديل او اضافة فيرتبط

التعلم السابق بالتعلم الجديد ، (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٢٥٥) ، وتتطلب هذه النظرية من قاعدة اساسها ان الفرد يبني او يبتكر فهمه الخاص او معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات في كشف غموض البيئة المحيطة به او حل المشكلات التي تواجهه. (قطامي، ٢٠٠٣، ٧٥٢) .

وقد وردت تعريفات متعددة للنظرية البنائية منها :

- عرفها (جلاسة فيلد)* وهو اكبر منظري البنائية المعاصرين وابرزهم ويرى " ان البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور التعلم في البناء الشخصي المعرفي اي يؤكد على ان المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي بل تبنى بشكل فعال" ، (عبد الرزاق ، ٢٠٠١، ١٨٠).

- وعرفها (زيتون) بأنها "عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع الاشياء والاحداث عن طريق حواسهم التي تساعد على ربط المعرفة السابقة بمعرفتهم الحالية التي تتضمن المعتقدات والافكار والصور ، (زيتون ، ٢٠٠٧، ٤١) .

نشأة النظرية البنائية:

تعود جذورها الى القرن الثامن عشر ميلادي من خلال اراء الفيلسوف الايطالي جيلوسوفكيو* والذي اشار الى ان البشر يستطيعون فهم ما بينوه بانفسهم وهناك كثير من اصحاب النظريات أسهموا ببلورة فكرة البنائية مثل (كنج وديكارات)* وصاحب النظرية

* جلاسة فيلد : اكبر منظري البنائية المعاصرين (١٩٨٩) البنائية في التعليم ، أكسفورد ، إنكلترا ، مطبعة بيرغامون .

<https://ar.m.wikipedia.org>

* جيلوسوفكيو : من مواليد ٢٣ يونيو ١٦٦٨ مدينة نابولي لدولة إيطاليا وهو فيلسوف أسهم في التاريخ الثقافي والقانون الذي يعرف اليوم انه رائد للأنثروبولوجيا الثقافية :

<https://e3arabi.com>

* رينيه ديكارات : ولد في ٣١ مارس ١٥٩٦ - ١١ فبراير ١٦٥٠ ، فيلسوف وعالم رياضي وفيزيائي فرنسي . يلقب أبو الفلسفة الحديثة ... وهو الشخصية الرئيسية لمذهب العقلانية في القرن السابع عشر الميلادي ، كما كان ضليعاً في علم الرياضيات ، فضلاً عن الفلسفة:

<https://or.wikipedia.org/wiki>

المعرفية الارتقائية جان بياجيه* (زيتون وعبد الحميد، ٢٠٠٣، ٢٧) ، ويعد بياجيه هو واضع اللبنة الاولى للنظرية البنائية ثم تبعه عدة منظرين كان من أهمهم (Glaser Sfeld) جلاسر فيلد مؤسس البنائي الحديث ، اذ اعاد صياغتها وتجميعها واكد على ان بناء المعنى في عقل التلميذ يتم عن طريق دمج عملية تكيفية ووضع تصور يفسر الاحداث في العالم المحيط به عن طريق دمج المعلومات الجديدة مع معلومات سابقة في ابنية عقلية توضح فهمه واستيعابه للعالم المحيط به ، والتحدي الاساس في النظرية البنائية، اي انها تغيير مكان السيطرة على التعلم من المدرس الى التلميذ وتسلط الضوء على التلميذ ودوره النشط في بناء معرفته ، فيبني مفاهيم ويجد الحلول ويتقبل الحكم الذاتي فينظر للتلميذ على انه عنصر نشط لتحقيق اهداف التعلم (Thariasoulas,2002, p, 15)، اذ تشتق كلمة البنائية من البناء (Construction) او البنية (Structure) التي هي مشتقة من الاصل اللاتيني (Sturere) ، فالبنية هي كل مكون من ظواهر متماسكة يتوقف كل منه على ما عداها، ولا يمكنه ان يكون هو الا بفضل علاقته بما عداه (فضل، ١٩٨٥، ١٧٥).

وبناءً على ذلك يرى البنائيون أنّ كل ما موجود (بما في ذلك الانسان) هو عبارة عن بناء متكامل يضم ابنية جزئية عدة بينها علاقات محددة ، وهذه الابنية الجزئية لا قيمة لها في حد ذاتها بل قيمتها في العلاقات التي تربطها بعضها ببعض والتي تجمعها في ترتيب يؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته (ناصر، ٢٠٠١، ٤٢٠)، وتستند النظرية البنائية في التدريس الى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على القيم والبناء المعرفي ، ويرى جان بياجيه مؤسس النظرية البنائية أن التعلم هو حالة خاصة من حالات التطور ، وأن هذا التطور يؤدي الى وعي المتعلم بالإجراءات التي تستعمل لمعرفة الاشياء، فالتعلم عنده عملية خلق وابداع ، وليس مجرد محاولات عشوائية تقود الى

* جان بياجيه : ولد ٩ أغسطس ١٨٩٦ ، نيوشاتيل سويسرا، وتوفي ١٦ سبتمبر ١٩٨٠ ، جنيف ، سويسرا، كان الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريكيا جاكسون ، كان عالم النفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الان بعلم المعرفة الوراثية

استجابات ناجحة ، ولكي يتم التعلم ينبغي قيام المتعلم بالاستدلال ، وأن اخطاء المتعلم تقتل كلما تقدمت قدرته على الاستدلال ، وأنه قادر على تنظيم أفكاره ذاتياً، وأن التعلم الجديد قد يكشف عن بعض الاخطاء في البنية المعرفية السابقة فيؤدي الى التعديل المطلوب في تلك البنية من خلال التمثيل الذي يجري بين التعلم الجديد والقديم (عطية ، ٢٠٠٨ ، ٥١) .

وتتطلب هذه النظرية من قاعدة اساسية أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة بها أو حل المشكلات التي تواجهه اي يكون المتعلم نشطاً (قطامي، ٢٠١٣ ، ٧٥٢) ، وان البنائية تؤكد ان يكون المتعلم محور عملية التعلم ، وان التعلم عملية بنائية نشطة ، فالتلميذ يتعلم من طريق الانشطة التي تساعد على تكوين المعرفة ، ومن ثم امتلاكها ، اذ يبتعد بذلك عن التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات (مطر، ٢٠٠٤ ، ٤٢) وتعد النظرية البنائية جزءاً من التنوير القادم على الرغم من أنها ليست جديدة في سياق النظريات لكنها تعكس التعلم من منظور اوسع واشمل فهدف كل النظريات هو تنسيق خبراتنا وتجهيزها بشكل منطقي وهو صميم البنائية. (Von Glasersfeld .2001.p:33).

فالتلميذ هو المحور الرئيس في النظرية البنائية وذلك من خلال تنظيم الافكار الموجودة في بنيته المعرفية ، فالمعرفة لا يمكن نقلها بسهولة من المدرس الى التلميذ ، والتلميذ هو من يقوم ببناء معرفته بنشاط من خلال المعلومات الجديدة وتفاعلها مع المعرفة الموجودة في بنيته المعرفية ، فإذا كانت المعلومات الجديدة متوافقة مع البنية المعرفية الموجودة لديه فيمكن ان يحدث التعلم ، اما اذا كانت المعلومات متناقضة مع البيئة المعرفية الموجودة لديه فان المعرفة الموجودة لدى التلميذ لابد ان تتغير وتتلاءم مع المعلومات الجديدة ، (Sangcr &Greenbow. 1997. P:378) .

والمعرفة لا تنتقل بصورة سلبية من المدرس الى التلميذ ولكن التلميذ يبني معنى ذاتياً للمعرفة لذلك تسهم النظرية البنائية على اعادة بناء هيكليّة

المعرفة ، والنظرية البنائية هي عملية ديناميكية مستمرة للمواصلة بين الطلبة والعالم الخارجي ، لان هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير ناتج من النشاط العقلي للطلاب وتفاعله مع بيئته لذلك تعد المعرفة وسيلة تيسر أموره عند تعامله مع عالمه الخارجي ، (زيتون، وعبد الحميد، ٢٠٠٣، ٣٣) .

وتتطلب البنائية من ثلاثة مصادر تاريخية هي :

المصدر الاول : فلسفي مؤداه أن النظرية العامة للمعرفة يمكنها تزويدنا بخلفية تساعدنا في الوصول الى نظرية تربوية نوعية وتطبيقها .

المصدر الثاني : وهو انعكاس الخبرة من ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلمين وغيرهم على هؤلاء الذين ينشدون مساعدتهم والتعلم منهم .

المصدر الثالث : هو مجتمع البحث الوظيفي الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيق على نحو اكثر ارتباطاً وتماسكاً ، والنظرية البنائية بمعناها المعروف الان لها جذور تاريخية قديمة تمتد الى عهد سقراط ولكنها تبلورت في صيغتها الحالية في ضوء نظريات وافكار عدد كثير من المنظرين امثال (اوزيل وبياجيه وفيجوتسكي) * (ماهر وتاج الدين، ٢٠٠١، ٦٧) والنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجو تسكي (البنائية الاجتماعية) ، وبذلك ينحصر التعلم في رؤيتين هما :

الاولى : رؤية بياجيه التي تشير الى أن التعلم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي .

الثانية : رؤية فيجو تسكي التي تشير الى أن التعلم يتحدد في سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمعن (عبد الكريم، ٢٠٠٠، ٢٠٥).

* ليف فيجوتسكي : ولد في ١٧ نوفمبر ١٨٩٦ في اورشا وهي مدينة في المنطقة الغربية من الإمبراطورية الروسية ، التحق بجامعة موسكو الحكومية ، حيث حصل على شهادة في القانون عام ١٩١٧ . درس مجموعة من الموضوعات في اثناء الالتحاق بالجامعة بما في ذلك علم الاجتماع واللغويات وعلوم النفس والفلسفة ومع ذلك فان عمله الرسمي في علم النفس لم يبدأ حتى ١٩٢٤ عندما التحق بمعهد النفس في موسكو .

افتراضات التعلّم المعرفي عند البنائيين

تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكّل في مجملها طريقة تكوين المعرفة، وقد حددها كل من (شهاب، ٢٠٠٢ ، ١٢٨ - ١٢٩)؛ (الطناوي، ٢٠٠٢ ، ١١-١٢) (علي، ٢٠٠٥ ، ٢٥٧) (الخليلي ، ١٩٩٥ ، ٢٥٦-٢٥٨) في أربعة افتراضات هي :

١ **الافتراض الأول** : يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصّة، ولا يستقبلها بصورة سليمة من الآخرين، ويؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسيّة في اكتساب المعرفة من منظور البنائية، هي:

- يبني الفرد المعرفة الخاصّة به عن طريق استعمال العقل.
- الخبرة هي المحدّد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أنّ المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلّم وممارسته ونشاطه للتعامل مع معطيات العالم المحيط به .
- تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصاً به.

٢ **الافتراض الثاني** : إنّ وظيفة العملية المعرفية (العقلية) هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة ، ويقصد بالمعرفية هنا هي العملية العقلية التي بمقتضاها يصبح الفرد واعياً بموضوع المعرفة، وهي تشمل (الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها) ، أما الحقيقة الوجودية المطلقة فهي حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى.

٣ **الافتراض الثالث** : إنّ التعلّم عملية بنائية نشطة، بمعنى أنّ البناء المعرفي للمتعلّم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي، ومن خلال ذلك يستعمل جهداً عقلياً من خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه، وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل مشكلة تقابله أو تجيب عن أسئلة

محيرة لديه، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوّة الدفع له لتحقيق أهدافه.

٤ الافتراض الرابع : الهدف الجوهرى من التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرض لها المتعلم ، والضغوط المعرفية تعني كل ما يحدث نوع من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة لمروره بخبرات جديدة ، كما يُوجز البعض أنّ الفلسفة البنائية تستند إلى ثلاثة أعمدة ، كما أشار إليها (اكسيل، ٢٠٠٩، ٥٥) وهي :

- **العمود الأول :** "المعنى يُبنى ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعمّن بنفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم".

- **العمود الثاني:** "تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً".

- **العمود الثالث:** "البُنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير".
وتستنتج الباحثة مما سبق ان افتراضات النظرية البنائية تعتمد على دراسة ومعرفة كيف يتعلم الفرد ، فنقول انها نقلت المتعلم من دور المتلقي للمعرفة الى الدور المبدع و البناء والمركب للخبرات السابقة والمحلل لها لغرض استحداث وبناء صورة جديدة وفهم جديد لهذا البناء المعرفي .

الاسس التي تستند اليها النظرية البنائية:

١ تبنى على التعليم وليس التعلم وتشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين

٢ تجعل المتعلمين مبدعين ، وتشجع البحث والاستقصاء لديهم .

٣ تؤكد الدور الناقد للخبرة في التعلم .

٤ تأخذ الانموذج العقلي للمتعلم وكيف يتعلم في الحسبان .

٥ تؤكد الاداء والفهم عند تقييم التعلم .

٦ تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية .

- ٧ تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ ، الابداع ، التحليل) .
- ٨ تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم او فيما بينهم وتركز على التعلم التعاوني .
- ٩ تؤكد المحتوى الذي يحدث التعلم .
- ١٠ تزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات والواقعية .

وتستجيب الباحثة مما سبق أن الاسس في ضوء النظرية البنائية تعتمد على تشجيع الفرد وكذلك تجعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية في أثناء التعلم والمتعلم فيها يكون مبدعاً وكذلك يكون ناقداً في ضوء الخبرة التي يتمتع بها .

المبادئ التي تستند اليها النظرية البنائية:

يأخذ التعلم البنائي صورة مخصوصة به تميزه عن التعلم في ظل النظريات الأخرى، فتظهر فيه العديد من المبادئ التي تعكس ملامح الفكر البنائي بوصفها نظرية في التعلم المعرفي، والتي حددها كل من (زيتون، ٢٠٠٣ ، ١٠٥) ؛ (والترتوري والقضاة ، ٢٠٠٦ ، ٣٥١)، في المبادئ الآتية:

أولاً : إنّ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وعرضية التوجيه، ويتضح ذلك من خلال :

- ١ إنّ التعلم عملية بنائية : أي يعني أنّ التعلم بوصفه عملية بنائية لتراكيب معرفية جديدة من خلال تنظيم وتفسير خبرات المتعلم مع معطيات العالم الحسي.
- ٢ إنّ التعلم عملية نشطة : فالتعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشطاً، أي أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى المعرفة بنفسه.
- ٣ إنّ التعلم عملية غرضية التوجيه : لابد أن تتطرق أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واحتياجاته لكي يولد لدى المتعلم الغرضية والسعي لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة لدى المتعلم.

ثانياً: تنهياً للتعلّم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلّم بمشكلة حقيقية ذات علاقة بخبرات المتعلّم الحياتية، وهذا يساعد على صناعة التعلم ذي المعنى لديهم.

ثالثاً: تتضمّن عملية التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً: المعرفة القبلية للمتعلّم شرط أساسي لعملية التعلّم ذي المعنى ولما لها من تأثير في بناء المعرفة لدى المتعلّم.

خامساً: الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيّفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلّم ، أي أنها عملية بحث عن الموائمة بين المعرفة والواقع.

سادساً: التعلم عملية تحتاج إلى وقت، إذ أنّ التعلّم لا يحدث بشكل آني مباشر، ولإحداث التعلّم ذي المعنى نحتاج إلى إعادة التأكيد على أفكار جديدة معيّنة، وتأمّل معاني جديدة واستعمالها في مواقف حياتية.

مميزات انموذج التعلم البنائي (Constructivist Learning Model)

لنجاح انموذج التعلّم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلّمين فإنّ هناك مميزات لهذا الانموذج ينبغي توظيفها بشكل جيّد في العملية التعليمية، ويتميز انموذج التعلم البنائي بعدة مميزات يوردها (سعودي وآخرون، ١٩٩٨، ٧٨٨)، (سليمان وهمام، ٢٠٠١، ١١٦)، (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٧٩-٨٢)، منها:

- يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه.
- يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم.
- يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة.

- يربط الانموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع.
 - يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين.
 - يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطئ التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار.
 - تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة.
 - اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً.
 - يزود هذا الانموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم.
 - شمول الانموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مرحلة.
- ويرى (ابو رياش، ٢٠٠٩) أن التعلم البنائي يتميز بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ، لاسيما في اعادة تشكيل المفاهيم في البيئة العقلية للمتعلم ، اذ يرى أن المتعلم نفسه يستطيع بناء معارفه عن طريق قدرته التفكيرية وتؤكد ان دور المتعلم النشاط الفاعل مع الآخرين في تكوين نماذج عقلية معينة لحل بعض المشكلات التي تواجهه وفضلاً عن ذلك فان المتعلمين يعمقون معارفهم من خلال الخبرات والمشاركة كالتعلم التعاوني والمناقشات . (ابو رياش، ٢٠٠٩ ، ١١٧) .

مراحل انموذج التعلم البنائي

- يسير انموذج التعلم البنائي على أربع مراحل رئيسة متتابعة كما أشار إليها كل من (إسماعيل، ٢٠٠٠ ، ٣٠-٣١) ، (البناء، ٢٠٠١ ، ١٤-١٥) ، (صبري وتاج الدين، ٢٠٠٣ ، ٧٥-٧٦) ، (زينتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٨٤) في الآتي:

المرحلة الأولى : مرحلة الدعوة (Invite Stage)

وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية المتعلمين للدرس وتهيئتهم للتعلم، ويتم فيها دعوة المتعلمين للتعلم، و يقوم المعلم بجذب انتباههم وإثارة اهتمامهم لما يراد عرضه وتقديمه.

المرحلة الثانية : مرحلة الاستكشاف، الاكتشاف، والابتكار (Explore, Discover and Create

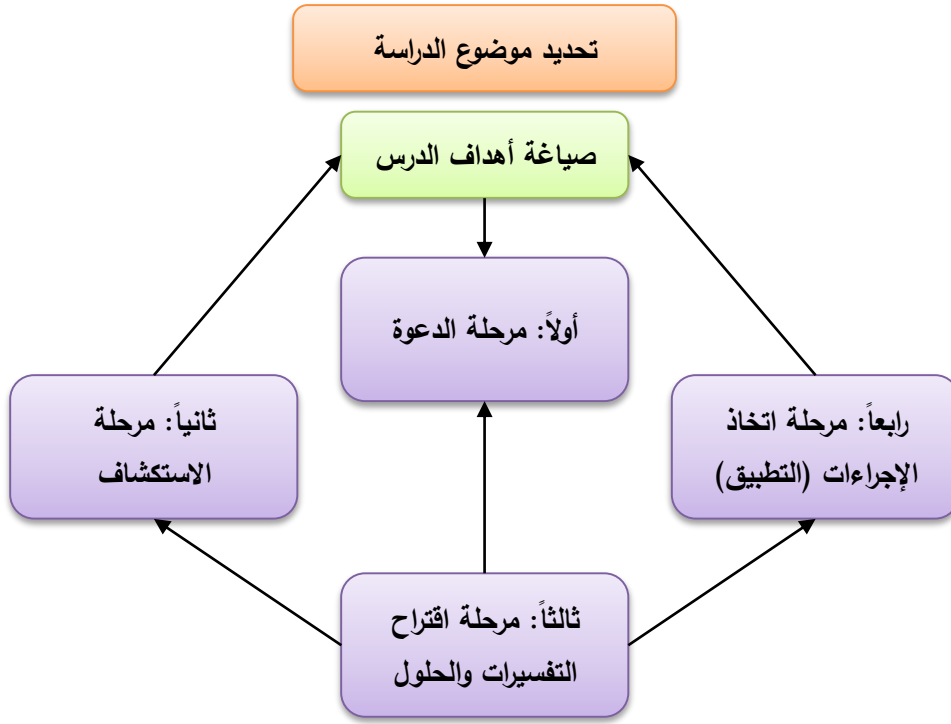
ويتم في هذه المرحلة انخراط المتعلمين في مجموعة من الأنشطة بغرض الوصول لحل المشكلة المعروضة سابقاً، ويقوم المتعلم في هذه الخطوة بالقياس والتجريب والملاحظة وذلك ضمن مجموعات متجانسة، ويكون دور المعلم مقتصرًا على التوجيه.

المرحلة الثالثة : مرحلة تقديم الحلول والتفسير (Propose Solutions and Explanation

وفيه يقوم المتعلمون بتقديم التفسيرات، وطرح الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض، إذ يقوم المتعلمون ببناء معرفتهم مع بعضهم البعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة.

المرحلة الرابعة : مرحلة اتخاذ الإجراءات (Take Action Stage)

وفيه تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة، بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم، وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستعملونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، ويطبق المتعلم ما توصل إليه من معارف وأفكار واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي ، ويعرض (المطرفي ، ٢٠٠٨ ، ٧٥) شكلاً تخطيطياً يوضح مراحل أنموذج التعلم البنائي، وهو كالتالي:



شكل (1)

أنموذج التعلم البنائي

خصائص عناصر العملية التعليمية في النظرية البنائية

تتظر البنائية للمتعلّمين على أنهم يبنون صوراً للعالم من حولهم، وهذه الصور العقلية تتفع في ضوء مواءمتها للخبرات، وعلى ذلك فالتعلّم عملية عقلية يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عملية نشطة لصنع المعنى والتي يمتلك المتعلّم التحكم فيها ، وبناءً على ذلك يُنظر للمتعلّمين كمصنّفين لتعلّمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة (Gagliradi,2007:64)

ويُشير بلاك (Black,2007:65) إلى أنّ البنائية عبارة عن عملية بناء تنظيمات معرفية من مدخلات حسية مثل الكلام والكتابة والمعرفة الشكلية، التي يكون لها معنى لدى المتعلّم فقط. وتذكر فاييزة (حمادة ، ٢٠٠٥ ، ٤١٣) تعريف

مدرسة التربية بجامعة كلورادو للبنائية بأنها " فلسفة التعلّم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا".

لقد أثّرت النظرية البنائية في ممارسة العملية التعليمية وأصبحت تهدف إلى فهم الطلبة للمعرفة وللعمليات المفاهيمية وذلك من خلال أبنية داخل عقل المتعلّم في جو نشاط اجتماعي. كما أكّد (خطايبه، ٢٠٠٥، ١١٩) تغيير خصائص وأدوار كل من الأهداف ، المنهج، التقويم، المعلّم، المتعلّم، والمدرسة، فأصبحت :

أ. **الأهداف المعرفية** : أصبحت الأهداف في ضوء النظرية البنائية تتحدّد في المجال التالي: الاحتفاظ بالمعرفة، فهم المعرفة، الاستعمال النشط للمعرفة ومهاراتها. فالمتعلّم يتعلّم من خلال البناء الفعّال للمعرفة ومقارنة معلوماته الجديدة مع السابقة، فأهم ما يميز النظرية البنائية أنّ المعرفة لا تستقبل بشكل رئيس ولكنها تبنى بشكل إيجابي ، وهي عملية تكيفية من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتعامل معها ، وهي تتكوّن لدى الفرد من خلال تعلّمه من البيئة. (الطناوي، ٢٠٠٢، ١٣-١٤).

ب. **المعلّم** : إن المتعلّم في ضوء النظرية البنائية باحث إيجابي، لذلك فدور المعلّم "جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقناً بل موجهاً ومرشداً ، كما أنّه منظم لبيئة التعلّم، وموفر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلّم وتقويمه"، (ناصر، ٢٠٠١، ٤٢٦) ، كما وحدّد (الحارثي، ٢٠٠٣ ، ١٥٤) هذا الدور بوضع مجموعة من المهام التي يقوم بها المعلّم البنائي، وهي:

١ تشجيع المتعلّمين على تبني أهداف الدرس وتبني أنشطته ومن ثم امتلاكها بحيث تصبح أهداف الدرس أهدافهم.

٢ تطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلّمين فرصة تحمل مسؤولية التخطيط لأنشطة واستخلاص نتائجها.

٣ تقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم والاستماع إلى وصفهم لمجريات الأنشطة التعليمية وانجازاتهم ، وأن يتقبل الاختلاف في التفسير ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.

٤ تهيئة الجو والمناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم وأن يهيئ جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

٥ كما أضاف (خطابية، ٢٠٠٥، ١٣٢-١٣٣) الأدوار التالية للمعلم البنائي :

- **المقدم:** وهو ليس المحاضر، ولكنه الذي يشرح ويقدم الأنشطة لمجموعات المتعلمين والخيارات بحيث تشجيع الخبرات المباشرة للطلبة بشكل مستمر.

- **موجه الأسئلة وطراح المشكلة:** وهو الشخص الذي يثير تكوين الأفكار واختيار وبناء المفاهيم من خلال توجيه الأسئلة وعرض المشكلات التي تنشأ من المراقبات.

- **منسق العلاقات العامة:** وهو الشخص الذي يشجع ويطور العلاقات العامة ويمارس أنشطة متنوعة في غرفة الصف.

- **موثق التعلم:** وهو الشخص الذي يوثق التوقعات وقياس أثرها في كل متعلم بدالة المعرفة وتطور مهارات العلوم.

- **باني النظرية:** وهو الشخص الذي يساعد المتعلمين على تشكيل الروابط بين أفكارهم وبناء نماذج ذات معنى تمثل المعرفة التي قام المتعلمون ببنائها.

- المعلم يستعمل التكنولوجيا بكفاءة من أقراص مدمجة وبرمجيات ومواقع إنترنت.

- المعلم مربي يتفهم حاجات واتجاهات ومعتقدات المتعلمين .

- المعلم مدرب، يقوم بدور المدرب.

ج. **المتعلم :** حدّد (ناصر، ٢٠٠١، ٤٧٢) دور المتعلم بأنه "يبحث عن المعنى، يقوم بترتيب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، كما يعتمد على معرفته

السابقة ليتعلم. فالمتعلم بهذا المعنى باحث ناشط ، كما أن فهم أي شيء يعني فهم الروابط والعلاقات بين أجزائه".

كما حدد البعض ثلاثة أدوار يقوم بها المتعلم البنائي (رزق، ٢٠٠٨، ٤٦)

وهي:

- **المتعلم فعال (The Active Learner)** إذ تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط ، و يناقش المتعلم ويضع الفرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية.

- **المتعلم الاجتماعي (The Social Learner)** تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعياً، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين.

- **المتعلم المبدع (The Creative Learner)** تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم تبتدعان ابتداءً، فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط. وتستنتج الباحثة من خلال دور المعلم والمتعلم في ضوء النظرية البنائية المعلم يشجع المتعلم على التعلم وكذلك هو يختار المواد ويسعى الى تطور اساليب التعلم والمتعلم يكون نشط ويعيش مع اقرانه ولا يكون معزولاً ، اي اجتماعي وكذلك يكون مبدع ، اذ إن هناك فرقاً بين التعليم في القاعات التقليدية والقاعات البنائية. الاطلاع على جدول رقم (١) .

د. **المنهج:** للمنهج البنائي العديد من الخصائص، فيكون منظماً من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية، أي من أعلى إلى أسفل، ويتم فيه التركيز على الاستطلاع والاستنتاج واشتقاق المعرفة. كما أن هناك مجموعة من الأساسيات التي مراعاتها عند تصميم وبناء المنهج البنائي، وهي كما أشار إليها (الخالدة، ٢٠٠٤، ٢٩٤)، في الآتي:

- عرض المفاهيم والمعاني بصورة متبادلة ومتوالية من خلال السياقات التي ترد فيها من أجل التوكيد على تكامل المعاني للمفاهيم.

الفصل الثانيجوانب نظرية والدراسات السابقة ٤١

- تخطيط المنهج بحيث يساعد على التفكير الحدسي والتحليلي للمتعلمين، والقدرة على رؤية العلاقات والدلالات المنطقية بين التراكيب والسياق.
- تدعيم المناهج عند بنائها بالمفاهيم الدينية والقيم الدينية التي تؤدي إلى حياة اجتماعية أكثر وضوحاً.
- بناء المناهج الدراسية وفقاً لخصائص النمو المعرفي للمتعلمين ، واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية لتحقيق ذلك.

هـ. **استراتيجيات التدريس:** تعتمد استراتيجيات التدريس بناءً على النظرية البنائية على مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، ويعمل المتعلمون بطريقة جماعية في البحث والتجريب ووضع الفروض والمفاوضات بين بعضهم البعض. (الحذيفي والعتيبي، ٢٠٠٢ ، ١٣٦).

و. **التقويم:** وظيفة التقويم البنائي قياس المعارف التي اكتسبها المتعلمون وطبيعة الاستطلاع الذي ينخرط به المتعلمون، والتركيب المفهومي للمحتوى الذي يتم تدريسه، وهو يتم في عملية التعلم وليس منعزلاً عنه. (ناصر، ٢٠٠١ ، ٤٢٧).

ز. **المدرسة وبيئة التعلم:** على المدرسة البنائية أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك. وحددت (الكيلاني ، ٢٠٠٤ ، ١٤٨) طبيعة بيئة التعلم البنائي، إذ أشارت إلى أنها "تؤكد على التعلم أكثر من التعليم، وتشجع الدارسين على الانخراط في نقاش مع الأنداد وتدعيم التعلم التعاوني، وتؤكد المواقف الحياتية التي يحدث فيها التعلم ، وتجنب التعليم النظري أو المطلق الذي ليس له قرينة، وبدلاً من ذلك التركيز على الخبرة الميدانية كمصدر من مصادر التعلم و أن الخبرة السابقة بالنسبة إلى بيئة التعلم البنائي تعد مصدراً مهماً للنشاط التعليمي، ولها دور فعال في عملية التعلم".

وتستنتج الباحثة من خلال خصائص النظرية البنائية يكون المتعلم ايجابياً وليس سلبياً ويكون نشطاً ودوره فاعل في إثراء التعلم والمعرفة تكون متغيرة ولا توجد خارج المتعلم

الفصل الثانيجوانب نظرية والدراسات السابقة ٤ ٢

نفسه ولكن الفرد يقوم ببنائها بنفسه ، والمعلم يأتي الى الموقف التعليمي ومعه مفاهيمه ولا يكون التدريس عشوائياً بل تنظيم الموقف التعليمي داخل الصف .

يتّضح أنّ النظرية البنائية حولت عناصر العملية التعليمية إلى مسار يختلف عن مسار الطريقة التقليدية، والسؤال الذي يتم طرحه في نهاية مطاف هذه الوثيقة: **كيف يمكن لنا الانتقال من الطريقة التقليدية إلى الطريقة البنائية؟**

إنّ الانتقال من التعلّم التقليدي إلى التعلّم البنائي يتطلب تغييراً لمكونات العملية التعليمية، وقد حدّد (فهمي ، ٢٠٠١ ، ١٠٧)، تلك التغيرات بالجدول التالي:

جدول (١)

التغيرات المطلوبة للانتقال من الطريقة الاعتيادية إلى البنائية

التعلّم البنائي	التعلّم التقليدي
١- المعرفة توجد داخل المتعلّم نفسه.	١- المعرفة توجد خارج المتعلّم.
٢- محورها المتعلّم.	٢- محورها المعلم.
٣- أنشطة تفاعلية.	٣- أنشطة فردية.
٤- تعلّم تعاوني.	٤- تعلّم تنافسي.
٥- لا يتقبل المعلم آراء المتعلّمين مهما كانت صحيحة خاطئة.	٥- يتقبل المعلم الإجابة الصحيحة فقط.
٦- تغيير المفاهيم.	٦- تذكر المعرفة.
٧- يعتمد المتعلم على مصادر متنوعة.	٧- يعتمد المتعلم على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.
٨- يعتمد التقويم على بدائل مختلفة.	قويم على الاختبارات التحريرية فقط.

بعض الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية

١. دورة التعلم لـ (بياجيه).
٢. نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة لـ (ويتلي).
٣. نموذج التدريس بخريطة الشكل (V) لـ (بوب جوين).
٤. خرائط المفاهيم لـ (جوزيف نوفاك وبوب جوين).

٥. نموذج الیاءات الخمس : (E,s Model٥) لفريق دراسات المناهج في العلوم البيولوجية (Bscs) وعلى رأسهم روجر بايبي وهو نموذج مطور عن دورة التعلم عام (١٩٩٠).
 ٦. نموذج الیاءات السبع : (E,s Model٧) وهو مطور عن نموذج الیاءات الخمس السابق.
 ٧. نموذج التعلم البنائي (CLM) لسوزان لوكس وآخرين ، ١٩٩٠ ، وهو مقتبس من مراحل نمو التعلم.
 ٨. نموذج التحليل البنائي لـ (كين ايلتون، ١٩٩٧).
 ٩. نموذج التدريس المفصل لـ (شارلز راجيلوث ، ١٩٨٠) أو ما يعرف بالنظرية التوسعية.
 ١٠. نموذج التدريس المصغر لـ (لمبيرل) أو ما يعرف بالنظرية المصغرة.
 ١١. نموذج التعلم الواقعي لـ (الخليل يوسف الخليلي، ١٩٩٦).
 ١٢. نموذج وودز.
 ١٣. نموذج التغير المفهومي ، أو ما يعرف بـ (PSHG) نموذج بوستر وزملائه ١٩٨٢.
 ١٤. نموذج التعلم البنائي التوليدي لـ (شيلاند، ١٩٩٧).
 ١٥. استراتيجية (KUD).
 ١٦. استراتيجية (M.U.R.D.E.R).
 ١٧. المدخل البنائي للتغير المفاهيمي التطوري .
 ١٨. استراتيجيات التعارض المعرفي.
 ١٩. المدخل المنظومي في التعلم والتعليم.
 ٢٠. استراتيجية التفكير التناظري – أو ما يعرف اختصاراً بـ (TWA).
- (العاني، ٢٠١٢: ٢٧)

من خلال ما تقدمت به الباحثة من العرض النظري للبنائية واستراتيجياتها فإن الباحثة تفضل تبني استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) لما لهما من خصائص تساعد الباحثة وتمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة من بحثها .

٢-استراتيجية KUD :

تعد هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات النظرية البنائية التي نالت قدراً كبيراً من الاهتمام والتطوير على يد الدكتورة (Carol Ann Tomlinson) الأستاذة في القيادة التربوية المشاركة في كلية (Curry) للتربية في جامعة فيرجينيا سنة ١٩٩٩م لمعرفة نواتج التعلم التي يجب أن يُحقّقها المتعلم ، فقبل أن يبدأ المُدرّس بتدريس المتعلمين أي وحدة من وحدات المنهج المُقرر لهم فإنه يحتاج لمعرفة ما سوف يتعلمه المتعلم خلال هذه الوحدة (Tomlinson,2001:1)

وتؤكد هذه الإستراتيجية خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة والنقطة الأساس في هذه الإستراتيجية هي توقعات المدرسين نحو المتعلمين من حيث اتجاهاتهم وقدراتهم وامكاناتهم والسعي في زيادتها، وتوافر هذه الاستراتيجيات بيئة تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين لأنها تُراعي الفروق الفردية بينهم من حيث الخبرات والقدرات والتفاوت في المستوى الاجتماعي والثقافي أي استعمال طرائق مُختلفة لإيصال المحتوى التعليمي لهم (Strickland,2009:23)

وأضافت (Blaz,2006:2) إن التدريس باستعمال هذه الاستراتيجية كان موجوداً منذ عقدين من الزمن لكن استعمالها كان في بادئ الأمر للمتعلمين المتفوقين والموهوبين وخلال السنوات العشر الأخيرة بدأ استعمالها في التربية الخاصة ، حتى أصبحت في الوقت الحالي تستعمل على جميع المتعلمين، وأضاف (Campbell,2008:1) إن التدريس باستعمال هذا النوع من الاستراتيجيات لم يتم ممارسته في السنوات الماضية بسبب عدم القدرة على تطبيقها في الفصول الدراسية لأسباب مُختلفة ومُتعددة ، وذكر (سرحان، ٢٠١٠: ٢٠٥) .

إن حركة التقدم في مجال التربية التي فجرها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) * هي ثورة تربوية عارمة وفرصة للتجديد في مجال التربية وقد نجح (جون ديوي) في نقل الاهتمام من المادة وتنظيمها إلى المتعلم وميوله وأغراضه ودوافعه ، فقد دافع عن الفكرة القائلة إن الطريقة التي يتبعها المُدرس في التعليم يجب أن تتحاز لحاجة المتعلم ، ولا توجد استراتيجية بطبيعتها تكون جيدة أو غير جيدة فالاستراتيجيات التعليمية هي كالأوعية لنقل المحتوى والمعلومات للمتعلمين ومع ذلك فهناك بعض الأوعية تكون أفضل من غيرها لتحقيق أهداف مُعينة ، وهي استراتيجية يستعملها المُدرس للوصول إلى أهداف الدرس وذلك من خلال الاستجابة لمستوى الاختلاف بين اهتمامات وقدرات المتعلمين من خلال عرض الدروس وتقديم الأنشطة المختلفة حسب المهارات والمستوى الذي يمتلكه كل متعلم ، وتمكن هذه الإستراتيجية المُدرس من تقسيم أهداف الدرس على مُستويات معرفية ومهارية ووجدانية مُختلفة ومتناسبة مع إمكانيات كل متعلم ، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى رفع مُستوى جميع المتعلمين بناءً على الخبرات السابقة والخصائص الفردية ، وتؤكد هذه الإستراتيجية بأنه يجب على المُدرس أن يعرف نواتج التعلم التي يجب على المتعلم تحقيقها ، فقبل أن يبدأ بتدريس أي وحدة من وحدات المنهج المقرر فإنه يحتاج لمعرفة ما الذي سوف يتعلمه المتعلم خلال هذه الوحدة ، وهذه الخطوة ليست جديدة في العملية التعليمية ولكن للأسف الكثير من المُدرسين يهملون مثل هذه الخطوة الهامة وتتألف هذه الإستراتيجية من ثلاث خطوات هي : ما الذي أريد أن يعرفه المتعلم ، وما الذي أريد أن يفهمه المتعلم ، وما الذي أريد أن يطبقه المتعلم خلال الدرس. (توملينسون، ٢٠٠٥: ١٦)

مراحل استراتيجية KUD :

وتتحدد استراتيجية (KUD) بثلاثة مراحل وهي :

* جون ديوي : هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس امريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية، ويعتبر من المؤسسين لها و ولد في ٢٠ أكتوبر ١٨٥٩ وتوفي عام ١٩٥٢ ، ويقال انه هو من اطات عمر هذه الفلسفة واستطاع ان يستخدم بلباقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما "العلم" و"الديمقراطية".

المرحلة الأولى : (K) وتعني (Know) بمعنى (يعرف) :

يحتاج المتعلم أن يعرف (المفردات، والحقائق، والمفاهيم، والتعريفات، والأماكن، والمعلومات) فالمعرفة هي ثورة في فهم المتعلم والتعلم وتحويل المتعلم من سلبي هامشي إلى فعال ونشط وتعد المعرفة أيضا من أبواب الدراسة والبحث لفهم أساليب تعلم المتعلم ومعالجتها وتنظيمها للمعلومات . (قطامي، ٢٠١٣: ١٣٥) .

المرحلة الثانية : (U) وتعني (Understand) بمعنى (الفهم):

في هذه المرحلة يفهم المتعلم (الحقائق، المبادئ، التعميمات، والقواعد) ضمن مجال معرفي معين فبدون الفهم لا يستطيع المتعلم أن يُمارس القدرات العقلية الأعلى من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم. (الربيعي، ٢٠١٥: ٣١)

المرحلة الثالثة (D) وتعني (Do) بمعنى التطبيق:

يؤدي المتعلم مهارات أساسية مثل "مهارات التفكير والتخطيط ومهارات القراءة والكتابة والتواصل واستخدام الأرقام والإنتاج" (توملينسون، ٢٠٠٥: ٣٣) أي يستطيع المتعلم في هذه المرحلة استعمال ما تعلمه من معلومات في مستوى المعرفة والفهم في مواقف جديدة. (خطابية، ٢٠٠٥: ٥٦)

مبادئ التدريس باستعمال إستراتيجية (KUD):

- لدى المُدرّس فكرة واضحة بشأن كُل ما هو مهم في المادة الدراسية .
- يُراعي المُدرّس الفروق الفردية بين المتعلمين ويقدرها ويبني عليها خطواته.
- عملية التعليم والتقويم مُتلازمتان .
- جميعهم المتعلمين يُشاركون في العمل.
- يتعاون المُدرّس والمتعلمون في عملية التعلم .
- الهدف الأساس هو تحقيق النجاح لكل متعلم .
- الصفة المميزة هي المرونة .

- يعدل المُدرس (المعرفة ، والفهم والنواتج) استجابة لاستعداد المتعلمين وميولهم وإسلوبهم التعليمي. (الربيعي، ٢٠١٥، ٣٢)

مجالات إستراتيجية (KUD) في التدريس:

يُمكن أن تستعمل هذه الإستراتيجية في أي خطوة من خطوات التدريس في:

- **مجال الأهداف :** يُمكن أن يضع المُدرس أهدافا متنوعة للمتعلمين بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض المتعلمين وبأهداف تحليلية لدى البعض الآخر وفي هذا مراعاة للفروق الفردية للمتعلمين من حيث مُستوياتهم العقلية .

- **مجال الأساليب :** يمكن أن يكلف المُدرس بعض المتعلمين بمهام في التعليم الذاتي مثل قيامهم بعمل مشاريع أو حل مشكلات وإجراء دراسات ذاتية ، في حين يتم تكليف متعلمين آخرين بأعمال يدوية ومتعلمين بمناقشات وهكذا ، بطريقة تضمن مشاركة جميع المتعلمين .

- **مجال المخرجات :** أي أن يكتفي بمُخرجات مُحددة يُحققها بعض المتعلمين في حين يطلب من متعلمين آخرين مُخرجات أخرى أكثر عُمقا وينوع المُدرس في أساليب تقديم هذه الأهداف وذلك بحسب التفاوت العقلي بينهم.

(Tomlinson.&Moon, 2014, 35)

الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية (KUD):

- إن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في المعرفة السابقة، والقدرات، والمواهب، والبيئة التي ينحدر منها كُل متعلم، والخصائص، والميول، والأساليب التي يتعلمون بها ودرجة الاستجابة للتعليم .

- توافر إستراتيجية (KUD) بيئة تعليمية مُناسبة لجميع المتعلمين لأنها تقوم على أساس تنويع الأنشطة والأدوات ومن ثَمَّ تمكن كُل متعلم من بلوغ الأهداف المطلوبة .

الفصل الثانيجوانب نظرية والدراسات السابقة ٤٨

- عدم قدرة المُدرسين على تحقيق المُستوى المطلوب لجميع المتعلمين باستعمال الطريقة الاعتيادية للتدريس. (عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٤)
 - وترى الباحثة في ضوء ما سبق إن إستراتيجية (KUD) تركز على :
 - التنويع في المهام والنتائج التعليمية .
 - معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين يُساعد في تحديد النشاط المناسب لكل متعلم
 - أهداف إستراتيجية (KUD):
 - تطوير مُهام تتسم بالاحتواء والتحدى لكل متعلم .
 - تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على المفاهيم والموضوعات الجوهرية والمهارات والعمليات المهمة واستخدام طرائق مُتنوعة لعرض عملية التعليم .
 - توفير فرص مُتنوعة للتعلم .
 - تكوين صفوف دراسية تشمل على المتعلم المُستجيب والمُدرس المُسهل لعملية التعليم .
 - تتوافق إستراتيجية (KUD) مع معايير المنهج ومتطلباته لكل متعلم .
 - الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى المتعلمين والاهتمامات والتفصيلات والاحتياجات في عملية التدريس .
 - توفير مداخل لكل من المحتوى وطريقة التدريس والمخرجات تتسم بالمرونة.
- (Heacox 2002 :1)

دور المُدرس على وفق إستراتيجية (KUD):

- أن ينتبه المُدرس للفروق الفردية بين المتعلمين .
- أن يقوم بتعديل المُحتوى والعملية والنواتج في ضوء إستراتيجية.
- أن يكون تعامل المُدرس مع المتعلمين بشكل مرن. (توملنيسون، ٢٠٠٥، ١٧)
- أن يُحاول المُعلم معرفة ميول وقدرات وأنماط تعلم المتعلمين لمساعدته في تحديد الأنشطة والأدوات المناسبة لتعلمهم.

- استعمال إستراتيجية (KUD) من أول يوم في الدراسة وعلى المُعلم شرح ذلك للمتعلمين وأولياء الأمور لتحقيق الأهداف .
- المُعلم هو المُسهل والمُيسر لعملية التدريس. (نصر، ٢٠١٤ : ٨١)
- وتؤكد الباحثة أن مُعلمي اللغة العربية يؤدون دوراً بارزاً ومهماً في تدريس اللغة العربية على وفق المنظور البنائي فدور المُدرس يركز على البعد الاجتماعي للتعلم عن طريق خلق بيئة آمنة ثم العمل داخل مجموعات صغيرة.
- دور المتعلم على وفق إستراتيجية (KUD):**
- تُعزز ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته على تحقيق ما يطلب منه من أعمال وأنشطة.
- تعويد المتعلمين على العمل التعاوني وتقديم المساعدة عند الحاجة كما تمكن المتعلم طلب المساعدة عند الحاجة لذلك وبذل الجهد لتحقيق الأهداف .
- تقبل فكرة اختلاف الأنشطة والمهام التي يقدمها المُدرس لكل متعلم وهو ليس تفضيلاً من المُدرس ولكن لمساعدة كل متعلم في تحقيق أقصى درجات النجاح في ضوء خصائصه .
- تعويد المتعلمين على كثرة عمليات التقويم وأساليبه وأدواته ويفهم المتعلم إن التقويم المستمر يساعد المُدرس في التعرف إلى قدرات المتعلمين لتقديم التوجيه السليم نحو الأهداف المنشودة. (كوجك واخرون، ٢٠٠٨، ٤٥-٤٦)
- تقديم البيانات والمعلومات التي تساعد المُدرس في التعرف إلى أنماط التعلم والميول والهوايات وأنواع الذكاء لدى كُل متعلم .
- فهم كل ما يدور في داخل الفصل الدراسي من أهداف وإجراءات والاقتناع بأنها لصالحهم لمُساعدتهم في الحصول على تعلم افضل. (الراعي، ٢٠١٤ : ٤١)
- ويؤدي المتعلم دوراً متميزاً في هذا النشاط فهو عنصر مهم على وفق الظروف الاجتماعية تحكمه ديناميات يُحافظ ضمنها على رد يعكس وجوده ، وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول وبدائل جديدة في حل مشكلات جديدة ومعالجتها .

دور الإدارة المدرسية في إستراتيجية (KUD):

- توافر متطلبات إستراتيجية (KUD) لتهيئة الظروف التي تساعد في تطبيق هذه إستراتيجية.
- تسمح للمدرسين في مخاطبة أولياء الأمور للمساعدة في متابعة ابنائهم المتعلمين .
- التشجيع في استعمال إستراتيجيات حديثة في التدريس .
- توافر النماذج والمراجع التي يفيد منها المدرسين في فهم إستراتيجية وطرائق تنفيذها .
- أن يتفق مدير المدرسة مع تدريسين من كليات التربية للأشراف على المدرسين وتقييمهم وتقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة لنجاح التدريس باستعمال هذه الإستراتيجية. (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٤٦-٤٧)
- مبررات ودوافع استخدام إستراتيجية (KUD):
- **طبيعة المتعلمين** : الحاجة إلى التنويع في أساليب التدريس وطرائقه في المواقف التعليمية بسبب الاختلاف بين المتعلمين من حيث الرغبات والقدرات والميول والمواهب والسرعة في التعلم وهذا يؤدي إلى عدم تعلمهم بطريقة واحدة فقط .
- **أهداف العملية التعليمية** : التنويع في عملية التدريس هو الوسيلة لجعل المتعلم محور العملية التعليمية .
- **دافعية المتعلم نحو التعلم** : التنويع في التدريس يخلق لدى المتعلم الدافعية للتعلم . (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٥٦)
- **مشكلات التعليم**: التنويع في عملية التدريس يُسهم في حل بعض مشكلات التعليم مثل تراكم الفصول الدراسية وقلة الإمكانيات ومشكلات النظام المدرسي .
- **نظريات المخ البشري وأنماط التعلم** : التنويع في التدريس يحقق ما توصلت إليه الكثير من البحوث والدراسات مثل نظرية الذكاءات المتعددة التي بينت أن لكل

متعلم مجموعة من الذكاءات يتميز بها عن غيره وتكون متفاوتة في الضعف والقوة.

- **حقوق الإنسان :** تؤكد حقوق الإنسان التي تنص عليها جميع الاتفاقيات الدولية والمشروعة قانونياً بأنه من حق كل متعلم الحصول على التعليم دون تفرقة بين المتعلمين سواء كان ذلك على أساس المستوى الاقتصادي أو المستوى الثقافي أو القدرات. (الراعي، ٢٠١٤: ٢٣)

وترى الباحثة أن لمدير المدرسة وأولياء الأمور دوراً كبيراً في إنجاح التدريس على وفق إستراتيجية (KUD) لأن ولي الأمر هو أكثر معرفة بابنه المتعلم من حيث ميوله ومواهبه والخصائص التي يتميز بها، وتشجيع المدير في استعمال إستراتيجيات حديثة في التدريس وتقديم الدعم للمُدرس يساعد في إنجاح التدريس على وفق هذه الإستراتيجية .

خطوات التدريس على وفق إستراتيجية (KUD)

أشار كل من (زاير وآخرون، ٢٠١٣، ٧٧) و(ياسين وزينب، ٢٠١٢، ١٤١) إلى خطوات إستراتيجية (KUD) في الخطوات الآتية :

يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين على شكل مجموعات تعاونية صغيرة ثم يتبع الخطوات الآتية :

- **الخطوة الاولى Know :** يقدم المُدرس المفهوم العلمي للمتعلمين فيقوم بتعريفه وعرض صور ونماذج لتوضيحه.

- **الخطوة الثانية Understand :** يقوم المُدرس بتوزيع أنشطة تعليمية متعددة للمجموعات مثل رسم لوحة أو كتابة قصة أو مناقشة موضوع في مجلة أو موقف تمثيلي يتحدث عن المفهوم العلمي المراد تعلمه ، والسماح للمتعلمين بطرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لأسئلتهم .

- **الخطوة الثالثة Do** : في هذه الخطوة يكشف المُدرس مدى إدراك المتعلمين لمعنى المفهوم العلمي من خلال الأنشطة بشكل مشروع معين أو حل مسائل أو كتابة التقارير القصيرة أو النشرات الجدارية أو إجراء التجارب المختبرية كدعم لتعلمهم .
- وأشارت (Tomlinson,2001,45) إلى خطوات الإستراتيجية بالنقاط الآتية:
- **التقويم القبلي**: وهو إجراء تقويم للمتعلمين لتحديد المعارف السابقة والقدرات والميول والمواهب والخصائص الشخصية والخلفيات الثقافية وتحديد اسلوب التعلم الملائم .
- توزيع المتعلمين في مجموعات تعاونية صغيرة في ضوء نتائج التقويم القبلي .
- تحديد أهداف التعلم .
- تنظيم بيئة التعليم بطريقة تستجيب لها جميع المجموعات .
- تحديد الأنشطة التي تقدم لكل مجموعة .
- اختيار الأنشطة التعليمية والمواد ومصادر التعلم الملائمة .
- إجراء عملية التقويم البعدي لقياس نواتج التعلم .
- وترى الباحثة أن خطوات إستراتيجية تتحدد بالخطوات التالية :
- **التقويم القبلي**.
- تقسيم المتعلمين على مجاميع في ضوء نتائج التقويم القبلي .
- تنظيم الصف بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
- **خطوة (Know)** : يقدم المدرس المفهوم العلمي للمتعلمين فيعرف المفهوم ويعرض صوراً أو عينات أو نماذج لتوضيحه .
- **خطوة (Understand)** : يوزع المدرس أوراق النشاط على المجموعات للكشف عن مدى إدراك المتعلمين للمفهوم العلمي .
- **خطوة (Do)** : في هذه المرحلة يطبق المتعلمين المفهوم من خلال كتابة قصة عن المفهوم أو رسم لوحة أو القيام بموقف تمثيلي أو مناقشة المفهوم في مجلة تتحدث عنه أو القيام بتجربة مختبرية أو حل المسائل أو العمل في مشروع .
- التقويم البعدي لقياس نواتج أو مخرجات التعلم . (ياسين وزينب، ٢٠١٢، ٧٨)

٣-استراتيجية ميردر STRATAGE M.U.R.D.E.R

تعد الاستراتيجيات المعرفية أكثر القابليات المتعلمة تأثيراً في فاعلية التعلم الإنساني من حيث مدخلاته ونواتجه، وقد تعاضم اهتمام علماء علم النفس المعرفي بالاستراتيجيات المعرفية نظراً للدور البالغ الأهمية الذي تؤديه في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، إذ يتعين تعظيم اكتساب هذه المعلومات وكان من الطبيعي أن يواكب استطراد الدراسات والبحوث حول الاستراتيجيات المعرفية، ويرى (الزيات) أن من خصائص استراتيجيات التعلم المنظور الذي يعكس قدراً من التباين في فاعلية أو كفاية الاستراتيجية المستعملة في تجهيز و معالجة كميات متباينة من المعلومات في الذاكرة (الزيات، ٢٠٠٤ : ٤٣٠-٤٣٤).

وتتكون الاستراتيجية من ست خطوات يستعملها الطلبة بتتابع لتسهل عملية تهيئة الذاكرة ل تخزين المعلومات واسترجاعها بأقل وقت ممكن وهذه الخطوات كالاتي (Mood) تهيئة المزاج، القراءة من أجل الفهم (Understanding) و (Recall) الاستعادة أو الاسترجاع، و (Digesting) استيعاب المعلومات (تصحيح استرجاع، تضمين خزن في الذاكرة) و (Expand) التوسع بالمعرفة من خلال بحث التلميذ عن المعلومات و (Review) مراجعة الأخطاء واختصرت هذه الخطوات بمصطلح (M.U.R.D.E.R) إذ تمثل الخطوات المتبعة لاستيعاب النص المقروء.(Derry&Debrra,1986:P. 2-7).

خطوات استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R:

وتكون على النحو الآتي:

١ **حرف الـ (M) :** ويشير إلى المكون الأول الحالة المزاجية (Mood) ويتكون من عدد من التكتيكات المطلوبة لإيجاد أو توافر مناخ نفسي داخلي إيجابي ومريح لدى التلميذ ليساعده في تعلم واكتساب المعلومات الجديدة، وقاد أشتق هذا المكون من العلاج السلوكي العقلاني لـ أليس (١٩٦٣) (Ration Behavior Therapy) (الزيات، ٢٠٠٤ : ٤٣٥).

٢ **حرف الـ (U) :** ويشير إلى المكون الثاني الفهم (Understanding) وتتضمن ربط الحقائق والخبرات أو المعرفة الجديدة بالمعلومات والخبرات التي تم تعلمها.

٣ حرف الـ (R) : ويشير إلى المكون الثالث الاسترجاع أو الاستعادة (Recall) ويعني محاولة التلميذ إلى استرجاع وتلخيص النقاط الرئيسة في النص.

٤ حرف الـ (D) : ويشير إلى المكون الرابع الاستيعاب (Digest) يعود التلميذ إلى ما لم يفهمه من النص ليكتشف الأخطاء التي وقع فيها (Superman 2015,138).

٥ حرف الـ (E) : ويشير إلى المكون الخامس التوسع بالمعرفة من خلال بحث التلميذ عن المعلومات (Expansion).

٦ حرف الـ (R) : ويشير إلى المكون السادس المراجعة (Review) وخلال الخطوات الثلاثة الأخيرة يطلب من التلميذ أن يوسع معلوماته ومعرفته مع تحديد المعلومات الأكثر والأقل قابلية للتذكر (زاير، وإيمان، ٢٠١٤، ٢٦٥) والشكل (٢) يوضح ذلك.



شكل (٢)

خطوات استراتيجية ميردر من عمل الباحث

دور المعلم في استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R:

هناك دور للمدرس ضمن عمل استراتيجية ميردر لمساعدة الطلاب على المذاكرة وحفظ المعلومات واسترجاعها داخل الصف وكيفية المذاكرة و إنجاز الواجب البيتي كالاتي :

- يعمل على إشاعة جو الاسترخاء لتهيئة المزاج والمناخ الملائم للتفكير الإيجابي.
- يُعطي التلاميذ موضوعاً للمناقشة.
- يوزع كراساً على التلاميذ يوضح كيفية التعلم على وفق خطوات استراتيجية ميردر.

الفصل الثانيجوانب نظرية والدراسات السابقة ٥٥

- إعادة المعلومات التي سبق وتعلمها التلميذ وربطها بالمعلومات الجديدة.
 - تقديم المساعدة إذا واجه التلميذ مشكلة في الوقت المناسب.
 - مساعدة التلميذ في كتابة الملخص بشكل دقيق، مما يزيد من دافعيتهم لزيادة تحصيلهم الدراسي (Superman, 2015:130).
- وترى الباحثة أنّ استراتيجية ميردر تساعد التلميذ على المذاكرة الجيدة من خلال استرجاع المعلومات السابقة وجعلها أكثر فهماً ووضوحاً بما يسهل عملية ربطها بالمعلومات الجديدة ويوسع فهم المعلومات والمفاهيم وتوظيفها في المواقف التعليمية الجديدة إذ إنها تعمل على تشجيع التلميذ ليكونوا أكثر إيجابية بما تهيئه من مناخ نفسي ملائم وتزيد من فهمهم وتجعلهم أكثر إيجابية في اكتساب وفهم المعلومات الجديدة والمذاكرة الجيدة.

المحور الثاني دراسات سابقة

١- دراسة شون ومهند (٢٠٠٩):

"أثر التدريس ياستراتيجية ميردر في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة قسم الفيزياء"

هدفت هذه الدراسة الى معرفة (أثر التدريس ياستراتيجية ميردر في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة قسم الفيزياء) وكان حجم العينة (٦٢) طالبا وطالبة ، وطبقت على طلبة كلية التربية قسم الفيزياء جامعة القادسية واستعمل الباحثان المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي ، وكانت اداة الدراسة اختبار تحصيلي وقد بلغت نسبة ثباته ٨٨%، واستعملا الوسائل الأحصائية الاتية: المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، معاملات الارتباط ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين استعملا برنامج الرزم الاحصائية (SPSS) وفي نهاية التجربة توصلوا الى النتائج الاتية : تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية (MURDER) على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل . (شون ومهند، ٢٠٠٩ : ٢٤٣ - ٢٤٥) .

٢- دراسة صحو (٢٠١٥):

"أثر تصميم تعليمي مقترح وفقا لأستراتيجية (M.U.R.D.E.R)"

أجريت هذه الدراسة في العراق ، بهدف معرفة (أثر تصميم تعليمي مقترح وفقا لأستراتيجية (M.U.R.D.E.R) المعدلة لمساعدات التذكر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي ومهارات في معالجة المجموعات) وتماشيا مع اهداف البحث أعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي . ذا التصميم التجريبي الحقيقي ذي المجموعتين المتكافئتين وتكون مجتمع البحث من المدارس الاعدادية والثانوية للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية ، للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥م) ، وتألقت عينة البحث من (٧٢) طالبة من الصف الرابع العلمي في ثانوية سومر للبنات موزعة على مجموعتين، التجريبية (٣٧) طالبة والتي درست مادة الرياضيات المقررة وفقا لأستراتيجية (M.U.R.D.E.R) المعدلة ، والمجموعة الضابطة (٣٥) طالبة والتي درست المادة ذاتها وفقا للطريقة الاعتيادية وكانت أداتا البحث

الأولى اختبار تحصيلي أعدته الباحثة من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٤٠) فقرة ،
والثانية اختبار معالجة المعلومات ، واعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية لبحثها ، منها
معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) والاختبار
التائي لعينتين مستقلتين متكافئتين ، وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق فردية ذو
دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتصميم التعليمي وفقا لاستراتيجية
(MURDER) المعدلة . (صحو ، ٢-١٥ : ١٣٠)

٣- دراسة عجل (٢٠١٦) :

"اثر استراتيجية (MURDER) في حل المشكلات وتنمية التفكير التكاملي عند طالبات

الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ"

هدفت هذه الدراسة الى معرفة (اثر استراتيجية (MURDER) في حل المشكلات وتنمية
التفكير التكاملي عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ) واستعملت الباحثة
المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي، وبلغت العينة (٦٠) طالبة ، وكانت اداة الدراسة
مقياس حل المشكلات اختبار التفكير التكاملي من اعداد الباحثة وقد بلغت نسبت ثباته
٨٦% واستعملت الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي مربع كاي كا^٢، معادلة ألفا كرونباخ
، معامل ارتباط بيرسون) وفي النهاية التجربة توصلت الى نتائج منها (تفوق طالبات
المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية (MURDER) على طالبات
المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التكاملي ومقياس
حل مشكلات . (عجل ، ٢٠١٦ : ١٢١)

٤- دراسة العزاوي (٢٠١٧) :

"اثر استراتيجية KUD في تحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي عند طالبات الصف

الثاني المتوسط"

هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر استراتيجية KUD في تحصيل مادة الكيمياء
والتواصل الكتابي عند طالبات الصف الثاني المتوسط، اختارت الباحثة تصميماً

تجريبياً ذا الضبط الجزئي، مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وعينة البحث تتكون من (٦١) طالبة موزعات بالتساوي على مجموعتي البحث، وتم تكافؤ المجموعتان، وأعدت الباحثة أداتين للبحث الاختبار التحصيلي واختبار التواصل الكتابي واستعملت الوسائل الإحصائية المناسبة وتوصلت النتائج عن وجود أثر الاستراتيجية الكتابي عند طالبات عينة البحث، وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.(العزاوي، ٢٠١٧: أ)

٥- دراسة حسين (٢٠١٩):

"أثر استراتيجيتي KUD وكرة الثلج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف

الثاني"

يهدف البحث إلى تعرف أثر استراتيجيتي KUD وكرة الثلج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وثم استعمال التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وذات الاختيار البعدي، بلغ عدد الطالبات (٩٦) طالبة بواقع (٣٢) طالبة في كل شعبة. تم مكافأة المجموعات الثلاث في المتغيرات، العمر الزمني والذكاء والمعرفة المسبقة، والتحصيل السابق لمادة التاريخ في الصف الأول متوسط، أعدت الباحثة أداة البحث هو اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار، واستعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمعالجة البيانات وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم التاريخية على المجموعة الضابطة ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين.(حسين، ٢٠١٩: ٤٢٥)

٦-دراسة حافظ (٢٠٢١) :

"أثر استراتيجتي KUD في تحصيل طلاب الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهم

الاستدلالي"

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر استراتيجتي KUD في تحصيل طلاب الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهم الاستدلالي وأتبع الباحث المنهج التجريبي معتمداً التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المشتمل على الاختبار القبلي - البعدي بالنسبة للتفكير الاستدلالي والاختبار البعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي وتكونت عينة البحث من (٧٤) طالباً من ثانوية السلام للمتميزين التابعة الى مديرية تربية الكرخ الثانية قسموا مجموعتين متساويتين : تجريبية عددها (٣٧) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية KUD وضابطة وعددها (٣٧) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية وأجري التكافؤ بين المجموعتين. وأعد الباحث اختبار من نوع التحصيلي من (٣٠) فقرة واختبار التفكير الاستدلالي من (٢٠) فقرة وأجري لكليهما الصدق والثبات والتحليل الإحصائي لفقراتها وكان من نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الاستدلالي. (حافظ:٢٠٢١، ٩٤٥)

مقارنة الدراسات السابقة

اسم الباحث ومكان وسنة انجاز الدراسة	هدف الدراسة	حجم وجنس العينة	المرحلة الدراسية	المجموعات والتصميم التجريبي	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
أولاً : دراسات سابقة ذات صلة باستراتيجية ميردر (MURDER)							
١ شون هادي كطفان ومهند عبد الحسين (٢٠٠٩)، العراق	اثر التدريس باستراتيجية ميردر في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة قسم الفيزياء.	٦٢ طالب وطالبة	كلية- مرحلة الرابعة	ذو الضبط التجريبي	اختبار تحصيلي وقد بلغن نسبت ثباته ٨٨%	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ، معاملات ارتباط ، الاختبار التائي ، وبرنامج الرزم الاحصائية spss	تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية (murder) على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
٢ سهاد عبد النبي سلمان (٢٠١٥) العراق	أثر تصميم تعليمي مقترح وفقاً لاستراتيجية (murder) المعدلة لمساعدات التذكر في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي ومهارات في	٧٢ طالبة	الرابع علمي	ذا التصميم التجريبي الحقيقي ذي المجموعتين متكافئتين	اختبار تحصيلي ، واختبار معالجه المعلومات .	معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة ألفا كرونباخ ومعادلة كيودر ريتشاردسون	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتصميم التعليمي وفقاً لاستراتيجية ميردر (murder) المعدلة .

اسم الباحث ومكان وسنة انجاز الدراسة	هدف الدراسة	حجم وجنس العينة	المرحلة الدراسية	المجموعات والتصميم التجريبي	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
	معالجة المعلومات .						
٣ منى خليفة (٢٠١٦) العراق.	أثر استراتيجية ميردر (murder) في حل مشكلات وتنمية التفكير التكاملي عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ	٦٠ طالبة	الثاني متوسط	ذو الضبط الجزئي	مقياس حل المشكلات اختبار التفكير التكاملي من اعداد الباحثة	الاختبار التائي مربع كاي كا ^٢ ، معادلة ألفا كرونباخ ، معامل ارتباط بيرسون	تفوق المجموعة طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية (murder) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التكاملي ومقياس حل المشكلات.
ثانيا: دراسات سابقة ذات صلة باستراتيجية كود (KUD)							
٤ سارة وليد رشيد (٢٠١٧)، بغداد، العراق	أثر استراتيجية KUD في تحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي.	٦١	الثاني متوسط	ذو الضبط الجزئي	اختبار تحصيلي واختبار التواصل الكتابي.	الاختبار التائي	تتفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال استراتيجية KUD على طالبات مجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختيار التحصيلي وكذلك في اختيار التواصل الكتابي.

اسم الباحث ومكان وسنة انجاز الدراسة	هدف الدراسة	حجم وجنس العينة	المرحلة الدراسية	المجموعات والتصميم التجريبي	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
٥ هدى فاضل حسين (٢٠١٩)، العراق	أثر استراتيجتي KUD وكرة الثلج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني متوسط.	٩٦ طالبة	الثاني متوسط	ذو الضبط الجزئي	اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية	تحليل التباين الأحادي	تفوق المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم التاريخية على المجموعة الضابطة ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين.
٦ محمد رحيم حافظ (٢٠٢١)، العراق	أثر استراتيجية KUD في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهم الاستدلالي.	٧٤ طالب	الخامس علمي	ذو الضبط الجزئي	اختبار القبلي - البعدي	اختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الاستدلالي.

ثالثاً : جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة الأمور الآتية:

- تحديد مشكلة البحث وهدفها.
- الاستدلال على مصادر الدراسات السابقة التي يمكن الافادة منها.
- كيفية صياغة الاهداف السلوكية، وكتابة الخطط التجريبية.
- اختيار التصميم التجريبي الملائم، والاطلاع على اختبارات القواعد اللغة العربية.
- اختيار الوسائل الاحصائية الملائمة في لمعالجة بيانات البحث الحالي..



الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المتبعة في البحث من حيث اعتماد التصميم التجريبي واختيار العينة وتكافؤ مجموعتيها وتحديد المادة العلمية وتخطيط تدريسها، وصياغة الأغراض السلوكية وإعداد أدوات البحث واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجه وفيما يأتي تفصيل ذلك:-

أولاً : منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ، لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات البحث، ويعد أكثر ملائمة لطبيعة البحث الحالي حيث يتيح للباحثة تقصي أثر المتغير المستقل في المتغير التابع باستثناء المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع وهذا ما اعتمدته العديد من الدراسات كدراسة صحو ودراسة العزاوي و غيرها من الدراسات .

فالمنهج التجريبي من أفضل المناهج ، إذ يهتم بتحديد أسباب الظواهر، من طريق ضبط المتغيرات الدخيلة جميعها، التي تحيط بالظاهرة ، بحيث تبقى هناك عوامل يراد معرفة أثرها في المتغير التابع (محمد ، ٢٠١٢ : ٩١).

ثانياً : التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً وبرنامج عمل للإجراءات وكيفية تنفيذ التجربة وتخطيطاً مسبقاً للظروف والعوامل التي تحيط بالظاهرة وكيفية ملاحظتها، والوصول إلى نتائج أكثر وضوحاً ودقة (داود وأنور، ١٩٩٠ : ٢٥٦) .

ومن أجل تحقيق ذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعات البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى ، والمجموعة التجريبية الثانية ، المجموعة الضابطة) ، ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى هي التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل الأول وهو استراتيجية كود (kud) عند دراسة مادة قواعد اللغة العربية ، والمجموعة التجريبية الثانية التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل الثاني وهو استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) ، أما المجموعة الضابطة فهي التي لا يتعرض تلاميذها لأي متغير من المتغيرين السابقين بل يدرس تلاميذها مادة قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة وشكل (١) يبين التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	كود	التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي
التجريبية الثانية	ميردر		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثا : مجتمع البحث وعينته

أ-مجتمع البحث :

هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أي كل من تعمم عليه نتائج الدراسة (أبو التمن، ٢٠٠٧ : ١٨٦).

لذا حددت الباحثة مجتمع البحث الحالي بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية الصباحية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) لهذا زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل/ التخطيط التربوي / شعبة الإحصاء بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية (ملحق ١) للتعرف على المدارس فكانت المدارس على وفق ما مبين في جدول (٢) :

جدول (٢)

المدارس الابتدائية للبنين التي تحوي ثلاث شعب للصف الخامس الابتدائي
في مركز محافظة بابل بحسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (٢٠٢٠ -
(٢٠٢١)

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	عدد الشعب	الموقع
١	الحارث الكندي	١٠٢	٣	نادر ١
٢	الوائي	١٧٢	٤	نادر ٣
٣	الإمام الباقر	١٣٦	٣	نادر ٣
٤	التطبيقات	١٢٩	4	حي المرتضى
٥	الشريف الرضي	١٣٥	٣	جامعين / الجديدة
٦	المضرية	١٦٠	٣	حي الزهراء (ع)
٧	مصطفى جواد	١٧٧	٤	حي الثورة
٨	المعرفة	١٤٠	٤	حي الثورة
٩	العدنانية	١٣٦	٣	حي الكرامة
١٠	بردى	١٣١	٣	حي البكرلي
١١	الغربية	١٠٥	٣	حي الخسروية
١٢	غزة	١١١	٣	نادر ٣
١٣	الحشد الظافر	١٣٧	٣	حي العسكري
١٤	يثرب	١٥٢	٤	نادر ٣

ب. اختيار عينة البحث :

إن دراسة مجتمع البحث الاصلي يتطلب وقتاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة ، ويكفي ان تختار الباحثة عينة ممثلة للمجتمع بحيث تحقق اهداف البحث وتساعد على انجاز مهمتها (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٥).

وعينة البحث هي جزء من مجتمع البحث الأصلي ، يتم اختيارها بأساليب مختلفة ، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي ، وتحقق أغراض البحث ، وتُغني الباحثة عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله ، لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي :

أ. عينة المدارس :

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية ضمن حدود محافظة بابل على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس فيها عن ثلاث شعب وتحقيقاً لذلك فقد استعانت الباحثة بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد المدارس الابتدائية النهارية التي تضم ثلاث شعب أو أكثر للصف الخامس الابتدائي وكان عدد تلك المدارس (١٥) مدرسة ابتدائية، اختارت الباحثة مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين بطريقة القصدية* لإجراء بحثها فيها .^١

ب. عينة التلاميذ

زارت الباحثة مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل ذي العدد (٥٩٢/٤/٣/٤١) في ٣٠ / ١٢ / ٢٠٢٠ ، (ملحق ٢) ، فوجدت أنها تحوي اربعة شعب للصف الخامس الابتدائي ، وهي (أ ، ب ، ج ، د)

^١ (اختارت الباحثة مدرسة التطبيقات للبنين بالطريقة القصدية وذلك لقربها من سكنها وتعاون ادارة المدرسة معها لتطبيق بحثها .

وبطريقة السحب العشوائي^٢ اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي يدرس تلاميذها باستعمال استراتيجية كود (kud)، واختيرت الشعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي يدرس تلاميذها باستعمال استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) واختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي يدرس تلاميذها بالطريقة الاعتيادية ولا تتعرض الى أي متغير مستقل.

وبعد استبعاد التلاميذ الراسبين من العام الماضي من كل شعبة إحصائياً بلغ عدد تلاميذ العينة في المجموعات الثلاث (٩٥) تلميذ بواقع (٣١) تلميذ في المجموعة التجريبية الأولى و(٣١) تلميذ في المجموعة التجريبية الثانية، و(٣٣) تلميذ في المجموعة الضابطة. وكما مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)

توزيع افراد العينة تبعاً للمجموعات والمدرسة

المدرسة	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
مدرسة التطبيقات	التجريبية الأولى	د	٣٣	٢	٣١
	التجريبية الثانية	ا	٣٤	٣	٣١
	الضابطة	ب	٣٤	١	٣٣
المجموع			١٠١	٦	٩٥

وقد استبعد التلاميذ الراسبين من العام السابق وبلغ عددهم (٦) تلاميذ لامتلاكهم خبرات عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث لأنهم سبق أن درسوا الموضوعات نفسها في العام الماضي، مما قد يؤثر في

^٢ (اختارت الباحثة الشعب بالطريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتبت اسماء الشعب الاربع في قصاصات ثم وضعتها في كيس ثم سحبت القصاصه الاولى فكانت تحمل الحرف (د) والثانية الحرف (أ) والثالثة الحرف (ب) .

السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما حدا بالباحثة الى استبعادهم من نتائج الاختبارات، ولكن ابقت عليهم في صفوفهم الدراسية حفاظاً على النظام المدرسي.

رابعاً : تكافؤ تلاميذ مجموعات البحث :

حرصت الباحثة أن تعمل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة في عدد من المتغيرات التي لها أثر في نتائج الدراسة (المتغير المستقل) وعلى الرغم من أن التلاميذ مجتمع البحث من واقع اجتماعي واقتصادي يكاد يكون متشابهاً ، لكن مع هذا حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على إجراء عملية تكافؤ إحصائياً وفي المتغيرات الآتية :

١. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .
٢. درجات اللغة العربية في الاختبار النهائي لنهاية العام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) .
٣. التحصيل الدراسي للآباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .
٥. الذكاء

وحصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات من البطاقة المدرسية للطالبة ، ودرجات اللغة العربية للعام (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) فقد تم الحصول عليها من سجلات الدرجات بالتعاون مع إدارة المدرسة .

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في هذه المتغيرات بين مجموعات البحث الثلاث .

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور :

للتأكد من تكافؤ العمر الزمني لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث استخرجت الباحثة

متوسطات اعمارهم فوجدته (١٣٢,٤٨) و (١٣٢,٠٣) و (١٣٢,١٢) وعلى التوالي

وباستعمال تحليل التباين الاحادي وجدت ان الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عن مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة احصائيا	٣,١٥٠	٠,٥٩٧	٢	١,٧٨٢	٣,٥٦٥	بين المجموعات
			٩٢	٣,٤٣٧	٣١٤,٢٢٥	داخل المجموعات
			٩٤	٥,٢١٩	٣١٩,٧٨٩	المجموع

يلحظ من جدول (٤) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٥٩٧) وهي أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥٠) عند درجة حرية (٢,٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ممّا يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق ٧) .

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لإبء مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة الفروق بين تلك المجموعات استعملت الباحثة اختبار (كا) (٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٣) فكانت النتائج كلها مبنية في جدول (٥).

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا) (٢١) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي					قيمة (كا) (٢١)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	حجم العينة	بكالوريوس فاعلى	اعدادية ومعهد	متوسطة	ابتدائية	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣١	١٠	٩	٧	٥	٥,٢٢	٧,٨٢	٣	ليست بذى دلالة احصائية
التجريبية الثانية	٣١	٩	٨	٨	٦				
الضابطة	٣٣	١٠	٩	٩	٥				

يلحظ من جدول (٥) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أباء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، إذ أظهرت نتائج البيانات أن قيمة (كا) (٢١) المحسوبة بلغت (٥,٢٢) ، وهي أقل من قيمة (كا) ٢١

٣ تم دمج اعدادية ومعهد وبكالوريوس فاعلى كل في خلية لانها اقل من (٥)

(الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء .

٣. التحصيل الدراسي للأُمّهات :

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لأُمّهات مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعملت الباحثة اختبار (كا٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) فكانت النتائج كما مبينة في جدول (٦).

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأُمّهات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا ٢)
المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	قيمة (كا٢)		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		ابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	بكالوريوس	فأعلى	
ليست بذئ دلالة احصائية	٧,٨٢	٥,٨٧	٣						
				٧	٦	٨	١٠	٣١	التجريبية الأولى
				٧	٦	٩	٩	٣١	التجريبية الثانية
				٧	٦	٩	١١	٣٣	الضابطة

يلحظ من جدول (٦) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أمّهات مجموعات البحث الثلاث، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا ٢) أنّ قيمة (كا ٢) المحسوبة بلغت (٥,٨٧)

(، وهي أقل من قيمة (٢١ ك) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمهات .

٤- درجات التلاميذ مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الرابع من عام (٢٠١٩-٢٠٢٠) :

للتأكد من تكافؤ لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) استخرجت الباحثة متوسطات الدرجات فوجدته (٧,٣٩) و (٨,٠٦) و (٧,٦١) وعلى التوالي وباستعمال تحليل التباين الاحادي وجدت ان الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في جدول (٧).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الرابع (٢٠١٩-٢٠٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوب	الجدولية	
بين المجموعات	٧,٤٢٢	٣,٧١١	٢	١,٧١٥	٣,١٥٠	غير دالة احصائيا
داخل المجموعات	١٩٩,١٠٥	٢,١٦٤	٩٢			
المجموع	٢٠٦,٥٢٦	٥,٨٧٥	٩٤			

يلحظ من جدول (٧) أنّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١,٧١٥) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥٠) عند درجة حرية

(٢ ، ٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى تكافؤ تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق ٤) .

اختبار الذكاء:

للتأكد من أن مجموعات البحث الثلاث متكافئات في الذكاء استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين درجات التلاميذ- عينة البحث- في هذا المتغير، لذا ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية وجدول (٨) يبين ذلك.

نظراً لملاءمة اختبار (Raven) للمصفوفات المتتابعة كونه مقنناً على البيئة العراقية، إذ جُربَ هذا الاختبار في العراق عام ١٩٧٥م على طبقات المجتمع جميعها للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة إلى الستين عاماً. (الدباغ وآخرون: ب،ت، ص٧-٢٢) وبذلك يمكن تطبيقه على الفئات العمرية للبحث في وقت واحد ، ولكون تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تبلغ أعمارهم في هذه المرحلة إحدى عشرة سنة، فقد طُبِّقَت الباحثة هذا الاختبار - اختبار الذكاء - على التلاميذ مجموعات البحث الثلاث قبل البدء بالتجربة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
(٠,٠٥)	٣,١٥٠	١,٠٠٧	٢	٩٤,٠٨٥	١٨٨,١٧١	بين المجموعات
			٩٢	٩٣,٤٧٤	٨٥٩٩,٦١٩	داخل المجموعات
			٩٤	١٨٧,٥٥٩	٨٧٨٧,٧٨٩	الكلية

وبلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في هذا الاختبار (٤٧,٠٣) و (٥٠,٥٢) و (٤٨,٨٢) درجة على التوالي، وعند استعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد (One – Way Analysis of Variance) ، ظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (١,٠٠٧) هي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥٠) وبدرجة حرية (٩٢,٢)، مما يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في هذا المتغير.

خامساً : ضبط المتغيرات غير التجريبية

على الرغم من الجهود التي بذلت من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في دقة المنهج من أجل معالجة الصعوبات التي تواجه الباحثة عند تطبيق إجراءات بحثها ، لكن لم يصلوا إلى حد الكمال في ضبط الظواهر السلوكية لكونها غير مادية ؛ وذلك لتداخلها وتعقدها (همام ، ١٩٨٤ : ٢٠٣).

ولكي تتحقق الباحثة من أن نتائجها سليمة وتعود إلى أثر المتغير المستقل ، فقد حاولت جهد الإمكان ضبط المتغيرات الدخيلة التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة :

١- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** لم تتعرض مجموعات البحث الثلاث إلى أي طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغيرين المستقلين ، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة اذ كان لتعاون إدارة المدرسة دورهم في تلافي أي ظرف طارئ أو حوادث مصاحبة لذلك لم تتأثر التجربة و سارت بصورة سليمة.

٢- **النضج :** إنَّ التصميم الذي اعتمدته الباحثة كان ذا اختبارٍ بعدي لمجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة ، لذا فأن ما يحدث من نمو سيعود على تلاميذ المجموعات الثلاث ، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة.

٣- **الاندثار التجريبي :** يعني الأثر الناتج عن ترك عدد من تلاميذ عينة البحث أو انقطاعهم إثناء التجربة (عبد الجليل و آخرون ، ١٩٨١ ، ٩٥) ، والبحث الحالي لم يتعرض إلى مثل هذه الحالات ، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة .

٤- **أداة القياس :** تعد أداة القياس للظاهرة المطلوب قياسها والتعبير عنها بلغة رقمية من الجوانب الضرورية في البحث أي أنها أداة منظمة لقياس الظاهرة (أبو جادو ، ٢٠٠٩ : ٣٩٨) .

لهذا اعدت الباحثة أداة لقياس الاختبار التحصيلي ، إذ طبقت هذه الأداة في وقت واحد على التلاميذ مجموعات البحث الثلاث ، وأن دور الباحثة هو المتابعة والإشراف بفضل تعاون معلمي تلك المدرسة .

سادساً : أثر الإجراءات التجريبية

١-المدرسة : درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث الثلاث ،وذلك لتوخي الدقة في سير إجراءات التجربة .

٢-الوسائل التعليمية : تشمل المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والتلاميذ الذين تم توظيفهم لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحقيق الأهداف التربوية (أشتيويه وآخرون ، ٢٠١١ : ٣٢٠ - ٣٢١) .

وقد حرصت الباحثة على استعمال وسائل تعليمية بنحو متساوٍ لمجموعات البحث الثلاث من حيث تشابه السبورة ، واستعمال الأقلام الملونة الخاصة بالسبورة .

٣-مدة التجربة : كانت مدة التجربة واحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي (٨) أسابيع ، إذ بدأت التجربة في يوم الأربعاء الموافق ٣٠ / ١٢ / ٢٠٢٠ ، وانتهت بتطبيق الاختبار النهائي في يوم الأربعاء الموافق ١٧ / ٢ / ٢٠٢١ .

٤-توزيع الحصص : بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة وبتعاون تام مع معلمي اللغة العربية تم تحديد يوم الاربعاء من كل اسبوع لتدريس مادة قواعد اللغة العربية وحسب الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على مجموعات البحث الثلاث

الجدول اليومي الالكتروني	الجدول اليومي الحضورى			
	اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
الاربعاء		التجريبية الأولى(د)	الأول	٨،٠٠ الساعة ٦ مساءً
		التجريبية الثانية(ا)	الثاني	٨،٣٥ الساعة ٧ مساءً
		التجريبية الثالثة(ب)	الثالث	٩،١٠ الساعة ٨ مساءً

سابعاً : مستلزمات البحث

١ - تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي سُنْدَرِسُهَا مُعْتَمِدَةً على كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، من وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ وكانت المادة موحدة لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث، إذ بلغ عدد الموضوعات (٥) خمسة موضوعات وهي كما موضحة في جدول (١٠).

جدول (١٠)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١	اقسام الفعل	٩-٤
٢	الفاعل	١٧-١٠
٣	المفعول به	٢٣-١٨
٤	المبتدأ والخبر	٣٠-٢٤
٥	كان واخواتها	٣٨-٣٠

٢-الأهداف

أ-الأهداف العامة :

تعرف الأهداف العامة بأنها مكون أساس من مكونات المنهج على وفق المفهوم السلوكي للتعليم والتعلم (أبو الضبعات، ٢٠٠٧ : ١٧٤). ومن هنا تمثل الأهداف العنصر الأول من العناصر المكونة للمنهج، إذ تعتمد عليها بقية العناصر الأخر، حيث تتوقف فعالية الأهداف في الموقف التعليمي على مدى الدقة والوضوح في تحديدها (زابر ورائد، ٢٠١٢ : ٦٣).

ب- صياغة الأهداف السلوكية:

إن العملية التربوية مثلها مثل أي عمل أنساني لا بد من تحديد أهدافها بوضوح، و تمثل الأغراض السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس تصميم التعليم الصفي و الإجراءات التي يتم على وفقها التعلم. (توق، وآخرون ٢٠٠٢ ، ٦٩)

إن صياغة الأغراض السلوكية يتطلب تحليل محتوى الكتاب المدرسي و تحويل الأهداف من صياغتها العامة إلى صياغة محددة لتمكين كل من التلميذ و المعلم من امتلاك فكرة مما ينبغي عليهما انجازه. (محمد، ١٩٩٠ ، ١١٦)

صاغت الباحثة (٥٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وكانت الأهداف السلوكية موزعة على المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم المعرفي، وهي (التذكر، الفهم ، التطبيق)، وبُغية التثبت من صلاحيتها، واستيفائها محتوى المادة الدراسية أعدت الباحثة استبانة لهذا الغرض ثم عرضتها على مجموعة من الخبراء في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وفي القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية ملحق (١٠) وبعد تحليل ملحوظات الخبراء عُدلت بعض الأهداف، وبلغت نسبة الاتفاق التي اعتمدت عليها الباحثة (٨٠%)، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٥٠) هدفاً سلوكياً وبعد تحليل إجابات الخبراء قبلت جميعها وبذلك أصبح مجموع الأهداف السلوكية بشكلها الحالي (٥٠) هدفاً سلوكياً، موزعة على المستويات بواقع (١٥) هدفاً لمستوى المعرفة، و(١٦) هدفاً للفهم، و(١٩) هدفاً للتطبيق وملحق (٤) يوضح ذلك.

٣- إعداد الخطط التدريسية:

إن عملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً لكونه عملاً فنياً دقيقاً و إن حاجة المعلم للخطّة كحاجة المهندس إلى تخطيط مشروعاته، لذا يعد التخطيط نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، و إتقان المعلم للتخطيط يعني اجادت الكثير من المهارات التدريسية مثل تحليل محتوى المادة الدراسية و صياغة الأهداف التعليمية و غيرها، و يعتقد بعضهم إن التخطيط هو التفكير المنظم و المنسق و المسبق لما يعتزم المدرس القيام به مع طلبته من اجل تحقيق أهداف تعليمية معينة، لذا فالتخطيط المسبق أساس أي نشاط تعليمي هادف فهو مصدر توجيه العمل التعليمي و التربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من أهداف و نتائج للتعلم المرغوب. (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٩١-١٩٣)

ان إعداد الخطّة التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، ولذا أعدت الباحثة (١٥) خمس عشرة خطة تدريسية لتدريس موضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدرس على وفق استراتيجيتي كود (KUD) وميردر (M.U.R.D.E.R) للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، أما المجموعة الضابطة فتدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، وعرضت الباحثة ثلاثة نماذج من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ملحق (١٠) لاستطلاع آرائهم واخذ ملحوظاتهم ومقترحاتهم، لتحسين تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وملحق (٥) يوضح ثلاثاً من هذه الخطط التعليمية، الأولى لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على وفق استراتيجية كود (KUD) ، والثانية لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية على وفق استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) والثالثة لتلاميذ المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

ثامناً: تطبيق التجربة:

بعد أن انتهت الباحثة من مُتطلبات إجراء التجربة، باشرت بتطبيقها يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٠/١٢/٣٠، إذ درست تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على وفق استراتيجية كود (KUD)، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية على وفق استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R)، وتلاميذ المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وانتهت التجربة، يوم الاربعاء ٢٠٢١/٢/١٧

تاسعاً/ أداة البحث :

- الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم لتحديد مستوى ما تعلمه التلميذ ، إذ يُستعمل في تقويم تحصيل التلاميذ لأنه وسيلة الحصول على المعلومات التي تُشير إلى تقدّمهم. (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ : ٥٩)

وبعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي وصدقها، اصبح صورة الاختبار التحصيلي ملحق (١١) ، فتكون الاختبار من (٣٠) فقرة موضوعية ، وحددت الباحثة التعليمات اللازمة بالاختبار ، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه ، وعدد فقراته ، كما حددت الباحثة درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار اذا كانت الاجابة صحيحة و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة أو من دون إجابة ، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفر) ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية ليتسنى للباحثة تحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ومدى صلاحية فقراته من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها.

- بناء الاختبار التحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي من أهم أدوات القياس و التقويم الصفي، بل و من أكثرها استعمالاً. (العساف ، ٢٠٠٣ : ٤٠٩)

اختارت الباحثة الاختبارات الموضوعية لأنها تمتاز بدرجة ثبات عالية وأن إجابات التلاميذ فيها لا تتأثر بقدرتهم اللغوية أو الكتابية فضلاً عن تصحيحها يكون دون ذاتية أو تحيز (عباس وآخرون، ٢٠٠٩ : ٢٦١) ، ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب إعداد اختبارٍ تحصيلي لقياس تحصيل التلاميذ، ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز ، وملائم للدراسة الحالية ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً معتمداً على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية ، والأهداف السلوكية المحددة ، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية ، وقد مر هذا الاختبار في مرحلة بنائه بخطوات ، أبرزها :

- تحديد الهدف من الاختبار:

وتعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة التي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير فيها ، إذ يتعين على المعلم قبل ان يبدأ بإعداد الاختبار ان يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية لما سيجري على هذا الهدف من نتائج ، فاذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر (النجار، ٢٠١٠: ٨٠).

ويهدف الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل النهائي لمادة قواعد اللغة العربية) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- مستويات الاختبار :

حُدِدت أبعاد الاختبار التحصيلي بثلاث مستويات من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) لملاءمتها لمستوى هذه المرحلة الدراسية .

- إعداد جدول المواصفات

إن أعداد الخارطة الاختبارية يضمن اختيار عينة ممثلة من الفقرات الاختبارية للسلوك المراد قياسه، موزعة بالتوازن على المادة العلمية في أهدافها و محتواها.

(عريفيج و خالد، ١٩٨٧، ١٢١)

لذا أعدت الباحثة جدول مواصفات - خريطة اختبارية- شملت موضوعات التجربة، في ضوء الأهداف السلوكية لثلاث مستويات في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) ، ثم حددت الباحثة نسبة الموضوعات في ضوء عدد الاهداف السلوكية لكل موضوع ، أما نسبة أهمية مستويات الأهداف ، فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة ، وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ (٣٠) فقرة، وحددت الاهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ، والاهمية النسبية للاهداف السلوكية ، وتم تحديد نسبة أهمية المحتوى لكل موضوع في المادة الدراسية، والذي يتوقف على عدد الصفحات للموضوع (جدول ١١) وبحسب المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة أهمية المحتوى للموضوعات} = \frac{\text{عدد الصفحات للموضوع الواحد} \times 100}{\text{عدد الصفحات الكلي}}$$

ويتم تحديد النسبة المئوية لكل مستوى بحسب المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة أهمية كل مستوى} = \frac{\text{مجموع الأهداف السلوكية للمستوى} \times 100}{\text{مجموع الأهداف السلوكية الكلي}}$$

ويتم تحديد عدد الفقرات الاختبارية لكل موضوع بحسب المعادلة الآتية:

^٤ (تم تقريب الارقام في عدد الأسئلة في الخلايا لوجود كسور عشرية

$$\text{عدد الأسئلة لكل موضوع} = \frac{\text{عدد الأسئلة الكلي} \times \text{الأهمية النسبية للموضوع}}{100}$$

أما عدد الأسئلة لكل خلية فيحسب على وفق المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{عدد الأسئلة للموضوع} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

(العجيلي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ٦٧)

جدول (١١)

الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

المجموع	الاهداف السلوكية			الاهمية النسبية	عدد الصفحات	الموضوع	ت
	المعرفة	الفهم	التطبيق				
١٠٠%	٣٠%	٣٢%	٣٨%				
٥	١	٢	٢	١٧%	٦	اقسام الفعل	١
٧	٢	٢	٣	٢٣%	٨	الفاعل	٢
٥	١	٢	٢	١٧%	٦	المفعول به	٣
٦	٢	٢	٢	٢٠%	٧	المبتدا والخبر	٤
٧	٢	٢	٣	٢٣%	٨	كان واخواتها	٥
٣٠	٨	١٠	١٢	١٠٠%	٣٥	المجموع	

- تحديد نوع فقرات الاختبار :

توجد كثير من الاختبارات تصنف بحسب استعمالاتها ، والاختبارات الموضوعية من أهم أنواع الاختبارات كون تصحيحها لا يتأثر بالحكم الذاتي للمصحح ، وتتصف بالصدق والثبات العاليين نتيجة التصحيح الموضوعي (الكبيسي ، ٢٠٠٧ : ١١٨) .

ويوصف هذا النوع من الأسئلة بأنه الأكثر شيوعاً واستعمالاً، ويفوق الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية صدقاً وثباتاً ، فهي تتميز بموضوعيتها وسهولة تصحيحها وتغطيتها للمادة الدراسية وكفاءتها وتعدد استعمالاتها (أبو فودة وأحمد ، ٢٠١٢ : ٨٠) .

واعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختبار من متعدد) لقياس مستويات تصنيف بلوم (تذكر ، فهم، تطبيق) ، فبلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختبار من متعدد مكون من أصل الفقرة وأربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة، وعرضت هذه الفقرات على مجموعة من الخبراء والمحكمين ومن خلال ملاحظاتهم القيمة ، عدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة .

صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار وجود دلائل مقبولة حول ما يقيسه وكيفية قياسه، ويختلف كل اختبار عن الآخر فيما يقيسه من خصائص نفسية، ولا يعد صدق الاختبار خصيصة مطلقة بمعنى أن الاختبار أما أن يكون صادقاً أو غير صادق، فالصدق خصيصة نسبية ويصدق الاختبار في قياس ما يقيسه بقدر معين، كما أنه يختلف من مجتمع لآخر نتيجة للفروق الحضارية (فرج ، ٢٠١٢ : ٢٣٧) ، ولأجل تحقيق صدق الأداة استخرجت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس

والقياس والتقويم ملحق (٩) ، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة (٨٠ %) من اتفاق الآراء بين المحكمين في صلاحية الفقرة كحد أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت الباحثة بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠ %) من الآراء، ولم يتم حذف أي فقرة فبقيت الفقرات الاختبارية بشكلها النهائي (٣٠) فقرة اختبارية، ملحق (١١).

التطبيق الاستطلاعي للأداة وكان على قسمين:

أولاً: العينة الاستطلاعية الأولى

بعد أن أصبح الاختبار في صورته النهائية، اختارت الباحثة في يوم الثلاثاء الموافق ٥ / ١ / ٢٠٢١ عينة من تلاميذ بلغ عددها (٣٥) تلميذ من مدرسة صفي الدين الحلي للبنين، لغرض التحقق من وضوح فقرات الاختبار والزمن اللازم للإجابة؛ فقد استعانت الباحثة بساعة توقيت لضبط الوقت في الاختبار، وتحديد زمن الإجابة ؛ وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل تلميذ عند انتهائها من الاختبار، بلغ الوقت المستغرق للإجابة (٣٨) دقيقة، وعلى وفق المعادلة الآتية في حساب الزمن:

$$= \text{زمن التلميذ (١)} + \text{زمن التلميذ (٢)} + \dots \text{الخ}$$

العدد الكلي للتلاميذ

$$= ١٣١٥.$$

$$٣٥$$

$$= ٣٧,٥٧١ \text{ دقيقة}$$

أ . مستوى الصعوبة :

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة المجيبين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما. (جابر، ١٩٨٣، ٤٠٣)، و كلما زاد معامل صعوبة الفقرة دل على سهولتها و كلما نقص معامل الصعوبة دل على صعوبتها. (سمارة، وآخرون، ١٩٨٩، ١٠٥-١٠٦)

طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة عن كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٩ - ٠,٧٠) وأن الفقرات الاختبارية تُعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) و اشار بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠). (Bloom, 1971, p.60) ، لذلك تعد جميع فقرات الاختبار جيدة و معامل صعوبتها مناسباً. ولهذا قبلت فقرات الاختبار جميعها كما في ملحق (٨) .

ب . قوّة تمييز الفقرة :

يقصد بقوة تمييز الفقرات مدى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين والتلاميذ ذوات المستويات العليا و الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار.

(عودة، ١٩٩٨، ٢٩٣)

و تعد الفقرات ذات قوة تمييز جيدة إذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (٠,٢٠) فأكثر. (الظاهر و آخرون، ١٩٩٩، ١١٣)، لذا فان جميع فقرات الاختبار امتازت بالقدرة على التمييز بين التلاميذ.

ويقصد بها قدرة السؤال على التمييز بين التلاميذ طبقاً للقدرة العقلية والمعرفة التي يمتلكونها (الخياط ، ٢٠١٠ : ١٨٧) .

وبعد حساب قوّة تمييز كلّ فقرة من فقرات الاختبار ، تبين أنّها تنحصر ما بين (٠,٣٣ - ٠,٤٨) كما في ملحق (٨)، و تعد الفقرات ذات قوة تمييز جيدة إذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (٠,٢٠) فأكثر. (الزويبي و آخرون،

١٩٩٩، ١١٣)، لذا فإن جميع فقرات الاختبار امتازت بالقدرة على التمييز بين التلاميذ.

وفي ضوء إجراءات التحليل التي اتبعتها الباحثة في إيجاد قوّة تمييز الفقرات تبين لها أنّ الفقرات صالحة جميعها.

ج . فعالية البدائل غير الصحيحة :

في اختبارات الاختيار من متعدد تكون مهمة البديل تمويه التلاميذ لإبعاد التلميذ الضعيف الذي لا يتمكن من الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة. (عاهد و آخرون، ١٩٨٩، ٧٨)، و لا فائدة من بديل غير صحيح يلتبس على التلاميذ جميعهم، و يجب أن تكون الاختيارات غير الصحيحة في المجموعة الدنيا أكثر منه في المجموعة العليا. (شعراوي و آخرون، ١٩٩٢، ٢١)، إذ يعد بديل ضعيف أو غير جذاب إذا اختاره اقل من (٥%). (عودة، ١٩٩٨، ٢٩٨)

وقد رتبت الباحثة إجابات التلاميذ عن فقرات الاختبار، ووزعتها بين مجموعتين (عليا ، ودنيا) وبعد حساب فعالية البدائل غير الصحيحة تبين أنّها انحصرت بين (٠,١١ - ٠,١٥) (ملحق ٨)، ممّا يدلّ على أنّ البدائل غير الصحيحة جذبت إليها عدداً من تلاميذ المجموعة الدنيا أكثر من تلاميذ المجموعة العليا ، لذلك قرّرت الباحثة الإبقاء على هذه البدائل.

ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد انفسهم و في ظل الظروف نفسها. (Gronlund, 1976, p.89) أو هو (مؤشر لمدى الاتساق أو الثبات الذي يقيس به الاختبار ما هو مصمم من اجل قياسه) (رودني، ١٩٨٥، ١٣١) ، والثبات بمفهومه العام يعني الدقة في القياس، و هناك أكثر من طريقة لتقدير معامل الثبات. (عودة، ١٩٩٨ : ٣٤٠)

استخرجت الباحثة الثبات للاختبار التحصيلي من خلال تطبيق معادلة الفا كرونباخ إذ أن هذه المعادلة تصلح لل فقرات الموضوعية والمقالية ، علما أن الاختبار المعتمد في البحث كان من نوعي الاختبارات الموضوعية والمقالية ، فبلغت نسبة الثبات باستعمال معادلة الفا كرونباخ (٠,٧٥) ، ويمثل هذا معامل ثبات جيد في الاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (٧٥%) فأكثر فأنها تُعد جيدة، في حين يعد مقبولا إذا بلغ (٦٥%) (عبد الهادي، ١٩٩٩ : ١٣٤) .

عاشراً / إجراءات تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة ما يأتي :

١- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على التلاميذ مجموعات البحث الثلاث يوم الأربعاء الموافق ٣٠ / ١٢ / ٢٠٢١ م ، بتدريس درس واحد أسبوعيا لكل مجموعة ، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبار النهائي يوم الاربعاء الموافق ١٧ / ٢ / ٢٠٢١ م لمدة (٨) اسابيع.

٢- وضّحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة فائدة استراتيجية كود (KUD) لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، ووضّحت لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية فائدة استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) ، ووضّحت

الطريقة الاعتيادية لتلاميذ المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المقررة في التجربة .

٣- درّست الباحثة نفسها تلاميذ مجموعات البحث الثلاث مادة قواعد اللغة العربية مستندة إلى الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية التي أعدتها، وقد درّست الباحثة تلاميذ مجموعات البحث الثلاث (٥) موضوعات، وفي نهاية التجربة طبّقت عليهم الاختبار التحصيلي يوم الاربعاء ١٧/٢/٢٠٢١م وحصلت على الدرجات كما مبين في (ملحق ١٢).

الحادي عشر/ الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الحقة الإحصائية (SPSS) ، وبرنامج (Excel ٢٠١٩) للحصول على النتائج واستعملت الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية :

١- تحليل التباين الأحادي : لحساب التكافؤ بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني ودرجات التلاميذ للسنة السابقة.

٢. معادلة شيفيه (Scheffe) :

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث

٣. مربع كاي (كا ٢) :

استعملت للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأبوين.

٤. معامل الصعوبة : استعمل لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار.

ص ع + ص د

ص = _____

ك

إذ تمثل :

ص = معامل صعوبة الفقرة

ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

ص د = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ك = عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا .

(ملحق ، ٢٠٠٠ : ٢٣٤) .

٥. معامل تمييز الفقرة :

استعملت في حساب قوة تمييز الفقرات الموضوعية لاختبار فقرات الاختبار .

ص ع - ص د

ت = _____

٢ ك / ١

إذ تمثل :

ت = قوة تمييز الفقرة

ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

ص د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

٢ ك = نصف مجموع عدد التلاميذ في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(ملحق ، ٢٠٠٠ : ٢) .

٦. فعالية البدائل غير الصحيحة :

استعملت لمعرفة فعالية البدائل الخاطئة في اختبار الفقرات ، استعملت

الباحثة المعادلة الآتية :

$$T = \frac{N \cdot M - E \cdot N \cdot D}{N}$$

إذ تمثل :

T م : معامل البدائل .

N ع م : عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل غير الصحيح في المجموعة العليا.

N د م : عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل غير الصحيح في المجموعة الدنيا.

N : عدد الطالبات في إحدى المجموعتين .

(ابو فؤدة واحمد ، ٢٠١٢ : ١٢٣)

الفصل الرابع

- عرض النتائج

- تفسير النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها عن طريق الموازنة بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي، الذي تمّ تطبيقه في نهاية التجربة ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسطات للتحقق من فرضيّات البحث وعلى النحو الآتي .

أولاً / عرض النتائج :

في ما يأتي عرض النتائج التي تمّ التوصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائياً ، تبعا لفرضيّات البحث المعتمدة وكما يأتي :

١. فرضيّات البحث :

الفرضيّة الصفريّة الرئيسة :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل)

ولمعرفة الفروق الإحصائية تمّ استخراج متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ملحق (١١) .

إذ بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (٢٢,٩٤) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (٢١,١٣) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٧,٥٢) ، وعلى الرغم من وجود الفروق الظاهرية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث ، لكنّها لا توضّح معنويّة الفروق ، وعليه استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي ، وجدول (١٢) يبيّن ذلك .

جدول (١٢)

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

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٤٩٠,٢٤	٢٤٥,١٢	١٤,٥٨٤	٣,١٥٠	دالة
داخل المجموعات	٩٢	١٥٤٥,٥٩٧	١٦,٨٠			احصائيا
المجموع	٩٤	٢٠٣٥,٦٢١	٢٦١,٩٢			بمستوى (٠,٠٥)

يلحظ من جدول (١٢) أنّ نتائج تحليل التباين الأحادي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٩٢) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٤,٥٨٤) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٥٠) ، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

إنّ تحليل التباين الأحادي يكشف عن وجود فروق معنوية بين مجموعات البحث أو عدمها ، إلّا أنّه لا يحدّد اتجاه الفروق وهذا ما يدعونا الى اعتماد اختبارات إحصائية تحقق لنا هذا الهدف، ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعدّدة البعدية اذ يعد الاختبار المفضل عند اجراء المقارنات المعقدة او المركبة بين ازواج الأوساط ، فضلا عن انه يمكن مقارنة وسط مجتمع او اكثر او

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

وسطي مجتمعين مقابل وسطي مجتمعين آخرين وغير ذلك (الطريحي ، وحسين ، ٢٠١٣: ١٥٩) . وجدول (١٣) يبيّن ذلك .

جدول (١٣)

قيم (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق ذوات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

الموازنات		الأولى		الثانية		الثالثة
المجموعات		التجريبية الأولى	الضابطة	التجريبية الثانية	الضابطة	التجريبية الأولى الثانية
المتوسط الحسابي		٢٢,٩٤	١٧,٥٢	٢١,١٣	١٧,٥٢	٢١,١٣
قيمتا شيفيه (sheffe)	المحسوبة	٣,٦١٤		٥,٤٢٠		١,٨٠٦
				٣,١٥٠		
مستوى الدلالة (٠,٠٥)		دالة		غير دالة		

يلحظ من جدول (١٣) نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيات البحث وكما يأتي .

الفرضية الصفرية الفرعية الاولى :

تنصّ هذه الفرضية على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية كود (KUD) ، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي)) وللتحقّق من هذه الفرضية ولمعرفة وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين ظهر أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (21.13) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٧,٥٢٠) وكما موضح في جدول (13).

جدول (١٤)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الاولى	كود	٣١	٢٢,٩٤	٣,٦١٤	٣,١٥٠	٠,٠٥
الضابطة	الاعتيادية	٣٣	١٧,٥٢			

وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٣,٦١٤) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٣,١٥٠) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

الفرضية الصفرية الفرعية الثانية :

تنصّ هذه الفرضية على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) ، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار))، للتحقق من هذه الفرضية ولمعرفة وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين ظهر أنّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (٢٣,٨٥) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٧,٥٢) ، وكما موضح في جدول (١٤).

جدول (15)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي
البعدي

المجموعة	الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الاولى	ميردر	٣١	٢١,١٣	٥,٤٢٠	٣,١٥٠	٠,٠٥
الضابطة	الاعتيادية	٣٣	١٧,٥٢			

وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥,٤٢٠) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٣,١٥٠) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة :

تنصّ هذه الفرضية على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية كود (KUD) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها باستراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في الاختبار البعدي)) للتحقق من هذه الفرضية ولمعرفة وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين ظهر أنّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

التجريبية الأولى (٢٢,٩٤) ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢١,١٣) ، وكما موضح في جدول (١٥)

جدول (١٥)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الأولى	كود	٣١	٢٢,٩٤	١,٨٠٦	٣,١٥٠	٠,٠٥
التجريبية الثانية	ميردر	٣١	٢١,١٣			

وعند اختبار معنوية الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (١,٨٠٦) وهي أصغر من القيمة الحرجة البالغة (٣,١٥٠) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة التي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين .

ثانياً / تفسير النتائج :

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل ، لذا ارتأت الباحثة أن تفسر نتائجهما معا ، وكما يأتي :

أولاً : فيما يخص استراتيجية كود (KUD)

١- اثر التدريس باستراتيجية كود ((KUD)) ، وقد يعود سبب ذلك إلى تشويق التلاميذ ، ممّا أدى إلى زيادة تحصيلهم إذ إنّ الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

الأهداف المنشودة بأيسر جهد وأقل وقت ، وتثير دافعية التلاميذ ونشاطهم الذاتي نحو التعلم ، والعمل الإيجابي ، والمشاركة الفاعلة في الدرس (إبراهيم، ٢٠١١: ٣٤) ٢- قابلية تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقدرتهم من العوامل التي ساعدت على تفوق استراتيجية كود (KUD) على الطريقة الاعتيادية ، فتدريس مادة قواعد اللغة العربية على وفق هذه الاستراتيجية تتيح لهم فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات بين موضوعات الدرس ، ومراجعتها وتقويمها ، والتفكير بصورة فاحصة وتركيز عال.

٣- إن المعلومات التي يكتسبها التلاميذ في مادة القواعد هي معلومات مجردة (غير محسوسة)، ولذلك يعجز المعلمون عن إيصالها بالطريقة الاعتيادية، أما استراتيجية (KUD) فإنها تحدّ من الملل الذي يصيب التلاميذ في أثناء الدرس ويعمل على تيسير عملية نقل المعلومات والمحتوى الدراسي إلى التلاميذ بشكل أفضل من طريق تكوين صورة ذهنية لتلك المعلومات عندهم .

٤- استراتيجية (KUD) تشجع الجانب التعاوني بين التلاميذ.

٥- استراتيجية (KUD) تسير على وفق خطوات منظمة متسلسلة مما يجعل التلميذ يستوعب المادة المشروحة فضلا عن أنها تساعد على ترسيخ تلك المادة لمدة اطول.

٦ - أن استراتيجية (KUD) تسهم في تنمية مواهب التلاميذ وميولهم نحو المادة .

ثانياً : فيما يخص استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R)

١- أثرت استراتيجية (M.U.R.D.E.R) في زيادة تحصيل التلامذة من خلال اكسابهم مهارات جديدة للاسترجاع والتذكر .

٢- قابلية التلامذة على التأقلم السريع مع خطوات الاستراتيجية من اجل زيادة استيعابهم وهذا ما أكدته النتائج التي تم التوصل اليها.

٣- ان التدريس على وفق استراتيجية (M.U.R.D.E.R) أسهم في نقل عملية التعلم من نمط التعلم الاعتيادي القائم على الحفظ والاستظهار الى نمط مبني على العمليات العقلية وجعلهم محور العملية التعليمية وأتاح لهم ممارسة الحوار بين التلاميذ. وهذا يتفق مع ما تركز عليه التربية الحديثة في جعل التلميذ محور العملية التعليمية.

٤- كان لإستراتيجية (M.U.R.D.E.R) طابعا مشوقا للتدريس مما أدى الى إثارة اهتمام التلاميذ بالمادة مما ساعد على زيادة معدلات تحصيلهم الدراسي.

٥- ان التدريس وفقا لإستراتيجية (M.U.R.D.E.R) ساعد في تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مستمرة ساعدت المدرسة من تشخيص الضعف عند التلاميذ ومعالجتها مما أسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي .

الفصل الخامس

- الاستنتاجات

- التوصيات

- المقترحات

الفصل الخامس

بعد ان انتهت الباحثة من عرض النتائج وتفسيرها ستعرض في هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو الاتي :

اولاً : الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١-ان اعتماد استراتيجيتي (KUD و M.U.R.D.E.R) أثر بصورة كبيرة وفعالة في تعلم مادة قواعد اللغة العربية.

٢- اسهم اعتماد استراتيجيتي (KUD و M.U.R.D.E.R) من تمكن تلامذة الصف الخامس الابتدائي من مادة قواعد اللغة العربية من المادة الدراسية.

٣-ان استعمال استراتيجيات حديثة يزيد من فرص تعلم تلاميذ.

٤-لقى تنوع طرائق التدريس الحديثة اثراً واضحاً في زيادة تحصيل تلاميذ.

٥-ان اعتماد استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) اعطى للتلاميذ في المرحلة الابتدائية القدرة في إبراز الأفكار الرئيسية، وتسلسلها، وتنظيمها.

٦-ان استعمال استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) تماشى مع متطلبات التربية الحديثة والتطور العلمي.

الفصل الخامس .الاستنتاجات -التوصيات - المقترحات ١١٠

٧-التدريس على وفق استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) أتاح الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع أقرانهم وتبادل الحوار والخبرات وتقويم الأقران على نحو إيجابي وفعال.

ثانياً : التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١- استعمال استراتيجيات حديثة من لدن معلمي اللغة العربية من اجل زيادة التحصيل الدراسي للتلامذة.

٢- اكساب التلاميذ مهارات لتعلم المواد الدراسية من خلال التنويع في طرائق التدريس الحديثة.

٣- ضرورة تطوير المناهج التعليمية في شتى المراحل، بما يتلاءم مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

٤- ضرورة ادخال معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية دورات متنوعة حول استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

٥- استعمال طرائق تدريسية مشوقة تساعد على التفكير وتزيد من القدرة على توليد الأفكار.

٦- تدريب معلمي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الابتدائية على استعمال استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) في فروع اللغة العربية الاخر لفائدتها في عملية التعليم.

الفصل الخامس .الاستنتاجات -التوصيات - المقترحات ١١١

٧-زيادة حصص مادة قواعد اللغة العربية لإعطاء الوقت المناسب لاستعمال استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) في عملية التدريس.

٨-إصدار دليل يتضمن استراتيجيتي (KUD) و (M.U.R.D.E.R) ، وطريقة استعمالها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

ثالثاً : المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية.

١- إجراء دراسة مماثلة باستعمال الاستراتيجيتين نفسيهما في تعلم مادة الأدب والنصوص للمرحلة المتوسطة.

٢- إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استراتيجية (KUD) في تنمية المفاهيم البلاغية في مادة البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية.

٣- إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر استراتيجية (M.U.R.D.E.R) في زيادة سعة الذاكرة لحفظ القصائد وزيادة التحصيل في مادة الأدب والنصوص للصف الثاني متوسط .

الملاحق

ملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة من كلية الدراسات العليا

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

العلوم الانسانية
العدد: ٥٩٥
التاريخ: ٢٠٢٠/١٤/٢٨

No:
Date:

الى / المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا /
الماجستير (نور نجاح عبد زيد) في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية في كلية
التربية الاساسية بجامعةتنا والمقبولة للعام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) ، وذلك
لغرض تطبيق بحثها الموسوم (اثر استراتيجيتي KUD و M.U.R.D.E.R في
تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية)

... شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تواصلكم معنا ...

الاستاذ الدكتور
سعد مرزة حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢٠/١٢/٢٨

صورة عنه (م)
- كلية التربية الاساسية / اشارة الى كتابكم المرقم ٧٨٠٨ في ٢٠٢٠/١٢/٢٧ / للتعامل بالعلم... مع الاحترام.
- شعبة شؤون الطلبة / العلوم الانسانية مع الاوليات... مع الاحترام.
- الصافرة.

١٢/٢٨

graduatefaculty@uobabylon.edu.iq
graduatefaculty@gmail.com

ملحق (٢)
كتاب مديرية تربية بابل

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد: ٥٩٠ / ٤٣/٤١
التاريخ: ٢٠٢٠ / ١٢ / ٢٨

وزارة التربية
محافظة بابل

الى / ادارات المدارس الابتدائية في مركز المحافظة

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

الحاقاً بكتابنا المرقم ٥٣٥ في ٢٠٢٠/١٢/١٧ وإشارة لكتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / العلوم الانسانية المرقم ٥٠٩٥ في ٢٠٢٠/١٢/٢٨ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (نور نجاح عبد زيد) في اختصاصي طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية الاساسية والمقبولة للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠١٩) لغرض تطبيق بحثها الموسوم (اثر استراتيجتي M.U.R.D.E.R. و KUD في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية) وبواقع درسين في الاسبوع ولشعبة واحدة على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم ... مع التقدير .


سمير هاشم خليل
مدير قسم الإعداد والتدريب

نسخة منه الى //

جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
مكتب السيد المدير العام مع التقدير .
قسم الاشراف الاختصاصي / لنفس الغرض اعلاه مع التقدير .
قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه مع التقدير .
طالبة الدراسات (نور نجاح عبد زيد) مع التقدير .
الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

mail:babylon41training@gmail.com

ملحق (٣)

كتاب المباشرة في مدرسة التطبيقات للبنين

العدد / ١١٨

بسمه تعالى

ادارة مدرسة

التطبيقات الابتدائية للبنين

صديقة الطفل

التاريخ ١٤/١٠/٢٠٠٤

السادة المديرية العامة للبنين / الاحمد دار المناسبات

/ م. مباشرة طالبة واسمها عليا ماجستير

تحية طيبة:-

تسليم وفيه لعدد ١٤/١٠/٢٠٠٤ في ٥٩٢ / ١٤/١٠/٢٠٠٤

نور علاكم قد تمت مبادرتنا الطالبة (مورينا عبيد نزيه) في

مدرستنا شياطين الارباب ١٤/١٠/٢٠٠٤

مفتحة بالاصلاح ٢٠٠٤ في القبر

المديرية العامة للبنين
مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين
صديقة الطفل

حسن حمزه محمد الحسيني

مدير المدرسة

ملحق (٤)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم _ اللغة العربية
ماجستير / طرائق التدريس اللغة العربية

م/ صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضلالمحترم.

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ب(أثر استراتيجيتي kud و M.U.R.D.E.R في
تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية) . وبالنظر لما تجده فيكم من دقة
وأمانة علمية فضلاً عن خبرتكم في مجال التربية وعلم النفس، يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة،
وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الأهداف السلوكية وصياغتها لخمس موضوعات من كتاب قواعد اللغة
العربية لطلبة الصف الخامس الابتدائي.(اقسام الفعل ،الفاعل، المفعول به، المبتدأ والخبر، كان
واخواتها)

...وتقبلوا شكر الباحثة واحترامها.

الباحثة

نور نجاح الدليمي

ت	الهدف السلوكي : في نهاية الدرس جعل التلميذ قادرا على ان:	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
أولاً: اقسام الفعل					
١.	يعدد اقسام الفعل	تذكر			
٢.	يعرف مفهوم الفعل	تذكر			
٣.	يصنف مفهوم الفعل من حيث الزمن.	تذكر			
٤.	يعرف مفهوم الفعل الماضي	تذكر			
٥.	يعرف مفهوم الفعل المضارع	تذكر			
٦.	يعطي تعريفا للفعل الماضي بمفهومه الخاص	فهم			
٧.	يعطي تعريفا للفعل المضارع بمفهومه الخاص	فهم			
٨.	يعطي تعريفا لفعل الأمر بمفهومه الخاص	فهم			
٩.	يعطي امثلة عن جملة فعلية فعلها فعل مضارع	تطبيق			
١٠.	يعطي أمثلة جديدة عن الفعل الماضي	تطبيق			
١١.	يعطي أمثلة جديدة عن الفعل المضارع	تطبيق			
١٢.	يعطي أمثلة جديدة عن فعل الامر	تطبيق			
ثانياً: الفاعل					
١٣.	يتعرف الفاعل	تذكر			
١٤.	يحدد أنواع الفاعل	تذكر			
١٥.	يحدد حركة اعراب الفاعل	تذكر			
١٦.	يبين نوع الفاعل في الجمل تعرض عليه .	فهم			
١٧.	يبين كيفية تحويل الفاعل المذكر الى فاعل مؤنث بالعكس في جمل تعرض عليه.	فهم			
١٨.	يعطي تعريفا للفاعل بمفهومه الخاص.	تطبيق			
١٩.	يعطي امثلة جديدة عن الفاعل	تطبيق			

٢٠.	يستخرج الفاعل من الجملة	تطبيق			
٢١.	يعرب جملاً تحتوي على الفاعل اعراباً سليماً	تطبيق			
٢٢.	يستعمل الفاعل في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً	تطبيق			
ثالثاً: المفعول به					
٢٣.	يتعرف المفعول به	تذكر			
٢٤.	يعرف متى يكون للفعل مفعول به.	تذكر			
٢٥.	يبين الحالة الاعرابية للمفعول به	فهم			
٢٦.	يميز بين الفاعل والمفعول به في جمل تعرض عليه.	فهم			
٢٧.	يميز بين الفعل الفاعل والمفعول به	فهم			
٢٨.	يعطي تعريفاً للمفعول به مفهومه الخاص.	تطبيق			
٢٩.	يعطي أمثلة جديدة عن المفعول به	تطبيق			
٣٠.	يعرب جملاً تحتوي على المفعول به اعراباً سليماً	تطبيق			
٣١.	يستعمل المفعول به في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً	تطبيق			
رابعاً: المبتدأ والخبر					
٣٢.	يتعرف المبتدأ والخبر	تذكر			
٣٣.	يذكر الصفات المميزة لكل من المبتدأ والخبر	تذكر			
٣٤.	يميز بين المبتدأ الخبر في جمل تعرض عليه .	فهم			
٣٥.	يبين الحالة الاعرابية لكل من المبتدأ والخبر	فهم			
٣٦.	يبين علامة رفع المبتدأ والخبر .	فهم			
٣٧.	يميز بين المبتدأ والخبر	فهم			
٣٨.	يعطي تعريفاً للمبتدأ والخبر بمفهومه الخاص	تطبيق			
٣٩.	يعطي أمثلة جديدة عن المبتدأ	تطبيق			
٤٠.	يعطي أمثلة جديدة عن الخبر	تطبيق			

الملاحق ١٤٠

٤١ .	يعرب جملاً تحتوي على المبتدأ والخبر اعراباً سليماً.	تطبيق			
٤٢ .	يستعمل المبتدأ والخبر في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً.	تطبيق			
خامساً: كان واخواتها					
٤٣ .	يتعرف عمل كان واخواتها .	تذكر			
٤٤ .	يعدد كان واخواتها.	تذكر			
٤٥ .	يعرف الأفعال لناقصة (كان وأخواتها).	تذكر			
٤٦ .	يبين فائدة كل فعل من الأفعال الناقصة	فهم			
٤٧ .	يميز بين اسمها والخبر.	فهم			
٤٨ .	يبين عمل (كان واخواتها) عند دخولها على المبتدأ والخبر	فهم			
٤٩ .	يعطي امثلة جديدة عن كان واخواتها	تطبيق			
٥٠ .	يعرب جملاً تحتوي على كان واخواتها اعراباً سليماً	تطبيق			

ملحق (٥)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
ماجستير / طرائق التدريس اللغة العربية

م/ استبانة صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل :-..... المحترم

اللقب العلمي :-.....

مكان العمل :-.....

التخصص :-.....

تحية طيبة :

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ (أثر استراتيجيتي KUD و M.U.R.D.E.R في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية) .

ومن متطلبات الدراسة إعداد نموذج خطة تدريسية على وفق (استراتيجية KUD واستراتيجية M.U.R.D.E.R) للمجموعتين التجريبيتين ، كذلك إعداد انموذج خطة تدريسية وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطةونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من الخبرة العلمية وسعة الاطلاع ، لذا أرجو التفضل ببيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة من صلاح الخطط التدريسية ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها "ولكم جزيل الشكر والامتنان"

الباحثة :نور نجاح الدليمي

انموذج خطة تدريسية للمجموعة التجريبية الأولى وفقاً لاستراتيجية KUD

المادة : قواعد اللغة العربية

الصف : الخامس الابتدائي

الزمن :

الموضوع : الفاعل

الشعبة :

الاهداف العامة :

- ١- ان تكون للتلميذ القدرة على فهم ما يكتسبه ويتحدث به في صياغة مفهومة.
- ٢- عصمة لسان التلميذ وقلمه من الخطأ.
- ٣- جعل القواعد وسيلة من الوسائل المعينة للتلميذ على الفهم والتعبير وتأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً . (جمهورية العراق ، ١٩٩٠ : ١٦٤)

الأهداف السلوكية: جعل التلميذ قادراً على أن:

- ١- يتعرف الفاعل.
- ٢- يحدد أنواع الفاعل .
- ٣- يحدد حركة إعراب الفاعل .
- ٤- يبين نوع الفاعل في الجمل تعرض عليه .
- ٥- يبين كيفية تحويل الفاعل المذكر إلى فاعل مؤنث بالعكس في جمل تعرض عليه.
- ٦- يعطي تعريفاً للفاعل مفهومه الخاص.
- ٧- يعطي أمثلة جديدة عن الفاعل.
- ٨- يستخرج الفاعل من الجملة.
- ٩- يعرب جملاً تحتوي على الفاعل إعراباً سليماً.
- ١٠- يستعمل الفاعل في الحديث والكتابة استعمالاً صحيحاً.

الوسائل التعليمية :

_ السبورة

_ أقلام فلوماستر

_ بطاقات صور

خطوات سير الدرس

أولاً : التمهيد : (٣ دقائق)

تبدأ الباحثة بتوجيه بعض الاسئلة إلى التلامذة عن الموضوعات السابقة من اجل استثارة دوافعهم وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وعلى النحو الاتي:

عرفنا في درس السابق أن الفعل ينقسم على ثلاثة أقسام ما هي تلك الأقسام ؟

تلميذ : ماضٍ ، مضارع ، أمر

الباحثة : أحسنت من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل المضارع ؟

تلميذ : (يكتب احمد الدرس) يكتب فعل مضارع

الباحثة : احسنت و من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل الماضي ؟

تلميذ آخر : (أكل الطفل التفاحة) أكل فعل ماضٍ

الباحثة : احسنت ومن منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً لفعل الأمر ؟

تلميذ : (اكتب يا احمد الدرس) اكتب فعل امر

الباحثة : احسنتم ، جميعاً

الباحثة :أما درسنا لهذا اليوم فهو (الفاعل) والفاعل موضوع مهم من موضوعات قواعد اللغة العربية وموضوع درسنا يندرج في ضمن القسم الأول من أقسام الكلام

وهو (الاسم) لكون الفاعل اسما ويكون التوثيق الصلة بالقسم الثاني من اقسام الكلام و هو الفعل لانة ما من فاعل الا ويتقدمة فعل .

ثانيا: العرض والمناقشة(٢٥ دقيقة)

المرحلة الأولى (k) :- يتعرف التلميذ في هذه المرحلة على المعلومات والمفاهيم والتعاريف لموضوع الفاعل وتعرض الباحثة صور او نماذج عن الفاعل .

الباحثة : من يعرف لنا الفاعل ؟

التلميذ: هو الذي يقوم بالفعل.

ادعو التلاميذ ان ينظروا الى الملخص السبوري الذي اعدته مسبقاً واقول لهم علينا ان نلاحظ

أن الفاعل هو الذي يقوم بالفعل كما موضح امامكم في السبورة وترون ان الفاعل في الأمثلة :

- يفوز المجد . - تحفظ زينب القصيدة . _ حققت المرأة العراقية نجاحا

باهرا في التعليم .

المرحلة الثانية :U

تقوم الباحثة بتوزيع الانشطة لكل مجموعة من المجاميع التعاونية للكشف عن مدى ادراك

التلاميذ للموضوع .

المجموعة الاولى :نقرا الجمل الاتية قراءة جهرية مع الضبط بالشكل ،ثم دلنا على الفاعل في

الجمل ؟

تلميذ :المجد.

الباحثة:احسنت ،وفي الجملة الثانية اين الفاعل ؟

تلميذ اخر :زينب .

الباحثة: بوركنت ، ما علامة الفاعل ؟

تلميذ: الضمة

الباحثة: أحسنت

الباحثة: من الذي قام بالفوز ؟

تلميذ : المجد.

الباحثة :احسنت

الباحثة : وكيف نعرب كلمة (المجد)؟

تلميذ :فاعل مرفوع وعالمة رفعه الضمة الظاهرة على اخره.

المجموعة الثانية: تقدم الباحثة صوراً توضح الفاعل وتطلب منهم كتابة على صورة .

المجموعة الثالثة : تقدم الباحثة صوراً توضح امثلة عن الفاعل .

المجموعة الرابعة :تقدم مشهداً تمثيلاً لتوضيح موضوع الفاعل وعالمة اعرابه .

المرحلة (D):_ في هذه المرحلة تبدأ كل مجموعة بتطبيق ما تعلمته من الدرس.

المجموعة الأولى :تكتب القاعدة الموضوع الفاعل .

المجموعة الثانية :عرض صور توضح الفاعل وعلامته .

ثالثا: التقويم (٥ دقائق)

توجيه اسئلة لهم :

١. عرف الفاعل ؟

٢. ما علامة الفاعل ؟

٣. اعطي مثال عن الفاعل ؟

رابعا: الواجب البيتي (٢دقائق)

تحضير للدرس القادم (مفعول به).

انموذج خطة تدريسية للمجموعة التجريبية الثانية وفقاً لاستراتيجية M.U.R.D.E.R

المادة: قواعد اللغة العربية

الصف : الخامس الابتدائي

الزمن :

الموضوع : الفاعل

الشعبة :

الاهداف العامة : الأهداف نفسها التي ذكرت في الانموذج الأول

الاهداف السلوكية: الأهداف نفسها التي ذكرت في الانموذج الاول

الوسائل التعليمية :

- السبورة
- اقلام فلوماستر
- بطاقات صور

خطوات التدريس وفق استراتيجية ميردر

اولا :التمهيد(٣ دقائق)

تبدأ الباحثة بتوجيه بعض الاسئلة إلى التلامذة عن الموضوعات السابقة من اجل استثارة

دوافعهم وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وعلى النحو الاتي :

عرفنا في درس السابق أن الفعل ينقسم على ثلاثة أقسام ما هي تلك الأقسام ؟

تلميذ : ماضي ، مضارع ، أمر

الباحثة : أحسنت من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل المضارع ؟

تلميذ : (يكتب احمد الدرس) يكتب فعل مضارع

الباحثة : احسنت و من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل الماضي ؟

تلميذ آخر : (أكل الطفل التفاحة) أكل فعل ماضٍ

الباحثة : احسنت ومن منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً لفعل الأمر؟

تلميذ : (اكتب يا احمد الدرس) اكتب فعل امر

الباحثة : احسنتم ، جميعاً

الباحثة :أما درسنا لهذا اليوم فهو (الفاعل) والفاعل موضوع مهم من موضوعات قواعد اللغة

العربية وموضوع درسنا يندرج في ضمن القسم الأول من أقسام الكلام

وهو (الاسم) لكون الفاعل اسماً ويكون التوثيق الصلة بالقسم الثاني من اقسام الكلام و هو الفعل لانه ما من فاعل الا ويتقدمة فعل .

ثانيا :العرض (٢٥ دقيقة): يكون عرض الدرس على النحو الاتي :

• المرحلة الأولى :المزاج : أقوم بكتابة الجمل الاتية على السبورة

- يفوز المجد. - تحفظ زينب القصيدة . - حققت المرأة العراقية

نجاحا باهرا في التعليم

ثم اقراها وبعد قراءتها والتأكيد على الحركات فيها اطلب من التلاميذ الاتي:

• القراءة الصامتة لها

• شرح الأمثلة وبيان معناه

اطلب منهم التركيز على الأمثلة واستخراج الفاعل من الجمل والتأكيد على الحركات اثناء قراءة الجمل .

الباحثة: اين الفاعل في الجملة (يفوز المجد)

تلميذ :المجدُ

الباحثة :احسنت

الباحثة :ما علامة الفاعل ؟

تلميذ اخر :الضمة.

الباحثة :احسنت

الباحثة :لذا نقول ان الفاعل اسم مرفوع ويكون الفاعل مذكرا مثال على ذلك قال الولدُ .

الباحثة :وقد يكون الفاعل مؤنثا فيؤنث الفعل معه بناء في اول الفعل المضارع مثال على ذلك (تحفظ زينب القصيدة) وبتاء طويلة في اخر الفعل الماضي مثال :

(حققت المرأة العراقية نجاحا باهرا في التعليم)

المرحلة الثانية : الفهم

اطلب من التلميذ قراءة النص لمعرفة الأفكار الرئيسة في النص .

الباحثة : ماذا فهمت من النص .

تلميذ : ان الفاعل هو الذي قام بالفعل

الباحثة :احسنت.

المرحلة الثالثة: الاستعادة

الباحثة: اطلب من التلميذة استرجاع ما فهمته من النص .

تلميذ: ان الفاعل هو الذي يقوم بالفعل وعلامته رفعه الضمة .

المرحلة الرابعة: الاستيعاب

الباحثة :اطلب من التلميذ اعادة قراءة الجمل من جديد لمعرفة الخطأ التي وقعت فيه .

المرحلة الخامسة: التوسع

اطلب من التلاميذ امثلة مشابهة

استخلص القاعدة من التلاميذ كالاتي

من الجمل اعلاه ماذا تلاحظون الفاعل هل هو اسم ام فعل ام حرف؟

اسم اثبت ذلك على السبورة ثم اعود

الباحثة: ماذا تلاحظون عليه من علامة الرفع ام النصب ام الجر؟

تلميذ: الرفع

الباحثة: القاعدة بكتابة كلمة مرفوع

الباحثة: اعود ماهي علامة رفعه؟

تلميذ: الضمة

الباحثة: بورككت

الباحثة: القاعدة وعلامة رفعه الضمة

الباحثة: اعود هل هي ظاهرة امامكم ام مستترة؟

تلميذ: ظاهرة

الباحثة: احسنت

الباحثة: اي حرف من الكلمة تظهر؟

تلميذ: حرف بالكلمة

الباحثة: اعود الى القاعدة وادون الظاهرة على اخره.

المرحلة السادسة: الاعداد.

القياس والتقويم :اطلب من التلاميذ جمل فعلية وآخرون يستخرجون الفاعل منها
وعلامة اعرابه.

ثالثا: التقويم(٥ دقائق) :_ البدء بحل تمارين الموضوع داخل الصف.

رابعا: الواجب البيتي(٢ دقائق): كتابة التمارين في الدفتر ليتم حلها في الدرس القادم .

انموذج خطة تدريسية للمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية

المادة :- قواعد اللغة العربية

الصف :- الخامس الابتدائي

الشعبة :-

الموضوع / الفاعل التاريخ :-

الأهداف العامة: الأهداف السابق ذكرها

الأهداف السلوكية :- الأهداف السابق ذكرها

الوسائل التعليمية :-

- . السبورة

- اقلام فلوماستر

- بطاقات صور

خطوات سير الدرس :

أولاً: التمهيد (٥ دقيقة):- تبدأ الباحثة بتوجيه بعض الاسئلة إلى التلامذة عن الموضوعات

السابقة من اجل استثارة دوافعهم وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وعلى النحو الاتي:-

عرفنا في درس السابق أن الفعل ينقسم على ثلاثة أقسام ما هي تلك الأقسام ؟

تلميذ : ماضٍ ، مضارع ، أمر

الباحثة : أحسنت من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل المضارع ؟

تلميذ : (يكتب احمد الدرس) يكتب فعل مضارع

الباحثة : احسنت و من منكم يستطيع أن يعطينا مثلاً للفعل الماضي ؟

تلميذ آخر : (أكل الطفل التفاحة) أكل فعل ماضٍ

الباحثة : احسنت ومن منكم يستطيع أن يعطينا مثالا لفعل الأمر؟

تلميذ : (اكتب يا احمد الدرس) اكتب فعل امر

الباحثة : احسنتم ، جميعاً

الباحثة :أما درسنا لهذا اليوم فهو (الفاعل) والفاعل موضوع مهم من موضوعات قواعد اللغة

العربية وموضوع درسنا يندرج في ضمن القسم الأول من أقسام الكلام

وهو (الاسم) لكون الفاعل اسما ويكون التوثيق الصلة بالقسم الثاني من اقسام الكلام و هو الفعل

لانة ما من فاعل الا ويتقدمة فعل .

ثانيا :العرض(٢٠ دقيقة):- في هذه الخطوة تبدأ الباحثة بقراءة النص الموجود في الكتاب قراءة

جهرية معبرة ثم تطلب البحنة من التلاميذ الجيدين استكمال قراءة الشرح وتظهر الضمة على حرفة

الاخير وهذه الجمل هي كما يأتي:-

- يفوز المجد.

-يحرص العامل على زيادة الانتاج .

-قال الولد .

-تحفظ زينب القصيدة .

-تطيع المهذبة والديها .

-أنشدت فاطمة الشعر .

-حققت المرأة العراقية انجازاً باهراً .

ويعد تدوين الامثلة على السبورة تبدأ الباحثة بقرائتها مع ضبط الشكل وبعد الانتهاء نظنا الى

الامثلة الاولى لوجدنا في المثال الاول (يفوز المجد) من الذي يفوز ؟

تلميذ : المجد

الباحثة : هل المجد اسم أم فعل

تلميذ : اسم

الباحثة : وما هي علامة

تلميذ : الضمة الظاهرة على آخره

ثالثا: - أستنتاج القاعدة (٥ دقيقة):

في هذه الخطوة تستنتج الباحثة مع التلامذة القاعدة الرئيسة وتكتبها على السبورة بخط واضح وعلى النحو الآتي:

من الامثلة السابقة (يفوز المجد) (يحرص العامل على زيادة الانتاج)

ويتم أستنتاج القاعدة على النحو الآتي:

١- الفاعل اسم مرفوع تقدمه فعل ودل على الذي فعل الفعل مثل (يحرص العامل على زيادة الانتاج)

٢- اذا كان الفاعل مؤنثاً تلحق تاء اول الفعل المضارع مثل (تحفظ زينب القصيدة) وتاء طويلة ساكنة اخر الفعل الماضي (انشدت فاطمة الشعر).

رابعا: التطبيق (٥ دقائق):

في هذه الخطوة تتأكد الباحثة من فيم التلامذة القاعدة وذلك بتوجيه الأسئلة الآتية

الباحثة : من يستطيع كتابة جملة على السبورة فيها فعل و فاعل

تلميذ : يزرع الفلاح الزرع

الباحثة: اين الفاعل في هذه الجملة؟

تلميذ : الفلاح

الباحثة : ما علامة ؟

تلميذ : الضمة الظاهره على اخره

الباحثة : احسنت ومن يعطينا مثالا يحتوي على فاعل مؤنث ؟

تلميذ : قرأت البنت القصة

الباحثة : الفعل ماضي أم مضارع أم امر؟

تلميذ : الفعل ماضي

الباحثة : لماذا قلت قرأت ولم تقل أقرأ؟

تلميذ: لان الفاعل اذا كان مؤنثاً تلحق التاء اخر الفعل الماضي تسمى تاء التأنيث الساكنة

الباحثة : احسنت

ومن يستطيع تحويل الفعل الماضي الى فعل مضارع في الجملة السابقة؟

تلميذ : تقرأ البنت القصة.

الباحثة : ماذا تغيّر في الفعل ؟

التلميذ : حولت الفعل من ماضٍ الى المضارع وبدأ بالتاء

الباحثة : لماذا ؟

التلميذ : لأن الفاعل اذا كان مؤنثاً تلحق تاء في أول الفعل المضارع

الباحثة : أحسنت

بعدها ترسم الباحثة المخطط أدناه على السبورة وتطلب من التلامذة

الإجابة عنها تمهيداً لأعرابها

١- يسافر علي

٢- تجتهد الفتاة في عملها

٣- يشرب الطفل الحليب

٤- ذهبت ريم الى السوق

ت	الجملة	الفعل	نوع الفعل	الفاعل	علامة رفع الفاعل
١	يسافر علي	يسافر	ماضي	علي	الضمة
٢	تجتهد الفتاة في عملها	تجتهد	مضارع	الفتاة	الضمة
٣	يشرب الطفل الحليب	يشرب	مضارع	الطفل	الضمة
٤	ذهبت ريم الى السوق	ذهبت	ماضي	ريم	الضمة

خامساً:- الواجب البيتي

أطلبُ من التلاميذ واجباً بيتياً هو حل التمرينات السبعة الموجودة في الكتاب المقرر مع التأكيد على ضبط التطبيقات وإجراء التدريب على الضبط في أثناء حل التمرينات .

ملحق (٦)

درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي (٢٠١٩-٢٠٢٠)

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١.	٨	١٠	٥
٢.	٦	٨	٧
٣.	٦	٩	٦
٤.	١٠	٨	٨
٥.	٧	١٠	٩
٦.	٩	٦	٨
٧.	٨	٨	٩
٨.	٧	٩	٧
٩.	٩	٥	٦
١٠.	٨	١٠	١٠
١١.	٦	٨	٧
١٢.	٥	٦	٦
١٣.	٧	٩	٨
١٤.	٩	٨	٩
١٥.	٦	٧	٨
١٦.	٦	١٠	٧
١٧.	٩	٧	٩
١٨.	١٠	٦	٦

٨	٨	٧	١٩.
٧	٩	٦	٢٠.
٦	١٠	٧	٢١.
٨	١٠	٩	٢٢.
٦	٧	٥	٢٣.
٩	٨	٨	٢٤.
٧	٩	١٠	٢٥.
٩	٦	٧	٢٦.
٨	٧	٦	٢٧.
٦	٩	٦	٢٨.
٧	٨	١٠	٢٩.
٦	٩	٦	٣٠.
١٠	٦	٦	٣١.
١٠			٣٢.
٩			٣٣.
٢٥١	٢٥٠	٢٢٩	المجموع
٧,٦١	٨,٠٦	٧,٣٩	الوسط الحسابي
١,٣٩١	١,٤٥٩	١,٥٦٤	الانحراف المعياري

ملحق (٧)

العمر الزمني لتلاميذ المجموعات الثلاث محسوبا بالشهور

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
-١	١٣٢	١٣٤	١٣٣
-٢	١٣٣	١٢٩	١٣٤
-٣	١٣٢	١٣٣	١٣٣
-٤	١٣٠	١٢٩	١٣٢
-٥	١٣٥	١٣٢	١٣٢
-٦	١٣٤	١٢٨	١٣٥
-٧	١٣٣	١٣٢	١٣٣
-٨	١٣٥	١٢٩	١٣٠
-٩	١٣٠	١٣١	١٣٠
-١٠	١٣٢	١٣٥	١٣١
-١١	١٣٠	١٣٣	١٣٢
-١٢	١٣٤	١٣٠	١٣٠
-١٣	١٣٣	١٣٤	١٣٥
-١٤	١٣٣	١٣٣	١٣٢
-١٥	١٣٢	١٣٣	١٣٣
-١٦	١٣٢	١٣٢	١٣٥
-١٧	١٣٥	١٣٢	١٣٢
-١٨	١٣٣	١٣٥	١٣٤
-١٩	١٣٠	١٣٣	١٣٢

الملاحق ١٦٠

١٣٣	١٣٠	١٣٠	-٢٠
١٣٤	١٣٠	١٣١	-٢١
١٢٩	١٣١	١٣٢	-٢٢
١٣٣	١٣٢	١٣٠	-٢٣
١٢٩	١٣٠	١٣٥	-٢٤
١٣٢	١٣٥	١٣٢	-٢٥
١٢٨	١٣٢	١٣٣	-٢٦
١٣٢	١٣٣	١٣٥	-٢٧
١٢٩	١٣٥	١٣٢	-٢٨
١٣١	١٣٢	١٣٤	-٢٩
١٣٥	١٣٤	١٣٢	-٣٠
١٣٣	١٣٢	١٣٣	-٣١
١٣٠			-٣٢
١٣٤			-٣٣
٤٣٦٠	٤٠٩٣	٤١٠٧	المجموع
١٣٢,١٢	١٣٢,٠٣	١٣٢,٤٨	الوسط الحسابي
١,٩٣٣	١,٩٥٢	١,٦٥١	الانحراف المعياري

ملحق (٨)

اختبار (رافن) الذكاء للمجموعات الثلاثة

ت	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
-١	٣٣	٥١	٥١
-٢	٤٨	٥٤	٤٨
-٣	٥١	٥١	٦٠
-٤	٤٢	٤٨	٥١
-٥	٤٢	٦٠	٤٨
-٦	٤٢	٥١	٦٠
-٧	٥١	٤٨	٥٤
-٨	٥٧	٦٠	٤٥
-٩	٤٨	٥٤	٥٧
-١٠	٥٧	٤٥	٤٨
-١١	٥٤	٥٧	٥٧
-١٢	٤٥	٤٢	٥٤
-١٣	٥٧	٥١	٤٥
-١٤	٥٤	٥٧	٥٧
-١٥	٤٨	٤٨	٥٤
-١٦	٤٥	٥٧	٤٨
-١٧	٥٧	٥٤	٤٥
-١٨	٢٧	٤٥	٥٧
-١٩	٥٤	٥٧	٢٧
-٢٠	٤٥	٥٤	٥٤
-٢١	٥٧	٤٨	٤٥

الملاحق ١٦٢

٢٢-	٣٣	٤٥	٥٧
٢٣-	٦٠	٥٧	٣٣
٢٤-	٤٨	٢٧	٦٠
٢٥-	٤٢	٥٤	٤٨
٢٦-	٥١	٤٥	٤٢
٢٧-	٥٤	٥٧	٥١
٢٨-	٥١	٢٧	٥٤
٢٩-	١٥	٥٧	٥١
٣٠-	٢٧	٥١	١٥
٣١-	٥٧	٥٤	٢٧
٣٢-			٥٧
٣٣-			٥١
الوسط الحسابي	٤٧,٠٣	٥٠,٥٢	٤٨,٨٢
الانحراف المعياري	١٠,٥٤٧	٧,٩٠٣	١٠,٢٩١

ملحق (٩)

معامل صعوبة وتمييز وفاعلية البدائل لاختبار التحصيل

ت	عدد طلاب المجموعة العليا	عدد طلاب المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	قوة تمييزية	فاعلية البديل ١	فاعلية البديل ٢	فاعلية البديل ٣	فاعلية البديل ٤
١.	٢٠	٩	٠,٦٥	٠,٤٨	٠,١٥-	٠,١١-	٠,١٩-	٠,١٠-
٢.	٢٥	١٠	٠,٧٠	٠,٥٢	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١٣-	٠,١٣-
٣.	٢٢	١٢	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,١١-	٠,١٥-	٠,١٧-	٠,١١-
٤.	٢٤	١١	٠,٧٠	٠,٤٨	٠,٢٦-	٠,١٥-	٠,١١-	٠,٢٦-
٥.	١٧	٨	٠,٤٦	٠,٣٣	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,٢٥-	٠,٤-
٦.	١٦	٧	٠,٤٣	٠,٣٣	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,١٥-	٠,١٦-
٧.	٢١	٨	٠,٥٤	٠,٤٨	٠,١٥-	٠,١١-	٠,٢٢-	٠,١٦-
٨.	٢٦	١٢	٠,٧٠	٠,٤٤	٠,٢٦-	٠,١٥-	٠,١١-	٠,٢-
٩.	٢٣	١٣	٠,٦٧	٠,٣٧	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١٩-	٠,٢٦-
١٠.	٢٢	١٠	٠,٥٩	٠,٤٤	٠,١٩-	٠,١٥-	٠,١١-	١٠,١-
١١.	٢٤	١١	٠,٦٥	٠,٤٨	٠,١١-	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,٣-
١٢.	١٩	٧	٠,٦٠	٠,٤٤	٠,٢٥-	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,٢-
١٣.	٢٣	١٤	٠,٦٩	٠,٣٣	٠,٠٧-	٠,١٩-	٠,٠٧-	٠,٢-
١٤.	٢٤	١٢	٠,٦٧	٠,٤٤	٠,١٥-	٠,١١-	٠,١٩-	٠,١٠-
١٥.	٢١	٩	٠,٥٩	٠,٤٤	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,٠٧-	٠,٢٤-
١٦.	٢٢	٨	٠,٥٦	٠,٥٢	٠,١٥-	٠,١٨-	٠,١٣-	٠,٢-
١٧.	٢١	٩	٠,٧٠	٠,٤٤	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١٥-	٠,٣-
١٨.	٢٠	١٠	٠,٥٦	٠,٣٧	٠,٢٦-	٠,١٥-	٠,١١-	٠,٤-
١٩.	٢٤	١٣	٠,٦٩	٠,٤١	٠,١٧-	٠,١٩-	٠,٠٧-	٠,٣-
٢٠.	١٩	٩	٠,٥٢	٠,٣٧	٠,١٩-	٠,١٧-	٠,١١-	٠,٤-

٠,١٠-	٠,٠٧-	٠,١٥-	٠,١٩-	٠,٤٤	٠,٥٦	٩	٢١	.٢١
٠,١٣-	٠,٠٩-	٠,١٩-	٠,١٧-	٠,٤١	٠,٦٥	١٢	٢٣	.٢٢
٠,١١-	٠,٢٦-	٠,١١-	٠,١٥-	٠,٣٧	٠,٤٨	٨	١٨	.٢٣
٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,١١-	٠,٤١	٠,٦١	١١	٢٢	.٢٤
٠,٤-	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,١٥-	٠,٤٤	٠,٥٢	١٣	٢٣	.٢٥
٠,١٦-	٠,١١-	٠,٢٥-	٠,٢٦-	٠,٣٣	٠,٥٧	١١	٢٠	.٢٦
٠,١٦-	٠,١٧-	٠,١٥-	٠,١٩-	٠,٤١	٠,٤٦	٧	١٨	.٢٧
٠,٢-	٠,٢٦-	٠,١٧-	٠,١٣-	٠,٤٤	٠,٥٦	٩	٢١	.٢٨
٠,٢٦-	٠,١٩-	٠,١١-	٠,١٥-	٠,٥٤	٠,٥٥	٧	٢١	.٢٩
٠,١١-	٠,١٥-	٠,١٩-	٠,٢٢-	٠,٣٧	٠,٦٧	٨	٢٠	.٣٠

ملحق (١٠)

أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحث مُرتبةً بحسب اللقب العلميّ والحروف الهجائية

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	نوع الخبرة		
				أ	ب	ج
١ -	أ.د حمزة هاشم محييميد السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية تربية العلوم الإنسانية - جامعة بابل	*	*	*
٢ -	أ.د فتحي طه مشعل الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل	*	*	*
٣ -	أ.د. أحمد يحيى حسن السلطاني	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية تربية العلوم الإنسانية - جامعة بابل	*	*	*
٤ -	أ.د. عدي عبيدان الجراح	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية تربية العلوم الإنسانية - جامعة كربلاء	*	*	*
٥ -	أ.م محمد أحمد زكي المرزوك	نحو	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل	*	*	*
٦	أ.م.د جاسم محمد جسام	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - جامعة المستنصرية	*	*	*
٧	أ.م.د حيدر طارق البزون	علم نفس التربوي	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل	*	*	*
٨	أ.م.د حيدر محمد هناء الشلاه	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم الإسلامية - جامعة بابل	*	*	*
٩	أ.م.د خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل	*	*	*
١٠	أ.م.د رائد رسم الزبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية تربية ابن رشد - جامعة بغداد	*	*	*
١١	أ.م.د ضرغام سامي عبد الأمير الربيعي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة القادسية	*	*	*
١٢	أ.م.د عقيل عبد الرضا صادق داوود	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - جامعة الكوفة	*	*	*

١٣	أ.م.د عمران عبد صكب المعموري	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية العلوم الإنسانية – جامعة بابل	*	*	*
١٤	أ.م.د فرمان قحط رحيمة الجنابي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم الإسلامية – جامعة بابل	*	*	*
١٥	أ.م.د محمد عباس محمد	مناهج طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية والعلوم البدنية الرياضية – جامعة بابل	*	*	*
١٦	أ.م.د ميساء عبد حمزة	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة	*	*	*
١٧	أ.م.د نبيل كاظم نهير	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة	*	*	*
١٨	م.د ابتسام جاسم حسين	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – جامعة ديالى	*	*	*
١٩	م.د اياد محمد حمينة	طرائق تدريس اللغة العربية	– مشرف إختصاص في ممثلية وزارة التربية في أربيل	*	*	*
٢٠	م.د جنان جبار شلتاغ	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد	*	*	*
٢١	م.د حسن حيال محيسن الساعدي	طرائق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية – مديرية تربية الرصافة الثالثة	*	*	*
٢٢	م.د حسن فهد الأوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – جامعة ديالى	*	*	*
٢٣	م.م بشائر كاظم جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – جامعة ديالى	*	*	*

نوع الاستشارة: أ. أهداف سلوكية ب. الخطط التدريسية ج. اختبار التحصيل

ملحق (١١)

الاختبار التحصيلي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم اللغة العربية

ماجستير طرائق التدريس اللغة العربية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة. .

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ (أثر استراتيجيتي KUD و M.U.E.D.E.R في
تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية).

وتضع بين أيديكم صورة الاختبار التحصيلي البعدي في مادة قواعد اللغة العربية للصف
الخامس الابتدائي ويشمل خمسة موضوعات من الكتاب المقرر تدريسه للعام الدراسي
٢٠٢٠/٢٠٢١....يرجى إبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الفقرات الاختبارية و
شمولها وملاءمتها لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

....وتقبلوا شكر الباحثة واحترامها

اللقب العلمي

مكان العمل

التخصص

الباحثة

نور نجاح الدليمي

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب :-

بين يديك اختبار تحصيلي الهدف من قياس تحصيلك في الموضوعات التي درستها في مادة قواعد اللغة العربية الفصل الدراسي الأول من الكتاب المقرر ، أتبّع التعليمات الآتية:-

أولاً :- أكتب أسمك الثلاثي وصفك وشعبتك في المكان المخصص له.

ثانياً :- تكون الإجابة على ورقة الاسئلة نفسها.

ثالثاً :- أجب عن فقرات الاختبار من دون ترك أي فقرة.

رابعاً :- تصحيح الإجابة سيكون بواقع درجة واحدة لكل إجابة وصفر الإجابة الخاطئة المتروكة أو عند وجود أكثر من اختيار الفقرة الواحدة.

خامساً :- أرسم دائرة حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة .

• ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية كما في المثال الآتي:

١- يعرف الفعل المضارع بأنه

أ- ما دل على حصول عمل في زمن معنى قبل التكلم . ب- ما يدل على حصول زمن التكلم أو بعده.

ج- ما يطلب به حصول عمل من الأعمال . د- لم يدل على حصول زمن معين.

٢- علامة رفع الفعل المضارع

أ- الفتحة. ب- الكسرة. ج- الضمة. د- السكون.

٣- جملة تتكون من فعل وفاعل

أ- تحفظ زينب القصيدة. ب- التاجر الأمين ج- نجح محمد. د- في المكتبة كتاب.

٤- أي الجمل الآتية فعلية.....

أ- فلسطين بلد عربي. ب- ساعد الإستعمار الغزاة على إحتلالها.

ج- إن النظافة واجبة. د- الشجاعة هيبة.

٥-علامة نصب مفعول به .

أ-الضمة. ب-الفتحة. ج-الكسرة د.السكون

٦- ما يطلب به حصول عمل من الأعمال في المستقبل هو....

أ- فعل ماضي. ب- فعل مضارع. ج- فعل أمر. د- مفعول به.

٧- إذا كان الفاعل مؤنث تزداد (تاء) في أول الفعل.....

أ- الماضي. ب- المضارع. ج- الأمر. د- الفاعل.

٨- الفاعل اسمتقدمه فعل ودل على فعل الفعل.

أ- مرفوع ب- منصوب ج- مجرور د- مجزوم

٩-المفعول به اسم وقع عليه فعل الفاعل.

أ- مجرور ب- مرفوع ج- منصوب د- مجزوم

١٠- أين الفاعل في الجملة الآتية: ((العلم خير من المال.))

أ- المال ب- العلم ج- خير د- لا يوجد فاعل في الجملة اعلاه.

١١- علامة رفع الفاعل

أ- الضمة ب- الفتحة ج- السكون د- الكسرة

الملاحق ١٧٠

٩- المفعول به من الجملة الآتية ((ألقى الشاعر قصيدة رائعة.)) هو.....

أ- الشاعر ب- قصيد ج-القي د- رائعة

١٠- تتكون الجملة الأسمية من

أ- فعل وفاعل ب- فعل وفاعل ومفعول به ج- مبتدا وخبر د- جار ومجرور

١١- المبتدأ أسم.....

أ- مرفوع ب- منصوب ج- مجرور د- مجزوم

١٢- علامة رفع المبتدأ المفرد

أ- الضمة ب- الفتحة ج- الكسرة د- السكون

١٣- المبتدأ اسم مرفوع يقع في الجملة.

أ- وسط الجملة ب-اول الجملة ج- اخر الجملة د- غير ذلك

١٤- يحتاج المبتدأ يحتاج الى

أ- خبر ب- فاعل ج- مفعول به د- فعل

١٥- المبتدا في الجملة (الجد والاجتهاد طريق الحماية) هو

أ- طريق ب- الجد ج- الحماية د- الاجتهاد

١٦- اسم مرفوع يكون مع المبتدأ جملة مفيدة.

أ- فعل مضارع. ب- خبر ج-فاعل د- مفعول به

١٧- علامة رفع الخبر هي.....

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

١٨- الخبر من الجملة الآتية (المصاييف جميلة في الشمال.) هو.....

الملاحق ١٧١

١- جميلة ب- الشمال ج - لا يوجد خبر في الجملة. د- المصايف

١٩ - يكون اسم كان وأخواتها مرفوع بالالف في حالة.....

١- المفرد ب- المثنى ج- جمع المؤنث د- جمع المذكر

٢٠ - كان وأخواتها يكون

أ- المبتدأ مرفوع والخبر منصوب. ب- المبتدأ منصوب والخبر مرفوع.

ج- المبتدأ مجزوم والخبر مجرور. د. غير ذلك

٢١ -تفيد التوقيت في الزمن الماضي.

١- كان. ب- ليس. ج- صار د- امسى

٢٢ - الفعل أصبح تفيد التوقيت في.....

١- المساء ب- الصباح ج- التحويل د- النفي

٢٣ - فعل يفيد النفي هو.....

١- ليس ب- صار ج- كان د- امسى

٢٤ - صار تفيد

١- النفي ب- التحويل ج- الماضي د- المساء

٢٥ - اسم أصبح من الجملة الآتية ((أصبح الورد متفتحا في الحديقة.)) هو....

١- متفتحة ب- الورد ج- الحديقة د- لا يوجد اسم أصبح في الجملة اعلاه .

٢٦ - خبر صار من الجملة الآتية ((صار التعليم مجانا في العراق.)) هو.....

١- مجانا ب- التعليم ج- العراق د- ليس لها خبر

٢٧ - يكون خبر كان وأخواتها منصوب بالياء في حالة

١- المفرد ب- المثنى ج- جمع المذكر د- جمع المؤنث

ملحق (١٢)

درجات التلاميذ للمجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة في الاختبار البعدي

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

الملاحق ١٧٣

١٩.	٢٠	١٩	١٣
٢٠.	٢٠	٢٣	١٥
٢١.	٢٢	٢٤	١٨
٢٢.	٢٤	٢٥	٢٠
٢٣.	٣٠	٢٥	١٦
٢٤.	٢١	١٥	١٩
٢٥.	٢٨	٢١	١٠
٢٦.	٢٥	٢٠	١٩
٢٧.	٢٥	١٨	١٢
٢٨.	١٥	١٧	٢٢
٢٩.	٢١	٢٠	١٢
٣٠.	١٧	٢٠	١٢
٣١.	١٨	٢٨	٢٠
٣٢.			٢٣
٣٣.			٢١
المجموع	٧١١	٦٥٥	٥٧٨
الوسط الحسابي	٢٢,٩٤	٢١,١٣	١٧,٥٢
الانحراف المعياري	٤,٢٨١	٣,٩٤٨	٤,٠٦٣

ملحق (١٣)

مفاتيح الإجابة لفقرات الاسئلة

مفاتيح الإجابة			
ت	س	س	الإجابة
١	أ	١٦	ب
٢	ج	١٧	أ
٣	ج	١٨	ب
٤	ب	١٩	ب
٥	ب	٢٠	ب
٦	ج	٢١	أ
٧	ب	٢٢	ب
٨	أ	٢٣	أ
٩	ج	٢٤	أ
١٠	أ	٢٥	ب
١١	ج	٢٦	أ
١٢	ب	٢٧	ب
١٣	ج	٢٨	ب
١٤	أ	٢٩	أ
١٥	أ	٣٠	ج

ملحق (١٤)

كتاب الانفكاك من المدرسة

العدد / ٤٧	بسمه تعالى	ادارة مدرسة
التاريخ / ١٤/١٠/٢٠٠٠		التطبيقات الابتدائية للبنين
الى المديرية العامة للتربية بابل		صدقة الطفل
م / انفاك الطالبات والبنات على ما يقتضيه		تحية طيبة:-
كتابكم ذي العدد ٥٩٢/٤/٢/٤١ في ٢٠/١٠/٢٠٠٠ قدرا للايمان قدتم ابرار الفكاك الطالبية (توزيع عام خيري) بتاريخ الارباء ١٤/١٠/٢٠٠٠ بعد الفحص نفعلكم بلا تردد في فائتة البشير		
المديرية العامة لتربية بابل مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين صدقة الطفل		
حسن حمزة محمد الحسيني مدير المدرسة		

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصادر العربية :

القرآن الكريم :

١. إبراهيم، اياد عبد المجيد (٢٠١١) : مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٢. إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٧): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٨، دار المعارف، القاهرة.
٣. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
٤. إبراهيم، محمد (٢٠٠٨): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥. ابن خلدون، عبد الرحمن (١٩٨٦) : مقدمة ابن خلدون، تحقيق ، حجر عاصي، مكتبة الهلال، بيروت _ لبنان.
٦. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين بن مكرم الأفريقي المصري (٢٠٠٥) : لسان العرب، مجلد ١٢، دار صاد - للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
٧. ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم (١٩٩٩): لسان العرب، أعتى بتصحيحه أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، ط٣، ج٩، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
٨. أبو التمن، عز الدين،(٢٠٠٧): موسوعة علم القياس والتقويم (آليات التفكير الإحصائي)، ج٧، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

٩. أبو الضبعات، زكريا، (٢٠٠٧) : طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن .

١٠. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٩) : علم النفس التربوي، ط٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١. ابو رياش، حسين محمد وآخرون (٢٠٠٩م) : أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .

١٢. أبو فودة، باسل خميس، نجاتي أحمد يونس (٢٠١٢) : الاختبارات التحصيلية مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقات ميدانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. إسماعيل، محمد ربيع حسني (٢٠٠٠) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا ، المجلد (١٣)، العدد (٣).

١٤. أشتيوه، فوزي فايز، وآخرون (٢٠١١) : مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥. اكسيل، فؤاد علي أحمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج حاسوبي ممزوج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الاستقصاء العلمي لطلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة .

١٦. الإمام ، مصطفى محمود ، وآخرون (١٩٩٠): **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

١٧. الباوي، ماجدة إبراهيم، وأحمد عبيد حسن (٢٠١٣) : **فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والأخلاقي والتفكير الناقد**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨. البناء، حمدي عبد العظيم(٢٠٠١) : **تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستعمال انموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، (٣) .

١٩. تاج الدين ابراهيم محمد ، صبري ماهر اسماعيل (٢٠٠٣): **فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد (٧٧).**

٢٠. الترتوري، محمد عوض و القضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦): **"المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة"**: دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .

٢١. توق ، محي الدين وآخرون (٢٠٠٢): **أسس علم النفس التربوي**، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

٢٢. توملينسون، كارول آن (٢٠٠٥): **الصف المتميز - الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف - ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، المملكة العربية السعودية.**

٢٣. جابر عبد الحميد، وأحمد خيرى كاظم (١٩٨٩): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
٢٤. جاسم ، زينب كاظم (٢٠٠٧): **تقويم تمرينات كتاب القواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي** ، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢٥. الجبوري، عبد الله (١٩٩٨): **لغة الضاد** ، وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية بيوم الضاد، مطبعة المجمع العلمي.
٢٦. الجعافرة ، عبد السلام يوسف (٢٠١١م) : **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٧. الجبالي، لمعان مصطفى (٢٠١١): **التحصيل الدراسي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٢٨. الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): **"تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات"** ، النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الشقيق، الرياض.
٢٩. حافظ، محمد رحيم (٢٠٢١): **اثر استراتيجية (kud) في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهم الاستدلالي** ، العدد (٤١)، مجلد (٢)، في مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية ، بغداد ، العراق.
٣٠. الحذيفي، خالد محمد والعتيبي، مشاعل كميخ (٢٠٠٢): **"فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة"**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٩١ ، جامعة عين شمس.

٣١. حسين، هدى فاضل (٢٠١٩): أثر استراتيجيتي (kud) وكرة الثلج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني متوسط، بحث منشور _ قسم التاريخ- الجامعة العراقية ، العدد (٨٧)، مجلة آداب المستنصرية ، بغداد، العراق .
٣٢. الحليسي، معيض حسن (٢٠١٠): أثر استراتيجيات التدريس على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٣٣. حمادة، فائزة أحمد (٢٠٠٥): "فعالية استعمال انموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة كلية ، العدد ٢١، مجلد ١، التربية، جامعة أسيوط.
٣٤. حمدان، محمد زياد (١٩٩٦): التحصيل الدراسي ، دار التربية الحديثة، دمشق.
٣٥. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧): مهارات التدريس الصفّي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٦. خاطر، محمود رشدي، وآخرون (٢٠٠٠): تطوير المناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ط٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
٣٧. الخزايلة، محمد سلمان وآخرون (٢٠١١): طرائق التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٣٨. خطابية، عبد الله (٢٠٠٥): تعليم العلوم للجميع، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٩. الخطيب، محمد ابراهيم (٢٠٠٩) : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي، دار الوثائق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .

٤٠. الخفاجي، عبد الحسين أحمد (٢٠١٢): تعليم القواعد النحوية دراسة نظرية - ميدانية، ط ١، ديالى، العراق.
٤١. الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٥): مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية، : اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.
٤٢. الخماسي، عبد علي حسين صالح (١٩٨٧): دراسة مقارنة لأثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية _بغداد .
٤٣. الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٤) : " أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي "، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
٤٤. الخياط، ماجد أحمد (٢٠١٠) : أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
٤٥. داود، عزيز حنا وأنور حسين (١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
٤٦. الدباغ، فخري، وآخرون. اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي، جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، ب - ت.
٤٧. الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٩) ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، دار الكتاب العالمي ،عمان ،الاردن .
٤٨. الدليمي، طه علي حسين (١٩٨٠): دراسة مقارنة لأثر بعض الطرق التدريسية في تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية _ جامعة بغداد.

٤٩. الدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٤): أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٥٠. رازق، حنان بنت عبدالله بن أحمد (٢٠٠٨): أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
٥١. الراعي، أمجد (٢٠١٤): فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية وميل طلاب الصف السابع الأساسي نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
٥٢. الربيعي، حلا عصام محمد (٢٠١٥): أثر استراتيجية (KUD) والعروض التقديمية في اكتساب المفاهيم العلمية عن تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية - ابن رشد، جامعة بغداد.
٥٣. رضوان، أبو الفتوح (١٩٧٣): منهج المدرسة الابتدائية مطبعة دار القلم، الكويت.
٥٤. رواشدة، محمد (٢٠٠٤): أثر برمجة تعليمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفقاً لمستويات بلوم المعرفية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
٥٥. زاير، سعد علي وسماء، تركي داخل (٢٠١٣): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج١، دار المرتضى، العراق.
٥٦. زاير، سعد علي، وإيمان اسماعيل عايز (٢٠١٤): الموسوعة التعليمية المعاصرة، ط١، مكتب الإمامة للطباعة والاستنساخ، بغداد.

٥٧. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (٢٠١٦): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
٥٨. زاير، سعد علي، ويونس، رائد رسم (٢٠١٢) : اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المرتضى، شارع المتنبي، بغداد، العراق .
٥٩. الزغول، عماد عبدالرحيم (٢٠١٠): نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
٦٠. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرين (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، العراق، بغداد.
٦١. الزياد، فتحي مصطفى (٢٠٠٤): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط٢، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
٦٢. زيتون، عايش محمد (٢٠٠٧) : " النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم " ،دار الشروق ، الأردن.
٦٣. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة وطرق التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
٦٤. زيتون، عايش محمود (١٩٩٩) : أساليب تدريس علوم، دار الشروق، عمان.
٦٥. زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون (٢٠٠٣) : "استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم" ،عالم الكتب، ط١، القاهرة.
٦٦. الساموك سعدون محمد وهدى علي جواد الشمري (٢٠٠٥) : مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.
٦٧. السرحان ،محيي الدين هلال (١٩٨٩) : أصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية ،مطبعة الرشاد ،بغداد.

٦٨. سرحان، الدمرداش بن عبد المجيد (٢٠١٠): **المناهج المعاصرة**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
٦٩. السعدون، زينة عبد المحسن (٢٠١٢): **أثر برنامج تعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من المرحلة الإعدادية**، كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
٧٠. سعودي، منى عبد الهادي وآخرون (١٩٩٨) : **فعالية استعمال انموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني (٢-٥ أغسطس، ١٩٩٨)** : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة .
٧١. السلخي، محمود جمال (٢٠١٣): **التحصيل الدراسي ونمذجه العوامل المؤثرة به**، ط١، الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٧٢. سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
٧٣. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، وآخرون (٢٠٠٤): **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض، دار الخرجي للنشر والتوزيع.
٧٤. السيد، محمود احمد (٢٠٠٥م) : **في الأداء اللغوي**، منشورات وزارة الثقافة، دمشق - سوريا .
٧٥. شحاته، حسن، وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط١، المصرية اللبنانية، القاهرة.
٧٦. شعيب، حبيب (٢٠٠٨): **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والإعدادية**، ط١، دار المحجة البيضاء.

٧٧. شهاب، رنا محمد (٢٠٠٢): فعالية استعمال استراتيجيات التعلم البنائي مقارنة باستراتيجية الاستقراء في اكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن: جامعة صنعاء.
٧٨. شون، هادي كطفان، ومهند عبد الحسين هيو (٢٠٠٩): أثر التدريس باستخدام استراتيجية M.U.R.D.E.R في التحصيل لدى طلبة كلية التربية - قسم الفيزياء، بحث منشور، المجلد الثاني، العدد (٣) ، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية .
٧٩. صحو، سهاد عبد النبي سلمان (٢٠١٥): أثر استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R المعدلة لمساعدات التذكر في التحصيل ومهارات معالجة المعلومات في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٨٠. الطريحي، فاهم حسين وحمادي، حسين ربيع (٢٠١٣) : الاحصاء الوظيفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية .
٨١. طعيمة، رشدي أحمد، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): تعليم العربية والدين بين العلم والفن، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٨٢. الطناوي، قاسم علي (٢٠٠٢): أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٨٣. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٤. عامر، فخر الدين (٢٠٠٠): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

٨٥. العاني، رشا طه شحادة : " اثر استعمال استراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء "، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ،بغداد ،٢٠١٢م .
٨٦. عاهد، ابراهيم وآخرون (١٩٩٨): مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، الاردن، دار الثقافة.
٨٧. العبادي، محمد (٢٠٠٦) : استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف التنظيمي، ط١، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة عمان.
٨٨. عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩) : مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان.
٨٩. عجل ،منى خليفة (٢٠١٦): اثر استراتيجيات (murder) في حل المشكلات وتنمية التفكير التكاملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ ،بحث منشور ، مجلة الاستاذ ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع عشر ، المجلد الثاني ، كلية التربية ابن رشد _ جامعة بغداد.
٩٠. عبد الرزاق ،محسن محمود (٢٠٠١): " اثر استعمال الاسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم ،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا ، جامعة القدس فلسطين.
٩١. عبد الهادي، حسني (٢٠٠٠): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر.
٩٢. عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ١٩٩٩م.

٩٣. عبدة، داوود عطية (١٩٧٩): نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ط١، مؤسسة دار العلوم، الكويت.
٩٤. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٧): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ديونو للنشر والتوزيع، عمان.
٩٥. العجيلي، صباح حسين حمزة وآخرون (٢٠٠١): مبادئ القياس والتقويم التربوي، ط١، المكتبة الوطنية، بغداد.
٩٦. عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨): علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٩٧. العدوان، زيد سلمان (٢٠٠٩م): استراتيجيات التدريس الحديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٩٨. عريفج، سامي، وخالد حسن مصلح (١٩٨٧): في القياس والتقويم، مطبعة رفيدي، عمان.
٩٩. العزاوي، حسن علي فرحان (١٩٨٤): أثر بعض الطرائق التدريسية في التحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة بغداد.
١٠٠. العزاوي، سارة وليد رشيد (٢٠١٧): أثر استراتيجية (kud) في تحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي عند طالبات الصف الثاني متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم - جامعة بغداد.
١٠١. العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٣، الكتاب الأول مكتبة العبيكان، الرياض.

١٠٢. العسكري ، كفاح يحيى صالح وآخرون (٢٠١٢): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
١٠٣. عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) : "الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان .
١٠٤. عطية، محسن علي (٢٠٠٦): البحث العلمي في التربية - مناهجه - أدواته - وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠٥. عطية، محسن علي (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان .
١٠٦. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والتقني، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٠٧. علي، وائل عبد الله (٢٠٠٥): " انموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٨٧ ، جامعة عين شمس .
١٠٨. عمر، محمود وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م
١٠٩. عودة، احمد سليمان (١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، مطبعة الأمل للنشر والتوزيع، عمان.
١١٠. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣): الكفايات التدريسية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١١١. فرج، صفوت، القياس النفسي، ط٧، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ٢٠١٢م.

١١٢. فضل، صلاح (١٩٨٥) : النظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الآفاق الجديدة، بيروت.

١١٣. فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى (٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية ، دار المعارف ، القاهرة.

١١٤. قطامي، نايفة (٢٠٠٣): تعليم التفكير للأطفال، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١١٥. قطامي، يوسف (١٩٩٠): تفكير الأطفال وتطوره - طرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١٦. قطامي، يوسف (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

١١٧. قطامي، يوسف محمود (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١١٨. القمش، مصطفى و خليل المعاينة، ومحمد البواليز (٢٠٠١): القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.

١١٩. الكبيسي ، عبد الواحد ، القياس والتقويم تجديداً ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧ م .

١٢٠. كوجك، كوثر حسين وماجدة مصطفى وصلاح الدين خضر وآخرون (٢٠٠٨): تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس

الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الاقليمي ،مكتب التربية للدول العربية ،بيروت.

١٢١. الكيلاني، تيسير (٢٠٠٤): التعليم الإلكتروني عن بعد المباشر والافتراضي، مكتبة لبنان، لبنان.

١٢٢. اللبدي، محمد سعيد نجيب (١٩٩٩): المتعلمون وقواعد النحو، مجلة المعلم الطالب، العدد (٣)، عمان.

١٢٣. ماهر، اسماعيل وتاج الدين صبري (٢٠٠١): "فعاليات استراتيجيات مقترحة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط اساليب التعلم في تعديل الافكار البديئة حول مفاهيم ميكانيكية واثرها على اساليب التعلم لدى معلمات العلوم في الخدمة"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٧٧، الرياض، السعودية.

١٢٤. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٦٩): تدريس اللغة العربية، في المرحلة الثانوية، ط١، دار المعارف، مصر.

١٢٥. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٧): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، ط٢، دار القلم، الكويت.

١٢٦. محمد، صباح محمود (١٩٩٠): الإصلاح الاكاديمي في العراق، مطبعة الرشاد، بغداد.

١٢٧. محمد، علي عودة، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار أفكار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ٢٠١٢ م.

١٢٨. مصطفى، عبدالله علي (٢٠٠٢): مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

١٢٩. مطر، ماجد محمود (٢٠٠٤): نظريات التعلم دراسة مقارنة، منشورات عالم المعرفة، الكويت.

١٣٠. المطرفي، غازي بن صلاح هليلك (٢٠٠٨): أثر استعمال نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٣١. ملحم ، سامي (٢٠٠٠) : استراتيجيات تعلم المفهوم ، مجلة أصولية كلية التربية السنة (١٠) ، العدد (١٠) ،كلية التربية ،جامعة قطر.

١٣٢. الموسوي، نجم عبدالله غالي (٢٠٠٩): صعوبات تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها ، بحث منشور في كلية التربية ،العدد ٥، جامعة ميسان.

١٣٣. ناصر، إبراهيم (٢٠٠١): فلسفات التربية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

١٣٤. النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠) : القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss ، ط ١، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن.

١٣٥. نصر الله ،عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ،مطبعة دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

١٣٦. نصر، مها سلامة حسن(٢٠١٤): فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية ،رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية _ غزة.

١٣٧. النعيمي، محمد بن العال، وعمار عادل عناب (٢٠١١) : استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

١٣٨. الهاشمي ، عابد توفيق ، وآخرون (٢٠١١) الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الإرشاد ، بغداد .

١٣٩. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد ، وآخرون (٢٠٠٧) : **التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات** ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان . الاردن .
١٤٠. همام ، طلعت (١٩٨٤) : **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي** ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٤١. همام عبد الرزاق سويلم ، سليمان ، خليل رضوان (٢٠٠١) : **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف لثاني الاعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد (١٥) ، العدد (٢) .**
١٤٢. وزارة التربية (١٩٨٧) ، جمهورية العراق ، **نظام المدارس الابتدائية رقم ٣٠ لسنة ١٩٨٧ المعدل** ، بغداد ، العراق .
١٤٣. ياسين ، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (٢٠١٢) : **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية** ، مطبعة دار الكتب والوثائق ، بغداد ، العراق .
١٤٤. يونس ، فتحي علي ، وآخرون (١٩٨١) : **أساسيات في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** ، دار الثقافة ، القاهرة .

المصادر الأجنبية:

145. Black, D.L.(2007). **The Relationship between affect and constructivism as viewed by middle school shers** .,Ed.D., Wayne State University.
146. Blaz, Deborah (2006) : **Differentiated instruction A Guide for foreing langouge teachers**, firstedition published, New york.
147. Bloom , B . S . & others(1971): **Hand book on formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York , Mc Grow – Hill.
148. Campbell, B (2008): **Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences lesson plan and more**, Boston, pearson, education – Inc .
149. Derry & Debrra , J. Sharon and Debra A. Murphy (1986): **Desiging systems That Train Learning Ability From Theory to**

Practice, Review of Educational Research, spring ,vol, 56, No,1,P2-7.

150. Gagliardi ,R .F.(2007). **Pedagogical Perceptions of teacher: The intersection of constructivism and technology use in the classroom.**, Ed.D., University of Hartford.

151. Glaser.Robert,chipman.F,susan,segal.W,gudith(2014)
:**Thinking and learning skills**, volume 1: Relating Instruction to Research, NewYork.

152. Heacox, Diane (2002): **Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learns, grades (3-12)** by, free publishing, America.

153. O'Donnell, A. M. & Dansereau, D.F. (1992). **Scripted coomperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and perfmance**, Cambridg University Press.

154. Sanger, M & Greenbow, T : common student Misconception in Electrochemistry : Glavanic, Electrolytic and concentration cells, **Journal of Reasearch in Science Teaching**, vol, No.4.1997.

155. Strickland, vera (2009) : **Dropout or persist? The influence of Differentiated Instruction and teacher Behavior**

on college freshmen and GED students, (ph.D), university of southern Mississippi.

156. Thanasoulas ,D :**"Constructivist Learning ,Teaching Learning"**2002.

157. Tomlinson, C-A (2001) : **Ho to Differentiate Instruction in Mixed – ability classrooms**, 2nd edition, association for super vision and virginia, U.S-A.

158. Tomlinson, carol Ann & Tonya R.moon (2014) : **Assessment and student successin a Differentiated classroom, virginia, U.S.A.**

159. Von Glasersfeld (2001) : **The Radical contructivist view of science**, Foundation of Science ,Vol.

160. Zieble – Jill (2002) : **Differentiated Instruction**, hevine, U.S.A.