



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية

أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طلاب

الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية

رسالة

مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

تقدم بها

أياد سواد عبادي حسين الخيكاني

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

الأستاذ الدكتور

راسم أحمد عبيس الجريّاي

مشرق محمد مجول الجبوري

٢٠٢٢ م

١٤٤٤ هـ

الآية القرآنية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ
مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة النمل / الآية (١٥)

إقرار المشرفين

نشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية)، التي قدمها طالب الماجستير (أياد سواد عبادي)، تمت تحت إشرافنا في كلية التربية الأساسية - بجامعة بابل، و هي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع

المشرف الأول

أ.د. مشرق محمد مجهول الجبوري

التوقيع

المشرف الثاني

أ.م. د راسم أحمد عبيس الجريّاي

التوقيع

رئيس قسم اللغة العربية

أ.م. د راسم أحمد عبيس الجريّاي

التوقيع

معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

أ. د فراس سليم حياوي

التاريخ: / / ٢٠٢٢ م

التاريخ: / / ٢٠٢٢ م

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد بأن رسالة الماجستير الموسومة بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيز في تحصيل
طلّاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية)، المقدمة من طالب الماجستير
(أيّاد سواد عبادي)، في قسم اللغة العربية / الدراسات العليا - كلية التربية الأساسية - جامعة
بابل، قد قُومَتْ علمياً من قبلي و أصبحت سليمة من الناحية العلمية.

التوقيع:

المقوم العلمي: أ.د. ضرغام سامي عبد الأمير

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد بأن رسالة الماجستير الموسومة بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيز في تحصيل
طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية)، المقدمة من طالب الماجستير
(أياد سواد عبادي)، في قسم اللغة العربية / الدراسات العليا- كلية التربية الأساسية- جامعة
بابل، قد قُومَتْ علمياً من قبلي و أصبحت سليمة من الناحية العلمية.

التوقيع:

المقوم العلمي: أ.م. د صبا حامد حسين

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

قرار لجنة المناقشة

نشهدُ نحنُ أعضاء لجنة المناقشة بأننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر
أنموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة
العربية)، المقدمة من قبل الطالب (أياد سواد عبادي)، إلى قسم اللغة العربية و قد ناقشنا
الطالب في محتوياتها و في ما له علاقة بها، و قد وجدنا أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة
ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) و بتقدير (امتياز).

التوقيع

أ.د ضياء عويد العرنوسي

رئيساً

التوقيع

أ.م.د رياض هاتف الخفاجي

عضواً

التوقيع

أ.م.د بيمان جلال أحمد

عضواً

التوقيع

أ.م. د راسم أحمد عبيس الجريّاي

عضواً و مشرفاً

التوقيع

أ.د. مشرق محمد مجهول الجبوري

عضواً و مشرفاً

صُدِّقَتْ في مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل. بتاريخ: / / ٢٠٢٢م

أ.د علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد وكالة

عميد كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إلى...

- من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم...

و الذي العزيز (رحمه الله)

- من غمرتني بالحبّ و الحنان و كان قلبها ناصعاً بالبياض...

و الدتي الحبيبة (رحمها الله)

- شهداء العراق جميعاً (رحمهم الله)

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

إياد

شكر و امتنان

اللَّهُمَّ لَكَ الْحَمْدُ حَتَّى تَرْضَى، وَ لَكَ الْحَمْدُ إِذَا رَضِيتَ، وَ لَكَ الْحَمْدُ بَعْدَ الرِّضَا، اللَّهُمَّ لَكَ الْحَمْدُ كَمَا يَنْبَغِي لِجَلَالِ وَجْهِكَ، وَ عَظِيمِ سُلْطَانِكَ، يَا مَنْ لَا يُرْجَى إِلَّا فَضْلُهُ، وَ لَا يَسْأَلُ إِلَّا عَفْوَهُ، سَأَلْتُكَ رَبَّنَا تَذَلُّلاً، فَأَعْطِنِي تَفَضُّلاً وَ اسْتَجِبْ لِي تَكْرُماً، يَا مَنْ يَجُودُ وَ يَسْمَحُ، وَ يُعْطِي وَ يَمْنَحُ وَ يَعْفُو وَ يَصْفَحُ اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَ آلِ بَيْتِهِ الطَّيِّبِينَ الطَّاهِرِينَ.
أما بعد...

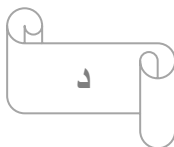
فيطيب لي وقد شارفتُ على إنجازِ هذا البحث أن أُسجل شُكري البالغ و أمتناني العظيم إلى لجنة حلقة السمنار كل من الأستاذ الدكتور ضياء عويد حربي العرنوسي(رئيساً) و الأستاذ الدكتور ابتسام صاحب موسى الزويني(عضواً) و الأستاذ المساعد الدكتور خالد راهي هادي الفتلاوي(عضواً) و الأستاذ المساعد الدكتور رياض هاتف عبيد الخفاجي(عضواً) و الأستاذ المساعد جلال عزيز فرمان البرقعاوي(عضواً).

و أشكر أستاذيَّ المشرفين الأستاذ الدكتور مشرق محمد مجول الجبوري و الأستاذ المساعد الدكتور راسم أحمد عبيس الجرياوي إذ كان لرعايتهما الأبوية و توجيهاتهما العلمية و التربوية السديدة الأثر البالغ في إنجاز مُتطلبات هذا البحث و إخراجه بهذه الصورة، سائلاً الله تعالى أن يمد بعمرهما و أن يُسدّد خُطاهما لخدمة العلم و المجتمع.

و أقدم شكري الجزيل إلى التدريسيين جميعهم الذين أبدوا المُساعدة و المشورة و كذلك السادة الخُبراء و المُحكمين، و الشكر موصول أيضاً إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل لِمَا أبدوه من تسهيلات و تعاون في إنجاز البحث و أشكر إدارات المَدارس لرحابة صدورهم و تقبلهم إجراءات البحث بِكُلِّ إحترام، و أقدم شكري إلى مُوظفات قسم الدراسات العليا و مُوظفيه في كُلِّية التربية الأساسية و الشكر موصول إلى مُوظفات المكتبات في جامعة بابل و مُوظفيها، و أقدم جزيل شكري و أمتناني إلى كُل من قدم لي يد العون و المُساعدة و كُل من فاتني الإشارة إليه.

و جزى الله الجميع عني خيراً ، والله الموفق

الباحث



ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على أثر:

١- أنموذج جون باريل في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية.

٢- أنموذج جيبز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية.

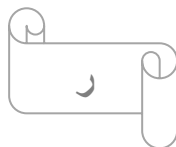
و لتحقيق هدفه البحث صاغ الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى و التي تدرس موضوعات الأدب و النصوص على وفق (أنموذج جون باريل) و متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها على وفق (أنموذج جيبز) و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث لهذا الغرض".

و أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين تجريبيتين و مجموعة ضابطة (مع إجراء التكافؤ)، و على وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث الذي تمثل (بالمدارس الثانوية و الإعدادية النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل و البالغ عددها (١٣) مدرسة) و كانت (ثانوية الكرار للبنين)، إذ بلغ عدد طلاب الصف الخامس الأدبي فيها (١٠٠) طالب موزعين بين أربع شعب و تم اختيار مجموعات البحث عشوائياً (بالتعيين من طريق القرعة)، إذ اختار الباحث شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى و التي تكونت من (٢٥) طالباً درسوا على وفق (أنموذج جون باريل)، و شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية و التي تكونت من (٢٥) طالباً درسوا على وفق (أنموذج جيبز)، أمّا المجموعة الضابطة التي تمثلت بطلاب شعبة (ب) فقد تكونت من (٢٥) طالباً درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية، و بذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (٧٥) طالباً، و كافأ الباحث بين المجموعات في المتغيرات الآتية: العمر الزمني محسوباً بالشهور، و التحصيل الدراسي للأبوين، و التحصيل السابق في مادة اللغة العربية،

و حدد المادة بموضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى لعام (٢٠٢١)م، و تم صياغة الأهداف السلوكية لهذه الموضوعات إذ بلغ عددها بصورتها النهائية (١١٢) هدفًا سلوكيًا، و كذلك أعدَّ الباحث (١١) خطة دراسية لكل من المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة، و فيما يتعلق بأداة البحث فقد عمَدَ الباحث إلى بناء أداة البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (٢٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل و(٥) فقرات مقالية، و قد تم حساب صدقه الظاهري و صدق المحتوى، و معامل الصعوبة، و معامل التمييز، و فاعلية البدائل الخطأ و تم استخراج ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ و الذي بلغ (٠,٨٢).

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)م، إذ كان بداية التدريس الفعلي يوم الاثنين المصادف (١٥/١١/٢٠٢١)م، و نهايته يوم الأحد المصادف (٢٣/١/٢٠٢٢)م، و بعد تطبيق أداة البحث و تحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائياً باستعمال برنامج (SPSS) أظهرت النتائج تفوق طُلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا على وفق أنموذجي جون باريل و جيبز على طُلاب المجموعة الضابط الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية.



ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية.
ت	إقرار المشرفيين.
ث	إقرار المقوم العلمي الأول.
ج	إقرار المقوم العلمي الثاني.
ح	قرار لجنة المناقشة.
خ	الإهداء.
د	شكر و امتنان.
ذ- ر	ملخص البحث.
ز- س	ثبت المحتويات.
ش	ثبت الجداول.
ص	ثبت المخططات.
ص	ثبت الأشكال.
ض	ثبت الملاحق.
١٥ - ١	الفصل الأول : التعريف بالبحث
٣-٢	أولاً : مُشكلة البحث.
١٠-٣	ثانياً : أهمية البحث.
١١	ثالثاً : هدفا البحث و فرضيته.
١١	رابعاً : حدود البحث.
١٥-١٢	خامساً : تحديد المصطلحات.
٤٤ - ١٦	الفصل الثاني : جوانب نظرية و دراسات سابقة
٤١-١٧	المحور الأول : جوانب نظرية.
٤٤-٤٢	المحور الثاني : دراسات سابقة.

٦٩ - ٤٥	الفصل الثالث : منهج البحث و إجراءاته
٤٦	أولاً : منهج البحث.
٥٨ - ٤٧	ثانياً : إجراءات البحث.
٤٨ - ٤٧	١ - مجتمع البحث.
٤٩ - ٤٨	٢ - عينة البحث.
٥٢ - ٤٩	٣ - تكافؤ مجموعات البحث.
٥٤ - ٥٢	٤ - ضبط المتغيرات الدخيلة.
٥٨ - ٥٥	٥ - مستلزمات البحث.
٦٨ - ٥٩	ثالثاً : أداة البحث.
٦٩	رابعاً : تطبيق أداة البحث.
٦٩	خامساً : الوسائل الإحصائية.
٧٦ - ٧٠	الفصل الرابع : عرض النتائج و تفسيرها و الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات
٧٢ - ٧١	أولاً : عرض النتائج.
٧٥ - ٧٣	ثانياً : تفسير النتائج.
٧٦ - ٧٥	ثالثاً : الاستنتاجات.
٧٦	رابعاً : التوصيات.
٧٦	خامساً : المقترحات.
٨٧ - ٧٧	المصادر
٨٥ - ٧٨	أولاً : المصادر العربية.
٨٧ - ٨٥	ثانياً : المصادر الأجنبية.
١٢٨ - ٨٨	الملاحق
B-C	Abstract

ثبت الجداول

الصفحة	العنوان	الجدول
٤٣	دراسات سابقة.	١
٤٨	أعداد طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية و الإعدادية في مركز محافظة بابل و أسماء المدارس و موقعها.	٢
٤٩	عدد أفراد عينة البحث للمجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة.	٣
٥٠	متوسط المُربّعات، و التباين، و القيم الفائية المحسوبة و الجدولية، و الدلالة الإحصائية لأعمار طُلاب مجموعات البحث محسوباً بالشهور.	٤
٥١	قيمة مُربع كآي للفروق في التحصيل الدراسي للأبوين بين مجموعات البحث.	٥
٥٢	متوسط المُربّعات، و التباين، و القيم الفائية المحسوبة و الجدولية، و الدلالة الإحصائية للتحصيل السابق في مادة اللغة العربية لمجموعات البحث.	٦
٥٤	توزيع حصص الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي لمجموعات البحث.	٧
٥٥	موضوعات الأدب و النصوص.	٨
٥٦	النسبة المئوية و قيمة مُربع كآي للصدق الظاهري للأهداف السلوكية.	٩
٥٧	عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على موضوعات مادة الأدب و النصوص.	١٠
٦٢	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.	١١
٦٤	النسبة المئوية و قيمة مُربع كآي للصدق الظاهري للاختبار التحصيلي.	١٢
٧١	نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لمجموعات البحث في الاختبار التحصيلي.	١٣
٧٢	نتائج اختبار (توكي) لمجموعات البحث في الاختبار التحصيلي.	١٤

ثبت المخططات

المخطط	العنوان	الصفحة
١	خطوات أنموذج جون باريل.	٣٣
٢	خطوات أنموذج جيبز.	٣٧

ثبت الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث.	٤٧
٢	متوسطات درجات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي.	٧٣

ثبت الملاحق

الملاحق	العنوان	الصفحة
١	استبانة استطلاع رأي مفتوحة لتحديد مشكلة البحث.	٨٩
٢	كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل - إلى إدارات المدارس الثانوية و الإعدادية للبنين في مركز المحافظة.	٩٠
٣	استمارة جمع المعلومات من الطلاب (عينة البحث) لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث.	٩١
٤	العمر الزمني لطلاب مجموعات البحث محسوباً بالشهور.	٩٢
٥	درجات التحصيل السابق لطلاب مجموعات البحث بمادة اللغة العربية.	٩٣
٦	أسماء السادة الخبراء و المحكمين و المجالات المقاسة.	٩٤
٧	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية.	٩٥-١٠٠
٨	نموذج من الخطط التدريسية اليومية بصيغتها النهائية.	١٠١
٩	نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق أنموذج جون باريل تطبق على المجموعة التجريبية الأولى.	١٠٢-١٠٨
١٠	نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق أنموذج جيبز تطبق على المجموعة التجريبية الثانية.	١٠٩-١١٤
١١	نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق الطريقة الاعتيادية تطبق على المجموعة الضابطة.	١١٥-١١٨
١٢	الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية مع التعليمات.	١١٩-١٢١
١٣	مفتاح الإجابة الصحيحة لل فقرات الموضوعية و فاعلية البدائل الخطأ للاختبار التحصيلي.	١٢٢-١٢٣
١٤	معيار تصحيح الفقرات المقالية للاختبار التحصيلي.	١٢٤
١٥	ترتيب درجات طلاب العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي.	١٢٥
٢١	معاملي الصعوبة و التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.	١٢٦-١٢٧
٢٢	درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي.	١٢٨

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث و فرضياته
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

لا يختلف أثنان على ما تولده عملية تغيير المناهج الدراسية و تعديلها بشكل مستمر، من مشكلات على الواقع التعليمي على الرغم من أنّ التعديل و التغيير المتواصلين يدلان على متابعة جيدة للعملية التعليمية و التربوية، لكن هذا يحتاج في الوقت نفسه إلى دراسة حقيقية لتصحيح مسار العملية التربوية، لتكون أكثر مساهمة في تطوير الطالب و إكسابه المعلومات و الأفكار التي تنسجم مع واقعه و حياته، و على الرغم من كل التداعيات التي تزامنت مع تغيير المناهج، فإننا لو نظرنا إلى الجانب الإيجابي لوجدناها خطوة جيدة، لكن تحتاج لمُراعاة بعض الظروف المتعلقة بالطالب و المُدرّس و البيئة المدرسية، و يزداد الأمر أهمية عند النظر إلى مُدرسي اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، إذ إنّ منهج اللغة العربية خضع إلى تطوير كبير من طريق دمج مادة الأدب و القواعد و المُطالعة في الكتاب نفسه، و هذا بدوره يحتاج وقفة المُدرّسين الجادة لمُعالجة الصُعوبات التي تواجه الطلاب، لاسيما انخفاض تحصيلهم الذي يُمثل مؤشراً أساساً في انتقال الطلاب إلى الصف السادس، و من هنا يكونون مؤهلين للقبول في مؤسسات التعليم العالي المُختلفة؛ و لأن نظامنا التربوي أهمل الاختبارات الشخصية و الأدائية و ركز فقط على الاختبارات التحصيلية لذا أعدّ الباحث استبانة استطلاعية مُلحق (١) وزعها على (٢٠) مُدرساً من مُدرسي اللغة العربية في مركز محافظة بابل و عند تعبئة البيانات وجد أنّ نسبة:

- ٨٠% من مُدرسي اللغة العربية يستعملون الطرائق الاعتيادية.
- ٨٥% من العينة لا يمتلكون معرفة بأنموذجي جون باريل و جيبز.
- ٩٠% من العينة يواجهون صعوبة في تدريس منهج اللغة العربية المُدمج.

و هذا ما ينعكس سلباً على تحصيل طلبتهم في ظل المنهج المُطور و الذي يتطلب إستراتيجيات و نماذج تدريس حديثة، و أنّ المُدرّسين الذين لا تستهويهم أساليب التدريس

الحديث و نماذجه سُرعان ما يصبحون أسيري طرائق التدريس الاعتيادية، و هذا انعكس بصورة سلبية على مُستوى الطُلاب

و أكدت مُؤتمرات عدة على ضُعف تحصيل الطلبة، منها المؤتمر الذي عُقد في الجامعة المستنصرية (٢٠١٣) الذي أوصى بالاهتمام بالنماذج الحديثة في التدريس، و ضرورة الاعتماد على الإستراتيجيات و إعداد المُدرّس الجيد من خلال الدورات التدريبية على استعمال النماذج الحديثة في التدريس (الجامعة المستنصرية، ٢٠١٣: ١٠٢).

و من طريق المؤشرات السابقة شعر الباحث بوجود مُشكلة تمثلت في تدني تحصيل طُلاب الصف الخامس الأدبي ذلك كان حافزاً له كي يُجرب أنموذجين جديدين في التدريس ألا وهما (أنموذجا جون باريل و جيز) لتدريس مادة الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي علّه يجدُ فيهما حلاً للمُشكلة سالفة الذكر و بالتالي يُمكن تحديد مُشكلة البحث بالسؤال الآتي:

(هل للتدريس بأنموذجي جون باريل و جيز أثر في تحسين تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية ؟).

ثانياً : أهمية البحث

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مجالات الحياة الإجتماعية و الثقافية و السياسية و الاقتصادية و العلمية و التقنية، و في ظل هذا الزخم و التطور المعرفي الهائل يتجه التركيز على الجانب التربوي؛ كونه القطاع الأكثر أهمية، لمّا يؤديه من دور كبير في بناء المجتمع و تربية الطُلاب و توفير مُتطلبات الارتقاء و الازدهار للأمم و الشعوب، و هنا يبرز دور المؤسسات التربوية في إعداد الأجيال بصورة مُستمرة و مُساعدتهم على تنمية تفكيرهم و التسلح بِسلاح العلم؛ كي يَتَمَكَّنوا من مُواجهة تحديات المُستقبل بِقوى عقلية و إنتاج فكري (الفرح و ميشيل، ٢٠٠٦: ٩٧).

لذا فقد حُظي مفهوم التربية باهتمام الفلسفات التي تناولت الطبيعة الإنسانية و تفسير عمليات التعلم و النمو عند الإنسان و هذا ما أدَّى إلى اختلاف مفهوم التربية بين الفلسفات التربوية و نظرة المُربين إلى دور التربية في حياة الإنسان فَمِنْهُمْ ما نظر إلى التربية على أنها إعداد الفرد للحياة و مِنْهُمْ ما رأى أن التربية هي الحياة(عطية، ٢٠١٠: ٢٢).

و يتجلى دور التربية كونها لازمة من لوازم الحياة الإنسانية لا يُمكن للفرد أن يؤدي دوره في صنع الحياة و قيادتها من دونها وقد تطورت في أساليبها و اتجاهاتها تبعاً لتطور الحياة و تَعَقِيدِها و إذا كانت التربية شأنًا من شؤون الحياة فإنَّ المنهج التربوي وسيلتها فمن طريقه يُعدل السلوك، و تُتمى القُدرات، و تتكون العادات، لأنَّ نظام المنهج التربوي هو الغذاء الذي تُقِمُّه التربية لهذا الكائن الإنساني الذي أراده الله أن يكون خليفته في الأرض(عطية، ٢٠١٣: ١٢).

و استناداً إلى ما ذكر فإن المفهوم الحضاري الشامل للتربية يعني أنَّها الواعية المقصودة لإحداث النمو، و التغير، و التكيف المُستمر لدى الطالب، زد على ذلك أنَّها تعمل على تكوين الأجيال الجديدة في مُجتمع إنساني في زمان و مكان مُعينين و تَنَمِيَة كل مُكوناتهم الشخصية من طريق ما يكسبونه من معارف و اتجاهات و مهارات لتجعلهم متكيفين مع أنفسهم و مع البيئة المحيطة بهم(الحاج، ٢٠١٣: ١٤)، و لا يتم هذا التكيف إلاَّ من طريق اللغة التي تُعد أداة التفاهم، و وسيلة الفهم و الرباط القومي لوحدة الأمة العربية، و مقياساً لمدى تحضُّر هذه الأمة و رُقِيَّها و وسيلتها و أداة للتوجيه الديني و التهذيب الروحي، و هي الركن الأساس الذي تستند له الأمة بتاريخها الطويل المُتصل و قوتها الفكرية و الأدبية، و حضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، و لابدَّ لكل عربي مُسلم أن يعرف قدر هذه اللغة و أهميتها لدينه و لأُمته فيعتز بها(النعيمي، ٢٠٠٤: ١٣-١٤).

و يكفي العربية فخراً أن تكون لغة القرآن الكريم قال تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (سورة يوسف، الآية: ٢)

و لا تقتصر أهمية اللغة العربية على نجاح الطلاب في دروس اللغة العربية فحسب بل إنها الأساس للنجاح في الدروس الأخرى، فهي لغةُ الدرس و التحصيل، ممّا يلزُمنا العناية بها؛ لأنها طريق نجاح الطالب و حصوله على العلم و المعرفة، فإنّ عبقرية اللغة العربية تكمن في تراثها الإيقاعي الناجم عن مُرونتها (المحنة، ٢٠١٥: ٢٣)، و بما أنّ الأدب فرع من فروع اللغة العربية، لذا يُعدّ فناً يثيرُ في نفس القارئ، أو السامع مُتعة، و انفعالاً يقدر ما فيه من الجمال، و مثل الأدب كمثّل الموسيقى، و التصوير، و النحت، فعندما نقرأ قصيدة رائعة، أو مقالة جيدة أو قصة مُثيرة فإننا نشعرُ بلذةٍ فنيةٍ و كأننا نسمعُ لحناً موسيقياً عذباً، أو نرى صورة جميلة، أو تمثالاً قيماً، و الأدبُ يُحافظُ على اللغة و ما فيها من غذاءٍ للعقل و نشوةٍ للقلب و الأحاسيس التي تبنى عليها الأمة أمجادها و حضارتها و قوتها، فالأمة التي تتفقر إلى الأدب تفقدُ وجودها و تاريخها؛ لأنّ الأدب هو جذور الحضارة و ينبوع الثقافة التي لا تتضب (عبد عون، ٢٠١٣: ١٧٠)، و للأدب دور كبير في كشف النوازع و القدرات و الثروة اللغوية و القدرة على التحليل و التفسير و يُنمي القدرة على النطق الجيد و التعبير الصحيح (الساموك و هدى، ٢٠٠٥: ٢١٢)، لذا نجد أنّ التوسع في الموضوعات الأدبية الحافلة بالصور الجميلة و المواقف الكريمة و التعابير الرائعة يؤثر في تحسين الطّباع و تهذيب الأخلاق و ترقية الأذواق، و للأدب أثر واضح في الحياة الإجتماعية فهو يصور حياة الإنسان و حضارته (المحنة، ٢٠١٥: ٢٦)، و من هنا فإنّ الأدب يُمثل بحق المرأة العاكسة لواقع الشعوب و صورة واضحة لماضيها و سجل لتاريخها و ما يعترض طريقها من مُشكلات و ما يستهويها من آمال فيرتقي الأدب بارتقاء الأمم و ينهار بانهارها (عبد عون و زيد، ٢٠١٧: ٣٥).

و يرى الباحث أنّ الاهتمام بالأدب و طرائق تدريسه بات ضرورة ملحة يجب على المختصين الوقوف عندها من أجل اختيار طرائق و نماذج تُساعد على الفهم العميق و التحليل الواضح لموضوعاته؛ للربط بين التراث العربي و تجديد الأدب في الوقت الحاضر.

و بناءً على التطورات الحاصلة في هذه المدة لمناحي الحياة كافة من معلومات و معارف و حقائق علمية متنوعة كمّاً و نوعاً و تطور المعرفة و تنوع أساليبها و استراتيجياتها و تعدد النماذج و تنظيم تعلمها أدّى إلى زيادة مُتطلباتها و مُتطلبات العلوم المعرفية ممّا يَستَري بناء نماذج و تصاميم تعليمية أكثر مُلاءمة لطبيعة تلك المعرفة و تطويرها، و قد أصبح هناك توجه لدى العلماء و المُربين أن يأخذوا على عاتقهم تصميم نماذج حديثة تُواكب العصر، بحيث يأخذون بالحسبان أن تكون هذه النماذج و التصاميم التدريسية أكثر مُلاءمة للعصر و مُعالجة معارفه التي صارت تحتاج نماذج و تصاميم تدريسية أكثر تقدماً، و قد ركزت الإتجاهات الحديثة في التدريس على التدريس التأملي و هو يستند إلى التخلي عن فكرة تدريب المُدرّسين على مجموعة الممارسات التدريسية الجامدة التي لا تُشجّعهم على التفكير التأملي الناقد فيما يقومون به من ممارسات تدريسية، ليستعملوا ما يجدهم مُلائماً من إستراتيجيات تدريسية و نماذج و مواد تعليمية تطرح جانباً فكرة المنهج الثابت الذي يُنفّذه كل المُدرّسين باستعمال المواد التعليمية و نماذج و إستراتيجيات التدريس نفسها (Pushkin,2001:43-47)، و التأمل في أثناء مُمارسة التدريس ليس بالأمر الجديد في المجال التربوي ففي الأعمال التقليدية لجون ديوي (John Dewey)^(١) نجد أن التفكير التأملي يعني تقليب الموضوع في الذهن و إعطاءه نوعاً من الاعتبار الفكري التأملي الجاد و هو الأمر الذي يُمكننا من العمل بطريقة غرضية و مقصودة، و عند تطبيق هذا

^(١) John Dewey: عالم نفس أمريكي و يعد من أشهر أعلام التربية الحديثة على المُستوى العالمي، فهو الأب الروحي للتربية التقدمية؛ لذلك أُرُتبط اسمه بفلسفة التربية، و أعتبر الفيلسوف الأول لأمريكا و قيل إنه لو كانت هناك وظيفة أستاذ الأمة الأمريكية لشغلها جون ديوي عن جدارة نطاق (موسى، ٢٠٠٢: ١٧٩).

الأمر على التدريس التأملي فإنّ التأمل يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور الشخص نفسه و كذلك من منظور الآخرين فهو يتضمن أن يُولي المُدرّس تفكيراً دقيقاً واعياً للأداءات التدريسية التي يؤديها خلال عملية التخطيط و التدريس داخل الصف و الممارسة التأملية تهدف إلى التدريب المستمر للعقل و تُساعد المُدرّسين على التدريس بمستوى أفضل و كذلك تُساعد على التنمية المهنية (مُرَاد، ٢٠٠٨: ٢)، و هناك مهارات أساسية يُنمّيها التدريس التأملي لدى المُدرّسين منها: إدارة الصف، و المناقشة، و الاستماع و طرح الأسئلة، و قيادة العمل الجماعي، و قبل ذلك التخطيط و الإعداد ثم المراقبة و التحليل و أخيراً، التقويم، و يتطلب العمل التأملي المشاركة بين المُدرّس و الطالب (Pollard, 2002: 12)، و قد أُنْبثق عن التدريس التأملي عددٌ من النماذج التدريسية منها أنموذجا جون باريل و جيبز و غيرها من النماذج التعليمية (Joyce & Well, 1986: 1-5)، و لكل نموذج تدريسي مجموعة من الخطوات يُمكن استعمالها لتدريس موضوعات معينة تُقدّم بطريقة تُراعي القدرات العقلية للطلاب و تُنمي لديهم عمليات التفكير للأخذ بأيديهم ليصبحوا علماء الغد و يُمكن أن يتحقق هذا عندما يمتلك المُدرّس نَسَقاً فكرياً مُتكاملاً و مُتوازناً (الخليلي و آخرون، ١٩٩٦: ٣٩٢-٣٩٣) (زاير و سماء، ٢٠١٥: ١٣٧)، لذلك وُضعت الكثير من طرائق و إستراتيجيات و نماذج و أساليب التدريس في العصر الحديث و صُمِمت على أُسس علمية دقيقة مبنية على مناهج و وسائل تستند إلى علم النفس و الفلسفة و تراعي مراحل نمو الطالب و مُستفيدة من التقنيات الحديثة و مُؤكدة على الأهداف التربوية التي تُلائم إمكانات المؤسسات التربوية و التعليمية؛ كي تُسهل عمل المُدرّس و تقوده إلى أداء واجِبُهُ اتجاء الطُلاب بنجاح (السامرائي، ٢٠٠٠: ١٦).

و يُعد أنموذج جون باريل من أهم نماذج التدريس التأملي الذي يسعى إلى تحقيق التكامل بين خبرة الطُلاب السابقة و ما يسعون إلى تحصيله آنياً من خلال قيام المُدرّس

بإشراك الطلاب في الخطوات التي يتبعها في أثناء تفكيره بحل المشكلة و هذا بدوره يُنمي لدى الطلاب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم في المستقبل فهو بذلك يؤدي إلى تعلم ذي معنى (الجبوري، ٢٠٢٠: ١١٣). و من جانب المُدرّس فإنّ هذا الأنموذج عند تطبيقه يجعل المُدرّس يُخطّط و يُراقب و يُقيم أسلوبه في العمليات و الخطوات التي يتخذها؛ لإتخاذ القرارات بشأن بيئة التعلم ممّا يُوفّر بيئة تعلم جيدة تُنمي جوانب الطالب المعرفية و الوجدانية و المهارية، إذ يُقدّم المُدرّس أنموذج تفكير بلغة واضحة و بصوت مسموع حين يقوم بحل المشكلة حينها يقوم الطلاب باستخلاص العمليات المعرفية و تجريدها من الخبرة، لتكون صالحة للاستعمال مع خبراتهم الشخصية في المستقبل فهو بذلك أنموذج تدريس جيد، إذ إنّ اشتراك الطلاب في عملية التخطيط و تحديد الإستراتيجيات يجعلهم أقدر على تحقيق النجاح المدرسي وعدّ أنفسهم قادرين على التحكم في مصائرهم و ليس تابعين إلى نظام يستحيل التحكم فيه (الشريف، ٢٠١٣: ١٦٠-١٦٤)، و تبرز أهمية هذا الأنموذج من طريق المساهمة في زيادة وعي المُدرّسين بحاجات الطلاب و الإمكانيات التعليمية و المواد و إثراء التوجه نحو حل المشكلات ثمّ الإنفتاح لأفكار جديدة و أساليب حديثة و العمل على تحسين فهم الذات و الاستعداد للنقد الذاتي و زيادة الميل للتحليل الذاتي و معرفة نقاط القوة و الضعف و الاستعداد لإبداء حساسية عالية للآخرين في جماعة التعلم و جعل الطلاب أكثر تأملاً (عطاري، ٢٠٠٥: ٧٧).

و يرى الباحث أنّ استعمال أنموذجين تدريسيين تأمليين تُعدّ تجربة فريدة؛ لإبعاد الطلاب عن الملل و التقليد في التدريس من طريق إشراكهم في العملية التدريسية و تخطيطها و تنفيذها بل وفي تقويم بعضهم لأداء بعض و هذا ما نجده في أنموذج جييز. إذ يُعدّ أنموذج جييز التأملي أنموذجاً يعتمد على التعلم الذي يتم من خلال التأمل، و قد أكدت العديد من الأدبيات الأجنبية (McGregor&Cartwright, 2011: 230)، و بعض

البحوث العربية على التدريس التأملي لتأثيراته الكبيرة على كل من عمليتي التعليم و التعلم، و تكمن أهمية الأنموذج في تحفيز الطلاب لتحدي الافتراضات الخاصة بهم و استكشاف مختلف الأفكار و الأساليب الجديدة نحو القيام بعمل أو التفكير في الأشياء و تعزيز تطوير الذات من طريق تحديد نقاط القوة و الضعف و إتخاذ إجراءات للتصدي لها و ربط الممارسة و النظرية من طريق الجمع بين القيام أو المراقبة مع التفكير أو تطبيق المعرفة، و من الجدير بالذكر أنّ هذا الأنموذج يؤكد دور العواطف و يُقر بأهميتها في عملية التحصيل و يُشجع الطلاب على إعادة التعايش في الأحداث الماضية، مع التركيز على وضع خطة عمل أكثر فاعلية لأي أحداث مُستقبلية مُماثلة (الشريف، ٢٠١٣: ٥).

و يرى الباحث أنّ نماذج التدريس التأملي تعمل على إثارة تفكير الطلاب؛ لأنّ التدريس بهذه النماذج يعمل على تنمية التفكير و تحسين التحصيل من طريق مُساعدة الطلاب في حل المُشكلات التي تواجههم.

لذا فإنّ للتحصيل أهمية كبيرة في تكييف و ملائمة الطالب في الحياة و مُواجهة مُشكلاتها و الذي قد يتمثل في استعمال الطالب حصيلة معارفه في التفكير و حل المُشكلات التي تواجهه في حياته اليومية أو إتخاذ القرارات الآنية و المُستقبلية، و كذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف و الأعمال المهنية الأخر المُتوافرة في مجال العمل (زيتون، ٢٠٠٣: ٤٨). و يُعدّ التحصيل من أهداف التربية و التعليم؛ نظراً لأهميته التربوية في حياة الطالب، ففي المجال التربوي يُعدّ التحصيل المعيار الوحيد الذي تم بموجبه تَقدم الطلبة في الدراسة و نقلهم من صف تعليمي لآخر، و كذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات أو جامعات التعليم العالي، كما يُعدّ التحصيل أساساً لمعظم القرارات التربوية (المنهجية و الإدارية) في التربية و التعليم. (المشهداني، ٢٠١٠: ٣٨).

و يرى الباحث أنّ المرحلة الإعدادية تُعدّ من المراحل المهمة في حياة الطالب؛ كونها تُمثّل مرحلة الإعداد و التأهيل لمرحلة التعليم العالي و أنّ ضرورة الاهتمام بتأهيل الطالب معرفياً و عقلياً لمواجهة المراحل المتقدمة من المعرفة مُستقبلاً من جهة و تزويده بمهارات التعليم المناسبة التي من شأنها أن تُيسر عليه مُواجهة مواقف الحياة المُستقبلية من جهة أخرى، أصبحت من أهم واجبات المدرسة.

ممّا سبق يمكن إيجاز أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- ١- أهمية التربية كونها تُمثّل المنهج الذي تعتمد عليه المجتمعات الإنسانية في حفظ كيانها و بنائها الحضاري.
- ٢- أهمية التدريس كونه يُعدّ المهنة التي تسبق جميع المهن الأخرى، فمن طريقها يحاول المُدرّسون الربط بين الماضي و الحاضر و بين الجيد و الرديء بهدف توضيح الطريق السوي لطلابهم.
- ٣- أهمية التدريس التأملي كونه يُعدّ مدخلاً تدريسياً قائماً على النظرية البنائية و ما وراء المعرفة يهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا و تعزيز الممارسات التدريسية لدى المُدرّسين ممّا يجعلهم قادرين على التعليم بنجاح و ضمان تعليم أفضل لجميع الطلاب.
- ٤- أهمية أنموذج جون باريل و جيبز في تحسين تحصيل مادة الأدب و النصوص.
- ٥- أهمية التحصيل، كونه المؤشر الأساس لانتقال الطالب من مرحلة دراسية إلى أخرى.
- ٦- أهمية اللغة العربية، كونها تُعدّ أداة التفاهم، و وسيلة الفهم و الرباط القومي لوحدة الأمة العربية، و مقياساً لمدى تحضر هذه الأمة و رقيها و وسيلتها و أداة للتوجيه الديني و التهذيب الروحي، و يكفي العربية فخراً أن تكون لغة القرآن الكريم.
- ٧- يُعدّ هذا البحث أول بحث عراقي (في حدود علم الباحث) يتناول أنموذج جون باريل و جيبز في تدريس الأدب و النصوص.

ثالثاً : هدفا البحث و فرضيته

يهدف هذا البحث إلى:

١- تعرف أثر أنموذج جون باريل في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية.

٢- تعرف أثر أنموذج جيبز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية. و لتحقيق هدفي البحث صاغ المُدرّس الفرضية الصفرية الآتية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) بين مُتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى و التي تدرس موضوعات الأدب و النصوص على وفق (أنموذج جون باريل) و مُتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها على وفق (أنموذج جيبز) و مُتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الذي سوف يعده المُدرّس لهذا الغرض".

رابعاً : حدود البحث

١- الحدود البشرية: طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس (الثانوية و الإعدادية) النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل.

٢- الحدود المكانية: المدارس (الثانوية و الإعدادية) النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل.

٣- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول (الكورس الأول) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)م.

٤- الحدود العلمية: موضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى (٢٠٢١)م، (العصر الأموي، و الشاعر الفرزدق، و الشاعرة ليلى الأخيلية، و الشاعر جميل بثينة، و النثر في العصر الأموي، و عبد الحميد الكاتب، و الأدب في العصر العباسي، و بشار بن برد، و العباس بن الأحنف، و أبو العلاء المعري، و الشريف الرضي).

خامساً : تحديد المصطلحات

أولاً : الأثر

عرفه اصطلاحاً كل من:

١- شحاته و زينب: بأنه "مُحصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في الطالب نتيجة

لعملية التعليم" (شحاته و زينب، ٢٠٠٣: ٢٢).

٢- إبراهيم: بأنه "قُدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية لكن إذا انتفت هذه

النتيجة و لم تتحقق، فإنّ العامل يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات

سلبية" (إبراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠).

٣- زاير و سماء: بأنه "الشيء الذي ينتج انطباع مُعين أو يدعم التصميم المُجرب" (زاير و

سماء، ٢٠١٥: ٧٧).

و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة الأدب

و النصوص باستعمال نموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طُلاب الصف الخامس

الأدبي(عينة البحث) بمادة اللغة العربية مُقيساً ذلك بالدرجات التي يحصل عليها طُلاب

المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية في الاختبار التحصيلي.

ثانياً : أنموذج جون باريل

عرفه اصطلاحاً كل من:

١- الأعسر: بأنه "أنموذج تدريس يقوم فيه المُدرّس بإشراك الطُلاب في الخطوات التي يتبعها

في أثناء تفكيره بحل المُشكلة ثم يقوم الطلبة بدورهم لحل مُشكلاتهم و في الوقت نفسه يتأمل

عمليات تفكيرهم التي اتبعوها ليقرروا فيما إذا كانوا يتبعون الأسلوب نفسه الذي يتبعه ذوو

الخبرة" (الأعسر، ١٩٩٨: ٥٢).

٢- **الشريف:** بأنه "أنموذج تأملي للتعليم من أجل التفكير و تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من طريق إشراكهم في الخطوات التي يتبعها المدرّس لحل المشكلة ليتمكن الطلاب من حل مشكلاتهم بأنفسهم من طريق استبعاد العناصر غير المهمة في المشكلة و التوجه نحو تحديد المشكلة الأساسية" (الشريف، ٢٠١٣: ١٦٠).

٣- **عبد الحميد:** بأنه "أنموذج لتحقيق التأمل بين ما هو فكري و وجداني و بين الأفكار و المشاعر و يُنفذ النموذج بإشراك الطلاب في الخطوات التي يتبعها المدرّس في أثناء تفكيره لحل مشكلات الحياة ثم يقوم الطلاب بدورهم في حل مشكلاتهم" (عبد الحميد، ٢٠١٥: ٤٨).

و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: أنموذج تدريس تأملي يستعمله المدرّس لتدريس موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي من طريق إشراك الطلبة في الخطوات التي يتبعها في أثناء حل المشكلة.

ثالثاً : أنموذج جيبز

عرفه اصطلاحاً كل من :

١- **الشريف:** بأنه "أنموذج بمثابة دائرة تصف تتابع عمليات التعليم التأملي، إذ تبدأ التأملية بوصف ما يحدث ثم اختبار المشاعر و الانفعالات المرتبطة بموضوع التدريس و التفكير فيه و تقويم الخبرة المكتسبة من حيث نواحي القوة و الضعف فيها و تكوين المعنى حيث يتطلب تحليل الخبرة المكتسبة من الموقف و تركيزها في المرحلة التالية يكون على مُنتج التأمل".

(الشريف، ٢٠١٣: ١٥٩)

٢- Gibbs: بأنه أنموذج على شكل دورة تأملية تُساعد الطالب على ربط الجانب النظري بالممارسة من طريق الانخراط في تسلسل دوري من الأنشطة و هي: الوصف و الشعور و تقييم الخبرات و التحليل و الاستنتاج و تخطيط العمل (Gibbs, 2013:3).

٣- Ashmore & Robinson: بأنه أنموذج دائري يتحلل إلى ست مراحل محددة، هي: الوصف، المشاعر، التقييم، التحليل، الاستنتاج، و خطة العمل، كما يُقدم النموذج أيضاً سلسلة من الأسئلة للمُساعدة على التقدم من مرحلة إلى المرحلة اللاحقة.

(Ashmore & Robinson, 2015:229)

و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: أنموذج على شكل دورة تأملية تُساعد الطالب على ربط الجانب النظري بالممارسة، يستعمل في تدريس موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي.

رابعاً : التحصيل

عرفه اصطلاحاً كل من:

١- السبعي: بأنه "المعرفة و الفهم و المهارات التي اكتسبها الطالب نتيجة خبرات تربوية مُحددة" (السبعي، ٢٠٠٩: ٨٧).

٢- الجلاي: بأنه "مُستوى الأداء الفعلي للطالب في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي له، و يستدل عليه من طريق إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تُقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة" (الجلاي، ٢٠١١: ٢٥).

٣- علام: بأنه "الإنجاز أو كفاية الأداء في مهارة أو مجموعة من المعارف" (علام، ٢٠١١: ٥٥).

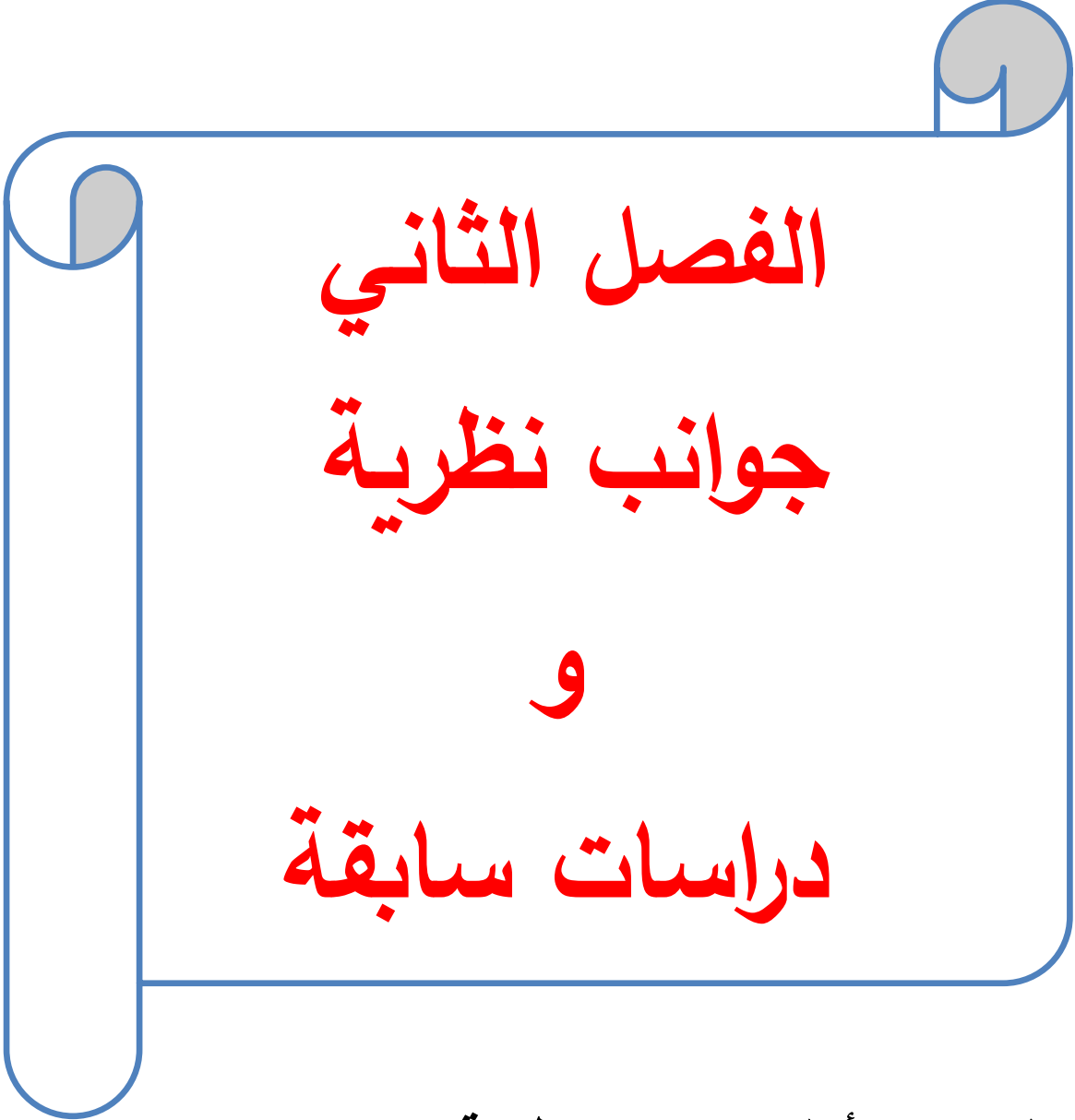
و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مُحصلة ما تعلمه طُلاب عينة البحث في موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي بعد مرور مُدة التجربة، مُقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

خامساً : الصف الخامس الأدبي

هو الصف الثاني من صفوف مرحلة الإعدادية الثلاثة و الذي يقع بين الصفين الرابع و السادس الأدبي في المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة و تسبق المرحلة الجامعية (جمهورية العراق، ٢٠٢١: ٦).

سادساً : مادة اللغة العربية

تعرف اللغة بأنها العملية التي يكتسب منها الفرد المعارف و المهارات (القدرات) التي تُمكنه من التواصل الإجتماعي مع الجماعة، فعليها تعتمد مُقومات شخصيته و من طريقها يتكَيّف أو لا يتكَيّف الفرد مع بيئته، و هي كذلك عملية تربوية لا تتم فقط في المنزل بل يُشارك المعلمون و أفراد المُجتمع فيها، و هي عملية مُستمرة و لاسيما إذا انتقل الفرد فيها إلى مجتمع جديد، و يطلق عليها التنشئة الاجتماعية في الطفولة و التطبيع الإجتماعي في المراهقة و الكبر (زاير و سماء، ٢٠١٥: ٢٢)، و هي مادة دراسية تُعلم الطلبة كيفية النطق السليم و الكتابة و التعبير دون أخطاء.



الفصل الثاني

جوانب نظرية

و

دراسات سابقة

- المحور الأول : جوانب نظرية
- المحور الثاني : دراسات سابقة

الفصل الثاني جوانب نظرية و دراسات سابقة

المحور الأول : جوانب نظرية

❖ التدريس التأملي

أ- الجذور التاريخية للتدريس التأملي

كانت أولى الممارسات التأملية قد ظهرت على يد (John Dewey, 1933) في كتابه (كيف نفكر) الذي يُعدّ من أهم المصادر التي تعكس الأفكار المتعلقة بالتدريس التأملي و فيه يرى جون ديوي أن عملية التأمل بالنسبة للمُدّرّس تبدأ عندما يواجه خبرة أو موقفاً صعباً في أثناء عملية التدريس و لا يستطيع أن يجد حلاً مباشراً له فيعود متأملاً لخبرته السابقة أو خبرات زملائه و تتم هذه العملية في إطار إجتماعي و في البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم، لهذا فإنّ أفكار المُدرّسين تحتاج إلى الاختبار من طريق الممارسة التدريسية و هذا لا يتم بطبيعة الحال إلّا من طريق التأمل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر مُتعددة في العمل، و قد ميّز جون ديوي بين نوعين من التدريس: الأول هو التقليدي و يعتمد فيه المُدرّس على حل المُشكلات التي تواجهه على القواعد التي تحكم العملية التعليمية، و الآخر هو التأملي و يتميز أتباعه من المُدرّسين بأنهم يَمْتَلِكُون بدائل كثيرة و خُطط مُستقبلية للتغلب على المُشكلات التي تُواجههم في أثناء عملية التدريس، فالمُدّرّس المُتأمل يُخضع نفسه للتقويم المُستمر و المُلاحظة الذاتية و التحليل لإيجاد أنسب الحلول (سليم وعودة، ٢٠٠٩: ١٣)، ثم تلاه (Schon, 1983) بوصف الممارسات التأملية في كتابه (المُمارس المُتأمل) الذي أكد فيه على ضرورة مُساعدة المُمارسين المُتأملين على تطوير قُدراتهم على التأمل في أعمالهم من أجل تحسينها من طريق التأمل في الفعل قبل حدوثه و بعده و قد كتب شون أبحاثاً تربوية عديد مُتصلة بالتعلم الصفي و تدريب المُدرّسين في أثناء الخدمة و قبلها لينتقل من دائرة التنظير إلى التطبيق فيذكر أن التدريس التأملي ما هو

إلاّ معالجة الخبرة و إعادة تقويم المعرفة بما يُساعد على تحويلها إلى معرفة جديدة و يرى أن عملية التأمل في التدريس يُمكن أن تتم على مرحلتين المرحلة الأولى يتم التأمل فيها قبل التدريس و المرحلة الأخرى يتم التأمل فيها في أثناء التدريس (عبد اللطيف، ٢٠٠٤: ١٥)، و يرى شون أنّ المعرفة المدرسية قاصرة أو جزئية و أنها تراكمات من المعلومات التي يُمكن تجميعها في أطر للمعلومات أكثر تطوراً و تعقيداً و هنا يؤكد شون أنّ عمل المُدرّس و التواصل المعرفي مع الطالب لا يتم إلاّ إذا كان هذا المُدرّس مُتأملاً و يُعلم الطلبة مهارات لتجهيز المعلومات و يُيسر لهم الحصول عليها أو استيعابها و هذا يحدث عندما يكون المُدرّس مُدرب على مُمارسة التأمل فيسعى إلى تجهيز الطلبة بالمعرفة القائمة على المُمارسة الفعلية و الاستفادة منها (الشريف، ٢٠١٣: ٢٠)، ثم تلتها (Moon, 1999) التي ترى أنّ التدريس التأملي يتضمن صيغة التجهيز العقلي التي لها غرض مُحدد و نتوقع منها مُنتجاً مُعيّناً يُطبق على الأفكار غير المُحددة أو المُركبة نسبياً، و التأمل بهذا المعنى يتلاءم مع البُحوث في مجال التعليم و التعلم و هو يتفق مع فكر شون، كما ركزت مون على فكرة الغرضية أي التأمل الإجرائي المُنصب على هدف مُعين و هذا يختلف مع فكر جون ديوي الذي يرى أنّ التأمل تعميم للمعرفة، و عند النظر إلى التدريس التأملي في مراحل تطوره جميعها نجد أنه يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المُدرّس في مادة مُعينة تصلح للتأمل، أي أنّ المادة المُختارة تكون غير واضحة و يكتنفها بعض الغُموض (Moon, 1999: 4).

ب- مفهوم التدريس التأملي

تُشير كلمة التأمل (Reflective) في اللغة الإنكليزية إلى معانٍ مُتعددة منها الانعكاس مثل: (الضوء أو الحرارة أو الأشعة من سطح ما)، و تُشير أيضاً إلى التفكير و التركيز فيمَا يحدث داخل العقل، و من معانيها أيضاً في اللغة الإنكليزية العودة إلى الوراء و التفكير في موضوع مُعين أو فكرة أو هدف و قد درج المُترجمون العرب على استعمال كلمة تأمل في

مقابل كلمة (Reflection) و هو معنى شائع في الكتابات الفلسفية و قد آثرنا هنا ترجمتها إلى "تدبر" لتشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، فدبر الأمر لغةً أي ساسه و نظر في عاقبته، و تدبر الأمر عرفه بآخره (بلجون، ٢٠١٠: ٧١٠)، أمّا من الناحية التربوية فقد ظهرت وجهات نظر مختلفة لتحديد مفهوم التدريس التأملي فنجد بعضها ارتبط بالتطور المهني للمدرسين و بعض الآخر مرتبط بالممارسات التأملية و بعضها ارتبط بالتدريب فيما ارتبط بعض الآخر بدور المدرس و الطالب و بعضها الآخر ارتبط بالبحوث الإجرائية (رزوقي و آخرون، ٢٠١٥: ١٨٧)، إذ يرى شون أنّ التدريس التأملي يمثل استقصاءً ذهنيًا نشطاً و متأنياً للمدرس حول خبراته و معتقداته و مفاهيمه في ضوء الواقع الذي يعمل فيه و الذي يُمكنه من حل المشكلات التدريسية و إظهار المعرفة إلى سطح الوعي بمعانٍ جديدة تُساعد في اشتقاق الخبرات المرغوب تحقيقها في المستقبل (Shon, 1983: 49)، و فيما يتعلق بالممارسة التأملية فإنّ التدريس التأملي يتمثل بالقدرة على وضع المدرس بقوة داخل الموقف لمعرفة قدرته على حساب تأثير فهمه و تفسيره للفعل داخل محتوى مُحدد من أجل تنمية قدرته على التأمل النقدي لمعرفة الذاتيّة و لمعرفة الآخرين عندما يكون في علاقة مُشتركة (Fook, 1999: 5)، و ممّا يجدر ذكره أنّ التدريس التأملي يُساعد على جعل المدرسين صنّاع قرار و يُفكرون فيما يقومون به في الصف من تدبر، متأملين دورهم و كيف يربطون بأنفسهم بين النظرية و التطبيق مع تشخيصهم لمهاراتهم و أساليب و فنيات التدريس بما يتناسب مع حاجات الطلبة (Thomton&Maher, 2001: 25)، و المعنى الأكثر شمولاً لمفهوم التدريس التأملي يتمثل بأنه مدخل استقصائي قائم على النظرية البنائية و ما وراء المعرفة يستند إلى أساس التعلم النشط و المشاركة و يُركز على وعي الطلبة بخبرتهم التي يمرون بها و فيه يتم المزج بين التّقييم و التدريس و ربط النظرية بالممارسة و يُنظر فيه إلى

الطالب على أنه مُفكر و مُبدع و مُنظم و مُحفز للطلبة على استعمال خبراتهم لاكتشاف التعلم بأنفسهم (العفون، ٢٠١٢: ١٢٤-١٢٥)، كما يُعدّ التدريس التأملي نوعاً من التعلم المعرفي يتم فيه الاهتمام بتدريب المُدرّسين على التفكير المُتدرج بخطوات بعد وضع تصور مُسبق لحل المُشكلة في ضوء المعلومات السابقة المُتاحة، و هذا يُساعد على تقويم مسار العملية التعليمية بصورة مُستمرة (شقيّر، ٢٠٠٥: ١٣٨-١٣٩)، إذ إنّ الممارسات التأملية التي يقوم بها المُدرّس باستعمال الملاحظة و المُراجعة و التقويم المُستمر لممارساته التدريسية اليومية تعمل على تحسين أدائه ذاتياً للوصول إلى المُستويات العليا في التدريس بالطرائق المُمكنة كافة (Pollard, 2002: 12-13)، و قد عُدت الممارسات التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للمُدرّسين فهي وسيلة يستطيع المُمارسون بِموجبها تطوير مُستوى أكبر من الوعي الذاتي عن طبيعة و أثر الأداء و عياً يُحقق نُمواً مهنيّاً فَالْمُدرّس المُتأمل ينطلق من دافع الإحساس بالشك أو عدم الراحة وصولاً للملاحظة و التحليل و النقد، فَالْمُدرّس المُتأمل يصبح باحثاً و مُنهمكاً في عملية تعلم ذاتي مُستمرة بحيث يتم التطوير و التغيير السلوكي من طريق التغيير الناتج من الوعي الذاتي و هو بطبيعة الحال تغير وجداني عاطفي إجتماعي ثقافي، و تقوم عقيدة الممارسات التأملية في التدريس على فرضية أنّ كل طالب يحتاج للتطوير المهني و جميع المُدرّسين المُتأملين قادرون على تحقيق نُموهم المهني و نمو جوانب الطلبة جميعاً (اوسترمان و كوتكامب، ٢٠٠٢: ٣٤).

و يرى الباحث أنّ التدريس التأملي يُعدّ من أهم الإتجاهات الحديثة في التنمية المهنية الذاتية للمُدرّسين و التي يُمكن من طريقها تعظيم الثقة بالنفس و زيادة معارفهم و مهاراتهم و فهم التحديات التي تُواجههم و تنمية إتخاذ القرار لديهم و هذا ما ينعكس إيجاباً على طلبتهم.

ممّا يؤدي إلى إثراء جميع جوانب الطلبة معرفياً و مهارياً و وجدانياً؛ لأنّ التعلم الناتج عن التدريس التأملي يُعرّف بالتعلم القصدي، كونه يعطي الفرصة للطلبة لبناء معارفهم و مفاهيمهم الخاصة من طريق مشاركتهم بتحديد أهداف التعلم و شرح ما يقومون بعمله و الوعي بما يقومون به و تحديد نماذج التعلم التي يستعملونها، و يرى فيجوتسكي^(١) أنّ اختيار الطلبة تعلمهم الخاص يجعلهم أكثر تأملاً و إمعاناً في عمليات تفكيرهم ممّا يُكسبهم التحكم و الإتقان في تنظيم تعلمهم (مجدي، ٢٠٠٦: ٣٦)، و يرى بياجيه^(٢) أنّ الطلبة في سن السادسة عشر من عمرهم قادرون على التأمل العميق في التصور الإدراكي للأشياء، أي أنّ التأمل يسهم في الوصول إلى التجريد و التصور و التشكيل (Rohwer, 1974:23)، كما أوضح أوزبل^(٣) أنّ خاصية التنظيم الذاتي التي يُمكن أن يُنميها التدريس التأملي تُعدّ من أهم خصائص التعلم ذي المعنى (فهيمى و منى، ٢٠٠٦: ٩٣-٩٥)، و تناول باندورا^(٤) في نظريته مفهوم التأمل الذاتي بعده من العوامل المهمة في حدوث التعلم الإجتماعي المعرفي، كما أكدت مبادئ نظريات التعلم القائمة على الدماغ على ضرورة إثارة وعي الطلبة بتفكيرهم من طريق الممارسات التأملية (Bandura, 1986:21).

و يرى الباحث أنّ التدريس التأملي ليس عملية بسيطة تتحقق من مراجعة الممارسات التدريسية إنّما هو عملية تفاعل بين أفكار و نظريات و ممارسات المُدرّس و بين تعلم الطلاب و السياق الإجتماعي المُحيط بهم؛ لذا على المُدرّس أن يفهم المهارات المطلوب

(١) فيجوتسكي: عالم نفس سوفيتي يعتبر من أبرز رواد اللغة، و له اهتمام خاص بالجانب التعليمي، خصوصاً في مجال الصعوبات العقلية و البدنية، اشتهر بنظريته الإجتماعية الثقافية و التي تقوم على أساس التفاعل الإجتماعي، و هو يعتبر مفكراً تأسيسياً في علم النفس و واحداً من أبرز المتخصصين في مجال الفكر السيكلوجي (قطامي، ٢٠٠٥: ٣٥٦).

(٢) بياجيه: عالم نفس سويسري و يُعدّ من نوابغ علم نفس الطفل، و علم النفس التربوي كرس حياته كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال فأشتهر بنظريته في النمو المعرفي، و قد توصل إلى أنّ عاملي البيئة و الوراثة يؤثران معاً على تطور النمو المعرفي للطفل (أسعد، ٢٠٠٠: ٤٦١).

(٣) أوزبل: عالم نفس أمريكي اهتم بالتعلم المعرفي و وضع نظريته التي تبحث في التعلم ذو المعنى و الذي يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة الموجودة في بنيته المعرفية (العتوم و آخرون، ٢٠١٥: ٢٠٦).

(٤) باندورا: عالم نفس أمريكي اشتهر بنظريته في التعلم الإجتماعي (التعلم بالملاحظة و التقليد)، التي تُعدّ حلقة وصل بين النظريات السلوكية و النظريات المعرفية، و يُعدّ من رواد تعديل السلوك و بصفة خاصة السلوك العدوانية (الزيات، ١٩٩٦: ٣٦١).

توافرها فيه، ليكون قادراً على حفز التعلم الجيد عند الطلبة، فالمطلوب من المُدرّس الذي يستعمل نماذج التدريس التأملي أن يجعل تدريسه مُتمركزاً حول الطالب و لا يتوصل المُدرّس إلى هذا الهدف مالم يُراجع نفسه و أدائه و ما لم يُدقق و يتأمل فيما يُقدمه لِطلابه، كما يرى المُدرّس أن التغير السلوكي للمُدرّسين لا يحدث من طريق امتلاك المعرفة فقط و إنّما من طريق الوعي الذاتي الذي يؤدي إلى مُلاحظة و تحليل و تقويم كُل الأعمال التدريسية، و هذا يتحقق من طريق إتقانهم لنماذج التدريس التأملي.

ت- مهارات التدريس التأملي

١- جمع المعلومات الوصفية: إذ يقوم المُدرّسون بجمع المعلومات عمّا حدث داخل الصف و بكل الوسائل.

٢- تحليل البيانات: إذ يقوم المُدرّسون بتحليل البيانات في ضوء الإتجاهات و الفروض و الأفكار و الأهداف و الوقوف على النتائج التي تعكسها هذه البيانات.

٣- التعرف على كيفية تناول الأنشطة الدراسية بطرائق مُختلفة: إذ يجب أن يبحث المُدرّسون عن بدائل و خيارات و أفكار جديدة لتقديم المادة العلمية بطرائق مُختلفة أكثر فاعلية.

٤- القيام بعمل خطة تتضمن معالم و أفكار جديدة: و ذلك لأنّ عملية التأمل لا يعمل بها لذاتها و لكن بهدف تطوير المهارات و الأنشطة التعليمية يجب على المُدرّسين أن يربطوا بين المعلومات التي تم الحصول عليها و أفكارهم و مُعتقداتهم لِتفسير الأداء و العمل داخل الصف.

(العفون، ٢٠١٢: ١٢٦)

ث- افتراضات التدريس التأملي

يستند التدريس التأملي إلى مجموعة من الافتراضات منها:

- ١- أن يكون لدى المُدرّس قاعدة معرفية مُوسَّعة و شاملة عن التدريس.
- ٢- يؤدي التأمل الذاتي النقدي إلى فهم أعمق للممارسات التدريسية.
- ٣- منح الطلبة فرصة التأمل يؤدي إلى اتّساع معارفهم و تحسين فهمهم و استيعابهم.
- ٤- يجب أن يكون لدى المُدرّس المتأمل الثقة بالنفس.
- ٥- يُعزز القدرة الذاتية لدى الطلبة من طريق فهم مُمارستهم التأملية.
- ٦- مُمارسة التدريب على التحليل و النقد، و التقويم الذاتي يؤدي إلى استقلالية في اكتساب المعرفة، و البحث عن طريق التأمل.
- ٧- التأمل عملية نشطة، و الخبرات المُكتسبة من طريقها تكون مُتنوعة و مُستمرة.

(رزوقي و آخرون، ٢٠١٥: ١٩٨-١٩٩)

ج- أهمية التدريس التأملي

يُعدّ التدريس التأملي مدخلاً تدريسيّاً مُهمّاً لكل من المُدرّس و الطالب إذ تتلخص أهميته بالآتي:

- ١- يتيح للمُدرّسين الوقت الكافي للتأمل في مُمارساتهم التدريسية و يُزيد من قُدّرتهم على إتخاذ القرارات التعليمية.
- ٢- نمط التدريس يتغير من التدريس القائم على الحفظ إلى التدريس ذي المعنى.
- ٣- يُساعد المُدرّسين في وضع إستراتيجيات لتطبيق المعرفة في المواقف المُعقدة و يُساعدهم على التقييم المُستمر لمعتقداتهم و فُروضهم في ضوء المعلومات المُتاحة و يجعلهم أكثر وعياً بمُستوى تقدم طُلابهم التعليمي.

٤- يعمل على تنمية الكفايات التدريسية عند المُدرّسين المُبتدئين، و يُعزز النمو المهني لدى المُدرّسين ذوي الخبرة، إذ يُعدّ وسيلة للنمو المهني الذاتي لكي ينقلهم إلى مُستوى أعلى من الكفاءة.

٥- يُنمي القدرات العقلية لدى الطلبة من طريق تنشيط أذهانهم في التأمل.

٦- يُنمي لدى الطلبة القدرة على حل المُشكلات العملية و العلمية.

٧- يعطي الطلبة الحرية الكافية في التفكير بالخيارات المُتاحة لهم، و يُعزز قدرتهم على التخيل بصورة أكثر واقعية.

(McGregor&Cartwright,2011:4-5)

ح- خصائص التدريس التأملي

١- الاهتمام بالأخلاق: يتفهم المُدرّس الطلبة بصورة أخلاقية إذ يتقصى المُدرّس بلطف لتوضيح آراء الطلبة و تفسيرها سواء اكانت صحيحة أم خاطئة و تقبلها و إعطائهم الوقت الكافي للاستماع و مساعدة الطلبة على الحوار الصادق و المُمارسة التعاونية.

٢- النظرية البنائية للتعليم: يعمل المُدرّسون المُتأملون على إيجاد العلاقة بين ما يُعلّمونه للطلبة و بين خلفياتهم المعرفية و جعل الطلبة مُشاركين نشطين في أثناء عملية التعليم.

٣- الحل الفني للمُشكلة: يُكيف المُدرّسون المُتأملون المنهج بصورة مُستمر مع المخزون المعرفي للطلبة و اهتماماتهم و حاجاتهم و يبحثون عن طرائق جديدة لدفع الطلبة لإنتاج التعلم الجيد.

٤- التدريس التأملي: يتم تعزيز الإتجاهات الإيجابية نحو التدريس، و الأسئلة التأملية الديمقراطية المُتعلقة بالقيم و المُعتقدات الشخصية و العامة للتعليم و فيه يبحث المُدرّسون عن فرص الحوار مع الطلبة و الزُملاء.

(Henderson,1992:6-7)

خ- مستويات التدريس التأملي

١- **المُستوى الحرفي للتأمل:** و هو أبسط مُستويات التأمل، و يتعلق بقدرة المُدرّس على اختيار الطرائق و الوسائل التدريسية المناسبة اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية و السلوكية المنشودة.

٢- **المُستوى السياقي للتأمل:** و يتعلق هذا المُستوى بفهم ما وراء الممارسات التدريسية من افتراضات و نظريات و إيجاد العلاقة بين النظرية و التطبيق من طريق الرجوع إلى خبرة المُدرّس السابقة و خبرة زملائه.

٣- **المُستوى الجدلي للتأمل:** و في هذا المُستوى يهتم المُدرّس بالتساؤل المُستمر حول اهتماماته و فرضياته و النظر بعُمق إلى الأمور و الدفاع عن خياراته في ضوء أدلة يجمعها.

(الأستاذ، ٢٠١١: ١٣٣)

د- فوائد التدريس التأملي

١- **المرونة:** يتنوع التدريس و يتفاوت في السياقات التعليمية و مجموعات الطلبة و مجال المناهج و المصادر المتوافرة و استعدادات المُدرّس، و التدريس التأملي يُمكن أن يُعالج هذا التنوع؛ لأنّ الممارسات التأملية تتبع من حاجات و اهتمامات المُمارسين، فتجد أنّ المُدرّسين الجُدد يُفصّحون عن حالات النجاح و الفشل في عملهم عندما تكون البيئة بناءة، بينما المُدرّسون القدماء يكونون أكثر وعياً و معرفة من طريق تجاربهم الشخصية.

٢- **العملية:** يتطلب التدريس التأملي من المُدرّسين عمل صلة و علاقة بين ما يحدث في سياق معين و بين مُعتقداتهم و هذا يتطلب التحرك من مكان إلى آخر و البحث في السياقات المتنوعة ليوفر فرصة الاستكشاف و انعكاسه على التقنيات الحديثة و الأفكار

و المداخل التي تُبنى في عملية التدريس و العلاقات و الربط بين النظرية و الممارسة تكون مُركزة في عملية التدريس التأملي.

٣- المهنية و الإحتراف: تهدف الممارسات التأملية إلى التدريب المُستمر للفكر و المسؤولية و المهنية، إذ تُشجع الأعمال المُعتمدة على التخطيط و تطبيق البرامج و الارتباط المُستمر بالنظرية و من ثمَّ يعمل على تحسين قدرات المُدرّسين ليتفاعلوا مع الإستجابة و تقييم و مُراجعة و تطبيق نماذج التدريس و الأنشطة في المنهج.

٤- الإستدامة أو الاستمرارية: يخلق التدريس التأملي عملية دورية تتيح للمُدرس الوقت للتفكير و التنفيذ و المُتابعة فهي تُركز على تطوير المهارات و الإتجاهات التي تصبح في النهاية جزءاً مُنظماً من التدريس الجيد.

(عبد السلام، ٢٠٠٩: ١٧٠-١٧١)

ذ- احتياجات التدريس التأملي

يحتاج التدريس التأملي إلى:

- ١- توفير الوقت اللازم لتطوير المُدرّس ذاتياً و باستمرار.
- ٢- مُدرّسين مُدرّبين تدريباً جيداً على هذا النمط من التدريس.
- ٣- التغلب على بعض الاحتياجات النفسية، إذ إنّ بعض المُدرّسين لم يكن لديهم الاستعداد الكافي لمواجهة الحقائق المتعلقة بأسلوب تدريسهم و أدائهم داخل الصف.

(العفون، ٢٠١٢: ١٢٧)

ر- نماذج التدريس

النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية و التطبيق، أمّا أنموذج التدريس فهو نمط معين من التعليم مُتماسك، شامل، و مُتعارف عليه، لذا فإنَّ كل أنموذج تدريس يُكون نمطاً مُختلفاً عن النماذج الأخرى، و للنموذج قيم و أهداف مُعينة

و كذلك أساس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعليم من طريق الاستنتاج أو الاكتشاف أو من طريق الإدراك الشخصي العالي أو من طريق الجدل في البيانات التي تُشير إلى الارتباك، و كذلك من طريق ترتيب البيانات ترتيباً هرمياً، و هذا التوجيه يُطور من طريق خطوات مُعينة يَسير من طريقها المُدرّسون و الطلبة بِنظام و نوعيات مُعينة من الأحداث في كل خطوة من هذه الخطوات و مُصطلح أنموذج التدريس قد يُكتب بحروف كبيرة **Model of Teaching**؛ لأنّ كل نموذج عبارة عن كيان مُنفصل بمكوناته الخاصة المُجهزة جداً، و كل منها له طابع مُختلف و تأثير مُميز فكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس من أجل تحقيق مخرجين الأول تدريس المحتوى، و الآخر تدريس نوع من التفكير (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٣٧-٢٣٨).

ز- نماذج التدريس التأملّي

تُعدّ نماذج التدريس التأملّي تصورات مُجردة تُعبر عن شبكة من العلاقات و التفاعلات بين مكونات الموقف التعليمي في نسق مُعين يعكس رؤية فلسفية تسعى إلى توضيح نوع و كم و كيف التعلّم المُستهدف في إطارها (عمران، ٢٠٠٤: ٤٣) و منها أنموذجي جون باريل و جيزر، و فيما يأتي توضيح مُفصل لكل أنموذج.

❖ مفهوم أنموذج جون باريل

يُعد أنموذج جون باريل من نماذج التعليم من أجل التفكير و استعمال التفكير لا يعني أن نمتلك فكراً واضحاً، بل يجب أيضاً أن نمتلك مقومات السلوك الذكي و أهم هذه المقومات أن تكون لدينا ثقة بأنفسنا و قدراتنا على حل المُشكلات و أن نمتلك عقلاً مُفتحاً بحيث نستطيع أن نستمتع لأفكار الآخرين و مشاعرهم، أي أنّ المُفكر الجيد يُحقق التكامل بين العقل و القلب، بين الأفكار و المشاعر هذا التكامل الذي ظل غائباً لمدة طويلة كان يتم فيه مناقشة القضايا العقلية بصورة مُنفصلة عن القضايا الوجدانية، لذا فإنّ أنموذج جون باريل

يسعى إلى تحقيق هذا التكامل من طريق قيام المُدرّس بإشراك الطلبة في الخطوات التي يتبعها في أثناء تفكيره بحل المُشكلة و هذا بدوره يُنمي لدى الطلبة القدرة على حل المُشكلات التي تواجههم في المُستقبل (الجبوري، ٢٠٢٠: ٢٢).

و أنموذج جون باريل هو أنموذج تأملي للتعليم من أجل التفكير و تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من طريق إشراكهم في الخطوات التي يتبعها المُدرّس لحل المُشكلة ليتمكن الطلبة من حل مُشكلاتهم بأنفسهم، و يتكون من الخطوات الآتية:

١- الاستماع المُتفهم المُتعاطف.

٢- تقديم أنموذج التفكير.

٣- الاشتراك مع الطلبة في عمل تعاوني.

٤- تصميم التعليم كحل للمُشكلات و فرصة للتجريب.

٥- تخطيط و مُتابعة و تقييم التقدم.

(الشريف، ٢٠١٣: ١٥٩-١٦٢)

● أهمية استعمال أنموذج جون باريل

١- زيادة وعي المُدرّسين بحاجات الطلبة و الإمكانيات التعليمية و المواد.

٢- إثراء التوجه نحو حل المُشكلات.

٣- الإنفتاح لأفكار جديدة و أساليب حديثة.

٤- تحسين فهم الذات و الاستعداد للنقد الذاتي.

٥- زيادة الميل للتحليل الذاتي و تذكر نقاط القوة و الضعف.

٦- إبداء حساسية عالية للآخرين في جماعة التعلم.

٧- جعل الطلبة أكثر تأملاً.

(عطاري، ٢٠٠٥: ٧٧)

و يرى (الشريف، ٢٠١٣) أن لأنموذج جون باريل أهمية أخرى و هي:

- ١- أنموذج تأملي عند تطبيقه يجعل المُدرّس يُخطّط و يُراقب و يُقيم أسلوبه في العمليات و الخطوات التي يتخذها؛ لإتخاذ القرارات بشأن بيئة التعلم ممّا يوفر بيئة تعلم جيدة تُثمي جوانب الطالب المعرفية و الوجدانية و المهارية.
- ٢- يُقدم المُدرّس أنموذج تفكير بلغة واضحة و بصوت مسموع حين يقوم بحل المُشكلة حينها يقوم الطلبة باستخلاص العمليات المعرفية و تجريدها من الخبرة، لتكون صالحة للاستعمال مع خبراتهم الشخصية في المُستقبل فهو بذلك أنموذج تفكير جيد.
- ٣- إنّ اشتراك الطلبة في عملية التخطيط و تحديد الإستراتيجيات يجعلهم أقدر على تحقيق النجاح المدرسي و عدّ أنفسهم قادرين على التحكم في مصائرهم و ليس تابعين إلى نظام يستحيل التحكم فيه.

(الشريف، ٢٠١٣: ١٦٠-١٦٤)

• خطوات أنموذج جون باريل

الخطوة الأولى: الاستماع المُتفهم المُتعاطف

من المهام الأساسية للمُدرّس المُتأمل أن يهتم ببناء جماعة التعلم و الإستقصاء، إذ تكون الدعوة مفتوحة لكل المُشاركين للتفكير في البدائل و النظر للمُشكلات المُثارة من زوايا مُختلفة من أجل وضع حلول مُتعددة، و ممّا قد يُثير الدهشة أن تتساوى قيمة الاستماع للإجابات الصائبة و الإجابات الخطأ و كذلك الاستماع للطلبة المُتميزين و الأقل من المُتوسّط؛ لأنه من طريق الاستماع لشرح الطلبة لأسلوبهم في التفكير و ما يُصاحبه من مشاعر نستطيع أن نتفهم أساس إستجاباتهم، و نتعلم ما وراء الإستجابات الصائبة و الإستجابات الخطأ و كيف يُفكر المُتميز و الأقل من المُتوسّط، إذ يكون الأمر أشبه بتحليل البروتوكولات اللفظية للطلبة، إذ من التحليل يمكن معرفة الأسلوب المُفضل للطلّاب

في التعلم و الذي لا ينفصل مُطلقاً عن الطريقة التي يتعامل بها مع مادة التعلم، و يُمكن من طريق ذلك توجيه الطالب للمهام التي تتفق مع أسلوبه إذ يُحقق من طريقها الإنجاز التحصيلي المطلوب كما يُمكن التعرف أول بأول على الأخطاء التي يقع فيها الطالب في أثناء التفكير و توجيهه لتصحيح المسار، و من أهم قواعد الاستماع التي يجب أن يتبعها المُدرّس هي أن يتيح للمُتحدث الوقت الكافي حتى لو كانت إجابة المُتحدث غير صحيحة؛ و ذلك حرصاً على استمرار المُشاركة فيما بعد و يكون الاستماع على نوعين: الأول استماع المُدرّس للطلبة و الآخر استماع الطلبة لبعضهم.

الخطوة الثانية: تقديم أنموذج التفكير

يُمكن أن يصبح تعلم مهارات التفكير أيسر بأن يُقوم المُدرّس و هو هنا الأنموذج بالتعبير عن كيفية التفكير التي يقوم بها بلغة واضحة و بصوت يسمعه الطلبة حين يقوم بحل مُشكلة ما و يقوم المُستمع باستخلاص العمليات المعرفية الأساسية و تجريدها من الخبرة التي تُقدم لتكون صالحة في المُستقبل و يُمكن أن يشترك الطلبة في التفكير أمّا بذكر خبرات سابقة أو بالتعبير عن خبرات حالية أو بالأسلوبين معاً.

(الشريف، ٢٠١٣: ١٦٢)

الأسلوب الأول: نموذج الخبرات السابقة

في هذا الأسلوب يصف المُدرّس مُشكلة و يناقش ما فعله بِصددها و في هذه الحالة لدينا حلول سابقة سبق و أن تم اختبار فاعليتها و بعد أن يُشارك المُدرّس الطلبة في المُشكلات التي أثارت التفكير يطلب من الطلبة أن يصفوا، أن يُحللوا، أن يُقيموا أسلوبه في التفكير، و هذا يعني دعوة الطلبة للانتباه إلى نماذج حل المُشكلة، و التي تبدأ بتحديد المُشكلة و توضيح علاقاتها بغيرها، و توليد الأفكار أو البدائل، و توقع النتائج، و وضع مَحَكات لاختيار البديل الأفضل و إتخاذ قرار و تنفيذه و من ثم التقييم.

الأسلوب الثاني: النموذج المباشر

في هذا الأسلوب يُقدم المُدرّس الأنموذج بعرض مُشكلة ما، ثم يذكّر الخطوات و العمليات التي يتخذها لحلها، و هو بذلك يصف خطوات الحل بالتفصيل بصوت يسمعه الطلبة و تكرر مثل هذه الخبرة مرات عديدة، و يُعَدّ التفكير نوعاً من التجريب أي تجريب مسارات و بدائل مُتعددة للتوصل إلى حل للمُشكلة.

(الأعسر، ١٩٩٨: ٥٥)

الخطوة الثالثة: الاشتراك مع الطلبة في عمل تعاوني

العمل التعاوني مع الطلبة يعني إشراكهم في إتخاذ القرارات الخاصة بتعلمهم، و نادراً ما يقوم الطلبة بهذه الأدوار، و تقديم فرص لإتخاذ القرارات، و إتاحة الفرص في اختيار و سائل تساعد على تنمية التفكير، إذ إنّ فرصة الاختيار تُنمي و تعطي الطالب شعوراً بالحرية، و هنا يقوم المُدرّس بالاشتراك مع الطلبة بتنظيم الحيز في الصف؛ لأداء العمل التعاوني بصورة مُبهجة و مُثمرة، و إرساء قواعد و تعليمات العمل التعاوني، و هنا يجب على المُدرّس أن يَعدّ كُل الطلبة مصدر إثراء للتعلم، و ممّا يجدر ذكره أنّ إشراك الطلبة في تخطيط ما يتعلمونه يُعدّ أنموذجاً فاعلاً لتحقيق الأهداف المرجوة (Langer, 1989: 46).

الخطوة الرابعة: تصميم التعلم كحل للمشكلات و فرصة للتجريب

يدعو التعلم التأملي من أجل تنمية التفكير البحث عن المواقف الخلافية في المقررات المُختلفة كي يقوم المُدرّسون و الطُلاب بتحليلها و التأمل فيها، فالتفكير يبدأ بالشك و المُعضلات، و المقصود بالمواقف الخلافية هنا هو أنّ دعوة المُدرّسين طلبتهم للاشتراك في التفكير، بوضع حلول لهذه المُشكلات من طريق التأمل فيها، و ليس بالضرورة أن يُقدم المُدرّس دوماً المُشكلات، فقد يعمل على تشجيع الطلبة على توجيه الأسئلة و يُنمي لديهم

حب الاستطلاع، فيطرحون إشكالياتهم الخاصة على بعضهم بعض الآخر، و يشتركون في التفكير بحلول تأملية لها (الشريف، ٢٠١٣: ١٦٣-١٦٤).

الخطوة الخامسة: تخطيط و متابعة و تقييم التقدم

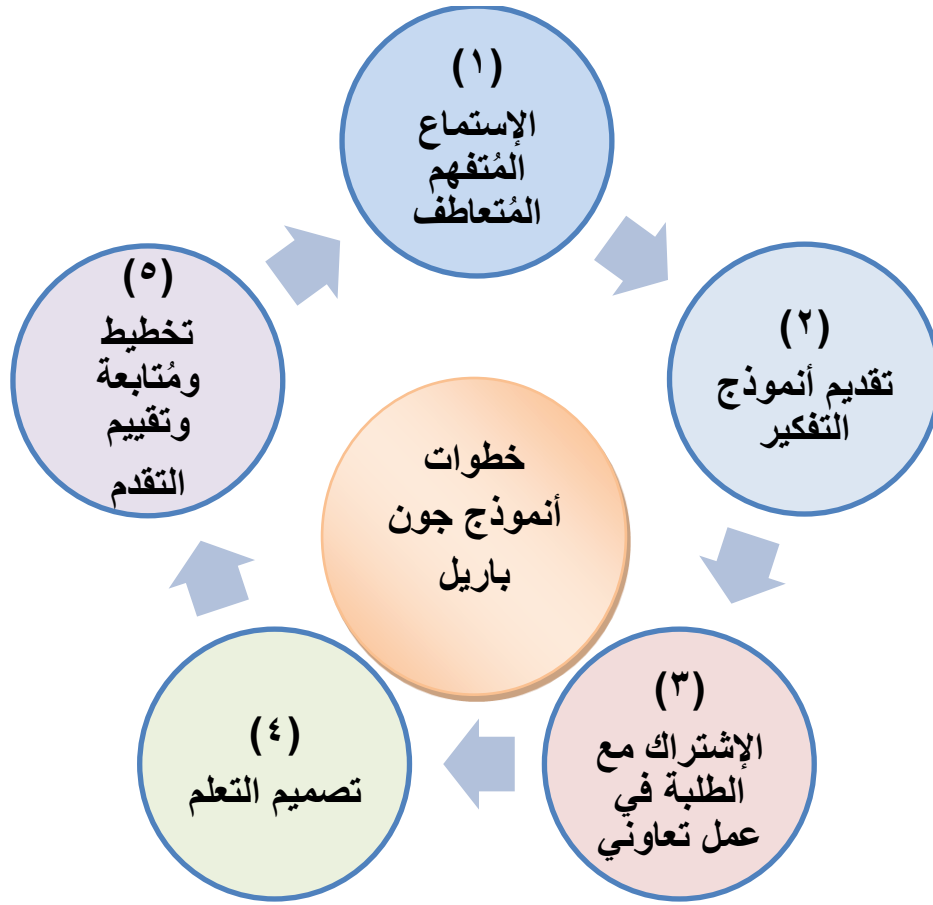
المُدرّس المتأمل يتناول التفكير بأسلوب صريح و واضح على وفق خطوات مُتسلسلة، فنجدّه قبل البدء بأي نشاط تعليمي يُشير إلى الخطوات المطلوبة لحل المُشكلة، و في أثناء التعلم يدعو الطلبة للحديث عن تقدمهم و العمليات العقلية التي يستعملونها و إدراكهم لسلوكهم و بعد التعلم يدعو الطلبة لتقييم مدى إتباعهم للقواعد و النماذج و مدى كفاءة النماذج التي استعملوها؛ لأن جوهر التعليم التأملي يتكون من العملية الثلاثية الآتية:

التخطيط: ما المُشكلة و كيف أحلّها؟

المتابعة: ما مدى كفاءتي في حل المُشكلة؟

التقييم: ما مدى كفاءة إنجازي للعمل؟

(الأعسر، ١٩٩٨: ٥٧)



مخطط (١)

خطوات أنموذج جون باريل من تصميم الباحث

• دور الباحث في أنموذج جون باريل

- ١- يقوم المُدرّس بإشراك الطلبة في الخطوات التي يتبعها في أثناء تفكيره لحل مُشكلات الحياة ثم يقوم الطلبة بدورهم لحل مُشكلاتهم، و في الوقت نفسه يتأمل عمليات التفكير التي يتَّبِعُوها، لِيقَرِّروا ما إذا كانوا يَتَّبِعُونَ الأسلوب الذي يَتَّبِعُهُ ذُو الخبرة (الأعسر، ١٩٩٨: ٥٢).
- ٢- طرح الأسئلة المفتوحة.
- ٣- التركيز في المُناقشات الصفية على التباين.
- ٤- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إهمال أهمية الأغلبية.
- ٥- الإصغاء إلى وجهة نظر الآخرين حتى يُفهم ما يرمون إليه.

- ٦- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
 - ٧- استعمال أسلوب الإقناع و الاقتناع بوصفهما أسلوبا للتعامل الاجتماعي الراجي.
 - ٨- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم لحل المشكلة المطروحة.
- (الجبوري، ٢٠٢٠: ١٢٧)

• دور الطالب في أنموذج جون باريل

- ١- يستبعد العناصر غير المهمة من المشكلة و يتجه لتحديد المشكلة الأساسية.
 - ٢- النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة.
 - ٣- يُسجل تفكيره على ورقة بالأسلوب الذي يلائمه.
- (الأعسر، ١٩٩٨: ٥٢)

و يضيف الباحث أدواراً أخرى للطالب في أنموذج جون باريل و هي كالآتي:

- ١- الاشتراك مع الزملاء و تبادل الأفكار المطروحة لحل المشكلة.
- ٢- تجريب الحل الأنسب للمشكلة.
- ٣- تقويم النتائج بشكل ذاتي و تشاركي مع الأقران.

❖ مفهوم أنموذج جيبز

و وضع البروفسور كراهام جيبز (Graham Gibbs) دورة للتأمل في كتابه المنشور التعلم من خلال العمل: دليل على أساليب التعليم و التعلم، و الذي نشرته أول مرة وحدة التعليم الإضافي في أكسفورد البوليتكنيك سنة (١٩٩٨)م، و كان نتيجة لمشروع تعاوني بين كراهام جيبز و بوب فارمر و ديانا ايسكوت، و أنموذج جيبز هو أنموذج تدريسي يكون بصورة دورة تأمل يمكن الطلبة من الربط بين النظرية و التطبيق من طريق الإنخراط في تسلسل دوري من الأنشطة كوصف المشاعر و الأفكار، و تقييم الخبرات، و التحليل، و الاستنتاج، ثم اختتام تحليل العمل (Gibbs, 2013: 3).

● أهمية استعمال أنموذج جيبز

يُمكن بيان أهمية أنموذج جيبز في النقاط الآتية:

- ١- تحدي الافتراضات الخاصة بك.
- ٢- استكشاف مُختلف الأفكار و الأساليب الجديدة نحو القيام في الأشياء أو التفكير فيها.
- ٣- تعزيز تطوير الذات من طريق تحديد نقاط القوة و الضعف و إتخاذ إجراءات للتصدي لها.
- ٤- ربط الممارسة و النظرية من طريق الجمع بين العمل و الملاحظة مع التفكير أو تطبيق المعرفة.
- ٥- يؤكد هذا الأنموذج دور العواطف و يُقر بأهميتها في عملية التفكير.
- ٦- يُشجع الطلاب على إعادة التعايش في الأحداث الماضية، مع التركيز على وضع خطة عمل أكثر فاعلية لأي أحداث مُستقبلية مُماثلة.

(McGregor&Cartwright,2011:230)

❖ خطوات أنموذج جيبز

و هو أنموذج دائري يمر بست خطوات مُتسلسلة هي:

١- وصف الموقف أو الحدث

و في هذه الخطوة يتم وصف الموقف أو الحدث الذي يتم تأمله باختصار، و تُعدّ هذه الخطوة من أصغر الخطوات للأنموذج، و هي تهدف إلى تضمين إشارات مُهمة إلى ما حدث، و الوصف الجيد يعتمد على خبرات المُدرّس، و مدى معرفته بِمَا يَصِف، و على مهاراته و أسلوبه في إبراز المعالم الرئيسة للموقف أو الحدث.

٢- المشاعر أو الأفكار (الوعي بالذات)

في هذه الخطوة تُتاح للمُدرس الفرصة لاستكشاف الأفكار أو المشاعر التي لدى الطلاب حول موقف أو حدث مُعين و التي تُوجد في عقولهم، و من أجل التوصل إليها يجب على المُدرّس أن لا يحاول التعليق عليها أو تقييمها و أن يميّز بين الأفكار و المشاعر؛ لأنّ مجرد استعمال الكلمات الوصفية عن مشاعرهم أو الذي يُفكرون فيه سوف يحول من دون إطلاق تلك المشاعر و العواطف.

(Barentsen& Malthouse,2013:8)

٣- تقييم الخبرات

في هذه الخطوة هناك فرصة لاستكشاف ما كان جيداً حول هذا الحدث و ما لم يكن جيداً، و من المهم أن نحاول أن ننظر في كل من الجيد و السيء، حتى لو بدأ الحادث سلبياً تماماً أو إيجابياً، و هذا يشمل ما فعله الآخرون أو لم يفعله، أن الخطوة السابقة من الدورة تتعلق بما حدث، أمّا الخطوات التالية تتبع إلى فهم الحادث و كيف يُمكن تحسين الوضع إذا حدث مرة أخرى (Jasper,2003:79).

٤- التحليل

و يتم في هذه الخطوة تحليل الموقف أو الحدث إلى مكوناته، حتى نكتشف التفاصيل ، و لتكوين الإحساس بالخبرة، و ينبغي أن يكون من أكبر أقسام الدورة التأملية، و يجب في هذه الخطوة أيضاً أن نأخذ جميع القضايا التي أبرزناها سابقاً (McGregor&Cartwright,2011:231).

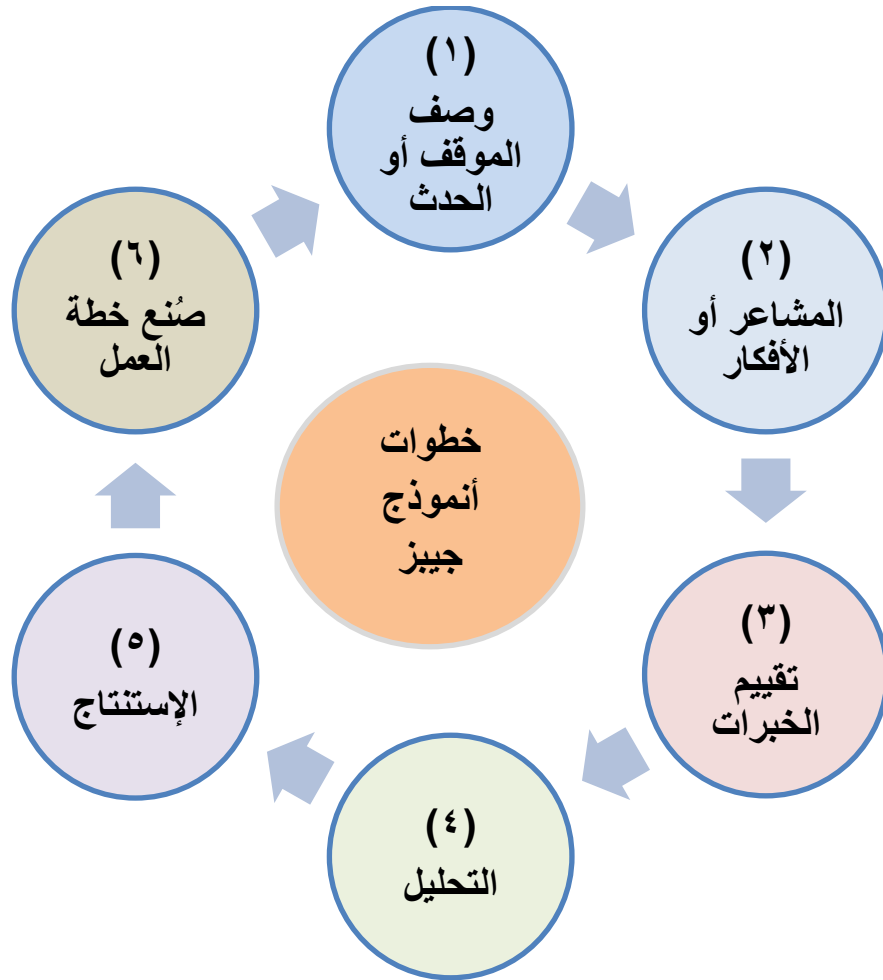
٥- الاستنتاج

و في هذه الخطوة يتم اكتشاف المسألة من وجهات نظر مختلفة بعد المُفاضلة بين الخيارات المطروحة، و تحديد ما الذي ينبغي فعله، و التمكن من الحصول على الكثير من

المعلومات؛ لغرض الاعتماد عليها في إصدار الأحكام، و يتم هنا تطوير سلوك الطالب و مَعارفه، و ما الذي يجب فعله بطريقة مُختلفة (Gibbs,2013:50).

٦- صنع خُطة العمل

و هنا يتم التأمل بالخبرة؛ لغرض تحديد ما ينبغي فعله عند مُواجهة الموقف إذا حدث مرة ثانية، و صياغة الخُطط، و هل يجب أن نتصرف بطريقة مُختلفة، أو من الأفضل أن نتصرف بالطريقة نفسها (Jasper,2003:80).



مخطط (٢)

خطوات أنموذج جيبز من تصميم الباحث

• دور الباحث في أنموذج جيبز

- ١- يقوم المُدرّس بحل المُشكلات التي تُواجهه في الموقف التعليمي، عبر التأمل في خبراته، أو عبر خبرات الآخرين.
 - ٢- يقوم المُدرّس بالتركيز على الأهداف التدريسية التي من شأنها أن تُزيد من مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
 - ٣- يتأمل المُدرّس في مراحل عملية التدريس كافة.
 - ٤- يُقدم المُدرّس المهام التأملية تدريجياً مع التوضيح، و لا يتوقع أن يفهم الطلاب كل ما يقوله بالدرجة نفسها.
 - ٥- يُراقب المُدرّس مدى تقدمة في الدرس، و يُصدر أحكاماً على ما تم عمله، و ما لم يتم عمله.
 - ٦- يجب على المُدرّس أن يقوم بطرح أسئلة تحتاج إلى الوصف التفصيلي للحدث و مكوناته و نتائجه.
 - ٧- يستطيع المُدرّس أن يُنمي التأمل لدى الطلاب من طريق وصف الموقف، و تحليل الآخرين، و تفسير العلاقات، و ربط التأمل بالإستفسار، و التساؤل.
- (رزوقي و آخرون، ٢٠١٥: ٢٣٠-٢٣١)

و يرى (الشريف، ٢٠١٣) أن للمُدرّس أدواراً أخرى هي:

- ١- ينبغي أن يكون حضور قوياً في إدارة الجلسة التأملية.
- ٢- أن يتميز بقدرة الاستماع التفاعلي مع الطلاب بما يتيح لهم التعبير عن وجهة نظرهم كاملة.
- ٣- أن يُعقب على الآراء المطروحة إن لزم الأمر، و إعطاء الفرصة للطلاب للتعليق على الآراء و ذلك في إطار الوقت المُتاح للتأمل في الجلسة.
- ٤- أن يكون المُدرّس مُسانداً أكثر منه مُتحدياً لِقدرات الطلاب.

٥- يستعمل المُدرّس التفكير الناقد لمُساعدة الطُلاب لِتعميق عملياتهم التأمّلية.

(الشريف، ٢٠١٣، ١٤٢)

• دور الطالب في أنموذج جييز

١- تحديد أسباب المُشكلة و تحديد العوامل الداخلية و الخارجية المؤثرة في المُشكلة.

٢- تقييم مصادر المعرفة المُستعملة و رصد التناقضات و تحديد الفجوات المُتضمنة في الموقف.

٣- تحديد ما الذي تم التوصل إليه من علاقات و ارتباطات نتيجة للمرور في الموقف التعليمي.

٤- تحديد أنسب الطرائق و الإستراتيجيات لمواجهة المواقف المُشابهة مُستقبلاً.

(أحمد، ٢٠٠٨: ١٨٣)

و يضيف الباحث أدواراً أخرى للطالب في أنموذج جييز و هي كالآتي:

١- إنّ اكتشاف مشاعر الطلبة نحو موقف مُعين، يُوضح سبب سلوكياتهم حول ذلك الموقف بالرفض أو الإيجاب.

٢- أنّ اشتراك الطلبة في حل المُشكلات يؤدي إلى فقدان التوازن المعرفي لديهم ممّا يدفعهم إلى القيام بعملية تمثيل أو مؤائمة جديدة لغرض إعادة الاتزان.

٣- فهم ترابطات المعرفة من طريق تحليل الحدث أو الموقف إلى أجزائه الأساسية.

❖ التحصيل

يُعدّ التحصيل الدراسي من المفاهيم التربوية التي شاع استعمالها في ميدان التربية و علم النفس التربوي بصفة خاصة؛ و ذلك لِمَا يُمثِّلُهُ من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطلاب، حيث يُنظر إليه على أنه أداة لتقويم و قياس المخرجات التعليمية و مؤشر مهم على تحديد مستوى تحقُّق الأهداف التربوية و مناسبة المادة التعليمية و تقويم لمُجمل الأنشطة و الفعاليات التدريسية (الجلالي، ٢٠١١: ٢٢)، و يُمثل التحصيل الدراسي جانباً مهماً في حياة الطالب، و له دور كبير في حياة الفرد و مستقبله الوظيفي، لذا فإن الوصول إلى مستوى تحصيل مُرتفع يقع ضمن أولويات الطلبة و أولياء أمورهم، و لأهمية التحصيل، فقد اهتمت المؤسسات التربوية به؛ كونه مؤشراً على مدى تقدُّمها نحو الأهداف التربوية؛ لأنَّه يعكس نتائج التعلم التي تسعى المؤسسات إليها و يدل على كفايتها و قدرتها في بلوغ الأهداف، و لقد أولت المُجتمعات منذ القدم أهمية بالغة للتحصيل الدراسي، إذ لا يزال هو المقياس الذي نستدلُّ به على مدى ما عند الفرد من ذكاء و قدرات عقلية، فهو ذكي إذا حصل على درجات و مُعدلات مُرتفعة في دراسته، و قليل الذكاء إذا ما تَدَنَّى ذلك، كذلك في الآونة الأخيرة أصبح التركيز على التحصيل الدراسي محط أنظار الجميع و أصبح هو المقياس الرئيس و المؤشر لنجاح الطالب في المدرسة و الحياة الاجتماعية و القدرة على التفاعل و التعايش مع الآخرين في المُستقبل (عمر، ٢٠٠٤: ١٣-١٤)، و يُعدّ التحصيل المعيار (الوحيد) الذي يتم بموجبه تقدُّم الطلبة في الدراسة و نقلهم من صف تعليمي لآخر، و كذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المُختلفة أو قبولهم في كُليات أو جامعات التعليم العالي، و يُعدّ التحصيل أساساً لمُعظم القرارات التربوية (المنهجية و الإدارية) في التربية و التعليم (أبو جادو، ٢٠٠٨: ٣٨).

و يُعدّ التحصيل الدراسي ركناً أساسياً في العملية التعليمية؛ نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية و الغايات التربوية المنشودة، التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب و العملية التربوية، و التحصيل هو أحد عوامل التكوين العقلي، و هو من المفاهيم الأساسية في التنظيم العقلي للفرد و يُمثل أهمية خاصة في تقييم أداء الطلاب و خاصة الأداء الذي يرتبط بالنشاط العقلي و يُنظر إليه على أنه محك أساس يُمكن في ضوءه تحديد المستوى الأكاديمي للطالب (الخالدي، ٢٠٠٨: ٨٩).

يُعدّ التحصيل الدراسي واحداً من المحركات الأساسية التي تعتمد عليه عملية التقييم، فهو الوسيلة الأساسية التي بها يُمكن الحكم على مدى ما يحصل عليه الطالب من نتائج علمية، إذ إن المؤسسات التربوية المتمثلة في المدارس بصورة عامة على مختلف مراحلها، و المعاهد، و الكليات تعطي أهمية كبيرة لدرجات تحصيل الطلبة و مجموعهم الكلي، إذ إنها تُعنى باكتشاف استعدادات الطلبة المختلفة، و من ذلك يتضح أن التحصيل أحد الصور أو الجوانب الأساسية التي تعتمد عليها عملية التقييم، إذ إن قياس مستوى التحصيل يعني تحديد و تقدير ما حققه الطلبة من نتائج التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تربوية معينة، الأمر الذي يكشف لنا مدى تقدم الطلبة اتجاه تحقيق الأهداف التربوية المحددة (زيتون، ٢٠٠١: ٤٧٩).

المحور الثاني : دراسات سابقة**١- دراسات تناولت أنموذج جون باريل**

لا توجد دراسات تناولت أنموذج جون باريل بحسب علم الباحث.

٢- دراسات تناولت أنموذج جيبز

(دراسة عباس، ٢٠١٨).

٣- دراسات تناولت التحصيل في مادة الأدب و النصوص

أ- دراسة (الجرياي، ٢٠١٨).

ب- دراسة (الخفاجي، ٢٠٢٠).

الفصل الثاني : جوانب نظرية و دراسات سابقة

جدول (١)
دراسات سابقة من تصميم الباحث

ت	الدراسة ومكان إجرائها	عنوان الدراسة	هدف الدراسة	جنس العينة و حجمها	منهج الدراسة	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	نتائج الدراسة
٢	عباس، قصي محمد (٢٠١٨) جامعة القادسية	فاعلية التدريس بأنموذج جيبز في إتخاذ القرار لحل المشكلات البيئية لدى طلاب الصف الرابع العلمي	تعرف فاعلية التدريس بأنموذج جيبز في إتخاذ القرار لحل المشكلات البيئية لدى طلاب الصف الرابع العلمي	ذكور (٧٧) طالباً	المنهج التجريبي	مقياس إتخاذ القرار لحل المُشكلات البيئية	تحليل التباين الأحادي، اختبار مربع كاي، معامل صعوبة الفقرات، معامل تمييز الفقرات، فاعلية البدائل الخطأ، معامل الفا كرونباخ، اختبار شيفيه	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة
٣	أ- الجبري، حسام عبد الكاظم (٢٠١٨) جامعة بابل	أثر إستراتيجية القراءة الموسعة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص	تعرف أثر إستراتيجية القراءة الموسعة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص	ذكور (٦٠) طالباً	المنهج التجريبي	اختبار تحصيلي	تحليل التباين الأحادي، اختبار مربع كاي، معامل صعوبة الفقرات، معامل تمييز الفقرات، فاعلية البدائل الخطأ، معامل الفا كرونباخ، اختبار شيفيه	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة
	ب- الخفاجي، أنوار جاسم محمد (٢٠٢٠) جامعة بابل	أثر استراتيجية الاستماع و القراءة و المناقشة LRD في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص	تعرف أثر استراتيجية الاستماع و القراءة و المناقشة LRD في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص	إناث (٣٤) طالبة	المنهج التجريبي	اختبار تحصيلي	تحليل التباين الأحادي، اختبار مربع كاي، معامل صعوبة الفقرات، معامل تمييز الفقرات، فاعلية البدائل الخطأ، معامل الفا كرونباخ، اختبار شيفيه	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة

أما الدراسة الحالية فسوف نتعرف على نتائجها لاحقاً بعد إجراءات البحث و الوصول إلى النتائج.

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

- ١- الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد مُشكلة البحث و بيان أهميته.
- ٢- الإفادة من الدراسات السابقة في وضع هدفي البحث و صياغة فرضيته.
- ٣- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي و التي تناولت المُتغير المُستقل و المُتغير التابع.
- ٤- تحديد الجوانب النظرية لمُتغيرات البحث.
- ٥- مقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة و بيان أوجه الاتفاق و الاختلاف بينهما.
- ٦- الإفادة من اختيار التصميم التجريبي المُلائم للبحث و كيفية اختيار العينة و تحديد حجمها و جنسها.
- ٧- الإفادة من إجراءات الدراسات السابقة، في إعداد أداة البحث و بنائها.
- ٨- الإفادة من الوسائل الإحصائية التي عُولجت بها البيانات في إيجاد نتائج البحث.
- ٩- التعرف على إجراءات البحث و تفسير النتائج و الإفادة من مُقترحات و توصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي في مادة الأدب و النصوص.

الفصل الثالث

منهج البحث

و إجراءاته

- منهج البحث
- إجراءات البحث
- أداة البحث
- تطبيق أداة البحث
- الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل توضيحاً لمنهجية البحث وإجراءاته واختيار التصميم التجريبي الملائم ابتداءً بتحديد مجتمع البحث وعينه، وتكافؤ مجموعات البحث (التجريبتين و الضابطة)، و ضبط المتغيرات الدخيلة، و إعداد مُستلزمات البحث و أدواته، و إجراءات تطبيق التجربة و أداة البحث، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المُستعملة و كما يأتي:

أولاً : منهج البحث

يُعدّ الإلمام بمنهج البحث و القواعد الواجب إتباعها بدءاً بتحديد المشكلة و وصفها إجرائياً مُروراً باختيار منهجية مُحددة لجمع البيانات المُتعلقة بها و انتهاء بتحليل البيانات و استخلاص النتائج من الأمور المُهمّة في كل من العلوم النظرية و التطبيقية، إذ إنّ منهج البحث يُعنى خطوات مراحل البحث كافةً و ما يتطلبه كل منها من تنفيذ و أدوات و مقاييس و عمليات إحصائية تحليلية و تفسيرية (ملحم، ٢٠١٠: ٤٧)، و قد اتّبع الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين تجريبتين و مجموعة ضابطة.

التصميم التجريبي

يُساعد التصميم التجريبي الباحث في الحصول على إجابات لأسئلة البحث، و كيفية تطبيق المُعالجة و السيطرة على المتغيرات التجريبية و ضبط المتغيرات الدخيلة (عبد الرحمن و فلاح، ٢٠٠٥: ١٢٢).

و يُعدّ التصميم التجريبي موقفاً اصطناعياً لاختبار صحة الفُروض، يَعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة و يدرس أثر المتغير المُستقل على المتغير التابع؛ لغرض التأكد من مدى صحة معلومة مُعينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سمارة و عبد السلام، ٢٠٠٨: ٥٨).

إذ كلما كان التصميم التجريبي مُعبّراً بِصدق و موضوعية و دقة و تقنين في تصوير التجربة تصويراً علمياً واضحاً، كلما كانت النتائج التي يحصل عليها الباحث من تحليل البيانات، أكثر دقة و أكثر صدقاً و موضوعية(رؤوف، ٢٠٠١: ١٧٩).

و قد أعتد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بثلاث مجموعات مُتكافئة مجموعتان تجريبيتان (تُدّرسان على وفق أنموذجي جون باريل و جيبز و مجموعة ضابطة تُدّرّس على وفق الطريقة الاعتيادية)، و شكل (١) يوضح ذلك:

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس
التجريبية الأولى	١. العمر الزمني محسوباً بالشهور. ٢. التحصيل الدراسي للأبوين. ٣. التحصيل السابق في مادة اللغة العربية.	أنموذج جون باريل	التحصيل	اختبار التحصيل
التجريبية الثانية		أنموذج جيبز		
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

شكل (١)
التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : إجراءات البحث

١- مُجتمع البحث

يُعدّ تحديد مُجتمع البحث من الخطوات المُهمّة، إذ يتطلب دقة بالغة لاعتماد إجراءات البحث، و تصميم أدواته، و مُجتمع البحث هو مجموعة من الأفراد الذين تتمحور مُشكلة البحث حولهم(محجوب، ٢٠٠٥: ١٤).

يتكون مُجتمع البحث الحالي من طُلاب الصف الخامس الأدبي جميعهم في المدارس (الثانوية و الإعدادية) النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، و البالغ عددها (١٣) مدرسة بحسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من شعبة الإحصاء التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل و جدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

أعداد طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية و الإعدادية في مركز
محافظة بابل و أسماء المدارس و موقعها

ت	أسم المدرسة	عدد الطلاب	الجنس
١	ثانوية الحلة	٧٥	حي الجمهوري
٢	إعدادية الجزائر	٨٤	حي الجزائر
٣	ثانوية الدستور	١٥٤	حي البكرلي
٤	ثانوية الكرار	١٠٠	عنانة
٥	إعدادية الحلة	٢٧٢	حي القاضي
٦	إعدادية الفيحاء	١٧٩	حي كريطعة
٧	إعدادية الثورة	٢٣٠	حي الثورة
٨	ثانوية حلب	١٠٧	حي السياحي
٩	إعدادية الجهاد	١٠٢	حي جمعية المعلمين
١٠	ثانوية ابن سينا	١٢١	حي الأكرمين
١١	إعدادية الكندي	١٦٥	حي الكرامة
١٢	إعدادية ابن السكيت	٩٨	حي الأساتذة
١٣	ثانوية سنجار	٧٧	عنانة

٢- عينة البحث

تركز العينة المسحوبة من المجتمع الموزع توزيعاً طبيعياً على التوفيق بين الدقة و الزمن و الإمكانيات المتاحة للباحث، و التي تستثمر في جمع المعلومات و تحليلها (Saunders et.al,2007:210). و تم تحديد عينة البحث على وفق الخطوات الآتية:

أ- **عينة المدارس:** بعد التعرف على المدارس التابعة لمركز محافظة بابل، اختار الباحث عشوائياً^(١) (ثانوية الكرار للبنين).

ب- **عينة الطلاب:** بعد تحديد المدرسة زارها الباحث بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ملحق (٢) فوجد أربع شعب في الصف الخامس الأدبي (أ، ب، ج، د)، و اختار منها عشوائياً مجموعات البحث، إذ وضع الباحث أسماء الشعب بعد كتابتها على أوراق صغيرة في كيس، ثم سحب شعبة (ج) ليمثل المجموعة

(١) اعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط بكتابة أسماء المدارس في أوراق صغيرة و وضعها في كيس و سحب أحد الأوراق فكانت تحمل اسم ثانوية الكرار للبنين.

التجريبية الأولى و التي بلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً، و شعبة (أ) لَتمثل المجموعة التجريبية الثانية و التي بلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً، و شعبة (ب) لَتمثل المجموعة الضابطة و البالغ عدد طلابها (٢٥) طالباً، و بذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (٧٥) طالباً، و جدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

عدد أفراد عينة البحث للمجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب	العدد النهائي للطلاب	المجموع الكلي
١	ج	تجريبية (١)	٢٥	٢٥	٧٥
٢	أ	تجريبية (٢)	٢٥	٢٥	
٣	ب	ضابطة	٢٥	٢٥	

٣- تكافؤ مجموعات البحث

على الرغم من اختيار المجموعات بالسحب العشوائي إلا أنَّ احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إنَّ تحقيق التكافؤ بين طلاب مجموعات البحث يُعدّ أمراً مُهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرص الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعات البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة و هذه المتغيرات هي:

أ- العمر الزمني محسوباً بالشهور

حصل الباحث على أعمار الطلاب من استمارة جمع المعلومات التي وزعها عليهم مُلحق (٣)، زد على ذلك البطاقة المدرسية لكل طالب للتأكد من صحة المعلومات، إذ أجرى الباحث تكافؤاً في العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور مُلحق (٤)، إذ تم حساب أعمار الطلاب بالشهور حتى يوم بدء التجربة في (٢٠٢١/١١/١٥)م، و للتأكد من أنَّ مجموعات البحث مُتكافئات في العمر الزمني محسوباً بالشهور استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين مُتوسّطات أعمار طلاب المجموعات الثلاث، و استخراج القيمة

الفائية المحسوبة و التي بلغت (٠,٣٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و وجد أنها غير دالة إحصائياً؛ لأنها أقل من القيمة الفائية الجدولية و البالغة (٣,٢٣)، ممّا يؤكد تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني محسوباً بالشهور، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

متوسط المربعات، و التباين، و القيم الفائية المحسوبة و الجدولية، و الدلالة الإحصائية لأعمار طلاب مجموعات البحث محسوباً بالشهور

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٥,٢٢٧	٧,٦١	٠,٣٣	٣,٢٣	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٧٢	١٦٥٩,٤٤٠	٢٣,٠٤٨			
المجموع	٧٤	١٦٧٤,٦٦٧				

ب- التحصيل الدراسي للأبوين

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأبوين بطريقة الحصول على معلومات العمر الزمني نفسها ملحق (٣)، و قد تم تقسيم مستوى التحصيل على أربع فئات^(١)، و للتحقق من تكافؤ المجموعات استعمل الباحث اختبار مربع كاي، فبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,١٢٣) (لتحصيل الأب) و (٠,٤٤) (لتحصيل الأم)، و هما أقل من القيمة الجدولية البالغة (٧,٨١) و بدرجة حرية (٦) و مستوى دلالة (٠,٠٥) و هذا يشير إلى أنهما غير دالتين إحصائياً ممّا يؤكد تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأبوين، و جدول (٥) يوضح ذلك:

(١) دُمجت الخلايا (أمي + يقرأ و يكتب + ابتدائية) في خلية واحدة و كذلك (معهد + جامعة) في خلية واحدة؛ و ذلك لكون التكرار فيها أقل من (٥). (الصوافي، ١٩٨٥: ٢٦).

جدول (٥)

قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأبوين بين مجموعات البحث

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	مجموع إفراد العينة	التحصيل الدراسي للأبوين				المجموعة	التحصيل الدراسي
	الجدولية	المحسوبة			معهد+ جامعة صعوداً	إعدادية	متوسطة	أمي + يقرأ ويكتب +إبتدائية		
غير دالة إحصائياً	٧,٨١	١,١٢٣	٦	٢٥	٥	٧	٧	٦	التجريبية الأولى	الأب
				٢٥	٧	٧	٥	٦	التجريبية الثانية	
				٢٥	٧	٥	٦	٧	الضابطة	
غير دالة إحصائياً	٧,٨١	٠,٤٤	٦	٢٥	٥	٧	٦	٧	التجريبية الأولى	الأم
				٢٥	٦	٦	٦	٧	التجريبية الثانية	
				٢٥	٦	٦	٥	٨	الضابطة	

ت- التحصيل السابق في مادة اللغة العربية

حصل الباحث على درجات العام السابق لمادة اللغة العربية لطلاب مجموعات البحث للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)م، من سجلات إدارة المدرسة مُلحق (٥)، و بعد استعمال تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث و استخراج القيمة الفائية المحسوبة و التي بلغت (٠,٥٠٩) عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) و جد أنها غير دالة إحصائياً؛ لأنها أقل من القيمة الفائية الجدولية و البالغة (٣,٢٣)، ممّا يؤكد تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل السابق لمادة اللغة العربية، و جدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

مُتوسّط المُربّعات، و التباين، و القيم الفائية المحسوبة و الجدولية، و الدلالة الإحصائية للتحصيل السابق في مادة اللغة العربية لمجموعات البحث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المُربّعات	مُتوسّط المُربّعات	القيمة الفائية		مُستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٤٦,٠٢٧	٧٣,٠١٣	٠,٥٠٩	٣,٢٣	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٧٢	١٣٢٩,٧٦٠	١٤٣,٤٦٩			
المجموع	٧٤	١٤٧٥,٧٨٧				

٤- ضبط المتغيرات الدخيلة

و هي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع و تُشارك المتغير المُستقل في إحداث التغيير، و يتم عزل آثارها عن المتغير التابع؛ و ذلك بتثبيتها أو تحييدها أو إدخالها ما عدا المتغير المُستقل الذي يراد معرفة أثره (رؤوف، ٢٠٠١: ١٥٨-١٥٩).

لذلك قام الباحث بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يرى أنها تؤثر في سير التجربة، و فيما يأتي توضيح لهذه المتغيرات و كيفية ضبطها:

أ- الحوادث المُصاحبة للتجربة

المقصود بها الأحداث البيئية التي تجري خلال مدة التجربة باستثناء المُعالجات التجريبية، فقد يتعرض أفراد التجربة إلى حادث داخل التجربة أو خارجها و يكون له تأثير في المتغير التابع (كريدي، ١٩٩٧: ٨٥).

و لم تتعرض التجربة إلى أي حادث أو ظرف طارئ يُعرقل سيرها.

ب- الاندثار التجريبي

و يقصد به الأثر الناتج عن ترك عدد من الطُلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة ممّا يُؤثر في النتائج (عبد الرحمن و عدنان، ٢٠٠٧: ٤٧٩).

و لم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى انقطاع أو انتقال أحد طلابها من صف إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى.

ت- اختيار العينة

و هو من المتغيرات التي تؤثر في البحوث التجريبية، إذ تعتمد إجراءات اختيار العينة على الأهداف التي يُحاول البحث تحقيقها، و كذلك يجب أن تصف العينة المجتمع الأصلي وصفاً دقيقاً (محجوب، ٢٠٠٥: ٤٥).

و قد سيطر الباحث على الفروق الفردية بين طلاب مجموعات البحث التجريبتين و الضابطة من طريق الاختيار العشوائي باستعمال طريقة القرعة زد على ذلك إجراء التكافؤ بين المجموعات.

ث- النضج

تم الحد من تأثير هذا العامل من طريق إجراء التكافؤ بين طلاب مجموعات البحث في متغير العمر، و تطبيق أداة البحث في مدة زمنية واحدة.

ج- أداة القياس

استعمل الباحث الأداة نفسها في قياس المتغير التابع و هي الاختبار التحصيلي.

ح- أثر الإجراءات التجريبية

حاول الباحث قدر الإمكان الحد من أثر بعض الإجراءات التي يُمكن أن تؤثر في المتغير التابع في أثناء سير التجربة و تمثل هذا فيما يأتي:

• المدة الزمنية

كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجموعات البحث التجريبتين و الضابطة و التي بدأت يوم الاثنين الموافق (٢٠٢١/١١/١٥)م، و انتهت يوم الأحد الموافق (٢٠٢٢/١/٢٣)م.

• مدرس المادة

قام الباحث بتدريس مجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة بنفسه طوال مدة التجربة.

• المادة الدراسية

كانت المادة الدراسية لمجموعات البحث واحدة و هي:(موضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى، ٢٠٢١م).

• بناية المدرسة

طُبِقت التجربة في مدرسة (ثانوية الكرار للبنين) و في ثلاثة صفوف مُتشابهة من حيث الخصائص الفيزيائية و التهوية و درجة الحرارة و الإنارة.

• توزيع الحصص

أُتفق الباحث مع إدارة المدرسة على التوزيع المُتساوي للُحصص بين مجموعات البحث بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة كما مُوضح في جدول (٧):

جدول (٧)

توزيع حصص الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي لمجموعات البحث

ت	اليوم	المجموعة	الوقت	الدرس
١	الأحد	الضابطة	٨ - ٨,٤٠	الأول
		التجريبية الأولى	٨,٤٥ - ٩,٢٥	الثاني
		التجريبية الثانية	٩,٣٠ - ١٠,١٠	الثالث
٢	الاثنين	التجريبية الثانية	١٠,١٥ - ١٠,٥٥	الثالث
		التجريبية الأولى	١١,٠٠ - ١١,٤٠	الرابع
		الضابطة	١١,٤٥ - ١٢,٢٥	الخامس

٥- مُستلزمات البحث: لغرض تطبيق البحث هيئاً الباحث بعض المُستلزمات منها:

أ- تحديد المادة العلمية (المُحتوى)

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس، التي تَمثلت بِموضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى، ٢٠٢١ م) كما مُوضح في جدول (٨):

جدول (٨)

موضوعات الأدب و النصوص

ت	تسلسل الموضوعات	الموضوعات	عدد الأهداف السلوكية
١	الموضوع الأول	العصر الأموي	١٥
٢	الموضوع الثاني	الشاعر الفرزدق	١٢
٣	الموضوع الثالث	الشاعرة ليلى الأخيلية	١٢
٤	الموضوع الرابع	الشاعر جميل بثينة	١١
٥	الموضوع الخامس	النثر في العصر الأموي	٧
٦	الموضوع السادس	عبد الحميد الكاتب	١١
٧	الموضوع السابع	الأدب في العصر العباسي	٥
٨	الموضوع الثامن	بشار بن برد	٩
٩	الموضوع التاسع	العباس بن الأحنف	١١
١٠	الموضوع العاشر	أبو العلاء المعري	٩
١١	الموضوع الحادي عشر	الشريف الرضي	١٠

ب- صياغة الأهداف السلوكية

إنّ تحديد الأهداف (التعليمية) السلوكية أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس؛ لأنّها تُعدّ الأساس في كُل خطوة من خطوات عملية التدريس (عطية، ٢٠٠٨: ٨٣).

و هي وصف لما ينتظر من الطالب أن يقوم به كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يُمارسها في الدرس (الخزاعلة و آخرون، ٢٠١١: ٤٠).

و بعد تحليل مُحتوى المادة الدراسية صاغ الباحث مجموعة من الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي في ضوء مُستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل التركيب، التقويم)، و عرض هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء و المُحكمين و المُختصين في مجال التربية و طرائق التدريس و علم النفس و مُدرسي المادة مُلحق (٦)، لإبداء آرائهم و ملاحظاتهم بِمدى مُلائمتها لِمُستوى الهدف الذي نَقِيسه، و تغطيتها لِمُحتوى المادة، و بلغ عدد الأهداف السلوكية بِصورتها الأولى (١١٢) هدفاً سلوكياً و تم تعديل بعض الأهداف بحسب توجيهات الخبراء و المُحكمين و قد عُدَّت جميع الأهداف صالحة، إذ حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى من أراء المُحكمين و المُختصين (دروزة، ١٩٩٧: ٢٤). و تم حساب قيمة (مربع كأي) لكل هدف من الأهداف السلوكية و مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) و عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) و أظهرت النتائج دلالة جميع الأهداف و جدول (٩) يُوضح ذلك:

جدول (٩)

النسبة المئوية و قيمة مُربع كأي للصدق الظاهري للأهداف السلوكية

ت	رقم الهدف السلوكي	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كأي		درجة الحرية	مُستوى الدلالة (٠,٠٥)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية		
١	١١، ١٠، ٩، ٨، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ٢٣، ١٨، ٢٠، ٢٢، ١٧، ١٦، ١٢، ١٥، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٤، ٢٧، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٥، ٣٧، ٣٤، ٥٠، ٥١، ٤٩، ٤٨، ٤٧، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٦٢، ٦١، ٦٠، ٥٩، ٥٨، ٥٧، ٥٤، ٥٦، ٧١، ٧٠، ٦٩، ٦٨، ٦٧، ٦٤، ٦٦، ٦٣، ٧٨، ٨٠، ٧٧، ٧٦، ٧٥، ٧٤، ٧٣، ٧٢، ٨٧، ٨٨، ٨٦، ٨٥، ٨٤، ٨٣، ٨٢، ٨١، ٩٧، ٩٦، ٩٥، ٩٤، ٩٣، ٩٢، ٨٩، ٩١، ١٠٣، ١٠٢، ١٠١، ١٠٠، ٩٩، ٩٨، ١١٠، ١٠٩، ١٠٨، ١٠٧، ١٠٤، ١٠٦، ١١٢، ١١١.	٢٠	٢٠	٠	١٠٠%	٢٠	٣,٨٤	١	دالة إحصائياً
٢	٢٦، ٣٦، ٤٣، ٥٢، ١٤، ١٩، ٢٥، ٧، ١٣، ٥٣، ٦٥، ٧٩، ٩٠.	٢٠	١٨	٢	٩٠%	١٢,٨	٣,٨٤	١	دالة إحصائياً
٣	٢١، ٥٥، ١٠٥، ١١٣.	٢٠	١٧	٣	٨٥%	٩,٨	٣,٨٤	١	دالة إحصائياً

و بذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بصورتها النهائية بالعدد نفسه في صورتها الأولية و يساوي (١١٢) هدفاً سلوكياً مُلحق (٧) مُوزعة بين موضوعات الأدب و النصوص و ضمن المُستويات الست لتصنيف بلوم، كما مُوضح في جدول (١٠):

جدول (١٠)

عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على موضوعات مادة الأدب و النصوص

ت	المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
١	العصر الأموي	٨	٤	٠	٢	١	٠	١٥
٢	الشاعر الفرزدق	١	٧	١	١	١	١	١٢
٣	الشاعرة ليلى الأخيلية	٢	٤	٣	١	١	١	١٢
٤	جميل بثينة	٣	١	٣	١	٢	١	١١
٥	النثر في العصر الأموي	٣	٤	٠	٠	٠	٠	٧
٦	عبد الحميد الكاتب	٣	٣	٢	١	١	١	١١
٧	الأدب في العصر العباسي	٣	٢	٠	٠	٠	٠	٥
٨	بشار بن برد	٣	١	٣	٠	١	١	٩
٩	العباس بن الأحنف	٢	٣	٢	١	٢	١	١١
١٠	أبو العلاء المعري	٣	٢	٣	١	٠	٠	٩
١١	الشريف الرضي	٣	٣	١	١	١	١	١٠
	المجموع	٣٤	٣٤	١٨	٩	١٠	٧	١١٢

ت- إعداد الخطط التدريسية

يُعدّ التخطيط مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المُدرّس لضمان نجاح العملية التعليمية - التعليمية و تحقيق أهدافها، و التخطيط إجرائياً يتضمن سلسلة من العمليات المُحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، محتوى المادة، طريقة التدريس، و أساليب القياس و التقييم)، و التخطيط يعني استعداد المُدرّس لموقف سيواجهه، ممّا يتطلب منه رؤية بعيدة النظر من طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المُراد تدريسه (العفون و فاطمة، ٢٠١١: ٢٣٧)، و في الوقت نفسه فإنّ التخطيط المنطقي المُتسلسل للموضوع يُعرّض الطالب إلى مواقف مُتسلسلة بعيدة عن العشوائية و التخبط (الجابر، ٢٠٠٥: ٢٩٨).

و في ضوء الموضوعات المُقرر إجراء التجربة عليها تم إعداد خطط تدريسية لمجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة تضمنت (١١) خطة لكل مجموعة و بواقع حصتين أسبوعياً، أي يكون المجموع الكلي للخطط (٣٣) خطة، نُفِذَت بطريقة تتلاءم مع المُتغير المُستقل و المُتغير التابع على التوالي (نموذجاً جون باريل و جيبز في التحصيل) بالنسبة إلى المجموعتين التجريبيتين، و باستعمال الطريقة الاعتيادية بالنسبة إلى المجموعة الضابطة، و قبل بدء التجربة عُرضت نماذج من تلك الخطط على عدد من المُحكمين و المُختصين في مجال التربية و طرائق التدريس و علم النفس و مُدرسي المادة مُلحق (٦)؛ للتأكد من صلاحيتها و مدى تمثيلها للمحتوى التعليمي و مُلائمتها للمرحلة الدراسية، و تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء آراء المُحكمين و المُختصين لِتصبح الخطط التدريسية بصورتها النهائية مُلحق (٨).

ثالثاً : أداة البحث

من مُتطلبات البحث الحالي إعداد أداة لقياس المُتغير التابع، المُتمثلة بالاختبار التحصيلي؛ و ذلك للتعرف على مدى تحقيق هدفه في البحث و فرضيته، إذ قام الباحث بما يأتي:

❖ بناء الاختبار التحصيلي

يُعرف الاختبار التحصيلي بأنه: أداة تهدف إلى قياس مُستوى الفرد الحالي و تحديد ما يمتلكه من تذكر في مَوْضوع مُعين (VandeBos,2007:168). إذ يتم من طريقها تعرّف مُستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه الطُلاب و من ثَمَّ مراقبة العملية التعليمية من طريق معرفة التقدم و التأخر في تحصيلهم و تشخيص صُعوبات التعلم لديهم (مُراد و أمين، ٢٠٠٢: ٤٤).

و قد قام الباحث ببعض الإجراءات لبناء الاختبار التحصيلي و كما يأتي:

١- تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طُلاب مجموعات البحث بالمادة التي درسوها **خلال** مُدة التجربة أي موضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى، ٢٠٢١م.

٢- تحديد المادة العلمية (المُحتوى)

تم تحديد مُحتوى المادة التعليمية بموضوعات الأدب و النصوص و عددها (١١) موضوعاً، كما تم توضيحها سابقاً في جدول (٨).

٣- صياغة (تحديد) الأهداف السلوكية

حدد الباحث (١١٢) هدفاً سلوكياً وفقاً لِمُستويات بلوم الستة في المجال المعرفي، بعد عرضها على الخُبراء و المُحكمين و حصولها على النسبة المطلوبة كما تم توضيحها سابقاً في جدول (١٠).

٤- تحديد عدد فقرات الاختبار

بعد التشاور مع الأستاذ المشرف و الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمُتغير تابع في المرحلة الإعدادية حدد الباحث فقرات الاختبار بـ (٢٥) فقرة اختبارية منها (٢٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية و(٥) فقرات مقالية.

٥- إعداد جدول المواصفات

و هو مُخطط تفصيلي يُبين في ضوئه الأهداف التعليمية المُتوخاة من تعلم مُحتوى المادة الدراسية، و يُراعى في بنائه شمول البنود الاختبارية للأهداف المُتنوعة المُخططة للوحدة الدراسية، بحيث تعكس هذه البنود الأهمية النسبية لكل عُنصر من عناصر المادة الدراسية الواردة فيه و يشمل أبواب مُحتوى هذه المادة جميعها (الزغول و شاكر، ٢٠٠٧: ١٧٤).

و لجدول المواصفات فوائد عدة أوجزها (خطايبه، ٢٠٠٨) فيما يأتي:

- بناء اختبار مُتوازن مع حجم الجهد المبذول في تدريس كل موضوع.
- إعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المُحتوى بحسب أهميته النسبية.
- إعطاء الطلاب ثقة كبيرة في عدالة الاختبار مما يُساعدهم على توزيع وقت الدراسة على الموضوعات باتزان.
- تحقيق صدق المُحتوى للاختبار بصورة كبيرة.

(خطايبه، ٢٠٠٨: ٥٠٦)

لذا أعد الباحث جدول مواصفات للاختبار التحصيلي شمل مُحتوى المادة الدراسية، و الأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم كما يأتي:

أ- حُدد وزن المحتوى (الأهمية النسبية) لكل موضوع و هكذا تم حساب الأهمية النسبية لهذه الفصول على وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي لمحتوى كل موضوع} = \frac{\text{عدد أهداف كل موضوع}}{\text{مجموع الأهداف الكلي}} \times 100$$

(الدليمي و عدنان، ٢٠٠٥: ٣٠)

ب- حُدد وزن الهدف السلوكي في كل مستوى و لكل موضوع من الموضوعات:

$$\text{الوزن النسبي لمستوى الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية}} \times 100$$

(خطايبه، ٢٠٠٨: ٥١٠)

ت- حُدد عدد أسئلة المجال الواحد باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{عدد أسئلة المجال} = \text{عدد الأسئلة الكلي} \times \text{الأهمية النسبية للمجال (الموضوع)} / 100$$

ث- بعد تحديد فقرات الاختبار ب (٢٥) فقرة، توزعت الأسئلة في كل خلية وفق المعادلة الآتية:

$$\text{عدد أسئلة الخلايا} = \text{عدد أسئلة المجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي} / 100$$

(الجلبي، ٢٠٠٥: ٢٣)

و جدول (١١) يُوضح ذلك:

جدول (١١)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	المحتوى التعليمي (الموضوعات)	الوزن النسبي للمحتوى	مستويات المجال المعرفي					عدد الأسئلة
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
			٣٠,٣٥	٣٠,٣٦	١٦,٠٧	٨,٠٤	٨,٩٣	٦,٢٥
١	العصر الأموي	١٣,٣٩	١	١	١	٠	٠	٠
٢	الشاعر الفرزدق	١٠,٧١	١	١	٠	٠	٠	٠
٣	الشاعرة ليلى الأخيلية	١٠,٧١	١	١	٠	٠	٠	٠
٤	جميل بثينة	٩,٨٢	١	١	٠	٠	٠	٠
٥	النثر في العصر الأموي	٦,٢٥	٠	١	٠	٠	٠	٠
٦	عبد الحميد الكاتب	٩,٨٢	١	١	٠	٠	١	٠
٧	الأدب في العصر العباسي	٤,٤٧	٠	٠	٠	١	٠	٠
٨	بشار بن برد	٨,٠٤	١	١	٠	٠	٠	١
٩	العباس بن الأحنف	٩,٨٢	١	١	٠	١	٠	٠
١٠	أبو العلاء المعري	٨,٠٤	١	١	٠	١	٠	٠
١١	الشريف الرضي	٨,٩٣	١	١	٠	٠	٠	٠
	المجموع	١٠٠	٩	١٠	١	٣	١	١
								٢٥

٦- صياغة فقرات الاختبار

بعد إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي صاغ الباحث فقرات الاختبار في ضوء مستويات بلوم الست للمجال المعرفي، إذ بلغت عدد فقرات الاختبار الكلية (٢٥) فقرة اختبارية، (٢٠) فقرة منها موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية، و (٥) فقرات مقالية، و قد عَرَضَ الباحث الاختبار بصيغته الأولى على عدد من المُحكِّمين و المُختصِّين في مجال التربية و طرائق التدريس و مُدرسي المادة مُلحق (٦)،

و من طريق توجيهاتهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة و من دون حذف أي فقرة منها ملحق(٩) يوضح الاختبار بصيغته النهائية.

٧- صياغة تعليمات الاختبار

أعد الباحث التعليمات الخاصة بالاختبار و تضمنت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار و الزمن المحدد للإجابة مع إعطاء مثال توضيحي للإجابة ملحق(٩).

٨- تعليمات تصحيح الاختبار

يُعدّ وضع أنموذج الإجابة لكل سؤال خطوة أولى ضرورية في عملية التصحيح و يُحسن من ثبات الاختبار، و يُساعد المُدرّس على تحديد الغموض في الفقرات إن وجد، و تصبح الإجابة الأنموذجية المحك التي تُقاس إجابات الطلاب على وفقه، و من دونه يُمكن أن تتأثر النتائج بعدم انتباه المُدرّس و الإستجابة الذاتية لبعض العوامل الخارجية، زد على ذلك أنه قد يزيد من ثبات عملية التصحيح(السعدي،٢٠٠٤:٢٢١).

و بذلك أُعطيت (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخطأ و عُوملت الفقرات المتروكة أو التي أُختير لها أكثر من بديل مُعاملة الفقرات ذات الإجابة الخطأ، بالنسبة للفقرات الموضوعية، أمّا الفقرات المقالية فقد أُعطيت (درجتان) لكل فقرة مقالية، إذا كانت الإجابة صحيحة و (درجة) للإجابة النصف صحيحة و (صفر) للإجابة الخطأ، و أعد الباحث مفتاح لتصحيح الإجابات الموضوعية ملحق (١٠)، و معيار لتصحيح الفقرات المقالية ملحق(١١).

٩- صدق الاختبار

يُعدّ صدق الاختبار شرطاً أساسياً من شروط القياس الفعّالة في قياس الظاهرة موضوع القياس، و يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، أو مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب مُحدد (Marczyk et.al,2005:16).

و للتحقق من صدق الاختبار أعتمد الباحث نوعين من الصدق و هما:

أ- الصدق الظاهري

يُشير إلى المظهر السطحي لما يقيسه الاختبار من وجهة نظر آخذ الاختبار أو الملاحظة البسيطة (Urbina,2004:168).

و قد تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المُحكّمين و المُختصين في مجال التربية و طرائق التدريس و اللغة العربية و مُدرسي المادة مُلحق (٦)؛ لإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول الصيغة العامة للاختبار و صلاحية فقراته و مدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يُلاءم طُلاب الصف الخامس الأدبي و مدى تحقُّق الأهداف السلوكية، و بعد أن حصل الباحث على ملاحظات المُحكّمين و آرائهم عُدلت بعض الفقرات، و باعتماد نسبة موافقة (٨٠%) فأعلى من مجموع المُحكّمين الكلي و تم حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة و مُقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) و عند مُستوى دلالة (٠,٠٥)، و أظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار و جدول (١٢) يُوضح ذلك.

جدول (١٢)

النسبة المئوية و قيمة مُربع كاي للصدق الظاهري للاختبار التحصيلي

ت	رقم الفقرة	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	مُستوى الدلالة (٠,٠٥)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية		
١	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠.	٢٠	٢٠	٠	٪١٠٠	٢٠	٣,٨٤	١	دالة إحصائياً
٢	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥.	٢٠	١٩	١	٪٩٥	١٦,٢	٣,٨٤	١	دالة إحصائياً

ب- صدق المحتوى

تُعدّ الاختبارات التحصيلية صادقة إذا كانت تُشير بدرجة مقبولة إلى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه، وإنّ الاختبار يكون صادقاً عندما يُغطي أجزاء المادة جميعها التي يدرسها الطلبة (الجلبي، ٢٠٠٥: ٩٨). و قد أشار (عودة، ١٩٩٨) إلى أنّ جدول المواصفات يُعدّ مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى (عودة، ١٩٩٨: ٣٧٣). و بناءً على ذلك فقد اعتمد الباحث جدول مواصفات الاختبار التحصيلي رقم (١١) في بناء فقرات الاختبار من أجل ضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية و للأهداف السلوكية و بذلك تم تحقيق صدق المحتوى.

١٠- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية**أ- العينة الاستطلاعية الأولى (عينة الوقت و وضوح فقرات الاختبار)**

طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية مُكونة من (٣٠) طالباً من مدرسة (ثانوية الدستور للبنين)، يوم الخميس الموافق (٢٠٢٢/١/١٣)م، بعد التأكد من إكمالهم للمادة العلمية و إبلاغهم بموعد الاختبار قبل أربعة أيام من تطبيقه، و من طريق إشراف الباحث على التطبيق لاحظ أنّ تعليمات الإجابة و فقرات الاختبار كانت واضحة من طريق قلة استفسارات الطلاب عن كيفية الإجابة، إذ قام الباحث بتعديله، و كان مُتوسّط الزمن لإجابة الطلاب (٤٠) دقيقة من طريق جمع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً بعد تسجيل زمن الإجابة لكل طالب على ورقة أجابته، و باعتماد المُعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{الزمن الكلي لإجابة جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

$$\text{متوسط الزمن} = ٣٠ / ١٢٠٠ = (٤٠) \text{ دقيقة.}$$

ب- العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التحليل الإحصائي - الخصائص السايكومترية)

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقرات الاختبار لمعرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة أو قدرتها التمييزية في الفروق الفردية للصفة التي يراد قياسها و يمكن من طريقه الكشف عن مدى فاعلية البدائل الخطأ في الفقرات التي تتطلب اختيار الإجابة (الإمام و آخرون، ١٩٩٠: ١٠٧)، و الهدف من تحليل فقرات الاختبار هو تحسينه من طريق التعرف على نواحي القصور فيه، و الكشف عن الفقرات الضعيفة لمعالجتها أو استبعاد غير الصالح منها (الهويدي، ٢٠٠٤: ١١٣)، و بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار و تعليماته و الزمن المستغرق للإجابة، طبق الاختبار مرة ثانية على عينة مُمَثِّلَة لعينة البحث الأساسية مؤلفة من (١٠٠) طالب من مدرسة (إعدادية الفيحاء للبنين) يوم الاثنين الموافق (١٧/١/٢٠٢٢)م، و تم إبلاغ الطلاب بموعد تطبيق الاختبار قبل أربعة أيام من تطبيقه و أشرف الباحث بالتعاون مع مُدرّس المادة على التطبيق، و بعد تصحيح الباحث لإجابات الطلاب قام بترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة و كانت (٣٠) إلى أدنى درجة و كانت (٧)، مُلحق (١١) ثم اختيرت العينتان المُتَظَرِّفَتان العليا و الدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كُلِّها، و فيمّا يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

١- مُعامل صعوبة الفقرات

يُشير مُعامل الصعوبة إلى نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة إلى العدد الكلي للطلاب (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٥٨).

و يُحتسب مُعامل صعوبة الفقرة للاختبار التحصيلي، بالنسبة المئوية للإجابة الصحيحة عن تلك الفقرات، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدلّ على سهولة الفقرة، أمّا إذا كانت مُنخفضة فإنها تدلّ على صعوبتها (المقرم، ٢٠٠١: ٤٥).

و تم حسابه لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال مُعادلة مُعامل الصعوبة و أظهرت النتائج صلاحية جميع الفقرات إذ تراوح مُعامل صعوبتها بين (٠,٣٨ - ٠,٧٧) مُلحق (١٣)، و تجدر الإشارة إلى أنّ الفقرات تُعدّ جيدة إذا تراوح مُعامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (الظاهر و آخرون، ٢٠٠٢: ١٢٩).

٢- مُعامل تمييز الفقرات

يعني قُدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا و الدنيا، أي قُدرتها على تمييز الفروق الفردية بين الطُلاب الذين يمتلكون الصفة أو يَعْرِفُون الإجابة و بين الذين لا يمتلكون الصفة المُقاسة أو لا يَعْرِفُون الإجابة الصحيحة لِكُل فقرة من فقرات الاختبار (الدليمي و عدنان، ٢٠٠٥: ٦٦).

حسب الباحث مُعامل التمييز لِكُل فقرة من فقرات الاختبار فوجد أنّ قيمته تتراوح بين (٠,٣٣ - ٠,٧٧) مُلحق (١٣)، و يرى (علام، ٢٠٠٩) أنّ الفقرة الاختبارية الجيدة هي التي يكون مُعامل تمييزها أعلى من (٠,٢٠) (علام، ٢٠٠٩: ٢٥٦). و بذلك فإن فقرات الاختبار جميعها تُعدّ صالحة من حيث مُعامل التمييز.

٣- فاعلية البدائل الخطأ (المُموهات)

يقصّد بها قُدرة البديل الخاطئ على جذب انتباه الطُلاب من المُستوى الأدنى لاختياره بديلاً يمثل الإجابة الصحيحة، فالبديل الذي لا يختاره أيّ من طُلاب الفئة العليا أو الدنيا هو بديل غير فعّال يُفترض حذفه من الاختبار (الزاملّي و آخرون، ٢٠٠٩: ٣٧٩).

إنّ الأصل في البديل الخاطئ (المُموه) أنّ يكون جذاباً للمُمتحنين، بمعنى أنّ يختاره طالب أو أكثر، و يُعدّ (المُموه) جيداً و فعّالاً عندما تكون قيمة مُعامله سالبة، و يتم الكشف عن البدائل غير الفاعلة لِتَعدِيلها و إذا تعذر تعديلها يتم حذفها (الدليمي و عدنان، ٢٠٠٥: ٩٢).

و بعد تطبيق مُعادلة فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار الموضوعية و حساب فاعلية كُل بديل لِكُل فقرة، أظهرت النتائج أنّ البدائل الخطأ جذبت إليها عدد من طُلاب المجموعة الدنيا أكثر مقارنة بما جذبته من طُلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها مُلحق (١٠).

١١- ثبات الاختبار

يُعدّ ثبات الاختبار من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار أو أداة القياس فالأداة الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها إذا ما تكرر تطبيقها على العينة نفسها و تحت الظروف نفسها (Ravid,2011:200). و تحقق الباحث من ثبات الاختبار كما يأتي:

• طريقة مُعامل (الفا كرونباخ)

يتم فيها حساب مُعامل الثبات الذي يُشير إلى الخاصية الداخلية (الاتساق الداخلي) التي يتمتع بها الاختبار و الناتجة من العلاقة الإحصائية بين الفقرات، بلغت قيمة مُعامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢)، و هذا يدلُّ على أنّ ثبات الاختبار ذو مؤشر جيد (ملحم، ٢٠٠٠:٢٦٥) (الزاملي و آخرون، ٢٠٠٩:٢٨٤). إذ تُشير البحوث في مجال القياس و التقويم إلى أنّ الاختبار يكون ثابتاً، إذا كانت قيمة ثباته (٠,٧٠) فأكثر (علام، ٢٠٠٩:٥٤٣)، (الدليمي و عدنان، ٢٠٠٥: ١٣٢).

و استناداً إلى ما سبق فإنّ الاختبار يمتلك نسبة عالية من الثبات و جاهز للتطبيق.

١٢- الصيغة النهائية للاختبار التحصيلي

بعد انتهاء الإجراءات الإحصائية للاختبار التحصيلي، بقي الاختبار بصيغته النهائية مؤلف من (٢٥) فقرة، (٢٠) فقرة موضوعية و (٥) فقرات مقالية لقياس تحصيل طُلاب مجموعات البحث بمادة اللغة العربية للصف الخامس الأدبي مُلحق (٩).

رابعاً : تطبيق أداة البحث

❖ الاختبار التحصيلي

تم إعلام مجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، و تم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المُحددة لمجموعات البحث في وقت واحد هو يوم الأحد الموافق (٢٣/١/٢٠٢٢)م، و أشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار، و بعد تصحيح إجابات طُلاب مجموعات البحث (التجريبيتين و الضابطة) تم الحصول على درجاتهم مُلحق (١٤).

خامساً : الوسائل الإحصائية

تم تحليل النتائج و مُعالجتها إحصائياً باستعمال برنامج (SPSS) الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية:

- ١- تحليل التباين الأحادي: استعمل لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين و الضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل السابق في مادة اللغة العربية)، و كذلك لاختبار الفرضية الصفرية (نتائج الاختبار التحصيلي).
- ٢- اختبار مربع كاي (كا^٢) للإستقلالية: استعمل لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين و الضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأبوين، و كذلك في حساب الصدق الظاهري للأهداف السلوكية و الاختبار التحصيلي.
- ٣- مُعادلة مُعامل صُعوبة الفقرات: استعملت لحساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية و المقالية للاختبار التحصيلي.
- ٤- مُعادلة مُعامل تمييز الفقرات: استعملت لحساب معامل التمييز للفقرات الموضوعية و المقالية للاختبار التحصيلي.
- ٥- مُعادلة فاعلية البدائل الخطأ: استعملت لحساب فاعلية البدائل الخطأ للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي.
- ٦- مُعادلة مُعامل الفا كرونباخ: استعملت لحساب معامل ثبات فقرات الاختبار التحصيلي.
- ٧- اختبار توكي: استعمل لبيان المجموعة التي تسببت بالتباين.

الفصل الرابع

عرض النتائج

و تفسيرها

و الاستنتاجات

و التوصيات

و المقترحات

- عرض النتائج
- تفسير النتائج
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج و تفسيرها و الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج و تفسيرها تبعاً لهدفى البحث و فرضيته، و من ثم الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات.

أولاً : عرض النتائج

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى و التي تدرس موضوعات الأدب و النصوص على وفق (نموذج جون باريل) و متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها على وفق (نموذج جيبز) و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث لهذا الغرض".

عمدَ الباحث إلى حساب تحليل التباين الأحادي لثلاث مجموعات؛ للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، و جدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لمجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفاتية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٣٣٦,١٨٧	١٦٨,٠٩٣	٩,٣٨١	٣,٢٣	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٧٢	١٢٩٠,١٦٠	١٧,٩١٩			
المجموع	٧٤	١٦٢٦,٣٤٧				

يُبين جدول (١٣) أنَّ مجموع المربعات بين المجموعات يساوي (٣٣٦,١٨٧) و أنَّ مجموع المربعات داخل المجموعات بلغ (١٢٩٠,١٦٠)، بينما المجموع الكلي قد بلغ (١٦٢٦,٣٤٧)، أمَّا متوسط المربعات بين المجموعات قد بلغ (١٦٨,٠٩٣) و متوسط

المُربَّعات داخل المجموعات بلغ (١٧,٩١٩)، أمَّا القيمة الفائية المحسوبة فقد بلغت (٩,٣٨١) و هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٢٣) عند درجة حرية (٢) بين المجموعات و(٧٢) داخل المجموعات و مُستوى دلالة (٠,٠٥)، و هذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية.

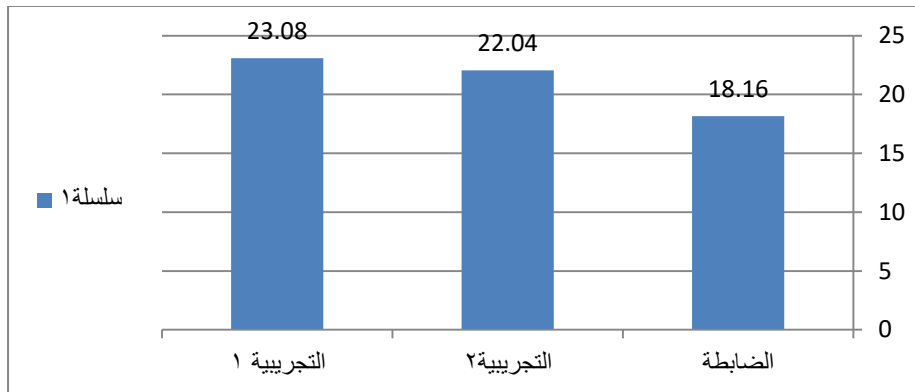
بما أنَّ النتائج أسفرت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لجأ الباحث إلى استعمال المقارنات البعدية (معامل توكي) للتحقق من المجموعة التي تسببت (بالتباين) الفروق ذات الدلالة الإحصائية طبق الباحث الاختبارات البعدية (اختبار توكي)، و جدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج اختبار (توكي) لمجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعات	المجموعات	مصدر التباين
التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	١,٠٤٠٠٠
التجريبية الأولى	الضابطة	*٤,٩٢٠٠٠
التجريبية الثانية	الضابطة	*٣,٨٨٠٠٠

يُبين جدول (١٤) أنَّ التباين بين المجموعة التجريبية الأولى و الثانية قد بلغ (١,٠٤٠٠٠) و لم يكن سبب التباين بين المجموعات، أمَّا التباين بين المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة الضابط فقد بلغ (٤,٩٢٠٠٠) و هو سبب التباين بين المجموعات، أمَّا التباين بين المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة فقد بلغ (٣,٨٨٠٠٠) و هو سبب في التباين بين المجموعات أيضاً. و الشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

متوسطات درجات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

ثانياً : تفسير النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين التي ظهرت في جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث التجريبيتين و الضابطة في الاختبار التحصيلي لموضوعات الأدب و النصوص لصالح المجموعتين التجريبيتين، و كانت الفروق راجعة إلى طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا على وفق أنموذجي جون باريل و جيبز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية، في تحصيل موضوعات الأدب و النصوص، و يعزو الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية:

١- يُعدّ أنموذجاً جون باريل و جيبز أنموذجين تدريسيين جديدين بالنسبة لطلاب المجموعتين التجريبيتين بما يتضمنانه من خطوات إجرائية يتم بموجبها تقسيم الطلاب على مجموعات تعاونية تسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم بصورة زوجية أو جماعية؛ و هذا ما عزز دافعية الطلاب للمشاركة، زد على ذلك فإن صياغة المادة التعليمية بصورة مواقف مثيرة لانتباه الطلاب أدّى إلى تفاعلهم مع المادة التعليمية من طريق اقتراح حلول ملائمة ممّا ساعد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢- الطالب في المجموعة التجريبية عنصر فاعل ضمن مجموعته من طريق تغيير أدوار أفراد المجموعة و أقل اعتماداً على المدرّس الذي كان دوره مُرشد و مُوجه، فبعد توصل طلاب

كُل مجموعة إلى الحل الأمثل تتم مناقشة الحلول المطروحة كُلها من جميع المجموعات مع الباحث، و يرى الباحث أنّ هذا الأمر دفع طُلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية إلى التفوق، و أثارا انتباههم إلى الدرس بصورة جيدة؛ بسبب دافع المُناقشة فيمّا بينهم كمجموعات.

٣- تدريب طُلاب المجموعتين التجريبيتين على مُمارسة عمليات التقويم الذاتي، و تقويم الزملاء قبل و في أثناء و بعد الدرس كمُتطلب أساس من مُتطلبات التدريس التأملي، إذ يرى (John Dewy) أنّ التأمل يعني التبصر الدقيق للأعمال و الذي يتطلب تحليل القرارات و الإجراءات و النتائج كافة من طريق تقويم العمليات التي تؤدي إلى تلك القرارات و الإجراءات و النتائج (Pollard,2002:4)، و هذا أدّى إلى رفع مُستوى تحصيلهم لموضوعات الأدب و النصوص و معالجة مواضع الضعف و تعزيز نقاط القوة.

٤- اتسم التدريس بالإيجابية و التقبل و الإحترام المُتبادل و عدم الشعور بالخجل في أثناء أداء المُهمّات التدريسية من إلقاء و نقد و تحليل و مُناقشة ممّا عزز من حُب المادة الدراسية و الإقدام على فهمها و التعمّق بها و تحليلها.

٥- إنّ ما يُقدّمه الباحث من نشاطات من أنشطة غير مألوفة للطُلاب في مرحلة الاستماع المُتفهم المُتعاطف و تقديم أنموذج التفكير في أنموذج جون باريل يُزيد من تحصيل المادة الدراسية بصورة ملحوظة، إذ يرى (الشريف، ٢٠١٣) ممّا قد يُثير الدهشة أنّ تتساوى قيمة الاستماع للإجابات الصائبة و الإجابات الخطأ و كذلك الاستماع للطُلاب المتميزين و الأقل من المُتوسّط؛ لأنه من طريق الاستماع لشرح الطُلاب لأسلوبهم في التفكير و ممّا يُصاحبه من مشاعر نستطيع أن نفهم أساس إستجاباتهم، و نتعلم ما وراء الإستجابات الصائبة و الإستجابات الخطأ و كيف يُفكر المُتميز و الأقل من المُتوسّط، إذ يكون الأمر أشبه بتحليل البروتوكولات اللفظية (الشريف، ٢٠١٣: ١٦٠-١٦٤).

٦- إنَّ جو النقاش و محاولة التفكير في حل المُشكلة أو التدريب الذي يدور بين أعضاء المجموعات في خطوتي التحليل و الإنتاج في أنموذج جيبز نتج عنه فهم أعمق للمعرفة، إذ يرى (Jasper,2003) أنَّ اكتشاف المسألة من وجهات نظر مُختلفة بعد المُفاضلة بين الخيارات المطروحة، و تحديد ما الذي ينبغي فعله، و التمكن من الحصول على الكثير من المعلومات، لغرض الاعتماد عليها في إصدار الأحكام، و يتم هنا تطوير سلوك الطالب و معرفته (Jasper,2003:79).

بينما في الطريقة الاعتيادية كان الاهتمام فقط بالحفظ و الإستظهار و الاعتماد على شرح المُدرّس للمادة و الموضوعات و عرضها أمام الطلاب.

لقد جاءت نتائج البحث الحالي مُتقنةً مع نتائج دراسة كُل من (عباس،٢٠١٨) و دراسة(الجريّاي،٢٠١٨) و دراسة(الخفاجي،٢٠٢٠)، من حيث تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية على طلاب المجموعة الضابطة.

ثالثاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت فيما يأتي:

- ١- يُمكن أن يُستعمل أنموذج جون باريل في تدريس موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي؛ لأنّه ذو أثر بالغ في رفع مُستوى التحصيل.
- ٢- يُمكن أن يُستعمل أنموذج جيبز في تدريس موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي؛ لأنّه ذو أثر بالغ في رفع مُستوى التحصيل.
- ٣- التدريس بأنموذجي جون باريل و جيبز جعل الطلاب أكثر تشوقاً و تفاعلاً مع مادة الأدب و النصوص من التدريس بالطريقة الاعتيادية.

٤- أن استعمال أنموذجي جون باريل و جيبز بالتدريس كان لهما الأثر الواضح في جعل الطلاب محور العملية التعليمية التعلمية من طريق المناقشة و الاستفسار و استنباط الأفكار الأكثر إبداعية و توظيفها بصورة صحيحة.

رابعاً : التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي استخلص الباحث مجموعة من التوصيات قدمها للمتخصصين في هذا المجال:

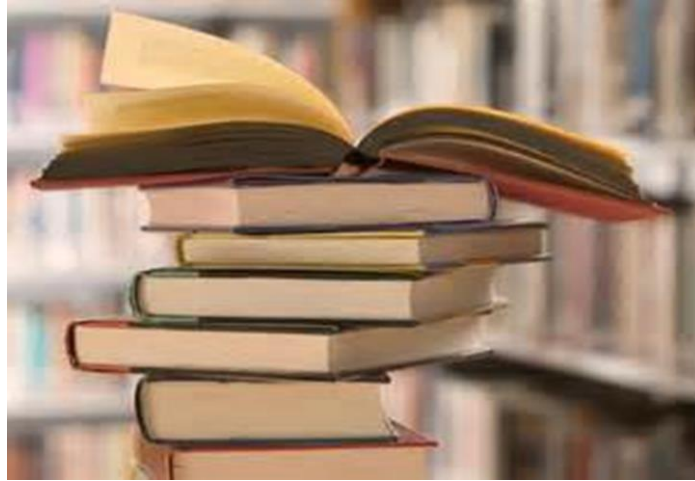
- ١- ضرورة اعتماد مُدرسي اللغة العربية في المراحل المُختلفة على نموذجي جون باريل و جيبز، فضلاً عن طرائق التدريس المُتبعة حالياً.
- ٢- إقامة دورات تدريبية لمُدرسي اللغة العربية و مُدرساتها في نماذج التدريس التأملي و خصوصاً فيما يتعلق بأنموذجي جون باريل و جيبز.
- ٣- تدريب الطلبة في كليات التربية و التربية الأساسية في الصفوف المُتقدمة على كيفية تطبيق نموذجي جون باريل و جيبز.

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

- ١- إجراء بحث عن أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في مُتغيرات أُخر مثل التفكير الإبداعي و التفكير البصري(في مادة اللغة العربية).
- ٢- إجراء بحث عن أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في مراحل دراسية أُخر مثل المرحلة الابتدائية و المرحلة المُتوسطة.
- ٣- إجراء بحث مُماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أُخر مثل الرياضيات و الإجتماعيات.
- ٤- إجراء دراسة مُقارنة لفاعلية أنموذجي جون باريل و جيبز مع نماذج دراسية أُخر.
- ٥- إجراء بحث مُماثل للبحث الحالي يتناول نماذج أُخر من نماذج التدريس التأملي.

المصادر



- القرآن الكريم
- المصادر العربية
- المصادر الإنكليزية

أولاً: المصادر العربية

❖ القرآن الكريم

- ١- إبراهيم، لينا محمد وفا عبد الرحمن (٢٠٠٩): أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربع الأولى (النظرية و التطبيق)، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان.
- ٢- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٨): علم النفس التربوي، ط ٦، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- ٣- أحمد، صفاء محمد علي (٢٠٠٨): فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير و الوعي بما وراء التذكر لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج و طرائق التدريس، العدد ١٤١.
- ٤- الأستاذ، محمود (٢٠١١): القدرة على التفكير التأملي لدى مُعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٣، العدد ١ (B).
- ٥- الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨): التعليم من أجل التفكير، دار قباء، مصر.
- ٦- الإمام، مصطفى محمود و أنور حسين عبد الرحمن و صباح حسين العجيلي (١٩٩٠): التقويم و القياس، دار الحكمة، العراق.
- ٧- أوسترمان وكوتكامب (٢٠٠٢): ترجمة منير الحوراني، الممارسات التربوية للتربويين، دار الكتاب الجامعي، العين.
- ٨- بلجون، كوثر بنت جميل سالم (٢٠١٠): مدى إتقان مُعلمي العلوم لمهارات التدريس التأملي و علاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم رؤى و نماذج و متطلبات، ص (٧٠٦-٧٣٠)، الرياض.
- ٩- الجابر، وليد أحمد (٢٠٠٥): طرائق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

- ١٠- الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية (٢٠١٣): المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة من (٨-٩) أيار، مكتبة التميمي للطباعة و الاستنساخ، بغداد.
- ١١- الجبوري، مؤيد حسين محيسن (٢٠٢٠): بناء برنامج تدريبي وفقاً للتدريس التأملي و أثره في الأداء التدريسي و التفكير التنسيقي لدى مُدرسي المرحلة المُتوسطة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، العراق.
- ١٢- الجريّاوي، حسام عبد الكاظم ربيع (٢٠١٨): أثر إستراتيجية القراءة المُوسعة في تحصيل طُلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.
- ١٣- الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١): التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.
- ١٤- الجابي، سوسن شاكر (٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، دمشق.
- ١٥- الحاج، أحمد علي (٢٠١٣): أصول التربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.
- ١٦- الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٨): سيكولوجية الفروق الفردية و التفوق العقلي، دار وائل للنشر، العراق.
- ١٧- الخُزاعلة، محمد سلمان و عبد الله بن جمعة الشقصي و حسين عبد الرحمن السخي و عساف عبد ربة الشوبكي (٢٠١١): مبادئ في علم التربية، دار صفاء، عمان.
- ١٨- خطايبه، عبد الله محمد (٢٠٠٨): تعليم العلوم للجميع، ط٢، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

- ١٩- الخفاجي، أنوار جاسم محمد (٢٠٢٠): أثر إستراتيجية الاستماع و القراءة و المناقشة (LRD) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب و النصوص رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.
- ٢٠- الخليلي، خليل يوسف و عبد اللطيف حسين حيدر و محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، دبي.
- ٢١- دروزة، أفنان نظير (١٩٩٧): الأسئلة التعليمية و التقويم المدرسي، ط٢، مكتبة الفارابي العامة، نابلس.
- ٢٢- الدليمي، احسان عليوي و عدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥): القياس و التقويم في العملية التعليمية، ط٢، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة، العراق.
- ٢٣- رزوقي، رعد مهدي و عبد الكريم سهى إبراهيم (٢٠١٥): التفكير و أنماطه - التفكير العلمي - التفكير التأملي - التفكير الناقد - التفكير المنطقي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- ٢٤- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (٢٠٠١): التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية و التربوية، دار عمار للنشر و التوزيع، عمان.
- ٢٥- الزامل، علي عبد جاسم و عبد الله بن محمد الصارمي و علي مهدي كاظم (٢٠٠٩): مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس التربوي، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت.
- ٢٦- زاير، سعد علي و سماء تركي داخل (٢٠١٥): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان.
- ٢٧- الزغول، عماد عبد الرحيم و شاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧): سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

٢٨- زيتون، عايش محمود (٢٠٠١): أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.

٢٩- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣): التدريس نماذج و مهاراته، عالم الكتب، مصر.

٣٠- السامرائي، مهدي صالح (٢٠٠٠): طرائق التدريس العامة و تنمية التفكير، ط٢، دار الأمل، عمان.

٣١- الساموك، سعدون محمد و هدى علي جواد الشمري (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، دار وائل، عمان.

٣٢- السبيعي، معيوف (٢٠٠٩): تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان.

٣٣- السعدي، ساهرة عباس قنبر (٢٠٠٤): مهارات التدريس و التدريب عليها نماذج تدريبية على المهارات، مؤسسة الوراق للطباعة و النشر، عمان.

٣٤- سليم، خيرى عبد الله و عودة ميشيل (٢٠٠٩): التدريس التأملى و النمو المهني، دار الكتب الحديث، مصر.

٣٥- سمارة، نواف أحمد و عبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨): مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

٣٦- شحاتة، حسن و زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية و النفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

٣٧- الشريف، خالد حسن (٢٠١٣): التعليم التأملى مفهومه و تطبيقاته، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

- ٣٨- شقير، زينب (٢٠٠٥): علموا أبنائكم المعاقين عقلياً و تربوياً: التخلف العقلي - صعوبات التعلم - التأخر الدراسي - التوحد سلسلة إصدارات التشخيص التكاملية و التعلم العلاجي لغير العاديين، المجلد ٦، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- ٣٩- الظاهر، زكريا محمد و آخرون (٢٠٠٢): مبادئ القياس و التقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان.
- ٤٠- عباس، قصي محمد (٢٠١٨): فاعلية التدريس بأنموذج جيبز التألمي في إتخاذ القرار لحل المُشكلات البيئية لدى طُلاب الصف الرابع العلمي رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، العراق.
- ٤١- عبد الحميد، طلعت (٢٠١٥): دليل إدارة الذات بالقيم، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
- ٤٢- عبد الرحمن، أنور حسين و عدنان حقي زنكنة (٢٠٠٧): الأنماط المنهجية و تطبيقاتها في العلوم الإنسانية و التطبيقية، دار النهضة، العراق.
- ٤٣- عبد الرحمن، أنور حسين و فلاح محمد الصافي (٢٠٠٥): مناهج البحث بين النظرية و التطبيق، مطبعة التأميم، كربلاء، العراق.
- ٤٤- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩): تدريس العلوم و إعداد المعلم و تكامل النظرية و الممارسة، دار الفكر العربي، مصر.
- ٤٥- عبد اللطيف، حسين حيدر (٢٠٠٤): البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية و تحسينها، دار القلم للنشر و التوزيع، دبي.
- ٤٦- عبد عون، فاضل ناهي و زيد محمد (٢٠١٧): إستراتيجيات حديثة لتدريس الأدب و النصوص، دار الرضوان، عمان.

- ٤٧- عبد عون، فاضل ناهي (٢٠١٣): طرائق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.
- ٤٨- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
- ٤٩- عطية، محسن علي (٢٠١٠): أسس التربية الحديثة و نظم التعليم، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.
- ٥٠- عطية، محسن علي (٢٠١٣): المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.
- ٥١- العفون، نادية حسين (٢٠١٢): الإتجاهات الحديثة في التدريس و تنمية التفكير، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
- ٥٢- العفون، نادية حسين و فاطمه عبد الأمير الفتلاوي (٢٠١١): مناهج و طرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، العراق.
- ٥٣- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩): القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- ٥٤- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١): القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط٤، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- ٥٥- عمر، عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤): تدني مُستوى التحصيل و الإنجاز الدراسي أسبابه و علاجه، دار وائل، عمان.
- ٥٦- عمران، تغريد (٢٠٠٤): مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات و التغيرات نموذج مُقترح لتفعيل دور المُعلم في الحياة المُعاصرة، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

٥٧- عودة، أحمد سليمان (١٩٩٨): القياس و التقويم في العملية التدريسية، ط ٢، دار الأمل أريد.

٥٨- الفرّح، وجيه و ميشيل دبّابنة (٢٠٠٦): الكفايات التدريسية - مفهومه - تدريب - أداء، دار الشروق، عمان.

٥٩- فهمي، فاروق و منى عبد الصبور (٢٠٠٦): المدخل المنظومي في مواجه التحديات التربوية المعاصرة و المستقبلية، دار المعارف، مصر.

٦٠- كريدي، خلف كاظم (١٩٩٧): سلامة التصاميم التجريبية في البحوث التربوية و النفسية، (مجلة كلية المعلمين)، العدد (١)، السنة (٣)، الجامعة المُستَصرية، العراق.

٦١- مجدي، حبيب (٢٠٠٦): تعلم التفكير في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، مصر.

٦٢- محبوب، وجيه (٢٠٠٥): أصول البحث العلمي و مناهجه، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.

٦٣- المحنه، علي كاظم ياسين (٢٠١٥): التفكير الناقد و القدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان، عمان.

٦٤- مُراد، صلاح أحمد و أمين علي سليمان (٢٠٠٢): الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية، دار الكتاب الحديث، مصر.

٦٥- مُراد، محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٨): فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات و اختزال القلق التدريسي لدى الطُلاب المُعلمين في كلية التربية، مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر العدد ٥٨.

٦٦- المشهداني، محمد بن برجس مشعل (٢٠١٠): أثر استخدام نموذج ويتلى في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي و الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، جامعة أم القرى، كلية التربية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- ٦٧- المُقرم، سعد خليفة(٢٠٠١): طرائق تدريس العلوم المبادئ و الأهداف، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.
- ٦٨- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٠): طرائق التدريس العامة، ط٤، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.
- ٦٩- ملحم، سامي محمد(٢٠١٠): مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط٦، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.
- ٧٠- النبهان، موسى(٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.
- ٧١- النعيمي، علي (٢٠٠٤): الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، عمان.
- ٧٢- الهويدي، زيد(٢٠٠٤): أساسيات القياس و التقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي للنشر، العين.

ثانياً : المصادر الأجنبية

- 73- Ashmore ,L. & Robinson ,D.,2015:**Learning and Teaching Development** ,Sage, London.
- 74- Bandura, A.(1986):**Social Foundation of Thought and Action : A. Social Cognitive Theory** . New Jersey: Prentice –Hall ,Inc.
- 75- Barentsen , J. R.& Malthous ,R.,(2013): **Reflective Practice in Education and Training** ,2nd ed.,SAGE, London.
- 76- Fook .j.(1999):**Critical reflectivity in education and practice in B. pease and J.**

- 77-** Gibbs ,G.,(2013):**Learning by Doing**, Oxford Centre for Staff and Learning development, London.
- 78-** Henderson, G. (1992):**Reflective Teaching Becoming an Inquiring Education** New York Mcmillan publishing Company.
- 79-** Jasper, M.,(2003):**Beginning Reflective practice**, 3rd ed., Nelson Thornes, UK.
- 80-** Joyce, Bruce & Well, M."1986" **Models of Teaching**, 3rd, New Jersey, Prentice–Hall, Inc. Hungerford, H., Bluhm, W., Volk, T, & Wise, K.(1991). Science Teaching Methods for the Elementary School . Stripes Publishing Company, Illinois.
- 81-** Langer, E.(1989):**Mindfulness ,Reading ,Mass** :Addison Welsley.
- 82-** Marczyk G ,De matteo ,D &Festinger D.(2005): **Essentials of Research Design and Methodology** ,John wiley & Sons Inc.
- 83-** McGregor, D. & Cartwright , L., (2011): **Developing Reflective Practice (Aguide for beginning teachers)**,2nd ed, open university press, UK.
- 84-** Moon ,j. (1999): **Reflection in Learning and Professional Development**, Kogan page.
- 85-** Pollard, A.(2002):**Readings for Reflective Teaching**, continuum, London.

- 86-** Pushkin, D.(2001):**Teacher traning Areference handbook** Sants Barbara **ABC-CLIO**.
- 87-** Ravid ,R (2011): **practical statistics for educators**, 4th edRowman Littlefield Publishers Jnc , united kingdom.
- 88-** Rohwer,W.Ennis,R.&Roos(1974):**Understanding Intellectual Development**, U.S.A. The Diyden Press.
- 89-** Saunders, M. & Lawis, Philip & Thornhill, Adrain (2007): **Research Methods for Business Students, (4th ed.)**, Harlow: Pearson Education Limited.
- 90-** Shon D. A. (1983):The reflective practitioner: How professional thnk in action, New York :Basic Books.
- 91-** Thomton, B& Maher ,D. (2001): **Reflective Teaching**: Pearson Education Limited.
- 92-** Urbina , s. (2004):**Essentials of psychological testing**, 10 ed ,John wileg& sons , Inc , hobo ken , new Jersey.
- 93-** VandenBos, Gary ,R (2007): **APA Dictionary of Phychology**, American Psychology Association. Washing ton Dc, USA.

الملاحق



ملحق (١)

استبانة استطلاع رأي مفتوحة لتحديد مشكلة البحث

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة استطلاع رأي مفتوحة لتحديد مشكلة البحث

أعزائي مُدرسي اللغة العربية

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طُلاب الصف الخامس الأدبي في مادة اللغة العربية)، و نظراً لما نلمسه فيكم من خبرة و دراية في هذا المجال نضع بين أيديكم هذه الأسئلة آملين إجابتكم عنها بدقة خدمة للبحث العلمي:

١- هل لديك معرفة بأنموذجي جون باريل و جيبز؟

٢- ما طريقة التدريس التي تتبعها عند تدريسك موضوعات الأدب و النصوص للصف الخامس الأدبي؟

٣- هل تواجه مشكلة في تدريس منهج اللغة العربية المُدمج؟

و يُعرف أنموذج جون باريل بأنه: أنموذج تأملي للتعليم من أجل التفكير و تعزيز ثقة الطُلاب بأنفسهم عن طريق إشراكهم في الخطوات التي يتبعها المُدرّس لحل المُشكلة ليتمكن الطُلاب من حل مُشكلاتهم بأنفسهم من خلال استبعاد العناصر غير المهمة في المُشكلة و التوجه نحو تحديد المُشكلة الأساسية (الشريف، ٢٠١٣: ١٦٠).

و يُعرف أنموذج جيبز بأنه: أنموذج على صورة دورة تأملية تُساعد الطالب على ربط الجانب النظري بالمُمارسة من طريق الانخراط في تسلسل دوري من الأنشطة و هي: الوصف و الشعور و تقييم الخبرات و التحليل و الإستنتاج و تخطيط العمل (Gibbs, 2013: 3).

الباحث

أياد سواد عبادي

مُلحق (٢)

كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل - إلى إدارات المدارس
الثانوية و الإعدادية للبنين في مركز المحافظة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب /شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤/٣/٤١
التاريخ : ٢٠٢١ / ١٥ / ١٥



جمهورية العراق
وزارة التربية



الى / ادارات المدارس الثانوية والاعدادية (بنين)

في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا المرقم ٤١٥٣ في ٢٠٢١/١١/١٤ يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا/ الماجستير (اياد سواد عبادي حسين) في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في الجامعة اعلاه والمقبول للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) لإنجاز متطلبات بحثه التطبيقي الموسوم (اثر انموذجي جون باريل وجيز في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة اللغة العربية) وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي... مع التقدير .



سمير هاشم خليل

مدير قسم الاعداد والتدريب

٢٠٢١/١٥ / ١٥

نسخة منه الى //

- جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير .
- قسم الاشراف التربوي - لنفس الغرض اعلاه ... مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه ... مع التقدير .
- الطالب (اياد سواد عبادي حسين) .. مع التقدير .
- الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

مُلحق (٣)

استمارة جمع المعلومات من الطُّلاب (عينة البحث) لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعات
البحث

أَعزَّائي الطُّلاب:

تحية طيبة:

بين أيديكم عدد من الأسئلة يُرجى الإجابة عنها بِكُلِّ دَقَّةٍ و أمانةٍ، علماً بأنَّ إجاباتكم سوف
لن يطلع عليها سوى مُدرس المادة..... مع شكري لكم و اعتزائي بكم.

١- الاسم الثلاثي :

٢- الصف و الشعبة:

٣- المَدْرسة:

٤- تأريخ ولادتك: اليوم / الشهر / العام /

٥- ما التحصيل الدراسي لوالدك؟

(أمي)، (ابتدائية)، (مُتوسّطة)، (إعدادية أو معهد)، (كُلّية فما فوق).

٦- ما التحصيل الدراسي لوالدتك ؟

(أمية)، (ابتدائية)، (مُتوسّطة)، (إعدادية أو معهد)، (كُلّية فما فوق).

ملاحظة: الرجاء وضع خط تحت الإجابة الصحيحة بالنسبة للفقرتين (٦,٥) أعلاه.

مع شكري و تقديرى

الباحث

أيّاد سواد عبادى

مُلحق (٤)

العمر الزمني لطلاب مجموعات البحث محسوباً بالشهور

العمر الزمني للمجموعة الضابطة	ت	العمر الزمني للمجموعة التجريبية الثانية	ت	العمر الزمني للمجموعة التجريبية الأولى	ت
٢٠٨	١	٢٠٤	١	٢٠٣	١
٢١٢	٢	٢٠٥	٢	٢٠٤	٢
٢١٢	٣	٢٠٥	٣	٢١٣	٣
٢١٣	٤	٢٠٧	٤	٢٠٥	٤
٢١٤	٥	٢٠٧	٥	٢٠٤	٥
٢١٤	٦	٢٠٨	٦	٢٠٦	٦
٢٠٥	٧	٢٠٣	٧	٢٠٤	٧
٢٠٦	٨	٢٢٢	٨	٢٠٧	٨
٢٠٦	٩	٢٢٣	٩	٢١٤	٩
٢٠٧	١٠	٢١٧	١٠	٢١٢	١٠
٢٠٧	١١	٢١٦	١١	٢٠٧	١١
٢٠٨	١٢	٢١٧	١٢	٢٠٤	١٢
٢٠٩	١٣	٢١١	١٣	٢١٥	١٣
٢٠٦	١٤	٢١٢	١٤	٢٠٩	١٤
٢١١	١٥	٢١٢	١٥	٢٠٨	١٥
٢١٣	١٦	٢١٣	١٦	٢٠٩	١٦
٢١٦	١٧	٢١١	١٧	٢٠٧	١٧
٢١٠	١٨	٢١١	١٨	٢٠٨	١٨
٢١٠	١٩	٢١٠	١٩	٢١٠	١٩
٢١١	٢٠	٢٠٤	٢٠	٢١٠	٢٠
٢٠٧	٢١	٢٠٦	٢١	٢٠٩	٢١
٢٠٦	٢٢	٢٠٥	٢٢	٢٠٦	٢٢
٢٠٣	٢٣	٢٠٧	٢٣	٢٢١	٢٣
٢٠٦	٢٤	٢٠٥	٢٤	٢٢٠	٢٤
٢٠٣	٢٥	٢٠٣	٢٥	٢٠٣	٢٥

مُلحق (٥)

درجات التحصيل السابق لطلّاب مجموعات البحث بمادة اللغة العربية

درجات المجموعة الضابطة	ت	درجات المجموعة التجريبية الثانية	ت	درجات المجموعة التجريبية الأولى	ت
٧٧	١	٨٢	١	٧٧	١
٨٦	٢	٩١	٢	٧٣	٢
٥٩	٣	٦٥	٣	٦٧	٣
٦٤	٤	٦٢	٤	٨٢	٤
٨٠	٥	٧٥	٥	٦٦	٥
٥١	٦	٧١	٦	٥٢	٦
٥٥	٧	٧٠	٧	٥٧	٧
٥٦	٨	٦٩	٨	٦٠	٨
٦٧	٩	٦٨	٩	٦٤	٩
٧٧	١٠	٧٦	١٠	٧٣	١٠
٩٤	١١	٧٤	١١	٨٢	١١
٥٣	١٢	٨٢	١٢	٩٠	١٢
٨٨	١٣	٨٠	١٣	٨٨	١٣
٨٧	١٤	٥١	١٤	٥٥	١٤
٦٥	١٥	٥٥	١٥	٦٤	١٥
٥٥	١٦	٥٦	١٦	٦٧	١٦
٦٧	١٧	٦٧	١٧	٦٤	١٧
٧٧	١٨	٧٧	١٨	٦٥	١٨
٨٦	١٩	٩٤	١٩	٨٠	١٩
٥٩	٢٠	٥٣	٢٠	٧٩	٢٠
٦٤	٢١	٨٨	٢١	٦٧	٢١
٦٦	٢٢	٨٧	٢٢	٨١	٢٢
٦٠	٢٣	٦٥	٢٣	٥٨	٢٣
٥٢	٢٤	٥٥	٢٤	٧٧	٢٤
٥٥	٢٥	٦٧	٢٥	٧٨	٢٥

ملحق (٦)

أسماء السادة الخبراء و المحكمين و المجالات المقاسة

ت	أسماء المحكمين	الاختصاص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة		
				١	٢	٣
١	أ.د. ابتسام صاحب موسى	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
٢	أ.د. أحمد يحيى حسن	مناهج و طرائق تدريس عامة	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٣	أ.د. جؤنر حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
٤	أ.د. حسن خلباص	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
٥	أ.د. رائد رسم يونس	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
٦	أ.د. زينة جبار غني	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
٧	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
٨	سما ع تركي داخل	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
٩	أ.د. شيماء حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل / كلية التربية	*	*	*
١٠	أ.د. ضرغام سامي الربيعي	مناهج و طرائق تدريس عامة	جامعة القادسية / كلية التربية	*	*	*
١١	أ.د. ضياء عبد الله أحمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
١٢	أ.د. ضياء عويد حربي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٣	أ.د. عارف حاتم هادي	مناهج و طرائق تدريس عامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٤	أ.د. عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٥	أ.د. علي صكر ناصر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية	*	*	*
١٦	أ.د. محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٧	أ.د. ميسون علي جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٨	أ.م. د. خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
١٩	أ.م. د. رياض هاتف عبيد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*	*
٢٠	أ.م. د. زينب حمزة راجي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
٢١	م.د. ثابت كامل هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	مديرية تربية القادسية	*	*	*
٢٢	م.د. مؤيد حسين محيسن	طرائق تدريس عامة	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل	*	*	*
٢٣	م.م. سعدون بدر شهيد	طرائق تدريس اللغة العربية	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل	*	*	*

طبيعة الاستشارة

- ١- الأهداف السلوكية.
- ٢- الخطط التدريسية.
- ٣- الاختبار التحصيلي.

ملحق (٧)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة آراء الخبراء و المحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضلالمُحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في اللغة العربية)، و لما يجده الباحث فيكم من دقة و أمانة علمية زد على ذلك خبرتكم، يرجو التفضل بإبداء آرائكم السديدة و ملاحظاتكم القيمة في صلاحية الأهداف السلوكية و صياغتها و تمثيلها للمستويات المعرفية في (موضوعات الأدب و النصوص من كتاب اللغة العربية الجزء الأول، الطبعة الأولى، ٢٠٢١م) على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف السلوكية الذي صُنّف فيه المجال المعرفي إلى مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

مع شكر الباحث و امتنانه

مكان العمل:

الدرجة العلمية:

التخصص:

الباحث

أياد سواد عبادي

الهدف السلوكي	ت	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
يُعرف العصر الأموي.	١	تذكر			
يُعدد العوامل التي أثرت في الأدب في العصر الأموي.	٢	تذكر			
يُعدد الأغراض الجديدة التي طرأت على الشعر.	٣	تذكر			
يُعرف شعر المدح.	٤	تذكر			
يُوضح أسباب ازدهار شعر المدح.	٥	فهم			
يُوضح مفهوم الشعر السياسي.	٦	فهم			
يذكر السمة البارزة في الشعر السياسي.	٧	تذكر			
يُعرف شعر النقائض.	٨	تذكر			
يُبين سمات شعر النقائض.	٩	فهم			
يُوضح أسباب ظهور شعر النقائض.	١٠	فهم			
يُعرف شعر الغزل.	١١	تذكر			
يُعدد اتجاهات شعر الغزل.	١٢	تذكر			
يُقارن بين شعر الغزل و شعر النقائض.	١٣	تحليل			
يُقارن بين أسلوب شعر الغزل.	١٤	تحليل			
يُخلص بأسلوبه الخاص التغيرات التي طرأت على الأدب في العصر الأموي.	١٥	تركيب			
الشاعر الفرزدق					
يُعرف الشاعر الفرزدق.	١٦	تذكر			
يُبين ميزات الشاعر.	١٧	فهم			
يقرأ القصيدة قراءةً مضبوطة بالشكل.	١٨	تطبيق			
يعطي معاني الكلمات الصعبة.	١٩	فهم			
يُوضح الغرض من القصيدة.	٢٠	فهم			
يُحلل بعض أبيات القصيدة تحليلاً أدبياً.	٢١	تحليل			
يُبين سبب تكرار الشاعر لأسم الإشارة هذا.	٢٢	فهم			

٢٣	يُبين سبب عدم ابتداء القصيدة بمقدمة	فهم			
٢٤	يُوضح الأساليب البلاغية التي استعملها الشاعر في القصيدة.	فهم			
٢٥	يُحدد البيت الذي وصف به الشاعر الإمام الصادق (ع).	فهم			
٢٦	يقترح تسمية جديدة للقصيدة.	تركيب			
٢٧	يبدى رأيه في النص.	تقويم			
	الشاعرة ليلي الأخيلية				
٢٨	يُعرف الشاعرة.	تذكر			
٢٩	يُسمي الشاعر الذي أحبها.	تذكر			
٣٠	يُوضح غرض القصيدة.	فهم			
٣١	يُبين الصور الشعرية في القصيدة.	فهم			
٣٢	يُوضح أسباب رفض أبا ليلي زواجها من توبة.	فهم			
٣٣	يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.	تطبيق			
٣٤	يُحلل النص تحليلاً أدبياً.	تحليل			
٣٥	يُوضح الدلالات المُستوحاة من القصيدة.	فهم			
٣٦	يكتب البيت الذي يُوضح وفاء الشاعرة لحبيبها.	تطبيق			
٣٧	يُبين التشابه بين ما قالته الشاعرة و ما قاله كعب ابن زهير.	تطبيق			
٣٨	يُلخص فكرة النص بأسلوبه الخاص و بأفكار جديدة.	تركيب			
٣٩	يُبدى رأيه في النص.	تقويم			
	جميل بثينة				
٤٠	يُعرف نبذة عن حياة الشاعر.	تذكر			
٤١	يُبين سبب لقب الشاعر.	تذكر			
٤٢	يُبين الأغراض التي كتب فيها جميل بثينة شعره.	تذكر			
٤٣	يُوضح ميزات قصيدة الشاعر جميل بثينة.	فهم			
٤٤	يعرب بعض المفردات الواردة في النص.	تطبيق			

٤٥	يُحلل النص تحليلاً أدبياً.	تحليل			
٤٦	يُلخص الأفكار الرئيسية في النص.	تركيب			
٤٧	يستخرج الفنون البلاغية الموجودة في النص.	تطبيق			
٤٨	يقترح اسماً مناسباً للنص.	تركيب			
٤٩	يُعلل أسلوب التكرار لدى الشاعر.	تطبيق			
٥٠	يُبدى رأيه في النص.	تقويم			
	النثر في العصر الأموي				
٥١	يُعرف النثر.	تذكر			
٥٢	يُعدد الأغراض التي استعمل لها النثر.	تذكر			
٥٣	يذكر شكلي الكتابة.	تذكر			
٥٤	يُبين أسباب ازدهار الخطابة.	فهم			
٥٥	يُبين دور الخطابة في الانتصارات بالحروب.	فهم			
٥٦	يُعدد أنواع النثر في العصر الأموي.	فهم			
٥٧	يُوضح ميزات الخطابة في العصر الأموي.	فهم			
	عبد الحميد الكاتب				
٥٨	يذكر نبذة عن حياة الكاتب.	تذكر			
٥٩	يُعدد ميزات أسلوب الكاتب.	تذكر			
٦٠	يذكر بعض رسائل الكاتب.	تذكر			
٦١	يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.	تطبيق			
٦٢	يعرب بعض المفردات الواردة في النص.	تطبيق			
٦٣	يُحلل النص تحليلاً أدبياً.	تحليل			
٦٤	يُبين غرض النص.	فهم			
٦٥	يُوضح أخلاقيات الكتابة التي حددها الشاعر.	فهم			
٦٦	يُحدد الأساليب البلاغية في النص.	فهم			
٦٧	يُلخص الرسالة بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٦٨	يُبدى رأيه في النص.	تقويم			

				الأدب في العصر العباسي	
			تذكر	يُعرف الأدب في العصر العباسي.	٦٩
			تذكر	يُعدد أقسام العصر العباسي.	٧٠
			فهم	يُبين مُميزات الشعر في العصر العباسي الأول.	٧١
			تذكر	يُعدد أغراض الشعر في العصر العباسي.	٧٢
			فهم	يُوضح شكل الرثاء الجديد الذي ظهر في العصر العباسي.	٧٣
				بشار بن برد	
			تذكر	يُعرف الشاعر.	٧٤
			فهم	يصف أسلوب الشاعر بأسلوبه الخاص.	٧٥
			تذكر	يُعدد الأغراض التي كتب فيها الشاعر شعره.	٧٦
			تطبيق	يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.	٧٧
			تذكر	يُحلل النص تحليلاً وافياً.	٧٨
			تطبيق	يعرب بعض المفردات الواردة في النص.	٧٩
			تطبيق	يعطي مثال للكلمات التي تدل على معنى الحوار.	٨٠
			تركيب	يعطي اسماً جديداً للنص.	٨١
			تقويم	يُبدى رأيه بالنص.	٨٢
				العباس بن الأحنف	
			تذكر	يُعرف الشاعر العباس بن الأحنف.	٨٣
			تذكر	يذكر صفات الشاعر.	٨٤
			تطبيق	يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.	٨٥
			فهم	يُوضح بعض معاني المفردات الصعبة.	٨٦
			تطبيق	يعرب بعض المفردات الواردة في القصيدة.	٨٧
			تحليل	يُحلل القصيدة تحليلاً أدبياً.	٨٨
			تركيب	يُعيد تسمية القصيدة بأسلوبه.	٨٩
			تركيب	يُلخص بأسلوبه الأفكار الرئيسة للنص.	٩٠

٩١	يستخرج الصورة البلاغية في القصيدة.	فهم			
٩٢	يُوضح غرض القصيدة.	فهم			
٩٣	يُبدى رأيه في النص.	تقويم			
	أبو العلاء المعري				
٩٤	يُعرف الشاعر أبو العلاء المعري.	تذكر			
٩٥	يذكر لقب الشاعر.	تذكر			
٩٦	يُعدد مؤلفاته.	تذكر			
٩٧	يقرأ القصيدة قراءةً مضبوطة بالشكل.	تطبيق			
٩٨	يُحلل النص تحليلاً وافياً.	تحليل			
٩٩	يعطي معاني الكلمات الصعبة.	تطبيق			
١٠٠	يعرب بعض الكلمات.	تطبيق			
١٠١	يُبين الغرض الشعري الذي تسعى إليه القصيدة.	فهم			
١٠٢	يُبدى رأيه في النص.	فهم			
	الشريف الرضي				
١٠٣	يُعرف الشاعر الشريف الرضي.	تذكر			
١٠٤	يذكر أين ولد الشاعر.	فهم			
١٠٥	يُبين سبب عدّ الشريف الرضي مثلاً للتسامح الديني.	تذكر			
١٠٦	يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.	تطبيق			
١٠٧	يُوضح بعض معاني المفردات الصعبة.	فهم			
١٠٨	يُحلل النص تحليلاً أدبياً وافياً.	تحليل			
١٠٩	يقترح اسماً جديداً للنص.	تركيب			
١١٠	يُبدى رأيه في النص.	تقويم			
١١١	يستخرج الفنون البلاغية الواردة في النص.	فهم			
١١٢	يُعدد مؤلفات الشريف الرضي.	تذكر			

ملحق (٨)

نموذج من الخطط التدريسية اليومية بصيغتها النهائية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة آراء الخبراء و المُحكمين في مدى صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضلالمُحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (أثر أنموذجي جون باريل و جيبز في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في اللغة العربية)، و من متطلبات البحث إعداد الخطط التدريسية و الخاصة بالمجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة، و لمّا تتمتعون به من خبرة و دراية في هذا المجال يُرجى إبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول صلاحيتها و مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها.

مع شكر الباحث و امتنانه

مكان العمل:

الدرجة العلمية:

التخصص:

الباحث

أياد سواد عبادي

ملحق (٨ - أ)

نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق أنموذج جون باريل تُطبق على المجموعة التجريبية الأولى

الوقت : ٤٠ دقيقة

التاريخ / / ٢٠٢١م

الصف : الخامس الأدبي

المادة : الأدب و النصوص

الموضوع : الشريف الرضي

أولاً : الأهداف السلوكية

المجال المعرفي : يتوقع في نهاية الدرس أن يكون الطالب قادراً على أن:

- ١- يُعرف الشاعر الشريف الرضي.
- ٢- يذكر أين ولد الشاعر.
- ٣- يُبين سبب عدّ الشريف الرضي مثلاً للتسامح الديني.
- ٤- يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل.
- ٥- يُوضح بعض معاني المفردات الصعبة.
- ٦- يعرب بعض المفردات الصعبة الواردة في النص.
- ٧- يُحلل النص تحليلاً أدبياً وافياً.
- ٨- يقترح اسماً جديداً للنص.
- ٩- يُبدي رأيه في النص.
- ١٠- يستخرج الفنون البلاغية الواردة في النص.

ثانياً : الوسائل التعليمية: السبورة و الأقلام العادية و الملونة.

ثالثاً : طريقة التدريس: التدريس باستعمال أنموذج جون باريل.

رابعاً : خطوات سير الدرس

❖ المقدمة (٣ دقائق)

أعزائي الطلبة موضوعنا لهذا اليوم ليس شاعراً و قصيدة فحسب بل هو عبرة و موعظة و درس نستلهم منه العبر قصيدة الشاعر لهذا اليوم عن الأم و الوفاء لها؛ لِمَا تُعانيه من ألم و ضعف في حملنا

و تعب و شقاء في تربيتنا فيقول الله تعالى عن حمل الأم بجنينها في تأويل قوله تعالى: ﴿وَصَيَّنَّا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَ فِصَالَهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ *

أوصى الله سبحانه و تعالى ابن آدم بوالديه من طريق الإحسان إليهما بالقول اللين و الكلام اللطيف و الفعل الجميل و التواضع لهما و إجلالهما و القيام بمئونتتهما و اجتناب الإساءة إليهما من كل وجه بالقول و الفعل و البرّ بهما في حياتهما و بعد مماتهما، لذا أعزّائي يجب علينا أن لا ننسى ما أوصانا به الله. ^(٨) المُدرّس: تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية و أطلق تسمية لكل مجموعة (التحدي، الصقور، جيل المستقبل، التغيير) و أوزع الأدوار بين طُلاب كل مجموعة مع الحرص على تغيير الأدوار في كل مرة.

❖ العرض (٣٥ دقيقة)

• الخطوة الأولى : الاستماع المتفهم المتعاطف (٧ دقائق)

سوف أطرح على مسامعكم الطيبة مجموعة من الأسئلة المطلوب منكم الاستماع إليها لغرض فهمها جيداً بغية الوصول إلى إجابات صحيحة.

المُدرّس: شاعر عراقي ولد في بغداد سنة (٣٥٩ هـ) من هو و ما كنيته؟

طالب: هو محمد أبين الحسين الموسوي و الملقب بالشريف الرضي.

المُدرّس: أحسنت.

المُدرّس: لماذا لُقّب بالشريف الرضي؟

طالب: لأنه كان أبي النفس شريف النسب عفيفاً ذا ورع و زُهد.

المُدرّس: مُمتاز.

المُدرّس: أقرأ القصيدة قراءة أنموذجية مراعيّاً فيها مخارج الحُروف من مخارجها الصحيحة زد على ذلك وضوح الصوت و إمكانية سماعه من الطُلاب جميعاً و مُراعاة حركات أواخر الكلمات، و التعبير عمّا في القصيدة من انفعالات و تعجب و استفهام و غيرها، ثم أسمح للطُلاب بالقراءة الصامتة، ثم اختار بعض الطُلاب بصورة عشوائية للقراءة الجهرية مُراعيّاً وضوح الصوت و مخارج الحروف و تفاعل الطالب مع مضمون أبيات القصيدة بعدها القراءة الصامتة للطُلاب ثم القراءة الجهرية لبعض الطُلاب.

* سورة لقمان / الآية (١٤).

^{٨٨} المُدرّس : هو الباحث نفسه الذي يقوم بالتدريس.

• الخطوة الثانية : تقديم نموذج التفكير (٧ دقائق)

المُدَرِّس: هل تعتقدون أنَّ الشعر موهبة، أم هو قدرة عقلية يُمكن تنميتها من طريق عملية التعليم؟ أعرّائي الطلاب من طريق التقصي و البحث في حياة الشاعر الشريف الرضي و ما سبقه من شعراء سوف نناقش الأسئلة الآتية:

المُدَرِّس: كيف كانت نشأة الشاعر؟

طالب: نشأ في بيت عز و شرف و في بيئة علمية و أدبية، إذ شب عالماً شاعراً طموحاً إلى المجد نزاعاً إلى العُلا عاشرَ ثلاث خُلفاء في الدولة العباسية.
المُدَرِّس: أحسنت.

المُدَرِّس: ما تأثير هذه النشأة من وجهة نظركم؟

طالب: كان لهذه النشأة أثرها الواضح في تنمية و تعزيز الموهبة الشعرية لدى الشاعر.
المُدَرِّس: أحسنت.

المُدَرِّس: هل أثر إشغاله لمنصب نقيب الطالبين في شخصية الشاعر؟

طالب: نعم أنَّ إشغاله لهذا المنصب جعله رفيع المكانة بين الناس و مثلاً للتسامح.
المُدَرِّس: جيد.

• الخطوة الثالثة : الاشتراك مع الطلبة بعمل تعاوني (٧ دقائق)

المُدَرِّس: كيف أصبح الشاعر من الشعراء المرموقين في عصره؟

مجموعة التحدي: لأنه نحا في شعره الذي قاله و هو في سن مُبكرة منحى أسلافه من شعراء العرب في العناية بالمعنى و الحفاوة به و في المُحافظة على قوة الأسلوب، و جمال اللفظ و شعره يتناول أغلب الفنون المعروفة في عصره و لكن أكثره في الفخر و الحماس و المدح و الشكوى.
المُدَرِّس: أحسنتم.

المُدَرِّس: وضح غرض البيتين.

أَبْكِيكَ لَوْ نَقَعَ الْغَلِيلُ بُكَائِي ***** وَ أَقُولُ لَوْ ذَهَبَ الْمَقَالُ بِدَائِي
وَ أَعُوذُ بِالصَّبْرِ الْجَمِيلِ تَعَزِّيًّا ***** لَوْ كَانَ بِالصَّبْرِ الْجَمِيلِ عَزَائِي

مجموعة التغيير: غرض القصيدة هو الرثاء؛ لأن الشاعر يرثي والدته و تبدوا مشاعر الحزن و الألم تعتصر في نفسه، فيُصرح أن البكاء لا يستطيع أن يُزيل حرارة الأحشاء المُتقدة، و أن القول في الرثاء لا يُذهب الحزن و المرض الذين ألمّا به.

المُدّرّس: مُمتاز.

المُدّرّس: ماذا تُبين لكم الأبيات الآتية:

كَمْ عِبْرَةٌ مَوْهَتْهَا بِأَنَامِلِي ***** وَسَرَتْهَا مُتَجَمِّلاً بِرِدَائِي

أُبَدِي التَّجَلَّدَ لِلْعَدُوِّ وَلَوْ دَرَى ***** بِتَمَلُّمِي لَقَدْ اشْتَفَى أَعْدَائِي

مجموعة التحدي: تُبين هذه الأبيات أن الشاعر تحلى بالصبر و تجمل به إذ يعتقد أنه الأفضل لِمَا حل به من بلاء ثم يرجع و يُعلن عن تكاثر الدُموع في عينه تارة؛ لأن الحزن عظيم يفقده والدته و تارة يرجع إلى حيائه و كرامته و يتحمل و يصبر على هذا المكروه، و في صورة مُؤثرة و جميله يُوضح لنا الشاعر كيف يمسح دموعه بأَنَامِلِهِ و يُخفيها مُسْتَتراً بِرِدَائِهِ.

المُدّرّس: أحسنتم.

المُدّرّس: ما الفنون البلاغية الواردة في النص و كيف وظفها الشاعر في النص؟

مجموعة جيل المستقبل: التشبيه و استعمال الأضداد و الطباق و المجاز.

المُدّرّس: جيد.

• الخطوة الرابعة : وضع خطة للممارسة التربوية التعليمية (٧ دقائق)

المُدّرّس: أعزائي الطلبة الآن نقرأ القصيدة قراءة صامتة و فاحصة من أجل تحليل أبيات القصيدة وذلك للأبيات الثمانية الأولى بعد تقسيمها على وحدات فكرية لكل بيتين وحدة فكرية واحدة.

المُدّرّس: مَنْ يُحلل الوحدة الفكرية الأولى المتكونة من البيتتين ١-٢ ؟

مجموعة التحدي: يقول الشاعر في أول بيت أمّاه، لو علمتُ أن البكاء يُخَفِّفُ من ألمي و حُزني و يُسكن لوعتي لما توقفتُ عنه. و لو علمتُ أن عزائي برثائك بحزين الكلام لَمَّا بخلتُ بذلك المقال، أنني ألوذ بالصبر الجميل، أعزّي نفسي به، لعلّه يُخَفِّفُ بعض آلامي و ينسيني أحزاني.

المُدّرّس: أحسنتم.

المُدّرّس: مَنْ يستطيع تحليل الوحدة الفكرية الثانية المُستوحاة من البيتتين ٣-٤؟

مجموعة الصقور: في هذين البيتين يذكر الشاعر أحياناً لا أتمالك نفسي فتتهمر مني الدموع بكثرة، و أحياناً أخرى أتذكر مكانتي فأكف عن البكاء؛ لأنه لا يليق بالرجال، و أنه لن يتأخر عن دفع كل ما يملك من النفائس لو كان الميت يرجع إلى الحياة بالفداء.

المُدَرِّس: أحسنتم.

المُدَرِّس: مَنْ يستطيع أَنْ يُعَبِّرَ عن الوحدة الفكرية الثالثة المُستوحاة من البيتين ٥-٦؟

مجموعة التغيير: تارة أستسلم لمأساتي و أحزاني فتتفجر عيوني بدموع الأسى و حيناً أصبر على جراحي و يمنعني كبريائي و رجولتي من الاستسلام و الانهيار. أماه، لو علمتُ أَنَّ المَيِّتَ يُمكن أَنْ يُفْتَدَى، لَقَدَمْتُ لِكَ كُلِّ غَالٍ و نفيس و لكنَّ القدر و الأمر المحتوم لا يُجدي معه شيء.

المُدَرِّس: جيد.

المُدَرِّس: مَنْ يستطيع أَنْ يُحلل الوحدة الفكرية الرابعة المُستوحاة من البيتين ٧-٨؟

مجموعة جيل المستقبل: أنني أعيشُ حزناً مُعزلاً عن مباحج الحياة بسبب ما أصابني بفقدك، حيث ملكت هذه المصيبة عليَّ كبريائي و عفتي و تجلدي. لقد تمنى الشاعر أَنْ يُقَدِّمَ نفسه فداءً لأمه، و لكنَّ الأم كانت هي السبابة إلى الفداء فما أعظم ذلك المصاب.

المُدَرِّس: مُمتاز.

المُدَرِّس: مَنْ يُحلل الوحدة الفكرية الخامسة المُستوحاة من البيتين ٩-١٠؟

لقد كان فقدانك أكبر من احتمالي و صبري، حيث حرقنتي نار اللوعة، فاستسلمت مُنهاراً لمأساتي، و أنهزم صبري و كبريائي أمام هذا الخطب الجلل. كم من زفرة في صدري بدأت تُضعف حتى تحوَّلت إلى أنَّة، أكملتُها بتنفس صعب و طويل من الهَمِّ و التعب و المُعاناة.

المُدَرِّس: مُمتاز.

المُدَرِّس: من طريق تحليل القصيدة، اتفقوا على تقويم البناء الفني للقصيدة و اختاروا أحد الطلاب لقراءة إجابتكم؟

طالب: أَنَّ أبيات القصيدة سلسلة الألفاظ سهلة واضحة المعاني مُتسلسلة الألفاظ، حتى تبدو للسامع أَنَّهُ قادرٌ على مُجاراتها و النظم على سننها و نهجها فإذا حاول ذلك أُعْيِي و عجز و هذا الذي يسمى بـ(السهل المُمتنع).

المُدَرِّس: أحسنت.

• **الخطوة الخامسة : تصميم التعلم كحل للمشكلات (٧ دقائق)**

المُدَرِّس: إلى أي نوع من الشعر تنتمي القصيدة؟

طالب: الشعر الوجداني.

المُدَرِّس: ما غرض القصيدة؟

طالب: الرثاء.

المُدَرِّس: عند قراءة القصيدة نجد أنَّ العاطفة ذاتية برزت فيها مشاعر عديدة أعزَّائي الطلبة ما المشاعر الواردة في القصيدة؟

مجموعة التحدي: مشاعر حُزن و بُكاء في الأبيات (١-٢-٣).

المُدَرِّس: أحسنتم.

مجموعة الصقور: مشاعر فداء في البيت (٤).

المُدَرِّس: جيد.

مجموعة جيل المستقبل: مشاعر حُزن و يأس و مُعاناة في البيت (٧).

المُدَرِّس: أحسنتم.

مجموعة التغيير: مشاعر حُزن و ألم في بقية الأبيات.

المُدَرِّس: جيد.

المُدَرِّس: إنماز الشاعر الشريف الرضي بحرفية في اختيار ألفاظ القصيدة، بماذا تميزت هذه الألفاظ؟

مجموعة التحدي: جاءت الألفاظ مُلاءمه للنص حيث لجأ الشاعر إلى (القوة و السهولة) و قد اتشح بعضها

بالسواد، الدموع، اللهفة، البُكاء، الفداء، الصبر، التجلد، و الزفرة.

المُدَرِّس: أحسنتم.

❖ التقويم (٢ دقائق)

- ١- عرف الشاعر الشريف الرضي؟
- ٢- أذكر أين ولد الشاعر؟
- ٣- بين سبب عدّ الشريف الرضي مثلاً للتسامح الديني؟
- ٤- أقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل؟
- ٥- وضح بعض معاني المفردات الصعبة؟
- ٦- حلل النص تحليلاً أدبياً وافياً؟

❖ الواجب البيتي

- ١- أكتب تقريراً مفصلاً عن حياة الشاعر.
- ٢- أحفظ ثمانية أبيات من قصيدة الشاعر.

❖ مصادر المدرّس

- حمود، كريم عبد الحسين و أزهار حسين إبراهيم و ماجدة هاتو هاشم و ندى رحيم حسين و عبد الباقي بدر ناصر و سناء منير عبد الرزاق (٢٠٢١): اللغة العربية الجزء الأول، ط١، الجمهورية العامة للمناهج.

ملحق (٨ - ب)

نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق أنموذج جيبز تُطبق على المجموعة التجريبية الثانية

الوقت : ٤٠ دقيقة

التاريخ / / ٢٠٢١م

الصف : الخامس الأدبي

المادة : الأدب و النصوص

الموضوع : الشريف الرضي

أولاً : الأهداف السلوكية

المجال المعرفي : يتوقع في نهاية الدرس أن يكون الطالب قادراً على أن:

- ١- يُعرف الشاعر الشريف الرضي.
- ٢- يذكر أين ولد الشاعر.
- ٣- يُبين سبب عدّ الشريف الرضي مثلاً للتسامح الديني.
- ٤- يقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل.
- ٥- يُوضح بعض معاني المُفردات الصعبة.
- ٦- يعرب بعض المُفردات الصعبة الواردة في النص.
- ٧- يُحلل النص تحليلاً أدبياً وافياً.
- ٨- يقترح أسماً جديداً للنص.
- ٩- يُبدي رأيه في النص.
- ١٠- يستخرج الفنون البلاغية الواردة في النص.

ثانياً : الوسائل التعليمية : السبورة و الأفلام العادية و المُلوّنة.

ثالثاً : طريقة التدريس : التدريس باستعمال أنموذج جيبز.

رابعاً : خطوات سير الدرس

❖ المقدمة (٣ دقائق)

أعزائي الطلبة موضوعنا لهذا اليوم ليس شاعراً و قصيدة فحسب بل هو عبرة و موعظة و درس نستلهم منه العبر قصيدة الشاعر لهذا اليوم عن الأم و الوفاء لها؛ لِمَا تُعانيه من ألم و ضعف في حملنا

و تعب وشقاء في تربيتنا فيقول الله تعالى عن حمل الأم بجنينها في تأويل قوله تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾*
أوصى الله سبحانه و تعالى ابن آدم بوالديه من طريق الإحسان إليهما بالقول اللين و الكلام اللطيف و الفعل الجميل و التواضع لهما و إجلالهما و القيام بمؤنثهما و اجتناب الإساءة إليهما من كل وجه بالقول و الفعل و البرّ بهما في حياتهما و بعد مماتهما، لذا أعزائي يجب علينا أن لا ننسى ما أوصانا به الله.
المُدَرِّس: تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية و أطلق تسمية لكل مجموعة (الأبطال، الفُرسان، الأوائل، الضياء) و أوزع الأدوار بين طلاب كل مجموعة مع الحرص على تغيير الأدوار في كل مرة.

❖ العرض (٣٥ دقيقة)

• الخطوة الأولى : وصف الموقف أو الحدث (٥ دقائق)

شاعر عراقي ولد في بغداد سنة (٣٥٩هـ) و نشأ في بيت عز و شرف و في بيئة علمية و أدبية، إذ شب عالماً و شاعراً طموحاً إلى المجد نزاعاً إلى الغلا.

المُدَرِّس: ما اسم الشاعر؟

طالب: أبو الحسن.

المُدَرِّس: أحسنت.

المُدَرِّس: بماذا يُلقب؟

طالب: الشريف الرضي.

المُدَرِّس: جيد.

المُدَرِّس: بماذا يتصف؟

طالب: كان شريفاً في قومه دؤوباً في عمله ورعاً بالتصنيف و التأليف إذ ترك أثراً جليلاً مهمة.

المُدَرِّس: جيد.

• الخطوة الثانية : تحليل المشاعر و الأفكار (٥ دقائق)

١- قراءة المُدَرِّس النموذجية: أقرأ النص الموجود في الكتاب قراءة مُعَبَّرَة و مُتَقَنَة لمخارج الحروف، و هذه القراءة مُفيدة لتقويم ألسنة الطُلاب و تجويد إلقائهم.

٢- **القراءة الصامتة للطلاب:** يُوجه المُدرّس طلابه بقراءة النص قراءة صامتة و الاندماج مع النص لغرض الوقوف على المشاعر و الأفكار الواردة فيه بغية تحليل النص تحليلاً أدبياً جيداً يتوافق مع رؤى و أفكار الشاعر نفسه.

٣- **القراءة الجهرية لبعض الطلاب:** اختار مجموعة من الطلاب الذين يُجيدون القراءة نطقاً و إلقاءً لقراءة النص قراءة جهريةً لشد انتباه بقية الطلاب و أقوم بِمُتابعة قراءتهم و تصحيح الأخطاء اللفظية و اللغوية إن وجدت في أثناء القراءة.

المُدرّس: طلبتي الأعزاء لقد استمتعتم إلى قراءتي الجهرية ثم قرئتم بصمت و استمتعتم إلى قراءة بعض زملائكم و كل منا تفاعل مع القصيدة بمشاعره الخاصة و تجربته في الحياة، الآن أود أن أستمع إلى ما تُخفيه نفوسكم من مشاعر من طريق إجابتكم عن السؤال الآتي: ما هي مشاعركم تجاه القصيدة؟
طالب: مشاعر حُزن و ألم.

المُدرّس: جيد.

المُدرّس: هل تعتقدون أن الشاعر أوفى حق أمه؟

طالب: لا يمكن لأي شخص مهماً عمل أن يفي بحق والديه؛ لأن الله سبحانه و تعالى جعل منزلة الوالدين كبيرة إذ أعطاهما من الأهمية و المنزلة بعد عبادته سبحانه في قوله تعالى: {وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا * وَ اخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا * رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِن تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غُفُورًا} *
المُدرّس: أحسنتم.

• الخطوة الثالثة : التحليل (١٥ دقيقة)

المُدرّس: قال الشاعر هذه القصيدة الرثائية في والدته إذ تبدو مشاعر الحُزن و الألم تعتمر بنفسه، فيُصرح أن النُكاء لا يستطيع أن يُزيل حرارة الأحشاء المُتقدة، و إنَّ القول في الرثاء لا يُذهب الحُزن و المرض للذان ألماً به.

* سورة الأسراء / الآيات (٢٣-٢٥).

يقوم المُدرّس بتوزيع أوراق العمل على المجموعات مكتوب فيها أسئلة لغرض التّحاور و النقاش بين أفراد المجموعات للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

س ١ : بماذا تحلى الشاعر؟

مجموعة الضياء: تحلى الشاعر بالصبر و تجمل به إذ يعتقد أنّه الأفضل لِمَا حل به من بلاء و يرجع و يُعلن عن تكاثر الدُموع في عينه تارة؛ لأنّ الحُزن عظيم يفقد والدته، و تارة يرجع إلى حيائه و كرامته و يتحمل و يصبر على هذا المكروه، و في صورة جميلة مؤثرة تُوضح لنا الشاعر كيف يمسح دُموعه بأنامله و يجفّفها مُستترّاً بِردائه.

المُدرّس: أحسنتم.

س ٢ : ماذا حاول أن يُظهر الشاعر أمام أعدائه؟

مجموعة الفرسان: حاول الشاعر أن يُظهر التجلّد أمام أعدائه و لكن لو علم الأعداء بنفاذ صبره ليشمتوا به، و يتمنى الشاعر لو أنّ الموت يُفدى؛ لاستطاع أن يفدي والدته بنفسه و لكن لا يُمكن له ذلك، و يرى أنّ الموت لا يُمكن مواجهته بقوة عسكرية و لو أمكن ذلك لتجمعت ألوف الناس خلفه حتى يفدي تلك العزيزة الغالية.

المُدرّس: بارك الله بكم.

س ٣ : فيمّا يأتي أربعة أبيات من قصيدة الشاعر ما شرحها و تحليلها؟

- ١- أبكيك لو نَقَعَ الغَلِيلُ بُكائي ***** وَ أَقُولُ لَوْ ذَهَبَ المَقَالُ بِدائي
- ٢- وَ أَعُوذُ بِالصَّبْرِ الجَمِيلِ تَعَزِيّاً ***** لَوْ كَانَ بِالصَّبْرِ الجَمِيلِ عَزائي
- ٣- طَوْرًا تُكَاثِرُنِي الدُمُوعُ وَتَارَةً ***** آوي إلى أَكرومَتي وَحيائي
- ٤- مَا كُنْتُ أَذْخُرُ فِي فِدَاكَ رَغِيْبَةً ***** لَوْ كَانَ يَرْجِعُ مَيِّتٌ بِفِدَاءِ

مجموعة الأوائل: يقول الشاعر في أول بيت أمّاه، لو علمتُ أنّ البكاء يُخَفِّفُ من ألمي و حُزني و يُسكن لوعتي لما توقفتُ عنه. و لو علمتُ أنّ عزائي بِرِثائك بحزين الكلام لَمَّا بخلتُ بذلك المقال، أنني ألوذ بالصبر الجميل، أعزّي نفسي به، لعلّه يُخَفِّفُ بعض آلامي و يُنسيني أحزاني، ثم ينتقل الشاعر ليقول أحياناً لا أتمالك نفسي فتتهمر مني الدُموع بكثرة، و أحياناً أخرى أتذكر مكانتي فأكفُّ عن البكاء؛ لأنّه لا يليقُ بالرجال، و أنّه لن يتأخر عن دفع كلّ ما يملك من النفائس لو كان الميت يرجع إلى الحياة بالفداء.

المُدَرِّس: مُمتاز .

س ٤ : أشرح الأبيات الآتية ذاكرةً تحليلها؟

أُبدي التَّجَلَّدَ لِلْعَدُوِّ وَلَوْ دَرَى ***** بِتَمَلُّمِي لَقَدْ اشْتَفَى أَعْدَائِي
 مَا كُنْتُ أَذْخَرُ فِي فِدَاكَ رَغِيبَةً ***** لَوْ كَانَ يَرْجِعُ مَيِّتٌ بِفِدَاءِ
 لَوْ كَانَ يُدْفَعُ ذَا الْحِمَامِ بِقُوَّةٍ ***** لَتَكَدَّسَتْ عُصْبٌ وَرَاءَ لَوَائِي
 بِمُدَرِّبَيْنِ عَلَى الْقِرَاعِ تَفَيَّأُوا ***** ظِلَّ الرِّمَاحِ لِكُلِّ يَوْمٍ لِقَاءِ

مجموعة الأبطال: تارة أستسلم لمأساتي و أحزاني فتنفجر عيوني بدموع الأسي و حيناً أصبر على جراحي و يمنعني كبريائي و رجولتي من الاستسلام و الانهيار. أمه، لو علمتُ أنَّ الميِّت يُمكن أن يُفتدى، لَقَدَّمْتُ لِكَ كُلِّ غَالٍ و نفيس و لكنَّ القدر و الأمر المحتوم لا يُجدي معه شيء، أنني أعيشُ حزيناً مُنعزلاً عن مباهاج الحياة بسبب ما أصابني بفقدك، حيث مَلَكْتَ هذه المصيبة عليَّ كبريائي و عفتي و تجلدي. لقد تمنى الشاعر أن يُقَدِّم نفسه فداءً لأمه، و لكنَّ الأم كانت هي السبابة إلى الفداء فما أعظم ذلك المصاب.
 المُدَرِّس: أحسنتم.

• الخطوة الرابعة : الإِستنتاج (١٠ دقائق)

المُدَرِّس: إلى أي نوع من الشعر تنتمي القصيدة؟

طالب: الشعر الوجداني.

المُدَرِّس: ما غرض القصيدة؟

طالب: الرثاء.

المُدَرِّس: عنده قراءة القصيدة نجد أنَّ العاطفة ذاتية برزت فيها مشاعر عديدة أَعَزَّائِي الطلبة ما المشاعر الواردة في القصيدة؟

مجموعة الفرسان: مشاعر حُزن و بكاء في الأبيات (١-٢-٣).

المُدَرِّس: أحسنتم.

مجموعة الأبطال: مشاعر فداء في البيت (٤).

المُدَرِّس: جيد.

مجموعة الأوائل: مشاعر حُزن و يأس و مُعاناة في البيت (٧).

المُدَرِّس: أحسنتم.

مجموعة الضياء: مشاعر حُزن و ألم في بقية الأبيات.

المُدَرِّس: جيد.

المُدَرِّس: إنماز الشاعر الشريف الرضي بحرفية في اختيار الفاظ القصيدة، بماذا تميزت هذه الألفاظ؟

مجموعة الفرسان: جاءت الألفاظ مُلاءمة للنص حيث لجأ الشاعر إلى (القوة و السهولة) و قد اتشح بعضها بالسواد، الدُموع، اللهفة، البكاء، الفداء، الصبر، التجلد، و الزفرة.

❖ التقويم (٢ دقائق)

- ١- عرف الشاعر الشريف الرضي؟
- ٢- أذكر أين ولد الشاعر؟
- ٣- بين سبب عدّ الشريف الرضي مثالاً للتسامح الديني؟
- ٤- أقرأ النص قراءةً مضبوطةً بالشكل؟
- ٥- وضح بعض معاني المفردات الصعبة؟
- ٦- حلل النص تحليلاً أدبياً وافياً؟

❖ الواجب البيتي

- ١- أكتب تقريراً مفصلاً عن حياة الشاعر.
- ٢- أحفظ ثمانية أبيات من قصيدة الشاعر.

❖ مصادر المُدرِّس

- حمود، كريم عبد الحسين و أزهار حسين إبراهيم و ماجدة هاتو هاشم و ندى رحيم حسين و عبد الباقي بدر ناصر و سناء منير عبد الرزاق (٢٠٢١): اللغة العربية الجزء الأول، ط١، الجمهورية العامة للمناهج.

مُلحق (٨ - ج)

نموذج لخطة تدريسية يومية على وفق الطريقة الاعتيادية تُطبق على المجموعة الضابطة

الوقت : ٤٠ دقيقة

الصف : الخامس الأدبي

التاريخ / / ٢٠٢١م

المادة : الأدب و النصوص

الموضوع : الشريف الرضي

أولاً : الأهداف السلوكية

المجال المعرفي : يتوقع في نهاية الدرس أن يكون الطالب قادراً على أن:

١- يُعرف الشاعر الشريف الرضي.

٢- يذكر أين ولد الشاعر.

٣- يُبين سبب عدّ الشريف الرضي مثلاً للتسامح الديني.

٤- يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل.

٥- يوضح بعض معاني المُفردات الصعبة.

٦- يعرب بعض المُفردات الصعبة الواردة في النص.

٧- يحلل النص تحليلاً أدبياً وافياً.

٨- يقترح اسماً جديداً للنص.

٩- يُبدي رأيه في النص.

١٠- يستخرج الفنون البلاغية الواردة في النص.

ثانياً : الوسائل التعليمية: السبورة و الأقلام العادية و الملونة.

ثالثاً : طريقة التدريس: التدريس باستعمال الطرائق الاعتيادية(المحاضرة، المناقشة).

رابعاً : خطوات سير الدرس

❖ المقدمة (٣ دقائق)

المُدّرس: أذكر الطلاب بالدرس السابق.

❖ العرض (٣٥ دقيقة)

• الخطوة الأولى : التعريف بالشاعر (٤ دقائق)

المُدرّس: مَنْ يُسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو محمد بن الحسين الموسوي المعروف بالشريف الرضي.

المُدرّس: أحسنت.

المُدرّس: ولد الشاعر الشريف الرضي في بغداد سنة (٣٥٩هـ) و نشأ في رعاية والده الذي تعهّد بتربيته و تعليمه العلوم العربية و الإسلامية من أدبٍ و لغةٍ و شعرٍ و فقهٍ و فرائض فبرع في كثير من العلوم، وصنّف كُتُباً، و كان نقيباً للطالبيين و ظلّ في هذا المنصب حتى وفاته سنة (٤٠٦هـ)، و كان أبيّ النفس، رفيع المكانة بين الناس، عفيفاً ذا ورعٍ و زُهدٍ و قد انعكست أكثر هذه الصفات في شعره الذي تميّز بأنّه صورة صادقة لشعوره، و عواطفه، و اختلاجات نفسه، و تجاربه في الحياة.

المُدرّس: ما الذي ميّز الشاعر حتى أصبح من الشعراء المرموقين؟

طالب: لقد نحى الشاعر منحى أسلافه من شعراء العرب في العناية بالمعنى و الحفاوة به و في المحافظة على قوة الأسلوب، و جمال اللفظ.

المُدرّس: جيد.

المُدرّس: ما الأغراض التي أجاد بها الشاعر؟

طالب: الفخر و الحماسة و المدح و الشكوى و الرثاء و الغزل.

المُدرّس: أحسنتم.

المُدرّس: ما آثاره المطبوعة؟

طالب: له مجموعة من الآثار هي:

١- حقائق التأويل في متشابه التنزيل.

٢- تلخيص البيان عن مجاز القرآن.

٣- مجازات الآثار النبوية.

٤- خصائص الأئمة.

٥- ديوانه.

المُدَرِّس: مُمتاز.

• **الخطوة الثانية : قراءة المُدرِّس الأنموذجية (٣ دقائق)**

يقرأ المُدرِّس النص قراءةً أنموذجية مُعبرة عن المعنى.

• **الخطوة الثالثة : قراءة الطُّلاب الصامتة (٣ دقائق)**

يطلب المُدرِّس من الطُّلاب قراءة النص قراءةً صامتةً و التأشير على المُفردات الصعبة.

• **الخطوة الرابعة : قراءة الطُّلاب الجهرية (٣ دقائق)**

يطلب المُدرِّس من الطُّلاب الجيدين قراءة النص قراءةً أنموذجيةً و هي بمثابة تشجيع لبقية الطُّلاب في

الوصول إلى القراءة الصحيحة.

• **الخطوة الخامسة : شرح المُفردات الصعبة (٢ دقيقة)**

تُحدد المُفردات الصعبة و يتمُّ كتابتها على السبورة، و من ثمَّ تُشرح من قِبَل المُدرِّس و الطُّلاب مثل:

نقع الغليل: أرواه.

الغليل: حرارة الحُزن.

الحمام: الموت.

اللغوب: التعب و الإعياء.

• **الخطوة السادسة : تحليل (٢٠ دقيقة)**

المُدَرِّس: القصيدة من ضمن غرض الرثاء؛ لأن الشاعر يرثي والدته إذ تبدو مشاعر الحُزن و الألم تعتصر

بنفسه، فيُصرح أنَّ البُكاء لا يستطيع أن يُزيل حرارة الأحشاء المُتقدة و أنَّ القول في الرثاء لا يُذهب الحُزن

و المرض اللذان أَلَمَّا به.

لكن الشاعر تحلى بالصبر و تجمل به إذ يعتقد أنَّه الأفضل لِمَا حل به من بلاء و يرجع و يُعلن عن

تكاثر الدُموع في عينه تارة؛ لأن الحُزن عظيم يفقد والدته، و تارة يرجع إلى حياته و كرامته و يتحمل و يصبر

على هذا المكروه، و في صورة جميلة مؤثرة تُوضح لنا كيف يمسح الشاعر دُموعه بأنامله و يجفُّها مُستتراً

برِدائه؛ و السبب حتى يُظهر التجلد أمام أعدائه و لكن لو عِلِم الأعداء بنفاذ صبره ليشمتوا به، و يتمنى

الشاعر لو أنَّ الموت يُفدى؛ لاستطاع أن يفدي والدته بنفسه و لكن لا يمكن له ذلك، و يرى أنَّ الموت لا

يُمكن مواجهته بقوة عسكرية و لو أمكن ذلك لتجمعت ألوف الناس خلفه حتى يفدي تلك العزيرة الغالية.

و يتمنى طوال حياته أن يكون فداء لها، لكنها هي من فدته بنفسها و هذه طبيعة الأم، و يرسل لها عتاباً حزيناً لطيفاً مؤثراً في قوله أن تفرق الغرباء بعد المودة صعب فكيف بي و أنتِ أُملي في الحياة و أُميتي و أقرب الناس إلي و لكن هذه الدنيا تشبه في طولها ذهاب الراكب إلى السفر فلا يحصل منها إلا على التعب و الإعياء.

❖ التقويم (٣ دقائق)

- ١- عرف الشاعر الشريف الرضي؟
- ٢- أين ولد الشاعر؟
- ٣- أقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل؟
- ٤- أعط معاني الكلمات الصعبة؟

❖ الواجب البيتي

- ١- أكتب تقريراً أكثر تفصيلاً عن حياة الشاعر.
- ٢- أحفظ ثمانية أبيات من قصيدة الشاعر.

❖ مصادر المدرّس

- حمود، كريم عبد الحسين و أزهار حسين إبراهيم و ماجدة هاتو هاشم و ندى رحيم حسين و عبد الباقي بدر ناصر و سناء منير عبد الرزاق (٢٠٢١): اللغة العربية الجزء الأول، ط١، الجمهورية العامة للمناهج.

ملحق (٩)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية مع التعليمات

عززي الطالب:

بين يديك اختبار تحصيلي للمادة الدراسية التي درستها في موضوعات الأدب و النصوص من كتاب

اللغة العربية عبر الفصل الدراسي الأول، و فيما يلي تعليمات الاختبار أرجو منك قراءتها قبل الإجابة :

١- أكتب أسمك و المعلومات الأخرى في المكان المخصص له.

٢- يتكون هذا الاختبار من (٢٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد تحتوي كل فقرة على أربع بدائل

(أ ، ب ، ج ، د) و فيها بديل واحد صحيح و البدائل الباقية خاطئة، فالمطلوب منك قراءة كل فقرة

اختبارية بدقة و عناية، و(٥) فقرات مقالية أجب عنها بالتفصيل.

٣- الإجابة على جميع الأسئلة دون ترك.

٤- تكون الإجابة بوضع دائرة حول الحرف الذي يُمثل الجواب الصحيح لكل سؤال من الأسئلة الموضوعية،

و المثال الآتي يوضح ذلك:

مثال/ شاعر عذري ولد سنة (٤٠ هـ) هو:

أ- عبد الحميد الكاتب. ب- جميل بثينة. ج- الشريف الرضي. د- الفرزدق.

٥- الوقت المخصص للإجابة (٤٠) دقيقة.

٦- درجة الاختبار تكون على النحو الآتي:

• بالنسبة للفقرات الموضوعية تعطى (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و (صفر) للإجابة الخطأ أو الفقرات

المتروكة بدون حل أو التي اختير لها أكثر من بديل.

• بالنسبة للفقرات المقالية تعطى (درجتان) للإجابة الصحيحة و (درجة) للإجابة النصف صحيحة و (صفر)

للاجابة الخطأ.

الاسم الثلاثي:

الشعبة :

دعائي لكم بالموفقة و النجاح

الباحث

أياد سواد عبادي

ت	الفقرات الاختبارية
١	أحد العوامل التي أثرت في الأدب الأموي هي العوامل: أ- الحضارية. ب- السياسية. ج- الإجتماعية. د- الدينية.
٢	الشعر الذي يتحدث عن الخصال النبيلة في الشخص يسمى شعر: أ- الهجاء. ب- الغزل. ج- المديح. د- الرثاء.
٣	ما تعني كلمة (الوطأة): أ- أرض مُنبسطة. ب- الكعبة. ج- موضع القدم. د- مكة المكرمة.
٤	واحدة مما يأتي ليست من صفات الشاعر الفرزدق أنه كان: أ- جزل العبارة. ب- مطبوعاً. ج- كثير التفاخر بقوته. د- دميم الوجه.
٥	شاعر أموي عاصر الخليفة هشام بن عبد الملك هو: أ- الفرزدق. ب- جميل بثينة. ج- الشريف الرضي. د- بشار بن برد.
٦	واحدة مما يأتي ليست من الدلالات المُستوحاة من قصيدة الشاعرة ليلى الأخيلية: أ- النسيان نهاية كل شيء. ب- الموت نهاية كل حي. ج- الشباب زائل لا محال. د- كل أمراً لابد أن يلاقي ربه.
٧	أنَّ ما قالته الشاعرة ليلى الأخيلية في قصيدتها تشبه ما قاله الشاعر: أ- الشريف الرضي. ب- المتنبي. ج- كعب بن زهير. د- أبو العلاء المعري.
٨	كتب الشاعر جميل بثينة شعره لأغراض متعددة و لكنه كان أقرب إلى الغزل و: أ- الهجاء. ب- النسيب. ج- الرثاء. د- المديح.
٩	واحدة مما يأتي ليست من مُميزات قصيدة جميل بثينة: أ- الأسلوب السهل. ب- الشعر الصادق. ج- الطُهر و العفاف. د- جزالة اللفظ.
١٠	من أنواع النثر: أ- الخطابة. ب- الطرافة. ج- الأمثال. د- الغزل.
١١	واحدة مما يأتي ليست من مُميزات الخطابة: أ- بث روح الإيمان و الحماس. ب- حثهم على القتال في سبيل الله. ج- التأثير في الناس. د- وصف الأطلال.
١٢	واحدة مما يأتي ليست من مُميزات أسلوب الكاتب عبد الحميد الكاتب: أ- الأطناب. ب- الإيجاز. ج- الإطالة. د- البلاغة.

١٣	واحدة مما يأتي ليست من صفات الشاعر بشار بن برد: أ- كان من فحول الشعراء. ب- جيد القريحة. ج- غليظ الألفاظ. د- غزير الشعر.
١٤	شاعر عربي شريف النسب نشأ في بغداد و أشتهر فيها و اتصل بالخليفة العباسي هو: أ- هارون الرشيد. ب- بشار بن برد. ج- الشريف الرضي. د- العباس بن الأحنف.
١٥	واحدة مما يأتي ليست من صفات الشاعر العباس بن الأحنف: أ- ظاهر النعمة. ب- حلواً مقبولاً. ج- يتكسب بالشعر. د- واسع الكلام.
١٦	الغرض الذي كتب الشاعر العباس بن الأحنف من أجله قصيدته هو: أ- الغزل. ب- الرثاء. ج- الهجاء. د- المديح.
١٧	يلقب الشاعر أبو العلاء المعري ب: أ- الأعشى. ب- الأخرس. ج- رهين المحبسين. د- المُنْتَبِي.
١٨	واحدة مما يأتي ليست من مؤلفات الشاعر أبي العلاء المعري: أ- جواهر الكلام. ب- اللزوميات. ج- سقط الزند. د- رسالة الغفران.
١٩	واحدة مما يأتي ليست من مؤلفات الشاعر الشريف الرضي: أ- حقائق التأويل. ب- البيان في علوم القرآن. ج- تلخيص البيان عن مجازات القرآن. د- خصائص الأئمة.
٢٠	كلمة (الغوب) تعني: أ- الموت. ب- الصوت. ج- التعب. د- الحياة.
٢١	لخص بأسلوبك الخاص رسالة عبد الحميد الكاتب؟
٢٢	قارن بين شعر الغزل و شعر النقااض؟
٢٣	ما هي وجهة نظرك بقصيدة الشاعر بشار بن برد؟
٢٤	حلل الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة الشاعر العباس بن الأحنف؟
٢٥	حلل قصيدة الشاعر أبي العلاء المعري تحليلاً أدبياً؟

مُلحق (١٠)

مفتاح الإجابة الصحيحة للفقرات الموضوعية و فاعلية البدائل الخطأ للاختبار التحصيلي

الفقرة	المجموعة	البدائل				فاعلية البدائل الخطأ			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
١	العليا	٢٠	١	٣	٣	✓	٠,١٤-	٠,١١-	٠,١٤-
	الدنيا	٩	٥	٦	٧				
٢	العليا	٣	٠	٢٣	١	٠,١٤-	٠,١١-	✓	٠,١٤-
	الدنيا	٧	٣	١٢	٥				
٣	العليا	٢	٢٤	١	٠	٠,٢٥-	✓	٠,١٤-	٠,١١-
	الدنيا	٩	١٠	٥	٣				
٤	العليا	٢	٣	١	٢١	٠,١٤-	٠,١٤-	٠,١١-	✓
	الدنيا	٦	٧	٤	١٠				
٥	العليا	٢٦	٠	١	٠	✓	٠,١١-	٠,١٤-	٠,١٤-
	الدنيا	١٥	٣	٥	٤				
٦	العليا	١٨	٢	٣	٢	✓	٠,١٨-	٠,١٤-	٠,١٤-
	الدنيا	٧	٧	٧	٦				
٧	العليا	١	١	٢٤	١	٠,١٨-	٠,١١-	✓	٠,٢٢-
	الدنيا	٦	٤	١٠	٧				
٨	العليا	٣	١٨	٢	٤	٠,١١-	✓	٠,١١-	٠,١١-
	الدنيا	٦	٩	٥	٧				
٩	العليا	٢	١	٣	٢١	٠,١٤-	٠,١٤-	٠,١١-	✓
	الدنيا	٦	٥	٦	١٠				
١٠	العليا	١٨	٤	٢	٣	✓	٠,١٨-	٠,١٨-	٠,١٨-
	الدنيا	٣	٩	٧	٨				

✓	٠,١١-	٠,١٤-	٠,٢٩-	٢٧	٠	٠	٠	العليا	١١
				١٢	٣	٤	٨	الدنيا	
✓	٠,١١-	٠,١٨-	٠,١٤-	٢٥	١	٠	١	العليا	١٢
				١٣	٤	٥	٥	الدنيا	
٠,١٤-	✓	٠,٢٢-	٠,١٨-	١	٢٦	٠	٠	العليا	١٣
				٥	١١	٦	٥	الدنيا	
٠,١٤-	٠,١٤-	٠,١١-	✓	١	٣	١	٢٢	العليا	١٤
				٥	٧	٤	١١	الدنيا	
٠,١٤-	✓	٠,١٤-	٠,١١-	٦	١٧	١	٣	العليا	١٥
				١٠	٦	٥	٦	الدنيا	
٠,١١-	٠,١١-	✓	٠,١٤-	٤	٣	١٨	٢	العليا	١٦
				٧	٦	٨	٦	الدنيا	
٠,٢٢-	✓	٠,١٤-	٠,١٤-	١	٢٥	٠	١	العليا	١٧
				٧	١١	٤	٥	الدنيا	
٠,١٤-	٠,١١-	٠,١١-	✓	٠	١	٠	٢٦	العليا	١٨
				٤	٤	٣	١٦	الدنيا	
٠,١٤-	٠,١١-	✓	٠,٢٥-	٠	٠	٢٧	٠	العليا	١٩
				٤	٣	١٣	٧	الدنيا	
٠,١٤-	✓	٠,١١-	٠,١٨-	٠	٢٧	٠	٠	العليا	٢٠
				٤	١٥	٣	٥	الدنيا	

ملحق (١١)

معيّار تصحيح الفقرات المقالة لاختبار التحصيلي

ت	أجوبة الفقرات المقالة
٢١	تتلخص رسالة عبد الحميد الكاتب بتوجيه النصيحة إلى الأدباء و الكتاب باتخاذ الكتاب خير صديق؛ لأنه يُمثل الخير المحمود و صاحب الفضل و محل الأسرار و رمزاً للوفاء عند الشدائد و يُحيطُك علماً بما سوف يأتي ليُجعل صاحبه يتحلى بالحكمة في حل الأمور الطارئة.
٢٢	أ- شعر الغزل: هو من أغراض الشعر العربي المعروفة، و في العصر الأموي أتجه أتجاهين، الأول الغزل العذري و هو غزل نقي طاهر يُصور العاطفة و رقتها و تعلق العاشق بمحبوبته، أمّا الاتجاه الآخر فإنّه يتمثل بالاتجاه الذي أخذ فيه الشعراء من الصور الشعرية الحسية و الحديث الصريح و الغزل بجمال الحبيب. ب- شعر النقااض: هو نوع من أنواع الهجاء بين شاعرين من قبيلتين مختلفتين إذ يقوم أحدهم بالتغني و التفاخر بقبيلته و يذم خصومه ثم يأتي الشاعر الآخر يرد عليه بقصيدة بالوزن نفسه و القافية نفسها و ينقض ما جاء به الشاعر الأول.
٢٣	بدأ الشاعر قصيدته بقدرة الأذن على عشق الجمال قبل العين أو أنّها تُشارك العين في العشق و الجمال ثم أنتقل إلى عشق الأماكن و الساكنين فيها ثم نظم أبياتاً بوصف العيون الجميلة، كانت قصيدته تحتوي على معاني كثيرة و صور شعرية جميلة و عديدة.
٢٤	بدأت القصيدة بداية لطيفة في وصف الحالة النفسية المضطربة و الخوف عند ابتعاد الأحبة ثم أنتقل الشاعر بلطف و أناقة ليُصرح أنّ الموت أفضل له على أن يكون مُلازماً للحزن و الفراق و التفكير و الأرق.
٢٥	تُعدّ قصيدة الشاعر أبي العلاء المعري من أهم قصائده التي جاءت مليئة بالحكم و المواعظ و هي تُعنى بفلسفة الحياة و الموت و تصف الوجود و معانيه الظاهرة و الخفية و مثلت خلاصة فكر المعري و هي قصيدة تنتمي إلى غرض الرثاء؛ لأن الشاعر كتبها في رثاء الفقيد الحنفي أبي حمزه.

مُلحق (١٢)

ترتيب درجات طُلاب العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي

ت	درجة اختبار التحصيل	ت	درجة اختبار التحصيل	ت	درجة اختبار التحصيل	ت	درجة اختبار التحصيل
١	٣٠	٢٦	٢٤	٥١	٢١	٧٦	١٦
٢	٣٠	٢٧	٢٤	٥٢	٢١	٧٧	١٦
٣	٢٩	٢٨	٢٤	٥٣	٢٠	٧٨	١٦
٤	٢٩	٢٩	٢٤	٥٤	٢٠	٧٩	١٥
٥	٢٩	٣٠	٢٤	٥٥	٢٠	٨٠	١٥
٦	٢٩	٣١	٢٤	٥٦	٢٠	٨١	١٥
٧	٢٨	٣٢	٢٤	٥٧	٢٠	٨٢	١٥
٨	٢٨	٣٣	٢٤	٥٨	٢٠	٨٣	١٤
٩	٢٨	٣٤	٢٤	٥٩	١٩	٨٤	١٤
١٠	٢٧	٣٥	٢٣	٦٠	١٩	٨٥	١٣
١١	٢٧	٣٦	٢٣	٦١	١٩	٨٦	١٣
١٢	٢٧	٣٧	٢٣	٦٢	١٩	٨٧	١٣
١٣	٢٦	٣٨	٢٣	٦٣	١٩	٨٨	١٢
١٤	٢٦	٣٩	٢٣	٦٤	١٩	٨٩	١٢
١٥	٢٦	٤٠	٢٣	٦٥	١٨	٩٠	١٢
١٦	٢٦	٤١	٢٣	٦٦	١٨	٩١	١٢
١٧	٢٦	٤٢	٢٢	٦٧	١٨	٩٢	١١
١٨	٢٦	٤٣	٢٢	٦٨	١٨	٩٣	١١
١٩	٢٥	٤٤	٢٢	٦٩	١٨	٩٤	١١
٢٠	٢٥	٤٥	٢٢	٧٠	١٨	٩٥	١٠
٢١	٢٥	٤٦	٢٢	٧١	١٧	٩٦	١٠
٢٢	٢٥	٤٧	٢٢	٧٢	١٧	٩٧	٩
٢٣	٢٥	٤٨	٢٢	٧٣	١٧	٩٨	٨
٢٤	٢٥	٤٩	٢١	٧٤	١٧	٩٩	٨
٢٥	٢٥	٥٠	٢١	٧٥	١٧	١٠٠	٧

مُلحق (١٣)

مُعاملِي الصعوبة و التمييز لِفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	المجموعة	الإجابات الصحيحة	مُعامل الصعوبة	مُعامل التمييز
١	العليا	٢٠	٠,٥٣	٠,٤٠
	الدنيا	٩		
٢	العليا	٢٣	٠,٦٤	٠,٤٠
	الدنيا	١٢		
٣	العليا	٢٤	٠,٦٢	٠,٥١
	الدنيا	١٠		
٤	العليا	٢١	٠,٥٧	٠,٤٠
	الدنيا	١٠		
٥	العليا	٢٦	٠,٧٥	٠,٤٠
	الدنيا	١٥		
٦	العليا	١٨	٠,٤٦	٠,٤٠
	الدنيا	٧		
٧	العليا	٢٤	٠,٦٢	٠,٥١
	الدنيا	١٠		
٨	العليا	١٨	٠,٥٠	٠,٣٣
	الدنيا	٩		
٩	العليا	٢١	٠,٥٧	٠,٤٠
	الدنيا	١٠		
١٠	العليا	١٨	٠,٣٨	٠,٥٥
	الدنيا	٣		
١١	العليا	٢٧	٠,٧٢	٠,٥٥
	الدنيا	١٢		
١٢	العليا	٢٥	٠,٧٠	٠,٤٤
	الدنيا	١٣		
١٣	العليا	٢٦	٠,٦٨	٠,٥٥
	الدنيا	١١		

٠,٤٠	٠,٦١	٢٢	العليا	١٤
		١١	الدنيا	
٠,٤٠	٠,٤٢	١٧	العليا	١٥
		٦	الدنيا	
٠,٣٧	٠,٤٨	١٨	العليا	١٦
		٨	الدنيا	
٠,٥١	٠,٦٦	٢٥	العليا	١٧
		١١	الدنيا	
٠,٣٧	٠,٧٧	٢٦	العليا	١٨
		١٦	الدنيا	
٠,٥١	٠,٧٤	٢٧	العليا	١٩
		١٣	الدنيا	
٠,٤٤	٠,٧٧	٢٧	العليا	٢٠
		١٥	الدنيا	
٠,٥١	٠,٧٤	٥٤	العليا	٢١
		٢٦	الدنيا	
٠,٤٨	٠,٦٤	٤٨	العليا	٢٢
		٢٢	الدنيا	
٠,٤٦	٠,٦٢	٤٦	العليا	٢٣
		٢١	الدنيا	
٠,٣٥	٠,٥٤	٣٩	العليا	٢٤
		٢٠	الدنيا	
٠,٤٨	٠,٧٠	٥١	العليا	٢٥
		٢٥	الدنيا	

ملحق (١٤)

درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

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