وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
ماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية

# فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية

رسالة ماجستير قدمتها

حوراء ستار كاظم المشايخي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل الماجستيرفي التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

فراس حسن عبد الأمير

١٤٤٤هـ ٢٠٢٣م

بسم الله الرحمـن الرحيـم

(قُلْ هَلْ يَسْتَوِى الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)

صدق الله العظيم

**سورة الزمر: آية ٩**

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**إقرار مشرف**

أشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ(**فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية**)، التي قدمتهاالطالبة (حوراء ستار كاظم)، جرت تحت إشرافي في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهي جزء من متطلّبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

فراس حسن عبد الأمير

التاريخ: / / ٢٠٢٣

بناء على التوصيات المتوافرة، أرشّح هذه الرسالة للمناقشة.

الأستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠٢٣

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**إقرار المقوِّم العلمي**

أشهد أني اطلعت على الرسالة الموسومة بـ **(فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية)** التي قدمتهاالطالبة (حوراء ستار كاظم)، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في تربية( طرائق تدريس اللغة العربية)، وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

اللقب :

الإسم :

## بسم الله الرحمن الرحيم

## إقرار المقوم العلمي

أشهد أني اطلعت على الرسالة الموسومة بـ(فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية) التي قدمتها طالبة (حوراء ستار كاظم)، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في تربية( طرائق تدريس اللغة العربية)، وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

اللقب :

الإسم :

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**إقرار لجنة المناقشة**

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنَّنا اطلعنا على الدراسة الموسومة بـ **(فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدَّة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية)**، وقد ناقشنا الطالبة (حوراء ستار كاظم) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية ( طرائق تدريس اللغة العربية)، بتقدير (  ).

## إهداء

**إلى ...**

**. خير قدوة، قدوتنا وشفيعنا، سراج الأمة وأمينها، وخير خلقها ...**

**نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)**

**. مَن شاءَ القدر فذهب إلى جوار ربه ...**

**والدي العزيز رحمه الله**

**. من جعل الله تعالى الجنة تحت قدميها رمز الحب والحنان ...**

**والدتي العزيزة**

**. مَن رافقني خطوة بخطوة، وتكبَّد العناء معي، وكان دعمه لي بلا حدود، رفيق دربي**

**زوجي الغالي**

**. مَن أشدُّ به أزري، وكان عونًا لي بعد الله ...**

**أخي الحبيب علي**

**. الشمعتان المضيئتان اللَتان أضاءت أركان حياتي ..**

**ولديَ مؤمل وتبارك**

**أرجو من الله تعالى القبول، ومنهم.**

**الباحثة**

**حوراء ستار كاظم**

## شكر وإمتنان

الشكر لله أولاً وأخراً على ما تفضل به عليّ وأعانني على إتمام الدراسة والبحث ثم امتثالاً لقول رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم "**التحدثُ بنعمةِ اللهِ شكرٌ وتركُها كفرٌ ومَنْ لا يشكرُ القليلَ لا يشكرُ الكثيرَ ومَنْ لا يشكرُ الناسَ لا يشكرُ اللهَ**"(ابن حنبل،٢٠٠١،ص٣٩٠).

أتقدم بالشكر والامتنان إلى عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية لما قدموه من جهود في أثناء مدة الدراسة كذلك أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان الى رئيسة لجنة السمينار، واعضائها الفضلاء وهم **(أ.د.رغد سلمان علوان، أ.د.بسام عبد الخالق الاسدي، أ.م.د. عمران عبد صاحب المعموري، م.د. فارس مطر حسن)**.

وأخص بالشكر مشرفي الأستاذ المساعد الدكتور **(فراس حسن عبد الأمير الحسيني)** لما أبداه من توجيهات علمية وتربوية ساعدت في إكمال الرسالة.

ومن دواعي الفخر أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من الدكتور**(حمزة هاشم السلطاني، والدكتور أحمد يحيى السلطاني)** اللذان لم يبخلا عليّ بنصائحهم الحكيمة وتوجيهاتهم الصائبة،وكذلك من الواجب أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة المحترمين الخبراء والمحكمين لجهودهم العلمية وآرئهم السديدة التي ذللت الصعوبات التي واجهتني عند كتابة البحث.

والشكر الممزوج بكل معاني الحب والاحترام إلى كل من دعمني وساندني ولو بكلمة طيبة واجابة شافية ودعوة صادقة في ظهر الغيب وجزى الله الجميع خير الجزاء.

**الباحثة**

**حوراء ستار كاظم**

# ثبت المحتويات


| ت | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | **الواجهة** | |
| ٢. | الآية | ب |
| ٣. | إقرار المشرف | ت |
| ٤. | إقرار الخبير العلمي | ث |
| ٥. | إقرار الخبير العلمي | ج |
| ٦. | إقرار لجنة المناقشة | ح |
| ٧. | الإهداء | خ |
| ٨. | شكر وامتنان | د |
| ٩. | ثبت المحتويات | ذ – ر |
| ١٠. | ثبت الجداول | ز |
| ١١. | ثبت الأشكال | ز – س |
| ١٢. | ثبت المخططات | س |
| ١٣. | ثبت الملاحق | س |
| ١٤. | ملخص البحث | ش – ص |
| ١٥. | **الفصل الأول :التعريف بالبحث** | ٢-١٦ |
| ١٦. | مشكلة البحث | ٢-٥ |
| ١٧. | أهمية البحث | ٥-١٢ |
| ١٨. | هدفا البحث | ١٢ |
| ١٩. | فرضية البحث | ١٢ |
| ٢٠. | حدود البحث | ١٢-١٣ |
| ٢١. | تحديد المصطلحات | ١٣-١٦ |
| ٢٢. | **الفصل الثاني:جوانب نظرية ودراسات سابقة** | ١٨-٦٢ |

| | | |
|---|---|---|
| ٢٣. | جوانب نظرية | ١٨-٥٧ |
| ٢٤. | دراسات سابقة | ٥٨-٦١ |
| ٢٥. | جوانب الإفادة من الدراسات السابقة | ٦٢ |
| ٢٦. | **الفصل الثالث:منهج البحث وإجراءاته** | **٦٤-١٠٣** |
| ٢٧. | منهج البحث | ٦٤-٦٥ |
| ٢٨. | إجراءات بناء الاستراتيجية المقترحة | ٦٥-٧١ |
| ٢٩. | المنهج التجريبي | ٧١-٧٣ |
| ٣٠. | مجتمع البحث وعينته | ٧٣-٧٧ |
| ٣١. | تكافؤ مجموعتَي البحث | ٧٧-٨٢ |
| ٣٢. | ضبط المتغيرات الدخيلة | ٨٢-٨٥ |
| ٣٣. | متطلبات البحث | ٨٥-٩٣ |
| ٣٤. | تطبيق التجربة | ٩٣-٩٩ |
| ٣٥. | الوسائل الإحصائية | ١٠٠-١٠٣ |
| ٣٦. | **الفصل الرابع:عرض النتائج وتفسيرها** | **١٠٥-١٠٨** |
| ٣٧. | عرض النتائج | ١٠٥ |
| ٣٨. | تفسير النتائج | ١٠٦ |
| ٣٩. | الاستنتاجات | ١٠٧ |
| ٤٠. | التوصيات | ١٠٧ |
| ٤١. | المقترحات | ١٠٨ |
| ٤٢. | **المصادر** | **١١٠-١٢٤** |
| ٤٣. | المصادر العربية | ١١٠-١٢٣ |
| ٤٤. | المصادر الأجنبية | ١٢٤ |
| ٤٥. | **الملاحق** | **١٢٥-١٦٤** |
| ٤٦. | **ملخص الرسالة باللغة الانكليزية** | **A-B** |

## ثبت الجداول


| ت | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي تخص عمل الذاكرة والتحصيل في القواعد واستراتيجية مقترحة | ٥٨-٦١ |
| ٢. | التصميم التجريبي ذات الاختبار البعدي | ٧٢ |
| ٣. | المدارس الثانوية والمتوسطة التي تحتوي على شعبتين أو أكثر للصف الثاني متوسط في مركز محافظة بابل | ٧٣-٧٤ |
| ٤. | عدد طالبات عينة البحث قبل استبعاد الطالبات المخفقات وبعده | ٧٦ |
| ٥. | نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتَي البحث محسوبًا بالشهور | ٧٧ |
| ٦. | التحصيل الدراسي لآباء مجموعتَي البحث | ٧٨ |
| ٧. | التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتَي البحث | ٧٩ |
| ٨. | نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتَي البحث | ٨٠ |
| ٩. | توزيع الحصص الدراسية لمادة قواعد اللغة العربية | ٨٣ |
| ١٠. | الموضوعات التي سيتم تدريسها للصف الثاني متوسط | ٨٤ |
| ١١. | عدد الأهداف السلوكية، والأهمية النسبية لكل موضوع | ٨٦ |
| ١٢. | جدول مواصفات الاختبار النهائي | ٨٩ |
| ١٣. | آراء الخبراء حول صلاحية الاختبار | ٩١ |
| ١٤. | معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار | ٩٤ |
| ١٥. | معاملات التمييز لفقرات الاختبار | ٩٥ |
| ١٦. | فعالية البدائل الخاطئة | ٩٦ |
| ١٧. | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية للمجموعتين الضابطة والتجريبية | ١٠٣ |


## ثبت الأشكال


| ت | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | العمليات الأساسية للذاكرة | ٢٠ |
| ٢. | مقارنة بين الذاكرة الحسِّية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة | ٣٢-٣٣ |

| | | |
|---|---|---|
| | المدى | |
| ٣. | **عملية معالجة المعلومات وأقسام الذاكرة** | **٣٢** |
| ٤. | **مدد عمل الذاكرة** | **٣٦** |
| ٥. | **اختلاف نسبة التخزين باختلاف طول مدَّة الشرح** | **٣٧** |
| ٦. | **مدى التذكّر** | **٥٢** |


## ثبت المخططات


| ت | عنوان المخطط | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | اعمار طالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالشهور | ٧٨ |
| ٢ | التحصيل الدراسي للآباء | ٧٩ |
| ٣ | التحصيل الدراسي للامهات | ٨٠ |
| ٤ | **درجات نصف السنة في مادة قواعد اللغة العربية** | ٨١ |


## ثبت الملاحق


| ت | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطوات واختيار الأنشطة الصفية | ١٢٥-١٢٧ |
| ٢. | كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل | ١٢٨ |
| ٣. | استبانة معلومات الطالبات | ١٢٩-١٣٠ |
| ٤. | أعمار الطالبات بالشهور | ١٣١ |
| ٥. | درجات نصف السنة لطالبات مجموعتَي البحث | ١٣٢-١٣٣ |
| ٦. | آراء الخبراء والمحكِّمين بشأن صلاحية الأهداف السلوكية | ١٣٤-١٤١ |
| ٧. | آراء الخبراء والمتخصِّصين في صلاحية الخطط التدريسية | ١٤٢-١٥٢ |
| ٨. | آراء الخبراء والمحكِّمين في صياغة فقرات الاختبار ومفتاح التصحيح | ١٥٣-١٦٠ |
| ٩. | إسماء الخبراء والمحكِّمين اللذين استعانت بهم الباحثة | ١٦١-١٦٣ |
| ١٠ | درجات الاختبار التحصيلي النهائي | ١٦٤-١٦٥ |

## ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١.بناء استراتيجية مقترَحة على وفق مدّة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

٢.التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدّة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدفَي البحث اِتبعت الباحثة إجراءات بناء استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، والمنهج التجريبي لمعرفة فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية، ولغرض التحقُّق من الهدف صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية على وفق مدة عمل الذاكرة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة الاعتيادية.

واشتمل البحث على مدارس المتوسطة والثانوية للبنات في مركز محافظة بابل، البالغ عددها (٤١) مدرسة.وقد اختارت الباحثة عشوائيا ثانوية الباقر للبنات وقصديا الصف الثاني المتوسط، وبطريقة السحب العشوائي البسيط شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس قواعد اللغة العربية باستراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية وتكوَّنت عيّنة البحث من (٧٠) طالبة، بواقع (٣٥) للمجموعة التجريبية و(٣٥) للمجموعة الضابطة، وقد أجرت الباحثة تكافؤًا إحصائيًّا للمجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني محسوبًا بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، درجات الطالبات في نصف السنة للعام الدراسي (٢٠٢٢ . ٢٠٢٣).

وقد درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتَي البحث طوال مدة التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ، وأعدَّت اختبارًا تحصيليًّا تألّف من (٣٠) فقرة

موضوعية من اختيار من متعدِّد ذي الأربعة بدائل، طبقته الباحثة في نهاية التجربة، واستعملت الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، كيودر ريتشارد ،معامل الصعوبة، معامل التمييز، فعالية البدائل الخاطئة).

وأظهرت النتائج تفوُّقَ طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسنَ قواعد اللغة العربية على وفق مدة عمل الذاكرة، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسنَ قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة الاعتيادية ، ويمكن تفسير ذلك بأنّ التدريس باستراتيجية مقترَحة وفق مدة عمل الذاكرة أكثر فاعلية من الطرائق الاعتيادية، إذ يراعي المدرس في هذه الاستراتيجية وقت انخفاض الذاكرة بمزيد من الأنشطة لتبقى ذاكرته نشطة طوال مدة الدرس.

**وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتوصيات، منها:**

١.ضرورة استعمال مدرِّسي اللغة العربية ومدرِّساتها الاستراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة؛ لما لها من فوائد علمية في رفع مستوى تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية، والتي أثبتتها الدراسة الحالية.

٢.إصدار دليل يتضمّن مدة عمل الذاكرة، ومتى تكون ذاكرة الطلبة نشطة ومتى تكون منخفضة، وكيف نقوم بتنشيطها.

**وامتداداً للبحث واستكمالاً له اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات ومن ضمنها :**

١.دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مراحل دراسية أخرى.

٢.دراسة مماثلة لهذه الدراسة في فروع دراسية أخرى من اللغة العربية، مثل الأدب والمطالعة.

# الفصل الأوّل

التعريف بالبحث

١.مشكلة البحث

٢.أهمية البحث

٣.هدفا البحث

٤. فرضية البحث

٥.حدود البحث

٦.تحديد المصطلحات

# الفصل الأول

## ١ .مشكلة البحث:

من خلال عملي في المدارس لاحظت هناك تدنٍ واضحٌ وملموس في مستوى الطلبة في اللغة العربية بصورة عامة، والقواعد بصورة خاصة، حتّى أنّ ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويّين، وقد أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، وغُرِسَ في أذهان طلبتنا أنَّ النحو صعبٌ ومعقّد، وهذا الضعف يشكّل عائقًا كبيرًا من دون الوصول بهم الى المستوى اللغوي المطلوب، الذي يقوِّم ألسنتهم، ويعصم أقلامهم من الزلل.

فظاهرة الضعف في قواعد اللغة العربية ليست بالأمر الهين، ولا نستطيع إهماله، ويمكن ملاحظة ذلك بأدنى استماع وبأيسر نظرة الى الجُمل والعبارات، وهذا الأمر لايقتصر على الطلبة فقط، بل نجد هذه الظاهرة منتشرة حتى بين مدرِّسي اللغة العربية ومدرِّساتها. (البجة، ٢٠٠٠، ص٢٤٩).

وقد أكَّدت ذلك بعضُ الدراسات ، وحاولت إيجاد الحلول لها، منها دراسة (البياتية ٢٠١١)، ودراسة (الزوبعي ٢٠١٢)، ودراسة (الخفاجي٢٠١٩)ودراسة (الحمداوي ٢٠٢١).

وهذا يعود إلى مجموعة من المشكلات التي واجهت اللغة العربية بصورةعامة، والقواعد النحوية بصورة خاصَّة ومِن أهمِّ هذه المشكلات التي تواجهها اللغة العربية تغلُّب العامية على الفصحى، فلم يكن أسلافنا من العامة والخاصة يجدون تلك الصعوبات؛ لأنهم كانوا يتحدّثون العربية الفصيحة على فطرتهم، يتلقّونها في بيوتهم ومدارسهم، ويتحدَّثون بها في أسواقهم ومراكز تعلّمهم. (نصيرات ، ٢٠٠٦، ص١٩٢).أمّا في الوقت الحاضر فنجد اِبتعادًا عن استعمال اللغة العربية الفصيحة في حياتنا، ومزاحمة العامية لها. (عطا، ٢٠٠٦، ص٢٧٣).

وحتّى المدرِّس حين يشرح لا يتكلَّم باللغة الفصيحة التي يُراعي فيها قواعد اللغة مِن نحو وصرف وبلاغة، فإنَّه إن فَعَلَ هذا أسهَمَ إسهامًا كبيرًا في سلامة نطقهم بطريقة التلقين، وهي أسرع طريقة لتعلّم اللغة العربية الفصيحة. (البرماوي،٢٠٠٣، ص١٠).

قال الدكتور علي جواد الطاهر: (ومن هنا، كانت مسؤولية خدمة اللغة العربية مضاعفة لتصفية العامية، وإزالة جذورها من نفس الناشئ، وأن يقوّي الفصيحة، ويزيد انتشارها بين الناس،

ويمهِّد لها من سعة الاستعمال بحيث يحسّ المرءِ بضرورة تعلّمها قصدًا ومِن غير قصد). (الطاهر،١٩٨٤، ص١٤).

ومن المشكلات التي تواجهنا في قواعد اللغة العربية نجد في الغالب تقتصر على الجانب النظري، وتفتقر الى التطبيق العملي، ممّا يؤدّي إلى عدم تحقيق الغاية المنشودة منها على الوجه المتوخّى، فالطلبة يستظهرون قواعدَ دون فَهم، والاستظهار سرعان ما يذهب به النسيان، وفي مثل هذه الحال يبدو الإعراب بالنسبة إلى الطلبة جافًّا وصعبًا، ويصبح الإلمام به أمرًا عسيرًا. (دعكور، ١٩٨٩، ص٧) . فلا يمكن أن ترسَّخ القواعد في الأذهان إلّا بالتطبيق العملي الكثير، ولذلك فإنّ دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصّة القواعد، وإنّما تستمرّ بعد ذلك في كلّ حصص اللغة العربية. (الشمري، سعدون، ٢٠٠٥، ص٢٣)، فالكثير من القواعد النحوية التي يتمّ تدريسها للطلبة في المدارس لا تحقِّق هدفًا وظيفيًّا في حياة الطلبة. (صومان، ٢٠١٠، ص٢٤٤).

وما ينبغي ذكره أنَّ مادة القواعد كانت وإلى العهد القريب تُدرَس في وصفها هدفًا مقصودًا لنفسه، فتسرَّب إلى أذهان الطلبة أنَّ هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها. (زاير وإيمان، ٢٠١٤، ص ٤٠٩).

فالنحو ليس غاية بذاته، وإنَّما هو وسيلة تمكِّن المتعلِّم من الفهم والإفهام، وتجعله قادرًا على التعليم السليم الواضح نطقًا واستماعًا، شفاهةً وتحريرًا، ولذلك لا بدّ من دراسة القواعد النحوية، فهي تتحكّم في أساليب اللغة العربية، وتضبط تراكيبها، وتحميها من الزلل والضياع. (الكندي وآخرون، ٢٠١٦، ص١٠).

ومن المشكلات الأخرى التي تواجه الطلبة ، هي طريقة التدريس، فالطريقة التي يتَّبعها المدرِّس تُعَدُّ من أهمِّ الجوانب العملية التعليمية، بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بهذه المهنة. (اللقاني، ١٩٨٦، ص٧٦)، وأصبح من واجب المدرِّس تحديث أساليب اللغة العربية، والابتعاد عن الأساليب القديمة بعد التطوّر الذي حصلَ في العالم وأصبح عصرُنا عصر انفجار المعرفة، وعصر العلم والتكنلوجيا، ومن المعلوم أنَّه لا توجد طريقة تدريس واحده ناجحة في المواقف التعلمية كلها ، وإنَّما يحدّد الطريقة الأكثر نجاحًا عدّة عوامل، منها: الغرض من التعليم، فمثلًا النحو للمبتدئين غيره للكبار، وكذلك طبيعة المادة، وموضوع الدرس، والمرحلة العمرية للطلبة. (الحاوري، ٢٠١١، ص٣٠).

نلاحظ في استعمال المدرِّس طرائق التدريس الاعتيادية، وعدم مواكبة العصر في التطوّر الحاصل في عمليات التدريس، وظهور طرائق ونماذج واستراتيجيات حديثة قائمة على نظريات وأساليب تُمكِّن المتعلِّم من فهم المادة العلمية، وعدم اِلتزامه بطرائق التدريس السليمة وعدم إلمامه بطرائق تدريس متنوعة، وإنّما نجده يعرف طرائق تدريس تقليدية معمول بها في غالب مدارسنا، وهي: (المحاضرة، القياسية، الاستقراء، النص، المناقشة)، وقد أثبتت الدراسات عجز هذه الطرائق من إيصال المتعلم الى المستوى المطلوب في تعلم اللغة العربية (زاير وسماء، ٢٠١٥، ص٦٥)، وأثبتت فشلها في التدريس، فهي لا تساعد على تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة، بل تجعلهم في حالة من الركود وعدم النشاط في الدرس.

فصعوبة اللغة العربية أو سهولتها لا تكمن في مادة القواعد نفسها، وإنّما في طريقة التدريس ومهارة المدرِّس، ففي معظم حالات نفور الطلبة من مادة القواعد يكون السبب في عدم مهارة المدرِّس في اِتِّباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك المادة الى أذهان الطلبة. (أبو المغلي، ٢٠٠٥، ص٦٣).

بناءً على ما تقدّم فإنّ المشكلة ليست باللغة العربية ذاتها، وإنّما في المشاكل التي تواجهها، فعلينا التقليل من آثار تلك المشاكل باتباع طرائق التدريس الحديثة، والابتعاد عن طرائق التدريس القديمة التي تعتمد على التلقين والاستظهار، التي لا يكون للمتعلِّم دورًا فيها، على عكس طرائق التدريس الحديثة التي تجعل المتعلِّم محور العملية التعليمية، وكذلك إنّ الكثير من القواعد النحوية والصرفية التي يتمّ تدريسها للطلبة في المدرسة لاتحقِّق هدفًا وظيفيًّا في حياة الطلبة، بل تُملَى عليهم من دون أن يكون لهم دورٌ أو نشاط تفاعليّ معها. (سبيتان، ٢٠١٠، ص١٢٨).

ويرتبط التعلم بالذاكرة ارتباطا وثيقا فقد تعدّدت أدوار الذاكرة وفاعليتها في حياة الفرد، وتعدّدت معها المشاكل المرتبطة بها، إذ إنّ مشكلة صعوبة الاسترجاع وعدم الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة باتت من أهم البحوث العلمية، اِبتداءً من ابنجهاوس الذي قام بدراسة منهجية عن الذاكرة، وحتّى وقتنا الحاضر، فهي عملية معلوماتية معقّدة، تحدث ضمن مراحل متعاقبة، وضمن أنشطة إدراكية مجتمعة في الشخصية (Ryan&Johnson:2000:1)، فالذاكرة من الأجزاء الرئيسة في عملية التعلّم، فهي الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالمعلومات والخبرات التي يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة؛ لكي يوظّفها في حياته اليومية والمدرسية،

وعليه فإنّ أي خلل يصيب الذاكرة يعيق عملية التعلّم في مراحل النمو المختلفة. (سليم، مريم، ٢٠٠٣، ص٥٢٣).

## ٢.أهمية البحث:

إنّ اللغة هي الخصيصة الإلهية التي ميّز الله بها الإنسان من غيره من الكائنات، فلولاها لما ارتقت الأُمم وتطورت، وما وصل إلينا إرث الماضي لنربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل، فاللغة أكسبت الإنسانية خبرات الماضي، وربطتها بتكنلوجيا الحاضر وحداثته، فكانت هي أساس الانسجام الاجتماعي والعلمي والبيئي بين المجتمعات والشعوب قديمًا وحاضرًا. (زايرو سماء، ٢٠١٥، ص ٢٠).

ليس هناك اتفاق بين علماء اللغة على تعريف محدَّد للغة، بل هناك عدّة أقوال لعدد من العلماء في تعريف اللغة، حتّى أنّ بعضهم ذهب إلى تعريفها من خلال خصائصها. (الحاوري، ٢٠١١، ص ٤٠).

ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعدّدها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم، وتؤكِّد كلّ هذه التعريفات الحديثة الطبيعية الصوتية والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوّع البنية مجتمع إنساني آخر. (أبو شنب وفرات، ٢٠١٥، ص٢٨).

ولكن أجمع تعريف للغة هو تعريف ابن جني: (أصوات يعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم). (ابن جني، ١٩٩٠، ص ٣٤).وعلَّق الدكتور محمود فهمي حجازي على هذا قائلًا: هذا تعريف دقيق، يذكر كثيرًا من الجوانب المميّزة للغة، فقد أكّد ابن جني أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضًا أنّها تستخدم في مجتمع، فلكل قوم لغتهم الخاصة. (طعيمة، ٢٠٠٤، ص١٥٢).

وعرَّف علماء النفس اللغة: أنّها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإدارية، أو أنّها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أيّة صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها.(أبو شنب وفرات، ٢٠١٥، ص٢٨).

وللأهمية البالغة للغة في حياة الإنسان فقد حظيت باهتمام المفكّرين والفلاسفة اللغويين وحتّى السياسيّين على مدار التاريخ، وعند استعراض الفكر الإنساني سنجد أنّه ما من مفكّر معتبر أو فيلسوف مشهور إلّا وتناول اللغة بالدرس والتحليل. (نصيرات، ٢٠٠٦، ص٢٢).

فاللغة وسيلة الفرد الأكثر تأثيرًا وأهمية من أيّة وسيلة اجتماعية أخرى؛ لأنّ الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان اجتماعيًّا بالفطرة، وجعله خليفةً في الأرض. (عطية، ٢٠٠٨، ص١٣).

وهي توحّد مشاعر الأمة الناطقة بها، وتجعل من المجتمع بنية واحدة تخضع لقوانين مشتركة، فإنها الرابطة الحقيقية والوحيدة بين عالم الأجسام وعالم الأذهان، وهي لذلك ظاهرة إنسانية اجتماعية كالعادات والتقاليد. (صومان، ٢٠١٠، ص١٧).

ولها أهمية كبرى في حياة الإنسان من الناحية الثقافية، فهي وسيلة التفاهم، ووسيلة التعليم وتحصيل الثقافات، وهي أداة لنقل الأفكار، بل هي أداة التفكير والحس والشعور، فإنّنا إذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع، وإذا درسنا عملها في المجتمع أدركنا أنّ الإنسان استطاع باللغة فهم الطبيعة والمجتمع وكشف قوانينها والسيطرة عليها، لهذا فاللغة أداة من أدوات الحياة العامة. (الدليمي، ٢٠٠٤، ص ١٧).

لقد ظلّت نشأة اللغة أمرًا حيَّر أهل اللغة منذ القدم، وقد أسهم علماء العربية بالبحث عن هذا الموضوع، فذكر أبو علي الفارسيّ أن اللغة هي هبة من الله للإنسان، واستشهد بقوله تعالى: **(وعلَّمَ آدمَ الإسماءَ كُلَّها)** البقرة: ٣١، بينما ابن جنّي لا يقبل رأي أستاذه، إذ قال: إنّ اللغة هي تواضع واصطلاح، إلّا أنّه عاد مرّةً ثانية لِما رأى مِن دقّة اللغة ولطفها، وأيّد ما ذهبَ إليه أستاذه، لكنّه وقف تأييده الكامل لهذا الرأي على توفّر مزيد من الإقتناع بصحته، ولم يتخلَّ عن القول بمبدأ نشوء اللغة بالتواضع والاصطلاح. (البوريني، ١٩٩٨، ص ٢٤).

واللغة العربية هي الوحيدة الخالدة في عمر اللغات في حين أنّ اللغات قبلها اندرست قبل عدّة قرون وخلفها غيرها، فهذه اللغة اللاتينية لغة أوربا قبل ألف عام أو يزيد انقسمت بمرور الزمن إلى خمس لغات: الإنكليزية والفرنسية والإيطالية والإسبانية والبرتغالية، في حين أنّ اللغة العربية كما هي اليوم منذ ١٥٠٠ عام. (الهاشمي، ٢٠٠٦، ص١٠).

وتنتمي اللغة العربية إلى عائلة لغوية كبيرة تُعرف باللغات الساميّة؛ نسبة إلى سام بن نوح. (أبو شنب وفرات، ٢٠١٥، ص١٣).

وتختلف اللغة العربية عن سائر اللغات بعلامات إعرابها الأصلية منها والفرعية، وهذه العلامات تؤدّي دورًا مهمًّا في تقييم النص الأدبي. (دعكور، ١٩٨٩، ص٧).

إنّ أهمّ ما تميَّزت به اللغة العربية الإعراب، وهذه الميزة غاية في الأهمية، ودليل على دقّة اللغة العربية، فبدونه (أي الإعراب) لغمض المعنى، واشتبهت الأساليب، وخفيت المقاصد، وقد قيل قديمًا ولا يزال يُقال: الإعراب فرع المعنى. (صلاح، وسعد، ٢٠٠٥، ص١٢٠).

وهي لغة غنية بمفرداتها وتراكيبها وأوزانها، تنمو وتتطور باستمرار، وهي من أدق اللغات نظامًا وأوسعها اشتقاقًا وأجملها أدبًا، وقد نالت بنحوها وصرفها وبيانها ومعانيها وأساليب تدريسها من الدراسات والبحوث الشيء الكثير. (أبو شنب وفرات، ٢٠١٥، ص ٢٩).

فهي لغة عريقة في قوانيتها وضوابطها اللغوية، وتعد من أوسع لغات العالم أداءً ومفردات وتراكيب، ويعود السبب إلى قدرها على تشكيل أبنية ومفردات لغوية من خلال الاشتقاق. (النجار، ٢٠١٣، ص١١).

إنّها أجمل لغات العالم نطقًا وخطًّا وبلاغة وأسلوبًا وذوقًا، ويكفينا أنّ الله تعالى اختارها وذكرها في كتابه (١٢مرة)؛ اعتزازًا باللغة الوحيدة التي اتسعت لمعاني هدى الله ونظامه للحياة، وحفظها الله فصيحة حتّى يرث الله الأرض ومن عليها. (الهاشمي، ٢٠٠٦، ص١٠).

فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فقد اختارها الله سبحان وتعالى لتكون لغة الوحي لأهل الأرض، ومن هنا كان على كل معلِّم أن يعتز بها ويفضّلها على اللغات الأخرى؛ لأنّ الله شرَّفها وخلَّدها بخلود كتابه العزيز(معروف،١٩٨٥،ص٣٢) حين قال جل ثناؤه (إنَّا أنزَلناه قرآنًا عربيًّا) يوسف: ٢.

وللقواعد اللغوية أهمية كبيرة في اللغة العربية، فهي وسيلة لضبط اللسان وفهم المنطوق والمقروء، وبها يتميّز الكلام الفصيح، ويستطيع الإنسان أن يعبِّر عن أفكاره إذا فهم قواعد اللغة وأدرك أسرارها، وهو بذلك يتمكّن من السيطرة على اللغة ومهارتها المختلفة، والتعبيرعن أفكاره وفهم واستيعاب أفكار الآخرين. (الكندي وآخرون، ٢٠١٦، ص١٠)، فهي القوانيين التي تحكم اللغة، والتي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة، مثل القوانين الصوتية و تركيب الكلمة، و تركيب الجملة، لذا ليس هناك لغة أو لهجة بدون قواعد. (سبيتان، ٢٠١٠، ص١٢٦).

وتتكوّن قواعد اللغة العربية من: علم النحو، وعلم الصرف، فعلم النحو: هو علم يُعرف به أحكام أواخر الكلمات العربية حال تركيبها، من إعراب وبناء وما يتبع ذلك، وعلم الصرف: هو علم يُعرف به أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء. (جمعة، ٢٠٠٦، ص٦).

وتتلخّص فائدة النحو في الاقتدار على النطق العربي الفصيح، وفهم كلام العرب، ومعرفة تراثهم الثقافي. (الفضلي،١٩٨٠، ص٧).

ولا بد من ذكر أنّ أوّل من وضع علم العربية وأسّس قواعدَه وحدَّ حدودَه أميرُ المؤمنين الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، ممّا نقله أبو الأسود الدؤلي عنه، أو ما رواه الرواة، أو يمكن استنتاجه مما جاءنا من الإرث اللغوي الكبير، ألا وهو نهج البلاغة، وهو مجموع ما نُقل من خطبه ورسائله وحكمه التي إلى الآن تدر علينا من بليغ الكلام وفصاحته، وما يحمله من المضامين اللغوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والبلاغية. (زاير وسماء، ٢٠١٥، ص٥٩).

فإن علم النحو قد وُضِعَ في الأصل لصيانة اللغة العربية من الفساد، ودرء خطر اللحن الذي شاع على ألسنة الناس بسبب مخالطتهم الأعاجم بعد قيام الدولة العربية الإسلامية. (البرماوي، ٢٠٠٣، ص ٣).

فالنحو وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهو وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، زيادة على أنّها وسيلة لفهم وحلّ اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنّبه في الكلام لفظاً وكتابة، فالتمكن منها يجنِّب المتحدِّث والكاتب اللحن الذي يُعد عيبًا في اللسان، وعوجًا فيه، ومفسدًا للمعنى، ذاك اللحن الذي عدَّه الرسول الأعظم ضلالة(عطية ،٢٠٠٦،ص٢٦٨- ٢٦٩) إذ قال حينما سمع أحدهم يلحن: (ارشدوا أخاكم فقد ضلّ)(ابن جني،١٩٩٠ ،ص١٠)

ويُعدُّ النحو قانون اللغة العربية وميزانها، وهو من أهم أركان اللسان العربي، وهي أربعة كما حدّدها ابن خلدون: (اللغة، النحو، والبيان، والأدب)، فجاء النحو مقدّمًا لأنّ به تتبيّن المقاصد بالدلالة، فتعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر. (صومان، ٢٠١٠، ص٢٣٩).

وتُعدُّ الذاكرة وسيلة للتعلّم، لا بل طريقة لقياسه؛ لأنّه لا يمكن حدوث التعلُّم من دون الذاكرة، كما أنَّه لا يمكن التعرّف على حجم التغيّر في سلوك الإنسان من دون ذاكرة. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٢٧)، فالذاكرة تُعدُّ أمرًا أساسيًّا للعملية التعليمية؛ وذلك لأنّ الذاكرة والتعليم يَفتَرض كلٌّ منها وجودَ الآخر، وهما ينفصلان عن بعضهما لغاية البحث والاستقصاء فقط، فمِن دون الاحتفاظ لا يمكن التعلّم، ومِن دون التعلّم لا يوجد شيء للتذكر والاحتفاظ، وإنّ العوامل التي

تؤثّر على الاحتفاظ هي نفسها تقريبًا التي تؤثّر على التحصيل، وبوجهٍ عام إنَّ الظروف التي تسهِّل عملية التعلم هي نفسها التي تسهِّل الاحتفاظ، إذًا فعملية التذكر ترتبط بعملية التعلم، حيث إنّ التعلم في بعض معانيه: اِحتفاظ المتعلِّم بالخبرات التي اكتسبها في عملية التعلم، فإن لم يتمكّن من الاحتفاظ بأي شيء من ذلك دلَّ هذا على أنَّ التعلم لم يحدث، فالتذكّر عملية تعلّم تتحكّم بها عمليات الانتباه والإدراك، وبذلك يصبح مضمون الذاكرة يشمل توظيف عمليات الاكتساب والاحتفاظ والتذكر، وهي عملية تتضمَّن الاستقبال للمعلومات والخبرات وتسجيلها ثمَّ ذكرها بعد ذلك. (توق وآخران، ٢٠٠٣، ص٣٣٣).

لذا ينبغي أن يعمل المدرِّس على تنمية الذاكرة الجيِّدة عند الطلبة باستخدام العديد من الأنشطة المناسبة للمرحلة العمرية للطلبة، فالذاكرة النشطة هي التي يتذكَّر صاحبُها المعلومات اللازمة بسرعة، ويحتفظ بها لمدة طويلة، ويسترجعها عند الحاجة. (سليم، ٢٠٠٣، ص٢٢٥).

وقد اهتمَّت العديد من الدراسات خلال العقدين الأخيرين باستراتيجيات التذكُّر التي تعمل على تقوية الذاكرة، ومنها دراسة ليفين وبريسلي (١٩٨٥)، وقد أكَّدت نتائج البحث على أنّ استراتيجيات تعلّم المفردات التي تعمل على تقوية الذاكرة تعد من أفضل الاستراتيجيات التي تعمل على زيادة كفاءة ذاكرة الطلاب بالنسبة لتحديد المفردات، وهناك دراسات يابانية اهتمّت باستراتيجيات تقوية الذاكرة، وقد اتفقت هذه الدراسات مع الدراسات السابقة على أنّ استراتيجيات تحسين الذاكرة تؤدّي دورًا ملحوظًا في تحسين قدرة الطالب على التعلّم. (الشرقاوي، ٢٠١٣، ص١٩٣).

ويعود سبب اهتمام العلماء بدراسة الذاكرة إلى جملة من أسباب، منها: ما كشفت الدراسات الحديثة عنه، مِن مدى تعقّد عمليات الذاكرة، فقد كان يُنظر إلى الذاكرة على أنّها عملية انطباع واحتفاظ واسترجاع بسيط للأحداث، أمّا الآن فقد أصبح الدارسون للذاكرة ينظرون إلى عمليات التذكّر (الإدخال) والإحتفاظ (التخزين) والاسترجاع (الإخراج) باعتبارها عمليات معقَّدة لمعالجة المعلومات، والتي يتألَّف كلٌّ منها من عدد من المراحل، وتقترب من حيث طابعها من النشاط المعرفيّ الشديد التعقيد والرفيع التنظيم،أمّا السبب الآخر فيعود إلى الإنجازات التي حقّقها التحليل البيولوجي لطبيعة الأحداث التي تتركها التأثيرات المختلفة في الذاكرة، إذ سمحت الدراسات البيولوجية التي جرت في المستوى الجزئي بالتوصّل إلى سلسلة وقائع تشير إلى احتمال قيام الحمض النووي (RNA) بدورٍ حاسم في عمليتَي تسجيل وحفظ الأحداث، إضافة إلى

الدراسات التي أُجريَت في المستوى العصبوني (النيروني)، فقد تبيّن أنّ التنبيه الذي ينشأ في العصبون يتعرّض لتغيرات متلاحقة، وهذا يؤدّي إلى تغير فاعلية الخلية العصبية، كما يؤدّي إلى انتشار التنبيه والاحتفاظ بأثره (غباري وخالد، ٢٠٠٨، ص١٥٩.١٦٠).

ولاستراتيجيات التدريس أهميّة كبيرة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي مجموعة من إجراءات التدريس المخطَّطة مسبقًا والموجَّهة لتنفيذ التدريس من أجل تحقيق أهداف معيَّنة على وفقَ ما هو متوافر أو متاح من إمكانات. (الحيلة، ٢٠١٤، ص١٧٢). ويلزم المدرِّس أن ينضبط بمجموعة من القواعد عند اختياره لاستراتيجية معيَّنة، فينبغي أن تناسب استعدادات الطلبة ومستوى نضجهم وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، وأن تناسب طبيعة المادة وأهداف تدريسها، وأن تحقِّق مشاركة واسعة لجميع الطلبة بمستوياتهم المختلفة، وكذلك يجب أن تسهم الاستراتيجية في تطوير تفكير المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلّم المادة الدراسية. (السر، ٢٠١٢، ص٣٩).

ولا بدّ من ذكر أهمية الطريقة بالنسبة إلى العملية التعليمية، فهي تسهم في تقديم الخبرات الكاملة والشاملة لدى المتعلم، وتسهم في إحداث النمو الشامل لدى المتعلم، وكذلك تترجم الأهداف والمحتوى على أرض الواقع، وتبرز الفروق الفردية للمدرِّسين في أثناء أدائهم للعملية التعليمية. (السامرائي، ٢٠١٣، ص٩٤).

وإنّ لكل موضوع وما يتضمنه من مكونات، وكذلك المرحلة العمرية تحتاج إلى طريقة خاصة في التدريس، وهنا يكون دور المدرِّس في تحديد طريقة خاصة في التدريس؛ لتذليل صعوبات التعلّم التي تواجه الطلبة، من خلال تحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم حسيّة قابلة للفهم والتطبيق، والمساعدة على تثبيت الأفكار وتقوية التنظيم المعرفي للطلبة. (السلطاني، ٢٠٠٢، ص٦٧).

ومما ينبغي ذكره أهمية التحصيل فهو المعلومات والمهارات المكتسبة لدى الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة وكما إن التحصيل له أهمية كبيرة في حياة الطلبة فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي والتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة جميعها منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم والمعرفة فهو من خلاله يستطيع انتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها بالاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة(الجلالي، ٢٠١١، ص٢١).

وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسّطة ميدانًا لبحثها؛ لأنّ هذه المرحلة تعد جسرًا تجتازه الطالبات للعبور من المرحلة الابتدائية – وهي مرحلة أوّلية– إلى المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة نضج وتطوّر في الدراسة، واختارت الباحثة طالبات الصف الثاني متوسط من بين صفوف المرحلة المتوسطة؛ لِما تتمتّع به طالبات هذا الصفّ من استقرار؛ إذ إنَّه يمثّل لُبّ المرحلة المتوسطة، فالصف الأوّل المتوسط يُعد بداية المرحلة، ويحمل تأثيرات المرحلة السابقة، والصف الثالث يمثّل نهاية المرحلة، ومن الصعب إجراء التجربة فيه، وخصوصًا أنّ طالبات هذا الصف يخضَعنَ إلى إجراء اختبار وزاري في نهاية السنة، لذلك يُعد الصف الثاني المتوسط أنسب مرحلة لإجراء التجربة فيه.

**ممّا سبق ترى الباحثة أهمية البحث في النقاط الآتية:**

١. أهمية اللغة، فهي وسيلة للتفاهم وللتعبير عن المعاني، وهي الأداة التي يفكّر بها الإنسان، والتي يستطيع من خلالها أن يتّصل بالآخرين، وأن يفهمهم ويفهموه.
٢. أهمية اللغة العربية التي شرّفها الله لتكون لغة القرآن والحديث النبوي الشريف، فهي لغة خالدة، حيّة باقية على مرّ العصور.
٣. أهمية النحو، فهو الركيزة الأساس للغة، ويضع أُسُسًا دقيقة ومضبوطة للكلام والكتابة والاستماع.
٤. أهمية الذاكرة بالنسبة للتعلّم، فهما وجهان لعملة واحدة، لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، فلا يمكن أن يحدث التعلم دون ذاكرة سليمة، ولا يمكن أن تحتفظ الذاكرة بشيء دون تعلم.
٥. أهمية الاستراتيجية، فهي خطوات وإجراءات يقوم بها المدرِّس لتحقيق أهداف معيَّنة.
٦. أهمية طرائق التدريس الحديثة التي تنمّي عقل الطلبة، وتجعله محورَ العملية التعليمية، وعدم الاعتماد على الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار.
٧. أهمية التحصيل بعده المعيار الوحيد لنقل الطالب من صف تعليمي الى اخر.
٨. أهمية مرحلة المتوسطة، والتي يتهيأ لها الطلبة للمراحل المتقدمة وأهمية الصف الثاني المتوسط لأنه يمثل لب المرحلة المتوسطة والطلبة فيه اكثر قدرة على الاعتماد على النفس في مجال التعلم.

**٣.هدفَا البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى:

١. بناء استراتيجية مقترَحة على وفق مدّة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسِّط في مادة قواعد اللغة العربية.

٢. التعرّف على فاعلية استراتيجية مقترَحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسِّط في قواعد اللغة العربية.

**٤.فرضية البحث:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرُسنَ مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية مقترحة مبنية على مدة عمل الذاكرة، وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرُسنَ المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

**٥.حدود البحث:**

١. الحدّ المكاني: المدارس الثانوية والمتوسطة للبنات في مركز محافظة بابل، للعام الدراسي.

٢. الحدّ البشري: عيّنه من طالبات الصف الثاني متوسط.

٣. الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.

٤. الحدّ المعرفي: عدد من موضوعات القواعد المقرَّر تدريسه للصف الثاني متوسط في الفصل الدراسي الثاني ، وهي ثمانية موضوعات: (النداء، الاستفهام،المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنّث السالم، جمع التكسير، بناء الفعل المضارع، المنقوص، المقصور والممدود).

**٦.المصطلحات:**

**الفاعلية:**

**الفاعليّة لغة:** "الفاعلية كون الشي فاعلًا، وفاعل فعّالًا ومفاعلةً: شاركة في الفعل: أثّر فيه كما أثّر الآخر فيه". (ابن منظور، ٢٠٠٣، ج٥، ص ٣٣١).

**اصطلاحًا:عرَّفها كلٌّ من:**

**أ. زيتون:** "مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه". (زيتون، ٢٠٠١، ص٢٧).

**ب. فيلة وأحمد:** "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوّة والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (فيلة، أحمد، ٢٠٠٤، ص١٩١).

**ج. الخليفات:** "القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج التي تم تحديدها مسبقًا". (الخليفات، ٢٠١٠، ص١١٣).

**د. حماده وخالد:** "التأثير الناتج عن العمل الذي يؤثر في الأداء أو الإنتاج الجيّد من خلال طرائق تدريس محدَّدة". (حمادنه، وخالد، ٢٠١٢، ص٦).

**التعريف الإجرائي:** هو الأثر الذي تحدثه الاستراتيجية المقترَحة على وفق مدة عمل الذاكرة مقاسًا بالدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث المجموعة التجريبية.

**الاستراتيجية:**

**اصطلاحاًعرفها كل من:**

أ. **شبّر وآخران:** "مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قِبَل المدرس، ويؤدّي استخدامُها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخطّطة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة". (شبّر وآخران، ٢٠٠٦، ص٢١).

ب. **إبراهيم:** "هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة، تتصف بالشمولية والمرونة، ومراعاة طبيعة الطلبة، وهي تمثل الواقع الفعلي لما يحدث داخل الصف من استثمار للإمكانيات المتاحة، من أجل تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها". (إبراهيم، ٢٠١٠، ص١٨).

ج. **عطية:** "خطّ السير الموصل إلى الهدف، وتتضمّن جميع الخطوات والإجراءات التي خطّط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج". (عطية، ٢٠١٣، ص٢٦٢).

د. **زاير وآخرون:** "بأنَّها مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف، ويختلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها". (زاير وآخرون، ٢٠١٧، ص٣١).

هـ. **عبد السلام:** "هي مجموعة الأمور والإجراءات والتحركات التي يستخدمها المدرس؛ لتمكين الطلبة من المادة، وبالتالي فهي فنُّ إدارة البيئة التدريسية". (عبد السلام، ٢٠٢١، ص٢٣).

**التعريف الإجرائي:** هو مجموعة من الوسائل والإجراءات التي تتبعها الباحثة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة.

**الذاكرة:**

**الذاكرة لغة :**"الذكر الحفظ للشيء تذكره ،وهو مِنِّي على ذِكر"(العين،١٩٩٤،ص٦٢٥)

**اِصطلاحًا عرّفها كلٌّ من:**

أ. **(Raynal&Rieunier)**: نظام يسمح للفرد بتخزين المعلومة داخل دماغه واسترجاعها بعد ذلك عند الحاجة إليها. (Raynal&Rieunier 1997،221).

ب. **العتوم:** "هي الدراسة العلمية لعمليات اِستقبال المعلومات وترميزها وخزنها، واستعادتها وقت الحاجة". (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٢٩).

ج. **أبو النصر:** "هي مستودع يخزِّن فيه الفرد ما يمرّ به من مواقف وخبرات وتجارب وإسماء وأحداث... هي القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها مرّة أخرى". (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص٥٥).

د. **محمد ومصطفى:** " أنّها معالجة معرفية أساسية، تسمح بالحصول والإحتفاظ بالمعلومات عن العالم وخبراتنا معهم". (محمد، مصطفى، ٢٠١١، ص٧٣).

هـ. **أبو علام:** "القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات السابق تعلمها؛ لاسترجاعها عند الحاجة". (أبو علام، ٢٠١٢، ص٣٨).

**التعريف الإجرائي للذاكرة:**قدرة الباحثة على تمكين طالبات الصف الثاني المتوسط من تخزين المعلومات على طول وقت الدرس، في ضوء الاستراتيجية المقترحة واسترجاعها.

**التحصيل:**

**التحصيل في اللغة:** "الحاصل من كلِّ شيء ما بقي وثبت وذهب سواه، والتحصيل تمييز ما يحصل، والإسم الحصيلة، وتحصّل الشيء تجمّع وثبت". (ابن منظور، ج٤، ٢٠٠٥، ص١٤٣).

**اصطلاحًا عرّفه كلٌّ من:**

أ. **سماره وآخرون:** "مقدار ما حقّقه الطلبة من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة؛ نتيجة مروره بخبرات أو مواقف تعليمية ـ تعلمية". (سمارة ، ١٩٨٩، ص١٦).

ب. **خضر:** "مدى ما يتحقّق لدى الطلبة من أهداف التعلّم؛ نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية". (خضر، ٢٠٠٠، ص٨٧).

ج. **شحاته وزينب:** "هو مقدار ما يحصّل الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبّرًا عنها بدرجات في الإختبار المعدِّ بنحوٍ يمكن معه قياس المستويات المحدَّدة". (شحاتة، وزينب، ٢٠٠٣، ص٨٩).

د. **أبو جادو:** "هو محصّلة ما يتعلّمه الطلبة بعد مرور مدّة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي". (أبو جادو، ٢٠٠٧، ص ٤٢٥).

**التعريف الإجرائي:** هو ما تحصل عليه طالبات الصف الثاني المتوسط من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعدَّتهُ الباحثة لغرض البحث.

**القواعد:القاعدة لغةً:** القاعدة: "أصل الأسس، والقواعد الأساس، وقواعد البيت أساسه، وفي التنزيل (وإذ يرفعُ إبراهيمُ القواعدَ من البيتِ وإسماعيل) البقرة: آية ١٢٧". (ابن منظور، ٢٠٠٥، ج١٢، ص١٥٠).

**اصطلاحًا عرّفها كلٌّ من:**

أ. **مبروك:** "فن تصحيح الكلام العربي وكتابته". (مبروك، ١٩٨٥، ص٧٩).

ب. **يونس وآخرون:** "بأنّه العلم الذي يجمع بين الصرف والنحو، ممّا يُسمّى قواعد اللغة العربية". (يونس وآخرون، ١٩٨٧، ص١٠).

ج. **طعيمه ومناع:** "طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة مِن القرآن الكريم والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحّة اللغة وضبطها". (طعيمه ومناع، ٢٠٠١، ص٥٣).

د. **البرماوي:** "هو مجموعة من القواعد والضوابط إذا درستها أعانتك إن شاء اللهُ على أن تحسِّن النطق باللغة العربية صحيحة الأواخر مراعيًا إعرابَها وبنائها". (البرماوي، ٢٠٠٣، ص١٥).

هـ. **صومان:** "علم يبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنَّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة". (صومان، ٢٠١٠، ص٢٣٩).

**التعريف الإجرائي:** مجموعة من الموضوعات النحوية مخصَّصة بحسب المنهج الدراسي للصف الثاني متوسط،التي تدرسها الباحثة لطالبات عينة البحث اثناء مدة التجربة .

**التعريف الإجرائي للصف الثاني متوسط:** " هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة في العراق، التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الإعدادية ويضم الطلبة الذين تصل أعمارهم كحد أدنى (١٣) سنة"(وزارة التربية ،٢٠١٢،ص١٨).

# الفصل الثاني

**الجوانب النظرية والدراسات السابقة**

**١. الإطار النظري**

**٢. الدراسات السابقة**

**٣. موازنة الدراسات السابقة**

**٤. الإفادة من الدراسات السابقة**

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

## أولاً- مفهوم الذاكرة:

الذاكرة هي واحدة من العمليات العقلية التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية، وتتضمن العديد من المعالجات المعلوماتية، فهي عملية فعّالة ديناميكية متشابكة الجوانب، ليست بسيطة. (صالح، ٢٠١٣، ص٢٣).

بل هي من المفاهيم الصعبة التعريف؛ لأنها تصف عملية معرفية معقّدة، ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها، ممّا يعكس لنا وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات وغيرها. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٢٨). وتُعد الذاكرة (عملية عقلية تفاعلية إنتاجية مستمرة، تعمل على تخزين واسترجاع المعلومات والخبرات). (الدردير، ٢٠٠٥، ص٦١). (هي القدرة على التمثيل الانتقائي للمعلومات بطريقة منظّمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معيّن بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محدّدة). (عبد الله، ٢٠٠٣، ص١٧).

على الرغم من تباين الآراء حول مفهوم الذاكرة، إلّا أنّ معظمها اتفقت على أنّ الوظيفة الرئيسة للذاكرة هي الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة، وذلك من خلال ثلاث عمليات رئيسة للذاكرة، هي: الترميز والتخزين والاسترجاع.

ولم يواجه العلماء المشتغلون بعلم النفس المعرفي مشكلاتٍ أكثرَ غموضًا من مشكلة بنية الذاكرة في المخ، فيوجد الجهاز المذهل للذاكرة في داخل شريان دموي متكلِّس يزن حوالي واحد كيلو جرام ونصف فقط. والمخ الإنساني هو المتحكّم في حياتنا، والموجِّه لاستجاباتنا، إنّه بداية الإحساسات، وتتشكل من خلاله المعلومات، إنّه مستودع الذاكرة، فمنه نشتق المعاني، إنّه قلب انفعالاتنا، إذ يمدُّنا بالشعور بالحياة، ومع ذلك فإنَّه رغم كل ما توصَّلَت إليه الإنجازات العلمية الحديثة التي أدّت إلى الاكتشاف والحضارة، فإنّ قاعدة المعلومات ما زالت في بدايتها فحسب، ولكن أيّة بداية، فقد أُتيح لنا أن نعرف خلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة عن الذاكرة أكثر ممّا عرفناه خلال كل الفترة السابقة. (سولسو، د.ت، ص٢).

وعلى كلِّ حال، فإنَّ الدماغ يتألّف من نوعين من الأنسجة :المادة الرمادية، وهي مادة كثيفة الخلايا والوصلات العصبية، وهي محصورة إلى حد كبير في السطح الخارجي الرقيق من الدماغ، المعروف بِإسم القشرة الدماغية، وكذلك تتألف من خلايا تدعى الجليا، التي توفِّر الدعم المادّي والمغذيات المفيدة على حد سواء، وتكون وظيفة المادة الرمادية معالجة المعلومات والأخرى المادة البيضاء، وتكون موجودة في عمق الدماغ، وتتألف هذه المادة من حُزم محاور تدعى النشرات، وهذه المحاور محاطة بغشاء دهني، وتعمل عازلًا لنقل الإشارات الكهربائية بسرعة عبر الأجزاء البعيدة من الدماغ إلى الحبل الشوكي، وتكون وظيفة هذه المادة نقل المعلومات من المناطق الرمادية وإليها. (ويليت، جينيفر، ٢٠٢١، ص٣٦ – ٣٧).

تبين من هذا الكلام أنَّ مناطق المخ المختلفة تتخصّص في تجهيز أنواع مختلفة من المعلومات، وأنّ ما يقارب (٩٠%) من الناس تتركز المهارات اللغوية عندهم في الفص الجبهي الأيسر، والفص الصدغي من الدماغ، وتحدث الرؤيا في الجزء الخلفي من المخ، أمّا المعلومات تزالأخرى فيتم تجهيزها في أجزاء أخرى من الدماغ. (أبو علام، ٢٠١٢، ص٢٥).

(ويرى علماء النفس أنَّ ذاكرة الإنسان لغوية في أغلبها، إذ إنّ الإنسان يحوّل ما يمرُّ به من الخبرات إلى مجموعة من الأفكار، وفي حالة تذكّره لخبرة ما أمام منبه أو مثير، فإنّه يستعيد هذه الأفكار والكلمات الدالة عليها). (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠١٩).

وإن سلوك الفرد في أيّ لحظة وفي أي موقف يواجهه تحدِّده الخبرة السابقة (الذاكرة) من خلال تآزرها مع التفكير، واستخدامها لطرائقه وعملياته، فهي تحتل مكانة عظيمة في حياة الإنسان، وتُعد الذاكرة العامل الحاسم في تقدّم الإنسان وتطوره؛ لأنّ الإنسان بدون ذاكرة يبدو كما لو أنّه وُلِدَ من جديد. (عوض، ٢٠١٦، ص١٣).

فالذاكرة نعمة من الله تعالى، تسهل لخلقه التكيّف، وتوفّر الكثير من الوقت والجهد في معالجة المعلومات التي تمت معالجتها وتخزينها في السابق. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٢٧).

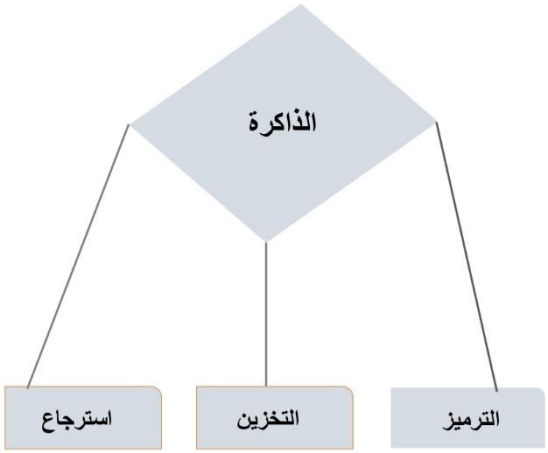
**العمليات الأساسية للذاكرة:** يتَّفق علماء النفس أنَّ الذاكرة تمرُّ بثلاث مراحل، هي:

١. **التشفير (Encoding):** هو عبارة عن ترميز للمعلومات، أو تحويلها إلى هيئة ما، حتّى يسهل حفظها في الذاكرة، عن طريق تنظيم وتصنيف هذه المعلومات في عدّة طرائق ذات معنى خاص، مثلًا ربط المعلومات بالصوت الدال عليها، أو ربطها بالشكل الذي يميزها، أو بالمعنى الذي تدل عليه.

٢. **التخزين (Storage):**هو عبارة عن احتفاظٍ بالمعلومات التي تمّ تشفيرها، فتبقى في الذاكرة إلى حين احتياج الشخص إليها.

(Siegler:1998, p:175-176)

٣. **الاسترجاع أو التذكّر (Retrieval):** وتتمثّل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تمّ ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٣٤). وشكل (١) يبين ذلك.




**الشكل (١)**

**يوضح العمليات الأساسية للذاكرة**

(الزق،٢٠١٢، ص١٨٢)

## نظرية معالجة المعلومات:

يُعد العالمان اتكسون وشيفرن من الأوائل الذين ساهموا في صقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات، وقد قاما بوضع نموذج لمكوّنات نموذج المعلومات من خلال اقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشرية، موضحين فيه مراحل تناول المعلومات ومعالجتها. (الزغلول وعماد، ٢٠٠٧، ص٥٠). فقد اقترحا نظرية في الذاكرة متعددة المراحل متعددة التخزين، بدءًا من استقبال نظام التجهيز للمعلومات، وتمرُّ المعلومات بسلسلة من التحولات حتى يتمكن الفرد من تخزينها تخزينًا دائمًا في الذاكرة، متمثلةً في الذاكرة الحسية والذاكرة الطويلة المدى والذاكرة القصيرة. (أبو علام، ٢٠١٠، ص١٥٠).

وينظر هذا النموذج إلى العقل البشري على أنّه معالج معلومات، فهو يُشبِّه العقل بجهاز الحاسوب الذي يقوم بتلقّي المعلومات ثمّ يعمل على معالجتها، ثم يقدم مخرجات، وقد يخزن ما تمّ معالجته بحيث يبقى متوفرًا في الذاكرة؛ من أجل الاسترجاع عند الحاجة. (الزق، ٢٠٠٩، ص١٨٢).

يرى نظام معالجة المعلومات أنَّ سلوك الفرد ليس مجرد مجموعة من الاستجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها، وإنَّما هو سلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسّط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له، وإنّ مثل هذه العمليات تستغرق وقتًا من الفرد لتنفيذها، فزمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٧٣).

نستنتج من نظام معالجة المعلومات أنّ الشخص عندما يمارس عمليات التفكير والانتباه والإدراك والكلام، فقد مارس الاستقبال والتعرّف والاسترجاع ضمن منظومة تتمّ بتسلسل ودقّة، حتّى وصل الفرد إلى مرحلة الاستجابة كما أنَّ نظام معالجة المعلومات يستطيع أن يفسِّر جميع الأنشطة التي يقوم بها الإنسان إذا قمنا بالبحث عن العمليات المعرفية الوسيطة التي سبقت الاستجابة المعرفية في جميع مجالاتها المختلفة. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٢٦).

**ويهتم هذا النموذج بتفسير ثلاث عمليات:**

١. عملية استقبال المعلومات أو مدخلات التعلم.
٢. عملية معالجة المعلومات، وتتمثل في عمليات التحويل والتمثيل وتخزين المعلومات.

٣. عملية استرجاع المعلومات، وتتمثل في التذكر والنسيان وانتقال أثر التعلم. (الزغلول، ٢٠١٢، ص١٣٩).

**الإفتراضات التي تقدِّمها نظرية معالجة المعلومات:**

١. يُعد التعلم عملية نشطة، فيسعى المتعلمون إلى البحث عن المعرفة، ويستخلصون منها ما يرونه مناسبًا، مستفيدين من خبرتهم السابقة.

٢. إنَّ المعرفة السابقة والمهارات المعرفيّة تؤثِّر على التعلم. (أبو حويج، وسمير، ٢٠١١، ص٢٠٨).

٣. إنَّ عملية المعالجة التي يقوم بها الفرد تتمّ عبر مراحل تتضمن الانتباه إلى المعلومات وترميزها، ومن ثمَّ تحويلها إلى تمثيلات عقلية يتم تخزينها في الذاكرة بصورة يسهل استدعاؤها عند الحاجة.

٤. تعتمد عملية معالجة المعلومات على عوامل الانتباه والإدراك، فما تمّت معالجتُه من معلومات هي تلك التي يركز الفرد انتباهه عليها في لحظة من اللحظات؛ لأنّ هناك حدودًا لكمية المعلومات التي يستطيع الفرد معالجتها في موقف معين. (الزغلول، ٢٠١٢، ص١٣٩).

٥. تتألَّف العمليات المعرفية العليا مثل المحاكمة العقلية، وفهم وإنتاج اللغة، وحل المشكلات، من عدد من العمليات المعرفية الفرعية البسيطة، وإنّ تنفيذ مثل هذه العمليات يتطلب تنشيط العمليات الفرعية التي تتضمن عددًا من الإجراءات، تتمثّل في استخلاص خصائص معَيَّنة من المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لمدة من الزمن، وتفعيل بعض المعلومات المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى؛ للاستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

٦. يمتاز نظام معالجة المعلومات عند الإنسان بسعته المحدّدة على معالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ الذاكرة قصيرة المدى سعتها محدودة في تخزين المعلومات من جهة، وإلى عدم قدرة الأجهزة الحسية على التركيز على عدد من المثيرات والاحتفاظ بها من جهة أخرى. (الزغلول، وعماد، ٢٠٠٧، ص٤٩).

**مراحل معالجة المعلومات:**

بدأ علماء النفس يدركون أنّ تحديد نظام متكامل لمعالجة المعلومات يتطلَّب إدخال عمليات الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير وغيرها إلى هذا النظام الشامل الذي يستطيع تفسير العمليات الداخلية ما بين حدوث المثير إلى حدوث الاستجابة، وبذلك فقد اعتبَرَ علماء النفس المعرفي أنَّ نظام معالجة المعلومات ينطوي على ثلاث عمليات معرفية تحدث بشكل متتابع:

١. **مرحلة الكشف الحسي:** ويتمّ في هذه المرحلة الكشف عن المثيرات القادمة من البيئة عن طريق الحواس؛ لمعرفة طبيعتها وحجمها.
٢. **مرحلة التعرّف على المثيرات الحسية:** ويتمّ في هذه المرحلة ترميز وتحليل المثيرات الحسية القادمة من الحواس، وذلك بالاستعانة بالخبرة السابقة للفرد.
٣. **مرحلة اختيار الاستجابة المناسبة:** في ضوء فهم المثيرات الحسية وربطها بالخبرة السابقة للفرد، ويتمّ في هذه المرحلة اختيار وتحديد الاستجابة المعرفية المناسبة، سواء كانت هذه الاستجابة ظاهرة أو ضمنية. (العتوم، وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٢٥).

**التطبيقات التربوية لنظرية معالجة المعلومات:**

١. يجب ربط ما يتعلّمه الطالب بخبرته السابقة، وميل المعلومات الجديدة إلى الأمور الحسية التي يدركها الطالب، وأنْ ترتبط بالواقع، وأنْ تستخدم فيها النماذج الحقيقية للأشياء أو المجسدة لها.
٢. تحضير المواد الدراسية، وعرض الخطوات وأهداف الدرس ووسائل تنفيذها، ووضع خطة متكاملة للوصول إلى المعرفة المطلوبة.
٣. استخدام التدريب الموزّع، فقد أثبت فعالية أكثر من التدريب المكثف.
٤. الاعتماد على التكرار اللفظي، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم؛ إذ إنّ المتعلِّم في حاجة إلى تكرار سماع الألفاظ، وخاصّة إلى المفاهيم الجديدة التي يسمعها لأوّل مرّة؛ حتى تكتمل الصورة لديه.
٥. الاهتمام بالتداخل الذي ينتج من وجود مثيرات تشوّش التعلم الجديد، وهنا يكمن دور المدرس في التقليل من أدوات التشويش التي لا علاقة لها بالدرس، كما ويجب أن تكون

المدارس بعيدة عن مراكز الإزعاج وتجمّع الناس، وكذلك على المعلِّم عدم التحدث أمام الطلاب بأمور تشغل فكر الطالب عن المادة الدراسية المراد عرضها.

٦. الاهتمام بنقل أثر التدريب في التعلم، فمن المفضّل نقل أثر التدريب إيجابيًا.
٧. الاهتمام بنشاط المتعلم وجهده، فكلما كان المتعلم نشطًا في استيعاب المعلومات الجديدة واستخلاص التعميمات وتكوين مفاهيم، كان مستوى المعالجة كبيرًا، وبذلك يكون استرجاع المعلومات عند الحاجة أيسر.
٨. الاهتمام بتنظيم المعلومات، فذلك يساعدنا على التذكر، ويمكن أن نلمس ذلك في حياتنا اليومية، بأنَّ ترتيب أمورنا ومواعيدنا وفق سلسلة منظّمة يؤدّي بعضُها إلى تذكّر الآخر.
٩. تنظيم شرح المادة التعليمية بشكل تُطرَح فية الأسئلة والمناقشة في بداية الدرس، وخلال الدرس، وفي نهايته. (غباري وخالد، ٢٠٠٨، ص١٧٧. ١٧٨).

## أنواع الذاكرة:

تختلف النظم الثلاثة عن بعضها اختلافًا واضحًا، فكلُّ نظام منها له وظيفة معيَّنة، ويقوم بتخزين أشكال معيَّنة من المعلومات، كما أنَّ هناك حدودًا وإمكانيات لكلِّ نظام، ممّا يجعل كلًّا منها يعمل طبقًا لأسس معيَّنة تختلف عن أسس عمل النظام الآخر. (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص١٨٩).

وهذا لا يعني أنَّ هذه الأنظمة منفصلة ومستقلّة عن بعضها البعض، وتوجد كلُّ واحدة منها في مكان معيَّن في الدماغ، ولكن يمكن النظر على أنّها ثلاثة أنواع من التنشيط لنفس الموقع، وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الذاكرة مخزنًا كبيرًا يضمُّ ثلاثة أنواع من المستودعات اعتمادًا على نوعية ومدى استمرارية التنشيط المطلوب. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٧٧).

### أولا.الذاكرة الحسية:

تقتصرُ وظيفة النظام الحسّي على التصوير الدقيق لكلِّ ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس، لكن أغلب المعلومات التي يسجِّلها ربّما لا تكون بعد ذلك ذات أهمية بالنسبة للفرد، لكن لا يستطيع تحديد مدى أهمّية هذه المعلومات، حيث يأتي بعد ذلك دور العمليات

التالية من إدراك وتعرُّف وتفسير لهذه المعلومات، وهكذا تؤدِّي الذاكرة الحسيّة دورًا كاملًا في فترة قصيرة جدًّا. (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص٢٧١).

والمسجِّل الحسّي يتسلَّم كميات كبيرة من المعلومات أكثر بكثير ممّا يستطيع الإنسان تذكُّره، أمّا احتمالية الاحتفاظ بالمعلومات من المسجِّل الحسّي فيعتمد على عامِلَي (التميّز والانتباه)، فالتميّز هو عملية مقارنة مظاهر المثير مع المعلومات التي سبق تخزينها في الذاكرة الطويلة الأمد، أمّا الانتباه فيقصد الانتباه إلى بعض أجزاء المعلومات في المسجّل الحسِّي دون غيرها. (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠١).

تحتفظ الذاكرة الحسِّية بالمعلومات بأمانة، لكن في ظرف وجيز مدّته قصيرة جدًّا (تتراوح بين بضع مئات الأجزاء من الألف من الثانية)، إلى درجة أنّها غالبًا ما تعتبر وكأنّها جزءٌ من الإدراك، وهو ما يؤدِّي إلى القول بأنَّ أصنافَ الذاكرة الحسِّية هي بعدد الصيغ الحسِّية، ويتمّ التمييز بين نظامَين فرعيَّين، هما: الذاكرة الأيقونية للإدراك البصريّ، والذاكرة السمعية للإدراك السمعيّ. (بوتي، ٢٠١٢، ص٣٠).

١. **الذاكرة الحسِّية البصريّة:** وتعرف بإسم الذاكرة الأيقونية، وهي الذاكرة التي تشفَّر فيها الإحساسات البصرية لفترة وجيزة بواسطة المستودَع الحسِّي على هيئة صور، مثل الصور الفوتوغرافية. (ولفولك، ٢٠٠٩، ص٥٦٩). ويتوقَّف بقاء المعلومات في هذه الذاكرة على استقبال معلومات جديدة، فإنّ المدخلات الحسِّية البصرية الجديدة غالبًا ما تعمل على تقصير استمرارية بقاء المعلومات السابقة، بحيث تؤدِّي إلى زوالها لتحلّ محلَّها. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٨٣).

٢. **الذاكرة الحسِّية السمعية:)**وتعرف أيضًا بذاكرة الأصداء الصوتية). (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٨٢)، وهي الذاكرة التي تشفَّر فيها الإحساسات السمعيّة كأنماط صوتية مثل الصدى. (ولفولك، ٢٠٠٩، ص٥٦٩)، وتميّزت هذه الذاكرة بإمكانية استقبال أكثر من مدخل حسِّي سمعي، من مصدر واحد أو مصادر متعدِّدة، بنفس الوقت، ويعتمد تمييز الأصوات فيها على السياق الذي فيه، بالإضافة الى طبيعة ونوعية الأصوات التي تسبقها أو تتبعها. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٣٨).

وقد بيَّنت الدراسات أنَّ الذاكرة الحسِّية يمكنها تلقِّي عدد كبير من الوحدات المعرفيّة، ولكن الاحتفاظ ب١٦وحدة معرفية فقط، والوحدة المعرفية قد تكون حرفًا أو لفظًا أو فئة. (الداهري، ٢٠١١، ص١٩٢).

فيحدث النسيان في هذه الذاكرة بسبب عامل الاضمحلال التلقائيّ، حيث يتلاشى الأثر الحسِّي مع مرور الوقت، حتّى لو لم يتعرّض الفرد إلى مدخلات حسِّية جديدة، ويلعب أيضًا التداخل والإحلال دورًا في فقدان المعلومات، فالتعرّض إلى مثيرات جديدة ربّما تتداخل مع المعلومات السابقة أو تحلّ محلَّها. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٨٠).

وترجع أهمّية الذاكرة الحسِّية إلى أنَّ المثير الذي نستقبله يتغيَّر فورًا وبسرعة مذهلة، وأنَّنا بحاجة إلى أنْ نبقى على تسجيل دقيق للاستثارة الحسِّية لوقت قصير من الزمن حتّى نختار من بينها أكثر المثيرات أهمِّية للتجهيز والمعالجة. (ابراهيم، ٢٠١٠، ص٢٧).

## أهمّ خصائص الذاكرة الحسِّية:

١. تنظِّم الذاكرة الحسِّية تمريرَ المعلومات بين الحواسِّ والذاكرة القصيرة، حيث تسمح بنقل حوالي (٤ـ٥) وحدات معرفية في الوقت الواحد، عِلمًا بأنَّ الوحدة المعرفية قد تكون كلمة أو حرفًا أو جملة أو صورة، حسب نظام المعالجة.

٢. تخزِّن الذاكرة الحسِّية المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسِّي.

٣. تنقل الذاكرة الحسِّية صورة حقيقية عن العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواسِّ الخمسة.

٤. لا تقوم الذاكرة الحسِّية بأي معالجة معرفية للمعلومات، وتترك ذلك إلى الذاكرة قصيرة المدى. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٣٤).

**ثانيا.الذاكرة قصيرة المدى:**

بعد أن تمّ تحويل المدخلات البيئة إلى أنماط صوتية وسمعية، أو أيّ نوع من الأنماط الحسِّية، وتحديد ما إذا كانت المعلومات جديرة بالاهتمام، بعد ذلك تنتقل المعلومات من الذاكرة الحسِّية إلى الذاكرة قصيرة المدى، عِلمًا أنَّ مدة بقاء المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى تتراوح بين (٢٠ – ٣٠) ثانية في أغلب الأحيان. (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص٦٢).

هذا يعني أنَّ معدَّل النسيان في هذه الذاكرة كبيرٌ جدًّا نظرًا لسعتها المحدودة على التخزين من جهة، ولقصر الزمن الذي تستطيع فيه الاحتفاظ بالمعلومات جهة أخرى. (الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٨٤).

فالفرق بين الذاكرة الحسِّية والذاكرة القصيرة المدى عدم ممارسة عملية التكرار والتسميع في النظام الحسِّي، حيث لا تبقى المعلومات فية أكثر من عدَّة أجزاء من الثانية، على العكس من نظام الذاكرة قصيرة الأمد تبقى وحدات قليلة من المعلومات لمدّة زمنية غير محدودة بواسطة عملية التكرار والتسميع. (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص١٧٢).

وكذلك تختلف الذاكرة قصيرة المدى عن الذاكرة الحسِّية في نظام تخزين المعلومات الحسِّي، فلا يتمكَّن الفرد في هذه الذاكرة من إدراك الصورة الكاملة للأحداث أو للمثيرات التي تأخذ مكانها على المستوى الحسِّي، وهذا يجعل دور هذه الذاكرة يتحدَّد في التفسير أو الإدراك الفوري للأحداث التي يستقبلها الجهاز الحسِّي. (زين الدين، ٢٠١٠، ص٩٩–١٠٠).

(إنَّ الذاكرة قصيرة المدى تُستخدم كمستودع مؤقَّت يمكن أن يحتفظ بمقدار محدود من المعلومات، ويمكن أن يحوِّل المعلومات ويستخدمها في إنتاج استجابات). (زين الدين، ٢٠١٠، ص٩٨).

وتعتمد الذاكرة قصيرة المدى على التكرار والتسميع، إذ يشير كلٌّ من شيفرن واتكسون إلى أنّه كلّما تكرّرت المعلومات عددًا أكبر من المرّات، تمَّ الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى لفترة أطول، وكان هناك احتمال استرجاعها في المستقبل، ممّا يدل على أنّ التكرار والتسميع يساعد على ترسيخ المعلومات بصورة عامّة في أي نظام من نُظُم الذاكرة، بما في ذلك الذاكرة قصيرة المدى. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٣٩).

وقد بيَّنَت الدراسات أنّ هذه الذاكرة تستطيع استيعاب (٧) أجزاء أو وحدات معرفية بزيادة أو نقص قطعتين، أي أنَّ مدى استيعابها يكون ما بين (٥ـ٩) أجزاء معرفية، فالكلمة المكوَّنة من (١٧) حرفًا تزيد عن استيعاب هذه الذاكرة، أمّا إذا كانت الكلمة من سبعة مقاطع فإنّها تصبح ملائمة لمدى هذه الذاكرة، وهذا يبيِّن المدى المحدود للذاكرة، فكلّما ازداد عدد الوحدات المعرفية كلَّما كان قصورها. (الداهري، ٢٠١١، ص١٩٤). وتعود هذه الأدلَّة إلى السير هاملتون(Sir William Hamilton) أحد الفلاسفة في القرن التاسع عشر، يقول: إذا رميت حفنة من البلى على الأرض يكون من الصعب عليك أن ترى أكثر من ستة أو سبعة من دون اِلتباس. (سولسو، د.ت، ص٢٨٢).

وعرفت هذه الذاكرة بمصطلحات عديدة، منها: الذاكرة الأوَّلية، والذاكرة قصيرة المدى أو الأمد، والذاكرة النشطة، والذاكرة العاملة، والذاكرة الفاعلة، فجميعها مصطلحات مترادفة. (الزعويلي، ٢٠٠٨، ص٢٤).

فيطلق عليها الذاكرة الفاعلة؛ وذلك لأنَّها تتولّى المعلومات النشطة في الدماغ، والتي يتمّ نقلها إلى الذاكرة طويلة الأمد. (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠٢).

لقد طوَّر بادلي نموذجًا جديدًا للذاكرة قصيرة المدى يُسمّى بـ(النموذج الثلاثي الأبعاد)، يرى بادلي أنَّ الذاكرة قصيرة المدى تتكوّن من ثلاث مكوّنات تشترك معًا لإبقاء المعلومات والعمليات العقلية نشطة ريثما يتمّ تنفيذ المهمة المطلوبة، وهذه المكوّنات هي:

١. **ذاكرة التنشيط اللفظي** (Articulatory،Loop،): وهي بمثابة إحدى أدوات الحديث الداخلي التي تعمل على ممارسة المعلومات اللفظية لإبقائها نشطة في نظام معالجة المعلومات، ويعتمد مستوى التنشيط في هذه الذاكرة على طبيعة المعلومات اللفظية وحجمها، حيث وجد بادلي أنَّ نسبة تذكُّر المفردات القصيرة أعلى منها في حالة المفردات الطويلة.

٢. **ذاكرة التنشيط البصري** (Visuospatial Sketchpad): هي المسؤولة عن الانطباعات الحسِّية البصرية، بحيث تعمل على الاحتفاظ بها ريثما يتمّ استخلاص المعاني منها. ويرى بادلي أنّ هذه الذاكرة مستقلّة تمامًا عن الذاكرة السابقة، رغم أنَّ أدوارهما تتكامل معًا في تنفيذ المهمّات.

٣. **الذاكرة التنفيذية المركزية** (Central Executive): هي مهارة أو عملية تتمثّل مهمّتها في اتخاذ القرارات حول أي شكل من أشكال الذاكرة التي يجب تفعيلة؛ من أجل إنجاز مهمَّةٍ ما، فهي التي تقرِّر متى يجب أن تنشط مجموعة معيّنة من العمليات المعرفية، ومتى يجب أن تتوقَّف لتبدأ مجموعة أخرى من العمليات والإجراءات المعرفية الأخرى بالعمل؛ استجابةً لمتطلبات المهمّة موضع المعالجة. (الزغلول وعماد، ٢٠٠٧، ص٦٠-٦١).

**خصائص الذاكرة قصيرة المدى:**

١. تستقبل المعلومات التي يتمّ الانتباه إليها فقط، فالمعلومات التي لا يتمّ الانتباه إليها في الذاكرة الحسية لا تجري عليها معالجات.
٢. قدرتها الاستيعابية محدودة جدًا.
٣. تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي، فغالبًا ما نكون على وعي تام بما يحدث فيها، فهي تشكّل الحلقة التي تربط الإنسان بالعالم الخارجي.
٤. تحتفظ بالمعلومات لمدّة زمنية قصيرة لا تتجاوز (٣٠) ثانية.
٥. تشكِّل حلقة وصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى.
٦. يتمّ ترميز المثيرات فيها على نحوٍ مختلف عمّا هو عليه في الواقع الخارجي. (زغلول، ٢٠٠٣، ص١٨٤).

**ثالثا.الذاكرة طويلة المدى:**

(في هذا النوع من الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة التي اكتسبها الفرد طوال حياته). (منسي، وآخرون، ٢٠٠١، ص٣٥٩). والفروق بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد واضحة وجوهرية، حيث تختلف ذاكرة الأحداث التي تتمّ في اللحظة عن ذاكرة الأحداث التي تمرُّ بخبرة الفرد، وتستقرّ في الذاكرة لفترةٍ ما، فالأحداث الأولى تكون مباشرة وفورية، في حين أنّ الأخرى قد تكون غير مباشرة وبطيئة، وأحداث الذاكرة قصيرة الأمد تبقى حاضرة في العقل في حالة وعي ولو لفترة محدودة جدًا، في حين يحتاج الفرد إلى بعض الوقت والجهد لكي يحتفظ بالأحداث في الذاكرة طويلة الأمد. (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ص١٨٩). ولا يقتصر التمييز بين الذاكرة القصيرة والذاكرة الطويلة على الفرق في كمية المعلومات التي تحتفظ بها نوع الذاكرة، ولا

على طول مدة الاحتفاظ، بل إنّ هناك عوامل أكثر أهمّية، هي أنَّ المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى تكون أقلّ عرضة للتأثّر بالمعلومات أو المدخلات الجديدة من المعلومات المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى، فالمعلومات في الذاكرة القصيرة تتعرَّض للتشوّه أو الاضمحلال والضياع؛ نتيجة التداخل، أمّا الذاكرة طويلة المدى فتعالج المعلومات الجديدة وتخزنها دون أن تتعرّض لتأثيرات دراماتيكية على المعلومات المخزونة، كما وتتميّز الذاكرة الطويلة بعمليات معالجة كثيرة للمعلومات المرمزة بشكل أوّلي، فتحوّلها وتطوّرها وتهذّبها وتنظّمها، بحيث تأخذ أشكالًا تتمكّن من الاحتفاظ بها – أي المعلومات المرمزة– لفترة طويلة. (نشواتي، ٢٠٠٣، ص٣٨١-٣٨٢). (كما تتميّز الذاكرة طويلة المدى بثرائها بالشفرات وتجديد المعلومات والبنية والدوام، ومستودعات الذاكرة القصيرة محدود نسبيًّا من حيث هذه المعالم). (زين الدين، ٢٠١٠، ص١١٣).

**ويمرُّ التخزين طويل المدى للمعلومات بثلاث مراحل:**

١. مرحلة تسجيل المعلومات القادمة من ذاكرة العمل.
٢. مرحلة تنظيم المعلومات.
٣. مرحلة إعادة تنشيط واسترجاع هذه المعلومات. (عبد الله، ٢٠٠٣، ص١١٥).

**وتقسم الذاكرة طويلة المدى حسب ما ميَّزها أنصار معالجة المعلومات إلى نوعين من الذاكرة:**

**أولًا. الذاكرة التصريحية:**

وتشير هذه الذاكرة إلى التذكر الشعوري للمعلومات، وتتضمّن ذكر حقائق وأحداث وإسماء وغيرها، وبمعنى آخر تتضمّن المعلومات التي يصرح بها الفرد لفظيًا، وتتسم هذه الذاكرة بأنّها سهلة التعلّم، وفي نفس الوقت سهلة النسيان؛ لكثرة المعلومات التي تحتويها، ولتأثرها بالممارسة والاستخدام. (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٣٨). وتنقسم إلى:

١. **ذاكرة المعاني:** وتسمّى أيضًا (الذاكرة السمانتيكية) و(الذاكرة الدلالية)، وتشير هذه الذاكرة إلى المعلومات العامة (معلوماتنا أو ما نعرفة عن العالم) والمهارات المخزّنة في الذاكرة، والتي من الممكن تذكّرها مستقلّة عن الطريقة أو الظروف التي تعلمها في ظلها، وتعكس هذه المعلومات معرفتنا وعلاقتنا بالعالم الخارجي، كمعاني الكلمات والمفردات وقواعد اللغة والقوانين والحقائق والنظريات والاتجاهات والقيم وغيرها.
٢. **ذاكرة الأحداث:** وتشير ذاكرة الأحداث أو ذاكرة الحوادث إلى الظروف التي تحيط بالتعلّم، مثل العلاقات والسيرة الذاتية للفرد والأحداث والمواعيد والقصص وأعياد الميلاد والزواج، وأي حدث له أهمية خاصة في حياة الشخص. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٤٢).

**ثانياً. الذاكرة الضمنية:**

تشير هذه الذاكرة إلى استرجاع المعلومات بطريقة غير مقصودة ولاشعورية، فهي ذاكرة العادات والمهارات التي لا تتطلب استرجاعًا واعيًا للمعلومات. (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٤٠). ومن أشكالها:

**الذاكرة الإجرائية:** وتشير هذه الذاكرة إلى المعلومات المتعلِّقة بالإجراءات التي يقوم بها الفرد من مهارات حركية ومهارات يتعلّمها الفرد من خلال طرق الاشراط، مثل: السباحة وقيادة السيارة واستخدام الألعاب. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٤٢). إنَّ القيام بهذه المهارات يتطلّب من الفرد التدريب الطويل، وعند التنفيذ لا يتطلّب منا دعمًا لغويًّا أو كلاميًّا. (زين الدين، ٢٠١٠، ص١١٤).

## خصائص الذاكرة طويلة المدى:

١. لا يوجد حدود لكمية المعلومات التي يمكن استيعابها في الذاكرة طويلة المدى.
٢. لا يوجد حدود للزمن الذي يمكن فيه للذاكرة طويلة المدى أن تحتفظ بالمعلومات.
٣. جميع المعلومات التي تصل إلى الذاكرة طويلة المدى يتم تخزينها حتى لو فشلنا في استدعائها.
٤. الترميز الجيد للمعلومات في الذاكرة القصيرة يوفّر دلالات تساعد على تذكرها لاحقًا من الذاكرة طويلة المدى.
٥. استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يتأثر بعوامل عدة، منها: فعالية الترميز في الذاكرة قصيرة المدى، والحالة المزاجية للشخص عند الترميز، ودرجة أهمية المعلومات للشخص، والسياق الذي تمّ فيه الترميز أو الاسترجاع. (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٨، ص٢٨٩).

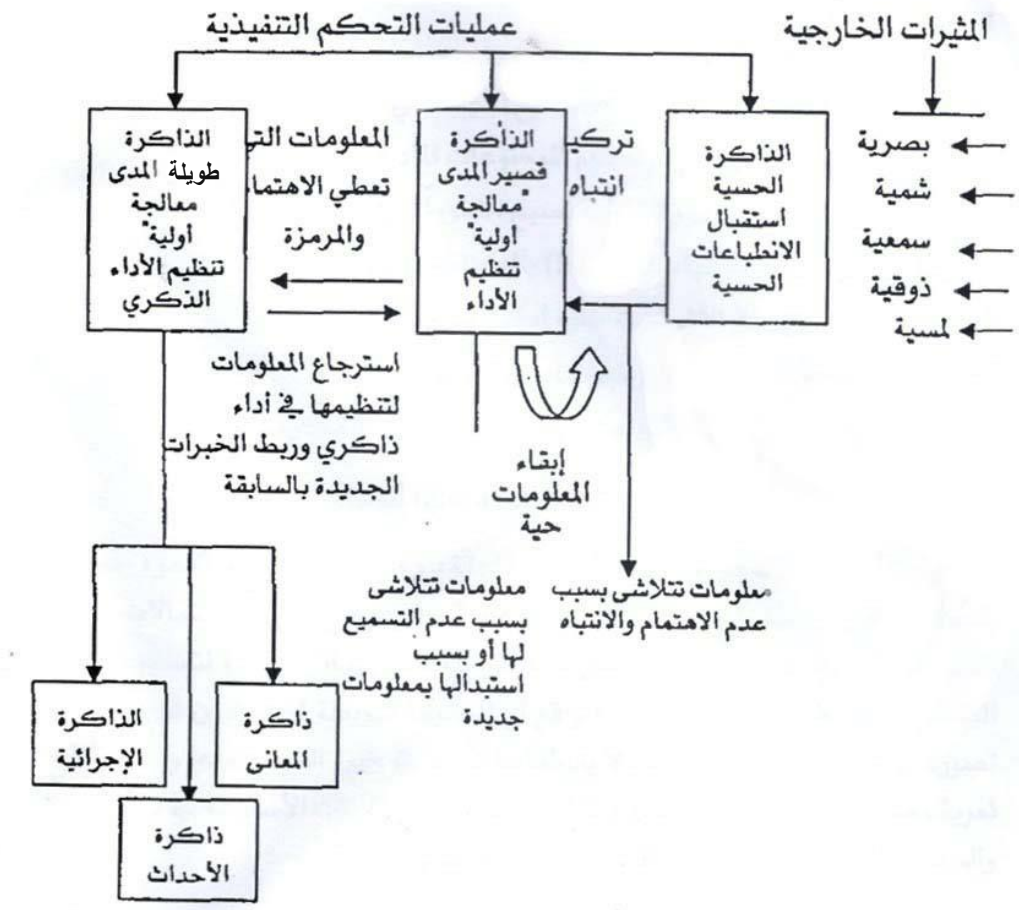
| عوامل المقارنة | الذاكرة الحسية | الذاكرة قصيرة المدى | الذاكرة طويلة المدى |
|---|---|---|---|
| المادة المخزنة بالجهاز | نماذج حسية لا يتم تحليلها لمعرفة معناها | مادة مفهومة المعنى | مادة مفهومة المعنى |
| الوقت اللازم لتخزين المادة | عادة ٢٥، من الثانية (تصويرية) | حوالي ١٥ ثانية (١٥ دقيقة للاستظهار) | ساعات، أيام، أسابيع، شهور، وأعوام |
| قدرة الجهاز | كبيرة (كل المعلومات التي تسجلها الحواس) | الحد الأعلى حوالي ٧ مجموعات | غير محدودة بالضرورة |
| طرق استقبال المادة لتخزينها | تستقبل المادة بأشكال مماثلة للخبرة الحسية | تستقبل المادة الشفوية عن طريق الصوت وأحيانا بشكلها أو معناها، أمّا المواد الأخرى فيعتقد أنّها تستقبل بالطريقة التي تتم بها ممارستها | تستقبل المادة الشفوية بحسب معناها ويمكن استقبالها بشكلها أو صوتها، أمّا المعلومات الأخرى فقد يتم تخزينها بصورة مماثلة للمادة أو بشكل مصغّر لها |
| خواص عملية الاسترجاع | تسترجع المعلومات بالتنبيه إليها قبل أن تختفي، وتنتقل المادة | تسترجع المادة بسرعة وبسهولة في حوالي ١٥ ثانية | يلجأ الفرد إلى ما يشبه التخطيط لحل مشكلة الاسترجاع |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أوتوماتيكيًا إلى ذاكرة المدى القصير | | |
| أسباب النسيان | التضاؤل والإخفاء | التضاؤل والتداخل | الفشل في الاستقبال (استقبال غير مناسب أو غير دقيق) والفشل في التخزين (تضاؤل، تداخل) والفشل في الاسترجاع (تداخل، نسيان مرتبط بمنبه، نسيان له دوافعه) |

**الشكل (٢)**

**مقارنة بين الذاكرة الحسِّية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى**

(العناني، ٢٠١٤، ص٢٠٦)




**الشكل(٣)**

**(عملية معالجة المعلومات وأقسام الذاكرة)**

(الزغلول، ٢٠٠٣، ص١٩٤)

## نماذج الذاكرة

### ١. نماذج الذاكرة المنفصلة:

يقوم هذا النموذج على فكرة المخازن المتعددة، وتقدّم تصوّرًا نظريًا منطقيًا عن التراكيب أو الأبنية أو المكوّنات أو العمليات التي تكوِّن نظام عمل الذاكرة. ويفترض هذا النظام أنَّ تعطيل أحد هذه المكوّنات يعمل على تعطيل نظام الذاكرة بشكل عام، ويُعدُّ نموذج اتكنسون وشفرين، ونموذج تولفنج مثالَين على ذلك.

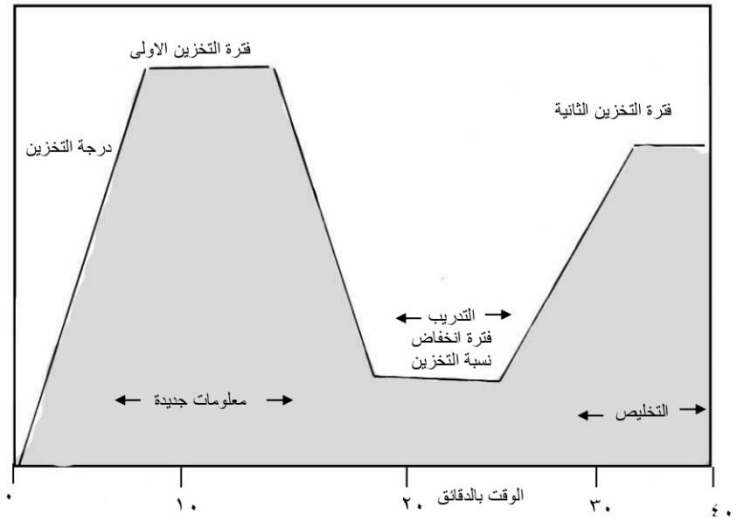
**٢. نماذج الذاكرة المتصلة:**

عمل يقوم على فكرة أنّ معالجة الذاكرة للمعلومات تتمّ بصورة كلية كنظام واحد غير قابل للتجزئة، وأنَّ تعطيل أحد أجزاء النظام لا يعطل نظام الذاكرة كاملًا، ويُعدُّ نموذج تجهيز ومعالجة العمليات الموزّعة المتوازية أمثلة على ذلك. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٣٥ـ٣٣٦).

***مدد عمل الذاكرة**

(أطلق أبنجهاوس على سهولة تذكّر المادة التي تقدّم في البداية والنهاية أكثر من المادة التي تقدّم في وسط قائمة من المفردات أو محاضرة ما، إسم أثر الموقع الترتيبي). (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٣٧)، وتعرف أيضًا بإسم تأثير الموقع التسلسلي للمعلومة، ففي أثناء الفترة المخصصة للتعلّم يميل الطلبة إلى تذكّر المعلومات التي تأتي في بداية الدرس وبعدها، المعلومات التي تأتي في نهاية الدرس، أمّا المعلومات التي تأتي في منتصف الدرس فيكون تذكّرنا لها ضعيف (سوسا، ٢٠٠٩، ص١٥١)، فيُطلق على المَيل لتعلّم الأشياء التي تكوّن في البداية تأثير الأولوية، ويُطلق على المَيل لتعلّم الأشياء التي تكوّن في نهاية الدرس تأثير الحداثة. (الخزامي، ٢٠٠٥، ص٧٤)، ويرجع السبب – كما يرى أتكنسون وشفرين– إلى أنّ المفردات التي تكون في البداية تصل إلى الذاكرة قصيرة المدى وهي فارغة، وبالتالي تتعرّض إلى التكرار والتفصيل بشكل جيّد ممّا يؤدّي إلى ترميزها ثمّ خزنها في الذاكرة طويلة المدى، أمّا المعلومات التي تكون في النهاية لا يصل بعدها أي مدخلات جديدة إلى الذاكرة قصيرة المدى، وتتعرّض أيضًا إلى قدر من التكرار والتفصيل، وبالتالي يتمّ تخزينها، في حين تكون المعلومات التي تأتي في المنتصف مزدحمة بالمعلومات عندما تصل إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهذا يؤدّي إلى عدم تعرّض الكثير من المعلومات إلى التكرار، وبالتالي عدم ترميزها في الذاكرة طويلة المدى. (الزق، ٢٠٠٩، ص١٨٤). فيجب على المدرِّسين أن يأخذوا في نظرهم أنّ المعلومات التي تُعطى للطالب في بداية الدرس أو في نهايته يكون لها احتمال أكبر في التخزين من المعلومات التي تُعطى في وسط الدرس، فيجب عليهم أن ينظِّموا دروسهم بحيث يضعوا المفاهيم الجوهرية مبكّرًا في بداية الدرس، ثم يلخصوا الموضوع في نهاية الدرس. (الخزامي، ٢٠٠٥، ص٧٥). نجد أنّ كثيرًا من المدرِّسين لا يدركون ظاهرة تأثير الفترات الأولى والأخيرة من مرحلة التعلم، فيقومون في بداية الدرس بأخذ نسبة الغياب، أو قراءة أحد الإعلانات التي تدعو إلى عقد اجتماع، وبعد

الانتهاء من هذه الأنشطة يبدأ بشرح الدرس الجديد في الفترة التي يكون الطلاب في فترة انخفاض نسبة التخزين، وفي نهاية الحصّة في فترة التخزين الثانية يقوم بمكافأتهم، بأنْ يجعلهم يفعلون ما يريدون في الدقائق الخمس الأخيرة، ففي هذه الحالة لن يتذكّر الطلبة من المعلومات الجديدة شيئًا؛ لأنّ المعلومات التي تمّ تقديمها لهم وهم في مراحل تخزين المعلومات تكون منخفضة (سوسا، ٢٠٠٩، ص١٥٤). وشكل (٤) يبين ذلك.




**الشكل (٤)**

**(مدد عمل الذاكرة)**

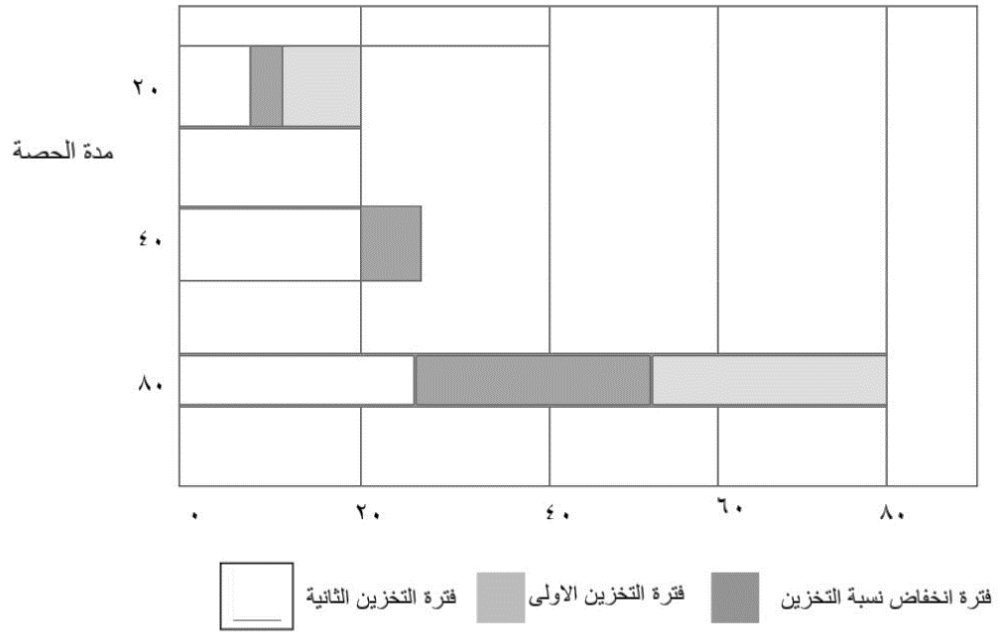
(سوسا، ٢٠٠٩، ص١٥٣)

***اختلاف نسبة التخزين باختلاف طول مدة الشرح:**

تتميز هذه الظاهرة باختلاف التناسب بين فترتَي التخزين الأولى والثانية من ناحية، وفترة انخفاض التخزين من ناحية أخرى، باختلاف طول مدّة شرح الدرس، يمكن ملاحظة ذلك أثناء استمرار الشرح لمدة (٤٠) دقيقة تصل مدّة فترتَي التخزين الأولى والثانية إلى (٣٠) دقيقة، أمّا فترة انخفاض نسبة التخزين فتصل إلى (١٠) دقائق من المدّة المخصصة للشرح، أمّا إذا ضاعفنا مدّة الشرح إلى (٨٠) دقيقة ستزداد فترة انخفاض نسبة التخزين إلى (٣٠) دقيقة، نستنتج

من ذلك كلّما ازدادت مدة الشرح تنخفض نسبة التخزين لدى المتعلِّم، وإنّ عملية تخزين المعلومات تحدث بشكل أكبر عندما تستغرق الحصص وقتًا أقل، وتكون هادفة المحتوى. (سوسا، ٢٠٠٩، ص١٥٤-١٥٥-١٥٦).

وشكل (٥) يبين ذلك.




**الشكل (٥)**

**(اختلاف نسبة التخزين باختلاف طول مدة الشرح)**

(سوسا، ٢٠٠٩، ص١٦٥)

***الذاكرة والتعلم:**

التعلّم هو تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد يحدث نتيجة للخبرة والممارسة، ويترتّب على التعلّم أفكار ومعلومات جديدة، أمّا الذاكرة فنقصد بها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة، فالذاكرة هي المكان الذي تُحفَظ فيه المعلومات. (أبو علام، ٢٠١٢، ص٣٨).

(فالتعليم يعني التغير، بينما الذاكرة تعني ثبات هذا التغير، حيث تؤلّف الشكل الدائم نسبيًا، والتعلّم يرتبط بالتكرار وقليلًا ما يرتبط بالوعي، بينما بالنسبة لكثير من علماء النفس كلمة الذاكرة مخصّصة للاحتفاظ والاستقدام الواعي للماضي). (سليم، ٢٠٠٣، ص٥٢١-٥٢٢).

فالتعليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالذاكرة، فالخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها في الذاكرة بهدف جمعها والاستفادة في المستقبل عندما تستدعي الحاجة إليها.

لذلك تُعدُّ الذاكرة أحد الموضوعات المهمّة في عملية التعليم، فهي ركنٌ أساسيٌّ من أركان العملية التعليمية، فكلّ تعلّم يتضمن ذاكرة فإذا لم نتذكر شيئًا من خبراتنا السابقة لن نستطيع تعلم أي شيئ. (أبو الديار، ٢٠١٢، ص١٩). وسوف تصبح الحياة عددًا من الخبرات الوقتية التي لا تصل مع بعضها البعض ولا يمكنه مواصلة الحديث مع الأشخاص في موضوع ما؛ لأنّ الأفكار تكون غير مترابطة، ولكي يتمكّن الفرد من الاتصال مع الآخرين لا بدّ من تذكّر الأفكار التي يمكنه من خلالها التواصل وربطها معًا في جمل تعبيرية قادرة على إيصال المعنى بكلّ سهولة ويُسر. (خالد، وزياد، ٢٠١٢، ص٣١).

ويشير جلفورد (١٩٧٧) إلى أنّ معظم علماء النفس يعتقدون أنّ التعلّم يُحدِث تغيّرات تركيبية بنائية في المخّ، وهذه التغيّرات يحتفظ بها المخّ أو تبقى لفترة محدودة ثمّ تكشف هذه التغيّرات عن نفسها فيما بعد، تؤدّي بالإنسان إلى أنْ يسلك طرقًا مختلفة عن تلك التي يسلكها قبل التعلّم. (ملحم، ٢٠٠٦، ص٢٦).

ويجب النظر إلى التعلّم باعتباره بناء تراكيب أو بنية معرفية، فعندما يكتسب المتعلّم معلومات جديدة، فإنّها تكون إضافة إلى البنية المعرفية الموجودة في الذاكرة، ويصبح التعلّم أكثر ديمومة من خلال دمج الخبرات الجديدة في الخبرات القديمة، ثم استخدامها في مواقف جديدة. (الزيات، ١٩٩٥، ص٣٣٩).

(إنّ مصطلح الذاكرة (MEMORY) يشير إلى الدوام النسبيّ لإثارة الخبرة، ومثل هذا الأمر دليل على حدوث التعلّم، لا بل شرط لا بدّ منه لاستمرار عملية التعلّم وارتقائها، ولهذا فإنّ الذاكرة والتعلّم يتطلّب كلٌّ منهما وجود الآخر). (عوض، ٢٠١٦، ص١٤)، فهما نموذجان لسياقٍ واحد، فالذاكرة والتعلّم ليسا وظيفتَين منفصلتَين، ولكنّهما وظيفتان متكاملتان. (سليم، ٢٠٠٣، ص٥٢٢).

***استراتيجيات تنشيط الذاكرة:**

أُطلِقت العديدُ من التسميات على استراتيجيات تنشيط الذاكرة، منها: معيّنات الذاكرة، ومحسّنات الذاكرة، ومساعدات الذاكرة، ونظم تحسين الذاكرة، واستراتيجيات تحسين الذاكرة،

واستراتيجيات حيل الذاكرة، وفنون الذاكرة، وهي استراتيجيات ابتكرها الإنسان بهدف تحسين عمل الذاكرة وزيادة فعاليتها، وقد أكَّد عليها المعرفيون.

وتؤكِّد العديد من البحوث على أنّ آلية عمل استراتيجيات التذكّر تقوم على فكرة تعميق الروابط بين المعلومات الجديدة التي يريد الفرد الحصول عليها، والمعلوماتِ السابقة المخزونة لدى الفرد، بمعنى أنّ الفرد يستغلّ الخبرات القديمة الراسخة في ذاكرته لتساعده على تذكّر معلومات ومواقف جديدة. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٥٥).

**اقترح ليندزي ونورمان قواعد رئيسة لتحسين الذاكرة:**

١. يتطلّب الحفظ جهدًا، ونادرًا ما يتمّ بسهولة.
٢. ربط المعلومات التي تمّ حفظها بالمعلومات الأخرى، ويمكن إعادة الصياغة للمعلومات الجديدة والإمعان بهافأن ذلك يساعد على التذكر .
٣. يتطلّب الحفظ التنظيم لذلك فالمادة يمكن تقسيمها إلى أجزاء صغيرة، ثمّ يُعاد وضعها وصياغتها في شكلٍ ذي معنى. (Lindsay&Norman ،1977 ،p :372).

**ومن هذه الاستراتيجيات :**

١. **استراتيجية إحلال الموقع (الأماكن):** وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس ربط المعلومات المراد تذكّرها بمواقع مألوفة لدى الفرد بطريقة متسلسلة، من خلال إيجاد أقران كلِّ مفردةٍ يريد الفرد تعلُّمها مع المكان المعروف للفرد، ويُشترط تسلسل هذه الأماكن في ذهن المتعلِّم. (العتوم ، ٢٠٠٤، ص١٥٤)، وتتطلّب هذه الطريقة اتِّباع الخطوات الآتية:
   ١. حفظ سلسلة من الأماكن المألوفة على نحوٍ متتابع، كالشارع أو الدار الذي يسكن فيه أو غيرها من الأماكن.
   ٢. تجزئة المادة المراد حفظها إلى أجزاء أو وحدات، وبعد ذلك يقوم بربطها عقليًّا على نحوٍ متسلسل بالمواقع والأماكن المألوفة لديه.
   ٣. عند الحاجة إلى استدعاء المعلومات يقوم المتعلِّم في السير عقليًّا في الأماكن بشكل متسلسل، والتقاط المعلومات التي أودعت أو ارتبطت بها. (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص٢٨١).

فلو أراد الفرد أن يتذكّر قائمة من المشتريات خلال عودته إلى البيت، فيمكنه ربط كلّ سلعة يريد شراءها مع كلِّيات الجامعة، فمادة الصابون مع كلية العلوم قسم الكيمياء، ويربط

الأقلام مع مكتبة الجامعة، والجريدة مع كلية الآداب قسم الصحافة والإعلام، وهكذا حتّى تكمل. (الياصجين، ٢٠١٧، ص١٧).

ففي هذه الاستراتيجية نستعمل الصورة والتكرار معًا، فاستعمال الوسيلتَين معًا يجعلنا نعتمد على نوعين من مخازن الذاكرة: شفوية وبَصَرية، ممّا يجعل المادة سهلة الحفظ والتذكر. (دافيدوف، ١٩٩٢، ص٣٦٥).

٢. **استراتيجية الحروف الأولى (المختصرات) (الأحرف الاستهلالية) (إعادة التشفير):** تقوم هذه الطريقة على أخذ الحرف الأوّل من كلِّ كلمة في قائمة من المفردات، أو الجمل المراد تذكّرها، ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنًى أو دلالة لدى الفرد من الحروف الأولى. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٥٤). فيمكن حفظ ألوان الطيف الشمسيّ إذا تذكّرت هذا الإسم (ROYG.BIV) فهنا كلُّ حرف يرمز إلى لون (Vloiet،Indigo،Bleu،Green،Yellow،Orange،Red).

(دافيدوف، ١٩٩٢، ص٣٦٥).

٣. **استراتيجية الكلمة المفتاحية:** وتسمّى أيضًا (الدليلية)، تُستخدم هذه الطريقة للربط بين الكلمات الجديدة وكلمات مألوفة تبدو مشابهة لها من حيث اللفظ في اللغة الأصلية. (الزغلول وعماد، د.ت، ص١٩٣)، وتتضمّن هذه الاستراتيجية خطوتين:

١. (جِد جزءًا من الكلمة الأجنبية يبدو مشابهًا في لفظه لكلمة من اللّغة الأمّ، وهذه هي كلمة مفتاحية.

٢. كوّن صورة بصرية تربط الكلمة المفتاحية بالمعنى من اللغة الأم بالكلمة. (توق وآخران، ٢٠٠٣، ص٢٩٤).

مثال على ذلك إذا أردنا تذكّر كلمة (Amigo) في الأسبانية وتعني الصديق، فنستطيع ربطها مع الكلمة الإنكليزية) Go)؛ لأنّ الصديق يذهب ويأتي معك دائمًا، أو نربطها بإسم صديق لنا يشبه إسمه هذه الكلمة، مثل أمجد. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٥٤).

ولكن هذه الطريقة محدودة الاستخدام؛ وذلك لصعوبة إيجاد كلمات مماثلة من حيث اللفظ للمفردات الأجنبية المراد حفظ معانيها. (الزغلول وعماد، د.ت، ص١٩٣).

٤. **استراتيجية التجميع (التنظيم) (الترتيب):** وتعتمد هذه الطريقة على تجميع الأشياء بطريقة ذات معنى، يميل الفرد إلى تذكّر الأشياء المتناغمة المترابطة التي تجمعها علاقة، فالأشياء المترابطة تساعد في الاحتفاظ بالمعلومات ولو لمدة قصيرة من الزمن، كما ويساعد استخدام هذه الطريقة باستمرار في تخزين المعارف ونقلها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى. (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠٨ـ٢٠٩).

٥. **استراتيجية السلسلة، وتُسمّى أيضًا (الرابطة):** وتعتمد هذه الطريقة على ابتكار صور ذهنية تربط على نحو متسلسل بين المعلومات المراد حفظها وتذكّرها، حيث يتمّ ربط الفقرة الأولى مع الفقرة الثانية، والفقرة الثانية مع الفقرة الثالثة، هكذا تكون الفقرة الأولى منبهًا لتذكر الفقرة الثانية، والفقرة الثانية منبهًا لتذكّر الفقرة الثالثة، وهكذا. (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص٢٨٣).

وتستخدم هذه الطريقة بكثره في حفظ القرآن الكريم، وجدول الضرب، وحفظ الشعر، فقد ينسى الطالب بيتًا من القصيدة، وليكن الرابع، يعود ويقرأ القصيدة من البداية ليتمكّن من تذكّر البيت الرابع. (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠٩).

٦. **استراتيجية التأمّل (التصوّر العقلي):** وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس ربط كلمتين تريد تذكّرهما بكلمة ثالثة جديدة، أو فكرة أو هيئة تربطهما معًا؛ ليكون لها القدرة على توجيه تذكّر الكلمتَين الأصليتَين في المستقبل. (الياصجين، ٢٠١٧، ص١٨).

وتتطلّب هذه الاستراتيجية التأمّل والتفكير، واستخدام الخيال العقلي للوصول إلى الكلمة الرابطة للكلمتَين معًا، مثال على ذلك إذا أراد شخصٌ أن يتذكّر كلمتَي (جَمَل وشبّاك) فيتصّور الجَمَل الضخم يحاول بكلِّ قواه الدخول من الشبّاك الصغير، فهو موقف غير معقول، لكن يساعد على التذكّر. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٥٧).

٧. **استراتيجية ما وراء الذاكرة:** تعتمد هذه الاستراتيجية حول تفكير الفرد بذاكرته، من حيث قدرتها على تذكّر نقاط القوّة والضعف فيها، ويتطلّب ذلك طرح الفرد العديد من الأسئلة حول مستوى رضاه عن ذاكرته، ومستوى القدرة على التذكّر. (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٤٨)، (أي تحديد طرق المذاكَرة التي تؤدّي إلى التذكّر الفعّال، وتفعيلها وتعزيزها في مجالات أخرى، وتحديد طرق المذاكرة التي تؤدّي إلى تذكّر منخفض، ومحاولة تغييرها أو تحسينها وتركِّز هذه الاستراتيجية على أمور عدّة، منها:

١. تركّز على الألوان، مثل استخدام البطاقات والأقلام الملوّنة وربطها مع مفردات معينة.
٢. تعطي الطفل فرصة لتمثيل المعلومات من خلال مسحها بصريًّا، ووضع دوائر أو إشارات حول بعض المعلومات المهمّة، أو استخدام أقلام التظليل لحلِّ المعلومات الهامّة، فذلك يساعد الطفل على تكوين صورة بصريّة عن المادة، ويساعد على تثبيتها في الذاكرة طويلة المدى.
٣. تعطي للطفل فرصة للحديث أثناء عملية التعلّم والتعبير بلغته الخاصّة حول المفاهيم، وهذا يعمل على تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٥٥).

٨. **استرتيجية (SQ3R):** وهي استراتيجية يُنصَح الطلبة باستخدامها لزيادة تذكّرهم للمعلومات المتعلِّقة بالمقررات الدراسية، وهي تتضمّن خمس خطوات، هي:
١. المسح (Survey): ويعني تصفّح الطالب لوحدات الكتاب والعناوين الرئيسية والفرعية وملخّص كل وحدة.
٢. طرح الأسئلة (Questioning): تحويل العناوين الرئيسة في الكتاب إلى أسئلة، تساعد هذه الخطوة الطالب في التركيز على محتوى كل وحدة دراسية، وتجعل القراءة أكثر متعة وإثارة.
٣. القراءة (Reading): ويقصد بها محاولة الإجابة عن الأسئلة التي تمّ طرحها.
٤. التسميع (Recite): ويقصد به تسميع إجابات الأسئلة التي تمّ طرحها، بالإضافة إلى المعلومات الأخرى ذات الصلة بكل وحدة قبل الانتقال إلى الوحدة اللاحقة.
٥. المراجعة (Review): وهي الخطوة الأخيرة، وتتمّ بعد الانتهاء من كلّ وحدة، فيقوم الطالب بمراجعة الأسئلة والإجابات، والتفكير النشط بهذه المواد وربطها بأشياء يعرفها وتثير اهتمامه. (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٤٨).

٩. **استراتيجية (الكلمة العلاقة) (peg.Word Method):** ويطلق عليها أيضًا (الكلمة اللاقطة) أو الكلمة الوتدية، أو المثبتة، تستوجب هذه الاستراتيجية حفظ كلمات مألوفة أو متعلّمة على نحو مُسبَق، لها إيقاع معيَّن، فيتمّ تعليق المعلومات الجديدة المراد حفظها أو ربطها بها. (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص٢٨٢).

تستخدم هذه الاستراتيجية لحفظ قوائم من المفردات، وبعض الأنواع من المعلومات، كالإسماء والأفعال والمصطلحات والمفاهيم، وغير ذلك من المعلومات، من خلال تخيّل رابطة ذهنية تربط هذه المعلومات بمفردات مألوفة للفرد، مثال على ذلك: يمكن في اللغة الإنكليزية حفظ بعض المفردات على النحو التالي:

(One is a bun، Two is a shoe،Three is a bun). (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص١٩٣).

١٠. **استراتيجية التصوّر (Imagery):** تقوم هذه الاستراتيجية على استحضار صور متخيّلة للخبرات التي يُراد تعلّمها عن قصد ووعي، فقد نطلب من الأطفال إلقاء رؤوسهم على المقاعد والحلم بالقصة التي سمعوها أو الخبر، ويطلب منهم إضافة بعض التخيلات والتحدّث عنها أمام الطلاب، كما وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يتمّ تزويد الطالب بأفكار ومعلومات، ويطلب إليهم توسيعها بإضافة ما لديهم من صور، والتحدّث عنها بتغيّر العنوان أو الهدف أو الأبطال. (توق وآخران، ٢٠٠٣، ص٢٩١).

١١. **استراتيجية الكلمة البديلة (Substitute Word System):** (وهي استراتيجية لجعل الأشياء غير الحسّية حسّية وذات معني). مثال على ذلك يمكن القول (ask her I،LL) لتذكر ولاية ألاسكا (Alaska)، ويمكن تخيّل ريح سوداء (Dark Wind) إذا أردنا أن نتذكّر إسم (Darwin)، ويمكن أن تتمثّل كلمة (Fork) لتذكّر فكرة القوة (Forc،)، والصورة المتخيّلة التي تبنيها تمثّل كلمات وأفكار أو أشباه جمل(توق وأخران، ٢٠٠٣، ص٢٩٧).

١٢. **استراتيجية الرابط الهزلي:** تعد هذه الاستراتيجية قاعدة أساسية في التذكر، ويمكن تحسينها إذا كانت الصورة المتخيّلة حيوية ومضحكة أو مستحيلة غير منطقية. (الياصجين، ٢٠١٧، ص٢٣). وهناك عدة طرق لجعل الترابط مضحكًا، وهي:

١. استخدام قاعدة الإحلال: إذا كان لدى الفرد سيارة وقفازًا، فالفرد يتخيّل أن يركب القفّاز بدل السيارة.

٢. تطبيق قاعدة خارجية عن صورتها الأصلية، مثل أن يستخدم الفرد الصورة المصغّرة للشئ، مثل تصغير حجم إنسان يحمل قلمًا كبيراً جداً يفوق حجم الفرد الذي يحمله.

٣. قاعدة المبالغة وخاصة في الأرقام، مثلًا استخدام المعلّم ملايين من القفازات من أجل عملية حسابية.

وتُعد هذه الاتستراتيجية من الاستراتيجيات السهلة الاستخدام، وخاصة مع الأطفال. (توق وآخران، ٢٠٠٣، ص٢٩٦-٢٩٧)

١٣. **استراتيجية التخيل** (lmagination method): هي استراتيجية تساعد الأفراد على استرجاع واستحضار صور وتخيّلات للمعلومات المراد تعلّمها، فيطلب من الأفراد تخيل حدث معيَّن، مثل رحلة في طائرة، أو نزهة في حديقة، ومن خلال التخيّلات تُكوَّن قصة. (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص٢٨٣).

المعلومات النثرية التي تعلمها في نقاط، وتأخذ هذه الصورة كذلك تحليلًا.

١٤. **استراتيجية التبسيط:** وهي استراتيجية تقتضي وضع الطالب الخبرة المعقّدة إلى عناصرها الأولية، ومن ثمّ ضمّها للكلية التي ظهرت للمتعلِّم في أوّل مرة ، كما يعطيهم الفرصة لدمجها في بيئتهم المعرفية).

١٥. **استراتيجية التساؤل:** إنّ إعطاء المدرِّس فرصةً للطالب لطرح الأسئلة وخصوصًا الأسئلة المفتوحة تُعد من الاستراتيجيات المهمّة والفعّالة في استثارة الذاكرة.

١٦. **استراتيجيةالتلخيص:** يضمّ التلخيص التطبيق والتحليل والتركيب، فتلخيص فكرة معيّنة يساعد في تثبيت المعلومة في الذاكرة. (محمد ومصطفى، ٢٠١١، ص٩٥).

١٧. **استراتيجية لعب الأدوار:** وتقتضي هذه الاستراتيجية إيجاد نظام محاكاة معيَّن، يتطلَّب فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة في موقف حياتي حقيقي، ويتطلَّب من المدرِّس تعريف الأدوار للمجموعات المشاركة في التمثيل. (سعادة وآخرون، ٢٠١١، ص٢١٥).

١٨. **استراتيجية القصة:** وتقوم على أساس محاولة بناء قصّة ذات معنى ومغزى للفرد المتدرب، وذلك من النصّ أو من مجموعة المفردات المراد تذكرها.

١٩. **استخدام الخرائط المفاهيمية:** يمكن للمتدرِّب تحويل أي نص يراد تذكره إلى خارطة مفاهيميّة تربط بين مفاهيم النصّ وفق علاقات منظّمة وذات دلالة واضحة، كما هو الحال في فكرة شبكات المعلومات.

٢٠. **تدوين الملاحظات بصورة مستمرة:** وذلك من خلال إعادة كتابة النصّ على شكل مختصر؛ لتوفّر لنفسك دلالات للتذكر تغني عن النص أو المادة المطلوبة. (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٤٩).

٢١. **استراتيجية التسميع الذاتي:** وهي من أهم استراتيجيات تحسين الذاكرة، تتطلّب هذه الاستراتيجية الحديث مع الذات حول ما يريد الشخص تذكّره وتسميعه، وتتمّ وفق الخطوات الآتية:

١. يقوم الشخص بإعادة ما يريد حفظه على الأقل مرتين.
٢. ثم يقوم بتوجيه الأسئلة إلى نفسه حول المادة التي قرأها.
٣. يقوم أخيرًا بإعادة القراءة لتوضيح ما غمض عليه. (الختاتنة وآخران، ٢٠١١، ص١٤١).

٢٢. **استراتيجية المقارنة:** يقصد باستراتيجية المقارنة إيجاد وجه التشابه والاختلاف بين المعلومات المعطاة والمعلومات التي يجري البحث والتقصّي عنها، تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على تنظيم المعلومات الجديدة والمعلومات المخزّنة في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها. (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص٨٨)، نجد أنّ كثيرًا من المدرسين يستعملون المقارنة في بعض المواد الدراسية في شرح المفاهيم والمعارف، فالكثير من محتوى المواد الدراسية يتطلب المقارنة بين شيئين أو أكثر؛ من أجل إيضاحها للمتعلمين حتّى يتمكّنوا من فهمها وترسيخها في ذاكرتهم. (سعيفان، ٢٠١١، ص٦٠).

***الأهمية التربوية لاستراتيجيات تحسين الذاكرة:**

١. تستثير العمليات العقلية.
٢. تساعد المتعلّم على تركيز الانتباه، ومعالجة المعلومات وتنظيمها وخزنها.
٣. تخلق روابطَ معرفية في الذاكرة، تساعد على ربط المعلومات ببعضها، وربطها مع المعلومات السابقة المخزونة ودمجها بشكل ذي معنى.
٤. تبسط المعلومات المعقدة وغير المألوفة وجعلها مادة مألوفة وواضحة ومفهومة.
٥. تساعد المتعلم على استرجاع المعلومات المتعلَّمة بطريقة أفضل وأسرع، وتوظيفها على المستويات العقلية كافة، من تذكّر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.
٦. تعد وسيلة تشويقية لدفع المتعلم إلى التعلم.
٧. تحسِّن عمليتَي التعلم والتعليم كمًّا ونوعًا، حاضرًا ومستقبلًا. (دوزة، ١٩٩٥، ص٣٦٣).

***الاساليب التربوية أو التعليمية التي تحسن الذاكرة في عملية التعلم :**

١. **تنوع المادة:** يجب على المعلِّم أن يقدِّم تمثيلات متنوِّعة للمادة التي سوف يتعلمها الطلبة.
٢. **تنظيم التعلُّم:** يجب تنظيم التعليم بشكل يسمح بسهولة الاسترجاع، وبتطوير التعلّم الناجح.
٣. **تقليل التداخل:** يجب على المعلِّم أن يشجِّع استراتيجيات تقليل التداخل قدر المستطاع.
٤. **التركيز:** يقصد بالتركيز أقصى درجات الانتباه، ويقتضي التركيز أن لا يفكِّر الإنسان إلّا في شيء واحد يستحوذ على الفكرة بشكل كامل، وهذا يتطلّب منّا عدم السرعة في الانتقال من نقطة إلى أخرى، وعدم الانتقال من إحساس إلى آخر، واستبعاد العوامل الأخرى التي قد تؤدّي إلى التشويش أو التشتّت، التي يمكن أن تخرج الإنسان من تركيزه.
٥. **إعادة التعلم والتكرار:** يقصد بالتكرار إلحاح مستمر بنفس المعلومة أو الحدث في الذاكرة. (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص٧٢). ويلعب التكرار دورًا رئيسًا في عملية التذكّر، فهو حلقة مهمّة في كلِّ عملية تعليمية، وأمر لا بد منه لاستكمال مهمّة الاستيعاب الشامل والمتعدِّد المستويات للمواد الدراسية، ولكن على الرغم من ضرورة التكرار فتنظيم التكرار لا يقلّ أهميةً عن التكرار نفسه، فعلى سبيل المثال لا يجوز البدء بتكرار المادة بعد نسيان مقدار منها، كما لا يجوز تكرارها قبل فهمها، إلّا أنّ التكرار يكون إيجابيًا عندما يكون عقلانيًا وفعّالًا، ولعلّ أحسن صور التكرار هو الذي يعتمد على إدخال المادة الدراسية بصورة متقنة في النشاط أو التعلّم المقبل. إنّ تكرار ما تعلّمه الفرد في السابق يعزِّز من قيمة الاحتفاظ، ويسهِّل التذكّر، فهو يقوم بنقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى(عوض،٢٠١٦،ص٩٧)
٦. **تكرار محاولات الاسترجاع:** كلّما حاول الفرد تكرار محاولات الاسترجاع، زادت فرصة التذكر.
٧. **اجعل المادة المطلوب استرجاعها ذات معنى شخصي لك:** إنّ محاولة ربط المعلومات مع خصائص تعرفها جيدًا سوف يساعد على تذكرها لاحقًا. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ص٣٥٧_٣٥٨).

٨. **بناء قواعد منظمة للمعرفة:** يمكن للمتعلِّم أن يستفيد من فكرة قواعد البيانات من خلال محاولة ربط المفاهيم الجديدة مع المفاهيم والحقائق القديمة، حيث إنّه كلّما تحسّن التنظيم ورُبط الجديد بالقديم، كلّما تحسّنت الذاكرة.

٩. **عوامل البيئة المادية:** يجب البحث عن الظروف البيئية المساعدة على التذكر والبعيدة عن تشتيت الانتباه، كطريقة الجلوس ومكان الدراسة والإضاءة والتهوية، وغيرها من العوامل البيئة المادية التي تؤثِّر في التذكر أو التعرّف. (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٥٧).

١٠. **الاهتمام:** يكون من السهل على الإنسان تذكّر الأشياء التي تثير اهتمامه.

١١. **الانتقاء:** يعني اختيار المواضيع ذات الفائدة بالنسبة للفرد.

١٢. **الانتباه:** على الفرد أن يوجّه اهتمامه لِما يريد أن يتذكّره، فذلك سيساعده على استجلاء المهمّة أو الحدث. إنَّ عدم انتباه الفرد بسبب التركيز الضعيف، أو قلّة الاهتمام سيعيق قدرته على التذكر.

١٣. **الفهم:** كلّما كان فهم الفرد للمعارف الجديدة أفضل كان تذكّرها أسهل.

١٤. **عقد النيّة على التذكر:** يستطيع الفرد أن يجبر نفسه على التذكر، وكلّما عزم على التذكّر كان استدعاء المعلومة أسهل.

١٥. **الثقة:** التفكير العقلي الإيجابي يجعل الفرد يتصوّر نفسه أنَّه يتذكر.

١٦. **التأثير في الذات:** يجب على الفرد أن لا يسمح لذاته بأن تعيق تذكّره لمعلومة تحتاج تذكرها.

١٧. **الارتباط:** قيام الفرد بربط الأشياء بعضها ببعض في ذهنه يجعل تذكّر المعلومة الجديدة أمرًا أسهل، ويمكن أن نستخدم الخرائط الذهنية لتساعدنا على ربط المعارف وتذكرها.

١٨. **خلفية التجربة:** من المهم أن يكون لدى الفرد معرفة مسبقة عن التجربة؛ حتى يمكنه عمل الارتباطات الذهنية بشكل صحيح.

١٩. **ممارسة واستخدام وسائل حديثة لتعلّم تنمية القدرة على التذكر:** كلّما زادت ممارسة الفرد لأساليب التذكّر أصبحت ذاكرته أفضل. (آلين، د.ت، ص٣٥-٣٦).

***التـــــــــذكّر:**

ترجع دراسة التذكّر إلى عهد ابنجهاوس (١٨٨٥)، الذي نشر في مؤلَّفاته عددًا من التجارب النفسية التي تتناول موضوعات الحفظ والتذكّر والتعلّم. (منسي وآخرون، ٢٠٠١، ص٣٦٢).

ولكي يقوم ابنجهاوس بدراسة التذكّر ابتكر مقاطع عديمة المعنى تتكوّن من ثلاثة أحرف (ساكن متحرِّك ساكن، مثل كلمة: توك . جوم . زيك) فكان يفترض أنّ المقاطع عديمة المعنى تتساوى في درجة الصعوبة والاحتفاظ بها في الذاكرة، لكن هذا الافتراض لم تؤيِّده الدراسات الحديثة، فقد أوضحت أنَّ المقاطع عديمة المعنى تختلف في عدد التداعيات التي تثيرها، مثلها مثل الكلمات تمامًا. (الفخراني، ٢٠١٤، ص١٣٧-١٣٨).

ويشمل التذكّر بمعناه العام الحفظ والنسيان، ويستطيع الإنسان أن يحتفظ بالمعلومات، إلّا أنَّه في نفس الوقت قد يتعذّر عليه الاحتفاظ بهذه المعلومات لمدة أطول، لذلك يمكن القول إنّ الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي للتذكر، بينما النسيان عن الجانب السلبي. (منصور وآخران، ٢٠١١، ص٣١٩).

وتختلف الذاكرة في معناها عن التذكّر، وينحصر هذا الاختلاف في أنّ الذاكرة هي الوعاء الذي يتم بواسطته احتفاظ وتخزين واستبقاء هذه المعلومات والحقائق في العقل، أمّا التذكّر فهو جلب المخزون من هذه المعلومات والحقائق منه خلال عملية الاسترجاع. (إبراهيم، ٢٠١٠، ص٢٢٧).

فالذاكرة تعني (تخزين + تذكّر)، التخزين هي عملية انتقاء المعلومات المهمة والضرورية والإحتفاظ بها لإستخدامها وقت الحاجة، أمّا التذكّر هي عملية استدعاء هذه المعلومات من الذاكرة. (أبو النصر، ٢٠٠٩، ص٥٥).

وهو سلسلة الجهود الهادفة، وجملة المعالجات التي يقوم بها الشخص المتذكّر منذ لحظة انتهاء الإدراك، وربّما قبل ذلك، بقصد إعداد موضوع ما لإدخاله بصورة تدريجية إلى الذاكرة طويلة الأمد والاحتفاظ به من أجل استرجاعه المقبل عن طريق ترميزه بواسطة منظومات رمزية مختلفة ومتعددة المعايير. (الغباري، خالد، ٢٠٠٨، ص١٦٣).

وبدون التذكّر يصبح التفكير الإنساني محدودًا للغاية، حيث يرتبط بعمليات الإدراك الحسّي الآني، ولكن النشاط العقلي وما يقوم عليه من قوانين التعلّم يستلزم حفظًا وخزنًا للمعلومات تساعد الفرد على فهم وتمثل المعلومات التي تتوافر له في مواقف أخرى، وعلى إقامة العلاقات بين المعلومات التي يكتسبها في المواقف المتلاحقة، فبدون هذه العملية العقلية لا يتحقّق النمو الإنساني. (سليم، ٢٠٠٣، ص٢٢٤-٢٢٥).

تُعد وظيفة التذكّر من أهم الوظائف النفسية لدى الإنسان، تتكلّل في استحضار الشخص للخبرات التي مرّت به، واستعادته للمعلومات والمعارف التي سبق أن تعلمها، ونستطيع أن نتصوّر قيمة التذكّر إذا ما تخيّلنا أحدَ الأشخاص فَقَدَ ذاكرتَه تمامًا، فسوف تضطرب لديه وظائف الإدراك والوعي؛ لأنّها تتطلب المقارنة بين الحاضر والماضي، وأنّ قدرته على التعلم سوف تتوقّف؛ لأنّها تتطلب الاحتفاظ بالعادات والمهارات والمعلومات الجديدة، وكذلك قدرته على الكلام سوف تضطرب وتنخفض كفاءتها؛ لأنّ الكلام ومخاطبة الأشخاص الآخرين لفظيًا يعتمد على تذكّر الكلمات وتذكّر عدد من نماذج التعبير اللغوي وقواعد النحو، بل إنّ الفرد لا يمكنه القيام حتى في المهام البسيطة بدون تذكر. (الفخراني، ٢٠١٤، ص١٣٤-١٣٥).

وتُرجِع بعضُ الاتجاهات السائدة تفسيرَ التذكّر إلى حالات الرابطة والإستجابة في أثناء موقف تعلُّم تلك الخبرة، فعندما تكون آثار الرابطة سارّة فإنّه يمكن احتفاظها ويزداد دوامها في الذاكرة، أمّا إذا كانت آثار الرابطة مؤلمة فإنّها تضعف ولا تتكامل في خبرة الفرد، وقد يرتبط التعلّم بالتكرار المصوب، أو باستعداد المتعلّم وإشباع الخبرة المخزونة لحاجة لدى المتعلّم. (توق وآخران، ٢٠٠٣، ص٣٣٢) فالتكرار المتكرّر للمعلومات في الذاكرة يقوم بوظيفتين:

١. يقوم بإحياء المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد؛ لعدم نسيانها.
٢. نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد. (الغباري، وخالد، ٢٠٠٨، ص١٦٦).

***درجات التـــــذكر:**

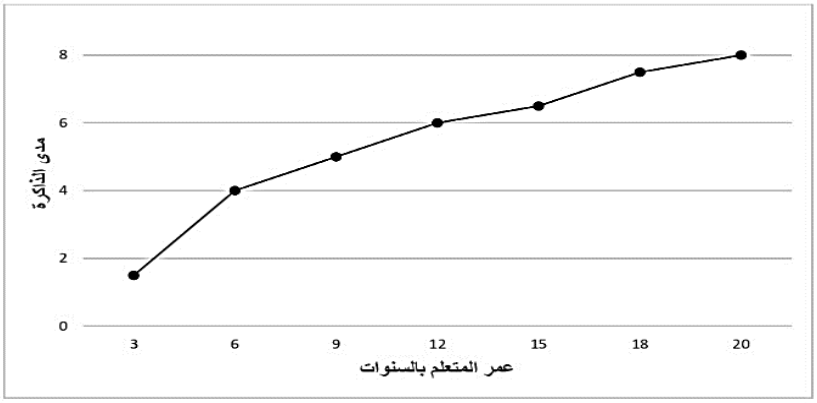
١. **الاسترجاع التلقائي:** هو ورود الذكريات في ذهن الفرد دون أن تكون هناك مناسبة ظاهرة وصريحة لورودها، وقد لا يوفَّق الفرد في الكشف عن بواعث هذه الذكريات إلّا بعد تحليل طويل، وربّما لا يصل إلى حكم قاطع، ويسمّى هذا النوع من التذكر بـ(الاسترجاع التلقائي)؛ كون الشخص يجهل ظروف الاسترجاع الخفية، ويكون هذا التذكّر بمثابة عملية تداع وترابط. (مراد، ٢٠٢٠، ص٢٧٠).

٢. **التذكّر المتعمّد (الاستدعاء):** (هو نتاج الأفعال التذكرية الخاصة، أي ثمرة لتلك الأفعال التي يكمن هدفها الأساسي في التذكر، وفي هذا تأكيد على أنّ الشرط الأهم في التذكر الإرادي يعود إلى التحديد الدقيق لمسألة التذكر. (الغباري وخالد، ٢٠٠٨، ص١٦٤).

(تبدأ عملية الاستدعاء في المجال الذهني بالبحث عن الذكرى، وقد يؤدّي هذا البحث الذهني إلى القيام بالبحث في المجال الإدراكي الخارجي؛ لمساعدة البحث الذهني وتأييد ما قد يبدو للشخص بأنّه هو الشيء الذي يبحث عنه). (مراد، ٢٠٢٠، ص٢٧٠).

***العوامـل المؤثـرة في عملية التـــــذكر:**

١. **مدى التذكر:** ويعرف بإنّه قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تُستَوعَب خلال فترة معيَّنة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقًا للمستويات العمرية المختلفة، ويختلف مدى الذاكرة وفقًا لمتغيّر العمر، ويتضح ذلك من خلال الرسم الذي يبيِّن تغيّر مدى الذاكرة في المستويات العمرية المختلفة للفرد، وتعتمد هذه البيانات على اختبار الذاكرة في مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، حيث يطلب من الفرد أن يستعيد الأرقام بعد أن يسمعها من المختبر. (الزغلول، علي، ٢٠١٤، ص٢٦٥)، وشكل (٦) يبين ذلك.




**الشكل (٦)**

**(مدى التذكر)**

(الزغلول ،علي ٢٠١٤،ص٢٦٥).

٢. **نوع مادة التذكر:** تتأثر الذاكرة بنوع المعلومات والشكل الذي تقدَّم فيه، فتنظيمها في صفوف يختلف عن تنظيمها في أعمدة، ويختلف عن تنظيمها في جداول، وكذلك يتوقّف التذكر على حجم المعلومات ومدى تناسبها مع زمن تعلّمها، كما أنّ تجانس المعلومات أو عدم تجانسها يؤثر على بناء الذاكرة، وأخيرًا إنَّ التعود على استقبال مادة أو معلومة من نوع معيَّن يؤثِّر في مدى تذكرها. (عوض، ٢٠١٦، ص٧٨). وتشير نتائج الدراسات إلى أنّ الفرد يميل إلى تذكّر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقى صعوبة في المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني، أي أنّ التعلّم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه. (أبو الديار، ٢٠١٢، ص٩٢).

وتوضح بعض الدراسات أنّ الشعر أسهل في تذكره من النثر، والنثر أسهل من قوائم الكلمات غير المترابطة، وأنّ قوائم الكلمات غير المترابطة أسهل من المادة عديمة المعنى (الزغلول وعلي، ٢٠١٤، ص١٦٥)

٣. **المستوى العمري:** تتأثّر فاعلية التذكر بعمر الفرد، فتصل الذاكرة إلى قمتها في العشرينات، ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين، حيث إنّ الخلايا التي تعمل عملًا أساسيًّا في جهاز الذاكرة تضمحل بمرور الزمن، فكلما تقدّم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلَّت كفاءتها.

٤. **طرق تعلم مادة التذكر:** وهنا يقصد بطرق التعلم تجزئة المعلومات إلى عناصر، أو إبقاء المعلومات في صيغة كلية، فبقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكوّنة لنشاط الذاكرة على

طرائق فعّالة في التعلم تكون فاعلية الذاكرة في تنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر. (أبو الديار، ٢٠١٢، ص٢٩).

ومن أهم الطرق الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: هناك دراسات عديدة في علم النفس تناولت الأسلوب الأمثل والأفضل في تذكّر المادة العلمية، هل من الأفضل تعلّم المادة ككل أم تجزئتها إلى عناصرها؟ وقد اختلفت نتائج الدراسات، فبعضها كانت تميل إلى الطريقة الكلية، وبعضها إلى الطريقة الجزئية، وهذا يتوقَّف على مقدار المادة، ونوعها، والشخص المتعلّم نفسه، وغيرها من العوامل، فلكلِّ طريقة مزايا وعيوب. (منصور وآخرون، ٢٠٠٣، ص٢٢٥).

وأوضح بنجنهاوس أن التدريب الموزَّع أي التدريب على فترات قصيرة متباعدة، أكثر فعالية من حيث القدرة على الاسترجاع من التدريب المكثّف أي التدريب خلال جلسات قليلة وطويلة. (الزق، ٢٠٠٩، ص١٣٨). وتزداد الفروق لصالح التعليم الموزَّع كلّما زادت المدة بين التعليم الأصلي والاستدعاء، فمن خلال التعليم المركَّز يحدث تداخل بين المعلومات، أمّا التعليم الموزَّع يجنِّب المتعلِّم أثر التداخل بين المعلومات. (الختاتنة وآخران، ٢٠١١، ص١٤٠).

٥. **تأثير التعلّم المدرسي في الاحتفاظ:** إنَّ معلِّمِي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وصولًا إلى تدريسي الجامعات يضعون مفاهيم كثيرة في المحتوى الدراسي الذي يعلِّمونه؛ ليتمَّ حفظها من طلابهم، وقد أجريت دراسات على طلبة الصف الأوَّل المتوسط في العراق، فكانت نسبة الاحتفاظ في حالة أن تكون الأسئلة أو المواقف المتشابة تتطلّب الظواهر العلمية أعلى من نسبة الاحتفاظ في الحقائق المحدودة. (داخل وحيدر، ٢٠١٦، ص٧٥).

٦. **الدوافع والميول:** إذا كان الإنسان يهتم بشيء معيَّن، فإنّ هذا الاهتمام والرغبة يثبت المعلومة في الذاكرة، ويكون تذكرها بشكل أسرع من الأمور التي لا يرغب فيها. (منصور وآخران، ٢٠١١، ص٣٢١). فلا شكَّ أنَّ لدوافع الفرد وميوله واتجاهاته أثرًا كبيرًا في تذكّر المواد التي يتعلّمها، فمقدرة الشاعر على تذكّر الشعر أكبر من مقدرة الرياضي.

٧. **التهيؤ العقلي:** يساعد التهيؤ العقلي على دقّة التعلّم وعلى التذكّر الجيد، فعندما نقدِّم مجموعة من التعليمات إلى الطلبة، فإنّ هذه التعليمات تجعلهم في حالة تهيؤ عقلي خاصّ للانتباه إلى المادة وتنظيمها وفهمها وتعلُّمها، ثم تذكُّرها. أمّا الطلبة الذين لم تُقدَّم

لهم التعليمات، أي لم يكن لديهم تهيؤ عقلي للمتعلَّم، فإنَّ قدرتهم على التعلّم والاحتفاظ والتذكر أقل.

٨. **الذكاء:** يتأثر التذكّر بمستوى الذكاء، فالقدرة على التعلُّم والتذكّر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة، وعلى العكس، فالأطفال الأذكياء يتصفون عادة بذاكرة قوية، ولهم قدرة على التذكر (الفلفلي، ٢٠١٣، ص١٨٣-١٨٤).

٩. **الفروق الفردية:** تظهر الفروق الفردية نمط الذاكرة السائد لدى الفرد، فهناك أشخاص يعتمدون على الذاكرة البصرية، وأشخاص آخرون يعتمدون على الذاكرة المنطقية، وهناك من يميل إلى تنظيم المادة (المعلومات) بأسلوب الجدول، بينما يميل الآخر إلى تنظيم المعلومات على شكل نقاط، وكذلك أنّ بعض المهارات العقلية تؤثِّر في ذاكرة الفرد، كإدراك علاقة التشابه والإختلاف، أو استخراج بعض العلاقات المميزة لكلِّ فكرة أو موضوع (عوض ،٢٠١٦، ص٨٠).

وعلى كلِّ حال، فإنَّ المتعلمين ذوي المستوى العقلي الجيد أكثر حفظًا ممَّن هم دون ذلك، أي بطيئوا التعلُّم.

١٠. **النوع (الذكور، الإناث):** على الرغم من تضارب نتائج الدراسات بشأن تأثير النوع في الذاكرة، إلّا أنَّ هناك تأكيدًا أنَّ الذكور يتفوَّقون على الإناث في حفظ المعلومات الرياضة والميكانيكية وتذكّرها، في حين تتفوّق الإناث على الذكور في حفظ المعلومات اللغوية وتذكّرها (داخل وحيدر، ٢٠١٦، ص٧٦).

١١. **كمية المادة المتعلَّمة:** من المعلوم أنَّ القوائم طويلة المقاطعِ عديمة المعنى تكون أصعب تعلُّمًا من القوائم القصيرة، في الوقت نفسه أنَّ القوائم الطويلة متى ما تمَّ حفظها فإنّها تظلُّ في الذاكرة مدّة أطول من القوائم القصيرة؛ ويرجع السبب إلى أنّ التدريب الزائد يكون أكثر في القوائم الطويلة من جهة، ومن جهة أخرى يكون المتعلِّم أحرص على إيجاد مزيد من الروابط بين أجزائها. (القطامي، وعبد الرحمن، ٢٠٠٥، ص١٤٩).

١٢. **الحالة الانفعالية:** تؤثِّر الحالة الانفعالية على الاحتفاظ بالخبرات، فكلَّما كانت الخبرات سارّة أدّى ذلك إلى سرعة تذكرها واستدعائها، بعكس الخبرات المؤلمة، فإنّها تُمحَى من الذاكرة، ويصعب على الشخص استرجاعها أو تذكّرها. (منصور وآخران، ٢٠١١، ص٣٢٠).

***دور المدرِّس في تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد الطلبة على التذكُّر:**

١. تعليم الطلاب مادة ذات معنى، وأن تكون مرتبطة بحاجاتهم الحاضرة والمستقبلية؛ لأنَّ مثل هذا التعلم يثير دوافعهم ويشجعهم على الدراسة، ويكونون أكثر قدرة على حفظها واسترجاعها.

٢. إتقان المادة الدراسية والمهارات المرتبطة بها، فهي تساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمادة وتذكرها أكثر من التي لم يتقنوا تعلمها.

٣. إبعاد المتعلم عن عوامل الكف الرجعي المتمثلة في تعطيل الناتج عن تعلم مادة جديدة، مما يشوش تعلم الطلاب لمادة سابقة لها (الفلفلي، ٢٠١٣، ص١٨٤ -١٨٥). فحفظ الفرد موضوعا من مادة معينة بعد حفظ موضوع آخر من المادة نفسها يؤدي إلى نقصان في درجة الحفظ الأولي؛ بسبب حدوث تداخل بين الموضوعين (منصور وآخرون،٢٠١١، ٣٢١).

٤. استخدام أساليب فنية في التدريس، مثل المراجعة والتشجيع والتعزيز المادي والمعنوي فالتعزيز يساعد المتعلم على حفظ ماتعلمه واسترجاعه في وقت لاحق (الفلفلي، ٢٠١٣، ص١٨٤).

***خطوات مهارة التـــذكر:**

من الضروري أن نتأكد أن المعلومات التي يتم استرجاعها قد تم فهمها بعمق، والخطوات هي:

١. الاعتماد على التدريب المكثف في حفظ المعلومات وتذكرها لفترات قصيرة تنحصر بين خمس دقائق إلى خمس عشر دقيقة دون تعب أو ملل وفقدان الانتباه.

٢. زيادة فترات التدريب على حفظ المادة (المعلومات) بشكل تدريجي واسترجاعها وقت الحاجة.

٣. بعد التأكد من تخزين المادة العلمية (المعلومات) في الذاكرة الطويلة المدى يتم مراجعتها أو تدقيقها بشكل دوري ومستمر في كل أسبوع أو أسبوعين حتى تبقى المعلومات في مجال الذاكرة النشطة.

٤. من الضروري مراجعة النقاط الرئيسية من المادة العلمية التي تم تخزينها وإعادة تذكرها قبل استعمالها للتأكد أن الذاكرة سجلت ذلك بشكل دقيق.

٥. تطبيق مهارة التذكر من وقت لأخر.

٦. يجب التأكد أن المادة العلمية (المعلومات) المراد تذكرها قد تم فهمها بصورة تامة.

٧. العمل على إيجاد صورة عقلية من المعلومات المرغوبة والمطلوب تخزينها في الذاكرة الطويلة الأمد.

٨. الاعتماد على تحويل المعلومات إلى كلمات عن طريق الحديث الشخصي عن تلك المعلومات، بحيث يتم من خلالها مخاطبة العقل.

٩. العمل على إيجاد نوع من الإثارة نحو المادة العلمية.

١٠. العمل على خلق نوع من الجو العاطفي والوجداني حول المعلومات.

١١. ضرورة تحديد المعلومات التي تحتاج إلى تذكرها.

١٢. ضرورة استعمال أساليب التذكر المناسبة (سعادة، ٢٠٠٩، ص٣٣٨ ـ ٣٣٩).

**العناصر المعدنية المهمة بالنسبة لعمل الذاكرة:**

١. **الحديد:** ويوجد في عصير البرتقال، الفول، الفاصوليا، الخضروات كالسبانخ.

٢. **الماغنسيوم:** يوجد في المكسرات والحبوب.

٣. **المنجنيز:** يوجد في صفار البيض وسلطة الخضار والأناناس.

٤. **الفسفور:** يوجد في البيض والألبان والإسماك.

٥. **الزنك:** يوجد في الحبوب والمكسرات وصفار البيض (الختاتنة وآخرون،٢٠١١، ص١٣٩).

## الدراسات السابقة

### أ- الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المقترحة

**الجدول (١)**

| ت | الباحث | عنوان الدراسة | هدف الدراسة | مكان إجراء الدراسة | المنهج المتبع | حجم العينة | أداة البحث | الوسائل الاحصائية | النتائج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. | رياض هاتف عبيد الخفاجي(٢٠١٣) | فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية لتحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي | معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية لتحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي | العراق | المنهج الوصفي والمنهج التجريبي | ١٥٦ | الاختبار التحصيلي | الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي معامل ارتباط بيرسون معادلة سبيرمان | تفوق المجموعة التجريبية للطلاب على المجموعة الضابطة وكذلك تفوق المجموعة التجريبية للطالبات على المجموعة الضابطة.(الخفاجي، ٢٠١٣، ص١١٩-١١٦٠) |
| ٢. | جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي (٢٠٢٠) | فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق اتجاه المقاربة بالكفايات في التفكير الشمولي لقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة كليات التربية للعلوم الانسانية | معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق اتجاه المقاربة بالكفايات في التفكير الشمولي لقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة كليات التربية للعلوم الانسانية | العراق | المنهج التجريبي | ٨٨ | اختبار للتفكير الشمولي، مقياس لقوة السيطرة المعرفية | الاختبار التائي ومربع كاي معامل ارتباط بيرسون معامل ارتباط بوينت باي سيريال كيودر ريتشاردسون | تفوق طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التفكيري الشمولي وفي مقياس قوة السيطرة المعرفية على المجموعة الضابطة. (الفتلاوي، ٢٠٢٠، ص١١١-١٧٥) |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣. | مسعد محمد إبراهيم حلية (٢٠١٨) | فاعلية استراتيجية التنوع المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات اخرى | معرفة فاعلية استراتيجية التنوع المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات اخرى | الأردن | المنهج الوصفي والمنهج التجريبي | ٤٤ | اختبار تحصيلي | اختبار ت لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل ألفا ومعامل الارتباط | وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. (حليبه، ٢٠١٨، ص٧٥-١٦٠) |
| **ب/ الدراسات التي تناولت الذاكرة:** | | | | | | | | | |
| ١ | شفاء غني راضي عبد السيد (٢٠١٦) | أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية وإستبقائها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي | معرفة أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي | العراق | المنهج التجريبي | ٧٢ | الاختبار التحصيلي | الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون | وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية(السيد، ٢٠١٦، ص٥٨-٦٨). |
| ٢ | ابهر ناصر حسين (٢٠١٩) | اثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تحسين الذاكرة في تنمية مهارات اليقضة العقلية وفقا لمستويات التجهيز المعرفي لطلبة المرحلة المتوسطة | معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تحسين الذاكرة في تنمية مهارات اليقضة العقلية وفقا لمستويات التجهيز المعرفي لطلبة المرحلة المتوسطة | العراق | المنهج التجريبي | ٧٥ | مقياس مهارات اليقضة الفكرية | الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل كرونباك ومربع كاي ومعامل شبيرو | وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية(حسين، ٢٠١٩، ص٨٩-١٥٦). |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | عبد القادر عياد (٢٠١٦) | فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي | التعرف على فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي | الجزائر | شبه التجريبي | ٧٥ | مقاييس ماوراء المعرفة ومقاييس الذاكرة والتحصيل الدراسي | معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباك واختبار تومعامل فاي ومقايس النزعة المركزية | وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات ماوراء المعرفة والتحصيل وكذلك عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط التحصيل الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي ماوراء المعرفة(عياد، ٢٠١٦، ص٧٥-١١٣). |
| ٤. | جون هولمز ( John Holmes) (2009) | أثر التدريب المكثف على تقوية وتعزيز الذاكرة العاملة الضعيفة عند الأطفال | معرفة أثر التدريب المكثف على تقوية وتعزيز الذاكرة العاملة الضعيفة عند الأطفال | إنكلترا | المنهج التجريبي | ٤٢ | اختبارالذاكرة العاملة واختبار للذكاء واختبار للذاكرة المكانية | الاختبار التائي والوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل بيرسون | إن التدريب المكثف للذاكرة العاملة أوصلها إلى حدودها القصوى وتحسنت القدرة الحسابية والقدرة القرائية (Holmes, 2009, p:1.) |
| ٥. | ميز اكابي ( Miz akabe)(2010) | اثر برنامج حاسوبي لتدريب وتطوير الذاكرة العاملة للأطفال ذوي النشاط المفرط وعجز الانتباه والاندفاعية العالية. | معرفة اثر برنامج حاسوبي لتدريب وتطوير الذاكرة العاملة للأطفال ذوي النشاط المفرط وعجز الانتباه والاندفاعية العالية. | النمسا | المنهج التجريبي | ٩ | اختبار قبلي وبعدي | الاختبارات اللامعلمية مان وتني | أظهرت النتائج فعالية البرنامج كما أظهرت الوراثة دورالذاكرة العاملة وتطويرها في معالجة مشكلات الأطفال ذوي صعوبة الانتباة وذوي النشاط المفرط. (akabe, 2010, p:1-3) |

**جـ/ الدراسات التي تناولت التخصيص في قواعد اللغة العربية:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ضياء عزيز محمد الموسوي (٢٠٠٦) | اثر التحضيرين القبلي والبعدي في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به | معرفة أثر التحضيرين القبلي والبعدي في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به | العراق | المنهج التجريبي | ٩٠ | اختبار تحصيلي | تحليل التباين الاحادي ومربع كاي ومعامل سبيرمان | وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية(الموسوي ،٢٠٠٦،ص٦٠ـ٧٠) |
| ٢ | رائد محمد سلامة أبو هداف (٢٠٠٩) | اثر استخدام المسرح التعليمي في بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي | معرفة اثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي | فلسطين | تجريبي | ١٠٠ | الاختبار التحصيلي والمسرحية التعليمية | معامل بيرسون ومعامل جتمان ومعامل ارتباط سبيرمان وطريقة ألفا ومعامل (T) ومعامل ايتا | وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية(أبو هداف،٢٠٠٩،ص٥٨ـ٦٦ ) |

**أفادت الباحثة من الدراسات السابقة مايأتي:**

١.الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

٢.التعرف على الخطوات العلمية لبناء الاستراتيجيات المقترحة.

٣.التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.

٤.اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

٥.تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.

٦. صياغة الخطط التدريسية الملائمة.

# الفصل الثالث

## منهجية البحث واجراءاته

أولاً. إجراءات بناء الاستراتيجية

ثانيا. المنهج التجريبي

ثالثاً. الوسائل الاحصائية

# الفصل الثالث

# منهجية البحث وإجراءته

***منهج البحث:**

لتحقيق الهدف الأول من هذا البحث وهو بناء استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية، اتبعت الباحثة إجراءات البناء الملائمة وطبيعة البحث من طريق الاطلاع على عدد من الادبيات التربوية والدراسات السابقة التي تضمنت استراتيجيات المقترحة.

ومن اجل التعرف فاعلية استراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة لتحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية اتبعت الباحثة المنهج التجريبي.

و يعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج دقة وأشدها صعوبة وتعقيدا، فمهمة هذا المنهج تتعدى الوصف أو تحديد حالة، فهو لايقتصر على ملاحظة ماهو موجود، بل يقوم بمعالجة عوامل بحثه تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقا ليتحقق من كيفية حدوث حادثة معينة (العزاوي، ٢٠٠٨، ص١٠٩).

فهو الملاحظة الموضوعية لظاهرة معينة في المجال الرياضي، تحدث في موقف يتميز بالضبط المحكم، ويتضمن متغيرا أو أكثر، ويحاول هذا المنهج تفسير الظواهر بجمع البيانات عن طريق المشاهدات (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص١٣٦)، وبشكل مختصرا يمكن تعريفه بأنه محاولة استخدام التجربة في إثبات الفروض (الصباغ، ٢٠١٧، ص٧٨)، (فهو المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريق العلمي في التفكير؛ لأنه يتضمن تنظيما يجمع الأدلة بطريقة تسمح بفحص الفرضيات والتحكم بمختلف العوامل التي من المحتمل أن تؤثر في الظاهرة المبحوثة والوصول إلى العلاقات بين الأسباب والنتائج، ناهيك عن إمكانية إجرائها من قبل باحثين آخرين طالما أنه يسمح بتكرار الملاحظات تحت شروط واحدة عمليا) (السماك، ٢٠٠٨، ص٥٢).

**مبررات بناء الاستراتيجية:**

١. التدريس بطرائق وأساليب تدريسية حديثة تعمل على صقل قدرات الطلبة وتنمية مهاراتهم بما يتلاءم مع متطلبات العصر وضروريات الحياة المتغيرة.

٢. الحاجة إلى بناء استراتيجية تعليمية تجعل الطلبة يتعاملون مع المعلومة بنشاط وفاعلية ويحافظون على ما يكتسبون

٣. الحاجة إلى تعاقلم ينمي عند الطلبة القدرات العقلية العليا كالتحليل ،والتركيب ،وحل المشكلات ويحافظ على نشاطها طول مدة الدرس

٤. تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على تحويل محور الدرس من المدرس إلى الطالب.

٥. توكد التربية الحديثة على تمكين الطلبة من الأنشطة وتوظيفها جيدا لوقايتهم من الفتور الذهني.

٦. وجود حاجة ملحة لتعلم قواعد اللغة العربية بإعداد استراتيجية تعليمية تنسجم مع مدة عمل الذاكرة.

٧. مشكلة ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية تجعلنا نبحث عن طرائق واستراتيجيات حديثة مبنية على نظريات معاصرة.

## أولا: إجراءات بناء الاستراتيجية المقترحة:

اعتمدت الباحثة على نظرية معالجة المعلومات في بناء خطوات الاستراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

### *.المسلمات التي تستند إليها نظرية معالجة المعلومات:

١.وجود نظام آلي داخلي يتكون من عدد من مكونات الذاكرة إذ تشمل على معلومات يتم تخزينها بواسطة عمليات الترميز وتكون هذه المعلومات مترابطة من خلال علاقات تنظيمية متباينة ومتفاوتة في المستوى والأداء.

٢.وجود عدد من عمليات التصنيع ومعالجة المعلومات في أثناء عملية المعالجة وهذه تنشط المعلومات الموجودة في أنظمة الذاكرة المختلفة .

٣.هناك اسس وقواعد منظمة تساعد على غربلة ودمج وتركيب هذه العمليات في شكل برنامج كلي للمعلومات ومعالجته ومن ذلك نستدل على السلوك الخارجي القابل للملاحظة والتقويم.

٤.أن عمليات الارتقاء بالأداء أو بالعمليات العقلية و المعرفية هي القدرة على خزن واستدعاء وتركيب المعلومات وفقا لمتطلبات الموقف والخصائص المميزة لشخصية الفرد ومصدر المعلومات وطبيعتها وكيفية عرضها واستدخالها وعلى الحالة البيلوجية والنفسية للمتعلم (السامرائي ،١٩٩٤،ص٤٠).

***الاطلاع على المصادر والأدبيات:**

اطلعت الباحثة على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية مقترحة منها دراسة الخفاجي (٢٠١٣) ودراسة الفتلاوي (٢٠٢٠) ودراسة الياسري (٢٠٢٢) ووجدتها إنها تشترك بعدد من الخطوات

***تحديد خصائص الطلبة :**

يجب على المدرس الاطلاع على الطلبة ومعرفة حاجاتهم؛ نظرا لاختلاف المتعلمين فيما بينهم في الاهتمامات والقدرات والاستعدادات، كما أن تفضيل المتعلمين لنشاط تعليمي معين يرتبط بمدى الفائدة التي يحصلون عليها من استخدام هذا النشاط في دراستهم ومدى قدرته على مساعدتهم على فهم واستيعاب موضوع الدرس بدرجة أكبر من نشاط تعليمي أخر، فالمدرس الجيد هو من يستخدم عدداً متنوعا من الأنشطة لكي تتناسب مع ميول الطلبة ومراعياً الفروق الفردية بين الطلبة (الطناوي، ٢٠١٣، ص٤٤) .

ترى الباحثة إن معرفة هذه الخصائص تساعد على تصميم دروس تعليمية ناجحة عند وضع الأهداف التعليمية وتطبيق الاستراتيجية واختيار النشطة وأساليب التصميم المناسبة لخصائص الطلبة، وقد تمثلت عينية البحث لطالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة الباقر للبنات تراوحت اعمارهن بين ١٤-١٥سنة ووجدت الباحثة إن الطالبات يشتركنَ في بعض الخصائص منها اعمارهن المتقاربة وكذلك متقاربات في التحصيل الدراسي للأبوين.

***تحديد المحتوى التعليمي:**

(يقصد بالمحتوى نوعية المعارف والمعلومات والأنشطة التي يتم اختيارها وتنظيمها على نمط معين سواء كانت المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية، ويتم اختيار المحتوى ففي ضوء الأهداف (حمادنه، وخالد، ٢٠١٢، ص١٦) **و** هو العنصر الثاني للمنهج بعد اختيار الأهداف التعليمية ، وهو أحد الوسائل المهمة لوصول المتعلم للأهداف المرجوة وأن اختياره لايعد عملية سهلة فالمادة تشمل عدة مجالات، وكل مجال يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسة وفرعية والمحاور تتضمن معارف ومهارات

واتجاهات وقيم، لذا فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات هي اختيار الموضوعات أو المجالات الرئيسة، واختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات أو المجالات، ثم اختيار المادة العلمية الخاصة بالأفكار الرئيسية (السيد وآخرون،٢٠١١، ص١١٠-١١١).ووجدت الباحثة موضوعات الكتاب المدرسي المقرر للصف الثاني المتوسط منسجما مع الأهداف ويمكن تدريسها في ضوء الاستراتيجية المقترحة

***تحليل بيئة الصف:**

يقصد بالبيئة الصفية جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، والتي تسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين المدرس والطلبة والمادة الدراسية، وتتضمن البيئة الصفية مدخلات بشرية تتمثل في المدرس والطلبة ومدخلات مادية يتمثل في المدرسةومايوجد فيها من (أجهزة ووسائل وآثاث ) والمنهج (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص١١٠)وقد اطلعت الباحثة على المدرسة ووجدتها تحتوي على خمس شعب للصف الثاني المتوسط واختارت الباحثة عشوائياً الشعبة(أ) لتمثل المجموعة التجريبية والشعبة(د) لتمثل المجموعة الضابطة وحددت يومين من كل أسبوع لتدريس مجموعتي البحث مادة قواعد اللغة العربية.

**الأنشطة:** يقصد بها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المدرس والطلبة من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وقد تكون تعليمية أو تعلمية (حمادنه وخالد، ٢٠١٢، ص١٥).

**أنواع الأنشطة:**

أ. **الأنشطة الصفية:** هو كل مايقوم به الطالب والمدرس داخل غرفة الصف، وتكون مدتها قصيرة، وقد تكون هذه الأنشطة فردية أو جماعية مثل حل بعض التمرينات والبحث في المعجم، وتكوين الجمل ورسم الخرائط (سحتوت وزينب،٢٠١٤، ص٥٥).

**ومن أنواع الأنشطة الصفية:**

١.الأنشطة الإستهلالية: هي أنشطة تستخدم في بداية الدرس الغرض منها إثارة اهتمام الطلبة وزيادة دافعيتهم، كما أنها تحفزهم على طرح الأسئلة.

٢.الأنشطة البنائية: وهي مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس والطلبة في أثناء الدرس، وعلى المدرس أن يراعي التنوع في هذه الأنشطة.

٣.الأنشطة الختامية: يستخدمها المدرس والطلبة في نهاية الدرس؛ والغرض منها تلخيص الخبرات التي حصل عليها الطلبة نتيجة دراسة الموضوع (النجدي، ١٩٩٩، ص٤٤٦).

**الانشطة اللاصفية:** يقوم بها الطلبة خارج غرفة الصف بتكليف من المدرس، وتكون مدة تنفيذها أطول من الأنشطة الصفية، ومن أماكن تنفيذها ملاعب المدرسة كالألعاب، أو المكتبة كالمطالعة الخارجية، وعمل البحوث، والتلخيص، أو المختبر كإجراء التجارب العلمية، ومن النشاطات اللاصفية الواجبات البيتية التي يقوم بها الطلبة بتكليف من المدرس، وكذلك مشاركة الطلبة في المسابقات العامة (سحتوت، وزينب، ٢٠١٤، ص٥٦).

***معايير اختيار الأنشطة التعليمية وشروطها:**

١. من الضروري ارتباط الأنشطة التعليمية بأهداف المجتمع وأهداف المنهج وفلسفة التربية.
٢. يجب أن تحقق الأنشطة التعليمية لأهداف الدرس أو أهداف الوحدة أو المقرر الدراسي.
٣. الاهتمام في تنوع الأنشطة؛ لأن التنوع يؤدى إلى تحقيق وإشباع حاجات المتعلم وتنمية ميوله وجذب انتباهه.
٤. ضرورة تضمين كل نشاط مقترح مجموعة من التعليمات تسهل إجراء ه بصورة فعالة يتحقق من ورائها الأهداف المرغوبة.
٥. يجب مراعاة الشروط الصحية، وشروط الأمان عند مزاولة أي نوع من النشاط.
٦. يجب أن يكون النشاط مناسب لمستوى وقدرات الطلبة، ولايكون صعبا بحيث يصعب إدراكه أو تصوره.
٧. أن لايتعدى النشاط الخلفية المعرفية للطلبة، فلا يجوز أن يستخدم الطلبة الأجهزة العلمية من دون معرفة سابقة باستخدامها.
٨. يجب أن تكون الأنشطة مناسبة مع طبيعة المادة الدراسية وطبيعة الموضوع.
٩. يجب أن تكون الأنشطة مناسبة مع الوقت المتوفر والإمكانات البشرية والمادية.
١٠. أن يعلم الطالب نفسه بنفسه، وتحت إشراف المدرس (الهاشمي، ٢٠١٣، ص٧٨.٧٧).

وقد قامت الباحثة باختيار الأنشطة المناسبة لتدريس قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط وملحق (١)يوضح ذلك

***خطوات الاستراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة**

**المرحلة الأولى:** التمهيد، وهو تهيئةالمدرسة الطالبات للدرس (٥) دقائق.

**المرحلة الثانية:**

أ- **(تقديم المعلومات):** المدة التي تكون فيها مدة التخزين لدى الطالبات مرتفعة (٢٠) دقيقة تقدم المدرسة فيها للطالبات معلومات الموضوع الجديد وتحرص المدرسة على تقديم أكثر المعلومات وأهمها في هذه المرحلة لما تتمتع فيها الطالبات من نشاط ذهني وذاكرة قوية.

ب- **(التدريب):** مدة انخفاض التخزين لدى الطالبات (١٠) دقائق يجب على المدرس في هذه الفترة إدخال أنشطة لكي يحث الطالب على الانتباه، ومن هذه الأنشطة المناسبة لهذه الفترة.

١. **التجميع (التنظيم) (الترتيب):** وتعتمد هذه الطريقة على تجميع الأشياء بطريقة ذات معنى يميل الفرد الى تذكر الأشياء المتناغمة المترابطة التي تجمعها علاقة، كما ويساعد استخدام هذه الطريقة باستمرار في تخزين المعارف ونقلها من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى (العناني، ٢٠١٤، ص٢٠٨ـ٢٠٩).

٢. إعطاء الطالبة معلومات ناقصة وتكمل المعلومات (الخولي، ٢٠٠٠، ص١٤٩).

٣. **المناقشة:** ونقصد به التفاعل بين المدرسة والطالبة أو بين طالبة وآخرى مثل سؤال وجواب، وإتاحة فرصة للمناقشة والحوار من قبل المدرسة أمر مهم في العملية التعليمية وعلى المدرسة أن تتقبل آراء الطالبات مهما كانت ساذجة أو غير منطقية، وهذا النشاط ويوفر لهم إحساس بالحرية والثقة، ويضفي لهم جو من الحيوية على الموقف التعليمي.

٤. **طرح الأسئلة:** وهي طريقة جيدة لجذب انتباه الطالب وتوليد الأفكار واكتشاف العلاقات وتحليلها، ويجب تقديم الأسئلة من قبل المدرسة للطالبات بطريقة مفهومة، وأن تكون مصاغة صياغة دقيقة وأن تصمت لمدة وجيزة بعد طرح كل سؤال حتى تعطي فرصة للطالبة بالتفكير، وأن توزع تساؤلاتها على كافة الطالبات في الصف فلا تسأل مجموعة دون آخرى (السيد وآخرون،٢٠١١، ص٢٧٧ـ٢٧٨).

٥. **الصورة** :إعطاء صورة للطالبة وطلب منها جملة أو كلمة معبرة عن الصورة فقد تجمع الصورة عيون الطالبات على منظر واحد في وقت واحد وتخلق جوا جديدا وتصبح مصدرا للتنويع والتشويق (الخولي،٢٠٠٠، ص١٣٣ـ١٣٤).

٦. **اكتشاف المغالطات:** إعطاء مثال للطالبة فيه خطأ، وتقوم الطالبة باكتشاف الخطأ وتصححه. (الخولي ،٢٠٠٠.ص١٤٩).

٧. **المقارنة:** يقصد بالمقارنة إيجاد اوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات المعطاة، والمعلومات التي يجري البحث والتقصي عنها حيث تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص٨٨).

نجد أن الكثير المدرسين يستعملون المقارنة في بعض المواد الدراسية في شرح المفاهيم والمعارف فالكثير من محتوى المواد الدراسية يتطلب المقارنة بين شيئين أو أكثر من أجل إيضاحها للمتعلمين؛ حتى يتمكنوا من فهمها وترسيخها في ذاكرتهم (سعيفان،٢٠١١، ص٦٠).

**ت. (التلخيص):** في المدة الأخيرة تكون مدة التخزين لدى الطالب أقل من المدة الأولى وأحسن من المدة الثانية (٥) دقائق ندخل بعض الأنشطة المناسبة لهذه المرحلة منها:

١. **استخدام المخططات:** يمكن للمتدرب تحويل أي نص يراد تذكرة الى خارطة مفاهيمية تربط بين مفاهيم النص وفق علاقات منظمة وذات دلالة واضحة، كما هو الحال في فكرة شبكات المعلومات.

٢. **تدوين الملاحظات بصورة مستمرة:** وذلك من خلال إعادة كتابة النص على شكل مختصر لتوفر لنفسك دلالات للتذكر تغني عن النص أو المادة المطلوبة (أبو غزال، ٢٠١٥، ص١٤٩).

٣. **التمثيل:** تكوين مسرحية قصيرة كجزء من الموضوع، يكسب هذا النشاط الطالبات المعلومات بتعريضهنَّ لمواقف تحاكي المواقف الحياتية التي تواجهنن (لافي، ٢٠١٢، ص٣٠).

٤. **المقارنة:** يقصد بالمقارنة إيجاد اوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات المعطاة، والمعلومات التي يجري البحث والتقصي عنها حيث تساعد المتعلمين على تنظيم

المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص٨٨).

٥. **البطاقات:**

أ. إعطاء كل طالبت بطاقة قد تحتوي على سؤال أو جواب، ثم يسأل الطالبة وتجاوب الطالبة التي لديها الإجابة (مدكور، ٢٠٠٦، ص١٥٤).

ب. تعمل المدرسة ثلاث بطاقات كل بطاقة مكتوب عليها سؤال تعطى للطابات ، ثم تقوم الطالبة بسؤال زميلتها مثال.

**البطاقة الأولى:** مكتوب عليها اسأل زميلتك عن أداة من أدوات الاستفهام تدل على العاقل مع أعطاء مثال.

**البطاقة الثانية:** اسأل زميلتك عن أداة من أدوات الاستفهام تدل على الحال مع إعطاء مثال على ذلك.

**البطاقة الثالثة:** اسأل زميلتك ما حروف الاستفهام؟. (الثبيتي، ١٩٨٧، ص٤٢ـ٤٣).

**المرحلة الثالثة:** التقويم: (٥) دقائق طرح بعض الأسئلة على الطالبات تشمل مفاصل الدرس الأساسية للتأكد من أن الطالبات قد فهمن الدرس .

## ثانيا: تجريب الاستراتيجية المقترحة تتضمن:

- **المنهج التجريبي:**

يعرف المنهج التجريبي بأنه عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة مايحدث (الأسدي وسندس ،٢٠١٥،ص١٥١).

ويعد اختيار المنهج التجريبي أول الخطوات التي على الباحثة تنفيذها، فالاختيار الصحيح يضمن للباحثة الوصول إلى نتائج مرضية وسليمة، لذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذات الاختبار البعدي لأنه يلائم متطلبات البحث الحالي، وجدول (٢) يبين ذلك.

## الجدول (٢)

## (التصميم التجريبي ذات الاختبار البعدي )

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع | أداة البحث |
|---|---|---|---|
| التجريبية | استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة | التحصيل في قواعد اللغة العربية | اختبار تحصيلي بعدي |
| الضابطة | الطريقة الاعتيادية | | |

- ويقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل (استراتيجية مقترحة وفق مدة عمل الذاكرة) عند تدريسهن مادة قواعد اللغة العربية.

المجموعة الضابطة: المجموعة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، ولاتتعرض طالباتها للمتغير المستقل.

***مجتمع البحث**

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أي جميع الأفراد والأشياء والعناصر موضوع مشكلة البحث (عباس وآخرون، ٢٠١٤، ص٢١٧).

فبعد تحديد هدف البحث يتطلب منا تحديد المجتمع المشمول بالبحث الذي سنقوم بجمع المعطيات منه مع ضرورة معرفة حدوده وحدود احتياجنا منه، فهوالهدف الأساسي من الدراسة حيث إن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه (البلداوي، ٢٠٠٧، ص١٨).

ويحدد مجتمع البحث طبقا للمجال الموضوعي لمشكلة البحث فيمكن أن يكون البحث ماديا ومحدودا بحدود مكانية وموضوعية وزمانية، ويمكن أن يكون عبارة عن احتمالات تتمثل

لذا حددت الباحثة مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني متوسط في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل شعبة الإحصاء والتخطيط التربوي بموجب الكتاب من جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم الدراسات العليا ملحق (٢)، وذلك لتحديد المدارس المتوسطة والثانوية للبنات التي تحتوي على شعبتين فأكثر، والتي تقع في مركز محافظة بابل إذ بلغ عددها (٤١) مدرسة بواقع (٧٠٨٥) طالبة وجدول(٣) يبين ذلك.

## الجدول(٣)

**المدارس المتوسطة والثانوية التي تحتوي على شعبيتين أو اكثر للصف الثاني متوسط قي مركز محافظة بابل بحسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (٢٠٢٢ـ ٢٠٢٣).**

| ت | اسم المدرسة | الدرجة | الموقع | عدد الطالبات | عدد الشعب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المروج | متوسط | حي ١٧ تموز | ٢٥٠ | ٦ |
| ٢ | فضة | متوسط | حي نادر ١ | ٣٣٣ | ٦ |
| ٣ | الحلة | ثانوي | حي الجمهوري | ١٠٣ | ٢ |
| ٤ | ابن حيان | متوسط | شارع أربعين | ١٧٦ | ٤ |
| ٥ | الاعتماد | متوسط | حي الجمعية | ٢٢٥ | ٥ |
| ٦ | التحرير | ثانوي | حي الخسروية | ٣٦٨ | ٧ |
| ٧ | النصر | متوسط | حي الاسكان | ٩٤ | ٣ |
| ٨ | فلسطين | ثانوي | قرية عنانة | ٦١ | ٢ |
| ٩ | الحلة للمتميزات | ثانوي | شارع أربعين | ١٥٠ | ٤ |
| ١٠ | الرصافي | متوسط | محلة مصطفى راغب | ٨٦ | ٣ |
| ١١ | البصيرة | متوسط | حي نادر ٣ | ٢٣٠ | ٥ |
| ١٢ | السيدة زينب | متوسط | حي الاسكان | ١٠٥ | ٣ |
| ١٣ | الجنائن | ثانوي | قرية الطهمازية | ١٨٥ | ٣ |
| ١٤ | جنين | متوسط | حي الثورة | ١٥٧ | ٤ |
| ١٥ | البشرى | متوسط | حي البكرلي | ١٦٠ | ٣ |
| ١٦ | الفرات | متوسط | العمارات السكنية | ١٠٣ | ٤ |
| ١٧ | الفضائل | ثانوي | حي محيزم | ١١٨ | ٣ |
| ١٨ | السيادة | متوسط | حي الجمعية | ٢٢٤ | ٥ |
| ١٩ | الأماني | متوسط | شارع ٤٠ | ٢٩١ | ٦ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | أهل البيت | متوسط | حي الأكرمين | ١٨٤ | ٤ |
| ٢١ | الوائلي | متوسط | حي الخسروية | ٢٧٨ | ٥ |
| ٢٢ | صفية بنت عبد المطلب | متوسط | الحي العسكري | ٢٧٠ | ٥ |
| ٢٣ | النجوم | ثانوي | حي المهندسين | ١٥٦ | ٣ |
| ٢٤ | الصالحات | متوسط | حي الشهداء | ١٣٢ | ٣ |
| ٢٥ | الباقر | ثانوي | قرية كويخات | ٢٥٠ | ٥ |
| ٢٦ | الزاكيات | ثانوي | قرية سنجار | ٨٠ | ٢ |
| ٢٧ | جمال السرائر | متوسط | حي شبر | ٧٩ | ٣ |
| ٢٨ | الشهيد عبد الصاحب | ثانوي | الحي العسكري | ٢١٥ | ٤ |
| ٢٩ | الرباب | ثانوي | حي الكرامة | ١٣٨ | ٣ |
| ٣٠ | البهجة | متوسط | شارع ٦٠ | ١٦٨ | ٤ |
| ٣١ | الوقار | متوسط | حي الجمهوري | ١٤٧ | ٤ |
| ٣٢ | العفاف | متوسط | حي البكرلي | ١٧٥ | ٤ |
| ٣٣ | التراث | ثانوي | قرية المعميرة | ١٤٨ | ٣ |
| ٣٤ | زهرة الفرات | ثانوي | المجمع السكني /كص سويلم | ١٥٠ | ٣ |
| ٣٥ | الوداد | متوسط | قرية وردية خارج | ٢٩٠ | ٦ |
| ٣٦ | حلب | ثانوي | قرية السادة | ٧٣ | ٢ |
| ٣٧ | النبع الصافي | متوسط | حي بابل | ٣٣٤ | ٥ |
| ٣٨ | الأفنان | متوسط | حي الصحة | ٧١ | ٢ |
| ٣٩ | القوارير | متوسط | حي الضباط | ١٦٦ | ٤ |
| ٤٠ | المتفوقات | ثانوي | النسيج | ١٠٤ | ٣ |
| ٤١ | الشهيد أبو مهدي المهندس | متوسط | حي نادر | ١٤٠ | ٤ |
| المجموع | | | | ٧٠٨٥ | |

***عينة البحث:**

تعرف العينة بأنها: نموذج يشمل جانبا أو جزءًا من محددات المجتمع الأصلي المعني بالبحث التي تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات ، وتعد العينة أهم مشكلات البحث في الدراسات الإنسانية عموما فهناك من لايعيرها أي أهمية، وتكمن المشكلة في أن العينة أحدى أهم ركائز البحث فإذا كانت العينة غير صحيحة، هذا يعني أن النتائج لاقيمة لها، ولكي نفهم العينة يجب أن نفهم مجتمع الدراسة المستهدف، ثم مجتمع الدراسة المتاح (الدليمي وعلي، ٢٠١٤، ص٧٤).

وللعينة فوئد عديدة منها: تعد من الوسائل التي تخفض تكلفة البحث في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية، كما تساعد في سرعة إنجاز العمل؛ لأنه باستخدام العينة سيتم اختزال الزمن الذي يصرف لدراسة جميع أفراد مجتمع البحث إلى زمن قياسي، وبذلك تكون العينة أداة توفر الوقت والجهد المبذول في جمع البيانات (سليمان، ٢٠٠٩، ص٥٣).

يقوم الباحث باختيار عينة من مجتمع الدراسة، وبعدها يقوم بتصميم النتائج التي أجراها على العينة على المجتمع الذي سحبت منه تلك العينة، علما أنه كلما كان عدد الأفراد أكبر كلما عكس ذلك خصائص المجتمع بشكل أفضل وكانت الأخطاء أقل في التطبيق وتصميم النتائج (الضامن، ٢٠٠٧، ص١٦٠).وتم تحديد عينة البحث وفقا للخطوات الآتية:

**أ. عينة المدارس:**

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الثانوية أو المتوسطة النهارية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل على أن لايقل عدد شعب الصف الثاني متوسط فيها عن شعبتين ،واختارت الباحثة بالطريقة العشوائية البسيطة (ثانوية الباقر للبنات ) لتطبيق التجربة فيها. .

**ب. عينة الطالبات:**

بعد أن اختارت الباحثة ثانوية الباقر للبنات لتطبيق التجربة، وقبل البدء بالتدريس زارت الباحثة المدرسة المختارة ومعها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل لتسهيل مهمتها ملحق (٢)، وجدتها تضم خمس شعب للصف الثاني متوسط للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) وبطريقة السحب العشوائي البسيط اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة

التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة قواعد اللغة العربية وفقا للاستراتيجية ا لمقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة، في حين مثلت شعبة (د) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد الطالبات في الشعبتين المذكورتين (٨٠) طالبة وجدول(٤) يبين ذلك.

## الجدول(٤)

**(عدد طالبات عينة البحث قبل استبعاد الطالبات الراسبات وبعده)**

| الشعبة | المجموعة | قبل الاستبعاد | المستبعدات | بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| أ | التجريبية | ٤١ | ٦ | ٣٥ |
| د | الضابطة | ٣٩ | ٤ | ٣٥ |
| المجموع | | ٨٠ | ١٠ | ٧٠ |

يلحظ من الجدول أعلاه أن عدد طالبات الشعبتين(٨٠) طالبة بواقع (٤١) طالبة في الشعبة (أ) و(٣٩) طالبة في الشعبة (د)، وبعد استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن (١٠) طالبات، فقد أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٧٠) طالبة بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد وضح الجدول ذلك.

إن سبب استبعاد الطالبات المخفقات كونهن يمتلكنَ خبرات سابقة في الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث أو السلامة الداخلية للتجربة، وهذا مما جعل الباحثة تستبعدهن من النتائج، إذ بقيت عليهن داخل الصف حفاظا على النظام المدرسي.

- **تكافؤ مجموعتي البحث:**

لا بد أن تكون مجموعتا البحث متماثلتين قدر الإمكان في العوامل جميعها التي تؤثر في المتغير التابع، وفي حال عدم التمكن من ذلك سيؤثر سلبا على النتائج؛ إذ لايمكن التأكد من كون الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعود الى المتغير المستقل لذلك على الباحثة أن تراعي التكافؤ بين المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)(طباجة، ٢٠٠٧، ص٣٤٥).

فقبل الشروع في التدريس الفعلي أجرت الباحثة تكافؤا إحصائيا لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات التي من شأنها ثؤثر على سلامة التجربة ودقة نتائجها،وهي كالآتي :

١. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
٢. التحصيل الدراسي للأباء مجموعتي البحث.
٣. التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث.
٤. درجات الطالبات في نصف السنة للعام الدراسي (٢٠٢٢.٢٠٢٣).

**١. العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور :**

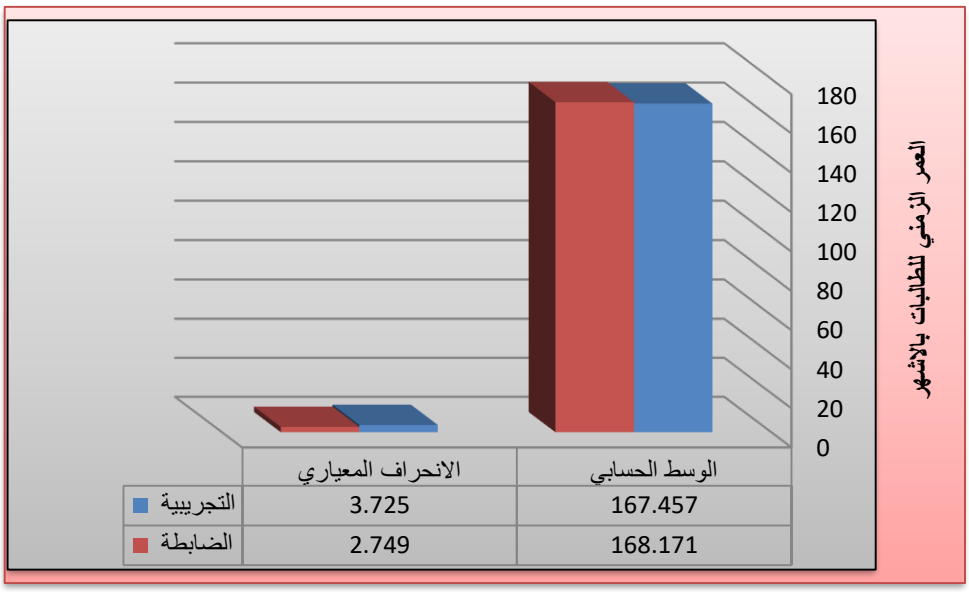
أجرت الباحثة تكافؤا إحصائيا في العمر الزمني محسوبا بالشهور لطالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ملحق(٣) وباستعمال (T.Test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين كما موضح في جدول (٥) ومخطط بياني(١).

## الجدول (٥)

**(نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوبا بالشهور)**

| المجموعات | عدد الأفراد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t.المحسوبة | قيمة tالجدولية | درجة الحرية | الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ١٦٧,٤٥٧ | ٣,٧٢٥ | ٠,٩٠٨ | ٢,٠٠ | ٦٨ | غير معنوي |
| الضابطة | ٣٥ | ١٦٨,١٧١ | ٢,٧٤٩ | | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط أعمار الطالبات المجموعة التجريبية محسوبا بالشهور (١٦٧,٤٥٧)، والانحراف المعياري (٣,٧٢٥)، أن متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٦٨,١٧١)، والانحراف المعياري (٢,٧٤٩)، وقيمة تاء المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة (٠,٩٠٨)، والقيمة الجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة (٢,٠٠)، ودرجة الحرية (٦٨)، واتضح عند حساب الفرق إحصائيا أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٦٨)، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية، والضابطة متكافئتين إحصائيا في العمر الزمني.




**المخطط (١)**

**(اعمار طالبات مجموعتي البحث في العمرمحسوبا بالشهور)**

**٢. التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث:**

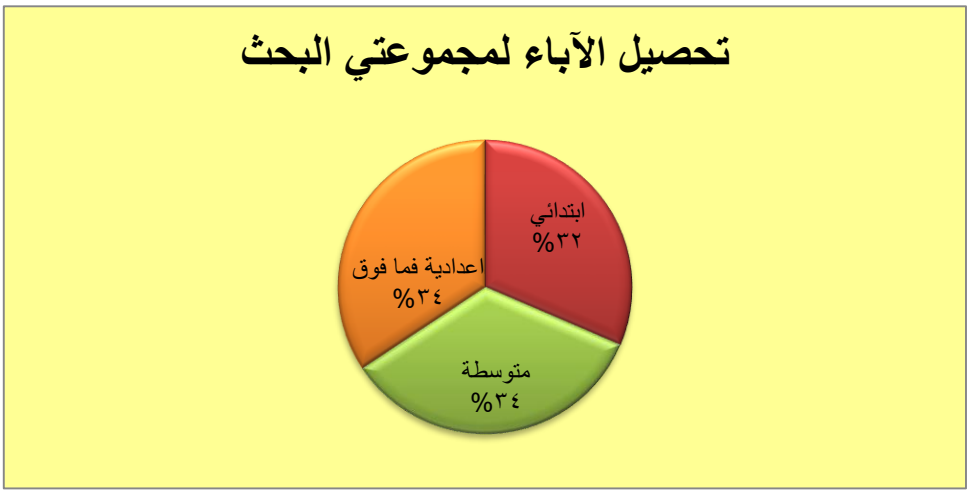
حصلت الباحثة على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للآباء من الطالبات عن طريق الاستبانة ، وقد إستعملت الباحثة مربع كاي لتكافؤ التحصيل الدراسي للآباء كماموضح في جدول (٦) ومخطط بياني (٢) .

**الجدول(٦)**

**(تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة كا٢(المحسوبة والجدولية))**

| المجموعات | أفـــراد العينة | ابتدائي | متوسطة | إعـدادي فما فوق | قيمـة كـاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ١٣ | ٩ | ١٣ | ٣,٩٠٢ | ٥،٩٩ | غير معنوي |
| الضابطة | ٣٥ | ١٢ | ١٣ | ١٠ | | | |
| المجموع | ٧٠ | ٢٥ | ٢٢ | ٢٣ | | | |

نلاحظ من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل آباء طالبات المجموعتين إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٣،٩٠٢)، وبلغت القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية (٢) .




**المخطط (٢)**

**(التحصيل الدراسي للآباء)**

**٣. التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث:**

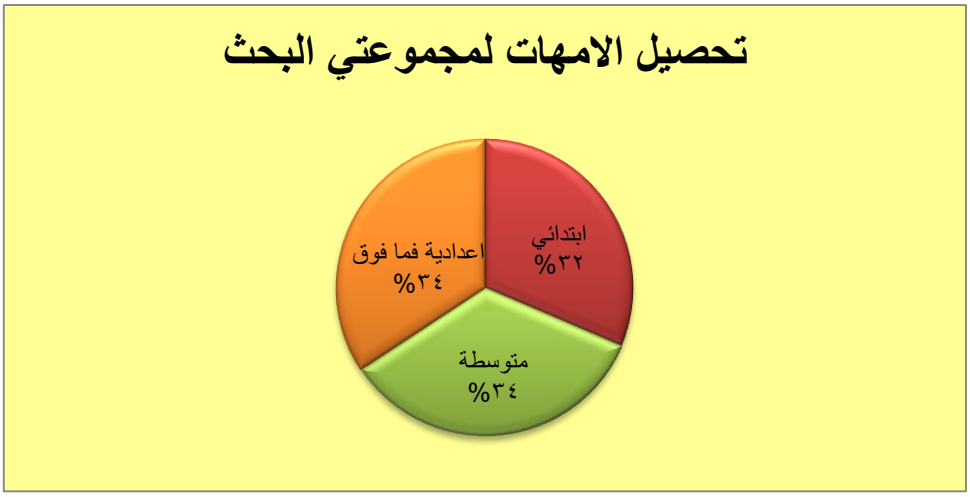
حصلت الباحثة على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها التي حصلت عن طريقها التحصيل الدراسي للآباء، وقد استعملت الباحثة مربع كاي لتكافؤ التحصيل الدراسي للأمهات كما في جدول (٧) ومخطط بياني (٣) .

**الجدول (٧)**

**(تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية)**

| المجموعات | أفراد العينة | ابتدائي | متوسطة | إعدادي فما فوق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ١١ | ١٢ | ١٢ | ٣,٠٩١ | ٥,٩٩ | |
| الضابطة | ٣٥ | ١٢ | ٩ | ١٤ | | | غير |
| المجموع | ٧٠ | ٢٣ | ٢١ | ٢٦ | | | معنوي |

نلحظ من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل أمهات طالبات المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي (٣,٠٩١)، وبلغت القيمة الجدولية(٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢) .




**المخطط (٣)**

**(التحصيل الدراسي للامهات)**

**٤. درجات نصف السنة في مادة اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٢٢.٢٠٢٣)**

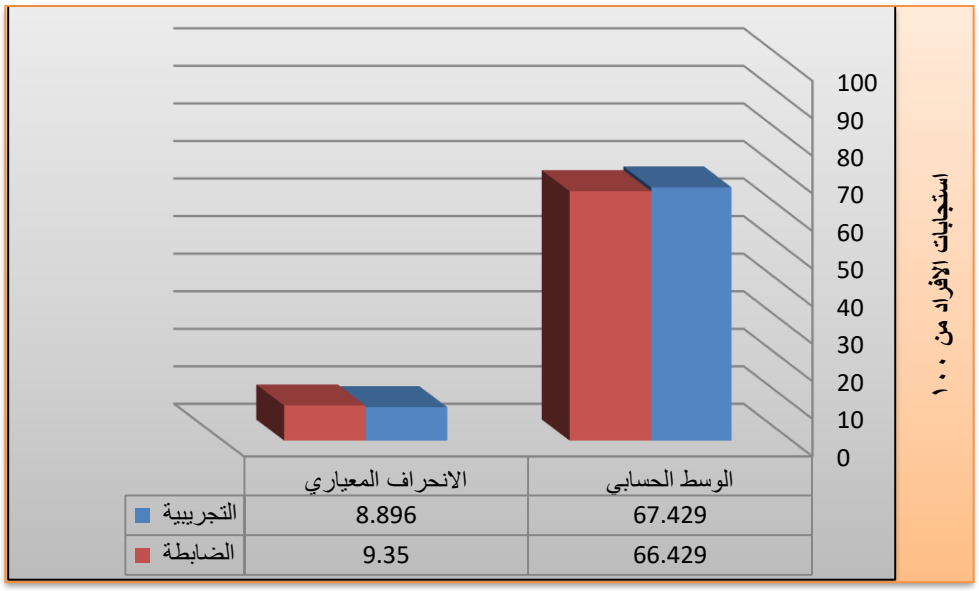
اعتمدت الباحثة في التكافؤ بين المجموعتين في مادة اللغة العربية للصف الثاني متوسط على درجات نصف السنة للعام الدراسي (٢٠٢٢ـ٢٠٢٣) التي حصلت عليها من سجلات المدرسة بعد أداء الطالبات الامتحانات ملحق (٥)، وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.Test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طالبات مجموعتي البحث كما موضح في جدول(٨) ومخطط بياني (٤)

**الجدول (٨)**

**(نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في درجات نصف السنة للغة العربية)**

| المجموعات | عدد الأفراد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة Tالمحسوبة | قيمة Tالجدولية | درجة الحرية | الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ٦٧,٤٢٩ | ٨,٨٩٦ | ٠,٤٥٨ | ٢,٠٠ | ٦٨ | غير معنوي |
| الضابطة | ٣٥ | ٦٦,٤٢٩ | ٩,٣٥٠ | | | | |

نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٧,٤٢٩)، والانحراف المعياري، (٨,٨٩٦)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٦٦,٤٢٩)، والانحراف المعياري (٩,٣٥٠)، واتضح أنه ليس هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,٤٥٨)هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠)، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين إحصائيا في درجات اللغة العربية.




**المخطط (٤)**

**(درجات نصف السنة في مادة قواعد اللغة العربية)**

- **ضبط بعض المتغيرات الدخيلة قبل التجربة:**

يقصد بالمتغيرات الدخيلة :تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع والتي يحاول الباحث التخلص من آثارها بعزلها أو تثبيتها (الجبوري، ٢٠١٣، ص١٩٨)، ويتأثر المتغير التابع بعدة عوامل غير العامل التجريبي، ولذلك لابد من ضبط جميع هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي بالتأثير على المتغير التابع (الدليمي وعلي، ٢٠١٤، ص٣٠٦).

فإن ضبط العوامل المؤثرة في التجربة من الأولويات التي يجب الاهتمام بها في البحث التجريبي، فعلى الباحث أن يتمكن من ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر على المتغير التابع، فإذا لم يتعرف عليها ويضبطها، فلا يمكنه التأكد من أن المتغير المستقل هو الذي تسبب في

حدوث الأثر، وهذا يتطلب من الباحث بذل جهد لاستبعاد أثر المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع (العبادي، ٢٠١٥، ص٨٣).

ونقوم بضبط هذه المتغيرات أما بالتأكد من أنها لاتؤثر على المتغير التابع أو بجعل أثرها واحد على كل المجموعات (أبو علام، ٢٠١١، ص٢١٣).

وقد حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ومن ثم في نتائجها وفيما يأتي بعض المتغرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

١. **اختيار العينة:** تم إختيار عينة البحث قصديا، أما اختيار مجموعتي البحث فقد تم بشكل عشوائي عن طريق إجراء قرعه لخمسة شعب ووقع الاختيار على الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة، وحاولت الباحثة تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة في خمس متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع زيادة على تجانس طالبات مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير بسبب انتمائهن إلى نفس البيئة اجتماعية.

٢. **الاندثار التجريبي:** هو الأثر الذي ينتج عن ترك عدد من الطالبات مجموعتي البحث أو انقطاعهن أثناء مدة التجربة مما يؤثر في النتائج، ولم تتعرض مجموعتا البحث الحالي لهذه الحالات سواء كانت تسربا أم انقطاعا، باستثناء حالات الغياب الفردية ، وكانت بنسب ضئيلة ومتعادلة تقريبا بالإضافة إلى العطل الرسمية التي حصلت أثناء مدة التجربة.

٣. **الظروف والحوادث المصاحبة:** وهي الظروف الطبيعية التي يمكن أن تحدث في أثناء التجربة مثل (الزلازل، الفيضانات، الأعاصير، البراكين،الأوبئة)، والحوادث الأخرى مما يعرقل نجاح التجربة، فلم تتعرض التجربة في البحث الحالي لمثل هذه الحوادث التي يمكن أن تؤثر في سير التجربة.

٤. **العمليات المتعلقة بالنضج:** يقصد بها كل المتغيرات المتعلقة بعمليات النمو البيولوجي والنفسي والعقلي التي لها الطالبات في هذه المدة مما يؤثر في استجاباتهن ،فلم يكن لهذا العامل اثر في سير التجربة وذلك لأن التجربة موحدة بين المجموعتين والمدة نفسها إذ استغرقت فصلا دراسيا واحد وهذه مدة قصيرة لاتسمح بدخول هذا العامل.

٥. **أداة القياس:** استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس التحصيل في مادة قواعد الغة العربية للصف الثاني متوسط وهو الاختبار التحصيلي ليطبق على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة.

٦. **أثر الإجراءات التجريبية:** حاولت الباحثة قدر المستطاع الحد من أثر بعض الإجراءات التي من الممكن أن تؤثر في المتغير التابع أثناء سير التجربة وتتمثل فيما يأتي:

أ. **سرية التجربة:** اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على سرية البحث، وعدم ابلاغ الطالبات بطبيعة التجربة كي لايتغير نشاطهن، مما قد يؤثر في صحة التجربة ونتائجها.

ب. **الوسائل التعليمية:** كانت الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متشابه من ناحية السبورة، واستعمال الأقلام الملونة.

ت. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ بدأت في الفصل الدراسي الثاني يوم الاربعاء الموافق (٢٠٢٣/٢/١٥) وانتهت يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٣/٥/٧).

ث. **القائم بالتدريس:** قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها؛ لكي تكون تنائج التجربة على درجة عالية من الدقة، ففي حال تكليف إحدى المدرسات بتدريس مجموعة من المجموعات من الممكن إلى حد كبير يكون له التأثير السلبي على صحة ونتائج التجربة بسبب الاختلاف في اسلوب المدرسة وتمكنها من المادة العلمية .

ج. **توزيع الحصص:** اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية على تساوي حصص مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، فقد كانت الباحثة تدرس حصتين إسبوعيا لكل مجموعة و جدول (٩) يبين ذلك.

## الجدول (٩)

**(توزيع الحصص الدراسية لمادة القواعد على مجموعتي البحث)**

| اليوم | المجموعة | الحصة | الساعة |
|---|---|---|---|
| الأربعاء | التجريبية | الأولى | ١٢,٣٠ – ١,١٠ |
| | الضابطة | الثانية | ١,١٥ – ١,٤٥ |
| الخميس | التجريبية | الثانية | ١,١٥ – ١,٤٥ |
| | الضابطة | الأولى | ١٢,٣٠ – ١,١٠ |

ح. **بناية المدرسة**: طبقت التجربة في مدرسة واحدة وهي (ثانوية الباقر للبنات) في صفين متشابهين ومتجاوريين من حيث الإنارة والمقاعد والمساحة والشبابيك.

- **متطلبات البحث وتشمل:**

١. **تحديد المادة الدراسية** :

حددت الباحثة الموضوعات التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في أثناء مدة التجربة وقد تم تحديد ثمانية موضوعات من كتاب اللغة العربية للصف الثاني متوسط (الجزء الثاني) المقرر تدريسه بعد نصف السنة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وجدول (١٠) يبين ذلك:

**الجدول (١٠)**

**(الموضوعات التي سيتم تدريسها للصف الثاني متوسط)**

**(عينة البحث)**

| ت | الموضوع | عدد الصفحات |
|---|---|---|
| ١ | النداء | ٧ |
| ٢ | أسلوب الاستفهام | ٥ |
| ٣ | بناء الفعل المضارع | ٥ |
| ٤ | المثنى والملحق به | ٧ |
| ٥ | جمع المذكر السالم | ٧ |
| ٦ | جمع المؤنث السالم | ٥ |
| ٧ | جمع التكسير | ٥ |
| ٨ | المقصور والممدود والمنقوص | ٧ |
| | المجموع | ٤٨ |

٢. **صياغة الأهداف السلوكية:**

يقصد بالأهداف السلوكية: (عبارة لغوية تصف رغبة في احداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابلة للملاحظة والقياس ومن الممكن تحقيقه) (السلطاني ووفية ،٢٠٢٠،ص٣٧). وهي سهلة القياس؛ لأنها توضح أهداف التدريس في عبارات قابلة للملاحظة والقياس (Soun ،1972 ،p72)

وتعد صياغة الأهداف السلوكية أمر في غاية الأهمية وخطوة أساسية في العملية التعليمية، فهي الخطوة الأولى والضرورية في التخطيط اليومي للدرس التي يتم بنائها قبل البدء بالتدريس، فهي تساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل، لذا فهي تمثل التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلم بعد المرور في الموقف التعليمي (الزغلول، ٢٠١٢، ص٥٥).

وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة اشتقت (٨٤) هدفاً سلوكياً في ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادة المقرر تدريسها للصف الثاني متوسط في أثناء مدة التجربة موزعة على مستويات المجال المعرفي الستة في تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، جدول (١١) يبين ذلك.

وقد عرضت الباحثة قائمة من الأهداف السلوكية على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بسلامة صياغة هذه الأهداف ومدى تمثلها لموضوعات محتوى المادة الدراسية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تعديلها و ملحق(٦) يبين ذلك.

## الجدول (١١)

**(عدد الأهداف السلوكية والأهمية النسبية لكل موضوع)**

| المواضيع | عدد الأهداف السلوكية | الوزن النسبي لها |
|---|---|---|
| النداء | ١٣ | %١٥ |
| أسلوب الاستفهام | ١٠ | %١٢ |
| بناء الفعل المضارع | ١٠ | %١٢ |
| المثنى والملحق به | ١٠ | %١٢ |
| جمع المذكر السالم | ١١ | %١٣ |
| جمع المؤنث السالم | ١١ | %١٣ |
| جمع التكسير | ١٠ | %١٣ |
| المقصور والمنقوص والممدود | ٩ | %١١ |
| المجموع | ٨٤ | %١٠٠ |

**٣.إعداد الخطط التدريسية :**

يقصد بالخطط التدريسة: بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمة المكتوبة التي يتخذها المدرس لضمان سير ونجاح الدرس وتحقيق أهدافه، فهي مرشد وموجه لعمله ويجب أن تتسم الخطط التدريسية بالمرونة فتكون قابلة للتعديل والتغيير (مرعي، ومحمد، ٢٠١٥، ص٣٥١).

ويعد التخطيط للدرس عملية عقلية تعتمد على التصور المسبق للمواقف التعليمية التي ستقدمها المدرسة لمساعدة الطالبات في تحقيق الأهداف السلوكية بفاعلية كبيرة، وفي مدة زمنية قصيرة في ظل الظروف والإمكانيات المتوافرة، وتمثل خطط التدريس ترجمة حقيقية لأهداف المنهج المدرسي ومحتواه وتحويله إلى خطط تنفيذية (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص٣٨٧).

والتخطيط أسلوب علمي يتم من خلاله اتخاذ التدابير العلمية الأزمة لتحقيق أهداف معينة مستقبلية، ويعد أهم عمليات التدريس، والتخطيط للدرس يتضمن مجموعة من الإجراءات والتدابير يستعملها المدرس لضمان تحقيق أهداف التدريس، فمن الخطأ أن يعتمد المدرس على حفظه للمادة العلمية وتمكنه منها فيتكاسل في تحضير درسه؛ لأن كل درس مهما كان سهلا فإنه

يتطلب من المدرس رسم خطة درس مناسبة له، وتمتاز الخطة الجيدة بأن تكون مكتوبة ومستمرة وموقوته ويقصد بالموقوته أن يراعي المدرس فيها الزمن لتغطية وقت الحصة الدراسية وأن تكون مرنة قابلة للتعديل والإضافة ومراعية للظروف التي ربما تحدث أثناء الدرس وتحول دون أكماله (السلطاني، ووفية، ٢٠٢٠، ص٤٠).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد أمرا ضروريا وغاية في الأهمية، وهي أحدى متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة (١٦) خطة تدريسية نموذجية لتدريسها في مدة التجربة في ضوء المحتوى الدراسي والأهداف السلوكية، بواقع (٨) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق فاعلية استراتيجية مقترحة وفق مدة عمل الذاكرة، و(٨) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة ال، ثم عرضت الخطط التدريسية على عدد من الخبراءوالمحكمين لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم ومدى سلامتها لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية، وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات في ضوء ملاحظات الخبراء وملحق(٧) يبين ذلك.

**٤.اسلوب تطبيق التجربة :**

بعد استكمال مستلزمات التجربة جميعها من حيث تكافؤ مجموعتي البحث ،وإعداد الخطط التدريسية وصياغة الأهداف السلوكية وتنظيم جدول الدروس الاسبوعي في المدرسة باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث في يوم الاربعاء الموافق(٢٠٢٣/٢/١٥) وانتهت التجربة في يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٣/٥/٧).

**سابعاً- أداة البحث:**

تعد الاختبارات من الوسائل المهمة التي نعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات الطلبة ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي من ناحية ومن ناحية أخرى يتم بوساطة الاختبار معرفة مدى تحقيق الأهداف السلوكية والنواتج التعليمية وما يقدمة المدرس من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع المستوى التحصيلي لدى الطلاب.

ويمكن تعريف الاختبار بأنه: (مجموعة من المثيرات (الأسئلة) أعدت بطريقة منهجية لقياس سلوك ما بطريقة كمية أو كيفية). (الدليمي وعلي، ٢٠١٤، ص١٠٩).

ولما كان البحث يتطلب اختباراً بعديا لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)عند نهاية التجربة لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، ونظرا

لعدم الحصول على اختبار تحصيلي يتسم بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط صممت الباحثة اختبارا تحصيليا كما في ملحق (٨) معتمدا على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية يتلائم مع عينة البحث ويتميز بالصدق والثبات والموضوعية، مراعية في بناء هذا الاختبار الخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف البحث الحالي إلى قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية لسنة (٢٠٢٢-٢٠٢٣) في نهاية مدة التجربة.

ب. تحديد المحتوى: حددت الباحثة محتوى المادة الدراسية بثمانية موضوعات هي (النداء، أسلوب الاستفهام، بناء الفعل المضارع، المثنى والملحق به، جمع المذكر السالم، والملحق به، جمع المؤنث السالم والملحق به، جمع التكسير، المقصور والممدود والمنقوص).

ت. صياغة الأهداف السلوكية: تم اشتقاق (٨٤) هدفا سلوكيا للموضوعات الثمانية من الكتاب المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط، وقد أوضحت ذلك مسبقا.

ث. إعداد جدول مواصفات:

يعد هذا الجدول الضمان الوحيد لقياس نواتج التعلم المتنوعة وعناصر المحتوى المختلفة وتغطيتها جميعاً بصورة متوازنة مما يؤمن صدق المحتوى أو الصدق التمثيلي للاختبار، ويمكن من خلال هذا الجدول الحصول على بيان شامل بالأهداف التعليمية المراد قياسها وبعناصر المحتوى الدراسي والربط بينها مباشرة كما، ويمكن تحديد الأوزان النسبية لكل منها وعدد البنود التي يجب إعدادها لتغطية كل هدف وكل موضوع، فبدون هذا الجدول سيزدحم الاختبار على الأغلب بالبنود الاختبارية التي تقيس نواتج التعلم الدنيا وتتركز على المعرفة وتهمل النواتج التعليمية التي تمثل المستويات العليا في التعلم ويمكن القول بصورة مختصرة أن جدول المواصفات يوفر الكثير من الوقت والجهد عند إعداد الاختبار التحصيلي (ميخائيل، ٢٠١٥، ص٦٧).

وقد أعدّت الباحثة جدول مواصفات في ضوء موضوعات البحث الحالي والأهداف السلوكية معتمدة على المجال المعرفي في تصنيف بلوم وجدول (١٢) يبين ذلك.

## الجدول (١٢)

### جدول مواصفات الاختبار النهائي

| الفصول | الأهمية النسبية | الأهداف السلوكية | | | | | | أسئلة المجال |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التذكر٢٦ % | الفهم١٧ % | التطبيق% | التحليل١٤ % | التركيب١٠ % | التقويم١٠ % | |
| النداء | %١٢ | ٠,٩٣٦ | ٠,٦١٢ | ٠,٨٢٨ | ٠,٥٠٤ | ٠,٣٦ | ٠,٣٦ | ٣,٦ |
| أسلوب الاستفهام | %١٨ | ١,٤٠٤ | ٠,٩١٨ | ١,٢٤٢ | ٠,٧٥٦ | ٠,٥٤ | ٠,٥٤ | ٥,٤ |
| بناء الفعل المضارع | %٢٣ | ١,٧٩٤ | ١,١٧٣ | ١,٥٨٧ | ٠,٩٦٦ | ٠,٩٦ | ٠,٩٦ | ٦,٩ |
| المثنى والملحق به | %١٥ | ٠,٨٥٨ | ٠,٥٦١ | ٠,٧٥٩ | ٠,٤٦٢ | ٠,٣٣ | ٠,٣٣ | ٣,٣ |
| جمع المذكر السالم | %٩ | ٠,١٧ | ٠,٧٦٥ | ١,٠٣٥ | ٠,٦٣ | ٠,٤٥ | ٠,٤٥ | ٤,٥ |
| جمع المؤنث السالم | %٤ | ٠,٧٠٢ | ٠,٤٥٩ | ٠,٦٢١ | ٠,٣٨٧ | ٠,٢٧ | ٠,٢٧ | ٢,٧ |
| جمع التكسير | %٨ | ٠,٣١٢ | ٠,٢٠٤ | ٠,٢٧٦ | ٠,١٦٨ | ٠,١٢ | ٠,١٢ | ١,٢ |
| المقصور والمنقوص والمدود | %١٠ | ٠,٦٢٤ | ٠,٤٠٨ | ٠,٥٥٢ | ٠,٣٣٦ | ٠,٢٤ | ٠,٢٤ | ٢,٤ |
| المجموع | ١٠٠ % | ٧,٨ | ٥,١ | ٦,٩ | ٤,٢ | ٣ | ٣ | ٣٠ |

**ج. صياغة فقرات الإختبار :**

تعد الاختبارات الموضوعية ثمرة من ثمار التطور الذي وقع على الاختبارات التقليدية، وهي نتيجية بذل جهد كبير من المتخصصين في التربية وعلم النفس بحيث يمكن عدها منطلقا هاما ومرتكزا أساسيا في عملية التقويم التربوي (الخوري، ٢٠٠٨، ص١٢٥).

استعملت الباحثة في الاختبار التحصيلي نوعا من أنواع الاختبارات الموضوعية أو ما يطلق عليها الاختبارات الحديثة وهو الاختبارمن المتعدد الذي يعد في وقتنا الحاضر الأكثر شيوعا واستخداما من بين الاختبارات الموضوعية وله العديد من المزايا، فأن تصحيحه يتسم بالسهولة والموضوعية خال من الذاتية والتحيز، وبذلك نتخلص من العيب الأكبر من عيوب

الاختبارات المقالية التي تتسم بتدخل العوامل الذاتية في التصحيح (ميخائيل، ٢٠١٥، ص١١٠).

زيادة على ذلك فأن هذا الاختبار يمكّن الفاحص من قياس مدى تحقيق جميع الأهداف التربوية، لاسيما مايتعلق بالعمليات العقلية العليا كالفهم والتفسير والتحليل والتركيب والتقويم، ويقلل من إمكانية تخمين الجواب الصحيح إلى أدنى حد ممكن لأن عدد الإجابات تكون أربعة أو أكثر من ذلك على العكس من الصح والخطأ يكثر فيه التخمين، ومن مزاياه أيضا من الممكن استعمال الكومبيوتر في تصحيح وتحليل النتائج كما يمكن تصحيحه يدويا بواسطة مفتاح مثقب في خلال دقيقة واحدة (أبو لبدة، ٢٠٠٨، ص٢٧٧)، وكذلك يمكن للفاحص من أن يتمثل الاختبار من متعدد في أن تطلب من المفحوص اختيار الاستجابة الصحيحة من بين عدد من الاستجابات التي تقدم له (العيسوي،٢٠٠٠، ص١٧).

بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد تضم الفقرة أربعة بدائل ثلاثة منها خاطئة وواحدة فقط هي الصحيحة، وملحق (٨) يبين ذلك.

ح. **صدق الاختبار:**

يقصد بالصدق درجة قدرة المقياس على قياس ماوضع لقياسه، أي أنه مدى تلبية المقياس للأغراض والاستعمالات الخاصة التي صمم من أجلها). (ميخائيل، ٢٠١٥، ص٨٦).

وللتحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على مايأتي:

١. **صدق المحتوى:** ويطلق علية الصدق المنطقي أو الصدق التمثيلي للاختبار، ويعتمد هذا النوع من الصدق على دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده، ويتطلب ذلك عمل تحليل للمواد المراد قياسها ثم أخذ عينات ممثلة للسلوك الذي تظهرفيه القدرة ووضعها في الاختبار، وعلى هذا نقوم بدراسة المفردات للتأكد من أن العينة ممثلة للموضوع أو مجال السلوك الذي يراد قياسه (العيسوي،٢٠٠٠، ص٢٩٩).

ثم بعد ذلك نقارن بين فقرات الاختبار والمادة الدراسية والأهداف المقررة، فإذا لاحظنا أن هناك ارتباطا بين فقرات الاختبار وبين المادة والأهداف المقررة نحكم على الاختبار بأنه اختبار صادق صدق محتوى، أما إذا لاحظنا عكس ذلك فإن فقرات الاختبارغير شاملة للمادة الدراسية والأهداف التي وضع الاختبار لها نحكم على الاختبار بأنه غير صادق صدق محتوى (الكوافحة،٢٠١٠، ص١١٣).

يستعمل هذا النوع من الصدق في الاختبارات التحصيلية التي يراد توفير مستلزمات صدقها بصورة خاصة، وهذا لايعني أن هذا النوع من الصدق يختص في الاختبار التحصيلي دون غيره، فكل أدوات القياس والاختبارات لابد أن تكون صادقة في محتواها (ميخائيل، ٢٠١٥، ص٨٨).وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى عن طريق عمل جدول مواصفات خاص بالاختبار التحصيلي البعدي.

٢. **الصدق الظاهري:** يعتمد هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار، لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويعتمد على وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار(عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص١٩٩).

وللتحقق من صدق الاختبار وقياسه للأهداف التي أعدت من أجلها ومعرفة مدى ملائمته لمستوى الطالبات أعدت الباحثة الاختبار على شكل استبانة وعرضتها على مجموعة من الخبراء كما في الملحق (٩)، وطلبت منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن مدى صلاحية الفقرات وقياسها للأهداف السلوكية وتغطيتها محتوى الموضوعات المقررة لغرض التحقق من صدق الاختبار، وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظاتهم وآرائهم أعادت صياغة بعض الفقرات وعدلت بعض الآخر، وبهذا تحقق الصدق الظاهري للاختبار وجدول (١٣) يبين ذلك.

**الجدول رقم (١٣)**

| تسلسل الفقرات | عدد المحكمين | | | النسبة المؤية | قيمة مربع كاي | | الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكلي | الموافقون | غير الموافقين | | المحسوبة | الجدولية | |
| ١، ٣، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ٢٥، ٢٧، ٢٨ | ٢٠ | ٢٠ | ٠ | ١٠٠ % | ٢٠ | ٣،٨٤ | دالة |
| ٢، ٤، ٦، ٧، ١٣، ١٤، ١٦ | ٢٠ | ١٨ | ٢ | %٩٠ | ١٢،٨ | ٣،٨٤ | دالة |
| ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٠ | ٢٠ | ١٧ | ٣ | %٨٥ | ٩،٨ | ٣،٨٤ | دالة |

ولكي نتحقق من صدق الاختبار نصح واضعي الاختبار مراعاة التعليمات الآتية:

١. يحدد الهدف الذي يراد تحقيقه.

٢. يتناسب هذا الهدف مع المحتوى المطلوب اختباره.

٣. إبعاد كل مامن شأنه أن يزيل الغموض والإيهام عن الاسئلة والاستعاضة عنها بالوضوح والصياغة الجيدة
٤. تناسب الأسئلة مع الوقت المخصص لها (الخوري، ٢٠٠٨، ص٩٨).

***إعداد تعليمات الاختبار:**

تصدرالاختبار التحصيلي مجموعة من التعليمات المرافقة لورقة الاختبار وتضمنت أيضا مثالا محلولا لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

**تعليمات الاختبار :**

لتجنب الأخطاء التي يمكن ان يقعن بها الطالبات نتيجة عدم معرفة كيفية الإجابة، وضحت الباحثة بعض التعليمات ونها:

١. أكتبي الإسم، الصف، الشعبة في ورقة الإجابة.
٢. عليك الإجابة عن جميع فقرات الاختبار (٣٠) فقرة.
٣. كل فقرة تحتوي على أربع بدائل عليك اختيار إجابة واحدة فقط.
٤. في حال الإجابة على أكثر من بديل تعد الإجابة خاطئة. .
٥. الإجابة تكون في ورقة الاختبار.
٦. قراءة السؤال بدقة وتركيز.

***اعداد مفاتيح التصحيح**

لمفاتيح التصحيح أهمية كبيرة لذلك أعدت الباحثة مفتاح تصحيح الفقرات الموضوعية لتسهيل عملية التصحيح وحددت درجة الاجابة الصحيحة (١) وصفر للإجابة الخاطئة أو متروكه وتم التصحيح في ضوء مفتاح التصحيح .

## *تجريب الاختبار وتحليله إحصائيا:

أن الهدف من تحليل الفقرات الاختبارية هو تحسين الاختبار والكشف عن الفقرات الضعيفة وإعادة صياغتها أو حذفها واستبعاد غير الصالح منها عن طريق حساب معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة وهذه الخطوة تفيد كثيرا في توضيح الأسئلة ودرجة صعوبتها (النعيمي وعمار ،٢٠١١،ص٢٥).

## العينة الاستطلاعية الأولى: عينة وضوح التعليمات الاختبار

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار، وكذلك حساب الوقت المستغرق للإجابة طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونه من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط في ثانوية حلب للبنات في قرية السادة في يوم الاثنين الموافق(٢٠٢٣/٤/١٠) بعد أن تأكدت الباحثة من مدرسة المادة أكمالها الموضوعات الدراسية المقررة ضمن إطار البحث، واتضح من الاختبار أن فقراته كانت واضحة غير غامضة وأن متوسط الاجابة عن الاختبار (٤٢) دقيقة عن طريق احتساب متوسط زمن الاجابه وذلك بتسجيل الوقت على ورقة الإجابة لكل طالبة عن انتهائهن من الإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة:

| معادلة متوسط زمن الاختبار |
|---|
| متوسط زمن الاختبار= $\frac{\text{زمن طالبة١ + زمن طالبة ٢...الخ}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$ |

(عبيدات، سهيله، ٢٠٠٧، ص١٠٨).

## العينة الثانية: عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

إن الغاية من تحليل فقرات الاختبار هي اختبار إجابات الأفراد عن كل فقرة من فقراته والكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على حذفها أو إعادة صياغتها، وكذلك للتأكد من أن فقرات الاختبار تراعي الفروق الفردية بين الطالبات من صعوبة الفقرة وسهولتها وقدرتها على التميز بين الطالبات ذات القدرة العالية والطالبات الضعيفات (مراد، وأمين، ٢٠٠٥، ص٢١١).

ولإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات ثانوية التحرير في منطقة الخسروية لغرض استخراج مستوى الصعوبة والسهولة وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة وحساب معامل الثبات، وقد طبق الاختبارعلى عينة يوم الأحد الموافق ٢٠٢٣ /٤/١٦، وقد صححت الباحثة إجابات الطالبات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

وبعد ذلك نضع الدرجات في جدول ونحللها إحصائيا لايجاد الخصائص السايكومترية للاختبار

**١. معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار:**

يقصد بمعامل الصعوبة: (نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة أو هي حاصل قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة على العدد الكلي للأفراد الذين حاولوا الإجابة عن تلك الفقرة(الديار ،٢٠١٢،ص٥٤). ويرى بلوم أن الاختبار يكون جيداً إذا كانت معاملات صعوبة فقراته تتراوح بين (٠,٢٠ –٠,٨٠.)(Bloom،1971 ،p:66). وقد طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من فقرات الاختبار ووجدتها جيدة ومقبولة ما عدا الفقرة (٦) والفقرة (١٠) نجد فيها صعوبة الا انها مميزة لذا أبقت الباحثة الفقرات كما هي وجدول (١٤) يبين ذلك .

**الجدول(١٤)**

**معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار**

| الفقرة | الصعوبة | الفقرة | الصعوبة |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٥٥ | ١٦ | ٠,٥١٨ |
| ٢ | ٠,٣١٤ | ١٧ | ٠,٣٣٣ |
| ٣ | ٠,٢٩٦ | ١٨ | ٠,٢٥٩ |
| ٤ | ٠,٢٩٦ | ١٩ | ٠,٤٦٢ |
| ٥ | ٠,٥١٨ | ٢٠ | ٠,٤٤٤ |
| ٦ | ٠,١٦٦ | ٢١ | ٠,٣٨٨ |
| ٧ | ٠,٢٢٢ | ٢٢ | ٠,٥٣٧ |
| ٨ | ٠,٤٦٢ | ٢٣ | ٠,٢٩٦ |
| ٩ | ٠,٤٤٤ | ٢٤ | ٠,٥٥٥ |
| ١٠ | ٠,١٤٨ | ٢٥ | ٠,٣٣٣ |
| ١١ | ٠,٥٣٧ | ٢٦ | ٠,٢٩٦ |
| ١٢ | ٠,٥٥٥ | ٢٧ | ٠,٢٢٢ |
| ١٣ | ٠,٢٩٦ | ٢٨ | ٠,٤٠٧ |
| ١٤ | ٠,٢٩٦ | ٢٩ | ٠,٣١٤ |
| ١٥ | ٠,٢٩٦ | ٣٠ | ٠,٣٧ |

**٢. معاملات التمييز لفقرات الاختبار:**

يقصد بقوة التمييز : بأنها الفرق بين نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة العليا ونسبة الطلبة الذين أجابو عن الفقرة بشكل صحيح من المجموعة الدنيا (المنيزل،

وعدنان، ٢٠١٠، ص١٣٣).ويشير ( أيبل) أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٢٠) فما فوق (Eble ،1972 ،p:40)، وقد طبقت الباحثة قانون معامل التمييز على كل فقرة من الفقرات الاختبارية، ووجدت أن قيمتها تتراوح بين (٠,٢٢-٠,٩٢ ) وبهذا تعد فقرات الاختبار التحصيلي جميعها جيدة وصالحة للتطبيق وجدول (١٥) يبين ذلك.

**الجدول(١٥)**

**معاملات التمييز لفقرات الاختبار**

| الفقرة | معامل التمييز | الفقرة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٥٥ | ١٦ | ٠,٧٠٣ |
| ٢ | ٠,٣٧٠ | ١٧ | ٠,٣٣٣ |
| ٣ | ٠,٤٨١ | ١٨ | ٠,٤٨١ |
| ٤ | ٠,٤٠٧ | ١٩ | ٠,٢٩٦ |
| ٥ | ٠,٧٠٣ | ٢٠ | ٠,٦٢٩ |
| ٦ | ٠,٦٦٦ | ٢١ | ٠,٢٢٢ |
| ٧ | ٠,٥٥٥ | ٢٢ | ٠,٥١٨ |
| ٨ | ٠,٢٩٦ | ٢٣ | ٠,٤٠٧ |
| ٩ | ٠,٦٢٩ | ٢٤ | ٠,٥٥٥ |
| ١٠ | ٠,٦٦٦ | ٢٥ | ٠,٣٣٣ |
| ١١ | ٠,٥١٨ | ٢٦ | ٠,٤٨١ |
| ١٢ | ٠,٥٥٥ | ٢٧ | ٠,٥٥٥ |
| ١٣ | ٠,٤٠٧ | ٢٨ | ٠,٩٢٥ |
| ١٤ | ٠,٤٨١ | ٢٩ | ٠,٣٧٠ |
| ١٥ | ٠,٤٠٧ | ٣٠ | ٠,٢٥٩ |

**٣. فعالية البدائل الخاطئة:**

تشير فعالية البدائل الخاطئة الى قدرة بدائل السؤال (خاصة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار المتعدد) على اجتذاب استجابات المفحوصين فواضح أن هذا النوع من الاختبار يتكون من سؤال يليه عدد من الخيارات واحدة فقط هي الإجابة الصحيحة والباقي عبارة مموهات وظيفتها اختبار قدرات المفحوص على التمييز فيما بينها وبين الاختيار الصحيح (النجار،

٢٠١٠، ص٢٦٦)، وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أنها تتراوح بين (٠,٢٢- ٠,٠٧ - ) مما يعني أنها جذبت إليها اجابات اكث من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات المجموعة العليا وهذا يدل على فعالية البدائل لذا تقرر الإبقاء على بدائل الفقرات و جدول (١٦) يبين ذلك

## الجدول (١٦)

### فاعلية البدائل الخاطئة

| ت | البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د |
| ف١ | ج | -٠,٢٢٢٢٢ | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,٧٤٠٧ |
| ف٢ | ب | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف٣ | ب | -٠,١١١١١ | -٠,١١١١١ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٤ | د | -٠,٠٢٩٦٣ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٨٥١٩ |
| ف٥ | أ | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,٠٧٤٠٧ |
| ف٦ | ج | -٠,٢٢٢٢٢ | -٠,٠٢٩٦٣ | -٠,٠٧٤٠٧ |
| ف٧ | ب | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف٨ | أ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف٩ | د | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,١١١١١ | -٠,٢٥٩٢٦ |
| ف١٠ | ب | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف١١ | أ | -٠,٢٩٦٣ | -٠,٢٩٦٣ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف١٢ | ب | -٠,٧٤٠٧ | -٠,٢٢٢٢٢ | -٠,١١١١١ |
| ف١٣ | د | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,٠٧٤٠٧ |
| ف١٤ | أ | -٠,١١١١١ | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٠٧٤٠٧ |
| ف١٥ | د | -٠,٢٢٢٢٢ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف١٦ | ج | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٠٢٢٢٢٢ | -٠,٢٢٢٢٢ |
| ف١٧ | ج | -٠,١١١١١ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,٢٥٩٢٦ |
| ف١٨ | ب | -٠,١٨٥١٩ | -٠,١١١١١ | -٠,٠٧٤٠٧ |
| ف١٩ | د | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٢٠ | ب | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٢١ | أ | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٠٣٧٠٤ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٢٢ | ج | -٠,١١١١١ | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,١١١١١ |
| ف٢٣ | د | -٠,١٨٥١٩ | -٠,٢٩٦٣ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٢٤ | ب | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,٠٣٧٠٤ |
| ف٢٥ | ج | -٠,٢٢٢٢٢ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,٠٣٧٠٤ |
| ف٢٦ | ج | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف٢٧ | أ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١١١١١ |
| ف٢٨ | ب | -٠,٢٥٩٢٦ | -٠,١١١١١ | -٠,٢٥٩٢٦ |
| ف٢٩ | ب | -٠,٠٧٤٠٧ | -٠,١٤٨١٥ | -٠,١٤٨١٥ |
| ف٣٠ | ج | -٠,٢٩٦٣ | -٠,٠٢٩٦٣ | -٠,١٤٨١٥ |

**ثبات الاختبار:**

يقصد بالثبات: مستوى الدقة التي يقيس بها الاختبارمايراد منا قياسه، أو الطريقة التي نستخدم فيها القياس لمعرفة النتائج التي ستعطيها هذه الطريقة، فكلما كانت النتائج منسجمة دل ذلك على الثبات (53، 2016، kumar&kamar).

وللتحقق من ثبات الاختبار إعتمدت الباحثة على مايأتي:

**أ- أعادة الاختبار:** وهي طريقة تستخدم للحصول على معامل الثبات وتعد من أنسب الطرائق لحساب الثبات وذلك بتطبيق الاختبار مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني مناسب ليتم التأكد من استمرار المقياس عبر الزمن . (cronbech, 1964, p126)

وقد تم الاعتماد على التجربة الاستطلاعية الثانية بإعادة الاختبار بعد أسبوعين من اجراء التطبيق الأولي على نفس العينة واستخدام معامل الارتباط(بيرسون) بين التطبقين الأول والثاني وقد بلغت نسبة الثبات(٠,٨١٥) وهو معامل ارتباط جيد.

**ب- الثبات بطريقة كيودر ريتشارد:** تسمى كيودر ريتشارد دسون ٢٠ لكونها المعادلة العشرين في سلسلة طويلة من الاشتقاقات الإحصائية، ومصدر الخطأ التي تسعى هذه الطريقة لمعرفة تاشيره على ثبات الاختبار هو تجانس الاختبار ولاشك أن عدم تجانس أسئلة يعد مصدراً مهماً لخطأ القياس لأن عدم تجانس أسئلة الاختبار يؤدي الى تباين أداة المفحوصين وتغييره من سؤال لأخر مما يؤثر على ثبات الاختبار بالانخفاض ويتطلب استخدام هذه الطريقة معرفة عدد الطلاب الذين اجابوا عن كل سؤال بطريقة صجيحة وعدد الذين أجابوا على نفس السؤال بطريقة خاطئة (عمر واخرون، ٢٠١٠، ص٢٢٦) وتم الاعتماد على التجربة الاستطلاعية الثانية لاستخراج ثبات الاختبار وبلغ(٠,٨٥٧) وتعد هذه القيمة مقبولة.

***تطبيق الاختبار النهائي وتصحيحه:**

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المحددة مسبقا، وقد أخبرت الباحثة الطالبات بموعد الاختبار قبل مدة من موعد إجرائه، ليكون الوقت الكافي لمراجعة المادة الدراسية، وقد تم تطبيق الاختبار يوم الاثنين الموافق(٢٠٢٣/٥/٧)، وتم إجراء الاختبار في صفوف متقاربة ومتشابة من حيث المساحة والترتيب وعدد الرحل، واستعانت الباحثة بعدد من المدرسات لمراقبة الطالبات أثناء

الاختبار، ولم يحدث مايعرقل أو يؤثر على سير الاختبار التحصيلي وبعدها قامت الباحثة بتصحيح أوراق الطالبات وعوملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة وكانت الدرجة العليا في الاختبار هي (٣٠)، والدرجة الدنيا هي (١٦)، ملحق(١١).

***الوسائل الاحصائية:**

ستعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لنظام (spss) وتم استعمال الوسائل الآتية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لغرض حساب تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

**معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين**

$$ت = \frac{(س_1 - س_2)}{\sqrt{\quad}}$$

إذ إن:

ت= الاختبار التائي

س= الوسط الحسابي للمجموعة الأولى

س٢= الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ن١= عدد افراد المجموعة الأولى

ن٢= عدد افراد المجموعة الثانية

ع١= تباين درجات المجموعة الأولى

ع٢= تباين درجات المجموعة الثانية

**(البياتي، ٢٠٠٨، ص٢٠٢)**

٢- **مربع كاي:** استعمل لمعرفة تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي للأبويين.

**معادلة مربع كا٢**

$$ك = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ إن:

ل= التكرار الملاحظ

ك= التكرار المتوقع

(عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص٨١)

٣- معامل الصعوبة: استعملت لإيجاد معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

**معادلة معامل الصعوبة**

$$ص = \frac{م}{ك}$$

حيث أن:

ص= معامل صعوبة الفقرة

م= مجموع الطالبات اللاتي اجبن عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا

ك= مجموع الطالبات من المجموعتين العليا والدنيا

(العجيلي واخرون، ٢٠٠١، ص٦٨)

٤- معامل التمييز: استعملت لحساب قوى التمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

**معادلة معامل التمييز**

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا-عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى المجموعتين}} \times ١٠٠$$

(الكوافحة، ٢٠١٠، ص١٥٠)

٥- فعالية البدائل الخاطئة: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة فعالية البدائل الغير الصحيحة في الاختبار التحصيلي البعدي.

**معادلة فعالية البدائل الخاطئة**

$$ف = \frac{ن\ ع\ م - ن\ د\ م}{ن}$$

إذ إن:

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

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

ن= عدد الطلبة في احدى المجموعتين العليا والدنيا

(الزاملي واخرون، ٢٠٠٩، ص٣٦٨)

٦- معامل ارتباط بيرسون: استعمل لحساب ثبات الاختبار.

**معادلة معامل ارتباط بيرسون**

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

إذ إن:

ن = عدد طالبات العينة

س= قيم المتغير الاول

ص= قيم المتغير الثاني

(عنبر، ٢٠٠٣، ص١٢٠)

٧-كيودر ريتشارد٢٠:

**كيودر ريتشارد٢٠**

$$(ر) = \frac{ن}{ن-١} \left( \frac{\text{مج ص خ}}{ع٢\ ك} \right)$$

حيث أن:

ن= عدد مفردات الاختبار

ص= نسبة المفحوصين الذين اجابوا إجابة صحيحة على كل مفردة.

خ = نسبة المفحوصين الذين اجابوا إجابة خاطئة على كل مفردة.

ع٢ ك = تباين درجات الكلية للأختبار.

مج ص خ = مجوع حاصل ضرب(ص× خ).

(عمر واخرون، ٢٠١٠، ص٢٢٧)

# الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

١.عرض النتائج

٢.تفسير النتائج

٣ .الاستنتاجات

٤.التوصيات

## الفصل الرابع

## عرض النتيجة وتفسيرها

بعد أن أنهت الباحثة إجراءات تجربة البحث على وفق الخطوات المشار إليها في الفصل الثالث، تعرض في هذا الفصل النتيجة التي توصلت إليها على وفق الفرضية الصفرية التي اعتمدت عليها ومن ثم ستعمد إلى تفسيرها .

**أولا:عرض النتيجة:**

لمعرفه دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي النهائي استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجدول(١٧) يبين ذلك.

**الجدول (١٧)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية للمجموعتين الضابطة والتجريبية**

| المجموعات | عدد الأفراد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة Tالمحسوبة | قيمة Tالجدولية | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ٢٨,١١٤ | ٥,٥٦٧ | ٦,٣٤٥ | ٢,٠٠ | ٦٨ | معنوي |
| الضابطة | ٣٥ | ٢١,٤٧١ | ٣,٠٥٨ | | | | |

يتضح من خلال عرض النتائج أن متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن قواعد اللغة العربية على وفق مدة عمل الذاكرة (٢٨,١١٤)، والإنحراف المعياري (٥,٥٦٧)، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة الاعتيادية (٢١,٤٧٧)، والإنحراف المعياري (٣,٠٥٨)،والقيمة التائية المحسوبة بلغت (٦,٣٤٥)عند مستوى (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٦٨)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (الاستقرائية).وبذلك نرفض

الفرضية الصفرية التي تقول ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية ونقبل الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية.

**ثانيا:تفسير النتائج:**

يمكن أن يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى الأسباب الآتية:

١. قد تكون الموضوعات التي درست على وفق مدة عمل الذاكرة مناسبة من حيث النشاطات التي استخدمت لها، مما أثبتت فعالية هذه الأنشطة لهذه الموضوعات.
٢. استعمال المزيد من الأنشطة مثل الصور والترتيب وغيرها من الأنشطة، والتي تعمل على تنشيط الطالب وزيادة فعاليته وتركيزه على الماده الدراسية.
٣. تعد هذه الاستراتيجية المقترحة من الطرائق الحديثة في التعليم التي تجعل الطالبات محور العملية التعليمية، وليست متلقية للمعلومة حيث يشارك المتعلم في استنتاج المعلومة.
٤. تزيد الأنشطة المستخدمة في الدرس من تشويق الطالبات للدرس، وكسر روتين الجمود الذي نشاهده في الدرس التقليدي.
٥. إستعمال استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة أسهم في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في قواعد اللغة العربية.
٦. صحة ما ذهبت إليه معظم الأدبيات في طرائق التدريس التي شددت على استعمال الأساليب الحديثة في التدريس.
٧. تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات منها دراسة شفى عبد الغني تحت عنوان (أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي).

**الاستنتاجات:**

**في ضوء نتائج البحث فقد توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:**

١. استعمال استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة أسهم في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية .
٢. صحة ما أكدته بعض الدراسات على أهميه تفعيل دور الطالب وعدم جعله متلقيا للمعلومة فقط.
٣. الاعتماد على الانشطة في التدريس ساعد الطالبات على فهم الموضوع وإثارت دافعيتهن نحو التعلم.
٤. وفرت الاستراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة جواً من التفاعل الإيجابي بين الطالبات ومتعة مما كان له أثر على فهم المادة واستيعابها.
٥. أن التدريس باستراتيجية مقترحة وفق مدة عمل الذاكرة أكثر فعالية من الطرائق الاعتيادية المتبعة، حيث يراعي المدرس في هذه الاستراتيجية وقت انخفاض الذاكرة بمزيد من الأنشطة لتبقى ذاكرة الطالبة نشطة طول مدة الدرس.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة فإنها توصي بما يأتي:

١. ضرورة استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الاستراتيجية المقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة لما لها من فوائد علمية في رفع مستوى تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية والتي أثبتتها الدراسة الحالية.
٢. إصدار دليل يتضمن مدة عمل الذاكرة ومتى تكون ذاكرة الطلبة نشطة ومتى تكون منخفضة، وكيف نقوم بتنشيطها.
٣. عقد ورشة عمل لتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على كيفية تنشيط الطلبة في الدرس وكسر الجمود الذي اعتدنا عليه في الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ.
٤. تعد المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة، لذا من الضروري تقديم المادة بطريقه تجعل الطلبة متفاعلين طوال مدة الدرس بإستخدام استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة.

**المقترحات:**

امتداداً للبحث الحالي، تقترح الباحثة بعض الدراسات المستقبيلة على النحو التالي:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع دراسية أخرى من اللغة العربية مثل الأدب والمطالعة.

٣. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب فالبحث الحالي اقتصرت على الطالبات.

# المصادر

## المصادر

### أولا:المصادر العربية

### القرآن الكريم


١. آلين، مادلين، د.ت، **مهارات تنشيط الذاكرة**، ترجمة بشير العيسوي، اشرف على الترجمة وراجعها ابراهيم بن حمد القعيد ،المملكة العربية السعودية ،مؤسسة الريان، الرياض.

٢. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، **المرجع في صعوبات التعلم**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٣. إبراهيم، فاضل خليل، ٢٠١٠، **المدخل إلى طرائق التدريس العامة**، جامعة الموصل، دار ابن الأثير للطباعة والنشر.

٤. ابراهيم، مروان عبد المجيد، ٢٠٠٠، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، الاردن، مؤسسة الوراق.

٥. ابن جني، ابو فتح عمان، ١٩٩٠، **الخصائص**، ط٤، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة

٦. ابن حنبل ،احمد ،٢٠٠١،**مسند الإمام أحمد** ،تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون ،ط١،بيروت ،مؤسسة الرسالة .

٧. ابن منظور ،ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ٢٠٠٣، **لسان العرب**، حققه عامر احمد حيدر، مراجعة عبدالمنعم خليل ابراهيم، ج١، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية

٨. ـــــــــــــــ، ٢٠٠٥، **لسان العرب**، ط٤، ج٢١، بيروت لبنان، دار صادر.

٩. ـــــــــــــــ، ٢٠٠٥، **لسان العرب**، ط٤، ج ٤، دار صادر، بيروت لبنان.

١٠. أبو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٧، **علم النفس التربوي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١١. ابو جادو محمد علي، محمد بكر نوفل، ٢٠٠٧، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، عمان ـ الاردن، دار المسيرة للنشر.

١٢. أبو حويج، مروان، سمير أبو مغلي، ٢٠١٢، **المدخل إلى علم النفس التربوي**، عمان الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٣. أبو الديار، مسعد النجاح ، ٢٠١٢ ، **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**، مركز تقويم وتعليم الطفل.

١٤. ـــــــ، ٢٠١٢، **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، ط١، مركز تقويم وتعليم الطفل

١٥. أبو حويج، مروان، سمير أبو مغلي، ٢٠١٢، **المدخل إلى علم النفس التربوي**، عمان ـ الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٦. أبو شنب، ميساء احمد، فرات كاظم العتيبي، ٢٠١٥، **مشكلات التواصل اللغوي**، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي.

١٧. ابو علام ،رجاء محمود،٢٠١٠،**التعلم اسسه وتطبيقاته**،ط٢،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع

١٨. ـــــــ، ٢٠١١، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط٧، القاهرة، دار النشر للجامعات

١٩. ـــــــ، ٢٠١٢، **سيكلوجية الذاكرة واساليب معالجتها**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٠. أبو غزال، معاوية محمود، ٢٠١٥، **علم النفس العام**، ط٢، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٢١. أبو لبده، سبع محمد، ٢٠٠٨، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، عمان ـ الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٢. أبو المغلي، سميع، ٢٠٠٥، **الاساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية**، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع

٢٣. ابو النصر، مدحت محمد، ٢٠٠٩، **قوة التركيز وتحسين الذاكرة**، القاهرة، المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

٢٤. أبو هداف، رائد محمد سلامة، ٢٠٠٩، **اثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي في تحصيل طلبة الثامن الأساسي**، فلسطين، غزة الجامعة الاسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة.

٢٥. الأسدي ،سعيد جإسم ،سندس عزيز فارس ،٢٠١٥،**الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية** ،عمان . الأردن ،دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٦. البجة، عبد الفتاح حسن، ٢٠٠٠، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٧. البرماوي، عبد العزيز علي، ٢٠٠٣، **النحو للمبتدئين**، الإسكندرية، دار الأمان.

٢٨. البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد، ٢٠٠٧، **اساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي**، عمان، دار الشروق.

٢٩. بوتي، لورون، ٢٠١٢، **الذاكرة أسرارها وآلياتها**، ترجمة عز الدين الخطابي، مراجعة فريد الزاهي، أبو ظبي.

٣٠. البوريني، عبد الرحمن أحمد، ١٩٩٨، **اللغة العربية أصل اللغاة كلها**، عمان ـ الأردن، دار الحسن للنشر والتوزيع.

٣١. البياتي، عبد الجبار توفيق، ٢٠٠٨، **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، عمان الاردن، مكتبو إثراء للنشر والتوزيع.

٣٢. توق محي الدين وآخران، ٢٠٠٣، **أسس علم النفس**، ط٣، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٣. الثبيتي، صالح معيوص، ١٩٧٨، **أثر استحدام الألعاب التعليمية في تحصيل تلاميذ الرابع ابتدائي في تعليم قواعد اللغة العربية**، جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة.

٣٤. الجبوري، حسين محمد جواد، ٢٠١٣، **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، ط١، عمان الأردن، دار صفا للنشر والتوزيع.

٣٥. الجلالي، لمعان مصطفى، ٢٠١١، **التحصيل الدراسي**، عمان ـ الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٦. جمعة، عماد علي، ٢٠٠٦، **قواعد اللغة العربية (النحو والصرف الميسر)**، مكتبة الملك فهد.

٣٧. جمهورية العراق ،وزارة التربية ،٢٠١٢،**المديرية العامة للمناهج** ،شعبة اللغة العربية ،مطبعة وزارة التربية

٣٨. الحارثي، ابراهيم بن أحمد مسلم، ٢٠٠٥، **نحو إصلاح تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار المقاصد للنشر والتوزيع.

٣٩. الحاوري، محمد عبد الله، ٢٠١١، **طرق تدريس اللغة العربية**، كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء

٤٠. حسين، أبهر ناصر، ٢٠١٩، **أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تحسين الذاكرة في تنمية مهارات اليقظة العقلية وفقا لمستويات التجهيز المعرفي لطلبة المرحلة المتوسطة، العراق**، بغداد، جامعة بغداد كلية التربية /ابن رشد(اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٤١. حليبة، مسعد محمد إبراهيم، ٢٠١٨، **فاعلية استراتيجية التنوع المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**، مصر، جامعة العريش، كلية الدراسات العربية(رسالة ماجستير غير منشورة )

٤٢. حمادنه، محمود محمد ساري، خالد حسين محمد عبيدات، ٢٠١٢، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق ..اساليب ..استراتيجيات**، الأردن ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

٤٣. الحيلة، محمود أحمد، ٢٠١٤، **مهارات التدريس الصفي**، ط٤، عمان ـ الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٤. خالد، محمد بني، زياد والتح، ٢٠١٢، **علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات**، دار وائل للنشر والتوزيع.

٤٥. الختاتنة، سامي محمد وأخران، ٢٠١١، **مبادىء علم النفس**، ط٢، عمان الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٦. الخزامي، عبد الحكم أحمد، ٢٠٠٥، **تطبيقات علم النفس التربوي، (اسلحة المدرس الناجح)** القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.

٤٧. خضر، فخري بن رشيد، ٢٠٠٠،**التقويم التربوي**، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

٤٨. الخفاجي، رياض هاتف عبيد،٢٠١٣، **فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع علمي**، العراق، جامعة بابل(رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٩. الخليفات، عصام عطا الله، ٢٠١٠، **تحديد الاحتياجات التدريسية لضمان فاعلية البرامج التدريسية**، عمان الأردن، دار الصفا للنشر والتوزيع.

٥٠. الخوري، توما جورج، ٢٠٠٨، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، بيروت ـ لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

٥١. الخولي، محمد علي، ٢٠٠٠، **اساليب التدريس العامة**، عمان ـ الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٥٢. داخل، سماء تركي، حيدر كريم، الموسوي، ٢٠١٦، **علم النفس التربوي أسس ومنهجية**، ط٢، بغداد باب المعظم، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد.

٥٣. دافيدوف، ليندال، ١٩٩٢، **مدخل إلى علم النفس**، ترجمة سيد طواب ومجمود عمر ونجيب خزام، مراجعة فؤاد أبو حطب، ط٣، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٥٤. الداهري، صالح حسن أحمد ٢٠١١، **اساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، عمان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

٥٥. الدردير، عبد المنعم، ٢٠٠٥، **علم النفس المعرفي المعاصر**، مصر، عالم الكتب.

٥٦. دعكور، نديم حسين،١٩٨٩، **قواعد التطبيقية في اللغة العربية**، بيروت ـ لبنان، مؤسسة حسون للنشر والتوزيع.

٥٧. الدليمي، عصام حسن أحمد، علي عبد الرحيم صالح، ٢٠١٤،**البحث العلمي أسسه ومناهجه**، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

٥٨. الدليمي، كامل محمود نجم، ٢٠٠٤ ،**اساليب تدريس اللغة العربية**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥٩. دوزة، أفنان نظير، ١٩٩٥، **استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، ط١، نابلس، جامعة النجاح.

٦٠. الريماوي، محمد عودة وأخرون، ٢٠٠٨، **علم النفس العام**، ط٣، عمان، دار المسيرة.

٦١. الزاملي، علي عبد الجاسم واخران، ٢٠٠٩، **مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٦٢. زاير، سعد علي، ايمان إسماعيل عايز،٢٠١٤، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط١، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٦٣. زاير، سعد علي، وأخرون، ٢٠١٧، ط١، ج١، **الموسوعة التعليمية المعاصرة**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٦٤. زاير سعد علي، سماء تركي داخل، ٢٠١٥، **اتجاهات حديثة لتدريس اللغة العربية**، عمان، المنهجية للنشر والتوزيع.

٦٥. الزعويلي، نانيس،٢٠٠٨، **دراسة مقارنة بين مكونات الاذاكرة العاملة لدى مرضى الاكتئاب أحادي القطب وثنائي القطب عند مرضى الاكتئاب**، كلية الاداب، جامعة طنطا(رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٦. الزغلول، رافع نصير، عماد عبد الرحيم، ٢٠٠٧، **علم النفس المعرفي**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٦٧. الزغلول، عماد عبد الرحيم، علي فالح الهنداوي، ٢٠١٤، **المدخل إلى علم النفس**، ط٨، الإمارات العين، دار الكتاب الجامعي.

٦٨. الزغلول، عماد عبد الرحيم، ٢٠١٢، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط٢، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

٦٩. ـــــــــ،٢٠٠٣، **نظريات التعلم**، ، عمان ـ الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع

٧٠. الزق، أحمد يحيى، ٢٠٠٩، **علم النفس**، عمان، دار وائل.

٧١. ـــــــــ، ٢٠١٢، **علم النفس مدخل ذو معنى**، ط٢، عمان، زمزم ناشرون وموزعون.

٧٢. الزيات، فتحي مصطفى، ١٩٩٥، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٧٣. زيتون، حسن حسين، ٢٠٠١، **تصميم التدريس رؤية منظومية**، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٧٤. زين الدين، امتثال، ٢٠١٠، **علم النفس المعرفي**،ط٢، بيروت، دار المنهل اللبناني، مكتبة رأس النبع.

٧٥. السامرائي ،عباد اسماعيل ،١٩٩٤،**اساليب معالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية** ،كلية التربية ،جامعة البصرة ،رسالة ماجستير غير منشورة

٧٦. السامرائي، نبيهة صالح، ٢٠١٣، **الاستراتيجيات الحديثة في طرائق تدريس العلوم،** عمان ـ الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٧٧. سبيتان، فتح ذياب، ٢٠١٠، **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي (الاسباب والحلول)** الاردن، دار الجناجرية للنشر والتوزيع.

٧٨. سحتوت، إيمان محمد، زينب عباس جعفر، ٢٠١٤، **استراتيجيات التدريس الحديثة،** ط١، السعودية الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

٧٩. السر، خالد خميس وأخران، ٢٠١٢، **استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العلمية،** غزة ـ فلسطين، كلية التربية جامعة الأقصى.

٨٠. سعاد، جودت، أحمد، ٢٠٠٩، **تدريس مهارات التفكير،** عمان ـ الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨١. سعاد، جودت أحمد، وأخران، ٢٠١١، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق،** عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨٢. سعيفان، محمد قإسم، ٢٠١١، **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي،** عمان ـ الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٨٣. السلطاني، حمزة هاشم محميد، وفية جبار محمد، ٢٠٢٠، **استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق،** عمان، دار المنهجية للنشر والتوزيع.

٨٤. السلطاني، عبد الحسين، ٢٠٠٢، **أساليب تدريس الرياضيات،** عمان ـ الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٨٥. السليتي، فراس، ٢٠١٥، **استراتيجيات التدريس المعاصرة،** الاردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

٨٦. سليم، مريم،٢٠٠٣،**علم النفس التعلم،** بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

٨٧. سليمان، سناء محمد، ٢٠٠٩، **مناهج البحث العلمي وعلم النفس ومهاراته الأساسية،** ط١، القاهرة عالم الكتب.

٨٨. سمارة، عزيز، وأخرون ١٩٨٩، **مبادى القياس والتقويم في التربية،** ط٢.، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨٩. السماك، محمد أزهر سعيد، ٢٠٠٨، **طرق البحث العلمي (أسس وتطبيقات )**، جامعة الموصل، دار ابن الأثير للطباعة والنشر.

٩٠. سوسا، ديفيد،٢٠٠٩،**العقل البشري وظاهرة التعلم**، ترجمة خالد العامري، القاهرة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

٩١. سولسو، روبرت، دت، **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٢. السيد، شفاء غني راضي عبد، ٢٠١٦، **أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، العراق، بابل، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية(رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٣. السيد، ماجد مصطفى، وأخرون، ٢٠١١، **المناهج ومهارات التدريس**، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

٩٤. شبر، خليل إبراهيم وأخران، ٢٠٠٦، **أساسيات التدريس**، عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع .

٩٥. شحاته، حسن، زينب النجار، ٢٠٠٣، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، دار المصرية اللبنانية.

٩٦. الشرقاوي ،أنور محمد،٢٠٠٣،علم النفس المعرفي المعاصر،ط٢،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية

٩٧. ــــــــــــــــ، ٢٠١٣، **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٨. الشمري، هدى علي جواد، سعدون محمودالساموك، ٢٠٠٥، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**،عمان دار وائل للنشر والتوزيع.

٩٩. صالح، علي عبد الرحيم وآخرون، ٢٠١٣، **ومضات في علم النفس المعرفي**، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

١٠٠. الصباغ، بسام، ٢٠١٧، **منهجية البحث العلمي**، دمشق، دار البشائر.

١٠١. صلاح، سمير يونس، سعد محمد الرشدي، ٢٠٠٥، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، ط٢.

١٠٢. صومان، أحمد ابراهيم، ٢٠١٠، **اساليب تدريس اللغة العربية**، ط١، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

١٠٣. الضامن، منذر، ٢٠٠٧، **اساسيات البحث العلمي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠٤. الطاهر، علي جواد، ١٩٨٤، **اصول تدريس اللغة العربية**، ط١، بيروت لبنان، دار الرائد العربي.

١٠٥. طباجة، يوسف، ٢٠٠٧، **منهجية البحث**، دار الهادي، بيروت لبنان.

١٠٦. طعيمة، احمد رشدي، ٢٠٠٤، **مهارات لغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، دار الفكر العربي.

١٠٧. طعيمة، رشدي أحمد، محمد السيد مناع، ٢٠٠١، **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠٨. الطناوي، عفت مصطفى، ٢٠١٣، **التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته ـ استراتيجياته ـ تقويمه**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠٩. عباس، محمد خليل وأخرون، ٢٠١٤، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٥، عمان، دار المسيرة.

١١٠. العبادي، حيدر عبد الرزاق، ٢٠١٥، **اساسيات كتابة البحث العلمي في التربية البدنية وعلوم الرياضة**، العراق بغداد، دار الكتب والوثائق، شركة الغدير للطباعة والنشر .

١١١. عبد الله، محمد قإسم، ٢٠٠٣، سيكلوجية الذاكرة، الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١١٢. عبد الرحمن، سعد، ٢٠٠٨، **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط٥، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

١١٣. عبد السلام، محمد، ٢٠٢١، **استراتيجيات التعلم النشط**، مكتبة النور.

١١٤. عبيدات، ذوقان، سهيله أبو السميد، ٢٠٠٧، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**،عمان ، دار الفكر.

١١٥. العتوم، عدنان يوسف، ٢٠٠٤، **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١١٦. العتوم، عدنان يوسف، وأخرون، ٢٠١٤، **علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق )**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١١٧. العجيلي، صباح حسن، واخرون، ٢٠٠١، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، دار الصادق للطباعة ونشر، بابل، العراق.

١١٨. العدوان، زيد محمد، محمد فؤاد الحوامدة، ٢٠١١، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١١٩. العزاوي، رحيم يونس كرو، ٢٠٠٨، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، عمان، دار دجلة.

١٢٠. عطا، ابراهيم محمد، ٢٠٠٦، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط٢، مركز الكتاب للنشر.

١٢١. عطية، محسن علي، ٢٠٠٦، **الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢٢. ـــــــــ، ٢٠٠٨، **مهارات التعليم اللغوي وتعليمها**، عمان ، دار المناهج.

١٢٣. ـــــــــ، ٢٠١٣، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٢٤. علي، محمد السيد، ٢٠١١، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢٥. عمر، محمود احمد، واخرون، ٢٠١٠، **القياس التربوي والنفسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٢٦. العناني، حنان عبد الحميد، ٢٠١٤، **علم النفس التربوي**، ط٥، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

١٢٧. عنبر، أحمد، ٢٠٠٣، **الاساسيات في الإحصاء السلوكي**، دمشق سوريا، منشورات مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

١٢٨. عوض، دلال، ٢٠١٦، **عمليات التذكر ومهارات تنشيط الذاكرة**، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

١٢٩. عياد، عبد القادر، ٢٠١٦، **فاعلية الذاكرة المستندة إلى استراتيجيات ماوراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي**، الجزائر، جامعة أبي بكر،الجزائر،(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٠. العيسوي، عبد الرحمن، ٢٠٠٠، **علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية.

١٣١. غباري ثائر، خالد أبو شعيرة، ٢٠٠٨، **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**، عمان، الاردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

١٣٢. الفتلاوي، جؤدر حمزة كاظم، ٢٠٢٠، **فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق إتجاه المقاربة الكفايات في التفكير الشمولي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة كليات التربية للعلوم الإنسانية**، العراق جامعة بابل(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٣. الفراهيدي،الخليل بن أحمد ،١٩٩٤، **العين** ،تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،ج١،قم ،انتشارات أسوة. س

١٣٤. الفضلي، عبد الهادي، ١٩٨٠، **مختصر النحو**، ط٧، جدة السعودية، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣٥. الفلفلي، هناء حسين، ٢٠١٣.**علم النفس التربوي**، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

١٣٦. الفخراني، خالد إبراهيم، ٢٠١٤، **علم النفس العام**، جامعة طنطا، جمعية جودة الحياة المصرية.

١٣٧. فيلة، فاروق عبده، وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٤، **معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا**، الإسكندرية مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة.

١٣٨. قطامي، يوسف، عبد الرحمن عدس، ٢٠٠٥، **علم النفس العام**، ط٢، عمان الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٣٩. الكبيسي، عبد الواحد حميد، ٢٠٠٨، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، عمان الأردن، دار جرجير للنشر والتوزيع.

١٤٠. الكندي، زيانة بنت أحمد بن سعيد وأخرو، ٢٠١٦، **استراتيجيات حديثة في التدريس،** إشراف وتنقيح ريا بنت سالم بن سعيد المنذري ، القاهرة ـ مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٤١. كوافحة، تيسير مفلح، ٢٠١٠، **القياس والتقيم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة،** ط٣، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٤٢. كوجك، كوثر حسين، وأخرون، ٢٠٠٨، **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي،** بيروت ـ لبنان، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية.

١٤٣. لافي، سعيد عبد الله، ٢٠١٢، **أساليب التدريس،**القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٤٤. اللقاني، احمد حسين، يوسف رضوان، ١٩٨٦، طرق تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، دار التربية الحديثة.

١٤٥. مبروك، سعيد عبد الوارث، ١٩٨٥، **في اصطلاح النحو العربي،** الكويت، دار العلم.

١٤٦. محمد، شذى عبد الباقي، مصطفى محمد عيسى، ٢٠١١، **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي،** عمان، دار المسيرة.

١٤٧. مدكور، علي احمد، ٢٠٠٦، **تدريس فنون اللغة العربية،** القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤٨. مراد، صلاح أحمد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٥، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائها،** ط٢، القاهرة ـ مصر، دار الكتاب.

١٤٩. مراد، يوسف، ٢٠٢٠، **مبادئ علم النفس العام،** القاهرة ـ مصر، دار الكتب المصرية.

١٥٠. مرعي، توفيق أحمد، محمد محمود حيلة، ٢٠١٥، **طرائق التدريس العامة،** ط٧، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٥١. ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٦،**صعوبات التعلم،** ط٢، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٥٢. معروف، ١٩٨٥نايف محمود، **خصائص العربية وطرائق تدريسها.**

١٥٣. منسي، محمد عبد الحليم، اخرون ،٢٠٠١،**المدخل إلى علم النفس التربوي ،٢٠٠١.**

١٥٤. منصور، طلعت وأخرون، ٢٠٠٣، **أسس علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥٥. منصور،عبد المجيد سيد أحمد وأخران ،٢٠١١،علم النفس التربوي،الرياض،مكتبة العيكان للنشر والتوزيع

١٥٦. المنيزل، عبد الله فلاح، عدنان يوسف العتوم، ٢٠١٠، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، عمان، إثراء للنشر والتوزيع.

١٥٧. الموسوي، ضياء عزيز محمد، ٢٠٠٦، **أثر التحضيرين القبلي والبعدي في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به**، العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٥٨. ميخائيل امطايوس نايف، ٢٠١٥، **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة**، دار الإعصار العلمي. .

١٥٩. النجار، فخري خليل، ٢٠١٣، **اللغة العربية مهارات لغوية وتذوق الأدب العربي**، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر.

١٦٠. النجار ، نبيل جمعة صالح ،٢٠١٠،القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية ،الاردن ،دار حامد للنشر والتوزيع

١٦١. النجدي، أحمد وأخرون، ١٩٩٩، **المدخل في تدريس العلوم**، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

١٦٢. نشواتي، عبد المجيد، ٢٠٠٣، **علم النفس التربوي**، ط٤، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

١٦٣. نصيرات، صالح محمد، ٢٠٠٦، **طرق تدريس العربية**، عمان، دار الشروق.

١٦٤. النعيمي، محمد عبد العال، وأخران، ٢٠١٥، **طرق ومناهج البحث العلمي**، ط٢، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.

١٦٥. النعيمي، محمد عبد العال، عمار عادل عناب، ٢٠١١، **استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي**، عمان الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

١٦٦. الهاشمي، عابد توفيق، ٢٠٠٦، **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، بيروت لبنان**، مؤسسة الرسلان للطباعة والنشر والتوزيع

١٦٧. الهاشمي، علي ربيع حسين، ٢٠١٣، **الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية**، دار غيداء للنشر والتوزيع

١٦٨. ولفولك، انيتا،٢٠٠٩، **علم النفس التربوي**، ترجمة صلاح الدين محمود ابو علام، عمان، دار الفكر.

١٦٩. ويليت، أليكسيس وجينيفر بارنيت، ٢٠٢١، **الدماغ وما القدر الذي نحتاجه منه**، دار عصير الكتب للنشر والتوزيع.

١٧٠. الياصجين، فرحان، ٢٠١٧، **الاتجاه المعرفي بين النظرية والتطبيق**،المملكة ال هاشمية الأردنية، دار زهران للنشر والتوزيع.

١٧١. يونس، فتحي علي واخرون، ١٩٨٧، **تعليم اللغة العربية وأسسه وإجراءاته**.

**ثانياً- الأجنبية**


172. Akabe, Miz, 2010, **The effect of a computer program on training and developing the working memory of children with hyperactivity**, attention deficit and high impulsivity.
173. Bloom ،B .S . and others،1971 ،**Hand book** ،on formative and ، summative Evalua tion of student learning ،New York.
174. Cronbach, Lg (1964): **Essential Of Psychology** Testing Harper Brothers New York.
175. Ebel Robert،1972 ،**Essentionls of education** and measurement 2nd ed ،New jersey.
176. Holmes, John, 2009, **The Effect of Intensive Training o**n **Strengthening and Enhancing Weak Working Memory in Children**, England.
177. Kumar ،h. 8santosh k. (2016) ،**measurement and Evaluation** ، visas publishing. house ،New dehhi ،lodia.
178. Lindsay ،pand nor man. D (1977)**Human in formation processing An in troductiont psychokogy** N. Y. Acadamic press.
179. Raynol francoise ،Alain Rieunier(1997) ،**pedagogie**: dictionnaire desconcpts cles ،paris ،ESF editeur.
180. Ryan and johuson ،j(2000): **search and selection processes in implicit and Explicit word stem completion per forawe in young** ،middleaged and adol ،escents.
181. Siegler ،prentice Hall ، R . (1998**) childreus Thinking**(3Eds)Now jersey.
182. Soun. Rober. B . Behavioral obiectives and ، **Eval uatlonat** ، measures ،scien and mathematies ،chiomirril(1975).

# الملاحق

## ملحق (١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا/ ماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطوات واختيار الأنشطة المناسبة

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية) ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة خطوات مقترحة للتدريس على وفق مدة عمل الذاكرة وهذا يتطلب أنشطة لتفعيل الذاكرة.

ففي مدة التخزين الأولى والأخيرة يكون تركيز الطالب في أقصى درجاته أما ما بين هذين الوقتين نجد أن عملية التخزين قد انخفضت مما يتطلب منا تنشيط الطالب في هذه الفترة.

ولما تعهده الباحثة فيكم من الدقة والأمانة العلمية وسعة الاطلاع في هذا المجال، زيادة على ما تمتلكونه من خبرة ودراية، راجية منكم التفضل بإبداء آرائكم حول صلاحية الخطوات والأنشطة التي تقوي الذاكرة

ولكم جزيل الشكر

الأستاذ الفاضل .....

اللقب العلمي .....

الجامعة .....

التخصص.....

| المشرف | الباحثة |
| --- | --- |
| أ.م.د فراس حسن عبد الأمير | حوراء ستار كاظم |

**خطوات استراتيجية مقترحة وفق مدة عمل الذاكرة**

١.التمهيد للموضوع (٥) دقائق

٢.تقديم المعلومات المدة التي تكون فيها مدة التخزين لدى الطالبات مرتفعة (٢٠) دقيقة تقدم فيها معلومات الموضوع الجديد.

٣.التدريب مدة انخفاض التخزين لدى الطالبة (١٠) دقائق يجب على المدرسة في هذه المدة ادخال أنشطة لكي يحث الطالب على الانتباه، ومن هذه الأنشطة المناسبة لهذه المدة(اعطاء الطالبة معلومات ناقصة وتكملها، التجميع أي اعطاء الطالبة معلومات متناثرة وتقوم بترتيبها، طرح أسئلة، اعطاء صورة للطالبة وطلب التعبير بكلمة أو جملة، اكتشاف المغالطات).

٤.التلخيص في المدة الأخيرة تكون مدة التخزين لدى الطالبات أقل من المدة الأولى وأحسن من المدة الثانية (٥) ندخل بعض الانشطة المناسبة لهذه المرحلة مثل (التمثيل، رسم مخطط من قبل الطالبة أو المدرسة توضح فيه أركان الموضوع الرئيسية، التصنيف أو المقارنة، البطاقات، التلخيص).

٥.التقويم (٥) دقائق طرح بعض الأسئلة على الطالبات للتأكد أن من أن الطالبات قد فهمنً الدرس.

**الأنشطة:**

١. إعطاء الطالبة معلومات ناقصة وتكمل المعلومات.

٢. التجميع ونقصد به إعطاء الطالبات معلومات متناثرة وترتبها.

٣. طرح أسئلة.

٤. التلخيص، أن تلخص الطالبة أو المدرسة الموضوع بلغتها الخاصة.

٥. أطلب من الطالبة رسم مخطط توضح فيه اركان الموضوع الرئيسية.

٦. التمثيل تكوين مسرحية قصيرة كجزء من الموضوع.

٧. إعطاء صورة للطالبة وطلب جملة أو كلمة منها.

٨. النقاش ونقصد به التفاعل بين المدرسة والطالبة أو بين طالبة وآخرى مثل سؤال وجواب.

٩. اكتشاف المغالطات إعطاء مثال على السبورة وتكتشف الطالبة الخطأ وتصححه.

١٠. المقارنة: يقصد بالمقارنة ايجاد اوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات المعطاة والمعلومات التي يجري البحث والتقصي عنها حيث تساعد المقارنة المتعلمين على تنظيم المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها

١١. البطاقات

أ. إعطاء كل طالبة بطاقة قد تحتوي على سؤال أو جواب ثم تسأل طالبة وتجاوب طالبة التي لديها الإجابة.

ب. إعطاء كل طالبة بطاقة فارغة ثم أطلب من طالبة كتابة معلومات أو اسأل سؤال وتعطي الاجابة في البطاقة ثم يجمع القائد البطاقات ويقوم المدرس بتصحيح البطاقات وتسجيل درجة لكل مجموعة واعلان الفائز.

ت. تعمل المدرسة ثلاث بطاقات كل بطاقة مكتوب عليها سؤال تعطى للطالبات ثم تقوم طالبة بسؤال زميلتها مثال.

البطاقة الأولى: مكتوب عليها اسألي صديقتك على أداة من أدوات الاستفهام تدل على العاقل مع إعطاء مثال.

البطاقة الثانية: اسألي صديقتك على أداة من أدوات الاستفهام تدل على الحال مع اعطاء مثال على ذلك.

البطاقة الثالثة: ماهي حروف الاستفهام

## الملحق (٢)

جمهورية العـــراق
وزارة التـربيـــة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب/شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤/٣/٤١/ ٥١٢٩
التاريخ : ٢٠٢٢/٩/٢٠

الى / ادارات المدارس المتوسطة ( بنات ) في عموم محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

السلام عليكم...

اشارة الى كتاب جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية المرقم ٨٦١٢في ٢٠٢٢/٩/٨ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (حوراء ستار كاظم جواد ) قسم العلوم التربوية والنفسية لغرض اكمال متطلبات بحثها الموسوم ( فاعلية استراتيجية مقترحة وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية )، وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم على ان لا يتعارض مع برنامجنا التربوي.

...مـــع التقـــدير

م. عباس كاظم حامد
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢٢/٩/٢٠

نسخة منة الى //

- جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع ..مع التقدير .
- مكتب السيد المدير العام ..مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .
- الاقسام الفرعية كافة / لنفس الغرض اعلاه ...مع التقدير .
- الطالبة (حوراء ستار كاظم جواد )..مع التقدير .
- الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار.

.mail:babylon41training@gmail.com

## ملحق (٣)

اعمار الطالبات بالأشهر:

| ت | التجريبية | الضابطة |
|---|---|---|
| .١ | ١٦٥ | ١٦٤ |
| .٢ | ١٦٨ | ١٧٠ |
| .٣ | ١٦٧ | ١٦٩ |
| .٤ | ١٧١ | ١٦٥ |
| .٥ | ١٧٠ | ١٦٦ |
| .٦ | ١٧١ | ١٧٠ |
| .٧ | ١٦٨ | ١٧٠ |
| .٨ | ١٦٩ | ١٦٩ |
| .٩ | ١٧١ | ١٦٦ |
| .١٠ | ١٧٠ | ١٧٠ |
| .١١ | ١٦٥ | ١٧٢ |
| .١٢ | ١٧٠ | ١٦٩ |
| .١٣ | ١٦١ | ١٦٧ |
| .١٤ | ١٦٨ | ١٧١ |
| .١٥ | ١٧٠ | ١٦٥ |
| .١٦ | ١٧١ | ١٧٠ |
| .١٧ | ١٧٠ | ١٦٦ |
| .١٨ | ١٧١ | ١٧٢ |
| .١٩ | ١٦٥ | ١٧١ |
| .٢٠ | ١٧١ | ١٦٥ |
| .٢١ | ١٦٢ | ١٧٠ |
| .٢٢ | ١٦٣ | ١٧٢ |
| .٢٣ | ١٦٧ | ١٦٣ |
| .٢٤ | ١٧١ | ١٦٥ |
| .٢٥ | ١٦٤ | ١٦٦ |
| .٢٦ | ١٦٠ | ١٧١ |

| | | |
|---|---|---|
| .٢٧ | ١٦٧ | ١٦٦ |
| .٢٨ | ١٧١ | ١٧٠ |
| .٢٩ | ١٦٥ | ١٦٨ |
| .٣٠ | ١٧٦ | ١٧٠ |
| .٣١ | ١٦١ | ١٧٢ |
| .٣٢ | ١٦٧ | ١٦٣ |
| .٣٣ | ١٦٤ | ١٦٦ |
| .٣٤ | ١٦٢ | ١٧٠ |
| .٣٥ | ١٦٩ | ١٦٧ |
| الوسط الحسابي | ١٦٧,٤٥٧ | ١٦٨,١٧١ |
| الانحراف المعياري | ٣,٧٥٢ | ٢,٧٤٩ |

## الملاحق (٤)

### استبانة معلومات الطالبات

**الإسم:**

**الصف:**

**الشعبة:**

**المواليد: اليوم .....الشهر ..... السنة**

**التحصيل الدراسي للأب:**

**التحصيل الدراسي للأم:**

**عدد سنوات الرسوب:**

**هل راسبة في الصف الثاني:**

## ملحق (٥)

درجات نصف السنة لطالبات مجموعتي البحث

| ت | التجريبية | الضابطة |
|---|---|---|
| .١ | ٨٣ | ٧٨ |
| .٢ | ٥٨ | ٥٩ |
| .٣ | ٦٧ | ٦٢ |
| .٤ | ٥٨ | ٥٨ |
| .٥ | ٧٠ | ٧٥ |
| .٦ | ٧١ | ٥٨ |
| .٧ | ٦٨ | ٦٤ |
| .٨ | ٦٩ | ٥٩ |
| .٩ | ٧١ | ٦٥ |
| .١٠ | ٧٠ | ٦٨ |
| .١١ | ٥٩ | ٧١ |
| .١٢ | ٧٠ | ٦٠ |
| .١٣ | ٦١ | ٥٨ |
| .١٤ | ٦٨ | ٦١ |
| .١٥ | ٥٨ | ٩٢ |
| .١٦ | ٧١ | ٥٨ |
| .١٧ | ٧٠ | ٥٦ |
| .١٨ | ٧١ | ٧١ |
| .١٩ | ٦٥ | ٦٠ |
| .٢٠ | ٧١ | ٥٧ |
| .٢١ | ٥٨ | ٩٦ |
| .٢٢ | ٦٣ | ٧١ |
| .٢٣ | ٥٨ | ٥٣ |
| .٢٤ | ٥٩ | ٦٤ |
| .٢٥ | ٦٤ | ٦٥ |
| .٢٦ | ٦٠ | ٧٠ |

| | | |
|---|---|---|
| .٢٧ | ٩٣ | ٦٥ |
| .٢٨ | ٧١ | ٥٩ |
| .٢٩ | ٥٨ | ٦١ |
| .٣٠ | ٨٤ | ٩٦ |
| .٣١ | ٦١ | ٧١ |
| .٣٢ | ٦٧ | ٨٤ |
| .٣٣ | ٦٤ | ٧٨ |
| .٣٤ | ٩٠ | ٦٩ |
| .٣٥ | ٦١ | ٨٩ |
| الوسط الحسابي | ٦٧,٤٢٨٥٧ | ٦٦,٤٢٨٥٧١ |
| الانحراف المعياري | ٨,٨٩٥٧٥٥ | ٩,٣٥٠٣٢٤٧ |

## ملحق (٦)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف الثاني متوسط في ضوء الموضوعات المحددة وهي (النداء والاستفهام، بناء الفعل المضارع، المثنى والملحق به، جمع المذكر السالم، والملحق به، جمع التكسير، المقصور والمنقوص والممدود)

اشتقت الباحثة أهدافا سلوكية من الأهداف العامة للمادة ومن محتوى المادة الدراسية على وفق تصنيف بلوم المعرفي ومستوياته (المعرفة، والفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم) ولما تعهده الباحثة فيكم من الدقة والأمانة العلمية وسعة الاطلاع في هذا المجال زيادة على ما تمتلكونه من خبرة ودراية تضع الباحثة بين أيديكم الأهداف السلوكية، راجية منكم التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وسلامة صيغتها ومدى تغطيتها محتوى الكتاب المقرر.

الأستاذ الفاضل .....

اللقب العلمي .....

الجامعة .....

التخصص.....

| المشرف | الباحثة |
| --- | --- |
| أ.م.د فراس حسن عبد الأمير | حوراء ستار كاظم |

الموضوع الأول. النداء

الأهداف السلوكية. جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف اسلوب النداء | تذكر | | | |
| ٢ | تذكر أدوات النداء | تذكر | | | |
| ٣ | تعدد حالات إعراب المنادى | تذكر | | | |
| ٤ | توضح النداء المعرف بأل | فهم | | | |
| ٥ | تبين كل نوع من أنواع المنادى | فهم | | | |
| ٦ | تبين الحكم الإعرابي للمنادى | فهم | | | |
| ٧ | تمييز بين المنادى النكرة المقصودة والنكرة غير المقصودة | تحليل | | | |
| ٨ | تدخل احدى أدوات النداء على الجمل | تطبيق | | | |
| ٩ | تستخرج المنادى من الجمل التي تعرض عليها | تطبيق | | | |
| ١٠ | تقارن بين المنادى المضاف والمنادى الشبه مضاف في الجملة | تحليل | | | |
| ١١ | تحلل جملة تتضمن اسلوب النداء الى مكوناتها | تحلل | | | |
| ١٢ | تؤلف نصا يحتوي على اسلوب نداء | تركيب | | | |
| ١٣ | تصدر حكما على صحة الجمل التي ترد فيها أسلوب النداء | تقويم | | | |

الموضوع الثاني: الاستفهام

الأهداف السلوكية. جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف أسلوب الاستفهام | تذكر | | | |
| ٢ | تعدد أدوات الاستفهام | تذكر | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | تعلل سبب استعمال أدوات الاستفهام | فهم | | | |
| ٤ | تميز بين ادوات الاستفهام من حيث المعنى | فهم | | | |
| ٥ | توضح الاختلاف بين الهمزة وهل | تطبيق | | | |
| ٦ | تعرب جملة تتضمن اسلوب الاستفهام | تطبيق | | | |
| ٧ | تستخرج أدوات الاستفهام من الجمل التي تعرض علية | تطبيق | | | |
| ٨ | تقارن بين حروف وإسماء الاستفهام | تحليل | | | |
| ٩ | تصوغ نصاً يحتوي على أسلوب الاستفهام | تركيب | | | |
| ١٠ | تحكم على صحة أدوات الاستفهام التي ترد في الجمل | تقويم | | | |

الموضوع الثالث: بناء الفعل المضارع

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تذكر حالتي بناء الفعل المضارع | تذكر | | | |
| ٢ | تعرف الفعل المضارع | تذكر | | | |
| ٣ | تبين متى يؤكد الفعل المضارع المبني بنون التوكيد الخفيفة أو الثقيلة | فهم | | | |
| ٤ | تبين كيف يبنى الفعل المضارع على السكون | فهم | | | |
| ٥ | تستعمل نون التوكيد الخفيفة أو الثقيلة في بناء الفعل المضارع | تطبيق | | | |
| ٦ | توظيف نون النسوة في بناء الفعل المضارع | تطبيق | | | |
| ٧ | تحلل الفعل المضارع المبني على السكون | تحليل | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | تركب جملة تحتوي على فعل مضارع مبني على السكون | تركيب | | | |
| ٩ | تكون جملة تحتوي على فعل مضارع مبني على الفتح | تركيب | | | |
| ١٠ | تصدر حكما على صحة الجمل التي يرد فيها فعل مضارع | تقويم | | | |

الموضوع الرابع: المثنى والملحق به

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف المثنى | تذكر | | | |
| ٢ | تذكر الألفاظ الملحقة بالمثنى | تذكر | | | |
| ٣ | تعدد علامات إعراب المثنى | تذكر | | | |
| ٤ | تميز بين المثنى والجمع | تحليل | | | |
| ٥ | تبين متى تحذف نون المثنى | فهم | | | |
| ٦ | تستخرج المثنى والملحق به من الجمل التي تعرض عليها | تطبيق | | | |
| ٧ | تعرب المثنى والملحق به بحالاته المختلفة | تطبيق | | | |
| ٨ | تمييز بين المفرد والمثنى | تحليل | | | |
| ٩ | تصوغ جملا تحتوي على المثنى والملحق به | تركيب | | | |
| ١٠ | تصدر حكما على صحة الجمل التي ترد فيها المثنى والملحق به | تقويم | | | |

الموضوع الخامس: جمع المذكر السالم

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف جمع المذكر السالم | تذكر | | | |
| ٢ | تعين علامة رفع جمع المذكر السالم | تذكر | | | |
| ٣ | تذكر علامة نصب جمع المذكر السالم وعلامة جره | تذكر | | | |
| ٤ | تصف نون جمع المذكر السالم | تذكر | | | |
| ٥ | توضح الألفاظ الملحقة بجمع المذكر السالم | فهم | | | |
| ٦ | تبين شروط ما يجمع جمع مذكر سالم | فهم | | | |
| ٧ | تستخرج جمع المذكر السالم من الجمل التي تعرض عليها | تطبيق | | | |
| ٨ | تعرب جمع المذكر السالم إعرابا صحيحا من الجمل التي تعرض عليها | تطبيق | | | |
| ٩ | تقارن بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم | تحليل | | | |
| ١٠ | تصوغ جملا تحتوي على جمع مذكر السالم بأسلوبها الخاص | تركيب | | | |
| ١١ | تصدر حكما على صحة الجمل التي تحتوي على جمع مذكر سالم | تقويم | | | |

الموضوع السادس: جمع المؤنث السالم

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادر على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف جمع المؤنث السالم | تذكر | | | |
| ٢ | تعين علامة رفع جمع المؤنث السالم | تذكر | | | |
| ٣ | تذكر علامة نصب جمع المؤنث السالم | تذكر | | | |
| ٤ | تذكر الألفاظ الملحقة بجمع | تذكر | | | |
| ٥ | تميز بين الإسم المفرد المؤنث وجمع المؤنث السالم | تحليل | | | |
| ٦ | تبين شرط الإسماء التي تجمع جمعا مؤنثا سالما | فهم | | | |
| ٧ | تستخرج جمع المؤنث السالم الذي يرد في الجمل | تطبيق | | | |
| ٨ | تعرب جمع المؤنث السالم إعرابا صحيحا من الجمل التي تعرض عليه | تطبيق | | | |
| ٩ | تقارن بين جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم | تحليل | | | |
| ١٠ | تصوغ جملا تحتوي على جمع مؤنث سالم | تركيب | | | |
| ١١ | تصدر حكما على صحة الجمل التي تحتوي على جمع مؤنث سالم | تقويم | | | |

الموضوع السابع: جمع التكسير

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادر على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف جمع التكسير | تذكر | | | |
| ٢ | تعدد أوزان جمع التكسير | تذكر | | | |
| ٣ | تذكر نوعي جمع التكسير | تذكر | | | |
| ٤ | تبين العلامات الاعرابية لجمع | فهم | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | التكسير | | | | |
| ٥ | تستخرج جمع التكسير من الجمل التي تعرض عليها | تحليل | | | |
| ٦ | تميز بين جمع التكسير وجمع المؤنث السالم | تطبيق | | | |
| ٧ | تمييز بين جمع التكسير وجمع المذكر السالم | تحليل | | | |
| ٨ | تصوغ جملا تحتوي على جمع تكسير | تركيب | | | |
| ٩ | تضبط بالشكل الكلمات التي تحتوي على جمع تكسير | تطبيق | | | |
| ١٠ | تحكم على صحة الجمل التي ترد فيها جمع تكسير في ضوء القاعدة | تقويم | | | |

الموضوع الثامن: المنقوص والمقصور والممدود

الأهداف السلوكية: جعل طالبة قادرة على أن

| ت | الأهداف السلوكية | المستوى | صالح | غير صالح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعرف الإسم المنقوص والمقصور والممدود | تذكر | | | |
| ٢ | ترسم مخططا يوضح فيه متى يكون الإسم منقوصا وممدودا ومقصورا | فهم | | | |
| ٣ | توضح علامات إعراب الإسم المنقوص والممدود والمقصور | فهم | | | |
| ٤ | تستخرج المقصور والمنقوص والممدود من الجمل | تطبيق | | | |
| ٥ | تعطي أمثلة على المنقوص والمقصور والممدود | تطبيق | | | |
| ٦ | تكون جملا تحتوي المقصور والمنقوص والممدود | تركيب | | | |
| ٧ | تقارن بين المنقوص والمقصور والممدود | تطبيق | | | |
| ٨ | تضبط بالشكل المنقوص والمقصور والممدود | تطبيق | | | |
| ٩ | تصدر حكما على صحة الجمل التي تحتوي على إسم منقوص أو مقصور أو ممدود في ضوء القاعدة | تقويم | | | |

**الملحق (٧)**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا ماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية الخطط التدريسية

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء دراسة لمعرفة (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية)، ومن متطلبات البحث إعداد الخطط التدريسية اليومية للمجموعتين التجريبية والضابطة وكالآتي:

المجموعة التجريبية: تدرس على وفق مدة عمل الذاكرة.

المجموعة الضابطة: تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.

ونظرا لما تعهده الباحثة فيكم من الخبرة وسعة الاطلاع والموضوعية، لذا يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملحوظاتكم في صلاحية الخطط التدريسية اليومية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبيان وجهة نظركم فيها.

مع جزيل الشكر

الأستاذ الفاضل .....

اللقب العلمي .....

الجامعة .....

التخصص.....

| المشرف | الباحثة |
| --- | --- |
| أ.م.د فراس حسن عبد الأمير | حوراء ستار كاظم |

خطة نموذجية لتدريس موضوع أدوات الاستفهام باستراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة باستخدام الأنشطة التالية (الترتيب، البطاقات)

اليوم والتاريخ ..... المادة: قواعد اللغة العربية

الشعبة (أ) الصف: الثاني متوسط

**الأهداف العامة:**

١.تمكين الطالبات من الكلام والكتابة والقراءة بلغة سليمة من غير عناء أو تكلف.

٢.تمكين الطالبات من تمييز الخطأ ومعرفة أسبابه للعمل على تجنبه.

٣.تعريف الطالبات بأساليب الكلام العربي.

٤.تمكين الطالبات من معرفة مواقع الكلمات في الجمل وهذا يساعدهم على فهم معنى الكلام فهما جيدا وسريعا

٥.إكساب الطالبات العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

٦.تزويد الطالبات بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

٧.تعريف الطلاب بمواقع الكلمات في الجمل، وهذا يساعدهم علة فهم المعنى بسرعة ودقة (وزارة التربية، ٢٠١٢).

**الهدف الخاص:**

تدريس الطالبات اسلوب الاستفهام وفهمه واستيعابه واعرابه.

**الأهداف السلوكية:**

جعل طالبة قادرة على أن.

١. تعرف اسلوب الاستفهام.

٢. تمييز بين ادوات الاستفهام من حيث المعنى.

٣. توضح الاختلاف بين الهمزة وهل.

٤. تصوغ جملا تحتوي على ادوات الاستفهام.

٥. تحلل الجملة التي تحتوي على أداة استفهام.

٦. تعرب الجملة التي تحتوي على أداة استفهام.

٧. تصدر حكماً على الجملة التي تحتوي على أداة استفهام.

**الوسائل التعليمية:**

١. السبورة.

٢. الأقلام الملونة.

**أولاً: التمهيد (٥) دقائق**

الباحثة: أحاول إثارة اهتمام الطالبات عن طريق التذكير بالدرس السابق أو أطرح سؤال يجذب الانتباه، أقول أخذنا في الدرس السابق موضوع النداء من تعرف النداء؟

طالبة: طلب يراد به استدعاء شخص ما للمخاطبة.

الباحثة: أحسنت، من تعدد أنواع المنادى؟

طالبة: العلم، النكرة المقصودة والنكرة غير المقصودة والمضاف.

الباحثة: أحسنت، أما درسنا لهذا اليوم فهو أسلوب أخر من أساليب اللغة العربية وهو (أسلوب الاستفهام) ثم أثبت عنوان الموضوع بخط واضح أعلى السبورة.

**ثانياً: مرحلة قراءة النص:**

تبدأ الباحثة بقراءة النص وأيهما أوفى وتطلب من الطالبات الانتباه ووضع خط تحت الكلمات الصعبة، بعدها تقوم المدرسة بشرح النص وتوضيح الكلمات الغامضة.

**العرض (٢٠) دقيقة:**

**المرحلة الأوّلى: تكون فيها ذاكرة الطالبة (٢٠) دقيقة، وهنا تزود الباحثة الطالبات بمعلومات مكثفة ومركزة بما يناسب قدرات الطالبات.**

الباحثة:

الاستفهام: طلب يراد به الجواب عن شيء يجهله المتكلم ويتم عن طريق أدوات تسمى أدوات الاستفهام، والجملة تسمى جملة الاستفهام، ويكون ذلك بمجموعة من الأدوات منها ما يكون حرفا ومنها ما يكون اسماً

أولا الحروف :(همزة، وهل) وسنأتي إلى تفصيلهما

١.(هل): حرف استفهام مثال (هل منْ مأوى؟). ـ نعم، لا

فهل حرف استفهام يجاب عنه بالتعيين نعم، لا

الباحثة: مَنْ تعطي مثالاً ؟

طالبة: هل جلست في الصف؟

الباحثة: أحسنت نأتي إلى (الهمزة) وهي حرف استفهام مثال: (أأنت طائي؟) الجواب( نعم، لا )وهنا تكون الاجابة بنعم، لا أما إذا قلنا أحفظت شعراً أم نثراً؟ تكون الاجابة حفظت شعراً أو حفظت نثراً

الباحثة من تعطي مثالاً عن (الهمزة) تكون الاجابة عنه بالتعيين

طالبة: أقرأت قصةً أم مجلةً؟

الباحثة: أحسنت إذن (الهمزة وهل) هما حرفان ويجاب عن هل بالحروف أما الهمزة فيجاب عنها بالحروف والتعيين، أما النوع الأخر من أدوات الاستفهام فهي أسماء تسمى أسماء الاستفهام ولكل اسم معنى خاص به

١.مَنْ: اسم استفهام يدل على العاقل مثال على ذلك (منْ صديقك؟) الجواب إبراهيم، مَنْ اسم استفهام وجملة (مَنْ صديقك؟) تسمى جملة الاستفهام وإبراهيم يسمى جواب الاستفهام

الباحثة: مَنْ تعطي مثالاً؟

طالبة :(مَنْ تحب؟) والجواب أُحب أخي

الباحثة: الباحثة أحسنت

٢.ما: اسم استفهام يدل على غير العاقل مثال على ذلك (ما حملك على الرجوع بعد إفلاتك من العقاب؟) والجواب الوفاء فما أسم استفهام وجملة (ما حملك على الرجوع بعد إفلاتك منْ العقاب؟) تسمى جملة الاستفهام والجواب يسمى جواب الاستفهام.

الباحثة: منْ تعطي مثالاً؟

طالبة :(ما هذه الشجرة؟) والجواب شجرة التفاح.

الباحثة: أحسنت

٣.أين: اسم استفهام يدل على المكان مثال على ذلك (أين ذهبت في العطلة الصيفية؟) والجواب إلى البصرة، أين اسم استفهام وجملة (أين ذهبت في العطلة الصيفية؟) تسمى جملة الاستفهام.

منْ تعطي مثالاً؟

طالبة :(أين تسافر يا علي؟)

الباحثة: أحسنت منْ تعطي اسم استفهام أخر؟

طالبة: متى

الباحثة: أحسنت متى أسم استفهام يدل على الزمان مثال على ذلك (متى يصل حجاج بيت الله الحرام؟) مثال أخر (متى تسافر يا محمد؟). الجوب عصراً. متى اسم استفهام يدل على الزمان

الباحثة:

٦.كيف: اسم استفهام يدل على الحال مثال على ذلك (كيف جئت؟). منْ تعطي الجواب؟

طالبة: جئت ماشياً أو جئت راكباً

الباحثة: أحسنت فالجواب يدل على حال المجيء. أما الأداة الأخرى هي

٧.كم: اسم استفهام يدل على العدد مثال :(كم ساعة تقرأ في اليوم؟) والجواب أربع ساعات وعندما نقرأ الجملة نجد أن كم تسأل عن عدد ساعات القراءة فهي تدل على العدد

الباحثة: من تعطي مثالاً؟

طالبة: كم عدد اشجار البرتقال؟

الباحثة: أحسنت

**المرحلة الثانية: تكون فترة التخزين لدى الطالبات منخفضة (١٠) دقيقة تقوم الباحثة بإعطاء الطالبات أنشطة (المقارنة، والترتيب).**

الباحثة: إلى هنا هل الدرس مفهوم؟

الطالبات: نعم

الباحثة: منْ توضح على السبورة أوجه التشابه والاختلاف بين الهمزة وهل؟

طالبة:

| | الهمزة | | هل |
|---|---|---|---|
| ١. | حرف استفهام | ١. | حرف استفهام |
| ٢. | يجاب عنها بالحروف | ٢. | يجاب عنها بالحروف |
| ٣. | يجاب عنها بالتعيين | ٣. | لا يجاب عنها بالتعيين |
| ٤. | يأتي معها أم المعادلة | ٤. | لا يأتي معها أم المعادلة |

الباحثة: أحسنت سوف أقوم بإعطائكن أمثلة تحتاج إلى ترتيب من ترتب الجملة الآتية؟

(العربي، النحو، وضع، قواعد، من، أول)

طالبة: مَنْ وضع أول قواعد النحو العربي؟

الباحثة: أحسنت، مَنْ ترتب الجملة الآتية؟ :(الطائر، ما، هذا، لون)

طالبة :(ما لون هذا الطائر؟)

الباحثة: أحسنت من ترتب الجملة الآتية؟ :(تذهب، المدرسة، إلى، متى)

طالبة :(متى تذهب إلى المدرسة؟)) محمد، يا، تذهب، أين)

طالبة :(أين تذهب يا محمد؟)

الباحثة. أحسنت الآن نأتي إلى آخر أداة من أدوات الاستفهام هي (أي) وتختلف أي عن بقية أدوات الاستفهام فيكون معناها حسب ما تضاف إلية وسنأتي إلى تفصيلها

١.(أي) تدل على العاقل أذا كانت الجملة تدل على العاقل مثال على ذلك (أي رجل تحب؟). هنا رجل تدل على العاقل، فيكون معنى أي يدل على العاقل

٢.أي تدل على غير العاقل أذا كانت الجملة تدل على غير العاقل مثال على ذلك (أي فاكهة تأكل؟). فكلمة الفاكهة تدل على غير العاقل فيكون معنى أي يدل على غير العاقل. منْ تعطي مثالاً أي تدل على غير العاقل

طالبة: أي لون هذا الطائر؟

الباحثة: أحسنت

٣.(أي) تدل على الزمان إذا كانت الجملة تدل على الزمان مثال على ذلك (أي يوم يقام المهرجان؟)

٤.أي تدل على المكانة إذا كانت الجملة تدل على المكان مثال على ذلك (أي تجلس؟ ) فتجلس تدل على المكان إذن تدل هنا أي على المكان. من تعطي مثالاً

الطالبة :( أي حديقة تذهب؟).

**المرحلة الأخيرة: (التلخيص) (٥) دقائق، نستخدم في هذه المرحلة البطاقات**

الباحثة: أعمل بطاقات تحتوي على أسئلة وبطاقات تحتوي على أجوبة وأوزعها على الطالبات، مثل خمس بطاقات أسئلة وخمس بطاقات أجوبة وأوزعها على الطالبات.

البطاقة الأولى: ماهي أحرف الاستفهام؟ تجيب الطالبة التي تحتوي بطاقتها على الجواب حروف الاستفهام هي (هل) و (أ).

ثم تسأل الطالبة الثانية ماهي أدوات الاستفهام؟ طالبة الذي تحتوي بطاقتها على الإجابة هي (من، ما، كيف، وكم، أين، متى وأي حسب ما تضاف إليه.

ثم تسأل الطالبة الأخرى السؤال الثالث: أعطي مثال على اسم من إسماء الاستفهام

ثم تسأل الطالبة الأخرى السؤال الثالث: أعطي مثال على اسم من إسماء الاستفهام تدل على العدد؟ تجيب طالبة التي تحتوي بطاقتها على الإجابة كم قميص اشتريت؟

البطاقة الرابعة: تسأل طالبة أعطني مثالا على (أي) تدل على غير العاقل؟ تجيب طالبة الذي تحتوي بطاقته على الإجابة، طالبة: (أي فاكهة تأكل يا زيد؟).

ثم البطاقة الخامسة تسأل الطالبة: أعطي مثال على (أي) تكون للمكان طالبة الذي تحتوي بطاقتها على الإجابة أي طريق تسلك؟

**التقويم (٥) دقائق**

١. عرفي الاستفهام؟

٢. ما الفرق بين أين ومتى من حيث المعنى؟

٣. قارني بين الهمزة وهل.

٤. اعطي جملة تحتوي على أداة استفهام تدل على الحال.

٥. حللي الجملة الآتية: هل الطالب ناجح؟

٦. هل الجملة الآتية صحيحة من حيث المعنى: من هذا الطائر؟

**الواجب البيتي:**

اطلب من الطالبات مراجعة الموضوع وحل التمرينات.

خطة نموذجية لتدريس المجموعة الضابطة موضوع أدوات الاستفهام وفق الطريقة الاعتيادية (الاستقرائية)

اليوم والتاريخ　　المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الثاني متوسط　　الموضوع: أدوات الاستفهام

الشعبة: (د)

ينظر الخطة التدريسية للمجموعة التجريبية:

١. الأهداف العامة
٢. الأهداف السلوكية
٣. الهدف الخاص
٤. الوسائل التعليمية

**أولاً: التمهيد (٥) دقائق:**

الباحثة: أحاول إثارة اهتمام الطالبات عن طريق التذكير بالدرس السابق أو أطرح سؤال يجذب الانتباه، أقول أخذنا في الدرس السابق موضوع النداء من تعرف النداء؟

طالبة: طلب يراد به استدعاء شخص ما للمخاطبة.

الباحثة: أحسنت، من تعدد أنواع المنادى؟

طالبة: العلم، النكرة المقصودة والنكرة الغير مقصودة والمضاف.

الباحثة: أحسنت، أما درسنا لهذا اليوم فهو أسلوب أخر من أساليب اللغة العربية وهو (أسلوب الاستفهام) ثم أثبت عنوان الموضوع بخط واضح أعلى السبورة.

**ثانياً: مرحلة قراءة النص:**

تبدأ الباحثة بقراءة النص وأيهما أوفى وتطلب من الطالبات الانتباه ووضع خط تحت الكلمات الصعبة، بعدها تقوم المدرسة بشرح النص وتوضيح الكلمات الغامضة.

**ثالثاً: العرض (٥) دقائق:**

الباحثة: تكتب الجمل على السبورة:

١- هل من مأوى　　- نعم ،لا

٢- أ أنت طائي　　_ نعم أنا طائئ

| | |
|---|---|
| ٣- أ شعراً قرأت أم نثراً | _ قرأت شعراً |
| ٤- ما حملك على الرجوع بعد افلاتك من العقاب؟ | – الوفاء |
| ٥- أين ذهبت في العطلة الصفية؟ | – الى البصرة |
| ٦- متى يصل حجاج بيت الله الحرام؟ | – يوم الجمعة |
| ٧- كيف جئت الى المدرسة؟ | – جئت ماشياً |
| ٨- كم ساعة تقرأ في اليوم؟ | – أربع ساعات |
| ٩- اي رجل تحب | ـ محمد |
| ١٠- أي فاكهة تأكل | ـ تفاح |
| ١١- أي يوم يقام المهرجان؟ | – يوم الاحد |
| ١٢- أي تجلس | _ في الحديقة |

**رابعاً- الربط والموازنة (٢٥) دقيقة:**

الباحثة: عزيزاتي الطالبات لو تأملنا في الجمل السابقة نجد أنّ في بداية كل جملة أداة تحتها خط، القصد من هذه الأداة هو السؤال عن شيء لا يعرف المتكلم والأداة حين يراد بها ذلك تسمى (أداة الاستفهام) من تستطيع أن تُعرف لي الاستفهام؟

طالبة: هو طلب يراد به الجواب عن شيء يجهله المتكلم.

الباحثة: احسنت، أما الجملة بأكملها فتسمى جملة الاستفهام

الباحثة: من تستطيع أنّ توضح لي جملة الاستفهام؟

طالبة: هي الجملة التي تبدأ بأداة الاستفهام.

الباحثة: ممتاز، إذن جملة الاستفهام هي الجملة التي تبدأ بأداة الاستفهام، وأدوات الاستفهام على نوعين، من تستطيع أنّ تذكر لي النوع الأول من أدوات الاستفهام؟

طالبة: لم تستطع الإجابة.

الباحثة: النوع الأول من أدوات الاستفهام حروف كما ورد في المثال الأول والثاني (هل منْ؟) و (أأنت طائي؟) فـ (هل والهمزة) هما حرفان، ولو لاحظنا هذه الجمل نجد الاجابة تكون ب (نعم، ولا ) أما إذا لاحظنا الجملة الثالثة عزيزاتي الطالبات (أشعراً قرأت أم مجلة؟) نلاحظ الاجابة تكون قرأت شعراً أو قرأت مجلةً بالتعيين بين شيئين ونلاحظ وجود (أم المعادلة) إذن فـ (هل)

يجاب عنها بنعم أو لا اما الهمزة فيجاب بنعم أو لا مره وبالتعيين مرةً أخرى إذا كان هناك (أم المعادلة).

نأتي الى النوع الثاني من تعدده فقط؟

طالبة: (مَنْ، ما، أين).

الباحثة احسنت، من تكمل؟

طالبة: (كيف، كم، متى، أي)

الباحثة: احسنت، وتسمى أسماء الاستفهام، ولو لاحظنا في الأمثلة السابقة نجد جملة (من صديقك؟) فصديقك يدل على العاقل وجملة (ما حملك على الرجوع بعد افلاتك من العقاب؟) نجد حملك على الرجوع بعد افلاتك من العقاب تدل على غير العاقل، إذن على ماذا تدل (مَنْ وما)؟

طالبة: مَنّ تدل على العاقل وما تدل على غير العاقل.

الباحثة: احسنت، وكذلك بقية الجمل عندما نقول: (أين ذهبت غي العطلة الصفية؟) الجواب الى البصرة، ونقول: (متى يصل حجاج بيت الله الحرام؟) وفي المثال الأخر (كم ساعة تقرأ في اليوم؟) و(كيف جئت الى المدرسة؟) نلاحظ في هذه الجمل كل أداة من أدوات الاستفهام لها معنى تدل عليه، مَنْ تلاحظ الجمل اعلاه وتعطي أدوات الاستفهام ومعناها؟

طالبة: أين للمكان ومتى للزمان، وكم للعدد وكيف للحال.

الباحثة: احسنت ممتاز، نأتي الى أخر أداة وهي أيّ لو لاحظنا الجمل الآتية (أيّ يوم يقام المهرجان؟) و (أيّ مكان تجلس؟) نجد أن الجملتين تبدأ بأي، ما الفرق بين الجملتين؟

طالبة: لا يوجد فرق.

الباحثة: إجابة خاطئة، قلنا أنّ دلالة(أيّ) حسب المضاف اليه ففي الجملة الأولى جاءت بعد الأداة كلمة(يوم) فهي تدل على الزمان، إذن أيّ تحمل معنى الزمان، أما الجملة الثانية فجاءت كلمة مان بعد(أيّ) فهي تدل على المكان لذلك فأن أيّ في هذه الجملة تدل على المكان.

الباحثة: من تعطي مثال أيّ تحتوي على غير العاقل؟

طالبة: أيّ فاكهة تأكل يا زيد؟

الباحثة: احسنت، ذكرنا في بداية الدرس أنّ الاستفهام يبدأ بأداة القصد منها السؤال عن شيء يجهله المتكلم، فماذا تحتاج جملة الاستفهام؟

طالبة: الى جواب.

الباحثة: احسنت، لو نظرنا الى الجانب الثاني من الجمل السابقة نجدها عبارة عن جواب لأسئلة الاستفهام، لكن هناك نوعان من الأسئلة لو لاحظنا الجملة الأولى والثانية ولاحظنا الجواب نجد الجواب بنعم أو لا، أما إذا لاحظنا الجملة الثالثة نجد الجواب تعيين شيء من شيئيين أو أكثر وأدواته الهمزة المقترنة بـ أم، وأسماء الاستفهام كما في المثال الثالث (أشعراً قرأت أم نثراً) فجوابها يكون بالتعيين (قرأت شعراً) كذلك في المثال الاخر (كم ساعة تقرأ في اليوم؟) يجاب عنها بالتعيين أربع ساعات وكذلك بقية الأمثلة.

**استنتاج القاعدة (٥) دقائق:**

الباحثة:الاستفهام: طلب يراد به الجواب عن شيء يجهله المتكلم، ماذا يحتاج الاستفهام؟

طالبة: الى أدوات الاستفهام.

الباحثة: احسنت، ما هي أدوات الاستفهام؟

طالبة: (الهمزة وهل) حرفا (مَنْ، ما، متى، كيف، أين، أيّ، كم) أسماء الاستفهام.

الباحثة: ما هو الركن الثاني من أركان الاستفهام؟

طالبة: جملة الاستفهام هي الجملة التي تبدأ بأداة من أدوات الاستفهام.

الباحثة: وتحتاج الى جواب والجواب على نوعين:

١- يجاب أما(بنعم) أو (لا) إذا كان الاستفهام بـ(هل، أو الهمزة).

٢- يجاب بالتعيين وأدواته الهمزة المقترنة بـ(أم) وأسماء الاستفهام.

الباحثة: لأسماء الاستفهام معان (مَنْ) للعاقل(ما) لغير العاقل، متى للزمان، و(أين) للمكان و(كم) للعدد و(أيّ) حسب ما تضاف اليه.

**التقويم (٥) دقائق:**

١. عرفي الاستفهام؟

٢. ما الفرق بين أين ومتى من حيث المعنى؟

٣. قارني بين الهمزة وهل.

٤. اعطي جملة تحتوي على أداة استفهام تدل على الحال.

٥. حللي الجملة الآتية: هل الطالب ناجح؟

٦. هل الجملة الآتية صحيحة من حيث المعنى: من هذا الطائر؟

**الواجب البيتي:** أطلب من الطالبات مراجعة الموضوع وحل تمرينات الكتاب جميعها.

**ملحق (٨)**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا/ ماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/استبانة آراء الخبراء والمحكمين في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي وصلاحيتها.

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق مدة عمل الذاكرة في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية).

وتضع بين أيديكم اختبارا تحصيليا وهو جزء من متطلبات الدراسة ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية ترجو الباحثة إبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في مدى صلاحية الفقرات الاختبارية وشمولها وملائمتها لمستوى طالبات الصف الثاني متوسط.

مع جزيل الشكر

الأستاذ الفاضل .....

اللقب العلمي .....

الجامعة .....

التخصص.....

المشرف

أ.م. د فراس حسن عبد الأمير

الباحثة

حوراء ستار كاظم

تعليمات الاختبار:

إسم طالبة .....

الصف .....

إسم المدرسة .....

الشعبة .....

ملاحظة: الإجابة على ورقة الأسئلة.

تعليمات الاختبار:

عزيزتي طالبة:

بين يديك ثلاثون فقرة اختبارية في الموضوعات الثمانية التي درستيها في مادة قواعد اللغة العربية المطلوب منك التأني في اختيار في اختيار الجواب الصحيح من بين البدائل التي في فقرات الاختبار، وذلك بوضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة من بين الخيارات الأربعة.

مثال/ هو إسم يدل على أكثر من اثنين بزيادة واو ونون أو ياء ونون مفتوحة

أ. جمع المؤنث السالم ب. جمع التكسير

ج. جمع المذكر السالم د. المثنى

١. يسمى الطلب الذي يراد به استدعاء شخص ما بـ

أ. الحال ب. النداء

ج. الاستفهام د. التوكيد

٢. المنادى في هذه الجملة (يا سعاد حافظي على النظافة)

أ. نكرة غير مقصودة ب. علم

ج. مضاف د. نكرة مقصودة

٣ .تعرب( كلا)في الجملة (شجعت كلا الفريقين).

أ. مفعول به منصوب وعلامة نصبه حذف حرف العلة.

ب. مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

ج. مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة.

ب. مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف.

٤. شجعت

أ. الفائزاتِ ب. الفائزات

ج. الفائزاتٌ د. الفائزاتَ

٥.قال تعالى (من ذا الذي يشفع عنده إلا بإذنه )(من) إسم استفهام يدل على

أ. العاقل ب. العدد

ج. غير العاقل د. المكان

٦.علامة رفع جمع التكسير

أ الواو ب. الألف

ج. الضمة د. ثبوت النون

٧. تعرب كلمة سائق في جملة (يا سائق لا تسرع )

أ. منادى مبني على الضم في محل نصب

ب. منادى منصوب وعلامة نصبه الفتحة

ج. منادى مبني على الضم في محل رفع

د. منادى منصوب وعلامة نصبه الكسرة بدل الفتحة

٨.علامة جر جمع المذكر السالم:

أ. الياء ب. الألف

ج. ا لياء والنون د. الألف والنون

٩.تحذف نون الجمع عند

أ. النفي ب. الاستفهام

ج. القسم د. الإضافة

١٠.يجاب عن واحدة من الجمل الآتية بالتعيين:

أ. من صديقك ؟ ب. أشعراً حفظت أم قصةً؟

ج. هل محمد موجود؟ د. متى السفر؟

١١. الصياغة الخطأ لجمع المذكر السالم هي:

أ. رجال جريحون

ب. الزيدون قادمون .

ج. يشارك المستثمرون في بناء البلد

د. مد يد العون للمحتاجين

١٢.أي من الجمل الآتية تحتوي على جمع تكسير

أ. ضرب اللاعبون الكرة

ب. تهاجم الاسود الفريسة

ج المثقفون ثروة قومية

د. المدرسات حريصات على مستقبل الطلبة

١٣.ياعلي كن حذرا .تعرب كلمة علي

أ. منادى مبني على الضم في محل جر

ب. منادى مبني على الضم في محل رفع

ج. منادى مرفوع وعلامة رفعه الضمة

د. منادى مبني على الضم في محل نصب

١٤.يبنى الفعل المضارع على السكون إذا اتصلت به:

أ. تاء الفاعل ب. نون التوكيد الثقيلة

ج. نون النسوة د. ياء المخاطبة

١٥.الأداة (أين)من أدوات:

أ. النداء ب. الجزم

ج. النصب د. الاستفهام

١٦.من الأسماء التي تجمع جمع مؤنث سالم

أ. مصغر لمذكر عاقل

ب. ما كان مصغر لمذكر غير عاقل

ج. صفة لمذكر عاقل

د. كل إسم سداسي لم يسمع له جمع عند العرب

١٧.تتكون الجملة التي تحتها خط (أليست الصلاة واجبة) من :

أ. إسم استفهام +فعل ماضي ناقص

ب. إسم استفهام +فعل ماضي تام

ج. حرف استفهام +فعل ماضي ناقص

د. حرف استفهام +فعل ماضي تام

١٨.علامة رفع المثنى هي :

أ. ياء ونون مكسورة

ب. ألف ونون مكسورة

ج. ياء ونون مضمومة

د. الف ونون مفتوحة

١٩. عندما نريد تحليل كلمة (مناضلون) فإنها تتكون من:

أ. إسم جمع + واو ونون

ب. إسم مؤنث + واو ونون

ج. إسم مثنى + واو ونون

د. إسم مذكر + واو ونون

٢٠.يؤكد الفعل المضارع إذا كان مسبوقا ب

أ. لا النافية ب. لا الناهية

ج. نداء د. أداة جزم

٢١.مالفرق بين الجملتين

١.البنون يودعون أهلهم

٢.الفائزون فرحون

هو أن الجملة الاولى تحتوي على

أ. جمع المذكر السالم وملحقه

ب. جمع المذكر السالم

ج. ملحق بجمع المذكر السالم

د. جمع المذكر السالم وجمع التكسير

٢٢.يعرب جمع التكسير إعراب

أ. جمع مؤنث سالم

ب. جمع مذكر سالم

ج. الإسم المفرد

د. المثنى

٢٣. الإسم المعرب الذي آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها:

أ. الإسم المجرور

ب. الإسم المقصور

ج. الإسم الممدود

د. الإسم المنقوص

٢٤.أكملت الطالبتان

أ. كليهما ب. كلتيهما

ج. كلاهما د. كلتاهما

٢٥.الجملة التي تحتوي على نون التوكيد الثقيلة هي

أ. الطالبات تحفظنَ القصيدة

ب. المحسنات يساعدنَ المحتاج

ج. هل تقصرنَّ في عملك ؟

د. كثير من النساء يشاركنَ في المعارك

٢٦.رأيتُ الفتى الشَهم. الفتى مفعول به منصوب وعلامة نصبه

أ. الالف ب. الفتحة الظاهرة

ج. الفتحة المقدرة د. الكسرة

٢٧.من الالفاظ غير الملحقة بالمثنى هي

أ. كل ب. كلاهما

ج. كلا د. كليهما

٢٨.من أوزان جمع التكسير هي

أ. فعللة ب. فعالل

ج. فعالة د. فعولة

٢٩.تقع الصحراءٌ في غربي العراق .تعرب الصحراء

أ. مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة

ب. فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة

ج. مضاف إليه مجرور بالكسرة

د. فاعل مرفوع بالضمة المقدرة

٣٠.حللي الجملة الآتية (الحسناوات جميلات )

أ.ا لحسناوات وجميلات ملحق بجمع المؤنث السالم

ب. الحسناوات جمع مؤنث سالم وجميلات جمع تكسير

ج. الحسناوات وجميلات جمع مؤنث سالم

د. الحسناوات جمع مؤنث سالم وجميلات ملحق به

مفتاح التصحيح لفقرات الاختبار من متعدد

| رقم السؤال | الاختيارالصحيح | رقم السؤال | الاختيار الصحيح |
|---|---|---|---|
| .١ | ج | .١٦ | ج |
| .٢ | ب | .١٧ | ج |
| .٣ | ب | .١٨ | ب |
| .٤ | د | .١٩ | د |
| .٥ | أ | .٢٠ | ب |
| .٦ | ج | .٢١ | أ |
| .٧ | ب | .٢٢ | ج |
| .٨ | أ | .٢٣ | د |
| .٩ | د | .٢٤ | ب |
| .١٠ | ب | .٢٥ | ج |
| .١١ | أ | .٢٦ | ج |
| .١٢ | ب | .٢٧ | أ |
| .١٣ | د | .٢٨ | ب |
| .١٤ | أ | .٢٩ | ب |
| .١٥ | د | .٣٠ | ج |

## (ملحق ٩)

إسماء الخبراء والمحكمين اللذين استعانت بهم الباحثة

| ت | إسم الخبير | الاختصاص | مكان العمل | نوع الاستشارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | أ | ب | ت | ث |
| ١ | أ. د. أحمد يحيى السلطاني | طرائق تدريس عامة | جامعة بابل/كلية التربية | * | * | * | * |
| ٢ | أ. د. بسام عبد الخالق الأسدي | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل/كلية التربية | * | * | * | * |
| ٣ | أ. د .جؤذر حمزة كاظم | طرائق تدريس عامة | جامعة بابل /جامعة بابل كلية التربية | * | * | * | * |
| ٤ | أ. د .حسن خلباص الزاملي | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد/ابن رشد | * | * | * | * |
| ٥ | أ. د. .حمزة هاشم السلطاني | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل /كلية التربية | * | * | * | * |
| ٦ | أ. د. رحيم علي صالح | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد /ابن رشد | * | * | * | * |
| ٧ | أ. د .رغد سلمان | طرائق تدريس عامة | جامعة بابل/كلية التربية | * | * | * | * |
| ٨ | أ .د زينة جبار | طرائق | جامعة | * | * | * | * |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | غني | تدريس اللغة العربية | بابل/ التربية الاساسية | | | | |
| ٩ | أد. سعد علي زاير | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد /ابن رشد | * | * | * | * |
| ١٠ | أ. د. ضياء عبد الله أحمد | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد/ابن رشد | * | * | * | * |
| ١١ | أ.د. عمار إسماعيل خليل | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة المستنصرية /تربية اساسية | * | * | * | * |
| ١٢ | أ.د.نبيل كاظم نهير الشمري | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل /كلية التربية | * | * | * | * |
| ١٣ | أ.م.د .خالد راهي هادي | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل/التربية الاساسية | * | * | * | * |
| ١٤ | أ.م.د.فارس مطشر | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل/كلية التربية | * | * | * | * |
| ١٥ | أ.م.د.عمران عبد صكب المعموري | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل/كلية التربية | * | * | * | * |
| ١٦ | أ.م.صبا حامد حسين | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد/ابن رشد | * | * | * | * |
| ١٧ | أ.م. د.متمم | طرائق | جامعة بابل | * | * | * | * |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | جمال الياسري | تدريس عامة | /كلية التربية | | | | |
| ١٨ | أ.م.د.اسراء فاضل أمين | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل/التربية الاساسية | * | * | * | * |
| ١٩ | د.علي جيخور | طرائق تدريس اللغة العربية | مقر وزارة التربية | * | * | * | * |
| ٢٠ | م.م.سارة حسين عبد عون | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بابل /التربية الاساسية | * | * | * | * |

- نوع الاستشارة

أ. الأهداف السلوكية

ب. صلاحية الخطوات واختيار الأنشطة

ت. صلاحية الخطط التدريسية

ث. الاختبار التحصيلي ومفتاح التصحيح

ملحق (١١)

درجات الاختبار التحصيلي (النهائي)

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

| | | |
|---|---|---|
| .٢٦ | ٢٦ | ٢٦ |
| .٢٧ | ٣٠ | ٢١ |
| .٢٨ | ٢١ | ١٩ |
| .٢٩ | ٣٠ | ١٨ |
| .٣٠ | ٢٧ | ٢٤ |
| .٣١ | ٢٧ | ٢٧ |
| .٣٢ | ٢٨ | ١٨ |
| .٣٣ | ٢٩ | ٢٢ |
| .٣٤ | ٢٤ | ١٦ |
| .٣٥ | ٢٠ | ١٧ |
| الوسط الحسابي | ٢٨,١١٤٢٩ | ٢١,٤٧٠٥٩ |
| الانحراف المعياري | ٥,٥٦٦٥٥٧ | ٣,٠٥٧٧٠٨ |

# Abstract

The current research aims to

1. Building a proposed strategy according to the duration of memory work in the achievement of middle school students in Arabic grammar
2. .Identifying the effectiveness of a proposed strategy according to the duration of memory work in the achievement of middle school students in Arabic grammar In order to achieve the two goals of the research ،the researcher followed the descriptive and experimental descriptive approaches to build a proposed strategy according to the duration of memory work in the achievement of middle school students in Arabic grammar and experimental to find out the effectiveness of a proposed strategy according to the duration of memory work in the achievement of middle school students in Arabic grammar ،and for the purpose of verifying Objective The researcher formulated the following hypothesis :There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the experimental group who study Arabic grammar according to the duration of memory work and the average scores of the students of the control group who study Arabic grammar according to the usual method.

The research included middle and secondary schools for girls in the center of Babil Governorate ،which numbered (41) schools.

The research sample consisted of (70) female students ،with (35) for the experimental group and (35) for the control group.(2022-2023).

The researcher studied by herself the female students of the two research groups throughout the duration of the experiment and prepared an achievement test consisting of (30) objective items of multiple choice with four alternatives. The researcher applied it at the end of the experiment. The strategy was applied at the beginning of the second semester. Arabic according to the duration of memory work on the female students of the control group who studied Arabic grammar according to the normal method. The length of the lesson.

In light of the results ،the researcher made recommendations

1. The need for teachers of the Arabic language and its teachers to use the proposed strategy according to the duration of memory work ، because of its importance Scientific benefits in raising the level of students' achievement in Arabic grammar ،which was proven by the current stud
2. ..Issuing a guide that includes how long the memory works ،when the students' memory is active ،when it is low ،and how to activate it.

Complementing the aspects of the research ،the researcher proposed proposals ،including:

1. Conducting a study similar to this study in other educational stages.
2. Conducting a study similar to this study in other branches of study of the Arabic language ،such as literature and reading.

**Ministry of Higher Education and Scientific Research**
**University of Babylon**
**College of Education for Human Sciences**
**Department of Educational and Psychological Sciences**
**Master / Methods of Teaching Arabic Language**

# The Effectiveness of a Proposed Strategy According to The Duration of Memory Work in Achievement Middle School Students in Arabic Grammar

Master thesis submitted

**Hawraa Sttar Kazem Al-Mashaikhi**

To the Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Babylon It is part of the requirements for obtaining a master's degree in education (Methods of Teaching Arabic Language)

Supervisor

**Dr. Firas Hassan Abdul Amir**

**2023AD** **1445HD**