



أثر التدريس بأنموذج TWA في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير التباعدي لديهم

م.د. حسين علي ناصر علي

قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة دجلة، بغداد، العراق

Husain.alali65@edu.duc.iq

موبايل/ 07902158549

المستخلص

يهدف البحث إلى معرفة أثر التدريس بأنموذج (TWA) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتنمية التفكير التباعدي لديهم، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، (تصميم المجموعتين والاختبار البعدي) واختار قصدياً (متوسطة الادريسي للبنين) في تربية بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) الفصل الدراسي الأول التي تضم خمس شعب للصف الثاني المتوسط، واختار عشوائياً منها شعبتي (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ج) لتمثل الضابطة، وبلغ عدد أفراد العينة (٦٤) طالباً بواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث بمتغيرات (التحصيل الدراسي للآباء والامهات، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، واختبار (رافن للذكاء).

أعد الباحث اداتي البحث الخطط التدريسية واختبار مفاهيم قواعد اللغة العربية وعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء للحصول على الصدق الداخلي للأداتين، وتبنى الباحث اختبار التفكير التباعدي من دراسة (داخل، ٢٠١١) لقياس تنمية التفكير التباعدي.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا-كرومباخ، ومعادلة معامل التمييز، ومعادلة معامل الصعوبة والسهولة للفقرات، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فعالية البدائل المخطوءة، ومربع كاي) عالج الباحث بيانات بحثه.

بعد انتهاء التجربة لمدة فصل دراسي كامل طبق الباحث اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واختبار التفكير التباعدي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في وقت واحد.

حلّل الباحث نتائج اجابات الطلاب ومعالجتها احصائياً، تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا بأنموذج (TWA) في اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية وكذلك في اختبار التفكير التباعدي، وفي ضوء النتائج التي أثبتت فاعلية التدريس بأنموذج (TWA) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية وتنمية التفكير التباعدي أوصى الباحث بضرورة توظيف النماذج التعليمية الحديثة في تعزيز فاعلية التدريس، والإفادة من إمكانياتها في تسهيل إيصال المحتوى العلمي إلى الطلبة، ولاسيما نموذج (TWA) كما أكد على أهمية العمل على استعمال نماذج تعليمية تتناسب مع عناصر العملية التعليمية كافة، لما لها من دور في مساعدة المدرس على إعداد الأنشطة المناسبة للمتعلمين، ووضع الخطط الملائمة للمناهج الدراسية، فضلاً عن تنمية تفاعل الطلبة مع الموضوعات التعليمية المطروحة.

الكلمات المفتاحية:

انموذج (TWA)؛ مفاهيم قواعد اللغة العربية؛ التفكير التباعدي؛ الصف الثاني المتوسط



The Effect of Teaching Using the TWA Model on Acquiring Arabic Grammar Concepts among Second-Grade Intermediate Students and Developing Their Divergent Thinking

Lecturer Dr. Hussein Ali Nasser Ali

Department of Arabic Language, College of Education, Dijlah University, Baghdad, Iraq

Husain.alali65@edu.duc.iq

Abstract

The current research aimed to find out the impact of teaching with the (TWA) model on acquiring the concepts of Arabic grammar among second-grade intermediate students, and developing their divergent thinking, and to achieve this goal, the researcher adopted the experimental design with partial control, (the design of the two groups and the post-test) and intentionally chose (Al-Idrisi medium for boys) in the education of Baghdad Al-Karkh / 2 for the academic year (2023-2024) the first semester, which includes five divisions for the second intermediate grade, and randomly chose two divisions (b) to be the experimental group and division (c) to be the control, and the number of individuals The sample is (64) students, (32) for the experimental group and (32) for the control group.

The researcher rewarded the students of the two research groups with variables (chronological age calculated in months, academic achievement of parents, Arabic language grades for the previous academic year (2022-2023 AD), and the "Raven Intelligence Test").

The researcher prepared the two research tools teaching plans and testing the concepts of Arabic grammar and presented it to a group of arbitrators and experts to obtain the internal honesty of the two tools, and adopted the divergent thinking test from a study (Dakhel, 2011) to measure the development of divergent thinking.

After the end of the experiment for a full semester, the researcher applied the test of acquiring the concepts of Arabic grammar and the divergent thinking test to the students of the experimental and control groups simultaneously.

The researcher analyzed the results of the students' answers and processed them statistically, showing that there were statistically significant differences in the average scores between the two research groups in favor of the experimental group who studied with the (TWA) model in the test of acquiring Arabic grammar concepts as well as in the divergent thinking test, and in light of the results that proved the effectiveness of teaching with the (TWA) model in acquiring Arabic grammar concepts and developing divergent thinking, the researcher recommended taking advantage of modern models in supporting the teaching process, and providing the educational process with the potential of these models in delivering materials The study to the minds of students, especially the (TWA) model, is to find models that fit the triangle of the educational process, as it encourages the teacher to create appropriate activities for students, determine the appropriate plans that are developed for the curriculum, and the interaction of students for the topic that was presented for education.

Keywords:

TWA Model; Arabic Grammar Concepts; Divergent Thinking; Second-Grade Intermediate Students.



الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يواجه طلبة المرحلة المتوسطة صعوبات كبيرة في فهم واكتساب بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية ذلك بسبب تشابه بعض المفاهيم مع بعضها في تسميتها وعرابها، وقد انعكس ذلك سلباً في انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة بمادة قواعد اللغة العربية، وبذلك تواجه مادة قواعد اللغة العربية مشكلة حقيقية لوجود الكثير من المفاهيم المتشابهة والمتقاربة اسماً وعراباً ؛ فإذا ما دُرِسَتْ بطريقة تقليدية مجردة ، سيكون المتضرر الوحيد من هذه المشكلة هم الطلبة لدورهم السلبي في طريقة التدريس التقليدية فالطالب هو المتلقي والمستمتع دون اشراك وتفاعل وتفكير .

وقد أكدت الدراسات السابقة على وجود هذه الصعوبات في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية كدراسة (عبد الله، ٢٠٠٧) ودراسة (داخل، ٢٠١١) وغيرها، وقد عزت هذه الدراسات المشكلة إلى عدم وصول الطلبة إلى مرحلة الفهم العميق وذلك بسبب عدم معرفة كثير من مدرسي اللغة العربية بكيفية استعمال النماذج وطرائق التدريس الحديثة التي تعينهم على ترتيب محتوى المادة واكتساب مفاهيمها للطلبة وتنمية التفكير لديهم.

ويرى الباحث كونه مدرساً في ميدان التعليم الثانوي أن هذه المشكلة لازالت قائمة عند طلبة المرحلة المتوسطة بشكل خاص كونها مرحلة بناء الأسس اللغوية لقواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية لذلك يرى تجريب أنموذج جديد هو أنموذج (TWA) لتعليم المتشابهات في حل هذه المشكلة واكتساب المفاهيم المتشابهة في قواعد اللغة العربية وتنمية التفكير بشكل عام لديهم والتفكير التباعدي بشكل خاص؛ ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

س/ هل للتدريس بأنموذج (TWA) أثر في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير التباعدي لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

تفضل الله جل وعلا بتمييزه للإنسان عن بقية مخلوقاته بقابليته على اكتساب العلم والمعرفة وتطويرها إذ قال في محكم كتابه الكريم: (علم الإنسان ما لم يعلم) (العلق: ٥) ؛ وعصرنا الحاضر هو عصر التطور العلمي والتكنولوجي وعصر تدفق العلم والمعرفة المتنوعة والغزيرة إذ يتميز بكثرة المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في معظم مجالات الحياة المختلفة مما يستدعي الحاجة إلى اختيار نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريس تعليمية جديدة تواكب هذا التطور العلمي والتكنولوجي وعدم الركون إلى الأساليب وطرائق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ أساساً لها واستبدالها بنماذج تعليمية وطرائق تدريس حديثة قادرة على إعداد طلبة قادرين على مواكبة التطور العلمي وتنمية تفكيرهم بكل ابعاده واتجاهاته.

ويبرز دور العملية التربوية بكل مكوناتها من المدرسة والمدرس والمعلم في تأهيل الجيل الجديد من الطلبة وتنقيفهم نحو الاستفادة القصوى من جميع التطورات العلمية الحاصلة في مجال التدريس وتطوير التعليم وتطبيقها في الميدان (ناصر ، ٢٠١٠ : ٩١).

والمدرسة كونها أهم مؤسسة تربوية تعليمية أصبح على عاتقها مسؤولية كبيرة في تقديم طرائق ووسائل تعليمية حديثة تساعد الطلبة على تلبية احتياجاتهم في اكتساب المفاهيم، ويرى (الوكيل، ٢٠٠٠) بأن هناك علاقة وشيجة بين طريقة التدريس والمنهج الدراسي؛ إذ تعد طريقة التدريس الوسيلة المثلى لترجمة المنهج الدراسي بالشكل الذي تطمح إليه المدرسة كما تقدم الفرص المثلى أمام الطلبة في اكتساب الخبرات (الوكيل، ٢٠٠٠ : ٢٤).

وتبرز أهمية التربية المكانية الكبيرة للغة، إذ تُعد من أرقى المنجزات التي حققها الإنسان عبر تطوره الحضاري، فلولا اللغة لما قامت حضارة أو تحقق تقدم ومدنية، ولما وُجد أثر من آثار الإنسانية (تشايلد، ١٩٨٣ : ١١). كما تُعد اللغة ثمرة لتطور الفكر البشري، وتشير الدراسات النفسية والتربوية إلى امتلاكها أثراً فاعلاً في مختلف أنشطة الإنسان، سواء في العمل أم الاجتهاد أم الترفيه. فضلاً عن ذلك، تُعد اللغة وعاءاً للثقافة ووسيلة للتواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل،



إذ إن الاطلاع على النتاج الفكري الإنساني لا يتحقق إلا عن طريق إتقان اللغة التي كُتِب بها ذلك الفكر (عطا، ٢٠٠٦: ٤٧). وتحظى اللغة العربية بمكانة كبيرة لا يمكن تجاهلها، لكونها لغة القرآن الكريم، فضلاً عن كونها لغة حية أثبتت عبر العصور قدرتها على مواكبة ميادين العلم والأدب. وتمتاز العربية بغزارة مفرداتها وتنوع أساليب التعبير فيها، الأمر الذي يعكس ما بلغته من رقي وتطور ونضج لغوي. فاللغات عموماً يزداد ثراؤها وتتعدد طرائق أدائها كلما توافرت لها الظروف الملائمة للنمو والتطور، وأُتيحت لها فرص الاتساع والازدهار (العزاوي، ٢٠٠٤: ٤٠).

تتبع أهمية القواعد النحوية من أهمية اللغة العربية ذاتها، إذ تُعد من أبرز فروعها وأكثرها ارتباطاً ببناء الجملة الصحيحة وسلامة التعبير. كما تمثل وسيلة أساسية لإتقان المهارات اللغوية، لأن فهم اللغة لا يكتمل إلا بالإحاطة بالقواعد التي تنظم تراكيبها وتحدد دلالاتها بما يحقق المعنى المقصود. ويُعد النحو من أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير والتحليل، فَعَبْرُهُ ينطلق الطالب إلى إتقان بقية فنون اللغة ومهاراتها، كسلامة القراءة ودقة الكتابة. كذلك يسهم في تنمية قدرات عقلية ولغوية تقوم على القياس والتحليل والاستنتاج، الأمر الذي يساعد الطلبة على اكتساب حصٍّ لغوي يمكنهم من استيعاب اللغة والتعبير بها بصورة سليمة (اللبدى، ١٩٩٩: ٢٥٥).

يرى الباحث أن الأهمية الكبيرة التي تتمتع بها القواعد النحوية تستدعي الاهتمام بتدريسها وتعليمها في المدارس، مع التركيز على مفاهيمها الأساسية التي تُعد مدخلاً مهماً لتعلم قواعد اللغة العربية. فتعلم المفاهيم يسهم في تسهيل عملية التعلم، إذ يساعد على تنظيم المعلومات والقواعد النحوية وفق مستويات الصعوبة المناسبة للمرحلة التعليمية، مما ييسر على الطالب سرعة اكتسابها واستيعابها، فضلاً عن دوره في توحيد الأفكار وتكوين المفهوم المراد تعلمه بصورة واضحة. وقد ازدادت أهمية المفاهيم في تعليم قواعد اللغة العربية؛ لأن القواعد النحوية تمثل نظاماً مترابطاً ومتكاملاً يقوم على أسس دقيقة ومتينة، وتُعد المفاهيم النحوية الركيزة الأساسية في بناء هذا النظام. كما تعتمد القواعد النحوية والمهارات اللغوية اعتماداً كبيراً على فهم تلك المفاهيم واستيعابها واكتسابها (المزوري، ٢٠٠١: ١٢)، لكونها تمثل مجموعة من الضوابط والمعايير المستنبطة من اللغة العربية، والتي يُحتكم إليها في بيان صحة الكلام وسلامته. ومن هنا فإن الخطأ في الإعراب قد يؤدي إلى تغيير المعنى المقصود أو إضعاف القدرة على فهمه، لذلك يُعد النحو وسيلة مهمة للوصول إلى الفهم الصحيح، كما يعين القارئ على تفسير الرموز الكتابية وغير الكتابية بصورة سليمة. وعليه، تبرز الحاجة إلى اعتماد نماذج تعليمية مبسطة تسهم في إيصال المادة العلمية وتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية.

وتُعد طريقة التدريس المتبعة من العوامل الأساسية المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، إذ لا خلاف على أهمية الأسلوب الذي يعتمده المدرس في تقديم المادة الدراسية. فالمدرس الكفاء هو الذي يمتلك القدرة على تحويل الحصة الدراسية إلى بيئة يسودها التفاعل والانسجام، مع مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم المختلفة. ويتحقق ذلك عن طريق اختيار الأسلوب والطريقة التعليمية الملائمة التي تسهم في جذب انتباه الطلبة وتنشيط مشاركتهم. فكثير من المدرسين استطاعوا أن يجعلوا من الدروس الاعتيادية دروساً مليئة بالحيوية والنشاط بفضل اعتمادهم طرائق تدريس فعالة، في حين أن اعتماد الأساليب التقليدية الجامدة قد يؤدي إلى ضعف دافعية الطلبة ونفورهم من المادة الدراسية (الإنترنت، ٢٠١٠: ٦٧).

يُعد النموذج التعليمي خطةً تنظيمية يمكن للمدرس الاستعانة به في ترتيب أعماله ومهامه التدريسية، بما يشمل المواد الدراسية والخبرات التعليمية. وتتضمن هذه المهام تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تضم عناصر مترابطة ومتكاملة، مثل المحتوى العلمي، والمهارات المستهدفة، والأدوار التعليمية، والعلاقات الاجتماعية، فضلاً عن الأنشطة والإجراءات والتجهيزات المادية والبيئية. وتعمل هذه العناصر في تفاعل مستمر فيما بينها، بما يسهم في توجيه سلوك كلٍّ من الطلبة والمدرسين وتنظيمه داخل العملية التعليمية.

ويعد أنموذج (TWA) البنائي لتدريس المتشابهات - أحد النماذج التعليمية البنائية الحديثة لتدريس واكتساب المفاهيم المتشابهة - أهمية في تسهيل تعليم المفاهيم واكتسابها وتنمية التفكير لدى الطلبة لذا يرى الباحث ضرورة تجريبه لحل مشكلة قواعد اللغة العربية ومفاهيمها المتشابهة.



ويمكن ان تتجلى أهمية البحث في:

١. أهمية التربية لكونها أساس البناء الحضاري وهي التي تساعد الطالب على التكيف والتفاعل مع ما حوله من متغيرات ومستجدات.
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وعنوان الأمة ورمز هويتها ووعاء ثقافتها.
٣. أهمية اللغة العربية كونها وسيلة أساسية للتفاهم بين البشر، وأداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس المختلفة.
٤. أهمية قواعد اللغة العربية كونها تعصم اللسان من اللحن وتصون الأقلام من الزلل.
٥. أهمية طرائق التدريس بوصفها ركناً أساساً من أركان العملية التدريسية، فهي تحقق الأهداف التربوية، وتوصل المعلومات والأفكار بأيسر الطرائق.
٦. أهمية التدريس بأنموذج (TWA) للمتسابهات بوصفه نموذجاً تدريسياً قد يساعد الطلبة ويعطيهم الكفاية على اكتساب وفهم مفاهيم قواعد اللغة العربية وتطبيقها في الحياة اليومية.
٧. أهمية تنمية التفكير عامة والتفكير التباعدي خاصة عند الطلبة ضمن طرائق تدريس المواد التعليمية المختلفة بضمنها قواعد اللغة العربية.
٨. أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها المرحلة التي يتهيأ الطلبة فيها للتعليم الثانوي والاعدادي.

ثالثاً: هدفاً البحث:

يهدف البحث إلى:

١. معرفة أثر التدريس بأنموذج (TWA) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في العراق/ تربية بغداد الكرخ الثانية.
٢. معرفة أثر التدريس بأنموذج (TWA) في تنمية التفكير التباعدي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في العراق/ تربية بغداد الكرخ الثانية.

رابعاً: فرضيتا البحث:

لتحقيق هدفي البحث اشتق الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

أ- الفرضية الصفريّة الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى الطلاب الذين يدرسون على وفق أنموذج (TWA)، ومتوسط درجات اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

ب- الفرضية الصفريّة الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مفاهيم قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج (TWA)، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير التباعدي.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث بـ :

- ١- المدارس المتوسطة في بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) م .
- ٢- طلاب الصف الثاني المتوسط ، للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) م في تربية بغداد الكرخ الثانية.
- ٣- موضوعات قواعد اللغة العربية في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) م.



سادساً: مصطلحات البحث:

حدد الباحث عدداً من المصطلحات لموضوع البحث، ومنها:

أولاً: الأنموذج (١) الأنموذج لغةً :

الأنموذجُ : المِثَالُ الذي يُعْمَلُ عليه الشيء كَالنَّمُودَجِ ، (ج) نَمَاج (مصطفى وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٣١) .

٢- الأنموذج اصطلاحاً :

عرّفه كلٌّ من :

أ- (قطامي وقطامي، ١٩٩٨) : " الاستراتيجيات التي يوظفها المدرّس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية عند الطلبة مستندة فيها إلى افتراضات يقوم عليها الأنموذج ، ويتحدد فيه دور المعلم والطالب وأسلوب التقويم " (قطامي ونايفة قطامي ، ١٩٩٨ : ٣٦) .

ب- (الشبلي، ٢٠٠٠) : " تنظيم شمولي أو دليل عمل منظم ، يعطي تصوراً تفصيلياً لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تربوي مبيناً فلسفته وأهدافه ومدخلاته البشرية والمادية " (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ١٢) .

ج- (أبو جادو، ٢٠٠٨) : " عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية". (أبو جادو، ٢٠٠٨ : ٧٥) .

٣- أنموذج (TWA) -أ- اصطلاحاً:

• عرفه (اللولو، ٢٠٠٦): " بأنه نموذج تعليمي يعتمد على مجموعة اجراءات ترسم العلاقة بين المفاهيم السابقة (المتشابهات) والأهداف وهي المفاهيم الجديدة (غير المتشابهة) من خلال مقارنة الصفات". (اللولو، ٢٠٠٦ : ١٣) .

• وعرفته (المنذرية، ٢٠٠٩): " بأنه اسلوب في التدريس يقوم على توضيح ومقارنة وتشبيه المفاهيم والظواهر الجديدة المراد تعليمها للطلبة بالمفاهيم والظواهر المألوفة الموجودة في بيئتهم المعرفية من قبل " (المنذرية، ٢٠٠٩، وزارة التربية العمانية).

• وعرفه (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩): "بأنه نموذج تعليمي بنائي أوجده العالم الاسترالي تراجيست (Treagust, 1993) واسمه مشتق من معناه باللغة الانكليزية (Teaching with Analogies Model) ومختصره (TWA) ويعتمد هذا النموذج على التشبيهات بين المفاهيم الجديدة وغير المعروفة لدى الطلبة والتي تسمى بـ (الهدف) أو المشبه (Target) والمفاهيم السابقة المعروفة لديهم والتي تسمى بـ"المشبه به (Analog) ، ويكون المشبه به من حياة الطالب حتى يمكنه استيعاب عملية التشبيه، كما أن كل من الهدف (المشبه) والمشبه به يحملون صفات مشتركة بينهما، ولكن في الوقت نفسه قد يحملان صفات غير مشتركة. (امبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ : ١٣٥)

ب- ويعرف الباحث أنموذج (TWA) اجرائياً: بأنه: " أنموذج بنائي يتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية المحددة والمتسلسلة التي سيعتمدها الباحث في تدريس طلاب المجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط على اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية على وفق ثلاث مراحل هي: (التركيز - Focus) ، (الفعل - Action) ، (المقارنة - Reflection) .

ثانياً: الاكتساب:

(١) الاكتساب لغةً: كَسَبَهُ يَكْسِبُهُ كَسْباً وَكِسْباً، وَتَكَسَّبَ وَاكْتَسَبَ : طَلَبَ الرِّزَاقَ، أَوْ كَسَبَ، أَصَابَ ، وَاكْتَسَبَ: تَصَرَّفَ واجتهد، وكسبه: جَمَعَهُ (الفيروزآبادي، ٢٠٠٣ : ١٣٤)، والكَسْبُ: هو المفضي إلى اجتلاب نفع أو دفع ضررٍ ، ولا يوصف فعل الله بأنه كَسَبَ، لكونه منزهاً عن جلب نفع أو دفع ضرر (الجرجاني ، ٢٠٠٥ : ١٢٩) .

٢- الاكتساب اصطلاحاً: عرّفه كلٌّ من:



- أ- **ويتبج : (Wetepag: 1984)** : "عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث وكثيراً ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعليم " (ويتبج ، ١٩٨٤ : ١٥٥) .
- ب- **(العمر ، ١٩٩٠)** : " يُقصد به مدى قدرة الطالب على التمييز بين ما يعبر عن المفهوم وما لا يمثله، وذلك من خلال انتباهه لما يقدمه المدرس من أنشطة وتفاعلات، ثم يقوم بمعالجة تلك المعلومات وفق طريقته الخاصة لتكوين فهم جديد، عبر ربطها بخبراته السابقة قبل تخزينها في الذاكرة " (العمر ، ١٩٩٠ : ٢٠٢) .
- ج- **(قطامي، ١٩٩٨)** : " هو كمية المثيرات التي يتمكن الطالب من اكتسابها عبر مشاهدتها مرة واحدة، على أن يكون قادراً فيما بعد على استرجاعها بنفس الصورة التي تم تقديمها بها عند عملية التعلم " (قطامي، ١٩٩٨ : ١٠٦) .
- ثالثاً: (١) المفاهيم لغةً:** فهم: (فهم) الشيء بكسر الهاء (فهما) و(فهامه) أي علمه، وفُلاَنٌ (فهمٌ) . و(استفهمه) الشيء (فأفهمه) و(فهمه تفهيمًا) . و(وتفهم) الكلام فهمه شيء بعد شيء (الرازي، ١٩٩٠ : ٥١٣) .
- (٢) المفاهيم اصطلاحاً : عرّفها كلٌّ من :**
- أ- **(نشواتي، ١٩٨٦)** : " قاعدة معرفية تمكن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة ، وتشير إلى مجموعة من الأمثلة " (نشواتي ، ١٩٨٦ : ٤٣٤) .
- ب- **(سعادة واليوسف، ١٩٨٨)** : " مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة أو أكثر، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين " (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ : ٦١) .
- ج- **(الخليلي، ١٩٩٥)** : " تصور عقلي للخصائص المشتركة من الأشياء والأحداث التي تميزها من غيرها ويعطي هذا التصور اسماً أو مصطلحاً " (الخليلي ، ١٩٩٥ : ٢٣) .
- د- **(عبد العزيز، ٢٠٠٩)** : " مجموعة من المظاهر أو الصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية عامة أو أكثر ترتبط بقاعدة عامة " (عبد العزيز ، ٢٠٠٩ : ٢٣٠) .
- رابعاً: التفكير**
- (١) التفكير لغةً :** التّفكّر: تصرّف القلب في معاني الأشياء لِدرَك المطلوب ، وسراج القلب ، يرى به خيره وشره ، ومنافعه ومضاره ، وكلّ قلبٍ لا تفكّر فيه ، فهو في ظلمات يتخبّط (الجرجاني، ٢٠٠٥ : ٤٦) .
- (٢) التفكير اصطلاحاً: عرّفه كلٌّ من :**
- أ- **(أبو رياش، ٢٠٠٧)** : " بأنه عملية معقدة تتألف من اتجاهات ومعارف ومهارات تمكن الفرد من تشكيل بيئة بطريقة أكثر فاعلية من الحدس وحده " (أبو رياش، ٢٠٠٧ : ٢٤٧) .
- ب- **(الزغول، ٢٠٠٩)** : "بأنه عملية معرفية معقدة تضم معالجة المعلومات، وتقوم على استعمال الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية والمجرد) بهدف الوصول إلى نواتج معينة " (الزغول، ٢٠٠٩ : ٢٨٧) .
- (٣) التفكير التباعدي اصطلاحاً : عرّفه كلٌّ من :**
- أ- **ج Guilford** : " بأنه القدرة على توليد أفكار أو معلومات جديدة انطلاقاً من بيانات معطاة، مع إمكانية إنتاج استجابات متعددة ومتنوعة من نفس المصدر " (Guilford , 1967 : 2) .
- ب- **(السيد، ١٩٧٦)** : " بأنه تفكير مرّن ينطلق في اتجاهات متعددة خصبة، ويتميز بانتاج معلومات جديدة وابتكار حلول متنوعة للمشكلات، ويؤدي بالفرد إلى تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير . (السيد، ١٩٧٦ : ٣٦٥ - ٣٦٦) .
- ج- **(طعيمة، ٢٠٠٧)** : " بأنه التفكير الذي يترتب عليه انتاج العديد من الحلول والاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقاً كالتفكير الابداعي " (طعيمة، ٢٠٠٧ : ٣١) .



الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الإطار النظري:

يتطرق هذا المحور مجموعة الأسس والمفاهيم والقواعد النظرية التي تشكل الخلفية العلمية النظرية للبحث التي يعتمد عليها الباحث لدى عرضه لمشكلة دراسته ومعالجتها، وهي دليل عمل الباحث لتحقيق أهداف دراسته وكالاتي:

١ - النظرية البنائية ونماذجها التعليمية:

اكتسبت النظرية البنائية أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة، ولكنها كمفهوم ظهرت قديماً، إذ إن أول بيان فلسفي عبّر عن الفكر البنائي صدر في بدايات القرن الثامن عشر في أطروحة الفيلسوف الإيطالي (جيامبتسا فيكو^(١))، (١٧١٠م) (giambattista vico)، التي عبّر فيها عن فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبينه بنفسه (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ٢٧). وأدت البنائية دوراً في العلوم الطبيعية إلا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في العلوم كافة لم يتبلور إلا في العصر الحديث. وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، إذ برزت فيه بأطر جديدة تمثلت في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي ترمي إلى بناء المعرفة عند المتعلم (الفتلاوي، ٢٠١٢: ٣٥).

واختلفت مفاهيم النظرية البنائية باختلاف منظري البنائية على المعنى المحدد لها، وذلك لاختلاف الرؤى التي تُظهر التيارات الفكرية التي ينتمون إليها. ومنها نذكر ما يلي:

❖ بين (زيتون، ٢٠٠٢) بأن البنائية: "عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة، يحدث عن طريقها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهما المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم" (زيتون، ٢٠٠٢: ٢١٢).

❖ في حين بين (عبد الباري، ٢٠١٠) بأن البنائية: "نظرية تعلم تتمثل في تكوين الفرد معارفه بنفسه بناءً على تفاعله مع مادة التعلم، وقدرته على استثمار ما لديه من معارف وخبرات سابقة في بناء المعرفة الجديدة، ويتوقف بقاء أثر التعلم على التشابه أو التناقض بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة" (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٢٠).

٢ - المبادئ الأساسية للتعلم البنائي:

يتميز التعلم البنائي بمجموعة من المبادئ التي تميزه عن غيره من نظريات التعلم، وقد أشار إليها (زيتون، ٢٠٠٣) على النحو الآتي:

أ. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وذات هدف: ينظر إلى التعلم في البنائية باعتباره عملية يقوم فيها المتعلم ببناء تراكيب معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها في ضوء ما يحيط به من مواقف وبيئة. كما أن التعلم هنا لا يحدث بصورة سلبية، بل يتطلب نشاطاً ذهنياً وجهداً من المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه. وهو أيضاً عملية موجهة نحو هدف؛ إذ يسعى المتعلم عن طريقه إلى تحقيق غايات محددة مثل حل مشكلة أو الإجابة عن تساؤلات أو إشباع دافع داخلي للمعرفة، مما يجعل هذه الأهداف محركاً لسلوكه التعليمي ودافعاً للاستمرار.

ب. المعرفة السابقة شرط لبناء تعلم ذي معنى: تعد الخبرات والمعارف القبلية للمتعلم أساساً جوهرياً في بناء التعلم، حيث يحدث التعلم ذي المعنى من خلال تفاعل المعرفة الجديدة مع ما يمتلكه المتعلم مسبقاً من خبرات، وهو ما يساهم في تشكيل فهم أعمق وأكثر ثباتاً.

ج. التعلم يهدف إلى التكيف مع الضغوط المعرفية: يركز التعلم البنائي على مساعدة المتعلم في تحقيق التكيف مع المواقف والخبرات التي قد لا تتوافق مع توقعاته، والتي تحدث نوعاً من الاضطراب أو التحدي المعرفي. ومن ثم فإن الهدف هو إعادة التوازن من خلال تعديل البنى المعرفية بما يتلاءم مع هذه الخبرات الجديدة.

^١ - جيامبتستا فيكو: فيلسوف من أتباع المذهب الإنساني عاش في نابلي بإيطاليا في المدة بين (١٦٦٧م - ١٧٤٤م) ويعدّه بعض منظري البنائية المحدثين بأنه من أوائل المتحدثين عن جوهر نظريتهم.



د. **التعلم القائم على المشكلات يعزز بناء المعرفة:** إن عرض المتعلم لمواقف أو مشكلات حقيقية يساهم في تنمية قدرته على بناء المعنى بنفسه، ويعزز ثقته في قدراته على الحل، حيث يعتمد على جهده الذاتي بدلاً من تلقي الحلول جاهزة، مما يجعل التعلم عملية بناء للمعنى لا مجرد حفظ للمعلومات.

هـ. **المعرفة تُبنى عبر التفاعل الاجتماعي:** لا يقتصر بناء المعرفة على النشاط الفردي للمتعلم، بل يتم أيضاً من خلال التفاعل والنقاش مع الآخرين، حيث يؤدي تبادل الأفكار والخبرات إلى إعادة تشكيل المعاني وتعديلها بما يعزز الفهم المشترك.

و. **بناء المعنى عملية عقلية داخلية:** يُعد بناء المعنى نشاطاً ذهنياً يحدث داخل الدماغ، ولذلك فإن الخبرات الحسية والأنشطة العملية مهمة في التعلم، لكنها وحدها غير كافية ما لم تُترجم إلى عمليات تفكير وتأمل عقلي.

ز. **التعلم عملية تحتاج إلى وقت:** لا يتحقق التعلم بشكل فوري، بل يتطلب وقتاً كافياً للتأمل، وإعادة التفكير، وتثبيت الأفكار، وتطبيقها في مواقف مختلفة، حتى يتحول إلى تعلم ذي معنى ومستقر. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٠).

٣- **النماذج التعليمية البنائية:**

انبثقت من النظرية البنائية العديد من النماذج التعليمية التي تركز على بناء المعرفة لدى المتعلم إذ يشير (قطامي وقطامي، ١٩٩٨) إلى معنى نماذج التعليم بأنها أجزاء الاستراتيجيات مثل طريقة التدريس ويندرج على وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره. واستعمال وجهات النظر وملخصات وأمثلة وممارسات لإثارة دافعية الطلبة، وهذا يعني إنَّ أنموذج التعليم أكبر من أن يكون مجرد مخطط تفصيلي إجرائي لمجموعة أجزاء موقف استراتيجي محدد (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ١١٧).

وفي ضوء ذلك فإنَّ نماذج التعليم والتعلم البنائي يمكن أن تساهم بدور فعال في التعليم القائم على بناء المعنى وفي تفسير وتعديل الأفكار والمفاهيم البديلة.

وظهرت عدة نماذج تعليمية أصبح من الممكن عن طريقها تحويل فكر وفروض النظرية البنائية إلى إجراءات تدريس فعلية ومن أهم هذه النماذج:

- أنموذج التغيير المفهومي لـ (بوسنر).
 - أنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة لـ (ويتلي).
 - أنموذج دورة التعلم الثلاثية.
 - أنموذج دورة التعلم الرباعية (4E's).
 - أنموذج التحليل البنائي لـ (أبلتون).
 - أنموذج جون زاهوريك البنائي.
 - أنموذج وودز الثلاثي.
 - أنموذج بايبي دورة التعلم الخماسية (5E's).
 - أنموذج دورة التعلم السباعية (7E's).
- وهناك العديد من النماذج التعليمية البنائية الأخرى.

٤- **أنموذج (TWA) البنائي ومراحل تدريسه وخطواته:**

أ- **التعريف بأنموذج (TWA) البنائي:** يُعد أنموذج (TWA) أحد النماذج التعليمية ذات الأساس البنائي، وقد طوّره العالم الأسترالي (تراجيست) (Treagust) عام ١٩٩٣، ويعود اختصاره إلى العبارة الإنجليزية (Teaching With Analogies Model)، ويقوم هذا النموذج على توظيف التشبيهات في بناء المفاهيم العلمية، حيث ينظر إلى عملية



التعلم بوصفها نشاطاً يعتمد على تحديد أوجه الشبه بين المفاهيم وربطها ببعضها. ويُقسّم المفهوم في هذا الإطار إلى نوعين:

الأول مفهوم مألوف لدى المتعلم يُطلق عليه “المشبه به (Analog)”، أما الثاني فهو المفهوم الجديد أو غير المألوف الذي يراد توضيحه ويُسمى “المشبه” أو “الهدف (Target)” ويفترض النموذج وجود خصائص مشتركة بين المفهومين، إلى جانب خصائص أخرى تميز كل منهما، مما يساعد المتعلم على فهم المفاهيم الجديدة من خلال ربطها بخبراته السابقة والمألوفة لديه. (أبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ١٣٥).

ب- مراحل تدريس أنموذج (TWA) وخطواته:

يسير التدريس بهذا الأنموذج على وفق ثلاث مراحل وتلفظ اختصاراً (F.A.R) وهي :

١- التركيز (Focus): هي المرحلة التي يتم فيها التركيز على المفهوم هل هو صعب؟ مجرد؟ غير مألوف؟ وعلى معلومات الطلبة عن هذا المفهوم وما يعرفوه من معلومات تشابه هذا المفهوم وصفاته.

٢- الفعل (Action): يتم في هذه المرحلة اختيار المفهوم المشبه والمشبه به وأوجه الشبه بين المفهومين والاختلاف بينهما.

٣- التأمل (Reflection): في هذه المرحلة يحدد المدرس ما إذا كانت عملية التشبيه واضحة ومناسبة ولا تؤدي إلى تشتت معلومات الطلبة مع إعطاء أمثلة وافرة على المفهوم الجديد. (أبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ١٣٥)

ج- خطوات سير الدرس هي: يرى (أبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩) أنها تمر بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تقديم الهدف أو الشبه أو المفهوم العلمي:

يستعمل المدرس في الخطوة الأولى التشبيهات لتقديم المفهوم العلمي أو ما يعرف بالهدف للطلبة بعدة طرق كعرض الرسوم التوضيحية أو الصور أو قراءة مقالة معينة.

الخطوة الثانية: تقديم المفهوم المشبه به ومراجعته:

في هذه المرحلة يقوم المدرس بتقديم “المشبه به” للطلبة، مع مناقشتهم حوله، للتأكد من فهمه، أو قد يتيح لهم فرصة اختيار مشبه به مناسب من وجهة نظرهم. ويمكن أن يكون هذا المشبه به شيئاً مادياً محسوساً، أو صورة، أو رسماً توضيحياً.

ويُفضل التربويون أن تكون الأمثلة المقدمة من واقع محسوس وقابل للملاحظة المباشرة، بحيث يحضرها المدرس إلى الصف، لأن الإدراك الحسي يساعد الطالب على فهم الخصائص بصورة أسرع وأدق، مما يساهم في ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة وتعزيز التعلم ذي المعنى.

الخطوة الثالثة: تحديد الخصائص المشتركة بين المشبه والمشبه به:

في هذه المرحلة يتم إجراء مقارنة بين “المشبه” و “المشبه به” بهدف الكشف عن أوجه التشابه بينهما، وذلك عبر حوار ومناقشة يقودها المدرس مع الطلبة.

ويُعد إشراك الطلبة في هذه الخطوة أمراً أساسياً لضمان فاعلية استخدام التشبيهات، إذ إن قلة مشاركتهم يقلل من القيمة التربوية للنشاط. وتتم هذه المشاركة عن طريق تقديمهم لأمثلة المشبه به، ثم مناقشتها مع المدرس للوصول إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفهومين، بما يساهم في تعميق الفهم وبناء المفهوم الجديد بصورة أكثر وضوحاً.

الخطوة الرابعة: رسم التشابهات:



في هذه المرحلة يقوم المدرس، بمشاركة الطلبة، بتمثيل أوجه التشابه بين "المشبه" و "المشبه به" في صورة مخطط أو رسم توضيحي. ويمكن أن يتم ذلك باستخدام عدة أساليب، مثل الجداول، أو خرائط المفاهيم، أو الرسوم التخطيطية المختلفة، وذلك بحسب مستوى الطلبة وقدراتهم.

ويُعد التمثيل البصري للتشابهات وسيلة فعّالة في تعزيز الفهم، إذ إن تحويل العلاقات إلى صور أو مخططات يساهم في توضيح الروابط بين المفهومين بشكل أكثر دقة ووضوح، وكلما كان التمثيل أكثر رسماً وتنظيماً، ازداد تأثيره في ترسيخ العلاقة بين المشبه والمشبه به.

الخطوة الخامسة: تحديد حدود التشابهات:

في هذه المرحلة يوضح المدرس للطلبة أن وجود أوجه تشابه بين "المشبه" و "المشبه به" لا يعني التطابق التام بينهما، إذ توجد أيضاً اختلافات جوهرية يجب الانتباه إليها. ويمكن إبراز هذه الفروق عن طريق مناقشة صفة أو تنظيمها في جداول أو مخططات توضيحية تساعد على تمييز جوانب الاختلاف بوضوح.

الخطوة السادسة: الوصول إلى الخلاصة:

في ختام الدرس يتعاون المدرس مع الطلبة على صياغة خلاصة شاملة لما تم تناوله من أفكار ومفاهيم، بما يضمن ترسيخ التعلم. كما يتحقق من سلامة الفهم وعدم وجود تصورات خاطئة لدى الطلبة من خلال طرح أسئلة ختامية تقييمية تساعد على تثبيت المفاهيم وتصويب أي لبس قد يحدث. (أبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩: ١٣٦)

٥- التفكير التباعي:

الحديث عن التفكير التباعي يقود إلى توضيح أنواع التفكير قبل التفكير التباعي موضوع البحث، فلتفكير أنواع متعددة قد حُددت في أزمنة متفاوتة، و وضعت لها المسميات، ويمكن تصنيف التفكير بحسب أساليبه وطرائق استراتيجياته الفكرية التي اعتاد الفرد على توظيفها في حياته اليومية لحلّ مشكلاته التي تواجهه، ومنها : أ- التفكير التقاربي والتفكير التباعي.

ب- التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي.

ج- التفكير المنطقي والتفكير المحسوس.

د- التفكير الابتكاري.

هـ- التفكير الناقد.

و- التفكير الابداعي.

ز- التفكير التأملي.

التفكير التباعي: هو عملية عقلية توليدية تهدف إلى إيجاد حلول متعددة ومبتكرة لمشكلة واحدة وهو الانطلاق من نقطة واحدة لاستكشاف احتمالات غير محدودة. يعتمد على الخيال والطلاقة الفكرية، ويُستخدم في جلسات العصف الذهني.

ويرى (الشيخ، ٢٠١٠) بأن التفكير التباعي " هو ذلك التفكير المرن الذي يتجه نحو اتجاهات متعددة، ويتميز بإنتاج معلومات جديدة ، وابتكار حلول متنوعة للمشكلات ، ويتمثل في المواقف التي تنتج الاجابات الصحيحة " . (الشيخ ، ٢٠١٠ : ١٨١-١٨٢) .

والمهارات الأساسية للتفكير التباعي هي :

١- الطلاقة: القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت قصير.

٢- المرونة: القدرة على تغيير زاوية التفكير، والانتقال من فكرة إلى أخرى مختلفة تماماً.

٣- الأصالة: إنتاج أفكار جديدة كلياً وغير مألوقة.

وللتفكير التباعي أهمية بين عمليات التفكير الأخرى التي يمكن للفرد عن طريقها إيجاد حلول لمشكلاته اليومية ، أو إبداع شيء جديد يمكن الاعتماد عليه في الحياة العملية ، أو تنوير وتوليد أفكار جديدة ينهض بها الفرد بالمجتمع ، كل هذا يعتمد على نوع التفكير الذي يمكن أن يستعمله الفرد في حياته لسد حاجاته والسير نحو التجديد والتطوير . (الشيخ ، ٢٠١٠ : ١٨١-١٨٢) .

المحور الثاني: دراسات سابقة:

استعان الباحث بعدد من الدراسات والبحوث المتعلقة بأنموذج (TWA) للمنشابهات واكتساب المفاهيم كالآتي:



١. **دراسة (الوكيل، ٢٠١١):** وعنوانها " أثر أنموذج تراجيست في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي".
هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج تراجيست - للمتسابهات - في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف دراستها، واختارت عينة البحث بصورة قصدية في مدرسة لبنان الابتدائية من مدارس مديرية تربية الرصافة الثانية وتكونت العينة من شعبتين من الصف الخامس الابتدائي بواقع (٦٤) تلميذاً في كل شعبة (٣٢) تلميذاً أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج تراجيست للمتسابهات على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي أعدته الباحثة واكملت اجراءات صدقه وثباته.
٢. **دراسة (الكناني، ٢٠١٣):** عنوانها " فاعلية استراتيجيات المتسابهات في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة ".
وهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات المتسابهات في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة وتبنى الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف دراسته وقد اختار الباحث عينة الدراسة بشكل قصدي في تربية محافظة ديالى في اعدادية ديالى للبنين بواقع (٥٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الاعدادى موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (٢٥) طالباً.
أعد الباحث اختباراً للتفكير الناقد تحقق من صدقه الداخلي والخارجي وثباته واجراه نهاية فترة التجربة وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجيات المتسابهات.
٣. **دراسة (جينك، ٢٠١٣) (Genc,2013):** أجريت الدراسة في تركيا وهدفت إلى معرفة أثر التدريس باستعمال استراتيجيات المتسابهات في تحصيل الطلبة في مادة الأحياء ورؤيتهم نحو هذه الاستراتيجيات إذ اعتمد الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة واختار عينة البحث التي كان قوامها (١٠٨) طالباً من طلاب الصف السادس العلمي موزعين على مجموعتين الاولى تجريبية مكونة من (٥٢) طالباً والأخرى ضابطة وتكونت من (٥٦) طالباً ، كافى الباحث بين مجموعتي البحث قبل الشروع بالتجربة وعند تطبيق التجربة ، درس المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجيات المتسابهات إذ درسهم الباحث وحدة أجزاء الخلية وعضوياتها أما المجموعة الضابطة فدرسها نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية ، ثم أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً أعده للدراسة تأكد من صدقه وثباته، كما اعد الباحث مقياساً للآراء نحو استراتيجيات المتسابهات طبقه نهاية الدراسة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل وارتفاع نسبة مقياس الآراء نحو استعمال المتسابهات في تدريس الأحياء.
٤. **دراسة (غزال والجراح، ٢٠١٤):** عنوانها " أثر استراتيجيات التعلم التماثلي في التذوق الأدبي عند طلاب الخامس الأدبي ". وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال استراتيجيات التعلم التماثلي في التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي اختار الباحثان المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي في البحث إذ اختارا عشوائياً مدرسة اعدادية الشيخ الطوسي للبنين في تربية محافظة كربلاء - قضاء الهندية لإجراء الدراسة، وكانت عينة الدراسة تتكون من (٦٧) طالباً بواقع (٣٤) طالباً في المجموعة التجريبية و (٣٣) طالباً في المجموعة الضابطة ؛ وقد كافأ الباحثان بين مجموعتي الدراسة بمتغيرات (العمر الزمني والتحصيل الدراسي للآباء والامهات ودرجات اللغة العربية للعام السابق ودرجات الأدب والنصوص في الامتحان النهائي للعام السابق واختبار دانليز للذكاء) .
أعد الباحثان اختباراً للتذوق الأدبي تأكدوا من صدقه وثباته وطبقاه بعد اجراء التجربة ، وكانت نتيجة الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيات التعلم التماثلي على المجموعة الضابطة.



٥. دراسة (رسن، ٢٠٢٠): عنوانها " أثر أنموذج (TWA) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي ". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج (TWA) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي؛ وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، واختار عينة دراسته بشكل قصدي من مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى في إعدادية السويس لإجراء تجربة البحث، اختار الباحث عشوائياً شعبتين من خمس شعب للصف الخامس الاعدادي الفرع الأدبي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) ، مثلت شعبة الخامس الادبي (ج) المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالباً ، ومثلت شعبة الخامس الأدبي (هـ) المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالباً أيضاً.

كافأ الباحث بين مجموعتي الدراسة في المتغيرات الآتية (المعرفة السابقة والعمر الزمني والذكاء ودرجات مادة التاريخ للعام السابق) باستعمال الوسائل الاحصائية الملائمة لضبط المتغيرات الدخيلة وابعاد تأثيرها عن متغيري الدراسة التابع والمستقل.

حدد الباحث المادة العلمية لإجراء الدراسة وشملت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي، وقد حلل الباحث المادة العلمية السابقة لتحديد المفاهيم التاريخية المراد اكتسابها للطلاب، كذلك أعد الباحث مستلزمات الدراسة من الاهداف التعليمية السلوكية وخطط الدراسية والاختبار البعدي الذي تكون من (٥٤) فقرة في اكتساب المفاهيم التاريخية من نوع الاختيار من متعدد وقد تحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته وقوة تمييز فقراته .

درّس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال أنموذج (TWA) والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعد نهاية التجربة ومعالجة نتائج الاختبار البعدي إحصائياً أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم التاريخية.

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد عرض الدراسات السابقة يحاول الباحث الموازنة بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف والعينات ومجتمع الدراسة والمراحل الدراسية والمواد التي درستها وأدوات البحث ومنهجيته.

١. تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هدفها وهو معرفة أثر المتغير المستقل وهو طريقة التدريس التي اختلفت في تسميته في جميع الدراسات فقد سميت بـ (استراتيجية المتشابهات) في دراسة (الكناني، ٢٠١٣) و دراسة (جينك، ٢٠١٣) وسميت بـ (أنموذج تراجيست) في دراسة (الوكيل، ٢٠١١) وسميت بـ (استراتيجية التعلم التماثلي) في دراسة (غزال والجراح، ٢٠١٤) وسميت بـ (أنموذج TWA) في دراسة (رسن، ٢٠٢٠) وهذه الأخيرة تتفق مع دراسة الباحث في التسمية، جميع الدراسات طبقت نفس الأنموذج التعليمي وبخطواته نفسها مع اختلاف التسميات.
٢. اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة وتتفق دراسة الباحث مع المنهج التجريبي في إجراءاتها.
٣. تتفق دراسة الباحث مع جميع الدراسات السابقة من حيث مكان الدراسة فجميعها أجريت في العراق عدا دراسة (جينك، ٢٠١٣) فقد أجريت في تركيا.

٤. تباينت حجوم عينات الدراسات السابقة فدراسة (الوكيل، ٢٠١١) كانت العينة مكونة من (٦٤) تلميذاً مقسمين لمجموعتين تجريبية وضابطة لكل مجموعة (٣٢) تلميذاً؛ في حين كانت العينة في دراسة (الكناني، ٢٠١٣) (٥٠) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (٢٥) طالباً؛ أما دراسة (جينك، ٢٠١٣) فضمت عينة الدراسة (١٠٨) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية ضمت (٥٢) طالباً وضابطة ضمت (٥٦) طالباً؛ بينما كانت عينة دراسة (غزال والجراح، ٢٠١٤) مكونة من (٦٧) طالباً بواقع (٣٤) طالباً في المجموعة التجريبية و (٣٣) طالباً في المجموعة الضابطة ؛ وكانت عينة دراسة (رسن، ٢٠٢٠) مكونة من (٦٠) طالباً (٣٠) منهم في المجموعة



- التجريبية و(٣٠) منهم في الضابطة، أما دراسة الباحث فكانت عينة البحث من (٦٤) طالباً (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٢) في الضابطة.
٥. تباينت المتغيرات التابعة في الدراسات السابقة ودراسة الباحث فقد كانت المتغير التابع في دراسة (الوكيل، ٢٠١١) هو تحصيل مادة العلوم والقدرات العقلية ، بينما دراسة (الكناني، ٢٠١٣) فاعتمدت تنمية التفكير الناقد في مادة المطالعة متغيراً تابعاً لها ، أما دراسة (جنيك، ٢٠١٣) فالمتغير التابع فيها كان تحصيل مادة الأحياء واستطلاع لرأي الطلاب عن استراتيجية المتشابهات في التدريس ، في حين دراسة (غزال والجراح، ٢٠١٤) فالمتغير التابع فيها هو التذوق الأدبي لمادة الادب والنصوص ، وكان المتغير التابع في دراسة (رسن ، ٢٠٢٠) اكتساب المفاهيم التاريخية وهذا ما تتفق فيه دراسة الباحث مع هذه الدراسة وهو اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية بالإضافة لمتغير تابع آخر وهو تنمية التفكير التباعي.
٦. تباينت المواد الدراسية والمراحل الدراسية بين الدراسات السابقة ودراسة الباحث فقد تناولت دراسة (الوكيل، ٢٠١١) مادة العلوم في المرحلة الخامس الابتدائي في تجربتها؛ أما دراسة (الكناني، ٢٠١٣) فقد اعتمدت في تجربتها مادة المطالعة للمرحلة الخامس الاعدادي ، بينما اعتمدت دراسة (جنيك، ٢٠١٣) مادة الأحياء في المرحلة السادس العلمي ، في حين تناولت دراسة (غزال والجراح، ٢٠١٤) مادة الادب والنصوص في مرحلة الخامس الادبي ، أما دراسة (رسن، ٢٠٢٠) فقد درّست مادة التاريخ في مرحلة الخامس الادبي ، بينما دراسة الباحث اعتمدت تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة الثاني المتوسط.
٧. تتفق الدراسات السابقة مع دراسة الباحث باستعمال الاختبار (T- test) لمعالجة البيانات احصائياً.



الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته :

يتضمن الفصل الثالث المحاور الآتية:

أولاً: التصميم التجريبي:

إنَّ من أولى الخطوات التي ينبغي للباحث تنفيذها اختيار التصميم التجريبي لأنَّ الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، لذلك فإنَّ أفضل تصميم يناسب هذا البحث هو التصميم التجريبي العشوائي الثابت وكما موضح في جدول (١)

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
١	التجريبية	أنموذج TWA	اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والتفكير	اختبار لمفاهيم قواعد اللغة العربية واختبار التفكير التباعدي
٢	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التباعدي	

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

لتحديد مجتمع البحث زار الباحث مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية قسم التخطيط والاحصاء التربوي لحصر أعداد المدارس المتوسطة والثانوية وأعداد طلبة الصف الثاني المتوسط في المديرية اعلاه. وحصل على اعداد المدارس و الطلبة لتمثل مجتمع البحث وكانت الأعداد بحسب مدارس الذكور والإناث وكما مبين في الجدول (٢).

جدول (٢) أعداد المدارس المتوسطة والثانوية وطلبة الصف الثاني المتوسط في مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية موزعة بحسب الجنس للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

الجنس	عدد المدارس			عدد الطلبة		
	متوسطة	ثانوية	المجموع	متوسطة	ثانوية	المجموع
ذكور	٨٥	٣٦	١٢١	١٠٧٦٠	٨٠٨٠	١٨٨٤٠
اناث	٥٣	٦٥	١١٨	٧٥٢٩	٤٧٨٢	١٢٣١١
المجموع	١٣٨	١٠١	٢٣٩	١٨٢٨٩	١٢٨٦٢	

ثالثاً: عينة البحث:

اختار الباحث بشكل قصدي في تربية الكرخ الثانية وهم طلاب متوسطة الإدرسي للبنين لتمثل عينة بحثه وتشتمل هذه المدرسة على (١٦٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط موزعين على خمس شعب واختار الباحث بشكل عشوائي شعبتين لتمثل عينة البحث شعبة الثاني المتوسط (ب) لتمثل المجموعة التجريبية ، وشعبة الثاني المتوسط (ج) لتمثل المجموعة الضابطة بواقع (٣٢) طالباً في كل شعبة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٣	١	٣٢
الضابطة	٣٣	١	٣٢
المجموع	٦٦	٢	٦٤



رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع بتجربة البحث على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات نذكرها بمجرد أن نشير إليها هنا وهي:

- ١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.
 - ٢- درجات اللغة العربية للصف الأول المتوسط.
 - ٣- درجات اختبار رافن للذكاء.
 - ٤- التحصيل الدراسي للآباء.
 - ٥- التحصيل الدراسي للأمهات.
- خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

قد تؤثر بعض المتغيرات غير التجريبية (الدخيلة) في نتائج البحث، بحيث تُعزى التغيرات الحاصلة إلى هذه العوامل بدلاً من المتغير المستقل، مما قد يضعف دقة النتائج. ولذلك يحرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات للحد من تأثيرها. وفي هذا الإطار، أجرى الباحث التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في عدد من المتغيرات التي يُحتمل أن يكون لها تأثير في المتغيرين التابعين، وهما: مفاهيم قواعد اللغة العربية والتفكير التباعدي. كما أن تقليل أثر المتغيرات الدخيلة إلى أدنى حد ممكن يُعد ضرورة لضمان سلامة التجربة ودقة نتائجها، إذ إن التحكم فيها يساهم في الحصول على نتائج أكثر موضوعية ومصداقية. ومن ثم ينبغي على الباحث ضبط هذه المتغيرات والتحكم في تأثيرها حتى لا تتداخل مع أثر المتغير المستقل في الدراسة (داود وأنور، ١٩٩٠: ٢٥٨)، وهي كما يأتي:

- ١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة،
- ٢- الاندثار التجريبي،
- ٣- اختيار أفراد العينة،
- ٤- النضج،
- ٥- أداة القياس،
- ٦- الانحدار الإحصائي،
- ٧- أثر الإجراءات التجريبية: وشملت ما يأتي:

أ- المادة الدراسية، ب- المدرس، ج- توزيع الحصص، د- الوسائل التعليمية، هـ- بناية المدرسة، و- مدة التجربة.

سادساً: متطلبات البحث:

لتحقيق أهداف البحث وفرضياته كان واجباً على الباحث تهيئة متطلبات البحث وكما يأتي:

- ١- تحديد المادة الدراسية من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط وتشمل الوحدة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة لتمثل المحتوى التدريسي للبحث.
- ٢- تحليل محتوى الكتاب لتحديد مفاهيم قواعد اللغة العربية التي ستشملها تجربة البحث كالاتي (الفاعل ونائب الفاعل والمفعول فيه (ظرف المكان وظرف الزمان) وموضوع المفاعيل (المفعول به والمفعول المطلق).
- ٣- الاستعانة بعدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لعرض نتائج تحليل محتوى المادة ومدى مطابقة مفاهيم قواعد اللغة العربية للكتاب المقرر، وعرض الاهداف السلوكية للدروس، وطرائق التدريس وصلاحياتها، واختبار مفاهيم قواعد اللغة العربية وملحق (٤) يوضح اسمائهم ومراتبهم العلمية.
- ٤- إعداد الأهداف السلوكية على وفق مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي للأهداف المعرفية وقد شملت (٢٦) هدفاً موزعة على المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الجزء الأول (الفاعل ونائب الفاعل وظرفي المكان والزمان والمفعول به والمفعول المطلق) وعرض الباحث هذه الاهداف على عدد من المحكمين لبيان صلاحياتها وصحة صياغتها، والملحق (١) يوضح ذلك.
- ٥- إعداد الخطط الدراسية على وفق أنموذج (TWA) والطريقة الاعتيادية والملحق (٢) يوضح ذلك.
- ٦- أعدّ الباحث اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية، وقد شمل (١٥) فقرة موزعة بين موضوعات محددة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الجزء الأول وصورته النهائية بعد التنقيح والتعديل كما موضح في الملحق (٣)؛ وقد تأكد الباحث من صدقه وثباته من طريق عرضه عليه على نخبة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال طرائق تدريس اللغة العربية وتدريسها والقياس والتقويم ملحق (٤)، ثم تأكد من ثبات الاختبار من طريق تجربته على عينه من الطلاب في متوسطة زين العابدين (ع) في تربية الكرخ الثانية للتحقق من ثبات الاختبار وقد تحقق الباحث ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وتطبيق معادلة ألفا كرومباخ لذلك.



٧- تبني الباحث اختبار التفكير التباعدي من دراسة (داخل ، ٢٠١١) لتطبيقه في بحثه، كونه الأقرب الى عينة البحث والبيئة التعليمية في العراق وقد تكون هذا الاختبار من سبعة اسئلة رئيسة وكل سؤال يحتوي عدد من الاجابات تحدد مقدار (الطلاقة) و (المرونة) في التفكير التباعدي عند الطالب وعلى الرغم من أن الباحث قد عرّض هذا الاختبار لعوامل الصدق والثبات فقد عمد الباحث للتأكد من صدقه وثباته في المرحلة المتوسطة مرة أخرى وقد ثبت صلاحيته لهذه المرحلة الدراسية.

٨- تطبيق التجربة بدأ الباحث تطبيق تجربة البحث في تربية بغداد الكرخ الثانية متوسطة الإدرسي للبنين في الصف الثاني المتوسط شعبة (ب) و(ج) يوم الثلاثاء الموافق: ٧ / ١١ / ٢٠٢٣ في وسط الفصل الدراسي الأول ولغاية يوم الثلاثاء الموافق: ٩ / ١ / ٢٠٢٤ عند نهاية هذا الفصل الأول وعندها أنهى الباحث التجربة بأداء اختبار مفاهيم قواعد اللغة العربية واختبار التفكير التباعدي، وتشابهت الشعبتين اللتان دُرستا في التجربة بجميع الظروف الفيزيائية من مساحة الصفوف وتوزيع الانارة وعدد الرحلات والتهوية في الصفيين وقد اشرف الباحث بنفسه على سير الاختبارين في شعبة واحدة أما الشعبة الاخرى فقد ساعدته مدرسة اللغة العربية في متوسطة الادريسي على أداء الاختبارين فيها، وقد سار الاختباران بسلاسة ولم يعكر صفوهما شيء يذكر.

سابعاً: الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث وسائل احصائية متعددة لمعالجة بيانات بحثه كالآتي
١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. ٢- مربع كاي (كا^٢). ٣- معامل ارتباط بيرسون، ٤- معادلة ألفا - كرونباخ.
٥- معامل الصعوبة، ٦- معامل السهولة، ٧- معامل تمييز الفقرة، ٨- فعالية البدائل المخطوءة.

الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها وأهم الاستنتاجات والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتفسيرها وأهم الاستنتاجات والتوصيات التي توصل لها الباحث.
أولاً: عرض النتائج:

١- لاختبار الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى الطلاب الذين يدرسون على وفق أنموذج (TWA)، ومتوسط درجات اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)، قارن الباحث بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (١٨,٥٠)، والانحراف المعياري بلغ (٣,٦٨)، أما للمجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي لها (١٥,٧٥)، وانحرافها المعياري (٢,٠٥)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٢) وهي أكبر من الجدولية التي بلغت (٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٢	١٨,٥٠	٣,٦٨	٤,٠٢	٢	٦٢	دالة إحصائية
الضابطة	٣٢	١٥,٧٥	٢,٠٥				

عند مراجعة الجدول في اعلاه نلاحظ أن الفرق بين متوسطي المجموعتين ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج (TWA)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفريّة وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج (TWA)، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية.

٢- لاختبار الفرضية الصفريّة الثانية التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مفاهيم قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج (TWA)، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير التباعدي. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)، قارن الباحث بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التفكير التباعدي، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (٢٧,٩٠)، والانحراف المعياري بلغ (٧,٣١)، أما للمجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي لها (٢١,٥٣)، وانحرافها المعياري (٦,٧٢)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٦٣) وهي أكبر من الجدولية التي بلغت بدورها (٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢)، والجدول (٥) يوضح ذلك.



جدول (٥) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في التفكير التباعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٢	٢٧,٩٠	٧,٣١	٣,٦٣	٢	٦٢	دالة إحصائية
الضابطة	٣٢	٢١,٥٣	٦,٧٢				

يتضح من الجدول (٥) أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٣,٦٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج (TWA)، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التفكير التباعدي .

ثانياً: تفسير النتائج:

تفسير نتيجة الفرضية الصفرية الأولى والثانية: يعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية وكذلك في التفكير التباعدي إلى:

١. إن خطوات التدريس على وفق أنموذج (TWA) أثرت تأثيراً واضحاً وجلياً في استثارة دافعية الطلاب وتفاعلهم في الموقف الصفّي، وساهمت في شد انتباههم للدرس بخلاف الطريقة التقليدية.
٢. عناصر الأثارة والجذب الذي يوفرها أنموذج (TWA) من شمولية وتسلسل في عرض مفاهيم قواعد اللغة العربية ومقارنة مستويات ادراك الطلاب لها كان له دورٌ متميزٌ في تفوق المجموعة التجريبية مقارنةً بمجموعة الطريقة التقليدية.
٣. ربط مفاهيم قواعد اللغة العربية في أنموذج (TWA) بعضها مع بعض بإثارة النشاط الذهني والعقلي للطلاب ساعد في سرعة استجابة الطلاب لسير الدرس وشد انتباههم للمادة الدراسية بشكل أفضل من الطريقة التقليدية.
٤. إنَّ الطلاب باتوا يميلون أو لديهم الاستعداد الذهني إذا صح التعبير إلى التوجه لتعليم يُيسر لهم ويسد رغباتهم في تعلم مادة قواعد اللغة العربية ، إذ يحتاج الطلاب إلى التنوع ، والمشاركة وإطلاق تفكيرهم ، ليكونوا مستعدين لمواجهة المشكلات التي تحيط بالطالب، وهذا ما أثبتته النتائج في التفوق الحاصل للمجموعة التجريبية على الضابطة.
٥. وقَرَّ التدريس على وفق أنموذج (TWA) فرصاً كثيرةً للطلاب لمعرفة التشابه بين مفاهيم قواعد اللغة العربية الجديدة وربطها بالمفاهيم القديمة المكتسبة لديهم مما عزَّز معرفتهم السابقة وميَّز البنية المعرفية للطلاب بقدرة التفريق بين المفاهيم اللغوية.
٦. ساعد التدريس على وفق أنموذج (TWA) المدرس كثيراً ليتحول من دور الملقن والناقل للمعلومات والمفاهيم ليتحول إلى دور المرشد والموجه لكيفية اكتسابها وترتيبها في البنية المعرفية للطلاب.
٧. التدريس على وفق أنموذج (TWA) ، ساهم في معرفة الطلاب كيفية التفريق والتوافق بين المفاهيم اللغوية المتشابهة والمختلفة وتخزينها في ذهنهم إذ يعدُّ ذلك دعماً للتنظيم المعرفي الذي يتوصلون إليه ، ويتيح لهم الفرصة لتقويم ما تم انجازه وقد يكون عاملاً أساسياً في استثارة أذهان الطلبة ، واستمرارهم في التعلم.



٨. تُعدّ مشاركات الطلاب داخل الصف حافزاً لهم على التعلم المستقل وتحمل المسؤولية وتتيح لهم تعلم المادة الدراسية بحسب سرعتهم وقدرتهم ممّا يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من مشاركتهم في الأنشطة الصفية ، وهذا بطبيعة الحال يرفع من مستوى التحصيل والتفكير التباعديّ عند الطلاب.
٩. ينبغي الالتفات إلى جوانب التفكير التباعديّ ، إذ يُمكن الطلاب من سبر أغوار عقلهم في إيجاد الحلول المتنوعة في داخل غرفة الصف كما اثبتتها النتائج ، أو خارجها ؛ لأنّ عملية التفكير عملية مستمرة داخل عقل الإنسان ، وما على الإنسان إلّا أن يطلق العنان لها.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية استنتج الباحث ما يأتي :

١. إمكانية توظيف نماذج تدريسية حديثة في المراحل الدراسية المختلفة دون الحاجة إلى بناء نماذج جديدة لكل مرحلة، إذ تعتمد هذه النماذج على أسس نظرية رصينة، وقد أثبتت فاعليتها في مجالات تعليمية متعددة.
٢. ضرورة تطوير واقع تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية، إذ أصبح اعتماد النماذج التدريسية الحديثة أمراً ملحاً في ظل التطور المتسارع في المجال التربوي، سعياً للوصول إلى أفضل الاستراتيجيات الداعمة لعملية التعلم.
٣. تسهم النماذج وطرائق التدريس الحديثة في تسهيل مهمة المدرس في تحقيق الأهداف التعليمية، كما تساعد المتعلمين على تلبية احتياجاتهم التعليمية وفهم المحتوى وفق الأنشطة المقدمة لهم.
٤. يُعد استخدام أنموذج (TWA) من الأساليب التي تساعد في تقليل الصعوبات التي يواجهها المدرس، وتخفيف الجهد المبذول، وتقليل الوقت الضائع في عملية التدريس.
٥. يجعل أنموذج (TWA) الطالب محوراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة ويشجع المشاركة الفاعلة خلال مدة التطبيق.
٦. يسهم استخدام أنموذج (TWA) في رفع مستوى اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
٧. يساعد استخدام أنموذج (TWA) أيضاً في تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
٨. يُسهم التفكير التباعدي في تطوير قدرة الطلاب على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجههم داخل الصف وخارجه.
٩. يعكس الاهتمام بتنمية التفكير التباعدي توجهاً عالمياً حديثاً نحو تنمية أنماط التفكير العليا، ورغبة المتعلمين في تجاوز الأساليب التقليدية في التعلم، انسجاماً مع التطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة.
١٠. إن التخطيط المسبق لاختيار استراتيجية أو أنموذج تدريس معين يسهم في تركيز جهد المدرس على إتقان تطبيقه والتفاعل معه، بدلاً من الانشغال بعملية الاختيار أثناء التدريس، مما يعزز فاعلية إيصال المحتوى التعليمي للطلبة.

رابعاً: التوصيات:

١. الاستفادة من أنموذج (TWA) في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لما له من أثر إيجابي في تحسين التعلم .
٢. الاستفادة من النماذج التدريسية الحديثة في دعم العملية التعليمية، وتوظيف إمكاناتها في تبسيط إيصال المواد الدراسية إلى أذهان الطلبة .
٣. الاهتمام بتبني النماذج التدريسية الفعالة التي تستند إلى أسس نظرية وتضم أساليب متنوعة، مع دراسة إمكانية تطبيقها في مادة قواعد اللغة العربية .



٤. التوجه نحو تطوير نماذج تدريسية تسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين بوجه عام، والتفكير التباعدي بوجه خاص، بوصفه نشاطاً عقلياً يعزز نقل التعلم إلى الواقع العملي .
٥. العمل على اعتماد نماذج تدريسية تراعي عناصر العملية التعليمية الثلاثة (المعلم، المتعلم، المنهاج)، عن طريق تهيئة أنشطة مناسبة، وتخطيط دروس فعّال، وتعزيز تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي .
٦. تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية لمعلمي وزارة التربية بهدف تعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة وتدريبهم على تطبيقها داخل البيئة التعليمية .
٧. فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسين في وزارة التربية، لترسيخ التوجهات الحاصلة في عمليات التفكير، ومدى إمكان رفع مستوى الطلاب للتفكير التباعدي .
٨. بناء الاختبارات المتنوعة كأن تكون (مقالية أو موضوعية) لمفاهيم قواعد اللغة العربية، وكذلك لعمليات التفكير بنحو عام، والتفكير التباعدي بنحو خاص.

خامساً: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات والبحوث العلمية الآتية :

١. إعادة تجريب أنموذج (TWA) لتدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية باختلاف الجنس والمراحل الدراسية الإعدادية والمتوسطة في العراق .
٢. تطبيق أنموذج (TWA) في فروع اللغة العربية الأخر ك(الأدب، والتعبير، والإملاء، والبلاغة، والنقد).
- إجراء دراسة موازنة بين الأنموذج التدريسي ونماذج تدريسية أخرى ، لتعرف أفضليتها في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية.
- إجراء دراسة لمعرفة أثر أنموذج (TWA) في أنواع التفكير المختلفة (الإبداعي ، والابتكاري ، والتشعبي ، ...وسواها).



المصادر:

١. القرآن الكريم.
٢. أبو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
٣. أبو رياش، حسين محمد، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م.
٤. أمبو سعدي، عبد الرحمن بن خميس و البلوشي، سليمان بن محمد: طرائق تدريس العلوم، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
٥. تشايلد، دينس: علم النفس والمعلم، ترجمة: عبد الحليم محمود وآخرين، ط٢، مؤسسة الأهرام النشر، القاهرة، مصر، ١٩٨٣م.
٦. الجرجاني، علي بن محمد بن علي السيد الزين أبو الحسن الحسني، المتوفى (٨٢٦هـ)، كتاب التعريفات، دار الفكر، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥م.
٧. الخليجي، خليل يوسف: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، ١٩٩٥م.
٨. داخل، سماء تركي: أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠١١م.
٩. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن: مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠م.
١٠. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ١٩٩٠.
١١. رسن، أحمد نعمة: أثر نموذج TWA في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الخامس الإعدادي، بحث منشور مجلة العميد المحكمة، السنة الحادية عشر، المجلد الحادي عشر العدد: (٤١) آذار ٢٠٢٠م.
١٢. الزغول، عماد عبد الرحيم: مبادئ في علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ٢٠٠٩م.
١٣. زيتون، حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط١، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ٢٠٠٢م.
١٤. زيتون، حسن حسين: استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ٢٠٠٣م.
١٥. زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد: التعلم والتدريس من منظور البنائية، ط١، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ٢٠٠٣م.
١٦. سعادة، جودت، وجمال اليوسف: تدريس المفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٨٨م.
١٧. السيد، فؤاد البهي: الذكاء، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٦م.
١٨. الشبلي، إبراهيم مهدي: المناهج بنائها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، عمان، ٢٠٠٠م.
١٩. الشيخ، سليمان الخضري: سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، ط٢، دار المسيرة، الأردن، ٢٠١٠م.
٢٠. طعيمة، رشدي احمد، ومحمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ٢٠٠٧م.
٢١. عبد الباري، ماهر شعبان: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.



٢٢. عبد الله، سامية محمود: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، ٢٠٠٧ م.
٢٣. العزاوي، نعمة رحيم: فصول في اللغة والنقد، المكتبة العصرية، ط، بغداد، ٢٠٠٤ م.
٢٤. عطا، إبراهيم محمد: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، مركز الكتاب للنشر، مصر، القاهرة، ٢٠٠٦ م.
٢٥. العمر، بدر عمر: المتعلم في علم النفس التربوي، كويت تايمز، الكويت، ١٩٩٠ م.
٢٦. غزال، كاظم حسين والجراح، عدي عبيدان: أثر استراتيجيات (التعلم التماثلي) في التدفق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي، بحث منشور في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل العدد / ١٨ لشهر كانون الأول ٢٠١٤ م.
٢٧. الفتلاوي، فلاح حسن كاظم: أثر استراتيجيات دورة التعلم الخماسية والمنظمات المتقدمة في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠١٢ م.
٢٨. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار احياء التراث العربي، ط٢، بيروت لبنان، ٢٠٠٣ م.
٢٩. قطامي، يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الإصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨ م.
٣٠. قطامي، يوسف ونايفة قطامي: سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المشرق، عمان، الأردن، ١٩٩٨ م.
٣١. الكناي، سلوان: فاعلية استراتيجيات التشابهات في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة المطالعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق، ٢٠١٣ م.
٣٢. اللبدي، محمد سمير: المتعلمون وقواعد النحو، مجلة المعلم والطالب، عدد (٤٣)، معهد التربية التابع للأونروا اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ١٩٩٩ م.
٣٣. اللولو، فتحة صبحي: استراتيجيات حديثة في التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، ٢٠٠٦ م.
٣٤. المزوري، سعاد حامد سعيد: أثر أنموذجي جانبيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠١ م.
٣٥. مصطفى، إبراهيم، وأحمد حسن الزياد، و حامد عبد القادر ومحمد علي النجار، المعجم المحيط، دار الدعوة، ط٥، طهران، ايران، ٢٠٠٦ م.
٣٦. ناصر، إبراهيم: فلسفات التربية، ط١، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، عمان، ٢٠١٠ م.
٣٧. نشواتي، عبد الحميد: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ١٩٨٦ م.
٣٨. الوكيل، أحمد حلمي: تطوير المناهج اسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته - معوقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠ م.
٣٩. الوكيل، آلاء فايق حبيب: أثر انموذج تراخيصت في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن الهيثم، ٢٠١١ م.
٤٠. ويتيج، أنوف: سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، دار ماكجروهيل، بنيويورك، ١٩٨٤ م.



مصادر الأجنبية والانترنت :

٤١. **التدريس الفعال** ، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات ، ٢٠١٠ م .

٤٢. https://esceea.journals.ekb.eg/article_91978_2b40143761f4c47463f1fabbb48260eb .

43. Genc. M. (2013): **The effect of analogy based teaching on students achievement and students view about analogies** Asia pacific forum on Science V. 14. NO.2.2-17.

44. Guilford, J.P.(1967) . **the nature of human intelligence** , new york ; McGaw hill book company.

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة / صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل، الاستاذة الفاضلة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (أثر التدريس بأنموذج TWA في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير التباعدي لديهم)، ولما يجده فيكم من دقة وأمانة علمية فضلاً عن خبرتكم في مجال التربية والتعليم، يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحية الأهداف السلوكية وصياغتها للموضوعات الآتية :

لموضوعات (الفاعل و نائب الفاعل) و(المفعول فيه: ظرف المكان والزمان) و(المفعول به والمفعول المطلق).
ولكم الشكر والامتنان الجزيلين

الأهداف السلوكية الخاصة بمفهومي الفاعل ونائب الفاعل :

ت	جعل الطلاب قادرين على أن:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرفوا الفاعل ونائب الفاعل	معرفة			
٢	يذكروا علامات رفع الفاعل ورفع نائب الفاعل	معرفة			
٣	يميزوا بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول	فهم			
٤	يميزوا بين الفاعل ونائب الفاعل	فهم			
٥	يعربوا جملاً تحتوي على فاعل وأخرى على نائب فاعل	تطبيق			
٦	يمثلوا بجملة مفيدة متضمنة فاعل ونائب فاعل	تطبيق			
٧	ينشئوا جملاً جديدة تحتوي على فاعل ونائب فاعل	تركيب			
٨	يستخرجوا الفاعل ونائب الفاعل من النصوص والجملة	تحليل			
٩	يصححوا الخطأ في جملة مغلوبة تحتوي على فاعل ونائب فاعل	تقويم			



الأهداف السلوكية الخاصة بمفهوم ظرف المكان وظرف الزمان :

	جعل الطلاب قادرين على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١٠	يعرفوا المفعول فيه (ظرف المكان وظرف الزمان)	معرفة			
١١	يذكروا حالات نصب ظرف المكان والزمان	معرفة			
١٢	يميزوا بين علامات نصب ظرفي الزمان والمكان	فهم			
١٣	يميزوا بين ظرف المكان وظرف الزمان في الجمل	فهم			
١٤	يمثلوا بجمل مفيدة تحتوي على ظرفي المكان والزمان	تطبيق			
١٥	يستخرجوا ظرفي المكان والزمان من النصوص والجمل	تحليل			
١٦	يعربوا جملاً تحتوي على ظرف المكان وظرف الزمان	تطبيق			
١٧	ينشئوا جملاً جديدة تحتوي على ظرفي المكان والزمان	تركيب			
١٨	يصححوا الخطأ في جمل مغلوبة تحتوي ظرفي المكان والزمان	تقويم			

الأهداف السلوكية الخاصة بمفهوم المفعول به والمفعول المطلق :

	جعل الطلاب قادرين على أن :	المستوى	صالحة	غير صالح	الملاحظات
١٩	يعرفوا المفعول به والمفعول المطلق	معرفة			
٢٠	يذكروا علامات نصب المفعول به والمفعول المطلق	معرفة			
٢١	يميزوا بين المفعول به والمفعول المطلق	فهم			
٢٢	يعربوا جملاً تضم مفعول به وأخرى فيها مفعول مطلق	تطبيق			
٢٣	ينشئوا جملاً جديدة فيها مفعول به ومفعول مطلق	تركيب			
٢٤	يذكروا ما الفرق بين المفعول به والمفعول المطلق	معرفة			
٢٥	يستخرجوا المفعول به والمفعول المطلق من جمل منصوص	تحليل			
٢٦	يصححوا الخطأ _ إن وجد _ في الجمل التي تضم المفعول به والمفعول المطلق	تقويم			

ملحق (٢) خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفاعل ونائب) بخطوات أنموذج TWA

المرحلة / الثاني المتوسط
الشعبة / ب
عدد الحصص /

المادة / قواعد اللغة العربية
الموضوع / الفاعل ونائب الفاعل
التاريخ / / / ٢٠٢٣
أولاً: الأهداف السلوكية:

١. يعرفوا الفاعل ونائب الفاعل. (معرفة)
٢. يذكروا علامات رفع الفاعل ورفع نائب الفاعل. (معرفة)
٣. يميزوا بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. (فهم)
٤. يميزوا بين الفاعل ونائب الفاعل. (فهم)
٥. يعربوا جملاً تحتوي على فاعل وأخرى على نائب فاعل. (تطبيق)
٦. يمثلوا بجمل مفيدة متضمنة فاعل ونائب فاعل. (تطبيق)
٧. ينشئوا جملاً جديدة تحتوي على فاعل ونائب فاعل. (تركيب)



٨. يستخرجوا الفاعل ونائب الفاعل من النصوص والجمل. (تحليل)

٩. يصححوا الخطأ في جمل مغلوطة تحتوي على فاعل ونائب فاعل. (تقويم)

الوسائل التعليمية:

١- السبورة والاقلام الملونة لعرض مفاهيم قواعد اللغة العربية (الفاعل ونائب الفاعل)

٢- الكتاب المقرر .

المقدمة أو التمهيد: (٥ دقائق)

في بداية هذا الدرس نقدم فكرة عن المفاهيم النحوية التي يحتويها الكتاب مثل (الفعل والاسم والحرف والفعل الازم والمتعدي والفاعل ونائب الفاعل والمفاعيل كالمفعول به والمفعول المطلق والمفعول فيه - ظرف المكان والزمان ... الخ) ونبين ان مكونات اللغة هي أما فعل أو اسم أو حرف، ودرسنا لهذا اليوم هو مفهومي الفاعل ونائب الفاعل نسجلها على السبورة.

العرض: (٣٥ دقيقة)

المرحلة الاولى: مرحلة التركيز (Focus):

الخطوة الاولى: تقديم الهدف أو الشبه أو المفهوم العلمي:

المدرس: أبنائي الطلاب تعلمون ان الجمل الفعلية هي التي تبدأ بفعل وتتكون من (فعل + فاعل + مفعول به) إذا كان الفعل متعدياً أو لا تحتوي على مفعول به إذا كان الفعل لازماً. مثال / قرأ الطالب الكتاب .

المدرس: س/ ما هي مكونات الجملة السابقة؟

طالب: ج/ الفعل: قرأ وهو فعل ماض مبني للمعلوم مبني على الفتح والفاعل: الطالب وهو مرفوع بالضممة و المفعول به: الكتاب منصوب بالفتحة.

المدرس: أحسنت س/ وما معنى مبني للمعلوم؟

الطالب: يعني فاعل الفعل موجود في الجملة وليس مجهولاً .

المدرس: أحسنت. الفاعل هو الاسم المرفوع الذي يدل على من فعل الفعل ويأتي بعد الفعل المبني للمعلوم؛ وهذا المفهوم قد درسناه في الدروس الماضية عندما درسنا موضوع الفعل المتعدي واللازم.

الخطوة الثانية: تقديم المفهوم المشبه به ومراجعته:

اليوم سندرس مفهوماً جديداً يشبه مفهوم الفاعل وهو مفهوم (نائب الفاعل) وسنبين هذا المفهوم ونوضح كيف يتكوّن في الجمل الفعلية؟ لو عدنا لجلمتنا السابقة (قرأ الطالب الدرس) التي اجاب زميلكم عنها وحدد الفعل المبني للمعلوم والفاعل والمفعول به فيها وبنينا الفعل للمجهول - أي نجعل الفاعل غير موجود في الجملة- فتصبح الجملة (قرأ الدرس) .

المدرس: س/ ما مكونات هذه الجملة ؟

طالب آخر: قرأ : فعل ماض مبني للمجهول مبني على الفتح؛ و الدرس: نائب فاعل مرفوع بالضممة.

المدرس: أحسنت. نفهم من اعراب زميلكم ان الفاعل حذف من الجملة وناب عنه المفعول به فمفهوم نائب الفاعل يكون لكل اسم مرفوع ينوب عن الفاعل اذا كان فعله مبني للمجهول.

المرحلة الثانية: الفعل (Action):

الخطوة الثالثة: تحديد الخصائص المشتركة بين المشبه والمشبه به:

سنجمع الخصائص المشتركة بين مفهومنا لهذا اليوم نائب الفاعل ومفهوم الفاعل الذي درسناه سابقاً؛

المدرس: مفهوم الفاعل: هو اسم مرفوع يدل على من وقع منه الفعل أو اقترن به يقع بعد فعل مبني للمعلوم.



مثال/ كَتَبَ محمدُ الدرسَ. أو/ ذهب عليٌّ إلى المدرسة. س/ أين الفاعل في الجمل الفعلية السابقة؟ ؛ طالب: ج/ كل من محمد وعلي فاعل وهما مرفوعان وفق هذا المفهوم.

المدرس: أما مفهوم نائب الفاعل: فهو اسم مرفوع أو جار ومجرور أو ظرف يقع بعد فعل مبني للمجهول ، ويحل محل الفاعل في الجملة فيأخذ صفاته. مثال/ كَتَبَ الدرسُ. و/ ذُهِبَ إلى المدرسة.

س/ أين نائب الفاعل في الجملتين السابقتين؟ طالب آخر: ج/ كل من (الدرسُ) و(إلى المدرسة) نائب فاعل. المدرس: نلاحظ ان الفاعل ونائب الفاعل يكونان مرفوعان أو في محل الرفع ويقعان بعد الفعل وهاتان صفتان مشتركتان بينهما. ورغم وجود التشابه بين المفهومين توجد أيضاً اختلافات بينهما، سنوضحها في الخطوة القادمة.

الخطوة الرابعة: رسم التشابهات:

المدرس: لنجمع الصفات المتشابهة والمختلفة بين الفاعل ونائب الفاعل لتمييز المفهومين ونرسم هذه الصفات بجدول للمقارنة أو نرسمها بشكل تخطيطي كيف نشاء، وكالآتي:

الفاعل	نائب الفاعل
١- اسم مرفوع.	١- اسم أو ظرف أو شبه جملة مرفوع أو في محل رفع.
٢- يقع بعد الفعل.	٢- يقع بعد الفعل.
٣- يسبقه فعل مبني للمعلوم.	٣- يسبقه فعل مبني للمجهول.
٤- يدل على من وقع منه الفعل.	٤- لا يدل على من وقع منه الفعل.

المرحلة الثالثة: التأمل (Reflection):

الخطوة الخامسة: تحديد حدود التشابهات:

المدرس: حددنا الصفات المتشابهة بين مفهومي الفاعل ونائب الفاعل وهي كلاهما اسم وكلاهما مرفوع أو في محل رفع وكلاهما يقع بعد الفعل وكالمثال الآتي:

- قَرَأَ مُحَمَّدٌ الْقَصِيدَةَ. الفاعل (محمدٌ) و القصيدة (مفعول به).

- قُرِئَتْ الْقَصِيدَةُ. النائب فاعل (القصيدة).

المدرس: كلا الكلمتين (محمدٌ) و (القصيدةٌ) اسم وكلاهما مرفوع وكلاهما وقع بعد الفعل.

ولكن كلمة (محمد) فاعل لأنه يدل على من وقع منه الفعل وأما كلمة (القصيدة) فهي نائب فاعل ففي الجملة الثانية لا تدل على من وقع منه الفعل وهذا اول اختلاف بين الكلمتين والاختلاف الآخر هو الفرق بين الفعل في الجملة الأولى (قَرَأَ) والفعل (قُرِئَتْ) في الجملة الثانية فالأول مبني للمعلوم وفاعله موجود في الجملة ونلاحظ ذلك من حركات الفعل الفتحات الثلاثة على فاءه وعينه ولامه - بحسب الميزان الصرفي- (فَعَلَ) . بينما الفعل في الجملة الثانية مبني للمجهول أي الفاعل غير موجود في الجملة ومجهول ويعرف ذلك مع الفعل الماضي (بضم أوله وكسر ما قبل آخره) (قُرِئَ) أما التاء : فهي تاء التأنيث الساكنة وقد انث الفعل لان نائب الفاعل (القصيدة) اسم مؤنث وهذا هو الاختلاف الثاني.

ملاحظة/ يبنى الفعل الماضي للمجهول بضم أوله وكسر ما قبل آخره ، ويبنى الفعل المضارع للمجهول بضم أوله وفتح ما قبل آخره.

المدرس: س/ ابن الفعل في الجمل الآتية للمجهول: (كتب عليّ الرسالة) (سمع أميئ الأذان) (ذهبت فاطمة إلى المدرسة)؟

طالب: ج/ تبنى الافعال للمجهول ويحذف الفاعل فتصبح الجمل كالآتي: (كُتِبَتِ الرسالة) (سُمِعَ الأذان) (ذُهِبَ إلى المدرسة).

المدرس : أحسنت.



ويمكن أن نرسم مخطط للاختلافات بين المفهومين كالآتي:

الفاعل	نائب الفاعل
١- يسبقه فعل مبني للمعلوم.	١- يسبقه فعل مبني للمجهول.
٢- يدل على من وقع منه الفعل.	٢- لا يدل على من وقع منه الفعل.

الخطوة السادسة: الوصول إلى الخلاصة:

من الشرح السابق والامثلة يمكن ان نحدد مفهوم الفاعل ونائب الفاعل بالخلاصة الآتية:

الفاعل	نائب الفاعل
١. اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمعلوم يدل على من وقع منه الفعل.	١. اسم مرفوع أو جار ومجرور أو ظرف يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ويحل محل الفاعل في الجملة، فيأخذ صفاته.
٢. علامة رفع الفاعل الضمة للاسم المفرد صحيح الآخر وجمع المؤنث وجمع التكسير والواو لجمع المذكر السالم والاسماء الخمسة والالف للمثنى.	٢. علامة رفع نائب الفاعل الضمة للاسم المفرد صحيح الآخر وجمع المؤنث وجمع التكسير والواو لجمع المذكر السالم والاسماء الخمسة والالف للمثنى، وإذا شبه جملة (جار ومجرور أو ظرف) يكون في محل رفع.
٣. أي أن فاعله موجود في الجملة.	٣. ينوب عن الفاعل المفعول به إذا كان الفعل متعدياً، والجار والمجرور أو الظرف إذا كان الفعل لازماً.
٤. فإن كان الفعل متعدياً أخذ مفعولاً به ليتم المعنى ويبين من وقع عليه فعل الفاعل، وإن كان لازماً جاء بعد الفعل الفاعل فقط إذا تم المعنى أو يحتاج إلى جار ومجرور أو ظرف بعده يوضح المعنى.	٤. يُبنى الفعل للمجهول إذا كان ماضياً بضم أوله وكسر ما قبل الآخر، وإذا كان مضارعاً يُبنى للمجهول بضم أوله وفتح ما قبل الآخر.

التقويم: (٥ دقائق)

- أ- يتم التعرف على مدى تحقق الأهداف من خلال النشاطات التي قام بها الطلاب فردياً ومجتمعين خلال الدرس.
ب- يقوم المدرس بإعطاء خلاصة عامة لنقاط موضوع الدرس ، ثم يقوم بتوجيه أسئلة تقويمية (مختصرة) ليتأكد من فهم الطلاب له ومنها :

(س) عرف الفاعل ونائب الفاعل؟

(س) اذكر علامات رفع الفاعل ونائب الفاعل ؟

(س) أعطي أمثلة على كل حالة مع ذكر السبب ؟

ملحق (٣)

استبانة / صلاحية الاختبار التكويني

الأستاذ الفاضل، الاستاذة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يدرس الباحث (أثر التدريس بأنموذج TWA في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير التباعدي لديهم)، ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار تكويني لقياس أثر إنموذج TWA في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثاني المتوسط، لمجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية في الموضوعات الفصل الاول من كتاب القواعد الجزء الأول.



أعدّ الباحث فقرات هذا الاختبار لموضوعات (الفاعل ونائب الفاعل) و (ظرف المكان وظرف الزمان) و (المفعول به والمفعول المطلق) بالنحو المبين فيما يأتي، راجياً التفضل في إبداء ملاحظاتكم في صياغتها وصلاحياتها وملائمتها لقياس ما وضعت له .
ولكم الشكر والامتنان الجزيلين
الباحث: حسين علي ناصر علي

تربية بغداد الكرخ / ٢ ط.ت. اللغة العربية

(امتحان قواعد موضوع الفاعل ونائب الفاعل)

ملاحظة/ الامتحان من ثلاثين درجة لكل سؤال عشر درجات. الوقت : ٤٥ دقيقة

س ١/ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة أو علامة (x) أمام العبارة الخاطئة؟

١. نائب الفاعل اسم مرفوع أو جار ومجرور أو ظرف يقع بعد الفعل المبني للمعلوم.
٢. الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل يدل على من وقع منه الفعل.
٣. ينوب عن الفاعل المفعول به إذا كان الفعل لازماً، والجار والمجرور أو الظرف إذا كان الفعل متعدياً.
٤. يُبنى الفعل المضارع بضم أوله وفتح ما قبل آخره؛ ويبنى الفعل الماضي بضم أوله وكسر ما قبل آخره.
٥. لا يصاغ الفعل المبني للمجهول من الفعل الأمر لأن فعل الأمر يكون للمخاطب دائماً.

س ٢/ ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

١. قال تعالى: (يُعْرِفُ الْمَجْرَمُونَ بِسِيْمَاهُمْ). (الرحمن / ٤١) ؛ الكلمة التي تحتها خط تعرب:
أ- فاعل ب- مفعول به ج- نائب فاعل د- خبر
٢. (أُمِرْتُ بِطَاعَةِ الْوَالِدَيْنِ). نائب الفاعل في الجملة السابقة هو:
أ- بطاعة ب- الوالدين ج- أُمِرْتُ د- الضمير تاء الفاعل
٣. (يُمْنَحُ الْمُتَفَوِّقُ جَائِزَةً). نوع الفعل في الجملة (يُمْنَحُ) هو:
أ- ماضي مبني للمعلوم ب- مضارع مبني للمجهول ج- ماضي مبني للمجهول د- مضارع مبني للمعلوم.
٤. (يُجِيبُ الْمَعْلَمُ الطَّالِبَةَ). عند بناء الفعل للمجهول تصبح الجملة :
أ- تُجَابُ الطَّالِبَةُ. ب- يُجَابُ الْمَعْلَمُ. ج- يُجِيبُ الطَّالِبَةُ. د- تُجِيبُ الطَّالِبَةُ.
٥. (تَعَاوَنَ الطُّلَّابُ فِي تَنْظِيفِ الصَّفِّ) عند بناء الفعل في الجملة للمجهول تصبح كالآتي:
أ- يُتَعَاوَنُ فِي تَنْظِيفِ الصَّفِّ. ب- تُعَوَّنُ فِي تَنْظِيفِ الصَّفِّ.
ج- تُعَاوَنُ فِي تَنْظِيفِ الصَّفِّ. د- التَّعَاوُنُ فِي تَنْظِيفِ الصَّفِّ.

س ٣/ اجب عن كل فرع مما يأتي:

١. كون جملة مفيدة فيها نائب فاعل ظرف مكان؟
٢. اعرب ما تحته خط في الجملتين الآتيتين:
أ- صَبَرْنَا عَلَى حِفْظِ الدُّرُوسِ. ب- صَبَرَ عَلَى حِفْظِ الدُّرُوسِ.
٣. بين صحة الإجابة أو خطأها (الطالبُ يكتُبُ الدرسَ) الفاعل في الجملة السابقة ضمير مستتر تقديره (هو) يعود على الطالب.
٤. (يُمْنَحُ الْمُتَفَوِّقُ جَائِزَةً) أين الفاعل في الجملة؟ وماذا حلَّ محلّه ؟
٥. فَهَمَ ، فَهَمَ ، يُفْهَمُ
استعمل ، ،



الملحق (٤)

اسماء السادة الخبراء (بحسب اللقب العلمي وترتيب الحروف الهجائية)

ت	اللقب	الاسم	التخصص	مكان العمل	الاهداف السلوكية	خطط التدريس	اختبار المفاهيم
١	أ.د.	سلام حسين علوان	لغة	المستنصرية- التربية الأساسية	*	*	*
٢	أ.د.	صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	بغداد - كلية التربية - ابن رشد	*	*	*
٣	أ.د.	ضياء عويد العرنوسي	ط.ت. اللغة العربية	بابل - التربية الأساسية	*	*	*
٤	أ.د.	علي جاسم سلمان	لغة	المستنصرية - التربية الأساسية	*	*	*
٥	أ.د.	عدي عبيدان الجراح	ط.ت. اللغة العربية	كربلاء - التربية الأساسية	*	*	*
٦	أ.د.	عمار اسماعيل	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية - التربية الأساسية	*	*	*
٧	أ.م.د.	اسماعيل موسى حميدي	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية - التربية الأساسية	*	*	*
٨	أ.م.د.	خالد راهي هادي الفتلاوي	ط.ت. اللغة العربية	بابل - التربية الأساسية	*	*	*
٩	أ.م.د.	حمدي اسماعيل كلي	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية - التربية الأساسية	*	*	*
١٠	أ.م.د.	حيدر خلف الحمراي	ط.ت. اللغة العربية	تربية بغداد الرصافة ٣/	*	*	*
١١	أ.م.د.	طارق الربيعي	ط.ت. اللغة العربية	تربية بغداد الرصافة ٣/	*	*	*
١٢	أ.م.د.	فاضل باني	ط.ت. اللغة العربية	تربية بغداد الرصافة ٣/	*	*	*
١٣	أ.م.د.	فرمان الجنابي	ط.ت. اللغة العربية	بابل - التربية الأساسية	*	*	*
١٤	أ.م.د.	مصطفى سوادى جاسم	ط.ت. اللغة العربية	تربية بغداد الرصافة ٣/	*	*	*
١٤	م.د.	اطيف مروان حمزة	ط.ت. اللغة العربية	تربية بغداد الكرخ ٢/	*	*	*