اثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به*

أ.م.د. رياض حسين علي — كلية التربية الاساسية / قسم اللغة العربية
م.م. انتصار كيطان هزاع — كلية التربية الاساسية / قسم اللغة العربية

الفصل الأول

أولاً- مشكلة البحث :

تعد القواعد النحوية التي يعاني من صعوبتها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية لذا تركت أثراً بالغاً في حصيلتهم اللغوية . (الطعمة ، ١٩٧٣ ، ٥٥)

وما نلاقيه اليوم في مدارسنا من صعوبات في النحو نجده لدى الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة "فالنحو لا يلقى إقبالاً عليه ولا يظفر منهم بما تظفر به ألوان الدراسة الأخرى إلا طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسة التخصصية فهم يعدون النحو مادة منوطة بهم ومفروضة عليهم" . (إبراهيم ، ١٩٨٦ ، ١-٢)

وقد صرح مدكور عن أن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها "وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية ، وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من تعلمها لسان أمة ، ولغة حياة" . (مدكور ، ١٩٩١ ، ٣٢٥)

ووضع رسلان النقاط فوق الحروف في تفصيله للأسباب التي يمكن ان يعزى إليها ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية ، فمنها ما يتعلق بالمادة النحوية، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس ، ومنها ما يتعلق بالقصور في إعداد المعلم ، وكذلك إهمال التدريبات اللغوية ، فضلاً عن التباين ما بين العامية والفصحى . (رسلان ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٥)

ويرى الهاشمي أن صعوبة قواعد اللغة العربية ترجع إلى الطرائق والأساليب القديمة وجفافها فهي تعتمد على حفظ القواعد حفظاً ببغاويا على حفظ الأمثلة والشواهد من غير دراسة تحليلية لها . (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ١٩٩)

ان التربويين يعزون المشكلة إلى ضعف اختيار المدرس الطريقة والأسلوب الذي يناسب المادة العلمية . (السرحان ، ١٩٨٩ ، ٦٩)

ان طرائق وأساليب التدريس المتبعة في الميدان التربوي غالباً ما تسودها السطحية والاكتفاء بتقديم المعارف جاهزة للمتعلمين . (اللهيبي ، ٢٠٠٩ ، ٣)

لذلك فالمشكلة تتوزع بين أطراف العملية التدريسية فتساهم هذه الأطراف على خلق المشكلة كلاً بحسب نصيبه فبعض المدرسين في ضعف "تأهيلهم العلمي والتربوي في مجال تخصصهم بحيث يكونون غير قادرين على توظيف ما تم تعلمه في تدريس الطلاب" . (القبيلات ، ٢٠٠٥ ، ١٥٩)

* بحث مستل من رسالة ماجستير للطالبة انتصار كيطان هزاع في قسم اللغة العربية / كلية التربية الاساسية

ان محور العملية التعليمية (الطالب) حيث أصبح "يهمل مادة القواعد واعتماده على الفروع الأخرى في اللغة العربية للحصول على درجة اجتياز الامتحان" . (أحمد ، ١٩٨٦ ، ١٦٦)

وان الفشل الذي آل إليه الموقف التعليمي من حيث التركيز على سرد المعارف وضعف مشاركة الطالب يعود إلى ان التجديدات التربوية لم تطبق على أرض الواقع . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد (١١) ، ٢٠٠٣ ، ٥٤)، ونتيجة لذلك تفشت ظاهرة ضعف مشاركة المتعلمين في الدرس وعدم استثارة تفكيرهم يرجع إلى النمطية في طرح أسئلة المعلمين وبطريقة عفوية لا تشجع المتعلمين على ربط المعلومات وتنظيمها أو تبريرها بغية الوصول إلى استنتاجات لما يتعلمون هذا مما يعرقل تحقيق الأهداف المرسومة . (عزيز ، ٢٠٠٢ ، ٣)

لذا يتفق الباحثان مع آراء الباحثين والتربويين ان سبب ضعف الطلبة في مادة القواعد وصعوبتها يعود إلى مجموع عناصر العملية التعليمية وهي (الكتاب المدرسي ، الطالب ، المعلم ، لاسيما فيها الطريقة والأسلوب المتبعان) ، ويرى الباحثان أن درس القواعد أصبح مشكلة تكاد تكون شبه عامة تواجه أغلب المراحل الدراسية لذا وجب التفكير في كيفية معالجة المشكلة .

لذا عزم الباحثان على إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به ، لعلها تساهم في معالجة المشكلة واقتراح بعض الحلول المناسبة لها .

ثانياً :- أهمية البحث والحاجة إليه :

اللغة "ظاهرة عميقة الجذور في الشخصية الإنسانية ولا يمكن تفسيرها إلا على أساس تكاملي يشمل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تتفاعل في تفسير اللغة منذ المراحل الأولى" . (هرمز ، ١٩٨٩ ، ٢٣)

فهي غريزة تنمو بالتدرج منذ بداية الطفل في تدريب نفسه على تلفظ بعض الأصوات فالإنسان على هذا الرأي مجبول على التعبير عن نفسه بالكلام . (الرحيم، ١٩٦٤ ، ١١)

إذ إنها تميز الإنسان عن غيره من مخلوقات الله ، فان الإنسان وحده من أعضاء مملكة الحياة قادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه. (يوسف ، ١٩٩٠ ، ١١)

لذا فأن اللغة "منظمة عرفية تشمل عدداً من الأنظمة (الصوتي ، الصرفي، النحوي) يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني أو المباني" . (حَسَّان ، ٢٠٠٦ ، ٣٤)

وهي : أداة بوساطتها يتواصل الباحث مع المتلقي عبر أشياء في العالم . (برينكر ، ٢٠٠٥ ، ١٣٠)

وقد عدَّ علماء النفس اللغة أداة الفكر وجوهره ، واللغة والفكر عنصران متداخلان يتأثر أحدهما بالأخر ، لذا يقال "التفكير كلام صامت والكلام تفكير جهري". (هرمز ، ١٩٨٩ ، ١١ ، ١٢)

ويتفق الباحثان مع كثير من العلماء والباحثين في أن الفكر واللغة وجهان لعملة واحدة. وأن اللغة مرآة لفكر الإنسان ، فلولاها ما كان الاتصال والتواصل بين جنس البشر ولعاش كل منّا كائناً مستقلاً بذاته يُفكر ويُقرر دون تواصل ولتقطعت السبل بين اللغات ولعاشت الأمم منعزلة عن بعضها ، وما لتنوع اللغات بين الشعوب إلا لحكمة لا يدرك سرّها إلا الله (عز وجل) .

العربية واحدة من اللغات التي حظيت باصطفاء الباري – جل وعلا – بشرف أن تكون وعاء كتابه المنزَّل ، قال تعالى : ((وانه لتنزيل رب العالمين * نزل به الروح الامين * على قلبك لتكون من المنذرين * بلسان عربي مبين)) الشعراء : (١٩٢-١٩٥) . وجاء في حديث الرسول ﴿ ﷺ ﴾ : لغة آدم عليه السلام في الجنة كانت العربية التي هي أيضاً لسان الله يوم القيامة لقول عمر بن الخطاب ﴿ رضي الله عنه ﴾ : (تعلموا العربية)(*) . (الألفي ، ٢٠٠٤ ، ٧)

كما أنها لغة نبينا محمد ﴿ ﷺ ﴾ إذ يقول : ﴿أنا أفصح من نطق بالضاد ، ربيت في بني سعد بيد أني من قريش﴾ . (الحملاوي ، د.ت ، ٥)

ويرى الباحثان ان لما لهذا الاختيار الرباني الذي حكم بالخلود وقضى بالتكريم الإلهي المقدس لأسمى وأنبل لغة آدمية أتاح لها القرآن الكريم عزة فوق عزة وسلطاناً على النفوس لا يماثله سلطان فضلاً عن انها لغة العرب القومية التي لا يتم للعرب بدونها مجد أو كيان ، فمن حقها علينا في الميدان التربوي ان نوليها أكبر قسط من العناية للمحافظة عليها ، ويؤيد فضلها الثعالبي إذ يقول : "ان من أحب الله أحب رسوله المصطفى ﴿ ﷺ ﴾ ومن أحب النبي العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها ، وصرف همه إليها" . (الثعالبي ، ٢٠٠٢ ، ١٥)

فالقرآن الكريم مفخرة للعرب في لغتهم ، إذ لم يُتَح لأمة من الأمم كتاب مثله لا ديني ولا دنيوي من حيث البلاغة والتأثير في النفوس والقلوب . (ضيف ، ٢٠٠٧، ٣٠). من خلاله أصبحت اللغة العربية خزانة كنوز الفكر العربي الإسلامي فهي تحمل الماضي والحاضر والمستقبل . (الآلوسي وآخرون ، ١٩٩٠ ، ٤)

حقاً للغة العربية أن يصفها حسّان بأنها بين المعيارية والوصفية وعبارات تفرق بين طابع عمل المتكلم وبين طابع عمل اللغوي ويقول أن اللغة بالنسبة للمتكلم معايير تراعى وبالنسبة للباحث ظواهر تلاحظ ، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع وبالنسبة للباحث وسيلة كشف عن المجتمع . (حَسَّان ، ٢٠٠٦ ، ٣٢)

ويرى الباحثان انه لا يسعنا اليوم إلا أن ننحني إجلالاً وإكباراً في حضرة لغتنا العربية ، هذه اللغة التي وسعت كلام الله لفظاً ومعنى وفاضت بلاغة وموسيقى تطرب لها الأنام ، فهي الرابط الذي يجمع ابناء القومية وهي الرمز للهوية الإسلامية التي تؤدى أركانها إلا بها مهما تغيرت الألسن وتباعدت المسافات فحفظها الله لغةً قديماً قبل اللغات وخالدة وان فنيت كل اللغات .

ومما يميز لغتنا العربية عن باقي اللغات إنها "تنفرد عن سائر اللغات بخصائص ذاتية تجعلها ذات وضع خاص بين اللغات بأنها لغة معربة ، تتغير حركة أواخر الألفاظ المعربة فيها بحسب الموقع الأعرابي" . (السرحان ، ١٩٨٩ ، ٦٨)

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة ذاتها حيث يصفه الأعلام السابقون بأنه ميزان العربية ، والقانون الذي يحكم به في كل صورة من صورها كما إن النحو والصرف والرسم الإملائي هي الركائز الثلاث التي ترتكز عليها اللغة العربية ، فالنحو وسيلة المستعرب ، وسلاح اللغوي ، وعماد البلاغي وأداة المشرّع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً . (حسن ، ١٩٧١ ، ٢) ، (الغلاييني ، ٢٠٠٧ ، ١٣)

---

*– البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر ، سنن البيهقي الكبرى ، تحقيق : محمد عبد القادر عطا ، مكتب دار الباز ، مكة المكرمة ، ١٩٩٤ .

"ولله در الكسائي إذ يقول في النحو :

إنَّمَا النَّحْوُ قِياسٌ يُتَبعْ وَبِهِ في كُلَ عِلْم يُنْتَفعْ

هذا البيت دليل على أن علماء العربية الأوائل كانوا يجمعون إلى علمهم بالنحو العلم بفنون أخرى كالحديث والفقه والقراءات" . (القوزي ، ١٩٨١ ، ١٧)

ووظيفة القواعد هي وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، وليست غاية لذاتها . (رسلان ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٣) . ولا يتم ذلك إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة فإن الخطأ في الأعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي فيجب الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير . (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥ ، ١٩٣)

ويرى الباحثان أهمية القواعد النحوية هي وسيلة لعصمة اللسان فنحن لا يمكن ان نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء ونكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد النحوية الأساسية للغة العربية إذ بها يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة .

فقواعد اللغة العربية تحتاج إلى طريقة تعليمية تهدف إلى استكمال ما في الطرائق والأساليب المتبعة حالياً من نقص ، وتقويم ما فيها من خلل وسد ما بها من ثغرات ، حتى تكون قادرة على أن تستقطب كافة العوامل المواتية لنجاح العملية التعليمية ، على أن تتخلص من كافة العوامل المعوقة أو المنافية له . (أبو المكارم ، ٢٠٠٧ ، ١٣)

وأقدم الطرائق التي تصدرت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النحوية هي الطريقة القياسية ، فالذين يشايعونها يعدون ان الطالب الذي يفهم ويستوعب القاعدة النحوية يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تذكر له مسبقاً كما ان هذه الطريقة تختصر وقت الطالب والمعلم وجهدهما . (رسلان ، ٢٠٠٥ ، ٢٧٥)

فالأسلوب المعرفي الذي يتخذهُ المدرس في طريقته له الأثر الواضح في العملية التعليمية ، فالتوافق بين المعلم والطالب في الأسلوب المعرفي يعمل على تيسير تعلم الطلاب . (سرايا ، ٢٠٠٧ ، ٢٤٩)

فالأسلوب السلس يحافظ على إثارة انتباه الطلاب للمادة المقدمة ويقلل من خروج الطلاب عن الموضوع ويقلل من فرص ضياع النظام في الصف . (مؤسسة نجد للتربية والتعليم ، ٢٠٠٣ ، العدد [١] ، ٧١)

فالأسلوب العلمي السليم البعيد عن التكلف والبراءة من التعقيد يقرب الحقائق إلى الفهم والوضوح ، ويشجع المتعلم إلى التعلم والتذكير . (الجارم ومصطفى ، د.ت ، ١٣)

ويرى الباحثان ان قيمة التدريس تكمن في الأسلوب المستحب والتأني في طرح المعلومات استناداً إلى قول الرسول ﴿ ﷺ ﴾: ﴿ السَّمْتُ الْحَسَنُ(**) وَالتُّؤَدَةُ(***) وَالِاقْتِصَادُ جُزْءٌ من أَرْبَعَةٍ وَعِشْرِينَ جُزْءًا من النُّبُوَّةِ ﴾ [الترمذي ، د.ت ، ١٩٣٣] .

وتؤكد الاتجاهات التربوية على أسلوب التدريس القائم على التساؤل الذي يحث على التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم الذي يعد معياراً مهماً من معايير الحكم على فعالية المعلم وطريقة تدريسه وتأسيساً على هذا فأن الأسئلة الصفية تعد من أهم الوسائل التي يعتمد عليها لإحداث هذا التفاعل . (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ١٤١)

(**) السمتُ الحسن : الطريقة المستحبة .
(***) التؤدة : التأني في جميع الأمور .

ومن الأمور المهمة لتخطيط طرح الأسئلة الفاعلة هو ان يعرف المعلم ماذا يريد من الطلبة ان يتعلموا وهذا يتطلب منه تحديد المعلومات الأساسية والمتكاملة قبل بدء التدريس . (زيتون ، ٢٠٠٨ ، ٢٤٥)

وتكمن أهمية الأسئلة في كونها تمثل مثيرات قوية تتحدى قدرة المتلقي وتستثيره للتفاعل والتواصل مع المعلم . (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ١٥٦)

ولكي يكون موقف الطالب إيجابياً طوال مراحل الدرس ، وذلك عن طريق إشراكه بتوجيه الأسئلة إليه أو تلقي الإجابة عنه واستثارة تفكيره وهذا الأسلوب تبنته التربية الحديثة التي ترى ان المواقف داخل الصف ينبغي ان تكون مواقف تعلم لا تعليم وتلقين ، ويكون موقف المتعلم فيها نشيطاً فاعلاً مستخدماً جهده الذاتي في تعليم نفسه بإرشاد معلمه . (جابر ، ٢٠٠٠ ، ٦٦)

ويرى الباحثان أن الأسئلة التعليمية من أهم وسائل تقويم الطلبة وقياس مستواهم ، فهي الوسيلة الوحيدة التي تتيح فرصة المشاركة لجميع الطلبة فضلاً عن إنها من أهم الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعنى بتنشيط أذهان المتعلمين .

ومن الأسئلة التعليمية الأسئلة السابرة إذ يركز التطوير التربوي عليها في كونها تركز على دور الطالب بوصفه متعلماً نشطاً يفكر ويناقش ليصل إلى المعرفة بنفسه ، أما المعلم فهو الميسر والمنظم والمشجع للطالب للوصول إلى المعرفة . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، العدد (٦) ، ٢٠٠٣ ، ٣١)

كما ان للأسئلة السابرة أهمية في التفاعل الصفي ؛ لأنها تساعد على تحفيز تفكير الطالب وتساعد على كشف الفجوات الصغيرة والكبيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تعليم وتنمية . (الحيلة ، ٢٠٠٩ ، ١٦٤)

وتحتل الأسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية وهي من الأساليب الإدراكية التي تحفز على التفكير . وتهيئ فرصاً أوسع للطلاب لممارسة أنواع مختلفة لمهارات التفكير. (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ١٤)

ويرى الباحثان ان الأسئلة السابرة خير معين للمدرس لمعرفة مواطن الضعف والقوة لدى فهم الطلبة لموضوع الدرس والسؤال خير مثير لشد انتباه ذهن الطالب للدرس فضلاً عن ان أسئلة السبر تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة لكل طالب على ضوء قدرته وإمكانيته .

ويجب على المدرس ان يلجأ إلى الثناء على الطالب إذا أحسن الإجابة ليشجعه على الانتباه والجد والإجابات الصائبة ، فمثل هذا التقدير يشعر الطالب بمقدار نجاحه . (أحمد ، ١٩٨٦ ، ١١)

وعلى المدرس تقديم التشجيع والثناء على المشاركة التي يبذلها كل طالب لكي يتعلم ويتقدم في تعلمه وهذا التفاعل المعزز وجهاً لوجه يؤدي إلى تحفيز ذوي المستويات المنخفضة وبطبيعة الحال فإن هذا التفاعل المعزز يعد بمثابة صورة من صور التغذية الراجعة . (رسلان ، ٢٠٠٥ ، ٩٤) . وعلى المدرس تقديم إثابة فورية بعد كل إجابة صحيحة من قبل الطالب من أجل ضمان تحفيز الطالب على المشاركة . (مؤسسة نجد للتربية والتعليم ، عدد [١] ، ٢٠٠٣ ، ٤٧)

ويتفق الباحثان مع كثير من التربويين في ان الثناء والمدح يزيد الطالب الشعور بالسعادة (الشعور الايجابي) المرتبط بالأداء الصحيح كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار

الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول . فضلاً عن ان التشجيع يزيد من همم الطلبة ذوي المستويات المتوسطة والمنخفضة نحو التعلم .

كما أن الأسئلة التبريرية أرقى من (التمييز والتذكر والاستدلال) لأن المعلم يطلب من الطالب تبرير إجابته وبرهان مدى صحة الإجابة أو خطئها ويميز هذا النوع من الأسئلة بالمنطق والتعقيد والابتكار . (قطاوي ، ٢٠٠٧ ، ٣١)

كما ان أسئلة التبرير تساعد المدرس في معرفة الطالب أنه فهم المعلومة تزيد في قدرته على تفسير (تبرير) الإجابة . (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ٥٧)

ويتفق الباحثان ان تبرير الإجابة يؤكد على فهم المعلومة وتمكن المتعلم من اكتشاف موطن الخطأ أو موضع الضعف والقوة ، وان معظم الأسئلة المستعملة في التدريس هي غالبيتها تمييز وتذكر ، وان أسئلة التبرير هي المفضلة لأنها تشتمل على التمييز والتذكر .

إنّ الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ترمي لتنمية التفكير السليم الدقيق القائم على الربط وإدراك العلاقات وفق منهج يتسم بالوضوح والدقة والتنظيم . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ٥٨)

ان المرحلة الثانوية تساعد الطالب على تنمية قدراته العقلية وطرائق تفكيره. مما يتطلب توجيهه إلى الموضوعات التي تتطلب معالجة فكرية ومناقشة منطقية . (محجوب ، ١٩٨٦ ، ٥٨)

ويعتقد الباحثان ان الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى من يوجه سلوكه ويمنحهُ الثقة فيما يسمع أو يقول ، ويعتقد الباحثان ان أسئلتي التشجيع والتبرير التي يقدمها المدرس داخل الصف خير من يقوم بهذا الدور .

ومن أهداف التعليم الاحتفاظ بالمعلومات لاستعمالها في الوقت المناسب عندما يحتاج الطالب استرجاعها ، ومن هنا فأن التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى حد كبير ويعد التذكر من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نتائجه . (النعيمي ، ٢٠٠٨ ، ٣٢)

ويعد التذكر مرادفاً للخبرات المعززة في حين أن النسيان يرادف الخبرات متدنية التعزيز ، وظهور الاستجابة المناسبة من الذاكرة بكمية التعزيز التي قدمت أثناء تشكيل التعلم على وفق تسلسل تعزيزي لاستجابات متتالية ومتتابعة . (قطامي وآخرون ، د.ت ، ١١٧)

والاحتفاظ يرتبط بالذاكرة ارتباطاً وثيقاً لأن نتائج خبرة تعلم معينة لابد من الاحتفاظ بها . (هولس وآخرون ، ١٩٨٣ ، ٤١٩)

فعملية الاستذكار تمر بثلاث مراحل هي : (التعلم – الاحتفاظ بما تم تعلمه – تذكر ما تم حفظه عند الحاجة إليه) ، فعملية الاستذكار تمر دائماً بهذه المراحل لأن المتعلم لا يستطيع حفظ المعلومات ما لم تكن طريقة تعلمه صحيحة وانه يعجز عن تذكر ما تعلمه واحتفظ به ما لم يتقن المرحلتين السابقتين لمرحلة تذكر المعلومات . (أحمد ، ٢٠٠٦ ، ٨٩)

ويرى الباحثان ان الاحتفاظ هو قدرة الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة عندما يتطلب الموقف ذلك ، ويتوقف تثبيت المعلومات في الذاكرة على أسلوب تعلمها .

وحرصاً من الباحثين على اللغة العربية فانّها تسعى إلى إيجاد أساليب تساهم في تذليل صعوبات القواعد النحوية لذا عمدا إلى تجربة نوعين من الأسئلة السابرة (السبر التشجيعي والسبر التبريري) في تدريس قواعد اللغة العربية بالطريقة القياسية لطالبات الصف الرابع الأدبي . وان هذين النوعين من الأسئلة السابرة يعطي دوراً فاعلاً للمدرس لكي يتفاعل مع طلابه من خلال تلك الأسئلة لتفعيل الطريقة التدريسية، وإبراز الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية وإعطاء تغذية راجعة للطالبات من خلال إثارة تلك الأسئلة لكي تتحول تلك الطريقة من

تلقين المعلومات إلى طريقة تجعل الطالبات لهنَّ الدور الفاعل في متابعة الحصول على المعلومات بأنفسهنَّ من خلال الإجابة عن تلك الأسئلة المثيرة لشد انتباه الطالبات لموضوعات الدرس ومتابعته بكل حيوية ونشاط .

وقد اختار الباحثان المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة الممهدة للدخول إلى الجامعة ، ولأن الطلبة في هذه المرحلة أكثر إدراكاً وتواصلاً مع الأسئلة الصفية لذا كانت المحيط المناسب لتطبيق التجربة .

وقد اختار الباحثان الفرع الأدبي بالتحديد لكون اللغة العربية مادة أساسية فيه ، كما ان معظم خريجي الفرع الأدبي ينضمون إلى الدراسات الإنسانية التي تعد اللغة العربية أساساً في دراستها .

مما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

١- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم .
٢- أهمية قواعد اللغة العربية في كونها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة .
٣- أهمية الأسئلة التعليمية والأسئلة السابرة في زيادة فاعلية التدريس والاحتفاظ به .
٤- أهمية السبر التشجيعي والتبريري في زيادة تحصيل الطالبات والاحتفاظ به وتحقيق إيجابية الطالبات في العملية التعليمية ، وذلك بمشاركتهن الفاعلة فيها وزيادة دافعيتهن نحو التعلم .
٥- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة الممهدة للدخول إلى الجامعة .

ثالثاً : هدف البحث :

يهدف البحث إلى معرفة (أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به) .

رابعاً : فرضيات البحث :

وضع الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية :-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالسبر التشجيعي وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية والاحتفاظ به .
٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسْنَّ مادة القواعد بالسبر التبريري وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية والاحتفاظ به .
٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنَّ القواعد بالسبر التشجيعي وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنَّ القواعد بالسبر التبريري والاحتفاظ به .

خامساً : حدود البحث :

يقتصر البحث على :-

١- الحدود البشرية : طالبات الصف الرابع الأدبي .
٢- الحدود المكانية : ثانوية الآمال للبنات ، وثانوية اليمامة للبنات .
٣- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ .
٤- الحدود العلمية : تسعة مواضيع من الكتاب المقرر تدريسه لمادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأدبي لسنة ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

سادساً : **تحديد المصطلحات** :

أ- الأثـر :-

الأثر : ما بقى بعد غياب الشيء أو معظمه ، وعلى ذلك فقد يكون ظاهراً وقد يكون خفياً يحتاج إلى بحث وفحص للوقوف عليه . (داود ، ٢٠٠٨ ، ٣٠)

- الأثر اصطلاحاً :-

وهو النتيجة الحاصلة من الشيء . (صليبا ، د.ت ، ٣٧)

ب- السبر اصطلاحاً :-

عُرِفَ السبر تعريفات عدة يذكر الباحثان منها :

- عرفه السامرائي وآخرون ، ٢٠٠٠ :- بأنه "هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية ويتم تقديم أسئلة تالية إلى الطالب ذات صياغة جديدة أو إثارة جديدة بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته" . (السامرائي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ٤٢)

- عرفه نصيف ، ٢٠٠٥ :- بأنه " سؤال يعقب الإجابة الأولية للطالب المستجيب والتي يعتقد الباحث ان إجابته سطحية أو جزئية أو غير صحيحة بهدف توضيحها أو تبريرها أو تركيزها أو تشجيعها أو تحويلها إلى طالب أخر للوصول إلى الإجابة الصحيحة الكاملة الأكثر دقة وصحة وإتقاناً للمفاهيم النحوية ضمن المادة المقررة" .
(نصيف ، ٢٠٠٥ ، ٩٩)

- ويعرف الباحثان السبر إجرائياً بأنه :-

أسئلة متتالية تقود طالبات مجموعتي البحث التجريبيتين خطوة خطوة نحو الإجابة الصحيحة .

- السبر التشجيعي :-

عُرِفَ (السبر التشجيعي) تعريفات عدة يذكر الباحثان منها ما يأتي :-

- عرفه نصيف ، ٢٠٠٥ : "هو ان يستخدم المدرس مجموعة من الأسئلة بصيغة تلميحات أو مؤشرات حينما يخفق المتعلم في تقديم الإجابة الصحيحة لاستدراجه وتشجيعه على إعطاء إجابة أكثر نضجاً ودقة" . (نصيف ، ٢٠٠٥ ، ٩٩)

- عرفه الكبيسي ، ٢٠٠٨ : هو "سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه ، عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال أو لا يتمكن من الإجابة ، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً" . (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٦)

- عرفه التميمي ، ٢٠٠٩ : هو "سؤال أو مجموعة أسئلة يقدمها المعلم بعد إجابة الطالب الخاطئة بقصد تشجيعه للوصول إلى الإجابة الصحيحة" . (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ١٥)

- ويعرف الباحثان (السبر التشجيعي) إجرائياً هو :-

أسئلة يستعملها الباحثان في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى تكون بمثابة إشارات تقود إجابتهنَّ وتشجعهنَّ على التوصل إلى الإجابة الصحيحة بطريقة إرشادية تفكيرية مع تعزيز الإجابة الصحيحة وتعديل غير الصحيحة منها .

- السبر التبريري :-

عُرِفَ (السبر التبريري) تعريفات عدة يذكر الباحثان منها :

- عرفه الكبيسي ، ٢٠٠٨ :- هو "ان يطرح المعلم سؤالاً ويعطي إجابة من نوع ما صحيحة كانت أو خاطئة ، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات

لهذه الإجابة وعندها يكتشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهم خاطئ أو سليم وسيتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء" . (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٨)

- عرفه نبهان ، ٢٠٠٨ :- هو "نوع من الأسئلة يقوم المعلم بطرح سؤال ويعطي الطالب إجابة صحيحة كانت أو خاطئة ، فيعقب المعلم بسؤال إلى الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة وبعد ذلك في ضوء إجابة الطالب اما يقوم المعلم بتعديل الإجابة الخاطئة أو يعززها (الإجابة الصحيحة) . (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ١٥٩)

- ويعرف الباحثان (السبر التبريري) إجرائياً هو :-

أسئلة يستعملها الباحثان في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية إذ يتم فيها طلب تبرير إجابتهنَّ الأولى وفي ضوء هذا التبرير يكتشف الباحثان ما قد يكون لدى الطالبة من فهم خاطئ ليتم التصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ وتأكيد الصحيح منه .

ج- التحصيل :

- اصطلاحاً :-

عُرِفَ (التحصيل) تعريفات عدة يذكر الباحثان منها ما يأتي :-

- عرفه لِندفل :- هو "الخطوة النهائية من كل المواقف التعليمية" . (لِندفل ، ١٩٦٨ ، ٢٠)

- عرفهُ المعروف ، ١٩٧٤ :- هو "عملية اكتساب المعلومات وإيصالها إلى الذهن وقد يكون مقصوداً عن طريق القيام بالحفظ" . (المعروف ، ١٩٧٤ ، ٢٩)

- عرفهُ العمايرة ، ٢٠٠٧ :- هو "ما يحصل التلاميذ في موادهم الدراسية عادة على نتائج تصنف تحت نطاق أما ان تعتبر مرتفعة أو متوسطة أو متدنية أو ضعيفة" . (العمايرة ، ٢٠٠٧ ، ١٨٣)

- ويعرف الباحثان (التحصيل) إجرائياً هو :-

"الدرجة التي تحصل عليها طالبات (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي في موضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الرابع الأدبي خلال مدة التجربة" .

د- الصف الرابع الأدبي :-

- عرف عبد الرحيم المرحلة الإعدادية ، ١٩٦٥ :- حدد سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (المرحلة الإعدادية) ومدة هذه الدراسة ثلاث سنوات ، وتتكون المرحلة الإعدادية من الصف الرابع والخامس والسادس بفرعيه (الأدبي والعلمي) حيث يعد الطالب في هذهِ المرحلة للالتحاق بالجامعة . (عبد الرحيم ، ١٩٦٥ ، ١٢٥)

هـ- قواعد اللغة العربية :-

- القاعدة اصطلاحاً :-

عُرِفَ (قواعد اللغة العربية) تعريفات عدة يذكر الباحثان منها ما يأتي :-

- عرفها سمك ، ١٩٧٥ ، هي :- "العلم المختص بوضع وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وأبنية الجمل" . (سمك ، ١٩٧٥ ، ٦٢٧)

- عرفها عطا ، ٢٠٠٦ ، هي :- "القاعدة الأساس التي تحتوي على الأحكام الكاملة وتساعد الطالب على التمييز بين التركيب الصحيح والمنحرف : صرفياً ونحوياً" . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ٢٦٨)

- ويعرف الباحثان (قواعد اللغة العربية) إجرائياً :-

هي الضوابط النحوية والصرفية التي يضبط بها كلام العرب . المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

و- الاحتفاظ :-

عُرِف (الاحتفاظ) تعريفات عدة يذكر الباحثان منها ما يأتي :-

- عرفه إبراهيم ، ١٩٨٨ ، هو :-"احتفاظ الفرد بما مر به من الخبرات وبما حصله من معلومات أو كسبه من عادات ومهارات" . (إبراهيم ، ١٩٨٨ ، ٨٢)

- عرفه أبو فلجة ، ١٩٩٦ ، هو :- "مدى مقدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة الدراسية بعد مدة من دراسته لها مقاسة بواسطة اختبار تحصيلي . (أبو فلجة ، ١٩٩٦ ، ٣٠٠)

- عرفه الحيلة ، ١٩٩٩ ، هو :- "يجري تنظيم هذه المعلومات المراد الاحتفاظ بها في رموز خاصة (codes) لتيسر الاحتفاظ بها في ذاكرة طويلة الأمد ويمكن استرجاعها أو إرجاعها إلى ذاكرة قصيرة الأمد عندما تحتاج إليها . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٧٣)

- يعرف الباحثان (الاحتفاظ) إجرائياً هو :-

"قدرة طالبات عينة البحث على تذكر المادة الخاضعة لتجربة البحث مقيسة بالدرجات التي يحصلنَّ عليها بعد استجابتهنَّ لاختبار التحصيل الذي يعاد عليهنَّ بعد (١٤) يوم من غير المرور بخبرة تدريسية .

الفصـــل الثاني

أ- الجانب النظري :-

- الاسئلة السابرة :

تعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار وتقوم فلسفة هذهِ الأسئلة على افتراض مؤداه : ان الطلاب قادرون على حل الإشكالات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية – التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم ويكون في مقدور الطلاب الإجابة عليها حتى يصلوا إلى حل شامل وكامل لهذه الإشكالات . (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ١٦٤)

ويعد سقراط أول من ابتدع الأسئلة الفاعلة أو (السابرة) أو ما يسمى (بالجدل البيزنطيني) ، إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً لحواراته مع تلاميذه ، إذ يقوم سقراط بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً أما المتعلمون فيجيبون الإجابة عن أسئلته المتتابعة ، والمستمرة ، وخلال الحوار كان يدفع بالمتعلمين إلى الشك في صلاحية ما يعتقدون ، وان الهدف الرئيسي لحوارات سقراط الوصول إلى المعرفة عن طريق تولد الأفكار . (كريم ، ٢٠٠٨ ، ١٦)

وينسجم هذا المعنى مع مقولة سقراط صاحب أسلوب التعليم بالحوار حيث يقول : كانت أمي قابلة تولد الأطفال وأنا أولد الأفكار . (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ١٦٤)

أما في دستورنا العظيم القرآن الكريم ، فقد تعددت وتنوعت غايات الأسئلة ، فهي تعليمية تارة وتفكيرية تارة أخرى ، تدعو إلى التأمل والتبصر والتفكر في خلق الله عز وجل وبديع صنعه :

((افلا ينظرون الى الابل كيف خلقت *والى السماء كيف رفعت)) الغاشية:١٧-١٨

((هل جزاء الاحسان إلا الاحسان * فبأي الاء ربكما تكذبان)) الرحمن : ٦٠-٦١

((قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون انما يتذكر أُلو الالباب))الزمر : ٩
((قل لمن الارض ومن فيها ان كنتم تعلمون * سيقولون لله قل أفلا تذكرون)) المؤمنون: ٨٤-٨٥ (عزيز ، ٢٠٠٢ ، ١٩)

وكذلك سار التعليم في الإسلام منذ عصر النبي ﴿ ﷺ ﴾ على أسلوب المناقشة والحوار. فالنبي ﴿ ﷺ ﴾ عندما كان يعلم الصحابة كان يتلقى منهم الأسئلة ويجيبهم عنها ويسألهم فيجيبون حتى يصل إلى الفكرة التي يريدها . (عثمان ، ١٩٨٣ ، ١٤٥ ، ١٤٦) ، وهذا حديث الرسول يحث على السؤال : ﴿العلم خزائن مفاتيحها السؤال ألا فاسألوا فإنه يؤجر فيه أربعة السائل والمتعلم والمستمع والمحب﴾ . (الغزالي ، د.ت ، ٩) ، ونسب إلى ابن عباس ﴿ رضي الله عنه ﴾ حينما سئل عن علمه كيف اكتسبه – إنهُ قال : (بلسان سؤول وقلب عقول) . (نبهان ، ٢٠٠٨ ، ١٦٦) ، ونجد خير مثال على ذلك ما يرويه أبو هريرة (رضي الله عنه) عن الرسول المصطفى ﷺ حيث يقول : ﴿جاء رجل إلى رسول الله (ﷺ) غاضباً ، فقال يا رَسُولَ اللَّهِ وُلِدَ لي غُلَامٌ أَسْوَدُ ! فقال له (ﷺ) : هل لك من إبِلٍ ؟ قال : نعم ! قال : ما أَلْوَانُهَا ؟ قال : حُمْرٌ ! قال : هل فيها من أَوْرَقَ (رمادي) ؟ قال : نعم ! قال : فَأَنَّى ذلك (أي كيف حصل ذلك) ؟ قال : لَعَلَّهُ نَزَعَهُ عِرْقٌ ! قال : فَلَعَلَّ ابْنَكَ هذا نَزَعَهُ ، فهدئ الرجل﴾ . (البخاري ، ١٩٨٧ ، ٢٠٣٢)

وهكذا أوصل النبي ﴿ ﷺ ﴾ ذلك الرجل إلى ان يجد حلاً لاشكاليته المطروحة من خلال سلسلة من الأسئلة السابرة .

- السبر في اصطلاح التربويين :

حاول الباحثان التقصي عن مصطلح (السبر) في كتب الأدب التربوي عن مصطلح السبر لما لذلك من أهمية كونه المتغير المستقل في الدراسة فوجدا الآتي:-

السبر : هو التغلغل في العمق بهدف الحصول على استجابات محددة سلفاً من خلال أسئلة متتالية لها علاقة ببعضها ، ويشير أحد المربين ان الأسئلة السابرة هي الأسئلة التي يسألها المحقق العدلي للمتهم بحيث يحصل على المعلومات المطلوبة . وتستخدم كلمة (مسبار) في المركبات الفضائية التي ترسل إلى مناطق بعيدة في الفضاء إذ تقوم المركبة بسبر وتحري أعماق الفضاء . (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ١٤)

السؤال السابر : هو طلب متعمق يوجهه المعلم إلى المتعلمين جميعاً أو نفر منهم أو إلى أحدهم ليميز عمق فهمه وتفكيره وخبراته ، وهو مبني على استجابة المتعلم ولا يسبقها ، فحين يسأل المعلم المتعلمين ، فيستجيب أحدهم باستجابة ما ، يبني المعلم على هذه الاستجابة سؤالاً سابراً فإذا استجاب له ، وكانت الاستجابة مناسبة ومستوفية للمطلوب ، انتقل المعلم إلى هدف جديد ، وإلا سأل سؤالاً آخر ليسبر هذه الاستجابة . (الخوالدة ويحيى ، ٢٠٠٥ ، ٢٨١)

والسؤال السابر : هو السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية ويتم تقديم أسئلة تالية إلى طالب ذات صياغة جديدة أو إثارة جديدة بقصد توجيهه نحو الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته . (التميمي ، ٢٠٠٩ ، ١٤)

- غايات السؤال السابر :-

١. **توضيح الأفكار الغامضة** : التي يقدمها المتعلم لتوضيح الغامض وإظهار الخفي .
٢. **التقويم الذاتي** : بحيث يتمكن المتعلم من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته .

٣. **توسيع الأفكار** : بحيث تستوعب الحالات المتضمنة في الفكرة ذاتها ، فالفكرة العريضة تشتمل على أفكار جزئية كثيرة يمكن إظهارها بالأسئلة السابرة .
٤. **تزيد التفاعل الصفي** : فيشترك أكثر من متعلم في إظهار الفكرة وتوضيحها أو إعادة صوغها أو تلخيصها . (الخوالدة ويحيى ، ٢٠٠٥ ، ٢٨١)

- القيمة التربوية للأسئلة السابرة :-

إذا أحسن المعلم استعمال الأسئلة السابرة فإنه يحصل على :-

١- تنمية مهارة التفكير لدى الطالب والرقي بها لتصل إلى مهارات التفكير المختلفة من تحليل وتركيب وتقييم .
٢- زيادة التفاعل الصفي بين الطلاب بشكل يوفر مناخاً دافعياً للطلبة وللمعلم ، وذلك التفاعل ينتج جواً اجتماعياً من المبادرة وبالتالي ينمي الجوانب الشخصية والنفسية لديهم .
٣- اعتماد الطلاب على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها ، مما يشعر الطالب بالثقة بالنفس وبقدرته على الوصول إلى المعرفة .
٤- تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ، بحيث يجعل منه عنصراً نشطاً متفاعلاً مع المواقف الصفية . (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعلم ، العدد (٦) ، ٢٠٠٣ ، ٣٢)

- فوائد الحوار في الصف باستعمال الأسئلة السابرة :-

إن للحوار الصفي باستعمال الأسئلة السابرة فوائد عديدة أهمها :

١. تشرك المتعلم في عملية التعلم ، فهو يفكر ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها.
٢. توفر جواً من الحيوية في الصف ، وبالتالي تدفع الملل عن نفوس الطلاب.
٣. تثير الدافعية للتعلم لأنها تسمح للمتعلم بالتأكد من قلة معرفته للإجابة الصحيحة .
٤. توضح أفكار الطلاب ، وتسمح لهم بمقارنتها مع أفكار المدرس وبالتالي يقل الشك في صحة النتائج التي يتوصلون إليها .
٥. يؤمن الحوار تغذية راجعة مستمرة ، فكل جواب يقدمه الطالب يُحلل ويقوم ، ويُحكم على صحته أو عدم صحته مباشرة .
٦. يؤمن جواً ديمقراطياً في الصف فكل طالب له الحق في الإجابة وإعطاء الرأي .
٧. تسمح ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة ، وبالتالي يؤمن ارتباط المعرفة وتكامله .
٨. الارتياح الذي يعقب وصول الطالب أو الطلاب للإجابة الصحيحة ينمي عند المتعلم دافعاً داخلياً للتعليم .
٩. تغطي الأسئلة السابرة جميع مستويات المعرفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب ، تقويم) .
١٠. تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم حين يستطيعون الوصول إلى الإجابة الصحيحة .
١١. تتغير نظرة الطلاب للمدرس فبدلاً من ان يكون ناقلاً حرفياً لمادة الكتاب ، يصبح موجهاً ومنشطاً للعملية التعليمية – التعلمية . (الحصري ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ١٣٩ ، ١٤٠)

ب- دراسات سابقة :-

١- دراسة الطراونة ، ١٩٩٨ :-

هدفت الدراسة تقصي أثر استخدام كل من الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي .

شملت عينة الدراسة (١٢٥) طالباً وطالبة في لواء المزار الجنوبي (الأردن) وزعوا إلى ثلاث مجموعات بواقع (٤٢) طالباً وطالبة في المجموعة الأولى التي درست باستخدام الأسئلة المتشعبة الإجابة ، (٤٤) طالباً وطالبة في المجموعة الثانية التي درست باستخدام الأسئلة السابرة ، (٤١) طالباً وطالبة في المجموعة الثالثة ، الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

تم تكافؤ المجموعات الثلاث بمتغيرات : العمر الزمني ، درجة اللغة العربية في الصف العاشر الأساس ، تحصيل كل من الأب والأم ، طبقت التجربة على فصلين دراسيين كاملين .

أعد اختبار موضوعي مؤلف من (٢٢) فقرة ، تم إيجاد صدقه بعرضه على ذوي الخبرة والتخصص ، وإيجاد ثباته بطريقة إعادة الاختبار الذي بلغ ٠.٨٧ .

استخدمت الوسائل الإحصائية : تحليل التباين الأحادي المشترك ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار شافيه لمعالجة البيانات .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

١- تفوق المجموعة الأولى التي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة على المجموعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة .
٢- تفوق المجموعة الأولى التي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة على المجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية .
٣- لم يظهر أي فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة والمجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلتا المجموعتين الأولى والثانية . (الطراونة ، ١٩٩٨ ، أ،د)

٢- دراسة الخزرجي ، ٢٠٠٤ :-

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، بهدف التعرف على أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام .

ولتحقيق غرض البحث افترضت الباحثة الفرضيتين الآتيتين :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص في المجموعات التجريبية الأربع .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن مادة الأدب والنصوص في تنمية التفكير الناقد للمجموعات التجريبية الأربع .

وبلغت عينة الدراسة (١٣٧) طالبة توزعت بين أربع مجموعات :-

الأولى : درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات الدنيا في تصنيف (بلوم Bloom) ، والثانية : درست باستعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات العليا في تصنيف (بلوم Bloom) ، ودرست الثالثة : باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات الدنيا في تصنيف (بلوم

Bloom) ، ودرست الرابعة : باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا في تصنيف (بلوم Bloom) .

كافأت الباحثة بين المجموعات في المتغيرات (العمر الزمني بالشهور ، والتحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات ، ودرجة اللغة العربية في العام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي للمعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص ، ودرجة اختبار الذكاء ، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد) .

صاغت الباحثة (٤١٩) هدفاً سلوكياً وأعدت خططاً تدريسية لموضوعات الأدب والنصوص المختارة على وفق الأساليب الأربعة المعنية . وأعدت اختباراً تحصيلياً بعدياً أتصف بالصدق والثبات في مادة الأدب والنصوص مكون من (٥٥) فقرة موزعة بين أربعة أسئلة يتكون الأول من (٥) فقرات ، من نوع (المزاوجة أو المطابقة) والثاني من (٢٠) فقرة من نوع الصواب والخطأ ، والثالث من (٦) فقرات من نوع التكميل ، وتحتوي على (١٠) فراغات والرابع من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وأعدت اختباراً أخر لقياس التفكير الناقد أتصف بالصدق والثبات أيضاً ، مكوناً من خمسة اختبارات فرعية يحتوي كل منها على خمسة مواقف .

يضم كل موقف ثلاث فقرات اختبارية ، وبعد ان درست الباحثة الموضوعات طوال العام الدراسي طبقت الاختبارين المذكورين على طالبات المجموعات وعالجت البيانات إحصائياً ، فتوصلت إلى تفوق طالبات المجموعة الرابعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف (بلوم Bloom) على المجموعات الأخرى ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي ، وفي اختبار التفكير الناقد ، تفوقت طالبات المجموعة الرابعة التي درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من الأهداف ، على طالبات المجموعة الثانية التي درست باستعمال (الأسئلة المتشعبة) مع المستويات العليا . بينما لم يكن هناك فرق بين درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية ، وبين درجات المجموعتين الثالثة والرابعة وبين درجات المجموعتين الأولى والثالثة وبين الثانية والثالثة . (الخزرجي ، ٢٠٠٤ ، ٧٠-٧٢)

٣- دراسة الدهلكي ، ٢٠٠٩ :-

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، بهدف تعرف أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

ولتحقيق غرض البحث افترضت الباحثة الفرضيات الآتية :-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة الاستهلالية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال

الأسئلة الاستهلالية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة.

وبلغت عينة الدراسة (٩٠) طالبة توزعت العينة عشوائياً بين ثلاث مجموعات :

١. المجموعة التجريبية الأولى بواقع (٣٠) طالبة درست بالطريقة الاستهلالية.
٢. المجموعة التجريبية الثانية بواقع (٣٠) طالبة درست بطريقة الأسئلة السابرة.
٣. المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالبة ، درست بالطريقة التقليدية .

كافأت الباحثة بين المجموعات في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والتحصيل السابق في مادة قواعد اللغة العربية (درجات نصف السنة) للعام الدراسي نفسه ، المستوى التعليمي للآباء والأمهات) ، ولقياس تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٥٠) فقرة أتصف بالصدق والثبات ، وبعد ان درست الباحثة الموضوعات في النصف الثاني من العام الدراسي طبقت الاختبار على المجموعات الثلاث وعالجت البيانات إحصائياً ، فتوصلت إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستعمال الأسئلة الاستهلالية) على طالبات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستعمال الأسئلة السابرة) وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة . (الدهلكي ، ٢٠٠٩ : ٣٥-٨٧)

- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

١- إرشاد الباحثين إلى المصادر الخاصة بالدراسة الحالية .
٢- بصرت الباحثان بالإجراءات المنهجية التي سلكها الباحثون في دراساتهم لتحسين مستوى الدراسة الحالية .
٣- اختيار التصميم التجريبي الذي يناسب الدراسة الحالية .
٤- إعداد الخطط التدريسية الخاصة بأسئلة السبر التشجيعي والتبريري والطريقة الاعتيادية .
٥- إعداد أداة البحث وإجراءاتها واستخراج خصائصها من صدق وثبات وقوة تمييز وصعوبة وسهولة .
٦- اختيار الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية .
٧- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة وذلك لأنها من الدراسات التي أجريت حول الأسئلة السابرة كشواهد ومؤشرات عن أهمية الدراسة الحالية .
٨- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة لعقد موازنة منطقية بينها وبين ما توصل إليه الباحثون.

الفصـــل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته :

سيعرض الباحثان في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي يتطلبها للتحقق من أهدافه وفرضياته . وقد اتبع الباحثان منهج البحث التجريبي في إجراءات الدراسة لأنه المنهج المناسب مع طبيعة هذا البحث لتحقيق هدف البحث ولأنه منهج مبني على الأسلوب العلمي إذ يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث ، تتطلب منه التعرف على الأسباب والظروف التي أدت إليها وذلك عن طريق إجراء التجارب العلمية . (صابر وميرفت ، ٢٠٠٢ ، ٥٧)

وفيما يأتي عرضاً لاجراءات الدراسة :

أولاً : التصميم التجريبي :

ان اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية . (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ ، ٩٤-٩٥) ، كونه يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهو في الوقت نفسه يساعد الباحث على تذليل الصعوبات التي تواجههُ عند التحليل الإحصائي ، مما يسهل الحصول على الإجابات لفرضيات البحث . (العزاوي ، ٢٠٠٨ ، ١١٨)

وعليه ينبغي الاعتراف منذ البداية ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط ، لأن توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها . (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ ، ١٤٤) ، لذا فأن عملية الضبط في هذه البحوث تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية . (داود ، ١٩٩٠ ، ٢٥٠) ، ولذلك يتوقف تحديد التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة . (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ ، ١٠٢)

وقد اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي وهو من التصاميم ذات الضبط المحكم فجاء التصميم كالآتي:-

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	التجريبية الأولى	السبر التشجيعي	التحصيل و الاحتفاظ به
٢	التجريبية الثانية	السبر التبريري	
٣	الضابطة	ــ	

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الأول (السبر التشجيعي) .

ويقصد بالمجموعة التجريبية الثانية : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الثاني (السبر التبريري) .

والمجموعة الضابطة : هي المجموعة التي لا يتعرض أفرادها لأي متغير.

ويقصد بالتحصيل : هو المتغير التابع الأول ويقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي لمعرفة أثر المتغيرين المستقلين (السبر التشجيعي والسبر التبريري).

ويقصد بالاحتفاظ : هو المتغير التابع الثاني ويقاس بوساطة إعادة الاختبار التحصيلي البعدي بعد فترة زمنية محددة لمعرفة أثر المتغيرين المستقلين .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

- مجتمع البحث :-

ان تحديد مجتمع الدراسة أمر مهم في البحوث التربوية لأنه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الأسلوب العلمي الأمثل (أبو النيل ، ١٩٨٤ ، ٢٠) ، ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية – الفرع الأدبي في المديرية العامة لتربية ديالى ، مركز بعقوبة ونواحيها والتي تضم صفوفاً لدراسة الفرع الأدبي ، وقد حصل الباحثان على المعلومات من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية ديالى الخاصة بمجتمع البحث من سجل المدارس الإعدادية والثانوية للبنات الفرع الأدبي ومواقعها في محافظة ديالى / بعقوبة . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ومواقعها في مدينة بعقوبة ونواحيها

ت	اسـم المدرسـة	الموقـع
١	ث العدنانية للبنات	حي المعلمين
٢	ث أم سلمة للبنات	بعقوبة الجديدة
٣	ع الحرية للبنات	بعقوبة الجديدة
٤	ث عائشة للبنات	حي اليرموك
٥	ث الروابي للبنات	حي السادة
٦	ث الآمال للبنات	حي التحرير
٧	ث اليمامة للبنات	ناحية بهرز
٨	ع القدس للبنات	بعقوبة المركز
٩	ع الزهراء للبنات	بعقوبة المركز
١٠	ع أمنة بنت وهب للبنات	بعقوبة الجديدة
١١	ث التحرير للبنات	حي التحرير
١٢	ث المسرة للبنات	حي التحرير
١٣	ث الخيزران للبنات	حي التحرير
١٤	ث العامرية للبنات	حي التحرير

أ- عينة البحث :-

اختار الباحثان قصدياً ثانوية الآمال للبنات الواقعة في التحرير وثانوية اليمامة للبنات الواقعة في ناحية بهرز لتطبيق التجربة للأسباب الآتية :-

١- أغلب المدارس الإعدادية والثانوية تقتصر على الدراسة العلمية مما يصعب الحصول على العدد الكافي من طالبات الفرع الأدبي لإجراء التجربة .
٢- إبداء رغبة إدارتي الثانويتين واستعدادهما في التعاون مع الباحثين في تطبيق التجربة.
٣- لم يحصل الباحثان في المدارس الأخرى على شعبتين في مدرسة واحدة لتطبيق التجربة لذلك وقع الاختيار على ثانوية اليمامة للبنات لتطبيق التجربة .

ب- عينة الطالبات :-

بعد ان حدد الباحثان المدرستين التي ستطبق فيهما التجربة ، وهما (ثانوية الآمال للبنات ، وثانوية اليمامة للبنات) ، زارا تلك المدرستين ومعهما كتاب تسهيل
مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى ، وكانت ثانوية اليمامة تضم شعبتين للصف الرابع الأدبي فاختارا بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (السبر التشجيعي) عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية . ومثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل (السبر التبريري) عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية في حين مثلت شعبة (أ) من ثانوية الآمال المجموعة الضابطة التي ستدرس الطالبات المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (القياسية) .

بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٣٣) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٣٤) طالبة والمجموعة الضابطة (٣٣) طالبة وبعد ان استبعد الباحثان الطالبات الراسبات من نتائج التجربة إحصائياً لاعتقاد الباحثين ان لديهن خبرة سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى وقت التجربة وقد تؤثر هذه الخبرة في دقة نتائج البحث مع إبقائهن في الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

أصبحت عينة البحث بشكلها النهائي (٩٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و(٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية ، و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)
عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	المدرسة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	اليمامة	٣٣	٣	٣٠
التجريبية الثانية	اليمامة	٣٤	٤	٣٠
الضابطـــة	الآمال	٣٣	٣	٣٠

ثالثاً : **التكافؤ** :-

- **تكافؤ مجموعات البحث** :-

حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات والتي تؤثر في نتائج التجربة ، واستبعد الباحثان الطالبات الراسبات حرصاً منهما على زيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ودقة النتائج التي تتمخض عنها فقد كافأ الباحثان مجموعات البحث بالمتغيرات الآتية :-

١- درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ (للصف الثالث المتوسط).
٢- العمر الزمني محسوباً بالشهور .
٣- التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٤- اختبار القدرة اللغوية .

١- درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط :-

حصل الباحثان على درجات طالبات عينة البحث – في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي السابق من سجلات الدرجات التي أعدتها إدارة الثانويتين ملحق (٢) ، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية النهائية للصف الثالث المتوسط ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الأولى (٦١.٢) ، والمتوسط الحسابي لدرجات

المجموعة التجريبية الثانية (٥٩.٥) ، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٦٠.٤٣) ، الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٦١.٢	٦.٦٣
التجريبية الثانية	٣٠	٥٩.٥	٧.٨٤
الضابطة	٣٠	٦٠.٤٣	٦.٨٩

استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث فكانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٠.٤٤٣) والقيمة الفائية الجدولية تساوي (٣.١١١) عند مستوى (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٨٨.٢) وبما ان القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية إذاً لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وهذا يعني ان المجموعات متكافئة إحصائياً في درجة اللغة العربية (الصف الثالث المتوسط) للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية النهائية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨)

مصدر التباين	S.F	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F المحسوبة	F الجدولية
بين المجموعات	٢	٨١.٠٧٣	٤٠.٥٣٦٥	٠.٤٤٣	٣.١١١
داخل المجموعات	٨٨	٤١٩١.٣٦٧	٤٧.٦٢٠		

٢- العمر الزمني محسوباً بالأشهر :-

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن طالبات مجموعات البحث الثلاث فيما يخص العمر الزمني للطالبات وبالتعاون مع إدارة الثانويتين من البطاقة المدرسية ومن الطالبات أنفسهن ملحق (٣) ، وعند حساب متوسط العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث ، بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٢٠٢.٤٧) ، ومتوسط أعمار المجموعة التجريبية الثانية (٢٠٢.١٣) ، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (٢٠٥.٩٧) الجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٢٠٢.٤٧	٦.٥٨
التجريبية الثانية	٣٠	٢٠٢.١٣	٨.١١
الضابطة	٣٠	٢٠٥.٩٧	٧.٤٥

استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية ، حيث أتضح أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢.٤٥٦) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١١) وبدرجة حرية (٨٨.٢) مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	S.F	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F المحسوبة	F الجدولية
بين المجموعات	٢	٢٧٠.٥٥٦	١٣٥.٢٧٨	٢.٤٦٥	٣.١١١
داخل المجموعات	٨٨	٤٧٧٣.٩٠٠	٥٤.٨٧٢		

٣- أ- التحصيل الدراسي للآباء :-

حصل الباحثان على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء من مصدرين هما:

١- البطاقة المدرسية .

٢- الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة وزعت عليهن للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية .

ويتضح من الجدول (٨) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء(*) ، وباستعمال مربع كاي (كا٢) أظهرت النتائج بان قيمة كاي المحسوبة (٣.٢٨٣) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية (١٥.٥١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨) مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء .

(*) دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحد لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٥) ودرجة الحرية (٨) . (الصوفي ، ١٩٨٥ ، ص٢٦) .

الجدول (٨)
تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢) المحسوبة الجدولية

المجموعات	حجم العينة	مستويات التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		امي - يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسط	إعدادية/معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٠	٥	٥	٧	٦	٧	٨	٣.٢٨٣	١٥.٥١	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
التجريبية الثانية	٣٠	٤	٦	٦	٥	٩				
الضابطة	٣٠	٤	٤	٨	٩	٥				

٣- ب- التحصيل الدراسي للأمهات :-

حصل الباحثان على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأمهات من مصدرين هما:

١- البطاقة المدرسية .

٢- الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة وزعت عليهنَّ للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية .

ويتضح من الجدول (٩) ان مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات(*) ، وباستعمال مربع كاي (كا٢) أظهرت النتائج بان قيمة (كا٢) المحسوبة (١٠.٧٢) وهي أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٥.٥١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمهات .

(*) دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحد لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٥) ودرجة الحرية (٨) . (الصوفي ، ١٩٨٥ ، ص٢٦) .

الجدول (٩)
تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمتا مربع كاي (كا^{2}) المحسوبة والجدولية

المجموعات	حجم العينة	مستويات التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		أمي-يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسط	إعدادية/معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
الأولى	٣٠	٣	٩	١٠	٧	١	٨	١٠.٧٢	١٥.٥١	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
الثانية	٣٠	٦	١٢	٨	٢	٢				
الضابطة	٣٠	٧	٦	١١	٢	٤				

٤- اختبار القدرة اللغوية :-

للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث في القدرة اللغوية ، استخدم الباحثان اختبار فهم المعاني اللغوية لرمزية الغريب المكون من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، الملحق (٤) . (الأركي ، ٢٠٠٧ ، ١٣٩-١٤٢) ، وحددت الباحثة (٥) درجات لكل إجابة صحيحة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة غير الصحيحة من فقرات الاختبار فكانت الدرجة العليا (١٠٠) والدرجة الدنيا (صفر) ، ملحق (٥) وقد طبق على عينة البحث . وبعد تصحيح الإجابات ، تم حساب المتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية الأولى (٤٥.١٧) ، والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية الثانية (٤٨.٠٠) والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة الضابطة (٤٤.٣٣) الجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار القدرة اللغوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

التجريبية الأولى	٣٠	٤٥.١٧	١١.٧٨
التجريبية الثانية	٣٠	٤٨.٠٠	١٣.٧٥
الضابطة	٣٠	٤٤.٣٣	٩.٣٥

وباستعمال تحليل التباين الأحادي للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية ، أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٨٠١) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١١) وبدرجة حرية (٨٨.٢) .

مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في متغير اختبار القدرة اللغوية ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F المحسوبة	F الجدولية
بين المجموعات	٢	٢٢١.٦٦٧	١١٠.٨٣٣	٠.٨٠١	٣.١١١
داخل المجموعات	٨٨	١٢٠٤٠.٨٣٣	١٣٨.٤٠٠		

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :-

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وشيوع استخدام المنهج التجريبي في هذا المجال إلا ان المتخصصين بتلك العلوم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبط كونها من الظواهر السلوكية وغير المادية التي يصعب عزلها تجريبياً . وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في أربعة متغيرات ، فقد حرص الباحثان على تحديد تأثيرات المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) والتي قد تؤثر في سلامة التجربة وضبطها وقد تؤدي إلى إضعاف دقة النتائج إذ ان عملية ضبطها تؤدي إلى نتائج دقيقة . (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ ، ٩٥)

ومن هذه العوامل :-

أ- الحوادث المصاحبة :-

لم يصاحب التجربة أي حادث يلفت النظر طوال مدة التجربة ليعرقل سيرها ، ومن ثم قد يؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير التجريبي ، إذ لم يتعرض أفراد المجموعات إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة طوال مدة التجربة، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث وبنسب متساوية إلى حد ما .

ب- أثر الإجراءات التجريبية :-

حاول الباحثان تحديد أثر بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر في سير التجربة وعلى النحو الآتي :-

١- سرية البحث :-

اتفق الباحثان مع إدارة الثانويتين على ضرورة سرية البحث وضرورة عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه لضمان استمرار نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة بشكل طبيعي لا يؤثر في سلامة النتائج ودقتها .

٢- المادة الدراسية :-

بما ان البحث مشترك بين باحثين اثنين ، فقد اوكلت مهمة التدريس للباحثة وقيامها بتدريس مادة دراسية موحدة لمجموعات البحث الثلاث ضمن المنهج المقرر وتتمثل تسعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وفقاً لتسلسلها الزمني .

٣- متغير المُدرِّسة :-

قامت الباحثة بتدريس مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) لضمان عدم تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة وما يضيفه هذا الإجراء من دقة على نتائج التجربة . لأن تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ضعيفاً ، فقد يعزى جزء من الفرق إلى تمكن أو كفاية أحدى المدرسات من المادة أكثر من الأخرى أو صفاتها الشخصية أو غير ذلك من العوامل .

٤- توزيع الحصص :-

تم التوزيع المتساوي للحصص الدراسية بين مجموعات البحث الثلاث فقد كانت الباحثة تدرس ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة بحسب منهج توزيع الحصص في المدارس الإعدادية والثانوية لفروع اللغة العربية . واتفق الباحثان مع إدارة الثانويتين على تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

توزيع جدول الحصص لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	اليوم	الساعة	اليوم	الساعة	اليوم	الساعة
ت١	الثلاثاء	٨.٠٠	الأربعاء	٩.٣٠	الخميس	١٠.١٠
ت٢	الثلاثاء	٨.٤٥	الأربعاء	١٠.١٠	الخميس	٩.٣٠
ض	الثلاثاء	١٠.١٠	الأربعاء	٨.٠٠	الخميس	٨.٠٠

٥- الوسائل التعليمية :-

استعملت الباحثة الوسائل التعليمية الشائعة (السبورة ، والطباشير الأبيض والملون) مع مجموعات البحث الثلاث .

٦- بناية المدرسة :-

طبقت التجربة في مدرستين وفي صفوف متشابهة من حيث الأثاث والمساحة والإنارة والتهوية .

٧- مدة التجربة :-

كانت مدة التجربة واحدة ومتساوية لمجموعات البحث الثلاث إذ بدأت في ٢٠٠٩/٩/٢٩ وانتهت في ٢٠١٠/١/١٤ .

٨- طريقة التدريس :-

ان طرائق التدريس عديدة ومتنوعة ، فهناك طرائق تدريس عامة وأخرى طرائق تدريس خاصة ولكل منها أسلوبها الخاص بها لهذا على المدرس ان يحسن اختيار الطريقة المناسبة في تدريس المادة لطلبته حتى يأمن انتباه الطلبة ويضمن لنفسه النجاح في مهمته . (مارون ، ٢٠٠٨ ، ١٤٣) ، لهذا فقد اعتمدت الباحثة الطريقة القياسية لتدريس طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) فهي تعد من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي وهذه الجزئيات داخلة تحت هذا الكلي ، والقياس أسلوب علمي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم ، كما أنها تصلح للتدريس في المرحلة الثانوية وفقاً لنموهم الفكري . (الدليمي وكامل ، ٢٠٠٤ ، ٦٣)

اعتمدت الباحثة هذه الطريقة في تدريس طالبات مجموعات البحث الثلاث ، ودرست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال السبر التشجيعي والمجموعة التجريبية الثانية درستها باستعمال السبر التبريري . أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة القياسية من غير سبر .

خامساً : متطلبات البحث :-

يتطلب البحث الحالي إجراء الآتي :-

أ- تحديد المادة العلمية :-

حدد الباحثان المادة العلمية التي سيتم تدريسها في أثناء مدة التجربة وهي تسعة موضوعات على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	رقم الصفحة	عدد الصفحات
١	الفعل الماضي .	١٠-٢٠	١١
٢	رفع الفعل المضارع .	٢١-٣٠	١٠
٣	نصب الفعل المضارع .	٣١-٤٤	١٤
٤	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) .	٤٥-٥٥	١١
٥	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) .	٥٦-٧٤	١٩

٦	بناء الفعل المضارع .	٧٥-٨٨	١٤
٧	فعل الأمر .	٨٩-٩٧	٩
٨	إسناد الفعل الماضي (الناقص) إلى الضمائر.	٩٨-١٠٠	٣
٩	إسناد الفعل المضارع (الناقص) إلى الضمائر .	١٠١-١٠٤	٤

ب- إعداد الخطط التدريسية :-

ان فن التدريس ليس عملية ارتجالية وإنما هو عملية تحتاج إلى تخطيط وإعداد ، فمن الخطأ ان يعتمد المدرس على تمكنه من المادة مما يوقعه في العشوائية، فأهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المدرس إعداد خطة يومية يصف بها "الشرح الموجز لكل ما يراد إنجازه في الصف والوسائل المعينة التي تستخدم لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث من الفعاليات أثناء المدة التي يقضيها الطلبة مع المدرس . (محمد ومجيد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧) ، فهي خير معين على ان يتهيأ المدرس نفسياً وتربوياً لتعليم الطلبة بما يتضمنه الدرس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية بصيغ علمية هادفة ومدروسة . (كاتوت ، ٢٠٠٩ ، ٢٤)

فضلاً عن أنها تعين المدرس الإلمام بالمادة الدراسية وتحديد أهدافها التعليمية. (جابر وآخرون ، ١٩٩٨ ، ١٠٧) ، وأنها تحمي المدرس من الارتجال والعشوائية التي تحدث في كثير من الممارسات التربوية من قبل المعلمين. (الخليفة، ١٩٩٦ ، ٤١) ، لذا يمثل التخطيط للتدريس منهجاً وأسلوباً وطريقاً منظماً للعمل كما أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار . (جامل ، ٢٠٠٠ ، ٢٣)

ولما كانت الخطط التدريسية وسيلة يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس بالطريقة والأسلوب التي يتبعها لذا أعد الباحثان خططاً نموذجية في الموضوعات التي تم تحديدها وبواقع ثلاث خطط لكل موضوع من الموضوعات التسعة المقرر تدريسها على مدى الوقت المحدد للتجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة ، وان الخطط التدريسية المُعَدّة على وفق الطريقة القياسية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي ، ان خطة التدريس للمجموعة التجريبية الأولى على وفق السبر التشجيعي ، وخطة التدريس للمجموعة التجريبية الثانية على وفق السبر التبريري ، واما خطة التدريس للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة القياسية دون سبر ، وعرض الباحثان الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية الملحق (٦) لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم وتحديد مدى سلامتها لمحتوى المادة والأهداف السلوكية المصاغة . وقد أجريت في ضوء ملاحظات الخبراء بعض التعديلات عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

جـ- صياغة الأهداف السلوكية :-

تعد الأغراض السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية فهي دليل عمل الباحث في أثناء تطبيق التجربة فهي "الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة" . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٩٩) ، فمن خلالها يستطيع المعلم ان يقيس سلوك المتعلم وملاحظته بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة . (العدوان ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ٥٨) ، كما هي "خير معين للباحث لإعداد اختبار صالح ومتقن" . (الحيلة ، ٢٠٠٩ ، ٨٣) ، يصف الهدف

السلوكي النتائج التي تقصدها عملية التعليم وتكون على شكل قدرات فكرية أو شعورية أو مهارات حركية يقوم بها الفرد بشكل سلوك ظاهر في الحياة الواقعية . (حمدان ، ١٩٨٥ ، ١٢٩) ، ومتى ما تم تحديد الأهداف تصبح رؤية معالم الدرس واضحة وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التدريس بطريقة علمية . (حمدان ، د.ت ، ١٢٧) .

وبعد اطلاع الباحثين على الأهداف العامة لتدريس قواعد اللغة العربية ، قاما بصياغة الأهداف السلوكية بالاعتماد على محتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة موزعة على المستويات الثلاثة في تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم، التطبيق) وبغية التثبت من صلاحيتها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ملحق (٦) لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في سلامتها وملائمتها لشروط الصياغة وملائمة مستوياتها المعرفية فقد أجرى الباحثان التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم وتم الاعتماد على اتفاق بنسبة (٨٠ %) فأكثر حتى أخذت صيغتها النهائية (١٠٥) أهداف سلوكية بواقع (٣٩) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر و(٣٥) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم ، و(٣١) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق .

سادساً : إعداد أداة البحث :-

أ- إعداد الاختبار التحصيلي :-

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل المستخدمة في تقويم تحصيل الطلبة وهي الأداة التي تبين مدى تحقيق المادة للأهداف المرسومة لها . (القلا ويونس ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٧)

لذا قاس الباحثان تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث من خلال اختبار تحصيلي بعدي والاحتفاظ به بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الدراسة وكان الاختبار التحصيلي البعدي يتصف بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء محتوى المادة المحددة للدراسة . فان الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في نواتج التعلم . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٤٠٧) ، وان للاختبارات الدور المهم في البحوث التربوية لأنها واحدة من الوسائل التقويمية المهمة التي تستخدم في قياس تحصيل الطلبة وإنها شائعة للاستخدام في الكثير من البحوث لسهولة إعدادها وتصحيحها . (طه ، ١٩٩٢ ، ٥١-٥٢)

ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي بوصفه الأداة التي تستعمل لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث للكشف عن مدى أثر السبر التشجيعي والسبر التبريري في المتغيرين التابعين (التحصيل والاحتفاظ به) لذا أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس أثر السبر التشجيعي والسبر التبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية التي أعدت لهذا الغرض . وكان الاختبار بصيغته الأولية يتكون من (٣٨) فقرة من الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) و(أسئلة الصواب والخطأ) و(أكمل العبارات) . واعتمد الباحثان في صياغتها وإعدادها على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي وللمستويات الثلاثة الأولى (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء . الملحق (٦) ، واعتمد نسبة اتفاق ٨٠% على صحة الفقرة وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٣٠) فقرة .

ب- إعداد الخريطة الاختبارية :-

تعد الخريطة الاختبارية الوسيلة المثلى لإعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية ، وهي من الإجراءات الأساسية في إعداد الاختبارات كونها تجمع بين جانبي المحتوى الدراسي والأغراض السلوكية التي تمت صياغتها بحسب أوزان كل غرض وأهميته ، وهذا يساعد الباحثان من ان يوزعا فقرات الاختيار بين الموضوعات الدراسية للمحتوى الدراسي . (Dembo , 1977 , p.240) فهي من متطلبات إعداد الاختبارات التحصيلية لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المعلومات الأساسية للمادة والأغراض السلوكية .

فضلاً عن ان هذا الإجراء من متطلبات صدق المحتوى . (عودة ، ١٩٨٥ ، ١٥٢) ، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان خريطة اختبارية شملت محتوى موضوعات المادة العلمية التي حددت للتجربة والأهداف السلوكية الموزعة على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد حدد الباحثان نسبة أهمية الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع ، أما نسبة أهمية مستويات الأغراض فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) إلى العدد الكلي للأهداف .

وحدد الباحثان عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بـ(٣٠) فقرة موضوعية واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في الخريطة الاختبارية ، وحددت فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية المحتوى (الموضوعات التسعة) ، والعدد الكلي للفقرات والجدول (١٤) يوضح ذلك .

وقد اتبع الباحثان في حساب نسبة أهمية المحتوى ونسبة أهمية مستويات الأهداف وعدد الفقرات لكل خلية بحسب الآتي :-

١- نسبة أهمية محتوى الموضوعات = عدد صفحات الموضوع الواحد / العدد الكلي للصفحات

٢- نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / العدد الكلي للأهداف السلوكية

٣- عدد الفقرات لكل خلية – العدد الكلي للفقرات × نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية الهدف . (عودة ، ١٩٨٥ ، ١٤٨)

الجدول (١٤)
الخريطة الاختبارية

الموضوع	[illegible]	[illegible]	الأهداف	[illegible]	فقرات	[illegible]

							الاختبار		
			تذكر ٣٧%	فهم ٣٣%	تطبيق ٣٠%		تذكر	فهم	تطبيق
١- الفعل الماضي	١١	%١٢	٣	٢	٣	٨	٢	١	١	٤
٢- رفع الفعل المضارع	١٠	%١٠	٥	٢	٢	٩	١	١	١	٣
٣- نصب الفعل المضارع	١٤	%١٥	٤	٤	٤	١٢	٢	١	١	٤
٤- جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً)	١١	%١٢	٤	٤	٤	١٢	٢	١	١	٤
٥- جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين)	١٩	%٢٠	٦	٥	٤	١٥	٢	٢	٢	٦
٦- بناء الفعل المضارع	١٤	%١٥	٥	٥	٤	١٤	٢	١	١	٤
٧- فعل الأمر	٩	%٩	٥	٥	٤	١٤	١	١	١	٣
٨- إسناد الفعل الماضي الناقص إلى الضمائر	٣	%٣	٣	٤	٣	١٠	١	صفر	صفر	١
٩- إسناد الفعل المضارع (الناقص) إلى الضمائر	٤	%٤	٤	٤	٣	١١	١	صفر	صفر	١
المجموع	٩٥	١٠٠ %	٣٩	٣٥	٣١	١٠٥	١٤	٨	٨	٣٠

جـ- صياغة فقرات الاختبار :-

اعتمد الباحثان الاختبار التحصيلي الموضوعي لأنه يتصف بالشمول والموضوعية في التصميم والاقتصاد بالجهد ، ويتسم بجودة عالية من الصدق والثبات . (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ٦٥) . فضلاً عن إنه أكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المادة في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يُبذل في تصحيحها ، كما أنها تخرج من ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجة . (سعد ، ١٩٩٠ ، ٣٤١)

وتُعد الاختبارات التحصيلية الموضوعية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم وذلك لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها مقارنة بالوسائل الأخرى . (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ ، ٥٩)

وقد اختار الباحثان ثلاثة أنواع من أنواع الاختبارات الموضوعية في إعداد فقرات الاختبار :-

أ- النوع الأول (الاختيار من متعدد) : ويتميز هذا الاختيار بمزايا إيجابية كالبعد عن الذاتية وسهولة التصحيح ، وإمكانية تغطية أجزاء كبيرة من المنهج المقرر ، كذلك قدرتها على قياس مستويات متنوعة من تفكير التلاميذ . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ٢٢٤)، وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار .

ب- النوع الثاني (أسئلة الصواب والخطأ) : ويتميز هذا النوع من الأسئلة بسهولة وضعها وصياغتها وإنها تغطي أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي ، كذلك لا تستغرق جهداً في التصحيح والتقليل من احتمالات التخمين في أسئلة الصواب والخطأ . قد يُطلب من الطالب ان يصحح العبارات الخطأ أو تكون إجابته باختصار. وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار.

جـ- النوع الثالث (إكمال العبارات) : وتتصف فقراته بأنها سهلة الإعداد ويقل فيها التخمين ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى اختبار قدرة الطالب على تذكر العبارات التي يستكمل بها المعنى المقصود . (كوجك ، د.ت ، ١٩٤ ، ٢٠٠) ، وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار .

د- صدق الاختبار :-

يعد الصدق من السمات الواجب توافرها في أداة البحث ويقصد به "أنه يقيس ما وضع لقياسه بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يعزم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً أخر بدلاً منها او بالإضافة عنها . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ٢٧٠) ، وان الصدق من الشروط الأساسية التي يجب ان تتوافر في أداة البحث ويعد الاختبار صادقاً حينما يقيس ما أُعِد لقياسه . (الداهري ووهيب ، ١٩٩٩ ، ٣٥) ولكي يتم التحقق من صدق الاختبار ويكون محققاً للأهداف التي وضع من اجلها اعتمد الباحثان في إيجاد الصدق على الآتي :-

١- الصدق الظاهري :-

وهو ان يكون الاختبار صادقاً في صورته الظاهرية (علاوي ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٤) ، وان أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هي "أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها" . (Eble , 1972 , p. 566) ، ويدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للمتعلمين ووضوح فقراته . (أبو لبدة ، ١٩٧٩ ، ٢٣٩) . وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث سلامتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء الملحق (٦) واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) على صحة الفقرات وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٣٠) فقرة الملحق (١٢).

٢- صدق المحتوى :-

ان الاختبار يُعد صادقاً عندما يُبنى على المواد التي يتعلمها الطلبة ويكون متدرجاً في صعوبته ويخبر ما متوقع منهم ان يحققوه في المرحلة التي هم فيها . (Farr , 1970 , p. 30)

ويعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال لاسيما فيما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الصفي والتحصيل الأكاديمي والمهارات الفردية ويقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ٢٧١) ، ويشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٢٧٣) ، ويُعد بناء الخارطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى . (غانم، ١٩٩٧ ، ١٠٢).

عرض الباحثان فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته الأولية مع الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم (الملحق ٦) لمعرفة أرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية فقرات الاختبار من حيث تغطيتها لمحتوى الموضوعات التسعة من الكتاب المقرر ، وسلامة بنائها ومدى ملائمتها لمستوى طالبات الصف الرابع الأدبي .

وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء والمتخصصون ، عدل الباحثان بعض الفقرات واعتمد الباحثان نسبة (٨٠ %) فأكثر من موافقة الخبراء مقياساً لقبول الفقرة ، وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة فأكثر فتمَّ الإبقاء عليها (الملحق ١٢) .

هـ- صياغة تعليمات الاختبار :-

بعد إعداد فقرات الاختبار والتأكد من صلاحيتها ارتأى الباحثان وضع تعليمات الاختبار على النحو الآتي :-

١- تعليمات الإجابة :-

وضع الباحثان تعليمات الإجابة على فقرات الاختبار ، بحيث تكون واضحة، وتضمنت التعليمات عدد فقرات الاختبار ، وطلبا منهن قراءة فقرات الاختبار جميعها بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما تراه صحيحاً ومناسباً . وطريقة تسجيل الإجابة والوقت المخصص للإجابة . (علام ، ٢٠٠٩ ، ١٢٥)

٢- تعليمات التصحيح :-

خصص الباحثان درجة (واحدة) للفقرة التي يجاب عنها إجابة صحيحة و(صفراً) للفقرة التي يجاب عنها إجابة غير صحيحة ، فضلاً عن ان الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد ، والفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تم معاملتها معاملة الإجابات غير الصحيحة .

و- العينة الاستطلاعية لأداة البحث :-

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار تم تطبيقه على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً من طالبات الصف الرابع في ثانوية المؤمنة للبنات في بعقوبة وتألفت من (٩٢) طالبة اللاتي درسن الموضوعات نفسها لمادة قواعد اللغة العربية وبعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة ، طبق الاختبار على العينة وكان الهدف منه معرفة :-

١. الوقت المناسب الذي يستغرقه الاختبار .

٢. تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها .
٣. إيجاد معامل الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار ، وفاعلية البدائل الخاطئة واستبعاد الفقرات غير الصالحة .

اتضح الوقت المناسب (٤٥) دقيقة من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة مضافاً إليه الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (٢) وبذلك اتضح زمن الاختبار والمعادلة الآتية توضح ذلك :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة}}{٢}$$

$$= \frac{٣٥ + ٥٥}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

ز- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :-

ان التحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه . (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ٤١٤)

وبعد تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية تم ترتيبها من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، وتم اختيار أعلى (٢٧ %) وأدنى (٢٧ %) بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد صعوبة الفقرة وذلك لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز . (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ٧٤)

وقد بلغ عدد الطالبات في كلتا المجموعتين العليا والدنيا (٢٥) طالبة تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٦٢-٩٠) درجة ودرجات المجموعة الدنيا كانت ما بين (٣٣-٤٧) درجة ، ثم إيجاد مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي :-

١- مستوى صعوبة الفقرات :-

يعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطالبات اللاتي أَجَبْنَ إجابة صحيحة على الفقرة ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة. (علام ، ٢٠٠٩ ، ٢٥١) ، وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (٠.٢٢ – ٠.٩٨) . ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها مناسب الملحق (١٤) ، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (٢٠% - ٨٠%) . (Bloom , 1971 , p. 60)

٢- قوة تمييز الفقرة :-

يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز الفقرة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلاب . (علام ، ٢٠٠٩ ، ٢٥٤) ، إذ ان الفقرة غير قادرة على التمييز بين المجيبين في الخصيصة المراد قياسها ينبغي استبعادها أو تعديلها وتجريبها من جديد . (Ellis , 1976 , p. 56) ، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (٠.٢ – ٠.٧٦) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، وقد عدلت الفقرات التي

كان معامل تمييزها محصوراً بين (٢٠%) و(٣٩%) وقُبلت الفقرات التي كان معامل تمييزها (٤٠%) فما فوق فهي تعد فقرة جيدة ومقبولة . ملحق (١٤)(الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ١٣)

٣- فاعلية البدائل الخاطئة :-

يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من عدد طالبات المجموعة العليا . (البغدادي ، ١٩٩٨ ، ١٢٩)

وقد أتضح جميع بدائل الاختبار قد حققت هذا الغرض .

٤- ثبات الاختبار :-

من اجل اعتماد أي باحث على أداة بحثه للحصول على معلومات دقيقة تساعده في تحقيق أهداف بحثه ، لابد من أن يتصف بالثبات ، فضلاً عن ان مفهوم ثبات الاختبار يتعلق بمدى دقة درجات الاختبار كدليل أو مؤشر للتحصيل الفعلي للطلاب . (علام ، ٢٠٠٩ ، ٢٣١) ، أو هو مدى الدقة والإتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها . (علاوي ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٨)

وهنالك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية) ، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرات بصورة فردية وزوجية والتي تعد من أكثر الطرق شيوعاً في إيجاد الثبات للاختبارات التحصيلية كونها تتميز بأنها:-

١- تجنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص أو إعداد صور متكافئة للاختبار .
٢- تلغي أثر التغيير الذي يمكن ان يطرأ على حالة التلميذ العلمية والنفسية والصحية ، وتؤثر بالتالي على مستوى أدائه للاختبار . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ٢٦٣)

إذ طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات فبلغ ٠.٦٣ ، ونظراً للقيمة الناتجة من معامل ارتباط بيرسون لنصف الاختبار فقط فاستعمل بعدها معادلة التصحيح سبيرمان براون وبلغ الثبات (٠.٧٨) وهي قيمة مقبولة في الاختبارات غير المقننة . الملحق (٨)

٥- الصيغة النهائية للاختبار :-

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالاختبار وفقراته أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وضم السؤال الثاني (١٠) فقرات من نوع (الصح والخطأ) و(١٠) فقرات من نوع التكميل .

سابعاً : **تطبيق التجربة** :-

اتبع الباحثان في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية :-

١- تنفيذ التجربة : عند استكمال متطلبات إجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المادة العلمية اوكلت المهمة للباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم ٢٠٠٩/٩/٢٩ ، بتدريس ثلاث حصص أسبوعياً لمجموعات البحث الثلاث واستمر تدريس هذه المجموعات في النصف الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ ، إذ انتهت التجربة بتاريخ ٢٠١٠/١/١٤ .

٢- درّست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث وفقاً للخطط التدريسية التي تم اعدادها بالاعتماد على السبر التشجيعي في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، والسبر التبريري في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، والطريقة الاعتيادية في تدريس طالبات المجموعة الضابطة .

٣- تطبيق الاختبار التحصيلي : تم اخبار طالبات عينة البحث بموعد الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه وذلك لكي تتكافأ مجموعات البحث للتهيؤ له . وتم تطبيق الاختبار على مجموعات البحث الثلاث بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/٣٠م ، وفي وقت واحد في الساعة (٩.٤٥) صباحاً .

٤- وتم إعادة تطبيق الاختبار نفسه بتاريخ ٢٠١٠/١/١٤ على طالبات مجموعات البحث الثلاث في الساعة (١١) صباحاً لمعرفة الاحتفاظ لديهن ، بعد مرور (١٤) يوماً على الاختبار الأول . الملحق (١٧) .

طريقة تصحيح الاختبار : تم وضع إجابة أنموذجية لجميع الفقرات تم الاعتماد عليها في تصحيح الاختبار . الملحق (١٣) ، حيث تم وضع معايير لتصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار .

ثامناً : الوسائل الإحصائية :-

استعمل الباحثان في إجراءات البحث وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:-

١- تحليل التباين الأحادي :-

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات (درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار القدرة اللغوية) ، واستعمل في نتائج اختبار التحصيل واختبار الاحتفاظ . (الراوي ، ٢٠٠٠ ، ٤٥١)

٢- مربع كاي (كا^{٢}) :-

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في (تحصيل الأبوين) .

$$ك = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ إن :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ٢٩٣)

٣- معامل ارتباط بيرسون :-

استعمل لاستخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ثبات الاختبار البعدي والاحتفاظ .

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

إذ تمثل :

(ر) : معامل ارتباط بيرسون .

(ن) : عدد أفراد العينة .
(س) قيم المتغير الأول .
(ص) : قيم المتغير الثاني . (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ١٨٣)

٤- معادلة سبيرمان – براون :

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجه معامل ارتباط بيرسون .

$$\text{س}_{11} = \frac{2\text{س}}{1 + \text{س}}$$

إذ تمثل :
س_{11} : معامل ثبات درجات الاختبار ككل .
(س) : معامل ثبات نصف الاختبار .
(الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ١٧٤)

٥- معامل صعوبة الفقرة :-

استعمل لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

حيث ان :
ص : صعوبة الفقرة .
م : مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .
ك : مجموعة عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .
(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، ٧٥)

٦- معامل تمييز الفقرة :-

استعمل لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار البعدي .

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_{\text{ع}} - \text{م}_{\text{د}}}{\frac{1}{2}\text{ك}}$$

إذ تمثل :
ت : قوة تمييز الفقرة .
$\text{م}_{\text{ع}}$: مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا .
$\text{م}_{\text{د}}$: مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا .
$\frac{1}{2}$ك : نصف مجموع نعدد الأفراد في كل المجموعتين العليا والدنيا .
(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، ٧٩)

٧- فاعلية البدائل :-

استعمل لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها الاختبار . وبذلك وجد ان جميع الفقرات ذات فعالية جيدة .

٨- اختبار توكي (Tuke) :-

استعمل اختبار توكي (Tuke) لمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة من مجموعات البحث الثلاث .

$$q = HSD \sqrt{\frac{\text{و م حـ}}{\text{ن}}}$$

حيث $q\chi$ هي القيمة الحرجة المستخرجة من الجدول (١١)
حسب χالمطلوبة .
و م حـ : وسط المربعات للخطأ الذي يتم حسابه من تحليل التباين .
ن : حجم الخلية (حجم عينة الخلية) .
(عودة وخليل ، ٢٠٠٠ ، ٣٧٠)

الفصـــل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :-

يعرض هذا الفصل نتيجة التجربة التي توصل اليها الباحثان من خلال المقارنة بين نتائج التحصيل للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ الذي جرى تطبيقهما في نهاية التجربة . الملحق (١٥ و١٦) .

أ- الاختبار التحصيلي البعدي :-

- عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي :

لمعرفة الفروق في الاختبار التحصيلي البعدي بين مجموعات البحث الثلاث (السبر التشجيعي والسبر التبريري والضابطة) استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (١٥) يوضح ذلك .

الجدول (١٥)
تحليل التباين لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٠١٢.٠٢٢	٥٠٦.٠١١	٢	٥٠.٥٥١	٣.١١١	دال عند مستوى ٠.٠٥
داخل المجموعات	٨٧٠.٨٦٧	١٠.٠١٠	٨٧			
المجموع	١٨٨٢.٨٨٩		٨٩			

يشير الجدول أعلاه إلى ان هناك فروقاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل البعدي على وفق أسلوب التدريس وقد رُفضت الفرضيات الصفرية الثلاث ؛ لأن القيمة الفائية المحسوبة (٥٠.٥٥١) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١١) عند درجة حرية (٢-٨٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ، وهذا يؤكد ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث على وفق متغير الأساليب التدريسية .

ونظراً لكون تحليل التباين يظهر لنا الفروق بين المجموعات ولكن لا يحدد اتجاهها لذا ارتأت الباحثة استعمال اختبار توكي .

- اختبار توكي في الاختبار التحصيلي البعدي :-

ولمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة استعمل الباحثان اختبار توكي (Tuke) لإجراء المعالجات الإحصائية وبما أن مجموعات البحث الثلاث متساوية في عدد أفراد العينة لذا ارتأى الباحثان استعمال اختبار توكي . (عودة وخليل، ٢٠٠٠، ٣٦٨)

الجدول (١٦)
اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعات	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى التجريبية الثانية	-٢.٥٣*	٨١٧	٠٠٧
الضابطة	٥.٥٠*	٨١٧	٠٠٠
التجريبية الثانية التجريبية الأولى	٢.٥٣*	٨١٧	٠٠٧
الضابطة	٥.٠٣*	٨١٧	٠٠٠
الضابطة	-٥.٥٠*	٨١٧	٠٠٠
التجريبية الأولى التجريبية الثانية	-٨٠٣*	٨١٧	٠٠٠

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي ٥.٥٠ وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة ٣.١١١ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية ، حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة .
- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي (٨.٠٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة .
- لم يظهر اختبار توكي فرقاً بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لأن القيمة المحسوبة تساوي (٢.٥٣) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية ، حيث لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية.

ب- اختبار الاحتفاظ :-

وتم استعمال تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة الفروق في اختبار الاحتفاظ بين مجموعات البحث الثلاث (السبر التشجيعي والسبر التبريري والضابطة) والجدول (١٧) يوضح ذلك .

الجدول (١٧)
تحليل التباين لدرجات اختبار الاحتفاظ لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٧٩.٧٥٦	٤٨٩.٨٧٨	٢	٤٥.١٢١	٣.١١١	دال عند مستوى ٠.٠٥
داخل المجموعات	٩٤٤.٥٦٧	١٠.٨٥٧	٨٧			
المجموع	١٩٢٤.٣٢٢		٨٩			

يشير الجدول (١٧) إلى ان هناك فروقاً بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ على وفق أسلوب التدريس وقد رُفضت الفرضيات الصفرية الثلاث؛ لأن القيمة الفائية المحسوبة (٤٥.١٢١) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١١) عند درجة حرية (٢-٨٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ، وهذا يؤكد ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث على وفق متغير أساليب التدريس .

ولمعرفة دلالة الفروق لأي مجموعة استعملت الباحثة اختبار توكي (Tuke) لإجراء المعالجات الإحصائية وبما أن مجموعات البحث الثلاث متساوية في عدد أفراد العينة لذا ارتأى الباحثان استعمال اختبار توكي . (عودة وخليل، ٢٠٠٠، ٣٦٨)

الجدول (١٨)
اختبار توكي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

المجموعات	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى التجريبية الثانية	١.٨٣-	٨٥١	٠٨٥
الضابطة	٥.٩٠*	٨٥١	٠٠٠
التجريبية الثانية التجريبية الأولى	١.٨٣	٨٥١	٠٨٥
الضابطة	٧.٧٣*	٨٥١	٠٠٠
الضابطة	٥.٩٠-*	٨٥١	٠٠٠
التجريبية الأولى التجريبية الثانية	٧.٧٣-*	٨٥١	٠٠٠

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي

(٥.٩٠*) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية ، حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة .

- اظهر اختبار توكي وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة اختبار توكي المحسوبة تساوي (٧.٧٣*) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية حيث يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة .
- لم يظهر اختبار توكي فرقاً بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لأن القيمة المحسوبة تساوي (١.٨٣) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.٢) ، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية ، حيث لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية .

ومن النتائج النهائية في الاختبار التحصيلي والاحتفاظ به ما يلي :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التشجيعي ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التبريري ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التشجيعي ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال السبر التبريري عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الاختبار التحصيلي والاحتفاظ .

ثانياً : تفسير النتائج :-

من خلال عرض النتائج السابقة يتضح الآتي :

١- تشير النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسنَ القواعد بطريقة السبر التشجيعي (طالبات ثانوية اليمامة للبنات) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن القواعد بالطريقة الاعتيادية (القياسية) (طالبات ثانوية الآمال للبنات) في درجات الاختبار التحصيلي البعدي ودرجات الاحتفاظ .

٢- تشير النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسنَ القواعد بطريقة السبر التبريري (طالبات ثانوية اليمامة للبنات) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن القواعد بالطريقة الاعتيادية (القياسية) (طالبات ثانوية الآمال للبنات) .

٣- تشير النتائج إلى انه لا يوجد فرق بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسنَّ القواعد بطريقة السبر التشجيعي وبين طالبات المجموعة التجريبية الثانية

اللـواتي درسـنَ القواعـد بطريقـة السـبر التبريـري (طالبـات ثانويـة اليمامـة للبنـات) للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية .

أ- تفسير النتائج المتعلقة باختبار التحصيل :-

ظهر بعد تحليل النتـائج ان طالبـات المجمـوعتين التجـريبيتين قد تفـوقن علـى طالبـات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

١- ان أسـئلة السـبر التشـجيعي والتبريـري جلبـت انتبـاه الطالبـات وزادت مـن تركيـزهنَّ وتفكيرهنَّ بوصفها من أساليب التدريس الحديثة التي لم يسبق التدريس بهـا ، ممـا أدى إلى زيادة التحصيل .

٢- ان هذين النوعين من الأسئلة السابرة (التشجيعي والتبريري) قد لاقت القبول إذ أتاحت للطالبات فرصة المشاركة الفاعلة في الدرس .

٣- يعد هـذان النوعـان مـن الأسـئلة السـابرة السـالف ذكرهمـا مـن الأسـاليب الحديثـة فـي التدريس التـي تنقل الطالبـات من متلقيـات إلـى مشـاركات وفـاعلات ونشـيطات ولهـن وجـود داخـل غرفـة الصـف ، خصوصـاً إذا مـا أحسـن اسـتعمالها . (نبهـان ، ٢٠٠٨ ، ١٦٩-١٧٠)

٤- ساعد هذان النوعان من الأسئلة على جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة ومحددة داخل الصف مما دفع الطالبات إلى المشاركة الفاعلة وإثـارة الأسـئلة والاستيضـاح والمناقشـة مما أدى إلى زيادة تحصيلهن .

٥- سـاعد هـذان النوعـان مـن الأسـئلة علـى رفـع المسـتويات المنخفضـة والمتوسـطة لـدى طالبـات المجمـوعتين التجـريبيتين ممـا زاد مـن التفاعـل الصـفي ممـا أدى إلـى زيـادة تحصيلهنَّ .

٦- الأسـئلة التشـجيعية والتبريريـة داخـل الصـف تنقـل المـدرس مـن دور الملقـن إلـى دور الموجه والمشرف والمعزز مما ولد لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين شعوراً بأنهنّ مصادر مهمة للمعلومات مما أثر إيجابياً في تحصيلهنَّ .

٧- أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تسمح ببنـاء المعرفـة الجديـدة علـى قاعـدة المعـارف السابقة ، وبالتالي يؤمن ارتباط المعرفة وتكاملها .

٨- مـن خـلال أسـئلة السـبر يـتمكن المـتعلم مـن اكتشـاف مـوطن خطئـهِ أو موضـع ضـعفه وقوته ، وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي ، مما أدى إلى زيادة التحصيل.

٩- درست الباحثة المجموعة الضابطة بالطريقـة الاعتياديـة ونقـل المعلومـات مـن الكتـاب المدرسي ومناقشتها باقتضاب وقلة توجيه الأسئلة للطالبات وهذا يعود إلـى ان الـدرس يتسم بالجمود .

١٠- ان الطريقة الاعتيادية فـي تـدريس قواعـد اللغـة العربيـة لطالبـات المجموعـة الضـابطة اعتمدت على حفظ الطالبات للمعلومات ومدى قدراتهنَّ على استظهار تلك المعلومات.

١١- يُعزى هذا التفوق إلى فاعلية أسلوب السبر التشجيعي والسبر التبريـري بـين صـفوف الطالبات ، وجعل الطالبات يستعملنَ الأسلوبين وفق قدراتهنَّ العقليـة مـن خـلال طـرح الأسـئلة التشـجيعية والتبريريـة مـن قبـل الباحثـة ، لأن هـذه الأسـئلة المطروحـة تلبـي حاجات ورغبـات وميـول واتجاهـات الطالبـات داخـل حجـرة الدراسـة ، وتنمـي طرائـق

التفكير العلمي السليم في أذهان الطالبات وتجعلهن يفكرنَ عن طريق قدراتهنَّ العقلية للوصول إلى الإجابات حول الأسئلة المطروحة .

١٢- ان أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري يجعلا الطالبات يعتمدنَ على أنفسهنَّ وزيادة الثقة بنفوسهنَّ ، وهي تساعد على التعلم الذاتي من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها .

١٣- ويُعزى تفوق أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري ، إلى أنهما يعطيان للطالبات جواً من الحرية يؤمن لهن القدرة على التفكير ، والوصول إلى الإجابة الهادفة عن الأسئلة المطروحة دون خشية أو خوف إلى تقييد نشاطهن . ويعتمد الأسلوبان على نشاط المتعلم والخبرة والمعلومات التي يمتلكها ، وان هذا النشاط الذاتي والخبرة التي يقوم بها المتعلم بنفسهِ هما اللذان يبقيان معه في النهاية .

ان الأسئلة هي أحد الاتجاهات المعرفية في التفكير التي أدخلها التربويون نتيجة للبحث والدراسة لتثري طرائق التعليم والتعلم وتساعد المعلم بصورة واضحة على تنمية التفكير لدى المتعلمين . (رواشدة ، ١٩٨٤ ، ١١٧-١١٨)

١٤- ان أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري يحفزان الطالبات على المتابعة، وذلك عن طريق الاستقصاء والبحث والاستكشاف ، والإجابة عن الأسئلة التي تواجههن الرئيسة منها والفرعية ، بعد تزويدهنَّ بتغذية راجعة من قبل المدرسة، لمواجهة كل الصعوبات في المواقف التعليمية المختلفة .

ان توجيه الأسئلة إلى المتعلمين بدلاً من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية وتعلم المزيد حول الموضوع . (توق وعبد الرحمن ، ١٩٨٤ ، ١٥١)

١٥- ان تفوق الطالبات اللواتي درسن القواعد بأسلوب السبر التشجيعي والسبر التبريري يعود إلى ان الأسئلة التشجيعية والتبريرية تمنحان للطالبات كثيراً من التغذية الراجعة الفورية وهذه بدورها تشجع الطالبات على التفكير العلمي السليم والاعتماد على النفس للوصول إلى الإجابة الصحيحة.(عطية ، ٢٠٠٩ ، ٣٦٤)

١٦- تؤكد خلاصة البحوث والدراسات في مجال طرح الأسئلة الصفية أنه حينما يطرح المدرسون أسئلة أكثر ، ويستعملون أنواعاً مختلفة منها، فإن تعليم المتعلمين يكون أفضل . كذلك أظهرت دراسة (Redfield & Roussexu) ان استخدام أسئلة التفكير عالية المستوى (Higher Order Questions) تنمي التفكير عند المتعلمين. (جابر ، ٢٠٠٠ ، ٦٢-٦٣)

١٧- وكذلك ان هذا النوع من الأسئلة يمنح فرصة للمتعلم كي يوضح ويفسر (Clarily) ويطيل (Extend) ويركز (Focus) ، ويبرر كلامه (Justify) أو يوسع استجابته الأولى . (الحصري ويوسف ، ٢٠٠٧ ، ١٣٤)

١٨- ان الأسئلة الصفية ومن ضمنها الأسئلة السابرة بأنواعها الكثيرة والمتعددة أساسية في استعمالها في تدريس المواد الدراسية كافة ، وتساعد المتعلمين على تطوير أفكارهم ومعلوماتهم على مختلف مستوياتهم العقلية في صفوفهم الدراسية . وتجعل المتعلمين يوظفون جهودهم وتفكيرهم ومعلوماتهم للتوصل إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة . ويكون المدرس هو المتابع لأجوبة الطلبة عن الأسئلة وتشجيعهم وحثهم على تحقيق الإجابة الصحيحة عن طريق المتابعة والاهتمام بالتغذية الراجعة للمادة العلمية .

١٩- ان الأسئلة السابرة لها مكانة كبيرة في عملية التدريس وتحمل الطلبة زيادة في التفكير بين صفوفهم وتثير تركيزهم في تقديم الإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة . والأسئلة السابرة تساعد الطلبة على زيادة المعارف والمعلومات ولا تجعلهم يتذكرون الحقائق والتعميمات والمبادئ العلمية وإنما يعتمدون على الفهم العميق لهذه المعلومات عن طريق التفكير العلمي السليم .

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها ان استعمال السبر حقق نتائج إيجابية مما انعكس على التحصيل والتعلم المعرفي ، كما في دراسة (الخزرجي ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (الدهلكي ، ٢٠٠٩) ، في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الطراونة ، ١٩٩٨) ، التي أظهرت عدم تأثير الأسئلة السابرة على التحصيل .

ب- تفسير النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ :-

ظهر بعد تحليل النتائج ان طالبات المجموعتين التجريبيتين قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

١. تعد الأسئلة أحدى منشطات ستراتيجيات الإدراك وتستعمل في استثارة العمليات العقلية وحث المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمه بهدف إدخال المعلومات إلى ذاكرته أو بهدف تنسيقها ومعالجتها ثم خزنها أو بهدف استرجاعها . (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ٢٣)
٢. ان الأسئلة السابرة (التشجيعية والتبريرية) هي أسئلة تراعي التدرج في المعلومات والتأني في طرحها وتنظيمها ، مما يزيد تثبيتها في الذاكرة .
٣. ان استعمال الأسئلة (التشجيعية والتبريرية) في تدريس قواعد اللغة العربية مَنَحَ الطالبات الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير وجمع المعلومات وفحصها والحكم عليها ، والربط بين المعلومات مما زاد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات .
٤. أسئلة السبر تثير الدافعية للتعلم لأنها تجعل المتعلم يتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسه وهذا له أثر في الاحتفاظ بالمادة .
٥. أسئلة السبر تنمي مهارة التفكير العلمي لدى الطالبات مما أدى إلى الاحتفاظ بالمادة .
٦. أسئلة السبر تجعل الطالبات يعتمدنَ على أنفسهن في تصحيح الاستجابات غير الصحيحة والوصول إلى المعرفة بأنفسهن ، مما ساعد على الاحتفاظ بالمادة .
٧. أسئلة السبر تساعد الطالبات على معرفة جزيئات الموضوع مما يساعد على تذكر المعلومات .
٨. ان استعمال السبر التشجيعي والتبريري ينمي القدرات العقلية لدى الطالبات الأمر الذي يساعد على ترسيخ المعلومات في أذهانهنَّ .
٩. لم تحتفظ طالبات المجموعة الضابطة بالمعلومات والسبب يعود إلى جفاف الطريقة التقليدية وسطحيتها وعدم التعمق في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، مما يؤدي إلى نسيان المعلومات وتشتيتها ، وهذا يقود إلى قلة الاحتفاظ بالمعلومات .

الفصـــل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات :-

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن للباحثين استنتاج الاتي :

١- أسلوب طرح الأسئلة هو الذي يجعل الطالب محور العملية التعليمية والمدرس هو الموجه والمرشد للسير في خطوات الدرس .
٢- ان استعمال أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تحفز الطالبات في الوصول إلى الإجابة الصحيحة .
٣- تنمي أسئلة السبر التشجيعي والتبريري التفكير العلمي السليم لدى الطالبات.
٤- تفاعل الطالبات اللواتي درسن قواعد اللغة العربية بأسلوب السبر التشجيعي والتبريري أفضل من تفاعل الطالبات اللواتي درسن المادة نفسها بدون سبر.
٥- أسئلة السبر التشجيعي والتبريري تجنب الطالبات من الإجابة السطحية لأن الإجابات تكون متتابعة ومترابطة بحيث تكشف للطالبات مواطن الضعف والقوة في عملية الفهم .
٦- ان أسئلة السبر تشد انتباه الطالبات وتزيد من تركيزهنَّ بوصفها أسلوباً تدريسياً حديثاً.

ثانياً : التوصيات :-

في ضوء النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي :-

١- ضرورة استعمال أسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد في مراحل التعليم المختلفة .
٢- ضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على الاستعمال الصحيح لأسلوبي السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد .
٣- توجيه المديرية العامة لتربية ديالى – وحدة الإعداد والتدريب بإقامة دورات متخصصة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية حول الأساليب الحديثة في التدريس ومن ضمنها السبر التشجيعي والسبر التبريري في تدريس القواعد.
٤- التأكيد على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدقة إعداد الخطة اليومية وخاصة في استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومن ضمنها السبر التشجيعي والسبر التبريري .
٥- اهتمام الجامعات وكليات التربية بدورات الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس ومن ضمن هذه الأساليب (السبر التشجيعي والسبر التبريري) .
٦- التأكيد على استعمال أساليب المناقشات الصفية في تدريس القواعد التي يتخللها طرح الأسئلة الصفية ومن ضمنها الأسئلة السابرة بأنواعها المختلفة.
٧- مراعاة وضع أسئلة فكرية هادفة في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر .

ثالثاً : المقترحات :-

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بيان فاعلية أسئلة السبر التشجيعي والتبريري في تنمية التفكير الناقد .

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بيان فاعلية أسئلة السبر التشجيعي والتبريري في تنمية التفكير الإبداعي .
٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اكتساب المفاهيم النحوية في مراحل دراسية أخرى .
٤- إجراء دراسة مقارنة بين الأسئلة السابرة ونوع أخر من الأسئلة .
٥- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبيان أثر الجنس في استعمال الأسئلة السابرة بأنواعها .

المصادر :

أولاً : المصادر العربية :-

- القرآن الكريم .
١. الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله ، وآخرون ، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد، ١٩٩٠م .
٢. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٨٦ .
٣. إبراهيم ، ناصر ، أسس التربية ، ط١ ، عمان ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٨م.
٤. أبو رياش ، حسين محمد ، وآخرون ، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩م.
٥. أبو فلجة ، غيان ، المنهج التجريبي في التعلم ، مجلة التربية القطرية ، العدد ١٦ ، قطر ، ١٩٩٦م .
٦. أبو لبدة ، سبع محمد ، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، مطبعة جمعية عمال المطابع القانونية ، عمان ، ١٩٧٩م .
٧. أبو مكارم ، علي ، تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، ط١ ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٧م .
٨. أبو النيل ، محمود السيد ، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، ط٤ ، مطبعة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٤م .
٩. أحمد ، عبد الحسن عبد الأمير ، أثر أساليب التعلم الاتقاني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة الأدب والنصوص ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٦ ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
١٠. أحمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم اللغة العربية ، ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٦م .
١١. الألفي ، أسامة ، اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٤م .
١٢. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون ، التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، العراق ، ١٩٩٠م .
١٣. البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي ، صحيح البخاري ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، ط٣ ، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت ، ١٩٨٧م .
١٤. برينكر ، كلاوس ، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م .

١٥. البغدادي ، محمد رضا ، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار القطر العربي ، ١٩٩٨م .
١٦. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧م .
١٧. الترمذي ، محمد بن عيسى أبو عيسى السلمي ، الجامع الصحيح (سنن الترمذي) ، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين ، دار النشر: دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، د.ت .
١٨. التميمي ، عواد جاسم محمد ، المنهج وتحليل الكتاب ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٩م .
١٩. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، أساسيات في علم النفس التربوي ، الجامعة الأردنية ، دار جون وايلي وأولاده ، عمان ، ١٩٨٤م.
٢٠. الثعالبي ، أبو منصور ، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل ، فقه اللغة وسر العربية ، تحقيق : عبد الرزاق مهدي ، ط١ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ٢٠٠٢م.
٢١. جابر ، جابر عبد الحميد ، وآخرون ، مهارات التدريس ، ط٣ ، دار النهضة العربية للنشر ، ١٩٩٨م .
٢٢. جابر ، جابر عبد الحميد ، واخرون ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية ، ط١ ، دار الفكر العربي للنشر ، ٢٠٠٠م .
٢٣. الجارم ، علي ، ومصطفى أمين ، البلاغة الواضحة ، المكتبة العلمية ، بيروت – لبنان ، د.ت .
٢٤. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠م .
٢٥. حسان ، تمام ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ط٥ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٦م .
٢٦. حسن ، عباس ، النحو الوافي ، ج١ ، ط٤ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧١م .
٢٧. الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة ، ط٤ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧م .
٢٨. حمدان ، محمد زياد ، التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها ، مؤسسة الرسالة ، سلسلة التربية الحديثة ، الكتاب التاسع ، د.ت .
٢٩. الحملاوي ، أحمد بن محمد بن محمد ، شذا العرف في فن الصرف ، تحقيق وتعليق وتقديم محمد بن فريد ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة ، د.ت .
٣٠. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم العملي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٩م .
٣١. الحيلة ، محمد محمود ، مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .
٣٢. الخزرجي ، تغريد فاضل عباس ، أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الرشد ، ٢٠٠٤م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٣٣. الخليفة ، حسن جعفر ، التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة ، ط١ ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، ١٩٩٦م .
٣٤. الخوالدة ، ناصر أحمد ، ويحيى إسماعيل عيد ، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية ، ط١ ، دار الأوائل للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م .
٣٥. الداهري ، صالح حسن ، وهيب مجيد الكبيسي ، علم النفس العام ، ط١ ، دار الكندي للنشر ، أربد ، الأردن ، ١٩٩٩م .
٣٦. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة ، بغداد ، ١٩٩٠م .
٣٧. داود ، محمد محمد ، معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٨م .
٣٨. دروزة ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠م .
٣٩. الدليمي ، طه علي حسين ، وكامل محمود نجم ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق للنشر ، ٢٠٠٤م .
٤٠. الدليمي ، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، عالم الكتب الحديث ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٥م .
٤١. الدهلكي ، زينة عبد الأمير حسن هادي ، أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٤٢. الراوي ، خاشع محمود ، المدخل إلى الإحصاء ، ط٢ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ٢٠٠٠م .
٤٣. الرحيم ، أحمد حسن ، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٦٤م .
٤٤. رسلان ، مصطفى ، تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٥م .
٤٥. الرواشدة ، إبراهيم ، أسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات ، الجامعة الأردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٨٤م .
٤٦. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، ج١ ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م .
٤٧. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، د.ت .
٤٨. زيتون ، عايش ، أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٨م .
٤٩. السامرائي ، هاشم جاسم ، وآخرون ، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، دار الأمل ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٠م .
٥٠. سرايا ، عادل ، تكنولوجيا التعليم المُفرَد وتنمية الابتكار (رؤية تطبيقية) ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٥١. السرحان ، محي هلال ، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية ، مطبعة الرشاد ، بغداد ، ١٩٨٩م .
٥٢. سعد ، نهاد صبيح ، الطرق العامة في تدريس العلوم الاجتماعية ، جامعة البصرة ، كلية التربية ، ١٩٩٠م .
٥٣. سمارة ، عزيز وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م .
٥٤. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥م .
٥٥. صابر ، فاطمة عوض ، وميرفت علي خفاجة ، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط١ ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، مصر ، ٢٠٠٢م .
٥٦. صليبا ، جميل ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، د.ت .
٥٧. ضيف ، شوقي ، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي) ، ط٢٣ ، دار المعارف ، القاهرة ، ٢٠٠٧م .
٥٨. الطراونة ، محمد عبد الكريم نافع ، أثر استعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٨م ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٥٩. الطعمة ، صالح جواد ، مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية ، مؤسسة دار الكتب ، جامعة الموصل ، ١٩٧٣م .
٦٠. طه ، تيسير ، أساليب تدريس التربية الإسلامية ، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م .
٦١. ظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، ١٩٩٩م .
٦٢. عبد الرحمن ، سعد ، القياس النفسي ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٣م .
٦٣. عبد الرحيم ، عبد المجيد ، مبادئ التربية وطرق التدريس ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٥م .
٦٤. عثمان ، حسن ملا ، طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع ، ج٣ ، ط١، مكتبة الرشيد للنشر ، الرياض ، ١٩٨٣م .
٦٥. العدوان ، زيد سليمان ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، عالم الكتب الحديثة ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٨م.
٦٦. العزاوي ، رحيم يونس كرو ، مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٨م .
٦٧. عزيز ، إيمان مجيد ، أثر الأسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الأول معهد إعداد المعلمات ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٦٨. عطا ، إبراهيم محمد ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، مركز الكتاب للنشر ، مصر الجديدة ، ٢٠٠٦م .
٦٩. عطية ، محسن علي ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩م .

٧٠. عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي ، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٨م .
٧١. علاَّم ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة ، عمان ، ٢٠٠٩م .
٧٢. علاوي ، محمد حسن ، ومحمد نصر الدين رضوان ، القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .
٧٣. العمايرة ، محمد حسن ، المشكلات الصفية السلوكية – التعليمية – الأكاديمية "مظاهرها – أسبابها – علاجها" ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٧م .
٧٤. عودة ، احمد سلمان ، وخليل يوسف الخليلي ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
٧٥. غانم ، محمود محمد ، القياس والتقويم ، ط١ ، دار الأندلس ، بيروت – لبنان ، ١٩٩٧م .
٧٦. الغزالي ، محمد بن محمد أبو حامد ، إحياء علوم الدين ، دار المعرفة ، بيروت ، د.ت .
٧٧. الغلاييني ، مصطفى ، جامع الدروس العربية ، تحقيق أحمد جاد ، ط١ ، مكتبة الطبري ، العراق ، ٢٠٠٧م .
٧٨. القبيلات ، راجي عيسى ، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م.
٧٩. قطامي ، يوسف ، وآخرون ، أساسيات تصميم التدريس ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٣م .
٨٠. قطامي ، يوسف ، تصميم التدريس ، دار الفكر للنشر ، د.ت .
٨١. قطاوي ، محمد إبراهيم ، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .
٨٢. القلا ، فخر الدين ، يونس ناصر ، أصول التدريس ، ج٢ ، منشورات جامعة البعث ، ٢٠٠٣م .
٨٣. القوزي ، عوض حمد ، المصطلح النحوي (نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري) ، الناشر عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨١م .
٨٤. كاتوت ، سحر أمين ، طرق تدريس التاريخ ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٩م .
٨٥. الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، طرق تدريس الرياضيات (أساليبه : أمثلة ومناقشات) ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .
٨٦. كريم ، وفاء قيس ، أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٨م ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٨٧. كوجك ، كوثر حسين ، اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي ، عالم الكتب ، القاهرة ، د.ت .

٨٨. لِندفل ، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة : عبد الملك الناشف ، ود. سعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٦٨م .
٨٩. اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة محمد ، أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة الفيزياء ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ، ٢٠٠٩م .
٩٠. مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، الشامل في تدريب المعلمين ، العدد (١ ، ٦ ، ٩ ، ١١) ، دار الوراق ، الرياض ، ٢٠٠٣م .
٩١. مارون ، يوسف ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس – لبنان ، ٢٠٠٨م .
٩٢. محجوب ، عباس ، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية تطبيقية، ط١ ، دار الثقافة ، قطر ، الدوحة ، ١٩٨٦م .
٩٣. محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١م .
٩٤. مدكور ، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر، القاهرة ، ١٩٩١م .
٩٥. معروف ، صبحي عبد اللطيف ، مقدمة في علم النفس التربوي (مشكلات تربوية) ، مطبعة حداد ، البصرة ، العراق ، ١٩٧٤م .
٩٦. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٤ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٩م .
٩٧. نبهان ، يحيى محمد ، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .
٩٨. نصيف ، عادل عبد الرحمن ، أثر أسلوبي السبر التوضيحي والتشجيعي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة القواعد، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، مجلة الفتح ، العدد(٢٢) ، ٢٠٠٥م
٩٩. النعيمي ، باسم محمد ياسين طه ، أثر ثلاثة أنواع من الأسئلة الصفية في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٨م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٠٠. الهاشمي ، عابد توفيق ، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٩٧٢م .
١٠١. هرمز ، صباح حنا ، سيكولوجية لغة الأطفال ، ط١ ، ١٩٨٩م .
١٠٢. هولس ، ستيوارت وآخرون ، سيكولوجية التعلم ، ترجمة : فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، مراجعة عبد العزيز القوصي ، دار ماكجر وهيل للنشر ، ١٩٨٣ .
١٠٣. يوسف ، جمعة سيد ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠م .

ثانياً : المصادر الأجنبية :-

1- Dembo , M.H. , Teaching for learning , Dood year publication company , 1977 .

2- Ebel K Robert , L. Essentials of Educational Measurements , 2nd ed ., New Jersey , Engle Wood cliff , prentice Hall , 1972 .
3- Ellis . A . Validity of personiity questionnaires psvehologlcal Bulletin . No. 43 . 1976 .
4- Farr , Roger , Measurement & Evaluation of Reading , have court New York , 1970 .

الملحق (١)

درجات الطالبات لمجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٥٣	٦٢	٦٩
٢	٦١	٦٥	٦٢
٣	٥٥	٦٧	٥٨
٤	٥٧	٥٠	٥٣
٥	٧٢	٥٧	٥٩
٦	٦٣	٥٣	٥٧
٧	٦٤	٦٠	٦٥
٨	٥٧	٥٤	٥٦
٩	٦٨	٦٣	٥٣
١٠	٦٥	٦٤	٦٤
١١	٥٣	٦٠	٥٥
١٢	٥١	٦٥	٦٤
١٣	٥٩	٥٠	٥٤
١٤	٥٣	٦٤	٥٨
١٥	٧٤	٧٦	٧٥
١٦	٥٢	٥٠	٥٦
١٧	٦٨	٥٥	٦٧
١٨	٦٨	٥٠	٥٧
١٩	٦٨	٦٨	٦٧
٢٠	٥٦	٦٠	٥٧
٢١	٦٣	٥٦	٦٨
٢٢	٥٦	٥٣	٥٩
٢٣	٧٣	٧٢	٧٦
٢٤	٦٠	٥٠	٥٤
٢٥	٥٤	٥٠	٥٤
٢٦	٥٨	٧٦	٦٧
٢٧	٦٦	٦٥	٦٤
٢٨	٦٤	٥٤	٥٩
٢٩	٦٤	٥٢	٥٨
٣٠	٦١	٦٤	٦٣

الملحق (٢)

أعمار الطالبات لمجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	١٩٢	١٩٩	١٩٦

٢	١٩٤	٢١٨	١٩٥
٣	١٩٨	٢١١	٢٠٠
٤	٢٠٦	٢٢٠	٢٠٣
٥	١٩٨	١٩٩	١٩٩
٦	١٩٥	١٩٥	١٩٧
٧	١٩٦	١٩٦	١٩٢
٨	٢٠٢	٢٠٢	١٩٦
٩	٢٠٥	٢٠٦	١٩٧
١٠	١٩٩	٢٠١	٢٠٠
١١	١٩٨	٢٠٠	٢٠٩
١٢	٢٠٢	٢٢٥	٢٠٥
١٣	٢٠٥	٢٠٥	٢١٠
١٤	٢٢٠	٢٠٧	٢٠٧
١٥	٢١٥	١٩٧	٢١٩
١٦	١٩٤	١٩٣	٢٠٨
١٧	٢٠١	٢٠٩	٢١٠
١٨	١٩٨	٢٠٥	٢٠٧
١٩	٢٠٥	١٩٨	٢١١
٢٠	٢٠٣	١٩٤	٢٠٥
٢١	١٩٧	٢٠٥	٢٠٧
٢٢	٢٠٦	١٩٧	٢٠٨
٢٣	٢١١	١٩٦	٢٠٩
٢٤	٢١١	١٨٩	٢٠٨
٢٥	٢٠٨	١٩٥	٢١١
٢٦	٢٠٩	٢٠٢	٢٢٠
٢٧	٢٠٧	١٩٩	٢٠٦
٢٨	١٩٩	٢٠٠	٢٢٠
٢٩	٢٠٢	١٩٨	٢٠٧
٣٠	١٩٨	٢٠٣	٢١٧

الملحق (٥)

درجات الطالبات لمجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة اللغوية

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٦٥	٨٠	٦٠
٢	٦٥	٧٠	٦٠
٣	٦٠	٧٠	٥٥
٤	٦٠	٦٥	٥٥
٥	٦٠	٦٥	٥٥
٦	٦٠	٦٥	٥٥
٧	٦٠	٦٠	٥٥
٨	٥٥	٥٥	٥٠
٩	٥٠	٥٥	٥٠
١٠	٥٠	٥٥	٥٠
١١	٥٠	٥٥	٥٠
١٢	٥٠	٥٥	٥٠
١٣	٤٥	٥٠	٤٥
١٤	٤٥	٤٥	٤٥

١٥	٤٥	٤٥	٤٥
١٦	٤٥	٤٥	٤٥
١٧	٤٥	٤٥	٤٥
١٨	٤٥	٤٠	٤٠
١٩	٤٠	٤٠	٤٠
٢٠	٤٠	٤٠	٤٠
٢١	٣٥	٣٥	٤٠
٢٢	٣٥	٣٥	٤٠
٢٣	٣٥	٣٥	٣٥
٢٤	٣٥	٣٥	٣٥
٢٥	٣٥	٣٥	٣٥
٢٦	٣٥	٣٥	٣٥
٢٧	٣٠	٣٥	٣٥
٢٨	٣٠	٣٥	٣٠
٢٩	٢٥	٣٠	٣٠
٣٠	٢٥	٣٠	٢٥

الملحق (٤)

الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في إجراءات البحث على وفق اللقب العلمي

ت	اللقب العلمي واسم الخبير	الجامعة أو الكلية	الاختصاص	أ	ب	ج
١	أ.د. ابراهيم رحمن حميد الآركي	ديالى – كلية التربية	اللغة العربية		*	
٢	أ.د. اسماء كاظم فندي	ديالى – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٣	أ.د. جمعة رشيد	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٤	أ.د. سعد زاير	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٥	أ.د. عبد الرسول سلمان إبراهيم	-	اللغة العربية		*	*
٦	أ.د. فاروق خلف العزاوي	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٧	أ.د. مهند محمد عبد الستار	ديالى – التربية الأساسية	علم النفس	*		
٨	أ.م.د. حاتم طه السامرائي	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٩	أ.م.د. رحيم علي صالح	بغداد – تربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٠	أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١١	أ.م.د. ضياء عبد الله التميمي	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*

١٢	أ.م.د. عادل عبد الرحمن نصيف	ديالى – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٣	أ.م.د. عبد الحسن عبد الأمير أحمد	ديالى – رئاسة جامعة ديالى	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٤	أ.م.د. عثمان رحمن حميد الأركي	ديالى – كلية التربية	اللغة العربية		*	
١٥	أ.م.د. علاء حسين طه	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	
١٦	أ.م.د. غادة غازي عبد المجيد	ديالى – كلية التربية	اللغة العربية		*	
١٧	أ.م.د. مازن عبد الرسول سلمان	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	*
١٨	أ.م.د. محسن حسين خلف	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٩	أ.م.د. محمد علي غناوي	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	*
٢٠	م.د. جاسم محمد علي خلف	ديالى – كلية التربية	طرائق تدريس الرياضيات	*		*
٢١	م.د. سلمى مجيد حميد	ديالى – كلية التربية	طرائق تدريس - تاريخ		*	
٢٢	م.م. باسمة أحمد جاسم	ديالى - معهد إعداد المعلمات	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*

* الاشارة إلى الأهداف السلوكية بالحرف (أ) وإلى الخطط التدريسية بالحرف (ب) وإلى الاختبار التحصيلي بالحرف (ج) .

الملحق (٥)
فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية

- عزيزتي الطالبة . .

الاسم :

اقرئي التعليمات الآتية قبل الإجابة على فقرات الاختبار :

الصف :

١- الوقت المستغرق للإجابة (٤٥) دقيقة .

الشعبة :

٢- أمامك اختبار يتكون من (٣٠) فقرة يهدف إلى قياس درجة معرفة وقدرتك على تطبيقه .

المدرسة :

٣- تكون الإجابة عن فقرات الاختبار جميعاً من دون ترك أي فقرة منها .

٤- أكتبي الاسم والشعبة على ورقة الإجابة .

٥- لا تحاولي الإجابة قبل ان تفكري جيداً في كل سؤال ، ثم أجيبي عن فقراته بما ترينه مناسباً . علماً ان الإجابة تكون على ورقة الأسئلة وفقاً لتعليمات كل سؤال .

- مثال توضيحي :-

* يجب توكيد الفعل المضارع إذا كان مسبوقاً بـ :

(أ) قَسَمٌ ب- إما ج- أمر د- استفهام

رقم الفقرة	الفقرة الاختبارية

س١	ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :
١	قال تعالى :(يايها الذين امنوا لا يسخر قوم من قوم) الحجرات : ١١ يسمى النحاة (لا) الواردة في الآية الكريمة : أ- ناهية ب- نافية ج- عاطفة د- زائدة
٢	تعرب نون النسوة في قوله تعالى: (وقلن حش لله ماهذا بشراً)يوسف: ٣١ أ- فاعل ب- مفعول به ج- مفعول فيه د- خبر
٣	قال تعالى : (كلا لينبذن في الحطمة) الهمزة : ٤ . الفعل (ينبذنَّ) في الآية الكريمة هو مضارع : أ- منصوب ب- مرفوع ج- مجزوم د- مبني
٤	إذا اسند الفعل المضارع الناقص إلى ياء المخاطبة : أ- حذفت ألفه ب- حذفت لامه ج- حذفت عينهُ د- كررت لامه
٥	علامة نصب الفعل المضارع معتل الأخر بالألف هي : أ- الفتحة المقدرة للتعذر ب- الفتحة المقدرة للثقل ج- الكسرة د- السكون
٦	تتكون جملة الشرط من : أ- ركن واحد ب- ركنان ج- ثلاثة أركان د- أربعة أركان
٧	قال تعالى : (واتخذوا من مقام ابراهيم مصلى) البقرة : ١٢٥. الفعل (اتخذوا) فعل أمر مبني على : أ- حذف النون ب- ثبوت النون ج- السكون د- الفتح
٨	علامة رفع الأفعال الخمسة : أ- ثبوت النون ب- حذف النون ج- تكرار النون د- كسر النون
٩	قال تعالى : (ان ابي يدعوك ليجزيك اجر ما سقيت لنا) القصص: ٢٥ اللام الواردة في الآية الكريمة : أ- التعليل ب- الجحود ج- الأمر د- ابتداء
١٠	نونا التكويد تفيدان توكيد : أ- الاسم ب- الفعل ج- الحرف د- الجمل
س٢	ضعي علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام

	العبارة غير الصحيحة فيما يأتي :
١	حذف حرف العلة من علامات بناء فعل الأمر .
٢	(لما) أداة شرط تجزم فعلين .
٣	يعرف الجزم عند النحويين بأنه الحذف .
٤	جميع أسماء الشرط مبنية عدا أي فهي معربة .
٥	يبنى الفعل الماضي على الفتح إذا اتصل به ضمير رفع متحرك .
٦	قال تعالى : (ان يشأ يذهبكم ويأتِ بخلقٍ جديد) فاطر : ١٦ . فعل الشرط في الآية الكريمة هو يأتِ .
٧	يدل زمن الفعل المضارع على الحاضر والمستقبل .
٨	ان حرف مصدري ونصب واستقبال .
٩	قال تعالى : (اينما يوجهه لا يأتِ بخيرٍ) النحل : ٧٦ . فعل الشرط في الآية الكريمة هو يأتِ٤٥ .
١٠	الفعل الماضي ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن التكلم .

٣	ضعي ما يناسب الفراغات الآتية :
١	يبنى الفعل المضارع على _____ إذا اتصلت به نونا التوكيد .
٢	لام الأمر حرف حزم أكثر ما يدخل على الفعل المضارع المسند إلى _____ .
٣	(ما) اسم شرط جازم يدل على الذات _____ .
٤	ان تاء التأنيث الساكنة المتصلة بالفعل الماضي علامة _____.
٥	تقسم أدوات الشرط الجازمة لفعلين إلى أحرف و _____ .
٦	يأتي رفع الفعل المضارع على _____ أنواع .
٧	تكتب أذن الناصبة في القرآن الكريم بـ _____ .
٨	_____ توكيد الفعل المضارع إذا سبقت بـ إما .
٩	يبنى الفعل الأمر على _____ إذا اتصل بواو الجماعة .
١٠	الفعل الماضي الناقص ما كان _____ حرف علة .

الملحق (٦)

الأجوبة المعتمدة في تصحيح الاختبار التحصيلي

ت	أجوبة السؤال	ت	أجوبة السؤال الثاني	ت	أجوبة السؤال

	الأول			الثالث
١	أ	١	✓	الفتح
٢	أ	٢	×	الغائب
٣	د	٣	×	غير العاقل
٤	ب	٤	✓	للفاعل المؤنث
٥	أ	٥	×	أسماء
٦	ج	٦	×	ثلاثة
٧	أ	٧	✓	الألف المنونة
٨	أ	٨	✓	يجوز
٩	أ	٩	×	حذف النون
١٠	ب	١٠	✓	أخره

الملحق (٧)

معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة	القوة التمييزية	الدلالة
١	٠.٧٤	٠.٢٦	٠.٢	دالة
٢	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.٢٤	دالة
٣	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٢	دالة
٤	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٤٤	دالة
٥	٠.٥	٠.٥	٠.٣٦	دالة
٦	٠.٦٦	٠.٣٤	٠.٢	دالة
٧	٠.٧	٠.٣	٠.٢٨	دالة
٨	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٤٨	دالة
٩	٠.٣٨	٠.٦٢	٠.٥٢	دالة
١٠	٠.٥	٠.٥	٠.٧٦	دالة
١١	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٤	دالة
١٢	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٤٤	دالة
١٣	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٢٨	دالة
١٤	٠.٦٦	٠.٣٤	٠.٢٨	دالة
١٥	٠.٤٤	٠.٥٦	٠.٤	دالة
١٦	٠.٢٦	٠.٧٤	٠.٢٨	دالة
١٧	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٣٢	دالة
١٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٢	دالة
١٩	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٣٦	دالة

٢٠	٠.٧	٠.٣	٠.٢٨	دالة
٢١	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٥٦	دالة
٢٢	٠.٥٤	٠.٤٦	٠.٤٤	دالة
٢٣	٠.٢٦	٠.٧٤	٠.٢٨	دالة
٢٤	٠.٤	٠.٦	٠.٤	دالة
٢٥	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٣٦	دالة
٢٦	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٣٢	دالة
٢٧	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٣٢	دالة
٢٨	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٣٢	دالة
٢٩	٠.٢٢	٠.٧٨	٠.٢٨	دالة
٣٠	٠.٢٢	٠.٧٨	٠.٢	دالة

الملحق (٨)
ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ت	الدرجات الفردية (س)	الدرجات الزوجية (ص)	س٢	ص٢	س ص	ت	الدرجات الفردية (س)	الدرجات الزوجية (ص)	س٢	ص٢	س ص
١	١٠	٨	١٠٠	٦٤	٨٠	٢٤	١٢	١٠	١٤٤	١٠٠	١٢٠
٢	١٢	٨	١٤٤	٦٤	٩٦	٢٥	٥	٤	٢٥	١٦	٢٠
٣	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢	٢٦	٥	٧	٢٥	٤٩	٣٥
٤	١١	١١	١٢١	١٢١	١٢١	٢٧	٣	١١	٩	١٢١	٣٣
٥	١٠	١٣	١٠٠	١٦٩	١٣٠	٢٨	٢	٦	٤	٣٦	١٢
٦	٨	١٢	٦٤	١٤٤	٩٦	٢٩	٥	٢	٢٥	٤	١٠
٧	٩	١١	٨١	١٢١	٩٩	٣٠	٤	٦	١٦	٣٦	٢٤
٨	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢	٣١	٤	٤	١٦	١٦	١٦
٩	١١	٩	١٢١	٨١	٩٩	٣٢	٥	٦	٢٥	٣٦	٣٠
١٠	١٢	٧	١٤٤	٤٩	٨٤	٣٣	٥	٤	٢٥	١٦	٢٠
١١	١٤	١٣	١٩٦	١٦٩	١٨٢	٣٤	٤	٧	١٦	٤٩	٢٨
١٢	١٠	٧	١٠٠	٤٩	٧٠	٣٥	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠
١٣	١١	١١	١٢١	١٢١	١٢١	٣٦	٤	١٠	١٦	١٠٠	٤٠
١٤	١١	١٠	١٢١	١٠٠	١١٠	٣٧	٤	٦	١٦	٣٦	٢٤
١٥	١١	١٣	١٢١	١٦٩	١٤٣	٣٨	٤	٥	١٦	٢٥	٢٠
١٦	١٠	٨	١٠٠	٦٤	٨٠	٣٩	٣	٦	٩	٣٦	١٨
١٧	١٠	٩	١٠٠	٨١	٩٠	٤٠	٨	٤	٦٤	١٦	٣٢

١٨	١١	٩	١٢١	٨١	٩٩	٤١	٤	٩	١٦	٨١	٣٦
١٩	١١	١٠	١٢١	١٠٠	١١٠	٤٢	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠
٢٠	١١	٩	١٢١	٨١	٩٩	٤٣	٣	٦	٩	٣٦	١٨
٢١	١٠	١١	١٠٠	١٢١	١١٠	٤٤	١٠	٤	١٠٠	١٦	٤٠
٢٢	٩	٩	٨١	٨١	٨١	٤٥	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠
٢٣	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢	٤٦	٦	٧	٣٦	٤٩	٤٢

ت	الدرجات الفردية (س)	الدرجات الزوجية (ص)	س^{٢}	ص^{٢}	س ص	ت	الدرجات الفردية (س)	الدرجات الزوجية (ص)	س^{٢}	ص^{٢}	س ص
٤٧	٤	٦	١٦	٣٦	٢٤	٧٠	٤	٥	١٦	٢٥	٢٠
٤٨	٤	٥	١٦	٢٥	٢٠	٧١	٧	٤	٤٩	١٦	٢٨
٤٩	٧	٤	٤٩	١٦	٢٨	٧٢	٦	٣	٣٦	٩	١٨
٥٠	١١	١١	١٢١	١٢١	١٢١	٧٣	٦	٥	٣٦	٢٥	٣٠
٥١	١٠	١١	١٠٠	١٢١	١١٠	٧٤	١٠	٩	١٠٠	٨١	٩٠
٥٢	١١	١٢	١٢١	١٤٤	١٣٢	٧٥	٣	٦	٩	٣٦	١٨
٥٣	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢	٧٦	٧	٥	٤٩	٢٥	٣٥
٥٤	٨	١٢	٦٤	١٤٤	٩٦	٧٧	٥	٤	٢٥	١٦	٢٠
٥٥	٩	٥	٨١	٢٥	٤٥	٧٨	٤	٦	١٦	٣٦	٢٤
٥٦	٨	٨	٦٤	٦٤	٦٤	٧٩	٧	٤	٤٩	١٦	٢٨
٥٧	١٢	١٠	١٤٤	١٠٠	١٢٠	٨٠	٥	٦	٢٥	٣٦	٣٠
٥٨	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢	٨١	١٠	٨	١٠٠	٦٤	٨٠
٥٩	٧	٥	٤٩	٢٥	٣٥	٨٢	٧	٨	٤٩	٦٤	٥٦
٦٠	٨	٦	٦٤	٣٦	٤٨	٨٣	١١	١٠	١٢١	١٠٠	١١٠
٦١	٦	٥	٣٦	٢٥	٣٠	٨٤	٩	١١	٨١	١٢١	٩٩
٦٢	٥	٤	٢٥	١٦	٢٠	٨٥	٣	٦	٩	٣٦	١٨
٦٣	٨	٣	٦٤	٩	٢٤	٨٦	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠
٦٤	٦	٧	٣٦	٤٩	٤٢	٨٧	٤	١٠	١٦	١٠٠	٤٠
٦٥	٧	٧	٤٩	٤٩	٤٩	٨٨	٥	٤٠	٢٥	١٦	٢٠
٦٦	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠	٨٩	٥	٨	٢٥	٦٤	٤٠
٦٧	٦	٣	٣٦	٩	١٨	٩٠	٩	٥	٨١	٢٥	٤٥
٦٨	١٠	٤	١٠٠	١٦	٤٠	٩١	٨	٦	٦٤	٣٦	٤٨
٦٩	٤	٧	١٦	٤٩	٢٨	٩٢	٦	٧	٣٦	٤٩	٤٢

الملحق (٩)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

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

الملحق (١٠)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثالثة
١	٢٢	٢٣	١٠
٢	٢٠	٢٣	١١
٣	٢٥	٢٠	١٥
٤	١٨	٢١	١٥
٥	١٧	١٩	١٥
٦	١٧	١٩	١٥

٧	١٨	٢٠	١٠
٨	٢٠	٢١	١٢
٩	١٩	٢٥	١٤
١٠	١٩	٢١	١٩
١١	١١	٢١	١٠
١٢	١٨	٢٣	١٦
١٣	٢٣	٢٤	١٦
١٤	١٩	٢٥	١٨
١٥	١٩	٢٦	١٩
١٦	١٨	٢٧	١٩
١٧	١٨	٢٨	١٩
١٨	٢٠	٢٩	٢٠
١٩	٢٠	٢١	١١
٢٠	١٩	٢١	١١
٢١	١٨	٢٧	١٠
٢٢	١٨	٢٠	١١
٢٣	١٨	١٩	١٠
٢٤	١٨	١٩	١٥
٢٥	١٨	١٩	١٥
٢٦	٢٤	١٩	١٤
٢٧	٢٥	١٩	١٣
٢٨	٢٤	١٨	١٢
٢٩	٢٧	١٨	١٢
٣٠	٢٧	١٧	١٣