اثر انموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط

أ.د. اسماء كاظم فندي — كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى
م.م. سهام عبد غيدان — كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى

الفصل الاول

التعريف بالبحث :

اولاً: مشكلة البحث

لعل من اسباب صعوبة تعلم النحو(القواعد) في المدارس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها ، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع بصورة لا تتطلب اكثر من ذلك . ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقنع بأنه لاخير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الاداء مع صحة التعبير ولكنه لايجد من الوقت للتطبيق على هذه الابواب الكثيرة من النحو التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ماهو ضروري منها وما هو غير ضروري . وما تتضمنه من شرح وإسهاب بحيث يحتاج الشرح إلى شرح من جديد (شحاتة ، ٢٠٠٠، ص٢٠٢)

وذكر(عبد العال ، ب ت ،ص٣١) ان السبب المهم وراء هذا الضعف يرجع إلى طريقة التدريس وإلى مهارة المدرس لاسيما وإن الاتجاه الذي مازال سائداً حتى الوقت الحاضر يعتمد طرائق جافة لا تستثير الطلبة ولا تحفزهم ، إذ تقتصر على القاء المدرس لمادة الدرس وحفظ الطلبة لها ، واسستظهارها دون مراعاة ما إذا انتفع الطلبة من هذه الدروس ام لم ينتفعوا .

لذا فقد تجلت مشكلة البحث في ذهن الباحثتين من خلال احساسهما بناءً على ماتقدم بأن الطريقة الاعتيادية المتبعة من قبل المدرسين في أثناء التدريس ، تقيس قدرة الطلبة على أسترجاع المعلومات ، وتذكرها ولاتساعد على تنمية المفاهيم ، أو المهارات العقلية لدى الطلبة وأن الأنموذجات المستحدثة في الوقت الحاضر قليلة الاستعمال والتي من الممكن أن تنمي التفكير ، وتساعد على اكتساب المفاهيم لدى الطلبة .

وتحاول الباحثتان من خلال هذه الدراسة التثبيت علمياً من مدى نجاح استعمال الانموذجات ولاسيما أنموذجي الانتقاء وفراير في تسهيل عملية تدريس المفاهيم اللغوية لدى طالبات الصف الاول المتوسط .

ثانياً : أهمية البحث

تمثل اللغة مقياساً يقاس به مدى عظمة واصالة أي شعب أو مجتمع من المجتمعات ، فضلاً عن كونها اداة التفاهم من الفاظ وعبارات (محجوب ، ١٩٨٦، ص٩) . وهي سجل لتراث الأمة العقلي ، فالذي تنتجه العقول في نواحي العلم والمعرفة تحفظه لنا السجلات اللغوية التي تتوارثها الشعوب جيلاً بعد جيل (البجة ، ٢٠٠٠،ص٥) .

وتعد اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير ، ووسيلة الفهم ، والربط القومي لوحدة العرب ، مقياس على مدى تحضر الأمة ورقيها ، ووسيلتها للدعاية والتفاعل زيادة على كونها أداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي . وللغة العربية أيضاً أهمية نفسية ،فهي أداة التأثير والاقناع عند تفاعل الفرد والمجتمع ، واداة التذوق الفني والتحليل التصوري والتركيب اللفظي لأدراك المفهوم العام ومقاصده ، وهي كذلك تزود الفرد بأدوات التفكير ، وتساعد ه على تكوين العادات العقلية وأدراك الأشياء الجزئية والكلية .

وقواعد اللغة العربية تعد العامود الفقري لها ، لما تقوم به من دور في تقويم السنة الطلبة وعصمتها من الخطأ في الكلام والكتابة وتنمي الثروة اللغوية للمتعلم وتصقل ذوقه الأدبي (سمك ، ١٩٦٩، ص٤٥٢).

وأن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة ، إذ انها تعود الطلبة على استعمال مفردات سليمة وصحيحة ، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة ، وتعودهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب وتعمل القواعد ايضاً على شحذ عقول الطلبة ، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة (البجة، ٢٠٠٠، ص٢٤٥) .

وعلى الرغم من كل ذلك فإننا مازلنا نرى الكثير من الطرائق التقليدية تأخذ فعلها في تدريس القواعد اللغوية في مدارسنا بشكل واسع ، وقلة استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة ، فضلاً عن أن هذه الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس لاتساعد على تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب (العنبكي ، ١٩٩٩،ص١) .

ولما كانت الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية تؤكد أهمية الفهم في التعلم اكثر من تركيزها على حفظ المعلومات ، واستظهارها ، من هنا اقتضى الأمر البحث عن طرائق واستراتيجيات وأنموذجات جديدة تسهم في تحقيق هذه الأهداف (السعدون ، ٢٠٠٣، ص٥). ومن هنا تظهر الحاجة إلى طرائق تدريسية قادرة على تحقيق الاهداف خاصة تلك التي تتعلق باكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية

مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والابداع . وهذ لايأتي من دون الطرائق التفاعلية التي تعطي للطلبة المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، وتحقيق اهدافه .
(عبد الله ، ١٩٩٧، ص١١٩) ، (يعقوب ، ١٩٩٦، ص٢٣١)

وتتقدم الأنموذجات التدريسية التي ظهرت أنموذجا الانتقاء وفرايـر التدريسيين . وفي انموذج الانتقاء يتعرض الطلبة للأمثلة التي تؤلف المفهوم ، فضلاً عن القاعدة التي بموجبها يتم تحديد هذا المفهوم ، فتكوين المفهوم على وفق هذا الأنموذج يبدأ دائماً بعملية تصنيف يقوم بها الطلبة للأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تقدم لهم عن طريقها يقوم بالكشف عن هذه الامثلة وتحديد المفهوم (الزند ، ٢٠٠٤، ص٣٦٩) (الأزيرجاوي ، ١٩٩١، ص٣٠٧).

أما أنموذج (فراير) فهو احد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها . وقد أجرته فراير في جامعة (wincosin) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويتضمن مراحل تحليل المفهوم ، وتعليم المفهوم ، وقياس اكتساب المفهوم ، وإن تعليم المفهوم على وفق هذا الأنموذج ناتج عن التفاعل المعقد مابين العمليات المعرفية الأولية أي الخبرات السابقة للطلبة مع مساعدة المدرس بأن يقدم له تعريف المفهوم ، وتزويده بالأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم (frayer ,1969 :p.22)(frayer ,1970:p.14) .

وبناء على ماتقدم فقد اتخذت الباحثتان أثر أنموذجي الأنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة موضوعاً لهذا البحث ، وقد اختارتا المرحلة المتوسطة لانها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الاساسية.

وتتلخص أهمية البحث الحالي بما يأتي:

١. اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن واللغة القومية لأبناء الامة العربية .

٢. اهمية قواعد اللغة العربية بوصفها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق ، وانها تمثل المرتكز الاساس للغة.

٣.أهمية المفاهيم في توسيع مدركات الطلبة ، ولفت انتباههم إلى ماهو أبعد من الحفظ المجرد للمادة ، والخروج من دائرة التلقين والترديد .

٤. أهمية النماذج التعليمية التي تشكل أساليب تدريسية ناجحة في تدريس موضوعات علمية متعددة وفي مراحل دراسية متنوعة .

٥. محاولة افادة الجهات المختصة وبخاصة وزارة التربية من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

٦. عدم وجود دراسة سابقة ـ على حد علم الباحثتين ـ تناولت فاعلية الأنموذجين في اكتساب المفاهيم النحوية .

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الاول المتوسط .

رابعاً : فرضيات البحث

لأجل تحقيق هدف البحث ، صاغت الباحثتان الفرضيات الصفرية الآتية:

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج الانتقاء ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج فراير ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم النحوية باستعمال أنموذج الانتقاء ومتوسط درجات الطالبات اللائي يدرسن المفاهيم ذاتها باستعمال أنموذج فراير في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

خامساً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١.طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الواقعة في مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م .

٢.احدَ عشر موضوعاً من مواضيع كتاب قواعد اللغة العربية ط ١ ٢٠٠٨المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠.

٣ .الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠.

سادساً : تحديد المصطلحات

الأنموذج (The Model)

- ويعرفه (نشواني) بأنه((مجموعة الاجراءات التي يمارسها المعلم في الموقف التعليمي التي تتضمن اعداد المواد التعليمية واساليب تقديمها ومعالجتها)) . (نشواني ، ١٩٨٥، ص٣١٧).

أنموذج الأنتقاء (Selection model)

أنموذج الانتقاء ويطلق عليه اسم الأنموذج الانتقائي ، أو استراتيجية التفكير الأنتقائي هو أنموذج تعليمي ، يتم عن طريقه تعلم المفاهيم واكتسابها (الازيرجاوي ، ١٩٩١، ص٢٠٧) (مرعي ، ومحمد ، ٢٠٠٥ ، ص١٥١).

اما التعريف الاجرائي لأنموذج الانتقاء :-

مجموعة الخطوات التعليمية التي تقوم الباحثتان بتعريف المفاهيم النحوية والصفات المميزة عن طريق تقديم عدد من الامثلة المنتمية وغير المنتمية دفعة واحدة من دون الاعلان عن اسم المفهوم وهو يضع على عاتق طالبات المجموعة التجريبية الاولى تسمية المفهوم .

انموذج فراير (frayor model)

يعد هذا الأنموذج أحد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم ، وقياسها وقد قامت فراير بإجرائه بجامعة وسكتس (wcisconsin) في امريكا بالاشتراك مع مجموعة من العلماء النفسيين ويتضمن هذا الأنموذج ثلاث مراحل ، مرحلة تحليل المفهوم ، ومرحلة تعلم المفهوم ، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم (frayer ,1970:p20).

اما التعريف الأجرائي لأنموذج فراير

مجموعة الخطوات التعليمية التي تقوم بها الباحثتان عند البدء بتدريسها بتعريف المفهوم ، وتحديد الصفات المميزة للمفهوم بعدها تقدم مجموعة من الآمثلة المنتمية وغير المنتمية فضلاً عن الإشارة إلى المثال المنتمي ، والمثال غير المنتمي وتوضيح المثال الذي يخص المفهوم والمثال الذي لايخصه لطالبات المجموعة التجريبية الثانية .

اما اصطلاحاً : فعرف الاكتساب بتعريفات عدة منها :-

ـ تعريف (محمد ١٩٧٥) الذي عرفه بأنه ((نتاج للتفاعل بين الجهد المبذول لتهيئة المواقف التعليمية للفرد ، وما يمارسه من نشاط في هذا السبيل)) (محمد ، ١٩٧٥، ص٢٣).

أما الباحثة فتعرفه إجرائياً بأنه :

قدرة كل طالبة من طالبات العينة على تمييز المفهوم من بين مفاهيم اخرى والمتمثلة بالاجابات الصحيحة على فقرات الأختبارالمعد لهذا الغرض .

وعرفة (الديب ١٩٨٦) بانه ((عملية عقلية يقوم بها المتعلم لآستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من مثيرات ، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات)) (الديب ، ١٩٨٦ص٩٥)

أما الباحثة فتعرف المفهوم اجرائياً :

مجموعة الصفات العامة التي تشترك فيها مجموعة من الاشياء وغالباً مايعبر عنها بكلمة أو شبه جمله وتتعلق بموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط ويمكن اكتسابه من قبل الطالبات وذلك من خلال قدرتهن على جمع وتمييز وتصنيف المعلومات .

الفصل الثاني

اولاً: خلفية نظرية

وتتضمن الخلفية النظرية مايأتي :

***: الأنموذج التدريسي**
***: أنموذج الانتقاء**
***: أنموذج فراير**
***: المفاهيم**
***: الأكتساب**

ويعود السبب في استخدام النماذج في العملية التربوية الى أمكانية إخضاعها للتجربة والقياس ولأن من الممكن استخدامها في التدريس من خلال التعلم والبيئة التعليمية . وهذه النماذج يمكنها مساعدة المتعلمين على تمثيل ماتقدم لهم من خبرات تعليمية واستيعابها لضمان إستمرار انتباههم. وتهدف هذه النماذج الى الوصول بالمتعلم الى حالة التوازن المعرفي . والنماذج التعليمية توفر مناخاً ملائماً للتعلم يضمن الوصول الى نتائج مرغوب فيها (الزند،٢٠٠٤،ص٢٣٩) .

وتمتاز النماذج بانها تستند الى تحليل خصائص المتعلمين من حيث السن والجنس والقدرات العقلية والجسمية والتعليمية للفئة المستهدفة والمتعلمين (الزند ،٢٠٠٤،ص٢٤٧) .

*** : الأنموذج التدريسي تعريفه وخصائصه**

إن الأنموذج التدريسي هو خطة توجيهية تقترح اعتماداً على نظرية تعلم معينة ، مجموعة نواتج واجراءات مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الاهداف ، والتنفيذ ، والتقويم ، وطبقاً لهذا المنحنى يترتب على المدرس في حال تبنيهِ للانموذج التدريسي ان يمارس نماذج سلوكية محددة ، مثل استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه وشرح البنى المفاهيمية ، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية تعلم ، سلوكية ، معرفية ،انسانية ،او اجتماعية٠(قطامي واخرون ،٢٠٠٢،ص١٧٢)٠

ويقصد بالأنموذج التدريسي ايضاً ، تمثي مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعدد من الاستنباطات والاستنتاجات . ويتضمن الأنموذج علاقات بين

مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع التدريس والدراسة . ويمكن لنا في بعض الاحيان تمثيل تلك العلاقات على شكل صورة او مخططات ، او شبكة علائقية ، او اشكال توضيحية . والأنموذج التدريسي عبارة عن وسائل وأدوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية (قطامي واخرون ،٢٠٠٢،ص١٧١).

*** : أنموذج الأنتقاء (Selection model):**

ـ مراحل تعليم التفكير عن طريق استخدام الأنموذج الانتقائي :

ويمكن تحقيق تعليم التفكير لدى الطلبة باستخدام هذا الأنموذج عن طريق أستخدام المراحل الاتية وهي :-

١ .عرض البيانات وتحديد الصفات ويتم ذلك عن طريق الإجراءات الاتية :-

أ. يعرض المعلم أمثلة موجبة وأمثلة سالبة دون أن يقدم للطالب إجابة نعم أو لا.

ب.يستوضح الطالب الأمثلة التي يعرضها الطلبة الأخرون والتي يعرضها هو نفسه فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية .

ج. يخمن الطلبة المفهوم ويجربون ويختبرون صحته .

٢ .اختبار تحقيق المفهوم أو الوصول إليه ، ويتم ذلك عن طريق الإجراءات الاتية:

أ.يعطي الطلبة المزيد من الامثلة غير المحددة .

ب.يعطي الطلبة أمثلة عن خبراتهم .

ج. يثبت المعلم فرضية ويسمي المفهوم ، ويعيد تعريف المفهوم اعتماداً على سماته الرئيسة .

٣.تحليل استراتيجية التفكير ، ويمكن تحقيقه عن طريق الإجراءات الاتية :

أ. يصف الطلبة الأفكار التي عُرضت .

ب. يناقش الطلبة دور الفرضية والصفات التي عُرضت .

ج. يناقش الطلبة نوع الفرضيات المطروحة وعددها ، وتكون الفرضيات المطروحة عادة تخمينات ذكية (الزند ، ٢٠٠٤، ص٤١١ـ ٤١٢)

وفي هذا الأنموذج يقدم المدرس المفهوم من دون إعلانه أي مجرد التعريف من دون ذكر المفهوم ، وبعد ذلك يقدم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من دون (نعم) مقابل المثال المنتمي من دون (لا) مقابل غير المنتمي ، حيث يقوم المدرس في بداية الدرس بعرض الأمثلة جميعها على المتعلم دفعة واحدة من دون تصنيفها وعلى المتعلم أن يختار المثال المناسب من بين هذه الامثلة ، وتصنيفها معتمداً على الصفات المميزة التي ذكرت في التعريف ، ثم يتلقى التغذية الراجعة المناسبة بعد كل عملية اختبار ، وتتكرر هذه المحاولات حتى يتوصل المتعلم إلى اسم المفهوم ، وبعد ذلك يعرض المتعلمون أمثلة من عندهم ، حتى يتمكنوا من المفهوم وتعريفه (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٥، ص١٥١) (نشواتي ،١٩٨٥، ص٤١٩).

أن أنموذج الانتقاء يضع على عاتق الطلبة تسمية المفهوم بعد أن يعرض المدرس تعريفاً له ، وتقديم عدد من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية دفعة واحدة ومن

دون إعلان اسم المفهوم ، و يكمن دور الطلبة في استنتاج اسم المفهوم بأنفسهم عن طريق الصفات المميزة والمعرفة في التعريف والأمثلة المقدمة لهم ، وتصنيف المثال المنتمي في ضوء هذه الصفات المميزة في التعريف فضلاً عن أنه يضع على عاتق الطلبة إعطاء أمثلة اخرى منتمية وغير منتمية من خبراتهم ، واعادة تعريف المفهوم بأسلوبهم الخاص .(كاظم ،٢٠٠٨،ص٤٥)

*** : أنموذج فراير**

اهتمت مع مجموعة من زملائها بتعليم وتعلم المفاهيم ، حيث افترضت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها . وهذا الانموذج هو احد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها تم إجراءه بجامعة و سكنسن مادسن Wisconsin madison بأمريكا ، وذلك بوساطة فريق من الباحثين في قسم علم النفس يتكون من فراير وكلوزماير وآخرين .

فأنموذج فراير أستراتيجية توجيهية للمعلمين لكي يستعملونه لمساعدة المتعلمين ليتعلموا المفاهيم الجديدة من خلال استعمال الخواص وغير الخواص التعريفية للمفهوم .www.frayer model.com

وأنموذج فراير لأكتساب المفهوم يتضمن المراحل الأتية :

أ. تحليل المفهوم .
ب. تعليم المفهوم.
ج. قياس اكتساب المفهوم .

*** : المفاهيم : Concepts**

عرف (Bourne ,1974) المفهوم بأنه علاقة تربط بين مجموعة من السمات أو الخواص البارزة . ويتكون عند تجميع أو تصنيف مادتين أو حدثين أو اكثر معا، على اساس السمة نفسها أو الصفة المعروفة ، التي يتصف بها كل عنصر من عناصر المجموعة او الصنف (Cohen,1977,p27) . ويعرف (العاني ١٩٧٦)المفهوم على انه بناء عقلي يتكون من ادراك العلاقات الموجودة بين الظواهر أو الاحداث او الاشياء (العاني ، ١٩٧٦،ص١٩).

تكوين المفاهيم :

والمفهوم كما اجمع معظم المربين وعلماء النفس : هو تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل الادراك والتنظيم ، والتصنيف والاساس في تكوين المفهوم هو ان يعرف المتعلم العلاقات الموجودة بين مجموعة المعلومات ، وبناء المفهوم عملية بحث عن اوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المعلومات من اجل الوصول

إلى تنظيم يجعل لها معنى بالنسبة للمتعلم يساعد في التمييز بين هذه المعلومات على اساس اوجه التشابه والاختلاف .

أما تكوين المفاهيم من وجهة نظر (هيلدا تابا) فإنه يستند إلى عملية تفكير مكتسبة تقوم على تفاعل منظم بين العقل والمعلومات التي يواجهها الفرد ، وان عملية التفكير تتابع في سياق منطقي ينبغي مراعاته في تنظيم تعلم المفاهيم (بلقيس ، ١٩٨٣، ص٧٧).

إذن عملية تكوين المفاهيم هي عملية منظمة وهادفة ، وليست عشوائية ، وذلك لان كلا من المدرس والطالب يستخدم فيها عملياته العقلية التي لابد من ان تترجم بشكل رموز والفاظ ، إذ إن للرمز دوراً مهماً في تكوين المفهوم أولاً. وان العمليات المرتبطة بتكوين المفاهيم من (التصور والانتباه والربط والانتاج والتجريد) ، عمليات مهمة ولكنها غير كافية بدون الرموز والالفاظ (يونس واخرون ، ١٩٨١،ص٩٣).

*** : الاكتساب :**

تعد عملية إكتساب المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة فهو يكتشف الكثير من المفاهيم في بيئته ويستطيع أن يميز بين كثير من الأشياء من حوله . ويعد الادراك الحسي وسيلة الطفل في التعرف على البيئة وموجوداتها ، فعن طريق الحواس يدرك الطفل العلاقات أو الخواص بين الأشياء التي يتعامل بها وكلما نما وتطورت خبراته تبدأ لديه مرحلة الفهم والإدراك العقلي إذ يقوم بتصنيف الأشياء إلى فئات او مجموعات من خلال تحديد الصفات المشتركة والتعبير عنها بصورة لفظية (زيتون ، ١٩٨٦، ص٨٨).

اما (العاني، ١٩٧٨) فقد أشار إلى ثلاث مراحل يمر بها المتعلم عند إكتسابه المفاهيم هي : التمييز ، والتعميم ، والقياس . ففي التمييز يقوم المتعلم بملاحظات متعددة لبعض الظواهر والأشياء ليستخلص نقاط تشابه وإختلاف بينها ، فمثلاً يرى نقاط التشابه والإختلاف بين الطيور والحيوانات الأخرى ثم يتوصل إلى أن الطيور لها صفات معينة لاتتوفرعند حيوانات أخرى (تعميم).

ثم إذا ماشاهد حيواناً بعد ذلك يستطيع أن يدرك (يفهم) بأنه طير أي يقوم بمقارنة (بالقياس) ماهو موجود أمامه بالمعايير السابقة (التعميمات) التي كونها من قبل (العاني، ١٩٧٨، ص٢٢) .

ثانياً : دراسات سابقة

تتضمن الدراسات السابقة التي ستعرضها الباحثتان لاحقاً . دراسات عربية ودراسات اجنبية.

*** دراسات عربية :**

١.دراسة الحميري (٢٠٠٢)

(أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في أكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي).

وقد اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٣٥) فقرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات استخدمت الباحثة اختبارشيفيه الذي اظهر نتائجه مايأتي :-

١. وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج جانيه والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الأعتيادية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى .

٢.وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٣.وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست على وفق أنموذج جانيه والمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج كلوزماير ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى (الحميري ،ص ز- ح - ط ،٢٠٠٢).

٢- دراسة الطائي ٢٠٠٥

أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة .

أجريت هذه الدراسة في العراق في مركز محافظة نينوى .

قام الباحث بتطبيق التجربة واستمرت عاماً دراسياً كاملاً وبعد معالجة البيانات احصائياً استخدم الباحث تحليل التباين واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية واظهرت النتائج مايأتي :

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق أنموذج جانيه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج برونر .

٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق انموذج جانيه على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

٣. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج برونر على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (الطائي ، ٢٠٠٥، ص٩٨-٩٩) .

٣. دراسة الغريباوي ٢٠٠٧

أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

أجريت هذه الدراسة في العراق بمحافظة بغداد .

اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي بأربع مجموعات (ثلاث تجريبية وواحدة ضابطة) .

استعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربع واظهرت النتائج مايأتي :-

١.تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق (أنموذج هيلدا تابا) على المجموعة التجريبية الثاني التي درست على وفق (انموذج ريجيلوت) وعلى طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

٢.تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانيه التي درست على وفق (انموذج فراير) مع المجموعة الثالثة التي درست على وفق (أنموذج ريجليوت) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها (الغريباوي ، ٢٠٠٧،ص هـ - و- ي).

٤. دراسة كاظم ٢٠٠٨.

(أثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية).

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية .

أجريت هذه الدراسة في العراق في إحدى مدارس بغداد .

واعدت اختباراً يتكون من (٦٠) فقرة موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم . استخدمت الباحثة احصائياً تحليل التباين الأحادي ، وطريقة شيفيه للمقارنات المتعددة وتوصلت إلى النتائج الاتية :

١.تفوق طالبات المجموعة التجريبيه الأولى التي درست على وفق (انموذج الانتقاء) على المجموعتين الثانية التي درست على وفق (انموذج فراير) . والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد .

٢.تفوق طالبات المجموعة التجريبيه الثانية التي درست على وفق (انموذج فراير) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختيار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد . (كاظم ،٢٠٠٨، ص طـ - ك).

***دراسات اجنبية :**

وقد حصلت الباحثة على دراستين ذات علاقة مباشرة بأستخدام أنموذج فراير التعليمي .

***دراسة فراير (Frayer,1970)**

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى معرفة أثر عدد من الأمثلة وتأكيد فهم الصفة التعريفية على تمكن تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي من المفاهيم الهندسية .

أعدت الباحثة اختباراً من نمط الاختيار من متعدد واختباراً أخراً من نمط إكمال الفراغات وكل اختبار يتكون من (١١) فقرة جميعها متعلق بتعليم المفهوم . واظهرت نتائج الدراسة :

١.زيادة عدد الأمثلة تحسن في التعَرف على لا أمثلة المفهوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢.لا يوجد أثر دال إحصائياً لزيادة عدد الأمثلة من أربعة إلى ثمانية والتمكن من المفهوم لأي من تلاميذ الصف الرابع أو السادس الابتدائي .

٣. تأكيد قيم الخواص التعريفية للمفهوم أدى إلى زيادة التمكن من المفهوم ككل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بينما لم يؤدِ إلى زيادة تذكر في التمكن لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٤. تأكيد فهم الخواص التعريفية أدى إلى زيادة أهمية التعرف والإنتاج لاسيما الخواص التعريفية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتعرف على أسماء الخواص لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (Frayer,1970)

***دراسة شارلز (charles:1973)**

(المقارنة بين أنموذج فراير واسلوب الكتاب المدرسي في أكتساب المفهوم).

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين لتحليل النتائج ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعفاء الذين استخدموا أنموذج فراير والذين استخدموا طريقة الكتاب المدرسي لمصلحة أنموذج فراير (Charles,1973,p599).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث :

قد استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي لملاءمته ومشكلة البحث.

اجراءات البحث:

تتضمن إجراءات البحث مايأتي :

١.التصميم التجريبي :

اعتمدت الباحثتان على التصميم التجريبي ذي المجموعات الثلاث وذي الاختبار البعدي وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي .

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغيرالتابع
التجريبة الاولى	أنموذج الأنتقاء	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	اكتساب المفاهيم النحوية
التجريبة الثانية	أنموذج فراير		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث :

يمثل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الاول المتوسط اللاتي سجلن في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الواقعة في مركز مدينة بعقوبة للعام الدراسي (٢٠٠٩ـ ٢٠١٠). والبالغ عددها (١٩) مدرسة والتي حصلت عليها من قسم الاحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى .

٢.عينة البحث

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين مدارس مجتمع البحث وتم اختيار (متوسطة الجواهر للبنات) بالاسلوب العشوائي وضمت ثلاث شعب للصف الاول المتوسط وعن طريق السحب العشوائي * ايضاً . اختارت الباحثتان الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية واختارت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة .

وتم استبعاد الطالبات الراسبات من عينة البحث وذلك لأمتلاكهن الخبرة في المادة الدراسية من العام الماضي التي قد تؤثر في نتائج البحث، لكنها أبقتهن ضمن الاختبارات اليومية والشهرية ، والحصص اليومية حفاظاً على النظام المدرسي .

لذا فقد بلغ عدد الطالبات في المجموعات الثلاث بعد الاستبعاد (٩٨) طالبة للصف الاول المتوسط بواقع (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٣٧) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة .

جدول (١)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعات الثلاث .

الشعبة	المجموعة	العدد الكلي للطالبات قبل الاستبعاد	الراسبات	العدد الكلي بعد الاستبعاد
أ	التجريبة الاولى	٤٨	١٩	٢٩
ب	التجريبة الثانية	٤٩	١٢	٣٧

* طريقة السحب العشوائي عن طريق وضع اوراق صغيرة في كيس وسحبها .

ج	الضابطة	٤٧	١٥	٣٢
	مجموع	١٤٤	٤٦	٩٨

تكافؤ مجموعات البحث :

فيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ في المتغيرات الثلاثة :

١ .العمر الزمني محسوباً بالاشهر:

قامت الباحثتان بحساب اعمار افراد العينة بـا لأشهر بالأعتماد على البطاقة الشخصية وكما موضح بالملحق (١) وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمارهن وكما موضح بالجدول (٢) .

الجدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعمر الزمني لأفراد المجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٢٩	١٤٩،٠٣	٧,٧١
التجريبية الثانية	٣٧	١٥٢,٦٢	١٠،١٧
الضابطة	٣٢	١٥١,٣٧	٧،٨

ويظهر من الجدول (٢) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى بلغ (١٤٩،٠٣) شهراً والأنحراف المعياري (٧،٧١) وبلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٦٢،١٥٢) شهراً والانحراف المعياري (١٠،١٧) وبلغ متوسط اعمار المجموعة الضابطة (١٥١،٣٧) شهراً والانحراف المعياري (٧،٨) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استعمل تحليل التباين (Anova). وكما موضح بالجدول (٣)

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار الطالبات لمجموعات البحث الثلاث:

م مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		دلالة الأحصائية عند مستوى ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
ب المجموعات	٢١٣،٨١٢	٢	١٠٦،٩	١،٣٥	٣،٦١١	غير دال
داخل المجموعات	٧٤٩٨،٧	٩٥	٧٨،٩٣			
الكلي	٧٧١٢،٥١٢					

ويظهر من الجدول (٣) أن الفرق بين متوسطات أعمار الطالبات ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢ـ٩٥) لأن القيمة الفائية المحسوبة (١،٣٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣،٦١١) وبذلك تعد المجموعات الثلاث متكافئة في متغير العمر الزمني .

٢.درجات مادة اللغة العربية في العام السابق :-

اعتمدت الباحثتان درجات العينة في الامتحان الوزاري في الصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية ، وحصلت على هذه الدرجات من السجلات الخاصة بالمدرسة وكما موضح بالملحق (٢) تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث والملحق (٢) يوضح ذلك وكما مبين بالجدول (٤)

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات للمجاميع الثلاث في التحصيل الدراسي للعام السابق (اللغة العربية)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٢٩	٦٩،٦٨	٨,٤٦
التجريبية الثانية	٣٧	٧١،٧٠	٦،٥٩
الضابطة	٣٢	٧١،٧٨	١٨،٧١

ويظهر من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى بلغ (٦٩،٦٨) ودرجة الانحراف المعياري (٨،٤٦) ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (٧١،٧٠) درجة وانحراف معياري (٦،٥٩) ومتوسط المجموعة الضابطة (٧١،٧٨) درجة وانحراف معياري (١٨،٧١) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات تم استخدام جدول (Anova) وكما مبين في الجدول (٥) .

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الأحصائية عند مستوى ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩١،٨	٢	٥٨،١٥٥	٠،٣٩٧	٣،٤٣	غير دال
داخل	١٣٩٠٠،٠٥	٩٥	١٤٦،٣٠			

المجموعات						
الكلي	١٣٩٩١،٨٥	٩٧				

ويظهر من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت(٠،٣٩٧) وهي اقل من القيمة الجدولية بدرجة حرية (٢ـ ٩٥) ومستوى دلالة (٠،٠٥) والبالغة (٣،٤٣) وبذلك لايوجد فرق بين متوسطات المجموعات الثلاث في التحصيل في مادة اللغة العربية .

٣. التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

أ. التحصيل الدراسي للآباء :

حصلت الباحثتان على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأب عن طريق استمارة تضمنت ثلاث مستويات هي (ابتدائية فما دون ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) تم توزيعها على طالبات البحث ، ويقصد بالتحصيل الدراسي للآباء المرحلة الدراسية التي أكملها الأب وتم حساب (التكرار)* لكل مرحلة دراسية وكما مبين في الجدول (٦)

جدول (٦)

مجموع تكرارات المشاهدة / للمراحل الدراسية و للمجاميع الثلاث للأباء

المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	عدادية فما فوق	المجموع
التجريبية الأولى	٩	٩	١١	٢٩
التجريبية الثانية	١٨	١٠	٩	٣٧
الضابطة	١٢	١٠	١٠	٣٢
المجموع	٣٩	٢٩	٣٠	٩٨

لمعرفة الفروق بين تكرارات المراحل الدراسية استخدم اختبار (مربع كاي) وكما مبين بالجدول (٧).

جدول (٧)

التكرار المشاهد والمتوقع وقيمة (مربع كاي) للتحصيل الدراسي لأباء افراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المرحلة الدراسية	ت	ت	(هـ - و)	(هـ - و)	(هـ - و)

* تم حساب التكرار المتوقع حسب القانون المبين في الوسائل الأحصائية في هذا الفصل.

		المشاهد هـ	المتوقع و			
التجريبية الأولى	ابتدائية فما دون	٩	١٢	٣-	٩	٠،٧٥
	متوسطة	٩	٨	١	١	٠،١٢٥
	اعدادية فما فوق	١١	٩	٢	٤	٠،٤٤٤
التجريبية الثانية	ابتدائية فما دون	١٨	١٥	٣	٩	٠،٦
	متوسطة	١٠	١١	١ -	١	٠،٠٩
	اعدادية فما فوق	٩	١١	٢ -	٤	٠،٣٦٣
الضابطة	ابتدائية فما دون	١٢	١٣	١-	١	٠،٠٧٦
	متوسطة	١٠	٩	١	١	٠،١١١
	اعدادية فما فوق	١٠	١٠	صفر	صفر	صفر
المجموع		٩٨	٩٨			٢،٥٥٩

ويظهر من الجدول (٧) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة (٢،٥٥٩) وهي أقل من القيمة الجدولية (٩،٤٨٧) بدرجة حرية (٤) وبمستوى دلالة (٠،٠٥) أي انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين أباء افراد مجموعات البحث الثلاث .

ب . التحصيل الدراسي للأمهات :

حصلت الباحثتان على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأمهات عن طريق استمارة تضمنت ثلاث مستويات هي (ابتدائية فما دون ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) تم توزيعها على طالبات البحث ، ويقصد بالتحصيل الدراسي للأمهات المرحلة الدراسية التي أكملتها الأم وتم حساب (التكرار) لكل مرحلة دراسية وكما مبين بالجدول (٨).

جدول (٨)

مجموع تكرارات المشاهدة / للمراحل الدراسية و للمجاميع الثلاث للأمهات

المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية فما فوق	المجموع
التجريبية الأولى	١٢	٩	٨	٢٩
لتجريبية الثانية	٢٢	٩	٦	٣٧
الضابطة	٢٠	٤	٨	٣٢
المجموع	٥٤	٢٢	٢٢	٩٨

ولمعرفة الفروق بين تكرارات المراحل الدراسية استخدم اختبار (مربع كاي) وكما مبين بالجدول (٩).

جدول (٩)
التكرار المشاهد والمتوقع وقيمة (مربع كاي) للتحصيل الدراسي لأمهات افراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المرحلة الدراسية	ت المشاهد هـ	ت المتوقع و	(هـ-و)	(هـ-و)	(هـ-و)
التجريبية الأولى	ابتدائية فما دون	١٢	١٦	٤-	١٦	١
	متوسطة	٩	٧	٢	٤	٠،٥٧
	عدادية فما فوق	٨	٧	١	١	٠،١٤٢
التجريبية الثانية	ابتدائية فما دون	٢٢	٢٠	٢	٤	٠،٢
	متوسطة	٩	٨	١	١	٠،١٢٥
	اعدادية فما فوق	٦	٨	٢-	٤	١،٥
الضابطة	ابتدائية فما دون	٢٠	١٨	٢	٤	٠,٢٢٢
	متوسطة	٤	٧	٣-	٩	١,٢٨٥
	اعدادية فما فوق	٨	٧	١	١	٠،١٤٢
المجموع		٩٨	٩٨			٤،١٨٦

ويظهر من الجدول (٩) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة بلغت (٤,١٨٦) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٩،٤٨٧) بدرجة حرية (٤) ومستوى دلالة (٠،٠٥) أي انه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين أمهات افراد مجموعات البحث الثلاث .

* ضبط المتغيرات الدخيلة:-

حاولت الباحثتان قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي .

وفيما يأتي بعض المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

١ . الأندثار التجريبي :-

ولم تحدث أية حالة ترك لأفراد العينة عدا حالات الغياب الفردية ، وكانت بنسبة ضئيلة جداً . ومتساوية تقريباً ، بين إفراد المجموعات لذا أمكن تفادي أثر هذا العامل .

٢.الحوادث المصاحبة:-

لم تتعرض التجربة في البحث الحالي في أثناء إجرائها لأي حادث ملفت للنظر ، أو ظرف طاريء يعرقل سيرها ، ويكون ذا أثر في (المتغير التابع) بجانب أثر (المتغير المسقل) .

٣. الفرق في اختيار افراد العينة

حاولت الباحثتان قدر المستطاع أن تتفادى أثر هذا المتغير عن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات ، التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل له أثر في المتغير التابع (الاكتساب) .

٤. النضج

كانت مدة التجربة واحدة وقليلة للمجموعات الثلاث ، إذ إنها امتدت الفصل الدراسي الاول . فإن هذا العامل لم يكن له أثر في البحث الحالي. بسبب توزيعه بالتساوي على افراد المجموعات الثلاث .

٥.اداة القياس :

استعملت الباحثتان أداة موحدة مع طالبات المجموعات الثلاث لقياس اكتساب المفاهيم النحوية ، حيث بنت الباحثتان اختباراً(لأكتساب المفاهيم النحوية) طبقتاه على طالبات مجموعات البحث الثلاث في وقت واحد .

أثر الإجراءات التجريبية :-

عملت الباحثتان على الحد من أثر هذا العامل المتمثل بالآتي :

١.المادة الدراسية:-
٢.التدريس
٣. سرية التجربة
٤. مدة التجربة
٥ . توزيع الحصص

متطلبات البحث:-

١.تحديد المادة العلمية (المفاهيم النحوية)

تم تحديد المفاهيم النحوية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الاول وقد بلغت احد عشر مفهوماً اساسياً استناداً إلى المواضيع التي شملها الكتاب المدرسي. وتم اعتمادها من قبل الباحثتين بعد عرضها على لجنة من الخبراء وقد حازت على اتفاق الاكثرية منهم .

٢.إعداد الخطط التدريسية :-

أعدت الباحثتان خطة لكل مفهوم على وفق أنموذج الانتقاء ، وأنموذج فراير والطريقة الإعتيادية وبلغ عدد الخطط لكل مجموعة احد عشر خطة ، وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية

وطرائق تدريسها وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت الباحثتان قسماً منها واصبحت جاهزة للتنفيذ .

٣. تنفيذ التجربة :-

بعد اكمال خطط التدريس والتثبت من صلاحيتها أجرت الباحثتان التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١٣/ ١٠/ ٢٠٠٩. إذ قامت بتدريس المجموعة التجريبية الأولى المفاهيم النحوية التي شملها البحث الحالي على وفق أنموذج الأنتقاء والمجموعة الثانية على وفق أنموذج فراير اما المجموعة الضابطة فدرست المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية وبهذا بلغت مدة التجربة ثلاثة اشهر .

٤.إعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

اعدت الباحثتان اختبار لقياس اكتساب تلك المفاهيم، وذلك لعدم توفر اختبار جاهز يتمتع بالصدق والثبات لقياس تلك المفاهيم . وكان من نوع الاختيار من متعدد إذ صاغت ثلاث فقرات لكل مفهوم لقياس (تعريف ، وتمييز ، وتطبيق المفهوم وبذلك اصبح عدد فقراته (٣٣) فقرة . وإن هذا النوع من الاختبارات يمتاز بالشمولية والموضوعية ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (اللقاني وبرنس ، ١٩٧٨، ص٢٩٧).

٥.صدق الاختبار

عرضت الباحثتان اختبار اكتساب المفاهيم مع تعليمات الإجابة عليه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين .

وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء ، عدلت قسماً من الفقرات ، وقبلت الفقرات جميعها والتي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر من اتفاق الخبراء .

٦.إعداد إستمارة الإجابة عن الأختبار :

اعدت الباحثتان استمارة للأجابة عن فقرات الاختبار ، وخصصت درجة واحدة للأجابة الصحيحة لكل فقرة ، وصفراً للأجابة الخاطئة .

٧. تطبيق الاختبارعلى العينة الاستطلاعية

قامت الباحثتان بطبع الاختبار المكون من (٣٣) فقرة بصيغته الأولية وطبقته على عينة استطلاعية بلغت (٧٠) طالبة ، وتم جمع الاختبار واستمارات الإجابة ، وتم إعداد مفتاح لتصحيح الإجابات .

ثبات الاختبار

ولحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية حيث أن هذه الطريقة تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار ،إذ يطبق مرة واحدة ، وفي هذه الطريقة يتجنب اعطاء خبرة للطالبات (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩، ص١٤٥).

وفيها يتم تجزئة الاختبار على جُزأين ، ويضم أحد الجُزأين الفقرات الفردية ، ويضم الجزء الأخر الفقرات الزوجية ، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية (عبد الحفيظ ومصطفى ، ٢٠٠٠، ص١٧٩).

ولحساب معامل ثبات الاختبار بشكل كامل تستخدم المعادلة التصحيحية لسيبرمان براون (Groniud,1965,p84) .

ولحساب معامل ثبات الاختبار أجرت الباحثة الأتي :

١. رتبت الدرجات التي حصلت عليها طالبات العينة الاستطلاعية تنازلياً من اعلاها إلى أوطئها .
٢. تحديد المجموعتين العليا والدنيا التي تشكل نسبة (٢٧%) من مجموع افراد العينة حيث بلغت (تسع عشرة) طالبة للمجموعة العليا و(تسع عشرة) طالبة للمجموعة الدنيا .
٣. تجزئة فقرات الاختبار إلى الفقرات الفردية والفقرات الزوجية وحساب الاجابات الصحيحة للمجموعتين .
٤. تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط (بيرسون pearson) وتصحيحه بمعادلة سيبرمان براون وقد بلغ معامل الثبات (٠،٧٦) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة للاختبارات غير المقننة . حيث اشار (كرونالد Grouiund) إلى إن الاختبارات غير المقننة إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (٠,٦٠- ٠,٨٥) تعد جيدة (Grouiund,1976:p125) .

التحليل الاحصائي للفقرات

فقد استخرجت الباحثتان مستوى سهولة ومستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقدرتها على التمييز وكانت النتائج مقبولة .

١.مستوى سهولة الفقرة:-

ويرى بلوم Bloom إن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى سهولتها مابين (٢٠ـ ٨٠) بالمئة (Bloom,1971:p66) . وقد تراوح مستوى سهولة فقرات الاختبارما بين (٠,٣٣- ٠،٧٧) . وهو مقبول حسب رأي بلوم .

٢.مستوى صعوبة الفقرة :-

ولزيادة المعلومات عن فقرات الاختبار حسبت الباحثتان مستوى صعوبة الفقرة تراوحت ما بين (٠،٢٢- ٠،٥٥) .

٣.قوة تمييز الفقرة :-

وقد تراوحت القوة التمييزية لفقرات الاختبار ما بين (٠،٢٢ـ ٠،٧٧) وبذلك تعد الفقرات مميزة وصالحة ومقبولة والملحق (٣) يبين معاملات السهولة والصعوبة والقوة التميزية لاختبار اكتساب المفاهيم .

تطبيق الاختبار البعدي :-

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته وصلاحية فقراته طبق الاختبار بصيغته النهائية الملحق (٤)على افراد العينة بتاريخ ٧/ ١/ ٢٠١٠ وبوقت واحد واشرفت الباحثتان بنفسيهما على تطبيقه ولم يحدث أي طارئ يعيق تطبيق الاختبار.

الوسائل الأحصائية :-

استخدمت الباحثتان الوسائل الأحصاءية الاتية:-

١. جدول تحليل التباين الاحادي في التكافؤ واستخدمت (Anova) في تكافؤ العمر الزمني ودرجات اللغة العربية للعام السابق .

٢.معامل الصعوبة :

(التكريتي وأخرون ،١٩٩٩،ص٢٩٨)

مستوى صعوبة الفقرة = عددالإجابات الصحيحة على الفقرة × ١٠٠
عدد المجموعتين

(Gronlund,1965,p211)

١. معامل السهوله :١- معامل الصعوبة
٢. معامل ارتباط بيرسون.

$$س ص = \frac{ن مجـ س - (مجـ س)(مجـ ص)}{\{ن مجـ س\}}$$

٣. معادلة سيبرمان براون .

$$رث ث = \frac{٢ر}{١+ر}$$

(إبـــــراهيم ، ١٩٨٩، ص٧٦)

٤. التكرار المتوقع في تحصيل الأبوين للمرحلة الدراسية ضمن المجموعة = مجموع التكرار المشاهد للمرحلة ضمن المجموعات × عدد افراد المجموعة
عدد افراد العينة الكلي

٤.القدرة التميزية للفقرات = عدد الاجابات الصحيحة لمجموعتي العليا - عدد الاجابات الصحيحة لمجموعتي الدنيا
١/٢ عدد المجموعتين

(Gronlund,1965,p211)

٨. كا^{٢} = مجـ (التكرار المشاهد ـ التكرار المتوقع)
التكرار المتوقع

(يـــونس ، وفرحـــات ، ١٩٨٦، ص٣٨٧)

٥. اختبارشيفيه (Seheffea test)

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث ف(المحسوبة)= س١ـ س٢
(م ع (١ + ١))
ن١ ن٢

إذ تمثل :
س: المتوسط الحسابي
م ع: متوسط المربعات داخل المجموعات .
ن: عدد أفراد العينة
القيمة الحرجة
قيمة شيفيه الحرجة = ((مج س ـ ١) × د)

إذ تمثل
س: عدد المجموعات
د: القيمة الجدولية الفائيه

(البياتي ، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا : عرض النتائج

بعد تطبيق الاختبار البعدي صححت الباحثتان اجابات افراد العينة بأستخدام مفتاح التصحيح ، ملحق (١١) واعطيت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خاطئة ، وعوملت الفقرات المتروكة معاملة الإجابة الخاطئة . وقد حصلت طالبات العينة على الدرجات المبينة بالملحق (١٣). ومن اجل اختبار صحة فرضيات البحث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع مربعات الدرجات ومربع مجموع درجات افراد عينة البحث في الاختبار البعدي وكما مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع مربع الدرجات ومربع مجموع درجات افراد مجموعات عينة البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	مجموع مربع الدرجات	مربع مجموع الدرجات
التجريبية الاولى	٢٩	٢٤	٤,١	٦٩٦	١٧١٧٤
التجريبة الثانية	٣٧	٢٣	٤,٦١	٨٥١	٢٠٣٣٩
الضابطة	٣٢	٢٠,٣	٣,٩٢	٦٥٠	١٣٦٨٠

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجامع البحث أستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وكما مبين بالجدول (١١).

جدول (١١)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة البحث في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الأحصائية
				المحسوبة	الحرجة ٠،٠٥	
بين لمجموعات	٢٢٨,٦٨	٢	١١٤،٣٤	٥,٦٠	٣,١١١	دالة
داخل المجموعات	١٩٣٩,٨٥	٩٥	٢٠,٤١			

ويظهر من الجدول (١١) أن القيمة الفائية المحسوبة (٥,٦٠) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,١١١) عند درجتي حرية (٩٥,٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) هذا يعني وجود فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي لمجموعات البحث الثلاث وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وهذا يعني

قبول الفرضية البديلة التي تذهب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي.

إن تحليل التباين الأحادي يكشف عن وجود فروق معنوية بين مجموعات البحث أوعدمها ، ولايحدد لنا المجموعات التي تكون الفروق لمصلحتها ولمعرفة ذلك استخدمت الباحثتان اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية وكما مبين بالجدول (١٢).

جدول (١٢)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للمقارنه بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الأختبار البعدي لأكتساب المفاهيم النحوية

مجموعات المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفية		الدلالة الأحصائية
			المحسوبة	الحرجة ٠،٠٥	
التجريبية الاولى التجريبية الثانية	٢٩ ٣٧	٢٤ ٢٣	٠,٨٠	٢،٤٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الاولى الضابطة	٢٩ ٣٢	٢٤ ٢٠،٣	٢،٨٠		دال دالة احصائياً
التجريبية الثانية الضابطة	٣٧ ٣٢	٢٣ ٢،٣٠	٢،٢٨		غير دالة احصائياً

يظهر من الجدول (١٢) انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠،٨٠) بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والتجريبية الثانية وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٤٩) بمستوى (٠،٠٥) وهذا يعني عدم تفوق أي من الأنموذجين (الأنتقاء وفرايز) على بعضها .

ويظهر من الجدول ايضاً ، أن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسطي المجموعتين (الأولى والضابطة) بلغت (٢،٨٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى وبذلك تفوق أنموذج الأنتقاء على الطريقة الاعتيادية .

ويظهر من الجدول ايضاً ، أن قيمة شيفيه المحسوبة بين متوسطي المجموعتين (الثانية والضابطة) بلغت (٢،٢٨) وهي أصغر من القيمة الجدولية ، وهذا يعني عدم تفوق انموذج فرايز على الطريقة الاعتيادية .

ثانياً : تفسير النتائج :-

أظهرت النتائج في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية عن تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة الضابطه في الأختبار البعدي في اكتساب المفاهيم النحوية ويمكن ان تَعزّى نتيجة تفوق المجموعة التجريبية الأولى على الضابطة في الاختبار البعدي الى :

١. فاعلية أنموذج (الانتقاء) في التدريس الذي أدى إلى تفوقه على شد إنتباه الطالبات إلى الدرس إذ يضفي عليه الحيوية والنشاط فضلاً عن أنه يحفز الطالبات للمشاركة في الدرس ويزيد من فاعليتهن على الفهم على نحو جيد ، في حين ان الطريقة الاعتيادية تركز على حفظ الطالبات للمعلومات والحقائق التي غالباً ماتكون معرضة للتشتت والنسيان ، لأنها في أغلب الاحيان لاتحفز ذهن الطالبات على تحصيل تلك المعلومات والحقائق وانما استظهارها من دون الاهتمام بها أو استيعابها .

٢. أن لأنموذج فراير فاعلية في تدريس المفاهيم النحوية اذ رفع متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اكثر من متوسط درجات المجموعة الضابطة ولكن ليس بدلالة احصائية ، قد جعل الطالبات محوراً للعملية التعليمية ، انطلاقاً من دورهن في المشاركة في تقديم الامثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية ، واعادة صياغة المادة العلمية ، وتنظيمها عن طريق المشاركة الفعالة في الدرس ، فهو يتطلب عمليات عقلية ، وهذا ترك أثراً إيجابياً على تنمية التفكير لدى الطالبات ، على عكس الطريقة الاعتيادية التي يغلب عليها طابع النمط والتقليد ، وعدم الأثارة ، إذ يترتب على استعمالها في اغلب الاحيان الشعور بالملل لدى الطالبات ، فدور الطالبات مقتصر على تلقي المعلومات واخذها جاهزة في اغلب الاحيان . اما سبب عدم تفوق الأنموذجين على بعضهما فيرجع إلى أن تدريس المفاهيم النحوية على وفق انموذج الانتقاء وفراير وتطبيقاتها وعرض الأمثلة واللا امثلة وذكر الخصائص والمميزات تساعد الطالبات على التعرف على اسم المفهوم وذكر الخصائص والاستنتاج ، وهذا يفسح المجال للطالبات للقيام بعمليات ذهنية الذي يساعدهن على تقديم الأمثلة التي تعطيها الطالبات من خبراتهن السابقة ، فهذا يساعد على ترسيخ المفهوم واكتسابه .

الفصل الخامس

الاستنتاجات التوصيات والمقترحات

اولاً :الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن للباحثتين ان تستنتج الاستنتاجات الاتية :

١. أن استخدام أنموذجي الإنتقاء وفراير يعطي للطالبات دوراً مهماً في العملية التعليمية عن طريق الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من خبراتهن .

٢. يسهم استخدام أنموذجي الأنتقاء وفراير في رفع المستوى التعليمي للطالبات وزيادة فهمهن للمادة ومن ثم تثبيتها في اذهانهن .
٣. اندفاع طالبات المجموعتين التجريبيتين مع خطوات الأنموذجين في عرض الصفات المميزة للمفهوم ، وتبريرهن إلى اختبار المثال المنتمي وتمييزه عن المثال غير المنتمي للمفهوم .

ثانياً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثتان بـ :
١.التأكيد على استخدام النماذج التدريسية الحديثة في التدريس .
٢. ضرورة استخدام أنموذجي لانتقاء و فراير كونهما يعملان على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتقويم الاجابة الخاطئة في الوقت نفسه .
٣. التأكيد على التقويم اليومي من خلال إجراء الاختبارات القصيرة في نهاية كل درس .
٤. تنظيم دورات خاصة لتدريب مدرسات ومدرسي اللغة الغربية على استعمال أنموذجي الأنتقاء وفراير في التدريس .

ثالثاً:المقترحات

في نهاية البحث تقترح الباحثتان :-
١.اجراء دراسة لمعرفة أثر استعمال أنموذجات اخرى مع أنموذجي الانتقاء وفراير في أكتساب المفاهيم النحوية .
٢.اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث استخدام الأنموذجين على المراحل الدراسية الأخرى (ابتدائية ، ثانوية).

المصادر

المصادر العربية

١. ابراهيم ، عاهد واخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، عمان مطابع الدستور التجارية ، ١٩٨٩م .
٢. الأزيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، الموصل دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩١م.
٣. بلقيس ،أحمد ، تعليم المفاهيم بين الاستقراء عند تابا ، والاكتساب عند برونر ، مجلة ،غ، معهد التربية ، عمان ، ١٩٨٣م .
٤. البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية العليا ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٥. التكريتي ، وديع ياسين محمد ، وحسن محمد عبد العبيدي ، التطبيقات الأحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية ، الموصل ، دار الكتب ، ١٩٩٩م
٦. البياتي ،عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ،مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٧. الحميري ، هديل حميد علو (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي) رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٢م .
٨. الديب ، فتحي ، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، ط١ ، ، دار القلم للنشر ،الكويت ١٩٨٦.
٩. الزند ، وليد خضر ، التصماميم التعليمية ، ط١، الرياض ، اكاديمية التربية الخاصة ، ٢٠٠٤ م.
١٠. زيتون ، عايش محمود ، طبيعة العلوم وبنية وتطبيقات في التربية العلميه ، ط١ ، دار عمار للنشر ، عمان ، ١٩٨٦ م .
١١. السعد ون ، عادل علي ناجي : اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن راشد) ٢٠٠٣م (أطروحة دكتوراه بغداد غير منشورة) .
١٢. سمك ، محمد صالح ، فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ م .
١٣. شحاته، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٠م .
١٤. الطائي ، سيف اسماعيل ابراهيم : أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهتهم نحو البلاغة اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠٥م .
١٥. الظاهر ، زكريا محمد ، وأخرون ، مبادىء القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .
١٦. العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مديرية مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد ، ١٩٧٦ م .
١٧. ----------، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد ، ١٩٧٨م .

١٨. عبد الله ، عبد الرحمن صالح ، المرجع في تدريس علوم الشريعة ، ط١ القسم الثاني ، عمان ، دار وائل للنشر ، ١٩٩٧.
١٩. عبد الحفيظ ، إخلاص محمد ، ومصطفى حسين ، طرق البحث العلمي والتحليل الأحصائي في المجالات التربوية والنفسيه والرياضية ، القاهره ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٠م .
٢٠. عبد العال ، عبد المنعم سيد ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، ب ،ت.
٢١. العنبكي ، سندس عبد الله جدوع ، أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات في مادة التاريخ ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٩م .(رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٢. الغيريباوي ، زهور كاظم البياتي :أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجليوت في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، ابن رشد ، ٢٠٠٧م.
٢٣. قطامي ،يوسف ، واخرون ، تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .
٢٤. كاظم ، رغد اسماعيل جواد (اثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، ابن رشد ، ٢٠٠٨م .
٢٥. أللقاني ، أحمد حسين ، وعودة عبد الجواد : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، الأردن ، مكتبة ، دار الثقافة ، ١٩٩٠م .
٢٦. محجوب ، عباس ، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية ، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٦ م .
٢٧. محمد ، قارعة حسن ، تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٥م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٨. مرعي ، توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، طرائق التدريس ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .
٢٩. ـــــــــــــــــــــــــــ ، طرائق التدريس العامة ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م.
٣٠. نشواتي ، عبد المجيد ،علم النفس التربوي ، ط٢، الأردن ، دار الفرقان ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥ م .

٣١. يونس ، فتحي علي واخرون ، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة بالقاهرة ، مصر ، ١٩٨١م .
٣٢. يونس ، محمد علاء الدين ، وفرحات نور الدين حسن ، مبادىء الاسلوب الاحصائي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٦ م .
٣٣. يعقوب ، ينال فلهوت ،فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الاسلامية دراسة تجريبية في الصف الثاني الاعدادي بمدينة دمشق ، كلية التربية ، ١٩٩٦ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

المصادر الاجنبية

34.Bloom , B.S- , Hand Book on formative and Summative Evaluation of Stadent Learning ,Newyork, Mcgraw – Hill, Book ,co.1971.

35.Charles , peters Acomparison between the frayer model of concept Attainment and the text book Approach to concept Attainment , Dissertation Abstracts international ,Vol .349 .No.9March 1973, p.5599.A.

36.Frayer, D.A:EFFect of Number of instances and Emphasis of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by fourth and Sixth Grade children Wisconsin , Research and development center for cognitire and development center for cognitire learning Teach no -116.1970.

37.Frayer & others : ASchema for Testing the level of concept mastery , Madison . Wiscons in Research and Develoment conter for cognitive learning , working paper , no , 16,1969.

38.Grniund, Norman .E., Me surment and Fvaluation in Teaching , istted . , macmillam co., Neyork , 1965 .

39.Gronlund, Norman E-, Measurement And Evaluation in Teaching , 3rded-9 Macmillan publishing co ., New york , 1976.

40.WWW .Frayer Model .com

المـــلاحق

ملحق (١)

العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة الضابطة
١	١٤٥	٢٤	١٤٨	١٥٢	١٦٥	١٧٢	١٥٧
٢	١٤١	٢٥	١٤٥	١٦٠	١٨٢	١٥١	١٤٨
٣	١٦٥	٢٦	١٤٧	١٤٤	١٥٠	١٥٦	١٥٠
٤	١٤٥	٢٧	١٥٣	١٧٦	١٤٦	١٤٠	١٤٤
٥	١٤٥	٢٨	١٤١	١٥١	١٥٠	١٥٢	١٤١
٦	١٦٣	٢٩	١٤٧	١٥١	١٤١	١٤٠	١٥٠
٧	١٤٩	٣٠		١٤٢	١٥٣	١٤٥	١٥٠
٨	١٤١	٣١		١٦٨	١٤٦	١٦٠	١٤٩
٩	١٤٢	٣٢		١٦٥	١٥٢	١٥٢	١٤٧
١٠	١٤١	٣٣		١٤٥	١٤٩	١٥٠	
١١	١٦٠	٣٤		١٤٥	١٥٢	١٥٩	
١٢	١٤٧	٣٥		١٦٤	١٤٠	١٦٢	
١٣	١٤٥	٣٦		١٦٨	١٥٨	١٦٥	
١٤	١٤٥	٣٧		١٥٠	١٦٥	١٥٣	
١٥	١٦٠			١٤٧		١٤٨	
١٦	١٦٠			١٤١		١٥٠	
١٧	١٥٨			١٥٢		١٦٦	
١٨	١٤٦			١٤٣		١٤٧	
١٩	١٥١			١٤٧		١٥٢	
٢٠	١٤٧			١٤٦		١٤٥	
٢١	١٤١			١٤٥		١٤٦	
٢٢	١٤١			١٤٦		١٤٠	
٢٣	١٦٣			١٥٠		١٥٧	

ملحق (٢)
درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	المجموعة الضابطة
١	٥٨	٢٣	٧٧	٥٨	٧٤	٥٨	٧٩
٢	٥٩	٢٤	٧٩	٥٩	٧٤	٥٩	٧٩
٣	٥٩	٢٥	٧٩	٦٠	٧٤	٦٠	٨١
٤	٥٩	٢٦	٧٩	٦٠	٧٥	٦١	٨٣
٥	٦٠	٢٧	٨٣	٦١	٧٥	٦٢	٨٤
٦	٦٢	٢٨	٨٥	٦١	٧٦	٦٣	٨٤
٧	٦٢	٢٩	٨٦	٦٤	٧٧	٦٥	٨٦
٨	٦٢	٣٠		٦٦	٧٨	٦٦	٨٦
٩	٦٣	٣١		٦٧	٧٨	٦٧	٨٧
١٠	٦٤	٣٢		٦٨	٧٩	٦٨	٨٨
١١	٦٥	٣٣		٦٨	٧٩	٧٢	
١٢	٦٥	٣٤		٦٩	٧٩	٧٢	
١٣	٦٦	٣٥		٧٠	٧٩	٧٢	
١٤	٦٧	٣٦		٧٠	٨٢	٧٢	
١٥	٦٩	٣٧		٧٢	٨٩	٧٣	
١٦	٧٠			٧٢		٧٣	
١٧	٧١			٧٣		٧٣	
١٨	٧٢			٧٣		٧٥	
١٩	٧٤			٧٣		٧٦	
٢٠	٧٤			٧٣		٧٦	
٢١	٧٦			٧٣		٧٧	
٢٢	٧٦			٧٣		٧٨	

ملحق(٣)
معاملات السهولة والصعوبة والقوة التمييزية لأختبار اكتساب المفاهيم

ت	معامل السهولة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية	ت	معامل السهولة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية
١	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤	٢٣	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٢	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٣٣	٢٤	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤
٣	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢	٢٥	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٤	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٨٨	٢٦	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥
٥	٠،٤٤	٠،٥٥	٠،٤٤	٢٧	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٣٣
٦	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٢٢	٢٨	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢
٧	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢	٢٩	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤
٨	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٢٢	٣٠	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٣٣
٩	٠،٥٥	٠،٤٤	٠،٢٢	٣١	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤
١٠	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥	٣٢	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤
١١	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢	٣٣	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٦٦
١٢	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٤٤				
١٣	٠،٣٣	٠،٦٦	٠،٢٢				
١٤	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٥٥				
١٥	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤				
١٦	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٥٥				
١٧	٠،٦٦	٠،٣٣	٠،٤٤				
١٨	٠،٧٧	٠،٢٢	٠،٢٢				
١٩	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥				
٢٠	٠،٧٢	٠،٢٧	٠،٥٥				
٢١	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٧٧				
٢٢	٠،٦١	٠،٣٨	٠،٧٧				

ملحق (٤)
درجات طالبات العينة في الاختبار البعدي

المجموعة التجريبية الأولى	التكرار	المجموعة التجريبية الثانية	التكرار	المجموعة الضابطة	التكرار
٣٣	١	٣٢	١	٢٩	١
٣٠	١	٣٠	٢	٢٧	١
٢٩	٢	٢٩	١	٢٦	١
٢٨	١	٢٨	٢	٢٥	١
٢٧	٣	٢٧	٤	٢٤	١
٢٦	٣	٢٦	٣	٢٣	٥
٢٥	٢	٢٥	٢	٢٢	٤
٢٤	٤	٢٤	٣	٢١	٢
٢٣	٣	٢٢	٥	٢٠	٣
٢١	٤	٢١	٢	١٩	٣
٢٠	١	٢٠	٤	١٨	٢
١٩	١	١٩	٢	١٧	١
١٨	١	١٨	٣	١٦	٢
١٧	١	١٤	٣	١٥	٢
١٥	١			١٤	٣