



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أثر استخدام نموذج آشور (ASSURE) للتصميم التعليمي في تحصيل طلبة الصف
الثامن الأساسي في اللغة العربية ودافعتهم نحوها

نتلي نقولا موسى كسابرة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1436هـ - 2015م

أثر استخدام نموذج آشور (ASSURE) للتصميم التعليمي في تحصيل طلبة الصف
الثامن الأساسي في اللغة العربية ودافعتهم نحوها

اعداد:

نتلي نقولا موسى كسابرة

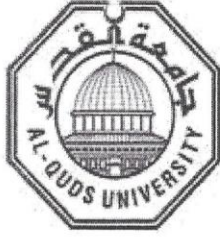
بكالوريوس لغة عربية وتربية من جامعة بيت لحم

المشرف:

الدكتور إبراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من دائرة
التربية برنامج أساليب التدريس

1436هـ - 2015م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس \ التربية

أثر استخدام نموذج آشور (ASSURE) للتصميم التعليمي في تحصيل طلبة الصف الثامن
الأساسي في اللغة العربية ودافعتهم نحوها

اسم الطالبة: نتلي نقولا موسى كسابرة

الرقم الجامعي: 21211734

المشرف: الدكتور إبراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 26-5-2015 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتواقيعهم.

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتور إبراهيم عرمان

2. ممتحنًا داخليًا: الدكتور زياد قباجة

3. ممتحنًا خارجيًا: الدكتور كمال مخامرة

التوقيع: 

التوقيع: 

التوقيع: 

القدس - فلسطين

2015-1436

الإهداء

إلى تلك الأيدي البيضاء التي حملتني وعلمتني وكبرتني ورعتني
إليك يا وردة حياتي ويا نبض قلبي إليك يا حبيبتي ويا غاليتي
يا شمعة دربي أنتِ الدرب والعشق والنور الذي يسري بأعماقي
أنتِ فرح الحياة مهما قلتُ سَأبقى عاجزةً كما عَجَزَ الشعراءُ عن وصفكِ
فاسمحي لي أن أقدمَ إليك عملي ورسالتي وشهادتي المتواضعة يا أماء.
أنتِ سندي أنتِ الحبُّ وأنا العاشقةُ يا أبي
أنتِ بصري وسمعي أنتِ أعزُّ إنسانٍ
كلما نظرتُ إلى عينيك أرى الأمل والمستقبل المشرق
تعطيني دعمًا ودفئًا وعشقًا
أنتِ بنض الطبيعةِ فإذلك أرى الحياةَ بأجمل ألوانها
فأقدمُ لك عملي وشهادتي ورسالتي المتواضعة
عجزتِ الكلماتُ يا مصدرَ حياتي يا ملجأ أسراري
أنتما كلُّ شيءٍ بحياتي أنتما ضحكتي وابتسامتي
أنتما عطر قلبي وبلسم لجروحي
تعلمتُ منكما أجملَ دروس الحياة فأشكر الله لوجودكما بقربي
إليكما يا أحنَّ أخوين (هاني وديالا)

اقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وان هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لاي جامعة أو معهد

التوقيع: نتلي نقولا كسبرة

الاسم: نتلي نقولا موسى كسبرة

التاريخ: 26\5\2015

الشكر والتقدير

إن أَمَلُ كل عربي أن يرى لغتنا تصعدُ إلى النجومية وحلمه أن يطورها، فلقد حققنا جزءاً من ذلك الحلم والأمل و كان الفضل في إنجاز هذا الحلم وهذه الرسالة الدكتور إبراهيم عرمان الذي أشرف على الرسالة، وأمدني بعظيم توجيهاته، كما عزّز في نفسي روح المثابرة، وتقصي الحقائق العلمية، فله مني أعظم الشكر والتقدير.

كما أتقدم بجزيل الشكر لعضوي لجنة المناقشة د. كمال فحامرة و د.زياد قباجة لتفصليهما بقبول مناقشة الرسالة وعلى ملاحظاتهم القيمة التي عوضت ثغرات رسالتي.

كما أنني أتوجه بشكرٍ مليءٍ بالفخر والعزة إلى مدير المدرسة اللوثرية ببيت ساحور الأستاذ شوقي الهواش ونائب المدير أستاذ سليم جابر لأنهما بذلا كل جهد وعون في تقديم المساعدة لإنجاح هذه الرسالة وتطبيقها في المدرسة فلهما مني أجمل باقات من الشكر والتقدير. وأقدمُ أروع شكرٍ وتقديرٍ لأستاذٍ تعجزُ الكلماتُ عن وصفه لأنه دائم الاهتمام والمثابرة فقدمَ لي أروع إرشاداتٍ فأشكركَ يا أستاذي الفاضل أحمد الصيفي فتعلمتُ منك كيف يكون التواضع والإخلاص في العمل.

فأتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى معلمات ومعلمي المدرسة اللوثرية بيت ساحور لأنهم مشاعل النور ومنارات الهداية وأخص بالذكر صديقتي وزميلتي رشا خير التي قدمت كل ما بوسعها لتحقيق حلمي وكانت دائمة العون والمساعدة فدمته بدون تردد، فأقدمُ لكِ أجملَ كلماتٍ وعباراتٍ من الشكر والتقدير. لن أنسى تلك السنوات الجميلة التي أقضيتها في المدرسة الإنجيلية التي قدمت لي كل المساعدة لإنجاح السنة الأولى من الدراسة فتعجزُ الكلماتُ عن شكرِكم وأخصُ بالذكر مدير المدرسة الأستاذ كرم عنفوس الذي ساعدني وساندني للوصول إلى هذا اليوم الذي أفخرُ به كثيراً. وأيضاً لن أنسى معلمات ومعلمين هذه المدرسة الذين لم يخلوا بالعطاء وتقديم المساعدة وأخص بذكر صديقتي فداء خير ومنال قنبيبي اللتين كانتا رفيقتا دربي فأقدمُ لكما أجملَ باقاتٍ من الحب والتقدير. أخيراً أشكركُ كل من أسهمَ أو قدم جهداً لإنجاز وإنجاح هذه الرسالة.

المخلص

وهدفـت هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام نموذج آشور للتصميم التعليمي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية وتهدف أيضاً إلى التعرف على أثر استخدام نموذج آشور على زيادة دافعية طلبة الصف الثامن نحو القواعد النحوية إن كان هناك تفاعل بين طريقة التدريس والدافعية نحو تعلم مادة القواعد النحوية.

واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي وقد اختارت الباحثة العينة القصدية التي تمثلت (32) طالباً وطالبةً من المجموعة التجريبية و(32) طالباً وطالبةً من المجموعة الضابطة من طلبة الصف الثامن في المدرسة الانجيلية اللوثرية بيت ساحور، واستخدمت الباحثة أدواتين للدراسة وهما الاختبار والاستبانة لقياس دافعية الطلبة نحو نموذج آشور.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استخدام نموذج آشور في التفاعل بين المجموعة والتحصيل لصالح الذكور من المجموعة التجريبية، ولصالح الإناث من المجموعة التجريبية.

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية تبعاً للجنس.

وقد أوصت الدراسة:

- 1_ توعية المعلمين بأهمية اللغة العربية وأهمية استخدام نماذج التعليم وخاصة نموذج آشور وتدريبهم على كيفية استخدامها.
- 2_ عمل مراكز تكنولوجية خاصة باللغة العربية تعمل على إبراز أهمية استخدام التكنولوجيا لزيادة التحصيل في اللغة العربية.
- 3- ضرورة وضع تقويم مناسب لكل مهارة من مهارات النحو فاستخدام نموذج آشور يساعد على ذلك.

The impact of using (ASSURE) model on the eighth grade students' achievement in the Arabic language and their motivation to it.

By: Natalie Nicola kasabreh

Supervised: Dr. Ibrahim Arman

Abstract

This study aimed to identify the impact of using the ASSURE model on Arabic Grammar. It also aims to identify the impact of using this form on the motivation of the students to learn Grammar and the interaction between the teaching methods and the students' learning Grammar motivation.

The researcher used the experimental method. The study sample consists of the eighth Grade students. The researcher choose a sample of 32 ELS students in the experimental group, and a sample of 32 ELS students in the controlled group.

The researcher found the following results:

1. There are statistically significant differences between males and females, and thus the differences in the two groups of females favor.
2. There were statistically significant differences in the interaction among the group and the achievement so are the differences in favor of males in the experimental group. In favor of Female students in the experimental group and controlled group of the experimental group.
3. There are no statistically significant differences in the application of the results to identify the motivation between males and females.

Recommendations:.

1. Dragging the attention of teacher to the importance of Arabic language.
2. the importance of the use of private education models , ASSURE model and train on how to use them.
3. Having technology centers in Arabic which highlight the importance of using technology to increase achievement in the Arabic language.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

8.1 محددات الدراسة

الفصل الأول: خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

تعد اللغة العربية من اللغات الأساسية حيث انتشرت في معظم أنحاء العالم وهي لغة العلم والأدب والسياسة والحضارة. وتعتبر اللغة العربية من أدق اللغات. (الضبعات، 2007).

وسلامة اللغة تؤدي إلى سلامة معنى الفكرة المراد نقلها لفظاً أو كتابة وسلامة اللغة تأتي من قدرة الفرد على فهمها وفهم اللغة لا يكون إلا باستيعاب سائر عناصرها من ألفاظ ومعانٍ وتراكيب (الهاشمي، 1987).

إن ظاهرة الضعف في اللغة العربية تكاد من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين بحيث أصبحت اللغة العربية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعاً لها. (عاشور والحوامدة، 2003).

وهذا ما أكدته دراسة كل من دراسة (الصليبي، 2001) و (دراسة دحلان، 2003) ودراسة أبو شتات، 2005) و(دراسة أبو عمرة، 2001) حيث أوصت جميعها باستخدام السبل الناجحة لعلاج ظاهرة الضعف وزيادة تحصيل الطلبة في القواعد النحوية.

وقد أولت المؤسسات التعليمية التربوية اللغة العربية عناية فائقة فقد تجلت من خلال أفراد الكتب الخاصة به وتخصيص الحصص الدراسية له وإعطاء اللغة العربية أهمية كبيرة ورغم هذه الجهود الكبيرة إلا ان مشكلة الضعف في اللغة العربية للطلاب باقية حتى اليوم، وظهرت هذه المشكلة من خلال شكوى أولياء الأمور والمعلمين ونتائج التحصيل.

ومن اجل تطوير تدريس اللغة العربية لا بد من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيساً في العملية التعليمية ليكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقياً (عمار، 2000).
ويعد المنهج أحد الوسائل التي تستخدمها التربية في جميع الدول من أجل تحقيق أهدافها ومن أجل مواكبة التطور العلمي فهي تعمل على اكتساب الفرد القدرة على حسن التعامل مع الآخر (اللقاني، 1979).

وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع وفي هذه المؤسسة التربوية يعد المعلم العامل الرئيس في العملية التربوية والمعلم الذي يمتلك الكفاية والطرائق وأشكال التقويم لا يتحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعال المعد إعداداً جيداً
لعل ثلاثي العملية التعليمية (المعلم، المنهج، التلميذ) بحاجة شديدة إلى وسيلة ينساب عبرها المنهج تسمى ((طريقة التدريس)) يستخدمها المعلم لنقل المعارف والمهارات والعلوم إلى المتعلم (محمد ومجيد، 1991).

وتؤكد جميع الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية المفاهيم وضرورة تعلم التلاميذ واكتسابهم لها، ويرى معظم المهتمين في التعلم أن احد الأهداف المهمة التي تؤكد عليها المدارس في مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات هو التأكيد على تعلم المفاهيم لكي يؤدي الى زيادة التحصيل (أبو دية،

(2011

ونتيجة تغيرات الحاصلة في هذا العصر في المعارف والحقائق العلمية كماً ونوعاً، وتقدم المعرفة وتعدد أساليبها واستراتيجياتها، مما استدعى بناء نماذج وتصاميم تعليمية أكثر ملائمة لطبيعة العلم وتطوره فلذلك نالت نماذج التصميم التعليمي وتنظيمه اهتمام الباحثين والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم من أجل تحسين عمليتي التعلم والتعليم فالتصميم التعليمي يعد عملية فرعية للتطوير التعليمي. ولكي يتطور التعليم يجب أن تتم عملية التصميم ففي التصميم تستخدم نماذج تسمى نماذج التصميم وهي نماذج إجرائية توضح من خلال التمثيل البصري أو الشرح المصاحب لإجراء عملية التطوير التعليمي (أبو جابر، 2006)

ويعد التصميم التعليمي أحد العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين في مجال التعليم ويعد جزءاً من تكنولوجيا التعليم ويهدف تصميم التعليم إلى مساعدة الطالب في تحقيق الأهداف.

وأكثر الأساليب جدوى لتطوير برامج التعلم والتعليم لأنه يقوم الشخص ببناء مقرر دراسي ومواقف تعليمية التي تشمل على وسائط متعددة والقائبات التعليمية وبرامج الفيديو فهو أسلوب يعتمد على التدرج حيث يبدأ من تحديد احتياجات المتعلمين ومروراً بتطويرها وانتهاء بتقويم فاعلية البرنامج التعليمي (خميس، 2003).

فهي تقنية حديثة تعمل على دمج خصائص المتعلمين وحاجاتهم وتوفير وسائل تعليمية حديثة ويعد التصميم التعليمي العمود الفقري للتكنولوجيا فالتصميم عملية فرعية لتطوير التعلم ويساعد المعلم على التفكير المنظم والتخطيط بطريقة مدروسة سواء كان يتعلق بأهداف الدرس أو تحليل المحتوى أو تحديد طرائق التدريس أو تحديد الوسائل التعليمية أو تصميم النشاطات العقلية وهذه المهارات التعليمية التي يحتاجها المعلم في وضع خطة التدريس وفق نماذج التصميم. (أستيه وسرحان، 2007).

وقد أعتنت التربية الحديثة عناية كبيرة بطرائق التدريس وأساليبه وخاصة طرائق تدريس اللغة العربية ونظرت إليها انها مجرد الزاوية في العملية التعليمية لما لها أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف ولها تأثير واضح في مواقف الطلاب واتجاهاتهم وميولهم ودافعيتهم نحو اللغة العربية وقواعدها (رزوقي، 2005).

فعلى المعلم ان ينتقي أكثر الطرائق والأساليب فاعلية ويجمع بين أسلوبين او أكثر في الموقف التعليمي ليصل إلى الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية مما أدى ذلك إلى الحاجة إلى تطبيق نماذج وتصاميم تعليمية أكثر ملائمة لطبيعة المادة والمعرفة وتطويرها واستعمالها.

وقد تطلب ذلك أن يعمل مصممو التدريس تأثير هذا التقدم لتكون نماذج والتصاميم التدريسية أكثر ملائمة للعصر وبعيداً عن الغتجاه التقليدي الذي يفترض أن التدريس هو موقف يتطلب أداء المعلم النشاط (أبو جابر، 2006).

وجاء منطلق الاعتماد على نماذج التدريس ان التدريس لم يعد فناً فحسب بل أصبح علماً يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له وبدرجة عالية من الإتقان وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم. فلذلك اهتمت الباحثة باختيار احد نماذج التصميم التعليمي وهو نموذج آشور والذي يتطرق هذا النموذج للتصميم التعليمي وفق خطوات متتابعة كمعرفة أعمارهم ومراحلهم الدراسية ومدى طبيعة الحياة الاجتماعية وتحديد أساليب التعلم لإيصال الخبرة التربوية بسهولة وبطريقة مبسطة للمتعلمين وما يميز هذا النموذج عن غيره كونه نموذجاً اجرائياً تستطيع توظيفه في عمليات التخطيط للتدريس بقصد استخدام تصميم التعليم الفعال للوسائل التعليمية من قبل المعلم داخل الصف دون الحاجة إلى مختصين وممارسة تنظيم الأنظمة التعليمية. (فوزي، فايز، مصطفى، 2010)

2.1 مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال ممارستها للتعليم أن هناك تساؤلات كثيرة يواجهها المعلم عند تحضير والتخطيط للدرس وخاصة إذا كانت الوسيلة المستخدمة مناسبة للطلبة أو لخصائصهم واحتياجاتهم وكيفية تنظيم المادة التعليمية وخاصة تنظيم مادة اللغة العربية وخاصة القواعد النحوية ولاحظت أيضا من خلال ممارستها لتدريس اللغة العربية وإضافة إلى استطلاع آراء العديد من المدرسين للغة العربية أن هناك بعض الضعف في تحصيل طلبة الصف الثامن في القواعد النحوية وذلك تعود إلى أسباب عديدة منها ضعف الأداء التدريسي وهناك عرض غير منطقي في تقديم القواعد النحوية وتنظيم محتوى المادة ولذلك اختارت الباحثة نموذج آشور لتنظيم المادة التعليمية وتنظيم التدريس ومعرفة خصائص المتعلمين ثم إعطاء الوسائل المناسبة للطلبة. وأن هناك قصور في طرق التدريس المعتادة التي ما زالت تستخدم في تدريس القواعد النحوية مما أدى إلى ضعف الطلبة في تحصيلهم وكثرة الأخطاء النحوية والكتابة وهذا الضعف يمكن معالجته باستخدام نماذج تصميم التعليم بدل الطرق التقليدية كما أوصى المؤتمر السنوي للغة العربية في عصر المعلوماتية. الذي عُقد في دمشق عام 2006. (دمشق، 2006).

3.1 أسئلة الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة انبثقت الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما أثر استخدام نموذج آشور في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية؟

السؤال الثاني:

هل هناك اختلاف في أثر استخدام نموذج آشور في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في

اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما؟

السؤال الثالث:

ما أثر استخدام نموذج آشور في دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية؟

السؤال الرابع:

هل هناك اختلاف في أثر استخدام نموذج آشور في دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة

العربية تبعاً لمتغير الجنس؟

4.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع قامت الباحثة بتحويلهم إلى فرضيات

صفريّة:

الفرضية الصفريّة الأولى والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى

طريقة التدريس (طريقة استخدام نموذج آشور، الطريقة التقليدية).

الفرضية الصفريّة الثانية والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى

الجنس.

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات

الحسابية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس وطريقة

التدريس والتفاعل بينهما.

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية في دافعية طلبة الصف الثامن لاستخدام نموذج آشور.

الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية في دافعية طلبة الصف الثامن لاستخدام نموذج آشور تبعاً للجنس.

5.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج آشور على تحصيل طلبة الصف الثامن

الأساسي في اللغة العربية وتهدف أيضا إلى التعرف على أثر استخدام نموذج آشور على زيادة دافعية

طلبة الصف الثامن نحو اللغة العربية إن كان هناك تفاعل بين طريقة التدريس والدافعية نحو تعلم مادة

القواعد النحوية.

6.1 أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من خلال تزويد المعلمين بواقع تجريبي لنماذج التصميم لتدريس اللغة العربية وتحفيزهم على استخدامها، وربما هذه الدراسة تفتح آفاق جديدة لتزويد القائمين على عمليات تصميم وتطوير المنهاج بالطرق والأساليب الأكثر فعالية في تدريس اللغة العربية لغايات وتحسين المنهاج والمقرر الدراسي وزيادة دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية.

وتتبع أهمية الدراسة بأن نموذج آشور يعمل على التدرج في مستويات الأهداف من التذكر إلى التقويم ويساعد المتعلم على التفكير العميق والاتجاه نحو الابتكار والابداع ويهتم أيضا بالأهداف الوجدانية والنفسحركية.

و يقدم أيضا إرشادات واضحة ولازمة لسير العملية التعليمية في بناء الموقف التعليمي فهو نظام يعمل على تجميع المفاهيم والمبادئ والنظريات المتواجدة في الدرس ودمجها مع أساليب حديثة في التدريس وإعطاء التقويم المناسب لكل مرحلة من مراحل نموذج آشور فهي تبدأ بتحليل خصائص المتعلم ومعرفة احتياجاتهم واقتراح وسائل وأنشطة ملائمة ومناسبة ثم التقويم.

ويساعد نموذج آشور المعلم في وضع الخطط وتصميم الدروس وانتقاء استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة مما يؤدي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم عن طريق التغذية الراجعة مما يزيد من دافعية المتعلم ويساعده في تنظيم وقته بشكل فعال.

7.1 مصطلحات الدراسة:

1. التحصيل: يعرفه جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي وآخرون، 2006) والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح.

وعرفه علام: بأنه درجة الإكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه ويصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي. (علامة، 2000).

ويعرفه مسعود: بأنه مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة (مسعود، 2005).

كما عرفه عبده: هو التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة والذي يقاس بعلامته التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي (1999)

التعريف الإجرائي للتحصيل:

ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الذي سيتم إعداده من قبل الباحثة.

2. نموذج آشور: هو نموذج يقوم على تحديد الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتخطيط نشاطات الطلبة وتوصيلها من خلال الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية والخاصة التكنولوجية (الحيلة، 2002).

وكما عرفه الطنطاوي: هو نموذج خاص بالتصميم التعليمي لزيادة فاعلية الطلبة باستخدام تقنيات حديثة في التعليم وجاءت كلمة آشور (ASSURE) من الحروف الأولى للنموذج الذي ابتكره كل من هاتيك ومولندا لاستخدام التكنولوجيا في التعليم (الطنطاوي، 2009).

التعريف الاجرائي لنموذج آشور: هو مجموعة من الخطوات التي تقوم الباحثة باعداد دروس للغة العربية وفقها.

3. الدافعية: هو القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة فهو حالات شعورية داخلية وهو مفهوم أساسي من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الفرد (Ball , 1997).

تعريف الدافعية اجرائيًا: وهي قدرة الطالب على الاستمرار بالدراسة دون ممل وتقديم اهتمام أكثر نحو المادة التعليمية.

8.1 محددات الدراسة:

الحدود المكانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في المدرسة اللوثرية ببيت ساحور.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014\2015.

الحدود البشرية: تمّ تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي في المدرسة اللوثرية.

الحدود المفاهيمية: وهي المصطلحات الواردة في الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: الأدب التربوي

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب التربوي

المقدمة:

يتناول هذا الفصل عن الأدب التربوي الذي يتعلق باللغة العربية ونشأتها وأهميتها وأيضاً عن النحو العربي وأهميته وطرق تدريسه وتناول هذا الفصل عن التصميم التعليمي ونشأته وأهميته ومن المشاركين فيه وتناول هذا الفصل عن نموذج آشور ومفهومه وخطواته وأهمية تخطيط الدرس وفق نموذج آشور.

1.1 اللغة ووظيفتها واكتسابها

تنوعت المدارس اللغوية وطرائق تدريس اللغة تبعاً لفهم كل مجموعة من العلماء لما يلي:

1. مفهوم اللغة. 2. وظيفة اللغة. 3. كيف نكسبها؟

1 ما هي اللغة؟ : أهى قوانين تدرك أم مهارة تكتسب؟

فإذا كانت قوانين كيف ندركها؟ وكيف نستخدمها؟ وهل ننجح في ذلك أم نفشل؟ وما العوامل المساعدة على الفشل أو النجاح؟

وإن كانت مهارة فكيف نكتسبها؟ وكيف نستخدمها؟ وهل ننجح في ذلك أم نفشل؟ وما العوامل المساعدة على كل ذلك.

اللغة: مجموعة من الأصوات التي تتجمع لتكون كلمات لها معان عرفية , وهذه تتجمع لتكون تراكيب وجملا تعبر عن أحاسيس وأفكار متنوعة , وكل ذلك يتم طبقا لقوانين معينة خاصة بكل لغة , تبدأ بقوانين الأصوات , ثم الصرف , ثم التراكيب وتنتهي بالمعنى.

2 وظيفة اللغة: اللغة وسيلة اتصال بين البشر , بل هي أهم وسيلة للاتصال بينهم , وهي وسيلة تفكير أيضا ؛ وهي أهم وسيلة لاكتساب المعلومات من الآخرين أو نقلها إليهم , والتواصل بين البشر يتم الاستماع إليهم أو قراءة ما كتبوه , ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم يتم بالتحدث معهم أو الكتابة لهم. واللغة وسيلة من الوسائل التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه , وليست هدفا تسعى إليه , وهذه الوسيلة مكتسبة , ولا يمكنها أن تؤدي وظيفتها إلا إذا تحولت إلى مهارة , ولما كان الأفراد يختلفون في درجة إتقان المهارات تبعا لاختلاف قدراتهم , والمواقف الحياتية تتطلب مستويات مختلفة من إتقان المهارات ؛ فإنه يجب تحديد المهارة ومستوى إتقانها المطلوبين للنجاح في أداء عمل ما. (معروف، 1998).

ويترتب على هذه الوظيفة سؤال مهم هو لماذا نتعلم اللغة؟

والإجابة ببساطة نحن نتعلم اللغة لنستخدمها في التفكير أو التواصل مع الآخرين , لا لنحفظ قوانينها أو نتأمل خصائصها , وتعلم أمر ما لا يتم دون إدراك خصائصه وقوانينه ؛ ولكن حفظ

الخصائص والقوانين وحده لا يجدي في اللغة ؛ بل يجب أن نتجاوز ذلك إلى التدريب على استخدامها استخداما سليما يؤدي إلى تحقيق وظيفتها ، فاللغة إذن وسيلة وليست هدفا نسعى إليه وإنما الهدف هو حسن استخدامها.

3 كيف نكتسبها؟ اللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة، ويبدو أن أفضل وسيلة لتعلم اللغة هي الطريقة

التي يكتسب بها الطفل لغة مجتمعه المستخدمة في الحياة اليومية ، فكلنا يستخدم العامية بطلاقة دون معرفة قوانينها. لأننا اكتسبناها في مرحلة الطفولة ، وتحولت إلى المهارة قام الآباء والمجتمع عن الطريق التكرار وتصويب الأخطاء بغرسها في النفوس ، وبملاحظة ما يجري مع الأطفال نجد أن الأم تبدأ من اللحظات الأولى للولادة بمحادثة صغيرها ، وكأنه يسمع ويفهم ما تقول ، والحكمة إلهية خلقت النساء شغوفات بالحديث ، مما يساعد على تعليم وتلقين أبنائهن اللغة ، ولذلك لا تكل الأم ولا تمل من تكرار الحديث إلى ولدها.

وإذا كبر الطفل أدرك أن الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مهارات لها أسسها وقواعدها ، فمجرد الاستماع إلى متحدث لا يجعل المستمع مستمعا جيدا ، لأن للاستماع مهارات متعددة يجب التدريب عليها ليتقنها ، ومثل ذلك يقال في المهارات الثلاث الأخرى. (عاشور: 2009).

وقد تطورت طرق تعليم اللغات تبعا لتطور فهم الإنسان للغة ودورها وطريقة اكتسابها ، وأصبح المنهج السائد في تعليم وتعلم اللغات في العالم مبنيا على أساس أنها مجموعة من المهارات ، وعلى المرء أن يتقنها ليقوم بدوره وينجح في حياته. وأصبح مهمة معلم اللغات مساعدة المتعلم على اكتساب هذه المهارات والنجاح في ممارستها. بل إن التعليم القائم على إكساب المهارات والعناية بكفاءة المتعلم أصبح من الأنظمة السائدة في الدول المتقدمة في جميع ميادين التعلم والتعليم ، ولم

يعد مقصورا على اللغة , ولما كانت اللغة من أهم وسائل التعلم والتعليم فإنها تأخذ عناية خاصة في مناهج التعليم المعاصرة ؛ فهي النافذة التي يطل منها المتعلم على معظم المعارف والعلوم.(معروف، 1998).

1.2 مبادئ تعليم اللغة:

وقد ترتب على هذا الفهم للغة مجموعة من المبادئ التي يجب الأخذ بها في تعلم وتعليم أية لغة، وهي:

1 - التسلسل المنطقي لتعلم اللغة يقتضي أن لا يكتب المتعلم كلمة أو عبارة لم يسبق له قراءتها , ولا يقرأ ما لم يسبق له نطقه , ولا ينطق جملا أو كلمات لم يسبق له سماعها , أي أن التسلسل الزمني لتعلم المهارات اللغوية هو السماع فالنطق فالقراءة ثم الكتابة.

2 - لما كانت اللغة تستخدم للتعبير عن الأفكار , فإن من الواجب تقديم اللغة في مواقف حقيقية لها معنى , ولا يجوز تقديمها في جداول جامدة للحفظ.

3 - إذا أردنا أن نتحدث اللغة بثقة وسرعة الأطفال فيجب علينا أن نمر بالتدريب الذي مروا فيه.

4 - نحتاج إلى تحليل احتياجات ميادين العمل المختلفة , إذ هناك مهارات مشتركة يحتاجها كل متعلم , بل كل إنسان يستخدم اللغة في عمليات التواصل اليومي , وهناك مهارات خاصة لكل ميدان من ميادين العمل , وقد يكون بعضها مشتركا بين أكثر من ميدان.

5 - المتحدث لا يحتاج إلى اختزان عدد كبير من الجمل الجاهزة في عقله , ولكن كل ما يحتاجه هو القوانين التي تمكنه من خلق وفهم هذه الجمل. (العدوان و الحوامدة 2008).

6 - تقاس الكفاءة اللغوية بمدى قدرة المرء على تطبيق القواعد التي تعلمها على عدد لا يحصى من الأمثلة في اللغة سماعا وابتكارا وإنتاجا.

7 تعليم اللغة يتطلب تقديم مجموعة من العادات الكلامية المنظمة خصيصا , ثم مطالبة الطالب بتكرار استخدامها.

8 من المهارات الفرعية مهارات تتكرر في المهارات اللغوية الأربع , وهي المهارات العقلية , ويكون دور المعلم هو تدريب طلابه القيام بهذه المهارات عدة مرات حتى تصبح ملكة لهم , لذا فمن المهام الأساسية للمعلم أن يساعد الطلاب على التفكير الموضوعي والمنطقي في آرائهم وفي فرضيات التي يفرضونها , ويبينون عليها أحيانا نتائج قبل التحقق من صدقها.

9 يجب أن يدرّب الطالب على التفكير أولا فيما سيقول , ثم التفكير في كيفية القول.

10 - بعد عدة ساعات من الدراسة التقليدية يستطيع الطالب أن يسمع الجداول والقوانين النحوية , ولكن يبدو غير قادر على التحدث باللغة التي تعلمها , ولذلك يجب أن لا يدرس النحو على شكل قواعد ونماذج نظرية , ولكن يجب أن يقدم النحو بطريقة مفهومة مرتبطة بالاستخدام والوظيفة.

11 - يجب تجنب الأخطاء النحوية والإملائية لا لأنها تخالف القواعد فقط , ولكن لأنها تنقص من أثر وسيلة التواصل , الذي يعد هدفا أساسيا لاستخدام الوسيلة في الأعمال الشخصية الخاصة أو الأعمال التجارية والإدارية. (مطر، 1966)

1.3 نشأة اللغة العربية:

ما أصل اللغة؟ وكيف نشأت؟

يرى العلماء أن اللغة تأخذ ثلاثة اتجاهات:

الأول: اللغة توفيقية "من السماء بمعنى أن الله علّمها آدم فهي وحي من السماء".

الثاني: يتجه إلى أن اللغة مواضعة واصطلاح من صنع الإنسان.

الثالث: يوفق بين الاتجاهين الأول والثاني.

وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها، إنّما هو من الأصوات المسموعات، كدوي الريح، وخريير الماء ونحو ذلك، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد.

أما **الصاحبي** فيقول إن لغة العرب توقيف، فكان ابن عباس يقول: علّمه الأسماء كلها، وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس من دابة وأرض وجمل وأشباه ذلك من الأمم وغيرها.

نشأتها:

يرجح **العلماء** أن أغلب الظن أن اللغة نشأت متدرجة من إيماء وإشارات، إلى مقاطع صوتية على أبسط ما تكون، ومنها محاكاة للأصوات، وكان للبيئة والزمان تأثيرهما الفعّال، فكان التشّبت والتشعّب. وبعضهم نظر إلى موضوع اللغة من الناحية الصوتية، فحاول أن يكشف عما كانت عليه أصوات اللغة الإنسانية، في مبدأ نشأتها، وعن مراحل ارتقائها، فوجدوا أنها سارت في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة الصراخ.

المرحلة الثانية: مرحلة المدّ.

المرحلة الثالثة: مرحلة المقاطع (السيد، 1988).

4.1 تعريف اللغة العربية:

اختلفت الآراء في تعريف اللغة العربية، **فعلماء المعاجم العرب** أجمعوا على أن كلمة (لغة) كلمة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، بينما ذهب فريق آخر إلى أن الكلمة منقولة من اللغة اليونانية (لوجوس)، ومعناها الكلام أو اللغة، ثمّ عربّوها إلى لوغوس وأعملوا فيها الإعلال والإبدال، وغيرهما من الظواهر

الصرفية، على النحو الذي رسمه (ابن جني) بقوله: "انتحاء سمت كلام العرب من إعلال، أو إبدال، أو حذف، أو إعراب، أو بناء "حتى اندرجت ضمن الكلمة العربية على الوجه الذي نراه" (صالح، 1996).

5.1 مهارات اللغة

المهارة هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى وهي تحتاج إلى أمرين:

1 **معرفة نظرية:** لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء.

2 **تدريب عملي:** لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن المهارة أمر فردي لا تكتب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم، ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالتدريب الجماعي أو تدريب بعض الأفراد من بين مجموعة المتعلمين. (صالح، 1996)

ولو أراد المرء منا أن يتأمل استخدام اللغة في حياته اليومية ؛ فإنه يجد أنه يمضي أكثر من نصف وقته للاستماع، وأقل من ذلك من التحدث، وأقل منه في القراءة. وأقل من ذلك في الكتابة والاستماع والقراءة هما وسيلتا إدخال المعلومات والأفكار إلى عقولنا، حيث يتم فهم وتحليل ما ورد إلينا واستنباط أو اختراع أفكار جديدة، ثم نلجأ إلى التحدث أو الكتابة لإخراجها من عقولنا إلى الآخرين.

ولتتم عملية الإدخال السليم لابد من توافر عناصر متعددة خاصة بمصدر الإدخال، وأخرى خاصة بوسيلة الإدخال، ولتتم عملية الفهم والاستنباط لابد من توافر عناصر خاصة بها، وكذلك الشأن في عملية الإخراج السليم.

وإذا أصاب الخلل إحدى مراحل الإدخال، أو التفكير، أو الإخراج فشل التواصل اللغوي بين الناس، ولم تؤد اللغة الوظيفة التي وجدت من أجلها..(غزاوي،1996).

والفصل بين المهارات اللغوية لا يتم في واقع الحياة، وإنما هو فصل قصد ب الدراسة والشرح ؛ ولذلك سنجد أنفسنا عندما نتحدث عن ممارسة الاستماع مثلا أننا ننتهي بالتحدث أو الكتابة، وكذلك الشأن عند حديثنا في مهارة القراءة، والعكس بالعكس.

1.6 شروط النجاح في اكتساب المهارة:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في العملية التعليمية ليتمكن المتعلم من اكتساب المهارة:

- 1 يجب أن يعرف الدارس المهارة التي يسعى لاكتسابها.
- 2 يجب أ، نساعد الطالب على فهم الخطوات اللازمة للقيام بالمهمة بنجاح.
- 3 يجب تعزيز المهارة بعدة تدريبات.
- 4 لتحقيق ثبات المهارة يجب التكرار والتدريب لأن اللغة اكتساب عادات.
- 5 يجب أن تكون خصائص التدريبات متوافقة مع الشروط اللازمة لممارسة المهارة.
- 6 يجب أن تكون التدريبات متفقة مع حاجات المتعلم أو مثيرة له على الأقل لتحفزه على الممارسة.
- 7 يجب المزج بين النظرية المعرفية والتجريبية في خطوات التنفيذ لنصل إلى المطلوب.

(غزاوي،1996).

1.7 القواعد النحوية و تعليمها:

إن تعلّم اللغة العربية تتكون عن الجوانب المتعددة المرتبطة بين كل منها -من جوانب المواد و المهارات- و هي علم الصوت و النحو و الصرف و علم الدلالة و البلاغة و الأدب و غيرها من ناحية المواد، و الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة من ناحية المهارات.

القواعد النحوية هي مادة من المواد التعليمية التي تتضمن إعراب أواخر الكلمات، و العلاقة بين أواخر الكلمات و بين ما تدل عليه من معنى، و اختيار الكلمات و الارتباط الداخلي بينها، و ترتيب بين هذه الكلمات فى نسق صوتي معين و العلاقة بين الكلمات فى الجملة و الوحدات المكونة للعبارة و غيرها. (مطر، 1966).

و من أسباب صعوبة وضعف القواعد النحوية فى المدارس أن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها. فلم يعنوا بالناحية التطبيقية وقلة اهتمامهم بالأهداف الرئيسة لتدريس اللغة العربية وإهمالهم لها وإنهم لا يعون مهارات القراءة السليمة من حيث مخارج الحروف والضبط السليم للكلمات وأن يهتموا عندما يقرأ الطالب القراءة من حيث الاستفهام والنداء والتعجب والنهي وعلى المعلم ان يعي أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والنجاح فى مهارات النحو (الشجراوي: 2012).

إن تقاعس المعلم عن هذه المهارات والأهداف يؤدي إلى ضعف الطلبة التراكمي فى مهارات النحو.

1.8 الغرض من تعليم القواعد النحوية:

ليست دراسة القواعد النحوية غاية مقصودة لذاتها، و لكنها وسيلة تعين الطالب على تقويم لسانه، و عصمة أسلوبه من اللحن و الخطأ (الركابي، 1986). و يبالغ النحاة فى أهمية النحو فيقولون أنه يشدّ العقل، ويصقل الذوق الأدبي، و يقومّ اللسان، و يبسر المعنى، و الحق أنه ليس للقواعد النحوية فى حد

ذاتها من فائدة إلا أن تعصم اللسان من اللحن، و تعين الذهن على فهم الكلام على وجهه الصحيح. و ليس المقصود إلى تصغير من شأن النحو، و إنما المقصود إلى أنه يجب ألا يشغل المعلم الطلبة من مسائله إلا بالقدر الذي لا غني عنه في سلامة التعبير فالقواعد النحوية -إذن- وسيلة، و الغاية هي سلامة الاتصال اللغوي نطقا و كتابة. فينبغي أن تكون القواعد النحوية مدروسة نظرية و تطبيقا. و معلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقتنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة و يحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عمل يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير. (أحمد، 1984).

1.9 أهداف تعليم النحو:

و يمكن إجمال أهداف تعليم القواعد النحوية و الفوائد التي تتحقق من تدريسه فيما يلي:

- أ) صون اللسان عن الخطأ، و حفظ القلم من الزلل، و تكوين عادات لغوية سليمة، و لعل هذا من أهم الأهداف التي دعت العرب إلى وضع قواعد النحو.
- ب) تعويد التلاميذ قوة الملاحظة، و التفكير المنطقي المرتب، و تربية ملكة الاستنباط و الحكم و التعليل إلى غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها التلاميذ لاتباعهم أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد.
- ج) يعين على فهم الكلام على وجهه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.
- د) يشحذ العقل، و يصقل الذوق، و ينمي ثروة التلاميذ اللغوية.
- هـ) اكساب التلاميذ القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة، فالثمررة التي ننتظرها من تعليم النحو تمكين التلاميذ من تطبيق القواعد على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، و الإفادة منها في فهم الآثار الأدبية.

(و) تضع القواعد أسسا دقيقة للمحاكات، و لا يمكن انتقال أثر التدريب. إلا إذا تمت المحاكات وفق أساليب تعتمد على أحكام و أصول تقيد الكلام و تضبطه (أحمد، 1984).

1.10 أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وخاصة النحو:

إن اللغة لها فضل سبق في الوجود و الإنسان يتعلمها نطقا و تراكيب، و أحيانا صيغا مجازيا دون الحاجة إلى علم النحو، أي أن علم النحو ليس شرطا لفهم اللغة و التفاهم بها، و مع هذا لا يمكن الاستغناء عن القواعد لأنها أداة حفظ اللغة و سلامتها من الخطأ، و الوعاء الذي يحفظ أصول التراكيب و الصياغة. و المعلوم أن اللغة العربية كغيرها من اللغات، سبقت تراكيبها قواعدها، و كانت المحادثة الصحيحة بين الناطقين بها، تتم دون إدراك مراميها النحوية، و هذا سبق للغة على قواعدها يفرض سؤالا محددا هل نتعلم القواعد من اللغة، أو نتعلم اللغة من القواعد؟ إن الجواب الموضوعي عن هذا السؤال هو أننا نتعلم القواعد من اللغة و ليس العكس (الصميلي، 1998).

فالقواعد كمادة تعليمية، لاحقة قياسا إلى اللغة كعملية اكتساب فطري، عنصرها الأساسي المحاكاة، فما اللغة إلا وليدة المحاكاة فلا بد للطلاب أن يتعلموا القواعد من اللغة و أن يتدربوا و يتمرنوا في محاكاة أساليب اللغة العربية الصحيحة عند درس القواعد النحوية.

ولكن قد نسي معلمو اللغة أو تناسوا أن قواعد النحو وأحكامه وضعت لغاية وهي تقويم اليد عن الكتابة وتقويم اللسان عند القراءة والكلام ويجب أن نجعل القواعد ميسرة لتبقى لغتنا العربية في حياتنا عبر الأجيال على صورتها المشرقة فتدريس النحو يجب أن يكون أداة مساعدة لنا في تقويم ما نكتب أو ما نقول. (الشجراوي: 2012).

وهناك أسس يجب مراعاتها في تعليم القواعد النحوية لتحقيق غايتها النظرية و التطبيقية منها:

1. أن تدرس القواعد في ظل اللغة، و ذلك بأن تختار أمثلتها و تمريناتها من النصوص الأدبية السهلة، أو العبارات الجيدة التي تسمو بأساليب التلاميذ و تزيد في ثقافتهم، و توسع دائرة معارفهم، و بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، و أن تربط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد لأو التطبيق عليها بميولهم، و مصادر اهتمامهم، و نواحي نشاطهم.
 2. أن يقتصر في معالجة المسائل النحوية على ما يحقق الهدف المنشود من تدريس القواعد، و هو عصمة اللسان و القلم من الخطأ، فلا يسرف المدرس على نفسه و على تلاميذه بالتعرض للتفاصيل التي لا تتصل اتصالا مباشرا بهذه الغاية المرسومة.
 3. ينبغي كذلك القصد في استخدام المصطلحات و الاختصار فيها على القدر الضروري.
 4. ألا يقتصر المدرس في درس القواعد على مناقشة ما يعرضه من الأمثلة و استنباط القاعدة و تقريرها في أذهان التلاميذ، بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكات و التكرار، حتى تتكون العادة اللغوية الصحيحة هند التلاميذ، و تحل محل النطق المحرف، و حتى تكون استقامة ألسنتهم و صحة أساليبهم استجابة سريعة طبيعية للقواعد التي يدرسونها، دون جهد أو معاناة في استيعاء هذه القواعد، و استحضارها في الذهن.
- ولهذا ولأجل ما يستشري من ضعف في اللغة العربية ونحوها فيجب استخدام التقنيات التعليمية الحديثة ومصادر التعلم في تدريس اللغة العربية ونحوها ويجب الإعراض عن الأساليب القديمة في تدريس النحو العربي القائمة على الطرق التقليدية المملة للطالب ويجب أن نجمع وسائل ممتعة ويبقى أثرها في ذهن الطالب.(عاشور وزميله، 2009)

1.11 أسباب ضعف الطلبة في النحو:

1. عدم اهتمام المعلمين في إتقان مهارات اللغة العربية.
2. عدم اهتمامهم لمهارات الكتابة السليمة وفق القواعد الصحيحة.
3. عدم اهتمامهم لمهارة التحدث بلغة سليمة وصحيحة.
4. عدم الاهتمام لمهارات الاستماع.(البجة: 2005).
5. عدم اهتمام الطلبة باللغة العربية.
6. اقتناعهم أنها لغة صعبة مملة.
7. كثرة الاحتمالات المتواجدة في اللغة العربية وخاصة في قواعدها.
8. تصميم التعليم ونماذج التعليم ونموذج آشور (عاشور: 2009).

2.1 مفهوم التصميم التعليمي:

التصميم التعليمي يطلق على عمليات الوصف والتحليل التي تتم لدراسة متطلبات التعلم. وهو عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقوميه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم.

ومصممو التعليم يستعينون بـ " تكنولوجيا التعليم instructional technology " ، للانطلاق منها كقاعدة نظرية لتطوير التعليم. وتعود أهمية حقل تصميم التعليم إلى أنه يشكل الإطار النظري النموذجي الذي لو اتبع فإنه سيسهل تفعيل العملية التعليمية بمهامها المختلفة: نقل المعرفة، اكتساب المهارات، وجودة الموقف التعليمي. وتكمن أهمية التصميم التعليمي في أنه جسر يصل بين العلوم النظرية و العلوم السلوكية والمعرفية والعلوم التطبيقية (استخدام التكنولوجيا والتقنية في عملية التعلم) وفي هذا العصر

الذي قفزت فيه التقنية وباتت الفجوة تتسع بين النظريات التربوية والتعليمية تأتي الحاجة للعناية بتصميم التعليم لتحويل التعليم من الإطار النظري القائم على التذكر والحفظ فقط، إلى الشكل التطبيقي التي يتلمس فيه المتعلمون من أنفسهم الفاعلية في تطبيق ما تعلموه في حياتهم (زيتون.1999).

2.2 مفهوم تكنولوجيا التعليم:

تكنولوجيا: كلمة يونانية وتعني علم تطبيق المعرفة على الأغراض العلمية بطريقة منظمة. أو: المهارة في فن التدريس.

هي: أكثر من التطور العلمي – أكثر من الإنجاز الهندسي – أكبر من القوى الميكانيكية.. فهي مجموعة الوسائل والأدوات التي يمكن أن تضيف لحياة الإنسان. وهي القوة المؤدية إلى الاختراعات، وهي المهارات والأجهزة والطرق.

* ويظن البعض أن وسائل تكنولوجيا التعليم هي مجرد الأساليب الحديثة فقط من العملية التعليمية، ولكنها أعم وأشمل من ذلك فهي: سبورات، وأجهزة – ومعامل – ودوائر تليفزيونية مغلقة – وحاسب آلي – وأقمار صناعية – واستراتيجيات تدريسية، تُستخدم ضمن أي نمط تدريسي (زيتون.1999).

2.3 دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة:

يمكن من خلال تكنولوجيا التعليم مواجهة المشكلات المعاصرة، فمثلاً:

** الانفجار المعرفي والنمو المتضاعف للمعلومات، يمكن مواجهته عن طريق:

* استحداث تعريفات وتصنيفات جديدة للمعرفة.

* الاستعانة بالتليفزيون و الفيديو والدوائر التليفزيونية.

* البحث العلمي.

* * الانفجار السكاني وما ترتب عليه زيادة أعداد التلاميذ، يمكن مواجهته عن طريق:

* الاستعانة بالوسائل الحديثة كالدوائر التلفزيونية المغلقة.

* تغيير دور المعلم في التعليم .

* تحقيق التفاعل داخل المواقف التعليمية من خلال أجهزة تكنولوجيا التعليم.

* * الارتفاع بنوعية المعلم، ينبغي النظر إلى المعلم في العملية التعليمية ككونه مرشد وموجه للتلاميذ

وليس مجرد ملقن للمعرفة، وهو المصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي. (زيتون.1999)

2.4 تكنولوجيا التعليم:

هي ترتيبات نظامية لأحداث تعليمية-تعليمية - ثم تصميمها لوضع معرفتنا بالتعلم موضع التطبيق

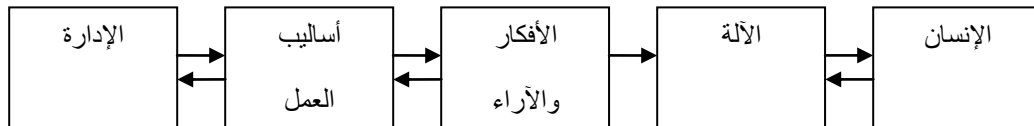
والممارسة بطريقة تنبؤية وفاعلة لتحقيق الأهداف

فالتعريف هنا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم يتضمن عمليات وترتيبات معينة ثابتة وصادقة وفاعلة من

أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي خطط لها، ولا تعني أدوات أو مواد كما هو حال تكنولوجيا التعليم

التي يعرفها (تشارلز هوبان) على أنها: تنظيم متكامل يضم الإنسان، والآلة، والأفكار والأداء، وأساليب

العمل والإدارة بحيث تعمل داخل إطار واحد.



2.5 أهمية تكنولوجيا التعليم:

أحدثت التكنولوجيا تأثيراً كبيراً في حجم وفاعلية تخزين المعرفة وتوصيلها ونقلها أيا كان نوعها، وترتب عليها في مجال التعليم أن وصلت رسالته إلى عدد أكبر مما تتيحه الوسائل التقليدية، وإلى رفع الوعي التكنولوجي واكتساب مهارات الإبداع، والقدرة على حل المشكلات وتنمية المهارات والقدرات الفكرية، وتسهيل عملية التقويم التربوي ووضع معايير (سرور، 1991).

ويرى فخر الدين القلا (1987) أن إدخال التكنولوجيا يجعل التعليم عملاً منتجاً، والمدرسة متصلة بالحياة، وتساعد على إقامة الوحدة بين العمل الفكري واليدوي.

أما محمد حسني (1997) فيرى أن تكنولوجيا التعليم، تعد مفهوماً شاملاً يتضمن بعداً علاجياً، وآخر نظامياً يعمل على تحقيق التكامل في عملية التعليم والتعلم بغرض الوصول إلى أعلى معدلات الإنتاجية، وتحقيق مبدأ الكفاية للنظام التعليمي، وتطوير العملية التعليمية وتحقيق الابتكار والتجديد المستمرين.

فتكنولوجيا التعليم هي الطريقة التنظيمية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية، وبها يتم الحصول على تعلم أكثر كفاءة وفاعلية، حيث تجعل التعليم أكثر إنتاجية، وأكثر تفرداً وأكثر تطبيقاً للأسس العلمية وأكثر قوة، وأكثر دافعية. (أبو زينة و حسن والجزار 1990)

2.6 مفهوم التصميم و تعريف تصميم التعليم:

إن كلمة تصميم مشتقة من الفعل (صمم) أي عزم على الشيء بعد دراسته بشكل واف، وتوقعه بنتائجه، أما مفهوم التصميم اصطلاحاً فيعني هندسة الشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة أو عملية هندسية لموقف ما، ويستعمل مفهوم التصميم في العديد من المجالات كالتصميم الهندسي والتجاري والصناعي وكذلك التربوي وغيرها (قطامي، 2003).

وتصميم التعليم عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم، وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه، بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم (قطامي وحمدى، 1986؛ دروزه، 1986).

2.7 التصميم وعلاقته بتطوير التدريس:

فإن التطوير أعم وأشمل من التصميم لأن التدريس هو جزء من التطوير. فالتطوير يشمل العملية التربوية بأكملها فهو نظام رئيس بينما تصميم التدريس نظام فرعي من هذا النظام الرئيس، كما أن تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم هي نظام رئيس وتكنولوجيا التدريس هي نظام فرعي من هذا النظام الرئيس، كما يمتاز تصميم التعليم بالإبداع والخيال، وبهذا يجب على المعلمين الابتعاد عن الحفظ والتلقين، بل التركيز على استثمار خيال الطلبة لأجل الإبداع في العمل، وبناء على ذلك، فالتصميم المبني على الدقة في العمل والإبداع يبقى مرسوماً في الذاكرة طويلة الأمد. أما التصميم التقليدي فيصير إلى النسيان (العدوان، 2008).

2.8 علم تصميم

يعد علم تصميم التعليم من العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين (15-20 سنة) في مجال التعليم. ويعد فرعاً من فروع علم التقنيات التربوية وهو يتعلق بشكل رئيسي بتحليل البيئة التعليمية وتنظيمها (عارف ومحمد، 1423) وهو علم يصف الإجراءات التي تتعلق بإختيار المادة التعليمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع وتساعد المعلم على إتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين (غزاوي، 1996).

تعريف علم التصميم:

تتكون عبارة تصميم من ثلاث كلمات هي: عملية، وتصميم، وتعليم، وللتوصل للمفهوم العام لها لابد من تحليل كل كلمة على حدة (زيتون، 1999)

- عملية process: تعني الترتيب المنظم لمجموعة من الخطوات أو الإجراءات لإنجاز مهمة معينة.
- تصميم (desing): هي كلمة لفظ مستعارة من مجال الهندسة، فالمهندس المعماري قبل أن يشرع في بناء منزل ما، فإنه يعد تصميمًا (مخططًا هندسيًا) على الورق لهذا المنزل يتم على أساسه تنفيذ (بناء) وتقويم هذا المنزل فيما بعد، بحيث يحقق هذا المخطط أهدافًا معينة، ومن ثم فإن أحد المعاني الشائعة لعملية التصميم هي "إعتبارها عملية تخطيطية ينتج عنها مخطط أو خطة منظمة تعمل على تحقيق أهداف معينة" (زيتون، 1999)، وبذلك فإن أبرز خصائص عملية التصميم أنها:

- 1 عملية موجهة بالأهداف.
- 2 عملية منطقية وإبداعية في نفس الوقت.
- 3 عملية لحل المشكلات، أي أنها عادة ماتتبع نفس منهجية حل المشكلات وصولاً إلى حل المشكلة
- 4 عملية تتأثر بالكثير من العوامل منها: الخلفية المعرفية والمهارية والوجدانية للمصممين وخبراتهم السابقة، وطبيعة الموضوع والقيود والحدود المحيطة بالمصممين، وموضوع التصميم، والإمكانات المادية اللازمة.
- 5 ذات طابع إنساني واجتماعي: أي أن ذات المصمم لا تتفصل عما يصممه.

- تعليم (instruction): عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين ومدرسين وطلبة، بهدف نمو المتعلم والاستجابة لرغباته

وخصائصه وأساليب تعلمه وذلك باستخدام الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدرته وإمكاناته(الحيلة،2008).

تعريف ريجيلوث كما ورد في الكسواني:

هو العلم الذي يبحث في طرق التدريس وتحسينها وتطبيقها لتحقيق التغير المطلوب في المعارف والمهارات والمتعلمين(الكسواني وآخرون،2007).

تعريف ميريل(1994):أنه تحديد وإنتاج ظروف بيئية تدفع المتعلم إلى ما يؤدي إلى تغيير سلوكه.

تعريف المنشي الوارد في عوض:

وبما أن تصميم التعليم حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية وعلى إجراءات عملية متعلقة بكيفية إعداد المناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية بشكل يهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة فهو بذلك اعتبر علماً يتعلق بطرق تخطيط عناصر العملية التعليمية وتحليلها وتنظيمها وتطويرها من أشكال وخطط قبل البدء بتنفيذها سواء كانت مبادئ وصفية أو إجرائية (عوض، 2006)

2.9 تطور التصميم التعليمي:

تشير الدلائل إلى استعمال التصميم التعليمي وتحسينه إلى القرن السابع عشر ويعد (كومنيوس) أول من أكد ضرورة استعمال الطرق الاستقرائية وتحليل عملية التعلم وتحسينها، وفي منتصف القرن التاسع عشر اقترح العالم الألماني (جوهان هير باردن) المتخصص في المجال التربوي وجوب استعمال

البحث العلمي لتوجيه الممارسة العملية للتعليم، ومن مؤيديه (جوزف مايررايس) والذي أجرى بدوره دراسات عديدة للأنظمة المدرسية في التسعينات من القرن التاسع عشر.

وبعد ذلك جاءت جهود (ثورندايك) الذي أرسى البحث التجريبي أساساً لعلم التعليم، أما في عشرينات القرن العشرين فقد تزايد الاهتمام باستعمال الطرق التجريبية للمساعدة في حل المشكلات في التعلم ويعد كل من (دبليو - دبليو - تشارلز) و(فرانكلين بوبيت) من رواد تحليل الأنشطة، وفي الثلاثينات من القرن العشرين تضائل الاهتمام بالأسلوب التجريبي في تصميم التعلم نتيجة لتأثيرات الكساد العالمي (القرني، 2005).

وبعد دخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الثانية تحدد الاهتمام باستعمال الأساليب التجريبية للمساعدة في حل مشكلات التعلم، إذ دعي عدد كبير من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية إلى إجراء أبحاث وتطوير مواد تدريبية للخدمات العسكرية. وبعد الحرب وبالتحديد في الخمسينات أثبتت حركة التعليم المبرمج أنها العامل الرئيس في تطوير مفهوم مدخل النظم وتمثيل عملية تطوير تعلم مبرمج. كأسلوباً تجريبياً في حل مشكلات التعليم، فضلاً عن ذلك كان تعديل الإجراءات وتحليل المهام عاملاً في تطوير مدخل النظم وكان كل من (فرانك) و(يلين جلبرت) قد قاما بأبحاث في هذا المجال (الحموز، 2004).

وفي الستينيات أيضاً تألقت حركة السلوكية عندما قام (بنجامين بلوم) وزملائه بنشر كتابهم (تصنيف الأهداف التعليمية) والذي أوضحوا فيه أنه يوجد في داخل نطاق مجال المعرفة أنواع مختلفة من مخرجات التعلم، وأنه يمكن تصنيف الأهداف على أساس نوع سلوك المتعلم التي تصفه، إذ أن هناك علاقة هرمية مترابطة ومتسلسلة بين مختلف أنواع المخرجات، وكان لهذه الأفكار تأثير مباشر على عملية التصميم وفي المدة نفسها توسع مفهوم تحليل المهام وكان من أبرز علمائه (جانيه) إذ ازدهرت

حركة الأهداف السلوكية، ويعود الفضل إلى (روبرت ميجر) الذي ألف كتابه عام 1962، بعنوان (إعداد الأهداف للتعليم المبرمج) (الحيلة، 1999).

وفي منتصف الستينات بدأ بعض العلماء من أمثال (جانيه، كلاس، وسلفر) بتجميع الأهداف وتوصيف الأهداف والاختبارات المستند إلى المعايير (سلامة، 2006).

وفي أواخر الستينات وأوائل السبعينات أبدى كثير من الأفراد والجماعات اهتماماً كبيراً بأفكار مدخل النظم وازدادت الكتابات التي تناولت ذلك المدخل مع تطوير نماذج لتصميم التعليم، إذ أنشأت مراكز لتطوير التعلم في داخل الجامعات وفي أواخر السبعينات والثمانينات من القرن العشرين أخذت حركة مدخل النظم تنمو وتزداد وكذلك عدد البرامج التدريسية في مدخل النظم، وبعد التطور الأهم في تلك المدة ازدياد الاهتمام بالكتابات التي دارت حول مدخل النظم بأفكار ومبادئ نابعة من علم النفس الإدراكي (سلامة، 2006).

1.2.9 أهمية التصميم التعليمي:

تحسين الممارسات التربوية باستعمال نظريات تعليمية أثناء القيام بعملية التعليم بالعمل.توفير الجهد والوقت.استعمال الوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية بطريقة جيدة.إيجاد علاقة بين المبادئ النظرية والتطبيقية في المواقف التعليمية.اعتماد المتعلم على جهده الذاتي أثناء عملية التعلم.تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية. توضيح دور المعلم في تسهيل عملية التعلم. تفريغ المعلم للقيام بواجبات تربوية أخرى إضافة إلى التعليم. التقويم السليم لتعلم الطلبة وعمل المعلم.يسهم التصميم التعليمي في نمو التغيير الإيجابي لدى التلاميذ من حيث طريقة التفكير لديهم ومعرفة المهارات المختلفة من خلال تفاعل جهود التلاميذ أنفسهم وجهود معلمهم (عطارو كنسارة، 1425).

2.2.9 الخلفية النظرية لعلم تصميم التعليم

إن التصميم التعليمي إنما انبثق كعلم عن العلوم النفسية السلوكية، والعلوم الإدراكية المعرفية. فالعلوم السلوكية هي مجموعة النظريات التي تركز على دراسة العلاقة بين المثير الخارجي والاستجابة الملاحظة في البيئة التعليمية، وقد ساعدت هذه العلوم التصميم التعليمي على التعرف إلى كيفية هندسة مثيرات البيئة التعليمية وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على إظهار الاستجابات المرغوب فيها التي تعبّر في مجموعها عن عملية التعلم (الحيلة، 2008).

أما العلوم الإدراكية المعرفية: فهي مجموعة النظريات التي تركز على دراسة العمليات الإدراكية الداخلية في دماغ المتعلم عند تفسيرها لعملية التعلم. وقد ساعدت هذه العلوم التصميم التعليمي على التعرف إلى كيفية هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بطريقة توافق الخصائص الإدراكية المعرفية للمتعلم، وبشكل يساعده على تخزين المعلومات في دماغه بطريقة منظمة، ثم مساعدته على تبصر الموقف وإدراك علاقاته وحل مشكلاته (غزاوي، 2003).

3.2.9 أسس تصميم التعليم:

لقد أستمد تصميم التعليم أصوله ومبادئه من عدة مجالات ونظريات سيكولوجية، منها:

1 نظريات التعلم

2 نظرية الاتصال

3 منحني النظم. (الحيلة، 2008)

4.2.9 نظريات تصميم التعليم:

رغم أن علم تصميم التعليم انبثق من نظريات التعلم واعتمد عليه لكن يوجد بينهما اختلاف. فنظريات التعلم: هي العلم الذي يبحث في العمليات التي يحدث في إطارها تغير في سلوك المتعلم، والتعلم عبارة عن تغير إيجابي في سلوك المتعلم نتيجة التدريب والممارسة.

أما نظريات تصميم التعليم، فهو العلم الذي يبحث في إيجاد أفضل الطرائق التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها وتصوير هذه الطرائق في أشكال وخرائط مقننة تعد كدليل للمعلم يسير عليه أثناء عملية التدريس. من هنا نرى بأن نظريات التعلم تهتم بدراسة ما يحدث في سلوك المتعلم من تغير. أما نظريات تصميم التعليم تهتم بدراسة ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف (دروزه، 1986)

أما أهم النظريات التعلم التي أثرت في تصميم التعليم:

- 1- النظرية السلوكية
- 2- النظرية المعرفية
- 3- النظرية البنائية
- 4- نظرية ميرل (العدوان، 2008).

2.10 مراحل تصميم التعليم ومهاراته:

تمر عملية تصميم التعليم بمراحل أساسية، تتضمنها معظم نماذج التعليم، وهي:

أولاً: مرحلة التحليل الشامل:

في هذه المرحلة يتم تحليل البيئة التعليمية المحيطة بالبرنامج المراد تصميمه، وتحديد المشكلة من خلال إظهار الحاجات اللازمة وتحويلها إلى معلومات تفيد في تطوير عملية التعليم. وتحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والأهداف العامة والخاصة التي ينبغي تحقيقها، كما يتم تحليل المحتوى التعليمي وتحديد الخبرات والمتطلبات اللازمة لتعليمه

ثانياً: مرحلة التصميم:

في هذه المرحلة يتم تحديد أفضل المعالجات والمخططات التعليمية واختيارها، كما تتضمن تنظيم الأهداف التعليمية وإعداد الاختبارات، وتنظيم محتوى المادة، وتخطيط عملية التقويم. كما يتم في هذه المرحلة تصميم للبيئة المحيطة بالبرنامج وما تتضمنه من مواد وأجهزة ووسائل تعليمية تم إعدادها وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على السير وفقاً لتحقيق الأهداف المحددة.

ثالثاً: مرحلة التطوير والإنتاج:

يتم في هذه المرحلة ترجمة تصميم التعليم والتدريب إلى مواد تعليمية حقيقية واستراتيجيات عرضها والوسائل التعليمية اللازمة وتنظيم الأنشطة المرافقة وعملية التقويم.

رابعاً: مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة التدريس والتنفيذ الفعلي للبرنامج، وبدء التدريس الصفّي، باستخدام المواد التعليمية المعدة مسبقاً، وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة وفعالية.

خامسًا: مرحلة التقويم:

تعد مرحلة التقويم من المراحل المهمة في أي برنامج تعليمي، فهي تقدم المعلومات عن مقدار ماتم تحقيقه من أهداف البرنامج وفعالية عناصر العملية التعليمية ومكوناتها المختلفة (العدوان، 2008).

1.2.10 عناصر خطة تصميم التعليم

حدد كمب المشار إليه في (قطاعي وآخرون، 2003) عشرة عناصر ينبغي أن تلاقي اهتماما في خطة تصميم التعليم:

- 1 - تحديد حاجات المتعلمين، وصياغة الأهداف العامة، وتحديد الأولويات والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها وتنظيمها.
- 2 - اختيار المواضيع الرئيسية أو مهام العمل.
- 3 - تحديد خصائص المتعلمين.
- 4 - تحديد محتوى الموضوع، وتحليل المهام المتعلقة بصياغة الأهداف.
- 5 - صياغة الأهداف.
- 6 - تصميم الأنشطة التدريسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف.
- 7 - اختيار مصادر التعلم التي تساعد في تدعيم الأنشطة التدريسية والتعليمية.
- 8 - تحديد الخدمات المساندة اللازمة لتطوير الأنشطة.
- 9 - إعداد أساليب التقويم وأدواته.
- 10 - تحديد الاختبارات القبلية وتصميمها.

2.11 المشاركون في عملية التصميم:

1- المصمم التعليمي:

هو الشخص الذي يرسم الإجراءات التعليمية وينسقها في خطة مرسومة ومدرسة. ينظر المصمم التعليمي إلى التغذية الراجعة على إنها فرصة لتعزيز أو تعميق أو توضيح التعلم. وكثيراً ما تأخذ التغذية الراجعة في بيئات الوسائط المتعددة التو صيفية صيغة كشف الأخطاء وتصحيحها. ولأن مخرجات التعليم والتعلم في هذه البيئات هي مخرجات محددة سابقاً فمن المفضل أن توجه التغذية الراجعة الخاصة بأداء المتعلم نحو المخرجات المقصودة. أما في بيئات الوسائط المتعددة التعاونية، فإن التغذية الراجعة تتميز بأنها تفاوضية فالمتعلمون يحددون الاتجاهات ويحددون اختياراتهم. ويمكننا القول بأنه كثيراً ما توفر التغذية الراجعة وجهة نظر إدراكية عليا للمتعلم، أي استجابة ذكية لأفعال المتعلم وتحديد مقاصده. ومن النقاط المهمة في التغذية الراجعة والتي يجب أن يهتم بها المصمم التعليمي بشكل خاص، هي أن التغذية الراجعة يمكن تقديمها على هيئة صوت أو رسوم بيانية أو صور متحركة، وليس فقط نصوص وعلى الرغم من انه لا يهم أي نوع من مزيج الصور تستخدم في أغلب الحالات، إلا انه من المفيد استخدام أنواع متعددة لدعم الاهتمام (جاري، 2004).

2- المدرس:

هو الشخص (أو الفريق) الذي من اجله ومعه وضعت خطة التدريس، ولديه معلومات كاملة عن المتعلم والمعرفة بأنشطة وإجراءات التعليم فضلاً عن متطلبات منهاج التعليم وبالتعاون مع المصمم التعليمي سيكون قادراً على تنفيذ التفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط ولديه الإمكانية على تجريب خطة التدريس المطورة.

3- اختصاصي الموضوع:

هو الفرد المؤهل الذي يستطيع تقديم المعلومات والمصادر المتعلقة بالمواضيع التخصصية والمجالات المتعلقة، التي سيصمم لها التدريس، فضلاً عن دقة المحتوى المتضمن في الأنشطة والمواد والاختبارات المرتبطة به.

4- المقوم:

هو الشخص المؤهل لمساعدة التدريسيين في تطوير أدوات التقويم من أجل إجراء اختبارات قبلية وبعدية لمعرفة تقويم تعلم الطلبة، فضلاً عن أن لديه القدرة في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلال مرحلة تنفيذ المنهاج، وكذلك يستطيع أن يقوم بتقويم المناهج والتصاميم التدريسية وإصدار الأحكام. (قطامي وآخرون، 2003)

3. نماذج تصميم التدريس

1.3 مفهوم النموذج:

يعرف النموذج بأنه طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، ويعرف أيضاً بأنه تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير (العدوان، 2008)

2.3 معايير نموذج تصميم التعليم:

الملائمة: أي ملائمة هذا النموذج للأهداف التي يريد تحقيقها، وللإمكانات المادية، والتسهيلات المالية، والكوادر البشرية ومراعاته لخصائص المتعلمين، ومنسجماً مع اتجاهات المدرس والوضوح، والبساطة، والدقة، والسهولة، وبعده عن الغموض، والتعقيد، واقتصادي في كلفته المادية والجهد البشري المبذول لفهمه وتنفيذه، شامل لحل جوانب العملية التعليمية. (العدوان، 2008)

4.3 أهمية نماذج التعليم:

تبرز أهمية استخدام النماذج في تطوير التعليم ورفع فاعلية الأداء إلى الإسهامات الآتية:

- 1 تساعد الطلبة على التعلم الجيد.
- 2 تساعد الطلبة على تعلم المعلومات والأفكار والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والإبداعية وفق إطار متكامل.
- 3 تساعد الطلبة على فهم أنفسهم وبيئتهم في إطار تشكله بنية النموذج، ويحدده الهدف من تصميمه.
- 4 تساعد المعلم على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأهدافه التدريسية.
- 5 تساعد المعلم على تصميم خبرات تعلم فعالة.
- 6 تساعد المعلم في وضع الخطط وتصميم الدروس وانتقاء الاستراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة في الفصول في ظل رؤية متكاملة.
- 7 تساهم نماذج التدريس في تطوير المناهج الدراسية باعتبارها أدلة عمل استرشادية (عمران، 2004)

3.5 أنواع نماذج التدريس: النماذج الأجنبية والنماذج العربية:

أنواع نماذج التعليم:

لفهم خصائص نظام تصميم التعليم ومكوناته ونماذجه، سيتم عرض أبرز هذه النماذج عربيًا وأجنبيًا، مع

إعطاء فكرة مبسطة عن كل نموذج. (العدوان، 2008)

أولاً: النماذج الأجنبية:

نظام هندرسون-لاينر:

يتضمن النظام ثلاث عناصر هي:

- 1 - عوامل التدريس: الطالب، والأقران، والمعلم، والبيئة الدراسية، والوقت، والوسائل، والمنهاج.
- 2 - معالجة عوامل التدريس، وتشمل المعالجة: المعارف، والنظريات البشرية الجسمية والعاطفية والإدراكية، والاجتماعية.

3 - نهايات التدريس: تشمل مستويات أهداف التعلم جميعا (قطاعي وآخرون، 2003).

نظام هايمان وشولز:

يتضمن هذا النظام عمليتين أساسيتين هما:

- 1 - تحديد المعطيات الثقافية للتدريس.
- 2 - تحديد المواصفات المتعلقة بالطالب. (العدوان، 2008)

نظام كمب:

يتصف نموذج كمب بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتعليم، أو التدريب بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا النموذج المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم بما في ذلك تحديد الأساليب، والطرق، والوسائل التعليمية من أجل تحقيق أهداف المساق أو المقرر يوضح خطوات التصميم التعليمي في نموذج كمب (جيرولد كمب، 1997).

يحدد كمب ثمانية عناصر يمكن استخدامها في التصميم التعليمي وهي:

- 1 - الموضوعات والأهداف العامة.
- 2 - تحديد خصائص المتعلمين.
- 3 - تحديد أهداف التعليم.
- 4 - تحديد محتوى المادة التعليمية.

- 5 - التقدير المبدئي للسلوك.
- 6 - تصميم نشاطات التعلم والتعليم.
- 7 - تحديد خامات الدعم أو المساندة.
- 8 - تقويم تعلم الطلبة والنظام نفسه.

ثانيًا: النماذج العربية:

نموذج جابر عبد الحميد ورفيقه:

في هذا النموذج ينظر إلى التعليم على أنه يتكون من ثلاث مهارات رئيسية كل منها تتضمن عددا من المهارات الفرعية وهي:

- 1 - التخطيط.
- 2 - التنفيذ.
- 3 - التقويم (قطاعي وآخرون، 2003).

نموذج كمال زيتون لتصميم منظومة التدريس:

ينظر هذا النموذج إلى التدريس على أنه مكون من ثلاث مهارات

- 1 - مهارات ما قبل التدريس.
- 2 - مهارات التدريس.
- 3 - تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس) (العدوان الحوامدة، 2008).

4. نموذج آشور:

صمم نموذج ASSURE عام 1982 بهدف تصميم الدروس، والتخطيط لاستخدام الوسائل في التعليم، وبناء برنامج تعليمي متكامل.

وأهم ما يميز هذا النموذج عن غيره كونه نموذجيا إجرائيا يمكن توظيفه في عمليات التخطيط للتدريس بقصد ضمان الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية من قبل المعلم داخل الصف دون الحاجة إلى متخصصين لتصميم الأنظمة التعليمية.

ولتطبيق هذا النموذج نمر بالمراحل التالية :

• تحليل المتعلمين A-Analyze learner

• وضع الأهداف والمعايير S-State standards& objectives

• انتقاء الاستراتيجيات التعليمية المناسبة S-Select strategies,technology,media&material

• استخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة والمواد التعليمية U-Utilities technology, media &

materials

• إخراج المتعلمين وحثهم على المشاركة في إنتاج معارفهم R- Require learner participation

• استخدام أدوات التقويم والمراجعة المستمرة بهدف التحسين E-Evaluate & revise

المرحلة الأولى: في هذا النموذج هي تحليل المتعلمين حيث يؤكد هذا النموذج على ضرورة التعرف على المتعلمين من نواحي مختلفة وتعتبر هذه نقطة البداية في هذا النموذج وما يتوجب التعرف عليه هو ما يلي:

- معلومات ديموغرافية: مثل الفئة العمرية، والجنس، والوضع الاقتصادي.

- معلومات سيكولوجية: مثل نمط حياة المتعلمين، اتجاهاتهم واهتماماتهم.

- معلومات عن مستوى المهارات الموجودة لديهم المتعلقة بالموضوع.

المرحلة الثانية: هي تحديد الأهداف التعليمية والتوقعات Learning outcomes والنتائج المرجوة، حيث لا ينبغي البدء في التعليم دون وجود فهم واضح لدى المتعلمين، لما يفترض أن يتم تحقيقه وهذا لا يمنع حدوث نواتج أخرى إضافية، لكن دون خارطة طريق واضحة، يمكن تشويش بعض المتعلمين ولا يوجد هناك طريقة واحدة صحيحة لتحقيق هذه الأهداف، لكن يوجد ما هو الأفضل والأصح، وهذا يساعدنا في بناء أدوات التقويم المناسبة .

المرحلة الثالثة: هي استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة التي تحفز المتعلمين كاستراتيجيات لعب الأدوار، والتفكير الناقد، واستراتيجيات العصف الذهني، والتواصل اللغوي، والبحث، والاستكشاف، والتعلم التعاوني، والمفاهيم وغيرها من الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف وتوفر بيئة تعليمية تعاونية وتنمي مهارات الحياة لدى المتعلمين، على أن تكون يتم مراعاة التنوع في هذه الاستراتيجيات .

المرحلة الرابعة: استخدام التكنولوجيا المتاحة من صور وفيديو بأشكالها المختلفة من خلال أنشطة تفاعلية وهي إحدى الأدوات المهمة الممكن استخدامها لضمان بيئة ممتعة للدارسين .

المرحلة الخامسة: إخراج المتعلمين في عملية التعلم من خلال تصميم أنشطة تفاعلية تنفذ باستراتيجيات مختلفة، سواء كانت ذاتية أو جماعية تساهم في خلق تعلم ذو معنى وتضمن تحقيق الأهداف التعليمية على أن تكون متنوعة وملائمة لمحتوى التعلم وتراعي الفروق الفردية.

المرحلة السادسة: ويذكر هذا النموذج كغيره من نماذج التصميم التعليمي أهمية التقويم وضرورة استخدام أدوات التقويم المختلفة التي تركز على التقويم الواقعي authentic assessment المعتمد على المهارات التحليلية، والإبداع، والعمل التعاوني، وتنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفهية، وقدرة التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعد المتعلمين على معالجة المعلومات ونقدتها وتحليلها، كما يتوافق مع أنشطة التعلم ويتداخل مع التعليم مدى الحياة ويدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً، ويشجع التفكير المتشعب، ويطوّر المهارات ذات المعنى لدى المتعلمين .

التخطيط وفق نموذج آشور:

تخطيط هو الاسلوب الامثل نحو خلق نظام متكامل وفق عناصر مترابطة الاهداف من اجل تحقيق عمل او مهمة وغيرها في أقل وقت ممكن وبجهد وثمان أقل، لذلك نجد انه لا يوجد عمل مثمر ونجاح إلا وكان وفق تخطيط منظم كما هو الحال بالنسبة لتخطيط الدروس وفق نموذج آشور فالمعلم يحتاج الي أهداف ووسائل تعليمية وغيرها من العناصر المتعدد لإعداد الدرس، كما وان المعلم يتعامل بوظيفته مع عقول الطلاب من أجل تشكيل اتجاهاتها وأفكارها بالنحو الجيد، وهذه العقول تحتاج الى دقة متناهية لا يستعان بها خاصتاً بعصرنا الحالي عصر التطور الهائل ذات التقدم التكنولوجي، فان المعلم لا يستطيع مواجهة هذا التطور إلا من خلال التخطيط المحكم، لذلك فان التخطيط للدروس امر في غاية من الاهمية لأنه سوف يكفل للمعلم خطوات منظمة غير عشوائية وبالتالي سوف يتمكن المعلم من ادارة الوقت حسب الخطه الموضوعه، كما أن التخطيط يسهم في تنمية القدرات المهنية والعلمية للمعلم فهو يخطط باستمرار للدروس ومن ثم يطبق ما خطط له، فيستفيد من ايجابيات وسلبيات ما خططه، وهكذا حتى يصل المعلم لمستوى عالي من خبره التعليمية تأهله لانتقاء أفضل الإستراتيجيات التدريسية

والوسائل العلمية بما يضمن له تحقيق اهدافه التربوية بشكل عالٍ من الفاعلية، فيكون مؤهل حتى بإيجاد البدائل المناسبة لبعض الوسائل التعليمية ما إن اصابها خلل بالتنفيذ مما يعطى المعلم ثقة عالية بنفسه، حتى يصل المعلم الى مستوى من التجديد والابتكار ينعكس ايجاباً على نفسيته، لأنه بالتجديد والابتكار سوف يقضي على الروتين اليومي الملل كما هو الحال بالمدارس التقليدية. وتعد عملية إعداد الدروس والتخطيط لها عملية سابقة لعملية التدريس يقوم فيها المعلم بتوضيح كيفية تنفيذ الدرس مع تلاميذه، ويتضمن التخطيط وصفا شاملا لكل العمليات التي سوف يقوم بها المعلم داخل الفصل، وغاية التخطيط أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أبعاد وأهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما، وأن يشمل جميع أبعاد عناصر العملية التربوية المتمثلة (بالتلميذ، المعلم، عملية التعلم، المنهج، التقويم).

يؤدي تخطيط الدروس وفق نموذج آشور إلى مساعدة المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية، فيؤدي ذلك الى احترام التلاميذ لمعلمهم وزيادة الثقة بقدراته.

تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ، فما يدخل منظماً يخرج منظماً.

مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر، وذلك لأنه يستفيد من سلبياته كما ويقوى إيجابياته.

توضيح الرؤية أمام المعلم وخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، ومحتوى الأهداف والأنشطة، والإجراءات المناسبة، واختيار أساليب التقويم الملائمة، والزمن المناسب بسهولة ويسر واقتدار

(الخزاعلة وآخرون، 2011).

ان التخطيطي امر في غاية من الاهمية لتحقيق نتائج مثمرة.

يتطرق نموذج آشور للتصميم التعليمي خطوات متتابعة من أجل التخطيط الجيد للخروج نهائيا بتخطيط نموذجي للدرس التعليمي، مبتدأ بتحليل خصائص المتعلمين، كمعرفة أعمارهم، ومراحلهم الدراسية، ومدى طبيعة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمتعلمين، بالإضافة إلى جنس المتعلم. ومعرفة

مستوى الخبرات التي يمتلكها المتعلم، وما لديه من خبرات سابقة ومهارات ذاتية تميزه عن غيره من المتعلمين. وبنهاية الخطوة الأولى من نموذج آشور للتصميم التعليمي، يجب تحديد أساليب التعلم، والتي من خلالها يحاول المعلم باستخدام الأساليب والنظريات التعلم الشهيرة، لإيصال الخبرة التربوية بسهولة وبطريقة مبسطة للمتعلمين، وأهمية التعلم تكمن في أن الإنسان يكتسب أنماطاً كثيرة من السلوك نتيجة تفاعله واحتكاكه بالبيئة المحيطة به، لذلك فإن كل أنواع النشاط التي يمارسها الإنسان في حياته تشير عن هذا التفاعل، حيث يستجيب الإنسان لدوافعه ويهدف من ورائها إلى إشباع حاجاته ورغباته، كما أن الإنسان من خلال خبرته في الحياة يؤثر ويتأثر بالبيئة، وعملية التعلم عملية مستمرة لا تنقطع فالإنسان يتعلم الكثير من أقاربه وزملائه بالمدرسة، ومن احتكاكه وتعامله مع غيره من الناس، ومن الصحف وغيرها، فالإنسان يتعلم الكثير بشكل غير مباشر ولا يفطن دائماً إلى ما يتعلمه من عادات وما يكونه من ميول واتجاهات (الدريج،2004) .

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية:

دراسة المطرفي (2014): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الفيزياء باستخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لابعاد التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتمت هذه الدراسة في مدرسة عمر بن الخطاب للبنين وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي وتكونت عينة الدراسة شعبتين من الصف الثاني ثانوي وتكونت من (60) طالباً عام 2013\2014 بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمت الباحثة أدوات البحث الآتية: دليل المعلم للفصل الدراسي الثاني \ اختبار اكتساب المفاهيم

الفيزيائية \ اختبار عمليات العلم\ ومقاييس الاتجاهات العلمية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي لما يلاءم اهداف الدراسة وظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تدرست باستخدام نموذج مارزانو في ضوء طبيعة العلم الذي جعلتهم ينخرطون بالعملية التعليمية وجعلت الطالب محور العملية التعليمية. دراسة خلصاص(2013): هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر أنموذج وودز في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الثاني المتوسط وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم التجريبي لما يلائم دراسته ويتمثل مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية والمتوسطة في بغداد وتم اختيار عينة قصدية وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم تقسيمهم إلى (30) طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة وقام الباحث بعمل اختبار وأظهرت النتائج ان المتوسط لدراجات المجموعة التجريبية أكبر من القيمة الجدولية مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الأبيض (2013) فهدفت إلى فاعلية النموذج التحري الجمعي في تحصيل طلاب الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للبنين في المديرية العامة البالغ عددهم (1812) طالبًا وبلغت عينة الدراسة (71) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأدبي واختار الباحث العينة العشوائية ووزعت على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (36) طالب في المجموعة التجريبية و(35) طالب في المجموعة الضابطة وأعد الباحث اختبارًا تحصيليًا واستخدم المنهج التجريبي والتصميم التجريبي وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة استخدام النموذج التحري الجمعي عن الطريقة التقليدية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة حبيب (2013) فهدفت إلى معرفة اثر استخدام نموذج لتدريس الرياضيات قائم على نموذجين جانبيه وميرل تينسون في اكتساب مفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر استخدام نموذج لتدريس الرياضيات قائم على نموذجين جانبيه وميرل تينسون في اكتساب مفاهيم وهدفت إلى معرفة اثر استخدام نموذج لتدريس الرياضيات قائم على نموذجين جانبيه وميرل تينسون في اكتساب مفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وهدفت أيضا إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ الصف الأول الأساسي وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة القراموص الإعدادية بالشرقية في العراق وتكونت العينة من (49) تلميذ حيث كان (28) تلميذ في المجموعة التجريبية و(21) تلميذ في المجموعة الضابطة واستخدم الباحث الاختبار كأداة للمقياس وأظهرت النتائج على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم وتفوقت أيضا المجموعة التجريبية على الضابطة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

ودراسة العتابي (2012) فهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذج آشور في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدرسة الابتدائية للبنين وبلغت عينة الدراسة من (60) طالبا وتم اختيارهم عن طريق العينة القصدية وتم اعداد اختبار تحصيلي من قبل الباحث كأداة لمعرفة أثر نموذج آشور على اكتساب المفاهيم التاريخية في سوريا وقسم عينة الدراسة

إلى مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية وأظهرت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المجموعة التجريبية.

وأجرى العاني (2012) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذج جيرلاش -آيلي في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف المتوسط واستبقائها، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف المتوسط وبلغت عينة الدراسة (61) طالبة من مدرسة صفية بنت عبد المطلب في العامرية وتم اختيار العينة العشوائية واختارت الباحثة شعبتين تكونت من (29) طالبة في المجموعة التجريبية و(27) في المجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة أداة الاختبار وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج جيرلاش -آيلي وبين تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وذلك على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة.

وأما دراسة عبد العباس (2012) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج دينزي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية التربية في محافظة بغداد وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط بصورة عشوائية واختار الباحث (40) طالب للمجموعة التجريبية و (39) طالب للمجموعة الضابطة واستخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم التجريبي وقد طبق الباحث اختبار تحصيلي لمعرفة أثر أنموذج دينزي على عينة الدراسة التجريبية والضابطة وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين الضابطة

والتجريبية في تحصيلهم في مادة اللغة العربية في الاختبار التحصيلي لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى عباس (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات (كلوز ماير، ميرل تينسون، هيلدا تابا) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مدينة بغداد، واختار الباحث عينة قصدية واستخدم الباحث المنهج التجريبي لما يلائم هذه الدراسة واعد الباحث اختباراً كأداة للتقويم وتم عمل الإجراءات الإحصائية المناسبة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة وعلى المجموعة الضابطة.

و دراسة الغريبواوي (2007) فهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيليوت في اكتساب مفاهيم اللغة العربية واستبقائها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من معهد إعداد المعلمات المستنصرية في بغداد واختارت العينة القصدية وبلغت (133) طالبة بواقع (34) في المجموعة التجريبية الأولى و(34) في المجموعة التجريبية الثانية و(33) في المجموعة التجريبية الثالثة و (32) في المجموعة الضابطة واتبعت الباحثة التصميم التجريبي وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بنموذج هيلدا تابا على المجموعة الثانية اللواتي درسن بنموذج فراير وعلى طالبات المجموعة الثالثة اللواتي درسن بنموذج ريجيليوت وعلى طالبات المجموعة الضابطة.

أما دراسة أبو كر (2003) فهدفت إلى معرفة اثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاههم نحوها وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان وتكونت عينة الدراسة من (84) طالباً حيث كان (82) طالبا في المجموعة التجريبية و(42) طالبا في المجموعة الضابطة واختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية واستخدم الباحث الاختبار كأداة للمقياس وأظهرت النتائج على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للبلاغة العربية.

أما دراسة علي (1999) فهدفت إلى معرفة فاعلية استخدام نموذجي سلافيين وجانييه في اكتساب بعض المهارات والمصطلحات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واعتمد الباحث على المنهجين الوصفي والتجريبي واستخدم المنهج الوصفي عند دراسة طبيعة الجغرافيا والتجريبي إلى التوصل إلى أثر النماذج على اكتساب مهارات والمصطلحات الجغرافية وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذ حيث قسموا على خمس مجموعات وأربع منها تجريبية وواحدة ضابطة وحيث تكون عدد كل مجموعة من (28) طالب في كل مجموعة في دمشق وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية الذين درسوا بنموذج سلافيين وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام نموذج جانييه وتفوقت المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام نموذج سلافيين على المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام نموذج جانييه وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة الرابعة على المجموعة الضابطة وتفوقت المجموعة الثالثة على المجموعة التجريبية الرابعة لصالح نموذج سلافيين على نموذج جانييه.

2.2 الدراسات الأجنبية

دراسة كوستا وجومستون (2006 Costa and Gamstom) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير اللغوي وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وتمت هذه الدراسة في إنجلترا وتكون مجتمع الدراسة من معلمين المتدربين في معاهد في إنجلترا والمنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي وتكون عينة الدراسة من (85) معلماً حيث كان (42) في المجموعة الضابطة و(43) في المجموع التجريبية وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير اللغوي باستخدام نموذج مارزانو.

أما دراسة مارتن وآخرون (2004marten) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أحداث نموذج التدريس لجانييه عندما يتم ربطها في تعاقب معين مع أحداث أخرى في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في مساقات ثقافة الكمبيوتر. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الذين يدرسون مساق ثقافة الحاسوب بجامعة ساويث ويستيون في أمريكا وتكونت عينة الدراسة من (256) طالبا وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية بالاستناد على درجاتهم في الاختبار القبلي واستخدموا المنهج التجريبي وقد تم تقسيمهم على ست مجموعات أربعة تجريبية ومجموعتين ضابنتين واستخدموا أداة الدراسة اختيار (CAT) للتحصيل وفق نموذج جانييه وكانت نتائج الدراسة أن هناك تأثير قوي في تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام نموذج جانييه.

دراسة تانير (2002TANNER) وهدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الرياضي بالإضافة الى مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الرياضي وتمثل مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي وتكونت العينة من مجموعة من تلاميذ الصف

السادس الأساسي في الولايات المتحدة واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي في معرفة ما المهارات التي سكتسبها تلاميذ الصف السادس الأساسي وتوصلت الدراسة إلى تنمية مهارات متعددة لدى تلاميذ الصف السادس في التفكير الرياضي ومنها مهارات الاستنتاج والاستقراء والتحليل.

أما دراسة (OSTELER 2000) هدفت إلى أهمية استخدام النماذج الرياضية في تدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية وتكون نجتمع الدراسة من (68) طالب حيث استخدم الباحث الاستبانة لمعرفة أهمية استخدام النماذج الدراسية من وجهة نظر الطلبة واستخدم الاختبار لمعرفة أثر استخدام هذه النماذج على الطلبة وتوصلت الدراسة إلى أن للنماذج أهمية كبيرة في تدريس المفاهيم الرياضية وتكون المجموعة التجريبية على الضابطة.

وفيدراسة فيرسون (VERSON 1997): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة القدرة على التفكير الجغرافي لدى بعض الطلاب المعلمين للدراسات الاجتماعية ومدى نجاحه في التدريس وأجريت هذه الدراسة في جامعة أركانس على عدد (17) طالباً من الذين يقومون بتدريس الدراسات الاجتماعية بالمدارس وطبق عليهم اختبار جيليفور لقياس قدراتهم على التفكير واختبار واطس _جليسر لقياس قدرتهم على التفكير الناقد الجغرافي واختبار معد من قبل الباحث لقياس قدراتهم على التفكير الجغرافي وأظهرت النتائج ان هناك علاقة بين القدرة على التفكير ونجاحه في التدريس.

ودراسة وودز (WOODS 1994) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج وودز (النتبؤ -الملاحظة - التفسير) في احداث التغيير المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الخامس في موضوع الدوائر الكهربائية وعملت الدراسة في الولايات المتحدة واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكون

مجتمع الدراسة من طلاب الصف الخامس وشملت عينة الدراسة على (50) طالب وطالبة وحيث قسموا إلى مجموعات صغيرة ثم أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً قبلصاً ثم بدأ بالتدريس وفق استراتيجية وذر وعمل اختباراً بعدياً واستغرقت التجربة (16) أسبوعاً، وأظهرت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في احداث إعادة تركيب البنية المعرفية للتلاميذ وتغيير معرفتهم السابقة.

أما دراسة (1993 ROTH) هدفت إلى استقصاء وفاعلية انموذج التعلم البنائي في التكامل الرياضي والعلوم في تنمية بعض المفاهيم وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الولايات المتحدة وحيث تكونت عينة الدراسة من (125) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي حيث اختار الباحث العينة العشوائية وكانت العينة مقسمة على ثلاث مجموعات اثنتين تجريبية وواحدة ضابطة واستخدم الباحث اختبار تحصيلي وأظهرت النتائج تفوق المجموعتين على المجموعة الضابطة لفاعلية نموذج التعلم البنائي في التكامل الرياضي والعلوم وتنمية بعض المفاهيم.

أما دراسة (1990 FINKELMEN AND CAILLIN) فهذه الدراسة إلى معرفة أثر مجموعات النموذج التحري الجمعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تحصيل مادة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها وأجريت هذه الدراسة في إحدى مدارس نيويورك واتبع الباحثان المنهج التجريبي وعمل الباحثان برنامجا على أساس التعلم الجمعي وفق نموذج ثيلين وتكونت عينة الدراسة من (69) وقسموا على مجموعتين حيث (35) طالباً في المجموعة التجريبية و (34) للمجموعة الضابطة وأعد الباحثان اختباراً تحصيلياً وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج التحري الجمعي على الضابطة وتفوقهم نحو مقياس الاتجاه نحو مادة الحاسوب.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثة ان هناك أوجه شبه كبيرة بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة سواء العربية ام الأجنبية.

فنتص النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فكان هناك وجه شبه كبير بينهم ولقد استفادت الباحثة عند الاطلاع على الدراسات السابقة من أدوات الدراسة وخاصة في بناء اختبار الدراسة واعداد الاستبانة وتحليل الاحصائي للدراسة.

فمعظم الدراسات السابقة تم استخدام التحليل الاحصائي (ANCOVA) كما استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية وكانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد استخدام نماذج لتصميم التعليم.

ولاحظت الباحثة من الدراسات السابقة تغيب متغير الجنس في الدراسات بينما وضعته الباحثة كمتغير في الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 صدق الاداة

7.3 ثبات الأداة

8.3 إجراءات الدراسة

9.3 متغيرات الدراسة

10.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها على مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، والمعالجة الإحصائية.

2.3 منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي في تحقيق هدف هذه الدراسة والمنهج التجريبي هو منهج يتسم بقدرته على التحكم في العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحث، ولذلك يتطلب الأمر اختيار مجموعتين وهي مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وتم اختيار المنهج التجريبي لما يلائم هذه الدراسة.

3.3مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي من المدارس الخاصة في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2014\2015.

4.3عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي من المدرسة اللوثرية بيت ساحور وتم اختيار العينة القصدية وذلك لسهولة تطبيق المادة في المدرسة التي تعمل بها الباحثة ويتوفر في المدرسة أجهزة حاسوب حديثة وكافية لتطبيق الدراسة وتتمثل من مجموعتين (مجموعة ضابطة، مجموعة تجريبية). وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا وطالبةً من الصف الثامن في المدرسة اللوثرية ببيت ساحور حيث كان (32) طالبًا وطالبةً للمجموعة الضابطة و (32) طالبًا وطالبةً للمجموعة التجريبية.

جدول (1.3): توزيع طلبة الصف الثامن على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

الصف	المجموعة	العدد
الثامن الأساسي أ	تجريبية	32
الثامن الأساسي ب	ضابطة	32

5.3 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة آداتين وهما:

أولاً: الاختبار التحصيلي: تم عمل اختبار لقياس أثر استخدام نموذج آشور على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية.(ملحق رقم 1)

تكون الاختبار التحصيلي بصورته النهائية من (60) فقرة وقد بني وفق المراحل الآتية:

1. تم تحديد الموضوعات الآتية (علامات إعراب جمع المذكر السالم، علامات اعراب جمع المؤنث السالم، علامات اعراب الأسماء الخمسة، الممنوع من الصرف، رفع الفعل المضارع) من كتاب النحو للصف الثامن الأساسي. وتم تحديد الزمن لتدريس كل موضوع من الموضوعات السابقة من خلال تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية تكونت من خمس طلاب.(ملحق 2)

2. اعداد قائمة بالاهداف التعليمية اللازمة لقياس تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم.

3. اعداد جدول المواصفات للاختبار وتحديد عدد الفقرات ومستويات المعرفة للأسئلة.(ملحق 3)

4. تحليل المادة التعليمية للموضوعات السابقة.(ملحق 4)

1. صدق أداة الاختبار:

عرض الاختبار التحصيلي على خمس معلمي اللغة العربية ومشرفين تربويين وقد عُدلت الفقرات .كما موجود في(ملحق 5).

2. ثبات الاختبار:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (16) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي في بداية الفصل الدراسي الثاني 2014\2015 لقياس مدى سهولة وصعوبة الفقرات وتحديد الوقت اللازم للاختبار وقد صححت الباحثة الأوراق وحددت معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

1.معامل الصعوبة = الذين أجابوا إجابة صحيحة / عددهم

السؤال الأول: $16 \setminus 10 = 63$.

السؤال الثاني: $16 \setminus 9 = 56$.

السؤال الثالث: $16 \setminus 8 = 50$.

السؤال الرابع: $16 \setminus 8 = 50$.

السؤال الخامس: $16 \setminus 9 = 63$.

السؤال السادس: $16 \setminus 7 = 44$.

وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار.

2. زمن الاختبار: حددت الباحثة زمن الاختبار من خلال عمل الاختبار لعينة استطلاعية وكان عددها

16 طالب، فأول طالب أنهى الاختبار بعد 35 دقيقة وآخر طالب أنهى الاختبار بعد 40 دقيقة

فزمن الاختبار هو $45 + 35 = 2 \setminus 40$ دقيقة.

ثانيًا: الاستبانة:

قامت الباحثة ببناء استبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة وذلك للكشف عن دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي نحو اللغة العربية بعد استخدام نموذج آشور في التدريس. (ملحق 7)

1. ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس دافعية الطلبة نحو استخدام نموذج آشور وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وقد اشتملت الاستبانة على واحد وأربعين فقرة. وقامت الباحثة بتحديد طريقة الاستجابة فلقد أعطت بنود الاستبانة مقياسًا متدرجًا حسب طريقة ليكرت الخماسية (موافق بشدة \ موافق \ محايد \ أعارض \ أعارض بشدة). (ملحق رقم 8)

وقد وزعت الباحثة الاستبانة على عينة استطلاعية (خارج العينة الأصلية) مكونة من (16) طالبًا وذلك لحساب معامل الثبات وقد بلغ معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا (0.75) وقد تم قبوله لأنه معامل ثبات مرضٍ عنه.

2. صدق الاستبانة: وذلك أيضا من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لإبداء الرأي والتعديل عليها من حيث مناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله وملاءمتها من حيث الصياغة.

8.3 إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والادب التربوي التي تتعلق بموضوع الدراسة.

2. قامت الباحثة بتخطيط لخطوات نموذج آشور الذي يتمثل في:

أ. تحليل خصائص المتعلمين: قامت الباحثة بتحليل خصائص المتعلمين من خلال المعرفة العمرية لطلبة الصف الثامن الأساسي وذلك بالرجوع إلى السجلات الخاصة وقامت الباحثة بمعرفة الخصائص النفسية والجسمية والمعرفية لهذه المرحلة من خلال الرجوع إلى أدب تربوي يتعلق بذلك. ولقد تبين أن جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدرسة اللوثرية لديهم خصائص عمرية تناسب مرحلتهم وخصائص نفسية وعقلية وجسمية ومعرفية وذلك بمساعدة المرشدة الاجتماعية. (ملحق 9)

ب. وضع الأهداف والمعايير:

وضعت الباحثة الأهداف السلوكية لمادة النحو وخاصة للدروس (علامات إعراب جمع المذكر السالم، علامات إعراب جمع المؤنث السالم، علامات إعراب الأسماء الخمسة، الممنوع من الصرف، رفع الفعل المضارع).

ج. انتقاء المواد والاستراتيجيات التعليمية المناسبة:

تم استخدام استراتيجية التعلم الذاتي من خلال استخدام التكنولوجيا، ومادة النحو للصف الثامن الأساسي.

د. استخدام المواد التعليمية والوسائط:

تم اختيار استراتيجية التعلم الذاتي وذلك بتصميم برمجية على الحاسوب لتقوم بعرض المادة النحوية وهي (علامات إعراب جمع المذكر السالم، علامات إعراب جمع المؤنث السالم، علامات إعراب الأسماء الخمسة، الممنوع من الصرف، رفع الفعل المضارع) على CD وتم توزيعه على الطلبة ويحتوي على عناصر تفاعلية ويحتوي على تدريبات عن كل درس ويقدم البرنامج تعزيزات صوتية مختلفة وفقاً لاستجابة المتعلم.

ويحتوي على فيديو عن كل درس من الدروس السابقة وأيضاً على الواجبات المنزلية المتعلقة بكل درس

هـ. طلب الاستجابة من المتعلم:

وفقاً لاستراتيجية التعلم الذاتي التي تم استخدامه تتولى البرمجة التعليمية طلب الاستجابات عن طريق العرض وعن طريق التعزيز الإيجابي أو السلبي.

و. التقويم والمراجعة:

تم وضع أسئلة تقويمية بعد كل درس لتقويم أهداف الدرس وذلك من خلال استخدام التكنولوجيا وبعد الانتهاء من دراسة الدروس المطلوبة عدت الباحثة اختبار تحصيلي لمعرفة أثر استخدام نموذج آشور على تحصيلهم ثم قامت الباحثة بعمل استبانة لمعرفة دافعية الطلبة نحو المادة النحوية.

5. قامت الباحثة بتوزيع الأقراص المدمجة على طلبة الصف الثامن الذين درسوا من خلال استخدام نموذج آشور (وهي المجموعة التجريبية).

6. قامت الباحثة باعداد اختبار تحصيلي لمعرفة أثر استخدام نموذج آشور على تحصيل الطلبة والتأكد

من الصدق والثبات وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين بتاريخ 11-3-2015 ثم

قامت بتطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين بتاريخ 28-3-2015

7. قامت الباحثة ببناء استبانة لمعرفة أثر استخدام نموذج آشور على دافعية الطلبة والتأكد من الصدق

والثبات وتم توزيع الاستبانة على المجموعة التجريبية قبل البدء بالتدريس بالنموذج وعد الانتهاء تم

توزيع الاستبانة لقياس دافعتهم نحو استخدام النموذج.

8. قامت الباحثة بتطبيق أداتين الدراسة على المجموعة التجريبية وعمل التحليل الاحصائي لكل أداة.

9. الخروج بنتائج وتفسيرات وتوصيات ومقترحات للدراسة وفق نتائج هذه الدراسة.

9.3 متغيرات الدراسة:

1. المتغيرات المستقلة: أ. طريقة التدريس (نموذج آشور، الطريقة التقليدية)

ب. الجنس (ذكر وأنثى)

2. المتغيرات التابعة: 1. التحصيل.

2. الدافعية.

10.3 المعالجة الإحصائية:

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية لعمل التحليل الإحصائي المصاحب (ANCOVA) وتحليل (ت) للعينات المستقلة والنتوسطات الحساسة والانحرافات المعيارية واحتساب معامل كرونباخ ألفا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1. عرض نتائج السؤال الأول.
2. عرض نتائج السؤال الثاني.
3. عرض نتائج السؤال الثالث.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام نموذج آشور (ASSURE) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية؟

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للمجموعة التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	51.62	1.19
الضابطة	31.38	1.30

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية في تدريس نموذج آشور باختلاف الجنس وطريقة

التدريس والتفاعل بينهما؟

قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المغاير (ANCOVA) كما يتضح من جدول (2.4).

جدول (2.4): نتائج تحليل التباين المغاير (المصاحب) (ANCOVA) لتحصيل طلبة الصف الثامن

الأساسي في اللغة العربية تبعًا للجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
القبلي	3054621.81	1	3054621.81	2191.32	.001
الطريقة	181717.96	1	181717.96	130.36	.001*
الجنس	13713.49	1	13713.49	9.83	.001*
الطريقة* الجنس	10601.84	1	10601.84	7.60	.001*
الخطأ	82243.83	59	1393.96		
الكلي	3534171.00	63			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالطريقة:

يلاحظ من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة

الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية.

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعًا للطريقة.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	51.62	1.19
الضابطة	31.38	1.30

ويتبين من جدول (3.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (51.62) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (31.38) فلذلك نرفض الفرضية الصفرية وتكون لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالجنس:

يلاحظ من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للجنس:

الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	الجنس
1.29	38.72	ذكور
1.21	44.28	إناث

ويلاحظ من جدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للإناث هو (44.28) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور وهو (38.72) ونرفض الفرضية الصفرية لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بتفاعل الطريقة والجنس:

يلاحظ من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية.

جدول: (5.4) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للتفاعل بين الطريقة والجنس.

الطريقة	الجنس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	ذكور	51.29	1.74
	إناث	51.96	1.64
الضابطة	ذكور	26.15	1.92
	إناث	36.60	1.77

يتبين من جدول (5.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية للذكور هو (51.29) وهو أكبر من متوسط الضابطة (26.15) وبذلك تكون الفروق بين لصالح الذكور من المجموعة التجريبية، وبين الإناث من المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح الإناث من المجموعة التجريبية.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أثر استخدام نموذج آشور على دافعية الطلبة في تدريس اللغة العربية؟

قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المترابطة كما يتبين من جدول (6.4).

جدول: (6.4) تحليل ت للعينات المترابطة (Paired sample T test) لدافعية الصف الثامن في

اللغة الأساسي في اللغة العربية.

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	32	3.28	0.54	31	5.98	*0.001
البعدي	32	3.92	0.40			

النتائج المتعلقة بأثر استخدام نموذج آشور على دافعية الطلبة في تدريس اللغة العربية.

يلاحظ من جدول (6.4) أن الدلالة المحسوبة تساوي (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة

($0.05 \geq \alpha$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح الإختبار البعدي بمتوسط حسابي مقداره

(3.92)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة بوجود فروق دالة إحصائية حول أثر نموذج

آشور على دافعية الطلبة في تدريس اللغة العربية ولصالح التطبيق البعدي للإستبانة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة نحو استخدام نموذج اشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعاً للجنس.

جدول (7.4): تحليل ت للعينات المستقلة نحو استخدام نموذج اشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعاً للجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	32	3.98	0.46	31	0.90	0.35
انثى	32	3.86	0.35			

يتبين من جدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمته (0.35) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة نحو استخدام نموذج اشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعاً للجنس. فلذلك نقبل الفرضية الصفرية.

ملخص النتائج:

1. يوجد فروق فردية لتحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية تبعًا للجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.
2. أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس لصالح الإناث. وعليه نقبل الفرضية البديلة
3. أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالطريقة لصالح المجموعة التجريبية.
4. أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والطريقة.
5. أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.35) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة نحو استخدام نموذج اشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعًا للجنس. فلذلك نقبل الفرضية الصفرية

الفصل الخامس

مناقشة نتائج والتوصيات

1.1 مقدمة.

1.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني.

1.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث.

1.4 التوصيات والاقتراحات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتناول هذا الفصل عرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت في ضوء ما تم جمعه وتحليله من البيانات من خلال أدوات الدراسة ومناقشة نتائج أسئلة الدراسة وإعطاء تبريرات لنتائج الدراسة واثم وضع المقترحات والتوصيات من وجهة نظر الباحثة.

5.2 مناقشة السؤال الثاني الذي ينص على:

هل تختلف المتوسطات الحسابية في تدريس نموذج اشور باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما؟

إن المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعة التجريبية (51.62) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (31.38) وأن أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل

من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية تبعاً للطريقة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يعود ذلك في نظر الباحثة إلى استخدام نموذج آشور في تدريس النحو قد أعطى النموذج طلاب المجموعة التجريبية التعمق في مهارات النحو وذلك لاستخدام أكثر من حاسة من حواسهم ولأنهم قد تعلموا حسب سرعتهم وإضافة لذلك فإن نموذج آشور يقوم على إعطاء التغذية الراجعة التصحيحية الذي يساعد على تطوير قدرات الطلبة فللنموذج أثر في زيادة تحصيل مهارات الطلبة في النحو فهو نموذج مصمم لاختيار أي مادة يرغب المعلم بتدريسها ولأي وحدة تدريسية وهو سهل التطبيق.

وعمل نموذج آشور على جذب انتباه الطلبة لقلة توفره في المدارس أو استخدامه من قبل المعلمين وخاصة للمراهقين الذين يحتاجون إلى تفهم خصائصهم وميولهم فأول خطوة من خطوات هذا النموذج هي تحليل خصائص المتعلمين فذلك يساعد المعلم على اختيار وسائل وأنشطة تلائم الطلبة ومعرفة خصائصهم وميولهم وقدراتهم فيجعل التعلم ممتع وذا أثر باق.

وتعزو الباحثة أيضاً على دقة بناء النموذج في أهدافه وخطواته ومحتواه وأنشطته وحسن اختيار الأساليب في التدريس وسهولة تطبيقها وعمق الموضوعات والتدريبات والتغذية الراجعة المتنوعة والتعزيز الذاتي وإمكانية تغير الصف فكل ذلك أدى إلى زيادة مهاراتهم في النحو وأدى إلى زيادة تحصيلهم.

وإضافة لذلك فإن نموذج آشور يتصف بالجدية والحيوية لتقديم مادة تعليمية شاملة متسلسلة واضحة منطقية ووضوح الأهداف وتحديدها بصورة سلوكية صحيحة قابلة للتطبيق.

وطالب هذه المرحلة يحبون كل شيء جديد ومتنوع وفيه حيوية ونشاط وذلك كان واضحاً عند تحليل خصائصهم مما يؤدي ذلك إلى نتائج أفضل، ويتعلم الطالب بطريقة فيها حرية أكثر من الطريقة العادية. وإن المثيرات التعليمية التي يحتوي عليها التطبيق من صور وأصوات ومشاهد وقصص فكل ذلك أدى إلى الانعكاس الإيجابي على المجموعة التجريبية وزيادة تحصيلهم في اللغة العربية مادة النحو.

واتفقت هذه النتيجة مع الدراسات الآتية:

دراسة المطرفي (2014)، دؤاسة خلباص (2013)، دراسة الأبيض (2013)، حبيب (2013)، دراسة العتابي (2012)، دراسة العاني (2012)، وعلي (1999).

وتوصل السؤال الثاني إلى النتيجة التالية:

أن المتوسط الحسابي للإناث هو (44.28) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور وهو (38.72) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية تبعاً للجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك لأن الإناث بهذه المرحلة يكن أكثر جدية وعقلانية من الذكور وأكثر انضباطاً وهذا واضح بجدول تحليل خصائص المتعلمين وإن الإناث أكثر اهتماماً للدراسة من الذكور. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة المطرفي (2014)، واختلفت مع دراسة العاني (2012).

وتوصل السؤال الثاني أيضاً إلى:

النتائج المتعلقة بين التفاعل بين الطريقة والجنس.

أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية. أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية للذكور هو (51.29) وهو

أكبر من متوسط الضابطة (26.15) وبذلك تكون الفروق لصالح الذكور من المجموعة التجريبية، وبين الإناث من المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح الإناث من المجموعة التجريبية. وتبرر الباحثة ذلك أن لنموذج آشور أثر كبير في دافعية الذكور للغة العربية ولزيادة حبهم ودافعيتهم لدراسة اللغة العربية وأيضاً عمل على زيادة دافعية الإناث رغم وجود الدافعية عندهن.

5.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أثر استخدام نموذج آشور على دافعية الطلبة في تدريس اللغة العربية؟
وكانت نتيجة هذا السؤال:

أن الدلالة المحسوبة تساوي (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي بمتوسط حسابي مقداره (3.92)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة بوجود فروق دالة إحصائية حول أثر نموذج آشور على دافعية الطلبة في تدريس اللغة العربية.

وتعزو الباحثة لذلك أن الطلبة زادَ تعلقهم ودافعيتهم لاستخدام نموذج آشور وذلك لما فيه من تميز وإبداع وإعطاء فرصة للتفكير والتغيير ومواجهة المشاكل المتواجدة في اللغة العربية وإعطاء الطالب المتأخر دراسياً التشجيع للدراسة وبدون إحراج إذا وقع بأي خطأ ويجعل الطالب يثق بنفسه من خلال إعادة الدرس أكثر من مرة دون ضغط أو تعب أو جهد ويبقى للتعلم أثر. واتفقت هذه النتائج مع دراسة: علي (1999)، الأبيض (2013)، دراسة كوستا وجومستون (2006)، دراسة تانير (2002)، دراسة روث (1993).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما أثر استخدام نموذج آشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعًا للجنس؟

وكانت نتيجة هذا السؤال:

أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمته (0.35) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة نحو استخدام نموذج آشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعًا للجنس. فلذلك نقبل الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة ذلك أن الذكور والإناث لديهم نفس الدافعية نحو استخدام نموذج آشور لان نموذج آشور يسير وفق خطوات ومن خطواته الأولى أنه يعمل على تحليل خصائص المتعلمين أي تم مراعاة خصائص الذكور والإناث دون تفريق بفذلك عملت الباحثة المادة التعليمية وفق تحليل خصائص المتعلمين.

3.5 التوصيات والإقتراحات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات وانقسمت التوصيات إلى

توصيات خاصة باللغة العربية وتوصيات خاصة باستخدام نموذج آشور:

1. توعية المعلمين بأهمية اللغة العربية وأهمية استخدام نماذج التعليم وخاصة نموذج آشور وتدريبهم

على كيفية استخدامها.

2. عمل مراكز تكنولوجية خاصة باللغة العربية تعمل على ابراز أهمية استخدام التكنولوجيا لزيادة

التحصيل في اللغة العربية.

3. ضرورة وضع تقويم مناسب لكل مهارة من مهارات النحو فاستخدام نموذج آشور يساعد على ذلك.

4. تعزيز الطلبة وتخصيص جوائز للطلبة المتفوقين في اللغة العربية على مستوى المحافظة وذلك

لتشجيعهم لدراسة اللغة ومهارات النحو.

5. استثمار مهارات اللغة العربية باستخدام نموذج آشور لتقديم معارف جديدة.

6. تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا وتوظيف نماذج التعليم في اللغة العربية.

7. جعل في كل مدرسة شخص متخصص في التقنيات الحديثة والتكنولوجية لمساعدة المعلمين في

اعداد برامج تكنولوجية وفق نموذج آشور.

8. توظيف نموذج آشور في جميع مهارات اللغة العربية (المطالعة والنصوص والعروض والبلاغة)

ولجميع الصفوف.

9. تدريب المتعلمين على التعلم الذاتي وليس على الاعتماد الدائم.

4.5 الاقتراحات:

1. تدريب المتعلمين على كيفية غرس مبادئ الاستماع الجيد لدى الطلبة من خلال (الحاسوب - الفيديو - الوسائل السمعية).
2. إعادة النظر في مناهج اللغة العربية وإدخال الوسائل التكنولوجية ضمن المنهاج لتساعد المعلم في السير الجيد نحو استخدام الوسائل.
3. ضرورة توحيد المصطلحات النحوية، تجنباً من الخلط والغموض وآثارها السلبية في موقف المتعلم.
4. عمل مختبر يسمى مختبر لغتنا يزود فيه جميع الوسائل والأنشطة التي يحتاجها المعلم والتي توفر الكثير من الجهد والوقت لديه فيستطيع عمل أوراق عمل ونشاطات أكثر لزيادة متعة الطالب في حصة النحو.
5. عمل دليل للمعلم لكيفية استخدام نموذج آشور في تدريس اللغة العربية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أبو الفتاح، عثمان.(1931). **الخصائص**، القاهرة، دار الكتب المصرية، ج1.
- أبو بكر، عبد اللطيف.(2003). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاههم نحوها، **مجلة القراءة والمعرفة**، سلطنة عمان، ع 24.
- أبو جابر، ماجد عبد الكريم، سرحان، عمر موسى.(2006). **تكنولوجيا التعليم المبادئ والمفاهيم**، دار زيد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو زينة، وآخرون. (1990). **تدريس الرياضيات**، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو شتات، سمير.(2005). أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على التحصيل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها، **كلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو عمرة، حنان.(2001). أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، **كلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الأبيض، قصي عبد العباس حسن.(2013). فاعلية نموذج التحري الجمعي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق.
- أحمد، القرني.(2005). **استراتيجيات التدريس الجماهيرية العربية الليبية**، دار الكتب.
- أحمد، عبد الباقي محمد (1984). **المعلم والوسائل التعليمية**. الاسكندرية، مصر.
- إسماعيل، زكريا.(1995). **طرائق تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

البجة، عبد الفتاح حسن.(2005). أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي.

جاري، عبد المجيد.(2004). علم النفس التربوي. دار الفرقان، ط1.

جودت، سرور.(1991). مناهج الدراسات التكنولوجية، بيروت، دار العلم للملايين، ط1.

حبيب، أبو هاشم عبد العزيز سليم.(2013). فاعلية استخدام نموذج لتدريس الرياضيات قائم على

نموذجي جانييه وميرل تنيسون في اكتساب مفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ

الصف الأول الاعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، ج2، مجلد 16، ع4.

حمادي، حسن خلباص.(2013). أثر استخدام نموذج وودز في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية،

مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق.

الحيلة، محمد. (2003). تصميم التعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، الأردن.

خاقو، محمد. والسبع، سعاد.(2012). مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي، دار

الفكر، القاهرة.

خميس، محمد.(2003). عمليات تكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، مصر.

دحلان، عمر.(2003). أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى

طلاب الصف الثامن.كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

دروزة، أفنان نظير. (1995). علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم، مجلة التقويم والقياس

النفسي والتربوي، العدد 4.

الدريج، جودت.(2004). النماذج التعليمية. دمشق، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2005). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المشرق للطباعة والنشر، عمان.

الدليمي، كامل محمود نجم. (2004). أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن.

رزوقي، رعد مهدي وآخرون. (2005). طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، ط1، مكتبة الغفران، بغداد، العراق.

الركابي، جودت (1986). طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن (1999). تصميم التدريس رؤية منظومة، عالم الكتب، القاهرة.

سلامة، عبد الحافظ. (2003). تصميم التدريس، دار الخريجي، الرياض.

السيد، محمود أحمد. (1988). طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، سوريا، جامعة دمشق.

الشبلي، محمد. (2000). البحث العلمي في العلوم التربوية، جامعة المنصورة.

الشجراوي، عزام عمر. (2012). النحو التطبيقي، دار المأمون، عمان.

الشوبكي، حمدي، السخني، محمد. (2011). تصميم المواقف التعليمية، دار الفكر، ط1، عمان.

صالح، صبحي. (1996). دراسات في فقه اللغة، ط4، دار الغلم للملايين، بيروت لبنان.

الصليبي، طيبة. (2001). النحو الوظيفي المقترح لمنهاج اللغة العربية، مجلة دار المعرفة، كلية

التربية، جامعة عين شمس، رسالة ماجستير غير منشورة.

الصميلي، يوسف. (1998). اللغة العربية وطرق تدريسها، بيروت، المكتبة العصرية.

الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007). نشأة اللغة العربية، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

الطنطاوي، عواد.(2009). **التدريس المعاصر**، عمان، الأردن، دار التربية الحديثة.

عاشور، راتب قاسم، محمد فؤاد الحوامدة، (2007): **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عاشور، راتب قاسم، وزملاءه،(2009). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها**، إربد، عالم الكتب الحديث.

العاني، ايناس فصيح علي داود .(2012). أثر استخدام نموذج جيرلاش -آيلي في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف المتوسط واستبقائها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق، العدد 87.

عباس، تغريد. (2009). أثر استخدام استراتيجيات (كلوز ماير، ميرل تينسون، هيلدا تابا) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، **مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية**.

عبد العباس، قصي. (2012). أثر استعمال أنموذج دينزي في تحصيل الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. **العلوم التربوية والنفسية**، العراق، العدد 92.

العتابي، محمد خضر صكبان. (2012). أثر استخدام نموذج آشور في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **قسم العلوم التربوية والنفسية**، بغداد.

العدوان، محمد. (2008). **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر، عمان

علام، صلاح الدين محمود. (2006). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

علي، محمود علي عامر. (1999). فاعلية استخدام نموذجي سلافين وجانييه في اكتساب بعض المهارات والمصطلحات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في المناهج

وطرق التدريس، مصر، العدد 58.

عمّار، سالم. (2000). نحو رؤية جديدة لتدريس النحو، مجلة التربية، قطر.

عمران، فيصل (2004). المرشد الفني للتدريس، عمان، مكتبة دار الثقافة، ط1.

عوض، محمد (2006). تكنولوجيا التعليم، مكتبة شقري، الرياض.

الغريبايوي، محمد (2007). أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيلوت في اكتساب مفاهيم اللغة العربية واستقبالها وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلومات. مجلة المناهج والدراسات،

بغداد، العدد 51.

غزاوي، إسحاق. (2003). تعليم المنهاج التربوي أنماط تعليمية معاصرة، دار الفرقان، عمان.

غزاوي، نعمة رحيم. (1996). في حركة تجريد النحو وتيسيره في العصر الحديث، بغداد، دار

الشؤون الثقافية.

قطامي، يوسف وآخرون. (2002). أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر، عمّان.

الكسواني، مصطفى. (2007). أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر، عمان.

اللقاني، أحمد وآخرون. (1979). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ج1. ط4.

المؤتمر السنوي للغة العربية في عصر المعلوماتية. مجلة الأسبوع الأدبي. دمشق، 2006.

مسعود، محمد. (2005). طرائق التدريس العامة، ط1، عمان، دار المسير للنشر.

المطرفي، رشدان حميد. (2014). أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، م5، العدد (9).

معروف، نايف محمود. (1998). *خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها*، لبنان

نوال، الحموز. (2004). *الأسس النفسية لتقنيات التعليم، رسالة المعلم*، م24، ع 1.

الهاشمي، زين العابدين. (1987). *في التدريس الأصيل*، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين. (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*، دار المناهج للنشر، عمان.

يوهان، مطر. (1966). *دراسة في اللغة العربية والأساليب*، القاهرة، دار النشر.

المصادر الأجنبية:

Ball,john: (1997) **the psyhschology of learning and instruction**.inc England cliffs, new jerser.

Cargal,james:(2001) **the problem with algebraic modles the uma jornal**.vol(22) N4.

Finkelman, Kimberly, McMunn, caillin (1990). **Micro worlds as a publishing tool for Cooperative Groups**.

Hironori,osawa (2002) mathematics for a realy _problem solving un the real world. **Teaching mathematics and application**.v21,N2,p 85-93

Howard,tanner and Sonia jones (2002) asseaing childrens mathmactial thinking modeling siuayions.**teaching mathematics and application**،v12,N4.

Verson.c.:**A study of the relationship between the social studies student teacher divergent thinking in class discussion**·D.A.L Michigan university microfilm.v3-9 m P 2239.

Woods·R.(1994): **a close-up at how children learn science educational leadership**, vol51 N.5.

الملاحق

ملحق (1) الاختبار التحصيلي

السؤال الأول: نجيبُ بنعم أو لا على العبارات الآتية: (عشرُ علاماتٍ)

1. كل كلمة تنتهي بألف وتاء فهي تدل على جمع المؤنث السالم. ()
2. كلمة فنون هي ملحق بجمع المذكر السالم. ()
3. علامة رفع الأسماء الخمسة هي الألف. ()
4. الأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع أسند إلى واو الجماعة ألف الاثنين وياء المخاطبة ()
5. الممنوع من الصرف هو الاسم أو الصفة التي تجر بالفتحة بدل الكسرة فقط. ()
6. أحمد اسم ممنوع من الصرف لأنه علم مركب. ()
7. تحذف نون جمع المذكر السالم وملحقه دائماً. ()
8. تعمل الأسماء الخمسة عملها إذا أضيفت إلى اسم أو ضمير غير ياء المتكلم. ()
9. الأسماء المُلحقة بجمع المؤنث السالم تجمع بزيادة ألف وتاء على مفرده. ()
10. يصرف الممنوع من الصرف إذا كان اسم معرف بالإضافة أو بال التعريف. ()

السؤال الثاني: نمثل على ما يلي بجملة مفيدة من إنشائك مع الضبط الصحيح: (سبع علاماتٍ)

1. ملحق بجمع المؤنث السالم منصوب.
2. اسم من الأسماء الخمسة غير عامل عمله.
3. جمع مذكر سالم محذوفة نونه.
4. فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون.
5. جمع مذكر سالم مضاف إلى ضمير.

6. ملحق بجمع المذكر السالم مجرور.

7. صيغة منتهى الجموع مجرورة.

السؤال الثالث: نستخرج الأسماء الخمسة فيما يلي ثم نبين علامة إعرابها: (عشر علامات)

1. كان أبو العلاء المعري شاعراً حكيماً.

2. كأن أخاك صديقك!

3. كيف يعامل الزوج حماء؟

4. المرء كثير بأخيه.

5. الله ذو فضل عظيم.

السؤال الرابع: نستخرج الأسماء أو الصفات الممنوعة من الصرف فيما يلي، ونبين سبب منع كل منها: (اثنتا عشرة علامة)

1. مؤلف قاموس المورد ينتسب إلى مدينة بعلبك في لبنان.

2. يقال في الألوان: أبيض ناصع، أصفر فاقع، أسود فاحم، أحمر قان.

3. لا يحكم أحد بين اثنين وهو غضبان.

4. تُخرج الجامعة أدباء و شعراء.

5. بقواعد اللغة العربية فوائد كثيرة.

السؤال الخامس: .نصحح الأخطاء (النحوية أو الإملائية) في الجُمْل الآتية: (ست علامات)

1. رأيتُ المعلماتَ في المدرسة.
2. إن المعلمون مخلصون.
3. ظلَّ ذي الكرم محبوبًا.
4. يتحرك لاعبي الكرة في الملعب بسرعة فائقة.
5. الفلاحون يقطفوا الزرعَ في الصباح الباكر.
6. كان مخرجوا المسرحية موفقين في إخراج مسرحيتهم

السؤال السادس: نعرب ما تحته خط فيما يلي: (خمسة عشرة علامة)

1. إن المحاربين منشغلون اليوم في حفر الخنادق.
2. حضرَ أخوك مبكرًا.
3. الطبيون للطيبات
4. ظلَّ المتهمون خائفين.
5. أنشأَ بنو أمية في دمشق مساجدَ كثيرةً.
6. المالُ والبنون زينةُ الحياة والدنيا.
7. تقعُ تدمرُ في صحراء واسعة.

ملحق (2)

الزمن المطلوب لكل درس حسب نموذج آشور

الزمن	دميانة	زينة	لورد	ليث	فادي	اسم الطالب / اسم الدرس
39	42	47	30	35	40	علامات جمع المذكر السالم
40	45	45	40	35	35	علامات جمع المؤنث السالم
40	43	40	35	40	40	العلامات الاعرابية للأسماء الخمسة
79	85	78	80	78	75	الممنوع من الصرف
39	35	42	45	35	40	رفع الفعل المضارع

ملحق (3) جدول المواصفات

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	التذكر (6)	الفهم (8)	تطبيق (11)	تحليل (11)	تركيب (9)	تقويم (7)	مجموع الاسئلة	مجموع الدرجات	الوزن النسبي للموضوعات
علامات إعراب جمع المذكر السالم	أسئلة	1	1	2	2	1	1	8		21%
	درجات	2	2	3	3	2	2		14	
علامات إعراب جمع المؤنث السالم	أسئلة	1	1	2	2	1	1	8		19%
	درجات	1	1	3	3	2	2		12	
العلامات الاعرابية للاسماء الخمسة	أسئلة	1	1	2	2	1	1	8		19%
	درجات	1	1	3	3	2	2		12	
ممنوع من الصرف	أسئلة	1	2	2	2	2	1	10		25%
	درجات	2	2	3	3	3	3		15	
رفع الفعل المضارع	أسئلة	1	1	1	1	1	1	6		16%
	درجات	1	1	1	1	1	1		7	
مجموع الفقرات	40	5	6	9	9	6	5	40		
مجموع الدرجات	60	7	7	13	13	10	10		60	
الوزن النسبي للأهداف		12%	15%	21%	21%	17%	14%			

الوزن النسبي لموضوعات الدرس:

وقد تم حساب الوزن النسبي لموضوعات الدرس من خلال عدد صفحات كل درس.

المحتوى	العلامات الاعرابية لجمع المذكر السالم	العلامات الاعرابية لجمع المؤنث السالم	العلامات الاعرابية للأسماء الخمس	الممنوع من الصرف	رفع الفعل المضارع	المجموع
عدد الصفحات للدروس الواحد	7	6	6	8	5	32
عدد صفحات	%21	%19	%19	%25	%16	%100

يقاس الوزن النسبي للموضوعات من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{عدد صفحات الدرس الواحد} \times 100\% = \frac{\text{عدد صفحات الموضوعات}}{\text{عدد صفحات الدرس الواحد}}$$

الوزن النسبي لأهداف موضوعات الدرس:

المحتوى	العلامات الاعرابية لجمع المذكر السالم	العلامات الاعرابية لجمع المؤنث السالم	العلامات الاعرابية للأسماء الخمسة	الممنوع من الصرف	رفع الفعل المضارع	المجموع
عدد أهداف الدرس	8	9	10	13	12	52
الوزن النسبي	%16	%17	%19	%25	%23	%100

تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية:

الهدف	معرفة وتذكر	فهم واستيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
عدد أهداف الدرس	6	8	11	11	9	7
الوزن النسبي	%12	%15	%21	%17	%14	%100

معامل الصعوبة = الذين أجابوا إجابة صحيحة \ عددهم * 100%.

السؤال الأول: $10 \div 16 * 100 = 63\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه.

السؤال الثاني: $9 \div 16 * 100 = 56\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه

السؤال الثالث: $8 \div 16 * 100 = 50\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه

السؤال الرابع: $8 \div 16 * 100 = 50\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه

السؤال الخامس: $16 \times 9 = 100\% = 56\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه

السؤال السادس: $16 \times 7 = 100\% = 44\%$ فهو معامل صعوبة مرضى عنه.

زمن الاختبار: يتم تحديد زمن الاختبار من خلال عمل الاختبار لعينة استطلاعية وكان عددها 16 طالب، فأول طالب أنهى الاختبار بعد 45 دقيقة وآخر طالب أنهى الاختبار بعد 65 دقيقة

فزمن الاختبار هو $45 + 65 = 110$ دقيقة.

ملحق (4)

تحليل المادة التعليمية

تحليل المحتوى لدرس علامات إعراب جمع المذكر السالم

الأهداف:

1. أن يوضح الطالب مفهوم جمع المذكر السالم بشكل صحيح.
2. أن يستنتج الطالب شروط جمع المذكر السالم بشكل سليم.
3. أن يمثل الطالب على جمع المذكر السالم وفق شروط.
4. أن يبين الطالب الأسماء التي تلحق بجمع المذكر السالم.
5. أن يبرر الطالب سبب حذف نون جمع المذكر السالم.
6. أن يجمع الطالب الأسماء المعطاة جمعًا مذكرًا سالمًا.
7. أن يفرق الطالب بين العلامات الأصلية والعلامات الفرعية للإعراب بالجمع المذكر السالم.
8. أن يعرب الطالب جمع المذكر السالم إعرابًا تامًا.

المفاهيم والمصطلحات:

1. مفهوم الجمع، مفهوم المذكر، مفهوم السالم.
2. ملحق بجمع المذكر السالم.
3. العلم \ العلم المركب الصفة.
4. المُعرب.
5. الإضافة.

الحقائق:

1. يُرفع جمع المذكر السالم بالواو وينصب ويجر بالياء.
2. نون جمع المذكر السالم تكون مفتوحة دائماً ولكنها ليست علامة إعرابية.
3. تحذف نون جمع المذكر السالم عند الإضافة.
4. يُصاغ جمع المذكر السالم بزيادة واو ونون في حالة الرفع أو ياء ونون في حالة النصب والجر.
5. يُعرب جمع المذكر السالم بالعلامات الفرعية.
6. ليست كل كلمة تنتهي بالواو ونون أو ياء ونون تكون جمع مذكر سالم.
7. الأسماء المُلحقة بجمع المذكر السالم تجمع بزيادة الواو والنون في حالة الرفع والياء والنون في حالتها الجر والنصب.
8. سُمِّي ملحق بجمع المذكر السالم ملحقاً لأنه فقد أحد شروط جمع المذكر السالم.
9. سُمِّي جمع المذكر السالم سالمًا لأن حروفه سلّمت من التكسير. وبقي على صورة مفردة عند الجمع

الأفكار:

1. تعريف جمع المذكر السالم.
2. ذكر الكلمات التي تلحق بجمع المذكر السالم.
3. علامات إعراب جمع المذكر السالم.
4. شروط جمع الاسم جمعًا مذكرًا سالمًا.
5. اعراب جمع المذكر السالم.

المهارات:

1. تحليل سبب تسميته سالمًا.
2. إعرابه إعرابًا تامًا.
3. استخراج الاسم الذي يدل على جمع مذكر سالم.

4. التمييز بين العلامات الإعرابية الأصلية والفرعية.
5. تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية.
6. استخدام الكلمات التي تكون ملحقة بجمع المذكر السالم بجُمْلٍ مفيدةٍ.

علامات إعراب جمع المؤنث السالم

الأهداف:

1. أن يعرف الطالب جمع المؤنث السالم شكل صحيح.
2. أن يستنتج الطالب العلامات الإعرابية لجمع المؤنث السالم.
3. أن يعطي الطالب أمثلة لجمع المؤنث السالم.
4. أن يبين الطالب الأسماء التي تجمع جمعاً مؤنثاً سالماً.
5. أن يستخدم الطالب الكلمات المعطاة في جملٍ مفيدةٍ.
6. أن يبين الطالب الكلمات التي تُلحق بجمع المؤنث السالم.
7. أن يصنف الطالب الكلمات المعطاة إلى جمع مؤنث وملحق بالجمع المؤنث.
8. أن يعرب الطالب جمع المؤنث السالم إعراباً تاماً.
9. أن يحل الطالب تدريبات الدرس.

المفاهيم والمصطلحات:

1. مفهوم الجمع، مفهوم المؤنث، مفهوم السالم.
2. ملحق بجمع المؤنث السالم.
3. العلم \ الصفة \ التأنيث المعنوي \ التأنيث اللفظي.

4.المُعرب.

5.العلامات الأصلية \ العلامات الفرعية.

6. اسم اعجمي.

7. المصادر \ الأفعال الثلاثية \ أفعال خماسية.

الحقائق:

10. يُرفع جمع المؤنث السالم بالضمّة. وينصب ويجر بالكسرة.
11. يصاغ جمع المؤنث السالم عند إضافة ألف وتاء على مفرده.
12. يعرب جمع المؤنث السالم بالعلامات الاصلية في حالتي الرفع والجر والعلامة الفرعية في حالة النصب.
13. ليست كل كلمة تنتهي بألف وتاء تكون جمع مؤنث سالم ممكن ان تكون جمع تكسير.
14. الأسماء المُلحقة بجمع المؤنث السالم تجمع بزيادة ألف وتاء على مفرده.
15. سُمِّي ملحق بجمع المؤنث السالم ملحَقاً لأنه فقد أحد شروط جمع المذكر السالم.
16. سُمِّي جمع المؤنث السالم سالمًا لأن حروفه سلِمَت من التكسير. وبقي على صورة مفرده عند الجمع.
17. عند إعراب جمع المؤنث السالم في حالتي الرفع والنصب لا نقول لأنه جمع مؤنث سالم لأنهما علامتان أصليتان، بينما إذا كان في حالة النصب يجب ذكرها.

الأفكار:

- 4 تعريف جمع المؤنث السالم.
- 5 ذكر الكلمات التي تلحق بجمع المؤنث السالم.
- 6 علامات إعراب جمع المؤنث السالم.

7 شروط جمع الاسم جمعاً مؤنثاً سالماً.

8 اعراب جمع المؤنث السالم.

المهارات:

7. تعليل سبب تسميته سالماً.

8. إعرابه إعراباً تاماً.

9. استخراج الاسم الذي يدل على جمع مؤنث سالم.

10. التمييز بين العلامات الإعرابية الأصلية والفرعية.

10. تصحيح الأخطاء النحوية.

11. استخدام الكلمات التي تكون ملحقة بجمع المؤنث بجُمْلٍ مفيدة.

12. جمع الكلمات المعطاة جمعاً مؤنثاً سالماً.

13. التمييز بين الجمع المؤنث السالم وغيره من الكلمات التي تنتهي بألف وتاء.

العلامات الإعرابية للأسماء الخمسة

الأهداف:

- * أن يتعرف الطالب على الاسماء الخمسة.
- * أن يُبين الطالب العلامات الاعرابية للأسماء الخمسة.
- * أن يوضح الطالب شروط عمل الأسماء الخمسة.
- * أن يستنتج الطالب القواعد الخاصة بإعراب الاسماء الخمسة.
- * أن يوظف الطالب الأسماء الخمسة في جمل مفيدة من تعبيره ومواقفه.
- أن يصحح الطالب الأخطاء النحوية من خلال الجُمْل المعطاة.
- أن يَعرب الطالب الجُمْل المعطاة إعرابًا تامًا.
- أن يُميّز الطالب بين الأسماء الخمسة المفردة والأسماء الأخرى المثناة.
- أن يُمثل الطالب على الأسماء الخمسة من خلال الجُمْل المعطاة.
- أن يحل الطالب التدريبات المعطاة بشكل صحيح.

المفاهيم والمصطلحات:

1. مفهوم الأسماء الخمسة.
2. علامات الإعراب الأصلية \ علامات الإعراب الفرعية.
3. شروط عمل الأسماء الخمسة.
4. ياء المتكلم\ التنثية \ الجمع

5. الإضافة. الحالة الإعرابية \ الموقع الاعرابي.

الحقائق والتعميمات.

1. الأسماء الخمسة عددها خمسة أسماء.
2. تعرب الأسماء الخمسة بالعلامات الفرعية. فهي ترفع بالواو وتنصب بالآف وتجر بالياء
3. يقابل الضمة الواو ويقابل الفتحة الآف ويقابل الكسرة الياء عند إعراب الأسماء الخمسة.
4. يلغى عمل الأسماء الخمسة إذا أضيفت إلى ياء المتكلم أو كانت مثناة أو جمع.
5. يجب أن تتضاف الأسماء الخمسة إلى ضمير أو اسم ظاهر لكي تعمل عملها.

الأفكار:

2. تعريف الأسماء الخمسة.
3. ذكر الأسماء الخمسة.
4. علامات اعراب الأسماء الخمسة.
5. شروط عمل الأسماء الخمسة.
6. التمييز بين الأسماء الخمسة العاملة عملها وغير العاملة عملها.

المهارات:

1. التعرف على الأسماء الخمسة.
2. اعراب الأسماء الخمسة.
3. توظيف الأسماء الخمسة في جمل مفيدة.
4. استخراج الأسماء الخمسة من الجمل المعطاة.
5. التمثيل على الأسماء الخمسة.
6. حل التدريبات المتعلقة بالاسماء الخمسة.
7. عمل خريطة مفاهيمية للأسماء الخمسة.

الممنوع من الصرف

الأهداف:

- أن يعرف الطالب مفهوم الممنوع من الصرف من خلال الجُمْل المعطاة.
- أن يستنتج الطالب الأسماء العلم الممنوعة من الصرف من خلال الجُمْل المعطاة.
- أن يستخرج الطالب الصفات الممنوعة من الصرف بشكل صحيح.
- أن يُمثل الطالب جُمْل مفيدة تحتوي على كلمات ممنوعة من الصرف.
- أن يعرب الطالب الجُمْل المعطاة إعرابًا تامًا.
- أن يوضح الطالب كيفية صرف الممنوع من الصرف.
- أن يميز الطالب بين الاسم الممنوع من الصرف والصفة الممنوعة من الصرف.
- أن يُشكل الطالب الكلمات المخطوط تحتها بشكل صحيح.
- أن يكتب الطالب مجموعة من الكلمات التي تدل على الممنوع من الصرف.
- أن يرسم الطالب خارطة مفاهيمية لدرس الممنوع من الصرف.

المفاهيم والمصطلحات:

1. مفهوم الممنوع من الصرف \ صرف الممنوع من الصرف.
2. العلم \ الصفة \ صيغة منتهى الجموع.
3. الاسم الأعجمي.
4. المؤنث تأنيث معنوي \ المؤنث تأنيث لفظي.
5. الاسم المركب تركيبًا مزجيًا \ ألف التأنيث الاسم الممدود \ الاسم المقصورة وألفه.

6. اسم معرب \ اسم مبني \ التتوين
7. العلامات الاصلية \ الموقع الاعرابي.
8. الاسم النكرة \ الاسم المعرف \ الاضافة

الحقائق:

1. الممنوع من الصرف هو اسم لاينون ويجر بالفتحة بدل الكسرة إذا كان نكرة.
2. يصرف الممنوع من الصرف اذا كان اسم معرف بالإضافة أو بال التعريف.
3. كل اسم أعجمي فهو ممنوع من الصرف.
4. كل اسم مؤنث تأنيث لفظي فهو ممنوع من الصرف.
5. كل اسم مؤنث تأنيث معنوي فهو ممنوع من الصرف.
6. كل اسم على وزن فَعْل فهو ممنوع من الصرف.
7. كل اسم مختوم بألف ونون زائدتان فهو ممنوع من الصرف
8. كل اسم على وزن الفعل فهو ممنوع من الصرف
9. كل اسم مؤنث تأنيث لفظي فهو ممنوع من الصرف
10. كل اسم مركب تركيب مزجي فهو ممنوع من الصرف.
11. كل صفة تكون على وزن أفعال ومؤنثها فعلاء فهي ممنوعة من الصرف.
12. كل صفة تكون على وزن أفعال ومؤنثها فعلى فهي ممنوعة من الصرف.
13. كل صفة تكون على وزن فعلاّن ومؤنثها على وزن فعلى فهي ممنوعة من الصرف.
14. كل كلمة تكون تكون صيغة منتهى الجموع فهي ممنوعة من الصرف.
15. كل اسم أو صفة تنتهي بألف التأنيث الممدودة أو المقصورة فهي ممنوعة من الصرف.

الأفكار:

- التعرف على مفهوم الممنوع من الصرف.
- التمييز بين الاسم الممنوع من الصرف والاسم المصروف.
- استخراج الكلمات الممنوعة من الصرف.

المهارات:

1. التعرف على الأسماء الممنوعة من الصرف.
2. التعرف على الصفات الممنوعة من الصرف.
3. توظيف الكلمات الممنوعة من الصرف.
4. استخراج الكلمات الممنوعة من الصرف من الجُمْل المعطاة.
5. التمثيل على الكلمات التي تدل على الممنوع من الصرف.
6. حل التدريبات المتعلقة بالممنوع من الصرف.
7. عمل خريطة مفاهيمية لدرس الممنوع من الصرف.
8. تلخيص درس الممنوع من الصرف.
9. التمييز بين العلامة الجر للاسم الممنوع من الصرف والاسم الذي يصرف.
10. يحول الكلمات المعطاة من كلمات ممنوعة من الصرف الى كلمات مصروفة.

رفع الفعل المضارع

الأهداف:

1. أن يوضح الطالب مفهوم الفعل المضارع من خلال الجمل المعطاة.
2. أن يحدد الطالب الفعل المضارع من خلال الفقرة المعطاة.
3. أن يبين الطالب نوع الفعل المضارع من حيث الصحة والاعلال.
4. أن يوضح الطالب مفهوم الأفعال الخمسة بشكل صحيح.
5. أن يستنتج الطالب العلامة الاعرابية للأفعال الخمسة.
6. أن يعطي الطالب أمثلة للفعل من الأفعال الخمسة.
7. أن يستنبط الطالب علاماتي الرفع للفعل المضارع.
8. أن يمثل الطالب على الجمل المعطاة بشكل صحيح.
9. أن يؤلف الطالب قصة من انشائه تحتوي على خمسة أفعال مضارعة من الأفعال الخمسة.
10. أن يحل الطالب تدريبات الكتاب بشكل صحيح.
11. أن يعرب الطالب الجمل المعطاة إعراباً تاماً.
12. أن يبرهن الطالب الأفعال المعروضة امامه أفعال مرفوعة.

المفاهيم والمصطلحات:

1. الفعل المضارع \ الفعل الصحيح \ الفعل المعتل.
2. العلامة الظاهرة \ العلامة المقدرة.
3. الأفعال الخمسة \ ثبوت النون \ واو الجماعة \ الف الاثنين \ ياء المخاطب.
4. الفعل المعرب.
5. حروف العلة \ التعذر \ الثقّل.

6. النصب والجزم.

7. الاسناد \ الفعل المبني للمعلوم \ فعل مبني للمجهول.

الحقائق.

الفعل المضارع معرب في الغالب.

يبني الفعل المضارع إذا اتصلت به نون النسوة ونون التوكيد.

للفعل المضارع علامتان إعرابيتان.

للفعل المضارع علامة اعرابية فرعية واحدة.

يرفع الفعل المضارع الصحيح الآخر بالضمة الظاهرة على آخره.

يرفع الفعل المضارع بالضمة المقدرة إذا كان معتل الآخر.

تكون الضمة المقدرة على الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف مقدرة للتعذر وتكون للنقل إذا كان آخره واو أو ياء.

يرفع الفعل المضارع بثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

الأفعال الخمسة كل فعل مضارع أسند إلى واو الجماعة وياء المخاطبة والـ ف الاثنين.

تتصل بالأفعال الخمسة ضمائر الرفع. فتكون في محل فاعل أو نائب فاعل إذا كان الفعل مبني للمجهول.

الأفكار:

- التعرف على مفهوم رفع الفعل المضارع.
- التمييز بين علامات الإعراب الأصلية والفرعية للفعل المضارع.
- استخراج الفعل المضارع.

المهارات:

1. التعرف على الفعل المضارع.
2. التعرف على علامات الاعراب للفعل المضارع.
3. توظيف الفعل المضارع في جمل مفيدة.
4. استخراج الفعل المضارع من الجمل المعطاة.
5. التعرف على الأفعال الخمسة.
6. حل التدريبات المتعلقة الفعل المضارع.
7. عمل خريطة مفاهيمية لدرس الفعل المضارع.
8. تلخيص درس الفعل المضارع.
9. كتابة قصة تحتوي على خمسة أفعال مضارعة من الأفعال الخمسة.
10. اعراب الفعل المضارع المعتل الآخر.
11. اعراب الفعل المضارع الصحيح الآخر.
12. اعراب الفعل المضارع من الأفعال الخمسة.

ملحق (5)

أسماء المحكمين لأداتي الرسالة.

الاسم	المؤهل التعليمي و مكان العمل
الأستاذ أحمد الصيفي	ماجستير لغة عربية منسق مادة اللغة العربية في المدارس اللوثرية.
الأستاذ سلامة رزق الله	ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية أستاذ في كلية دار الكلمة والكتاب المقدس
الأستاذ عمار الوحيدي	ماجستير أساليب تدريس أستاذ في جامعة بيت لحم
الأستاذ فادي أبو سعدى	ماجستير لغة عربية مدرس في المدرسة اللوثرية
الدكتور محمود أبو كته	دكتوراه في اللغة العربية وأساليبها دكتور في جامعة بيت لحم

ملحق (6) الاختبار بعد التعديل

جامعة القدس أبو ديس

عزيزي الطالب تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى أثر استخدام نموذج آشور (ASSURE) للتصميم التعليمي في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية ودافعيتم نحوها.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي لبعض المهارات النحوية للصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية.

تعليمات الاختبار

1. يُرجى قراءة الاختبار بشكل جيد.
2. يتكون الاختبار من ست أسئلة ولكل سؤال فقرات عديدة.
3. يجب الإجابة على جميع أسئلة الاختبار وفقراتها.
4. زمن الاختبار خمسة وأربعون دقيقة (الرجاء الالتزام بالوقت المحدد).
5. العلامة العظمى للاختبار: ستون علامة.

المعلومات

الاسم: _____.

المدرسة: _____.

الشعبة: _____.

السؤال الأول: نجيبُ (بنعم) أو (لا) على العبارات الآتية:

(عشرُ علاماتٍ)

1. كل كلمة تنتهي بألف وتاء هي تدل على جمع المؤنث السالم. ()
2. كلمة فنون هي ملحق بجمع المذكر السالم. ()
3. علامة رفع الأسماء الخمسة هي الألف. ()
4. الأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع أسند إلى واو الجماعة ألف الاثنين وياء المخاطبة. ()
5. الممنوع من الصرف هو الاسم أو الصفة التي تجر بالفتحة بدل الكسرة فقط. ()
6. أحمد اسم ممنوع من الصرف لأنه علم مركب. ()
7. تحذف نون جمع المذكر السالم دائماً. ()
8. تعمل الأسماء الخمسة عملها إذا أضيفت إلى اسم أو ضمير غير ياء المتكلم. ()
9. الأسماء المُلحقة بجمع المؤنث السالم تجمع بزيادة ألف وتاء على مفرده. ()
10. يصرف الممنوع من الصرف اذا كان اسم معرف بالإضافة أو بال التعريف. ()

السؤال الثاني: نمثل على ما يلي بجملة مفيدة من إنشائك مع الضبط الصحيح:

(سبع علاماتٍ)

1. ملحق بجمع المؤنث السالم منصوب.
2. اسم من الأسماء الخمسة غير عامل عمله.
3. جمع مذكر سالم محذوفة نونه.
4. فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون.
5. جمع مذكر سالم مضاف إلى ضمير.
6. ملحق بجمع المذكر السالم مجرور.
7. صيغة منتهى الجموع مجرورة.

السؤال الثالث: نستخرج الأسماء الخمسة فيما يلي ثم نبين علامة إعرابها: (ثمانى علامات)

1. كان أبو العلاء المعري شاعراً حكيمًا.

2. كأن أخاك صديقك!

3. كيف يُعامل الزوجُ حماءه؟.

4. الله ذو فضلٍ عظيمٍ.

السؤال الرابع: نستخرج الأسماء أو الصفات الممنوعة من الصرف فيما يلي، ونبين سبب منع كل منها: (اثنتا عشرة علامة)

1. مؤلفُ قاموس المورد ينتسبُ إلى مدينة بعلبك في لبنان.

2. يُقال في الألوان: أبيضُ ناصع، أصفرُ فاقع، أسودُ فاحم، أحمرُ قان.

3. لا يحكمُ أحدٌ بين اثنين وهو غضبانٌ.

4. تُخرجُ الجامعةُ أدباءَ و شعراءَ.

5. في قواعد اللغة العربية فوائدٌ كثيرة.

السؤال الخامس: نصحح الأخطاء (النحوية أو الإملائية) في الجمل الآتية: (ست علامات)

1. رأيتُ المعلمات في المدرسة.

2. إن المعلمون مخلصون.

3. ظلَّ ذي الكرم محبوبًا.

4. يتحرك لاعبي الكرة في الملعب بسرعة فائقة.

5. الفلاحون يقطفوا الزرع في الصباح الباكر.

6. كان مخرجوا المسرحية موفقين في إخراج مسرحيتهم

(خمسة عشرة علامة)

السؤال السادس: نعرب ما تحته خط فيما يلي:

1. إن المحاربين منشغلون اليوم في حفر الخنادق.

2. حضر أخوك مبكراً.

3. الطبيون للطبيات.

4. أنشأ بنو أمية في دمشق مساجد كثيرة.

5. المال والبنون زينة الحياة والدنيا.

6. تقع تدمر في صحراء واسعة.

ملحق رقم (7) استبانة الدافعية قبل التحكيم.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات	
					1. أجد متعة في استخدام الحاسوب عند الدراسة.	
					2. يساعدني الحاسوب على التركيز في التفكير.	
					3. تجلب التقنيات لي السعادة والسرور.	
					4. التقنيات الحديثة تساعدني على تنظيم أفكارتي.	
					5. لا قيمة للتعلم بدون الحاسوب.	
					6. لا أجد متعة عند استخدام التقنيات الحديثة.	
					7. التقنيات الحديثة تشتت أفكارتي.	
					8. أحب الأوقات لدي عند الدراسة على الحاسوب.	
					9. أفضل دراسة النحو باستخدام الحاسوب.	
					10. أشعر بالملل عند استخدام الحاسوب لدراسة النحو.	
					11. أعتقد أن التكنولوجيا تزيد قدرتي على الإنجاز.	
					12. أؤمن بأن التكنولوجيا سر تقدمي بالمهارات النحوية.	
					13. عند الدراسة بواسطة الحاسوب يزيد من دافعتي نحو التعلم.	
					14. أؤيد استخدام الحاسوب في المناهج المدرسية كافة.	
					15. الوسائل التكنولوجية تعطل العقول عند استخدامها بدارسة النحو	
					16. الوسائل التكنولوجية تحسن المهارات النحوية والإنتاج الأكاديمي.	
					17. لا أخشى من الفشل أثناء التعلم من خلال الحاسوب.	
					18. أشعر بأنني لا أركز في مهارات النحو بسبب انشغالي في التعامل مع الحاسوب	
					19. استخدام التقنيات الحديثة في الدراسة مضيعة للوقت.	
					20. لا أشعر بالخجل عند وقوعتي في خطأ في النحو أثناء تعلمي بمساعدة الحاسوب	
					21. أعتقد أن التعلم باستخدام الحاسوب يضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أنفسهم.	
					22. أفضل أن أؤدي واجباتي النحوية باستخدام الحاسوب.	
					23. أشعر أنني أكون مشغولاً في تغيير الألوان والحركات على شاشة الحاسوب أكثر من انتاهي للمادة النحوية.	

24.	أشعر أنني أستطيع فهم المهارات النحوية بشكل جيد من خلال الحاسوب				
25.	أرى أن التعلم باستخدام الحاسوب أقرب للنسيان من التعلم بالطريقة التقليدية				
26.	أحب أن أقضي وقتاً طويلاً أمام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية.				
27.	أعتقد أن الحاسوب يسمح لي بالتعبير عن أفكارني الخاصة نحو المادة.				
28.	أفضل استخدام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية لإمكانية ممارسته في البيت.				
29.	أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لإمكانية إعادة المادة في أي وقت.				
30.	أميل إلى استخدام الحاسوب عند دراسة النحو لأنه يجعل الدراسة ممتعة أكثر.				
31.	أعتقد أن استخدام الحاسوب عند دراسة مهارات النحو يؤدي إلى التشتت عن المحتوى التعليمي.				
32.	لا أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لأنه يفقدي القدرة على الإبداع.				
33.	تساعدني دراسة النحو بمساعدة الحاسوب بالابداع والتميز				
34.	أشعر أن دراسة النحو بمساعدة الحاسوب يزيد تحصيلي الأكاديمي باللغة العربية.				
35.	عندما تعلم باستخدام الحاسوب لا انسى المعلومات بسرعة				
36.	أرى أن الحاسوب يمكن أن يوفر لي فرصة التعلم خارج اوقات الدوام الرسمي وخارج الصف				
37.	أعتقد أن الحاسوب يوفر لي معلومات توضح مدى تقدمي في تعلم المهارات النحوية				
38.	أرى أن الحاسوب يعوض الطلبة اللذين يتخلفون عن النحو لأي سبب ما				
39.	زادت رغبتني في تعلم النحو بعد استخدام الحاسوب				
40.	التعلم من الحاسوب أفضل من قراءة المادة النحوية في الكتاب المدرسي لأنه يوفر الصوت والصور والحركة والالوان				

41.	أشعر أنني أستطيع فهم المهارات النحوية بشكل جيد من خلال الحاسوب				
42.	أرى أن التعلم باستخدام الحاسوب أقرب للنسيان من التعلم بالطريقة التقليدية				
43.	أحب أن أقضي وقتاً طويلاً أمام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية.				
44.	أعتقد أن الحاسوب يسمح لي بالتعبير عن أفكارى الخاصة نحو المادة.				
45.	أفضل استخدام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية لإمكانية ممارسته في البيت.				
46.	أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لإمكانية إعادة المادة في أي وقت.				
47.	أميل إلى استخدام الحاسوب عند دراسة النحو لأنه يجعل الدراسة ممتعة أكثر.				
48.	أعتقد أن استخدام الحاسوب عند دراسة مهارات النحو يؤدي إلى التشتت عن المحتوى التعليمي.				
49.	لا أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لأنه يفقدي القدرة على الإبداع.				
50.	تساعدني دراسة النحو بمساعدة الحاسوب بالإبداع والتميز				
51.	أشعر أن دراسة النحو بمساعدة الحاسوب يزيد تحصيلي الأكاديمي باللغة العربية.				
52.	عندما تعلم باستخدام الحاسوب لا انسى المعلومات بسرعة				
53.	ارى ان الحاسوب يمكن ان يوفر لي فرصة التعلم خارج اوقات الدوام الرسمي وخارج الصف				
54.	اعتقد ان الحاسوب يوفر لي معلومات توضح مدى تقدمي في تعلم المهارات النحوية				
55.	ارى ان الحاسوب يعوض الطلبة اللذين يتخلفون عن النحو لاي سبب ما				
56.	زادت رغبتى في تعلم النحو بعد استخدام الحاسوب				
57.	التعلم من الحاسوب افضل من قراءة المادة النحوية في الكتاب المدرسي لانه يوفر الصوت والصور والحركة والالوان				

ملحق (8) الاستبانة بعد التعديل

أعترض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات	
					أجد متعة في استخدام الحاسوب عند الدراسة.	1.
					يساعدني الحاسوب على التركيز في التفكير.	2.
					تجلب التقنيات لي السعادة والسرور.	3.
					تساعدني التقنيات الحديثة على تنظيم أفكاري.	4.
					لا قيمة للتعلم بدون الحاسوب.	5.
					لا أجد متعة عند استخدام التقنيات الحديثة.	6.
					تشتت التقنيات الحديثة أفكاري.	7.
					أحب الأوقات لدي عند الدراسة على الحاسوب.	8.
					أفضل دراسة النحو باستخدام الحاسوب.	9.
					أشعر بالملل عند استخدام الحاسوب لدراسة النحو.	10.
					أعتقد أن التكنولوجيا تزيد قدرتي على الإنجاز.	11.
					أؤمن بأن التكنولوجيا سر تقدمي بالمهارات النحوية.	12.
					يزيد من دافعتي عند الدراسة بواسطة الحاسوب نحو التعلم.	13.
					أؤيد استخدام الحاسوب في المناهج المدرسية كافة.	14.
					تعطل الوسائل التكنولوجية العقول عند استخدامها بدارسة النحو	15.
					تحسن الوسائل التكنولوجية المهارات النحوية والإنتاج الأكاديمي.	16.
					لا أخشى من الفشل أثناء التعلم من خلال الحاسوب.	17.
					أشعر بأنني لا أركز في مهارات النحو بسبب انشغالي في التعامل مع الحاسوب	18.
					استخدام التقنيات الحديثة في الدراسة مضيعة للوقت.	19.
					لا أشعر بالخل عند وقوعي في خطأ في النحو أثناء تعلمي بمساعدة الحاسوب	20.
					أعتقد أن التعلم باستخدام الحاسوب يضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أنفسهم.	21.
					أفضل أن أؤدي واجباتي النحوية باستخدام الحاسوب.	22.
					أشعر أنني أكون مشغولاً في تغيير الألوان والحركات على شاشة الحاسوب أكثر من انتباهي للمادة النحوية.	23.

أعترض بشدة	أعترض	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات	
					أشعر أنني أستطيع فهم المهارات النحوية بشكل جيد من خلال الحاسوب	24.
					أرى أن التعلم باستخدام الحاسوب أقرب للنسيان من التعلم بالطريقة التقليدية	25.
					أحب أن أقضي وقتاً طويلاً أمام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية.	26.
					أعتقد أن الحاسوب يسمح لي بالتعبير عن أفكارني الخاصة نحو المادة.	27.
					أفضل استخدام الحاسوب لتعلم المهارات النحوية لإمكانية ممارسته في البيت.	28.
					أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لإمكانية إعادة المادة في أي وقت.	29.
					أميل إلى استخدام الحاسوب عند دراسة النحو لأنه يجعل الدراسة ممتعة أكثر .	30.
					أعتقد أن استخدام الحاسوب عند دراسة مهارات النحو يؤدي إلى التشتت عن المحتوى التعليمي .	31.
					لا أفضل تعلم المهارات النحوية بمساعدة الحاسوب لأنه يفقدني القدرة على الإبداع.	32.
					تساعدني دراسة النحو بمساعدة الحاسوب بالإبداع والتميز	33.
					أشعر أن دراسة النحو بمساعدة الحاسوب يزيد تحصيلي الأكاديمي باللغة العربية.	34.
					لا أنسى المعلومات بسرعة عندما أتعلم باستخدام الحاسوب	35.
					أرى ان الحاسوب يمكن ان يوفر لي فرصة التعلم خارج اوقات الدوام الرسمي	36.
					اعتقد ان الحاسوب يوفر لي معلومات توضح مدى تقدمي في تعلم المهارات النحوية	37.
					ارى ان الحاسوب يعوض الطلبة اللذين يتخلفون عن النحو لاي سبب ما	38.
					زادت رغبتني في تعلم النحو بعد استخدام الحاسوب	39.
					التعلم من الحاسوب افضل من قراءة المادة النحوية في الكتاب المدرسي لانه يوفر الصوت والصور والحركة والالوان	40.
					أرى ان الحاسوب يمكن ان يوفر لي فرصة التعلم خارج الصف	41.

ملحق (9) تحليل خصائص المتعلمين:

العمر	مشاكل النمو	المستوى الثقافي	تحديد الكفايات المدخلية المحددة
يوجد في المجموعة التجريبية 32 طالبًا يتراوح عمرهم بين 13-14 فجميع الطلبة متوافين من حيث العمر	لا يوجد عند الطلبة مشاكل في النمو أو مشاكل وراثية والنمو الجسمي متساوي بين الطلبة	جميع طلبة الصف الثامن يعيشون في بيئة واحدة ويعيشون بنفس العادات والتقاليد ونفس المستوى الثقافي للأهل تقريبًا	يمتلك طلبة صف الثامن بقدرات عقلية متساوية تقريبًا إلا أن الإناث لديهم قدرات تفكيرية أكثر ومهارات أكثر من الذكور وسلوكهم منضبط أكثر من الذكور ولكن الطلبة يتساوون في المعتقدات والعادات والتقليد.

الفهارس

فهرس الملاحق

ملحق 1 الاختبار التحصيلي	86
ملحق 2 الزمن لكل درس	89
ملحق 3 جدول الموصفات	90
ملحق 4 تحليل المادة التعليمية	94
ملحق 5 الاختبار التحصيلي	107
ملحق 6 اسماء المحكمين	108
ملحق 7 الاستبانة	112
ملحق 8 استبانة بعد التحكيم	115
ملحق 9 الخصائص العمرية للطلبة	117

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
56	توزيع طلبة الصف الثامن على المجموعتين (التجريبية والضابطة)	1.3
64	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للمجموعة التجريبية والضابطة	1.4
65	نتائج تحليل التباين المغاير (المصاحب) (ANCOVA) لتحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية تبعاً للجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما	2.4
65	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للطريقة	3.4
66	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للجنس	4.4
67	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري تبعاً للتفاعل بين الطريقة والجنس	5.4
68	تحليل ت للعينات المترابطة (Paired sample T test) لدافعية الصف الثامن في اللغة الأساسي في اللغة العربية	6.4
69	تحليل ت للعينات المستقلة نحو استخدام نموذج أشور على دافعية طلبة الصف الثامن في اللغة العربية تبعاً للجنس	7.4

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	
إقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
الفصل الأول	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
محددات الدراسة	9
الفصل الثاني	
مقدمة	11
الأدب التربوي	11
الدراسات السابقة باللغة العربية	45
الدراسات السابقة باللغة الإنجليزية	51
التعقيب على الدراسات	54
الفصل الثالث	
مقدمة	55
منهج الدراسة	55
مجتمع الدراسة	56

56	عينة الدراسة
57	أدوات الدراسة
57	صدق الأداة
58	ثبات الأداة
60	إجراءات الدراسة
62	متغيرات الدراسة
63	المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع
64	عرض نتائج السؤال الأول
66	عرض نتائج السؤال الثاني
68	عرض نتائج السؤال الثالث
69	عرض نتائج السؤال الرابع
70	ملخص النتائج
	الفصل الخامس
71	مقدمة
71	مناقشة نتائج السؤال الثاني
74	مناقشة نتائج السؤال الثالث
75	مناقشة نتائج السؤال الرابع
76	التوصيات
77	الاقتراحات
78	قائمة المراجع والمصادر
85	الملاحق
118	الفهارس
119	فهرس الملاحق
120	فهرس الجداول
121	فهرس المحتويات