Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات

Volume 8 | Issue 1 Article 1

2007

The Effect of Using Some Grammar Teaching Methods on the Basic Ninth Grade Students' Acquisition of Some Grammatical Concepts

Nasser Makhzoumi
Al-Zarqa Private University, Jordan, NasserMakhzoumi@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu

Part of the Arts and Humanities Commons, Education Commons, and the Social and Behavioral Sciences Commons

Recommended Citation

Makhzoumi, Nasser (2007) "The Effect of Using Some Grammar Teaching Methods on the Basic Ninth Grade Students' Acquisition of Some Grammatical Concepts," *Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات*: Vol. 8 : Iss. 1 , Article 1.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol8/iss1/1

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

جرش للبحوث والدراسات، المجلد الثامن، العدد الأول ٢٠٠٣م

أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية

ناصر محمود المخزومي❖

تاريخ تقديم البحث : ٢٠٠٤/١/٧ تاريخ قبوله للنشر : ٢٠٠٤/٩/٢٠

Abstract

The effect of using some methods of teaching syntax on acquiring some syntactic concepts by students of the ninth basic stage.

The study aimed at knowing the effect of using some methods of teacing syntax on acquiring some syntactic concepts by students of the ninth basic stage. Such concepts are included in the chapter of (alternatives, adverbs of manner and other adherents).

This chapter was taught during the second semester 2002/2003.

The population of the study was made of (750) students. The sample of the study was made of (240) students who were divided into (8) groups on a stratified random basis. They were given an achierement test made of (60) items. The results of the study showed no significant differences that could be attributde to the sex at ($.05 = \alpha$), but there were significant differences that could be attributed to the teaching method.

Other signigicant differences at ($.05 = \alpha$) were found and attributed bo the achierenent level.

In light of the results, the researcher put forward some recommendation.

الملخص

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية المتضمنة في وحدة التوابع خلال الفصل الثاني ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م.

وقد تكون مجتمع الدراسة من (٧٥٠) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (٢٤٠) طالباً وطالبة توزعوا في (٨) شعب دراسية بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم اختياراً تحصيلياً تكون من (٦٠) فقرة، وقد دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى طريقة التدريس، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى المستوى التحصيلي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات.

❖ أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

Published by Arab Journals Platform, 2007

Jerash for Research and Studies Journal ???? ??? ?????? ?????????, Vol. 8 [2007], Iss. 1, Art. 1

خلفية الدراسة وأهميتها:

اللغة وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال، يحقق أغراضه، ويسد حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية كما أنه وسيلة الفرد في التعبير عن أكفاره وأحاسيسه ومشاعره، واللغة بمستوياتها الأربعة: الصوت والمفردات والتراكيب والدلالة لابد لها من أفكار معينة ومفاهيم خاصة تنقلها إلى القارىء أو السامع، مقدار وضوح الأفكار ومفاهيمها بمقدار ما تؤدي اللغة وظيفتها وهي «الاتصال».

ولما كان الفكر من خصائص العقل والنطق من نتاج اللسان ولما كانت اللغة وعاء تظهر فيه مضامين الفكر ووسيلة أداء المعاني فإن محاولة فهم اللغة تصبح إسهاما في الإنتاج العقلي واللغة بهذا المفهوم تكون مفتاحا لفهم الكثير عن السلوك البشري (سعادة وزميله، ١٩٨٤) وقد أدرك علماء النفس كون اللغة وعاءً للفكر (TheVehicle of Thought) لما لها من دور هام في عمليات التفكير، وما تقوم به من توظيف للرموز العقلية أو اللغوية في أغراض الاتصال الإنساني عن طريق ارتباط هذه الأشكال الرمزية للغة مع كافة المعاني الإنسانية المرادة (المخزومي، ١٩٩٧).

في ضوء ما سبق، فإنه لا تفكير بدون لغة، ولا لغة بدون تفكير، وبهذا تبدو العلاقة بينهما ارتدادية إجرائية، حيث إنه باللغة يفهم الإنسان فكر أخيه، وبها يفهم مادة فكره، واللغة بهذا الاعتبار أداة الإنسان لإنجاز العملية الإبلاغية بين أفراد المجتمع وتكون ظاهرة اللسانية عقداً يلتزم به الفرد ضمنيا بعد أن يحذق استخدام ما تنص عليه بنوده الصوتية والنحوية والمعجمية والدلالية (إبراهيم، ١٩٨٦).

ويعد التواصل اللغوي من أبرز مقومات الحياة الإنسانية، وهو بأشكاله اللغوية، والفنية والرياضية والحركية، إنما يمثل قنوات التواصل الثقافي في حياة الأمم والشعوب، ومضمون هذا التواصل وما يحمل من قيم وأفكار يدل على مستوى الحياة الثقافية والاجتماعية للفرد والجماعة.

ولذا يرى ابن جني أن اللغة «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»، حيث أكد طبيعة اللغة الصوتية ووظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، كما أكد اختلاف اللغة من مجتمع لآخر، فلكل قوم لغتهم (ابن جني، ١٩٥٢).

وإذا كان هناك وسائل أخرى للاتصال بين الناس بعضهم البعض كالإشارة والإيماءة فإن أرقى أنواع التفكير هو الذي يعتمد على الرموز اللغوية، ولذلك هناك دعوات كثيرة لتعليم اللغة بعلاقتها الوثيقة بالفكر وبالدور الذي تؤديه اللغة في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم والتجريد والإدراك والحكم والاستنتاج (إبراهيم، ١٩٨٦).

ويعد تعلم المفاهيم محورا أساسيا في كل عملية استيعاب سواء أكان ذلك متعلقا بمادة علمية أم أي موقف يتعرض له الإنسان، وقد أصبح تحديد المفاهيم وتكوينها وتطويرها وتعلمها وإكسابها للمتعلمين موضع اهتمام كل من المعلمين وخبراء المناهج ومصممي المواد التعليمية إذ لم تعد المفاهيم مجرد جانب من جوانب التعلم، بل تعدّ محاور أساسية يدور حولها بناء المناهج والوحدات التعليمية وأساليب تدريسها (الزجاجي، ١٩٧٩).

ومن أبرز مفاهيم اللغة أنها مجموعة من الرموز الصوتية، التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف على دلالتها أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض.

وقواعد اللغة بشكل عام، ما هي إلا تقنين لظواهر لغوية، ألفها الناس واستخدموها لأن استخدام

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol8/iss1/1 2

اللغة سابق على تقعيدها، وعندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف نشأت الحاجة الى تقنين المسارات الصحيحة للغة، حتى تبقى اللغة تعبيرا صادقا سليما بالنطق والكتابة وفهما سليما بالاستماع والقراءة (المسدي، ١٩٨٦).

ولأهمية المفاهيم في العملية التعليمية، نشط التربويون في البحث عن طرق واستراتيجيات تسهم في تحسين تدريسها في جميع المواد الدراسية وفي مختلف مراحل التعليم وتمخضت دراستها عن نماذج تدريس المفاهيم داخل حجرة الصف منها ما يقع تحت نطاق "Helda Taba" ونموذج «برونر Bruner» ومنها ما يعق تحت الطريقة الاستنتاجية ومن أمثلتها نموذج «كلوز ماير Kalusmeier» ونموذج «ميرل - تينسون Merrill and Tennyson» ومنها ما يجمع بين الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية كنموذج» جانبية Gagne» الاستقرائي للمفاهيم المادية والاستنتاجي للمفاهيم المجردة.

ويتطلب استخدام كل من الطريقتين: الاستقرائية والاستنتاجية في تدريس المفاهيم مهارة التفكير ولكنهما تختلفان من حيث معالجتهما للمواد والنشاطات التعلمية التعليمية.

ويعتمد التفكير في الطريقة الاستقرائية على الانتقال من الجزء إلى الكل عن طريق تجميع وقائع أدلة أو نتائج واحدة في حالات أو جزئيات خاصة في حين يتطلب التفكير في الطريقة الاستنتاجية الانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق استخدام القاعدة العامة في توضيح وإثبات صحة الجزئيات أو الحالات الخاصة ووقوعها ضمنها.

وتمثل استراتيجيات تدريس المفاهيم مكانة خاصة لدى معلمي اللغة العربية، حيث أن تعلم المفهوم واكتسابه لا يعني لفظ اسمه أو ذكر تعريفه أو استخدامه في جملة مفيدة، وإنما هو قدرة المتعلم على الاستجابة إلى مجموعة من الأشياء، أو الأحداث باستجابة واحدة على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها، بحيث يكون قادراً على تعميم الاستجابة على أفراد الصف الواحد، وعلى تمييزها عن الأصناف الأخرى، كما أن المفاهيم النحوية تعدّ من المفاهيم الصعبة التي تتطلب مزيدا من الاهتمام بتدريسها، كما أنها ذات طبيعة مجردة يصعب فهمها لأنها ليست من النوع المادي المحسوس ليسهل رؤيته، أو ليسهل تصويره (عصر، ١٩٨٣).

ومن المهارات الواجب توافرها لدى معلم اللغة العربية كيفية عرض المفاهيم داخل حجرة الصف والاستخدام الأمثل للطرق والاستراتيجيات الخاصة بتعلمها وتنميتها لدى تلاميذه فإنه من الخطر الجسيم أن يستخدم المعلم استراتيجية معينة تصلح لتعليم نوع من المفاهيم في تعليم نوع آخر ولقد ثبت بالتجربة أن هذا هو السبب الحقيقي في صعوبة تعلم المفاهيم (الجاحظ، ١٩٧٩).

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في مجال تدريس اللغة العربية، وإشرافه على برنامج التربية العملية في المدارس الأساسية والثانوية، أن عدداً غير قليل من معلمي اللغة العربية يجهلون تماماً طرق تعلم المفهوم واستراتيجياته، كما لاحظ تدني مستوى التلاميذ في تحصيل المفاهيم، وخاصة في مستوى التطبيق، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال تعلم المفاهيم، حيث عزت هذه الدراسات تلك النتائج إلى طرق التدريس المستخدمة في تعلم المفاهيم القائمة على الحفظ والاستظهار، وإلى وسائل التقويم المتبعة في تقويم التلاميذ التي ركزت على قياس القدرة على التذكر أكثر من تركيزها على قياس القدرة على فهم المادة وتطبيقها.

إن تحصيل المفاهيم من خلال التلقين يؤدي إلى فقدانها لجانبها الانفعالي، وتصبح مجرد شيء

جديد يضاف إلى مجموعة الأشياء الأخرى التي يجمعها التلميذ ويحشو ذهنه بها، دون فهم أو انفعال، ومن الخطأ في التدريس أن يتلقى المتعلم المفاهيم جاهزة عن طريق الحفظ الآلي لها؛ حيث لا يكون لها أساس في خبرته، ومن ثم تكون عديمة المعنى، وإن كل ما في إمكانه هو ترديد اللغة التي صيغت بها هذه المفاهيم دون جدوى لاستخدامها في تفسير مواقف التعليم الجديدة، أو المساعدة في اكتساب مفاهيم جديدة (مسعود، ١٩٨٤).

يتضح مما سبق أن المفاهيم مكون مهم من مكونات محتوى اللغة العربية، وأن تعملها وتنميتها يعدّ من أهداف تدريسها، ومعلمو اللغة العربية بحاجة إلى تعرف طرق تعليم المفاهيم، واستراتيجياتها، وكيفية استخدام طرق التدريس: الاستقرائية والاستنتاجية والترابطية في تعليم المفاهيم النحوية، باعتبارها طرقاً تدريسية تؤدي إلى اكتساب المفاهيم، وأن النماذج والطرق التعليمية التي اقترحت لتدريس المفاهيم مهما اختلفت لا تخرج عن نطاق النمط القياسي والنمط الاستقرائي والنمط الترابطي، وتتمثل أهمية تعلم المفاهيم وفقا لما ذكره (سعادة وزميله، ١٩٨٤) فيما يلي:

١- تساعد على التوجيه والتنبؤ، والتخطيط لأنواع مختلفة من النشاط.
٢- تقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة.
٣- تساعد المتعلم على تعرّف الأشياء الموجودة في البيئة.
٤- تساعد المتعلم على تنظيم مجموعات الأشياء والأحداث وربطها.
٥- تمكن الفرد من عمليات التبسيط والتفسير، وإقامة العلاقات بين الأشياء والمجموعات التي تنتمي إليها.
٦- توفر أساساً لاختيار خبرات، ومواقف التعلم وتنظيمها، عند تخطيط المناهج؛ ولذا فهي تخدم كخيوط أساسية في النسيج العام للمنهج.
٧- تجعل الموضوعات، والمعلومات ذات معنى كالمبادىء والقوانين العلمية، أكثر فاعلية للمعرفة والتذكر والفهم؛ لأن إدراك المعاني، والوقوف على دلالتها من المقومات الأساسية التي تساعد المتعلم على تذكر وفهم ما يتعلمه.

وتجدر الإشارة إلى أن تعلم المفاهيم النحوية، له أهمية كبيرة في تعلم اللغة؛ لأن دراسة المفاهيم المعرفية لأي موضوع نحوي، تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية، ليتمكن التلاميذ من إتقان القواعد، والقدرة على استخدامها. (جاب الله، ١٩٩٢).

وتتدرج مستويات المفاهيم النحوية من حيث الصعوبة والتجريد، من أشياء محسوسة تعتمد على الملاحظات والأمثلة المحسة، إلى إدراك أشكال مكانية أو زمانية، وعلاقات أكثر تجريداً، فمفاهيم المفرد والمثنى والجمع يمكن أن يدركها التلاميذ بسهولة ويسر، باستعمال أمثلة إيجابية مباشرة، بينما تأتي مفاهيم الزمان، والبناء للمجهول، والبدل، والنعت والتمييز، مفاهيم أكثر صعوبة وتجريداً بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولما كان المفهوم يمثل تجريداً للعناصر المشتركة، وهذا التجريد يعطي اسماً أو عنواناً، فليس هو الاسم بذاته أو هذه الكلمة، وما تحمله من معنى، فكلمة (الفاعل) (المفعول) تمثل مفهوماً له مضمون ودلالة نحوية، هي ما تعنيه هذه الكلمة من معنى، ويكون الفرد على عرضة باستخدام مفاهيم أخرى أبسط منه، وعندما يتعلم التلميذ المفهوم يكون قادراً على معرفة أوجه الشبة وأوجه الاختلاف بين

كافة الظواهر اللغوية، ثم التعميم بالتوصل إلى القاعدة أو المفهوم العام، ويعد استخدام المفهوم في مواقف تعليمية جديدة، من أعلى مستويات تعلم المفهوم النحوي، وفي ضوء ما سبق من أهمية تعلم المفهوم، يمكن إبراز أهمية استخدام المفاهيم النحوية فيما يلي:

١- تمكن المتعلم من القيام بعملية التحليل الإعرابي، للمفردات والتراكيب، وما يترتب على موقع الكلمات من معنى ودلالة، حيث ترجع صعوبة فهم النظام الإعرابي إلى ارتباطه بالمعنى. فمن فهم التركيب اللغوي فهماً صحيحاً، أمكنه الإعراب بسهولة (فالتفريق الدلالي بين معنى الفاعلية، ومعنى المفعولية مثلاً، لا يرتبط ارتباطاً تلقائياً برفع الأول ونصب الثاني، بل يرتبط في المقام الأول بمعالم غير إعرابية ولا يتسطيع المتعلم أن يمتلك ناصية هذا النظام المعقد، داخل فراغ دلالي لا مغزى له، لأن معنى (فاعل) ما وقع منه الفعل، ومعنى (مفعول) ما وقع عليه الفعل، وفهم هذا المعنى، يحتاج من التلميذ إلى إدراك علاقات أكثر تعقيداً (جاب الله، ١٩٩٢).

٢- تمكين المتعلم من مهارات الصحة اللغوية، التي تعد ضابطاً لكافة المهارات اللغوية من اللحن والخطأ، في فنون اللغة المختلفة من استماع وحديث وقراءة وكتابة.

٣- مساعدة المتعلم على فهم أساسيات النظام النحوي للغة واستيعابه، والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبها، حيث طبيعة القواعد التي تعتمد على القونين المجردة، وكثرة الأوجه الإعرابية، وتداخل بعض الموضوعات، وكثرة المصطلحات النحوية، وتكوين المفاهيم التي تساعد على تعلم هذه القواعد لفترة طويلة، مع انتقال أثر تعلمها إلى مواقف لغوية جديدة (اليعقوب، ١٩٨٦).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية المتضمنة في وحدة (التوابع) من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن خلال الفصل الثاني للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى جنس الطالب؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (القياسية، الترابطية، المعدلة)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم اللغوية، تعزى إلى المستوى التحصيلي لهم في مادة اللغة العربية (مرفع، متوسط، منخفض)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس والمستوى التحصيلي؟

فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وضع الباحث الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى جنس الطالب.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى المستوى التحصيلي لهم في مادة قواعد اللغة العربية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي لهم في مادة قواعد اللغة العربية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- يمكن أن تسهم في سد النقص في الدراسات المتعلقة باستخدام طرق التدريس في مجال اللغة العربية بصفة عامة، وفي مجال تعليم المفاهيم النحوية بخاصة.

٢- يمكن الإفادة من الاختبار المستخدم في هذه الدراسة في تقويم تحصيل التلاميذ لبعض المفاهيم النحوية المتضمنة في الوحدة (الخامسة عشرة: التوابع) من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف التاسع في مرحلة التعليم الاساسي.

٣- تقديم دروس يومية تتضمن بعض المفاهيم النحوية وفقاً لطرق التدريس التالية: القياسية، والاستقرائية، والترابطية، والمعدلة، يمكن أن تفيد معلمي اللغة العربية في معرفة كيفية تدريس المفاهيم النحوية وفقاً لهذه الطرق.

٤- تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج المدرسية، و إعادة بنائها وتقديمها بطرق وأساليب جديدة، تؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمة.

حدود الدراسة:

١- تقتصر الدراسة على استخدام طرق التدريس التالية: القياسية والاستقرائية والترابطية والمعدلة.

٢- يقتصر تجريب الدراسة على المفاهيم النحوية المرتبطة بوحدة التوابع من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي للفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ م.

٣- اقتصرت الفترة الزمنية الخاصة بتطبيق هذه الدراسة قرابة الشهرين، بواقع (١٢) اثنتا عشرة حصة صفية.

٤- اقتصرت مستويات المعرفة النحوية التي بني عليها الاختبار التحصيلي (أداة الدراسة) علي المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لبلوم (تذكر المعلومات knowledge، والفهم، comprehension، والتطبيق application).

٥- عينة الدراسة عشوائية من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

تصميم الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي، أما المتغيرات في هذه الدراسة فهي على النحو التالي:

١- المتغيرات المستقلة:

أ- الطريقة القياسية.

ب- الطريقة الاستقرائية.

ج- الطريقة الترابطية.

د- الطريقة المعدلة.

واستخدم متغيران معدلان هما:

أ- المستوى التحصيلي، وله ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض).

ب- الجنس، وله نوعان (ذكور، إناث).

٢- المتغير التابع: هو اكتساب التلاميذ - عنية الدراسة - لبعض المفاهيم النحوية (النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل) ويقاس تحصيلهم عن طريق اختبار تحصيلي يطبق عليهم يتصف بالصدق والثبات.

التحليل الإحصائي المستخدم:

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على التصميم العاملي (٢×٣×٤) لاختبار أثر كل من طريقة التدريس، والجنس، والمستوي التحصيلي، والتفاعل بينها، وذلك بعد إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، ولأن نتائج اختبار التحصيل أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠١)، ولمعرفة مصدر هذه الفروق استخدام الباحث اختبار نيومان - كولز لمقارنة الأوساط الحسابية لمجموعات الدراسة.

خطة الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة التي تحددت بها مشكلة الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- تحليل محتوى الوحدة الخامسة عشرة (التوابع) من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٣م؛ لتحديد المفاهيم النحوية المتضمنة بها، لتكون موضع التجريب وفقاً لطرق التدريس التالية: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، والطريقة الترابطية، والطريقة المعدلة، وقد التزم الباحث بالتعريف الإجرائي الذي تبناه في هذه الدراسة عند إجراء عملية التحليل، ثم قام الباحث بحساب ثبات وصدق التحليل.

٢- إعداد خطط الدروس اليومية لتدريس المفاهيم النحوية في الوحدة الخامسة عشرة(وحدة التوابع): النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل وفقاً للطرف الأربع للتدريس السالفة الذكر.
٣- اختيار عينة الدراسة، من تلاميذ الصف التاسع في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م. ومراعاة تكافؤ أفراد العنية في المتغيرات غير التجريبية، التي قد تؤثر على نتائج التجربة.
٤- إعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب التلاميذ عينة الدراسة لبعض المفاهيم النحوية المتضمنة في وحدة (التوابع: النعت، العطف، التوكيد، البدلُ).
٥- تجريب أداة القياس على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي مماثلة للعنية الأصلية للدراسة؛ بهدف إيجاد معاملات الصدف والثبات، ومستوى الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، ولحساب زمن تطبيقه؛ وذلك تمهيداً لإعداده في صورته النهائية.
٦- تدريس الوحدة موضوع الدراسة من قبل معلمي اللغة العربية باستخدام الطرق التالية: القياسية والاستقرائية، والترابطية والمعدلة.
٧- تطبيق الاختبار التحصيلي (التطبيق البعدي) في نهاية التجربة، ومن ثم تصحيح إجابات التلاميذ على الاختبار، ورصد النتائج لتحليلها وتفسيرها.
٨- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عند الدراسة من نتائج.

مصطلحات الدراسة:

١- **الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)**: يرى **الدليمي**، (٢٠٠٣) أنها طريقة تعليمية، تسير وفق خطوات يتم فيها الانتقال من الأمثلة إلى التعريف، حيث يتم عرض عدد كاف من الأمثلة المتنوعة التي تنتمي للمفهوم المراد تعلمه، ومجموعة أخرى من الأمثلة التي لا تنتمي للمفهوم، ويستطيع التلاميذ من خلال مناقشة تلك الأمثلة مع المعلم تحديد ما بينها من خصائص مشتركة، والتوصل إلى تعريف المفهوم، ومعرفة خصائصه التي تميزه عن غيره.

ويعرّف الباحث الطريقة الاستقرائية إجرائياً بأنها الطريقة التي ينتقل فيها العقل من الخاص إلى العام، أي من الحالات الجزئية إلى القواعد العامة التي تنظم تلك الحالات، وهي تسير مع التلميذ سيراً طبيعياً، فالجمل والأمثلة أسهل من التعميمات.

٢- **الطريقة القياسية**: يعرفها **شحاته**، (١٩٩٢)، أنها طريقة تعليمية، تسير وفق خطوات يتم فيها الانتقال من العام إلى الخاص، فهي تبدأ بالكل أو القاعدة العامة أو المفهوم، وتنتهي بالجزء وهو المثال، حيث يتم ذكر المفهوم المراد تعلمه أولاً، ويستطيع التلميذ من خلال مناقشته المعلم أن يتوصل إلى الجزئيات أو الأمثلة التي توضح المفهوم بناء على معرفة خصائصه، وإعطاء أمثلة تنتمي إليه، ويعرف الباحث هذه الطريقة إجرائياً أنها تلك الطريقة التي يذكر المعلم فيها القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام أولاً، ثم يصوغ الأمثلة التي تنطبق على القاعدة انطباقاً تاماً.

٣- **الطريقة الترابطية**: يرى **مدكور**، ١٩٩١، أنه طريقة تعليمية تعتمد على أن كل مثال لغوي يعرض على المتعلم، يكون بمثابة مركب يرتبط به استجابة أو عدة استجابات لغوية معينة، وهذه الاستجابة التي تصدر من المتعلم، إما أن تكون خاصة بالمعاني والدلالات، أو باستخدام اللغة وممارستها حديثاً وكتابة، وبذلك تصبح للمثير عدة استجابات محتملة من المتعلم قد يربط كل

منها بهذا المثير (المفهوم أو المثال)، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة لا تفسر السلوك اللغوي بمعناه العام، إلا أنها تتميز بارتباط المثير مع الاستجابة، ويكون التعلم فيها تدريجياً، ومتزايداً، حيث يتزايد الترابط بين اسم المفهوم، وكل سمة مرتبطة به، يكتفي الباحث بتعريف مدكور للطريقة الترابطية.

الطريقة المعدلة: يرى **السيد**، (١٩٩٦)، أنها من أحدث طرق التدريس في الترتيب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في الطريقة الاستقرائية، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة، وهي شكل من أشكال التقديم الاستجوابي، يقدم فيها المعلم أمثلة ولا أمثلة، ويطلب المعلم تصنيفها من خلال تحديد الخصائص الحرجة فيها، ويتضمن الخطوات التالية:

أ- التعريف، ويوضح فيه المعلم الخصائص الأساسية المميزة للمفهوم، والعلاقة بينها.

ب- الأمثلة واللاأمثلة الاستجوابية: يقدم المعلم أمثلة ولا أمثلة تكون متقابلة في خصائصها المتغيرة، ومتدرجة في صعوبتها، وفي النهاية يقوّم المعلم مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية المطلوبة.

ويعرف الباحث هذه الطريقة إجرائياً انها تلك الطريقة التي يستخدمها المعلم في تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية فالتطبيق.

٤- **المفهوم:** ويعرفه **طعيمة**، (١٩٩٨)، بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص، والباحث يعرف المفهوم في هذه الدراسة على أنه مجموعة من الخصائص أو السمات المشتركة التي تميز مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز عن غيرها من المجموعات.

٥- **المفهوم النحوي:** ويرى **مسعود**، (١٩٨٤)، أن لكل مفهوم اسم، أو رمز، أو مصطلح، وضع للدلالة عليه، وعلى ذلك فإن كلمة «العطف» مثلاً ما هي إلا اسم لمفهوم نحوي معين، يأتي من إدراكنا العقلي للعناصر المشتركة بين كلمتين ضمن السياق اللغوي، باستعمال واسطة، من حيث المعنى والإعراب، ودلالته اللفظية في علم النحو هي «إتباع كلمة لكلمة سابقة عليها، في الحكم والمعنى بوساطة حروف معينة، هي حروف العطف مثل: جاء محمود وعلي، وبهذا لا يكون المفهوم النحوي هو كلمة العطف: بل هو مضمون هذا المصطلح من تعريف لغوي ذي دلالة لفظية محددة. ويقصد به في هذه الدراسة الفكرة أو التصور العقلي الذي يكون للفرد، للدلالة على بعض معاني المصطلحات النحوية، ثم ينتقل بهذا المفهوم من عالم الفكرة، إلى حيز التعبير باللغة حديثاً وكتابة، والباحث يتبنى هذا التعريف في هذه الدراسة.

٦- **اكتساب المفهوم:** يقصد به في هذه الدراسة قدرة التلاميذ على تمييز الأمثلة المنتمية للمفهوم عن الأمثلة غير المنتمية له، أو تمييزه لخصائصه وسماته المتغيرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث حول المفاهيم النحوية (النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل).

٧- **المستوى التحصيلي:** ويشير في هذه الدراسة إلى المعدل الذي حصل عليه التلميذ في مادة اللغة العربية في الفصل السابق لإجراء الدراسة، والمأخوذ من جداول العلامات المدرسية. وقد تم تقسيم هؤلاء التلاميذ بموجب هذا المعدل إلى ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض).

الدراسات السابقة:

قام العديد من الباحثين خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، بإجراء دراسات متعددة، تناولت أثر الطرق والاستراتيجيات المختلفة في اكتساب المفهوم، وذلك انطلاقاً من الافتراض القائل إن للاستراتيجية التعليمية التي تركز على خصائص المفهوم أثراً في تسهيل اكتساب المفهوم. لذا، فقد حفل هذا المجال بالعديد من الدراسات التي اهتمت بالمفاهيم وطرق تدريسيها، بهدف تعرف ما إذا كانت بعض الاستراتيجيات تؤدي إلى إكتساب أفضل للمفهوم من بعضها الآخر.

وقد كشفت مراجعة الباحث للدراسات ذاً العلاقة بموضوع الدراسة الحالية عن ندرة الدراسات التي تناولت موضوع المفاهيم وطرق تدريسها في مجال اللغة العربية، في حين حظيت الميادين الأخرى للمعرفة بدراسات وفيرة في هذا المجال. وقد صنف الباحث هذه الدراسات إلى مجموعتين هما:

أولاً: الدراسات التي ركز على أثر الاستراتيجية التعليمية في اكتساب المفهوم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي للطالب في اكتساب المفهوم.

وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات ومقارنتها بالدراسة الحالية:

الدراسات التي ركزت على أثر الاستراتيجية التعليمية في اكتساب المفهوم:

أجرى الباحثون عدداً من الدراسات التجريبية حول أثر التسلسل في عرض أمثلة المفاهيم المختلفة في اكتساب المفهوم، فقام تنيسون (Tennyson & Tennyson, 1975) بدراسة للكشف عن أثر ثلاث استراتيجيات مختلفة في التسلسل في عرض أمثلة المفهوم. وتألفت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مركز تطوير الأبحاث التابع لجامعة ولاية فلوريدا، حيث وزع الطلبة عشوائياً على الاستراتيجيات التدريسية التالية:

العرض المتزامن للأمثلة، والعرض العشوائي للأمثلة، والعرض المتتابع للأمثلة وأظهرت نتائج الدراسة أن العرض المتزامن للأمثلة أكثر فاعلية في تعليم المفاهيم من العرض العشوائي أو المتتابع للأمثلة (Tennyson & Robert, D. 1975) .

وأكد تنيسون وبارك (Tennyson & Bark, 1980) عرض الأمثلة متزامنة في وقت واحد بين صفاتها المتغيرة، ومقابلة الأمثلة مع اللاأمثلة أيضا لتركيز الانتباه على الصفات الحرجة للمفهوم، ويساعد هذا العرض المتزامن للأمثلة واللاأمثلة في تعلم المفهوم أكثر من العرض العشوائي.

يبدو من الدراستين السابقتين أنهما قد تناولتا أثر التسلسل في عرض الأمثلة في اكتساب الطلبة للمفهوم، وبينما ركزت دراسة تنيسون وتنيسون على العرض المتزامن والعشوائي والمتتابع للأمثلة، فإن تنيسون ورفاقه قد تعرضوا فقط للعرض المتزامن والعشوائي لأمثلة المفهوم، وإن الدراستين قد أكدتا أن العرض المتزامن للأمثلة واللاأمثلة أفضل من العرض العشوائي لها.

ويرى إيليس (Elis,1978) أن الخصائص الأساسية للمفهوم يمكن أن تحدث تمييزاً لكل الأمثلة الموجبة والسالبة. وهذا يعني ببساطة أنه في تعليم مفهوم معين، فإن المثال الموجب يجب أن يقدم للمتعلم في الوقت نفسه الذي يقدم فيه المثال السالب، لكي يتاح له مقارنة الأمثلة، فالتقديم المتزامن يتفوق في نتائجه على التقديم المتعاقب أو المتتالي لأمثلة الميثر؛ لأن الأمثلة المتزامنة تحدث تمييزاً لمفهوم بمقارنة المتعلم للصفات المتشابهة وغير المتشابهة لخصائص المفهوم المتعلم. وهكذا جاءت وجهة

نظر إيليس متفقة مع ما توصلت إليه دراسة تنيسون وتنيسون السابقة في تأكيد أن استخدام العرض المتزامن لأمثلة المفهوم أفضل في نتائجه من العرض المتتابع أو الشعوائي (المخزومي، ١٩٩٧).

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بأثر التسلسل في عرض الأمثلة واللاأمثلة في اكتساب المفهوم دراسة قامت بها عكور في الأردن، للكشف عن أثر كل من الاستراتيجية التعليمية والجنس في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي لمفاهيم مبحث الأحياء. ومن الاستراتيجيات التي استخدمت في هذه الدراسة العرض العشوائي والمتزامن للأمثلة واللاأمثلة، ولم تظهر نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العرض العشوائي أو المتزامن للأمثلة واللاأمثلة (عكور، ١٩٨٥).

يتبين من نتائج هذه الدراسة أنها جاءت متعارضة مع نتائج دراسة تنيسون وتنيسون وما أكده تنيسون ورفاقه، وإيليس. ففي الوقت الذي أشارت فيه دراسة عكور إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التسلسل في عرض الأمثلة واللاأمثلة للمفهوم، فإن الدراسات الأخرى أكدت استخدام العرض المتزامن وليس العشوائي لأمثلة المفهوم.

وتتاشبه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بدراسة أثر التسلسل في عضر الشواهد الإيجابية والسلبية في اكتساب الطلبة للمفهوم. وفي الوقت الذي اهتمت دراسة عكور بالكشف عن أثر الجنس والاستراتيجية في اكتساب المفهوم، فإن الدراسة الحالية قد تناولت متغير المستوى التحصيلي للطلبة.

الدراسات التي تناولت أثر الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي للطالب في اكتساب المفهوم:

أطلع الباحث على عدد من الدراسات التي كان من أهدافها الكشف عن أثر المستوى التحصلي للطالب في اكتساب المفهوم، باتباع استراتيجات تعليمية مختلفة، ومن هذه الدراسات ما قام بها ركتر وهند رسون (Rector & Henderson, 1970) هدفت إلى الكشف عن أثر المستوى التحصيلي في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية باتباع استراتيجيات تعليمية مختلفة، واقتصرت عينة الدراسة على (١٩٢) طالباً من طلبة السنة الجامعية الأولى، وقد قسم الطلبة أحد عشر مفهوماً بالطريقة المبرمجة عن طريق الاستراتيجيات التالية:

تحركات توضيحية، وتحركات توضيحية وأمثلة – تحركات توضيحية – أمثلة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية تحركات توضيحية والاستراتيجيات الثلاث الأخرى لصالح الاستراتيجيات الثلاث الأخرى، وأشارت النتائج أيضاً الى تفوق مجموعة الطلبة ذوي المستوى التحصيلي العالي على مجموعة الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض في جميع الاستراتيجيات المستخدمة، إلا أنه لم يكن هناك تفاعل بين الاستراتيجية والمستوى التحصلي (Rector & Robert, E, 1970).

وكانت دراسة دوسي وهند روسون (Dossy & Henderson, 1974) في هدفها لدراسة ركتر وهند رسون في الكشف عن أثر الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي للطالب في اكتسابه للمفاهيم: حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاستراتيجيات التي تنتهي بالتحركات التوضيحية أتت أفضل من الاستراتيجيات التي تنتهي بتقديم المثال. أما بالنسبة لأثر المستوى التحصيلي في اكتساب المفاهيم فقد أظهرت النتائج تفوق مجموعة الطلبة ذوي المستوى التحصيلي العالي على مجموعة الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض. ولم تظهر الدراسة تفاعلاً بين المستوى التحصيلي والاستراتيجية

التعليمية في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية (Dossy & Henderson).

يتضح من الدراستين السابقتين انهما قد تناولتا المقارنة بين أثر استخدام الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية في تدريس المفاهيم الرياضية، واستخدمت الدراستان ثلاث استراتيجيات متماثلة ركزت كل منهما على دراسة أثر المستوى التحصيلي إلى جانب الاستراتيجية التعليمية في اكتساب المفهوم، وفي الوقت الذي أظهرت فيه نتائج الدراسة الأولى أهمية استخدام الأمثلة في الاستراتيجية، فإن الدراسة الثانية قد أظهرت تفوق الاستراتيجيات التي تؤخر تقديم التعريف على تلك التي تقدمه في البداية. أما بالنسبة لأثر المستوى التحصيلي فقد اتفقت نتائج الدراسيتين في أن للمستوى التحصيلي أثراً في اكتساب الطلبة للمفاهيم. فقد أظهر الطلبة من فئة التحصيل العالي تفوقاً على الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض. كذلك لم تشر الدراستان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي.

وجاءت دراسة كلوزمير وفيلدمان (Kalusmeier & Feldman, 1975) استمراراً للدراسات السابقة بهدف الكشف عن أثر كل من الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي في اكتساب المفاهيم الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين لتدريس موضوع (المثلث المتساوي الأضلاع)، وقد وزع هؤلاء الطلبة إلى ثلاث مجموعات متساوية (عال، متوسط، منخفض) حسب علاماتهم التي حصلوا عليها في اختبار أجري لهم خلال العطلة الصيفية، وتم تدريس الطلبة بمستوياتهم التحصيلية المختلفة حسب الاستراتيجيات التالية: تحرك التعريف، مجموعة منطقية من الأمثلة واللاأمثلة (ثلاثة أمثلة وخمسة لا أمثلة) وتحرك التعريف ومجموعة منطقية من الأمثلة واللاأمثلة، وتحرك التعريف وثلاث مجموعات منطقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق استراتيجية تحرك التعريف وثلاث مجموعات منطقية من الأمثلة واللاأمثلة على الاستراتيجيات الأخرى، وكان الطلاب الذين تعلموا المفاهيم باستراتيجية تستخدم التعريف فقط لا تختلف في نتائجها عن المجموعة التي تعلمت باستراتيجية تقوم على تقديم مجموعة منطقية من الأمثلة واللاأمثلة دون تحرك التعريف، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة من ذوي المستوى التحصيلي المتوسط والمنخفض، إلا أن نتائج الدراسة لم تظهر وجوداً للتفاعل بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي.

ومن الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي للطالب وطبيعة المفهوم في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية دراسة قامت بها الساكت لمقارنة فاعلية ثلاث استراتيجيات تعليمية في تدريس خمسة مفاهيم (مترابطة وغير مترابطة) من مقدمة في المنطق الرياضي. وتألفت عينة الدراسة من (٩٣) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي تم توزيعهن عشوائيا وبالتساوي الى ثلاث مجموعات تجريبية، وقسمت كل مجموعة منها إلي مستويين (عال، ومنخفض) حسب معدلات الطالبات في مبحث الرياضيات للفصل السابق للدراسة، وقام بتدريس المفاهيم معلم واحد باستخدام دروس مبرمجة حسب الاستراتيجيات التالية: (تعريف – أمثلة)، (أمثلة – تعريف)، (أمثلة – تعريف – أمثلة). وأظهرت النتائج تفوق استيعاب المفاهيم المترابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، تعزى إلى الاستراتيجية في استيعاب الطالبات للمفاهيم غير المترابطة، وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($a = ٠,٠١$) ولصالح عامل

المستوى التحصيلي، إذ أبدى الطلبة ذوو المستوى التحصيلي المرتفع أداءً أفضل من الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض، ولم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين عاملي الاستراتيجية والمستوى التحصيلي (الساكت، ١٩٩٣).

يتبين من دراسة كلوزمير وفيلدمان، ودراسة الساكت، أن هاتين الدراستين اهتما بالكشف عن أثر كل من الاستراتيجية التعليمية والمستوى التحصيلي في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية، وفي الوقت الذي أجريت فيه دراسة كلوزمير وفيلدمان على طلبة الصف الرابع الابتدائي، فإن دراسة الساكت أجريت على طالبات المرحلة الإعدادية. وحيث أظهرت دراسة الساكت تفوق الطريقة الاستقرائية في نتائجها على الطريقة الاستنتاجية. إلا أن نتائج دراسة كلوزمير وفيلدمان أشارت إلى تفوق الاستراتيجية الاستنتاجية التي تكثر من الأمثلة واللاأمثلة بعد تقديم التعريف على الاستراتيجية الاستقرائية التي تقدم عدداً من الأمثلة واللاأمثلة دون تقديم التعريف، وقد أكدت الدراستان السابقتان أثر المستوى التحصيلي للطالب في اكتسابه للمفاهيم الرياضية. وأجمعتا على دعم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين عاملي الاستراتيجية والمستوى التحصيلي.

ومن الدراسات التي أجريت في مجال الدراسات الاجتماعية واهتمت بمتغير الاستراتيجية والمستوى التحصيلي، دراسة أجراها (اليعقوب، ١٩٨٦) في الأردن لاختبار أثر استخدام نموذج ميرل – تنسون / ونموذج جانيه، وطريقة القراءة والتسميع في تدريس المفاهيم الجغرافية لطلبة الصف الأول الإعدادي، من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة (عال، متوسط، منخفض)، واقتصرت عينة الدراسة على (١٢٥) طالباً. ومن النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين نموذج جانيه ونموذج ميرل – تنيسون. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسطات أداء المجموعات تعزى إلى المستوى التحصيلي، حيث تفوقت مجموعة الطلبة ذوي المستوى التحصيلي العالي على الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط والمنخفض. هذا ولم تظهر الدراسة أي اثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى التفاعل بين عاملي المستوى التحصيلي وطريقة التدريس (اليعقوب ١٩٨٦).

أما دراسة البطاينة فتناولت أثر أربع استراتيجيات على تعليم المفاهيم التاريخية التي كشفت عن أثر تلك الاستراتيجيات في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي للمفاهيم التاريخية، وكذلك أثر كل من الجنس والمستوى التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبة، موزعين عشوائياً في (٨) شعب دراسية حسب ثلاث مستويات للتحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض). وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي للمفاهيم التاريخية تُعزى إلى الاستراتيجيات التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي تُعزى إلى المستوى التحصيلي (البطاينة، ١٩٨٦).

ويتضح من دراسة كلارك (Clark, 1971) التي استخدمت النشاطات التدريبية، كنموذج ميرل – تنيسون تناولت مجموعة من التعميمات حول تعلم المفاهيم في غرفة الصف، أكدت أن النشاط التدريبي يزيد من سهولة تعلم المفاهيم الجديدة. فقد استخدم كلارك عرضا استجوابياً لأمثلة ولا أمثلة على المفهوم؛ وذلك لمعرفة مدى فاعليته في تعلم مفاهيم تاريخية، وتكونت عينة دراسته من (٦٩) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي موزعين عشوائياً على مجموعتين: ضابطة وتجريبة، وقد

أظهرت نتائج الدراسة تفوق نموذج ميرل – تنيسون على الطريقة التقليدية.

ومن الدراسات المهمة في هذا المجال دراسة أجراها بارك (Bark, ١٩٨٤)، وبحث فيها أثر استخدام استراتيجية مقارنة أفضل الأمثلة مقابل استراتيجية تعيين الخصائص الحرجة في اكتساب الطلبة للمفهوم. واشتملت عينة الدراسة على (٩٧) من طلبة الصف الثاني عشر اختيروا عشوائياً من إحدى مدارس مدينة ألبني / نيويورك، وزعوا عشوائيا إلى (٤) مجموعات اثنتين للذكور واثنتين للإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المفهوم، تُعزى إلى الاستراتيجية التعليمية، ولصالح استراتيجية مقارنة أفضل الأمثلة. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفهوم تُعزى إلى الجنس.

وفي دراسة للخريشة التي أجراها في الأردن، حيث قام بمقارنة نموذج ميرل – تنيسون باستراتيجية هيلدا تابا والطريقة التقليدية. تكونت عينته من (٢١٥) طالب من طلبة الصف السادس الابتدائي، موزعين عشوائياً على ست شعب (٣) للذكور و(٣) للإناث، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى طريقة التدريس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى الى الجنس.

وبعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، فقد لاحظ الباحث ما يلي:

- اختلاف نتائج الدراسات السابقة حول أثر كل من الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية في تدريس المفاهيم. فقد أشارت دراسة دوسي وهندرسون ودراسة الساكت إلى تفوق الطريقة الاستقرائية على الطريقة الاستنتاجية. إلا أن دراسة كلوزمير وفيلدمان أظهرت تفوق الطريقة الاستنتاجية على الطريقة الاستقرائية. أما دراسة ركتر وهندروسون ودراسة جمال سليمان فلم تشيرا الى تفوق إي من الاستراتيجين على الأخرى في اكتساب المفهوم.
- اتفاق نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر المستوى التحصيلي في اكتساب المفهوم بالإشارة إلى أن للمستوى التحصيلي أثراً فاعلاً في ذلك. فقد أظهر الطلبة من فئة التحصيل العالي تفوقاً على الطلبة من ذوي المستوى التحصيلي المتوسط والمنخفض، سواء درسوا بهذه الاستراتيجية أو تلك، ولم تُظهر الدراسات جميعها أثراً للتفاعل بين عاملي الاستراتيجية والمستوى التحصيلي، وهذا يعني أنه لم تكن هناك طريقة أكثر فاعلية مع الطلبة من مستوى تحصيلي معين، ثم إذا استخدمت مع طلبة من مستوى تحصيلي آخر تقل أو تزداد فاعليتها.
- تتشابه الدراسة الحالية في أهدافها مع الدراسات السابقة في محاولة الكشف عن أثر طرق التدريس المختلفة والمستوى التحصيلي في اكتساب الطلبة للمفاهيم.
- اتفقت هذه الدراسات فيما بينها، على أهمية دراسة الحقائق والمفاهيم التي أصبح تحديدها، وتقويمها، وتكوينها، وتعلمها، واكتساب المتعلمين لها، محوراً أساسياً في الاستيعاب.
- أكدت هذه الدراسات خلو الكتاب المدرسي، من تعريف المفاهيم المعقدة أو المركبة، واقتصاره على تعريف البسيط منها، وضعف مستوى الطلاب في إدراك العلاقات بين المفاهيم.
- أثبتت هذه الدراسات ضرورة تطور مستوى المفاهيم لدى المتعلم، عند انتقاله من الصفوف الدنيا إلى العليا، وأهمية ارتباط المفاهيم بأهداف المتعلم، وأهداف المرحلة التعليمية والمجتمع.
- أثبتت هذه الدراسات أن اكتساب التلميذ معنى المفهوم عن طريق اللفظ أو التجريد، يشكل صعوبة

لهذا التلميذ، بينما يسهل اكتسابه المفهوم العلمي، خاصة الذي يتصل بالتجربة.
- تشكل المفاهيم بعداً أساسياً، لا غنى عنه في العملية التعليمية، بجميع موادها الدراسية.
- يعتمد إكساب التلميذ المفهوم على نواح عدة منها: الكتاب المدرسي، والمعلم، وطريقة التدريس.
- وقد أفاد الباحث من هذه المجموعة من الدراسات السابقة في عملية تحليل محتوى وحدة (التوابع) المختارة لهذه الدراسة، وفي بناء الاختبار التحصيلي الذي أعده لهذه الغاية.

إجراءات الدراسة:

أ) **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع (الذكور والإناث) في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية اربد الأولى للفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م، والبالغ عددهم (٧٥٠) طالباً وطالبة، موزعين على (٥٠) خمسين شعبة دراسية.

ب) **عينة الدراسة:** تم اختيار الشعب عينة الدراسة من المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغ عدد الشعب التي تم اختيارها (٨) شعب دراسية (٤) للذكور، و(٤) للإناث، بلغ عدد الطلبة فيها (٢٤٠) طالبا وطالبة، وتشكل هذه العينة ما نسبته (١٣٪) من مجموع المجتمع الأصلي للدراسة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس وطريقة التدريس.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة وطريقة التدريس

المدرسة	طريقة التدريس	عدد الطلبة	عدد الشعب	المجموع
بيت رأس الثانوية/ ذ	القياسية	٣٠	١	٦٠
بيت رأس الثانوية/ ب	القياسية	٣٠	١	
حكما الثانوية/ ذ	الاستقرائية	٣٠	١	٦٠
حكما الثانوية/ب	الاستقرائية	٣٠	١	
علعال الثانوية/ذ	الترابطية	٣٠	١	٦٠
علعال الثانوبة/ب	الترابطية	٣٠	١	
كفر جايز الثانوية/ ذ	المعدلة	٣٠	١	٦٠
كفر جايز الثانوية/ب	المعدلة	٣٠	١	
المجموع		٢٤٠	٨	٢٤٠

أدوات الدراسة:

تتكون أدوات الدراسة من:

(أ) المادة التعليمية من وحدة (التوابع) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع، وتشتمل على الدروس (النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل)، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم تحليل المادة

التعليمية إلى عناصرها الأساسية، وتمت صياغة الأهداف السلوكية لهذه العناصر بطريقة تقدم فيها المادة التعليمية بطرق تدريسية مختلفة، وتمثلت المادة التعليمية بالإضافة إلى وحدة الدراسية موضوع التجربة بمذكرات تحضير الدروس لهذه الوحدة، والتي شملت المفاهيم والمبادىء والتعميمات الواردة في هذه الوحدة، وأُعدّت أربع مذكرات تحضير وفق التعريف الإجرائي للطريقة القياسية، وأُعدّت أربع مذكرات تحضير أخرى وفق التعريف الإجرائي للطريقة الاستقرائية، وكذلك وأُعدّت أربع مذكرات تحضير وفق التعريف الإجرائي للطريقة المعدلة.

وللوقوف على مدى صدق المادة التعليمية كخطط تدريسية، وملاءمتها لطريقة كل مجموعة، فقد تم عرض المادة التعليمية على لجنة محكمين متخصصين في تدريس اللغة العربية، وكانت تقديراتهم كافية لاعتبارها صادقة.

(ب) إجراءات الاختبار القبلي: تم اجراء الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة بأسبوع، والهدف منه هو التأكد من تكافؤ أفراد عينة الدراسة بعد توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكانت نتائج التحليل تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لكلتا المجموعتين.

والجدول رقم (٢) يوضح أن قيمة ت (٠,٣٧) غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

جدول رقم (٢)

نتائج الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة الفروق
المجموعة الضابطة	٥,٠٤	٢,٣٥	٠,٣٧	٠,٠٥ غير دالة إحصائياً
المجموعة التجريبية	٥,٢٨	٢,٢٥		

(ج) الاختبار التحصيلي واستخدمه الباحث كاختبار بعدي (بعد انتهاء التجربة مباشرة)، وذلك لقياس تحصيل أفراد الدراسة في مادة قواعد اللغة العربية، وقد تم تصحيح الاختبار من خلال نموذج الإجابة الملحق بالاختبار، وبذلك تبلغ أقصى علامة (٦٠)، وقد تم إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

١) تحليل الوحدة الدراسية (التوابع) من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر على الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي طبقاً للمفاهيم الواردة في الوحدة.

٢) عرض الأهداف وفقرات الاختبار على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص، وتعديل الفقرات في ضواء إرشاداتهم، أخذاً في الحسبان النقاط التالية:

أ) وضوح الأهداف والأسئلة لغوياً.

ب) تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى.

ج) مناسبة البدائل المقترحة للمتن.

٣) تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة خلاف عينة الدراسة، وحللت نتائج الاختبار لإيجاد ما يلي:

أ) صعوبة فقرات الاختبار.

ب) تمييز الفقرات.

وفي ضوء هذه المعلومات استبعدت جميع الفقرات التي قلت صعوبتها عن (١٠٪)، والتي زادت عن (٨٥٪)، كما استبعدت الفقرات ذات التمييز السالب، وبذا اصبح عدد الفقرات النهائية لاختبار التحصيل (٦٠) ستين فقرة.

ج) تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشار دسون (K.R-20) فبلغ (٠,٨٨)، وأُعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

٤) اتصل الباحث بالمعلمين المكلفين بتدريس مجموعات الدراسة، واتفق معهم على إجراءات الدراسة، ومواعيد الاختبارات، ومناقشة الأسلوب الذي يتم به تدريس كل مجموعة بالتفصيل من استيعاب المعلمين لطبيعة الطريقة وخطواتها.

٥) تم تطبيق المعالجة الدراسية بواقع أربع حصص للوحدة التدريسية المختارة (التوابع: النعت، العطف، التوكيد، البدل)، وبطرق التدريس الأربعة، واستمرت المعالجة مدة شهر، بمعدل حصة واحدة أسبوعيا، وكان ذلك في الأسبوع الثاني من بدء الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م، وقد تم تزويد الطلبة بمجموعة من النشاطات المناسبة، وقدم الباحث المساعدة المطلوبة للمعلمين الذين قاموا بتطبيق الدراسة.

٦) تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس المادة التعليمية، وفي الموعد الذي تم تحديده للطلبة، وعقب انتهاء التجربة بيوم واحد فقط.

٧) تم جمع أوراق الإجابات، وتصحيحها حسب نموذج الإجابة المعدّ، ومن ثم رصدت النتائج في كشوف خاصة، أدخلت إلى ذاكرة الحاسوب حيث تم استخلاص النتائج النهائية لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قام الباحث بإجراء الاختبار البعدي، ثم تحليل نتائج الدراسة للتأكد من صحة فرضياتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي :

أولاً : النتائج الخاصة بالفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على أنه: **«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تُعزى إلى جنس الطالب»**.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لقياس هذا المتغير في الاختبار البعدي بين المجموعتين، وجاءت النتيجة على النحو التالي كما في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

الأوساط الحسابية لأداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي في مفاهيم النحو حسب الجنس وطريقة التدريس والمستوى التحصيلي

طريقة التدريس / الجنس	القياسية	المعدلة	الترابطية	الاستقرائية	إجمالي
ذكور: مرتفع	٣٦	٣٦	٣٦,٧٥	٤١,٣٨	٣٧,٥٣
متوسط	٢٥,٥٧	٣٢,٢١	٣٠,٨٦	٣٧,٠٧	٣١,٤٣
منخفض	٢٢,٧٥	٢٥,٦٣	٢٤,٦٣	٣٠,٨٨	٢٥,٩٧
إجمالي ذكور	٢٧,٦٠	٣١,٤٧	٣٠,٧٧	٣٦,٥٧	
إناث: مرتفع	٣٥,١٣	٣٦,٦٣	٣٥,٣٨	٤١,٧٥	٣٧,٢٢
متوسط	٢٥	٢٩,٩٣	٣٠,٤٣	٣٤,٨٦	٣٠,٠٥
منخفض	٢١,٨٨	٢٥,٨٨	٢٥,٦٣	٣٠,٣٨	٢٥,٩٤
إجمالي إناث	٢٦,٨٧	٣٠,٦٣	٣٠,٤٧	٣٥,٥٠	
إجمالي: مرتفع	٣٥,٥٦	٣٦,٣١	٣٦,٠٦	٤١,٥٦	٣٧,٣٨
متوسط	٢٥,٢٩	٣١,٠٧	٣٠,٦٤	٣٥,٩٦	٣٠,٧٤
منخفض	٢٢,٣١	٢٥,٧٥	٢٥,١٣	٣٠,٦٣	٢٥,٩٥

يلحظ من الجدول رقم (٣) أن أداء الذكور في المستويات التحصيلية المختلفة كان مشابهاً لأداء الإناث في جميع طرق التدريس المستخدمة.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على : «**أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة**».

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم الباحث تحليل التباين (٢×٣×٤) للكشف عما إذا كان لطريقة التدريس أو المستوى التحصيلي أو الجنس دلالة إحصائية على المتغير التابع (التحصيل)، وجاءت النتيجة على النحو التالي كما في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمقارنة أداء الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي للمفاهيم النحوية مصنفة حسب الجنس وطريقة التدريس والمستوى التحصيلي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	«ف» المحوسبة
الجنس	٣٢,٢٧	١	٣٢,٢٧	٠,٨٩
طريقة التدريس	٢٣٦٧,٢٣	٣	٧٨٩,٠٨	٢١,٦٥
المستوى	٤٢٢٥,٥٨	٢	٢١١٢,٧٩	٥٧,٩٦
التفاعل الثنائي				
الجنس × الطريقة	٤,٦٣	٣	١,٥٤	٠,٠٤
الجنس × المستوى	٢٢,٢٥	٢	١١,١٢	٠,٣١
الطريقة × المستوى	١٨٤,٩٧	٦	٣٠,٨٣	٠,٨٥
التفاعل: الجنس × الطريقة × المستوى	٣٦,٣٨	٦	٦,٠٦	١٧
داخل الخلايا	٧٨٧٣,٦٣	٢١٦	٣٦,٤٥	
المجموع الكلي	١٤٧٤٦,٩٣	٢٣٩	٦١,٧٠	

يلحظ من الجدول رقم (٤) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث، حيث إن قيمة ف (د.ح١،٢١٦) = ٠,٧٢ ليست ذات دلالة إحصائية، وبذلك تكون الفرضية الأولى من فرضيات هذه الدراسة مقبولة، ويمكن أن يعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين الجنسين إلى أنه ربما يكون ناتجاً عن تكافؤ الجنسين في الظروف المختلفة، إضافة إلى أن الظروف الملائمة لتطبيق الدراسة في جميع المجموعات للجنسين.

وإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات وهي: (البطاينة، ١٩٨٦) ودراسة بارك (Bark,1984)، ودراسة (الخريشة، ١٩٨٥)، ولكنها تعارضت مع دراسة (العكور، ١٩٨٥).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين الأوساط الحسابية لطرق التدريس، حيث بلغت قمية ف (د.ح٣،٢١٦) = ١٨,٩٩، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١)، وبذلك تكون الفرضية الثانية من فرضيات هذه الدراسة مرفوضة.

وإن هذه النتيجة تتفق مع عدة دراسات منها: دراسة كلارك (Clark, 1971)، و(الخريشة، ١٩٨٥)،

و(اليعقوب، ١٩٨٦)، و(البطاينة، ١٩٨٦)، وتنيسون وتنيسون (Tennyson & Tennyson).

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على : «**أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تعزى إلى المستوى التحصيلي لهم في مادة قواعد اللغة العربية**».

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم الباحث تحليل التباين (٢ × ٣ × ٤) للكشف عما إذا كان لطريقة التدريس أو المستوى التحصيلي أو الجنس دلالة إحصائية على المتغير التابع (التحصيل)، وجاءت النتيجة كما في الجدول رقم (٤).

دلت النتائج على وجود فروق دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمستويات التحصيلية المختلفة، حيث بلغت قيمة ف (د.ح٢، ٢١٦) = ٣٥,٦٨، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك تكون الفرضية الثالثة من فرضيات هذه الدراسة مرفوضة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت وجود أثر للمستوى التحصيلي في اكتساب المفاهيم ومنها دراسة كل من: (Dossey & Henderson, 1975) و(الساكت، ١٩٨٣)، و(اليعقوب، ١٩٨٦)، و(Kalusmeier & Feldmen, 1975) و(العكور، ١٩٨٥)، و(البطاينة، ١٩٨٦)، ولصالح المستوى التحصيلي المرتفع، وهذا يدل على أثر التحصيل في استيعاب التلاميذ للمفهوم، وكان هذا الأثر لصالح ذوي التحصيل المرتفع وبأية طريقة تدريس.

رابعاً: النتائج الخاصة بالفرضيات (الرابعة، والخامسة، والسادسة):

تنص الفرضية الرابعة على أنه: «**أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تُعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس**».

تنص الفرضية الخامسة على : «**أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تُعزى إلى التفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي**».

تنص الفرضية السادسة على : «**أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض)**».

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدام الباحث تحليل التباين (٢ × ٣ × ٤) للكشف عما إذا كان لطريقة التدريس أو المستوى التحصيلي أو الجنس دلالة إحصائية على المتغير التابع (التحصيل)، وجاءت النتيجة كما في الجدول رقم (٤)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للتفاعل بين متغيرات الدراسة، وبذلك تكون فرضيات الدراسة (الرابعة والخامسة والسادسة) في هذه الدراسة، مقبولة.

ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين الأوساط الحسابية لطرق التدريس المختلفة، استخدم الباحث طريقة نيومان – كولز للمقارنات البعدية، لتحديد مصادر هذه الفروق بين طرق التدريس الأربعة، وكانت النتائج على النحو الآتي كما في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

قيم المقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لمجموعات الدراسة حسب طريقة التدريس، والقيم الحرجة لها حسب طريقة نيومان – كولز

مجموعات الدراسة ومتوسطاتها الحسابية	القياسية س١ = ٢٧,٢٣	المعدلة س٣ = ٣٠,٦٢	الترابطية س٢ = ٣١,٠٥	الاستقرائية س٤ = ٣٦,٠٣
القياسية س١ = ٢٧,٢٣	–	٣,٣٩❖❖ (٣,١٣)	٣,٨٢** (٣,٥٦)	٨,٨٠** (٣,٨٣)
المعدلة س٣ = ٣٠,٦٢	–	–	٠,٤٣ (٣,١٣)	٥,٤١❖❖ (٣,٥٦)
الترابطية س٢ = ٣١,٠٥	–	–	–	٤,٨٩❖❖ (٣,١٣)
الاستقرائية س٤ = ٣٦,٠٣	–	–	–	–

– القيم بين القوسين تمثل القيم الحرجة عند مستوى (a = ٠,٠١).

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يلحظ من الجدول رقم (٥) أن نتائج اختبار نيومان – كولز لمقارنة متوسطات أداء الطلبة في مجموعات دراسية حسب طريقة التدريس، تشير إلى ما يلي:

١– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة الاستقرائية (س٤ = ٣٦,٠٣)، مقابل كل باقي طرق التدريس: القياسية (س١ = ٢٧,٢٣)، والمعدلة (س٢ = ٣١,٥)، والترابطية (س٣ = ٣٠,٦٢). وكانت الفروق لصالح الطريقة الاستقرائية.

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة القياسية (س١ = ٢٧,٢٣)، ومتوسط أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة الترابطية (س٢ = ٣١,٠٥)، ولصالح الطريقة الترابطية.

٣– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة القياسية (س١ = ٢٧,٢٣)، ومتوسط أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة المعدلة (س٣ = ٣٠,٦٢)، ولصالح الطريقة المعدلة.

٤– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة الترابطية (س٢ = ٣١,٠٥)، ومتوسط أداء الطلبة الذين تعلموا حسب الطريقة المعدلة (س٣ = ٣٠,٦٢).

ونتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لمستويات التحصيل (مرتفع،

متوسط، منخفض)، أستخدم الباحث طريقة نيومان – كولز للمقارنات البعدية، لتحديد مصادر الفروق بين المستويات التحصيلية الثلاث، ويبين الجدول رقم (٦) نتائج هذه المقارنات:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار نيومان – كولز للمقارنات البعدية

مستويات التحصيل ومتوسطاتها الحسابية	منخفض س١ = ٢٥,٩٥	متوسط س٢ = ٣٠,٧٤	مرتفع س٣ = ٣٧,٣٨
منخفض س١ = ٢٥,٩٥	–	٤,٧٩** (٢,٨٠)	١١,٤٣** (٣,١١)
متوسط س٢ = ٣٠,٧٤	–	–	٦,٦٤** (٢,٨٠)
مرتفع س٣ = ٣٧,٣٨	–	–	–

– القيم التي بين القوسين تمثل القيمة الحرجة عند مستوى (٠,٠١).

❖❖ ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١).

تشير نتائج اختبار نيومان – كولز لمقارنة متوسطات أداء الطلبة في مجموعات الدراسة حسب المستوى التحصيلي إلى ما يلي:

١– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع (س٣ = ٣٧,٣٨)، مقابل كل باقي المستويات (س٢ = ٣٠,٧٤)، والمنخفض (س١ = ٢٥,٩٥)، وكانت الفروق لصالح المستوى التحصيلي المرتفع.

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط (س٢ = ٣٠,٧٤)، ومتوسط أداء الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض (س١ = ٢٥,٩٥)، وكانت الفروق لصلاح المستوى التحصيلي المتوسط.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذين تعلموا بالطريقة المعدلة، والطلبة الذين تعلموا بالطريقة الترابطية، ربما يكون ناتجاً عن استخدام كلتيهما للأمثلة وللأمثلة، وانهما يختلفان في أسلوب العرف فقط. فسواء عرضت الأمثلة واللأمثلة بأسلوب شارح من جانب المعلم أم عرضت بأسلوب استجوابي للطلبة، فإن النتيجة واحدة، حيث إن المعلم يقوم بالتغذية الراجعة في نهاية العرض الاستجوابي؛ مما يجعلهما تتساويان في توضيح المفاهيم النحوية واكتسابه من قبل الطلبة.

ويرى الباحث أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء التلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المرتفع، المتوسط، والمنخفض، ولصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع، يتفق مع ما هو متوقع من وجود فروق

بين أداء التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وغيرهم من التلاميذ من ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض. وكذلك الحال بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء التلاميذ ذوي المستوي التحصيلي المتوسط والتلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المنخفض، حيث يميل التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض لأن يكون أداؤهم ضعيفاً، وأن تكون علاماتهم دون علامات التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط، خاصة أن اختيار التلاميذ وتوزيعهم على فئات التحصيل الثلاث (مرتفع، متوسط، منخفض)، كان بناء على تحصيلهم في مبحث اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م.

ويعتقد الباحث أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الاستقرائية، والطلبة الذين تعلموا بطرق التدريس الأخرى القياسية والترابطية والمعدلة، لصالح الذين تعلموا بالطريقة الاستقرائية، ربما يرجع ذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين هذه الطريقة وتحصيل الطلبة للمفاهيم بشكل عام. حيث إن هذه الطريقة تسهم في تشكيل نموذج أولي واضح يمثل المفهوم في ذاكرة الطلبة، ويكون مرتبطاً بتطوير مهاراتهم التصنيفية في التعميم والتمييز. أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الرابعة، فقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دالالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف التاسع لبعض المفاهيم النحوية تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات الدراسة. وهذه النتيجة إجابة عن السؤال الرابع الذي يدور حول اثر التفاعل بين متغيرات الدراسة.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس ربما يرجع إلى عدم اختلاف طرق التدريس في فاعليتها في اكتساب المفاهيم النحوية باختلاف الجنس، إذ لم يظهر تفوق لطريقة تدريس معينة مع الذكور وأخرى مع الإناث. ويرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي ربما يرجع إلى عدم وجود أثر لمستوى التحصيل المرتفع في تفوق الذكور أو الإناث، إذ إن الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يميلون إلى الحصول على علامات أعلى من فئات المستوى التحصيلي المتوسط أو المنخفض، سواء كانوا من الذكور أو من الاناث.

كما يرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي ربما يرجع إلى أنه لا تختلف طريقة التدريس باختلاف المستويات التحصيلية، أي لم نجد طريقة تدريس أكثر فلاحاً مع الطلاب الضعفاء من غيرها، وتنعكس الأمور مع الطلبة الأقوياء، أي أن الطلبة المتوفقين تحصيلياً تبقى علاماتهم مرتفعة مع أي طريقة تدريس في تعليم المفاهيم النحوية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة دوسي وهند رسون (Hen-derson & Dossey 1974) و(الساكت، ١٩٨٣)، و(اليعقوب، ١٩٨٦)، و(البطاينة، ١٩٨٦).

Jerash for Research and Studies Journal ???? ??? ?????? ?????????, Vol. 8 [2007], Iss. 1, Art. 1

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتفسيراتها السابقة، يوصي الباحث بما يلي:

١- يُنصح المعلمون باستخدام طرق تدريس مختلفة لتدريس المفاهيم النحوية، مع الاهتمام باستخدام الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)، التي أظهرت تفوقها في هذه الدراسة.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول طرق تدريس المفاهيم في اللغة العربية بعامة، لما للمفاهيم من أهمية وأثر في تحصيل التلاميذ.

٣- إجراء دراسات مشابهة باستخدام طرق تدريس أخرى ترتكز على تعليم المفهوم، وإدخال عوامل أخرى مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي، لمعرفة أثرها في اكتساب التلاميذ للمفاهيم في ميادين المعرفة الأخرى.

٤- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر طرائق التدريس المختلفة في اكتساب المفاهيم النحوية.

المراجع العربية والأجنبية:

١- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: **رسائل الجاحظ**، الجزء الأول، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة الأولى، ١٩٧٩م.

٢- أبو الفتح عثمان بن جني: **الخصائص**، الجزء الأول، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٥٢م.

٣- أبو القاسم الزجاجي: **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك، بيروت: دار النفائس، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩م.

٤- بهية عبد الله الساكت: «**مقارنة فاعلية ثلاث استراتيجيات في تعليم مفاهيم رياضية لطلبة المرحلة الإعدادية**». أطروحة ماجستير «غير منشورة»، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٣م.

٥- جمال محمود البطاينة: «**اختبار فاعلية أربع استراتيجيات لتعليم المفاهيم في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي من مستويات تحصيلية مختلفة لمفاهيم تاريخية**». أطروحة ماجستير «غير منشورة»، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ١٩٨٦م.

٦- جمال سليمان اليعقوب: «**أثر المستوى التحصيلي واستخدام نموذج جانييه ونموذج ميرل - تينيسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب طلبة الصف الأول الإعدادي للمفاهيم الجغرافية**». أطروحة ماجستير «غير منشورة»، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ١٩٨٦م.

٧- جودت أحمد سعادة، وزميله: **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، بيروت، درا الجيل، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

٨- حسن السيد شحاته: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٢م.

٩- حسني عبد الباري عصر: «**تقويم اكتساب طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم النحوية**»، أطروحة ماجستير «غير منشورة»، جامعة الإسكندرية، ج.م.ع، ١٩٨٣م.

١٠- دينا يوسف عكور: «**أثر استخدام أربع استراتيجيات تعليم اكتساب المفهوم في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل عند طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مبحث الأحياء**

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol8/iss1/1 24

في الأردن» أطروحة ماجستير» «غير منشورة»، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٥م.

١١- رشدي أحمد طعيمة: **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي، ١٩٩٨ .

١٢- طه علي الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي: **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣، عمان ، الأردن.

١٣- عبد السلام المسدي: **اللسانيات وأسسها المعرفية**، تونس، الدراس التونسية للنشر، ١٩٨٦م.

١٤- علي سعد جاب الله: «**المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوئها**»، أطروحة دكتوراه «غير منشورة»، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ج.م.ع، ١٩٩٢م.

١٥- علي كايد الخريشة: «**أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا ونموذج ميرل - تنيسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم في الدراسات الاجتماعية**». أطروحة ماجستير «غير منشورة»، جامعة اليرموك، اربد، الأردن ١٩٨٥م.

١٦- فوزي مسعود: **التوابع، أصولها وأحكامها، دراسة نحوية**، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الآداب، ١٩٨٤م.

١٧- محمود أحمد السيد: **في طرائق تدريس اللغة العربية**، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٦ .

١٨- محمود عبد الحي علي ابراهيم: «**تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والصرفية**»، أطروحة ماجستير «غير منشورة»، جامعة طنطا، ج.م.ع، ١٩٨٦م.

١٩- ناصر محمود المخزومي: «تقييم مستوى أداء المهارات التعليمية لدى طلبة وطالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس»، **دراسات تربوية واجتماعية - كلية التربية جامعة حلوان**، المجلد الثالث، العدد الأول، يناير ١٩٩٧م.

20- Bark, ok - Choon. "Example comparison strategy versus Attribute Identitication strategy in Concept Learining. "**American Education Reseash Journal.** Vo 21. No. 1, (spring, 1984), pp. 154 - 162 .

21- Clark, Cecil. "Teaching concepts in the classroom. Aest of teaching Prescription Derived from Exporimental Research" **Journal educational psychology Morograph.** Vol. 62, No.3, (June, 1971), pp.253 - 278 .

22- Dossey John A., and Henderson, Kenneth B. "The Relative Effectiveness of four Strategies for Teaching Disjunctive Concepts in Mathematics. **"Journal for Research in Mathematics Education**, Vol.5, No.1 (January, 1974), pp. 6 - 19 .

23- Ellis, Henry C. **Fundamentals of Human Lerning: Memory and Cognition**. Second Edition. WMC. Brown Company Publishers, Dobuqe, lowa 1978.

24- Klausmeier, Herbert J., and Feld man, Katherine Voerwork. "Effects of a Definition and a Varying Number of Examples and Non examples on Concept Attainment. "**Journal of Educational Psychology,** Vol. 67, No. 2 (april, 1975), pp. 174 - 178.

25- Rector, Robert E., And Henderson Kenneth B. "The Relative Effectiveness of four Strategies for Teaching Mathematical Concepts. "**Journal of Research in Mathematics education.** Vol.1.No.2 (March, 1970), pp.69 - 75 .

26- Tennyson, Robert D., and Park, ok - Choon. "The Teaching of Concepts: a Review of Educational Design Research Literature. **"Review of Educational Research.** "Vol.50, No.1 (Spring. 1980), pp. 55 70 .

27- Tennyson, Robert D., and Tennyson, Carol L.' "Rule Acquisition Design Strategy" Variables: Degree of Instance Analysis, **Journal of Educational Psychology,** Vol. 67. No.6 (April, 1975), pp. 852 - 859.