

**أثر إنموذجي بارمان ولورسباش في إكتساب المفاهيم اللغوية
والإتجاه نحو المادة لدى طلبة المرحلة الإعدادية**

م. رنا عبد علي زيدان

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

dr.rana.a.zaidan@uomustansiriyah.edu.iq

**The typical effect of Parman and Lorebash on
acquiring linguistic concepts and moving
towards the subject among middle school
.students**

M. Rana Abdul Ali Zidan

**College of Education / Department of Quran
Sciences**

Al-Mustansiriya University

يسعى البحث الحالي الى التعرف على اثر انموذجي بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة لدى طلبة المرحلة الاعدادية ولتحقيق اهداف الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة المنهج التجريبي من خلال ثلاث مجموعات اثنتين تجريبية والثالثة ضابطة ومن اجل جمع البيانات والمعلومات فقد قامت الباحثة باعداد اختبار المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة واستخرجت لهما مجموعة من الخصائص الساكمترية مثل الصدق والثبات وقد عمدت الباحثة الى تكافؤ المجموعات الثلاثة بمجموعة من المتغيرات قبل تطبيق الانموذجين ، وبعد تطبيق الدراسة التجريبية توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

1. فاعلية انموذجي بارمان و لورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية و الاتجاه نحو المادة .
2. ان الموضوعات التي درستها الباحثة في أثناء التجربة قد تكون من الموضوعات التي بالامكان تدريسها وفقاً لنموذجي Barmann و Lursbash أفضل من الطريقة التقليدية.
3. تعتبر قدرات طلاب المرحلة الإعدادية من المسببات التي ساهمت في التفوق على نموذجي Barmann و Lursbach على الطريقة التقليدية ، فمن المعلوم أنّ طلبة المرحلة الاعدادية أكبر سناً ، و انضج فكراً من طلبة المراحل الدراسية السابقة ، وعليه فان قابلياتهم على الملاحظة ، و الموازنة ، و التعميم أقوى من المراحل السابقة.
4. صحة ما تذهب اليه الادبيات التربوية في تأكيدها أنّ انموذجي بارمان و لورسباش من النماذج التدريسية الفعّالة في اكتساب المفاهيم اللغوية و تنمية الاتجاه نحو المادة .

Abstract

"The effect of the Barmann and Lursbach models on the acquisition of linguistic concepts and the attitude towards the subject among middle school students"
extract "The current research seeks to identify the effect of the Barmann and Lursbash models on the acquisition of linguistic concepts and the attitude towards the subject among middle school students. Linguistic and attitude towards matter and extracted for them a set of psychometric properties such as honesty and stability. The researcher proceeded to equalize the three groups with a set of variables before applying the two models، and after applying the experimental study، the study reached the following results:"

- 1- The effectiveness of the Barmann and Lursbash models in acquiring linguistic concepts and the tendency towards the material for its positive features that the researcher presented in the second chapter.
- 2- The topics that the researcher studied during the experiment may be among the topics that can be taught according to the Barmann and Lursbach models، better than the traditional method.
- 3- The abilities of middle school students are one of the reasons that helped to outperform the Barmann and Lursbach models over the wtraditional method. from the previous stages.
- 4- The correctness of what the educational literature says in confirming that the Barmann and Lursbach models are effective teaching models in acquiring linguistic concepts and developing an attitude towards the subject.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث:-

يلاحظ من يتابع واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في العراق ضعفاً واضحاً في الأداء اللغوي لطلابنا ، ومعظمهم لا يتقن أساسيات اللغة العربية بفروعها المختلفة وخاصة البلاغة والتعبير (الوالي ، ٢٠٠٤ : ٤٦) .

يعتبر تدريس التعبير مشكلة كبيرة ، فمعظم مدرسي اللغة العربية لا يجيدون تدريسه ، وضعف الطلاب فيه أكثر من غيره من فروع اللغة العربية ، وقد أكدت العديد من الدراسات ضعف الطلاب في اكتساب المفاهيم اللغوية والأداء التعبيري خاصة لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي منها دراسة (يوسف ٢٠١٣) ودراسة (العكدي ٢٠١٤) (كاريزي ، ٢٠١٣) . على الرغم من التقدم المحرز في مجال طرق التدريس ، إلا أن تعليمنا في مرحله العامة ، وخاصة التعليم في المرحلة الإعدادية ، في حاجة ماسة إلى التطوير من خلال البحث في فعالية الأساليب والنماذج والاستراتيجيات التربوية الحديثة التي قد يكون لها تأثير ملموس في مواكبة التقدم العلمي والتقني ، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتنمية التفكير وزيادة الإنجاز وهو هدف يجب أن يسعى التعليم لتحقيقه . (الحسو ، ٢٠١٠ : ٤٤٥)

وقد أكدت العديد من المؤتمرات والندوات المنعقدة في داخل العراق وخارجه على ضرورة استعمال الاستراتيجيات والنماذج الحديثة في التدريس ، ومنها :

_ المؤتمر الذي عقد في لبنان ١٩٨١ الذي أكد تجديد مناهج اللغة العربية وعلى أساليب حديثة في التدريس وآراء وفلسفات نظرية حديثة . (مؤتمر التربية ، ١٩٨١ : ١٨٠)

ودعا المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية في بغداد ٢٠٠٥ الى الاستمرار في تطوير المناهج الدراسية وان هذا التطور يشمل الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المواكبة لتطورات العالم . (المؤتمر العلمي الحادي عشر ، ٢٠٠٥ : ١٢-١٧)

ونظراً لاتفاق جميع الدراسات والبحوث التجريبية على وجود أثر ظاهري في ضعف الطلاب في التعبير ، تعزو _ الباحثة مشكلة بحثها الحالي إلى الأسباب التالية :

١. أظهرت الدراسات التي ركزت على دراسة التعبير ضعفاً واضحاً في تعليمهم وتعلمهم ، مع وجود ضعف لغوي على مستوى الكم والنوعية ، ونقص المهارات التي شجعهم على القراءة واستخدامات التعبير والبلاغات وتطبيقاتها ، وكذلك قلة اهتمام المدرسين بالقراءة والتعبير ؛ بحسب اهتمامهم بمواد أخرى من اللغة العربية .

٢. ليس غريباً أن يجمد دروس التعبير بعد أن أصبحت بعيدة عن واقعها التربوي (العمرى ، ١٩٩٨ : ٣٣) .

٣. أن بعض المدرسين يركزون على الكتاب المنهجي في التدريس فقط ، وذلك لقلّة الثقافة الأدبية لديهم ورضاهم عما يحتويه الكتاب المدرسي .

بالإضافة إلى ما تقدم ، خلصت الباحثة إلى أن ضعف الطلاب في دروس التعبير يرجع إلى حقيقة أن بعض المدرسين غير قادرين على إثراء المادة بالأمثلة والشروح ، وعدم الإكثار من الاقتباسات من التراث الأدبي .

بناءً على ما تقدم ، هناك حاجة ملحة لتمكين الطلاب من اكتساب المفاهيم اللغوية والإتجاه نحو مادة التعبير ، وكيفية تلقي المعلومات وتشغيلها وتخزينها ومعالجتها ، مما يعطي معنى للتعلم ، ومعالجة الحفظ والتلقين والإبداع عن طريق التغلب على هذه المشكلة وإتقانها .

وقد لمست الباحثة الضعف أيضاً من خلال اتصالها ببعض مدرسي اللغة العربية ، اذا تم ملاحظة ان بعض الطلاب يقومون بحفظ القواعد والقوانين الخاصة بالأداء التعبيري وفي الجانب الاخر هم غير قادرين على تطبيقها على ارض الواقع ، لذا جاء البحث كمشاهدة للتعرف على السبل الفضلى التي يمكن استخدامها لعلاج حالة الضعف التي يعاني منها بعض طلاب الصف الرابع الإعدادي ، والعمل على تحقيق أهداف تدريسه باستعمال إنموزجي بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية والإتجاه نحو المادة . لذلك تتجلى مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال التالي : هل لإنموزجي بارمان ولورسباش أثر في اكتساب المفاهيم اللغوية والإتجاه نحو المادة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

اهمية البحث:

يشهد العالم اليوم تطورات علمية وتكنولوجية هائلة في مختلف مجالات الحياة . هذا التطور العلمي هو معيار يتم من خلاله قياس تقدم البلدان وتطورها . البلدان التي تمتلك العلم والتكنولوجيا هي بلا شك الأقوى والتميز في المجال العلمي والتكنولوجي مأخوذ من التعليم كأداة لتحقيق هذا التميز (أحمد ، ١٩٩١ : ٢) . التعليم هو المحافظ الأبرز على تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب ، وعلى تراث الأمم ، وهذا الأمر يحتاج إلى وسيلة ، واللغة هي التي تعني كأهم وظيفة لها وهي الحفاظ على التراث الثقافي والاجتماعي جيل بعد جيل اللغة العربية من اللغات المشهورة التي تطورت واندمجت من أجلها ، ولم يظهر مكانها في اللغة ، فقط لأنها لغة القرآن ، وكان العرب أول من اهتم بتسجيل مساراتهم وتسجيلها ، ما كان لديهم . كانت اللغة العربية في دائرة الضوء والاهتمام منذ عصور ما قبل الإسلام ، وللسوق الأدبي مكانة ودور مهمان في تاريخنا في الأدب العربي (عبد الله ، ١٩٨٥ : ٢٠) . هناك العديد من فروع تعليم اللغة العربية : القراءة ، والأدب ، والقواعد ، والنص والتعبير ، والبلاغة ، والخط ، والإملاء ، ويتفق الباحثون بالإجماع تقريباً على أن التعبير هو أحد أهم هذه الفروع لأنه يؤدي الوظائف الأساسية للغة . اللغة هي التعبير والكشف عن أفكار الفرد ومشاعره (الهاشمي ، ٢٠٠٥ : ١١) . التعبير نموذج يصب من خلاله الإنسان أفكاره ويعبر عن مشاعره ويلبي احتياجات الحياة ، ويمكن للفرد من خلاله أن يفهم بسهولة ما يقرأه ويسمعه (الدليمي والواللي ، ٢٠٠٥ : ٢٦٥) . يعتقد البجة أن التعبير يوفر للطلاب فرصة لاختيار الكلمات ، واختيار الهيكل ، وتنظيم الأفكار ، والجمال البصري ، وجودة العرض ، وصقل العرض ، وتنسيق الأسلوب . والحدود التي يصلون إليها في كتاباتهم حتى يتمكن المعلمون من بدء فصلهم الدراسي التالي

والسماح لهم بإكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال التشبيك والتشجيع والتوجيه والتدريب ليصبحوا كتاب المستقبل والخطابات والخطابات في الأيام القليلة القادمة مدرسين" (البجة، ٢٠٠٥ : ٢١٢). "التعبير الشفوي هو مقدمة للتعبير الكتابي ، ويتفق المعلمون على أن تطوير التعبير الشفهي أو الشفهي الجيد والصحيح للمتعلمين هو أحد الأهداف المهمة لتعلم اللغة . وهو مظهر من مظاهر التقدم اللغوي والثقافي في قدرة المتعلم على التعبير عن الأهداف والتحدث عنها نواياهم بليغة وخالية من الأخطاء وتتسم بالوضوح والجمال والتماسك والقوة . بناءً على ما سبق ، يتطلب تحقيق التعبير الشفهي المستهدف من المتحدث إجراء عمليات عقلية معقدة ، بما في ذلك استدعاء الأفكار والمعاني ، واختيار الكلمات والتراكيب والأساليب المناسبة وربطها ببعضها البعض ، مع مراعاة ترتيب اللغة وتسلسلها وترتيبها" (البجة ٢٠٠٥ : ٤٨) . يركز البحث التربوي التجريبي على تجربة الأساليب والتقنيات التي تسهل عملية التعلم واكتساب المفاهيم ومعالجة المعلومات . نموذج التعلم هو مجموعة من المبادئ التوجيهية التي توفر إطاراً لفهم طبيعة علم النفس والتعلم والتفسير والنماذج السلوكية المختلفة والاهتمام بنماذج التدريس والتعبيرات التي يمكن استخدامها لبناء الدروس وتخطيط أو تصميم المواد التعليمية والإرشاد الفصول الدراسية وغيرها التخطيط لعملية التعلم في الأوساط التعليمية (Jogce & Well ، 1986 ، ص: ١-٥) . ونتيجة لذلك ، ظهرت نماذج تعليمية مختلفة في التدريس ، ذات مناهج تجريبية وتطبيقية في المؤسسات التعليمية ، لكنها لم تأخذ نصيباً كافياً يطور المعلمون الجوانب المعرفية والعاطفية والاجتماعية للطلاب . يبدو أن العوامل التي تحدد استخدام نموذج معين تعتمد على الموقف التعليمي ، وخصائص الطلاب واحتياجاتهم ، وطبيعة ما يريد الطلاب تحقيقه . (الفطامي ، ١٢ : ٢٠٠٨) . تلعب المفاهيم دوراً مهماً في إظهار أهمية المادة الدراسية للمتعلم والتي لها أكبر الأثر على الدافع للتعلم والمشاركة الفعالة للفرد في عملية التعليم والتعلم . (سعادة ، ١٩٨٤ : ٣١٧) . تعتبر المفاهيم طريقة جيدة لتحفيز عملية النمو العقلي ودفعها إلى الأمام ، وكذلك مساعدة الطلاب على فهم وشرح العديد من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة التي يمكنهم الاستجابة لها ، أي التعلم ، وتؤدي إلى زيادة القدرة على استخدام الوظائف الرئيسية للعلم والمتمثلة في : التفسير والتقييم والتنبؤ . (زيتون ، ١٩٩٤ : ٨٤) ، "ذلك ، كان التعليم المدرسي في جزء كبير منه يميل إلى تدريس المفاهيم وتطويرها ، لأنها تشكل أساساً حقيقياً وضرورياً للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً مثل المبادئ والتفكير في أنواعها وعملياتها وخصائصها ، أو تفقيحها بأساليب تربوية مختلفة ، والتي تشمل أحد الأهداف التربوية المهمة التي تحاول المدرسة تحقيقها في طلابها ، وتعلم المفهوم عموماً يشير إلى الانتقال من أشكال التعلم البسيطة ، مثل التعلم التفاعلي ، أو تكوين جمعيات بسيطة بين المحفزات المحددة والاستجابات المحددة ، إلى أشكال التعلم الأكثر تعقيداً مثل الاستدلال وحل المشكلات ، لكن هذا الانتقال لا يعني الفصل الحاد أو المطلق بين أشكال التعلم البسيطة وأشكال التعلم المعقدة فهو شبه مستحيل (الحيلة ، ٢٠٠٧ : ٢٠٢) . وقد أكدت الباحثة الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية على أهمية الفهم في التعلم أكثر من تركيزها على حفظ المعلومات واستظهارها ؛ لذلك لا بد من البحث عن طرائق واستراتيجيات ونماذج جديدة تُسهم في تحقيق هذه الأهداف . (السعدون ، ٢٠٠٣ : ٥) . ومن هنا إقتضى الامر البحث عن طرائق ونماذج تدريسية قادرة على تحقيق الأهداف خاصة تلك التي تتعلق بإكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والابداع ، وهذا لا يأتي من دون الطرائق والنماذج التفاعلية التي تعطي للطلبة المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، وتحقيق أهدافه . (عبد الله ، ١٩٩٧ : ١١٩) (يعقوب ، ١٩٩٦ : ٢٣١) . تجد الباحثة إنها تتفق مع المومني لأهمية تعلم المفاهيم اللغوية والتي تتمثل بالإرتقاء بمستوى التلاميذ العلمي و برفع مستواهم التحصيلي والدراسي وكذلك تسهم في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ ، فضلاً عن ذلك ان تعلم المفاهيم اللغوية يكسب التلميذ القدرة على التعبير عن نفسه وعن أفكاره دون خوف أو إضطراب ، ويمكن للتلميذ ان من التعبير عن أفكاره بدقة وينمي قدرته على إيصال المعنى المقصود بوضوح ودقة . (المومني ، ٢٠١٧ : ٤٥٠ - ٤٥٥) لذا أختارت الباحثة إنموذجين تعاميين في بحثها الحالي وهما انموذج بارمان ولورسباش ، ويعد انموذج بارمان من النماذج الحديثة في التدريس المستند الى النظرية البنائية ، إذ قام بارمان ببناء انموذجه الذي لا يختلف عن دورة التعلم والذي يحتوي على مجموعة من الخطوات والإجراءات المنتظمة والمنطقية والمتدرجة التي يتم اتباعها عند تنفيذ عمل ما ، فهو بمثابة دليل ومرشد للتطبيق . (اللولو ، والاغا ، ٢٠٠٧ : ٢٠٣) . وكذلك إنموذج لور سباش انبثق من النظرية البنائية التي تقوم على ان المتعلم يقوم بتفسير الظواهر العلمية واستيعابها في ضوء خبرته السابقة حيث اكدت على محاولة ربط المفهوم بسابقه من المعرفة وإعطاء فرصة للمتعلم ان يتعلم بنفسه ويتجاوز المشكلات من خلال الاستناد على خبرته السابقة . (المومني ، ٢٠٠٢ : ٢٦-٢٧) . من خلال ما تقدم ، تتضح أهمية النماذج التربوية القائمة على النظرية البنائية في تطوير اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة من وجهة نظر تربوية ، مما دفعت الباحثة إلى

تطبيقه على طلاب مرحلة بالغة الأهمية من الدراسة ، أي المرحلة الإعدادية ، لأنهم يتمتعون بمستوى مناسب من العمر والنضج التعليم والعقلي ، يجعلهم أكثر فهماً لدور وأهمية التعليم في حياتهم وبناء مستقبلهم .

بناءً على ما تقدم ، تأتي أهمية البحث الحالي من :

- ١ . أهمية اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم .
- ٢ . أهمية التعبير من الناحية الاجتماعية والتربوية والمدرسية في حياة الطلاب والمواد الأكاديمية الأخرى وأهميتها لفروع اللغة العربية الأخرى
- ٣ . أهمية استخدام النماذج أو الأساليب التعليمية الجيدة في العملية التربوية ، لأنها تساعد في تحسين التعليم وتميمته .
- ٤ . أهمية انموذجي (بارمان ولورسباش) في جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، لأنها تساعد في عملية التفكير وإيجاد الحلول المناسبة .
- ٥ . أهمية تدريس المفاهيم التي تشكل أساس تعلم أكثر تقدماً وعندما يعرفهم الطلاب ، فإنهم يستخدمونها في حياتهم الأكاديمية والعملية .
- ٦ . أهمية التعلم المفاهيم اللغوية يمكن التلميذ من التعبير عن أفكاره بدقة وينمي قدرته على إيصال المعنى المقصود بوضوح ودقة .
- ٧ . أهمية الفئة العمرية وهم طلاب المرحلة الإعدادية (الصف الرابع الإعدادي) لما لهذه الفئة من تأثير هام وأساسي على حياة الطالب والمجتمع بشكل عام .

أهداف البحث:

الهدف العام من هذا البحث هو:

- التعرف على أثر نموذجي بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي .
- يمكن تفصيل هذا الهدف العام بالأهداف التفصيلية التالية :

- ١ . معرفة أثر نموذج بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي .
 - ٢ . التعرف على أثر نموذج بارمان - لورسباش في اكتساب الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي .
- ولتحقيق أهداف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية التالية :
- ١ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات طلبة المجموعات الثلاث في اكتساب المفاهيم اللغوية .
 - ٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات الطلاب الثلاث في الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث :

يقصر البحث الحالي على الآتي :

- ١ . الحدود البشرية : عينة من طلاب الصف الرابع الإعدادي - العلمي - في المدارس الإعدادية الصباحية للبنين في العاصمة بغداد .
- ٢ . الحدود الزمانية : السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢ .
- ٣ . الحدود العلمية : موضوعات من مادة التعبير لطلاب الصف الرابع الإعدادي - العلمي - للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ .

تحديد المصطلحات:

الأثر : لغة :-

جاء في المعجم الوسيط : الأثر : " العلامةُ ولمعانُ السيف ، وأثر الشيء بقيمته ، وفي المثل : (لا تطلبُ أثراً بعدَ عينٍ) يُضرب لمن يطلبُ أثر الشيء بعد فؤت عينه ، ويجمع الأثر على آثار. وأثر". (مصطفى. وآخرون، ١٩٨٩: اثر) .

اصطلاحاً : عرفه كل من :-

_ شحاته والنجار : " محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود". (شحاته والنجار : ٢٠٠٣ : ٢٢) .

_ أبو رياش وآخرون : بأنها " إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المدرس لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة ، وموجهة ذاتيا بشكل أكبر ، فضلا عن قابليتها للانتقال الى المواقف الجديدة". (أبو رياش وآخرون ٢٠٠٧ : ٢٠٦) .

_ إبراهيم ٢٠٠٩ : " هو قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق إيجابية ، ولكن اذا انتقلت هذه النتيجة ولم تحقق فأن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية". (إبراهيم ، ٢٠٠٩ : ٣٠) .

_ **الحريري** : بأنها " مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستعملها المعلم لتمكين التلاميذ من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية ، وهي تشمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة لتحقيق أهداف محددة". (الحريري ، ٢٠١١ : ٢٩١) .

_ **التعريف الاجرائي** : النتيجة التي يتركها انموذج بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي (عينة البحث) .

الأنموذج : لغةً :-

" جاء في تاج العروس من جواهر القاموس، الأنموذج (بضم الهمزة) ماكان صفة الشيء ، أي صورة تتخذ على شكل صورة الشيء ليعرف منه حالة ، وقد سمي الزمخشري ، وهومن أئمة اللغة ، كتابه في النحو " الأنموذج" (الزبيدي، ١٩٦٧ : ٢٥٠) .
اصطلاحاً : عرفه كل من :-

- (جويس وويل joyce&well (١٩٨٠): بأنه: خطة يمكن استعمالها لبناء مقررات دراسية طويلة المدى أو تخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف. (joyce, 21:1980) .

- (الخالدة وآخرون) : "بأنه صيغة توضيحية تطبيقية تحاول تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن استخدامها في الممارسة، بما يتلائم مع طبيعة المنهج الدراسي والاطار الاجتماعي لتحقيق أهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل غرفة الصف". (الخالدة، ١٩٩٧ : ٣٤-٣٥) .

- (أبو جادو) : " بأنه مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في الوضع التعليمي والتي تتضمن المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها" (أبو جادو، ٢٠٠٢ : ٣٩٤) .

- (الرواضية وآخرون) : " بأنه طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق" (الرواضية وآخرون، ٢٠١١ : ١٦٧) .
التعريف الاجرائي :

مجموعة من الخطوات التدريسية التي تتبعها الباحثة مع طلاب المجموعتين التجريبيتين (عينة البحث) ، لتمكينهم من الوصول إلى اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة بشكل يضمن سلامة النطق و التفكير السليم للصف الرابع الاعدادي .
انموذج بارمان : (عرفه التميمي ورشا) :

"انموذج علمي يحتوي على مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة والمنطقية والمتدرجة والتي يتم استخدامها عند تنفيذ العملية التعليمية داخل الصف فهو بمثابة دليل المرشد للتطبيق" (التميمي ورشا ، ٢٠١٥ : ٥) .

التعريف الاجرائي:-

"نموذج تعليمي تستخدمه الباحثة مع طلاب الصف الرابع الاعدادي (المجموعة التجريبية الأولى) عند تدريس مواد التعبير ، باعتمادها على مراحلها الأربع ، ليكتسب الطلاب مفاهيم المادة التي درسها".

أنموذج لورسباش:

"أنموذج تعليمي من إعداد Lorschbach (أنتوني دلبو لورسباش ، ٢٠٠٢) من جامعة (الينوي) في الولايات المتحدة الأمريكية ، قدم فيه رسماً تخطيطياً وشرحاً لدورة التعلم المكونة من خمس مراحل: (إثارة الانتباه ، التحقيق والتفسير وتوسيع المفهوم والتقييم) حيث ذكر أن هذه المراحل متداخلة ولا تختلف عن بعضها البعض". (زابر وآخرون ، ٢٠١٤ : ٢٩٢) .

التعريف الاجرائي:

"نموذج تعليمي تستخدمه الباحثة مع طلاب الصف الرابع الاعدادي (المجموعة التجريبية الثانية) عند تدريس مواد التعبير بالاعتماد على مراحلها الخمس حتى يكتسب الطلاب مفاهيم المادة المدروسة".

الاكتساب : لغةً :

_ جاء في القاموس المحيط (الفيروز ابادي) : بأنه : " كَسَبَ : أصابَ واكْتَسَبَ تَصَرَّفَ واجْتَهَدَ". (الفيروز ابادي : ١٩٧٨ ، ١٢٤) .
اصطلاحاً : عرفه كل من:

Davis : " قدرة الطالب على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي للمفهوم ، والأمثلة التي لا تنتمي إليه ، وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أيّ مثال هو مثال عن ذلك المفهوم " . (١٩٧٧ ، davis : ١٣) .

القطامي والقطامي : " مقدار المثبرات التي يمكن للمتعلم اكتسابها من خلال ملاحظاتهم مرة واحد واسترجاعها بنفس الطريقة التي حصل عليها بها " . (قطامي وقطامي ، ١٩٩٨ : ١٠٧) **زيتون** : بأنه : " مايتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة او عبارة او عملية معينة " . (زيتون ، ٢٠٠١ : ٧٨) .

مرعي ومحمد : بأنه : " كلمة او كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على أشياء لا حصر لها " . (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٥ : ٢١١) .

التعريف الاجرائي :

"الدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع الاعدادي عند إجابتهم على فقرات اختبار التحصيل المعد في الدراسة الحالية والهدف منه التعرف على المفاهيم اللغوية واستيعابها وتطبيقها بشكل صحيح".

المفاهيم اللغوية :

المفاهيم لغة :

- **جاء في الصحاح** : "فهمت الشيء فهماً وفهامية : علمته ، وتفهّمت الكلام : اذ فهّمتهُ شيء بعد شيء " . (الجواهري ، د . ت ، ٢٠٥)
المفاهيم إصطلاحاً : عرّفها كلاً من :-

- **الطيبي** :- "مجموعة من الأشياء التي ترتبط ببعضها البعض على أساس خصائص مشتركة يمكن الإشارة إليها باسم أو رمز " (الطيبي ، ١٩٩٣ : ٧) .

- **دروزة** : "مجموعة من الموضوعات أو العناصر أو الأحداث التي جمعت خصائص مشتركة مميزة بحيث تعطي كل جزء منها نفس الاسم" (دروزة ، ٢٠٠٠ : ٨٧) .

- **جابر** : "تصور عقلي أو تجريدي يشير إلى فئة من العناصر أو الأشياء التي تختلف عن بعضها البعض ولكنها تشترك جميعها في حد أدنى من الخصائص المشتركة تسمى السمات المميزة للمفهوم" (جابر ، ٢٠٠٣ : ٣٥٠) .

- **الهاشمي والدليمي** : "مجموعة من الأشياء أو الرموز التي يتم تجميعها معاً على أساس الخصائص أو الصفات العامة المشتركة بينهما ، والتي يمكن دمجها في فئة واحدة ، ويمكن الإشارة إليها بعبارة معينة اسم أو رمز خاص " (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٨ : ٢٣)
اما **التعريف الاجرائي** : "مجموعة من الرموز التي بينها رابط مشترك قوية تقوم على اساسه ويشار إليها من خلاله "
المفاهيم اللغوية : عرّفها :-

المومني (٢٠١٧) : عبارة عن السمات والخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الاحداث اللغوية أو الأسماء عن بعضها البعض وترسم صورة ذهنية لمنطوق الشيء لدى الفرد . (المومني ، ٢٠١٧ : ٤٥٠) .

اما **التعريف الإجرائي للمفاهيم اللغوية** : إنها تجمع للظواهر اللغوية، ذات الخصائص تميزها عن غيرها من المفاهيم ، وتقاس بالعلامة المحققة لطلاب الصف الرابع العلمي في إختبار المفاهيم اللغوية الذي أعدته الباحثة .

الاتجاه لغة : عرّفه ابن منظور(٢٠٠٥):

"طريق وسبيل "اتّجاه السّاحل" أحاديّ الاتّجاه: ذو اتّجاه واحد - تختلط عليه الاتّجاهات : أي الطّرق - ثنائيّ الاتّجاه : طريق باتّجاهين - حوّل اتّجاهه: غيّره.(ابن منظور ، ٢٠٠٥ : ٨٨٤) .

الاتجاه إصطلاحاً : عرّفه كل من :-

- **صالح (١٩٨٣)** : بأنه مجموعة إستجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين ،و بالتالي فإن الإتجاه يتضمن حالة التأهب وإستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد . (صالح ، ١٩٨٣ : ٤٧) .

- **المليكي (٢٠٠٣)** : بأنه تنظيم معرفي واستعداد نفسي لإستشارة دوافع الطالب نحو أشياء، أو موضوعات ، أو مواقف معينة يمكن استنتاجه عن طريق ملاحظة استجابات الفرد لمؤثرات مختلفة ذات ارتباطات موجبة أو سالبة. (المليكي ، ٢٠٠٣ : ٢٩) .

-الزغلول (٢٠٠٩): أنه حالة داخلية تؤثر في إختيار الفرد للسلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين فالإتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي ألا إنها قابلة للتعديل أو التغيير على وفق مبادئ قوية أو ضعيفة كما إنها قد تكون سالبة أو موجبة أو محايدة . (الزغلول ، ٢٠٠٩ : ٢٥٨) .

إبراهيم (٢٠١٣):الإتجاه هو إستعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي قابل للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة الاجتماعية التي تستثير الاستجابة . (إبراهيم ، ٢٠١٣ : ١٠٣) .

التعريف النظري :

"مجموعة من الأفكار والتصورات والمشاعر التي يحملها الأفراد بدرجات مختلفة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم، وفقاً لما يتوقعه الأفراد من منافع مادية أو معنوية نتيجة تلك الاستجابات".

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الإتجاه المستخدم في الدراسة الحالية .

التعبير لغة:

من عَبرَ الرؤيا يعبرها : فسرهما وأخبر بما يؤول إليه أمرها . وعَبَّرَ عما في نفسه : أعربَ وبَيَّنَّ بالكلام. والعبارة : ما يبين ما في الضمير من الكلام . (ابن منظور ، ١٤١٩-١٩٩٩ ، مادة عبر) .

التعبير إصطلاحاً : عرّفه كلاً من :-

معروف (١٩٨٥) : وهو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون . (١٩٨٥ ، ١٩٧) .

الأسعد وآخرون (١٩٨٩) : وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث أو الكتابة . (الأسعد وآخرون، ١٩٨٩ : ٢٠٠) .

جابر (٢٠٠٢) : هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بإسلوب صحيح في الشكل والمضمون . (جابر ، ٢٠٠٢ : ٢٣٣) .

الوائل (٢٠٠٤) : وهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة ، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة سليمة ، وفق مستوى فكري معين . (الوائل ، ٢٠٠٤ : ٧٧) .

أما التعريف الإجرائي للتعبير : هي القدرة التعبيرية والنشاط العقلي للطلاب عند كتابتهم موضوع التعبير متمثلة بالطلاقة والمرونة والإفاضة والأصالة .

المرحلة الإعدادية : مراحل المتكونة من ثلاث مراحل والتي تلي المرحلة المتوسطة تكون مدة الدراسة فيها ٣ سنوات يوجد فيها الريع(العلمي-الادبي) والخامس (العلمي/التطبيقي والاحيائي-الادبي) و(السادس العلمي التطبيقي والاحيائي ، الادبي) . (وزارة التربية،نظم المدارس، ١٩٧٧) .

الفصل الثاني: اطار نظري ودراسات سابقة

النظرية البنائية:

تعتبر نظرية التعلم البنائية (أوالتكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدب التربوي الحديث ، خاصة مع جان بياجيه ، الذي حاول ، بناءً على دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي ، تزويدنا بالمبادئ والمفاهيم المعرفية العلمية والحديثة التي طورت الممارسة التربوية عندما طُبق النتائج المعرفية لعلم النفس التنموي على مشروعه المعرفي (نظرية المعرفة التكوينية) "البنائية هي مدرسة أسسها عالم النفس (Wilhelm Wundt) ، الذي يعرف وظيفة علم النفس على أنها تحليل التجربة العاطفية أو الوعي في عناصرها الأساسية من أجل معرفة العلاقة بين هذه العناصر المختلفة ، مما يعني أن طريقة البحث هذه هي نفس الأسلوب الذي يستخدمه الكيميائي أو الفيزيائي في فحص طبيعة مكونات التجربة العاطفية مثل المشاعر والتخيلات. وهكذا ركزت المدرسة البنائية على دراسة موضوع الحس والإدراك في مجالات الرؤية والحس ، ومن أجل ذلك استخدموا طريقة البحث ، وهي طريقة الاستبطان ، والتي تعني التجدير للملاحظة الذاتية للفرد والخبرة الذاتية" (ويكيبديا ، ٢٠٠٦ : ١) . "البنائية هي رؤية للمعرفة لا يمكن أن توجد خارج الفرد ، لكنها بناء للواقع وتحدث كنتيجة للبناء العقلي الإيجابي ، ويتم إنتاج هذا الإدراك من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة المتراكمة والمعرفة الجديدة ، واستقرارها يحدث من خلال الممارسة ، ويفترض حدوث توازن وعلاقات بين الأفكار بدلاً من تكوين أفكار جديدة ، مما يعني أن نمو المفاهيم أفضل من تكوين المفهوم". "تقول

البنائية: الأفضل للمتعلم أن يبني معرفته ومفاهيمه ومعانيه بنفسه هناك حكمة تربوية تقول: أسمع فأنسى ، أرى وأتذكر ، وأتصرف وأفهم". (الزيتون وحسن ، ٢٠٠٧ : ٥) "الطلاب الذين يدخلون المدارس بمعلومات وخبرات شخصية سابقة كثيرون ، وأحد الأخطاء التي يرتكبها المعلمون ذوو الخبرة القليلة هو افتراضهم أن طلابهم مثل الألواح الفارغة . ما يحتاجه المعلم هو البدء من الصفر لبناء مفاهيم جديدة في أذهانهم ، متأسين أن المفاهيم الجديدة مرتبطة بالمعلومات والمفاهيم القديمة الموجودة بالفعل في أذهانهم . فالطالب يكون هذان الكيانان (القديم والجديد) وقد يكونان مختلفان أحياناً تماماً ويمكن أن يكونا منفصلين". (أبو رياش وقطيبي ، ٢٠٠٩ : ١٣٨) . من وجهة نظر الباحثة ، أصبح من الضروري أخذ المعرفة السابقة للطلاب في الاعتبار وأن تكون بمثابة أساس لبناء معلومات وخبرات جديدة لتحقيق نتائج أفضل في فهم المفاهيم". وقد اتسمت هذه النظرية بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي وخاصة في إعادة تشكيل المفاهيم في التركيب العقلي للتعلم ، حيث ترى أن الطالب نفسه يستطيع بناء معرفته من خلال قدراته الفكرية. من هذا ، يقوم المتعلمون بتعميق معارفهم من خلال الخبرات المشتركة مثل التعلم التعاوني والمناقشات من أجل تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم". (أبو رياش وقيط ، ٢٠٠٩ : ١١٦-١١٧).

استندت النظرية البنائية إلى أربع نظريات أخرى :

١ . نظرية بياجيه: في التعلم المعرفي والتنمية المعرفية".

٢ . النظرية المعرفية : في معالجة الطالب للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة على التعلم".

٣ . النظرية الاجتماعية : حول التفاعل الاجتماعي في الفصل أو المجال".

٤ . النظرية الإنسانية : في إبراز أهمية (المتعلم) ودورها الفعال في اكتشاف وبناء المعرفة . وأن هذه النظرية مبنية على حقيقة أن الطلاب ليسوا صفحات فارغة يكتب عليها المعلم ما يريد ، بل لديهم أفكار ومعرفة ترتبط بها المعرفة الجديدة وقد تتفق معها ، لذا فهي بحاجة إلى تعديل أو الإضافة ، والتي يمكن أن تكون بطرق مختلفة ، تربط التعلم السابق بالتعلم الجديد . (عطية ، ٢٠٠٩ : ٢٥٥)

"يمكن تفسير مبادئ البنائية على النحو التالي :

١ .المعرفة السابقة هي محور عملية التعلم ، حيث يبني الطالب معرفته في ضوء خبراته السابقة.

٢ . يبني المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه ، حيث يتشكل المعنى داخل البنية المعرفية للمتعلم من خلال تفاعل (حواسه) مع العالم ومن خلال تزويده بالمعلومات والخبرات التي تمكنه من القيام بذلك. ربط المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة بما يتوافق مع المعنى العلمي الصحيح .

٣ . لا يحدث التعلم ما لم يكن هناك تغيير في البنية المعرفية للفرد ، حيث يتم إعادة تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة فيها عند إدخال معلومات جديدة.

٤ . يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يواجه الفرد (المتعلم) مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية".

٥ . لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين ، بل يبنونها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم. (الزيتون وحسن ، ٢٠٠٧ : ٤٤-٤٥) .

٦ . للطلاب دور فاعل في عملية التعليم والتعلم .

٧ . التقويم مدمج في عملية التعلم والتعليم ولا ينفصل عنها". (الحسين ، ٢٠٠٥ : ١٩٧)

إفتراضات النظرية البنائية :

تعتمد النظرية البنائية للمعرفة وعملية التعلم على افتراضات أساسية من أهمها :

الأولى: أن الفرد يبني المعرفة ولا يكتسبها سلبياً من الآخرين ، وهذا الافتراض يشمل نقاط مهمة تتعلق بعملية اكتساب المعرفة وهي :

١ . يبني الفرد لنفسه معرفته ، أي أنه نشط وفعال أثناء عملية التعلم. يتشكل المعنى داخل عقل المتعلم نتيجة تفاعل حواسه في العالم الخارجي

٢ . المفاهيم والأفكار والمبادئ تنتقل من فرد إلى آخر كما هي فالمستقبل لمن يبني معنى خاصاً لنفسه ، بحيث تمنحه هذه المعلومات معنى ذاتياً . وعليه ، لا يمكننا وضع الأفكار في أذهان الطلاب ، بل يجب عليهم بناء معانيهم الخاصة .

الثانية: وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة. ويتم اكتساب المعرفة من خلال التكيف مع التجارب الجديدة التي نواجهها وتحيط بنا في البيئة ، حيث يستخدم المتعلم أفكاره السابقة لفهم واستيعاب الخبرات الجديدة ويظل الهيكل المعرفي للمتعلم متوازناً طالما أن التجربة تتفق مع توقعات المتعلم في ضوء خبراته السابقة ، فهو يدمج التجربة الجديدة في المعرفة التي يمتلكها ، أو يتم الخلط بينه عند حدوث تناقض بين ما لديه في البنية المعرفية والتجربة الجديدة ، الأمر الذي دفعه إلى تعديل بنية المعرفة بحيث تتلاءم مع التجربة الجديدة".

الثالثة: المعرفة المسبقة للمتعلم هي شرط أساسي لبناء تعلم هادف. والتجربة هي المحور الرئيسي للمعرفة الفردية ، لذا فإن المعنى الذي يشكله المتعلم يتأثر بتجاربه السابقة حيث يتأثر بالسياق الذي يكتسب فيه هذا المعنى. يوفق بينه وبين المعرفة السابقة لطلابه من أجل حدوث عملية الفهم والفهم".

الرابعة : يتم إنتاج النمو المفاهيمي من خلال المفاوضات الاجتماعية مع الآخرين. ولا يبنى الفرد معرفته بالعالم المحيط من خلال أنشطته الخاصة ، ولكن المعرفة تُبنى من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية. تتغير هذه المعاني بالنسبة للفرد في ضوء نتيجة المفاوضات بينه وبينهم . (عزاي ، ٢٠٠٤ : ١)

مبادئ التعلم في النظرية البنائية :

من بين المبادئ الأساسية للتعلم في النظرية البنائية ما يلي :

١. التعلم لا ينفصل عن تطور العلاقة بين الذات والموضوع .
٢. يرتبط التعلم بالاحتلال الذاتي للموضوع وليس باكتساب المعرفة عنه .
٣. الاستدلال هو شرط لبناء المفهوم ، حيث يربط المفهوم بالعناصر والأشياء ببعضها البعض ، وعلم الخط يجمع ما هو مشترك مع الإجراءات التي تحدث في لحظات مختلفة ، وبالتالي فإن المفهوم مبني فقط على أساس الاستنتاجات التي تشتق مضمونها من خريشات الفعل .
٤. الخطأ شرط من شروط التعلم ، فالخطأ فرصة وموقف ، ويتغلبه تكون المعرفة التي نعتبرها صحيحة .
٥. الفهم شرط ضروري للتعلم .
٦. يرتبط التعلم بالخبرة لا بالتلقين .
٧. التعلم هو تجاوز الفوضى وإنكارها . (العصر ، ٢٠٠١ : ٢٥-٢٦)

مزايا النظرية البنائية :

فيما يلي بعض المزايا المتوفرة في النظرية البنائية :

١. تؤكد البنائية على الدور الفعال للمتعلم .
٢. تساعد المتعلمين على فهم الأفكار العلمية الجديدة .
٣. تطوير المفاهيم العلمية السليمة للمتعلمين .
٤. تعرف على المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين ويحاول تصحيحها .
٥. ينشأ تكوين المفهوم في البنائية من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة .
٦. المعرفة مؤقتة ، يتم اختبارها باستمرار ، ويتم الحكم عليها بالمعايير (النجدي وآخرون: ٢٠٠٥ : ٤٠٨-٤٠٩). وقد إنبثقت عن النظرية البنائية نماذج ، منها :

١. انموذج بارمان :

من التطورات التي تميزت بطابع الحداثة التي حدثت في الدراسات والبحث ذات العلاقة بالنمو العقلي للمتعلم خاصة من المنظور المعرفي (للعالم جان بياجيه) هو الانموذج الذي اطلقه شارلز بارمان عام (١٩٩٠) استناداً الى ما قام به علماء النفس والتربية المعاصرين له بتصورات جديدة تتعلق بالمفاهيم والعمليات العقلية الواجب اكتسابها للطلبة في مختلف المراحل الدراسية والاعمار فضلا عن استناده الى الكم الكبير للبرامج التنموية التربوية التي صممت واعدت وطبقت اعتماداً على المنظرين الخاص لجان بياجيه ، واطلق عليه دورة التعلم فوق المعرفية وفيها جمع بارمان بين استعمالات ونماذج فوق المعرفية وبين مبادئ او اساسيات نظرية بياجيه ، وقد مضى على هذا الانموذج بعدد من التطورات حتى وصل الى مايسمى ب (دورة التعلم فوق المعرفية) . وبعد ذلك اقترح بارمان ان دورة التعلم العادية لا تحتوي على أسلوب محدد لاطهار المعرفة السابقة ، فانموذج بارمان لا يختلف عن دورة التعلم باستثناء ان المعلمين يجعلون تصورات المتعلمين عن المفاهيم العلمية الواضحة قبل بداية الدرس ، وهذا التعديل الذي اضافهُ بارمان هو عنصر (التنبؤ او التخمين) او استعمال أوراق التنبؤ للمتعلمين حتى تتضح أفكارهم العلمية . (جميل ، ٢٠١٤ : ٤٥)

يتكون هذا الأنموذج من أربع مراحل؛ لكنه يختلف عن أنموذج بارمان (Barman, 1989) السابق في تأكيده المعرفة القبلية للطلبة بصفتها مرحلة تسبق الاستقصاء .

1. **مرحلة التخمين** : يستخدم المدرس الأساليب التي تساعد الطلاب على تحديد معرفتهم بموضوع الدرس ، وهذه المرحلة تساعدهم في الوصول إلى الفهم الصحيح لمفاهيم الدرس .
2. **مرحلة الإستقصاء** : وفيه يتم عرض مشكلة مفتوحة على الطلاب ، وتتضمن احتمالات واستراتيجيات متعددة لحلها ، وتهيئ الأرضية لأنشطة الطلاب وأسئلتهم المتعلقة بموضوع الدرس .
3. **مرحلة الحوار** : تصبح الخبرة الاستقصائية في المرحلة السابقة أساساً لتطوير صياغة علمية للمفهوم .
4. **مرحلة التطبيق** : يتنافس الطلاب لتقديم أمثلة متعددة للمفهوم ، وتطبيق المعلومات التي تم الحصول عليها في المراحل السابقة ، ونقل المعرفة إلى مهمة جديدة ، ودورة دراسية جديدة ، ويتم التقييم طوال الدورة . (زاير وآخرون ، ٢٠١٤ : ٣٩٢)

انموذج لورسباش

- أعد هذا النموذج Lorsche (أنتوني ديليو لورسباش ، ٢٠٠٢) من جامعة (الينيوي) في الولايات المتحدة الأمريكية. قدم رسماً تخطيطياً وشرحاً لدورة التعلم المكونة من خمس مراحل ، ذكر فيها أن هذه المراحل مترابطة ، لا تميز بعضها عن بعض ، وتم تقديمها على النحو التالي
1. **مرحلة تحفيز الانتباه**: في ضوء هذه المرحلة يتم إنشاء التشويق وإثارة الفضول وطرح الأسئلة، مما يعطي فكرة واضحة عن المعلومات السابقة للطلاب .
 2. **مرحلة الإستقصاء** : في ظل هذه المرحلة ، يُمنح الطلاب فرصة العمل دون تعليمات مباشرة، ويلاحظ المعلم هنا بؤادر عدم التوازن بين الطلاب ، ويسجل ملاحظاته .
 3. **مرحلة الشرح** : يشجع المعلم الطلاب على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة ، ثم يطلب منهم أن يكونوا أكثر دقة ووضوحاً في تفسيراتهم .
 4. **مرحلة توسيع المفهوم** : يجب على الطلاب تطبيق المفاهيم والمهارات على الحالات الجديدة، لكنها تشبه ما تم تعلمه سابقاً باستخدام المصطلحات والتعريفات المنهجية ، وإحصاء البيانات الموجودة كأدوات مستخدمة للتحقيق في الحالات الجديدة .
 5. **التقييم** : يجب أن يأخذ التقييم مكانه أثناء التجارب التعليمية ، ويجب أن نلاحظ معرفة الطلاب وخبراتهم ومهاراتهم ، والتغيير في التفكير ، مع طرح الأسئلة التي تؤدي إلى التوسع المعرفي . (زاير وآخرون ، ٢٠١٤ : ٣٩٣)

الدراسات السابقة :-

1_ دراسة محمد (٢٠١٨) :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية أنموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية عند طالبات الصف الرابع الاديبي ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعات التجريبية اللائي يدرسن المادة وفق أنموذج بارمان وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي. اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي الذي يعتمد على مجموعتين الأولى تجريبية تدرس المادة باستعمال أنموذج بارمان والثانية ضابطة تدرس المادة بالطريقة التقليدية. واختارت الباحثة إعدادية الخمائل للبنات في منطقة الحرية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثالثة قصدياً لإجراء التجربة فيها. أما أداة البحث فكان عبارة عن اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي من نوع الاختبار من متعدد ذا أربعة بدائل وبلغ عدد فقراته (٦٠) فقرة طبق في نهاية التجربة. وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: -

(الوسط الحسابي، الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، مربع كاي (٢كا)، معامل الصعوبة، معامل التمييز، فاعلية البدائل الخاطئة، معامل ارتباط بيرسون، معامل سييرمان - بروان، معادلة ألفا - كرو نباخ). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني باختبار اكتساب المفاهيم (الاستبقاء) أتبع الباحثان المنهج التجريبي في معرفة فاعلية أنموذج Lorsche في اكتساب المفاهيم النحوية واستبقائها عند طالبات الصف الرابع الاعدادي، وأقتصر البحث الحالي على طالبات الصف الرابع علمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مديريات التربية الست التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / للعام الدراسي (2018_2019) اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) في الاختبار القبلي و البعدي، تكونت عينة البحث الحالي من (٦٨) طالبة من طالبات الصف الرابع علمي تم اختيارهم بصورة عشوائية من ثانوية الفردوس للبنات بواقع (٣٤) طالبة للمجموعة التجريبية

و(٣٤) طالبة للمجموعة الضابطة، كافأت الباحثان بين المجموعتين في عدد من المتغيرات هي (الذكاء -المعلومات السابقة - درجات العام السابق - العمر الزمني محسوب بالاشهر - تحصيل الاب -تحصيل الام (ودرست المجموعة التجريبية بأنموذج لورسباش) بينما درست المجموعة الضابطة (بالطريقة الاعتيادية) ولتنفيذ تجربة البحث أعدت الباحثان خطط دراسية بلغ عددها(٣٠) خطه(١٥) منها للمجموعة التجريبية و(١٥) منها للمجموعة الضابطة، ودرس الباحثان المجموعتين بنفسها خلال مدة التجربة التي استمرت (١٤) أسبوع، ولقياس المتغيرين التابعين أعدت الباحثان اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتكون الاختبار من (٦٠) فقرة وتؤكد الباحثان من صدق الاختبار وثباته والتحليل الاحصائي لفقراته من (صعوبة-تمييز_فاعلية بدائل-ثبات)، وبعد ما انتهت الباحثان من تطبيق تجربتها طبقت الاداة على عيني البحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبعد جمع البيانات استعملت الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية لتحليل النتائج (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين _ مربع كاي _ معامل الصعوبة معامل التميز_ فاعلية البدائل الخاطئة _ معامل الثبات _ معامل ارتباط بيرسون _ ومعامل ارتباط سبيرمان _ الاختبار التائي لعينتين مترابطتين). (محمد، ٢٠١٨)

٢ _ دراسة زبون (٢٠٢١) :

أجريت الدراسة في العراق وهدفت الى التعرف على : اثر استخدام انموذج لورسباش في التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات . اذ تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذو الاختبار البعدي ، وتألفت عينة البحث من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في ثانوي التآخي للنبات التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠٢١_٢٠٢٢ وتم الاختيار بطريقة السحب العشوائي البسيط اذ انتظموا في اربع قاعات (٣ و٤) بواقع (٣٢) طالبة تمثل المجموعة التجريبية وقاعة (٢ و١) بواقع (٣٢) طالبة تمثل المجموعة الضابطة وتكونت أدوات الدراسة من اختبار التحصيل في مادة الرياضيات واختيار مهارات التفكير التوليدي ، تم التحقق من صدقهما وثباتهما ، وبعد المعالجات الإحصائية ، خرجت الدراسة بجملة من النتائج منها :وجود فرق دال احصائياً عن مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات على وفق انموذج (لورسباش) في اختبار التفكير التوليدي ، واختبار التحصيل في مادة الرياضيات. وتم الاستنتاج بان انموذج (لورسباش) له اثر كبير في رفع مستوى التحصيل لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات وتفكيرهن التوليدي . (زبون ، ٢٠٢١)

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته :-

تقدم الباحثة في هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث منهجية البحث المتبع ، والتصميم التجريبي ، ومجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ المجموعات ، وضبط المتغيرات الدخيلة ، وتحديد المادة العلمية ، وصياغة الأهداف السلوكية. وإعداد الخطط التدريسية وأدوات البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. ستناقش الباحثة ذلك بالتفصيل على النحو التالي :

منهج البحث:

سنتبع الباحثة المنهج التجريبي في بحثها الحالي؛ ويرجع ذلك إلى صلة هذا النوع من المناهج التربوية والنفسية بمتطلبات وإجراءات البحث الحالي .

إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي:

اختارت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة مع التحكم الجزئي في نوع الاختبار البعدي. تم اختيار مجموعتين تجريبيتين ، إحداهما تدرس باستخدام نموذج بارمان ، والأخرى تدرس باستخدام نموذج لورسباش ، ويتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. في هذا التصميم تتعرض المجموعتان التجريبيتان للمتغيرات المستقلة ، بينما تدرس المجموعة الضابطة الثالثة بالطريقة التقليدية ، وفي نهاية التجربة يتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة لطلبة المجموعات الثلاث كما هو مبين في الشكل (١) أدناه".

الشكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

مجموعات البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية الأولى	انموزج بارمان	اكتساب المفاهيم اللغوية	اختبار
التجريبية الثانية	انموزج لورسباش	الإتجاه نحو المادة	موضوع تعبيرى
الضابطة	-		مقياس الإتجاه

ثانياً: مجتمع البحث :

تم تحديد مجتمع هذا البحث من قبل طلاب الصف الرابع الاعدادى في المدارس النهارية الثانوية والاعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

ثالثاً : اختيار عينة البحث :

ومن بين المديریات العامة الست في محافظة بغداد ، اختارت الباحثة المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى بنحو قصدي، وبعد زيارتها لشعبة التخطيط وجدت أنها قد وزعت مدارسها بين ستة قطاعات ، واختارت منها بنحو قصدي قطاع الرصافة/ المركز، وقد بلغ عدد المدارس الاعدادية والثانوية النهارية التي تضم الصف الرابع الاعدادى في هذا القطاع (٨) مدارس، وعلى ما موضح في جدول (١) .
ومن بين المديریات العامة الست في محافظة بغداد اختارت الباحثة المديرية العامة للتربية في بغداد الرصافة الاولى وبعد زيارتها لقسم التخطيط وجدت انها وزعت مدارسها على ستة قطاعات. ويوجد في الصف الرابع الاعدادى في هذا القطاع (٨) مدارس كما هو مبين في الجدول رقم (١) .

جدول (١) المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في قطاع الرصافة/ المركز

ت	اسم المدرسة	عدد شعب الصف الرابع الاعدادى
١	إعدادية سيناء للبنين	٢
٢	إعدادية الرسالة للبنين	٣
٣	ثانوية الرشيد للبنات	٣
٤	إعدادية الزهراء للبنات	٣
٥	إعدادية القناة للبنين	٣
٦	إعدادية الجمهورية للبنين	٣
٧	إعدادية الأنصار للبنين	٣
٨	إعدادية المركزية للبنين	٣

ومن بين المدارس الموضحة في الجدول المذكور آنفاً، اختارت الباحثة اعدادية القناة للبنين، واختارت ثانوية الرشيد للبنات بالطريقة العشوائية ()، وبعد أن زارت الباحثة المدرستين وجدت مدرسة البنين تضم ثلاث شعب للصف الرابع الاعدادى، ووجدت ان مدرسة البنات تضم ايضا ثلاث شعب للصف الرابع الاعدادى، وبطريقة السحب العشوائي ()، اختارت الباحثة شعبة (ج) من مدرسة البنين لتكون المجموعة التجريبية الاولى التي سيدرس طلابها مادة التعبير باستعمال انموزج بارمان، وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالبا، واختارت شعبة (ب) لتكون

المجموعة التجريبية الثانية التي سيدرس طلابها المادة نفسها باستعمال انموزج لورسباش، وبلغ عدد طلابها (٣٤) طالبا، في حين مثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها المادة نفسها ايضا على وفق الطريقة التقليدية، وبلغ عدد طلابها (٣٣) طالبا

١- وضعت الباحثة اسماء المدارس مكتوبة في قصاصات ورقية صغيرة في كيس ثم خلطتها مع بعضها وسحبت ورقتين منها، و استنتت الباحثة اعدادية سيناا التي تضم شعبتين فقط. تمت طريقة اختيار المجموعات التجريبية و الضابطة بطريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ وضعت الباحثة اسماء الشعب الست مكتوبة في قصاصات ورقية في كيس وسحب المجموعتين الضابطة و المجموعات التجريبية
٢- تمت طريقة اختيار المجموعات التجريبية و الضابطة بطريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ وضعت الباحثة اسماء الشعب الست مكتوبة في قصاصات ورقية في كيس وسحب المجموعتين الضابطة و المجموعات التجريبية
رابعاً : تكافؤ المجموعات :-

١- درجات الطلبة في مادة اللغة العربية للعام السابق:

حصلت الباحثة على درجات مادة اللغة العربية في العام السابق من سجلات الطلبة للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ بمعاونة ادارتي المدرستين، وباستعمال تحليل التباين الاحادي، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعات ، وجدت ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٨٢.٣٤)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (٧٢.٨٩٨)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٧١.٨٧)، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في مادة اللغة العربية للعام السابق

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٢	82.34	12.165
التجريبية الثانية	٣٤	72.898	12.533
الضابطة	٣٣	71.87	12.582

ظهر للباحثة من خلال تحليل التباين الاحادي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات

الثلاث في درجات الطلبة في مادة اللغة العربية للعام السابق، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.١١٤) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في مادة اللغة العربية للعام السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	41.361	٢	20.680	0.114	٣.٠٧١٨
داخل المجموعات	35681.545	٩٧	١٨٧.٧٩٧		
المجموع	٣٥٧١٣.٥٤٦	٩٩			

٢- العمر الزمني : حسبت الباحثة اعمار الطلبة بالشهور لغاية بدايتهم بتطبيق التجربة، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات اعمار طلبة المجموعات الثلاث ، وجدت ان متوسط اعمار طلبة المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (١٩٦.١٢٨)، في حين بلغ متوسط اعمار طلبة المجموعة التجريبية الثانية (١٩٥.٨٤٨)، وبلغ متوسط اعمار طلبة المجموعة الضابطة (١٩٤.١٩٥)، وجدول (٤) يبين ذلك

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٢	١٩٦.١٢٨	١٠.٤٥٣
التجريبية الثانية	٣٤	١٩٥.٨٤٨	٩.٨٢٢
الضابطة	٣٣	١٩٤.١٩٥	٩.٦٩٥

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر للباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٦٩٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وجدول (٥) يبين ذلك

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طلبة المجموعات الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				الجدولية	المحسوبة	
بين المجموعات	169.065	٢	84.533	٣.٠٧١٨	0.695	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
داخل المجموعات	23084.973	٩٧	121.499			
المجموع	23254.038	٩٩				

٣- اختبار القدرة اللغوية :

للتحقّق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في مستوى القدرة اللغوية؛ اعتمدت الباحثة على مقياس القدرة اللغوية لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية الذي أعدّه (الهاشمي، ٢٠١٠)؛ وذلك لقياس الاستعداد الأكاديمي للمفحوص والتنبؤ بما سيحققه، واكتشاف المتفوقين منهم في القدرة اللغوية، وتحديد مستوى المفحوص في القدرة اللغوية، وتضمّن المقياس (٢٥) فقرة ، وطبّقت الباحثة هذا المقياس على مجموعات البحث في الوقت نفسه، وفي ظروف متشابهة بمساعدة المدرسين والمدرسات في المدرستين؛ وبعد حصول الباحثة على إجابات الطلبة تمّ حساب الدرجات ومعاملتها إحصائياً، فبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى (١٠.٩٤٨)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (١١.٠٠٠)، في حين بلغ متوسط طلبة المجموعة الضابطة (١٠.١٢٨)، وجدول رقم (٦) يوضح ذلك. جدول (٦) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار القدرة اللغوية

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٢	10.948	٣.٥٣١
التجريبية الثانية	٣٤	11.000	٣.٦٣٠
الضابطة	٣٣	10.128	٣.٤٠١

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر للباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعات الثلاث في اختبار القدرة اللغوية، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١.٢٣٧) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وجدول (٧) يبين ذلك. جدول (٧) نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار القدرة اللغوية

مصدر التباين	القيمة الفائية
--------------	----------------

مستوى الدلالة	الجدولية	المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
غير دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣.٠٧١٨	1.237	18.668	٢	37.336	بين المجموعات
			15.086	٩٧	2866.510	داخل المجموعات
				٩٩	2903.846	المجموع

٤ - اختبار الذكاء : اعتمدت الباحثة على اختبار رافن (Raven) للذكاء، لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ : ٥٨) للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث، ، إذ تألف الاختبار من ستين سؤالاً وقد أعدت الباحثة استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعت بين طلبة مجموعات البحث ، وصححت بواقع درجة واحدة لكل سؤال، ؛ وبعد حصول الباحثة على إجابات الطلبة تمّ حساب الدرجات ومعاملتها إحصائياً ، فبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى (٣٥.٠٦٤)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (٣٣.٤٨١)، في حين بلغ متوسط طلبة المجموعة الضابطة (٣٣.٨٤٤)، وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٢	35.064	8.424
التجريبية الثانية	٣٤	33.481	9.316
الضابطة	٣٣	33.844	8.486

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر للباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٥٧٧) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				الجدولية	المحسوبة
بين المجموعات	107.623	٢	53.811	٣.٠٧١٨	0.577
داخل المجموعات	17708.531	٩٧	93.202		
المجموع	17816.154	٩٩			

خامس: اداتا البحث:

١ - اختبار اكتساب المفاهيم اللغوية:

صاغت الباحثة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ضم (٥١) فقرة. وقد اعتمدت الباحثة على الاختبارات الموضوعية لما لها من القدرة على أن تغطي جميع مفردات المحتوى التعليمي ، وأنها تمتاز بالدقة ، والاقتصاد في الوقت والجهد ، وأنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ، فضلاً عن أنها تساعد على ثبات الاختبار ، ودقة نتائجه (هلال ، ٢٠٠٠ : ٥٨).

وبلغ عدد فقرات الاختبار الكلي (٥١) فقرة ، لكل مفهوم ثلاث فقرات، الاولى تعريف المفهوم، والثانية تمييز المفهوم، والثالثة تعميم المفهوم.

وقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار، على مجموعة من المحكمين، واعتمدت الباحثة على نسبة (٨٠٪) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حدًا أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت عدد من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠٪) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية (٥١) فقرةً، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبيت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

ثبات الاختبار (Test Reliability)

استعملت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمتها (٠,٨٨) .

٢ - مقياس الإتجاه نحو المادة :

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقس اتجاه الطلبة نحو المادة الدراسية، فقد صاغت الباحثة (١٥) فقرة بتدرج ثلاثي (متحققة الى حد كبير، متحققة الى حد ما، غير متحققة) وقد استخرجت الباحثة الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضة على مجموعة من الخبراء والمحكمين، اما بخصوص الثبات فقد استعملت طريقة (الفا كرونباخ) وقد كانت قيمة الثبات (٠,٨٧).
الوسائل الاحصائية : استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي .

الفصل الرابع : نتائج البحث و الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات :-

يتضمن هذا الفصل عرضًا لنتائج الباحثة وتفسيره واستنتاجاته وتوصياته ومقترحاته.

- عرض النتائج:

الفرضية الصفرية الأولى:

بعد تحليل البيانات تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٣٥.٦١٣) درجة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٣٩.٠٤٢) درجة، ومتوسط درجات الطلاب. من المجموعة الضابطة (٢٨.٤٩١). الجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.
جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم اللغوية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٥.٦١٣	٨.١٠٣
المجموعة التجريبية الثانية	٣٩.٠٤٢	٥.٩١١
المجموعة الضابطة	٢٨.٤٩١	٧.٦١٥

وللتثبت من صحة فرضية البحث، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٢.٩١٨) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨)، وبدرجتي حرية (٢، ٩٧) وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار اكتساب المفاهيم اللغوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٤١٨٤.٢٦٦	٢	٢٠٩٢.١٣٣	٣٢.٩١٨	٣.٠٧١٨
داخل المجموعات	١٢٠٧٥.٥١١	٩٧	٦٣.٥٥٥		
الكلي	١٦٢٥٩.٧٧٨	٩٩			

وأستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم اللغوية . ولتعرف الفروق بين متوسطات درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طلبتها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) ، وجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢) قيم شيفيه المحسوبة والحرجة (طلبة المجموعات الثلاث) في اختبار اكتساب المفاهيم اللغوية

الموازنة بين المجموعات	أ_ قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة
الأولى والثانية	٣.٨١٢	٣.٦٨٣
الأولى والثالثة	٦.٣٧٥	
الثانية والثالثة	١٠.١٨٧	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

١. يختلف متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استخدم معهم نموذج Lursbach بفارق ذي دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي استخدم معها نموذج Barman ، حيث تم حساب Scheffe . كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٣.٨١٢) أكبر من قيمة Scheffe البالغة (٣.٦٨٣) ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .
 ٢. يختلف متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استخدم معهم نموذج بارمان باختلاف ذو دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم استخدام الطريقة التقليدية معهم ، حيث تم حساب قيمة شيفيه المحسوبة (٦.٣٧٥) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣.٦٨٣) ، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى .
 ٣. يختلف متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استخدم معهم نموذج Lursbach بفارق ذي دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم استخدام الطريقة التقليدية معهم ، حيث تم احتساب قيمة شيفيه كانت أكبر من قيمة Scheffe البالغة (٣.٦٨٣) ، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .
- الفرضية الصفرية الثانية : وبعد تحليل البيانات تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٣٤٦٨٢) درجة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٣٧.٩٠٧) ، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٣٧.٩٠٧) . وكانت المجموعة الضابطة (٢٧.٥٤٧) . والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الإتجاه نحو المادة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٤.٦٨٢	٧.٠١٩
المجموعة التجريبية الثانية	٣٧.٩٠٧	٥.٧٨٠
المجموعة الضابطة	٢٧.٥٤٧	٧.٦٨٦

وللتثبت من صحة فرضية البحث ، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي فظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٩.٠٨٦) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٩٧) وجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الإتجاه نحو المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة

	الجدولية		متوسط المربعات	درجة الحرية		
دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣.٠٧١٨	١٩.٠٨٦	١١٨٩.٧٢٣	٢	٢٣٧٩.٤٤٦	بين المجموعات
			٦٢.٣٣٢	٩٧	٥٧٩٦.٩١١	داخل المجموعات
				٩٩	٨١٧٦.٣٥٧	الكلي

واستنادا إلى نتائج تحليل التباين الموجودة في الجدول أعلاه ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في الاتجاه نحو المادة .وللتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث ، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط اتجاهاه طلابها اختلافا ذا دلالة إحصائية استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Sheffe) ، وجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥) قيم شيفيه المحسوبة والدرجة (طلاب المجموعات الثلاث) في الاتجاه نحو المادة

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الدرجة
الأولى والثانية	٣.٥٨٢	٣.٣٩٧
الأولى والثالثة	٧.١٤٠	
الثانية والثالثة	١٠.٧٢٢	

يتضح من نتائج طريقة شيفيه الموجودة في الجدول أعلاه ما يأتي :

١. متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي استخدم معها نموذج لورسباش تختلف ذات دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي استخدم معها نموذج بارمان ، حيث بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٣.٥٨٢) . كانت أكبر من قيمة شيفي الدرجة البالغة (٣.٣٩٧) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .
٢. يختلف متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استخدم معهم نموذج بارمان باختلاف ذو دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الثالثة الذين استخدمت معهم الطريقة التقليدية ، حيث تم احتساب قيمة شيفيه (٧.١٤٠) كانت أكبر من قيمة Scheffe الدرجة البالغة (٣.٣٩٧) لصالح الطلاب . المجموعة التجريبية الأولى .
٣. يختلف متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين استخدم معهم نموذج لورسباش ذو دلالة إحصائية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الثالثة الذين استخدمت معهم الطريقة التقليدية حيث بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٠,٧٢٢) . كانت أكبر من قيمة شيفي الدرجة البالغة (٣,٣٩٧) ، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية .

- تفسير النتائج :

١. أثر نموذجي بارمان ولورسباش في اكتساب المفاهيم اللغوية والاتجاه نحو المادة لما لها من سمات إيجابية قدمتها الباحثة في الفصل الثاني
٢. أهمية التعلم المفاهيم اللغوية يمكن التلميذ من التعبير عن أفكاره بدقة وينمي قدرته على إيصال المعنى المقصود بوضوح ودقة .
٣. قد تكون الموضوعات التي قامت الباحثة بتدريسها أثناء التجربة من بين الموضوعات التي يمكن تدريسها وفقاً لنماذج Barmann و Lursbash ، أفضل من الطريقة التقليدية .
٤. إن قدرات طلاب المدارس الإعدادية هي أحد الأسباب التي ساعدت على التفوق على نموذجي Barmann و Lursbach على الطريقة التقليدية.و من المعروف أن طلاب المرحلة الإعدادية هم أكبر سناً وأكثر نضجاً فكرياً من طلاب المراحل الدراسية السابقة ، وبالتالي فإن قدراتهم على الملاحظة والتوازن والتعميم أقوى من المراحل السابقة .
٥. صحة ما بينته الأدبيات التربوية في تأكيد أن نموذجي بارمان ولورسباش هما نموذجان تعليميان فعالان في اكتساب المفاهيم اللغوية والتقدم نحو الموضوع .

- في ضوء نتائج هذا البحث توصي الباحثة بما يلي:
1. اعتماد نماذج بارمان ولورسباخ من نماذج التدريس الفعالة في اكتساب المفاهيم اللغوية والتوجه نحو المادة في المرحلة الإعدادية .
 2. تضمين مناهج طرق تدريس اللغة العربية في كليات التربية وكليات التربية الأساسية نموذجي لورسباخ وبارمان .
 3. ضرورة إلمام المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية بالخطوات النموذجية لكل من لورسباخ وبارمان ، وشرح فوائدها .
 4. أن يستفيد واضعو مناهج اللغة العربية وخاصة - التعبير - في المرحلة الإعدادية من هذين النموذجين في بناء القدرات التعبيرية لدى الطلبة .

المقترحات :-

لاستكمال البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

- 1- دراسة مشابهة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى .
- 2- دراسة مشابهة للدراسة الحالية في فصول أخرى .
- 3- دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مواد أكاديمية أخرى .

□ المصادر :-

- الأسعد، عمر، وفاطمة السعدي: اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، دار العطاء، عمان ١٩٨٩ .
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر ، المجلد الأول والثالث ، اعداد وتحقيق يوسف الخياط ، ب ت .
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري : لسان العرب ، ج٦، ط١، دار نوبليس للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥ .
- إبراهيم ، سليمان عبد الواحد : علم النفس التعليمي: نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، دار أسامة، عمان ، ٢٠١٣ .
- ابراهيم ، مجدي عزيز : معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب ، للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩ .
- أبو جادو، صالح محمد علي : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط٣، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ .
- أبو رياش ، حسين محمد ، وغسان يوسف قطيط ، حل المشكلات ، ط١ ، دار وائل للنشر ، الأردن - عمان ، ٢٠٠٩ .
- احمد محمد عبد القادر ، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- البجة، عبد الفتاح حسن ، اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وادابها ، ط٢، عمان - الاردن دار الكتاب الجامعي العين ، ٢٠٠٥ .
- التميمي، أميرة محمود، ورشا حكمت جميل، اثر انموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، مجلة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العدد ٦٦، ٢٠١٥م .
- جابر ، جابر عبد الحميد ، الذكاءات المتعددة والفهم - تنمية وتعميق، دارالفكر العربي ، ط٣ ، القاهرة ، ٢٠٠٣ .
- جابر ، وليد أحمد ، تدريس اللغة العربية، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٢ .
- الجواهري ، إسماعيل بن حماد (ت ٣٩٨) ، الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، ج ٥ ، تحقيق عبد الغفور عطار ، مطابع دار الكتاب العربي ، مصر ، د . ت .
- الحسو ، ثناء يحيى ، أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الأبداعي لدى طالبات الرابع الأدبي ، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية ، العدد الثاني ، ٢٠١٠ .
- حسين ، يوسف سعدي سعيد ، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات مادة الاحياء من وجهة نظرهم في المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل ، (رسالة دبلوم عالي غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، ٢٠٠٥ .
- الحريري، رافدة، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن ، ٢٠١١ .
- الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .
- الخوالدة، محمد محمود: طرائق التدريس العامة، ط١، مطابع وزارة التربية والتعليم، صنعاء، ١٩٩٧ .
- الدباغ ، فخرى وآخرون ، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين ، الموصل، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٨٣ .

- دروزة ، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، دارالشروق، عمان ،الأردن، ٢٠٠٠.
- الدليمي، طه علي حسين وسعاد الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط١ ،أريد- الأردن ، ٢٠٠٥.
- الرواضية وآخرون، صالح محمد، التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط١، زمزم ناشرون وموزعون ، عمان - الأردن، ٢٠١١.
- زاير، سعد علي، الموسوعة التعليمية المعاصرة ، مكتبة نور الحسن ، العراق ، بغداد، ٢٠١٤.
- الزبيدي، أبو بكر ، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة ، ١٩٦٧
- زيتون ، كمال عبد الحميد ، وحسن زيتون ، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، ط٢، عالم الكتب، القاهرة ، ٢٠٠٧.
- زيتون، عايش محمود، أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق للنشر ، عمان ، ١٩٩٤
- زيتون ، عايش محمود ، أساليب تدريس العلوم، لإصدار الرابع، دارالشروق للنشر، عمان، ٢٠٠٠.
- سعادة ، جودت احمد، مناهج الدراسات الاجتماعية. ط١ ، دار الملايين للعلم ، بيروت، ١٩٨٤.
- السعدون ، عادل علي ناجي : اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٣ م (أطروحة دكتوراه بغداد غير منشورة) .
- شحاتة، حسن وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ٢٠٠٣.
- صالح، أحمد زكي : علم النفس التربوي ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٦.
- الطيبي ، محمد ، تدريس المفاهيم ، الطبعة الثالثة، دار الامل ، عمان ، ١٩٩٣.
- عبد الله ، عبدالرحمن صالح ، المرجع في تدريس علوم الشريعة ، ط١ القسم الثاني ، عمان ، دار وائل للنشر ، ١٩٩٧ .
- عبد الله ، محمد عبد العزيز : سلامة اللغة العربية ، ط١ ، بغداد ، ١٩٨٥ .
- عزازي ، سامح ، إفتراضات النظرية البنائية واستعمالها في تدريس الرياضيات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ .
- عصر ، حسين عبد الباري ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ٢٠٠١.
- عطية، محسن علي ، اللغة العربية ، مستوياتها وتطبيقاتها ، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠٠٩.
- العمري ، محمد . البلاغة العربية الاصول والامتدادات ، ط١، رمدك ، ١٩٩٨.
- الفيروز ابادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب، (ت ٨١٧هـ) القاموس المحيط، ج١، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٨.
- قطامي، يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار بيروت للنشر والتوزيع ،بيروت ١٩٨٩.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة ، تصميم التدريس ، ط٣ ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٨ .
- اللولو ، فتحية واحسان الأغا ، تدريس العلوم ، ط١ ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين ، ٢٠٠٧ م .
- مرعي ، توفيق ، ومحمد محمود الحيلة ، طرائق تدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ٢٠٠٥ .
- مصطفى، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، دار الدعوة للنشر والتوزيع ، استانبول، تركيا، ١٩٨٩.
- معروف ، نايف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، ١٩٨٥.
- المليكي، عبد السلام عبده محمد : أثر نموذج ميرل تينسون وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٣.
- المومني ، إبراهيم ، فاعلية المعلمين في تطبيق انموذج بنائي في تدريس العلوم الصف الثالث الأساسي في الأردن ، مجلة الدراسات ، الجامعة الأردنية ، العدد ١ ، المجلد ٢٩ ، ٢٠٠٢ عمان الأردن .
- المومني ، مرام : أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال ، مجلة العلوم التربوية ، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مح ٢٥، ٢٤، أبريل ، ٢٠١٧.
- المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم ، ٢٠٠٥ ، توصيات كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد العراق .
- مؤتمر التربية النحوية ١٥_ ٢١ آذار ، ١٩٨١ ، التربية والتعليم في ظل الإسلام المدرسة التربوية المفتقدة ، دار المقاصد النحوية ، بيروت _ لبنان .

- النجدي ، أحمد ، ومنى سعودى ، وعلى راشد ، اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٥ .
 - الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، وطه علي حسن الدليمي ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٨ .
 - الهاشمي ، عبد الرحمن علي ، التعبير : فلسفة - واقعه - تدريسه - أساليب تصحيحه ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٥ .
 - هلال ، علي احمد ، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء النقيوم البديل وبناء برنامج تدريسي لتتميتها في دولة البحرين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ .
 - الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٤ .
 - وزارة التربية ، نظام المدراس الثانوية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٧ .
 - ويكيبيديا : مدرسة البنائية في علم النفس، أكتوبر ، ٢٠٠٦ . [//www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
 - يعقوب ، ينال، فلهوت ، فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية ، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي في دمشق ، كلية تربية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٩٦ .
- المصادر الاجنبية :

- Jagce ، Bruce &weill ، M: Models of teaching ، 3ed ، New Jersey ، Prentice – Hall، Inc ، 1986.
- joyce، B&well،M،(1980):Models ofTeaching،prentice Hall (Inc) New Jersey.
- Reigeluth ، C. M ،Scope & sequence Decisions for Quality Instruction ، Indiana ، Indiana University ، 1983.
- Davis، Robert and others، “Learning System design an approach to the Improvement of Instruction، McGraw-Hill Book Company، 1977.