استعمال الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو وأثره في التحصيل لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب

الدكتور أحمد جبار راضي، كلية الآداب، جامعة أهل البيت عليهم السلام

ملخص البحث

يرمي البحث الحالي إلى تعّرف أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة النحو لدى طلبة كلية الآداب / قسم اللغة العربية ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة النحو باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة النحو بالطريقة الاعتيادية.

بلغت عينة البحث (٥٩) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية / كلية الآداب / جامعة أهل البيت عليهم السلام توزعت على مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة درسوا النحو باستعمال الأسئلة السابرة، والمجموعة الثانية ضابطة بلغ عددها (٢٩) طالباً وطالبة درسوا النحو باستعمال الطريقة الاعتيادية.

كافأ الباحث إحصائياً بين طلبة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً في مادة النحو تثبت من صدقه وثباته، وبعد أن درس الموضوعات المقررة بحسب مفردات منهج اللغة العربية للمرحلة الرابعة، طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلبة المجموعتين، وعالج البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (T.test) توصل إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة استعمال الأسئلة السابرة وتوظيفها بأنواعها في تدريس مادة النحو، وتدريب المدرسين على استعمال مهارة الأسئلة السابرة.

الفصل الأول:

- مشكلة البحث
- أهمية البحث والحاجة إليه
- هدف البحث

- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

ظاهرة الضعف في قواعد النحو تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت تلك القواعد من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ويضيقون ذرعاً بها، ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، بل أنعكس ذلك أيضاً إلى كراهية الطلبة للغة العربية بجملتها.

وتشير كثير من الدراسات إلى أن اقتصار كثير من المدرسين على الجوانب الشكلية في تدريس القواعد النحوية، وعدم التزامهم بطريقة التدريس السليمة، كان من أسباب ذلك الضعف، حيث يلجأ كثير من المدرسين إلى الطريقة الإلقائية ولاسيما في المرحلة الجامعية (عاشور، ٢٠٠٣، ص١٠٩).

ومن هنا أضحت أنماط الطرائق التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات الكبيرة التي تمر بها العملية التربوية والتعليمية، ولاسيما في الطرائق والأساليب التدريسية ألمتبعة في الميدان التربوي فهي تسودها السطحية في التعلم، والعجز عن سير المشكلة والاكتفاء بتقديم المعارف جاهزة للمتعلمين.

وفي هذا الصدد، تشير نتائج البحوث التربوية إلى عدم تفهم المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة للمفاهيم والمعلومات، والاعتماد على حفظ المصطلحات من دون فهم واستيعاب، (زيتون، ١٩٩٩، ص٨)، كما أنّ نسبة قليلة من الأسئلة التي يثيرها المدرس في الصف تركز على أثارة التفكير لدى المتعلمين (CTE، 2002، P.I).

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي، فقد حاول الباحث أنْ يسلط الضوءَ على الأسئلة التي يوجهها مدرسو اللغة العربية ويطرحونها على طلبتهم، فهي لا تتعدى أن تكون أسئلة تقليدية لا تثير التفكير لديهم، ولا تخرج عن دائرة التذكر، إضافة إلى عدم متابعة المدرس لأجوبة طلبته بأسئلة أضافية تتسم بالعمق، تسبر معرفة المتعلمين، وتكشف عما لديهم من فهم خاطئ، فضلاً عن ضعف مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، والمشكلة أكثر تأثيراً على من يُعدّون إلى مهنة التدريس الذين تقع على عاتقهم تربية أجيال وتعليم رسالة التربية على أكمل وجه.

وقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات التي تناولت طرائق التدريس، لاسيما طرائق تدريس اللغة العربية عدم وجود دراسات تناولت أثر الأسئلة وأنواعها في تحصيل المرحلة الجامعية، وأغلب الدراسات اقتصرت على طلبة المرحلة الثانوية، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى أن طريقة المناقشة والحوار والاستجواب تكاد تكون معدومة، مما أدى هذا إلى فقدان أهم حلقة من حلقات الوصل بين المرسل (المدرس) والمستقبل (الطالب)، إذ غالباً ما تعتمد طريقة المحاضرة والإلقاء التي تتسم بطابع تقليدي يبتعد عن روح الحوار بين المدرس وطلبته، وروح المنافسة بين الطلبة أنفسهم، لأن الأسئلة الصفية ركن أساس من أركان التفاعل في العملية التربوية والتعليمية، إذ تتضافر عناصر العملية التعليمية كلها لتحقيق الأهداف التي نسعى جميعاً لتحقيقها، ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي لمعرفة أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة النحو لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب / جامعة أهل البيت عليهم السلام.

أهمية البحث والحاجة أليه:

لكل لغة مقومات تحافظ على وجودها، ومن مقومات اللغة العربية، القواعد التي تضبطها وتعصم متكلميها من الوقوع في الخطأ، إذ ترتبط مقدرة الإنسان الإبداعية في استعمال اللغة بتنظيم قوانين تُسمى قواعد اللغة العربية التي تربط المعاني الفكرية الكامنة في ذهن الإنسان وبين الأصوات التي ينطق بها.

فالنحو هو المقياس الدقيق التي تقاس به الكلمات في أثناء وضعها في الجمل، كي يستقيم المعنى، وبالنحو تتبين أصول المقاصد بالدلالة، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة، زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها، فالنحو هو القاعدة الأساسية للبناء اللغوي (جامل، ٢٠٠٠، ص١٠٥).

ولقد شعر بعض المربين يضعف مستوى الطلبة في النحو، وانخفاض تحصيلهم في موضوعاته إذ تقول بنت الشاطئ ((إن عقدة الأزمة ليس في أللغة ذاتها، وإنما كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، ونتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة)) (عبد الرحمن، ١٩٧١، ص٢٠٩).

ويعطي التربويون طريقة التدريس الأهمية الأساسية، ويعدونها من الوسائل التي تسهل عملية التعلم، لان غزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذ لم تصادف طريقة جيدة تساعد المدرس على القيام بواجباته على أحسن صورة(جابر، ١٩٧٣، ص٣٤)، ويقاس مدى طريقة التدريس بمقدار استثارتها لفاعلية المتعلم ودفعها إياه للتوصل إلى الاستجابات الصحيحة (وافي وآخرون، ١٩٥٥، ص١١٨).

ومن هنا يجب أن يتمتع المدرس بكفايات تدريسية أساسية ينبغي له أن يكتسبها ويتبعها في تطبيق التدريس الناجح، وتعد قدرة المدرس على صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها من أولى الكفايات (الفتلاوي، ٢٠٠٣، ص٢٨٨).

وللأسئلة أهمية فاعلة في الدرس، وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في أعطاء مادته للطلبة، وإثارة تفكيرهم، وفي توجههم وحملهم على ما يريدون، وينمي قدرتهم على كشف ما هو غامض، لأن في كل مشكلة يكمن سؤال، وفي كل سؤال تكمن مشكلة فالهدف من السؤال ليس الإطلاع على الحقائق التي حفظها الطلبة بل أثارة تفكيرهم.

ويمثل التساؤل أحد الاتجاهات المعرفية للتفكير التي أدخلها التربويون نتيجة البحث والدراسة، لتثرى طرائق التعليم والتعلم، وتساعد المدرس بصورة واضحة على تنمية التفكير لدى الطلبة (الرواشدة، ١٩٨٤، ص١١٧). إذ أن توجيه الأسئلة إلى الطلبة بدلاً من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية (توق وعرس، ٩٨٤، ص١٥) ويعد التساؤل الركن الأساسي من أركان التفاعل بين المدرس والطلبة، ويرمي الى تسهيل المعلومات والأفكار ومساعدة الطلبة على استيعابها (الخوالدة، ١٩٩٧، ص ٦١٥).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التدريس على أن الغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من المتعلم فحسب، بل توجيه المتعلم وحثه التفكير بانتظام، وممارسته العمليات الفعلية (العاني، ١٩٧٦، ص٨١- ٨٣). ولا يتحقق ذلك بالاعتماد على قدرة المدرس في صياغة الأسئلة فحسب، بل فيما يستخدمه من استراتيجيات مناسبة مثل استغلال الإجابات الجزئية أو الخاطئة في استشارة التفكير لدى المتعلم (رتشي، ١٩٨٢، ص١٥٢)، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات إن متابعة إجابات بعض المتعلمين غير الدقيقة أو الصحيحة له أثر على زيادة تحصيلهم (Rowe، 1978، P25).

لذا فأن أهمية طرح المدرس لأسئلة متعاقبة أضافية تتسم بالعمق، تتبع الاستجابات الأولية للمتعلمين، وتقودهم نحو الثقة من صحة إجاباتهم، تكمن في أنها تكشف عما لديهم من فهم خاطئ في خبراتهم، فضلاً عن أيجاد الترابط بين الأفكار الواردة في إجاباتهم، وتعزيز بناء المعرفة لدى الطلبة اعتماداً على

معارفهم السابقة، وهذا يتمثل بصميم الوظيفة التي تؤديها الأسئلة السابرة التي يرم الباحث دراسة أثرها في التحصيل النحوي لدى الطلبة.

تحتل الأسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي تمثل أسلوب التعلم من أجل التفكير الذي صمم لمساعدة المتعلمين، إذ لا يكتفي المتعلمون بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح، بل يسعون إلى الدفاع عنها وتقييمها وتقديم الأسباب التي تدعم صحة إجاباتهم (Elbert ،2000 ،P1).

وتسهم الأسئلة السابرة في توسيع معارف الطلبة إلى مستوى أبعد من استدعاء الحقائق والمعلومات وتذكرها، فهي تعمل على بناء المعرفة عند الطلبة اعتماداً على معارفهم السابقة.

تصنيف الأسئلة السابرة:

١. السبر المباشر المتتابع: ويستخدمه المدرس مع أحد طلابه عندما تكون أجابته عن السؤال المطروح غير مرضية، فقد تكون غامضة أو أنها تفتقر للدقة.
٢. السبر التلقيني المتتابع: ويستخدمه المدرس عندما يعجز الطالب عن أعطاء أية إجابة، كأن يظل صامتاً أو أن يعطي إجابة لا ترتبط بالسؤال، فيعطي المدرس للطالب تلميحاً، أو يسأله سؤالاً من الأسئلة البسيطة التي يشعر بأنها في متناوله، ويمكن أن توجه الإجابة عن السؤال الأصلي.
٣. السبر الترابطي: ويجريه المدرس مع أكثر من طالب عندما يجد أن إجابة الطالب أو الطلاب كانت بمجموعها مرضية فهو لا يهدف إلى قيادة الطلاب إلى الإجابة الصحيحة، بل يهدف إلى تشجيع الطلبة إلى الوصول إلى التعميمات اعتماداً على الجزئيات المترابطة، ولتحقيق الترابط بين ما يتعلمون وتعلمهم السابق، وفي هذا السبر يطرح المدرس السؤال على الصف بأكمله، ولعدم إجابة المدرس عنه إلاّ بعد أنْ يعطي فرصاً كافية لعدد معقول من الطلبة، وحتى في حال عدم تمكنهم من أعطاء إجابة معقولة يجب على المدرس أن يكتفي بإعطاء تلميحات هادئة (ألحصري والعنزي، ٢٠٠٠، ص١٣٤ - ١٣٧).

قواعد استعمال الأسئلة السابرة:

١. أعطاء الطالب وقتاً كافياً للتبصر في أجابته الأولى ومحاولة تصحيحها.
٢. تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية، قد تكون لفظية باستخدام عبارات الاستحسان أو عدم الاقتناع.
٣. الرضا بالتقدم البطيء الذي يحرزه الطالب في الإجابة وبخاصة فيما يتعلق بالسبر المباشر.
٤. دعوة طالب أو أكثر للتعليق على إجابة زميلهم عن السؤال السابر الذي وجّه أليه.
٥. تفهم إجابة الطالب وعدم رفضها رفضاً تعسفياً فالسبر التعسفي يزعزع ثقة الطالب بنفسه ويربك بقية زملائه ويهدر الوقت.
٦. الحرص على عدم إرهاق الطالب بالسبر المتتابع، فطول الحوار مع طالب واحد قد ينهكه أو يحرجه. (ألحصري والعنزي، ٢٠٠٠، ص١٤٠ - ١٤١).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة النحو لدى طلبة كلية الآداب / قسم اللغة العربية في جامعة أهل البيت عليهم السلام.

فرضية البحث:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة النحو باستخدام الأسئلة السابرة وبين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة النحو بالطريقة الاعتيادية.

حدود البحث:

أقتصر البحث الحالي على:

- طلبة المرحلة الرابعة من قسم اللغة العربية في كلية الآداب / جامعة أهل البيت عليهم السلام للعام الدراسي ٢٠٠٧م ٢٠٠٨م.
- موضوعات مادة النحو: أعراب الفعل المضارع: نصب الفعل المضارع - جزم الفعل المضارع- الأدوات التي تجزم فعلا واحدا- الأدوات التي تجزم فعلين- العدد- كناية العدد.

تحديد المصطلحات:

السبر لغة: السَّبْرُ التجربة، وسَبَر الشيء سبراً حزَرَهُ وخبَره، وأسْبَرَ لي ما عنده أي أعَلْهُ، والسُّبْر مصدر (سَبَر) الجرح سبراً نظر مقداره وقاسه ليعرف غوره (أبن منظور، ٢٠٠٣، ص٤٧١ - ٤٧٢).

السبر في الاصطلاح: عُرفت ألأسئلة السابرة في الاصطلاح التربوي تعريفات عدة منها:

١. عرفها الخطيب ١٩٨٨ :أنها السؤال الذي يطرح لتشجيع الطلاب على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح، ولإعطاء الأمثلة والتوضيحات والتبريرات (الخطيب، ١٩٨٨، ص٦١).

٢. عرفها مومني ١٩٨٩ : ((السؤال الذي يطرحه المدرس تعليقاً على إجابة الطالب على سؤال سابق من أجل تحسين أجابته بنفسه أو مشاركة طالب آخر أو تحقيق الترابط بين أفكار معينة (مومني، ٩٨٩، ص٩٢)

٣. عرفها الخليلي ١٩٩٦ : ((سلسلة من الأسئلة تعقب إجابة الطالب الأولية لكون الإجابة سطحية أو غير صحيحة، أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تبرير، وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات، أو إرجاع المناقشة إلى عامة الطلاب في حجرة الصف (الخليلي، ١٩٩٦، ص٢٥٧).

٤. وعرفت من (CTE)، ٢٠٠٠ : (سلسلة من الأسئلة تتطلب أن يذهب الطالب إلى ما بعد الإجابة الأولية، وأن أسئلة المدرس اللاحقة تَوَضَّح بناءً على إجابات الطلبة (10 :P، 2000، CTE).

التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة: هو السؤال الذي يوجه من المدرس للطالب عندما يتلقى المدرس إجابة غير دقيقة أو ناقصة أو غير مركزة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق مساعدة المدرس أو الطلبة، لإثارة النقاش داخل الصف من أجل تحفيز تفكير الطلبة للوصول إلى إجابات إبداعية.

التحصيل:

١- عرفه عاقل (١٩٧١) انه (معرفة او مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة وذلك لأن الانجاز أمر فعلي وليس إمكانية (عاقل ١٩٧١، ص١٣)

٢- وعرفه الحفني (١٩٧٨):- انه (انجاز او تحصيل في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة او تقديرات المدرسين أو الاثنان معا (الحفني ١٩٧٨ ص١١)

٣- و عرفه الخليلي (١٩٩٧):- (النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع أن يتعلمه (الخليلي، ١٩٩٧، ص٦)

التعريف الإجرائي للتحصيل: ما يحصل عليه الطلبة (عينة البحث) من درجات في الاختبار ألتحصيلي ألبعدي المعد لأغراض هذه الدراسة في مادة النحو.

الفصل الثاني

- دراسات سابقة
- موازنة بين الدراسات السابقة
- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

دراسات سابقة

١-دراسة خلف ١٩٨٩:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورَمت إلى تعّرف أثر الأسئلة المحدودة والمتشعبة في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الإحياء.

شملت عينة البحث (٩٨) طالباً موزعين على مجموعتين بواقع (٤٩) طالباً لكل مجموعة، إذ درست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال الأسئلة المتشعبة الجواب، والمجموعة الثانية التجريبية باستعمال الأسئلة المحددة الجواب.

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في متغيرات: العمر الزمني، ودرجات العام السابق، ودرجات الاختبار القبلي في مقياس التفكير العلمي، ثم طبق مقياس التفكير العلمي (اختبار بعدي) على أفراد المجموعتين لقياس الفرق بينهما باستعمال الاختبار التائي، وتوصل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير العلمي لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى (خلف، ١٩٩٨، ص٢٨- ٦٧).

٢-دراسة الطراونة ١٩٩٨

أجريت هذه الدراسة في الأردن، ورَمَت إلى تعّرف أثر الأسئلة المتشعبة الإجابة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأدب والنصوص.

شملت عينة البحث (١٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة في مدرستين من مدارس لواء المزار في الأردن، وقد وزع الباحث عينة البحث على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى عددها (٤٣) طالباً وطالبة، درسوا باستعمال الأسئلة متشعبة الإجابة، والمجموعة التجريبية الثانية عددها (٤٤) طالباً وطالبة درسوا باستعمال الأسئلة السابرة، والمجموعة الضابطة عددها (٤٣) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية.

كافأ الباحث بين مجموعات البحث في متغيرات: العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، وتحصيل الوالدين، ثم أعد اختباراً تحصيلياً بعدياً لتعّرف مدى تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الأدب والنصوص، وباستعمال تحليل التباين الثنائي والأحادي توصل إلى النتائج الآتية:

١. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الإجابة على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة.
٢. تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة التي درست الطريقة التقليدية.
٣. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كلتا المجموعتين الأولى والثانية. (الطراونة، ١٩٩٨، ص ٤٧- ١٤٢).

٣- دراسة عزيز٢٠٠٢:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورَمَت إلى تعّرف أثر الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية، لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات / ديالى.

اختارت الباحثة عينة عددها (٧٢) طالبة قسمت على مجموعتين، الأولى تجريبية دُرست باستعمال الأسئلة السابرة وعددها (٣٦) طالبة، والثانية ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية وعددها (٣٦) طالبة، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في متغيرات، العمر الزمني، وتحصيل التخصصات العلمية، واختبار الذكاء، والمعلومات السابقة.

أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع الاختيار من متعدد، وباستعمال الاختبار الثاني توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية. (عزيز، ٢٠٠٠، ص١٥ - ٥١).

٤- دراسة الخزرجي ٢٠٠٤:

أجريت هذه الدراسة في العراق ورَمت إلى تعّرف أثر استعمال نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير النافذ في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام.

اختارت الباحثة عينة عددها (١٣٧) طالبة في مدرسة الزهراء للبنات توزعت على أربع مجموعات المجموعة التجريبية الأولى عددها (٣٤) طالبة درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات الدنيا في تصنيف بلوم، والمجموعة التجريبية الثانية عددها (٣٣) طالبة درست باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا في تصنيف بلوم، والمجموعة التجريبية الثالثة وعددها (٣٥) طالبة، درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الجواب مع المستويات الدنيا في تصنيف بلوم، والمجموعة التجريبية الرابعة بلغ عددها (٣٥) طالبة، درست باستعمال الأسئلة المتشعبة الجواب مع المستويات العليا في تصنيف بلوم.

كافأت الباحثة بين طالبات المجموعات الأربعة في متغيرات: العمر الزمني وتحصيل الوالدين، ودرجة اللغة العربية للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد.

أعدّت الباحثة اختبارا تحصيلياً بعدياً في مادة الأدب والنصوص تكون من (٥٥) فقرة، كما أعدّت اختباراً في التفكير الناقد، أتسم بالصدق والثبات، وباستعمال تحليل التباين توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الرابعة على المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل البعدي في مادة الأدب والنصوص.
٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار التحصيل البعدي.
٣. تفوق طالبات المجموعة الرابعة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في اختبار التفكير الناقد.
٤. ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية في درجات طالبات المجموعتين الثالثة والرابعة في اختبار التفكير الناقد (الخزرجي، ٢٠٠٤، ص٩٤- ١٣٨).

الموازنة بين الدراسات السابقة:

١. منهج الدراسة: اتبعت الدراسات جميعها المنهج التجريبي.وهذا يتفق مع ماأتبعته الدراسةالحالية•

٢. هدف الدراسة: هدَفت الدراسات السابقة إلى تعّرف أثر الأسئلة السابرة أو المحددة أو المتشعبة الجواب وأثرها في متغير تابع واحد أو أكثر. أما الدراسة الحاليةفقدهدفت إلى تعّرف أثرالأسئلةالسابرةفي تحصيل مادةالنحو.

٣. حجم العينة: تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة البحث على وفق طبيعة الدراسة وأهدافها، ومتغيراتها المستقلة والتابعة والجنس الذي تناولته، فقد تراوحت أعدادها بين (٧٢) فرداً و(١٣٧) فرداً.أماالدراسةالحاليةفقدبلغت عينتها(٥٩)فرداً.

٤. عدد المجموعات: تباينت الدراسات السابقة في عدد مجموعات البحث إذ تراوحت بين مجموعتين وأربع مجموعات.امادراسةالحاليةفكانت مجموعتين.

٥. التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعات: أجرت الدراسات السابقة جميعها تكافؤاً إحصائياً في عدد من المتغيرات وشملت معظمها المتغيرات الآتية العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل السابق، والمستوى العلمي، واختبار الذكاء.اماالتكافؤالأحصائي في الدراسةالحاليةفكان في متغيرات العمر الزمني وتحصيل الوالدين.

٦. المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية، فقد شملت المرحلة المتوسطة والإعدادية، ومعهد إعداد المعلمين.امادراسةالحاليةفأقتصرت على المرحلةالجامعية.

٧. نتائج الدراسة: توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة ومتنوعة اتفقت في غالبيتها على تفوق المجموعات التي اتبعت طرائق وأساليب حديثة في التدريس.وهذا سيتناوله الباحث في نتائج البحث.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١. تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه.
٢. الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
٣. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لأجراء البحث الحالي ونتائجه.
٤. صياغة استنتاجات البحث ووضع التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

- التصميم التجريبي
- مجتمع البحث وعينته
- تكافؤ مجموعتي البحث
- ضبط المتغيرات الدخيلة
- إعداد الاختيار ألتحصيلي
- تطبيق التجربة
- الوسائل الإحصائية

١- التصميم التجريبي:

أعتمد الباحث منهج البحث التجريبي الذي يعتمد على الملاحظة الدقيقة للظاهرة المراد دراستها، ويتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في تلك الظاهرة عن طريق التزام التجربة العلمية مصدراً للوصول إلى النتائج والحلول للمشكلات، ويتميز هذا المنهج بالآتي:

١. تصميم خطة دقيقة للدراسة قبل أجراء التجربة.

٢. تحديد الوقت اللازم الذي تحدث فيه الظاهرة المراد دراستها.
٣. التحكم في معظم المتغيرات المستقلة للظاهرة المدروسة.
٤. قياس أثر المتغيرات التي تسهم في أحداث الظاهرة وتقديرها كمياً. (داوود، ١٩٩٠، ص٢٤٨)

والوظيفة الأساسية للبحوث التجريبية هي ضبط عملية الملاحظة للمتغيرات التي يمكن أن يكون لها أثر على المتغير التابع (الكيلاني، ٢٠٠٥، ص٣١) فأنّ المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع في التجربة عديدة، فهناك متغيرات داخلية ومتغيرات خارجية تؤثر في سير التجربة (سعيد، ١٩٩٠، ص١١٧).

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الأسئلة السابرة	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التحصيل

ويرى كثير من المختصين أن البحوث التجريبية التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبي يصل إلى حد الكمال، وعليه اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائم لظروف البحث الحالي وهو تصميم المجموعات العشوائية لمجموعتين تجريبية وضابطة

٢- مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار كلية ألآداب / جامعة أهل البيت عليهم السلام في كربلاء قصدياً كونها مجال عمل الباحث، وقد اختار الباحث المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية، كونها تضم شعبتين، لأنَّ من متطلبات البحث الحالي اختيار مرحلة لا يقل عدد الشعب فيها عن شعبتين، كي تكون الأولى تجريبية والثانية ضابطة.

بلغ عدد أفراد العينة (٥٩) طالباً وطالبة، بدافع (٣٠) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية التي تدرس مادة النحو باستعمال الأسئلة السابرة و (٢٩) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة التي تدرس مادة النحو بالطريقة الاعتيادية.

٣- تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على الرغم من أن التوزيع العشوائي أحد طرائق ضبط المتغيرات الدخيلة، إلا أن الباحث ارتأى تكافؤات إحصائية في بعض المتغيرات، لأن الاختيار العشوائي كان على أساس الشعب وليس على أساس الإفراد، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني:

يبين الجدول (١) أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية ألجدوليه، وهذا يدل على أن أفراد المجموعتين متكافئون في العمر الزمني.

الجدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)لأعمار طلبة مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٩٢/٩٣٩	٧/٦٨٦	٥٩/٠٨٧	٥٧	٠,٠٣٢	٢,٠٠٠	غير دالة

الضابطة	٢٩	١٩٢/٨٧٨	٧/٥٧٦	٥٧ /٤٠٩				إحصائياً

٢- التحصيل الدراسي للآباء:

يتضح من الجدول (٢) إن طلبة مجموعتي البحث متكافئون إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذا ظهرت نتائج البيانات باستعمال (كا٢) إن قيمة (كا) المحسوبة أقل من قيمة (كا٢) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٥) وبدرجة حرية (٤).

جدول (٢)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلبة مجموعتي البحث وقيمة كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة.

الجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	أعدداية	بكالوريوس فما فوق	حجم العينة	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجربية	٧	٥	٥	٦	٧	٣٠	٤	٠ ،٩٧	,٤٩ ٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٦	٥	٦	٧	٥	٢٩				

٣- التحصيل الدراسي للأمهات:

يتضح من الجدول (٣) أن طلبة مجموعتي البحث متكافئون إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام (كا٢) إن قيمة (كا) المحسوبة أقل من قيمة (كا) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٥) وبدرجة حرية (٤)

جدول رقم (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلبة مجموعتي البحث وقيمة كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة.

الجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدداية	بكالوريوس فما فوق	حجم العينة	درجة الحرية	القيمة الثانية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٧	٧	٦	٥	٥	٣٠	٤	٠ ،٩٣	٩,٤٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٨	٦	٥	٥	٥	٢٩				

٤- ضبط المتغيرات الدخيلة:

ترمي عملية ضبط المتغيرات الدخيلة في الدراسات التجريبية ولاسيما التربوية والنفسية إلى تفادي أثر بعض هذه المتغيرات ألتي تؤثر في المتغير التابع وتشارك المتغير المستقل في أحداث المتغيرات التي يحاول الباحث عزلها عن المتغير التابع، لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل عدّة غير العامل التجريبي، (داود، ١٩٩٠، ص٢٥٩) وفيما يلي عرض لبعض هذه المتغيرات:

١. الفروق في اختيار العينة: حاول الباحث تفادي أثر هذا المتغير في الاختيار العشوائي بين المجموعتين، فضلاً عن إجراء التكافؤ الإحصائي بينهما في بعض المتغيرات.
٢. الاندثار التجريبي: ويقصد به ترك عدد من الطلبة الخاضعين للتجريب أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج (الزوبعي، ١٩٦٨، ص٦١- ٦٢)، ولم تتعرض التجربة الحالية إلى ترك أو انقطاع، ما عدا بعض حالات الغياب الفردية، وهي حالة طبيعية ومتساوية في مجموعتي البحث.
٣. أداة القياس: أستعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طلبة مجموعتي البحث

٥- الاختبار التحصيلي:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً يتلاءم مع متطلبات البحث الحالي، تكون من (٢٦)فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبغية التثبت من صدق الأختبارعُرض على عددمن الخبراء والمتخصصين في اللغةالعربيةوطرائق تدريسها٠(ملحق ١)، وبعد أن حصل الباحث على آراءالخبراءعُدلت بعض الفقرات وأُعيدصياغةبعضهاالآخر، وحذفت بعض الفقرات، وبذلك أصبح عدد الفقرات الأختباربشكله النهائي(٢٠)فقرة٠ (الملحق ٢)، ومن أجل معرفة الوقت الذي تستغرقه الأجابةومدى وضوح الفقرات والتعليمات، طبقه الباحث على عينةاستطلاعية٠

ثبات الاختبار: اختارا لباحث طريقةاعادةالأختبارلحساب ثبات الأختبارالتحصيلي ألبعدي، اذبلغ معامل الثبات(٧٩./)وهو معامل ثبات مقبول فيما يخص الاختبارات غيرالمقننة٠

٦- تطبيق الأختبار:

طبقت االأختبار على طلبة مجموعتي البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨، يوم ٢٠٠٨/٥/٤ وقد تم تبليغ الطلبة بموعد الامتحان قبل أسبوع من أجرائه.

٧-الوسائل الإحصائية:

أستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل النتائج.

١. الاختبار التائي (T. Test)لعينتين مستقلتين (ألبياتي، ١٩٧٧، ص٢٦٠)
٢. اختبار مربع (كا): لمعرفةدلالةالفرق الإحصائي بين طلبة مجموعتي البحث في متغيري التحصيل الدراسي للوالدين٠ (ألبياتي، ١٩٧٧، ص٢٩٣).

الفصل الرابع:

- عرض النتائج
- تفسير النتائج
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

عرض النتائج:

بعد تطبيق الاختبار ألتحصيلي ألبعدي على طلبة مجموعتي البحث، وبعد تصحيح أوراق الاختبار، وتحليل النتائج، كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (٢٢,٢٤٣) درجة، في حين كان متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٢٠,٦٠٦) درجة، وعند استعمال الاختبار الثاني (T. Test) لعينتين مستقلتين، أتضح الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٥) لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٥١٧) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٧) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في الاختبار التائي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٢,٢٤٣	٢,٨٦١	٨,١٨٤	٥٧	٢,٥١٧	٢,٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٩	٢٠,٦٠٦	٢/٤٣٦	٥ /٩٣٥				

تفسير النتائج:

يمكن تفسير تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة النحو باستعمال الأسئلة السابرة على النحو الآتي:

١. إن الأسئلة السابرة عملت على صقل البنية المعرفية للطلبة وتهذيبها، مما يسهل اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها، وانتقالها إلى مواقف تعليمية جديدة.
٢. إنّ إعلام الطلبة بمدى صحة إجاباتهم والتركيز على الجوانب المهمة من السؤال، وتصحيح الجزء غير الصحيح وغير الواضح، شجع الطلبة على أعطاء المزيد من التوضيحات وتكوين إجابات صحيحة بديلة، لأن المدرس الجيد لا يستلم الإجابة الناقصة أو الغامضة للمتعلم، لأن أحد معايير الإجابة الجيدة صحتها ووضوحها.(عبد العزيز وعبد الحميد، ١٩٧٥، ص٣٠٥).
٣. إنّ تعليق المدرس بالثناء والتنبيه والتشجيع مكّن الطلبة من معرفة درجة الصحة أو الخطأ ومقدار الغموض في الإجابة، وشكّل أيضاً تغذية فورية راجعة ومستمرة رافقت تقدم الطلبة في عملية التعلم.
٤. إنّ تنبيه المدرس للطلبة في بداية كل حصة أن السؤال المطروح موجه للجميع وليس لطالب محدد زاد من مقدار الانتباه والتيقظ والتركيز لدى الطلبة، مما حقق توصلاً فكرياً لاستعمال الإجابة التي قد يخفق بها الطالب المستجيب الأول في تقديمها.

ويرى الباحث إن هذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة٠

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١. فاعلية استخدام الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو ورفع مستوى التحصيل الدراسي.
٢. إن التدريس باستعمال الأسئلة السابرة يتطلب من المدرس امتلاك خبرات ومهارات خاصة تمكنه من اختيار المنظم المتقدم وتخطيطه وتقديمه للطلبة بشكل مناسب يحدد الإغراض المنشودة.
٣. الإعداد المُسبق والجيد للأسئلة والاهتمام بحسن صياغتها ساهم في أن تؤدي الأسئلة دورها الفاعل في التعلم، وتجنب حدوث الفهم الخاطئ.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. استخدام الأسئلة السابرة وتوظيفها بأنواعها في تدريس مادة النحو لما له من اثر في دفع الطلبة إلى التفكير.
٢. تدريب المدرسين على استخدام الأسئلة السابرة وذلك بتضمين برامج تأهيل المدرسين وتدريبهم على بعض المهارات التدريسية.
٣. ضرورة متابعة المدرس لإجابات المتعلمين وعدم السطحية في قبول استجاباتهم لإثارة التفكير وتحقيق الفهم لديهم.

المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث أجراء الدراسات الآتية:

١. أجراء دراسة مماثلة تتناول أثر الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مواد دراسية أخرى.
٢. أجراء دراسة مقارنة بين الأسئلة السابرة وغيرها من الأسئلة لمعرفة أثرها في التحصيل أو التفكير.
٣. أجراء دراسة لمعرفة اثر الأسئلة السابرة في تحقيق أهداف تعليمية أخرى كتنمية التذوق الأدبي أو التفكير الإبداعي.

لمصادر والمراجع:

١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١ ه) **لسان العرب**، ج٣ دار الحديث في القاهرة، ٢٠٠٣م.
٢. ألبياتي، عبدالجبارتوفيق، وزكرياااثناسيوس: **الاحصاءالوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعةمؤسسةالثقافةالعمالية، بغداد، ١٩٧٧.
٣. توق، محمد الدين، وعبد الرحمن عدس، **أساسيات في علم النفس التربوي** الجامعة الأردنية، دار جون وايلي وأولاده، عمان، ١٩٨٤م.
٤. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، **طرائق التدريس العامة**، ط٢ دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن ٢٠٠٠ م.
٥. ألحصري، علي منير، ويوسف العنزي، **طرائق التدريس العامة** ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأمارات ٢٠٠٠م.
٦. الحفني، عبدا لمنعم: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٧٨.

٧. الخزرجي، تغريد فاضل، **أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٤م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
٨. الخطيب، احمد، **طرق وأساليب وتقنيات حديثة في التدريس الجامعي**، ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٨٨م.
٩. خلف، كريم بلاسم، **أثر استخدام كل من الأسئلة المحدودة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث متوسط**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم) ١٩٨٩م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٠. الخليلي، خليل يوسف وآخرون، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ط١، دار العلم، الإمارات، ١٩٩٦م.
١١. الخليلي يوسف، **التحليل الإحصائي**، مفهومة، عناصره والعوامل المؤثرة فيه من منظور التجارب العالمية والاتجاهات التربوية المؤتمر التربوي السنوي الثاني عشر، البحرين ١٩٩٧م.
١٢. الخوالدة، محمد محمود وآخرون، **طرق التدريس العامة**، ط١ مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، ١٩٩٧م.
١٣. داود، عزيز حنا، وأنور حسين، **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد ١٩٩٠م.
١٤. رتشي، روبرت، **التخطيط التدريسي**، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، ماكجروهيل، نيويورك، ١٩٨٢م.
١٥. الرواشدة، إبراهيم: **أسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات**، جامعة الأردن، ١٩٨٤م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد احمد الغنام، **مناهج البحث في التربية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد ١٩٨١م.
١٧. زينون، عايش محمود، **أساسيات تدريس العلوم**، ط١، الإصدار الثالث، دار الشروق، عمان ١٩٩٩م.
١٨. سعيد، أبو طالب. **علم مناهج البحث**، ط١ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، ١٩٩٠م.
١٩. الطراونه، محمد عبد الكريم. **اثر استخدام الأسئلة ذات الإجابات المتشعبة والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ الأدب والنصوص**. جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٨م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
٢٠. عاشور، راتب قاسم. **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ط دار المسيرة للنشر والتوزيع، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٣م.
٢١. عاقل، فاخر: **معجم علم النفس**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧١.
٢٢. العاني، رؤوف عبد الرزاق، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، جامعة بغداد، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، ١٩٧٦م.
٢٣. عبد الرحمن، عائشة، **لغتنا والحياة**، دار المعارف بمصر القاهرة ١٩٧١م.

٢٤. عبد العزيز، صالح، وعبد العزيز عبد الحميد، **التربية وطرق التدريس**، ج١، ط٦، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٥م.
٢٥. عزيز، إيمان مجيد. **أثر استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول معهد أعداد المعلمات** ديالى، جامعة ديالى، كلية المعلمين، ٢٠٠٢م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٦. الفتلاوي، سهيله محسن: **المدخل إلى التدريس**، الكتاب الثاني دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٢م.
٢٧. الكيلاني عبد الله زيد، ونضال كمال الشريفين، **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ٢٠٠٥م.
٢٨. مؤمني، ماجد احمد، توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، مجلة التربية القطرية. ع ٩١، ربيع الأول ١٩٨٩م.
٢٩. وافي. عبد الواحد وآخرون. **أصول التربية ونظام التعليم**، ط١ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٥٥م.
30. CTE, University of Kansas "Teaching TIP Questions" http://WWW.ku.edu/-cte/resourcesyteachingtip.htm,2000.
31. Gibbet, "New thinking:what an why http://WWW.Gilbert.K12.az.us/newtink/whatwhy.html.2000.
32. ROW, M.B "what research Says to the science teacher"، Vol. 1, Washington, 1978.

الملاحق

الملحق (١)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبة بحسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية.

ت	اسم الخبير	الاختصاص
١	أ.د جواد كاظم عناد	لغة عربية / نحو
٢	أ.م.د أحمد بحر هويدي	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.م.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	أ.م.د عمران جاسم الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ.م.د فاضل ناهي الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	م.د حاكم الحسناوي	طرائق تدريس التاريخ
٧	م.م صدام حسين عباس	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	م.م غانم كامل الحسناوي	لغة عربية / نحو
٩	م.م كريم خضيرفارس	طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

اسم الطالب:

الشعبة :

عزيزي الطالب :

فيما يأتي (٢٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد تضم بمجموعها موضوعات مادة النحو التي درستها في مرحلتك. فأنعم النظر في قراءة كل فقرة ثم أجب عنها بما تراه صحيحاً وذلك بوضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة، ولا تترك أية فقرة بلا إجابة، وتكون الإجابة على ورقة الأسئلة وفيما يلي مثال لكيفية الإجابة :

- قال تعالى ((وحسبوا ألاّ تكونَ فتنة)) حكم الفعل (تكون) :

أ. وجوب النصب ب. وجوب الرفع ج. جواز النصب والرفع د.وجوب الجزم

١- أيّ الجمل الآتية تكون فيها (إذن) ناصبه :

أ. محمدٌ إذنْ يكرمكَ ب.إذن محمدٌ يكرمك ج. إذنْ يكرمكَ محمد د. محمد يكرمك إذن

٢- قال تعالى((أفلا يرَوْن ألاّ يرجع إليهم)) الفعل (يرجع(

أ. واجب الرفع ب. واجب النصب ج. جائز الرفع د. جائز النصب

٣- قال تعالى ((وأنزلنا أليك الذكرَ لتبين للناس))الفعل (تبين)منصوب ب (أن) :

أ. مضمرة وجوباً ب مضمرة جوازاً ج. واجبة الإظهار د. واجبة الإضمار

٤- قال تعالى ((لم يكن الله ليغفر لهم)) اللام في الفعل (يغفر) هي :

أ. لام الأمر ب. لام التعليل ج. اللام المزحلقة د. لام الجحود

٥- أحد التركيب الآتية صحيح :

أ. هذا ثالثَ ثلاثةٍ ب. هذا ثالثُ ثلاثةٍ ج. هذا ثالثُ ثلاثٍ د. هذا ثالثَ ثلاثٍ

٦- لا تهمِلُنَّ الواجبَ : يُعرب الفعل (تهمِلُنَّ) : فعل مضارع

أ.مرفوع بثبوت النون ب. مجزوم بحذف النون ج.مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد د.مبني على الفتح في محل جزم

٧- يُنصب الفعل المضارع ب (أن) مضمرة وجوباً بعد المجاب بها نفي محض أو طلب محض :

أ. أوِ ب. حتى ج. لامِ الجحود د. الفاء

٨- (مَن يعمل سوءاً يُجز به)تُعرب (مَنْ) أداة شرط في محل

أ. رفع مبتدأ ب. رفع خبر ج. نصب مفعول به د. رفع فاعل

٩- الفعل المضارع يصلح أن يكون شرطاً، إذا كان :

أ. منفياً بما ب.منفياً ب لَن ج. مسبوقاً بقد د.منفياً بلا

١٠- يجوز جزم الجزاء ورفعه إذا كان :

أ. الشرط مضارعاً والجزاء مضارعاً ب. الشرط ماضياً والجزاء مضارعاً

ج. الشرط مضارعاً والجزاء ماضياً د. الشرط ماضياً والجزاء ماضياً

١١- ومَن يكُ ذا فضلٍ فيبخل بفضله على قومهِ يستغن عنه ويذمم

حكم الفعل (يبخل) :

أ. جواز النصب والجزم ب. جواز النصب والرفع

ج. وجوب الجزم د. جواز النصب والجزم والرفع

١٢- الأداة التي ينصب بعدها الفعل المضارع مباشرةً:
أ. الواو ب. لنِ ج. الفاء د. ثُم
١٣- جاء أثنا عشرَ رجلاً: يعرب (عشر)
أ.عدد مبني على الفتح في محل جر مضاف أليه
ب. عدد مبني على الفتح لا محل له من الأعراب
ج. عدد منصوب لا محل له من الأعراب
د.عدد مبني على الفتح في محل رفع فاعل
١٤- حكم الفعل المضارع بعد الواو التي يقصد بها المصاحبة هو:
أ. وجوب الرفع ب. جواز الرفع
ج. وجوب النصب د. جواز النصب
١٥- إذا كان جواب القسم فعلاً ماضياً يجب أن يكون:
أ مقترنا باللام وقد ب. مقترناً باللام فقط
ج. مقترناً بقد د. غير مقترن بشيء
١٦- عيّن التركيب الصحيح من التراكيب الآتية:
أ. صه فأُحسنَ أليك ب. صه فأُحسنْ أليك
ج. صه أُحسنَ أليك د.صه أُحسنْ أليك
١٧- تميز كم الخبرية يكون:
أ. مفرداً مجرورا وجمعاً مجروراً ب. مفرداً مجروراً
ج. جمعاً مجروراً د.مفرداً منصوباً
١٨- ((مَنْ كان يريد الحياة الدنيا نوفّ إليهم أعمالهم)) تُعرب (مَن) أداة شرط في محل:
أ. رفع أسم كان ب. رفع مبتدأ ج. رفع خبر كان د. نصب مفعول به
١٩- يجب اقتران جواب الشرط بالفاء إذا كان:
أ. ماضياً متصرفاً ب. مضارعاً منفياً بلا
ج. مضارعاً منفياً بما د. مضارعاً مثبتاً
٢٠- ينصب الفعل المضارع بعد (حتى) إذا كان الفعل:
أ. حالاً ب. مستقبلاً ج. مؤولاً بالحال د. مؤولاً بالمستقبل