

أثر استراتيجيتي (عباءة الخبرير وافعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الاول المتوسط

م. رنا عبد علي زيدان
الجامعة المستنصرية / كلية التربية

المستخلص:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة اثر استراتيجيتي(عباءة الخبرير وافعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الاول المتوسط .
كانت ثانوية الزهراء للبنات - ميداناً لتطبيق التجربة، إذ تألفت عينة البحث من (٩٣) طالبة، بواقع (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية (عباءة الخبرير)، و(٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية (افعل ولا تفعل) ، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، صاغت الباحثة (٥٣) هدفاً سلوكياً، وعدت خططاً انموذجية لمجموعات البحث الثلاث على وفق استراتيجية (عباءة الخبرير) ، واستراتيجية (افعل ولا تفعل) ، والطريقة الاعتيادية. درست الباحثة مجموعات البحث الثلاث(التجريبية الاولى والتجريبية الثانية والضابطة) بنفسها، وأعدت اختباراً تحصيلياً بعدياً اتسم بالصدق والثبات، بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة . طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على افراد مجموعات البحث الثلاث (التجريبية الاولى والتجريبية الثانية والضابطة) واستعملت الوسائل الإحصائية الملائمة لتحليل نتائج البحث التي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية (افعل ولا تفعل) على طالبات المجموعتين [التجريبية الاولى التي درست وفق استراتيجية (عباءة الخبرير) والضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية] في التحصيل .

Abstract:

Current research aims to know the impact of their (mantle of the expert and do's) in the collection of Arabic grammar material when students first grade average.

Zahra minor girls-a province of application experience, sample consisted of (93), (31) student in the first pilot group that studied according to strategy (expert cloak), and (32) student in the experimental group II examined as a strategy (do's and 30) control group student examined in accordance with the usual method, formulated a researcher (53) a behavioral objective, promised three sets of Mycobacteria research plans on according to strategy (expert cloak), strategy (do's), and the usual way. The researcher examined the three research groups (first and second pilot, pilot officer), and prepared a test took over characterized by honesty and constancy, the number of paragraphs (40) paragraph. The researcher has applied the achievement test post on three research groups members (first and second pilot, pilot officer) and use appropriate statistical methods to analyze search results that showed the superiority of the second experimental group students studied under the strategy (do's Two students)]first experimental study according to strategy (expert cloak) and officer examined according to the normal way [in Collection.

الفصل الاول: (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث:

ان إدراك قواعد النحو ، وحسن استعمالها أصبحت من المشكلات التعليمية المعقدة لدى بعض الطلبة فقد اشدت نفورهم منها، حتى عد ضعفهم في النحو ملموسا في قراءاتهم واحاديثهم وكتاباتهم. (سمك، ١٩٧٥: ٦٤٤)

لقد أجمع المتخصصون في ميدان التربية والتعليم ،ان قواعد اللغة العربية تعد من فروع اللغة الأكثر دورا في مشكلاتها ؛إذ ان الشكوى منها بسبب نحوها تملأ الآذان،والضعف في النحو وملئ المشاعر،والصيحات تنطلق في الوطن العربي على إتساعه تشكو كثرة الاغلاط النحوية التي يرتكبها المتعلمون في مجالات الحياة المختلف . (عبادة، ١٩٨٧: ٧)

ومما جعل المشكلة أكثر تعقيدا ، دأب المدرسون والمدرسات على تدريس قواعد اللغة العربية وفق إحدى الطريقتين ، إما القياسية التي تستند الى الانتقال من القاعدة الى الأمثلة ، اي من الكل إلى الجزء ، وإما الطريقة الاستقرائية التي تستند الى الانتقال من الأمثلة الى القاعدة ، أي من الجزء الى الكل . (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥: ١٢٥)

ومن هنا شعرت الباحثة بوجود المشكلة ، عن طريق استطلاع آراء مدرسات مادة اللغة العربية في عدد من المدارس بإجراء استبانة مفتوحة ، التي تضمنت سؤال موجهاً الى مدرسات اللغة العربية وكان عددهم (١٤*) مدرسة حول الطريقة المتبعة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ، وهل ان هناك ضعف في تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية ، ومن طريق إجابات المدرسات استنتجت الباحثة، ان الطريقة المتبعة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ، هي الطريقة الاعتيادية، المتمركزة حول المدرس التي تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الحفظ والتلقين ، مما يسهم في تدني المستوى العلمي والتي تؤثر سلباً في الطالب وتحصيله الدراسي.

وأكدت هذا الضعف دراسات علمية كثيرة أشارت إلى تدني مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية نحو دراسة (الطعنة، ١٩٧٢)، و(كبة، ١٩٨٨)، وغيرها.

وقد أشارت كثير من المؤتمرات العلمية التي عُقدت في داخل العراق، ضرورة التجديد والاعتماد على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، منها المؤتمر العلمي الثالث عشر المنعقد في العراق تحت شعار (التربية نبض حي وفعل إنساني متجدد) للمدة من (١٩ - ٣٠ آذار، ٢٠١١م). إذ أكد المؤتمر أهمية تطوير العملية التدريسية والتربوية ، والاطلاع على الطرائق والأساليب التدريسية الحديثة بما يتلاءم والتقدم العلمي . إذ دعت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعها ، إلى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في الطرائق والأساليب التدريسية ؛ لتجربتها والانتفاع منها.(جمهورية العراق، ١٩ - ٣٠ آذار، ٢٠١١م)

لذا لابد من استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تشارك في التحسين والتطوير، ونكسب المتعلم تعلماً مستمراً قابلاً للتطبيق والتصميم والتوظيف في مواقف أخرى ، ومن هنا حاولت الباحثة تسليط الضوء على تجربة تدريس مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجيتي (عباءة الخبير ، وافعل ولا تفعل) وعلى حد علم الباحثة، عدم وجود دراسة عراقية أو عربية تناولت هاتان الاستراتيجيتان في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية ، والتي تحاول من خلالها تجاوز هذه المشكلة والتمكن منها، ولذا نتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤالين الآتيين :

* عرضت الباحثة الاستبانة على مدرسات اللغة العربية في مديرية تربية الرصافة الاولى / لمحافظة بغداد.

س . هل لاستراتيجية (عباءة الخبر) أثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الاول المتوسط ؟

س . هل لاستراتيجية (افعل ولا تفعل) أثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الاول المتوسط ؟

- أهمية البحث:

تعد اللغة وسيلة التعليم التي تسهم في انتعاش التربية وارتقائها معاني التوظيف الجيد في التعليم ، إذ لها دور كبير في نقل العلوم والمعارف بين المتعلمين . (محبوب، ١٩٨٦: ٤)

يقول الثعالبي : "العرب خير الامم ، والعربية خير اللغات، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين ؛لما شرفها الله عز وجل وعظمها ، ورفع خطرهما وكرمها" . (الثعالبي، ٢٠٠٨: ٢٢)

إذ ان اللغة العربية واحدة من اللغات التي حظيت باصطفاء الباري جلّ وعلا بشرف أن تكون وعاء كتابه المنزل، فيقول تعالى : (وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) . (الشعراء : ١٩٢-١٩٥).

فضلاً عن ذلك فقد اعترف الكثير بفضل هذه اللغة وامكانياتها في خدمة العلم والمعرفة لتكون لغة عالمية ، اذ اورد المستشرق (ماسينيون) "ان المنهاج العالمي انطلق اول ما انطلق واهليتها لغة العربية ، ومن خلال العربية في الحضارة الأوربية". (عبدالله ١٩٨٠ : ٣٠٨-٣٠٩)

لذا تعد اللغة العربية من امكن اللغات العالمية عند قياس اللسان الناطق بالعربية بمقاييس علم اللغات ، فالعقاد يقول : "إن اللغة العربية تستخدم جهاز النطق بشكل تام وحسن ، ولا تهمل أي وظيفة من وظائفه ، كما يحدث في أكثر الابدجيات اللغوية ، فلا التباس في حرف من حروفها بين مخرجين ولا في مخرج من مخارجها بين حرفين " (الدليمي ، ٢٠١٣ : ٢٩).

وتعد قواعد اللغة العربية من علوم اللغة العربية التي لا يمكن التخلي عنها ، وتتألف من علمي النحو والصرف والتي تمثل وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وهي التي تحكم قوانين اللغة الصوتية ، وقوانين تركيب الكلمة والجملة ، وان الطالب يتعلم اللغات لغايات وظيفية هي فهم اللغة وإفهامها . (الخطيب ، ٢٠٠٩ : ٢٩٣)

ولما تهدف عملية التدريس في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة، بطريقة شيقة تنثير اهتمام الطلبة ورغبته وتدفعه إلى التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار صفات الطالب وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية، ومعرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجياته المتنوعة وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة

للتطبيق، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، وميولهم ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية . (الحيلة، ٢٠٠٢: ٤٩)

لا سيما التقدم الملموس الذي نلاحظه في مجال التربية وعلم النفس فقد اجريت محاولات عديدة لاستحداث طرائق واساليب تدريسية تُدَلِّ الصعوبات وتحقق الاهداف المرجوة من المادة الدراسية ومنها قواعد اللغة العربية بلا عناء او تخطيط ، وشملت هذه المحاولات المناهج الد راسية برمتها ، اذ ان استراتيجيات التدريس تعد عنصرا مهما في التدريس وتؤدي دورا بارزا في تحقيق الاهداف التعليمية . (الهاشمي وطه ، ٢٠٠٨: ٥١)

فضلا عن ذلك تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة اهمية التعليم الذي يجعل المتعلم قادرا على استثمار طاقاته اكثر فاعلية ، وليسلط عليه الاضواء من قبل ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها . (سلامة ، ٢٠٠٠: ٣٧٧)

ولعل النظرية البنائية تدعم هذا التوجه في التخطيط وهذا ما دفع الباحثة الى تبني استراتيجيتين من استراتيجياتها ، وهما (عباءة الخبير ، وافعل ولا تفعل) ، وذلك لتقصي دورهما في إحداث تغيير ايجابي في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط .

ذلك ان استراتيجية (عباءة الخبير) ، تسعى الى تيسير عملية التعلم ، فلا يكون التعلم فعالا الا اذا عالج المتغيرات النفسية ، نحو تعزيز الانتباه ، والدافعية ، والاستعداد عند المتعلمين للمشاركة في الممارسات التعليمية . (الساعدي ، ٢٠٠١: ٢٢)

إذ تمتاز استراتيجية (عباءة الخبير) ، انها تعمل على توظيف موضوعات متنوعة في المنهاج بطريقة تكاملية ، يتخللها استكشاف واستقصاء وطرح اسئلة كي يصل المتعلم الى اقصى قدراته في التعلم ، مما يمكنه من مجابهة المشكلات بحيوية والقدرة على حلها .

(Sayers, 2011,p:22)

وكذلك استراتيجية (افعل ولا تفعل) ،اذ انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الجيد، وتنمي فيهم الجرأة والثقة بالنفس وتقدير النظام والتماسك والتفاعل لايصال المعلومات، وتقريب الافكار الى اذهان الطلبة. (قطامي، ٢٠٠٤: ٢٨٨) .

اذ تمتاز استراتيجية (افعل و لا تفعل)،انها تساعد على الاقلال من الخمول الفكري لدى الطلبة وتولد الحماسة والمشاركة النشطة الفاعلة لديهم ،وكذلك تنمي التفكير الابداعي لدى المتعلم.(نهبان، ٢٠٠٨: ٦٤) .

وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل الدراسية المهمة في حياة الفرد؛ كونها تساهم في بناء المتعلم وتكوين شخصيته من خلال كشف قدراته ومواهبه، وتوجيهه دراسياً، وتهيئته للمرحلة الثانوية أو الالتحاق بمجالات العمل والانتاج، فضلاً عن زيادة القدرة على التفكير وعلى حل المشكلات.

(بحري، ٢٠١٢: ٤١) .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في:

١. أهمية اللغة بوصفها أداة الاتصال بين أبناء المجتمع كافة .
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة .
٣. أهمية قواعد اللغة العربية، التمكين من اتقان اللغة العربية و حفظ اللسان من اللحن .
٤. أهمية استعمال استراتيجيتي (عباءة الخبر و افعل ولا تفعل) كونهما من الاستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم، وتساعد في تحسين التعليم وتطويره .
٥. أهمية المرحلة المتوسطة، بوصفها مرحلة مهمة من مراحل النضج والاستقرار، فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتين (الابتدائية، والاعدادية) .

هدفاً للبحث:

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

- ١ _ اثر استراتيجية (عباءة الخبر) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الاول المتوسط .
- ٢ _ اثر استراتيجية (افعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الاول المتوسط.

- فرضيات البحث : ولتحقيق هدفاً للبحث وضعت الباحثة الفرضية الصفريّة الاتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية عباءة الخبر، واللاتي يدرسن على وفق استراتيجية افعل ولا تفعل، واللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية) .

وتتفرع من هذه الفرضية الصفريّة الرئيسة، ثلاث فرضيات صفريّة ، وهي :

أ- دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة :

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن وفق استراتيجية عباءة الخبر والمجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية)

ب- دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة :
(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية افعل ولا تفعل والمجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية) .

ج- دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى ، والثانية :
(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن وفق استراتيجية عباءة الخبير والمجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية افعل ولا تفعل في مادة قواعد اللغة العربية) .

- حدود البحث : يتحدد البحث الحالي ب:

١ _ عينة من طالبات الصف الاول المتوسط في احدى المدارس الثانوية والمتوسطة الصباحية في مديرية تربية الرصافة الاولى / بغداد .

٢ _ خمس موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الاول المتوسط في العراق ، وهي (المعرف ب (ال)، الضمائر ، اسماء الاشارة ، الاسماء الموصولة،المعرف بالاضافة). ٣ _ العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) م .

- تحديد المصطلحات :

- الأثر : عرفه كل من :

١- شحاتة وزينب : "محصلة التغير المرغوب فيه او الغير المرغوب فيه والذي يحدث في الطالب نتيجة لعملية التعلم " .
(شحاتة وزينب ، ٢٠٠٣ : ٧).

٢- القريشي : "تغير يحدث نتيجة طريقة التدريس ، ويقاس بنواتج التعلم المعرفي لدى الطالب ، من خلال الزيادة او النقصان في درجة الطالب". (القريشي، ٢٠٠٤ : ١٧)

وعرفته الباحثة اجرائيا على النحو الاتي:

مقدار التغير التي تحدثه استراتيجيتي (عباءة الخبير وافعل ولا تفعل) على طالبات المجموعة المجموعتين التجريبيتين (الاولى والثانية) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

- الاستراتيجية: عرفها كل من :

١- Schunk : "خطط موجهة لاداء المهمات بطريقة ناجحة ، او انتاج نظم لخفض مستوى التششت بين المعرفة الحالية لفرد والاهداف التي يرغب في تحقيقها" (Schunk , 2000, p: 19)

٢- الخزاعلة وآخرون: "خطة تؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية، فتضع التقنيات والطرق لكل يفعلها الطلبة في الواقع من اجل الوصول الى الهدف" (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٢٥٦) وعرفته الباحثة اجرائيا على النحو الاتي :

- مجموعة من الاجراءات والانشطة التي خططت لها الباحثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلابات المجموعتين التجريبيتين بغية تحقيق هدف البحث.

- استراتيجية (عباءة الخبر) : عرفها كل من :

١- (Dorothy Heathcote) : "استراتيجية قائمة على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الاساسية في ذلك ان الطلبة يتعلمون المنهاج كما لو انهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وانهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة".

(Heathcote, 2004, p:5)

٢- Sengul : "توجه درامي استقصائي تعليمي يتم خلاله تأطير الطلبة في دور شخصيات درامية تكون في موقع الخبر، تتم مواءمة هذه المنظومة التعليمية في مواضيع العلوم وبشكل تكاملي مع المواضيع المختلفة، وفي سياق اجتماعي وثقافي وتعليمي" (Sengul, 2010, p:8). وعرفتها الباحثة اجرائيا على النحو الاتي:

- استراتيجية تدريسية لطلابات عينة البحث (المجموعة التجريبية الاولى)، تتضمن اعادة تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز في العناصر والافكار المهمة المراد توصيلها في الدرس، وذلك عن طريق تمثيل الادوار المتضمنة للمواقف، لتوصيل المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها بإشراف المدرسة (الباحثة) .

- استراتيجية (افعل ولا تفعل): عرفها كل من:

١- حسين : "استراتيجية تقوم على اساس استثمار وجود جماعة من (المتدربين او المشاركين او الطلبة) في ظرف مكاني وزماني واحد، واستثمار هذا الظرف في توليد الافكار واقتراح حلول من خلال ذكر الاشياء التي يفعلونها والاشياء التي لا يفعلوها". (حسين، ٢٠٠٢: ٩٥)

٢- الخفاف : "استراتيجية تكون من خلال إجابة الطلبة عن سؤال بأن يذكر كل طالب الاشياء التي يفعلها والاشياء التي لا يفعلها " . (الخفاف، ٢٠١٥: ١٨٦)

وعرفتها الباحثة اجرائيا على النحو الآتي:

- استراتيجية تدريسية تتبناها الباحثة مع طلابات عينة البحث (المجموعة التجريبية الثانية) في مادة قواعد اللغة العربية من خلال توزيع بطاقات حمراء وخضراء، إذ تطلب الباحثة من كل مجموعة أن

تملاً بطاقات(افعل) الخضراء وتكتب فيها الطالبات الاشياء التي تفعلها ،وبطاقات (لا تفعل)الحمراء وتكتب فيها الاشياء التي لا تفعلها.

- التحصيل :عرفه كل من :

١- الجالبي:"شاط عقلي معرفي للطالب يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة" . (الجالبي،٢٠١١:٥٦).

٢- الزهيري: " المعلومات التي يكتسبها الطلبة والمهارات التي نمت لديهم من خلال موضوعات دراسية ،ويقاس بالدرجة التي يضعها المدرس"(الزهيري،٢٠١٥:٤٦٧).

وعرفته الباحثة اجرائيا على النحو الآتي :الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الاول المتوسط(عينة البحث)،في مادة قواعد اللغة العربية بعد مرورهم بمختلف الخبرات والمهارات التدريسية ،وتم يقاس ذلك من خلال اختبارا تحصيليا بعديا معدا من قبل الباحثة.

- قواعد اللغة العربية: عرفها كل من :

١.(لجنة وزارة التربية) : "بأنها تلك الضوابط والمعايير التي تتعلق باللغة وضبط كلماتها على نحو يساعد في الفهم ،ويجعل عملية الاتصال اللغوي واضحة ومفهومة" .

(لجنة وزارة التربية،١٩٨٣:٩٩).

٢. عصر:"علم بقوانين يعرف بها احوال التراكيب العربية من الاعراب والبناء وغيرها،او علم بإصول يعرف بها صحة الكلام وفساده" . (عصر،٢٠٠٥:٢٨٩).

وعرفته الباحثة اجرائيا على النحو الآتي :

- عدد من الموضوعات النحوية والصرفية ، من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الاول المتوسط(عينة البحث) .

الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول : جوانب نظرية :

أولاً: النظرية البنائية:

شهد علم النفس المعرفي في الفترة الأخيرة ثورة لها مسميات كثيرة أكثرها استعمالاً النظرية البنائية، والتي أصبحت شعاراً للتدريس الجيد لدى معظم المربين، والبنائية كنظرية فلسفية ذات تاريخ طويل يمتد إلى القرن الثامن عشر وهي ليست أسلوباً أو منحنى في التفكير وإنما هي نظرية في بناء المعرفة واكتسابها وتستمد أصولها من الفلسفة وعلم المعرفة (الأعسر، ٢٠٠٣: ١).

ويوضح (Shaver, 1998): "أنه من خلال البنائية يستند المتعلم إلى فهمه الذاتي للحقيقة في تفسير ما يحدث وفي التنبؤ بحدوثه، كما يستجيب لخبراته الحسية في عملية تشكيل البنى المعرفية في عقله والتي تكون بمثابة المعاني للعالم من حوله، وبذلك فالمعنى يبني ذاتياً من خلال الجهاز المعرفي للمتعملم وليس عن طريق المتعلم". (Shaver, 1998, P.510).

وقد انبثقت عن هذه النظرية إستراتيجيات تدريسية منها:

ثانياً: استراتيجية عباءة الخبير :

مقدمة :

تعود فكرة استراتيجية عباءة الخبير للخبيرة البريطانية (Dorothy Heathcote) ، إذ أعدت نفسها لترجمة رؤياها الى ممارسة صفية في دول مختلفة بأوروبا ومسيا وأفريقيا وأمريكا الشمالية وأستراليا ، أوجدت مصطلحات جديدة منها الدراما عباءة الخبير، والتأطير. (فني، ٢٠١١: ٩٥) . واستراتيجية عباءة الخبير تطورت على مدى تاريخها ، مع أنها شاركت في بعض عناصرها مع استراتيجيات أخرى ، وهذا التطور أوجد لونا جديدا من أنواع الدراما تسمى عباءة الخبير . (سعيد، ٢٠١٦: ١٠)

ترتبط مخرجات عباءة الخبير بالنمو المعرفي والاجتماعي ، إضافة الى علاقتها باكتساب مهارات حياتية . (15 : Heathcote , 2004)

عناصر عباءة الخبير :

يرى (Luke abbot) أن عناصر ومكونات عباءة الخبير ، والتي يجب أن تكون موجودة في السياق هي :

١- فريق مسؤول : وهم الطلبة في الصف ، ويكون لديهم قضية ما ، وقد يكونون مؤسسة تملك الخبرة للتعامل مع القضايا ، ويكون الفريق قادرا على حل المشكلة ، ويقصد بها موضوعات المنهاج التي لها صلة بالمنهاج مباشرة .

- ٢- الزبون : وهو الذي يشرح السياق للفريق المسؤول .
 - ٣- التفويض : وهنا يكون تفويضا من مسؤول المؤسسة للفريق المسؤول .
 - ٤- المهمة : وهنا يتم تحديد المهام المطلوبة بين الزبون والفريق المسؤول ، وهي تصميم الإطار للمتعلمين وإحتياجاتهم . (Luke , 2010:76) .
 - وتبين (Heathcote, 2004) أن هذه الإستراتيجية تتكون من عناصر أساسية جوهرية :
 - ١- المشروع : يتشارك الطلبة والمتعلمون المسؤولية وبشكل تدريجي مشروعا قائما في العالم الخيالي
 - ٢- الزبون : يهتم الطلبة والمتعلمون بالأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف .
 - ٣- الخبراء : يتفاعل الطلبة والمتعلمون مع أنفسهم لإنجاز المهمة للزبون .
 - ٤- المهام : خُوط الطلبة من أجل إنجاز المشروع (متطلبات المنهاج) من داخل العالم المتخيل .
 - ٥- الموقع : موقع المعلم مشارك وداعم للطلبة كزميل ، وأن يتأكد من مواقع الطلبة في المشروع لبناء وجهة نظرهم في الدور .
 - ٦- التأمل : تأمل الطلبة في أعمالهم من أجل إنتاج المعرفة .
 - أهداف إستراتيجية عباءة الخبير :
 - ١- تعزيز مهارات الاتصال والصحة الاجتماعية ، فقد تظهر مرحلة وهم داخل الدور يختلفون فيها ، فيقومون بالتفاوض حول وسط وأن يتفقوا على أن يختلفوا في سبيل معالجة القضايا التي تواجههم
 - ٢- مساعدة الطلبة على استكشاف محتوى محدد.
 - ٣- حماية الطلبة عندما يتخذون موقعا داخل القصة المتخيلة دون خطر أو تهديد .
 - ٤- رفع مكانة الطلبة مثل وضعهم في أدوار بسلطات خبراء بالغين وأقتراح حلول لبعض المشاكل
 - ٥- منح الطلبة وجهة نظر يباشرون منها عملية التعلم ، ومن شأن ذلك أن يساعدهم في التفكير ، مما يؤدي لاحقا لوجهات نظر متعارضة والنزاع والجدل والتفكير ، مما يساعدهم للوصول الى فكرة أكثر نضجا .
 - ٦- تعلم اللغة عند وضعهم في مواقع محددة من خلال الحديث والاستماع .
 - ٧- تماسك مجموعة التعلم من خلال الطلب منهم أن يعملوا معا بطريقة إبداعية .
- (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، ٢٠١٣ : ٢٨)
- وعليه إن إستراتيجية عباءة الخبير كنظرية واستراتيجية وسيلة فعالة لجلب الأفكار الإبداعية ، وتنمي الممارسة التأملية من خلال فرص مفيدة للتدريس بالإبداع ومساعدة المدرسين في إبداع قصص يمكن تطويرها بأشكال أخرى ، وهدفها الأساس يتمثل في إعادة إنتاج الخبرة السابقة في ضوء الخبرة الجديدة ،

ومساعدة المدرسين بالتفكير والممارسة من زوايا مختلفة جديدة ، وخلق مواقف تعمل على تنشيط تفكير المتعلمين في مواقف الحياة . (سعيد، ٢٠١٦: ١٤-١٥)

- علاقة عباءة الخبير بالممارسة التأملية :

يرى (Abbott , 2005 : 6) أن عباءة الخبير تعمل على ثلاث دوائر :

- ١ . الدراما من أجل التعليم وتؤدي إلى قيم ومواقف عبر الدراما .
 - ٢ . عباءة الخبير وتؤدي إلى التطرق إلى المنهاج .
 - ٣ . التعلم الأستقصائي ويؤدي إلى قيادة عملية التعلم من قبل الطلبة .
- مزايا المدرس عند استعمال استراتيجية عباءة الخبير :
- ١ . المدرس منخرط داخل العباءة ويستطيع أن يرى مع طلبته ما يجري .
 - ٢ . السيطرة على سير العمل والتوتر ، لأنه على تواصل مع الإيقاع الداخلي للعمل .
 - ٣ . يستطيع أن يدعم ويشجع ويترك خطوط الاتصال مفتوحة، بحيث يستطيع الجميع العمل بإجماع .
- لديه الفرصة لتقاسم الاكتشاف مع طلبته والتقدم معهم نحو فهم جديد. (مورغان وساكستن ، ٢٠١٢: ٨)
- مزايا الطلبة عند إستعمال استراتيجية عباءة الخبير :

- ١ . يوفر ذلك لهم فرصا لتحمل المسؤولية وإتخاذ القرارات وتولي قيادة المجموعة .
 - ٢ . توفير حرية التعبير عن مواقفهم ووجهات نظرهم في أمان الدور .
 - ٣ . يمنحهم ذلك متعة تحدي المدرس بالثقة . (مورغان وساكسن ، ٢٠١٢: ٩)
- التخطيط للتدريس وفق استراتيجية عباءة الخبير :
- ١ . التخطيط الخطي : ويتمثل ذلك بأن يقرأ المدرس قصة امام الطلبة ، ويجلس على السجادة ، وي طرح أسئلة عليهم ، ثم يطلب منهم أن يختاروا كلماتهم ورسوماتهم المفضلة ، ويكون لديهم الوقت الكافي لي طرحوا ما يرغبوا فيه .

- ٢ . تخطيط المشهد الطبيعي : وهنا التفكير في السياق ، وعلى المدرس اختيار السياق الذي يجذب اهتمام طلبته ، وتلي خطوة تحديد الاهداف ، اي الاجابة عن السؤال : ماذا نريد ان نعلم من السياق ؟ وتتم الاجابة عن اسئلة الطلبة ، والجدير بالذكر ان كل الاسئلة تتجه نحو البحث والاستقصاء ، والخطوة التي تلي في هذا النوع من التخطيط هو عمل تقاطعات بين حلقات نظام عباءة الخبير. (هينكوت ، وغيفن ، ٢٠١٣)

وعليه فان الخطة الجيدة في استراتيجية عباءة الخبير هي التي تقود الى :

١. الجذب / الجاذبية .

٢. الانتباه .

٣. المنفعة .

٤. الحافز .

٥. شاغل البال / او مبعث الاهتمام .

٦. الاستثمار .

٧. الاستحواذ . (وهبة ، ٢٠١٠ : ٥٢)

مما سبق يتضح ان الخطة الجيدة هي التي تجعل المدرس والطالب ، يجرب ويخطىء، تكون فيها المرونة الكافية للتعلم ، وتجعل الطلبة يبنونها بالخيال والفن .

ان ممارسات المدرس داخل الصف او ما يطلق عليه سلوك التدريس يعد من اهم العوامل التي تؤثر على اداء المتعلم ، وعباءة الخبير كاستراتيجية نائبة تعمل على ترابط الموضوعات وتداخلها في علاقاتها الجانبية ، وهي في العادة تقوم على عناصر متعددة آتية من حقول معرفية ومجالات معا في سياق محدد، لتبني مشروعا عبر توظيف درامي . (الكردى ، ٢٠١٠ : ٥)

ثالثا: استراتيجية (افعل و لا تفعل):

مقدمة

تعد استراتيجية (افعل ولا تفعل) إحدى استراتيجيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية الحديثة، وهي ضمن استراتيجيات العصف الذهني كوسيلة الاتصال الفكري بين المدرس والطلبة، والمقترحة لزيادة الفاعلية الذاتية ، تقوم على أساس استثمار وجود جماعة من (المتدربين أو المشاركين أو الطلبة) في ظرف مكاني وزماني واحد ، واستثمار هذا الظرف في توليد أفكار ، حيث يطلب المدرس من كل مجموعة أن تملأ بطاقات(افعل) بطاقة الخضراء يكتب فيها أشياء يفعلها، وبطاقات (لا تفعل) حمراء يكتب فيها أشياء لا يفعلها ؛ أو عن طريق أسئلة لفظية يطرحها المدرس عندما يكون عدد الطلبة قليلاً (حسين، ٢٠٠٢ : ٩٥)، (قطامي، ٢٠٠٤ : ٢١٦)، حيث يتطلب من الطلبة المشاركة بايجابية لطرح أكبر عدد من الأفكار ، فهي تهدف إلى إكساب الطلبة الجانب التحصيلي واستثارة المواقف الحياتية اليومية (يحيى ، ٢٠١٢ : ١٦).

- خطوات استراتيجية (افعل و لا تفعل):

١. التهيئة: تهيئة الطلبة للدرس ، و يجذب انتباههم الطلبة نحو المهمة أو المشكلة المراد بحثها وتحفيزهم للتعلم بأشكال مختلفة .
٢. عمل المجموعات: يقوم المدرس بتقسيم الطلبة وتنظيم الجلسة، وتهدف إلى قيام الطلبة بالمهام وانجازها ، وتحرك المدرس بين المجموعات لغرض التوجيه والإرشاد في تنفيذ المهمة وانجازها.
٣. توضيح المهام: وتهدف إلى قيام المدرس بتوضيح المهمات أو المشكلات للطلبة التي سوف ينفذها الطلبة ، حيث توزع البطاقات عليهم ، ثم يقوم المدرس ب تثبيت لوحة يعرض عليها البطاقات التي توزع عليهم ، ويقوم بعدها بإعطاء مثال ل (افعل) ومثال ل (لا تفعل) .
٤. المناقشة الصفية: يطلب المدرس من الطلبة البدء بعرض أفكارهم وكتابة الأشياء التي يفعلونها، والأشياء التي لا يفعلونها على البطاقات التي توزع عليهم والإجابة عن الأسئلة ، وتحفيز الطلبة للإجابة، وبعدها تُعرض البطاقات على لوحة ،حيث يتم عرض البطاقات مع حذف الإجابات المتكررة والخاطئة وترتيب الأفكار والإخراج باللوحة الختامية ومناقشة الأفكار .
٥. التقويم: يقوم المدرس بطرح عدد من الأسئلة للتأكد من فهم الطلبة .
٦. إنهاء الدرس : يقوم المدرس بإنهاء الدرس وإعطاء الواجبات البيتية لبحثها في الدرس القادم(حسين،٢٠٠٢: ٩٧-٩٨) .

- أساليب تنظيم الجلسة باستخدام استراتيجية (افعل و لا تفعل):

هناك خيارات متعددة للمدرس لإدارة جلسة الدرس:

١. كل طالب يمسك بمجموعة من البطاقات، ويطلب منه أن يكتب (٥) نقاط (افعل) و (٥) نقاط (لا تفعل)، ثم تعرض البطاقات على اللوحة عن طريق المنسق ، أو قد يطلب من الطلبة تثبيتها ثم ترتيبها وهكذا.
٢. يوزع المجموعة الكلية إلى مجموعتين ثم يطلب من كل مجموعة أن تتولى جانباً واحداً مثال: مجموعة (افعل) ، ثم مجموعة (لا تفعل) ، ثم تتبادل المجموعتان وتعرض البطاقات على اللوحة.
٣. يوزع المدرس الطلبة إلى مجموعات صغيرة ، ثم تعرض المجموعات نتائجها ، ثم يقوم المدرس مع الطلبة بتوليف النتائج وإخراج لوحة ختامية .
- ٤.مسألة الطلبة لفظياً وقيام المدرس أو الطلبة بتدوين الأفكار عندما يكون العدد قليلا (حسين، ٢٠٠٢: ٩٨) .

- دور المدرس في استراتيجية (افعل و لا تفعل):

تركز التربية الحديثة على الطالب وتعطيه الدور المحوري في العملية التدريسية ، وهذا لا يعني إغفال دور المدرس ، فهما توصلنا إلى مناهج جديدة ، أو استراتيجيات تدريس فاعلة ، فلن نتج العملية التدريسية إلا إذا توفر المدرس المنتمي لمهنته القادر على تطبيق كل هذه الاستراتيجيات والخطط وتنفيذها (قطامي، ٢٠١٣: ٥٦٩) ، ويتمحور دور المدرس في الأدوار

الآتية :-

١. الإعداد الكامل للمواد وتنظيم كل ما يلزم، و يجب أن يكون لديه مرجعية شاملة وكاملة حول استراتيجية (افعل - لا تفعل) حتى يستخدمها عند الضرورة في إدخال الأفكار من أونة إلى أخرى عند عمل الطلبة (يحيى، ٢٠١٢: ١٥).

٢. على المدرس الانتباه إلى أن في بعض الحالات ، قد لا يوجد رديف أو ما يقابل افعل ، وهنا يأتي دور المدرس في حث الطلبة على التفكير بتمعن في إيجاد الكلمة أو الجملة التي تقابل كل فكرة من الأفكار.

٣. تنشيط المجموعات وتزويدهم بالتعزيزات المناسبة.

٤. يقوم المدرس على حث الطلبة لطرح الأفكار بدراسة حالة ،أو سرد قصة تحكي حدثاً معيناً ، أو موقفاً ما من مواقف الحياة حتى يساعد الطلبة في التنبه على نقاط جديدة.

٥. يقوم المدرس بعرض مواقف سابقة في حياتهم ثم التعليق عليها ، واستنباط أفكار منها حول (افعل ولا تفعل).

٦. على المدرس أن يقدر جيداً حجم نتائج الطلبة حديثي الخبرة (حسين، ٢٠٠٢: ٩٨-٩٩).

- دور الطالب في استراتيجية (افعل و لا تفعل):

١. جعل الطالب محور العملية التربوية، ودوره إيجابياً ونشطاً وفعالاً، وليس مؤثراً فيه فقط.

٢. يؤمن أن بإمكانه تطبيق المهام والواجبات المدرسية .

٣. عدم إخفاء أية فكرة من الأفكار.

٤. المساهمة في التخطيط والتنفيذ.

٥. الحيوية والنشاط بأنشطة ذاتية (الخفاف، ٢٠١٥: ١٨٧).

وهناك أدوار ثانوية وهي :

أ -المنسق : تكون مهمتها توزيع البطاقات على المجموعات وهي عضوة الارتباط بالمدرس .

ب-المراقب : تكون مهمتها مراقبة الوقت (حسين، ٢٠٠٢: ٩٥)

المحور الثاني : دراسات سابقة

١. دراسة صالحه (٢٠١٤):

اجريت هذه الدراسة في فلسطين / غزة . وهدفت الى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظة غزة ، وقد اتبع الباحث منهجا تجريبيا بتصميم قبلي/ بعدي لمجموعة واحدة: من خلال تطبيق مقياس حل المشكلات على عينة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة في مدرستي ذكور الفاخرة الاعدادية (ب) واسماء المشتركة (أ) ، كما أعد الباحث برنامجا تعليميا قائما على إستراتيجية عباءة الخبير .

ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة في الدرجة الكلية لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ حجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارة حل المشكلات (٧١%)، وهو حجم تأثير كبير. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف برنامج نهج عباءة الخبير في تدريس الطلبة للمواد المختلفة لما لذلك من أثر في تنمية القدرة على المشكلات وإنجاز المهمات التعليمية. (صالحه ، ٢٠١٤)

٢. دراسة لطيف (٢٠١٧):

أجريت الدراسة في كلية التربية/الجامعة العراقية في العراق، وهدفت الى معرفة (أثر إستراتيجية (افعل ولا تفعل) في التحصيل وتنمية الفاعلية الذاتية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية).

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبه طبيعة البحث ، وبلغ عدد طالبات البحث (٥١) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية (ابن سينا للبنات) التابعة لمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الكرخ الثالثة ، وبطريقة عشوائية مثلت الشعبة أ- البالغ عددها (٢٥) طالبة المجموعة التجريبية ، ومثلت الشعبة ب- البالغ عددها (٢٦) طالبة المجموعة الضابطة، وكُوفِئت المجموعتان في متغيرات (الذكاء ، العمر بالأشهر ، التحصيل الدراسي للأبوين ، درجات الفصل الأول ، الاختبار القبلي للتحصيل) ولم توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية. تم استخدام أداتي البحث الأول : اختبار تحصيلي أعدته الباحثة بنفسها ، والثاني : تبنت مقياس الفاعلية الذاتية محمود (٢٠٠٨) ، وقد استخرجت خصائصهما السايكومترية من صدق وثبات بالوسائل المناسبة . وتم استخراج النتائج التي أشارت إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والفاعلية الذاتية ، ، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بتوظيف إستراتيجية (افعل ولا تفعل) في كتب

طرائق التدريس وأساليبه لإعداد المدرسين في كليات التربية ، وتقترح إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى كنتمية اتجاهات الطلبة نحو مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. (لطيف ، ٢٠١٧)

الفصل الثالث : إجراءات البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث، إذ تناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات المتبعة من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب ومجتمع البحث وعينته، وطرق تكافؤ المجموعات الثلاث وعرض متطلبات البحث وادواته وكيفية تطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج، وفيما يأتي عرضاً لهذه الإجراءات:

أولاً: التصميم التجريبي:

هو ذلك الجزء الذي يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويشمل توضيحاً للمتغيرات موضوع الدراسة (رؤوف ، ٢٠٠١: ٣١) .

وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) ذوات الاختبار البعدي، والشكل (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث. الشكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	استراتيجية عباءة الخبير	التحصيل
التجريبية الثانية	استراتيجية افعل ولا تفعل	
الضابطة	—	

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مدينة بغداد ، ومن مدارس البنات فقط ، بحيث لا يقل عدد شعب الصف الاول المتوسط فيها عن ثلاث شعب .

ولما كان من الصعب أن تختار الباحثة هذه المدرسة عشوائياً من بين المدارس المتوسطة ، والثانوية جميعها في بغداد فقد اختارت الباحثة بطريقة عشوائية المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى من بين المديریات العامة الست لتربية بغداد/ الرصافة - الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والكرخ - الأولى ، والثانية ، والثالثة ، بعدها زارت الباحثة مديريةية التخطيط التربوي قسم الإحصاء في هذه

المديرية المختارة فوجدت أن القسم المذكور قسم مدارس البنات المتوسطة، والثانوية، واختارت الباحثة ثانوية الزهراء للبنات؛ لتكون عينة البحث بطريقة السحب العشوائي، إذ كتبت الباحثة أسماء مدارس البنات الثانوية، والإعدادية لقضاء الرصافة / الأولى على أوراق صغيرة بعد أن استبعدت المدارس التي يقل عدد شعبها عن ثلاث شعب، ووضعتها في كيس، ثم طلبت من إحدى زميلاتهما سحب واحدة منها، فكانت ثانوية الزهراء للبنات لتكون عينة لها. وقبل بدء التدريسات زارت الباحثة المدرسة بعد استصدار أمر من المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى؛ لتسهيل مهمتها فيها، ووجدت أنها تضم ثلاث شعب للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م وهي (أ-ب-ج)، وبطريقة السحب العشوائي كانت استراتيجية عباءة الخبير من نصيب شعبة (ب)، واستراتيجية افعل ولا تفعل من نصيب شعبة (ج)، والطريقة الاعتيادية من نصيب شعبة (أ).

بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٩٣) طالبة بواقع (٣١) طالبة في شعبة (ب)، و(٣٢) طالبة في شعبة (ج)، و(٣٠) طالبة في شعبة (أ)، ونظراً لعدم وجود طالبات راسبات في صفوفهن؛ لذا خضعت طالبات الشعب الثلاث جميعهن للتجربة. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

توزيع استراتيجيات التدريس على مجموعات البحث، وعدد كل مجموعة

ت	اسم المجموعة	الاستراتيجية التدريسية	عدد الطالبات
١	المجموعة التجريبية الأولى	عباءة الخبير	٣١
٢	المجموعة التجريبية الثانية	افعل ولا تفعل	٣٢
٣	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	٣٠

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث الثلاث

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث إحصائياً، في المتغيرات المهمة التي قد تؤثر في التحصيل الدراسي، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.

٢- درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١٧-٢٠١٨م

وقد استقت الباحثة البيانات عن المتغيرات السابقة من البطاقة المدرسية، وسجلات الدرجات، بالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعات البحث الثلاث:

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور

بلغت متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث محسوباً بالشهور لغاية ١٥/٥/٢٠١٨ م ، (١٨٩.٠٣٢) ، (١٩١.٤٣٨) ، (١٩٥.١٦٧) على التوالي ، وعند حساب انحرافاتها المعيارية وجد انها (١٣.٤٧٧) ، (١٤.٠٧١) ، (١٤.٤٨٩) على التوالي ، وباستعمال تحليل التباين الاحادي ؛ للتحقق من تكافؤ أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث ظهر أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١.٤٨١) أقل من النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣.١١١) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٩٠) ، وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئات إحصائياً في العمر الزمني ، والجدولان (٣،٢) يوضحان ذلك .

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط العمر بالشهور	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣١	١٨٩.٠٣٢	١٣.٤٧٧
التجريبية الثانية	٣٢	١٩١.٤٣٨	١٤.٠٧١
الضابطة	٣٠	١٩٥.١٦٧	١٤.٤٨٩

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
B بين المجموعات	٥٨١.٥٧١	٢	٢٩٠.٧٨٦	١.٤٨١	٣.١١١	ليس بذي دلالة
W داخل المجموعات	١٧٦٧٥.٠٠٩	٩٠	١٩٦.٣٨٩			
T الكلية	١٨٢٥٦.٥٨٠	٩٢				

٢- درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١٧-٢٠١٨ م .

بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي (٨٠.٨٣٩) ، (٧٩.٢٨١) ، (٧٩.٤٦٧) درجة على التوالي ، أما انحرافات المعيارية فكانت (١٠.٧٤٣) ، (٨.٧٠٠) ، (١١.٤٨٢) على التوالي ، وعند استعمال تحليل التباين الاحادي ؛ لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مادة اللغة العربية بينها ، ظهر أن الفرق ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (٠.٢١٠) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣.١١١) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٩٠) ، وهذا يدل على أن مجموعات البحث الثلاث متكافئات في هذا المتغير ، والجدولان (٥،٤) يوضحان ذلك.

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣١	٨٠.٨٣٩	١٠.٧٤٣
التجريبية الثانية	٣٢	٧٩.٢٨١	٨.٧٠٠
الضابطة	٣٠	٧٩.٤٦٧	١١.٤٨٢

الجدول (٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
B بين المجموعات	٤٥.٠٥٤	٢	٢٢.٥٢٧	٠.٢١٠	٣.١١١	ليس بذی دلالة
W داخل المجموعات	٩٦٣٢.١٢٩	٩٠	١٠٧.٠٢٤			
T الكل	٩٦٧٧.١٨٣	٩٢				

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي

متطلبات البحث

١- تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لمجموعات البحث الثلاث من مفردات مادة (قواعد اللغة العربية) المقررة تدريسها لطالبات الصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) الفصل الأول، فكانت المفردات كما يأتي: (المعرف ب(ال)، الضمائر، اسماء الاشارة، الاسماء الموصولة،المعرف بالاضافة).

٢- صياغة الأهداف السلوكية: إن عملية تحديد الأهداف السلوكية لها مكانة بارزة ومهمة في العملية التربوية لأنها تمثل المتغيرات المراد إحداثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية، وإن هذه المتغيرات الجديدة في سلوك المتعلمين تعد مرادفاً لهذه الأهداف (العجيلي و خليل، ١٩٩٦، ص٢٠). صاغت الباحثة الأهداف السلوكية وعددها (٥٣) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف الخاصة التي اعدتها الباحثة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة موزعة على المستويات الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) من مستويات المجال المعرفي الستة لتصنيف بلوم، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى مادة الدراسة عرضتها على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء، عدلت بعض الأهداف على وفق ملاحظات المحكمين، فأصبحت جاهزة بصورتها النهائية والبالغ عددها (٥٣) هدفاً سلوكياً.

٣- إعداد الخطط التدريسية:

تعرف الخطط التدريسية بأنها تخطيط لفعاليات الدرس في المستقبل، وكشف عن الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والأدوات التي يستعملها (إبراهيم، ١٩٩٣، ص٢٢). وبهدف تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التدريس وعدم التحيز لأي منها، أعدت الباحثة الخطط التدريسية لموضوعات مادة قواعد اللغة العربية التي ستدرس في اثناء التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية للمادة وعلى وفق استراتيجية عباءة الخبير فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وعلى وفق استراتيجية افعل ولا تفعل فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية بهدف الإفادة من آرائهم في مدى صلاحيتها ومناسبتها لطالبات الصف الاول (عينة البحث) وقد اقترح بعض الخبراء إجراء بعض التعديلات المناسبة على هذه الخطط لتصبح جاهزة للتنفيذ.

رابعاً : أداة البحث:

استعملت الباحثة أداة قياس هي: اختبار تحصيلي بعدي وقد أعدته الباحثة بنفسها، وفيما يأتي توضيح لبناء الاداة :

- إعداد الاختبار التحصيلي البعدي:

قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي بعدي من النوع الموضوعي (الاختبار من متعدد) والتكميل ، وبناءً على ذلك تنوعت فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث، فكانت الفقرات اختيار من متعدد وعددها (٣٠) فقرة، وفقرات التكميل وعددها (١٠) فقرات ، واستعملت لقياس مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) . وبذا بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي (٤٠) فقرة واتبعت الباحثة عدداً من الخطوات في إعدادها على النحو الآتي:

١-إعداد الخريطة الاختبارية: هو جدول يربط الأهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الاجزاء المختلفة ومدى تحقيق الاهداف السلوكية للمادة على نحو كبير (الفتلاوي، ٢٠٠٤:٢٤٠) .
وعليه أعدت الباحثة خريطة اختبارية ضمت محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية لمستوياتها (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) من مستويات المجال المعرفي الستة لتصنيف بلوم، وقد حددت نسبة أهمية مستويات الأهداف في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من هذه المستويات، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الموضوعات	عدد الاهداف	نسبة اهمية المحتوى	عدد فقرات كل مستوى			عدد الفقرات		
				تذكر	فهم	تطبيق	تذكر	فهم	تطبيق
١		١٢	٢٤%	٤	٥	٣	٤_	٤	٢
٢		١٦	٢٨%	٦	٦	٤	٥	٤	٢
٣		١١	٢٢%	٣	٥	٣	٢	٣	٤
٤		١٠	١٩%	٥	٤	١	٢	٢	٣
٥		٤	٧%	٢	٢	-	١	-	٢
	المجموع	٥٣	١٠٠%	٢٠	٢٢	١١	١٤	١٣	١٣
نسبة أهمية الأهداف السلوكية لكل محتوى				٣٨%	٤١%	٢١%			

*تحديد تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:

أعدت الباحثة إجابات إنموزجية لجميع فقرات الاختبار اعتمد عليها في تصحيح الاختبار ، وتم وضع معايير معينة لتصحيح إجابات الاختبار التحصيلي، فقد اعطيت لكل فقرة من فقرات الاختبار (درجة واحدة) إذا كانت الإجابة صحيحة و (صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة، وبهذا تحددت الدرجة الكلية لتلك الفقرات وبمدى (صفر - ٤٠) درجة للاختبار ككل .

- صدق الاختبار التحصيلي :

من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقاً والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة والسمة الذي وضع الاختبار لقياسها (فيسل، ١٩٩٦: ٢٣).

وللتحقق من صدق الاختبار، تم عرض فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية ، لبيان ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد التعديل، ولما كان الصدق الظاهري للاختبار هو الذي يقرره عدد من الخبراء والمتخصصين ومدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (Bloom, 1971, P.155). فقد حصلت الفقرات على نسبة (٨٤%) من آراء الخبراء.

أما صدق المحتوى، فيقصد به مدى تمثل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (دروزة، ١٩٧٤: ١٧). وتعد الخريطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق محتوى الاختبار.

أ- العينة الاستطلاعية الاولى (صلاحية الاختبار) :

من أجل معرفة الفقرات الغامضة في الاختبار ووضوح تعليماته، وكذلك تقدير الوقت اللازم للإجابة، طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية أولية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط من غير عينة البحث من مدرسة (ثانوية الرافيين للبنات) ، وحدد الزمن المناسب لأداء الاختبار ب(٤٠) دقيقة وهو متوسط الزمن الذي استغرقته الطالبات في إجابته عن الفقرات جميعاً، واحتسب على اساس تسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة في تأدية الاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن المستغرق وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً.

ب- العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التحليل الاحصائي) :

بعد ان تم تثبيت الباحثة من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار من خلال التطبيق الاستطلاعي الاول، طبقتها مرة ثانية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة من غير عينة البحث من

مدرسة (متوسطة البشائر للبنات) ، وبعد إتمام عملية التصحيح تم تحليل الاختبار بترتيب درجات طالبات العينة ترتيباً تنازلياً ثم اخذت أوراق إجابة أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) (عبيدات، وخيري، ١٩٨٨: ١١). وذلك لإيجاد ما يأتي:

_ معامل صعوبة الفقرات:

يشير مستوى الصعوبة إلى النسبة المئوية للطالبات اللاتي أجبن عن الفقرات إجابة صحيحة، وتعد الاختبارات جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها لتكون بين (٠,٢٠-٠,٨٠) وتفسر درجة الصعوبة كلما كانت عالية دلت على سهولة الفقرة، وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٨).

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٦٣-٠,٧٦) وبهذا تعد فقرات الاختبار مناسبة من حيث صعوبتها والجدول (٧) يوضح ذلك .

٢- القوة التمييزية للفقرات:

يسمى معامل التمييز أحياناً بمعامل الصدق أو قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة (ذوي المستوى العالي) والطلبة (ذوي المستوى الواطئ) (دوران، ١٩٨٥: ١٢٥).

وقد تم حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار للأسئلة الموضوعية ووجد أنها تتراوح بين (٠,٣٥-٠,٧١) وتعد الفقرة مقبولة إذا كانت درجة تمييزها تزيد على (٢٠%) (دوران، ١٩٨٥: ١٢٦)، والجدول (٧) يوضح ذلك،

جدول (٧)

درجات معامل الصعوبة وقوة معامل تمييز فقرات الاختبار للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت	معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت	معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت
٠,٤٤	٠,٧٤	٢٧	٠,٥٨	٠,٦٧	١٤	٠,٣٧	٠,٦٣	١
٠,٥٤	٠,٦٨	٢٨	٠,٥١	٠,٧١	١٥	٠,٣٥	٠,٦٥	٢
٠,٥٧	٠,٦٥	٢٩	٠,٥٧	٠,٦٦	١٦	٠,٤١	٠,٧٠	٣
٠,٥٦	٠,٧٥	٣٠	٠,٤٤	٠,٦٩	١٧	٠,٤٠	٠,٦٧	٤
٠,٣٦	٠,٦٧	٣١	٠,٣٩	٠,٧٦	١٨	٠,٣٩	٠,٧٣	٥
٠,٣٩	٠,٦٩	٣٢	٠,٥٦	٠,٧٢	١٩	٠,٤٨	٠,٧١	٦
٠,٣٥	٠,٧١	٣٣	٠,٣٥	٠,٦٥	٢٠	٠,٣٨	٠,٦٩	٧
٠,٥٨	٠,٦٨	٣٤	٠,٤٠	٠,٧٣	٢١	٠,٤٥	٠,٧٦	٨
٠,٧١	٠,٦٦	٣٥	٠,٤٨	٠,٧٢	٢٢	٠,٣٩	٠,٧٢	٩
٠,٦٩	٠,٦٣	٣٦	٠,٥٣	٠,٦٩	٢٣	٠,٤١	٠,٦٥	١٠
٠,٧٠	٠,٦٥	٣٧	٠,٥٦	٠,٦٣	٢٤	٠,٣٨	٠,٦٦	١١
٠,٦٤	٠,٦٨	٣٨	٠,٣٦	٠,٧٦	٢٥	٠,٤٧	٠,٧٥	١٢
٠,٣٩	٠,٧١	٣٩	٠,٥٧	٠,٦٨	٢٦	٠,٣٥	٠,٧٢	١٣
٠,٤٨	٠,٦٣	٤٠						

٣- فعالية البدائل الخاطئة للأسئلة الموضوعية:

تعتمد صعوبة فقرة الاختيار من متعدد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل مما يشنت المفحوص غير المتمكن من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة، وقد يصل إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة أو التخمين، أي ان البديل الخاطئ يكون فعالاً يجذب إليه عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا (عودة، ١٩٩٨: ٢٩).

وعليه تم حساب فعالية البدائل الخاطئة باستخدام معادلة فعالية البدائل فتبين ان نتائج هذه المعادلة سالباً لكل البدائل السلبية للفقرات الاختبارية، وهذا يعني ان البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا (سمارة وآخرون، ١٩٨٩: ١٠٨) مما

يدل على فعالية البدائل للفقرات الاختبارية، وبهذا تم الإبقاء على جميع البدائل، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي (الاختبار من متعدد)

الفقرة	فعالية البدائل الخاطئة الأول %	فعالية البدائل الخاطئة الثاني %	فعالية البدائل الخاطئة الثالث %	الفقرة	فعالية البدائل الخاطئة الأول %	فعالية البدائل الخاطئة الثاني %	فعالية البدائل الخاطئة الثالث %
١	٦٦-	١٦-	٦٨-	١٦	٣٧-	٤١-	٧٩-
٢	٣٧-	٧٧-	٧٠-	١٧	٤٠-	٦٥-	٣٩-
٣	٤٠-	٣٢-	٨٣-	١٨	٢٣-	٥٥-	٣٣-
٤	٣٢-	٤٤-	٤٨-	١٩	٢٥-	٤٠-	٤٦-
٥	١٦-	٣٥-	٣٩-	٢٠	٦٥-	٨٠-	٤٥-
٦	٤٤-	٧٧-	٣٢-	٢١	٨٣-	٣٦-	٧٢-
٧	٦٠-	٣٧-	٧٢-	٢٢	٢٣-	٣٢-	٢٣-
٨	٧٢-	٨٣-	٤٨-	٢٣	٤١-	٢٣-	٧٩-
٩	٣٢-	٣٢-	٦٢-	٢٤	٧٥-	٧٩-	٢٣-
١٠	٤٠-	١٦-	٦٤-	٢٥	١٥-	٦٩-	٧٧-
١١	٢٥-	٦٥-	٧٦-	٢٦	٤٥-	٦٥-	٣٢-
١٢	٢٧-	٥٥-	٦٥-	٢٧	٨٠-	٤٤-	٥٤-
١٣	١١-	٦٥-	٤٤-	٢٨	٣٠-	٨٢-	٦٥-
١٤	١٥-	١٥-	٦٤-	٢٩	٤٦-	٥٢-	٦٤-
١٥	١٠-	٧٧-	٣٥-	٣٠	٤٠-	٤٥-	٢٣-

- ثبات الاختبار التحصيلي : يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس النفسي والتربوي، ولكي تكون الأداة صالحة للتطبيق والاستعمال لابد من توافر الثبات فيها (العجيلي، وآخرون، ٢٠٠١: ٧٧).

لذا تم حساب :

معامل ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كودر-ريتشاردسون-٢١) لحساب ثبات الأسئلة الموضوعية وكان (٠,٧٨) وهذا يعد معامل ثبات مقبول للاختبارات المدرسية (عودة، ١٩٩٨: ٢٩٧). وبعد التحقق من دلالات صدق الاختبار والتحليل الإحصائي لفقراته عد الاختبار جاهزاً للتطبيق.

تطبيق التجربة:

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي:

١- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طلبة مجموعات البحث الثلاث في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠ / ١١ / ٢٠١٨ م ، بتدريس ثلاث محاضرات في الأسبوع لكل مجموعة وفقاً للخطط التدريسية التي أعدتها لتحقيق أهدافها، بحسب استراتيجيات (عباءة الخبير) في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، واستراتيجية (افعل ولا تفعل) في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة بعد ان وضحت الباحثة لعينة البحث هاتان الاستراتيجيتان وكيفية استعمالهما وتنفيذ إجراءاتهما.

٢- استغرقت مدة إجراء التجربة سبعة اسابيع، إذ بدأت في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠ / ١١ / ٢٠١٨ م وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق ٨ / ١ / ٢٠١٩ م ، درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث الثلاث. طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية على طلبة مجموعات البحث الثلاث في يوم الثلاثاء الموافق ٨ / ١ / ٢٠١٩ م ، بعد ان أبلغوا بها قبل أسبوع من موعد تطبيقها، لكي تتكافأ المجموعات بالتهيئة لها.

٤- تصحيح الإجابات وتفرغ البيانات: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث ، تم تصحيح إجاباتهم على وفق المفاتيح التي وضعتها الباحثة للتصحيح ثم عولجت البيانات إحصائياً وصولاً إلى نتائج البحث.

الوسائل الإحصائية:

١- تحليل التباين الاحادي: لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية (البياني، زكريا، ١٩٧٧: ٣٢١).

٢- معادلة حساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١: ٧٥).

٣- معادلة حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠: ١١٥).

٤-فعالية البدائل الخاطئة: لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي (البياتي، وزكريا، ١٩٧٧:٩١).

٥-معادلة كيودر-ريتشاردسون(٢١): لحساب ثبات الاسئلة الموضوعية (عودة، ١٩٩٨ : ٢٩٧).

٦-طريقة شيفيه: لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات الثلاث في نتائج الاختبار التحصيلي . (Glass,1970,P.394).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها على وفق هدفي البحث ومن ثم عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

-أولاً: عرض النتائج :

- عرض نتائج الاختبار التحصيلي

بعد تصحيح إجابات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار التحصيلي ، أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينة البحث كانت (٣٨.٥٨٠) ، (٤٠.٨٧٥) ، (٣٦.٢٣٣) درجة على التوالي ، بانحرافات معيارية (٦.٠٣١٩٩) ، (٦.٣٦٩٠٣) ، (٧.٤١٢٤٠) على التوالي ، واختبار معنوية الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، والجدولان (٩) و (١٠) يوضحان ذلك .

الجدول (٩)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣١	٣٨.٥٨٠	٦.٠٣١٩٩
التجريبية الثانية	٣٢	٤٠.٨٧٥	٦.٣٦٩٠٣
الضابطة	٣٠	٣٦.٢٣٣	٧.٤١٢٤٠

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٣٣.٦٤٩	٢	١٦٦.٨٢٥			
داخل المجموعات	٣٩٤٢.٤١٥	٩٠	٤٣.٨٠٥			
الكلية	٤٢٧٦.٠٦٤	٩٢		٣.٨٠٨	٣.١١١	دالة إحصائياً

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٠) أنَّ القيمة النسبة المحسوبة بلغت (٣.٨٠٨) ، وهي أكبر من النسبة الفائية الجدولية التي تساوي (٣.١١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٩٠ ، ٢) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي نصّت على أنّه:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن على وفق استراتيجية عباءة الخبير، واللاتي يدرسن على وفق استراتيجية افعّل ولا تفعل، واللاتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة قواعد اللغة العربية) .

ولمّا كان تحليل التباين يكشف لنا ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث أم لا ، ولكنه لا يُحدّد اتجاه الفروق بين المجموعات ، ولا المجموعة التي تكون الفروق لمصلحتها ، (عدس ، ١٩٧٢:١٩٣) فقد استعملت طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات ، وتحديد اتجاه هذه الفروق ، وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الثلاثة (Glass, 1970, p.392) ، وعلى النحو الآتي :

أ- دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة

يتضح من الجدول (١١) أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت استراتيجية عباءة الخبير في تدريس مادة قواعد اللغة العربية في الاختبار التحصيلي كان (٣٨.٥٨٠) ، وأنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية في تدريس المادة عينها كان (٣٦.٢٣٣) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه (Scheffe) ظهر أنَّ الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١.٩١٧) أصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٢.٤٩٤) .

الجدول (١١)

قيمتا شيفيه المحسوبة ، والحرجه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى ،
والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الحرجه	
التجريبية الأولى	٣١	٣٨.٥٨٠	١.٩١٧	٢.٤٩٤	ليس بذى دلالة إحصائية
الضابطة	٣٠	٣٦.٢٣٣			

ب- دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة
يبدو من الجدول (١٢) أنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت استراتيجيات فعل ولا تفعل في تدريس مادة قواعد اللغة العربية كان (٤٠.٨٧٥) ، وأنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية في تدريس المادة عينها كان (٣٦.٢٣٣) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه اتضح أنَّ الفرق بينهما كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٧.٦١٩) أكبر من قيمة شيفيه الحرجه (٢.٤٩٤) .

الجدول (١٢)

قيمتا شيفيه المحسوبة ، والحرجه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية ،
والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الحرجه	
التجريبية الثانية	٣٢	٤٠.٨٧٥	٧.٦١٩	٢.٤٩٤	دالة إحصائية
الضابطة	٣٠	٣٦.٢٣٣			

ج- دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبتين الأولى ، والثانية

يتضح من الجدول (١٣) أنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت استراتيجية عباءة الخبير في تدريس مادة قواعد اللغة العربية في الاختبار التحصيلي كان (٣٨.٥٨٠) ، وأنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت استراتيجية افعل ولا تفعل في تدريس المادة عينها كان (٤٠.٨٧٥) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ظهر أنَّ الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١.٨٩٣) أصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٢.٤٩٤) .

الجدول (١٣)

قيمتا شيفيه المحسوبة ، والحرجة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين الأولى ، والثانية في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٣١	٣٨.٥٨٠	١.٨٩٣	٢.٤٩٤	ليس بذي دلالة إحصائية
التجريبية الثانية	٣٢	٤٠.٨٧٥			

ثانياً: تفسير النتائج :

من خلال عرض النتائج اتضح ما يأتي :

[١] تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة اللغة العربية على وفق استراتيجية (افعل ولا تفعل) على المجموعة الضابطة التي درست المادة عينها على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل .

ويمكن أن يُعزى ذلك للأسباب الآتية :

- أ- إنَّ الخطوات المتبَّعة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية (افعل ولا تفعل قد حرَّكت الدوافع النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية فجعلتهنَّ يَنْتَبِهْنَ ويفكَّرْنَ .
- ب- صحة ما تذهب إليه الأدبيات من أنَّ إتاحة الفرصة أمام طالبات الصف لإعداد أنفسهنَّ لمناقشة المادة ، عمل على زيادة جو التفاعل الإيجابي ، ومعالجة فتور الدافعية لديهنَّ ، مما حبَّبَ إليهنَّ درس قواعد اللغة العربية، وشجعهنَّ على المزيد من المشاركة.

ج- تشعر الطالبة في استراتيجية افعال ولا تفعل بوجود مشكلة تتحدى تفكيرها ، تتمثل في الإشتراك في المناقشة ، وإثارة الأسئلة مرّة ، والإجابة عن الأسئلة مرة أخرى ، وهذا كله ساعدهنّ على توليد الأفكار بدلاً من أن يتلقينها جاهزة مما ساعد على زيادة الاهتمام بالمادة المدروسة .

د- إنّ الخطوات المتبعة في استراتيجية (افعل ولا تفعل) شجعت الطالبات على التعلم من الآخريات اللواتي يعانين من المشكلة نفسها ، وألواني وزميلاتهنّ في الصف ليصبحن رحيات الصدر لقبول الانتقادات ، والمقترحات مما أثار لديهنّ مهارتي التفكير ، والنقد . وهذا يؤكد صحة ما ذهب إليه عدد من الأدبيات من أنّ إتاحة الفرصة للطالبات للإعتماد على أنفسهن من خلال عرض المادة أو طرح الأسئلة يثير حماس الطالبات ، وينمي مهارتي التفكير ، والنقد لديهن .

هـ - إنّ اعتماد استراتيجية (افعل ولا تفعل) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ساعدت على كسر الجمود ، والرتابة نحو المادة نتيجة ؛ لاعتماد الأساليب التقليدية مما أثر في تنمية قابليات الطالبات ، وتحسين أدائهنّ .

و- إنّ استراتيجية افعال ولا تفعل تساعد على زيادة الصلة بين المتعلمات من جهة ، وبين المتعلمات والمدرسة من جهة ثانية مما جعل التدريس أكثر فاعلية ، وأكثر إنتاجية ، وأقدر على تلبية احتياجات الطالبات .

ز- إنّ استراتيجية افعال ولا تفعل ساعدت الطالبات على تعلم أساليب التفكير الحر ، والتحدث ، والاستماع ، والتعبير عن الرأي ؛ فجعلهنّ ينتبهنّ ، ويركزنّ ، ويفكرنّ على نحو جيد .

[٢] عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية عباءة الخبير ، والمجموعة الضابطة التي درست المادة عينا على وفق الطريقة الاعتيادية، في التحصيل .

وتعتقد الباحثة أنّ الأسباب التي يمكن أن تعزى لها هذه النتيجة هي :

١- إنّ عرض المادة باستراتيجية عباءة الخبير تحتاج إلى وقت أكبر ؛ لأنّ آلية عباءة الخبير تحتاج إلى وقت لطرح الأفكار ، وآخر لمناقشتها ، وتبويبها .

٢- على الرغم من أنّ استراتيجية عباءة الخبير تقوم على طرح المادة في إطار مشكلة ، إلا أنّ طبيعة المادة بما فيها من معلومات ، ومصطلحات تحتاج إلى توضيح ، وهذا كله يحتاج إلى وقت أطول -

٣- في استراتيجية عباءة الخبير، تستقطب حواس الطلبة كاملة وتساعدهم على الاندماج في الموقف التعليمي، لان المتعلم داخل عباءة الخبير يشبه انسانا خبيرا في مشروع ولديه الرغبة في التحرير، ولهذا كله يحتاج الى خبرة وممارسة ووقت.

[٣] عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية عباءة الخبير ، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة عينها على وفق استراتيجية افعّل ولا تفعل في التحصيل .

وتعتقد الباحثة أنَّ الأسباب التي يمكن أن تُعزى لها هذه النتيجة هي:

أ- أنَّ الاستراتيجيتين كلتيهما من الاستراتيجيات الحديثة المهمة في التدريس التي تزيد من حيوية المتعلمين من خلال مشاركتهم في الموقف التعليمي .

ب- هناك نوع من التشابه في آلية العمل ولكن المجموعات جميعها تأخذ أثرها في عرض الأفكار خلال الدرس الواحد .

ج- تشعر الطالبات من خلال استراتيجيتي (عباءة الخبير، وافعل ولا تفعل) بتنميين جهودهنّ وهذا مما يدعم قابليتهن المعرفية في المادة المدروسة ، فالتطالبات من خلال هذين الاسلوبين تعرّضنّ لسلسلة من المثبرات ، والاستجابات كان اجتيازها تحدياً للعجز ، وشعوراً بالرضا عن النفس .

ثالثاً : الاستنتاجات

١- إن استراتيجية افعّل ولا تفعل، اثبتت فاعليتها، ضمن الحدود التي اجري فيها هذا البحث في التحصيل عند طالبات الصف الاول المتوسط أكثر من استراتيجية عباءة الخبير والطريقة التقليدية.

٢- هناك حاجة عند طالبات الصف الاول المتوسط الى استراتيجيات تدريسية حديثة ، ومنها استراتيجيتي عباءة الخبير وافعل ولا تفعل.

٣- إن تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الاول المتوسط على وفق استراتيجيتي عباءة الخبير وافعل ولا تفعل افضل من تدريسهن بالطريقة التقليدية.

رابعا : التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذه الدراسة ، فإنها توصي بما يأتي :
- ١- اعتماد استراتيجية افعّل ولا تفعل في تدريس قواعد اللغة العربية في الصف الاول المتوسط بوصفها استراتيجية أثبتت فاعليتها في تدريس هذه المادة .
 - ٢- تعريف مدرسي مادة قواعد اللغة العربية ومدرساتها على خطوات استراتيجيتي (عباءة الخبير و افعّل ولا تفعل) لاستعمالهما عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الاول المتوسط ، عن طريق دورات تدريبية تقام في مديريات التربية .

خامسا :المقترحات

- استكمالا لما توصلت إليه البحث الحالي وتطويراً لها تقترح الباحثة إجراء:
- ١- دراسة تتناول أثر استعمال استراتيجية (افعل ولا تفعل)في متغيرات أخرى نحو: (تنمية الثقة بالنفس ، وتنمية التفكير الناقد ، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة قواعد اللغة العربية) .
 - ٢- دراسة مماثلة للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى ، وفي فروع أخرى من فروع اللغة العربية .

المصادر

-القرآن الكريم

١. ابراهيم ، أحمد مسلم(١٩٩٣) : الجديد في أساليب التدريس ، حل المشكلات ، تنمية الابداع ،تسريع التفكير العلمي ، دار البشير للنشر والتوزيع ، عمان.
٢. الأعسر، صفاء (٢٠٠٣):فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعلم الاساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٣. الامام ،مصطفى محمود ،آخرون(١٩٩٠) : التقويم والقياس ، بغداد ، دار المكتبة للطباعة والنشر .
٤. بحري، منى يونس(٢٠١٢) :المنهج التربوي (اسسه وتحليله) ،دار الصفاء ،الاردن .
٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق ،وزكريا اثناسيوس(١٩٧٧) : الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، بغداد ،مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .
٦. الثعالبي ، أبو منصور عبد الملك(٢٠٠٩) : فقه اللغة واسرار العربية ، تحقيق وتقديم : يحيى مراد ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
٧. الجلاي ، لمعان مصطفى (٢٠١١): التحصيل الدراسي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٨. جمهورية العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الثالث عشر المنعقد تحت شعار (التربية نبض حي وفعل إنساني متجدد) للمدة من (١٩-١٠ آذار ٢٠١١) ، المقام في الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية.
٩. حسين محمد حسين (٢٠٠٢) : أساليب العصف الذهني ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .
١٠. الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٢):مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٢.
١١. الخزاعلة ، محمد سليمان فياض ، وآخرون (٢٠١١) : طرق التدريس الفعال ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
١٢. الخطيب ، محمد ابراهيم(٢٠٠٩) :مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي ، ط١ ، دار الوثائق للنشر والتوزيع ، عمان -الاردن.
١٣. الخفاف ، إيمان عباس (٢٠١٥) : التعلم التعاوني ، ط١ ، دار المناهج للشر والتوزيع ، عمان.
١٤. دروزة ، أفنان نظير (١٩٩٤) : أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، تصدر عن جامعة الأزهر ، العدد (٣) .
١٥. الدليمي ، طه ، وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، أريد .، الأردن .
١٦. دوران ، رودني(١٩٨٥) : أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة : محمد سعيد وآخرون ، دار الأمل ، جامعة اليرموك ، عمان ، الأردن .
١٧. رؤوف ، أبراهيم عبد الخالق(٢٠٠١) : التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية ، ط١ ، دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان .
١٨. الزهيري ، حيدر عبد الكريم محسن (٢٠١٥) : التدريس الفعال (استراتيجيات ومهارات) ، ط١ ، دار اليازوري للنشر ، عمان.
١٩. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد الغنام (١٩٨١) : مناهج البحث في التربية ، وزارة التعليم والبحث العلمي ، مطبعة جامعة بغداد.
٢٠. سعيد ، هبة سعدي (٢٠١٦) : فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية الخبر لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات الملمات في جامعة الازهر بفلسطين.
٢١. سلامة ، عبد الحافظ(٢٠٠٠) : الوسائل والمناهج ، دار الفكر ، عمان -الاردن.
٢٢. سمارة ، عزيز وآخرون(١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
٢٣. سمك ، محمد صالح(١٩٧٥) : فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها وسلوكياتها العلمية ، القاهرة - مصر ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢٤. شحاتة ، حسن ،وزينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط ١ ، يحيى سرحان (٢٠١٢) : العصف الذهني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٢٥. صالحة ، بسام حسين (٢٠١٤) : أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، غزة - فلسطين.
٢٦. الطعمة ، صالح جواد(١٩٧٢) : مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الموصل .
٢٧. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون(١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، عمان ، مطبعة الأرز ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
٢٨. عبادة ، محمد ابراهيم(١٩٨٧) : النحو التعليمي في التراث العربي ، بلا مكان طبع وبلا مطبعة .
٢٩. عبد الله ، عبد العزيز(١٩٨٠) : لغة القرآن والتكنولوجيا ، بحث في مؤتمر تعريب التعليم العلمي في الوطن العربي ، طبع بغداد .
٣٠. عبيدات ، نوقان ،وخيري عبد اللطيف(١٩٨٨) : مدخل الى الاحصاء ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .
٣١. العجيلي ، صباح حسين وآخرون(٢٠٠١) : مبادئ القياس والتقويم ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، العراق .
٣٢. عودة ، أحمد سليمان(١٩٨٥) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، أريد -الأردن ، المطبعة الوطنية ، دار الأمل .
٣٣. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم(٢٠٠٤) : تفريد التعلم في اعداد وتأهيل المعلم ، انموذج في القياس والتقويم التربوي ، ط ١ ، دار الشروق ، عمان
٣٤. فني ، كفاح (٢٠١١) : نعي دورثي هيثكوت ،مجلة رؤى تربوية ، العدد ٣٥ و ٩٥.
٣٥. فيصل ، عباس(١٩٩٦) : الاختبارات النفسية وتقنياتها واجراءاتها ، ط ١ ، جامعة الفكر العربي، بيروت .
٣٦. القريشي، اعتماد محمد(٢٠٠٤): اثر استخدام طريقة التعليم المبرمج على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن ، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد السابع، السنة الرابعة .
٣٧. قطامي ، يوسف (٢٠١٣) : استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفي ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
٣٨. قطامي ، يوسف (٢٠٠٤) : النظرية المعرفية والاجتماعية وتطبيقاتها ، ط ١ ، دار الفكر ، عمان.

٣٩. كبه ، نجاح هادي(١٩٨٨): مشكلات تدريس اللغة العربي في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد.
٤٠. الكردي ،وسيم (٢٠١٠) : في الدراما في التعليم ، مجلة رؤى تربوية ، العدد ٣٢.
٤١. لجنة في وزارة التربية(١٩٨٣) : طرائق تدريس اللغة العربية للصفين الاول والثاني في معاهد اعداد المعلمين ، ط٣ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد.
٤٢. لطيف ، نضال محمد (٢٠١٧) :أثر استراتيجية (افعل ولا تفعل) في التحصيل وتنمية الفاعلية الذاتية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الاسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية،الجامعة العراقية .
٤٣. محجوب ، عباس(١٩٨٦) : مشكلات تعليم اللغة العربية ، ط١ ، دار الثقافة ، قطر ، الدوحة.
٤٤. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (٢٠١٣) : برنامج الدراما في سياق تعليمي ، عقدت في الفترة الزمنية من ٢-٧-٢٠١٣ الى ١٢-٧-٢٠١٣ م بجرش.
٤٥. مورغان ، نورا وساكستن ، جوليانا (٢٠١٢) : تدريس الدراما (عيسى بشاره ، مترجم) ، مجلة رؤى تربوية ، العدد ٣٩.
٤٦. الهاشمي ، عبد الرحمن ،وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
٤٧. الهاشمي ، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
٤٨. هيثكوت ، دروني وغيفن ، بولتون (٢٠١٣) : مختارات في الدراما والتعليم ، ترجمة : عيسى بشاره ،ومنال عيسى ،ورامي سلامة ، ط١ ، رام الله : مركز القطان للبحث والتطوير التربوي .
٤٩. وهبه ، نادر (٢٠١٠) : الدراما والاستقصاء ، التعليم عبر استراتيجيات عباءة الخبر ، مجلة رؤى تربوية ، العدد ٣٢ و ٤١.
٥٠. يحيى ، سرحان (٢٠١٢) : العصف الذهني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

- 1.Bloom , (1971) : Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning m,Mc Grew Hill,New York.
 - 2.Glass, Gene V., and Stanley, Julian C., Statistical Methods In Education and Psychology , Englewood Cliffs : New Jersey , Prentice – Hallm Inc,1970.
 - 3.Schunk , oh (2000) : Learning Theories : an Educational Perspective (3 rd ed) New Jersey : Prinitice hall. Inc.
 - 4.Abbott, I (2005) . Mantle of the Expert 2 : Training Materials and tool Essex, UK : Eddex County Council.
 - 5.Lulke, R.(2010) , Mantle of the Expert in New Zealand , Journal of Drama in Education , 16 (1) , 101-123.
 - 6.Heathcote, D(2004) , The Mantle of the Expert : A System for Learning through the active imagination and enquiry methodology Retrived on March 25, 2016.
 - 7.Shaver , R , Constructivism : Sond theory of Explicating practice of Science , Journal of Science teaching , Vol,(10) , No (35) , 1998
 - 8.Sayers,R.(2011)."The implications of Heathcote s Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular Learning tool in Primary School "
- English in Education Vol.45 No.1, p20-37 .
- 9.Sengul, T(2010) Activity modles about using drama method in history lesson, Procedia Social and Behavioral Sciences2, 3155-3159 .