تطبيق التعلم النشط باستخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم

إعداد

مريم العنزي

إشراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على
درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

جامعة الشرق الأوسط
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج وطرق التدريس

2010

التفويض

أنا مريم العنزي، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات الجامعية أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص المعنيين بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاســـــم : مريم العنزي

التوقيع :

التاريخ : ٢٠١٥/٥/٥

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها : ' تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقـــات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثرذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم '.

وأجيزت بتاريخ : ١١/٨/٢٠١٠

الدكتور محمود الحديدي	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة	عضواً ومشرفاً	.....
الدكتور ناصر محمود المخزومي	ممتحناً خارجياً	.....

ر

الإهداء

إلى والدي ووالدتي

رمز المحبة والحنان

إلى زوجي العزيـز محمد

الذي دعمني وساندني ولولاه بعد الله لما أكملت مسيرتي العلمية

إلى فلذات أكبادي عبد الله وبشار

أهدي هذا العمل

مريـم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة – أطال الله في عمره – الذي كان الأستاذ والأب والداعم والمحفز، أشكره على كل ما قدمه لي من دعم وتوجيهات، وسلحني بالعزيمة والاجتهاد، حتى كتب الله لهذا العمل أن ينجز .

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمود الحديدي ، والدكتور ناصر محمود المخزومي، على ما تفضلوا به من ملاحظات كان لها الأثر في إغناء هذه الرسالة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير للدكتور غازي جمال خليفة الذي مد لي يد العون في إنجاز التحليل الإحصائي ومتابعته حتى تم على أكمل وجه .

والله ولي التوفيق

الباحثة

مريم العنزي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الانجليزية	ن
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	١
تمهيد	٢
مشكلة الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٦
أسئلة الدراسة	٦
فرضيات الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
محددات الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	١٢
الأدب النظري	١٣
الدراسات السابقة ذات الصلة	٣٠
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٤٢
منهج الدراسة المستخدم	٤٢
مجتمع الدراسة	٤٢
عينة الدراسة	٤٣

أدوات الدراسة	٤٤
متغيرات الدراسة	٤٧
المعالجة الإحصائية	٤٨
إجراءات الدراسة	٤٩
الفصل الرابع: نتائـج الدراسـة	٥١
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	٦٠
قائمة المراجع	٧٢

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١	المتوسطات الحسابية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية القبلي والبعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية.	٥١
٢	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات دافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٢
٣	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٣
٤	نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٤
٥	المتوسطات الحسابية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية.	٥٥
٦	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٦
٧	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٧
٨	نتائج تحليل اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية.	٥٨

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	الاختبار التحصيلي لمادة اللغة العربية/ الصف التاسع المتوسط	٧٦
2	مقياس دافعية الإنجاز الدراسي	٨٧
3	الخطة التدريسية وفق استراتيجية المجموعات الثرثارة	٩٩
4	الخطة التدريسية وفق استراتيجية الأسئلة السابرة	١٢٩
5	قائمة محكمي الدراسة	١٤٢

تطبيق التعلم النشط باستخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم

إعداد

مريم العنزي

إشراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تأثير تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم.وتمثلت أسئلة الدراسة في الآتي :

١. هل تختلف دافعية الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

٢. هل يختلف تحصيل الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

واقتصرت عينة الدراسة على ست مدارس من المدارس الحكومية للبنات في محافظة الفروانية بدولة الكويت، التي تضم الصف التاسع المتوسط تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، أربع منها تم تخصيصها عشوائياً لتشكل المجموعة التجريبية وبلغ عدد الطالبات المتفوقات التي تشكل المجموعة التجريبية (66) طالبةً، حيث بلغ عدد الطالبات المتفوقات في الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية المجموعات الثرثارة (34) طالبةً، وبلغ عدد الطالبات المتفوقات في الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية الأسئلة السابرة (32) طالبةً، وبلغ عدد الطالبات المتفوقات في المجموعة الضابطة (31) طالبةً .

وقامت الباحثة باستخدام أداتين، الأولى تمثلت في مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي للغة العربية قامت الباحثة بإعداده.

وللتأكد من صدق محتوى مقياس الدافعية والاختبار التحصيلي تم عرضهما بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين، وبناءً على اقتراحاتهم تم اعتماد الفقرات التي نالت نسبة (٨٠%) فأكثر من الاتفاق بين المحكمين.

لحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم استخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (KR-20)، وبلغ معامل الثبات (.82) واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

وللتأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.85)، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، واختبار شافيه، كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

– وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي أداء مجموعـات الدراسـة بـين متوسـطات أداء مجموعـات الدراسـة علـى الاختبـار التحـصيلي تعـزى لاسـتراتيجية التـدريس (المجموعـات الثرثـارة، الطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة.

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية تعزى لاستراتيجية التدريس (المجموعات الثرثارة، الطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة.

– وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي أداء مجموعـات الدراسـة بـين متوسـطات أداء مجموعـات الدراسـة علـى الاختبـار التحـصيلي تعـزى لاسـتراتيجية التـدريس (الأسـئلة السـابرة، الطريقـة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة.

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية تعزى لاسـتراتيجية التـدريس (الأسـئلة السـابرة، الطريقـة الاعتياديـة) ولـصالح المجموعـة التـي تـم تدريـسها باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة.

– وجـود فـرق ذي دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي أداء مجموعـات الدراسـة علـى مقيـاس الدافعيـة والاختبـار التحـصيلي تعـزى لاسـتراتيجية التـدريس (المجموعـات الثرثـارة، الأسـئلة السـابرة) ولـصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة.

وقد أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات ذات العلاقة بنتائج هذه الدراسة الميدانية.

Applying Active Learning by Using the Buzz Groups and Probing Questions Strategies on the Kuwaiti Ninth Grade Talented Female Students and the Effect of that in Their Achievement in the Arabic Language Course and Their Motivation Toward Learning

Prepared by:

Mariam Al- enezi

Supervised by:

Prof . Jawdat Ahmad Saadeh

ABSTRACT

This study aimed at inquiring the applying active learning by using the buzz groups and probing questions strategies on the Kuwaiti ninth grade talented female students and the effect of that in their achievement in the Arabic language course and their motivation toward learning .The questions of the study were as follows:

1. Does the achievement of talented ninth grade Kuwaiti female students differ, according to strategy used for teaching Arabic (buzz groups , probing questions) compared with the usual method ?
2. Does the motivation of talented ninth grade Kuwaiti female students differ, according to a strategy used for teaching Arabic (buzz groups , probing questions) compared with the usual method?

The researcher used two tools, the one first was the measure of motivation by Rimawi, and the second one was the achievement test for the students in Arabic language, which was developed by the researcher .

To assure the validity of the motivation measure content and achievement test . The researcher distributed them to a group of jury, according to their suggestions, the items which got 80% or above of their acceptance have been chosen.

To calculate the reliability of the achievement test, the researcher used Kuder Richardson 20 formula that was (o.82) .

To insure the reliability of Remawi's motivation measure, the researcher used test-retest method and it was (0.85).

To answer the questions of the study and test the hypotheses of it, the researcher used ANCOVA, and Shefe test . The results were as follows:

* There were statistical differences between the study groups performance means on the achievement test, due to the teaching strategy (buzz groups, usual method) in favour of the group that has been taught by by buzz groups strategy.

* There were statistical differences between the study groups performance means on the motivation scale, due to the teaching strategy (buzz groups, usual method) in favour of the group that has been taught by buzz groups strategy.

* There were statistical differences between the study groups performance means on the achievement test, due to the teaching strategy (probing questions, usual method) in favour of the group that has been taught by using probing questions strategy.

* There were statistical differences between the study groups performance means on the motivation scale, due to the teaching strategy (probing questions, usual method) in favour of the group that has been taught by using probing questions strategy.

* There were statistical differences between the study groups performance means on the achievement test and the motivation measure, due to the teaching strategy (buzz groups, probing questions) in favour of the group

that has been taught by using buzz groups compared with the other group that has been taught by using probing questions strategy .

The researcher proposed some recommendations related to the results of the study.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

تعيش المجتمعات اليوم في عالم سريع التغير، تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، والانفتاح على العالم، وذلك نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم أقرب إلى الشاشة الصغيرة . وفي ظل هذا التطور المعرفي، والنظريات التربوية، تأتي أساليب التدريس الحديثة التي تنظر إلى المتعلم على أنه يمثل محور العملية التعليمية التعلمية على خلاف ما تقوم عليه الأساليب الاعتيادية التي ترى في المعلم مركز هذه العملية.

ويعمل التعلم النشط على تفعيل عمليتي التعلم والتعليم، ويؤدي إلى تنشيط المتعلم وجعله يشارك بفعالية. وتتمثل الغاية من نهج التعلم النشط في مساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم، إضافة إلى تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة التي تمكنهم من الاستقلالية في التعلم وقدرتهم على حل مشكلاتهم الحياتية واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها (الزامل،2007).

وللتعلم النشط العديد من الأساليب والطرائق التي تقوم على مشاركة المتعلم بفعالية في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه الأساليب: المحاكاة، والحوار، ولعب الدور، ودراسة الحالة، والعصف الذهني، والقصة ذات الاتجاهين، والمحاضرة المعدلة، والمناقشة النشطة، والأسئلة السابرة ، والمجموعات الثرثارة (سعادة ورفاقه،2006).

ويركز المهتمون بالتطوير التربوي بصورة عامة على الدور الرئيس للطالب في العملية التربوية بوصفه متعلماً نشطاً، يفكر، ويناقش، ويطرح الأسئلة، ليصل إلى المعرفة بنفسه. أما المعلم فهو الميسر والمنظم والمشجع للطالب للوصول إلى المعرفة، من خلال تنظيم بيئة التعلم الفاعلة ضمن أساليب تدريس توفر الفرص والتوجيه المناسبين لإثارة تفكيره، وحفزه على البحث والاستقصاء للوصول إلى المعرفة واكتشافها، وبث روح التعاون بينه وبين زملائه.

ويعد استخدام الأسئلة عصب العملية التعليمية وأداة المعلم المطيعة في كل الأوقات إن هو أتقن ذلك، كما أنها تشكل مدخلاً يشبع لدى الطالب نزعة البحث والاستطلاع، كما يرى فيها المعلم تقييماً لعمله والحكم على عمل الآخرين. كما أن لطريقة طرح الأسئلة ونوعها من جانب المعلم أثراً بالغاً في اكتشاف اهتمامات الطلاب ومواهبهم وحاجاتهم ويستثير دافعيتهم وتنمية الوعي والتفكير العلمي لديهم (الربضي،2007).

وتمثل الأسئلة السابرة إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة أشمل وأكثر صعوبة من جانبهم .ويقال سبر الشيء عرفه أو خبره بعمق ، ويقال سبر الجرح أي قاس غوره بالمسبار، وسبر فلاناً أي خبره وتعرف جيداً عليه وعلى ما عنده من أفكار وآراء (سعادة وعقل وزامل وإشتية وأبو عرقوب،٢٠٠٦) .

وتعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار، وتقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراض مؤداه أن الطلاب قادرون على حل المشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية التعلمية، عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم ويكون في مقدور الطلبة الإجابة عنها حتى يصلوا إلى حل شامل وكامل لهذه المشكلات (مرعي، ٢٠٠٢).

يمكن طرح الأسئلة بطرق متعددة بحيث تشكل هذه الأسئلة جزءً رئيسياً في خطوات استراتيجية المجموعات الثرثارة، ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تأخذ معنى وقيمة أكبر من خلال تطبيق إحدى تقنيات التعلم كلعب الدور (عفانة والزعانين والخزندار، 2008) .

وتستخدم استراتيجية المجموعات الثرثارة أنواع متعددة من المناقشة التي تزيد من فاعلية مشاركة الطلبة للموضوع المطروح بدلاً من أن يتلقوه بسلبية من المعلم، فالمعلم قادر على إجابة أي سؤال يطرح عليه في أثناء المحاضرة، إلا أن الإجابات ستكون ذات معنى أكبر في حال كون الطلبة قادرين على استخراجها بأنفسهم من النص. وقد لا يشارك بعض هؤلاء الطلبة أبداً في أية مناقشة إذا كان الصف بأكمله يستمع إلى مشاركتهم، إلا أنه وفي حال المجموعات الصغيرة، فإن هذا التهديد يقل ويشعر الأفراد بأن التعبير عن أنفسهم يصبح أكثر سهولة.

وهناك عامل آخر مهم في هذا الأسلوب ألا وهو التكيف، فالمجموعات الثرثارة قادرة على مناقشة المواضيع المطروحة والإجابة عن الأسئلة الجدلية التي قد يطرحها أحد الحاضرين، وتطبيق بعض الأفكار التي قد يطرحها أحد أفراد المجموعة وغيرها من أنواع التعلم المختلفة،وبعض الأحيان تتحسن صفات الصبر والتسامح عندما يُجبر أفراد المجموعة على الاستماع للرأي الآخر حول الموضوع المطروح (Kenneth ,2009).

ويظل الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية – التعلمية من الأدوار المهمة جداً، ولا سيما في التأثير على دافعية الطلبة وحيويتهم، فهو على سبيل المثال يحرص على استخدام الطرق والأساليب المتنوعة التي توجه انتباه الطلبة وتثير اهتمامهم وترفع من طاقتهم نحو التحصيل المدرسي (Gorham & Christophel,1992) .

ويركز المتخصصون في علم النفس التربوي على دافعية التلميذ للتعلم المرتبطة بتأثير الآخرين ومنهم المعلمون بطبيعة الحال، الذين لهم تأثير كبير لا يمكن إنكاره سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين المتعلم، أو بالنسبة لاختيارهم لاستراتيجيات التدريس المناسبة التي تبرز وتؤكد دورهم في تعزيز دافعية التحصيل (Orpen,1994).

ولتنمية دافعية الطلبة واستثارتها للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل، فإنه لا بد من استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وربط الموضوعات بواقع حياة الطلاب، وإثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات هؤلاء الطلبة، وربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفيسة والاجتماعية للمتعلم والتنويع بالمثيرات، ومشاركة الطلبة في التخطيط لعملهم التعليمي. (خضر، ٢٠٠٦)

وقع اختيار الباحثة عليهما بسبب أهميتهما في تفعيل دور الطالب والمعلم في العملية التعليمية التعلمية ،فالسؤال السابر يثير التفكير والمجموعة الثرثارة تعمق التعاون وتزيد من تبادل الآراء بين الطلبة، مما يشجع على التعلم النشط ويرفع من مستوى التفاعل بين الطلبة ومعلميهم.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في اللغة العربية والدافعية نحو التعلم، وقد يكون مرد ذلك إلى الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها الميداني وتدريسها لمادة اللغة العربية، ومتابعتها لما يقدمنه زميلاتها المعلمات من طرق واستراتيجيات تدريس، أن معظم معلمي ومعلمات اللغة العربية في دولة الكويت يقتصر في تدريسهم على استخدام طرق التدريس الاعتيادية غير المثيرة للتفكير، ومن خلال عمل الباحثة مدرسةً للغة العربية، لاحظت أن استراتيجيات تدريس اللغة العربية لطالما اقتصرت على الطرق الاعتيادية ما بين تدريس مباشر، وتلقين من المعلم، واستقبال سلبي من المتعلم بفاعلية محدودة. فقد أشارت دراسات تربوية عديدة الى أنه خلال المحاضرة في حصة تصل مدتها الى الخمسين دقيقة، فإن الطلبة يتذكرون (70%) مما يقال في الدقائق العشر الأولى، وحوالي (20%) في الدقائق العشر الأخيرة،مما يحتم ضرورة التغيير من المحاضرة الاعتيادية إلى التعلم النشط "(سعادة ورفاقه،2006) .

مما دفع الباحثة إلى طرح استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط المثيرة للتفكير، والمتمثلتين في استراتيجية المجموعات الثرثارة، واستراتيجية الأسئلة السابرة، وتقصي معرفة أثرهما في التحصيل في مادة اللغة العربية وفي الدافعية نحو تعلم الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- الكشف عن أثر التدريس باستراتيجية المجموعات الثرثارة في تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحو التعلم.

- الكشف عن أثر التدريس باستراتيجية الأسئلة السابرة في تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحو التعلم.

- تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجيات متنوعة من استراتيجيات التعلم النشط .

- تشجيع المعلمات على الاهتمام بفئة الطالبات المتفوقات، وتقديم التعزيز المناسب لهن.

أسئلة الدراسة

قامت الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل تختلف دافعية الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

٢- هل يختلف تحصيل الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت، تعزى لاستراتيجية التدريس (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مادة اللغة العربية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دافعية الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت، تعزى لاستراتيجية التدريس(المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مادة اللغة العربية.

أهمية الدراسة

يمكن إجمال أهمية الدراسة بالآتي:

- تلقي الضوء على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، لما للتعلم النشط وعلى اختلاف استراتيجياته من أهمية. وتتمثل هذه الأهمية في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ أو تدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة .

- تأمل الباحثة أن تساعد هذه الدراسة في التقليل من أساليب التلقين التي تؤدي إلى دافعية منخفضة للطلبة، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم،

- تفعيل استراتيجيات التعلم النشط، وإثارة الاهتمام بالطلبة المتفوقين من خلال إبراز قدراتهم المتميزة وتقديم التعزيز المناسب لهم .

حدود الدراسة

تمثلت أهم حدود هذه الدراسة في الآتي :

١- الحد المكاني: المدارس الحكومية للبنات في محافظة الفروانية في دولة الكويت .

٢- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009 / 2010.

٣- الحد البشري: الطالبات المتفوقات من الصف التاسع ممن يزيد المعدل العام لهن عن ٨٥% .

محددات الدراسة

من أهم محددات الدراسة ما يأتي:

١- اعتمدت هذه الدراسة في جمع معلوماتها على أداتي الدراسة المتمثلتين في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، وتحدد تعميم النتائج بدلالات صدقهما وثباتهما.

٢- اعتمدت نتائج هذه الدراسة على مدى صدق العينة والإجابة على أدوات الدراسة .

مصطلحات الدراسة

التعلم النشط: طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعلمية غنية متنوعة، تسمح بالإصغاء الايجابي، والحوار

البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته، أو كتابته، أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم لتحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة الإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد (سعادة ورفاقه،٢٠٠٦).

أما عن التعريف الإجرائي فهو ما تم قياسه بأداتي الدراسة، الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة، ومقياس الدافعية الذي اختارته الباحثة بعد تطبيق أسلوب المجموعات الثرثارة وأسلوب الأسئلة السابرة.

الأسئلة السابرة : استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط التي لا تقف الأسئلة فيها عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة أشمل وأكثر صعوبة. وهي تستخدم خلال المناقشات داخل الغرفة الصفية لسبر تفكير الطلاب والعمل على تحقيق عدة أهداف يتلخص أهمها في تركيز انتباه المتعلمين نحو قضايا عديدة ومتنوعة، ومساعدة المتعلمين على تطوير وجهات نظرهم بشكل واسع (Beyer, 1997) .

أما عن التعريف الإجرائي فهو الاستراتيجية التي استخدمتها الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية من خلال خطة التدريس التي قامت بإعدادها.

المجموعات الثرثارة : عبارة عن مجموعات صغيرة تظهر عند إجراء المناقشات التي يتيحها المعلم لطلابه خلال المحاضرة التي يقدمها لهم.واستخدام مثل هذه المجموعات لا يكون من أجل زيادة اهتمام الطلبة بالدرس فقط، بل لتشجيع الطلبة أيضاً على المشاركة في عمليتي التفكير

والمناقشة معاً، ويتم تنفيذ هذا الأسلوب بثلاث عشرة خطوة، مع تحديد وقت كل خطوة من هذه الخطوات والنشاط أو الأنشطة الواجب القيام بها (سعادة،٢٠٠٦).

أما عن التعريف الإجرائي فهو الاستراتيجية التي استخدمتها الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية من خلال خطة التدريس التي قامت بإعدادها .

الدافعية : " عبارة عن عملية داخلية تنشط لدى الفرد تقوده وتحافظ على التوازن الداخلي له، وتحركه للقيام بسلوك معين، وهذه العملية هي التي تستخدم لإنجاز أهدافه وفاعلية سلوكه، وهي طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها" (١٩٩٩, Baron).

ويتمثل التعريف الإجرائي للدافعية في الدرجة التي حصلت عليها الطالبة في مقياس الدافعية الذي اختارته الباحثة .

الطالبات المتفوقات: طالبات الصف التاسع بدولة الكويت ممن زاد المعدل العام لهن عن (85%)

التحصيل : ويقصد به النتاجات التعلمية التي حققتها طالبات الصف التاسع المتفوقات بدولة الكويت بعد تعلم الدروس المحددة من مادة اللغة العربية وفق استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة في الفصل الدراسي الثاني، وتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة وطورته لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل محورين رئيسين: الأول يتمثل في الأدب النظري للدراسة، ويتناول الحديث فيه عن التعلم النشط، واستراتيجيتي التدريس (المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة)، أمّا

المحور الثاني فيتناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حيث صُنّفت هذه الدراسات في مجموعتين هما: الدراسات التي تناولت الأسئلة السابرة، والدراسات التي تناولت المجموعات الثرثارة. وفيما يأتي توضيح مُفصّل لما سبق.

الإطار النظري

التعلم النشط

يمثل التعلم النشط فلسفةً تربويةً تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على نفسه في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات.

ويرى سيلبرمان (Silberman) بأنه عندما يكون التعلم نشطاً، فان الطلبة يقومون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفاعلية، ويدرسون الأفكار جيداً، ويعملون على حل المشكلات من جهة وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة أخرى، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع بما يقومون به من أنشطة.

وحتى يتعلم الطلبة بشكل أفضل، فإن عليهم الإصغاء الإيجابي لما يدور حولهم من فعاليات، والتفكير فيها بعمق، وطرح الأسئلة ذات العلاقة، ومناقشة القضايا والموضوعات ذات الصلة،واكتشاف الأمور المتعددة والعمل على تمحيصها، وطرح الأمثلة حولها، وتطبيق المهارات المطلوبة، والقيام بالواجبات أو المسؤوليات التي تعتمد على المعرفة التي لديهم أو التي يجب عليهم اكتسابها (سعادة ورفاقه،٢٠٠٦).

وقد تغير دور المعلم في التعلم النشط حيث لم يعد هو الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، ولا يسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي لكنه يدير الموقف التعليمي بفاعلية ويهيئ تلاميذه ويساعدهم تدريجياً على القيام بأدوارهم الجديدة، واكتساب الصفات والمهارات الحياتية. من هنا يتضح أن التعلم النشط يتطلب من المعلم القيام بأدوارٍ متعددة منها استخدام العديد من الأنشطة التعلمية، والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعلمي، ووفقاً لقدرات الطلبة بما يحقق تنوعاً في التكليفات والتعيينات التي يكلف بها هؤلاء الطلبة، بحيث تُعطى لكل طالب حسب إمكاناته وقدراته، مما يؤدي في النهاية إلى وجود بيئة نشطة، وإدراك نواحي القوة والضعف لديهم، بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح في الجوانب الصعبة بالنسبة لهم بدرجة أفضل في المجالات التي هم أكفياء ومتميزون فيها، والتنويع في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها داخل الحجرة الدراسية، بحيث تعتمد هذه الاستراتيجيات على التعلم النشط بدلاً من استخدام طريقة المحاضرة الاعتيادية لجميع الطلبة، مما يضمن تعلم كل طالب وفقاً لأنماط تعلمه وذكاءاته، وتركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة طلابه على تحقيق أهداف التعلم، بدلاً من أن يلقنهم. فالمعلم يعلم طلابه كيف يفكرون وليس فيم يفكرون، والعمل على زيادة دافعيتهم للتعلم، وجعل الطلبة مكتشفين ومجربين وفعالين في العملية التعليمية، ووضعه دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لما لذلك من أثر في عملية التعلم (بدير،٢٠٠٨).

وكتب أجنيو (Agnew) مقالة دارت حول كيفية تشجيع الطلبة على التعلم النشط معتمداً على الأفكار التي طرحها عدد من العلماء السابقين، الذين أكدوا أن تعلم الطلبة من المحاضرات سوف يتحسن إذا كانت مدة إصغاء الطلبة فيها تقل عن عشرين دقيقة. وهنا تكمن فائدة وأهمية

استخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة في التدريس، وما يحقق الطلبة في هذا الصدد من أهداف متنوعة داخل الصفوف وخاصة عن طريق استخدام ما يسمى بالمجموعات الثرثارة (سعادة،2006).

استراتيجية المجموعات الثرثارة

تعد المجموعة الثرثارة من أنواع المجموعات التي يتم تنظيمها لتحقيق تعلم نشط بين الطلبة، ويعرفها تود (Todd,1989) بأنها: " عبارة عن مجموعة صغيرة ذات عوامل مؤقتة وبناء إضافي لأسئلة محددة (عادة ما تكون خمسة أو ستة أفراد). حيث يتم طرح السؤال على هذه المجموعة بحيث توضح لها الأعمال المترتبة على هذا السؤال خطوة بخطوة ".

وفي المجموعات الثرثارة يتمكن الطلبة من التعبير عن الصعوبات والمشكلات التي يرغبون في عدم انكشافها لكل الصف فتكشف فقط لزملائهم، حيث يتم مناقشة تلك الصعوبات والمشكلات لدقائق محددة مع زملائهم عن طريق طرح أسئلة عليهم تتعلق بتلك الصعوبات لمحاولة حلها والتخلص منها، ثم إعطاء تغذية راجعة فورية بعد كل إنجاز من قبل المعلم، إذ إن الأسئلة المطروحة للمناقشة ليس لها وقت محدد، وتثير الضجيج في البيئة الصفية إلا أنها مفيدة في التخلص من سوء الفهم في أثناء إعطاء الدرس، ولهذا سميت بالمجموعات الثرثارة، والتي يمكن استخدامها في أي موقف تعليمي تعلمي لفترة قصيرة أو طويلة وذلك حسب الرغبة أو حسب المطلوب (عفانة والزعانين والخزندار ،2008).

والمجموعات الثرثارة عبارة عن مجموعات صغيرة تظهر عند إجراء المناقشات التي يتيحها المعلم لطلابه خلال المحاضرة، وهنا فإن استخدام مثل هذه المجموعات لا يكون من أجل زيادة

اهتمام الطلبة بالمحاضرة فحسب، بل لكي تشجع الطلبة أيضاً على المشاركة في عمليتي التفكير والمناقشة معاً.

ويبدأ استخدام هذا الأسلوب الذي يشجع الطلبة على التعلم النشط باقتراح نشاط معين على الطلبة، ثم تقسيمهم داخل غرفة الصف إلى عدد من المجموعات الصغيرة التي يكون من السهل تشكيلها أو تنظيمها حول عدد من الطاولات المستديرة، حتى لو كان ذلك في قاعة محاضرات كبيرة .

ومع ذلك، فإن شكل المجموعة يرتبط ارتباطاً وثيقا بنوع النشاط المطلوب، بحيث يمكن أخذ قدرات الطلبة العقلية والمعارف التي يلمون بها في الحسبان، مما يجعل من غير المناسب أن يتم طرح البيانات أو المشكلات أو القضايا أو الموضوعات الأعلى بكثير من مستوى فهمهم، بل ضرورة طرح نشاط محدد يتعاملون فيه مع أمور يتوقع منهم سهولة إدراكها، لا سيما إذا عمل الطلبة على تقدير استخدام أسلوب المجموعة الثرثارة، وحصلوا على تعليمات واضحة لما ينبغي عليهم القيام به، والفترة هذه ليست شفوية فحسب، بل موضحة لهم بشكل كتابي على جهاز عرض البيانات.

أما عن تنظيم المجموعة، فغالباً ما يجلس الطالب بجانب من يعرف جيداً ويميل إليه، بحيث لا تبدو هناك أية مشكلة للحديث فيما بينهم . ومع ذلك، فإن هذا قد يصبح صعبا في بداية العام الدراسي، حيث يتم تعديل الصفوف، والانتقال من مدرسة إلى أخرى، وتسجيل طلبة جدد، مما يتطلب بعض الوقت حتى يتعرف الطلبة على بعضهم جيداً . ويمكن حتى في هذه الحالة أن يطلب المعلم أداء واجب بسيط، يتمثل في أن يقدم كل طالب نفسه إلى زملائه في الصف من

حيث المنطقة التي يعيش فيها والأشياء التي يحبها والمأكولات والمشروبات التي يفضلها، والهوايات التي يمارسها وقت فراغه.

وفي حال وجود حجرة دراسية كبيرة ومجموعات صغيرة متعددة، فليس هنالك من الوقت الكافي الذي يستطيع فيه الجميع المشاركة. وهنا، فإن على المعلم الذي لا يريد أن يضيع فرصة التعلم النشط على التلاميذ، أن يطلب من اثنين أو ثلاثة منهم أن يتطوعوا بطرح الأفكار التي توصلوا إليها في مجموعاتهم الصغيرة، وأن يسأل بقية المجموعة إن كان لديها ما تضيفه إلى ما قيل، مع حرص المعلم على عدم التعليق أو التعقيب المباشر على كل فكرة أو نقطة يتم طرحها، ما عدا الإشارات باليد والإيماءات بالرأس والعينين، بأن هذه نقطة مهمة أو أنها فكرة رائعة. أما التعقيب الحقيقي فيكون عند بداية محاضرة جديدة، حيث يكون هناك مجال للتذكير بما دار من مناقشات أو حوارات أو تبادل أفكار فرصة لنشاط إضافي يقوم به الطلبة حتى يتعلموا شيئاً جديداً.

ولا يغيب عن ذهن المعلم أن يحدد وقت المناقشة المطلوبة، وأن يبلغهم عن الالتزامات أو المهمات أو الأعمال الواجب إنجازها عند الانتهاء من هذه المناقشة، حتى يتعودوا على إتمام الخطوة في وقتها، وعلى رفع وتيرة المناقشة أن تكون فاعلة في تحقيق الأهداف المرسومة لها (سعادة ورفاقه،٢٠٠٦).

وقد طرح كل من جيبس وجينكنز (Gibbs & Jenkins, 1992) كما ورد في (سعادة ورفاقه،2006) ثلاث عشرة خطوة لممارسة استراتيجية المجموعات الثرثارة، مع تحديد وقت كل خطوة من هذه الخطوات والنشاط أو الأنشطة الواجب القيام بها، كما يتضح من اللوحة الآتية :

الخطوة	الوقت	الأنشطة المطلوبة

الأولى	خمس دقائق	لمحة عامة باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) للعمل السابق وذلك بعد دخول الطلبة حجرة الصف، وجلوسهم على المقاعد بمشاركة فاعلة من جانب الطلبة.
الثانية	تسع دقائق	مراجعة شفوية من جانب المعلم للدرس أو العمل السابق.
الثالثة	خمس دقائق	قيام الطلبة بطرح سؤال يتعلق بالأسلوب الممكن استخدامه مع مناقشة ذلك ضمن مجموعات صغيرة.
الرابعة	سبع دقائق	يقوم المعلم بطرح أسئلة من جانبه لها علاقة بأسئلة الطلبة.
الخامسة	أربع دقائق	يقوم الطلبة بعمل واجب له علاقة بالبيانات والمعلومات التي تم تقديمها بواسطة تقنية عرض البيانات الالكتروني (Data Show).
السادسة	ست دقائق	قيام المعلم بعمل الملخصات لما توصل إليه الطلبة في المجموعات الصغيرة المختلفة .
السابعة	ست دقائق	قيام الطلبة بتطوير الأفكار التي نوقشت وتوسيعها، والعمل على تفسيرها.
الثامنة	دقيقة	يقوم المعلم بإجابة أحد الأسئلة، بحيث يؤدي ذلك إلى قضية أكثر صعوبة .
التاسعة	دقيقتان	يستمر الطلبة في العمل ضمن مجموعات العمل المختلفة حول القضية الأكثر صعوبة.
العاشرة	ثلاث دقائق	يجيب المعلم عن بقية الأسئلة والتحليلات في محاضرة قصيرة.
الحادي عشر	دقيقة	يطرح الطلبة سؤالا مفتوحا مع وجود وقت غير كاف للإجابة عنه.
الثانية عشر	ست دقائق	يراجع المعلم المادة الموجودة في دفتر التحضير .
الثالثة عشر	دقيقتان	يطلب المعلم من الطلبة كتابة ملخص عما دار في المحاضرة في صفحة واحدة على الأكثر

وقد قامت الباحثة بتبني هذه الخطوات وتطبيقها في تدريس مادة اللغة العربية على طالبات الصف التاسع المتفوقات بدولة الكويت لتقصي أثرها في تحصيلهن ودافعيتهن نحو التعلم.

أما بالنسبة لدور المعلم في تشكيل المجموعات لتحقيق تعلم المجموعات الثرثارة، فهو دور الموجه لا دور الملقن، وعليه أن يتخذ القرار بتحديد الأهداف التعلمية وتشكيل المجموعات التعلمية، كما عليه أن يشرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، ومن ثم تفقد عمل المجموعات

التعليمية واكتساب الطلبة لمهارات العمل في المجموعات الصغيرة، وعليه أيضا تقييم تعلم طلاب المجموعات باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع (نبهان،٢٠٠٨) .

استخدام المجموعات الثرثارة في التدريس

إن استراتيجية "المجموعات الثرثارة" استخدمت لأول مرة بواسطة فيليب (Philip) في جامعة ولاية ميتشيغان الأمريكية . فقد كان يقوم بتقسيم صفوفه الكبيرة إلى مجموعات تتكون من ستة أشخاص يطلب منهم مناقشة مسألة معينة لمدة ست دقائق. وسرعان ما أصبحت هذه الطريقة معروفة في الحرم الجامعي باسم تقنية فيليب رقم (٦٦). أما الآن فقد أصبح استخدام المجموعات الثرثارة أمراً شائعاً، وتم إدخال أشكال وترتيبات مختلفة لإضفاء المزيد من المرونة على هذا النوع من التدريس بالمناقشة.

وبسبب طبيعتها المرنة، فإنه من الصعب تعريف المجموعات الثرثارة بشكل محدد، بحيث يمكن إطلاق اسم المجموعات الثرثارة على أية مجموعة كبيرة من الناس تنقسم إلى مجموعات صغيرة (تكون عادة بين ثلاثة وثمانية أشخاص) تقوم بمناقشة مواضيع منفصلة لوقت محدد متناولة المراحل المتعددة للمواضيع المطروحة. وإن أمكن، يقوم المسجلون من المجموعات الصغيرة بإيصال النتائج إلى المجموعة الكبيرة. كما يمكن استخدام هذه التقنية بفاعلية ابتداء من المراحل المبكرة وصولاً إلى المراحل العمرية المتوسطة. حيث يقول (Herbert A. Thelen) " بأن المجموعة الثرثارة تقدم انتقالاً طبيعياً ومفيداً من وضعية الاستماع لدى الفرد إلى قراره بالتقدم والعمل. حيث تعتبر هذه الخطوة من الخطوات المتوسطة نحو تحمل المسؤولية من القادة، انتقالاً إلى المجموعات الصغيرة ثم إلى الأفراد (Gangel, 2009).

القيم التي تتضمنها عملية التدريس باستخدام المجموعات الثرثارة

إن التدريس باستخدام المجموعات الثرثارة، كغيره من أنواع المناقشات الأخرى، يستغل المبدأ التدريسي المعروف بالتفاعل، إذ يواجه الطلبة الموضوع المطروح مباشرة بالدرجة الأولى بدلاً من أن يتلقوه مستسلمين لما سيقوله المعلم، لا سيما وأن المعلم قادر على إجابة أي سؤال يطرح عليه في أثناء المحاضرة، إلا أن الإجابات ستكون ذات معنى أكبر في حال كان الطلبة قادرين على استخراجها بأنفسهم من النص. وربما لا يشارك بعض الطلبة أبداً في أية مناقشة في حال كان الصف بأكمله يستمع إلى مشاركتهم، إلا أنه في المجموعات الثرثارة الصغيرة، يقل هذا التهديد ويشعر الناس بأن التعبير عن أنفسهم ومشاركة طريقة فهمهم للمسائل الروحية خاصة يصبح أكثر سهولة.

وهناك عامل آخر مهم في هذه الاستراتيجية وهو التكيف، إذ يعد الموضوع المطروح فكرةً مرنةً، فالمجموعات الثرثارة قادرة على التعامل مع المواضيع المطروحة والإجابة عن الأسئلة الجدلية التي قد يطرحها أحد الحاضرين وتطبيق بعض الأفكار التي قد يطرحها أحد أفراد المجموعة وغيرها من أنواع التعلم المختلفة. وفي بعض الأحيان تتحسن صفات الصبر والتسامح عندما يُجبر أفراد المجموعة على الاستماع للرأي الآخر حول الموضوع المطروح. ويجب ألا ننسى عامل تطوير مهارة القيادة، فعلى الرغم من أن أدوار قائد المجموعة والمسجل والمسؤول عن التقارير ربما لا تبدو مهمة في حينها، إلا أن التعرض للمشاركة بالمسؤولية من أجل زيادة فاعلية الصف يمثل أحد المكونات الأساسية لعملية تدريب الطلاب ليكونوا هم القادة (Boudreau ,2009).

المشكلات التي تواجه استخدام المجموعات الثرثارة

في بعض الأحيان يجعل استخدام المجموعات الثرثارة طلاب الصف يشعرون بالخوف. وفي حقيقة الأمر، فإن استخدام المعلم لهذه الاستراتيجية لأول مرة مع طلابه، يجعله يتوقع شعور الطلاب بشيء من الخوف من التفاعل الجماعي. إلا أنهم سرعان ما يكتشفون أن التعلم أمر ممتع إذا كان الطالب مشاركاً في العملية التفاعلية بشكل مباشر. وفي بعض الأحيان، قد لا تتوصل المجموعات إلى النتائج والاستنتاجات التي يرغب القائد في الحصول عليها. فلو أنه سمح لنفسه بتخصيص بعض الوقت لجمع المسائل بعضها مع بعض، قد يكون ذلك حلاً لهذه المشكلة. ولا بد من أن يتم تحديد الاستنتاجات التي ستتوصل إليها المجموعة بشكل مسبق وبصدق ونزاهة من خلال النقاش. وهنا فإنه تتم العملية بأكبر قدر ممكن من الاهتمام، وفي بعض الأحيان يظهر الضعف في اختيار قائد المجموعة، ففي حال فشل القائد في تحمل المسؤولية في إبقاء المجموعة ضمن الموضوع المطروح وفي تحديد المطلوب من الأعضاء، عندها ستتعرض فاعلية هذه الاستراتيجية إلى الخطر.

وتحتاج المجموعات الثرثارة إلى الوقت مثل باقي أنواع استراتيجيات التدريس بالنقاش ، حيث يتوجب على المعلم في المجموعات الثرثارة أن يخطط لاستثمار الوقت للكشف عن أكبر قدر ممكن من المادة موضوع النقاش في حال كان يقوم بالتدريس وفقاً للمنهجية. ولكن يجب التأكيد مجدداً على توليد التعلم في عقول الطلبة وحياتهم، وليس بالضرورة أن يتم ذلك عن طريق الكشف عن أكبر كم ممكن من المادة المدروسة في أقصر وقت(Gangel, 2009) .

المبادئ الخاصة بالمجموعات الثرثارة

إن تطبيق استراتيجية المجموعات الثرثارة في التدريس يحتاج إلى مراعاة مجموعة من المبادئ ويشير بوردرو (Boudreau ,2009) إلى مجموعة من هذه المبادئ ومنها :

– على المعلم أن يقوم بالتخطيط لزمن الحصة بحيث يتيح المجال لإزاحة الكراسي وشرح التقنية والاستماع للتقارير. إذ إن الأمور تأخذ وقتاً أطول مما هو متوقع.

– على المعلم أن يوضح للطلبة أدوار كل من قائد المجموعة والمسجل، حيث يتم هذا الأمر أمام المجموعة بأكملها حتى يتسنى لكل فرد من أفراد المجموعات أن يعرف كيف يتفاعل مع كلٍ من القائد والمسجل في مجموعته في وقتٍ واحد.

– على المعلم أن يخصص وقتاً محدداً للنقاش، فالأصل أن يفكر المعلم بأن المجموعة ستكون قادرة على أن تقدم أكثر مما هو متوقع منها في وقت معين وبفاعلية. ففي حال كانت المجموعة المكونة من خمسة أفراد تمتلك خمس عشرة دقيقة للتعامل مع الأسئلة المطروحة، فهذا يعني أن كل شخص يمتلك ثلاث دقائق فقط يتكلم فيها.

– يجب على المعلم أن يتنقل بين المجموعات بطريقة سلسة حتى يحفز الطلاب على المشاركة بشكل أفضل، ويساعدهم على التغلب على العقبات التي تواجههم وينشر جو الحماسة في أرجاء المكان.

– على المعلم بعد ذلك أن يجمع الملاحظات من التقارير وأن يحضر ورقة ينسخ عليها النتائج الإجمالية التي توصل إليها الطلبة، فقد يتكلم المسجلون بشكل سريع جداً بحيث لا يتمكن الآخرون من تدوين الملاحظات، إضافة إلى ذلك، فإن هذه الورقة ستكون رمزاً يدل الطلبة على فاعليتهم في النقاش. كما ويمكن للمعلم أن يضيف تعليقاته الخاصة في نهاية هذه الورقة التقريرية بحيث تكون بمثابة المرجع الذي يستخدمه بعد انتهاء الحصة.

الأسئلة التعليمية

إن السؤال التعليمي هو مفتاح المعرفة والأداة الأولى للعملية التربوية القائمة على الاستقصاء والحوار. فعن طريق الأسئلة يمكن فحص القضايا التي تواجه الإنسان فحصا دقيقاً عميقاً, والأسئلة هي الباب الواسع الذي يشبع لدى الجميع نزعة البحث وحب الاستطلاع (أحمد،١٩٩١).

ومن المقومات الأساسية للتدريس الجيد والفعال استخدام الأسئلة بأنواعها ومستوياتها المختلفة في أثناء عملية التدريس، فالمواقف التعليمية التعلمية مهما كان نوعها أو الهدف المرجو من ورائها، لا بد أن تشتمل في جانب منها على أسئلة تشكل محاور المناقشة أو الحوار بين المعلم وطلبته (بكار،٢٠٠١).

وتعدّ الأسئلة التعليمية من أكثر الوسائل التي يستخدمها المعلم خلال عملية التعليم في جميع المراحل الدراسية، حيث يستخدم المعلم الأسئلة للكشف عن التعلم السابق, وربما يستخدمها كإحدى طرائق التدريس في أثناء عرضه للدرس لإكساب المتعلم معلومات جديدة، وربما يستخدمها من أجل الممارسة والتدريب وتثبيت المعلومات في ذهن المتعلم، كما أنها تستخدم غالبا كوسيلة تقويمية محددة (دروزة، ١٩٩٧) .

وتبقى الأسئلة من أهم وسائل استثارة نشاط الطلبة وحفزهم على التفكير، وتجنبهم الخمول، ودفعهم إلى المشاركة والمنافسة، كما تريح المعلم وتخفف عنه جهد التلقين المرهق وتجعل الدرس شراكة عادلة بين المعلم وطلبته (عامر،٢٠٠٢) .

وتتفق المدرستان السلوكية والمعرفية على أهمية استخدام الأسئلة المختلفة، حيث وجهتا اهتماماً واضحاً للأسئلة، إذ أكد سكنر أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم، وأنها كلما كانت منظمة ومتسلسلة واستحدثت إجابات صحيحة كان ذلك مؤدياً لتعلم جيد، كما أن كبار المعرفيين من

أمثال برونر وبياجيه واوزبل أكدوّا أيضاً إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجيدة بأنفسهم (قطامي، ١٩٨٩).

وتصنف الأسئلة الصفية ضمن فئات عديدة ومتنوعة، وذلك بحسب الزاوية التي ينظر من خلالها إلى هذه الأسئلة, فقد تصنف بحسب نوعية الإجابة المتوقعة لها إلى محددة الإجابة أو مفتوحة الإجابة . وقد تصنف بحسب مستوى التفكير الذي تثيره عند المتعلم مثل أسئلة تحليلية أم تركيبية أم توضيحية، كما قد تصنّف حسب المدى الذي نريد أن يصل إليه جواب الطالب, حيث غالبا ما تكون الإجابات الأولية التي يقدمها سليمة أو غير صحيحة أو جزئية, أو يكون الطالب غير متأكد من إجابته, لذلك من المفيد أن يوجه للطالب الذي يعطي أياً من هذه الإجابات أسئلة أخرى يسبر فيها غور معرفته بحيث تبين ما عنده ويتصرف في ضوء ذلك بما يقود إلى المعرفة السليمة ويسمى هذا النوع من الأسئلة بالأسئلة السابرة (Probing Questions) ويرى التربويون أنه إذا أحسن استخدامها فإنها تؤدي إلى زيادة التحصيل وإثارة التفكير والدافعية عند الطلبة (الشامل, ٢٠٠٣). هذا النوع من الأسئلة هو الذي تم تناوله في الدراسة الحالية وتطبيقه على طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت.

استراتيجية الأسئلة السابرة

الأسئلة السابرة, هي الأسئلة التي يبنيها المعلم على إجابة الطالب, بقصد مساعدته على إعادة النظر فيها من أجل تحسينها أو تطويرها لتكون أكثر دقة وتفصيلاً, ومن خلال الأسئلة السابرة يساعد المعلم الطالب على إعادة النظر في تفكيره، وتطوير عباراته إذا كانت الإجابة التي يقدمها الطالب غير مرضية للمعلم, والسؤال السابر يطرح لتشجيع الطلاب على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية ؛ وذلك للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح, ومن خلال

تعديل المعلم لإجابة الطلاب تنمو لديهم مهارة المرونة في إيجاد الحلول للمشكلات والعقبات التي تواجههم عند حل المسائل وتطبيق القوانين ، مع ملاحظة المعلم أن الأسئلة السابرة لا يمكن تحديد مسارها, وبالتالي لابد للمعلم في أثناء التحضير توقع بعض مسارات الأسئلة السابرة, اعتمادا على معرفته بالمستوى المعرفي للطلاب عن المادة موضوع التعلم وجوانبها المتصلة بها (الطناوي،2001).

وتمثل الأسئلة السابرة إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلاب وإجابة أشمل. وطرح عديد من المربين تعريفات عديدة للسؤال السابر ومنها كما ورد في سعادة ورفاقه (٢٠٠٦) تعريف باير (Beyer) بأنه :" عبارة عن استراتيجية تستخدم خلال المناقشات داخل الغرفة الصفية لسبر تفكير الطلاب والعمل على تحقيق عدة أهداف يتلخص أهمها في تركيز انتباه المتعلمين نحو قضايا مهمة، وقيام المتعلمين بإجراء البحوث وتقصي قضايا عديدة ومتنوعة ومساعدة المتعلمين على تطوير وجهات نظرهم بشكل واسع، في حين أكد مكيتشي (Mckeachie,2002)، على أنه ذلك السؤال الذي يأخذ بيد المتعلم إلى أبعد من الأمور البدهية البسيطة أو قبول الجواب السطحي أو البدائي وتنقله إلى جوانب أكثر عمقاً وصعوبة.

وللأسئلة السابرة أهمية واضحة في العملية التعليمية التعلمية يجملها بعضهم بما يأتي(حميدة وآخرون، ٢٠٠٠؛ الخوالدة وعيد، ٢٠٠١) :

– توضيح الأفكار حينما يجيب المتعلم إجابة غامضة فيسبر غوره ويكشف عن المراد من قوله، وكذلك في تحسين الإجابات الأولية بما يؤدي للتوسع في الأفكار، أي أنها تتطلب إجابة أعمق من الإجابة الأولية وهي بذلك تختلف عن الأسئلة العادية.

– تنمية مهارة التفكير لدى الطالب من تحليل وتركيب وتقويم.

– زيادة التفاعل الصفي بين الطلاب بشكل يوفر جواً اجتماعياً ينمي الجوانب الشخصية لديهم.

– اعتماد الطلبة على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها مما يشعر الطالب بالثقة بالنفس وبقدرته على الوصول إلى المعرفة.

– تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية بحيث تجعل منه عنصراً نشطاً متفاعلاً مع المواقف الصفية .

– تأمين تغذية راجعة مستمرة لكل جواب يقدمه الطالب حيث يحلّل ويقيّم ويحكم على صحته أو عدم صحته مباشرة.

– تنمية مهارة المعلم في تقديم الأسئلة وتفعيل دوره في العملية التعليمية مقارنةً بدوره السابق في أثناء تقديم الأسئلة العادية.

وهنالك عدة تصنيفات للأسئلة السابرة من وجهة نظر التربويين، ومن هذه التصنيفات تصنيف الخليلي وحيدر ويونس (١٩٩٦) فقد قسموها إلى:

١.**الأسئلة السابرة التشجيعية** : وهي أسئلة يطرحها المعلم بعد إعطاء الطالب إجابة خاطئة أو عندما يعجز كلياً عن الإجابة (بقوله لا أعرف) فيطرح سؤالاً أو سلسلة من الأسئلة المندرجة كإشارات من أجل تشجيعه على الوصول إلى الإجابة التامة والأكثر عمقاً من الإجابة الأولية. وهذا النوع من السبر يحث الطالب على التفكير بإجابته الأولية وتركيب الإجابة بنفسه فضلاً عن شعوره بالأمن وإحساسه بالمشاركة والإنجاز والتعبير عن نفسه بوضوح.

٢.**الأسئلة السابرة التركيزية** : ويسميها بعض المربين بالسبر الترابطي. ويمكن تعريف السؤال الترابطي بأنه: سؤال يطرحه المعلم عندما تكون إجابة الطالب الأولية صحيحة بهدف تأكيدها

وترسيخها في أذهان الطلبة أو ربطها بموضوع آخر أو ربط جزيئات الإجابة معاً بهدف الخروج بتعميم .

٣.الأسئلة السابرة التوضيحية : وهي أسئلة يطرحها المعلم على الطالب في حالة كون إجابة الطالب الأولية لجزء من السؤال إجابة صحيحة والجزء الثاني إجابته ليست صحيحة فيعزز المعلم الإجابة الصحيحة ويطرح أسئلة أخرى توجه الطالب نحو تصحيح الإجابة الخاطئة . أي أن الهدف من السبر التوضيحي هو تعزيز الجزء الصحيح من إجابة الطالب واستدراجه لتكملة إجابته عن الجزء غير الصحيح من إجابته، وذلك للوصول إلى إجابة أكثر عمقاً من الإجابة الأولية أو إضافة معلومات جديدة.

٤.الأسئلة السابرة التبريرية: وهي أسئلة يطرحها المعلم بعد تقديم الطالب إجابة صحيحة لتبرير إجابته بإبراز أفضل الحلول والإجابات. وبذلك ترفع الطلبة إلى مستويات معرفية عليا وتعزز قدرتهم على إبراز أفضل الحلول والبدائل المطروحة للإجابة وتبريرها. وهو بذلك يعد من أصعب أنواع السبر لأنه يطلب من الطالب بنقد إجابته وإجابة غيره.

٥.الأسئلة السابرة المحولة: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم على طالب آخر غير صاحب الإجابة الأولى، لتطوير إجابة زميله أو إثرائها، أو لإشراك عدد أكبر من الطلبة في الحوار. وتتمثل أهمية هذا السبر في تشجيع مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية وتحقيق التفاعل الصفي بينهم من خلال التعزيز وتجنب الآثار النفسية على الطلبة الذين يعجزون عن الإجابة وإثراء إجابة الطالب من خلال تعميم وتطوير الإجابة الأولية،وإضافة أفكار جديدة أخرى.

وللمقارنة بين أنواع الأسئلة السابرة الخمسة بتوضيح أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، نجد أنها على اختلاف أنواعها تشترك بنقاط عديدة منها (سعادة ورفاقه، ٢٠٠٩):

- جميعها تثير التفكير لدى الطلاب

- تشجع على المشاركة الفاعلة من جانب الطلاب .

- دور المعلم فيها الموجه والمرشد والمثير لتفكير الطلاب .

- تعمل على تعديل إجابة الطالب إلى الأفضل أو إلى الصواب أو إلى الأدق دون اللجوء إلى العقاب الجسدي أو التوبيخ بأنواعه.

- تستخدم جميعها أسلوب الحوار الايجابي والمثمر بين المعلم والطالب من أجل تطوير الإجابات الأولية كي تحقق الأهداف المنشودة .

- تشجع على التعمق في الموضوع أو القضية المطروحة التي تتم مناقشتها، مما يؤدي إلى فهم أعمق من جانب الطلاب نتيجة المشاركة والتفاعل .

- تكشف للمعلم والطالب معاً نقاط الضعف وجوانب القوة لدى المتعلمين من الناحيتين المعرفية والتشاركية .

أما عن نقاط الاختلاف بين أنواع السبر المتعددة فقد أشار سعادة (٢٠٠٦) إليها في الجدول الآتي :

الجدول (1)

نقاط الاختلاف بين أنواع السبر المتعددة

السبر التشجيعي	السبر التوضيحي	السبر التركيزي	السبر المحول	السبر التبريري

يستخدم عندما تكون الإجابة ضعيفة أو خاطئة أو عندما لا يستجيب الطالب للسؤال.	يستخدم عندما تكون الإجابة غير مناسبة أو غير ملائمة لمعايير الجواب الصحيح .	يستعمل عندما تكون الإجابة صحيحة حيث يطلب من الطالب ربط الإجابة بما تعلمه سابقا أو ربط الجزئيات معا من أجل تأكيد هذه الإجابة بتطبيقها والخروج بتعميم يوضح عناصر الإجابة	يستخدم من اجل الاطلاع على وجهات نظر أخرى من الطلاب حول القضية المطروحة وعدم الاكتفاء بوجه نظر طالب واحد ،أو يستخدم عند الرغبة في توسيع الإجابة	يستخدم لزيادة الوعي أو الإدراك لدى الطالب بإجابته أو إجابة زملائه ، وذلك عن طريق إبراز أفضل الإجابات فكريا ومنطقيا.
يشترط في طرح الأسئلة أن تكون منظمة ومتدرجة تنتقل بالطالب بالتدريج نحو الإجابة الصحيحة	يبدأ من خلال إجابة الطالب الأولية دون وجود للتلميحات مثل السبر التشجيعي	قائمة المشاركين فيه واسعة ، حيث يشارك في الإجابة أكثر من طالب	قاعدة المشاركين واسعة أيضاً ، مما يزيد من درجة التفاعل الصفي	يساعد الطالب على محاكمة منطقية عقلية للخروج بأفضل صورة لها، مما يجعل الطالب فيه صانعاً للقرار

مبادئ استخدام الأسئلة السابرة

ويرى الشامل (٢٠٠٣) أن هناك أمور لا بد أن يراعيها المعلم عندما يستخدم الأسئلة السابرة في التدريس, حتى تتحقق الأهداف التربوية المنشودة من هذه الأسئلة في ضوء معايير الملاءمة والوضوح والدقة والتبرير، حيث يقترح بعض المربين مبادئ عامة تعين في استخدام الأسئلة السابرة ومنها:

- إعطاء الطلاب وقت انتظار كافياً للإجابة عن السؤال كما أشارت الدراسات التربوية يتراوح ما بين (٣-٥) ثوانً بعد طرح السؤال. حيث إن الاستراتيجية الفعالة تتمثل بطرح السؤال, ثم الانتظار, ثم استدعاء أحد الطلبة للإجابة عن هذا السؤال, ثم الانتظار, ثم إعادة توجيه السؤال أو تقديم رد الفعل المناسب.
- الاستماع الجيد لاستجابة الطلاب.
- تقديم التغذية الراجعة أو التعزيز المناسب مباشرة، مثال: هذه العبارة تحتاج لتوضيح فمن يعطي إجابة أكثر وضوحاً؟ هنا يعمل الطلاب تفكيرهم للوصول لإجابة أوضح.
- الرضا بالتقدم البطيء الذي يحرزه الطلاب في إجابة هذا النوع من الأسئلة فعلى المعلم أن يشجع الطلبة بطيئي التعلم بالإجابة عن الأسئلة السابرة مع إعطائهم الوقت الكافي للتفكير والإجابة.
- دعوة طالب أو أكثر للتعليق على إجابة زميل آخر باستخدام الأسئلة .

وعند استخدام الأسئلة السابرة ينصح (ريان, ٢٠٠٢) تجنب ما يأتي:

- طرح أسئلة سابرة تعسفية كأن يطلب المعلم من الطالب البحث عن إجابة بديلة لإجابته الأولى برغم أنها واضحة وسليمة.
- تصدي المعلم للإجابة عن السؤال مباشرة بعد طرحه لأن ذلك يحد من تفكير الطلاب ويمنع فرص التعامل بينهم .
- السخرية من إجابة الطالب مثل تحويل السؤال إلى طالب آخر .
- تحويل السؤال السابر إلى طالب آخر قبل إعطاء الطالب الأول وقت الانتظار الكافي.
- تعزيز إجابة الطالب ثم رفضها مما يوقع الطالب في حيرة ولا يحفزه على التفكير .

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى محورين هما:

- المحور الأول : الدراسات التي تناولت المجموعات الثرثارة .

أجرت **سوذرلاند (Sutherland,1980)** من دراسة قامت من خلالها بمراجعة لاثني عشر منهجاً من مناهج التعليم، إضافة إلى ملاحظات واستخدامات مقترحة موضوعة ضمن قوائم تتكون من: المحاضرة، والسؤال–الجواب، والمناقشة، والحلقات الدراسية، والمجموعات الثرثارة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، ولعب الدور، واللعب، والتدريس المبرمج، وتوضيح القيم. وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة تشجيع المعلمين على مراجعة المنهجيات المتنوعة واختيار التقنية الأكثر فاعلية حسب الحالة المطروحة في الغرفة الصفية وحسب المجموعات المختلفة وعلى رأسها المجموعات الثرثارة. كما دلت الدراسة أيضاً على أنه من الممكن دمج منهجيات مختلفة مع بعضها بعضا مثل لعب الدور والحث. وقدمت الدراسة إضافةً إلى ذلك ملخصاً بالطرق المستخدمة في التربية الصحية، إضافة إلى قائمة بالعمليات التي ترتكز على المعلم والأخرى التي ترتكز على الطالب مثل استراتيجية المجموعات الثرثارة والأنشطة الإبداعية واستخدام الخبراء.

وأجرى **تود (Todd,1989)** دراسة للتعلم النشط والتعاوني في برامج التعليم العالي، تبدأ فكرتها الأولية من كيفية تأثير استخدام المناقشات الفعالة في المنشآت التعليمية على مشاركة المتعلمين في تكوين المعرفة. وتبدأ الدراسة باختبار التعلم النشط والتعاوني من وجهات نظر الدراسات المتعلقة بالاتصال والتعلم في الصفوف المدرسية؛ ودراسات خاصة بإلقاء المحاضرات

والتدريس الخصوصي لمجموعات صغيرة ومنها المجموعات الثرثارة لتدريس مواد برامج التعليم العالي؛ مع الإشارة إلى مفهوم المتعلم الذي تعبر عنه طرق التدريس؛، وعلاقتها بالمناقشات القوية والمستقلة في التعليم؛ وبالإشارة إلى هدف التعليم المستمر.

وتنتقل الدراسة بعد ذلك إلى المفاهيم العملية لتطبيق التعلم النشط والتعاوني في برامج التعليم العالي من خلال مراجعة المنشورات المتعلقة باستخداماتها. وقد عرضت الدراسة خمس طرق رئيسية لبناء التعلم النشط والتعاوني (المزاوجة، والمجموعات الثرثارة، ومجموعات التعلم الموجهة من قبل الطلاب، والأساليب النقابية، ومشروعات المجموعات القائمة على دراسة الحالة).

وبعد تحديد ماهية التعلم النشط والتعاوني، قدم البحث تقريراً عن دراسة حالة لاستخدامات هذا النوع من التعلم في مؤسسة فردية للتعليم العالي، حيث أجريت مقابلات مع (٢٦) مدرساً خاصاً، مع إجراء مقابلات أخرى وتوزيع استبانات على الطلاب وأخذ الملاحظات حول التعلم النشط والتعاوني المطبق. وهناك تفصيل حول التربية التعاونية: من حيث أسباب المدرسين الخاصين التي تدفعهم للتحول إلى التعلم التعاوني، وما الذي يطمحون إلى كسبه من خلال هذا التعلم، والذخيرة التي بحوزتهم من بناء المهام والسمات المؤسسية، مثل التقييم الذي يظهر في أثناء استخدامه. ومن بعدها تم عرض ردود فعل الطلاب والقوى التي يمارسونها.

واستنتجت الدراسة بأن التأملات حول الروابط بين المعرفة والقوة والتعاون مع مرجعية محددة تقترح تطبيق استراتيجية المجموعات الثرثارة، كونها من استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني الفعالة.

كما أجرى **تتسورو (Tetsuro, 1999)** دراسة عملت على إجراء مسح على ماضي وحاضر تقنيات التعلم التعاوني اليابانية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لطلاب مدرسة جونيور الثانوية. وقد اتبعت الدراسة التجريبية افتراضاً لصالح استخدام تقنيات المجموعات الثرثارة في التعليم. فالطرق والأساليب التدريسية القديمة والحالية التي تستخدم في اليابان لتدريس اللغة الإنجليزية لا تمنح الطلاب أية ثقة في قدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية وبالتالي لا تمنحهم أي اهتمام بتعلم المزيد. وبحسب هذه الدراسة، فإن التعلم عن طريق المجموعات الثرثارة عبارة عن نظرية قائمة على الافتراض المنطقي المعتمد على العلاقات الإنسانية التفاعلية للمتعلم. فهو يعمل على الحقيقة المثبتة من خلال التجربة والقائلة بأن الاستخدام المفيد لهذه العلاقات التداخلية يجعل التعلم الفعال والمستقل ممكناً.

وقد بينت الدراسة أن أساس المجموعة والتعاون الذي يقوم عليه التعلم باستراتيجية المجموعات الثرثارة يساعد الطلبة على التعلم من بعضهم بعضاً ويمكن له أن يكون فعالاً في التخفيف من حدة الصفات التي تعزى للمتعلمين اليابانيين، مثل الخجل والتصرف بالعقل الواعي داخل المجموعات. وقد نتج عن تقديم تقنيات التعلم الثرثار على مستوى مدرسة جونيور الثانوية الذي طبق في هذه الدراسة تحسناً ملحوظاً في القدرة على القراءة وعلى التعلم الذاتي لدى الطلاب، إلا على مجموعة قليلة من الطلاب الذين يعانون من نقص وعقد معينة والذين يتعلمون بدافع الفضول.

وأجرت **فامبولا (Vampola,2001)** دراسة هدفت إلى التحقق من تفضيل المشاركين لأنشطة التعليم المشهورة والتي تستخدم عادة في أنشطة التدريب التعاوني. ويقوم هذا البحث على الدافعية وعلى نظريات تعلم الكبار المتعلقة بتعليم الموظفين المشترك،حيث تم توزيع أداة المسح

الـذاتي داخـل الـشركات المحليـة. وقـد أجـاب ٢٨١ فـرداً (٣٨% ذكـور و ٦٢%) إنـاث) علـى الاستبانة وأرجعوها مكتملة. وبلغ متوسط أعمار أفراد العينة 41.5 سنة (ما بين ٢٠ و ٦٦ سنة). وقد تم تحليل عملية تفضيل المتدربين في الشركة على ثلاث مراحل تمثلت الأولى منها في أن يقوم أفراد الفئة المستهدفة من البحث باختيار نشاط التدريب المفضل لديهم من بين قائمة من الأنشطة المتمثلة في المحاضرة، والشرح، والمجموعات الثرثارة، والألعاب، ولعب الدور، أو غيرها من الأنشطة التدريبية. وتبين بأن أفضل الأنشطة هي المجموعات الثرثارة بنسبة ٣١%، والشرح بنسبة ٢٩%، والمحاضرة بنسبة ١٩%. وعلى العكس فأقل الأنشطة تفضيلاً كان المحاضرة بنسبة ٤٣%، ولعب الدور بنسبة ٣٧% والألعاب بنسبة ٨%.

وقد وصف الجزء الثاني من الاستبانة (٢٣) نشاطاً تعلمياً، واستخدمت الفئة المستهدفة مقياس ليكرت لتحديد مدى مساعدة كل نشاط من الأنشطة لهم في العملية التعلمية.وقد أشارت الإجابات إلى أن المستجيبين اعتبروا طريقة ملاحظات الدرس من أفضل الأنشطة التعلمية بالنسبة لهم، يأتي من بعدها أسلوب المجموعات الثرثارة ،وبعدها الشرح ،فالأسئلة، فالمحاضرة والنقاش، والمحاكاة، ثم المحاضرة كأفضل أنشطة تعلمية، في حين جاء نشاط لعب الدور في المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل. وتم بعد ذلك جمع (٢٣) نشاطاً تعلمياً ضمن أربعة متغيرات تكوينية عن طريق تحليل العوامل، وهذه المتغيرات الأربعة هي: التحليل النشط، وتقديم الطلبات، والاكتساب، والتطبيق الخاص. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتدربين الأكبر سناً يفضلون أنشطة التطبيقات الخاصة (تصفح الصحف والدروس الفردية) ولا يفضل المتعلمون الكبار في السن والحاصلون على درجات علمية عالية إجراءات التحليل النشط (مجموعات النقاش الصغيرة والمتوسطة ودراسات الحالة والمجموعات الثرثارة والترفيه وكسر الحواجز وكذلك أنشطة التطبيق

مثل (المسرحيات الهزلية والمحاكاة ولعب الدور والألعاب والأحاجي). ومن جهة أخرى فقد أشارت النتائج أيضاً إلى أن النساء يفضلن أنشطة التحليل النشط، وأن هناك حاجة للمزيد من التعزيز والدافعية ونظريات تعليم الكبار.

- **المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الأسئلة السابرة :**

ومن بين أهم هذه الدراسات ما قام به **العمر (١٩٨٦)** من دراسة هدفت إلى معرفة مدى أثر تدريب المعلمين على استخدام السؤال السابر وأساليبه المختلفة باستخدام مجمع تعليمي ومقالة مكتوبة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مادة الجغرافيا في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً منهم (١٠٤) موزعين على ثلاث شعب من ثلاث مدارس مثلوا المجموعة التجريبية الأولى حيث تم تدريب معلميهم عن طريق مجمع تعليمي و(٩٨) موزعين على ثلاث شعب في ثلاث مدارس تلقى معلموهم التدريب على السؤال السابر وأساليبه المختلفة، عن طريق مقالة تصفه مثلوا المجموعة التجريبية الثانية و(٩٤) طالباً موزعين على ثلاث شعب في مدرسة واحدة مثلوا المجموعة الضابطة، التي تعلم طلبتها بالطريقة العادية حيث لم يتلقَ المعلمون فيها أي تدريب على السؤال السابر وأساليبه المختلفة.

وتم استخدام الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وطبق على مجموعات الدراسة الثلاث قبل التعرض للمعالجة وبعد الانتهاء منها، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

• لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي الذين تعلموا الجغرافيا على أيدي معلمين تم تدريبهم على السؤال السابر وأساليبه المختلفة بوساطة مجمع تعليمي، وبين تحصيل الطلبة الذين تدرب معلموهم على السؤال السابر وأساليبه المختلفة بوساطة مقالة مكتوبة تصفه.

• ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) في التحصيل لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما أجرى **هودي وجودي (Houdy and Judy, 1987)** دراسة هدفت إلى اختبار فرضية توجيه الأسئلة السابرة في التعلم المصغر هي طريقة فعّالة لتحسين مهارة المناقشة في الغرفة الصفية بعد تدريبهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) من الطلبة المعلمين، جرى تدريبهم على مهارة المناقشة وتوجيه الأسئلة السابرة. وبعد تدريبهم قاموا بتدريس مواد في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، حيث تم تسجيل عمليات التدريس على أشرطة صوتية تبين إجابات الطلبة في أثناء المناقشة. وقد أظهرت نتائج تحليل تلك الأشرطة أن (٩٥%) من الدروس اشتملت على أسئلة سابرة توضيحية وأخرى أسئلة سابرة تبريرية، مما ثبت فاعلية التدريب وانعكاسه لتحسين مهارة المناقشة وتوجيه الأسئلة السابرة لدى الطلاب والمعلمين الذين شاركوا في التدريب.

وأجرى **كيستر (Keister,1996)** دراسة استخدمت نموذجاً ثلاثي السمات لاختبار فاعلية إعادة السرد الشفوي وسيلة لتعزيز الجوانب الثلاثة لأداء القراءة وهي: الاتصال، والمعرفة الجلية للنص، وتوسيع المعنى الخاص بالنص. وقد قام إثنان من المقيمين المدربين على استخدام النموذج بوضع الدرجات على الأشرطة المسجلة لإعادة سرد النصوص، كما قام أفراد عينة الدراسة المؤلفون من (٤١) من طلبة الصف الثاني الثانوي بقراءة قطعة من قصة نموذجية وأجابوا عن الأسئلة السابرة.

واستخدمت الدراسة تقنيتين من التقنيات النوعية لإبراز الدليل على صدق النموذج ثلاثي السمات واتساقه. فقد قامت مجموعة من المدرسين بتأكيد صحة تعابير الوجه كونهم خبراء في

مجال القراءة. كما تم توضيح اتساق البناء من خلال مقارنة الفئات المشفرة من طلاب المرحلة الثانوية، بحيث تم تناول إجاباتهم ما وراء المعرفية باستخدام تعريف أداء القراءة المقترح في هذه الدراسة. ومن خلال الطريقة الكمية، اختبرت الدراسة الاعتمادية على اتفاقية الدرجات الدقيقة واللمسية التي قام بها اثنان من المقيمين على أكثر من (٤١) حالة إعادة سرد. وقد أكد تحليل الدرجات وجود مستويات عالية لدرجات الأسئلة السابرة. كما أظهرت نتائج اختبار (ت) على وجود فروق مهمة عند مستوى الدلالة(٠.٠١) بين درجات سمة توسيع المعنى قبل الأسئلة السابرة وبعدها، مما يؤكد الأثر الإيجابي لاستخدام ذلك النوع من الأسئلة. بينت هذه الدراسة بأن نموذج السمات الثلاثي لتحسين إعادة السرد وتقييمه ينتج عنه تقويماً جيد ومفيد وملائم للطالب، مما يمنح وسيلة للتواصل حول أداء القراءة.

وأجرى **جوردان** (**Jordan,٢٠٠١**) دراسة اختبرت العلاقة ما بين أسلوب القيادة الذي يتبعه مديرو المدارس بحسب الحالات، ومرونة المدير وفاعليته، وما بين تغيير أسلوب المساعدين. وقد أشارت التحقيقات إلى أن هذه العلاقات متعلقة بنوع الأسئلة ولا سيما الأسئلة السابرة منها عن كيف تبدو أنماط السلوك والأساليب الأكثر فاعلية ضمن بيئة التغير، وقد تم معالجة هذه المسائل من خلال وجهة نظر المديرين والمعلمين العاملين معهم. واستخدمت المقاييس النوعية والكمية في الوقت ذاته للمساعدة في تحديد النطاق النوعي. وقد نتج عن ذلك نموذج مختلط تم إكماله على مرحلتين. المرحلة الأولى تتمثل في إكمال تحليل سلوك القائد واستبانة تغيير أسلوب المساعدين، واستبانة التقييم الديمغرافي والوظيفي لمرونة القائد وفاعليته.

وأشارت اختبارات تحليل البيانات المستخدمة في الدراسة إلى النوعية المتميزة للمعلومات التي نتجت عن الأسئلة السابرة لتطوير الاستبانات الخاصة بمقابلات المديرين ومجموعات

التركيز على المعلم، والتي تم إكمالها في المرحلة الثانية، وهي المرحلة النوعية للدراسة. وبعد إكمال المقابلات ومجموعات التركيز، تم تحليل المعلومات لإلقاء الضوء على المفاهيم المتكررة والأمور القابلة للتطبيق لمستويات جمع البيانات كافة.

وهدفت دراسة **هس (Huss,2002)** إلى الكشف عن تأثير استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب الطلبة للغة الثانية في مادة الاتصال الشفوي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية استخدمت الأسئلة السابرة في تدريبها، وضابطة لم تستخدم هذه الأسئلة في تدريبها. ولتحقيق أهداف الدراسة أجاب الطلبة على استبانتين، واختبارين شفويين، وذلك لقياس قدراتهم على الاتصال الشفوي وقد تمّ تسجيل (٢٠) حصة مدة كل واحدة منها نصف ساعة . وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك القدرات ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **قرقز (٢٠٠٤)** دراسة حول فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة وأثره في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي للعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤, تم توزيعهم على أربع شعب في مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم في إربد الأولى. مجموعتان تجريبيتان تعلمتا بوساطة الأسئلة السابرة، وكان عدد أفرادها (٤٠) طالباً و(٤٢) طالبة، ومجموعتان ضابطتان تكونتا من (٤٠) طالباً و(٤١) طالبة.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المكونة من البرنامج التدريبي لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة. وتم بناء اختبار تحصيلي مكونٍ من (٥٠) فقرة طبق قبل البرنامج وبعده، وأظهرت الدراسة النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي لصالح المجموعة

التجريبية التي درست بأسلوب الأسئلة السابرة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) على مقياس الاتجاهات نحو استخدام الأسئلة السابرة في التدريب وكانت الاتجاهات إيجابية وبقيم عالية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) على مقياس الاتجاهات نحو استخدام الأسئلة السابرة في التدريب يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

وفي دراسة أجرتها **الربضي (٢٠٠٧)** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس الطلبة باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل الفيزياء في الأردن، كما هدفت إلى قياس قدرتهم على التفكير العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدينة عجلون في محافظة عجلون في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٥ /٢٠٠٦ تم اختيارهم اختياراً قصدياً، منهم (٦٢) طالباً في مدرسة عجلون الثانوية للبنين موزعين على شعبتين (أ) وتضم (٣١) طالبا تمثل المجموعة الضابطة, التي تعلمت بأسلوب الأسئلة العادية و (ب) تضم (٣١) طالبا تمثل المجموعة التجريبية استخدموا الأسئلة السابرة في تدريسها. أما أفراد الدراسة من الطالبات فتألفوا من (٦٤) طالبة يدرسن في مدرسة عجلون الريادية للبنات ثم تقسيمهن إلى شعبتين (أ) تضم (٣٢) طالبة مثلت المجموعة التجريبية وشعبة (ب) التي تضم (٣٢) طالبة مثلت المجموعة الضابطة. ولقياس فاعلية التدريس باستخدام الأسئلة السابرة مقارنة بطريقة الأسئلة العادية تم إعداد الاختبار التحصيلي لهذه الدراسة واشتمل على (٢٥) فقرة في

صورته النهائية من نوع الاختيار من متعدد ومن أربعة بدائل , وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشارديسون (K.R.20) وقد بلغ (٠.٨٩) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة اختبار (ت) واختبار كاي تربيع(χ^2) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسّوا باستخدام الأسئلة العادية في الاختبار التحصيلي.

٢- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسّوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسّوا باستخدام الأسئلة العادية في قدرتهم على التفكير العلمي في مجال اختبار النظرية والتفكير في النظرية.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء مراجعة الباحثة للدراسات السابقة، فقد لاحظت الآتي:

- هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن أثر الأسئلة السابرة في متغيرات متعددة مثل دراسة هودي وجودي (Houdy & Judy, 1987) التي هدفت إلى اختبار فرضية توجيه الأسئلة السابرة لتحسين مهارة المناقشة في الغرفة الصفية، ودراسة هس (Huss,2002) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب الطلبة للغة الثانية في مادة الاتصال الشفوي، ودراسة (الربضي ، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر تدريس الطلبة باستخدام

الأسئلة السابرة في التحصيل في الفيزياء، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى الكشف عن أثر الأسئلة السابرة في تحصيل الطالبات في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحو التعلم.

– بعض الدراسات كانت عينتها من المعلمين، حيث هدفت إلى تدريب المعلمين على استخدام الأسئلة السابرة مثل دراسة قرقز (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة وأثره في تحصيل الطلبة، ودراسة العمر (١٩٨٦) التي هدفت إلى معرفة مدى أثر تدريب المعلمين على السؤال السابر وأساليبه المختلفة في تحصيل الطلبة، ودراسة سوذرلاند (Sutherland,1980) التي هدفت إلى تدريب المعلمين على اختيار التقنية الأكثر فاعلية حسب الحالة المطروحة في الغرفة الصفية وعلى رأسها المجموعات الثرثارة، أما الدراسة الحالية فقد كانت عينتها طالبات الصف التاسع المتفوقات، ودرست أثر استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة في تحصيلهن في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحوها .

– أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي تم تدريسها باستخدام الأسئلة السابرة أو المجموعات الثرثارة مثل دراسة (الربضي ، ٢٠٠٧)،ودراسة هس (Hus,2002)، ودراسة هودي وجودي (Houdy & Judy, 1987)، ودراسة تستور (Tetsuro, 1999).

– تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط معاً وهما المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة، بينما الدراسات السابقة اقتصرت على استراتيجية واحدة في الغالب،كما امتازت أيضاً بأنها تناولت متغيرين ذوي أهمية بالغة في الميدان التربوي وهما التحصيل والدافعية.

– وتمتاز الدراسة الحالية أيضاً بأنها اتخذت من الطالبات المتفوقات عينةً لها للكشف عن مدى ضرورة توجيه الاهتمام لهذه الفئة في ضوء تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط.

– وتعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة– من الدراسات النادرة في المنطقة العربية التي تناولت استراتيجية المجموعات الثرثارة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتعلق هذا الفصل بوصف منهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، ثم وصف الإجراءات التي تم بها اختيار عينة الدراسة، وأدوات الدراسة التي تم إعدادها وتطويرها واختيارها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية، وإجراءات الدراسة.

منهج البحث المستخدم

قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين، المجموعة الأولى : المجموعة التجريبية، والمجموعة الثانية: المجموعة الضابطة، تعرضت المجموعتان الضابطة

والتجريبية بجميع شعبهما قبل تطبيق التجربة للاختبار التحصيلي ولمقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية، بهدف اختبار تكافؤ تحصيل الطالبات في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحوها، وبعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة لإجراء الدراسة وفق الخطط التي أعدتها الباحثة تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الدافعية على المجموعتين، لقياس أثر المعالجة التجريبية عليهما.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية في محافظة الفروانية بدولة الكويت التي تضم الصف التاسع المتوسط خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009 /2010 الذي بلغ عدد طالبات الصف التاسع فيها (2676) طالبة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2010/2009.

عينة الدراسة

تم اختيار ست مدارس من المدارس الحكومية للبنات في محافظة الفروانية بدولة الكويت، التي تضم الصف التاسع المتوسط بالطريقة العشوائية البسيطة، أربع منها تم تخصيصها عشوائياً لتشكل المجموعة التجريبية وهي: مدرسة الوسطى المتوسطة، ومدرسة الفروانية المتوسطة، ومدرسة أبرق خبطان المتوسطة، ومدرسة أروى بنت عبد المطلب المتوسطة. وتألفت المجموعة التجريبية من ثماني شعب وزعت عشوائياً على استراتيجيتي التدريس المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة، في كل مدرسة شعبتان: شعبة تدرس باستراتيجية المجموعات الثرثارة، وشعبة أخرى تدرس باستراتيجية الأسئلة السابرة، وبلغ عدد الطالبات المتفوقات في الشعب الثمانية التي تشكل المجموعة التجريبية (66) طالبةً، حيث بلغ عدد الطالبات المتفوقات في

الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية المجموعات الثرثارة (34) طالبةً، وبلغ عدد الطالبات المتفوقات في الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية الأسئلة السابرة (32) طالبةً. ومثلت المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية مدرستان: مدرسة هاجر المتوسطة، ومدرسة العبدلية المتوسطة، حيث تم اختيار شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي بشكل عشوائي من كل مدرسة ليتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطالبات المتفوقات في الشعب الأربع التي وقع عليها الاختيار (31) طالبةً .

أداتا الدراسة

تمثلت أداتا الدراسة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، وفيما يأتي توضيح لكل واحدة من هاتين الأداتين:

الاختبار التحصيلي

أعدت الباحثة اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، يقيس درجة التحصيل في مادة اللغة العربية لدى عينة الدراسة، وذلك بعد تحديد المحتوى الذي تم تدريسه والمتمثل في الوحدة السادسة التي تتضمن درسين (الحمامة المطوقة، وماسح الأحذية)، ويتألف الاختبار من (40) فقرةً تقيس مدى التحصيل عند الطالبات حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية في المجال المعرفي (تذكر– فهم – تطبيق).

وقد قامت الباحثة بالخطوات الآتية لإعداد الاختبار:

- تحديد الموضوعات التعليمية المراد قياسها من مادة اللغة العربية والمتمثلة في الوحدة السادسة من الكتاب المقرر والتي تشمل الدرسين (الحمامة المطوقة، وماسح الأحذية).
- تحديد الأهداف العامة للموضوعات، واختيار الأهداف التي تتفق مع محتوى الوحدة.
- تحديد الأهداف السلوكية المراد قياسها بصورة محددة.
- صياغة فقرات الاختبار اعتماداً على الأهداف السلوكية المحددة.

صدق الاختبار التحصيلي

للتأكد من صدق محتوى الاختبار التحصيلي تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، ومشرفات ومعلمات لغة عربية من الميدان، والمبينة أسماؤهم في الملحق (5). لإبداء رأيهم في مدى تمثيل الأهداف السلوكية للمادة التعليمية، ومدى ملاءمة الفقرات للأهداف السلوكية الموضوعة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات .

كما هدف التحكيم إلى الحكم على مستوى التحصيل الذي تقيسه كل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي(تذكر– فهم – تطبيق)، وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء التعديلات على بعض فقرات الاختبار، ووضع الاختبار التحصيلي بصورته النهائية كما في الملحق (1) .

ثبات الاختبار التحصيلي

لحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم استخدام معادلة كودر– ريتشاردسون (KR-20)، حيث تقيس هذه المعادلة مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، حيث تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من طالبات الصف التاسع المتوسط المتفوقات بلغ عدد أفرادها (٣٥) طالبةً من مجتمع الدراسة ومن غير أفراد عينة الدراسة وحُسِب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشادسون (20) وبلغ (82.) واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

مقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية

قامت الباحثة باختيار مقياس دافعية الإنجاز للريماوي ملحق (2)، وهو مقياس يتسم بدلالات صدق وثبات عالية، إذ يتمتع بصدق البناء وصدق المحك، كما بلغ معامل استقراره (٠.٨٤)، كما يتسم بحداثته، وشمولية فقراته البالغ عددها خمساً وثلاثين فقرة، ويحتوي على مواقف افتراضية، والمطلوب اختيار موقف ينطبق على حالة الفرد من بين أربعة مواقف متوقعة، بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة.

تصحيح مقياس الدافعية

لقد اتبع (الريماوي،٢٠٠٠) في طريقة تقدير الدرجات لهذا الاختبار أسلوب تدرج الدرجات، بحيث تعطى العبارات (أ، ب، ج، د) الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبهذا يتراوح مدى العلامات على اختبار دافعية الإنجاز من (٣٥) إلى (١٤٠) علامة. وتم تصنيف الدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة كالآتي:

– الدرجة (٨٨ – ١٤٠) في هذا المقياس تشير إلى مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز.

– الدرجة (٣٥ –٨٧) في هذا المقياس تشير إلى مستوى منخفض من دافعية الانجاز

– الوسيط هو النقطة التي تفصل بين المستويين.

ثبات مقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية

للتأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)، حيث تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من طالبات الصف التاسع المتوسط بلغ عدد أفرادها (٣٥) طالبةً من مجتمع الدراسة ومن غير أفراد عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من القياس الأول، تم تطبيق القياس الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسين الأول والثاني ليمثل معامل الثبات للمقياس وبلغت قيمته (85.)، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

الخطط التدريسية

قامت الباحثة بإعداد خطتين تدريسيتين، الخطة التدريسية الأولى وفق استراتيجية المجموعات الثرثارة لتطبيقها على المجموعة التجريبية الأولى كما في الملحق (3)، والخطة التدريسية الثانية وفق استراتيجية الأسئلة السابرة لتطبيقها على المجموعة التجريبية الثانية كما في الملحق (4). والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالخطة التدريسية الاعتيادية التي أعدتها معلمة اللغة العربية وفق دليل المعلم المقرر من وزارة التربية والتعليم . وقد تم عرض هذه الخطط على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، ومشرفات ومعلمات لغة عربية من الميدان، والمبينة أسماؤهم في الملحق (5).

متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة في الآتي :

1. المتغير المستقل: استراتيجية التدريس, وله ثلاثة مستويات:

* استراتيجية المجموعات الثرثارة.

* استراتيجية الأسئلة السابرة.

* الطريقة الاعتيادية.

2. المتغيرات التابعة واشتملت على :

* التحصيل

* الدافعية

تصميم الدراسة

استخدمت الباحثة التصميم العاملي Factorial Design باختبار قبلي وبعدي، المخطط التوضيحي التالي يوضحه :

O_1 X_1 O_2

O_1 X_2 O_2

O_1 – O_2

حيث :

O_1 : تشير إلى القياس القبلي للتحصيل أو الدافعية.

O2 : تشير إلى القياس البعدي للتحصيل أو الدافعية.

X1 : المعالجة التجريبية الأولى (التدريس باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة).

X_2 : المعالجة التجريبية الثانية (التدريس باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة).

– : المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

المعالجة الإحصائية

سعياً من الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم تحليل البيانات باستخدام ما يأتي من حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) :

- تحليل التباين الأحادي المصاحب ANCOVA لاختبار الفرضيتين الأولى والثانية.
- اختبار شافيه للمقارنات البعدية لتحديد الفروق الفردية .
- معادلة كودر– ريتشاردسون (KR-20) للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي.
- الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومعامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات مقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة والعينة .

- تحديد المادة الدراسية قيد الدراسة .

- إعداد خطتين تدريسيتين الأولى حسب استراتيجية المجموعات الثرثارة، والثانية حسب استراتيجية الأسئلة السابرة. وتم عرضهما على مجموعة من المحكمين.

- إعداد وتطوير الاختبار التحصيلي.

- اختيار مقياس الدافعية الملائم، وقد تم اختيار مقياس الريماوي لقياس الدافعية.

- التأكد من صدق الاختبار التحصيلي، بعرضه على مجموعة من المحكمين .

- التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون(KR-20)، وكذلك للتأكد من ثبات مقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بينهما.

- التنسيق مع معلمات المادة للشعب الصفية الثلاث اللواتي وقع عليهن الاختيار للتدريس وفق الخطط التدريسية التي تم إعدادها، مع مراعاة اختيار معلمات يحملن المؤهلات العلمية نفسها، ومارسن العدد نفسه من سنوات التدريس.

- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ومقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية القبلي على مجموعتي الدراسة، وذلك بهدف اختبار تكافؤهما في التحصيل والدافعية.

- بعد انتهاء المعلمات من تدريس المادة المحددة، تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي مقياس الدافعية نحو مادة اللغة العربية البعدي على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة

- جمع البيانات التي تمثلت بعلامات الطالبات المتفوقات في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، دون باقي الطالبات في الشعب، ورصدها في جداول خاصة .

- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS .
- استخلاص النتائج ومناقشتها .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على : هل تختلف دافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية(المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية القبلي والبعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية والجدول (١) يبين ذلك:

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية القبلي والبعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية

استراتيجية تدريس اللغة العربية	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعات الثرثارة	34	58.09	11.47	86.49	4.65
الأسئلة السابرة	32	51.45	12.10	81.45	7.63
الاعتيادية	31	49.04	9.99	71.38	8.17

يلاحظ من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي البعدي لدافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة قد بلغ (86.49)، يليه المتوسط الحسابي البعدي لدافعية الطالبات المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة، إذ بلغ (81.45)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي البعدي لدافعية الطالبات المتفوقات اللواتي درسن

باستخدام الطريقة الاعتيادية إذ بلغ (71.38). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٢) يبين نتائج التحليل:

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات دافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي لمقياس الدافعية	26.089	1	26.089	0.54	0.464
استراتيجية تدريس اللغة العربية	3649.766	2	1824.883	*37.74	0.000
الخطأ	4496.966	93	48.354		
المجموع	8172.821	96			

*** ح < .05**

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية تدريس اللغة العربية بلغت (37.74) ، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات

دافعيـــة طالبـــات الـــصف التاســـع المتفوقـــات فـــي دولـــة الكويـــت ، تعـــزى لاســـتراتيجية التـــدريس (المجموعـــات الثرثـــارة، الأســـئلة الـــسابرة) مقارنـــة بالطريقـــة الاعتياديـــة فـــي مـــادة اللغـــة العربيـــة، وتـــم اســـتخراج المتوســـطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

استراتيجية تدريس اللغة العربية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعات الثرثارة	34	86.73	1.24
الأسئلة السابرة	32	81.38	1.23
الاعتيادية	31	71.19	1.27

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي المعدل لدافعية طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة قد بلغ (86.73)، يليه المتوسط الحسابي المعدل لدافعية الطالبات المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة إذ بلغ (81.38)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي للطالبات اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية إذ بلغ (71.19). ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (٤)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين المتوسطات المعدلة لدى طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على مقياس الدافعية البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

استراتيجية تدريس اللغة العربية		المجموعات الثرثارة	الأسئلة السابرة	الاعتيادية
	المتوسط الحسابي	86.73	81.38	71.19
المجموعات الثرثارة	86.73	-	5.35*	15.54*
الأسئلة السابرة	81.38		-	10.19*
الاعتيادية	71.19			-

*** ح < .05**

ويلاحظ من الجدول السابق أن الفرق في الدافعية كان لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها المعدل مع المتوسط المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (15.54)، وكذلك لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها المعدل مع المتوسط المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة إذ بلغ الفرق بين المتوسطين المعدلين (5.35)، وكذلك لصالح المتوسط المعدل للمجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة ، عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين المعدلين (10.19) .

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على : هل يختلف تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت باختلاف

اســـتراتيجية تـــدريس اللغـــة العربيـــة(المجموعـــات الثرثـــارة، الأســـئلة الـــسابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي والقبلي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية(المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية والجدول (٥) يبين ذلك:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية

استراتيجية تدريس اللغة العربية	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعات الثرثارة	34	20.29	2.86	34.35	2.92
الأسئلة السابرة	32	18.91	1.82	30.75	3.32
الاعتيادية	31	19.35	3.84	24.42	4.02

ويلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي البعدي لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة قد بلغ (34.35)، يليه المتوسط الحسابي البعدي للطالبات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة إذ بلغ (30.75)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي البعدي للطالبات اللواتي درسن باستخدام الطريقة

الاعتيادية إذ بلغ (24.42). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية البعدية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٦) يبين نتائج التحليل:

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	8.073	1	8.073	0.683	0.411
استراتيجية تدريس اللغة العربية	1583.982	2	791.991	*67.004	0.000
الخطأ	1099.24	93	11.82		
المجموع	2691.295	96			

*** ح < .05**

ويظهر من الجدول السابق (٦) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية تدريس اللغة العربية بلغت (67.006) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات

في دولة الكويت ، تعزى لاستراتيجية التدريس (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مادة اللغة العربية ، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

استراتيجية تدريس اللغة العربية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعات الثرثارة	34	34.28	0.60
الأسئلة السابرة	32	30.81	0.61
الاعتيادية	31	24.44	0.62

ويلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي المعدل لتحصيل طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة قد بلغ (34.28)، يليه المتوسط الحسابي المعدل للطالبات المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية الأسئلة السابرة إذ بلغ (30.81)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي المعدل للطالبات المتفوقات اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية إذ بلغ (24.44). ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين المتوسطات المعدلة لدى طالبات الصف التاسع المتفوقات في دولة الكويت على الاختبار التحصيلي البعدي باختلاف استراتيجية تدريس اللغة العربية

استراتيجية تدريس اللغة العربية		المجموعات الثرثارة	الأسئلة السابرة	الاعتيادية
	المتوسط الحسابي	34.28	30.81	24.44
المجموعات الثرثارة	34.28	-	3.47*	9.84*
الأسئلة السابرة	30.81		-	6.37*
الاعتيادية	24.44			-

*** ح < 05.**

ويلاحظ من الجدول (٨) أن الفرق في التحصيل المعدل كان لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين المعدلين للتحصيل (9.84)، وكذلك لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها المعدل مع متوسط المجموعة المعدل التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة إذ بلغ الفرق بين المتوسطين المعدلين للتحصيل (3.47)، وكذلك لصالح متوسط المجموعة المعدل التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة ، عند مقارنة متوسطها المعدل مع متوسط المجموعة المعدل التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين المعدلين (6.37).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل تختلف دافعية الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس

اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وكان الفرق في الدافعية لصالح متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة، عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (10.19).

وقد يكون مرد هذه النتائج إلى أن استخدام الأسئلة السابرة في الحصة الصفية يرفع من مستوى مشاركة الطالبات في الصف، وتفاعلهن مع المعلمة ومع الطالبات فيما بينهن من خلال التعبير عن أفكارهن وأرائهن، مما يساعد في زيادة حماس الطالبات، وإثارة دافعيتهن نحو المشاركة في الإجابة عن أسئلة المعلمة، فعملت هذه الأسئلة على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم, وتسهيل عملية التعليم .

كما أن تنوع الأسئلة التي طرحتها المعلمة نتيجة استخدام أساليب السبر لمستويات الطالبات كافة العليا والمتوسطة والدنيا قد يكون حافزاً آخر للطالبات للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن مثل هذه المشاركة تزيد ثقة الطالبة بنفسها كونها المحور الذي تدور حوله عملية التعليم والتعلم ويجعل عملية التعلم أكثر متعة، كما أن الحماس الذي تحقق من خلال التعلم النشط الذي حققته الأسئلة السابرة بتنوعها وتنوع استراتيجيات تقديمها قد يكون عاملاً مضافا في زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وأدائهن. مما

قد يحقق دافعية أقوى لدى الطالبات. وينسجم هذا مع ما يراه الحيلة (٢٠٠١) الذي يرى بأن الطريقة المناسبة في التدريس توفر الوقت والجهد، وتقلل من التعب العقلي والجسدي، وتستثير دافعية الطلاب إلى الدرس، وتحرك اهتمامهم به، وانتباههم إليه، ومتى كان هناك شغف بالتعليم، وولع بالتحصيل، فإن الطلاب يقبلون على الدرس كل الإقبال من غير إجهاد وبمستوى عالٍ من الدافعية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الربضي (٢٠٠٧) إلى أن استخدام المعلم للأسئلة يؤثر في أداء الطلبة في مجالات متعددة منها إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

وكذلك أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، وكان الفرق في الدافعية لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (15.54).

وقد تعزى هذه النتائج إلى توفير المجموعات الثرثارة المناخ المناسب للتعلم المريح، البعيد عن التوتر والقلق، الذي يتمركز حول الطالبة، وتنوع التدريبات، وقيام الطالبات بالأنشطة الإثرائية بأنفسهن، أو بالتعاون مع زميلاتهن في أثناء تطبيق الاستراتيجية، وقد ظهر هذا على تفاعلهن وأدى إلى تحسين دافعيتهن، كذلك فإن حداثة الاستراتيجية، والبعد عن الرتابة،

وزيادة درجة استقلالية الطالبات في الأنشطة، وشعورهن بالحرية دفعهن إلى أن يصلن إلى أقصى فاعلية في الأداء، مما قد يكون انعكس بإيجابية على دافعيتهن. وكذلك فإن اعتماد استراتيجية المجموعات الثرثارة على عمل المجموعات أتاح الفرصة للطالبات للمناقشة والحوار والتوصل إلى أفكار متنوعة، تعطيه من معظم الوقت للعمل الجماعي أعطى الطالبات القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار وساعدهن على استمطار أكبر عدد من الإجابات مما قد يكون ساعد الطالبات على تحقيق الذات وزيادة الثقة بأنفسهن مما كان له الأثر في زيادة دافعيتهن نحو التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليها عفانة والزعانين والخزندار (2008) من أن المجموعات الثرثارة تمكن الطلبة من التعبير عن الصعوبات والمشكلات التي يرغبون في عدم انكشافها لكل الصف فتكشف فقط لزملائهم، حيث يتم مناقشة تلك الصعوبات والمشكلات لدقائق محددة مع زملائهم عن طريق طرح أسئلة عليهم تتعلق بتلك الصعوبات لمحاولة حلها والتخلص منها، ثم إعطاء تغذية راجعة فورية بعد كل إنجاز من قبل المعلم، إذ إن الأسئلة المطروحة للمناقشة ليس لها وقت محدد، إلا أنها مفيدة في التخلص من سوء الفهم أثناء إعطاء الدرس، ولهذا سميت بالمجموعات الثرثارة، والتي يمكن استخدامها في أي موقف تعليمي تعلمي لفترة قصيرة أو طويلة وذلك حسب الرغبة أو حسب المطلوب مما يؤثر ايجابياً في دافعية الطالب نحو التعلم.

وكذلك أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية

البعـــدي، وكـــان الفـــرق فـــي الدافعيـــة لـــصالح مجموعـــة طالبـــات الـــصف التاســـع المتفوقـــات اللـــواتي درســـن باســـتخدام استراتيجية المجموعـــات الثرثـــارة عنـــد مقارنـــة متوســـطها مـــع متوســـط المجموعـــة التـــي تعلمـــت باســـتخدام الأســـئلة الـــسابرة إذ بلـــغ الفرق بين المتوسطين (5.35).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى دافعية الطالبات يكون مرتبطاً بما يقدم لهن من طرائق تدريس تتضمن مهارات ومواقف تتطلب منهن ليس التفكير فقط بل التفاعل والمشاركة مع المعلمة، مما يغير من أدوارهن في العملية التعليمية التعلمية، وما يرافقه من مناخ اجتماعي تفاعلي تعاوني، يؤدي إلى تبادل الخبرات، والتعبير بحرية والانسجام فيما بينهن، كل هذا قد ساعد في توفر مناخ تعليمي فعال امتاز بالتعاون، وبالحرية في المناقشة والحوار وطرح الأفكار، مما أدى بالطالبات إلى مزيد من الانخراط في التعلم وحقق ارتياحاً كبيراً لدى الطالبات وإقبالاً على المشاركة الفعالة والذي انعكس بدوره على دافعيتهن، والتعاون بين الطالبات في المجموعات الثرثارة قد يكون أسهم في خلق جو محبب للطالبات ومساعدة بعضهن بعضاً في إنجاز ما يتم طلبه من المعلمة، هذا على خلاف ما تطلبته استراتيجية الأسئلة السابرة من إجابات فردية من الطالبات كانت تحتمل الصواب والخطأ مما قد يكون له الأثر في الإقبال على الإجابات والدافعية للمشاركة فيها.

علماً بأن الباحثة لم تجد أي دراسة عربية أو أجنبية في هذا المجال تقارن بين المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة .

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف تحصيل الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت باختلاف استراتيجية تدريس

اللغة العربية (المجموعات الثرثارة، الأسئلة السابرة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وكان الفرق في التحصيل لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (9.84).

قد تعزى هذه النتائج إلى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة والتي تشتمل على ثلاث عشرة خطوة، ولكل خطوة من هذه الخطوات دوره في دعم تحصيل الطالبات، حيث إن الخطوة الأولى تمثلت بمراجعة عامة باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) للعمل السابق وذلك بعد دخول الطالبات حجرة الصف، وجلوسهن على المقاعد، وهذا قد يعزز فرصة التعلم لدى الطالبات بإثارة انتباههن ورفع مستوى التهيئة الحافزة التي قد تزيد من رغبتهن في التعلم. والخطوة الثانية تمثلت بمراجعة شفوية من جانب المعلمة للدرس السابق، وهذا يعزز المعلومات الصحيحة التي لدى الطالبات ومراجعتها ويعزز احتفاظهن بها ويساعدهن على انتقال هذه المعلومات من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى، مما قد يكون ساعد في إجاباتهن عن أسئلة الاختبار التحصيلي.أما الخطوة الثالثة

فقد هدفت إلى تنمية مهارتي القراءة والاستماع لدى الطالبات من خلال أساليب متعددة تنوعت بين القراءة النموذجية بالاستماع إلى الدرس عن شريط مسجل، والاستماع إلى المعلمة وهي تروي الدرس على شكل قصة، ومن ثم قراءة المحاكاة من جانب طالبات متمكنات من القراءة بطلاقة. وأما الخطوة الرابعة فكانت باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) لتحليل الأفكار الواردة في النص من خلال توجيه أسئلة للطالبات، ومن ثم كانت تأتي الخطوة الخامسة يطرح المعلمة سؤالاً رئيسياً وتوزع الطالبات على مجموعات صغيرة وتحدد لكل مجموعة إجابتها وتطلب تبرير هذه الإجابة من خلال الأفكار والمعلومات الواردة في النص، وهذا مما قد يكون ساعد في تعزيز التعاون بين الطالبات وشجعهن على المشاركة الفاعلة وإعطاء إجابات وحلول مناسبة وتفسيرات ومبررات وأفكار مميزة. وفي الخطوة السادسة تطلب المعلمة من المجموعات الأربع تلخيص الأفكار التي وردت في الخطوات السابقة، وعلى قائدة كل مجموعة عرض الأفكار التي دونتها مجموعتها شفوياً أمام زميلاتها وثم تدوينها على السبورة، وبذلك يتجمع على السبورة أربع قوائم منفصلة للمجموعات الأربع، وتقوم المعلمة بمناقشة هذه الأفكار مع جميع الطالبات في الشعبة، ومن ثم يتم استخلاص الأفكار المشتركة وتدوين هذه الأفكار في قائمة واحدة. وفي الخطوة السابعة تختار المعلمة أفكاراً لإثارة التفكير حولها ومناقشتها مع الطالبات، والخطوة الثامنة تقوم إحدى الطالبات بطرح سؤال على درجة من الصعوبة بحيث يثير قضية. والخطوة التاسعة

تطلب المعلمة من المجموعات الأربع الإجابة عن السؤال الذي تم طرحه في الخطوة السابقة، أما الخطوة العاشرة فتسمح المعلمة للمجموعات الأربع بطرح أسئلة واستفسارات حول الموضوع والقضية المطروحة، حيث تقوم المعلمة بدورها بالإجابة عنها، وفي الخطوة الحادية عشرة تطرح الطالبات سؤالاً مفتوحاً مع وجود وقت كاف للإجابة عنه، وفي الخطوة الثانية عشرة تراجع المعلمة المادة الموجودة في دفتر التحضير، للتأكد من تحقيق الأهداف الموضوعة، وفي الخطوة الثالثة عشرة تطلب المعلمة من الطالبات كتابة ملخص عما دار في الحصة من أفكار في صفحة واحدة.

وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى دور الطالبات في استراتيجية المجموعات الثرثارة ، حيث توفر الإستراتيجية للطالبات الدور الأكبر لإبداء الآراء وطرح الأفكار والدفاع عنها، ونقد أفكار البعض بالحجة والبرهان مما ينعكس هذا على دافعيتهن ونشاطهن، ومع توافر مناخ مناسب لاحتكاك الأفكار وتقبل النقد والمقارنة والحكم على المعارف والمعلومات قد يتولد لدى الطالبات أفكار جديدة تعدل على أفكار قائمة، أو يحدث عملية احتواء حقيقية لأكثر المفاهيم عمومية فيما هو معروض للطالبات من المادة التعليمية الجديدة، وهذا الجو أو المناخ الفكري المناسب يعد من أكثر الأسباب فعالية في تثبيت نتاج التعلم وجعلها أكثر مقاومة للنسيان ويساعد على رفع مستوى التحصيل.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة تود (Todd,1989)، ودراسة تستور (Tetsuro, 1999)، ودراسة فامبولا (Vampola,2001).

وكذلك أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وكان الفرق لصالح متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة، عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (6.37).

قد يكون السبب في ذلك أن التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة تقوم فيه المعلمة بتوجيه الأسئلة لجميع الطالبات، ولذلك فإن كل طالبة تتوقع أنها ستتعرض للسؤال في أية لحظة، مما يجعل الطالبات حاضرات الذهن ولا سيما في حالة انتباه للحوارات الدائرة في الغرفة الصفية مما قد يكون له الأثر في توليد الشعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم, وتسهيل عملية التعليم، وبالتالي زيادة التحصيل لدى الطالبات.

وكذلك فإن التغذية الراجعة المستمرة التي تقدمها المعلمة للطالبات في أثناء تدريسهن باستراتيجية الأسئلة السابرة من خلال التسلسل في طرح الأسئلة وفق استراتيجية منظمة تبدأ بطرح السؤال، ثم التوقف بعد طرح السؤال من ٣-٥ ثوانٍ ثم دعوة إحدى الطالبات للإجابة, وتكون الدعوة بشكل عشوائي, ثم الاستماع للإجابة, ثم سبر غور إجابة الطالبة والتوسع بها, هذا التنظيم يجعل الطالبة في تركيز متسلسل يساعدها على فهم المعلومات المطروحة والاحتفاظ بها، وهذا قد يكون له أثر ايجابي على زيادة التحصيل .

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن الأسئلة السابرة قد تكون حفزت الطالبات على التفكير وأتاحت الفرصة لهن للتنوع في الأجوبة والتنافس لتقديم أجوبة أفضل, مما قد يكون أتاح لهن جواً

أسهم في إثارة التفكير لدى الطالبات والتعبير عن رأيهن, ويتفق ذلك مع ما ورد في كوهن (Kuhn,1988) أن التفكير ينشأ ويتطور في سياقات محددة, ذلك أن إثارة التفكير وتنميته تعتمد على الطرق والأساليب المتبعة في طرح المحتوى. وبشكل عام كانت الأسئلة السابرة تزيد التفاعل في الحصة الصفية وبالتالي قد يكون لها الأثر في تنمية التفكير لدى الطالبات، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (الربضي،2007) التي أظهرت ايجابية استخدام أسلوب الأسئلة السابرة في تنمية التفكير لدى الطلبة، والعلاقة وثيقة بين التفكير والتحصيل، حيث يشير سعادة (2009) إلى أن تنمية التفكير لدى الطلبة لها الأثر البالغ في ارتقاء التحصيل الدراسي لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة قرقز (٢٠٠٤)، ودراسة العمر (١٩٨٦)، ودراسة هس (HSU,2002)، ودراسة هودي وجودي (Houdy & Judy, 1987) التي أظهرت نتائجها الأثر الايجابي لاستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل الطلبة.

وكذلك أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، وكان الفرق لصالح مجموعة طالبات الصف التاسع المتفوقات اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية المجموعات الثرثارة عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (3.47).

يمكن أن يعزى تفوق استراتيجية المجموعات الثرثارة مقارناً بأثر استراتيجية الأسئلة السابرة إلى خطوات استراتيجية المجموعات الثرثارة وإجراءات تنفيذها، حيث من الممكن أن تكون قد ساعدت الطالبات على العمل بروح الفريق، مما أدى إلى زيادة في التحصيل، وفهم معمق للمادة

التعليمية خاصة أن أعداد الطالبات في المجموعات الثرثارة لا يتجاوز الأربع طالبات ما سمح بالتفاعل الإيجابي بينهن.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال تقسيمهن إلى مجموعات ثرثارة غير متجانسة يزيد من الاعتماد المتبادل بين الطالبات ، ويحثهن على تبادل الخبرات والمعلومات مع بعضهم بعضاً،لأن الطالب يتعلم أكثر عندما يتعلم من أقرانه الأكثر معرفة ومهارة منه، مما يتيح فرصة تحصيل أفضل وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم .

وكذلك تتيح استراتيجية المجموعات الثرثارة للطالبة أن تكون مسئولة بشكل فردي عند قيامها بالمهمة الموكلة إليها، وذلك من خلال تحديد الأدوار وتبادلها في كل حصة , ومسئولة أيضاً عن تعلم باقي أفراد المجموعة وتقدمهن ، وذلك يجعل كل متعلمة تبذل قصارى جهدها للاندماج مع المواقف التعليمية مما يكوّن لديها خبرات جديدة وهذا يؤدي إلى زيادة في التحصيل.

بينما استراتيجية الأسئلة السابرة تعتمد على الأداء الفردي للطالبات وينحصر التفاعل باتجاه واحد مساره بين المعلمة الطارحة للأسئلة، والطالبة المعنية بالإجابة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات وهي:

أولاً : التوصيات :

- استخدام استراتيجية المجموعات الثرثارة في تدريس مبحث اللغة العربية وفي كافة المراحل التعليمية.

- استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة لأنه قد ثبتت فاعليتهما في زيادة دافعية الطالبات المتفوقات وتحصيلهن في مادة اللغة العربية.

ثانياً : المقترحات :

- تضمين الكتب المدرسية نماذج من الأسئلة السابرة لما لها من فاعلية في تحسين العملية التعليمية- التعلمية.

- أن تتضمن برامج تأهيل المعلمات وتدريبهن وحدات ضمن مساقات تعليمية بهدف إكسابهن الكفايات الخاصة باستخدام الأسئلة السابرة واستخدام أسلوب المجموعات الثرثارة.

- تزويد المشرفين والمعلمين، بالإطار النظري والإجرائي لإستراتيجيتي الأسئلة السابرة والمجموعات الثرثارة، حتى يتمكنوا من فهم الخلفية النظرية بشكل جيد، وبالتالي استخدامها مع الطلبة.

- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية الاستخدام الأمثل لإستراتيجيتي الأسئلة السابرة والمجموعات الثرثارة لفاعليتها في التحصيل والدافعية.

- إجراء دراسات تتم فيها مقارنة الأسئلة السابرة بالأسئلة العادية في تدريس مباحث دراسية أخرى، وصفوف دراسية في مراحل مختلفة.

- إجـراء دراسـات مقارنـة تـستخدم فيهـا أنـواع مختلفـة مـن الأسـئلة الـسابرة للتعـرف إلـى تأثيرهـا فـي متغيـرات أخـرى غيـر الدافعيـة والتحـصيل مثـل التفكيـر الإبداعي والتفكير الناقد.
- إجراء دراسة تقارن بين المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة .

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، محمد عبد القادر. (١٩٩١). أساليب متعددة لتعليم التربية الإسلامية، **مجلة دراسات تربوية**. رابطة التربية الحديثة، (٧)، القاهرة، ص٢٨٧ ص-٣١٩.

بدير، محمد يونس (٢٠٠٨) . **التعلم النشط** . عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بكار , عبد الكريم . (٢٠٠١) . **حول التربية والتعليم** . دمشق , دار القلم .

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. العين: دار الكتاب الجامعي.

حميدة، أمام مختار والنجدي، أحمد وعرفه، صلاح الدين وراشد، علي والقرشي، حسن (٢٠٠٠). **مهارات التدريس**. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

خضر، فخري رشيد (2006) . **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان : دار المسيرة.

الخليلي، خليل وحيدر، عبد الطيف ويونس ، محمد (١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعلم العام**. دبي : دار القلم.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (٢٠٠١). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار الحنين.

دروزة، أفنان نظير (1997) . **النظرية في وضع الأسئلة التعليمية**. عمان : دار الشروق.

الربضي، إنصاف جورج (2007)." **أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**" . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

ريان، محمد هاشم (٢٠٠٢). **التربية الإسلامية، مناهجها, التخطيط لدروسها, أساليب التدريس والتقويم فيها**. عمان: دار الرازي.

الريماوي، محمد (٢٠٠٠). **مقياس دافعية الإنجاز**، غير منشور، عمان.

الزامل، مجدي علي (٢٠٠٧) .**التعلم النشط** .

On- line available at: http://www.dahsha.com .

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة ، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وإشتية، جميل وأبو عرقوب، هدى (٢٠٠٦) . **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**.عمان : دار الشروق.

الشامل. رأفت (٢٠٠٣). **مهارات الأسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية** . بيروت : دار المؤلف.

الطناوي، عفت مصطفى (2001) . **أساليب التعليم و التعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية.** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

On- line available at: http://www.uqu.edu.sa/page/ar/39650

عامر , فخر الدين . (٢٠٠٢) . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية واللغة الإسلامية.** القاهرة , عالم الكتب .

عفانة، عزو اسماعيل والزعانين،جمال عبد ربه والخزندار،نائلة نجيب (٢٠٠٨). **التعلم في مجموعات** . عمان: دار المسيرة .

العمر، أحمد علي (١٩٨٦)." **تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام السؤال السابر عن طريق مجمع تعليمي ومقالة مكتوبة تصفه وأثر ذلك في تحصيل طلابهم في الصف الأول الثانوي الأكاديمي**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطامي، يوسف. (١٩٨٩). **سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي**، عمان، دار الشروق.

قرقز، نائل محمد (٢٠٠٤)." **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في توجيه الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوها**". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

مرعي، توفيق (٢٠٠٢) . **طرائق التدريس العامة** . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى محمد (2008) . **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**. عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية :

Baron, R. (1999). **Psychology** (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Beyer, B. (1997) . **Improving student thinking: A comprehensive approach**. Boston: Allyn and Bacon.

Boudreau D. (2009). **How Do I Use Buzz Groups in Training**. Ezine Articles.

Gorham, J., & Christophel, D. (1992)." Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes". **Communication Quarterly**,pp 40, 239-252.

Houdy, S. and Judy, A. (1987)." Some Effects of Microteaching Cooperating Teachers University Supervisors and Discussion Style Upon Classroom Teaching During Students Teaching," , **Dissertation Abstracts International**;. 74104, P. 2549.

Hus,W.(2002**)".** How Classroom Questioning Influences Second Language Acquisition"**. Educational Language and Literature**, DAI-A62/08, P. 2703.

Jordan, H . (2001) "Principal leadership style , flexibility , and effectiveness in relationship to change facilitator style" DAI p. 3019472.

Keister ,D.(1996)."A three trait modal to assess reading performance through passage retelling" . DAI p. 9629363.

Kenneth, O. (2009). Using Buzz Groups in Your Teaching. www.bible.org.

Kuhn, D.Amsel,E. (1988). **The development of scientific thinking skills**, California: Academic press.

Mckeachie, w.j. (2002). Teaching Tips, Boston New York, Houghton Mifflin Company.

Orpen, C. (1994). "Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning". **Education**, 115 (1), 137-138.

Sutherland, Mary S., (1980)." Health Education Teaching/Learning Methodologies". Washington Educational Resources Information Center.

Tetsuro, I. (1999)." Implementation of Buzz Learning to English Language Education in a Junior High School".Washington: **Education Resources Information Center**.

Todd, F.(1989). "Degrees of freedom : a study of collaborative learning in higher education" . DAI . 89205.

Vampola , A.(2001)".Adult learner preferences for various corporate tranining activities". Ph.D . DAI . 3034395.

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار تحصيلي لمادة اللغة العربية

الصف التاسع المتوسط

الاسم: ---------- **الشعبة:** ----------

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة :

بين يديك اختبار يتضمن (٤٠) فقرة، وجميعها فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، حيث إن كل فقرة يتبعها أربعة بدائل، واحد فقط من هذه البدائل صحيح،

فما عليك سوى اختيار الإجابة الصحيحة من بين تلك البدائل ووضع علامة (x) في مربع ورقة الإجابة المرفقة واليك المثال الآتي:

– اللغة الرسمية في دولة الكويت هي اللغة :

أ. العربية

ب. الفارسية

ج. الانجليزية

د. الفرنسية

رقم السؤال	رمز الإجابة			
	أ	ب	ج	د
١	x			

ونظراً لأن الإجابة الصحيحة هي اللغة العربية فتوضع علامة (x) في المربع تحت الحرف (أ) وأمام السؤال (١) .

الباحثة

مريم العنزي / 2010

*** ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة**

١) (العاقل لايعدل بالإخوان شيئاً)، كلمة (لا يعدل) يراد بها:

أ. الاستقامة معهم.

ب. لا يساويهم شيئا.

ج. يرفق بهم.

د. يهملهم.

٢) كيف قطع بينهم الكذوب؟ كلمة (الكذوب) تدل على شخص :

أ. يكره الكذب.

ب. دائم الكذب.

ج. يقاوم الكذوب.

د. يتجنب الكذب.

٣) نستنتج من طلب المطوقة إلى صديقاتها الاتجاه نحو العمران أنها تهدف إلى :

أ. طلب العون والنجدة.

ب. الاختفاء عن أعين الصياد.

ج. الاستراحة على المباني من شدة التعب.

د. النجاة بنفسها دون عن زميلاتها.

٤) "عندما ينوب في المكروه " كلمة (المكروه) ضدها :

أ. المحمود.

ب. المحبوب.

ج. المعروف.

د. المتفائل.

٥) لجأ الملك ديشليم إلى الفيلسوف يطلب إليه النصح لأنه:

أ. أكثر منه حكمة.

ب. أكثر منه قوة.

ج. أكثر منه سلطة.

د. أكثر منه مالاً.

٦) تابع الغراب الصياد :

أ. حرصاً منه على إنقاذ المطوقة وصديقاتها.

ب. توقع أنه المقصود من الشرك المنصوب.

ج. فضولاً منه لمراقبة الصياد.

د. ليتعلم منه الصيد.

٧) كان للجرذ ديزك مائة جُحر:

أ. ليستفيد منها عند الشدائد.

ب. ليرفه عن نفسه فيها.

ج. ليخزن مؤونته فيها.

د. ليرعى أبناءه فيها.

٨) من الجوانب التي تزيد من التشويق في القصة :

أ. طموح الطفل جون وإصراره على تحقيق أمله.
ب. طريقة المنافسة العادلة بين جون وزملائه في المهنة.
ج. الأسلوب الذي انتهجه بروث في توجيه الطفل إلى العمل الشريف.
د. الأسلوب اللغوي الذي كتبت به القصة.

٩) سأكون الشريك المضارب، كلمة (المضارب) تعني :
أ. المنافس.
ب. المخالف.
ج. الناصح.
د. المشارك مادياً فقط .

١٠) قوله : رَدَّ عليَّ مخاصماً .... تعبير يدل على:
أ. القطيعة والهجر.
ب. عدم الرضا.
ج. القبول المطلق.
د. الموافقة المشروطة.

١١) "خامرني شعور" ... تعبير يقصد به :
أ. ساءني رده.
ب. داخلني شعور.
ج. أخذت رأيه.
د. ساورني شك.

١٢) من الأمور التي تسبب المتعة عند قراءة (الحمامة المطوقة) :
أ. أسلوب الكاتب.
ب. الحكمة التي جاءت في القصة.
ج. الألفاظ الجميلة.
د. التسلسل في الأفكار.

١٣) في الجملة: (وكان للجرذ مائة جُحر للمخاوف)، اسم كان هو:
أ. للجرذ.

ب. مائة.

ج. للمخاوف.

د. جُحر.

١٤) في الجملة (هذا مما يزيد الرغبة والمودة فيك)، إعراب الرغبة هو:

أ. مفعول به.

ب. فاعل.

ج. مبتدأ.

د. خبر.

١٥) قال الشاعر : (تأبى الرماح اذا اجتمعن تكسراً وإذا افترقن تكسرت آحادا).

من المواقف في القصة التي تناسب هذا البيت من الشعر:

أ. وقوع جميع الحمامات في الشباك دون استثناء.

ب. قلع الحمامات جميعها للشبكة.

ج. كل حمامة تضرب بحبائلها وتلتمس الخلاص لنفسها.

د. قرض الجرذ لعقد الحمامات جميعا.

١٦) يئس الصياد من الحمام :

أ. لاستمرارهم بالطيران لمسافة طويلة.

ب. لدخولهم في العمران مخفي عليه أمرهم ولم يعد يراهن .

ج. لأن الغراب صرف نظره عنهن.

د. لعدم قدرته على صيدهن سويا مع بعض.

١٧) عللت المطوقة وقوعها في الشرك لِـ :

أ. العبادة والقدر.

ب. الطمع والقدر.

ج. الجوع والعبادة.

د. الجهل والضعف.

١٨) يقال لبيت الأسد :

أ. جُحر.

ب. وكر.

ج. عش.

د. عرين.

١٩) في الجملة : ألم تعلم أنه ليس من الخير والشر شيء إلا وهو مقدر.

خبر ليس في هذه الجملة هو:

أ. من الخير.

ب. الشر.

ج. شيء.

د. الجملة الاسمية وهو مقدر.

٢٠) في الجملة: أقبل الصياد فرحاً مسروراً، سبب نصب لكلمة (فرحاً) لأنها :

أ. حال.

ب. مفعول به.

ج. مفعول لأجله.

د. صفة.

٢١) الفاعل في الجملة : هذا مما يزيد الرغبة والمودة فيك هو :

أ. الرغبة.

ب. المودة.

ج. ضمير مستتر تقديره هو.

د. اسم الإشارة هذا.

٢٢) يعد كتاب كلية ودمنة من :

أ. أدب الخاصة.

ب. الأدب الشعبي.

ج. أدب الأطفال.

د. أدب العائلة.

٢٣) " الحذر لا يمنع القدر" يعني :

أ. طيران الحمامات إلى العون ليخفي أمرهم على الصياد.

ب. قول المطوقة للجرذ ابدأ بقطع عقد سائر الحمامات قبل عقدي.
ج. وقوع الحمامات على الحب يلتقطنه مغلق من الشبكة.
د. كان للجرذ مائة جُحر، ورغم ذلك عثرت عليه المطوقة.

٢٤) الصديق وقت الضيق ... هذا ينطبق على:
أ. موقف الغراب مع المطوقة.
ب. تعاون الـ حمامات سويًا للطيران بالجو.
ج. موقف الجرذ مع المطوقة والحمامات.
د. رفض المطوقة من قرض الجرذ لعقدها أولاً.

٢٥) ضد كلمة (المؤاسون):
أ. المؤازرون.
ب. المتواطئون.
ج. المتعاونون.
د. المتهاونون.

٢٦) ضد كلمة يأس:
أ. تفاؤل.
ب. فقد الأمل.
ج. حرص.
د. إهمال.

٢٧) ترد القصص في كتاب كليلة ودمنة على لسان:
أ. الجن.
ب. الحيوانات.
ج. أشخاص.
د. كائنات خيالية.

٢٨) مترجم كلية ودمنة هو:
أ. عبد الله بن المقفع.

ب. عمر أبو ريشة.

ج. جبران خليل جبران.

د. أحمد شوقي.

٢٩) القصة فن من فنون:

أ. الشعر.

ب. النثر.

ج. الشعر والنثر.

د. البلاغة.

٣٠) تقول الأم تريزا: (أعظم فقر هو الوحشة ، وشعورك أن أحداً لا يكترث بك).

من أحداث القصة ما يلتقي مع هذا القول:

أ. تعج مدينة ليما بالأولاد الجياع ومعظمهم من الأيتام.

ب. عمل ألوف الصبية في تلميع الأحذية.

ج. تعليم جون نفسه القراءة والكتابة.

د. تسول الأطفال في شوارع ليما.

٣١) مراهنة الكاتب على نجاح الصبي:

أ. المنافسة العادلة.

ب. المهارة العالية.

ج. قلة الصبية في المكان.

د. تدني سعر ما يقدمه من خدمة.

٣٢) في المعجم تبحث عن معنى كلمة تبخر تحت كلمة:

أ. يتبخر.

ب. بخر.

ج. يبخر.

د. تبخر.

٣٣) في المعجم تبحث عن معنى الرأسمالية تحت كلمة:

أ. رأس.

ب. ترأس.

ج. يرأس.

د. يترأس.

٣٤) في المعجم تبحث عن كلمة تغاض تحت كلمة:

أ. يتغاضى.

ب. غاض.

ج. استغاض.

د. غاضى.

٣٥) مد يده الصغيرة ، يمكن إعراب كلمة يده على أنها:

أ. فاعل.

ب. مفعول به.

ج. مفعول معه.

د. مضاف اليه.

٣٦) علامة إعراب الفعل المضارع في الجملة : (وبينما استدار ليغادر الغرفة) :

أ. الضمة لأنه مرفوع.

ب. الفتحة لأنه منصوب.

ج. السكون لأنه مجزوم.

د. الكسرة لأنه مجرور.

٣٧) (سيأتي يومٌ أملك مالاً كافياً)، إعراب كلمة كافياً:

أ. مفعول به.

ب. صفة.

ج. مفعول لأجله.

د. حال مفرد.

٣٨) (أهم الأشياء في الحياة ليست أشياءً) ما يلتقي مع هذا القول في قصة ماسح الأحذية:

أ. الأشياء تتفاوت في أهميتها في الحياة.

ب. ما يهتم به الفقراء مختلف عما يهتم به الأغنياء.

ج. لا يستطيع الإنسان أن يدرك الأشياء المهمة.

د. قررنا أن تكون المهارة المقياس الوحيد لكسب العمل.

٣٩) شخصية الكاتب تظهر في القصة على أنه:

أ. متسلط وفظ مع الفقراء.

ب. مثقف وعطوف على الفقراء.

ج. متعجرف ومتعالي.

د. جاهل ومتفلسف.

٤٠) قول الحمامة : (فإن نحن أخذنا في الفضاء) يعني:

أ. طرنا وارتفعنا في الفضاء.

ب. نزلنا من الفضاء.

ج. بقينا محلقين في الفضاء ولم ننزل.

د. اختفينا في الفضاء .

انتهت الأسئلة مع تمنياتي لكن بالتوفيق

رقم السؤال	رمز الإجابة			
	أ	ب	ج	د
١		X		
٢		X		
٣	X			
٤		X		
٥	X			
٦			X	
٧	X			
٨				X

٩				x
١٠		x		
١١		x		
١٢				x
١٣		x		
١٤	x			
١٥		x		
١٦		x		
١٧				x
١٨				x
١٩			x	
٢٠	x			
رقم السؤال	رمز الإجابة			
	أ	ب	ج	د
٢١		x		
٢٢		x		
٢٣	x			
٢٤		x		
٢٥	x			
٢٦			x	
٢٧	x			
٢٨				x

٢٩				x
٣٠		x		
٣١		x		
٣٢				x
٣٣		x		
٣٤	x			
٣٥		x		
٣٦		x		
٣٧				x
٣٨				x
٣٩			x	
٤٠	x			

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

التعليمات:

أمامك مجموعة من المواقف الافتراضية لو وضعتِ في أي منها فمن المتوقع منك أن تعايشي خبرات وجدانية أو سلوكية معينة. المطلوب منك أن تحددي أي الخبرات الناتجة عن هذا الموقف تصدق على حالتك من بين أربع خبرات متوقعة.

مثال:

الموقف: حرص المعلم على الإجابة التفصيلية لما يطرحه الطلبة من أسئلة يجعلني:

أ- استمر في الاندماج في الحصة حتى نهايتها.

ب-استمر في الاندماج في الحصة معظم الوقت.

ت-أحاول الاندماج في الحصة بعض الوقت.

ث-من السهل أن يتشتت انتباهي في الحصة بعض الوقت.

ما الخبرة التي تنطبق عليك من الخبرات (أ) و (ب) و (ج) و (د)؟

عندما تحددينها تضعين إشارة (X) في الخانة المناسبة لها في ورقة الإجابة المرفقة، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بصدق عن حالتك أنت. فكوني صادقةً مع نفسك. واعلمي أن ما تدوينه من إجابات لا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً على تعاونكن

*** أمامك مجموعة من المواقف الافتراضية حددي أي الخبرات الناتجة عن هذا الموقف تصدق على حالتك مدونة ذلك في نموذج الإجابة المرفق:**

١- عندما يكلفنا المعلم باستكشاف أهداف الدرس القادم وأنجز هذه المهمة:

أ- أحرص بقوة على الانتباه لشرح المعلم.

ب-أحرص على الانتباه لشرح المعلم.

ج-أحاول الانتباه لشرح المعلم.

د- أتمنى لو انتبهت لشرح المعلم.

٢- عندما أشعر أنني غير قادر على استيعاب ما أذاكره:

أ- أبذل مزيداً من الجهد لاستيعاب ما أذاكره.

ب- لا أبذل جهداً لاستيعاب ما أذاكره.

ج- أبذل بعض الجهد لاستيعاب ما أذاكره.

د- ألوم المعلم لأنه لم يشرح لنا المادة شرحاً جيداً.

٣- كلما صدرت سلوكياتي الصفية عن وازع من ضميري شعرت:

أ- باندماج أقوى مع الأنشطة الصفية.

ب-باندماج ما مع الأنشطة الصفية.

ج-بضرورة محاولة الاندماج مع الأنشطة الصفية.

د- بالاندماج أحياناً مع الأنشطة الصفية.

٤- إن إعلان المعلم عن تخصيص نسبة مئوية من العلامة الكلية للمشاركة في الأنشطة الصفية يجعلني:

أ- أبذل قصارى جهدي للمشاركة في هذه الأنشطة.

ب-أحرص على المشاركة في هذه الأنشطة.

ج-أحاول المشاركة في هذه الأنشطة.

د- أتمنى لو شاركت في هذه الأنشطة.

٥- إن وعيي بطرق الانتباه التي استخدمها يجعلني:

أ- أجهد نفسي أكثر في محاولة إدراك ما انتبهت إليه.

ب-أجهد نفسي في محاولة إدراك ما انتبهت إليه.

ج-أصور إياك ما انتبهت إليه.

د- أتمنى إدراك بعض ما انتبهت إليه.

٦- إن إحساسي بقدرتي على حل ما يعرضه علي المعلم من مشكلات يجعلني:

أ- أكثر تكيفاً مع البيئة الصفية.

ب-متكيفاً مع البيئة الصفية.

ج-أحاول التكيف مع البيئة الصفية.

د- أهتم أحياناً بالتكيف مع البيئة الصفية.

٧- إن الاعتقاد بأن النجاح والفشل مرتبطان بما في ذاكرتي من معلومات منظمة يجعلني:

أ- أصر بقوة على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

ب-أصر على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

ج-لا أصر على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

د- أتمنى تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

٨- عندما يكلفنا المعلم بقراءة أهداف الدرس القادم الموجودة في الكتاب ومحاولة فهمها:

أ- أصر على فهم هذه الأهداف.

ب-أحاول فهم هذه الأهداف بقدر الإمكان.

ج-أتوقف عن القراءة بعد أول محاولة فاشلة لفهم الأهداف.

د- لا أحاول فهم هذه الأهداف.

٩- عندما لا أنجز ما هو مطلوب مني من واجبات بيتية:

أ- ألوم نفسي بشدة على هذا التقصير.

ب-ألوم نفسي على هذا التقصير.

ج-أجد عذرا لنفسي عن هذا التقصير.

د- أحرص على أن أجد الأعذار لنفسي عن هذا التقصير.

١٠- كلما فكرت في استغلال جهد الغير لأحصل على درجة أعلى وتراجعت بفعل استنكاري لاستغلال جهود الغير أشعر أن لدي:

أ- عزيمة أقوى للاعتماد على نفسي في إنجاز واجباتي.

ب-إرادة متوسطة للاعتماد على نفسي في إنجاز واجباتي.

ج-الرغبة في الاعتماد على نفسي في إنجاز واجباتي.

د- الميل البسيط للاعتماد على نفسي في إنجاز واجباتي.

١١- إن حرص المعلم على الإجابة عن أسئلة الطلبة برحابة صدر يجعلني:

أ- لا أتردد إطلاقا في طرح أسئلتي.

ب-أحرص على طرح ما يعن لي من أسئلة.

ج-تهمني المشاركة في طرح الأسئلة.

د- لا أهتم كثيراً بالمشاركة في طرح الأسئلة.

١٢- إن وعيي بالطريقة التي استخدمتها لاستيعاب ما يصلني من معلومات يسهل علي:

أ- تنويع طرق الاستيعاب في التعامل مع المواقف المختلفة.

ب-الاكتفاء بتلك الطريقة الناجحة.

ج-محاولة التمسك بتلك الطريقة الناجحة.

د- التخلي عن تلك الطريقة أحياناً.

١٣- إن شعوري بقدرتي على استرجاع ما لدي من معلومات بسهولة ويسر يدفع بي إلى:

أ- الاندماج القوي في الأنشطة الصفية.

ب-الاندماج في بعض الأنشطة الصفية.

ج-المشاركة في الأنشطة الصفية.

د- المشاركة أحياناً في بعض الأنشطة الصفية.

١٤- إن الاعتقاد بأن القدرة على حل المشكلات مرتبطة بقدرتي على إدراك المشكلة من جهة واسترجاع المعلومات ذات العلاقة من جهة أخرى يجعلني:

أ- أصمم بقوة على تنمية قدرتي الإدراك والاسترجاع لدي.

ب-أصمم على تنمية قدرتي الإدراك والاسترجاع لدي.

ج-أحاول تنمية قدرتي الإدراك والاسترجاع لدي.

د- أتمنى تنمية قدرتي الإدراك والاسترجاع لدي.

١٥- عندما يكتب المعلم أهداف الدرس على السبورة في بداية كل حصة:

أ- أندمج مع شرح المعلم طوال الحصة.

ب-أحاول المشاركة في الحصة.

ج-أرغب في المشاركة في الحصة.

د- أتمنى لو أشارك في الحصة.

١٦- عندما أشعر بتشتت انتباهي في أثناء الحصة:

أ- أحاول جاهداً استعادة انتباهي.

ب-أحاول استعادة انتباهي.

ج-أتمنى استعادة انتباهي.

د- أحمل زملائي الطلبة مسؤولية تشتت انتباهي.

١٧- عندما أتغيب عن المدرسة يخطر في بالي أن أبرر غيابي بادعاء المرض ولكن أمتنع عن ذلك بفعل قيمة الصدق التي أقدرها أشعر أن لدي:

أ- رغبة جامحة في الذهاب إلى المدرسة.

ب-رغبة في الذهاب إلى المدرسة.

ج-ميلاً في الذهاب إلى المدرسة.

د- آملاً في الذهاب إلى المدرسة.

١٨- إن حرص المعلم على تنمية الثقة في النفس لدى طلبته أثناء الحصة يشجعني على:

أ- الانخراط بقوة في الأنشطة الصفية.

ب-المشاركة في تلك الأنشطة.

ج-الاهتمام بالمشاركة في تلك الأنشطة.

د- الميل للمشاركة في الأنشطة الصفية.

١٩- إن وعيي بطرق تحديد المشكلة التي انتبهت إليها يجعلني:

أ- أكثر حماساً لمتابعة الخطوة التالية في حلها.

ب-أتحمس لمتابعة الخطوة التالية في حلها.

ج-أحاول متابعة الخطوة التالية في حلها.

د- أتراخى قليلا في متابعة الخطوة التالية لحلها.

٢٠- إن قناعتي بقدرتي على استيعاب ما يلقيه علينا المعلم من معلومات يجعلني:

أ- أشارك مشاركة فاعلة في إثارة الأسئلة.

ب-أشارك في طرح بعض الأسئلة.

ج-أحاول طرح بعض الأسئلة.

د- لا أتحمس لطرح أسئلة.

٢١- إن الاعتقاد بأن قدرتي على استيعاب ما يشرحه المعلم من معلومات مرده إلى ضعف قدرتي على الانتباه يجعلني:

أ- أندمج بقوة في أي برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القدرة على الانتباه.

ب-أندمج في أي برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القدرة على الانتباه.

ج-أحاول الالتحاق بأي برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القدرة على الانتباه.

د- أميل إلى الالتحاق بأي برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القدرة على الانتباه.

٢٢- عندما يشرح لنا المعلم أهداف الدرس على السبورة في بداية كل حصة:

أ- أتابع بنشاط كبير كيف يحقق المعلم هذه الأهداف.

ب-أتابع بنشاط متابعة المعلم وهو يحقق هذه الأهداف.

ج-أرغب في متابعة المعلم وهو يحقق هذه الأهداف.

د- لا يضايقني لو لم أتابع المعلم وهو يحقق هذه الأهداف.

٢٣- عندما أفشل في امتحان ما:

أ- يهمني جداً أن أستكشف الخطأ في عملياتي العقلية.

ب-يهمني أن أستكشف الخطأ في عملياتي العقلية.

ج-أرغب في معرفة الخطأ في عملياتي العقلية.

د- ألوم المعلم على صعوبة أسئلته في الامتحان.

٢٤- كلما سنحت لي فرصة الغش في الامتحان وامتنعت عن فعله لأنني أمين مع نفسي أشعر أن الطريق إلى النجاح تتمثل في:

أ- الجد والاجتهاد.

ب-بذل جهد معقول.

ج-محاولة بذل جهد معقول.

د- محاولة بذل جهد متوسط.

٢٥- إن تفويت المعلم الفرصة على بعض الطلبة الذين يدعون المرض كعذر للتهرب من الامتحان بإصراره على أن يؤدوا الامتحان يجعلني:

أ- ألا أفكر إطلاقا في التغيب عن الامتحان.

ب-ألا أفكر في التغيب عن بعض الامتحانات.

ج-أحاول البحث عن أعذار أخرى للتخلص من الامتحان.

د- أجهد في البحث عن أعذار أخرى قد تكون أكثر قبولاً.

٢٦- إن وعيي بطرق تخزين المعلومات في ذاكرتي تجعلني:

أ- أتحمس بشدة لتنويع تلك الطرق.

ب-أتحمس لتنويع تلك الطرق.

ج-أحاول تنويع تلك الطرق.

د- أكتفي بطريقة واحدة.

٢٧- إن ثقتي في قدرتي على أداء ما يطلب مني من واجبات بيتيه تجعلني:

أ- أحرص بقوة على أداء واجباتي البيتية بإتقان.

ب-أحرص على أداء واجباتي البيتية.

ج-أرغب في أداء واجباتي البيتية.

د- أميل إلى تأجيل أداء واجباتي البيتية.

٢٨- إن الاعتقاد بأن انخفاض مستوى تحصيلي الدراسي يعود إلى إدارتي السيئة لوقتي يجعلني:

أ- أصر بقوة على إعادة النظر في خطتي لإدارة وقتي.

ب-أصر على إعادة النظر في خطتي لإدارة وقتي.

ج-أحاول إعادة النظر في خطتي لإدارة وقتي.

د- أرغب في إعادة النظر في خطتي لإدارة وقتي.

٢٩- عندما يخبرنا المعلم أنه سيطلب منا تحديد الأهداف التي تحققت في نهاية الحصة:

أ- أبذل كل جهدي في استيعاب ما يقدمه المعلم.

ب-أحاول فهم ما يقدمه المعلم.

ج-أحاول فهم معظم ما يقدمه المعلم.

د- أحاول فهم بعض ما يقدمه المعلم.

٣٠- عندما أشعر أن مشاركتي في الأنشطة الصفية محدودة:

أ- أحرص على مراجعة عمليات التفكير لدي.

ب- أحاول ولجعة عمليات التفكير لدي.

ج-نادراً ما أحاول مراجعة عمليات التفكير لدي.

د- أبرر مشاركتي المحدودة بطريقة التدريس التلقينية التي يتبعها المعلم.

٣١- إن اعتقادي الشخصي بأن علي أن أؤدي واجباتي المدرسية بإتقان لأدلل على ما لدي من مهارات يجعلني:

أ- أصر على تطوير أساليبي في أداء واجباتي المدرسية.

ب-أطور أساليب في أداء واجباتي المدرسية.

ج-أحاول تطوير أساليبي في أداء واجباتي المدرسية.

د- أميل إلى تطوير أساليبي في أداء واجباتي المدرسية.

٣٢- إن إحساسي بالراحة النفسية عندما أنجز واجباتي المدرسية بإتقان يدفعني إلى:

أ- المحافظة بكل قوة على هذا المستوى من الإنجاز.

ب-محاولة المحافظة على هذا المستوى من الإنجاز.

ج-المحافظة على هذا المستوى في معظم الأوقات.

د- المحافظة على هذا المستوى في بعض الأوقات.

٣٣- إن وعيي بطرق التفكير التي استخدمتها في حل المشكلات يدفع بي إلى:

أ- التقييم المستمر لما يصدر عني من قرارات.

ب-التقييم في بعض الأحيان لما يصدر عني من قرارات.

ج-محاولة تقييم لما يصدر عني من قرارات.

د- غض الطرف أحيانا عن تقييم ما يصدر عني من قرارات.

٣٤- إن إحساسي بقدرتي على توقع نواتج ما أبذله من جهد في التعلم يدفع بي إلى:

أ- مزيد من الجهد والاجتهاد لتحقيق هذه التوقعات.

ب-الإصرار على تحقيق بعض هذه التوقعات.

ج-محاولة العمل على تحقيق هذه التوقعات.

د- محاولة العمل على تحقيق بعض هذه التوقعات.

٣٥- إن الاعتقاد بأن ضعف ذاكرتي للخبرات الحديث مرده إلى عدم التعامل المتكرر مع تلك المعلومات يفرض علي أن:

أ- أتعامل مع هذه المعلومات بأكثر من طريقة.

ب-أتعامل مع هذه المعلومات بطريقة واحدة فقط.

ج-أحاول التعامل مع هذه المعلومات.

د- أرغب في التعامل مع هذه المعلومات.

مقياس دافعية الإنجاز

نموذج إجابة

اسم الطالب:

.....الصف:.....المدرسة:.....

يرجى وضع إشارة (x) في المربع الذي يمثل إجابتك.

الفقرة	أ	ب	ج	د
١.				
٢.				
٣.				
٤.				
٥.				
٦.				
٧.				

٨.				
٩.				
١٠.				
١١.				
١٢.				
١٣.				
١٤.				
١٥.				
١٦.				
١٧.				
١٨.				

الفقرة	أ	ب	ج	د
١٩.				
٢٠.				
٢١.				
٢٢.				
٢٣.				
٢٤.				
٢٥.				
٢٦.				
٢٧.				
٢٨.				
٢٩.				
٣٠.				

٣١.				
٣٢.				
٣٣.				
٣٤.				
٣٥.				

الخطة التدريسية وفق استراتيجية المجموعات الثرثارة

أولا تعريف المجموعات الثرثارة:

المجموعات الثرثارة: عبارة عن مجموعات صغيرة تظهر عند إجراء المناقشات التي يتيحها المعلم لطلابه خلال المحاضرة التي يقدمها لهم.واستخدام مثل هذه المجموعات لا يكون من أجل زيادة اهتمام الطلبة بالدرس فقط، بل لتشجيع الطلبة أيضاً على المشاركة في عمليتي التفكير والمناقشة معاً (سعادة،٢٠٠٦).

كيفية خطوات التحضير بأسلوب المجموعات الثرثارة:

طرح كل من جيبس وجينكنز (Gibbs & Jenkins, 1992) ثلاث عشرة خطوة لممارسة إستراتيجية المجموعات الثرثارة، مع تحديد وقت كل خطوة من هذه الخطوات والنشاط أو الأنشطة الواجب القيام بها، كما يتضح من اللوحة الآتية :

الخطوة	الوقت بالدقائق	الأنشطة المطلوبة
الأولى	خمس دقائق	مراجعة عامة باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) للعمل السابق وذلك بعد دخول الطلبة حجرة الصف، وجلوسهم على المقاعد بمشاركة فاعلة من جانب الطلبة.
الثانية	تسع دقائق	مراجعة شفوية من جانب المعلم للدرس أو العمل السابق.
الثالثة	خمس دقائق	يطرح الطلبة سؤالا يتعلق بالأسلوب الممكن استخدامه مع مناقشة ذلك ضمن مجموعات صغير .
الرابعة	سبع دقائق	يقوم المعلم بطرح أسئلة من جانبه لها علاقة بأسئلة الطلبة.
الخامسة	أربع دقائق	يقوم الطلبة بعمل واجب له علاقة بالبيانات والمعلومات التي تم تقديمها على عرض البيانات (Data Show).
السادسة	ست دقائق	يقوم المعلم بعمل الملخصات لما توصل إليه الطلبة في المجموعات الصغيرة المختلفة .
السابعة	ست دقائق	يقوم الطلبة بتطوير الأفكار التي نوقشت وتوسيعها، والعمل على تفسيرها.
الثامنة	دقيقة	يقوم المعلم بإجابة أحد الأسئلة، بحيث يؤدي ذلك إلى قضية أكثر صعوبة .
التاسعة	دقيقتان	يستمر الطلبة في العمل ضمن مجموعات العمل المختلفة حول القضية الأكثر صعوبة.
العاشرة	ثلاث دقائق	يجيب المعلم عن بقية الأسئلة والتحليلات في محاضرة قصيرة.
الحادي عشر	دقيقة	يطرح الطلبة سؤالا مفتوحا مع وجود وقت غير كاف للإجابة عنه.
الثانية عشر	ست دقائق	يراجع المعلم المادة الموجودة في دفتر التحضير .

الثالثة عشر	دقيقتان	يطلب المعلم من الطلبة كتابة ملخص عما دار في المحاضرة في صفحة.

وقد التزمت الباحثة في الخطوات السابقة حين إعدادها للخطة التدريسية للدراسة الحالية، إلا أنها قامت بإجراء تعديلات محددة في الخطوات لتتوافق مع خصائص وأهداف تدريس اللغة العربية، ومن هذه الخطوات الخطوة الثالثة التي تم تغييرها إلى القراءة النموذجية وقراءة المحاكاة، لأن التدريب على مهارة القراءة من الأهداف الرئيسة لتدريس اللغة العربية.

إجراءات التدريس بأسلوب المجموعات الثرثارة:

يبدأ استخدام هذا الأسلوب الذي يشجع الطلبة على التعلم النشط باقتراح نشاط معين على الطلبة، تم تقسيمهم داخل غرفة الصف إلى عدد من المجموعات الصغيرة التي يكون من السهل تشكيلها أو تنظيمها حول عدد من الطاولات المستديرة، حتى لو كان ذلك في قاعة محاضرات كبيرة .

ومع ذلك، فان شكل المجموعة يرتبط ارتباطا وثيقا بنوع النشاط المطلوب، بحيث يمكن أخذ قدرات الطلبة العقلية والمعارف التي يلمون بها في الحسبان، مما يجعل من غير المناسب أن يتم طرح البيانات أو مشكلات أو قضايا أو موضوعات أعلى بكثير من مستوى فهمهم، بل نشاطاً محدداً يتعاملون فيه مع أمور يتوقع منهم سهولة إدراكها، ولا سيما إذا عمل الطلبة على تقدير استخدام أسلوب المجموعة الثرثارة، وحصلوا على تعليمات واضحة لما ينبغي عليهم القيام به، والفترة التي ليست شفوية

فحسب، بل وموضحة لهم بشكل كتابي على جهاز العرض العلوي أو جهاز عرض البيانات (Data Show) أيضا .

أما عن تنظيم المجموعة، فغالبا ما يجلس الطالب بجانب من يعرفه جيداً ويميل إليه، بحيث لا تبدو هناك أية مشكلة للحديث فيما بينهم . ومع ذلك، فان هذا قد يصبح صعبا في بداية العام الدراسي، حيث يتم تعديل الصفوف، وانتقال من مدرسة إلى أخرى، وتسجيل طلبة جدد مما يتطلب بعض الوقت حتى يتعرف الطلبة على بعضهم جيدا . ويمكن حتى في هذه الحالةً أن يطلب المعلم أداء واجب بسيط، يتمثل في أن يقدم كل طالب نفسه إلى زملائه في الصف من حيث المنطقة التي يعيش فيها والأشياء التي يحبها والمأكولات والمشروبات التي يفضلها، والهوايات التي يمارسها وقت فراغه .

وفي حال وجود حجرة دراسية كبيرة ومجموعات صغيرة متعددة، فليس هنالك من الوقت الكافي الذي يستطيع فيه الجميع المشاركة. وهنا ، فان على المعلم الذي لا يريد أن يضيع فرصة التعلم النشط على التلاميذ، أن يطلب من اثنين أو ثلاثة منهم أن يتطوعوا بطرح الأفكار التي توصلوا إليها في مجموعاتهم الصغيرة، وأن يسأل بقية المجموعة إن كان لديها ما تضيفه إلى ما قيل، مع حرص المعلم على عدم التعليق أو التعقيب المباشر على كل فكرة أو نقطة يتم طرحها، ما عدا الإشارات باليد والإيماءات بالرأس والعينين، بأن هذه نقطة مهمة أو نقطة أو فكرة رائعة. أما التعقيب

الحقيقي فيكون عند بداية محاضرة جديدة، حيث يكون هناك مجال للتذكير بما دار وفرصة لنشاط جديد يقوم به الطلبة حتى يتعلموا شيئاً جديداً.

ولا يغيب عن ذهن المعلم أن يحدد وقت المناقشة المطلوبة، وأن يبلغهم عن الالتزامات أو المهمات أو الأعمال الواجب إنجازها عند الانتهاء من هذه المناقشة، حتى يتعودوا على إتمام الطالب في وقتها، وعلى رفع وتيرة المناقشة أن تكون فاعلة في تحقيق الأهداف المرسومة لها(سعادة،٢٠٠٦).

بسم الله الرحمن الرحيم

الصف: التاسع المتوسط

المادة: اللغة العربية

الدرس: ماسح الأحذية

اليوم والتاريخ:

<u>الأهداف السلوكية :</u>

بعد الانتهاء من الدرس ستكون الطالبة قادرة على أن :

١. تذكر العناصر الأساسية للقصة التي قرأتها(المكان- الأحداث- الشخصيات).

٢. تستنتج مغزى القصة .

٣. تقارن بين موقف الكاتب وغيره.

٤. تتحدث عن مغزى القصة .

٥. تحلل شخصيات القصة من خلال المواقف التي استمعت لها.

٦. تشكر الله على ما تعيش فيه من النعم الكثيرة في وطنها.

٧. تمتدح معاونة المحتاجين وإرشادهم .

٨. تتأسى بالمجتهدين وأهل الطموح.

٩. تلخص القصة في فقرة واحدة.

١٠. تقترح عنواناً آخر للقصة.

١١. تكتب قصة قصيرة مشابهة.

١٢. تطبق خطوات أسلوب المجموعات الثرثارة بالتعاون مع زميلاتها.

الوسائل التعليمية :

- مسجل وشريط تسجيلي .

- جهاز عرض البيانات (Data Show)

إجراءات التدريس:

يتم عرض الدرس وفق خطوات التعلم الثلاثة عشرة للمجموعات الثرثارة كما وضعها كل من جيبس وجينكنز (Gibbs & Jenkins, 1992) وهي كالآتي:

الخطوة الأولى(خمس دقائق):

- يتم عرض المعلومات الخاصة بموضوع الدرس السابق (عرفت طريقي للنجاح) على جهاز عرض البيانات (Data Show) كالآتي:

– يتشابه كل من الكاتب والطيور المهاجرة بأنهما قد يضلان الطريق السوي مرةً أو مرات ثم لا يلبثان أن يعدلا سلوكهما على الطريق الصحيح.

– أراد الباحث في بداية صباه أن يدرس علوم الزراعة والحيوان ظناً منه بأنه خلق لذلك، لكن في الأخير توجه لدراسة الأدب.

– أيقن الكاتب بأن الجندية والزراعة إنما كانتا تمهيداً له للتوجه نحو الأدب.

– اشتياق الكاتب لأن ينظم الشعر لينشده قبل المبارزة في الجندية.

– ولع الكاتب بوصف الشجر والأزهار والطير إنما هو تمهيد للأدب والهيام في الطبيعة.

– ساعد حب الكاتب للجندية وللزراعة في تحقيق نجاحاته الأدبية.

– هناك عوامل أدت إلى نجاح الكاتب منها صدق الرغبة في النجاح والعمل والثقة بالنفس.

– يضيف المنهج الأدبي للأديب الروح والشهرة والوجاهة.

<u>الخطوة الثانية(تسع دقائق):</u>

– طرح الأسئلة الآتية على الطالبات مراجعةً للدرس السابق:

– أذكري المشكلة التي واجهت الكاتب في بداية حياته؟

– ما وجه الشبه بين الكاتب والطيور المهاجرة؟

– ما رأيك في عدم قيام الكاتب بدراسة علوم الزراعة والحيوان رغم أنه أراد ذلك في بداية الأمر؟

– فسري كيف كان توجه الكاتب للجندية أو الزراعة إنما كان تمهيداً للأدب؟

– فسري قول الكاتب :" إن التفاتي في الجندية إنما كان التفاتاً للأدب من طريقٍ آخر: طريق الإنشاد والحماس قبل المبارزة، وطريق الشغف بالأزهار وعامة الأحياء"؟

– عللي ما يأتي: الذي خلق للأدب لا يتحول إلى منهج آخر من مناهج العمل؟

– لخصي العوامل التي تعين الإنسان على النجاح كما أوردها الكاتب في الدرس؟

– هاتِ بعض الأمثلة لأشخاص حققوا نجاحات في حياتهم؟

الخطوة الثالثة(خمس دقائق):

(القراءة النموذجية): تنبه المعلمة طالباتها بالاستماع إلى الشريط، حيث قامت المعلمة مسبقاً بتسجيل الدرس بصوتها بأسلوب معبر، وتطلب المعلمة من الطالبات الاستماع إلى الأحداث حتى يتسنى لهن الإجابة عن الأسئلة التي ستطرحها المعلمة بعد الانتهاء من الاستماع للدرس (القصة).

–(**قراءة المحاكاة):** تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الدرس قراءة جهرية، بحيث تعين طالبة من كل مجموعة وتحدد لها فقرة لقراءتها، بينما باقي الطالبات يستمعن لها.

الخطوة الرابعة(سبع دقائق):

– باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) سيتم تحليل الأفكار الواردة في النص من خلال توجيه الأسئلة كالآتي:

السؤال الأول:اختاري أكثر الأمور إمتاعاً لك في القصة؟ مع التعليل لهذا الاختيار؟

* إجابة المجموعة الأولى:

من أكثر الأمور إمتاعاً لنا في القصة هي شخصية الصبي، وذلك لأن :

– لديه الإصرار والقوة على تعليم نفسه.

– تصميمه على تحقيق ما يريد.

– لديه هدف محدد يسعى جاداً لتحقيقه.

– يمتلك المهارة في إتقان العمل.

– ثقته بنفسه وبقدراته وإمكانياته وأمانته وإيفائه بالاتفاق المبرم بينه وبين الكاتب.

* إجابة المجموعة الثانية:

تعتبر شخصية الكاتب من أكثر الأمور إمتاعاً في القصة وذلك لأنه :

– يمتلك شخصية طيبة بحيث ساعد الصبي في الحصول على رأس المال وشراء مستلزمات عمله كماسح للأحذية.

– مواضع وغير غروره.

– ذو قدرة على التعاطي مع الأمور المختلفة.

* إجابة المجموعة الثالثة:

أكثر الأمور إمتاعاً في القصة هي القيم الإنسانية التي حملها مضمون القصة من إصرار وعزيمة من الصبي في تحقيق ذاته وأهدافه، وطيبته وتواضع الكاتب ومساعدته للصبي .

* إجابة المجموعة الرابعة:

أكثر الأمور إمتاعاً في القصة هو أسلوب الكاتب في عرض قضايا متعددة ومتنوعة، حيث إنه عرض قضايا سياسية واجتماعية واقتصادية بأسلوب سلس ومتكامل ويوضح ارتباط هذه القضايا وتأثيرها المتبادل فيما بينها.

السؤال الثاني: اذكري من أحداث القصة ما يلتقي مع القولين الآتيين:

– يقول أحدهم:" أهم الأشياء في الحياة ليست أشياءً".

* إجابات المجموعات : " قررنا أن تكون المهارة المقياس الوحيد لكسب العمل".

– يقول مونتانيه: " مجرى حياتنا هو المرآة الحقيقية لكلماتنا" .

إجابات المجموعات : " سيدي هل لديك منه (سول) لصبي يكاد يموت جوعاً".

السؤال الثالث: اعملي على توضيح كيف استطاع الكاتب أن يقنع الصبي بأهمية الأعمال التجارية الحرة للمجتمع ؟

إجابات المجموعات : ذلك عندما عقد الكاتب مقارنة بين حياة الصبي في السنوات التي سبقت عهد الرئيس بلاوندي والحياة في عهد الرئيس بلاوندي الذي استخدم النظام الرأسمالي؟

السؤال الرابع : راهن الكاتب على نجاح الصبي بثلاثة أمور، استنتجيها؟

إجابات المجموعات : – تصميم الصبي للوصول إلى ما يريد.

– ثقته بقدرته وبنفسه.

– امتلاك الصبي للمهارات اللازمة في عمله.

<u>الخطوة الخامسة(أربع دقائق):</u>

– ما رأيك في موقف الكاتب مع الصبي وما قام به، هل أنت مؤيدة أم معارضة؟ بربري إجابتك ؟

تحدد المعلمة الإجابة الأولية للطالبات وتطلب منهن تبريرها المجموعتان الأولى والثانية إجابتهما بنعم، والمجموعتان الثالثة والرابعة إجابتهما بلا، والتبرير من المجموعات يتوقع أن يكون كالآتي:

إجابة المجموعة الأولى : نعم نؤيد موقف الكاتب من الصبي، وتبريرنا لهذا التأييد من منطلق أن مساعدته للصبي على العمل وكسب عيشه ستضمن له عيشةً كريمةً دائمة، خيرٌ من أن يقدم له قوت يومه وتنهي مساعدته له في انتهاء اليوم.

إجابة المجموعة الثانية : نعم أؤيد موقف الكاتب من الصبي لأن مساعدته له لم تقتصر فقط على تأمين الصبي لقوت يومه، بل تزوده بخبرةٍ ناضجة تفتح أمامه أفقاً واسعاً في الحياة من خلال مناقشته في أمور اقتصادية، والخوض في جدل أدى إلى إقناع الصبي بالرأي الآخر، فبهذا الموقف يزود الكاتب الصبي بمهارات الحياة العملية التي من أهمها الحوار وتقبل الآخر رغم معارضته لآرائنا وأفكارنا.

إجابة المجموعة الثالثة : لا نؤيد موقف الكاتب لأنه من خلال نقاشه مع الصبي برز تحيزه للرأسمالية وذلك من خلال عرضه لايجابياتها ولم يعرض للصبي سلبياتها، وكذلك أبرز سلبيات الشيوعية فقط ولم يبرز ايجابياتها، فهو بذلك طرح مقارنة منقوصة للصبي تبرز تحيزه للرأسمالية.

إجابة المجموعة الرابعة : لا للصبي نؤيد موقف الكاتب ، لأنه تعامل مع حالة الطفل بشكل فردي، ولم يستقرئ أنها ظاهرة عامة لمعظم أطفال البلدة، رغم أنه أشار لذلك من خلال النص، وكان الأحرى به بعد أن تعامل مع موقف الصبي بشكل فردي، أن يتطرق لهذه الظاهرة العامة وأن يناقشها بعموميتها وما أسبابها المهمة، وما الحلول المقترحة وقائياً أو علاجياً لاجتثاث هذه الظاهرة جذرياً من مجتمع مدينة "ليما".

<u>الخطوة السادسة(ست دقائق):</u>

– تطلب المعلمة من المجموعات الأربع تلخيص الأفكار التي وردت في الخطوات السابقة.

– تطلب المعلمة من قائدة كل مجموعة من المجموعات الأربع كتابة الأفكار الملخصة على ورقة ثم عرضها شفوياً أمام زميلاتها.

– تطلب المعلمة من قائدة كل مجموعة أن تدون مجموعة الأفكار الخاصة بمجموعتها في قائمة على السبورة. وبذلك يتجمع على السبورة أربع قوائم منفصلة للمجموعات الأربع.

– تقوم المعلمة بمناقشة هذه الأفكار مع جميع الطالبات في الشعبة، ومن ثم يتم استخلاص الأفكار المشتركة وتدوين هذه الأفكار في قائمة واحدة.

– بعد انتهاء المناقشة والوصول إلى القائمة النهائية للأفكار، تقوم المعلمة بالاستفادة من هذه القائمة للوصول إلى ملخص نهائي للأفكار الواردة في النص، بحيث إذا كان هناك أي نقص أو خلل في الأفكار تقوم المعلمة بالتعديل المناسب لهذه القائمة من الأفكار.

أهم الأفكار التي ستدونها المعلمة في الملخص النهائي هي كالآتي:

– يرى بعض علماء الاجتماع في العالم الثالث أن الرأسمالية شر على المجتمع.

– المهارة هي مقياس كسب العمل.

– الثقة بالنفس تدعم النجاح.

– الحوار والمناقشة من الأساليب المهمة في الإقناع.

– خير الأمور ما يدوم على قلته.

– بالجهد والمثابرة نرتقي بالأعمال والمشروعات الصغيرة لتصل إلى مشاريع كبيرة ورائدة.

<u>الخطوة السابعة(ست دقائق):</u>

تختار المعلمة أفكاراً لإثارة التفكير حولها ومناقشتها مع الطالبات :

– يرى بعض علماء الاجتماع في العالم الثالث أن الرأسمالية شر على المجتمع. فهل أنت مع أو ضد الرأسمالية. معللة رأيكِ؟

– المهارة هي المقياس الوحيد لكسب العمل، فسري هذه العبارة موضحةً رأيك المبرر فيها؟

– بعض من إجابات الطالبات:

* الرأسمالية هي ليست شراً على المجتمع، بل توفر القدر الكافي من الحرية في التطور والتقدم في الأعمال للارتقاء بها، وبالتالي تحقيق أهداف مشروعة ضمن طرق مشروعة دون وضع حدود لهذه الآمال.

* من أسباب تأييدي للرأسمالية أنها تحقق مبدأ لكل مجتهد نصيب، فبقدر ما يسعى الفرد ويعمل ويجتهد ويوفر أسباب النجاح لعمله، بقدر ما يحقق أرباحاً تمكنه من امتلاك أي شيء يرغب فيه، دون تحديد لحرية امتلاكه هذه.

* الرأسمالية نظام موجود في الإسلام من قبل أربعة عشر قرناً، فالإسلام لم يحد من ملكية الأفراد، بل أعطى الحرية المطلقة لكل فرد أن يعمل ويمتلك ما يشاء في ظل تعاليم وأنظمة الشريعة الإسلامية السمحاء.

* ما يقابل الرأسمالية الشيوعية، التي تحدد بقوانينها وأنظمتها التملك الفردي للأشخاص، وتجعلهم جميعاً سواسية، وتقدم في المقابل جميع احتياجات الفرد الأساسية لتضمن له عيشةً كريمة، إلا أن هذا المبدأ يقتل روح العطاء والمنافسة والإبداع لدى الأفراد في المجتمع.

الخطوة الثامنة(دقيقة واحدة):

– تقوم إحدى الطالبات بطرح سؤال على درجة من الصعوبة بحيث يثير قضية صعبة إما اجتماعياً أو اقتصادياً أو ثقافياً لها علاقة بموضوع الدرس، وهذا السؤال هو: هل يمكن حل قضية الأطفال المتشردين في الشوارع؟

– تجيب المعلمة عن السؤال المطروح : نعم يمكن ذلك.

– تطرح المعلمة السؤال الآتي: ما الجهات المعنية بحل قضية الأطفال المتشردين في الشوارع؟

الخطوة التاسعة(دقيقتان):

– تطلب المعلمة من المجموعات الأربع الإجابة عن السؤال الذي تم طرحه في الخطوة السابقة:

إجابة المجموعة الأولى : يمكن لوزارة التنمية الاجتماعية أن تتابع أحوال الأسر الفقيرة التي لا تمتلك مقومات العيش الكريم وتقدم لهم المساعدة، عوضاً أن تقوم هذه الأسر بتشغيل أبنائها لتأمين قوتهم.

إجابة المجموعة الثانية : يمكن لوزارة التربية والتعليم تفعيل قانون التعليم الإلزامي ومتابعة الأسر التي لديها أطفال في سن المدرسة، وإجبارهم على إلحاق أبنائهم في المدارس بدلاً من تشغيلهم.

إجابة المجموعة الثالثة : يمكن للقطاع الخاص من شركات وهيئات تجارية أن تساهم في تقديم المعونات اللازمة للأسر الفقيرة لتساعدهم على تخطي مصاعب العيش ومستلزماته.

إجابة المجموعة الرابعة : لا تستطيع جهة واحدة أن تحل هذه القضية من جذورها، بل على جميع ما ذكرتم من جهات أن تتضافر معاً لحل هذه القضية، كلٌ في اتجاهه.

الخطوة العاشرة(ثلاث دقائق):

– تسمح المعلمة للمجموعات الأربع بطرح أسئلة واستفسارات حول الموضوع والقضية المطروحة، حيث تقوم المعلمة بدورها بالإجابة عنها:

سؤال المجموعة الأولى : هل مستوى تعليم الأم والأب يؤثر على توجه الأبناء في الأسرة؟

سؤال المجموعة الثانية : ما العوامل التي تؤدي إلى شيوع مثل هذه الظاهرة في المجتمعات؟

سؤال المجموعة الثالثة : هل في الشريعة الإسلامية ما ينص على حقوق الطفل في الحياة؟

سؤال المجموعة الرابعة : ما دور المنظمات العالمية مثل منظمة الأمم المتحدة حيال هذه القضايا في المجتمعات الفقيرة؟

الخطوة الحادية عشرة(دقيقة واحدة):

– تطرح الطالبات سؤالاً مفتوحاً مع وجود وقت كاف للإجابة عنه، وهذا السؤال هو :

– كيف يمكن أن نوظف حقوق الطفل لحمايته من التسول والتشرد في الشوارع؟

الخطوة الثانية عشرة (ست دقائق):تراجع المعلمة المادة الموجودة في دفتر التحضير، للتأكد من تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقاً :

– عددي العناصر الأساسية للقصة التي قرأتها(المكان– الأحداث– الشخصيات)؟

– استنتجي المغزى الذي ترمي إليه القصة ؟

– تخيلي أنك في موقف الكاتب، قارني بين موقفك وموقفه ؟

– تحدثي عن ثلاث أفكار وردت في القصة؟

– حللي شخصية الكاتب من خلال موقفه مع الصبي؟

– حللي شخصية الصبي من خلال موقفه مع الكاتب؟

– قارني بين ما تم وصفه عن أطفال مدينة "ليما" وواقع الأطفال في مدينة الكويت؟

– ما رأيك في تقديم المعاونة للمحتاجين؟

– لخصي قصة الدرس في فقرة واحدة؟

– اقترحي عنواناً آخر للقصة يتلاءم مع أحداثها ومضمونها؟

– اروي قصة قصيرة مشابهة في المغزى والمضمون؟

الخطوة الثالثة عشر (دقيقتان):

– تطلب المعلمة من الطالبات كتابة ملخص عما دار في الحصة من أفكار في صفحة واحدة، وهي كالآتي:

– يرى بعض علماء الاجتماع في العالم الثالث أن الرأسمالية شر على المجتمع.

- المهارة هي مقياس كسب العمل.

- الثقة بالنفس تدعم النجاح.

- الحوار والمناقشة من الأساليب المهمة في الإقناع.

- خير الأمور ما يدوم على قلته.

- بالجهد والمثابرة نرتقي بالأعمال والمشروعات الصغيرة لتصل إلى مشاريع كبيرة ورائدة.

بسم الله الرحمن الرحيم

الصف: التاسع المتوسط

المادة: اللغة العربية

الدرس: الحمامة المطوقة

اليوم والتاريخ:

<u>الأهداف السلوكية :</u>

بعد الانتهاء من الدرس ستكون الطالبة قادرة على أن :

١. تستخلص القيم والفضائل المستفادة من القصة.

٢. تستخلص الأفكار الجزئية أو أحداث القصة مرتبة حسب ورودها في الموضوع.

٣. تؤثر التعاون مع الآخرين في الشدة والرخاء.

٤. تقرأ فقرة من الموضوع قراءة سليمة مضبوطة الشكل.

٥. تلخص القصة بلغتها الخاصة وفي نصف صفحة.

٦. تتحدث بلغة فصيحة –أمام زميلاتها– عن كيفية نجاة المطوقة ورفيقاتها من الشرك.

٧. تطبق خطوات أسلوب المجموعات الثرثارة مع زميلاتها.

الوسائل التعليمية :

- مسجل وشريط تسجيلي .

- جهاز عرض البيانات (Data Show)

إجراءات التدريس:

يتم عرض الدرس وفق خطوات التعلم الثلاثة عشرة للمجموعات الثرثارة كما وضعها كل من جيبس وجينكنز (Gibbs & Jenkins, 1992) وهي كالآتي:

الخطوة الأولى(خمس دقائق):

- يتم عرض المعلومات الخاصة بموضوع (الفصاحة عند العرب) على جهاز عرض البيانات Data Show كالآتي :

١- تحدثت المرأة من آل برمك في مجلس الخليفة هارون الرشيد وكان مصدر الجمال في حديثها:

- المعنى الغزير في اللفظ القليل.

- الجرس الموسيقي النابع من تشابه نهايات الجمل.

- القول الصائب في الموقف المناسب.

٢- فسر الحاضرون الحديث الموجه من المرأة إلى الخليفة هارون الرشيد أنها تدعو له وتمدحه، إلا أن الخليفة هارون بحنكته وذكائه استطاع أن يصل إلى المعنى المبطن لما تقول كالآتي :

* قالت المرأة : "أقر الله عينك" حيث فسرها الرشيد بالدعاء عليه بالعمى، لأنه إذا أسكنت العين عميت . أما أصحابه ففسروها أنها تدعو له بهدوء السريرة واطمئنان الحال .

* قالت المرأة : "فرحك الله بما أتاك"، حيث فسرها الرشيد بالدعاء عليه أن يأخذه الله بغتة من قوله تعالى : "حتى إذا فرحوا بما أوتوا أخذناهم بغتة" سورة الأنعام، الآية (٤٤) . أما أصحابه ففسروها بأنها تدعو له بالسعادة والفرح .

* قول المرأة : "لقد حكمت فقسطت"، حيث فسرها الرشيد بأنها تبشر بنار جهنم من قوله تعالى : " وأما القاسطون فكانوا لجهنم حطبا" . سورة الجن، الآية (١٥) . وفسرها أصحابه بأن المرأة تثني عليه لعدله بين الناس.

* نستنتج من تفسير الخليفة هارون الرشيد لأقوال المرأة، أن النص مقرون بالسياق الذي يذكر فيه، حيث إن المرأة من قوم قتل الرشيد رجالهم وأخذ أموالهم، وسبى

نساءهم ، فالمنطق والفطنة دعت الرشيد لتفسير أقوال المرأة على ما قام بتفسيره .

الخطوة الثانية(تسع دقائق):

– قيام المعلمة بطرح الأسئلة الآتية على الطالبات مراجعةً للدرس:

١– ما الذي جاء بالمرأة إلى مجلس هارون الرشيد ؟

٢– لخصي في ثلاثة سطور ما حل بآل برمك كما جاء على لسان المرأة ؟

٣– اذكري ثلاث صفات لهارون الرشيد ؟

٤– استنتجي من النص ثلاث صفات للمرأة ؟

٥– ما رأيك فيما فعله الرشيد مع المرأة ؟

٦– قارني بين تفسير هارون الرشيد لأقوال المرأة وتفسير أصحابه الحاضرين للمجلس ؟

٧– وضحي مصدر الجمال في حديث المرأة الموجه لهارون الرشيد ؟

٨– عللي : تفسير هارون الرشيد لقول المرأة على هذا النحو؟

٩- هات بعض الأمثلة لمواقف تحمل نصوصاً لغويةً تحتمل أكثر من تفسير، بحيث تفسر حسب السياق الذي ترد فيه؟

الخطوة الثالثة(خمس دقائق): (القراءة النموذجية):

- تنبه المعلمة طالباتها بالاستماع إلى الشريط، حيث قامت المعلمة مسبقاً بتسجيل الدرس بصوتها بأسلوب معبر، وتطلب من الطالبات الاستماع إلى الأحداث حتى يتسنى لهن الإجابة عن الأسئلة التي ستطرحها المعلمة بعد الانتهاء من الاستماع للدرس (القصة).

-(**قراءة المحاكاة):** تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الدرس قراءة جهرية، بحيث تعين طالبة من كل مجموعة وتحدد لها فقرة لقراءتها، بينما باقي الطالبات يستمعن لها.

الخطوة الرابعة(سبع دقائق):

- باستخدام جهاز عرض البيانات Data Show يتم تحليل الأفكار الواردة في النص كالآتي :

* عللي : يلجأ الكثير من الشعراء والأدباء إلى جعل قصصهم على لسان الحيوانات .

المجموعة الأولى :

* رغبة في إيصال أفكار معينة بطريقة هزلية .

المجموعة الثانية :

* اتخاذ الحيوانات رموزاً لأشخاص معينة لا يستطيعون أن يصرحوا بها .

المجموعة الثالثة :

* نتيجة الانفتاح على الثقافات الأخرى حيث تأثروا بالأدب الفارسي .

المجموعة الرابعة :

* أسلوب لترغيب الأطفال بقراءة القصص ذات المعاني والأفكار القيمة التي لا يمكن أن ترد على لسان الأطفال .

* أعط مثالاً من القصة على ما يناسب الأقوال الآتية :

المجموعة الأولى :

تأبى الرماح إذا اجتمعن تكسراً

وإذا افترقن تكسرت آحادا

الحل : قول المطوقة : " نتعاون جميعا، ونقلع الشبكة، فينجو بعضنا ببعض، فقلعن الشبكة جميعهن بتعاون، وعلون في الجو "

المجموعة الثانية : الحذر لا يمنع القدر

الحل : قول المطوقة : " ألم تعلم أنه ليس من الخير والشر شيء إلا هو مقدر على من تصيبه المقادير، فقد لا يمتنع من القدر من هو أقوى مني وأعظم أمراً، وقد تنكسف الشمس والقمر إذا قضي ذلك عليهما .

المجموعة الثالثة : "الصديق وقت الضيق"

الحل: "أخذ الجرذ في قرض عقد المطوقة، وقالت له المطوقة إبدأ بقطع عقد سائر الحمام، وبعد ذلك أقبل على عقدي"

المجموعة الرابعة : " وفتيان صدق لست مطلع بعضهم

على سر بعضٍ غير إني جماعها

الحل : قالت المطوقة : ابدأ بقطع عقد سائر الحمام، وبعد ذلك أقبل على عقدي، إني أخاف إن أنت بدأت بقطع عقدي أن تمل وتكسل عن قطع ما بقي "

* استنتجي ثلاث خصائص للقائد المميز من سلوك الحمامة المطوقة :

المجموعة الأولى : الذكاء – الإخلاص لرفاقه – الإيثار.

المجموعة الثانية : سرعة البديهة – حسن العلاقات مع الآخرين – التضحية.

المجموعة الثالثة : الأصالة والإبداع في التفكير – الإيمان بالقضاء والقدر – المثابرة وعدم اليأس.

المجموعة الرابعة : تقدير الآخرين – حسن التعامل مع أتباعه – معالجة المواقف الطارئة .

الخطوة الخامسة(أربع دقائق):

– ما رأيك في ما قامت به الحمامة المطوقة، وسلوكها كقائد، هل أنتِ مؤيدة لما قامت به ؟ بربري إجابتك ؟

تحدد المعلمة الإجابة للمجموعات :

المجموعة الأولى والثانية نعم

المجموعة الثالثة والرابعة لا

المجموعة الأولى : نعم نؤيد الحمامة المطوقة فيما قامت به، لأنها استطاعت أن تحفز روح التعاون والعمل الجماعي لدى الحمامات وتساعدهن على التخلص من المأزق الذي وقعن فيه وهو شباك الصيد .

المجموعة الثانية : نعم نؤيد ما قامت به الحمامة المطوقة، لأنها ما قامت به يدل على حنكة ومهارة وسرعة بديهة في التخلف من شباك الصياد، ويدل على أنها ذات خبرة واطلاع في الغابة، وتمتلك علاقات جيدة وحميمة مع الآخرين حتى قلة قوتهم، فالجرذ في الغابة يعد من

الحيوانات الضعيفة، إلا أنها تتواصل معه بجسور من المودة والاحترام مما أيقنها أنه سيساعدهم ويخلصهم من المأزق .

المجموعة الثالثة : لا نؤيد ما قامت به الحمامة لأنها من البداية يفترض أن تكون حريصة وذات دراية بمكر الصيادين وخداعهم، وكان عليها أن تتريث قبل الإقبال على الحبوب وأن تفكر بإسهاب، لماذا يوجد هذا الحبوب هنا ؟ وكيف أتى ؟من وضعه؟ هل من الطبيعي أن يكون هنا مثل هذا الحبوب ؟

المجموعة الرابعة : لا شك في أن الحمامة استطاعت أن تنقذ زميلاتها لكن لا نؤيد سلوكها كقائد لأنها على غير ود مع الغراب، فلو كانت على ود معه لحذرها من شرك الصياد، فكان من الأحرى بها أن تكون على علاقة طيبة مع الغراب كما هي على علاقة طيبة مع الجرذ .

الخطوة السادسة(ست دقائق):

– تطلب المعلمة من المجموعات الأربعة تلخيص الأفكار التي وردت في الخطوات السابقة .

* تطلب المعلمة من قائدة كل مجموعة من المجموعات الأربعة كتابة الأفكار الملخصة على ورقة ثم عرضها شفوياً أمام زميلاتها .

* تقوم المعلمة بالاستفادة من هذه الملخصات في طرح تلخيص للأفكار الواردة في صفحة أو صفحتين على الأكثر .

* تطلب المعلمة من الطالبات تحديد القواسم المشتركة للأفكار الواردة من المجموعات الأربعة وتجميعها وتدوينها لتشكيل ملخص متكامل لجميع أفكار المجموعات، ويتم ذلك من خلال تدوين قائدة كل مجموعة الأفكار التي لخصتها مع مجموعتها على السبورة، وبذلك يكتب على السبورة أفكار المجموعات الأربعة منفصلة، وتقوم المعلمة بمناقشة هذه الأفكار مع الطالبات واستخلاص

الأفكار المشتركة على أنها الملخص النهائي بعد اطلاع المعلمة على ما لخصته المجموعات من أفكار وبعد انتهاء المناقشة حولها، إذا كانت هناك أفكار واردة لم تدونها أي من المجموعات الأربع، تقوم المعلمة بطرحها وإضافتها لقائمة الملخص النهائي .

* الأفكار التي ستدون في الملخص النهائي :

- مواصفات القائد المميز.

- فوائد التعاون والوحدة بين المجموعات تؤدي إلى القوة.

- الإيمان بالقضاء والقدر.

- الصديق وقت الضيق.

- الإيثار يرفع من قيمة الشخص أمام الآخرين.

- الضعفاء يستطيعون أن يقدموا الكثير رغم ضعفهم.

- سرعة البديهة تنقذ في المواقف الطارئة.

الخطوة السابعة(ست دقائق):

- تختار المعلمة الأفكار الآتية لإثارة التفكير حولها ومناقشتها مع الطالبات:

الفكرة الأولى : الاتحاد والتعاون يؤدي إلى القوة ناقشي هذا القول ؟

بعض من أفكار الطالبات:

* بعض المواقف تكون صعبة ومتعددة المهام، ولا يستطيع فرد القيام بها منفردا، ولكن بالتعاون وتوزيع المهام وتجزئتها يمكن تخطي المصاعب في أي موقف كان.

* يمتلك الأفراد بعض الخصائص المميزة ولكن لا يمتلك الفرد جميع الخصائص المميزة، ولكن بتعاون الأفراد يمكن لهذه الخصائص أن تتحد معاً وتصب في بوتقة إنجاز العمل بتميز.

تطرح المعلمة السؤال الآتي : أعط مثالاًَ يدعم هذه الفكرة ويؤيدها .

* لو يتحد العرب معا يمكنهم هزيمة إسرائيل وتحرير فلسطين والمسجد الأقصى .

* لو تتحد جميع الدول الخليجية لشكلت قوة اقتصادية عظيمة تدعم سطوتها السياسية في العالم فتستطيع المشاركة في القرارات العالمية .

* المحافظة على البيئة المحلية أو البيئة العالمية لا يتم إلا بالتعاون وتوحيد الجهود في مواقف كثيرة .

الخطوة الثامنة(دقيقة واحدة):

– تقوم إحدى الطالبات بطرح سؤال على درجة من الصعوبة بحيث يثير قضية صعبة إما اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية لها علاقة بموضوع الدرس، وهذا السؤال هو: هل لفرقة العرب وعدم توحدهم أثر على اللغة العربية وما آلت إليه من ضعف وتهميش ؟

– تجيب المعلمة عن السؤال المطروح : نعم بكل تأكيد.

– تطرح المعلمة السؤال الآتي: كيف للعرب أن يوحدوا جهودهم ويكثفوا تعاونهم للمحافظة على اللغة العربية وحمايتها مما تتعرض له من تهميش وتشويه نتيجة لعوامل كثيرة منها : التكنولوجيا، والعولمة، وشبكة الإنترنت، والقنوات الفضائية الأجنبية ؟

الخطوة التاسعة(دقيقتان):

– تطلب المعلمة من المجموعات الأربع وضع حلول واقتراحات للقضية التي تم عرضها في الخطوة السابقة .

إجابات المجموعة الأولى :

* عدم تدريس اللغات الأجنبية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى، بل يبدأ تدريسها في المرحلة المتوسطة بعد أن يكون الطلاب قد تمكنوا من لغتهم الأم دراسةً وممارسةً.

* إعادة صياغة المناهج الدراسية للغة العربية بما يضمن الارتقاء بمستوى الطلاب على صعيد الممارسة في الحياة العملية، وليس فقط دراستها في داخل الصفوف.

إجابات المجموعة الثانية :

* متابعة صحة الممارسة اللغوية في جميع المواد الدراسية وليس فقط في مادة اللغة العربية المقررة.

إجابة المجموعة الثالثة :

* متابعة برامج الأطفال التي تعرض باللغة العامية وتعمل على تشويه لغة الأطفال.

إجابة المجموعة الرابعة :

* إقامة أنشطة ومهرجانات مدرسية تدعم اللغة العربية مثل (يوم اللغة العربية).

الخطوة العاشرة(ثلاث دقائق):

– تسمع المعلمة للمجموعات الأربع بطرح أسئلة واستفسارات حول الموضوع والقضية المطروحة وتقوم المعلمة بدورها بالإجابة عن هذه الأسئلة التي تطرحها الطالبات:

* سؤال المجموعة الأولى :

هل لفرقة العرب وعدم اتحادهم تأثير على ما تعانيه اللغة العربية من ضعف ؟

إجابة المعلمة: بالتأكيد له دور كبير، لأن القوة السياسية للعرب وقدرتهم على اتخاذ القرارات الدولية وفرضها، له التأثير المباشر على اتخاذ قرارات تخص وتدعم اللغة العربية، ومن المثال

على هذه القرارات: اعتماد اللغة العربية لغة رسمية إضافة إلى اللغات الموجودة في هيئة الأمم المتحدة.

* سؤال المجموعة الثانية :

هل دراسة أبناء العرب في الدول الغربية يعد عاملاً من العوامل التي تساعد في تداخل لغة الحديث لطلابنا مع ما يتعلمونه من لغات في تلك الدول؟

إجابة المعلمة: قد يكون هذا أحد العوامل لكن بصورة ضئيلة ويمكن أن يتطور أكثر إذا تزوج طلابنا المبعوثون في الخارج من بنات الدول الأجنبية التي يدرسون فيها، فبالتالي فإن لغة الأبناء ستكون هجينة بين اللغتين، لكن هذا لا يؤثر بشكل عام.

سؤال المجموعة الثالثة:

هل شبكة الانترنت والمواقع الأجنبية ومحركات البحث التي هي في معظمها باللغة الانجليزية تؤثر بشكل مباشر على اللغة العربية؟

إجابة المعلمة : تعتبر التكنولوجيا والانترنت سلاحاً ذا حدين يحمل في طياته السلبيات والإيجابيات، لذا على أبنائنا أن يكونوا على وعي تام ونضج كافٍ للتعامل مع هذه الأمور والاستفادة من إيجابياتها وتلافي سلبياتها، لأن التواصل مع الحضارات الأخرى شيء مهم ، والاطلاع على ما هو عالمي وجديد أيضا مهم، لكن ضمن المحافظة على ثوابتنا وأصولنا واللغة العربية تأتي على رأسها.

* سؤال المجموعة الرابعة:

* ما رأيك يا معلمتي أن يضع مخططو ومصممو المناهج لتدريس القرآن لغوياً من الصف الأول الأساسي حتى الثاني عشر، ألا نكون بذلك قد زودنا الطلاب بالأساس اللغوي المتين الذي لا يهزه ما يتعرض له من شدائد.

* إجابة المعلمة : اقتراح رائع، لأن القرآن الكريم يحمل من البيان والإعجاز اللغوي ما إن أتقنه الطالب كان له النبع الوفير والحصن الحصين الذي يزوده باللغة ويصونها لديه.

الحادية عشرة (دقيقة واحدة):

تطرح إحدى الطالبات السؤال الآتي:

ما رأيك فيما فعلته الحمامة المطوقة ؟ هل توافقينها أم تعارضينها؟ عللي إجابتك؟

الثانية عشر(ست دقائق):

– تراجع المعلمة مع الطالبات ما هو موجود في دفتر التحضير للتأكد من تحقيق الطالبات للأهداف الموضوعة مسبقاً، وذلك عن طريق طرح الأسئلة الآتية:

*عددي عناصر هذه القصة؟

*استنتجي من القصة قيماً وفضائل اجتماعية؟

*اقترحي عنواناً آخر للقصة؟

*حللي الأفكار الواردة في القصة؟

* لخصي القصة بلغتك وبعبارات معبرة؟

* لو كنت الحمامة المطوقة ، ماذا كنت ستفعلين؟

* ما رأيك بموقف الجرذ مع الحمامة المطوقة؟

*أعط مثالا على سلوك الغراب مع الحمامة المطوقة ؟

*هات حكمة أو بيت شعر يعبر عن موقف الجرذ والحمامة المطوقة؟

الخطوة الثالثة عشرة (دقيقتان):

– تطلب المعلمة من الطالبات كتابة ملخص عما دار في الحصة من أفكار، وهي كالآتي:

– مواصفات القائد المميز.

– فوائد التعاون والوحدة بين المجموعات تؤدي إلى القوة.

– الإيمان بالقضاء والقدر.

– الصديق وقت الضيق.

– الإيثار يرفع من قيمة الشخص أمام الآخرين.

– الضعفاء يستطيعون أن يقدموا الكثير رغم ضعفهم.

– سرعة البديهة تنقذ في المواقف الطارئة.

الخطة التدريسية وفق استراتيجية الأسئلة السابرة

أولا تعريف الأسئلة السابرة:

الأسئلة السابرة هي الأسئلة التي يبنيها المعلم على إجابة الطالب, بقصد مساعدته على إعادة النظر فيها من أجل تحسينها أو تطويرها لتكون أكثر دقة وتفصيلاً, ومن خلال الأسئلة السابرة يساعد المعلم الطالب على إعادة النظر في تفكيره، وتطوير عباراته إذا كانت الإجابة التي يقدمها الطالب غير مرضية للمعلم. والسؤال السابر يطرح لتشجيع الطلبة على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية ، وذلك للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح , من خلال تعديل المعلم لإجابة الطلبة, تنمو لديهم مهارة المرونة في إيجاد الحلول للمشكلات والعقبات التي تواجههم عند حل المسائل وتطبيق القوانين، مع ملاحظة المعلم أن الأسئلة السابرة لا يمكن تحديد مسارها, وبالتالي لابد للمعلم في أثناء التحضير توقع بعض مسارات الأسئلة السابرة, اعتمادا على معرفته بالمستوى المعرفي للطلاب عن المادة موضوع التعلم وجوانبها المتصلة بها.

http://www.uqu.edu.sa/page/ar/39650

كيفية خطوات التحضير بأسلوب الأسئلة السابرة:

يتضمن التحضير ضمن هذا الخطوات الآتية :

أولاً : تحديد الأهداف السلوكية .

ثانياً : تحديد الوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها في الحصة.

ثالثاً : تحديد إجراءات التدريس وتتمثل في وِلحل محددة هي:

المرحلة الأولى: التمهيد الدرس:

ويتم ذلك من خلال أنشطة أو أسئلة تمهيدية يرى المعلم أنها تعمل على التهيئة الحافزة للبدء بموضوع الدرس.

المرحلة الثانية: عرض الدرس:

ويقوم المعلم من خلالها بعرض الأفكار الرئيسة والمفاهيم والمبادئ والتعميمات التي يتضمنها الدرس، ويتم عرضها باستخدام أسلوب الأسئلة السابرة، وكذلك يتم من خلالها استخدام الوسائل المتعددة التي تساعد المعلم على تحقيق الأهداف المنشودة التي تم تحديدها مسبقاً.

المرحلة الثالثة : التقويم:

ويقوم المعلم من خلالها بتوجيه أسئلة متعددة المستويات ، لتشكل إجابات الطلاب التغذية الراجعة لما تم إنجازه من أهداف (Cruickshank&Bainer&Metcalf,1995)

بسم الله الرحمن الرحيم

الخطة التدريسية باستخدام أسلوب

الأسئلة السابرة

الصف: التاسع المتوسط

المادة: اللغة العربية

الدرس: ماسح الأحذية

اليوم والتاريخ:

<u>أولاً : الأهداف السلوكية :</u>

بعد الانتهاء من الدرس ستكون الطالبة قادرة على أن :

- تذكر العناصر الأساسية للقصة التي قرأتها(المكان- الأحداث- الشخصيات).

- تستنتج مغزى القصة .

- توازن بين موقف الكاتب وغيره.

- تتحدث عن مغزى القصة .

- تصف شخصيات القصة من خلال المواقف التي استمعت لها.

- تشكر الله على ما تعيش فيه من نعمة في وطنها.

- تمتدح معاونة المحتاجين وإرشادهم .

- تتأسى بالمجتهدين وأهل الطموح.

- تحدد معالم شخصية كل من الكاتب والصبي.

- تستنتج الجوانب الاقتصادية في القصة .

- تحلل بعض التعبيرات الخيالية .

- تجيب عن أسئلة حول فقرة استمعت إليها.

- تقرأ فقرةً من القصة مراعيةً صحة ضبط الكلمات .

- تطرح أسئلة سابرة على معلمتها وزميلاتها .

ثانياً : الوسائل التعليمية :

- مسجل وشريط تسجيلي .

ثالثاً : إجراءات التدريس:

تمهيد الدرس:

تبدأ المعلمة بعرض خريطة تبين دولة بيرو في أمريكا الجنوبية وتوضح موقع عاصمتها " ليما".

تطرح المعلمة الأسئلة الآتية :

١- أين تقع دولة بيرو؟

٢- هل هي في أمريكا الشمالية أم أمريكا الجنوبية ؟

٣- ما عاصمة "بيرو" ؟

عرض الدرس:

- **(القراءة النموذجية):** تنبه المعلمة طالباتها بالاستماع إلى الشريط، حيث قامت المعلمة مسبقاً بتسجيل الدرس بصوتها بأسلوب معبر، وتطلب المعلمة من الطالبات الاستماع إلى الأحداث حتى يتسنى لهن الإجابة عن الأسئلة التي ستطرحها المعلمة بعد الانتهاء من الاستماع للدرس (القصة).

-(**قراءة المحاكاة):** تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الدرس قراءة جهرية، بحيث تعين طالبة وتحدد لها فقرة لقراءتها، بينما باقي الطالبات يستمعن لها.

- توجه المعلمة الأسئلة الآتية للطالبات :

السؤال: ما رأيك في القصة ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* ما القيم التي ركزت عليها القصة؟

* هل يمكن طرح عنوان آخر للقصة؟

* من خلال القصة السابقة استنتجي عناصر القصة.

السؤال: قارني بين حياة الصبية في البيرو وحياة الصبية في الكويت ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* هل تتفقين مع الكاتب في دعمه للصبي؟

* لو كنتِ وزيرةً للتنمية الاجتماعية وأعطيت مليون دينار كويتي لدعم ذوي الدخل المحدود، ماذا تقترحين من مشاريع؟

* ما وجهة نظركِ في دعم الأغنياء للفقراء في المجتمع؟

* أعطي مثالاً على جهات حكومية أو خاصة يمكن أن تساهم في حل مشكلة الأطفال المتسولين في الشوارع؟

السؤال: حللي شخصية الكاتب ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* هل كان الكاتب متشائماً؟ وكيف؟

* هل كان الكاتب متفائلاً؟ وكيف؟

* أين ترى الفكر العميق لدى الكاتب؟

* ما القيم التي ركز عليها الكاتب؟

* هل تتفقين مع الكاتب في نظرته وفكره الرأسمالي؟

* ما انتقادك لأفكار الكاتب؟

* هل لك أن تعبري عن شخصية الكاتب بفقرة قصيرة؟

السؤال: ما رأيك في شخصية الصبي ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* هل كان الصبي متشائماً؟ وكيف؟

* هل كان الصبي متفائلاً؟ وكيف؟

* ماذا تستنتجين من تعليم الصبي نفسه ؟

* ما رأيك في ما دار من حوار بين الصبي والكاتب؟

السؤال : قارني بين أسلوب الكاتب في العطف على المحتاجين وبين ما عرفناه وتعودناه في حياتنا اليومية ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* ما المهنة التي يتقنها الصبي؟

* تخيلي لو أن كل طفل من أطفال مدينة ليما المتسولين عندما يطلب المساعدة تكون ردة فعل جميع السياح مثل كاتبنا الكريم، ماذا سيحدث؟

* ماذا كان يهدف الكاتب من مشاركة الصبي؟

* ما رأيك بموقف الكاتب؟

السؤال : من خلال ما دار من حوار بين الكاتب والصبي استنتجي الفائدة الاقتصادية التي قدمها الكاتب للصبي ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* هل كان الكاتب مؤيداً للرأسمالية أم لا؟ وكيف عرفت؟

* ماذا قصد الكاتب من المقارنة التي عرضها للصبي بين الحياة قبل عهد الرئيس بلاوندي والحياة في عهد الرئيس بلاوندي؟

* ما رأيك فيما قاله الكاتب عن الرأسمالية ؟

السؤال:استنتجي من النص السابق المواقف التي تدل على أن الكاتب من أنصار الرأسمالية؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* حللي مقارنة الكاتب للرأسمالية مع الشيوعية؟

* بماذا تفسرين إظهار الجوانب السلبية فقط للشيوعية؟

* ما مبادئ اتفاق الشراكة الذي عقده الكاتب مع الصبي؟

* ما رأيك باتفاق الشراكة الذي عقده الكاتب مع الصبي؟

*** السؤال: ما رأيك في شخصية الكاتب ؟**

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* فيم يتمثل الجانب الإنساني من شخصية الكاتب ؟

* إذا أردت أن تستفيدي من شخصية الكاتب كإنسان ماذا تأخذين منها ؟

* لو كنت مديرة لشركة تجارية وصاحبة قرار بما ستقوم به الشركة من أعمال، كيف لك أن تستفيدي من شخصية الكاتب كخبير اقتصادي؟

*** السؤال: استنتجي الجوانب الاقتصادية في القصة؟**

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* ما العرض التجاري الذي عرضه الكاتب على الصبي ؟

* فسري كيف أبرز الكاتب الجوانب الإيجابية للرأسمالية للصبي ؟

* ما رأيك فيما أشار إليه الكاتب عن الرأسمالية ؟ هل تتفقين معه أم تعارضينه مبررة إجابتك؟

* كيف سينافس الصبي زملاءه في المهنة ؟

التقويم:

- رتبي ما أمتعك من القصة من أفكار حسب تأثيرها في نفسك؟
- فيم اختلف الكاتب عن غيره بما قدم من عون؟
- عددي العناصر الأساسية للقصة التي قرأتها (المكان- الأحداث- الشخصيات)؟
- استنتجي المغزى الذي ترمي إليه القصة؟
- تخيلي أنك في موقف الكاتب، قارني بين موقفك وموقف الكاتب؟
- تحدثي عن ثلاث أفكارٍ وردت في القصة؟
- حللي شخصية الكاتب من خلال موقفه مع الصبي؟

- حللي شخصية الصبي من خلال موقفه مع الكاتب؟

- قارني بين ما تم وصفه عن أطفال مدينة "ليما" وواقع الأطفال في مدينة الكويت؟

- ما رأيك في تقديم المعاونة للمحتاجين؟

- لخصي قصة الدرس في فقرة واحدة؟

- اقترحي عنواناً آخر للقصة يتلاءم مع أحداثها ومضمونها؟

- اروي قصة قصيرة مشابهة في المغزى والمضمون؟

بسم الله الرحمن الرحيم

الخطة التدريسية باستخدام أسلوب

الأسئلة السابرة

الصف: التاسع المتوسط

المادة: اللغة العربية

الدرس: الحمامة المطوقة

اليوم والتاريخ:

<u>الأهداف السلوكية :</u>

بعد الانتهاء من الدرس ستكون الطالبة قادرة على أن :

١. تذكر القيم والفضائل المستفادة من القصة.

٢. تلخص أحداث القصة مرتبة حسب ورودها في الموضوع.

٣. تؤثر التعاون مع الآخرين في الشدة والرخاء.

٤. تقرأ فقرة من الموضوع قراءة سليمة مضبوطة الشكل.

٥. تكتب في صياغة تامة مكملة عناصر القصة.

٦. تتحدث بلغة فصيحة –أمام زميلاتها– عن كيفية نجاة المطوقة ورفيقاتها من الشرك.

٧. تطرح أسئلة سابرة على معلمتها وزميلاتها .

<u>الوسائل التعليمية :</u>

- كتاب كليلة ودمنة.

إجراءات التدريس:

تمهيد الدرس:

* تخبر المعلمة الطالبات بأن درس اليوم هو قصة من كتاب كليلة ودمنة.

* تحضر المعلمة نسخة من كتاب كليلة ودمنة لتطلع عليه الطالبات.

* تقدم المعلمة للطالبات نبذة عن كتاب كليلة ودمنة.

عرض الدرس:

- تنبه المعلمة الطالبات إلى أنها ستروي قصة الحمامة المطوقة وعليهن الاستماع جيداً، لأنها ستطرح عليهن مجموعة من الأسئلة حول تلك القصة.

- تقوم المعلمة برواية قصة الحمامة المطوقة بأسلوب شائق وحركات مناسبة، مع التنويع في مستوى نبرة الصوت لتجذب انتباه الطالبات، والاحتفاظ بتركيزهن معها.

- توجه المعلمة الأسئلة الآتية للطالبات :

السؤال : عللي ما يأتي : يلجأ الكثير من الشعراء والأدباء إلى جعل قصصهم على لسان الحيوانات؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* كيف يمكن لهذا الأسلوب أن يساعد في إيصال الأفكار المقصودة؟

* ما رأيك باتخاذ الحيوانات رموزاً لأشخاص معينة؟

* هل يمكن أن يكون لانفتاح العرب على الثقافات الأخرى الأثر في تبني هذا الأسلوب؟ وكيف ذلك؟

* فسري كيف يمكن لهذا الأسلوب ترغيب الأطفال في قراءة القصص ذات المعاني والأفكار القيمة ؟

السؤال : أعط مثالاً من القصة على ما يناسب الأقوال الآتية:

القول الأول: تأبى الرماح إذا اجتمعن تكسراً وإذا افترقن تكسرت آحادا

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* صفي وقوع الحمامات في شباك الصيد؟

* فسري كيف علت الحمامات والشبكة في الجو؟

* ماذا تستنتجين من رباطة جأش الحمامة المطوقة ودعوتها للحمامات بالإقلاع بالشبكة؟

* ما رأيك في موقف الحمامة المطوقة؟

القول الثاني : "الحذر لا يمنع القدر."

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* ممن طلبت الحمامة المطوقة المساعدة لإنقاذها وزميلاتها من الشباك؟

* فسري استغراب الجرذ من وقوع المطوقة في شباك الصياد؟

* حاكي موقف المطوقة والجرذ في ما دار بينهما من حوار يبين سبب وقوع المطوقة في شباك الصياد؟

* هل تؤيدين تعليل الحمامة المطوقة لوقوعها في شباك الصياد؟ ولماذا؟

القول الثالث : "الصديق وقت الضيق."

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

* لماذا توجهت المطوقة للعمران؟

* استنتجي حكمة المطوقة من صداقتها للجرذ؟

* فسري إصرار المطوقة على الجرذ بقطع عقد سائر الحمام قبل عقدها؟

* ما رأيك في موقف الحمامة وإصرارها على الجرذ بقطع عقد سائر الحمام قبل عقدها؟

السؤال: ما الذي دعا الغراب إلى مراقبة الصياد ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

– لماذا كان الغراب يراقب الصياد بصمت؟

– هل أراد الغراب إخافة الصياد ؟

– فسري عدم تحذير الغراب للحمامة المطوقة من الفخ الذي نصبه الصياد؟

– هل أنت مع ما قام به الغراب أم لا ؟ ولماذا ؟

السؤال : استنتجي ثلاث خصائص القائد المميز من سلوك المطوقة؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية:

* هل يدل سلوك المطوقة على الذكاء؟ وكيف ذلك؟

* وضحي موقف المطوقة من بدء الجرذ قطع عقدتها أولاً؟ على ماذا يدل موقفها؟

* عللي مشورة المطوقة لزميلاتها للتوجه إلى العمران؟

* ما رأيك في سلوك المطوقة بتسلسل منذ وقوعها بالشباك إلى حين التخلص منها؟ مبررة ما تطرحين من آراء؟

* ما الصفة التي تستنتجيها من صداقة المطوقة للجرذ، رغم ضعفه وقلة حيلته مقارنة مع حيوانات آخرين؟

السؤال : ما رأيك في ما قامت به الحمامة المطوقة، وسلوكها كقائد، هل أنت مؤيد لما قامت به ؟ بربري إجابتك ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية:

* فسري كيف استطاعت المطوقة أن تحفز روح التعاون والعمل الجماعي؟

* أين تظهر الحنكة وسرعة البديهة لدى المطوقة؟

* ما رأيك في علاقتها مع الجرذ من جهة، ومع الغراب من الجهة الأخرى؟ بربري إجابتك؟

السؤال: لماذا أشارت المطوقة على الجرذ أن يبدأ بعقد صديقاتها أولا ثم يرجع لعقدها ؟

يتبع هذا السؤال الأسئلة السابرة الآتية :

– هل كرهت قرب الجرذ منها ؟

– كيف يظهر إحساس القائد في هذا الموقف؟

– ما رأيك في موقف الجرذ مع الحمامة المطوقة وزميلاتها؟

– **(القراءة النموذجية):** تقوم المعلمة بقراءة الدرس قراءة جهرية أمام الطالبات

– **(قراءة المحاكاة):** تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الدرس قراءة جهرية، بحيث تعين في كل مرة طالبة وتحدد لها فقرة لقراءتها، بينما باقي الطالبات يستمعن لها.

– تطلب المعلمة من الطالبات التدرب على قراءة الدرس في المنزل.

تستأنف المعلمة طرح الأسئلة على الطالبات:

السؤال: ما الأمور التي تظن أنها سببت لك المتعة عند قراءة قصة الحمامة المطوقة ؟

تطرح المعلمة الأسئلة السابرة الآتية :

* تحدثي بفقرة قصيرة عن أسلوب الكاتب ؟

* ما رأيك فيما استخدمه الكاتب من تركيبات لغوية في القصة ؟

* قارني بين سرد القصص بطريقة أحداث عادية، وطرحها على لسان الحيوانات؟

السؤال : صفي شعور المطوقة في المواقف الآتية :

– قالت المطوقة : لا تتخاذلن في المعالجة، ولا تكن نفس إحداكن أهم إليها من نفس صاحبتها، ولكن نتعاون جميعا، ونقلع الشبكة، فينجو بعضنا ببعض .

– تطرح المعلمة الأسئلة السابرة الآتية :

– فسري قول المطوقة ؟

– لو كنت في مكان المطوقة، كيف كنت ستتصرفين في مثل هذا المأزق ؟

– استنتجي المبدأ الذي ترسخه المطوقة بقولها هذا؟

التقويم :

*ما الحكمة من طلب المطوقة إلى رفيقاتها الاتجاه نحو العمران؟

* عللي رفض المطوقة أن يقرض الجرذ عقدتها قبل الآخرين؟

*عددي عناصر هذه القصة؟

*استنتجي من القصة قيماً وفضائل اجتماعية؟

*اقترحي عنواناً آخر للقصة؟

*حللي الأفكار الواردة في القصة؟

* لخصي القصة بلغتك وبعبارات معبرة؟

* لو كنت مكان الحمامة المطوقة ، ماذا كنت ستفعلين؟

* ما رأيك بموقف الجرذ مع الحمامة المطوقة؟

*أعطي مثالا على سلوك الغراب مع الحمامة المطوقة ؟

*هاتي حكمة أو بيت شعر يعبر عن موقف الحمامة والحمامة المطوقة؟

* هل أنت مع الحمامة المطوقة فيما قامت به للتخلص من الشباك ؟ ولماذا؟

* اقترحي طريقة أخرى كان من الممكن أن تساعد الحمامة المطوقة على التخلص من الشباك؟

قائمة محكمي أدوات الدراسة

الاسم	التخصص
الدكتور غازي جمال خليفة	مناهج وطرق تدريس
الدكتور عباس مهدي الشريفي	إدارة تربوية
أ. مريم المهندي	مديرة التوجيه للغة العربية الفروانية
أ. أبو اليزيد حسن	موجه لغة عربية
أ.غزوان رسلان	موجه لغة عربية
أ. مصطفى الشرقاوي	موجه لغة عربية
أ. نجلاء جار الله	موجه لغة عربية
أ. منى اسماعيل	موجه لغة عربية
أ. مجدي محمدي	موجه لغة عربية
أ. عدنان جسار	موجه لغة عربية
أ. طارق العنزي	موجه لغة عربية
أ. فاطمة العدوي	موجه لغة عربية
أ. مهدي عبد العليم	موجه لغة عربية
أ. هناء الكيلاني	موجه لغة عربية
أ. حامد الشويب	مدرس لغة عربية

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.