

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة
الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية
والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين

إعداد

مراد أحمد محمد خليلية

إشراف

د. علي حسن حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين

2016م

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة
الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية
والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين

إعداد

مراد أحمد محمد خيلية

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 12 / 10 / 2016م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

1. د. علي حباب / مشرفاً ورئيساً

2. د. حسن عبد الكريم / ممتحناً خارجياً

3. د. سهيل صالحه / ممتحناً داخلياً

ب

الإهداء

(إلى مسيرة الإسلام العظيم)

إلى من بعلمه علمني... وبدينه فقهنني... وبالإيمان زودني... إلى ذلك

العظيم... (والدي العزيز)

إلى الحنونة دائما... إلى من لها في القلب ما لها... (أمي الحبيبة)

إلى من كانت معي خطوة بخطوة... رفيقة دربي... (زوجتي العزيزة)

إلى شمسي وقمري، إلى أغلى الكواكب عندي، إلى منارة الحب في كل

أيام السنة، إلى بهجة الفصول الأربعة عندي، إلى منارة الحب في كل

أيام السنة، إلى متاع الدنيا بكل متاهاتها المعقدة... إلى قرة عيني، وفلذة

كبدي... (ابني الغالي أحمد)

إلى من سبقوني، ومن لحقوا بي إلى مناهل العلم (إخوتي وأخواتي

الأعزاء)

إلى من أفدت من علمهم، ونهلت من منهلهم... (أساتذتي الأفاضل في

جامعة النجاح الوطنية)

إلى رفقاء دربي... (أصدقائي الأوفياء)

إلى فلسطين بشجرها، وحجرها، وشهدائها، وأسراها...

إلى (فلسطين)... (كل فلسطين)

(أهدي ثمرة هذا البحث)

مراد خليلية

الشكر والتقدير

أحمد الله أولاً وأخيراً على فضله وكرمه، إذ أكرمني بمواصلة طلب العلم، وأنار عقلي من ظلمات الجهل، ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور علي حسن حبايب، الذي شرفني بالإشراف على دراستي هذه، فنهلته من علمه، وأفدت من نصحه طوال فترة إنجاز هذه الرسالة.

فجزاه الله عن العلم وطلابه خير الجزاء، وأثابه حسن الثواب.

ولا يسعفني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير للجنة المناقشة، وأنا اليوم أقف إجلالاً واحتراماً لملاحظاتهم القيمة، وتصويباتهم الدقيقة، لكي يجعلوا من بحثي عملاً متكاملًا بإذن الله.

وأشكر العاملين في مكتبة جامعة النجاح الوطنية على ما قدموه من جهد عظيم في مساعدتي.

والله ولي التوفيق

الباحث: مراد خليلية

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين

أقر بأن ما تشتمل عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت
الإشارة إليه حيث ما أن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب
علمي أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية لغوية.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالب: مراد أحمد محمد خليل

Signature:

التوقيع: 

Date:

التاريخ: 28 - 12 - 2016

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها
2	مقدمة الدراسة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة وفرضياتها
6	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
39	الدراسات السابقة
39	أولاً- الدراسات المتعلقة باستراتيجية التدريس التبادلي
49	ثانياً- الدراسات المتعلقة بقواعد اللغة العربية
57	ثالثاً- الدراسات المتعلقة بالدافعية
65	ملخص ونظرة تحليلية للدراسات السابقة
66	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
67	منهج الدراسة
67	مجتمع الدراسة
67	عينة الدراسة

الصفحة	الموضوع
68	أداتا الدراسة
68	صدق أداتي الدراسة
70	ثبات أداتي الدراسة
70	إجراءات تنفيذ الدراسة
72	تصميم الدراسة
72	متغيرات الدراسة
73	المعالجات الإحصائية
74	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
75	نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الأول وفرضيته
77	نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الثاني وفرضيته
79	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
80	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وفرضيته
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وفرضيته
83	التوصيات
84	قائمة المصادر والمراجع
99	الملاحق
B	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
68	عينة الدراسة وتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة.	جدول (1)
70	معامل الثبات الكلي لكل من مقياس الدافعية واختبار التحصيل.	جدول (2)
71	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة.	جدول (3)
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.	جدول (4)
76	نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية واللذان يخضعان لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، واستراتيجية التدريس التبادلي).	جدول (5)
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية نحو تعلم النحو في المقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.	جدول (6)
78	نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي دافعية طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، واستراتيجية التدريس التبادلي).	جدول (7)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
100	كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف	ملحق (1)
101	كتاب تسهيل المهمة	ملحق (2)
102	أسماء لجنة التحكيم على أداتي الدراسة	ملحق (3)
103	اختبار التحصيل قبل التعديل بمادة النحو في اللغة العربية	ملحق (4)
106	اختبار التحصيل بعد التعديل بمادة النحو في اللغة العربية	ملحق (5)
110	مقياس الدافعية قبل التعديل نحو تعلم اللغة العربية	ملحق (6)
113	مقياس الدافعية بعد التعديل نحو تعلم اللغة العربية	ملحق (7)
117	الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية للصف التاسع الأساسي، الجزء الأول	ملحق (8)
129	الدليل التعليمي المعد وفق استراتيجية التدريس التبادلي	ملحق (9)
139	تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية للصف التاسع الأساسي	ملحق (10)
147	جدول المواصفات للوحدة الأولى	ملحق (11)

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين

إعداد

مراد أحمد محمد خليلية

إشراف

د. علي حسن حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، بمادة النحو في اللغة العربية، والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، بمادة النحو في اللغة العربية، يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، في دافعية طلبة الصف التاسع الأساسي، بمادة النحو في اللغة العربية، يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي وتم تطبيق الدراسة على عينة قصديه، من طلبة الصف التاسع الأساسي، في محافظة جنين، وكانت العينة مكونة من (46) طالباً، في كل مجموعة (23) طالب.

وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية، ودليل المعلم للدروس المعدة وفق استراتيجية التدريس التبادلي، ومقياس الدافعية في اللغة العربية، وتم التأكد من صدق الأدوات، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات الاستبانة، إذ بلغت قيمة الثبات للاستبانة (0,83)، وبلغت أيضاً قيمة الثبات للاختبار (0,76).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، في اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية، وكذلك في دافعية الطلاب نحوها، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: إجراء المزيد من البحوث المتعلقة باستراتيجية التدريس التبادلي، على المهارات الأخرى، كمهارة التحدث، والقراءة، والكتابة في اللغة العربية، كما أوصت الدراسة باستخدام هذه الاستراتيجية وتطبيقها على مواد أخرى

الفصل الأول

مقدمة الدراسة ومشكلتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة وفرضياتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة ومشكلتها

مقدمة الدراسة:

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ولغة الاتصال والتواصل بين الأمم والشعوب، وعن طريقها يدرك الفرد حاجاته ومتطلباته، وهي أدوات للتعبير عن أفكاره وعواطفه وانفعالاته، واللغة العربية تدرس من أجل تحقيق أهداف أساسية تتمثل في فهم الكلام المنطوق حين يسمع ويكتب، ويتم توصيلها للأشخاص الآخرين بواسطة الكلام، وتفهمها لهم بواسطة المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الدارس ليتمكن من تحقيق مهاراتها الأربع، وهي: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع.

وفي قول مشهور لأمير المؤمنين عمر بن الخطاب، (رضي الله عنه): "تعلموا العربية فإنها من دينكم". وورد لأبي منصور الثعالبي، قول جاء فيه: " من أحب الله تعالى، أحب رسوله محمدا صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب، أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها، وثابر عليها وصرف همته إليها" (الثعالبي: 1993: 5).

وحيث إن اللغة كل متكامل، فعندما يستخدمها الإنسان لا يفصل بين فروعها أو مهاراتها، فإن الفصل بين فروعها أو مهاراتها له انعكاسات سلبية على استخدام اللغة. وكما يتقن التلميذ اللغة تحدثا وقراءة وكتابة فإنه يحتاج إلى إتقان قواعدها كي تساعده على التمكن من تلك المهارات اللغوية، فالمتعلم لن يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة (عبد الحافظ: 2005).

والنحو ليس غاية في حد ذاته ولكنه وسيلة من الوسائل، التي تعين المتعلمين على ضبط الحديث والكتابة بلغة صحيحة فالنحو وسيلة لتقويم وتصحيح اعوجاج السنة المتكلمين، وعصمتهم من اللحن والخطأ وهو عونهم على دقة التعبير وسلامة الأداء حتى يتمكنوا من استخدام اللغة استخداما صحيحا في يسر وسهولة (حسن: 2003).

وتعد قواعد اللغة العربية العمود الفقري لهذه المادة، فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد، تظل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية (الدليمي والوائل: 2005).

وإن كان البعض يرجع صعوبة النحو إلى جفاف المادة، فإن هناك آخرين أضافوا إلى ذلك سببا آخر في طريقة التدريس، فيعتبرونها غير عملية ولا تساير متطلبات العصر أو حاجات المتعلمين، فهي لا تخلق الدافع لدى المتعلمين، فالقواعد النحوية تدرس بطريقة إقائية جافة لا تستثير في التلميذ شوقا ولا اهتماما (شليبي: 2005:266).

ويذهب بعض التربويين في العصر الحديث إلى أن دراسة القواعد النحوية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة تعين المتعلمين على صحة التعبير، ولذا ينبغي أن يقتصر في دراسة النحو على ما يحتاجون إليه من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم، وقد سبق هؤلاء إلى الفكرة الأديب العباسي الجاحظ المتوفى سنة 255م فقال: "أما النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعره إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد عن ذلك فهو مشغله عما هو أولى به، وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو ومجاورة الاقتصار فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور، ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا ينظر إليه في شيء (الجاحظ: 1975:273).

ومن هنا يجب التوجه إلى طرق حديثة في تدريس النحو، وإكساب الطلبة أفضل الطرق والاستراتيجيات، ومنها استراتيجية دورة التعلم، واستراتيجية بوسنر للتغير المفاهيمي، واستراتيجية التدريس التبادلي.

ماهية التدريس التبادلي:

تعرف كل من (Plincsar, Brown) التدريس التبادلي بأنه "أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية

المتضمنة (التوقع، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، والتصور الذهني)، بهدف فهم المادة المقروءة وإحكام السيطرة على الفهم ومراقبته" (الكبيسي: 2011: 694).

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة التي لها أهمية في مساعدة الطلبة على تنمية المهارات الذاتية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وإضافة شيء من المرح عليهم، وزيادة التحصيل الدراسي، وزيادة قدرتهم على استنباط المعلومات المهمة من النص، وتنمي قدرتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وتنمية قدرتهم على التلخيص، واستخلاص المفاهيم من النص المراد دراسته، وتنمية القدرة على التنبؤ بالأحداث، وزيادة القدرة على صياغة الأسئلة، وتنمية روح العمل في الجماعة، بما له أهمية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير (العلوي: 2012: 13).

ويرى كل من أشمان وكونواي (Ashman & Conwey, 1997: 141)، و عبد الحميد (1998: 45) إن استراتيجية التدريس التبادلي تطورت بناء على الأفكار الأولية التي صاغتها أعمال فيجوتسكي Vygotsky والتي قالت: إن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير قوي و فعال جدا في عملية التعليم، مما حدا بكل من بالنكسار وبروان Palinscar and Prown (1985) لتطوير استراتيجية التدريس التبادلي بهدف زيادة الفهم لدى الطلاب بصفة عامة، والطلاب ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities بصفة خاصة. وتلك الاستراتيجية تعتمد على التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلبة أثناء الدرس.

ونظرا لما سبق تبين أن هناك أهمية لاستراتيجية التدريس التبادلي، ونظرا لذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية، والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها:

يلاحظ أن هناك تدنياً وضعفاً ملحوظاً في مادة اللغة العربية عامة، وموضوع النحو والقواعد خاصة، لأن علم النحو أصبح يقدم للطلبة على أنه معرفة ومعلومات، يجب حفظها

وتذكرها واسترجاعها، في الامتحانات. ويرى المهتمون والقائمون على اللغة أن حفظ بعض معاني اللغة ومرادفاتها، بالإضافة إلى الأفكار العامة هو التعليم القوي والصحيح للغة (حسني: 1999).

كما أن التربويين يصنفون التفكير ومهاراته على أنها مهارات اللغة نفسها، مما يجعل الطلبة حيارى أمام موضوعات علم النحو، لا يعرفون كيف يدرسون هذه المادة، لأنها أصبحت بالنسبة لهم هاجساً كبيراً.

ومن خلال تدني مستوى الطلبة في مهارات تعلم النحو، " الذي قد يعزى إلى المعلمين الذين قد تنقصهم هذه المهارة، وربما لم يعدوا الإعداد التربوي الكافي لتوصيلها للطلبة، أو لقلّة التدريب عليها، وعدم التوجه إلى أساليب تقويمها، لذلك ارتأى الباحث على أن يوظف استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس موضوعات علم النحو " (Wilson, 1991, 2976).

ومن خلال ملاحظة نتائج الدراسات السابقة الخاصة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي مثل دراسة الخوالدة (2012)، ودراسة حرب (2011)، فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية، يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟ وتشتق منه الفرضية الصفرية الأولى، وهي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس.

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية، يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟ وتشتق منه الفرضية الصفرية الثانية، وهي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي دافعية طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1- التعرف إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، لتنمية مهارات النحو لدى تلاميذ طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

2- الوقوف على وجود فروق في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية حسب استراتيجتي التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي).

3- الوقوف على وجود فروق في دافعية طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية حسب استراتيجتي التدريس (استراتيجية التدريس التقليدية، استراتيجية التدريس التبادلي).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

1- مساعدة معلمي اللغة العربية عامة، ومعلمي مادة النحو خاصة، كما تفيد المعلمين بعام في الوقوف على كيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في عملية التدريس.

2- مساعدة المشرفين التربويين بحيث يتم إطلاعهم على استراتيجية تساهم في تحسين عملية التدريس.

3- مساعدة القائمين على برامج إعداد المعلمين، بحيث يتم التأكيد على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التدريس.

4- مساعدة واضعي المناهج والمقررات الدراسية والعاملين على تطويرها.

5- تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في حدود علم الباحث كما يؤمل أن تخرج بنتائج يستفيد منها المتخصصون في هذا المجال.

6- تحاول الدراسة طرح بعض الطرق الحديثة في تدريس النحو، سعياً لتحسين تدريسه وتعلمه.

7- يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية للأبحاث التربوية في مجال استراتيجية التدريس التبادلي وتدريس النحو، كما يؤمل أن تمهد لدراسات علمية أخرى في نفس المجال.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طلبة الصف التاسع الأساسي.

الحدود المكانية: محافظة جنين.

الحدود الزمانية: تمّ التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015-2016

الحدود المنهجية: صدق أدوات الدراسة وثباتها، وخصائص أفراد عينة الدراسة وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

مصطلحات الدراسة:

تناول الباحث في دراسته المصطلحات الآتية:

الفاعلية: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات أو الموضوعات لبلوغ النتائج المرجوة بأقصى حد ممكن (زيتون: 2001: 127).

كما ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الأثر الذي يمكن أن تحدثه استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات النحو لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

الاستراتيجية: تحركات المعلم داخل الصف، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومنتسلسل، ولكي تكون تحركات المعلم فعالة فإنه مطالب بمهارات التدريس: الحيوية، والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت في أثناء التحدث، والإشارات والانتقال بين مراكز التركيز الحسي (الكبيسي: 2008: 118).

كما ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم والطلاب في تتابع منطقي لتناول بعض موضوعات مقرر العلوم اللغوية للصف التاسع الأساسي.

التدريس التبادلي: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الطلبة لتنمية مهارات الفهم وذلك من خلال التعاون مع بعضهم البعض أو من خلال تعاونهم مع المعلم (عبد الباري: 2010).

كما ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب أنفسهم، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، التوضيح، وطرح الأسئلة، والتلخيص، التصور الذهني) بهدف فهم مادة النحو.

التحصيل: هو درجة اكتساب الطالب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريسي معين (علام: 2000: 305).

كما ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: هو ما يتحقق من أهداف تعليمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية، مقاسا بالدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلبة من الاختبار الذي أعده الباحث.

طلبة الصف التاسع: هم الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم بين (14 - 15) سنة، والمصنفون في المرحلة الأساسية العليا، في المدارس الحكومية.

الدافعية: هي القوة الداخلية الذاتية التي تحرك وتدفع سلوك الفرد وتوجهه، من أجل تحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية، بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، وخصائصه، وميوله، واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، والأشخاص، والموضوعات، والأفكار، والأدوات) (شحاتة والنجار: 2003).

كما ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الدراسات السابقة

ملخص ونظرة تحليلية للدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التدريس التبادلي وإجراءاته ومزاياه وعيوبه والنقاط التي يجب التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي، ومفهوم النحو، ومفهوم الدافعية، والدراسات السابقة التي تطرقت لهذه المفاهيم.

الإطار النظري:

اعتمد الباحث في دراسته الحالية على ثلاثة محاور، هي: التدريس التبادلي، والنحو في اللغة العربية، والدافعية في التعلم.

استراتيجية التدريس التبادلي:

يوضح الفطايري (1996) أن الطريق المناسب من أجل رفع مستوى الطلبة في عملية التعلم: هو تنمية قدرتهم على اختيار استراتيجيات مناسبة للتعلم الحالي، وتحفيز الانتباه على العناصر البارزة في المحتوى، وممارسة أساليب التحليل و التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم.

وهذه العمليات وغيرها هي جوهر الحديث عن: التدريس التبادلي باستراتيجياته الفرعية، كما سيتضح من خلال:

مفهوم التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي هو إجراء صمم على يد كل من أنيماري بالينسكار (Anne Marie PlainScar) من جامعة ولاية ميتشغان (Michigan) و آن براون (Anna Prown) من جامعة إلينوى (Illinois) عام (1985) لتحسين فهم الطلاب للنص وهو قائم على الحوار بين المدرس والطلبة، واستعمال الحوار المنظم في خمس استراتيجيات، هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، والتصور الذهني) (عبد الباري: 2010: 153، حسين: 2011: 39).

وكونه نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ والمعلمين، فتعد استراتيجية التدريس التبادلي من استراتيجيات التدريس، كون الجهد المبذول في هذه الاستراتيجية يقع على عاتق التلميذ ونشاطه المقصود في سبيل تطبيق إجراءات الاستراتيجية بشكل صحيح كما أنها ليس لها نقطة بداية فهي تأخذ في تطبيقها شكلاً دائرياً أي أن التلميذ له الحرية في البدء بأي استراتيجية يرغب فيها ويستمر إلى أن يعود مرة أخرى إلى الاستراتيجية التي بدأ منها (العلوي: 2012: 34).

كما عرّفه أحمد (2006:125) بأنه: " نشاط تعليمي يهدف إلى تدريب التلميذ على الحوار الفكري، وحول النص العلمي مستعين بأربعة أنشطة معرفية، وما وراء المعرفية هي (التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ)".

أما الدليمي (2009: 21) فقد عرّفه بأنه: "نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم، أو بين تلميذ وآخر، مضمونها أن يعمل التلميذ في مجموعات توزع فيها الأدوار، مع وجود قائد لكل مجموعة".

أما الشعبي (2001: 30) فقد عرّفها بأنها: " إجراءات تفاعلية على هيئة حوار بين الطلاب والمعلم، أو الطلاب بعضهم بعضا يتبادلون فيه أدوار التدريس لاستراتيجيات خمس هي: التنبؤ، والتساؤل، والتصوير الذهني، والتوضيح، والتلخيص، لتجزئ المادة المقررة وفهمها تمهيدا للحكم عليها ونقدها".

أما عبدالباري (2010: 158) فقد عرّفها بأنها: " مجموعة من الإجراءات الذهنية، التفاعلية، والتعاونية، التي يمارسها الطلبة تحت إشراف وتوجيه، وإرشاد المعلم بغية فهم موضوعا معيناً، وتتم هذه الاستراتيجية باستخدام أربع مراحل هي: التنبؤ، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص ".

أما السميري (2010: 35) فقد عرّفها بأنها: " النشاط التعليمي الذي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلبة فيما يخص النصوص المقررة في مادة دراسية، حيث في هذا النشاط يلعب كل منهم (المعلمون والطلبة) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً

للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، والتصور الذهني) بهدف فهم النص".

وتتنمي استراتيجية التدريس التبادلي إلى أنموذج التعلم التضافري، إذ تطورت استراتيجية التدريس التبادلي، نتيجة لتطور الفكر الإنساني حتى إننا نجد بداياته في الفكر الإغريقي القديم، إلا أنه بدأ واضحاً في كتاب " ديوي " 1916 ذلك الذي بين فيه أن حجرات مقاعد الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وأن مسؤولية القائمين على عملية التعليم هي إثارة دوافع الطلبة، ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة، وبالإضافة إلى جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات ليتعلم الطلبة المبادئ والقيم الديمقراطية، من خلال حواراتهم اليومية الواحد مع الآخر.

كما أن الطلبة يكتسبون معلومات مناسبة ونماذج جديدة من التفكير واستراتيجيات من خلال تفاعلاتهم وحواراتهم مع قرنائهم، حيث يكتسبون عبر مبادلاتهم الجماعية استراتيجيات جديدة يستخدمونها في اتصالاتهم (حسن:2006: 28).

أنشطة التدريس التبادلي (وتسمى أيضا الإجراءات أو الاستراتيجيات)

يتطلب التدريس التبادلي قيام الطلبة (بتوجيه من المعلم أو زملائهم في الصف) بخمسة أنواع من أنشطة التدريس التبادلي، وهي:

النشاط الأول:التنبؤ Predicting

وهو تخمين تربوي يعبر به التلميذ عن توقعاته لما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار وتتطلب هذه الاستراتيجية من التلميذ أن يطرح فروضاً أو توقعات معينة حول ما يمكن أن يقوله المؤلف في الموضوع، وبذا يصبح هدف التلاميذ الموافقة على الافتراضات أو دحضها.

ويتم التنبؤ حسب الخطوات الآتية:

تنشيط المعلومات السابقة.

وضع تخمينات حول موضوع ما، على سبيل المثال.

قراءة بعض العناوين الرئيسية.

ربط المعلومات الحديثة، مع المعلومات القديمة.

صياغة أسئلة وطرحها على نفسه (جاد: 2007: 34).

النشاط الثاني: التساؤل Questioning

إن طرح الأسئلة أو التساؤل أو الاستفسار جميعا تعد مهارة تتضمن توضيح القضايا والمعاني من خلال منهج الاستقصاء فالأسئلة الجيدة توجه نحو المعلومة الهامة وتتم صياغتها بهدف تولد معلومات جديدة. وصياغة الأسئلة من قبل التلاميذ أنفسهم تساعدهم في عملية التعلم بفاعلية.

ويجب على المعلم أن يساعد طلبته على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار والعناوين الواردة في النص، ومن ثم الإجابة عنها، مما يساعد القارئ على تحليل النص، وتنمية المهارات عنده.

وعليه أيضا أن يوضح لطلبته بأن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم عند صياغة الأسئلة، ومنها أين؟ متى؟ كيف؟ من؟، ثم بعد ذلك يقوم المعلم بصياغة بعض الأسئلة حول النص المعروض، ثم يجذب نظر الطلبة إلى التفكير بصوت مرتفع، وعلى كيفية انتقاء المعلومات (العلوي: 2012: 40).

النشاط الثالث: التوضيح: Clarifying

وفي هذه الخطوة ينشط التلاميذ للتغلب على الصعوبات التي تقابلهم فيقومون بالاستيضاح عن أفكار معينة في الموضوع أو مفاهيم يصعب عليهم فهمها، وليتمكن التلميذ من توضيح المادة جيدا عليه إتباع نمطين مهمين في هذه الاستراتيجية، وهما:

تحديد المشكلة مثل:

لم افهم هذا الجزء.

هذه الفقرة غير واضحة.

تحديد الاستراتيجية:

سأعيد قراءة الموضوع أو الجزء.

أفكر في كلمات مشابهة.

أنظر في الكلمات التي أعرفها.

فهذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تواجههم من خلال تحديد المشكلة أولاً ثم إتباع مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد في التغلب على المشكلة مما ييسر فهم الموضوع فهما صحيحا (جاد: 2007: 35).

النشاط الرابع: التلخيص Summarizing

وفي هذه العملية يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ لتحديد المعلومات المهمة، ودمج الفقرات (جاد: 2007: 35).

وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية للنقاط الأساسية مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة.

ويتم التلخيص وفق الخطوات الآتية:

حذف التفاصيل غير المهمة.

حذف الحشو والزوائد والمعلومات المتكررة.

تحديد الأفكار الرئيسية (العناوين، والفروع، والصور، والرسوم المعبرة).

صياغة مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع.

إعادة تقديم الموضوع الملخص.

الحكم على جودة الموضوع الملخص.

إعادة تلخيص الموضوع في ضوء الحكم السابق (عبد الباري: 2010: 180).

النشاط الخامس: التصور الذهني Visualization

يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية، التي انعكست في مخيلته عما قرأ، مما يساعده على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة في النص المقروء.

وهنا يجب أن يبين المعلم لطلبته أنه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين، فثمة تصور ذهني تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة إلى عقله، فقد يرى أشياء أو يسمع أصواتاً تبعثها الكلمات وتعكسها الأحداث، والاستراتيجية تشير إلى الإجراءات التي تساعد القارئ على أن يتوقف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استثارة الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ، مما يساعده في فهمه، ومن أجل النقد فإن هذه الاستراتيجية تنمي مهارة القارئ في التوصل إلى الأغراض غير المعلن عنها تصريحاً فيما يقرأ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها (عبد

الحميد: 1998: 45 ' Prown, A, Compione 1992)

وتبرز أهمية استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الفهم للتلاميذ، والذين لديهم صعوبات في التعلم، كما قد تساعد على زيادة ضبط التلاميذ في الصفوف، ويوصف التدريس التبادلي في هذه الحالة بأنه محاولة إيجابية متبادلة للتفاعل بين طرفي التفاعل المتعلم والمعلم، فهي استراتيجية تفاعلية، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب عند التلاميذ، إذ أنها تمكنهم من القراءة العميقة، ومحاولة سبرغور هذا النص، وتهتم بتدريب التلاميذ على التخطيط الجيد للموضوع، ومراقبة تفكيرهم في أثناء أدائهم للمهمة، وتقويم مستوى هذا الأداء بعد الانتهاء من إنجاز هذه المهمة وتفسح المجال للتلميذ أن يناقش ويحاور زملاءه من أجل إثراء النص ذاته عند مستوى معرفي معين يتناسب مع إدراك التلاميذ (حسين: 2011: 21- 22).

خطوات استراتيجية التدريس التبادلي:

أولاً- يدير المعلم الحوار مع الطلبة، مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من نص ما على سبيل المثال.

ثانياً- يقسم المعلم طلبة الصف إلى مجموعات، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة خمسة أفراد، مطبقاً عليهم الاستراتيجيات الفرعية.

ثالثاً- يقوم المعلم بتوزيع الأدوار ما بين أفراد كل مجموعة، بحيث يأخذ كل فرد دوراً واحداً منها التلخيص، والتساؤل، والتوضيح، والتوقع.

رابعاً- تعيين مسؤول لكل مجموعة من المجموعات، ينوب عن دور المعلم، مع مراعاة تبادل أفراد المجموعات مع بعضهم البعض.

خامساً- يبدأ التدريس التبادلي داخل المجموعات بأن يدير المسؤول أو المعلم الحوار ويقوم كل فرد داخل مجموعته، بعرض المهام على أفراد المجموعة، والإجابة عن استفساراتهم.

سادساً- يقوم المعلم بتدريب الطلبة على ممارسة الأنشطة المذكورة أعلاه لمدة زمنية تتراوح أربعة أيام متتالية، وفي كل يوم من هذه الأيام يتم تعريف الطلبة بأحد هذه الأنشطة، وعلى آلية تنفيذه من خلال بيان عملي يقوم به المعلم، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تدريب الطلبة.

سابعاً- يقوم المعلم بتوزيع قطعة قراءة من كتاب ما، على الطلبة بشرط أن يكون النص المستخدم في التدريس التبادلي مناسباً من حيث الاتساع وخاصة مع طلبة المرحلة الأساسية الأربعة الأولى، وفي مستوى فهم التلاميذ حتى يسمح لهم بحرية الحركة الفكرية.

ثامناً- منح فرصة لكل فرد من أفراد المجموعة بقراءة القطعة قراءة صامتة، ووضع ملحوظاته عليها، أو لكتابة بعض الأفكار التي يطرحها على زملائه، فيما يعقب قيام الملخص بدوره، ثم المتسائل، ثم الموضح، ثم المتوقع، ويسود النقاش بين أفراد المجموعة الواحدة في حين متابعة ما يجري في كل مجموعة، ويستمتع لحواراتهم، ويقدم لهم الدعم والمساعدة وقت الحاجة.

تاسعاً- تكليف فرد واحد فقط من كل مجموعة بالبدء بعرض ما لديه، ثم الإجابة عن أسئلة التقييم.

عاشراً- يتم تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي لفترة طويلة، تصل من (10 - 20) حصة دراسية، حتى يتم تحقيق الفاعلية منه (حسين: 2007: 2-3).

ونجد بعض المعوقات التي تعيق استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، التي قام بذكرها كل من هاكر وتاننت (Haker & Tanent, 2003) منها قيام بعض الطلبة بتنبؤات خيالية لا علاقة لها بالنص، وعدم الرجوع للتنبؤات بعد القراءة من أجل التأكيد على مدى صحتها، وطريقة طرح الأسئلة نجدها سطحية ليست استنتاجية، وقفز الطلبة من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

كيف يمكن التغلب على معوقات استراتيجية التدريس التبادلي؟

ذكر أوزكس (Oczkus, 2003) بأن معوقات استراتيجية التدريس التبادلي، يمكن تفاديها

من خلال استخدام:

أولاً- السقالات أو التسقيـل: Scaffolding

ويقصد بها مساعدة الطلبة في الانتقال إلى مستوى معرفي أفضل، وعادة ما يقوم المعلم بتوفير المساعدة، أو يتم توفيرها من قبل طالب مستواه التحصيلي أعلى من جهد زملائه.

ثانياً- التفكير بصوت عالٍ: Think Aloud

نعلم أن استراتيجية التدريس التبادلي قائمة على الحوار والنقاش، والتفكير بصوت عالٍ في مراحله الأربع، مما يعطي الطلبة فرصة جيدة وعالية لتسقيـل طلبة أقل منهم تحصيلًا.

ثالثاً- التعلم التعاوني: Cooperative Learning

يتم هنا تقسيم الطلبة إلى مجموعات مع إعطائهم مهارات تعليمية، ولأنّ التدريس التبادلي ذو طبيعة نقاشية أو حوارية تتطلبها مراحله الأربع، فنجد من خلال توظيف التعلم التعاوني يبدو استراتيجية فاعله، إذ يمكن أن تتصدى إحدى المجموعات للنتبؤ، وأخرى لطرح الأسئلة، وتوضيح الأفكار الموجودة في النص. وقد يقوم أفراد المجموعة المتعاونة بهذه المراحل جميعها، ثم يبدأ النقاش بين المجموعات.

ولقد ذكر السامرائي (1991)، مميزات الأسلوب التبادلي، وعيوبه، وتتلخص كالتالي:

المميزات:

- 1- يفسح المجال أمام كل طالب أن يتولى مهام التطبيق.
- 2- يفسح المجال للمتعلم عن كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- 3- يفسح المجال لممارسة القيادة لكل طالب.
- 4- يكون للطلبة مجال واسع للإبداع في تنفيذ المهام.
- 5- تطور الجانب الاجتماعي والسلوكي.

6- مشاركة الطلبة الخجولين في أنشطة التدريس التبادلي، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم (حسين:2007: 2 - 3).

7- تؤكد استراتيجية التدريس التبادلي على التقويم البنائي والمبدئي والختامي (عطية: 2008: 235).

العيوب:

- 1- صعوبة السيطرة على تنفيذ ورقة الواجب.
- 2- يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة.
- 3- تكثر فيه المناقشات بين الطلبة حول تنفيذ الواجب.
- 4- تكثر فيه الاستعانة بالمعلم حول الأشكال وتنفيذ الواجب.
- 5- كثرة ضغوط العمل على المعلم (السامرائي، ومحمد: 1991).
- 6- تحتاج إلى وقت طويل نسبيا من أجل التدريب على أنشطة التدريس التبادلي.
- 7- تحتاج إلى بيئة تعليمية خاصة حتى يتم تدريب المتعلمين فيها بحرية تامة (حسين: 2007: 227)

كما يرى الباحث أن من مميزات استراتيجية التدريس التبادلي أيضا أنها تعمل على تحفيز عملية التعلم والتعلم من خلال الدافعية، وتنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، ويساعد على تنمية الفهم من خلال التعلم التعاوني، ويساعد أيضا على تركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وتقوية العلاقات الاجتماعية.

التوجيهات العامة لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي:

- 1- يقوم المعلم بتدريب الطلبة على كل استراتيجيات التدريس التبادلي، حتى يتقنها.

- 2- يجب أن يكون النص المختار مناسباً لمستوى الطلبة.
- 3- تشجيع وتحفيز الطلبة الخجولين على المشاركة داخل الغرفة الصفية.
- 4- التدريب المستمر على استراتيجيات التدريس التبادلي يحقق نتائج إيجابية وفعالة (الفارسي: 2009: 5).

دور المعلم أثناء التدريس التبادلي:

- 1- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، بحيث يتراوح عددهم ما بين (3 - 6) أفراد.
- 2- أن يمتلك المعلم استراتيجيات تدريس فعالة، حتى يكون قدوة أمام الطلبة.
- 3- معرفة قدرات ومستويات الطلبة، قبل أن يوقف الدعم لهم.
- 4- يعزز ويشجع المواقف الصحيحة، ويعدل ويصحح المواقف الخاطئة (Gardener, 2004,) (226)

دور المتعلم أثناء التدريس التبادلي:

- 1- المشاركة في تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية.
- 2- ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.
- 3- تلخيص الفقرات المهمة.
- 4- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد (حسين: 2011: 48).

النقاط الأساسية التي يجب التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي:

- يوضح جيفري (92: 2000 , Jeffrey) أن هناك بعض النقاط الأساسية التي يجب التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي، وهي:

- أ- إن الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، هي مسؤولية مشتركة بين المعلم والطلبة.
- ب- يبدأ المعلم أولاً بتحمل المسؤولية المبدئية للتعليم، وبعدها تنتقل تدريجياً إلى الطلبة.
- ت- دمج جميع الطلبة المشاركين في الأنشطة، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة ومساعدتهم باستمرار من قبل المعلم.
- ث- يجب أن يتذكر الطلبة أن استراتيجيات التدريس التبادلي، هي وسائط تساعد على فهم وتطبيق ما تعلموه.

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة التي لها أهمية في مساعدة الطلبة على تنمية المهارات الذاتية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وإضافة شيء من المرح عليهم، وزيادة التحصيل الدراسي، وزيادة قدراتهم على استنباط المعلومات المهمة من النص، وبنمي قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وتنمية قدرتهم على التلخيص، واستخلاص المفاهيم من النص المراد دراسته، وتنمية القدرة على التنبؤ بالأحداث، وزيادة القدرة على صياغة الأسئلة، وتنمية روح العمل في الجماعة، بما له أهمية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير (العلوي: 2012: 13).

المحور الثاني: علم النحو

يتناول الباحث في هذا المحور علم النحو من حيث مفهومه، وأهميته، وأهدافه، وصعوبته، وأسباب ضعف الطلبة فيه:

اللغة:

اللغة: "هي ألفاظ يعبر بها كل قوم عن مقاصدهم، واللغات كثيرة، وهي مختلفة من حيث اللفظ، متحدة من حيث المعنى، أي أن المعنى الواحد الذي يخالف ضمائر الناس واحد، ولكن كل قوم يعبرون عنه بلفظ غير لفظ الآخرين" (الغلاييني: 1996: 7).

أما شاهين فعرفها: "على أنها الأصوات التي ينتجها جهاز النطق في الإنسان، معبراً بها عما يحس به من حاجات يريد بيانها والإيضاح عنها" (شاهين: 1984: 22).

ويعرفها مذكور على أنها: "نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم" (مذكور: 1991: 30).

علم النحو:

النحو هو فرع من فروع علوم اللغة، وهو علم اكتمل نموه ورسخت قواعده وإن اختلفت النظرة إليه بين مؤيد ومعارض فهو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات ويرشد القارئ أو السامع إلى حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات.

وعرف النحو قديماً على أنه: العلم الذي يعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعراباً وبناء وتركيب الجملة.

أما حديثاً فعرف النحو على أنه: العلم الذي يبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في العبارة (عاشور، والحوامدة: 2003).

ويعرفه ابن جني بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتصغير، والنسب، وغير ذلك ليلحق بالعربية من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم أو شذ بعضهم عنها فرد إليها" (ابن جني: 2006: 34).

أما الحموز فعرفه على أنه: "علم يختص بدراسة الكلمة، وما يطرأ عليها من تغيرات ضمن التركيب، أو ما يسمى بالجملة المفيدة" (الحموز: 2002: 23).

وعرفه الأسدي على أنه: "مجموعة القوانين والمبادئ التي تحكم أواخر الكلمات في الجمل، من حيث الإعراب، والبناء، وبنى الكلمة من حيث حركات أحرفها، وسكناتها في الموضوعات التي ستدرس" (الأسدي: 2004: 21).

وذكرت المعاجم العربية معاني كثيرة للنحو، تحت مادة (نحا)، ومنها: ما ورد في لسان العرب (2003: باب نحا)، أكدت على أن النحو: "هو القصد والطريقة، والنحو: إعراب الكلام العربي" (ابن منظور: 2003: 195).

أهمية علم النحو:

النحو هو وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، وهو ليس غاية مقصودة لذاتها، بل هو وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث، والكتابة، بلغة صحيحة.

أي أن علم النحو وسيلة من أجل تقويم وتصحيح أسنة الطلبة من اللحن والخطأ، فهو يعينهم على دقة التعبير وسلامة الأداء من أجل استخدام اللغة استخداماً سليماً (الدليمي والوائلي: 2003).

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة العربية ذاتها. فلا يمكن أن تكون قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة.

والخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المعنى إلى المتلقي، إلا أنه يجب أن لا نذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها (الدليمي والوائلي: 2005).

إن النحو ليس مجرد قاعدة تحفظ أو تطبق، بل بحث وكشف واستقصاء في معاني التراكيب وصحتها ومعرفة أسرار جمالها وفصاحتها وطرائق بنائها، ومن ثم محاكاتها بفهم وتمثلها باستيعاب بشكل يخلو من الخطأ النحوي. فالخطأ النحوي في الإعراب والدلالة يؤثر في نقل المعنى المراد إلى المتلقي، ومن ثم يؤدي إلى العجز في فهمه، فالمستقبل للفكرة يخطئ في فهم المعنى

الحقيقي لمن وقع عليه الفعل، ومن صدر منه الفعل، عندما لا يعرف حركة الرفع والنصب والجر، وهذا يحيل إلى غموض في المعنى والدلالة (الجبوري والسلطاني: 2014: 214).

والقواعد تساعد الطلبة في تعويدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي؛ لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والجمل والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

وتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدرّبوا على أنها تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكملات الأخرى كالمفعول به، والحال، والصفة، والتمييز، وغير ذلك (جامعة المدينة العالمية: 2011).

والغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لحفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدرى ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن (مذكور: 1991: 321).

إذ نجد أن للنحو أهمية كبيرة في حفظ القرآن الكريم وصيانته، وفي فهم تراكيبه، لذلك يقع في اللغة. إذ عدّ الرسول صلى الله عليه وسلم اللحن ضرباً من الضلال، إذ يروى أن أحد الرجال لحن في حضرة الرسول فقال: " ارشدوا أحاكم فقد ضل " (الجبوري و السلطاني: 2014: 212).

أهداف تدريس النحو:

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية. ومن أهداف تدريس النحو ما يأتي:

1- تعود التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

2- تنمية المادة اللغوية للتلاميذ.

- 3- ترتب معلومات التلاميذ اللغوية ترتيباً يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقداً يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.
- 4- وتساعد القواعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- 5- تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدرّبوا على أنها تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكملات الأخرى، كالمفعول به، والحال، والتمييز، وغير ذلك.
- 6- تكوين العادات اللغوية الصحيحة، حتى لا يتأثروا بتيار اللهجة العامية.
- 7- تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية وإقذارهم بالتدرّج على تمييز الخطأ من الصواب (شحاتة: 1993).

طرائق تدريس النحو العربي:

لقد تعددت طرق تدريس النحو العربي، التي حاول الباحثون عن طريقها علاج مشكلة تدريسها، والتي تتمثل في تدني مستوى تحصيل الطلبة فيها، وكثرة الأخطاء النحوية الشائعة في تعبيراتهم، وانصرافهم عن دروس النحو، ومن هذه الأمثلة ما يلي

1- الطريقة القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم طرق التدريس، لأنها احتلت في الماضي مكانة، في تدريس النحو، وتقوم هذه الطريقة على استخلاص القواعد النحوية، من خلال كتابة الأمثلة على السبورة، أو تكليف الطلبة بكتابتها على السبورة، ومن ثم البدء بقراءتها مثلاً مثلاً، وشرح معانيها، ومناقشتها مع الطلبة، واستخلاص القواعد وتدوينها على السبورة (طعمية ومناع: 2000: 60).

ومن فوائد هذه الطريقة بأنها سهلة التقديم، ولا تحتاج إلى وقت كثير، فقبل عنها: "طريقة سهلة لا تحتاج لوقت أو جهد"، وقال آخر: "إن الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها وفق خطوات، وهي أيضا طريقة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً، ومن فوائدها أيضاً سهولة عرضها، حتى بعض التربويين أطلق عليها (ضرب زيداً عمراً) (الدليمي و الدليمي: 2004: 63).

2- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

هي عكس الطريقة القياسية، إذ تبدأ من الجزء إلى الكل، وتتسبب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "فريدريك هربارت"، في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وتعتمد على نظريات علم النفس، وبخاصة نظرية الكتل المتألّفة التي اهتمت بربط الخبرات واتساقها مع خبرات سابقة. وعدها التربويون طريقة استدلالية كونها تشمل الاستنباط والقياس معا.

ووفق هذه الطريقة ألفت كتب في العصر الحديث، منها النحو الواضح لعلي الجارم، وتعدّ أفضل من الطريقة القياسية، من حيث الفهم لأنها تتبع السنن المنطقية للإدراك.

وسمّيت هذه الطريقة بالاستنباطية لأنها "تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة، لذلك يجب تحضير الأمثلة وتوضيحها للطلبة من حيث المعاني، ومن ثم يتوصل الطالب عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة.

وتقوم هذه الطريقة على خمس خطوات، هي:

المقدمة أو التمهيد، والعرض، والموازنة، والمناقشة، والاستنباط، والتطبيق (شحاتة: 1993:

210).

3- طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة):

نشأت هذه الطريقة لتعدل الطريقة السابقة، ألا وهي الطريقة الاستنباطية، وتقوم هذه الطريقة على عرض نص أدبي متكامل، يشمل الأساليب المتصلة بالدرس، ويؤخذ من موضوعات

القراءة، أو النصوص الأدبية، وهي طريقة تدريس تعتمد على نص يعبر عن فكرة مترابطة (أحمد: 1996: 195).

وإذا قارنا طريقة النص الأدبي بالطريقة الاستقرائية، لا نجد بينهما فروقا كثيرة، فطريقة النص الأدبي نجد أن الأمثلة موجودة في النص المدروس من الكتاب المدرسي في درس القراءة، أو أي درس آخر.

أما الطريقة الاستقرائية فالمعلم هو الذي يختار الأمثلة المناسبة من النصوص (الساموك، والشمري: 2005: 224).

4- طريقة النشاط:

يتم تدريس النحو بهذه الطريقة، من خلال تكليف الطلبة جمع النصوص، والأمثلة، وما يستخلصونه من دروس المطالعة، أو الصحف، والمجلات، ثم يجعل المعلم ما تم جمعه من قبل الطلبة محور نقاش من أجل التوصل إلى القاعدة، التي يقوم بتعليمها للطلبة، وتعتمد هذه الطريقة على نشاط الطلبة وفاعليتهم (إسماعيل: 1995: 238-239).

صعوبة القواعد النحوية:

ينظر بعض المعلمين إلى أن القواعد النحوية على أنها مادة جافة، وينفرون من تدريسها، حتى هذه العدوى انتقلت إلى الطلبة، إذ نجدهم لا يتقبلونها، ويرون في ضبط الكلمات أمرا لا داعي له، ولذلك يسكنون الكلمات، وهذه الظاهرة تزداد حتى إننا نجد الطلاب لا يقرأون قراءة سليمة مع ضبط الكلمات (الساموك و الشمري: 2005: 227).

ويرى إسماعيل أن المشكلة الأساسية التي تواجه الطلبة في تعلم القواعد النحوية، تكمن في أنهم يبدون اهتماما كبيرا بفهم مادة الدرس ويجيبون عن أسئلته بكل سهولة، ولكنهم يجدون صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق.

وهو يرى أن أسباب ذلك تعود إلى:

- 1- كثرة القواعد المفروضة على الطالب، إذ يشعر بأن حفظها يتطلب منه جهداً عالياً، وحفظها مصيره الضياع والنسيان.
- 2- عدم ربط قواعد اللغة العربية بفروع اللغة من قراءة وكتابة ومحفوظات من جهة، وعدم ربطها بمواد الدراسة الأخرى من جهة ثانية.
- 3- ثنائية اللغة، وهذه الازدواجية تعد من الأسباب الرئيسة في ضعف الطلبة بقواعد اللغة العربية، لأن اللغة مكتسبة، والطالب لا تتيسر له سبل هذا الاكتساب لا في المدرسة، ولا في البيت.
- 4- عدم الإفادة عند وضع منهاج القواعد من الدراسات الحديثة المتعلقة بتيسير تدريس النحو.
- 5- عدم الإفادة من وسائل التقنية الحديثة من مختبرات، وتسجيلات صوتية من أجل التدريب على النطق السليم، وتنمية المهارات اللغوية جميعها.
- 6- الابتعاد عن أسلوب التلقين في تدريس النحو، وإتباع طرق واستراتيجيات تدريس حديثة متطورة، تعتمد على أسلوب التعلم الذاتي، من أجل إثارة التحفيز والدافعية.
- 7- الإقتصار على الأبواب النحوية التي تخدم الناحية الوظيفية، وترك الأبواب المفردة.
- 8- إحساس الطلبة بأن قواعد اللغة العربية توازي قوانين الرياضيات والفيزياء في صعوبتها (إسماعيل: 1991: 217 - 218).
- 9- عدم التمييز بين مفهومي النحو والصرف (فضل الله: 1998: 190).

أسباب ضعف التلاميذ في النحو:

هنالك أسباب كثيرة يرجع إليها ضعف التلاميذ في النحو، واشتداد نفورهم منها، ومن هذه

الأسباب التي ذكرها زايد (2013) ما يأتي:

1- ازدواجية اللغة، ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي اللغة الفصيحة، ولغة الحديث اليومي التي يمارسها التلميذ ويسمعها في المدرسة والبيت (العامية). ويتضح أن مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة مشكلة اجتماعية خطيرة، لا بد أن يعتمد تعليم العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة تشيع في استعمال التلاميذ، وتزويدهم ما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع مستوياتهم اللغوية والعقلية.

2- عدم وظيفية المباحث النحوية أدى إلى انصرافهم عن القواعد، ثم ضعفهم فيها، أي أنهم لا يدركون سبب دراستهم للنحو، لعدم وجود جانب تطبيقي له في حياتهم العملية، فهم يتعلمونه كمفاهيم مجردة.

3- صعوبة المادة العلمية وجفافها، ويرجع ذلك إلى القوانين التجريدية، والتحليل والاستنباط والتعليل، وهذا يتطلب مجهوداً ذهنياً، وقدرة عقلية عالية لا تتوافر لدى الجميع.

4- الطرائق المتبعة في تدريس القواعد. وتتحصر هذه الطرق في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها من جانب المعلم (الطريقة التقليدية).

5- إبعاد دراسة القواعد النحوية عن النصوص الأدبية. تقدم المادة اللغوية إلى التلميذ مجزأة، لذا تكون القواعد النحوية مجموعة من الأمثلة المبتورة بعيدة الصلة عن حياة المتعلم واهتمامه وميوله، فضلا عن ازدحام منهج القواعد بالموضوعات النحوية ازدحاما لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة للتدريس، وهذا يدفع المعلم إلى الإسراع في تدريس هذه المباحث النحوية من دون عناية بالتطبيق.

6- القصور في فهم مفهوم النحو.

7- إهمال التدريبات النحوية، وعدم التركيز عليها من بعض المعلمين.

8- القصور في إعداد المعلم، فمعلم اللغة العربية كغيره من سائر المدرسين يحتاج إلى أن يعد إعدادا علميا منهجيا حتى يكون متمكنا من معرفة اللغة العربية بفروعها وأقسامها، وملما بأساليب تدريسها.

خطوات تدريس القواعد النحوية:

1- التمهيد:

يتوقف التمهيد على طبيعة الدرس، ويذكر الطلبة بالدرس السابق، والغاية من التمهيد هو جلب انتباه الطلبة للدرس، وإثارة الدافعية لديهم، وربط المعلومات السابقة باللاحقة.

2- عرض النص:

يقوم المعلم بعرض النص على السبورة، بمكان بارز، ويخط واضح ومقروء، ثم يبدأ المعلم بعد كتابة النص بالقراءة النموذجية، وتفسير معاني المفردات، ويستطيع المعلم استخدام الوسائل التعليمية، والأفلام الملونة.

3- تحليل النص:

يبدأ المعلم بتحليل النص من ناحية المعنى والقواعد، فمن حيث المعنى يبين المعلم القيم المتضمنة بالنص، وإشراك الطلبة في عملية التحليل، وبإمكان المعلم استخلاص الأمثلة من النص، وتدوينها على السبورة.

4- استنباط القاعدة:

بعد انتهاء المعلم من تحليل وتفكيك النص، يدخل في الاستنباط إلا وهي القاعدة النحوية، ومن الأفضل استنباط القاعدة من قبل الطلبة، ويقوم المعلم بتدوينها على السبورة.

5- التطبيق:

يعتبر التطبيق الثمرة العملية للدرس، ويمكن أن يكون فحصاً لصحة القاعدة، والتطبيق قد يكون جزئياً بعد تجزئة القاعدة، أو كلياً بعد أخذ القاعدة بالكامل (الدليمي والوائل: 2003).

المحور الثالث: الدافعية في التعلم:

الدافعية:

يعد موضوع الدافعية من الموضوعات الأكثر أهمية في علم النفس التربوي، إذ تعتبر الدافعية محركاً يحرك السلوك الإنساني ويدفعه من أجل القيام بعمل معين، وخاصة نراه محركاً مباشراً لسلوك الطالب واهتمامه بالتحصيل العلمي.

ودوافع الأفراد تتأثر في جميع مناحي الحياة، من حيث التفكير وعواطف ومشاعر وسلوك نحو الإبداع، والأداء التعليمي الذي يقوم به الفرد. وكل ذلك يحدث بفعل الدافعية سواء كانت شعورية أم غير شعورية وهي التي تجعلهم يتصرفون بهذه الطريقة التي قاموا بها (أبو رياش وآخرون: 2006).

ونجد العديد من العلماء الذين يدرسون موضوع الدافعية بشكل عام، ومنهم من تناولها بالجانب التربوي، وآخر في الجانب النفسي، ونحاول في هذا البحث التركيز على الدوافع من ناحية نفسية وتربوية، فقد درس هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 1991) الدافعية وقسمها إلى مراحل ثلاث، وهي:

التيار الأول- المدارس التقليدية، التي شجعت على العامل المادي، وجعلته عاملاً أساسياً في إثارة الدافعية.

التيار الثاني- العلاقات الإنسانية، التي ركزت على التفاعل الاجتماعي مع الناس كافة.

التيار الثالث- المدارس الحديثة، وهذه المدارس التي شجعت من قيمة الحوافز المادية والمعنوية عند الشخص لإثارة دافعه نحو تحقيق الموجود حسب النظام الذي يتبعه.

مفهوم الدافعية:

لقي مفهوم الدافعية اهتماما كبيرا من الباحثين، وتناولوها من جوانب داخلية وخارجية، وتعريفاتهم للدافعية كثيرة، نذكر منها:

عرف أحمد (2000) مفهوم الدافعية بأنها "قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد، وتوجهه لتحقيق غايات معينة تشعره بالحاجة إليها ويستشعر أهميتها المادية أو المعنوية".

وعرفت الزعبي (2003) الدافعية على أنها "قوة تحرك الفرد من أجل القيام بعمله على أكمل وجه، حتى يخرج بصورة متقنة".

وعرفها قطامي (2005) على أنها "حاجات تستدعي قيام الفرد بنوع أو أنواع معينة من السلوك القويم والصحيح، مع إبعاد القلق والتوتر عن هذا السلوك".

ويرى (Ghergules & Muntean, 2010) أن الدافعية "هي الحافز التي تمثل سمة نفسية، أو الطاقة لتحقيق هدف متمثل في تحقيق المعرفة والشروع والحفاظ على المشاركة في عملية التعلم".

ويذكر (العيساوي، 2011) "أن الدافعية من الناحية السلوكية هي الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره، وتوجهه نحو الهدف أو الغاية".

وعرفها من الناحية المعرفية على أنها: "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي".

ومن الناحية الإنسانية عرفها أيضاً على أنها: "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته، في أي موقف تعليمي يهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق ذاته".

المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك الكثير من المفاهيم التي ترتبط بالدوافع، منها ما هي مثيرة للسلوك وموجهة له، ومنها الحاجة، والحافز، والباعث، وفيما يلي توضيح لكل منها:

1- الحاجة: Need

يعرفها أحمد بأنها: " تستخدم للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، وغالبا ما تأخذ هذه الحالة شكلا فيزيولوجيا" (أحمد: 1988: 9).

2- الحافز: Drive

الحافز عند غباري: " يعبر عن حاجة بيولوجية، فحاجات الكائن الحي هي التي تثير الحوافز التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها، وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف، ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة" (غباري: 2008: 67).

3- الباعث: Incentive

يعرفه أحمد على أنه: " محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط الأفراد في الجوائز والمكافآت" (أحمد: 1988: 10).

ويرى الباحث مفهوم الدافعية على أنه قوة كامنة في الشخص أو الجماعة وتكون شعورية أو غير شعورية، بحاجة إلى طاقة لتحفيزها وظهورها لتكون أداة للنجاح، وللوصول إلى الهدف المنشود للشخص أو الجماعة

ومن خلال المفاهيم السابقة نجد تعدداً لخصائص الدافعية عند كل من العلماء التالية أسماؤهم (الزعيبي، و ملحم، و الرشدان و الهمشري) وقد برزت خصائص الدافعية عند (الزعيبي: 2003)، إلى ما يلي:

أولاً- الدافعية عملية معقدة التركيب:

حيث لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة، ويتم ملاحظة السلوك الناتج عن الواقع وهي متغيرة بسبب تغير حاجات الإنسان ونوعها.

ثانياً- الدافعية عملية متطورة باستمرار:

إذ تعتبر الدافعية على أنها نشاط مستمر بين الأفراد، بسبب تعدد رغباتهم وحاجاتهم وتغيرها من وقت لآخر.

ثالثاً - الدافعية متعددة الوجوه:

وهذا النوع من الدافعية يظهر في وجهين، الإيجابي: الذي يستدل عليه من خلال المثبرات والمنشطات الإيجابية، والسلبي: الذي يستدل عليه من خلال المنفرات والمثبرات السلبية.

ورأى ملحم (2001) خصائص أخرى للدافعية، تمثلت فيما يلي:

أولاً- الدوافع المركبة:

وهذا النوع من الدوافع يختلف من كائن حي إلى كائن آخر، وحسب الحالة أو الموقف الذي يتعرض له هذا الكائن. فالكائنات الحية دوافعها هي دوافع مادية، كالبحث عن الطعام مثلاً.

أما الإنسان فتكون دوافعه متعددة نحو عدة أهداف، أو محددة، كدافع التعلم عند الإنسان من أجل إرضاء المعلم، أو الأهل.

ثانياً- مدى تأثير الدافع:

ليس لقوة الفرد تأثير بالدافع، فدافعه للطعام يقلل من دافعه للتعلم إذا اجتمعا معاً.

ثالثاً- قوة الدافع:

تعتبر قوة الدافع من خلال السلوك أو النشاط الذي يكتسبه الشخص، عندما يقوم بشيء ما مثلاً، أو من خلال تعديل السلوك الذي قام به.

وأما الرشدان والهمشري (2002) فقد صنفا الدافعية، إلى ما يلي:

أولاً- الدوافع الأولية (الفطرية):

وهي الدوافع التي تولد مع الشخص وتكون هذه الدوافع متصلة مع حاجات فيزيولوجية للشخص، مثل: اللبس، الشرب، الأكل، والمسكن، وتعتبر من أكثر الدوافع أهمية وثباتاً للإنسان.

ثانياً- الدوافع الثانوية (المكتسبة):

وهي الدوافع التي يكتسبها الشخص من البيئة المحيطة به، ويتميز هذا النوع عن غيره من الدوافع بأنه قابل للتعديل، ومن الأمثلة عليه: جمع المال عند الأشخاص.

ثالثاً- الدوافع الشعورية:

وهي الدوافع التي تجعل الفرد قادراً على الشعور والحس بها، وبالتالي يكون هذا النوع من الدوافع خاضعاً لسيطرة الفرد العاقل الواعي. ومن الأمثلة عليه عندما يشعر الفرد بالنعاس مثلاً، يمكن التحكم والسيطرة عليه من قبل الشخص لفترة محدودة.

رابعاً- الدوافع اللاشعورية:

وهي التي نسميها الدوافع المكبوتة، وهي دوافع تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك ما ، دون معرفة السبب من قيامه بذلك.

وأرى مثلاً على هذا النوع من الدوافع السرعة بالركض دون وعي ومعرفة ذلك مسبقاً.

علاقة الدافعية بالتعلم:

الدافعية لها تأثير كبير، وارتباط مباشر مع الطلاب وتعلمهم، إذ يمكن ملاحظة آثارها من

خلال:

- 1- توجيه سلوك الطلبة نحو أغراض محددة، فنعلم أن الطلاب يقومون بوضع أغراض خاصة بهم، من أجل إنجازها على أكمل وجه، ونجد من هذا المنطلق أن الدافعية تؤثر في اختباراتهم، فمثلاً، هل يسجل الطلاب في تخصص الطب، أم الهندسة؟
- 2- تزيد الدافعية من الجهود والطاقات لتحقيق هذه الأغراض. فالدافعية هي التي تحدد إذا كان الطالب سيقوم بمهمة معينة بحماس أو نشاط، أم إذا قام بها من غير حماس أو نشاط.
- 3- تنمي الدافعية معالجة المعلومات عند الطلاب، فهي التي تؤثر في مقدار معالجتها للمعلومات، فنجد عند الطلبة الذين يتمتعون بدافعية عالية أكثر انتباهاً للمعلم، فيحصلون على معلومات أكثر في ذاكرتي قصيرة المدى، وطويلة المدى.
- 4- تحدد الدافعية النواتج المعززة للتعلم، ترى النظرية السلوكية بان الدافعية هي التي حددت الأشياء والحوادث المعززة للتعلم، فإذا كان الطلاب مدفوعين للنجاح الأكاديمي، فأنهم يشعرون بالمتعة والمسرة عند حصولهم على علامات عالية، ويشعرون بالألم عند حصولهم على علامات منخفضة.
- 5- تعود الدافعية الطلاب على الأداء المدرسي الأفضل، وذلك كنتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد. ونستنتج أن الطلبة المدفوعين للتعلم، هم الأكثر نجاحاً وتفوقاً.
- 6- تزيد الدافعية من النشاط والمبادأة والمثابرة. فالدافعية هي التي تحدد إذا كان الطلبة سوف يقومون بعمل ما ذاتياً، وبالنشاط هم الأكثر ميلاً بالبداية بمهام معينة عندما يرغبون القيام بها، وإذا كانوا يميلون إلى الاستمرار بها، والمثابرة عندما تحول بينهم وبينها عوائق فيصابون بالإحباط أثناء القيام بها (عمر: 2014: 199-200).

وظائف الدافعية في العملية التعليمية:

يذكر خليفة (2000)، أن للدافعية وظائف أساسية في السلوك، تتلخص في:

1- وظيفة تحريك السلوك وتنشيطه

تعمل من خلال تنشيط طاقات الفرد، وتحفيزه نحو تحقيق الهدف.

2- وظيفة توجيه السلوك

تقوم بتوجيه سلوك الفرد، من أجل تحقيق الهدف.

3- وظيفة المحافظة على استمرار السلوك، خوفا من الانطفاء

حتى يتم إشباع الحاجة، وتحقيق الهدف (خليفة: 2000: 75-76)

العوامل المؤثرة في الدافعية:

يلخص قطامي وقطامي (2000)، بعض العوامل المؤثرة في دافعية التعلم، منها:

1- الشعور بالحاجة.

2- القوى التي تحكم الفرد سواء أكانت داخلية أم خارجية.

3- الأوضاع التي يمر بها الفرد.

4- قيم الفرد، ومفهومه لذاته.

5- طموح الفرد، وأفكاره.

6- ميول الفرد ورغباته واتجاهاته (قطامي و قطامي: 2000).

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المتعلقة باستراتيجية التدريس التبادلي:

في دراسة أجراها العلان (2012) هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لطلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، في سوريا، إذ اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، لكشف أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في مادة التربية القومية الاشتراكية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في منطقة الغوطة الشرقية (المليحة)، التابعة لمحافظة ريف دمشق، والمكون من (504) طالبا اختير منهم بالطريقة العشوائية (132) طالبا بوصفهم عينة ضابطة وتجريبية، وكان من نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، وكان من نتائجها أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

وفي دراسة أجراها كل من علي و عمار (2012) هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب تدريس الأقران والتبادلي الثلاثي في إكساب واستثمار وقت التعلم الأكاديمي لبعض المهارات الأساسية بالتنس لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة بكلية التربية الرياضية. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لملاءمة طبيعة البحث. أما عينة البحث فتكونت من (26) طالبا، وقسموا إلى مجموعتين تجريبيتين بواقع (14) طالبا للمجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت وفق (أسلوب تدريس الأقران)، و (12) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت وفق (أسلوب التبادلي الثلاثي)، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بالمهارات الأساسية بالتنس، توصلت إلى نتائج منها، أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت أسلوب تدريس الأقران كان مستواها أفضل في إكساب بعض المهارات الأساسية بالتنس مقارنة بأسلوب التبادلي الثلاثي، وحققت أيضا مستوى أفضل في استثمار وقت التعلم الأكاديمي في الدرس مقارنة بأسلوب التبادلي الثلاثي.

وتقصت دراسة الخوالدة (2012) فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس، إذ قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، قوام كل منهما (15) طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام ثلاثة نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الأساسي، للتأكد من امتلاك الطالبات لمهارات القراءة الصحيحة، واختبار مهارات الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة، في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية، وكان من نتائجها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الأساسي، تعزى للبرنامج التعليمي، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي، وعلامتهن على اختبار المتابعة تعزى للبرنامج التعليمي، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي بعد الاختبار البعدي وعلامتهن على اختبار المتابعة في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الأساسي، تعزى للبرنامج التعليمي.

وفي دراسة أجراها بني خالد (2011) حول أثر استقصاء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة (الديسلكسيا). وبلغت عينة الدراسة (60) طالبا وطالبة من الصف الرابع الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في لواء البادية الشمالية الغربية في الأردن، ثم اختارهم قصدياً وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة (30) طالبا درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية مكونة من شعبتين واحدة للذكور، والثانية للإناث (30) طالبا وطالبة، درست باستخدام البرنامج. وقام الباحث بإعداد اختبار

يقيس الاستيعاب القرائي، طبقه على المجموعتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها تشو وانج وأحمد (Choo, Eng, & Ahamd, 2011) حول أثر استراتيجيات التدريس التبادلي لدى طلبة جامعيين في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة (68) طالبا موزعين في مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم استخدام أربع أدوات تمثلت في اختبار قبلي، واختبار بعدي، وبرنامج تدريس وفق استراتيجية التدريس التبادلي، وخمسة أسئلة مفتوحة للتأمل، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة حرب (2011) إلى فحص أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالبا في الصف العاشر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة ضمت (37) طالبا درست نصوصا بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية حجمها (40) طالبا درست النصوص القرائية نفسها باستراتيجية التدريس التبادلي. واستخدم الباحث اختبار الوعي القرائي المكون من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم النشاط القرائي، والتقويم، والمعرفة الشرطية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التدريس التبادلي.

وفي دراسة أجراها كل من فريير وتشيباني وأيالا وتوماس (Ferrer, 2011) و Chebaani, Ayal, & Tomas) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس التبادلي والمتابعة الذاتية على الاستيعاب القرائي لدى أطفال المرحلة الأساسية في أسبانيا، وتمثلت عينة الدراسة في (59) طالبا في الصف الرابع الأساسي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، درست الأولى وفق استراتيجية التدريس التبادلي، ودرست الثانية وفق استراتيجية التدريس التبادلي والمتابعة الذاتية، وبقيت الثالثة مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام مقياسين للاستيعاب القرائي، وأشارت النتائج إلى ارتفاع تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق التدريس التبادلي،

ودرست الثانية وفق استراتيجيي التدريس التبادلي والمتابعة الذاتية، وبقيت الثالثة مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام مقياسين للاستيعاب القرائي، وأشارت النتائج إلى ارتفاع تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق التدريس التبادلي، والتدريس التبادلي والمتابعة الذاتية على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ولم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين.

وقام لي وكام (Li & Kam, 2011) بدراسة هدفت إلى الوقوف على آراء المعلمين والطلبة واتجاهاتهم نحو استراتيجية التدريس التبادلي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا من إحدى المدارس الثانوية في هونج كونج بالإضافة إلى معلمهم، واستخدم الباحثان الصحف التأملية (Reflective Journals)، التي أعدها الطلبة بالإضافة إلى المقابلات مع المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والطلبة على حد سواء ينظرون إلى استراتيجية التدريس التبادلي بإيجابية، وأن الطلاب عبروا عن تحسن مهاراتهم وفاعليتهم في التعليم، فقد نقلهم من التعلم السلبي (Passive) إلى التعلم النشط (Active).

وهدف دراسة نماغي وشاهو سايني (Namaghi & Shahhossini, 2011) إلى كشف أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الكفاية القرائية لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة شاهرó الإيرانية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا اختيروا عشوائيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة درست نصوصا بالطريق التقليدية، وتجريبية درست النصوص نفسها باستراتيجية التدريس التبادلي، ثم طبق الباحثان اختبارا يقيس الكفاية القرائية في المجموعتين، وأظهرت النتائج زيادة في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في هذا الاختبار، مقارنة بتحصيل طلبة المجموعة الضابطة.

وقد أجرى العمشاني (2011) دراسة هدفت إلى كشف فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الأحياء. وأجريت الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية(ابن الهيثم)، وتناولت فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الأحياء، وبلغ عدد أفراد العينة (62) طالبا، وتم اختيارهم عشوائيا

لتكون بواقع (31) طالبا للمجموعة الواحدة، وكوفئت في المعلومات السابقة وفي الاتجاه نحو الأحياء، وأعدت الباحثة اختبارا لتحصيل مجموعتي الدراسة، وتكون الاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأعد مقياس للاتجاه نحو مادة الأحياء، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الأحياء.

وفي دراسة أجراها **نيايات وعكور وشوكة وأبو الكشك (2011)** والتي هدفت إلى التعرف على تأثير أسلوبَي التدريس التبادلي، والتدريبي على تطوير بعض الصفات البدنية، والمتغيرات الفسيولوجية لدى طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك في التنس الأرضي، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى استخدم معها أسلوب التدريس التبادلي، والثانية الأسلوب التدريبي. واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، وطبق على المجموعتين برنامج تدريسي لمدة ثمانية أسابيع، بواقع وحدتين في الأسبوع. وتوصلت الدراسة إلى أن للأسلوبين التبادلي والتدريبي أثرا ذا دلالة إحصائية في تحسين بعض الصفات البدنية والفسيولوجية، وحققت المجموعة التي درست بالأسلوب التبادلي مستوى أفضل من التي درست بالأسلوب التدريبي.

أما دراسة **أرمبرستر (Armbrister, 2010)** فقد استقصت من خلال دراسة نوعية آثار استراتيجية التدريس التبادلي على متعلمي اللغة الإنجليزية في الصفوف الثالث والرابع والخامس في مدرسة ريفية بأمريكا، وقد وظفت النظرية المجذرة **Grounded Theory** منهجا للدراسة، واستمرت الدراسة لمدة أربعة شهور، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها أن للتدريس التبادلي أثرا إيجابيا في الفهم القرائي، وفي الكفاية الذاتية والتمكن من اللغة، علاوة على تعزيز الثقة بالنفس.

وهدفت دراسة **دي لورنزو (Di Lorenzo, 2010)** إلى فحص أثر التدريس التبادلي في المعرفة بالعلوم لدى طلبة الصفين الرابع والخامس وقسم منهم يعاني من صعوبات بتعلم العلوم، وشارك في التجربة (74) طالبا، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساعد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فهم أفضل لمادة العلوم، وكذلك في قراءة كتب العلوم.

وقام ماير (Meyer, 2010) بدراسة تقييمية لمشروع يستهدف تدريب (20) معلما في استراليا على توظيف استراتيجيات التدريس التبادلي في تدريس القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة والمقابلات مع المعلمين المستهدفين، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين كانوا بداية المشروع يفتقرون إلى مهارات تدريس القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة، قد أظهروا فهما أوسع وممارسة أفضل لتدريس القواعد وذلك من خلال توظيفهم لاستراتيجية التدريس التبادلي.

وتقصت دراسة سبورر وبرونشتاين وكيشكة (Sporer, Brunstein, & 2009،

Kieschke) أثر استراتيجيات التدريس التبادلي في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ألمانيا وتكونت عينة الدراسة من (210) طلاب، قسمهم إلى (3) مجموعات، الأولى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية درست بالتدريس التبادلي (على شكل مجموعات في كل مجموعة زوج من الطلاب)، والمجموعة الثالثة تجريبية درست بالتدريس التبادلي (على شكل مجموعات صغيرة)، واستخدم الباحثون مقياسا لقياس الاستيعاب القرائي وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع تحصيل طلبة المجموعتين التجريبيتين في مهارات الاستيعاب القرائي، مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة

وقد أجرى المشهداني (2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي في مهارة القراءة الجهرية (سرعة القراءة، صحة القراءة، فهم القراءة)، لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، وأجريت الدراسة في بغداد، لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (171) طالبا وطالبة، بواقع (85) طالبا و (86) طالبة، وزعوا على ثلاث مجموعات، الأولى كانت تجريبية درست وفق استراتيجيات الخريطة الدلالية، والثانية تجريبية درست وفق استراتيجيات التدريس التبادلي، والثالثة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وكوفنت المجموعات الثلاث في التحصيل السابق في اللغة العربية، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، وأعدت الباحثة اختبارا لقياس سرعة القراءة، وآخر لقياس صحة القراءة، وثالثا لقياس فهم القراءة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على طلاب

المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثالث، ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين الأولى والثانية، وتفوقت الطالبات على الطلاب في مهارات القراءة الثالث.

وفي دراسة أجراها القطانة (AL- Qatawneh, 2007) هدفت إلى اختبار أثر طريقة استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ولتحقيق هدف الدراسة، اختار الباحث قصديا مدرسة احتوت على (88) طالبا للصف الأول الثانوي في شعبتين، وتم الاختيار بالقرعة الشعبة الأولى وعدد طلبتها (44) للمجموعة الضابطة. جمعت البيانات بواسطة اختبار استيعاب قرائي هدف إلى قياس قدرة الطلبة على فهم النصوص القرائية. ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق جوهرية بين أداء الطلاب على اختبار الاستيعاب القرائي ككل، وفي أبعاده الثلاثة (المهارات الحرفية، والاستنتاجية، والناقدة) لمصلحة المجموعة التجريبية التي تعلمت بالاستراتيجية التبادلية في التعليم.

وقام ناجي (2006) بدراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الاستيعاب الاستماعي، والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (167) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية، وقد قسمت إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، التي درست وفق استراتيجية التدريس التبادلي، والأخرى المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة العادية. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار تحصيل في الاستيعاب الاستماعي، نصوص استماعية، تم إعدادها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، قائمة مهارات الاستيعاب الاستماعي ومؤشراتها السلوكية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية، في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث جنوب عمان، في التعبير الكتابي (استراتيجية التدريس التبادلي، والطريقة العادية)، لصالح استراتيجية التدريس التبادلي.

وهدفت دراسة بالنيسكار وبيروان (Palincsar & Brown, 1985) حول أثر استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة بالتعليم الاعتيادي في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة وتألفت عينة الدراسة من (62) طالبا وطالبة قسموا لمجموعتين ضمت المجموعة الأولى (31) طالبا

وطالبة، وضمن المجموعة الثانية (31) طالبا وطالبة، وذلك حسب متوسط علاماتهم في مادتي العلوم والرياضيات، وتم تقسيم كل مادة إلى أربع وحدات، ثم تدريس كل مجموعة (الوحدتين الأولى والثالثة) من كل مادة باستراتيجية التدريس التبادلي، و (الوحدتين الثانية والرابعة) بأسلوب التعليم الاعتيادي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح استراتيجية التدريس التبادلي.

التعقيب على الدراسات المتعلقة باستراتيجية التدريس التبادلي:

من حيث الأهداف:

- اختلفت طرق التدريس التي استخدمتها الدراسات السابقة، ولكنها اهتمت باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
- هدفت دراسة القطاونة (2007) إلى اختبار أثر طريقة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.
- هدفت دراسة بني خالد (2011) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة (الديسلكسيا).
- هدفت دراسة حرب (2011) إلى فحص أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- هدفت دراسة المشهداني (2008) إلى فحص أثر استراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في مهارات القراءة الجهرية (سرعة القراءة، صحة القراءة، فهم القراءة) لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي.
- أما دراستنا هذه فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها.

من حيث العينة:

- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ يتراوح عدد أفراد العينات من (88) طالباً كما هو الحال في دراسة القطاونة (2007) إلى (504) طالباً كما هو الحال في دراسة العلان (2012).
- كما تباينت الدراسات من حيث متغير الجنس، فهناك دراسات اقتصرت على الذكور مثل دراسات: القطاونة (2007)، وسبورر وبيرونشتاين وكيشكة (2009)، والعمشاني (2011)، ووليد وزميله (2012).
- ودراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراسات بالينسكار وبراون (1985)، وبني خالد (2011)، والمشهداني (2008)، وناجي (2006).
- ودراسة واحدة اقتصرت على الإناث، مثل دراسة الخالدة (2012).
- أما دراستنا هذه فقد بلغ عدد أفراد عينتها (46) طالباً وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

من حيث المنهج:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اختلفت مع الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيقها.

من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها اختبار، مقياس الدافعية، وأسلوب الملاحظة والمقابلة لقياس اثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي.

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في الأدوات المستخدمة.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، وحجم العينة ومنهجيتها.

جوانب الاستفادة من هذه الدراسات:

- بناء الإطار النظري.

- بناء أدوات الدراسة (اختبار التحصيل في اللغة العربية، ومقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي).

ثانياً- الدراسات المتعلقة بقواعد اللغة العربية:

هناك دراسة أجراها التميمي واللهبي (2013) هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة ديالى في العراق، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (63) طالبة بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية و (33) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد أعد الباحثان اختباراً بعدياً لاكتساب المفاهيم النحوية، تألف من (33) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الاكتساب لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست طالباتها باستراتيجية المنظمات المتقدمة.

وأجرت عبد الحميد (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية، ومن ثم استبقائهن لها، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتحقيقاً لهدف البحث اختارت الباحثة مدرسة قبة الصخرة الابتدائية للبنات في محافظة نينوى في العراق، وبواقع شعبتين، وكانت شعبة (أ) هي المجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وشعبة (ب) هي المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية لعب الأدوار. وقد تكونت عينة البحث من (30) تلميذة وواقع (15) تلميذة في المجموعة التجريبية. وقد أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم النحوية، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في استبقاء التلميذات للمفاهيم النحوية.

وفي دراسة أجراها كل من **الغزاوي والتيمي (2012)** هدفت إلى التعرف إلى أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد إعداد المعلمين في بغداد. ولتحقيق ذلك اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واختبار بعدي ومقياس للاتجاه، وبطريقة عشوائية اختارا ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (26) طالبة المجموعة الأولى درست النحو باستعمال دورة التعلم. ومثلت الشعبة (ب) البالغ عدد طالباتها (26) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم. ومثلت الشعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (24) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية (الاستقرائية)، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطالبات لصالح المجموعة التي درست بطريقة خرائط المفاهيم.

وتقصت دراسة **الدبور (2012)** معرفة أثر توظيف أنموذج جانبيه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، وتكونت المجموعة التجريبية من (40) طالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (40) طالبة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الاكتساب للمفاهيم النحوية، ودليل المعلم الذي يعرض أنموذج جانبيه. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اكتساب مفاهيم النحو بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة تعزى لمتغير التحصيل العام في اللغة العربية (ضعيف، متوسط، مرتفع).

أما دراسة **سليمان وخلف الله (2012)** فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على أنموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القيلوبية في مصر، وقد بلغ أفراد العينة (84) تلميذاً بالمدرستين الآتيتين: بنها الإعدادية للبنين تمثل المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (43) طالباً، وناصر الإعدادية للبنين وعدد أفرادها (41) طالباً. وقد قام الباحث بإعداد دليل تعليمي لبرنامج قائم على أبعاد التعلم، واختبار للمفاهيم النحوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم النحوية ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة **فندي وغيدان (2011)** إلى التعرف على أثر أنموذجي الانتقاء وفرير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في محافظة ديالى في العراق، وقد استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وقامت الباحثتان باختيار مدرسة من بين مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية وهي مدرسة (متوسطة الجواهر للبنات)، إذ اختارت الباحثتان الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية، واختارت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات من عينة البحث؛ لامتلاكهن الخبرة في المادة من العام الماضي، لذا فقد بلغ عدد الطالبات في المجموعات الثلاث بعد الاستبعاد (98) طالبة للصف الأول المتوسط بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(37) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(32) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد أعدت

الباحثان دليلاً تعليمياً وفق أنموذج فراير، وأنموذج الانتقاء، وأعدتا اختباراً تحصيلياً بعدياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث، وقد أشار اختبار شيفيه إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى (أنموذج فراير) على الضابطة، في حين لم تتفوق المجموعة الثانية على الضابطة ، وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية: إنّ استخدام أنموذجي الانتقاء وفراير يعطي الطالبات دوراً مهماً في العملية التعليمية عن طريق الأمثلة المنتمية وغير المنتمية من خبراتهن، وأنّ يسهم استخدام أنموذجي الانتقاء وفراير في رفع المستوى التعليمي للطالبات وزيادة فهمهن للمادة، ومن ثم تثبيتها في أذهانهن، واندفاع طالبات المجموعتين التجريبيتين مع خطوات الأنموذجين.

وهدف دراسة **مخلف (2010)** إلى معرفة أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة في محافظة بغداد في العراق، وقد تألفت عينة الدراسة من (34) طالبا في المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجيه الذكاءات المتعددة، في حين بلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة (34) طالبا، وقد أعد الباحث دليلاً تعليمياً وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة، واختباراً تحصيلياً تكون من (35) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

وسعت دراسة **المخزومي (2006)** إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب كاستراتيجية تدريس في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول ثانوي الأدبي، وتألفت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي خلال الفصل الثاني من العام 2004 – 2005، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم توزيعهن على مدرستين في أربع شعب اثنتان مثلتا (المجموعة الضابطة) واثنتان مثلتا (المجموعة التجريبية) واستخدم الباحث في دراسته برنامجاً تعليمياً محوسباً وامتحاناً تحصيلياً. وقد أشارت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي

والبعدي لصالح الاختبار البعدي ويرجع ذلك إلى فاعلية استخدام الحاسوب كاستراتيجية تدريس. كما وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية وهذا يدل على أن استراتيجية التدريس باستخدام الحاسوب صالحة للاستخدام مع جميع المستويات التحصيلية ولها فاعلية في التحصيل.

أما دراسة **عون (2005)** فقد أجريت في العراق ورمت إلى أثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول الطلبة في الصف الخامس الأدبي نحو قواعد اللغة العربية. وتألقت عينة الدراسة من (60) طالبا و(60) طالبة موزعين بواقع (30) طالبا وطالبة في كل صف، درس الباحث نفسه على عينة الدراسة للمجموعات أعلاه كما أعد الباحث مقياسا للميول اتجاه قواعد اللغة العربية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم التعاوني على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الميول نحو اللغة العربية لكلا الجنسين.

وفي دراسة قام بها **المخزومي (2004)** لمعرفة أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية المتضمنة في وحدة التوابع خلال الفصل الثاني 2002 – 2003، وقد تكون مجتمع الدراسة من (750) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (240) طالبا وطالبة توزعوا في (8) شعب دراسية بالطريقة العشوائية التطبيقية، طبق عليهم اختبارا تحصيليا تكون من (60) فقرة، وقد دلّت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى استراتيجية التدريس، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للتحصيل.

وقام **النمري (2001)** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات تدريس اللغة العربية وفي اتجاهاتهن نحو استخدامه في التدريس. وتكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول عام 1422م، عددهن (463) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي واستعانت بالأدوات

التالية: الاختبار التحصيلي، الأسطوانة المدمجة بطاقة ملاحظة، مقياس الاتجاه، وتوصلت الباحثة إلى إيجابية استخدام الحاسب الآلي وفاعليته في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات تدريس اللغة العربية وفي اتجاهاتهم نحو استخدامه.

وبعد استقراء للدراسات السابقة لاحظ الباحث أن جميعها دراسات تجريبية، وأن تلك الدراسات أثبتت فاعلية الحاسوب وأثره الإيجابي على تحصيل الطلاب.

وهدفت دراسة الفالح (2001) إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الإيقاني وأثرها في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحو مادة النحو، ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (130) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية العاشرة بمدينة الرياض، ووزع أفرادها عشوائيا على مجموعتين، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية، وبلغ عدد أفرادها (68) طالبة درسن باستراتيجية التعلم التعاوني الإيقاني (Cooperative Mastery Learning Strategy) ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفرادها (62) طالبة درسن بالاستراتيجية التقليدية، واستمرت التجربة (8) أسابيع، وبعد معالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة إحصائيا، بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني الإيقاني على المجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية التقليدية

وأجرى التويم (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الحاسوب عند استخدامه وسيلة تعليمية في تدريس مادة النحو للصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا، ثم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى (30) طالبا للمجموعة التجريبية، والأخرى (30) طالبا وتمثل المجموعة الضابطة وبعد الانتهاء من التجربة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في مستوى التذكر لصالح المجموعات التجريبية. وأيضا لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم والتطبيق.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بمادة النحو في اللغة العربية:

من حيث الأهداف:

- هدفت دراسة عون (2005) إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول الطلبة في الصف الخامس الأدبي نحو قواعد اللغة العربية.
- هدفت دراسة التويم (2000) إلى معرفة أثر الحاسوب عند استخدامه وسيلة تعليمية في تدريس مادة النحو للصف السادس الابتدائي.
- هدفت دراسة النمري (2001) إلى معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات تدريس اللغة العربية وفي اتجاهاتهن نحو استخدامه في التدريس.
- أما دراستنا فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها.

من حيث العينة:

- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ يتراوح عدد أفراد العينات من (30) طالباً كما هو الحال في دراسة عبد الحميد (2013) إلى (750) طالباً كما هو الحال في دراسة المخزومي (2004).
- كما تباينت الدراسات من حيث متغير الجنس، فهناك دراسات اقتصرت على الذكور، مثل دراستي التويم (2000)، ومخلف (2010).
- دراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراستي عون (2005)، والمخزومي (2004).
- دراسات اقتصرت على الإناث، مثل دراسات النمري (2001)، والفالحي (2001)، والمخزومي (2006)، والغزوي والتميمي (2012).

- دراسات كانت عينتها من الإناث، مثل دراسات التيمي واللهيبي (2013)، وعبد الحميد (2013)، والدبور (2012)، ودراسة فندي وغيدان (2011).

- أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (46) طالباً وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

من حيث المنهج:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور باستخدام المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اختلفت مع الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيقها.

من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها اختبار، مقياس، وأسلوب الملاحظة والمقابلة لقياس أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي.

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في الأدوات المستخدمة.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، وحجم العينة ومنهجيتها.

جوانب الاستفادة من هذه الدراسات:

- بناء الإطار النظري.
- بناء أدوات الدراسة (مقياس لقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي).

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالدافعية:

أجرى طحائية ودانا (Tahaineh & Danna, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن توجهات دافعية الطالبات لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في الأردن واتجاهاتهن نحو تعلمها. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الدافعية والاتجاهات "جاردنز". وتكونت عينة الدراسة من (184) طالبة ممن يدرسن اللغة الإنجليزية وآدابها في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات أبدن دافعية وسيليه لتعلم اللغة الإنجليزية أكثر من الدافعية التكاملية، وأن اتجاهاتهن نحو تعلم اللغة الإنجليزية كانت إيجابية ومرتفعة.

وأما دراسة الزعبي وبني دومي (2012) فقد هدفت للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الأردنية، في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، والدافعية نحو تعلمها. وتكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة، موزعين على أربعة شعب صفية، منهم (38) مجموعة تجريبية، و (33) مجموعة ضابطة. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، والمجموعتين الضابطين، في التحصيل والدافعية، ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ونصت أيضا إلى عدم وجود فروق بين الطلبة في التحصيل والدافعية.

وأجرى سامه وعبدالله (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الطلبة الجامعيين لتعلم اللغة العربية الاتصالية في ماليزيا، ولتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا للدافعية، تكون من سبعة محاور، ووزع على (50) طالبا وطالبة من طلبة السنة التمهيديّة في جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربيّة الاتصاليّة كان قويا، وإن كان متفاوتا في بعض المحاور.

وفي دراسة أجراها غوزيل (Guzel, H, 2011) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الخصائص الديموغرافية، وعوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلمين من معلمي الفيزياء، وتم اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس الثانويّة. واستخدمت الدراسة الاستبانة المقننة في عملية جمع البيانات. ودلت النتائج على أن أهم عوامل الدافعية لدى معلمي العلوم كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس للمعلم، والعلاقات الإيجابية مع الزملاء، وتوفر بيئة مدرسية جيدة، وتوفر التكنولوجيا التعليميّة المناسبة، إلا أن طبيعة المهنة كانت من العوامل المثبطة للدافعية لدى المعلمين.

وقام وانغ (Wang, 2011) بإجراء دراسة نوعيّة حول الدافعية لدى معلمي العلوم الخريجين للالتحاق بمهنة التعليم في تايوان، وذلك بعد مرورهم بخبرة سنة تطبيقية. وتكونت عينة الدراسة من (22) معلما ومعلمة، من مختلف التخصصات العلميّة، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة لقياس دافعية التدريس لدى عينة الدراسة. ودلت النتائج على أن مستوى دافعية التدريس لدى معلمي العلوم كان مرتفعا، إذ إن (82%) منهم لديهم الدافعية للبقاء في مهنة التعليم، وأن (18%) منهم أظهروا ترددا بهذا الشأن، وأن الأسباب وراء الدافعية للعمل في التعليم تمثلت في الرغبة الشخصية الحقيقيّة لتدريس العلوم غير المشجعة للبقاء في التعليم، تتمثل في الصعوبات المهنيّة التي واجهوها خلال فترة التطبيق في المدارس. وأن العوامل الشخصية المرتبطة بالمعلم مثل خبرة التدريس، والبرنامج الدراسي، والبيئة المدرسيّة، تؤثر على دافعية معلمي العلوم نحو التدريس.

وأما دراسة دويك وشحادة (Dowaik & Shehadeh, 2010) فقد هدفت إلى استكشاف أنماط الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزيّة السائدة لدى طلبة الجامعات في فلسطين، وتحديد

في منطقة الخليل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسا للدافعية متبوعا بمجموعة من المقابلات. وتكونت عينة الدراسة من (127) طالبا وطالبة، من طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين، في تخصصي الهندسة، واللغة الانجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أنواع الدافعية التي ظهرت لدى الطلبة الفلسطينيين تختلف بشكل كبير عن أنواع الدافعية التي تم توصيفها من قبل الباحثين الغربيين الذين أجروا أبحاثهم في الغالب على فئات المهاجرين إلى البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، إذ تسود لدى الطلبة الفلسطينيين أنواع دافعية خارجية المصدر، مثل تعلم اللغة، لكونها متطلبا إجباريا في الخطط الدراسية، أو نظرا لرغبة المتعلم في حماية ثقافته عن طريق مقاومته الثقافية الأجنبية، في حين لم يظهر أي من الطلبة دافعية تكاملية أو داخلية لتعلم اللغة الإنجليزية.

وأما دراسة **الياسري والجمعان (2009)** فقد هدفت إلى التعرف على أسباب انخفاض

الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، جامعة البصرة وسبل معالجتها،

وبلغت عينة البحث الأساسية (80) طالب وطالبة، من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية

في كلية التربية، وقد روعي في اختيار العينة التمثيل المتوازن، من حيث الجنس، والقسم، والمرحلة، حيث كانت العينة تمثل 55% من مجتمع البحث، وقد دلت الدراسة على وجود عدد من الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية لدى الطلبة نحو تخصصهم، ودلت أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى الطلبة تجاه تخصصهم وفق متغير الجنس.

وهدف دراسة **رونيس وسميث (Roness & Smith, 2009)** إلى معرفة مستوى دافعية

الطلاب للحصول على الدبلوم العالي في التربية، بالإضافة إلى دافعتهم نحو التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (283) طالبا من إحدى الجامعات النرويجية، ودلت النتائج إلى وجود دافعية عالية لدى الطلبة، كما تبين ظهور خوفٍ كبيرٍ للطلبة على عملهم المستقبلي كمعلمين، إذ تبين أن (25%) منهم عدم معرفتهم إذا كانوا سيلتحقون بهذه المهنة مستقبلا أم لا، وأظهر الطلبة أيضا أن دراستهم هذه هي من أجل الحصول على خيارات أكبر في سوق العمل، إضافة إلى حاجتهم أثناء العمل في مهنة التعليم.

كما وأجرى سيلارت (Selart, 2008) دراسته حول موضوع أثر المكافآت للطلبة، على تنظيم الذات والدافعية الداخلية والخارجية لديهم واستهدفت الدراسة عينة مكونة من (24) طالبا وطالبة، من مدارس ثانوية في كاليفورنيا. وتم تنفيذ الدراسة تجريبياً للمجموعتين، إحداهما ضابطة تم تدريبها على معززات داخلية فقط، وأخرى تجريبية مع معززات خارجية مادية فقط، وخرجت الدراسة بنتائج أن المعززات الداخلية لها أثر أكبر من المعززات الخارجية.

وأجرى غانم (2007) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستندا إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف السابع في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (83) طالبا من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور في مدارس وكالة الغوث التابعة لمنطقة جنوب عمان في الأردن، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتكونت من (40) طالبا، ومجموعة ضابطة تكونت من (43) طالبا، وتم استخدام مقياسين: مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية والمكون من أربعة أبعاد هي: الإحساس بالمتعة، والإحساس بالكفاءة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط. ومقياس الفاعلية الذاتية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على الدافعية الداخلية الأكاديمية على المقياس بشكل عام، وعلى الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط.

وهدفت دراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007) إلى التعرف إلى مستوى دافعية الطلبة، عند الدراسة للامتحان بين الطلبة ذوي القلق (العالي، والمعتدل، والمنخفض)، وتناولت الدراسة عينة من طلبة الصف العاشر (294)، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات حسب درجة القلق ترتيبيا وهم: (219)، (106)، (69)، وفق مقياس قلق الامتحان، ومقياس الدافعية. ودلت النتائج على أن هناك علاقة بين قلق الامتحان والدافعية، حيث كلما زاد قلق الامتحان، قلت الدافعية، وأن نتائج الامتحانات كانت مرتبطة بمستوى الدافعية.

وأجريت دراسة مون (Moon, 2006) على عينة من (131) طالبا في المرحلة الثانوية، بطريقة تجريبية حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيتين، مجموعة تم تدريبها على تحسين

المهارات والدافعية، والثانية لم تتلق أي تدريب. ومن خلال النتائج تبين انخفاض قلق الامتحان مقارنة بالمجموعة الضابطة (غير المتدربة).

وأجرى واجمن (Wagman, 2006) دراسته على عينة مكونة من (120) طالبا من ذوي التحصيل العالي والمتدني من الصف العاشر، وحاولت دراسة متغيرات، مثل: مفهوم الذات، والدافعية، والنجاح والفشل، بين أفراد العينة. ومن خلال نتائج المقارنة بين الفئتين، تبين أن طلبة التحصيل العالي لديهم مفهوم ذات مرتفع، ودافعية داخلية.

وفي دراسة أجراها كل من دويليسيس وهيسكوك وماكموري (Duplesis, Hiscock, Mcmurray, 2004) حول أثر استخدام مساعدات التذكر، والدافعية للتعلم على الطلبة، وقد استهدفت عينة الدراسة المكونة من (60) طالب وطالبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تلقت برنامجا تدريبيًا لزيادة مهارات تحصيل الدراسة، والمجموعة الثانية الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وقد حصلت المجموعة التجريبية على نتائج تثبت وجود ذات دلالة إحصائية، على المجموعة الضابطة في مهارات الدراسة والتحصيل.

وسعت دراسة الزعبي (2003) للوقوف على ضغوط العمل التي يعاني منها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، حسب عدة متغيرات منها: سنوات الخبرة، ونوع الجامعة، ودرجة المساندة الاجتماعية. وتناولت الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من (372) رئيس قسم، ومن خلال حساب المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية، وتحليل الانحدار الخطي، تبين أن دافعية العينة للعمل كانت عالية لديهم.

وأجرى شوالتر (Showalter, 2002) دراسته حول موضوع قلق الامتحان، ومن خلال القيام ببحث تجريبي قبلي وبعدي لطلبة المرحلة الثانوية بعينة مكونة من (103) طلاب وطالبات، قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي إرشادي لمهارات التواصل والدافعية، لمدة زمنية قدرها (9) أسابيع جلسة واحدة كل أسبوع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى درجة تحصيل الطالب وقلق الامتحان.

وهدفت دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blumenfeld, 2002) حول موضوع الدافعية وعلاقته بإنجاز الطلبة، وكذلك بحث العلاقة بين الدافعية وتأثيرها على نتائج امتحانات الطلبة، وبين الجنس وعلاقته بالدافعية. وتكونت عينة الدراسة من (283) طالبا وطالبة، للصفوف (التاسع، والعاشر، والحادي عشر). وتشير نتائج الدراسة إلى أن طرق قياس الدافعية يؤثر إيجابا في علامات الطلبة، ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس في مجال دافعية التعلم والإنجاز بالامتحانات.

أما دراسة بنترج ودي جروت (Pinrich & De Groot, 2001) تناولت موضوع العلاقة بين اتجاه الدافعية والتعلم وأداء الطلبة في الصف، وكانت العينة مكونة من (100) طالبة من الصف السابع، وتم قياس اتجاه الدافعية من خلال توقعات الطلبة، وثقته بقدراته وأهدافه، وجانبه الانفعالي اتجاه المدرسة، وقد دلت نتائج الدراسة على أنه لا توجد دلالة إحصائية في اتجاه الدافعية وفقا لجنس الطالب، وتوجد علاقة قوية بين اتجاه الدافعية وأداء الطالب.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بالدافعية:

من حيث الأهداف:

- اختلفت طرق التدريس التي استخدمتها الدراسات السابقة، ولكنها اهتمت بقياس الدافعية لدى الطلبة.
- هدفت دراسة الزعبي (2003) إلى معرفة اثر ضغوط العمل التي يعاني منها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، حسب عدة متغيرات منها: سنوات الخبرة، ونوع الجامعة، ودرجة المساندة الاجتماعية.
- هدفت دراسة دويك وشحادة (2010) إلى استكشاف أنماط الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية السائدة لدى طلبة الجامعات في فلسطين، وتحديدًا في منطقة الخليل.

- هدفت دراسة سامه وعبد الله (2011) إلى معرفة مستوى دافعية الطلبة الجامعيين لتعلم اللغة العربية الاتصالية في ماليزيا.
- هدفت دراسة الطحاينه ودانه (2013) إلى الكشف عن توجهات دافعية الطالبات لتعلم اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية في الأردن واتجاهاتهن نحو تعلمها.
- أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها.

من حيث العينة:

- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة إذ يتراوح عدد أفراد العينات من (50) طالباً كما هو الحال في دراسة سامه وعبد الله (2011) إلى (372) طالباً كما هو الحال في دراسة الزعبي (2003).
- وتباينت الدراسات من حيث متغير الجنس، فهناك دراسات اقتصرت على الذكور، مثل دراسات: الزعبي (2003)، ومون (2006)، وواجمن (2006)، وغانم (2007)، وغوزيل (2011)
- ودراسات كانت عينتها مختلطة بين الذكور والإناث، مثل دراسات: زاتز وشاسن (2007)، ودوبليسييس و هيسكوك و ماكموري (2004)، وشوا لتر (2002)، وسيلارت (2008).
- ودراسات كانت عينتها من الإناث، مثل دراسات: نيترج ودي جروت (2001)، وطحاينة ودانا (2013)، ورونييس وسميث (2009).
- أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (46) طالباً وهي تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة.

من حيث المنهج:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اختلفت مع الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيقها.

من حيث الأدوات:

- معظم الدراسات كانت أدواتها اختبار، مقياس، وأسلوب الملاحظة والمقابلة لقياس اثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي.

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في الأدوات المستخدمة.

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، وحجم العينة ومنهجيتها.

جوانب الاستفادة من هذه الدراسات:

- بناء الإطار النظري.
- بناء أدوات الدراسة (مقياس لقياس دافعية الطلبة نحو استراتيجية التدريس التبادلي).

ملخص ونظرة تحليلية للدراسات السابقة:

من خلال القراءة التحليلية للدراسات السابقة، يلاحظ أن معظم هذه الدراسات، تستخدم المنهج التجريبي، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات، إذ استخدمت مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد استخدمت الدراسات السابقة أدوات مختلفة، منها: الاختبار، والملاحظة، والمقابلة.

أما بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة، فمعظمها أظهرت نتائج إيجابية، إذ أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي، تعمل على:

- 1- زيادة التحصيل الدراسي.
- 2- زيادة الدافعية نحو التعلم.
- 3- مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- 4- زيادة الثقة بالنفس.
- 5- الكفاية الذاتية والتمكن من اللغة.
- 6- تنمي قدرة الطلاب على الحوار والمناقشة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداتا الدراسة

صدق أداتي الدراسة

ثبات أداتي الدراسة

إجراءات تنفيذ الدراسة

تصميم الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول الباحث في هذا الفصل وصفا للطريقة وإجراءاتها، من خلال معرفة مجتمع الدراسة، واختيار العينة، وبناء أدوات الدراسة وصدقها، بالإضافة إلى التصميم الإحصائي المناسب لهذه الدراسة.

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي (Quasi Experimental Design) لمعرفة فاعلية استراتيجيه التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية، والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين.

وتمّ استخدام الضبط التجريبي لمجموعتين، إحداهما ضابطة (الطلاب الذين يدرسون الوحدة الأولى وفق استراتيجية التدريس الاعتيادية)، والأخرى تجريبية (الطلاب الذين يدرسون الوحدة الأولى وفق استراتيجية التدريس التبادلي).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع، في جميع المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم، في مدينة جنين، للفصل الدراسي الأول عام (2016-2015)، وتراوحت الفئة العمرية لهم ما بين (14-15) عام، وبلغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم (3658) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق دراسته على عينة قصدية (Purposive) من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين، كون الباحث يعمل مدرسا للصف التاسع، وخبرته بالمادة العلمية، ومعرفته بحالة الطلاب في المدرسة، وقام الباحث باختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب صفية، من مدرسة ذكور العامرية الأساسية، وكانت على النحو التالي:

شعبة (1) تعلمت وفق استراتيجية التدريس التبادلي، وشعبة (2) تعلمت حسب استراتيجية التدريس التقليدية، والجدول رقم (1) يدل على عينة الدراسة وتوزيعها للمجموعة التجريبية والضابطة.

جدول (1): عينة الدراسة وتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة

النسبة المئوية %	التكرار	المجموعة
50%	23	الضابطة
50%	23	التجريبية
100%	46	المجموع

أداتا الدراسة:

لقد استخدمت الدراسة اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، ومقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصف لكل أداة.

اختبار التحصيل:

قام الباحث بتطوير اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية، وتكون من (20) فقرة اختبارية من صنف الاختيار من متعدد، وكان مجموع علامات الاختبار (20) درجة لقياس فاعلية التدريس التبادلي على عينة الدراسة، وقد اعتمد الباحث على الكتاب المدرسي، والدليل التعليمي لتكوين فقرات الاختبار، وتم عمل جدول المواصفات لكتاب الصف التاسع باللغة العربية (العلوم اللغوية)، وتحليل المحتوى كي يكون الاختبار شاملاً لجميع مستويات الأهداف في الكتاب.

صدق اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية:

للتأكد على صدق اختبار التحصيل بماده النحو في اللغة العربية، قام الباحث بعرض المحتوى وفحصه، على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال اللغة العربية وأساليب تدريسها من مختلف الجامعات الفلسطينية، والملحق رقم (3)، يشير إلى أسمائهم، ودرجاتهم

العلمية، وأماكن عملهم، وقام الباحث بتوزيع الاختبار على المحكمين، من أجل اخذ آرائهم وملاحظاتهم، وتوصل الباحث إلى الإطار النهائي لاختبار تحصيل النحو في اللغة العربية مراعيًا اقتراحاتهم وملاحظاتهم التي أشير إليها من قبل المحكمين، والملحق رقم (4)، يوضح فقرات الاختبار بصورته الأولية بمادة النحو في اللغة العربية التي تم عرضها على لجنة المحكمين، وقد أبدت لجنة التحكيم ملحوظات تتعلق بالفقرات الخاصة بالاختبار، حيث كانت في أغلبها تتعلق بصياغة الأسئلة، وبعض الأخطاء بكتابة الهمزة، وقد تم تعديلها بناءً على ذلك، والملحق رقم (5)، يوضح فقرات الاختبار بصورته النهائية بمادة النحو في اللغة العربية.

مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وقد قام بتطوير مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية بعد الاطلاع على دراسات سابقة، مثل دراسة الزعبي وبني دومي (2012)، ودراسة سامه وعبدالله (2011)، ودراسة Dowaik & Shehadeh (2010) وتكونت فقرات المقياس من (35) فقرة، اعتمدت على مقياس ليكرت الخماسي.

صدق مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية:

للتأكد من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، قام الباحث بعرض المقياس وفحصه من قبل لجنة من الأساتذة المتخصصين في مجالي التربية وعلم النفس، في الجامعات الفلسطينية، والملحق رقم (3) يشير إلى أسمائهم، ودرجاتهم العلمية، ومكان عملهم. والملحق رقم (6) يوضح فقرات مقياس الدافعية قبل التعديل نحو تعلم اللغة العربية، وقد أبدت لجنة التحكيم ملحوظات، منها إضافة مستوى خماسي (نادراً)، لمقياس الدافعية، وتم أيضاً دمج الفقرتين (3، 4) بفقرة واحدة، وإضافة فقرة جديدة، وهي (أعتقد أن اللغة العربية مهمة للحياة)، وتم أيضاً دمج الفقرتين (17، 18) بفقرة واحدة، وإضافة فقرة جديدة، وهي (أتمنى أن أصبح مدرساً للغة العربية)

وقد تم تعديل صياغة بعض الكلمات على معظم فقرات المقياس، والملحق رقم (7) يبين مقياس الدافعية بعد التعديل.

ثبات أداتي الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الاختبار من أجل إيجاد معاملي ثبات أداتي الدراسة، وتم تطبيق الاختبارات على طلاب الصف التاسع الأساسي، وقام الباحث بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، من أجل اظهار نتائج الاختبارات، وكانت على النحو التالي، والجدول رقم (2)، يشير إلى معاملي الثبات الكلي لكل من مقياس الدافعية، واختبار التحصيل.

جدول (2): معاملي الثبات الكلي لكل من اختبار التحصيل ومقياس الدافعية.

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات
اختبار اللغة العربية بمادة النحو للصف التاسع	20	0,76
مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية	35	0,83

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحث بإجراءات الدراسة، حسب الخطوات الآتية:

- 1- معرفة الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال النظر إلى الأدب التربوي، والتي تتعلق باستراتيجيه التدريس التبادلي.
- 2- اختيار الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية، الفصل الأول المقررة على الصف التاسع الأساسي بمدارس محافظة جنين، لتدريسها لدى أفراد عينة الدراسة، إذ قام الباحث بتدريس الوحدة المقترحة للطلبة.
- 3- التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال علاماتهم في اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول 2015-2016، ويشير الجدول (3) إلى نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة.

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	23	51.96	17.89	1.510	0.138
التجريبية	23	61.43	24.21		

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ودرجات حرية (44).

4- تحضير دروس (الوحدة الأولى) في ضوء استراتيجيه التدريس التبادلي، على مدى (12) حصة دراسية، حيث تم إعداد دليل تعليمي معد وفق استراتيجيه التدريس التبادلي، لكي يساعد المعلم على تطبيق هذه الاستراتيجيه بكفاءة ومصداقية، حيث احتوى الدليل على دروس الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية في الفصل الأول للصف التاسع الأساسي والتي احتوت على (الميزان الصرفي والمجرد والمزيد، والمشتقات، والإعراب والبناء، وعلامات الإعراب في الأسماء والأفعال).

5- إعداد مقياس للدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وعرضه على مجموعة محكمين من أجل تحكيمه.

6- تطبيق مقياس الدافعية على الطلبة.

7- البدء بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيه التدريس التبادلي، أما المجموعة الضابطة فقد درست باستراتيجيه التدريس الاعتيادية.

8- بناء اختبار يقيس مهارات النحو باللغة العربية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

9- عرض اختبار النحو في اللغة العربية على مجموعة محكمين، من أجل التأكيد على صلاحيته لقياس مهارات النحو في اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الوحدة المذكورة أعلاه.

10- تطبيق الاختبار، ومقياس الدافعية.

11- تحليل النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات.

تصميم الدراسة:

CG: O₁ — O₂ O₃

EG: O₁ X O₂ O₃

CG: The Control Group.

المجموعة الضابطة

EG: The Experimental Group

المجموعة التجريبية

O1: اختبار التحصيل القبلي

O2: اختبار التحصيل البعدي

O3: مقياس الدافعية البعدي

X: المعالجة التجريبية (التدريس وفق استراتيجية التدريس التبادلي)

-: الاعتيادية، ولم تخضع للمعالجة.

متغيرات الدراسة:

وهي مصنفة كما يلي:

1- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس الاعتيادية، واستراتيجية التدريس التبادلي).

2- المتغيران التابعان: وهما التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

المعالجات الإحصائية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل معرفة نتائج الاختبار البعدي، وتم استخدام اختبار (t-test) لبيان الفروق لصالح من في المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لحساب ثبات الاختبار ومقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وفرضيته

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وفرضيته

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية للتعرف إلى مدى فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، بمادة النحو في اللغة العربية، والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، والدليل التعليمي المعد وفق استراتيجيات التدريس التبادلي لتحقيق هدف الدراسة، إذ تم تدريس مجموعتين من الطلبة إحداهما درست باستراتيجيات التدريس الاعتيادية، والأخرى درست باستراتيجيات التدريس التبادلي، وقد أعد الباحث اختباراً بعدياً ومقياساً للدافعية، وقد تم التحقق من صدقهما، والتحقق من ثبات الاستبانة، بحيث يكونان مناسبان لأغراض الدراسة، وبعد تجميع البيانات تم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وبعدها توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وفرضيته:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية يعزى لاستراتيجيات التدريس (استراتيجيات التدريس التقليدية، استراتيجيات التدريس التبادلي)؟

وللإجابة عن السؤال تم اختبار فرضية الدراسة والتي نصت على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجيات التدريس (استراتيجيات التدريس التقليدية، استراتيجيات التدريس التبادلي).

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لحساب نتائج اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية، كما هي مبينة في الجدول رقم (4)

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي تبعا لمجموعي الدراسة

الامتحان البعدي (العلامات المدرسية من 20)		الامتحان القبلي (العلامات المدرسية من 100)		العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
4.21	8.86	17.89	51.96	23	الضابطة
6.02	12	24.21	61.43	23	التجريبية

تشير نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للاختبار التحصيلي في اللغة العربية لطلاب الصف التاسع الأساسي في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة بلغت (51.96)، أما نتائج الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة فقد بلغ متوسط نتائج الاختبار (8.86)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (61.43) والمتوسط الحسابي للاختبار البعدي (12) ولدلاله الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي، وللتأكد من صحة الفرضية الأولى للدراسة، فقد استخدم الباحث اختبار (ت)، لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول رقم (5)، يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية واللذان يخضعان لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس الاعتيادية، واستراتيجيه التدريس التبادلي)

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	
*0,047	2,04	4,21	8,9	الضابطة	اختبار التحصيل في
		6,02	12,0	التجريبية	اللغة العربية

يتضح من نتائج الجدول رقم (5)، أن قيم " ت " المحسوبة للفرق في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية قد بلغت (2,04) بمستوى دلالة (0.047)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة النحو (الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية).

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وفرضيته:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند $(\alpha=0, 05)$ في دافعية طلبة الصف التاسع الأساسي نحو تعلم النحو يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجيه التدريس الاعتيادية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟

وتم اختبار فرضية الدراسة والتي نصت على ما يلي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي دافعية طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيه التدريس التبادلي، استراتيجية التدريس الاعتيادية).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية نحو تعلم النحو في المقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	3,787	0,760
التجريبية	4,146	0,346

يتضح من الجدول (6)، أن مستوى الدافعية للمجموعة الضابطة في المقياس البعدي كان (3,787)، أما بالنسبة للمجموعة التجريبية في المقياس البعدي فقد كان (4,146)، وهذا يعني أن لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي فرقاً ظاهرياً في رفع مستوى الدافعية للطلاب، بما تقدمه هذه الاستراتيجية من مهام حقيقية تجعل الطلاب في تفاعل مستمر أثناء عملية التعلم، وللتأكد من معنوية الفرق الظاهري والتأكد من أنه جوهري، فقد تم فحص الفرضية الثانية باختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (7)، يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي دافعية طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس الاعتيادية، واستراتيجيه التدريس التبادلي).

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	مقياس الدافعية في اللغة العربية
*0,049	2,02	,760	3,787	الضابطة	
		,346	4,146	التجريبية	

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) أن قيم "ت" المحسوبة للفروق في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية، قد بلغت (2,02) بمستوى دلالة (0.049)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست وحدة النحو (الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية) بطريقة التدريس التبادلي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وفرضيته

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وفرضيته

التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يقوم الباحث في هذا الفصل بمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، بعد تطبيق أدوات الدراسة، وتوصيات الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وفرضيته:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجيه التدريس الاعتيادية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟

ولإجابة عن السؤال تم اختبار فرضية الدراسة، والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس.

ومن خلال الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لحساب نتائج اختبار التحصيل بمادة النحو في اللغة العربية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية، وتشير نتائج السؤال الأول إلى أن المتوسطات الحسابية للاختبار التحصيلي بمادة النحو في اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة بلغ (8,869) درجة، أما في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، فقد بلغ متوسط نتائج الاختبار (12) درجة.

وهذا يعكس بأن نتائج درجات اختبار مادة النحو في اللغة العربية كان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أعلى منه في المجموعة الضابطة، مما يؤكد أن استراتيجية التدريس التبادلي تمثل التعلم البنائي الذي يؤكد دور السياق الاجتماعي في عملية التعلم، مما يفرض على المتعلم النشاط العقلي وتحمل مسؤولية التعلم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيه التدريس التبادلي التي تم استخدامها لتطبيق هذه الدراسة، حيث إن هذا الاستراتيجية عملت على إفساح المجال أمام الطلاب، بأن تكون لهم المسؤولية الكاملة في تطبيق المهام الموجهة إليهم بمادة النحو في اللغة العربية، وعملت على تفاعل الطلبة وتعاونهم مع بعضهم البعض من خلال الأدوار الموزعة إليهم، وعلى تقوية العلاقات الاجتماعية والسلوكية، وكذلك توفر لهم التغذية الراجعة حول مهام التعلم، أضف إلى ذلك أن الطلاب توفر لهم المجال المناسب في القيادة، ودعم الشخصية، وتطوير الجوانب السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية. الأمر الذي انعكس على نتائج هذه الدراسة، وكان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيه التدريس التبادلي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي تطرقت لمثل هذه الاستراتيجية، كدراسة القطاونة (2007)، ودراسة بني خالد (2011)، ودراسة حرب (2011)، ودراسة المشهداني (2008).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وفرضيته:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية طلاب الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية تعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجيه التدريس الاعتيادية، استراتيجية التدريس التبادلي)؟

تم اختبار فرضية الدراسة والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي دافعية طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بمادة النحو في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيه التدريس الاعتيادية، استراتيجية التدريس التبادلي).

ويتضح من نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية بمادة النحو في اللغة العربية للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي كان (3,8)، أما المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية للمجموعة التجريبية فقد كان (4,1).

وهذا يعكس أن نتائج مقياس الدافعية في اللغة العربية للمجموعة التجريبية أعلى منه للمجموعة الضابطة.

قد يكون السبب في نتيجة سؤال الدراسة الثاني بأن استراتيجيه التدريس التبادلي قد عملت على زيادة الدافعية للطلاب في اللغة العربية، وخصوصا مادة النحو، لدى المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية فربما انخفضت دافعتهم نحو مادة النحو، حيث إن استراتيجية التدريس التبادلي تؤكد على دور المعلم كمحور أساسي في عملية التعلم، من حيث أنشطة التدريس التبادلي من التساؤل، والتوضيح، والتنبؤ، والتوقع، والتصور الذهني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيه التدريس التبادلي تساهم في تحسين دافعية الطلاب في تعلم اللغة العربية، وتنمية المهارات الذاتية، وإضافة شيء من المرح عليهم، وزيادة التحصيل الدراسي، وزيادة قدرتهم على استنباط المعلومات المهمة من النص، وتنمية قدراتهم على إدارة الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتنمية قدراتهم على التلخيص، واستخلاص المفاهيم من النص المراد دراسته، وتنمية القدرة على التنبؤ بالأحداث، وزيادة القدرة على صياغة الأسئلة، وتنمية روح العمل في الجماعة، مما يعكس بشكل واضح أهمية هذه الاستراتيجيه في عمليات التدريس، إذ بينت النتائج بأن طريقة التدريس التبادلي رفعت من انتباه الطلاب في تعلم اللغة العربية.

وهذا ما كان له الأثر الإيجابي في نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستراتيجيه التدريس التبادلي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2003)، ودراسة الدويك وشحادة (2010)، ودراسة سامه وعبد الله (2011)، ودراسة الطحاينه ودانا (2013).

التوصيات والمقترحات المستقبلية:

في ظل ما أتت به الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- 1- العمل على إدراج نصوص تعليمية أو دراسية في المناهج الدراسية، تساعد المعلمين على استخدام، مثل هذه الاستراتيجيه داخل الغرف الصفية بنجاحة عالية.
- 2- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة باستراتيجيه التدريس التبادلي، على المهارات الأخرى، كمهارة التحدث، والقراءة، والكتابة في اللغة العربية.
- 3- استخدام مثل هذه الاستراتيجيه وتطبيقها على مواد أخرى، كالرياضيات، ومادة الدراسات الاجتماعية.
- 4- عمل وعقد ورشات خاصة للمعلمين بكافة التخصصات، لتعريفهم بفاعلية ومميزات هذه الطريقة، وكيفية التخطيط لها بطريقة جيدة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان (2006). الخصائص، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
2. ابن منظور، (2003). لسان العرب، الجزء الخامس، الطبعة الثانية، دار الحديث، القاهرة، مصر.
3. أبو رياش، حسين والصابي، عبد الكريم وعمور، أميمة وشريف، سليم (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، (ط1)، عمان، دار الفكر.
4. أحمد الأدغم، رضا (2004). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية واكتسابهم استخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 27 (1)، 18.
5. أحمد، محمد عبد القادر (1996). طرق تعليم اللغة العربية، ط6، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
6. أحمد، محي الدين (1988). الدافعية إلى الانجاز عند الجنسين، مجلة علم النفس، العدد(5).
7. أحمد، نجاح أحمد (2000). العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
8. الأسدي، بسام عبد الخالق (2004). أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
9. إسماعيل، زكريا (1991). طرق تدريس اللغة العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

10. إسماعيل، زكريا (1995). طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
11. بني خالد، عبد المنعم (2011). بناء برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التعليم التبادلي وقياس فاعليته في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من الديسلكسيا، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
12. التميمي، أيمن واللهبي، إيمان (2013). أثر استراتيجيه المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة الفتح بجامعة ديالى، العراق، 9 (55)، 106-136.
13. التويم، عبدالله سعد (2000). أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر القواعد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
14. الثعالبي، أبو منصور (1993). فقه اللغة وسر العربية، تحقيق: فائز محمد، إميل يعقوب، ط1، دار الكتاب العربي.
15. الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر (1975) البيان والتبيين، (ط1)، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.
16. جاد، محمد لطفي محمد (2007). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير من خلال اللغة العربية، مجلة تواصل ملحق رسالة التربية، ع (8)، 28 - 53.
17. جامعة المدينة العالمية، (2011).
18. الجبوري، عمران جاسم والسلطاني، حمزة هاشم (2014). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. حرب، ماجد (2011). أثر استراتيجيه التدريس التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، دراسات، 38 (5)، 740 - 749.
20. حسن، ثناء (2003). أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 86، 69 - 107.

21. حسن، محمود (2006). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
22. حسني، عصر (1999). تأملات في ظلال الموقف التربوي المصري (فصول في النقد التربوي)، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.
23. حسين، ببداء (2011). أثر استراتيجيه التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية، الأصمعي.
24. حسين، مدحت سليم (2007). التدريس التبادلي، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى المعلمين الأوائل الثقافة الإسلامية والمجال الأول بالمدارس الخاصة.
25. الحموز، محمد عواد (2002). الرشيد في النحو العربي، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
26. خليفة، عبداللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
27. الخوالدة، ناجح علي (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيه التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (4)، 127 - 145 .
28. الدبس، هناء (2009). فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
29. الدبور، ختام (2012). أثر توظيف أنموذج جانبيه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
30. الدليمي، طه (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث، اربيل.

31. الدليمي، طه علي حسين والدليمي، كامل محمد (2004). أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 63.
32. الدليمي، طه والوائل، عبد الكريم (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، (ط1)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أريد الأردن.
33. الدليمي، طه، الوائل، عبدالكريم (2003). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
34. ذيابات، محمد وعكور، أحمد وشوكة، نارت وأبو الكشك، محمد (2011). تأثير أسلوب التدريس التبادلي والتدريبي على تطوير بعض الصفات البدنية والمتغيرات الفسيولوجية لدى طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك في التنس الأرضي، بحث منشور، مجلة التربية والرياضة الجماهيرية، جامعة الجبل الغربي بالزاوية، ليبيا.
35. الرشدان، عبدالله والهمشري، عمر أحمد (2002). المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
36. زايد، فهد (2013). فن التغلب على صعوبات اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
37. الزعبي، دلال (2003). ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
38. الزعبي، علي ويني دومي، حسن (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها، مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 485 – 518.
39. زيتون، حسن حسين، (2001). مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ التدريس)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة.
40. السامرائي، عباس ومحمد، عبد الكريم (1991). كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، مطبعة دار الحكمة، بغداد، 79.

41. سامه، روسني وعبدالله، إياد (2011). دافعية تعلم اللغة العربية الاتصالية لدى طلبة مرحلة التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة حالة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية: آفاق وتحديات ماليزيا والصين المنعقد في كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية في الصين بكين في الفترة من 5-6 ديسمبر 2011، 287-309.
42. الساموك، سعدون والشمري، هدى (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2248.
43. سليمان، جمال وخلف الله، محمود (2012). برنامج قائم على أنموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع (183)، 93، 136.
44. السمييري، عمر عبدالله، (2010). فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، 35.
45. شاهين، عبد الصبور (1984). في علم اللغة العام، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت.
46. شحاته، حسن (1993)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (ط2)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
47. شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (ط1)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
48. الشعبي، محمد (2001). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوى، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، م(15)، ع(1)، 28 - 61 .
49. شلبي، مصطفى رسلان، (2005). تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
50. طعمية، رشدي ومناع، محمد (2000). تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، القاهرة، دار الفكر العربي.

51. عاشور، والحوامة، محمد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
52. عبد الباري، ماهر شعبان (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
53. عبد الحافظ، فؤاد (2005). فاعلية أنموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، 49، 18 - 46.
54. عبد الحميد، جابر (1998). أبعاد التعليم، دليل المعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
55. عبد الحميد، عائشة (2013). أثر استراتيجيه لعب الأدوار في إكساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية واستبقائها لديهن، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العراق، 20 (2)، 191-240.
56. العزاوي، حسن والتميمي، ميسون (2012). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية (جامعة الكوفة)، 6 (10)، 7-34.
57. عطية، محسن (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
58. علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة.
59. العلان، سوسن (2012). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، مجلة جامعة دمشق، 8 (4)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
60. العلوي، ضحى (2012). أثر استراتيجيه التدريس في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

61. علي، وليد و شريف، عمار(2012). أثر أسلوبى تدريس الأقران التبادلى الثلاثى فى إكساب واستثمار وقت التعليم الأكاديمى لبعض المهارات الأساسية بالتنس، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.
62. عمر، حجاج (2014). الأمن النفسى وعلاقته بالدافعية للتعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16، جامعة غرداية (الجزائر).
63. العمشاني، حيدر حسين حسن (2011). فاعلية التدريس التبادلي فى تحصيل طلاب الأول متوسط واتجاهاتهم نحو مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
64. عون، فاضل ناهى (2005). أثر أسلوب التعلم التعاونى فى تنمية ميول طلبة الصف الخامس الأدبى نحو قواعد اللغة العربية، مجلة جامعة القادسية، م3، ع (3-4).
65. العيساوي، سيف طارق (2011). مفهوم الدافعية، كلية التربية الأساسية، بابل، العراق.
66. غانم، ناصر (2007). أثر برنامج تدريبي فى التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى فى الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع. رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
67. غباري، ثائر أحمد (2008). الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
68. الغلابيني، مصطفى (1996). جامع الدروس العربية، ج1، ط31، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت.
69. الفارسي، سعيد عبد الله (2009). استراتيجيه التدريس الفعال، مجلة التطوير التربوي، العدد (49)، ابريل.
70. الفالح، سلطانه بنت قاسم (2001). فاعلية استراتيجيه التعلم التعاونى الإيقاني فى تنمية التحصيل الدراسى لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربى، ع(79)، السنة (22)، كلية التربية للبنات، الرياض، (ملخص أطروحة دكتوراه)، موقعها فى شبكة الانترنت.

71. فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب.
72. الفطيري، سامي (1996). فعالية استراتيجيه ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية (جامعة الزقازيق)، 7، (1)، 223-258.
73. فندي، أسماء وغيدان، سهام (2011). أثر أنموذج الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة الفتح بجامعة ديالى، العراق، 7 (47)، 276-292.
74. قطامي، يوسف (2005). أسس علم النفس التربوي، (ط3)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
75. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
76. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2008). طرائق تدريس الرياضيات، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
77. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2011). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م(19)، ع(2)، ص(687-731)، يونيو.
78. المخزومي، ناصر (2004). أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية، مجلة جرش للبحوث والدراسات، 8 (1)، 9-34.
79. المخزومي، ناصر (2006). أثر استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس النحو في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 113، 154-182.

80. مخلف، محسن، (2010). أثر استراتيجيه الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات العلم للمفاهيم النحوية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 2، 531-608.
81. مذكور، علي أحمد (1991). تدريس فنون اللغة العربية، (د. ط)، دار الشواف للنشر والتوزيع، مصر،
82. المشهداني، شفاء إسماعيل إبراهيم (2008). أثر استراتيجيه الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
83. ملحم، سامي محمد (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، (1ط)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
84. ناجي، محمد (2006). أثر استراتيجيه التدريس التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
85. نعيمة حسن، أحمد (2006). فاعلية استراتيجيه التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية، الشعبة الأردنية، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، 30 يوليو، (1)، 205-250.
86. النمري، حنان سرحان (2001). أثر استخدام الحاسب الآلي في إكساب الطالبات مهارات تدريس اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
87. الياسري، نداء وسناء، الجمعان (2009). أسباب انخفاض الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، جامعة البصرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 66، (36)، 380-406.

1. Al- Qatawneh, K, (2007). **The Effect of the Reciprocal Teaching Method on Enhancing Critical Reading to Skills of Jordanian Secondary School Student**, Dirasat Educational Sciences, 34,, 767-780.
2. Armbrister, A, (2010). **Non – Native Speakers Reach Higher Ground**. Astudy of Reciprocal Teaching's Effects on English Language Learners. Ph. D Dissertation Capella University, USA.
3. Ashman, A. & Conway, R (1997). **An Introduction to Cognitive Education**, London, Routledge.
4. Brown, A, Campione, j (1992): *Student's as Researchers and Teacher's, in Keefe, W, Wilber (eds): Teaching for Thinking*(pp: 49 – 57) Restorn, VA: National Association of Secondary School Principals.
5. Choo, L, Eng, K, & Ahmad, N, (2011). *Eeeects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension*. **Reading Matrix an International on Journal**, 11 (2), 54 – 63.
6. Delinda van Gardener (2004). **Reciprocal Teaching as a Comprehension Strategy for Understanding Mathematical Word Problems**, State University of New York at New Paltaz, p, 226-228,
7. Di Lorenzo, K, (2010). **The Effects of Reciprocal Teaching on the Science Literacy of Intermediate Elementary Students in Inclusive Science Classes**, ph.D Dissertation. Florida Atlantic University. USA.
8. Dowaik, R, & Shehadeh, A (2010). **Motivation Types among Efl College Students: Insights from the Palestine Context** An- Najah University. **Journal of Language and School Psychology**, 2, 219-240.
9. Duplessis, G. and Hiscock & Mc Murray, G (2004). *The Relative Importance of Associative Strategy and Motivation to Learn in Paired – Associate Learning* **the Journal of General Psychology**, 104, 59 – 66.
10. Ferrer, M, & Chebaani, F, Ayala, E & Tomas, A, (2011). *Reciprocal Teaching and Self – Monitoring of Strategy Use: Effects on Reading Comprehension*. **Psicothema**, 23, (1), 38 – 43.

11. Ghergulescu, I, & Muntean, C.H. (2010). **MoGame: Motivation based Game Level Adaptation Mechanism.**
12. Guzel, H.(2011). *Investigation of Demo Graphic Properties and Motivation Factors of Physics Teachers, Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (2), 1046-1053.
13. Hacker, D. & Tanent, A, (2003). *Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications Journal of Education Psychology*, 94,4, 699-718.
14. Hoy, W.& Miskel c. G (1991). **Educational Administration Theorey, Research and Practice.** 4th ed, New York: Mc Graw – Hill. Inc.
15. Jeffrey, M (2000). *Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Class Rooms, Journal of Learning Disabilities*, Austin, jan / feb, 33, (1), 91 – 106.
16. Li, C, & Kam, w. (2011). *Mosstons Reciprocal Style of Teaching: A pilot Study in Hong.* **New Horizons in Education**, 59 (2). 27 – 37.
17. Meyer, K, (2010). *Diving into Reading: Revisiting Reciprocal Teaching in the Middle Years. Literacy Learning: the Middle Years*, 18 (1), 41- 52.
18. Moon, K (2006). **Test Anxiety and Academic Achievement**, Eric: Resourcesin Education, 21 (7), 138.
19. Namaghil, S. & Shahhosseini, M (2011). *On the Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Efl Learner’s Reading Proficiency.* **Journal of Language Teaching and Research**, 2, (6), 1238 – 1243.
20. Oczkus, L,(2003). **Reciprocal Teaching at Work**, 1st ed. International Readhng Association, Nework.
21. Palinscar, A. & Brown, A. (1985). *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities.* **Cognition and Instruction**, 12, 117 – 175.
22. Pinrich, and de Groot (2001). *Motivational and self – Regulated Learning Components of Class room Academic Performance Journal of Educational Psychology.* 82 (1), 33- 40.
23. Pokay, P and Blumenfeld, C (2002). *Prediciting Achievement Early and Late in the Semster, The Role of Motivation and use of Learning Strategies,* **Journal of Educational Psychology.** 82, (1), 41 – 50.

24. Roness, D. & Smith, K (2009). *Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and Student Motivation*. **European of Teacher Education**, 32 (2), 111-134.
25. Selart, A. (2008). *Effects of Reward on Self – Rogulation, Intrinsic Motivation Creativity*. **Scandinavian. Journal of Educational Research**, 52, 5, 439 – 458.
26. Showalter, J. M (2002). **Test Anxiety Reduction and Law Achievement**. Doctoral Dissertation. The ohio State University. Dissertation Abstracts In ternational, 35 (2-A), 828 – 829.
27. Sporer, N, Brunstein, J. & Kieschke, U (2009). *Improving Student’s Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching Learning and in Struction*. 19, 272 – 286.
28. Tahaineh, Y, Danna, H (2013). *Jordanian Undergraduates, Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context*. **International Review of Social Sciences and Humanities**. 4 (2), 159-180.
29. Wagman, R (2006). **Study of Self Concept, Attribution Motivation and Perception of Control in Secondary School Students**. Dissertation Abstracts International, 50 (2).
30. Wang, H (2011). **Testing the Waters in Teaching: A Qualitative Study on Graduate-Level Intern Science Teacher's Motivation for Entry into Teaching in Taiwan**, online Submission, Us –China Education Review, 3: 403-412.
31. Wilson, V (1991). *The effects of a micro teaching program upon the critical thinking skills of preservice teacher*. **D. A. I., vol. 51, no. 9, pp. 2976 – 2977. A.**
32. Zatz, s. & Chassin, L. (2007). *Motivation and Test – Anxious Students*. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 51 (4), 526- 534.

الملاحق

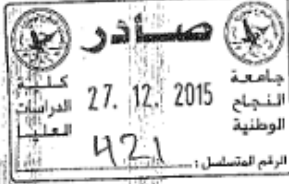
ملحق (1): كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2015/12/23



حضرة الدكتور بلال ابو عبيدة المحترم
مناقش برامج ماجستير المناهج وأساليب التدريس
كلية طبية وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

أقر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (300)، المنعقدة بتاريخ 2015/12/21، الموافقة على مشروع
الأطروحة المقدم من الطالب / مراد احمد محمد خليلية، رقم تسجيل 11356885، تخصص مناهج وأساليب التدريس،
في إطار الأطروحة:

(فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية
والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين)

(The Effectiveness of Reciprocal Teaching in Basic Ninth – Grade Student's Achievement in
Arabic Syntax and the Motivation Toward its Learning in Jenin Governorate)

إف: د. علي حيايب

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال
تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ها ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،،



نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم

ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم

مشرف الطالب

ملف الطالب

للمطابق، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف: (972) 2345115، 2345114، 2345113 (972) 972 * فاكسيل: 2342907 (972) 972
Nabius, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (2): كتاب تسهيل المهمة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2016/04/18

حضرة سادة مديرة التربية والتعليم المحترمين
محافظة جنين
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الطالب / مراد أحمد محمد خليلية، رقم تسجيل 11356885، تخصص ماجستير مناهج وأساليب
التدريس في كلية الدراسات العليا، وهو يصدد اعداد الاطروحة الخاصة به والتي عنوانها:

(فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية
والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه من خلال امكانية توزيع الاستبانة على مدرسة ذكور
العامرية ، وحتى يستكمل الطالب اجراءات الاطروحة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

د. صلاح العطوط
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية

فلسطين، نابلس، ص ب 7، 707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09)، (972) * فاكسيل: 2342907 (09)، (972)
3200 (5) هاتف داخلي Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (3): أسماء لجنة التحكيم على أداتي الدراسة

الجامعة	الاسم	الرقم
جامعة النجاح الوطنية	د. سهيل صالحه	-1
جامعة النجاح الوطنية	د. سائدة عفونة	-2
جامعة النجاح الوطنية	د. فايز محاميد	-3
جامعة النجاح الوطنية	د. فاخر خليلي	-4
جامعة النجاح الوطنية	د. محمود الشمالي	-5
جامعة القدس المفتوحة	د. فيصل غوادرة	-6
جامعة النجاح الوطنية	د. صلاح ياسين	-7
مشرف تربوي - جنين	أ. معين رفيق	-8
مشرف تربوي - جنين	أ. أيمن جرار	-9
مشرف تربوي - نابلس	أ- محمد طه	-10
مشرف تربوي - نابلس	أ. علام اشنتية	-11

ملحق (4): اختبار التحصيل بصورته الأولى بمادة النحو في اللغة العربية

س1: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:-

1. (مندفع) نوعها من المشتقات:

أ- صفة مشبهة ب- اسم فاعل ج- اسم مفعول د- صيغة مبالغة

2. علامة جر الاسم الممنوع من الصرف، هي:

أ- الكسرة ب- الفتحة ج- الياء د- ليس مما ذكر

3. وزن كلمة (انقطع) هو:

أ- افتعل ب- انفعل ج- افعل د- افتعال

4. تشتق الصفة المشبهة من:

أ- الفعل اللازم ب- الفعل المتعدي ج- الفعل اللازم والمتعدي د- ليس مما ذكر

5. علامة جر الأسماء الخمسة هي:

أ- الفتحة ب- الياء ج- الألف د- الواو

6. يكون المجرد والمزيد في:

أ- الأفعال والحروف ب- الأسماء والأفعال والحروف

ج- الأسماء والأفعال د- فقط بالأفعال

7. قابلت الطالبات في المكتبة: حركة التاء في كلمة (الطالبات) هي:

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

8. تشتق الصيغة المبالغة من:

أ- الفعل الثلاثي ب- الفعل الرباعي ج- الفعل الخماسي د- الفعل السداسي

9. اسم التفضيل: اسم مشتق على وزن:

أ- فعلان ب- فعيل ج- أفعل د- جميع ما ذكر

10. علامة الرفع في الفعل المضارع المعتل الآخر هي:

أ- الضمة المقدرة ب- الضمة الظاهرة ج- السكون د- الفتحة

11. وزن كلمة (انتصر) هو:

أ- أنفعل ب- أفعل ج- أنفعال د- أفعل

12. ترد معظم الكلمات في العربية إلى أصول:

أ- ثلاثية ب- رباعية ج- خماسية د- سداسية

13. الفعل (أكرم)، هو:

أ- اسم مزيد ب- فعل مزيد ج- فعل مجرد د- أ + ب

14. أسماء مزيدة تدل على ما تدل عليه مجرداتها، مع معان أخرى اكتسبتها من الزيادة، هي:

أ- الميزان الصرفي ب- الصفة المشبهة ج- المشتقات د- أسم التفضيل

15. علامة بناء حرف الواو في جملة: وليل دمشق، فل دمشق، هي:

أ- الفتح ب- الكسر ج- السكون د- الضم

16. علامة اعراب الفعل (تدعون)، في: ولا تدعوا إلى الإيمان شعبا، هي:

أ- الضمة المقدرة ب- الضمة ج- حذف النون د- الواو

17. مررت بيوسف في المكتبة: حركة الفاء في كلمة (بيوسف)، هي:

أ- الكسرة ب- السكون ج- الألف د- الفتحة

18. علامات الجزم في الفعل المضارع، هي:

أ- السكون ب- حذف حرف العلة ج- حذف النون د- جميع ما ذكر

19. يكون البناء في:

أ- الفعل المضارع ب- الفعل الماضي ج- فعل الأمر د- ب+ ج

20. ما لا يوزن بالميزان الصرفي:

أ- الأسم المبنية ب- الفعل الجامد ج- الحروف د- جميع ما ذكر

21. اسم الفاعل من الفعل الناقص (سعى)، هو:

أ- ساعي ب- ساع ج- مسعى د- لا شيء مما ذكر

22. لبناء اسم المفعول من الفعل اللازم يستعان:

أ- جار ومجرور ب- ظرف ج- فعل متعدي د- أ + ب

23. تأتي صيغة فعيل:

أ- اسم مفعول ب- صفة مشبهة ج- صيغة مبالغة د- جميع ما ذكر

24. من شروط الفعل الذي يشتق منه اسم التفضيل:

أ- أن يكون ثلاثي ب- منفي ج- تام د- أ + ج

25. الأسماء المعربة بالحروف، هي:

أ- الأسماء الخمسة ب- المثنى ج- جمع المذكر السالم د- جميع ما ذكر

ملحق (5): اختبار التحصيل بصورته النهائية بمادة النحو في اللغة العربية

الاسم: الصف: التاسع الأساسي.

المدرسة: الزمن: خمس وعشرون دقيقة.

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة النحو في اللغة العربية، وإنني أضع بين أيديكم هذا الاختبار آملاً منكم الإجابة عن أسئلته جميعها.

ويتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها فقط صحيح، فما عليك إلا وضع إشارة ()، على حرف البديل الصحيح في ورقة الإجابة المرفقة، وفيما يلي مثال على ذلك:

إعراب كلمة (العلم) في جملة (العلم نور):

أ- مبتدأ ب- خبر ج- فاعل د- مفعول به

الإجابة الصحيحة لهذه الفقرة هي ذات الحرف (أ)، لذا فإننا نضع إشارة (x) تحت الحرف (أ) على ورقة الإجابة المرفقة، وكما هو مبين كالاتي:

البدائل				رقم الفقرة
د	ج	ب	أ	
			X	الإجابة

والآن أرجو منكم الإجابة عن جميع فقرات الاختبار من (1 - 20)، على ورقة الإجابة بهذه الطريقة).

الباحث: مراد أحمد خليلية

س1- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1- ما المعنى الصرفي لكلمة (مندفع)؟

أ- صفة مشببهة ب- اسم فاعل ج- اسم مفعول د- صيغة مبالغة

2- ما علامة جر الاسم الممنوع من الصرف؟

أ- الكسرة ب- الفتحة ج- الياء د- ليس مما ذكر

3- ما الوزن الصرفي لكلمة (انقطع)؟

أ- افتعل ب- انفعل ج- افعلّ د- افتعال

4- ممّ تشتق الصفة المشببهة؟

أ- الفعل اللازم ب- الفعل المتعدي ج- الفعل اللازم والمتعدي د- ليس مما ذكر

5- ما علامة جر الأسماء الخمسة؟

أ- الكسرة ب- الياء ج- الألف د- الواو

6- ماذا يشمل المجرد والمزيد؟

أ- الأفعال والحروف ب- الأسماء والأفعال والحروف

ج- الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة د- الأفعال فقط

7- ما حركة التاء في كلمة (الطالبات) في العبارة: قابلت الطالبات في المكتبة؟

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

8- ممّ تشتق صيغ المبالغة؟

أ- الفعل الثلاثي ب- الفعل الرباعي ج- الفعل الخماسي د- الفعل السداسي

9- ما وزن اسم التفضيل؟

أ- فعلان ب- فعيل ج- أفعل د- جميع ما ذكر

10- ما علامة الرفع في الفعل المضارع معتل الآخر؟

أ- الضمة المقدرة ب- الضمة الظاهرة ج- السكون د- الفتحة

11- ما الوزن الصرفي لكلمة (انتصر)؟

أ- انفعَل ب- أفعل ج- انفعال د- افتعل

12- ما هو أصل معظم الكلمات في العربية؟

أ- ثلاثي ب- رباعي ج- خماسي د- سداسي

13- ما نوع الفعل (أكرم)؟

أ- مزيد بحرف ب- مجرد رباعي ج- مزيد بحرفين د- مجرد ثلاثي

14- ما هي الأسماء المزيّدة التي تدل على ما تدل عليه مجرداتها، مع معان أخرى اكتسبتها من الزيادة؟

أ- الميزان الصرفي ب- الصفة المشبهة ج- المشتقات د- اسم التفضيل

15- ما علامة بناء حرف الواو في جملة: وليل دمشق، فل دمشق؟

أ- الفتح ب- الكسر ج- السكون د- الضم

16- ما حركة الفاء في كلمة (يوسف) في: مررت بيوسف في المكتبة؟

أ- الكسرة ب- السكون ج- الألف د- الفتحة

17- ما علامات جزم الفعل المضارع؟

أ- السكون ب- حذف حرف العلة ج- حذف النون د- جميع ما ذكر

18- ما هي الكلمات التي لا توزن بالميزان الصرفي؟

أ- الاسم المبني ب- الفعل الجامد ج- الحروف د- جميع ما ذكر

19- من شروط الفعل الذي يشتق منه اسم التفضيل؟

أ- أن يكون ثلاثياً ب- منفياً ج- تاماً د- أ + ج

20- ما هي الأسماء التي تعرب بالحروف؟

أ- الأسماء الخمسة ب- المثنى ج- جمع المذكر السالم د- جميع ما ذكر

ملحق (6): مقياس الدافعية قبل التعديل بمادة النحو في اللغة العربية

عزيزي الطالب،

فيما يلي مقياس للدافعية نحو تعلم اللغة العربية، يرجى الإجابة عن جميع عباراته بصراحة وذلك بوضع إشارة (x) أمام ما يعبر عن رأيك، علماً أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

الرقم	العبرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
1.	أبدأ في مذاكرة اللغة العربية دون أن يطلب مني ذلك.				
2.	أعطي اللغة العربية وقتاً كافياً لتعلمها.				
3.	أبذل جهدي للتفوق في دراستي للغة العربية.				
4.	أبذل قصارى جهدي في دراسة اللغة العربية.				
5.	أحب المشاركة في المسابقات المدرسية المتعلقة باللغة العربية.				
6.	أحب المشاركة في حل مسائل اللغة العربية التي تحتاج إلى قدرات خاصة.				
7.	أحب أن أكون من المتفوقين في اللغة العربية.				
8.	أحرص على حل الواجبات المنزلية في اللغة العربية التي تطلب مني في الموعد المحدد.				
9.	أصر على الوصول إلى هدفي، إذا اعترضني صعوبات أثناء دراستي للغة العربية.				
10.	إذا اقتنعت بجودة فكرة في اللغة العربية لا أتردد في وضع خطة لتنفيذها.				
11.	استمتع في تعلم اللغة العربية.				
12.	أشعر أن دراسة اللغة العربية ذات أهمية كبيرة.				
13.	أشعر بالسعادة وأنا أحلُّ تمارين اللغة العربية.				
14.	أشعر بأنني إنسان فاشل عند حصولي على درجات منخفضة في اللغة العربية.				

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
15.	أشعر بأني جيد في اللغة العربية مقارنة بالآخرين.				
16.	تزداد ثقتي بنفسي عندما أكون متمكناً من اللغة العربية.				
17.	أعتقد أن اللغة العربية ذات قيمة لي.				
18.	أعتقد أن تعلم اللغة العربية مفيد لي.				
19.	أعتقد أن تعلم اللغة العربية مهم للحياة.				
20.	أكون صبوراً أثناء حل تمارين اللغة العربية ومسائلها.				
21.	أملك المهارة في تعلم اللغة العربية.				
22.	أنا أدرس اللغة العربية من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق.				
23.	أحرص على إثبات كفاءتي في اللغة العربية.				
24.	يرضيني إنجازي في اللغة العربية.				
25.	اللغة العربية ممتة لي.				
26.	اللغة العربية هي متعة بالنسبة لي.				
27.	عندما أبدأ في حل مسألة اللغة العربية أحرص على إكمالها.				
28.	أحاول الاستعانة بمراجع خارجية عندما أجد نقطة غامضة في درس اللغة العربية.				
29.	عندما أحصل على درجة منخفضة فإن ذلك يدفعني إلى مزيد من الجهد.				
30.	عندما يطرح المعلم مسألة في اللغة العربية ما أحاول قدر الإمكان التوصل للإجابة عليها.				
31.	عندما يكون لدي امتحان لغة عربية أبذل كل جهدي في الاستعداد له.				
32.	أضع جدولاً لدراسة اللغة العربية قبل فترة الامتحانات وألتزم به.				

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
33.	أحاول جاهداً في دراسة اللغة العربية.				
34.	أضع طاقتي في تعلّم اللغة العربية.				
35.	لا تسترعي اللغة العربية انتباهي على الإطلاق.				
36.	من المهم بالنسبة لي أن أتمكّن من مادة اللغة العربية.				

ملحق (7): مقياس الدافعية بعد التعديل بمادة النحو في اللغة العربية



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية

عزيزي الطالب:

فيما يلي مقياس للدافعية نحو تعلم اللغة العربية، يرجى الإجابة عن جميع عباراته بصراحة وذلك بوضع إشارة (X) أمام ما يعبر عن رأيك، علماً أنه ليس هنالك إجابة صحيحة أو خاطئة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: مراد خليلية

2

1

الشعبة

الرقم	العبرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
-1	أبدأ في مذاكرة دروس اللغة العربية دون أن يطلب مني ذلك.					
-2	أعطي دروس اللغة العربية وقتاً كافياً لمراجعتها.					
-3	أبذل قصارى جهدي للتفوق في دراستي للغة العربية.					
-4	أعتقد أن تعلم اللغة العربية مهم للحياة.					
-5	أحب المشاركة في المسابقات المدرسية المتعلقة باللغة العربية.					
-6	أحب المشاركة في حل مسائل اللغة العربية التي تحتاج إلى قدرات خاصة.					
-7	أحب أن أكون من المتفوقين في اللغة العربية.					
-8	أحرص على حل الواجبات المنزلية في اللغة العربية.					
-9	أصر على الوصول إلى هدفي، إذا اعترضني صعوبات أثناء دراستي للغة العربية.					
-10	اقتنع بجودة فكرة في اللغة العربية وأضع خطة لتنفيذها					
-11	استمتع في تعلم اللغة العربية.					
-12	أشعر أن دراسة اللغة العربية ذات أهمية كبيرة.					
-13	أشعر بالسعادة وأنا أحلُّ تمارين اللغة العربية.					
-14	أشعر بالفشل عند حصولي على درجات منخفضة في اللغة العربية.					

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
-15	أشعر بأني جيد في اللغة العربية مقارنة بالآخرين.					
-16	تدفعني ثقتي بنفسي أن أتمكن من اللغة العربية.					
-17	أعتقد أن تعلم اللغة العربية ذات قيمة لي.					
-18	أتمكّن من مادة اللغة العربية بالنسبة لي.					
-19	أتمنى أن أصبح مدرسا للغة العربية.					
-20	أكون صبوراً أثناء حل تمارين اللغة العربية ومسائلها.					
-21	أملك المهارة في تعلم اللغة العربية.					
-22	أدرس اللغة العربية من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق.					
-23	أحرص على إثبات كفاءتي في اللغة العربية.					
-24	يرضيني إنجازي في اللغة العربية.					
-25	دراسة اللغة العربية مملّة بالنسبة لي.					
-26	دراسة اللغة العربية ممتع بالنسبة لي.					
-27	أبدأ في حل مسألة اللغة العربية وأحرص على إكمالها.					
-28	أحاول الاستعانة بمراجع خارجية عندما أجد نقطة غامضة في درس اللغة العربية.					
-29	عند حصولي على درجة منخفضة في اللغة العربية، يدفعني ذلك إلى المزيد من الجهد.					

الرقم	العبرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
30-	يطرح المعلم مسألة ما في اللغة العربية، و أحاول قدر الإمكان التوصل للإجابة عليها.					
31-	عندما يكون لدي امتحان لغة عربية، أبذل كل جهدي في الاستعداد له.					
32-	أضع جدولاً لدراسة اللغة العربية قبل فترة الامتحانات.					
33-	أحاول جاهداً دراسة اللغة العربية.					
34-	أضع طاقتي في تعلم اللغة العربية.					
35-	لا تسترعي اللغة العربية انتباهي على الإطلاق.					

ملحق (8): الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية للصف التاسع الأساسي، الجزء الأول

الميزان الصرفي والمجرد والمزيد

أتذكر:

أ- الميزان الصرفي:

- ١- الميزان الصرفي: هو معيار لقياس ابنية الكلمات في العربية.
- ٢- يوزن بالميزان الصرفي الأسماء العربية ، والأفعال المتصرفة (غير الجامدة).
- ٣- الأسماء المبتدئة ، والأفعال الجامدة ، وحروف المعاني كحروف الاستفهام والشرط والعطف . . . الخ لا توزن بالميزان الصرفي.
- ٤- ترتد معظم الكلمات في العربية إلى أصول ثلاثية ، فوبلت عند الوزن بالفاء ، والعين ، واللام ، بحركة بحركات الكلمات الموزونة ، مثل:
عَلِمَ (فَعِلَ) ، حَسَنَ (فَعَلَ) ، دَعَا (فَعَلَ) .
- ٥- إذا كانت الكلمة ، التي يراد وزنها ، أكثر من ثلاثة أصلاً ، نُظِرَ إلى الأحرف الزائدة:
أ- إذا كانت زيادة الكلمة ناشئة من اصل وضع الكلمة على أربعة احرف زدنا لاما على الوزن ، مثل:
بَعَثَ (فَعَّلَ) ، جَعَفَرَ (فَعَّلَلَ) . وإذا كان اصل وضع الكلمة على خمسة احرف زدنا لامين على الوزن مثل:
سَفَرَجَلَ (فَعَّلَلَ) ، فَرَزَدَقَ (فَعَّلَلَ) .

- ب- إذا كانت زيادة الكلمة ناشئة عن تضعيف حرف ضُغِفَ ما يقابله في الميزان ، وإذا كانت بزيادة حرف أو أكثر من احرف الزيادة (سألتصونيها) قابلنا الأصول بالفاء ، والعين ، واللام ، ووضعنا الزائد بلفظه في مكانه ، مثل:
حَدَّرَ (فَعَّلَ) ، رَافَعَ (فَاعَلَ) .

- ٦- إذا حُلِفَ شيء من احرف الكلمة المراد وزنها حُلِفَ ما يقابله في الميزان ، مثل:

قُلِّ (قُلِّ) ، اذُعْ (اَفْعُ) ، نَفَّ (عَلَّ) .

أزِنُ الكلمات التي تحتها خطوط فيما يأتي بالميزان الصربي:

(اللائق: ١٠)

١- قال تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ﴾

٢- وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعِثَ رَافِعٌ فِي الْقُبُورِ﴾ وَحُصِّلَ مَا فِي الضُّدُورِ ﴿١٠﴾ (المعجم: ١٠، ٩)

(إلياء ماضي)

٣- وسأبقى سائراً إن شئتُ هنا أم آبيتُ.

(عل عربي)

٤- كالمستجير من الرمضاء بالنار.

٥- ولكنها تلتفت في هذا الضحى فائرة عنه تكاد تنكروه، لا تسأله حديثاً، ولا تسرق إليه حديثاً.

(طه حسين: الومد الخ)

انرأ النص الآتي، وأجيب عن الأسئلة التي تليه:

على امتداد آلاف السنين، عاشت البشرية، على تعدد حضاراتها ولغاتها، على معيارية كونية واحدة هي معيارية الذهب، ولم يكن بد من حصول تطور انقلابي في تاريخها تمثل في الثورة الصناعية، حتى تنجر على المساس بتلك المعيارية شبه المقدسة، وتضنع مقياساً إضانياً لثروة الأمم هو ما اتفق على تسميته رمزياً بـ (الذهب الأسود) أي النفط.

ولكن مع دخول البشرية في طور الثورة الديموغرافية، بانتقال تعدادها من بليون نسمة، في مطلع القرن العشرين إلى ستة بلايين، في مطلع القرن الحادي والعشرين، اكتسفت الأهمية الحارقة للمالوف ما بات يسمى بـ (الذهب الأزرق) أي الماء. نالاه الزراعة كالنظ للصناعة.

- ١- أستخرج من النص كلمات لا توزن بالميزان الصرفي.
- ٢- أزن كل كلمة من الكلمات الآتية الواردة في النص، وأعينُ الأحرف الزائدة فيها:
امتداد، ألف، عاشت، تعدد، حضارات، انتظار، مقدس، حجراً، صناعة، انفال، اكتشف،
ملوف.
- ٣- أستخرج من النص الأسماء المبدوءة بـ(ال) القمرية، والأسماء المبدوءة بـ(ال) الشمسية، وأزنُ كلاً منها مع الضبط التام.

ب - المجرد والمزيد:

- ١- الكلمة المجردة: هي ما كانت جميع احرفها اصولاً.
- ٢- الاسم المجرد ثلاثة أنواع، هي:
 أ- ثلاثي، مثل: عِلْم، فِكْر، وَطَن، أَسَد، عَيْن... الخ.
 ب- رباعي، مثل: جَعْفَر، دِرْهَم.
 ج- خماسي، مثل: فُرُودَق، سَفَرَجَل.
- ٣- الفعل المجرد نوعان:
 أ- ثلاثي، مثل: عِلِمَ، سَأَلَ، حَسُنَ.
 ب- رباعي، مثل: بَعَثَ، وَسَّوَسَ، زَلَّزَلَ.
- ٤- الاسم المزيد هو ما زيد على احرفه الاصول احد احرف الزيادة (سائلسونيها)، مثل:
 كاتب، مكتوب، اندفاع، استخراج.
- ٥- الفعل المزيد: هو ما زيد على احرفه الاصلية احد احرف الزيادة، ارفع احد احرفه، مثل:
 اكرم، اندفع، ارتفع، استفهم، علم.

تدريبات

تدريب ١

أضِعْ إشارة (س)، أو إشارة (خ) أمام كل جملة مما يأتي :

- ١- يكون المجزّد والمزيد في الأسماء والأفعال والحروف . ()
- ٢- تكون الزيادة في الأسماء المعربة والأفعال المنصرفة . ()
- ٣- أقصى ما يكون عليه الاسم المزيد سبعة أحرف . ()
- ٤- أقصى ما يكون عليه الفعل المزيد سبعة أحرف . ()
- ٥- حرفا الزيادة في الفعلين (انصبر ، وانفذ) هما الهمزة والنون . ()
- ٦- حرف النون في كلمة (تُتفد) زائد . ()

تدريب ٢

أصِفْ الكلمات الآتية إلى : مجرد أو مزيد :

الكلمة	مجرد	مزيد
كان		
زمر		
تعلم		
درهم		
علم		
يسمى		
تفكير		

تدريب ٣

أرِّدْ كُلَّ كلمة مزيدة فيما يأتي إلى مجردة :

الكلمة	اصطبر	تعاهد	اقبل	اتَّحد	امتحان	اشتعل	استدعى	التقى	محلول	تطلاقة	مواهب
للجرد											

تذكر:

- ١- الاشتقاق في اللغة: هو اخذ فرع من أصل بينهما تشابه في المعنى واللفظ بتغيير في اللفظ.
- ٢- المشتقات: أسماء مزیلة تدل على ما تدل عليه مجرداتها، مع معانٍ أخرى اكتسبتها من الزيادة.
- ٣- اسم الفاعل: اسم مشتق يدل على الحدث ومن قام به أو اتصف به، مثل:
ناجح، عائد، أكل (من الفعل الثلاثي)، ومُقبل، مُندفع، مُستخرج (من الفعل غير الثلاثي).
- ٤- اسم المفعول: اسم مشتق يدل على من وقع عليه الحدث، مثل: مفروء، مأكول، معدود، مفتوح (من الفعل الثلاثي)، ومُكرم، مُستقبل، مُعطي، مُعتد عليه (من الفعل غير الثلاثي).
- ٥- الصفة المشبهة: اسم مشتق يدل على ما يدل عليه اسم الفاعل، مع الدلالة على الثبوت، ولا تشتق الصفة المشبهة إلا من الفعل اللازم، مثل:
ايض يبيض، غضبان غضبي، شجاع، كريم، عذب، بطل، جبان.
- ٦- صيغة المبالغة: اسم مشتق، يدل على ما يدل عليه اسم الفاعل، مع الدلالة على معنى المبالغة، ولا تشتق صيغة المبالغة إلا من الفعل الثلاثي، مثل:
قراء، منجار، غفور، سميع، حذر.
- ٧- اسم التفضيل: اسم مشتق على وزن (أفعل) للدلالة على أن شيئين اشتركا في صفة، وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصفة، مثل:
احسن، أكبر، اجمل.

استخرج مما يأتي: أسماء الفاعلين، وأسماء المفعولين، وأسماء التفضيل، وصيغ المبالغة، والصفات المشبهة:

- ١- فلسطين الحبيبة، كيف احيا بعيداً عن سهولك والهضاب؟
تناديني السفوح مخضبات وفي الأفاق آثار الخضاب
(عبدالكريم الكرمي / فلسطين)

- ٢- قال تعالى: ﴿ وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ ﴿٧٧﴾ فِي سِدْرٍ مَّخْضُودٍ ﴿٧٨﴾
وَطَلْحٍ مَّنْضُودٍ ﴿٧٩﴾ وَظِلِّ مَّذُودٍ ﴿٨٠﴾ وَمَا مَكْرُوبٍ ﴿٨١﴾ ﴿
(الواقعة: ٢٧-٣٠)

- ٣- قال تعالى: ﴿ وَلَا تَطْعَمْ كُلَّ حَلَا فِي مَهِينٍ ﴿١٠﴾ هَمَّازٍ مَّشَاءً بِنَسِيمٍ ﴿١١﴾ مَنَاجِرَ الْبَحْرِ مَعْتَذِرٍ أَسِيرٍ ﴿١٢﴾ ﴿
(الشم: ١٠-١٢)

- ٤- إذا اعتاد الفتى حُرُوضَ المايَا فأهونُ ما يترُّ به الوحولُ
(الشمي)
٥- يا تائها كالديك ينُفَسُ عُرْفَه لا يَظُنُّ فإن مجدك فإن
(زكي قنصل / سوريا)
٦- ترى الرجل التحيف فتزدرية وفي الثوابه أسدُ هصورُ
(علي مراد)



أتذكر

- ١- الإعراب: هو تغيّر حركة آخر الكلمة (الاسم المعرب والفعل المضارع) بسبب تغيّر وظيفتها في الجملة ، أو بسبب تغيّر العوامل الداخلة عليها.
- ٢- البناء: هو لزوم آخر الكلمة حركة واحدة لا تتغيّر وإن تغيرت وظيفتها داخل الجملة ، أو تغيرت العوامل الداخلة عليها.
- ٣- يكون الإعراب في الأسماء ، والأفعال المضارعة .
- ٤- يكون البناء في:
 - أ- الحروف (حروف المعاني كلها مبنية) .
 - ب- بعض الأسماء ، مثل: الضمائر ، واسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، وأسماء الاستفهام .
 - ج- الأفعال الماضية ، وأفعال الأمر .
- ٥- أنواع الإعراب أربعة :
 - أ- الرفع : ويكون في الأسماء ، وفي الأفعال المضارعة .
 - ب- النصب : ويكون كذلك في الأسماء ، وفي الأفعال المضارعة .
 - ج- الجزم : ولا يكون إلا في الأسماء .
 - د- الجزم : ولا يكون إلا في الأفعال المضارعة .
- ٦- تكون الكلمة مبنية على:
 - أ- السكون: مِنْ، مَرٌّ، كَمْ، عَرْنُ، اكتبْ . . . إلخ .
 - ب- الفتح: إِنَّ، أَنْ، أَيْنَ، كَيْفَ، قَبِيْهِمْ . . . إلخ .
 - ج- الضم: حيثُ، نحنُ، الهاء في (كتابُهُ) ، كثبوا . . . إلخ .
 - د- الكسر: حرف الجر الباء في مررت بخالد، واللام في: الفلم لخالد . . . إلخ .

تدريب ١

استخرج الحروف فيما يأتي، وأيّن علامة بناء كل منها:

مضى عامان يا أمي

وليلُ دمشق، قُلْ دمشق

دور دمشق

تسكن في خواطرنا

مأذنها تضيء على مراكبنا

كأن مأذن الأموي قد زرعت بداخلنا

(نزار قباني / سوريا)

تدريب ٢

استخرج الأفعال المبنية والأفعال العربية مما يأتي:

١- لكل شيء إذا ماتم نفضانُ

هي الأمور كما شاهدتها ذوّلاً

٢- إذا الشعب يوماً أراد الحياة

ولا بد لي أن ينجلي

٣- اليوم يوم الشعر والشعراء

واتشر قصيدك عبر يا خالداً

واقض على هني المدائن والقرى

فلا يُعزّ بطيب العيش إنسانُ

من سرّه زمن مائه أزمانُ

فلا بدأ أن يستجيب القدرُ

ولا بد للقيّد أن يتكسرُ

فاختر مكانك في ذرا العلياء

رحب الخيال مرّداً الأصداً

فيضا من الإلهام والإيحاء

(أبو الياء الزبيدي)

(أبو القاسم الشابي / تونس)

(عبد الهادي كامل / فلسطين)

تدريب ٣

أعيّن الأسماء المبنية فيما يأتي:

١- يا أخي لا تميل بوجهك عني

أنت لم تصنع الحرير الذي

التجوّم التي تراها أراها

٢- أيهنا الشاكي وما بك داءٌ

والذي نفسه بغير جمال

ما أنا فحمة ولا أنت فرقدٌ

تلبسُ واللؤلؤ الذي تنقلدُ

حين تحفني وحينما تتوقدُ

كيف تغدو إذا غدوت عليلاً

لا يرى في الحياة شيئاً جميلاً

(إلياء أبو ماضي / لبنان)

(إلياء أبو ماضي / لبنان)

٣- صاح هذي قبورنا تملأ الرحمة ب فأيين القبور من عهد عاد
خفف الوطة ما اظن اديم ال ارض إلا من هذه الأجساد

(ابو العلاء المعري)

تدريب
٤

إعراب

١- نموذج إعراب :

اعرب ماتحته خط فيما يأتي:

قال تعالى: ﴿ قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا ۗ

﴿ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ۝١٦٦﴾

(المحاضرة: ١)

- سمع: فعل ماضٍ، مبني على الفتح.
- الله: لفظ الجلالة فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
- قول: مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.
- التي: اسم موصول، مبني على السكون، في محل جر مضاف إليه.
- إلى: حرف جر، مبني على السكون، لا محل له من الإعراب.
- الله: لفظ الجلالة، اسم مجرور بإلى، وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.
- إن: حرف توكيد ونصب، مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب.
- الله: لفظ الجلالة، اسم إن منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
- ب- أعرب ماتحته خط فيما يأتي:
- قال تعالى:

﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ ءَامَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا
وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝١٦٧﴾ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ
وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ رءُوفٌ رَحِيمٌ ۝١٦٨﴾

(النور: ١٦٧، ١٦٨)

■ علامات الإعراب في الأسماء والأفعال

أذكر:

أنواع الإعراب ثلاثة في الاسم، وثلاثة في الفعل:

نوع الإعراب في الفعل المضارع	نوع الإعراب في الاسم
رفع: <u>يحضرُ</u> صديقي ميكراً.	رفع: <u>يَزَعُ</u> القمرُ.
نصب: <u>لن يحضرُ</u> صديقي ميكراً.	نصب: <u>رايتُ</u> القمرَ.
حزم: <u>لم يحضرُ</u> صديقي ميكراً.	حزم: <u>نظرتُ</u> إلى القمرِ.

علامات الإعراب:

علامات الرفع في الفعل المضارع	علامات الرفع في الأسماء
أ- الضمة الظاهرة، مثل: <u>يَفُوْزُ</u> الجتهيد.	أ- الضمة الظاهرة، مثل: <u>فازَ</u> للتسابقِ.
ب- الضمة المقدرة، مثل: <u>يسعى</u> المؤمن لعمل الخير.	ب- الضمة المقدرة، مثل: <u>فازت</u> هدى.
ج- ثبوت النون في الأفعال الخمسة، مثل: البرازيليون <u>يحبون</u> كرة القدم.	ج- الألف فيثنى، مثل: <u>حضر</u> للتسابقان.
	د- الواو في جمع المذكر السالم، مثل: <u>فاز</u> <u>للتسابقون</u> ، وفي الأسماء الخمسة، مثل: <u>حضر</u> <u>لأولك</u> إلى المدرسة.
علامات النصب في الفعل المضارع	علامات النصب في الأسماء
أ- الفتحة الظاهرة، مثل: <u>لن يفوزَ</u> الكسول.	أ- الفتحة الظاهرة، مثل: <u>رايت</u> أحمدَ.
ب- الفتحة المقدرة، مثل: <u>لن يسعى</u> المؤمن للشر.	ب- الفتحة المقدرة، مثل: <u>رايت</u> عيسى.
ج- حذف النون من الأفعال الخمسة، مثل: للمؤمنون <u>لن يتخلوا</u> عن مياثمتهم.	ج- الألف في الأسماء الخمسة، مثل: <u>رايت</u> أخاك.
	د- الياء في ثننى وجمع المذكر السالم، مثل: <u>رايت</u> <u>للتسابقين</u> ، <u>رايت</u> <u>للتسابقين</u> .
	هـ- الكسرة في جمع المؤنث السالم، مثل: <u>قابلت</u> <u>الطالبات</u> في المكتبة.

علامات الجزم في الفعل المضارع	علامات الجزم في الأسماء
<p>أ- السكون، مثل: لم يحضرْ علي</p> <p>ب- حذف حرف العلة، مثل: لم يرمِ علي الكرة.</p> <p>ج- حذف الثون من الأفعال الخمسة، مثل: الصيادون لم يعودوا بعداً من رحلة الصيد.</p>	<p>أ- الكسرة، مثل: سلمتْ علي الفانز.</p> <p>ب- الياء في التثنية، مثل: سلمت علي الفانزَيْن.</p> <p>ج- وفي جمع المذكر السالم، مثل: سلمت علي الفانزِين.</p> <p>د- وفي الأسماء الخمسة، مثل: سلمت علي أخيك.</p> <p>هـ- الفتحة في المنوع من الصرف، مثل: مررتْ بيوسفَ في المكتبة.</p>

تدريبات

تدريب ١

أكمل الفراغ فيما يأتي بما يناسب:

- ١- الأسماء الخمسة هي: أب ، ... ، ... ، ... ،
- ٢- الأفعال الخمسة: هي الفعل المضارع المسند إلى ... ، أو إلى واو الجماعة، أو إلى ياء المخاطبة.
- ٣- التثنية: هو اللفظ الدال على اثنين أو اثنين بزيادة ... في آخره.
- ٤- علامة جزم الاسم المنوع من الصرف هي
- ٥- علامة الرفع في الفعل المضارع المتعل الآخر هي

تدريب ٢

أعين علامة إعراب كل كلمة تحته خط فيما يأتي:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| يا ريفي في الكفاح | ١- أنا إن سقطت فخذ مكاني |
| دمي يسيل من السلاح | واحمل سلاحك لا يخفك |
| على هوج الرياح | وانظر إلى شفتي أظفتا |
| أدعوك من خلف الجراح | أنا لم أمت أنا لم أزل |
| (مهن بيمار شطون) | |
| بها من كل أهل الأرض أخرى | ٢- خذوا بعثاتكم عنا فأنتم |
| يرى الإكراه في الإيمان كفسراً | ولا تدعوا إلى الإيمان شعياً |
| (زبي فضل سوريا) | |

ج- إن أخاك من وأساك.

هـ- وذو الحق لا تتفص حقه

فإن القطيعة في نفيه

(طرفة بن العبد)

تدريب

إعراب

نموذج إعراب:

- أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

نال خطيب من بني هاشم لابنه إبراهيم:

«أي بني، إني مُؤدِّحٌ اللهُ ني تأديك، نَادِئِي حَقَّ اللهُ ني حُسْنِ الاستماع . . . واستعن على الكلام بطول
الفكر ني المواطن التي تدعوك نفسك إليها إلى القول، فإن للقول ساعات يضر فيها الخطأ ولا ينفع فيها الصواب.

(اللاحظ: الأيان والشين)

الإعراب:

الله: لفظ الجلالة، مضاف إليه مجرور، وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

يضر: نعل مضارع مرنوع، وعلامة رنعه الضمة الظاهرة على آخره.

الخطأ: ناعل مرنوع، وعلامة رنعه الضمة الظاهرة على آخره.

ينفع: نعل مضارع مرنوع، وعلامة رنعه الضمة الظاهرة على آخره.

- أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

«درسان لن أنسى إياً منهما: الأول لفتني إياه المرحوم إسعاف التشاشيبي يوم كان مديراً
للمدرسة الرشيدية وأستاذاً للغة العربية فيها، ذهب إلي مع عدد من الزملاء كُنا ندرس عليه، وقلنا له:
أنت أديب العربية في بلادنا، ونحن نريد أن نصبح كُتاباً كباراً مثلك، فماذا تتصحنا؟ فنظر إلينا - ولم
يكن أكبرنا يتجاوز السادسة عشرة - وقال بشيء من الشفقة: كُتاباً كباراً؟ قلنا: نعم. قال: حسناً.
أكتبتم شيئاً؟ قلنا: نريد أن نصدر مجلة. فضحك وقال: لا يمكن أن يكون الإنسان كاتباً إلا بعد أن يقرأ
عشرات الكتب من نفائس التراث العربي القديم، الكتابة الجيدة تأتي بعد امتلاء، وكان الأستاذ إسعاف
يُقرئنا يوماً ذلك مختارات من ديوان الحماسة لأبي تمام، والكامل للمبرِّد، والكشاف للزمخشري . . .»

(أسحق موسى الحسيني / قسطنطين)

ملحق (9): الدليل التعليمي المعد وفق استراتيجية التدريس التبادلي



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

الدليل التعليمي المعد وفق استراتيجية التدريس التبادلي

إعداد الباحث

مراد خليلية

الموضوع: الميزان الصرفي والمجرد والمزيد.

المهارات: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص.

النتائج الخاصة:

- أن يعرف الطالب مفهوم الميزان الصرفي.
- أن يزن الطالب الكلمات في الميزان الصرفي.
- أن يميز الطالب بين المجرد والمزيد.
- أن يرد الطالب الكلمات المزيدة إلى مجرداتها.

المرحلة	النشاط	دور المعلم	دور الطالب
التنبؤ	قراءة الأمثلة قراءة تصفح	- يكتب العنوان "الميزان الصرفي والمجرد والمزيد" على السبورة ثم يطرح مجموعة من الأسئلة تساعد الطلاب على التنبؤ بمضمون النص. - يربط النص بنص آخر شبيه به مما يعرفه الطلاب.	الاستماع إلى المعلم في أثناء عملية التنبؤ.
صوغ الأسئلة	صوغ أسئلة عن النص	يصوغ المعلم مجموعة من الأسئلة عن النص: تري ما عنوان الدرس؟ ما المقصود بالميزان الصرفي؟ ما الذي يوزن بالميزان الصرفي؟ ما الذي لا يوزن بالميزان الصرفي؟	ملاحظة المعلم في أثناء صياغته للأسئلة.
التوضيح	البدء بالقراءة لتوضيح النص	- يكلف الطلاب بقراءة الأمثلة قراءة معبرة. يقرأ الأمثلة قراءة جهرية معبرة. يكلف بعض المجيدين بقراءة المحاكاة. - يوضح الهدف الرئيس من الدرس. - يوضح معاني مفردات الأمثلة. يشرح التراكيب و الأساليب الواردة في الأمثلة. يستعين بالمعاجم يوضح مفهوم الميزان الصرفي. يوضح مفهوم المجرد والمزيد.	قراءة الأمثلة قراءة صامتة. الاستماع إلى قراءة المعلم. قراءة الأمثلة قراءة جهرية سليمة. ملاحظة المعلم أثناء القراءة، وشرح المفردات والتراكيب. تمييز الميزان الصرفي، من المجرد والمزيد. تمييز المبني من المعرب.
التلخيص	تلخيص النص	يكتب أهم الأفكار الواردة في الدرس. يكتب تعريف الميزان الصرفي. يكتب تعريف المجرد والمزيد. نستنتج أن معظم الكلمات في العربية ترتد، إلى أصول ثلاثية، قوبلت عند الوزن بالفاء، والعين، واللام، محركة بحركات الكلمات الموزونة. إذا حذف شيء من أحرف الكلمة المراد وزنها، حذف ما يقابله في الميزان. الاسم المجرد ثلاثة أنواع، هي: ثلاثي، رباعي، خماسي. الفعل المجرد، نوعان: ثلاثي، ورباعي.	ملاحظة المعلم

التقويم:

س1- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. وزن كلمة (سفرجل)، هو:

أ. فاعل ب. فعل ج- فاعل د. افعل

2. نوع الفعل المجرد، في زلزل، هو:

أ. ثلاثي ب. رباعي ج. خماسي د. سداسي

3. يوزن بالميزان الصرفي:

أ. الأسماء المعربة ب. الأفعال المتصرف ج. الأسماء المعربة د. أ+ب

س2: صنف الكلمات الآتية، إلى مجرد ومزيد:

الكلمة مجرد مزيد

كان

يسعى

تفكير

س3: زن الكلمات التالية:

1- ليس: ----- 2- ثم: ----- 3- جامعة:-----

الموضوع: المشتقات.

المهارات: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص.

النتائج الخاصة:

- أن يعرف المشتقات.
- أن يبين الطالب نوع المشتق الذي تحته خط.
- أن يصوغ الطالب المشتقات، من أفعال معطاة مراعيًا الضبط.
- أن يستخرج الطالب المشتقات من أمثلة معطاة.

المرحلة	النشاط	دور المعلم	دور الطالب
التنبؤ	قراءة الأمثلة قراءة تصفح.	يكتب العنوان (المشتقات) على السبورة. يتنبأ أمام الطلاب بمضمون النص قائلاً: أتوقع أن أجد في هذا النص حديثاً عن: - المشتقات. - أنواع المشتقات. - صياغة المشتقات. - أوزان المشتقات.	الاستماع إلى المعلم في عملية التنبؤ.
صوغ الأسئلة	صوغ أسئلة عن النص	يصوغ المعلم مجموعة من الأسئلة عن النص: - ما المقصود بالمشتقات؟ - من يعدد أنواع المشتقات؟ - ما هي أوزان الصفة المشبهة؟ - ما هي أوزان الصيغة المبالغة؟ - كيف يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي، وفوق الثلاثي؟ - كيف يصاغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي، وفوق الثلاثي؟ - ما هي أوزان اسم التفضيل؟	الاستماع إلى المعلم في طرحه للأسئلة، وملاحظته والتفكير في إجابات عنها.

المرحلة	النشاط	دور المعلم	دور الطالب
التوضيح	البدء بالقراءة وتوضيح الأمثلة.	<ul style="list-style-type: none"> - يقرأ الأمثلة قراءة جهرية جيدة. - يكلف بعض المجيدين بقراءة المحاكاة. - يوضح فكرة النص الرئيسة. - يوضح معاني المفردات الواردة في الأمثلة. - يشرح التراكيب والأساليب الواردة في الأمثلة. - يشرح مفهوم المشتقات. - يعيد صياغة المشتقات التي مرت معه. - يميز صيغة المبالغة من الصف المشبهة. - يبين نوع المشتقات في الجمل المعطاه. 	<ul style="list-style-type: none"> - قراءة الأمثلة قراءة صامتة. - الاستماع إلى قراءة المعلم. - قراءة الأمثلة قراءة جهرية. - ملاحظة المعلم في أثناء تحديد الفكرة الرئيسية ومفردات النص. - استخدام مفردات الدرس في جمل من إنشائه. - تمييز أنواع المشتقات.
التلخيص	تلخيص النص تلخيصاً شفويّاً وكتابياً	<ul style="list-style-type: none"> - يعيد سرد النص بلغته الخاصة. - يكتب فقرة (من سطرين إلى ثلاثة) توضح فحوى النص. 	<ul style="list-style-type: none"> - ملاحظة المعلم في أثناء تلخيصه الشفوي والكتابي للنص.

التقويم:

س1: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1. اسم الفاعل، من الفعل (استخرج):

أ. مخرج ب. مستخرج ج. مستخرج د. خارج

2. لا تشتق الصفة المشبهة، إلا من الفعل:

أ. الرباعي ب. الثلاثي ج. اللازم د. المتعدي

3. صيغة المبالغة، من الفعل (قرأ)، هي:

أ. قارئ ب. مقروء ج. قراء د. جميع ما ذكر

س2: بين نوع المشتق، الذي تحته خط، فيما يأتي:

1- أدركت أنه مصاب بالعمى:

2- قال تعالى: "هماز مشاء بنميم":

3- لا ترى عيناه حتى أيشع الجرائم:

الموضوع: الإعراب والبناء.

المهارات: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص.

النتائج الخاصة:

- أن يعرف الإعراب والبناء.
- أن يستخرج الطالب الحروف المبنية، مبينا علامات بنائها.
- أن يميز الطالب بين نوع الإعراب، وعلامات الإعراب.
- أن يستخرج الطالب الأفعال المبنية، والأفعال المعربة.
- أن يعرب الطالب الكلمات التي تحته خط.

المرحلة	النشاط	دور المعلم	دور الطالب
التنبؤ	قراءة النص قراءة تصفح.	يسهل عملية تنبؤ الطلاب بالنص، بعد كتابة العنوان على السبورة.	يتصفح بشكل سريع نص (الإعراب والبناء). يسجل توقعاته عن المحتوى المقروء.
التوضيح	البدء بالقراءة لتوضيح النص.	يكلف الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة. يقرأ النص قراءة جهرية معبرة. يكلف بعض المجيدين بقراءة النص قراءة محاكاة. يوضح بمشاركة المعلم فكرة النص الرئيسية، والأفكار الفرعية. يوضح معاني مفردات النص. يوضح الفرق بين الإعراب والبناء. يوضح مفهوم الإعراب. يوضح مفهوم البناء.. يوضح أنواع الإعراب. يوضح علامات بناء الكلمة، مع ذكر مثالا على كل نوع. يعبر عن النص من خلال كتابة فقرة من سطرين	قراءة النص قراءة صامتة. الاستماع إلى قراءة المعلم. قراءة النص قراءة جهرية سليمة. الحوار والمناقشة مع المعلم لتحديد أفكار النص الرئيسية. توظيف معاني المفردات في جمل من إنشائهم. توضيح الفرق بين الإعراب والبناء، من خلال الأمثلة. إيراد أمثلة دالة على أنواع الإعراب. إيراد أمثلة دالة على علامات بناء الكلمة، مد ذكر مثلا على كل نوع.
التلخيص	تلخيص النص شفويا وكتابيا		الاستماع إلى تلخيص المعلم الشفوي للنص مناقشة المعلم في المخطط البياني الدال على النص.

التقويم:

س1: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1. يكون البناء، في:

أ. الفعل الماضي ب. فعل الأمر ج. فعل المضارع د. أ+ب

2. الجر، لا يكون إلا في:

أ. الأفعال ب. الحروف ج. الأسماء د. لا شيء مما ذكر

3. علامة البناء في جملة: مضى عامان يا أمي، هي:

أ. الفتحة ب. السكون ج. الضم د. الكسر

س2: عين الأسماء المبنية فيما يأتي:

1. ما أنا فحمة ولا أنت فرقد:

2. أيهذا الشاكي وما بك داء:

3. كيف تغدو إذا غدوت عليلا:

الموضوع: علامات الإعراب في الأسماء والأفعال.

المهارات: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص.

النتائج الخاصة:

- أن يعين الطالب علامة الإعراب فيما تحته خط.
- أن يستخرج الطالب كلمات معربة بحركات فرعية.
- أن يعرب الطالب الأسماء والأفعال المعربة.

المرحلة	النشاط	دور المعلم	دور الطالب
التنبؤ	قراءة النص قراءة تصفح.	يسهل عملية تنبؤ الطلاب بالنص، بعد كتابة العنوان على السبورة.	يتصفح بشكل سريع نص (علامات الإعراب في الأسماء والأفعال). يسجل توقعاته عن المحتوى المقروء.
صوغ الأسئلة	صوغ أسئلة عن النص	يشرف على الأسئلة التي يقوم الطلاب بصياغتها. يساعد الطلاب الذين يواجهون صعوبة في طرح الأسئلة. يكلف الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة.	يصوغ أسئلة عن النص: ما معنى الإعراب؟ ما هو الاسم، والفعل؟ ما هي أنواع الإعراب في الأسماء؟ ما هي أنواع الإعراب في الأفعال؟
التوضيح	البدء بالقراءة لتوضيح النص.	يقرأ النص قراءة جهرية معبرة. يكلف بعض المجيدين بقراءة النص قراءة محاكاة. يوضح بمشاركة المعلم فكرة النص الرئيسية، والأفكار الفرعية. يوضح معاني مفردات النص. يوضح أنواع الإعراب: في الأسماء، والأفعال. يوضح مفهوم الإعراب مستعيناً بجمل وردت في النص. يعيد سرد النص بلغته الخاصة سرداً شفوياً. يكتب أهم أفكار النص ويربطها بأسلوب شخصي. يعبر عن النص من خلال كتابة فقرة من سطرين	قراءة النص قراءة صامتة. الاستماع إلى قراءة المعلم. قراءة النص قراءة جهرية سليمة. الحوار والمناقشة مع المعلم لتحديد أفكار النص الرئيسية. توظيف معاني المفردات في جمل من إنشائهم. توضيح أنواع الإعراب في الأسماء، والأفعال، مع ذكر أمثلة توضح ذلك. إيراد أمثلة دالة على علامات الإعراب في الأسماء، والأفعال.
التلخيص	تلخيص النص شفويا وكتابيا		الاستماع إلى تلخيص المعلم الشفوي للنص مناقشة المعلم في المخطط البياني الدال على النص.

التقويم:

س1: ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1. المؤمنون لن يتخلوا عن مبادئهم، علامة نصب الفعل المضارع، في هذه الجملة:

أ. الفتحة الظاهرة ب. الفتحة المقدرة ج. حذف النون د. ثبوت النون

2. قابلت الطالبات في المكتبة. حركة الطالبات المناسبة، لها:

أ. الضمة ب. الفتحة ج. السكون د. الكسرة

3. علامة جزم الفعل المضارع، في: الصيادون لم يعودوا بعد من رحلة الصيد:

أ. حذف النون ب. ثبوت النون ج. السكون د. حذف حرف العلة

4. علامة جر الاسم الممنوع من الصرف، هي:

أ. الفتحة ب. الكسرة ج. الضمة د. السكون

5. علامة رفع الفعل المضارع، في جملة: يسعى المؤمن لعمل الخير، هي:

أ. الضمة المقدرة ب. الضمة الظاهرة ج. ثبوت النون د. السكون

ملحق (10): تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب العلوم اللغوية للصف التاسع
الأساسي

- 1- أن يعرف الطالب مفهوم الميزان الصرفي. (معرفة)
- 2- أن يزن الطالب الكلمات في الميزان الصرفي. (تطبيق)
- 3- أن يميز الطالب بين المجرد والمزيد. (فهم)
- 4- أن يرد الطالب الكلمات المزيدة إلى مجرداتها. (تطبيق)
- 5- أن يبين الطالب نوع المشتق الذي تحته خط. (فهم)
- 6- أن يصوغ الطالب المشتقات من أفعال معطاة، مراعيًا الضبط. (تطبيق)
- 7- أن يستخرج الطالب المشتقات من أمثلة معطاة. (تحليل)
- 8- أن يستخرج الطالب الحروف المبنية، مبينا علامات بنائها. (تحليل)
- 9- أن يميز الطالب بين نوع الإعراب، وعلامات الإعراب. (فهم)
- 10- أن يستخرج الطالب الحروف الأفعال المبنية، والأفعال المعربة. (تحليل)
- 11- أن يعرب الطالب الكلمات التي تحته خط. (تطبيق)
- 12- أن يعين الطالب علامة الإعراب فيما تحته خط. (تطبيق)
- 13- أن يستخرج الطالب كلمات معربة بحركات قصيرة. (تحليل)
- 14- أن يعرب الطالب الأسماء والأفعال المعربة. (تطبيق)

أولاً: الميزان الصرفي والمجرد والمزيد

المفاهيم:

- 1- الميزان الصرفي.
- 2- الاسم المجرد.
- 3- الاسم المزيد.
- 4- حروف الزيادة.

الحقائق:

- 1- الميزان الصرفي معيار لقياس أبنية الكلمات في العربية.
- 2- يوزن بالميزان الصرفي الأسماء المعربة، والأفعال المتصرفة.
- 3- الأسماء المبنية، والأفعال الجامدة، وحروف المعاني (الاستفهام، والشرط، والعطف)، لا توزن بالميزان الصرفي.
- 4- تردت معظم الكلمات في العربية إلى أصول ثلاثية.
- 5- إذا كانت الكلمة التي يراد وزنها، أكثر من ثلاثية أصلاً، نظر إلى الأحرف الزائدة.
- 6- إذا حذف شيء من أحرف الكلمة المراد وزنها، حذف ما يقابله في الميزان.

الإجراءات:

- 1- قراءة الكلمة.
- 2- تحديد نوعها (اسم أو فعل أو حرف).

- 3- تحديد نوع الفعل متصرف أو جامد.
- 4- تحديد حالاتها البنائية أو الإعرابية.
- 5- تجريد الكلمة إلى أصلها.
- 6- تطبيق قواعد الميزان الصرفي.

المبادئ:

لا يوجد.

ثانياً: المشتقات

المفاهيم:

- 1- الاشتقاق.
- 2- المشتقات.
- 3- اسم الفاعل.
- 4- اسم المفعول.
- 5- الصيغة المبالغة.
- 6- الصفة المشبهة.
- 7- اسم التفضيل.

الحقائق:

- 1- الاشتقاق هو أخذ فرع من أصل بينهما تشابه في المعنى واللفظ.
- 2- المشتقات أسماء مزيدة تدل على ما تدل عليه مجرداتها، مع معان أخرى اكتسبتها من الزيادة.
- 3- اسم الفاعل: اسم مشتق يدل على الحدث ومن قام به أو اتصف به.
- 4- اسم المفعول: اسم مشتق يدل على من وقع عليه الحدث.
- 5- الصفة المشبهة: اسم مشتق يدل على ما يدل عليه اسم الفاعل.
- 6- الصفة المشبهة ثابتة.
- 7- لا تشتق الصفة المشبهة إلا من الفعل اللازم.
- 8- صيغة المبالغة: اسم مشتق يدل على ما يدل عليه اسم الفاعل.
- 9- صيغة المبالغة تدل على معنى المبالغة.
- 10- لا تشتق صيغة المبالغة إلا من الفعل الثلاثي.
- 11- اسم التفضيل: اسم مشتق على وزن أفعل.

الإجراءات:

- 1- تحديد نوع الفعل (ثلاثي أو غير ثلاثي)، (لازم أو متعدي).
- 2- تطبيق قواعد الاشتقاق حسب الأوزان.
- 3- التمييز بين المشتقات.
- 4- تحديد وزن المشتق ومعناه، ودلالته، ونوعه.

المبادئ:

لا يوجد.

ثالثاً: الإعراب والبناء

المفاهيم:

- 1- الإعراب.
- 2- البناء.
- 3- أنواع الإعراب.
- 4- أنواع البناء.
- 5- علامات الإعراب.
- 6- علامات البناء.

الحقائق:

- 1- الإعراب هو تغيير حركة آخر الكلمة، بسبب تغيير وظيفتها في الجملة.
- 2- البناء لزوم آخر الكلمة حركة واحدة.
- 3- الإعراب يكون في الأسماء، والأفعال المضارعة.
- 4- البناء يكون في الحروف، بعض الأسماء، والأفعال الماضية، وأفعال الأمر.
- 5- أنواع الإعراب أربعة: (الرفع، النصب، الجر، الجزم).
- 6- تكون الكلمة مبنية على: (السكون، الفتح، الضم، الكسر).

الإجراءات:

- 1- تحديد نوع الكلمة مبنية أو معربة.
- 2- تحديد علامة البناء أو الإعراب.
- 3- تحديد وظيفة الكلمة في الجملة.
- 4- تحديد علامة إعرابها.

المبادئ:

لا يوجد.

رابعاً: علامات الإعراب في الأسماء والأفعال

المفاهيم:

- 1- الأسماء.
- 2- الأفعال.
- 3- علامات الإعراب.
- 4- أنواع الإعراب.
- 5- الفعل المضارع.
- 6- المثني.
- 7- جمع المذكر السالم.
- 8- جمع المؤنث السالم.
- 9- الأسماء الخمسة.
- 10- الأفعال الخمسة.

11- الممنوع من الصرف.

12- الاسم المقصور.

13- الاسم المنقوص.

14- الحركات الظاهرة.

15- الحركات المقدرّة.

الإجراءات:

1- تحديد نوع الكلمة (اسم أو فعل).

2- تحديد وظيفة الكلمة.

3- تحديد نوع الإعراب.

4- تحديد علامات الإعراب.

الحقائق:

1- أنواع الإعراب ثلاثة في الاسم، وثلاثة في الفعل.

2- الجزم علامة إعراب خاصة بالفعل المضارع.

3- الجر علامة إعراب خاصة بالاسم.

4- هناك نوعان من علامات الإعراب (فرعية و أصلية).

المبادئ:

لا يوجد.

ملحق رقم (11): جدول المواصفات للوحدة الأولى

مستويات المعرفة:

الوحدة	النسبة المئوية	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل
الأولى	%100	%7	%22	%43	%28

عدد الأهداف: 14 هدف.

عدد أهداف المعرفة: $1 = 7\% = 100 * 14/1$

عدد أهداف الفهم: $3 = 22\% = 100 * 14/3$

عدد أهداف التطبيق: $6 = 43\% = 100 * 14/6$

عدد أهداف التحليل: $4 = 28\% = 100 * 14/4$

(%100)

**An –Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The Effectiveness of Reciprocal Teaching in
Basic Ninth – Grade Student's Achievement
in Arabic Syntax and the Motivation Toward
its Learning in Jenin Governorate**

**By
Morad Ahamd Khaleeliya**

**Supervisors
Dr. Ali Hassan Habayeb**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curriculum and
Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An – Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2016

The Effectiveness of Reciprocal Teaching in Basic Ninth – Grade Student's Achievement in Arabic Syntax and the Motivation Toward its Learning in Jenin Governorate

By
Morad Ahamd Khaleeliya
Supervisors
Dr. Ali Hassan Habayeb

Abstract

This study aimed to discuss the effectiveness of reciprocal teaching strategy in basic ninth- grade student's achievement in Arabic syntax and the motivation toward its learning in Jenin governorate. To achieve this the study tried to answer the following questions:

- 1- Are there any statistical significant differences at ($\alpha= 0,05$) in the achievement of the ninth grade students in Arabic syntax , due to teaching strategy (reciprocal teaching strategy, the traditional way)?
- 2- Are there any statistical significant difference at ($\alpha= 0,05$) in the motivation of the ninth grade students in Arabic syntax , due to teaching method (reciprocal teaching strategy, the traditional way)?

The researcher used the quasi-experimental design and was applied to a purposive sample from ninth grade students, in Jenin, which consisted of (46) students, composed of (23) students in each group.

The study tools were, an achievement test in Arabic language, The teacher's guide book for the lessons which were perviously prepared according to the reciprocal teaching strategy and a measure tool to assess their motivation toward Arabic language Learning. The validity of tools

study was examined. The researcher used Cronbach alpha equation to calculate The reliability which was (0.83)for the questionnaire (0.76) for the test

The major findings were that: there are statistically significant difference between the means of the experimental group and control group, in the achievement test of Arabic language, as well as students' motivation towards it, and this difference is due to the experimental group that used reciprocal teaching strategy.

The researcher recommended the following: conducting additional researches on the use of reciprocal teaching strategy on the other skills such as speaking, reading, and writing in Arabic language, in addition to that, using this strategy and applying it in other materials.