

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية
والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف
السادس الأساسي في محافظة طولكرم

إعداد

سلام حسني علي أبو صفا

إشراف

د. علي حباب

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

2018م

أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم

إعداد

سلام حسني علي أبو صفا

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2018/08/19م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التواقيع

1. د. علي حباب / مشرفاً ورئيساً
.....
2. د. نسيم بني عودة / ممتحناً خارجياً
.....
3. د. عبد الغني الصيفي / ممتحناً داخلياً
.....

الإهداء

إليك أهدي يا من كنتَ وَسَتَبْقَى مثلاً أعلى... وكيف لا، وما اسمعه من روحك المحلقة
في العلا حتى الآن لا زال يلامس شغاف القلب... وأنتَ كلَّك حرص وانتظار لهذه
اللحظة.... فأليك يا أعز من الروح، أهدي تعباً هو أنتَ، ونجاحاً هو أنتَ.... فأليك
أبي، أهدي نجاحي، ولروحك الطمأنينة،،

إنَّ ما زرعت أُنزع.

إلى أمي الحبيبة... التي تستحق أن أُنحني عند قدميها بالركوع...

إلى أجمل نجوم في سماء حياتي... إنهم دائماً معي في ذاتي...

عائلتي... أخواني... وأصدقائي

إلى من أناروا بهديهم خرائط الوصول

وبأناملهم نُسل الحروف

بعادة ليست كعادتها الكلمات أن تكتب....

إلى ذلك القدر الجميل.. لا مناص، من أن يعتليها نرح البوح

كما نزوحنا.... إليك فلسطين...

سلام أبو صفا

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمد الشاكرين، وأثني عليه بما هو أهله، والصلاة والسلام على معلّم الناس الخير، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد :

فإنه بعد أن مدّ الله عليّ بإتمام هذه الرسالة، وإخراجها إلى حيّز الوجود، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى مشرفي الفاضل الدكتور "علي حباب"؛ على تكمّله بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى حُسنه الخلق، وجميل التعاون، والمساعدة في التغلب على الصعوبات العلمية والبحثية... بقلبي مخلص، وصدري متّسع، ولساني صادق.

وأقدم بخالص الشكر والتقدير، إلى أعضاء لجنة المناقشة المتمثلة بالدكتور "عبد الغني الصيفي"، والدكتور "نسيم بني عودة" على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة.

وأوجه بشكرٍ خاص، إلى الدكتور "سهيل صالحة"؛ على ما قدّمه من دعم ومساعدة في إعداد الرسالة.

كما وأقدم باقات من الشكر للأهل، والأصدقاء، وكل من دعمني بكلمة أو دعاء، لإتمام إعداد الرسالة، وأسأل الله أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفخ به طلبة العلم.

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه، حيث إن 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 أخرى.

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:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
6	مشكلة الدراسة وأسئلتها
6	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	فرضيات الدراسة
8	حدود الدراسة
9	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12	أولاً: الإطار النظري
12	المفاهيم
13	أهمية تعلم المفاهيم
14	العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم
14	المفاهيم النحوية
15	أهمية المفاهيم في علم النحو
15	أهداف تعليم النحو
16	الأنموذج التدريسي
17	أنموذج فراير
18	مفهوم أنموذج فراير

الصفحة	الموضوع
19	الرسم البياني لأنموذج فراير Frayer model graphic organizer
20	تعليمات استخدام الرسم البياني للأنموذج
21	مراحل أنموذج فراير
23	مزايا استخدام أنموذج فراير
24	التحصيل الدراسي
25	أنواع التحصيل الدراسي
25	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
26	الدافعية
26	مفهوم دافعية التعلّم
26	أهمية دافعية التعلّم
27	إستراتيجيات عامة لاستثارة الدافعية
27	علاقة الدافعية بالتحصيل
27	ثانياً: الدراسات السابقة
27	الدراسات التي تناولت أنموذج فراير في مواد دراسية مختلفة
33	الدراسات التي تناولت أنموذج فراير في مادة اللغة العربية
35	الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية
37	الدراسات التي تناولت الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية
38	ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة
40	أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية
40	أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة
41	الفصل الثالث: أدوات الدراسة وإجراءاتها
42	منهج الدراسة
43	مجتمع الدراسة
43	عينة الدراسة
44	أدوات الدراسة
48	تصميم الدراسة
48	إجراءات الدراسة
50	المعالجة الإحصائية

الصفحة	الموضوع
51	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
52	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
54	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
56	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
57	النتائج العامة للدراسة
58	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
59	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
61	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
63	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
65	التوصيات والمقترحات
66	قائمة المصادر والمراجع
72	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	مخطط البحث	42
جدول (2)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طالبات الصف السادس الأساسي في العلامات المدرسية، واختبار تحصيل المفاهيم النحوية، تبعاً لمجموعتي الدراسة	53
جدول (3)	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، لأثر طريقة التدريس في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية	53
جدول (4)	المرجع المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير	54
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف السادس الأساسي، في مقياس الدافعية القبلي والبعدي، نحو تعلّم اللغة العربية، تبعاً لمجموعتي الدراسة	55
جدول (6)	نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس، باستخدام نموذج فراير على درجات طالبات الصف السادس الأساسي، في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية	55
جدول (7)	معامل الارتباط بين تحصيل المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية	57

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	أسماء محكمي أدوات الدراسة وتخصصاتهم	73
ملحق (2)	دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وفق أنموذج فراير	75
ملحق (3)	الصورة الأولى لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية	116
ملحق (4)	نموذج تحكيم مقياس الدافعية	118
ملحق (5)	الصورة النهائية لمقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية	121
ملحق (6)	الصورة المبدئية للاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية	123
ملحق (7)	نموذج تحكيم الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية	127
ملحق (8)	الاختبار التحصيلي في صورته النهائية	132
ملحق (9)	جدول المواصفات للاختبار	138
ملحق (10)	نموذج الإجابة على الاختبار التحصيلي	144
ملحق (11)	الموافقة على عنوان الأطروحة	146
ملحق (12)	تسهيل مهمة الباحث	147

أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى
طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم

إعداد

سلام حسني علي أبو صفا

إشراف

د. علي حباب

الملّخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج فراير على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المفاهيم النحوية، ودافعيّتهم نحو تعلّم اللغة العربية، كما وهدفت إلى معرفة العلاقة بين تحصيل، ودافعية الطالبات عند استخدام الأنموذج في التدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة شويكة الأساسية، وقد بلغ عدد الطالبات (57).

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي، ولتحقيق أغراض الدراسة أعدّ الباحث ثلاث أدوات هي: دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وُقّق أنموذج فراير، ومقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، والاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحقيق أغراض الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي، اللواتي درسنَ باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية)، واللواتي درسنَ الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية)، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية،

وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وكانت العلاقة طردية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بما يلي: استخدام أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية، وإطلاع المعلمين على أساليب التدريس الحديثة، ولإسيما أنموذج فراير، والعمل على تحفيز المعلمين على توظيف طرائق تدريسية جديدة، وتشجيعهم على التجديد، والتغيير، والإبداع في أساليب التدريس.

الكلمات المفتاحية: أنموذج فراير، اللغة العربية، المفاهيم النحوية، المنهج التجريبي، الصف السادس الأساسي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

تعد اللغة أداة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والإرادة، ووسيلة يكتسب بها الإنسان المعرفة؛ فهي وسيلة لنقل المعلومات وحفظها وتنقلها عبر الأجيال، كما تعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، فاللغة بمثابة وسيلة اتصال وتبادل بالأفكار، وبها يحفظ تراث الأمة التي تتكفل اللغة بنقله عبر الأجيال المتعاقبة، فالأمة تقوى بلغتها وتضعف بانھیار لغتها.

لقد حظيت اللغة العربية بما لم تحظ به أية لغة من الاهتمام والعناية، حيث شرف الله تعالى اللغة العربية فأنزل بها القرآن الكريم، وتكفل بحفظه فأضفى عليها حفظاً إلهياً أبدياً سرمدياً واصطفاها لتكون لغة القرآن ولسان الإسلام، يقول تعالى: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ} (الشعراء، 193-195)، وكذلك قوله تعالى: {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} (يوسف، 2).

وتتميز اللغة العربية بغنى مفرداتها وثروة تراكيبها، وتنوع علومها وتعددتها، ويتبوأ النحو مكانة متميزة بين علوم اللغة العربية الأخرى، لأن الإلمام بقواعد النحو يكون الحس اللغوي الذي يساعد الطلبة على فهم لغتهم واستيعابها، وأهمية النحو تتبع أيضاً من أهمية اللغة العربية ذاتها، فكلما زادت الحاجة الى القراءة والكتابة والتعبير ظهرت أهمية النحو في ذلك، لأن معرفة الطالب بقواعد النحو يجعله قادراً على التعبير عن أفكاره تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء (الجوراني، 2009؛ نصر، 2014).

فعلم النحو، يهتم بقواعد تركيب الجملة، وموقع الكلمة فيها، اسماً أو فعلاً أو حرفاً؛ وما موقعها في الجملة: فعلاً، أم فاعلاً، أم مفعولاً، صفة أم بدلاً، ويدرس أيضاً التنثية والجمع

والتفسير، والإضافة، ويعنى كذلك بدراسة علاقات الكلمات في الجملة نفسها، وعلاقاتها بما بعدها وما قبلها، كما ويندرج الإعراب تحت اهتمامات علم النحو الرئيسية (عبري، 2005).

وتعدّ القواعد النحوية العمود الفقري للغة العربية؛ فهي تقوم ألسنة الطلبة وتمكنهم من استخدام مفردات سليمة وصحيحة، وهي تعمل كذلك على صقل الذوق الأدبي لهم، وشحذ عقولهم من خلال التفكير المنظم، والمتواصل لفهم التراكم المعقدة (فندي وغيدان، 2011).

وتمتد أهمية النحو إلى مهارات الاتصال اللغوي المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ فقلة الاهتمام بضبط أواخر الكلمات، والخطأ في الإعراب، يمكن أن يؤدي إلى خلل في المعنى المقصود، والعجز عن فهمه، حتى أنّ السامع يشعر بالراحة عندما يتم لفظ الكلمات والمفردات وضبطها بشكل سليم، مما يجعل فهمها أسرع وأسهل، لذا فمن الضروري الالتزام بقواعد علم النحو عند استخدام مهارات الاتصال اللغوي، ويتبلور جُل القواعد النحوية في دراسة وفهم المفاهيم النحوية؛ فتعليم المفاهيم النحوية يسبق تعليم قواعدها، واستيعاب المفهوم بشكل جيد يسهل على المتعلم تطبيق القاعدة النحوية وإتقان مهارتها، ويعرّف المفهوم النحوي على أنه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة، بمعناها المعجمي، أو الدلالي في الجملة، صرفاً أو تركيباً (الزهراني، 2013).

ويهدف تعليم النحو إلى إكساب الطلبة المفاهيم النحوية اللازمة لكل مرحلة وصف دراسي، وتعريفهم بها، وتمكينهم من الضبط النحوي للكلمات في القراءة والكتابة والتحدث، وتقويم ألسنتهم، وتوظيف المفاهيم، والقواعد الصرفية والنحوية في كتاباتهم توظيفاً سليماً، كما ويهدف تعليم النحو إلى تنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو دراسة النحو والصرف، وتوظيفه في حياتهم العملية، وإكساب الطلبة التفكير المنظم، ودقة الملاحظة، والموازنة والحكم (أبو الريش، 2013).

مما لا شك فيه أن للطريقة الجيدة دوراً هاماً في إيصال المعلومة، وتبسيط المادة، حتى ولو كانت تعاني من الصعوبة والجفاف أحياناً، أما ما نجده على أرض الواقع، فهو طرائق جامدة تجعل من النحو رموزاً مجردة، وقوالب صماء، ومن الخطأ الظن أن إجادة المتعلمين

لقواعد اللغة العربية يكون عن طريق الحفظ والاستظهار لتلك القواعد، أو بإعطاء جرعات إضافية من النحو أو زيادة الدروس والحصص المخصصة له (أبو شتات، 2005).

هذا، وتحل طريقة التدريس مكانة هامة في مجال التربية والتعليم؛ لأنّ استخدام المعلم لطرائق التدريس الجيدة والناجحة، ستساعده في نقل ما يحتويه المنهاج من معلومات ومعارف ومهارات إلى المتعلّمين، وترجمتها بطريقة تكفل التفاعل بين المتعلّم والمادة الدراسية، وبين المتعلّمين والمعلم، وبين المتعلّمين مع بعضهم البعض، وإنّ اتباع طريقة تدريس مناسبة، يساعد المعلم والمتعلّم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكل سهولة ويسر، وستكفل التفاعل والنشاط، وجذب الانتباه خلال الحصة، بالإضافة إلى تحقيق الفهم الجيد، وعدم الشعور بالملل (دروزة، 2015).

تنوعت طرائق التدريس وتطوّرت، منها النماذج التعليمية، التي أصبح لها مكانة مميزة في عملية التدريس؛ كونها تهدف لوصول المتعلّم إلى حالة من التوازن المعرفي، والتكيّف مع البيئة المحيطة، كما ولها دور في مساعدة المتعلّمين على تجسيد الخبرات التعليمية واستيعابها، وقد برزت أهميتها في تعلم واكتساب المفاهيم النحوية، ومساعدتهم على المساهمة الفاعلة في تعلّم المفهوم، ومن النماذج المستخدمة في فهم المفاهيم النحوية واكتسابها؛ أنموذج فراير (غضبان ونهاد، 2014؛ الجزار، 2002).

فأنموذج فراير هو إستراتيجية تعليمية يستخدمها المعلم عندما يسعى لتعليم طلبته مفهوماً جديداً، من خلال طرح السمات التي تنطبق على المفهوم، والسمات غير المنطبقة عليه، ويمر هذا الأنموذج بثلاث مراحل وخطوات رئيسة هي: تعريف المفهوم وذكر سماته، ثم عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له، ثم إعطاء أمثلة تمثّل المفهوم، وتوضيح سبب اعتبار هذه من الأمثلة على المفهوم، ثم تزويد الطلبة بأمثلة، لا تمثّل المفهوم، وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم؟، وأخيراً تزويد الطلبة بأمثلة وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها لماذا كانت تنتمي للمفهوم أم لا؟، فعندما يستخدم المعلم أنموذج فراير في تعليم طلبته مفهوماً جديداً، فهو بالواقع يعلمهم سماته وأمثلة عنه وأمثلة

مضادة له، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين صورة متكاملة عن المفهوم في ذهن الطلبة، واستيعابه بشكل جيد (Allen, 2007).

وهو أحد نتائج مشروع كبير لتعليم المفاهيم وقياسها، إذ ابتكرته دورثي فراير (Dorothy Fryer)، المربية الأمريكية الحاصلة على دكتوراه في علم النفس التربوي، بعد دراسات مستفيضة، واهتمام كبير مع مجموعة من زملائها بتعلم المفاهيم وتعليمها (سمين وصاحب، 2012).

تتبلور إحدى مزايا هذا النموذج، في كون الطلبة متعلمين نشيطين، ولديهم دافع كبير للتعلم، وبالتالي فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المشاركة النشطة والفاعلة، في تعلم المفاهيم الجديدة، ومن المزايا الهامة للنموذج، الذهاب إلى ما هو أبعد من تعلم المعاني المجردة للمفاهيم والكلمات، فهو يتطرق للمفهوم، من حيث صفاته، وأمثلة تمثلّه، وأمثلة لا تمثلّه، مما يؤدي إلى فهم أعمق وأشمل للمفهوم (Wanjiru & Connor, 2015).

وتؤكد الدراسات الحديثة كدراسة فندي وغيدان (2011)، ودراسة العرنوسي ومجول (2013)، على استخدام النماذج التعليمية، كنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النحوية، لما له أثر في التحصيل ونمو المفاهيم النحوية لدى الطلبة.

وكذلك دراسة عسيري (2015)، إذ بينت الأثر الإيجابي لنموذج فراير، وإستراتيجية التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة.

وربما لنموذج فراير حصة كبيرة في مساعدة الطلبة في تعلم المفاهيم النحوية؛ لأنه يركز على المفاهيم فقط، حيث أنّ النحو يتميز بكثرة موضوعاته، التي في معظمها عبارة عن مفاهيم، يندرج تحتها كثير من الأمثلة واللا أمثلة، وكل مفهوم له خصائص حرجة تميّزه عن غيره من المفاهيم، وأنموذج فراير بالواقع يعلم الطلبة تعريف المفهوم، وخصائصه الحرجة التي يتميّر بها، وأمثلة تنتمي للمفهوم وأمثلة مضادة؛ لذلك هو يعلم المفهوم من النواحي كافة، وربما لا يخطر في بال المعلم أن يقوم بهذه الخطوات عندما يدرّس طلبته بالطريقة التقليدية، وليس هذا

فحسب؛ فأنموذج فراير يستخدم لعمل ملخص للمفاهيم الهامة الواردة في الدرس أو الوحدة، وأيضاً يمكن استخدامه لمساعدة الطالب في تدوين ما تعلّمه عن المفهوم، عندما يقرأ عنه، أو عندما يحتاج أن يقوم بتلخيص ما تعلّمه في الحصة الدراسية، لذلك ومن خلال ما تقدم، فإن أنموذج فراير جدير بالدراسة، لما له من ميزات، وإمكانية حل بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلّم المفاهيم النحوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لما تقدم، فإنّ هناك تشعب وتعقيد في القواعد النحوية، وأن طرائق التدريس المتبعة في غالبيتها هي طرائق تقليدية تعتمد على الاستظهار والتلقين، وما أثبتته الدراسات من وجود أثر إيجابي لأنموذج فراير على تحصيل الطلبة، وكون طلبة الصف السادس في متوسط العمر الدراسي، الذي يربط بين مرحلتين الأساسية الدنيا والأساسية العليا، فهو أفضل مرحلة دراسية لتطبيق الدراسة، لذلك عمد الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

2) ما أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

3) هل يوجد علاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية عند تدريسهم المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1) أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم.

(2) أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم.

(3) العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية عند تدريسهم المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من محورين:

أولاً: الأهمية النظرية

وتتبع من أهمية موضوعات الدراسة نفسها، إذ أنها:

1. تناولت مادة اللغة العربية؛ وهي لغة القرآن واللغة القومية للأمة العربية، وبالتالي هي مادة مهمة في المناهج المدرسية.

2. تناولت قواعد اللغة العربية، التي تعتبر العمود الفقري للغة العربية، حيث أنها تضبط الكلام وتصحح النطق.

3. تحدثت عن المفاهيم النحوية، والمفاهيم تعدّ نمط مهم من أنماط المحتوى، التي تجمع معلومات متنوعة عن توضيح شيء معين، وعليها تبنى المبادئ والحقائق.

4. سلطت الضوء على النماذج التعليمية التي ابتكرها علماء ومختصون في هذا المجال، فهي تستخدم كأساليب ناجحة في التدريس، لأنها تبنى على أبحاث ودراسات.

5. تناولت أنموذج فراير، الذي يعتبر من النماذج الهامة، التي تعنى بتدريس المفاهيم، وفق خطوات ومراحل متناسقة.

6. حاولت التغلب على مشكلة الصعوبة في تعلّم المفاهيم النحوية الجديدة، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، على اعتبار أنهم في مرحلة التأسيس، لتعلّم قواعد اللغة العربية بشكل موسع في الصفوف اللاحقة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

وتتطلب من أهمية الدراسة على الصعيد العملي التطبيقي في كونها:

1. تواكب التطور العلمي في مجال التدريس؛ وعدم اقتصار التدريس على الطرائق التقليدية، من خلال استخدام أنموذج فراير في تعليم المفاهيم.
2. تفيد الباحثين وطلبة العلم في إجراء بحوث ودراسات مشابهة من خلال اتباع الإجراءات وخطوات الإعداد.

فرضيات الدراسة

تحددت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- 1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للتحصيل في المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية.
- 2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.
- 3) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في المفاهيم النحوية ودافعتهم نحو تعلم اللغة العربية.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018).

الحدود المكانية: اقتصرت عينة الدراسة على مدرسة بنات شويكة الأساسية في محافظة طولكرم.

الحدود البشرية: طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات شويكة الأساسية في محافظة طولكرم.

الحد المنهجي: كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي الطبعة التجريبية لعام (2017)، وخصائص أدوات الدراسة.

الحد الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية، الموجودة في محتوى كتاب اللغة العربية، المقرر على طلبة الصف السادس الأساسي، وأثره على دافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية، ودراسة العلاقة بين التحصيل والدافعية عند التدريس باستخدام أنموذج فراير.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

عُرِّفت مفردات الدراسة اصطلاحاً، وإجرائياً على النحو التالي:

أنموذج فراير: وهو إستراتيجية تدريسية تعين المعلم عندما يريد تعليم طلبته مفاهيم جديدة، من خلال استعمال الخواص التعريفية وغير التعريفية للمفهوم، ويتضمن ثلاث مراحل: تحليل المفهوم وتعليمه، وقياس اكتساب المفهوم (غضبان ونهاد، 2014: ص278)، وعَرّفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة خطوات وإجراءات منظمة ومتسلسلة وظّفها الباحث في تدريس المفاهيم النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، وذلك استناداً إلى الخطوات التي يقوم عليها الأنموذج.

المفاهيم النحوية: عبارة عن صور عقلية مجردة لمصطلح لغوي يعبر عن بنية الكلمة وتراكيبها، وعلاقتها بغيرها في الجملة الواحدة (الزهراني، 2013: ص97)، وتمّ تعريفها إجرائياً: بأنها المفاهيم المتعلقة بعلم النحو التي وردت في مقرر اللغة العربية للصف السادس الأساسي، في المنهاج الفلسطيني للعام (2017)، وتمثّلت بالمفاهيم الرئيسة الآتية: (الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الفاعل، المفعول به).

التحصيل: هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، بحيث يمكن أن يكون التحصيل تحصيلاً دراسياً جيداً، أو تحصيلاً متوسطاً، أو تحصيلاً دراسياً منخفضاً، ويقوم المعلم بقياس أداء الطالب من خلال الاختبارات، أو تقديرات المدرسين (حدة، 2013: ص17)، ويقاس التحصيل في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية.

الدافعية: هي الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للتعلم، التي توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة المتعلقة به؛ حتى يتحقق هدف المتعلم في التعلم والتفوق في المواقف التعليمية الصعبة، وعدم الاستسلام للقلق والخوف (سرحان، 2015: ص11)، وتقاس الدافعية إجرائياً نحو تعلم اللغة العربية، بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الدافعية المعد لذلك.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل توضيح لموضوعات الدراسة؛ وذلك من خلال الرجوع إلى الكتب، والأبحاث، والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتشكيل خلفية نظرية عن أنموذج فراير، والمفاهيم النحوية، والتحصيل والدافعية، ثم عمل ملخص للدراسات التي تناولت هذه الموضوعات، وذلك بهدف توضيح الصورة للقارئ، والمساهمة في إكمال ما توصل إليه الباحثون في هذا المجال.

أولاً: الإطار النظري

ويشمل الإطار النظري ستة محاور رئيسة، هي: المفاهيم، والمفاهيم النحوية، والأنموذج التدريسي، وأنموذج فراير، والتحصيل الدراسي، والدافعية، وفيما يلي توضيح لهذه المحاور.

المفاهيم

تعدُّ المفاهيم قاعدة أساسية للتعلُّم والتعليم؛ فهي لبنة المعرفة، وقد تعدّدت التعريفات التي توضح معنى المفهوم، ولكنها اشتهرت كلها في كونه مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو العناصر، أو الفئات، التي تشترك معاً في خصائص عامة، ويشار لها باسم خاص، ويمكن القول بأنَّ المفهوم تصور عقلي، لأنه ناتج عن فكرة عامة ومجردة قابلة للتعميم، واستجابة موجهة لمجموعة من المثيرات، وهو يحتاج إلى عدة عمليات خاصة به مثل التمييز، والتحليل، والتركيب، والتعميم، والتجريد، وغيرها (دروزة، 2006؛ العدوي، 2003).

وتطلق كلمة "المفهوم"، على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو الأفكار التي تشترك معاً في خصائص وصفات معينة، بمعنى أن المفهوم يشكل تصوراً ذهنياً عن مجموعة من الأشياء تحت مسمى أو لفظ واحد، بناء على الصفات المشتركة بينها، وتعدُّ المفاهيم من الأنماط المهمة والرئيسة في محتوى أي مادة دراسية، إذ تبرز أهميتها من الوظائف المتعددة التي تقوم بها؛ فهي تسهل عملية التعلُّم، لأنها تربط بين العناصر ذات الخصائص المشتركة تحت مسمى

واحد، وتعمل على إيجاد علاقات بين الأشياء والأحداث والمواقف، وتصنيفها حسب صفاتها المتشابهة، وجمعها كلها في تصور عقلي واحد، وكذلك تقليل الحاجة إلى إعادة التعلّم من جديد عند التقدم في مراحل دراسية لاحقة، ومن الجدير بالذكر، أن المتعلّم لا يستطيع أن يحقق نجاحاً وتطوراً علمياً، إلا إذا كان يملك عدداً كافياً من المفاهيم والمبادئ (عسيري، 2015).

وترتبط المفاهيم ارتباطاً وثيقاً بالقراءة، باستيعاب وتمعن؛ فالمفاهيم تجذب انتباه الطلبة للأشياء المهمة، وإنّ عدم معرفة المفاهيم قد تؤثر سلباً على تعلّم المحتوى (Tyminski, 2013, Dunston &).

كما واجمع معظم المربين، وعلماء النفس، على أنّ المفاهيم عبارة عن تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل الإدراك والتنظيم والتصنيف، والأساس في تكوين المفهوم، هو أن يعرف المتعلّم العلاقات الموجودة بين مجموعة المعلومات؛ وبناء المفهوم عملية بحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المعلومات من أجل الوصول إلى تنظيم يجعل لها معنى، بالنسبة للمتعلّم يساعد في التمييز بين هذه المعلومات، على أساس أوجه التشابه والاختلاف (فندي وغيدان، 2011).

وعناصر المفهوم ثلاثة هي: اسم المفهوم الذي يشير إلى الفئة التي ينتمي إليها المفهوم، وهناك الأمثلة السلبية التي لا تنتمي للمفهوم، والأمثلة الإيجابية التي تنتمي للمفهوم، وأخيراً الصفات التعريفية التي تميّز كل مفهوم عن الآخر، التي بدورها تساعد المتعلّم على تعلّم المفهوم (غضبان ونهاد، 2014).

أهمية تعلّم المفاهيم

يستند نجاح عملية التعلّم بشكل كبير، على امتلاك المتعلّم ثروة كبيرة من المفاهيم، لأنها تعدّ الركيزة الأساسية في تعلّم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعليمها، وتركز على الأفكار الرئيسة في المحتوى، وكذلك فإن المفاهيم تساعد المتعلّم على تذكر ما تعلّمه، وتقلل من النسيان، والحاجة إلى إعادة التعلّم، ويؤدي تعلّم المفاهيم إلى إكساب المتعلّم مهارات المقارنة، والاستنتاج،

وإيجاد العلاقات، ويحتفظ بها المتعلم للاستفادة منها في الخبرات والمواقف التعليمية الجديدة، كما وتسهم المفاهيم في بناء مناهج دراسية متتابعة وتنظيمها، للمراحل التعليمية المختلفة (النعيمات، 2008).

وهذا ما أكدته الأبحاث التي تهتم بموضوع القراءة؛ إذ إن مدى معرفة الطلاب بالمفردات والمفاهيم يرتبط بقوة بفهم القراءة، والنجاح الأكاديمي بشكل عام؛ لذلك يحتاج الطلاب إلى معرفتهم مفردات ومفاهيم كثيرة، ليتمكنوا من فهم المعلومات الجديدة، وتكوين المعاني الجديدة. (Lehr & Champaign & Osborn & Elfrieda, 2010).

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

هي تلك العوامل التي تساهم في تعلم المفاهيم بصورة أسهل وأفضل، ومنها: عدد الأمثلة؛ فإنّ ازدياد عدد الأمثلة يؤدي إلى تبسيط المفاهيم، وفهمها بشكل أفضل، وأيضاً وجود أمثلة ايجابية، وأمثلة سلبية عن المفهوم، أي أمثلة تنتمي وأخرى لا تنتمي للمفهوم، وكذلك فإنّ الخبرات السابقة للمتعلّم تؤثر في عملية تعلم المفهوم بصورة أفضل، ويمكن لهذه العوامل أن تتبلور في طريقة تدريس جيدة لعرض المفهوم، ومن الجدير ذكره أنّ نوع المفهوم يؤثر في تعلم المفاهيم؛ فإذا كان المفهوم محسوساً كان أسهل في التعلم، أما إذا كان مجرداً، فهذا يتطلب جهداً كبيراً لتعلمه (جلايطة، 2017).

المفاهيم النحوية

علم النحو، هو العلم الذي يدرس ضبط أواخر الكلمات، بعد التعرف على موقعها من الجملة، وهو علم يُعرّف به أواخر الكلمات إعراباً وبناءً (أبو شتات، 2005).

أما بالنسبة للمفهوم النحوي فهو يدل على الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة في الجملة، صرفاً وتركيباً، وهو يعكس السمات الجوهرية لكلمة أو لمجموعة كلمات ذات علاقة فيما بينها، وتؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتمّ تجميع هذه السمات للدلالة على المفهوم

النحوي، وهو صورة عقلية مجردة تعبّر عن مصطلح لغوي لبنية الكلمة وتركيبها، وعلاقتها
بغيرها في الجملة الواحدة (الزهراني، 2013).

ومن الأمثلة على المفاهيم في علم النحو: الأسماء الخمسة، جمع المذكر السالم، والمثنى،
وجمع المؤنث السالم، والممنوع من الصرف، والاسم المقصور، والاسم المنقوص، والمبتدأ
والخبر، وكان وأخواتها، وإنّ وأخواتها والأفعال الخمسة... الخ (الأسعد، 2004).

أهمية المفاهيم في علم النحو

تبرز أهمية المفاهيم في تعليم النحو؛ وذلك لأنّ القواعد النحوية هي أبنية محكمة يتصل
بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً، مؤلفة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً، واللبنات الأساسية لهذا البناء
هي المفاهيم النحوية، فالنحو قائم على أساس المفاهيم، فهناك مفهوم الفعل، ومفهوم الفاعل،
ومفهوم المفعول به... وغيرها من المفاهيم، فقد احتلت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو
بوصفه نوعاً من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها، وفهم مصطلحاتها،
والتمييز بين مفاهيمها، ومن هنا فقد اتجهت التربية الحديثة إلى استعمال المفاهيم في بناء نماذج
تعليمية حديثة لتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة للقواعد النحوية وحفظها دون إستيعاب، وعدم
قدرتهم على التطبيق لضعف إستبقائهم لها، وذلك انطلاقاً من أهمية المفاهيم؛ إذ تساعد المفاهيم
المتعلّم على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرت به، فهي تشكل نظاماً لحفظ
المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب، كما أنها تساعد على تنظيم خبرة الطلبة
العقلية، فهي بمنزلة الوسيلة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات العديدة وتشكيلها حول مفاهيم
محددة عن طريق إستعمالهم التفكير، والتفسير، والاستنتاج، والتعميم، والقياس، مما يساعد على
إدراك العلاقة بين القواعد، والتمييز بينها، وتطبيقها في حل مسائل جديدة (الجوراني، 2009:
ص19-21).

أهداف تعليم النحو

للنحو هدفان رئيسان؛ هدف نظري ويتعلق بتعليم التعميمات العامة الشاملة عن اللغة،
التي تعدّ بمنزلة ضوابط يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة، وهدف وظيفي وهو الذي يتعلق

بتطبيق تلك التعميمات في مواقف لغوية مختلفة؛ لتنمية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (أبو الريش، 2013).

النموذج التدريسي

النموذج التدريسي بشكل عام عبارة عن خطة توجيهية، تُبنى اعتماداً على نظرية تعلّم معينة، ويتألف من مجموعة نواتج وإجراءات معدّة مسبقاً، تسهّل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف، والتنفيذ، والتقييم، وهو عبارة عن تخطيط نظري لما ستكون عليه الممارسات الصفية، ويحتوي أنموذج التدريس على توضيح العلاقات بين العناصر التي يتكون منها موضوع الدراسة، وتمثّل تلك العلاقات على شكل صور، ومخططات، وخرائط (فندي وغيدان، 2011).

ويعرّف الأنموذج أيضاً، بأنه مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في الموقف التعليمي، ويشمل المادّة وأساليب تقديمها ومعالجتها، وبالتالي هو خطوات تعليمية منظمة، ومتناسقة تُبنى وفقاً لتنظيم المادة النظرية، والوسائل المستخدمة، أي هو الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، ويتحدد فيها دور المعلم، والطلاب، وأسلوب التقييم المناسب؛ وذلك لتحقيق الأهداف التربوية في صقل شخصية الطالب وتطوير مهاراته (جلايطة، 2017؛ لازم، 2015).

وبشكل آخر، فإن الأنموذج، عبارة عن صورة كاملة ومتكاملة لتوضيح الأشياء، وصفاً وشرحاً وتفسيراً، مما يجعلها قابلة للفهم، فإنّ وجود أنموذج يعتمد عليه المعلم في الصف لتعليم المادة الدراسية؛ يعني وجود خطة محكمة لاختيار طرائق التدريس المناسبة، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، واختيار أسلوب التقييم المناسب (غضبان ونهاد، 2014).

وهناك العديد من نماذج التدريس التي أولت اهتماماً بالمفاهيم، وكيفية تدريسها، وتكمن أهمية هذه النماذج التدريسية في ربطها الجانب النظري - الذي يتعلق بالمفاهيم، من معان وأهداف، - بالجانب التطبيقي - الذي يتعلق باكتساب المهارات، وتطبيقها في مجالات الحياة

المختلفة-، ومن هنا بدأ التأكيد على اتباع النماذج التعليمية، كونها مصدراً للمعرفة، وتفاعل المتعلمين داخل غرفة الصف (حسين، 2014).

وأنموذج فراير هو إحدى تلك الإستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تعلّم المفاهيم الجديدة، فهذا الأنموذج يتيح للمتعلّمين فرصة تعلّم ما هو المفهوم؛ وذلك من خلال طرح أمثلة تنتمي للمفهوم، وأمثلة لا تنتمي له، وكذلك توضيح أوجه الشبه والاختلاف مع المفاهيم الأخرى، وبالتالي حل المشكلات التي يمكن أن تواجه المتعلّمين في تعلّم المفاهيم (Meliana, 2014).

أنموذج فراير

ظهر أنموذج فراير، على يد دورثي فراير وكلوزماير "Dorothy Frayer & Klausmeier" منذ عام (1969)؛ نتيجة للأبحاث التي بدأت في جامعة وسكنسون مادسن حيث اهتمّت فراير - الحاصلة على دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة وسكنسون مادسن وهي من علماء النفس المعرفيين في الولايات المتحدة الأمريكية-، مع مجموعة من زملائها بتعلّم المفاهيم وتعليمها، واقترحت هذا الأنموذج كإنجاز كبير لهذا الاهتمام، الذي ركز على إكساب المفاهيم للطلبة، من خلال إعطاء أمثلة للمفهوم، وأمثلة مضادة، واستعمال الخواص، وغير الخواص التعريفية للمفهوم (عسيري، 2015؛ سمين وصاحب، 2012).

انطلقت فراير في ابتكار هذا الأنموذج من عدة ركائز أبرزها: أنّ لكل مفهوم صفات أساسية شائعة يميّز بها عن غيره من المفاهيم، وهذه الصفات تدعى (الخصائص ذات الصلة بالمفهوم)، وبطبيعة الحال، يختلف كل مفهوم عن المفاهيم الأخرى من ناحية الخصائص، فهناك خصائص لا تنطبق على المفهوم، تدعى (الخصائص ليست ذات صلة بالمفهوم)، وأنّ المفهوم يمكن تعريفه هيكلياً من خلال إدراك خصائصه، أو لغوياً من خلال الكلمات المرادفة أو المضادة له، أو تعريفه عملياً من ناحية الإجراءات المستخدمة لتمييز المفهوم عن غيره، أو تعريفه بديهياً من ناحية العلاقات العددية، والمنطقية مع المفاهيم الأخرى، واستفادت فراير من تجارب قام بها رفاقها مع طلبة المرحلة الإعدادية لقياس تعلّم الطلبة لمفاهيم القواعد؛ التي اتبعوا فيها الخطوات

الآتية: أولاً: التعرف على أمثلة المفهوم، ثم ذكر اسمه، ثانياً: التعرف على الأمثلة المضادة، ثم إعطاء اسم المفهوم، ثالثاً: التعرف على اسم المفهوم، ثم إعطاء مثال عنه، رابعاً: التعرف على تعريف المفهوم، وإعطاء مثال، خامساً: إعطاء تعريف المفهوم، ثم ذكر اسمه، سادساً: البدء باسم المفهوم، ثم إعطاء مثال، سابعاً: التقديم باسم المفهوم، ثم إعطاء تعريفه، ثامناً: البدء بتعريف المفهوم، ثم إعطاء اسمه، تاسعاً: البدء بذكر مثال، ثم إعطاء اسم المفهوم، والعديد من التجارب التي أجريت في هذا المجال، للبحث عن أفضل طريقة لقياس تعلّم المفهوم، وهذه الدراسات والتجارب كانت بمنزلة الانطلاقة لفراير لابتكار أنموذجها، حيث أثبتت هذه الدراسات جدوى عكس العناصر في قياس سلوك محدد، وهنا قياس تعلّم المفاهيم (Frayer, Fredrick & Klausmeier, 1969).

مفهوم أنموذج فراير

هو عبارة عن أنموذج تدريس يوجّه المعلم عندما يريد أن يعلم طلبته مفاهيم جديدة؛ عن طريق تعليمهم الخصائص التعريفية وغير التعريفية، والأمثلة واللا أمثلة للمفهوم، ويقوم هذا الأنموذج على أسس من بحوث برونر في التفكير التصنيفي، واكتساب المفاهيم والمصطلحات، أو مفردات المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، ويستخدم كذلك كمرحلة للتهيئة، واكتشاف المفاهيم الخاطئة، والقبلية، وهو يتناسب مع أي موضوع، وأية مادة دراسية. ويتكون هذا الأنموذج من أربعة أجزاء، هي: التعريف، والمزايا، والأمثلة، واللا أمثلة (عسيري، 2015).

وهو أحد النماذج التعليمية المعتمدة على المبادئ الرئيسة للفلسفة البنائية، ويعمل على تحقيق الأهداف المعرفية، وبناء المفاهيم، والتعميمات، والنظريات، ويستخدم في مواد دراسية مختلفة (غضبان ونهاد، 2014).

ويستخدم المعلم الأنموذج عندما يرغب بتقديم ملخص، أو فكرة عامة عن المفاهيم الواردة في الوحدة أو الدرس، فبعد إنهاء الشرح المبدئي للمفاهيم الواردة في الدرس، يعود للأنموذج عدة مرات خلال الوحدة، ويستخدم كذلك لإرشاد الطلبة لتعلّم المفاهيم الجديدة، من

خلال قيام الطلبة بتعريف المفهوم بناءً على معلوماتهم السابقة، ثم يصوغ المعلم والطلبة المفهوم ويكتبونه، ويستخرجون العلاقات بين المفهوم الجديد والمفاهيم المشابهة له، وكيف يختلف المفهوم عن باقي المفاهيم الأخرى المختلفة، ثم يرجع الطلبة بعد ذلك إلى كتبهم المدرسية، ويصوغ المتعلّمون أمثلة، وأمثلة مضادة للمفهوم، تعمل هذه الطريقة في التدريس على تُمرّن المتعلّمين على الاكتشاف، وتدوين الخصائص التعريفية، وغير التعريفية للمفهوم (Allen, 2007).

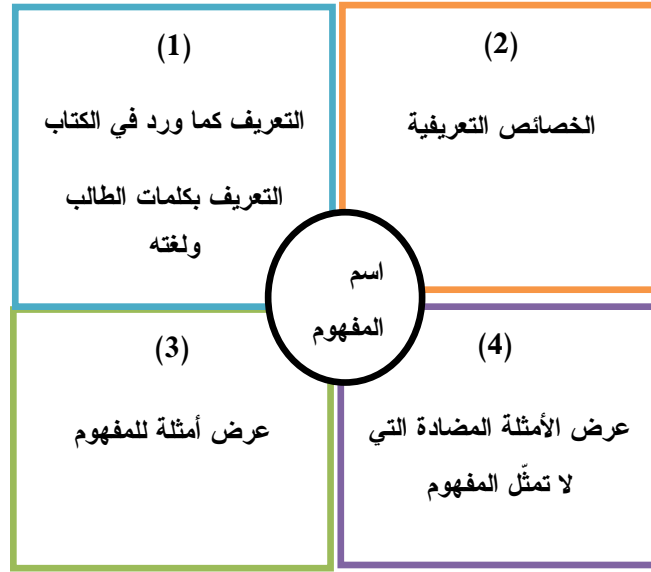
وكما ورد في دراسة العزاوي (2012)، بأنّ هذا الأنموذج أنموذج تدريس يقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلّم، ويتمّ في هذا الأنموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال إتباع قاعدة المثال واللامثال، كما أنّ عرض هذه المفاهيم يمثل تلخيصاً لما ورد في الوحدة، أو الموضوع من معلومات هامة.

ويعرّفه البعض على أنه منظم الرسوم البيانية؛ إذ أنه يُستخدم لتحليل الكلمات، والمفردات في أربعة مربعات، تحتوي على تعريف للمفهوم، وخصائصه التعريفية المميزة له، وأمثلة تنتمي له، وأمثلة لا تنتمي له (Sullivan, 2014)، وفيما يلي توضيح للرسم البياني للأنموذج:

الرسم البياني لأنموذج فراير Frayer model graphic organizer

يتكون الأنموذج من أربعة مربعات يتوسطها دائرة تحمل اسم المفهوم، وهو على الشكل

التالي:



الرسم البياني لأنموذج فراير

(National Behaviour Support Service, 2005; Meliana, 2014; Sullivan, 2014; Wanjiru & Connor, 2015).

تعليمات استخدام الرسم البياني لأنموذج

- كتابة اسم المفهوم في الدائرة.
- شرح ما هو المفهوم.
- في خانة الخصائص يكتب ميزات المفهوم وصفاته.
- كتابة أمثلة للمفهوم وأمثلة مضادة.
- صياغة تعريف واضح للمفهوم مما تقدم (Sullivan, 2014).

وكذلك يمكن للمعلم تدريس المفاهيم باستخدام أنموذج فراير بعدة طرائق؛ فمثلاً يمكن أن يعطي الطلبة خصائص المفهوم وأمثلة عليه، ويترك للطلبة فرصة تخمين ما اسم المفهوم، أو أن يعطي اسم المفهوم، ويترك للطلبة فرصة صياغة تعريف للمفهوم بلغتهم الخاصة، وحسب خبراتهم السابقة (Dunston & Tyminski, 2013).

وأنموذج فراير بشكله هذا، يحفز الطلبة على التفكير، والعمل ضمن مجموعات صغيرة، بحيث يقومون بوصف معنى (المفهوم) من خلال تقديم أمثلة، وأمثلة مضادة، ووصف صفات المفهوم الأساسية، وأخيراً صياغة تعريف للمفهوم، ويمكن استخدام هذا الشكل بأي صف، وتطبيقه بكل سهولة، وتشجيع مناقشة حية، عندما يتم تطبيقه في مجموعات صغيرة، والتوصل إلى تعريف نهائي للمفهوم (Roessingh, 2014).

مراحل أنموذج فراير

يتضمن الأنموذج ثلاث مراحل رئيسة لتعليم المفهوم، وهي: تحليل المفهوم، وتعليم المفهوم، وقياس اكتساب المفهوم، ويمكن تفصيل خطوات أو مراحل الأنموذج كما وردت في دراسة (سمين وصاحب، 2012)، على الشكل التالي:

1. تحليل المفهوم

تري فراير أن تحليل المفهوم يتضمن ما يلي: إعطاء عنوان المفهوم، يليه تعريفه، ثم تقديم أمثلة تمثل المفهوم وأمثلة مضاد، تقديم صفات المفهوم التعريفية، تقديم صفات المفهوم المتغيرة.

2. تعليم المفهوم

وهنا اقترحت فراير عدة عمليات لتعليم المفهوم: إذ يتم تقديم المفهوم، ثم تعريفه، ثم التعرف على الصفات المميزة، والأمثلة، والأمثلة المضادة، ثم التعرف على صفات المفهوم المتغيرة، وأخيراً تقديم المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية.

3. قياس اكتساب المفهوم

يمكن قياس مدى اكتساب المفهوم من خلال أداة يمكن أن تكون اختياراً من متعدد، أو أكمل الفراغ، بحيث تتضمن العمليات المعرفية المتضمنة في الأنموذج، كالتفريق بين الصفات المميزة والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم الرئيس بالمفاهيم الفرعية.

خطوات التدريس باستخدام الأتمودج، كما وردت في دراسة (عسيري، 2015)

✓ مرحلة تحليل المفهوم

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وعلى المتعلم أن يتعاون مع أفراد مجموعته في استنتاج مزايا المفهوم وخصائصه، بناء على خبراته السابقة المتعلقة بالمفهوم، وتوجيهات المعلم، ويقوم المعلم بتوجيه أسئلة عن مزايا المفهوم وخصائصه للمتعلمين، معتمداً على خبراتهم السابقة، ثم يقوم بمناقشة ما توصلت إليه كل مجموعة من إجابات.

✓ مرحلة تعلم المفهوم

تتوصل المجموعة إلى تعريف واضح عن المفهوم، من خلال الخصائص التي تم ذكرها، ثم يقوم المعلم بصياغة تعريف للمفهوم بطريقة سليمة، وتُتاح فرصة للاستفسار والمناقشة حول المفهوم، وأخيراً تقديم أمثلة دالة، وغير دالة على المفهوم وتدوينها.

✓ مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يتم قياس تعلم المفهوم من خلال عشر مهام، هي:

أولاً: إعطاء اسم المفهوم، ويختار المتعلم مثلاً موجباً للمفهوم، ثانياً: إعطاء اسم المفهوم، ويختار المتعلم المثال السالب للمفهوم، ثالثاً: إعطاء المثال الموجب للمفهوم، ويختار المتعلم اسم المفهوم، رابعاً: إعطاء اسم المفهوم، ويختار المتعلم الخاصية المميزة للمفهوم، خامساً: إعطاء اسم المفهوم ويختار المتعلم الخاصية غير المميزة للمفهوم، سادساً: إعطاء معنى للمفهوم، ويختار المتعلم اسم المفهوم، سابعاً: إعطاء اسم المفهوم، ويختار المتعلم معنى للمفهوم، ثامناً: إعطاء اسم المفهوم، ويختار المتعلم المفهوم الأعلى، تاسعاً: إعطاء اسم المفهوم ويختار المتعلم المفهوم الأدنى، عاشراً: إعطاء مفهوميْن، ويختار المتعلم المبدأ الذي يربط بينهما.

ويمكن أن يتم التدريس بالأتمودج، من خلال تعاون المعلم مع طلبته في تحديد تعريف للمفهوم، وتمييز الصفات التعريفية، وغير التعريفية للمفهوم، مع إمكانية رجوع الطلبة لكتبهم، أو

إلى مصادر خارجية، أو أن يقوم المعلم بتزويد الطلبة بصفات المفهوم، ثم المقارنة بين المفهوم، والمفاهيم الأخرى المشابهة له؛ مما يتيح لهم فرصة فهم المفهوم بشكل أعمق، وليس هذا بالأمر المعقد؛ إذ يستطيع المعلم عمل ذلك من خلال مناقشة صفة قصيرة، وأخيراً تزويد الطلبة بأمثلة، ولا أمثلة عن المفهوم، وذلك بالسماح لهم بإعطاء أمثلة، ثم مناقشتها، ويمكن للصف أن يعمل في أزواج لتعبئة الرسم البياني للنموذج، ثم عرضها على باقي طلبة الصف (Meliana, 2014).

ويمكن تحديد إجراءات استخدام أنموذج فراير، وفقاً للخطوات الآتية:

وتتلخص خطوات تنفيذ استخدام أنموذج فراير، في عدة نقاط، التي يمكن تنفيذها من خلال حوار المعلم مع الطلبة ومناقشتهم، أو من خلال تقسيمهم لمجموعات، والتعاون فيما بينهم لإتمام هذه الخطوات، التي نعرضها على الشكل الآتي:

1. تحديد المفاهيم الرئيسة في الوحدة، وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها.
2. توضيح مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين المفاهيم الجديدة، والمفاهيم التي يمتلكها الطلاب بالفعل.
3. تقديم مجموعة من الأمثلة الشارحة، والمفسرة للمفهوم الجديد.
4. تقديم مجموعة من الأمثلة الخالية من هذا المفهوم، لتحديد المفهوم الذي يدرسه الطلبة.
5. تقديم مجموعة من الأمثلة والأمثلة المضادة حول المفهوم، وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة؛ لتمييز الأمثلة من اللا أمثلة (العنوسي ومجول، 2013؛ العزاوي، 2012).

مزايا استخدام أنموذج فراير

يستخدم أنموذج فراير في التعلّم النشط، والتعلّم الذاتي، ويمكن استخدامها لتقويم ما تعلّمه الطالب من مفاهيم في الدرس الجديد، وتستخدم لتلخيص ما تعلّمه الطالب بعد قراءة موضوع ما حول مفهوم معين، وأيضاً يستخدم الأنموذج؛ لتدوين ما تعلّمه الطالب بعد أن يكون قد لاحظ،

وحلّ، واستنتج، وربط، وناقش، وجرب، وتوصل لمعلومات بنفسه، حيث يقدّم له الأنموذج لتدوين خبراته؛ بتوضيح المفهوم، وصفاته، وتنظيم أمثلة عليه، وأمثلة مضادة لا تمثّله، كما وينمي هذا الأنموذج قدرة الطالب على التفكير العلمي، والابتكاري، وينمي أيضاً مهارة حلّ المشكلات لدى الطالب (عسيري، 2015).

وبما أن أنموذج فراير مبني على التعلّم النشط؛ فالمتعلّم يكون نشطاً، ولديه دافعية عالية للتعلّم، فهو يتعلّم عن طريق مشاركة فاعلة، ولا يتعلّم المفاهيم والمفردات بشكل مجرد، فالتعليم باستخدام أنموذج فراير يكون أعمق من خلال تعلّم أمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وخصائصه التعريفية (Dunston & Tyminski, 2013).

ويتميّز أنموذج فراير بإمكانية مساعدة المعلم في توجيه المتعلّمين لإجراء نشاط معين، كأن يطلب منهم أن يلخصوا ما توصلوا إليه، باستخدام الرسم البياني للأنموذج، ويمكن أن يُستخدم في التقييم؛ للتأكّد من اكتساب الطلبة للمفاهيم بصورة سليمة، إضافة إلى إمكانية استخدام الأنموذج، لتلخيص المفاهيم الواردة في الدرس أو الوحدة، كما ويعمل على تيسير مهمة المعلم بكونه منظماً بيانياً تخطيطياً؛ إذ إنه يتيح للمتعلّم رؤية أجزاء كبيرة من المعلومات حول المفهوم في نظرة سريعة، وهو مفيد جداً في تعلّم المفاهيم الجديدة، وغير المألوفة بالنسبة للمتعلّمين، ويشجعهم على التفكير من زوايا مختلفة؛ من خلال ذكر الصفات التعريفية للمفهوم، وإعطاء أمثلة تنتمي للمفهوم، وأمثلة لا تنتمي له، كما ويوفّر فرصة لاستخدام التفكير الناقد، واسترجاع الخبرات السابقة، لإكمال مخطط النموذج؛ مما يؤدي إلى فهم العلاقات بين المفاهيم وتحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها (جلايطة، 2017؛ نوافله والعمرى، 2016).

التحصيل الدراسي

تعدّدت تعريف التحصيل الدراسي تبعاً لاختلاف وجهات النظر، واختلاف الإطار الذي وضع من أجله التعريف؛ فمنهم من يعرفه على أنه المستوى المحدد من الإنجاز، أو الكفاءة، أو الأداء في العمل المدرسي، يجرى بواسطة المعلمين والاختبارات المقننة، ويعرف أيضاً، بأنه

الدلالة على اكتساب الفرد الفعلي للمعارف والمهارات في برنامج معين، وهناك تعاريف قصرته على النتيجة التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي الخبرات، والمعلومات التي يمتلكها الطالب (سرحان، 2015؛ حدة، 2013).

وتكمن أهمية التحصيل الدراسي بمقدار ما يتحقق من مردودات إيجابية في مجال الأهداف التعليمية، (الأهداف السلوكية)، وفي المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري، والدليل على أهمية التحصيل الدراسي، هو الأثر الذي يتركه في تنمية شخصية الطالب، من خلال التغير الإيجابي والنمو السلوكي المرغوب به، وإنّ مكانة العملية التربوية وأهميتها ترتبط بأهمية مستوى التحصيل الدراسي، وبمقدار ما يحققه الطالب في مجاله (سرحان، 2015).

أنواع التحصيل الدراسي

وتتمثل في التحصيل الدراسي الجيد، وهو الذي يكون فيه أداء الطالب أعلى من معدل أداء باقي الطلبة، ويستخدم المتعلم فيه كل إمكانياته، وقدراته، فيكون متفوقاً عن زملائه في نفس المجال، والسن، أما في التحصيل المتوسط تكون الدرجة التي يحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسطاً، ودرجة احتفاظه بالمعلومات واستفادته منها متوسطة، وهناك التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يعرف على أنه نوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي، بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله لما تقدم من المقرر الدراسي، واستفادته منه ضعيفة تصل إلى درجة الانعدام (حدة، 2013: ص18).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

هناك عدة عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، وهي: العوامل الشخصية: وتتمثل بسمات الطالب الشخصية، والانفعالية، وقدراته العقلية، أما العوامل الاجتماعية فتتمثل بالمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والتعليمي، للأسرة، وهناك العوامل البيئية المدرسية التي تتمثل في كفاءة المعلم، وقدراته، والامتحانات المدرسية، والرفاق (سرحان، 2015).

الدافعية

ترتبط الدافعية بالتعلّم ارتباطاً وثيقاً، فبدون وجود الدافعية لا يحدث التعلّم، لأن التعلّم هو تغيير ثابت نسبي، وإيجابي في سلوك الفرد، ومن أجل أن يحدث هذا التغيير، لا بد من وجود جملة من الرغبات والاهتمامات التي تحفز الفرد نحو تحقيق أهداف معينة، وإحداث التغيير في السلوك للأفضل (سليمان، 2015).

مفهوم دافعية التعلّم

تعرف دافعية التعلّم بأنها حالة استثارة وتوتر داخلي تثير سلوك الفرد، وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، ويستمر في ذلك حتى يحقق الهدف الذي سعى إليه، وهي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف، والاشتراك في المواقف التعليمية التي يعتمد النجاح فيها على جهد المتعلّم وقدراته (سرحان، 2015: ص12)، وتعني كذلك، رغبة الطالب في اكتساب العلم، والمعرفة، والاستعداد لأن يبذل كل ما عنده من طاقة وجهد ونشاط، من أجل أن يتعلّم (دروزة، 2014)

أهمية دافعية التعلّم

تتبع أهمية دافعية التعلّم من كونها تعمل على:

1. زيادة انتباه الطالب، واندماجه في الأنشطة، والمواقف التعليمية، وتنشيط قدرات الطلبة الذهنية.
2. زيادة جهد الطالب ومثابرته، وزيادة الطاقة المبذولة، والمبادرة لديه.
3. دراسة دافعية التعلّم مهمة، لفهم سلوك الطالب، وتوجيهه، وفهم الحاجات والدوافع والميول لديه (سرحان، 2015).

إستراتيجيات عامة لاستثارة الدافعية

من خلال ما تقدم من أهمية للدافعية؛ هذه بعض الإستراتيجيات العامة لإثارة الدافعية:

الاستفادة من وجود حاجات للطلبة، أي ملاءمة المادة العلمية لحاجات الطلبة وخبراتهم ومهاراتهم، والحاجة إلى تطوير أنفسهم، وأيضاً جعل الطلبة مشاركين فاعلين في عملية التعلم؛ وذلك عن طريق الكتابة والعمل، واقتراح الحلول، وطرح الأسئلة، والمشاركة الإيجابية الفاعلة (القبطية، 2016).

علاقة الدافعية بالتحصيل

تؤدي الدافعية دوراً كبيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته، ولاسيما ما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي؛ فمن خلال التعرف على مستوى الدافعية للطلبة، يمكن تفسير جزء من التباين في تحصيلهم الأكاديمي؛ فكلما ارتفع مستوى دافعية التعلم زاد التحصيل الأكاديمي، وتزيد الدافعية من جهود الطلبة وطاقاتهم المبذولة لتحقيق الأهداف، وبالتالي يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين للتعلم أكثر تحصيلاً، وإن عمل المعلمين يصبح أسهل وأكثر إنتاجاً، إذا كان الطلبة مدفوعين للنجاح في المدرسة (سرحان، 2015: ص 15-16).

ثانياً: الدراسات السابقة

اطّلع الباحث على دراسات تتعلق بأنموذج فراير، وذلك في مواد دراسية مختلفة، وفي مادة اللغة العربية، ودراسات أخضعت المفاهيم النحوية للدراسة بأساليب مختلفة، وكانت على الشكل الآتي:

الدراسات التي تناولت أنموذج فراير في مواد دراسية مختلفة

هدفت دراسة جلايطة (2017)، إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي، في مادة العلوم والحياة، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية أريحا، واتجاهاتهم العلمية نحوها، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة

الدراسة من (90) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب؛ اثنتان منها تجريبية، واثنتان منها ضابطة، وأعدت الباحثة أدوات الدراسة التي تمثلت في الاختبار التحصيلي، واستبانة الاتجاهات العلمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعات التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل، واستبانة الاتجاهات العلمية، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية فراير في تدريس العلوم، وبناء على النتائج أوصت الدراسة بتوظيف هذه الإستراتيجية في تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا.

وفي دراسة عسيري (2015)، هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجتي فراير والتعارض المعرفي، في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وفق التصميم شبه التجريبي، القائم على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واحدة من المجموعتين التجريبيتين درست بإستراتيجية فراير، والأخرى بطريقة التعارض المعرفي، والضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد بلغ حجم العينة (60) طالباً، واستخدم الباحث أداتين، هما: اختبار المفاهيم في مادة الحديث، ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة، وتمّ التأكد من صدقهما وثباتهما، ثم تطبيقهما قبليةً وبعدياً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية فراير، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في اختبار المفاهيم في مادة الحديث، ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعارض المعرفي، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك أيضاً في اختبار المفاهيم في مادة الحديث، ومقياس الوعي بالقضايا المعاصرة، وكذلك وجدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية فراير، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التعارض المعرفي؛ مما يدل على أن الإستراتيجيتين متساويتان في أثرهما على تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة، وبناء على ذلك من أهم ما أوصت به الدراسة: تضمين دليل المعلم نماذج تطبيقية، لإعداد الدروس وفق إستراتيجتي فراير، والتعارض المعرفي.

وهدفت دراسة وينجرو وكونور (Wanjiru & Connor, 2015)، إلى التعرف على أثر تعليم المفاهيم الرياضية، على تحصيل الطلبة في الرياضيات في المدارس الثانوية في دولة كينيا، وكذلك التعرف على أثر دراسة المفاهيم بدمج أنموذج فراير، مع التكنولوجيا والإنترنت، مقابل دراسة المفاهيم بالطريقة الاعتيادية (المفهوم فقط)، واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي، وأربع مجموعات: اثنتين منها ضابطة، واثنتين منها تجريبية، وكانت المجموعات متكافئة، من مدرستين ثانويتين مختلفتين بعدد (54) طالباً لكل مجموعة، وقد درست المجموعات التجريبية المفاهيم الرياضية باستخدام أنموذج فراير، والتكنولوجيا والإنترنت، للحصول على معلومات عن المفهوم، أما الضابطة فدرست المفاهيم الرياضية بالطريقة الاعتيادية، أي تدريسهم المفهوم فقط، وتمّ التوصل إلى النتائج الآتية: أنّ تعليم المفاهيم الرياضية يسهم بشكل كبير في تحصيل الطلبة وأدائهم سواء كانت بالطريقة الاعتيادية (المفهوم فقط)، أم باستخدام أنموذج فراير والإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعات التجريبية، وكشفت الدراسة أنه عند دمج أنموذج فراير مع التكنولوجيا والإنترنت، فهذا يعطي فرصاً أفضل للتعلّم، والتفاعل مع محتوى الرياضيات.

وقد هدفت دراسة نوافله والعمرى (2016)، إلى التعرف على أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع في مادة العلوم، وتحديد مدى اختلافهم في اكتساب المفاهيم العلمية باختلاف التحصيل السابق في العلوم، والعلاقة الارتباطية بين اكتسابهم للمفاهيم العلمية، واتجاهاتهم نحو التعلّم باستخدام نموذج فراير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة ببناء اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية، واستبانة لقياس الاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من (82) طالباً، موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام نموذج فراير، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمّ تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي للمفاهيم على المجموعتين، وبعد انتهاء المعالجة طُبّق اختبار اكتساب المفاهيم على مجموعتي الدراسة مرة أخرى، و طُبّق مقياس الاتجاهات على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كانت اتجاهات الطلبة نحو استخدام نموذج فراير إيجابية، وأنه

توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اكتسابهم للمفاهيم العلمية، واتجاهاتهم نحو التعلم، باستخدام نموذج فراير، وأوصى الباحثان باستخدام النموذج في التدريس، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالنموذج على مواد دراسية، وصفوف مختلفة.

فيما جمعت دراسة لازم (2015) نموذج فراير مع المفاهيم التاريخية، إذ هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نموذج فراير في اكتساب المفاهيم التاريخية، واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من طالبات الصف الثاني المتوسط وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست بالنموذج فراير، وتمثلت أداة الدراسة بإعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، وطبق الاختبار نفسه مرة أخرى للتعرف على مدى استبقاء المفاهيم التاريخية لدى أفراد العينة، وكانت النتائج كالآتي: وجود فرق دال إحصائياً في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية، وأوصت الباحثة بضرورة التأكيد على استخدام نموذج فراير في تدريس مادة التاريخ.

وقد أجرى غضبان ونهاد (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر نموذج فراير في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، لدى طلبة الخامس الأدبي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار بعدي للمفاهيم، وإعادة الاختبار بعد مدة زمنية للتأكد من مدى احتفاظ الطلبة بها، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً، بواقع (31) طالباً للمجموعة التجريبية، و(30) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحثان في ضوء ذلك بالإفادة من النموذج في تدريس مادة مبادئ الفلسفة.

وأجرت حسين دراسة (2014) هدفت إلى معرفة أثر نموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية، وذلك من خلال الكشف عن الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، في فهم المفاهيم الواردة في

مادة الكيمياء، ثم استخدام أنموذج فراير لتصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، ومجموعتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، فالتجريبية عبارة عن طالبات لديهن أخطاء شائعة، ويدرسن بواسطة أنموذج فراير، ومجموعة ضابطة عبارة عن الطالبات اللواتي لديهن أخطاء شائعة، ويدرسن بالطريقة الاعتيادية، تمثّلت عينة الدراسة بطالبات الصف الثاني المتوسط، وبلغ عدد العينة (48) طالبة موزعة بالتساوي بين المجموعتين، وقد تمثّلت أداة الدراسة بإعداد اختباراً يتكون من (70) فقرة، تتواجد فيه شروط الاختبار العلمية من صدق وثبات، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال أنموذج (فراير)، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستعمال الطريقة الاعتيادية في تصحيح الأخطاء الشائعة، وأهم ما أوصت به الدراسة: ضرورة تشخيص الأخطاء المفاهيمية لدى الطالبات قبل البدء بالتدريس، واستخدام إستراتيجيات مختلفة في تصحيح الأخطاء، لدى الطالبات في المفاهيم الكيميائية.

أما دراسة سوليفان (Sullivan, 2014) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية أنموذج فراير كمنظم رسوم (الشكل البياني للأنموذج)، في تعليم مفردات الرسم البياني لمادة الكتابة الفنية للغة الانجليزية، لطلاب الجامعة اليابانية، وتمثّلت عينة الدراسة بطلبة ماجستير الكيمياء في سنتهم الدراسية الأولى، ويدرسون الكتابة الفنية للغة الانجليزية، وهم ذوو مستوى منخفض في الكتابة الانجليزية، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وتمّ اختيار عشرين مفردة للرسم البياني، وتمّ استخدام شكل الرسم البياني للأنموذج فراير، الذي يعرض العلاقات المفاهيمية، الذي يسمح بترتيب قدر كبير من المعلومات، بحيث يمكن للمتعلم وصف المفاهيم والعلاقات بينهما، فيقوم شكل المنظم (أنموذج فراير) على أربعة صناديق، ودائرة في المنتصف، وتمّ إعطاء اختبار الاختيار من متعدّد للمجموعتين، قبل دراستهم وحدة الرسم البياني، وتمّ إعطاء المجموعة التجريبية بطاقات تمثّل أنموذج فراير، لتكثيف مفردات الرسم البياني بناء على شكل الأنموذج، وكان عليهم ملء جميع المربعات، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي كُفّرت المفاهيم (مفردات الرسم البياني حسب أنموذج فراير)، كانت نتائجها أفضل في الاختبار البعدي من المجموعة الضابطة؛ مما يعني وجود تحول إيجابي في درجات الاختبار بالنسبة لمعظم

الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، هذا وقد وجدت الدراسة أن شكل الأنموذج (أنموذج فراير كمنظم رسوم) نافع ومفيد في كتابة معلومات إضافية عن المفهوم، ومساعدتهم في الوصف والشرح والترتيب، وتذكر قدر كبير من المعلومات، وأن فهمهم للمفردات قد تحسّن، وأوصت الدراسة بإجراء أبحاث ودراسات عن أنموذج فراير تكون ذات عينة أكبر، واستخدام الاختبار البعدي بعد مدى طويل للتأكد من فاعلية الأنموذج في حفظ المعلومات في ذاكرة المتعلّم لفترة طويلة.

فيما هدفت دراسة سمين وصاحب (2012)، إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج فراير في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثّلت عينة الدراسة بطالبات الصف الثاني المتوسط، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وقدرها (24) طالبة، التي درست بنموذج فراير، ومجموعة ضابطة قدرها (23) طالبة، التي درست بالطريقة التقليدية، تمثّلت أداة الدراسة بالاختبار البعدي لإكساب المفاهيم الفيزيائية وذلك من خلال قياسه عن طريق ثلاث فقرات اختبارية هي: تعريف المفهوم، وتمييز المفهوم، وتطبيق المفهوم، وتمثّلت نتائج الدراسة بأن نتائج طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باعتماد أنموذج فراير أفضل من نتائج طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية، مما يعني أن هناك أثراً إيجابياً لأنموذج فراير في إكساب المفاهيم، وأوصت الدراسة بالاستفادة من أنموذج فراير في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة المتوسطة، وعمل دورات تدريبية مستمرة لمدرسات ومدرسي مادة الفيزياء عن كيفية اعتماد النماذج والطرائق الحديثة في التدريس، ومن ضمنها أنموذج فراير.

وفي دراسة للجزار (2002)، تحدثت عن فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدّد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلّم المفاهيم العلمية، وفّق أنموذج "فراير" لتقويم المفاهيم، إذ هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر

متعدّد الوسائط في مقرر مورفولوجيا النبات في تحصيل المفاهيم العلمية ومستويات تلك المفاهيم وفّق نموذج فراير، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة في مجموعتين ضابطة وتجريبية، تكونت كل مجموعة من (25) طالبة، وتمثّلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي لمستويات تعلّم المفاهيم الواردة في المقرر قيد الدراسة، وبعد إجراء التجربة، وظهر نتائج الاختبار البعدي كانت النتيجة أنّ هناك فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم تعلّم المفاهيم بمساعدة الكمبيوتر، وفّق أنموذج فراير، وأوصى الباحث بضرورة شمولية تقويم اكتساب المفاهيم بشكل عام والمفاهيم العلمية بشكل خاص، لجميع مستويات تقويم المفاهيم في أنموذج فراير لضمان تعلّم المفاهيم بشكل متكامل، وضرورة استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر لاكتساب المفاهيم في المواد الدراسية كافة كالدراسات الاجتماعية والرياضيات.

الدراسات التي تناولت أنموذج فراير في مادة اللغة العربية

في دراسة للعرنوسي ومجول (2013) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي وفراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وقد اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا لثلاث مجموعات: الأولى تجريبية تدرس بإستراتيجية المسرد الإملائي والثانية تجريبية تدرس بإستراتيجية فراير، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتمثّلت عينة الدراسة بطلبة الصف الثاني متوسط وتمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى بواقع (18) طالباً، والتجريبية الثانية بواقع (22) طالباً، أما الضابطة فكانت (24) طالباً، تمثّلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي، ومقياس جاهز في الإملاء والمفردات، وبعد تطبيق الاختبار توصل الباحثان إلى النتائج الآتية: إنّ لإستراتيجية فراير أثراً واضحاً في نمو التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء، وأنه يمكن تطبيق المسرد الإملائي، وأنموذج فراير كإستراتيجيتين على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء، وأهم ما أوصت به الدراسة: ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية على الإستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ولاسيما درس الإملاء مثل فراير والمسرد الإملائي.

وقد هدفت دراسة العزاوي (2012)، إلى معرفة أثر أنموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، واتبعت البحث المنهج التجريبي، ومجموعتين ضابطة وتجريبية، بواقع (34) طالباً في كل مجموعة، من طلبة الصف الثاني المتوسط، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار بعدي لقياس التحصيل الدراسي في مادة الإملاء، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة اطلاع المدرسين على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وكذلك إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في المواد والصفوف الدراسية المختلفة.

بينما هدفت دراسة فندي وغيدان (2011)، إلى التعرف على أثر أنموذجي الانتقاء، وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، بثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى درست بطريقة الانتقاء، ومجموعة تجريبية ثانية درست بنموذج فراير، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت عينة الدراسة بـ (98) طالبة للصف الأول متوسط بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(37) في المجموعة التجريبية الثانية، و(32) في المجموعة الضابطة، وتمثلت أداة الدراسة باختبار بعدي، وتمّ تحديد المفاهيم النحوية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول، ثم عمل خطة لكل مفهوم على وفق أنموذج الانتقاء، وأنموذج فراير، والطريقة الاعتيادية، ثم تنفيذ التجربة، وبعد ذلك تمّ تطبيق الاختبار البعدي بعد التأكد من صدقه وثباته، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم، وهذا يدل على أثر نموذج الانتقاء في اكتساب المفاهيم النحوية، وأنّ لأنموذج فراير فاعلية في تدريس المفاهيم النحوية، إذ رفع متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية أكثر من متوسط درجات المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على استخدام النماذج التدريسية الحديثة في التدريس وضرورة استخدام أنموذجي الانتقاء وفراير، كونهما يعملان على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتقويم الإجابة الخاطئة في الوقت نفسه.

الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية

منها دراسة النواس (2014)، التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلّم التوليدي، في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة طولكرم، وتمثّلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي لقياس اكتساب المفاهيم النحوية، ودليل المعلم للمفاهيم النحوية وفّق إستراتيجية التعلّم التوليدي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلّم النحو، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية، والضابطة، في اختبار التحصيل البعدي في مادة القواعد النحوية، لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، في مقياس الاتجاهات البعدي نحو تعلّم النحو، لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: استخدام أساليب وطرائق حديثة في التعامل مع الطلبة، بما يناسب تفكيرهم، ومرحلتهم العمرية، وتنفيذ إستراتيجية التعلّم التوليدي وغيرها في تعلّم مادة القواعد النحوية.

فيما هدفت دراسة الزهراني (2013)، إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ من أجل الكشف عن التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، والمنهج شبه التجريبي، لمعرفة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات، واستخدم أداتين للدراسة هما: تحليل المحتوى لاستخراج المفاهيم النحوية المضمنة بالوحدتين الأولى والثانية من كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول، واختبار تشخيصي لمعرفة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات البديلة، وفي الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية المعدلة، وذلك عن طريق مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثّلت عينة الدراسة من (213) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعة الضابطة، و(42) طالباً في المجموعة التجريبية، وتوصل الباحث للنتائج الآتية: وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لتعديل التصورات البديلة عن المفاهيم، لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات، وعدم وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في الاحتفاظ الفوري، والمؤجل بالمفاهيم النحوية؛ مما يعني فاعلية الإستراتيجية المقترحة في الاحتفاظ بالمفاهيم المعدلة، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تشخيص التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، قبل تدريسها واستخدام إستراتيجيات التغيير المفهومي في تعديلها.

أما دراسة الجوراني (2009)، فقد هدفت إلى تدريس المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت العينة بطالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة السعادة للبنات في بغداد، وتم اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتؤكد من تكافؤ المجموعتين، وصاغ لهما اختباراً قليلاً، وقد تمثلت أداة الدراسة باختبار بعدي، وتؤكد الباحث من صدقه وثباته، ثم بدأ بتطبيق التجربة، وقدم الاختبار التحصيلي للطالبات، وبعد أسبوعين، أعاد الباحث الاختبار نفسه على عينة الدراسة لقياس درجة احتفاظ الطالبات بالتحصيل، وقد تبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن قواعد اللغة العربية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن قواعد اللغة العربية وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية)، في التحصيل والاحتفاظ به، وأوصى الباحث بمنح الاهتمام الجدي لطرائق التدريس الحديثة، بهدف مواكبة التطور الحياتي العام وتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة، واعتماد إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، خاصة والصفوف الأخرى عامة، عن طريق تصميم خريطة مفاهيم لكل موضوع دراسي، ووضعها مع قاعدته.

بينما هدفت دراسة العدوي (2003)، إلى إعداد تنظيم هرمي للمفاهيم النحوية الواردة في منهاج النحو للمرحلة الإعدادية، بحيث يشمل العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم، ويحدد مستوى كل مفهوم، من حيث تعقيده بين المفاهيم الأخرى؛ وذلك من خلال تحديد المفاهيم

النحوية الواردة بثلاثة كتب وهي كتب القواعد المقررة للعام الدراسي (1999-2000) للمرحلة الإعدادية، ثم تنظيمها تنظيمًا هرميًا، ثم استطلاع آراء مدرسي اللغة العربية وموجهيها في هذا التنظيم الجديد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة بمدرسي اللغة العربية في مدارس مدينة دمشق وموجهيها، وقام الباحث بتحليل الكتب، واستخراج المفاهيم النحوية، وتمثلت أداة الدراسة بإعداد استبانة للتنظيم الهرمي المقترح للمفاهيم النحوية، بعد التأكد من صدقها وثباتها، ووزعها على عينة الدراسة لمعرفة رأيهم بالتنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية، وقام الباحث بإرفاق قائمة المفاهيم النحوية الواردة في الكتب التي توصل إليها الباحث بعد التحليل، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: يبسط التنظيم الهرمي مادة القواعد النحوية، المفاهيم النحوية بأسلوب منطقي، وأوصى الباحث كذلك بالاهتمام بالمفاهيم النحوية، وإجراء البحوث حول مشكلات تعلم القواعد النحوية.

الدراسات التي تناولت الدافعية نحو تعلم اللغة العربية

وتطرق الباحث أيضاً لدراستين تناولتا قياس دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، بعد استخدام إستراتيجية تدريس حديثة، وكانت على الشكل الآتي:

دراسة القبطية (2016)، وقد هدفت الدراسة لدراسة دافعية تعلم اللغة العربية بشكل عام، وما العوامل التي تعمل على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، وما هي محاولات المعلمين لإثارة دافعية الطلبة، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن هناك دافعية داخلية، وخارجية لدى الطلاب نحو تعلم اللغة العربية؛ فتمثلت الدافعية الداخلية بكونها لغة الإسلام، ولغة الوالدين، والدافعية الخارجية تمثلت بالعالم الخارجي الذي يتكلم اللغة العربية، وتمثلت محاولات الأساتذة لإثارة الدافعية باستخدام طرائق وأساليب متنوعة، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة.

دراسة عبد الله (2014)، قد تناولت أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الرباعية على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحوها، وعملت الباحثة على إعداد مقياس للدافعية وتطبيقه على الطالبات، وكانت النتيجة وجود فرق ذي دلالة

إحصائية بين متوسطات الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني الأثر الإيجابي للإستراتيجية المستخدمة.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

قُسمت الدراسات السابقة في الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور، وفيما يلي تعقيب على هذه الدراسات:

من حيث المواد الدراسية المستخدمة

هناك دراسات جمعت بين أنموذج فراير ومواد دراسية مختلفة مثل دراسة جلايطه (2017)، التي استهدفت مادة العلوم والحياة، وكذلك دراسة نوافله والعمرى (2016)، التي استهدفت مادة العلوم، ودراسة عسيري (2015)، التي تناولت مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة، ودراسة وينجرو وكونور (Wanjiru & connor, 2015)، التي تناولت مادة الرياضيات، واستخدمت دراسة لازم (2015)، أنموذج فراير في التاريخ، ودراسة غضبان ونهاد (2014)، وظفت أنموذج فراير في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، ودراسة حسين (2014)، كانت في مادة الكيمياء، أما دراسة سوليفان (Sullivan, 2014)، فقد وظفت الأنموذج في مادة اللغة الانجليزية، ودراسة سمين وصاحب (2012)، استخدمت الأنموذج في مادة الفيزياء، أما دراسة الجزار (2002)، فقد وظفت النموذج في مادة مورفولوجيا النبات.

وهناك دراسات جمعت بين علوم اللغة العربية وأنموذج فراير؛ كدراسة العرنوسي ومجول (2013)، ودراسة العزاوي (2012)، حيث كانتا في الإملاء، أما دراسة فندي وغيدان (2011)، فقد تناولت المفاهيم النحوية.

وكذلك الدراسة الحالية جمعت بين أنموذج فراير والمفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية.

الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية

منها دراسة النواس (2014)، التي درست أثر استخدام إستراتيجية التعلّم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية، ودراسة الزهراني (2013)، التي درست فاعلية إستراتيجية التغيير المفهومي المقترحة في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية، أما دراسة الجوراني (2009)، فقد هدفت إلى تدريس المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، وهدفت دراسة العدوي (2003)، إلى إعداد تنظيم هرمي للمفاهيم النحوية الواردة في منهج النحو للمرحلة الإعدادية.

من حيث الصفوف الدراسية المستهدفة

طبقت دراسة جلايطة (2017)، على طلبة الصف الرابع، أما دراسة عسيري (2015)، ودراسة وينجرو وكونور (Wanjiru & connor, 2015)، فقد استهدفتا طلاب المرحلة الثانوية، فيما استهدفت دراسة نوافله والعمرى (2016)، طلبة الصف السابع الأساسي، أما دراسة لازم (2015)، ودراسة حسين (2014)، ودراسة سمين وصاحب (2012)، فقد استهدفت طالبات الصف الثاني المتوسط، أما دراسة غضبان ونهاد (2014)، فقد استهدفت طلاب الصف الخامس الأدبي، أما دراسة العرنوسي ومجول (2013) ودراسة العزاوي (2012)، ودراسة فندي وغيدان (2011)، فقد استهدفت طلاب المرحلة المتوسطة.

في حين استهدفت دراسة النواس (2014)، طلبة الصف الخامس الأساسي، فيما استهدفت دراسات الزهراني (2013)، والجوراني (2009)، طلاب الصف الثاني المتوسط، وأخيراً دراسة العدوي (2003)، استهدفت المرحلة الإعدادية.

وقد استهدفت الدراسة الحالية طالبات الصف السادس الأساسي.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

أوجه الشبه

- تناولت أنموذج فراير في المفاهيم النحوية، وهي بذلك تشابهت مع دراسة فندي وغيدان (2011).
- استخدامها المنهج التجريبي، وتقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- اعتماد التحصيل كمتغير تابع، وطريقة التدريس كمتغير مستقل.

أوجه الاختلاف

- الدراسة الأولى في فلسطين-على حد علم الباحث- التي تناولت أنموذج فراير والمفاهيم النحوية.
- طبقت الدراسة الحالية على طالبات الصف السادس الأساسي، وهذا ما اختلفت به عن كل الدراسات السابقة في هذا المجال.
- تناولت الدراسة أثر أنموذج فراير على دافعية الطلبة نحو تعلّم اللغة العربية، في حين تناولت الدراسات السابقة اتجاهات الطلبة، أو اقتصرها فقط على دراسة أثر أنموذج فراير على التحصيل.
- درست العلاقة بين تحصيل المفاهيم النحوية، والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- الاطلاع على الدراسات السابقة في مادة اللغة العربية، وتوصياتها، ومقترحاتها، أسهم إلى حد كبير في اعتماد عنوان الدراسة وهدفها، وصياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها.
- التعرف على كيفية إعداد أدوات الدراسة، وإجراءات تطبيقها على أرض الواقع.
- الاستفادة من الدراسات في إعداد الإطار النظري الخاص بالدراسة.

الفصل الثالث

أدوات الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

تصميم الدراسة

إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

أدوات الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل الحديث عن الإجراءات المتبعة في إعداد الدراسة، والأدوات التي أعدها الباحث لتحقيق غرض الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك:

منهج الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي، وأجريت الدراسة على طالبات الصف السادس الأساسي، في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم، وذلك حسب منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي، في طبعته التجريبية للعام (2017م)، وفي الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018)، وطُبقت التجربة بشكل ميداني في المدرسة، إذ تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: الضابطة والتجريبية، وكانت كالآتي:

المجموعة التجريبية: تمثّلت بالطالبات اللواتي درسن المفاهيم النحوية بأنموذج فراير، اعتماداً على دليل المعلم الذي أعده الباحث.

المجموعة الضابطة: وتمثّلت بالطالبات اللواتي درسن المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية.

ويوضح الجدول الآتي مخطط البحث، والمتغيرات المستقلة والتابعة:

جدول (1) مخطط البحث

المجموعات	المتغير المستقل (وله مستويان)	المتغيرات التابعة	قياس أثر الأتموزج على التحصيل والدافعية
المجموعة التجريبية	(1) التدريس باعتماد أنموذج فراير	✓ التحصيل في المفاهيم النحوية	✓ تطبيق مقياس الدافعية قبل إجراء التجربة وبعدها
المجموعة الضابطة	(2) التدريس بالطريقة الاعتيادية	✓ الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية	✓ تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بعد إجراء التجربة

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس في مدارس محافظة طولكرم الحكوميّة، والبالغ عددهن (1866) طالبة، كما ورد في سجلات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2017/2018).

عينة الدراسة

اختار الباحث العينة بطريقة قصدية؛ وتمثّلت بطالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات شويكة الأساسية، وذلك لتوافق عدد طالبات الصف في المدرسة مع متطلبات الدراسة، إذ وجد في هذه المدرسة شعبتين (أ و ب)، إذ مثّلت الشعبة (أ) طالبات المجموعة الضابطة، اللواتي درسن المفاهيم النحوية بالطريقة الاعتيادية، والشعبة (ب) مثّلت طالبات المجموعة التجريبية، اللواتي درسن المفاهيم النحوية بأنموذج فراير، وبلغ عدد عينة الدراسة (57) طالبة، توزع عن على مجموعتين، الضابطة كانت (28) طالبة، والتجريبية (29) طالبة.

وقد اختار الباحث الصف السادس الأساسي تحديداً لتطبيق التجربة، لأن الطلبة في هذه المرحلة هم في بداية انخراطهم بقواعد اللغة العربية، وبالتالي فيجب أن يتم تأسيسهم بشكل جيد في هذه المرحلة، لأنه سيتراكم عليها مزيداً من المعلومات والقواعد التي سوف تتسع في المراحل اللاحقة، وأيضاً لتشكيل فكرة حسنة عن القواعد النحوية في عقولهم، إذ يترتب على هذا زيادة حبهم لها وحرصهم على فهم علم النحو في اللغة العربية الذي يُعدّ علماً بالغ الأهمية، كما أنّ مناهج الصف السادس يحتوي على العديد من المفاهيم النحوية الأساسية في علم النحو؛ كمفهوم الفعل وأنواعه، ومفهوم الفاعل والمفعول به وغيرها، لذلك من الضروري العناية بتدريس هذه المفاهيم الهامة والأساسية، أما في الصف الخامس الأساسي فقد اهتم المنهاج بتعريف الطلبة بمفاهيم بسيطة جداً، كمفهوم الاسم، وأنواع الفعل، التي توسعت في مناهج الصف السادس، وأصبحت أكثر تعقيداً، لأجل هذا، ومن وجهة نظر الباحث وقع الاختيار على الصف السادس.

أدوات الدراسة

تمنّلت أدوات الدراسة بثلاث أدوات، هي:

(1) دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وَفَقَ أنموذج فراير

(2) مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

(3) الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

التي تمّ إعدادها وتطويرها لتحقيق أغراض الدراسة، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وَفَقَ أنموذج فراير

قام الباحث بإعداد دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وَفَقَ أنموذج فراير، وذلك بعد الاطلاع على الكتاب المدرسي، وتحديد المفاهيم النحوية فيه، ثم الاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بالأنموذج، وكذلك الاطلاع على خطوات إعداد دليل المعلم، وبعد أن تمّ تجهيز الدليل بصورته الأولية، عمد الباحث إلى تحكيمة وعرضه على مجموعة من المختصين، والخبراء، وصل عددهم إلى (16) محكماً موزعين على تخصصات علمية مختلفة، ويتضمن الملحق رقم (1) أسماء المحكمين وتخصصاتهم، وأجريت التعديلات اللازمة ليظهر في صورته النهائية، كما في الملحق رقم (2)، وطلب الباحث من المعلمة اعتماد الدليل في تدريس المجموعة التجريبية.

مكونات الدليل

وتكوّن الدليل من ستة مفاهيم رئيسة هي: أنواع الفعل، والفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر، والفاعل، والمفعول به، مع وجود مفاهيم ثانوية في بعض الدروس، ليصل عددها مجتمعة إلى (15) مفهوم، وذلك توافقاً مع بدء تطبيق الدراسة، وخطّة المعلمة، واستمر تدريس المفاهيم (12) حصة.

نمط الدليل

وفيما يلي شرح مبسط عن نمط الدليل، وطريقة ترتيبه:

تكوّن الدليل من قسمين، هما الإطار النظري، والإطار العملي؛ وتضمن الإطار النظري للدليل شرحاً عن ثلاثة محاور هي: كيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم للمفهوم النحوي، وكذلك احتوى على شرح مبسط عن أنموذج فراير ومزاياه والرسم البياني الخاص به، وكيفية استخدامه في التدريس.

في حين اهتمّ الإطار العملي للدليل بعرض كل درس من دروس القواعد اللغوية الواردة في الكتاب، من خلال كتابة أهداف الدرس، وكيف سيبدأ المعلم بالتهيئة، وكيف سيبدأ في شرح المفهوم باستخدام أنموذج فراير، وتضمن أيضاً بعض الأفكار للواجبات، والأنشطة اللاصفية.

مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

طوّر الباحث مقياساً لقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات والرسائل الجامعية المتعلقة بهذا المجال، وأعدّ المقياس بصورته الأولى، الملحق (3)، وقد عمل الباحث على وضع فقرات معاكسة لبعضها البعض، واهتمّ بجعل الجمل قصيرة، وواضحة قدر الإمكان، وركز على الأفعال (أحب، أَرغب، أعتقد..).

صدق مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

حوّل الباحث المقياس إلى نموذج تحكيم، كما هو وارد في الملحق رقم (4)، ثم عرض الباحث المقياس على المحكمين الواردة أسماؤهم في الملحق رقم (1)، وذلك للتأكد من صدقه، وبعد فترة زمنية قام الباحث بجمع التحكيم، وإجراء التعديلات اللازمة، واقتصرت التعديلات على تحسين صياغة بعض الجمل والفقرات، وطُبّق المقياس على طالبات المجموعتين، قبل وبعد إجراء التجربة وظهر المقياس في صورته النهائية، كما ورد في الملحق رقم (5).

ثبات مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

تمّ التحقق من ثبات مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية المطبق على عينة الدراسة بصورته النهائية، من خلال معادلة (كرونباخ ألفا)، بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية (0.86)، وهي قيمة مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة (تيغزة، 2009).

الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

لتحقيق هدف الدراسة في معرفة أثر نموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية، أعدّ الباحث فقرات اختبارية تقيس مدى اكتساب طالبات مجموعتي البحث: الضابطة والتجريبية، للمفاهيم النحوية الواقعة ضمن الدراسة، وشمل الاختبار أسئلة اختيار من متعدّد، وإكمال الفراغ، وتضمنت الفقرات السؤال عن: تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية للمفاهيم، ووضع الباحث الاختبار بصورته الأولى، بغية إكمال إجراءات الدراسة والخطوات المتعارف عليها.

صدق الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

أعدّ الباحث اختباراً لقياس تحصيل الطالبات في المفاهيم النحوية بصورة مبدئية، كما هو موضح في الملحق رقم (6)، وقام الباحث بتحويل الاختبار إلى نموذج تحكيم كما هو مبين في الملحق رقم (7)، من أجل عرضه على المحكمين والمختصين لتحكيمه، وإبداء آرائهم فيه، وبيّن الملحق رقم (1) أسماء المحكمين وتخصصاتهم، وذلك لأغراض التأكد من صدق الاختبار، وبعد فترة زمنية جمع الباحث التحكيم، وقام بإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار، واقتصرت تعديلات المحكمين على تغيير صيغة بعض الأسئلة، وتشكيل الحروف ليتسنى للطالبات فهم المقصود من السؤال، وإضافة سؤالين لقياس مهارات عليا لدى الطالبات، وهما السؤالان الخامس والسادس، وذلك كما في الملحق رقم (8) الذي يبين الصورة النهائية للاختبار.

ثبات الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

تمّ التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية المطبق على عينة الدراسة بصورته النهائية، من خلال معادلة (كرونباخ ألفا)، بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات الاختبار البعدي (0.70)، وهي قيمة مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة (تيغزة، 2009).

وصف الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

كانت العلامة الكلية للاختبار هي (50)، توزعت على ستة أسئلة: وكان السؤال الأول عبارة عن اختيار من متعدّد، وتكون من (24) فقرة، يليه خمسة أسئلة شبه مقالية، وتنوعت أسئلة الاختبار ما بين المستويات العقلية لهرم بلوم المعرفي، وذلك كما في الملحق رقم (9)، الذي يبين جدول المواصفات للاختبار، وذلك حسب الأهداف العامة للدليل، وأرفق الباحث الإجابة النموذجية للاختبار في الملحق رقم (10).

وقد ركز الاختبار على السؤال عن المفاهيم النحوية قيد الدراسة، وذلك من خلال عدة زوايا؛ كالسؤال عن الأمثلة والأمثلة المضادة للمفهوم، أو عن الصفات التعريفية للمفهوم، أو إعطاء تعريف المفهوم وعلى الطالب أن يجيب باسم المفهوم، وكذلك السؤال عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، وغيرها من الأمور التي تطرق لها أنموذج فراير، وأيضاً لم يخلُ الاختبار من الأسئلة المعتادة عن المفاهيم.

وأدت طالبات المجموعتين الاختبار، وذلك بعد طلب المعلمة منهنّ دراسة المفاهيم النحوية ومنهنّ فترة زمنية للدراسة، وبعد إتمام الاختبار، جمع الباحث الأوراق، وقام بتصحيحها، وحساب العلامات لطالبات المجموعتين ورصدها، للبدء بالخطوة الآتية وهي التحليل الإحصائي واستخراج نتائج التجربة.

تصميم الدراسة

واتبع الباحث التصميم الإحصائي المشار إليه بالرموز الآتية:

$$EG: O_1 X O_2 O_1$$

$$CG: O_1 - O_2 O_1$$

وتشير الرموز الواردة في تصميم الدراسة إلى ما يلي:

- EG: المجموعة التجريبية
- CG: المجموعة الضابطة
- O_2 : اختبار التحصيل البعدي
- O_1 : مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية
- X: المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام أنموذج فراير)
- - الطريقة الاعتيادية، ولم تخضع للمعالجة.

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الخطوات الآتية

1. اعتماد عنوان الدراسة وأهدافها، ثم تقديم مخطط الدراسة للدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية والحصول على الموافقة لإتمام الدراسة، وذلك بتاريخ (2018/1/18م)، الملحق رقم (11).
2. تحديد عينة الدراسة، والمادة العلمية التي ستقوم عليها الدراسة وهي المفاهيم النحوية من كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

3. إعداد دليل المعلم الذي تضمن الخطط التدريسية للمفاهيم النحوية حسب خطوات أنموذج فراير وتحكيمة.

4. إعداد مقياس لقياس الدافعية لدى طالبات الصف السادس نحو تعلّم اللغة العربية، وإنشاء اختبار تحصيل بعدي لقياس تحصيل الطلبة في المفاهيم النحوية، والتأكد من صدقهما وثباتهما بالطرائق المطلوبة.

5. اعتماد المدرسة التي ستطبق فيها الدراسة، واتخاذ الإجراءات الرسمية اللازمة كافة، والحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في مدرسة بنات شويكة الأساسية، حيث كانت الموافقة بتاريخ (2018/2/9م)، كما يوضحها الملحق رقم (12).

6. من أجل البدء بتطبيق التجربة، قُسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين: ضابطة وتجريبية، التي كانت عبارة عن شعبتين، فكانت الشعبة (أ) هي الضابطة، والشعبة (ب) هي التجريبية، وتؤكد الباحث من تكافؤ المجموعتين بالطرائق الإحصائية.

7. البدء بتطبيق أدوات الدراسة على الشكل الآتي:

✓ تطبيق مقياس الدافعية على المجموعتين قبل البدء بتطبيق الدراسة.

✓ البدء بتدريس الدرس الأول من الدليل (وذلك حسب خطة المعلمة؛ إذ تمّ إعداد الدليل وفق خطة المعلمة المعدة مسبقاً) بأنموذج فراير للمجموعة التجريبية، وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

✓ الانتهاء من تطبيق الدروس في الدليل كافة، ثم القيام بتنفيذ الاختبار التحصيلي للمجموعتين.

✓ تطبيق مقياس الدافعية على المجموعتين.

8. إجراء المعالجة الإحصائية، واستخلاص النتائج، وكتابة التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات في الدراسة، استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على الشكل الآتي:

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في العلامات المدرسية واختبار تحصيل المفاهيم النحوية، ولمقياس الدافعية القبلي، والبعدي.

استخدام الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، لمعرفة أثر طريقة التدريس في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وفي مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

حساب الدلالة العملية (مربع ايتا) لقياس حجم أثر أنموذج فراير في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وعلى مقياس الدافعية.

وأخيراً حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لحساب معامل الارتباط بين تحصيل المفاهيم النحوية، والدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

النتائج العامة للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية، والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم، ومن أجل ذلك أُجريت المعالجة الإحصائية، وتمّت الإجابة عن أسئلة الدراسة كافة؛ وستعرض على الشكل الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي ينص على ما يلي:

ما أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية، لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، صيغت الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، للتحصيل في المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية.

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتحصيل طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في العلامات المدرسية، واختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات طالبات الصف السادس الأساسي في العلامات المدرسية، واختبار تحصيل المفاهيم النحوية، تبعاً لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	العلامات المدرسية من (50)		اختبار تحصيل المفاهيم النحوية من (50)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	28	35.00	11.96	26.71	7.63
التجريبية	29	36.29	9.785	30.31	7.78

يتبين من الجدول أعلاه، وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (26.71)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (30.31)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، لأثر طريقة التدريس في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	2725.146	1	2725.146	270.126	0.001
طريقة التدريس	108.255	1	108.255	10.731	0.002*
الخطأ	544.775	54	14.567		
المجموع	3454.140	56			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول (3)، رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فإنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي اللواتي درسن باستخدام نموذج فراير (المجموعة التجريبية)، واللواتي درسن

باستخدام الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام نموذج فراير (المجموعة التجريبية).

حجم أثر نموذج فراير في تحصيل المفاهيم النحوية

الجدول الآتي يوضح لنا المرجع المقترح لتحديد حجم التأثير، لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير (الكيلاني والشريفين، 2011).

جدول (4) المرجع المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير.

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	ضعيف	متوسط	كبير
مربع إيتا	0.01- 0.06	0.07 _ 0.13	0.14 فأكثر

وقد بلغت قيمة الدلالة العملية (مربع إيتا) لطريقة التدريس (0.166)؛ وهذا يشير إلى أن أنموذج فراير كان له أثر كبير في تحصيل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي ينص على ما يلي:

ما أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، صيغت الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسط درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في العلامات المدرسية، واختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف السادس الأساسي، في مقياس الدافعية القبلي والبعدى، نحو تعلّم اللغة العربية، تبعاً لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	مقياس الدافعية القبلي نحو تعلّم اللغة العربية		مقياس الدافعية البعدى نحو تعلّم اللغة العربية	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	28	3.404	0.367	3.117	0.469
التجريبية	29	3.286	0.384	3.403	0.372

يتضح من الجدول أعلاه، وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في مقياس الدافعية البعدى، نحو تعلّم اللغة العربية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.1) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.4)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (6):

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس، باستخدام أنموذج فراير على درجات طالبات الصف السادس الأساسي، في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	0.745	1	0.745	4.430	0.040
طريقة التدريس	0.862	1	0.862	5.128	0.028*
الخطأ	9.081	54	0.168		
المجموع	10.989	56			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول السابق رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فإنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات طالبات الصف السادس الأساسي اللواتي درسن بالطريقة الإعتيادية (المجموعة الضابطة)، واللواتي درسن باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية) في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية).

وبالرجوع إلى جدول (4) لتحديد حجم التأثير، بلغت قيمة الدلالة العملية (مربع إيتا) (0.087)، وهذا يشير إلى أنّ أنموذج فراير كان له أثر متوسط في الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي ينص على ما يلي:

هل يوجد علاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية عند تدريسهم المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير؟

وللإجابة عن هذا السؤال، صيغت الفرضية الآتية

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في المفاهيم النحوية ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية.

ولاختبار الفرضية الثالثة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، ودرجاتهم في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك للتعرف على العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية، عند تدريسهم المفاهيم النحوية، باستخدام أنموذج فراير وتتضح النتائج في الجدول (7):

جدول (7): معامل الارتباط بين تحصيل المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

مستوى الدلالة	قيمة ر	الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية		تحصيل المفاهيم النحوية	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
0.0001*	0.778	0.372	3.403	7.783	30.310

يبين الجدول (7) رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وتحصيل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

ويبين الجدول قيمة معامل الارتباط بيرسون ($r=0.778$) وهي قيمة موجبة، أي أنّ هناك علاقة طردية بين تحصيل المفاهيم النحوية، والدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، (كلما زادت دافعية طالبات الصف السادس الأساسي نحو تعلّم اللغة العربية، زاد تحصيل المفاهيم النحوية لديهم، والعكس صحيح).

النتائج العامة للدراسة

ملخص النتائج التي توصلت إليها:

(1) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لتحصيل طالبات الصف السادس الأساسي، اللواتي درسنَ باستخدام أنموذج فراير (المجموعة التجريبية)، واللواتي درسنَ بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(3) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وكانت العلاقة طردية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

يتناول الفصل الأخير من هذه الدراسة مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، وتفسيرها، ثم صياغة التوصيات في ضوء النتائج، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نصّ على ما يلي:

ما أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعلامات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، وكان الوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار (26.71)، بينما كان الوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية (30.31)؛ مما يدل على وجود فرق بين تحصيل الطالبات في المجموعتين؛ فقد تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بأنموذج فراير، على طالبات المجموعة الضابطة، اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى

التي نصت على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الاختبار البعدي للتحصيل في المفاهيم النحوية، في مادة اللغة العربية.

وقد تمت الإجابة عن هذه الفرضية من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتبين من الجدول رقم (3) أنّ الدلالة المحسوبة، وقيمتها (0.002) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة وعلامات طلبة المجموعة التجريبية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ الأمر الذي يقودنا لرفض الفرضية الصفرية السابقة، مما يعني وجود أثر لاستخدام أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مزايا أنموذج فراير، وملاءمته لتدريس المفاهيم النحوية؛ إذ أنه يتناول اسم المفهوم وصفاته التعريفية المميزة له، وأمثلة تنتمي له وأمثلة لا تنتمي له، الأمر الذي يعمل على ترسيخ المفهوم في ذاكرة المتعلم وفهمه بشكل جيد، وأيضاً فالرسم البياني لأنموذج فراير الذي يرسمه المتعلم ويقوم بتعبئته، يساعد على عمل ملخص للمفهوم، وتخزينه في الذاكرة بشكل أفضل، وقد أكدت دراسة سوليفان (Sullivan, 2014) أنّ الرسم البياني لأنموذج، نافع ومفيد في كتابة معلومات إضافية عن المفهوم، ويساعد المتعلم في الوصف، والشرح، والترتيب، وتذكر قدر كبير من المعلومات، وكذلك أظهرت الدراسة أنّ فهم المتعلمين للمفردات قد تحسّن.

وأيضاً فإنّ عمل المتعلم مع المجموعة، يجعله يناقش، ويفكر، ويستنتج، ويحلل، كل ذلك أثناء تنفيذ مراحل وخطوات أنموذج فراير، وكما جاء في دراسة فندي وغيدان (2011) فإنّ لأنموذج أثراً إيجابياً في تنمية التفكير لدى الطلبة.

بالإضافة إلى ذلك، فالأنموذج لا يكتفي بتعليم المفاهيم بشكل مجرد، بل يتطرق إلى النواحي المتعلقة بالمفهوم كافة، صفاته، وأمثلة عليه، وأمثلة مضادة، فعندما يفكر الطالب بصياغة تعريف للمفهوم، يفكر بأمثلة عليه، وأمثلة لا تنتمي له، ويفكر بأهم ميزاته التي تميّزه عن باقي المفاهيم، وبهذه الصورة لا يبقى المفهوم مجرداً في ذهن الطالب، فهو يطبقه على أمثلة، ويفكر لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم؟، ويفكر بالعلاقات التي تربطه بالمفاهيم الأخرى، وكذلك يفكر بأهم ميزاته التي تميّزه عن المفاهيم الأخرى، وليس هذا وحسب؛ بل إنّ

الرسم البياني يتيح للطالب تلخيص كل المعلومات التي جمعها عن المفهوم، بشكل مبسط وسهل ومحبيب للطالب، وهو الرسم البياني للأنموذج، إذ يقوم برسمه بسرعة، ويفرغ معلوماته بداخله؛ فيعطيه نظرة سريعة وشاملة عن المفهوم، إذا أراد مراجعة الدرس مرة أخرى، لذلك كان الأنموذج ذا أثر إيجابي على تحصيل الطالبات اللواتي درسن المفاهيم النحوية من خلاله.

ومن الجدير بالذكر أن أنموذج فراير يساعد الطلبة على استحضار المعلومات والإبقاء عليها مدة أطول، لأن الطالب يتوصل إليها بنفسه، كما أنها تحفزهم على البحث وربط المعنى الجديد بالمعاني والخبرات السابقة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولها الباحث في دراسته كافة، ومنها: دراسة جلايطة (2017)، ودراسة عسيري (2015)، ودراسة وينجرو وكونور (Wanjiru & connor, 2015)، ودراسة نوافله والعمرى (2016)، ودراسة لازم (2015)، ودراسة غضبان ونهاد (2014)، ودراسة حسين (2014)، ودراسة العرنوسي ومجول (2013)، ودراسة سمين وصاحب (2012)، ودراسة العزاوي (2012)، ودراسة فندي وغيدان (2011).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي نصّ على ما يلي:

ما أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكلا المجموعتين، وذلك قبل وبعد إجراء التجربة، فأظهرت النتائج المتعلقة بالمجموعة التجريبية، وجود فرق ظاهري في نتائج مقياس الدافعية قبل وبعد إجراء التجربة، إذ كان الوسط الحسابي قبل التجربة (3.28)، وأصبح بعد التجربة (3.40) مما يدل على ازدياد ظاهري بسيط في دافعية الطلبة نحو تعلّم اللغة العربية، بعد استخدام أنموذج فراير في التدريس.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

التي نصت على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين، الضابطة والتجريبية، في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية.

وتمّ اختبار هذه الفرضية من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين، الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، إذ كانت قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.028) وهي أقل من الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$).

يتبين أن هناك دوراً لأنموذج فراير في تحسين دافعية الطالبات نحو اللغة العربية؛ وذلك لأنه عمل على إحداث تغيير على طريقة التدريس التقليدية، وجعل الطلبة يتفاعلون مع بعضهم البعض في مجموعات، واستخدام قدراتهم العقلية، ومهاراتهم في رسم الرسم البياني لأنموذج فراير وتعبئته، كما وأن نمط الأنموذج، ومراحله، وخطواته، عملت -من وجهة نظر الباحث- على تسهيل فهم المفاهيم النحوية، التي كانت تسبب مشكلة وصعوبة لدى عدد كبير من الطلبة، مما عمل على تغيير فكرة المفاهيم النحوية الصعبة ودرس القواعد المعقد؛ فعمل الأنموذج على زيادة رغبة الطالب في تعلّم المفاهيم النحوية.

نظراً لما تقدم يمكن القول أن أنموذج فراير يتلاءم مع طلبة المرحلة الأساسية، لأنه عمل على زيادة تحصيلهم وزيادة دافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية، مما يدل على فهم الطلبة له، واستساغتهم له بطريقة مبسطة وممتعة.

وذلك يعود لأن هذا الأنموذج يزود المتعلم ببيان تخطيطي يتيح له رؤية أكبر قدر ممكن من أجزاء المعلومات حول المفاهيم النحوية، في نظرة واحدة وسريعة، لذلك فهو يصلح للمفاهيم

الجديدة الواردة في موضوع معين، كونها مألوفة أم غير مألوفة، وهذا لدعم التحصيل والدافعية لدى الطلبة.

وكأن هذا الأنموذج يتطرق للمعرفة التي يمتلكها المتعلمون، لاسيما إن كانت مفاهيم منقوصة أو بديلة أو هناك مترادفات في المعنى، لذا فالأنموذج يوضح كل الفروق الواردة في تلك المفاهيم، الأمر الذي أثر إيجاباً على التحصيل والدافعية للطلبة.

ومن هنا يتضح ارتباط الدافعية بالتعلم؛ فعندما يحب الطالب المادة العلمية يتعلمها بشكل أفضل؛ فالتحديث في أساليب التدريس يكسر الملل في الحصة الدراسية، وهذا ما يقوم عليه الأنموذج، فهناك فرصة للنقاش والرسم والتفكير، وبالتالي تشكيل موقف إيجابي عن حصة اللغة العربية، وجعلها محببة لدى الطلبة، ومن ثمّ تعلمها بشكل أفضل، وكما ورد في دراسة القبطية(2016) التي درست العوامل المؤثرة في الدافعية، أن طريقة التدريس الجيدة، والبيئة الصفية المريحة، ساهمت في زيادة الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

كما سبق ذكره، لم يحصل الباحث على دراسات تناولت أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، ولكن هناك دراسة جلايطة(2017) التي تناولت أثر أنموذج فراير على الاتجاهات العلمية للطلبة، وكان له أثر إيجابي في هذا الصدد، وبالتالي تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الحالية، وكذلك دراسة نوافله والعمرى(2016)، التي درست أثر أنموذج فراير على اتجاهات الطلبة، وكان للأنموذج أثر إيجابي كذلك في تحسين اتجاهات الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي نصّ على ما يلي:

هل يوجد علاقة بين تحصيل الطلبة، ودافعتهم نحو تعلم اللغة العربية، عند تدريسهم المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير؟

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي نصت على أنه:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في المفاهيم النحوية، ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية.

تمّ اختبار هذه الفرضية من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون، وكانت قيمته موجبة، مما يعني وجود علاقة طردية بين تحصيل الطلبة في المفاهيم النحوية، ودافعتهم نحو تعلّم اللغة العربية.

تبين من خلال المعالجة الإحصائية، أنّ هناك علاقة بين تحصيل الطالبات، ودافعتهن نحو تعلّم اللغة العربية، عند تدريس المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير؛ وذلك لأنه يوجد علاقة وارتباط وثيقين بين التحصيل والدافعية؛ فكلما زادت الدافعية زاد التحصيل، فالتدريس وفق أنموذج فراير، الذي تمحور حول عمل المجموعات، والرسم البياني للأنموذج، عمل على جذب انتباه وتركيز الطالبات، وكان ذلك محبباً لديهن، وعمل على جعل حصّة قواعد اللغة العربية مميزة وممتعة، وبالتالي زادت رغبة الطالبات للمثابرة والاجتهاد؛ مما أثر إيجاباً على تحصيلهنّ، وهذا ما ورد في دراسة (سرحان، 2015)، في أنه كلما ارتفع مستوى دافعية التعلّم، زاد التحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة (حدة، 2013)، إذ أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، أي كلما زادت الدافعية للتعلّم، زادت درجة التحصيل الدراسي.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- استخدام أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية.
- اطلاع المعلمين على أساليب التدريس الحديثة وخاصة أنموذج فراير.
- حث المعلمين على ضرورة الاهتمام بزيادة دافعية الطلبة للتعلم، لما لها من أثر كبير في تحسين التحصيل الدراسي.

المقترحات

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- استخدام أنموذج فراير في دراسات جديدة لمواد ومراحل دراسية مختلفة.
- الاهتمام بعمل دراسات على المفاهيم النحوية، في مختلف المراحل الدراسية، لأهميتها ومحاولة تبسيطها للمتعلّمين.
- إجراء دراسات على مزيد من النماذج التعليمية، إذ أثبتت فعاليتها في التغلب على الطرائق التقليدية في التدريس.
- إجراء دراسات تجمع بين المفاهيم النحوية ونماذج تعليمية أخرى.
- إجراء دراسات للمقارنة بين أنموذج فراير ونماذج تعليمية أخرى لتدريس المفاهيم النحوية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

أبو الريش، إلهام حرب (2013). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شتات، سمير محمود (2005). أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأسعد، عمر (2004). مهارات اللغة العربية تدريبات وحلول، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.

تيغزة، محمد (2009). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (21)، العدد (3)، 637-688.

الجزار، عبد اللطيف (2002). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فراير" لتقويم المفاهيم، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ع (105)، ص (37-83).

جلايطة، سوزان حسن (2017). فاعلية إستراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الجوراني، إبراهيم محمد (2009). تدريس المفاهيم النحوية على وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي)، دراسات تربوية، ع (7)، ص (7-40).

حدة، لونس(2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلّم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.

حسين، خديجة(2014). أثر استعمال أنموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية، مجلة جامعة بابل، 22(1)، ص196-218.

دروزة، أفنان نظير(2006). المناهج ومعايير تقييمها، نابلس، فلسطين.

دروزة، أفنان نظير(2014). علم النفس التربوي، دار الفاروق، نابلس، فلسطين.

دروزة، أفنان نظير(2015). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الفاروق، نابلس، فلسطين، ط3.

الزهراني، محمد بن سعيد(2013). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، جامعة أم القرى، السعودية.

سرحان، سهير زكي(2015). الدافعية للتعلّم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

سليمان، أماني(2015). أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معامل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

سمين، زيد بهلول؛ صاحب، رشا(2012). أثر استخدام أنموذج فراير في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، ع(19)، ص(88-119).

عبد الله، رباد(2014). أثر استخدام دورة التعلّم الرباعية على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية ودافعيتهن نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

عبري، كمال جبري(2005). دراسات في علوم اللغة، عمان، الأردن.

العدوي، غسان ياسين(2003). التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، 19(1)، ص(257-288).

العرنوسي، ضياء؛ مجول، مشرق(2013). اثر إستراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء، مجلة العلوم الإنسانية- العراق، ع(16)، ص(227-338).

العزاوي، علاء جبار(2012). أثر أنموذج فراير في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، مجلة الفتح، كلية التربية الإسلامية، جامعة ديالى، ع(51).

عسيري، محمد الهلالي(2015). أثر استخدام إستراتيجيتي فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

عون، فاضل(2013). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

غضبان، حميد؛ نهاد، شجن(2014). أثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم ومادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس لدى طلبة الخامس الأدبي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ع(17).

فندي، أسماء؛ غيدان، سهام(2011). اثر أنموذجي الانتقال وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة الفتح، ع(47)، ص(22-55).

القبطية، لطفة (2016). دافعية تعلّم اللغة العربية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الحكومية سومنب والمدرسة الثانوية نور الإسلام بسومنب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

الكيلاني، عبد الله زيد؛ الشرفين، نضال كمال (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

لازم، أسمهان (2015). أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة أبحاث ميسان، كلية التربية الأساسية، جامعة ميسان، 11(21).

نصر، مها (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتميّز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

النعيمات، عبد الله صالح (2008). المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

النواس، خليل وائل (2014). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

نوافله، وليد؛ العمري، وصال (2016). أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 10(3)، ص(540-560).

Allen, Janet(2007). **Tools for Teaching Academic Vocabulary**, Grades 4-12, Stenhouse Publisher, P(43-48).

Dunston, Pamela; Andrew, Tyminski (2013). ***What's the big deal about vocabulary?***, **Mathematics teaching in the Middle school**.Vol.(19), No. (1), P(38-45).

Fraye, Dorothy. Fredrick, Wayne. Klausmeier, Herbert(1969). **A Schema for testing the level of concept mastery**, working paper.16, Report from the project on situational variables and efficiency of concept learning, P(1-32).

Lehr, Fran. Champaign, Illinois. Osborn, Jean. Hiebert, Elfrieda (2010). **A Focus on Vocabulary**, Pacific Resources for Education and Learning, P(1-23).

Meliana, Fika(2014). ***Teaching Writing by Combining Frayer Model and Quick Write Strategies at Senior High School***, Student Scientific Journal West Sumatra, P(1-7).

Roessingh, Hetty(2014). ***TBL and Teacher Preparation: Toward a Curriculum for Pre-service Teachers***, **Tesl Canada Journal /Revue Tesl Du, Canada** (31), P(157-174).

Sullivan, M. T. (2014). **Using adapted Frayer model as graphic organizer for graph vocabulary**. JALT2013 Conference Proceedings, P(471-481).

Wanjiru, Benson. Connor, Miheso (2015). *Effects of Mathematical Vocabulary Instruction on Students 'Achievement in Mathematics in Secondary Schools of Murang'a County, Kenya*, *Journal of Education and Practice*, Vol.(6), No.(18), P(201-208).

المواقع الإلكترونية

National Behaviour Support Service. (2005). **Fruyer Model - Vocabulary Learning Strategy.**

<https://www.nbss.ie/node/228>.

الملاحق

ملحق (1) أسماء محكمي أدوات الدراسة وتخصصاتهم

#	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	العمل	مكان العمل
1.	سهيل صالحة	دكتوراه	الفلسفة في المناهج والتدريس	دكتور جامعي	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
2.	هشام عبد الرحمن حسين شناعة	دكتوراه	علم نفس تربوي	محاضر، ورئيس قسم الدراسات المجتمعية	جامعة فلسطين التقنية/ خضوري.
3.	نهى إسماعيل عبد الله عطير	دكتوراه	فيزياء ودكتوراه تربوية	أستاذ مساعد، ورئيس قسم التأهيل التربوي	جامعة فلسطين التقنية/ خضوري.
4.	فدوى عودة	دكتوراه	أدب لغة عربية	مشرفة تربوية	مديرية التربية والتعليم/ طولكرم
5.	كفاح حسن	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	دكتور جامعي	جامعة القدس المفتوحة.
6.	يوسف محمود الحسني	ماجستير	نحو وصرف	أستاذ جامعي	جامعة الخليل.
7.	أشجع دريدي	ماجستير	أدب لغة عربية	مشرف تربوي	مديرية التربية والتعليم/ طولكرم
8.	إسحق (محمد يحيى) الجعبري	دكتوراه	نحو وصرف	دكتور جامعي	جامعة الخليل.
9.	إيناس عارف ناصر	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	عميد كلية العلوم التربوية	جامعة القدس/ أبو ديس.
10.	علي أبو راس	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	مدير المعهد العربي	القدس/ أبو ديس.
11.	خالد سليمان كتلو	دكتوراه	القياس والتقويم	محاضر جامعي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
12.	محسن محمود عدس	دكتوراه	مناهج وأساليب تدريس	محاضر جامعي	جامعة القدس/ أبو ديس.
13.	محمود أحمد الشمالي	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	محاضر جامعي	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.

#	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	العمل	مكان العمل
14.	أسماء شاهين	ماجستير	اللغة العربية وآدابها	محاضر جامعي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل.
15.	حسام عبد المعطي الطباخي	ماجستير	اللغة العربية	محاضر جامعي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل.
16.	عمر جمال عبد الرحمن أبو صاع	بكالوريوس	لغة عربية/تربية	مشرف لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ طولكرم

ملحق (2) دليل المعلم الخاص بتدريس المفاهيم النحوية وفق أنموذج فراير

بديل دليل معلم لتدريس المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج فراير في كتاب اللغة العربية للصف السادس

إعداد: سلام أبو صفا

المادة: اللغة العربية، الصف: السادس الأساسي، الفصل الثاني، العام الدراسي (2017).

يتكون هذا الدليل من قسمين هما: الإطار النظري، والإطار العملي، وفيما يلي توضيح لهما:

القسم الأول: الإطار النظري لدليل المعلم:

ويتناول هذا القسم شرحاً للإطار النظري الذي ستنتم عليه الحصص الدراسية المتعلقة بتدريس المفاهيم النحوية، وذلك من خلال ثلاثة محاور هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للمفهوم النحوي:

أولاً: تخطيط درس المفاهيم النحوية

ويتضمن كيفية التهيئة، وصياغة الأهداف السلوكية، وتحليل محتوى الدرس النحوي لإجراء الحصة، وفيما يلي تفصيل لذلك:

1. التهيئة الحافزة:

ويمكن أن يتم ذلك بعدة طرائق منها:

- ✓ استرجاع معلومات سابقة للتّمهيد لتقديم المفهوم الجديد، على أن تكون هذه المعلومات على صلة وثيقة بالمفهوم الجديد.
- ✓ إثارة مشكلة قرائية، أو كتابية، أو كلامية، يحتاج حلها لفهم الجملة الاسمية مثلاً، ومن ثمّ يكون اكتساب المفهوم الجديد حلاً لهذه المشكلة.
- ✓ حكاية قصة ذات علاقة، أو عرض صور، يتطلب وصفها، أو تنمية مهارة التعبير الشفوي بجمل مفيدة.

2. تحديد أهداف الدرس وصياغتها:

على المعلم أن يتوقع ما يمكن أن يحدث من تغييرات في سلوك المتعلمين، ولا سيما في جانبه اللغوي، أي نواتج تعلم الطلاب لهذه القاعدة النحوية، والمعارف التي يحصلونها، والمهارة التي يكتسبونها.

3. تحليل محتوى درس النحو:

المفهوم النحوي هو محور محتوى درس النحو، ويحتوي الكتاب على عشرة دروس، يتضمن كل درس ستة أفرع هي: نص الاستماع، نص القراءة، القواعد الغوية، الإملاء، الخط، التعبير، وبالتالي كان فرع القواعد اللغوية يحتوي المفاهيم النحوية التي يتم تسليط الضوء عليها في هذا الدليل.

4. الوسائل والأنشطة اللازمة لدرس النحو:

- ✓ العروض الحاسوبية، برنامج العروض المتقدمة (Power Pointe).
- ✓ الشفافات التي تعرض بجهاز ضوئي.
- ✓ اللوحات الورقية، يسجل عليها أجزاء من النص اللغوي، وكذلك الكلمات المقصودة بلون مغاير.
- ✓ أوراق عمل
- ✓ البطاقات، تكتب عليها الأمثلة، وتستخدم في أثناء الدرس، والتطبيق، والتقويم من خلال ألعاب ومسابقات.

ثانياً: تنفيذ درس المفاهيم النحوية:

ويتضمن ثلاث خطوات هي:

1. التهيئة:

ويمكن أن تتم من خلال عدة طرائق منها:

✓ جذب انتباه الطلبة

✓ التمهيد للمفهوم باسترجاع متطلباته السابقة.

✓ التوصل إلى موضوع الدرس الجديد.

ويفضل ألا يتمّ التمهيد باسترجاع المعارف بصورة تذكيرية وسردية، مثل: ما الفاعل؟ وما إعرابه؟... بل يكون التمهيد بالتأكد من اكتساب القدرة على استخدام المفاهيم التي سبق تعلّمها، مثل: استخرج من الجملة الآتية فاعلاً، اضبط الكلمات الواقعة فاعلاً بالشكل. صغ جملة فعلية، وحدد الكلمات الممثلة لمكوناتها، اكتب فقرة تتضمن بعض أسماء الإشارة....

2. عرض الدرس:

يتمّ العرض باستخدام أنموذج فراير، وهو يتضمن ثلاث خطوات رئيسة هي: تعريف المفهوم وذكر سماته، ثم عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له، ثم كتابة أمثلة تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم، ثم تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم، وأخيراً تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها من حيث هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له؟

3. الواجبات والأنشطة اللاصفية:

بعد أن ينتهي المعلم من تنفيذ حصته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه، يحدد المعلم لطلابه نشاطاً، لا يتعدى تدريباً واحداً شاملاً؛ لاسترجاع الفهم وتأكيد.

ثالثاً: تقويم اكتساب الطلبة للمفهوم النحوي:

ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

1. في أثناء التنفيذ بملاحظة الأداء

2. من خلال تصحيح الواجبات

3. من خلال الاختبارات

نبذة عن أنموذج فراير وكيفية استخدامه في التدريس:

أنموذج فراير هو إستراتيجية تعليمية يستخدمها المعلم عندما يسعى لتعليم طلبته مفهوماً جديداً، من خلال طرح السمات التي تنطبق على المفهوم والسمات غير المنطبقة عليه، ويتضمن ثلاث خطوات رئيسية هي: تعريف المفهوم وذكر سماته، ثم عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له، ثم كتابة أمثلة تمثل المفهوم وتوضيح سبب اعتبارها أمثلة، ثم تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم، وأخيراً تزويد الطلبة بأمثلة وأمثلة مضادة عن المفهوم؛ وجعلهم يصنفونها هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له، فعندما يستخدم المعلم أنموذج فراير في تعليم طلبته مفهوم جديد فهو بالواقع يعلمهم سماته وأمثلة عنه وأمثلة مضادة له، وبالتالي فهذا يؤدي إلى تكوين صورة متكاملة عن المفهوم في ذهن الطلبة وكذلك استيعابه بشكل جيد.

وربما لأنموذج فراير حصة كبيرة في مساعدة الطلبة في تعلّم المفاهيم النحوية؛ لأنه يركز على المفاهيم فقط، وأن النحو يميّز بكثرة موضوعاته التي في معظمها عبارة عن مفاهيم؛ يندرج تحتها كثير من الأمثلة واللا أمثلة، وكل مفهوم له خصائص حرجة تميّزه عن غيره من المفاهيم، وأنموذج فراير بالواقع يعلم الطلبة تعريف المفهوم، وخصائصه الحرجة التي يميّز بها؛ وأمثلة تنتمي للمفهوم وأمثلة مضادة؛ لذلك هو يعلم المفهوم من كافة النواحي.

مزايا استخدام أنموذج فراير:

✓ تستخدم إستراتيجية فراير في التعلّم النشط والتعلّم الذاتي؛ فالمتعلّم يكون نشطاً ولديه دافعية عالية للتعلّم، فهو يتعلّم عن طريق مشاركة فاعلة وليس تعلّم المفاهيم والمفردات بشكل مجرد.

✓ يمكن استخدامها لتقويم ما تعلّمه الطالب من مفاهيم في الدرس الجديد.

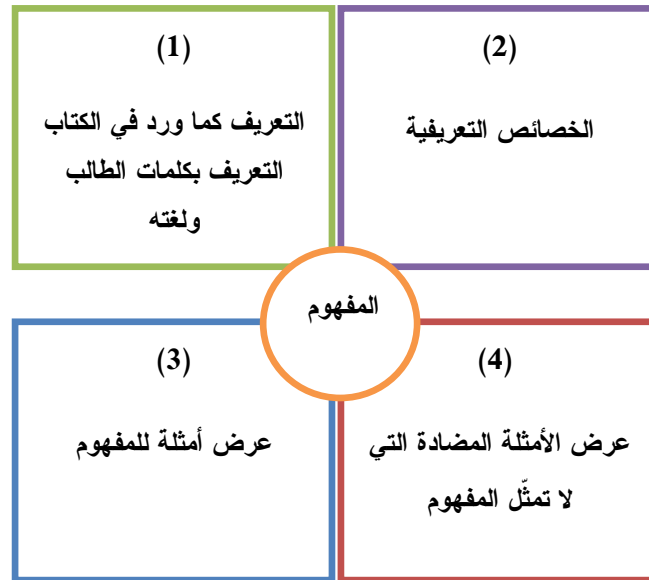
✓ تستخدم لتلخيص ما تعلّمه الطالب بعد قراءة موضوع ما حول مفهوم معين.

✓ وأيضاً يستخدم الأنموذج لتدوين ما تعلّمه الطالب بعد أن يكون قد لاحظ، وحل، واستنتج، وربط، وناقش، وجرب، وتوصل لمعلومات بنفسه، حيث يقَدّم له الأنموذج لتدوين خبراته، بتوضيح المفهوم وصفاته وتنظيم أمثلة عليه وأمثلة مضادة لا تمثل.

✓ كما وينمي هذا الأنموذج قدرة الطالب على التفكير العلمي ومهارات التفكير العليا، وينمي أيضاً مهارة حل المشكلات لديه.

الرسم البياني لأنموذج فراير "Frayer model graphic organizer":

يتكون الأنموذج من أربعة مربعات يتوسطها دائرة تحمل اسم المفهوم، وهي على الشكل التالي:



مراحل أنموذج فراير:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وعلى المتعلم أن يتعاون مع أفراد مجموعته في استنتاج مزايا وخصائص المفهوم بناء على خبراته السابقة المتعلقة بالمفهوم، وتوجيهات المعلم، ويقوم المعلم بتوجيه أسئلة عن مزايا وخصائص المفهوم للمتعلمين، معتمداً على خبراتهم السابقة، ثم يقوم بمناقشة ما توصلت إليه كل مجموعة من إجابات.

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم:

تتوصل المجموعة إلى تعريف واضح عن المفهوم من خلال الخصائص التي تم ذكرها، ثم يقوم المعلم بصياغة تعريف للمفهوم بطريقة سليمة، وتتاح فرصة للاستفسار والمناقشة حول المفهوم، وأخيراً تقديم أمثلة دالة، وغير دالة على المفهوم، وتدوينها.

ثالثاً: مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يتمّ قياس تعلّم المفهوم من خلال:

1. كتابة اسم المفهوم، ويختار المتعلّم مثلاً موجباً للمفهوم.
2. كتابة اسم المفهوم، ويختار المتعلّم المثال السالب للمفهوم.
3. كتابة المثال الموجب للمفهوم، ويختار المتعلّم اسم المفهوم.

القسم الثاني: الإطار العملي لدليل المعلم:

وسيتمّ عرض كل درس من دروس القواعد اللغوية من خلال كتابة أهداف الدرس، وكيف سيبدأ المعلم بالتهيئة وكيف سيتمّ شرح المفهوم باستخدام أنموذج فراير.

ويتكون هذا القسم من ستة دروس هي: أنواع الفعل، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الفاعل، والمفعول به، إذ تمّ وضع طريقة التهيئة وطريقة عرض الدرس وفقاً فراير، وبعض الأفكار للواجبات والأنشطة اللاصفية.

التوزيع الزمني للدروس:

الترقيم	الدرس	الزمن المستغرق
1.	أنواع الفعل	حصتان
2.	الفعل الماضي	حصتان
3.	الفعل المضارع	حصتان
4.	فعل الأمر	حصتان
5.	الفاعل	حصتان
6.	المفعول به	حصتان
المجموع	(6) دروس	(12) حصة

قائمة بالمفاهيم الواردة في الدروس:

الرقم	عنوان الدرس	المفاهيم النحوية الرئيسية الواردة في الدرس
1.	أنواع الفعل	الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر
2.	الفعل الماضي	الفعل الماضي المبني على الفتح، الفعل الماضي المبني على السكون، الفعل الماضي المبني على الضم.
3.	الفعل المضارع	الفعل المضارع المرفوع بالضمة، الفعل المضارع المنصوب، الفعل المضارع المجزوم.
4.	فعل الأمر	فعل الأمر
5.	الفاعل	الفاعل
6.	المفعول به	المفعول به، المفعول به المنصوب بالفتحة، المفعول به المنصوب بالياء، المفعول به المنصوب بالكسرة
المجموع	(6) دروس	(15) مفهوم

الأهداف العامة للدليل:

وضع الباحث أهدافاً عامة للدليل، إضافة إلى الأهداف السلوكية الخاصة، لكل درس، وكانت كما يلي:

- أن يعرف الطالب المفهوم بصورة كاملة.
- أن يذكر الطالب أمثلة على المفهوم.
- أن يصنف الطالب الأمثلة المعطاة له، إلى أمثلة دالة، وأمثلة مضادة للمفهوم.
- أن يوظف الطالب المفهوم في جمل من إنشائه.
- أن يبين الصفات التعريفية الخاصة بكل مفهوم.

الدرس الأول: أنواع الفعل (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس:

نص الهدف	مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي
أن يذكر الطالب أنواع الفعل	تذكر ومعرفة
أن يحدد الطالب أوجه الشبه بين الفعل المضارع، والماضي، والأمر	فهم واستيعاب
أن يعرف الطالب مفهوم الفعل الماضي	تذكر ومعرفة
أن يعطي الطالب ثلاثة أمثلة على الفعل الماضي	تذكر ومعرفة
أن يعطي الطالب أمثلة مضادة على الفعل الماضي	تذكر ومعرفة
أن يوظف الطالب الفعل الماضي في جمل مفيدة من خارج الكتاب	تطبيق
أن يستنتج الطالب مفهوم الفعل المضارع من خلال عرض الأمثلة	فهم واستيعاب
أن يعطي الطالب ثلاثة أمثلة جديدة على الفعل المضارع	تطبيق
أن يعطي الطالب أمثلة مضادة لا تمثل الفعل المضارع	تذكر ومعرفة
أن يوظف الطالب الفعل المضارع في جمل مفيدة من خارج الكتاب	تطبيق
أن يستخلص الطالب تعريف فعل الأمر من خلال الأمثلة المطروحة في الكتاب وبعد انتهاء المعلم من شرحه.	تركيب
أن يعطي الطالب ثلاثة أمثلة على فعل الأمر.	تذكر ومعرفة
أن يعطي الطالب أمثلة مضادة على فعل الأمر.	تذكر ومعرفة
أن يوظف الطالب فعل الأمر في جمل مفيدة من خارج الكتاب.	تطبيق
أن يصنف الطالب ستة أفعال إلى ماضٍ، ومضارع، وأمر.	تطبيق

المفاهيم الأساسية في الدرس:

الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر

❖ التهيئة للدرس:

عمل مقدمة للدرس، بتوضيح معنى الحاضر، والماضي، والفرق بينهما.

❖ عرض الدرس

وذلك من خلال ثلاث مراحل:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة، من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

(1) متى نقول عن الفعل أنه ماضٍ؟

(2) ما الفرق بين الفعل الماضي والفعل المضارع؟

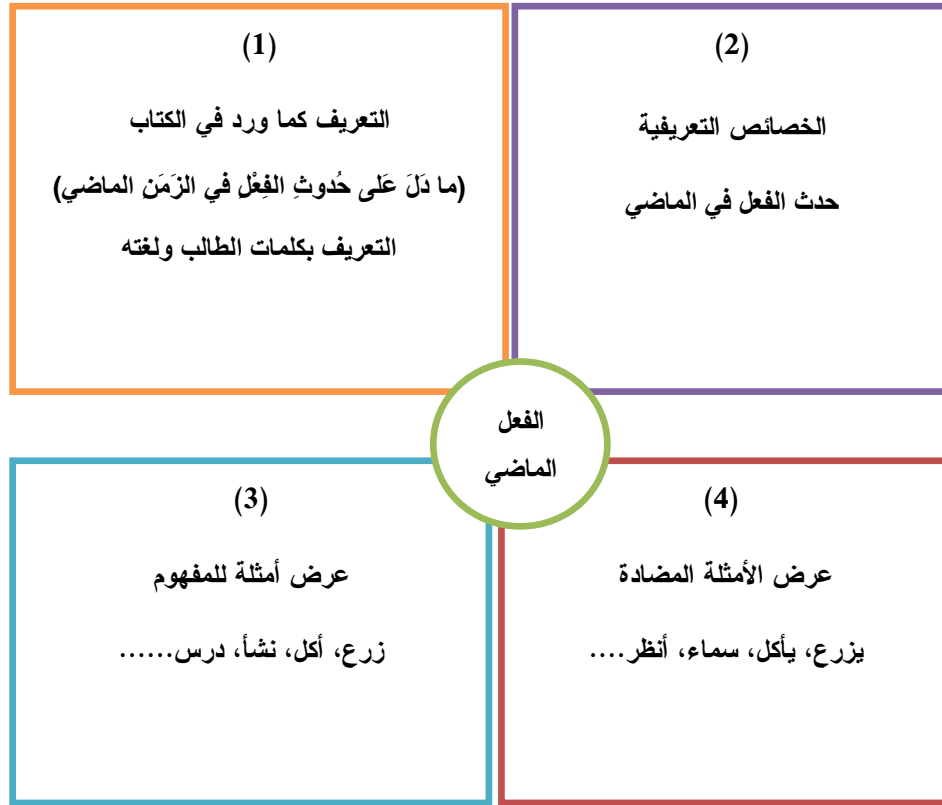
(3) من يذكر أمثلة على الفعل الماضي؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة، القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، وتعبئة خصائص المفهوم المميزة، وأمثلة عليه وأمثلة مضادة له في لوحات الرسم البياني، لأنموذج فراير، كما في الشكل:

أولاً: الفعل الماضي:



يناقش المعلم مع المجموعات مفهوم الفعل الماضي باستخدام أنموذج فراير من خلال النقاط الآتية:

- (1) تعريف المفهوم وذكر سماته (الفعل الماضي):
- * الفعل الماضي: ما دلّ على حدوث الفعل في الزمن الماضي.
- (2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.
- * الفعل الماضي حدث وانتهى بينما الفعل المضارع يدل على حدوث الفعل في الوقت الحاضر.
- (3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.
- * صعد، رأى، كتب.....
- (4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* يجلس، يسمع، يتكلم، أهدأ.....

5) تزويد الطلبة بأمثلة وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.

* يقرأ، قرأ، درس، يسعى....

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يطرح المعلم التساؤلات الآتية، لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً؛ للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على الفعل الماضي.

2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل الفعل الماضي.

ثانياً: الفعل المضارع:

وذلك من خلال ثلاث مراحل:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

1) متى نقول عن الفعل أنه مضارع؟

2) أستخرج الفعل المضارع من الأمثلة في الكتاب.

3) من يذكر أمثلة على الفعل المضارع؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم:

يطلب المعلم من كلّ مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، وتعبئة خصائص المفهوم المميزة، وأمثلة عليه، وأمثلة مضادة له، في لوحات الرسم البياني لأنموذج فراير، كما في الشكل:



يناقش المعلم مع المجموعات مفهوم الفعل المضارع، باستخدام أنموذج فراير من خلال النقاط الآتية:

- 1) تعريف المفهوم وذكر سماته (الفعل المضارع):
 - * الفعل المضارع يدل على الفعل الذي يحدث في الوقت الحاضر
- 2) عرض أوجه الشبه والاختلاف، بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.
 - * الفعل الماضي حدث في الزمن الماضي، بينما الفعل المضارع يحدث في الزمن الحاضر.
- 3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم وتوضيح لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.
 - * يصعد، ينظر، يكتب..... تدل على أنها تحدث في الوقت الحاضر
- 4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.
 - * جلس، سمع، تكلم،..... تدل على أنها حدثت في الماضي
- 5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.
 - * يقرأ، قرأ، درس، يسعى، يتوكل، أقبل....

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يطرح المعلم التساؤلات الآتية؛ لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

- 1) أعط أمثلة على الفعل المضارع.
- 2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل الفعل المضارع.

فعل الأمر:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

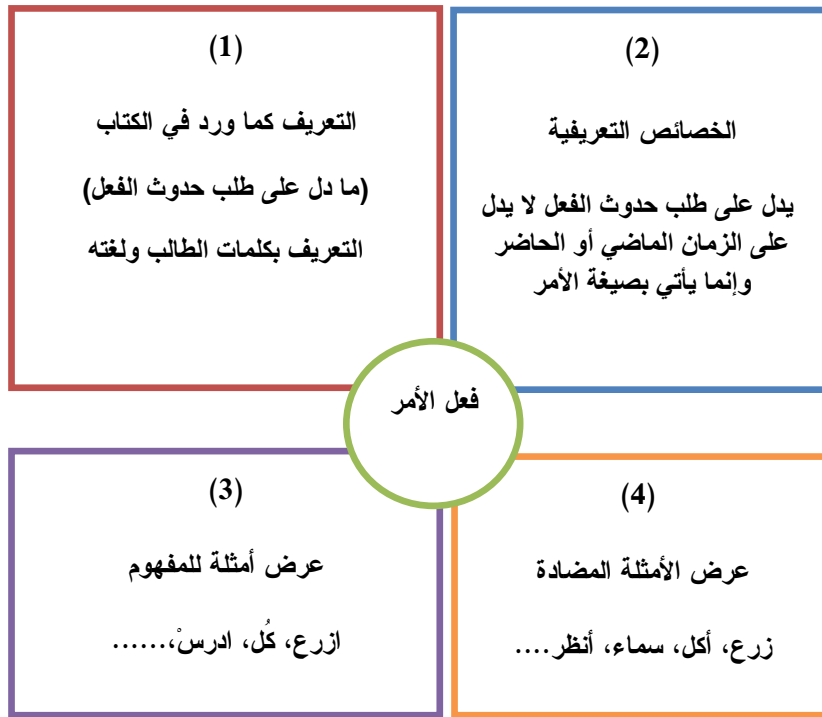
يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة، من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

- 1) ماذا يميز صيغة فعل الأمر؟
- 2) من يذكر أمثلة على فعل الأمر؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، وتعبئة خصائص المفهوم المميزة، وأمثلة عليه، وأمثلة مضادة له، في لوحات الرسم البياني لأنموذج فراير، كما في الشكل:



يناقش المعلم مع المجموعات مفهوم فعل الأمر، باستخدام أنموذج فراير من خلال النقاط الآتية:

1) تعريف المفهوم، وذكر سماته (فعل الأمر):

* فعل الأمر هو ما دل على طلب حدوث الفعل.

2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

* الفعل الماضي حدث في الزمن الماضي والفعل المضارع يحدث في الزمن الحاضر بينما فعل الأمر غير متعلق بزمان وإنما يأتي بصيغة الطلب.

3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

* أطف، ابتسم، اجلس، تأمل، اشترك....

4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* جلس، سمع، تكلم، أهدأ، يأكل، يسعى..... منها أفعال حدثت في الماضي، وبالتالي هي أفعال ماضية ومنها أفعال تدل على الحاضر وبالتالي ليست أفعال أمر.

5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

* يقرأ، قرأ، درس، يسعى، يتوكل، أقبل....

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يطرح المعلم التساؤلات الآتية لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على فعل الأمر.

2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل فعل الأمر.

3) تزويد الطلبة بتعريف المفهوم ويترك لهم ذكر اسم المفهوم:

فعل يدل على الحاضر، ما هو؟

من الأمثلة على هذا الفعل: أنظر.. انتبه... فما هو؟

❖ الواجبات والأنشطة اللاصفية:

أن يكتب الطالب فقرة تحوي العديد من الأفعال بأنواعها المختلفة، وقراءتها على زملائهم في الحصة القادمة.

الدرس الثاني: الفعل الماضي (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس:

نص الهدف	مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي
أن يحدد الطالب حالات بناء الفعل الماضي على الفتح.	فهم واستيعاب
أن يوضح الطالب حالات بناء الفعل الماضي على السكون.	فهم واستيعاب
أن يشرح الطالب حالات بناء الفعل الماضي على الضم.	فهم واستيعاب
أن يفرق الطالب بين حالات بناء الفعل الماضي (الفتح، الضم، السكون).	تحليل
أن يعطي الطالب مثالاً على كل حالة من حالات بناء الفعل الماضي.	تذكر ومعرفة
أن يعطي الطالب أمثلة مضادة على كل حالة من حالات بناء الفعل الماضي.	تذكر ومعرفة
أن يقارن الطالب بين الفعل الماضي المبني على السكون والفعل الماضي المبني على الضم.	تحليل
أن يركب الطالب ثلاث جمل فيها فعل ماضٍ مبني على الفتح.	تركيب
أن يركب الطالب ثلاث جمل فيها فعل ماضٍ مبني على السكون.	تركيب
أن يركب الطالب ثلاث جمل فيها فعل ماضٍ مبني على الضم.	تركيب

المفاهيم الأساسية في الدرس:

الفعل الماضي المبني على الفتح، الفعل الماضي المبني على السكون، الفعل الماضي المبني على الضم.

❖ التهيئة:

عمل مقدمة للدرس.

تذكير الطلبة بأقسام الفعل.

يطلب المعلم من الطلبة كتابة أمثلة على الفعل الماضي.

يبين المعلم أنّ الفعل الماضي مبني دائماً، وأنّ هناك ثلاث حالات لبناء الفعل الماضي، وسيتمّ التعرف عليها في هذه الحصة.

❖ عرض الدرس:

أ- الفعل الماضي المبني على الفتح:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة، من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم، بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

(1) الفعل الماضي مبني أم معرب؟

(2) هل هناك علامات مختلفة لبناء الفعل الماضي؟

من خلال النظر للأمثلة في الكتاب...

(1) ماذا ستكون علامة بناء الفعل الماضي إذا لم يتصل به شيء؟

(2) ماذا ستكون علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة؟

(3) ماذا ستكون علامة بناء الفعل الماضي إذا اتصلت به ألف الاثنين؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، من خلال توضيح

الآتي:

(1) تعريف المفهوم، وذكر سماته (الفعل الماضي المبني على الفتح):

* يبني الفعل الماضي على الفتح إذا:

لَمْ يَتَّصِلْ بِآخِرِهِ شَيْءٌ.

أَوْ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ تَاءُ التَّأْنِيثِ السَّائِلَةُ.

أَوْ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ أَلْفُ الْاِثْنَيْنِ.

(2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يشرح المعلم أوجه الشبه والاختلاف بالشكل الآتي-على سبيل المثال:-

✓ ليس بالضرورة أن يَتَّصِلَ بِآخِرِ الفعل الماضي المبني على الفتح شَيْءٌ، على العكس من الفعل الماضي المبني على السكون والضم.

✓ تتصل بِهِ تَاءُ التَّأْنِيثِ السَّائِلَةُ، على العكس من الفعل الماضي المبني على السكون والضم.

✓ تتصل بِهِ أَلْفُ الْاِثْنَيْنِ، على العكس من الفعل الماضي المبني على السكون والضم.

(3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

يمكن كتابة أمثلة كالاتي:

• وَلَدَ..... لَمْ يَتَّصِلْ بِآخِرِهِ شَيْءٌ.

• حَفَظْتُ..... اتَّصَلَتْ بِهِ تَاءُ التَّأْنِيثِ السَّائِلَةُ.

• قَامَا..... اتَّصَلَتْ بِهِ أَلْفُ الْاِثْنَيْنِ.

• أَحْسَنَّا..... اتَّصَلَتْ بِهِ أَلْفُ الْاِثْنَيْنِ.

(4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، وتوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* كتابة أمثلة كالاتي:

* شاهدتُكَ..... اتصلت به تاء متحركة، * تتلمذوا.....اتصلت به واو الجماعة.

(5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها هل تنتمي للمفهوم، أم لا

تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: عملوا، جاء، أرادت، شربت، سمعوا، تأثروا.....

على ورقة خارجية يطلب المعلم من المجموعات تلخيص المعلومات الواردة في الدرس، باستخدام الرسم البياني الخاص، بأنموذج فراير.

ب- الفعل الماضي المبني على السكون:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة، من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

من خلال النظر للأمثلة في الكتاب...

(1) متى يبني الفعل الماضي على السكون؟

(2) أعدد ضمائر الرفع المتحركة؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، من خلال توضيح

الآتي:

(1) تعريف المفهوم، وذكر سماته (الفعل الماضي المبني على السكون):

* يبني الفعل الماضي على السكون:

إذا اتَّصَلَتْ بِهِ ضُمَائِرُ الرفعِ المتحركة وهي:

(تاء الفاعل، نون النسوة، (نا) الدالة على الفاعلين).

(2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يجب أن يتصل الفعل الماضي بواحد من ضمائر الرفع المتحركة على العكس من الفعل

الماضي المبني على الفتح، إذ ليس من الضروري أن يتصل بضمير.

3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

كتابة أمثلة كالآتي:

- ولَدْنَا..... اتصلت به (نا) الدالة على الفاعلين.
- حَفِظْتُ..... اتَّصَلْتُ بِهِ تاءُ الفاعل.
- قُمْنَا..... اتَّصَلْتُ بِهِ نون النسوة.

4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* كتابة أمثلة كالآتي:

- شَاهَدْتُ..... اتصلت به تاء التانيث الساكنة.
- تَتَلَمَّذُ..... لم يتصل به شيء.

5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالآتي والعمل على تصنيفها: أنجبت، قلت، قالوا، جننا.....

على ورقة خارجية يطلب المعلم من كل مجموعة تلخيص المعلومات المتعلقة بالمفهوم، باستخدام الرسم البياني الخاص بأنموذج فراير.

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يطرح المعلم التساؤلات الآتية، لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً، للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

- 1) أعط أمثلة على الفعل الماضي المبني على السكون.
- 2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل الفعل الماضي المبني على السكون.

ج- الفعل الماضي المبني على الضم:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

من خلال النظر للأمثلة في الكتاب...

(1) متى يبني الفعل الماضي على الضم؟

(2) كيف أميز الفعل الماضي المبني على الضم؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة على الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، من خلال توضيح الآتي:

(1) تعريف المفهوم، وذكر سماته (الفعل الماضي المبني على الضم):

* يبني الفعل الماضي على الضم إذا: إذا اتَّصَلَتْ بِهِ واو الجماعة

(2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يتصل الفعل الماضي المبني على الضم بواو الجماعة، على العكس من الفعل الماضي المبني على الفتح، إذ ليس من الضروري أن يتصل بضمير، وعلى العكس من الفعل الماضي المبني على السكون الذي يجب أن يتصل بواحد من ضمائر الرفع المتحركة.

(3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

كتابة أمثلة كالآتي:

• وُلِدُوا..... اتصلت به واو الجماعة.

• حفظوا..... اتصلت به واو الجماعة.

4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* كتابة أمثلة كالاتي:

• بكت..... لم تتصل به واو الجماعة.

• سعى..... لم يتصل به شيء.

5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: شاهدوا، سارعوا، أنجبت، قلت، قالوا، جننا.....

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم:

يطرح المعلم التساؤلات الآتية لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على الفعل الماضي المبني على الضم.

2) أعط أمثلة لا تمثل الفعل الماضي المبني على الضم.

❖ الواجبات والأنشطة اللاصفية:

أن يقوم الطلبة بكتابة أمثلة على أفعال ماضية، وعرضها على زملائهم في الحصة القادمة، للعمل على تصنيفها.

الدرس الثالث: الفعل المضارع (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس:

نص الهدف	مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي
أن يذكر الطالب علامة رفع الفعل المضارع	تذكر ومعرفة
أن يركب الطالب ثلاث جمل فيها فعل مضارع علامة رفعه الضمة.	تركيب
أن يحدد الطالب متى ينصب الفعل المضارع.	فهم واستيعاب
أن يعلل الطالب نصب الفعل المضارع في أمثلة الكتاب.	فهم واستيعاب
أن يوظف الطالب الفعل المضارع المنصوب في جمل مفيدة من خارج الكتاب.	تطبيق
أن يحدد الطالب متى يجزم الفعل المضارع.	فهم واستيعاب
أن يستنتج الطالب مفهوم الفعل المضارع المجزوم بعد دراسة الأمثلة.	فهم واستيعاب
أن يوظف الطالب الفعل المضارع المجزوم في جمل مفيدة من خارج الكتاب.	تطبيق
أن يفرق الطالب بين أحرف نصب الفعل المضارع وأحرف جزمه.	تحليل
أن يلخص الطالب علامات الإعراب المتعلقة بالفعل المضارع.	فهم واستيعاب
أن يعطي الطالب ثلاثة أفعال تمثل كل علامة من علامات إعراب الفعل المضارع.	تطبيق
أن يصحح الطالب علامة إعراب الفعل المضارع في خمسة جمل من إنشاء المعلم.	تقويم

المفاهيم الأساسية في الدرس

الفعل المضارع المرفوع بالضمة، والفعل المضارع المنصوب، والفعل المضارع المجزوم.

❖ التهيئة:

عمل مقدمة للدرس.

البدء بكتابة خصائص الفعل المضارع، وسماته، وميزاته، وكتابة أمثلة عليه.

من خلال الأمثلة يتم توضيح أنواع الفعل المضارع.

❖ عرض الدرس:

أ- الفعل المضارع المرفوع بالضمة

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم، بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

من خلال النظر للأمثلة في الكتاب...

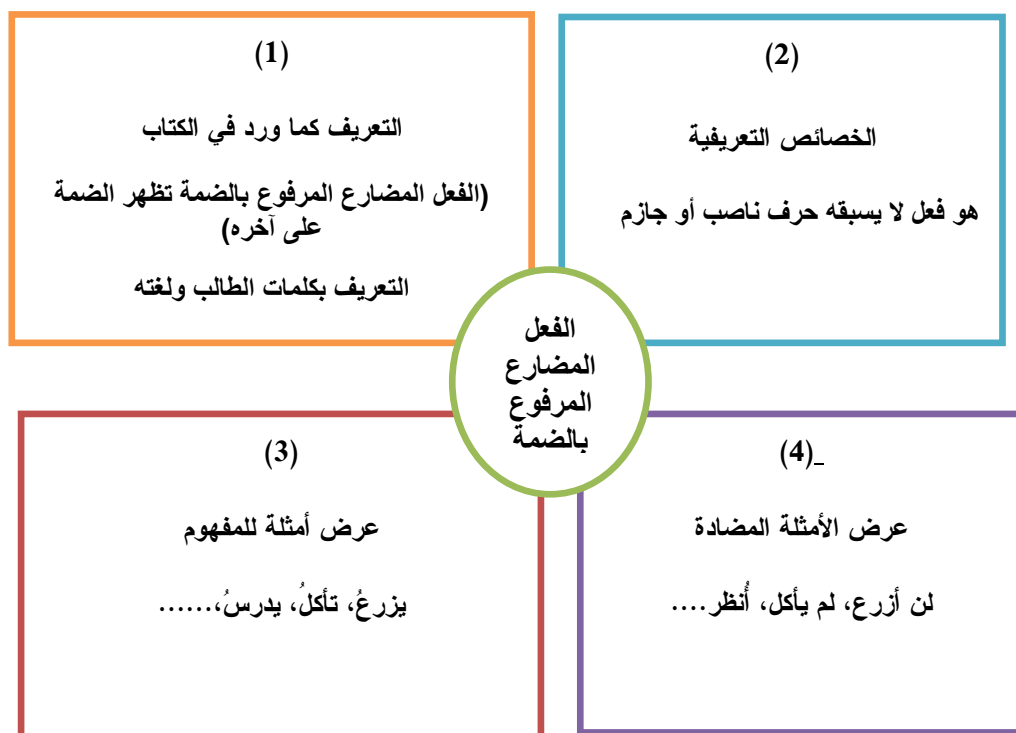
1) ما هي علامة إعراب الفعل المضارع الأصلية؟

2) متى تظهر الضمة على آخر الفعل المضارع؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، وتعبئة خصائص المفهوم المميزة، وأمثلة عليه، وأمثلة مضادة له في لوحات الرسم البياني لأنموذج فراير، كما في الشكل:



ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

(1) أعط أمثلة على أفعال مضارعه مرفوعة وعلامة رفعها الضمة.

(2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل الفعل المضارع المرفوع بالضممة.

ب- الفعل المضارع المنصوب

* أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

(1) ما الذي يجعل الفعل المضارع منصوباً؟

(2) ما هي حروف النصب؟

(3) اذكر أمثلة على أفعال مضارعة منصوبة؟

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم

يعطي المعلم كل مجموعة من الطلبة خصائص المفهوم، وأمثلة عنه، ويترك لهم فرصة تخمين ما هو اسم المفهوم، ويتمّ ذلك من خلال قيام المعلم بالخطوات الآتية:

(1) كتابة أمثلة تمثّل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

قراءة الأمثلة التي في الكتاب: أن ننجز، لن أتأخر، كي تحقق، ويطلب المعلم من الطلبة توضيح ما المشترك بينها..... أفعال مضارعة سبقتها الحروف الآتية: (أن، لن، كي) وهي تدعى حروف النصب... تخمين اسم المفهوم... الفعل المضارع المنصوب.

(2) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثّل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

يتعاون، لم يأت، لا تفعل..... يطلب المعلم من الطلبة توضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم

(3) يعرض الطلبة أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يستجج الطلبة الآتي: إذن، فالفعل المضارع المنصوب يختلف عن الفعل المضارع الذي يرفع بالضمة بأنه يسبقه واحد من حروف النصب.

(4) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالاتي وقيام كل مجموعة بتصنيفها: لن نلتقي، كي ننصر، لن أسافر، يقاتل، أن نزرع، لم يحصد....

(5) صياغة الطلبة لتعريف المفهوم، وذكر سماته

الفعل المضارع المنصوب هو الفعل المضارع المسبوق بحرف نصب: (أن، لن، كي).

يطلب المعلم من كل مجموعة أن ترسم أربعة مربعات يتوسطها اسم المفهوم، وتعبئتها بما هو مطلوب، كما مرّ بالرسم البياني لأنموذج فراير سابقا في الدليل.

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية، لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على أفعال مضارعه منصوبة.

2) أعط أمثلة مضادة لا تمثل الفعل المضارع المنصوب.

ج- الفعل المضارع المجزوم:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

1) لم يكتب، لا تسرف، ما الحركة الظاهرة على آخر هذه الأفعال؟

2) ما الذي يميز الفعل المضارع المجزوم، عن الفعل المضارع المنصوب؟

ثانياً: مرحلة تعلّم المفهوم

يقسم المعلم الصف إلى مجموعات، وكل مجموعة تتولى مهمة معينة، فمثلاً مجموعة تقوم بوصف معنى (المفهوم)، ومجموعة تقوم بتقديم أمثلة، وأمثلة مضادة، ومجموعة أخرى تقوم بوصف صفات المفهوم الأساسية:

1) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

قراءة الأمثلة التي في الكتاب: لم أهمل، لما نرجع، ليتصدق، لا تتردد وتوضح المشترك بينها سبقتها الحروف الآتية: ((لَمْ، لَمَّا، لا النَّاهِيَّة، لام الأمر))، وهي تدعى حروف الجزم

2) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

يتعاونون، لن يأتي، كي تفعل..... التوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم.

3) يعرض الطلبة أوجه الشبه، والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

إذن فالفعل المضارع المجزوم يختلف عن الفعل المضارع الذي يرفع بالضمة، إذ يسبقه واحد من حروف الجزم...

4) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: لن نلتقي، كي ننتصر، لن أسافر، يقاتل، أن نزرع، لم يحصد....

5) صياغة الطلبة لتعريف المفهوم وذكر سماته

* الفعل المضارع المجزوم: هو الفعل المضارع الذي يسبقه حرف جازم، (لَمْ، لَمَّا، لا النَّاهِيَّة، لام الأمر).

يطلب المعلم من كل مجموعة أن ترسم أربعة مربعات يتوسطها اسم المفهوم، وتعبئتها بما هو مطلوب، كما مر بالرسم البياني لأنموذج فراير سابقا في الدليل.

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية؛ لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على فعل مضارع مجزوم.

2) ما هي الصفات التعريفية للفعل المضارع المجزوم؟

3) لماذا لا يعتبر الفعل "يركض" فعلاً مضارعاً مجزوماً في الجملة الآتية (يركضُ فادي مسرعاً)؟

4) لماذا يعتبر الفعل "تَقْصِرُ" في الجملة الآتية فعلاً مجزوماً: (لا تَقْصِرْ في الدراسة).

❖ الواجبات والأنشطة اللاصفية:

أن يقوم الطلبة بكتابة أمثلة على أفعال مضارعة، (مرفوعة، ومنصوبة، ومجزومة) وعرضها على زملائهم في الحصة القادمة للعمل على تصنيفها، وتوضيح سبب النصب، أو الجزم، أو الرفع.

الدرس الرابع: فعل الأمر (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس

مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي	نص الهدف
تذكر ومعرفة	أن يتعرف الطالب على علامة بناء فعل الأمر صحيح الآخر.
تطبيق	أن يصنف الطالب الأفعال المعطاة له إلى أفعال ماضيه، أمر، مضارعة.
تطبيق	أن يوظف الطالب فعل الأمر في جمل مفيدة، مع ضبط الآخر.

المفاهيم الأساسية

فعل الأمر

❖ التهيئة:

مراجعة أنواع الفعل.

❖ عرض الدرس:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة، من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

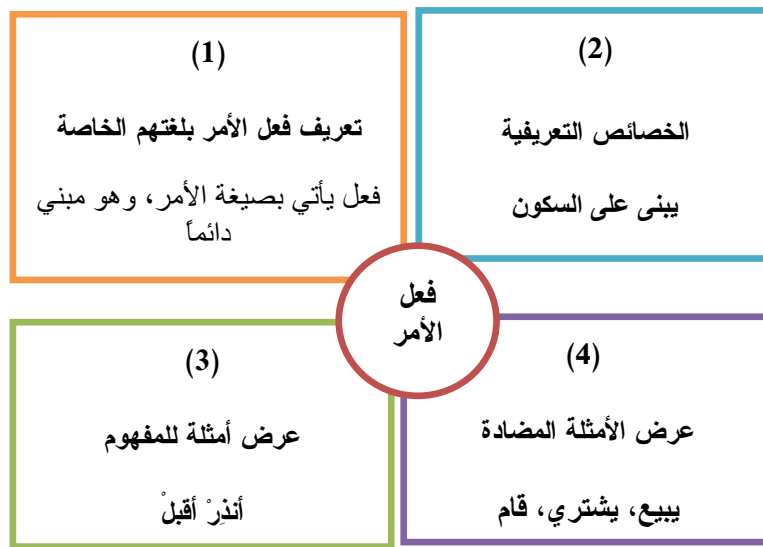
1) ازرع، ادرس..... ما الحركة الظاهرة على آخر هذه الأفعال؟

2) هل ممكن أن لا يظهر السكون على أفعال معينة؟

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم

يقسم المعلم الصف إلى مجموعات، وكل مجموعة تتولى مهمة معينة، فمثلاً مجموعة تقوم بوصف معنى (المفهوم)، ومجموعة تقوم بتقديم أمثلة، وأمثلة مضادة، ومجموعة أخرى تقوم

بوصف صفات المفهوم الأساسية، ثم تعبئتها في لوحات الرسم البياني لأنموذج فراير، كما في الشكل:



يناقش المعلم الطلبة بما تعلموه عن المفهوم بالخطوات الآتية:

- 1 كتابة أمثلة تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.
قُل، احرص، واضب، استمع، تحديد السبب.....
- 2 تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.
- يحصد، يجني، زرع..... التوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم
- 3 عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.
- فعل الأمر يأتي بصيغة الأمر، وهو مبني دائماً وهو يشبه بذلك الفعل الماضي، ويختلف في ذلك مع الفعل المضارع لأنه معرب.
- 4 تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم، أم لا تنتمي له.

*كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: اعمل، ادرس، اكتب، يقول، عمل، نام....

(5) صياغة تعريف المفهوم وذكر سماته.

يتم مما سبق استنتاج مفهوم فعل الأمر، وخصائصه وأمثلة عليه، وصياغة تعريف مناسب له.

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعط أمثلة على فعل الأمر، موضحة حركة الحرف الأخير.

2) ما هي الصفات التعريفية لفعل الأمر؟

الدرس الخامس: الفاعل (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس:

نص الهدف	مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي
أن يعرف الطالب الفاعل.	تذكر ومعرفة
أن يفرّق الطالب بين أشكال الفاعل.	تحليل
أن يذكر الطالب صور الفاعل كاسم ظاهر.	تذكر ومعرفة
أن يذكر الطالب صور الفاعل كضمير متصل.	تذكر ومعرفة
أن يفرّق الطالب بين علامات رفع الفاعل.	تحليل
أن يناقش الطالب حالات رفع الفاعل بالضمّة.	فهم واستيعاب
أن يضرب الطالب أمثلة جديدة على الفاعل بصوره كافة.	تطبيق
أن يقارن الطالب بين الفاعل كاسم ظاهر والفاعل كضمير مستتر.	تحليل
أن يركب الطالب جملة مفيدة يكون فيها الفاعل ضميراً مستتراً	تركيب
أن يحكم الطالب على صحة الجمل التي صاغها رفاقه حسب المطلوب.	تقويم
أن يحكم الطالب على الأمثلة المعطاة له هل تنتمي لفئة الفاعل أم لا.	تقويم

المفاهيم الأساسية: الفاعل

❖ التهيئة:

كتابة مقدمة للدرس

مراجعة الجملة الفعلية، وأركانها.

التوصل لموقع الفاعل في الجملة.

كتابة أمثلة ينطبق عليها مفهوم الفاعل.

من خلال أمثلة الكتاب، يبين المعلم صور الفاعل.

❖ عرض الدرس:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوجههم إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

(1) ماذا نسمي الكلمة التي تدل على من قام بالفعل؟

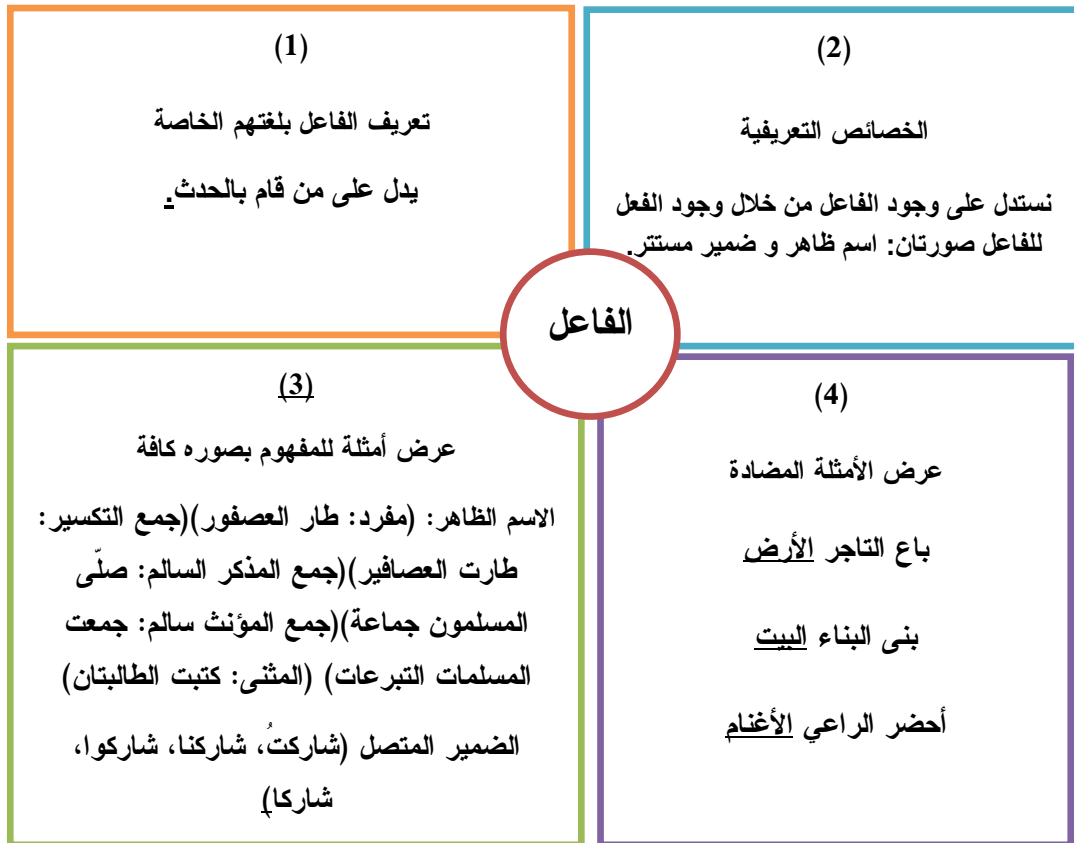
(2) اذكر أركان الجملة الفعلية.

(3) عرض أمثلة عن المفهوم ثم ذكر اسمه.

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، وتعبئة خصائص المفهوم المميزة وأمثلة عليه وأمثلة مضادة له في لوحات الرسم البياني لأنموذج فراير، كما في الشكل:



ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً، للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

(1) أعط أمثلة على جمل وأبين الفاعل فيها.

(2) ما هي الصفات التعريفية للفاعل؟

بناء على ما تقدم من أجوبة الطلبة، يقوم المعلم بتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف، والتركيز عليها مجدداً.

❖ الواجبات والأنشطة اللاصفية:

أن يقوم الطلبة بكتابة جمل مفيدة مبيينين بها الفاعل وعلامة رفعه وصورته، وعرضها على زملائهم في الحصة القادمة للعمل على تصنيفها، وذلك على شكل جدول:

الجملة	الفاعل	صورته	علامة رفعه	السبب

الدرس السادس: المفعول به (حصتان)

الأهداف السلوكية لهذا الدرس:

نص الهدف	مستوى الهدف حسب هرم بلوم المعرفي
أن يعرف الطالب مفهوم المفعول به.	تذكر ومعرفة
أن يعدد الطالب صور المفعول به كاسم ظاهر.	تذكر ومعرفة
أن يتعرف الطالب على علامة نصب المفعول به.	تذكر ومعرفة
أن يوظف الطالب كلمات معينة بحيث يكون موضعها مفعولاً به.	تطبيق
أن يركب الطالب جملًا من إنشائه ويحدد موقع المفعول به فيها.	تركيب
أن يميز الطالب بين المفعول به وغيره من أقسام الجملة.	تحليل
أن يستخرج الطالب المفعول به استخراجاً صحيحاً من خمس جمل خارجية.	تطبيق
أن يصحح الطالب علامة نصب المفعول به في الجمل المعطاة له.	تقويم

المفاهيم الأساسية: المفعول به.

المفاهيم الثانوية: المفعول به المنصوب بالفتحة، المفعول به المنصوب بالياء، المفعول به المنصوب بالكسرة.

❖ التهيئة:

عمل مقدمة للدرس

مراجعة أقسام الجملة الفعلية

❖ عرض الدرس:

أولاً: مرحلة تحليل المفهوم

يوجه المعلم طلبته إلى استنتاج مزايا المفهوم الخاضع للدراسة من خلال خبراتهم السابقة، ويقوم الطلبة بتحليل المفهوم إلى خصائصه، من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بناء على معارفهم السابقة، ويمكن أن تشمل الآتي:

- 1) ما هي أركان الجملة الفعلية؟
- 2) زرع الفلاح الأرض.... ماذا زرع الفلاح؟... ماذا نعرب كلمة الأرض؟
- 3) التعرف على اسم المفهوم، (المفعول به)، وإعطاء مثال عنه.

بعد انتهاء المجموعات من الإجابة عن الأسئلة، يناقش المعلم معهم الإجابات المقترحة، دون صياغة كاملة لتعريف المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلم المفهوم

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم من خلال الآتي:

- 1) كتابة أمثلة تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

باع التاجر الأرض، بنى البناء البيت، أحضر الراعي الأغنام، وبّخت المعلمة الطالبات، أطعم عصام الدجاجتين، يحب الله الصادقين..... تعتبر هذه الكلمات مفعولاً به، لأنها كلها منصوبة، ويتم الإجابة عليها بالسؤال: ماذا؟

- 2) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

يذهب عمر إلى المدرسة، ضاع الأرنب، ذهب حسام إلى المدرسة، التوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم؟

- 3) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يقوم المعلم بتوضيح فكرة الاختلاف والتشابه مع المفاهيم الأخرى عن طريق -على سبيل المثال-:

يمكن أن يُسأل عن المفعول به بكلمة "ماذا"..... بينما يُسأل عن الفاعل بـ "من"، والفاعل مرفوع بينما المفعول به منصوب.....

4) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

*كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: أكل الولد التفاحة، رسم وليد شجرة، ذهبت أُمي إلى الجامعة، ذهبتُ رَهفُ إلى منزل جدتها.....

5) صياغة تعريف المفهوم، وذكر سماته

صياغة تعريف مناسب للمفعول به من خلال ما تقدم.

ثالثاً مرحلة قياس اكتساب المفهوم

يطرح المعلم التساؤلات الآتية، لقياس مدى اكتساب المفهوم، من خلال ما تمّ طرحه سابقاً للتأكد من مدى استيعابهم للمفاهيم:

1) أعطِ أمثلة على جمل وحدد المفعول به...

2) فسّر لماذا لا تعتبر هذه الكلمات أمثلة على مفعول به:

* ولد النبي صلى الله عليه وسلم في عام الفيل.

* يستيقظ الطالب باكراً.

يطلب المعلم من كل مجموعة أن ترسم أربعة مربعات، يتوسطها اسم المفهوم، وتعبئتها بما هو مطلوب، كما مر بالرسم البياني لأنموذج فراير سابقا في الدليل

المفاهيم الثانوية:

أولاً- المفعول به المنصوب بالفتحة

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم من خلال الآتي:

1) كتابة أمثلة تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

بائع التاجر الأرض، بنى البناء البيت، أحضر الراعي الأغنام، ينصب بالفتحة لأنه مفرد أو جمع تكسير.

(2) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

وبخت المعلمة الطالبات، أطعم عصام الدجاجتين التوضيح لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن المفهوم

(3) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يقوم المعلم بتوضيح فكرة الاختلاف والتشابه مع المفاهيم الأخرى عن طريق -على سبيل المثال-:

يجب أن يكون اسماً مفرداً أو جمع تكسير فقط وليس جمع مؤنث أو مذكر سالم ولا مثني، حتى تظهر الفتحة على آخره.

(4) تزويد الطلبة بأمثلة وأمثلة مضادة عن المفهوم وجعلهم يصنفونها هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة كالاتي والعمل على تصنيفها: رسم وليد شجرة، يحب الله الصادقين، زرع أيمن الورود، نظم الشاعر قصيدة.

(5) صياغة تعريف المفهوم وذكر سماته

صياغة تعريف مناسب للمفعول به من خلال ما تقدم.

ثانياً: المفعول به المنصوب بالكسرة

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، من خلال توضيح الآتي:

(1) تعريف المفهوم، وذكر سماته.

* المفعول به المنصوب بالكسرة..... فقط إذا كان جمع مؤنث سالماً

(2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد، والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يشمل فقط جمع المؤنث السالم، لا جمع المذكر السالم، ولا التكسير، ولا المثني.

(3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

كتابة أمثلة كالآتي:

- كرمت المديرية الطالبات
- يقدر المجتمع الممرضات اللواتي يعملن بإخلاص..... جمع مؤنث سالم

(4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثل المفهوم، ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* كتابة أمثلة كالآتي:

يعبد المجلس الشوارع..... جمع تكسير

أعدت الطالبة بحثاً..... اسم مفرد إن لا ينصب بالكسرة

(5) تزويد الطلبة بأمثلة، وأمثلة مضادة عن المفهوم، وجعلهم يصنفونها: هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة والعمل على تصنيفها: عاقبَ المدرسُ الطالبين، كرمَت المديرَةُ المدرسات، سألَ أحمدُ سؤالاً.

ثالثاً: المفعول به المنصوب بالياء:

يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بتحديد تعريف واضح للمفهوم، من خلال توضيح

الآتي:

(1) تعريف المفهوم وذكر سماته

* المفعول به المنصوب بالياء..... فقط إذا كان جمع مذكر سالماً أو مثنى.

(2) عرض أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى المشابهة له.

يشمل فقط جمع المذكر السالم، والمثنى.

(3) كتابة أمثلة تمثل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا تعتبر هذه من الأمثلة على المفهوم.

كتابة أمثلة كالآتي:

- كرّمت المعلمة الطالبتين..... منصوب بالياء لأنه مثنى
- كرّم المدير العاملين.. منصوب بالياء لأنه جمع مذكر سالم

4) تزويد الطلبة بأمثلة لا تمثّل المفهوم ويوضح الطلبة لماذا لا تقع هذه الأمثلة ضمن نطاق المفهوم.

* كتابة أمثلة كالآتي:

يعبد المجلس الشوارع..... جمع تكسير

أعدت الطالبة بحثاً..... اسم مفرد إذن لا ينصب بالكسرة.

شرب الولد الحليب..... اسم مفرد إذن لا ينصب بالكسرة.

5) تزويد الطلبة بأمثلة وأمثلة مضادة عن المفهوم وجعلهم يصنفونها هل تنتمي للمفهوم أم لا تنتمي له.

* كتابة أمثلة والعمل على تصنيفها: عاقبَ المدرسُ الطالبين، كرّمَ المديرُ المعلمين، سألَ أحمدُ سؤاليّن.

الواجبات والأنشطة اللاصفية:

أن يقوم الطلبة بكتابة جمل مفيدة من إنشائهم؛ مبينين الفعل، والفاعل، والمفعول به إن وجد، وعلامة الرفع، أو النصب للفاعل والمفعول به، وذلك على شكل جدول:

الجملة	الفعل	الفاعل	المفعول به	علامة الرفع/النصب	السبب

نهاية الدليل

ملحق(3) الصورة الأولية لمقياس الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1.	استمتعت في تعلّم اللغة العربية					
2.	أحب حصة اللغة العربية لأن محتواها مثير ومتجدد					
3.	أحب حصة اللغة العربية لتنوع أساليب التدريس المستخدمة فيها					
4.	أحب حصة اللغة العربية لأن محتواها سهل وبسيط					
5.	أحب حصة اللغة العربية لأن الطلبة ينخرطون في النقاش المفيد مع المعلم					
6.	أرغب في قضاء وقت اكبر في حصة اللغة العربية					
7.	أعطي اللغة العربية وقتا كافيا لتعلّمها					
8.	أبدأ في مذاكرة اللغة العربية دون أن يطلب مني ذلك					
9.	أحاول جاهدا دراسة اللغة العربية					
10.	عندما يكون لدي امتحان للغة العربية ابذل كل جهدي في الاستعداد له					
11.	عندما أبدأ في حل وظائف اللغة العربية احرص على إكمالها					
12.	من المهم لدي أن أتمكن من مادة اللغة العربية					
13.	تزداد ثقتي بنفسي عندما أكون متمكنا من اللغة العربية					
14.	أحب المشاركة في حل التدريبات اللغوية التي تحتاج إلى قدرات خاصة					
15.	معلمة اللغة العربية تشجعنا على تعلّم المادة					
16.	أطرح الأسئلة على المعلمة باستمرار في حصة اللغة العربية					

					تفسح المعلمة لنا المجال لطرح الأسئلة والنقاش في حصة اللغة العربية	17.
					عندما تطرح المعلمة سؤالاً في حصة اللغة العربية أحاول جاهداً الإجابة عليه	18.
					أحرص على إثبات كفاءتي في تعلّم اللغة العربية	19.
					أعتقد أن تعلّم اللغة العربية مفيد لي	20.
					أعتقد أن اللغة العربية ذات قيمة لي	21.
					اللغة العربية ممتلئة بالنسبة لي	22.
					لا أحب أن أتعلّم اللغة العربية	23.
					أجد صعوبة في متابعة حصة القواعد والانتباه للشرح	24.
					اللغة العربية لا تسترعي اهتمامي على الإطلاق	25.
					أحب التغيير في طريقة التدريس	26.
					أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الفهم الجيد للمفاهيم الجديدة	27.
					أود تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من ربط المفاهيم الجديدة بخبراتي السابقة	28.
					أعتقد أن الرسم البياني سيساعدني على فهم المفاهيم الجديدة بصورة أوضح	29.
					أرغب بتجربة طريقة تدريس جديدة تمّحنني فرصة مناقشة معلمي وزميلاتي للاستيضاح بشكل أفضل عندما أواجه صعوبة في الفهم	30.
					أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من اكتشاف أسباب أخطائي	31.
					أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الاستمرار في محاولة إدراك المفاهيم التي لم أتقنها	32.
					أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من فهم السبب إذا اختلفت المفاهيم الجديدة مع فهمي السابق	33.

ملحق (4) نموذج تحكيم مقياس الدافعية



حضرة السيد/ة:..... المحترم/ة؛

بعد التحية؛

بين أيدىكم استبانته لقياس دافعية طلبة الصف السادس لتعلم اللغة العربية، إذ قام الباحث بتطويرها لأغراض الإجابة على أسئلة أطروحة الماجستير التي تحمل عنوان: "أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم"، يرجى من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بدقه، وتحكيمها، بما يتناسب مع أغراض الدراسة وهدفها؛ في التعرف على أثر أنموذج فراير على الدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، في مدرسة من مدارس محافظة طولكرم، شاكرين لكم حسن تعاونكم ودعمكم لتطور البحث العلمي.

الباحث: سلام أبو صفا

مقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية

عزيرتي الطالبة:

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من الفقرات التي تقيس دافعية طالبات الصف السادس نحو تعلم اللغة العربية، ويستخدم هذا المقياس لأغراض البحث العلمي، يرجى اختيار الإجابة التي تتفق مع رأيك ومعرفتك، علماً بأنّ ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، فالمهم هو الصدق والموضوعية.

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1.	استمتعت في تعلّم اللغة العربية					
2.	أحب حصة اللغة العربية لأن محتواها مثير ومتجدد					
3.	أحب حصة اللغة العربية لتنوع أساليب التدريس المستخدمة فيها					
4.	أحب حصة اللغة العربية لأن محتواها سهل وبسيط					
5.	أحب حصة اللغة العربية لأن الطلبة ينخرطون في النقاش المفيد مع المعلم					
6.	أرغب في قضاء وقت أكبر في حصة اللغة العربية					
7.	أعطي اللغة العربية وقتاً كافياً لتعلّمها					
8.	أبدأ في مذاكرة اللغة العربية دون أن يطلب مني ذلك					
9.	أحاول جاهداً دراسة اللغة العربية					
10.	عندما يكون لدي امتحان للغة العربية ابذل كل جهدي في الاستعداد له					
11.	عندما أبدأ في حل وظائف اللغة العربية أحرص على إكمالها					
12.	من المهم لدي أن أتمكن من مادة اللغة العربية					
13.	تزداد ثقتي بنفسي عندما أكون متمكناً من اللغة العربية					
14.	أحب المشاركة في حل التدريبات اللغوية التي تحتاج إلى قدرات خاصة					
15.	معلمة اللغة العربية تشجعنا على تعلّم المادة					
16.	أطرح الأسئلة على المعلمة باستمرار في حصة اللغة العربية					
17.	تفسح المعلمة لنا المجال لطرح الأسئلة والنقاش في حصة اللغة العربية					

					18. عندما تطرح المعلمة سؤالاً في حصة اللغة العربية أحاول جاهداً الإجابة عليه
					19. احرص على إثبات كفايتي في تعلّم اللغة العربية
					20. اعتقد أن تعلّم اللغة العربية مفيد لي
					21. اعتقد أن اللغة العربية ذات قيمة لي
					22. اللغة العربية مملّة بالنسبة لي
					23. لا أحب أن أتعلّم اللغة العربية
					24. أجد صعوبة في متابعة حصة القواعد والانتباه للشرح
					25. اللغة العربية لا تسترعي اهتمامي على الإطلاق
					26. أحب التغيير في طريقة التدريس
					27. أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الفهم الجيد للمفاهيم الجديدة
					28. أود تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من ربط المفاهيم الجديدة بخبراتي السابقة
					29. أعتقد أن الرسم البياني سيساعدني على فهم المفاهيم الجديدة بصورة أوضح
					30. أرغب بتجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني فرصة مناقشة معلمي وزميلاتي للاستيضاح بشكل أفضل عندما أواجه صعوبة في الفهم
					31. أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من اكتشاف أسباب أخطائي
					32. أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الاستمرار في محاولة إدراك المفاهيم التي لم أتقنها
					33. أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من فهم السبب إذا اختلفت المفاهيم الجديدة مع فهمي السابق

ملحق (5) الصورة النهائية لمقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية

مقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية

عزيزتي الطالبة:

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من الفقرات التي تقيس دافعية طلبة الصف السادس نحو تعلم اللغة العربية، ويستخدم هذا المقياس لأغراض البحث العلمي، يرجى اختيار الإجابة التي تتفق مع رأيك، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1.	استمتع في تعلم اللغة العربية.				
2.	أحب حصة اللغة العربية؛ لأن محتواها مثير.				
3.	تعجبنى حصة اللغة العربية؛ لتنوع أساليب التدريس المستخدمة فيها.				
4.	أشعر بارتياح في حصة اللغة العربية؛ لسهولة محتواها.				
5.	أستمتع بالنقاش في حصة اللغة العربية.				
6.	أرغب في قضاء وقت أكبر في حصة اللغة العربية.				
7.	أعطي مادة اللغة العربية وقتاً كافياً لتعلمها.				
8.	أبادر في مذاكرة مادة اللغة العربية، دون أن يطلب مني ذلك.				
9.	أبذل كل جهدي في الاستعداد عندما يكون لدي امتحان لغة عربية.				
10.	أحرص على إكمال حل وظائف اللغة العربية.				
11.	يهمني أن أتمكن من مادة اللغة العربية.				
12.	ثقتي بنفسي تزداد كلما تمكنت أكثر باللغة العربية.				
13.	أحرص على المشاركة في حل التدريبات اللغوية التي تحتاج إلى قدرات خاصة.				
14.	تشجعنا معلمة اللغة العربية على تعلم المادة.				

15.	تعطيني المعلمة فرصة لطرح الأسئلة في اللغة العربية.			
16.	تعطيني المعلمة فرصة للنقاش في حصة اللغة العربية.			
17.	أحاول جاهداً الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعلمة في حصة اللغة العربية.			
18.	أحرص على إثبات كفاءتي في تعلّم اللغة العربية.			
19.	أعتقد أن تعلّم اللغة العربية مفيد لي.			
20.	أتمنّ عالياً دراسة اللغة العربية.			
21.	أشعر بالملل في حصة اللغة العربية.			
22.	أنزعج من دراسة اللغة العربية.			
23.	أجد صعوبة في متابعة حصة القواعد والانتباه للشرح.			
24.	أستمتع من تنوع أساليب التدريس في حصة اللغة العربية.			
25.	أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الفهم الجيد للمفاهيم الجديدة.			
26.	أود تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من ربط المفاهيم الجديدة بخبراتي السابقة.			
27.	أفهم المحتوى بصورة أوضح عن طريق الرسومات والأشكال.			
28.	أرغب بتجربة طريقة تدريس تمكّني فرصة المناقشة للاستيضاح بشكل أفضل عندما أواجه صعوبة في الفهم.			
29.	أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من الاستمرار في محاولة إدراك المفاهيم التي لم أتقنها.			
30.	أحب تجربة طريقة تدريس جديدة تمكّني من فهم السبب إذا اختلفت المفاهيم الجديدة مع فهمي السابق.			

ملحق (6) الصورة المبدئية الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

السؤال الأول: اختيار من متعدد 24 علامة العلامة الكلية: (45)

1 من الأمثلة على الفعل المضارع:

أ- يُحَسِّن ب- فَرِحَ ج- ابْتَسِمَ د- ذَهَبَ

2 الفاعل في الجملة الآتية: " تَمَتَّلِكُ الْقَيْرَوَانُ سِحْرَ الْمَدِينَةِ الْعَتِيقَةِ " هو:

أ- ضمير متصل ب- القيروان ج- المدينة د- لا يوجد فاعل

3 من الأمثلة المضادة للفعل الماضي (التي لا تنتمي للفعل الماضي):

أ- سعى ب- حَصَدَ ج- أُسَافِرَ د- قالوا

4 الفعل الذي يدل على حدوث الفعل في الزمن الماضي هو:

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

5 فعل الأمر من الفعل " يطيع " هو:

أ- أَطِيعَ ب- طاعة ج- مطيع د- أَطَاعَ

6 الفعل "شَارَكَتْ" في الجملة: "شاركتُ بسمة في اليوم المفتوح " هو فعل ماضي مبني على:

أ- السكون ب- الفتح ج- الضم د- الكسر

7 من الأمثلة على الفعل المضارع المجزوم:

أ- لَمْ أَهْمَلْ ب- لَنْ أَتَأَخَّرَ ج- كَيْ تَحْقُقَ د- يَسْتَمَعُ

8 من الأمثلة المضادة للفعل المضارع المنصوب (التي لا تنتمي للفعل المضارع المنصوب):

أ- أَنْ نَسْتَعِدُّ ب- يَرْفَعُ ج- كَيْ نَنْتَصِرَ د- لَنْ أَسْتَسْلِمَ

9 فعل الأمر من الفعل " رَسَمَ " هو:

أ- أَرْسَمُ ب- يَرْسُمُ ج- يرسمون د- رسموا

10) " أَحْسَنَ إِلَى جِيرَانِكَ " " أَحْسَنَ " فعل أمر مبني على:

أ- الفتح ب- السكون ج- الضم د- الكسر

11) " يَسْتَغْفِرُ الْمُسْلِمَ رَبُّهُ بِاسْتِمْرَارٍ " الفعل يَسْتَغْفِرُ هو فعل:

أ- مضارع مرفوع ب- مضارع منصوب ج- مضارع مجزوم د- ماضي

12) هو اسم يدل على من قام بالفعل، وهو أحد أركان الجملة الفعلية الأساسيين فما هو:

أ- المفعول به ب- الفاعل ج- الفعل د- الفعل الماضي

13) الفعل الماضي: "أَنْجَبَ" في الجملة الآتية: (أُمُ الْإِمَامِ مِنَ اللَّاتِي أَنْجَبَ الْعِظَمَاءُ) مبني على

أ- الفتح ب- الضم ج- السكون د- الكسر

14) المفعول به في الجملة الآتية: "سَاعَدْنَا فَقَرَاءَ الْحَيِّ" هو:

أ- ساعدنا ب- فقراء ج- لا يوجد مفعول به د- الحي

15) من الصفات التعريفية المميزة للفعل الماضي المبني على الضم أنه:

أ- تتصل به واو الجماعة ب- تتصل به تاء التانيث الساكنة

ج- لا يتصل به شيء د- تتصل به نون النسوة

16) سبب بناء الفعل "تَتَلَمَّذْنَا" على السكون في الجملة الآتية: "تَتَلَمَّذْنَا عَلَى يَدِ أَفْضَلِ مُعَلِّمَةٍ" هو:

أ- اتصاله بواو الجماعة ب- اتصاله بتاء التانيث الساكنة

ج- اتصاله ب(نا) الدالة على الفاعلين د- اتصاله بنون النسوة

17) سبب جزم الفعل: " لِيَعْرِفَ " في الجملة: لِيَعْرِفَ كُلُّ مَنْ أَحَقُّهُ وَوَأَجِبَاتِهِ " هو:

أ- سبق بحرف جزم وهو لا الناهية ب- سبق بحرف جزم وهو لام الأمر

ج- سبق بحرف نصب وهو لام الأمر د- لم يسبقه حرف جزم

18) الفتحة هي علامة:

- أ- نصب الفعل المضارع
ب- رفع الفعل المضارع
ج- جزم الفعل المضارع
د- بناء فعل الأمر

19) الصفة المشتركة بين فعل الأمر والفعل الماضي هي:

- أ- أنهما مبنيان دائماً
ب- كلاهما مبني على الفتح
ج- كلاهما مبني على السكون دائماً
د- لا يوجد بينهما صفة مشتركة

20) واحدة من الجمل الآتية لا تحتوي على مفعول به:

- أ- أكل الولد التفاحة
ب- رسم وليد شجرة
ج- ذهبتُ رَهفُ إلى منزل جدتها
د- بنى البناء البيتَ
21) "يبدأ المزارعون بزراعة الفول في بداية موسم الشتاء" المزارعون فاعل مرفوع ب:

- أ- الضمة لأنه اسم ظاهر
ب- الواو لأنه جمع تكسير
ج- الواو لأنه جمع مذكر سالم
د- الواو لأنه جمع مؤنث سالم
22) واحدة من الأمثلة الآتية لا تمثل الفاعل بصورة ضمير متصل هي:

- أ- احتفلتُ مع أصدقائي.
ب- مرحبنا كثيراً يوم أمس في الحديقة.
ج- يرى العطارون أن الزعتر صيدلية متكاملة.
د- تفضلوا إلى القاعة.
23) "تكرّم المعلمة الطالبات المجتهديات" الطالبات مفعول به منصوب وعلامة نصبه...:

- أ- الفتحة لأنه اسم ظاهر
ب- الكسرة لأنه جمع مؤنث سالم
ج- الكسرة لأنه جمع تكسير
د- الألف لأنه جمع مؤنث سالم
24) "خصتِ المدرسةُ المتفوقينَ بجوائزٍ نقديةٍ" المتفوقين مفعول به منصوب وعلامة نصبه..:

- أ- الياء لأنه جمع مذكر سالم
ب- الياء لأنه مثنى
ج- الكسرة لأنه جمع مذكر سالم
د- الألف لأنه جمع مذكر سالم

السؤال الثاني:

1) أحدد شكل الفاعل في الكلمات التي تحتها خط في الجمل الآتية مع التوضيح: 5 علامات

أ- يُسَاعِدُ الزَّعْتَرُ فِي عِلَاجِ السُّعَالِ.....

ب- شاركتُ في المسابقة بحماسة.....

ج- سمعنا صوتَ آذانِ العصرِ وعدنا إلى البيت.....

د- تدرب الفريقان جيداً، فأبدعا.....

هـ- الأصدقاء اشتركوا في رحلة جبلية.....

2) أصنّف الأفعال الماضية الآتية حسب حالة بنائها في الجدول الآتي: 4 علامات

صمّتُ / تتلمذتُ / نظراً / زرّنا / قاطعوا / أخلصنا / سهرنَ / التزموا

أفعال ماضية مبنية على الضم	أفعال ماضية مبنية على السكون	أفعال ماضية مبنية على الفتح

السؤال الثالث: حلل الجمل الآتية إلى مكوناتها وأملأ الجدول: 12 علامات

الجملة	الفعل	الفاعل	المفعول به - إن وجد -
قَضَى الْمُتَفَوِّقُ وَقَّتَهُ فِي الْمُطَالَعَةِ.			
نَظَّمَ الشَّاعِرُ قَصِيدَةً.			
ذَهَبْتُ لَزِيَارَةِ مَدِينَةِ أَرِيحَا			
قَرَأْنَا الْمَقَالَةَ مَعاً			
تَعَلَّمُوا الرِّيَاضَةَ فَهِيَ تَقْوِي الْأَبْدَانِ			

ملحق (7) نموذج تحكيم الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

حضرة السيد/ة:..... المحترم/ة؛

بعد التحية؛

بين أيدىكم اختبار تحصيلي للمفاهيم النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، إذ قام الباحث بإعداده لأغراض الإجابة على أسئلة رسالة الماجستير التي تحمل عنوان: "أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم"، يرجى من حضرتكم قراءة فقرات الاختبار بدقه وتحكيمه، وكذلك الاطلاع على جدول المواصفات الخاص به، شاكرين لكم حسن تعاونكم ودعمكم لتطور البحث العلمي.

الباحث: سلام أبو صفا

السؤال الأول: اختيار من متعدد 24 علامة العلامة الكلية: (45)

1) من الأمثلة على الفعل المضارع:

أ- يُحَسِّن ب- فَرِحَ ج- ابْتَسِمَ د- ذَهَبَ

2) الفاعل في الجملة الآتية: " تَمَتَّلِكُ الْقَيْرَوَانُ سِحْرَ الْمَدِينَةِ الْعَتِيقَةِ " هو:

أ- ضمير متصل ب- القيروان ج- المدينة د- لا يوجد فاعل

3) من الأمثلة المضادة للفعل الماضي (التي لا تنتمي للفعل الماضي):

أ- سعى ب- حَصَدَ ج- أسافر د- قالوا

4) الفعل الذي يدل على حدوث الفعل في الزمن الماضي هو:

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

5) فعل الأمر من الفعل " يطيع " هو:

أ- أَطْعَ ب- طاعة ج- مطيع د- أَطَاعَ

6) الفعل "شَارَكَتْ" في الجملة: "شاركتُ بسمة في اليوم المفتوح" هو فعل ماضي مبني على:

أ- السكون ب- الفتح ج- الضم د- الكسر

7) من الأمثلة على الفعل المضارع المجزوم:

أ- لَمْ أَهْمَلْ ب- لَنْ أَتَأَخَّرَ ج- كَيْ تَحْقُقَ د- يَسْتَمَعُ

8) من الأمثلة المضادة للفعل المضارع المنصوب (التي لا تنتمي للفعل المضارع المنصوب):

أ- أَنْ نَسْتَعِدُّ ب- يَرْفَعُ ج- كَيْ نَنْتَصِرَ د- لَنْ أَسْتَسْلِمَ

9) فعل الأمر من الفعل " رَسَمَ " هو:

أ- أَرْسَمُ ب- يَرْسُمُ ج- يرسمون د- رسموا

10) " أَحْسِنْ إِلَى جِيرَانِكَ " " أَحْسِنْ " فعل أمر مبني على:

أ- الفتح ب- السكون ج- الضم د- الكسر

(11) "يستغفرُ المسلم ربه باستمرار " الفعل يستغفرُ هو فعل:

أ- مضارع مرفوع ب- مضارع منصوب ج- مضارع مجزوم د- ماضي

(12) هو اسم يدل على من قام بالفعل، وهو أحد أركان الجملة الفعلية الأساسيين فما هو:

أ- المفعول به ب- الفاعل ج- الفعل د- الفعل الماضي

(13) الفعل الماضي: "أَجَبْنَ" في الجملة الآتية: (أَمَّ الإمام من اللاتي أُنَجِّبْنَ العظماء) مبني على:

أ- الفتح ب- الضم ج- السكون د- الكسر

(14) المفعول به في الجملة الآتية: "سَاعَدْنَا فَقَرَاءَ الْحَيِّ" هو:

أ- ساعدنا ب- فقراء ج- لا يوجد مفعول به د- الحي

(15) من الصفات التعريفية المميزة للفعل الماضي المبني على الضم أنه:

أ- تتصل به واو الجماعة ب- تتصل به تاء التانيث الساكنة

ج- لا يتصل به شيء د- تتصل به نون النسوة

(16) سبب بناء الفعل "تَتَلَمَّذْنَا" على السكون في الجملة الآتية: "تَتَلَمَّذْنَا على يد أفضل معلِّمة" هو:

أ- اتصاله بواو الجماعة ب- اتصاله بتاء التانيث الساكنة

ج- اتصاله ب(نا) الدالة على الفاعلين د- اتصاله بنون النسوة

(17) سبب جزم الفعل: " ليعرف " في الجملة: ليعرف كل منا حقوقه وواجباته " هو:

أ- سبق بحرف جزم وهو لا الناهية ب- سبق بحرف جزم وهو لام الأمر

ج- سبق بحرف نصب وهو لام الأمر د- لم يسبقه حرف جزم

(18) الفتحة هي علامة:

أ- نصب الفعل المضارع ب- رفع الفعل المضارع

ج- جزم الفعل المضارع د- بناء فعل الأمر

19) الصفة المشتركة بين فعل الأمر والفعل الماضي هي:

أ- أنهما مبنيان دائماً ب- كلاهما مبني على الفتح

ج- كلاهما مبني على السكون دائماً د- لا يوجد بينهما صفة مشتركة

20) واحدة من الجمل الآتية لا تحتوي على مفعول به:

أ- أكل الولد التفاحة ب- رسم وليد شجرة

ج- ذهبتُ رَهفُ إلى منزل جدتها د- بنى البناء البيتَ

21) "يبدأ المزارعون بزراعة الفول في بداية موسم الشتاء" المزارعون فاعل مرفوع ب:

أ- الضمة لأنه اسم ظاهر ب- الواو لأنه جمع تكسير

ج- الواو لأنه جمع مذكر سالم د- الواو لأنه جمع مؤنث سالم

22) واحدة من الأمثلة الآتية لا تمثل الفاعل بصورة ضمير متصل هي:

أ- احتفلتُ مع أصدقائي. ب- مرحباً كثيراً يوم أمس في الحديقة.

ج- يرى العطارون أن الزعتر صيدلية متكاملة. د- تفضلوا إلى القاعة.

23) "تكرّم المعلمة الطالبات المجتهديات" الطالبات مفعول به منصوب وعلامة نصبه...:

أ- الفتحة لأنه اسم ظاهر ب- الكسرة لأنه جمع مؤنث سالم

ج- الكسرة لأنه جمع تكسير د- الألف لأنه جمع مؤنث سالم

24) "خصتِ المدرّسةُ المتفوقينَ بجوائزٍ نقديةٍ" المتفوقين مفعول به منصوب وعلامة نصبه..:

أ- الياء لأنه جمع مذكر سالم ب- الياء لأنه مثني

ج- الكسرة لأنه جمع مذكر سالم د- الألف لأنه جمع مذكر سالم

السؤال الثاني:

1) أحدد شكل الفاعل في الكلمات التي تحتها خط في الجمل الآتية مع التوضيح: 5 علامات

أ- يُسَاعِدُ الزَعْتَرُ في علاجِ السُّعالِ.....

ب- شاركتُ في المسابقة بحماسة.....

ج- سمعنا صوتَ أذانِ العصر وعدنا إلى البيت.....

د- تدرب الفريقان جيداً، فأبدعا.....

هـ- الأصدقاء اشتركوا في رحلة جبلية.....

2) أصنّف الأفعال الماضية الآتية حسب حالة بنائها في الجدول الآتي: 4 علامات

صمّتُ / تتلمذتُ / نظراً / زُرنا / قاطعوا / أخلصنا / سهرنَ / التزموا

أفعال ماضية مبنية على الفتح	أفعال ماضية مبنية على السكون	أفعال ماضية مبنية على الضم

السؤال الثالث: حلل الجمل الآتية إلى مكوناتها وأملأ الجدول: 12 علامات

الجملة	الفعل	الفاعل	المفعول به - إن وجد -
قَضَى الْمُتَفَوِّقُ وَقَّتَهُ فِي الْمُطَالَعَةِ.			
نَظَّمَ الشَّاعِرُ قَصِيدَةً.			
ذَهَبْتُ لزيارة مَدِينَةِ أَرِيحَا			
قَرَأْنَا الْمَقَالَةَ مَعاً			
تَعَلَّمُوا الرِّيَاضَةَ فَهِيَ تَقْوِي الْأَبْدَانِ			

ملحق (8) الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

تعليمات الاختبار:

- ✓ قراءة التعليمات بشكل جيد.
- ✓ عدد أسئلة الاختبار ستة أسئلة، السؤال الأول عبارة عن (24) فقرة اختيار من متعدد، يليه خمسة أسئلة شبه مقالية.
- ✓ مدة الاختبار ساعة واحدة فقط.
- ✓ في الإجابة عن السؤال الأول توضع دائرة على رمز الإجابة الصحيحة فقط.
- ✓ أي سؤال يوضع له أكثر من إجابة سيلغى ويعطى علامة صفر.

التاريخ:

الصف السادس - الشعبة: أ / ب

السؤال الأول: اختيار من متعدد (24) علامة

1) من الأمثلة على الفعل المضارع:

أ- يُحَسِّن ب- فَرِحَ ج- ابْتَسِمَ د- ذَهَبَ

2) الفاعل في الجملة الآتية: " تَمَتَّلِكُ الْقَيْرَوَانُ سِحْرَ الْمَدِينَةِ الْعَتِيقَةِ " هو:

أ- ضمير متصل ب- القيروان ج- المدينة د- لا يوجد فاعل

3) من الأمثلة المضادة للفعل الماضي (التي لا تنتمي للفعل الماضي):

أ- سعى ب- حَصَدَ ج- أُسَافِرَ د- قالوا

4) الفعل الذي يدل على حدوث الفعل في الزمن الماضي هو:

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

5) فعل الأمر من الفعل " يطيع " هو:

أ- أَطْعَ ب- طاعة ج- مطيع د- أَطَاعَ

6) الفعل "شَارَكَتْ" في الجملة: "شَارَكَتْ بِسْمَةِ فِي الْيَوْمِ الْمَفْتُوحِ" هو فعل ماضٍ مبني على:

أ- السكون ب- الفتح ج- الضم د- الكسر

7) من الأمثلة على الفعل المضارع المجزوم:

أ- لَمْ أَهْمَلْ ب- لَنْ أَتَأَخَّرَ ج- كَيْ تَحْقُقَ د- يَسْتَمَعْ

8) من الأمثلة المضادة للفعل المضارع المنصوب (التي لا تنتمي للفعل المضارع المنصوب):

أ- أَنْ نَسْتَعِذَّ ب- يَرْفَعُ ج- كَيْ نَنْتَصِرَ د- لَنْ أَسْتَسْلِمَ

9) فعل الأمر من الفعل " رَسَمَ " هو:

أ- أَرْسَمَ ب- يَرْسُمُ ج- يرسمون د- رسموا

(10) " أَحْسِنُ إِلَى جِيرَانِكَ " الفعل " أَحْسِنُ " فعل أمر مبني على:

أ- الفتح ب- السكون ج- الضم د- الكسر

(11) " يستغفرُ المسلمُ ربه باستمرار " الفعل يستغفرُ هو فعل:

أ- مضارع مرفوع ب- مضارع منصوب ج- مضارع مجزوم د- ماضٍ

(12) هو اسم يدل على من قام بالفعل، وهو أحد أركان الجملة الفعلية الأساسيين فما هو:

أ- المفعول به ب- الفاعل ج- الفعل د- الفعل الماضي

(13) الفعل الماضي: "أَجَبْنَ" في الجملة الآتية: (أَمَّ الإِمَامُ مِنَ اللَّاتِي أَنْجَبْنَ الْعِظْمَاءَ) مبني على:

أ- الفتح ب- الضم ج- السكون د- الكسر

(14) المفعول به في الجملة الآتية: "سَاعَدْنَا فَقَرَاءَ الْحَيِّ" هو:

أ- ساعدنا ب- فقراء ج- لا يوجد مفعول به د- الحي

(15) من الصفات التعريفية المميزة للفعل الماضي المبني على الضم أنه:

أ- تتصل به واو الجماعة ب- تتصل به تاء التأنيث الساكنة

ج- لا يتصل به شيء د- تتصل به نون النسوة

(16) سبب بناء الفعل "تتلمذُ" على السكون في الجملة الآتية: "تتلمذنا على يد أفضل معلمة" هو:

أ- اتصاله بواو الجماعة ب- اتصاله بتاء التأنيث الساكنة

ج- اتصاله ب(نا) الدالة على الفاعلين د- اتصاله بنون النسوة

(17) سبب جزم الفعل: " ليعرفُ " في الجملة: ليعرفُ كلُّ منا حقوقه وواجباته " هو:

أ- سبق بحرف جزم وهو لا الناهية ب- سبق بحرف جزم وهو لام الأمر

ج- سبق بحرف نصب وهو لام الأمر د- لم يسبقه حرف جزم

(18) الفتحة هي علامة:

- أ- نصب الفعل المضارع
ب- رفع الفعل المضارع
ج- جزم الفعل المضارع
د- بناء فعل الأمر

(19) الصفة المشتركة بين فعل الأمر والفعل الماضي هي:

- أ- أنهما مبنيان دائماً
ب- كلاهما مبني على الفتح
ج- كلاهما مبني على السكون دائماً
د- لا يوجد بينهما صفة مشتركة

(20) واحدة من الجمل الآتية لا تحتوي على مفعول به:

- أ- أكل الولد التفاحة
ب- رسم وليد شجرة
ج- ذهبتُ رَهفُ إلى منزل جدتها
د- بنى البناء البيتَ
(21) "يبدأ المزارعون بزراعة الفول في بداية موسم الشتاء" المزارعون فاعل مرفوع بـ:

- أ- الضمة لأنه اسم ظاهر
ب- الواو لأنه جمع تكسير
ج- الواو لأنه جمع مذكر سالم
د- الواو لأنه جمع مؤنث سالم
(22) واحدة من الأمثلة الآتية لا تمثل الفاعل بصورة ضمير متصل هي:

- أ- احتفلتُ مع أصدقائي.
ب- مرحباً كثيراً يوم أمس في الحديقة.
ج- يرى العطارون أن الزعتر صيدلية متكاملة.
د- تفضلوا إلى القاعة.

(23) "تكرّم المعلمة الطالبات المجتهديات" الطالبات مفعول به منصوب وعلامة نصبه:

- أ- الفتحة لأنه اسم ظاهر
ب- الكسرة لأنه جمع مؤنث سالم
ج- الكسرة لأنه جمع تكسير
د- الألف لأنه جمع مؤنث سالم

(24) "خصّت المدرسةُ المتفوقينَ بجوائزٍ نقديةٍ" المتفوقين مفعول به منصوب وعلامة نصبه:

- أ- الياء لأنه جمع مذكر سالم
ب- الياء لأنه مثني
ج- الكسرة لأنه جمع مذكر سالم
د- الألف لأنه جمع مذكر سالم

السؤال الثاني: أملأ الفراغات بالشكل الذي ظهر عليه الفاعل في الكلمات التي تحتها خط في
الجملة الآتية: (3) علامات

ضمير متصل "نا الفاعلين"	ضمير متصل "تاء الرفع متحركة"
اسم ظاهر	ضمير متصل "واو الجماعة"

- أ- يُسَاعِدُ الزَّعْتَرُ فِي عِلَاجِ السُّعَالِ.....
 ب- شاركتُ في المسابقة بحماسة.....
 ج- سمعنا صوتَ أذانِ العصر وعدنا إلى البيت.....

السؤال الثالث: أصنّف الأفعال الماضية الآتية حسب حالة بنائها في الجدول الآتي: (2) علامات

تَتَلَمَذَتْ قَاطِعُوا نَظَرًا التَّزَمُوا
--

أفعال ماضية مبنية على الفتح	أفعال ماضية مبنية على الضم

السؤال الرابع: حلل الجملة الآتية، إلى مكوناتها، واملأ الجدول: (6) علامة

الجملة	الفعل	الفاعل	المفعول به
قَرَأْنَا الْمَقَالََةَ مَعًا			
تَعَلَّمُوا الرِّيَاضَةَ فَهِيَ تَقْوِي الْأَبْدَانِ			

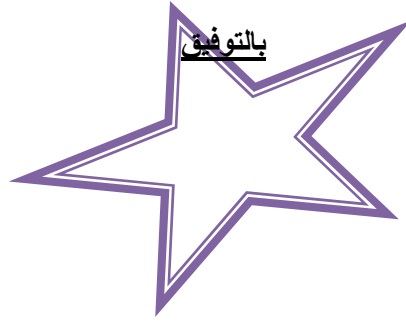
السؤال الخامس: أصنّف الأمثلة الآتية إلى أفعال دالة وأفعال مضادة للفعل الماضي المبني على
السكون: (7 علامة)

اصطادَ	سافرنا	طارَتْ	نَظَرْنَ	حَلَقَتْ	أَحْبَبْنَا	زَرَعْتُ
--------	--------	--------	----------	----------	-------------	----------

أفعال دالة	أفعال مضادة

السؤال السادس: أصل كل مفهوم بالصفة التعريفية المناسبة له: (8 علامة)

- الفاعل
- يمكن أن تتصل به تاء التأنيث الساكنة وألف الاثنين.
- الفعل الماضي المبني على الفتح
- يدل على الزمن الماضي.
- فعل الأمر
- هو فعل معرب ويدل على الزمن الحاضر.
- المفعول به
- أحد أركان الجملة الفعلية الرئيسة ويدل على من قام بالفعل
- الفعل الماضي
- يسبقه أحد أحرف النصب (أن، لن، كي).
- الفعل المضارع المنصوب
- يدل على وقوع الحدث.
- الفعل
- يأتي بصيغة الأمر وهو مبني دائماً.
- الفعل المضارع
- تبدأ الجملة الفعلية فيه.



ملحق (9) جدول المواصفات للاختبار

الرقم	السؤال الأول	الأسئلة	العلامة	المستوى
(1)	من الأمثلة على الفعل المضارع: أ- ذَهَبَ ب- فَرِحَ ج- ابْتَسِمَ د- يُحْسِنُ	1	تطبيق	
(2)	الفاعل في الجملة الآتية: " تَمْتَلِكُ الْقَيْرَوَانُ سِحْرَ الْمَدِينَةِ الْعَتِيقَةِ " هو: أ- ضمير متصل ب- القيروانُ ج- المدينةُ د- لا يوجد فاعل	1	تطبيق	
(3)	من الأمثلة المضادة للفعل الماضي (التي لا تنتمي للفعل الماضي): أ- سعى ب- حَصَدَ ج- أُسَافِرُ د- قالوا	1	تطبيق	
(4)	الفعل الذي يدل على حدوث الفعل في الزمن الماضي هو: أ- فعل الأمر ب- الفعل المضارع ج- الفعل المبني د- الفعل الماضي	1	تذكر	
(5)	فعل الأمر من الفعل " يطيع " هو: أ- أَطِيعُ ب- طاعة ج- مطيعُ د- أَطَاعَ	1	تذكر	

تطبيق	1	الفعل " شارَكَتْ " في الجملة: " شارَكَتْ بِسَمَةِ فِي الْيَوْمِ المفتوح " هو فعل ماضي مبني على: أ- الفتح ب- الضم ج- السكون د- الكسر	(6)
تطبيق	1	من الأمثلة على الفعل المضارع المجزوم: أ- لَمْ أَهْمَلْ ب- لَنْ أَتَأَخَّرَ ج- كَيْ تَحْقُقَ د- يَسْتَمَعُ	(7)
تطبيق	1	من الأمثلة المضادة للفعل المضارع المنصوب (التي لا تنتمي للفعل المضارع المنصوب): أ- أَنْ نَسْتَعِدَّ ب- يَرْفَعُ ج- كَيْ نَنْتَصِرَ د- لَنْ أَسْتَسْلِمَ	(8)
تذكر	1	فعل الأمر من الفعل " رَسَمَ " هو: أ- أَرْسَمْ ب- يَرْسُمُ ج- يَرْسُمُونَ د- رَسَمُوا	(9)
تذكر	1	" أَحْسِنْ إِلَى جِيرَانِكَ " " أَحْسِنْ " فعل أمر مبني على: أ- الفتح ب- السكون ج- الضم د- الكسر	(10)

تذكر	1	"يستغفرُ المسلم ربه باستمرار " الفعل يستغفرُ هو فعل: أ- مضارع مرفوع ب- مضارع منصوب ج- مضارع مجزوم د- ماضي	(11)
تذكر	1	هو اسم يدل على من قام بالفعل، وهو أحد أركان الجملة الفعلية الأساسيين فما هو: أ- المفعول به ب- الفاعل ج- الفعل د- الفعل الماضي	(12)
تذكر	1	الفعل الماضي: " أنجبنَ " في الجملة الآتية: (أمّ الإمام من اللاتي أنجبنَ العظماء) مبني على: أ- الفتح ب- الضم ج- السكون د- الكسر	(13)
تطبيق	1	المفعول به في الجملة الآتية: "ساعدنا فقراءَ الحيّ" هو: أ- ساعدنا ب- فقراءَ ج- لا يوجد مفعول به د- الحي	(14)
تركيب	1	من الصفات التعريفية المميزة للفعل الماضي المبني على الضم أنه: أ- تتصل به واو الجماعة ب- تتصل به تاء التأنيث الساكنة ج- لا يتصل به شيء د- تتصل به نون النسوة	(15)

16	سبب بناء الفعل " تتلمذنا " على السكون في الجملة الآتية: " تتلمذنا على يد أفضل معلمة " هو: أ- اتصاله بواو الجماعة ب- اتصاله بتاء التأنيث الساكنة ج- اتصاله ب(نا) الدالة على الفاعلين د- اتصاله بنون النسوة	1	فهم واستيعاب
17	سبب جزم الفعل: " ليعرف " في الجملة: ليعرف كل منّا حقوقه وواجباته " هو: أ- سبق بحرف جزم وهو لام الأمر ب- سبق بحرف جزم وهو لا الناهية ج- سبق بحرف نصب وهو لام الأمر د- لم يسبقه حرف جزم	1	فهم واستيعاب
18	الفتحة هي علامة: أ- رفع الفعل المضارع ب- نصب الفعل المضارع ج- جزم الفعل المضارع د- بناء فعل الأمر	1	تذكر
19	الصفة المشتركة بين فعل الأمر والفعل الماضي هي: أ- أنهما مبنيان دائماً ب- كلاهما مبني على الفتح ج- كلاهما يبني على السكون دائماً د- لا يوجد بينهما صفة مشتركة	1	تركيب
20	واحدة من الجمل الآتية لا تحتوي على مفعول به: أ- أكل الولد التفاحة ب- رسم وليد شجرة ج- ذهبتُ رَهفُ إلى منزل جدتها د- بنى البناء البيتَ	1	تطبيق

تطبيق	1	يبدأ المزارعون بزراعة الفول في بداية موسم الشتاء" المزارعون فاعل مرفوع ب: أ- الضمة لأنه اسم ظاهر ب- الواو لأنه جمع مذكر سالم ج- الواو لأنه جمع تكسير د- الواو لأنه جمع مؤنث سالم	(21)
تطبيق	1	واحدة من الأمثلة الآتية لا تمثل الفاعل بصورة ضمير متصل هي: أ- احتفلتُ مع أصدقائي. ب- مرحباً كثيراً يوم أمس في الحديق ج- يرى العطارون أن الزعتر صيدلية متكاملة. د- تفضلوا إلى القاعة	(22)
تطبيق	1	تكرم المعلمة الطالبات المجتهديات الطالبات مفعول به منصوب وعلامة نصبه...: أ- الفتحة لأنه اسم ظاهر ب- الكسرة لأنه جمع مؤنث سالم ج- الكسرة لأنه جمع تكسير د- الألف لأنه جمع مؤنث سالم	(23)
تطبيق	1	"خصت المدرسة المتفوقين بجوائز نقدية" المتفوقين مفعول به منصوب وعلامة نصبه..: أ- الياء لأنه جمع مذكر سالم ب- الياء لأنه مثنى ج- الكسرة لأنه جمع مذكر سالم د- الألف لأنه جمع مذكر سالم	(24)
السؤال الثاني			
تذكر	1	1) أحدد شكل الفاعل الذي تحته خط في الجمل الآتية:	
تذكر	1	أ- يُساعدُ الزعترُ في علاج السعال	
تطبيق	1	ب- شاركتُ في المسابقة بحماسة.	
تطبيق	1	ج- سمعنا صوت أذان العصر وعدنا إلى البيت.	

		السؤال الثالث	
تطبيق	2	أصنّف الأفعال الماضية الآتية حسب حالة بنائها في الجدول الآتي: تتلمذتْ، قاطعوا، نظّرا، التزموا	
		السؤال الرابع	
تحليل	6	حلل الجمل الآتية إلى مكوناتها وأملأ الجدول	
		السؤال الخامس	
تطبيق	7	أصنّف الأمثلة الآتية إلى أفعال دالة وأفعال مضادة للفعّل الماضي المبني على السكون:	
		السؤال السادس	
تركيب	8	أصّل كل مفهوم بالصفة التعريفية المناسبة له	

ملحق (10) نموذج الإجابة على الاختبار التحصيلي

نموذج الإجابة:

السؤال الأول:

السؤال	(1	(2	(3	(4	(5	(6	(7	(8	(9	(10	(11	(12
الإجابة	أ	ب	ج	د	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب

السؤال	(13	(14	(15	(16	(17	(18	(19	(20	(21	(22	(23	(24
الإجابة	ج	ب	أ	ج	ب	أ	أ	ج	ج	ج	ب	أ

السؤال الثاني: الفرع الأول (علامة على كل اجابة)

- أ- اسم ظاهر
- ب- ضمير متصل وهو تاء الرفع متحركة
- ج- ضمير متصل نا الفاعلين

السؤال الثاني الفرع الثاني (نص علامة على كل اجابة)

أفعال ماضية مبنية على الضم	أفعال ماضية مبنية على الفتح
قاطعوا	نظرا
التزموا	تتلمذت

السؤال الثالث: علامة لكل اجابة

الجملة	الفعل	الفاعل	المفعول به - إن وجد -
قرأنا المقالة معاً	قرأ	نا الفاعلين	المقالة
تعلموا الرياضة فهي تقوي الأبدان	تعلم	واو الجماعة	الرياضة

أصنف الأمثلة الآتية إلى أفعال دالة وأفعال مضادة للفعل الماضي المبني على السكون: علامة لكل اجابة

أفعال مضادة	أفعال دالة
اصطاد	سافرنا
طارَت	نظرَنَ
حَلَقَت	أَحْبَبْنَا
	زَرَعْتُ

أصِل كل مفهوم بالصفة التعريفية المناسبة له: علامة لكل اجابة

- الفاعل
- أحد أركان الجملة الفعلية الرئيسة ويدل على من قام بالفعل
- الفعل الماضي المبني على الفتح
- يمكن أن تتصل به تاءُ التانيث الساكنةُ وألف الاثنين
- فعل الأمر
- يأتي بصيغة الأمر وهو مبني دائماً
- المفعول به
- يدل على وقوع الحدث
- الفعل الماضي
- يدل على الزمن الماضي
- الفعل المضارع المنصوب
- يسبقه أحد أحرف النصب (أن، لن، كي)
- الفعل
- تبدأ الجملة الفعلية فيه
- الفعل المضارع
- هو فعل معرَب ويدل على الزمن الحاضر

ملحق (11) الموافقة على عنوان الأطروحة

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



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ: 2018/1/18

حضرة الدكتور محمود الشمالي المحترم
مستشار برامج ماجستير المناهج وأساليب التدريس
تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (350)، المنعقدة بتاريخ 2018/1/18، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالب/ة سلام حسني علي أبو صفا، رقم تسجيل 11558392، تخصص ماجستير المناهج وأساليب التدريس، عنوان الأطروحة:

(أثر نموذج قرار على التحصيل في المفاهيم التحويلية والدافعية نحو تعلم اللغة العبية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم)

(The Effect of Prayer Model on Achievement in Grammatical Concepts and Motivation Toward Learning the Arabic Language among Sixth Grade Students in Tulkarm Governorate)

إشراك: د. علي حيايب

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

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

د. محمد سليمان
عميد كلية الدراسات العليا



نسخة: د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
وق. أ. ع. القبول والتسجيل المحترم
ومشرف الطالب
ملف الطالب

ملاحظة: على الطالب/ة مراجعة الدائرة المالية (محاسبة لطلبة) قبل دفع رسوم تسجيل الأطروحة للضرورة

فلسطين، نابلس، ص. ب 70707 هاتف/2345115، 2345114، 2345113 (09) (972) * فاكس: 2342907 (09) (972)
3200 (5) هاتف داخلي Nablos, P. O. Box (7) *Tel, 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 * www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (12) تسهيل مهمة الباحث

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ : 2018/2/13م

حضرة السيد مدير عام الادارة العامة للبحث والتطوير المحترم
الادارة العامة للبحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم العالي

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب/ سلام حسني علي ابو صفا، رقم تسجيل (11558392)،

تخصص ماجستير مناهج وأساليب التدريس

تحية طيبة و بعد ،،،

الطالب/ سلام حسني علي ابو صفا، رقم تسجيل 11558392، تخصص ماجستير مناهج وأساليب التدريس
في كلية الدراسات العليا، وهو بصدد اعداد الاطروحة الخاصة به والتي عنوانها:

(أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية وإندافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي
في محافظة طولكرم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في جمع بيانات وتطبيق البرنامج الإرشادي على طلبة الصف السادس في
مدرسة بنات شويكة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة طولكرم ، لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

واقبلوا فائق الاحترام

د. محمد سليمان شنتيه

عميد كلية الدراسات العليا



فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09) (972) * فاكس: 2342907 (09) (972)

2345115، 2345114، 2345113 972 9 *Tel. (7) Nablus, P. O. Box 3200 هاتف داخلي (5)

* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

د.ع

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ٢٦ / ٤ / ٢٥٠
التاريخ: 2018/٦/١٩
الموافق: 1439 / / هـ

السيدة مديرة التربية والتعليم المحترمة
طولكرم
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

نهدىكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الطالب: سلام حسني علي أبو صفا في تنفيذ دراسته لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير من جامعة النجاح الوطنية بعنوان: "أثر أنموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم"، حيث سيقوم الباحث بجمع بيانات وتطبيق البرنامج الإرشادي على طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة بنات شويكة الأساسية، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير

د. إيهاب شكري
المكلف بمركز البحث والتطوير التربوي



مع أطيب التحيات
[Signature]

نسخة :

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التطوير التربوي المحترم
السيد عميد كلية الدراسات العليا المحترم / جامعة النجاح الوطنية
092342907

2969343

An-Najah National University
Faculty of Graduate studies

**The effect of Frayer model on attainment in
grammatical concepts and motivation toward
learning the Arabic language among sixth
grade students in Tulkarm Directorate**

By
Salam Hosny Ali Abo Safa

Supervisor
Dr. Ali 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.**

2018

The effect of Frayer model on attainment in grammatical concepts and motivation toward learning the Arabic language among sixth grade students in Tulkarm Directorate

By
Salam Hosny Ali Abo Safa
Supervisor
Dr. Ali Habayeb

Abstract

This study aimed to examine the effect of Frayer model on achievement in grammatical concepts and motivation toward learning the Arabic language, among sixth grade students in Tulkarm Directorate, Particularly the study attempted to answer the following questions:

- * What is the effect of Frayer model on achievement in grammatical concepts among sixth grade students in Tulkarm Directorate ?
- * What is the effect of Frayer model on motivation toward learning the Arabic language among sixth grade students in Tulkarm Directorate?
- * Is there a relationship between student achievement and motivation towards learning Arabic language when teaching grammatical concepts by using the Fryer model?

To answer the study question and its hypotheses, the researcher used the experimental approach, the study Applied during the second semester (2017- 2018), The sample consisted of the sixth grade students from the basic school of Shweikeh for girls, the Sample size was (57) students, The sample was divided into two groups; one is experimental group, who

studied the grammatical concepts by Frayer model, and the other is control group who studied the same grammatical concepts by conventional approach of teaching, The data were analyzed using One Way Analysis (ANCOVA); to examine the significance of the difference in the average achievement of the control and experimental groups, and Pearson correlation coefficient; to examine the relationship between academic achievement and motivation towards learning Arabic language.

The researcher carried out a post-test to measure the students achievement after finishing learning the grammatical concepts, and it was made certain through judges, and its validity was calculated using Cronbach's Alpha Equation which was (0.70), In addition, the researcher applied the scale of motivation towards learning Arabic language on the experimental and control groups, and it was made certain through judges, and its consistency was calculated using Cronbach's Alpha Equation which was (0.86).

And the study arrived the following results:

- There is a significant statistical difference at the level of ($\alpha=0.05$) in the means of total score at the sixth grade students academic achievement in the post test in grammatical concepts, This difference in the total score of post –test of achievement might be attributed to the method of learning used; normal method versus Frayer model, The difference was in favor of the experimental group.

- There is a significant statistical difference at the level of ($\alpha=0.05$) in the means of the scores at the sixth grade students in the scale of motivation towards learning Arabic language, which could be also be attributed to the method of learning used; normal method versus Frayer model, The difference was in favor of the experimental group.
- There is statistical correlation at ($\alpha=0.05$) between academic achievement and of motivation towards learning Arabic language, And it is a positive relation.

In light of the study findings, the researcher recommended a number of recommendations, the most important of this: Benefit from the results of the study, to investigate of the effect of Frayer model in Achievement in grammatical concepts & motivation toward learning the Arabic language.