أثر أنموذجي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع العلمي

أ.م. رائدة حسين حميد

جامعة الفرات الاوسط التقنية/ الكلية التقنية المسيب

The Typical Influence (Kamp And Barman) in Acquiring Grammatical Concepts in Arabic Grammar for Fourth Stage Students

Asst.Prof. Raida Hussein Hamid

Al- Forat Al-Awsat Technical University/Technical College Musayyib

Raida.almusawy@yahoo.com

Abstract

The purpose of the research is to identify the effect of the Kemp and Barman models on the acquisition of grammatical concepts in the grammar of the Arabic language for the fourth scientific stage students. In order to achieve the two objectives of the research, the researcher formulated the four hypotheses for research. The researcher chose the Shatt al-Arab secondary school for girls, the first experimental group, whose students will be exposed to the first independent variable (The Kamp model) and the Zarqa secondary school for girls, the second experimental group, whose students will be exposed to the second independent variable (the Barman model), and the secondary school for girls, the control group that will expose its students to the independent variable (traditional method) (25). The number of students in the three research groups (75) students, (25) students in each group.

The researcher equivalent the research groups for a number of variables. The scientific subjects of the Arabic grammar book, which will be taught for the fourth scientific stage of the academic year 2016/2017, have been identified. The teaching plans for the teaching of the first experimental group were prepared using the Kamp model, for the second experimental group using the Barman model, and for the control group according to the conventional method.

The researcher identified the main concepts that should be provided to the students in the research sample. These were five basic concepts and according to these concepts, a test was prepared to acquire grammatical concepts. The total number of paragraphs of the test was 30. The researcher used the appropriate statistical means for the research procedures and analysis of its results. After application of the test, the researcher found that the model of the Kamp reported the students of the first experimental group by increasing their degrees in the test of the acquisition of concepts, and superior to the two experimental groups and the control group. As well as the superiority of the second experimental group, which used the model Berman on the control group. According to research results, the researcher given several recommendations, including the need to prepare a booklet containing modern educational models in teaching in order to help teachers of Arabic language.

Keywords: Model Kamp - Barman - Concepts - Fourth Scientific Stage

الملخص:

يرمي البحث الى تعرف (أثر أنموذجي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع العلمي)، ولتحقيق هدفي البحث صاغت الباحثة فرضيات البحث الاربع، واختارت الباحثة اعدادية شط العرب للبنات المجموعة التجريبية الاولى التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الاول(انموذج كمب)، وثانوية الزرقاء للبنات المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الثاني (انموذج بارمان)، وثانوية التحرير للبنات المجموعة الضابطة التي ستتعرض طالباتها الى

المتغير المستقل(الطريقة الاعتيادية)، وبلغ عدد الطالبات في مجموعات البحث الثلاث (75) طالبة، بواقع (25) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى و(25) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(25) طالبة في المجموعة الضابطة.

وكافأت الباحثة بين مجموعات البحث في عدد من المتغيرات، وحددت المادة العلمية بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي للعام الدراسي 2017/2016، واعدت الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية الاولى باستعمال انموذج كمب، والخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية الثانية باستعمال انموذج بارمان، واعدت الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة وفقا للطريقة الاعتيادية.

حددت الباحثة المفاهيم الرئيسة التي ينبغي اكسابها للطالبات عينة البحث، وكانت خمسة مفاهيم اساسية وعلى وفق هذه المفاهيم اعدت اختبارا لاكتساب المفاهيم النحوية، وبلغ عدد فقرات الاختبار الكلي (30) فقرة، واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الملائمة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه. وبعد تطبيق الاختبار توصلت الباحثة الى ان انموذج كمب افاد طالبات المجموعة التجريبية الاولى وذلك بارتفاع درجاتهن في اختبار اكتساب المفاهيم، وتفوقهن على المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة. فضلا عن تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استعمل معها انموذج بارمان على المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث الحالي اوصت الباحثة بتوصيات عدة منها ضرورة اعداد كراس يتضمن النماذج التعليمية الحديثة في التدريس، لمساعدة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

الكلمات المفتاحية: انموذج كمب, بارمان, المفاهيم, الرابع العلمي

مشكلة البحث:

اذا اثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر الى الذهن صعوبة النحو، فالنحو في اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة، اذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها ويضيقون ذرعا بها، ويقاسون في سبيل تعلمها. (زاير، ورائد يونس،2012: 112)

ويشكو كثر من المتعلمين جفاف مادة النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها، فضلا عن كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها، وعدم قدرتهم على الضبط الصحيح السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً. (عبد الهادي،2005، ص 312-313)

ومن خبرة الباحثة في مجال التدريس وما لحظته عن كثب وجود العديد من الاخطاء النحوية لدى الطلبة، ووصل الخطأ النحوي لطلبة الجامعات، وتتعدد اسباب صعوبة النحو فمنهم من يعزو السبب الى المادة العلمية، ومنهم من يعزو ذلك الى المدرس، ومنهم من يعزو سبب ذلك الى طريقة التدريس، وقد يكتفي بعضُ المدرسين بأساليب تدريسية تلقوها في دراستِهم أو تدربوا عليها أبان إعدادهم للعمل في هذا الميدانِ المهم، خوفاً من تجريب كلِ جديد لا يعرفونَه، متجاهلين النمو في نظريات التعلم واستراتيجياته بما يواكب النمو الهائل في المعرفة وتقنيات العصر،

وان اساليب التدريس تتطور بتطور معرفتنا بالإنسان وبتطور تقنيات التعليم وحاجات المجتمعات المعقدة والمتزايدة (الحلاق والنصراوي، 2008: 11).

وانطلاقا من هذا كله ارتأت الباحثة الخوض في انموذجين من النماذج التعليمية وهما انموذجي (كمب وبارمان) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية ومن خلال الاجابة عن السؤال الاتي:

ما **أثر أنموذجي (كمب وبارمان) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية؟**

اهمية البحث:

اشتركت اللغة العربية مع غيرها من اللغات الاخرى، في فنونها ومهارتها الاساسية، الا انها انمازت بخصائص كثيرة، تتمثل بالتمايز الصوتي والاشتقاق، والدلالات وما الى ذلك، فضلا عن انها انمازت بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، وهي لغة متجددة، تنمو وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، ومازالت لغة حية خالدة مشرقة في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت، حفظها الله لأنها لغة القرآن الكريم استنادا الى قوله تعالى:﴿ إِنّا نَحْنُ نَزّلْنا الذِكرَ وإنّا لَهُ لحافظون ﴾[1]، ونتيجة هذا التطور والتجدد تنوعت مناهجها وأساليب تدريسها، وقسمت الى فروع مستقلة كي تحيط ولو بجزء من هذا الثراء، وعُدَ كل فرع من فروعها علم قائم بذاته له مكوناته ومناهجه واساليب تدريسه (البصيص، 2011: 16 ـ 17)

ومن هنا تبرز أهمية المفاهيم في تعليم النحو؛ لان النحو عبارة عن أبنية محكمة مرتبطة مع بعضها ارتباطا وثيقا مكونة بنيانا متكاملا متينا رصينا، ومادة البناء الرئيسة هي المفاهيم النحوية والقواعد النحوية ومهاراتها اللغوية تعتمد اعتمادا كليا على المفاهيم النحوية في تكوينها واستيعابها واكتسابها؛ كونها تمثل طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من لغتنا العربية ويحكم بها على صحة اللغة وضبطها. (المزوري، 2001، ص 12)

ويمكننا القول أَنَّ مادة النحو ليست بالمادة الصعبة إذا ما عرضها المعلمون بطريقة ميسرة سهلة وآمنوا بذلك, والهدف من تدريسها تقويم الأُذن واللسان مشافهةً وكتابةً، وهذا يعني أننا نجعل الطالب قادراً على الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة, وبقراءة سليمة تظهر عليها الحركات, وقد حاول النحاة بعد أنْ أحسوا بمعاناة الطلاب من النحو وضع طرائق تيسر تدريسه وتقربه من عقولهم (الشمري والساموك, 2005: 228).

ان معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة, وقدرته على استعمالها, تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق, بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة, ومناسبة لقدراتهم, ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية, واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم, وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي, ومحمد,2009: 25).

[1] سورة الحجر، الآية (9).

ويعد اكتساب المعارف نشاطا يشمل البنى المعرفية وتخزينها في الذاكرة وللبيئة الاثر الواضح في توافر امكانات لصياغة حلول ملائمة وفي النهاية تتواصل المعطيات القديمة مع الجديدة للخروج بمعطى جديد منه ننطلق وهكذا (زاير، وسماء داخل،2013: 156)، فضلا عن ان استعمال المفاهيم في التدريس أدى إلى ظهور نماذج تعليمية عدة قائمة على أسس وافتراضات إجرائية معينة أولت المفاهيم وكيفية تدريسها اهتماما كبيرا، وقد استنبطت بعض هذه النماذج من التصاميم التعليمية – التعلمية، وتكمن أهمية التصميم التعليمي– التعلمي في محاولته الربط بين الجانب النظري الذي يتعلق بنظريات علم النفس بشكل عام، ونظريات التعليم بشكل خاص والجانب التطبيقي الذي يتعلق بمجال وصف الاستراتيجيات المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة، وكيفية استعمالها داخل الصف أي محاولة تطبيق النظريات التعليمية بشكل مرتب ومنظم في تحسين الممارسات التعليمية (دروزة، ١٩٩٥: ٦٢).

وسبب استعمال النماذج الحديثة في التدريس هي حاجة الطلبة التعليمية، فضلا عن الاساليب المستعملة في تدريسهم والتي قد تكون غير فاعلة، فضلا عن انها غير قادرة على تنمية قدرة الطلبة على التفكير فاذا ما استطعنا توفير نماذج او مصادر تدريسية نافعة فان ذلك يمكن ان يتيح فرصا امام المدرسين لتنمية جوانب مختلفة لدى الطلبة مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية والفكرية والاخلاقية.(قطامي، وقطامي،1998: 12)

لذا اختارت الباحثة انموذجين تعليميين في بحثها الحالي وهما انموذج كمب وانموذج بارمان، ويعد انموذج كمب من النماذج التعليمية التي تساعد الطالب على التفاعل بينه وبين المعلم فضلا عن اهمية الوسائل التعليمية وبني هذا الانموذج اعتمادا على خطوات اساسية، وتعد محاولة لتنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى المصغر، وهو المستوى الذي يتناول تنظيم عددا من المفاهيم والمبادئ والاجراءات التعليمية وتعليم كل منها على حدة ضمن فصول او وحدات زمنية ملائمة.(الزند،2004: 354)

اما انموذج بارمان فهو من النماذج الحديثة في التدريس المستند الى النظرية البنائية، اذ قام بارمان ببناء انموذجه الذي لا يختلف عن دورة التعلم والذي يحتوي على مجموعة من الخطوات والاجراءات المنتظمة والمنطقية والمتدرجة التي يتم اتباعها عند تنفيذ عمل ما، فهو بمثابة دليل ومرشد للتطبيق.(اللولو، والاغا، 2007: 203)

اما اختيار الباحثة للمرحلة الاعدادية بوجه عام والصف الرابع العلمي بوجه خاص لان هذه المرحلة ذات أهمية في إعداد الطلبة لمواصلة الدراسة في مراحل أعلى, ومن ثم اعتمادهم على أنفسهم في البحث والمتابعة, وأنهم في هذه المرحلة قد بلغوا مستوى متقدماً من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي وفيها يظهر إحساسهم باستقلاليتهم وتحملهم المسؤولية في اتخاذ القرار, لأنَّها مرحلة مهمة في تعليم النحو العربي, وذلك باستيعابهم حصيلة الألفاظ والمصطلحات عند دراستهم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة, مما يساعدهم على التفكير, وفهم الأسئلة المعروضة عليهم, وإدراك العلاقات وأوجه الخلاف, وإدراك الذوق الدقيق بين التراكيب والعبارات والجمل, بحيث يتمكنون من إصدار الأحكام, واستنباط القواعد النحوية (أحمد, 1986: 190).

هدف البحث وفرضياته:

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر انموذجي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الاتية:

1-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم.

2-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسنّ مادة قواعد اللغة العربية على وفق انموذج كمب, وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم النحوية.

3-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسنّ مادة قواعد اللغة العربية على وفق انموذج بارمان, ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم النحوية.

4-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسنّ مادة قواعد اللغة العربية على وفق انموذج كمب, وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن على وفق انموذج بارمان في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الاتي:

أ-الحد البشري: عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.

ب- الحد المكاني: احدى المدارس الثانوية او الاعدادية النهارية للبنات في محافظة بابل/مركز المحافظة.

ج- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(2017-2018).

د-الحد الموضوعي(المعرفي): عددا من موضوعات قواعد اللغة العربية التي يتم تدريسها في الصف الرابع العلمي.

تحديد المصطلحات

1-**الاثر: لغة:** (الرازي) بأنهُ:"الأثر بفتحتين ما بقي من الرسم الشيء وضربة السيف (واستأثر) بالشيء استبد به (والتأثير) إبقاء الأثر في الشيء" (الرازي،1982:3).

- الاثر: اصطلاحا:

1. (الحفني) بأنهُ:" مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحفني،1991: 253).
2. (عاقل) بأنه"حادث أو ظاهرة تتلو أخرى في علاقة سببية".(عاقل, 2003:58)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه النتيجة التي تتركها طريقة التدريس في سلوك طالبات الصف الرابع العلمي(عينة البحث)

- **انموذج كمب:** عرفه كل من:

ا- **(كمب):** بانه مجموعة من الاجراءات التي تستخدم في الموقف التعليمي على وفق خطوات متسلسلة وتكون الخطوات مرنة ويمكن تقديم خطوة بدل اخرى او تعديلها بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.(كمب، 1985: 27)

ب- **(سلام):** بانه عبارة عن انموذج لتحديد حاجات المتعلم واختيار المواضيع وتحديد خصائص المتعلمين وتصميم الانشطة واداد الادوات وتصميمها لتقويم النتائج. (سلام،2001: 106)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه مجموعة من الخطوات التي تستعملها الباحثة مع طالبات الصف الرابع العلمي (المجموعة التجريبية الاولى) عند قيامها بتدريس مادة قواعد اللغة العربية معتمدة على خطوات الأنموذج.

- **انموذج برمان:** عرفه كل من:

ا – **(بارمان وكوهان):** بانه نموذج عملي يحتوي على مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة والمنطقية والمتدرجة والتي يتم اتباعها عند تنفيذ العملية التعليمية في غرفة الصف وهو بمثابة دليل ومرشد للتطبيق. ((Barman&cohen,2004,p:30

ب- **(التميمي، ورشا):** بانه انموذج علمي يحتوي على مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة والمنطقية والمتدرجة التي يتم اتباعها عند تنفيذ العملية التعليمية داخل غرفة الصف فهو بمثابة الدليل والمرشد للتطبيق (التميمي، ورشا،2015: 5)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه مجموعة من الخطوات التي تستعملها الباحثة مع طالبات الصف الرابع العلمي (المجموعة التجريبية الثانية) عند قيامها بتدريس مادة قواعد اللغة العربية معتمدة على المراحل الاربع للأنموذج.

- **الاكتساب:** عرفه كل من:

ا- **(قطامي):** بانه كمية المثيرات التي يمكن للمعلم ان يكتسبها من طريق ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها.(قطامي،1998: 106)

ب- **(زاير، وسماء تركي):** بانه كمية المعلومات المتدرجة التي يكتسبها الفرد من طريق تعرضه الى مواقف تعليمية مختلفة لتكون المخزون السلوكي لكي يظهر افعاله في حياته التعليمية.(زاير، وسماء داخل،2013،ج1: 155).

وتعرفه الباحثة بانه الدرجة التي يحصل عليها مجاميع البحث الثلاث (المجموعتين التجريبية والضابطة) في الاختبار المعد اليهم من طريق الاجابة على فقراته للتعرف على اكتسابهم للمفاهيم النحوية بشكل صحيح.

-المفاهيم النحوية: المفهوم النحوي، عرفه كل من:

- (دروزه):"قدرة المتعلم على تعريف المفهوم وتطبيقه على مواقف تعليمية جديدة واكتشاف الخصائص الحرجة له وإعطاء أمثلة عليه "(دروزه، 1995: 14).
- (عصر): بانه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي، او الدلالي في الجملة صرفا وتركيبا.(عصر، 2000: 10)

تعرفه الباحثة اجرائيا بانه قدرة طالبة الصف الرابع العلمي على تمييز خصائص المفاهيم النحوية الاساسية في موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي وإضافتها إلى خزينها المعرفي وإعادة استعمالها في المواقف المتشابهة على وفق خصائصها وسماتها.

الصف الرابع العلمي:

هو الصف الأول من صفوف المرحلة الإعدادية الذي يقابله الفرع الأدبي إذ تكون مدة الدراسة في المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات، ويبدأ تخصص الطالب العلمي، أو الأدبي في هذه المرحلة، علماً بأن هذه المرحلة تأتي بعد المرحلة المتوسطة، وتسبق المرحلة الجامعية (جمهورية العراق،1990: 4).

الاطار النظري

اولا: انموذج كمب

هو نموذج قام بتصميمه جيرولد كمب ويتميز بالاهتمام بالتغذية المرتدة او الراجعة، والاهتمام بالأهداف التعليمية الاجرائية، والتقييم المستمر للمتعلمين من خلال اساليب التقويم القبلي والمرونة وامكانية البدء وفق طبيعة التصميم.

خطوات انموذج كامب:

يحدد كمب في انموذجه ثمانية خطوات يمكن استعمالها في التصميم التعليمي وهي على النحو الاتي:

1- الموضوعات والاهداف العامة: تحديد احتياجات المتعلم، وصياغة الاهداف العامة، واختيار الموضوعات، ومهام العمل اللازمة في التعليم، اي تحديد الاهداف العامة والاحتياجات ثم اعداد قائمة بالموضوعات الرئيسة وتحديد الاهداف العامة والخاصة لتعليم كل موضوع.

2- خصائص المتعلم: تحديد خصائص المتعلمين الواجب الاخذ بها اثناء التصميم التعليمي مثل:(العمر، الحالة الاجتماعية، نتائج التحصيل الدراسي)، للتعرف على مدى استعدادهم لاستقبال الخبرة، ومدى ملائمة خصائصهم والاساليب المتبعة.

3- اهداف التعلم: تحديد الاهداف التعليمية بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس،

4- محتوى الموضوع: تحديد محتوى المادة التعليمية التي ترتبط بالأهداف التعليمية، ويمثل المحتوى المادة الدراسية نقطة البداية في التدريس، وتعد المصادر الاولية لنشاط التدريس والتعلم، والتي منها تشتق الاهداف وعناصر محتوى الدرس وترتيب خطواته.

5- الاختبار القبلي: ان اختبار المعرفة السابقة ضروري لتعرف مدى ما يعرفه الطالب من اهداف الموضوع الذي هم بصدده، واثارة الرغبة لدى الطلبة في دراسة المادة.

6- فعاليات ومصادر التدريس: وتعني تصميم نشاطات التعلم والتعليم واختيار المصادر والوسائل التعليمية وتحديد طرائق التدريس التي تتلاءم وطبيعة الموضوعات والتي تساعد على تحقيق الاهداف.

7- الخدمات المساندة: وهي تهيئة الوسائل التعليمية لكل موضوع، والخدمات المساندة مثل الميزانية والافراد العاملين وجدول الدراسة والاجهزة والتسهيلات المادية التي تساعد على تنفيذ خطة التدريس.

8- التقويم التحصيلي: تقويم تعلم الطلبة والاستفادة من هذا التقويم في مراجعة واعادة تقويم اي جانب من خطة التدريس التي تحتاج الى تحسين. (الحيلة،1999: 104)، (كمب،1985:25-27)

دور المعلم في انموذج كمب

ويتطلب التدريس على وفق انموذج كمب من المعلم ما يأتي:

1- ان يتفهم المعلم الموضوعات التي يقوم بتدريسها الى التلاميذ ويدرك المفاهيم الواردة في المحتوى الدراسي.

2- ان يتعرف على طبيعة المتعلمين وظروفهم وخصائصهم ومتطلبات المرحلة التعليمية التي يدرسهم فيها.

3- يقوم بتحديد الاهداف الاجرائية وصياغتها على وفق اهداف المادة التي يقوم بتدريسها بشكل واضح ودقيق.

4- ان يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

5- يختبر المتعلمين من طريق التقويم القبلي والبعدي.

6- يراعي اسلوب التغذية الراجعة من طريق تعريف المتعلمين – الذين يقوم بتدريبهم بنتائج اجابتهم بشكل مستمر، بهدف تعزيز السلوك المرغوب فيه ومحاولة الغاء السلوك او الاجابة المغلوطة.(العبودي،2011: 37)

ثانيا: انموذج بارمان:

يتكون انموذج بارمان من اربع مراحل وهي:

اولا: مرحلة التحديد او التخمين: يستعمل المدرس اساليب تساعد الطلبة على تحديد معرفتهم عن موضوع الدرس، اذ يقوم بتحديد المفهوم، وكتابة قائمة بالخبرات المحسوسة ذات العلاقة بالمفهوم، ويستخدم الطالب خبراته ومعارفه السابقة لغرض التنبؤ، ويقوم المدرس بتحفيز التفكير التنبؤي لدى الطلبة، لان التنبؤ نمط من انماط التفكير يستند على المعلومات التي يمتلكها الطالب، وهذه المرحلة تساعد الطلبة على التوصل الى الفهم الصحيح لمفاهيم الدرس.

ثانيا: مرحلة الاستقصاء: وفيها تقدم مشكلة مفتوحة للطلبة تتضمن امكانات واستراتيجيات متعددة لحلها، وهي تهيء المجال لأنشطة الطلبة، ولأسئلتهم ذات الصلة بموضوع الدرس، ويطلب المدرس من الطلبة القيام بعملية الاستكشاف او الاستقصاء وطرح الاسئلة، ويكون دور المدرس الموجه والمشرف وتشجيعهم على مواصلة التفكير لحل المشكلات المطروحة. (العفون،ومكاون،2012:120)

ثالثا: مرحلة الحوار: وتسمى ايضا مرحلة استخلاص المفهوم، اذ تصبح الخبرة الاستقصائية في المرحلة السابقة الاساس لوضع صياغة علمية للمفهوم، اي يتم توضيح المفاهيم الاساسية من خلال الحوار والمناقشة بين المدرس والطلبة، ويكون دور المدرس في هذه المرحلة مناقشة الطلبة في المعلومات التي تم التوصل اليها ومن ثم استخلاص المفهوم.

رابعا: مرحلة التطبيقية: في هذه المرحلة يتنافس الطلبة لتقديم امثلة متعددة عن المفهوم وتطبيق المعلومات التي حصلوا عليها في المراحل السابقة، ودور المدرس في هذه المرحلة اعطاء الطلبة وقتا كافيا لتطبيق ما تعلموه، ومساعدتهم على تنظيم افكارهم، وربط ما تعلموه بأفكار وخبرات ذات صلة بالمفهوم الجديد،،ويحدث التقويم في مراحل الدورة التعليمية كلها. (زاير واخرون، 2014: 392).

الدراسات السابقة:

ا- الدراسات السابقة لأنموذج كمب تناولت الباحثة عددا من الدراسات السابقة لأنموذج كمب ذات الصلة بموضوع الدراسة، ورتبتها بحسب التسلسل الزمني لها وعلى النحو الاتي:

1- دراسة الجبوري (2012)

اثر انموذج كمب في تحصيل طالبات الصف الثالث/ معهد اعداد المعلمات في مادة قواعد اللغة العربية

اجريت الدراسة في جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية، صاغ الباحث فرضية البحث، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، اختار الباحث عينة البحث بصورة عشوائية، وبلغت عينة البحث (62) طالبة بواقع (31) طالبة للمجموعة التجريبية و(31) طالبة في المجموعة الضابطة وبعد ان كافا الباحث بين المجموعتين واعد الخطط التدريسية لكل مجموعة، ثم اعد اختبارا تكون من (50) فقرة وبعد ان تأكد من صدق وثبات الاداة طبقها على المجموعتين فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الت درست على وفق انموذج بارمان على المجموعة الضابطة التي درست على وفق المجموعة الضابطة.(الجبوري، 2012،ط-ي)

2- دراسة الشلمة، وخشمان الجرجري (2013)

اثر انموذج كمب في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

اجريت الدراسة في جامعة الموصل /كلية التربية الاساسية، وهدفت الى تعرف اثر انموذج كمب في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، وبلغت عينة البحث (60) تلميذة، تم اخيارهن قصديا من قبل الباحثتان وتكونت عينة المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج كمب (32) تلميذة، اما عدد تلميذات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية (28) تلميذة، كافات الباحثتان المجموعتين بعدد من المتغيرات، واعدتا اختبار لاكتساب المفاهيم تكون من (40) فقرة وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على المجموعتين عينة البحث، فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج كمب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.(الشلمة، وخشمان الجرجري، 2013: 131-159).

3- دراسة غياض، ونور عريبي(2015)

اثر انموذج كمب في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق تدريس التربية الفنية.

اجريت الدراسة في الجامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية وتهدف الى تعرف اثر انموذج كمب في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق تدريس التربية الفنية، اعتمدت الباحثتان المنهج التجريبي،

وبلغت عينة البحث (80) طالب وطالبة، تم اختيارهم قصديا من قبل الباحثتان وتكونت عينة المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج كمب (40) طالب وطالبة، اما عدد طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية (40) طالب وطالبة، كافات الباحثتان المجموعتين بعدد من المتغيرات، واعدتا اختبارا تكون من (41) فقرة وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على المجموعتين عينة البحث، فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج كمب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.(غياض، ونور عريبي،2015: 629-652)

ب- الدراسات السابقة لأنموذج بارمان تناولت الباحثة عددا من الدراسات السابقة لأنموذج بارمان ذات الصلة بموضوع الدراسة، و رتبتها بحسب التسلسل الزمني لها وعلى النحو الاتي:

1- دراسة التميمي، ورشا (2015)

اثر انموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة

اجريت الدراسة في جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية وتهدف الى اثر انموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، واختار الباحثان عينة البحث بصورة قصدية، بلغت عينة البحث (50) طالبة بواقع (25) طالبة في المجموعة التجريبية، و(25) طالبة للمجموعة الضابطة، كوفئت المجموعتان في عدد من المتغيرات وبعد الانتهاء من التجربة طبقت الباحثتان اختبار الفهم القرائي الذي بلغت فقراته (55) فقرة على المجموعتين التجريبية والضابطة فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج بارمان على المجموعة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية. (التميمي، ورشا، 2015: 62-85)

2- دراسة العزاوي ومناضل (2015)

اثر انموذجي (بارمان ولورسباتش) في اكتساب المفاهيم البلاغية والاداء التعبيري عند طلبة الصف الخامس الادبي

اجريت الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد وتهدف الى تعرف اثر انموذجي (بارمان ولورسباتش) في اكتساب المفاهيم البلاغية والاداء التعبيري عند طلبة الصف الخامس الادبي ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان اثنتي عشرة فرضية صفرية، واختارا عينة البحث بصورة عشوائية، بلغ عدد عينة البحث المجموعة الضابطة (64) طالبا وطالبة، وعدد طلبية المجموعة التجريبية الاولى (64) طالبا وطالبة ايضا اما المجموعة التجريبية الثانية فبلغ عددها (65) طالبا وطالبة وبذلك اصبح عدد الطلبة في المجموعات الثلاث (193) طالبة وطالبة، بواقع (96) طالبا و(97) طالبة كافأ الباحثان بين عينة البحث الثلاث واعدا الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية الاولى على وفق انموذج بارمان والخطط التجريبية للمجموعة الثانية على وفق انموذج لورسباتش والخطط التدريسية للمجوعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد ان حدد الباحثان التي ينبغي اكسابها للطلبة والبالغة (17) مفهوما رئيسا وفرعيا اعدا اختبارا لاكتساب المفاهيم بلغ عدد فقراته (51) فقرة وبعد

ان تأكد الباحثان من صدق وثبات الاداة طبقاها على عينة البحث فتوصلا الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج لورسباش على المجموعتين التجريبية الثانية والاولى وتفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج بارمان على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية واوصى الباحثان بتوصيات عدة منها ادخال انموذجي بارمان ولورسباتش ضمن مقررات طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية.(العزاوي، ومناضل، 2015: 329-348)

3- دراسة الجنابي واخرون (2017)

اثر انموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول متوسط

اجريت الدراسة في جامعة بابل كلية التربية الاساسية وتهدف الى تعرف اثر انموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول متوسط، صاغ الباحث فرضيتا البحث، واتبع الباحث المنهج التجريبي، اختار الباحث عينة البحث بصورة عشوائية، وبلغت عينة البحث (51) طالبا بواقع (26) طالبا للمجموعة التجريبية و(25) طالبا في المجموعة الضابطة وبعد ان كافا الباحث بين المجموعتين واعد الخطط التدريسية لكل مجموعة حدد الباحث (20) مفهوما تاريخيا ثم اعد اختبارا تكون من (60) فقرة وبعد ان تأكد من صدق وثبات الاداة طبقها على المجموعتين فأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الت درست على وفق انموذج بارمان على المجموعة الضابطة التي درست على وفق المجموعة الضابطة. (الجنابي واخرون،2017: 252-269).

الدراسات السابقة تناولت انموذجي (كمب وبارمان) كمتغير مستقل، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مكان اجراءها في العراق، واتفقت الدراسات جميعها على تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت انموذج (كمب) او انموذج(بارمان)على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية، وهذا ما دفع الباحثة وشجعها لإجراء دراستها للتعرف على اثر انموذجي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية.

منهج البحث واجراءاته

أولا: التصميم التجريبي

التصميم التجريبي عبارة عن" مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة" (داود، 1990: 256). والذي إذا أحسن الباحث وضعه، وصياغته فإنه يضمن الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه، وتوصله إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث، وفروضه (الزوبعي، 1981: 102). وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً لثلاث مجموعات الأولى تجريبية تدرس باستراتيجية كمب، والثانية تجريبية تدرس باستراتيجية بارمان، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة (الاعتيادية)، وكما موضح في شكل(1).

مجموعات البحث	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية الاولى	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	انموذج كمب	اختبار اكتساب المفاهيم النحوية	اكتساب المفاهيم النحوية
التجريبية الثانية		انموذج بارمان		

مجموعات البحث	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

شكل(1) التصميم التجريبي للبحث

ثانيا: مجتمع البحث:

شمل البحث الحالي طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2018/2017.

ثالثا: عينة البحث :

اختارت الباحثة وبطريقة السحب العشوائي[2] اعدادية شط العرب للبنات المجموعة التجريبية الاولى التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الاول(انموذج كمب)، وثانوية الزرقاء للبنات المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الثاني (انموذج بارمان)، وثانوية التحرير للبنات المجموعة الضابطة التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل(الطريقة الاعتيادية)، وبلغ عدد طالبات عينة البحث(75) طالبة، بواقع(25) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى و(25) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و (25) طالبة في المجموعة الضابطة، واستبعدت الباحثة الطالبات المخفقات من العام السابق والبالغ عددهن(5) طالبات، لاعتقاد الباحثة أنهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، مما قد يؤثر في دقة نتائج البحث، او في السلامة الداخلية للتجربة، وجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع طالبات عينة البحث

مجموعات البحث	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	27	2	25
التجريبية الثانية	27	2	25
الضابطة	26	1	25
المجموع	80	5	75

رابعا: تكافؤ المجموعات: كافأت الباحثة بين مجموعات البحث في العوامل الاتية:(درجات مادة اللغة العربية لامتحانات نصف السنة، والعمر الزمني، والذكاء، واختبار المعلومات السابقة، والمستوى التعليمي للاب والام). وفيما يأتي توضيح للتكافؤ في المتغيرات السابقة بين مجموعات البحث الثلاث:

1- درجات مادة اللغة العربية لامتحانات نصف السنة:

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى(67.92)، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الثانية(66.24)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (64.76)، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات المجاميع الثلاث تبيّن أنّ القيمة الفائية المحسوبة

[2] **اختارت الباحثة ثلاث مدارس بصورة عشوائية حيث سجلت اسماء المدارس في قصاصات ورقية متساوية في الحجم واللون ووضعتها في كيس وسحبت منه ثلاث مدارس وبالطريقة نفسها اختارت المجموعتين التجريبيتين والضابطة**

(0.639)، وعند مقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية (3.13) وبدرجتي حرية (2،72) عند مستوى دلالة(0.05) والتي تساوي (3.13)، تبيّن أنّ الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مادة اللغة العربية لامتحانات نصف السنة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	124.99	2	62.495	0.639	3.13	غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	7030.96	72	97.65			
المجموع الكلي	7155.95	74				

1- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور:

كافات الباحثة إحصائيا في العمر الزمني بين طالبات مجموعات البحث، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى (187.08) شهرا، ومتوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (186.80) شهرا، ومتوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (186.36) شهرا، وباستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات، بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.186) وهي اقل من القيمة الجدولية (3.13)، تبين أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2 و 72)، جدول (3).

جدول (3) تحليل التباين لمتغير العمر الزمني لطالبات المجموعات الثلاث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	6.587	3.293	0.186	3.13	غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	72	1273.6	17.689			
المجموع الكلي	74	1280.187				

2- اختبار الذكاء:

لغرض تكافؤ أفراد العينة في المجموعات الثلاث بالنسبة للقدرات العقلية العامة، كان لا بد من تطبيق أحد الاختبارات العقلية التي تقيس ذلك، وقد وقع الاختيار على اختبار الذكاء ل(رافن)،(جابر، ١٩٨٤، ص ١١٣).

وطبقت الباحثة الاختبار قبل بدء التجربة على أفراد مجموعات البحث الثلاث، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الأولى (16.60)، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الثانية (15.52)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (16.32). وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات المجاميع الثلاثة تبين أن القيمة الفائية المحسوبة(0.946)، وعند مقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية وبدرجتي حرية (2،72)عند مستوى دلالة (0.05) التي تساوي (3.13)،تبيّن أنّ الفروق غير دالة

إحصائياً، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مادة اللغة العربية في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	15.707	2	7.853	0.946	3.13	غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	597.680	72	8.301			
المجموع الكلي	613.387	74				

3- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة:

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى(14.76)، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية الثانية(14.44)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (15.28)، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات المجاميع الثلاث تبيّن أنّ القيمة الفائية المحسوبة (0.713)، وعند مقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية وبدرجتي حرية (2،72) عند مستوى دلالة(0.05) والتي تساوي (3.13)، تبيّن أنّ الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في المعلومات السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	8.99	2	4.495	0.713	3.13	غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	453.76	72	6.30			
المجموع الكلي	462.75	74				

4- التحصيل الدراسي للآباء:

يتضح من جدول (6) إن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا^2) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (5.425) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (15.54) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (4).

جدول (6) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	ابتدائية	متوسط	إعدادية او معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2		مستوى الدلالة عند0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	1	2	3	11	4	5.425	15.54	غير دالة عند
التجريبية الثانية	1	5	6	4				

المجموعة	ابتدائية	متوسط	إعدادية او معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2		مستوى الدلالة عند0.05
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	1	2	3	12				

5- التحصيل الدراسي للأمهات:

يتضح من جدول (7) ان طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا^2) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (3.491) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (4).

جدول (7) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث، وقيمة كاي، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية او معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	1	5	5	8	6	4	3.491	15.51	غير دالة عند 0.05
التجريبية الثانية	1	6	4	13	1				
الضابطة	1	5	6	11	2				

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

1- الاندثار التجريبي: لم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها الى ترك او انقطاع من المدرسة، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة، وبشكل يكاد يكون متساويا.

2- الوسائل التعليمية: استعملت الباحثة الوسائل التعليمية نفسها عند تدريس مجموعات البحث الثلاث وهي: السبورة البيضاء، والاقلام الملونة، والكتاب المدرسي.

3- اختيار أفراد العينة: حاولت الباحثة تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختبار العشوائي للعينة، واجراء التكافؤ بين افراد مجموعات البحث الثلاث، فضلا عن تجانس طالبات مجموعات البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن الى بيئة اجتماعية واحدة.

4- اداة القياس: استعملت الباحثة اداة موحدة لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث(التجريبيتين والضابطة)، وقد امتازت بالصدق والثبات.

5- اثر الاجراءات التجريبية: من اجل الحد من الاجراءات التجريبية التي تؤثر في المتغير التابع، قامت الباحثة بتدريس مجموعات البحث الثلاث، وذلك للحد من تأثير اختلاف اساليب التدريس ومعاملة الطالبات.

سادسا: تحديد المادة العلمية (المفاهيم النحوية):

حددت الباحثة المفاهيم النحوية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني، استنادا الى الموضوعات في الكتاب المدرسي، وتم اعتمادها من قبل الباحثة بعد عرضها على الخبراء. جدول(8)

جدول(8) المفاهيم الاساسية التي درستها طالبات مجموعات البحث الثلاث

ت	المفهوم الاساس	المفاهيم الفرعية
1	المبتدأ والخبر	الخبر المفرد – الخبر الجملة – الخبر شبه الجملة
2	كان واخواتها	تعرف معنى الفعل الناقص
3	ان واخواتها	تعرف معنى الحرف المشبه بالفعل
4	حروف المعاني	احكام بعض احرف المعاني

سابعا: إعداد الخطط التدريسية:

أعدت الباحثة خططا تدريسية لتدريس قواعد اللغة العربية على وفق (انموذج كمب) فيما يتعلق بطالبات المجموعة التجريبية الاولى، وخطط على وفق (انموذج بارمان) فيما يتعلق بطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وخطط تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، ملحق(1).

ثامنا: اداة البحث:

- **اعداد اختبار اكتساب المفاهيم النحوية:**

1) تحديد الهدف من الاختبار: يرمي الاختبار في البحث الحالي الى قياس اثر المتغيرين المستقلين انموذجي كمب وبارمان في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم النحوية)، لطالبات الصف الرابع العلمي.
2) مستويات الاختبار: التزمت الباحثة بقياس المستويات المفاهيمية الثلاثة: (التعريف، والتمييز، والتعميم)، اذ ان الاختبار يقيس تعريف الطالبة لكل مفهوم، وتمييزه، وتعميمه.
3) تحديد نوع فقرات الاختبار: اعدت الباحثة فقرات الاختبار لمادة قواعد اللغة العربية من نوع الاختبارات الموضوعية، لأنها تتلاءم مع المستوى التعليمي للطالبات، وهي الاكثر شيوعا والاكثر استعمالا من التربويين.
4) صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة على الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات اختبار المفاهيم النحوية، لأنها تعد أكثر الاختبارات صدقا، وثباتا واقتصادية في الوقت، وتمتاز بالموضوعية والشمول.
5) صدق الاختبار: عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها والمستويات التي تقيسها للمفاهيم، ومدى ملاءمتها لمستويات عينة البحث.
6) تعليمات الاختبار: حددت الباحثة التعليمات اللازمة للاختبار، وكيفية الاجابة عن فقرات، ليتم تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال.
7) التطبيق الاولي للاختبار: للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته، والوقت المستغرق في الاجابة عنه، طبقت الباحثة الاختبار ملحق (2)،على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية الوائلي للبنات، بعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة، تبين أن الفقرات كانت واضحة،

وتوصلت الباحثة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبة عند انتهائها من الإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة:-

متوسط زمن الإجابة = (زمن الطالبة الأولى + زمن الطالبة الثانية +... + زمن الطالبة الثلاثون) / 30

وكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار المفروض (30) دقيقة بقدر زمن الحصة الدراسية.

8) التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما استعمل الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة على الأفراد أنفسهم (داود,1990,ص122)، واختارت الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية،واعتمدت درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في ثانوية الوائلي للبنات, على العينة الاستطلاعية البالغة(30) طالبة،وبعد اسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات على أساس إعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار و (صفر) للإجابة الخاطئة، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون، فبلغ(0.88) وهو معامل ثبات عالٍ، اذ يعد معامل الثبات جيدا اذا بلغ (0.67) فاكثر (النبهان، 2004:237).

تاسعا: الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي spss.

عرض النتائج:

اولا: للمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث(المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية، والمجموعة الضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، وفقا للفرضية الاولى:" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات اختبار اكتساب المفاهيم لطالبات مجموعات البحث"، وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بالتحقق من دلالة الفروق بين درجات التحصيل لطالبات مجموعات البحث الثلاث باستخدام تحليل التباين (ANOVA)، جدول (9).

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1193.360	2	596.680	46.547	3.13	0.05
داخل المجموعات	922960	72	12.819			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
المجموع الكلي	2116.320	74	-			

يتضح من جدول (9) ان قيمة (f) المحسوبة كانت (46.547) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.13) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فرق بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم يعزى الى الطريقة التدريسية، ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لتعرف مصدر الفروق الإحصائية، وتوصلت إلى النتائج الاتية، جدول (10).

جدول (10) قيم اختبار شيفيه

مجموعات البحث		متوسط الانحراف	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى (كمب)	المجموعة التجريبية الثانية (بارمان)	3.44	0.05
	المجموعة الضابطة	9.64	0.00
المجموعة التجريبية الثانية (بارمان)	المجموعة التجريبية الأولى (كمب)	-3.44	0.05
	المجموعة الضابطة	6.20	0.00
المجموعة الضابطة ()	المجموعة التجريبية الأولى (كمب)	-9.64	0.00
	المجموعة التجريبية الثانية(بارمان)	-6.20	0.00

يلحظ من جدول(10) وجود فروق بين متوسطي كل مجموعتين على حدة، ولتحديد الفروق لصالح أي مجموعة من المجموعات، تتم المقارنة بين متوسط كل مجموعة، لكن السؤال لصالح أي مجموعة من المجموعات يكون دلالة الفروق ؟

عند المقارنة بين متوسط المجموعة التجريبية الاولى ومتوسطي المجموعتين (التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى بمقدار (3.44) وبين المجموعة الأولى والضابطة لصالح الأولى بمقدار (9.64)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية لوجود فرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الاولى.

وعند المقارنة بين متوسط المجموعة التجريبية الثانية ومتوسطي المجموعتين (التجريبية الاولى، والضابطة) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الثانية والأولى لصالح الأولى بمقدار (-3.44) ويتضح ذلك من خلال الاشارة السالبة، وبين المجموعة الثانية والضابطة لصالح الثانية بمقدار (6.20)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة لوجود فرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وعند المقارنة بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسطي المجموعتين (التجريبية الاولى، والتجريبية الثانية) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى لصالح الأولى بمقدار (- 9.64) ويتضح ذلك من خلال الاشارة السالبة، وبين المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية لصالح الثانية بمقدار (- 6.20)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة لوجود فرق لصالح المجموعة التجريبية الاولى.

ولمعرفة لصالح أي مجموعة من المجموعات يكون فرق المتوسطات بين المجموعات باختبار شيفيه، نجد جدول (11) رتبها ترتيبا تنازليا حسب الأقل في المتوسط، وقد حصلت المجموعة الضابطة على أقل متوسط وبلغ (17.40) وهى المجموعة التي لم تتعرض لأي متغير مستقل ودرست بالطريقة الاعتيادية، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد درست باستخدام استراتيجية بارمان وبلغ متوسط درجاتها (23.60)، في حين حصلت المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستراتيجية كمب على أعلى المتوسطات وبلغ (27.04).

جدول (11) المتوسطات بين المجموعات مرتبة حسب اختبار شيفيه

المجموعات	عدد المجموعة	المجموعات		
		الضابطة	التجريبية الثانية	التجريبية الاولى
المجموعة الضابطة	25	17.40	-	-
التجريبية الثانية	25	-	23.60	-
التجريبية الاولى	25	-	-	27.04

حجم الأثر:

لمعرفة مقدار حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية كمب)على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم النحوية) استعملت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (D)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية كمب	اكتساب المفاهيم النحوية	0.564	كبير

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة (D) مقدار حجم الأثر بلغت (0.564) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر لمتغير التدريس باستراتيجية كمب في اكتساب المفاهيم النحوية ولصالح المجموعة التجريبية الاولى. (kiessh, 1996,p 448).

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن باستراتيجية كمب على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستراتيجية بارمان وعلى طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. إن انموذج كمب من الطرائق الحديثة التي أدت إلى تفاعل الطالبات مع الدروس وازدياد نشاطهن فأثر ذلك في تحصيلهن.
2. ان انموذج كمب أكثر ملاءمة لطالبات هذه المرحلة من الطريقة الاعتيادية التي تتطلب نمواً عقلياً أكبر.
3. ان الموضوعات التي دُرست خلال مدة التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها بأنموذج بارمان اكثر من الطريقة الاعتيادية.

الاستنتاجات:

1- ان استراتيجية كمب اسهمت بشكل ايجابي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الخامس العلمي.

2- ان الموضوعات التي درست خلال مدة التجربة في البحث الحالي من الموضوعات التي يصلح تدريسها باستخدام استراتيجيتي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية اكثر من الطريقة الاعتيادية.

التوصيات:

1- ضرورة استخدام استراتيجيتي كمب وبارمان في تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الخامس العلمي.

2- ضرورة اعداد كراس يتضمن النماذج التعليمية الحديثة في التدريس، لمساعدة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

3- ضرورة اقامة الدورات التدريبية التي تركز على النماذج التدريسية الحديثة في التدريس.

المقترحات:

1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اخرى من فروع اللغة العربية.

2- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات اخرى، مثل التفكير الابداعي، الاداء التعبيري وغيرها.

المصادر:

1- أحمد, محمد عبد القادر, طرق تعليم اللغة العربية, ط5, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, 1986م.

2- البصيص، حاتم حسين. تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، د ط، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق –سوريا (2011).

3- التميمي اميرة محمود،و رشا حكت جميل، اثر انموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، مجلة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى، العدد السادس والستون، 2015م

4- جابر، جابر عبد الحميد، الذكاء ومقاييسه،ط1،دار النهضة العربية للنشر، القاهرة،1984م.

5- الجبوري، خالد ناجي احمد، اثر انموذج كمب في تحصيل طالبات الصف الثالث/ معهد اعداد المعلمات في مادة قواعد اللغة العربية، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2012م.

6- جمهورية العراق, وزارة التربية, الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية، مديرية المناهج والكتب، 1990م.

7- الجنابي، قيس حاتم هاني، واخرون، اثر انموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية /جامعة بابل، العدد 31،شباط /2017.

8- الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ج3، ط2، دار العودة، بيروت_ لبنان،1991م.

9- الحلاق، هشام سعيد ومزيد منصور النصراوي. كيف نجعل اساليب التدريس اكثر تشويقاً للتعلم، ط1، منشورات

الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق – سوريا (2008).
10- الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان الاردن،1999م.
11- داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، 1990م.
12- دروزة، أفنان نظير. إجراءات في تصميم المنهج، ط2، جامعة النجاح الوطنية، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر، نابلس،1995م.
13- الرازي، محمد بن أبي بكر. مختار الصحاح. ط1، دار الرسالة، الكويت، 19982م.
14- زاير، سعد علي، ورائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ط1،دار المرتضى للنشر والتوزيع، بغداد، العراق،2012.
15- زاير، سعد علي، واخرون، الموسوعة التعليمية المعاصرة، مكتبة نور الحسين، بغداد، العراق، 2014م.
16- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ط1،ج1، دار المرتضى للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2013م.
17- الزند، وليد خضر، التصاميم التعليمية، اكاديمية التربية الخاصة للنشر، ط1،الرياض، اللمملكة العربية السعودية،2004م.
18- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1981م.
19- سلام، عبد الحافظ محمد، تصميم التدريس، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2001.
19- الشلمة، وسن عبد الله احمد، وخشمان حسن علي الجرجري، اثر انموذج كمب في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، عدد خاص بالابحاث المستلة من رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا لسنة 2013.
20- الشمري, هدى علي جواد, والساموك, سعدون محمود, مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها, دار وائل, عمان – الأردن, 2005م.
21- عاقل, فاخر. معجم العلوم النفسية, شعاع للنشر والتوزيع, سوريا, 2003م.
22- عبد الهادي، نبيل، وابو حشيش عبد العزيز واخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2005 م.
23- العبودي، علي جراد يوسف، اثر انموذجي كمب ورايجلوث في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي نحو المادة لدى طالبات كلية التربية للبنات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد، العراق.
24- العزاوي، حسن علي فرحان، ومناضل احمد جعفر، اثر انموذجي (بارمان ولورسباتش) في اكتساب المفاهيم البلاغية والاداء التعبيري عند طلبة الصف الخامس الادبي، مجلة الاستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي

الثالث، لسنة 2015.

25- عصر، حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والاعدادية، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب، 2000م.

26- العفون، ناديا حسين، ومكاون، حسين سالم. تدريب معلم العلوم وفقا لنظرية البنائية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

27- غياض، رغد زكي،و نور عادل عريبي، اثر انموذج كمب في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة طرائق تدريس التربية الفنية، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الاساسية، المجلد (21) العدد (90)، 2015م.

28- قطامي، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الاصدار الثاني، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الاردن، 1998م.

29- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للنشر، عمان الاردن، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد، السابع والسبعون،1998م.

30- كمب، جيرولد، التصميم التعليمي خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، ترجمة محمد الخوالدة، دار الشروق للنشر، جدة،1985م.

31- كمب، جرولد، ترجمة محمد خوالدة. التصميم التعليمي خطة لتطوير الوحدة الدراسية، دار الشروق، جدة، 1985م.

32- اللولو، فتحية واحسان الاغا، تدريس العلوم، ط1، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين،2007م.

33- مرعي, توفيق احمد, ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة, ط4, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن, 2009.

34- المزوري، سعاد حامد سعيد، اثر انموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، 2001 م.

35- النبهان، موسى، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.

36- Barman, R. C, cohen (2004) Bridging the Gap between the old and the new.

37- Kiessh.o(1996): statistical concepts for behavioral scienc, london, sidney, toronto, allyn and bacon

(1) ينظر: الخطاب النقدي العربي المعاصر وعلاقته بمناهجِ النقد الغربي : د. هيام عبد زيد عطية عريعر, دار تموز للطباعة والنشر والتوزيع, دمشق _ سوريا, 2012 : 185 .

(2) في معرفة النص : يمنى العيد, دار الآفاق الجديدة, دار الثقافة الدار البيضاء, بيروت, ط2, 1984 : 14.

(3) إشكاليَّة الخطاب العلمي في النقد الادبي العربي المعاصر: عبد العزيز جسوس, المطبعة والوراقة الوطنيَّة, مراكش, ط1, 2006 : 171 .

(4) ينظر: م . ن : 199 .

(5) النص الأَدبي و المسألة النقديَّة و المنهج : عبد القادر عبو, جريدة الأَسبوع , ع98 , 2005 : 5 .

(6) ينظر : الاسلوبيَّة في النقدِ العربي الحديث _ دراسة في تحليلِ الخطاب : 8–9 .

* كمفردات (الاستقراء والوصف وغيرها) هي من سيقودنا للكشفِ عن المنهجِ مؤخرًا, وهو ما سنتناوله بالتفصيلِ في المبحث الأَخير من هذا الفصل.

(7) الاسلوبيَّة في النقدِ العربي الحديث _ دراسة في تحليلِ الخطاب : 8 .

(8) خطاب الآخر– خطاب نقد التأليف الأَدبي الحديث انموذجًا : 9 .

(9) الخطاب النقدي حول السيَّاب : 88 .

(10) م . ن : 88 .

(11) الخطاب النقدي حول السيَّاب : 88 .

(12) ينظر : نحن و التراث_ قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي: د. محمد عابد الجابري, دار الطليعة , بيروت, 1980 : 8 .

(13) ينظر : الشعر العراقي الحديث 1945–1980 في معايير النقد الأَكاديمي العربي : 7 .

(14) اللغة الناقدة – مدخل إجرائي في نقدِ النقد : 125 .

(15) أَهرامات النقد _المؤلف والنص والقارئ_ في القراءةِ العربيَّة الحديثة والمعاصرة للشعرِ : 133 .

(16) م . ن : 178 .

* ونقصد بالمستوى الأَول في دراستِنا هذه رصد ما قالهُ ناقد النقد في منهجِ ناقد الإبداع, أَما المستوى الثاني فهو قولنا في منهجِ ناقد النقد نفسه.

** علمًا أَن الكتاب ورد من دون مقدّمة, وقد ذكرنا ذلك سابقًا في معرض الحديث عنه.

(17) التقويل لنقدي المعاصر للتراث النقدي والبلاغي عند العرب : 73 .

(18) الخطاب النقدي العربي المعاصر وعلاقته بمناهجِ النقد الغربي : 285 .

(19) م . ن : 326.

(20) م . ن : 285 .

(21) ينظر : مناهج النقد الأَدبي _ دراسة لمكونات الفكر النقدي العراقي 1980– 2005 : 141.

(22) ينظر : نقد النقد_ تأصيل نظري ودراسة تطبيقيَّة في منجز ياسين النصير : 28, 30 .

* بحث الدغمومي (نقد النقد_ مدخل ابستمولوجي), نشر في مجلةِ الأَقلام عام 1990, تلاه صدور كتابه (نقد النقد_ تنظير النقد العربي المعاصر) عام 1999.

(23) نقد النقد_ تأصيل نظري ودراسة تطبيقية في منجزِ ياسين النصير : 33 .

(24) م . ن : 34 .

(25) ينظر : م . ن : 39–41 .

(26) ينظر : م . ن : 48 .

(27) خطاب نقد الشعر _ بين الاطر النظريَّة الاجراءات التطبيقيَّة (صحيفة الاديب انموذجا) : 62 .

(28) ينظر : م . ن : 237 .

(29) م . ن : 240–241 .

(30) م . ن : 246–247 .

(31) م . ن : 16 .

(32) الخطاب النقدي حول قصيدة النثر العربيَّة : 7 .

(33) م . ن : 6 .

(34) الشعراء نقادًا_ المفهوم و التمثلات : 155 .

(35) ينظر : م . ن : 155 .

*علمًا ان الكتاب المتوفر بين أَيدينا وفي المكتبات يخلو من المقدمة ويبتدئ بالتمهيد مباشرة والحديث عن الشاعر الناقد.

(36) ينظر : تحليل الخطاب النقدي المغامر : 12, وينظر: في الخطاب النقدي العراقي_ شعر الرواد انموذجًا : 5–9, وينظر: ما بعد النقد_ فضاءات المقاربة ومديات التطبيق : 7–12 .

(37) ينظر : المنهج الاجتماعي في النقد العربي الحديث_ 1945–1975 (رسالة ماجستير) : عارف عبد صايل, إشراف: أ. د. حسين حمزة الجبوري, جامعة الانبار كليَّة لتربيَّة, 2005 : 1–3 .

(38) لغة الشعر في الخطابِ النقدي الأَكاديمي في العراق : 235–236 .

* لغة شعر مهيار الديلمي (أطروحة دكتوراه) : عامر صلال راهي الحسناوي, مطبوعة على الآلة الكاتبة, جامعة القادسيَّة, كليَّة التربيَّة, 2011 : المقدمة (أ) .

(39) لغة الشعر في الخطابِ النقدي الأَكاديمي في العراق : 242 .

(40) ينظر : دراسة المناهج النقديَّة في ضوءِ الفكر الإسلامي : 2 .

(41) ينظر : جلال الخياط ناقدًا : 2

(42) ينظر : مناهج نقد الشعر في مجلةِ عمان : المقدمة .

(43) ينظر : المثاقفة والمثاقفة النقديَّة (في الفكر النقدي العربي) : م. م. رواء نعاس محمد : مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربويَّة,ع2–4, مج7, 2008 : 171, **وينظر** : بحث : ثوابت الإجراء النقدي (القراءة.. المنهج.. المصطلحات): أ. م. د. رحمن غركان, جامعة القادسيَّة– كلية التربيَّة, 2010, **وينظر** : مشكلة المُصطلح في النقد الأَدبي: م. باقر جاسم محمد, مجلة العميد, ع13, مج4, آذار, 2015 : 403 .

(44) ينظر : الأَسس النظريَّة لنقدِ النقد : د. رشيد هارون, مجلة مديرية التربية – بابل, ع1, مج2, حزيران 2012 : 128–129 .

(45) ينظر : م . ن : 130 .

(46) ينظر : مقاربات في تنظيرِ نقد النقد الأَدبي : 138 .

(47) ينظر : الأطروحة : 160.

(48) في الوعي بمصطلحِ نقد النقد وعوامل ظهوره : 51 .

(49) ينظر : نقد النقد أَم الميتا نقد_ محاولة في تأصيل المفهوم : 107 .

* وهو رأي آخر إلا انَّهُ _ وللأسف _ وان استند لدليل عقلي فقد غاب عنه الدليل النقلي, إذ العقل يقرُّ بأنَّ التطبيق لا يكون مُنضبطًا من دون تنظير مُسبق, وان لم يصل إلينا ذلك التنظير.

(50) ما بعد النقد _ فضاءات المقاربة ومديّات التطبيق : 105 .

(51) ينظر : م . ن : 105 .

(52) الشعر العراقي الحديث في معاييرِ النقد الأَكاديمي 1945–1980 : 138 .

(53) م . ن : 139 .

(54) م . ن : 146 .

(55) اللغة الناقدة_ مداخل إجرائيَّة في نقدِ النقد : 71 .

(56) ينظر : الخطاب النقدي العربي المُعاصر _ وعلاقته بمناهجِ النقد الغربي : 570 .

* إذ ان أَصل كتابها اطروحة للدكتوراه تقدمت بها الباحثة إلى جامعة القادسيَّة – كليَّة الآداب عام 2007, فما تورده فيه الباحثة من استنتاجات وأَحكام يعود تحديدًا إلى ذلك العام من دون تعميم.

(57) الخطاب النقدي العربي المعاصر _ وعلاقته بمناهجِ النقد الغربي : 326 .

* وربَّما قصد سيادة الجانب النظري لا التنظيري في قولهِ, وهكذا يكون التعبير أَدق.

(58) النقد العربي المعاصر _ دارسة في المنهج والإجراء : 105 .

(59) ينظر : م . ن : 105.

(60) ينظر : م . ن : 107–120 .

(61) الشعراء النقاد_ المفهوم والتمثلات : 155 .

* ولعلَّهُ قصد المستوى النظري لا التنظيري؛ نسبة إلى الاختلافِ الكبير بين المصطلحين ومفهومهما.

(62) الخطاب النقدي حول قصيدة النثر العربيَّة : 113 .

(63) م . ن : 186–187 .

(64) م . ن : 253 .

(65) م . ن : 254 .

(66) في الإبداع والنقد : د. نبيل سليمان, دار الحوار للنشر والتوزيع, اللاذقيَّة – سوريا, ط3, 2001 : 172–173 .

(67) نقد النقد الأَدبي _ المفهوم والانتماء : أ. د. عبد العظيم رهيف السلطاني, مجلة الرقيم,ع16, تصدر عن دار الرقيم–كربلاء, 2007 : 11 .

(68) الشعراء النقاد_ تطور الرؤيا في الخطاب النقدي العراقي الحديث (الشعراء الستينيون انموذجا) : خليل شيرزاد علي, دار الشؤون الثقافية العامة, ط1, بغداد , 2013 : 52 .

11 مصادر البحث :

12 الكتب:

1. **إشكاليَّة الخطاب العلمي في النقد الادبي العربي المعاصر:** عبد العزيز جسوس, المطبعة والوراقة الوطنيَّة, مراكش, ط1, 2006 .
2. **أَهرامات النقد – المؤلف والنص والقارئ في القراءة العربية الحديثة والمعاصرة للشعر:** د. عبد القادر جبار, فضولي للطباعة والنشر,(د . ط),2011 .
3. **الأَسلوبيَّة في النقد العربي الحديث_ دراسة في تحليل الخطاب** : فرحان بدري الحربي, المؤسسة الجامعيَّة للدراسات والنشر والتوزيع, بيروت_ الحمراء, ط1, 2003.
4. **تحليل الخطاب النقدي المغامر– في المغامرة الجمالية للنص الأَدبي (دراسة في نقد النقد):** د. أَحمد شهاب, عالم الكتب الحديث, اربد– الاردن, ط1, 2015.
5. **التقويل النقدّي المُعاصر للتراثِ النقدي والبلاغي عند العرب:** د. أَحمد رحيم كريم الخفاجي, دار ومكتبة البصائر, بيروت– لبنان, ط1, 2011.
6. **ثوابت الإِجراء النقدّي (القراءة.. المنهج.. المُصطلحات):** أ. م. د. رحمن غركان, جامعة القادسيَّة– كلية التربيَّة, 2010.
7. **خطاب الآخر – خطاب نقد التأليف الأَدبي الحديث انموذجًا** : أ. د. عبد العظيم رهيف السلطاني, دار الاصالة والمعاصرة, ليبيا – بنغازي, ط1, 2005.
8. **خطاب نقد الشعر – بين الاطر النظريَّة والإجراءات التطبيقيَّة – صحيفة الأَديب انموذجًا:** د. رحيم كوكز خليل, مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع, بغداد– السعدون, ط1, 2016.

9. **الخطاب النقدّي حول السيَّاب :** د. جاسم حسين سلطان الخالدي, سلسلة رسائل جامعيَّة, دار الشؤون الثقافيَّة العامة, بغداد, ط1, 2007.
10. **الخطاب النقدّي حول قصيدة النثر:** د. جاسم حسين الخالدي, سلسلة نقد, بغداد, ط1, 2017.
11. **الخطاب النقدي العربي المعاصر وعلاقته بمناهجِ النقد الغربي :** د. هيام عبد زيد عطية عريعر, دار تموز للطباعة والنشر والتوزيع, دمشق _ سوريا, 2012 .
12. **الشعر العراقي الحديث 1945 – 1980 في معاييرِ النقد الأكاديمي العربي:** د. عباس ثابت حمود, سلسلة دراسات, دار الشؤون الثقافية, بغداد , ط1, 2010.
13. **الشعراء نقادًا–المفهوم والتمثلات:**د.أماني حارث الغانمي, دار شهريار, العراق–البصرة, ط1, 2017.
14. **الشعراء النقاد_ تطور الرؤيا في الخطاب النقدي العراقي الحديث (الشعراء الستينيون انموذجا) :** خليل شيرزاد علي, دار الشؤون الثقافية العامة, ط1, بغداد , 2013.
15. **في الإبداع والنقد :** د. نبيل سليمان, دار الحوار للنشر والتوزيع, اللاذقيَّة – سوريا, ط3, 2001.
16. **في الخطاب النقدي العراقي– شعر الرواد انموذجًا:** عبد الكريم عباس الزبيدي, سلسلة نقد, بغداد, ط1, 2017.
17. **في معرفة النص :** يمنى العيد, دار الآفاق الجديدة, دار الثقافة الدار البيضاء, بيروت, ط2, 1984.
18. **اللغة الناقدة – مداخل اجرائيَّة في نقدِ النقد:** د. محمد صابر عبيد, دار الحوار للنشر والتوزيع, سوريا– اللاذقيَّة, ط1, 2010.
19. **ما بعد النقد – فضاءات المُقاربة ومديات التطبيق:** أ. د. نادية هناوي سعدون, دار الحوار للنشرِ والتوزيع, سورية / اللاذقيّة, ط1, 2017.
20. **مقاربات في تنظير نقد النقد الأَدبي:** د. عبد العظيم السلطاني, تموز/ ديموزي للطباعة والنشر والتوزيع, دمشق, ط1, 2018.
21. **مناهج النقد الأَدبي– دراسة لمكنوّنات الفكر النقدّي في العراق 1980–2005:** د. صالح زامل, منشورات ظفاف, بيروت, ط1, 2014.
22. **نحن والتراث_ قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي:** د. محمد عابد الجابري, دار الطليعة , بيروت, 1980.
23. **نقد النقد – تأصيل نظري ودارسة تطبيقيَّة في منجزِ ياسين النصير:** د. رشيد هارون, المركز الثقافي للطباعةِ والنشر, العراق/بابل , ط1, 2014.

- **الرسائل والاطاريح :**

1 **جلال الخياط ناقدًا: هشام قاسم عيسى, إشراف:** د. عبد الكريم راضي جعفر, جامعة المستنصرية– كلية التربية, 2009.

2 **دراسة المناهج النقدية في ضوء الفكر الاسلامي** (أطروحة دكتوراه): امجد حميد عبد الله التميمي, إشراف: د. عربيّة توفيق لازم, جامعة بغداد, كلية الآداب, 2009 .

3 **لغة شعر مهيار الديلمي** (أطروحة دكتوراه): عامر صلال راهي الحسناوي, مطبوعة على الآلة الكاتبة, جامعة القادسيَّة, كليَّة التربيَّة, 2011 .

4 **لغة الشعر في الخطاب النقدي الأكاديمي في العراق** (أطروحة دكتوراه): مسلم مالك بعير, إشراف: أ. د. علي كاظم محمد المصلاوي, جامعة كربلاء, كلية التربية للعلوم الإنسانيَّة, 2014.

5 **مناهج نقد الشعر في مجلة عمان (أطروحة دكتوراه):** نرجس خلف اسعد, اشراف: أ. د محمد صابر عبيد, جامعة تكريت– كلية التربية, 2011.

6 **المنهج الاجتماعي في النقد العربي الحديث_ 1945–1975** (رسالة ماجستير) : عارف عبد صايل, إشراف: أ. د. حسين حمزة الجبوري, جامعة الانبار كليَّة لتربيَّة, 2005 .

- **الابحاث والدراسات :**

1 **الأُسس النظريَّة لنقدِ النقد** : د. رشيد هارون, مجلة مديرية التربية– بابل, ع1, مج2, حزيران 2012.

2 **في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره:** د. نجوى الرياحي القسطنطيني, (مجلة عالم الفكر), مج38, ع1, يوليو/ سبتمبر, 2009.

3 **المثاقفة والمثاقفة النقديَّة (في الفكر النقدي العربي):** م. م. رواء نعاس محمد, مجلة القادسيّة, في الآداب والعلوم التربويّة, ع3–4 , مج 7, 2008.

4 **مشكلة المُصطلح في النقد الأَدبي:** م. باقر جاسم محمد, مجلة العميد, ع13, مج4, آذار, 2015 .

5 **النص الأَدبي والمسألة النقديَّة والمنهج** : عبد القادر عبو, جريدة الأَسبوع , ع98, 2005 .

6 **نقد النقد أَم الميتانقد– محاولة في تأصيل المفهوم** : باقر جاسم محمد, مجلة عالم الفكر, ع3, مج37, 2009.

7 **نقد النقد الأَدبي _ المفهوم والانتماء** : أ. د. عبد العظيم رهيف السلطاني, مجلة الرقيم,ع16, تصدر عن دار الرقيم–كربلاء, 2007.

8 " **نقد النقد " مدخل ابستيمولوجي** : د. محمد الدغمومي, مجلة الأقلام , دار الشؤون الثقافية, ع6, **بغداد/ العراق , 1990.**

9 **نقد النقد – وتنظير النقد العربي المعاصر:** د. محمد الدغمومي, منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة, **سلسلة رسائل وأطروحات, رقم44, الرباط, ط1, 1999.**