أثر انموذج كوسكروف في تعديل الفهم المخطوء للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط

أ.د. ميسون علي جواد م.م. الاء حميد عيسى
كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية كلية اصول الدين الجامعة

The effect of the Koscroff model in modifying the misconception of grammatical concepts among second-grade students is average

Prof. Dr. Maysoun Ali Jawad
College of Basic Education\ University of Mustansiriya
dr.meisoonali@gmail.com
Ass. Lec. Alaa Hameed Issa
College of Religion

Abstract

Grammar in Arabic is one of the most complex educational problems. Grammatical subjects are alienated by students, they make them tired and they are hard-working to learn about themselves and teachers alike. This situation led to a near-hostility to the use of grammatical rules in speech, and the weakness of the students, and they no longer disagree with it, but it was often the reason for their hatred of the Arabic language, the whole, and underestimated, and those who work in the field.

Keywords: model, coskrov, modification, understanding, error, concepts, towards, students, second grade average.

الملخص

إنَّ قواعد النحو في اللغة العربية من اعقد المشكلات التربوية، إذ إن الموضوعات النحوية ينفر منها الطلاب، ويضيقون بها ذرعا، ويقاسون في تعلمها العنت من أنفسهم، ومن المدرسين على السواء. وقد أدت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستعمال القواعد النحوية في الكلام، فاستبدَّ الضعف بشأنها عند الطلاب، ولم يعودوا يختلفون بأمرها، بل كثيرا ما كان ذلك سببا في كراهيتهم اللغة العربية، بجملتها، والاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها.

الكلمات المفتاحية: انموذج، كوسكروف، تعديل، فهم، خطأ، مفاهيم، نحو، طالبات، الصف الثاني متوسط.

أولا: مشكلة البحث:

على الرغم من تقادم الجهود المعنية بتعليم اللغة العربية، لايزال المتعلمون ضعافاً في اللغة العربية، وتتزايد الشكاوى من ضعف مستواهم اللغوي، في مادة النحو (قواعد اللغة العربية), وجهلهم بأبجدياته، وهذه المشكلة قديمة وقواعد النحو من الفروع الأكثر دوراً في مشكلاتها إذ إن الشكوى من اللغة العربية بسبب نحوها تملأ الأذهان والأخطاء في النحو والقراءة التي يرتكبها الطلاب في أحاديثهم تهز المشاعر، ولا تقتصر الشكوى على ضعف المتعلمين فحسب، بل جاوزتهم إلى بعض خريجي المدارس الثانوية والجامعات، وبعض مدرسي اللغة العربية(عبادة,1987: 7)

وتعد حديثة ايضا كما بينها عبد الهادي(2005) وقد يشكو الطلاب من جفاف النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها، ويلاحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقا وكتابة. (عبد الهادي 2005: 313,312).

والكثير من العلماء قد غالوا بقواعد النحو مما جعل السمة الغالبة عليه الجفاف والصعوبة، وذلك لأنها تتطلب قدرات عقلية تعتمد على فهم الطلاب وإدراكهم لأسسها جميعا وان النحو الذي يريده المعاصرون ان يكون سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، معبرا عن روح العصر. (مطلوب, 2001: 214).

إنَّ قواعد النحو في اللغة العربية من اعقد المشكلات التربوية، إذ إن الموضوعات النحوية ينفر منها الطلاب، ويضيقون بها ذرعا، ويقاسون في تعلمها العنت من أنفسهم، ومن المدرسين على السواء. وقد أدت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستعمال القواعد النحوية في الكلام، فاستبدَّ الضعف بشأنها عند الطلاب، ولم يعودوا يختلفون بأمرها، بل كثيرا ما كان ذلك سببا في كراهيتهم اللغة العربية، بجملتها، والاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها. (الدليمي والدليمي، 2004: 12).

وقد لاحظت الباحثتان تدنياً واضحاً في مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية ولاسيما القواعد النحوية واكتساب عدد من الطلاب مفاهيم نحوية خاطئة، هناك قسماً من الطلاب يتهرَّبون من درس اللغة العربية ولا يحبذونه وأكّد ذلك عدد من المشرفين المتخصصين الذين رأوا تدنياً واضحاً في النسب المئوية للنجاح في المدارس في مادة قواعد اللغة العربية مقارنةً مع المواد الدراسية الأخرى مما أعطت للباحثة الدافعية في البحث عن أسباب هذا النفور والضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى سوء استعمال طرائق التدريس من المدرسين. لذا بات من الضرورة الاستعانة بنماذج وطرائق تدريس حديثة ترمي إلى تكوين البنية المعرفية السليمة لدى الطالبات وتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم النحوية لديهن بعيدا عن الطرائق الاعتيادية وقد اختارت الباحثتان انموذج كوسكروف لكونه من النماذج التي تؤكدها الاتجاهات الحديثة في التدريس، لعله يسهم في الحد من الضعف وعليه يمكن ان تصاغ مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

هل لأنموذج كوسكروف اثر على تعديل الفهم المخطوء للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

اهمية البحث

للغة العربية مكانة خاصة لا تشاركها فيها اي لغة أخرى في العالم ,وهي أنها لغة القرآن الكريم, وينبغي ان نحرص عليها حرصنا على حفظ القرآن الكريم وفهمه (مصطفى,2010: 51).

واكثر فروع اللغة العربية اهمية وحفاظا هو النحو لان قواعده لها أهمية كبرى، إذ تعود الطلاب على استعمال مفردات سليمة وصحيحة، فضلا عن صقلها الذوق الأدبي عندهم وتعويدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة ونقد التراكيب ويعمل النحو أيضا على شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل والمنظم، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة "(الدليمي والوائلي، 2007: 193).

ومن هنا ظهرت اتجاهات جديدة للتربية تؤكد تعليم المفاهيم لأن تعلمها يساعد المتعلم على إدراك أساسيات العلم فمثلاً كل كلمة تدل على زمن من الأزمان يطلق عليها مفهوم الفعل. (الزيود،1999: ص112).

وتأخذ المفاهيم مكانة متميزة في بنية العملية التعليمية وذلك لكونها من أهم مكونات المحتوى التعليمي ونواتجه إلى جانب دورها الفاعل في تنظيم الخبرات التعليمية وتكمن أهمية المفاهيم أيضا في كونها الركيزة الأساسية في تعلم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعليمها فضلا عن مساهمتها الفعالة في إعادة تنظيم المعرفة وبنائها في المناهج والكتب الدراسية.

وبما انه من الصعب إحداث تغيير في المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب باستعمال الطرائق الاعتيادية في التدريس، لذا نشط العديد من الباحثين والمنظرين لإيجاد عدد من أساليب واستراتيجيات تعلم منبثقة من نظريات التعلم لكل من ((بياجيه، واوزبل، وبرونر، وجانية)) بعدِّها تطبيقات تربوية لنظريات وآراء هؤلاء المنظرين مما يساعد الطلاب على تسهيل عملية تعلمهم وتعديل مفاهيمهم الخاطئة وبناء مفاهيم جديدة لديهم. وقد اختارت الباحثتان انموذج كوسكروف لتجريب أثره في تعديل المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طالبات الصف الثاني متوسط، لكونهن يتمتعن ببدء عمليات معرفية متطورة، تظهر لديهن القدرة على التفكير المجرد والقدرة على بناء الأنظمة والنظريات بالمعنى الواسع.(التل،1987: 99)

وتوجز الباحثتان أهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية

1-أهمية اللغة العربية لأنها إحدى مقومات امتنا ومَعلم من معالم عزها ومفاخرها، ولأنها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة قرآننا الكريم.

2-أهمية الكشف عن المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

3-أهمية قواعد اللغة العربية وتحبيب هذه المادة إلى الطالبات.

4-أهمية المفاهيم لأنها تشكل الأساس لفهم محتوى المادة التعليمية.

نتائج هذا البحث التي من المؤمل أن تساعد على توجيه أنظار مدرسي اللغة العربية إلى أهمية الكشف عن المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى طلابهم لكي يتم تصحيحها لتكون بمثابة حجر الأساس للمراحل المتقدمة من الدراسة

ثالثاً: هدف البحث: .

يرمي البحث الحالي إلى تعرف "أثر انموذج كوسكروف في تعديل الفهم المخطوء للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط".

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثتان الفرضية الصفرية الاتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0،50)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق انموذج كوسكروف وبين متوسط المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الفهم المخطوء وتنمية المهارات

رابعا: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

1-طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة في بغداد للعام الدراسي 2019/2018

2-الفصل الدراسي الأول

3-عدد من المفاهيم التي تضمنتها الموضوعات الاحدى عشر الأولى من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني المتوسط في العراق،

خامسا: تحديد المصطلحات:

أولاً: الأنموذج عرفه:

أ- **(الخوالدة، 1993)**. بأنه "صيغة من الأطر التنظيمية التي تقوم على آراء تفسيرية لتحقيق أهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم في غرفة الصف".(الخوالدة،1993: 34)

ثانيا: انموذج كوسكروف

(عفانة والجش): بأنه "ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين علاقات بينهما بحيث يبني معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة أو الأحداث الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة". (عفانة والجيش 2008: 7)

ثالثاً: تعديل الفهم الخاطئ: عرفه:

أ-**(الجميلي، 2005)**. بأنه "عملية تعديل البنية المفاهيمية لدى الطلاب وذلك باستبدال الفهم الصحيح للمفهوم مكان الفهم الخاطئ لديهم". (الجميلي، 2005: 21)

ثالثاً: المفاهيم النحوية عرفها

أ- (الاشموني,1959). بأنها "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها".(الاشموني، 1959: 4)

الفصل الثاني

جوانب نظرية:

أولاً: النظرية البنائية

1. **الجذور التاريخية للنظرية البنائية**

يعود نشأة النظرية البنائية الى النصف الثاني من القرن العشرين، وهي مجموعة فرعية من المنظور المعرفي وعندما يبحث التربويون عن انموذج تدريسي اكثر تمركز المتعلم فانهم يميلون للتوجه نحو ما يسمى بـ(البنائية) يتلخص تفكير هؤلاء التربويون انهم يركزون على التعليم بمبادرة المتعلم، والتركيز على عمل متعلم او مجموعات صغيرة، ودور المعلم بوصفه مسهلاً، والاهتمام بقليل الوقت وتنوع التقويم وبناء صف مرن والقيام بأنشطة متوازنة. (الهاشمي وطه 2008: ص219)

وجذور النظرية البنائية في علم النفس مشتقة من نظريتي: البنائية والمعرفية لبياجه والبنائية الاجتماعية لنيجوتسكي اذ ينظر البنائيون الى بياجيه بعده واضع اللبنات الأولى للبنائية. فقد وضع البنائية نظرية متكاملة ومنفردة حول النمو المعرفي، ولها شقان اساسيان مرتبطان هما:

1. الحتمية المنطقية ويختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المعرفية وتصفية لمراحل النمو العقلي بناءاً على العمليات.
2. البنائية: يرى ان الفرد هو الذي بنى معرفته من تفاعله مع البيئة والتكيف معها عن طريق عملية التنظيم الذاتي او الموازنة التي تتضمن عمليتي التمثيل وهي عملية التنظيم الذاتي او الموازنة التي تتضمن عمليتي التمثيل وهي عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات ووضعها في تراكيب البنى المعرفية عند الفرد، والملاءمة وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البنى المعرفية لتتناسب مع ما يستجد من ميزات وتعديل البنى المعرفية لدى المتعلمين نتيجة عمليتي التمثيل والملاءمة.

(فهمي ومنى، 2002: 104)

مفهوم النظرية البنائية

تعرف البنائية بأنها: ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم ان ما تدعى بالحقيقة ما هي الا بناء عقلي عند الذين يعتقدون انهم نقصوها واكتنفوها، وبتعبير آخر فإن الذي يصلون اليه ويسمونه حقيقة ما هو الا ابتداع يتم من قبلهم دون وعي بأنهم هم الذين ابتدعوه اعتقاداً منهم بأنه موجود بشكل مستقل عنهم وتصبح هذه الابتداعات والتصورات الذهنية هي اساس نظرتهم الى العالم من حولهم وتصرفاتهم ازاءه.(الخليلي، 1995: ص47)

والنظرية البنائية ترى من الضروري وضع عدة خيارات امام المتعلم عندما يكون بناؤه المعرفي مضطرباً او ما يسمى غير متزن وهذه الخيارات هي:

1-يذكر خبراته الحسية ويسحب ثقته بها مدعياً انها تخدعه وانها غير صحيحة ويدعى هذا الخيار بالبيئة المعرفة المتوافرة.

2-تعديل البناء المعرفي عنده بحيث يستوعب المستجدات الآتية من المعطيات الجديدة ويتواءم معها ويدعى هذا الخيار بإعادة تشكيل البناء المعرفي.

3-ينسحب من الموقف ولا يعبأ بفهم ما يحدث ولا يهتم بإدخاله في بنائه المعرفي ويدعى هذا الخيار باللامبالاة.

"Briscoe, et at: 1994: 1-20

حيث نرى ان كلما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم من خلال المنظومات والخبرات الفردية، بالفبنائية ترتكز على اعداد المتعلم كل المشكلات في ظل مواقف او سياقات غامضة. (الموسوي: 2011، ص244)

وترى الباحثة ان المتعلم له قدرة تعليمية معينة، وهذه القدرة قد تتطور وتنمو تدريجياً في وجود الاسناد والاعتماد على مساعدة الاخرين والمعلم له الدور الأفضل في تحقيق هذا الدور من المساعدة وذلك من خلال استعمال طرائق تدريبية جيدة واستراتيجيات متنوعة وجديدة وانشطة متنوعة لما لها من دور في زيادة القدرة على المعرفة والاستيعاب للمتعلم.

واتفق فيجونسكي مع بياجيه في الدور البشري وما له من اهمية عظيمة، الا انه يختلف عنه في اعطائه تقدير اكبر لعوامل البنية، وتعد البنية عاملاً ثرياً وحاسماً في النمو العقلي، وان على المدرسة مسؤولية بما تقدمه من بيئة ثرية ووسيط ينشط التفاعل لمساعدة الطلاب على تحقيق امكاناتهم. (سولسو، 2001: 599)

وترى الباحثة من خلال ما سبق ان النظرية البنائية تكون واقع للمتعلم للتعلم وذلك من خلال البحث عن المعرفة والتوصل الى الخبرة المناسبة التي عن طريقها يعالج بها المشكلة التي تواجهه، فالمتعلم من وجهة نظر البنائية هو فرد نشط وله دور فاعل في العملية التعليمية.

عناصر أنموذج كوسكروف:

لأنموذج كوسكروف أربعة عناصر من الممكن ان تستعمل منفردة أو مترابطة بعضها ببعض لإنجاز هدف التعلم وهي:

1- الاستدعاء: اي استرجاع المعلومات من ذاكرة الطالب البعيدة المدى، فهدف التذكر ان يتعلم الطالب المعلومات المستندة على الحقيقة.

2- التكامل: ومنه يكامل الطالب المعرفة الجديدة مع المعرفة المسبقة، فهدف التذكر هو تحولي المعلومات الى شكل يسهل تذكره في الوقت المناسب.

3- التنظيم: يتضمن ربط المعرفة المسبقة بالأفكار الجديدة بطرق ذات معنى.

4- الإسهاب: يتضمن ارتباط المادة الجديدة بالمعلومات الموجودة في عقل الطالب، فهدف التوسع هو إضافة أفكار الى المعلومات الجديدة.

مراحل أنموذج كوسكروف:

أولا: مرحلة التمهيد (Preliminary):

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بالتعرف على أفكار الطلبة الموجودة في بيئتهم المعرفية وتقسيمها ومعرفة الشاهد التي تعرض هذه الأفكار، وذلك من خلال إثارة المدرس لمجموعة من المثلة، حول المفهوم محل الدراسة، ثم بعد ذلك يسمح المدرس للطلبة بالإجابة على هذه الأسئلة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية الطالب المعرفية حول المفهوم محل الدراسة ثم بعد ذلك يقسم المدرس الطلاب الى مجموعات حسب وجهات نظرهم، فاللغة بين المدرس والطلبة تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى المدرسين من خلال اللغة والكتابة ومحورها التكفير الفردي للطلاب تجاه المفهوم.

2- مرحلة التركيز (Focus):

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بعمل سياق يستطيع الطالب فيه التعبير عن مفهومه، وذلك من خلال قيام المدرس بوضع الخبرات المناسبة وإثارته لمجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، بينما يقوم الطلبة بمعرفة المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما سيحدث، وطرح التساؤلات حول المفهوم وإخضاع أفكارهم الخاصة للمناقشة من خلال المفاوضة والحوار بين أفراد كل مجموعة.

3- مرحلة التحدث (Challenge):

وفي هذه المرحلة يوفر المدرس الفرصة للطلبة لتغيير وجهات نظرهم، وذلك من خلال مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بملاحظاتهم وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في مرحلة التمهيد وما عرفه أثناء التعلم.

4- مرحلة التطبيق (Application):

في هذه المرحلة يقوم المدرس بإمداد الطلبة ببعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها، أي استخدام المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات.(عبد السلام 2006: 151- 152)

دور المدرس في أنموذج كوسكروف:

الأدوار التي يقوم بها المدرس في أنموذج كوسكروف هي ما يأتي:

1- يقوم بتقديم عدد من المقاصد التي تتعارض وخبرات الطلبة لتصحيح المفاهيم الخاطئة.

2- يتوجب عليه طرح امثلة بهدف الكشف عن التصورات البديلة عند الطلبة.

3- يقوم بالاستعانة باستراتيجيات لإحداث تغير مفاهيمي وإحداث توالدات فكرية تمكن الطلبة من فهم المفاهيم ووضوح الأفكار.

4- يؤدي الى تيسير وتنظيم وإرشاد لعملية التعليم والتعلم. (عفانة والجيش 2009: 253)

المحور الثالث: الفهم المخطوء

الفهم المخطوء هو ما يمتلكه المتعلم من بنية ذهنية غير صحيحة ويقاوم تغيرها. او هو الفهم الذي لا يتفق مع ما أنفق عليه العلماء، او الفهم الذي لا ينسجم مع ما توصلت اليه المعرفة العلمية السليمة لهذا المفهوم.

ان البناء يتوقف على المفاهيم السابقة فعندما تكون المفاهيم السابقة غير سليمة فأن البناء بأكمله سيكون خاطئاً ومهزوزاً وعليه فان تكوين المفاهيم العلمية لان الطلاب على اختلاف اعمارهم ومستوياتهم التعليمية، ويتطلب اسلوباً في التدريس يضمن سلامة المفاهيم العلمية وبقاءها والاحتفاظ بها بشكل صحيح. (زيتون، 1994: 212)

حيث في العملية التعليمية يأتي الطلاب الى الصفوف الدراسية وهم يحملون مفاهيم متنوعة ذات فهم خاطئ وتكون هذه المفاهيم متماسكة ومقاومة للتغيير وتؤثر في عملية التدريس.(Driver, 1986: 482)

وأهم مصادر الفهم الخاطئ تتمثل في الخبرات اليومية للفرد والمعلومات غير الصحيحة التي تقدم له اثناء التدريس والمنهج المقرر والمعلم.(Lawson, 1989, p.825)

المفاهيم الخاطئة (اسبابها، اشكالها، خصائصها)

كثير من البحوث والدراسات اكدت على وجود مفاهيم خاطئة لدى الطلاب وقد وردت بأسماء ومصطلحات عديدة منها المفاهيم البديلة، والأفكار الخاطئة، والمفاهيم القبلية، والأطر البديلة، والفهم الخاطئ، والمعتقدات الساذجة وتتميز هذه المفاهيم بأنها تقاوم عملية التصحيح والتعديل ويعزى مقاومتها لعملية التغيير الى الأسباب الآتية:

1- الفهم المخطوء هو الذي يكسبه الطالب ثم يخزنه فلي اللاذاكرة ويكون ظهوره تلقائياً عند الحاجة.

2- الطلاب لا يستطيعون ان يروا المفاهيم بأنها خاطئة لقدرتها على تفسير بعض المواقف التي يصادفونها.

3- بالمفاهيم المخطوءة لأنها جاءت من الواقع والخبرة العملية وتستمر هذه الثقة ما لم يواجهون بمواقف يصعب تفسيرها(الخليلي وآخرون، 1996: 111)

4- يقوم المدرس بتدريس المفاهيم العلمية بشكل مجرد من دون الربط بالخبرة السابقة ومن دون إعطاء الطلاب الفرصة للحديث عن أفكارهم او التعبير عن تصوراتهم خلال المناقشات. (الرافعي، 1998: 88)

5- ان لتفاعل الطلاب مع البيئة الاجتماعية له دور في تكوين واستعمال مفردات اللغة اليومية سبب في حصول الفهم الخاطئ واستعمال تفسيرات غير صحيحة لبعض الظواهر. (عبد السلام، 2001: 152).

6- يؤدي التعلم الاعتيادي او التقليدي اختلاف اللغة العلمية ومعاني الكلمات لدى كل من المعلم والطالب عند التعلم بالطرائق التقليدية الى الفهم المشوه والناقص للمفهوم العلمي، مما يؤدي هذا الى ادخال مفاهيم علمية خاطئة داخل البيئة المفاهيمية الخاصة بالطلاب. (الفالح، 2003: 92)

7- تركز المناهج الدراسية لتدريس القواعد النحوية على الكم اساساً، وتقديم المادة العلمية بصورة تدعو الطلاب الى الحفظ بدلاً من التركيز على فهم العلاقات والعمليات، وتشجيع الطلاب على البحث والاستقصاء والاهتمام بالتطبيقات للمفاهيم النحوية. (ابراهيم، 2006: 26)

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت المتغير المستقل: انموذج كوسكروف

اسم الباحث	سنة الدراسة	مرمى الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المستوى التعليمي	المادة الدراسية	حجم العينة	أداة البحث	أهم النتائج
أحمد	2009	معرفة أثر استخدام انموذج كوسكروف في تدريس الجغرافية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي	مصر	إناث	الإعدادية	جغرافية	62	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية
فنونة	2012	معرفة أثر استعمال نموذج كوسكروف وستراتيجية العصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو مادة الأ حياء لدى طلاب الصف الحادي عشر غزة	فلسطين	ذكور	المتوسطة	أحياء	90	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية
محمد	2016	معرفة أثر نموذجي كوسكروف والسقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية	العراق	ذكور وإناث	الجامعة	علم النفس التربوي	189	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية

موازنة الدراسات التي تناولت المتغير التابع (تعديل الفهم المخطوء للمفاهيم النحوية)

الباحث	سنة الدراسة	مرمى الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المستوى التعليمي	المادة الدراسية	حجم العينة	أداة البحث	النتائج
الجمالي	2007	أثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول المتوسط	العراق	إناث	المتوسطة	قواعد اللغة العربية	80	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية
عبد العزيز	2013	معرفة أثر الانموذج الواقعي لتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول المتوسط	العراق	ذكور	المتوسطة	قواعد اللغة العربية	60	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية
ياسر	2014	أثر انموذج ستيبانز في تعديل المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في ميسان	العراق	إناث	معهد	قواعد اللغة العربية	80	اختبار بعدي	وجود فروق في الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية

الفصل الرابع: منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث:

التصميم التجريبي:

لقد اختارت الباحثتان تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذات الاختبار القبلي لتشخيص المفاهيم النحوية ذات الفهم الخاطئ والاختبار البعدي، وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي، والتي تعد أسهل تطبيقاً وأكثر مرونة، لأن الضبط المحكم من الصعب تطبيقه في البحوث التربوية والنفسية، لأن مثل هذه البحوث لم تصل إلى درجة كافية من الضبط، مما يجعل عملية ضبطها أمراً في غاية الصعوبة مهما اتخذت من إجراءات للتحكم في هذه المتغيرات. (يحيى وعثمان،2006: 270). كما في الشكل 1

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية التربية الثانية في بغداد للعام الدراسي (2018_2019م)

عينة البحث: اختارت الباحثتان متوسطة نازك الملائكة اختياراً عشوائياً لإجراء التجربة فيها وبعد زيارة المدرسة تبين أن المدرسة: .

1-موقع المدرسة داخل حدود مدينة قلعة سكر.

المجموعة		المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	اختبار قبلي لتشخيص المفاهيم النحوية ذات الفهم الخاطئ	انموذج كوسكروف	تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم النحوية	الاختبار البعدي
الضابطة		ــــــــــ		

2- عدد الشعب للصف الأول المتوسط في المدرسة شعبتين.

3-دوام المدرسة نهارياً.

وبعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زارت احدى الباحثتان مستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، وقد وجدت الباحثة أن عدد شعب الصف الثاني المتوسط في المدرسة خمس شعب، فاختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي البسيط إحدى الشعب، وهي شعبة (أ)؛ لتمثل المجموعة التجريبية وكان عدد طالباتها (70) طالبة، واستعملت مع طلباتها انموذج كوسكروف، وبالأسلوب نفسه اختارت شعبة (ب) ،لتمثل المجموعة الضابطة وكان عدد طلابها (70) طالبة، التي سوف تدرس بالطريقة التقليدية وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً، والبالغ عددهن (15) طالبة، أصبح المجموع النهائي للمجموعتين (125) طالبة بواقع (62) طالبة في المجموعة التجريبية و(63) طالبة في المجموعة الضابطة، علماً أن الباحثة استبعد الطالبات الراسبات من النتائج النهائية فقط، إذ أبقت عليهن في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

ثالثاً: إجراءات البحث: مرت إجراءات البحث بمرحلتين الأولى: مرحلة تشخيص المفاهيم الخاطئة لدى عينة البحث، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تعديل المفاهيم التي تم تشخيصها في المرحلة الأولى، وفيما يأتي عرضاً لإجراءات هاتين المرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة تشخيص المفاهيم النحوية الخاطئة:

إنّ الهدف الأساس من هذه المرحلة، يتمثل بتشخيص المفاهيم النحوية الخاطئة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث)، لإخضاعها لعملية التعديل. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً – تحديد المادة العلمية.

ثانياً – تحديد المفاهيم النحوية في كتاب قواعد اللغة العربية للصفين الاول والثاني المتوسط

ثالثاً – تحديد المفاهيم النحوية في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

رابعاً – تحديد المفاهيم النحوية الخاضعة للتشخيص.

خامساً – عينة البحث.

سادساً – الأداة (الاختبار التشخيصي).

سابعاً – تطبيق الأداة.

ثامناً – نتائج مرحلة التشخيص.

سادسا: إعداد أداة البحث – الاختبار التشخيصي:

قامت الباحثتان ببناء اختبار تشخيصي مفاهيمي لقياس مدى فهم الطلاب للمفاهيم النحوية التي سبق دراستها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وتكرر وجودها في الصف الثاني المتوسط وارتأت الباحثتان أن تعد الاختبار في ضوء الاختبارات الموضوعية لأنها شاملة وتغطي معظم عناصر المادة، ودرجة الطالبة فيها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح.(الصفار، 1987: 177)، واختارت الباحثتان نوع الاسئلة الموضوعية لأنه يعدُّ ملائما لقياس الفهم والتطبيق من ناحية، ومجال التخمين يكون قليلا من ناحية أخرى، بالإضافة إلى كونه أكثر صدقا وثباتا من بقية الاختبارات الأخرى، ويساعد على تشخيص أخطاء الطلاب من خلال استجاباتهم للبدائل الخاطئة. (سماره وآخرون، 1989: 80).

بلغت عدد فقرات الاختبار (55) فقرة، إذ صاغت الباحثة كل فقرة من فقرات الاختبار بحيث تقيس مفهوما نحويا واحدا من المفاهيم التي تم تحديدها مسبقا.

العينة الاستطلاعية لغرض معرفة الوقت المناسب للإجابة عن الاختبار، ووضوح تعليماته وفقراته والوقت المستغرق في الاجابة عنه طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (150) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث نفسه.

سابعاً – تطبيق الاداة (الاختبار التشخيصي): طبقت الباحثة الاختبار التشخيصي على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، يوم الأحد الموافق 2018/10/21، في الساعة التاسعة صباحاً، وطلبت الباحثة من الطالبات قراءة الاختبار بدقة قبل الإجابة عن فقراته.

ثامنا – نتائج مرحلة التشخيص: بعد أن تم استخراج النسب المئوية لإجابات الطلاب عن كل مفهوم من المفاهيم المحددة والمتضمنة في الاختبار التشخيصي، حددت الباحثة المفاهيم الخاطئة

المرحلة الثانية / مرحلة تعديل المفاهيم النحوية الخاطئة:

أولاً – تكافؤ المجموعتين: حرصت الباحثتان – قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات التي يُعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن الباحثة قد اختارت العينة والمدرسة عشوائياً وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.
2- التحصيل الدراسي للآباء.
3- التحصيل الدراسي للأمهات.
4- المفاهيم النحوية الخاطئة.
5- اختبار القدرة اللغوية.
6- اختبار القدرة العقلية.

ثانيا اختبار المفاهيم النحوية ذات الفهم الخاطئ: .

ثالثا: ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية:

رابعا: توزيع الحصص:

خامسا– مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الأحد 2018/10/21، وتمت يوم الثلاثاء 2019/1/15م.

سادسا-عينة البحث:

بلغت عينة البحث (125) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة (نازك الملائكة)، وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة. وهذه العينة هي نفسها العينة التي اختيرت في المرحلة التشخيصية، وقد سبق وصف طريقة اختيارها وتوضيح إجراءات التكافؤ المعتمدة في المتغيرات بين مجموعتي البحث.

سابعا– الأهداف السلوكية:

يعرف الهدف السلوكي بأنه وصف تفصيلي لما سيتمكن المتعلم من عمله عند إنهائه لوحدة تعليمية ما ، أو هو عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفا مفصلا ماذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلم المفهوم. (الحيلة ، 2008: 109).

والأهداف تمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، لأنها بمستوياتها المختلفة المتعددة تمثل وصفا لما هو متوقع حدوثه من تغيير في سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارهم بدقة وعناية ووفق مواصفات ومعايير محددة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلاب ، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية (سليم وآخرون ، 2006: 139).

فبلغ عدد الأهداف السلوكية (59) هدفاً ، وعرضت هذه الأهداف على الخبراء والمحكمين ، وتم تعديلها حتى أصبحت بشكلها النهائي.

ثامنا: الخطط التدريسية: لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة يجب وضع خطط تدريسية ، والخطط التدريسية هي تصورات مسبقة للإجراءات التدريسية التي يرمي المدرس إلى تحقيقها ، وتضم هذه العملية صياغة الأهداف واختيار الطرائق التي تسهم في تحقيقها

(عزيز ، 1985: 314). وقد أعدت الباحثة (6) خطط تدريسية للموضوعات التي سيتم تدريسها خلال مدة التجربة للشعبة الواحدة ، من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط للعام الدراسي 2018 ، 2019م.

أداة البحث (الاختبار البعدي):

– تطبيق الاختبار البعدي: . بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار في صورته النهائية متكوناً من ثلاثة أسئلة: وقد بلغت عدد الفقرات (44) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة، السؤال الأول ضّم (20) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، والسؤل الثاني يتكون من (10) فقرات هي مثل بجمل، والسؤال الثالث يتكون من فرعين الاول ضم (4) فقرات اعراب ما تحته خط والثاني (10) املاء الفراغات تم إخبار الطالبات بموعد الاختبار البعدي المفاهيمي قبل أسبوع من إجرائه وذلك ليتهيئن له طبقت

اثر أنموذج كوسكروف	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
	الضابطة	63	28,111	2,110	17,490	1,96	دالة لصالح التجريبية
	التجريبية	62	36,790	3,314			

الباحثتان الاختبار البعدي على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء 2019/1/14، في الساعة التاسعة صباحاً، وطلبتا من الطالبات قراءة الاختبار بدقة قبل الإجابة عن فقراته.

تنفيذ التجربة: شرعت الباحثة بتطبيق التجربة في متوسطة نازك الملائكة في يوم الأحد الموافق 2018/10/21م، ولغاية 2019/1/15م. إذ طبقت الاختبار البعدي، ودرست احدى الباحتين المجموعتين بنفسها، إذ تمّ تطبيق الخطط التدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج وتحليلها:

يرمي البحث الحالي التعرف على أثر انموذج كوسكروف في تعديل الفهم الخاطى للمفاهيم النحوية عند طالبات الصف الثاني المتوسط

1. **الفرضية الرئيسة:**

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (50،0)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درسن على وفق انموذج كوسكروف وبين متوسط المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الفهم المخطوء).

ويتضح من هذه النتيجة أن نسبة عدد الإجابات الخاطئة لطالبات المجموعة التجريبية كانت (13%)، وهي أصغر من نسبة المحك (34%)، بينما كانت نسبة عدد الإجابات الخاطئة لطالبات المجموعة الضابطة (62, 26%)، وهي أصغر من نسبة المحك (34%)، وهذا يعني أن تعديلاً للمفاهيم الخاطئة قد حصل لدى طالبات مجموعتي البحث، ولكن بدرجة متفاوتة بينهما.

وبعد استخدام مربع كاي (كا^2) لتعرف دلالة الفرق بين إجابات طالبات مجموعتي البحث أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، وفي الجدول (4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (كا^2) المحسوبة (17،490)، وهي أكبر من قيمة (كا^2) الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (1).

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستخدام أنموذج على طالبات المجموعة الضابطة في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية الخاطئة. وتعني هذه النتيجة أن لأنموذج كوسكروف أثراً ذا دلالة إحصائية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية الخاطئة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) للمجموعة التجريبية.

المصادر العربية

- إبراهيم، عفيف إبراهيم مهنا (2006): "العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية"،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة النجاح، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- ابراهيم مجدي عزيز (2009): **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة.
- الاشموني، أبو الحسن نور الدين محمد (ت/ 929هـ) ،**شرح الاشموني على الفية ابن مالك**، ج1، ط1، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة النهضة المصرية، 1959م
- التل، حامد عبد السلام،: **المفاهيم اللغوية عند الاطفال اسسها،مهاراتها،تدريسها، تقويمها**، ط3،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الاردن 2087 م.
- الخليلي، خليل يوسف واخرون (1996): **تدريس العلوم في مرحلة التعليم العام**، دار العلم، الامارات العربية المتحدة.
- الخوالدة، محمد محمود وآخرون، **طرق التدريس العامة، ط1**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية اليمن، مطابع الكتاب المدرسي، 1993 م.
- *الدليمي*، طه علي حسين، والدليمي ،كامل محمود نجم ، ***أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.2004م.***
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر،عمان، الأردن، 2007م.
- ديك، وريزر لتر وروبرت ، **التخطيط للتعليم الفعّال**، ترجمة محمد ذيبان غزاوي، ط1، بلا مطبعة، عمان، 1992م.
- زيتون– (2003): **تصميم التعليم من المنظور البنائي**،مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد(91)،كلية التربية، جامعة عين شمس،القاهرة،مصر.
- زيتون (2007): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم،ط1**،دار الشروق،عمان
- الزيود، نادر فهمي وآخرون ، **التعلم والتعليم الصفي**،ط4 ن دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،1999م.
- سولسو، روبرت (2000): **علم النفس المعرفي ترجمة محمد نجيب الصفوة وآخرون**، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- صبري، ماهر اسماعيل، توفيق صلاح الدين وابراهيم (1999): **التنور التكنولوجي وتحديث التعليم**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الرياض.
- العانيّ، صبري رديف،وآخرون،، **الطرق الاحصائية**، دار الكتب،جامعة الموصل،الموصل1982م.
- عبادة، محمد إبراهيم ، **النحو التعليمي في التراث العربي**، بلا مكان طبع وبلا مطبعة، 1987م.
- عبد السلام –**تدريس العلوم ومتطلبات العصر**،ط1، دار الفكر العربي2016، القاهرة.
- عبد السلام(2006): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2001): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، نبيل، وابو حشيش عبد العزيز وآخرون ، **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن،2005 م.

- عبيد،ادوارد شحادة(2004): "اثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء ،**أطروحة دكتوراه غير منشورة**،جامعة عمان العربية،عمان.
- عطية، محسن علي (2008)–أ–: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عفانة ، عزو اسماعيل ، والجيش ، يوسف(**2008**): **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، مكتبة آفاق ، غزة، فلسطين.
- عفانة واخرون– (2009): **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، مكتبة آفاق، غزة.
- عفانة،عزو اسماعيل والجيش (2009): **تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام**، الطبعة الاولى، غزة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- العياصرة، أحمد حسن، **أثر استراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن، 1992م.
- فهمي، فاروق، ومنى عبد الصبور (2002): **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد، وعمار طعمة الساعدي (2012) **أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط للمفاهيم الرياضية واستبقائها**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 12.
- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2008): **استراتيجيات التدريس والتعلم** " **نماذج وتطبيقات**_"، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.
- مطلوب، احمد ،"الشاهد النحوي|،" **مجلة لغة الضاد**، ج4، منشورات المجمع العلمي العراقي،2001م.
- الموسوي، عواطف ناصر علي(2005): "بناء برنامج (تعليمي–تعلمي) للتفكير وقياس اثره في التحصيل بمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الرابع العام"، (**أطروحة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم،
- النجدي، أحمد وآخرون (2009): **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العامية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- نشوان، يعقوب حسين(1989): **الجديد في تعليم العلوم**، ط1، دار الفرقان، أربد، الأردن.
- نشوان، يعقوب حسين (1992): الجديد في تعليم العلوم، ط2، دار الفرقان، عمان.
- الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي حسين (2008): **المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً، تقويماً وتطويراً**، دار اسامة، عمان.

ثانيا: المصادر الاجنبية

- - Appleton, K. (1993), Analysis and Description of Student's Learning During Science Classes Using a constructivist Based Model, Journal of Research in Science Teaching, vol(34), No(3).
- -Briscoe, C. peters, J. M. and O Brien, er. E) 1994(, "An elementary science program emphasizing teachers pathological content knowledge with in a constructivist epistemological ribic ", mathematic and
- -Lawson (1989), Anton., "An Investigation of the Relation Effestiveness of in struction.