فاعلية التدريس الوظيفي للنصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن الأساسي في رفع مستوى التحصيل لديهم

د. وفاء أحمد العيسى

الملخص

رصدت مشكلة البحث ازدياد نسبة ضعف تلاميذ الصف الثامن باللغة العربية، وميلهم إلى الحفظ الصّم في دراستهم لمادة الأدب والنصوص، وقصورهم عن فهم ما يحفظون، وعجزهم عن تذوق الأدب والتعبير عنه وعن ما يشعرون بعبارات وتراكيب سليمة من الأخطاء والركاكة.

وأبرزت الدراسة ضعف طرائق التدريس التقليدية، وعجزها عن إخراج التلاميذ من ضعفهم، واقترحت الباحثة الإجرائية الوظيفية كحلٍّ لتلافي السلبيات وضعف الطلاب في مادة اللغة العربية وخاصة مادة الأدب والنصوص.

انبثقت أهمية البحث من محاولته:

- الكشف عن فاعلية التدريس الوظيفي بتجربتها على عينة من طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق.
- من خلال استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي، وأثرها في رفع مستوى تحصيلهم المعرفي فيها ومقارنتها بالطريقة التقليدية لتعرّف الأثر ذاته: واتبعت الباحثة المنهج التجريبي؛ حيث قامت بتصميم برنامج تدريسي مُعد وفق الطريقة الوظيفية بالاستعانة بالبرنامج المقترح من الباحث البلجيكي "ميشيل ماندير".

- تصميم اختبار تحصيلي قبلي وبعدي مباشر وبعدي مؤجل لكل درس من دروس الأدب والنصوص المختارة للمجموعات الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريسي.
- تم تحكيم جميع الاختبارات من قبل محكمين من كلية التربية ووزارة التربية ومديرياتها في محافظة دمشق. وتم إجراء تجربة استطلاعية للتأكد من ثبات وصدق الأدوات.

بلغ حجم المجموعة الضابطة (304) طالباً وطالبةّ، وحجم عينة المجموعة التجريبية (302) طالباً وطالبةً، وبلغ حجم العينة الإجمالية (606) طالباّ وطالبةّ

وتوصّلت الباحثة إلى النتائج الآتية : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر لصالح التجريبية على المجموعة الضابطة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات القبلي والبعدي (المباشر والمؤجّل).

– المقدمة:

أشار علماء الألسينات إلى "ضرورة تدريس اللغة في ضوء المعايير النفسية والمفاهيم، فاللغة نشاط يجري ضمن مواقف اكتساب اللغة، ويحتاج إلى تطبيق القياس، واكتساب اللغة يقضي ممارستها" (استيتية، 1988، ص59). "فالمعرفة النظرية لا تُغني إنّ لم تكن ثمرتها التطبيق، وجناها التعبير السليم والكلام المستقيم" (كشاش، 2004، ص140).

وتتم ممارسة اللغة وتطبيقها ضمن نصوص حية يتذوق من خلالها المرء جمال اللغة وموسيقاها وجرسها شعراً كانت أم نثراً، فاللغة حياة والأدب بمدلوله الخاص هو إعادة صياغة للحياة وتأثيراتها في النفس بتعبير لغوي جميل ومقنع ومؤثر، وبمدلوله العام هو كل ما أنتجه العقل الإنساني من معارف اتخذت اللغة أداة تعبير عنها، فكل أدب تعبير، ولكن ليس كل تعبير أدباً إذ يشترط توافر اللغة السليمة (أبو شريفه، 1998، ص9). فاللغة مادة الأدب، ويحتل الأدب مكانة هامة بين فروع اللغة العربية، نظراً لتحقيقه وظيفية القواعد من خلال إمكانية ربط القواعد اللغوية والصرفية بالنص الحي وبالحياة، ولقدرته على إعداد الإنسان فكريّاً ونفسيّاً وقيميّاً واجتماعيّاً بما يملكه من عمق العلاقة مع الإنسان والحياة والعلم والتربية. "فالأدب يلقي الضوء على كل زاوية من أركان الحياة، ويُفتّح العيون على منابع الفضيلة والرذيلة في الأنفس" (السيد، 1991، ص27). وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أنّ مسؤولية الأديب لا تقل عن مسؤولية المدّرس، فكلاهما يبنيان الإنسان والمجتمع من خلال أدائهما وإنتاجهما الجيد، فالأديب الملتزم يقف إلى جانب المدّرس في بناء الإنسان والمجتمع بما ينقله في فنّه وأدبه من خبرات وتجارب ولغة جميلة مبدعة تجذب الناشئة لتذوق جمال اللغة وروائع الأدب، وتجعلهم يتمثلون ما يقرؤون، وتقوّم ألسنتهم وأقلامهم، ولكنّ دور المدرّس لا يقل أهمية عن دور الأديب، بل هو أكثر ضرورة وحيويّة، فمهما كان الأدب رائعاً وقيّماً إذا لم تتوافر طريقة تدريسية جيدة لإيصاله إلى التلاميذ فإنّه يفقد غايته، فاللغة حياة والأدب إعادة صياغة

هذه الحياة، ولابدّ من تهيئة الظروف والمناخات والإمكانات التي تحقق التعايش مع هذه الحياة (الجمل، 2001، ص 148).

والتدريس "هو العملية التي تُنّظم فيها بيئة الفرد لمساعدته على تعلم سلوك معين ضمن شروط خاصة" (القلا، 1984، ص 3). ولا نقصد بالتدريس "مجرد نقل المعارف فحسب ولو كان ذلك بشكل حاذق، إنه إعداد الوسط حيث يستطيع التلميذ تزويد نفسه بالعلم ذاتياً إذ يوضع التلميذ في حالة ما ليتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار اهتماماته وتغيراته" (ماندير، 2003، ص156).

1- الإحساس بالمشكلة:

أثبتت الدراسات النفسية والألسنية الحديثة أن شخصية الإنسان تنعكس حتى على طريقة نطقه أصوات اللغة ومخارجها الصوتية وكلماتها وصياغتها(Linda taylor,1969)

لذلك ينبغي أن نعي حقيقة هامة، وهي أننا عندما ندُرّس تلامذتنا مادة النصوص الأدبية فإننا نبني من خلالها، ليس فقط لغتهم، بل شخصياتهم وإدراكاتهم وقيمهم وأحاسيسهم وتذوقهم للجمال وللأدب (استيتيه، 1998، ص 85).

وقد حرصت العرب على تعليم اللغة في مواقف حياتية وظيفية متنوعة نفسية أو اجتماعية أو علمية وممارستها تطبيقاً في حين سيطر على تدريس مادة النصوص الأدبية في عالمنا العربي بشكل عام نزعة التركيز على حفظ النصوص وضرورة وفرتها؛ لأنّها تكسب المتعلمين كمّاً وفيراً من المعارف والمعلومات اعتقاداً أنّ تخزين المعلومات أمر ضروري لمواجهة مواقف الحياة المستقبلية بغض النظر عن قيمة هذه المعارف للمتعلم (مجاور، 1987، ص 335)، وقد امتدّ ذلك إلى المدارس في سورية .

وأحسّ المهتمّون باللغة وفروعها، والقائمون على العملية التعليمية التعلّمية في سورية بخطورة هذا الأمر، وتعالت صيحاتهم موضّحة المشكلة التي وقع تدريس الأدب في شركها إذ أكّد بعضهم أنّ المشكلة تكمن في أنّ تدريس النصوص الأدبية ليس في سورية فحسب بل على نطاق الوطن العربي لم يحظ بما يستحق من الاهتمام (السيد، 1991، ص 7)

وأشار "عمار" إلى ضعف مخرجاتنا في اللغة العربية في سورية إذ "يحمل تلميذنا ضعفه من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة أعلى... وحتى ينهي دراسته الجامعية (عمار، 1995،ص 178) ودعا بشكل صريح إلى التركيز على طرائق التدريس ، وتنويعها وقد لاحظت الباحثة إجماع التربويين والقائمين على العملية التعليمية التعلّمية أنّ الطريقة التي يتبعها المدّرس في التدريس هي من أهم شروط نجاح العملية التعليميّة التعلميّة أو إخفاقها (عاقل، وآخران، 1960، ص 160) (دروزه، 1992، ص280).

ولعل أهم أسباب عدم تحقيق الأهداف التربوية المرسومة لأيّ مادّة تعليميّة، ولاسيما النصوص الأدبية، وعجز الطلاب عن امتلاك القدرة على التفكير الناقد والقدرة على توظيف خبراتهم ومعارفهم في مواقف جديدة، يرجع بالدرجة الأولى إلى قصور في طرائق التدريس، وليس لطبيعة المادة (مجاور، 1987،ص 343).

وقد لاحظت الباحثة من خلال إجراء دراستها الاستطلاعية للوقوف على واقع تدريس النصوص الأدبية للصف الثامن من التعليم الأساسي في بعض مدارس مدينة دمشق ارتفاع نسبة الرسوب في مادة اللغة العربية، وخاصة في الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي (إذ بلغت نسبة الرسوب في مادة اللغة العربية في مدارس التجربة الاستطلاعية الستة (22%) في حين بلغت نسبة الرسوب في محافظة دمشق للصف الثامن (29%) لعام (2004 – 2005) مع ازدياد ظاهرة التسرب، وضعف الأداء، والتأخر في مادة اللغة العربية، وارتفاع نسبة الشغب في هذين الصفين وخاصة في حصص مادة النصوص الأدبية؛ إذ بلغ عدد المتسربين في مدارس الدراسة الاستطلاعية (33طالباً وطالبةً، وبلغ عدد المتسربين في محافظة دمشق من الصف الثامن (1569) لعام (2004–2005) أي ما نسبته (0.02).

قامت الباحثة بإجراء اختبار مكوّن من سؤالين مقاليين مقيدين حول مادة النصوص الأدبية، وتمّ تطبيقه في ست مدارس، ومن كل مدرسة شعبة واحدة من الصف الثامن، وتمّ اختيار هذه المدارس بشكل عشوائي، وقصدت الباحثة من إجراء الاختبار قياس قدرة

التلاميذ على التعبير بلغةٍ سليمةٍ خاليةٍ من الأخطاء النحوية والإملائية، ومعرفة ما يشعرون به تجاه مادة النصوص الأدبية، ورأيهم بالطريقة التي يُدرّس بها الأدب.

بلغ حجم العينة (239) طالباً وطالبةً، وفوجئت الباحثة عند قراءة إجابات التلاميذ عن الاختبار أن (37) طالباً وطالبةً فقط خلت أوراق إجاباتهم من استخدام العامية في حين لم تخلُ من الأخطاء النحوية والإملائية. في حين أن (202) ورقة إجابة استعان فيها الطلاب بالعامية للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم بالإضافة إلى الأخطاء اللغوية والنحوية الكثيرة، حتى إن (13) ورقة إجابة لم تتمكن الباحثة من فهم بعض الجمل والعبارات فيها، و(75%) من الإجابات كانت تعاني الركاكة والجمل العشوائية التي تطول وتقصر دون أن تحقق هدفها.

ولم تطرح أية ورقة إجابة الفِكَر على شكل مشكلة تتطلب تفكيراً، وإيجاد الحلول المناسبة، إنّما كان معظمها عبارات وجملاً متفرقة تطرح فِكَراً متناثرة عشوائية غير منظمة أو متسلسلة ومقتضبة، أجاب (120) طالباً وطالبةً أنّهم يحبُّون مادة النصوص الأدبية، ولكن لا يفهمونها، ويجدون صعوبة في شرح القصيدة بمفردهم دون مساعدة المدرّس، ويجدونها مملّة في بعض الأحيان، ويكرهون حفظ الأبيات، ويتمنون لو يُعفيهِم المدرّس من الحفظ، في حين يستمتع (35) طالباً وطالبةً بمادة النصوص الأدبية، ويحبّون طريقة مدرّسهم في تدريسهم إياها، ولكنهم أكّدوا أنّهم يتلقون مساعدات متنوعة ومستمرة من الأهل، ويجدون هذه المساعدة ضرورية جداً.

وحملت إجابات (84) طالباً وطالبةً التناقض، وراوحت بين النفور والإقبال على المادة والطريقة، ولكنهم أجمعوا على حبّ بعض القصائد التي حملت موضوعات حياتية مثل "لفافة التبغ"، "الأم والمعلم" "يوم العلم"، وتمنوا لو كانت هناك طريقة أفضل من طريقة مدرّسيهم في إعطاء دروس النصوص الأدبية.

قامت الباحثة بعد أنّ انتهت من تطبيق الاختبار، وتفريغه بحضور (30) حصة درسيه في النصوص الأدبية كانت حول موضوعات متنوعة، أي بمعدل (5 حصص) في كل

مدرسة من مدارس المجموعة المختارة، وذلك بمرافقة بعض الموجهين الأولين من حملة درجة الماجستير في المناهج، وبمرافقة الموجه الاختصاصي أحياناً، ولاحظت الباحثة الآتي:

تبنّي معظم مدرّسي المدارس المستطلعة طريقة العرض والشرح والاستجواب في تدريس مادة النصوص الأدبية.

- كما لاحظت الباحثة مواظبة المدرّسين وخاصة المدرّسات على إملاء الشرح على الطلاب حتى أصبح ذلك شيئاً ضرورياً لا يمكن أن يستغني عنه الطالب؛ لأنّ ذلك الشرح يحُفظ للامتحان.
- كما لا يُؤخذ في الحسبان رغبات الطلاب واهتماماتهم، بالإضافة إلى غياب الأهداف التعليمية عنهم دائماً، وعن المدرّس نفسه أحياناً مما يكسب التدريس طابعاً ارتجالياً ، علماً أنّ المدرّس لم يستطع الخروج من فلك الأهداف التعليمية ذات المستوى المتدني (معرفة وتذكر، فهم وتطبيق) وقلّما يدفع المدرّس طلابه إلى مستويات التحليل والتركيب.
- عدم قدرة المدرّس على توظيف خبرات الطلاب ومعارفهم السابقة بشكل جيد لخدمة المواقف التعليمية الجديدة.
- التصاق المدرّس وطلابه بالكتاب المدرسي، وغياب أي كتاب آخر حتى المعجمات والدواوين الشعرية التي تعتبر ضرورية ولازمة لحصة النصوص الأدبية.
- اقتصار نشاط الطلاب على شرح الأبيات والإجابة عن أسئلة المدرّس من الكتاب، وسيطرة روح المنافسة الفردية بين الطلاب.
- اعتماد المدرّس الطريقة الإلقائية الممزوجة بالاستجوابية والقائمة على طرح التساؤلات من قبله فقط، وغالباً ما يقدم المدرّس الإجابات في النهاية، والطلاب يدوّنونها في دفاترهم.

- ضعف التقويم التكويني مما يعمق الهوّة بين الطلاب، ويضيّع فرصة التغذية الراجعة على معظمهم في تثبيت تعلّمهم الصحيح، وتصحيح التعلّم المغلوط فيه.
- هيمنة المدرّس على كل حركة وسكنة في الصف، فكلّ نشاط يقوم به الطلاب مهما صَغُر يكون تحت إشراف المدرّس ومراقبته..

غياب الجانب التطبيقي في تدريسهم حيث اقتصر نشاط الطلاب على الإجابة عن أسئلة المدرّس من الكتاب، وحلّ التدريبات في البيت.

وترى الباحثة بضرورة اعتماد طريقة التدريس الوظيفية في التدريس لمادة النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي، والتي لا تفرض المعرفة قسراً، إنّما تثير الحاجة إلى المعرفة ثم تشبعها، ولا ترى في المعرفة شيئاً جامداً للخزن والحفظ في الذاكرة البشرية، إنّما ترى المعرفة نتيجة للنشاط والعمليات العقلية كالتفكير بأنواعه (الجمل، 2001، ص 166).

ذلك التفكير الذي يتم تحويله من خلال التدريس الوظيفي إلى عمل وتطبيق

وتفترض الباحثة أنّ تؤدي طريقة التدريس الوظيفي لمادة النصوص الأدبية للصف الثامن الأساسي إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة النصوص الأدبية، وتحقيق الأهداف الموضوعة لتدريسها، لذلك تحدد الباحثة المشكلة الرئيسة التي يعالجها البحث في السؤال الآتي:

- ما فاعلية طريقة التدريس الوظيفي لتدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن الأساسي في رفع مستوى التحصيل لديهم في هذه المادة؟

2- أهمية البحث:

- تنبع أهمية البحث من أهمية النتائج التي يمكن الوصول إليها من خلال:

1- اختياره طلاب الصف الثامن في سن (13-14) إذ تعد هذه المرحلة العمرية من أخطر المراحل وأهمها، نظراً لتشكل معظم قدرات الإنسان اللغوية والفكرية وميوله وانتماءاته لأسرته ولمدرسته ولمجتمعه وعروبته وتقديره للغته وتراثه، لذا ينبغي أنّ

تزيد طرائق التدريس من ثبات هذه الانتماءات أو تصويبها إذا ما انحرفت عن مسارها السوي.

2- وتتبع أهمية البحث من أنّه يعرض فاعلية الطريقة الوظيفية لتدريس النصوص الأدبية التي يمكن أنّ ترفد المدرّس في الميدان بخبرات تدريسية تساعده على تحقيق نتائج أفضل في عمله التدريسي.

3- محاولة الكشف عن واقع تدريس النصوص الأدبية للصف الثامن من التعليم الأساسي، وأهم نواحي الضعف التي تعانيها طرائق تدريس النصوص الأدبية لهذا الصف، وأسبابها ونتائجها على مستوى تحصيل التلاميذ وأدائهم لمهارات اللغة الأساسية.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- قياس فاعلية استخدام طريقة التدريس الوظيفية لمادة النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي، وأثرها في رفع مستوى تحصيلهم المعرفي فيها.

2- المقارنة بين فاعلية استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس النصوص الأدبية للمجموعة التجريبية، وفاعلية الطرائق المتبعة حالياً في تدريس الموضوعات ذاتها للمجموعة الضابطة.

3- تقديم المقترحات المناسبة.

4- أسئلة البحث:

يحاول البحث في ضوء الأهداف الإجابة عن الأسئلة الأتية :

1 – ما فاعلية التدريس الوظيفي للنصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن الأساسي في رفع مستوى التحصيل لديهم؟

2- ما لفرق بين فاعلية التدريس بالطريقة الوظيفية للمجموعة التجريبية وفاعلية التدريس بالطريقة التدريسية المتبعة حالياً للمجموعة الضابطة في رفع مستوى التحصيل لدى المجموعتين؟

5- حدود البحث:

- **المعرفية:** اقتصر البحث على كتاب النصوص الأدبية للصف الثامن عشرة دروس من أصل خمسة عشر نصاً شعرياً تضمنها الكتاب .
- **الزمانية:** اجري البحث في مدارس مدينة دمشق خلال عام دراسي كامل 2004-2005م الفصل الأول والثاني نظراً لتوزع موضوعات البحث على الفصلين وفق ما جاء في خطة وزارة التربية،[1] وتقيدت الباحثة بذلك حرصاً على مصلحة الطلاب، ونزولاً عند رغبة المدرّسين والمدرّسات .
- **المكانية:** تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية البسيطة.

المدارس التي أُجري فيها البحث:

. نسيبة الخزرجية للإناث في منطقة الميدان
. رشيد الخطيب للذكور في منطقة الدحاديل
. ديب الرفاعي للإناث في منطقة القدم
. محي الدين داوود للذكور في منطقة القصّاع
. محمد قاسم الثقفي للذكور في منطقة المالكي
. ساطع الحصري للإناث في منطقة "أبو رمانه"
. عارف النكدي للذكور في منطقة الميدان
. إيليا أبو ماضي للإناث في منطقة باب توما

عينة البحث: فقد تكونت من مجموعتين: بلغ حجم العينة الإجمالي (609) طالباً وطالبةً، وتوزعت على المجموعتين وفق الآتي:

- المجموعة التجريبية من الطلاب والطالبات.
- المجموعة الضابطة (304) طالباً وطالبةً، (302)
- واختيرت الشعب للتجربة عشوائياً .

6- منهج البحث وأدواته:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي في تنفيذ الخطوات الآتية:

- تطبيق طريقة التدريس الوظيفي في تدريس النصوص الأدبية لأفراد المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية لأفراد المجموعة الضابطة.
- تحليل النتائج المرتبطة بالمجموعة التجريبية، والمقارنة بين نتائجها ونتائج المجموعة الضابطة.

أما **أدوات البحث:** فقد عمدت الباحثة إلى تطبيق اختبار قبلي لكل درس قبل تطبيق التدريس سواء في المجموعة التجريبية أو الضابطة لقياس مكتسبات الطلاب المعرفية حول موضوع الدرس قبل عملية التعليم، وعملية تصحيح الاختبار تُظهر الدرجات، ثم بعد تطبيق التدريس الوظيفي على المجموعة التجريبية، والتدريس التقليدي على المجموعة الضابطة يُطبق الاختبار البعدي لقياس ما اكتسبه الطلاب من معارف بعد التعليم، وعملية تصحيح الاختبار لكل طالب في الدروس العشر في المجموعتين تُظهر أثر التعليم على كل مجموعة قبل وبعد التعليم والفروق بينهما ، وظهور فروق لصالح أي مجموعة يشير إلى ارتفاع مستوى التحصيل نتيجة الطريقة المستخدمة في التدريس.

لم يكن من المفيد والدقيق علمياً اعتماد درجات امتحان الطلاب لقياس التحصيل؛ لأنّه سيخرج البحث عن المجموعتين المضبوطتين، إضافة إلى أنّ الامتحانات المدرسية في غالبيتها تقليدية، ولا تلتزم بدروس التجربة العشرة المحددة للبحث، بالإضافة إلى أنّ الطريقة الوظيفية لا تطبق في مدارسنا، فهي مازالت قيد التجريب.

- – تصميم اختبار الدراسة الاستطلاعية لقياس قدرة الطلاب على التعبير بلغة سليمة.
- تصميم اختبار تحصيلي قبلي /وبعدي مباشر/ وبعدي مؤجل/ لكل درس من دروس النصوص الأدبية المختارة مسبقاً تُطبق قبل تطبيق طريقة التدريس وظيفياً و بعده (انظر في الملحق نموذجاً عن تصميم درس وفق الطريقة الوظيفية، ونموذج اختبار تحصيلي)
- قامت الباحثة بعرض أدوات البحث على عدد من المحكمين المختصين في كلية التربية، ووزارة التربية. (التوجيه الأول للغة العربية) وبعض السادة الدكاترة الزائرين

سورية في المؤتمرات والندوات التربوية، وورشات العمل في وزارة التربية، للتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

- قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لأدوات البحث على عينات من المجتمع من غير عينة الدراسة: التجربة الاستطلاعية الأولى: قامت بتجريبها على (30) طالباً في مدرسة رشيد الخطيب للذكور و(30) طالبةً في مدرسة نسيبة الخزرجية للإناث مع بداية العام الدراسي (2004–2005).
- التجربة الاستطلاعية الثانية: تمت على (30) طالباً في مدرسة عارف النكدي، و(30) طالبةً في مدرسة ساطع الحصري بعد (25) يوماً من التجربة الأولى.

7– إجراءات البحث: قامت الباحثة باختيار عشوائي لشعبتين من كل مدرسة من المدارس الثمانية: شعبة للمجموعة الضابطة و شعبة للمجموعة التجريبية .

- ضُبط مدى التكافؤ بين الشعب من خلال تطبيق اختبار قبلي للشعب.
- قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية وفق الطريقة الوظيفية.
- درَّس أفراد المجموعة الضابطة مدرّسوهم مع متابعة الباحثة تنفيذ الاختبارات القبلي/ والبعدي المباشر/ والبعدي المؤجل/.
- طُبّق الاختبار البعدي المباشر فور الانتهاء من إعطاء كل درس للمجموعتين لمعرفة ما اكتسبه التلاميذ من معارف وخبرات جديدة نتيجة تدريس الموضوع.
- طُبّق الاختبار البعدي المؤجل للمجموعتين (الضابطة، والتجريبية) بعد خمسين يوماً من تطبيق الاختبار البعدي المباشر لكل مجموعة في كل درس لقياس مدى الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة لدى المجموعتين، لأنّ الاحتفاظ بالمعارف لأطول فترة مؤشرٌ على فاعلية التعليم وجودته.
- أجريت المعالجات الإحصائية بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته، وتحليل نتائجه.

- وللبحث مسوغاته في اختيار مادة النصوص الأدبية ؛ لما يتميز به الأدب من سائر ألوان المعرفة، فهو في حد ذاته ليس غاية بوصفه مادة دراسية، إنّما هو غاية بما يحمله من تعبير عن اتجاهات وقيم وعادات وحقائق تربط الإنسان بتاريخه وحاضره، وتحمله على بناء مستقبله مستعيناً بخبرات الأجداد والآباء.

8- فرضيات البحث:

1- **الفرضية الأولى (أ):**- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي.

2- **الفرضية الأولى (ب):**- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار البعدي المباشر.

3- **الفرضية الثانية:**- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار البعدي المؤجل.

4- **الفرضية الثالثة:**- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي (المباشر والمؤجل).

9- التعريفات الإجرائية:

1- **الفاعلية:** تتطلب الفاعلية في نظام التدريس "التوفيق مع الكفاية، وذلك بقيام المدرّس بمجموعة من المناشط والإجراءات في البيئة المدرسية بقصد الوصول إلى فاعلية تعلّم عالية بأقل قدر من الوقت والطاقة والمال" (القلا، 2004،ص 36).

- **والفاعلية في التحصيل:** هي مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية (خضر، 1987،ص 93).

- **حددت الباحثة الفاعلية في التحصيل والأداء بما يأتي:**

في التحصيل: عُدَّ فعالاً عندما يحصل (80%) من الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على (80%) من درجات الاختبار(القبلي والبعدي/المباشر والمؤجل) التي أعدّتها الباحثة والمحددة بأوقات زمنية مناسبة

2- طريقة التدريس:" عملية إنسانية اجتماعية هادفة تتضمن أنشطة ووسائل متنوعة تهيئ للتعلّم، وتتأثر عناصرها ببعضها تأثراً متبادلاً ينتج عنها عملاً ما ومعرفة ما بالإضافة إلى القيم، كما أنّها تستهدف تعلم الطالب نوعاً معيناً من التعلم في إطار من الاحترام والتشجيع" (جمل، 1998، ص 144). ويرى "**القلا**" أنّ التدريس هو:"عملية اتصال بين المعلم والمتعلم لإكساب التلاميذ المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة" (القلا، 2004، ص 6)، وآثرت الباحثة نظراً لطبيعة دراستها أن تضع تعريفاً آخر للتدريس:

التدريس الوظيفي هو: العملية التي ينُظّم فيها وسط المتعلم الخارجي (الصف، المدرسة)، وتوظف مكتسباته وقدراته وخبراته بشكل يؤدي إلى إشباع حاجاته المعرفية واهتماماته، ويُحفّز نشاطه للوصول إلى تعديل سلوكه المعرفي أو إكسابه سلوكات تعليمية تعلّمية جديدة ضمن مواقف تعليمية حقيقية وبإشراف المدرّس ومتابعته.

3- الوظيفية: استخدمت الوظيفية للدلالة على تربية تهدف إلى تنمية العمليات العقلية، لا بوصفها هدفاً في ذاتها، ولكن بالنظر إلى دلالتها البيولوجية ووظيفتها والفائدة التي تعود بها على السلوك الحاضر والمستقبل؛ أي من أجل الحياة.

وهي تهدف إلى اتخاذ حاجات المتعلم ورغباته في تحقيق أحد الأهداف وسيلة إلى النشاط الذي يراد إيقاظه لديه (كلا باريد، 1930، ص 5).

- **ويرى** "**رحنيما**" **أن** التعلم الوظيفي يمثل مجهوداً تدريبياً شاملاً متلائماً يتوافق مع العلاقة العضوية والمادية بالعالم الواجب عليه (المتعلم) إعادة بنائه كما يتصوره، فبدلاً من اعتبار تعلّم القراءة والكتابة هدفين في حدّ ذاتهما، فإنّه يعدّ تعلّمهما وسيلة وظيفية لخدمة تطور الإنسان المتعدد الجوانب، وخدمة بيئته الاقتصادية والاجتماعية" (رحنيما، 1973، ص 397).

واعتمدت الباحثة تعريف كلاباريد الذي يعرّف الوظيفية بأنّها:

"الطريقة الوحيدة التي تسمح بملاحظة كافة العمليات النفسية، ومدى صلتها بالسلوك الذي عليها تحديده، وهي من الناحية العملية الطريقة الوحيدة التي تبين فاعلية أي عملية من العمليات تجاه الهدف المراد الوصول إليه (كلاباريد، 1930،ص 47).

4- النصوص الأدبية: الأدب: هو تعبير عن اتجاهات عامة نحو الحياة وإلقاء الأضواء على تفاعلات هذه الحياة، واستنباط مساراتها ومراقيها (السيد، 1991،ص 23).

- **والنصوص:** هي المادة اللغوية جيدة الصنع حسنة التأثير، ويتفق كل من النصوص الأدبية في الدلالة حين يراد بهما الكلام البليغ (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986، ص 14)، وحددت الباحثة تعريف النصوص الأدبية كما يلي:

إنّها النصوص الأدبية من آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة ونصوص شعرية ونثرية وردت في كتاب النصوص الأدبية للصف الثامن من التعليم الأساسي.

5- التعليم الأساسي: تعني مرحلة تعليمية واحدة يضم القسم الأول الحلقة الأولى من التعليم الأساسي منها الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي، ويشتمل القسم الثاني الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وصفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة، ويقوم بالتعليم في القسم الأول غالباً معلمو صفوف، وفي القسم الثاني مدرّسون مساعدون مختصون ومدرّسون مختصون (مفلح، 1995،ص 50).

وعرفته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في نظامها الداخلي [1] أنه:

"مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية والزامية. الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع.

الحلقة الثانية للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية في الجهورية العربية السورية، 2002،ص 1).

واعتمدت الباحثة التعريف الآتي:

[1] النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي صادر بالقرار رقم 443/21231 تاريخ 1423/5/12هـ تاريخ2002/7/21م، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.

– هي المرحلة التعليمية التي تقدم للطالب المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية، وهي مكّونة من تسعة صفوف قُسمت قسمين الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والحلقة الثانية، وتشمل الصفوف من الخامس حتى التاسع. وبدأ العمل بهذا التنظيم في سوريه في العام الدراسي 2002م.

ويقوم بالتدريس في الحلقة الأولى معلمون تخرجوا في دار المعلمين سابقاً، ومعلمو الصف خريجو كلية التربية قسم معلم صف [2]، وحملة الإجازات الجامعية التخصصية في الحلقة الثانية.

6- الصف الثامن:

حددت الباحثة تعريف الصف الثامن كما يأتي:

يتوسط الصفوف العليا من الحلقة الثانية في مرحلة التعليم الأساسي حيث أعمار الطلاب تتراوح ما بين (13–14) فيما يبلغ طالب الصف الثامن الذي لم يرسب في أي صف في أثناء مسيرته التعليمية من العمر (14) عاماً، وتُعدّ هذه المرحلة العمرية من أهم المراحل؛ نظراً للخصائص النمائية التي تتميز بها على سبيل المثال لا الحصر:

ويُقصد بالنمو هو كل التغيرات التي تشمل السلوك والمهارات نتيجة لهذه التغيرات التي تحصل على النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية ، فالخصائص النمائية التي تطرأ على المراهق في هذه المرحلة متكاملة في جوانبها وخصائصها المختلفة سواء من حيث النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، فمن حيث النمو الجسمي تتزايد وتتسرع حركة النمو الجسمي من 12–20 سنة كالنمو في الطول والوزن المظهر الخارجي، أما النمو العقلي والمعرفي، فيتطور الذكاء، ويصلون إلى التفكير التجريدي والفرضي والاستدلالي وصولاً إلى العمليات العقلية العليا (سليم، 2002، ص 395).

[2] تبنت وزارة التربية مشروع تأهيل المعلم منذ عام 2005م إذ انتسب خريجو دور المعلمين من المعلمين من داخل الملاك أو من خارجه إلى التعليم المفتوح ليتخرجوا فيه حملة إجازة في اختصاص معلم صف.

10– البحوث والدراسات السابقة:

تناول البحث في هذا الفصل الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بطريقة التعليم الوظيفي ولو بشكل غير مباشر، ومن اللافت للنظر قلة الدراسات التي خاضت في التربية الوظيفية بشكل مباشر، فلم تعثر الباحثة على دراسة واحدة عربية أو أجنبية تناولت تدريس مادة النصوص الأدبية وظيفياً، إنما ركّزت الدراسات على بعض المواد العلمية كالرياضيات والعلوم واللغة بشكل عام، وبعض الدراسات التي تناولت جوانب وظيفية، ودعت إلى النهج الوظيفي دون أن تتطرّق إلى الطريقة الوظيفيّة.

9– وفيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية التي حصلت عليها الباحثة:

أولاً– الدراسات العربية وتتضمن:

1– دراسة حمدان علي نصر (1981) الأردن/ جامعة اليرموك:

عنوانها: آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية.

هدفت الدراسة إلى: معرفة آراء طلبة نهاية المرحلة الثانوية حول مقدرتهم على استخدام عمليات الإنشاء الثلاث– التخطيط والتأليف والمراجعة في أثناء كتابة موضوعات الإنشاء؛ لأنّ عمليات الإنشاء اللغوي ما هي إلا أسلوب من أساليب حلّ المشكلات أو طريقة لالتقاء التفكير والعمل معاً في موقف التعبير الكتابي، إذ تتجلى في هذه الحالات وظيفية تعلّم اللغة، وتعدّ دروس التعبير الكتابي مدخلاً رئيساً لتكوين مهارات الاتصال اللغوي والفكري، وتشكيلها عند المتعلم. **منهج الدراسة وأدواتها:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ واستخدمت الاستبانة أداةً للبحث، **وتوصّلت الدارسة** إلى أنّ الطلاب يعانون ضعفاً في توظيف اللغة في حياتهم الحقيقية، ولاسيما في عملية التأليف والتخطيط.

أظهرت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في توظيف تعلمهم للغة في محادثاتهن وكتاباتهن.

كما كان التفوق لصالح الفرع العلمي في عمليات التأليف والمراجعة والتخطيط على الفرع الأدبي.

2- محمد سعيد صباريني وأحمد سليمان عودة (1987) الأردن، جامعة اليرموك:

عنوانها "دراسة تجريبية في أثر ربط تدريس الرياضيات بقضايا بيئية في الاحتفاظ بتعلّم مادة الرياضيات، وإتقانها للصف الأول الثانوي الزراعي.

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن أثر ربط تدريس الرياضيات بالحياة والمجتمع في الاحتفاظ بالمهارات الرياضية، وإتقانها لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي.

- الكشف عن مدى فاعلية اتباع هذا المنحى في تعليم الموضوعات المدرسية في تمكيّن الطلاب من التلاؤم والتكيّف مع البيئة التي سوف يعيشون فيها مستقبلاً.

منهج البحث وأدواته: اعتمد البحث على المنهج التجريبي، واستخدم الاختبارات التحصيلية لإظهار نتائجه. - **وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:** إنّ ربط تدريس الرياضيات بقضايا بيئة الطالب ساعدت على تمكينه من الاحتفاظ بالمهارات الرياضية، وتوظيفها بشكل جيد عندما يترك المدرسة عندما يترك المدرسة.

- إن ربط تدريس الرياضيات بالبيئة يجعل للأرقام المجردة معنىً حقيقياً يؤدي إلى تحسين عملية التعلم.
- التوصية بضرورة عرض محتوى مناهج الرياضيات في إطار وظيفي.
- ضرورة تنظيم دورات للمشرفين التربويين والمعلمين لتدريبهم على كيفية تناول الموضوعات الرياضية بطريقة وظيفية.
- الدعوة إلى إدخال برامج وظيفية في مؤسسات إعداد المعلمين، وذلك لتمكين معلمي المستقبل من اتباع هذا المنحى في تدريسهم في المستقبل.

3-دراسة ظبية سعيد فرج السليطي (1993) قطر:

عنوانها: "النحو الوظيفي المقترح في المرحلة الإعدادية في قطر":

هدفت الدراسة إلى: تعرّف صعوبات النحو والمشكلات الدائمة التي يتعرض لها المعلمون والمتعلمون في أثناء تدريس النحو ودراسته في مختلف المراحل الدراسية.

- تعرّف واقع نشأة المشكلة في مدارس دولة قطر بصفة خاصة.
- استعرضت الباحثة في القسم الأول من رسالتها طرق تعليم النحو ونظمه في دولة قطر بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، موضحةً طرائق تدريس النحو الأساسية وهي: الطريقة القياسية، والاستقرائية، والاستدلالية، وطريقة النصوص الأدبية المعدّلة، والطريقة التكاملية.

وتطرقت الباحثة إلى أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو سواء فيما يتعلق بالمنهج أم التلميذ أو المعلم، أو ما يتعلّق بطريقة التدريس والوسائل التعليميّة، وفيما يتعلق بالقسم الثاني، وهو الاتجاه الوظيفي في تعلّم النحو، موضّحةً الأسباب التي أدت إلى ظهور فكرة الوظيفية، ومزايا الاتجاه الوظيفي وقيمته، وخاصة في تدريس اللغة.

– الكشف عن الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ في المرحلة الإعدادية ومعرفة أسبابها وكيفية علاجها، والاستفادة من كل ذلك في اشتقاق منهج النحو الوظيفي المقترح.

منهج البحث وأدواته: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وأداته الاستبانة.

توصّلت الدراسة إلى أنّ:

- هناك انقطاعاً بين ما يدرسه التلاميذ في المرحلة الإعدادية من قواعد نحوية في كتبهم وما بين ما يستخدمونه في لغتهم المنطوقة والمكتوبة.
- الموضوعات النحوية الوظيفية في كتب القواعد النحوية غائبة.

قدمت الباحثة مقترحاً للقواعد النحوية الوظيفية للمرحلة الإعدادية، حيث وضعت نحواً وظيفياً مقترحاً لمنهج اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادية بدولة قطر في ضوء نتائج دراستها التحليلية.

4– دراسة محمد جهاد جمل (1998) الإمارات العربية المتحدة:

عنوانها:"دراسة مقارنة للعمليات العرفانية الموظفة في عمليات التدريس وفي الاختبارات المدرسية".

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن واقع تدريس اللغة العربية في الإمارات، وبيان طرائق التدريس المتبعة وأساليبه التي تركز على جميع المستويات المعرفية، وخاصة العليا، وعدم توافقها مع أسئلة الاختبارات.

- الكشف عن أهم مكوّن من مكوّنات العملية التربوية، وهو طرائق التدريس، التي نتج عن ضعف فاعليتها الانحدار في مستوى التعلّم والهدر في مستويات نتائج الطلاب.
- الكشف عن مدى قرب طرائق التدريس المطبّقة في مدارس الإمارات أو بعدها عن التدريس الوظيفي، وما تُحققه هذه الطرائق التدريسية من مستويات عِرْفانية في أثناء التدريس، ومقارنة هذا الواقع بما تتطلبه أسئلة الاختبارات من عمليات عرفانية من المتعلم.

منهج البحث وأدواته: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على اعتماد الاختبارات التحصيلية لقياس المستويات المعرفية، والمنهج الوصفي التحليلي من خلال رصد أراء عينة من المدرّسين حول طرائق التدريس، وقربها وبعدها من المنهج الوظيفي.

- اقتصرت عينة الدراسة على مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في مادة القراءة والنحو للصفين الأول والثالث الثانوي التي تتراوح أعمارهم بين (15–17) بمدينة العين في الإمارات المتحدة. **توصّلت الدراسة إلى** أنّ: الأهداف العامة والإجرائية لا يجري توظيفها وفق مستوياتها في الفعل التربوي.
- خطاب المدرّسين اللفظي الذي يدور داخل فصول الدراسة يركّز على المستويات المعرفية المتدنية، ولا يرقى إلى الأهداف الرسميّة المحدّدة.
- المدرّسون يقدمون الحقائق والمعارف إلى الطلاب، ولكن لا يكسبونهم الطرق والأساليب التي توصلهم إلى هذه الحقائق والمعارف، بل يبقى الطالب في مرحلة حفظ هذه الحقائق والمعارف، وفي أحسن الأحوال فهمها، وتطبيقها في مواقف مشابهة لا جديدة.

- إكساب الطلاب طرائق التعلم، وتوظيف العمليات العرفانية بمستوياتها العليا في تدريسهم اللغة هو من الأهمية بمكان.
- سلوك الطلاب يشابه توجهات المدرّس وسلوكه إذ يكون (70%) من مهمات المدرّس في الصف لفظية، فهناك فجوة كبيرة بين ما يكسبه الطلاب، وما ينبغي أن يمارسوه في حياتهم من مهارات لغوية ومستوى هذه المهارات.
- طرائق التدريس ينبغي أن تركّز اهتمامها على التغيرات الداخلية للمتعلمين بهدف تعديل سلوكهم.

ثانياً– الدراسات الأجنبية وتتضمن:

1- Hoey, M . (1986) NEW SOUTH WALES Undeveloped discourse: Some Factors affecting the adequacy of children's non - Fictional written discourse. In Harris and Wilkinson.

عنوانها: الخطاب النامي: بعض العوامل المؤثرة في كفاية الخطاب المكتوب اللاخيالي بوساطة أطفال هوريس وويلكنسون.

هدفت الدارسة إلى: وضع برنامج تدريسي وتنفيذه على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام بطاقات وأدلة إرشادية أعدها معلم مادة الكتابة.

- إتاحة الفرصة المتكررة للتلاميذ لممارسة الكتابة باستخدام هذه البطاقات والاهتداء بها بوصفها طريقة تدريسية.
- تعرف أهمية وعي المعلمين لأساليبهم التدريسية وأهمية تركيزهم على العمليات النفسية والخطوات العملية في تعلم الكتابة للتلاميذ.
- اعتمدت الدراسة **المنهج التجريبي، وأدواته** البطاقات والأدلة الإرشادية.

وتوصّلت الدراسة إلى: أنّ هناك علاقة وطيدة بين آليات التعلّم المتبعة من قبل المعلم في الصف مع تلاميذه، وقدرة التلاميذ على توظيف مهاراتهم وقدراتهم في الكتابة، إذ استخدم الطلبة في البرنامج تراكيب ومفردات وردت في البطاقات والأدلة الإرشادية التي صممها المعلم، وكانت النصوص التي أعدها التلاميذ جيدة.

2- Flower, Linda. And others (1989) LONDON
"Planning in writing the Cognition of a Constructive Process.

عنوانها: التخطيط للكتابة، وإدراك عملية البناء:

هدفت الدراسة إلى: التخطيط لتلافي ضعف توظيف التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم اللغوية في كتاباتهم التعبيرية في مدارس مدينة لندن.

منهج الدراسة وأدواتها: وضعت الدراسة إجراءات ما قبل الكتابة وفي أثناء الكتابة، وما بعد الكتابة، ففي إجراءات ما قبل الكتابة رأى الباحثون أن الكتابة تتطلب ممن يريد ممارستها أن يسأل ذاته لمن يريد أن يكتب؟ وما الغاية من كتابته؟ وكيف يبدأ بالكتابة ليكون مقنعاً لمن سيقرأ له؟ وفي هذه المرحلة يعمد المتعلم إلى استخدام أسلوب العصف الذهني والمناقشة والحوار حتى تتبلور أفكاره، وتنتظم خططه، وتتوافر لديه المفردات والتراكيب التي سيبنى بها موضوعه.

تؤكد الدراسة فاعلية عملية التخطيط في الإنشاء اللغوي؛ لأنّها تعطيه إحساساً بالثقة بالنفس والقدرة على استخدام مهاراته اللغوية في بناء موضوعه.

– **وتوصّلت الدراسة** إلى أن أهم إجراءات التعبير الكتابي توظيفاً في عمليات تعليم الكتابة هو التخطيط والتأليف ثم المراجعة.

فعملية التأليف تقتضي توظيف المهارات والقدرات اللغوية في عمليات الكتابة، وعملية المراجعة تقتضي مراجعة المتعلم ما كتبه، وتقويم ذاته ليخرج ما كتبه أكثر دقة وخلواً من الأغلاط النحوية والإملائية، ويتميز بالتراكيب المتينة والأفكار المتسلسلة والمترابطة والمتكاملة.

3- Kroll, B, (1990) FRANCE
"The rhetoric- Syntax split:Designinga curriculu For ESL Students

عنوانها: البلاغة – تقسيم بناء الجملة: تصميم منهاج لطلبة الإنكليزية.

هدفت الدراسة إلى:– كشف مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية في مدارس فرنسا في مهارات الكتابة والتعبير.

– قياس أثر الأنشطة التطبيقية في تدريب الطلاب على ممارسة الكتابة.

– دور المعلمين في بناء مهارات الطلاب وتنمية قدرتهم على توظيفها في الكتابة والتعبير.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي مستخدمة الأنشطة التطبيقية كاختبارات لقياس مهارات الطلاب في التعبير الكتابي، وقدرتهم على توظيف هذه المهارات في التعبير الكتابي لديهم.

وتوصّلت الدراسة إلى ما يأتي:

- أنّ هناك ضعفاً في مهارات الطلاب في كتابة موضوعات التعبير نتيجة ضعف اهتمام المعلمين بالتخطيط لحصص التعبير والكتابة، وقلة الأنشطة التطبيقية التي تتيح للطلاب ممارسة الكتابة عملياً.
- أنّ نجاح الطلاب وتقدمهم في كتابة الموضوعات (التعبير الكتابي) يعتمد بالدرجة الأولى على نجاح المعلم في استخدام الأنماط السلوكية للتلاميذ في الكتابة، ووضعهم في مواقف عملية تساعدهم على خلق الأفكار للكتابة والتعبير، إذ تؤدي النشاطات والإجراءات التعليمية العملية خلال دروس التعبير الكتابي دوراً هاماً في زيادة فاعلية هذه الدروس وفي إثارة اهتمام الطلاب وإحساسهم بأهمية الكتابة.

دعت الدراسة إلى تركيز الاهتمام على تقانات توليد الأفكار وتنظيمها، وربطها بالواقع والأمثلة الحقيقية الحية لكي تبقى في ذاكرة الطلاب إلى أطول مدة.

كما دعت الدراسة إلى ضرورة التخطيط المنظم للحصة الدرسية ومشاركة الطلبة في هذا التخطيط؛ كي تتيح لهم فرصة التعرف إلى عمليات الإنشاء والمؤشرات السلوكية الدالة عليه، وتركّز في التخطيط على الجانب النشاطي والتطبيقي في أثناء الحصة الدرسية إذ تتاح الفرص الوفيرة للطلاب كافة للعمل والكتابة وفق معايير الكتابة الفاعلة.

4-Murau Andria M. (1992) PENNYLRNIA
Shared writing: Students Perceptions and attitudes of Peer review.

عنوانها: الكتابة المشتركة: تصورات الطلبة لمراجعة كتاباتهم واتجاهاتهم نحوها.

هدفت الدراسة إلى تعرّف: سبب القلق الذي يصيب الطلاب في مدارس بينيلرنيا لدى إقدامهم على الكتابة والإنشاء.

- قياس فاعلية طريقة مراجعة الطلاب لمسودات كتاباتهم في رفع مستوى كتاباتهم ومنحهم الثقة بأنفسهم والقدرة على النقد الذاتي.
- أهمية اعتماد استراتيجيات وأساليب تدريس تنمي آليات التفكير البنائية وطريقة حل المشكلات.

اعتمدت الدراسة **المنهج التجريبي** والمستند إلى **اختبارات** يخضع لها طلاب التجربة ، ومن ثم تُدرس استجاباتهم وتحلل.

وتوصّلت الدراسة إلى الآتي: طورت طريقة مراجعة الطلاب لمسودات النصوص التي أنجزوها من كتاباتهم؛ لأنّهم استطاعوا نقد أنفسهم، ومعرفة مواطن القوة والضعف في كتاباتهم، وساعدهم ذلك على إعادة بناء معارفهم ومهاراتهم وتوظيفها بشكل أفضل في تجارب جديدة.

ودعت إلى ضرورة الاهتمام أكثر بالطريقة والأساليب التي تستخدم للوصول إلى تعليم نوعي، وعدم التركيز على النتائج التعليمية على حساب ذلك.

- توصلت إلى أنّه ليست كل الأساليب والطرائق قد تأتي بنتائج نوعية، وأثبتت النتائج فضل الطريقة التي تتبنى التقويم الذاتي، ثم التصنيف والتنسيق بين المعلومات والمعارف والمهارات، وإدراك العلاقات القائمة بين الأفكار وتنظيمها في بناء معرفي قابل للتطبيق من خلال التعبير بتراكيب جميلة وعبارات سهلة سليمة وأفكار منطقية متسلسلة.

5- Michel , Minder (2003) BALJEKA
Didactique Fonctionnelle objectifs, Strategies, evaluation

عنوانها: فن التعليم الوظيفي، الأهداف، الاستراتيجيات، التقويم:

هدفت الدراسة إلى: وضع إسهامات جديدة في منظور نظري وعملي يمكن أن يصبح إجرائياً فيما لو اتبعت بوصفها طريقة تدريسية جديدة في الصفوف الدراسية في مدارس بلجيكا.

- حللت الدراسة التعليم الوظيفي بأهدافه واستراتيجياته والتقويم، وذلك من خلال محاولة التوفيق بين تيارين قويين وهامين، وهما التربية الوظيفية التي نضجت على يد التربوي "**كلاباريد**" عام 1911م، وتيار التقنية العلمية للسلوك التي طرحتها الولايات المتحدة الأمريكية في فكرة السيطرة العلمية على السلوك، وذلك من خلال محاولات لتجارب عديدة لتعديل السلوك عن طريق جراحة الأعصاب والمعالجة الكيماوية، وسعت الدراسة إلى إبراز تيار التعليم الوظيفي بصورته الأكثر تكاملية وضرورته في الوقت المعاصر.
- **منهج الدراسة:** وصف تجارب العديد من الباحثين وتحليلها، واستنتاج القوانين من تلك التجارب

توصّلت الدراسة إلى: وضع مخطط كامل وواضح لنموذج التدخل التربوي بالاستناد إلى الإستراتيجية الوظيفية الموضحة في الدراسة التي تشكّل عوناً للمدرّسين في عملهم التربوي لأي مادة دراسية سواء أكانت علمية أم أدبية.

الجانب النظري:

طريقة التدريس الوظيفيّة:

توطئة: تُعدّ المدرسة الوظيفيّة أنّ للمتعلّم والمعلّم والتدريس هدفاً مشتركاً موحداً ، وهو تعديل سلوك المتعلم أو إكسابه سلوكاً جديداً، وذلك لا يقوم على نشاط المعلم فحسب، بل على نشاط المتعلم وأدائه داخل الصف، وأحياناً كثيرة خارجه.

وقد استبدلت بالعلاقات التنافسية العلاقات التعاونية بين التلاميذ، وحرصت على إكساب التلاميذ طرائق التعليم بقدر حرصها على إكسابهم المعارف والمهارات والخبرات والقيم وبإكسابهم لذلك ستبني قدراتهم على توظيف مكتسباتهم في تعليم ذواتهم وفهم مجتمعهم ووسطهم ومواجهة مشاكلهم وتطوير أنفسهم، **ترى الوظيفية أن الإنسان يتعلم بطرائق عدة أهمها:**

- المحاولة والخطأ.
- الاستبصار.

وتتدخل في اختيار إجرائية التعلم المناسبة طبيعة المادة العلمية (المحتوى) وطبيعة الأهداف التعليمية المحددة بالإضافة إلى مستويات التلاميذ ، وتجمع الطريقة التدريسية كل هذه العناصر في توافق وملاءمة ونظام يؤدي إلى الأهداف المرغوبة فيها .

- إجرائية الاشراط الإجرائي

1-طريقة التدريس وظيفيّاً:

استعان الباحث ما ندير بفكر أصحاب النظرية الوظيفية، وتتلمذ على أيدي بعضهم، واستطاع أن يضع في كتابه "فن التعليم الوظيفي "خطوات للطريقة الوظيفية بشكل دقيق ومحدد ومبوب ومتسلسل، وهي كالآتي:

أ – تعريف الهدف وتحويله إلى هدف إجرائي.

ب– طرح مشكلة تولد قلقا أو اهتماما بالبحث عن حل لها بالخطوات الآتية (ماندير،2003، ص 150).

1- استكشاف الحالة المشكلة.

2- البحث عن حل (بإعادة هيكلية الحالة).

3- اكتشاف الحل.

4- إرسال الاستجابة.

5- تعزيز الاستجابة.

أ- **التعلم العفوي (المحاولة والخطأ):** إنه التعلّم الطبيعي للإنسان، وفي كل لحظة من لحظات حياته، وقد جعلت الطريقة الوظيفية مبدأها الأساسي أنّ يتمّ طرح مشكلة بشكل عفوي حقيقي أو اصطناعي مفترض، ويعمد إليها المتعلم إذا كانت المشكلة المطروحة ذات بنية ضمنيّة، أو محولة إلى ضمنية لا يمتلك المتعلمون معارف مسبقة تعطي إيضاحات حولها بالإضافة إلى غموضها، ولا يقدم المدرّس الحد الأدنى من الإشارات والتوضيحات التي تسهل على التلاميذ اكتشاف الحل أو استبصاره، لذا لا يمتلك المتعلم إلا الاندفاع إلى افتراض عدة فرضيات، وإعدادها ليكون أحدها الحلّ مستندين إلى المحاولة الخطأ.

ب- **التعلم بالاستبصار:** تعلّم يستخدم في حلّ المشكلات ذات البنية الواضحة، فيقوم على الاستكشاف السريع لعناصر المشكلة والأهداف التي بنيت عليها المشكلة المزودة بتدخلات المدرّس بالإشارات أو المعلومات للتلاميذ؛ ليسهل اكتشاف الحلّ بسرعة، ولاستيعاب الطلاب كل جزئيات المشكلة.

ج -**طريقة الاشراط الإجرائي:** تُعد طريقة الاشراط الإجرائي كما أسماها "ماندير" بديلاً أكثر تطبيقاً لاسيما في التعليم المبرمج، ويشترط فيها تحديد الأهداف المراد تحقيقها مسبقاً، وتوفير عنصر الاهتمام والتحفيز بآلية الاشراط .

إنّ اكتشاف الحلّ يشكل التعزيز، وإرساله يجسّد إعادة تكيف التلميذ، ويرى الوظيفيّون أننا نستطيع أن نجد توافقية واسعة بين طريقة الاشراط وبين تعليم يستند إلى المبادئ الوظيفية، وفي طريقة الاشراط ليس هناك مجال للخطأ، فهي صالحة لتعلم التلاميذ الأكثر ضعفاً نظراً لتنظيم الحالة المشكلاتية وتميزها بأنها مشروحة وواضحة وتزداد وضوحا مع تطورها وتنظيم إمكانات التعزيز التي يقدمها المدرس والتي تهدم أية محاولة خاطئة (ماندير،2003، ص174).

2- فاعلية طريقة حلّ المشكلات وظيفيّاً: لم تلزم طريقة حلّ المشكلات المتعلم بإجرائية تعلّم محددة، بل تركت له حرية اختيار الإجرائية التي تتناسب ومستوى إمكاناته وقدراته ومكتسباته وخبراته السابقة، محققة بذلك تكافؤ الفرص ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

وقد آمن الوظيفيّون منذ بداية نشأة مدرستهم بأنّ التعلّم يقوم على حلّ المشكلات فهي الطريقة التامة للتربية الوظيفية، وهي التعلّم بحدّ ذاته كما،" أن التعلّم هو تعديل السلوك المحقق بوساطة حلّ مشكلة ما تفرضها على الفرد علاقاته بالوسط "(ماندير، 2003، ص 155)

3- أساليب التعزيز الوظيفي بأنواعه: يُقصد بالتعزيز الدعم والتقوية، وقد عدّ الوظيفيّون أنّ العلم يحدث نتيجة ترتيب شروط التعزيز على أن يتمّ تعزيز السلوك فور حدوثه.

وقد ركّزت المدرسة الوظيفيّة على التعزيز الطبيعي الذي يحصل عليه المتعلّم عندما يسترد تكيفه مع وسطه (الصف) نتيجة محاولاته لفهم المشكلة المطروحة واكتشاف الحل، فيشعر بالتكيف والرضا والاستقرار، لكن تركيزها على التعزيز الطبيعي لم يجعلها تغفل التعزيز الثانوي، إنّما وظّفته لدعم الطبيعي (كلاباريد،1930،ص190)، ولم ترفض المدرسة الوظيفية التعزيزات السلبية، إنّما اعتمدتها في إخماد بعض السلوكيات غير المؤذية أو إبدالها، وقد يكون شكل العقاب حرمان التلميذ من التعزيزات الايجابية، وذلك يعني اعتماد جدول تعزيز مدروس للتعزيزات الإيجابية والسلبية معاً، وأنّ يكون التعزيز بالعموم متنوعاً ومتناسباً مع السلوك أو الاستجابة.

وكما نعلم أنّ أهم وسائل التعزيز هي التغذية الراجعة بوظائفها الثلاث: التعزيزية، والتحفيزية ، والتوجيهية ، وبنوعيها الكمي والكيفي.

وتدعو المدرسة الوظيفية إلى تنمية التغذية الراجعة الداخلية عند التلميذ إلى جانب التغذية الراجعة الخارجية المقدمة من المدرّس.

4- **الوظيفية وتقانات التعليم:** يتحضّر الصف التقليدي ليخرج من إطار الحياة المعاصرة في العالم لافتقاره لأبسط تكنولوجيا الحاضر كالحاسوب والفيديو التعليمي، وبات المتعلم يجد ما يتعلمه في الحياة أكثر صدقاً وإمتاعاً وثبوتاً في ذهنه مما يتعلمه في المدرسة، لذا ليس من الصواب النظر إلى تقانات التعليم على أنّها مجرد وسائل ثانوية هدفها الإيضاح والتوصيف فقط، بل باتت ركناً رئيساً في أي استراتيجية تعليميّة، وانّ استخدامها لا يرتبط بالمعلم لتوضيح ما قد يصعب شرحه، ولكنه أيضا يرتبط بالمتعلم، وبتغيير سلوكه.

دعت الوظيفية إلى إشراك المتعلم بعملية اختيار الوسائل التعليمية التعلّمية واستخدامها، ووجدت في ذلك ما يزيد صلة الدرس بالحياة المعيشة للمتعلم (اندير، 2003، ص177)، ويجعله أكثر واقعيّةً وتحفيزاً لنشاط المتعلم، وأكثر دعوةً للعمل، وفتح فرص متنوعة أمام المتعلمين لخوض التجارب الذاتية والتفاعل مع المعلومة بإشراف المعلم، وذلك يساعد

على تثبيت المعلومة، وجعلها عصيّة على النسيان لاضطرار المتعلم توظيف خبراته وما اكتسبه دون ضغط أو قسر. وذلك يضع المعلم أمام مسؤوليات أكثر حساسية ودقة في توجيهه لتلاميذه أو إرشادهم لاختيار الوسيلة التعليمية، واستخدامها ضمن شروط ومواصفات تعود بالفائدة على التلميذ دون هدر لطاقاته ووقته، ومن هذه الشروط:

1- ألا تنفصل الوسائل التعليمية عن الكتاب وأهدافه وتتناسب مع اجرائيات التعليم المعتمد.

2- الإعداد المسبق للتلاميذ لتمكينهم من مهارة استخدام الوسيلة التعليمة المعتمدة والمناسبة، بالإضافة إلى بناء مهارات التفكير العليا والإبداعي والابتكاري مع تقدمهم في صفوفهم التعليمية؛ لإخراجهم من إطار التقليد والمحاكاة والحفظ والانقياد الفكري المطلق للمعلم والكتاب، وذلك يستوجب ايلاء العناية الكبيرة من المعنيين والقائمين على العملية التعليميّة لتقديم التسهيلات والإمكانات اللازمة لخلق هذه الخطوة التي باتت ضرورة حتمية لا مفر منها.

5- التقويم الوظيفي: رفضت المدرسة الوظيفية ما يسمى التقويم التجميعي الذي يعتمد التحصيل القائم على تذكر المعارف واسترجاعها دون القدرة على إنتاج المعلومة، وتوظيفها في مواقف تعليمية تعلّميه جديدة؛ لذا اعتمدت مقياساً لفاعلية تعلّم المتعلمين، وأداء المدرّسين بمفهوم التقويم الإجرائي الشامل الذي يؤدي دور التشخيص والعلاج بالإضافة لأدواره الأخرى؛ فالتشخيص يكشف مواطن القوة والضعف والقصور والمشكلات التي يعانيها المتعلم مع التعلّم (ماندير،2003، ص 266).

ويقترن بعملية التشخيص دائما إجرائية العلاج والإثراء، والتركيز في التقويم على المهارات التطبيقية والعملية والمتمثلة في مشكلات ونشاطات متعلقة بمواقف حية واقعية تستلزم من التلاميذ أن ينجزوا سلوكاً حقيقياً يحقق الأهداف المرسومة وفقا لمعايير وظيفية، والتي تتطلب تحقيق 80% من الأهداف أو الإجابة عن 80% من الأسئلة التي تمثّل الأهداف التعليمية المحددة، وتشملها، وأنّ ينجز 80% من التلاميذ هذه الأهداف

،ويشترط إعلام التلاميذ بهذه المعايير ليكونوا قضاة مفكرين لنوعية أعمالهم (ماندير،2003، ص265)، **وأخيراً** لابد أنّ نذكر:

إن التدرّيس بأي طريقة كانت لا يقصد منها مجرد نقل المعارف بقدر ما هي إعداد للوسط حيث يتمكّن المتعلم من تزويد نفسه بالعلم ذاتياً مع الأخذ بعين الاعتبار اهتماماته وتغيراته.

11- تحليل النتائج في ضوء فرضيات البحث: قامت الباحثة بتطبيق الأدوات بدءاً من يوم الأحد 2004/11/7م، واستمر لمدة شهر، والتزمت الباحثة بما اتفقت عليه الدراسات الإحصائية (دويدار،1995، ص 298) حول ضرورة توجيه الاختبار القبلي لطلاب المجموعات قبل البدء بتطبيق البرنامج ليتمّ حسم احتمالات وجود فروق بين المجموعات، ويتمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي لحساب ذلك، أما الاختبار البعدي المباشر فيوجّه للمجموعات بعد تطبيق البرامج التدريسية مباشرة؛ وذلك ليتمّ قياس مستوى تحصيل الطلاب بتطبيق قانون (T) ستيودنت لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين.

أما الاختبار البعدي المؤجّل الذي يوجّه للطلاب في المجموعتين بعد مضي خمسين يوماً لقياس مستوى ما بقي في ذاكرة الطلاب من تحصيل للمعلومات التي اكتسبوها من البرنامج التدريسي، ويتمّ حساب ذلك من خلال تطبيق قانون (T) ستيودنت أيضاً، علماً أن افتراض الباحثة لعلاقة (ارتباط أو فروق) بين التدريس وفق البرنامج المقترح ومستوى التحصيل يشكّل تساؤلاً يحتاج لإجابة، وقد تضمنت الفرضيات ذلك.

وبعد تصحيح الاختبارات (القبلي والبعدي المباشر والمؤجل)، واستنتاج النتائج أجاب البحث عن فرضياته وفق الآتي:

- تمّ حسم احتمالات وجود فروق بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) من خلال الاختبارات القبلية لضمان تساوي التلاميذ في نقطة انطلاقهم التحصيلية، وذلك

بوضع **الفرضية الأولى (آ): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي.**

وفيما يأتي عرض موضّح لنتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبارات القبلية.

الجدول رقم (1) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تجريبية أولى	264	47.1733	4.97021	32.75	59.50
ضابطة	282	46.8129	5.20960	33.25	61.00

ومن أجل التأكد من تشابه المجموعتين قبل تطبيق الطرائق، قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "Anova" لحساب دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	26.880	2	13.440	0.510	0.600	غير دالة
داخل المجموعات	21803.767	828	26.333			
الكلي	21830.647	830				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) قد بلغت (0.510) وهي غير دالة؛ الأمر الذي يشير إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين وبالتالي تُقبل فرضية العدم وتُقر، و يشير ذلك إلى تشابه المجموعتين في الاختبار القبلي، وإنّ أي فرق بين متوسطات التلاميذ في المجموعتين في الاختبار البعدي (المباشر والمؤجل) يُعزى إلى الطريقة الوظيفيّة في التدريس.

- ولتعرف الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر، والمعبّر عنها بالفرضية الأولى الآتية:- **الفرضية الأولى (ب): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبارات البعدية المباشرة.** وفيما

يأتي عرض موضح لنتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبارات البعدية المباشرة.

الجدول (3) المتوسطات بين المجموعتين والانحراف المعياري وأعلى وأدناها قيمة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
التجريبية	264	83.5170	4.46945	70.50	95.00
الضابطة	282	67.1073	5.58187	52.50	82.50

ولإظهار مستوى الدلالة يتمّ اجراء تحليل تباين أحادي.

الجدول رقم (4) تحليل تباين أحادي لحساب دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر

مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	38279.813	2	19139.906	703.068	0.000	دالة عند0.01
داخل المجموعات	22540.976	828	27.223			
الكلي	60820.789	830				

الجدول رقم (5) نتائج اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين المجموعتين .

قيمة ف ليفين	د ح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار	الاختبار المستخدم
7.733	2	828	0.000	دالة عند 0.01	Dunnett C

يظهر من الجدول السابق أن المجموعتين غير متجانستين في التباين؛ إذ بلغت قيمة (ف ليفين) (7.733) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) الأمر الذي يتطلب استخدام اختبار للمقارنات المتعددة في حال عدم تجانس التباين بين المجموعتين المدروسة مثل اختبار Dunnett C.

الجدول رقم (6) يظهر نتائج اختبار Dunnett c والفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة:

المجموعة آ	المجموعة ب	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	الضابطة	16.4098	0.000	دال عند 0.01

ونتيجة المقارنة بين المجموعتين ونتائج الفروق بين المتوسطات أظهرت نتائج تطبيق اختبار Dunnett c ظهور فروق واضحة وذات دلالة عند مستوى (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (16.4098)

وهو دال عند مستوى دلالة (0.01).. ويُلاحظ من النتائج الواردة في الجداول (1)، (2)، (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، وذلك يسمح برفض الفرضية الأولى، واتخاذ القرار الآتي: **القرار: تُرفض الفرضية العدمية، وتُقبل الفرضية البديله الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر**، ولتعرّف الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي المؤجل، ويُعبر عنها بالآتي: **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي المؤجّل**، وفيما يأتي عرض موضح لنتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبارات البعدية المؤجّلة:

الجدول رقم (7) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار البعدي المؤجّل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
تجريبية	264	79.6439	5.65955	63.00	94.00
ضابطة	282	56.1427	6.67188	37.50	73.50

وللتوصل لمعرفة مستوى الدلالة لابد من إجراء تحليل التباين الأحادي واختبار"F–Leven لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، ولم نستخدم اختبار(T)TEST لجودته في حساب الفروق بين المتوسطات لمجموعات عديدة (أكثر من اثنتين)، ويستخدم للعينات غير المستقلة (المترابطة)

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعتين في الاختبار البعدي المؤجل

مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	88797.551	2	44398.776	1083.302	0.000	دالة عند 0.01
داخل المجموعات	33935.314	828	40.985			
الكلي	122732.865	830				

الجدول (9) نتائج اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين المجموعتين:

قيمة ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
3.663	2	828	0.026	دالة عند 0.05

ونتيجة التبادل الأحادي نستخدم قانون "Scheffe" لإظهار الفروق بين متوسطات المجموعتين واستنتاج الدلالة.

الجدول رقم (10) يبين نتائج اختبار "Dunnett C" والفرق بين المتوسطات للمجموعتين ومستوى الدلالة.

المجموعة أ	المجموعة ب	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار	لصالح
تجريبية	ضابطة	23.5012	0.000	دال عند 0.01	التجريبية

يلاحظ من الجدول رقم (10) اتساع الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي المؤجّل في المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية ، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (23.5012) وهو دال إحصائياً.

كما يلاحظ في الجدولين رقم (9) ورقم (8) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية ، والضابطة لصالح التجريبية.

– وتُظهر الفروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المؤجّل في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك يسمح برفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة، واتخاذ القرار الآتي .**القرار: تُرفض الفرضية العدمية، وتُقبل الفرضية البديلة الآتية:**

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.**
- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الاختبارات القبلي والبعدي (المباشر والمؤجّل).**

الجدول رقم (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الاختبارات (القبلي والبعدي المباشر والمؤجّل) في المجموعة التجريبية.

	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
قبلي	47.1733	264	4.97021
بعدي مباشر	83.5170	264	4.46945
بعدي مؤجل	79.6439	264	5.65955

ومن أجل اختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بتطبيق اختبار (T) ستيودنت للعينات غير المستقلة (المترابطة) ويبين الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (12) نتائج اختبار (T) للعينات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبارات (القبلي والبعدي المباشر والمؤجّل).

الاختبار	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
قبلي – بعدي مباشر	-36.3438	6.59044	-89.602	263	0.000	دالة عند 0.01
قبلي – بعدي مؤجّل	-32.4706	7.30064	-72.266	263	0.000	دالة عند 0.01
بعدي مباشر– بعدي مؤجّل	3.8731	6.66520	9.442	263	0.000	دالة عند 0.01

بنتيجة المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي المباشر تبين وجود فروق واضحة بلغت معها قيمة (ت) (89.602–) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح الاختبار البعدي المباشر، وفي المقابل كان الفارق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي المؤجّل أقل إذ بلغ (32.4706–) وقيمة (ت) (72.266–) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الاختبار البعدي المؤجّل.

وبالمقابل أيضاً كان الفارق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل أقل؛ إذ بلغ الفرق بين المتوسطين وهما للبعدي المباشر (83.5170) والبعدي المؤجّل (79.6439) والفرق بينهما بلغ (3.8731) وقيمة (ت) (9.442) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الاختبار البعدي المباشر.

كما يلاحظ من الجدولين رقم (11) و(12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات القبلي والبعدي (المباشر والمؤجل) إذ أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار القبلي، وبالمقابل تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لصالح البعدي المباشر، وذلك يسمح برفض الفرضية الثالثة، واتخاذ القرار الآتي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات القبلي والبعدي (المباشر والمؤجّل).**

- يُلاحظ أنّ الفرضية الثالثة أوضحت الفروق بين المجموعة التجريبية ككل في الاختبارات القبلي والبعدي (المباشر والمؤجّل).

نتيجة المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر والقبلي تُلاحظ فروق بين المتوسطين؛ إذ بلغ متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي المباشر (36.3438−) في حين متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي (47.1733)، وأظهرت قيمة (ت) البالغة (89.602−) دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). وبالمقابل أظهرت الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبارين البعدي المؤجل والقبلي؛ إذ بلغ متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المؤجّل (79.6439) وبلغ الفارق بين المتوسطين (32.4706−) وأظهرت قيمة (ت) البالغة (72.266−) فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح الاختبار البعدي المؤجّل.

وأظهرت نتيجة المقارنة بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجّل فرقاً واضحاً بلغ (3.8731)، وأظهرت قيمة (ت) البالغة (9.442) دلالة إحصائية لهذا الفرق عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المباشر.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية: لم تُشر الباحثة إلى تفسير الفرضية الأولى؛ لأنّه كان الهدف منها التأكد من تشابه المجموعتين قبل تطبيق طرائق التدريس، وقد تمّ ذلك.

– تشير نتائج الفرضية الثانية إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في الاختبار البعدي المؤجّل، ولصالح التجريبية على الضابطة، ويمكن إرجاع النتائج إلى عامل مهم في المجموعة التجريبية، فقد درّس طلابها وفق الطريقة الوظيفية التي ربطت التعليم بالعمل، فمن غير المقبول وظيفياً أن يتعلم التلميذ بالمراقبة والمشاهدة فقط، بل ينبغي أن يعمل، ويطبق، ويحلّل، ويركّب ثم يقوّم ذاته قبل أن يقوّمه مدرّسه، ثم ينتقل إلى مرحلة المعالجة إذا كان هناك من خطأ أو تعثر في التعلم أو إلى مرحلة الإغناء والإثراء إذا حقق الأهداف المرجوة من الدرس، ومحاولة المدرّس دفع الطلاب إلى الاستخدام الوظيفي لمهاراتهم التي اكتسبوها في دروسهم في مواقف جديدة تمكّنهم من هذه المهارات، وتثبتها في بنيتهم المعرفية لتصبح عصية على النسيان، وتزيد من مكتسباتهم المعرفية واللغوية والأدبية الجديدة ، فعملية التدريس وظيفياً أعطت للمتعلمين خطة عمل متمثّلة بالأهداف التعليمية الواضحة لهم، وأتاحت لهم فرصاً وفيرةً لتقويم ذواتهم بدقة مما ساعدهم على تثبيت تعلمهم، ودمجها في بنيتهم المعرفية بدلاً من حفظها، وكل ذلك لم يتوافر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، لذلك فقد كان احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية الأولى بما اكتسبوه من مهارات ومعارف أكبر ولمدة أطول من أقرانهم في المجموعة الضابطة.

وبيّنت نتائج **الفرضية الثانية** حصول طلاب المجموعة الضابطة على درجات أقل من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل، ويمكن إرجاع ذلك إلى الطريقة التقليدية (الإلقائية) التي درسوا بموجبها مادة النصوص الأدبية.

3– تفسير نتائج الفرضية الثالثة: تشير نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي (المباشر) إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي المباشر لصالح الأخير، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبار البعدي المؤجّل

والاختبار القبلي لصالح الاختبار البعدي المؤجّل، وبين الاختبار البعدي المؤجل والبعدي المباشر لصالح البعدي المباشر. ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ الطلاب في الاختبار القبلي لم يكن لديهم إلا مكتسباتهم القبلية، ولم يدرسوا المادة بعد أن استعانوا بمهاراتهم ومعارفهم السابقة فقط، وإنّ ارتفاع درجاتهم في الاختبار البعدي المباشر هو نتيجة تدريسهم بالطريقة الوظيفية ، وفاعليتها في تحقيق التحصيل المرجو ، وتفوق الطلاب في الاختبار البعدي المباشر على الاختبار البعدي المؤجّل، وكان بسبب مُضي خمسين يوماً على تلقيهم التدريس، بينما في الاختبار البعدي المباشر فالطلاب يسترجعون معارفهم من الذاكرة بعد التعليم فوراً، وأما الاحتفاظ بمعارفهم في منظومتهم المعرفية ،فبمجرد المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي المباشر (83,5170) في حين متوسطات درجاتهم في البعدي المؤجّل (79,6439) فعملياً الفاقد يعدّ ضئيلاً جداً، وذلك يعدّ مؤشراً ايجابياً إلى ارتفاع معدل التذكر، وقدرة الطلاب على تثبيت المعلومات.

– مقارنة نتائج البحث الحالي بالدراسات السابقة والإطار النظري:

من خلال الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة استخلصت الباحثة الآتي:

– اهتمت معظم الدراسات العربية في الكشف عن واقع تدريس اللغة العربية ،وضعف مستوى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، ومختلف فروع اللغة العربية ،حيث أظهرت الدراسات أنّ الضعف أعمق وأشمل في النحو والإنشاء والقراءة.

– كشفت الدراسات جميعها عن ضعف حقيقي في قدرات المتعلمين على مختلف مستوياتهم التعليميّة في توظيف ما يكتسبونه من مهارات ومعارف وخبرات في مواقف تعليميّة جديدة، وعدم قدرتهم على توظيف مهاراتهم اللغوية في محادثاتهم وحواراتهم وكتاباتهم بشكل سليم خالٍ من الأخطاء والركاكة والانقطاع، أو استخدام اللهجة العامية.

– أكدت معظم الدراسات وجود ضعف كبير في أداء المعلمين، واعتمادهم الطرائق التدريسية التقليدية التي باتت غير قادرة على تلبية الحاجات الجديدة للمتعلمين والمجتمع.

– أكدت كل الدراسات ضرورة التغيير والتطوير في طرائق التدريس لكل المواد التعليميّة، وخاصة اللغة العربية؛ لأنّها وسيلة الاتصال والتعبير والتعلّم لمختلف المواد الدراسية ؛وليتمكن المتعلمون من توظيف ملكاتهم اللغوية في تعلّمهم، وفي حياتهم الشخصية والمهنية.

– إنّ معظم هذه الدراسات طرحت مشكلة، وحدّدتها؛ ولكنّها لم تطرح حلولاً جوهرية لمشكلات قد يعاني الطلاب منها.

– نعم إنّ الطلاب لديهم قصور في توظيف مهاراتهم وقدراتهم اللغوية؛ لكن كيف يمكن تنمية مقدرتهم على توظيف هذه المهارات ، وخاصة بعدما أثبتت الدراسات أنّه ليس هناك علاقة ارتباطيه بين حجم المعارف النظرية والقدرة على توظيفها إلاّ أنّ الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في أنّها وضعت برنامجاً تدريسياً وظيفيّاً لتدريس النصوص الأدبية بوصفه فرعاً هاماً من فروع اللغة العربية، وتمّ تطبيق ها البرنامج التدريسي على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي.

وأظهرت النتائج فاعلية الطريقة التدريسية في تحقيق مستوى تحصيلي فعال للطلاب الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة الوظيفيّة مقارنة بالطلاب الذين درسوا هذه المادة بالطرائق التقليدية المتبعة؛ إذ أظهرت النتائج مستوى تحصيل أقل فاعلية.

– تمّ دراسة واقع تدريس النصوص الأدبية في مدارس مدينة دمشق من خلال دراسة استطلاعية قبل البدء بتطبيق البرنامج، وكشفت نتائج الدراسة بالإضافة إلى الدراسة النظرية والدراسات السابقة هذا الواقع.

– كشفت الدراسة الحالية عن الفوارق في مستويات التحصيل بين المجموعة التجريبية التي تمّ تدريسها وفق الطريقة الوظيفيّة، والمجموعة التي درست النصوص الأدبية بالطرائق المتبعة حالياً في مدارسهم.

– تضمنت الدراسة الحالية تحضير عشرة دروس من كتاب الأدب والنصوص للصف الثامن وفق الطريقة الوظيفيّة، وتمّ بناء اختبارات (قبلي–بعدي مباشر/مؤجّل)، وأرفقت الباحثة نماذج من ذلك في الملحق.

12 – الخاتمة: التعقيب على النتائج:

أكّدت النتائج التي بيّنها تحليل الفرضيات أنّ الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي والبعدي (المباشر والمؤجل) جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص الأدبية وفق الطريقة الوظيفية؛ إذ أثبتت الدراسة من خلال تحصيل الطلاب في الاختبارات تفاعلهم مع الطريقة الوظيفية، وتفضيلهم لها على الطرائق التقليدية، الأمر الذي يدعو إلى دعوة المدرّسين إلى استخدام الطريقة الوظيفية في تدريسهم.

13– **<u>مقترحات البحث</u>:** تتبنّى الباحثة عرض المقترحات الآتية بناءً على نتائج البحث بهدف الوصول إلى استخدام الطريقة الوظيفية في التدريس بفاعلية تُحقق تعلّماً وظيفياً فاعلاً.

– إعادة تأهيل المدرّس، وتدريبه، وتثقيفه، والعمل على إكسابه مهارات تقنية حديثة.

– إعادة تأهيل الموجه الاختصاصي، وصياغة دوره الجديد، وتحسين نمط العلاقة التي تربطه بالمدرّس لإنجاح جهوده في توجيه المدرّس، وتحسين أدائه.

– استخدام المدرّس أكثر من طريقة تدريسية واحدة في الدرس ، والابتعاد عن التعوّد على طريقة تدريسية واحدة في تحقيق كل الأهداف بمختلف مستوياتها وتصنيفاتها.

– تدريب المدرّس على الخروج عن دوره التقليدي ملقّناً للمعرفة إلى مهندس ومنظّم لها وموجّه ومرشد لعملية التعليم والتعلّم.

– العمل على وضع دليل مدرّس جيد ، وجعله متوافراً لجميع المدرّسين.

– تقليل عدد الطلاب في الصف حتى تستطيع أي طريقة أنّ تعطي نتائجها الإيجابية.

المراجع العربية:

1- جمل، محمد جهاد (1998):- *دراسة مقارنة للعمليات العرفانية في عمليات التدريس وفي الاختبارات المدرسية في (مجال اللغة العربية) دراسة ميدانية في المدارس الرسمية بدولة الإمارات العربية*، رسالة دكتوراه، جامعة تونس للأدب والفنون والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

2- جمل، محمد جهاد (2001):- *العمليات الذهنية، ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلّم والتعليم*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، العين.

3- جمل، محمد جهاد (2001):- *تعميق عمليتي التعليم والتعلّم بين النظرية والتطبيق*، دار الكتاب الجامعي . العين، الإمارات العربية المتحدة.

4- خضر، فخري رشيد (1987):- *التقويم التربوي*، دار القلم، الإمارات، دبي.

5- دروزه، أفنان نظير،(1992):*النظرية في التدريس وترجمتها عملياً*، رابطة الجامعيين، دائرة البحوث والتطوير، نابلس.

6-دويدار ،عبد الفتاح (1995):- *اسس علم النفس التجريبي والتجريب ومناهج البحث والقياس*، دار النهضة العربية، بيروت.

7- السيد، محمود أحمد (1991): -**الأدب مفهوماً وتدريساً**، دار الندوة للدراسات والنشر، دمشق.

8-سليم ، مريم (2002):- *علم نفس النمو*، دار النهضة العربية ، بيروت.

9- عاقل، فاخر، الرفاعي، نعيم، طحان، ناظم (1960):- *دراسات في التربية وعلم النفس*، دار المنار، دمشق.

10- القلا، فخر الدين، ناصر، يونس (2004):- *أصول التربية وطرائقها*، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

11- كلاباريد، إدوارد (1930):- *التربية الوظيفية*، ترجمة: محمد قاسم، محمد ثابت الفندي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

12-مجاور، محمد صلاح الدين علي، عبد المقصود الديب، فتحي (1987): *المنهج المدرسي .أسسه وتطبيقاته*، ط7 دار القلم، الكويت.

13- ماندير، ميشيل (2003):- *فن التعليم الوظيفي*، ترجمة: أ. د محمد خير الفوال، عبد الرحمن نجيب، سلسلة رضا للنشر، دمشق.

14- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1986):- *تطوير مناهج تعليم النصوص الأدبية في مراحل التعليم العام في الوطن العربي*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

المجلات والدوريات:

1-استيتية، سمير شريف (1998): - *المبادئ الألسنية وتطبيقاتها في تدريس اللغة*، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث عشر، المجلد (4)، الجزء الأول، آذار.

2- رحنيما، ماجد (1973):- *من التعليم الوظيفي إلى التعليم مدى الحياة*، ترجمة: محي الدين أبو شادي، مجلة المستقبل، العدد السادس.

3- السليطي ظبية سعيد فرج (1993): - *النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، بدولة قطر*، مجلة التربية، العدد التاسع بعد المائة، السنة الثالثة والعشرون، يونيو، 1994

4- صباريني، محمد سعيد، عودة، أحمد سليمان (1986): - *دراسة تجريبية في أثر ربط تدريس الرياضيات بقضايا بيئية في الاحتفاظ بتعلم مادة الرياضيات وإتقانها للصف الأول الثانوي الزراعي*، مجلة جامعة دمشق، المجلد /3/ العدد الحادي عشر، الجزء الأول، أيلول، 1987..

5- علي نصر، حمدان (1997): - *آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية*، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد /15/ من العدد الثالث، 1999.

6- عمار، سام (1995): – *تحليل مضمون نص قراءة للمرحلة الثانوية: منهج نظري وتطبيق عملي*، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، السنة الثامنة والأربعون.

7-كشاس،محمد(2004):- *منهج الجرجاني الوظيفي في تعليم النحو العربي*، مجلة التربية ، العدد الثامن والأربعون بعد المائة ، السنة الثالثة والثلاثون ، مارس.

8- مفلح، غازي (1995): – *التعليم الأساسي مفهومه ومسوغاته*، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، السنة الثامنة والأربعون.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Flower, Linda and others (1989).*Planning in writing. The cognition of a constructive Process technical Report.* No 34 Center for the study Of writing Berkeley. PA.

2- Hoey, M. (1986).*Undeveloped discourse: some factors affecting the adequacy of Children' snon – fictional written discourse – In Harris and Wilkinson.*

3- Kroll. B (1990). *The rhetoric – Syntax split. Designing a curriculum for ESL Students.* Journal of Basic writing 9(1).

4- Linda taylor, (1969).*The Relationship of personality Variables tosecond Language pronunciation Unpublished Doctoral Dissertation University of Michigan.*

5- Murau. Andria. M. (1992).*Shared writing: students perceptions and attitudes Of peer review* University of Pennsylvania