المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 2، 2006، 87-103

أثر استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

محمد طوالبة*

تاريخ تسلم البحث 2005/9/18 تاريخ قبوله 2006/3/30

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لقواعد اللغة العربية. وتكون أفراد الدراسة من مئة وأربعة (104) من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي، في إحدى المدارس الخاصة في العاصمة عمان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى كل من: طريقة التدريس المعتمدة على نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب، والمستوى التحصيلي المرتفع، والتفاعل بين الطريقة والجنس، والتفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى كل من الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس والمستوى التحصيلي. وبينت النتائج أن أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (إيتا^2) هو متغير المستوى التحصيلي. وكان أبرز ما أوصت به هذه الدراسة إجراء دراسات حول التعلم المتمازج *Blended Learning*. (**الكلمات المفتاحية:** نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب، قواعد اللغة العربية، مستوى التحصيل)

The Effect of Utilizing an Instructional Software of the Tutorial Type on the Achievement of Jordanian Tenth Graders' in Arabic Grammar

Mohammad Tawalbeh, *Faculty of Educational Studies - Arab Open University (Jordan Branch)*

***Abstract**: This Study aimed at identifying the effect of utilizing a computerized tutorial program on the achievement of Jordanian Tenth Grader's in Arabic Grammar. The sample of the study consisted of (104) Male & Female Students from a private School in Amman. The results of the study revealed that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) attributed to: method of teaching (in favor of the computerized tutorial program), achievement level (in favor of the high achievement level), interaction between method and gender, interaction between method and achievement level, and interaction between gender and achievement level. The findings also showed that there were neither statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) attributed to gender, nor to the interaction between method, gender, and achievement level. The practical significance (Eta2) showed that the relation between the achievement level & achievement was the strongest relation between the variables of the study. Conducting research about Blended Learning was the most important recommendation of the study. **(Key words:** Computerized Tutorial Program, Arabic Grammar, Achievement Level)..*

مقدمة: يشهد هذا القرن تغيرات وتطورات سريعة نتيجة للتقدم التكنولوجي المتسارع في جميع ميادين الحياة، لاسيما في المجال التربوي الذي يُعدّ أبرز المجالات المؤثرة والمتأثرة بهذا التقدم الهائل. وتسعى الدول النامية لتجسير الهوة بينها وبين دول العالم المتقدم، وخاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية. لذلك يحظى توظيف الحاسوب التعليمي باهتمام متزايد من صانعي القرار على المستويات المختلفة. فالتدريس بمساعدة الحاسوب (CAI) يتميز بميزات تجعله يتفوق عما سواه من الوسائل التقليدية من حيث مراعاة الفروق الفردية، وتوفير بيئة تفاعلية يكون المتعلم فيها إيجابياً ومشاركاً.

ويُعَدّ نمط التدريس الخصوص Tutorial أبرز أنماط التدريس بمساعدة الحاسوب؛ إذ يقوم الحاسوب من خلال هذا النمط بدور المدرس الخاص. فيتم تصميم برنامج التدريس الخصوصي ليقدم محتوىً تعليمياً جديداً مع الأمثلة التوضيحية والتدريبات اللازمة. ويتم عرض المحتوى بأسلوب تربوي مشوّق باستخدام الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والفيديو والرسومات بالإضافة إلى النص المكتوب.

والمهم في الدرجة الأولى هو تصميم البرامج التعليمية المحوسبة حسب المعايير التربوية السليمة. فبعد مراجعته للعديد من الدراسات الأجنبية والعربية لخص طوالبة (2001) معايير إنتاج البرمجيات التعليمية وتقييمها؛ حيث أشار إلى أن عملية إنتاج برمجيات تعليمية جيدة تستهلك وقتاً وجهداً من المصممّ والمبرمج على حدٍ سواء. ولتوفير الوقت والجهد، ينصح باتباع منهجية موضوعية في تقييم البرمجيات التعليمية أثناء إنتاجها وبعده. وتتضمن هذه المنهجية العديد من الأسس والاعتبارات المتمثلة في: الفئة المستهدفة، ومبررات إنتاج البرمجية، ونظريات التعلم، ومعايير تعليمية عامة، ومعايير تعليمية خاصة بالتدريس بمساعدة

* عمادة الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحاسوب، ومعايير الاستخدام المتمثلة برأي المعلم والطالب. وفيما يلي توضيح لهذه الأسس والاعتبارات (الجابري، 1997؛ جويفل، 1992؛ سلامة، 1992؛ طوالبة، 2001؛ الفار، 2002؛ المناعي، 1995؛ منيزل، 1993؛ Hannafin and Peck. 1988;Reiser (and Dick, 1990; Sharp, 2005;Tawalbeh, 1994

1- الفئة المستهدفة ومبرّرات إنتاج البرمجية:

ينبغي أن يكون الهدف من تصميم أو استخدام البرمجية من قبل المدرّس أو المؤسّسة التعليمية واضحاً، وينبع من الحاجة إلى تلك البرمجية. بمعنى آخر: قيام المدرّس (المؤسسة التعليمية) قبل البدء بعملية التصميم أو الاستخدام بتحديد ما يحتاجه من البرمجية، فهل الهدف من تصميمها أو استخدامها تحقيق بعض أهداف المقرّر الدراسي؟ أو المساعدة في تعليم الطلبة الذين يواجهون صعوباتٍ في تعلّم بعض جوانب المادّة التعليمية؟ هل الحاجة إليها كنشاطٍ إثرائي لبعض الطلبة المتفوّقين؟ إنّ الأسباب والمبرّرات التي دعت إلى استخدام البرمجية ينبغي أن تكون واضحةً ومقنعةً لجميع المعنيين وخاصّة المسؤولين، كما أنّ تحديد الفئة المستهدفة يُعدّ الأساس الذي يتحكّم بالأهداف والمهارات المطلوب تعلّمها، ومستوى هذه الأهداف، وأساليب عرض البرمجية، ومناسبتها للمستوى العقلي والعلمي لهذه الفئة.

2- نظريات التعلّم Learning Theories

تساهم نظريات التعلّم بشكلٍ كبيرٍ في توضيح كيفية تعلّم الأفراد، وتحديد العوامل التي تساعد في عملية التعلّم. ويمكن تقييم برمجيةٍ معينةٍ بناءً على ما تتضمّنه من عناصر منبثقة من نظرية تعلّمٍ معينة أو أكثر. وتعتبر نظرية جانييه وبرجز من أهم نظريات التعلّم المشهورة، التي تصلح لأن تكون أساساً لتقييم البرمجيات. وقد تمّ من خلال هذه النظرية تحديد تسعة أنشطةٍ (حوادث) تعليمية (Events of Instruction) تُوضّح كيفية تقدّم المتعلّم في تعلّمه لدرسٍ معيّن، وتتمثل هذه الأنشطة في ('Gagne and Briggs, 1988):

1- جذب الانتباه (Gaining attention)
2- إعلام المتعلّم بالهدف (Informing learner of objective)
3- إثارة متطلبات التعلّم السابقة (Stimulating recall of prerequisite learning)
4- تقديم المثيرات (المعلومات الجديدة) (Presenting the stimulus material)
5- توجيه التعلّم (Providing learning guidance)
6- استدعاء أداء المتعلّم (Eliciting the performance)
7- تقديم التغذية الراجعة (Providing feedback about performance)
8- تقييم الأداء (التحصيل) (Assessing performance)
9- تعزيز الاحتفاظ ونقل التعليم إلى مواقف جديدة (Enhancing retention and transfer)

وتجدر الإشارة أنه ليس بالضرورة تضمُّن البرمجية لهذه الأنشطة التسعة جميعها، فقد يُترَك بعضها عن قصدٍ للمدرّس ليطوّرها مع الطلبة قبل أو بعد تعلّم درسٍ معيّنٍ يتمّ تعلّمه بوساطة البرمجية.

3- المعايير العامة والخاصة General Instructional and CAI- Specific Criteria

وتشمل المعايير العامة أموراً يمكن أن تطبّق على جميع الموادّ التعليمية سواء كانت مطبوعةً أو وسائل تقليدية أو محوسبة، ومن أهمّ تلك المعايير (التي تمّت صياغتها على شكل أسئلة):

- هل الأهداف واضحةٌ بشكلٍ مناسب؟
- هل المحتوى دقيقٌ من الناحية العلمية ومن حيث المفاهيم والمصطلحات الواردة فيه؟
- هل تمّ تحديد الفئة المستهدفة؟
- هل يناسب المحتوى مستوى المتعلّمين؟
- هل تمّ عرض المحتوى بطريقةٍ منظمةٍ ومنطقية؟
- هل تمّ التأكيد على تعلّم المهارات القبلية الأساسية (Prerequisite skills) قبل الانتقال بالمتعلّم أو تعريضه إلى مهاراتٍ أو مفاهيم جديدة؟
- هل يتوفّر اختبارٌ في نهاية كلّ جزءٍ لقياس ما حقّقه المتعلّم من أهداف؟
- هل تختلف فقرات الاختبار عن الأمثلة التي تمّ استخدامها مسبقاً في الأمثلة والتدريبات؟
- هل تتدرّج فقرات الاختبار من السهل إلى الصعب؟
- هل يتوفّر في البرنامج عددٌ كاف من الأمثلة تتميّز بالتدرّج من السهل إلى الصعب؟

أمّا المعايير الخاصّة فتتضمّن معايير خاصّة بالبرمجيات التعليمية (Instructional Software) ومن هذه المعايير ما يلي:

- هل تُقدَّم البرمجية التعليمية التغذية الراجعة الفورية؟
- هل يتمّ استخدام صورٍ متعددةٍ من التغذية الراجعة مثل العبارات والصور والرسوم؟
- هل تُوفّر البرمجية التعليمية المساعدة للمتعلّم حسب طلبه وبصورةٍ مناسبة؟
- هل يتمّ استخدام الألوان والرسوم في البرمجية بشكلٍ يؤدّي إلى زيادة فاعلية التعلّم دون مبالغة؟
- هل تمّ استخدام الحروف الداكنة والشاشة (الخلفية) الفاتحة، أو العكس للحصول على رؤيا واضحةٍ ومريحة؟
- هل يتمّ عرض كميةٍ معقولةٍ من المعلومات في كلّ شاشة؟
- هل تمّ تجنّب دوران الشاشة السريع (الانتقال من شاشةٍ إلى أخرى) أثناء عرض المادة التعليمية والأمثلة والتدريبات؟
- هل تمّ استخدام أحجام حروفٍ وتنسيقاتٍ مناسبة عند عرض المادة كتابياً؟
- هل توفّر البرمجية تغذيةً راجعةً للمتعلّم بعد الانتهاء من الاختبار؟

- هل يستخدم المتعلّم أقلّ عددٍ من المفاتيح للتنقل خلال البرنامج؟
- هل تقوم البرمجية بتشخيص نقاط الضعف عند المتعلّم وتقديم العلاج المناسب له لمعرفة الصواب، وذلك في حالة تكرار المتعلّم الأخطاء نفسها، وبعد توفير المساعدة له من قبل البرمجية؟
- هل تمنح البرمجية بعض الحرية للمتعلّم للتحكّم (Learner Control) في محتويات البرمجية؟

ويشير المناعي (1995) إلى ضرورة توفّر نوعين من التحكّم في البرمجية التعليمية الجيّدة وهما:

1- تحكّم المتعلّم في البرمجية (Learner Control).
2- تحكّم البرمجية في المتعلّم (System Control).

ويتمثل تحكّم المتعلّم في البرمجية بالفرص التي تتيحها البرمجية للمتعلّم لكي يتّخذ قرارات خاصّةً بالتحكّم في:

* عدد الأمثلة ومدى صعوبتها.
* اختيار المساعدة ونوعها.
* اختيار التدريبات وعددها ومستوى صعوبتها.

إضافةً إلى التحكّم في زمن التعلّم (الوقت الذي يستغرقه عرض المادة التعليمية والأمثلة والتدريبات على الشاشة).

أمّا بالنسبة لتحكّم البرمجية في المتعلّم، فيتمثل في القرار الذي تتخذه البرمجية لمساعدة وتوجيه المتعلّم في حالات عدم استثماره الجيّد لفرص التحكّم المتاحة له، ومن هذه الحالات:

* كثرة الأخطاء في التدريبات والانتقال من الإطارات السهلة إلى الإطارات الصعبة دون فهم محتويات الإطارات السهلة.
* الانتقال من مشكلةٍ إلى أخرى دون معرفة الإجابة الصحيحة للمشكلة الأولى، وعدم انتظار التغذية الراجعة.
* عدم حصول المتعلّم على معيار الأداء المقبول في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

في الحالات السابقة تتدخّل البرمجية، وتفرض على المتعلّم تعلّم الجزء الأساسي الذي أخطأ فيه، أو تقوم بإعطائه مساعدةً حسب نوع أخطائه، وتقديم العلاج بعد تشخيص نقاط الضعف عند المتعلّم (المناعي، 1995).

رابعاً: معايير الاستخدام (Usability Criteria)

تعدّ وجهة نظر كلٍّ من المعلّم والمتعلّم من العوامل الهامة التي تُسهّل عملية استخدام البرمجية التعليمية، حيث يقوم المعلّم بالكشف عن:

- مدى تكامل البرمجية مع المقرّر الدراسي.
- توفّر موادّ مساندة للبرمجية، ومدى مناسبتها وفائدتها.
- وجود دليلٍ للبرمجية مناسبٍ للمعلّم والطالب.
- توفّر نشاطاتٍ ومراجع مقترحة وذات علاقة بمحتوى البرمجية.

فكلّما توفّر قدرٌ أكبر من المساعدة، كانت عملية تكامل البرمجية مع المقرّر الدراسي أسهل.

- إمكانية احتفاظ البرمجية بسجلٍّ عن تقدّم الطالب فيها.
- إمكانية تعديل البرنامج من قِبَل المعلّم أو الطالب، كإجراء بعض التغييرات على التدريبات إذا كان ذلك متاحاً.

أمّا بالنسبة لرأي الطالب، فيتمثل حول:

- مدى صعوبة تشغيل البرنامج والبدء به.
- مدى الفائدة التي تقدّمها وظيفة المساعدة Help function في حالة توفّرها في البرمجية.
- إمكانية استخدام البرمجية بتدخّلٍ بسيطٍ من المدرّس أو بدون تدخّل.
- إمكانية عرض جميع تعليمات استخدام البرمجية على الشاشة أو توفّر دليلٍ للاهتداء به أو عرض تعليمات الاستخدام على السبورة أو الحائط.

وبالإضافة إلى ما سبق، قام كل من طوالبة والشبول (2004) بوضع معايير لعناصر التصميم الفني المتمثلة في اللون الخط والشكل لإنتاج البرمجيات التعليمية؛ إذ ركز الباحثان على كيفية استخدام اللون وعرضه على شاشة الحاسوب بطريقة جميلة وجذابة بحيث يتم مراعاة معاني اللون في مختلف الثقافات، وعمر المتعلم، وتحقيق الراحة البصرية، ومحاولة منع حدوث مشاكل في عملية رؤية الألوان بصرياً عن طريق عدم استخدام بعض الألوان، وضرورة ترميز الألوان وتحديد عددها لأن الاستخدام غير المناسب للون أو الزائد عن الحد يشتت انتباه المتعلم عن محتوى البرمجية، ويعزو الباحثان تركيز هذه المعايير عن النواحي التي سبق ذكرها عن اللون لأهمية هذه النواحي في زيادة التعلم وفي شد انتباه المتعلم نحو البرمجية التعليمية التي تعتمد على عنصر الإثارة والتشويق مقارنة بالطرق التقليدية لعرض المعلومات التي تتصف بالتكرار والملل.

وأما بالنسبة للخط، فقد ركزت المعايير على الحروف، وحجمها، ونوعها، وعددها، وكيفية عرضها بالشكل الأمثل على شاشة الحاسوب. كما ركزت على الطباعة، ونوع الخط المستخدم بطباعة النص، ونمطها، وكثافة النص المعروض، وكذلك العناوين، وكيفية إبرازها على شاشة الحاسوب المخصصة للبرمجيات التعليمية. وركزت المعايير كذلك على كيفية استخدام الصور المتحركة والصور الثابتة التي تؤكد على ضرورة البساطة، ودرجة تمثيل الصور لمهمات التعلم، والأهداف التي وضعت الصور من أجلها في البرمجية التعليمية كالتعزيز وجذب الانتباه مثلا، كما ركزت المعايير على كيفية تنظيم الأشكال والصور، وتوزيعها على شاشة الحاسوب، إذ لابد من تحقيق (الوحدة، والتوازن، والتركيز، والتسلسل، والنسبة والتناسب).

وتمر عملية تصميم البرمجية وإنتاجها بالعديد من المراحل ابتداءً من مرحلة تحديد الموضوعات التي يمكن استخدام الحاسوب في تعليمها، ووضع مبررات الإنتاج، وتحديد الفئة المستهدفة، والأهداف المتوقع الوصول إليها بعد مرور الطلبة بالخبرات التي تتضمنها البرمجية، وتصميم الشاشات ورقياً Scripts Storyboard / ومناقشتها ليتم تقييمها في ضوء الملاحظات والمعلومات التي يتم جمعها من المختصين والمهتمين. ومن ثم تأتي مرحلة تنفيذ التصميم الورقي على الحاسوب بلغة برمجة، أو

نظام تأليف مناسب وتجريبها ميدانياً، ثمّ تقييمها و تطويرها في ضوء التغذية الراجعة (العساف، 1995؛ الفار، 2002؛ منيزل؛ 1993؛ الموسى، 2005؛ Sharp, 2005;Tawalbeh, ; Hannafin and Peck,19881994).

مهما تعددت طرق التدريس، فإن الطريقة المناسبة هي تلك التي يستطيع المعلّم بوساطتها تهيئة الظروف المناسبة لجعل الطلبة متفاعلين ومشاركين مع ما يدور حولهم في البيئة التعليمية التعلمية. وتصبح مهمته أصعب عندما يكون الموضوع مجرداً كالمعرفة اللغوية مثلاً. ولعلّ أسباب الضعف في اللغة العربية عامة وفي النحو خاصة تعود إلى الطريقة التي يتم بها تعليم اللغة وتعلمها. إذ يبدو لبنت الشاطئ (المشار إليها في السيد،1987:27) "أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرّعها تجرّعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمّة ولغة حياة. وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلّم تلقيناً، والمتعلّم حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها".

ونظراً لما يتمتع به الحاسوب التعليمي من مزايا وقدرات، فإنه يُعدّ من أكثر الوسائل التعليمية طواعيةً للخروج من هذا الجمود في تعليم قواعد اللغة وتعلمها؛ إذ يعمل الحاسوب على تحسين أداء الطلبة وذلك بما يتيحه لهم من فرص تعليمية حقيقية يتم من خلالها وضعهم في محور العملية التعليمية التعلمية ويزيد من قدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم. فالحاسوب يتسم بمزايا عديدة أدت إلى اتساع استخدامه في المجالات التعليمية المختلفة، ومن هذه المزايا (أبو الخير،1995؛ الأكلبي وموسى،1996؛ الأنصاري، 1996، المناعي، 1995؛ طوالبة، 2004، الموسى، 2005):

- يزيد الحاسوب من متعة التعلّم، ويجعله أكثر تشويقاً، وذلك من خلال الألوان والصور والموسيقى.
- يراعي الفروق بين المتعلّمين، بحيث يسمح لكلّ طالبٍ بأن يتعلّم حسب سرعته الخاصّة، وخلفيته المعرفية، ففي الصفّ التقليدي قد يتعذّر على الطالب المساهمة في الدرس لأسبابٍ منها أنّ سرعة سير الدرس أكبر من سرعة استيعابه، أو أنّ مستوى صعوبة الدرس أعلى من أن يستطيع فهمه وإدراكه.
- يزوّد المتعلّم بتغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ وفق استجابته للموقف التعليمي.
- يساعد الحاسوب في زيادة ثقة المتعلّم بنفسه، وينمّي مفهوماً إيجابيا للذات (Self Concept) ممّا يتيح مناخاً جيّداً للمتعلّم وراحةً نفسية.
- يقوم بعددٍ كبيرٍ من العمليات كتحليل وتصنيف البيانات، وعرضها بشكلٍ متسلسلٍ ومنطقيٍ وبشكلٍ متقن، ممّا يؤدّي إلى الاقتصاد في جهد ووقت المعلّم والطالب.
- يتيح الحاسوب فرصة التقويم الذاتي، حيث يتمكّن الطالب من تصحيح الخطأ الذي وقع فيه، دون الشعور بالحرج أمام معلّمه وزملائه.
- يساعد الحاسوب في الكشف عن مستوى المتعلّم، وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه، وتحديد نقاط الضعف، ومن ثمّ تقديم الخطط العلاجية المناسبة.
- يتيح الحاسوب فرصةً جيدةً للتفاعل بالمستوى الذي يريده المتعلّم، والسرعة التي ينشدها، ويُمكّن الطالب من إعادة البرنامج عدّة مرّات على الفكرة التي يريدها دون كللٍ أو ملل.
- يُمكّن الحاسوب الطالب من الربط بين العلم النظري والتطبيق العملي لموضوع ما، ممّا يؤدّي إلى ترسيخ المفاهيم النظرية في ذهن الطالب، ويجعل لها معنىً ملموساً في واقعه العملي.
- يساعد الحاسوب على تهيئة فرص البحث والاستكشاف أمام الطالب، بحيث يتيح له إمكانية اختيار المصادر العلمية التي يريد أن يلجأ إليها، وكذلك نوع الأسئلة التي يريد الإجابة عنها.
- يتميّز الحاسوب بقدرةٍ فائقةٍ على محاكاة أو تقليد المواقف التعليمية التي يكون هنالك خطورة في إجرائها أو يستحيل الإعداد لها، أو بسبب ما تتطلّبه من تكاليف عالية.
- يعمل الحاسوب على رفع مستوى متوسط تحصيل الطلبة في بعض المواد، وذلك بإتاحة كم كبير من التدريبات مع تقديم تغذية راجعة معرفية.

إنّ جميع ما سبق من مزايا يؤدّي إلى الحصول على تطبيقاتٍ كثيرةٍ وفعّالة في العملية التعليمية التعلّمية، قد لا توفّرها الوسائل التعليمية الأخرى. إلا أنّ النتائج الإيجابية المرجوّة من استخدام الحاسوب كوسيلةٍ تعليميةٍ تقع، في معظمها، على عاتق المعلّم، حيث أنّ نجاح الحاسوب في تأدية دوره في التعليم مرهونٌ برغبة المعلّم، ومدى قدرته على التفاعل الإيجابي مع هذه التقنية الحديثة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد مارس معلمو اللغة العربية – كغيرهم - خلال السنوات الماضية طُرقاً متعددة في التدريس، وطبقت هذه الطرق في تدريس موضوعات قواعد اللغة العربية. ولكننا لازلنا نرى الطلبة يعانون ضعفاً واضحاً في القواعد بأبعادها النحوية والصرفية والتركيبية (رواشدة،2004). ولا يخفى على أحد شكوى المربين المتكررة من تدني مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية. وقد تعالت صيحات المعلمين وأولياء الأمور من هذا الضعف الظاهر. فمنهم من وضع اللوم على المعلم، أو المنهج الدراسي، أو طرق التدريس المستخدمة في تناول موضوعات القواعد، وغير ذلك من الأسباب المتصلة بالموضوع. والنتيجة أن الطلبة يحملون هذا الضعف من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى، ونفاجأ بالطالب وقد أنهى دراسته الجامعية في أقسام اللغة العربية أو غيرها، ومازال يعاني من صعوبة تعلّم النحو العربي (عمار، 2000).

وفي ضوء هذا الواقع، اتجهت الأنظار نحو تلمسّ وسائل جديدة في تدريس قواعد اللغة العربية للتقليل من حدة هذا الضعف. ونظراً لما يتمتع به الحاسوب من قدرة على التفاعل مع الطالب حسب حاجاته وقدراته، وما يمتلكه من قدرة على جذب اهتمام المتعلم وتشويقه ودفعه إلى مزيد من التعلم إضافة إلى العديد من المزايا آنفة الذكر، فإن بالامكان استخدامه وسيلة تعليمية فعالة (المغيرة، 1998). وما زال المربون والمختصون يوصون بعدم الاكتفاء بطرح مقررات ثقافة الحاسوب في التربية، بل التركيز على دمج الحاسوب التعليمي في مقررات المناهج وطرق التدريس من مثل تطبيقات الحاسوب في اللغة العربية للمتخصصين في تدريس اللغة العربية وكذلك في جميع التخصصات التي تطرحها برامج إعداد المعلمين (الظفيري،2005).

استناداً إلى نتائج العديد من الدراسات العالمية والعربية والتوصيات التي جاءت بها، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في ضعف مستوى الطلبة في تعلم قواعد اللغة العربية وكيفية توظيف الحاسوب في معالجة ذلك الضعف. فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لقواعد اللغة العربية. وبناءً على ذلك، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لقواعد المفعول المطلق تعزى لطريقة التدريس والجنس والمستوى التحصيلي والتفاعل بين كل من الطريقة والجنس والمستوى التحصيلي؟

فرضيات الدراسة

وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيس وضعت الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لطريقة التدريس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمستوى التحصيل.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين الطريقة والجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس والمستوى التحصيلي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الحاجة الملحة لتحديث طرق التدريس وتطويرها تمشياً مع التوجهات الحديثة للعاملين في الميدان التربوي في الأردن الساعية إلى حوسبة التعليم. وتعدّ هذه الدراسة من الدراسات المحلية القليلة - على حد علم الباحث - التي استهدفت الكشف عن فعالية استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طلبة الصف العاشر في قواعد اللغة العربية حسب المستوى التحصيلي بالذات. وقد تسهم هذه الدراسة في إقناع المعلمين بجدوى استخدام الحاسوب في عملية تعليم وتعلم قواعد اللغة العربية. وأخيراً، فإن هذه الدراسة قد توفر معلومات مهمة حول أسس تصميم البرمجيات الجيدة ومعايير إنتاجها.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق الحدود الآتية:

1. اقتصار هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الرضوان الثانوية التابعة لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان.
2. اقتصار المحتوى التعليمي في البرمجية على قواعد النحو العربي الخاصة بموضوع (المفعول المطلق) الوارد في وحدة المفاعيل من الجزء الثاني من كتاب "قواعد اللغة العربية" للصف العاشر الأساسي.
3. أسلوب التدريس المستخدم.

مصطلحات الدراسة:

- **نمط التدريس الخصوصي**: إحدى الأنماط المستخدمة في التدريس بمساعدة الحاسوب، وهي عبارة عن برمجية وسائط متعددة تم من خلالها تناول موضوع المفعول المطلق المقرر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن. تم تصميمها وبرمجيتها باستخدام برنامج Flash. واشتملت البرمجية على العرض والحوار والأمثلة المحلولة والتمارين والاختبارات، وروعي في تصميمها المعايير التربوية السليمة الواجب اتباعها.
- **طريقة التدريس الاعتيادية**: الطريقة السائدة التي يتم بها تدريس موضوعات قواعد اللغة العربية وفقاً لخطوات حُدِدَت في دليل المعلم، وتعتمد بشكل أساسي على المعلم واستخدام وسائل تعليمية معتادة كالسبورة الطباشيرية وتكون مشاركة المتعلم فيها قليلة.
- **تحصيل الطلبة**: نتاج ما تعلمه الطلبة من معارف وقواعد متعلقة بالمفعول المطلق وقدرتهم على تطبيقها في مواقف ونشاطات متنوعة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على اختبار التحصيل الذي تم إعداده وذلك بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية مباشرة.

الدراسات السابقة

إن المتتبع للدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية يُدرك مدى الاهتمام الذي يوليه الباحثون والتربويون لتوظيف الحاسوب والاستفادة من طاقاته وقدراته بشكل فاعل. ولدى مراجعة الباحث للعديد من هذه الدراسات، تبين قلة الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب في تدريس فروع اللغة العربية بشكل عام وقواعدها على وجه الخصوص. وفيما يلي عرضٌ مختصرٌ لعددٍ من الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى السيد (1992) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات النحو لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس القاهرة، وقد وزعت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. درست المجموعة التجريبية الأولى المادة التعليمية بطريقة الاكتشاف الموجه باستخدام الحاسوب، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بطريقة الاكتشاف الموجه باستخدام الطريقة التقليدية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء طلبة المجموعات الدراسية لصالح المجموعة التجريبية الحاسوبية.

وقامت البسيوني (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في إحدى مدارس القاهرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام قواعد اللغة العربية بالحاسوب.

وأجرت صالح (2001) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام البرنامج المتعدد الوسائط الذي أعدّه المعهد العالي للعلوم التطبيقية في دمشق في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وقامت الجرايدة (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة المفرق في الأردن في قواعد اللغة العربية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

يلاحظ أن الدراسات الأربع السابقة تناولت أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية مقابل الطريقة التقليدية دون التعرض إلى متغيرات أخرى. أما هديب (2001) فقد استقصت أثر استخدام الحاسوب بطريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري والمؤجل في قواعد اللغة العربية، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في إحدى مدارس مدينة إربد في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر بين المجموعات الثلاث تعزى إلى طريقة التعلم. ولكنها بينت وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المؤجل بين المجموعات الدراسية الثلاث لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية. بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى تحصيل الطالبات لصالح فئة التحصيل المرتفع مقارنة بفئتي التحصيل المنخفض والمتوسط .

وأما رواشدة (2004) فقد أعد دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في إحدى مدارس الرمثا في الأردن في قواعد اللغة العربية وفقاً لمستويات بلوم المعرفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلاب مجموعتي الدراسة على مستويات بلوم المعرفية ككل، وعلى كل مستوى على حدة تعزى إلى طريقة التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يظهر أن أغلب هذه الدراسات تؤكد فاعلية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات: السيد (1992)، والبسيوني (1994)، والجرايدة (2003)، ورواشدة (2004). بينما أظهرت نتائج دراسة صالح (2001) وهديب (2001) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر يعزى إلى طريقة التدريس، في حين أظهرت نتائج دراسة هديب (2001) وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المؤجل لصالح الطريقة الحاسوبية التعاونية. وعلى الرغم من أن معظم الدراسات التي بحثت في مجال الحاسوب التعليمي في الموضوعات المختلفة قد تناولت متغير الجنس، فإن من الملاحظ أن هذا المتغير لم تتناوله أي من الدراسات السابقة المتعلقة بتقصي أثر استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية. وفي الوقت الذي ركزت فيه دراسة هديب على مستويات التحصيل، إلا أنها قد تناولته عند الإناث دون الذكور، في إحدى مدارس مدينة إربد الحكومية.

سعت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استخدام برمجية تعليمية متعددة الوسائط من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل طلبة الصف العاشر في موضوع المفعول المطلق، وتقصي ما إذا كان استخدام البرمجية له تأثير يتباين باختلاف المستوى التحصيلي للطلبة أو جنسهم. وعلاوة على ذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برمجية تعليمية تراعي المعايير التربوية السليمة الواجب إتباعها عند تطوير البرمجيات. وهذا ما قد يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من مئة وأربعة (104) من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الرضوان الثانوية التابعة لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان. وقد تم اختيار هذه المدرسة بطريقة قصدية بسبب توافر مختبرات حاسوب تسمح بإجراء التجربة، إذ يتوافر في المدرسة مختبرات حاسوب خاصة بالذكور وأخرى خاصة بالإناث، إضافة إلى توافر ست شعب من طلبة الصف العاشر يسمح بتطبيق إجراءات الدراسة. واختير أفراد عينة الدراسة

(أربع شعب) بطريقة عشوائية، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الجنس والطريقة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس والطريقة

الجنس	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
ذكور	26	24	**50**
إناث	26	28	**54**
المجموع	**52**	**52**	**104**

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام أداتين رئيستين: إحداهما برمجية تعليمية في موضوع المفعول المطلق من مقرر اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، والأخرى اختبار تحصيلي اشتمل على خمسة أسئلة غطت جوانب محتوى الوحدة الدراسية جميعها. وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين:

أولاً: البرمجية التعليمية

تم تصميم برمجية وسائط متعددة وإنتاجها على نمط التدريس الخصوصي لمحتوى المفعول المطلق لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن وذلك طبقاً لمراحل إنتاج البرمجيات التعليمية الواردة في الأدب النظري المشار إليه أعلاه وفق الخطوات الآتية:

1. صياغة الأهداف التعليمية لموضوع المفعول المطلق.
2. تحليل محتوى الوحدة الدراسية الخاصة بالمفعول المطلق وتحديد المفاهيم الأساسية، والقواعد الفرعية والأمثلة والتطبيقات المناسبة.
3. تحديد وسائل استثارة دافعية الطالب للتعلم.
4. تحديد أساليب التغذية الراجعة والتعزيز وتنويعها.
5. تحديد وسائل التقويم البنائية والختامية لموضوع المفعول المطلق.
6. تحديد الأنشطة العلاجية والإثرائية في البرمجية.
7. وضع تصور مسبق للبرمجية على الورق (Storyboard) يوضح كيفية ظهور كل شاشة من شاشات البرمجية. إذ بين هذا التصميم الورقي المحتوى التعليمي والأسئلة والتدريبات وكيفية عرضها ودور الطالب في كل منها، وتحديد نوع الخط وحجمه ولونه، بالإضافة إلى الوسائط الأخرى من صور وصوت وحركة.
8. عرض التصميم الورقي على أربعة محكمين مختصين في الحاسوب التعليمي وخمسة متخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.
9. تنفيذ التصميم الورقي (السيناريو) الذي تم تحديده في الخطوة السابقة باستخدام نظام تأليف برمجيات الوسائط المتعددة (Macromedia Flash).

بعد الانتهاء من إنتاج البرمجية بصورتها الأولية، تم عرضها على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية وستة من المشرفين التربويين المختصين في الحاسوب التعليمي وأساليب تدريس اللغة العربية، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها طبقاً لقائمة توضح معايير إنتاج البرمجيات الجيدة المبينة في الأدب النظري المشار إليه أعلاه (الجابري، 1997؛ جويفل، 1992؛ سلامة، 1992؛ طوالبة، 2001؛ الفار، 2002؛ المناعي، 1995؛ منيزل، 1993؛ Hannafin and Peck. 1988;Reiser and Dick, 1990; (Sharp, 2005;Tawalbeh, 1994

10. وكذلك تمّ عرض البرمجية على عدد من طلبة الصف العاشر الأساسي للحصول على التغذية الراجعة حولها.
11. تمّ إجراء بعض التعديلات على البرمجية في ضوء الملاحظات الواردة في الخطوة السابقة؛ ثمّ إنتاج البرمجية بصورتها النهائية. والمحلق (1) يوضّح عرضاً لبعض من هذه الشاشات:

بعد أن يظهر عنوان البرمجية والأهداف المتوخاة يُنصح الطالب بالنقر على زر المساعدة ليتعرف تعليمات استخدام البرمجية (الشاشة رقم 1). يتم التوصل إلى تعريف المفعول المطلق من خلال الأمثلة والحوار بالطريقة الاستقرائية مثال على ذلك (شاشة رقم 2). وكل ذلك يتم عن طريق إشراك الطالب باختيار الكلمات التي تُشكّل التعريف مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسبين (شاشة رقم 3). ثمّ يتم طباعة تعريف المفعول المطلق بوساطة البرمجية (شاشة رقم 4). وهكذا يستمر الطالب بدوره الإيجابي في تعلم المفعول المطلق (أغراض المفعول المطلق، وأنواع النائب عن المفعول المطلق، وحتى الدرس الأخير وهو المصدر النائب عن فعله) بطريقة مشوّقة مصحوبة بصوت مدرس وصوت طالب من طلبة الصف العاشر الأساسي بالإضافة إلى نصوص تظهر تدريجياً، دون أن تكون الشاشة مكتظة بالمعلومات مع استخدام مناسب للألوان والرسومات (شاشة رقم 5).

ثانياً: صدق الاختبار وثباته

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب الطلبة للمعارف والقواعد ذات العلاقة بالمفعول المطلق، وقدرتهم على تطبيقها. وهو عبارة عن اختبار موضوعي اشتمل على خمسة أسئلة غطت جوانب وحدة المفعول المطلق جميعها؛ إذ تمّ بناء فقرات الاختبار في ضوء الأهداف السلوكية التي تم اشتقاقها من المادة التعليمية المتعلقة بالقواعد النحوية الخاصة بالمفعول المطلق بعد تحليلها. بالإضافة إلى إعداد جدول مواصفات يحتوي توزيعاً مناسباً للأهداف والمحتوى. وقد تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المختصين في أساليب تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم في الجامعة العربية المفتوحة (فرع الأردن) وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وعلى عدد من مشرفي ومدرسي اللغة العربية في مدارس عمان بهدف تحكيمه والتحقق من صدق المحتوى.

وفي ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم حول فقرات الاختبار من حيث بنيتها، وصياغتها وتوافقها مع الأهداف التي وضعت لقياسها، أُجريت التعديلات المناسبة على فقرات الاختبار. أما ثبات

الاختبار فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار؛ إذ طبق مرتين على عينه مشابهه إذ لعينة الدراسة ممن درسوا هذا الموضوع بهدف قياس خصائصه السيكومترية، فاستبعدت الفقرات التي زاد معامل صعوبتها عن (0.80) وعددها فقرتان، وتلك التي قل معامل صعوبتها عن (0.30) وعددها ثلاث فقرات، كما استبعدت الفقرات التي قل معامل تمييزها عن (0.30) وعددها فقرتان. وكان معامل الثبات بطريقة الإعادة (Test-retest) (0.88). ويبين الملحق رقم (2) فقرات الاختبار ومفتاح الحل (العلامة القصوى 65).

إجراءات الدراسة

1. بعد الانتهاء من إعداد أدواتي الدراسة المشار إليهما أعلاه، تم أخذ موافقة الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم في الأردن، وزيارة مدرسة الرضوان الثانوية للالتقاء بمديرة المدرسة، ورئيس ورئيسة قسم اللغة العربية، ومشرف ومشرفة مختبرات الحاسوب في المدرسة.
2. تمّ تحديد عينة الدراسة وتوزيعها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
3. تمّ الحصول على العلامات النهائية في مادة اللغة العربية (العلامة القصوى 300) في الفصل الأول 2004/2003 لأفراد عينة الدراسة جميعهم من رئيس ورئيسة القسم.
4. تمّ تصنيف علامات طلبة العينة في تحصيلهم السابق في اللغة العربية اعتماداً على الرتبتين المئينيتين (33.33 و 66.66) إلى ثلاث فئات تحصيلية؛ إذ تم اعتبار مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية للطلبة متغيراً مستقلاً له ثلاثة مستويات: منخفض ومتوسط ومرتفع. ويوضح الجدول (2) الفئات التحصيلية الثلاث وعدد الطلبة في كل فئة.

جدول (2): توزيع الطلبة حسب تحصيلهم الدراسي السابق إلى ثلاث مجموعات (مرتفع، متوسط، منخفض) حسب العلامة المئينية

المجموعات	المستوى	المئين	العلامة	عدد الطلبة	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
ذكور تجريبية	منخفض	33.33	189	8	211.938	205.75	47.108
	متوسط	66.66	239.5	8			
	مرتفع	100	285.5	8			
ذكور ضابطة	منخفض	33.33	208	9	220.231	215.75	28.409
	متوسط	66.66	230	9			
	مرتفع	100	292.5	8			
إناث تجريبية	منخفض	33.33	216.66	9	230.179	232.5	43.063
	متوسط	66.66	253	10			
	مرتفع	100	291	9			
إناث ضابطة	منخفض	33.33	227.99	8	238.192	240.00	33.030
	متوسط	66.66	259.98	9			
	مرتفع	100	294	9			

5. تمّ وضع البرمجية على أجهزة الحاسوب في مختبرات الحاسوب الخاصة بالإناث والذكور، وتم تزويد مشرف ومشرفة المختبر بعشرين سماعة أذن (Headphones)، لعدم كفاية العدد المتوافر في المدرسة.
6. تمّ تدريب معلمة ومعلم اللغة العربية (اللذين يحملان مؤهلات وسنوات خبرة نفسها وشاركا في دورات تدريبية متقاربة) على الطريقة السليمة لاستخدام البرمجية في تدريس موضوع المفعول المطلق بحضور رئيس ورئيسة قسم اللغة العربية ومشرف ومشرفة مختبرات الحاسوب.
7. تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على جميع طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة.
8. تمّ تطبيق برمجية المفعول المطلق على طلبة المجموعة التجريبية (مجموعة الإناث ومجموعة الذكور) بأسلوب التعلم الذاتي وبإشراف معلم / معلمة اللغة العربية؛ إذ أتيح لكل طالب وطالبة أن يتعلم وينفذ النشاطات والتدريبات المختلفة وفق قدراته وسرعته. وقد استغرق تعلم المادة المحوسبة وتنفيذ النشاطات والتدريبات المتضمنة في البرمجية أربع حصص صفية.
9. تمّ التأكد من أن طلبة المجموعة الضابطة قد درسوا الموضوع ذاته، ونفذوا التدريبات والنشاطات المقررة بإشراف معلم ومعلمة المادة بالطريقة الاعتيادية باستخدام الوسائط التقليدية داخل غرفة الصف، وقد استغرق تدريس الوحدة الدراسية خمس حصص صفية.
10. تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي (القبلي ذاته) على جميع طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من مرحلة التجريب.
11. تمّ تصحيح الاختبار، ورصد النتائج وتحليلها إحصائياً للتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد:

أولاً: المتغيرات المستقلة

1. طريقة التدريس ولها مستويان:
   - المستوى الأول: طريقة التدريس باستخدام برمجية محوسبة.
   - المستوى الثاني: طريقة التدريس الاعتيادية.

2. مستوى التحصيل وله ثلاثة مستويات:
   - مستوى تحصيل منخفض.
   - مستوى تحصيل متوسط.
   - مستوى تحصيل مرتفع.
3. الجنس وله فئتان: ذكور، وإناث.

ثانياً: المتغير التابع: ويتمثل في تحصيل طلبة أفراد الدراسة في القواعد الخاصة بالمفعول المطلق والمفاهيم والمهارات المتعلقة به.

المعالجة الإحصائية

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة عينة الدراسة على اختبار التحصيل في قواعد اللغة العربية (المفعول المطلق)، إضافة إلى تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية وفقاً لأسئلة الدراسة على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). واستخدم كذلك اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً لمتغير المستوى التحصيلي. كما استخدم مربع إيتا لإيجاد حجم الدلالة العملية للمتغيرات التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وقد تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتحليل جميع البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للتحقق من فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	الجنس	المستوى التحصيلي	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
تجريبية	إناث	مرتفع	51.500	6.590
		متوسط	53.778	5.826
		منخفض	52.222	4.969
		المجموع	52.539	5.644
	ذكور	مرتفع	55.250	6.409
		متوسط	44.300	6.019
		منخفض	44.750	6.251
		المجموع	47.808	7.818
	المجموع	مرتفع	53.375	6.571
		متوسط	48.790	7.540
		منخفض	48.706	6.650
		المجموع	50.173	7.161
ضابطة	إناث	مرتفع	52.600	8.475
		متوسط	43.556	5.411
		منخفض	43.444	8.095
		المجموع	46.750	8.471
	ذكور	مرتفع	58.250	3.454
		متوسط	47.250	7.265
		منخفض	35.750	5.120
		المجموع	47.083	10.758
	المجموع	مرتفع	55.111	7.161
		متوسط	45.294	6.430
		منخفض	39.824	7.740
		المجموع	46.904	9.498
المجموع	إناث	مرتفع	52.111	7.498
		متوسط	48.667	7.577
		منخفض	47.833	7.928
		المجموع	49.537	7.753
	ذكور	مرتفع	56.750	5.209
		متوسط	45.611	6.752
		منخفض	40.250	7.216
		المجموع	47.460	9.254
	المجموع	مرتفع	54.294	6.843
		متوسط	47.139	7.160
		منخفض	44.265	8.415
		المجموع	48.539	8.530

يبين الجدول(3) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة، وأن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، ومتوسط المجموعة ذات التحصيل المرتفع أعلى من متوسط المجموعتين ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض .

لمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ذي التصميم (3 X2 X2) ويبين الجدول (4) نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة. وسوف تعرض النتائج حسب تسلسل فروض الدراسة.

جدول(4): نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين المتوسطات الحسابية على الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	520.020	1	520.020	14.874	0.000
تأثير المعالجة:-					
الطريقة	155.562	1	155.562	4.449	0.038
الجنس	E-03 6.338	1	E-03 6.338	0.000	0.989
المستوى	1011.493	2	505.746	14.466	0.000
الطريقة**X** الجنس	307.758	1	307.758	8.803	0.004
الطريقة **X** المستوى	232.599	2	116.300	3.326	0.040
الجنس **X** المستوى	355.887	2	177.944	5.090	0.008
الطريقة **X** الجنس **X** المستوى	177.036	2	88.518	2.532	0.085
الخطأ	3181.535	91	34.962		
المجموع	7493.846	103			

1. للتحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لطريقة التدريس)) يبين الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، ولصالح المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة الحاسوب).

ويبين الجدول (5) أن حجم الدلالة العملية إيتا^2(Eta^2) التي تفسر التباين الملاحظ يرتبط بنسبة (5%) بطريقة التدريس المستخدمة (التدريس بالحاسوب).

جدول(5): قياس حجم الأثر

المتغيرات	مربع إيتا (Eta^2)
الطريقة	0.05
المستوى	0.24
الطريقة X الجنس	0.09
الطريقة X المستوى	0.07
الجنس X المستوى	0.10

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة مع عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل الدراسة التي أجراها كل من (السيد، 1992؛ والبسيوني، 1994؛ والجرايدة، 2003؛ والرواشدة، 2004)؛ إذ أشارت إلى تفوق المجموعة التي درست بوساطة الحاسوب على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية. يمكن أن يعزى هذا التفوق إلى أسباب عدة، منها فاعلية نمط التدريس الخصوصي، وتنظيم المحتوى وتسلسله المنطقي، وما اشتملت عليه البرمجية من أنشطة وميزات صوتية ومرئية وحركية، مما كان له الأثر الأكبر في تحقيق هذا التفوق. وربما يكون لثقة الطلبة الناجمة عن شعورهم بأنهم أصبحوا محور العملية التعليمية التعلمية، وأنهم المسؤولون عن تعلمهم قد ولّد لديهم رغبة أكيدة في التعلم بخلاف ما اعتادوا عليه من خلال التعلم بالطريقة الاعتيادية وقد يكون هذا سبباً آخر من الأسباب التي أدت إلى لتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

2. للتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس)) يبين الجدول(4) عدم وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لجنس الطلبة بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.989) وهو أعلى من (0.05). ويعزو الباحث عدم وجود فروق تعزى للجنس إلى أن طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناثاً لديهم دافعية تكاد تكون متساوية في الرغبة في التعلم، وأن الطرق الحديثة في التعلم كما هي الاعتيادية تنظر إلى الفرد كمتعلم له قدراته وإمكاناته بغض النظر عن جنسه. وتجدر الإشارة إلى أن أي من الدارسات السابقة لم تتناول متغير الجنس.

3. للتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمستوى التحصيل)) يبين الجدول(4) وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمستوى تحصيل الطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً،

استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويبين الجدول (6) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات.

جدول (6): نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) للفروق الدالة إحصائياً لمتغير مستوى التحصيل

مستوى التحصيل		مرتفع	متوسط	منخفض
	المتوسط الحسابي	(53.375)	(48.790)	(48.706)
مرتفع	(53.375)	.	*7.155	*10.029
متوسط	(48.790)		_	2.874
منخفض	(48.706)			_

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

ويظهر من الجدول:

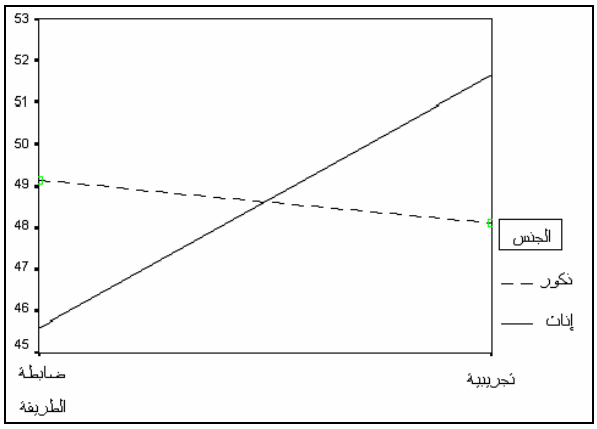
أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من: المستوى التحصيلي المرتفع والمستوى التحصيلي المتوسط، وكذلك بين المستوى التحصيلي المرتفع والمستوى التحصيلي المنخفض.

ب- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستوى التحصيلي المتوسط والمستوى التحصيلي المنخفض.

وقد وجد أن قيمة ايتا^2 (Eta^2) التي تمثل حجم الدلالة العملية التي تفسر التباين الملاحظ كما تظهر في جدول (5) ترتبط بنسبة (24%) بمستوى الطلبة، وهو مستوى مرتفع.

وتنسجم هذه النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة مع نتائج دراسة هديب (2001) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى تحصيل الطالبات لصالح فئة التحصيل المرتفع مقارنة بفئتي التحصيل المنخفض والمتوسط. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يمتلكه طلبة فئة التحصيل المرتفع من خلفية معرفية نحوية، وإلى قدرتهم على الربط بين الألفاظ ومعانيها والمفاهيم والعلاقات بينها وتعكس هذه النتيجة قدراتهم وإمكاناتهم. وقد يكون لعامل الرغبة في التعلم المتوافر لدى هذه الفئة بشكل أكبر من الفئتين التحصيليتين الأُخريتين أثرٌ في حصول طلبة هذه الفئة على نتائج أفضل في الاختبار التحصيلي.

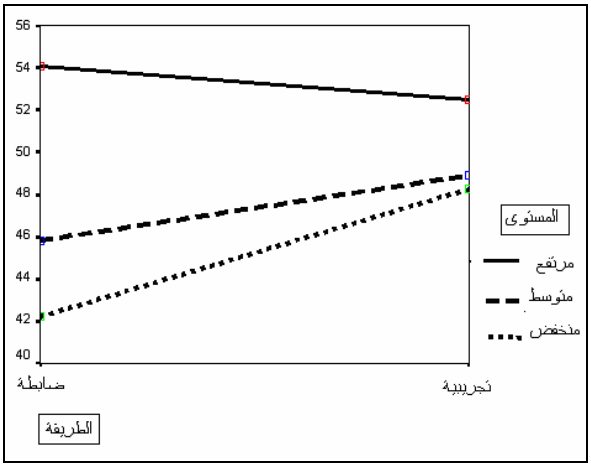
4. للتحقق من الفرضية الرابعة الذي ينص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس)) يبين الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ويوضح الشكل (1) رسماً للتفاعل بين هذين المتغيرين؛ حيث يبين أن الإناث تأثرن بطريقة التدريس بالحاسوب أكثر من الذكور.



شكل (1): رسم بياني للتفاعل بين الطريقة والجنس

ويظهر جدول (5) أن حجم الدلالة العملية التي تفسر التباين الملاحظ يرتبط بنسبة (9%) بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ويبدو أن الإناث كنّ أكثر جدية من الذكور في التعليم من خلال الحاسوب.

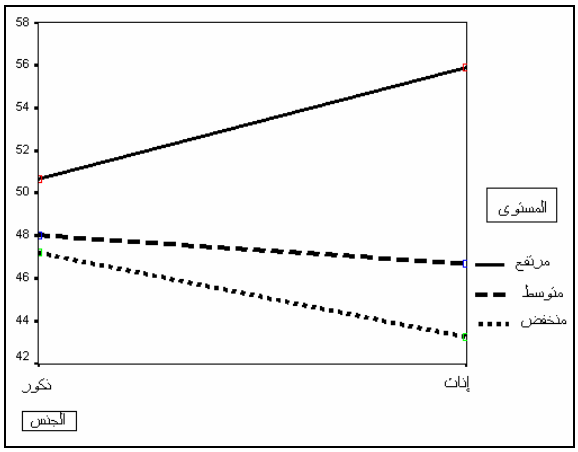
5. للتحقق من الفرضية الخامسة التي تنص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الطريقة ومستوى التحصيل)) يبين الجدول رقم (4) وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، لصالح ذوي التحصيل المرتفع من المجموعة الضابطة، ويوضح الشكل (2) رسماً للتفاعل بين هذين المتغيرين؛ إذ يبين أن ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط قد تأثروا إيجابياً بطريقة التدريس بالحاسوب أكثر من ذوي التحصيل المرتفع. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هديب (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين الطريقة ومستوى التحصيل.



شكل (2): رسم بياني للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي

وقد وجد أن قيمة ايتا^2 (Eta^2) حجم الدلالة العملية التي تفسر التباين الملاحظ كما يظهر في جدول (5) يرتبط بنسبة (7%) بالتفاعل بين الطريقة والمستوى.

6. للتحقق من الفرضية السادسة التي تنص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل)) يبين الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين جنس الطلبة والمستوى التحصيلي بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي. ويوضح الشكل (3) رسماً للتفاعل بين هذين المتغيرين؛ إذ يبين أن الذكور من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط تأثروا أكثر من الإناث من ذات الفئتين، وأن الإناث من ذوات التحصيل المرتفع تأثرن أكثر من الذكور من ذات الفئة.



شكل (3): رسم بياني للتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس

وقد وجد أن قيمة ايتا2 (Eta^2) حجم الدلالة العملية التي تفسر التباين الملاحظ كما يظهر في جدول (5) يرتبط بنسبة (10%) بالتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس.

7. وللتحقق من الفرضية السابعة التي تنص على ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ومستوى التحصيل)) يبين الجدول رقم (4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة ومستوى التحصيل بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.085) وهو أعلى من (0.05). تشير هذه النتيجة إلى أن الفروق في أداء أفراد الدراسة على مستويات المتغيرات المستقلة كانت تقريباً فروقاً منتظمة ولا يوجد أي دراسة سابقة ذات صلة تناولت دراسة أثر التفاعل بين هذه المتغيرات.

يبدو أن استخدام الحاسوب في التدريس قد أسهم بشكل عام في زيادة تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية مقارنة مع الطريقة التقليدية. ويبدو أن ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط من المجموعة التجريبية قد تفوقوا على زملائهم من المجموعة الضابطة. ولكن الحاسوب لم يسهم كثيراً في زيادة تحصيل ذوي التحصيل المرتفع من الذكور؛ إذ كان متغير المستوى هو أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (مربع إيتا). وهذا مؤشر على قوة العلاقة بين متغيري المستوى التحصيلي والتحصيل الأمر الذي يستوجب عدم التقليل من أهمية الطريقة الاعتيادية في التدريس.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء دراسات أخرى حول استخدام نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب في تدريس قواعد اللغة العربية خاصة وفي تدريس فروع اللغة العربية عامة.
2. استخدام الحاسوب جنباً إلى جنب مع الوسائل التقليدية الأخرى، إذ إنّ الحاسوب وحده قد لا ينجح في زيادة تحصيل الطلبة الذين يختلفون في مستوياتهم؛ فنتائج هذه الدراسة تؤكد على أهمية البدء بإجراء دراسات حول التعلم المتمازج (Blended Learning) في البيئة العربية.

المصادر والمراجع

أبو الخير، مدحت السيد.(1995). الكمبيوتر ودوره في تعليم وتعلم الرياضيات. **مجلة التربية**، العدد (112)، 265-288.

الأكلبي، فهد وموسى، رشاد.(1996). اتجاه طلاب وطالبات القسم العلمي في المستوى الدراسي الثاني والثالث الثانوي نحو استخدام الكمبيوتر الشخصي وعلاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (31)، 255-300.

الأنصاري، محمد إسماعيل.(1996). استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية. **مجلة التربية**، العدد (117)، 125-139.

البسيوني، سامية (1994). **فعالية استخدام الكمبيوتر في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الجابري، محمد رجب.(1997). تقييم البرمجيات التعليمية. **مجلة البصائر**،1(2)، 177-199.

الجرايدة، نبيلة (2003). **أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

جويفل، مصطفى عودة.(1992). **تقويم برامج الحاسوب التعليمية المتوفرة في الأردن لمستوى طلبة المرحلة**

الأساسية العليا وفق نموذج تقويمي متكامل. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان:الأردن.

رواشدة، محمد (2004). **أثر برمجية تعليمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفقاً لمستويات بلوم المعرفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سلامة، عبد الحافظ محمد.(1992). **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**.(الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد، حسني (1992). **تنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام الحاسوب "الكمبيوتر"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

السيد، محمود (1987). **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

صالح، نزيه (2001). **أثر استخدام البرنامج المتعدد الوسائط في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي في اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طوالبة (2001). تقييم البرمجيات التعليمية. **اليرموك** (مجلة ثقافية تصدر عن دائرة العلاقات العامة في جامعة اليرموك) إربد، الأردن، العدد (71)، 40-42.

طوالبة، محمد، والشبول، نبال (2004). معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية. **مجلة دراسات- الجامعة الأردنية**. 31(1)، 68-87.

الظفيري، فايز (2005). أثر الخصائص الشخصية والدراسية للطلبة المعلمين على اتجاهاتهم وقلقهم من استخدام الحاسوب في التعليم. **المجلة التربوية**،19(74)، 43 – 83.

العساف، أحمد (1995). تصور لطبيعة عمل المصمم في إنتاج البرمجيات التعليمية. **رسالة المعلم**، 36(4)، 98-102.

عمار، سالم (2000). نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة العربية وعلم النفس، **مجلة التربية-قطر**،28، 29(131،132)، 178-201.

الفار، إبراهيم (2002). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر.

المغيرة، عبدالله (1418هـ/1998م). **الحاسب والتعليم**. الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.

المناعي، عبد الله سالم.(1995). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية. **حولية كلية التربية**، العدد (12)، 433-473.

منيزل، عبد الحميد (1993). **دليل إنتاج البرمجيات التعليمية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2005). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم** ط3. الرياض: مكتبة تربية الغد.

هديب، بثينة (2001). **أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الفردي من خلال الحاسوب في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي لقواعد النحو العربي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Hannafin, M. & Peck, L. (1988). *The Design, Development and Evaluation of Instructional Software*. New York: Macmillan Publishing Company.

Reiser, R., & Dick, W. (1990). Evaluating Instructional Software. *Educational Technology Research and Development*. 38(3), 43- 50.

Sharp, V. (2005). *Computer Education for Teachers: Integrating Technology into Classroom Teaching* 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Tawalbeh, M. (1994). *Computer Based Methods for Improving Summarization Skills in ESL Contexts*. PH.D. Thesis, University of Leeds, UK.

(الملحق1): شاشات لبعض أجزاء البرمجية

شاشة رقم 1

شاشة رقم 4

شاشة رقم 2

شاشة رقم 5

شاشة رقم 3

(ملحق 2): اختبار المفعول المطلق مع الإجابة النموذجية

السؤال الأول :عين المفعول المطلق في كلّ مما يلي، ثم ضع دائرة حول الإجابة السليمة التي تبين نوعه:

الرقم	الجملـة	المفعول المطلق	نوعه(غرضه)		
1-	"مَنْ ذا الذي يقرِض الله قرضاً حسناً"	قرضا	للتوكيد	**لبيان النوع**	لبيان العدد
2-	"وترى الجبالَ تحسبها جامدةً وهي تمرُّ مَرَّ السحاب"	مر	للتوكيد	**لبيان النوع**	لبيان العدد
3-	"إذا رُجّت الأرض رجّاً" .	رجا	**للتوكيد**	لبيان النوع	لبيان العدد
4-	دعت المديرةُ مجلس الآباء دعوةً واحدةً	دعوة	للتوكيد	لبيان النوع	**لبيان العدد**
5-	دَقّت الساعةُ دَقتين	دقتين	للتوكيد	لبيان النوع	**لبيان العدد**
6-	"إنّ جهنّم جزاؤكم جزاءً موفوراً"	جزاء	للتوكيد	**لبيان النوع**	لبيان العدد
7-	" والذاريات ذَرْواً "	ذروا	**للتوكيد**	لبيان النوع	لبيان العدد
8-	حرصنا على إخراج الكتابِ إخراجاً متقناً	إخراجا	للتوكيد	**لبيان النوع**	لبيان العدد
9-	انطلق المتسابقون انطلاقَ السهم.	انطلاق	للتوكيد	**لبيان النوع**	لبيان العدد
10-	"يا أيها الإنسان إنّك كادِحُ إلى ربك كدحاً فملاقيه"	كدحا	**للتوكيد**	لبيان النوع	لبيان العدد

السؤال الثاني: **عين النائب عن المفعول المطلق في الجمل التالية، ثم ضع دائرة حول الإجابة التي تبين العلاقة بينهما:**

الرقم	الجملـة	النائب عن المفعول المطلق	العلاقة مع المفعول المطلق		
1-	كلّمني طارقٌ كلاماً مفيداً	كلاما	نوعه	**مشاركه في الاشتقاق**	صفته
2-	قذف الطفل دبابةَ العدو حجراً	حجرا	نوعه	**آلته**	صفته
3-	تعبتُ فسرتُ الهوينى	الهوينى	مشاركه في الاشتقاق	**نوعه**	صفته
4-	"فاجلدوا كلّ واحدٍ منهما مائة جلدة"	مائة	آلته	ضميره	**عدده**
5-	"واللهُ أنبتكم من الأرض نباتاً"	نباتا	نوعه	**مشاركه في الاشتقاق**	صفته
6-	" أكرمته ذلك الاكرام "	ذلك	ضميره	**الإشارة به إلى المصدر**	صفته
7-	" فلا تميلوا كلَّ الميل "	كل	صفته	**إضافته إلى المفعول المطلق**	مشاركه في الاشتقاق
8-	صرختُ عالياً	عاليا	نوعه	**صفته**	مشاركه في الاشتقاق
9-	تحسّنت صحة المريض بعض التحسن	بعض	صفته	**إضافته إلى المفعول المطلق**	مشاركه في الاشتقاق
10-	" واذكروا الله كثيراً "	كثيرا	**صفته**	نوعه	مشاركه في الاشتقاق

السؤال الثالث: **حدد المصدر النائب عن فعله في الجمل التالية، ثم اختر الإجابة السليمة التي تبين الغرض الذي يحققه.**

الرقم	الجملـة	المصدر النائب عن فعله	الغرض الذي يحققه		
-1	"ألا إن ثموداً كفروا ربهم ألا بُعْداً لثمود"	بعدا	الأمر	**الدعاء**	التوبيخ
-2	"وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً"	إحسانا	**الأمر**	الدعاء	التوبيخ
-3	أجرأةً على المعاصي؟	جرأة	الأمر	الدعاء	**التوبيخ**
-4	سَقْياً لك ورعياً	سقيا	الأمر	**الدعاء**	التوبيخ
-5	أشوقاً ولَمّا يمض لي غير ليلة فكيف إذا خفَّ المطيّ بنا عشرا	شوقا	الأمر	**التعجب**	التوبيخ

السؤال الرابع: **عيّن المفعول المطلق ونائبه في كلّ مما يلي :**

الرقم	الجملـة	المفعول المطلق	النائب عن المفعول المطلق
-1	يحنو المعلّمُ على طلابه حنوَ الوالد على أبنائه.	حنو	
-2	"ولا تبَرّجنَ تَبرُّجَ الجاهلية الأولى"	تبرج	
-3	عُذرك مقبولٌ قطعاً.	قطعا	
-4	اعتدلت في فكري ذلك الاعتدال .		ذلك
-5	" أعجبت به بعضَ الإعجابِ.		بعض
-6	إني لامنحك الصدود وإنني قسماً إليك مع الصدود لأميل	قسما	
-7	"فإني أُعذّبه عذاباً"		عذابا
-8	وقد يجمع الله الشتيتين بعدما يَظُنّان كلَّ الظنّ ألا تلاقيا		كل
-9	أيَّ عيشٍ تَعِشْ أعش.		أي
-10	الدخولُ ممنوعٌ منعاً باتاً.	منعا	

السؤال الخامس : **اختر الإعراب المناسب للكلمة التي تحتها خط في الجمل التالية:**

1- أسجناً وقتلاً واشتياقاً وغربةً ونأيَ حبيب إنّ ذا لعظيم.

أ- نائب عن المفعول المطلق منصوب.

ب- مصدر نائب عن فعله والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت.

ج- مفعول مطلق منصوب.

2- وقد يجمع الله الشتيتين بعدما يظنان كلَّ الظنّ ألاّ تلاقيا.

أ- مفعول مطلق منصوب.

ب- نائب عن المفعول المطلق منصوب.

ج- مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة.

3- كنتُ سعيدةً به <u>حقاً</u>.

أ- مفعول مطلق منصوب.

ب- نائب عن المفعول المطلق منصوب.

ج- <u>مصدر نائب عن فعله منصوب.</u>

4- وقفتُ مع الصديق وقفةً لم يقفها <u></u> أحدٌ غيري.

أ- ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول به.

ب- ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول مطلق.

ج- <u>ضمير متصل مبني في محل نصب نائب عن المفعول المطلق.</u>

5- سلَّمتُ على الزائر <u>سلامَ</u> المشتاقِ.

أ- مفعول مطلق منصوب.

ب- <u>نائب عن المفعول المطلق منصوب.</u>

ج-مصدر نائب عن فعله منصوب