أثر أنموذج درايفر في تحصيل مادة الأدب القديم لدى طلبة قسم اللغة الكردية

أ.م ژيان عبد الكريم علي م. فردوس علي أمين
جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

الملخص:

يرمي البحث الحالي الى معرفة (أثر انموذج درايفر في تحصيل مادة الأدب القديم لدى طلبة قسم اللغة الكردية). ولتحقيق ذلك اختارت الباحثتان طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية/ كلية التربية– ابن رشد ليكون ميداناً لتطبيق تجربتهما. وقد بلغ حجم العينة(٦١) طالباً وطالبة بواقع(٣١) في المجموعة التجريبية، و(٣٠) في المجموعة الضابطة كافأت الباحثتان بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، درجات الطلبة النهائية للعام الدراسي السابق في مادة الأدب)، وصاغت الباحثتان(٥١) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم(Bloom) في المجال المعرفي، استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً قامت خلالها مدرسة المادة بتدريس مجموعتي البحث. واعدتا اختباراً بعديا مكوناً من سؤالين، ضم السؤال الاول(٢١) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، أما السؤال الثاني؛ فضم(٢٩) فقرة من نوع التكميل. وتم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال اللغة والمناهج وطرائق التدريس العامة. وبعد تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث ومعالجة البيانات احصائياً ظهر أنّ هناك فرقًا ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج درايفر.

The Effect of Driver Model on the Achievement of Kurdish Language Students in Ancient Literature

Assistant Prof. Jiyan AbdulKareem Ali
Inst. Firdous Ali Ameen
Methods of Teaching Kurdish Language
University of Baghdad - College of Education/ Ibn Al-Rushd

Abstract:

The current research aims at knowing the effect of Driver on the Achievement of the literature on Kurdish Language Students.

In order to achieve this aim, the two researchers have chosen 3rd stage students in Kurdish department – College of Education, Ibn Al-Rushd as to be field for applying their experiment. The sample is 61 students, where experimental group includes 31 students and control group (30) student. The two researchers have equalized between these two groups in respect to time, intelligence, and former year's final marks of the students in Literature. The two researchers have placed 51 behavioral goals based on (Bloom)classification in cognitive side; the experiment continued for one complete course, during which teacher of the subject taught the two groups of the research, she prepared post-test composing of two main questions , the first question includes 21 items , while the 2nd question includes 29 items .It has been verified its reliability by offering it to a set of experts in language and methods of teaching. After applying the test on two groups of the research and statistically processing data, it appeared that there were statistically differences at 0.05 for experiment group that studied according to Driver method.

الفصل الأول/ مشكلة البحث واهميته:

مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للأدب بنصوصه الشعرية والنثرية(ابراهيم، ١٩٧٣، ٩٦)، فإنّ تدريس الأدب لم يرقَ الى المستوى المطلوب ولم يحقق الأهداف التعليمية المنشودة من تدريس المادة(البجة، ٢٠٠٥، ٢٧٤).

وتظل مشكلة تدريس الأدب من المشكلات التي تحتاج الى وقفة متأنية بغية وضع الحلول المناسبة، إذ يعاني قسم اللغة الكردية من مشكلة ضعف الطلبة في اللغة الكردية عامة ولاسيما مادة الأدب القديم، وهي من المشكلات التي أفرزتها طريقة التدريس في أثناء تقديم المادة المعتمدة على إمكانات التدريسي، مما أدى الى ضعف في مستوى الطلبة في مادة الأدب ويرافق هذا الضعف شكوى مريرة يتردد صداها بين تدريسيي مادة الأدب.

ولمست الباحثتان من خلال اطلاعهما على واقع تدريس هذه المادة في القسم أن هناك ضعفاً في مستوى الطلبة، فمازال درس الأدب القديم يستصعبه الطلبة إذ إنّ أغلب الطلبة يستظهرون المادة بدون فهم، ولم يبق لهم دور سوى استرجاع ما حفظوه عند ادائهم الاختبارات، وهذا ما أكّده عدد من تدريسيي المادة من تدني درجات الطلبة، وما اشارت اليه عدد من الدراسات السابقة كدراسة(احمد، ٢٠١١)، وتعتقد الباحثتان إن هذا يرجع الى واقع تدريس الأدب القديم، إذ إنّ اغلب طرائق تدريسه تتسم بالطابع التقليدي من حيث القاء الدروس إذ يكون الطالب فيها سلبياً لا يناقش ولا يسأل ولا يترك له مجالاً للتعبير مما يدعوه الى التثاؤب والملل الذي يصل به في بعض الاحيان الى كره المادة وقلة إدراكه بأهميتها.

وتؤكد بعض الأدبيات الى:

١- أنّ الطريقة التي يلجأ اليها أغلب المدرسين هي الاعتماد على التلقين، واتخاذ جانب السرد، والطالب في هذه الحالة شارد قلما يتجاوب مع المدرس(عطا، ٢٠٠٥، ٣٤٦).

٢- أنّ المادة الأدبية تعرض على الطلبة بشكل سطحي دون عناية بالتحليل والموازنة(ابراهيم، ١٩٧٣، ٢٦٣).

لقد جاءت طرائق التدريس الحديثة كرد فعل للدور السلبي الذي كان يؤديه الطالب في العملية التعليمية، فصارت على شكل مناقشات، وتوجيه اسئلة، أو تخطيط مشروع، أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو الطالب للتساؤل، أو محاولة اكتشاف أو فرض من الفروض وهي عملية موجهة تستهدف التنظيم والموازنة العملية للعوامل المختلفة التي تدخل في العملية التعليمية، كطبيعة الطالب، ومواد التعليم، والموقف التعليمي(الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ١٩).

وأن بناء النماذج الحديثة جاءت لتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة، والحفظ من دون استيعاب، وتمييز، وتطبيق بحيث تساعد هذه النماذج على التفكير المنطقي الصحيح واستيعاب المادة (ابراهيم، ١٩٨٧، ٨٧).

لذلك جاء هذا البحث ليسلط الضوء على استعمال أنموذج درايفر في مادة الأدب القديم لعله يسهم في تحسين تحصيل الطلبة، وتذليل صعوبات المادة، وتحقيق اهدافها.

أهمية البحث:

تعد اللغة الوسيلة الأساسية التي استعملها الانسان منذ القدم في عملية التواصل مع الاخرين واستطاع في ضوئها نقل افكاره وتجاربه الحياتية، لتكون وسيلة بناء حياته الخاصة، وبناء مجتمعه، لذلك فالإنسان يحتاج الى اللغة في المجالات جميعها(زاير وسماء، ٢٠١٣، ١٩).

واللغة الكردية من اللغات التي لها خصائصها ومميزاتها التي ساعدتها على البقاء الى الآن، لها من قوة اللفظ والاسلوب ما يؤثر في نفوس سامعيها، أدبها واسع ويحمل من القصص الانسانية ما يعطي حكماً لقرائه في الحياة، وشعرها معبر في كل مجالاته لتحس من خلاله بدفء التعبير ودقة الكلمة وجمال المعنى والخيال وخصبه وسموه(شريف، ١٩٨١، ٤).

واللغة في فروعها المختلفة من ادب وبلاغة ونحو وقراءة كلها وحدة متماسكة الجوانب وظيفتها الاساسية التحصيل والتعبير(الدليمي، ٢٠٠٥، ٢٢٧).

وللأدب أثر كبير في بناء شخصية الانسان، ووظيفة لا يستهان بها، فمن خلاله تكتسب القيم، وتبنى الاتجاهات، وتتكون الميول ويُنمى الذوق. وهو بعد ذلك كله وسيلة مهمة من وسائل الاتصال بالمعرفة، ووسيلة تصل الانسان بتراث اجداده وتزوده بأداة تحقق له شيئاً من الاستمتاع في اوقات الفراغ(طعيمة، ١٩٩٨، ٨٢).

وهو كذلك يرمي الى توعية الناشئة بتاريخ امتهم، ماضيها وحاضرها، ورسم مستقبلها، فضلاً عن الغور في أعماق النفس البشرية، والافصاح عن الميول والدوافع والحاجات والاهتمامات من طريق فهم النص والتفاعل معه(زاير وسماء، ٢٠١٣، ٧٦) فهو يمد الطالب بثروة لغوية، وفكرية، تعينه على إجادة التعبير عما يجول في خاطره(الزيات، ٢٠٠٤، ١٦)، فضلاً عن إنه فن يحمل القارئ والسامع على التفكير ويثير فيهما احساساً خاصاً وينقلهما الى عالم من الخيال(الدليمي، ٢٠٠٥، ٢٢٧).

إن المتتبع لتدريس الأدب والنصوص يلاحظ بوضوح الاتجاه السلبي للطلبة نحو مادة الأدب التي تُقدم لهم وتعثرهم في فهمها وتذوقها، زيادة على ان النمط السائد هو الحفظ والتلقين لا الاستيعاب، مما يضعف روح الابتكار والابداع والتذوق(شحاته، ٢٠٠٠، ١٨٣).

ومما لاشك فيه أن طريقة التدريس هي الاداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته كانت الاهداف التعليمية المتحققة من خلالها اوسع عمقاً واكثر فائدة، لان نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ٨٨).

وترى الباحثتان أنّ هناك حاجة الى طرائق تدريس واساليب تساعد طلبتنا على اثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية وتربية ملكة التذوق الأدبي والاعتماد على الحوار في أثناء التعليم بدلاً من التلقين، وإعطاء الطلبة فرصة الاسهام في مناقشة المعلومات وصياغتها، وتشجيعهم على طرح الاسئلة للتعبير عن افكارهم الجديدة.

لذلك يجب العمل على إيجاد طرق اكثر تقنية وتقدماً لتتناسب مع المتعلم الذي نريده متحرراً من التخلف ومعززاً لمخزونه المعرفي والثقافي، فلابد من تزويده بخبرات متقدمة وفق أسس منطقية ونفسية مدروسة(الزند، ٢٠٠٤، ٢٨٥).

ولقد ظهرت عدة استراتيجيات ونماذج تعليمية تستند الى الفلسفة البنائية أساساً لها، وتسهم في تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها محور الارتكاز الذي ترتكز عليه المعرفة الجديدة.
(عطية، ٢٠٠٩، ٢٥١).

وتبرز اهمية النماذج التدريسية في التعلم والقدرة على التفكير السليم كونها تساعد الطلبة على التعامل مع المعلومات او المعرفة، إذ تؤكد معظم النماذج التدريسية الى الاستقلال الذاتي للطلبة، والمساهمة الفاعلة في عملية التعلم، وتنمية التفكير في الدرس (اللقاني وعودة، ١٩٩٠، ١٤١)، كما أنها تُعبر عن خطة يمكن استعمالها لبناء المنهج أو التخطيط أو تصميم المواد التعليمية، وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف وفي الاوضاع التعليمية الأُخر.
(Jogce & Weill, 1986, p: 1-5).

وقد اختارت الباحثتان انموذج درايفر لملائمته للبحث الحالي لكون أهمية هذا الانموذج تكمن في ان التعلم يكتسب عن طريق التكرار الناتج من اعادة صياغة الاسئلة، واظهار الافكار من قبل الطلبة، ومن ثم؛ فإنَّ تكرار الشيء عدة مرات يكسبه نوع من الثبات، علماً ان العملية التكرارية تسهل عملية التعلم، وتسهم في تصحيح الاخطاء لدى الطلبة(العمايرة، ٢٠٠٨، ٢٤٢).
وانبثق أنموذج درايفر كغيره من النماذج من الفلسفة البنائية القائمة على تفسير المتعلم للظواهر ومدى استيعابها في ضوء الخبرة السابقة، إذ نادت ضرورة استعمال أفكار بنائية في التدريس وذلك باعادة المتعلم الى المعلومات الاولية او الى نقطة البداية لقياس مقدرته الفردية على التفسير، وكيفية تنمية هذه المقدرة او كيفية نفيها ومحاولة ربطها بمعلومة سبق ان تعرف عليها المتعلم في المرحلة الدراسية السابقة وبذلك يتم تجاوز مشكلات التعلم الجديدة عبر الخبرة السابقة للمتعلم.

(المومني، ٢٠٠٢، ٢٦).

ويساعد هذا الانموذج– المتعلمين على تنمية تفكيرهم الاستدلالي ويجعلهم يفكرون في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة عن طريق المقدمات الموجودة في عقل المتعلم، ويعتبر هذا الانموذج نمطاً معينا من التعليم المتماسك والشامل، كما أنه اداة للتفكير في التدريس داخل غرفة الصف، إذ يحوي مجموعة خطوات أو اجراءات تسهم في التفاعل بين المدرس والمتعلمين لذلك يعطي صورة شاملة لتنفيذ تلك الاجراءات داخل الصف(العدوان ومحمد، ٢٠٠٨، ١٦٣).

وهذا الأنموذج تسير مراحله بشكل متتابع في خطة سير الدرس التي تبدأ بالتوجيه وتنتهي بعملية المراجعة للأفكار كما انها تعد متداخلة ومتكاملة بعضها مع بعض، وتفاعل معهما من خلال الاستقصاء، وحل المشكلات ناهيك عن ان عملية التعلم تسير فيها بطريقة تعاونية(زيتون، ٢٠٠٧، ٤٧١).

وترى الباحثتان أن أنموذج درايفر له دور في عملية تحفيز النمو الذهني للطلبة ودفعها للأمام فضلا عن انها تساعد في فهم كثير من الاشياء وتفسيرها وحل المشكلات كما أنها تساعد على إثراء معلومات الطلبة الأدبية وزيادة تحصيلهم وإعطائهم فرصة الإسهام في اكتشاف المعلومات وتنظيمها وطرح الآراء ومناقشتها. ويرجع أهمية التدريس في المرحلة الجامعية كونها تُعِد كوادر تدريسية متخصصة وفق اسس علمية رصينة والطلبة فيها قادرون على بلوغ اعلى مستويات المعرفة والفهم والاستيعاب عن طريق استقصائهم للحقائق والكشف عنها. وترى الباحثتان أنّ المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية هي مرحلة مناسبة لتطبيق أنموذج درايفر عليها كون الطلبة وصلوا الى مرحلة من النضج العقلي والتفكير السليم والتمييز بين الأشياء بحيث يكونون قادرين على الربط بين الخبرات السابقة والحالية وتنظيمها فضلاً عن قدرتهم على التحليل والاستنتاج واصدار الاحكام.

هدف البحث: يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر انموذج درايفر في تحصيل مادة الأدب القديم لدى طلبة قسم اللغة الكردية.

فرضية البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب القديم على وفق أنموذج درايفر وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة على وفق الطريقة التقليدية.

حدود البحث:

١- طلبة المرحلة الثالثة الغير الناطقين باللغة الكردية في قسم اللغة الكردية في كلية التربية – ابن رشد بجامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

٢- عدد من موضوعات مادة الأدب القديم المقرر تدريسها للمرحلة الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ والموضوعات هي(ثيَناسةى ئةدةب و جؤرةكانى ئةدةبى كؤن ، كؤنترين دةقى شيعرى ، ضةمك و خةسلة تةكانى شيعرى كلاسيكى ، شانؤ لة ئةدةبى كؤندا ، نالى ، خةسلة تةكانى ئةدةبى كؤنى كوردى ، وةفايى ، ويَذةى كلاسيكى كوردى لة سةدةى نؤزدةهةمدا ، حاجى قادرى كؤيى ، مةحوى ، حةريق).

٣- تستمر التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الاول).

تحديد المصطلحات:

١- الانموذج:

اصطلاحاً عرفه الحيلة بانه " خطوات مهمةً متداخلة ومترابطة ومتشابكة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي الى تطوير مواد تعليمية لتحقيق اهداف محددة وموجهة الى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية "(الحيلة، ٢٠٠٣، ١٠١)

اجرائياً هو: ((مجموعة خطوات تدريسية متسلسلة ومنظمة يتبعها التدريسي في داخل القاعة الدراسية وتشمل المادة والطريقة المستعملة وتوجيه نشاط طلبة المجموعة التجريبية لتحسين مستوى تحصيلهم في مادة الأدب القديم)).

٢ - أنموذج درايفر:

اصطلاحاً عرفه رزوقي بانه " إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات لمساعدة المتعلمين على تعديل وتصويب المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم بشرط إحداث المواءمة بين ما يعرف الطالب من المفاهيم القبلية وبين الخبرات الجديدة في عملية التدريس "(رزوقي، ٢٠٠٥، ١٣٩).

إجرائياً هو: ((مجموعة اجراءات تدريسية متسلسلة ومحددة تبدأ بـ(التوجيه – إظهار الفكرة – اعادة صياغة الفكرة – تطبيق الافكار – عملية مراجعة الافكار) يتبعها التدريسي مع طلبة المجموعة التجريبية في داخل القاعة الدراسية عند تدريس مادة الأدب القديم من أجل رفع مستوى التحصيل لديهم)).

٣- التحصيل:

اصطلاحاً عرفه الزغلول وشاكر بانه " مجموعة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية، لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس ليحقق اهدافه "(الزغلول وشاكر، ٢٠٠٧، ٨٧).

إجرائياً هو: مقدار ما اكتسبه الطلبة(عينة البحث) من معلومات في موضوعات الأدب القديم المقرر تدريسها بعد مرور فترة زمنية معينة مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي البعدي.

٤ – الأدب:

اصطلاحاً عرفه الركابي بانه " فن يثير في نفس القارئ أو السامع متعةً وانفعالاً بقدر ما فيه من الجمال، ومثل الأدب كمثل الموسيقى والتصوير والنحت فعندما نقرأ قصيدة أو قصة مثيرة، فإننا نشعر بلذة فنية، وكأننا نسمع لحناً موسيقياً عذباً، أو نرى صورة جميلة "(الركابي، ٢٠٠٥، ١٧٢). إجرائياً هي المادة الأدبية المقرر تدريسها لعينة البحث والتي تتضمن العبارات الجميلة التي تعبر عن فكرة او عاطفة ويكون اما كلاماً منثوراً أو منظوماً الغرض منها تنمية الذوق الأدبي للطلبة.

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة:

أولاً/ جوانب نظرية:

النظرية البنائية: هي نظرية تعلم تقول إنّ الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يتمكنون من بناء فهمهم للعالم الذي نعيش فيه استناداً الى تأويل متأن بالتجارب السابقة ليولد لدى كل فرد قواعد أو نماذج ذهنية خاصة به تستعمل لتفسير وفهم العالم (وزارة التربية، ٢٠٠٨، ١٣). فالنظرية البنائية هي فلسفة التعلم التي تستند على خبرتنا الذاتية والتي منها ننشئ مفهومنا الخاص للعالم الذي نعيش فيه، فهي عملية تكيف امثلتنا الذهنية والفكرية لتقبل خبرات جديدة تضاف اليها أو بإعادة تنظيم ما موجود من افكار لديه(زيتون، ٢٠٠٧، ٢١٢). وقد تميزت هذه النظرية بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ولاسيما في اعادة تشكيل المفاهيم في البنية العقلية للمتعلم، إذ نرى ان المتعلم نفسه يستطيع بناء معارفه عن طريق قدرته التفكيرية، وتؤكد أن دور الطلب النشط والمتفاعل مع الاخرين في تكوين نماذج عقلية معينة لحل بعض المشكلات التي تواجهه وفضلاً عن ذلك، فان المتعلمين يعمقون معارفهم من خلال الخبرات المشاركة كالتعلم التعاوني والمناقشات(ابو رياش، ٢٠٠٩، ١١٦– ١١٧).

وفي ضوء النظرية البنائية انبثقت العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تستند الى مبادئ النظرية البنائية ومنها:

* **أنموذج درايفر:** وضعت درايفر أنموذجها التعليمي الذي يستند فيه على الفلسفة البنائية القائمة على التفسير والاستيعاب في ضوء الخبرة السابقة، إذ اشارت درايفر الى أنّه من الصعب احداث التغير المفاهيمي باستعمال الطريقة الاعتيادية. نادت بإعادة المتعلم الى المفهوم الاولي أو إلى نقطة البداية لقياس مقدرته الفردية على تفسير جملة من المفاهيم وكيفية تنمية هذه المقدرة أو كيفية نفيها، ومحاولة ربط المفاهيم الحالية مع المفاهيم السابقة التي درسها المتعلم في مراحل دراسية سابقة. (Collette & Chiapptta, 1994, p: 58).

* **مراحل أنموذج درايفر:**

١- **التوجيه:** في هذه المرحلة يقوم المدرس بتقسيم المتعلمين الى مجموعات متعددة تحتوي كل مجموعة(٤- ٦) متعلم، ومن ثم بتهيئة اذهان المتعلمين وشد انتباههم وتشويقهم من خلال عرض الانشطة والنماذج عن المحتوى او الموضوع المراد دراسته لتوجيه افكار المتعلمين نحوها وتهيئة ما يمتلكون من معلومات علمية التي سبق ان تعلموها او اثارت اهتمامهم وتحفيزهم على التفكير، وتقبل المتعلمين لما يطرح بشوق وحماس(الطنطاوي، ٢٠٠٩، ٦٥).

فالغرض الاساسي من هذه المرحلة تهيئة اذهان المتعلمين للدرس الجديد وتشويقهم اليه، واثارة دافعيتهم للتعلم لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الدرس(شحاته، ٢٠٠٠، ٢٨).

٢- **اظهار الفكرة:** يعد المدرس في هذه المرحلة مجموعة من الاسئلة التي تساعد على اظهار ما لدى المتعلمين من معلومات، من خلال وقت محدد يوجهها الى المجموعات كلها للإجابة عنها وتتم المناقشة فيما بينهم ويجيبون عن الاسئلة من الافكار الموجودة لديهم التي تكون صائبة او خاطئة، لذا فعلى المدرس ان يقضي وقتاً كبيراً لتشخيص الافكار غير المكتسبة لدى المتعلمين، وتوقع التبريرات التي يمكن ان يلجأ اليها هؤلاء في الدفاع عن افكارهم المخطوءة.

وقد يعطى للمتعلمين فرصة لتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء تجربة بأنفسهم لتقوية ادراكهم الحسي، وابراز نقاط القوة والضعف لخلق تفاعل وتوافق معنوي بين المتعلمين والمدرس الذي بدوره سوف يسهل تخطيطاً للإجراءات والانشطة والاهداف الواجب أتباعها في المرحلة اللاحقة للتوصل الى اكتساب المفاهيم متجاوزاً العقبات والصعوبات في ذلك(رزوقي، ٢٠٠٥، ١٤٣).

٣- **اعادة صياغة الافكار:** في هذه المرحلة يتوصل المُتعلّم من خلال عرض المفاهيم الى وجود عقبات تسبب سوء فهم فيحاول اكتساب افكاره مع افراد مجموعته من خلال التجريب وعمل الانشطة يكتشف من خلالها وبالتدريج التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد توصل اليه فيعيد صياغة الافكار صياغة صحيحة ويعد عرض كل مجموعة لنتائجهم تقويماً لهذه الخطوة(عدس، ٢٠٠٠، ١٤٧).

٤- **تطبيق الافكار:** في هذه المرحلة بعد أنْ ربط المتعلمون الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة وعدلوا المخطوء منها وتعميمها وجمع الأدلة حولها من طريق انشطة الكشف المتمثلة بالتجريب وانشطة العرض تبدأ بعد ذلك مرحلة تطبيق المفهوم والتطبيق يدفع المتعلمين الى تعزيز ما تعلموه(الامين، ٢٠٠١، ٤٦).

وتعد هذه المرحلة مهمة كونها تثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية، عن طريق عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم عند ممارسته لأنشطة تعليمية اضافية

مماثلة لأنشطة مرحلة صياغة الافكار في مرحلة تطبيق الأفكار فضلاً عن انها تعطي المتعلم ثقة بنفسه وتمنحه دافعية عالية. (رزوقي، ٢٠٠٥، ١٤١).

٤- **مراجعة التغيير في الأفكار:** يعكس مدى تحسن اداء المتعلمين واستيعابهم للأفكار من خلال طرح المدرس مجموعة من الاسئلة التي تتعلق بالمفاهيم التي سبق ذكرها خلال الدرس. ومن خلال اجابات المتعلمين يتعرف المدرس مدى استيعاب وتعديل الافكار مقارنة بالإجابات الاولية وتوجيههم حول اخطائهم وتصحيحها.
(Collette & Chiappetta,1994,p:59).

وللتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم وتصحيح الاخطاء وتثبت المعاني والارتباطات المرغوب فيها وتساعد على ثقة المتعلم بنتاجاته التعليمية وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه الى المهمة التعليمية التي تحتاج الى تهذيب مما يزيد من احتفاظه بالمادة التعليمية لمدة طويلة(الحيلة، ١٩٩٩، ٢٥٧).

مفهوم الأدب: كلمة الأدب من الالفاظ التي تحمل مدلولات مختلفة باختلاف العصور التي مرت بها في مسار تطورها التاريخي، فالأدب بمعناه(العام) هو الانتاج الفكري العام للأمة، فأدب امة معينة يعني كل ما أنتجته هذه الامة في شتى ضروب العلم والمعرفة، والأدب بمعناه(الخاص) هو تعبير موحٍ عن تجربة شعورية صادقة تتسق مع تصور الامة للإلوهية والكون والانسان والحياة. (مدكور، ٢٠١٠، ١٩٧). أمّا في العصر الراهن فالأدب أخذ المعنى الاصطلاحي المتعارف عليه وهو: (التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل)(طاهر، ٢٠١٠، ٢٤٢).

انواع الأدب:

١- الأدب الانشائي: وهو كل ما تجود به من قريحة الشعراء والكتاب من الشعر والنثر.

٢- الأدب الوصفي: وهو ما يسمى بالنقد الأدبي وتاريخ الأدب(الشمري وسعدون، ٢٠٠٥، ٢١٣).

أهداف تدريس الأدب:

١- تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة وتدريبهم على الفهم والنطق السليم.

٢- تزويد الطلبة بما يساعد على أنضاج مدركاتهم وتنمية ذوقهم الفني.

٣- احداث التغيير المطلوب في سلوك الطلبة؛ لأنّ الأدب هو عملية تعليمية.

٤- تنمية الذوق الأدبي والوصول الى ادراك نواحي الجمال والتناسق في النصوص الأدبية.

٥- توسيع نظرات الطلبة الى الحياة وتعميق فهمهم لها(احمد، ١٩٨٣، ١٥٨).

ثانياً/ دراسات سابقة:

اولاً/ دراسة العادلي (٢٠١١): اجريت هذه الدراسة في العراق- جامعة القادسية/ كلية التربية ورمت الى معرفة اثر انموذج درايفر في تحصيل المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

تكونت عينة البحث من(٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في اعدادية ميسلون، المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق انموذج درايفر والبالغ عددها(٣٠) طالبة والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية البالغ عددها(٣٠) طالبة.

استغرق تطبيق التجربة لمجموعتي البحث فصل دراسي اذ بدأت يوم الثلاثاء ١/٣/ ٢٠٠١ وانتهت يوم الخميس ٥/٥/ ٢٠١١، وحدد الباحث المادة العلمية وأعد الخطط التدريسية وحدد المفاهيم التاريخية وصاغ الاهداف السلوكية كما اعد اختباراً تحصيلياً للمفاهيم التاريخية، ولتحليل البيانات استعمل الباحث مربع (كا^{٢}) والاختبار التائي(T-Test) لعينتين مستقلتين واسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج درايفر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي(العادلي، ٢٠١١، ١- ٦٢).

ثانياً/ دراسة لونك(Lonning,1993): اجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة، ورمت الى معرفة أثر استعمال انموذج درايفر التعاوني على التفاعل في اكتساب مفاهيم العلوم لدى طلبة الصف العاشر.

تكونت عينة البحث من(٣٦) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر تم توزيعهم بشكل عشوائي الى شعبتين الاولى تضم مجموعة تجريبية والبالغ عددها(١٨) طالباً وطالبة تدرس او يعملون في المختبر، والثانية تضم المجموعة الضابطة والبالغ عددها(١٨) طالباً وطالبة.

استغرقت مدة تطبيق التجربة لمجموعتي البحث ثلاثة اشهر كاملة. وحدد الباحث المادة العلمية وحدد مفاهيم العلوم واعدد الخطط التدريسية وصاغ الاهداف السلوكية كما اعد اختبار لقياس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع ولتحليل البيانات احصائياً استعمل الباحث مربع(كا^{٢}) والاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وأسفرت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق المجموعات الصغيرة بأنموذج درايفر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية(Lonning, 1993, p: 1- 15).

ثالثاً/ الموازنة بين الدراسات السابقة:

١- رمت الدراستان السابقتان الى معرفة أثر أنموذج درايفر كما في دراستي (العادلي) و(لونك)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراستان السابقتان من حيث الهدف.

٢- اختلفت الدراستان السابقتان في حجم العينة، فقد بلغ حجم العينة في دراسة العادلي(٦٠) طالبة، في حين في دراسة لونك(٣٦) طالباً وطالبة، اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة فيها(٦١) طالباً وطالبة.

٣- فيما يخص جنس عينة البحث فتباينت الدراستان السابقتان في ذلك فقد كانت عينة البحث من الاناث فقط في دراسة (العادلي)، في حين كانت عينة البحث من الذكور والاناث في دراسة (لونك)، أما الدراسة الحالية؛ فتكونت عينة البحث فيها من الذكور والاناث أيضاً.

٤- أستعمل أنموذج (درايفر) في مواد دراسية مختلفة، كمادة التاريخ في دراسة (العادلي)، ومادة العلوم في دراسة (لونك)، أما الدراسة الحالية سيجري تطبيقها على مادة (الأدب القديم).

٥- تشابهت الدراستان السابقتان في المرحلة الدراسية التي أجريتا فيها، وهي(المرحلة الاعدادية)، اما الدراسة الحالية فستجرى في المرحلة الجامعية.

٦- تشابهت الدراستان السابقتان في منهج البحث فقد اعتمدتا المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية؛ فتتفق مع الدراستان السابقتان في اعتمادها المنهج التجريبي أيضاً.

٧- استغرقت الدراستان السابقتان(فصلاً دراسياً واحداً)، أما الدراسة الحالية فتتفق مع الدراستان السابقتان في أنها تستغرق فصلاً دراسياً واحداً.

٨- تباينت الدراستان السابقتان فيما يخص مكان أجراء التجربة التي جرت فيه، فدراسة العادلي(٢٠١١) أجريت في العراق، ودراسة لونك(١٩٩٣) أجريت في المملكة المتحدة، أما الدراسة الحالية فستجرى في العراق.

٩- اتفقت الدراستان السابقتان في الوسائل الاحصائية المستعملة لمعالجة البيانات وهي(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا^{٢})، وفي الدراسة الحالية تستعمل الباحثتان الوسائل الاحصائية المناسبة.

رابعاً/ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١- اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.

٢- المساعدة في صياغة فروض وهدف الدراسة.

٣- اعداد الخطة التدريسية الأنموذجية الخاصة بأنموذج درايفر.

٤- الاطلاع على الاختبارات المستعملة في قياس متغير الدراسة الحالية.

٥- تفسير نتائج البحث الحالي.

٦- الإفادة من المراجع والمصادر المهمة التي وردت في الدراسات السابقة.

٧- تحديد الوسائل الإحصائية الملائمة.

الفصل الثالث/ اجراءات البحث:

١- **التصميم التجريبي:** اختارت الباحثتان تصميماً ذا ضبط جزئي فيه مجموعة تجريبية واخرى ضابطة واختبار بعدي فجاء التصميم على النحو الاتي:

جدول(١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	انموذج درايفر	التحصيل	اختبار بعدي
الضابطة	---------		

يقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض طلبتها للمتغير المستقل (أنموذج درايفر) وبالمجموعة الضابطة المجموعة التي لا يتعرض طلبتها للمتغير المستقل والمتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تعده الباحثتان لأغراض البحث الحالي.

٢- مجتمع البحث وعينته: اختارت الباحثتان قصديّاً طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية بكلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد ليكون ميداناً لتطبيق تجربتهما للأسباب الاتية:

١- ضعف مستوى طلبة المرحلة الثالثة في مادة الأدب القديم.

٢- المرحلة الثالثة مكونة من شعبتين، إذ إنّ البحث الحالي يتطلب تصميماً تجريبياً مكوناً من مجموعتين.

٣- كثرة الشكاوي والصيحات من القائمين على تدريس مادة الأدب القديم من تدني وضعف مستوى تحصيل الطلبة.

وقد اختارت الباحثتان شعبة(أ) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلبتها الى المتغير المستقل (انموذج درايفر) عند تدريس مادة الأدب القديم، في حين مثلت شعبة(ب) المجموعة الضابطة التي سيدرس طلبتها مادة الأدب القديم من دون التعرض للمتغير المستقل (انموذج درايفر).

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث(٦١) طالباً وطالبة، بواقع (٣١) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، وبواقع (٣٠) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة،، ولقد استبعدت الباحثتان الطلبة الراسبين والناطقين باللغة الكردية البالغ عددهم (٢) طالباً وطالبة في المعالجات الإحصائية، وتعزو الباحثتان سبب ذلك الاستبعاد؛ لأنهم يمتلكون خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة مما يؤثر في دقة نتائج التجربة.

٤- تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثتان قبل اجراء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث الحالي في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: (العمر الزمني للطلبة محسوباً بالأشهر، الذكاء، درجات الطلبة النهائية للعام الدراسي السابق في مادة الأدب).

٥- العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

بلغ متوسط اعمار طلبة المجموعة التجريبية(٢٦٩,٧٤) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (٢٧٠,٨) شهراً. وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية. اتضح أنّ٠ الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(١,٢٦) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) وبدرجة حرية (٥٩). وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في العمر الزمني، والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلبة مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٦٩,٧٤	٣,٤	١١,٧	٥٩	١,٢٦	٢	غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	٢٧٠,٨	٣,١٨	١٠,١٦				

ب- اختبار الذكاء:

أمّا بالنسبة للذكاء؛ فقد بلغ متوسط ذكاء طلبة المجموعة التجريبية(٤٢,٧٧) درجة ومتوسط ذكاء طلبة المجموعة الضابطة(٤٣,٦) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة(١,٢٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢)، وبدرجة حرية(٥٩)، وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان احصائياً في اختبار الذكاء والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٤٢,٧٧	٢,٦٣	٦,٩٥	٥٩	١,٢٧	٢	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٤٣,٦	٢,٥١	٦,٣٠				

جـ- درجات الطلبة للعام الدراسي السابق في مادة الأدب:

أما بالنسبة لدرجات الطلبة للعام الدراسي السابق في مادة الأدب؛ فقد بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية للعام السابق(٦٢,٧٠) درجة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة(٦٣,٣٣) درجة وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(٠,٩١٣) أصغر من

القيمة التائية الجدولية البالغة(٢) وبدرجة حرية(٥٩) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

نتائج مادة الأدب للعام الدراسي السابق لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٦٢,٧٠	٢,٨٢	٧,٩٧	٥٩	٠,٩١٣	٢	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٦٣,٣٣	٢,٦٣	٦,٩٣				

المادة الدراسية: حددت الباحثتان المادة الدراسية التي ستدرس لمجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة وهي(١١) موضوعاً من مادة(الأدب القديم) المقرر تدريسه لطلبة المرحلة الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

المدرسة: وفقاً لتعليمات قسم اللغة الكردية قامت مدرسة مادة (الأدب القديم)* بتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وفق الخطط التدريسية التي اعدتها الباحثتان لكل موضوع.

صياغة الاهداف السلوكية: صاغت الباحثتان(٥١) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة. ولتعرف صحة الصياغة عرضت الباحثتان هذه الاهداف على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق(١) وقد وافق الخبراء على جميع الاهداف بعد تفضلهم بإجراء التعديلات اللغوية الخاصة وتغيير بعض افعال السلوك وبعض مستويات الاهداف.

اعداد الخطط التدريسية: لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثتان الخطط التدريسية للموضوعات المحددة للتجربة على وفق انموذج درايفر بالنسبة الى طلبة المجموعة التجريبية. وبالطريقة التقليدية بالنسبة الى طلبة المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثتان نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس واللغة الكردية ملحق(١)، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من اراء وملاحظات اجريت بعض التعديلات اللازمة عليها واصبحت في صورتها النهائية في الملحق(٢).

أداة البحث:

١- **الاختبار التحصيلي:** تؤدي الاختبارات التحصيلية دوراً مهماً في العملية التدريسية، اذ تحدد مستوى تحصيل المتعلم للمعلومات والمهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجابات المتعلم عن مجموعة من الاسئلة او الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسي(الخوالدة، ٢٠٠١، ٣٦٨).

* مدرسة مادة الادب القديم(م. سرود ولي اسماعيل).

ولمعرفة إذا كان هناك فرق بين مجموعتي البحث في تحصيل مادة (الأدب القديم) اعدت الباحثتان اختباراً مكوناً من (٥٠) فقرة اختبارية، وقد صيغت فقرات الاختبار من نوع (الاختيار من متعدد، والتكميل) وذلك لقدرتها على تغطية اجزاء كبيرة من المادة (كوجك، ٢٠٠١، ٢٤٥).

٢- **صدق الاختبار:** يعد الصدق من السمات الواجب توافرها في أداة البحث، ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لأجل قياسه(سمارة، ١٩٨٩، ١١٠). ومن أجل التحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي وضع من أجلها عرضت فقرات الاختبار البالغة(٥٠) فقرة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة الكردية وطرائق تدريسها ملحق(١)، لأبداء ملاحظاتهم حول صلاحية بناء تلك الفقرات وبذلك فقد تم التثبت من الصدق الظاهري للاختبار.

٣- **التجربة الاستطلاعية:** للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي ومدى صعوبتها ومعرفة الفقرات التي تتطلب بعض التعديلات، والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن فقرات الاختبار، طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث تكونت من(٥٤) طالباً وطالبة في المرحلة الثالثة/ قسم اللغة الكردية(الدراسة المسائية)، الذين درسوا المادة العلمية نفسها، وتبين أنّ تعليمات الاختبار وفقراته وبدائل الاجابة كانت واضحة لجميع الطلبة، وقد تراوح زمن الاجابة على فقرات الاختبار من(٤٠– ٥٠) دقيقة وبمتوسط قدره(٤٥) دقيقة.

٤- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:** إنّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً او الصعبة جداً او غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها(Scannell,1975,p:211). لذا صححت إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية، إذ رتبت درجاتهم بشكل متسلسل من اعلى درجة الى ادنى درجة ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة(٢٧%) لكل مجموعة، بعد ذلك خضعت البيانات للإجراءات الاحصائية من خلال الآتي:

أ– **مستوى صعوبة الفقرة:** بعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة(معامل الصعوبة) وجد إن قيمتها تتراوح ما بين(٠,٣٢) و(٠,٦٨) اذ يرى (بلوم) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين(٠,٢٠) و(٠,٨٠) (Bloom, 1971,p:66). وهذا يعني أنّ فقرات الاختبار جميعها عدت مقبولة .

ب– **قوة تمييز الفقرة:** بعد استعمال معادلة التمييز لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد ان القوة التمييزية جيدة، إذ كانت ما بين (٠,٣٠) الى (٠,٦٤) وتعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، اذ يرى (Ebel) أنّ فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر(Ebel,1972,p:406)، لذا أبقت الباحثتان على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل.

جـ- فعالية البدائل الخاطئة: عند حساب فعالية كل بديل من البدائل الخاطئة ولكل فقرة من فقرات الاختبار، ظهر أنّ البدائل الخاطئة جذبت اليها عدداً أكبر من أفراد المجموعة الدنيا مقارنة بأفراد المجموعة العليا، اذ تراوحت قيمها السالبة بين(-٠,١٢) و(-٠,٢٤) وبناء على ذلك تم الإبقاء على البدائل الخاطئة كما هي دون اجراء أي تغيير.

٥- **ثبات الاختبار:** ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا ما استعمل أكثر من مرة وتحت ظروف مماثلة ويعبر الثبات عن دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها، وقد اعتمدت معادلة (Kuder Richardson-20) كون معامل الثبات المستخرج بهذه المعادلة معامل ثبات داخلي، وهو يعني مدى تجانس، او اتساق الفقرات فيما بينها(عودة، ٢٠٠٢، ٣٥٤). وقد بلغت قيمة الثبات المحسوب(٠,٧٨) وهي تعد مقبولة للاختبارات غير المقننة، اذ ذكر(Gronlund,1976) ان الاختبارات غير المقننة اذا كان معامل ثباتها يتراوح بين(٠,٦٠- ٠,٨٥) تعد مقبولة(Gronlund, 1976, p: 125).

تطبيق التجربة:

١- بوشر بتطبيق التجربة على طلبة مجموعتي البحث في يوم الاحد (١٣/١٠/ ٢٠١٣) بواقع ثلاث حصص لكل مجموعة ولغاية(١٤/١/٢٠١٤) أي أنّها استغرقت مدة ثلاثة اشهر.

٢- قامت مدرسة المادة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث وفق الخطط المعدة من قبل الباحثتين.

٣- تم تطبيق الاختبار الملحق(٢) على المجموعتين(التجريبية والضابطة) في وقت واحد وبعد الانتهاء من التطبيق احتسب درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة.

الفصل الرابع/ عرض النتيجة وتفسيرها:

عرض النتيجة: تنص الفرضية على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب القديم على وفق أنموذج درايفر وبين المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة على وفق الطريقة التقليدية.

ترفض هذه الفرضية لظهور فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين، ولمصلحة الطلبة الذين درسوا مادة الأدب القديم على وفق انموذج درايفر؛ لأنّ القيمة التائية المحسوبة(٨,٩٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية(٢)، الجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٣٦,٨٣	٢,٨٥	٨,١٤	٥٩	٨,٩٤	٢	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٣٠,٣٩	٢,٦٥	٧,٠٣٧				

تفسير النتائج:

ترى الباحثتان أنّ تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة يمكن ارجاعه الى عدة أسباب منها:

١- أنموذج درايفر شجع الطلبة على تقبل المادة وترسيخها في اذهانهم.

٢- أنموذج درايفر أسهم في تقليل عنصر الخجل والخوف والتردد لدى الطلبة مما شجعهم على المشاركة في الدرس.

٣- أنموذج درايفر شد انتباه الطلبة للمادة من خلال ما يطرحه التدريسي من اسئلة لكل مجموعة مما يؤدي الى استثارة تفكير الطلبة وقوة في التركيز والحرص على المتابعة والتحضير.

٤- خطوات أنموذج درايفر خلق حالة من التنافس بين المجموعات وانقضاء وقت الدرس من غير الشعور بالملل والضيق.

٥- أنموذج درايفر جعل الطلبة محوراً اساسياً في عملية التعلم، ومنح الطلبة فرصة التفكير والتفسير المنطقي ونقد المعلومات المطروحة وابداء الرأي.

٦- أنموذج درايفر اعطى القدرة للطلبة على تسلسل المعلومات وتنظيمها واستبقائها وسهولة استرجاعها.

٧- أشتراك الطلبة في الحوار والنقاش من خلال المجاميع الصغيرة في غرفة الدرس فتح امامهم السبيل الى الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات مما يقلل من عملية النسيان فضلاً عن انه خلق اتجاهات ايجابية مثل الرغبة في متابعة الدرس واحترام الرأي.

الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي توصل اليها هذا البحث استنتجت الباحثتان ما يأتي:

١- أنموذج درايفر أثبت فاعليته في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

٢- الطلبة وفق انموذج درايفر كان لهم دور في العملية التعليمية.

٣- أنموذج درايفر زاد من دافعية الطلبة لتعلم المادة وكسر الملل عند الطلبة.

٤- الطريقة التي محورها المتعلم تعطي نتائج أفضل من غيرها التي محورها التدريسي.

٥- الطريقة التي تجعل من الطلبة مشاركين فعليين داخل الصف تزيد من قابليتهم على حفظ المادة مدة اطول وعلى سهولة استرجاعها واستذكارها.

التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث توصي الباحثتان بما يأتي:

١- اعتماد أنموذج درايفر في تدريس مادة الأدب القديم في المرحلة الثالثة.

٢- حث تدريسيي مادة الأدب القديم على استعمال انموذج درايفر بدل الطرائق التقليدية لما له من أثر في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

٣- إطلاع تدريسيي مادة الأدب القديم على خطوات انموذج درايفر لاستعمالها في تدريس المادة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية.

المقترحات:

في ضوء نتيجة البحث الحالي تقترح الباحثتان ما يأتي:

١- دراسة أثر أنموذج درايفر في فرع آخر من فروع اللغة الكردية.

٢- دراسة أثر انموذج درايفر في متغيرات اخرى غير التحصيل مثل الاتجاه نحو المادة وتنمية التفكير الناقد أو الابداعي.

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

المصادر

١- ابراهيم، خيري علي، تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات، المجلة العربية للتربية، المجلد(١٧)، العدد(١)، ١٩٨٧.

٢- ابراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، دار المعارف بمصر، ١٩٧٣.

٣- أبو رياش، حسين وآخرون، اصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٩.

٤- احمد، محمد عبد القادر، دراسات في ادب ونصوص العصر الجاهلي، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.

٥- أحمد، مهاباد عبد الكريم، أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة الكردية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٢٩، السنة ٢٠١١.

٦- الامين، اسماعيل محمد، طرائق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠١.

٧- البجة، عبد الفتاح حسن، اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وادابها، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥.

٨- الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الاردن، ١٩٩٩.

٩- الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣.

١٠- الخوالدة، ناصر احمد ويحيى اسماعيل، طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية، ط١، دار حنين للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠١.

١١- الدليمي، طه علي وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥.

١٢- رزوقي، رعد مهدي، طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، ط١، مكتبة الغفران للطباعة، بغداد، العراق، ٢٠٠٥.

١٣- الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ٢٠٠٥.

١٤- زاير، سعد زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، ٢٠١٣.

١٥- الزغلول، عماد عبد الرحيم، وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٧.

١٦- الزند، وليد خضر، التصاميم التعليمية، ط١، اكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ٢٠٠٤.

١٧- الزيات، فتحي مصطفى، الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ٢٠٠٤.

١٨- زيتون، عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- اردن، ٢٠٠٧.

١٩- سمارة، عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩.

٢٠– شحاته، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٤، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ٢٠٠٠.
٢١– شريف، عبد الستار طاهر، المجتمع الكردي دراسة اجتماعية ثقافية اساسية، بغداد، مطبعة دار العراق للطبع والنشر، ١٩٨١.
٢٢– الشمري، هدى علي جواد وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، دار وائل للنشر، الاردن، ٢٠٠٥.
٢٣– طاهر، علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لاحدث الطرائق التربوية، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠.
٢٤– طعيمة، رشدي احمد، الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية اعدادها – تطويرها، ط١، دار الفكر العربي، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٨.
٢٥– الطنطاوي، رفعت مصطفى، التدريس الفعال، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
٢٦– العادلي، جنان مهدي صالح، اثر انموذج درايفر في تحصيل المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، ٢٠١١.
٢٧– عدس، محمد عبد الرحيم، المدرسة وتعليم التفكير، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٠.
٢٨– العدوان، زيد سلمان ومحمد فؤاد، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، عمان– الاردن، ٢٠٠٨.
٢٩– عطا، ابراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط١، القاهرة، ٢٠٠٥.
٣٠– عطية، محسن، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
٣١– العمايرة، محمد حسن، اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ط٥، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٨.
٣٢– عودة، احمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، مطبعة عمان، الاردن، ٢٠٠٢.
٣٣– كوجك، كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١.
٣٤– اللقاني، احمد حسين وعودة عبد الجواد ابو سنينة، اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٩٠.
٣٥– مدكور، علي احمد، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠.
٣٦– المومني، ابراهيم، فاعلية المعلمين في تطبيق انموذج بنائي في تدريس العلوم، الصف الثالث الاساس في الاردن، مجلة دراسات، الجامعة الاردنية، المجلد(٢٩)، العدد(١)، ٢٠٠٢.
٣٧– الهاشمي، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، عمان، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٨.
٣٨– وزارة التربية، دراسات تربوية، العدد الخامس العشر، السنة الرابعة، ٢٠٠٨.

39- Bloom, B-S and other. " Hand book on formative and Summative Evaluative of Student Learning ", New York: Mc- Hill,1971.
40- Collette, A.T & Chiappetta Science instruction in Middle and Secondery Schools Columbus: Ohio Charies Emerril, 1994.

41- Eble, RL "Essentials of Educational measurement ", Englewood Cliff, New Jersey Prentice- Hall, 1972.
42- Gronlund, Norman E. "Measurment and Evaluation in Teaching. 3 rd. ed, Macmillam Publishing Co: New York, 1976.
43- Jogce. Bruce & Weill, M: Models of Teaching, 3ed, New Jersey: Prentice- Hall, Inc, 1986.
44- Lonning, R.A " effect of cooperative Learning Strategies on Student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10 th Grade General Science ", Journal of Research in Science Teaching, Vol.30, No.9, 1993.
45- Scannell, D., Testing and measurement in the Classroom osting, Houghton, 1975.

ملحق(١)

اسماء الخبراء الذين أستعانتا بهم الباحثتان في اجراء البحث

ت	اسماء الخبراء والقابهم العلمية	مكان العمل	التخصص	نوع الخبرة		
				الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار
١.	أ.د. وريا عمر أمين	جامعة بغداد- كلية التربية/ ابن رشد	لغة كردية		√	√
٢.	أ.م.د. خالد جمال جاسم	=====	قياس وتقويم	√	√	
٣.	أ.م.د. كوثر جاسم عبيد	=====	طرائق تدريس اللغة الكردية	√	√	
٤.	أ.م.د. مهاباد عبد الكريم	=====	=====	√	√	√
٥.	أ.م.د ناز بدرخان السندي	=====	=====	√	√	√
٦.	م.د.أزهر علوان كشاش	=====	مناهج وطرائق تدريس عامة	√	√	
٧.	م.د. صباح جليل خليل	=====	طرائق تدريس اللغة الكردية	√	√	√

ملحق(٢)

نموذج خطة تدريسية على وفق انموذج درايفر

قۆناغی سێیەم بابەت: وێذەی کۆن

شانۆ لة ئةدةبی کۆندا

الاهداف العامة

١- التعرف على تاريخ الأدب الكردي القديم.

٢- التعرف على الشعراء الكرد في النصف الاول والثاني من القرن التاسع عشر وتذوق نماذج من اشعارهم.

٣- معرفة الاوزان الشعرية التي نظم بها الشعر الكردي.

٤- التمكن من النصوص الأدبية وما تحويه من صور الجمال الفني وتحليلها.

٥- التدريب على سلامة النطق وتمثيل المعاني.

٦- تزويد الطلبة بالثروة اللغوية.

الاهداف السلوكية: جعل الطلبة قادرين على أن:

١- يعرفوا المسرحية.

٢- يوضحوا فائدة المسرحية.

٣- يعددوا انواع المسرحية.

٤- يميزوا بين المسرحية الملهاة والمأساة.

٥- يحددوا زمن ظهور المسرحية.

٦- يعينوا مكان ظهور المسرحية.

٧- يسموا إله المسرحية عند قدماء اليونانيين.

٨- يشرحوا مكونات المسرحية.

ثانياً: الوسائل التعليمية: السبورة والاقلام الملونة.

ثالثاً: خطوات سير الدرس

١- المقدمة: المدخل الى الدرس: من أجل تهيئة أذهان الطلبة تتطرق مدرسة المادة وبصورة مختصرة عن الموضوع السابق.

التدريسية: تكلمنا في الدرس السابق عن خصائص الشعر الكلاسيكي وقلنا ان الشعر الكلاسيكي ابياته تكون على وزن واحد بمعنى اذا كان وزن السطر الاول من ستة عشر مقطع هذا يعني ان كل أسطر القصيدة يكون على نفس الوزن، كذلك قلنا ان أبيات القصيدة تنتهي بقافية شعرية واحدة أي انه اذا انتهى البيت الاول بحرف الفاء فإن كل ابيات القصيدة يجب ان تنتهي بنفس القافية.

- هل للشعر الكلاسيكي وحدة موضوع.
- ماذا يسمى اول شطرين من البيت الاول

مامؤستا : لة وانةى رابوردوو باسى خةسلَةتةكانى شيعرى كلاسيكيمان كرد ووتمان بةيتةكانى شيعرى كلاسيكى لة سةر يةك كيَشن ، واتا ئةطةر كيَشى ديَرى يةكةم لة شازدة برطة ثيَكهاتبوو ، ئةمة وادةطة يةنيَت كة هةموو ديَرةكانى هؤنراوة كة لةسةر هةمان كيَش دةبن ، هةروةها وتمان بةيتةكانى هؤنراوةكة لةسةر يةك سةروا كؤتايى ديَت ، واتا ئةطةر بةيتى يةكةم بةثيتى (ف) كؤتايى هات ئةوة دةبيَت هةموو بةيتةكانى هؤنراوةكة بة هةمان سةروا كوتايى بيَت .

ث/ ئايا يةكيَتيي بابةت لة هؤنراوةى كلاسيكى هةية.
ث/ ديَرى يةكةم و دووةمى بةيتى شيعرى كلاسيكى ضيى ثىَ دةوتريَت .

٢- العرض: سير الدرس: تقسم التدريسية الطلبة الى مجاميع في كل مجموعة (٤-٥) طلبة وتحدد قائد لكل مجموعة تحفز مجموعتها على المشاركة والاجابة لبدء الدرس وفقا لخطوات انموذج درايفر كما يأتي:

أولاً: التوجيه: تحفز التدريسية في هذه الخطوة من خلال عرض مفهوم الأدب والتمييز بين الأدب الشفاهي والمكتوب وتقسيم التدريسية الطلبة الى مجاميع في كل مجموعة(٤-٥) طلبة ويحدد قائد لكل مجموعة يحفز مجموعته على الاجابة.

ثانياً: إظهار الفكرة: تعد التدريسية مجموعة من الاسئلة ويتم توزيعها بين المجاميع على النحو التالي:

المجموعة الاولى:

س: ما هي المسرحية ؟

بعد الحوار والمناقشة بين طلبة المجموعة الاولى والتي يديرها قائد المجموعة يأتي الجواب.

طالب: المسرحية هي نتاج ادبي وتعد أحد انواع النثر الفني .

طالبة: والمسرحية تعد نشاط فني لزيادة مستوى ثقافة المشاهد.

طالب: من جانب آخر لها دور في قضاء الوقت.

التدريسية: أحسنتم.

كؤمةلَةي يةكةم :

ث/ شانؤ ضبية ؟

ثاش وتوويَذ و رِاويَذكردن نيَوان خويَندكارانى كؤمةلَةى يةكةم كة سةرؤكى كؤمةلَةى يةكةم بة رِيَوةى دةبات وةلآمةكة دِيَت .

وةلآم : خويَندكار شانؤ وةك بةرهةميَكى ئةدةبى بة جؤريَك لة جؤرةكانى ثةخشانى هونةرى دادةنريَت .

خويَندكاريَكى تر : شانؤ وةك نواندن بة ضالاكييةكى هونةرى دادةنريَت بؤ زيادكردنى ئاستى رؤشنبيرى بينةر .

خويَندكاريَكى تر : لة لايةكى ديكة رؤلَى هةية بؤ بردنة سةرى ضةند سات و وةختيَك .

مامؤستا : زؤر باشة .

المجموعة الثانية

س: متى وأين ظهرت المسرحية.

بعد الحوار والمناقشة بين طلبة المجموعة الثانية والتي يديرها قائد المجموعة يأتي الجواب .

ج: يرجع بداية ظهور المسرحية الى عدة قرون قبل ميلاد السيد المسيح(ع).

طالب : تعد أحد الجوانب الحضارية المهمة في العصر اليوناني القديم.

طالبة : حتى أنهم خصصوا يومين في السنة لعيد المسرح المعروف باسم ئيتمؤفوريا في بداية الربيع والخريف.

طالب : كذلك كان هنالك إله للمسرح يعرف ديؤنيؤس.

التدريسية : جيد جداً .

طؤمةلَةى دووةم :

ث: كةى و لةكوىَ شانؤ سةرى هةلَداوة .

ثاش وتوويَذ وراويَذكردن نيَوان خويَندكارانى كؤمةلَةى دووةم كة سةرؤكى كؤمةلَةى دووةم بة رِيَوةى دةبات وةلآمةكة دِيَت .

وةلآم : سةرةتاى سةرهةلَدانى شانؤ بؤ سةدةكانى ثيَش زاييني دةطةرِيَتةوة .

خويَندكاريَكى تر : بة يةكيَك لة لايةنة شارستانيية طرنطةكانى سةردةمى يؤنانى كؤن دادةنريَت .

خويَندكاريَكى تر : تةنانةت سالآنة دوو رِؤذيان بؤ جةذنى شانؤ بةناوى ئيتمؤفؤريا تةرخان كردبوو لةسةرةتاى بةهار وثاييز .

خويَندكاريَكى تر : هةروةها خواوةندىَك هةبوو بؤ شانؤ بة ناوى ديؤنيؤس .

مامؤستا : زؤر باشة .

المجموعة الثالثة

س: المسرح كم نوع .

بعد الحوار والمناقشة بين طلبة المجموعة الثالثة والتي يديرها قائد المجموعة يأتي الجواب .

ج: المسرح نوعين .

طالب: النوع الاول يعرف بالتراجيدي .

طالبة: النوع الثاني يعرف بالكوميدي .

التدريسية : احسنتم .

كؤمةلَةى سيَيةم :

ث: شانؤ ضةند جؤرة

ثاش وتوويَذ و راويَذكردن نيَوان خويَندكارانى كؤمةلَةى سيَيةم كة سةرؤكى كؤمةلَةكة بةريَوةى دةبات وةلآمةكة ديَت .

وةلآم : شانؤ دوو جؤرة .

خويَندكاريَكى تر : جؤرى يةكةم دةناسريَت بة مةرطةسات .

خويَندكاريَكى تر : جؤرةى دووةم دةناسريَت بة بةزمةسات .

مامؤستا : زؤر باشة .

المجموعة الرابعة

س: انواع المسرح ماذا تقدم .

بعد الحوار والمناقشة بين طلبة المجموعة الرابعة والتي يديرها قائد المجموعة يأتي الجواب .

ج: النوع الاول (التراجيدي) يعرض فيها الاحداث والكوارث الحزينة.

طالبة: كذلك فان المسرح التراجيدي عند اليونانيين القدماء كان ذات قيمة وقداسة اكثر لانه لا يُهمل قيمة ودور الالهة فضلا عن مسؤولي الدولة.

طالب: النوع الثاني(الكوميدي) كان يعرض فيها بعض الاعمال الهزلية.

طالبة: كلا النوعين من المسرح كانا يمثلان تطهيراً لاعماق الانسان وضميره لكي المشاهد لا يقوم بتلك الاعمال أو يتجنبها، لانه كان يمثل واقع حال المجتمع في جميع الجوانب.

التدريسية: احسنتم .

كؤمةلَةى ضوارةم :

ث : جؤرةكانى شانؤ ضى ثيَشكةش دةكةن .

ثاش و تووييَذ و راويَذ كردن لةطةل خويَندكارانى كؤمةلَةى ضوارةم كة سةرؤكى كؤمةلَةى ضوارةم بةريَوةى دةبات وةلآمةكة ديَت .

وةلآم : جؤرى يةكةم (مةرطة سات) تيايدا كارةسات وروورداوى دلَتةزيَن ثيَشكةش دةكات .

خويَندكاريَكى تر : هةروةها شانؤى مةرطةسات لاى يونانيية كؤنةكان زياتر بةهادار و ثيرؤز بوو ضونكة بةهاى خواوةندةكان وريّزى ليَثرسراوانى دةولَةت تيَيدا ثيَشيَل نةدةكرا .

خويَندكاريَكى تر : جؤرى دووةم (بةزمةسات) بوو تيَيدا هةندىَ كردةوةى طالَتة جارى ثيَشكةش دةكرا .

خويَندكاريَكى تر : هةردوو جؤرى شانؤى مةرطةسات و بةزمةسات زياتر ثاك كردنةوةى دةروونى بوو تا بينةر ئةو جؤرة كردةوانة نة نويَنن وخؤيان ليَى دووربخةنةوة ضونكة شانؤ كةتوارى بارودؤخى كؤمةلَطة ثيَشان دةدات لة هةموو رِوويةكةوة .

مامؤستا : زؤر باشة .

المجموعة الخامسة

س: مما كانت المسرحية تتكون في عصر اليونانيين .

بعد الحوار والمناقشة بين طلبة المجموعة الخامسة والتي يديرها قائد المجموعة يأتي الجواب .

ج: تتكون المسرحية من(٥) مشاهد ويقوم ممثل واحد بالادوار .

طالب آخر: مع عدد من الكومبارس الذين كانوا يقومون بقراءة النشيد.

طالبة اخرى : اغلب المرات كاتب المسرحية كان هو الذي يقوم باخراج المسرحية.

طالب اخر: بعض من هؤلاء الكتاب كانوا يقومون بكتابة كلا النوعين من المسرحية المأساة والملهاة.

كؤمةلَةى ثيَنجةم :

ث : شانؤ لة سةردةمى يؤنانييةكان لة ضى ثيَكدة هات

ثاش و تووِيَذ و راويَذكردن نيَوان خويَندكارانى كؤمةلَةى ثيَنجةم كة سةرؤكى كؤمةلَةى ثيَنجةم بةريَوةى دةبات وةلآمةكة دِيَت .

وةلآم : شانؤ لة (ة) ديمةن ثيَكدة هات و تةنيا ئةكتةريَك بة دةورةكة هةلَدةستا .

خويَندكاريَكى تر : لةطةلَ ضةند كؤمبارسيَكدا بة دةورى سرود خويَندن هةلَدةستان .

خويَندكاريَكى تر : زؤر جار نووسةرى شانؤكة بة دةورى دةرهيَنانى شانؤكة هةلَدةستا .

خويَندكاريَكى تر : هةندىَ لةو نووسةرانة هةردوو جؤرى شانؤى مةرطةسات و بةزمة ساتيان دةنووسى .

وبعد توزيع الاسئلة يبدأ دور التدريسية التعليمي لإظهار فكرة الموضوع الرئيس مع اعطاء التوضيح مؤكدة على اهمية المسرحية عند اليونانيين القدماء كنشاط فني وانواع المسرحية وفائدة كل نوع ومكونات المسرحية من خلال ذلك تستخلص الاجابة من الطلبة عن الاسئلة المطروحة لكل مجموعة من المجاميع مع اعطاء فرصة للمناقشة فيما بينهم ومن ثم كتابة الاجابة لكل مجموعة على السبورة.

ثالثاً: اعادة صياغة الافكار: تعد التدريسية ورقة عمل توزع على المجاميع تدون فيها الاسئلة الاتية:

التدريسية: ما المقصود بالمسرحية .

طالب : المسرحية هي نتاج ادبي وتعد احد انواع انواع النثر الفني.

التدريسية: ما انواع المسرحية ؟ عددها ؟

طالبة : المسرحية نوعان، النوع الاول يعرف بالمسرحية المأساة.

طالبة اخرى: النوع الثاني هو المسرح الملهاة .

التدريسية: اين كانت تقام المسرحية .

طالب: في اثينا اذ خصصوا مكان كبير لخشبة المسرح على شكل دائري وكافة المشاهدين أينما يجلسون فانهم يشاهدون جميع مشاهد المسرحية.

التدريسية: جيد جداً.

التدريسية: ما الفرق بين المسرحية المأساة والمسرحية الملهاة.

طالبة: المسرحية المأساة يعرض فيها الاحداث المأساوية الحزينة.

طالب آخر: المسرحية الملهاة يعرض فيها بعض الاعمال الهزلية.

التدريسية : جيد.

مامؤستا : شانؤ ضيية .

خويَندكار : شانؤ وةك بةرهةميَكى ئةدةبى بة جؤريَك لة جؤرةكانى ثةخشانى هونةرى دادة نريَت .

مامؤستا : جؤرةكانى شانؤ ضين ؟ بيان ذميَرة ؟

خويَندكار : شانؤ دوو جؤرة جؤرى يةكةميان شانؤى مةرطةساتة .
خويَندكاريَكى تر : جؤرى دووةميان شانؤى بةزمةساتة .
مامؤستا : شانؤ لة كوىَ سازدةكرا .
خويَندكار : لة ئةسينا شويَنيَكى طةورةيان بؤ تةختةى شانؤ دانابوو بة شيَوةيةكى بازنةيى و سةرجةم بينةران لة هةركوىَ دابنيشن هةموو ديمةنةكانى شانؤكة دةبينن .
مامؤستا : زؤر باشة .
مامؤستا : جياوازى نيَوان شانؤى مةرطةسات و بةزمةسات ضيية ؟
خويَندكار : شانؤى مةرطةسات تيايدا كارةسات و رووداوى دلَتةزيَن ثيَشكةش دةكرا .
خويَندكاريَكى تر : شانؤى بةزمةسات تيايدا هةندىَ كردةوةى طالَتة جارى ثيَشكةش دةكرا .
مامؤستا : باشة .

توجه التدريسية انظار الطلبة الى السبورة بعد جمع أجوبة الطلبة تعزز الاجوبة الصحيحة وتناقش الاجوبة غير الصحيحة الى ان يتم الفهم المتكامل للمادة بعناصرها كافة، وبعدها يتم الانتقال الى التطبيق في مواقف جديدة.

رابعاً: التطبيق: يجوز للطلبة صياغة الافكار الجيدة ففي هذه الخطوة يستعملونها في مواقف جيدة مألوفة.

س: تحدث عن دور المسرحية في تثقيف المجتمع .
ث : باسى رؤلَى شانؤ بكة لة رِؤشنبيرى كردنةوةى كؤمةلَكة

خامساً: المراجعة: تقوم التدريسية بتوجيه بعض الاسئلة للتأكد من فهم الافكار الرئيسية للموضوع بشكل سليم من قبل جميع الطلبة.

س١: ما المقصود بالمسرحية .

س٢: ما فائدة المسرحية .

س٣: من يقوم باخراج المسرحية .
ث : شانؤ ضيية .
ث : سوودى شانؤ ضيية .
ث : كىَ بة دةورى دةرهيَنةرى شانؤ هةلَدةستىَ .

الواجب البيتي: تكليف الطلبة بتحضير الموضوع القادم.

ملحق(٣)

الاختبار التحصيلي

ث١ : ئةو ثيتة هةلَبذيَرة كة وةلآمى رِاست دةطةيةنيَت .

١- ويَذةى كلاسيكى كوردى لة سةدةى نؤزدة هةمدا دةكرىَ بة :
أ. دوو بةش جـ. ضوار بةش
ب. سىَ بةش د. يةك بةش

٢- ويَذةى كلاسيكى لة نيوةى يةكةمى سةدةى نؤزدة هةم دةناسريَت بة قوتابخانةى :
أ. نالى ج. مةحوى
ب. حاجى قادرى كؤيى د. حةريق

٣- ويَذةى كلاسيكى لة نيوةى دووةمى سةدةى نؤزدة هةم دةناسريَت بة قوتابخانةى :
أ. بيَسارانى ب. ثيرة ميَرد جـ. حاجى قادرى كؤيى د. بابان

٤- ئةوةى يةكىَ لة بابةتةكانى هؤنيارةكان بوو لة نيوةى يةكةمى سةدةى نؤزدةهةم :
أ. فةلسةفةية جـ. خويَندن وفيَركردنة
ب. زانستة د. ئافرةتة

٥- لةمانةى خوارةوة ئةدةى يةكىَ بوو لة بابةتةكانى هؤنيار لة نيوةى دووةمى سةدةى نؤزدةهةم :
أ. ستايش و ثياهةلَدان جـ. جوانى سروشت
ب. خؤشةويستى نيشتمان د. دلَدارى

٦- ئةدةبى نووسراوا ئةو جؤرة ئةدةبةية كة درةنطتر سةرى هةلَداوةتةوة ضونكة مرؤظـــ درةنطتر :
أ. فيَرى ضاك كردن بوو جـ. فيَرى نووسين بوو
ب. فيَرى دروستكردنى كاغةر بوو د. فيَرى شيعر خويَندنةوة بوو

٧- يةكةم داستانى نووسراو داستانى:
أ. طلطامشة جـ. مةم و زينة
ب. ئةلياذةية د. طاتةكانة

٨- ضوارينةكانى بابة تاهيرى هةمةدانى نووسراوة بة شيَوازى :
أ. طؤران جـ. بادينانى
ب. كة لهورى د. سؤرانى

٩- ضوارينة بريتيية لة ضوار ديَر ئةو سىَ ديَرةى كة بة هةمان سةروا كؤتايى ديَت لة ضوارينةكان ئةمانةن :
أ. ٢+ ٣ + ٤ جـ. ١+ ٢+ ٤
ب. ١+ ٣+ ٤ د. ١+ ٢+ ٣

١٠- ذمارةى ديمةنةكان لة شانؤى كلاسيكى دةطاتة :
أ. ٤ ديمةن جـ. ٧ ديمةن
ب. ٦ ديمةن د. ٥ ديمةن

١١- _____ بةيتةكانى هؤنراوةى كلاسيكى بة يةك شيعرة سةروا كؤتايى ديَت :
أ. زؤربةى جـ. سةرجةم
ب. هةندىَ د. نيوةى

١٢- شانؤ ثةيدابوو لة سةردةمى :
أ. رِؤمانةكان جـ. فارسيةكان
ب. يؤنانييةكان د. عةرةبةكان

١٣- نالي هؤنيار ناوى :
أ. محمةد كورِى مةلا عوسمان جـ. مةلا خدرى كورِى ئةحمةدى شاوةيسى
ب. عبد الرحيم كورِى مةلا غةففور د. قادر كورِى مةلا ئةحمةد

١٤. عومريَكة بة ميزانى ئةدةب توحفةي فرؤشم

زورم وت كةس تيَنةطةيى ئيستة خامؤشم
ئةم بةيتة شيعرة دةطةريَتةوة بؤ شاعير
أ. حةريق جـ. مةحوى
ب. نالى د. ثيرةميَرد
١٥- كؤنترين ثةخشانى كوردى نووسراوة لة سالَى :
أ. ١٨٦٠ جـ. ١٨٥٠
ب. ١٨٣٠ د. ١٨٧٠
١٦- لة ئةدةبى كؤنى كوردى ئةوةى وةك ثةخشانيَكى ئةدةبى بةرضاو ناكةويَت:
أ. ضيرؤكة جـ. داستانة
ب. وتارة د. رِؤمانة
١٧- هؤنيار عبد الرحيم كورِى مةلا غةفور كورِى ميرزا بة ناوبانط بووة بة ناوى :
أ. بيَسارانى جـ. وةفايى
ب. مةولةوى د. حةريق
١٨- لة رؤما كةوتة بةرضاوم كةسيَكى هائيم و حةيران
بة هةيئةت تيَى طةييم كوردة بة شيَوةى ئةهلى كوردستان
ئةم بةيتة شيعرة دةطةرِيتةوة بؤ شاعير :
أ. حاجى قادريى كؤيى جـ. نالى
ب. مةحوى د. وةفايى
١٩- محةمةد كورِى مةلا عوسمان بة ناوبانط بوو بة ناوى :
أ. وةفايى جـ. مةحوى
ب. حةريق د. نالى
٢٠- يةكىَ لة رووخسارةكانى هؤنراوةكانى مةحوى بةكارهيَنانى :
أ. وشةى فارسى جـ. وشةى توركى و عةرةبى
ب. وشةى فارسى و توركى د. وشةى عةرةبى و فارسى
٢١- كةيشتن بةو شةهى عليى مةقامة
نية ، فكرم ، خةيالَم خاوة ، ثيَلةنط
ئةم بةيتة شيعرة دةطةرِيَتةوة بؤ شاعير:
أ. مةحوى جـ. نالى
ب. وةفايى د. حةريق

ث٢ : ئةم بؤشاييانةى خوارةوة ثرِبكةوة :
١- ئةدةبى سةرزارى دةناسريَت بة ئةدةبى _____.
٢- ئةدةبى _____ تا ئةم رِؤذطارة هةبوونى هةية ضونكة تةعبير لة حالَةتيَكى مرؤظاية تيَكى دةكةن و بة ئاسانى لة بةركراون و لةنةوة يةكةوة بؤ نةوةيةكى ديكة طوازراوة تةوة .
٣- هؤميرؤس داستانى _____ ى دانا .
٤- _____ ى بابة تاهيرى هةمةدانى باشترين سةرةتايية بؤ ئةدةبى كوردى نووسراو .
٥- هةندىَ كةس بؤ دريَذة كردنى ميَذووى شيعرى كوردى دةلَيَن ئةو ثارضة شيعرةى _____ كةوا لةسةر ثيَست نوسراوة كؤنترين دةقي شيعرى كوردى نوسراوة .
٦- _____ دةستى بة نووسينى ضوارينةى فارسى كردووة .
٧- واتاى كلاسيزم بة واتاى _____ ديَت .
٨- كتيَبةكةى _____ ى ئةرستؤ باشترين سةرضاوةية بؤ بنةماكانى كلاسيزم .
٩- زمانى _____ زياتر زالَة بةسةر ئةدةبى كلاسيزمى .
١٠- ئةدةبى كلاسيزمى زياتر بة ئةدةبى ضينى دةرةبةطايةتى دادةنرىَ ضونكة زياتر _____ تيَدا زالَة .
١١- يةكىَ لة تايبةتييةكانى شيعرى كلاسيكى نةبوونى يةكيَتى _____.

١٢- كلاسيزم لة بوارى _____ كةمتر رِةنطى داوةتةوة .
١٣- سةرجةم بةيتةكانى هؤنراوةى كلاسيكى لة سةتر _____ كيَش دادةنريَت .
١٤- ضونكة _____ لة هؤنراوةى كلاسيكى نيية بؤية دةتوانين بةيتيَك لة هؤنراوةكة دةربكةين بىَ ئةوةى واتاى طشتى هونراوةكة تيَك بضيَت .
١٥- بابةتى هؤنراوةى كلاسيكى زياتر _____ .
١٦- ديارةى _____ هةندى جار لة شيعرى كلاسيكى دةكةويَتة بةرضاو كة هؤنيار بؤ خستنة رِووى تواناى خؤى لة زانينى ضةند زمانيَك .
١٧- لة شيعرى كلاسيكى لةوانةية خويَنةر بة ئاسايى ليَى تىَ نةطات ضونكة زمانى شيعرى كلاسيكى _____ .
١٨- ديَرى يةكةمى بةيتى شيعرى كلاسيكى ثيَى دةوتريَت _____ .
١٩- ئةوةى لة ناو ديَرى يةكةم و دووةمى بةيتى شيعرى كلاسيكى ثيَى دةوتريت _____ .
٢٠- شانؤى _____ كارة سات و رووداوى دلَتةزيَن ثيَشان دةدات .
٢١- شانوى _____ هةندىَ كردةوةى طالَتة جارى ثيَشكةش دةكرد .
٢٢- كؤنترين ثةخشان لة ئةدةبى كؤنى كوردى ناوى _____ .
٢٣- كؤنترين ثةخشانى كوردى _____ داياوة .
٢٤- ئةدةبى كؤنى كوردى لة ناوضةى _____ كوردستان زياتر كؤكراوةتةوة وبايةخى ثيَدراوة .
٢٥- رِةخنةى ئةدةبى وةك بةشيَكى طرنطى ئةدةب لة ئةدةبى كؤنى كورديدا هةبوونى _____ .
٢٦- وةفايى زؤربةى شيعرى كلاسيكييةكانى سةتر بة هةردوو دةريا ى _____.
٢٧- حةريق دةلَىَ : طولَ بة تؤزى ثيَتةوة لاف و طةزافى لىَ ئةدا
وا _____ .
٢٨- حاجى قادرى كؤيى دةلَىَ كة ضوومة خزمةتى ثرسيم : برادةر خةلَكى كام جيَطاى ؟
لة كام _____ .
٢٩- مةحوى دةلَىَ : يةكىَ عاشق بةخوو ، يةك طالليى رَوو يةكىَ _____ .