جامعة بغداد
كلية التربية ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية

أطروحة تقدم بها

محمد عبد الوهاب عبد الجبار

إلى مجلس كلية التربية (إبن رشد) – جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية /طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

رحيم علي صالح

١٤٣٢هـ ٢٠١١م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشـهد أن إعـداد الأطروحـة الموسـومة بـ **" أثـر إسـتراتيجية مـا وراء المعرفـة فـي اكتسـاب المفـاهيم البلاغيـة والتـذوق الأدبـي ومعالجـة المعلومـات عنـد طلبـة أقسـام اللغـــة العربيـــة فـــي كليـــات التربيـــة " المقدمـــة مـــن الطالـــب (محمد عبد الوهاب عبد الجبار)** جرت تحت إشرافي في كلية التربية – ابن رشد - جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

التوقيع :

الأستاذ المساعد الدكتور

الاسـم: رحيم علي صالح

التاريخ :

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة

التوقيع :

الاسم : أ . د. صاحب عبد مرزوك

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ :

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قرأت الأطروحة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية "** التي قدمها الطالب (**محمد عبد الوهاب عبد الجبار الدليمي**) الى كلية التربية / إبن رشد – جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع :

الاسم : د. احمد عاشور جعاز

التاريخ : / / ٢٠١١

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قرأت الأطروحة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية "** التي قدمها الطالب (**محمد عبد الوهاب عبد الجبار الدليمي**) الى كلية التربية / إبن رشد – جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم : أ .د . أسماء كاظم فندي

التاريخ : / / ٢٠١١

د

اقرار لجنة المناقشة

نشـهد نحـن اعضـاء لجنـة المناقشـة اننـا قـد اطلعنـا علـى الاطروحـة الموسـومة (**أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الادبي ومعالجة المعلومات عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية**) ، وقد ناقشنا الطالب (**محمد عبد الوهاب عبد الجبار**) في محتواها وفيما له علاقة بها ووجدنا انها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية وبتقدير (**امتياز**) .

أ.د . سعد علي زاير
رئيساً

أ .د. مثنى علوان الجشعمي
عضواً

أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي
عضواً

أ.م.د. محسن حسين مخلف
عضواً

أ.م.د ضياء عبد الله احمد
عضواً

أ.م.د رحيم علي صالح
عضواً ومشرفاً

صادقها مجلس كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد

أ.د. عهود عبد الواحد عبد الصاحب
العميد
/ / ٢٠١١

الإهـــــــــــــــــــداء

إلى ...المعلم الأول نور الأمة وهاديها نبينا محمد ﷺ

إلى... منبع الحنان والمحبة ...... أمي

إلى ... من بظله احتميت وبرشده اهتديت ..... أبي

إلى رفيقتي في المسيرة .... زوجتي

إلى منبع المحبة إخوتي وأخواتي

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين وخاتم الأنبياء والمرسلين محمد الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته الغر الميامين وبعد .

يطيب للباحث ان يسجل شكره الجزيل والامتنان الكبير لأستاذي الفاضل الأستاذ المساعد الدكتور رحيم علي صالح لما له من طول صبر ومقترحات بناءة وإبداء الرأي الصائب ورعاية أبوية فكان له الأثر البالغ في إثراء هذا البحث وتطويره فجزاه الله خير الجزاء .

وأثمن بإخلاص جهود الأساتذة الأفاضل الأستاذ الدكتور سعد علي زاير، والأستاذ المساعد الدكتور ضياء عبد الله احمد ، والأستاذ المساعد الدكتوره رقية عبد الأئمة ، والمدرس الدكتور خالد جمال جاسم ، لما قدموه من أراء علمية سديدة لتطوير فكرة البحث في بداياته الأولى ، واعتزاز من الباحث يتقدم به إلى لجنة الخبراء والمحكمين ، لما أبدوه وأضافوه من خبرتهم مما ارشد الباحث في تحقيق هدف البحث ، ويسرني ان أتقدم بالشكر والعرفان للإخوة والأخوات والزملاء كافة في جامعة ديالى وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور عباس عبود فرحان عميد كلية التربية الرازي والاستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان، والأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي ، والأستاذ الدكتورة أسماء كاظم فندي ، لمساندتهم وتشجيعهم المستمر لي ، ولا أنسى بالذكر إخوتي وزملائي في الدراسة ، المدرس المساعد رائد رسم ، والمدرس المساعد سماء تركي ، والمدرس المساعد سعد سوادي .

ألباحث

ملخص الأطروحة

يرمي البحث الحالي إلى :

تعرف اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية .

١-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٣-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٤-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٥-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٦-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٧-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٨-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار التذوق الأدبي .

٩-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات.

١٠-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات.

١١-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات .

١٢-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال

إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار معالجة المعلومات .

بلغت عينة البحث التي اختارها الباحث (٨٢) طالباً وطالبةً بواقع (٤٢) طالباً وطالبةً في المجموعة ألتجريبية و (٤٠) طالباً وطالبةً في المجموعة ألضابطة . وقد اختار الباحث كلية التربية الأصمعي – جامعة ديالى بصورة قصيدة لغرض تطبيق تجربة الدراسة الحالية وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات وهي .

الأعمار الزمنية ، التحصيل الدراسي للوالدين المعلومات السابقة (الاختبار القبلي واختبار الذكاء) .

وبعد صياغة الأهداف السلوكية وإعداد الخطط التدريسية أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والمزاوجة ، والصواب ، والغلط ، أما فيما يخص اختبار التذوق الأدبي فقد اعتمد الباحث على الاختبار الذي أعده الباحث (ضياء عبد الله احمد ، عام ٢٠٠١) الذي يتكون من (٣٠) فقرة اختبارية جميعها كانت اختياراً من متعدد أما اختبار معالجة المعلومات فقد اعتمد الباحث على الاختبار الذي أعدته الباحثة (سناء لطيف حسون ، عام ٢٠٠٦) يتكون الاختبار من (٥٤) فقرة اختبارية ، مثلت مهارات فرعية متعددة ومتنوعة ، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، مربع كاي ، معامل الصعوبة ، القوة التميزية ، معامل الارتباط بيرسون وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً طبق الباحث الاختبارات على مجموعتي البحث ومن ثم عالج البيانات الإحصائية فتوصل إلى :

١-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٢-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٣-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٤-تساوي طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، مع طالباتها في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٥-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٦-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٧-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٨-تساوي طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، وطالباتها في اختبار التذوق الأدبي .

٩-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ،على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات .

١٠-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيه ما وراء المعرفة ، على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات .

١١-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات .

١٢-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، على طلابها في اختبار معالجة المعلومات .

ومن ثم أوصى الباحث بما يأتي :-

١-الإفادة من إستراتيجية ما وراء المعرفة لتدريس مادة البلاغة ومواد أخرى لكافة المراحل الدراسية في قسم اللغة العربية في كليات التربية .

٢-تشجيع التدريسيين على الاهتمام بتعليم التفكير بصورة عامة ، بوصفه نشاطاً عقلياً يساعد على انتقال التعلم إلى حيز التطبيق والحياة العملية .

٣-تضمين منهاج الدورات التأهيلية والتطويرية للتدريسيين في الجامعات العراقية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة .

٤-تنوع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية ، وعدم الاقتصارعلى طريقة أو أسلوب واحد في التدريس ، لاسيما في تدريس مادة البلاغة .

واقترح الباحث ما يأتي :-

١- إجراء دراسة مماثلة لتعرف اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في فروع اللغة العربية الأخرى كالأدب ، والتعبير ، والإملاء ، والنحو ، والنقد . وفي متغيرات تابعة اخرى مثل الدافعية الاتجاه والميول نحو المادة ، التفكير الابداعي ، التفكير الناقد

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

هدف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

عانت البلاغة وما زالت تُعاني الكثيرَ من الصعوبات ولاسيما ما يتعلق بطرائق تدريسها ، إذ بقيت شروحاً تُدرس، ومتوناً تحفظ ، في وقت نحن بأمس الحاجة إلى تحديث طرائقها، كونها عانت من ضعفٍ ظاهرٍ في سير تعلمها وتعليمها ، على الرغم من انها السبيل المفضي إلى فهم كتاب الله تعالى وكلام العرب ، لذلك أولى القدماء هذا الفن عنايةً كبيرةً ووضعوا فيه دراسات كثيرةً اتسمت بالأصالة والمنهج السديد ، ولولا جنوح الحياة الأدبية في القرون المتأخرة إلى التقليد لظلت البلاغة نابضة بالحياة ترفد الأديب بكل بديع، ولبقيت درساً من معالم التطور والتجدد ، ولكن ما أصاب الأدب من ذبول ، أورثها جموداً تمثل في شروح التلخيص وما عرف من كتبها في تلك العهود (خليل ، ١٩٦٨ : ٣)٠

إنّ تدريس البلاغة يشوبه الكثير من القصور والجفاف في مراحل تعلمها وتعليمها كافة ، حتى الجامعات بوصفها أعلى المؤسسات التربوية والتعليمية نجدها قد انصرفت إلى تدريس البلاغة بشكل نظري لا تطبيقي ، وأخذت بتدريس علوم البلاغة بشكل جاف وعقيم لا حياة فيه ، غير مبالين بتطبيق الغرض الجمالي وبدون أي تطبيق في اللغة ، فأصبحت هذه العلوم جافة لا تمس الذوق الأدبي عند المتعلمين ، فأخفقت بذلك من تحقيق غاياتها ، وبدأ واضحاً ما يشعر به المتعلمون ولاسيما الطلبة تجاه درس البلاغة من تكلف وغموض ناتج عن حفظهم الآلي لقواعد ومصطلحات مجردة (المومني ، ١٩٨٧ : ١١) .

وقد أكدت الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الخصوص الانخفاض الحاصل في مستوى التحصيل في البلاغة وجمود درسها الأمر الذي يجعلنا ندرك بأن ظاهرة الضعف في تحصيل البلاغة ، ظاهرة معقدة كثيرة الأسباب كذلك واقع حال تدريسها والمحاولات التي قامت بها بعض الأقطار العربية لتيسير تدريس البلاغة والاستجابة لدعوات الخروج بدرسها من جموده (السيفي ، ١٩٩٥ : ٦٠) ففي بداية السبعينيات قامت أقطار الخليج العربي والمغرب العربي بإلغاء حصة البلاغة

ودمجهـا فـي حصـص النصـوص والأدب مـع الاكتفـاء بكتـاب واحـد للنصوص والأدب، فقال بعض منهم " لابد للبلاغة أن تدرس في ظل النصوص الأدبية ، لأن الغرض منها تذوق هذه النصوص وفهمها فهماً دقيقاً ، وتبيين نواحي الجمال فيها ، وفهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب " (المرمني ، ١٩٨٧ : ١١) .

لقد تباينت الدراسات التي أجريت في هذا الخصوص في تحديد الأسباب المؤدية لهذا الضعف ، فقد يكون السبب في الكتاب البلاغي وطريقة تأليفه إذ قد يكون غير قادر على تنمية الذوق الأدبي لدى الطلبة(احمد ، ١٩٨٤ : ٣) .

وقد يعود السبب إلى الأداء العام المنخفض لبعض مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة ، فأداء المدرس في عرض مادة الدرس بشكل جيد من أهم عوامل نجاح الدرس ، وقد أشارت الكثير من البحوث التربوية ، أن ضعف المدرس ، وقلـة العنايـة بإعـداده إعـدادا سـليماً ، يـنعكس علـى طلبتـه ، ويسـهم فـي انخفـاض مسـتوياتهم العلميـة والثقافيـة (القـره غـولي ، ١٩٨٠ : ٦٣) . وقـد أشـارت دراسـة خـاطر إلـى ان (٨٠ %) مـن مدرسـي اللغـة العربيـة فـي الـوطن العربـي غيـر مـؤهلين . وأنهـم يصـلون إلـى درجـة الضـعف (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ : ١١٢) .

وقد يعود السبب إلى طرائق التدريس غير المجدية . فالطريقة التدريسية لها أثرها الواضح في إنجاح الدرس وتحقيق الأهداف الخاصة والمرسومة له فيما لو كانت طريقة جيدة تتناسب مع الموقف التعليمي ومستوى المتعلمين ولأهمية الطريقة التدريسية وضرورتها في سير الدرس بشكل سليم وإنجاحه في تحقيق الأهداف المرجوه منها ، نجد أن الدراسات الحديثة أكدت عليها وعدتها حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فلها الدور الكبير في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها ، وهي من صميم المنهج المدرسي وليست نشاط يجري معه (ابراهيم ، ١٩٨٤ : ٣١٩) .

فما زال الكثير من التدريسيين يتبعون طريقة التلقين، والإلقاء ، والمناقشة العادية في أفضل الأوقات ، وهذه لا تسهل عملية الفهم للفنون البلاغية ، ولا تمس الهدف من تدريس البلاغة (الخالدي ، ١٩٩٣ : ٨٠ – ٨١) .

ومن الأسباب التي ادت إلى تجمّد البلاغة ، أنها تأثرت تأثيراً بالغاً بالأبحاث الفلسفية التي اهتم بها الباحثون العرب في وقت مبكر مع نشأة العلوم العربية ، ونمت معها نمواً وصلت في العصور المتأخرة إلى حد التحمل والتكلّف وكانت الجهود المبذولة في دراسة البلاغة جهوداً غير مجدية بالنسبة للعلم والمتعلم على السواء (عيد ، ١٩٧٤ : ٢٣٢) .

إن ظاهرة الضعف في البلاغة بين الطلبة معقدة و كثيرة الأسباب ، إذ قد يكون السبب في المادة البلاغية نفسها ، كأن تكون موضوعاتها كثيرة ومعقدة ولها تفرعات عدة ، وتفصيلات كثيرة تحتاج إلى المزيد من الشرح والتوضيح والتحليل ، أو قد يكون في الكتاب البلاغي ، كثيراً من الإيجاز وهذا الإيجاز يكون مخلاً لا يتناسب وطالب الفرع الأدبي ، فأسلوبه غير شائق ، وموضوعاته مقتضبة وموجزة بشكل شديد ، مع خلوه من التدريبات التي تنمي ملكة التعبير ، إذ يحتوي على تدريبات نمطية تقليدية تنمي مهارات لغوية يسيرة (العزاوي ، ١٩٦٠ : ١٠٨) .

ويرى الباحث ان مشكلة البحث الحالي تبرز من خلال الصعوبات التي يعانيها الطلبة من تدريس مادة البلاغة ودراستها على ما شخصته الدراسات السابقة ، والبلاغة فرع من فروع اللغة العربية التي تعاني صعوبة وضعفاً ظاهراً في سير تعلمها وتعليمها فإن درس البلاغة مازال يعاني من مشاكل كثيرة فهو لم يحقق الغرض الذي يراد منه ولم ينمّ حاسة الذوق ، ولم يسهم في تنمية القدرة على صنع التعبير الجميل لذلك أصبح تذوق البلاغة امراً صعباً ، حتى أن المدرس لم يعد قادراً على تذوق جمالية النص ، وتحريك أحاسيس طلبته ، فصار الدرس جامداً ومتوقفاً عند استيعاب المصطلح البلاغي فترتب على ذلك ظهور شيء من الضعف اللغوي لدى الطلبة ولاسيما عند تحليل النصوص ومناقشتها ، فظاهرة أهمال

النص وتجاوزه إلى ما كتب عنه من رأي أو تعليق هي ظاهرة مرضية كما يقال ولاشك في أنها مسؤولة عن بعض الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة

أهمية البحث :

تعد اللغة الوسيلة التي تساعد الفرد على فهم الجوانب الثقافية والأداة الاجتماعية، التي تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معهم فهي وعاء الفكر وبها يتم التفاهم والتخاطب ،وبها يعبر كل قوم عن مقاصدهم وأغراضهم ، وتعد سبباً من أسباب تمتين الروابط بين أبناء الأمة الواحدة(ابن خلدون،١٩٨٧: ٥٤٦)

وتحتل اللغة بؤرة الأحداث الإنسانية ، فعن طريقها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من المعارف والاكتشافات والاختراعات ، ومن طريقها يصرّف الفرد أصغر شؤونه اليومية وأعظمها شأناً ، وهي مفتاح العلوم المعرفية المتزايدة في هذا العصر ، عصر التقدم العلمي من أجل زيادة فرص التعاون المشترك بين الشعوب والأمم ، وركيزة مهمة لكسب المعرفة وركن أساس من أركان الثقافة الاجتماعية ، وخلق العلاقات الإنسانية وتبادل الآراء والأفكار بين الفرد وأبناء مجتمعه (قورة ، ١٩٧٢: ١٧) .

وقد احتلت اللغة المرتبة الأولى من علاقات الإنسان بالبيئة المحيطة وأخذت الكلمات بمرور الزمن تعبر عن معظم الإشارات وتحل محلها، فالبشرية أحوج ما تكون إلى هذه العلاقات وإلى هذا التبادل في الآراء والأفكار من أجل أن ترقى بآدميتها وإنسانيتها (بيرس ، ١٩٨٤ : ٥) .

إنّ التواصل والتفاعل بين الفرد وأبناء جلدته لا يتم إلا باللغة بوصفها أهم مظاهر السلوك الإنساني ، ووسيلة الاتصال بين المجموعات الإنسانية ، فهي فعلٌ نفسي يتطلب نشاطاً إراديا للعقل ، وفعل اجتماعي لاستجابتها لحاجة الاتصال بين بني البشر ، وحقيقة تاريخية نجدها في صور متباينة وفي عصور مختلفة على سطح المعمورة (القره غولي ، ١٩٨٠ : ٢٤) ، وقد عدّ مارتينه : "

ف

وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل في أطار المجتمع الذي تنتمي إليه " (زكريا ، ١٩٨٥ : ٢٥٣) .

إن اللغة لسان الأمة ، ووسيلة نقل التراث وحفظه ، وتبادل الآراء والأفكار والعلوم والآداب داخل كل مجتمع وآخر فهي النتاج الاجتماعي لملكة اللسان ومجموعة التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة ، فلغة كل أمة لسان حالها ، وعنوان وجودها ، ووسيلة التعبير عن ذاتها ، فلا غرابة أن يقال بإن : " الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة " (السيد ، ب.ت : ١٣) ، لأنها تسمى امة إذا ترابط أفرادها في وحدة تنظمهم وليس من الممكن أن يترابط أفراد مجتمع ما في وحدة عامة قوية بدون لغة تجمعهم على هذه الوحدة ، لذا ألفت الأمم لغاتها واستعملتها وأعجبت كل أمة بلغتها إلى الحد الذي تجاوز حدود العقل ، وقال كل قوم بقدم لغتهم ، وافتخروا بمجدها وبقائها . (السامرائي ، ب.ت : ٧) .

إن اللغة الحية تدل على حيوية المجتمع ، واللغة الجامدة تدل على تخلف المجتمع الذي تبناها عن مسايرة الركب الحضاري ، وبذلك أصبح مقياس رقي المجتمعات مدى عنايتها واهتمامها بلغتها القومية ، فهي تُعتبر عنصراً من عناصر تقدمها وتطورها ، فلا يمكن لأية امة من الأمم الاستغناء عن هذا العنصر المهم في تكوينها، فاللغة جزء أساس لا يمكن فصله عن المجتمع ، بل هي الدعامة الأولى من دعائم تطوره ، إذ لا يمكن إعداد الفرد إعدادا سليماً ومتكاملاً مالم يتعلم المهارات الأساسية للغة ، فاللغة تجعل الأمة الناطقة بها كلاً متكاملاً متراصاً ، فهي الرابطة الوحيدة والحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان (أمين ، ١٩٦٧ : ٨) .

ويرى الباحث أن اللغة ظاهرة اختص بها الإنسان فمكنته من نقل ما في ذهنه من خواطر ومشاعر ومكنته من إقامة الحضارات ، فاللغة والمجتمع والحضارة ظواهر متداخلة متكاملة ، ولولاها لما قامت للإنسان حضارة ولا عرفت له مدنية

وإذا كان هذا الحال ينطبق على اللغات جميعها ، فأنه يكون أكثر انطباقا على اللغة العربية، إذ تحتل هذه اللغة مكانة مرموقة بين لغات العالم ، لما امتازت به من ميزات جعلتها أهلا للحياة والبقاء ، فهي عنوان استمرارية الصفة العربية لما تتضمنه من وحدة في التفكير ، وفي المبادئ والمثل ، فحملت نصيبها الموفور من المسؤولية ، مسؤولية حمل كتاب الله تعالى إلى دول شتى وممالك عدة ، فحملت معها رقة وعذوبة وقوة ورصانة ، فضلت وعاء الثقافة العالمية وأداة الحضارة الإنسانية (لوبرن غوستاف ، ١٩٥٦ : ٤٣٩) .

إن للغة العربية من الخصائص ما يجعلها تتبوأ مكانة متميزة ، ففيها من القوة والأصالة التي استمدتها من قوة أبنائها وأصالتهم ، وهي لغة الدين والحضارة ،مما جعل أمر الحفاظ عليها واجباً على أبنائها ولاسيما بعد أن أدركوا ان العناية بها هو السبيل المفضي لفهم ألقرآن الكريم ، فهي لغة خالدة بخلود كتاب الله تعالى، ولغة اعتبارية تجاوزت مستوى العقل البدوي بعد أن اختارها الله جل ثناؤه لتكون لغة وحيّهِ فأسبغ عليها من القدسية ما لا يتوافر لغيرها من اللغات الأخرى ، فأدرك العربي شأن هذه اللغة المعطاء ودورها في حياته بكونها لغة الإيمان والعقيدة والفضيلة ، لغة أمجاده ، فاللغة والعقيدة هما حلقتا المجد في سلسلة أمجاد الأمة العربية وسر حياتها وعظمتها ، وهي لغة حية عرفت بتراثها اللغوي ، وبتنوع أساليبها وبكثرة مجازاتها ، وجمال القول فيها ، حتى عدها الكثير من العلماء بأنها اللغة الشاعرة (أبو مغلي ، ١٩٧٦ : ١٣) ، التي كثر فيها الشعر والشعراء والتقى فيها تعبير الحقيقة والمجاز ، فثراء أصواتها وألفاظها وتطوير تراكيبها جعلها مستجيبة للنهوض العلمي والتطور التقني فظلت لغة مقتدرة على العطاء يشهد لها العلماء بأفضليتها وأهميتها وقدسيتها ،والثعالبي**(– ٤٢٩ هـ) ربط حب اللغة العربية بحب الله وطاعة رسوله الكريم ﷺ ، إذ قال : " من أحبّ الله أحبّ رسوله محمداً ﷺ ، ومن أحبّ الرسول العربي أحبّ العرب ، ومن أحبّ العرب أحبّ العربية التي نزل بها أفضل

** الثعالبي : هو أبو منصور النيسأبوري ٩٦١ م – ١٠٣٨ م ، اديب ومؤرخ عباسي له يتيمة الدهر في شعراء العصر ، في الاداب والتاريخ ، ولطائف المعارف ، وفقه اللغة ، وكتاب الامثال وغير ذلك مما بلغ عدده ٣٦ كتاباً جمع فيها اشعار الناس ورسائلهم واخبارهم (المنجد في الاعلام ، ط ٨ ، بيروت لبنان ،١٩٧٦ ، ص ٨٢) .

الكتب، ومن أحبّ العربية عني بها وثابر عليها وصرف همّته إليها " (الثعالبي ، ١٩٥٤ : المقدمة) ، وقد وصفها القلقشندي (– ٨٢١ هـ) بأنها : " أمتن اللغات ، وأوضحها بياناً ، وإذلقها لساناً ، وأمدها رونقاً ، وأعذبها مذاقاً ، ومن ثم اختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه وخيرته من خلقه ... وجعلها لغة أهل سمائه ، ومكان جنته ، وأنزل بها كتابه المبين " (القلقشندي ، ١٩٦٣ : ١٤٨)، وقد أشار الفراء* إلى فضل اللغة العربية إذ قال : " وجدنا للغة العرب فضلاً على جميع لغات الأمم اختصاصاً من الله تعالى ، وكرامة أكرمهم بها ، ومن خصائصها انهُ يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " (القلقشندي ، ١٩٦٣ : ١٤٩) . وفي المعنى نفسه يقول الدكتور المخزومي – رحمه الله – أن " للعربية سمةً تُميزها عن اللغات الأخرى ، تلك هي أن الكلمة أثناء الجملة تحمل معها ما يدل على صفتها الإعرابية ، ما دام للكلمة مثل هذه الصفة فيها من الحرية في التنقل في أثناء الجملة ما لم يكن لغيرها من اللغات في غير العربية (المخزومي ، ١٩٦٦ : ٨٧).

وإذا كان هذا الأمر إدراكاً لأهمية اللغة العربية من جهة أبنائها ، فأن واقع الحال يؤكد أن الكثير من المستشرقين يدركون ما للغة العربية من خصائص جعلها تأخذ مكانتها المرموقة بين لغات العالم ، فالمستشرق الفرنسي (ماسنيون) يرى إن : " اللغة العربية لغة وعي ، ولغة شهادة ، وينبغي إبقائها سليمة بأي ثمن" (الحلي ، ١٩٨٢ : ١) ، أما المستشرق الألماني (فريناغ) قال : " إن اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب بل أن الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العد " (السمان ، ١٩٨٠ : ٢) .

ويرى الباحث إنّ واقع الحال يبيّن ما للغة العربية من منزلة مرموقة في أفئدة الناطقين بها من عرب وغيرهم ، وأرباب هذه اللغة وأصحابها هم العرب الذين نعتوا

---

* . الفراء : هو يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (أبو زكريا) ، امام الكوفيين واعلمهم بالنحو واللغة وفنون الادب ، ولد سنة ١٤٤ هـ في الكوفة ، تلميذ الكسائي ومؤدب ابني المؤمون ، توفي سنة ٢٠٧ هـ وهو مسافر إلى مكة ، وله (معاني ألقرآن المقصور والممدود) ،(الاعلام ، خير الدين الزركلي،دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٠ ، مجلد ٨ ، ص ١٤٥) .

ر

بأنهم فرسان الكلام وأهل الفصاحة والبيان ، وإن كانوا قد تواضعوا على هذه اللغة فلم يكن نتاج أذهانهم الصقيلة وخواطرهم العجيبة إلا شيئاً خليقاً بالشرف والرفعة .

ونظر علماء العربية إلى لغتهم نظرة القداسة ، فهي لغة قرآنهم ، وعدّوا حمايتها واجباً مقدساً ، ولعلنا لا نجانب الحقيقة إذا قلنا أن العربية هي لغة مستوى التطور عندما ترد على من يدعي بأنها لغة قديمة وعسيرة لا ترقى إلى التطور فالعربية لم تكف عن التطور وبقيت مستعدة للاستيعاب قواعداً وصرفاً وبلاغة (يوسف ، ١٩٨٢ : ٧٤)، وهذا ما أكده العلماء وأشار إليه العرب وغيرهم فالرافعي قد أصاب كبد الحقيقة بقوله : " إن هذه اللغة بنيت على أصل سحري يجعل شبابها خالداً " ، أما (ارنست رينان) فقد قال : " من أغرب ما وقع في تاريخ البشر وصعب حول سير انتشار اللغة العربية فقد كانت لغة غير معروفة بادئ ذي بدء فبدأت في غاية الكمال سلسة أي سلاسة غنية أي غنى كاملة بحيث لم يدخل عليها إلى يومنا هذا أي تعديل مهم فليس لها طفولة ولا شيخوخة ظهرت لأول مرة تامة محكمة " (الجندي ، ب.ت : ٢٥) .

إن في اللغة العربية من الجمال والحيوية والفكر ما يجعل الاهتمام بها أمراً ضرورياً يفرضه الموقع المتميز الذي احتلته هذه اللغة بين سائر اللغات الأخرى فلم تظهر عليها يوماً إحدى علائم الشيخوخة أو الاكتهال ، بل كانت وما زالت حية متطورة بكل ما فيها من خصائص تجعلها قادرة على استيعاب كل الألفاظ الحضارية بجانبيها اللغوي والاصطلاحي ، فهي ذات فاعلية وقدرة على البقاء والاستمرار (تيمور ، ١٩٥٦ : ٩) .

لقد عانت اللغة العربية ومازالت تعاني من العشوائية والارتجال في تعلمها وتعليمها، حتى غدت بأعين الكثير من متعلميها لغة صعبة ، إذ تدرس بمعزل عن الحياة اليومية بعيد عن التطبيق الفعلي ، وقد أشار الدكتور (طه حسين) إلى هذا إذ قال: " إن لغتنا لا تدرس في مدارسنا وإنما يدرس في هذه المدارس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة " (حسين ، ١٩٦٨ : ١٣) .

إن أشد ما تصاب به اللغة أن يهمل استخدامها في الحياة ، فتتحول على السنة الدارسين قوالب لا تحركها العواطف والمشاعر فتصبح بذلك عبارة عن قواعد وأحكام يستظهرها المتعلم بعيداً عن الموقف الذي يتطلب الحديث أو الكتابة (ظافر ، ١٩٨٤ : ٥٧) .

وفي ضوء هذه الحقيقة راح المعنيون باللغة العربية وأصول تدريسها يحاولون جاهدين لمعالجة الصعوبات والمعوقات التي من نتائجها فيما لو لم تعالج ضعف في تحصيلها لدى الدارسين لها ، فكان من ثمرات جهودهم أن وضعوا رسائل ودراسات تتضمن مقترحات لتطوير تدريس اللغة العربية ، وتقصي أسباب ضعف الناشئة فيها ووضع الحلول المناسبة لمعالجتها (مجاور ، ١٩٦٩ :٥٣) .

وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة والمتواصلة لخدمتها والاهتمام بها ، إلا أن الصعوبات في تعليمها وتعلمها ما زالت شاخصة ، وقد تمثل هذا في ضعف ظاهر في فروع اللغة العربية عامة ، والبلاغة خاصة (الخالدي ، ١٩٩٣ : ٤) .

إن البلاغة لون من ألوان الأداء الذي يكتسبه الإنسان من طريق السماع والتقليد والمحاكاة، ومن أوائل العلوم التي عني العرب بها لحاجتهم الماسة إليها ، فهي الطريق المفضي لفهم ألقرآن الكريم والسبيل الذي يمكنهم من معرفة مواطن الجمال والقبح في الكلام ، وهي وليدة ألقرآن، ومبحث إعجازه (سمك ، ١٩٧٥ : ٢٧٩)

إن العرب بفطرتهم السليمة ، اشتهروا منذ القدم بالفصاحة والبلاغة وعرفوا بسلامة الذوق وحسن المنطق ، وبقدر اهتمامهم بفنون القول اهتموا بالبلاغة ، إذ هي العلم الذي يعني بدراسة التعبير الفني الجميل ، فكان من نتيجة هذا الاهتمام ان قرنوها بالفصاحة واتخذوا من كليهما مقياساً للكلام الجيد والمنطق السليم (البحراني ، ١٩٨٦ : ٣٥) .

إن الاهتمام بالبلاغة قديماً وحديثاً نابع من أهمية البلاغة كونها العلم الذي يحدد القوانين التي تحكم الأدب والنقد ، فالبلاغة بصورها المختلفة والمتعددة تعد أداة

تعكس النشاط الأدبي وترصد ألأعمال والنتاجات الأدبية ، فلابد للأديب من إتباعها لأكتشاف أسرار العربية وتنظيم أفكاره وترتيبها ، وفي اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين ، وبذلك تمثل البلاغة كيفية متقدمة إلى استثمار المعرفة في اللغة والأدب ، بل هي " روح الأدب تعلم صنعته وتبصر بنقده " (الخولي ، ١٩٦١ : ١٨) .

إن البلاغة لا تقف عند حدود الأدب فحسب بل تتعدى إلى ابعد من ذلك لتشمل قضية الإعجاز ألقرآني غير المتناهي ، بل تعدت لتكون النواة الأولى والأساس في الدرس ألقرآني وفهم آيه ، فلا غرابة أن يكون ألقرآن علم البلاغة عند العرب ، ثم صار بعدهم بلاغة هذا العلم (الرافعي ، ١٩٦٠ : ٢٩٢) .

وقد امتازت البلاغة بأهمية واضحة من بين علوم العربية الأخرى لارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم فنالت نظرة القدسية من جهة العلماء إذ جعلوها أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالتحفظ فيها يعرف بها إعجاز كتاب الله تعالى ، فالإنسان إذا اغفل علم البلاغة ، واخل بمعرفة الفصاحة ، لم يقع علمه بأعجاز ألقرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف وبراعة التركيب ، وهي من أهم وسائل الكشف عن أسرار الإعجاز ألقرآني فهي توجه الآيات ألقرآنية التي لا يمكن حملها على الظاهر ، فأصبحت بذلك الجسر الموصل إلى رحاب ألقرآن ، فلأهميتها تضمت وبجهود العلماء والأدباء تميزت ، ويحث بعضها إلى ذوق خلاق ، وفكر وثاب ويحفز بعضها الأخر عقل منطقي ، وتنظيم تجريدي ، ومن جهود هؤلاء كانت البلاغة العربية (يموت ، ١٩٨٣ : ١١) .

وقد أصاب الأمام علي (عليه السلام) كبد الحقيقة إذ قال :"البلاغة افصاح قول عن حكمة مستغلقة وابانة عن مشكل" ومثله قول الأمام الحسن السبط (عليه السلام) "البلاغة إيضاح الملتبسات وكشف عوار الجهالات بأسهل ما يكون من العبارات " (أبو علي ، ١٩٨٣ : ٥٣).

ويرى المراغي* إنهُ من الخير للطلبة وأجدر بهم ان توجه أنظارهم إلى تفهم أسرار التراكيب للكتاب الكريم والسنة النبوية ، مع إرشادهم إلى أوجه الحسن التي اشتملت عليها الموضوعات الأدبية والبلاغية ، التي بها استحقت الفضل والرجحان على ما يماثلها في الغرض ويختلف عنها في الصنعة ، فذلك أعود بالفائدة وأجمل في الوصل إلى الغرض (المراغي ، ١٩٥٠ : ٤٣) .

وتقول كرستينا شتوك* "البلاغةُ فنٌ يحظى بأكبر قدر من الأعجاب ، فلم ينشأ لدى العرب فنُ رسم رفيع المستوى على سبيل المثال وذلك بسبب المحضورات الدينية ولا فن نحتٍ راقٍ متميز للمحضورات نفسها مثل البلاغة العربية المتمثلة بألقرآن الكريم ولغته ، وإن علمَ البلاغةِ تطور بشكلٍ مستقلٍ وأوجدَ نظاما خاصاً به " (شتوك ، ١٩٩٩ : المقدمة) .

يقول الزيات* " الحقُ أن اظهر الدلالات في مفهوم البلاغة اناقة الديباجة ونصاعة الإيجاز، وبراعة الصنعة ، فإذا كانَ مع ذلك المعنى البكر ، والشعور الصادق كان الإعجاز " (الزيات ، ب ت : ٢٥) .

فالغرضُ من البلاغة إدراك ما في الأدب من معان وأفكار سامية وتذوق ما به من جمال وطرافة ، يقول عبد القاهر الجرجاني* "ت ٤٧١ هـ" في معرفة البيان لولاه لم ترَ لساناً يحوك الوشى ، ويصوغ الجُمل ، ويلفظ الدر ، وينفث السحر، ويُقري الشهد ، ويُريكَ بدائعَ من الزهر "(الجرجاني ، ب ت : ٢٨).

---

* . المراغي : هو احمد بن مصطفى بن محمد بن عبد المنعم ، من علماء الازهر الشريف ، تعلم في كلية(غوردون)في السودان ، ثم في الازهر وارسل في بعثة إلى انكلترا فاقام فيها خمس سنوات متخصصاً في دراسة التاريخ والادب ، وله علوم البلاغة ، عين اماماً للملك فاروق ومدرساً إلى ان توفي سنة ١٩٥٠ ، (الاعلام ، خير الدين الزركلي ، مجلد ١ ، ص ٢٥٨ .

* . كرستينا شتوك : باحثة الدراسات الاسلامية في جامعة لايبزيغ ، اشتهرت في دراسة وتحليل عشرات من الخطب ومقارنتها بعضها ببعض ، ولا سيما خطب الرئيس المصري السابق جمال عبد النصر والرئيس العراقي المخلوع صدام حسين ، (بحث عبر الانترنيت) .

* . الزيات : هو احمد بن حسن ، تلقى العلم في الازهر ، واحد الكتاب العرب الافذاذ ، من آثاره (دفاع عن البلاغة) ، (تاريخ الادب العربي) ، (وحي الرسالة) في اربعة اجزاء ، ولد عام ١٨٨٥ م ، توفي عام ١٩٦٨ م ، (الاعلام ، مجلد ١ ، ص ١١٣) .

* . الجرجاني : عبد القاهر ، لغوي من الائمة ومن تلاميذ ابي الحسن الفارسي ، عاش في جرجان ، له الوامل المئة وكتاب اسرار البلاغة ودلائل الاعجاز . (المنجد في الاعلام ، ط: ٨ ، ص ٢١١) .

وهذا ما دفع ابن خلدون* ليقدح شرارة فكره بقوله :" اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة ، ودرجوا عليه في جميع امصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات ألقرآن الكريم ، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل عليه بعد من الملكات وسبب ذلك ان التعليم في الصغر اشد رسوخاً وهو اصلُ لما بعده " (ابن خلدون ، ١٩٨٧: ٥٣٧ – ٥٣٨).

ومن هنا تتجلى أهمية البلاغة التي تعد من صفة الكلام لا المتكلم (مطلوب ، ١٩٨٠ : ٥٥) فهي تقوم الملكات وترشد الذوق وتهدي الموهبة الأدبية في نفس الأديب أو القارئ حتى يبلغ الكمال ، كما أنها تنمي في دارسها جودة الأسلوب بحيث تجعله ناقداً متذوقاً وكاتباً موهوباً يمتاز بخصب الخيال ، واضح الفكر واسع الاطلاع ، يستطيع أن يحكم على النصوص الأدبية السليمة بما صقلته دراسته البلاغية (علام ، ١٩٩٣ : ٥٣).

وبناء على ذلك ، نرى سعي التربية الحديثة إلى إيجاد الطرق والأساليب التدريسية الكفيلة بإيصال المادة التعليمية إلى أذهان الطلبة بوضوح وبساطة ، مما يتطلب أن يكون للمدرس المعرفة والدراية بالأساليب التدريسية التي تزيد من فاعلية وكفاءة طريقة تدريسه للوصول بالمتعلم إلى أقصى مستوى من الأداء

ومن المعلوم أن أساليب التدريس تتنوع بتنوع قدرات الطلبة حسب مراحلهم الدراسية ، مما يفرض على المدرس اختيار الأسلوب التدريسي الذي يناسب المرحلة الدراسية للمتعلم ويجعله محوراً في العملية التعليمية ، إذ " أن الأساليب التدريسية الجيدة هي التي تكون قادرة على إثارة دوافع الفرد من داخل الفرد بما يتعلق بحاجاته وأن تكون بعيدة عن استخدام الأمور الضاغطة من خارج الفرد دون رغبته " (الالوسي ، ١٩٨٤ : ٢٣٩) .

والمدرسة الحديثة تؤمن بضرورة توافر النشاط الذاتي من جانب المتعلم وعلى المدرس تشجيع طلبته ومساعدتهم على النشاط التعليمي بشكل فردي أو جماعي

---

* . ابن خلدون : هو عبد الرحمن بن محمد الحضرمي ، ت ٨٠٨ هـ ، عالم اجتماع اصله من اشبيلية ، اشتهر بكتابه (العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر) ، ومقدمته الشهيرة " المقدمة " ، (الاعلام ، مجلد ٣ ، ص ٣٣٠) .

فضلاً عن توفير فرص المراجعة للمحافظة على ما يتعلمه الطالب (ريان، ١٩٨٤ : ١٣٤).

والمدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يعدل من تفكير الطالب ومساعدته بحيث يصل في النهاية إلى نتيجة سليمة ، ويحتل العقل في الفكر الإسلامي مكانة عالية بوصفه أداة العلم ، ومعجزة الإسلام (ألقرآن الكريم) معجزة عقلية ، وانجاز الإسلام للعقل أكيد ، إذ يشهد بذلك كلمة تعقلون التي وردت في الكتاب الكريم (٢٤) مرة (نادر وسليم ، ١٩٦٧ : ١٢٤) .

ومفهوم العلم في الإسلام يتسم بالشمول ، وهو كل معرفة منظمة يصل إليها الفكر الإنساني من الإلهام والنظر والتأمل والملاحظة والتجريب والتعامل مع ظواهر الحياة – طبيعية كانت أم اجتماعية ، فردية كانت أم جمعية ، والعقل هو الحاكم والحاسم في أمور الدنيا وهو الدليل والمرشد حتى في أمور الدين ، ويكفي ان نعرف عدد آلايات ألقرآنية التي وردت فيها مشتقات العقل ووظائفه ، والدعوة لإستعماله حتى نتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة الإنسان (عبد الباقي ، ١٩٩٤ : ٦٣١).

ويعدُّ التعلم عملية أساسية في الحياة ، لا يخلو منها أي نشاط بشري ، بل هي جوهر هذا النشاط وبواساطته يكتسب الإنسان مجمل خبراته الفردية ، وعن طريقه ينمو ويتقدم ، وبفضله يستطيع أن يواجه أخطار البيئة ، وأن يقهر الطبيعة ويسخرها لصالحه ، إذ يحظى موضوع التعلم في الوقت الحاضر بإهتمام المختصين بالدراسات النفسية والتربوية والعاملين في المؤسسات الاجتماعية والمهنية (الخالدي ،١٩٩٣: ٧٣).

ومن طريق فهم عملية التعليم يمكن تفسير التغيرات والتحولات الناتجة في السلوك الإنساني ، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذا السلوك للوصول إلى المبادئ والمفاهيم والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني ، الأمر الذي يساعد الآباء والأمهات والمربين على أحداث أنماط السلوك المرغوبة ، وفق أُسس وأساليب علمية (أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ١٧).

إنّ مدرس اليوم أصبح له أدوار متعددة، لكونه محفزاً ومشجعاً على النمو والتعلم ، وعاملاً مؤثراً في سلوك الطلبة ونمو شخصياتهم ، وقائداً للصف الدراسي ، ومرشداً تعليمياً ، ومهنياً ، لطلبته ، ومستشاراً لهم عند مرورهم بالأزمات والمواقف الصعبة (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعلم في الدول العربية،٢٠٠٢ : ١٩٩).

ويحدث التعلم بعدة طرائق ، فهو قد يتضمن حدوث تغيير في السلوك أو في التفكير أو كليهما معاً ، والتعلم يشمل التغيير في الأفكار وطرائق التفكير (عدس ، ١٩٩٩ : ٣٦).

إنّ معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس ، وإستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق ، بحيث تصبح عملية التعليم شائعة وممتعة للطلبة ، ومناسبة لقدراتهم ، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية ، واحتياجاتهم ، ومرضية لميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٥).

والمدرسون يحملون توقعات مختلفة للطلبة ، إنهم لا يعاملون جميع الطلبة بنفس الكيفية الواحدة داخل غرفة الصف ، فبعض الطلبة ينادى عليهم بدرجة اكبر من الأهمية ويسمح لهم بطرح أسئلة مثيرة للتفكير بدرجة أوسع ، ويتم تعزيزهم بمعدل أعلى (عدس ، ١٩٩٩ : ٢٨).

والتعلم هو مهارة ذهنية أو قدرة عقلية يمكن تنميتها أسوة بجميع القدرات الأخرى، والتعلم الجيد هو الذي يحفز قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه ، ولا يقتصر على حشد المعلومات والحقائق في ذهن الفرد ،لأنّ المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها إلى النسيان والزوال وأنّ عجلة التقدم العلمي تأتي بغيرها ، وتصبح غير نافعة ، لذلك فأن هدف التعلم هو تنمية قدرات المتعلم ، بل تنمية شخصية بسائر سماتها وخصائصها وجوانبها (العسيويّ ، ١٩٨٩ : ص١٢٤).

إذ يختلف طلبة اليوم عن طلبة الأمس في أمالهم وأهدافهم وتوقعاتهم ، فهناك في الوقت الحاضر تأكيد ضرورة ربط التعلم بفهم المشكلات الشخصية والاجتماعية

للفرد ومساعدته على مواجهة الغزو العلميّ والتكنولوجيّ الهائل ، وتمكينه من الاستفادة بأقصى درجة ممكنة ، مّما توصلت إليه المعرفة (عدس ، ١٩٩٩: ٣٨).

وإنّ المدرس هو سرُّ النجاح أو الفشل في عملية التعلم ، فهو الذي يختار تلك ألأنشطة وغيرها لتيسر للمدرس عمله ، وتجعله أكثر قدرة على تحقيق تلك الأهداف التي لا يمكن تحقيقها إلا بالتفاعل المباشر بين المدرس وطلبته (زيدان ، ١٩٨٢:ص١٠٠).

إنَّ التفكير هو أرقى أشكال النشاط العقلي عند الإنسان ، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان ، وفضله على سائر مخلوقاته والحاضرة الإنسانية هي دليل على هذا التفكير (أبو جادو ، ٢٠٠٧ : ٢٥).

فقد حظي التفكير كعملية معرفية بعناية علماء النفس ، إذ تنامى الاهتمام بالعمليات المعرفية وبالتفكير خاصة ، إلى الحدَّ الذي يمكن القول إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير Thinking Psychology (أبو حطب ، ١٩٨٣ : ٢٠٠).

وبذلك اصبح من حق الطلبةعلى مثقفي مجتمعهم تسليحهم بهذا التدريب حتى يمكن لهم النمو والتطوير ليتلائموا وحاجات المجتمع المعاصر، وتحقيق التكيف السوي لديهم، وبذلك اصبح من مهمات المجتمع المعاصر تدريب أبنائه على مهارة التفكير وإتاحة الفرص المناسبة ، والمناسبات التي تسمح لهم بذلك (قطامي وعمور ، ٢٠٠٥ : ١٣) .

من هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته التي تبقى صالحة مهما كان نوعها ، ويشير الباحثان (Page and Cthers) لهذا الحقيقة بقولهما " إنّ المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة ، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً ، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة و استدلالها ، بغض النظر عن المكان أو الزمان أو أنواع المعرفة التي تستعمل مهارات التفكير في التعامل معها " (Page and Cthers,1977 : 53).

إنّ من أهم سمات التفكير القدرة على الانفتاح العقلي ، فالإنسان بحاجة إلى معرفة نفسه ومعرفة الآخرين وفهم أفكارهم ، والانفتاح العقلي من الصفات الجيدة للإنسان المفكر، لكنه ليس ميلاً فطرياً ، ولا بد من أن يُعلم الإنسان على الانفتاح العقلي ، ويُدرب على التفكير ليتعرف على الآخرين ويفهم مقاصدهم ، وهنالك عدة طرائق لتدريب الطلبةعلى رؤية خبرات الآخرين ، وفهم وجهات نظرهم منها حلقات الدروس حول موضوعات مختارة من دروس كورت Cort* في تعليم التفكير (الحارثي ، ١٩٩٩ : ١٩٩).

ويعدُّ موضوع إستراتيجيات التعلم من الموضوعات الحديثة التي شاعت في السنوات الأخيرة في القرن العشرين نظراً لأهميتها الكبيرة في حياة الطلبة الدراسية عبر مراحل الدراسة المختلفة ، ولكونه يرتبط بالجوانب المعرفية والتحصيلية فقد أثار هذا الموضوع انتباه عدد من الباحثين لإجراء دراسات متنوعة عليه ، ولقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بنحو ملحوظ بدراسة إستراتيجيات التعلم وتطبيقاته وهذه الإستراتيجيات لازمة لإكتساب المعلومات وتخزينها وإستعمالها (خزام وعيسان ، ١٩٩٣ : ٣٢٨).

ويتطلب إستعمال إستراتيجيات التعلم الجهد والإقدام والرغبة في المحاولة ، فضلاً عن المواصلة لذا يؤكد كل من باركوشي وجان ومثكري (Barkowshi , chan and Muthukre) . إنه وقبل أن يتهيأ الطلبة لبذل الجهد في التخطيط والتقويم وتنظيم استعمال الإستراتيجية ، فإنهم ينبغي أن يؤمنوا بقيمة العمل بنحو جيد في أية مهمة ، فضلاً عن السيطرة الشخصية على نتائج المهمة وفائدة استعمال الإستراتيجية في إنهاء المهمة ، وقابليتهم في استعمالها بفاعلية ونجاح ، بمعنى آخر أن الطلبة الذين يلتزمون بالعمل بنحوٍ جيد في مهمة معينة ولديهم معرفة بالاستراتيجيات الخاصة والمطوّرة بنحو جيد، ويعتقدون أن إستعمال

---

* دروس الكورت : وضعه الدكتور ادوارد ديبونو Debono وهو برنامج لتعلم التفكير مباشرة . لا يعتمد على معلومات معينة عند الافراد أو ذاكرة قوية أو مهارة عالية،إذ يستفيد منه جميع الفئات الموجودة في الصف ويشمل المتعلمين من عمر (٨ – ٢٢ سنة) (أبو جادوا ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٤٥).

تلك الاستراتيجيات سيؤدي إلى أداء ناجح للمهمة ، يمكن أن يكونوا فعالين في اختيار الإستراتيجية وتنظيمها (Barkowshi , 2003 :4).

وتعدُّ إستراتيجيات تركيز الانتباه ، وتوافر الدافعية ، والتركيز على العمل المدرسي ، وتحمل مسؤولية التعلم الذاتي إستراتيجيات مهمة في التعلم والتعليم وينبغي ان تصبح جزءاً من بناء الطالب المعرفي ، يمارسها في أثناء تعلمه وتعليمه وممارسة هذه الاستراتيجيات لا تتحقق في يوم أو ليلة بل تحتاج إلى جهد كي تصبح مهارة لديه (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٣٥٥).

إنّ إستراتيجيات التعلم ضرورية لأن يتعلمها الطلبة، إذ تجعلهم أكثر قدرة على التحليل وتوثيق المعلومات ، لذا ينبغي أن تدخل الاستراتيجيات الأساسية في تدريس المواد جميعها لا سيما في حالة عدم إتقان الطلبة لهذه المهارات ، وحتى في حالة اتقانهم لها ، فهم بحاجة إلى أن يتوسعوا في تعلم هذه المهارة ، ومعرفتها واستعمالها في تطبيقات عامة ورئيسة (السرور ، ١٩٩٨ : ص١٧٤).

وتشير البحوث إلى أن الطلبة ذوي مهارات المذاكرة والقراءة والكتابة الأكاديمية ، هم يعرفون إستراتيجيات القراءة الأكثر لمهمة معينة ، كما إنهم يتوجهون إلى الهدف ويدركون النتائج المرغوبة للمذاكرة ، وهم محفزون داخلياً وعلى الرغم من إدراك الطلبة الذين تكون قراءتهم التعليمية ضعيفة للإستراتيجيات فأنهم يفتقرون إلى تطبيق الاستراتيجيات التعليمية آلياً في مواقف التعلم المختلفة لذا فإن تدريب الطلبةعلى إستراتيجيات التعلم إنما يهدف إلى تطوير عمليات عقلية مثل الاكتساب والحفظ والتخزين ، ومن ثم ادماج الخبرة وتكاملها مع خبرات الفرد. (خزام وعيسان ، ١٩٩٣ ، ص٣٦٨) .

وتعَّد إستراتيجيات ما وراء المعرفة مطلباً ضرورياً وأساسياً ،لأنها تساعد الطلبةعلى تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة (أبو عليا والوهر ، ٢٠٠١ : ١).

إنّ التفكير ما وراء المعرفي يتضمن مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم ، والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية ، وتشتمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها

، ومن ثم مراقبة تنفيذ وتعديل العمليات في أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح المرغوب (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٤٧).

وقد أكد ذلك الكثير من الدراسات والبحوث التي دعمت أهمية ما وراء المعرفة فيما يخص النمو المعرفي والتعلم الأكاديمي بصفة عامة ، إذ يمكن زيادة فاعلية المتعلم بجعله أكثر معرفة بما وراء المعرفة ويتم ذلك مباشرة بتدريس الطلبة فاعلية الاستراتيجيات المعرفية ، ومناقشة الجوانب والدافعية للأنشطة المعرفية كالتفكير ، ويذكر باريس وونجرد ان تحسين ما وراء المعرفة لدى المتعلمين يسهم في :

- تزويدهم باستبصارات ذاتية عن تفكيرهم.
- تحقيق استقلالية التعلم مما يفيد في نقل مسؤولية التعلم من المدرسين إلى التلاميذ أنفسهم.
- تكوين معتقدات ذاتية وانفعالات إيجابية لدى التلاميذ علاوة على الدور الدافعي لذلك (رشوان ، ٢٠٠٦ : ٣٣).

إن مهارات التفكير ما وراء المعرفية تنمو ببطء ، بدأ من سن الخامسة ، ثم تتطور بنموٍ ملموس في سن الحادية عشر إلى الثالثة عشر وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسها . وأظهرت الدراسات أن المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئين الجيدين يتصفون بأنهم يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه ، كما أنهم يعرفون حدودهم ، ويميزون بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه فإنهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون إليه عندما يفكرون في حل المشكلة (أبو عليا والوهر ، ٢٠٠١ : ٣٣).

كما أثبتت بعض الدراسات فاعلية البرامج التعليمية لمهارات التفكير ما وراء المعرفية في تحسين مستوى وعي الطلبة بقدراتهم وكيفية استعمالها ومتى تستعمل، وأظهرت حدوث تحسن في مستوى الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning ومستوى الاستيعاب القرائي والشفوي عند الطلبة وتختلف عمليات ما وراء المعرفة من فرد إلى آخر تبعاً للظروف المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة (الزغلول ، ٢٠٠٥ : ٨٠).

فهناك كثير من البرامج التي تركز على التفكير كموضوع قائم بذاته ، وعلى تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي ، التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها ومنها ، التخطيط والمراقبة والتقويم ، وتهدف إلى تشجيع الطلبةعلى التفكير حول تفكيرهم (Thinking about thinking) والتعلم من الآخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية (Anastasaia , 1976 :103).

وهناك دراسات كثيرة أكدت أهمية التفكير ما وراء المعرفي ، منها ما ظهر من خلال الأدبيات أن لمفهوم ما وراء المعرفة علاقته الوثيقة بمتغيرات متعددة من وجهة نظر عدد من الباحثين وكذلك نتيجة الإهتمام المتزايد في تنمية وتعليم التفكير ما وراء المعرفي أتجه عدد من الباحثين إلى بيان أهمية التفكير ما وراء المعرفي أكثر أهمية فهناك مثلاً :

الدراسة التي قام بها رومانفيل (1994) Romaniville والتي هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي أشارت نتائج تلك الدراسة التي تم إجراؤها على (٣٥) طالباً جامعياً من مستوى السنة الدراسية الأولى بكلية الاقتصاد ، إلى أنه كلما إزداد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعياً بقواعد ما وراء المعرفة ، وأقدر على إستدعاء مهاراتها إذ كانت هذه المعرفة أقوى بناءً وتنظيماً من الطلبة الأقل تحصيلاً (Romainville,1994; 359-366).

وقام الهيني وتشلدرز (1996) El-Hini and childers بدراسة شملت (٨٧) طالباً جامعياً من ذوي التحصيل الدراسي المتدني ، بهدف معرفة تأثير تعليم المهارات الدراسية على تحسين وعي ما وراء المعرفة وتطويره ، إذ أشارت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد تحسن وعيهم المعرفي ، نتيجة تعلم المهارات الدراسية كما تبين أيضاً وجود علاقة إيجابية قوية بين كل من درجات وعي ما وراء المعرفة ، ودرجات تفسير النجاح في القدرة على ضبط عملية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة (El-Hini and Childers , 1996 : 85 – 90).

أما ويندين(Wenden 1999) فقد ذكر أن معرفة ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في العديد من الفعاليات المرتبطة بإستعمال اللغة مثل الإتصال الشفوي

وإستيعاب القراءة والكتابة وإكتساب اللغة ، وما يرتبط كثيراً في تعلم اللغة والعلاقة بين ما وراء المعرفة والمعتقدات من جهة ، وبين التنظيم الذاتي من خلال تحليل المهمة ومراقبة السلوك وعندما يستدعي معرفة المتعلمين بما وراء المعرفة أو معتقداتهم حول المهمة ، فإنه يعد مفتاح تحليل المهمة المكونة لدافعية التخطيط لتلك المهمة ، إذ يقوم المتعلمون بمعرفة طبيعة المشكلة ، وهل هي مشابهة لمهمة سابقة تم حلها ، أم أنها جديدة ، ثم كيفية حلها ، كذلك المهارات والمعرفة اللازمة لها ؟ (Wenden , 1999:P436).

أما سكوفليد (Schoefeld , 1987) فقد ذكر أن لـ ما وراء المعرفة دوراً في توسيع المعنى والفهم لمادة الرياضيات الصفية ، ويعتقد أن (العالم المصغر لبيئة الرياضيات) سيشجع الطلبةعلى التفكير بالرياضيات كجزء من حياتهم اليومية وتشجيعهم على إمكانية وضع ترابطات بين المفاهيم الرياضياتية في سياقات مختلفة ، ومن ثم يعمل المتعلمون بعيداً عن تعقيدات الرياضيات (Schoefeld , 2000 : 189-215).

وأيضاً في مجال توظيف نظرية التفكير ما وراء المعرفي في تحسين التحصيل الدراسي في المواد الدراسية ، أجرت زان (Zan , 2000) دراسة هدفت إلى إستقصاء أثر إستعمال التفكير ما وراء المعرفي في تحسين أداء الطلبة في مادة الرياضيات ، على عينة تكونت من الطلبة الجامعيين في تخصص الأحياء، والذين تكرر رسوبهم في الإمتحان النهائي لمادة الرياضيات المقررة ضمن المواد الإجبارية في الجامعة إذ أشارت نتائج الدراسة أن الصعوبات الدراسية الرئيسة المؤثرة في رسوب هؤلاء الطلبة هي نقص في توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مجال التحصيل الدراسي ، كما أشارت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي الذي خضع لهُ هؤلاء الطلبةعلى توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد عمل على تمكين جميع الطلبة من إجتياز الامتحان النهائي لمادة الرياضيات (Zan ,2000: 220-235).

أما دور المدرس في التدريس على هذه البرامج والاستراتيجيات فيكون من خلال إجراءات تحمل المسؤولية فيما يخطط له الطلبة ، والقدرة على متابعة العمليات

المعرفية التي يقوم بها الطلبة، ومن ثم التحدث بصوت عال (التفكير بصوت مرتفع) في وصف كيفية مواجهتهم لمشكلة أو قضية ما استحوذت على اهتمامهم أمام زملائهم في الغرفة الصفية من حين إلى آخر كما أن نمذجة ألأعمال الجيدة أمام الطلبة تعمل على تثبيت هذه الاستراتيجيات في بناءهم المعرفي (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٥٤).

لذلك فقد نادى كثير من التربويين بأهمية يقظة الفرد ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات في حل مشكلة ما أو قضية تشغل بالهُ ، وأكدوا من ناحية أخرى أهمية ضبط الفرد المتعلم لعملية تعلمه وتحكمه بها ، وتوجيهه الوجهة الصحيحة المنوط بها ، فهم يعتقدون بأهمية المتعلم مستقلاً في تفكيره وأن يكون قادراً على توجيه عملياته العقلية وعملية تعلمه الوجهة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود ، كلما كان الفرد واعياً بالاستراتيجيات التي يوظفها في تعلمه متحكماً بها ضابطاً لها أدى ذلك إلى نتائج مثيرة وفاعله ، وإلى فهمه واستيعابه (دروزة ، ١٩٩٥ : ٩٤).

ومما تقدم تبدو أهمية البحث والحاجة إليه من خلال ما يأتي :

١- أهمية اللغة العربية .

٢- أهمية البلاغة العربية وعلومها .

٣- أهمية المعرفة في حياة الطلبة.

٤- أهمية تعلم الطلبة كيف يفكرون.

٥- أهمية التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٦- مساعدة العاملين في ميدان التربية والتعليم على تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لمستويات الطلبة.

٧- أهمية معرفة الطلبة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي .

هدف البحث :

يرمي هذا البحث الى تعرف اثر استعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

٤- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٥- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٦- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٧- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي .

٨- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار التذوق الأدبي .

٩- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات.

١٠- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات.

١١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات.

١٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار معالجة المعلومات .

حدود البحث :

١- طلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كلية التربية (ابن رشد ، المستنصرية ، كلية التربية الاصمعي)

٢- العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

٣- المقررات البلاغية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

أ- نشأة البلاغة العربية

ب-مدارس نشأة البلاغة

ج- علم البيان – نشأته – تعريفه

د- التشبيه – تعريفه – أركانه

هـ- أنواع التشبيه وأغراضه

و- الاستعارة – تعريفها – أركانها – أنواعها

ز- الاستعارة التمثيلية

ح- الكناية – تعريفها – أنواعها

ط- علم البديع – نشأته وتطوره

ي- السجع

ك- الجناس

ل- الطباق والمقابلة

م- التورية

تحديد المصطلحات :

أولاً : الإستراتيجية : Strategy

عرفها وبستر فن تصميم الخطط والأساليب أو استعمالها لتحقيق هدف محدد. (Webster , 1971: 867).

أما بدوي (١٩٧٧) فعرفها بأنها :" خطة عامة تستهدف تحديد الأهداف والاتجاهات(بدوي ، ١٩٧٧ : ص٤١١).

في حين أن كانيه وبرجز (Gagne and Briggs , 1979). عرفاها بأنها : " عملية داخلية في التعلم وظيفتها إدارة المتعلم لذاته ، وخزن المعلومات واستعادتها، وفي تنظيم حل المشكلة " (Gagne and Briggs , 1979 , : 8).

وعّرفها بيجز (Biggs , 1984) بأنها :" الطريقة التي يستعملها الطالب لاكتساب أنواع مختلفة من المعرفة والخبرات ثم خزنها واسترجاعها"

أما سرور :(١٩٨٧) .فقد عرفها بأنها : " مجموعة من الدعائم التي تحكم الوسائل و الأعمال التي ينبغي اتخاذها للوصول إلى تحقيق الأهداف المتوخاة : زيادة على أن الإستراتيجية تحدد المنهج الذي ينبغي إتباعه عند التخطيط تنفيذاً للدعائم التي يستند إليها " (سرور ، ١٩٨٧:ص٨٦).

ثم عرفها الكناني والكندري (١٩٩٥) بأنها :" الأساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيف يؤدي عمليات الانتباه والتنظيم والتذكر وحل المشكلة " (الكناني والكندري ،١٩٩٥ :ص٣٩٦).

أما قطامي ، وأبو جابر (٢٠٠٠) فيعرفانها بالقول :" إن الإستراتيجية بمثابة الطريقة المميزة للفرد عند توجهه للحل " (قطامي و أبو جابر ، ٢٠٠٠:ص٧٠٠).

في حين أن (Statement , 2000 : 32) عرف الإستراتيجية بأنها :" خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية " (Statement , 2000 : 32).

ثم عرفها كل من (قطاميّ و قطاميّ ، ٢٠٠١) بأنها : " جملة الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم وتتضمن جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة " (قطاميّ وقطاميّ ، ٢٠٠١ :ص٢٠).

أما أبو رياش (٢٠٠٧) : فقد عّرفها قائلاً " إنّ الإستراتيجية هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة ، وموجهة ذاتياً بنمو اكبر فضلاً عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة " (أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ص٢٠٦).

ثانياً : ما وراء المعرفة : Meatacognitive

وصف (فلافل Flavell) عام (1974) ما وراء المعرفة بأنها : " مراقبة العلميات المعرفية أو معرفة الفرد بعملياته المعرفية ، وما يتعلق بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات المرتبطة بالتعلم " (Flavell , 1976 : 232).

أما باير (Beyer 1987) فقد عرفها بأنها : " الوقوف في خارج العقل وتوجيه عملية تنفيذ مهمة تفكيرية معينة ، كتحليل مشكلة أو تصنيف بيانات أو إنتاج فرضية ، وهذا يعني قيام الفرد بنوعين من التفكير في آن واحد ، هما التفكير العادي والتفكير في التفكير " (Beyer , 1978 : 24).

في حين أن كوستا (Costa 1999) عرفها بأنها : " أعلى مستوى من مستويات التفكير العادي وأكثر منه تعقيداً " (Costa , 1999 : 65).

أما سيترنبرغ (1986) فقد عرفها بأنها : " عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلة ، احد مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات " (Sternberg , 1986 : 223).

وعرفها Marzano (1998) قائلاً :" إنها إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته . لمهمات محددة ، وعادة ما يسمى بإستراتيجيات التفكير وتشمل

مـا وراء المعرفـة علـى التخطـيط قبـل الانهمـاك فـي العمـل وتنظـيم الإنسـان لتفكيـره فـي أثنـاء تأديتـه للعمـل ومـن ثـم تقـويم أدائـه باكتمـال العمـل المطلـوب" (Marzano , 1998 : 33).

وعرفتها دروزة (١٩٩٥) :" هي عملية إدراك العقل أو إدراك الإدراك أو التفكير بالتفكير أو المعرفة عن المعرفة " (دروزة ، ١٩٩٥ :ص٨٣).

أما أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) فقد عرفاها :" التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير ، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة ، وأخيراً تقويم مدى التقدم لهذه المهمة " (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٤٤).

ثم عرفها جروان (١٩٩٩) بأنها : " عمليات تفكير عليا ، تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو إتخاذ القرار ، وتبقى على وعي الفرد ولغيره في أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة المعلومات ، وهو نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقويم " (جروان ، ١٩٩٩ : ص٢٤٧).

أما قطامي وعمرو (٢٠٠٥) فقد عرفاها بأنها : " عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة ، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الطفل من جهة أخرى ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع ألأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" (قطامي وعمور ، ٢٠٠٥ : ص٢٨).

في حين عرفها أبو رياش (٢٠٠٧) قائلاً : " هي وعي المتعلم بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف . وهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل " (أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٣٨).

لل

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يمكن ان يقدم الباحث تعريفاً نظرياً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها : " عمليات تحكم عليا يستخدمها الفرد في أثناء تأديته لمهمة معينة تبدأ من التخطيط ، والانتباه الانتقائي والاستيعاب القرائي والمراقبة الذاتية وتنتهي بالتقويم ، وهي تجعل الفرد مسؤولاً عن سلوكه ".

أما التعريف الإجرائي لإستراتيجيات ما وراء المعرفة فهو :-

الخطط والأساليب التي يستعملها الباحث مع الطلبة المجموعة التجريبية عينة البحث بهدف اعانتهم على تحقيق عمليات التحكم العليا من خلال توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في اثناء تدريس الموضوعات البلاغية .

وفيما يأتي يعرف الباحث لإستراتيجيات ما وراء المعرفة:

التخطيط :-

هو المراجعة الأولية والقراءة للبحث عن المعلومة ومراجعة الأفكار والمفاهيم الواردة في الدرس، وتحديد المبدأ المنظم والفكرة الأساسية ، وهو تخطيط ما يجب القيام به وتخطيط كنية انجاز مهمة التعلم.

الانتباه الانتقائي:-

هو الانتباه للكلمات المفتاحية والعبارات والأفكار والمؤشرات اللغوية والاستماع والقراءة .

الاستيعاب القرائي:-

هو الاستماع والقراءة ،وتحقق الطالب من مدى إنتاجه الشفوي والكتابي في أثناء تنفيذ المهمة.

المراقبة الذاتية:-

هو تحقق الطالب من مدى استيعابه والسير باتجاه الهدف المنشود والحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها .

ثالثاً : الإكتساب :

عرفه ديفز (Davis) (١٩٧٧) بأنه:- قدرة الطالب على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم والأمثلة التي لا تنتمي أليه وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أي مثال هو مثال على ذلك المفهوم (Davis, 1977, p-13).

وعرفه الازيرجاوي (١٩٩١) بأنه مساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم أو تصنيفها بطريقة تمكنه من التوصل إلى المفهوم المنشود (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص ٣٧).

وعرفه ميرل وتينسون (١٩٩٣) بأن اكتساب المتعلم للمفهوم يعني قيامه بتصنيف الشواهد (الأمثلة) الخاصة به والإشارة إليها بإسم أو رمز (ميرل وتينسون، ١٩٩٣، ص٦٥).

وأما دروزه (١٩٩٥) فتشير إلى اكتساب المفهوم من خلال قدرة المتعلم على تعريف المفهوم وتطبيقه على مواقف تعليمية جديدة واكتساب الخصائص الحرجة له وإعطائه أمثلة عليه (دروزه، ١٩٩٥، ص١٤).

وعرفه قطامي (١٩٩٨) بقوله هو كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها (قطامي، ١٩٩٨، ص ١٠٧).

وأشار أبو جادو (٢٠٠٠) بأنه أولى مراحل التعلم يتم خلاله مثول الكائن الحي للسلوك الجديد، يصبح جزءاً من حصيلته السلوكية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٤٦٨).

التعريف الإجرائي للإكتساب

وعرفه الباحث إجرائيا:-

هو قدرة طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة العربية – عينة البحث- على تعريف المفاهيم البلاغية وتمييزها وتطبيقها ممثلة بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها في الاختبار البعدي المعدّ لأغراض هذا البحث.

رابعاً : المفهوم البلاغي :

عرفه ميرل Meril (١٩٧٧) بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث المعينة التي جمعت معاً على أساس من الخواص المشتركة، ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز (Meril,1977.p:31).

وعرفه ديك وروبرت (١٩٩٢) بأنه كلمة أو عبارة تستعمل لصنف أو مجموعة من الأشياء أو الأفكار المترابطة ذات العلاقة مع بعضها (ديك وروبرت، ١٩٩٢، ص٢٢).

وعرفه زيتون (١٩٩٣) بأنه ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة أو عملية معينة (زيتون، ١٩٩٣، ص٧٨).

وعرفه الخليلي (١٩٩٥) أنه تصور عقلي للخصائص المشتركة من الأشياء والإحداث التي تميزها عن غيرها ويعطى هذا التصور إسماً أو مصطلحاً (الخليلي، ١٩٩٥، ص٢٣).

وعرفه أبو زينة (١٩٩٧) بأنه زوج مرتب ذو بعدين الأول هو العبارة التي تحدد المفهوم أو الاسم (المصطلح)، الذي يطلق عليه، والثاني هو القاعدة التي تستخدم في استعمال هذه العبارة (أبو زينة، ١٩٩٧، ص١٣٢).

وعرفه الخوالدة (١٩٩٧) السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الإحداث أو الأسماء مع بعضها البعض (الخولدة، ١٩٩٧، ص١٢٥).

التعريف الإجرائي للمفهوم البلاغي

وعرفه الباحث إجرائيا:-

هو مجموعة من الرموز والمعاني والمصطلحات التي يكوّن طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة العربية – عينة البحث – تصوراً لها في ذهنهم ومن الممكن تصنيفها مع بعضها على أساس الخصائص التي تشترك بها ويمكن الإشارة إليها بإسم لتمثل المفهوم البلاغي.

س
س

البلاغة :

أ. البلاغة لغة :-

قال إبن فارس (ت ٣٩٥ هـ)((ألباءُ وألامُ وألغين أصلٌ واحدٌ وهو الوصول إلى ألشيء نقول : بَلَغتُ ألمَكان إذا وَصَلتُ إليهِ وَقَد تُسمى ألمشارفة بِلوغاً)) (أبن فارس١٩٩١ ،٣٠١)

وقال ألعسكري (ت ٣٩٥) : ((ألبلاغة مِنْ قَولِهمْ بَلَغت ألغاية إذا إنتهيت إليها وبَلَغتها غَيري ، ومَبلغ ألشيء مُنتهاهُ ، ويُقال بَلغَ ألرَجل بلاغةً إذا صَارَ بَليغاً وكلامٌ بليغٌ (بالفتح) ورَجلٌ بلغٍ (بالكسر) يَبلغ ما يُريد ، ويُقال بَلغت في الكلامِ إذا أتَيتَ بالبلاغةِ فيهِ ، ويُقال الدنيا بَلاغَ الآخرة لأنها تُؤدَيكَ إلى الآخرةِ)) (العسكري ب ت ،٧)

وقال ابن منظور (٧١١هـ) ((بَلغَ الشيء بُلوغاً وبَلاغاً ، وصَلَ وإنتَهى وتَبلغَ بالشيءِ وَصلَ إلى مُرادهِ ، والبَلاغُ ما يَتبَلغُ بهِ ويَتوصلُ إلى الشيءِ المطلوبِ)) (إبن منظور ١٩٥٦ ،٤١٩)

ب. البلاغة اصطلاحاً : -

عرفها الآمدي (ت ٣٧٠ هـ) بأنها ((إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة وعذبه سليمة من التكلف ، لا تبلغ الهذر الزائد على قدر الحاجة ، ولا تنقص نقصاً يقف دون الغاية)) (الامدي ب ت ،٣٨٠) .

وعرفها القيرواني (ت٤٥٦هـ) بأنها ((وضع الكلام موضعه من طول أو إيجاز ، مع حسن العبارة ، ومن جيد ما حفظته قول بعضهم: البلاغه شد الكلام معانيه وان قصر ، وحسن التأليف وان طال)).(القيرواني ١٩٧٢ ،٢٤٩)

وعرفها السكاكي (ت٦٢٦هـ) بأنها ((بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حداً له اختصاص بتوخية خواص التراكيب حقها ، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها)) . (السكاكي ١٩٨٢ ،٦٥٢)

وعرفها الهاشمي (ت١٣٦٢هـ) بأنها ((تأدية المعنى الجليل واضحا بعبارة صحيحة فصيحة ، لها في النفس اثر خلاب ، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه)) (الهاشمي ب ت ،٣١) .

وعرفها وبستر (١٩٧١) : فن الكلام التعبيري والخطابة ،ومعناها فهم المبادئ وكيفية القوانين المصاغة من قبل النقاد (Webster's,1971 : 321) .

وعرفها عتيق (١٩٧٠م) بأنها ((وضع الكلام من طول وإيجاز ، وتأدية المعنى أداء ، واضحاً بعبارة فصيحة ، لها في النفس اثر خلاب ، مع ملائمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه وللمخاطبين به)) (عتيق١٩٧٠ ،١٠) .

وعرفها (الجمبلاطي) : هي العلم أو الفن الذي يعلمنا كيف ننشئ الكلام الجميل المؤثر في النفوس ، أو يعلمنا كيف ننشيء القول الأجمل (الجمبلاطي ، ١٩٧٥ : ٢١).

وعرفها (شيخ أمين) بأنها " ثنائية التكوين تقوم على عنصرين : المعنى والمبنى والجوهر والشكل " (شيخ ، ١٩٧٩ : ٢٤) .

وعرفها هور نبي (١٩٧٩م) بأنها ((فن استخدام الكلمات بشكل مؤثر في الكلام والكتابة ، بلغة تتميز بشكل جمالي مزخرف)) (hornby 1977 –741) .

وعرفها احمد بأنها "علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب ، والتي ينبغي ان يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها ، وفي اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق معين " (احمد ، ١٩٨٤ : ٢٨٩) .

أما التعريف الإجرائي لمادة البلاغة فهو :-

مجموعة الموضوعات البلاغية المقرر تدريسها في المرحلة الأولى لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

ف
ف

خامساً : التذوق الأدبي :

عرفه (راشد ١٩٨١) بأنه : " انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع في شغف وتعاطف إلى تقمص الشخصيات التي فيها الأثر الأدبي ، وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي يصورها الأديب " (راشد ، ١٩٨١،ص ٢٧) .

وعرفه (حنورة ، ١٩٨٥) بأنه : " تمكن الطالب من الحكم على النص الأدبي وتقديره له في ضوء أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق " (حنورة ، ١٩٨٥ ، ١٧) .

وعرفه (عجيز ١٩٨٥) بأنه : " سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي ، واللحظة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ومشاركته في الحياة التي تجري فيه ، وتأثره بالصور البيانية التي يحويها وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه ، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة وقدرته على التعبير بين جيدة ورديئة " (عجيز ، ١٩٨٥ ، ص٤١) .

وعرفه (السيد ، ١٩٨٥) بأنه : " نوع من السلوك ينشا من فهم المعاني العميقة من النص الأدبي والإحساس بجماله وأسلوبه ، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة " (السيد ، ١٩٨٥ ، ٥٩) .

أما التعريف الإجرائي للتذوق الأدبي :

قدرة طلبة عينة البحث على تحقيق النمو الشامل من خلال استعادة التجربة التي عاشها الشاعر مقيسة بالدرجات التي يحصلون عليها بعد استجابتهم على الاختبار الذي اعده الباحث .

سادساً : معالجة المعلومات Information Processing

عرفها أبو حطب (١٩٨٣) بأنها : " عملية عقلية تتم وفق تنظيمات معرفية مختزنة في الذاكرة بمساعدة الإحساس والإدراك " (أبو حطب، ١٩٨٣، ٢٠٢).

ص
ص
وعرفها شميك (Schmeck, 1998) بأنها : " عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ وطرق المعالجة تمتد ما بين العمق Deep والسطحية Shallow " (Schmeck, 1998, P221).

وعرفها الشيخ وأنور (١٩٩٣) بأنها : " قدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع " (الشيخ وأنور، ١٩٩٣، ٤٢).

وعرفها السامرائي (١٩٩٤) بأنها : " العملية التي يقوم بها الطالب في معالجته للمعلومات وتتضمن (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) " (السامرائي، ١٩٩٤، ٣٣) .

وعرفها ياسر وكاظم (١٩٩٧) بأنها : " نشاط من الفرد لاستلام المعلومات من حوله بوساطة حواسه لمخزن الذاكرة واسترجاعها فيما بعد " (ياسر وكاظم، ١٩٩٧، ٢٤٩).

وعرفها البدران (٢٠٠٠) بأنها : " عملية انتباه فعال وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع بالمعلومات " (البدران، ٢٠٠٠، ١٧).

وعرفها أبو جادو (٢٠٠٠) بأنها : " طريقة الفرد في استقبال الخبرات وتمثلها وإدماجها في البناء المعرفي وما يستخدم من العمليات الذهنية فيما يستقبل من خبرات " (أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٧٩).

أما التعريف الإجرائي لمعالجة المعلومات:-

تمثيل واسترجاع المواقف المعرفية التي يتضمنها مقياس المعالجة الذي اعتمده الباحث ممثلة بالدرجات التي يحصلون عليها .

الفصل الثاني

جوانب نظرية

- **المنظور المعرفي:**

علم النفس المعرفي :

على مدى السنوات الماضية ، نشأت مدرسة أطلق عليها مدرسة علم النفس المعرفي هدفها تطوير مهارات الطلبة الأكاديمية والتفكيرية من المستوى البسيط إلى مستوى الشخص الأكثر خبرة ومن الواضح أن الأمر يحتاج إلى نضوج ووقت كي يتم هذا الانتقال وإحدى الطرائق لتحقيق ذلك هي تعليم الطلبة كيفية التفكير في التفكير (Thinking about thinking) وكيفية عمل خطط لتعلم المعلومات الجديدة بطريقة أكثر كفاءة ، والهدف الثاني والرئيس لتطبيق علم النفس المعرفي هو توفير خبرات وممارسات مناسبة والتي من خلالها يبني الطلبة التعلم والتعليم بأنفسهم – التعلم الذاتي Self-loading ومن الواضح أن الطلبة سوف يتحتم عليهم أن يصلوا إلى المعرفة وأن يعرفوا كيف ينظمونها ، وأن تكون لديهم الدافعية الذاتية لتعلمها، لأن علم المعرفة هو علم يهتم بدراسة بنية العمليات العقلية الذكية وأنشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الإدراك والتذكر وحل المشكلات وآليات إجراء هذه العمليات وتنفيذها ،إذ يشكل مصطلح المعرفة جميع العمليات المعرفية العليا لذلك فقد عرف علم النفس المعرفي بأنه: جميع العمليات التي من خلالها يتم نقل المدخلات الحسية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستيعابها واستعمالها عند الحاجة (أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ص٥٧).

إن هذا التعريف يشير إلى جميع العمليات العقلية التي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويعالجها ويرمزها ويخزنها ويسترجعها عند الحاجة لها ،فإنّ علم النفس المعرفي يتعامل مع عمليات حصول الفرد على تلك المعلومات وكيفية تحويلها إلى معرفة (الزغلول ، ٢٠٠٣ :ص١٧).

- **<u>مبادئ التعلم المعرفيّ</u> :**

إن التعلم الفعال هو تطبيق للمبادئ المعرفية التي ظهرت خلال دراسات وأبحاث علماء النفس المعرفيين ، ولاسيما في ميدان التعلم كما جاءت لدى (بياجيه وبرونر واندبل ووترك) واكثر ما عني بالذاكرة والاسترجاع العالم المعروف

ش
ش
(اندرسون Andreson) و (Mayer) ، ويمكن إبراز ملامح الممارسات التعليمية المعرفية في اختزان الخبرة وتمثلها واسترجاعها واستعمالها كالآتي:-

- ❖ إنّ الطالب يتعلم كلما بذل جهداً ذهنياً معرفياً ، وكلما تحول من السلبية إلى الايجابية، وفي استعمال العمليات العقلية المعرفية العليا التي يمارسها المتعلم أمام أية خبرة فأنه يمارس هذه العمليات المعرفية ، وتتحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائماً بتوليد صورة جديدة من الخبرة ، وتنظيمها وصياغتها بصورة بحيث تعكس قدراته العقلية ، وتعكس استراتيجياته المعرفية في معالجته للقضايا والمواقف والمشكلات التي يواجهها .
- ❖ التعلم المعرفي هو تعلم يركز على الموازنة ويشجع على المشاركة التي تساعد على التخمين المستنير ، وتطوير مادة الموضوع لفهم الطالب.
- ❖ تترك الحرية للتلميذ للتعبير عن فكره وعن رأيه دون فشل أو تقريع أو نقد.
- ❖ إنّ التعلم المعرفي هو التعلم الذي يحاول فيه الطالب إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرات التي يعرفها.
- ❖ يركز التعلم المعرفي على انتباه الطالب وعلى الملاحظة على استمرار هذا الانتباه.
- ❖ يعتمد التعلم المعرفي على تقديم الخبرات للتلاميذ باسلوب واضح ، وطريقة منظمة وذلك من طريق جعل هدف الدرس واضحاً جداً ، واعتماد خطوط عريضة سريعة ومختصرة من اجل المتابعة ، واستعمال ملخصات في وسط الدرس وآخره (Ongley , 1987: 246 – 350).

- **ما وراء المعرفية : Metacognitive :**

تطور ما وراء المعرفية :

يرجع الفضل في تطوير مفهوم ما وراء المعرفية إلى الباحث المعرفي (فلافل ، Flavell) ،إذ ركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر ، وذلك من خلال العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير

التذكر لديهم وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta memory) وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة ، وقد عرف فلافل Flavell هذا المفهوم بأنه : وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ص٣٤٣).

إنّ إسهامات فلافل Flavell في وصف خصائص ما وراء المعرفة Meta Cognitive بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر المجالات المختلفة من بعده ، فقد قادت دعوته لفهم هذا الموضوع إلى إجراء كثير من البحوث في هذا المجال (Ebel , 2000: 2)، فعند ظهور هذا المفهوم (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينيات أضاف بُعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ، وفتح آفاقاً واسعةً للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم ، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام ، نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان ، ١٩٩٩:ص٤٢-٤٣).

وما وراء المعرفة Metacognition هو اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده ، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها ، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة ، ومع أنها تتطور بنحوٍ كبير خلال سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية (قطامي ، ١٩٩٩ :ص٢٠٤).

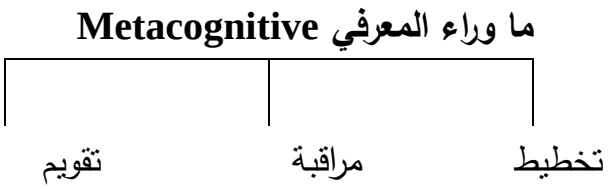
يشير (Wool folk 2001) إلى أن تفكير ما وراء المعرفة يتطور مع العمر إذ إن الأفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات ، وضبطها ، ومراقبة تفكيرهم ، ووفقاً لنظرية تطوير التفكير المنطقي لجان بياجه (Piaget) فإن مرحلة العمليات العيانية (المادية) التي تمتد من سن (٧ – ١١) سنة تشهد تطوراً ملموساً في طرائق التفكير إذ حل التفكير المنطقي بدلاً من التفكير الخرافي ، والتفكير الحدسي بدلاً من

المحاولة والخطأ ومن خلال التفكير المنطقي يبدأ الطفل يتعامل مع الأشياء المحسوسة تصنيفاً وترتيباً (الريماوي ، ٢٠٠٣ :ص٧٧ – ٨١).

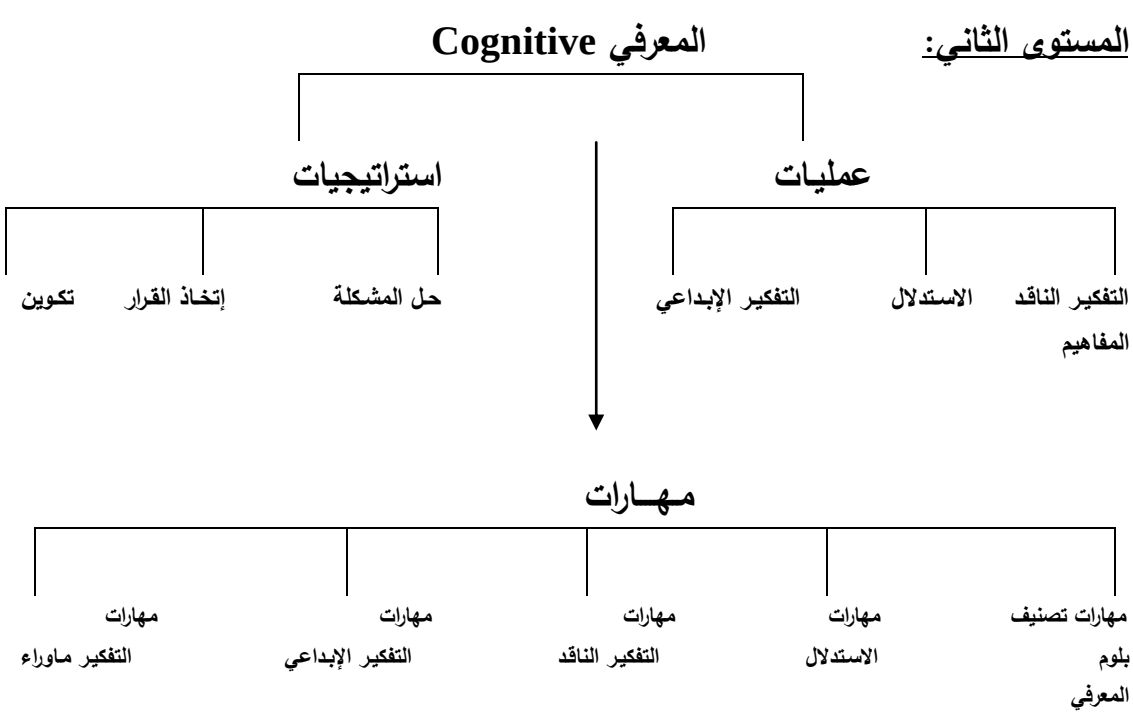
تظهر المعرفة ما وراء المعرفية مبكراً، وتتطور ببطئ ، وتستمر في التطور حيث يتطور تفكير ما وراء المعرفي عند الأطفال بتأثير العوامل البيئية والوراثية وبالرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعتها إلا أن العمليات العقلية والأبنية المعرفية تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة ، وتزداد تعقيداً وتشابكاً مع التقدم في مستوى النضج والتعلم ، وإذا اعتمدنا على مستوى الصعوبة في نشاطات التفكير أو العمليات العقلية فيمكن توضيح ذلك على شكل رسم تخطيطي بين مستويات التفكير ومكوناتها :

مستويات التفكير

المستوى الأول:



المستوى الثاني:



شكل (١)

مستويات التفكير

خخ

(جروان ،

١٩٩٩:ص٣٧-٣٨).

- **أنماط المعرفة ما وراء المعرفية :**

هناك اتفاق عام بين علماء النفس المعرفي على أن ما وراء المعرفة تنقسم على بنيتين أكثر عمومية هما معرفة ما وراء المعرفة Metacognitiv knowledge وتتضمن الأولى المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية ، والبنية الأخرى تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة Metacognitive skills and Regulation أو ما يسمى بمهارات ما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم (Paris and Winograd, 1990: 15).

أولاً : معرفة ما وراء المعرفة:

١- المعرفة التقريرية (التصريحية) : Declarative knowledge

وتشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لانجاز المهمة المراد القيام بها ، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا (What)؟ ، أي إلى المعرفة عن الأشياء وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الفرد هدفاً بسيطاً يهدف منه الوصول إلى معلومات سريعة يمكن التمثيل عليها بقراءة الصحف المحلية (ابوجادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥٠).

٢- **المعرفة الإجرائية:** Procedural Knowledge

هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما ، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال كيف (How) ، مثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة ؟ (أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥٠).

٣- **المعرفة الشرطية** : Conditional Knowlede

وفي هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال (متى When ، لماذا Why) أي عند إستعمال إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما (أبوجادو و نوفل ، ٢٠٠٧:ص٣٥١).

ثانياً : مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills

١- **التخطيط** Planning :

وفقاً لهذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها ، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان بعنصر التخطيط إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداة مهمة دراسية ما ، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء انسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥١) ، وفي أثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع المتعلم أن يطرح على نفسه عدداً من الأسئلة من بينها :

- ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟
- ما الذي يجب عليّ أن أعرفه لمعالجة الموقف؟
- ما هي خطتي للتعامل مع الموقف؟
- هل لدي خطة بديلة ألجأ إليها ؟
- هل اكتب كل فكرة مهمة تخطر على ذهني ؟ (أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٣٨).

٢- **المراقبة** Monitoring :

وفي هذه المرحلة يتم التثبت من مستوى التقدم باتجاه الهدف ، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥١) ، كذلك تشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة النجاح في المهمة وتوجيهه ، كالتحقيق من أن الاستيعاب لم يحدث فسيتعلم المتعلم استراتيجيات لإصلاح تعلمه ومواصلته ، والتثبت من مطابقته الجواب الذي تم الحصول عليه للجواب المقدر ، وأن المراقبة تتضمن :

- السير باتجاه الهدف المنشود.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها.
- معرفة العقبات والصعوبات.
- كيفية مواجهة الصعوبات.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية (أبو رياش ، ٢٠٠٧ ،ص٤٠).

ض
ض

٣- **التقويم** : Evaluation

في هذه المرحلة يتم التثبت من مدى تحقيق الهدف المنشود ، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة ؟ هل استوعبت ما قرأت ؟ كذلك أن عملية التقويم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياتها (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥٢).

ومن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المتعلم على نفسه :

- كيف كان أدائي ؟
- هل حققت الهدف؟
- هل احتاج للعودة لمراجعة العمل ؟
- هل يمكنني التثبت من صحة الخطوات التي اتبعها ؟
- هل أوازن مستواي الحالي بمستواي السابق ؟ (أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٤١).

النظريات ووجهات النظر التي تناولت مفهوم ما بعد المعرفة:

وجهة نظر بياجيه

أوضحت الدراسات الأولية لبياجيه النشاط المبكر لعملية ما بعد المعرفة لدى الأطفال عندما درس تنظيم العمليات الفكرية للأطفال واعَدَّ هذا النشاط المعرفي بمثابة التأقلم النشوئي للفكرة مع المحيط ويتمثل البدء بعملية التأقلم أو التكيف بنقل الطفل للعمليات الفكرية الموجودة إلى المؤثرات البيئية إذ يطلب الطفل بصورة فعالة الوصول إلى حالة التوازن والاستقرار المعرفي مع البيئة المؤثرة الجديدة ، وشعر بياجيه وأنهلدر بأن الغرض الأولي من النشاط المعرفي عند الطفل يوجه دائما إلى حالة التكافؤ خارج النشاط والى تمثيل واستيعابها لتحويلها إلى النماذج المستقرة والمنطقية الخاصة بالإدراك ،واستناداً إلى آراء بياجيه فإن الطفل اليافع يتمكن من توجيه المعرفة إلا أنه لا يعي العمليات الفكرية التي تنشأ ، وقد وصفت بعض بحوث بياجيه الأخيرة مع الأطفال الأكبر سناً (٧-١١) سنة القدرة التكوينية لأداء العمليات الحقيقية خطوة بخطوة باستخدام الوظائف المحددة الكاملة وقد أطلق بياجيه على هذا الإدراك اسم (وعي الشخص المدرك) وينطبق على هذه الوظيفة مصطلح(مابعد

المعرفة) ، ويذكر أن التفكير القصدي المخطط والموجه لتحقيق مهمات معرفية موجود ضمناً في مفهوم بياجيه في مرحلة العمليات الشكلية(المجردة)التي تعمل فيها مستويات التفكير العليا(Page, 1997.P: 33-34).

وجهة نظر فلافل Flavell

انطلاقاً من آراء بياجيه قام جون فلافل (John Flavell) الباحث المعرفي وأستاذ علم النفس في جامعة ستانفورد وهو احد المناصرين لنظرية بياجيه الذي قدم لنا مصطلح مابعد الذاكرة بالكشف عن الأنظمة المعرفية وخاصةً ماتعلق منها بالذاكرة الاتصال الشفوي ، الاستيعاب والمعرفة الاجتماعية ، وهو أول من وضع مصطلح مابعد المعرفة، وقد عمل مع طلابه على تحليل عمليات الذاكرة وقادت هذه الدراسة إلى تفسير دور عملية مابعد المعرفة في حل المشاكل وتعد عملية مابعد الذاكرة جزءاً في عملية مابعد المعرفة، كما أشار إلى السيطرة على وظائف الذاكرة وبصورة أساسية ماارتبط منها بقدرة العقل على خزنها واسترجاعها ، وكان فلآفل أول من عرف الإستراتيجيات المحددة لإعادة التذكر (الذاكرة) والتصنيف واسترجاع المعلومات المطلوبة وانطلاقاً من آراء بياجيه أشار إلى أن قدرات ضبط هذه العمليات وتنظيمها تتزايد بتقدم العمر (Flavell , 1979) .

وقد تم تقسيم مهارات مابعد المعرفة على أنواع هي:

١. **مايتعلق بوعي الإدراك** (Meta perception)

وتعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

٢. **مايتعلق بوعي ألذاكرة** (Meta Memory)

وتعني الوعي بإستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها.

٣. **مايتعلق بوعي الإستيعاب**(Meta comprehensions)

وتعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهماً لما يقرأ أم لا والتحكم بها وضبطها.

٤. **مايتعلق بوعي الإنتباه** (Metaattention)

وتعني الوعي لما ينتبه له الفرد ومدى الانتباه والتحكم به وضبطه.

٥. **مايتعلق بوعي ألتفكير** (Meta thinking)

وتعني الوعي بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

وهي تشير إلى وجود ثلاثة عناصر أو أنواع من المتغيرات لمهارات ما بعد المعرفة هي:

١- متغيرات الشخص.

٢- متغيرات المهمة.

٣- متغيرات الإستراتيجية.

ويعد كل واحد منها منفصلاً عن الآخر إلى حد كبير وهي تمثل نظاماً ذا نسيج داخلي معقد للمعرفة .

١. متغيرات الشخص

ويشير إلى المعرفة التي يمتلكها الفرد عن طبيعة مشكلته، نقاط ضعفه كيفية تعامله مع المادة وكيفية تحكمه ومعالجته للمعلومات وطرائق حلها

٢. متغيرات المهمة

تشير إلى تعلم الشخص شيئاً ما عن الطريقة التي يواجه فيها طبيعة المعلومات والتأثيرات والقيود الواجب عليه التعامل معها ولغرض استيعاب المعلومات والتعامل معها بصورة ايجابية فمن الضروري أن نتقدم ببطء وحذر ونعالج الأمور بعمق وبذلك نتعلم الكثير عن أنواع المعلومات المختلفة التي نطلع عليها وعن نوع المعالجة التي يحتاجها كل نوع منها.

٣. متغيرات الإستراتيجية

تشير إلى تعلم الاستراتيجيات أو العمليات المعرفية للانتقال من خطوة إلى أخرى كضرورة لتحقيق الأهداف المختلفة ويصمم الإستراتيجية المعرفية ببساطة لحصول الشخص على بعض الأهداف المعرفية (دروزة ، ١٩٩٥ ، ص٨٣).

نظرية ستيرنبرج (Sternberg)

ميز ستيرنبرج في نظريته الثلاثية للذكاء بين ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات ، هي:

١- ما بعد المكونات (مكونات التفكير العليا) التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة معينة وهي تقابل ما أطلق عليه فلافل (بعد المعرفة).

٢- مكونات الأداء:وهي مهارات تفكير من مستوى أدنى تقوم بتنفيذ العمل وتطبيق إستراتيجيات الحل.

٣- مكونات اكتساب المعرفة:وتشمل التدوين الاختياري، الدمج الاختياري، والمقارنة الاختيارية.

وعَدَّ ستيرنبرج المكونات اللاحقة أو بعد المكونات بمثابة المفتاح الرئيس للذكاء. إنَّ هذه المهارات المبينة في النموذج الثلاثي تتفق مع خصائص ما بعد المعرفة لدى فلافل وبراون (Sternberg ,1986) .

تصنيف مهارات التفكير عند ستيرنبرج

لقد اقترح ستيرنبرج (Sternberg ,1986) تصنيفاً لمهارات التفكير يتلخص في الآتي:

أولا:مهارات التفكير المعرفية (Cognitive Thinking Skills)

وتتمثل هذه المهارات في الآتي:

أ- مهارة التركيز

تشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع الأهداف المختلفة أو صياغتها.

ب-مهارات جمع المعلومات

تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة.

ج – مهارة التذكر

وتتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى ومهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى.

د- مهارات تنظيم المعلومات

وتتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر ومهارة التصنيف عن طريق وضع الأشياء في مجموعات على وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة على وفق معيار معين.

هـ - مهارات التحليل

وتتضمن تحديد الخصائص والعناصر وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

و- المهارات الإنتاجية أو التوليدية

وتتضمن مهارات التوضيح أو أعطاء المزيد من التفصيلات ومهارة الاستنتاج ومهارة التنبؤ ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو رسوم بيانية.

ز- مهارات التكامل والدمج

وتتضمن مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء المعرفي من اجل دمج معلومات جديدة.

ح – مهارات التقويم

وتتضمن مهارة وضع المعايير و المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين ومهارة التعرف إلى الأخطاء (سعادة، ٢٠٠٣، ص٧٩-٨١).

ثانيا:مهارات التفكير بعد المعرفية (Metacognition Thinking skills)

وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، تنمو مع التقدم في السن من جهة ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية إذ تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وصنف ستيرنبرج المهارات بعد المعرفية إلى ثلاث مهارات هي:

أ- مهارة التخطيط

وتعني رسم صورة مسبقة أو التخطيط للمهمة التي سينخرط بها الفرد المتعلم وتتضمن الأعمال الآتية:

- عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف.
- عند الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها.
- عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراتها المختلفة.
- عند ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية.
- عند تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة.
- عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة.
- عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها.

ب- مهارة الضبط أو المراقبة

وتعني مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة المراد تعلمها وهي تتضمن الأعمال الآتية:

- عند إبقاء الهدف في بؤرة التركيزأوالاهتمام .
- عند الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية.
- عند تحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية.
- عند تحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة.
- عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي في السياق.
- عند اكتشاف العقبات أو الصعوبات أو الأخطاء.
- عند التعرف إلى كيفية التغلب على العقبات أو التخلص من الأخطاء.

ج- مهارة التقويم

وهي تعني حكم الفرد على مستوى انجازه ومدى تقدمه ونجاحه في العمل وتتضمن الأعمال الآتية:

- عند تقويم مدى تحقق الهدف.
- عند الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- عند تقويم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة.

- عند تقويم عملية تناول الصعوبات أو العقبات.
- عند تقويم فعالية الخطة وتنفيذها.(سعادة ،٢٠٠٣،ص٨٢ – ٨٤).

وجهة نظر براون Brown

ميزت آن براون (Ann Brown) بين تعلم المعرفة وتنظيم المعرفة ، إذ يمكن أن يكون تعلم المعرفة مستقراً إلا أن الاستقرار قد يكون متأخراً أو ضعيفاً وقد بينت بروان بأن خطوة تنظيم الذات تعتمد على المحيط بدرجة اكبر من اعتمادها العمر وقد يظهر الشخص سلوك تنظيم الذات في وضع ما بينما لايظهره في الوضع الآخر وقد يبدي الطفل سلوك تنظيم الذات بينما لايقوم البالغ بالشيء نفسه وقد يتأثر التنظيم أيضاً بنماذج الاستثارة (القلق ، الخوف ، الاهتمام) وبمفهوم الذات (تقويم الذات ، فعالية الذات)وذكرت براون بأن دخول الشعور (الوعي) إلى الروتين المرتبط بالإستراتيجيات يمثل شكلاً عالياً من ذكاء الإنسان الناضج الذي يشخص المهارات ما بعد المعرفية العالية التطور وعن طريق إدراك الذات يتمكن الفرد من تطوير ذكائه الشخصي بصورة فعالة.(NCREL, 1995) وذكرت(1981) Brown بأنه عندما يتطور الأطفال فأنهم يصبحون أكثر منطقية في فهمهم لكيفية ملاحظة وضبط تعلمهم وكيفية تذكرهم (مابعد الذاكرة) Meta memory وكيفية استخدامهم لغة (مابعد اللغة) Meta Language.

كما أشارت إلى أن ما بعد المعرفة هي قدرات يراقب فيها المتعلم اداءاته ويوظف فيها استراتيجيات مختلفة من اجل أن يتعلم ويتذكر وهي تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وتتضمن هذه القدرة تحديد الفكرة الرئيسة والتأكد من أن الخبرة المراد تعلمها قد تمت مع تغيير الاستراتيجيات عندما يثبت عدم فعالية إحداها ،كما تتضمن توقع النواتج و التخطيط لتقسيم الوقت والجهد و التدرب على المعلومات و تشكيل الروابط و استخدام مساعدات التذكر وتنظيم المعلومات الجديدة من اجل جعلها أكثر سهولة للتذكر وهذه المهارات يصعب استخدامها لدى الأطفال الأقل قدرة على التعلم وعلى وجه العموم فإن ما بعد المعرفة تبدأ بالنمو والتطور في سن الخامسة والسابعة وتتطور خلال سنوات المدرسة ويظهر ذوو

القدرات العالية من المتعلمين قدرات مابعد معرفية أكثر تطوراً (قطامي ، ٢٠٠٠ ، ص١٨٣).

وجهة نظر جاما

تتحدث Gama, (2001) عن ثمان مهارات ما بعد معرفية هي:

١. **الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة:** وهذا يرتبط بوعي الفرد أو حكمه على درجة فهمه للأهداف ووصف المشكلة.
٢. **وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره:** ويرتبط بوعي الفرد بقدراته لحل المشكلة.
٣. **وعي الفرد بخبرته السابقة:** وتتمثل باسترجاع العقل للمعرفة السابقة المرتبطة بالموقف الحالي واستخدامها في مشكلات مشابهة.
٤. **تنظيم المعرفة** لاستخدامها في مشاكل متشابهة وتعتمد قدرة الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.
٥. **تنظيم الإستراتيجيات**:وترتبط بقدرة الفرد على التفكير حول الإستراتيجيات العاملة من قبل لمواقف متشابهة وتكرار استخدامها.
٦. **تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة:** وتتضمن الخطة، تحديد الأهداف، وتحديد الخطوات اللازمة للوصول إلى الأهداف واختيار الإستراتيجيات المستخدمة التي تقود جميعها إلى حل المشكلة التي تحتاج إلى تقويم لها من خلال مخرجات الأعمال السابقة.
٧. **تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل:** وترتبط بقدرة الفرد على البقاء في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي ، وتقويم الأعمال في ظل تحقيق الأهداف.
٨. **تقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة:** وتعود إلى حكم الفرد على خبرة تم تعلمها (الجراح، ٢٠٠٣، ص١٤).

وجهة نظر باريس ونيومان ومكفي Paris ,New man and Mcvey,1982

يفترض Paris إن مهارات ما بعد المعرفة تتضمن عمليتين هما:

أولاً: المعرفة وضبط الذات(Knowledge and Self control) وتتضمن هذه المهارة ثلاثة عوامل:

أ-الإلتزام(Commitment)

ويقصد به التزام الطلبة بما يطلب إليهم من أداء للواجبات وتنفيذها ويقصد بالالتزام أن يعد الفرد نفسه لأداء المهمة وأن يسمعها عن طريق التلفظ حتى تصبح جزءاً من نشأطه المحكوم بضوابط.

ب- الاتجاهات(Attitudes)

إن الاتجاهات تستثير دوافع ايجابية نحو الإقبال على أداء النشاط الذي يرغب الطالب في أدائه وقد أمكن تحديد الاتجاهات التي تحدد خصائص الطالب المفكر تفكيراً جيداً على النحو الآتي:

١-المثابرة.

٢-بذل الجهد في معالجة الموضوع أكثر مما يعتقد إنه يستطيع عمله.

٣-المعرفة الجيدة عما حوله من موارد ومصادر ولديه معرفة في الاستفادة منها واستخدامها.

٤- جعل الفشل يشكل خبرة تعليمية لديه.

ج- الإنتباه(Attention)

ويتضمن قدرة الطفل على ضبط انتباهه واستمراره ومتابعة الاستمرار في الانتباه والمحافظة عليه حتى يصل إلى مرحلة إنهاء المهمة أو موقف التعلم وينبغي أن يتعلم الأطفال أن مقدار الانتباه الذي يعطى للمهمات يجب أن يختلف وان مايحدد ذلك هو المهمة أو موضوع التعلم (Paris , et.al, 1982).

ثانياً:معرفة وضبط العملية(Knowledge and control of process)

وتتضمن هذه المهارة المعرفة الضرورية في إستراتيجية ما بعد المعرفة وتنفيذ ضبط الأداء وتنقسم المعرفة على ثلاثة أنواع هي:

١. **المعرفة التصريحية** (Declarative Knowledge)

وهـي عبـارة عـن المعلومـات المتعلقـة بـالتواريخ والرمـوز والمفـاهيم والحقـائق والأمثلـة والعلاقـات التـي تـرتبط بينهـا وهـي أحيانـا تسـمى المعرفـة الوثائقيـة أو المعرفة الافتراضية مثل الإجابة عن سؤال ما الأشياء؟ ولماذا تحدث؟.

٢. **المعرفة الإجرائية العملية**(Procedural Knowledge)

وهـي عبـارة عن معرفـة تتعلق بالطريقـة أو الأسلوب أو العمليـة التـي تبـرمج بهـا المعلومات المخزونـة وتنسق بحيث تخرج في قالب آخر مغاير عما دخلت عليه فالتنظيم والتسلسل والزمن متطلبات أساسية لهذا النوع من المعرفة.

٣. **المعرفة الشرطية**(Conditional knowledge)

وهي معرفة مقرونة بعلاقة السبب والنتيجة أو بمعنى آخر هي نوع من المعرفة يتطلب من الفرد أن يعرف متى يوظف طريقة إدراكية معينة؟ ولماذا يستخدم هذه الطريقة؟.(دروزه، ١٩٩٥، ص١٨-٢٠).

وأشار Jocobs and Paris (1987) إلى أن سيطرة مابعد المعرفة تشير إلى الطرق والإستراتيجيات التي يبتكرها المتعلم لتحقق أهداف التعلم المحددة. والدرجة التـي يصـل إليهـا المـتعلم فـي تنظيم هذه العمليـات وتعديلها لتأكيد فعاليـة عمليـة التعلم.(Jocobs and Paris, 1987, p: 255).

أما تنفيذ ضبط الأداء Executive control of Behaviorفيتضمن مايتعلق بالعمليـة المعرفيـة التـي يجريهـا المـتعلم أثنـاء تنفيذه المهمـة ويفـترض البعض أن كـل مساعدات التذكر (Mnemonics) يمكن أن تدخل في هذا الاعتبار ويقوم المتعلم أيضـا بتحديد مدخلا تـه وخبراتـه السابقة المتعلقة بالموضوع التـي عليـه استحضـارها للمساهمة والشروع في تنفيذ المهمة التعليمية كما أنها تتضمن عمليات تقويم متعددة ومستمرة طوال عمله على المهمة (قطامي ، ١٩٩٠ ، ص٢٠٥).

وجهات نظر أخرى في مفهوم مابعد المعرفة

أشار Seruggs ,et.al (1986) إلى أن الإدراك والضبط مابعد المعرفي يتطور بوقت مبكر لدى الطلبة الموهوبين من غير الموهوبين ووجد أن الطلبة الموهوبين

ححسجلوا درجات أعلى على مقاييس التخطيط والإدراك مابعد المعرفي من الطلبةح غير الموهوبين وأن الموهوبين استخدموا استراتيجيات أكثر وراقبوا بشكل أدق فضلا عن ذلك أنهم يستطيعون نقل الإستراتيجيات الجديدة المكتسبة إلى ميدان جديد بنجاح اكبر من الطلبة الاعتياديين (Streib, 1993, p: 105) .

ويرى (1998)Kaniel إن مابعد المعرفة تعود إلى عمليات التفكير التي يتخذها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية.

ويرى(1997) Livingston بإن مابعد المعرفة تعود إلى التفكير عالي الرتبة الذي يتضمن مراقبة نشاطه لعمليات المعرفة وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم.

ويبين (1999) Ellis إن الوعي مابعد المعرفي يتضمن الوعي اللغوي ، الوعي المعرفي ، الوعي الاجتماعي والوعي الثقافي وأن مابعد المعرفة يتضمن طرح الأسئلة الآتية:

- كيف تتذكر الكلمات؟
- ما الذي يساعدك على فهم كلمات القصة؟
- ما الذي تحتاجه لعمل المهمة؟
- ما الذي تستطيع عمله؟ ولماذا؟ وكيف تعمله؟
- ماذا تحتاج للمراجعة؟ولماذا؟
- ما الشيء اللاحق الذي سوف تفعله؟ولماذا؟
- ما الذي ستفعله في حال عدم فهمك؟
- كيف تختبر عملك؟

ويشير (1992) Bonds and Bonds إلى أنه لتعلم استراتيجيات مابعد المعرفة لابد من إتباع عدة خطوات تتمثل بالتخطيط للإستراتيجية الواجب تعلمها وعرض الإستراتيجية وتوجيه الممارسة تحت مراقبة المعلم وأخيرا الحصول على تغذية راجعة من خلال المعلم والمتعلم (العتوم ، ٢٠٠٤ ، ص٢٠٥-٢٠٦).

- **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية :-**

ططط

استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta Cognitive Strategies فهي أكثر إجرائية في طبيعتها ، يستعملها الفرد في عمليات تخطيط وإدارة التعلم وتقويمهُ ، لذا فإنه يطلق عليها اسم استراتيجيات التنظيم الذاتي Self-regulated Strategies ، ويكون فيها الطالب على وعي بالعوامل التي تؤدي إلى حدوث التعلم (بهجات،٢٠٠٤:ص٧٦).

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تكون مناسبة في أثناء الدراسة الابتدائية أو المتوسطة الى المرحلة الجامعية إذ يستطيع المعلم أن يستعمل هذه الإستراتيجية بمبادرةٍ منه أو بإنتهاز الفرصة عندما يطرح أحد الطلبة مشكلة أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس ويتلخص دور المعلم النموذجي في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفي* عن طريق إيضاح سلوكاته في أثناء قيامه بحل المشكلة ، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية ، وأما في الحالات التي لا يريد أن يعطي فيها الإجابة أو لا يعرفها ، فأنه يستطيع أن يقود طلبته في التخطيط للوصول إلى الإجابة ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف (جروان،١٩٩٩:ص٣٩٤).

كما بينت سونج (Song , 1998) بأن التدريب على الاستراتيجيات ينطلق من افتراض أن النجاح يعتمد بنحو رئيس على الاستخدام المناسب للإستراتيجية، وأن الطلبة غير الناجحين يستطيعون أن يحسنوا تعلمهم عن طريق تدريبهم على استعمال إستراتيجية فعالة ، وفي هذا المجال أجرى كنج (King , 1996) دراسة هدفت إلى الموازنة بين مجموعة استعملت إستراتيجيات التساؤل الذاتي كان أداؤهم أفضل من المجموعة التي استعملت إستراتيجية التلخيص ، وتلتها المجموعة التي استعملت إستراتيجية المراجعة، ومن الملاحظ ان إستراتيجية التساؤل الذاتي تعدُّ مهمة في تدريب الطلبة وتنمية قدرتهم على استعمال ما وراء المعرفة (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ :ص٣٥٩).

---

* يشير مصطلح فوق المعرفي الى ما وراء المعرفة.

يي

والجدول التالي يوضح الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المستعملة في غرفة الصف (أبو جادو ، ٢٠٠٤،ص٥٠).

جدول (١)

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المستعملة في غرفة الصف

الإستراتيجية Strategy	وصف الإستراتيجية Strategy-Discriptio	تعريف الإستراتيجية Strategy Difinition
التخطيط – التنظيم المتقدم Advancd organzation	– المراجعة الأولية. – القراءة للبحث عن المعلومة. – خلاصة الموضوع.	مرجعة الأفكار والمفاهيم الأساسية الواردة في الدرس . وتحديد المبدأ المنظم(الفكرة الأساسية).
التخطيط التنظيمي Organziational planning	– تخطيط ما يجب القيام به	تخطيط كيفية إنجاز مهمة التعلم وتخطيط الأفكار الجزئية.
الانتباه الانتقائي Selective Attention	– الاستماع والقراءة اختياراً. – القيام بعمليات المسح. – إيجاد معلومات محددة.	الانتباه للكلمات المفتاحية ، والعبارات والأفكار والمؤشرات اللغوية وأنماط المعلومات.
إدارة الذات Self-Management	– تخطيط متى وأين وكيف تتم عملية الدراسة.	اختيار وترتيب الظروف التي تساعد على حدوث عملية التعلم.
المراقبة الذاتية Self-Monitoring	– التفكير في أثناء الاستماع.	تحقق الفرد من مدى استيعابه.
مراقبة الاستيعاب Monitoring Chomprehention	– التفكير في أثناء القراءة. – التفكير في أثناء الكلام. – التفكير في أثناء الكتابة.	الاستماع والقراءة ، وتحقق الفرد من مدى إنتاجه الشفوي والكتابي في أثناء تنفيذ المهمة .
التقويم الذاتي Self-Evaluation	– التحقق من إنجاز المهمة. – إنشاء سجل للتعلم. – تأمل ما تم تعلمه.	إصدار حكم على مستوى الجودة الذي تم تحقيقه في مهمة التعلم.

إن تعليم إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية يعني مساعدة الطلبة على الإمساك بزمام تفكيرهم بالروية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف . ونظراً لتأخر نمو استراتيجيات ما وراء المعرفية وبطئهِ فأنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا أو

كك
ك
نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة ، ومن ثم يمكن تناولها وتعلمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية والجامعية (Garner,1994,P.15).

إن مرحلة الإعداد خلال سنوات الدراسة الابتدائية والمتوسطة في غاية الأهمية لأنها تساعد على ترسيخ بعض الممارسات الحيوية التي ينبغي إتباعها في مرحلة التعليم المباشر لاستراتيجيات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي ، ومن بين هذه الممارسات التوقف عن نشاط التفكير بين الحين والآخر ، والتأمل في ما تم إنجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التذكر حول التفكير ومن هذه الأسئلة نذكر ما يأتي :

- ما هو الهدف الذي يراد تحقيقه في هذا السؤال أو الموقف ؟
- هل الخطة التي وضعها مناسبة لبلوغ الهدف ؟
- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة ويسير بإتجاه بلوغ الهدف ؟
- هل أنا في طريقي لبلوغ الهدف ؟
- ما الذي اعرفه حول هذه النقطة ؟ وما الذي أريد معرفته عنها ؟
- ما الذي يجب أن اعرفه لمعالجة المشكلة ؟
- هل هذه الطريقة التي اتبعها هي الطريقة الصحيحة للحل ؟
- ما هي المعطيات ؟ وما هو المطلوب من السؤال ؟
- كيف يمكن التحقق من صحة الحل ؟
- هل استطيع حل المشكلة بطريقة أخرى ؟
- هل استطيع شرح ما قمت به لطالب آخر ؟ (جروان ، ١٩٩٩ : ص٣٨١-٣٨٢).

وبالرغم من أن كثيراً من الطلبة قد لا يكونون قادرين على استعمال استراتيجيات تعلم فوق معرفية ، إلا أنهم قد لا يعرفون أي الاستراتيجيات تساعد على التعلم والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى ، وربما لا يستعملون تلك الاستراتيجيات وببساطة فإن توليد الاستراتيجيات هو الأكثر شيوعاً لدى الأطفال الأصغر سناً ويبدو إن ذلك نابع من فهم الأطفال لكيفية عمل الإستراتيجية أما المتعلمون الأكبر سناً

لللل

فيفهمون أن قصد استعمال الإستراتيجية يؤدي إلى تولد أنشطة مختلفة ، الأمر الذي يترتب عليه حدوث انتاجات تعلم واسعة (أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٢١٩).

وتتضمن إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطة التعلم ويستطيع الأفراد التخطيط لنشاط التعلم باستعمال إستراتيجية الانتباه الموجه Directed Attention أو تشجيع أنفسهم على الانتباه إلى مهمة التعلم في حين يتم تجاهل المشتات ، ويمكن استعمال إستراتيجية الانتباه الانتقائي Selective Attention ، أو التركيز على كلمات مفتاحية محددة أو عبارات أو نوع من المعلومات في النشاط التعليمي (Garner , 1994,P: 18) .

أما في أنشطة الكتابة أو التحدث فيمكن أن يستعمل المتعلم إستراتيجية التخطيط التنظيمية Organizational Planning Strategy عن طريق عمل ملخصات أو بنية معرفية يتم إتباعها خلال عملية التواصل ، وعندما يصبح التعلم ظاهراً وواضحاً يمكن للمتعلمين استعمال إستراتيجية المراقبة الذاتية Self-Monitaring Strategy للتأكد إذا كان التعلم يحقق الأهداف الموجودة أو لا يحققها والإجراء العادي للقيام بذلك يتم من التوجيه الذاتي للأسئلة Self-Question بين حين وآخر ، حول مدى التقدم الذي يحرزه في عملية التعلم ، وعموماً فإن الاستراتيجيات فوق المعرفية تميل إلى أن تكون مستقلة عن مهمات التعلم المحددة ، ولها مدى واسعاً من التطبيقات العلمية (أبو جادو ، ٢٠٠٤ :ص٣٤٧).

- **الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية وبين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية :-**

إن الاستراتيجيات المعرفية متضمنة في معرفة كيف نوجه انتباهنا ، كيف ندرك، ونتذكر ، ونفكر ، ونحل المشكلات ، ونعالج الموضوعات ونخزنها ونسترجعها وعندما يتقن الطالب هذه العمليات المعرفية Cognitive Proceses ويضبطها ويكون على وعي بهذه العمليات يكون قد أتقن ما يسمى بـ" ما وراء المعرفة Meatcognitive "(الريماوي ، ٢٠٠٨ :ص٣٤).

فالمعرفة تعدّ ما وراء معرفية إذا ما تم استعمالها بصورة فعالة و بطريقة إستراتيجية لضمان تحقيق الهدف، مثل: طالب معين يستعمل المعرفة في تخطيط الكيفية التي يتناول فيها امتحان الرياضيات ، في حين أن معالجة المعرفة حول نقاط القوة المعرفية أو ضعفها لشخص ما من دون الانتفاع الفعال من هذه المعلومات أي مراقبة التعلم فقط فهي ليست مسألة ما وراء معرفية (أبو رياش ، ٢٠٠٧ :ص٢٢٢).

يعترف فلافل (Flavell , 1979) إن ما وراء المعرفة قد لا تختلف عن المعرفة إذ إن التفريق بين ما هو معرفي وبين ما هو وراء معرفي يكمن في كيفية استعمال المعلومات ، فالمعرفة تستعمل لمساعدة الفرد على تحقيق هدف معين (مثل : حل مشكلة ما) ، في حين تستخدم ما وراء المعرفة لضمان الوصول إلى ذلك الهدف وتحقيقه (مثال : تقويم الفرد لنفسه عند حله لمشكلة ما) (Flavell , 1979 :909).

وقد ذكرت (دروزة) ثلاثة فروق رئيسة بين هاتين الاستراتيجيتين هي :

١- إن المعرفة ترمي الحصول على المعنى وفهم الشيء المقروء وزيادة معنى له في حين ما وراء المعرفة ترمي التحكم والضبط بهذا المعنى والمحافظة عليه أطول مدة ممكنة.

٢- تتكون المعرفة المعرفية في المراحل الأولى من النمو ، في حين تستغرق المعرفة ما وراء المعرفية مدة طويلة لتكوينها، وتكون بعد عمر خمس سنوات، وتستمر في النمو حتى المرحلة الثانوية أو الجامعية.

٣- تُعّد المعرفة المعرفية شيئاً فطرياً ويكاد يكون الاستعداد لها موروثاً، في حين أن المعرفة ما وراء المعرفية مهارة مكتسبة تحتاج إلى تدريب وممارسة كي يستعملها الفرد (دروزة ، ١٩٩٥ :ص٨٣-٨٤).

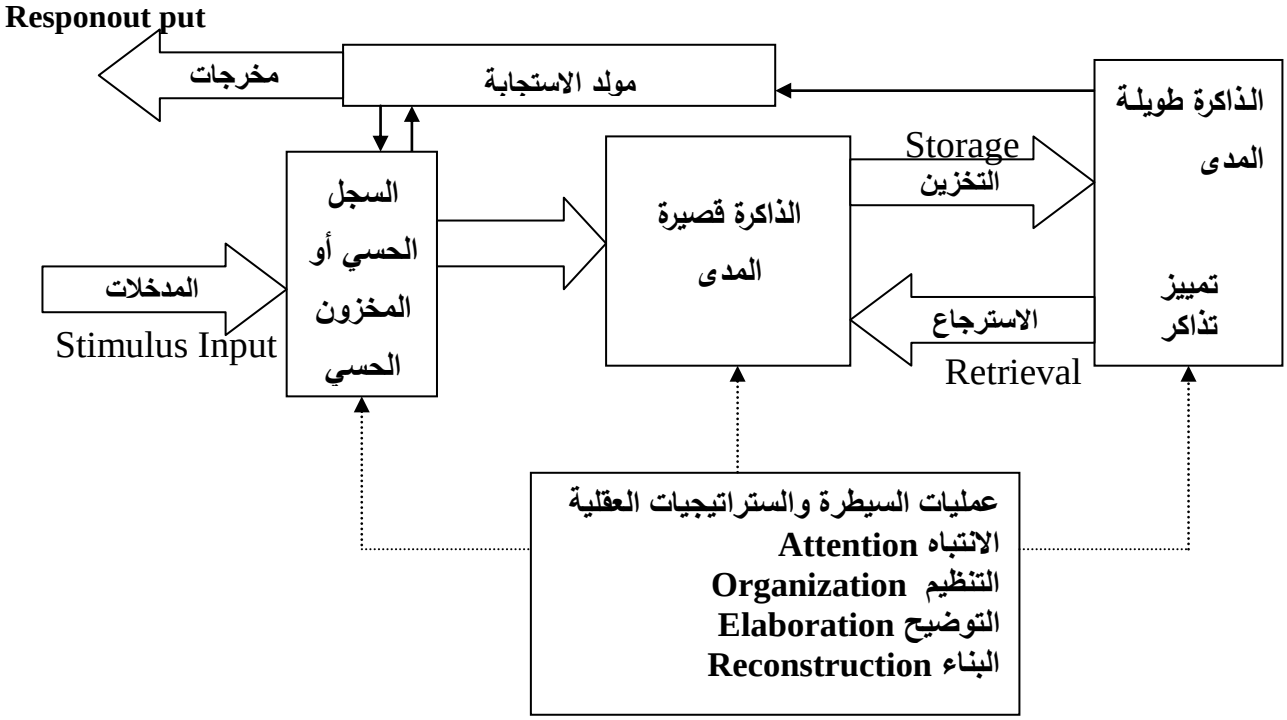
أساليب معالجة المعلومات:

حفل علم النفس المعرفي بقدر كبير من الاهتمام بين الفروع الحديثة لعلم النفس من خلال التصورات والاتجاهات التي تعد بمثابة العامل الهام في تقدم هذا العلم ومن هذه الاتجاهات اتجاه معالجة المعلومات (Information Processing) الذي ينظر إلى العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، حل

نن
ن
المشكلات، تكوين المفاهيم، اتخاذ القرارات) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في مواقف حياته اليومية وإن فهم وظائف هذه العمليات وكيفية عملها واستراتيجياتها وصلتها بالعمليات الأخرى هو الدراسة العلمية لكيفية تكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، ١٩٩٩، ٦٠).

ولقد اقترن هذا الاتجاه بظهور نظرية معالجة المعلومات (١٩٤٨) على يد شانون، واينر (B. E. Shanon & N. Wiener) والتي أساسها نظرية في تكنولوجيا الاتصال تقرر وجود حد أعلى للمعدل الذي يمكن أن تنتقل به المعلومات في أي قناة اتصال واستخدمت في علم النفس كونها نسقاً للقياس (إبراهيم، ٢٠٠٢، ١٥٤) .

وقد اتجه المنظرون في نظام معالجة المعلومات بنظريتهم إلى التعلم من خلال دراسة الذاكرة والشكل (١) يوضح ذلك



شكل (٢)

نموذج معالجة المعلومات – نموذج الخزن

فالعقل الإنساني يستقبل المعلومات ويجري عمليات عليها ويقوم بإجراء تعديل على شكلها ومضمونها ويخزنها لذا تتطلب المعالجة تجميع وتمثيل المعلومات وترميزها والاحتفاظ بها وتخزينها واستدعائها عند الحاجة بواسطة عمليات التحكم (البيلي، ١٩٩٧، ٢٢٧).

إن المعرفة تتضمن جميع العمليات النفسية التي بوساطتها تتطور المدخلات وتختصر وتخزن في عقل الفرد حتى يستدعيها (العقل)، كي تستخدم في المواقف المختلفة وتشمل هذه العمليات (الإدراك، التفكير، التذكر، التخيل، التخزين، التحويل) وغيرها من العمليات النفسية، وتفسر هذه العمليات في إطار ما يعرف "بمعالجة المعلومات" وهو مفهوم يستدعي كل الأنشطة والعمليات العقلية التي تبدأ من لحظة تمثل المثير وحتى حدوث الاستجابة التي تناسب الموقف الذي يتعرض له الفرد أي أن معالجة المعلومات تعني المراحل الفعلية التي تمر بها المعلومات والتي تأتي إلى الفرد من البيئة المحيطة به فتخزن وتنظم وتشفر ثم تستخدم في المواقف الحياتية، إذ تمثل هذه العمليات متغيرات وسيطية تتوسط المثير والاستجابة التي تبدو في مظاهر سلوكية ومخرجات يمكن ملاحظتها وقياسها (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ٣) .

افتراضات نظرية عامة

- ❖ إن الافتراض النظري الرئيسي للمفاهيم النظرية لمعالجة المعلومات هو أن العمليات العقلية–المعرفية تتضمن الانتباه والإدراك، وثم الاحتفاظ بالمعلومات وخزنها وهي ليست نتيجة مباشرة لعمليات التنبيه والاستشارة الخارجية فقط بل نتيجة نشاط فعال لعمليات داخلية معقدة تطورية تراكمية عبر مراحل النمو المختلفة.
- ❖ إن الاختلاف بين وجهة النظر المعرفية والنظريات التي سبقتها في ميدان علم النفس والتعلم (السلوكية مثلاً) هو التأكيد على عملية نقل وتحويل وترميز المعلومات وكافة العمليات العقلية المصاحبة لها، وإن الذاكرة مستودع لمعرفتنا عن العالم وأن التعلم والسلوك يبرزان من خلال التفاعل والتداخل بين الخبرة والمعرفة السابقة للمتعلم وإن هذه المعالجة الذهنية كمخطط بناء يتألف

ع ع
من عناصر ومكونات لغرض المعالجة كالترميز والتخزين وعمل الذاكرة ع
بمستوياتها البعيدة والقصيرة المدى.

- ❖ إن المعالجة المعرفية للمعلومات هي نشاط ذهني – معرفي وهي خاصية أو مجموعة خصائص لكل من الأجزاء السطحية للدماغ والمراكز العليا لأنظمة التمثيل العصبي والتي تيسر أدوات التمثيل البارزة في الشعور والإدراك والضبط الطوعي لها في اللغة والتخيل والتصور فالمعالجة المعرفية تصبح نشاطاً مخصصاً للتفكير ومسؤولاً عن عمليات التخطيط وهي وظيفة بشرية تحتوي على ثلاثة مجالات (البناء، العمليات، المعرفة) وهذه المجالات ترتبط بالذكاء والذي يرتبط بلحاء الدماغ .
- ❖ إن استخدام أصحاب الاتجاه المعرفي لمفهوم معالجة المعلومات Information Processing لا يعني أنهم يقدمون نظرية متكاملة، ولكنهم يقدمون تصورات افتراضية ومسلمات بصيغة علمية لفهم الكيفية التي يتم فيها اكتساب وتخزين واستدعاء وإنتاج جديد للمعلومات فهم يركزون على عمليات عقلية معرفية متخصصة (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، الاحتفاظ، الاسترجاع، تقويم المعلومات) من خلال استخدام أساليب وإجراءات ملائمة وتؤكد هذه الافتراضات النظرية على ما يأتي:-

١- النظر إلى الإنسان بوصفه مخلوقاً مفكراً باحثاً عن المعلومات مهتماً بالاستدلال والاستنتاج.

٢- كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات تداخلاً مع عمليات النمو المختلفة (الجسمية، النفسية، الاجتماعية والمعرفية) وكيفية أدائهم والقيام بعمليات الربط بين المعلومات الموجودة والمخزونة والأخرى المكتسبة.

٣- إن السلوك الإنساني يمكن تحليله إلى سلسلة من المراحل تؤدي خلالها الأبنية والتراكيب العقلية عمليات من التحويل والتسجيل للمعلومات التي ترد إليها، ثم تجري عمليات (الاختصار، التجريد إعادة التنظيم والتفضيل والاحتفاظ) وبعدها تنتقل إلى مرحلة التحليل، إذ أن المثيرات الخارجية لا تستطيع النفاذ إلى داخل الكائن العضوي فإن تمثيلاتها (صورها) أو (ترميزها) هي التي تفعل ذلك والتي

ف
ف
تسمى المعلومات Information والتي تُعدّ المستوى الملائم الذي تصفه نماذج معالجة المعلومات.

٤- إن الأداء المعرفي الواعي يعتمد على قدرة الفرد الإنساني في القيام بالربط المنطقي وتفعيل المعلومات وتنشيطها باتجاه إنتاج قدرات تفكير ارتقائية وارتباطها بتراكم الخبرة والنمو فضلاً عن الدافعية والتي تشكل دفعات تدعيمية للفرد والقائمة على التغذية الراجعة التي تقدم للفرد ثواباً لحلوله الناجحة وتقدمه الثقافي والاجتماعي مما يؤدي إلى تنظيم معلوماته وإحداث تغيير إيجابي في تفكيره تجاه نفسه والبيئة التي يعيش فيها (أبو جادو ، ٢٠٠٤ ، ص٣٣٥-٣٣٧).

وإزاء ما تقدم فإن إبراز المسلمات النظرية التي تستند عليها الافتراضات في معالجة المعلومات هي:

١- وجود نظام آلي – داخلي يتكون من عدد من مكونات الذاكرة، إذ تشتمل على معلومات يتم تخزينها من خلال عمليات الترميز وتكون هذه المعلومات مترابطة من خلال علاقات تنظيمية متباينة ومتفاوتة في المستوى والأداء.

٢- وجود عدد من عمليات التصنيع ومعالجة المعلومات في أثناء عملية المعالجة المستمرة وهذه تنشط المعلومات الموجودة في أنظمة الذاكرة المختلفة.

٣- هناك أسس وقواعد منظمة تساعد على غربلة ودمج وتركيب هذه العمليات في شكل برنامج كلي للمعلومات ومعالجته من خلاله نستدل على السلوك الخارجي القابل للملاحظة والتقويم.

٤- إن عمليات الارتقاء بالأداء أو في عملية عقلية – معرفية هي القدرة على توظيف وتشغيل المعلومات بفاعلية أي القدرة على خزن واستدعاء وتركيب المعلومات وفقاً لمتطلبات الموقف والخصائص المميزة لشخصية الفرد ومصدر المعلومات وطبيعتها وكيفية عرضها واستدخالها على الحالة البيولوجية والنفسية للمتعلم (ابو جادو ،٢٠٠٤: ٣٤٠) .

ص
ص
ص

التذوق الأدبي :

يرى الباحث أن الأدب وحده مقياس من المقاييس الدالة على رقي الأمم فالملاحظ أنه لا يرقى ولا يكون في أوج مجده ، إلا إذا كانت الأمة قد وصلت حداً من اليقظة الأدبية والعلمية والتفتح في مجالات الحياة يتيح لها أن تقف مستوعبة متذوقة إنتاجها الأدبي الخاص وهذه مرحلة لا تتأتى بسهولة ، وهي لا تدوم طويلاً في عمر الأمم وذلك لان العملية النقدية تستند أساساً إلى (التذوق) مهما اختلفت مدارس النقد الأدبي ، وارتقاء الحساسية الفنية والذوق إلى درجة معايشة النص الأدبي بكامل ما يحصل من إحساسات وتجارب شعورية وإدراك الفروق الدقيقة في أساليب التعبير والاستمتاع ، وكل هذا لا يحصل إلا إذا كان المتذوق قد حقق رقياً حضارياً وثقافياً في حياته الخاصة وهو في الوقت نفسه جزء من الحياة الإنسانية المتحضرة التي لابد أن تظهر على المجتمع الذي يعيش فيه ، فالتذوق الأدبي ابن حياة ثقافية لا يتحقق فيها قدر من العلم والرقي العام ، وهدوء البال ، والإقبال على الحياة ، إلا بعد كفاح شاق .

والتذوق الأدبي يعتمد على عمليات النقد الواعية التي فيها تقويم أي ظاهرة من الوجهة الجمالية للمتعة بها ، والنقد يبرز في جوانب القوة والضعف ، وهذا لا يستند إلى المزاج العارض وإنما تسنده القيم التي اصطلح على أن توافرها يرفع من مستوى التذوق ، وغيابها يقلل منه (الجمبلاطي ، ١٩٧٥ ،ص ١٣٦) .

لاشك أن قيم التذوق الأدبي ليست ثابتة ، وهي تتفاوت في إدراكها بين المنشئ الذي يبدعها ويدركها وبين الجمهور الذي يستمع ليتذوق إنتاج الأديب ويسايره ويضمه كرصيد ينتفع به في حياته الثقافية واليومية (صيني ، د.ت ، ص ٢٧) .

وقد يكون الحديث عن التذوق الأدبي متعلقاً بالنتائج التي تم كشفها أي أنها أصبحت متوافرة في محيط المتذوق ، فالتحدث عنها يكون بمثابة التحدث عن شئ قد تم انجازه أي أنه حدث وأصبح ينتمي إلى الماضي وانتهت فيه عملية الكشف التي لابد وأن يكون الأديب قد خاضها في سبيل إنتاجه (حسن ، ١٩٨٤ ، ص ٥٧) .

قق
ق
ويرى الباحث أن الحديث عن التذوق الأدبي على هذا النحو نكون قد اختصرنا في بحثنا على الماضي ، وأهملنا الحاضر ، والمستقبل ، ولكن حري بنا أن نبحث ملابسات عملية الكشف أو ما يسمى الإلهام لنقف على عوامل الإثارة التي تبعث بوجود القيم الجمالية في شتى فروع الأدب .

ويخلص إلى أن التذوق هو القدرة على الإحساس بالجمال والقبح في العمل الأدبي إحساساً صحيحاً وسليماً ، ومن ثم يبين أسرار ذلك والتعليل له أنه القدرة التي خلقتها الموهبة وصقلتها الثقافة والتجربة والممارسة حتى صارت طبيعة ثابتة في نفس صاحبها تؤدي عملها بتلقائية ودون افتعال .

ويرى أن التذوق الأدبي يساعد المتعلم على أن يكون ايجابياً نشطاً يشعر بقيمة النص الأدبي في حياته ، يفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي وبين نفسه إن التذوق يجعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير .

وللتذوق الأدبي ثلاث مستويات هي :

- ❖ قابلية الإنسان على أن يكون صاحب ذوق ، واستعداده بتقبل المهارات التي تنمي الذوق ، وأن يهدف الإنسان ذوقه بالدرس والتجربة والدراية .
- ❖ والتذوق السليم عند الأدباء الذين يختارون النماذج المختارة في الأداء والمضمون ليعبروا عن مشاعر الجماعة وأحاسيسهم بعبارات تعبيرية مشوقة تؤكد (هموم الجماعة) .
- ❖ تحاكي هواجسهم النفسية . والتذوق الأدبي وسيلة من وسائل كشف جماليات فن القول العربي ، ووجه من وجوه إبراز إعجاز ألقرآن الكريم . ويقترن الذوق الأدبي على مدى استجابة المتلقي للذوق الأدبي استناداً إلى استجابة الشعور الإنساني لعوامل المثير وهو الأدبي (البسيوني ، ١٩٧٨ ، ص ٨٦) .

وبهذا يمكن أن يخلص الباحث إلى القول أن التذوق الأدبي هو صورة من صور تفاعل العملية الأدبية مع الذات الإنسانية شعوراً وحساً وفكراً وعاطفة .

أما فيما يخص الأفراد في المؤسسة التعليمية تستند عملية التذوق الأدبي إلى مجموعة من الأفكار والمعطيات المرتبطة بطبيعة المتعلم ، وسيكولوجية النمو وطرائق التدريس الحديثة التي تكون للمتعلم محوراً للعملية التعليمية ، ومنها ما يأتي :

١. توافر خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم من طريق تعريفه بجو العمل الأدبي وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التي يستعملها في إبداعه .
٢. توافر جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم من طريق إتاحة الفرصة أمامه لإبداء رأيه بحرية وإثباته ومناقشة ومحاورته .
٣. وضع المتعلم في حالة وجدانية متشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب في مواصفاته من العمل الأدبي موضوع الدرس كي يحس بجمال العمل الأدبي .
٤. تحقيق الكلية في التعامل مع النص الأدبي إذ يعلم السلوك التذوقي من طريق وحدة عضوية يدركها المتعلم في البناء والتصميم تفهم وتذاق ذاتياً (عجيز ، ١٩٨٥ ، ص ١٥١) .

وهنالك خمسة أركان مهمة في عملية التذوق الأدبي ينبغي على المدرس مراعاتها هي:

١. لا تذوق دون فهم : ويتحقق من طريق مناقشة الطلبة في مضامين النص الأدبي من حيث الفكرة العامة والأفكار التفصيلية والفرعية ، ومعاني المفردات اللغوية في جمل تامة .
٢. تأمل وتخيل وتكون هذه الخطوة بأن يطالب المتعلمون بأن لا يصدروا حكماً تذوقياً قبل أن ينظروا إلى النص الأدبي بعض الوقت في صمت ، ويحاولوا التعبير عن أفكارهم بلغتهم ، ويوازنوا بين لغتهم واللغة الفنية التي استعملت في النص تعبيراً وتصويراً .
٣. اقرأ وعبر : والتوصل إلى هذه الخطوة يكون من طريق استماع الطلبة إلى قراءة واعية وممثلة للمعنى من الدرس أو احد الطلبة النابهين ، مع مراعاة

التـأني فـي القـراءة وإخـراج الحـروف مـن مخارجهـا الصـحيحة وضـبط الكلمـات والتعبيـر عـن الانفعـالات بصـوت واضـح ، والأداء المصـحوب بالحركات .

٤. ناقش ثم اجب : وتكون هذه الخطوة من طريق تقسيم الطلبة على مجموعات صـغيرة ، ثـم يطـرح المـدرس مـواطن التـذوق الأدبـي فـي الـنص علـى شـكل مشـكلات تـرتبط بالألفـاظ المناسـبة ، والترتيـب المناسـب للأفكـار ، وأسـرار الجمال في التعبير والتصوير .

٥. تـذوق بمفـردك : وتكـون مـن طريـق إعطـاء المزيـد مـن الحريـة لتزويـد الطلبـة بـنص أدبـي مناسـب يشـبه الـنص الأدبـي الـذي سـبق أن درسـه وتذوقـه فـي فكرته.

ويطلـب مـن الطلبـة تحديـد مضـامين الـنص أولاً ، ثـم مـواطن الجمـال فـي اللفظ والتعبير والتصوير ثانياً (الجوين ، د.ت ، ص ١٧٥– ١٧٦) .

فالذوق شرط أساسي لمعرفة نواحي الجمال في الصورة ، ولكن هذا الذوق لا بد له من معرفة أدبية ولغوية شاملة ، فأسرار البلاغة لعبد القادر الجرجاني ، إنما تدرك بشيئين متلازمين أولهما : الذوق المرهف ، والطبيعة الموهوبة التي يحس بها الناقد النواحي الجمالية في التعبير الأدبي ، وثانيهما : العقل الذي يدرك به الناقد أن النظم يتبـع المعنـى ، وإن اخـتلاف العبـارة يـدل علـى اخـتلاف المعنـى ، وصـاحب الـذوق البلاغي هو الذي إذا تصفح الكلام وتدبر الشعر استطاع أن يفرق بين مواقع الألفاظ والعبارات (عبد الرحمن ، ١٩٧٣ ، ص ٤٦٢) .

<u>التذوق الأدبي عند العرب :</u>

عرف العرب منذ قديم الزمان جمالية (التذوق الأدبي) في كتاباتهم (الأدبية) و(الشعرية) والتي سمعت عند العرب ، فبلغ تذوقهم لجمالية الشعر الأدبي بتسجيل أروع ألوانه العذبة في تاريخهم المشرق ، إذ اعتمد العرب منذ عصر ما قبل الإسلام علـى التـذوق الفطـري السـليم ، والوجـدان الشـعري المرهـف ، وفيـه شـئ مـن التعليـل السليم، والنظر السديد في الحكم على البيان والبلاغة ، فمما يروى : إن أم جندب

تتت
ت
حكمت بين زوجها امرؤ ألقيس وعلقمة الفحل ، عند تنازعهما في أيهما اشعر فقال علقمة : قد رضيت بامرأتك أم جندب حكما فحكماها فقالت لهما قولاً شعراً تصفان به فرسيكما على قافية واحدة وروي واحد فقال امرؤ ألقيس قصيدته التي مطلعها :

خَليلَيَ مُرّاي على أمُ جُندبِ نَقضِ لَبانات الفؤادِ المعذبِ

وقال علقمة قصيدته التي مطلعها :

ذَهَبتْ مِنْ المَهرجانِ في كُلِ مذهَبِ وَلم يك حقاً طول هذا التجنبِ

وانشداها القصيدتين وقالت لامرئ ألقيس : علقمة اشعر منك ، قال وكيف ؟ قالت : لأنك قلت :

وَللسوطِ الهُوبٌ وللساقِ دَرة وَللزجرِ مِنهُ وَقعُ أخرَجَ مهذبِ

فأجهدت فرسك بسوطك وزجرك وأتعبته بساقيك .

وقال علقمة :

فأدرَكَهُن ثانياً مِن عنانهِ يَمرُ كَمَرِ الرَائحُ المُتَحَلبِ

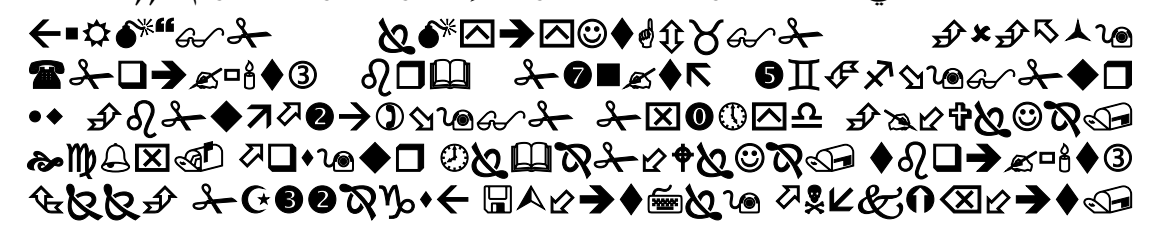
فأدرك فرسه الغرض ثانياً من عنانه ، لم يضربه بسوط ، ولم يتعبه بزجر فقال : ما هو بأشعر مني ولكنك عاشقة له وطلقها وخلف عليها علقمة وسمي بذلك علقمة الفحل (الأصفهاني ، ١٩٥٥ ، ص ٢٥١) .

إن هذه الصورة النقدية بنيت على الإحساس بالمعنى أو الفكرة ، تعبير عن التذوق المباشر فيتذوقه بطبعه ، ثم يصدر حكمه القائم على الذوق الفطري ، وكان العرب في السابق يعدون التذوق الأدبي مدخلاً من مداخل دراسة الأدب ، إذ يدرس أصحاب الذوق الأدبي وتطوره في العصور المختلفة ، فهناك أدباء أثرت اتجاهاتهم في نفوس متذوقي الأدب حتى تكيفت الأذواق في الأجيال المتعاقبة وتأثرت بها من ذلك مثلا :

* هيام القدماء بافتتاح قصائدهم بوصف الأطلال وبكاء الدمن والآثار .
* هيام بعض الشعراء ببدء القصيدة بمقدمة غزلية يتحدث بها الشاعر عن محبوبته ويتغزل فيها .
* غلب الإيجاز عن أسلوب بعض الأدباء .

ثث
ث
* ولـــوع بعـــض الأدبـــاء بالســـجع والازدواج وســـائر المحســـنات البديعيـــة (احمد ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٧) .

والتذوق هو لون من ألوان المعرفة واحد فروع الدراسات الإنسانية والعلمية ، وهو قمة يتربع عليها الأدباء والبلاغيون والنقاد العرب ، وكذلك عبر الأدباء العرب بالتذوق الأدبي عن خيالهم الأدبي بمشاعر حساسة مرهفة تبادلوا من طريقها مادة تصلح لان تكون وسيلة اتصال بينهم ، حيث تفاوتت مفاهيم التذوق الأدبي عند الأدباء العرب من شخص إلى أخر ، قد تكون طفيفة في بعض الأحيان وعميقة في أحيان أخرى ، ولكن الأدباء لا يختلفون عن (الجمال أو نفيه) في قبول جمالية الذوق الأدبي أو إنكاره في كتاباتهم الأدبية (البدران ، ٢٠٠٠ ،ص٣٠) .

والتذوق الأدبي عند العرب تجاوزت مفاهيمه (الذوقية) أذواق الأمم الأخرى : لان التذوق الأدبي عند العرب أكد معرفة إعجاز ألقرآن الكريم (())[1]، انزله على نبيه محمد (ﷺ) ليكون برهان نبوته ودليل رسالته بوصفه وسيلة من وسائل الإعجاز ألقرآني ، ودليل من دلائل جماليته ، وسر من أسرار بياناته وبلاغته ،وهو يصور المعاني النفسية والاجتماعية والواقعية والحضارية والدينية والتخيلية الحقيقية أو المجازية (السيد ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣) .

وتتجلى فيه أعلى الدرجات التصور الفني ، والنثر الرائع ، لا يدانيه أسلوب ، ولا يناظره بيان ولا تبيان . وقد اتفق الفقهاء والعلماء العرب على تعريفه بأنه :الكلام المعجز المنزل على النبي محمد (ﷺ) المكتوب في المصاحف ، المنقول عنه بالتواتر المتعبد بتلاوته (الصالح ، ١٩٧٢ ، ص ٢١) .

أما إعجازه من الناحية الأدبية فيتجسم في كونه أروع سفر أدبي من الناحيتين الأسلوبية والبلاغية ، ففيه نثر فني رائع في الصورة المتعددة من مرسل ومسجوع وبسببه وجدت علوم العربية (غزوان ، ١٩٧٢ ، ص ١٠٣) .

---

[1] **سورة الاسراء : آية ٨٨ .**

خخ
خ
فأكثرها نشأ من ألقرآن الكريم أو تولد خدمة له ، ولا يكاد يخلو علم من تأثير ألقرآن عليه تأثيراً مباشراً أو غير مباشر (أبو نوارج ، ١٩٨٥ ، ص ١٩) .

ولا يقصر التذوق الأدبي على إبراز الجمال في كلام العرب وإنما يتعداه إلى البحث في جماليات ألقرآن الكريم لأنه يتصل في فهمه وإعجازه باللغة العربية وآدابها التي محورها التذوق الأدبي (الذهني ، د.ت ص٨٩).

التذوق الأدبي والإبداع :

إن تذوق الأدب تذويقاً صحيحاً لا يقل أهمية عن إبداع الأدب نفسه ، ويمكن القول أن إبداع الأدب وتذوقه وجهان لعملة واحدة هي العمل الأدبي ، وأن حاول بعض الباحثين أن يقصر الجانب الايجابي في العملية الإبداعية على المبدع فحسب ، ووصف التذوق بأنه الجانب السلبي فيها ، وقد غالى بعضهم أكثر من ذلك إذ حاول أن يضع حدودا فاصلة بين الإبداع والتذوق (سكوت ، ١٩٨١ ، ص ٣٤_ ٣٦) .

إن مبدع الأدب والفنون عموماً طرف في العملية الإبداعية ، أما طرفها الثاني فهو المتذوق ، ولا يمكن لأي اتصال أن يحصل دون باحث ومستقبل ، متحدث ومستمع ومبدع ومتلق: وبذا فإن دور المتذوق الأدبي ايجابي في العملية الإبداعية ، فلا قيمة لأي إبداع أن لم يكن هناك تذوق قادر على فهمه وتقويمه ، وليس هناك مبدعون كبار أن لم يكن هناك متذوقون كبار ، فمتلقو الأدب ومتذوقوه هو الذين يمنحونه صفة الخلود بقدرتهم على فهمه وتذوقه ومن ثم استجلاء مكونات تميزه بخلوده ، ولذا وجدنا النصوص الإبداعية تفاوتت مكانة بين الناس باختلاف متذوقيها وتفاوت حظوظهم من سمو الذوق أو تدنيه (احمد ، ١٩٨٤ ، ص ٤٣ – ٤٤) .

لقد تنبهت الدراسات الحديثة إلى أهمية التذوق في العملية الإبداعية حتى قيل أن دولة الأدب تحتلها ملكات ثلاث : الأولى ملكة الإنتاج أو(الإنشاء)، والثانية ملكة التذوق ، والثالثة ملكة النقد ، وهو إقرار بحقيقة ثابتة هي أن منذ ظهر الأدب ظهر معه تذوقه وبنمو الأدب وتطور التذوق ولد النقد (ابركرومبي ، د.ت ، ص ٤٩) .

يكمل المتذوق عمل المبدع إذ يبدأ هذا من حيث انتهى ذلك وأن كان عمله اتجاها معاكسا ، فأن يبدأ المبدع بالإحساس لينتهي إلى العمل الإبداعي ، فإن المتذوق يبدأ هذا العمل لينتهي إلى الإحساس ، أي أن المبدع يبدأ بالشعور الذي يحاول التعبير عنه فيبحث عن الشكل الفني المتلائم لإفراغ تجربته ، أي البحث عن شكل حسي لمعنى أو إحساس ذاتي ، أما المتذوق فأنه يبدأ بالشكل الحسي أو لا وبعد تذوقه يبحث عن الإحساس أو الشعور الذي يشير إلى هذا الشكل الفني (أنيس ، ١٩٧٢ ، ص ٨٣) .

ويتجه الخيال في الإبداع الأدبي من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل، فالأديب يتجه إلى التفصيلات الجوهرية بعد أن يتصور في ذهنه كلمة أو عبارة بعينها لتؤدي المعنى المقصود ، يوجه القارئ الذي يستطيع توليد الأعمال الفنية تذوقاً على شكل استجابة انفعالية ، وخلق مزاج هو خبرة وجدانية، أكثر تعقيداً من الإحساس بالاستلطاف أو عدمه ، واقل تعقيداً من الانفعال ، والتذوق هو جوهرة خبرة تأملية تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكولوجية المختلفة (شحاته ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٧).

المفاهيم البلاغية

في معنى البلاغة :

البلاغة علم من علوم اللغة العربية، وكانت من مقاييس النقد الأدبي منذ عهد مبكر ، بل هي روح الأدب .

وكلمة بلاغة كانت تعني حين ترد في كتب العرب قبل القرن الرابع الهجري المعنى العام للقول الجميل الذي يبلغ فاعله به درجة من الجودة والإقناع وهي أكثر ما تطلق وصفا فيقال في قول فلان بلاغة (مطلوب،١٩٨٠،ص٢٣) .

قال رسولنا الكريم (ﷺ) (إني أبلَغ العَرَب، بَيدَ إني مِنْ قُرَيش).

وكانت تعني لفظة (بلاغة) في صدر الإسلام (البيان) ، والبيان يعني الإفصاح عما في النفس وبما يجيش فيها من الخواطر والأفكار وكل ما يدخل في الإنشاء وفي طرقه من فصاحة الفرد وبلاغة المتكلم (مطلوب،١٩٨٠،ص١٠) .

ض
ض

وجاء القول البليغ في قوله تعالى:-((🕮❒⬆🕮❒🕯◉♑⬧🕔✸◈♑⌨⏍

❼♐✖ ✍⧫✍ ✦✏✍✂ ⬉☠■◘⬀➔⧫③ ☛⇦⇦☞⓿⅄♑◉✍✂
⬀☠⬋✐⬃❁⧫⬉ ⬄⋎⍰❷⇳⬉❒🕯⬩▭ ⬄⚐♐♒♐✍❑➔◘➔🕭
☑♉♐✖ ⬀☠⬅●⌗▭ ✍➔🕭◆❒ ⬀☠⬅♑⇳➔⧸⬉◆❒
)) ⮈⧸⍰⬀ ✍☪⬄⑩♐◘⧫✍ ☺⬥⬀❑⬥🕭 ⬀☠♐♒⬘○➔▦☼❒🕮

(سورة النساء، آية ٦٣).

وجاء في(لسان العرب): بلغ الشيء، بلوغا وبلاغة، وصل وانتهى"

أما أبو هلال العسكري فأشار إلى معنى البلاغة لغويا بقوله:-

"البلاغة من قولهم بلغت الغاية، إذا انتهيت إليها، وبلّغتها غيري ومبلغ الشيء منتهاه، والمبالغة في الشيء، الانتهاء إلى غايته" (العسكري ، د.ت، ص٨).

والبلاغة اصطلاحا: "ملكة فنية... وهي أن يبلغ المتكلم ما يريد من نفس المخاطب بإصابة مواقف الإقناع في العقل والتأثير من القلب" (الجرجاني،١٣٣١،٢٩هـ، المقدمة) .

هذا هو المعنى العام لكلمة البلاغة فهي أولاً// الانتهاء والوصول، وهي ثانيا// الفصاحة وحسن القول، وجاءت في ألقرآن الكريم بهذين المعنيين، فمن الأولى قوله تعالى:-

"⬅■⭘⑨↗⅄❒🕮 ☒⬀■◘⧫✍ ✍⭘☺⬥♑◆❒ ". (سورة القصص، الآية، ١٤)

وقوله تعالى: " ⌘♊⑩⧸➔⧫✍⬀❻❒🕮 ☒⬀■◘⧫✍◆❒ ☪❑◆☪⍓♒ ". (سورة الاحقاف الآية ١٥)

وهذا هو الوصول. والانتهاء.

أما المعنى الثاني كقوله تعالى:

غغ
غ
"□♦❐↖⇧❷⇔ ❐◆↖⇧←↗☠ ↖&↙↗☠
❐◆➔🕭↖○←↗☠ ✖☑❐🕮☼⊞←●←↗☠ ♦❐↗❐♦☺
" (النساء، الآية ٦٣) ⑩⇔☪↷✍♦❐↖⇧←↗☠

ويقع تفسير ذلك في وجهين:-

الأول/ ان يكون بذاته بليغا، وذلك بأنه يجمع أوصافا ثلاثة هي:

(صوابا في موضوع لغته، وطبقا للمعنى المقصود، وصدقا في نفسه)

الثاني/ أن يكون بليغا باعتبار القائل، والمقول له، وهو أن يقصد القائل أمرا فيرده على وجه دقيق أن يقبله المقول له.

أما قوله جل جلاله" "وقل لهم في أنفسهم قولا بليغا" فيصبح حمله على المعنيين ولا يعد عن هذا المعنى العام ما جاء في كلام رسول الله (ﷺ).

"إن الله يبغض البليغ الذي يتخلل بلسانه" يريد بذلك التشدق والثرثرة لا القول البليغ الذي أشار إليه كتاب الله تعالى/ ووصف به نبيه عليه الصلاة والسلام (ضيف،١٩٦٥،ص٢٠)

ومرت هذه الكلمة (البلاغة) بهذا المعنى اللغوي العام وظلت سنوات عدة تحمل من القول حتى إذا بدأت علوم اللغة العربية تظهر، وأخذت تستقر ظهر معناها العلمي الذي أبعدها عن حسن القول وبديع البيان، فقال السكاكي:

"هي بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حداً له اختصاص بتوفيه خواص التراكيب حقها وإيراد التشبيه والمجاز على وجهها" (الزمخشري،١٩٦٠،ص٢٣)* .

وهذا تعريف علمي يحدد أسس البلاغة، ويضع موضوعاتها في أبواب وفصول يقرأها المتأدب ليصل إلى الصيغ البليغة حينما يريد أن يتحدث أو يكتب، ولكنه تعريف قاصر عن فنون البلاغة لأنه لم يدخل علم البديع في أبوابها فهو وجود يؤتى بها لتحسين الكلام، وهذه الوجوه ليست من مرجعي البلاغة (البيان والمعاني) (مطلوب١٩٨٠،ص٢٠).

أما العتابي (٢٢٠هـ) فقال في معنى البلاغة:-

---

* هو ابو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي ، (الزمخشري) ، ولد في رجب عام (٤٦٧هـ) وتوفي في (٥٣٨هـ) ، من اشهر كتبه اساس البلاغة ، المفصل في علم اللغة ، والمستقصى في امثال العرب وكتاب الكشاف .

ظظ
ظ"كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسة ولا استعانة فهو بليغ فإذا أردت الذي يروق الألسنة ويفوق كل خطيب ، فإظهار ما غمض من الحق وتصوير الباطل في صورة الحق" .

والجاحظ (٢٥٥هـ) عبر عن الكثير من المسائل البلاغية، وأورد كثيرا من أقوال البلغاء في العقل والبيان، كما تعرض لأهم قضية بلاغية وهي قضية (اللفظ والمعنى) وقال : " اعلم حفظك الله ان حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ، لان المعاني مبسوطة إلى غير غاية، وممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة، ومحصلة محدودة" .

وتكلم على البيان فقال:-

"والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان الذي سمعت الله تبارك وتعالى يمدحه ويدعو إليه ويحث عليه، وبذلك نطق ألقرآن، وبذلك تفاخرت العرب وتفاضلت أصناف الاعجام" (الجاحظ،١٩٤٨،ص٨٣-١٢٦).

أما المبرد (٢٨٥هـ) فافرد رسالة في البلاغة، أجاب فيها على رسالة بعث بها (احمد بن الواثق) إليه يسأل فيها: (أي البلاغيين، ابلغ؟ أبلاغة الشعر؟؟ أم بلاغة الخطب والكلام المنثور والسجع؟) ، ويبين المبرد فيها تعريف البلاغة، وذكر شروطا معينة يكون بها الكلام بليغا، ثم قال: " إن هذه الشروط إن توفرت في الشعر والنثر على حد سواء، فصاحب الشعر ابلغ، لأنه أتى بمثل ما أتى به صاحبه، وزاد عليه الوزن والقافية، وهو يرى بعد هذا، إن سلامة أعضاء النطق، والقدرة على الكلام، وقلة المعاناة في ذلك، مما يفضل به كلام على كلام، والمعنى الواحد أن جاء به الشاعر في بيت واحد يكون ابلغ مما لو جاء به في بيتين".

ويلخص المبرد إلى القول في جوابه: "إن من حق البلاغة إحاطة القول بالمعنى واختيار الكلام، وحسن النظم، حتى تكون الكلمة مقاربة اختها، ومعاضدة شكلها، وأن يقرب بها البعيد، ويحذف منها الفضول".(الجويني،١٩٨٥،ص١٨).

أما أبو هلال العسكري فعرف البلاغة فقال: "البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن" (العسكري، ١٩٥٢،ص١١).

أأأأ

والخطيب القزويني آخر من وضع معالم البحث البلاغي، إذ فرق بين بلاغة الكلام وبلاغة المتكلم فقال في الأولى:

"واما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته"

ومقتضى الحال مختلف، ومقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يباين مقام التعريف ومقام الإطلاق يباين مقام التعقيد، ومقام التأخير يباين مقام التقديم.. وهكذا.

أما الثاني/ فقال القزويني عنها: " واما بلاغة المتكلم فهي ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ" .

وقسّم البلاغة ثلاثة أقسام هي:-

١- **علم المعاني/** وهو "علم يعرف به أحوال اللفظ العربي الذي يتطابق بها مقتضى الحال"

٢- **علم البيان/** وهو "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه"،

٣- **علم البديع/** وهو "ما يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال وفصاحته " ،(القزويني،١٩٣٢،ص٣٤٧).

إن البلاغة بهذا المعنى الذي استقر عند المتأخرين تعني العلم الذي يبحث في تركيب الكلام، وصوره البيانية من تشبيه ومجاز وكناية ومحسناته اللفظية والمعنوية.

ب
ب
ب

الفصل الثالث

دراسات سابقة

ججججيتناول الباحث في هذا الفصل عرض عدد من الدراسات السابقة ، وقد وزعها في محورين هي : دراسات تناولت إستراتيجية ما بعد المعرفية ، ودراسات تناولت مادة البلاغة وعلى وفق ما يأتي :

أولا : دراسات تناولت إستراتيجية ما وراء المعرفة :

أ- **دراسات عربية :**

١- دراسة دروزه ، ١٩٩٥ :

هدفت هذه الدراسة معرفة اثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستويين للتعلم (التذكر الخاص والاستيعاب القرائي) وجاءت على شكل ثلاث دراسات فقد تكونت الدراسة الأولى من (٢٤) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة الصف الأول بكلية التربية في جامعة النجاح الوطنية وزعوا عشوائيا على مجموعتين (تجريبية وضابطة) تعرضت المجموعة التجريبية إلى معالجة تجريبية وهي عبارة عن قراءة نص معين يرافقه ثلاث مجموعات من الأسئلة وكل مجموعة لها هدف في التجربة بالإجابة ومن ثم يكون من شأنها استثارة استراتيجيات ما وراء المعرفة فالإجابة عن المجموعة الأولى من الأسئلة من شأنها استثارة وعي المستجيب لما يقرؤه قبل قراءة النص المدروس ، أما المجموعة الثانية من الأسئلة فيجيب عنها الطالب في أثناء قراءة النص ومن شأنها تعريف الطالب بمدى تحكمه وضبطه لما يقرؤه ، وأما المجموعة الثالثة من الأسئلة فيجيب عنها الطالب بعد انتهائه من عملية القراءة لتقويم الخطأ وتصحيحه وسد النقص الحاصل .

أما المجموعة الضابطة فكان نصيبها قراءة النص المدروس فقط دون التعرض لمثل هذه الأسئلة بعدها اجري إختبار لقياس مستويي التذكر والاستيعاب القرائي للمجموعتين ، وتوصلت الباحثة إلى أن الفروق التي ظهرت بين أداء المجموعتين ليست ذات دلالة إحصائية على الرغم من تفوق أداء المجموعة التجريبية ، وارجع السبب إلى عدم ضبط اثر القدرة المدرسية المتجلية في المعدل العام لامتحان الدراسة الثانوية العامة (الإعدادية) وهذا ما سوَّغ إجراء دراستها

الثانية في الفصل الدراسي الثاني إذ قامت بتجربة ثانية في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية نفسها التي طبقت فيها التجربة الأولى للتحقق من الغرض نفسه ، مستخدمة النص التعليمي نفسه والأسئلة السابقة والإختبار نفسه بعد أن تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٨) طالبا وطالبة من الكلية نفسها واتبعت الإجراءات نفسها التي اتبعتها في الدراسة الأولى .

لم تجد الباحثة فرقا ذا دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في إختبار التذكر في حين ظهر فرق ذو دلالة إحصائية في إختبارات الاستيعاب وعزت ذلك إلى ضعف ضبط التجربة إذ لوحظ أن المجموعة الضابطة لم تلتزم بتعليمات قراءة النص مرة واحدة بل كانت تعيده أكثر من مرة .

من هنا قامت الباحثة بتجربة ثالثة استخدمت فيها عينة عشوائية من طلبة كلية السنة الأولى في كليتي التربية والآداب بلغت (٢١) طالبا وطالبة لإعادة التجربة نفسها بما فيه النص التعليمي وإختبار التذكر ، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في إختبار الاستيعاب فقط ولمصلحة المجموعة التجريبية في حين لم تظهر فروق بينهما في التذكر (دروزه ، ١٩٩٥ : ١٠٣-١٠٤)

٢- دراسة موسى (٢٠٠١) :

رمت هذه الدراسة تنمية أنماط الفهم القرائي وتنمية وعيهن بما وراء المعرفة وقدرتهن على إنتاج الأسئلة ، وقد حددت مشكلة هذه الدراسة من خلال التساؤلات الآتية: ما أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الوعي بما وراء المعرفة لدى عينة البحث ؟ وكذلك ما اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين القدرة على إنتاج الأسئلة لدى عينة البحث ؟.

وللإجابة عن السؤالين السابقين وغيرهما من الأسئلة التي تحددت بها مشكلة الدراسة ، أعد إختيار أنماط الفهم القرائي يشمل : النمط الحرفيّ (خمس مهارات) النمط التفسيري (تسع مهارات) ، النمط النقدي (خمس مهارات) ، واستبانه الوعي بما وراء المعرفة تشمل مجالين : المعرفة حول المعرفة (التصريحية) ، وتنظيم المعرفة

يتضمن : التخطيط وغزارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتقويم التعلم ، وتعديل التعلم كما أعد اختيار إنتاج الأسئلة ، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذة في المجموعة التجريبية و (٣٨) تلميذة في المجموعة الضابطة .

وقد أسفرت النتائج عن إستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة وفر لتلميذات المرحلة الإعدادية الوعي والانتباه ومراقبة النشاط العقلي في أثناء القراءة ، كما وفر القدرة على التخطيط والمراجعة والتقويم وتعديل خطة التعلم إذا لزم الأمر .

كذلك أظهرت الدراسة فاعلية بإستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين القدرة على معالجة المعلومات المقروءة ، مما يدل على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية أنماط الفهم القرائي العليا (الاستيعابيّ والتطبيقيّ والنقديّ) (موسى ، ٢٠٠١ :١-٣) .

٣- دراسة الجندي وصادق (٢٠٠١) :

رمت هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم ، كذلك مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التفكير ألابتكاري ومدى التفاعل بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة والقدرة على الابتكار ومدى التفاعل بين إستراتيجيات (التحصيل ، والسعة العقلية) . تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الجامعة الإسلامية بنين للعام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ ، وقد قسمت العينة على مجموعتين، مجموعة تجريبية لقياس التحصيل وإختبار القدرة على التفكير ألابتكاري وإختيار الأشكال المتقاطعة لتصنيف التلاميذ إلى مستويات السعة العقلية المختلفة .

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الخاصة بالسعة العقلية أن لها دوراً مهماً في زيادة قدرة التلاميذ على التحصيل ، كذلك أظهرت النتائج مدى التفاعل بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومستويات السعة العقلية على الإختبار ألتحصيلي بأنّ التفاعل دال بينهما على أنها تراعي ما بين التلاميذ من فروق (الجندي وصادق ،٢٠٠١ :ص٣٦٣-٤١٢).

٤- دراسة حسام الدين (٢٠٠٢) :

رمت هذه الدراسة تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم من وحدة المادة وقياس بقاء أثر التعلم ، وكذلك التعرف على أثر كل من دورة التعلم العادية في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية بعض عمليات العلم ، تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقد قامت الباحثة بإجراء إختبار قبليّ وبعديّ ، إذ لم تجد الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي والبعدي في الإختبار ألتحصيلي لمجموعات البحث الثلاثة وفي إختبار عمليات العلم لمجموعات البحث الثلاث وفي الإختبار ألتحصيلي المؤجل ، وقد أسفرت النتائج التي توصل إليها البحث أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة (في التحصيل وبقاء أثر التعلم وبعض عمليات العلم) وفقاً لدورة التعلم ما وراء المعرفية ودورة التعلم العادية(حسام الدين،٢٠٠٢: ١٥٣-١٩١).

٥- دراسة السليمان (٢٠٠٢) :

رمت هذه الدراسة التحقق من أثر إستعمال برنامج القراءة وإستراتيجيات التفكير الذي قدمه باريس والقائم على إستعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين ، إذ بلغت عينة الدراسة (٢٣) تلميذة تم تقسمهن إلى مجموعتين (عينة تجريبية تشتمل على ١٢ تلميذة) وعينة ضابطة (تشتمل على ١١ تلميذة) وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١١ – ١٢.٥ سنة) ، وقد إستعملت الباحثة المنهج التجريبي، وقد إستغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع ، أما أدوات البحث فقد إستعملت الباحثة : إختبار المصفوفات المتتابعة لرافن/ إعداد فتحية عبد الرزاق ١٩٩٩م وإختبار المهارات السابقة لمهارات الفهم القرائي والإختبار ألتحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي وإختبار مهارة الفهم القرائي بإستعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي ومقياس مهارات الوعي القرائي بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة الذي قدمه باريس تعريب وإعداد الباحثة ، وقد أسفرت

زززز

نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة الآتية : التنبؤ ، والمعاني الرئيسية والمعاني الضمنية ، والفكرة الرئيسة والتلخيص ، وذلك لصالح التطبيق ألبعدي ،في حين لا توجد فروق بين التطبيقين القبليّ والبعديّ في إستراتيجية التقويم لدى المجموعة التجريبية ، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي في المقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي المهارات الآتية : التخطيط ، التنظيم ، المعرفة المشروطة وذلك لصالح التطبيق ألبعدي ، في حين لا يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقويم لدى المجموعة التجريبية ، وأخيراً أسفرت النتائج عن عدم ظهور فروق ذات دلالة في إستعمال الاستراتيجيات الآتية: التقويم والمعاني الرئيسة والفكرة الرئيسة والتلخيص ، في إختبار الفهم القرائي فيما عدا إستراتيجيتي التنبؤ والمعنى الضمني إذ ظهرت دلالة وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق ألبعدي والمتابعة في مقياس مهارات الوعي القرائي الآتية: التقويم والتنظيم والمعروفة المشروطة ، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي في حين ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) في مهارة التخطيط وذلك لصالح المجموعة التجريبية (السليمان ، ٢٠٠٢ : ص٢ – ٤).

٦- دراسة عريان (٢٠٠٣) :

رمت دراسة (عريان ٢٠٠٣) تدريب عدد من الطلبة على استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة عن طريق مادة الفلسفة المقررة لديهم ، وكذلك دراسة فاعلية أستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تحصيل الطلبة وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي والفلسفي .

حح
ححوقد تكونت عينة البحث من طلبة الصف الأول الثانوي ، أما أدوات البحث فقد إستخدم الباحث الإختبار التأملي بوساطة بناء إختبار تحصيلي ، وكذلك بناء مقياس الاتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي.

وقد قسم الباحث العينة* على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وقدم لهم إختباراً قبلياً وبعدياً ،وقد أظهرت نتائج البحث أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة لطلبة الصف الأول الثانوي قد حقق كثيراً من الأهداف التعليمية فيما يخص التحصيل الدراسي. تطبيق مقياس الاتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي على كل من المجموعة الضابطة والتجريبية أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية (عريان ، ٢٠٠٣ :ص١ – ٥) .

ب- دراسات أجنبية :

١- دراسة ديرمودي (Dermody 1988) :

أجريت الدراسة عام (١٩٨٨) ورمت استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم والاستيعاب القرائي من خلال تعليم عينة تكونت من (٤١) تلميذة في الصف الرابع الابتدائي عن طريق التنبؤ بحوادث قصة من طريق عنوانها وتوضيح جمل غير مألوفة في النص المدروس ووضع أسئلة تعليمية تساعدهم على التفكير والبحث في المادة المقروءة ثم تلخيص أهم الأفكار التي وردت في النص، وزع (ديرمودي Dermody) الطلبة على ثلاث مجموعات : الأولى تلقت تدريباً على كيفية القيام بمثل هذه العمليات الأربعة ، والثانية أخذت دور المعلم والطالب في آن واحد إذ تعلمت كيفية القيام بمثل هذه العمليات وقامت بتعليمها لغيرها في الوقت نفسه أما المجموعة الثالثة فتعلمت كيفية القيام بمثل هذه العمليات المعرفية ثم القيام بتوظيفها عندما يستعمل نص تعليمي آخر غير المستعمل في عملية التعلم الأولى، وذلك للممارسة والتدريب والتطبيق. وبعدها خضعوا جميعهم لإختبار قياس القدرة على الفهم و الاستيعاب القرائي ، وكانت النتائج تفوق المجموعة الثانية التي درست

---

* لم يذكر الباحث عدد أفراد العينة .

ططط
النص وتعلمت كيفية إجراء العمليات الأربعة السابقة وتعليمها للآخرين في آن واحد على المجموعتين الأولى والثالثة مما يدل على أهمية تنشيط الاستراتيجيات ما وراء المعرفية عن طريق إعطاء المتعلم فرصة التعلم والتعليم في آن واحد إذ إن لذلك أثر في تنسيق المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى (20 – 17: 1988 , Dermody) .

٢- دراسة فيرو (Fireo , 1993) :

رمت الدراسة تقصي العمليات ما وراء المعرفية للوعي والتنظيم في الحل العلمي للمشكلة لدى طلبة المرحلة المتوسطة . وقد وضع الباحث فرضيتين إعتماداً على نظريات ما وراء المعرفة والتطور المعرفي وهما : أن الطلبة المحفزين للمشاركة في التأمل الجماعي يظهرون ويلاحظون عدداً أكبر من السلوكيات ما وراء المعرفية ، كما إفترض الباحث أيضاً ان هذه الزيادة في النشاط ما وراء المعرفي تسهل تطور مهارات العمليات المتكاملة لدى الطلبة.

تألفت العينة من (٢٤٤) طالباً في الصف السابع توزعوا على (١٢) شعبة يدرسهم (٣) ثلاثة من مدرسي العلوم بواقع (٤) شعب لكل مدرس.

وتم قياس التحصيل في مهارات المعالجة العلمية المتكاملة بوساطة إختبارات [Test of Integrated Process Skills (TIPS)] ، وهذه الإختبارات استعملت قبلياً في حين استعمل الـ (TIPSII) إختباراً بعدياً ،إما الوسائل الإحصائية فقد استعمل (T-test).

ومن أبرز نتائج الدراسة هو أن التدريب ما وراء المعرفي قد زاد من عدد سلوكيات ما وراء المعرفة الظاهرة ، وكشفت النتائج أن المجموعات الخمس جميعها قد أظهرت زيادة دالة في التحصيل مقاساً بإختبارات (TIPS) (Fireo , 1993).

٣- دراسة نوبلز (Nobles 1994) :

رمت الدراسة إستعمال الخرائط المفاهمية (Concept Circle Diagrams) كإستراتيجية للتعلم ما وراء المعرفي لتعزيز التعلم الهادف لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في مادة العلوم من خلال الإجابة عن سؤالين هما :

يي
يي

١- هل لتعزيز المخططات الدائرية للمفاهيم الدراسية وتعلمها بصورة أكبر مما تعززها طرائق التعلم التقليدية ؟

٢- هل تنشأ (تتطور) Evolvo المخططات الدائرية للمفاهيم ضمن ثلاث متواليات أو سلاسل ، هي التغير المباشر والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة.

تكونت العينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية حددت عشوائياً ضمن مجموعة المخططات الدائرية أو مجموعة التعلم التقليدي، ثم خضعوا جميعهم لإختبارين قبليين الأول يحدد المفاهيم العلمية في نص علمي والثاني كان أختياراً من متعدد لوحدة من وحدات العلوم . وإستغرقت التجربة ثمانية أسابيع ثم أجريت إختبارات بعدية وإستعمال تحليل التغاير لتحديد المفاهيم العلمية وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين حول تحديد المفاهيم العلمية في حين أظهرت مجموعة التدريب تفوقاً في الأداء وبدلالة في تعلم المفهوم وإستعملت تحليلات نوعية لدراسة التطور الحاصل في نوعية المخططات لتلامذة الصف السادس فوجد تحسن ملحوظ إلا أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي العالي كانوا أكثر تطوراً لتحديد المفاهيم لديهم (Nobles, 1994:P 33-2).

٤- دراسة مولتر (Molter 1994) :

رمت دراسة موليتر Molter تعّرف أثار التدريب في الوعي الفونيميّ (الصوتي) وتدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند ضعاف القراءة ، إذ تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طفلاً ، قسموا على ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى: تكونت من (٢٤) طفلاً يزودهم بالمهارات، وتكونت المجموعة الثانية: من (٢٥) طفلاً زودوا بمنهج المفاهيم والمجموعة الثالثة :تكونت من (٢٥) طفلاً لم تتلقى أي معالجة (ضابطة). إذ تلقى تلامذة الصفين الثاني والثالث الابتدائي صورتين من التدريب هما : منهج يزودهم بالمهارات والتدريب على التحليل الفونيمي والتجزئة والخلط بطريقة منفردة دون وجود سياق محدد ومنهج يؤكد المفاهيم بتطبيق التحليل الفونيمي ووضع قيمة كبيرة له وتجزئته . وأختبروا بإختبار قبلي ثم تلقت المجموعتان الأولى والثانية المعالجة مدة ثمانية أسابيع مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً ، ثم

كك
كك
إختبروا إختباراً بعدياً . وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً على الوعي الفونيمي أظهروا تحسناً في مهارات القراءة عند موازنتهم بالمجموعة الضابطة وقد تفوقت المجموعة التجريبية الثانية (المنهج المفاهيمي) على المجموعة الأولى (التزويد بالمهارات والتمرن عليها) في مهارات القراءة والمعالجة الفوتولوجية المدرسية في آنٍ واحد معاً (Molter , 1994 :251).

٥- دراسة إلوار (Elawar 1995) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ رمت الكشف عن أثر تدريس ما وراء المعرفة في حل المشكلات في مادة الرياضيات . وتكونت العينة من (٤٦٣) طالباً في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف الثامن في مدرستين ابتدائيتين.

وقد شملت العينة مجموعتين تجريبية وضابطة تشمل كل منها صفاً واحداً من كل مستوى ، وبذلك تتكون كل مجموعة فيها من الصفوف الستة المشمولة بالبحث ، إذ تخضع المجموعة التجريبية فيها لتدريس ما وراء المعرفة . وقد نظم المدرسون دروسهم في الصفوف التجريبية في ثلاث مراحل (المناقشة التمهيدية) (العمل المستقل) (الملخص). في حين أتبع المدرسون في صفوف المجموعة الضابطة المنهج التقليدي لتدريس الرياضيات وهو (إعطاء المحاضرة) (التركيز على الطلبة الذين يعطون الإجابة الصحيحة) (وعدم إشراك الطلبة).

وقد طبق إختبار قبلي وإختبار بعدي للإنجاز في مادة الرياضيات وقيس إنجاز عن طريق مقياس يتألف من (٢٠) فقرة لكل مستوى من المرحلة الابتدائية.

وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الصفوف التي درست بمدخل ما وراء المعرفة لحل المشكلات كانوا أكثر نجاحاً من نظرائهم في صفوف المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية (Elawar , 1995 :81-95) .

٦- دراسة موكتاري وريتشارد (Mokhtari and Reichard 2002):

طور الباحثان مركتاري وريتشارد (Mokhtari and Reichard 2002) مقياساً لتقويم وعي الطلبة ما وراء المعرفي في إستراتيجيات القراءة ، إذ تكونت العينة من (٤٥٣) طالباً والطلبة يمثلون الصفوف من السادس حتى الصف الثاني عشر

لللل

أسفرت نتائج التحليل ألعاملي لأبعاد المقياس عن وجود ثلاثة عوامل رئيسة هي : البعد الأول: استراتيجيات القراءة الشاملة (Global Reading Strategies) وقد تكون هذا البعد من (١٣) فقرة ، والبعد الثاني : إستراتيجيات حل المشكلة (Prob;em Solving Strategies) وقد تكون هذا البعد من (٨) فقرات ، والبعد الثالث : إستراتيجيات القراءة المساندة (Support Reading Strategies) وقد أشتمل على (٩) فقرات (Mokhtari and Reichard , 2002 : 249-259).

ثانيا : دراسات تناولت مادة البلاغة :

١- دراسة الجموح (١٩٨٨) :

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت معرفة مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع في الأردن ، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع كما يقيسه إختبار التحصيل الكلي في البلاغة ؟

٢- ما مستوى التحصيل في كل مجال من مجالات تعليم علوم البلاغة الثلاثة (البيان – المعاني – البديع) كما يقيسه إختبار التحصيل في البلاغة ؟

٣- هل يختلف مستوى التحصيل في تعلم البلاغة باختلاف الجنس كما يقيسه إختبار التحصيل في البلاغة ؟

٤- هل يختلف مستوى التحصيل في كل مجال من مجالات تعلم البلاغة (البيان – المعاني – البديع) باختلاف الجنس ، كما يقيسه إختبار التحصيل الكلي في البلاغة بمجالاته الثلاثة ؟

ولغرض الإجابة عن هذه الأسئلة عمد الباحث إلى اختيار عينة تكونت من (٣٠٦) طالباً وطالبة بواقع (١١٩) طالباً و (١٨٧) طالبة ممن يدرسون في كليات المجتمع في الأردن في أقسام اللغة العربية .

وقد اعد الباحث إختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (٤٥) فقرة لقياس مستوى التحصيل في البلاغة عند الطلبة المشار إليهم . وقد تكون الإختبار من ثلاثة أقسام

: الأول / خاص بتعليم البيان وكان مؤلفاً من (٢٠) فقرة .
والثاني / خاص بتعليم المعاني ، وكان مؤلفاً من (١٥) فقرة ، والثالث / خاص بتعليم البديع ، وكان مؤلفاً من (١٠) فقرات .

وبعد تطبيق الإختبار على أفراد عينة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة .

ولإختبار هدفي البحث الأول والثاني تم استخدام إختبار (ت) لعينة واحدة ولإختبار فرضيتي البحث الثالثة والرابعة ثم استخدام إختبار (ت) الإحصائي لعينتين غير مترابطتين ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١- إن مستوى التحصيل في تعلم البلاغة كان (٢٤.١٠) درجة من أصل (٤٥) درجة أي بنسبة (٥٣.٥٧ %) وهذا المتوسط يختلف عن المتوسط المقبول تربوياً (٦٠ %) بمقدار (٢.٨٩) درجة وبفرق ذي دلالة إحصائية .

٢- (أ) مستوى التحصيل في تعلم (البيان) (١١.٧٧) من أصل (٢٠) درجة وبنسبة مقدارها (٥٨.٨٩ %) والفرق ليس دالاً إحصائيا .

(ب) مستوى التحصيل في تعلم (المعاني) (٧.٤٧) درجة من أصل (١٥) درجة وبنسبة مقدارها (٤٩.٨٣ %) وبفرق ذي دلالة إحصائية.

(ج) مستوى التحصيل في تعلم (البديع) (٤.٨٧) درجة من أصل (١٠) درجات ومقدارها (٤٨.٧٩ %) وبفرق ذي دلالة إحصائية .

٣- إن متوسط تحصيل الذكور اقل من متوسط تحصيل الإناث والفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ولصالح الإناث .

٤- الفرق في تحصيل البيان بين الذكور والإناث له دلالة إحصائية ولصالح الإناث ، أما في علمي المعاني والبديع فليس له دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (الجموح ،١٩٨٨ : ٦-٣٣) .

٢- دراسة الزهوي ١٩٨٨

جرت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت الكشف عن اثر تدريس البلاغة في مهارة التحصيل الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طالبة، في أحدى المدارس الثانوية في محافظة (المثنى) ، وزعت على مجموعتين:

مجموعة تجريبية ضمت (٢٠) طالبة درسن بأسلوب التوليف بين البلاغة والنصوص والأدبية، ومجموعة ضابطة ضمت (٢٠) طالبة درسن بأسلوب الفصل بين البلاغة والنصوص الأدبية.

واعد الباحث إختبارا تحصيلياً مكونا من (٢٠) فقرة من نوع الإختبار ذي الإجابة القصيرة التي تشكلها بجملها فعالا في التحليل الأدبي للنص.

وعالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام الإختبار التائي (T-test) وأسفرت نتائج البحث عن:-

تفوق المجموعة التجريبية بفرق ذي دلالة إحصائية على المجموعة الضابطة عند مستوى (٠,٠٥) (٥٥، الزهوي، ١٩٨٨،ص ج-ح) .

٣- دراسة العزاوي (١٩٩٤)

أجريت هذه الدراسة في بغداد ، وهدفت مقارنة أثر طرائق تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب ، أي بهدف معرفة أثر كل من الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية وطريقة النص في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في البلاغة .

ولغرض تحقيق هدف الدراسة اختار الباحث إعدادية الجزيرة للبنين التابعة إلى محافظة بغداد / الرصافة ، وكان اختياره لهذه الإعدادية عشوائياً من بين أربع مدارس، لكون طلاب الخامس الأدبي في هذه الإعدادية يشكلون ثلاث شعب ووزع الباحث الطرائق التدريسية الثلاثة على الشعب الثلاث بطريقة عشوائية ، وقد عد كل شعبة مجموعة تجريبية ، وهي في الوقت ذاته مجموعة ضابطة لكلا المجموعتين الأخريتين ، وكان عدد أفراد عينة البحث (١٦٧) طالباً .

وبعد أن أجرى الباحث التكافؤ بين أفراد عينة البحث (الثلاث شعب) وفقاً لمتغيري العمر ، ودرجة اللغة العربية في الصف الرابع العام ، قام الباحث بنفسه

بتدريس البلاغة مستخدماً طريقة تدريسيه تختلف عن الأخرى ، وقد استمرت تجربته ستة أسابيع ، قام بعدها بتصميم إختبار تحصيلي مكوناً من عشر فقرات في موضوعات البلاغة الثلاثة التي درسها ، وبعد التثبت من صدق الإختبار واستخراج ثباته طبقه على المجموعات التجريبية الثلاث . فكان الإختبار ألتحصيلي أداة لبحثه .

لقد عمد الباحث إلى استخدام الوسائل الإحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين ، الإختبار التائي) .

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج منها :

١- تفوق طريقتي الاستقراء والنص على الطريقة القياسية .

٢- تفوق طريقة النص على الطريقة الاستقرائية (العزاوي ، ١٩٩٤ : ٥-٨).

٤- دراسة السيفي (١٩٩٥)

أجريت هذه الدراسة في البصرة وهدفت معرفة اثر استخدام طريقة التحليل في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في مادة البلاغة ، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الآتية :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة التحليل ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة القياسية .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة التحليل ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة القياسية .

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بطريقة التحليل ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة القياسية .

عع
عع
٤-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة التحليل ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة نفسها .

لقد اقتصر البحث على طلبة الصف الخامس الأدبي في مدينة البصرة وعلى الموضوعات البلاغية المقررة للصف أعلاه ، وقد تم اختيار إعدادية الكفاح للبنين وإعدادية الخنساء للبنات في البصرة وبالطريقة العشوائية ، ثم اختار الباحث شعبتين من كل مدرسة ، تمثل إحداهما مجموعة ضابطة والأخرى مجموعة تجريبية ، وقد بلغ أفراد عينة البحث (٨٤) طالباً وطالبة بعد أن استبعد الباحث الطلبة الراسبين ، وقد تم توزيع أفراد عينة البحث بالشكل الأتي :

(٢١) طالباً و (٢١) طالبة مثلوا المجموعة التجريبية .

(٢١) طالباً و (٢١) طالبة مثلوا المجموعة الضابطة .

قام الباحث بتدريس أفراد عينة البحث لعام دراسي كامل ، بعد أن كافأ المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق مقارنة متوسط درجات اللغة العربية للصف الرابع الثانوي العام ، ومتوسط الأعمار ومتوسط تحصيل الوالدين ، وبعد انتهاء العام الدراسي اعد الباحث إختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة شمل موضوعات الكتاب المقرر للسنة الدراسية ، وبعد التأكد من صدق الإختبار وثباته وقوة تميز فقراته ومستوى صعوبتها ، طبقه على مجموعتي البحث وقد أسفرت الدراسة عن الآتي :-

١-وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في ثلاث فرضيات من فرضيات البحث

فقد تفوقت طريقة التحليل على الطريقة التقليدية في المقارنة بين المتوسطين الحسابيين لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية وتحصيل طلبة المجموعة الضابطة وبين المتوسطين الحسابيين لتحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وتحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة وبين المتوسطين الحسابيين لتحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية وتحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة .

ف
ف
٢-لـم يكـن هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصـائية بـين المتوسـطين الحسـابيين، لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة (السيفي ، ١٩٩٥ : ٢ – ١٠٧) .

٥- دراسة عبد عون (١٩٩٨)

أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت بناء دليل لتدريس البلاغة في ضوء أخطاء طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للصف الخامس الأدبي ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد إختبار تحصيلي في البلاغة مكون من (٢٥) فقرة شملت علوم البلاغة (المعاني – البديع – البيان) و بواقع (١٠) فقرات تضمنها علم المعاني و (٧) فقرات تضمنها علم البديع و (٨) فقرات تضمنها على البيان ، وكل فقرة من هذه الفقرات تحتوي على أربعة اختيارات واحد منها هو الصحيح.

وقد اختار الباحث أربع كليات للتربية ، بواقع (٤٠٠) طالباً وطالبةً مثلت عينة البحث الأساسية ، وكان اختياره لها عشوائياً من بين (١٣) كلية تربية موزعة على شمال القطر ووسطه وجنوبه ، وبعد أن تأكد الباحث من صدق الإختبار وثباته طبقه على طلبة الكليات المشمولة بالبحث وفحصت إجابات الطلبة وشخصت أخطاؤهم البلاغية ، فكانت أخطاؤهم البلاغية في كل الموضوعات التي شملها الإختبار والبالغ عددها (٢٥) موضوعاً بنسب متفاوتة انحصرت بين اقل نسبة مقدارها (٤٦.٢٥%) في موضوع التشبيه المفرد وأعلى نسبة مقدارها (٨٠.٧٥ %) في موضوع النهي المجازي .

ومن أجل تلافي الأخطاء البلاغية ورفع مهارة الطلبة في البلاغة اعد الباحث دليلاً يحتوي على عدد من التدريبات البلاغية لكل موضوع على انفراد وللموضوعات البلاغية بكل علم من علوم البلاغة .

وقد استخدم الباحث لتحليل نتائج الإختبار معادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة قوة التمييز ، ومعادلة كودر – ريتشاردسون /٢٠.

ص
ص
وتوصل الباحث إلى أن درس البلاغة لا يحقق الغرض من تدريسه وهذا ما
يعكسه ضعف الطلبة فيه فانتهى إلى حفظ المصطلحات الجافة والقواعد الغامضة حفظاً آلياً دون فهم للمعاني التي تنطوي عليها(عبد عون ، ١٩٩٨ : ٢ – ١٩٤).

٦- دراسة العزاوي ١٩٩٨:

جرت هذه الدراسة في جمهورية العراق، وهدفت تعرف اثر ثلاث طرائق في تدريس البلاغة (الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية وطريقة النص) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي، والموازنة بين الطرائق الثلاث.

ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحث بصورة عشوائية ، أحدى المدارس الثانوية في مدينة بغداد.

وبلغت عينة الدراسة (١٢٧) طالبا موزعين على ثلاث شعب ، وفي نهاية التجربة التي استمرت سبعة أسابيع، واختبرت المجموعات الثلاث بإختبار تحصيلي أعده الباحث بنفسه،وطبقه الباحث بعد التثبيت من صدقه وثابته، واستخدم الباحث الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، وسيلة إحصائية .

وتوصل إلى النتيجة الآتية:-

- ظهور فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسط تحصيل المجموعات الثلاث في الإختبار ألبعدي في البلاغة.

ولغرض تحديد اتجاه الفروق لمصلحة أية مجموعات، وازن الباحث بين تحصيل كل مجموعتين من المجموعات الثلاث مستخدما الإختبار التائي للمجموعات المستقلة على النحو الآتي:-

- الموازنة بين المجموعة الأولى (القياسية)، والمجموعة الثانية (الاستقرائية) وعند إختبار دلالة معنوية الفروق بين متوسط درجات هاتين المجموعتين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (الاستقرائية).

- تفوق مجموعة النص (المجموعة الثالثة) على المجموعة الأولى (القياسية) عند مستوى (٠,٠١).

قق
قق– تفوق المجموعة الثالثة (مجموعة النص) على المجموعة الثانية (الاستقرائية) عند مستوى (٠,٠١) (العزاوي،١٩٩٨،ص ج-ح) .

٧- دراسة الوائلي ١٩٩٨:

جرت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت هذه الدراسة تعرف اثر طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة في التحصيل، والأداء التعبيري، لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في العراق.

وبلغت عينة الدراسة (٧٥) طالبة، ودرست الباحثة (٣٦)، طالبة منهن بطريقة المناقشة، ويمثلن طالبات المجموعات التجريبية ، ودرست (٣٩) طالبة منهن بالطريقة التقليدية، ويمثلن طالبات المجموعات الضابطة ، وكافأت الباحثة بين مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات التي رأت أنها مهمة.

واعدت الباحثة إختبارا تحصيلياً للأدب، وآخر للبلاغة، وإختبارات متسلسلة للتعبير، وتثبتت الباحثة من صدقها وثباتها ، واستخدمت الباحثة الإختبار التائي (T-test) للتحقق من نتائج الإختبار وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن طريقة المناقشة أفضل من الطريقة التقليدية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادتي الأدب، والبلاغة وبدلالة إحصائية.
- إن الطالبات اللائي درسن الأدب، والبلاغة بطريقة المناقشة، أفضل من الطالبات اللائي درسن الأدب، والبلاغة بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري بدلالة إحصائية (الوائلي، ١٩٩٨، ص، ج ح) .

ثانياً : جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

ممّا تقدم فإن الباحث يرى أن ثمة نقاط يمكن الإفادة منها من الدراسات السابقة و يمكنه توظيفها في دراسته وهي :

١. اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية ، وكيفية اختيار عينتها .

٢. تعزيز مشكلة البحث ، وتوضيح أهميته .

ررر

٣. الدراسات التي إستعملت إستراتيجية ما وراء المعرفة ، أعطت فكرة عن فاعلية هذه الإستراتيجية التدريس ، وأوصت بضرورة إستعمال ها والاعتماد عليه عند إجراء الدراسات .

٤. إستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لغرض التوصل إلى النتائج التي تهدف إليها الدراسة .

٥. أدى إطلاع الباحث على هذه الدراسات إلى وضوح فكرته ونضوجها .

٦. زودت الدراسات السابقة الباحث بالعديد من المصادر الأخرى التي تم رجوعه إليها ، والإفادة منها .

٧. إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها.

٨. تفسير النتائج ودعمها .

ثالثا : الموازنة بين الدراسات السابقة :

ارتأى الباحث الموازنة بين الدراسات السابقة في عدد من جوانبها ، وعلى وفق شكل توضيحي تلخيصي ، وعلى النحو الآتي :

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

وإجراءاتها

تت
تت

أولا : منهجية الدراسة :

لما كانت الدراسة الحالية ترمي التثبت من اثر إستراتيجية ما وراء المعرفية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات ألتربية ، فإن اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي ، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة ، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها ، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه ، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ٤٧٤) .

ثانياً : إجراءات الدراسة *Procedures Of The studying*

هي الإجراءات التي تتطلبها الدراسة للوصول إلى تحقيق هدفها والتثبت من فرضياتها ، وتمثلت في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها ، وتكافؤ مجموعتي الدراسة ، فضلاً عن إعداد مستلزماتها وأدواتها والوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاتها وتحليل بياناتها.

١. اختيار التصميم التجريبي *Selection of experimental design*

التصميم التجريبي مخطط أو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ٤٨٧) ، ويضم موجزاً لما سيؤديه الباحث من كتابة الفرضيات واستعمالاتها التجريبية(العملية) إلى التحليل النهائي للأرقام والحقائق، ويساعد الباحث في الحصول على إجابات لأسئلة الدراسة ، والسيطرة على الجوانب التجريبية ومتغيراتها الدخيلة وتباين الخطأ لمشكلة الدراسة (عبد الرحمن والصافي ، ٢٠٠٥ ، ١٢٢) .

ثث
ثث
ولما كانت الدراسة الحالية ترمي التثبت من اثر إستراتيجية ما وراء المعرفية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات ألتربية ، اختار الباحث احد تصاميم الضبط الجزئي ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبارين القبليّ والبعديّ ، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	الأداة
التجريبية	إستراتيجية ما وراء المعرفة	– اكتساب المفاهيم البلاغية – التذوق الأدبي – معالجة المعلومات	– اختبار اكتساب – اختبار التذوق الأدبيّ – اختبار معالجة المعلومات
ألضابطة			

شكل (٣)

يوضح التصميم التجريبي للدراسة

٢. تحديد مجتمع الدراسة *Identification of studying population*

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية بكليات ألتربية التي تضم أقسام اللغة العربية في جامعات العراق كافة .

٣. اختيار عينة الدراسة *Selection of studying sample*

لغرض تطبيق تجربة الدراسة الحالية ، اختار الباحث كلية ألتربية – الأصمعي/ جامعة ديالى عينة لدراسته بصورة قصدية ، للأسباب الآتية:

١. أبدا إدارة الكلية والقسم استعدادهما التام للتعاون مع الباحث .
٢. الباحث أحد تدريسي الكلية ، ممّا مكن ذلك من أن تتهيأ له التسهيلات اللازمة لإجراء تجربته .
٣. وجود قاعتين دراسيتين للمرحلة الأولى في قسم اللغة العربية .

خخ
خخ
فضلاً عن أن الباحث رأى جملة شروط ينبغي أن تتوافر في اختيار العينة ، وجدها متوافرة في عينة دراسته ، منها :

١. ألاَّ يقل عدد الطلبة في المرحلة الاولى عن (٣٠) طالباً وطالبةً ، بواقع (١٥) طالباً وطالبةً في كل مجموعة ، إذ يقترح عدد من المنظرين في البحوث التجريبية ألاَّ يقل عدد أفراد كل مجموعة عن (١٥) فرداً ، وكلما زاد عدد أفراد العيّنة الدراسية كانت أكثر صدقًا في نتائج الدراسة (ملحم، ٢٠٠٠ ، ١٣٠) .

٢. ألاَّ يقل عدد شعب المرحلة الأولى عن شعبتين ، وذلك من الناحية الإدارية إذ كثيراً ما تعتذر رئاسة الأقسام عن إعادة ترتيب الشعب .

٣. ألاَّ تنحصر التجربة على جنس واحد ، بل تشمل كلا الجنسين ، وذلك لاسترشاد الباحث بعدد من الدراسات والأدبيات التي نصت على عدم إمكانية تعميم نتائج الدراسة على الجنس الآخر ، عندما تقتصر عيّنة الدراسة على جنس واحد (عودة ، وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ١٨٦) .

وبعد تحليل الباحث لعناصر العيّنة وأفرادها ، تكونت عينة الدراسة الحالية من طلبة تلك القاعتين (الشعبتين) ، والبالغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبةً ، أُختير طلبة إحدى الشعبتين البالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبةً بصورة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة البلاغة على وفق إستراتيجية ما وراء المعرفية ، في حين مَثلَّ طلبة الشعبة الثانية البالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبةً المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية بعد ذلك تم استبعاد الطلبة الراسبين في المجموعتين إحصائياً مع بقائهم في القاعة الدراسية حفاظًا على النظام الجامعيّ ، فاستطاع الباحث حصر أفراد عيّنة الدراسة الحالية بـ(٨٢) طالباً وطالبةً في المجموعتين بواقع (٤٢) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية و (٤٠) طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة، وجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

يوضح عدد أفراد مجموعتي الدراسة

المجموعة	عدد الطلبة			عدد الطلبة الراسبين			عدد الطلبة بعد الاستبعاد		
	طلاب	طالبات	مجموع	طلاب	طالبات	مجموع	طلاب	طالبات	مجموع
التجريبية	٢٢	٢٨	٥٠	٣	٥	٨	١٩	٢٣	٤٢
ألضابطة	٢٤	٢٦	٥٠	٤	٦	١٠	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع	٤٦	٥٤	١٠٠	٧	١١	١٨	٣٩	٤٣	٨٢

٤. تكافؤ مجموعتي الدراسة *Equivalent of studying groups*

للحصول على نتائج دقيقة ، وتحديد أثر المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة ، وتعرضها لتأثير عوامل غير العامل المستقل ينبغي للباحث تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالدراسة (فان دالين ، ١٩٨٥، ٣٩٨).

إنَّ تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) يضمن إلى حدٍّ كبير ضبط العوامل التي تؤثر في المتغيرات التابعة (الرشيدي ، ٢٠٠٠، ١١٣).

لذا حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهذهِ المتغيرات هي :

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور.
٢. المعلومات السابقة (الاختبار القبليّ) .
٣. اختبار الذكاء.
٤. التحصيل الدراسي للآباء.
٥. التحصيل الدراسي للأمهات.

وقد حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من الطلبة مباشرة من طريق استمارة خاصة ، أعدها ووزعها

ض
ض
الباحث بين الطلبة تضم الكشف عن هذه المعلومات ، أما المتغيرين الثانيض والثالث فقد اعدَّ الباحث اختباراً قبلياً ، طبقه بنفسه على الطلبة قبل البدء بالتجربة وطبق اختبار الذكاء لـ رافن (**G.C-.Raven**) للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين (الدباغ وآخران ، ١٩٨٣ ، ١–٦٠) .

وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي الدراسة:

أ- العمر الزمني محسوباً بالشهور:

تم حساب أعمار الطلبة – عيّنة البحث– بالشهور من يوم ولادة الطالب أو الطالبة ، ولغاية ١/ ١٠/٢٠٠٩ م ، على ما في ملحق(١) ، فبلغ متوسط أعمار الطلبة في المجموعة الضابطة(٢٢٤.٣٢٥) شهراً ، ومتوسط أعمار الطلبة في المجموعة التجريبية (٢٢٤.٦١٢٢) شهراً ، وبلغ الانحراف المعياري لأعمار الطلبة في المجموعة الضابطة(١٩.٢٦٢) ، والانحراف المعياري لأعمار الطلبة في المجموعة التجريبية (١٢.٤٨٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار الطلبة في مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين فاتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠.٠٨٥) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) وبدرجة حرية (٨٠) وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– متكافئتان في العمر الزمني وجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

غغ
غغ

جدول (٣)

يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية- في متغير العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
ألضابطة	٤٠	٢٢٤.٣٢٥	١٩.٢٦٢	٠.٠٨٥	١.٩٨	٨٠	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٢	٢٢٤.٦١٢	١٢.٤٨٨				

ب- المعلومات السابقة (الاختبار القبليّ) .

كافأ الباحث بين مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية- في المعلومات السابقة (الاختبار القبلي) ، على ما في ملحق (٢) ، فبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة(٦١.٢٥٠) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٦٢.٦١٢)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعة الضابطة(٥.٨٥١)، والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٦.٧٧٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين – الضابطة والتجريبية- استعمل الباحث الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين فاتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١.٠٠٢) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) وبدرجة حرية (٨٠) ، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية- متكافئتان في العمر الزمني ، وجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

ظظ
ظظ

جدول (٤)

يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية- في المعلومات السابقة (الاختبار القبليّ)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
ألضابطة	٤٠	٦١.٢٥٠	٥.٨٥١	١.٠٠٢	١.٩٨	٨٠	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٢	٦٢.٦١٢	٦.٧٧٨				

ج- اختبار الذكاء :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة في مستوى الذكاء اعتمد الباحث على اختبار (G.C Raven) للمصفوفات المتتابعة (اختبار المصفوفات المتتابعة القياس العراقي) وهو اختبار غير لغوي لقابلية الفرد ونشاطه العقلي (الدباغ وآخران ، ١٩٨٣ ، ١-٦٠) ، يتألف الاختبار من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجموعات تتدرج في الصعوبة ويرى (رافن) أن اختباره يقيس القدرة على الوضوح والملاحظة الواعية (كوافحة ، ٢٠٠٣ ،١٧٠) ، وقد طُبق هذا الاختبار في كثير من البلدان وأعطى نتائج تشجع على استعماله بوصفه واحداً من اختبارات الذكاء المتحررة من عامل اللغة(أبو حطب وعثمان ، ١٩٧٧ ، ١٩٩) فطبق الباحث الاختبار على مجموعتي الدراسة في الوقت نفسه وفي ظروف متشابهة بمساعدة أحد الأساتذة [١] ، وأخذ الطلبة الوقت نفسه في الإجابة ، على ما في ملحق (٣) ، فبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٥٥.٢٢٥) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٥٧.٥٥١) وبلغ الانحراف المعياري لدرجات الطلبة في المجموعة الضابطة(٧.٠٦١) والانحراف

---

(١) م.د هيفاء حميد / طرائق تدريس اللغة العربية

المعياري لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٨.٢٤٨٨) ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعتين – الضابطة والتجريبية– استعمل الباحث الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين فاتّضح أنّ الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١.٤١٠) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) وبدرجة حرية (٨٠) ، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– متكافئتان في متغير الذكاء ، وجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة– الضابطة والتجريبية– في متغير الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
ألضابطة	٤٠	٥٥.٢٢٥	٧.٠٦١	١.٤١٠	١.٩٨	٨٠	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٢	٥٧.٥٥١	٨.٢٤٨				

د– التحصيل الدراسي للآباء:

بعد جمع البيانات عن التحصيل الدراسي للآباء في مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) كانت مستويات التحصيل هي : (يقرأ ويكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية ، معهد ، كلية فما فوق) ، وكانت الأعداد لكل مستوى من هذهِ المستويات وفقاً لما موضح في جدول رقم (٧) .

ولمعرفة تكافؤ مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– في التحصيل الدراسي للآباء استعمل الباحث معادلة مربع كاي (كا^{٢}) .

وبعد حساب قيمة كآي (كا^{٢}) اتّضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة كاي (كا^{٢}) المحسوبة البالغة (٠.٦٥٢) أقل من قيمة كاي (كا^{٢}) الجدولية البالغة (١١.٠٧) وبدرجة حرية (٥) وهذا يدل على

أن مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء، وجدول رقم (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– في متغير التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
ألضابطة	٤٠	٥	٦	٥	٨	٧	٩	٥	٠.٦٥٢	١١.٠٧	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٢	٦	٦	٧	٧	٨	٨				
المجموع	٨٢	١١	١٢	١٢	١٥	١٥	١٧				

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات:

بعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– كانت مستويات التحصيل هي : (يقرأ ويكتب ، ابتدائية ، متوسطة إعدادية ، معهد ، كلية فما فوق) وكانت الأعداد لكل مستوى من هذهِ المستويات وفقاً لما موضح في جدول رقم (٨) .

ولمعرفة تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التحصيل الدراسي للأمهات استعمل الباحث معادلة مربع كاي (كا٢) .

وبعد حساب قيمة كاي (كا٢) اتّضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ كانت قيمة كآي (كا٢) المحسوبة البالغة (٠.٢٥٦) أقل من قيمة كاي (كا٢) الجدولية البالغة (١١.٠٧) وبدرجة حرية (٥) ، وهذا يدل

ججج
على أن مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات ، وجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية– في متغير التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
ألضابطة	٤٠	٥	٦	٥	٨	٩	٧	٥	٠.٢٥٦	١١.٠٧	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٢	٧	٧	٦	٨	٨	٦				
المجموع	٨٢	١٢	١٣	١١	١٦	١٧	١٣				

٥- ضبط المتغيرات الدخيلة :

يُعدُّ ضبط المتغيرات واحدا من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي ، وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ، بمعنى أن يتمكن الباحث من عزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى ، وبالنتيجة تقليل تباين الخطأ (عودة و ملكاوي ، ١٩٩٢، ١٢٢) .

ولما كان حصر العوامل المؤثرة في أيّة ظاهرة من الصعوبة بمكان ، فإننا نقدر وجود متغيرات متعددة تؤثّر في الظاهرة في أثناء إجراء التجربة ، وقد تكون هذهِ سبب التغييرات في المتغير التابع ، وليس المتغير التجريبي المستقل ، أو قد تعمل إلى جانبه ، وللحكم على قيمة المتغيّر التجريبي بصورة نقية ودقيقة ، فإنَّ

الباحث يحتاج إلى ضبط المتغيرات في أثناء إجراء التجربة (ملحم ، ٢٠٠٠، ٣٦٠).

وبعد إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في خمسة متغيرات ذات تأثير في المتغيرات التابعة ، يرى الباحث أنه يمكن التحكم في ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة – غير التجريبية– التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، لأن ضبطها يؤدي إلى نتائج دقيقة ومحكمة ، ومن ثم تعين عليه التحكم في أثر هذهِ المتغيرات – الدخيلة– حتى لا تؤثر بدورها في المتغير المستقل (داود وأنور، ١٩٩٠، ٢٥٨).

وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة ، وكيفية ضبطها والتحكم فيها :

أ- اختيار أفراد العينة :

حاول الباحث الحد من المتغيرات الدخيلة باختيار أفراد كل مجموعة عشوائياً من بين المجموعتين ، ومن طريق المعالجة الإحصائية بين أفراد المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني ، والمعلومات السابقة ، والذكاء والتحصيل الدراسي للأبوين) ، وذلك للتثبت من تكافؤ المجموعتين وضمان السلامة الداخلية للتجربة ، وتوصل الباحث إلى أن المجموعتين متكافئتان في هذه المتغيرات.

ب- النضج :

قد تحدث تغييرات بيولوجية أو نفسية أو عقلية على الفرد نفسه الذي يخضع للتجربة في أثناء مدة التجربة بحيث تؤثر إيجاباً أو سلباً في نتائج الدراسة ، ممّا لا يفسح المجال لعزو نتائج الدراسة إلى التجربة فقط نحو : التعب والنمو (ملحم، ٢٠٠٠ ، ٣٦٢) .

ولخضوع مجموعتي الدراسة لظروف متشابهة ، وبيئات متقاربة ، ومدة زمنية واحدة ، فلم يكن لهذا العامل أي تأثير ، ولو فرضنا أنَّ لهذا العامل تأثيراً فمن البديهي أن يكون تأثيره في كلتي المجموعتين(الضابطة والتجريبية) وبصورة متساوية.

ج- المتغيرات المصاحبة :

ويقصد فيها ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة وتكون ذات أثر في المتغير التابع (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ،١٢٦) ، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث يؤثر في سيرها ويكون ذا تأثير في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل، إذ إن غالبية الأحداث التي حدثت عامة وتأثيرها في المجموعتين بالقدر نفسه ، وساعد على ذلك الإعداد المسبق لجدول الحصص اليومية.

د- الاندثار التجريبي:

وهو الأثر المتولد من انقطاع أو ترك عدد من طلبة مجموعتي الدراسة في أثناء التجربة مما يؤدي إلى التأثير في متوسط تحصيل المجموعة (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ١٢٧) ، ولم تتعرض التجربة إلى مثل هذه العامل أما فيما يخص غياب الطلبة عن الدوام ، فقد كان متقارباً في المجموعتين ولم يخرج عن الحالة الاعتيادية إلا في الحالات الأمنية الصعبة التي تشهدها البلاد وكان تأثيرها في المجموعتين بالقدر نفسه.

و- أثر الإجراءات التجريبية :

من خصائص التجربة الحقيقية (True Experiment) الضبط والتحكم ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي ، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع (ملحم، ٢٠٠٠ ، ٣٦٠).

وإنَّ ضبط أثر هذهِ الإجراءات له أهمية كبيرة في البحوث التجريبية ، وعدم الاهتمام فيها قد يؤثر في نتائج التجربة (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠، ١١٠).

لذا حرص الباحث على ضبط عدد من المتغيرات لضمان سير التجربة وسلامتها ، ودقة نتائجها ، وتمثل ذلك على النحو الآتي :

و-١- عدم إطلاع الطلبة بأنهم يخضعون للدراسة والتجربة :

وذلك حرصاً على النتائج ، ولضمان عدم تغييرهم لإجاباتهم وتفاعلهم وتم تعريف الباحث للطلبة كونه تدريسياً لمادة البلاغة حرصاً على ضبط هذا العامل.

و-٢- تفاعل الظروف التجريبية مع التجربة :

قد تؤثر الإجراءات التجريبية التي يؤديها الباحث في مشاعر مجموعتي الدراسة واتجاهاتهم وإجاباتهم بنحوٍ يجعل الموقف شبه مصطنع ، ولاسيما إذا ما حاول الباحث زيادة مستوى الضبط التجريبي حرصاً على زيادة الصدق الداخلي للدراسة على حساب الصدق الخارجي ، وعندئذٍ يزداد أثر هذا التفاعل وضوحاً ولاسيما إذا شعر أفراد مجموعتي الدراسة أنّهم مراقبون في أثناء التجربة فيندفعون نحو المشاركة في موقف يشعرون بأنه جديد بالنسبة إليهم ، أو غير مألوف لديهم (ملحم، ٢٠٠٠ ، ٣٦٤).

لذا أُجريتْ التجربة في ظروف تجريبية متشابهة ، ولاسيما فيما يتعلّق بالعوامل الفيزيقية للتجربة مثل : الإضاءة ، والصوت ، والحرارة ، والتهوية ، والبناية والمقاعد الدراسية ونوعيتها ، وغير ذلك من طريق المحافظة على ثبات هذهِ العوامل طوال مدة التجربة لكلا المجموعتين وبالتساوي ، من طريق إجراء التجربة في بناية واحدة ، وفي قاعتين دراسيتين متشابهين ، ومتجاورين ومتساويين في النواحي كلها.

و-٣- التدريسي :

يُعدُّ التدريسي أحد المتغيرات التي قد تؤثر إلى حدّ ما في نتائج التجربة ، لذا درّس الباحث نفسه المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ، وذلك تجنباً لاختلاف شخصية التدريسي ، ودرجته العلمية وخبرته ، ولتفادي أثر التباين بين التدريسيين، ولكيلا يحصل تحيز لمجموعة على حساب أخرى ، أو ظهور تحمّس لطلبة مجموعة أكثر من الأخرى ، وأثر ذلك في نتائج التجربة ، وهكذا أمكن السيطرة على تأثير هذا العامل ، والذي ساعد على ذلك كون الباحث تدريسي في كلية ألتربية – الاصمعي / جامعة ديالى .

و-٤- توزيع الحصص .

سيطر الباحث على أثر هذا العامل بتوزيع الحصص بنحوٍ متساوٍ بين مجموعتي الدراسة ، فقد كان يدرس حصتين (ساعتين) أسبوعياً لكل مجموعة بحسب توزيع

زززز
القسم للمواد الدراسية لفروع اللغة العربية ، إذ كان نصيب مادة البلاغة للمرحلة الأولى حصتين (ساعتين) أسبوعياً، وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

يوضح توزيع حصص مادة البلاغة

المجموعة	اليوم	الحصة	الوقت	الأسلوب
التجريبية	الأحد	الأولى	٨,٣٠ صباحاً	إستراتيجية ما وراء المعرفة
ألضابطة		الثانية	٩,٣٠ صباحاً	الطريقة الاعتيادية
ألضابطة	الأربعاء	الأولى	٨,٣٠ صباحاً	الطريقة الاعتيادية
التجريبية		الثانية	٩,٣٠ صباحاً	إستراتيجية ما وراء المعرفة

و-٥- مدة التجربة :

كانت مدة التجربة واحدة لطلبة مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) إذ استغرقت التجربة عاما دراسياً كاملاً وهو العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠ م) .

٦- تحديد المادة العلمية :

يقصد بالمحتوى نوعية المعارف والخبرات التي تقدم للطلبة بقصد مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل ، أي بمعنى هو كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية ، أو انفعالية ، أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلبة طبقًا للأهداف التربوية المنشودة (الجمل ، ١٩٨٣، ٣٥) .

وهذا العنصر من بناء المنهج يتطلب تفكيراً ، وجهداً ، ووقتاً ، واهتماماً كبيراً لا يقل عن أي عنصر آخر من عناصر المنهج الاخرى لأن اختيار المحتوى هو الذي يحدد نوع المعارف والأفكار والمبادئ والاتجاهات والممارسات التي تستعمل في موضوع معين (السعدون ، ١٩٩٠، ٤٦).

مفردات المادة العلمية التي حددتها الهيأة القطاعية المسؤولة في وزارة التعليم العالي .

١- نشأة البلاغة العربية

٢- مدارس نشأة البلاغة

٣- علم البيان – نشأته – تعريفه

٤- التشبيه – تعريفه – أركانه

٥- أنواع التشبيه وأغراضه

٦- الاستعارة – تعريفها – أركانها – أنواعها

٧-الاستعارة التمثيلية

٨- الكناية – تعريفها – أنواعها

٩- علم البديع – نشأته وتطوره

١٠- السجع

١١- الجناس

١٢- الطباق والمقابلة

١٣- التورية

٧- تحديد الأهداف السلوكية *Identifying behavioral objectives*

تم تحدِّيد الأهداف السلوكية لكل مفردة من مفردات المحتوى التعليميّ لمادة البلاغة في صورة نتائج تعليمية محددة ، وواضحة ، ويمكن قياسها ، وقد تثبت من صلاحية الأهداف السلوكية من طريق عرضها على مجموعة الخبراء والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية ، والعلوم التربوية والنفسية ، على ما في ملحق (٤) ، وقد اتفقت وجهة نظر الخبراء والمحكمين على صلاحيتها عدا عدد من الملاحظات في صياغة عدد من الأهداف السلوكية، وقد عدّلها الباحث في ضوء تلك الملاحظات .

وركز الباحث على تحديد الأهداف السلوكية لأهميتها الكبيرة ، إذ تُعدُّ صياغة الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إعداد أي خطة أو برنامج تدريسي ، لأنها توضح

ط
ط
مـا ينبغـي علـى المـتعلم عملـه عنـد انتهائـه مـن دراسـة المحتـوى التعليمـيّ ط (مرعي والحيلة ، ٢٢٤،٢٠٠٠) ، وصاغ الباحث الأهداف السلوكية ووزعها على موضوعات المحتوى التعليميّ ، إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صاغها (١١٧) هـدفاً سـلوكياً ، وُزِّعَـت علـى المسـتويات السـتة للمجـال المعرفـي لتصـنيف بلـوم (Bloom) للأهداف السلوكية ، بواقع (٢٣) هدفًا للمعرفة ، و (٢٦) هدفًا للفهم ، و(٢٠) هدفاً للتطبيق ، و(١٥) هدفًا للتحليل ، و(٢٣) هدفاً للتركيب و (١٠) هدفاً للتقويم ، تمَّ توزيعها على الموضوعات الرئيسة لمفردات المحتوى التعليميّ ، وجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

يوضح الأهداف السلوكية لكل موضوع وفي كل مستوى من المستويات الستة (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم)

ت	الموضوعات	مستويات الأهداف للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١.	نشأة البلاغة العربية	٤	٣	١	١	٢	-	١١
٢.	مدارس نشأة البلاغة	٥	٣	١		٣		١٢
٣.	علم البيان – نشأته – تعريفه	٢	٣		٢			٧
٤.	التشبيه – تعريفه – أركانه	١	٢	٢	١	٢	١	٩
٥.	أنواع التشبيه وأغراضه	١	١	٢	١	٣	١	٩
٦.	الاستعارة – تعريفها – أركانها - أنواعها	١	٢	٢	١	٢	١	٩
٧.	الاستعارة التمثيلية	١	١	٢	١	٢	١	٨
٨.	الكناية – تعريفها – أنواعها	١	٢	٢	١	١	١	٨
٩.	علم البديع – نشأته وتطوره	٢	٣		٢			٧
١٠.	السجع	٢	١	٢	٢	٢	٢	١١
١١.	الجناس	١	٢	٢	١	٢	١	٩
١٢.	الطباق والمقابلة	١	٢	٢	١	٢	١	٩
١٣.	التورية	١	١	٢	١	٢	١	٨
المجموع		٢٣	٢٦	٢٠	١٥	٢٣	١٠	١١٧

٨- إعداد الخطط التدريسية *Preparing daily instructional plans*

يمثل التخطيط الرؤية الواعية والشاملة لجميع عناصر العملية التربوية وأبعادها ، وما يقوم بين هذهِ العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة ، وتنظيم هذهِ العناصر بعضها مع بعض يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية والتربوية (جامل ، ٢٠٠٠، ٢٧).

فالتخطيط على اختلاف مستوياته يعد خطوة رئيسة ومهمة لنجاح أي عمل ويشكل إحدى الكفايات اللازمة والضرورية في أداء التدريسي (الشامي ، ٢٠٠٥، ٣٠) .

ويُعدُّ التخطيط اليومي مؤشراً واضحاً لمدى اهتمام المدرس بعمله ، وانعكاساً لمقدار الجهد الذي يبذله لتحسين أداء التدريسي ، ومن هنا نلاحظ حرص الإدارات المدرسية ، وأجهزة الإشراف التربوي ، وبرامج ألتربية العملية على متابعة وتنمية مهارة هذا النوع من التخطيط لدى المدرسين ، وعدّه عنصراً مؤثراً في تقويم أدائه (الجلاد، ٢٠٠٤، ٢٠٥).

ولما كان تخطيط الدرس اليومي من واجبات التدريسي المهمة ، اعدّ الباحث الخطط التدريسية اليومية ، لكل موضوع من الموضوعات البلاغية المتمثلة بالمحتوى التعليميّ ، على وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة فيما يخص المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص المجموعة الضابطة.

وقد عرض الباحث هذهِ الخطط على مجموعة الخبراء والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، على ما في ملحق (٥) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ، لتحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ملاحظات الخبراء وتوجيهاتهم أجرى الباحث عدداً من التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ ، على ما في ملحق (٦).

كك
كك
اى

٩ . بناء أدوات الدراسة *Structuring the studying tools*

٩. أ- اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

الاختبار " طريقة منظمة ، لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً ، وذلك من إجابات المتعلم عن عيّنة من الأسئلة أو الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسيّ " (الخوالدة ويحيى ، ٢٠٠١، ٣٦٧).

وتُعدُّ الاختبارات بأنواعها المختلفة من أكثر أساليب التقويم وأدواته أهمية وشيوعاً في تقويم نتاجات التعلم المعرفيّ سواء في التعليم المدرسيّ أو في التعليم الجامعيّ ، وذلك لسهولة إعدادها وتطبيقها(زيتون ، ٢٠٠١ ، ٥٠٠).

واشتمل الاختبار في الدراسة الحالية على الموضوعات البلاغية للمحتوى التعليميّ ومستوى الأهداف السلوكية لتحديد الفقرات الاختبارية ، وقد اتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

١. بناء الاختبار *Constructional of the achievement test*:

لما كانت الدراسة الحالية تتطلب إعداد اختبار لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية عند الطلبة – عيّنة الدراسة- لمعرفة اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ولعدم وجود اختبار جاهز في مادة البلاغة مناسب للدراسة الحالية ، أعدّ الباحث اختباراً معتمداً على المحتوى التعليميّ للمادة الدراسية متسماً بالصدق والثبات والموضوعية ، وقد مرّ هذا الاختبار في مرحلة بنائه بخطوات ، أبرزها :

- تحديد الهدف من الاختبار :

وتُعدُّ هذهِ الخطوة من الخطوات المهمة التي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير فيها (النبهان ، ٢٠٠٤، ٧٢) ، فعند تصميم أي اختبار ينبغي على مصممه النظر مسبقاً إلى الهدف الذي يسعى إليه من بناء اختباره ، ومن ثم صياغته ، وتصميم أسئلة الاختبار ، لتتلاءم والهدف الذي صمم له (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٠١).

ويرمي الاختبار في الدراسة الحالية قياس اثر إستراتيجية ما وراء المعرفية في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات ألتربية .

- تحديد نوع فقرات الاختبار :

توجد كثير من الاختبارات تصنف بحسب استعمالاتها ، وفوائدها ، ولكن هناك نوعين من الاختبارات التحريرية التي تستعمل في قياس مستويات الطلبة وتعرف مدى اكتسابهم المعلومات والمفاهيم ، هما : الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية ، ولكل من الاختبارات الموضوعية والمقالية مزايا تمتاز فيها ومآخذ تؤخذ عليها ، ولكن الجمع بين النوعين أفضل لتحقيق الغاية العامة من الاختبارات ، وهي قياس عمليتي التعلم والتعليم (أبو جلالة، ١٩٩٩، ٧٥).

وأعدَّ الباحث فقرات الاختبار لمادة البلاغة من نوع الاختبارات الموضوعية فهي الأكثر شيوعاً في الوقت الحاضر ، والأكثر استعمالاً من التربويين ، وما يمتاز فيه هذا النوع من الاختبارات قلَّ ما نجد مثلها في أنواع أُخرى من الاختبارات ، فهي موضوعية في التصحيح ولا تتأثر بالخصائص الذاتية للمصحح وتتسم بالصدق والثبات والشمول إذا بنيت على أسس علمية ، وإنّها تمكّن واضعها من تغطية أجزاء المادة الدراسية وأهدافها (خلف الله ، ٢٠٠٢ ، ٣٢-٣٣).

- صياغة فقرات الاختبار *Formulation of the test items*

اعتمد الباحث على الاختبارات الموضوعية لما لها من القدرة على أن تغطي جميع مفردات المحتوى التعليميّ ، وأنّها تمتاز بالدقة والاقتصاد في الوقت والجهد وتقلل من الاختلافات الممكنة بين أحكام المقومين ، لأنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية لمن يستعملها ، فضلاً عن أنها تسهم في ثبات الاختبار ودقة النتائج (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٥٨) ، فبلغ عدد فقرات الاختبار الكلي (٤٥) فقرةً .

- صدق الاختبار *Validity of the test*

يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته ، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم إضافة إلى الموضوعية والثبات

مممم

(الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ١٥٦) ، ويقصد بالاختبار الصادق " هو الاختبار الذي يقيس ما أعدَّ لقياسه " (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٢٧٢) .

فالاختبار الصادق هو إذا ما تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ٩٣) .

وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها عمد الباحث إلى استعمال :

١. الصدق الظاهري *Face validity*

وهو الإشارة إلى مدى قياس الاختبار لما وضع له ظاهرياً ، ويتم التوصل إليه من طريق توافق تقديرات الخبراء والمحكمين على درجة قياس الاختبار للسمة ، والصدق الظاهري يقصد فيه المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها ، ومدى وضوحها ، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع له (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ٩٤) .

وقد عرض الباحث فقرات الاختبار ، على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، على ما في ملحق (٥) ، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها والمستويات التي تقيسها للأهداف السلوكية ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة – عيّنة الدراسة – وحرص الباحث على أن يلتقي بغالبية الخبراء والمحكمين ومناقشتهم بشأن فقرات الاختبار ، وما سُجل عليها من ملاحظات ، ذلك أن الاجتماع مع الخبراء والمحكمين ، والاتفاق على التعديلات يجنب التحكيم أيّة انتقادات يتعرض لها (منسي ، ١٩٩٩ ، ٦٢) .

واعتمد الباحث نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار ، وفي ضوء ذلك عُدلت عددٍ من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) من الآراء ، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية (٤٠) فقرةً ، على ما في ملحق (٧) ، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

ن ن
ن ن
ن

٢ . صياغة الاختبار وتحديد تعليماته :

بعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار وصدقها ، حدد الباحث التعليمات اللازمة بالاختبار ، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه ، الهدف منه ، وعدد فقراته وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال فخصص درجة واحدة لكل فقرة ، لتصبح الدرجة العليا للاختبار (٤٠) درجةً ، والدرجة الدنيا (صفر) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية ليتسنى للباحث تحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ومدى صلاحية فقراته من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها.

٣ . التطبيق الأولي للاختبار :

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته ، والوقت المستغرق في الإجابة عنه ، وتحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ، طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه ، في قسم اللغة العربية من كليات التربية في جامعتي (بغداد ، والمستنصرية) البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة ، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح الإجابات أخذ الباحث مجموعتين من درجات الطلبة بنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا ، ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا ، لأن هذهِ النسبة يمكنها أن تقدم لنا مجموعتي بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (العزاوي ، ٢٠٠٧، ١٧١).

وبهذا بلغ عدد الطلبة في العيّنة الاستطلاعية للمجموعتين (٥٤) طالباً وطالبةً ، بواقع (٢٧) طالباً وطالبةً في المجموعة العليا و(٢٧) طالباً وطالبةً في المجموعة الدنيا .

٣. أ – تحديد الزمن المناسب للاختبار :

س
س
زمن الاختبار من العوامل المهمة التي تؤثر في ثبات الاختبار ، وتشير الدراسات التي أجراها كل من لينكوست وكوك Lindquist and Cook إلى أن معامل الثبات يزداد تبعاً لزيادة الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الثبات حتى يصل إلى الحد المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار فيصل الثبات إلى نهايته العظمى ثم يقل الثبات تبعاً لذلك كلما زاد الزمن عن ذلك الحد (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٠) .

وتوصل الباحث إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن طلبة المجموعتين ، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبٍ وطالبةٍ عند انتهائهم من الإجابة ، واستعمل الباحث المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة :

$$\text{متوسط زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن الطالب أو الطالبة الأولى+ زمن الطالب أو الطالبة الثانية +زمن الطالب أو الطالبة الثالثة + ...الخ}}{\text{العدد الكلي}}$$

فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي (٤٢) دقيقة .

٣.ب- تحليل فقرات الاختبار *Analysis test items*

تُعدُّ عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية، لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً ، وتعمل على تطوير فقرات الاختبار إلى الحد الذي يجعلها تسهم إسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ١٨٨) .

وعادةً تُحلّل الفقرات الاختبارية على النحو الآتي :

١. ترتيب أوراق الإجابة تصاعدياً أو تنازلياً بحسب الدرجة الكلية للاختبار.
٢. تؤخذ فئتين من الأوراق :

أ- اذا كان عدد الطلبة اقل من (١٠٠) فانه يمكن قسمته الى فئتين هي اعلى من (٥٠%) هي الفئة العليا واقل من (٥٠%) وهي الفئة الدنيا.

ع
ع
ب- اذا كان عدد الطلبة اكثر من (١٠٠) فانه يمكن قسمته الىء
فئتين هي اعلى من (٢٧%)هي الفئة العليا واقل من (٢٧%)
وهي الفئة الدنيا

٣. تقدير درجة الصعوبة والسهولة للاختبار .
٤. تقدير الدرجة التميزية للاختبار ، بمعنى اختبار قدرة الفقرة على التمييز بين الطالب القوي والطالب الضعيف (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ٧٨).

وبعد تصحيح إجابات الطلبة ، رتب الباحث درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ومن ثم قسم أوراق الإجابة على فئتين(مجموعتين) ، واختار نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ، و(٢٧%) من المجموعة الدنيا ، إذ بلغ عدد الطلبة في المجموعة العليا (٢٧) طالباً وطالبةً ، وبلغ عدد الطلبة في المجموعة الدنيا (٢٧) طالباً وطالبةً ، تم حسب مستوى الصعوبة ، وقوة التمييز ، وعلى النحو الآتي:

٣.ب-١- صعوبة فقرات الاختبار *Difficulty test items*

تحسب صعوبة الفقرة الاختبارية من طريق النسبة المئوية للإجابات الصحيحة في المجموعتين العليا والدنيا عن تلك الفقرات ، أي النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة ، فإذا كانت تلك النسبة عالية تدلل على سهولة الفقرة ، وإن كانت منخفضة فإنها تدلل على صعوبتها (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٥) .

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية ، اتضح أنها تتراوح بين (٠.٥٩) و(٠.٦٨) ، ويستدل الباحث من هذا أن الفقرات الاختبارية جميعها تُعدُّ مقبولةً وصالحةً للتطبيق ، إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) (الكبيسي ، ٢٠٠٧ ، ١٧٠) ، وجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

يوضح معاملات صعوبة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

ف
ف
ف

ت	المعامل	ت	المعامل
١	٠,٦٧	٢١	٠,٦٢
٢	٠,٦٨	٢٢	٠,٦١
٣	٠,٦٢	٢٣	٠,٦٢
٤	٠,٦٢	٢٤	٠,٦٠
٥	٠,٦٥	٢٥	٠,٦٢
٦	٠,٦٣	٢٦	٠,٦١
٧	٠,٦٥	٢٧	٠,٦١
٨	٠,٦٢	٢٨	٠,٦٠
٩	٠,٦٢	٢٩	٠,٦٠
١٠	٠,٦٣	٣٠	٠,٦٠
١١	٠,٦١	٣١	٠,٥٩
١٢	٠,٦٢	٣٢	٠,٦٠
١٣	٠,٦١	٣٣	٠,٥٩
١٤	٠,٦٠	٣٤	٠,٦٠
١٥	٠,٦٣	٣٥	٠,٦٠
١٦	٠,٦٣	٣٦	٠,٦٠
١٧	٠,٦٠	٣٧	٠,٥٩
١٨	٠,٦٠	٣٨	٠,٥٩
١٩	٠,٦١	٣٩	٠,٦٠
٢٠	٠,٦٣	٤٠	٠,٦٠

٣.ب-٢- تمييز فقرات الاختبار *Discrimination of test items*

يقصد بتمييز الفقرة " قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا و الطلبة ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار" (علام، ٢٠٠٠، ٢٧٧) ، وعلى سبيل المثال إذا كان معامل الصعوبة لفقرة اختبارية معينة (٠.٤٥) ، فإن هذه الفقرة تبدو جيدة ، ولكن قبل أن نحكم على الفقرة بأنها فقرة جيدة لابد من تعرف نوع الطلبة الذين أجابوا عنها ، فإذا كان (١٥ %) منهم ينتمون إلى فئة المتميزين و(١٥ %) منهم ينتمون إلى فئة المتوسطين و (١٥ %

ص
ص
) منهم ينتمون إلى فئة الضعفاء ، فمن الواضح أن الفقرة الاختبارية لم تؤدي
وظيفتها ، وهي التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والطلبة ذوي المستويات الدنيا (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٦) .

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠.٥٩) و(٠.٧٤) ، وتعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فأكثر (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ١٧١) ، وجدول رقم (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

يوضح معامل تمييز فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

ت	المعامل	ت	المعامل
١	٠.٦٧	٢١	٠.٦٤
٢	٠.٦٣	٢٢	٠.٦٥
٣	٠.٧٣	٢٣	٠.٦٣
٤	٠.٧٤	٢٤	٠.٦٧
٥	٠.٦٧	٢٥	٠.٦٢
٦	٠.٦٩	٢٦	٠.٦٣
٧	٠.٦٤	٢٧	٠.٦٠
٨	٠.٧٢	٢٨	٠.٦٢
٩	٠.٦٨	٢٩	٠.٦٠
١٠	٠.٦٧	٣٠	٠.٥٩
١١	٠.٧٠	٣١	٠.٦٢
١٢	٠.٦٧	٣٢	٠.٦٠
١٣	٠.٦٨	٣٣	٠.٦٣
١٤	٠.٧٠	٣٤	٠.٦٣
١٥	٠.٦٣	٣٥	٠.٦٢
١٦	٠.٦٤	٣٦	٠.٥٩
١٧	٠.٦٩	٣٧	٠.٦٥
١٨	٠.٦٨	٣٨	٠.٦٠
١٩	٠.٦٥	٣٩	٠.٦٢
٢٠	٠.٦٢	٤٠	٠.٦٠

٣.ب-٣- ثبات الاختبار *Reliability of the test*

ويقصد فيه : " أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها " (العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ٩٧).

قق
قق
وفي ضوء ذلك يتوقع أن تكون درجات الفرد ثابتة ، فمثلاً : إذا قسنا وزن شخص ما مرتين ، فإننا نأمل أن نحصل على القياس نفسه تقريباً إذا استعملنا مقياساً مختلفاً ، أو قسنا وزن الشخص بعد يوم واحد فقط ، وإذا قسنا مستوى تحصيل شخص ما ، نأمل أن تكون القياسات متشابهة ولكن غير متطابقة تماماً تحت إجراءات مختلفة ، أو على أيدي مدرسين مختلفين باستعمال مصححين مختلفين ، وبعبارة أخرى نأمل أن نعمم من الدرجة الخاصة التي حصلنا عليها إلى الدرجة التي قد يمكن الحصول عليها إذا ما كانت الظروف مختلفة قليلاً (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٩) .

وثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس ، لأن الأداة المتذبذبة لا يمكن الاعتماد عليها ولا الأخذ بنتائجها ، وأّنها مضيعة للجهد والوقت والمال (الكبيسي ، ٢٠٠٧، ٢٠٠) .

واستعمل الباحث طريقة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات للفقرات الموضوعية واكتفى بثبات التصحيح فيما يخص الفقرات المقالية على ما سيأتي فبلغ (٠.٨٨) وهو معامل ثبات عال جداً ، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠.٦٧) فأكثر (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ٢٣٧) .

٤ . التطبيق النهائي للاختبار :

طبق الباحث الاختبار البعدي على طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عقب انتهائه من تدريس الموضوعات المحددة ، وذلك في يوم ١٢ / ٥ / ٢٠١٠م وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلبة الوقت الكافي لمراجعة المادة ، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) للاختبار ، وتم إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين متشابهتين في قسم اللغة العربية – كلية التربية – الاصمعي جامعة ديالى ، واشرف الباحث نفسه على الاختبار ، مستعيناً بعددٍ من التدريسيين الزملاء ، لمراقبة الطلبة في أثناء الاختبار، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره .

ررر
رر
وبعدها صحّح الباحث إجابات الطلبة على وفق المعيار المستعمل في تصحيح إجابات العيّنة الاستطلاعية – المذكورة سابقاً– وفي ضوئه فإن الدرجة العليا للاختبار هي (٤٠) درجة ، والدرجة الدنيا هي (صفر) .

٩ . ب– اختبار التذوق الأدبي :

بعد اطلاع الباحث على عدد من اختبارات التذوق الأدبي اختار الاختبار الذي أعده الباحث (ضياء عبد الله احمد) الذي يتكون من (٣٠) فقرة اختبارية وذلك للأسباب الآتية :

١– إن الاختبار حديث نسبيا ، إذ أعده الباحث عام ٢٠٠١.

٢– إن الاختبار اعد لطلبة الكليات – أقسام اللغة العربية .

٣– موافقة عدد من الخبراء على إمكانية استعماله لأغراض البحث الحالي.

صدق الاختبار :

عرض الباحث اختبار التذوق الأدبي المعتمد على عدد من الخبراء ملحق (٥) ، وابدوا موافقتهم على صلاحية استعمال الاختبار في قياس متغير البحث الحالي (التذوق الأدبي) .

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التذوق الأدبي :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسين نوعيتها عبر اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها (Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع العينة الاستطلاعية ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها . وفيما يأتي توضيح لاجراءت التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ–مستوى صعوبة الفقرات :

ش
ش
ش

بعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التذوق الأدبـي وجـدها تتـراوح بـين (٠.٣٤) و (٠.٦٧) ، ويـرى (ايبـل) إن الفقـرات الاختيارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠.٢٠) و (٠.٨٠) (Bloom , 1971 , p: 66) ، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة و الجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات صعوبة فقرات اختبار التذوق الأدبي

ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل
١	٠.٤٤	٩	٠.٤٣	١٧	٠.٦٧	٢٥	٠.٦٦
٢	٠.٥٢	١٠	٠.٥٢	١٨	٠.٤٠	٢٦	٠.٣٤
٣	٠.٥٥	١١	٠.٥٢	١٩	٠.٤٤	٢٧	٠.٤٣
٤	٠.٣٥	١٢	٠.٤٧	٢٠	٠.٥٥	٨	٠.٤٤
٥	٠.٤٩	١٣	٠.٣٨	٢١	٠.٣٤	٢٩	٠.٤٨
٦	٠.٤٥	١٤	٠.٤٠	٢٢	٠.٤٥	٣٠	٠.٤٤
٧	٠.٤٧	١٥	٠.٤٤	٢٣	٠.٤٥		
٨	٠.٤٠	١٦	٠.٣٨	٢٤	٠.٤٠		

ب-قوة تمييز الفقرات :

بعد أن حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التذوق الأدبي وجدها تتراوح بين (٠.٣٤) و (٠.٦٤) ، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامـل قوتهـا التمييزيـة عـن (٢٠ %) يستحسـن حـذفها أو تعـديلها (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) ، لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل ، و الجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار التذوق الأدبي

تت
تت
ت

ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل
١	٠.٤٥	٩	٠.٤٥	١٧	٠.٥٩	٢٥	٠.٤٨
٢	٠.٦٥	١٠	٠.٦٤	١٨	٠.٣٨	٢٦	٠.٤٠
٣	٠.٤٨	١١	٠.٤٤	١٩	٠.٦٢	٢٧	٠.٤٥
٤	٠.٤٥	١٢	٠.٦١	٢٠	٠.٥٥	٨	٠.٥٥
٥	٠.٦٠	١٣	٠.٥٥	٢١	٠.٦٢	٢٩	٠.٣٤
٦	٠.٥٥	١٤	٠.٤٤	٢٢	٠.٦٠	٣٠	٠.٥٥
٧	٠.٥٣	١٥	٠.٥٠	٢٣	٠.٦١		
٨	٠.٥٠	١٦	٠.٥٥	٢٤	٠.٥٥		

ج- فعالية البدائل الخاطئة :

عندما يكون الاختبار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وعدم الاتكال على الصدفة (امطانيوس ، ١٩٩٧ : ص ١٠١) والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة العليا اكبر من طلبة المجموعة الدنيا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه ، ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب (عودة ، ١٩٩٣: ص ١٢٥) . وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديه أن البدائل الخاطئة لفقرات اختبار التذوق الأدبي قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة العليا اكبر من طلاب المجموعة الدنيا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل و الجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار التذوق الأدبي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	١١-	١٠-	١٠-

ثث
ثث
ث

٢	٤-	٣-	١٣-
٣	١٠-	٣٤-	٢-
٤	١٦-	٢٣-	١٦-
٥	١٠-	٤-	١٦-
٦	١-	١٣-	١٦-
٧	٢-	٢-	١٦-
٨	١١-	٤-	٣٠-
٩	١٣-	١٢-	٣٠-
١٠	١٠-	٢٣-	٤-
١١	٣-	١٦-	١٠-
١٢	١١-	١٠-	١٣-
١٣	٤-	١-	٤-
١٤	٣-	٢٦-	١٦-
١٥	١٠-	١٠-	١٠-
١٦	١٥-	١٦-	١٦-
١٧	٣-	١٠-	١٦-
١٨	١٠-	١٦-	٤-
١٩	١٦-	٣٠-	١٥-
٢٠	٢٣-	٣٤-	١٦-
٢١	٢-	١٠-	١١-
٢٢	١٦-	١٦-	١٣-
٢٣	٢٣-	٣-	١٠-
٢٤	١٦-	١١-	٣-
٢٥	١٠-	١١-	١٠-
٢٦	١-	١٠-	٣-
٢٧	٢-	٨-	١١-
٢٨	٣-	١٦-	٤-
٢٩	١١-	٧-	١٠-
٣٠	١٣-	٥-	٥-

ثبات الاختبار :

اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات اختبار التذوق الأدبي، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أن قسم الاختبار على مجموعتين الأولى تضم الفقرات الفردية والاخرى تضم الفقرات زوجية ، وبعد تصحيح

الإجابات ، ووضع الدرجات ، استعمل معادلة ارتباط بيرسون (خ خ خ خ Bearson) فبلغ معامل الثبات (٠.٨٣) ، وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغ (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة (البياتي ،١٩٧٧:ص١٨٣) .

الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة باختبار التذوق الأدبي وفقراته اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . ملحق (٨)

٩. ج – اختبار معالجة المعلومات :

اعتمد الباحث على اختبار معالجة المعلومات الذي أعدّته الباحثة (سناء لطيف حسون الجبوريّ / ٢٠٠٦) الملحق (٩) بعد موافقة مجموعة من المحكمين على استعماله في اغراض البحث الحالي .

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من (٥٤) فقرة مثلت مهارات فرعية متعددة ومتنوعة توزعت بين ثلاث مهارات رئيسة هي :

أ–**المعرفة التقريرية :** وهي المعرفة التي تتطلب الإجابة عن سؤال ماذا ؟ أو معرفة ما الإستراتيجيةالتي على الطالب استعمالها ؟ أو ما الأشياء المفيدة له عندما يستعد للاختبار ؟

ب–**المعرفة الإجرائية** : وهي المعرفة التي تتطلب الإجابة عن سؤال كيف ؟ وما الإجراءات التي يتبعها الطالب لتحقيق أهدافه ؟

ج– **المعرفة الشرطية :** وهي المعرفة التي تتطلب الإجابة عن سؤال متى ؟ ولماذا يطبق الطالب تلك الإجراءات ؟

ذذذذ
ذ

وحُدد مجالان لأغراض البحث الحالي هما :

- مجال الإعداد .

- مجال الأداء .

طريقة التصحيح وحساب الدرجات :

وضعت لكل فقرة من فقرات الاختبار ثلاثة بدائل للإجابة، يشير أحدها إلى معرفة شاملة وكاملة لموضوع الفقرة ويعطى (٣) درجات ، ويشير الثاني إلى معرفة سطحية أو غير كاملة بموضوع الفقرة ويعطى درجتين ، ويشير الثالث إلى معرفة غير صحيحة بموضوع الفقرة ويعطى درجة واحدة .

وعليه فإنّ البديل (تنطبق عليّ دائماً) يأخذ الدرجة (٣) ، والبديل (تنطبق عليّ أحياناً) يأخذ الدرجة (٢) ، والبديل (لا تنطبق عليّ مطلقاً) يأخذ الدرجة (١) .

الصدق :

يُعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة التي يجب أن يتأكد منها مصمم الاختبار حين يريد بناء اختباره للحكم على صلاحية أداة المقياس وقدرته على قياس الظاهرة التي يُراد دراستها ، وهو من أكثر المؤشرات السيكومترية أهمية في إعداد الاختبار، إذ يُعبّر عن قدرة المقياس على قياس السمة التي أُعدّ لقياسها (ملحم :٢٠٠٢ ،ص٢٦٦) ، ومن الوسائل المفضلة لاستخراج الصدق الظاهريّ هو تقدير عدد من الخبراء والمختصين لمدى تمثيل فقرات الأداة للصفة المراد قياسها (العجيليّ و الطريحيّ :٢٠٠١ ،ص٧٣) .

وقد عرض الباحث اختبار معالجة المعلومات على عدد من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ومناهجها والاختبارات والمقاييس، والتربية وعلم النفس الملحق (٥) . فاتفق الخبراء على إمكانية استعماله في البحث الحالي .

- التجربة الاستطلاعية لمقياس اختبار معالجة المعلومات :

ض
ض
ض

استهدفت هذه التجربة تعرّف ما يأتي :

أ- وضوح التعليمات للطلبة وفهمهم لعبارات اختبار معالجة المعلومات.

ب- الوقت المستغرق في الإجابة عن اختبار معالجة المعلومات .

ولذلك طبق الباحث اختبار معالجة المعلومات على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة اختارهم من مجتمع العينة الاستطلاعية وقد تبين من هذا التطبيق أنّ التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة ، وأنّ الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار بين (٣٥) و (٤٥) دقيقة ، وبمتوسط قدره (٤٠) دقيقة (•) .

التحليل الإحصائيّ لفقرات اختبار معالجة المعلومات :

يُعدّ التحليل الإحصائي لفقرات المقياس ذا أهمية كبيرة في المقاييس النفسية، إذ إنها تبين مدى قدرة المقياس لقياس ما وضع من أجل قياسه ، لذا فإنّ اختيار الفقرات ذات الخصائص السيكومترية المناسبة والجيدة قد يؤدي إلى بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة ، إذ إنّ دقة المقياس في قياس ما وضع له تعتمد إلى حدٍّ كبير على دقة فقراته وخصائصها السيكومترية (ملحم : ٢٠٠٢ ،ص٢٢٩).

وعمد الباحث إلى حساب ما يأتي لفقرات اختبار معالجة المعلومات :

١- حساب القوة التمييزية للفقرات :

يرمي حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد ، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الإجابات لأنها تكشف قدرة المقياس على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد المفحوصين فالفقرة

• - استخرج ألباحث متوسط الوقت من طريق استعمال المعادلة الآتية :

زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث + ... + زمن الطالب المئة

العدد الكلي

غغ
غغ
التي تكون مميزة وفعالة هي الفقرة التي تميز بين فردين يختلفان فعلاً في درجة امتلاك السمة اختلافاً يظهر من سلوكهم ، وهي أيضاً فقرة تقيس سمة محددة دون غيرها (العجيليّ والطريحيّ : ٢٠٠١ ، ص٧٠) ، ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات اختبار معالجة المعلومات اتبع الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين من حجم عينة الطلبة البالغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة وبنسبة (٢٧ %) لتمثلا المجموعتين المتطرفتين ، إذ يُشار إلى أنّ هذه النسبة تجعل المجموعتين في أفضل ما يكون في الحجم والتباين (ملحم : ٢٠٠٢ ،ص٢٣٢). فبعد الحصول على الدرجات الكلية لعينة التحليل الإحصائي ، رُتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية في مقياس البحث الحالي ثم حُددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية بنسبة (٢٧ %) من أفراد العينة في كل مجموعة ، فأصبح عددهم (٢٧) طالبا وطالبة في المجموعة العليا و (٢٧) طالبا وطالبة في المجموعة الدنيا ، وبعد استعمال الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات اختبار معالجة المعلومات ، إذ إنّ القيمة التائية المحسوبة تدل على القوة التمييزية للفقرة (باهي :١٩٩٩ ،ص١٥٥-١٥٧) ، وقد تبين كما هو موضح في الجدول رقم (١٥) أنّ جميع الفقرات لها القدرة على التمييز بين طلبة المجموعتين العليا والدنيا.

الجدول (١٥)

القوة التمييزية لفقرات اختبار معالجة المعلومات

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ		
١	٢.٣٤٠	٠.٨٢٧	١.٥٢٥	٠.٨٣٠	٦.٨٤٢	دالة
٢	١.٥٧٧	٠.٧١٩	١.١٠٣	٠.٣٦٧	٥.٧٨٢	دالة
٣	٢.٥٣٦	٠.٦٦٢	١.٧٧٣	٠.٨٢٢	٧.١١٢	دالة
٤	٢.١٧٥	٠.٨٧٨	١.٧٩١	٠.٧٩٣	٣.١٨٣	دالة
٥	١.٣٢٩	٠.٦٢٤	١.٠٣٠	٠.١٧٤	٤.٥٤٢	دالة
٦	٢.٠٢٠	٠.٩٠١	١.١٣٤	٠.٤٧٠	٨.٥٨٩	دالة

ظظ
ظظ
ظ

٧	١.٨٨٦	٠.٨٨٨	١.٠١٠	٠.١٠١	٩.٦٥٣	دالة
٨	٢.٦٧٠	١.٢٦٤	١.٩٥٨	٠.٨٨٨	٤.٥٣٣	دالة
٩	٢.٥٥٨	٠.٧٣٥	١.٨٢٤	٠.٩٠١	٦.١٩٦	دالة
١٠	١.٣٩١	٠.٦٣٨	١.٠٣٠	٠.٢٢٦	٥.٢٤٨	دالة
١١	٢.٣٩١	٠.٧٤٣	١.٢٨٨	٠.٥٧٦	١١.٥٤٤	دالة
١٢	١.٥٤٦	٠.٧٧٧	١.٠١٠	٠.١٠١	٦.٧٣٣	دالة
١٣	١.٥٦٧	٠.٧٦٢	١.٠٣٠	٠.١٧٤	٦.٧٥١	دالة
١٤	٢.٢٦٨	٠.٧٧٠	١.٣٥٠	٠.٦٢٩	٩.٠٧٩	دالة
١٥	٢.٢٢٦	٠.٧٥٦	١.٤٠٢	٠.٦٠٦	٨.٣٧٤	دالة
١٦	٢.٧٠١	٠.٥٨٠	٢.١٦٤	٠.٨٨٦	٤.٩٨٥	دالة
١٧	٢.٥٧٧	٠.٦٢٦	٢.٢٣٧	٠.٨١٣	٣.٢٦٣	دالة
١٨	٢.٢٢٦	٠.٨٤٧	١.٢٤٧	٠.٥٩٥	٩.٣٠٩	دالة
١٩	٢.١٤٤	١.٣٥٣	١.١٤٤	٠.٤٩٩	٦.٨٢٤	دالة
٢٠	١.٧٦٢	٠.٨٢٦	١.٠٩٢	٠.٣٨٤	٧.٢٤٣	دالة
٢١	٢.٦٤٩	٠.٦٦٢	١.٦٧٠	٠.٨٦٢	٨.٨٧٠	دالة
٢٢	٢.٧٣٢	٠.٥٨٦	١.٣٦٠	٠.٦٩٥	١٤.٨٤٩	دالة
٢٣	٢.٣٧١	٠.٩٥٠	١.٥٥٦	٠.٨٢٨	٦.٣٦٣	دالة
٢٤	٢.١٠٣	٠.٧٤٢	١.٢٣٧	٠.٤٩٥	٩.٥٥٣	دالة
٢٥	٢.٣٢٩	٠.٧٥٩	١.٣٤٠	٠.٦٩٠	٩.٤٩٣	دالة
٢٦	٢.٥٧٧	٠.٦٨٩	٢.٢١٦	٠.٩٣٧	٣.٠٥٢	دالة
٢٧	١.٨٦٦	٠.٧٩٨	١.٠٩٢	٠.٣٥٥	٨.٧٠٨	دالة
٢٨	١.٦٣٩	٠.٧٠٩	١.١١٣	٠.٣١٨	٦.٦٥٥	دالة
٢٩	٢.٢٦٨	٠.٧٨٤	١.٢٠٦	٠.٤٩٨	١١.٢٥٤	دالة
٣٠	١.٣٦٠	٠.٥٨٠	١.٠٧٢	٠.٣٣٠	٤.٢٥٥	دالة
٣١	١.٦٢٨	٠.٧٤٠	١.١٠٣	٠.٣٦٧	٦.٢٦٤	دالة
٣٢	١.٣٥٠	٠.٥٤٠	١.٠٢٠	٠.١٤٢	٥.٨٠٨	دالة
٣٣	٢.٤٠٢	٠.٧١٦	١.٢٠٦	٠.٤٩٨	١٣.٤٨٩	دالة
٣٤	١.٧٨٣	٠.٦٤٩	١.١٦٤	٠.٤٠٠	٧.٩٩٠	دالة
٣٥	١.٨٥٥	٠.٦١٢	١.١٧٥	٠.٤٠٨	٩.١٠٥	دالة
٣٦	٢.٤١٢	٠.٦٥٧	١.٤٩٤	٠.٧٣٧	٩.١٤٤	دالة
٣٧	٢.٣١٩	٠.٧٢٩	١.٢٢٦	٠.٥٦٨	١١.٦٣٨	دالة
٣٨	١.٦٠٨	٠.٦٥٤	١.٠٣٠	٠.١٧٤	٨.٣٩٧	دالة
٣٩	٢.٢٩٩	٠.٧٦٦	١.٣٧١	٠.٦٦٦	٩	دالة
٤٠	٢.٢٧٠	٠.٥٨٠	١.٦٧٠	٠.٨٠٠	١٠.٢٧٣	دالة
٤١	٢.٤٧٤	٠.٧٦٥	١.٥٢٥	٠.٧٢٣	٨.٨٧٤	دالة

٤٢	٣.٠٩٢	٠.٨٣٠	١.٧٣٢	٠.٨٣٥	١١.٣٧٨	دالة
٤٣	٢.٥٣٦	٠.٧٠٨	١.٤٥٣	٠.٧٢١	١٠.٥٤٣	دالة
٤٤	٢.٩١٧	٠.٣٤٣	١.٦٩٠	٠.٧٨٢	١٤.١٤٣	دالة
٤٥	١.٤٩٤	١.٢٠٠	١.٢٢٦	٠.٥٨٦	١.٩٧٧	دالة
٤٦	١.٤٣٣	٠.٧٣٥	١.١٣٠	٠.٣٧١	٣.٦٩٦	دالة
٤٧	٢.٧٨٣	٠.٥٨١	٢.٠٠٠	٠.٩٠١	٧.١٩٤	دالة
٤٨	٢.٦٥٩	٠.٦٥٩	١.٧٠١	٠.٨٩١	٨.٥١٣	دالة
٤٩	٢.٩٠٧	٠.٣٥٥	١.٩٢٧	٠.٩٤٩	٩.٥١٥	دالة
٥٠	١.٩١٧	٠.٨٣٧	١.٤٢٢	٠.٧٠٤	٤.٤٥٣	دالة
٥١	٢.٨٦٦	٠.٤٧٠	١.٩٨٩	٠.٩٢٩	٨.٢٨٢	دالة
٥٢	١.٥٦٧	٠.٧٣٤	١.١٢٣	٠.٣٨٨	٥.٢٥٢	دالة
٥٣	٢.١٩٥	٠.٧١٦	١.٥٢٥	٠.٦٩٣	٦.٦١٨	دالة
٥٤	٢.٤٤٣	٠.٦٧٦	١.٣٢٩	٠.٦٢٤	١١.٩١٠	دالة

٢- علاقة الدرجة الكلية بدرجة كل فقرة من فقرات اختبار معالجة المعلومات (الاتساق الداخليّ) :

يستخرج معامل صدق الفقرة تجريبياً في المقاييس النفسية من استخراج معاملات ارتباطها ، بمحك خارجي أو داخلي ويعد أكثر أهميةمن صدقها المنطقي بسبب تأثر نتائج الصدق المنطقيّ بالآراء الذاتية للخبراء ، ويشير الصدق التجريبيّ إلى مدى ارتباط المحتوى التكوينيّ للسمة أو الخصيصة بعضه ببعض أي أنّ الصدق التجريبيّ يرمي الكشف عن مدى قياس كل فقرة بالسمة التي تقيسها باقي الفقرات في المقياس ، وأنّ استبعاد الفقرات التي تتميز بضعف ارتباطها بالدرجة الكلية في المقاييس التي تقيس سمة أو خصيصة معينة يؤدي إلى ارتفاع معاملات صدقها وثباتها (العجيليّ و الطريحيّ : ٢٠٠١ ،ص٧٤_٧٥)

وللتحقق من صدق فقرات اختبار البحث الحالي ، اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للاختبار بعدِّهِ محكاً داخلياً يمكن من طريقه استخراج معاملات صدق فقرات الاختبار وذلك في حالة عدم توافر محك خارجيّ (ملحم : ٢٠٠٢ ،ص٢٦٨) . واستعمل لذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)

بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاجابة ، وبعد استحصال النتائج وموازنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أنّ جميع الفقرات دالة إحصائياً والجدول رقم (١٦) يوضح هذه النتائج .

الجدول (١٦)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار معالجة المعلومات

ت الفقرة	معاملات الارتباط	ت الفقرة	معاملات الارتباط
١	٠.١٤٤**	٢٨	٠.١٨٧***
٢	٠.١٠٨*	٢٩	٠.١١٧*
٣	٠.١٠٩*	٣٠	٠.١٨٦***
٤	٠.١٧٠**	٣١	٠.١٩٤***
٥	٠.١٣١**	٣٢	٠.١٧١**
٦	٠.١١٦*	٣٣	٠.١٣٢**
٧	٠.١٩٥***	٣٤	٠.١٨٩***
٨	٠.١٨٦***	٣٥	٠.١٩٧***
٩	٠.١٨٣***	٣٦	٠.١٠٩*
١٠	٠.١٦٩**	٣٧	٠.١٠٩*
١١	٠.١٧١**	٣٨	٠.١٤٣**
١٢	٠.١٥٧**	٣٩	٠.١٧٠**
١٣	٠.١٨٠***	٤٠	٠.١٦٣**
١٤	٠.١٣٤**	٤١	٠.١٤٩**
١٥	٠.١٨٣***	٤٢	٠.١٩٣***
١٦	٠.٠٩٩*	٤٣	٠.١٠٦**
١٧	٠.١٢٩**	٤٤	٠.١٥٦**
١٨	٠.٢١٦**	٤٥	٠.١٠١*
١٩	٠.٣٦٤**	٤٦	٠.٢٧٥**
٢٠	٠.٣٣٥**	٤٧	٠.٤١٠**
٢١	٠.١٧١**	٤٨	٠.٣٣٩**
٢٢	٠.١٦٤**	٤٩	٠.١٩٢***
٢٣	٠.١٤٧**	٥٠	٠.٠٩٩*
٢٤	٠.١٩٢***	٥١	٠.١٢٧**
٢٥	٠.١٠١**	٥٢	٠.١٠٥**
٢٦	٠.١٧٢**	٥٣	٠.١٥٥**
٢٧	٠.١٦٥**	٥٤	٠.١٩٣***

- * ٠.٠٥

ججججج

- ٠.٠١ **
- ٠.٠٠١ ***

الثبات :

يعدّ مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس النفسيّ والتربويّ ، ولكي تكون الأداة صالحة للتطبيق والاستعمال لابد من توافر الثبات فيها (العجيليّ والطريحيّ :٢٠٠٢ ،ص٧٧) ، وقد بلغ معامل الثبات باستعمال معادلة الفاكرونباخ (٠.٨٢) وهو معامل ثبات جيد ، وبعد أن اكتسب اختبار معالجة المعلومات صيغته النهائية ، أصبح مكوّناً من (٥٤) فقرة ذات مقياس متدرج ثلاثي ، وعليه تكون أعلى درجة محتملة (١٦٢) وأقل درجة محتملة (٥٤) .

خامساً : الوسائل الإحصائية *Statistical equations*

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test For Independent Sample

استعمل الباحث الاختبار التائي للتثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وإيجاد الفرق بين الطلبة في النتائج النهائية .

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{ع_1^2 (ن_1 - 1) + ع_2^2 (ن_2 - 1)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}$$
$$(ن_1 + ن_2 - 2)$$

إذ إن :

$س_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية
$س_2$=الوسط الحسابي للمجموعة ألضابطة
$ن_1$ = عدد أفراد المجموعة التجريبية
$ن_2$ = عدد أفراد المجموعة ألضابطة
$ع_1^2$ = الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية
$ع_2^2$ = الانحراف المعياري للمجموعة ألضابطة

(عطية ، ٢٠٠١ ، ٧٤)

ددددد
دد

٢. مربع (كا٢) (Chi Square – X2)

استعمل الباحث مربع كآي في تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل}-\text{ق})^2}{\text{ق}}$$

إذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع. (عطية ، ٢٠٠١ ، ٢٨٤)

٣. معامل الصعوبة *Item difficulty*

استعمل في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية.

$$\text{ص} = \frac{\text{ص}_{\text{ع}} + \text{ص}_{\text{د}}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل:

ص: معامل صعوبة الفقرة.

ص ع : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ص د : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ك: عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا.

(ملحم، ٢٠٠٠، ٢٣٤)

٥٥٥٥٥
٥

٤. معامل تمييز الفقرة *Item discrimination*

استعمل في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية:

$$ت = \frac{ص\ ع - ص\ د}{٢/١\ ك}$$

إذ تمثل

ت: قوة تمييز الفقرة.

ص ع: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

ص د: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

٢/١ ك: نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ملحم، ٢٠٠٠، ٢٣٦)

٥. معامل ارتباط بيرسون *Pearson*

استعمل لاستخراج ثبات التصحيح بالنسبة لفقرات الاختبار المقالية :

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ (س)\ مج\ (ص)}{\sqrt{[ن\ مج\ س^{٢} - (مج\ س)^{٢}]\ [ن\ مج\ ص^{٢} - (مج\ ص)^{٢}]}}$$

اذ تمثل

ر= معامل ارتباط بيرسون

ن= عدد الطلبة

س = قيم المتغير الأول

ص = قيم المتغير الثاني

(ملحم، ٢٠٠٠، ١٠٩)

ووو
ووو

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

يضم هذا الفصل عرضا شاملا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها على وفق فرضيات الدراسة الحالية ، والتفسير العلمي لهذه النتائج ، والاستنتاجات التي أمكن للباحث استنتاجها ، وعدد من التوصيات ، والمقترحات ، وعلى النحو الآتي :

أولاً : عرض النتائج :

<u>- إكساب المفاهيم البلاغية :</u>

١- اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة البالغ (٢٣.١٥) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية البالغ (٢٨.٥٢) ، وجدول رقم (١٧) يوضح ذلك .

جدول (١٧)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٤٠	٢٣.١٥	٥.٠٧	٤.٧٤	١.٩٨	٨٠	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٤٢	٢٨.٥٢	٥.١٨				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٤.٧٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى ، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢- اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة البالغ (٢٢.٩٥) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (٢٧.٤٧) وجدول رقم (١٨) يوضح ذلك .

جدول (١٨)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	٢٢.٩٥	٤.٧٦	٢.٨٩	٢.٠١١	٣٧	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	١٩	٢٧.٤٧	٥.٠٠				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٢.٨٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة

حرية (٣٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية.

٣- اختبار الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة البالغ (٢٣.٣٥) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (٢٩.٣٩) وجدول رقم (١٩) يوضح ذلك .

جدول (١٩)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	٢٣.٣٥	٥.٤٨	٣.٦٧	٢.٠١١	٤١	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٢٣	٢٩.٣٩	٥.٢٧				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٣.٦٧) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤١) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية.

يي
يي

٤- اختبار الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها إستعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية انه ليس هناك فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (٢٧.٢٧) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (٢٩.٣٩) وجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية للمجموعة التجريبية وطالباتها

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاب	١٩	٢٧.٢٧	٥.٠٠	١.٢٠	٢.٠١١	٤٠	ليس بذي فرق عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
الطالبات	٢٣	٢٩.٣٩	٥.٢٧				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (١.٢٠) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٠) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة ، وهذا يعني تساوي طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في اكتساب المفاهيم البلاغية .

- <u>التذوق الأدبي :</u>

٥- اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه :

كك
كك
" لـيس هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (٠.٠٥) بـين متوسـطكاك درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي – T) (test لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة البالغ (١٨.١٠) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية البالغ (٢٤.٢٦) ، وجدول رقم (٢١) يوضح ذلك .

جدول (٢١)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلبة في اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٤٠	١٨.١٠	٣.٢٣	٨.٧٢	١.٩٨	٨٠	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٤٢	٢٤.٢٦	٣.١٦				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٨.٧٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) ، وبـذلك تـرفض الفرضـية الصـفرية الخامسـة ، وهـذا يعنـي تفـوق طلبـة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التذوق الأدبي.

٦- اختبار الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء

لللل
لللل
المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي– T) (test لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة البالغ (١٧.٩٠) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (٢٤.٠٠) ، وجدول رقم (٢٢) يوضح ذلك .

جدول (٢٢)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	١٧.٩٠	٣.٥٣	٥.٧٦	٢.٠١١	٣٧	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	١٩	٢٤.٠٠	٣.٠٣				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٥.٧٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة ، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التذوق الأدبي.

٧- اختبار الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على أنه :

" لـيس هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (٠.٠٥) بـين متوسـط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي– T) (test لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة البالغ (١٨.٣٠) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (٢٤.٤٧) وجدول رقم (٢٣) يوضح ذلك .

جدول (٢٣)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطالبات في اختبار التذوق الأدبي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	١٨.٣٠	٢.٩٧	٦.٣٩	٢.٠١١	٤١	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٢٣	٢٤.٤٧	٣.٣١				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٦.٣٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤١) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التذوق الأدبي.

٨- اختبار الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار التذوق الأدبي " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها إستعمل الباحث الاختبار التائي– T) (test لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية انه ليس هناك فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (٢٢.٣٥) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (٢٤.٤٧) ، وجدول رقم (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار التذوق الأدبي للمجموعة التجريبية وطالباتها

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاب	١٩	٢٢.٣٥	٣.٠٣	٠.٤٨	٢.٠١١	٤٠	ليس بذي فرق عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
الطالبات	٢٣	٢٤.٤٧	٣.٣١				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٠.٤٨) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٠) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة ، وهذا يعني تساوي طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في التذوق الأدبي.

س
س

- معالجة المعلومات :

٩- اختبار الفرضية الصفرية التاسعة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي T) (test– لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة البالغ (١١.٨٢) ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية البالغ (١٢.٠٠) ، وجدول رقم (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلبة في اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٤٠	١١.٨٢	١٦.٧٦	٣.٩٠٩	١.٩٨	٨٠	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٤٢	١٢.٠٠	١٦.٠٦				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٣.٩٠٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التاسعة ، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في معالجة المعلومات.

ع٤
ع٤
ع٤

١٠- اختبار الفرضية الصفرية العاشرة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة البالغ (١١.٥٥) ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (١١.٣٦) ، وجدول رقم (٢٦) يوضح ذلك .

جدول (٢٦)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	١١.٥٥	١٣.٠٩	٢.٧٠٦	٢.٠١١	٣٧	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	١٩	١١.٣٦	١٨.٨١				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٢.٧٠٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية العاشرة ، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في معالجة المعلومات.

١١- اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشرة التي تنص على أنه :

ف
ف
" لـيس هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (٠.٠٥) بـين متوسـطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار معالجة المعلومات " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين (التجريبية والضابطة) إستعمل الباحث الاختبار التائي (T –test) لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة البالغ (١١.١٠) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (١٣.٩٥) ، وجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك .

جدول (٢٧)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطالبات في اختبار معالجة المعلومات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٠	١١.١٠	١٩.١٦	٤.١٩	٢.٠١١	٤١	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٢٣	١٣.٩٥	٦.٧١				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٤.١٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤١) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الحادية عشرة ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في معالجة المعلومات.

ص
ص
ص

١٢- اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشرة التي تنص على أنه :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، ومتوسط درجات طالباتها في اختبار معالجة المعلومات " .

للتثبت من هذه الفرضية الصفرية ، وتعرّف دلالة الفرق بين درجات اختبار معالجة المعلومات لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها إستعمل الباحث الاختبار التائي T) (test– لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية البالغ (١١.٣٦) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ (١٣.٩٥) ، وجدول رقم (٢٨) يوضح ذلك .

جدول (٢٨)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في اختبار معالجة المعلومات للمجموعة التجريبية وطالباتها

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاب	١٩	١١.٣٦	١٨.٨١	٤.١٨	٢.٠١١	٤٠	دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
الطالبات	٢٣	١٣.٩٥	٦.٧١				

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٤.١٨) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٠) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية عشر ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طلابها في معالجة المعلومات.

قق
قق
قق

ثانياً : تفسير النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات ، فضلاً عن تفوق الطلاب (الذكور) في المجموعة التجريبية على الطلاب (الذكور) في المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات ، وتفوق الطالبات (الإناث) في المجموعة التجريبية على الطالبات (الإناث) في المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات .

ويرى الباحث أنَّ هذا التفوق قد يعزى إلى واحدٍ أو أكثر من الأسباب الآتية :

١. اهتمت إستراتيجية ما وراء المعرفة بالمتعلم (الطلاب والطالبات) ولم يلغِ دوره كذلك اهتمت بالمدرس (التدريسي) ، والطريقة التدريسية ، و عناصر المنهج بنحو عام ، مما أدى إلى تحقيق نتائج تعليمية جيدة عند طلبة المجموعة التجريبية.

٢. إن" تحليل المادة الدراسية " التي تمت من طريق تحديد الطلبة للمفاهيم الرئيسة والفرعية والمتضمنة في مادة الدرس البلاغي ، كذلك المناقشة بين التدريسي والطلبة وبين الطلبة أنفسهم ، ساعد أيضاً على تقدير الطلبة لدورهم الإيجابي في العملية التعليمية ، وبالنتيجة زيادة اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات ، فقد ذكر (داود و مجيد،١٩٩١) أن تحليل المادة العلمية وتفكيكها إلى مكوناتها من أجل فهم بنيتها التنظيمية توفر للمتعلم قدرة عقلية أعلى من الاستيعاب والتطبيق ، لأنها تتطلب معرفة المحتوى المعرفي والبنائي وفهمها (داود ومجيد، ١٩٩١ ، ٩٦) .

ررر
ررر
٣. تنوع الأنشطة التعليمية وتحمل الطلبة مسؤولية تنفيذها في الدرس ، يعد دعما للتنظيم المعرفي وما وراء المعرفي الذي يتوصلون إليه ، ويتيح لهم الفرصة لتقويم ما تم انجازه وقد يكون عاملا أساسيا في استثارة أذهان الطلبة ، واستمرارهم في التعلم .

وأسفرت النتائج المتعلقة بجنس المتعلم ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة (الذكور) والطالبات (الإناث) في المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات ، مما يعني عدم تأثير متغير الجنس في كل من اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات في المجموعة التجريبية .

ويرى الباحث أنَّ السبب في ذلك يعزى إلى أن استعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة يتناسب مع الجنسين (الذكور والإناث) على حدٍ سواء ، أي أنه يأخذ بالحسبان خصائص المتعلمين العقلية والنفسية والجسمية لكل منهما ، كما أن كلاً من (الطلاب والطالبات) تعرضا لنفس المتغير المستقل وما يتناسب وطبيعة كل منهما من حيث متغير الجنس .

ش
ش
ش

ثالثاً: الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية استنتج الباحث ما يأتي:

١. إمكانية استعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة تتناسب والمرحلة الدراسية من دون الاقتصار على الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الاعتيادية .

٢. إنّ استعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ، أدى إلى التفاعل الايجابي للطلبة والمشاركة الفعالة طوال مدة التجربة.

٣. استعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة ساعد على رفع مستوى اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات .

٤. التنوع في استعمال طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية مختلفة يؤدي إلى سهولة تحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق رغبات المتعلمين المختلفة بسبب التنوع في الأنشطة المصاحبة .

رابعاً: التوصيات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن للباحث أن يوصي بما يأتي :

١. الإفادة من إستراتيجية ما وراء المعرفة لتدريس مادة البلاغة ومواد أخرى لكافة المراحل الدراسية في قسم اللغة العربية في كليات التربية .
٢. تشجيع التدريسيين على الاهتمام بتعليم التفكير بصورة عامة ، بوصفه نشاطاً عقلياً يساعد على انتقال التعلم إلى حيز التطبيق والحياة العملية .
٣. تضمين منهاج الدورات التأهيلية والتطويرية للتدريسيين في الجامعات العراقية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة .
٤. تنوع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية وعدم الاقتصار على طريقة أو أسلوب واحد في التدريس لاسيما في تدريس مادة البلاغة.

ثث
ثث
ثث

خامساً: المقترحات :

استكمالا لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات والبحوث العلمية الآتية :

١. إجراء دراسة مماثلة لتعرف اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في فروع اللغة العربية الأخرى كالأدب ، والتعبير ، والإملاء ، والنحو ، والنقد ، وفي متغيرات اخرى مثل الدافعية والاتجاه والميل نحو المادة والتفكير الابداعي والتفكير الناقد .

خ خ
خ خ
خ خ

المصادر

ذذذذ
ذذ

المصادر العربية :

- ألقرآن الكريم .

١- الآلوسي ، جمال الدين البلاغة للصفوف الرابعة الثانوية ، الفرع الادبي ، مطبعة الارشاد ،بغداد ، ١٩٦٢.

٢- _____ ، الأسس النفسية لمعاملة التلميذ وأثرها في ثقته بنفسه ، وزارة التربية ، العراق ، المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية التوثيق والدراسات ، العدد ١٧٤ ، الجزء الاول ، بغداد ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم٣ ، ١٩٨٤.

٣- الآمدي ، الحسن بن بشر " الموازنة بين ابي تمام والبحتري " ج١ ، تحقيق محمد محي الدين ، مطابع السعادة بالقاهرة ١٩٥٤ .

٤- ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد، المفاهيم أسسها وتنظيمها وتقويم اثرها. ط ٦، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٨٤.

٥- ابراهيم، محمد مرسي متولي ، دراسة مقارنة لتجنب ومعالجة المعلومات لدى مرضى الصرع والاسوياء، كلية الاداب، جامعة الزقاريق، مصر،٢٠٠٢.

٦- ابروكرومبي ، لاسل . قواعد النقد الادبي ، ترجمة محمد عوض محمد ، دار الشؤون الثقافية ، العراق ، د.ت .

٧- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد " المقدمة " دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ١٩٨٧ .

٨- ابن فارس ، ابو الحسين احمد " معجم مقاييس اللغة " المجلد الاول والثاني ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٩١ .

٩- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم " لسان العرب " ، دار لسان العرب ، بيروت ، لبنان ، ١٩٥٦ .

ض
ض
١٠- ابو جادو ، صالح محمد علي " علم النفس التربوي " ط٢ ، دار ض المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠
١١- أبو جادو ، صالح محمد ونوفل ، بكر ، إستراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها في التدريس الصفي ، مجلة المعلم / الطالب ، العددان الاول والثاني ، حزيران ، كانون الاول ، ٢٠٠٤.
١٢- ـــــ ، تعلم التفكير :النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠٠٧.
١٣- ابو جلالة ، صبحي حمدان ، استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، الطبعة الاولى ، مكتبة الفلاح ، الكويت، ١٩٩٩ .
١٤- ابو حطب ، فؤاد ، واخرون . علم النفس التربوي ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة، ١٩٧٧ .
١٥- ابو حطب ، فؤاد وامال صادق ، علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، ١٩٨٣.
١٦- أبو رياش ، حسين محمد ، التعلم المعرفي ، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن، ٢٠٠٧.
١٧- ابو زينة ، فريد ، مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها ، الطبعة الاولى ، مكتبة الفلاح ، عمان ، ١٩٩٧ .
١٨- ابو علي ، محمد بركات حمدي . فصول في البلاغة . دار الفكر ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٣ .
١٩- أبو عليا ، محمد والوهر ، محمود ، درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الأعداد للأمتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها ، مجلة الدراسات (العلوم التربوية) ، ج ٢١ ، ١٤ ، عمان ، جامعة اليرموك ، ٢٠٠١ .
٢٠- ابو مغلي ، سميح ، كتابات في اللغة . شركة الاصدقاء للطباعة ، عمان ، ١٩٧٦.

غغ
غغ
غغ
٢١- ابو نوارج ، فاطمة عبد الحمي، تذوق الفنون الاسلامية ودورها في تاكيد المواطنة العربية ، بحث مقدم الى الندوة الاقليمية في التربية ، الدوحة ، مارس ، ١٩٨٥ .

٢٢- احمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم اللغة العربية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤.

٢٣- احمد ، حميد واخرون ، المدخل الى علم البلاغة للصف الخامس الادبي ، ط٢ ، مطبعة وزارة التربية ،العراق، ١٩٨٧ .

٢٤- الازيرجاوي، فاضل محسن، اسس علم النفس التربوي، العراق، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١.

٢٥- الإمام ، مصطفى وعبد الرحمن،أنور حسين، صباح العجيلي ، التقويم والقياس النفسي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد، ١٩٩٠.

٢٦- امطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، ١٩٩٧.

٢٧- أمين ، عثمان . في اللغة والفكر . مطبعة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ م .

٢٨- انيس ، ابراهيم . موسيقى الشعر ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٧٢ .

٢٩- البحراني ، كما الدين ميثم . اصول البلاغة . تحقيق عبد القادر حسين ، ط١ ، دار الثقافة ، قطر ، ١٩٨٦ م .

٣٠- البدران، عبد الزهرة لفتة اساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بانماط الشخصية لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد ،٢٠٠٠.

٣١- بدوي ، أحمد زكي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧٧.

ظظ
ظظ
٣٢- البسيوني ، محمود ، طرق تعليم الفنون ، دار المعارف ، القاهرة ،ظظ ١٩٧٨.

٣٣- بهجات ، رفعت محمود ، أساليب التعلم للأطفال ذوي الأحاجات الخاصة ، ط١ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ،٢٠٠٤.

٣٤- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد،١٩٧٧.

٣٥- بيرس ، احمد سمير وعبد الله سويد ، العربية لغير العرب . ط٢ ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا – تونس ، ١٩٨٤ .

٣٦- البيلي، محمد عبد الله واخرون، علم النفس وتطبيقاته، مكتب الفلاح للتوزيع والنشر ،الامارات العربية المتحدة ،١٩٩٧.

٣٧- التميمي، ضياء عبد الله احمد، قياس مستوى التذوق الادبي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠١.

٣٨- تيمور ، محمود . مشكلات اللغة العربية . ط١ ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ١٩٥٦ .

٣٩- الثعالبي ، ابو منصور اسماعيل (– ٤٢٩ هـ) . فقه اللغة وسر العربية . تحقيق مصطفى السقا وآخرون ، مطبعة البياتي ، مصر ، ١٩٥٤ .

٤٠- الجاحظ ، ابو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين ، تحقيق: عبد السلام هارون ، ج١ ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٤٨.

٤١- الجبوري ، سناء لطيف حسون ، قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات ما بعد المعرفية لدى طلبة ثانويات المتميزين ، أطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ،٢٠٠٦.

٤٢- الجراح ، عبد الناصر ذياب ذيب ، أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك.أطروحة دكتوراه ،كلية الدراسات العليا ،جامعة عمان العربية،٢٠٠٣.

٤٣- الجرجاني ، عبد القاهر .(ب.ت) ، اسرار البلاغة ، علق حواشيه احمد مصطفى ، الطبعة الاولى ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة .

٤٤- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الاعجاز. تصحيح محمد عبده ومحمد محمود الشقنقيطي، ط٢، مطبعة المنار، مصر، ١٣٣١هـ.

٤٥- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الاردن، ١٩٩٩ .

٤٦- الجلاد، ماجد ، "المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها" مجلة أبحاث اليرموك، مجلد ١٦، العدد الثالث، جامعة اليرموك ،٢٠٠٤.

٤٧- الجمبلاطي ، على وآخرون ، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . ط٢ ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

٤٨- الجمل ،نجاح يعقوب . فعالية التغذية الراجعة في تغيير اسلوب التعليم الصفي ، مجلة العلوم الاجتماعية ،السنة العاشرة ،العدد الاول ، آذار ، ١٩٨٣.

٤٩- الجندي ، أنور . اللغة العربية بين حماتها وخصومها . مطبعة الرسالة ، ب ت .

٥٠- الجندي ، أمنية ومنير صادق ، ((فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الأبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الأعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة)) المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية ، الاسكندرية،٢٠٠١.

٥١- الجويني ، مصطفى الصاوي . الوان التذوق الادبي ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، مصر ، د.ت .

٥٢- ـــــ ، البلاغة والنقد بين التاريخ والفن ،الهيأة المصرية العامة للكتاب ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ .

٥٣- الحارثي ، ابراهيم احمد مسلم . تعليم التفكير ، مطابع الحمصي ، دار الرواد ، الرياض ، ١٩٩٩ .

٥٤- حسام الدين ، ليلى عبد الله ، أثر دروة التعلم ما وراء المعرفية ودروة التعلم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي . مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ١٨ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر،٢٠٠٢ .

٥٥- حسن ، احمد خليل محمد ، اثر استخدام ستراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء ، مجلة الخليج العربي ، المجلد (٣) ، العدد (٣) ، ١٩٨٤.

٥٦- حسين ، طه . في الأدب الجاهلي . ط٩ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨ م .

٥٧- الحلي ، أحمد حقي . محاضرات في اصول تدريس قواعد اللغة العربية مكتبة باسم للطباعة ، بغداد ، ١٩٨٢ .

٥٨- حنورة ، احمد حسن . مقياس التمكن من القدرات والمهارات الاساسية للغة العربية (مستوى المثقفين وطلاب الجامعات) ، دار المطبوعات الجديدة ، القاهرة ، مصر، ١٩٨٥ .

٥٩- الخالدي ، سندس عبد القادر، صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الادبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة) ١٩٩٣.

٦٠- خزام ، نجيب الفونس وعيسان ، صالح عبد الله ، إستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة الجامعة ، مجلة الدراسات ، الجامعة الاردنية ، المجلد (٢١) العدد (٥) ١٩٩٣.

٦١- خليل ، السيد احمد ، المدخل الى دراسة البلاغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ١٩٦٨.

٦٢- الخليلي ، خليل يوسف واخرون ، مناهج العلوم والصحة في الصفوف الاربعة الاولى ، الطبعة الاولى، مطابع وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية ،١٩٩٥ .

٦٣- الخوالده، محمد محمود وآخرون ، "طرق التدريس العامة"، ط٢، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية ،١٩٩٧ .

٦٤- الخولي ، امين ، مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والادب ، الطبعة الاولى ، دار المعرفة ، مصر ،١٩٦١.

٦٥- داود ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .

٦٦- الدباغ ، فخري واخرون . اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المقياس العراقي، مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٣ .

٦٧- دروزه ، افنان نظير اساسيات في علم النفس التربوي ، استرتيجيات الادراك ومنشطاتها كاساس لتصميم التعليم ، الطبعة الاولى، مطبعة الحرية التجارية ، نابلس ، ١٩٩٥ .

٦٨- الدوري ، عبد القادر حاتم . تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب والنقد . جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٦ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٩- ديك، ولتر، وروبرت ويزر. التخطيط للتعليم الفعال. ترجمة محمد ذبيان عزاوي، ط١، عمان، بلا مطبعة ، ١٩٩٢.

٧٠- ذهني ، محمود . تذوق الادب طرقه ووسائل قياسه ، مكتبة الانجلو المصرية ، د.ت .

٧١- راشد ، نبيلة . دراسة حول نمو اللغة وتذوقها عند الاطفال ، الحلقة الدراسية الاقليمية حول لغة الكتاب للاطفال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨١ .

ددددد
ددد
٧٢- الرافعي ، مصطفى صادق . اعجاز القرآن والبلاغة النبوية . ط٨ ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة ، ١٩٦٠
٧٣- رافن، جي- سي ، أختبارات المصفوفات المتتابعة القياس، ترجمة فخري الدباغ وآخرون، مطبعة جامعة الموصل، الموصل،١٩٨٣.
٧٤- رشوان ، ربيع عبدة أحمد التعلم المنظم ذاتياً وتوجيهات أهداف الانجاز : نماذج ودراسات معاصرة ،ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة،٢٠٠٦.
٧٥- الرشيدي ، بشير صالح : مناهج البحث التربوي . دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠ .
٧٦- ريان ، فكري حسن التدريس ، الطبعة الثالثة ،عالم الكتب ، ١٩٨٤م.
٧٧- الريماوي ، محمد عودة وآخرون : علم النفس العام . الطبعة الأولى ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ٢٠٠٣ ،
٧٨- _____ ، علم النفس العام ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ٢٠٠٨ .
٧٩- الزغلول ، رافع النصير، عماد عبد الرحيم ، علم النفس المعرفي ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣.
٨٠- الزغلول ، عماد عبد الرحيم . مبادئ علم النفس التربوي ، ط٢ ، جامعة العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥.
٨١- زكريا ، ميشال . بحث في النظرية الالسنية وتعلم اللغة . ط٢ ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٥ .
٨٢- الزهوي، عبد الجبار بجاي، اثر تدريس مادة البلاغة في مهارة التحليل الأدبي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي. جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد . بغداد-العراق، ١٩٨٨ ،رسالة ماجستير غير منشورة).
٨٣- الزيات، احمد حسن . دفاع عن البلاغة ، بدون مكان للطبع وبدون تاريخ.

٨٤- زيتون ، حسن حسين ، تصميم التدريس رؤية منظومية ، سلسلة اصول التدريس ، الكتاب الثاني ، المجلد الثاني ، عالم الكتب ، جامعة طنطا، مصر، ٢٠٠١.

٨٥- زيتون، عايش محمود طبيعة العلم وبنيته، تطبيقات في التربية العلمية، ط٢، دار عمان، عمان، ١٩٩٣.

٨٦- زيدان ، مصطفى ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن، ١٩٨٢.

٨٧- السامرائي ، ابراهيم . فقه اللغة المقارن . دار العلم للملايين – بيروت ، (د.ت) .

٨٨- السامرائي ، هاشم جاسم . عصف الدماغ وأثره في تحصيل طلبة قسم الارشاد التربوي . الجامعة المستنصرية – كلية التربية ، ١٩٩٤ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٩- سرور ، أحمد فتحي . أهداف المتعلم لمواجهة المستقبل إستراتيجية تطوير التعلم في مصر ، مطابع الجهاز المركزي لكتب الجامعة والمدرسة ، القاهرة، ١٩٨٧.

٩٠- السرور ، ناديا هايل ، مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٨ .

٩١- سعادة، جودت احمد: تدريس مهارات التفكير. (ط١)، الأردن، دار الشروق، ٢٠٠٣.

٩٢- السكاكي ، ابي يعقوب يوسف بن ابي بكر محمد بن علي ، مفتاح العلوم ، دراسة وتحقيق :اكرم عثمان يوسف ، ط٦ ، مطبعة الرسالة ، بغداد، ١٩٨٢.

٩٣- سكوت ، وليبريس ، خمسة مداخل للنقد الادبي ، ترجمة وتعليق عناد غزوان اسماعيل وجعفر صادق الخليلي ، دار الرسيد ، بغداد ، ١٩٨١ .

ووو
٩٤- السليمان ، مها عبد الله ، أثر برنامج قائم على أستخدام أستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي ، الدراسات التربوية ، برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم ، جامعة الخليج العربي ن كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٢. ووو

٩٥- السمان ، محمد عبد الرحيم . الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة . مركز بحوث المناهج – الكويت ، ١٩٨٠ (بحث مكتوب الآلة الطابعة) .

٩٦- سمك ، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية . المطبعة التقنية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

٩٧- السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ط٢ دار العودة، بيروت، ١٩٨٥.

٩٨- السيد ، محمود احمد . في قضايا اللغة التربوية .وكالة المطبوعات، ب ت .

٩٩- السيفي ، راضي رحمة . أثر استخدام طريقة التحليل في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة البلاغة . جامعة البصرة – كلية التربية ، ١٩٩٥ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠٠- شارل ، لالو . مبادئ علم الجمال ، ترجمة مصطفى ماهر ، دار الكتب العربية ، ١٩٥٩ .

١٠١- الشبلي ، إبراهيم مهدي ، واخرون . المناهج ، بناؤها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن ، ٢٠٠٠.

١٠٢- شتوك، كريستينا . اللغة كوسيلة للسلطة ، استراتيجيات البلاغة العربية ، ط١ رايشرت ، فيز بادن ، المانيا ، ١٩٩٩ (بحث عبر الانترنيت).

زززز
١٠٣- شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٢ الدار: المصرية اللبنانية، ١٩٩٤.
١٠٤- الشرقاوي، انور محمد الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات، جامعة عين شمس القاهرة ،١٩٩٩.
١٠٥- شيخ ، أمين بكري . البلاغة العربية في ثوبها الجديد . علم المعاني ، ج١ ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٩ .
١٠٦- الشيخ ، سليمان والشرقاوي أنور ، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالاستقلال الأدراكي في علم النفس المعرفي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٩٢.
١٠٧- صالح، احمد زكي ، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ط ١٢، ١٩٧٢ .
١٠٨- صيني ، محمود اسماعيل ، واخرون ، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيقات عملية لتقديم الدروس واجراء التدريبات ، ط٢ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، د.ت .
١٠٩- ضيف، شوقي. البلاغة تطور وتاريخ ، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥.
١١٠- ظافر ، محمد اسماعيل ويوسف حمادي . التدريس في اللغة العربية . دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ .
١١١- عبد الباقي ، محمد فؤاد ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، ط ٤ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر، ١٩٩٤ .
١١٢- عبد الحفيظ ، إخلاص محمد ومصطفى ، حسين: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في مجالات التربوية والنفسية والرياضية . مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، ٢٠٠٠.
١١٣- عبد الرحمن منصور ، اتجاهات النقد الادبي في القرن الخامس الهجري ، ط١ ، دار الطباعة ، بيروت ، ١٩٧٣.

١١٤- عبد الرحمن ، عائشة ، لغتنا والحياة ، مطبعة الجيلاوي ، مصر، ١٩٦٩.

١١٥- عبد عون ، فاضل ناهي ، بناء دليل لتدريس البلاغة في ضوء اخطاء طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للصف الخامس الادبي . جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٨ ، (رسالة دكتوراه غير منشورة).

١١٦- العتوم ، عدنان يوسف ،علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق . الطبعة الأولى ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان– الأردن ، ٢٠٠٤.

١١٧- عتيق ، عبد العزيز . علم المعاني . ط٢ ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٠.

١١٨- عجيز ، عادل احمد محمد . دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، جامعة المنوفية ، كلية التربية ، شبين الكرم ، ١٩٨٥ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١١٩- العجيلي ، صباح حسن وآخرون . مبادئ التقويم التربوي ، مكتب احمد الدباغ ، بغداد ، ٢٠٠١ .

١٢٠- عدس ، عبد الرحمن ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والطباعة ، عمان ، الاردن ،١٩٩٩.

١٢١- عريان ، سمير عطية ، فاعلية أستخدام أستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الاول الثانوي وأثر ذلك في أنجازهم نحو التفكير التأملي الفلسفي ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة، ٢٠٠٣.

١٢٢- العزاوي ، نعمة رحيم ، المناهج الجديدة ومنهج البلاغة ، مجلة المعلم الجديد ، المجلد الثالث والعشرون ، ج٣ ، بغداد ،١٩٦٠ .

ططط
١٢٣- العزاوي ، حسن علي فرحان ، دراسة مقارنة لاثر تدريس البلاغة فيط
تحصيل الطلاب ، مجلة الاستاذ ،كلية التربية، ابن رشد ، ملحق العدد (١١) ،١٩٩٨.

١٢٤- العزاوي ، فائزة محمد فخري ، صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد ، كلية التربية ،ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٩٩.

١٢٥- العسكري ، ابو هلال ، الصناعتين ، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد ابو الفضل ، مطبعة السعادة، القاهرة ،١٩٥٢.

١٢٦- عطية، عبد الحميد: التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠١.

١٢٧- علام ،عبد العاطي . البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين، دار الجيل ،بيروت ، ١٩٩٣م.

١٢٨- علام، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته المعاصره، دار الفكر العربي، القاهرة ،٢٠٠٠.

١٢٩- عودة ، احمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٣ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٣ .

١٣٠- عودة، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي ، "أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية"، ط٢، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، جامعة اليرموك، الأردن ، ١٩٩٢ .

١٣١- عيد ، محمد ، فن اللغة ودراستها ،بلا مكان طبع، القاهرة، ١٩٧٤.

١٣٢- العيسوي ، عبد الرحمن . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، دار العلوم العربية ، عمان ، الاردن ،١٩٨٩.

١٣٣- غزوان ، عناد . الادب العربي ، ط٣ ، مطبعة اسعد ، بغداد ، ١٩٧٢.

ي
ي
١٣٤- فان دالين، ديوبولدب، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

١٣٥- القره غولي ، سهام شوكة وليلى عبد الرزاق . رغبات الطلبة في الانتماء في كلية التربية ومدى علاقتها بالمستوى التحصيلي . مجلة الاستاذ ، العدد الثالث ، المجلد الأول ، درا الجاحظ ، بغداد ، ١٩٨٠ .

١٣٦- القزويني، الخطيب. التلخيص. طبعة محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق عبد الرحمن البرقوقي، القاهرة، ١٩٣٢.

١٣٧- قطامي ، يوسف ، تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،١٩٩٠.

١٣٨- قطامي ، يوسف وأبو جابر ، ماجد وقطامي ،نايفة ، تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

١٣٩- قطامي ، يوسف وآخرون تصميم التدريس ، ط١ ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن. ٢٠٠١.

١٤٠- قطامي ، يوسف وعمور ، أميمة ، عادات العقل والتفكير ، النظرية والتطبيق ،ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ،٢٠٠٥ .

١٤١- قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي . استراتيجيات التدريس ، دار عمار ، الاردن ، ٢٠٠١ .

١٤٢- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي ، نماذج التدريس الصفي ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٨ .

١٤٣- القلقشندي ، (ابو العباس احمد بن علي (- ٨٢١ هـ) . صبح الاعشى في صناعة الانشا . المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٣ .

ككك
ككك
١٤٤- قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقيه . ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

١٤٥- القيرواني، ابن رشيق الحسن. العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده ، تحقيق محي الدين عبد الحميد، مطبعة حجازي ط٣، القاهرة ، ١٩٧٢.

١٤٦- الكناني ، ممدوح عبد المنعم والكندري ، أحمد محمد مبارك ، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم ،ط٢ ، مكتبة الفلاح ، الكويت،١٩٩٥.

١٤٧- لوبرن غوستاف . حضارة الغرب . ترجمة عادل زغير ، ط٣ ، مطبعة دار احياء الكتب العربية ، القاهرة ، ١٩٥٦.

١٤٨- مجاور ، محمد صلاح الدين ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه وتطبيقاته التربوية ، الطبعة الاولى ، دار المعارف ، مصر، ١٩٦٩.

١٤٩- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي . اساسيات في طرائق التدريس العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ .

١٥٠- المخزومي ، مهدي . مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو ، ط٢ ، مصر ، ١٩٦٦ .

١٥١- مدكور ، علي احمد . تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

١٥٢- المراغي، احمد مصطفى . تاريخ علوم البلاغة والتعريف برجالها طبع البابي الحلبي ، القاهرة ، ١٩٥٠ .

١٥٣- مرعي ، توفيق ، ومحمود الحيلة . المناهج التربوية الحديثة ، (مناهجها وعناصرها ، واسسها ، وعملياتها) ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ .

١٥٤- مرعي ، توفيق والحيلة ، محمد محمود . طرائق تدريس العلوم ،ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠٠٢.

١٥٥- مطلوب ، احمد. دراسات بلاغية ونقدية، دار الحرية للطباعة ،ا، بغداد، ١٩٨٠.
١٥٦- مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية والتعليم في الدور العربية ، الدليل الأرشادي لأدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعلم العام ، ط١ ، مكتب اليونسكو الأقليمي ، بيروت ٢٠٠٠
١٥٧- ملحم ، سامي : مناهج البحث في التربية وعلم النفس .(ط١)، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠.
١٥٨- منسي ، محمد عبد الحليم . مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٩٩ .
١٥٩- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية واساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي . تونس ١٩٨٣ .
١٦٠- موسى ، مصطفى ، أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وأنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية . مجلة القراءة والمعرفة ، المجلد الأول ، بحوث المؤتمر الأول للنوعية القرائية المقام بالمركز الكشفي ، مدينة نصر ٢٠٠١.
١٦١- المومني ، حسن محبوب ، اساليب تدريس البلاغة والنقد بين القديم والجديد ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الرابع ، عمان، ١٩٨٧.
١٦٢- نادر ،سحر عبد الوهاب ومحمد صابر سليم . الجديد في تدريس العلوم ، بغداد ، جامعة بغداد ، ١٩٦٧م.
١٦٣- النبهان، موسى ، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن ،٢٠٠٤.
١٦٤- الهاشمي ، عابد توفيق .(ب.ت) ، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الارشاد ، بغداد .

١٦٥- الوائلي ، سعاد عبد الكريم . اثر طريقتي المناقشة والحوار عند تدريس الأدب والنصوص والبلاغة في التحصيل والأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٨ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

١٦٦- ياسر، عامر محسن وعلي مهدي كاظم المعالجة المعلوماتية لدى طلبة جامعة قار يونس، مجلة الاداب والعلوم (المرج)، الجماهيرية العربية الليبية، ع١ ، ١٩٩٧.

١٦٧- يموت ، غازي . علم اساليب البيان . دار الاصالة ، بيروت ، ١٩٨٣.

١٦٨- يوسف ، محمد عثمان . اللغة العربية والتحديات المعاصرة . رسالة المعلم ، العدد الثاني . نوفمبر ، سلطنة عمان ، مطبعة موزون ، ١٩٨٢.

ننن

المصادر الأجنبية :

169- Anastasaia , A" Psychological testing " New York , 6th mac millen publishing , 1976 .

170- Barkowshi, and muthujve G.An introduction to statistics in Psychology complete guide for student 2nd edition Prentice Hall, England, 2003.

171- Begev, T.C. Tayonomy of reading comprehension University of Chicago, press.1978.

172- Bloom .B. , shatinas .J. and Maolous G. F.,hand book on formative and summative evaluation of student learning " New York . McGraw Hill , 1971.

173- Costa, Amedialing the met cognitive in development minds. A resource book for teaching thinking, reprised edition, Vol 9 v.s.; the association for supervision and curial un development 1999.

174- Dermody, Metacognitive Strategies for Development of reading Comprehension for younger of the American assaciation colleges for teacher ,1988.

175- Davis, J. How we think. Boston, Health, 1977.

176- Ebel , Robert L., Essintials of Education and Measurement , 2nd ed. New Jersey : prentice Hall , 1972.

177- Elawar : Effects of Metacognitiove Instruction on low Achievers in Mathematics Problem, 1995

178- El-Hinim, and children, J. critical thinking skills, nation ,Education of the Vintect stales, Washington, 1996.

179- Fireo , :The Role of the Meatcognitive Skills of Awareness and Regulation in Enhancing Scientific Problem – Solving in Middle School Students, 1993

180- Flavell, J.H. Xwellman, H.M. Met memory in Rv. Kail, J.W. Hagen . Perspectives on the development of memory and cognition. Hill scale, Nj; Lawrence Erlbaum. 1978.

181- Garnev, R.Meta cognition and executive contrail. Inv Riddell, M. Riddell, M.R.R.uddell, 8th, singer . the ovetical modea and process of reading . new York. De.1994.

182- Gagne, R. and Bviggs, J. Historical foundation of education at Psychology. Plenum press, 1979.

183- Good , carter V Dictionary of Education , 3rd New York my Graw – Hill ,1973 .

184- Gould , Gulins and Koip , William . A dictionary of the Social science . 1965.

185- Hornby . A.S, Oxford . Ad varced learaes Dictionary of carvent English . London of Sor & University pres , 1977 .

186- Hornby .A. S. Oxford Advanced Learning dictionary of carrent English ,London oxford university press ,1979 .

187- Marzano, R.E. Cognitive, meta cognitive and motivational aspect of problem solving. Instruction al science, 1998.

188- Mokhtari and Reichard:Metacognitive Awareness of Reading Strategies, 2002.

189- Molter : The Effect of Phonemic Training and Metacognitive Strategy Instruvtion on Delayed Readers , 1994 .

190- Nobles : Concept Circle Diagrams : Ametacagnitive Learning Strategy to Enhance Meaningful Learning in the Elementary Science classroom , 1994 .

191- Ongley , Patrick , scientific fnguiry and the teaching of science , science education , VOL , 62 Issue NO., 3. A., 1978 .

192- Page. G.T. and cthers : in terational Dictionary of education Great Britain , Auch or press , 1977 .

193- Paris, M. and wino grad, A. Dictionary of educational 3rd McGraw hill book, New York, 1990.

194- Romainvill,R. The avail thinking (2nd) Edition, N.Y. Harper & Row Pudcon, 1994.

195- Sternbery, R.Creative G. Fetidness A multivariate investment Approach, vol. 37, no. 1986.

196- Schmeck, R. children's thinking, New jersey; prentice hell book 60. New York, 1998.

197- Streib, J. History and gsis of gvitical thinking . D.A.I.) Vol 15. No. 1993.

198- Schoefeld, D.H. tearning theories; An educational Perspective, New Jersey; Prentice hell, Inc.2000.

199- Scanell , D. Testing and Measurement in the class room , Boston , 1975 .

200- Scannell , D.testing and measurement in the classroom Boston , Houghton .1975.

201- Statenent , siella. Peer teaching and ground work , English Language , Chicago . merrlam G.O. VOL. INO.13 . 2000.

202- Wenden, A, An introduction to meta cognitive know ledge and belief in language leaving: beyond the basics, system, 1999.

203- Webster's third , New , International dicrioinovy of English Langage in bird with serer langaaged ictionary chicage , williaw , Beurow , 1971.

204- Wheeler and Ryan . Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitude and achievement of elementary school students engead in social studies. January .

ص
ص
ص

الملاحق

قق
قق
ةة

ملحق (١)

أعمار طلبة مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر
١	٢٥٠	٢٢	٢٦٣	١	٢٤٢	٢١	٢٥٨
٢	٢٦١	٢٣	٢٤٨	٢	٢٤٢	٢٢	٢٢٨
٣	٢٤٨	٢٤	٢٦٨	٣	٢٦٤	٢٣	٢٤١
٤	٢٣٦	٢٥	٢٥٢	٤	٢٣٥	٢٤	٢٣٤
٥	٢٤٢	٢٦	٢٤٨	٥	٢٣٥	٢٥	٢٧٥
٦	٢٤١	٢٧	٢٩٩	٦	٢٦٠	٢٦	٣٠٦
٧	٢٤٥	٢٨	٢٥١	٧	٢٤٣	٢٧	٢٤٩
٨	٢٣٦	٢٩	٢٧٠	٨	٢٦٠	٢٨	٢٨٩
٩	٢٢٩	٣٠	٣٠٣	٩	٢٣٣	٢٩	٢٧٩
١٠	٢٧٤	٣١	٢٣٨	١٠	٢٣٩	٣٠	٢٥٢
١١	٢٤٠	٣٢	٢٤٩	١١	٢٣٧	٣١	٢٦٣
١٢	٢٥٨	٣٣	٢٤٤	١٢	٢٧٥	٣٢	٢٦٦
١٣	٣١١	٣٤	٢٤٢	١٣	٢٧٠	٣٣	٢٥٧
١٤	٢٧١	٣٥	٣٠٤	١٤	٣٢٤	٣٤	٢٦٢
١٥	٢٤٢	٣٦	٢٥٤	١٥	٣٨٤	٣٥	٢٦١
١٦	٢٦٠	٣٧	٢٥٧	١٦	٣٤٦	٣٦	٢٧٢
١٧	٢٣٣	٣٨	٢٦٢	١٧	٢٥٠	٣٧	٢٤٣
١٨	٢٣٤	٣٩	٢٤٦	١٨	٢٥٨	٣٨	٢٦٣
١٩	٢٧٧	٤٠	٢٤٩	١٩	٢٥٦	٣٩	٢٢٨
٢٠	٢٥٢	٤١	٢٦٣	٢٠	٢٦٢	٤٠	٢٥١
٢١	٢٧١	٤٢	٣٠٧				

ررر
ررر
،

ملحق (٢)

درجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار القبلي

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٨	٢٢	٦٩	١	٨٢	٢١	٥٠
٢	٦١	٢٣	٦٧	٢	٦٨	٢٢	٨٠
٣	٥٠	٢٤	٧٧	٣	٥٠	٢٣	٦٩
٤	٦٧	٢٥	٦٤	٤	٧٢	٢٤	٥٠
٥	٥٩	٢٦	٧٤	٥	٥٥	٢٥	٧١
٦	٦٤	٢٧	٨٢	٦	٥٠	٢٦	٧١
٧	٥٢	٢٨	٨٣	٧	٦١	٢٧	٥٠
٨	٧١	٢٩	٦٥	٨	٦٥	٢٨	٥١
٩	٦٠	٣٠	٦١	٩	٥٦	٢٩	٧٦
١٠	٥٠	٣١	٨٣	١٠	٧٤	٣٠	٥٠
١١	٦٧	٣٢	٨٢	١١	٨٦	٣١	٥٣
١٢	٩١	٣٣	٥٩	١٢	٦٨	٣٢	٧٧
١٣	٦٤	٣٤	٧٠	١٣	٦٨	٣٣	٦٥
١٤	٥٦	٣٥	٨٨	١٤	٦٣	٣٤	٦١
١٥	٦٣	٣٦	٦٥	١٥	٧٢	٣٥	٦١
١٦	٧٥	٣٧	٥٦	١٦	٥٩	٣٦	٧٤
١٧	٥٥	٣٨	٧٤	١٧	٥٠	٣٧	٨٢
١٨	٦٤	٣٩	٨٦	١٨	٥٦	٣٨	٨٣
١٩	٦٥	٤٠	٥٣	١٩	٥٥	٣٩	٦٥
٢٠	٥٧	٤١	٧٧	٢٠	٥١	٤٠	٦١
٢١	٦٥	٤٢	٥٠				

ش
ش
ش

ملحق (٣)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٧	٢٢	٤٠	١	٤٣	٢١	٣٧
٢	٣٨	٢٣	٣٥	٢	٤٦	٢٢	٣٧
٣	٣٦	٢٤	٣٣	٣	٤٥	٢٣	٣٨
٤	٤١	٢٥	٤٠	٤	٤٦	٢٤	٣٥
٥	٣٧	٢٦	٣٧	٥	٣٤	٢٥	٣٨
٦	٤٠	٢٧	٣٥	٦	٣٣	٢٦	٣٧
٧	٣٥	٢٨	٣٣	٧	٣٤	٢٧	٣٧
٨	٣٧	٢٩	٤٥	٨	٣٧	٢٨	٣٥
٩	٣٧	٣٠	٣٧	٩	٣٤	٢٩	٤٠
١٠	٣٢	٣١	٣٢	١٠	٣٩	٣٠	٣٩
١١	٣٦	٣٢	٣٤	١١	٣٨	٣١	٤١
١٢	٥٥	٣٣	٣٧	١٢	٣٨	٣٢	٤٥
١٣	٣٩	٣٤	٤٣	١٣	٣٤	٣٣	٣٩
١٤	٣٥	٣٥	٤٥	١٤	٣٨	٣٤	٥٤
١٥	٣٢	٣٦	٣٧	١٥	٣٩	٣٥	٣٥
١٦	٤٥	٣٧	٣٤	١٦	٣٥	٣٦	٥٥
١٧	٣٥	٣٨	٣٩	١٧	٣٧	٣٧	٣٩
١٨	٣٨	٣٩	٣٨	١٨	٥٠	٣٨	٣٥
١٩	٣٤	٤٠	٣٨	١٩	٣٩	٣٩	٣٢
٢٠	٢٩	٤١	٣٤	٢٠	٣٨	٤٠	٤٥
٢١	٣٦	٤٢	٥٤				

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

م / إستبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة (اثر إستراتيجيةما وراء المعرفية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية) ولتحقيق متطلبات البحث صاغ الباحث الأهداف السلوكية التي ستعتمد في تدريس الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ولأنكم من ذوي الخبرة والتخصص يرجى بيان مدى ملاءمتها ، ولكم الحرية في حذف أو إضافة أو تعديل ما ترونه مناسبا .

أدامكم الله خدمة للغة ألقرآن الكريم

الباحث

محمد عبد الوهاب الدليمي

طرائق تدريس اللغة العربية

ثث
ثث
ثث

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
نشأة البلاغة العربية					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف نشأة البلاغة العربية	معرفة			
٢	يعدد الأغراض التي من اجلها نشأت البلاغة	معرفة			
٣	يعرف البلاغة لغة	معرفة			
٤	يذكر تعريف القزويني للبلاغة	معرفة			
٥	يعطي تعريفا لمصطلح البلاغة بأسلوبه الخاص	فهم			
٦	يعطي مثالا لدلالة البلاغة في ألقرآن الكريم	تطبيق			
٧	يبين فضل ألقرآن ألكريم في توجه العلماء إلى البلاغة والاعتناء بها	فهم			
٨	ينشيء فقرة تاريخية قصيرة عن البلاغة	تركيب			
٩	يستعمل الرابطة الحقيقية بين البلاغة والقراءة وبين البلاغة والتعبير في حديثه وكتابته	تركيب			
١٠	يحلل ان البلاغة العربية قد بلغت نضجها وكمالها على يد عبد القاهر الجرجاني	تحليل			
١١	يعلل دعوة عبد القاهر الجرجاني أيضاً إلى إتّباع الطريقة النفسية في تدريس البلاغة	فهم			
مدارس نشأة البلاغة					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يذكر المدرستين البلاغيتين	معرفة			
٢	يذكر تسمية السيوطي الخاصة بالمدارس البلاغية	معرفة			
٣	يذكر اعتماد أنصار المدرسة البلاغية الأدبية	معرفة			
٤	يعدد أشهر علماء المدرسة البلاغية الأدبية	معرفة			

خخ
خخ
خخ

٥	يعلل بقاء المدرسة البلاغية إلى يومنا هذا	فهم			
٦	يبين خصائص المدرسة البلاغية الأدبية	فهم			
٧	يعلل وجود الأثر الكبير للقران الكريم في نشأة المدرسة البلاغية الكلامية	فهم			
٨	يبين استعمال أنصار المدرسة البلاغية الكلامية أساليب المتكلمين في بحث الموضوعات وحصرها	تركيب			
٩	يعدد أشهر علماء المدرسة البلاغية الكلامية	معرفة			
١٠	يبين خصائص المدرسة البلاغية الأدبية	تركيب			
١١	يبين اثر الفلسفة في نشأة البلاغة وتطورها	تركيب			
١٢	يعطي مثالا للحدود الفاصلة بالمعنى الحسي الدقيق للمدرستين البلاغيتين	تطبيق			
علم البيان – نشأته – تعريفه					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف نشاة علم البيان	معرفة			
٢	يعلل نشاة علم البيان	فهم			
٣	يعطي تعريفا لعلم البيان بأسلوبه الخاص	فهم			
٤	يوضح تركيب الجملة في علم البيان	فهم			
٥	يعدد موضوعات علم البيان	معرفة			
٦	يميز بين التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية	تحليل			
٧	يحلل العبارة الآتية " ان علم البيان يقابل التصديقات في علم المنطق "	تحليل			
التشبيه – تعريفه – أركانه					
– جعل الطالب قادرا على أن :					

ذذذذ
ذذذ

١	يعرف التشبيه بوصفه لونا من ألوان البيان.	معرفة			
٢	يميز التشبيه من غيره من علم البيان.	فهم			
٣	يبين أركان التشبيه.	فهم			
٤	يصوغ تعريفا لمفهوم التشبيه بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٥	يستخدم التشبيه في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٦	يحدد الخصائص المميزة لمفهوم التشبيه.	تحليل			
٧	يعطي أمثلة جديدة للتشبيه.	تركيب			
٨	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للتشبيه.	تقويم			
٩	يضع مخططاً يبين مفهوم التشبيه.	تطبيق			
أنواع التشبيه وأغراضه					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف التشبيه المفرد وتشبيه الصورة بوصفهما لونين من ألوان التشبيه.	معرفة			
٢	يصوغ تعريفا للتشبيه المفرد بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٣	يصوغ تعريفا لتشبيه الصورة بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٤	يميز التشبيه المفرد من تشبيه الصورة.	فهم			
٥	يستخدم أنواع التشبيه في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٦	يحدد الخصائص المميزة لكل نوع من أنواع التشبيه.	تحليل			
٧	يعطي أمثلة جديدة لكل نوع من أنواع التشبيه.	تركيب			
٨	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية لنوعي التشبيه.	تقويم			

ض
ض
ض

٩	يضع مخططاً يبين نوعي التشبيه.	تطبيق			
الاستعارة – تعريفها – أركانها – أنواعها					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف الاستعارة بوصفها لوناً من ألوان المجاز.	معرفة			
٢	يبين أنواع الاستعارة.	فهم			
٣	يصوغ تعريفا للاستعارة بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٤	يوازن بين الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية.	فهم			
٥	يستخدم نوعي الاستعارة في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٦	يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة.	تحليل			
٧	يعطي أمثلة جديدة لكل نوع من أنواع الاستعارة.	تركيب			
٨	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية لكل نوع من أنواع الاستعارة.	تقويم			
٩	يضع مخططاً يبين فيه نوعي الاستعارة.	تطبيق			
الاستعارة التمثيلية					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف الاستعارة التمثيلية بوصفها لوناً من ألوان الاستعارة.	معرفة			
٢	يميز بين الاستعارة التمثيلية من غيرها في أنواع الاستعارة.	فهم			
٣	يصوغ تعريفا للاستعارة التمثيلية بأسلوبه الخاص.	تركيب			

غغ
غغ
غغ

٤	يستخدم الاستعارة التمثيلية في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٥	يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة التمثيلية.	تحليل			
٦	يعطي أمثلة جديدة للاستعارة التمثيلية.	تركيب			
٧	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للاستعارة التمثيلية .	تقويم			
٨	يضع مخططاً يبين فيه الاستعارة التمثيلية.	تطبيق			
	الكناية – تعريفها – أنواعها				
	– جعل الطالب قادرا على أن :				
١	يعرف الكناية بوصفها صورة من صور علم البيان.	معرفة			
٢	يميز الكناية من صور البيان الأخرى.	فهم			
٣	يستخدم الكناية في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٤	يحدد أركان الكناية وأنواعها .	تحليل			
٥	يعطي أمثلة جديدة للكناية.	تركيب			
٦	يوازن بين أنواع الكناية.	فهم			
٧	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للكناية.	تقويم			
٨	يضع مخططاً يبين فيه مفهوم الكناية	تطبيق			
	علم البديع – نشأته وتطوره				
	– جعل الطالب قادرا على أن :				
١	يعرف نشأة علم البديع	معرفة			
٢	يعلل نشأة علم البديع	فهم			

ظظ
ظظ
ظظ

٣	يعطي تعريفا لعلم البديع بأسلوبه الخاص	فهم			
٤	يوضح تركيب الجملة في علم البديع	فهم			
٥	يعدد موضوعات علم البديع	معرفة			
٦	يميز بين السجع والجناس والتورية	تحليل			
٧	يحلل العبارة الآتية " إن علم البديع يقابل التحسين في علم الكلام "	تحليل			
السجع					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف السجع بوصفه لونا من ألوان البديع.	معرفة			
٢	يميز السجع من غيره من المحسنات البديعية.	فهم			
٣	يصوغ تعريفا لمفهوم السجع بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٤	يحدد الخصائص المميزة للسجع بأسلوبه الخاص	تحليل			
٥	يعطي أمثلة جديدة للسجع.	تركيب			
٦	يبين أوجه الشبه بين السجع والقافية	تحليل			
٧	تذكر علامات السجع	معرفة			
٨	يصحح الغلط في جمل مغلوطة فيها تحتوي السجع	تقويم			
٩	يستخدم السجع في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
١٠	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للسجع	تقويم			
١١	يضع مخططا يبين مفهوم السجع.	تطبيق			
الجناس					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف الجناس بوصفه لونا من ألوان البديع.	معرفة			
٢	يوازن بين الجناس التام والجناس غير التام .	فهم			

٣	يصوغ تعريفا لمفهوم الجناس بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٤	يميز الجناس من غيره من المحسنات البديعية.	فهم			
٥	يحدد الخصائص المميزة للجناس.	تحليل			
٦	يعطي أمثلة جديدة للجناس.	تركيب			
٧	يستخدم الجناس في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٨	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للجناس.	تقويم			
٩	يضع مخططا يبين مفهوم الجناس.	تطبيق			
الطباق والمقابلة					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف الطباق والمقابلة بوصفهما لونين من ألوان البديع.	معرفة			
٢	يصوغ تعريفا لمفهوم الطباق ومفهوم المقابلة بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٣	يميز الطباق والمقابلة من سوأهما من المحسنات البديعية	فهم			
٤	يميز طباق الإيجاب من طباق السلب.	فهم			
٥	يعطي أمثلة جديدة للطباق والمقابلة.	تركيب			
٦	يحدد الخصائص المميزة لكل من مفهومي الطباق والمقابلة.	تحليل			
٧	يستخدم مفهومي الطباق والمقابلة في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٨	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية	تقويم			

	للطباق والمقابلة.				
٩	يضع مخططا يبين مفهومي الطباق والمقابلة.	تطبيق			
التورية					
– جعل الطالب قادرا على أن :					
١	يعرف التورية بوصفها لونا من ألوان البديع.	معرفة			
٢	يصوغ تعريفا لمفهوم التورية بأسلوبه الخاص.	تركيب			
٣	يميز التورية من غيرها من المحسنات البديعية.	فهم			
٤	يستخدم التورية في تعبيره الشفهي والكتابي استخداما صحيحاً.	تطبيق			
٥	يحدد الخصائص المميزة للتورية.	تحليل			
٦	يعطي أمثلة جديدة للتورية.	تركيب			
٧	يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للتورية.	تقويم			
٨	يضع مخططاً يبين مفهوم التورية.	تطبيق			

ج
ج
ج

ملحق (٥)

أسماء الخبراء (بحسب الألقاب والحروف الهجائية) الذين استعان بهم الباحث في هذا البحث

ت	المرتبة العلمية والاسم	مكان العمل	الاختصاص	الأهداف السلوكية	التدريسية الخطط	الاكتساب اختبار	اختبار التذوق	اختبار معالجة المعلومات
١	**أ.د. سعد علي زاير**	كلية التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
٢	**أ.د. صاحب عبد مرزوك**	كلية التربية – ابن رشد	إرشاد وتوجيه	X		X		X
٣	**أ.د. صفاء حبيب كرمة**	كلية التربية – ابن رشد	قياس وتقويم	X		X	X	X
٤	**أ.د.فاروق خلف العزأوي**	الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X		X
٥	**أ.د. قصي محمد لطيف السامرائي**	جامعة تكريت–كلية التربية	طرائق تدريس التاريخ	X	X	X		X
٦	**أ.د. مثنى علوان الجشعمي**	جامعة ديإلى– كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
٧	**أ.د. مقداد إسماعيل الدباغ**	كلية التربية – ابن رشد	فلسفة التربية	X	X	X		X
٨	**أ.م.د. حاتم طه ياسين السامرائي**	الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
٩	**أ.م.د حسن خلباص الزاملي**	كلية التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
١٠	**أ.م.د. داوّد عبد السلام**	كلية التربية – ابن رشد	مناهج وطرائق عامة	X	X	X	X	X
١١	**أ.م.د. سعد محمد جبر**	الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
١٢	**أ.م.د. شذى عادل فرمان**	كلية التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة الكردية	X	X	X		X
١٣	**أ.م.د ضياء عبد الله احمد**	كلية التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
١٤	**أ.م.د. علي محمد العبيدي**	الجامعة المستنصرية كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	X	X	X	X	X
١٥	**م.د خالد جمال جاسم**	كلية التربية – ابن رشد	قياس وتقويم	X	X	X	X	X

ددد
ددد

ملحق (٦)

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

م / إستبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة (اثر إستراتيجيةما وراء المعرفية في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية) ولتحقيق متطلبات البحث اعد الباحث عددا من الخطط التدريسية التي سيعتمد عليها في تدريس الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ولأنكم من ذوي الخبرة والتخصص يرجى بيان مدى ملاءمتها ، ولكم الحرية في حذف أو إضافة أو تعديل ما ترونه مناسبا .

أدامكم الله خدمة للغة ألقرآن الكريم

الباحث

محمد عبد الوهاب الدليمي

طرائق تدريس اللغة العربية

ةةةةة

ةةة

خطة أنموذجية لتدريس موضوع الجناس باستعمال الطريقة الاعتيادية

الصف والشعبة : الأول **الموضوع : الجناس**

اليوم والتاريخ : المادة : البلاغة والتطبيق

الحصة :

الأهداف العامة :

١- تمكين المتعلم من استخدام اللغة في نقل أفكاره إلى غيره بطريقة تسهل عليه الإدراك والتمثيل .

٢- تنمية قدرة المتعلم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتذوق ما فيها من جمال .

٣- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من خلال النصوص الأدبية وتقدير الصور الأدبية فيها ونقدها .

الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف الجناس بوصفه لوناً من ألوان البديع .

٢- يوازن بين الجناس التام والجناس غير التام .

٣- يصوغ تعريفاً لمفهوم الجناس بأسلوبه الخاص .

٤- يميز الجناس من غيره من المحسنات البديعية .

٥- يحدد الخصائص المميزة للجناس .

٦- يعطي أمثلة جديدة عن الجناس .

٧- يستخدم الجناس في تعبيره الشفهي والكتابي استخداماً صحيحاً .

٨- يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للجناس .

٩- يضع مخططاً يبين فيه مفهوم الجناس .

ووو
ووو

الوسائل التعليمية :

١- كتاب البلاغة والتطبيق .

٢- السبورة وحسن استعمالها .

٣- القلم الملون والاعتيادي .

خطوات الدرس :

أولا : التمهيد :

المدرس: بيّنا في الدرس السابق لوناً من ألوان البديع هو ؟

طالب : السجع : وهو توافق الفواصل في الحرف الأخير منها .

المدرس: وما الفاصلة ؟

طالب : هي اللفظة الأخيرة من الفقرة .

المدرس: من يأتي بمثال على ذلك ؟

طالب : قال تعالى : ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ*اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ *عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)).

هنا حرف القاف في خلق وعلق وحرف الميم في الأكرم، بالقلم ، يعلم.

المدرس: درسنا لهذا اليوم لون آخر من ألوان البديع هو الجناس .

ثانياً : عرض القاعدة وتفصيلها

أ- كتابة القاعدة على السبورة .

الجناس : تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى وهو نوعان :

-الجناس التام تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى ويشترط بالألفاظ ان تكون متشابهة في عدد الحروف ، نوعها ، ترتيبها ، شكلها ، وحركتها .

-الجناس غير التام تماثلها في ثلاثة من الأركان الأربعة .

ب-تحليل القاعدة وذلك بالتمثيل لها لغرض توضيحها وإدراكها من قبل ألطلاب .

أ ب

زززز
زززز

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَّاعَةُ يُقْسِمُ ٱلْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا۟ غَيْرَ سَاعَةٍ ۚ كَذَٰلِكَ كَانُوا۟ يُؤْفَكُونَ ﴿٥٥﴾ ﴾ الروم: ٥٥

قال الشاعر في رثاء طفلة يحيى

وسميتة يحيى ليحيا فلم يكن

إلى رد امر الله فيه سبيل

—وقال آخر :

لو زارنا طيف ذات الخال أحيانا

ونحن في حفر الأجداث أحيانا

- ((قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍۭ بِنَبَإٍ يَقِينٍ ﴿٢٢﴾ ﴾ النمل: ٢٢))

- قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ ﴿٢٢﴾ ﴾ القيامة: ٢٢

– قال الرسول الكريم (صلى اله عليه واله وسلم "

اللهم اعط منفقا خلفا ، واعط ممسكا تلفا")

– قال الرسول الكريم(صلى الله عليه واله وسلم) :"

اللهم كما حسنت خلقي ، فحسن خلقي")

–قال الشاعر:

من بحر جودك اغترف

وبفضل علمك اعترف

المثال الأول من الطائفة أ – قال تعالى : ((ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة)) .(الروم : الاية ٥٥)

التحليل البلاغي : الكلام على لسان المجرمين الذين جاءوا يوم القيامة بذنوبهم حيث يسألون عن مدة مكوثهم في الحياة والممات ولشدة هول يوم الحساب يقسمون بأنهم ما لبثوا غير ساعة .

- من النص السابق نلاحظ اختلاف اللفظة (الساعة) التي وردت مرتين في النص ففي الأولى تدل على يوم القيامة أما في الأخرى ؟
- طالب : تدل على الزمن أي (٦٠) دقيقة .
- المدرس: إذن فقد تماثلت الألفاظ في النطق واختلفت في المعنى وهذا ما نسميه ؟

طالب : الجناس ويسمى تاما لأنه تشابه في أربعة أركان هي :

طالب آخر : عدد الحروف ، ونوعها ، وترتيبها ، وشكلها أو رسمها .

وهكذا مع بقية الأمثلة في المجموعة الأولى (الجناس التام) .

المدرس: بعد ان تعرفنا على الجناس التام سوف نتناول نوعاً آخر من الجناس وهو ؟

طالب : الجناس غير التام .

المدرس : انظروا إلى الأمثلة في الطائفة (ب) ماذا تستنتجون .

طالب : في الآية الكريمة ((وجئتك من سبأ بنبأ يقين))

هنا سبأ ونبأ اختلفتا في الحرف الأول السين والنون وبهذا خالفت الشروط لتكون تامة .

وهكذا تعالج بقية الأمثلة

ثالثاً : التقويم :

كتابة بعض الأمثلة ليوازن ألطلاب بين نوعي الجناس وإعطاء أمثلة أخرى من أدبياتهم .

ططط

خطة أنموذجية لتدريس موضوع الجناس باستعمال إستراتيجية ما وراء المعرفة

الصف والشعبة : الأول **الموضوع : الجناس**

اليوم والتاريخ : المادة : البلاغة والتطبيق

الحصة :

الأهداف العامة :

١- تمكين المتعلم من استخدام اللغة في نقل أفكاره إلى غيره بطريقة تسهل عليه الإدراك والتمثيل .

٢- تنمية قدرة المتعلم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتذوق ما فيها من جمال .

٣- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من خلال النصوص الأدبية وتقدير الصور الأدبية فيها ونقدها .

الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف الجناس بوصفه لوناً من ألوان البديع .

٢- يوازن بين الجناس التام والجناس غير التام .

٣- يصوغ تعريفاً لمفهوم الجناس بأسلوبه الخاص .

٤- يميز الجناس من غيره من المحسنات البديعية .

٥- يحدد الخصائص المميزة للجناس .

٦- يعطي أمثلة جديدة عن الجناس .

٧- يستخدم الجناس في تعبيره الشفهي والكتابي استخداماً صحيحاً .

٨- يبين وجهة نظره النقدية إزاء القيمة الجمالية للجناس .

٩- يضع مخططاً يبين فيه مفهوم الجناس .

الوسائل التعليمية :

يي
يي

١- السبورة وحسن استعمالها .

٢- القلم الملون والاعتيادي .

خطوات الدرس :

أولا : التمهيد :

المدرس: بيّنا في الدرس السابق لوناً من ألوان البديع هو ؟

طالب : السجع : وهو توافق الفواصل في الحرف الأخير منها .

المدرس: وما الفاصلة ؟

طالب : هي اللفظة الأخيرة من الفقرة .

المدرس: من يأتي بمثال على ذلك ؟

طالب : قال تعالى : ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ*اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ *عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)).((سورة العلق :١-٤))

هنا حرف القاف في خلق وعلق وحرف الميم في الأكرم، بالقلم ، يعلم.

المدرس: درسنا لهذا اليوم لون آخر من ألوان البديع هو الجناس .

ثانيا : تحديد المشكلة :

المشكلة في هذا الدرس هي استخراج الجناس وتمييزه من بين الموضوعات البلاغية في الايات القرآنية والابيات الشعرية والكلام المنثور .

يساعد المدرس طلبته في تحديد المشكلة بنحو دقيق من طريق توجيه عدد من الأسئلة التي تتعلق بالجناس بحيث تضم **متغيرات الموقف أو القضية** .

المدرس: ما الجناس برأيكم ؟

طالب : الجناس تماثل في الألفاظ .

طالب آخر : التماثل يشمل النطق في الألفاظ .

طالب آخر : الجناس اختلاف في المعنى .

المدرس : جيد إذن يمكن تحديد مشكلة الدرس بالسؤال الآتي :

كك
كك
– هل يشترط في الألفاظ التي تتماثل في اللفظ تختلف في المعنى ان تكونكك، متشابهة في عدد الحروف ، ونوعها ، وترتيبها ، وشكلها ، وحركتها . حتى نستطيع ان نطلق عليها اسم الجناس ؟

دور المدرس :

يمكن أن يتحدد دور المدرس بالآتي :

١– اختيار الموضوع

٢– قراءة المشكلة وتيسيرها أمام ألطلبة والتأكد من استيعابها .

٣– تحديد مجال الموضوع من ألطلبة بمساعدته .

٤– تحديد المفاتيح الأساسية في المشكلة .

دور الطالب

ويقوم ألطلبة في هذه المرحلة بممارسة الأداءات التالية

١– قراءة الموضوع قراءة مفهومة.

٢– تحليل الموضوع إلى عناصره

٣– تحديد الفرق بين الجناس التام وغير التام .

٤– تعرف الحكمة من وراء هذا التمييز .

المؤشرات النوعية

يقوم المدرس بتدريب طلبته وذلك بأن يصلوا معيار النوعية أو الأمارة أو الإشارة التي تدلل على وصولهم إلى الدرجة المناسبة من المهارة في هذه المرحلة حين يظهرون الفهم المتضمن :

١– الجناس نوع من أنواع الفنون الأدبية

٢– وجوب معرفة الجناس وأنواعه

٣– إجراء التمييزات الآتية :

– الكلمة ، الحرف ، الحركة

٤- تعداد فنون البلاغة

٥- الصلاة يتطلب توافر شروط معينة

٦- تحديد الموضوع بصياغة خبرية دقيقة

ثالثا : الربط بين عناصر المشكلة :

الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها، وخبرات التعلم السابقة: وتتمثل هذه المرحلة في تحديد الإطار المعرفي الذي تدور ضمنه المشكلة، ومعالجتها كذلك. ويتحدد إطار المشكلة الجناس ويمكن أن يقوم المدرس بالممارسات المحددة إزاء ذلك. بإعطاء الأمثلة وكتابتها على السبورة لغرض التوضيح وإدراك المعنى من ألطلبة .

أ ب

قال تعالى : ((وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يقسم الْمُجْرِمُونَ ما لبثوا غير ساعة))

قال الشاعر في رثاء طفلة يحيى

وسميتة يحيى ليحيا فلم يكن

إلى رد امر الله فيه سبيل

—وقال آخر :

لو زارنا طيف ذات الخال أحيانا

ونحن في حفر الأجداث أحيانا

– قال تعالى : ((وجئتك من سبأ بنبأ يقين))

– قال تعالى : ((وجوه يومئذ ناضرة إلى ربها ناظرة))

– قال الرسول الكريم (صلى اله عليه واله وسلم) " اللهم اعط منفقا خلفا ، واعط ممسكا تلفا"

– قال الرسول الكريم(صلى الله عليه واله وسلم) :" اللهم كما حسنت خلقي ، فحسن خلقي")

–قال الشاعر:

من بحر جودك اغترف

وبفضل علمك اعترف

المثال الأول من الطائفة أ – قال تعالى : ((ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة)) .

ممم
ممم
التحليل البلاغي : الكلام على لسان المجرمين الذين جاءوا يوم القيامة بذنوبهم حيث يسألون عن مدة مكوثهم في الحياة والممات ولشدة هول يوم الحساب يقسمون بأنهم ما لبثوا غير ساعة .

- من النص السابق نلاحظ اختلاف اللفظة (الساعة) التي وردت مرتين في النص ففي الأولى تدل على يوم القيامة أما في الأخرى ؟
- طالب : تدل على الزمن أي (٦٠) دقيقة .
- المدرس : إذن فقد تماثلت الألفاظ في النطق واختلفت في المعنى وهذا ما نسميه ؟

طالب : الجناس ويسمى تاما لأنه تشابه في أربعة أركان هي :

طالب آخر : عدد الحروف ، ونوعها ، وترتيبها ، وشكلها أو رسمها .

وهكذا مع بقية الأمثلة في المجموعة الأولى (الجناس التام) .

المدرس : بعد ان تعرفنا على الجناس التام سوف نتناول نوعاً آخر من الجناس وهو ؟

طالب : الجناس غير التام .

المدرس : انظروا إلى الأمثلة في الطائفة (ب) مإذا تستنتجون .

طالب : في الآية الكريمة ((وجئتك من سبأ بنبأ يقين))

هنا سبأ ونبأ اختلفتا في الحرف الأول السين والنون وبهذا خالفت الشروط لتكون تامة .

وهكذا تعالج بقية الأمثلة

دور المدرس:

١- أن يساعد ألطلبة على تحديد الإطار الذهني الذي يستحضرونه ، والمجال الخبراتي المتوافر لديهم ، ومما يجعل الإطار الذهني والمجال الخبراتي أكثر تهيئة،

أن يطلب من ألطلبة تعداد المنبهات التي يدور حولها الموضوع التماثل ، والاختلاف ، والنطق ، والحرف ، والكلمة ، والحركة ، ...

٢- أن يساعد ألطلبة على إيجاد العلاقة بين المفاهيم الآتية

التماثل – الاختلاف

النطق – الكلام

الحرف – الكلمة

الحرف – الحركة

التماثل – الاختلاف – المعنى

التماثل – الاختلاف – المعنى – النطق – الكلام

دور الطالب

يتوقع من الطالب ممارسة أدوار فاعلة ونشطة في تنظيم الموقف والخبرة ، ويمكن أن يتمثل هذا الدور بممارسات وأداءات منها :

١- الحصول على المعرفة المرتبطة بالعلاقة بين متغيرات التماثل – الاختلاف – المعنى – النطق – الكلام

٢- تحديد العلاقات بما لديه من معرفة بين عناصر المشكل

٣- ترتيب عناصر المشكلة المتضمنة على وفق أحداث متتابع

٤- إعطاء أمثلة مناسبة

٥- تعيين الجناس من أمثلة جديدة توجه إليه

٦- تمييز نوع الجناس

٧- تعرف شروط الجناس

المؤشرات النوعية

ويتمثل في انعكاس فهم ألطلبةواستيعابهم للموضوع وتفاعلهم معه ، واستحضار العلاقة حين يعكسون ذلك بصورة إيجابيةعلى صورة نتائج محددة وهي :

١- الربط بين الموضع الحالي والموضوعات السابقة

س
س

٢- ذكر العلاقة بين متغيرات المشكلة

٣- ذكر العلاقة بين أجزاء من متغيرات المشكلة

٤- ذكر المغزى الضمني البعيد من وضع العناصر في المشكلة على ما جاءت به الأمثلة المعروضة

رابعا : تعداد الإبدال والحلول الممكنة :

والمقصود بالإبدال الحلول المؤقتة التي توضع على صورة فرضيات والفرضية عبارة عن جملة خبرية تصف العلاقة بين متغيرين ويمكن توضيح هذه المرحلة من مهارة حل المشكلة على وفق دور المدرس ودور الطالب .

دور المدرس

يتوقع من المدرس أن يتحقق من مجموعة من الأشياء هي :

١- توفر الخبرات اللازمة

٢- توفر الأسلوب الذهني للمعالجة لدى ألطلبة

٣- توفر آلية صياغة الفرض

٤- توفر المعارف الضرورية لتكون مصدراً لبناء فرضية

٥- توزيع ألطلبة على وفق مجموعات

٦- التأكد من استيعاب ألطلبة لمعايير بناء فرض مناسب

دور الطالب

ويتوقع من ألطلبة حين تتوافر لديهم الخبرات والمعارف وأساليب المعالجة الذهنية أن يصلوا إلى مهارات متعلقة بموضع الدراسة: الجناس أن يصلوا إلى: بناء فروض توضح العلاقة بين متغيرات الموضوع وهي :

هناك علاقة بين متغيرات الموضوع وأنواعه .

عع
عع
ءء

إن التماثل أو الاختلاف شرط أساسي في تكوين فن الجناس .

المؤشرات النوعية

ويمكن ذكر عدد من المؤشرات النوعية الإيجابية التي تعبر عن توافر الكفاية للسيطرة عليها بهذه المهارة الجزئية من مهارات حل المشكلة وهي

١- صياغة فروض دقيقة توضح العلاقة بين متغيرات المشكلة

٢- تحقيق حالة التوازنالمعرفي عند صياغة الفرض الدقيق

٣- ذكر عدد من العلاقات بين متغيرات المشكلة

خامسا : التخطيط لإيجاد الحلول

وتتضمن هذه العملية توفير المواد والمراجعوالمصادر المعرفية والبشرية والجزائية للطلبة للتعامل معها، وتوفير المناخ الذييساعد ألطلبة على بناء خطة عمل لتنفيذ مشروع اختبار الفروض التي تم بناؤها فيالمرحلة السابقة .

دور المدرس

ويمكن التنويه بدور المدرس التنظيمي لهذهالمرحلة إذ يتوقع من المدرس الذي يخطط لتدريب طلبته في المرحلة الأساسية لتحقيق مهارة حل المشكلة ضمن درس الجناس ويتلخص دور المدرس بما يأتي :

١- مساعدة ألطلبة على تحديد مجال المعرفة والخبرة المتوافرة لدى ألطلبة .

٢- مساعدة ألطلبة على أن بيان العلاقة بين المتغيرات في الجناس ضمنأداءات نفس حركية يؤديها ألطلبة

٣- إعداد المواد اللازمة للتفاعل والتخطيط لعملية التجريب والتحقيق والاختبار

دور الطالب

يقوم ألطلبة بأنفسهم في بناءخطة لإجراء عملية التجريب والتحقق ويتوقع من ألطلبة أن يحددوا أموراً مهمة بهدف نجاح هذه المهمة وهي

١- فقرات توضح ترتيبات الجناس

ف
ف
ف

٢- بعض الأمثلة التيتشرح الجناس

٣- بناء مخطط لموضوع الجناس بحسب ترتيب معين

مؤشرات نوعية

يمكن التأكد من توافر أجزاء المهارة وتحققها لدىألطلبة إذا ما أظهر ألطلبة الأداءات المحددة المتعلقة بهذه المرحلة وهي:

١- بناء مخطط للفروض إن قبلت أو رفضت

٢- تهيئة الظروف المناسبة للإجراء والاختبار المتحقق

سادسا : عرض القاعدة وتفصيلها

كتابة القاعدة على السبورة .

الجناس : تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى وهو نوعان :

- الجناس التام تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى ويشترط بالألفاظ ان تكون متشابهة في عدد الحروف ، نوعها ، ترتيبها ، شكلها ، وحركتها .

- الجناس غير التام تماثلها في ثلاثة من الأركان الأربعة .

سابعا : التقويم

كتابة بعض الأمثلة ليوازن ألطلاب بين نوعي الجناس وإعطاء أمثلة أخرى من أدبياتهم .

ملحق (٧)

اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصورته النهائية :

س١- اختر الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الفقرات الآتية :

١- قال الشاعر :

الأمُّ مدرسةٌ إذا أعددتَها أعددَت شَعباً طَيب الأعراقِ

التشبيه في هذا البيت هو :

(أ) مفرد

(ب) مفصل

(ج) مجمل

(د) بليغ

٢- قال رسول الله ﷺ :

ص
ص
ص

((إنّ المنبتَ* لا أرضَاً قَطع ، ولا ظَهراً أبقى))

في الحديث استعارة :

(أ) مكنية

(ب) مجردة

(ج) تصريحية

(د) تمثيلية

٣- قال دعبل الخزاعي :

لا تَعجبي يا سَلما من رجلٍ ضحكَ المشيبُ برأسهِ فبكى

في هذا البيت :

(أ) جناس

(ب) طباق

(ج) تورية

(د) مقابلة

٤- أحضر درس البلاغة ولا أحضر درس التاريخ

(أ) هذا الطباق طباق سلب.

(ب) لا يوجد طباق .

(ج) هذا الطباق طباق إيجاب.

(د) الطباق هنا طباق مقابلة.

٥- نوع الصورة البلاغية في قولة تعالى ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ۞ اللَّهُ الصَّمَدُ ۞ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۞ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ۞ ﴾ سورة الاخلاص (١-٤)

(أ) تشبيه

(ب) مجاز مرسل

(ج) سجع

(د) طباق

٦- نجد الاستعارة المكنية في قولنا:

(أ) قاتلت السماء أعداءنا.

(ب) زرع الفلاح أرضه.

(ج) ارتقى البدر ليلق خطبة.

(د) عاد الرجل إلى عمله.

٧- قال الرسول ﷺ "الخيلُ معقودٌ بنواصِيها الخيرُ إلى يومِ القيامةِ" في الحديث الشريف:

(أ) تورية

(ب) استعارة

(ج) جناس تام

(د) جناس ناقص

٨- يُذكرني طُلوعُ الشمسِ صخراً واذكرُه لكلِ غروبِ شمسِ

---

* المنبت : الذي يحمل الدابة فوق ما لا تطيق من جهد

قق
قق
ةة

في البيت الشعري:

(أ) سجع
(ب) طباق إيجاب
(ج) جناس تام
(د) تشبيه

٩- إنما مصعبُ شهابٌ مِنَ اللهِ تَجلتْ عَن وجههِ الظلماءُ

وجه التشبيه بين مصعب وشهاب:

(أ) القوة وإثارة الرعب في قلوب الأعداء.
(ب) الضوء الجميل المنبعث في الشهب.
(ج) الظلام الذي لا تمزقه الشهب.
(د) الاحتراق بتأثير شيء آخر.

١٠- طباق الإيجاب هو:

(أ) الألفاظ المتضادة من دون نهي أو نفي.
(ب) الألفاظ المتضادة مع النفي.
(ج) الألفاظ المتفقة باللفظ والمعنى.
(د) الألفاظ المتجانسة مع النهي.

١١- أين تجد الكناية عن صفة في الآبيات الآتية:

(أ) سائل العلياءُ عَنا وألزمانا هَل خَفَرنا ذمة مذ عرفانا؟
(ب) يا نائح الطلح اثباه عوادينا نأسى لواديك أم تشجى لوادينا؟
(ج) أنت الكريم ولا يليق تكرماً أن يعبر الندماء دور الكأس
(د) عش هكذا في علو أيها العلم فإننا بك بعد الله نعتصم

١٢- (أنتَ قَمَرُ الزمانِ تَطلُ عَلَينا) نجد في هذه الجملة:

(أ) تورية
(ب) تشبيه
(ج) طباق
(د) جناس غير تام

١٣- (أسيرُ وقَلبي في العراقِ أسيرُ)

(أ) أسير الأولى من السير، وأسير الثانية من السير أيضاً فهو جناس غير تام.
(ب) أسير الأولى من السير، وأسير الثانية من الأسر فهو جناس تام.
(ج) أسير الأولى من الأسر، وأسير الثانية بمعنى السير.
(د) لا يوجد جناس بين أسير وأسير.

١٤- الشعب العراقي كنخيل العراق باسق وخالد

(أ) تشبيه تمثيلي
(ب) التشبيه مفرد
(ج) استعارة مكنية

(د) كناية

١٥- قال علي بن الجهم في مدح أحد الخلفاء (أنتَ كَالكلبُ في حِفاظِكَ للودِّ)

(أ) أنت مشبه به ووجهه الشبه الوفاء وأداة الشبه محذوفة.

(ب) لا يوجد تشبيه.

(ج) المشبه به محذوف.

(د) الكلب مشبه به، وأنت المشبه والكاف أداة تشبيه والوفاء وجه الشبه.

١٦- توافق الفواصل في الحرف الأخير من الكلمات يعني:

(أ) الجناس

(ب) التورية

(ج) السجع

(د) الطباق

١٧- الجناس غير تام هو:

(أ) تماثل لفظتين في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وحركتها.

(ب) تماثل لفظتين في ثلاثة من الشروط السابقة، واختلافها في واحد.

(ج) تماثل بين لفظتين في شرطين، واختلافها في شرطين.

(د) تماثل لفظتين في شرط واحد من الشروط السابقة، واختلافها في ثلاثة.

١٨- قول الشاعر (يَمرُ بي كُلَ وقتٍ وكُلَما مرّ يَحلو) فيه:

(أ) المعنى القريب يمر قبل وقت وكلما مر أجده حلواً والمعنى البعيد أنه (يمر) بمعنى المرور، في حين (مر) بمعنى أصبح مراً.

(ب) المعنى القريب عندما يمر يصبح حلواً، وعندما يصبح فهو لا يمرُّ.

(ج) يمر بمعنى المرور (فعل مضارع) و(مر) بمعنى المرور (فعل ماضٍ).

(د) التورية في (كل وقت) و(كلما مرّ).

١٩- قال تعالى ﴿ مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة ٢٦١) في هذه الآية الكريمة نوع من انواع التشبيه هو:

(أ) مجمل

(ب) مرسل

(ج) ضمني

(د) مؤكد

٢٠- قال رسول الله ﷺ: (اللهُمَ أني أعوذُ بِكَ من علمٍ لا يَنفَعُ، وقَلبٍ لا يَخشعُ، ودعاءٍ لا يسمعُ، ونفسٍ لا تَشبعُ) في الحديث صورة من صور البديع هي:

(أ) سجع

(ب) جناس تام

(ج) استعارة

(د) طباق

٢١- قال الرسول ﷺ (لا ضَرر ولا ضِرارَ) في هذا الحديث صورة من صور البديع هي :

(أ) سجع
(ب) جناس تام
(ج) جناس غير تام
(د) طباق

٢٢- قال الإمام علي عليه السلام (أما بعد فإن الدُنيا قَد أدبَرَت وأذنَت بوداعٍ ، وأنَ الآخرةَ قَد أقبَلتْ وأشرَفت بالاطلاعِ). في هذا القول فن من فنون البلاغة :

(أ) طباق
(ب) مقابلة
(ج) جناس
(د) سجع

٢٣- قال الشاعر:

ما أحسَن الدينُ والدنيا إذا اجتَمعا وأصبحَ الكفرُ والإفلاسُ بالرجلِ

في البيت بديع نوعه:

(أ) جناس
(ب) مقابلة
(ج) طباق
(د) سجع

٢٤- قال المتنبي يصف دخول رسول الروم على سيف الدولة الحمداني:

وأقبلَ يمشي في البساطِ فما درىَ إلى البحرِ يسعىَ أم إلى البدرِ يرتقي

في البيت استعارة نوعها:

(أ) تصريحية
(ب) مكنية
(ج) مرشحة
(د) مطلقة

٢٥- (إنكَ لا تُجني من الشوكِ العنبَ) في هذا القول استعارة من نوع:

(أ) تمثيلية
(ب) تصريحية
(ج) مرشحة
(د) مطلقة

٢٦- قال امرؤ القيس :

وليلٍ كموجِ البحرِ أرخى سدولهُ عليَ بأنواعِ الهمومِ ليبتلينِ

التشبيه في هذا البيت هو:

(أ) مفرد
(ب) مؤكد
(ج) صورة (تمثيلي)
(د) بليغ

٢٧- قالت الخنساء في رثاء أخيها صخر:

رفيعُ العماد طَويل النَجاد سَاد عشيَرته أمــردَا

نوع الكناية في البيت السابق هي:

(أ) عن صفة
(ب) عن موصوف
(ج) نسبة الصفة إلى الموصوف
(د) كناية عن نسبة

٢٨- العبارة التي تعد مثالاً عن الكناية عن صفة هي:

(أ) المجد بين ثوبيك والكرم ملئ برديك.
(ب) تقول العرب: فلانة نؤوم الضحى.
(ج) أنشئت مدارس كثيرة في العراق.
(د) أشكروا الله في الضراء والسراء.

٢٩- ما نوع المحسن البديعي في قولنا (عدوٌ عاقلٌ خيرٌ من صديقٍ جاهلٌ)

(أ) مقابلة
(ب) سجع
(ج) جناس
(د) طباق

٣٠- قال الشاعر: متَى يبلغُ البنيانُ يوماً تمامُه إذا كنَت تبنيهُ وغيركَ يهدمُ

في البيت صورة من صور البيان هي:

(أ) تشبيه
(ب) استعارة
(ج) كناية
(د) مقابلة

٣١- قال المتنبي :

على قدرِ أهلِ العزمِ تأتي العزائُم وتأتي على قِدر الكريُم المكارمُ

في هذا البيت:

(أ) جناس
(ب) تورية
(ج) طباق
(د) مقابلة

س٢- ضع رقم العبارة المناسبة في المجموعة (أ) أمام ما يناسبها من المجموعة (ب):

ثث
ثث
ثث

المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
١	قال تعالى: ﴿ وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا ﴾ (الكهف ٤٢)	أ	كناية عن الشيخوخة
٢	لوت الليالي كفه على العصا.	ب	كناية عن الترف.
٣	الفتاة ناعمة اليدين.	ج	كناية عن الندم.
٤	الإسلام يحث على تحرير الرقاب	د	كناية عن صفة.
٥	تفرقت كلمة القوم	هـ	مجاز علاقة جزئية.
٦	أحيا المطر الأرض بعد موتها	و	مجاز علاقة مكانية.
		ز	مجاز علاقة سببية.
		ح	مجاز علاقة حالية.

س٣- قال إبن الرومي يرثي ولده:

طواهُ الردىَ عني فأضحَى مزارهُ بعيداً على قربِ قريباً على بعدِ
لقد أنجَزتُ فيه المنايا وغيرها واخلفَت الآمالُ ما كانَ من وعدِ

ضع علامة ✓ أمام العبارة الصحيحة وعلامة × أمام العبارة الخاطئة مع تصحيح الخطأ:

(١) هناك علاقة مقابلة في الشطر الأول من البيت.
(٢) هناك علاقة مقابلة في الشطر الثاني.
(٣) بين كلمتي (وعد ووعيد) في البيت الثاني طباق.

خ خ
خ خ
خ خ

ملحق (٨)

اختبار التذوق الأدبي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار :

١- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، الهدف منها قياس التذوق الأدبي ، وفهمك وقدرتك على تطبيق ما تعلمته ، وتحليله ، وتركيبه ، المطلوب الإجابة عن الفقرات الاختبارية جميعها دون ان تترك أي فقرة منها .

٢- لا تكتب على أوراق الاختبار ، وإنما على ورقة الإجابة المرفقة مع الاختبار.

٣- فكر جيداً قبل ان تثبت الإجابة التي تعتقد بأنها صحيحة .

ذذذذ
ذذذذ

(١) قال البارودي :

وَمَن كانَ ذا نفسٍ كَنفسي تصدَعتْ لِعزتِه الدُنيا وذُلتْ لهُ الأُسدُ

– من الناحية التعبيرية

أ – إبدال كلمة (تصَدعتْ) بـ (ذلت) لتوازن المعنى .

ب – إبدال كلمة (تصَدعتْ) بـ (خضعت) ليتسق المعنى .

ج – استخدام كلمة (تصَدعتْ) صائب لقوة الكلمة التعبيرية .

د – إبدال كلمة (تصَدعتْ) بـ (انتهت) ليتكامل الوزن .

(٢) تعبر فكرة الشاعر في الأبيات الشعرية الآتية عن :

ما لا يَكونُ فلا يَكونُ بحيلةٍ أبداً وما هوَ كائنٌ سيكونُ

يسعى الذكيُ فلا ينالُ بسعيهِ حظاً ويحظى عاجزٌ ومهينُ

سيكونُ ما هو كائن في وقتهِ واخو الجهالة متعبٌ محزونُ

أ – الخوف .

ب – القلق .

ج – اليأس .

د – الهزيمة .

(٣) قال أبو العلاء المعري :

تَراني في الثلاثةِ مِنْ سجوني فلا تسألُ عَنْ الخبرِ البنيثِ

لفقدِ ناظري ولزومَ بَيتي وكونَ الروحُ في الجسمِ الخبيثِ

– في البيتين السابقين نجد إحساس الشاعر بـ :

أ – عيه وتذوقه امره نصبا وعذاباً .

ب – عيه وتذوقه امره قوة وحقيقة .

ج – عيه وتذوقه امره لفقد النظر .

د – عيه وتذوقه امره للزومه بيته .

(٤) قال ابن المعتز :

ض
ض
ض

قد ذَهبَ الناسُ وماتَ الكمالْ وصاحَ صدقُ الدهرِ أين الرجالْ ؟

هذا أبو العباسِ في نعشيهِ قوُموا أنظروا كيفَ تسيرُ الجبالْ

– من البيتين السابقين نجد ان شعر ابن المعتز تميز بـ :

أ – الخوف الشديد والخزن .

ب – التفاؤل والتشاؤم .

ج – شدة المرة وعظمة القوة .

د – الفرح والسرور .

(٥) قال الشاعر :

عرمتُ من الشَّبابِ ، وكنتُ غُصناً كما يُعرى من الوَرَقِ القضيبُ

ونُحْتُ على الشبابِ بدمعْ عيني فما نَفَع البُكاءُ ، ولا النحيبُ

فيا ليتَ الشبابَ يعودُ يوماً فأُخبرهُ بما فَعَلَ المشيبُ

– تمثل الأبيات السابقة وحدة شعرية ذات فكرة واحدة من خلال الترابط بين :

أ – البيت الأول والثاني .

ب – البيت الأول والثالث .

ج – البيت الثاني والثالث .

د – الأبيات جميعها .

(٦) قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴿١١﴾ ﴾ الرعد: ١١

– ان معنى الآية الكريمة نجدها في قول :

أ – ابن يسير :

لَمْ يَضرُها والحمدُ للهِ شيء وأنثَنتْ نحو عَزْفِ نَفْسٍ ذَهولِ

ب – أوس بن حجر :

أيتُها النفسُ أجملي جزعاً إن الذَي تَحذرَينَ قَدْ وقعَا

ج – ابن الرومي :

غغ
غغ
غغ

لولاَ علاجُ الناسَ أخلاقُهم أذنْ لفاحَ الحماَ أللازبُ

د – قال الشاعر :

إذا لاقيتِ قومي فاسأليهم كفّىَ قوماً بصاحبِهم خَبيرا

(٧) قال الشاعر :

١– شَكَونا إلى أحبابنا طُول لَيلنِا فَقَالوا لَنا : ما أقصَرَ الليل عندَنا

٢– وذلك لأن النوم يغَشى عُيُونُهمْ سِرَاعا ولا يَغشى لنا النُوم أعينُا

٣– إذا ما دنا الليلُ المضرُّ بَدي الهَوى جَزعنَا وهم يَستبِشرون إذا دَنَا

٤– فلو انَّهم كانُوا يُلاقُون مثلما نُلاقي لكانُوا في المضاجعِ مثلنا

– ان البيت الشعري الذي يتضمن الفكرة الاساس هو :

أ – الأول .

ب – الثاني .

ج – الثالث .

د – الرابع .

(٨) قال الشاعر :

أُقَبِّلُ الزَهرَ في الاغصانِ مزدهياً وما تُسوَّغُ كفَّي قطْفَ أزهارِ

جَرَّبتُ منْ غربتِي ما لستُ أحملهُ فما أكُلفُ غيري غُربةَ الدارِ

تموتُ للغُربة الأزهارِ إن قُطِفَتْ فكيف يحيا غريبُ رهنَ أسفارِ

لو كان يحملُ حِسَّ الزهرِ مُغرِب لمات كالزهرِ من هَمَّ واكدارِ

– ان القيم التي يمكن ان نستشف بها من النص السابق ؟

أ – نكران قطف الازهار ، والنصح بعدم الغربة .

ب – نكران قطف الازهار ، وتكليف الآخرين بالغربة .

ج – نكران قطف الازهار ، والنصح بالابتعاد .

د – قطف الازهار كالغربة في الأسفار .

ظظ
ظظ
ظظ

(٩) قال محمد بن بشير :

إن الأمورَ إذا ٱنسدَّت مسالكُها فالصبرُ يفتح منها كلَّ ما ٱرْتِتجا

لا تيأسَ و إن طالت مغُالَبةُ إذا استَعْنتَ بصبرٍ أن ترى فرجا

قدرَّ لرِجلكَ قبل الخطِو موضَعِها فمن علا زلقاً عن غيَّرةٍ زَلَجِا

ولاَ يغُرنكَ صَفوُ أنتَ شاربُهُ فرُبمَّا كان كالتكديرِ مُمتَزِجا

– ان الشاعر في الأبيات السابقة يحث على :

أ – الإيمان بالقدر .

ب – القتال .

ج – ترك الشدائد .

د – الصبر .

(١٠) قال المقنع الكندي :

وأنَ الذي بيني وبينَ بني أبـي وبينَ بنـي عَمـي لَمُختلفُ جدا

فأن أكلوا لحمي وفرت لَحَومهُم وان هم هَووُا غيـيَّ هويت لهمْ رشَدا

وان زَجروا طيراً بنحسٍ تُمرُّ بي زجرتُ لهم طيراً تَمُد بهم سَعْدَا

ولا أحملُ الحقدَ القديم عليهمُ وليسَ رئيس القوم من يحملُ الحقدا

– في النص السابق نجد ان الشاعر يصف وفاءه لقومه بـ :–

أ – يفخر بهم .

ب – يعاتبهم .

ج – يصبرهم

د – يمدحهم .

(١١) قال الشاعر :

بلَونا ضَرائبَ منْ قَدْ نرى فما إن رأينا لفتح ضريبا

هو المرءُ ابَدتْ له الحادثاتُ غرماً وشكاً ورأينا صليبا

تَنَقلَ في خُلقي سؤددٌ سماحاً مُرَجَّى وبأساً مَهيبا

أأأأأأأ
أأ

فالكسيفِ إن جئِتهُ صارخاً وكالبحرِ ان جئته مستثيبا

– استخدم الشاعر في الأبيات السابقة :

أ – أسلوبا جيداً من دون معاني جيدة .

ب – أسلوباً جيداً أو معاني جيدة من دون ربط .

ج – أسلوبا جيداً ضمنها معاني جيدة .

د – معاني جيدة فقط .

(١٢) أ – قال الشاعر :

فقلتُ لها أَن البكاءَ لراحَةٌ بها يشْتقي من ظنَ أن لا تلاقيا

ب – وقال شاعر :

لعلَّ اغدارَ الدمعِ يُعقبُ راحةً من الوجدِ أو يشفي نَجيَّ البلابلِ

ج – وقال شاعر :

نثرتَ فريد مدامعٍ لمَ تنْظَمِ والدَّمعُ يِحملُ بعض ثقل المُغرمِ

د – وقال الشاعر :

وإن شِفائي عَبَرةٌ مُهراقَةٌ فهل عند رسمٍ دارسٍ من مُعَولِ

– ان المعنى المشترك بين أغراض الأبيات الشعرية السابقة هو :

أ – الدموع .

ب – اللقاء .

ج – الوصال .

د – الغرام .

(١٣) قال الطغرائي :

١– حبُّ السلاَمةِ يثني عَزَمَ صاحبهِ عن المعالي ويُعري المرءَ بالكَسَلِ

٢– فإن جَنحتَ اليهِ فاتِخْذ نَفَقَاً في الارضِ أو سلماً في الجوَّ فاعِتزلِ

٣– إن العُلى حدَّثتني وهي صَادقةٌ فيما تُحَدَّثُ أنَّ العزَّ في النُقَلِ

٤– أعُللُ النفسَ بالا مالِ أرقبُها ما أضيقَ العيشَ لولا فُسحةُ الاملِ

– تناسقت الأبيات الشعرية السابقة فيما تحمله من حكمة ، ونجد البيت الشعري الأقوى هو :

أ – الأول .

ب – الثاني .

ج – الثالث .

د – الرابع .

(١٤) قال السمؤال :

١– وأن هو لم يحِملْ على النفسِ ضَمنَهاَ فليسَ إلى حُسنِ الثناءِ سبيلُ

٢– تُعيرُنا أنا قليلٌ عَديدُنِا فقلتُ لها : إنَّ الكرامُ قليلُ

٣– وما قلَّ من كانتْ بقاياهُ مثلنا شبابٌ تساما لِلعُلى وكهُولُ

٤– لنا جَبَلٌ يَمتلَّهُ مَنْ بُحِيُرهُ مَنِيعٌ يَرُد الطَرفَ ، وهو كليلُ

– ان أصدق بيت شعري تعبيراً عن أحساس الشاعر وفكرته التي أراد إيصالها إلى المتلقي هو :

أ – الأول .

ب – الثاني .

ج – الثالث .

د – الرابع .

(١٥) قال أميَّة بن أبي الصلت :

يومَ نأتيهِ وهو ربٌ رحيمٌ أنهُ رحيمٌ وعدَهُ مأتيًّا

يوَم نأتيه مثلَ ما قالَ فرداً لَمْ يَذرُ فيه راشداً أو غويًّا

أَسعيدٌ سعادةً وأنا ارجوا ام مهانٌ بما كسبتُ شقيا

ربي كلاً حتمتهُ وراد النارَ كتاباً حتمتهُ مقضيًّا

– نستخلص من الأبيات الشعرية السابقة أن :

أ – الموت لابد منه .

ب – امر الله واقع .

ج – العمل بالخير .

د – النصح والارشاد .

(١٦) قال المتنبي :

وَما طربي لمَّا رأيتُكَ بِدعةٌ لقد كنتُ ارجْوا أَنْ اراكَ فأَطربُ

– نجد ان المتنبي في هذا البيت الشعري قد ..... كافور الاخيثدي :

أ – ذم . ب – مدح .

ج – استهزأ . د – استنجد .

(١٧) قال الإمام علي (عليه السلام) في خطبة له لما أغار سفيان بن عوف الاسدي على الانبار وقتل عامله عليها : ((فيا عجباً من جدَّ هؤلاءِ في باطلهم ، وفشلكُم عن حقكمُ ، فقبحاً لكم حينَ صِرُتمْ غَوضَاً يرُمى ، يُغارُ عليكم ولا تغيرون ، وتُغزَوْنَ ولا تَغْزُونَ ، ويُعصى الله وترضونَ)) .

– لقد أشار الإمام علي (عليه السلام) في أسلوبه الخطابي إلى :–

أ – الدهشة والحيرة من تمسك أعدائه بالباطل ومناصرته .

ب – فشل قومه عن الحق وخذلانه .

ج – عجبه من قومه في نصرة الباطل .

د – رضى قومه في عصيان الله .

(١٨) في أي نص من النصوص الآتية تجد أن الإنشاء غير طلبي ؟

أ – قال أبو تمام :

لا تسقِني من ماءَ المِلام فأَنني صَبٌّ قد استَعذبتْ ماءَ بكائي

ب – وقال ابن الزيات يمدح الفضل بن سهل :

يا ناصَر الدَّين إذ رثت حَبائلهُ لأنتَ اكرمُ مَنْ أوى ومنَ نَصرا

ج – وقال أُمية بنُ ابي الصلت حاجة :

أَأَذكرُ حاجتي أمْ قد كفاني حَياؤُك إنَّ شَيمَتكَ الحَياءُ

د – وقال دعبل الخزاعي :

ما أكثرَ الناس ! لا ، بل ما أقلهَّم ! اللهُ يعَلمُ أنيَّ لَمْ أقُلْ فَنَدا

(١٩) قال اعرابي ذهب بابنه المسيل :

((اللهمَّ أن كنتَ قد ابليتَ ، فانكَ طَالمَا قَدْ عافيتَ)) .

وقال بعض العرب :

((الحرُّ إذا وَعَدَ وفى ، وإذا أعانَ كَفَى ، وإذا مَلكَ عَفَا))

– في النصين السابقين نجد :

أ – الأول سجع ، والثاني اقتباس .

ب – الأول سجع ، والثاني سجع .

ج – الأول اقتباس ، والثاني سجع .

د – الأول اقتباس ، والثاني اقتباس .

(٢٠) قال عبد المؤمن الاصفهاني :–

لا تُغرَّنكَ من الظَّلَمَةِ كثرةُ الجيوش والانظار ((إنما نَؤَخرَّهم ليومٍ تَشْخَصُ فيه الابصار)) .

وقال أبو جعفر الاندلسي :

لا تُعاد الناسَ في أوطانهم قَلمَّا يرُعى غريبُ الوطن

وإذا ما شئتَ عيشاً بيَنهَم ((خالقِ الناسَ بخلُقٍ حَسَن))

– في النصين السابقين تجد .

أ – الأول يحتوي اقتباساً ، والثاني لا يحتوي اقتباساً .

ب – الأول لا يحتوي اقتباساً ، والثاني لا يحتوي اقتباساً .

ج – الأول لا يحتوي اقتباساً ، والثاني يحتوي اقتباساً .

د – الأول يحتوي اقتباساً ، والثاني يحتوي اقتباساً .

(٢١) قال سراج الدين الوراق :

٥٥٥٥٥
٥٥٥٥

أَصَونَ وجهي عن انُاسٍ لقاءُ الموتِ عندهُمِ الاديبُ
وَرَبُّ الشعَر عندَهُم بغيضً ولو وافى به لهمُ ((حبيبُ))

– كلمة ((حبيب)) في النص السابق تعني ؟

أ – المحبوب .

ب – حبيب بن أوس .

ج – سراج الدين الوراق .

د – البغيض .

(٢٢) حدد طباق الإيجاب في النصوص الآتية :

أ – قال تعالى :

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَتَحۡسَبُهُمۡ أَيۡقَاظٗا وَهُمۡ رُقُودٞۚ ﴿١٨﴾ ﴾ الكهف: ١٨

ب –قال النبي محمد " صلى الله عليه وسلم " :

((خيرُ المال عينٌ ساهرةٌ لعينٌ نائمةٌ))

ج – قال دُعبل الخزاعي :

((لاَ تعجبي ياَ سلمُ من رَجُلٍ ضَحِكَ المشيبُ برأسهِ فبكى))

د – قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَسۡتَخۡفُونَ مِنَ ٱلنَّاسِ وَلَا يَسۡتَخۡفُونَ مِنَ ٱللَّهِ ﴿١٠٨﴾ ﴾ النساء: ١٠٨

(٢٣) قال بعض الخلفاء :

((من أقعَدْتهُ نِكايةُ اللئَّام ، أقامتهُ أعانةُ الكرام)) .

– في النص السابق نجد :

أ – مقابلة .

ب – سجع .

ج – طباق سلبي .

د – طباق ايجابي .

(٢٤) قال اعرابي :

ووو
ووو
((الدرأهم مَياسِم تُسَمُ حَمْداً وذماً ، فمَن حبسَها كانَ لَها ، ومن أنفقَها كانَتْ لهُ)).....

– أجاد الأعرابي في قوله واستخدم إيجازاً بلغ الغاية وذلك في قوله :

أ – كانَ لَها ، وكانتَ لهُ .

ب – كانَ لَها .

ج – كانتَ لهُ .

د – فَمنْ حَبسَها كانَ لها .

(٢٥) في أي بيت من الأبيات الآتية يقع الجناس التام ؟

أ – قال عبد الله بن رواحة بمدح النبي (صلى الله عليه وسلم) :

تَحْمِلُهُ الناقةُ الأدماءُ مُعتبِراً بالبُرد كالبَدرِ جَلَّى نورَهُ الظَّلَماَ

ب – قال ابنُ جُبيَر الاندلسي :

فيا راِكبَ الوَحناءِ هل أنْتَ عِالمٌ فدِاؤكَ نفسي كيفَ تلكَ المعِالمُ

ج – قال ابن الفارض :

هَلاَّ نَهَاكَ نُهاكَ عن لومِ امْري لَمْ يُلفَ غيرَ منعمٍ بشِقاءِ

د – قال المتنبي :

فهمتْ كتابُكَ يا سيدي فهمتْ ولا عجبَ أن اهيما

(٢٦) في أي الأبيات الآتية تجد تشبيهاً بليغاً :

أ – قال المتنبي :

إذا نِلتُ منْك الوُدَّ فالمالُ هَّينٌ وكلُّ الذي فَوْقَ الترابِ ترابُ

ب – وقال شاعر :

أنا كالماءِ إنْ رضيتُ صفاءً وإذا ما سَخِطتْ كنتُ لهيباً

ج – وقال شاعر :

انتَ نجمٌ في رفعةٍ وضياءٍ تْجتَليكَ العُيونُ شرقاً وغرباً

د – وقال ابن المعتز :

وكأنَّ الشمَس المُنيرة ديـ نارٌ جلتهُ حَدائِد الضَّرَّابِ

زززز
زززز
ززز

(٢٧) قال البحتري يصف مبارزة بين الفتح بن خاقان والاسد :

فَلَم أرَ ضرغامينِ أصدق منكُما عِراكاً إذا الهَّيابة النَكْسُ كَذبَّا

هِزبرٌ مشَى يَبغي هِزبراً وأغلبٌ من القومِ يُغشَى باسِل الوجهِ أغلبَا

– في أي الأبيات نجد :

أ – تفريقاً بين الحقيقة والمجاز .

ب – تفريقاً بين الاطناب والتشبيه .

ج – تفريقاً بين الانشاء الطلبي وغير الطلبي .

د – تفريقاً بين الجناس التام وغير التام .

(٢٨) قال احد الشعراء :

أمأويَّ إن المالَ غادٌ ورائحٌ ويَبقى منْ المالِ الاحاديثُ والذَّكرُ

وقال آخر :

ليسَ في كلَّ ساعةٍ وأوانٌ تتهيأ صنِائعُ الاحسانِ

أحزمُ الناسُ من إذا أَحسن الدَّهرُ تَلهَّى الاحسانَ بالاحسانِ

– ما الإجابة الصائبة فيما يأتي :

أ – المعنى في النصين واحد ، ولكن الأسلوب مختلف .

ب – المعنى في النصين واحد ، والأسلوب واحد .

ج – المعنى في النصين مختلف ، والأسلوب واحد .

د – المعنى في النصين مختلف ، والأسلوب مختلف .

(٢٩) قال عمر بن أبي ربيعة :

ليتَ هنداً انجزتنا ما تَعِدْ وَشَفَتْ أنفُسنَا مِمَّا تجِدُ

– ان فكرة الشاعر في البيت السابق هي :

أ – التمني .

ب – الترجي .

ج – الطلب .

د – الخبر .

(٣٠) قال الهُذَليّ :

ذَكَرْتُ أخي فعأودَنَي صُداعُ الرأسِ والوَصَبُ

– أي كلمة في البيت السابق يمكن حذفها دون الإخلال بمعنى البيت ؟

أ – الرأس .

ب – صداع .

ج – الوصب .

د – أخي .

ططط

ورقة الإجابة

الشعبة :

الجنس :

ملاحظة / الرجاء وضع علامة (X) في الحقل الذي يمثل الإجابة الصائبة .

مثال : إذا كان الاختيار الصائب هو (جـ) فنضع علامة (X) في الحقل الذي يقع تحت الحرف (جـ) .

تسلسل الفقرة	البدائل			
	أ	ب	جـ	د
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				
١٦				
١٧				
١٨				
١٩				
٢٠				
٢١				
٢٢				
٢٣				
٢٤				
٢٥				
٢٦				
٢٧				
٢٨				
٢٩				
٣٠				

يي
يي

ملحق (٩)

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

اختبار معالجة المعلومات بصورته النهائية

لديك مجموعة من العبارات التي تُعبّر عن مواقف يمكن أن تمروا بها ، المطلوب منكم الإجابة بصدق ، وذلك باختيار الإجابة التي تُعبّر عن درجة انطباق الفقرة عليكم بوضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترونها تنطبق عليكم، وأرجو أنْ تطمئنوا أنّ إجابتكم لن يطّلع عليها سوى الباحث ، وأرجو منكم عدم ترك أي فقرة من دون إجابة .

معلومات عامة

الاسم :

الصف :

الشعبة :

ك
ك
ك

الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ مطلقاً
١-إنّ تنظيم وقت المراجعة مهم لأنه يمكنني من : ا- المراجعة الإضافية للمادة. ب- التركيز على النقاط المهمة. ج- الحصول على وقت فراغ أكثر من وقت الدراسة.			
٢-أدير وقتي لمراجعة المادة استعداداً للاختبار بأن: ا- أخصص وقتاً للمراجعة ووقتاً آخر للاستراحة. ب- اقضي كل وقتي للمراجعة. ج- تخصيص اكبر وقت للموضوعات التي اعتقد أنها مهمة في الاختبار.			
٣-هدفي من تنظيم وقت المراجعة هو: ا- تحقيق نتائج أفضل. ب- الإجابة عن أسئلة الاختبار بسرعة. ج- التركيز على النقاط المهمة.			
٤-عندما يعلن المدرس موعد الاختبار ، فإنّ ذلك يعني فيما يخصني: ا- بدء التخطيط للدراسة والعمل على تنفيذ الخطة. ب- الاستعداد للاختبار في اليوم السابق له. ج- إنّ هناك اختباراً سيعقد في ذلك الموعد.			
٥-أُثبت موعد الاختبار بأن: ا- أسجله في دفتري. ب- أحفظه في ذاكرتي. ج- اعتمد على الطلبة في تذكيري به.			
٦- إنّ تحديد المدرس لموعد الاختبار قبل مدة يساعدني على : ا- أضع جدولاً زمنياً للدراسة والمراجعة. ب- المواءمة بين مواعيد الاختبارات المختلفة. ج- ضبط عملية تغيّبي عن الدروس.			
٧- الاستعداد يعني لي:			

ا- وضع خطة للمراجعة والعمل على تنفيذها. ب- دراسة المادة بصورة جيدة. ج- الاستعانة بأحد الطلبة لشرح المادة لي.			
٨- عندما يعلن المدرس عن موعد الاختبار فإنني: ا- أضع جدولاً زمنياً للاستعداد له منذ اللحظة الأولى. ب- أضع في حسابي الاستعداد لذلك الاختبار قبل أن يحين موعده. ج- آخذ علماً بأنّ هناك اختباراً سيعقد.			
٩- أضع جدولاً زمنياً للاستعداد للاختبار بهدف: ا- الدراسة بانتظام وقضاء وقتٍ كافٍ في المراجعة. ب- الحصول على قسط من الراحة قبل وقت الاختبار. ج- أشعار الأهل بأنني مواظب على دروسي.			
١٠- أفضل وقت للوصول إلى قاعة الاختبار: ا-الوصول مبكر . ب-عند موعد الاختبار بالضبط. ج-بعد دخول ألطلبة وجلوسهم.			
١١-لكي أضمن الوصول إلى قاعة الاختبار في الوقت المناسب فأنني: ا-أنام مبكراً في الليلة التي تسبق الاختبار وأصحو مبكراً . ب-اطلب من أهلي أيقاضي مبكراً. ج-اترك الأمور تسير كما هي.			
١٢- احرص على الوصول إلى قاعة الاختبار في الوقت المناسب لأنّ ذلك يعطيني الفرصة: ا-للاسترخاء قبل بدء الاختبار وتنظيم جلوسي وترتيب أدواتي. ب-لمراجعة مادة الاختبار. ج-للقاء مع الطلبة وتبادل التحية معهم .			
١٣-الموضوعات التي أهتم بدراستها عند الاستعداد للاختبار هي:			

مممم
مممم

ا- الموضوعات الرئيسة التي يركز عليها المدرس. ب- التفاصيل الدقيقة للمادة. ج- الموضوعات التي أعتقد أنّ الأسئلة ستتناولها.			
١٤-أُحدد الموضوعات التي يغطيها الاختبار من طريق: ا- مراجعة نماذج من الاختبارات السابقة. ب- دراسة التفاصيل كلها في المادة المطلوبة. ج- التركيز على الموضوعات التي أتوقع أن تأتي في الاختبار.			
١٥- أحاول تحديد الموضوعات الرئيسة مسبقاً التي أعتقد أنّ الاختبار سيغطيها بهدف: ا- مراجعتها قبل الاختبار مباشرةً. ب- إلغائها من جدول المراجعة. ج-التركيز عليها أكثر من غيرها.			
١٦- معرفتي لسبب القراءة يساعدني في: ا- تقرير إذا كان لدي وقتٍ كافٍ للقراءة. ب- اختيار طرائق القراءة المناسبة. ج- جعل القراءة أكثر متعة وفائدة وقيمة.			
١٧- كي تكون قراءتي أكثر فائدة فأنني أقوم: ا- بإيجاد الترابطات بين المادة. ب- باستعمال القراءة الجهرية. ج- بالقراءة وتدوين رؤوس أقلام.			
١٨- أسال نفسي عن سبب قراءتي للموضوع: ا- عندما أنتهي من قراءة الموضوع. ب- لا أسأل نفسي لأنّ ذلك ليست له أهمية. ج- في أثناء القراءة.			
١٩- المصادر التي تفيدني في تحديد نمط أسئلة الاختبار هي:			

ا- أسلوب المدرس في شرح المادة. ب- تساؤلات المدرس وما يجري من حوار. ج- أسلوب دراستي.			
٢٠- يكون توقعي لنمط أسئلة الاختبار في ضوء: ا- الاستماع إلى شرح المدرس وتعليقاته والاستفادة منها. ب- قراءة عينة من الاختبارات السابقة. ج- تحديد الموضوع الأكثر أهميةمن وجهة نظري.			
٢١- توقع نمط الأسئلة يساعدني على: ا- توجيه جهودي في التركيز على موضوعات معينة. ب- حفظ المادة وتذكرها. ج- تحديد طريقة دراستي.			
٢٢- أي الأشياء التي تُعينك أكثر من غيرها على حفظ مادة الاختبار: ا- الرموز والمختصرات بدل الكلمات والجمل التي تتكرر كثيراً. ب- وجود روابط بين ما لدي من معلومات وبين مادة الاختبار المراد حفظها ج- تسميع المادة.			
٢٣- استفيد من الرموز والمختصرات لتساعدني على الحفظ: ا- باستعمالها للربط بين المعلومات. ب- باستعمالها بديلاً عن المعلومات. ج- باستعمالها للتذكير بالمعلومات عندما اشعر إنني نسيتها.			
٢٤- استعمال الرموز والمختصرات في أثناء الاستعداد للاختبار: ا- في جميع الحالات. ب- في الحالات التي يصعب فيها متابعة المادة مع المدرس. ج- لا استعملها لأنني أنسى ما قصدته عندما أرجع إليها لاحقاً			
٢٥- من أكثر الأشياء التي تريحيني قبل أداء الاختبار:			

ا- وجود صديق أتبادل معها التعبير عن المشاعر والهموم. ب- الاستماع إلى الآخرين وهم يعبرون عن مشاعرهم. ج- تقديم النصيحة لزملائي.			
٢٦- عندما أشعر بالضغط النفسي قبل أداء الاختبار فإنني: ا- أتبادل الآراء والهموم المتعلقة بالاختبار مع زميلائي. ب- أكبت مشاعري وهمومي. ج- أعبر عن همومي ومشاعري إذا أتيحت لي الفرصة.			
٢٧-أتحدث عن همومي المتعلقة بالاختبار من اجل: أ-تخفيض مستوى الضغوط النفسية الناتجة من الاختبار. ب-إشعار زميلائي بحالتي النفسية. ج- لا يتحدث زملائي الاخرين عن همومهم.			
٢٨-مراجعة مادة الاختبار تعني لي: أ-قراءة الكتاب المقرر. ب-قراءة الكتاب المقرر والملاحظات معاً. ج-الاعتماد على الذاكرة.			
٢٩-لكي تكون مراجعتي لمادة الاختبار أكثر كفاءة فأنني: أ-أضع أسئلة حول المادة وأجيب عنها. ب-اقرأ كل مادة الاختبار. ج-اقرأ الملاحظات التي سجلتها في الدرس.			
٣٠-عندما أراجع مادة الاختبار فأنني أهدف من ذلك إلى: أ-إجراء مسح للمادة الدراسية وتحديد النقاط المهمة والتركيز عليها. ب-استيعاب مادة الاختبار. ج-حفظ المادة دون الاهتمام بفهمها.			
٣١-إنّ اختبار الذات في مادة الاختبار يعني لي: أ-محاولة الإجابة عن أي أسئلة تتعلق بمادة الاختبار مهما كان مصدرها. ب-محاولة وضع أسئلة حول المادة والإجابة عنها . ج- تسميع مادة الاختبار.			

عع
عع
عع

٣٢-عندما أريد أن أقيم ما لدي من معلومات عن مادة الاختبار فأنني: أ-أولد أسئلة مماثلة لأسئلة الاختبارات السابقة وأجيب عنها ذاتياً. ب-أجيب عن أسئلة أحد الاختبارات السابقة. ج-أوجه أسئلة إلى نفسي وأبحث عن إجاباتها في الكتاب.			
٣٣-اختبر ذاتي في مادة الاختبار من اجل : أ-اكتشاف مشكلات المادة ومعالجتها. ب-الحصول على درجات مرتفعة في الاختبار. ج-التثبت من قدرتي على قراءة المصطلحات الجديدة.			
٣٤-مراقبة فهمي لمادة الاختبار يعني لي التثبت من مقدرتي على: أ-شرح المادة للآخرين . ب-مناقشتها وإعطاء أمثلة عليها. ج-تسميعها غيباً.			
٣٥-لكي أعرف مستوى فهمي وتقدمي في أثناء استعدادي للاختبار فأنني: أ-أحاول التعبير عما اقرأ وتلخيصه بأسلوبي الخاص. ب-اطلب من أحد زميلائي أن يطرح عليّ أسئلة. ج-أحاول تسميع كل جزء في المادة للتثبت من مستوى حفظي له.			
٣٦-أراقب مستوى فهمي للمادة في أثناء المراجعة لكي: أ-اكتشف الثغرات في فهمي للمادة ومراجعتها. ب-افهم المادة بصورة أعمق. ج-أتذكر الأرقام والتواريخ.			
٣٧-الإجابة عن أسئلة الاختبار تعني لي: أ-ملء ورقة الإجابة بالكتابة. ب-أعطاء أفضل إجابة ممكنة. ج-الإجابة بقدر درجة النجاح.			

ف
ف
ف

٣٨-عندما أجيب عن أسئلة الاختبار فأنني: أ-اقرأ كل سؤال بحرص واحدد الأشياء المطلوبة فيه ثم ابدأ بالإجابة ب-أجيب عن كل سؤال وأراجع الإجابات. ج-اكتب أي شيء اعرفه عن السؤال.			
٣٩-استعمال أساليب محددة عندما أجيب عن الاختبار بهدف: أ-الحصول على درجة عالية في الاختبار. ب-ترتيب الإجابات حسب تسلسل الأسئلة. ج-للإجابة بدقة عن السؤال.			
٤٠-الوسائل التي تساعدني على تذكر المادة عند أداء الاختبار: أ-رؤوس الأقلام والرموز التي تذكرني بالمعلومات التي أريدها . ب-الربط بين ما لدي من معلومات وبين موضوع الاختبار. ج-تكرار ترديد الإجابة.			
٤١-لكي أتذكر مادة الاختبار جيداً فأنني: أ-اربطها برموز مألوفة عندي . ب-اربطها بأشياء درستها سابقاً. ج-أستعيدها قبل دخولي إلى قاعة الاختبار مباشرةً.			
٤٢-أقوم باستعمال الوسائل التي تساعدني على التذكر : أ-حال استلامي ورقة الأسئلة . ب- كلما تذكرت شيئاً في أثناء أداء الاختبار. ج-قبل البدء بالإجابة عن أي سؤال .			
٤٣-الوسائل التي تساعدني على تذكر المادة عند أداء الاختبار : أ-رؤوس الأقلام والرموز التي تذكرني بالمعلومات التي أريدها . ب- الربط بين ما عندي من معلومات وبين موضوع الاختبار. ج-تكرار ترديد الإجابة.			
٤٤-لكي أتذكر مادة الاختبار جيداً فأنني: أ- اربطها برموز مألوفة لدي . ب- اربطها بأشياء درستها سابقاً.			

ص
ص
ص

ج–أستعيدها قبل دخولي إلى قاعة الاختبار مباشرةً.			
٤٥–اقرأ تعليمات الاختبار : أ– لكي أوزع الوقت على أسئلة الاختبار . ب–لأنها موجودة ضمن ورقة الاختبار . ج–لكي أحدد الإجابة بدقة وتخصيص الوقت المناسب لها.			
٤٦–السؤال السهل هو السؤال الذي: أ–أستطيع الإجابة عنه. ب– يأتي من المادة . ج–يأتي عادةً في بداية أسئلة الاختبارات .			
٤٧–عندما أجيب عن أسئلة الاختبار فأني: أ–أبدأ بالإجابة عن الأسئلة السهلة وأنتهي بالصعبة. ب– أجيب عن الأسئلة كما وردت في الاختبار بحسب ترتيبها فيه . ج– أبدأ بالإجابة عن الأسئلة التي تحتاج إلى وقت أقصر من غيرها.			
٤٨–يفيدني البدء بالإجابة عن الأسئلة في : أ– الشعور بالنجاح والقدرة على تذكر المعلومات . ب– إجابة أكبر عدد ممكن من الأسئلة في الوقت المحدد للاختبار. ج–تخصيص معظم الوقت للأسئلة الصعبة .			
٤٩–متابعة الوقت المخصص للاختبار يعني : أ–وضع جدول زمني للتعامل مع الاختبار ومتابعة تنفيذه . ب– الرجوع إلى الساعة بين الحين والآخر . ج–الدخول في الإجابات مباشرةً حفاظاً على الوقت .			
٥٠– أستغل الوقت المخصص للاختبار بصورة فعالة من طريق : أ–البدء بالإجابة عن الأسئلة التي أعرفها ثم الانتقال إلى الإجابة عن الأسئلة الأخرى. ب–تخصيص الوقت الكافي لكل سؤال يتناسب مع حجمه أو وزنه. ج–الإجابة عن الأسئلة التي أعرفها ثم الخروج من الاختبار.			

قق
قق
قق

٥١-متابعتي للوقت المخصص للاختبار يعني: أ- ترتيب إجابات الأسئلة بصورة مناسبة. ب- أعطاء المدرس صورة إيجابية . ج- الإجابة عن جميع الأسئلة في الوقت المخصص.			
٥٢- يعني لي التثبت من دقة الإجابة : أ- قراءة الإجابات بصورة سريعة. ب- التثبت من اكتمال الإجابة على الجميع وعدم وجود أي خطأ. ج- التثبت من عدم ترك أي سؤال من دون إجابة.			
٥٣- عندما أريد التثبت من دقة الإجابة فأنني: أ- أقضي وقت طويل في الإجابة. ب- أقراء الإجابة عن كل جزء من الأسئلة بدقة. ج- موازنة عدد الإجابات مع عدد الأسئلة.			
٥٤- أريد التثبت من دقة الإجابة بهدف: أ- الحصول على درجات مرتفعة. ب- الوصول إلى إجابات نموذجية. ج- الانتهاء من الإجابات بسرعة.			

ررر
ررر
...

ملحق (١٠)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ألطلاب		ألطالبات		ألطلاب		ألطالبات	
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٢	١	٢٦	١	٢٢	١	٢٣
٢	٢١	٢	٢٤	٢	٢٤	٢	٢٤
٣	٢٠	٣	٢٤	٣	٢٠	٣	٢٤
٤	١٨	٤	٢٢	٤	٢٢	٤	٢٦
٥	٢٠	٥	١٥	٥	٢١	٥	٢٧
٦	٢١	٦	٢٧	٦	١٩	٦	٢٧
٧	٢٤	٧	٢٢	٧	٢٥	٧	٢٦
٨	٢١	٨	٢٤	٨	٢١	٨	٢٧
٩	٢٦	٩	٢٤	٩	١٦	٩	٢٨
١٠	١٧	١٠	٢٦	١٠	١٧	١٠	٢٣
١١	١٨	١١	٢٦	١١	٢٠	١١	٢٤
١٢	١٩	١٢	٢٦	١٢	١٨	١٢	٢٤
١٣	٢٠	١٣	٢٣	١٣	٢٢	١٣	٢٥
١٤	١٩	١٤	٢٦	١٤	٢٦	١٤	١٥
١٥	٢١	١٥	٢١	١٥	٢٥	١٥	٢٢
١٦	١٨	١٦	٢٣	١٦	١٨	١٦	٢٦
١٧	٢٠	١٧	٢٣	١٧	٢٢	١٧	٢٥
١٨	٢٠	١٨	٢٦	١٨	٢٤	١٨	٢٥
١٩	٢٠	١٩	٢٧	١٩	٢١	١٩	٢٠
		٢٠	١٧	٢٠	٢١	٢٠	٢١
		٢١	٢٨				
		٢٢	٢٥				
		٢٣	٢٤				

ش
ش
ش

ملحق (١١)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ألطلاب		ألطالبات		ألطلاب		ألطالبات	
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٣	١	٢٠	١	١٠	١	١٤
٢	١٥	٢	١١	٢	٢٢	٢	٢٢
٣	٢٤	٣	٢٢	٣	١٩	٣	١٧
٤	١٧	٤	١٠	٤	٢٥	٤	٢١
٥	١٥	٥	١٣	٥	١٧	٥	١٠
٦	١١	٦	١٠	٦	١٧	٦	١١
٧	٢٥	٧	٢٥	٧	٢٠	٧	٢٢
٨	٦٧	٨	١١	٨	١٩	٨	٢٢
٩	١٨	٩	١٣	٩	١١	٩	٢١
١٠	٢٠	١٠	١٨	١٠	٢٢	١٠	١٨
١١	٢١	١١	٢٤	١١	٢٠	١١	١١
١٢	٢٧	١٢	١٠	١٢	١٩	١٢	١٠
١٣	١٣	١٣	٢٢	١٣	١٢	١٣	١٥
١٤	١١	١٤	١٨	١٤	١٧	١٤	١٢
١٥	٢٩	١٥	٢٢	١٥	١٩	١٥	١٠
١٦	٢٠	١٦	٢٣	١٦	١٧	١٦	٢٢
١٧	١٢	١٧	٢١	١٧	١٢	١٧	١٠
١٨	٢٩	١٨	١٩	١٨	١١	١٨	٢١
١٩	٢٢	١٩	٢٣	١٩	١٠	١٩	١٩
		٢٠	١٧	٢٠	١٩	٢٠	١٧
		٢١	٢٠				
		٢٢	٢٥				
		٢٣	١٨				

تت
تت
تت

ملحق (١٢)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار معالجة المعلومات

المجموعة ألتجريبية				المجموعة ألضابطة			
ألطلاب		ألطالبات		ألطلاب		ألطالبات	
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٢٦	١	٩٢	١	١٢٦	١	٨٥
٢	١٠٢	٢	١١٢	٢	١٠٢	٢	١٣٢
٣	١٢٦	٣	١٠٢	٣	١٢٦	٣	١١٦
٤	١١٢	٤	١٢٢	٤	١١٢	٤	١٣٠
٥	١١٤	٥	١٢٥	٥	١١٤	٥	٨٩
٦	١٢٠	٦	١٣٤	٦	١٢٠	٦	٩٣
٧	٨٥	٧	١١٨	٧	٨٥	٧	١١٧
٨	١١٤	٨	١١٢	٨	١١٤	٨	١٢٢
٩	٧٧	٩	١٠٢	٩	٧٧	٩	١٣٤
١٠	١١٨	١٠	٩٤	١٠	١١٨	١٠	١٤١
١١	١١٢	١١	١١١	١١	١١٢	١١	١٤٣
١٢	١٠٨	١٢	١٠٦	١٢	١٠٨	١٢	١٣٦
١٣	١٠٦	١٣	١٢٦	١٣	١٠٦	١٣	١٢١
١٤	٩٧	١٤	١٢٧	١٤	٩٧	١٤	٩٩
١٥	١١٦	١٥	٨٥	١٥	١١٦	١٥	٨١
١٦	١١٤	١٦	١١٣	١٦	١١٤	١٦	١٢٦
١٧	١٠٧	١٧	١١٦	١٧	١٠٧	١٧	١٣٢
١٨	١٢٦	١٨	١١٥	١٨	١٤١	١٨	١٢٥
١٩	١٣٥	١٩	١٠٥	١٩	١٤٣	١٩	١٢٧
		٢٠	٩٤	٢٠	١٣٦	٢٠	١٣٣
		٢١	١٢٧				
		٢٢	١١٦				
		٢٣	١١٥				

ثث
ثث
ثثث

Abstract

This research has many purposes :-

Knowing the effect of strategy behind knowledge in getting the grammar understanding and literature taste also information processing in the students of Arabic languages department in education collage, and to achieve this purpose, the researcher makes theories (zero's theory) which it is:-

1- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student group which they study the same object by the traditional methods in testing of getting the grammar understanding.

2- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional students(males) group which they study the same object by the traditional methods in testing of getting the grammar understanding.

3- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of their students (females) group in testing of getting the grammar understanding.

4- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student (males) group which they study the same object by the traditional methods in testing of getting the grammar understanding.

5- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student group which they study the same object by the traditional methods in literature tasting test.

6- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional students(males) group which they study the same object by the traditional methods in literature tasting test.

7- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of their students (females) group in literature tasting test.

8- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student (males) group which they study the same object by the traditional methods in literature tasting test.

9- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student group which they study the same object by the traditional methods in processing of information test.

10- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional students(males) group which they study the same object by the traditional methods in processing of information test.

11- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students (males) who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of their students (females) group in processing of information test.

12- There are no differences with statistical at level 0.05 between the median of the degree of the testing group students who they study the grammar by using the strategy behind knowledge and the median of traditional student (males) group which they study the same object by the traditional methods in processing of information test.

The sample that researcher chose was reach (82) students (42) males and (40) females in the ordinary students group. And the researcher choose Diayla University-Al-Asma'ey Education Collage by a view of poetry for apply the test of the current study and the researcher equalize between the researcher group in a number of variables which it is:- (age, educational for parents, intelligent testing and the previous testing).

After makes the behaviors purposes and makes the teaching planning the researcher makes full test in gaining the grammar understanding which contain of (40) section from the chosen from many choice testing and (wrong and Wright) testing but about the literature tasting the researcher depends on the test of (Diha'a abd-Alah Ahmed , year 2001) which contain of (30 section) testing.

All of it was test (choose from many) and the test of information processing, the researcher depends on the test that the researcher (Sana'a Lateef Hason, year 2006), which contain of (54) section represent different and various sub-skills, the researcher use the statistical methods: the T-test for two sample different from each other, Q-square, the different factors, the distinguish power, the person connection factor and after the test period which continue one studying full year, the researcher apply the test on the two groups, and then manage the data (statistically) and get:-

ض
ضض1- the student (males and females) of testing group whom they study grammer by using strategy behind knowledge success on the ordinary group whom study the same object by using the traditional methods in gaining grammar understanding test.

2- the student (males) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (males students) group whom study the same object by using the traditional methods in gaining grammar understanding test.

3- the student (females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (females students) group whom study the same object by using the traditional methods in gaining grammar understanding test.

4-equilize between the student (males and females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge and their (females students) group in gaining grammar understanding test.

5- the student (males and females) of testing group whom they study grammer by using strategy behind knowledge success on the ordinary group whom study the same object by using the traditional methods in literature tasting test.

6- the student (males) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (males students) group whom study the same object by using the traditional methods in literature tasting test.

7- the student (females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (females students) group whom study the same object by using the traditional methods in literature tasting test.

8- equalize between the student (males and females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge and their (females students) group in literature tasting test.

غغ
غغ9- the student (males and females) of testing group whom they study grammer by using strategy behind knowledge success on the ordinary group whom study the same object by using the traditional methods in processing of information testing.

10- the student (males) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (males students) group whom study the same object by using the traditional methods in processing of information testing.

11- the student (females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on the ordinary (females students) group whom study the same object by using the traditional methods in processing of information testing.

12- the student (females) of testing group whom they study grammar by using strategy behind knowledge success on their (males students) group in processing of information testing.

And then the researcher recommended as :-

1- depend on the strategy behind knowledge in teaching the grammar object in Arabic language department in educational college.

2- uses of the strategy behind knowledge for teaching the grammar object and others objects for all stages in Arabic language in education college.

3- encourage the teachers to interest of thoughting learning in a general view, by makes it an activity for the mental to help the learning to move to the hollow of applying and the practical life.

4- containing the new teaching strategy in the qualification cycles and the development cycles for the teachers in Iraqi's universities

5- variety of strategy's and the methods and the teaching styles not only one methods and one styles in teaching especially in grammar teaching.

ظظ
ظظ
ظظ

And the researcher suggested as follow:-

1- repeat the strategy testing behind knowledge to teach the grammar on the students of basics educational college in Iraqi universities.

2- makes another research to know the activity of this strategy in grammar object in another variables like (the emotionally, the direction to the object, intelligent thoughting and the built thought)

3- makes another research to know the effect of this strategy in Arabic language others department like expression and others.

Baghdad University
Ibn – Rushd Education College
Psychology and Educational
Science department

THE EFFECT OF STRATEGY BEHIND KNOWLEDGE IN GETTING GRAMMAR UNDERSTANDING AND LITERATURE TASTING AND PROCESSING OF INFORMATION IN ARABIC LANGUAGE DEPARTMENT STUDENT IN EDUCATION COLLEGES

PH – D PROPOSED BY
MOHAMMED ABD – AL WAHAB ABD – ALJABAR

To The Console of Ibn – Rushed Education College – Baghdad University , its apart of Requirement for getting PH – D In Arabic language Teaching Methods

Supervised by
Asst . Teacher Dr .
Raheem Ali Salih

1432 **2011**