مقارنة طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة

رسالة تقدم بها

خضر الياس خضر محمد اللويزي

إلى

مجلس كلية التربية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير

في طرائق تدريس اللغة العربية

باشراف

الدكتور خليل ابراهيم كبيسي الجبوري

١٤٢٧ هـ ٢٠٠٦ م

The Comparison of Induction and Measurement Methods in Acquiring the Fifth Secondary Literary Students the Eloquent Notions Along with their Orientation Towards Eloquence

A Thesis submitted

By

Khidir Ilyas Khidir Muhammad Al-Iwezi

To
The Council of the Collage of Education
University of Mosul
In Partial Fulfillment of the Requirements
For the Degree of Master.
In education
(Teaching Methods of Arab Language)

Supervised by

Dr. Khaleel Ibraheen Kbeesi Al-Jubori

2006 A. C. **1427 A. H.**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وإمتنان

الحمد لله رب العالمين، الحمد الذي يعز المسلم بالطاعة والايمان، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد (ﷺ) وعلى اله وصحبه اجمعين... امين.

وبعد...

اتقدم بوافر شكري وتقديري وامتناني الى استاذي الفاضل الدكتور خليل ابراهيم كبيسي لاشرافه على هذه الرسالة وما قدمه من عون ومساعدة وجهود علمية مخلصة واراءٍ سديدة اسهمت في هذه الرسالة فاسأل الله التوفيق الدائم له، وجزاه الله – عز وجل – عني خير الجزاء.

كما واقدم شكري وتقديري الى اساتذتي الافاضل كلّ من: الدكتور عبد الرزاق ياسين والدكتورة ايناس يونس العزو والدكتور سيف اسماعيل الطائي لما قدموه لي من ملاحظات قيمة وما بذلوه من جهد ساعد في انجاز البحث.

كما يسرني ان اسجل شكري وتقديري الى عمادة كلية التربية وموظفي مكتبتها وموظفي المكتبة المركزية لما قدموه لي من تسهيلات اسهمت في انجاز هذا البحث.

واتقدم بالشكر كذلك الى ادارتي اعدادية عمر بن عبد العزيز للبنين واعدادية الرسالة للبنين وإدارة اعدادية عبد الرحمن الغافقي للبنين للتسهيلات الكثيرة التي ساعدت على تطبيق التجربة في مدارسهم.

وأتقدم بشكرٍ خاص إلى الزميلين مدرسَي اللغة العربية في إعداديتي عمر بن عبد العزيز والرسالة اللتين اجريت فيهما التجربة.

كما لا يفوتني ان اقدم جزيل شكري إلى افراد عائلتي كافة لما بذلوه من جهد في سبيل اتمام دراستي فجزاهم الله عني خير الجزاء وامتناني لكل من قدم العون في انجاز هذه الرسالة.

ومن الله التوفيق

الباحث

الإهداء

إلى والديّ

برا وإحسانا

إلى من نهلت من فيض علمهم

أساتذتي الأفاضل

إلى ابني احمد

وفقه الله

اهدي هذا الجهد المتواضع

خضر

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنْ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة ال عمران

الآية (١٥٩)

إقرار المشرف

أشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ " **أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة** " قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية/ جامعة الموصل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع :

المشرف : د. خليل ابراهيم كبيسي الجبوري

التاريخ : / ٩ / ٢٠٠٦

اقرار المقوم اللغوي

أشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ " **أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة** " تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتم تصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الامر بسلامة الاسلوب وصحة التعبير.

التوقيع :

الاسم : أ. م. د. ابراهيم محمد محمود الحمداني

التاريخ : / ٩ / ٢٠٠٦

إقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناءً على التوصيات المقدمة من المشرف والمقوم اللغوي والعلمي، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع :

رئيس اللجنة : أ. م. د. كامل عبد الحميد عباس

التاريخ : / ١٠ / ٢٠٠٦

إقرار رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

بناءً على التوصيات المقدمة من رئيس لجنة الدراسات العليا، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع :

الاسم : أ. م. د. فاتح أبلحد فتوحي

التاريخ : / ١٠ / ٢٠٠٦

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة التقويم والمناقشة قد اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة "**اثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة**" وناقشنا الطالب (خضر الياس خضر) في محتوياتها، وفيما له علاقة بها بتاريخ ٢١ / ١٢ / ٢٠٠٦ وأنها جديرة لنيل شهادة الماجستير في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع	التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور	الأستاذ المساعد الدكتور
إيناس يونس مصطفى	محمود عبد السلام الحافظ
عضوا	عضوا
التوقيع	التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور	الدكتور خليل إبراهيم كبيسي
احمد بحر هويدي	عضواً ومشرفاً
رئيس اللجنة	

قرار مجلس الكلية

اجتمع مجلس كلية التربية بجلسته ( ) المنعقدة بتاريخ / / ٢٠٠ وقرر الآتي:

الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور
مزاحم قاسم الملاح	عبد الواحد ذنون طه
مقرر مجلس الكلية	عميد الكلية
/ / ٢٠٠	/ / ٢٠٠

ملخص الرسالة

استهدف البحث التعرف على مقارنة طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة.

ولتحقيق هدف البحث تم وضع فرضيتين أخضعتا للتجريب، إذ اقتصر البحث على طلاب الصف الخامس الأدبي في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦).

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة. إذ تكونت عينة البحث من (٨٩) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبيتين، تكونت المجموعة الأولى من (٤٠) طالباً درست وفقاً للطريقة القياسية. إما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (٤٩) طالباً درست وفقاً للطريقة الاستقرائية.

وقد أجريت عملية التكافؤ لمجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ودرجات الطلاب في مادة اللغة العربية للعام السابق والمعدل العام للسنة الدراسية السابقة ودرجات الذكاء والمستوى التعليمي للابوين. وقد استعان الباحث لمهمة التدريس بمدرسي مادة اللغة العربية في المدارس التي أجريت فيها التجربة بعد ان كافأ بينهم. وتطلّب تحقيق هدف البحث وجود اداتين اعدهما الباحث، كانت الاولى اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية مكوناً بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة. اما الاداة الاخرى فكانت اداة لقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة والتطبيق وتكونت بصيغتها النهائية من (٣٠) فقرة. ولغرض التاكد من صلاحية استخدام الاداتين قام الباحث بعرضهما على مجموعة من المحكمين للتعرف على الصدق الظاهري لهما. ثم تطبيقهما على عينة استطلاعية خارجية لقياس مستوى الصعوبة والقوة التمييزية بالنسبة لاداة اكتساب المفاهيم البلاغية. للتعرف على مدى صلاحية استخدامها تم استخراج معامل الثبات لاداة اكتساب المفاهيم باستخدام معادلة كوردر– ريتشاردسون (٢٠) إذ بلغ (٠,٨٣) وبالنسبة لاداة الاتجاه نحو البلاغة فقد تم استخراجه بطريقة اعادة الاختبار إذ بلغ (٠,٨٢)، ويعد هذان المعاملان جيدين للاختبار.

قام الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠٠٥/١٠/٢ واستمرت (١٣) اسبوعاً وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ما ياتي :

١– وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفقاً للطريقة القياسية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقاً للطريقة الاستقرائية في اكتساب المفاهيم البلاغية ولصالح المجموعة التجريبية الاولى.

٢- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفقاً للطريقة القياسية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقاً للطريقة الاستقرائية في الاتجاه نحو البلاغة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بطريقتي الاستقراء والقياس لتحقيق ما يتضمنه هدف الدرس من اكتساب مفاهيم بلاغية وتكوين اتجاه ايجابي نحو مادة البلاغة والتطبيق.

وامتداداً لهذا البحث وتكملة له اقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى في فروع اللغة العربية (كالنقد، والصرف، والعروض) او اجراء دراسة لمعرفة اثر كل من طريقتي (الاستقراء والقياس) في تحقيق اهداف تعليمية اخرى كالتحصيل الدراسي او تنمية الميول الادبية.

ثبت المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	شكر وإمتنان	–
	ملخص الرسالة باللغة العربية	أ – ب
	ثبت المحتويات	ج – د
	ثبت الجداول	هـ
	ثبت الاشكال	و
	ثبت الملاحق	و
	الفصل الأول	١–١٥
	مشكلة البحث	٢
	أهمية البحث والحاجة إليه	٣–٩
	هدف البحث	٩
	فرضيات البحث	١٠
	حدود البحث	١٠
	تحديد المصطلحات	١٠–١٥
	الفصل الثاني	١٦–٥٥
	(أ): خلفية نظرية	١٧–٣٣
	أولا: الاستقراء	١٧
	ثانيا: القياس	٢٠
	ثالثا: المفاهيم	٢٢
	رابعا: الاتجاهات	٢٨
	(ب): دراسات سابقة	٣٣–٥١
	أولا: دراسات تناولت الطريقتين الاستقرائية والقياسية	٣٤
	ثانيا: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم	٤٠
	ثالثا: دراسات تناولت الاتجاهات نحو اللغة العربية	٤٧
	مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة	٥١
	الفصل الثالث: إجراءات البحث	٥٦–٧٨
	التصميم التجريبي للبحث	٥٧
	مجتمع البحث وعينته	٥٨

	الموضوع	الصفحة
	التكافؤ بين مجموعتي البحث	٥٩
	ضبط المتغيرات الدخيلة	٦٥
	تحديد المادة العلمية	٦٧
	صياغة الأهداف السلوكية	٦٧
	إعداد الخطط التدريسية	٦٨
	أداتا البحث	٦٩
	إعداد جدول المواصفات	٦٩
	إعداد فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	٧٠
	إعداد أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة	٧٣
	تطبيق التجربة	٧٦
	تطبيق اختبار الاكتساب	٧٦
	تطبيق أداة قياس الاتجاه	٧٦
	الوسائل الإحصائية	٧٧
	الفصل الرابع	٧٩-٨٣
	عرض النتائج ومناقشتها	٨٠-٨٣
	الفصل الخامس	٨٤-٨٦
	الاستنتاجات	٨٥
	التوصيات	٨٥
	المقترحات	٨٦
	المصادر	٨٧-١٠١
	المصادر العربية	٨٨-٩٩
	المصادر الأجنبية	٩٩-١٠١
	الملاحق	١٠٢-١٤٦
	الملخص باللغة الانكليزية	-

ثبت الجداول

رقم الجدول	المضمون	الصفحة
١	طبيعة أفراد عينة الدراسات السابقة من حيث جنسها وعددها ونوعها ومرحلتها الدراسية.	٥٢-٥٣
٢	أفراد عينة التجربة	٥٩
٣	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير العمر الزمني.	٦٠
٤	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير درجات الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الرابع العام الإعدادي للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥).	٦١
٥	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المعدل العام للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥).	٦٢
٦	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير الذكاء.	٦٣
٧	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للآباء.	٦٤
٨	نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأمهات.	٦٥
٩	توزيع الحصص.	٦٦
١٠	عدد الأهداف السلوكية	٦٨
١١	جدول المواصفات	٧٠
١٢	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	٨٠
١٣	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار الاتجاهات نحو البلاغة	٨٢

ثبت الأشكال

رقم الشكل	المضمون	الصفحة
١	التصميم التجريبي للمجموعتين	٥٧

ثبت الملاحق

رقم الملحق	المضمون	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة إلى إدارات المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة نينوى.	١٠٣
٢	أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث في أثناء إجراءات التجربة.	١٠٤-١٠٥
٣	الأهداف السلوكية لعددٍ من موضوعات البلاغة والتطبيق.	١٠٦
٤	استبانة أراء المحكمين في مدى صلاحية الخطط التدريسية لمادة البلاغة والتطبيق لطلاب الصف الخامس الادبي وفق طريقتي الاستقراء والقياس.	١١٢-١٢٢
٥	الصيغة الأولية لأداة اكتساب المفاهيم البلاغية.	١٢٣-١٢٩
٦	قائمة بأسماء المفاهيم البلاغية التي ستدرس لطلاب الصف الخامس الأدبي.	١٣٠
٧	درجات مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.	١٣١-١٣٢
٨	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصورته النهائية.	١٣٣-١٣٧
٩	تمييز فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة.	١٣٨-١٣٩
١٠	أداة قياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة بصيغته النهائية.	١٤٠-١٤٢
١١	استمارة خاصة بالإجابة عن فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة.	١٤٣-١٤٤
١٢	درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.	١٤٥
١٣	درجات مجموعتي البحث في أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة.	١٤٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث والحاجة إليه

هدف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث

لا يقل تدريس البلاغة أهمية عن تدريس بقية فروع اللغة العربية فالدرس الذوقي للبلاغة أمر له خطره وأثره، فأن لم يكن للمدرس إحساس متوقد بجمال النصوص يشع بحرارته على فهم طلبته وذوقهم، يصبح الدرس البلاغي جامداً يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي. (الوائلي، ٢٠٠٤، ص٤٦). وقد اتسمت البلاغة بالصعوبة والتعقيد ولاسيما عندما تناولها بعضهم على شكل قوالب جامدة لم تعتمد فيها الدراسة التحليلية والذوقية مما أدى إلى أن تضل البلاغة في مدارسنا مجرد حفظ للنصوص والتعريفات والشواهد والمصطلحات حتى تحول درس البلاغة إلى درس في الإلغاز يحتاج إلى حل ولكن بعد جهد مضن (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص٢٥٤). فهذا كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية في جمهورية العراق: مازال يعاني من مشكلات كبيرة فهو لم يحقق الغرض الذي يراد منه، فلم يستطع تلمس أسباب الجودة في التعبير فقد ورد في مقدمة الكتاب المقرر لتدريس البلاغة في الصف الخامس الأدبي المشار إليه أعلاه ما نصه:

نؤمن بان الدرس البلاغي في مدارسنا الثانوية ما يزال يعاني من أن يحقق الغرض الذي يراد بدرس البلاغة أن ينتهي إليه فلا هو استطاع أن ينمي حاسة الذوق، ولا هو أسهم في خلق الطاقة على صنع التعبير الجميل (مخلف وآخرون، ١٩٨٤، ص٥).

فأن شكوى الطلبة من البلاغة تملأ الأذان إذ بدا الإحساس بمشكلة ضعف تدريس البلاغة منذ أن انتابها التقسيم إلى (علم البيان، وعلم المعاني، وعلم البديع) فادى هذا التقسيم إلى إحساس الدارسين بانفصال هذه العلوم عن بعضها، وبأنها لا تفيد كثيرا، ولا تضيف شيئاً جديدا إلى فكر الطالب، كما أنها لا تساعد على تنمية الذوق الأدبي (الجنابي، ٢٠٠٣، ص ت). ولقد ثار جدل طويل في الأربعينات من القرن الماضي حول تدريس مادة البلاغة، فاتهمها فريق من الأدباء والكتاب بالعجز والقصور لأنها أخفقت في الوصول بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة من دراستها، ودافع فريق أخر عنها ولم يرجّع أسباب الإخفاق إلى طبيعة البلاغة نفسها، وإنما أرجعه إلى كيفية عرضها على الطلبة، وعلى طرائق تدريسها. ويعزو آخرون السبب في ضعف الطالب في البلاغة إلى المدرسين العاملين في التدريس؛ فهم المسؤولون عن تنفيذ المناهج، لأنهم المختصون بها، الدارسون لها، المطلعون على دقائقها، وهم أول من يتبادر اليهم الذهن، وتقع عليهم العيون، وهم بدورهم يجب أن يكونوا على ثقافة لغوية عالية. إلاّ أن الملاحظ أن البلاغة تدّرس على أيدي عددٍ من المدرسين غير القادرين على تذوق جمال النص (الخالدي وبكر، ١٩٩٣، ص٦١). وقد أظهرت الدراسات التي اهتمت بدراسة البلاغة، وجود ضعف ظاهر في تعلم البلاغة وتعليمها. وقد لمس الباحث هذا الضعف أيضاً من

خلال اتصاله ببعض مدرسي مادة البلاغة والتطبيق العاملين في التدريس إذ أُعلِمَ أن عدداً من الطلاب يحفظون بعض القواعد، والقوانين البلاغية وهم غير قادرين على تطبيقها بشكل صحيح، لذلك كان هذا البحث محاولة للتعرف على السبل الفضلى التي يمكن استخدامها لعلاج حالة الضعف التي يعاني منها بعض طلاب الصف الخامس الأدبي، والعمل على تحقيق أهداف تدريسه باستعمال طريقتي (الاستقراء) و (القياس) في تدريس المفاهيم البلاغية لدى طلاب هذه المرحلة، فربما تساعد الإجراءات والخطوات التي تتبع في تدريس المفاهيم البلاغية على وفق هاتين الطريقتين في تحقيق الهدف من تدريس البلاغة في مدارسنا الإعدادية. وكان كل ذلك حافزاً لتحديد مشكلة البحث بالآتي: **مقارنة طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة** إذ لم تجر دراسة – حسب علم الباحث – في مجال تدريس البلاغة وفق طريقتي الاستقراء والقياس، فجاءت الدراسة الحالية محاولة لسد ثغرة في هذا المجال. وفتح الطريق أمام الباحثين لاختبار فاعلية هذه الطرائق في تعلم مواد اللغة العربية الأخرى من خلال مقارنتها مع طرائق أخرى.

أهمية البحث والحاجة إليه

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً في مختلف مجالات الحياة ويعد هذا التطور العلمي معياراً يقاس به تقدم الدول وتطورها، فالدول التي تمتلك العلم والتكنولوجيا هي بلا شك الدول الأقوى، ولعل هذا يفسر العناية الكبيرة بمجالات الأبحاث العلمية وتطبيقاتها إذ أخذت الدول تتسابق فيما بينها من اجل التفوق في المجال العلمي والتكنولوجي متخذة من التربية أداة لتحقيق مثل هذا التفوق (احمد، ١٩٩١، ص٢) ولأنها تهدف إلى تدريب العقل على التفكير الصحيح وتزويده بالمعلومات التي تعينه على فهم البيئة المحيطة به والقدرة على حسن التصرف في المواقف، وحل المشاكلات التي تقابله في الحياة بطريقة منطقية تخضع لأسس القواعد العلمية (عبد المجيد، ١٩٧٨، ص١٧). وبعد أن أخذت الدول المختلفة تتسابق فيما بينها من اجل التفوق والتقدم العلمي، ظهرت محاولات جادة لتحسين النظم التربوية وتطويرها وذلك لإعادة النظر في مناهجها وطرائق تدريسها على أسس علمية حديثة (جراغ، ١٩٨٣، ص٥٧) لذا انعكست أثار هذا التقدم العلمي والتكنلوجي في المناهج وأساليب التعليم وطرائقه التي استخدمت التقنيات الحديثة في العملية التربوية وأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها (الكخن، ١٩٩٢، ص٩) فالمنهج المدرسي يتضمن موضوعات ومواد دراسية عديدة يأتي في مقدمتها مادة اللغة التي اهتمت بها جميع الأمم وسعت إلى إنماء لغتها القومية بتعليم العربية وبذلت قصارى جهدها في هذا السبيل. ولم يكن هذا الاهتمام إلا نظراً للأهمية التي تحتلها اللغة في حياة المجتمعات

والأفراد (السيد، ١٩٨٠، ص١١) لأنها تمثل القدرة على الاتصال بالآخرين والتعبير بواسطة الرموز عن الأفكار والمشاعر لنقل المعنى للآخرين (هرمز، ١٩٨٩، ص١٠) ولها أهمية كبرى في نشوء وتطور الأمم لأنها مستودع تراثها وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل، والى هذا أشار (ماكس مورو) قائلاً"باللغة وحدها يندمج الفرد في المجتمع، ويتلقى تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والاجتماعي المنحدر من قرائح الكتّاب والشعراء والمفكرين السالفين منهم والمعاصرين" (السيد، بدون سنة، ص٧) فهي أداة المتعلم الأولى للتعبير عن حاجاته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والإطلاع على تجارب الآخرين وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً، وبواسطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين وإقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ أو لتجنب أمر من الأمور، فباللغة تكسَب الحياة البشرية سمة المشاركة والمبادلة في العواطف والأحاسيس وهي سمة رائعة من سماتها فضلا عن كونها ثمرة من ثمار التفكير الإنساني، وبها يقوم العقل بعملية التفكير (السيد، ١٩٨٠، ص١١-١٢) من هنا كانت اللغة في أي مجتمع وعاءً للثقافة وأداة للتفكير ووسيلة للتعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات (القضاة وآخرون، ١٩٩٧، ص٤٦) وإذا كانت اللغة تتبوأ هذه المكانة وكانت الأمم تعنى بلغاتها، فان لغة كريمة كاللغة العربية لابدَّ لها من أن تحظى بجانب كبير من الاهتمام والرعاية من قبل أبنائها (الطائي، ٢٠٠٦، ص٤) فاللغة العربية بتاريخها الطويل المتصل وثرواتها الفكرية والأدبية. وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها تعد الركن الركين في وحدة الأمة العربية (يونس وآخرون، ١٩٨١، ص١٦) فضلاً عن ذلك فان اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير والربط القومي لوحدة الأمة العربية، ومقياساً على مدى تحضر هذه الأمة ورقيها، وأنها أداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي والتذوق الفني والتحليل الصوري والتركيب اللفظي لإدراك المفهوم العام ومقاصده (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص٢٥) واللغة العربية غنية المفردات جميلة التراكيب متنوعة الصياغات، فهي الماضي لنا والحاضر والمستقبل وهوية كل عربي ودليل اصالته عبر كل العصور وفي كل جزء من أجزاء المعمورة، ووسيلة الاتصال الرئيسة وبها تقدم المادة التعليمية باستخدام أدوات الاتصال المختلفة (عرفات، ١٩٩٧، ص٣٧) وقد أثبتت أمكانية نمائها وتطورها وقدرتها على استيعاب العلوم المختلفة (الهرش، ١٩٩٩، ص ٢١٨) فقد أكرمها الله سبحانه وتعالى بإشارات في العديد من الآيات: قال تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم "**وَكَذَلِكَ أَوْحَينَا إِلَيْكَ قُرْأناً عَرَبِياً**" (الشورى، الآية ٧).

وقال عز وجل:

"**كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً** " (فصلت، الآية ٣) .

وقال تعالى:

"**إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآناً عَرِبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقُلونَ** " (الزخرف، الآية ٣).

وقال سبحانه وتعالى:

"**إِنَّا أَنزَلْنَاه قُرْآناً عَرِبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقُلونَ** " (يوسف، الآية ٢).

ومادامت اللغة العربية بهذه المكانة إلتي تتمثل في سموها بين لغات الأمم فمن حقها على أبنائها أن يخلصوا لها، وان يبذلوا ما بوسعهم لرفع شانها والحفاظ على ديمومتها، وتذليل صعابها وتيسير تعلمها وتعليمها للناشئة. وللحفاظ على سلامة لغتنا العربية لابد أن ندرسها ونتعلمها لنقرأ قراءة فصيحة ونكتب كتابة صحيحة (البستاني، ١٩٦٩، ص٩) فهي تتفرع إلى فروع متعددة فمنها البلاغة والنقد والإملاء والإنشاء والنحو والصرف والخط والأدب والنصوص. وتعد البلاغة من فروع اللغة العربية المهمة، لأنها من أوائل العلوم التي اهتم بها العرب المسلمون لحاجتهم إليها في معرفة أعجاز القرآن وسحر بيانه، ومن الذين أشادوا بأهمية البلاغة أبو هلال العسكري، إذ قال:

"إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز كتاب الله تعالى (العسكري، ١٩٧١، ص ١٦).

والبلاغة تعني معرفة الجيد من القول، وإصابة الحكم فيه، فهي الممثلة لذوق الأمة الناقد، ومزاجها المغني المعبر عن فلسفتها في الحياة وهدفها في الوجود، والبلاغة فن، ولكل فن اصوله وقواعده ومقاييسه وضوابطه (الجنابي، ٢٠٠٣، ص٢). وهي علم من علوم العربية، ومقياس من مقاييس النقد الأدبي منذ عهد مبكر، بل هي روح الأدب، تعلم صنعه، وتبصر بنقده. ومن الدلائل على أهمية البلاغة أنها من أوائل العلوم التي حينما نذكر القرآن الكريم نذكرها، فقد كانت وليدة هذا الكتاب المقدس وحجته المجازة، وهي الكفيلة بإيضاح حقائق التنزيل، وإفصاح دقائق التأويل، واظهار دلائل الإعجاز ورفع معالم الإيجاز (الهاشمي، ١٩٧٢، ص٣) فالبلاغة خدمت العربية خدمة عظيمة وعملت على إبراز ما في القرآن الكريم من وجوه الجمال، وبينت سر الإعجاز، وذلك بالبحث في أسلوبه وطريقة أدائه في المعاني المختلفة وبمقارنته بأساليب العرب الشعرية والنثرية ثم اتسع مجالها بحيث لم يقتصر على البحث في القرآن والدفاع عن فكرة الإعجاز، وإنما اتسع ليشمل فنون الأدب، وتناول ألوانه المختلفة المعروفة شعراً وكتابة وخطابة (مطلوب، ١٩٨٠، ص٩)؛ (عطا، ١٩٨٧، ص٣٢). فلولا البلاغة لم تر براعة كاتب وخلابة شاعر، ودرية خطيب، وما كنت تسمع نظماً أنيق الظاهر عميق الباطن، بل المعاني السوقية والالفاظ المبتذلة التي تعافها الطباع، وتمجها الأسماع، ولم تر لساناً يحول الوشي، ويصوغ الحلي، ويلفظ الدر، وينفث السحر، ويقرأ الشهد ويريك بدائع الزهر (الشيخ، ١٩٧٩، ص٢)؛ (عبد المجيد، ١٩٦١، ص٣٤٩). ويمكن القول أن البلاغة هي الفن الذي يمكن المنشئ أو

المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة واضحة جميلة، والقصد من ذلك إثارة النفس، والعواطف والإمتاع وألا يأتي ذلك إلا بحسن اختيار الالفاظ، وجودة السبك على حسب بواعث الكلام وموضوعاته وحالات السامعين (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ص٢٢). ويتوقف حصول البلاغة على أمرين هما:. الاحتراز عن الخطأ، وتميز الكلام الفصيح عن غيره. فالبلاغة هي العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ليأتي على نمط خاص، فهي التي تعمل على توضيح الطرائق التي يمكن بها تنظيم الكلام، وهي ترمي إلى تمكين الأديب من إتقان أدوات الاتصال الفعلي بين الناس (شحاتة، ١٩٩٣، ص١٦٩). وأن غاية ما ترمى دراسة البلاغة إليه عند معظم البلاغيين هي معرفة أعجاز القرآن الكريم، وهذا غرض ديني، الهدف منه خدمة القرآن الكريم، وتثبيت العقيدة الإسلامية في أذهان الناس إلى جانب هدفين آخرين هما: هدف نقدي وهو معرفة الكلام الجيد من الردئ وهدف تعليمي وهو الاستعانة بالبلاغة في إنشاء الأدب شعره ونثره (مطلوب، ١٩٨٠، ص١١) فمن هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال المفاهيم في بناء طرائق تعليمية لتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة للمفاهيم البلاغية وحفظها من دون استيعاب وتميز وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها (إبراهيم، ١٩٨٧، ص٧٨)، إذ تساعد المفاهيم الطالب على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرت به فهي تشكل نظاماً لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب (الخوالدة والطيطي، ١٩٨٨، ص٥). ويذكر المشهداني (١٩٩٨) أن تعلّم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتحليل والتطبيق بمعنى أن تعلّم أحد المفاهيم في مرحلة ما يساعد على تفسير المواقف والإحداث غير المألوفة (المشهداني، ١٩٩٨، ص٤) وتتركز اهمية دراسة المفاهيم في أن لها دوراً يميزها عن كثير من البنية المعرفية التي تتمثل في المفاهيم أكثر ثباتاً وأقل عرضة للتغيير من المعلومات الأخرى وأنها تؤدي إلى زيادة اهتمام الطلاب بالمادة وتزيد من دوافعهم وتسهم في اختيار خبرات ومواقف التعلم كما تعمل على تحفيز النمو الذهني للطالب (العّطاب، ١٩٩٧، ص٤). وأنها تقلل من الوقت والجهد المصروفين على التعلم فهي تجعل الفرد يستجيب لمجموعات عديدة من المثيرات من دون الحاجة لان يستجيب لكل موقف على انفراد وتساعد على التصرف بحكمة بدلا من التصرف عن طريق الدوافع (توق وعدس، ١٩٨٤، ص٢١٠).

وان الوعي بأهمية المفاهيم وبتدريسها من جهة وتزايد الاهتمام بالكيفية التي يتعلم بها المتعلمون من جهة أخرى، قد أديا إلى تحفيز العديد من التربويين لوضع استراتيجيات فعالة ومتعددة لغرض مساعدة المتعلمين في تعلمهم للمفاهيم التي يدرسونها (ياسين، ١٩٩٩، ص ١٨).

وأشار عبد الله (٢٠٠٠) إلى أن تدريس المفاهيم والمبادئ يجب أن يكون متماشياً مع خصائص المتعلمين ومستوى نضجهم حتى يكون التعليم ذا معنى، لذلك أصبح تعلم المفاهيم واكتسابها من الأهداف العامة التي يسعى جميع المهتمين بالتربية العملية إلى تحقيقها من خلال تدريسها في مراحل التعليم المختلفة (عبد الله، ٢٠٠٠، ص١٣٥). وتعد عملية التدريس من أقدم الفعاليات والأنشطة التي عرفتها البشرية في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية، إذ تكونت لدى الإنسان من خلال خبراته وتجاربه للواقع الذي يحيط به مجموعة من الطرائق التدريسية (الرحو، ٢٠٠٤، ص٢). والتدريس هو السلوك أو الأداء الذي يقوم به مدرس المادة والذي ينشأ عنه التفاعل المستمر بين المدرس وطلبته، من أجل تحقيق أهداف الدرس.

وذلك باستخدام مجموعة من الممارسات المتمثلة بالطرائق والأساليب التدريسية المختلفة (اللويزي، ٢٠٠٢، ص١٠) ولقد حظيت الطريقة التدريسية باهتمام الباحثين في مجال التربية وذلك من خلال أجراء العديد من الدراسات والبحوث للوقوف على مدى تأثير تلك الطرائق والأساليب المتنوعة في تحصيل الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك بهدف تطويرها وتنويعها بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية بأقصر وقت واقل جهد (حياوي، ١٩٩٢، ص١٩-٢٠) وتعد طريقة التدريس حجر الزواية للعملية التعليمية فهي تعني اعتماد استراتيجية معينة بإنجاز موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة، والاستراتيجية هنا تعني خط السير الموصل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لتحقيق هدف الدرس والوصول إليه بحيث يكون باستطاعة المتعلم إدراك محتوى مادة الدرس وتطبيقها (محمد ومحمد، ١٩٩١، ص٤٠) إذ إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة لأن باستطاعتها أن تعالج ضعف الطلاب وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم (إبراهيم، ١٩٧٣، ص٣١) وبناء على ما تقدم من أهمية الطريقة في التدريس لذا ارتأى الباحث ضرورة البحث في طريقتين من طرائق تدريس اللغة العربية، لمعرفة مدى أثرهما في اكتساب الطلبة للمفاهيم وللقواعد البلاغية التي يتعلمونها في مجالات اللغة العربية واتجاههم نحو البلاغة، فقد وجد الباحث أن الطرائق المتبعة في تعليم البلاغة منذ مطلع القرن الماضي حتى وقتنا الحاضر ثلاث طرائق مهمة هي الطريقة الاستقرائية والقياسية وطريقة النص (السيد، ١٩٨٠، ص١٢٦) وقد اختار الباحث طريقتي الاستقراء والقياس ليكونا مجال هذا البحث لأهميتهما في تدريس المفاهيم البلاغية وقد نالت الطريقتان الاستقرائية والقياسية جهوداً متميزة من لدن المربين والمختصين في مجال طرائق التدريس، فذهبوا يجرون التجارب ويعدون البحوث للمقارنة بين هاتين الطريقتين للتعرف على ايهما أفضل في التدريس (العلي، ١٩٩٠، ص ٢٦). وتعد الطريقة القياسية من أهم الطرائق للحصول على المعرفة، إذ بدون القياس تكون معظم معالجاتنا للحقائق غير مثمرة، كما أنها تسمح بإعطاء مادة علمية أكثر، وتسهم في تدريب الطلاب على التفكير

المنطقي والربط بين المجردات والشواهد (زيتون، ١٩٨٦، ص ١١٠-١١١)؛ (قلادة، ١٩٨١، ص ١٤٦) كما أنها طريقة سهلة وسريعة ولا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير (عبد العزيز وعبد الحميد، ١٩٨٢، ص ٢٤٨) أما الطريقة الاستقرائية فتكمن أهميتها في أنها تشجع الطلاب على التحري والتجريب، واستكشاف الحقائق، والتعميمات والأساليب الإجرائية في مجالات ما يدرسونه (Binter and Dewar, 1967, p-229) فقد دعا برونر (Bruner) إلى استخدام هذه الطريقة في التعلم، إذ أكد على ضرورة قيام الطلاب بوضع المسائل ثم الكشف عن الحلول المناسبة لها بأنفسهم، أما دور المدرس فيكون الموجه أكثر مما هو ملقن للمعلومات (Grambs and Carr, 1979, p218) وذكر باكلي (Bagley) ان الطالب يجب أن لا تعطى له المعلومات عن طريق التلقين وإنما يجب توجيهه ليرى ويكشف بنفسه (Evans, 1969, P-556) كما أن الأمر له جانب أخر في غاية الأهمية إلا وهو تكوين الاتجاهات الايجابية التي تعد هدفاً أساسيا من أهداف التربية (الشيخ، ١٩٨٦، ص ٦٨) إذ يشير علماء النفس إلى الاتجاهات بوصفها مكونات نفسية كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابات الفرد للمثيرات المختلفة، وللخبرة السابقة دور مهم في تكوين الاتجاهات وتنظيمها. إذا إنها تجعل الفرد يسلك سلوكاً معيناً يتصف بالثبات والاستمرار نحو أمور أو أشخاص أو مواقف معينة، وهي ذات محتوى انفعالي معين وتختلف في مدى شدتها أو عموميتها تبعاً لاختلاف الأشياء والأشخاص والمواقف التي ترتبط بها. كما أن الاتجاهات قد تكون موجبة أو سالبة وهي إلى حد كبير مكتسبة عن طريق الخبرة والتعلم وقد ترتبط الاتجاهات وتتداخل مع خصائص نفسية أخرى للفرد مثل الميول، والتذوق، والقيم، وما يفضله الفرد ويحبه، وما لا يفضله ويكرهه، وتكوين الاتجاهات الموجبة ضروري ومهم حتى يستفيد المتعلمون من دراستهم للمواد ويتطلب هذا أن نوفر للطلاب مواقف وخبرات التعلم التي يستمتعون بها وبما يقومون به من إعمال ونشاط (كاظم، ١٩٨٧، ص١٦٥-١٦٦) وقد لاحظ المهتمون بالتعليم والتوجيه التربوي أن أكثر الطلاب تحمساً ونشاطاً هم الذين يدرسون تخصصات تقع في دائرة اهتمامهم وميولهم وعلى الرغم من أهمية القدرات العقلية في حياة الطالب لكن ما قيمة القدرات إذ فقدت الدوافع التي تحدد اتجاه عمله؟ من اجل ذلك كان الاهتمام بالاتجاهات من بين اهتمامات المتخصصين في التربية (عبد السلام وإبراهيم، ١٩٩٣، ص ٩٩) ومن هنا جاء الاهتمام بتكوين الاتجاهات الإيجابية بوصفها أحدى مكونات الشخصية ومن ثم فهي من أهداف التربية لان التعليم لا يثمر إلا إذا أنتج تعلما، والتعليم لا يكون إلا إذا كانت هناك استجابة من جانب المتعلم، أي إذا كان هناك دافع يدفع به، وقد وصف عدد من العلماء التعلم بأنه عملية يتمكن بها المتعلم من كسب مهارة او فكرة ما، لانها تسد حاجة يشعر بها (اللهيبي، ٢٠٠١، ص ٩)

وأن من أهم خصائص الاتجاهات إنها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية وتتكون بمثيرات ومواقف اجتماعية وترتبط بها وتغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها وتظهر الاتجاهات من خلال سلوك الفرد وأقواله وأفعاله مع الآخرين، وتتميز بالثبات والاستمرار النسبيين، لكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة (شهاب، ١٩٩٨، ص ١٣) ولأهمية الاتجاهات في العملية التعلمية فقد تناولتها عدة دراسات في مجال البحوث التربوية والنفسية كشفت عن أهمية الاتجاهات في تحديد مواقف الأفراد تجاه موضوعات أو أشخاص أو أشياء أخرى، وكان للاتجاه نحو اللغة العربية بفروعها صدى في عدد من هذه الدراسات كدراسة اللهيبي (٢٠٠١) الكلاك (٢٠٠١) والمولى (٢٠٠٣) والعجاج (٢٠٠٤) والحيالي (٢٠٠٤) والرحو (٢٠٠٤) والطائي (٢٠٠٦).

واستناد إلى ما تقدم فان أهمية البحث الحالي تأتي من:

١- أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة التي اختارها اللّه ربّ العالمين لتكون لغة الوحي لأهل الأرض جميعاً ولغة أهل الجنّة والتي حملت في أحشائها سنة نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم)، وفقه علمائنا وحضارة أمتنا وتاريخها وثقافتها لأكثر من أربعة عشر قرناً مضت.
٢- التعرف على الأثر الذي تتركه كل من طريقة الاستقراء وطريقة القياس في اكتساب المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة.
٣- تزويد الباحثين وطلبة الدراسات العليا بنتائج البحث وأدواته لإجراء بحوث مستقبلية.
٤- تكوين اتجاهات نحو البلاغة التي يمكن أن تؤدي إلى فهم أعمق لعملية تعليم هذه المادة في المدرسة لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس تلك المادة .
٥- عدم وجود دراسة سابقة عراقية أو عربية- على حد علم الباحث- تناولت أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي مقارنة طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة.

الفرضيات

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق الطريقة الاستقرائية في اكتساب المفاهيم البلاغية.
٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق الطريقة الاستقرائية في الاتجاهات نحو البلاغة.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:
١- طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٠٥- ,٢٠٠٦
٢- كتاب البلاغة والتطبيق للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ تأليف د. ناصر حلاوي وآخرون ط١٢. والمعتمد حالياً للتدريس في الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية في العراق.

تحديد المصطلحات

طريقة الاستقراء

١- عرفها كود (١٩٧٣) بأنها "الطريقة التي تعتمد على التفكير والتحليل من خلال تقديم عدد من الأمثلة الكافية للمتعلم بحيث يجعله يتوصل إلى القاعدة العامة" (Good, 1973, p-298).
٢- عرفها محمد ومحمد (١٩٩١) بأنها "أحدى طرائق الاستدلال ينتقل فيها الذهن من الخاص إلى العام أو من الأمثلة إلى القوانين أو التعريف العام" (محمد ومحمد، ١٩٩١، ص١١٧).
٣- وعرفها طه وآخرون (١٩٩٢) بأنها "الطريقة التي تهدف إلى توجيه المتعلم إلى معرفة الحقائق والاحكام العامة عن طريق الاستقراء، أي الانتقال من الجزئيات إلى الكليات والاحكام العامة" (طه وآخرون، ١٩٩٢، ص٤٨).
٤- وعرفها الطشاني (١٩٩٨) بأنها طريقة يبدأها المعلم من المعلومات (الجزئيات) ويتدرج في بناء المفاهيم والعلاقات في بناء متكامل ليصل في النهاية إلى القاعدة الأساس (الطشاني، ١٩٩٨، ص٣٠٦).

٥- وعرفها السامرائي وآخرون (٢٠٠٠) بأنها انتقال العقل إثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين، أي من الجزء إلى الكل (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٢٩)

التعريف الإجرائي للطريقة الاستقرائية

وعرفها الباحث اجرائيا:-

هي الطريقة التي يقوم فيها مدرس اللغة العربية بإعطاء أمثلة متنوعة عن المفاهيم أو القاعدة البلاغية إلى طلاب الصف الخامس الأدبي ومناقشتهم في تلك الأمثلة ويطلب منهم التوصل إلى تعريف المفهوم البلاغي ويناقشهم فيما توصلوا إليه.

طريقة القياس

١- عرفها كود (١٩٧٣) بأنها الطريقة التي تبدأ بالمبادىء العامة والشاملة، وتنتهي بتطبيق هذه المبادىء على مسائل خاصة (Good – 1973-p-168).

٢- وعرفها محمد ومحمد (١٩٩١) بأنها أحدى طرائق الاستدلال التي يتنقل فيها الذهن من العام إلى الخاص أو من المبدأ العام أو من القانون إلى الأمثلة أو الحقائق المفردة (محمد ومحمد، ١٩٩١، ص١١٧).

٣- وعرفها طه وآخرون (١٩٩٢) بأنها الطريقة التي ينتقل فيها المعلم مع المتعلمين من الكليات إلى الجزئيات، بحيث يؤتى بالقاعدة في البداية ثم يؤتى بالأمثلة والجزئيات التي تؤديها وتوضح معالمها (طه وآخرون، ١٩٩٢، ص٤٨).

٤- وعرفها الطشاني (١٩٩٨) بأنها طريقة يطرح المعلم فيها القاعدة لتصبح اطاراً فكرياً تضم ما يتفرع عنها من قواعد أو علاقات، أو التقدم من الكلي إلى الجزئي (الطشاني، ١٩٩٨، ص٣٠٦).

٥- وعرفها السامرائي وآخرون (٢٠٠٠) بأنها انتقال العقل إثناء التفكير من الكل إلى الجزء، فنبدأ بذكر القاعدة أو القانون أو التعريف ثم نوضح ذلك ونبرهن على صحته (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٣٠).

التعريف الإجرائي للطريقة القياسية

وعرفها الباحث اجرائيا:-

وهي الطريقة التي يقوم فيها مدرس اللغة العربية بإعطاء التعريف أو المفهوم البلاغي إلى طلاب الصف الخامس الأدبي ثم إعطاء أمثلة حول ذلك المفهوم ويناقشهم في ذلك.

الاكتساب :-

١- 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).

٢- 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).

٣- وعرفه ميرل وتينسون (١٩٩٣) بأن اكتساب المتعلم للمفهوم يعني قيامه بتصنيف الشواهد (الأمثلة) الخاصة به والإشارة إليها باسم أو رمز هو أسم المفهوم (ميرل وتينسون، ١٩٩٣، ص٦٥).

٤- 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، ص١٤-١٥).

٥- 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 ١٠٦).

٦- وأشار ابو جادو (٢٠٠٠) بأنه أولى مراحل التعلم يتم خلاله تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد، يصبح جزءاً من حصيلة السلوكية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٤٦٨).

التعريف الإجرائي للاكتساب

وعرفه الباحث اجرائيا:-

هو قدرة طالب الصف الخامس الأدبي على تعريف المفاهيم البلاغية وتمييزها وتطبيقها ممثلة بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي البعدي المعدّ لأغراض البحث.

المفهوم

١- يعرفه 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 خاص (ميرل Meril، 1977، ص١٩٧٧، ٣١).

٢- ويعرفه ديك وروبرت (١٩٩٢) بأنه كلمة أو عبارة تستعمل لصنف أو مجموعة من الأشياء أو الأفكار المترابطة ذات العلاقة مع بعضها (ديك وروبرت، ١٩٩٢، ص٢٢).
٣- ويعرفه زيتون (١٩٩٣) بأنه ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة أو عملية معينة (زيتون، ١٩٩٣، ص٧٨).
٤- ويعرفه الخليلي (١٩٩٥) أنه تصور عقلي للخصائص المشتركة من الأشياء والإحداث التي تميزها عن غيرها ويعطى هذا التصور أسماً أو مصطلحاً (الخليلي، ١٩٩٥، ص٢٣).
٥- ويعرفه 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).
٦- ويعرفه الخوالدة (١٩٩٧) السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الإحداث أو الأسماء مع بعضها البعض (الخولدة، ١٩٩٧، ص١٢٥).

التعريف الإجرائي للمفهوم

وعرفه الباحث اجرائيا:-

هو مجموعة من الأشياء والرموز والمعاني والمصطلحات التي يكوّن طالب الصف الخامس الأدبي تصوراً لها في ذهنه ومن الممكن تصنيفها مع بعضها على أساس الخصائص التي تشترك بها ويمكن الإشارة إليها باسم لتمثل المفهوم البلاغي.

الاتجاه :-

١- يعرفه علام (٢٠٠٠) بأنه تكوين افتراضي يتضمن إستجابة محفزة عندما يواجه الفرد مثيرات اجتماعية بارزة، وتتميز هذه الاستجابة بخصائص تقدمية (علام، ٢٠٠٠، ص ٥١٨).
٢- ويعرفه الطريا (٢٠٠١) بأنه استعداد نفسي للاستجابة، ثابت نسبياً تجاه الموضوعات والمواقف المختلفة (الطريا، ٢٠٠١، ص ١١).
٣- ويعرفه الحيلة ومرعي (٢٠٠٢) بأنه استجابة مناسبة لموضوع معين، أو حاله أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوباً بالأحاسيس والعواطف (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص ٢٢٨).
٤- ويعرفه الدغيش (٢٠٠٣) بأنه: عبارة عن مجموعة منسقة من السلوك الايجابي أو السلبي الصادر عن الفرد إزاء موضوع ما، نشأ عن تركيب معقد من المشاعر والمعلومات المكتسبة من التفاعل مع البيئة الاجتماعية للفرد أو من خلال التعامل المباشر مع موضوع الاتجاه (الدغيش، ٢٠٠٣، ص ٣٢).

٥- وعرفه ولي ومحمد (٢٠٠٤) بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبياً لدى الأفراد يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص، وان كل منا لديه اتجاه نحو الآخرين واتجاه نحو ذاته فقد يحترم نفسه أو يذلها (ولي ومحمد، ٢٠٠٤، ص١٤١).

التعريف الإجرائي للاتجاهات

وعرفها الباحث اجرائيا:-

استعداد وجداني يحدد شعور طالب الصف الخامس الأدبي وسلوكه نحو موضوعات البلاغة ويبني حكماً عليها بالقبول أو الرفض عند استشارته لفقرات أداة قياس الاتجاه المعدة لأغراض البحث.

البلاغة:-

(أ) لغة:-

(١) عرفها أبو هلال العسكري "البلاغة من قولهم: بلغت الغاية، إذا انتهت إليها، وبلغتها غيري، ومبلغ الشيء منتهاه، والمبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته (العسكري، ١٩٧٦، ص٨).

(٢) كما عرفها ابن منظور "بلغ الشيء بلوغاً وبلاغا أوصل وانتهى" (ابن منظور، د.ت، ص١٠٣).

(ب) اصطلاحا:-

(١) عرفها الرماني "بأنها إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ (الرماني، د.ت، ص١٠٣).

(٢) وعرفها المبرد "احاطة القول بالمعنى، واختيار الكلام وحسن النظم حتى تكون الكلمة مقاربة أختها، ومعاضدة شكلها، وان يقرب بها البعيد، ويحذف منها الفضول (المبرد، ١٩٦٥، ص٩٥).

(٣) كما عرفها ابن منظور "البلاغة، الفصاحة، والبلغ، البليغ من الرجال ورجل بليغ، وبلغ وبلغ: حسن الكلام فصيحة يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه، الجمع بلغاء، وقد بلغ بلاغة صار بليغاً (ابن منظور، د.ت، ص٢٨).

(٤) وكذلك عرفها الجرجاني بقوله "بأنها ملكة فنيه. وهي أن يبلغ المتكلم ما يريد من نفس المخاطب بإصابة مواقع الإقناع من العقل والتأثير من القلب (الجرجاني ١٣٣١هـ، ص ١٣).

(٥) وعرفها القيرواني أيضا بقوله "أنها وضع الكلام موضعه من طول أو إيجاز مع حسن العبارة" (القيرواني، ١٩٣٤، ص ٢٢١).

(٦) وعرفها الدليمي وحسين (١٩٩٩) "بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحة عبارته "الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص٢٥٣).

التعريف الإجرائي للمفاهيم البلاغية

وعرف الباحث المفاهيم البلاغية إجرائيا في ضوء التعريفات السابقة لمصطلحي المفهوم والبلاغة بأنها:- المصطلحات والألفاظ التي يحويها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر للصف الخامس الأدبي التي يتوصل طلاب عينه البحث إلى معرفتها بعد أن يربطوا بين مجموعة الحقائق والمعلومات التي يقدمها الباحث مما يساعد على اكتسابهم لها بقصد تحقيق الأهداف المرسومة لها.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

(أ) خلفية نظرية.

- الاستقراء.
- القياس.
- المفاهيم.
- الاتجاهات.

(ب) دراسات سابقة.

- مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل خلفية نظرية للبحث الحالي اشتملت على بيان طريقتي الاستقراء والقياس وجذورهما التاريخية وما تمتاز به هاتان الطريقتان بالإضافة إلى بيان الاتجاهات نحو البلاغة كما تضمن دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع البحث.

(أ) خلفية نظرية

أولاً: الاستقراء والطريقة الاستقرائية

ترجع الطريقة الاستقرائية إلى الفيلسوف الألماني فردريك هربرت الذي اقترنت به لأنه أول من نظر لهذه الطريقة في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر (فأيد، ١٩٨٤، ص ٥٥-٥٦). وهي عملية تفكيرية ينتقل فيها الذهن من المحسوس إلى المجرد ومن الخاص إلى العام، فالحركة الفكرية فيه تصاعدية (الإبراشي وحامد، ١٩٦٦، ص ٨٦) وجميع من كتبوا عنها قديما وحديثا، اتفقوا على إن التفكير الاستقرائي يبدأ من شواهد محسوسة وينتهي إلى مجردات في شكل قوانين عامة. تتضح بها العلاقات المختلفة بين أطراف المشكلة (قلادة، ١٩٨١، ص ١٤٤). فلو تساءلنا: هل إن كل معدن يتمدد بالحرارة؟ فإننا لكي نصل إلى الجواب نعتمد الاستقراء عن طريق الملاحظة، فنجد إن الحديد يتمدد بالحرارة وكذلك النحاس والذهب، وكل هذه المواد مشتركة في صفات خاصة من اجلها اطلقنا عليها جميعا اسماً واحداً وهو اسم (المعدن) فينتج أن (كل معدن يتمدد بالحرارة) ومن هنا يتبين ما يأتي:

١. الاستقراء استدلال صاعد نبتدئ فيه بالجزئيات وننتهي إلى الأحكام الكلية.
٢. نتيجة الاستقراء اعم من أية مقدمة من مقدماته.
٣. يعتمد الاستقراء على ما يجري في الكون من حوادث، وما بين الأشياء من روابط.
٤. يؤدي الاستقراء إلى حقائق عامة جديدة لم تكن معروفة.
٥. الاستقراء هو المنهج العلمي الصحيح الذي يتبعه العلماء في الوصول إلى نتائجهم وقوانينهم وهو في نظر بعض المناطقة الطريق الوحيد إلى كسب المعرفة بالأشياء (الحيلة،٢٠٠١، ص ٣٠٨) وقد أشار إلى هذه الطريقة ابن خلدون وأوصى المعلمين بضرورة استخدامها في عملية التعلم بقوله (إن المتعلم يكون عاجزا عن الفهم بادئ الأمر بالجملة فيعطى الجزئيات ثم ينتقل إلى الكليات (ابن خلدون، ١٤٠٦، ص٥٣٣ – ٥٣٤).

للطريقة الاستقرائية مزايا عديدة منها

١. تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول من المعلومات التي تكتسب بالقراءة أو الإلقاء لأن الطالب توصل إليها بنفسه أو بمساعدة المدرس وبالتدرج.
٢. تجعل التعلم محبباً للطلاب لأنها تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص ٧٠-٧١).
٣. تساعد الطلاب على فهم التعميمات التي يتوصلون إليها بمساعدة المدرس أكثر من تلك التي يقدمها إليهم المدرس جاهزة مهيأة أو التي يجدونها في كتبهم المقررة (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٣١٢-٣١٣).
٤. تستثير في الطلبة ملكة التفكير وتأخذ بأيديهم شيئاً فشيئاً حتى يصلوا إلى القاعدة.
٥. تعرف المدرس بمستوى كل واحد من طلابه نتيجة المناقشة المستمرة (الأسعد، ١٣٩٦هـ، ص ٣٨).
٦. إنها أكثر الطرائق شيوعاً في التدريس لكونها محددة وواضحة لدى المدرسين والسير في مراحلها يناسب قدرات الطلاب ومداركهم (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص ٧٠-٧١).

وعلى الرغم من المزايا أنفة الذكر هناك من يرى أن عليها بعض المأخذ منها:

١. لا يمكن أن نظمن الوصول إلى التعميم من قبل جميع الطلاب، فالطلاب المتأخرون كثيراً ما يبقون صامتين أثناء الدرس يتلقون التعميم أخيراً عندما يتوصل إليه أخوانهم المتقدمون في الصف.
٢. إن المدرسين القليلي المهارة في الأسئلة يخطئون كثيراً في استعمال هذه الطريقة إذ إنها تحوي استجواباً وعندئذ يقع المدرس في مشكلة عندما يتوقف أثناء الدرس ولا يستطيع مواصلة صوغ الأسئلة.
٣. إن هذه الطريقة تؤكد على التربية الإدراكية في دروس كسب المعرفة، وتهمل التربية الوجدانية والإرادية في دروس التذوق ودروس كسب المهارة، وان التزام المدرس بها يحد من حريته.
٤. إن بعض الأمثلة التي تقدم للمتعلم أحياناً تتسم بالجفاف وعدم الارتباط بواقع المتعلمين. ولا يمكن أن تضمن وصول الطلبة جميعهم إلى التعميم المطلوب وبخاصة المتأخرين منهم (الدليمي وحسين ١٩٩٩، ص ٧١-٧٣).
٥. كثيراً ما يتشتت الدرس ويتأخر عندما لا يكون المدرس عارفاً بمادته وعندما يكون الطلاب قد استعدوا للدرس وعندما يحاول المدرس أن يحمل الطلاب المتأخرين على التفكير لذا يجب أن يستعد المدرس للدرس ويتعرف على تفصيلات المادة التي سيدرسها

(احمد ١٩٨٦، ص ١٦)؛ (الدليمي وحسين ١٩٩٩، ص ٧١-٧٣)؛ (الحيلة ٢٠٠١، ص ٣١٣-٣١٤) ويرى الباحث أن إمعان النظر في أغلب الأنتقادات المذكورة أنفاً يؤدي إلى أنها لا تعود إلى الطريقة ذاتها بقدر ما تعود إلى القائم بها وهو المدرس لذلك يرى الباحث أن هذه الانتقادات تزول عندما يتوفر لها المدرس الكفء الفعّال.

خطوات الطريقة الاستقرائية

١. التمهيد: هو عملية تحليلية لما في عقول الطلاب من معلومات سابقة لها صلة بالدرس الجديد وربط الدرس القديم بالجديد وإحداث عملية الإثارة والتشويق لديهم.
٢. العرض/ وبعد أن يكون الطلاب قد اعدوا للدرس الجديد يبدأ المدرس بعرض الحقائق الجزئية والأمثلة والتي منها نستخلص القواعد العامة والقوانين، ويتم مناقشة تلك الأمثلة وشرح عناصرها على إن يشارك الطلاب في ضرب الأمثلة، وان لا ينتقل المدرس من جزء إلى جزء آخر الأبعد إن يفهم الطلاب الجزء السابق للخطوة للانتقال إلى مرحلة لاحقه.
٣. الربط والموازنة: هما عناية المدرس مع طلابه بربط الأمثلة المنظمة على السبورة، والمقارنة بينها، حتى يقفوا على المتشابه والمتباين لأدراك العلاقات التي تسهل الوصول إلى القاعدة وقد تدمج هذه الخطوة بالتي قبلها.
٤. استنباط القاعدة:

يتم في هذه الخطوة قيام المدرس بمعية طلبته باستقراء القاعدة وصياغتها بلغة سليمة وواضحة دون التقييد بالمصطلحات.

وبعدها نكتب القاعدة على السبورة بخط واضح ثم يتم ربط المعنى والأسلوب والقاعدة ربطاً محكماً تسهيلاً لتحقيق فهم الطلبة وإدراكهم.

٥. التطبيق: وهو الخطوة الأخيرة وفيها يفحص التلاميذ صحة التعميم الذي وصلوا إليه بتطبيقه على أمثلة وجزئيات أخرى، ويتوقف نجاح هذه الخطوة على مقدار فهم التلاميذ للدرس وقاعدته، والغرض منها أن يتأكد المعلم من فهم التلاميذ من ناحية، وأن يثبت المعلومات في أذهانهم من ناحية أخرى (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٨٠-٢٨١)؛ (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٢٩)؛ (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٣١٠ - ٣١٢).

ولإنجاح طريقة الاستقراء ينبغي إتباع ما يأتي:

١. جمع وعرض الجزئيات الكثيرة، وضرب الأمثلة المنوعة، وفحصها فحصاً دقيقاً وأن يكون هناك رابط بين هذه الجزئيات والأمثلة.

٢. أن تكون هذه الأمثلة والجزئيات في إطار خبرات الطلاب ومستخلصة من واقعهم حتى يتمكنوا عن طريقها من الوصول إلى المفهوم المجرد الكلي الذي يمثل القاعدة والقانون أو التعميم.
٣. الأخذ بيد الطلاب حتى يروا وجوه التشابه والتباين بين هذه الأمثلة والجزئيات باستخدام المناقشة بينهم ومعهم.
٤. حث الطلاب على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم وأن تصاغ هذه الحقيقة صياغة دقيقة من قبل المدرس بما يتفق مع صياغتها الأصلية في المحتوى المقرر.
٥. التعبير عن هذه القاعدة بعبارات من الطلاب ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً.
٦. أن يركز المدرس اهتمامه على التطبيق من قبل الطلاب بأمثلة متنوعة مستنتجة من القاعدة التي توصل إليها الطلاب. (آل ياسين، ١٩٧٤، ص ١٢٠؛ الخوالدة، وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٧٩-٢٨٠؛ الشعوان، ١٩٩٦، ص ٣٤؛ الحيلة، ٢٠٠١، ص ٣٠٩).

ثانياً: القياس والطريقة القياسية

إن القياس عملية تفكيرية ينتقل بها العقل من المعقول إلى المحسوس فالحركة الفكرية فيه تنازلية (الإبراشي وحامد، ١٩٦٦، ص ٨٧) وقد استخدم الإنسان منهج التفكير القياسي للتحقيق من صدق المعرفة الجديدة، بقياسها على معرفة سابقة من خلال افتراض صحة المعرفة السابقة، فالمعرفة السابقة تسمى مقدمة والمعرفة اللاحقة تسمى نتيجة لذا فأن صحة المقدمات تستلزم بالضرورة صحة النتائج (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص ٢٧) وهذه الطريقة صورة موسعة للخطوة الأخيرة من خطوات الطريقة الاستقرائية وهي خطوة التطبيق، إذ إن الأسس العامة والقواعد والقوانين تقدم إلى الطلاب جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقواعد والقوانين العامة ويستطيع المدرس بهذه الطريقة أن يقدم حقائق جديدة جاهزة إلى الطلاب أو إنه يفسر ويشرح لهم حقائق وقواعد سبق وأن أُلقيت عليهم (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ٨٦) ويطلب من الطالب استيعاب القواعد وحفظ الشواهد والأمثلة التي تنطبق عليها، وقلما كانت تتجه العناية إلى الناحية التطبيقية، وأساس هذه الطريقة إن الطالب إذا عرف القاعدة معرفة صحيحة فأنه سيطبقها (يونس وآخرون، ١٩٨١، ص ٢٢٧).

مزايا الطريقة القياسية

١. إنها سريعة ولا تستغرق وقتاً طويلاً كالطريقة الاستقرائية، فالحقائق العامة والقواعد والقوانين تعطى بصورة مباشرة في الدرس (صادق والهاشمي، ١٩٨٨، ص ٥٨).

٢. لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم، لذا فهي تعين الطلاب الذين يصعب عليهم المشاركة في صياغة قواعد الدرس. إذ تقدم لهم هذه القواعد مصوغة جاهزة.
٣. الطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً بهذه الطريقة يستقيم لسانه أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع قبل ذكرها (القاعدة).
٤. تساعد المدرس على أن يستوفي موضوعات المنهج وينتهي من الموضوعات المقررة وتذلل مهمة إنجاز ما أُلقي على عاتقه من المفردات.
٥. تصلح للتدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص ٨٨)؛ (فايد، ١٩٨٤، ص ٥٦).

وعلى الرغم من مزايا أنفة الذكر هناك من يرى أن عليها بعض المأخذ منها:

١. إن الغرض الأساس من هذه الطريقة حفظ القاعدة واستظهارها مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها.
٢. قد ينسى بعض الطلاب هذه القواعد بعد حفظها لأن حفظهم لها لا يقترن بالفهم، ولم يبذلوا جهداً في استنباطها والوصول إليها (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص ٨٩).
٣. لقيت هذه الطريقة معارضة كثيرة من المدرسين لأنها تشتت انتباه الطلاب. كما أن الأمثلة مفروضة على الطلاب فرضاً (احمد، ١٩٨٦، ص ١٩٤-١٩٥).
٤. تجعل دور الطالب سلبياً في معظم الوقت فالمدرس هو الذي يتكلم ويعرض القاعدة والطلاب يصغون إلى شرحه ويتلقون ما يفرغه في مسامعهم من معلومات.
٥. تتعارض مع بعض قوانين التعلم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب لأن تقديم القاعدة على الأمثلة والتطبيقات يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل (السيد، ١٩٨٠، ص ١٢٧)؛ (خاطر ورسلان، ٢٠٠٠، ص ١٩٨-١٩٩)
٦. إن هذه الطريقة لا تكوّن لدى الطلاب السلوك اللغوي الصحيح لأن الأساس الذي رتبت عليه يستهدف حفظ القاعدة واستظهارها فالطالب يكون معتمداً على غيره، وقد يفقد ميزة المبادأة كلما مرّ عليه الزمن ويفقد ولعهُ ولذتهُ في الدرس وفي المدرسة (الجمبلاطي والتوانسي، ١٩٧٥، ص ٢٥٣).

٧. إنّ هذه الطريقة لا تصلح لتعليم الصغار (فايد، ١٩٨٤، ص ٥٦).

خطوات الطريقة القياسية

١. التمهيد: هو عملية تهيئة ما في عقول الطلاب من معلومات سابقة لها علاقة بالدرس الجديد وربطها بالدرس القديم وإثارة اهتمام الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد.
٢. عرض القاعدة: وفيه يدون المدرس القاعدة المراد شرحها على السبورة بخط واضح ويشعر طلابه بمشكلة تتحداهم وتستلزم حلاً منهم.
٣. تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلاب بوجود مشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتوا بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً سليماً لأن ذلك مدعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.
٤. التطبيق: وفيه يختبر المدرس صحة القاعدة ورسوخها في أذهان الطلاب من خلال مجموعة من الأسئلة الجديدة (الهاشمي، ١٩٧٢، ص ٢٢٩-٢٣٠).

ولإنجاح الطريقة القياسية ينبغي إتباع ما يأتي:

١. يوازن بين الطريقة الاستنتاجية وما تتطلبه من استعداد وقدرات عند الطلاب.
٢. يعد أمثلة لشرح القاعدة من الواقع ومما هو في حدود خبرات الطلاب ليؤدي ذلك إلى فهم القاعدة وإتقان التطبيق عليها.
٣. يدرب الطلاب على استخدام القاعدة أو القانون من خلال التطبيق الوظيفي لمفاهيم هذه القاعدة.
٤. يبسط مصطلحات القاعدة أو القانون في كلمات سهلة يفهمها الطلاب ولا تخل بالمعنى العام.
٥. يرشد الطلاب إلى بعض المراجع والمصادر التي تعينهم على فهم الموضوع وتحضير الأمثلة (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٧٥-٢٧٦).

ثالثاً: المفهوم

١. معنى المفهوم:

توجد وجهات نظر كثيرة حول معنى المفهوم رغم أنها تدور حول الأفكار والمعاني نفسها، فعرّف المفهوم بأنه مجموعة أو صنف من الأشياء أو الحوادث أو الرموز الخاصة التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة والتي تميزها عن غيرها من المجموعات والأصناف الأخرى، كما عرّفه البعض بأنه عبارة عن كلمة أو عبارة تستعمل لوصف المجموعة من الأحداث أو الأشياء والظواهر التي توجد بينها عناصر مشتركة (النعيمي، ٢٠٠٥، ص ٢٦)

٢. تعلم المفهوم:

أصبحت فكرة تعلم وتعليم المفاهيم تشغل اهتماماً بالغاً ومتزايداً لدى معظم المهتمين في الميدان التربوي لأن جميع أنواع التعلم والتفكير تتضمن المفاهيم التي توسع افاق المعرفة وتسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين بشكل سريع وفعال (نزال، ٢٠٠٢، ص ٣٧) فمع ازدياد المعرفة الإنسانية يوما بعد يوم لم يعد في مقدور المتعلم مهما بلغت درجة ذكائه أن يلم الماما كافيا بجميع فروع العلم ومن هنا برزت أهمية التركيز على المفاهيم ودورها في العملية التعليمية (عبدالله، ٢٠٠٠، ص ١٣٥) نظراً لكون هذه العملية تعني اليوم طريقة منظمة في التخطيط والتنفيذ والتصميم تبنى على أسس سيكولوجية واضحة مستقاة من المعرفة التي يحتل فيها المعلم مركز الصدارة من حيث الفهم لمبادئ سلوكه، وخصائصه المختلفة، وطبيعة تفكيره، لما لها من دور في تحديد الأهداف التعليمية، ومحتوى المادة، وطريقة عرضها، فالمعرفة السابقة بمستوى نمو التفكير لدى المتعلم، وتطور مفاهيمه تعد أساسية في تخطيط المنهاج، وفي تنفيذ عمليات التعلم والتعليم (توق، ١٩٨٤، ص ١٠٦) ويرى خريشة (١٩٩٧) "إن تعلم المفاهيم يعد من أهم الأهداف التعليمية في مستويات التعلم المختلفة ومختلف المواد الدراسية (خريشة، ١٩٩٧، ص ١٠٢).

لذا تهتم المدرسة الحديثة بتعليم المفاهيم لأنها تتصل بإنماء تفكير المتعلمين وتمثل قاعدة صلبة لتعلم الطلاب بقية العناصر الأخرى المكونة للنظام المعرفي، وهي المبادئ والقواعد والتعميمات والاتجاهات والقيم وهناك مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند تدريس المفاهيم من أهمها:

١. تحديد صفات المفهوم والسمات الجوهرية التي تميزه عن غيره.
٢. القاعدة التي تنظم هذه السمات في إطارها.
٣. الاسم الذي يطلق على الصنف أو الاسم الذي يطلق على المفهوم.
٤. تحديد الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم المراد تعليمه (الخوالدة، ١٩٩٣، ص ٢٩).

٣. أنواع المفاهيم:

تختلف المفاهيم فيما بينها باختلاف المصدر والطريقة التي يتم بها تكوين المفهوم كما أن المفاهيم تختلف بحسب الحقائق والمعلومات التي تعالجها، فمن حيث مصدرها وطريقة تكوينها تصنف المفاهيم إلى:

أ- المفاهيم الحسية:

هي تلك المفاهيم التي يتم إدراكها عن طريق الحواس مثل التمييز بين الصلب والسائل، كرسي، طاولة، وقد تكون مفاهيم علائقية كمفاهيم فوق، تحت، أعلى، أقرب، أبعد.

ب- المفاهيم المعرفية (المفاهيم المجردة):

وهي تلك المفاهيم غير الحسية التي لا تدرك إلا بتعريفها عن طريق الألفاظ أو الكلمات أو الرموز أو الصيغ الرياضية مثل مفاهيم الصدق، الجناس، السجع، كلها مفاهيم لأشياء أو صفات لأشياء أو لعلاقات.

ج- المفاهيم الرمزية:

هو ذلك المفهوم الذي يمثل شيئاً ما، فالسيارة مفهوم نركبه لنصل إلى مكان معين وهو شئ يدل على الرفاهية والغنى.

د- المفاهيم الخارجية:

تلك المفاهيم التي تفرض علينا كالأنظمة المتبعة في المكتبات.

هـ- المفاهيم الداخلية:

تلك المفاهيم التي نضعها لأنفسنا لتساعدنا على التعامل مع تعقيد خبراتنا الخاصة (قطامي وقطامي، ٢٠٠١، ص ١٢٧).

ويصنف نادر (١٩٩٢) المفاهيم إلى ثلاثة أنواع:

- **النوع الأول:** يتضمن مفاهيم بسيطة مثل مفهوم الأعداد.
- **النوع الثاني:** يعبر عن علاقة بين مفهومين أو أكثر مثل القوانين والمبادئ العلمية.
- **النوع الثالث:** يحاول أن يفسر ما حدث من علاقات بين المفاهيم المختلفة (نادر، ١٩٩٢، ص ١٢).

٤. تشكيل المفاهيم:

تحتل عملية تشكيل المفاهيم وأنماط تدريسها مكانه مميزة وتعد قضية مركزية من قضايا التربية الحديثة لأنها من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في دراسة عمليات التفكير وفي تشكيل البنية المعرفية للمناهج الدراسية، إذ إن المفاهيم تتشكل عند الإنسان منذ مرحلة الطفولة وتعتمد أساساً في تشكيلها على المؤثرات والتجارب والمواقف التي يتعرض لها الإنسان في الظروف

الحياتية المتنوعة والتي يدركها من تفاعله مع الأشياء المحيطة به (الجلاد، ٢٠٠٠، ص ٧٢) ويضيف ستبزر (١٩٩٠) أن المفاهيم لا تظهر فجأة بل تتطور وعلى نحو تدريجي بصورة طبيعية مع وجود الخبرة المناسبة والنضج والنمو العلمي (ستبرز، ١٩٩٠، ص ٨١) وأن عملية تشكيل المفاهيم هي عملية طبيعية اعتيادية تبدأ قبل دخول الفرد إلى المدرسة عن طريق التعامل مع المحسوسات الموجودة في البيئة التي يعيش فيها (العاني، ١٩٧٨، ص ٢١).

وتختلف الصورة الذهنية التي يشكلها الأطفال عادة للمفهوم بسبب الخبرات التي يمرون بها وطريقة تفكيرهم فيه وتصورهم له. وهذا ما أكده (سعادة ويوسف، ١٩٨٨) حيث قسما مراحل تشكيل المفاهيم إلى:

أ- المرحلة العملية:

وفيها يكون (الفعل) هو طريق الطفل لفهم البيئة من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف.

ب- المرحلة الأيقونية أو الصورية:

وفيها ينقل الطفل معلوماته أو يمثلها عن طريق الصورة الخيالية فيشكل الأطفال المفاهيم للأشياء بالتخيل وتكوين صور ذهنية لها. فالطفل في هذه المرحلة يستطيع رسم الملعقة من دون أن تمثل لديه عملية تناول الطعام إذ إنه يمثلها بالرسوم أو صور غير مرتبطة بوظيفة خاصة.

ج-المرحلة الرمزية:

ويصل فيها الطفل لمرحلة التجريد واستخدام الرموز ويحل الرمز محل الأفعال الحركية كما تدخل اللغة والرياضيات في المهمة التعليمية (سعادة واليوسف ١٩٨٨، ص ٦٥).

٥. اكتساب المفاهيم:

ولما كان تعلم المفاهيم على هذه الدرجة من الأهمية عدّ بعض الباحثين أن مساعدة الطالب على تكوين واكتساب المفاهيم غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي وأساس عملية التفكير، ولعل تحقيق هذه الغاية يكمن في تطوير استراتيجيات فعالة في تدريس المفاهيم، كما وقد أُكدت أهمية طرائق التدريس الفعلية التي يستخدمها المدرس في تدريس المفاهيم بوصفة المرشد والمنفذ الأساسي للعملية التعليمية الواقعية (بلقيس، ١٩٨٣، ص ٣٣٨) ولعل أفضل سياق لتعلم المفاهيم هو السياق الذي يجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية معاً، فهما عمليتان متلازمتان تكمل أحداهما الأخرى وأن التعلم الجيد يتم باستخدامهما (البوريني، ١٩٩٦، ص ١٧٣).

٦. العوامل التي تؤثر في تعلم المفاهيم:

يتأثر تعلم المفاهيم بعوامل ثلاثة يمكن تصنيفها إلى:

أولاً: العوامل المتعلقة بالمتعلم:

تتمثل هذه العوامل بعمر المتعلم ودافعيته لتعلم المفهوم، والتعزيز المقدم له عند تعلمه المفهوم، واستعداداته لتعلم المفهوم، وخبراته السابقة المرتبطة بالمفهوم المراد تعلمه، ومستويات تعلمه المفاهيم السابقة، وقدراته على استخلاص المستويات المميزة من مستوى الفهم ومستوى خبراته السابقة، ومستوى ذكائه ومدى اهتمامه بتعلم المفهوم (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٠٨).

ثانياً: العوامل المتعلقة بالموقف التعليمي:

تتعلق هذه العوامل بدور المعلم في تنظيم تعلم المفهوم، وإكساب المتعلمين له، وقد حدد تيرنر (Turner) هذه العوامل بما يأتي:

١) اختيار طريقة التدريس المناسبة.
٢) اختيار المثيرات (الأمثلة المنتمية إلى المفهوم والأمثلة اللامنتمية إليه، الملائمة له).
٣) تعريف المتعلم بالاستجابات المرغوب فيها.
٤) تهيئة المعلومات الأساسية اللازمة عن المفهوم.
٥) تهيئة المتعلمين لاستدعاء المعلومات المناسبة.
٦) زيادة مستوى الدافعية لدى المتعلمين (قطامي، ١٩٩٨، ص ١٥٨)؛ (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص ٣٤٣).

ثالثاً: العوامل المتعلقة بالمفهوم نفسه:

يتأثر تعلم المفهوم واكتسابه بعدد من العوامل المتعلقة بالمفهوم نفسه منها:

أ- عدد الأمثلة والشواهد:

يؤثر هذا في تعلم المفهوم إذ أن استعمال المدرس عدداً كافياً من الأمثلة الإيجابية التي تنتمي إلى المفهوم، والأمثلة السلبية التي لا تنتمي إليه بقصد عقد المقارنات بينهما يساعد كثيراً على تعلم المفهوم واكتسابه.

ب- الأمثلة المنتمية إلى المفهوم والأمثلة غير المنتمية إليه:

إن قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة المنتمية إلى المفهوم أي الشواهد الإيجابية، والأمثلة غير المنتمية إلية أي الشواهد السلبية لدليل قوي على تعلمه المفهوم، إذ يسهم النوعان كلاهما في تعلم المفهوم واكتسابه (زيتون، ١٩٨٦، ص ١٠١).

ج- تمييز المفهوم وطبيعته المادية أو التجريدية:

يؤثر تمييز المفهوم ووضوح صفاته في سهولة تعلمه جزئياً، إذ يميل المتعلمون عموماً إلى تعلم الصفات المتميزة على نحوٍ أسهل من تعلم الصفات الأقل تمييزاً، زيادة على ذلك فأنهم يتعلمون المفاهيم التي تدل على المحسوسات "المفاهيم المادية" أسهل من تعلمهم المفاهيم التي تدل على الأمور المعنوية "المفاهيم المجردة" لوجود وسيط صوري واضح.

٧- صفات المفهوم وخصائصه:

يتصف كل مفهوم بعدد من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم وكلما ازدادت هذه الصفات وتنوعت كان تعلم المفهوم أكثر سهولة لأن ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة عليه، وهذا من شأنه زيادة قدرة المتعلم على اكتشاف واحد منها أو أكثر بيسر وسهولة، لذا يجدر بالمدرس تكرار وشرح بعض المفاهيم والأفكار بألفاظ وتعبيرات متعددة لكي يمكن المتعلمين من التعرف على أكبر عدد ممكن من القرائن الدالة على المفهوم (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٤٤٢-٤٤٣).

رابعاً: الاتجاهات

١. مفهوم الاتجاه:

الاتجاه من أبرز المفاهيم وأكثرها شيوعاً في علم النفس المعاصر وقد ظهر هذا المفهوم أولاً عند الفيلسوف الانكليزي هربرت سبنسر (H. Spenser) وعدّه الفكرة والرأي اللذان يكونان مقرران عن طريق الشعور وليس العقل (السيد، ١٩٧٠، ص ٩٥)؛ (عبدالرحيم، ١٩٨١، ص ٩٦). فقد تعددت تعريفات الاتجاهات النفسية وساهم فيها علماء النفس الاجتماعي أمثال (البورت) و (مكدونالد).

فقد عرّفه البورت بأنه (حالة استعداد عقلي وعصبي تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيراً موجهاً أو دينامياً في استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها) (عياصره، ١٩٨٨، ص ١٣٩).

أما (شهاب، ١٩٩٨) فيراه توجيهاً أو استعداداً مسبقاً للتصرف بطريقة معينة يكتسبه الفرد عبر سنوات التنشئة الاجتماعية الطويلة في الأسرة وجماعة الزملاء والمدرسة والجامعة ومختلف المؤسسات الاجتماعية وأن هذه الاتجاهات تؤثر سلبياً أو ايجابياً أو حيادياً في سلوك الشخص تجاه الأشياء المحيطة به (شهاب، ١٩٩٨، ص ١٣).

٣. مكونات الاتجاهات:

أ- المكون المعرفي (الإدراكي):

هو الجانب المعرفي ويضم مجموعة من الأفكار والمعتقدات المستقطبة حول هدف الاتجاه (وهو أي شئ له وجود معنوي أو مادي في حياة الفرد)، وهذه الأفكار هي التي تحدد علاقة الهدف بالأهداف الأخرى (Freed man –Hall, 1971, P 247) وقد يكون الجانب المعرفي ضئيلاً فيتطلب الاتجاه تعيين الشئ تعييناً كافياً ويمكن ربطه بمعيار تقويمي معين، وبعض الاتجاهات يكون المكون المعرفي فيها أكثر وضوحاً إذ أنه يشتمل على معتقدات عن الشئ وعن خصائصه وعلاقته بالأشياء الأخرى ويشتمل أيضاً على علاقته بالذات (Smith, 1978, P 400)؛ (Buss, 1978, P 486).

ب- المكون الوجداني:

ويقصد به النواحي العاطفية والوجدانية التي تتعلق بموضوع الاتجاه –الشئ– بمعنى هل أن هذا الشئ يجعل الفرد مسروراً أو محبوباً أو مكروهاً. وهذا الجانب الوجداني يضفي على الاتجاه شكل الدوافع.

ج- المكون السلوكي (الميل للفعل):

يجب أن تميز هنا بين الميل السلوكي والسلوك الفعلي فالميل السلوكي يعبر عن الرغبة في سلوك ما، أما السلوك الفعلي فأنه يرمز إلى الفعل الحقيقي فإذا توافر لدى فرد معرفة بموضوع ما ثم تلاها شعور محدد إيجابي أو سلبي حيال هذا الموضوع فإنه يصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه هذا الموضوع (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٢٠).

ويمثل كل من المكون المعرفي والمكون الوجداني التعبير الداخلي للاتجاه، في حين يمثل المكون السلوكي التعبير الخارجي للاتجاه (الظافر وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٤٢)؛ (حيدر، ١٩٨٢، ص ٢٢).

٣. خصائص الاتجاهات:

للاتجاهات خصائص متعددة يمكن إجمالها بما يأتي:

١) مكتسبة ويمكن تعزيزها أو انطفاؤها ومن ثم تتكون وتنمو وتتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يحتك بها احتكاكاً مباشراً سواء كانت بيئة البيت أم المدرسة أم المجتمع.

٢) يتأثر الاتجاه بالخبرة وتؤثر فيه (الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠، ص ١٢٢-١٢٣).

٣) يوجه الاتجاه سلوك الفرد بالأداء أو الإدراك أو التفكير أو المشاعر نحو موضوع الاتجاه – موقف اجتماعي أو قضية جدلية – من حيث الاستجابة بالقبول والاستحسان (اتجاه موجب) أو الرفض وعدم الاستحسان (اتجاه سالب).

٤) الاتجاه خليط من المشاعر والمعتقدات (الياس، ١٩٩٥، ص ٣٩).

٥) الاتجاهات مكونات نفسية كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابة الفرد (الاتجاهات الملاحظة) للمؤثرات المختلفة أو عن طريق استجابات الفرد اللفظية (الاتجاهات المعلنة) لموضوع الاتجاه (زيتون، ١٩٨٨، ص ١٢).

٦) الاتجاهات تتكون بتراكم الخبرات (الالوسي وخان، ١٩٨٣، ص ٣٨٧).

٧) الاتجاه ثابت نسبياً وليس مطلقاً. إذ أن الاتجاه قابل للتغيير والتطوير تحت ظروف معينة.

٨) يمكن قياس الاتجاه وتقويمه عن طريق أدوات وخبرات تربوية مناسبة لقياسها وتقويمها.

٩) قد يكون الاتجاه قوياً أو ضعيفاً نحو شئ أو موضوع معين (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص ٤٢١).

٤. وظائف الاتجاهات:

تقوم الاتجاهات بعدد من الوظائف التي تساعد على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة وأهم هذه الوظائف:

١) إنها تحدد سلوك الفرد وتفسره.

٢) تنظم الاتجاهات العمليات الواقعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية.

٣) يوجه الاتجاه استجابات الفرد للأشخاص والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة (زهوان، ١٩٧٧، ص ٨٥).

٥. مصادر تكوين الاتجاهات:

تؤدي عملية التنشئة الاجتماعية دوراً أساسياً في اكتساب الفرد للقيم والمعايير والاتجاهات السائدة في المجتمع وهي تؤدي هذا الدور من خلال مصادر عدة هي (الأسرة، المدرسة والأقران ووسائل الأعلام) وتعد الأسرة من أهم هذه المصادر خلال مرحلة الطفولة وذلك بحكم هيمنة الوالدين على العوامل الأساسية في تكوين الاتجاهات (كالثواب والعقاب والنزاهة والمكافآت والألعاب والابتسامة والقبول والرفض) فالمعلومات التي تصل إلى الطفل في مرحلة نموه الأولى. لذلك تشكل الاتجاهات التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة المبكرة من حياته فئة الاتجاهات اللغوية التي تقاوم التعبير (السروري، ١٩٩٧، ص ٨٦) وبالتدرج يحل تأثير المدرسة والأصدقاء والأقران محل الأسرة في تكوين الاتجاهات فقد وجد الباحثون أن اتجاهات الفرد خلال مرحلة المراهقة تصبح تأثيرات الأقران المصدر الرئيس لها وفي بعض الأحيان تدعم جماعة الأقران وجهات نظر الوالدين للتشابه بينهم والخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من قيم، إلا أنه يوجد أحياناً صراع بين كل من اتجاهات الوالدين والاتجاهات السائدة في بيئة الطفل الخارجية وخصوصاً جماعة الأقران وفي هذه الحالة تكون السيادة للاتجاهات ذات السيادة الأكبر ثم يأتي دور وسائل الأعلام المختلفة التي تعد أيضاً من مصادر تكوين الاتجاهات إذ إنها تنقل للفرد الثقافة الواسعة في المجتمع ككل، سواء كانت جيدة أم سيئة بل وتنقل له ثقافة مجتمعات أخرى تختلف عن ثقافة مجتمعة والقول أن لهذه المصادر أثر في تكوين الاتجاهات لا يعني بأي حال من الأحوال أن ذلك التأثير يجري بطريقة خطية فالاتجاه هو محصلة التفاعل بين المحددات النفسية للفرد كالدافع والحاجة والتفكير والسيطرة والخضوع وكل بناء الشخصية وبين المحددات الثقافية كالقوانين الاجتماعية والبيئة والأسرة والتعليم والأقران (موسى، ١٩٨٨، ص ٢٧٤).

ومما تقدم يجد الباحث أن الاتجاهات قابلة للتغيير والتعديل وأن من بين وسائل التغيير قد يكون من خلال الدروس بما تحتويه من محتوى وطرائق تدريس ومادة دراسية وخاصة مواد اللغة العربية ومنها البلاغة التي تكون ذات تأثير فعال في تكوين تلك الاتجاهات لدى الطلاب، والدراسة الحالية تنوي استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الأدبي ومعرفة مدى تأثير هاتين الطريقتين في اكتساب المفاهيم البلاغية والاتجاهات لدى الطلاب المذكورين نحو البلاغة.

٦. أنواع الاتجاهات:

تقسم الاتجاهات على:

١) موجبة وسالبة:

الاتجاهات الموجبة كالحب والاحترام والاتجاهات السالبة كالكره والنفور والبغض.

٢) نوعية وعامة:

النوعية التي تنصب على موضوع خاص كالخوف من حيوان معين والعامة التي كان موضوعها عاماً وشاملاً كحب الوطن والعدل وفي هذه الحالة يسمى الاتجاه (سمة) كسمة المحافظة على القديم أو سمة التعصب.

٣) قوية وضعيفة:

إذ كان الاتجاه قوياً ومشحوناً بشحنة انفعالية قوية يسمى عاطفة كعاطفة الحب والكره والصداقة والطموح (محمد، ٢٠٠٤، ص ١٨٦).

٧. طرائق قياس الاتجاهات:

لقياس الاتجاهات فوائد عملية للتخطيط في ميادين كثيرة منها الصحة النفسية والتربية والتعليم والسياسة والإعلام والإدارة والعمل وفي معرفة الرأي العام في السلم والحرب، ولاسيما إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين (حطّاب وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٢٢٩) ومن المسلّم به أن من أهم شروط قياس الاتجاه موضوع الاتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين (همام، ١٩٨٤، ص ٨٣) ويمكن قياس الاتجاه بأكثر من طريقة ومن أهم مقاييس الاتجاه هي:

أ- طريقة المقارنة الزوجية:

صمم عام ١٩٥٧ بهدف قياس المعنى السيكولوجي للمفاهيم وأنتشر استعماله لقياس الاتجاهات منذ عام ١٩٦٧ انتشاراً واسعاً لبساطته (الياس، ١٩٩٥، ص ٥٠).

ب- طريقة بوجاروس (مقياس البعد الاجتماعي)

يحتوي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس موقف الفرد من جنس أو شعب معين (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٦٢).

ج- طريقة جتمان:

وتتمثل في قياس الاتجاه بإعطاء فقرات وإمامها قبول أو رفض الاستجابة وعليه اختيار الإجابة المناسبة (نعم، لا) (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص ٨١)

د- طريقة ثرستون:

وهي تقيس الاتجاهات نحو عدد من الوحدات ويتكون القياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٦٣).

هـ- طريقة ليكرت:

تعد أوسع الطرائق انتشاراً لبناء مقاييس الاتجاهات وتسمى بطريقة التقديرات التراكمية لأن درجة الفرد على المقياس هي مجموع تقديراته لجميع عبارات المقياس وتتميز الفقرات باستخدام هذه الطريقة بانقسامها على نصفين الأول يحتوي الفقرات الايجابية، والثاني يحتوي الفقرات السلبية وأمام الفقرات بدائل قد تكون ثلاثة أو أربعة أو خمسة ويطلب من المفحوص أن يضع إشارة على درجة تدريج المقياس (الياس، ١٩٩٥، ص ٤٨)؛ (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص ٨١) وقد استخدم الباحث طريقة ليكرت في بحثه الحالي للطلاب الذين درسوا مادة البلاغة والتطبيق بطريقتي الاستقراء والقياس لمعرفة أثر هاتين الطريقتين في اكتساب الطلاب للمفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو مادة البلاغة والتي ستقاس بهذه الطريقة التي اختارها الباحث وللأسباب الآتية:

١. سهولة بنائها مقارنة مع غيرها من الطرائق الأخرى.
٢. يمكن اعتمادها لقياس أي اتجاه أو موقف مطلوب.
٣. يمكن بها قياس وجهة الاتجاه وشدته.
٤. لها نسبة ثابتة أعلى من غيرها عند تساوي عدد العبارات في كل منها (الياس ١٩٩٥، ص ٤٩).

(ب) دراسات سابقة

وهذا عرض لدراسات سابقة والتي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث الحالي مرتبة زمنياً بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات:

أولاً: دراسات تناولت الطريقتين الاستقرائية والقياسية:

أ- دراسات عربية:

١. دراسة البرزنجي (١٩٨٧).
٢. دراسة أبو حوش (١٩٨٨).
٣. دراسة الطالب (١٩٨٨).
٤. دراسة العلي (١٩٩٠).
٥. دراسة العزاوي (١٩٩٨).
٦. دراسة الطائي (٢٠٠١).
٧. دراسة المولى (٢٠٠٤).

ب- دراسات أجنبية:

١. دراسة Stieblich (1985).
٢. دراسة Swalim (1988).
٣. دراسة Shaffer (1990).

ثانياً: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم:

أ- دراسات عربية:

١. دراسة الجبوري (٢٠٠١).
٢. دراسة المزوري (٢٠٠١).
٣. دراسة العنبكي (٢٠٠٢).
٤. دراسة الجنابي (٢٠٠٣).
٥. دراسة الطائي (٢٠٠٦).

ب- دراسات أجنبية:

١. دراسة (McKinney) (1984).
٢. دراسة (Gibson) (1985).
٣. دراسة (Rumor) (1987).
٤. دراسة (stepons, steuend and Ronald) (1988).

ثالثاً: دراسات تناولت الاتجاهات نحو اللغة العربية

١. الكلاك (٢٠٠١).
٢. اللهيبي (٢٠٠١).
٣. التويجري (٢٠٠٢).
٤. المولى (٢٠٠٣).
٥. الحيالي (٢٠٠٤).
٦. الرحو (٢٠٠٤).
٧. العجاج (٢٠٠٤).

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاستقراء والقياس:

أ- الدراسات العربية:

١. دراسة البرزنجي (١٩٨٧)

أجريت هذه الدراسة في أربيل وكان هدفها مقارنة أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل الطالبات في قواعد اللغة العربية. وقد اختارت الباحثة مدرسة متوسطة للبنات في مركز محافظة أربيل بصورة قصديه، ثمّ اختارت أربع شعب للصف الثاني متوسط من المدرسة الذكورة وقامت الباحثة نفسها بتدريس شعبتين بالطريقة الاستقرائية بينما قامت مدرسة المادة في المدرسة بتدريس الشعبتين الأخريين بالطريقة القياسية، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة إذ بلغ عدد أفراد العينة (١٢٦) طالبة توزعت على الشعب الأربع بمعدل (٣٢) طالبة لكل شعبة. وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً اتصف بالصدق والثبات لقياس تحصيل الطالبات في الموضوعات التي دُرست خلال مدة التجربة والتي استغرقت (٧) أسابيع. وقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي كوسيلة إحصائية في تحليل النتائج وتوصلت إلى فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بين الطريقتين لصالح الطريقة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (البرزنجي ١٩٨٧).

٢. دراسة أبو حوش (١٩٨٨)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الكلام غير المباشر (الأسئلة) في مبحث اللغة الانكليزية. تكونت عينة الدراسة من أربع شعب (٧٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدرستين للذكور والإناث إذ تم اختيارهما عشوائياً من بين مدارس مجتمع الدراسة. خضعت

شعبة من شعب الذكور وأخرى للإناث للأسلوب الاستقرائي لتعليم الكلام غير المباشر (الأسئلة) بينما خضعت الشعبتان الأخريان للأسلوب القياسي لتدريس المادة العلمية ذاتها. قام الباحث باختبار تحصيلي عن الكلام غير المباشر (الأسئلة) في مبحث اللغة الانكليزية. وتألف من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب لتحليل النتائج التي أظهرت ما يأتي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في المجموعتين الاستقرائية والقياسية لصالح الطريقة القياسية.
٢. وجود فرق ذي دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في المجموعتين الاستقرائية والقياسية تعزى للجنس لصالح الإناث. (أبو حوش ١٩٨٨، ص ١٢٥-١٢٧)

٣. دراسة الطالب (١٩٨٨)

أجريت هذه الدراسة في الأردن وكان هدفها اختبار أثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن في مادة قواعد اللغة العربية إذ تضمنت هذه الدراسة تقصي أثر كل من طريقة التدريس والجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية.

وقد بلغ مجموع العينة (١٤٦) طالباً وطالبة قسمت على مجموعتين تجريبية درست بالطريقة القياسية وضابطه درست بالطريقة الاستقرائية وقبل البدء بتنفيذ هذه الدراسة قام الباحث بإجراء اختبار قبلي على مجموعتي الدراسة هدفه التعرف على مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مادة قواعد اللغة العربية.

استمرت التجربة أربعة أسابيع ثم أجرى الباحث اختباراً بعدياً على مجموعتي الدراسة للتعرف على أثر كل من الطريقتين (القياسية والاستقرائية) في تحصيل الطلبة.

واستخدم الباحث تحليل التباين ٢ × ٢ لتحليل واستخراج نتائج هذا الاختبار وقد أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لطريقة القياس في التحصيل. كما أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للجنس في التحصيل، فضلاً عن عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. (الطالب، ١٩٨٨، ص ١١٩-١٢١).

٤. دراسة العلي (١٩٩٠)

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل– كلية التربية وكان هدفها معرفة أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية وسعت الدراسة كذلك إلى معرفة أثر الطريقتين في انتقال أثر التعلم من القواعد إلى المطالعة. كما سعت أيضاً إلى معرفة أثر الطريقتين في الاحتفاظ بالمعلومات في مادة قواعد اللغة العربية.

اختار الباحث مدرستين متوسطتين من مدارس محافظة نينوى ثم اختار شعبة واحدة من طلاب الصف الثاني المتوسط في كل مدرسة وبصورة عشوائية وبلغ عدد طلاب العينة (٦٢) طالباً كانوا موزعين على شعبتين ووزعت الطريقتين على الشعبتين. كما قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه ولمدة (٩) أسابيع وأعد الباحث اختبارا قبلياً بموضوعات التجربة لغرض التكافؤ أتسم بالصدق والثبات، كما أعد اختباراً تحصيلياً في قواعد اللغة العربية بصيغة الاختيار من متعدد ثم طبق الاختبار على مجموعتي البحث في نهاية التجربة وأعيد الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع لقياس احتفاظهم بالمعلومات النحوية، وأعد الباحث كذلك اختباراً في المطالعة لقياس انتقال أثر التعلم من القواعد إلى المطالعة وطبق في اليوم الذي طبق فيه الاختبار ألتحصيلي أي بعده مباشرة استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) في تحليل نتائج بحثه التي أظهرت أن الطريقة الاستقرائية أفضل من الطريقة القياسية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط لذا أوصى الباحث بالتأكيد على الطريقة الاستقرائية وعدّها طريقة فضلى في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة. واستكمالاً للبحث وامتداداً له اقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة عن مراحل أخرى ومواد دراسية أخرى (العلي، ١٩٩٠).

٥. دراسة العزاوي (١٩٩٨)

جرت هذه الدراسة في جمهورية العراق، وكان هدفها التعرف على أثر 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) طالباً موزعين على ثلاث شعب، وفي نهاية التجربة التي استمرت سبعة أسابيع واختبرت المجموعات الثلاث باختبار تحصيلي أعدّه الباحث بنفسه، وطبقه الباحث بعد التأكد من صدقة وثباته واستخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين كوسيلة إحصائية. وتوصل إلى النتائج الآتية:

- ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسط تحصيل المجموعات الثلاث في الاختبار ألبعدي في البلاغة.
- تفوق المجموعة الثالثة (مجموعة النص) على المجموعة الأولى (القياسية) والمجموعة الثانية (الاستقرائية) عند مستوى (٠,٠١) (العزاوي، ١٩٩٨، ص ج-ح).

٦. دراسة الطائي (٢٠٠١)

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل -كلية التربية- وكان هدفها معرفة أثر استخدام طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١).

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة فأفراد المجموعة الأولى درسوا بالطريقة الاستقرائية. وأما أفراد المجموعة التجريبية الثانية فقد درسوا بالطريقة القياسية. إذ بلغ حجم عينة البحث (٥٠) طالباً بواقع (٢٥) طالباً في كل مجموعة. وقد أوكل الباحث مهمة التدريس لمدرسي مادة اللغة العربية في المدرستين اللتين أجريت فيهما التجربة بعد أن كافأ بينهما.

أعدّ الباحث أداة لقياس المهارات الأدبية مكونة من (٧٠) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد، ولغرض التأكد من صلاحية استخدامها للطلاب قام بعرضها على مجموعة من الخبراء للتعرف على الصدق الظاهري لها.

طبق الباحث الأداة على مجوعتي البحث قبل البدء بتدريس الطلاب (اختبار قبلي) وطبقت الأداة بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول (اختبار بعدي) للتعرف على مدى نمو تلك المهارات أثناء فترة التجربة والتي امتدت (١١) أسبوعاً. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج ما يأتي:

وجود فرق ذي دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في تنمية المهارات الأدبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث بعض الاستنتاجات كما أوصى بعدد من التوصيات. وامتداداً لهذا البحث وتكملةً له أقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة على مهارات أدبية أخرى. (الطائي، ٢٠٠١).

٧. دراسة المولى (٢٠٠٤):

"فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية"

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل وكان هدفها معرفة فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية إذ استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة، فالمجموعة التجريبية الأولى درست بالطريقة الاستقرائية والمجموعة التجريبية الثانية درست بالطريقة القياسية وبلغ حجم عينة البحث (٥٦) تلميذاً بواقع (٢٨) تلميذاً في كل مجموعة وقد أجريت عملية التكافؤ بين المجموعتين.

كما وقد أوكل الباحث مهمة التدريس لمعلمات مادة التربية الإسلامية في المدرستين اللتين أقيمت فيهما التجربة بعد أن كافأ بينهما.

واعدّ الباحث أداةً لقياس التفكير الاستدلالي مكونه من (٢٨) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد، ولغرض التأكد من صلاحية استخدامها للتلاميذ قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء للتعرف على الصدق الظاهري لها. ثُم طبقها على عينة استطلاعية خارجية لقياس مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لها ثُم استخرج معامل الثبات بواسطة معادلة (KR-20) إذ بلغ (٠,٩١) ويعد هذا المعامل جيداً للاختبار.

طبق الباحث الأداة على مجموعتي البحث قبل البدء بتدريس التلاميذ (اختبار قبلي) وطبق الباحث الأداة بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول (اختبار بعدي) للتعرف على مدى نمو التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ أثناء فترة التجربة والتي امتدت (٩) أسابيع. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والثانية ولمصلحة الاختبار البعدي. (المولى، ٢٠٠٤)

ب. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة ستبلش (Stieblich) 1985

"أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في اكتساب مفاهيم اللغة الألمانية واستبقائها وانتقالها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (دراسة مقارنة)".

أجريت هذه الدراسة في ألمانيا وهدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج في اكتساب مفاهيم اللغة الألمانية واستبقائها وانتقالها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تكونت عينة البحث من (٩٣) تلميذاً من الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية بواقع (٣١)

تلميذاً لكل مجموعة. إذ درست المجموعة الأولى بالطريقة الاستقرائية، أما المجموعة الثانية فقد درست بالطريقة الاستنتاجية، وأما المجموعة الثالثة فهي الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية. استمرت التجربة مدة أسبوع واحد فقط. كما أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس الاكتساب والاستبقاء وبعد تطبيق الاختبار التائي (t-test) كوسيلة إحصائية.

أظهرت النتائج ما يأتي:

تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالطريقة الاستقرائية في اكتساب واستبقاء المفاهيم على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (Stieblich، 1985).

٢. دراسة سوالم (Swalm) 1988

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوبين الاستقرائي والقياسي على تنمية المهارات المنتشرة وتطبيقها بأساسيات التربية الفيزيائية والصحية. أستخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين مستقلتين، حيث درست المجموعة الأولى بالطريقة القياسية وتعلمت الوظيفة العامة لكل أمر سابق لممارسة التطبيق المحدد. وقد درست المجموعة الثانية بالطريقة الاستقرائية وتعلمت الوظيفة العامة لكل أمر من بناء ثلاثة تطبيقات محددة. ضمت عينة البحث أربعين مختصاً فيزيولوجياً، وقد جدول عشرين موضوعاً في كل مجموعة. وكانت تلتقي المجموعات مرتين كل أسبوع، استمرت مدة التجربة (٥) أسابيع وكان وقت كل درس ساعة ونصف. أما أدوات البحث فكانت عبارة عن ثلاثة اختبارات بعدية لقياس التعلم بطريقة المهارات المنتشرة واختبار تطبيقي.

استخدم الباحث الاختبار التائي للنماذج الثنائية لتحديد حدوث تنمية حصلت في كل مجموعة. واستخدم الباحث أيضاً الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ليحدد وجود اختلاف بين الأسلوبين. وأظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية إذ سجلت المجموعة الأولى مقياس أفضل بكثير من المجموعة الثانية في المعرفة المنتشرة، المهارات، اختبارات التطبيقات (Swalm, 1988).

٣. دراسة شفير (Shaffer) 1990

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية نيوجيرسي وكان هدفها الكشف عن فاعلية التدريس بأسلوب العرض الاستقرائي بالنسبة لضعاف الطلاب لتعلم المسائل النحوية، في مقابل العرض ألاستنتاجي الشائع الاستخدام، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٩)

طالباً في الفصول الدراسية للغة الفرنسية، والأسبانية في ثلاث من المدارس العليا في ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت الأداة المستخدمة اختباراً يقيس الفهم العام. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين، مما يشير إلى ملاءمة فاعلية أسلوب العرض الاستقرائي ومناسبته لكل المستويات ولتعلم المسائل النحوية الصعبة. (Shaffer, 1990).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم

أ- الدراسات العربية:

١. دراسة الجبوري (٢٠٠١):

"أثر انموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية كلية المعلمين وكان هدفها معرفة أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميماً تجريبياً في تصاميم الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) وإختبار بعدي وتمثل مجتمع البحث في تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة نينوى وبلغ حجم العينة (٦٤) تلميذاً وتلميذة موزعين بشكل عشوائي على مجموعتين في مدرسة واحدة ضمت المجموعة التجريبية (٣١) تلميذاً وتلميذة وتعلمت النحو باستعمال أنموذج برونر الاستقبالي. أما المجموعة الضابطة فقد ضمت (٣٣) تلميذاً وتلميذة وتعلمت استعمال الطريقة التقليدية، قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه. ومن اجل قياس اكتساب تلاميذ مجموعتي البحث للمفاهيم النحوية أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل والإجابة القصيرة وبعد استعمال الاختبار الزائي (Z-test) لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج برونر على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية (الجبوري، ٢٠٠١).

٢. دراسة المزُوري (٢٠٠١):

"أثر أنموذجي جانية وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية".

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية –أبن رشد– وهدفت إلى معرفة أثر انموذجي جانية وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. ولتحقيق

ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) واختبار بعدي وتمثل مجتمع البحث في طالبات الصف الرابع العام من المدارس الإعدادية والثانوية في بغداد وبلغ حجم العينة (٧٨) طالبة موزعات بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات في مدرسة واحدة ضمت الأولى (٢٧) طالبة ودرست النحو باستعمال أنموذج جانية التعليمي وضمت المجموع التجريبية الثانية (٢٥) طالبة ودرست النحو باستعمال أنموذج كلوزماير التعليمي، أما المجموعة الضابطة فكان عددها (٢٦) طالبة درست النحو باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية) قامت الباحثة بالتدريس بنفسها ومن اجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث الثلاث المفاهيم النحوية اختبرت في نهاية التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً باختبار تحصيلي. وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفية (Scheffe) في معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج جانية على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الثانية والتي درست وفق أنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية. وأخيراً تفوق المجموعة التجريبية الأولى والتي درست وفق أنموذج جانية على المجموعة الثانية التي درست وفق أنموذج كلوزماير (المزوري ٢٠٠١).

٣. دراسة العنبكي (٢٠٠٣):

"أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام".

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلداتابا في تنمية التفكر الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام. اختارت الباحثة التصميم التجريبي والاختبار ألبعدي لمتغيرات التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها. كما اختيرت عينة البحث عشوائياً وقسمت على أربع شعب. فالمجموعة الأولى درست باستخدام إستراتيجية كلوزمايرو بلغ عدد طلابها (٣٠) طالباً والمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام استراتيجية ميرل وتينسون وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً والمجموعة التجريبية الثالثة درست باستخدام إستراتيجية هيلداتابا وبلغ

عدد طلابها (٣٠) طالباً والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية الاعتيادية وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً، إذ بلغ حجم العينة (١٢٤) طالباً.

أعدت الباحثة اختباراً بعدياً لقياس نمو التفكير الاستدلالي، كما أعدت اختباراً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها. وقد اتسمت أدوات البحث بالصدق والثبات، واستخدمت الباحثة تحليل التباين كوسيلة إحصائية لتحليل البيانات وتوصلت إلى نتائج منها:
تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية والثالثة على المجموعة الرابعة الضابطة في تنمية التفكير الاستدلالي (العنبكي، ٢٠٠٢).

٤. دراسة الجنابي (٢٠٠٣):

"أثر أنموذجي هيلداتابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها".

أجريت هذه الدراسة في بغداد/الكرخ وهدفت إلى معرفة أثر نموذجي هيلداتابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) واختباراً بعدياً وبطريقة عشوائية اختارت الباحثة عينة البحث، فالمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نموذج (هيلداتابا) بلغ عدد طالباتها (٢٧) طالبة، والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام أنموذج ميرل وتينسون وكان عدد طالباتها (٢٧) طالبة أيضاً والمجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية (القياسية) كان عدد طالباتها (٢٦) طالبة.

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي ومربع كاي (كا)^{٢}، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث.

وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء لبيان صدقه، ومن ثم حسبت معاملات صعوبته، وقوة تمييزه واستخرجت الباحثة معامل ثباته بطريقة إعادة الاختبار على عينة ممثله من العينة الاستطلاعية وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي ومعادلة كوردر–ريتشاردسون (٢٠)، توصلت إلى نتائج منها:
هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بأهمية استعمال أنموذجي هيلداتابا وميرل وتينسون عند تدريس المفاهيم البلاغية في الصف الخامس الأدبي وتعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بخطوات إجراءات الأنموذجين وامتداداً لهذا البحث واستكمالاً له اقترحت الباحثة إجراء دراسات لاحقة مماثلة في فروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة. (الجنابي، ٢٠٠٣)

٥. دراسة الطائي (٢٠٠٦):

"أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل-كلية التربية- وكان هدفها معرفة أثر استخدام أنموذجي برونر وجانية التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم البلاغية، حيث أقتصر البحث على طلاب الصف الخامس الأدبي في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ إذ تكونت عينة البحث من (٧٧) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات، كانت اثنتان تجريبيتان في حين كانت الثالثة ضابطة، تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٢٧) طالباً ودرست وفق أنموذج جانية (ألاستنتاجي). أما المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (٢٥) طالباً ودرست وفق أنموذج برونر (الانتقائي). أما المجموعة الثالثة -الضابطة- فتكونت من (٢٥) طالباً ودرست وفق الطريقة التقليدية وقد أجريت عملية تكافؤ للمجموعات الثلاث. كما وقد أوكل الباحث مهمة التدريس لمدرسي مادة اللغة العربية في المدارس التي أجريت فيها التجربة بعد أن كافأ بينهم. وتطلب تحقيق هدف البحث وجود أداتين أعدهما الباحث. كانت الأولى اختبار لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها مكوناً بصيغته النهائية من (٥٠) فقرة. أما الأداة الثانية فكانت أداة لقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة، قام الباحث بإعدادها وتكونت في صيغتها النهائية من (٤٤) فقرة ولغرض التأكد من صلاحية استخدام الأداتين قام الباحث بعرضهما على مجموعة من المحكمين للتعرف على الصدق الظاهري لهما. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

وجود فرق ذي دلاله إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها ولصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة الاهتمام

بـأنموذجي برونـر وجانيـه لتحقيـق مـا يتضـمنه هـدف الـدرس مـن اكتسـاب المفـاهيم البلاغيـة واستبقائها وتكوين اتجاه ايجابي نحو مادة البلاغة.

وامتداداً لهذا البحث وتكمله له أقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى في فروع اللغة العربية (الطائي، ٢٠٠٦).

ب. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة مكني (McKinney) 1984

"فاعلية أنموذجي جانية وميرل وتينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية".

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى اختبار فاعلية أنموذجي جانية وميرل وتينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي من مدارس ابتدائية تقع جنوب الولايات المتحدة الأمريكية تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات رئيسة بحسب الطرائق التعليمية الثلاث بلغ حجم كل مجموعة (٣٢) تلميذاً.

وضع الباحث خططاً تدريسية على وفق الطرائق التعليمية الثلاث، ودرب الباحث ثلاث معلمات كل منهن تتولى بطريقة من هذه الطرائق الثلاث تدريس مفهومين أساسيين هما:

١. الأراضي القابلة للزراعة والإنتاج من الدرجة الثالثة.
٢. الانتشار الحضاري.

استغرق تدريس المفاهيم (١٣) دقيقة حسب أنموذج ميرل وتينسون و(٨) دقائق بحسب أنموذج جانية وطريقة القراءة والتسميع.

لقد أجرى الباحث التكافؤ للمجموعات الثلاث في بعض المتغيرات واستخدم تحليل التباين الثنائي كوسيلة إحصائية وتوصل إلى النتائج الآتية:

تفوق المجموعة التجريبية التي درست بوساطة أنموذج ميرل وتينسون على المجموعة التي درست بواسطة أنموذج جانية وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم (Mckinney, 1984).

٢. دراسة (Gibson) 1985

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة أثر (٣) استراتيجيات (تستخدم تحرك الأمثال) في تدريس المفاهيم الرياضية في اكتساب التلاميذ لمفاهيم هندسية وجبرية، وهل يختلف الاكتساب بحسب طبيعة المفهوم (هندسي، جبري).

تكونت عينة البحث من (١٣٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وقسمت العينة على أربع مجموعات وزعت على مجاميع البحث وبحسب الاستراتيجيات وعلى النحو الآتي:

المجموعة	العدد	الإستراتيجية التدريسية
التجريبية الأولى	٣٣	تعريف–مثال–مثال–لا مثال
التجريبية الثانية	٣٣	تعريف–لا مثال–مثال–مثال
التجريبية الثالثة	٣٣	تعريف–مثال–لا مثال– مثال
الضابطة	٣٣	الطريقة التقليدية

طبق الباحث في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً من إعداده وبعد تحليل البيانات دلّت نتائج الدراسة على تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة، وأن تأثير اللامثال كان أكثر نفعاً في تدريس المفاهيم الهندسية من المفاهيم الجبرية (Gibson, 1985).

٣. دراسة (Rumore) 1987

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وكان هدفها المقارنة بين استراتيجيتين تدريسيتين في اكتساب المفاهيم الرياضية.

تكونت عينة البحث من طلبة المرحلة الجامعية في كلية الجبر جامعة (Many land) موزعة بشكل عشوائي إلى مجموعتين درستا على النحو الآتي:

المجموعة	الإستراتيجية التدريسية
التجريبية	مناقشة تعريف مفهوم الاقتران، إعطاء أمثلة ولا أمثلة مع تحليل دقيق للأمثلة والتعريف
الضابطة	تقديم مفهوم الاقتران في اليوم الأول– أعطاء عدد من الأمثلة ومتابعة تقديم المحتوى

أستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً لغرض قياس مدى فهم الطلبة لمفهوم الاقتران.

بعد تحليل البيانات إحصائياً ظهرت نتائجه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على الاختبار القبلي والبعدي.

كما كشفت النتائج أن الطلاب عموماً كانوا ضعافاً في اكتساب المفاهيم الرياضية (Rumore, 1987)

٤. دراسة (Stepons, Sterend and Ronald) 1988

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وكان هدفها معرفة أثر استخدام نموذجين تعليميين في أحداث التغيير ألمفاهيمي في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المعلمين في مرحلة إعدادهم لتدريس العلوم.

تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف (١-٤) وزعوا على مجموعتين متساويتين في العدد بواقع (٢٦) فرداً في كل مجموعة. درست المجموعة الأولى بالنموذج الاستفساري (Expository) الذي اشتمل على (محاضرة المدرس، العروض العلمية، حل المسائل، تسجيل الملاحظات) في حين درست المجموعة الثانية بنموذج دورة التعلم (Learning Cycle) الذي أشتمل على ثلاثة أطوار هي (الاستكشاف، الابتكار، التطبيق) وذلك لغرض تحديد مستوى استيعابهم لها. وبعد أجراء المقابلة الأولية لأفراد العينة تم تنفيذ المعالجة التجريبية وذلك باستخدام النموذجين التعليميين. بعد ذلك تم أعادة المقابلة الأولية على أفراد العينة نفسها لغرض التأكد من تأثير النموذجين في التغيير المفاهيمي:

وبعد جمع البيانات من المقابلتين وتحليلهما أظهرت النتائج الآتية:

١. هناك نسبة مئوية قليلة من الطلبة في المجموعتين أعطوا إجابات صحيحة على فقرات المقابلة الأولية.
٢. أظهرت المجموعتان تحسناً في استخدام الفقرات المتعلقة بالمفاهيم الفيزيائية ولاسيما في (الكثافة، ضغط السائل، الإزاحة، الشد السطحي).

واستنتج أن كلا النموذجين كانا فعالين في إحداث عملية التغيير ألمفاهيمي في فهم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية المتعلقة بالمفاهيم الخاصة بالطفو والغطس.

(Stepons, Sterend and Ronald 1988)

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو اللغة العربية

١. دراسة الكلاك (٢٠٠١)

"أثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل–كلية التربية وكان هدفها معرفة أثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها. حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة في الصف الأول المتوسط موزعة على مجموعتين اتخذت الأولى تجريبية بواقع (٤٠) طالبة درست بأسلوب المواقف التعليمية، في حين كانت الثانية ضابطة بواقع (٤٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين مدة فصل دراسي كامل (٢٠٠٠–٢٠٠١). وقد أعدت الباحثة لتحقيق أغراض البحث أداتين، كانت الأولى اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٥٥) فقرة في نوعين اختيار من متعدد وتكملة الفراغات، وكانت الثانية مقياساً للاتجاهات نحو اللغة العربية مكوناً من (٢٩) فقرة. وبعد تطبيق الأداتين وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في التحصيل والاتجاهات ولصالح المجموعة التجريبية (الكلاك، ٢٠٠١).

٢. دراسة اللهيبي (٢٠٠١)

"أثر استخدام طريقة الاستجواب في تحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية في مادة الأدب العربي".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل–كلية التربية، وكان هدفها معرفة أثر استخدام طريقة الاستجواب في التحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلاب الصف الثالث بقسم اللغة العربية في كلية التربية–جامعة الموصل في مادة الأدب العباسي إذ تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين: الأولى تجريبية بواقع (٢٩) طالباً وطالبة درست بطريقة الاستجواب والثانية ضابطة مكونة من (٢٩) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية وقد أعد الباحث أداتين كانت الأولى اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٦٤) فقرة، وكانت الثانية مقياساً للاتجاهات الأدبية مكوناً من (٦٠) فقرة. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الأدب العباسي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات الأدبية (اللهيبي، ٢٠٠١).

٣. دراسة التويجري (٢٠٠٢)

"أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت".

أجريت هذه الدراسة في دولة الكويت وكان هدفها معرفة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معاً) في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي بدولة الكويت في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها.

ولهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي يتألف من (٥٠) فقرة لقياس بعض المهارات. كما طورت مقياساً يتألف من (٢٠) فقرة لتحديد اتجاه الطالبة نحو مادة اللغة العربية. وقد اختارت الباحثة بطريقة عشوائية صفين من صفوف الرابع الإعدادي. حيث بلغ عدد أفراد كل منها (٣٠) طالبة.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق الاختبار التحصيلي وقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل التجربة ثم درست طالبات المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم معاً لمدة ثلاثة أسابيع بينما تم تدريس طالبات المجموعة الضابطة المادة العلمية نفسها بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة وبعد انتهاء المعالجة التجريبية أعادت الباحثة تطبيق الاختبار والمقياس على طالبات المجموعتين. وباستخدام اختبار (t) للمتوسطات المستقلة وجدت الباحثة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار ألتحصيلي وكذلك في مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني (التويجري، ٢٠٠٢، ص ٢١٠-٢١١).

٤. دراسة المولى (٢٠٠٣)

"أثر استخدام إستراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل-كلية التربية وهدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً حيث اختار الباحث بصورة قصدية مدرستين كي تمثلان مجموعتي البحث.

كما أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين أحداهما تجريبية درست باستخدام التعلم للتمكن والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. استمرت التجربة (٣) أشهر أي الفصل الدراسي الأول إذ قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث ثلاثة اختبارات تكوينية واختباراً نهائياً مكوناً من (٣٣) فقرة لقياس اتجاهات طلاب المجموعتين نحو القواعد. أعتمد الباحث على الأداة التي أعدتها الكلاك مع إدخال التعديلات عليها. إذ تكونت الأداة من (٢٨) فقرة باستخدام الاختبار التائي كوسيلة إحصائية بين تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل على المجموعة الضابطة وعدم وجود فرق بين المجموعتين في اتجاه الطلاب نحو قواعد اللغة العربية (المولى، ٢٠٠٣).

٥. دراسة الحيالي (٢٠٠٤)

"أثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل–كلية التربية– وكان هدفها معرفة أثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية واتجاهاتهم نحو المادة. اختار الباحث تصميماً تجريبياً مكوناً من (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة). تكونت عينة البحث من (١٠٤) طلاب موزعين على ثلاث مجموعات وتطلب تحقيق هذا البحث وجود أداتين كانت الأولى اختباراً تحصيلياً أعده الباحث مكوناً من (٤٥) فقرة بصيغته النهائية. أما الأداة الثانية فكانت مقياساً للاتجاه نحو مادة النقد الأدبي الحديث قام الباحث بإعدادها وتكونت صيغتها النهائية من (٥٨) فقرة. استمرت التجربة لمدة (١٣) أسبوعاً قام الباحث بتدريس مجموعات البحث بنفسه. وبعد استخدام طريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين متوسط تحصيل واستبقاء مجموعات البحث الثلاثة لمادة النقد الأدبي الحديث. وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المناقشة على المجموعة الضابطة بالاتجاه نحو المادة. كما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو المادة (الحيالي، ٢٠٠٤).

٦. دراسة الرحو (٢٠٠٤)

"أثر استخدام أسلوبين للمحاضرة المطورة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي لمادة الأدب والنصوص وتنمية اتجاهاتهم نحوها".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل–كلية التربية– وكان هدفها معرفة أثر استخدام أسلوبين للمحاضرة المطورة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي لمادة الأدب والنصوص وتنمية اتجاهاتهم نحوها–تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالبا من طلاب الصف الخامس الأدبي تم اختيارهم بصورة قصديه من ثلاث مدارس إعدادية للبنين في مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠٠٣–٢٠٠٤) وزعت عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وبواقع (٥٤) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى والتي درست بأسلوب المحاضرة المدعمة بالمناقشة و(٤٣) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المحاضرة المدعمة بالشفافيات في حين تركت المجموعة الثالثة المكونة من (٦٠) طالباً مجموعة ضابطة درست بطريقة المحاضرة الاعتيادية استمرت التجربة (١١) أسبوعاً. إذ قام الباحث بتدريس مجموعات البحث الثلاث ولغرض تحقيق هدف البحث أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٥٠) فقرة. كما أعتمد الباحث على مقياس الاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص الذي أعدته (العجاج) بعد إدخال بعض التعديلات عليه. وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث الأداتين وباستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات أظهرت النتائج ما يأتي:

١. تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التحصيل على المجموعة الضابطة.
٢. تفوق المجموعة التجريبية الثانية في الاتجاه نحو الأدب على المجموعة الضابطة.
٣. عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبيتين في الاتجاه نحو الأدب (الرحو، ٢٠٠٤).

٧. دراسة العجاج (٢٠٠٤)

"أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهن نحوها".

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل–كلية التربية– وكان هدفها معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهن نحوها. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة، ووزعت على مجموعتين ضمت الأولى (٢٤) طالبة مثلن المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة المناقشة في حين ضمت المجموعة الثانية (٢٠) طالبة مثلن المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية. وقامت الباحثة بتدريس كلتا المجموعتين بنفسها. وأعدت اختباراً تحصيلياً تكون من (٢٤) فقرة. وأعدت أداة لقياس الاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص تكونت من (٣٢) فقرة. توصلت الدراسة إلى تفوق

طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل وفي الاتجاه نحو المادة (العجاج، ٢٠٠٤).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة استخلص الباحث مجموعة من المؤشرات والدلالات يحاول الباحث مناقشتها لبيان نقاط التشابه والاختلاف فيما بينها في إجراءاتها البحثية والنتائج التي توصلت إليها لغرض استفادة الباحث منها وتوظيفها في الدراسة الحالية ويبدأ الباحث بعرضها على هذا النمط:

١. الأهداف:

هدفت معظم دراسات المحور الأول إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الاستقراء القياس فكان بعضها في التحصيل كدراسة (البرزنجي، ١٩٨٧، ابو حوش، ١٩٨٨، الطالب، ١٩٨٨، العلي، ١٩٩٠) وبعضها في اكتساب المفاهيم كدراسة (العزاوي، ١٩٩٨) وبعضها في تنمية بعض المهارات كدراسة (الطائي، ٢٠٠١) والبعض الأخر في تنمية التفكير الاستدلالي كدراسة (المولى، ٢٠٠٤) أما دراسات المحور الثاني فقد هدفت جميع دراسات هذا المحور إلى اكتساب المفاهيم كدراسة (الجبوري، ٢٠٠١، المزوري، ٢٠٠١، العنبكي، ٢٠٠٢، الجنابي، ٢٠٠٣، الطائي، ٢٠٠٦) بينما اهتمت دراسات المحور الثالث بالاتجاهات نحو اللغة العربية بفروعها المختلفة كدراسة (الكلاك ٢٠٠١، اللهيبي ٢٠٠١، التويجري ٢٠٠٢، المولى ٢٠٠٣، الحيالي ٢٠٠٤، الرحو ٢٠٠٤، العجاج ٢٠٠٤) أما البحث الحالي فيهدف إلى مقارنة طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية وإتجاهاتهم نحو البلاغة، حيث أنه جمع بين المحاور الثلاثة فجاء مكملاً لأهداف الدراسات السابقة.

٢. حجم العينة:

تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث جنسها وعددها ونوعها والمرحلة الدراسية لها، تبعاً لأهداف كل دراسة وحسب المرحلة أو المادة التي تناولتها الدراسة، وقد إرتأى الباحث عرض أهم مؤشرات العينات وفق المحاور الثلاثة في الجدول (١) تسهيلاً لمقارنتها وعلى النحو الأتي:

الجدول رقم (١)

أفراد عينة الدراسات السابقة من حيث جنسها وعددها ونوعها ومرحلتها الدراسية

أسم الدراسة والسنة	الجنس والنوع	المرحلة الدراسية والصف	العدد الكلي
دراسات المحور الأول (الاستقراء والقياس)			
البرزنجي (١٩٨٧)	طالبات	الصف الثاني المتوسط	١٢٦

ابو حوش (١٩٨٨)	طلاب + طالبات	الثاني الثانوي العلمي	٧٥
الطالب (١٩٨٨)	طلاب + طالبات	الأول الثانوي	١٤٦
العلي (١٩٩٠)	طلاب	الثاني متوسط	٦٢
العزاوي (١٩٩٨)	طلاب	الخامس الأدبي	١٢٧
الطائي (٢٠٠١)	طلاب	الخامس الأدبي	٥٠
المولى (٢٠٠٤)	تلاميذ	السادس الابتدائي	٥٦
ستبلش (١٩٨٥)	تلاميذ	المرحلة الابتدائية	٩٣
سوالم (١٩٨٨)	ـــ	مختص فيزيولوجي	٤٠
شفير (١٩٩٠)	طلاب	المدارس العليا	٣١٩
دراسات المحور الثاني (اكتساب المفاهيم)			
الجبوري (٢٠٠١)	تلميذ + تلميذة	الخامس الابتدائي	٦٤
المزوري (٢٠٠١)	طالبات	الرابع العام	٧٨
العنبكي (٢٠٠٢)	طلاب	الرابع العام	١٢٤
الجنابي (٢٠٠٣)	طالبات	الخامس الأدبي	٨٠
الطائي (٢٠٠٦)	طلاب	الخامس الأدبي	٧٧
مكني (١٩٨٤)	تلميذ	السادس الابتدائي	١٩٦
Gibson (١٩٨٥)	تلميذ	الرابع الابتدائي	١٣٢
Rumore (١٩٨٧)	طلاب + طالبات	كلية الجبر جامعة (Mary Land)	ـــ
Stepons (١٩٨٨)	طلاب + طالبات	كلية المعلمين	٥٢
دراسات المحور الثالث (الاتجاهات نحو اللغة العربية)			
الكلاك (٢٠٠١)	طالبات	الأول المتوسط	٨٠
اللهيبي (٢٠٠١)	طلاب + طالبات	الثالث / قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة الموصل	٥٨
التويجري (٢٠٠٢)	تلميذة	الرابع المتوسط	٦٠
المولى (٢٠٠٣)	طلاب	الثاني المتوسط	٥٦
الحيالي (٢٠٠٤)	طلاب + طالبات	الرابع / قسم اللغة العربية كلية التربية	١٠٤

		جامعة الموصل	
الرحو (٢٠٠٤)	طلاب	الخامس الأدبي	١٥٧
العجاج (٢٠٠٤)	طالبات	الخامس الأدبي	٤٤

يتضح من الجدول (١) تنوع أفراد عينة الدراسات السابقة تبعاً لمتغير الجنس إذ كانت تضم كلا الجنسين في معظم تلك الدراسات وعند المحاور الثلاثة إذ اقتصرت دراسة كل من (العلي، ١٩٩٠، الطائي، ٢٠٠١، المولى، ٢٠٠٤، ستبلش، ١٩٨٥، شفير، ١٩٩٠، العنبكي، ٢٠٠٢، الطائي، ٢٠٠٦، مكني، ١٩٨٤، Gibson، ١٩٨٥، المولى، ٢٠٠٣، الرحو، ٢٠٠٤) على الذكور فقط، في حين تضمنت دراسة كل من (البرزنجي، ١٩٨٧، المزوري، ٢٠٠١، الجنابي، ٢٠٠٣، الكلاك، ٢٠٠١، التويجري، ٢٠٠٢، العجاج، ٢٠٠٤) على الإناث فقط. في حين تضمنت الدراسات الأخرى المتبقية كلا الجنسين.

أما من حيث المرحلة الدراسية فقد تباينت من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الجامعية وكانت أغلب الدراسات تضم عيناتها المرحلتين الإعدادية والجامعية. أما البحث الحالي فسيعتمد عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي استكمالاً للبحوث التي تناولت المرحلة الثانوية.

٣. التصميم التجريبي:

تباينت الدراسات السابقة في محاورها الثلاثة في عدد المجموعات فهناك دراسات اتخذت مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كدراسة (الطالب، ١٩٨٨، العلي، ١٩٩٠، الطائي، ٢٠٠١، المولى، ٢٠٠٤، سوالم، ١٩٨٨، الجبوري، ٢٠٠١، الجنابي، ٢٠٠٣، Rumore، ١٩٨٧، Stepans، ١٩٨٨، الكلاك، ٢٠٠١، اللهيبي، ٢٠٠١، التويجري، ٢٠٠٢، المولى، ٢٠٠٣، العجاج، ٢٠٠٤).

في حين اتخذت دراسات أخرى ثلاث مجموعات اثنتين منها تجريبية وواحدة ضابطة كدراسة (ستبلش، ١٩٨٥، شفير، ١٩٩٠، العزاوي، ١٩٩٨، المزوري، ٢٠٠١، الطائي، ٢٠٠٦، مكني، ١٩٨٤، الرحو، ٢٠٠٤، الحيالي، ٢٠٠٤) وثمة دراسات أخرى اتخذت أربع مجموعات كدراسة (البرزنجي، ١٩٨٧، ابو حوش، ١٩٨٨، العنبكي، ٢٠٠٢، Gibson، ١٩٨٥).

أما البحث الحالي فسيعتمد على تصميم المجموعات المتكافئة الذي يتضمن اكثر من مجموعة تجريبية احداهما ضابطة للأخرى.

٤. أدوات البحث:

تبعاً للمتغيرات التابعة في الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة استخدمت الأدوات المناسبة لكل منها إذ كان القاسم المشترك بين دراسات المحور الأول هو الاختبار ألتحصيلي لقياس التحصيل كدراسة (البرزنجي، ١٩٨٧، ابو حوش، ١٩٨٨، الطالب، ١٩٨٨، العلي، ١٩٩٠) ولقياس اكتساب المفاهيم كدراسة (العزاوي، ١٩٩٨، ستبلش، ١٩٨٥) ولقياس المهارات كدراسة (الطائي، ٢٠٠١، سوالم، ١٩٨٨).

أما القاسم المشترك بين دراسات المحور الثاني هو اختبار اكتساب المفاهيم كدراسة (الجبوري، ٢٠٠١، المزوري، ٢٠٠١، العنبكي، ٢٠٠٢، الجنابي، ٢٠٠٣، الطائي، ٢٠٠٦، مكني، ١٩٨٤، Gibson، ١٩٨٥، Rumore، ١٩٨٧).

أما القاسم المشترك بين دراسات المحور الثالث هو اختبار الاتجاهات نحو اللغة العربية كدراسة (الكلاك، ٢٠٠١، اللهيبي، ٢٠٠١، التويجري، ٢٠٠٢، المولى، ٢٠٠٣، الحيالي، ٢٠٠٤، الرحو، ٢٠٠٤، العجاج، ٢٠٠٤).

أما البحث الحالي فسيعتمد على اعداد الباحث لاداتين احداهما لاكتساب المفاهيم البلاغية والثانية لقياس الاتجاه نحو البلاغة.

٥. مدة تطبيق التجربة:

تراوحت مدة أجراء الدراسة في كل من الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة بين (أسبوع –(٧) أسابيع) كدراسة (البرزنجي، ١٩٨٧، الطالب، ١٩٨٨، العزاوي، ١٩٩٨، ستبلش، ١٩٨٥، سوالم، ١٩٨٨، التويجري، ٢٠٠٢).

وفصل دراسي كامل كدراسة (العلي، ١٩٩٠، المولى، ٢٠٠٤، الكلاك، ٢٠٠١، المولى، ٢٠٠٣، الحيالي، ٢٠٠٤، الرحو، ٢٠٠٤).

أما الدراسات الأخرى فقد امتدت عاماً دراسياً كاملاً كدراسة (المزوري، ٢٠٠١، الجنابي، ٢٠٠٣، الطائي، ٢٠٠٦).

أما البحث الحالي فسيعتمد فصلاً دراسياً كاملاً.

٦. المدرس:

قام الباحثون في قسم من الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة بالتدريس بأنفسهم خلال مدة التجربة كما في دراسة (العلي، ١٩٩٠، الجبوري، ٢٠٠١، المزوري، ٢٠٠١، الكلاك، ٢٠٠١، المولى، ٢٠٠٣، الحيالي، ٢٠٠٤، الرحو، ٢٠٠٤، العجاج، ٢٠٠٤).

في حين اعتمدت بعض الدراسات على كفاءة المدرسين في القيام بالتدريس كما في دراسة (مكني، ١٩٨٤، الطائي، ٢٠٠١، العنبكي، ٢٠٠٢، المولى، ٢٠٠٤، الطائي، ٢٠٠٦).

في حين كانت عملية التدريس في البعض الأخر من الدراسات عملية موزعة بين الباحث ومدرسي المواد الدراسية (البرزنجي، ١٩٨٧، العزاوي، ١٩٩٨).

أما البحث الحالي فسيعتمد على مدرسي المادة لمهمة التدريس.

٧. الوسائل الإحصائية:

اختلفت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة في محاورها الثلاثة تبعاً لطبيعة البيانات وعدد المجموعات فقد استخدم في معظم الدراسات السابقة (تحليل التباين الأحادي) كوسيلة إحصائية كما في دراسة (ابو حوش، ١٩٨٨، الطالب، ١٩٨٨، المزوري، ٢٠٠١، العنكبي، ٢٠٠٢، الجنابي، ٢٠٠٣، الطائي، ٢٠٠٦، الرحو، ٢٠٠٤) بينما استخدمت العديد من الدراسات الأخرى الاختبار التائي كما في دراسة (البرزنجي، ١٩٨٧، العلي، ١٩٩٠، العزاوي، ١٩٩٨، الطائي، ٢٠٠١، ستبلش، ١٩٨٥، سوالم، ١٩٨٨، التويجري، ٢٠٠٢، المولى، ٢٠٠٣). أما دراسة الجبوري فكانت وسيلتها الإحصائية الاختبار الزائي.

أما البحث الحالي فسيعتمد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والوسائل الاحصائية الاخرى التي يحتاجها البحث.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

افاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب هي:

١- تحديد اهداف الدراسة.
٢- تحديد حجم العينة.
٣- صياغة الاهداف السلوكية.
٤- الافادة من التصميم التجريبي.
٥- بناء الاختبارات.
٦- اعتماد الوسائل الاحصائية.
٧- الافادة من الدراسات السابقة في الاجراءات والمنهجية والنتائج.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته

التكافؤ بين مجموعتي البحث

ضبط المتغيرات الدخيلة

تحديد المادة العلمية

صياغة الأهداف السلوكية

إعداد الخطط التدريسية

اداتا البحث

اعداد جدول المواصفات

اعداد فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

اعداد اداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة

تطبيق التجربة

تطبيق اختبار الاكتساب

تطبيق اداة الاتجاه

الوسائل الاحصائية

الفصل الثالث
إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وطريقة اختيار العينة ووصفاً لاداتي البحث وإجراءات الصدق والثبات لهما واسلوب تطبيقهما والوسائل الاحصائية التي عولجت بواسطتها معطيات هذا البحث.

أولاً : التصميم التجريبي للبحث

إن دقة نتائج البحوث التجريبية تتوقف على التصميم التجريبي المناسب للبحث. والذي يعتمد بدوره على طبيعة المشكلة وعلى الظروف التي تكتنف العينة التي يختارها الباحث (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص١٠٢).

وعلى وفق ذلك استخدم الباحث في دراسته تصميم المجموعات المتكافئة والتي تتضمن أكثر من مجموعة تجريبية وهو تصميم ذو مجموعتين تجريبيتين احداهما ضابطة للاخرى وتكون كل منهما ذات اختبار بعدي. (فاندالين، ١٩٨٥، ص٣٦٤) (داؤد وعبدالرحمن، ١٩٩٠، ص١٥٩).

اذ تتعرض المجموعتان التجريبيتان الاولى والثانية لمتغير مستقل هو طريقتي الاستقراء والقياس، فجاء التصميم الذي اختاره الباحث والاجراءات المتضمنة على النحو الآتي:

الشكل (١)

التصميم التجريبي للمجموعتين

ت	المجموعة التجريبية	المتغير المستقل	المتغير التابع (اختبار بعدي)	
١	الاولى	الطريقة القياسية	اكتساب المفاهيم البلاغية	الاتجاهات نحو البلاغة
٢	الثانية	الطريقة الاستقرائية		

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

آ. تحديد مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) والبالغ عددهم (١٥٠٢) طالباً والذين توزعوا على (٤٥) مدرسة إعدادية وثانوية للبنين، وهذه المعلومات مأخوذة من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى.

ب. اختيار عينة المدارس

إن دراسة مجتمع البحث الاصلي تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة. ويكفي ان يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق اهداف البحث وتساعد على انجاز مهمته . (ملحم، ٢٠٠٠، ص١٢٥).

لذا قام الباحث بزيارة مدارس اعدادية وثانوية عديدة واطلع على الامكانيات المتوفرة فيها لاجراء التجربة، فاختار بصورة قصدية اعدادية عمر بن عبدالعزيز للبنين واعدادية الرسالة للبنين وهما يقعان في الساحل الايسر لتكونا عينة البحث للاسباب الاتية:

١. وجود عدد كبير من الطلاب في الشعبة المختارة مما يعطي الباحث فرصاً واسعة في اختيار افراد العينة وتكافئها.
٢. بعد المدرستين عن بعضهما في الموقع لابعاد احتمال التلوث، وهذا مما يساعد الباحث على دقة تنفيذ التجربة إذ تقع احداهما في حي السكر والثانية في حي المثنى.
٣. يبدأ الدوام في كلتا المدرستين في الوجبة الصباحية مما يضمن التكافؤ في الوقت.
٤. زار الباحث –قبل بدء التجربة– ادارتي المدرستين فوجد ان لديهما الرغبة والاستعداد في التعاون معه وهذا امر ضروري لانجاح التجربة.
٥. وجود مدرسين متكافئين في كلتا المدرستين وهذا يطمئن الباحث على صحة سير التجربة وخاصة من حيث عدد سنوات الخدمة والخبرة التراكمية المترتبة على هذه الخدمة.

جـ. عينة لطلاب

زار الباحث المدرستين قبل بدء الدراسة فيهما بموجب الامر الصادر عن المديرية العامة لتربية نينوى لتسهيل مهمته (الملحق، ١).

إذ بلغ عدد الطلاب في المدرستين (١٠١) طالباً، بواقع (٤٧) طالباً في اعدادية عمر بن عبد العزيز و (٥٤) طالباً في اعدادية الرسالة، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين إحصائياً(•) في المدرستين والبالغ عددهم (١٢) طالباً منهم (٧) طلاب في اعدادية عمر بن عبد العزيز و (٥) طلاب في اعدادية الرسالة. اصبح عدد افراد العينة (٨٩) طالباً، منهم (٤٠) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية الاولى (اعدادية عمر بن عبدالعزيز) والتي تدرس بالطريقة القياسية . ومنهم (٤٩) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية (اعدادية الرسالة) والتي تدرس بالطريقة الاستقرائية، وجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢)

افراد عينة البحث

ت	المجموعة التجريبية	المتغير المستقل	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسبين	بعد الاستبعاد
١	الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	الطريقة القياسية	٤٧	٧	٤٠
٢	الثانية (الرسالة للبنين)	الطريقة الاستقرائية	٥٤	٥	٤٩

ثالثاً : التكافؤ بين مجموعتي البحث

من اجل تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث قام الباحث باجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة اذ كافأ الباحث بين مجوعتي البحث قبل بدء التجربة في متغيرات (العمر الزمني – التحصيل في مادة اللغة العربية في الصف الرابع الإعدادي – المعدل العام لدرجات الطلاب في الصف الرابع الإعدادي– الذكاء– المستوى التعليمي للاباء والامهات ولكلتا المدرستين وقد تم الحصول على المعلومات الخاصة بكل طالب عن طريق تنظيم استمارة خاصة بذلك والرجوع إلى البطاقة المدرسية للطلاب للتأكد من صدق المعلومات وصحتها وعلى النحو الآتي:

(•) تم استبعاد الطلاب الراسبين لكونهم اكتسبوا المفاهيم البلاغية في العام السابق وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة وهذا ما جعل الباحث يستبعدهم من النتائج فقط، إذ أبقى عليهم داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

أ. العمر الزمني محسوباً بالاشهر

احتسب العمر الزمني للطلاب بالاشهر عند بداية العام الدراسي في ٢٠٠٥/١٠/١، وعند استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين اعمار طلاب مجموعتي البحث، أتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٨٥) اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٩١) وعند درجة حرية (٨٧).

وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية متكافئتان في العمر الزمني والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير العمر الزمني

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٢٠٤,٣٢٥٠	١٩,٢٦٢٥٤	٠,٠٨٥	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	٢٠٤,٦١٢٢	١٢,٤٨٨٠٢			

ب. تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي للعام السابق

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل على متوسطات مجموع درجات الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) اذ بلغ متوسط الدرجات في مادة اللغة العربية للمجموعة التجريبية الاولى (٦١,٢٥٠٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٨٥١٨٠) في حين كان متوسط الدرجات للمادة ذاتها عند المجموعة التجريبية الثانية (٦٢,٦١٢٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٦,٧٧٨٦٩).

وعند حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، اتضح انها ليست دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧) وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل في مادة اللغة العربية والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير درجات الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الرابع العام الإعدادي للعام السابق

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٦١,٢٥٠٠	٥,٨٥١٨٠	١,٠٠٢	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	٦٢,٦١٢٢	٦,٧٧٨٦٩			

جـ. المعدل العام لدرجات الطلاب في الصف الرابع الإعدادي للعام السابق

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل على متوسط مجموع درجات الامتحان النهائي للصف الرابع الإعدادي للعام (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، اذ بلغ متوسط درجات المعدل العام لافراد المجموعة التجريبية الاولى (٦٤,٦٢٥٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٥٦٤٠٢) في حين بلغ متوسط درجات المعدل العام لافراد المجموعة التجريبية الثانية (٦٤,٤٣٠٨) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٦٢٨٣٠).

وعند حساب الفروق بين متوسط درجات المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، اتضح انها ليست دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧). وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المعدل العام

للعام السابق

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٦٤,٦٢٥٠	٥,٥٦٤٠٢	٠,١٨٠	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	٦٤,٤٣٠٨	٤,٦٢٨٣٠			

د. درجات اختبار الذكاء

طبق الباحث اختبار (المصفوفات المتتابعة القياسية) الذي صممه جي–سي–رافن والذي قننه للبيئة العراقية د. فخري الدباغ وآخرون عام (١٩٨٣) والخاص بالافراد من سن (١٥–٦٠) سنة على افراد المجموعتين التجريبيتين وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم حساب متوسط درجات كل مجموعة، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى في الذكاء (٩٥,٢٢٥٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٧,٠٦١٩٥) في حين بلغ متوسط درجات الذكاء لافراد المجموعة التجريبية الثانية (٩٧,٥٥١٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٢٤٨٨٩) وعند حساب دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح انها ليست دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧) وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الذكاء والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير الذكاء

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٩٥,٢٢٥٠	٧,٠٦١٩٥	١,٤١٠	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	٩٧,٥٥١٠	٨,٢٤٨٨٩			

هـ. المستوى التعليمي للاباء

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للاباء على عدد سنوات الدراسة(•)، اذ بلغ متوسط المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعة التجريبية الاولى (١٢,٤٥٠٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٨١٩٥٦).

في حين بلغ متوسط المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعة التجريبية الثانية (١٢,٩١٨٤) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,١٠٨٠٣). وعند حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح انها ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧) وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئتان والجدول (٧) يوضح ذلك:

(•) (للأمي، صفر) (يقرا ويكتب، ٣) (ابتدائية، ٦) (متوسطة، ٩) (اعدادية، ١٢) (دبلوم، ١٤) (بكالوريوس، ١٦) (ماجستير، ١٨) (دكتوراه، ٢١).

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأباء

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	١٢,٤٥٠٠	٤,٨١٩٥٦	٠,٥٥٤	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	١٢,٩١٨٤	٣,١٠٨٠٣			

و. المستوى التعليمي للامهات

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للامهات على عدد سنوات الدراسة(•)، اذ بلغ متوسط المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعة التجريبية الاولى (٨,٩٧٥٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٧٩٥٧٦). في حين بلغ متوسط المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعة التجريبية الثانية (١٠,٧١٤٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,٧١٣٧١).

وعند حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح انها ليست دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧) وهذا يعني ان مجموعتي البحث متكافئتان والجدول (٨) يوضح ذلك:

(•) (كما هو مبين في المستوى التعليمي للاباء).

الجدول (٨)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للامهات

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الاولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٨,٩٧٥٠	٤,٧٩٥٧٦	١,٩٢٨	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	غير دال احصائياً
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	١٠,٧١٤٣	٣,٧١٣٧١			

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة

على الرغم من ان البحوث التجريبية ولاسيما في الظواهر الانسانية لا يمكن ان يكون الضبط فيها محكماً، الا ان هناك عوامل او متغيرات –غير العامل المستقل– تؤثر بطريقة او باخرى في سلامة التجربة، لذلك ينبغي على الباحث تحديدها،والسيطرة عليها والحد من تاثيرها قدر المستطاع من اجل حجب تاثيرها في المتغير التابع (اكتساب المفاهيم البلاغية / الاتجاهات) فالبحوث التجريبية معرضة لعوامل داخلية (غير تجريبية) تؤثر في الصدق الداخلي والخارجي للتصميم التجريبي ومن هذه العوامل:

أ. الاندثار التجريبي

ويقصد به الاثر المتولد عن ترك او انقطاع عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب مما يترتب على هذا الترك أو الانقطاع تاثير في النتائج (الزوبعي، ١٩٧٤، ص٦١–٦٢).

إذ لم تتعرض التجربة لهذا النوع من الاثر المتولد من انتقال بعض الطلاب لان الباحث بدا تجربته بعد انتظام الدوام وكانت مجموعتا البحث تتعرضان لبعض حالات الغياب الضرورية وبنسبة ضئيلة جدا ومتساوية بحيث لم يكن لها تاثير في سلامة التجربة، كما لم تتعرض التجربة إلى الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة (كالفيضانات– الأعاصير –

الزلازل... الخ) والحوادث الاخرى كالحروب والاضطرابات وغيرها[•] مما يؤثر في سير التجربة خلال مدة اجرائها . لذا لم يؤثر هذا المتغير في التجربة.

ب. اثر الاجراءات التجريبية

لغرض الحد من تاثير هذا المتغير في سير التجربة عمل الباحث على:

١. سرية البحث

حرص الباحث على سرية بحثه، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة بعدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث، واهدافه وغير ذلك مما يتعلق بطبيعة البحث.

٢. المادة الدراسية

كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث وهي بعض موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

٣. التدريس

استعان الباحث لمهمة التدريس بمدرسي اللغة العربية في المدارس التي جرت فيها التجربة، لان الباحث وجد ان من الافضل قيام مدرسي المادة في المدارس التي طبقت فيها التجربة بالتدريس وتم اجراء التكافؤ بين المدرسين اللذين قاما بالتدريس من حيث الشهادة ومدة سنوات تدريس مادة البلاغة والدورات التدريبية.

٤. توزيع الدروس

كانت الدروس متساوية لمجموعتي البحث وفي يومي الاثنين والخميس. والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩) : توزيع الدروس

المجموعة التجريبية	المدرسة	الاثنين (الساعة)	الخميس (الساعة)
الاولى	عمر بن عبدالعزيز	٨	١٠
الثانية	الرسالة	٨	١١

• رغم وقوع بعض الدروس في ايام العطل والمناسبات التي صاحبت مدة التجربة مثل الاستفتاء – الانتخابات بعض العطل الطارئة وما شابه ذلك.

٥. مدة التجربة

مدة التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة في ٢/١٠/٢٠٠٥، وانتهت في ٩/١/٢٠٠٦ بواقع (١٣) أسبوعاً.

خامساً: تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس للطلاب اثناء مدة التجربة وهي بعض المفاهيم البلاغية والتي تضمنها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر لطلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) وهي الموضوعات المقررة على الطلاب ضمن مدة تطبيق التجربة وضمن التقويم المدرسي المقرر لهم في الخطة السنوية المعتادة لمدرسي المادة.

سادساً: صياغة الأغراض السلوكية

تعد صياغة الاغراض السلوكية لاي برنامج تعليمي الخطوة الاساسية الاولى في بنائه لانها تساعد المدرس في تحديد محتوى المادة العلمية والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والاساليب التدريسية الملائمة للمعيار المعتمد في تقويم العملية التعليمية (محمد، ١٩٨٨، ص١٤٠).

وراعى الباحث في صياغة الاغراض السلوكية لبحثه ما تتضمنه الاهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والتي وردت في منهج الدراسة الإعدادية الذي اعدته وزارة التربية في جمهورية العراق (جمهورية العراق، ١٩٨٥، ص٢٧).

فكانت اهدافاً عامة تتصف بالشمول وصعوبة القياس، لذلك جزأ الباحث هذه الاهداف العامة إلى اهداف سلوكية لبعض موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي، حيث بلغ عدد هذه الاغراض بصيغتها الاولية (١٤٠) هدفاً موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم (التذكر – الفهم– التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) والتي اعتمدها الباحث في صياغة الاهداف السلوكية، لانها تلائم الطلاب في هذه المرحلة الدراسية ويمكن قياسها بسهولة فضلاً عن انها اكثر شيوعاً (Herd, 1970, p-77).

وعرض الباحث قائمة الأغراض السلوكية ومحتوى الموضوعات الدراسية لمادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في العلوم التربوية والنفسية ومن المتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها (ملحق ٢) للتعرف على آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بسلامة صياغة هذه الاهداف، ومدى تمثيلها لموضوعات المحتوى الدراسي الذي تشمله التجربة ومدى شمولها للاهداف العامة وعدّل في

ضوء ملاحظاتهم بعض هذه الأغراض وحذف بعضها حتى اصبحت بشكلها النهائي (٩٩) غرضاً (ملحق ٣). وجدول (١٠) يبيّن عدد هذه الأغراض موزعة على تسع مواضيع على وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي لبعض موضوعات كتب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي المقرر تدريسية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

الجدول (١٠)

عدد الأغراض السلوكية

ت	الموضوع	عدد الأغراض السلوكية						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	السجع	٢	٣	١	٢	٣	١	١٢
٢	الجناس	٢	٣	٢	٢	١	١	١١
٣	الطباق والمقابلة	٢	٦	٣	١	--	--	١٢
٤	التوريه	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠
٥	التشبيه	١	٣	٢	١	١	٢	١٠
٦	تشبيه المفرد والصورة	٢	١	٢	١	١	٢	٩
٧	الاستعارة	١	٤	٣	٢	١	١	١٢
٨	الاستعارة التمثيلية	١	٢	٢	٢	١	٢	١٠
٩	الكناية وانواعها	١	٢	٢	٣	٣	٢	١٣
١٠	المجموع	١٤	٢٦	١٩	١٦	١٢	١٢	٩٩

سابعاً :اعداد الخطط التدريسية

التخطيط هو احد العناصر التي يتوقف عليها نجاح العملية التدريسية اذ تعطي تصورات مسبقة للمواقف والاجراءات التدريسية التي يضطلع المدرس وطلبته بها لتحقيق اهداف تعليمية محددة، والتخطيط الجيد للتدريس يساعد المدرس في اختيار الطرائق والوسائل والانشطة التعليمية المناسبة وتنظيم نشاطات الدرس خلال عرضها وتقويمها، ويساعد المدرس في تقويم العملية التعليمية ومعرفة مدى ما تحقق من اهداف تربوية (الامين، ١٩٨٨، ص١٣٣).

ولذلك كله اعد الباحث عدداً من الخطط التدريسية في الاستقراء والقياس لبعض موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه في تلك المرحلة واثناء التجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والاهداف العامة للمادة على وفق خطوات الطريقة

القياسية والطريقة الاستقرائية والتي ذكرت في الخلفية النظرية (ص١٩، ص ٢٢)، وعرض الباحث نماذج هذه الخطط (ملحق ٤) على مجموعة من المحكمين المختصين في دراسة اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها وعلى بعض مدرسي المادة في عدد من المدارس لاستطلاع آرائهم (ملحق ٢)، ومعرفة ملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط والاخذ بالصالح منها وجعلها سليمة تخدم نجاح التجربة إذ اخذ الباحث بارائهم جميعها بخصوص هذه الخطط.

ثامناً : اداتا البحث

من متطلبات تحقيق اهداف البحث الحالي اعداد اختبار بوصفه الاداة التي تستخدم للكشف عن مدى اكتساب الطلاب المفاهيم البلاغية المقرر تدريسها للحكم على ما تم تدريسه بالفعل (محمد، ١٩٨٨، ص٢٥).

ولعدم وجود اداة جاهزة يعتمد عليها في قياس مدى اكتساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم البلاغية، اعدّ الباحث اختباراً موضوعيا لهذا الغرض ارتأى الباحث ان تكون فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، فهو افضل انواع الاختبارات الموضوعية واكثرها شيوعاً واستخداماً لانها اكثر صدقاً وثباتاً في احكامها واقلها تخميناً وتغطي مساحة واسعة من محتوى المادة الدراسية واهدافها (العاني، ١٩٧٦، ص١٩٦).

ولقياس اثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب مجموعتي البحث في ضوء الأغراض السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة والزمن المستغرق في تدريس هذا المحتوى لذلك اعد الباحث جدول مواصفات لهذا الغرض.

اعداد جدول الموصفات

من مستلزمات الاختبار التحصيلي اعداد جدول مواصفات لمحتوى كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي على وفق المستويات الستة للاغراض السلوكية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

لذلك اعد الباحث خارطة اختبارية في ضوء محتوى المادة العلمية والأهداف السلوكية الخاصة بها، شملت بعض موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي والتي شملتها التجربة واحصى نسبة أهمية كل موضوع من قبل مجموعة من مدرسي المادة ومدرساتها، ثم استخرج الباحث متوسط هذا الوقت. اما نسبة أهمية مستوى الأهداف السلوكية فحددها

الباحث في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى نسبة إلى العدد الكلي للاهداف والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١)

جدول المواصفات

الموضوع	عدد الدروس	نسبة التركيز	المعرفة ١٦%	الفهم ٢٣%	التطبيق ١٥%	التحليل ١٥%	التركيب ١٥%	التقويم ١٦%	المجموع ١٠٠%
السجع	٣	١١,٥٣٨٤٥	١	١	--	--	١	--	٣
الجناس	٢	٧,٦٩٢٣١	--	١	--	١	١	--	٣
الطباق والمقابلة	٤	١٥,٣٨٤٦٢	١	١	١	--	--	١	٤
التوريه	٢	٧,٦٩٢٣١	--	١	١	١	١	--	٤
التشبيه	٢	٧,٦٩٢٣١	--	١	١	--	١	--	٣
تشبيه المفرد والصورة	٤	١٥,٣٨٤٦٢	١	--	١	١	--	١	٤
الاستعارة	٢	٧,٦٩٢٣١	--	٢	--	--	١	١	٤
الاستعارة التمثيلية	٣	١١,٥٣٨٤٥	--	١	١	--	--	١	٣
الكناية وانواعها	٤	١٥,٣٨٤٦٢	١	--	١	١	--	١	٤
المجموع	٢٦	%١٠٠	٤	٨	٦	٤	٥	٥	٣٢

اعداد فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

ولاجل التعرف على اثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب عينة البحث، كان لابد من توفر اداة، لذا اعد الباحث اسئلة الاختبار التحصيلي التي هي من انواع الاختبارات الموضوعية ومن نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل لكل سؤال. ولقد اختار الباحث هذا النوع من الاختبارات لانها أفضل أنواع الاختبارات وذات صدق وثبات عاليين (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢١٦).

فبلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الاولية (٣٢) فقرة (ملحق ٥) يبين ذلك. وللتحقق من سلامة الاختبار اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ. صدق الاختبار

اعتمد الباحث صدق المحتوى للتحقق من صدق وصلاحية فقرات الاختبار التحصيلي، اذ قام الباحث بعرض قائمتي المفاهيم (ملحق ٦) والاغراض السلوكية وجدول المواصفات وبعض موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر للصف الخامس الادبي والاختبار التحصيلي بصيغته الاولية على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي وطرائق التدريس واختصاص اللغة العربية، (ملحق ٢) وقد اتخذ الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر معياراً لقبول الفقرة من عدمها، وقد تم حذف فقرتين من الاداة حيث اصبح عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية (٣٠) فقرة.

ب. صياغة تعليمات الاختبار

إن تعليمات الاختبار تعطي الممتحن فكرة عن نوع الاختبار وطوله أي عدد الفقرات المكونة له والوقت المخصص له لذا يجب اعطاء التعليمات بلغة سلسة وصحيحة وواضحة وبسيطة وقصيرة قدر الامكان وان توضح بدقة (الغريب، ١٩٧٧، ص٦١٦).

لذا يجب ان تاتي التعليمات في بداية الاختبار وان تكون واضحة الصياغة محددة الهدف. (الخولي، ١٩٩٨، ص٧٤).

جـ. تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية

طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية تمثلت بطلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية عبدالرحمن الغافقي للبنين. وقد سجل الباحث زمن انتهاء اول طالب من الاجابة وكان (٣٠) دقيقة وآخر طالب (٥٠) دقيقة، من اجل تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وبعد حساب المتوسط الزمني وجد ان الزمن المناسب لاكمال الاختبار هو (٤٠) دقيقة، صحح الباحث الاختبار باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفراً للاجابة الخاطئة او المتروكة او الاجابة التي تحمل اكثر من اشارة على البدائل.

د. التحليل الاحصائي لفقرات اختبار الاكتساب

إن الهدف من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار من خلال تعرف نواحي القوى والضعف في فقراته، ومعالجتها، واستبعاد غير الصالح منها . (سمارة، ١٩٨٩، ص ٢١٥).

وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها (الزوبعي، ١٩٨١، ص٧٣).

وبغية تحليل فقرات الاختبار رتب الباحث درجات طلاب العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح الاجابات، إذ بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (٤٨) طالباً، بمعدل (٢٤) طالباً في كل مجموعة، وبلغت اعلى درجة للمجموعة العليا (٢٨) درجة. فيما كانت اوطأ درجة للمجموعة الدنيا(٨) درجات.

ثم احصى الباحث مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بحسب ما ياتي:

١. مستوى صعوبة الفقرات

يشير مستوى صعوبة الفقرات إلى نسبة الذين اجابوا اجابة صحيحة عن الفقرة (جابر، ١٩٧٢، ص١٠٢)

وهذا يعني انه كلما زاد معامل الصعوبة دل ذلك على سهولة الفقرة والعكس كلما نقص معامل الصعوبة دل ذلك على صعوبة الفقرة. وبعد احصاء مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها تتراوح بين (٠,٥٠) و (٠,٧٧) (ملحق ٧) ويدل ذلك على ان فقرات الاختبار كانت مقبولة جميعها، اذ يرى (بلوم) ان الاختبار يعد جيداً او صالحاً اذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (الزوبعي، ١٩٨١، ص٧٧).

٢. قياس تمييز الفقرات

يقصد به مستوى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (عوده، ١٩٨٥، ص٢٩٣).

وبعد احصاء قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها كانت بين (٠,٢٥) و (٠,٧٠) (ملحق ٧) وهذا يعني أن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا، ويرى (براون) : ان الفقرة تكون جيدة اذا كانت قدرتها على التمييز (٠,٢٠) فما فوق (البياتي واثيناسيوس، ١٩٧٧، ص ١١٤).

وبناءً على كل ذلك فان فقرات الاختبار جميعها ذات قوة تمييزية ضمن المدى المقبول.

هـ. ثبات الاختبار

تم احتساب الثبات للاختبار باستخدام معامل كوردر–ريتشاردسون (٢٠) بالاعتماد على درجات صعوبة الفقرات بعد ان طبق الباحث الاختبار على طلاب العينة الاستطلاعية يوم ٢٠٠٥/١٢/٢٠ إذ بلغ معامل ثبات الاختبار باستخدام هذه المعادلة (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد جداً بالنسبة للاختبارات غير المقننة، اذ يذكر (ليكرت Likert) ان معامل الارتباط الذي يمكن الاعتماد عليه يكون بين (٠,٦٢–٠,٩٣) (جابر، ١٩٧٧، ص٢٢٨).

و. الصيغة النهائية للاختبار

تكوّن الاختبار بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة ذات الاجابة من نوع الاختيار من متعدد (ملحق ٨)، فأعطى الباحث درجة واحدة للاجابة الصحيحة و (صفراً) للاجابة الخاطئة او المهملة و المؤشرة باكثر من تاشير وبهذا تكون الدرجة النهائية لهذا الاختبار (٣٠) درجة.

اعداد اداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة

نظراً لعدم توفر اداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو البلاغة لطلاب الصف الخامس الادبي – على حد علم الباحث– ولان الادوات التي اطلع عليها في هذا المجال لا تفِ بالغرض المطلوب لاختلاف المادة والمرحلة الدراسية لذا ارتأ الباحث اعداد اداة لقياس الاتجاهات نحو البلاغة تناسب طلاب الصف الخامس الادبي وفق الخطوات الآتية:

١. اطلع الباحث على شروط اعداد الاداة التي تقيس الاتجاهات بصورة عامة والتي اشارت اليها الادبيات.
٢. الاطلاع على ادوات قياس الاتجاه في مختلف موضوعات اللغة العربية في عدد من الدراسات السابقة. وبعد ذلك قام الباحث بصياغة مجموعة من الفقرات الايجابية والسلبية عن الاتجاه نحو بعض موضوعات مادة البلاغة والتطبيق، اذ بلغت هذه الفقرات بصيغتها الأولية (٣٠) فقرة بواقع (١٥) فقرة ايجابية و (١٥) فقرة سلبية.

٣. صدق الاداة

للحكم على صلاحية الفقرات من حيث مطابقتها للغرض الذي وضعت من اجله ودقة صياغتها ووضوحها، عرض الباحث الاداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في اختصاصات التربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم ومشرفي الاختصاص في اللغة العربية

(ملحق ٢) حيث يمكن اعتبار اتفاق المحكمين نوعاً من الصدق الظاهري. (Fergason, 1981, p:104)

وقد عد الباحث نسبة الاتفاق (٨٠%) فاكثر معياراً لقبول الفقرة من عدمه . وبعد اطلاعهم على الاداة واخذ ارائهم السديدة بفقراتها اعيدت صياغة قسم من الفقرات واجريت التعديلات المقترحة على القسم الاخر، ولم يحذف المحكمون اية فقرة من فقرات الاداة وبها تحقق للاداة الصدق الظاهري وبقي عدد فقراتها بشكلها النهائي (٣٠) فقرة.

٤. تطبيق أداة الاتجاهات نحو البلاغة على عينة استطلاعية

من اجل التحقق من وضوح فقرات الاداة وتعليمات الاجابة وتشخيص الفقرات الغامضة لاعادة صياغتها، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تالفت من (٤٨) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي من اعدادية عبدالرحمن الغافقي للبنين يوم الاربعاء ٢٠٠٥/١٢/٢١م.

٥. طريقة تصحيح اداة الاتجاه نحو البلاغة

لغرض الحصول على درجة استجابة كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية لفقرات الاداة اعطيت الفقرات الايجابية اوزاناً كما يأتي:

موافق جداً (٥) درجات، موافق (٤) درجات، متردد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق اطلاقاً (١) درجة واحدة.

اما ما يخص الفقرات السلبية فقد عكس الباحث ميزان تصحيحها كما ياتي: فاعطى لموافق جدا (١) درجة واحدة، وموافق (٢) درجتان، ومتردد (٣) درجات، وغير موافق (٤) درجات، وغير موافق اطلاقاً (٥) درجات، وبهذا يمكن الحصول على درجة كل طالب اجاب على الاداة بجمع درجات اجابته على جميع فقرات الاداة، وبهذه الطريقة تم تصحيح استمارة العينة جميعها وتم اعداد استمارة خاصة بالاجابة عنها (ملحق ١١).

٦. القوة التمييزية لفقرات اداة الاتجاه

في ضوء الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية الثانية والبالغة (٤٨) استمارة تم اجراء ما ياتي:

١. رتبت استمارات الطلاب ترتيباً تنازلياً من الاعلى إلى الادني.

٢. اختيرت (٥٠%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا كما اختيرت (٥٠%) من الاستمارات الحاصلة على اقل الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا.
٣. استخدم الاختبار التائي لمعرفة الفروق بين الاوساط الحسابية لدرجات المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من الفقرات.
٤. وبناءً على ذلك فان كل فقرة اظهرت فروقاً ذات دلالة احصائية بين اجابات الطلاب من المجموعتين العليا والدنيا وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) عدّها الباحث فقرة مميزة (ملحق ٩) . وبذلك اصبحت الاداة بصيغتها النهائية مؤلفة من (٣٠) فقرة (ملحق ١٠).

ثبات اداة الاتجاه

يقصد بثبات الأداة اعطاء النتائج نفسها او نتائج مشابهة اذ ما اعيد تطبيقها مرة ثانية على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (الجاغوب، ٢٠٠٢، ص٢٤٥).

وهناك طرائق عدة لقياس الثبات وقد اختار الباحث طريقة اعادة الاختبار، إذ انها افضل الطرائق للحصول على درجات متكررة للمجموعة نفسها من الافراد ولقياس السمة نفسها. (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٥٧).

وبهذا طبقت الاداة على العينة الاستطلاعية نفسها والمكونة من (٤٨) طالباً، ومن طلاب اعدادية عبدالرحمن الغافقي في ٢٠٠٥/١٢/٢١م، ثم اعيد تطبيقها على العينة نفسها في يوم ٢٠٠٦/١/٥م، ويشير (Goolee) إلى انه يجب ان تكون المدة بين المرة الاولى والثانية في تطبيق الاداة لا تقل عن اسبوع (عريفج ومصلح، ١٩٩٥، ص١٧٧).

وتم حساب الثبات باستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب في التطبيقين وبلغ (٠,٨٣) ويعد هذا المعامل معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (سمارة وآخرون، ١٩٨٩، ص١٢٠).

تطبيق التجربة

بعد ان قام الباحث بتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث التي ستدرس اثناء مدة التجربة وإعداد الخطط التدريسية وإعداد إختبار إكتساب المفاهيم البلاغية واعداد اداة قياس الاتجاه نحو البلاغة فضلاً عن تنظيم جدول الحصص في المدرستين اللتين أقيمت فيهما التجربة بواقع حصتين في كل اسبوع، طبق الباحث تجربته على افراد مجموعتي البحث في ٢٠٠٥/١٠/٢م،

واستمر تدريس مجموعتي البحث (١٣) اسبوعاً إذ انتهت التجربة في ٢٠٠٦/١/٩م، استعان الباحث لمهمة التدريس بمدرسي مادة اللغة العربية في كلتا المدرستين. إذ قام مدرس المجموعة التجريبية الاولى بتدريس مادة البلاغة والتطبيق وفق الطريقة القياسية في اعدادية عمر بن عبدالعزيز للبنين، اما مدرس المجموعة التجريبية الثانية فقد درس مادته وفق الطريقة الاستقرائية في اعدادية الرسالة للبنين وقد حضر الباحث في مدارس عينة البحث منذ بداية العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م، وكان يدخل بعض دروس البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في كلتا المدرستين للتأكد من سير مدرسي المادة على وفق الخطط التدريسية التي اعدها الباحث وليطمئن على سلامة سير التجربة بصورة مباشرة . ولم يحدث خلال هذه المدة أي اندثار تجريبي ولم يتسرب اي من طلاب مجموعتي البحث كما أشار الباحث.

تطبيق اختبار الاكتساب

بعد الانتهاء من تدريس بعض الموضوعات المقررة لمادة البلاغة والتطبيق، اختار الباحث موعد تطبيق اختبار المجموعتين التجريبيتين في وقت واحد بعد ما ابلغ المدرسان الطلاب في كلتا المجموعتين بموعد الاختبار قبل اسبوع من اليوم المحدد للاختبار، اذ طبق الباحث الاختبار يوم ٢٠٠٦/١/٨م، وساعد الباحث بعض مدرسي المدرستين في الاشراف على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التطبيق.

تصحيح الاختبار

بعد الانتهاء من عملية الاختبار، صحح الباحث الاوراق الاختبارية ودونت الدرجات في جدول، وأصبحت مهيأة للمعالجة الاحصائية وصولاً إلى نتائج البحث (ملحق ١٢).

تطبيق أداة الاتجاه

بعد الانتهاء من تدريس بعض موضوعات مادة البلاغة والتطبيق المشمولة بالتجربة والمقرر تدريسها في الصف الخامس الادبي للعام الدراسي٢٠٠٥-٢٠٠٦م، تم تطبيق اداة الاتجاه نحو البلاغة بتوزيع استمارات الاداة على طلاب مجموعتي البحث في يوم ٢٠٠٦/١/٩م، اذ قام الباحث بتوضيح تعليمات الاداة وكيفية الاجابة عنها مع توزيع ورقة الاجابة لكل طالب وتوجيه الطلاب بعدم ترك أي فقرة من الاداة دون اجابة وتم تصحيح الاداة على وفق ما ذكر سابقاً عن طريق تصحيح الاداة (ملحق ١٣).

الوسائل الإحصائية

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

استعمله الباحث في احصاء تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات التي حددها ولحساب درجات الاختبار النهائي لاكتساب المفاهيم البلاغية وفقرات اداة الاتجاه نحو البلاغة.

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1){s_1}^2 + (n_2 - 1){s_2}^2\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}{N_1 + N_2 - 2}}}$$

اذ يمثل:

n_1, n_2 عدد طلاب مجموعتي البحث

X_1, X_2 المتوسطات الحسابية للمجموعتين.

S_1^2, S_2^2 تباين المجموعتين

(البلداوي، ٢٠٠٤، ص٢٢٧).

٢. معامل الصعوبة لحساب قوة صعوبة الفقرات في اختبار الاكتساب:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الافراد الذين اجابوا على الفقرة بصورة صحيحة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{مجموع عدد الافراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا}} \times ١٠٠$$

٣. قوة التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

لتحديد القوة التمييزية لفقرات اختبار الاكتساب

$$\text{قوة التمييز} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين اجابتهم صحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد اطلبة الذين اجابتهم صحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{٢/١ عدد الطلبة في المجموعتين}} \times ١٠٠$$

(سمارة وآخرون، ١٩٨٩، ص١٠٧)

٤. معامل ارتباط بيرسون

استخدم في حساب معامل الثبات لاختبار الاتجاهات

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

اذ يمثل :

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد افراد العينة

(س، ص) = قيم المتغيرين (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٥٩).

٥. معامل كوردر – ريتشاردسون (٢٠)

استخدم في حساب معامل الثبات لاختبار اكتساب المفاهيم البلاغية:

$$`(KR-20)=\frac{n}{n-1}\left(1-\frac{\sum piqi}{SX^{2}}\right)$$

اذ يمثل:

n = عدد الفقرات

P_i = درجة السهولة

q_i= درجة الصعوبة

SX^2 = تباين الدرجات (النبهان، ٢٠٠٤، ص٢٥٠)

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها

بعد انتهاء تجربة البحث على وفق الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل السابق يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث على وفق هدفه وفرضياته من خلال الموازنة بين متوسطات تحصيل طلاب مجموعتي البحث في الاختبارات التي طبقت في نهاية التجربة لقياس (اكتساب المفاهيم البلاغية واتجاهات الطلاب نحو البلاغة) وسيفسر النتائج التي توصل إليها البحث وكما يأتي:

أولاً: الفرضية الأولى (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق الطريقة الاستقرائية في اكتساب المفاهيم البلاغية).

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث على فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية، أظهرت النتائج أن متوسطات درجات عينتي البحث (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية) كانت (٢٤,١٢٥٠) (٢٠,٦٣٢٧) درجة على التوالي، ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين هذه المتوسطات استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، الذي أظهرت نتائجه ما يتضح في الجدول (١٢)

الجدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	٢٤,١٢٥٠	٣,٠٠٥٨٧	٦,١٢١	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	يوجد فرق دال ولصالح القياسية
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	٢٠,٦٣٢٧	٢,٣٧٧٨٠			

إذ يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٢) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٦,١٢١) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٩٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧). مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق الطريقة القياسية. وبذلك ترفض الفرضية الأولى وتقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق الطريقة الاستقرائية في اكتساب المفاهيم البلاغية).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية الطريقة القياسية. لأنها تسهم في تدريب الطلاب على التفكير المنطقي والربط بين المجردات والشواهد. وثبت عكس ما ذكرته بعض الأدبيات من أن الطريقة القياسية تتضمن حالة من الصعوبة تكمن في أننا لا نطمئن إلى استيعاب الطلاب للقاعدة أو القانون عند عرضها عليهم، وتؤكد أيضاً بأن الطريقة القياسية تدعوا الطلاب إلى التفكير والبحث والاستنتاج من خلال ما يتم فيها من تعليم القوانين والقواعد لتطبيق الأمثلة والأسئلة عليها.

فالطريقة القياسية بخطواتها تقدم تعريفاً متكاملاً للمفهوم، إذ تتضح الصورة أمام الطلاب ثم تنتقل إلى الأجزاء جزءاً جزءاً مدعوماً بالأمثلة التي تركز على الصفات أو الخصائص المعرفية للمفهوم. كما أنها تفسح المجال أمام الطلاب للقيام بعمليات ذهنية للموازنة بين خصائص المفهوم، إذ إن تقديم التعريف المبني على الخصائص الأساسية بمنزلة مفتاح العلوم له، فتزداد الخصائص ثباتاً واستقراراً في ذهن الطالب. وهذا يدل على أن الطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً يستقيم لسانهُ أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة من أسئلة توضع قبل ذكرها (الدليمي وحسين، ١٩٩٩، ص ٨٨)

فتقتضي هذه الطريقة بأن يبحث الطالب في المفاهيم والحقائق الكلية والشاملة، ثم يستخرج ما تحتويه من جزيئات، أو نتائج عقلية ليصل إلى القضايا الجزئية والمفاهيم المشخصة أو الملموسة (فايد، ١٩٨٤، ص ٥٦)

إذ أشارت الأدبيات إلى ميل الإنسان إلى أدراك الكليات قبل الجزئيات، لذلك فأن الأصول التي تدرك من الخبرات هي الأصول التي نعتمدها للتذكر، فإننا نتذكر كليات، وإنّ ما نتذكره أيضاً يعتمد على طريقة اكتسابنا لهُ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو حوش، ١٩٨٨) و (سوالم، ١٩٨٨) إذ تفوقت فيها الطريقة القياسية على الطريقة الاستقرائية.

ثانيـاً: الفرضية الثانية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق الطريقة الاستقرائية في الاتجاهات نحو البلاغة).

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث على فقرات اختبار الاتجاهات نحو البلاغة، أظهرت النتائج أن متوسطي درجات مجموعتي البحث كانت (١١٠,٥٧٥٠)، (١٢٧,٤٢٨٦) درجة على التوالي، ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين هذه المتوسطات استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين الذي أظهرت نتائجه ما يتضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار الاتجاهات نحو البلاغة.

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى (عمر بن عبدالعزيز للبنين)	٤٠	١١٠,٥٧٥٠	١٢,٧٥٣٨٦	٥,٦٧٠	١,٩٩١ ودرجة حرية (٨٧)	يوجد فرق دال ولصالح الاستقرائية
الثانية (الرسالة للبنين)	٤٩	١٢٧,٤٢٨٦	١٤,٨٤٧٨٤			

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٣) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٥,٦٧٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٩٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧). ما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار الاتجاهات نحو البلاغة لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق الطريقة الاستقرائية. وبذلك ترفض الفرضية الثانية وتقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق الطريقة القياسية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق الطريقة الاستقرائية في الاتجاهات نحو البلاغة).

ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطريقة الاستقرائية بدورها تعطي للمتعلم دوراً كبيراً في العملية التعليمية فهو يقرأ ويشارك ويتفاعل، كل هذا من شأنه توفير جو دراسي جديد للطالب يشجعه على الاستمرار بالتعلم، وإن خطوات الطريقة الاستقرائية في تحديد البراهين ووضع الأدلة وتنظيمها تجعل الطالب محور العملية التعليمية الأمر الذي يساعد على توفير فرص إيجابية للطلاب للتفاعل فيما بينهم ويثير عندهم الرغبة والحماس ويشجعهم على التعلم والمذاكرة للوصول إلى معالجات واستنتاجات وتطبيقها على حالات ومواقف أخرى مشابهة.

كل ذلك يثير اهتمام المتعلم ويزيد من واقعيته ويوفر له بيئة تعليمية مناسبة لقدراته مما يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي نحو البلاغة (الطائي، ٢٠٠٦، ص ١٠٦).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البرزنجي، ١٩٨٧) و (العلي، ١٩٩٠) و (الطائي، ٢٠٠١) و (ستبلش، ١٩٨٥) والتي أجمعت على تفوق الطريقة الاستقرائية على الطريقة القياسية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده استنتج الباحث ما يأتي:

١- إن الطريقة القياسية أفضل من الطريقة الاستقرائية في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية في الحدود التي أجريت فيها الدراسة. وذلك لتفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالطريقة القياسية على طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالطريقة الاستقرائية في اكتساب المفاهيم البلاغية.

٢- أثرت الطريقة الاستقرائية إيجابياً في تكوين اتجاهات ايجابية نحو البلاغة وذلك لتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بالطريقة الاستقرائية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي درست بالطريقة القياسية في تكوين الاتجاه الايجابي نحو البلاغة.

٣- اعطاء تصورات عامة عن المفهوم ومن ثم الدخول في تفصيلاته جزءاً جزءاً يؤثر ايجابياً في عملية اكتساب المفاهيم البلاغية.

٤- مشاركة الطالب في صياغة الامثلة وكونه فعالاً في استقراء المفاهيم كان له الاثر الايجابي في تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المادة.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث فأنه يوصي بما يأتي:

١- الاهتمام بالطريقة القياسية إذا كان هدف الدرس إكساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية.

٢- استخدام الطريقة الاستقرائية في تدريس مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الأدبي لغرض تكوين اتجاه ايجابي نحوها.

٣- أن يؤكد مشرفو اللغة العربية في زياراتهم لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أهمية استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس البلاغة. وذلك لتحقيق اكتساب الطلاب المفاهيم البلاغية وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسة تهدف إلى معرفة (أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم النحوية واستبقائها).

٢- أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تنمية الميول الأدبية.

٣- مقارنة فاعلية طرائق أخرى مع الطريقتين (الاستقرائية والقياسية) في اكتساب الطلاب المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة.

المصادر

(أ) المصادر العربية

- القرآن الكريم

١- **الابراشي،** محمد عطية وحامد عبد القادر (١٩٦٦) "**علم النفس التربوي**"، ط٤، ج٣؛ الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة.

٢- **إبراهيم،** خيري علي (١٩٨٧) تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات، **المجلة العربية،** مج ٧، العدد الأول، مارس، ص٥٧-٧٣.

٣- **إبراهيم،** عبد العليم (١٩٧٣) "**الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية**" ط٧، دار المعارف بمصر، القاهرة.

٤- **ابن خلدون،** عبد الرحمن (١٤٠٦م) "**مقدمة ابن خلدون**" ج١، دار الفكر.

٥- **ابن منظور**، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (د. ت)، **لسان العرب،** مج الاول والثالث، اعداد وتحقيق يوسف الخياط.

٦- **ابو جادو،** صالح محمد علي (١٩٩٨) "**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**"، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الاردن.

٧- **ابو جادو،** صالح محمد علي (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي،** ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

٨- **ابو حوش،** عويد (١٩٨٨) "مقارنة بين الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية في تدريس الكلام غير المباشر مبحث اللغة الانكليزية لطلبة الثاني الثانوي في الاردن" ملخصات رسائل الماجستير في التربية، المجلد السادس، مركز البحث والتطوير التربوي جامعة اليرموك نيسان، ١٩٨٩، ص١٢٥-١٢٧.

٩- **ابو زينة،** فريد كامل (١٩٩٧). الرياضيات مناهجها واصول تدريسها، ط٤، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

١٠- **احمد،** مأرب محمد (١٩٩١) اثر استخدام التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء، جامعة الموصل – كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١- **احمد،** محمد عبد القادر (١٩٨٦). "**طرق تعليم اللغة العربية،** ط٥، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٢- **الازير جاوي،** فاضل محسن (١٩٩١)، **اسس علم النفس التربوي،** ط١، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

١٣- **الاسعد،** عمر (١٣٩٦هـ)، **التعليم الابتدائي: طرائقه ووسائله،** دار العلوم، الرياض.
١٤- **الالوسي،** جمال حسين، اميمة علي خان (١٩٨٣)، **علم النفس الطفولة والمراهقة التربية بغداد** – جامعة بغداد.
١٥- **الياس،** فوزي (١٩٩٥) **اتجاه طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان إزاء نظام الفصلين الدراسيين،** سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، لجنة التوثيق والنشر.
١٦- **ال ياسين،** محمد حسين (١٩٧٤)، "**المباديء الاساسية في طرق التدريس العامة،** دار القلم، بيروت – لبنان.
١٧- **الامين،** شاكر محمود واخرون (١٩٨٨)، **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع والخامس لمعاهد اعداد المعلمين،** ط١، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.
١٨- **البرزنجي،** نجشان جمال احمد (١٩٨٧) دراسة مقارنة لاثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة الكردية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٩- **البستاني،** انطوان مسعود (١٩٦٩)،" **قواعد العرب احدث سلسلة على اوضح نهج**"، ط٤، ج١، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
٢٠- **البلداوي،** عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٤). **اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي،** ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
٢١- **بلقيس،** احمد وتوفيق مرعي (١٩٨٢) **الميسر في علم النفس التربوي،** ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
٢٢- **بلقيس،** احمد (١٩٨٣)، **تعلم المفاهيم بين الاستقراء عند هيلداتابا والاكتشاف عند برونر،** مجلة الاناشيد، المعلم والطالب، العدد الثاني، معهد التربية بالاشتراك مع مركز اعداد المعلمين (الاونرا، اليونسكو).
٢٣- **البوريني،** عبد العزيز محمد (١٩٩٦)، الاسلوب الاستقصائي في تعلم العلوم للطلبة ذو الاعمار (٣-٨) سنوات، رسالة المعلم، بديل العددين الثاني والثالث، مجلد ٣٧، عمان – الأردن.
٢٤- **البياتي،** عبد الجبار توفيق وزكريا إثنا سيوس، (١٩٧٧) "**الإحصاء الوصفي والاستدلالي من التربية وعلم النفس**" مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد – العراق.
٢٥- **توق،** محي الدين وعبد الرحمن عدس (١٩٨٤)، **اساسيات علم النفس التربوي،** دار النشر للطباعة العربية، الأردن.

٢٦- **توق**، محي الدين (١٩٨٤)، نمو المفاهيم عند عينة من الاطفال الاردنيين، **مجلة دراسات (العلوم الاجتماعية والتربوية)**. المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، جامعة الاردن، عمان – الاردن.

٢٧- **التويجري**، نوال عبد الكريم عثمان احمد (٢٠٠٢) اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثالث، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة البحرين، ص٢١٠-٢١١.

٢٨- **جابر**، جابر عبد الحميد (١٩٧٢)، **سيكولوجية التعلم**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٩- **جابر**، جابر عبد الحميد (١٩٧٧)، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٠- **الجاغوب**، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢) **النهج القويم في مهنة التعليم**، ط١، دار الأوائل للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.

٣١- **الجبوري**، فتحي طه مشعان (٢٠٠١) اثر نموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجامعة ألمستنصريه، كلية المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٢- **جراغ**، عبد الله (١٩٨٣) "دراسة اثر استخدام الأسلوب العلمي للتلاميذ". **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد الثاني، تونس، ص٥٧-٦٩,

٣٣- **الجرجاني**، عبد القاهر (٤٧١هـ) **دلائل الإعجاز**، تصحيح محمد عبده ومحمد محمود الشقنقيطي، ط٢، (١٣٣١هـ)، مطبعة المنار، مصر.

٣٤- **الجلاد**، ماجد (٢٠٠٠) "المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها" **مجلة أبحاث اليرموك**، مجلد ١٦، العدد الثالث، جامعة اليرموك، ص٦٣-٧٩,

٣٥- **الجمبلاطي**، علي وأبو الفتوح التوانسي (١٩٧٥) "**الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**" ط٢، دار النهضة، القاهرة.

٣٦- **جمهورية العراق** (١٩٨٥)، **الأهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي**، وزارة التربية، العدد مائة وسبعة وتسعون.

٣٧- **الجنابي**، انتصار عبد الحمزة كاطع (٢٠٠٣)، أثر انموذجي هيلداتابا وميرل وتينسون في المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٣٨- **حطاب**، مهدي وآخرون (٢٠٠٠) "الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الثالث المتوسط نحو مادة الأحياء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" **مجلة كلية المعلمين**، مكتب نون العدد الثالث والعشرون، بغداد، ص٢٢٩-٢٥٣.

٣٩- **الحيالي**، أبي إبراهيم حسين علي (٢٠٠٤) أثر استخدام طريقتي المنظمات المتقدمة والمناقشة في تحصيل واستبقاء مادة النقد الأدبي الحديث لدى طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، جامعة الموصل، كلية التربية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٤٠- **حياوي**، موفق (١٩٩٢) "تدريب أساتذة جامعة الموصل لتطوير طرق التدريس"؛ **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (١٢)، العدد الأول، تونس، ص١٧-٣٥,

٤١- **حيدر**، جعفر موسى (١٩٨٢) اتجاهات مدرس كلية التربية في جامعة البصرة نحو استخدام الوسائل التعليمية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثامن، ص٦٩-٨٩,

٤٢- **الحيلة**، محمد محمود (٢٠٠١)، "**طرائق التدريس واستراتيجياته**"، ط١، دار الكتاب الجامعي.

٤٣- **الحيلة**، محمد محمود وتوفيق احمد مرعي (٢٠٠٢) **طرائق التدريس العامة**، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان.

٤٤- **خاطر**، محمود رشدي ومصطفى رسلان (٢٠٠٠)، "**تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٥- **الخالدي**، سندس وعبد القادر عزيز بكر (١٩٩٣)، صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة، كلية التربية (ابن رشد). جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٦- **خريشة**، علي كايد (١٩٩٧) اثر الجنس والمستوى التعليمي في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأرض للمفاهيم الزمنية، **مجلة دراسات**، مجلد٢٤، العدد الأول، الجامعة الأردنية، ص١٠٢-١١٦,

٤٧- **الخليلي**، خليل يوسف (١٩٩٥)، **مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى**، وزارة التربية والتعليم المهني، اليمن.

٤٨- **الخوالده**، محمد محمود ومحمد عقيل الطيطي (١٩٨٨)، دراسة مقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية. وكالة الغوث الدولية في محافظة أربد – الأردن. رسالة الخليج العربي العدد السادس والعشرون، السنة الثامنة، الرياض – المملكة العربية السعودية، ص٣٥-٥٥,

٤٩- **الخوالده**، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣) **طرق التدريس العامة**، ط١، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب المدرسي – جمهورية اليمن.

٥٠- **الخوالده،** محمد محمود وآخرون (١٩٩٧)، "**طرق التدريس العامة**"، ط٢، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية.
٥١- **الخولي،** محمد علي (١٩٩٨) **الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها،** دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
٥٢- **الداهري،** صالح حسن احمد ووهيب مجيد الكبيسي (٢٠٠٠) **علم النفس العام،** ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد – الأردن.
٥٣- **داود،** عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) **مناهج البحث التربوي،** دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٥٤- **دروزه،** أفنان نظير (١٩٩٥) **إجراءات تصميم المناهج،** ط٢، مركز التوثيق للنشر والتوزيع، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
٥٥- **الدغيش،** طارق مكر وناثر (٢٠٠٣)، الاتجاهات نحو المعوقين عند طلبة التربية الخاصة في كلية التربية، جامعة اب، **مجلة بحوث جامعة تعز،** العدد الثالث، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، عدن، ص٤٧-٦٢.
٥٦- **الدليمي،** كامل محمود نجم وطه علي حسين (١٩٩٩) **طرائق تدريس اللغة العربية،** مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
٥٧- **ديك،** ولتر وروبرت ريزر (١٩٩٢)، **التخطيط للتعليم الفعال،** ترجمة محمد ذيبان غزاوي، ط١، عمان.
٥٨- **رافن،** جي- سي (١٩٨٣) **أختبارات المصفوفات المتتابعة القياس،** ترجمة فخري الدباغ وآخرون، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.
٥٩- **الرحو،** خلوق سعيد احمد محمد (٢٠٠٤) اثر استخدام أسلوبين للمحاضرة المطورة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي لمادة الأدب والنصوص وتنمية اتجاهاتهم نحوها، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦٠- **الرماني،** أبو الحسن علي بن عيسى (د. ت)، **النكت في إعجاز القرآن،** تحقيق محمد خلف الله احمد، والدكتور محمد زغلول سلام، دار المصارف، القاهرة.
٦١- **زهوان،** حامد عبد السلام (١٩٧٧)، **علم النفس الاجتماعي،** ط٣، عالم الكتب، القاهرة.
٦٢- **الزوبعي،** عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٧٤)، **مناهج البحث في التربية،** ط١، مطبعة العاني، بغداد.
٦٣- **الزوبعي،** عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية،** دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

٦٤- **زيتون،** عايش محمود (١٩٨٦) **طبيعة العلم وبنيته،** تطبيقات في التربية العلمية، ط١، دار عمان، عمان.
٦٥- **زيتون،** عايش محمود (١٩٨٨) **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم،** ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية، الأردن – عمان.
٦٦- **زيتون،** عايش محمود (١٩٩٣)، **أساليب تدريس العلوم،** ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٦٧- **السامرائي،** هاشم وآخرون (٢٠٠٠)، "**طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**"، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع.
٦٨- **ستبزر**، دين (١٩٩٠) **تكوّن المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة**. ترجمة نجم الدين مروان وشاكر نصيف العبيدي، مطبعة التعليم العالي بالموصل.
٦٩- **السروري،** عبده فرحان محمد خالد (١٩٩٧) اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو تعليم المرأة وعملها، جامعة بغداد، كلية الآداب، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٧٠- **سعادة،** جودة احمد وجمال اليوسف (١٩٨٨)، **تدريس مفاهيم باللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية،** ط١، دار الجيل، بيروت – لبنان.
٧١- **سماره،** عزيز وآخرون (١٩٨٩) **مبادئ القياس والتقويم في التربية،** دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
٧٢- **السيد،** محمود توفيق وآخرون (١٩٧٠)، **بحوث في علم النفس،** مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٧٣- **السيد،** محمود احمد (١٩٨٠) **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها،** ط١، دار العودة، بيروت.
٧٤- **السيد،** محمود (بدون سنة) "**في قضايا اللغة التربوية**"، وكالة المطبوعات، الكويت.
٧٥- **شحاتة،** حسن (١٩٩٣) **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،** ط٢، دار المعرفة اللبنانية.
٧٦- **الشعوان،** عبد الرحمن بن محمد (١٩٩٦)، "**نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوبي الاستنتاج والاستقراء (دراسة نظرية)**"؛ ط١، مركز البحوث التربوية الرياض، جامعة الملك سعود، الرياض.
٧٧- **شهاب،** إبراهيم بدر (١٩٩٨)، **معجم مصطلحات الإدارة العامة،** ط١، دار البشير مؤسسة الرسالة، بيروت.
٧٨- **الشيخ،** أمين بكري (١٩٧٩)، **البلاغة العربية في ثوبها الجديد،** علم المعاني، ج١، ط١، دار العلم للملايين، بيروت.

٧٩- **الشيخ**، عمر (١٩٨٦) العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ص٦٥-٧٩,

٨٠- **صادق**، غسان محمد وفاطمة ياس الهاشمي (١٩٨٨)، "**الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية**"؛ وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.

٨١- **الطائي**، سيف إسماعيل إبراهيم محمد (٢٠٠١) اثر استخدام طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٢- **الطائي**، سيف إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٦) اثر انموذجي برونر وجانيه في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة، جامعة الموصل، كلية التربية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٨٣- **الطالب**، احمد (١٩٨٨) "اثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية في الأردن"، ملخصات رسائل الماجستير من التربية، المجلد٦، مركز البحوث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، الأردن ص١١٩-١٢١,

٨٤- **الطريا**، احمد وعد الله حمد الله أمين (٢٠٠١)، اتجاهات الحداثة لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات، كلية التربية – جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٥- **الطشاني**، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨)، **طرق التدريس العامة**، ط١، جامعة عمر المختار، ليبيا.

٨٦- **طعيمة**، رشدي احمد ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠)، **تعلم العربية والدين بين العلم والفن**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٨٧- **طه**، تيسير وآخرون (١٩٩٢)، **أساليب تدريس التربية الإسلامية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٨٨- **الظافر**، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٢) **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

٨٩- **العاني**، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٦)، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، ط١، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد.

٩٠- **العاني**، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٨)، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، ط٢، مديرية مطبعة الإدارة المحلية، بغداد.

٩١- **عبد الرحيم**، طلعت حسن (١٩٨١)، **علم النفس الاجتماعي**، ط٢، دار الثقافة، القاهرة.
٩٢- **عبد السلام**، فاروق واحمد سيد إبراهيم (١٩٩٣)، "دور مناهج كلية التربية في تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات" **مجلة دراسات تربوية**، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، مجلة ٨، ج ٥٧، القاهرة، مصر، ص٩٩-١٢٥
٩٣- **عبد العزيز**، صالح وعبد العزيز عبد المجيد (١٩٨٢)، "**التربية وطرق التدريس**"، ط١٥، ج١، دار المعارف، القاهرة.
٩٤- **عبد الله**، عبد الرزاق ياسين، ومحمود عبد السلام الحافظ (٢٠٠٠)، "مستوى المفاهيم العلمية ومدى تطورها لدى الطلبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية" **مجلة التربية والعلم**، العدد السادس والعشرون، كلية التربية – جامعة الموصل – الموصل.
٩٥- **عبد المجيد**، عبد الرحيم (١٩٧٨)، **مبادئ التربية وطرق التدريس**، ط٣، مكتبة النهضة المصرية.
٩٦- **عبد المجيد**، عبد العزيز (١٩٦١)، **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**، ج ١، ط ٣، دار المعارف، مصر.
٩٧- **العجاج**، شذى مظفر مال الله (٢٠٠٤) اثر استخدام المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهم نحوها، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٨- **عرفات**، وليد (١٩٩٧) "**محاضرات حول تدريس اللغة العربية والدراسات الشرقية والإسلامية في الجامعات البريطانية**"، أربد – الأردن.
٩٩- **عريفج**، سامي وسامي خالد مصلح (١٩٩٥) **في القياس والتقييم**، ط١، مطبعة افندي.
١٠٠- **العزاوي**، حسن علي (١٩٩٨)، دراسة مقارنة لأثر طرائق تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب، **مجلة كلية التربية**، الأستاذ، ملحق العدد الحادي عشر.
١٠١- **العسكري**، أبو هلال الحسن بن عبد الله (١٩٧١) **كتاب الصناعتين**، تحقيق محمد علي البجاري ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، مطبعة السعادة، القاهرة.
١٠٢- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (١٩٧٦)، الصناعتين، تحقيق محمد علي البجاري ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط٢، مطبعة السعادة، القاهرة.
١٠٣- **عطا**، إبراهيم محمد (١٩٨٧)، **طرق تدريس اللغة العربية والدينية**. ج٢، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
١٠٤- **العطاب**، نادية محمد علي (١٩٩٧)، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة آب الجمهورية اليمنية جامعة بغداد، ابن الهيثم (رسالة ماجستير غير منشوره).

١٠٥- **علام**، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته المعاصره**، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٠٦- **العلي**، إبراهيم محمد حسين (١٩٩٠)، اثر طريقتي الاستقراء والقياس في انتقال اثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات في تدريس قواعد اللغة العربية، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٠٧- **العنبكي**، سندس عبد الله جدوع (٢٠٠٢) اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٠٨- **عودة**، احمد سليمان (١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، عمان.
١٠٩- **عودة**، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي (١٩٨٧)، "**أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**"، ط١، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، جامعة اليرموك، الأردن.
١١٠- **عياصرة**، محمد سليمان (١٩٨٨)، "الاتجاهات العلمية عناصرها، دور المعلم في تنميتها، **مجلة رسالة المعلم**، المجلد ٢٩، العدد الأول، عمان – الأردن، ص١٣٩-,١٤٦
١١١- **الغريب**، رمزية (١٩٧٧) **علم النفس التربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١١٢- **فان دالين**، ديوبولد وآخرون (١٩٨٥) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١١٣- **فايد**، عبد الحميد (١٩٨٤) **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، دار الكتاب اللبناني، لبنان.
١١٤- **القضاة**، قاسم وآخرون (١٩٩٧) المشكلات التي تعوق الطلبة عند استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس المملكة، **مجلة رسالة المعلم**، مجلد٣٨، العدد الأول، عمان، ص٤٥-,٤٩
١١٥- **قطامي**، يوسف (١٩٩٨) **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
١١٦- **قطامي**، يوسف ونايفة قطامي (٢٠٠١) **سيكولوجية التدريس**، ط١، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
١١٧- **قلادة**، فؤاد سليمان (١٩٨١) "**الأساسيات في تدريس العلوم**"، ط١، دار المطبوعات الجديدة الإسكندرية.

١١٨- **القيرواني**، ابن رشيق الحسن (١٩٣٤)، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده**، ط١، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة حجازي، القاهرة.
١١٩- **كاظم**، د. أحمد خيري (١٩٨٧)، **تدريس العلوم**، ط١، دار النهضة العربية.
١٢٠- **الكبيسي**، وهيب مجيد وصالح حسن الداهري (٢٠٠٠)، **المدخل في علم النفس التربوي**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد – الأردن.
١٢١- **الكخن**، أمين (١٩٩٢) **دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
١٢٢- **الكلاك**، عائشة إدريس عبد الحميد (٢٠٠١) "اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها" جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٢٣- **اللهيبي**، ليث سعد الله محمد (٢٠٠١) "اثر استخدام طريقة الاستجواب في تحصيل وتنمية الاتجاهات الأدبية لدى طلبة كلية التربية، جامعة الموصل، مادة الأدب العربي" جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٢٤- **اللويزي**، خضر الياس خضر (٢٠٠٢) تقويم تدريس مادة النقد الأدبي للمرحلة الإعدادية في مركز محافظة نينوى، كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة دبلوم عال غير منشورة).
١٢٥- **المبرد** (١٩٦٥)، **البلاغة**، تحقيق رمضان عبد التواب، ط١، مطابع الشعب القاهرة.
١٢٦- **محمد**، داؤد ماهر، مجيد مهدي محمد (١٩٩١) "**أساسيات في طرائق التدريس العامة**"، جامعة الموصل – الموصل.
١٢٧- **محمد**، رمضان (١٩٨٨)، **الاختبارات التحصيلية والقياسية والنفسية والتربوية**، ط١، دار التعلم.
١٢٨- **محمد**، محمد جاسم (٢٠٠٤) **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
١٢٩- **مخلف**، احمد حميد وآخرون (١٩٨٤) **المدخل إلى البلاغة للصف الخامس الأدبي**، ط٦، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
١٣٠- **المزوري**، سعاد حامد سعيد (٢٠٠١) اثر أنموذجي جانية وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٣١- **المشهداني**، سهى إبراهيم عبد الكريم (١٩٩٨)، اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية، جامعة ابن الهيثم (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٣٢- **مطلوب**، احمد (١٩٨٠)، **دراسات بلاغية ونقدية**، سلسلة دراسات (١٦٩)، دار الرشيد للنشر، بغداد.
١٣٣- **ملحم**، سامي محمد (٢٠٠٠) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
١٣٤- **موسى**، عبد الله (١٩٨٨) **المدخل إلى علم النفس**، ط٣، بلا دار نشر ومكان طبع.
١٣٥- **المولى**، زياد عبد الإله عبد الرزاق (٢٠٠٤)، فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، كلية التربية الأساسية – جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٣٦- **المولى**، عبد الله فتحي محمد (٢٠٠٣)، اثر استخدام استرتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها، كلية التربية – جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٣٧- **ميرل** وتينسون (١٩٩٣)، **تدريس المفاهيم نموذج تصحيحي**، ترجمة حمد الطيطي، دار الأمل، الأردن.
١٣٨- **نادر**، سعد عبد الوهاب وآخرون (١٩٩٢)، **طرائق تدريس العلوم للصف الرابع معاهد إعداد المعلمين والمعلمات فرع العلوم والرياضيات**، ط١٢، مطبعة وزارة التربية، بغداد – العراق.
١٣٩- **النبهان**، موسى (٢٠٠٤)، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
١٤٠- **نزال**، شكري حامد (٢٠٠٢) "مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠) واثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك العام" **مجلة دراسات**، مج٢٩، العدد الأول، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ص٣٦-٥٤,
١٤١- **نشواتي**، عبد المجيد (١٩٨٥) **علم النفس التربوي**، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
١٤٢- **النعيمي**، عصام محمود علي (٢٠٠٥) "اثر نمطين تعليميين وفق انموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء" (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٤٣- **الهاشمي**، عابد توفيق (١٩٧٢)، **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية**، مطبعة الإرشاد، بغداد.

١٤٤- **الهـرش،** عايـد حمـدان سـليمان (١٩٩٩) "الحاسـوب وتعلـم اللغـة العربيـة"، **مجلـة قسطنطينية للعلوم الإنسانية،** العدد الثاني عشر، الجزائر، ص٢١٧-,٢٣٠
١٤٥- **هرمز،** صباح حنا (١٩٨٩) **سيكولوجيا لغة الأطفال،** دار الشؤون الثقافية، بغداد.
١٤٦- **همام،** طلعت (١٩٨٤) "**سين وجيم في مناهج البحث العلمي،** ط١، مؤسسة الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
١٤٧- **الوائلي،** سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤)، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق،** ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
١٤٨- **ولي،** باسم محمد ومحمد جاسم محمد (٢٠٠٤)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي،** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
١٤٩- **ياسـين،** واثـق عبـد الكـريم (١٩٩٩) "اثـر تـدريس المفـاهيم الفيزيائيـة باسـتخدام خـرائط المفاهيم ونموذج هيلداتابا في التفضيل المعرفي لطلبة كلية المعلمين، كلية التربية، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشوره).
١٥٠- **يونس،** فتحي علي وآخرون (١٩٨١) "**أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية،** دار الثقافة والنشر، القاهرة – مصر.

(ب) المصادر الأجنبية

1- Binter, Alfred R. and Dewar, John A. (1967), "Teacher commitments in a Discovery Process", Science Education, Vol. 52, No. 1.
2- Buss, A. H. and etal. (1978) Psychology Behavior in perspective, 2nd ed. Library of congress cataloging in publication data: U.S.A.
3- Davis, Robert and others, "Learning system design an approach to the Improvement of Instruction", McGraw – Hill Book company, 1977.
4- Evans, T. P. (1969) "Discovery of an Aspect of Learning", American Biology Teacher, 31.
5- Fergason, George (1981) statistical Analysis in psychology and Education, Mc Gram Hill, New York.
6- Freed Man, Li and etal. (1971) Reading in social psychology prentice – Hall, Inc, U.S.A.

7- Gibson, Steven (1985) "The Effect of position of counter Example of learning Algebraic & geometric conjunctive concept", The catholic university of American, Dissertation Abstract Inter national / 46162 AP. 378, P. 229.

8- Good, Carter V. (1973) Dictionary of Education, 3rd. New York, Mc Grow Hill.

9- Grambs, Jeand and Carr, John G. (1979). Modern method in secondary Education. 4th-Ed. New York, Holt Rinehart and Winston.

10- Herd, Paul, De Herd, "New Directions in Teaching secondary science", Chicago Rand men all company, 1970.

11- Mckinney, warren (1984) "and others the Effect of Three methods of Teaching social studies concepts of sixth-Grade student", The Journal of Educational Research Vol. 78, p.p. 38-35.

12- Merril, M. Darid "Teaching concept, An instructional Design Guide" Education Technology Publication, New Hersey, 1977.

13- Rumore, S. (1987). "Teaching a unite of function from a conception in under standing approach will it affect the number of stages attended in under standing the concept", Dissertation Abstract International 48 (1), p. 72A.

14- Shaffer, Constance. "A comparison of Inductive and Deductive presentations of Grammatical structures concept uauy different from those in the Native Language", DA1-A50/11/P3505 May, 1990.

15- Smith R.E. and etal. (1978) Psychology the Frontiers of Behaviour, Library of congress, London.

16- Stepans, Joseph, and others (1988) "The effect of two Instructional Models in Bringing about a conceptual change in the understanding of

science concepts by prospective Elementary Teachers. Journal of science Education, U.S., Vol. 72, No. 2, pp. 185-194.

17- Stieblich, christel, "A study on cognitive style lateral Eye movement and Deductive learning VS. Inductive learning of foreign language structures" "Diss, Abst, Int", Vol. 45, No. 9, March. 1985.

18- Swalm, Ricky lynn, (1988) "comparison of the Enductive and deductive approaches on Learning spreadshect skills and applications" Diss. Abs. Int. Vol. 49, No.7.1989. p.1691.

الملاحق

الملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

المديرية العامة لتربية نينوى
مديرية التخطيط التربوي
شعبة البحوث والدراسات
شعبة التخطيط

لعدد: ٢١٧٧٥
التاريخ: ٢٠٠٥/٩/١٢

الى/ ادارات المدارس الإعدادية والثانوية في المحافظة
م/تسهيل مهمة

كتاب جامعة الموصل/ كلية التربية ذي العدد ٢١٨١/٧/٣ في ٢٠٠٥/٩/١١ نرجو تسهيل مهمة طالب الماجستير خضر الياس خضر قسم العلوم التربويه والنفسيه لزيارة مدارسكم لغرض تطبيق بحثه الموسوم (اثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم البلاغيه واتجاهاتهم نحو البلاغه)

شاكرين تعاونكم معنا ..... مع التقدير

نسخه منه الى
شعبة البحوث والدراسات
شعبة التخطيط

يوحنا اسحق زيا
ع/ المدير العام
١٢ / ٩ /٢٠٠٥

الملحق (٢)

أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث أثناء إجراءات التجربة

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	الاختصاص	الخطط	اختبار الاكتساب	أداة الاتجاهات	قائمة المفاهيم	الأهداف السلوكية
١	أ.د. فاضل خليل إبراهيم	جامعة الموصل/ كلية التربية الأساسية/ قسم التربية الخاصة	طرائق تدريس الاجتماعيات	×	×	×	×	
٢	أ.م.د. أحمد فتحي رمضان	جامعة الموصل/ كلية الآداب/ قسم اللغة العربية	لغة عربية	×	×	×	×	
٣	أ.م.د. إيناس يونس العزو	جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس الرياضيات	×	×	×		×
٤	أ.م.د. جاجان جمعة محمد	جامعة الموصل/ كلية التربية الأساسية/ قسم التربية الخاصة	علم نفس		×	×		×
٥	أ.م.د. حسن سليمان	جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية	لغة عربية	×	×	×		
٦	أ.م.د. خزعل فتحي زيدان	جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية	لغة عربية	×	×	×		
٧	أ.م. د. عبدالرزاق ياسين عبدالله	جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس فيزياء	×	×	×	×	
٨	أ.م.د. عبدالستار عبدالله البدراني	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم اللغة العربية	لغة عربية	×	×	×	×	×
٩	أ.م.د. قصي توفيق غزال	جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	تقنيات تربوية	×	×	×	×	×
١٠	أ.م.د. كامل عبدالحميد عباس	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية	علم نفس تربوي	×	×	×		×
١١	أ.م.د. موفق حياوي علي	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية	تقنيات تربوية	×	×	×		×
١٢	أ.م.د. هناء محمود شهاب	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم اللغة العربية	لغة عربية	×	×	×	×	
١٣	د. أبي إبراهيم حسين	جامعة الموصل/كلية التربية/ قسم اللغة العربية	طرائق تدريس لغة عربية	×	×	×	×	×

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	الاختصاص	الخطط	اختبار الاكتساب	أداة الاتجاهات	قائمة المفاهيم	الأهداف السلوكية
١٤	د. سيف إسماعيل إبراهيم	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم القرآن الكريم والتربية الإسلامية	طرائق تدريس لغة عربية	×	×	×	×	×
١٥	د. هيفاء هاشم البزاز	جامعة الموصل/كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس علوم حياة	×	×	×		×
١٦	حازم شاكر مصطفى	مشرف اختصاص/مديرية إشراف الاختصاص/نينوى	إسلامية	×	×	×		×
١٧	حيدر محمود عبدالرزاق	مشرف اختصاص/مديرية إشراف الاختصاص/نينوى	لغة عربية	×	×	×	×	×
١٨	صبيحة صالح قاسم	مشرف اختصاص/مديرية إشراف الاختصاص/ نينوى	لغة عربية	×	×	×		×
١٩	طارق ظاهر الحاصود	مشرف اختصاص/مديرية إشراف الاختصاص/ نينوى	لغة عربية	×	×	×	×	×
٢٠	أياد عبدالقادر جاسم	مدرس/إعدادية عمر بن عبدالعزيز	لغة عربية	×	×	×	×	×
٢١	علي جاسم محمد	مدرس/إعدادية الرسالة	لغة عربية	×	×	×	×	×

الملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاهداف السلوكية لبعض موضوعات البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي

الفصل الأول/ (من صور البديع)

١- السجع

جعل الطالب بعد انهاء تقديم الدرس قادر على ان:

١- يعرف على السجع بوصفه لونا من الوان البديع.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة للسجع.	تحليل
٣- يصيغ تعريفا لمفهوم "السجع" باسلوبهم الخاص.	فهم
٤- يميز السجع عن غيره من المحسنات البديعية.	فهم
٥- يبين اوجه الشبه بين السجع والقافية.	تحليل
٦- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي لمفهوم السجع واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي إليه.	فهم
٧- يعطي امثلة جديدة عن مفهوم السجع.	تركيب
٨- يصحح الغلط في الجمل المغلوطة التي تحتوي السجع.	تقويم
٩- تذكر علامات السجع.	معرفة
١٠- يضبط بالشكل اواخر الكلمات المسجوعة التي تعرفوا عليها في جمل جديدة ضبطا صحيحا.	تطبيق
١١- يستعمل مفهوم السجع في تعبيرهم شفويا.	تركيب
١٢- يستعمل مفهوم السجع في تعبيرهم كتابيا، استعمالا صحيحا.	تركيب

٢- الجناس

جعل الطالب بعد انهاء تقديم الدرس قادر على ان:

١- يعرف على الجناس بوصفه لونا من الوان البديع.	معرفة
٢- يبين انواع الجناس.	تحليل
٣- يحدد الخصائص المميزة للجناس.	تحليل
٤- يميز الجناس عن غيره من المحسنات البديعية.	فهم
٥- يفرق بين الجناس التام والجناس غير التام.	فهم

٦- يصنف مجموعة امثلة تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم الجناس وامثلة لا تنتمي اليه.	فهم
٧- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي الى مفهوم الجناس واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.	تقويم
٨- يعطي امثلة جديدة عن مفهوم الجناس.	تركيب
٩- يعطوا تعريفا لمفهوم الجناس.	معرفة
١٠- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١١- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.	تطبيق

٣- الطباق والمقابلة

جعل الطالب بعد انهاء تقديم الدرس قادر على ان

١- يعرف على الطباق والمقابلة بوصفهما لونا من الوان البديع.	معرفة
٢- يبين انواع الطباق.	فهم
٣- يحدد الخصائص المميزة لكل من مفهومي الطباق والمقابلة.	تحليل
٤- يميز الطباق والمقابلة عن غيرهما من المحسنات البديعية.	فهم
٥- يميز الطباق عن المقابلة.	فهم
٦- يفرق طباق الايجاب عن طباق السلب.	فهم
٧- يصنف مجموعة الامثلة التي تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم الطباق بانواعه وامثلة لا تنتمي اليه.	فهم
٨- يصنف مجموعة امثلة تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم المقابلة وامثلة لا تنتمي اليه.	فهم
٩- يعطي امثلة جديدة عن مفهوم الطباق ومفهوم المقابلة.	تطبيق
١٠- يعرف مفهوم الطباق ومفهوم المقابلة.	معرفة
١١- يستعمل مفهومي الطباق والمقابلة في تعبيرهم شفويا استعمالا سليما.	تطبيق
١٢- يستعمل مفهومي الطباق والمقابلة في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.	تطبيق

٤- التورية

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يعرف على التورية بوصفها لنا من الوان البديع.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة للتورية.	تحليل
٣- يميز التورية عن غيرها من المحسنات البديعية.	فهم
٤- يحدد معنى التورية لغة واصطلاحا.	تحليل
٥- يصنف مجموعة امثلة تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم التورية واخرى لا تنتمي اليه.	فهم
٦- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي الى مفهوم التورية واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.	تقويم
٧- يعرف مفهوم التورية.	معرفة
٨- يعطي امثلة جديدة عن مفهوم التورية.	تركيب
٩- يستعمل مفهوم التورية في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٠- يستعمل مفهوم التورية في تعبيرهم كتابيا استعمالا سليما.	تطبيق

الفصل الثاني / (علم البيان)

*** التشبيه "تعريفه – اركانه"**

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يعرف على التشبيه بوصفه لونا من الوان علم البيان.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة لمفهوم التشبيه.	تحليل
٣- يميز التشبيه عن غيره من علم البيان.	فهم
٤- يبين اركان التشبيه.	فهم
٥- يصيغ تعريفا لمفهوم التشبيه باسلوبهم الخاص.	فهم
٦- يعطي امثلة عن مفهوم التشبيه.	تركيب
٧- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي الى مفهوم التشبيه واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.	تقويم
٨- يصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي التشبيه.	تقويم
٩- يستعمل مفهوم التشبيه في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٠- يستعمل مفهوم التشبيه في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.	تطبيق

*** تشبيه المفرد وتشبيه الصورة (التمثيلي)**

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يميز تشبيه المفرد عن تميز تشبيه الصورة.	فهم
٢- يحدد الخصائص المميزة لكل نوع من انواع التشبيه.	تحليل
٣- يعطي امثلة عن كل نوع من انواع التشبيه.	تركيب
٤- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي لكل نوع من انواع التشبيه والامثلة التي لا تنتمي لهما.	تقويم
٥- يصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي انواع التشبيه.	تقويم
٦- يستعمل انواع التشبيه في الشفوي استعمالا صحيحا.	تطبيق
٧- يستعمل انواع التشبيه في تعبيرهم الكتابي استعمالا صحيحا.	تطبيق
٨- يعرف تشبيه المفرد.	معرفة
٩- يعرف تشبيه الصورة (التمثيلي).	معرفة

*** من صور المجاز – الاستعارة (انواعها)**

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يعرف على الاستعارة بوصفها لونا من الوان البيان.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة.	تحليل
٣- يميز الاستعارة عن غيرها من صور البيان الاخرى.	فهم
٤- يبين نوع الاستعارة.	فهم
٥- يصيغ تعريفا للاستعارة باسلوبهم الخاص.	فهم
٦- يصيغ تعريفا لكل نوع من نوعي الاستعارة.	فهم
٧- يعطي امثلة تنتمي لمفهوم الاستعارة بنوعيها وامثلة لا تنتمي اليه.	تركيب
٨- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي لمفهوم الاستعارة واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليها.	تقويم
٩- يصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي الاستعارة.	تطبيق
١٠- يستعمل مفهوم الاستعارة في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١١- يستعمل مفهوم الاستعارة في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٢- يحدد السمات المميزة لكل نوع من انواع الاستعارة.	تحليل

*** الاستعارة التمثيلية**

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يعرف على الاستعارة التمثيلية بوصفها نوعا من انواع الاستعارة.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة التمثيلية.	تحليل
٣- يميز الاستعارة التمثيلية عن غيرها من انواع الاستعارة.	فهم
٤- يصوغ تعريفا للاستعارة التمثيلية.	فهم
٥- يعطي امثلة تنتمي الى مفهوم الاستعارة التمثيلية واخرى لا تنتمي لهذا المفهوم.	تركيب
٦- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي لمفهوم الاستعارة واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليها.	تقويم
٧- يصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي الاستعارة التمثيلية.	تقويم
٨- يستعمل مفهوم الاستعارة التمثيلية في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق
٩- يستعمل مفهوم الاستعارة التمثيلية في تعبيرهم كتابيا استعمالاً صحيحا.	تطبيق
١٠- يبين اساس جمال الاستعارة.	تحليل

*** الكناية وانواعها**

جعل الطالب بعد انهاء الدرس قادر على ان:

١- يعرف على الكناية بوصفها صورة من صور البيان.	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الكناية.	تحليل
٣- يميز الكناية عن صور البيان الاخرى.	فهم
٤- يحدد اركان الكناية وانواعها.	تحليل
٥- يحدد الخصائص المميزة لانواع الكناية.	تحليل
٦- يعطي امثلة عن مفهوم الكناية.	تركيب
٧- يعطي امثلة لا تنتمي لمفهوم الكناية بانواعها.	تركيب
٨- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي لمفهوم الكناية واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.	تقويم
٩- يصحح الغلط في جمل مغلوطة تحتوي الكناية.	تقويم
١٠- يصيغ تعريفا لمفهوم الكناية باسلوبهم الخاص.	تركيب
١١- يستعمل مفهوم الكناية في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.	تطبيق

١٢- يستعمل مفهوم الكناية في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.	تطبيق
١٣- يستخرج الكناية في جمل جديدة تعرض عليهم.	فهم

الملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

استبانة اراء المحكمين

في مدى صلاحية الخطط التدريسية لمادة البلاغة والتطبيق لطلاب الصف الخامس الادبي وفق طريقتي الاستقراء والقياس

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث القيام بدراسة بعنوان (اثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الادبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة)

ومن اجله يرجو الباحث التفضل بابداء ارائكم السديدة في مدى صلاحية الخطتين الانموذجيتين لتدريس المفاهيم البلاغية على وفق طريقتي الاستقراء والقياس وهي جزء من متطلبات البحث.

مع فائق شكر الباحث وتقديره

المشرف:
د. خليل ابراهيم كبيسي الجبوري

الباحث:
خضر الياس خضر اللويزي
طالب الماجستير / طرائق تدريس اللغة العربية

خطة انموذجية لتدريس المفاهيم البلاغية للصف الخامس الادبي على وفق الطريقة الاستقرائية

اليوم: الأحد **المادة / البلاغة والتطبيق** **الصف / الخامس الأدبي**

التاريخ: / / ٢٠٠٥ **الموضوع / الجناس** **الشعبة / أ**

الزمن / ٤٥ دقيقة

* **الهدف العام** / انضاج الذوق الأدبي في الطلاب وتمكينهم من فهم الافكار التي اشتملت عليها الاثار الادبية وتمكينهم من انشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج البلاغية.

* **الأغراض السلوكية** / ان يكون الطالب قادرا على ان:

١. يعرف على الجناس بوصفه لونا من الوان البديع.
٢. يبين انواع الجناس.
٣. يحدد الخصائص المميزة للجناس.
٤. يميز الجناس عن غيره من المحسنات البديعية.
٥. يفرق بين الجناس التام والجناس غير التام.
٦. يصنف مجموعة امثلة تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم الجناس وامثلة لا تنتمي اليه.
٧. يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي الى مفهوم الجناس واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.
٨. يعطي امثلة جديدة عن مفهوم الجناس.
٩. يعطوا تعريفا لمفهوم الجناس.
١٠- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.
١١- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.

* **الوسائل التعليمية** / السبورة – الطباشير – الكارتات.

* **عرض الدرس:**

١- التمهيد / **(٥) دقائق**

المدرس / اعزاءنا الطلبة ماذا كان موضوعنا السابق؟

طالب / السجع.

المدرس / ما تعريف السجع؟

طالب / توافق الفواصل في الحرف الاخير من الكلمات.

المدرس / احسنت، من يعطينا مثالا على السجع؟
طالب / (من اذا قرب منح، واذا بعد مدح، وان ظلم صفح، وان ضيق سمح)
المدرس / اين السجع من هذه الجمل؟
طالب / حرف الحاء في (منح – مدح – صفح – سمح)
المدرس / احسنتم.

٢- العرض / **(١٠) دقائق**

يعرض المدرس على الطلبة مجموعة من الامثلة ومنها:

١- "ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة"

٢- تزهو علينا بقوس حاجبها زهو تميم بقوس حاجبها

٣- فدارهم ما دمت في دارهم وارضهم ما دمت في ارضهم

٤- انسان عيني ان تناءت داركم ما راقه نظر الى انسان

٣- الربط والموازنة / **(١٥) دقيقة**

المدرس/ اعزائي الطلبة ارجو ان تركزوا على الامثلة وتقراؤها جيدا وبعدها تخبروني ماذا تلاحظون فيها؟

طالب / المثال الاول تكررت كلمة "الساعة" مرتين.

طالب اخر / نعم وتكررت كلمة "بقوس حاجبها" في المثال الثاني.

المدرس / وماذا ايضا؟

طالب / ان المثال الاول تكررت فية كلمة (الساعة) مرتين، وفي المثال الثاني تكررت كلمة (بقوس حاجبها) مرتين، وفي المثال الثالث تكررت كلمة (دارهم) مرتين، وكلمة (ارضهم) مرتين، وفي المثال الرابع تكررت كلمة (انسان) مرتين.

المدرس / احسنت كيف تكررت تلك الكلمات؟

طالب / في كل شيء بالشكل وبعدد الحروف.

المدرس / هل تتشابه هذه الكلمات المكررة في المعنى؟

طالب / لا.

المدرس / كيف؟ ولماذا؟

طالب / في المثال الاول كلمة (الساعة) الاولى تعني يوم القيامة، اما كلمة (الساعة) الثانية فتعني الزمن.

المدرس / اذن الكلمة المكررة غير متشابة؟

طالب / لا، انها متشابهة في الشكل والهيئة لكنها مختلفة في المعنى.

المدرس / كيف تفسر ذلك؟

طالب / في الامثلة السابقة (الاول والثاني والثالث والرابع) تكررت الكلمات نفسها بشكلها وعدد حروفها لكنها تعطي معنى مختلفا عن الاول. فالمثال الاول كلمة (الساعة) الاولى تعني يوم القيامة، وكلمة (الساعة) الثانية تعني الزمن. وفي المثال الثاني تكررت كلمة (قوس حاجبها) للمرة الاولى وتعني شكل حاجب الفتاة، و(قوس حاجبها) الثانية تعني – قوس حارسها – اداة القتال.

طالب اخر / وفي المثال الثالث تكررت كلمة (دارهم) للمرة الاولى وتعني اعتن بهم وتكررت كلمة (دارهم) بنفس شكلها بنفس البيت لكنها تعني الدار وتكررت في نفس المثال كلمة (ارضهم) الاولى وتعني اقنعهم اما (ارضهم) الثانية فتعني الارض.

طالب اخر / اما المثال الرابع فقد تكررت كلمة (انسان) وكان معنى الاولى العين ومعنى الثانية المشابه لها بالشكل (الانسان).

المدرس / احسنتم جميعا. والان من يستطيع ان يعطينا تعريفا لهذا الموضوع؟

طالب / هو ان تتشابة الكلمات في شكلها (حركتها) وهيئتها ولكن تختلف في معناها.

المدرس / بارك الله فيكم.

والآن سأعرض عليكم مجموعة اخرى من الامثلة وارجو منكم ملاحظتها وقراءتها جيدا.

١– قوله تعالى "ويل لكل همزة لمزة"

٢– قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – "الخيل معقود بنواصيها الخير"

٣– هل للفتى من بنات الدهرواق ام هل له من حمام الموت راق

٤– وكنا متى يغز النبي قبيلة نصل جانبيه بالقنا والقنابل

طالب / نلاحظ في الآية الكريمة "ويل لكل همزة لمزة" تتشابه كلمتي (همزة ، لمزة) في حرف (م ، ز ، ة) أي ان الحرف الاول مختلف لكن الكلمتين تشتركان وتتشابهان في بقية الاحرف.

طالب اخر / نحن ذكرنا في (الجناس) يجب ان تتشابه الكلمتان في اربعة امور وهي (نوع الحروف / عددها / هيأتها / ترتيبها) فان في هذه الكلمة اختل احد الشروط وهو نوع الحرف فالكلمة الاولى تبدأ بحرف (الهاء) اما الكلمة الثانية فتبدأ بحرف (اللام).

طالب اخر / هذا صحيح والكلام ينطبق ايضا على المثال الثاني (الخيل معقود بنواصيها الخير) في كلمتي (الخيل – الخير).

المدرس / هذا صحيح لقد تشابهت الكلمتان في ثلاثة امور وهي (عدد الحروف – هيأتها – ترتيبها).

طالب اخر / وهذا الكلام ينطبق ايضا على المثال الثالث.

هل للفتى من بنات الدهر واق ام هل من حمام الموت راق

فكلمتي (واق – راق) متشابهتين في عدد الحروف وهيئاتها وترتيبها لكن تختلف في نوع الحرف الاول فالكلمة الاولى تبدأ بـ (الواو) والثانية تبدأ بـ (الراء).

طالب اخر / وكذلك ينطبق هذا الكلام على المثال الرابع

وكنا متى يغز النبي قبيلة نصل جانبية بالقنا والقنابل

فكلمتي (القنا – القنابل) متشابهة في ثلاثة امور وهي (نوع الحروف – هيأتها – ترتيبها) لكن تختلف في امر واحد وهو عدد الحروف اذ ان الكلمة الثانية تزيد عن الاولى بحرفين هما (الباء واللام).

المدرس / اذا ما تعريفكم لهذا الموضوع؟

طالب / هو (جناس) اختل احد شروطة الاربعة، فالامثلة السابقة تشترك في ثلاثة امور وتختلف في احدها.

٤- استنساخ القاعدة (٥) دقائق

المدرس / اذا موضوعنا لهذا اليوم نسمية (الجناس) وتعريفه "هو ان تتشابه اللفظتان في النطق وتختلفا في المعنى".

وهو على نوعين:

١- الجناس التام "هو ما اتفقت فيه اللفظتان المتجانستان في اربعة امور: نوع الحروف – عددها – هيئتها – ترتيبها".

٢- الجناس غير التام (الناقص) "هو ما اختلف فية اللفظان في واحد او اكثر من الامور الاربعة سابقة الذكر".

٥- التطبيق / (٥) دقائق

المدرس / والآن سأعرض عليكم مجموعة من الامثلة واريد منكم ان تستخرجوا منها الجناس التام والجناس غير التام ان وجد فيها؟

١- ادركو ثأرهم فذاك لديهم مثل ردّ الارواح في الاجسام

٢- من بحر جودك اغترف وبفضل علمك اعترف

٣- حسامك فيه للأحباب فتح ورمحك فيه للأعداء حتف

٤- اذا الخيل جابت قسطل الحرب صدعوا صدور العوالي في صدور الكتائب

٥- لما تماسكت الدمو ع وتنهنه القلب الصديع

٦- اذا لم تقرح ادمعي اجفاني من بعد بعدكم فما اجفاني

طالب / المثال الاول لا يوجد فيه جناس لانه لا توجد كلمتان متشابهتان في اللفظ.

طالب اخر / المثال الثاني (جناس غير تام) بين كلمتي (اغترف ، اعترف) وقد اختلف في نوع الحرف.

طالب اخر / المثال الثالث (جناس غير تام) بين كلمتي (فتح ، حتف) وقد اختلف في ترتيب الحروف.

طالب اخر / المثال الرابع (جناس تام) بين كلمتي (صدور).

طالب اخر / المثال الخامس لا يوجد فيه جناس لانه لا توجد كلمتان متشابهتان باللفظ.

طالب اخر / المثال السادس (جناس تام) بين كلمتي (اجفاني) فالاولى تعني جفن العين والثانية تعني البعد.

المدرس / احسنتم وبارك الله فيكم.

*** الخلاصة (٥) دقائق**

المدرس / والآن من يستطيع ان يلخص لنا الموضوع؟

طالب / موضوعنا اليوم هو الجناس وتعريفه هو "ان تتشابه اللفظتان في النطق مع اختلافهما في المعنى".

وهو على نوعين:

١- الجناس التام "هو ما اتفق فيه اللفظان المتجانسان في اربعة امور: نوع الحرف – عددها – هيأتها – ترتيبها.

٢- الجناس غير التام (الناقص) "هو ما اختلف فيه اللفظان في واحد او اكثر من الامور الاربعة سابقة الذكر.

المدرس / احسنتم.

*** الواجب البيتي:**

وهو حل التمرين الاول والثاني من موضوع الجناس في الكتاب المقرر.

خطة انموذجية لتدريس المفاهيم البلاغية للصف الخامس الأدبي على وفق الطريقة القياسية

اليوم: الأحد المادة / البلاغة والتطبيق الصف / الخامس الأدبي

التاريخ: / / ٢٠٠٥ الموضوع / الجناس الشعبة / ب

الزمن / ٤٥ دقيقة

* **الهدف العام:** انضاج الذوق الأدبي في الطلاب، وتمكينهم من فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتمكينهم من انشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج البلاغية.

* **الأغراض السلوكية:** ان يكون الطالب قادرا على ان:

١- يعرف على الجناس بوصفه لونا من الوان البديع.

٢- يبين انواع الجناس.

٣- يحدد الخصائص المميزة للجناس.

٤- يميز الجناس عن غيره من المحسنات البديعية.

٥- يفرق بين الجناس التام والجناس غير التام.

٦- يصنف مجموعة امثلة تعرض عليهم الى امثلة تنتمي الى مفهوم الجناس وامثلة لا تنتمي اليه.

٧- يسوغ اختيارهم للامثلة التي تنتمي الى مفهوم الجناس واستثنائهم الامثلة التي لا تنتمي اليه.

٨- يعطي امثلة جديدة عن مفهوم الجناس.

٩- يعطوا تعريفا لمفهوم الجناس.

١٠- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم شفويا استعمالا صحيحا.

١١- يستعمل مفهوم الجناس في تعبيرهم كتابيا استعمالا صحيحا.

* **الوسائل التعليمية:** السبورة – الطباشير – الكارتات.

* **عرض الدرس:**

١- التمهيد / (٥) دقائق

المدرس / اعزاءنا الطلبة ماذا كان موضوعنا في الدرس السابق؟

طالب / السجع.

المدرس / ما تعريف السجع؟

طالب / هو توافق الفواصل في الحرف الاخير من الكلمات.

المدرس / احسنت – من يعطينا مثالا على السجع؟

طالب / (من اذا قرب منح، وان بعد مدح، وان ظلم صفح، وان ضيق سمح)

المدرس / اين السجع في هذه الجمل؟

طالب / حرف الحاء في (منح – مدح – صفح – سمح)

المدرس / احسنتم.

٢- عرض القاعدة **(٥) دقائق**

المدرس / درسنا لهذا اليوم (الجناس) وهو "ان تتشابه اللفظتان في النطق وتختلفا في المعنى" وهو على نوعين: (الجناس التام – الجناس غير التام (الناقص)) ويقوم المدرس بكتابة اسم الموضوع وتعريفة على السبورة.

٣- تفصيل القاعدة **(٢٥) دقيقة**

اعرض على الطلاب مجموعة من الامثلة ومنها:

١- "ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة".

٢- تزهو علينا بقوس حاجبها زهو تميم بقوس حاجبها

٣- فدارهم ما دمت في دارهم وارضهم ما دمت في ارضهم

٤- انسان عيني ان تناءت داركم ما راقه نظر الى انسان

المدرس / اعزائي الطلبة ركزوا على الامثلة الموجودة هي امثلة تحتوي على (الجناس) فالمثال الاول هو قولة تعالى "ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة" هو جناس، والجناس في هذا المثال في كلمة (الساعة) لاننا ذكرنا ان الجناس هو ان تتكرر الكلمة مرتين بالشكل واللفظ ولكن يجب ان تعطي معنى مختلفا. فكلمة (الساعة) الأولى تعطي معنى (يوم القيامة) اما كلمة (الساعة) الثانية فانها تعطي معنى مختلفا وهو (وحدة قياس الزمن) وهذا ما تطلق علية اسم (الجناس التام) والان اين الجناس التام في المثال الثاني مع ذكر السبب؟

طالب / الجناس في المثال الثاني وهو كلمة (بقوس حاجبها) وهو الجناس التام لان الكلمة تكررت مرتين بنفس الشكل وبنفس اللفظ وبنفس عدد الحروف فهي جناس تام.

طالب اخر / نعم نفس عدد الحروف ونفس ترتيب الحروف.

المدرس / احسنتم وماذا ايضا؟

طالب اخر / نعم ونفس الهيئة الحاصلة في عدد الحركات والسكنات.

طالب اخر / نعم واضف الى ذلك نفس عدد الحروف.

طالب اخر / اذا اتفق هذا الكلام في الجملة فهو يعني (جناس تام).

المدرس / احسنتم جميعا والآن اين الجناس في المثال الثالث؟ وهل ينطبق عليه الكلام الذي ذكرناه؟

طالب / يوجد في المثال الثالث (جناس تام) في كلمة (دارهم) فقد تكررت مرتين والاولى تعني (اعتن بهم) والثانية تعني (الدار او البيت) ويوجد في المثال الثالث ايضا جناس اخر في كلمة (ارضهم) وتعني في الاولى (اقنعهم) والثانية تعني (الارض).

المدرس / هل ينطبق عليها ما ذكر زملاؤك؟

طالب / نعم فالكلمتان المتكررتان متطابقتان في اربعة امور وهي: (نوع الحروف – عددها – الهيئة الحاصلة في الحركات والسكنات – وترتيب الحروف).

المدرس / اذا؟

طالب / هي جناس تام ما دام انطبقت عليها هذه الامور.

المدرس / احسنت اما المثال الاخير؟

طالب / الجناس هو في كلمة (انسان) ولقد تكررت مرتين، الاولى تعني (العين) والثانية تعني (الانسان) وتتطابق الكلمتان في الامور الاربعة وهي (انواع الحروف – عددها – الهيئة الحاصلة في الحركات والسكنات – وترتيب الحروف).

المدرس / جيد والآن اريد ان تعطوا تعريفا خاصا بكم لهذا النوع:

طالب / موضوعنا الجناس وهو "ان تتشابه اللفظتان في النطق وتختلفتا في المعنى".

طالب اخر / ومن انواع (الجناس التام) هو ما اتفقت فيه اللفظتان المتجانستان في اربعة امور: نوع الحروف – عددها – هيأتها – وترتيبها.

المدرس / نعم احسنتم والان سننتقل الى النوع الاخر من الجناس وهو (الجناس غير التام) وهو ما اختلف فيه اللفظان في واحد او اكثر من الامور الاربعة السابقة وساعرض عليكم مجموعة من الامثلة لتوضيح ذلك.

١– قوله تعالى "ويل لكل همزة لمزة"

٢– هل للفتى من بنات الدهر واق ام هل له من حمام الموت راق

٣– قولة – صلى الله عليه وسلم – "الخيل معقود بنواصيها الخير"

٤– وكنا متى يغزُ النبي قبيلة نصل جانبيه بالقنا والقنابل

المدرس / اعزائي الطلبة ان الامثلة الموجودة هي امثلة عن (الجناس غير التام) فالمثال الاول وهو قولة تعالى "ويل لكل همزة لمزة" هو جناس غير تام في كلمتي (همزة – لمزه) ففي هاتين الكلمتين اختل احد الشروط الاربعة المتوفرة في الجناس التام ولذلك سمي بالجناس غير التام والامر الذي اختل في هاتين الكلمتين هو نوع الحروف، فقد اتفقت الكلمتان في عدد الحروف وهيئتها من الحركات والسكنات وترتيبها الا ان نوع الحرف

الاول اختلف، فلكلمة الاولى تبدأ بحرف (الهاء) والكلمة الثانية فانها تبدأ بحرف (اللام). والان اين الجناس غير التام في المثال الثاني؟

طالب / الجناس غير التام موجود في المثال الثاني بين كلمتي (واق – راق) فهما يتطابقان في ثلاثة امور وهي (عدد الحروف – ترتيبها – هيأتها) الا انهما يختلفان في نوع الحروف، فالاولى تبدأ بحرف (الواو) اما الثانية فتبدأ بحرف (الراء).

المدرس / صحيح، والان في المثال الثالث اين الجناس غير التام؟

طالب / هناك جناس غير تام في قولة – صلى الله عليه وسلم – "الخيل معقود بنواصيها الخير" بين كلمتي (الخيل – الخير) ايضا تتطابق اللفظتان في عدد الحروف وهيأتها وترتيبها لكن لا تتطابق في نوع الحروف، فالاولى تنتهي بحرف (اللام) والثانية تنتهي بحرف (الراء).

المدرس / اذا؟

طالب / هو جناس غير تام لاختلاف اللفظتين في واحد من الامور الاربعة سابقة الذكر.

المدرس / هل في المثال الاخير جناس غير تام؟ وكيف؟

طالب / نعم فيه جناس غير تام بين لفظتي (القنا – القنابل) وايضا اختل في هاتين اللفظتين احد الامور الاربعة وهو عدد الحروف، فالاولى متكونة من خمسة احرف، اما الثانية فانها تحتوي على سبعة احرف.

المدرس / احسنتم. والان اريد منكم تعريفا للجناس غير التام؟

طالب / هو ما اختلفت فية اللفظتان في واحد من الامور الاربعة (نوع الحروف – عددها – هيأتها – ترتيبها)

المدرس / احسنتم. وبارك الله فيكم.

٤– التطبيق **(٥) دقائق**

المدرس / والآن سأعرض عليكم مجموعة من الامثلة واريد منكم ان تستخرجوا منها الجناس التام والجناس غير التام ان وجد فيها؟

١– ادركو ثأرهم فذاك لديهم مثل ردّ الارواح في الاجسام

٢– من بحر جودك اغترف وبفضل علمك اعترف

٣– حسامك فيه للأحباب فتح ورمحك فيه للأعداء حتف

٤– اذا الخيل جابت قسطل الحرب صدعوا صدور العوالي في صدور الكتائب

٥– لما تماسكت الدمو ع وتنهنه القلب الصديع

٦– اذا لم تقرح ادمعي اجفاني من بعد بعدكم فما اجفاني

طالب / المثال الاول لا يوجد فيه جناس لانه لا توجد كلمتان متشابهتان في اللفظ.
طالب اخر / المثال الثاني (جناس غير تام) بين كلمتي (اغترف ، اعترف) وقد اختلف في نوع الحرف.
طالب اخر / المثال الثالث (جناس غير تام) بين كلمتي (فتح ، حتف) وقد اختلف في ترتيب الحروف.
طالب اخر / المثال الرابع (جناس تام) بين كلمتي (صدور).
طالب اخر / المثال الخامس لا يوجد فيه جناس لأنه لا توجد كلمتان متشابهتان باللفظ.
طالب اخر / المثال السادس (جناس تام) بين كلمتي (اجفاني) فالاولى تعني جفن العين والثانية تعني البعد.
المدرس / احسنتم وبارك الله فيكم.

*** الخلاصة** **(٥) دقائق**

المدرس / والآن من يستطيع ان يلخص لنا الموضوع؟
طالب / موضوعنا اليوم هو الجناس وتعريفه هو "ان تتشابه اللفظتان في النطق مع اختلافهما في المعنى".
وهو على نوعين:
١- الجناس التام "هو ما اتفق فيه اللفظان المتجانسان في اربعة امور: نوع الحرف – عددها – هيأتها – ترتيبها.
٢- الجناس غير التام (الناقص) "هو ما اختلف فيه اللفظان في واحد او اكثر من الامور الاربعة سابقة الذكر.
المدرس / احسنتم.

*** الواجب البيتي**

وهو حل التمرين الاول والثاني من موضوع الجناس في الكتاب المقرر.

الملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل/ كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير

استبانة آراء المحكمين في صلاحية الصيغة الأولية لأداة اكتساب المفاهيم البلاغية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان "أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة".

ونظراً لعدم توفر أداة جاهزة لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية فقد قام الباحث بإعداد أداة لذلك.

ولما كنتم من ذوي الخبرة والاختصاص ولما تتمتعون به من سمعة علمية جيدة فإن الباحث يتوجه إليكم لبيان أرائكم السديدة بفقرات الأداة.

المشرف	طالب الماجستير
د. خليل إبراهيم كبيسي الجبوري	خضر الياس خضر
	طرائق تدريس اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار تحصيلي في مادة البلاغة

ملاحظة: الإجابة تكون على ورقة الأسئلة.

أسم الطالب: **أسم المدرسة:**

أسم الشعبة: **الصف:**

أولاً: في كل سؤال مما يأتي أربع إجابات فيها إجابة واحدة صحيحة، المطلوب منك وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة:

١. احضر درس البلاغة ولا احضر درس التاريخ

(أ) هذا الطباق طباق سلب. (ب) احضر ولا احضر فعلان مثبتان.

(ج) هذا الطباق طباق إيجاب. (د) الطباق هنا طباق مقابلة.

٢. نوع الصورة البلاغية في قولة تعالى ﴿ **قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ۞ اللَّهُ الصَّمَدُ ۞ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۞ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ۞** ﴾

(أ) تشبيه (ب) مجاز مرسل (ج) سجع (د) طباق

٣. نجد الاستعارة المكنية في قولنا:

(أ) قاتلت السماء أعداءنا. (ب) زرع الفلاح أرضه.

(ج) ارتقى البدر ليلق خطبة. (د) عاد الرجل إلى عمله.

٤. قال الرسول ﷺ "الخيل معقود بنواصيها الخير إلى يوم القيامة" في الحديث الشريف:

(أ) تورية (ب) استعارة (ج) جناس تام (د) جناس ناقص

٥. يذكرني طلوع الشمس صخراً واذكره لكل غروب شمس

في البيت الشعري:

(أ) سجع (ب) طباق إيجاب (ج) جناس تام (د) تشبيه

٦. إنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

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 شئ آخر.

٧. 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.

٨. أين تجد الكناية عن صفة في الآبيات الآتية:

(أ) سائل العلياء عن وألزمانا هل خفرنا 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

٩. (أنت قمر الزمان تطل علينا) نجد في هذه الجملة:

(أ) تورية (ب) تشبيه (ج) طباق (د) جناس غير تام

١٠. (أسير وقلبي في العراق أسير)

(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.

١١. الشعب العراقي كنخيل العراق باسق وخالد

(أ) تشبيه تمثيلي (ب) التشبيه مفرد (ج) استعارة مكنية (د) كناية

١٢. قال علي بن الجهم في مدح أحد الخلفاء (أنت كالكلب في حفاظك للودّ)

(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.

١٣. توافق الفواصل في الحرف الأخير من الكلمات يعني:
(أ) الجناس (ب) التورية (ج) السجع (د) الطباق

١٤. 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.

١٥. قول الشاعر (يمر بي كل وقت وكلما مرّ يحلو) 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).

١٦. 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 تشبيه أكتب أركانه:
(أ) المشبه (ب) المشبه به (ج) أداة التشبيه (د) وجه الشبه

١٧. قال رسول الله ﷺ: (أللهم أني أعوذ بك من علم لا ينفع، وقلب لا يخشع، ودعاء لا يسمع، ونفس لا تشبع) في الحديث صورة من صور البديع هي:
(أ) سجع (ب) جناس تام (ج) استعارة (د) طباق

١٨. قال الرسول ﷺ (إن المنبت[١] لا أرضاً قطع، ولا ظهراً أبقى) في هذا الحديث استعارة نوعها:

(أ) مكنية (ب) تصريحية (ج) تشبيه صورة (د) تمثيلية

١٩. قال الإمام علي عليه السلام (أما بعد فإن الدنيا قد أدبرت وأذنت بوداع، وأن الآخرة قد أقبلت وأشرفت بالاطلاع). في هذا القول طباق من نوع:

(أ) ايجاب (ب) مقابلة (ج) سلب (د) تورية

٢٠. قال الشاعر:

ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا وأصبح الكفر والإفلاس بالرجل

في البيت بديع نوعه:

(أ) جناس (ب) مقابلة (ج) طباق (د) سجع

٢١. قال المتنبي يصف دخول رسول الروم على سيف الدولة الحمداني:

وأقبل يمشي في البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي

في البيت استعارة نوعها:

(أ) تصريحية (ب) مكنية (ج) مجاز مرسل (د) طباق

٢٢. (إنك لا تجني من الشوك العنب) في هذا القول استعارة من نوع:

(أ) تمثيلية (ب) تصريحية (ج) كناية عن نسبة (د) كناية عن صفة

٢٣. قال الرصافي:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق

التشبيه في هذا البيت هو:

(أ) مفرد (ب) استعارة (ج) صورة (تمثيلي) (د) تورية

٢٤. قالت الخنساء في رثاء أخيها صخر:

رفيع العماد طويل النجاد ساد عشيرته أمردا

---

(١) المنبت: الذي يحمل الدابة فوق ما لا تطيق من جهد.

نوع الكناية في البيت السابق هي:

(أ) عن صفة (ب) عن موصوف

(ج) نسبة الصفة إلى الموصوف (د) دعاء

٢٥. العبارة التي تعد مثالاً عن الكناية عن صفة هل 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.

٢٦. ضع رقم العبارة المناسبة في المجموعة (أ) أمام ما يناسبها من المجموعة (ب):

المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
أ	قال تعالى: ﴿ **وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا** ﴾ (الكهف ٤٢)	أ	كناية عن الشيخوخة
ب	لوت الليالي كفه على العصا.	ب	كناية عن الترف.
ج	الفتاة ناعمة اليدين.	ج	كناية عن الندم.
		د	كناية عن صفة.

٢٧. قال أبن الرومي يرثي ولده:

طواه الردى عني فأضحى مزاره بعيداً على قرب قريباً على بعد

لقد أنجزت فيه المنايا وغيرها واخلفت الآمال ما كان من وعد

ضع علامة ✓ أمام العبارة الصحيحة وعلامة × أمام العبارة الخاطئة:

(أ) هناك علاقة مقابلة في الشطر الأول من البيت.

(ب) هناك علاقة مقابلة في الشطر الثاني.

(ج) بين كلمتي (وعد ووعيد) في البيت الثاني طباق.

٢٨. * الإسلام يحث على تحرير الرقاب.

* تفرقت كلمة القوم.

* أحيا المطر الأرض بعد موتها.

ضع أمام رمز كل عبارة في المجموعة (أ) رقم العبارة تدل على نوع علامة المجاز في المجموعة (ب):

المجموعة (أ)			**المجموعة (ب)**
أ	العبارة الأولى		أ مجاز علاقة جزئية.
ب	العبارة الثانية		ب مجاز علاقة مكانية.
ج	العبارة الثالثة		ج مجاز علاقة سببية.
			د مجاز علاقة حالية.

٢٩. ما نوع المحسن البديعي في قولنا (عدو عاقل خير من صديق جاهل)

(أ) مقابلة (ب) سجع (ج) جناس (د) طباق

٣٠. قال الشاعر: متى يبلغ البنيان يوماً تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم في البيت صورة من صور البيان هي:

(أ) تشبيه (ب) استعارة (ج) كناية (د) تورية

٣١. قال دعبل الخزاعي:

لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى

في هذا البيت:

(أ) جناس (ب) تورية (ج) طباق (د) مقابلة

٣٢. مدح أعرابي رجلاً فقال: (تطلعت عيون الفضل لك، وأصغت أذان المجد إليك). في المقولة صورة من صور البيان هي:

(أ) تشبيه (ب) استعارة (ج) كناية (د) مجاز

الملحق (٦)

قائمة بأسماء المفاهيم البلاغية التي ستدرس لطلاب الصف الخامس الأدبي

ت	أسماء المفاهيم
١	الفصل الأول – من صور البديع.
٢	السجع.
٣	الجناس.
٤	الطباق والمقابلة.
٥	التورية.
٦	الفصل الثاني – علم البيان.
٧	التشبيه: تعريفه–أركانه.
٨	التشبيه المفرد وتشبيه الصورة أو التشبيه التمثيلي.
٩	من صور المجاز – الاستعارة
١٠	نوعا الاستعارة: • التصريحية. • المكنية.
١١	الاستعارة التمثيلية.
١٢	الكناية وأنواعها.

الملحق (٧)

درجات مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

الفقرة	درجة صعوبة الفقرة	درجة تمييز الفقرة
١	٠,٧٧	٠,٢٩
٢	٠,٦٦	٠,٢٥
٣	٠,٧٢	٠,٤٥
٤	٠,٥٦	٠,٣٧
٥	٠,٦٤	٠,٢٩
٦	٠,٦٨	٠,٣٧
٧	٠,٥٨	٠,٤١
٨	٠,٥٠	٠,٤١
٩	٠,٦٠	٠,٧٠
١٠	٠,٦٦	٠,٢٥
١١	٠,٥٤	٠,٢٥
١٢	٠,٥٦	٠,٤٥
١٣	٠,٥٦	٠,٢٩
١٤	٠,٥٨	٠,٣٣
١٥	٠,٧٠	٠,٤١
١٦	٠,٥٨	٠,٤١
١٧	٠,٥٢	٠,٦٢
١٨	٠,٥٢	٠,٤٥
١٩	٠,٦٢	٠,٥٠
٢٠	٠,٥٤	٠,٣٣
٢١	٠,٦٨	٠,٢٩
٢٢	٠,٥٤	٠,٣٣
٢٣	٠,٥٨	٠,٣٣
٢٤	٠,٥٢	٠,٥٤

الفقرة	درجة صعوبة الفقرة	درجة تمييز الفقرة
٢٥	٠,٥٨	٠,٢٥
٢٦	٠,٦٢	٠,٥٠
٢٧	٠,٦٤	٠,٣٧
٢٨	٠,٦٢	٠,٥٠
٢٩	٠,٧٧	٠,٢٩
٣٠	٠,٦٠	٠,٥٤

الملحق (٨)

اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملاحظة: الإجابة تكون على ورقة الأسئلة.

أسم الطالب: **أسم المدرسة:**

أسم الشعبة: **الصف:**

أولاً: في كل سؤال مما يأتي أربع إجابات فيها إجابة واحدة صحيحة، المطلوب منك وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة:

١- احضر درس البلاغة ولا احضر درس التاريخ

(أ) هذا الطباق طباق سلب. (ب) احضر ولا احضر فعلان مثبتان.

(ج) هذا الطباق طباق إيجاب. (د) الطباق هنا طباق مقابلة.

٢- نوع الصورة البلاغية في قولة تعالى ﴿ **قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ۞ اللَّهُ الصَّمَدُ ۞ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۞ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ۞** ﴾

(أ) تشبيه (ب) مجاز مرسل (ج) سجع (د) طباق

٣- نجد الاستعارة المكنية في قولنا:

(أ) قاتلت السماء أعداءنا. (ب) زرع الفلاح أرضه.

(ج) ارتقى البدر ليلق خطبة. (د) عاد الرجل إلى عمله.

٤- قال الرسول ﷺ "الخيل معقود بنواصيها الخير إلى يوم القيامة" في الحديث الشريف:

(أ) تورية (ب) استعارة (ج) جناس تام (د) جناس ناقص

٥- يذكرني طلوع الشمس صخراً واذكره لكل غروب شمس

في البيت الشعري:

(أ) سجع (ب) طباق إيجاب (ج) جناس تام (د) تشبيه

٦- إنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

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 شئ آخر.

٧- 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.

٨- أين تجد الكناية عنا صفة في الآبيات الآتية:
(أ) سائل العلياء عن وألزمانا هل خفرنا 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

٩- (أنت قمر الزمان تطل علينا) نجد في هذه الجملة:
(أ) تورية (ب) تشبيه (ج) طباق (د) جناس غير تام

١٠- (أسير وقلبي في العراق أسير)
(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.

١١- (الشعب العراقي كنخيل العراق باسق وخالد). في الجملة:-
(أ) تشبيه تمثيلي (ب) التشبيه مفرد (ج) استعارة مكنية (د) كناية

١٢- قال علي بن الجهم في مدح أحد الخلفاء (أنت كالكلب في حفاظك للودّ)
(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.

١٣- توافق الفواصل في الحرف الأخير من الكلمات يعني:

(أ) الجناس (ب) التورية (ج) السجع (د) الطباق

١٤- 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.

١٥- 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 تشبيه أكتب أركانه:

(أ) المشبه (ب) المشبه به (ج) أداة التشبيه (د) وجه الشبه

١٦- قال رسول الله ﷺ: (أللهم أني أعوذ بك من علم لا ينفع، وقلب لا يخشع، ودعاء لا يسمع، ونفس لا تشبع) في الحديث صورة من صور البديع هي:

(أ) سجع (ب) جناس تام (ج) استعارة (د) طباق

١٧- قال الرسول ﷺ (إن المنبت[1] لا أرضاً قطع، ولا ظهراً أبقى) في هذا الحديث استعارة نوعها:

(أ) مكنية (ب) تصريحية (ج) تشبيه صورة (د) تمثيلية

١٨- قال الإمام علي عليه السلام (أما بعد فإن الدنيا قد أدبرت وأذنت بوداع، وأن الآخرة قد أقبلت وأشرفت بالاطلاع). في هذا القول طباق من نوع:

(أ) ايجاب (ب) مقابلة (ج) سلب (د) تورية

١٩- قال الشاعر:

ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا وأصبح الكفر والإفلاس بالرجل

---

(١) المنبت: الذي يحمل الدابة فوق ما لا تطيق من جهد.

في البيت بديع نوعه:

(أ) جناس (ب) مقابلة (ج) طباق (د) سجع

٢٠- قال المتنبي يصف دخول رسول الروم على سيف الدولة الحمداني:

وأقبل يمشي في البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي

في البيت استعارة نوعها:

(أ) تصريحية (ب) مكنية (ج) مجاز مرسل (د) طباق

٢١- (إنك لا تجني من الشوك العنب) في هذا القول استعارة من نوع:

(أ) تمثيلية (ب) تصريحية (ج) كناية عن نسبة (د) كناية عن صفة

٢٢- قال الرصافي:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق

التشبيه في هذا البيت هو:

(أ) مفرد (ب) استعارة (ج) صورة (تمثيلي) (د) تورية

٢٣- قالت الخنساء في رثاء أخيها صخر:

رفيع العماد طويل النجاد ساد عشيرته أمـردا

نوع الكناية في البيت السابق هي:

(أ) عن صفة (ب) عن موصوف

(ج) نسبة الصفة إلى الموصوف (د) دعاء

٢٤- العبارة التي تعد مثالاً عن الكناية عن صفة هل 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.

٢٥- قال أبن الرومي يرثي ولده:

طواه الردى عني فأضحى مزاره بعيداً على قرب قريباً على بعد

لقد أنجزت فيه المنايا وغيرها واخلفت الآمال ما كان من وعد

ضع علامة ✓ أمام العبارة الصحيحة وعلامة ✗ أمام العبارة الخاطئة:

(أ) هناك علاقة مقابلة في الشطر الأول من البيت.

(ب) هناك علاقة مقابلة في الشطر الثاني.

(ج) بين كلمتي (وعد ووعيد) في البيت الثاني طباق.

٢٦- ضع رقم العبارة المناسبة في المجموعة (أ) أمام ما يناسبها من المجموعة (ب):

المجموعة (أ)		**المجموعة (ب)**	
أ	قال تعالى: ﴿ **وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا** ﴾ (الكهف ٤٢)	أ	كناية عن الشيخوخة
ب	لوت الليالي كفه على العصا.	ب	كناية عن الترف.
ج	الفتاة ناعمة اليدين.	ج	كناية عن الندم.
		د	كناية عن صفة.

٢٧- ما نوع المحسن البديعي في قولنا (عدو عاقل خير من صديق جاهل)

(أ) مقابلة (ب) سجع (ج) جناس (د) طباق

٢٨- قال الشاعر:

متى يبلغ البنيان يوماً تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

في البيت صورة من صور البيان هي:

(أ) تشبيه (ب) استعارة (ج) كناية (د) تورية

٢٩- قال دعبل الخزاعي:

لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى

في هذا البيت:

(أ) جناس (ب) تورية (ج) طباق (د) مقابلة

٣٠- مدح أعرابي رجلاً فقال: (تطلعت عيون الفضل لك، وأصغت أذان المجد إليك). في المقولة صورة من صور البيان هي:

(أ) تشبيه (ب) استعارة (ج) كناية (د) مجاز

الملحق (٩)

تمييز فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة

التسلسل	عليا ٢٤		دنيا ٢٤		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	
١	٣,٥٥٢	١,٤٣٣	٢,٥١٠	١,٣٢١	٣,٤٦٤
٢	٣,٨٣٣	١,١٨١	٢,٣١٨	١,٣٥٠	٤,١٣٧
٣	٣,٩٣١	١,٢٠٦	٢,٤١١	١,١٥٧	٤,٤٥٥
٤	٣,٤١٦	١,٤٠٩	٢,٤١٥	١,١٩٨	٢,٦٥١
٥	٣,٨٣٦	١,٣٣٧	٣,٠١٢	١,١٧٢	٢,٢٧٠
٦	٣,٥٥٢	١,٣٣٤	٢,٧٨٢	١,١٩١	٢,١٠٩
٧	٣,٧١٩	١,٣٧٥	٢,٧٧٥	١,١٥٥	٢,٥٧٥
٨	٣,٤٢١	١,٣٦٩	٢,٥٤٣	١,٠١٨	٢,٥٢١
٩	٣,٨٦٩	١,٣٦٩	٣,٠٤١	١,١٤٠	٢,٢٧٧
١٠	٣,٥١٢	١,٦١٢	٢,١١٢	١,٢٠٥	٣,٤٠٧
١١	٤,٦٤٢	١,٣٤٤	٣,١٢٥	١,١٢٨	٤,٢٣٥
١٢	٣,٩٢٤	١,٢١٣	٣,٢٤٠	١,٠٧١	٢,٧٠٨
١٣	٣,٦٢٨	١,٥١٧	٢,٦٥٤	١,٣٠٢	٢,٣٨٦
١٤	٣,٧٥٦	١,٤٤٢	٣,٠٠٢	١,١٠٦	٢,٠٣٢
١٥	٣,٨٤٩	١,٢٦٨	٣,١٤٢	١,٠٩٢	٢,٠٦٩
١٦	٣,٦٤٧	١,٣٩٥	٢,٦٥٢	١,٤٨١	٢,٣٩٥
١٧	٣,٨٧٧	١,٢٧٠	٣,٠٤٣	١,٥٦٢	٢,٠٢٩
١٨	٣,٦٧٥	١,٣٥٣	٢,٧٦٢	١,٥٥٧	٢,١٦٨
١٩	٣,٦٤٩	١,٤٠١	٢,٩١٥	١,٠٣٩	٢,٠٦١
٢٠	٣,٨٥٠	١,١٨٢	٣,٠٤٢	١,٣١١	٢,٢٩٢
٢١	٣,٧٢٨	١,٢٢٨	١,٢٠١	١,٦٣٥	٦,٠٥٤
٢٢	٤,١٣١	١,٠٦٥	٢,٦١٢	١,٥٢٦	٣,٩٩٨
٢٣	٣,٨٦٨	١,٣٨٧	٢,١٠٥	١,٥٦٧	٤,١٢٧

التسلسل	عليا ٢٤		دنيا ٢٤		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	
٢٤	٣,٨٥٦	١,٥٠٤	٣,٠١٦	١,١٦١	٢,١٦٥
٢٥	٤,٠٤٨	١,١١٩	٢,٣١٨	١,٣٥٠	٤,٨٣٣
٢٦	٣,٧٨٨	١,٣٤٥	٢,٩٠٨	١,٢٧٤	٢,٣٢٧
٢٧	٣,٩٤٧	١,٢٩٠	٣,١٢١	١,١٤٢	٢,٣٤٨
٢٨	٣,٨٢٤	١,٢١٣	٢,٠٦١	١,٥٢٢	٤,٤٣٧
٢٩	٣,٧٤٢	١,٣٤٧	٢,٢٣٢	١,٤٥٣	٣,٧٣٣
٣٠	٣,٩٨٦	١,٢٣١	٢,٤٧٨	١,٢٨١	٤,١٥٨

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

القيمة التائية الجدولية تحت مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٦) (٢,٠١٤٧)

الملحق (١٠)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل/ كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/الماجستير

استبانه آراء المحكمين في صلاحية أداة قياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة والتطبيق

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان "أثر طريقتي الاستقراء والقياس في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واتجاهاتهم نحو البلاغة".

ونظراً لعدم توفر أداة جاهزة لقياس الاتجاهات نحو البلاغة فقد قام الباحث بإعداد أداة لذلك.

ولما كنتم من ذوي الخبرة والاختصاص ولما تتمتعون به من سمعة علمية جيدة فإن الباحث يتوجه إليكم لبيان أرائكم السديدة بفقرات الأداة.

المشرف:	طالب الماجستير :
د. خليل ابراهيم كبيسي الجبوري	خضر الياس خضر
	طرائق تدريس اللغة العربية

أداة قياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة بصيغته النهائية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
١	أحب مادة البلاغة لأنها سلسلة.					
٢	أحرص على حضور دروس البلاغة.					
٣	أجد صعوبة في فهم البلاغة.					
٤	يزعجني وجود مادة البلاغة في الفرع الأدبي.					
٥	يسعدني أن أكون مدرس بلاغة.					
٦	أشعر بالمتعة عندما أتحدث مع الآخرين عن البلاغة.					
٧	أسعى دائماً لاقتناء الكتب البلاغية.					
٨	أجد صعوبة في تذوق النصوص البلاغية.					
٩	أسعى إلى تحسين أسلوبي بإدخال تراكيب فصيحة.					
١٠	أشعر بالملل أثناء محاضرة البلاغة.					
١١	أكره البلاغة على الرغم من حبي لمواد اللغة العربية جميعها.					
١٢	تمنحني مادة البلاغة جواً من المتعة والخيال.					
١٣	أتشوق لحضور ندوة في البلاغة تقيمها المدرسة.					
١٤	أرغب بالمزيد من موضوعات البلاغة غير الذي أخذته.					
١٥	أتمنى إلغاء مادة البلاغة من المنهج المقرر للصف الخامس الأدبي.					

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
١٦	أشعر ببطء الوقت في درس البلاغة.					
١٧	أتمنى أن تستضيف المدرسة أستاذاً جامعياً في اختصاص البلاغة.					
١٨	تنمي مادة البلاغة ذخيرتي الأدبية.					
١٩	أتمنى أن تزداد حصص مادة البلاغة.					
٢٠	أشعر بالراحة النفسية في دروس البلاغة.					
٢١	أكره درس البلاغة لاحتوائه على التمرينات.					
٢٢	أشعر بالضيق عندما أسمع كلمة بلاغة.					
٢٣	أحب أن أدرس مادة البلاغة أكثر من المواد الأخرى.					
٢٤	أدرس البلاغة للحصول على درجة نجاح فيها فقط.					
٢٥	ينتابني الشرود الذهني في درس البلاغة.					
٢٦	أفضل أن أقضي أوقات فراغي في قراءة موضوعات بلاغية.					
٢٧	أفرح عندما يصادف وقوع درس البلاغة في يوم العطلة.					
٢٨	لا أحب المشاركة في درس البلاغة.					
٢٩	أشعر بالارتياح عند غياب مدرس البلاغة					
٣٠	أنسى موضوعات البلاغة بمجرد انتهاء الامتحان.					

الملحق (١١)

استمارة خاصة بالإجابة عن فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة

ورقة الاجابة:

الاسم:

الصف:

ت	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
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					

الملحق (١٢)

درجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

التسلسل	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	التسلسل	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	التسلسل	المجموعة التجريبية الثانية
١	٢٦	٢٢	٢٤	٢٣	٢٢	٤٧	٢١
٢	٢٤	٢١	٢٥	٢٤	٢٤	٤٨	٢٢
٣	٢٤	٢٠	٢٦	٢٤	٢٠	٤٩	٢٣
٤	٢٢	١٨	٢٧	٢٦	٢٢		
٥	١٥	٢٠	٢٨	٢٧	٢١		
٦	٢٧	٢١	٢٩	٢٧	١٩		
٧	٢٢	٢٤	٣٠	٢٦	٢٥		
٨	٢٤	٢١	٣١	٢٧	٢١		
٩	٢٤	٢٦	٣٢	٢٨	١٦		
١٠	٢٦	١٧	٣٣	٢٣	١٧		
١١	٢٦	١٨	٣٤	٢٤	٢٠		
١٢	٢٦	١٩	٣٥	٢٤	١٨		
١٣	٢٣	٢٠	٣٦	٢٥	٢٢		
١٤	٢٦	١٩	٣٧	١٥	٢٦		
١٥	٢١	٢١	٣٨	٢٢	٢٥		
١٦	٢٣	١٨	٣٩	٢٦	١٨		
١٧	٢٣	٢٠	٤٠	٢٥	٢٢		
١٨	٢٦	٢٠	٤١		٢٤		
١٩	٢٧	٢٠	٤٢		٢١		
٢٠	١٧	٢١	٤٣		٢١		
٢١	٢٨	٢٢	٤٤		١٨		
٢٢	٢٥	١٨	٤٥		٢٠		
٢٣	٢٤	١٧	٤٦		٢٠		

الملحق (١٣)

درجات مجموعتي البحث في أداة قياس الاتجاهات نحو البلاغة

التسلسل	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	التسلسل	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	التسلسل	المجموعة التجريبية الثانية
١	٩٢	٨٥	٢٤	١٢٦	١٢٧	٤٧	١٢٥
٢	١١٢	١٣٢	٢٥	١٠٢	١٣٨	٤٨	١٣٢
٣	١٠٢	١١٦	٢٦	١٢٦	١٣٢	٤٩	١٣٦
٤	١٢٢	١٣٠	٢٧	١١٢	١٤٢		
٥	١٢٥	٨٩	٢٨	١١٤	١٤٥		
٦	١٣٤	٩٣	٢٩	١٢٠	١٣٣		
٧	١١٨	١١٧	٣٠	٨٥	١٣٧		
٨	١١٢	١٢٢	٣١	١١٤	١٢٦		
٩	١٠٢	١٣٤	٣٢	٧٧	١٣٣		
١٠	٩٤	١٤١	٣٣	١١٨	١٤٧		
١١	١١١	١٤٣	٣٤	١١٢	١٣٦		
١٢	١٠٦	١٣٦	٣٥	١٠٨	١٣٢		
١٣	١٢٦	١٢١	٣٦	١٠٦	١٣٤		
١٤	١٢٧	٩٩	٣٧	٩٧	١٢١		
١٥	٨٥	٨١	٣٨	١١٦	١٢٦		
١٦	١١٣	١٢٦	٣٩	١١٤	١٣٥		
١٧	١١٦	١٣٢	٤٠	١٠٧	١٣٣		
١٨	١١٥	١٢٥	٤١		١٤٢		
١٩	١٠٥	١٢٧	٤٢		١٣٦		
٢٠	٩٤	١٣٣	٤٣		١٣١		
٢١	١٢٧	١٢٤	٤٤		١٢٢		
٢٢	١١٦	١٤٠	٤٥		١٢٥		
٢٣	١١٥	١٣٥	٤٦		١٣٧		