وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

رسالة قدّمها
إلى مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل
درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

الطالب
فتحي حمدي لطيف النعيمي

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
رياض حسين علي

١٤٣٥ هـ ٢٠١٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُ ٱللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمۡ
فَأَعۡرِضۡ عَنۡهُمۡ وَعِظۡهُمۡ وَقُل لَّهُمۡ فِيٓ
أَنفُسِهِمۡ قَوۡلَۢا بَلِيغٗا ٦٣ ﴾

صدق الله العظيم

(النساء ، الآية ٦٣)

الإهـــــداء

إلى :

- كل إنسان غيور على لغة القرآن يسأ ل ديمومة حلاوتها وطلاوتها ...
- من ضحى من أجل الإبداع ...
- من ضحى من أجلنا ومن أجل العراق .. الشهداء الأبرار .. وهم في عليين .. وفي جنات النعيم ...
- أبويّ الخالدين في فكري وهما في عليين .. رحمهما الله.. وجعل مثواهما جنان الخلد ...
- شريكة الحياة (زوجتي الفاضلة) والأبناء الأكباد (أسيل ، سجى ، رنا ، صبا) ...
- أخي وأخواتي الكرام ...
- أقدم هذا الجهد المتواضع ، عسى أن يحقق الغاية المرجوة ، مع الود والتقدير ويعود بالحصاد ...

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ (**أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي**) التي قدمها الطالب (فتحي حمدي لطيف) قد جرى بأشرافي في جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

المشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

رياض حسين علي

التاريخ : / / ٢٠١٣

بناءًا على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. نبيل محمود شاكر

معاون العميد للشؤون

العلمية والدراسات العليا

/ / ٢٠١٣

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي**) قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وهي صالحة للمناقشة ولأجله وقعت .

التوقيع

الخبير اللغوي : د . قاسم محمد اسود

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠١٣

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي**) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وهي صالحة للمناقشة ولأجله وقعت .

التوقيع

الخبير العلمي : د . عبد الحسن عبد الامير العبيدي

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠١٣

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي) التي تقدم بها الطالب (فتحي حمدي لطيف) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ، فوجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير ( ) .

الأستاذ الدكتور
عادل عبد الرحمن نصيف العزي
(رئيس اللجنة)

الأستاذ المساعد الدكتور
علي محمد عبود العبيدي
(عضواً)

الأستاذ المساعد الدكتورة
هيفاء حميد حسن
(عضواً)

الأستاذ المساعد الدكتور
رياض حسين علي
(عضواً ومشرفاً)

صدقت من قبل مجلس كلية التربية الاساسية ـ جامعة ديالى .

التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور
حاتم جاسم عزيز
عميد كلية التربية الاساسية
التاريخ / / ٢٠١٣

شـــــكر وامتنان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، والصلاة والسلام على رسول الله محمد الأمين صلى الله عليه وسلم وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وأصحابه الغر الميامين عليهم السلام أجمعين .....

المعروف سمة خصها الله جل شأنه بما يحببها للنفوس ، وتمنحها الأعراف أسمى معاني الإنسانية من خلال هيمنته في كلِّ الأمم والأجيال ، لذلك يجب على الباحث أن يجسد تلك المعاني السامية إعترافاً بالمعروف المقدّم لا سيما من بات المعروف ديدنه.

بعد حمد الله والثناء عليه ، جلت قدرته والشكر له على فضله ومساعدته في إكمال هذا الجهد العلمي المتواضع ، لا بد أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور (رياض حسين علي) المشرف على هذه الرسالة والذي قدم الكثير من النصائح والإرشادات والآراء العلمية السديدة والسير بهذا العمل خطوة بعد خطوة ، وله بالغ الأثر في ظهور هذا العمل إلى ما هو عليه الآن.

شكري وتقديري لأعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) وهم (أ.د . عادل عبد الرحمن نصيف العزي ، أ. د . أسماء كاظم فندي المسعودي ، أ. د . فائق فاضل السامرائي ، أ . د . مثنى علوان الجشعمي ، أ . م . د . عبد الحسن عبد الأمير العبيدي ، أ . م . د . رياض حسين علي المهداوي) لما أبدوه من آراء علمية سديدة وأسهموا بخبراتهم وتجاربهم العلمية والتربوية المتراكمة في إبداء الملاحظات والمقترحات القيّمة لإعداد مستلزمات البحث .

أسجل شكري مقروناً بالاحترام إلى جميع الأساتذة الخبراء الذين أسهموا بكل خبراتهم العلمية وملاحظاتهم وآرائهم القيّمة ووضعها على الاستبانات الخاصة بالبحث.

والشكر موصول إلى (إعدادية علي أبن أبي طالب للبنين) إدارة ومدرسين وطلاب في تعاونهم مع الباحث أثناء تطبيقه التجربة .

كما أشكر لجنة المناقشة الذين تجشموا الكفاءَ في قراءة فصول الرسالة وأغنوها بآرائهم وملاحظاتهم التي لا شك ابداً انها ستغني الرسالة وتقوّمها علمياً كي تكون أكثر رصانة وعلمية ، واشكر من قدم عوناً أو حثاً للباحث حينما أعاقته بعض الصعاب ، وحمداً لله وشكراً له في الأول والآخر إنه نعم المولى ونعم النصير .

الباحث

ملخص الرسالة

يرمي البحث إلى تعرف أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي .

وذلك من خلال اختبار الفرضيتين الآتيتين :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ . ٠) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق على وفق إنموذج لاندا ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ . ٠) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق على وفق إنموج لاندا ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية .

اقتصرت التجربة على المفاهيم البلاغية الموجودة في المواضيع : (التورية ، التشبيه ـ تعريفه وأركانه ، التشبيه المفرد والتشبيه الصوري أو التمثيلي ، الاستعارة ونوعها ، الاستعارة التمثيلية) ، من كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه على طلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م .

أتبع الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ، وبعد أن اختار الباحث بصورة قصدية (إعدادية علي ابن أبي طالب للبنين) في مدينة المقدادية / المركز ، والتي احتوت على شعبتين للصف الخامس الأدبي ، اختار الباحث بالسحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية بواقع (٢٥) طالباً يدرسون بـ (إنموذج لاندا) ، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة بواقع (٢٥) طالباً يدرسون بالطريقة التقليدية (القياسية) ، وبهذا بلغ عدد أفراد العينة (٥٠) طالباً .

كافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات الآتية : (التحصيل السابق للعام الماضي لمادة اللغة العربية ، والعمر الزمني للطلاب ، والتحصيل الدراسي للأبوين ،

واختبار القدرة اللغوية) . وأظهرت النتائج انعدام الفروق بين المجموعتين في تلك المتغيرات .

درس الباحث طلاب مجموعتي البحث بنفسهِ بعد أن أعدّ الخطط التدريسية لكل موضوع من موضوعات التجربة ، وعددها (١٠) خطط تدريسية ، (٥) خطط تدريسية على وفق (إنموذج لاندا) للمجموعة التجريبية ، و (٥) خطط تدريسية على وفق الطريقة التقليدية(القياسية) للمجموعة الضابطة ، وصاغ الأهداف السلوكية لها، وعُرضت الخطط التدريسية والأهداف السلوكية على نخبة من الخبراء والمتخصصين .

لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها ، قام الباحث ببناء اختبار في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها من نوع (الاختيار من متعدد) مكون من (٤٠) فقرة ، تأكد الباحث من صدقه وثباته .

بعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات إحصائيا ، استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

(الاختبار التائي T- test ، ومربع كاي Chi-squara X2 ، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correleation Coefiticent، ومعادلة سبيرمان براون Spearman Brown، ومعامل صعوبة الفقرة Item Difficulty ، ومعامل تمييز الفقرة Item Discrimination، وفاعلية البدائل) .

بعد المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج عن الآتي :-

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال (إنموذج لاندا) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية (القياسية) عند مستوى دلالة (٠٥ . ٠) لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم .

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال (إنموذج لاندا) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون البلاغة والتطبيق بالطريقة

التقليدية (القياسية) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم.

وفي ضوء نتائج التجربة أوصى الباحث بعدد من التوصيات يمكن اجمالها بالآتي :-

١-اعتماد (إنموذج لاندا) في تدريس مادة البلاغة والتطبيق في الصف الخامس الأدبي .

٢-الاهتمام بنماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على تطوير القدرات العقلية للطلبة عن طريق التفكير العلمي ، وتجنب طرائق التدريس التقليدية التي تعود الطلبة على الحفظ والتلقين .

واقترح الباحث بعدد من المقترحات منها الآتي :-

١-إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على طلبة المرحلة الجامعية .

٢-إجراء دراسة باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريس أخرى مقارنةً مع إنموذج لاندا.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	١
الآية القرآنية	٢
الإهداء	٣
إقرار المشرف	٤
إقرار الخبير اللغوي	٥
إقرار الخبير العلمي	٦
إقرار لجنة المناقشة	٧
شكر وامتنان	٨ - ٩
ملخص الرسالة	١٠ - ١٢
ثبت المحتويات	١٣ - ١٧
الفصل الأول – التعريف بالبحث	١٨ - ٤٢
مشكلة البحث	١٩ - ٢١
أهمية البحث	٢١ - ٣٥
مرمى البحث	٣٥
فرضيتا البحث	٣٥
حدود البحث	٣٦
تحديد المصطلحات	٣٦ - ٤٢
الفصل الثاني – خلفية نظرية ودراسات سابقة	٤٣
أولاً: خلفية نظرية	٤٤
المحور الاول / إنموذج لاندا	٤٤
لمحة تأريخية	٤٤ - ٤٥
النظرية التنظيمية الاستكشافية (لاندا)	٤٥_٤٦
انواع العمليات عند (لاندا)	٤٦ - ٤٨
أنواع المعرفة عند (لاندا)	٤٨ - ٤٩
أنواع المعرفة المعدلة لدى (لاندا)	٤٩ - ٥٠
الأساليب	٥٠
تفكيك الأساليب المعرفية المعقدة	٥٠ - ٥٢

استراتيجيات التعليم والتعلم عند (لاندا)	٥٢ - ٥٣
استراتيجيات إنموذج (لاندا)	٥٣ - ٥٤
التعلم الاستكشافي عند (لاندا)	٥٤
منظومة (لاندا)	٥٤ - ٥٥
مميزات التعلم بالأسلوب الاستكشافي عند (لاندا)	٥٦
الصعوبات التي تواجه التعلم بإنموذج (لاندا)	٥٦
أهم المبادئ التي تبناها إنموذج (لاندا)	٥٦ - ٥٧
مراحل التدريس بإنموذج (لاندا) الاستكشافي	٥٧
الفكرة الاساسية للإنموذج	٥٧_ ٥٩
المحور الثاني / إكتساب المفاهيم	٥٩
عملية إكتساب المفاهيم	٥٩ - ٦٣
مبادئ إكتساب المفاهيم العلمية	٦٣ - ٦٤
المبادئ التي يقوم عليها نمط إكتساب المفاهيم	٦٤
قياس تعلم المفاهيم العلمية والاستدلال على إكتسابها	٦٤_٦٥
نماذج إكتساب المفاهيم	٦٥ - ٦٨
العوامل المؤثرة في إكتساب المفاهيم	٦٨ - ٧٠
معوقات إكتساب المفهوم	٧١
الاحتفاظ	٧١ - ٧٥
قياس الاحتفاظ	٧٥ - ٧٦
العوامل التي تساعد على التذكر والاحتفاظ به	٧٦ - ٧٧
المحور الرابع / علم البلاغة	٧٧
نشأة علم البلاغة	٧٧ - ٨١
أنواع الاساليب البلاغية	٨١ - ٨٢
ثانياً / دراسات سابقة	٨٣ - ٨٤
المحور الأول / دراسات عربية تناولت إنموذج لاندا	٨٤ - ٨٦
المحور الثاني / دراسات عربية تناولت تدريس البلاغة العربية	٨٦ - ٩٢
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٩٣
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٩٤ - ٩٨
الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته	٩٩ - ١٢٨
منهجية البحث / إجراءات البحث	١٠٠
أولاً : التصميم التجريبي	١٠٠ - ١٠١

ثانياً : مجتمع البحث وعينته	١٠١ - ١٠٤
ثالثاً : التكافؤ	١٠٤ - ١٠٩
رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	١٠٩ - ١١٢
خامساً : متطلبات البحث	١١٢ - ١١٥
سادساً : إعداد أداة البحث	١١٥ - ١٢٤
سابعاً : تطبيق التجربة	١٢٤ - ١٢٥
ثامناً : الوسائل الإحصائية	١٢٦ - ١٢٨
الفصل الرابع / عرض النتائج و تفسير النتائج	١٢٩_١٣٤
أولاً :عرض النتائج	١٣٠_١٣٢
ثانياً : تفسير النتائج	١٣٢ - ١٣٤
الفصل الخامس / الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٣٥_١٣٨
الاستنتاجات	١٣٦
التوصيات	١٣٦ - ١٣٧
المقترحات	١٣٨
المصادر العربية والاجنبية	١٣٩ - ١٥٤
المصادر العربية	١٤٠ - ١٥٢
المصادر الاجنبية	١٥٣ - ١٥٤
الملاحق	١٥٥ - ١٩٩
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A.B.C.D

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٩٤-٩٨
٢	المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين ومواقعها في مدينة المقدادية وضواحيها	١٠٢
٣	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده	١٠٤
٤	القيمة التائية لدرجات اللغة الامتحان السابق للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢ للصف الرابع الأدبي لمجموعتي البحث	١٠٥
٥	القيمة التائية لأعمار مجموعتي البحث محسوباً بالشهور	١٠٦
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	١٠٧
٧	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	١٠٨
٨	القيمة التائية لدرجات القدرة اللغوية لطلاب مجموعتي البحث	١٠٩
٩	جدول توزيع الحصص لمادة البلاغة والتطبيق على مجموعتي البحث	١١١
١٠	موضوعات مادة البلاغة والتطبيق المحددة للتجربة	١١٣
١١	الخريطة الاختبارية	١١٨
١٢	القيمة التائية لدرجات اختبار إكتساب المفاهيم لمجموعتي البحث	١٣٠
١٣	القيمة التائية لدرجات اختبار الاحتفاظ لمجموعتي البحث	١٣١

ثبت المخططات

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	أجراء تفكيك المعرفة لأجل معالجة أفضل	٤٥
٢	تصنيف لاندا للعمليات العقلية	٤٧
٣	أنواع المعرفة	٤٩
٤	تصنيف لاندا للمعرفة المعدلة	٤٩
٥	تفكيك الاساليب المعرفية المعقدة إلى عمليات أولية	٥١
٦	نظرية منظومة لاندا	٥٥
٧	التصميم التجريبي	١٠١

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة أ ، ب	١٥٦
٢	درجات الطلاب لمجموعتي البحث في مادة اللغة العربية الصف الرابع الأدبي (العام الدراسي السابق)	١٥٨
٣	اعمار الطلاب لمجموعتي البحث محسوباً بالشهور	١٥٩
٤	درجات الطلاب لمجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية	١٦٠
٥	صلاحية الأهداف السلوكية	١٦١ - ١٦٤
٦	صلاحية الخطط التدريسية أ ، ب	١٦٥ - ١٧٨
٧	الخبراء	١٧٩ - ١٨٠
٨	اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات	١٨١ـ ١٨٤
٩	استمارة معلومات عن التحصيل الدراسي للآباء والأمهات	١٨٥
١٠	معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التميزية لفقرات الاختبار	١٨٦ـ ١٨٧
١١	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم	١٨٨
١٢	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ	١٨٩
١٣	اختبار اكتساب المفاهيم بصيغته النهائية	١٩٠ـ ١٩٧
١٤	المفاهيم البلاغية التي دُرست لطلاب مجموعتي البحث	١٩٨
١٥	مفتاح تصحيح اجابات الطلاب على فقرات الاختبار	١٩٩

أولاً : **مشكلة البحث** :

إن تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية أصبح شاقاً ينوء بهِ المدرسون والطلبة ، فمعظم الطلبة لا يهضمون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر ، ولا يقبلون عليه بشوقٍ ورغبة ، فالمدرس يقف حائراً في كيفية تقويم ألسنة الطلبة وتعويدهم على حسن التعبير ، وكذلك الطالب قد يتحمل ما لا يطيقه ولا يتذوقه فيتهرب من لغتهِ ، وان ما نلاحظه من ضعف مستوى الطلبة في لغتهم القومية يكاد يكون مبعث شكوى عامة ، وهذه الشكوى من مشكلات تعليم اللغة والإخفاق في تقريبها إلى المتعلمين ، وضرورة بحث وجوه هذه المشكلة من الوسائل المؤدية إلى تقويمها وتيسير تعلّمها . (السيد ، ١٩٨٠ : ١٥)

وقد أخفقت دروس البلاغة في تحقيق غايتها حين كانت تدّرس منعزلة عن الأدب ، وحين كان التركيز على القواعد وحفظها وعدم الاهتمام بالجمل والأمثلة التي منها شواهد بلاغية ، تفهم من جمل مبتورة ، وأمثلة مصنوعة متكلفة . (إبراهيم ، ٢٠٠٧ : ٣٠٥)

وطالب اللغة العربية لا يحتاج إلى رسم المناهج قدر حاجته إلى الأصول التي تنير سبيله وتبصره بمواقع الكلام : وأول ما ينبغي أن يعرفه الأسس العامة التي تقوم عليها البلاغة كما استقرت في علومها الثلاثة : المعاني والبيان والبديع . (مطلوب والبصير ، ١٩٨٢ : ٣)

وقد أُثير جدل طويل حول تدريس البلاغة ، فأتهمها فريق من الأدباء والكتّاب بالعجز والقصور ، لأنها أخفقت بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة من دراستها ، ودافع فريقٌ آخر عن مادة البلاغة نفسها ، وإنما أرجعه إلى كيفية تدريسها وإتقان الطلبة لها. (الوائلي ، ٢٠٠٤ : ٤٨)

وقد لاحظ الباحث بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التربوية والمراجع والمصادر التي اهتمت بالتدريس وطرائقه وإستراتيجياته ونماذجه الحديثة من وجود معوقات تقف في تسهيل تدريس البلاغة والتطبيق منها الآتي :

اولاً- إن الأمثلة المستشهد بها في دروس البلاغة من الأمثلة الغريبة التي أصبحت لا تلاءم عصرنا الحاضر . (الرحيم ، ١٩٧١ : ٧٩).

ثانياً- لم تنل طرائق تدريس البلاغة ما نالته فروع اللغة العربية الأخرى إذ اتسمت طرائق تدريسها بالقصور في الوصول بالطلبة إلى الغاية المنشودة . (شحاتة ، ١٩٩٢ : ١٩٠).

ثالثاً- إن بعض المدرسين يعتمدون على الكتاب المدرسي فقط ويكتفون بما يحتوي عليه الكتاب المدرسي . (بن رجب ، ٢٠٠٦ : ٢٢)

إن مشكلة تدريس البلاغة في العراق شعر بها الكثير من الباحثين والدارسين ، وخاصة طرائق تدريسها وأُجريت الكثير من الدراسات في العراق للوقوف على هذه المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها ، ومن هذه الدراسات المحلية العراقية وهي دراسة (ألزهوي ، ١٩٨٨) ودراسة (العزاوي ، ١٩٩٨) ودراسة (ألعبيدي ، ٢٠٠٠) ودراسة (الحميري ، ٢٠٠٢) ودراسة (الجنابي ، ٢٠٠٣) ودراسة (عباس ، ٢٠٠٦) ..... ، وهناك بعض الدراسات العربية وهي دراسة (الحجوج ، ١٩٨٨) ودراسة (الرفوع ، ٢٠٠١) ، إذن مشكلة تدريس البلاغة هي ليست محلية عراقية وإنما هي قومية عربية ، وان الباحثين في بعض الدول العربية ومعهم الباحثين العراقيين وقفوا على هذه المشكلة ودرسوها ووضعوا مجموعة من المقترحات لتذليل هذه الصعوبة ولتسهيل تدريس مادة البلاغة .

وتتلخص مشكلة البحث في ضعف طلاب الصف الخامس الأدبي في اكتساب المفاهيم البلاغية ، وعلاج هذه المشكلة يتطلب الإجابة على السؤال الآتي :-

كيف يمكن تطوير تدريس المفاهيم البلاغية بإنموذج (لاندا) في الصف الخامس الأدبي ؟ لذا حاول الباحث التعرف على فاعلية إنموذج لاندا في حل هذه المشكلة .

ويمكن تحليل هذا السؤال إلى الأسئلة الآتية :-

١. ما المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب البلاغة المقرر لطلاب الصف الخامس الأدبي ؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الخامس الأدبي في أثناء تدريس البلاغة؟

٣- ما فعالية إنموذج (لاندا) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ؟

٤. كيف نطور تدريس البلاغة بإنموذج (لاندا) ؟

لذلك ارتأى الباحث تجريب إنموذج (لاندا) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وذلك للوصول إلى بعض الحلول للتخلص من ضعف الطلاب في البلاغة .

ثانياً : أهمية البحث :

اللغة هي إحدى مخلوقات الله : **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾ (الروم - ٢٢) .

وهي تعبير ودهشة عن قدرة الله التي لا تتناهى ، فنواة اللغة هي : صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية . والصوت مساحته محدودة ، وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضاً ، فهي تنتج عدداً معيناً من الأصوات ، نعبر عنه بالحروف الهجائية . (مدكور، ٢٠٠٩ : ٢٨)

واللغة قدر الإنسان فلغة الإنسان هي عالمه ، وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه ، فهي ولاء وانتماء ، وثقافة وهوية ، ووطن وشخصية . واللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته ، ونظمه ومؤسساته ، وقيمه ومعتقداته . فلا وفاق بدون لغة ، ولا مجتمع بدون وفاق . (مدكور ، ٢٠١٠ : ١٥)

وللغة بصورة عامة وظائف مهمة رصدها العلماء واللغويون والباحثون دون التفرقة بين اللغة المكتوبة ، أو المسموعة ، أو المنطوقة ، إذ إن هذه الاعتبارات الثلاثة تؤدي وظيفة واحدة هي التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد . (إسماعيل ، ٢٠١٣ : ٢٧)

واللغة ـ كذلك ـ أداة التفكير، والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة محكمة ؛ لأن منذ إشراقها في الذهن تظل عامة شائعة ، يعوزها الضبط والتحديد ، حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها ، من لغة ، أو رسم ، أو نموذج ، ودور اللغة في هذا التعبير له المقام الأول ؛ ولذا يقال التفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري ، ويقول الشاعر في هذا المعنى :ـ

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

ومن أهم ما يفيده الفرد من اللغة تغذية الجانب العاطفي عن طريق التذوق الجمالي للآثار الأدبية ، كما أن اللغة للإنسان أشبه بجهاز عصبي آخر ، مع الجهاز الذي منحه (الله سبحانه تعالى) ، إذ تستطيع باللغة أن تنبه إنساناً إلى الخطر فيتجنبه .

واللغة ـ كذلك ـ من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد مجتمع معين ، وقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة ، أو الجنس ، أوالدين ، أو غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة .

واللغة ـ أيضاً ـ عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري ، من جيل إلى جيل ، والمشاركة في تنمية هذا التراث لأجيال المستقبل.(إبراهيم ، ٢٠٠٧ : ٤٣ـ٤٥)

إن اللغة أداة من أدوات الحياة العامة وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤدَّ غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه ، والطالب واحد من هؤلاء الأهل لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة ولا يمكن أن يحسن تناولها ما لم تقدم إليه على أنها جزء من الحياة لا يستغنى عنه في أمور من الحاجات الآنية من أكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والإبداع . (الطاهر ، ١٩٨٤ : ١٢).

وتعد اللغة مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني ، لهذا كانت موضع الدراسات التجريبية بين علماء النفس قديماً وحديثاً ، وقد أشار البعض منهم في دراساته إلى أن التحليل النفسي لوظيفة اللغة يؤكد أن عملية التصور هي من العمليات العقلية الضرورية قبل صدور الكلام الذي يتكلم به الفرد ، كما أن معرفة اللغة ضرورية للسامع قبل أن تتم عملية التصور والفهم والإدراك لما يسمع . (الوائلي ، ٢٠٠٤ : ١٩).

ويرى الباحث إن اللغة هي وسيلة الأفراد للاتصال فيما بينهم في أي مجتمع من المجتمعات وبأي لغة يتكلمون بها ، وكذلك هي وسيلة الأفراد للتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم وأحاسيسهم ، ومن طريقها يتمكن الأفراد من التفاهم والاطلاع على تجارب الآخرين التي جاءتهم من الماضي ويربطونها في الحاضر الذي يعيشون فيه ، بواسطتها يستطيعون التأثير في عقول الآخرين ، وتكون لهم القدرة على طرح آرائهم

وإقناع الآخرين حولها، وهذا تصديق لقولِ علماؤنا القدامى في تعريفهم للغة ، يقول أبن جني في تعريفه للغة بأنها : (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).(أبن جني ، د ـ ت : ١٠٧).

واللغة العربية لغة القرآن الكريم وهي من اللغات التي لها جذورها عبر التاريخ الإنساني ؛ والحديث عن قدمها يقودنا إلى آراء متعددة فمنهم من يقول لغة جبريل . عليه السلام . وآخرون يقولون إنها لغة أهل الجنة مستشهدين بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ((أحبُ العربية لثلاث : لأني عربي ، والقرآن عربي ، ولسان أهل الجنة عربي)) ومنهم من يرى أنها ظهرت في زمن نوح . عليه السلام . (أبو الهيجاء ، ٢٠٠٧ : ٢٣).

إن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها تجعل من الواجب الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها من العرب والمسلمين ، فهي فضلا عن أنها اللغة الأم ، فإنها اللغة المقدسة لما لكل مسلم في جميع أنحاء الأرض . إذ أنها لغة القرآن الكريم وتلاوة القرآن وتدبُر آياته أمر ضروري لكل مسلم والعربية ـ بطبيعة الحال ـ هي أقدر اللغات التي تُعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله ، ولهذا فليس بعجب أن يخاطب الحق سبحانه رسوله صلى الله عليه وسلم في شأن القرآن فيقول تعالى : ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾ (الشعراء ، ١٩٣-١٩٥) وقال تعالى :﴿ وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِى هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٧﴾ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ (الزمر ، ٢٧. ٢٨) وقال تعالى ﴿ حمٓ ﴿١﴾ تَنزِيلٌ مِّنَ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴿٢﴾ كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (فصلت ، ١-٣) . وعلى ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهماً للناطقين بها فقط ، بل مهم أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها ، وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبُر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم (مدكور ، ٢٠٠٩ : ٤٥ ـ ٤٦).ونستشهدُ بقوله تعالى:ـ

﴿ أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلًا ﴿٤﴾ ﴾ (المزمل ، ٤) وقال تعالى :﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِن ثُلُثَىِ ٱلَّيْلِ وَنِصْفَهُۥ وَثُلُثَهُۥ وَطَآئِفَةٌ مِّنَ ٱلَّذِينَ مَعَكَ ۚ وَٱللَّهُ يُقَدِّرُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ۚ عَلِمَ أَن لَّن تُحْصُوهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ ۖ

فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِۚ عَلِمَ أَن سَيَكُونُ مِنكُم مَّرۡضَىٰۙ وَءَاخَرُونَ يَضۡرِبُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَبۡتَغُونَ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِۙ وَءَاخَرُونَ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۖ فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنۡهُۚ وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَقۡرِضُواْ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنًاۚ وَمَا تُقَدِّمُواْ لِأَنفُسِكُم مِّنۡ خَيۡرٖ تَجِدُوهُ عِندَ ٱللَّهِ هُوَ خَيۡرٗا وَأَعۡظَمَ أَجۡرٗاۚ وَٱسۡتَغۡفِرُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ﴿٢٠﴾

(المزمل ، ٢٠) .

ونحن العرب نعتز بلغتنا العربية ، لغة (الضاد) ونتشرف بانتمائنا إليها فلغتنا من أغزر اللغات مادةً ، وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات ، وإنها لغة مليئة بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك أبنائها ، وهي أمتن تركيباً وأوضح بياناً وأعذب مذاقاً عند أهلها . ونتيجة لأهمية اللغة العربية وحيويتها فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات المعروفة في العالم المعاصر ، يقول المستشرق الفرنسي "هنري لوسيل " : لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير.(الوائلي ، ٢٠٠٤ : ١٩ ـ ٢٠).

واللغة العربية أهم مقومات الإنسانية ، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها ، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها ، وشاهداً على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون . وقد أهتم العرب بلغتهم منذ العصور القديمة ، وكتبوا عنها كثيراً ، إذ يقول الثعالبي : " من أحبَّ العربية تحسس بها وثابرَ عليها وصرفَ همّته إليها ، ومن هداه الله للإسلام ، وشرح صدره للإيمان واتاه حسن سريره فيه اعتقد أن محمداً (صلى الله عليه وسلم) خير الرسل والإسلام خير الملل ، والعرب خير الأمم ، والعربية خير اللغات " . (الثعالبي ، د ـ ت : ٢).

وتعد اللغة العربية ، أداة التحدي والإعجاز ، ولسان الدعوة والخلافة ، والعناية بها عناية بكلام الله ، والتعصب لها تعصب للغة الرسول ، ولذلك وضع العلماء علم النحو والصرف ، ورسموا النقط والشكل ، واستنبطوا المعاني والبيان . (الأنصاري ، ١٩٨٥ : ٥).

فالعربية من أبرز اللغات العالمية مكانةً ، فمنذ الفتوحات الإسلامية تمتعت بما نسميه في عصرنا الحديث (بالعالمية) مما جعلها إحدى لغات التفاهم العظيمة ذات المكانة المرموقة . وهذا لا يعكس بالحقيقة عدد المتحدثين بها فقط ، وإنما المكانة التي تحتلها والدور الذي تلعبه وما تزال في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية . بالرغم من المعادين لها . (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ : ٢٨).

ويرى الباحث إن اللغة العربية لها رابطة قومية تربط أبناء الشعوب العربية بعضهم مع البعض الآخر في مختلف البلاد العربية ، بل أنها تتعدى أكثر من هذا كونها لغة المسلمين أينما كانوا على الكرة الأرضية في بلاد المسلمين والبلاد الأجنبية ، فعلينا واجب كبير أن نعتزّ بها ونحافظ عليها ونرسخها في أذهان طلبتنا .

ومن المعلوم إن اللغة العربية تتفرع إلى عدة فروع منها ، أ دب ، وبلاغة ، ونحو ، وإملاء ، وقراءة . وان الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية وجوهرية وتؤلف جميعها وحدة متماسكة وان تجزئة اللغة العربية ما هي إلا تسهيل لدراستها. (إبراهيم ، ١٩٦٨ : ٣٠٤).

والبلاغة ليست أمراً مستقلاً عن اللغة فهي تساعد وبدور تكميلي اللغة على أداء وظيفتها الملقاة على عاتقها . (المبارك ، ٢٠٠٦ : ١٨ ـ ١٩)

وما أشار إليه أبو هلال العسكري في(كتابه الصناعتين) : (إن أحق العلوم بالتعلم ، وأولاها بالحفظ بعد المعرفة بالله تعالى . جل ثناؤه . علم البلاغة ، ومعرفة الفصاحة الذي به يعرف إعجاز كتاب الله الناطق بالحق الهادي إلى سبيل الرشد) . (العسكري ، ١٩٧١ : ٢٤).

وكلنا يعرف مكانة القرآن الكريم في بعث الفكر العربي ، بأسلوبه الرفيع وبلاغته المتناهية التي تخطى بها حدود العرب والعربية . (الجواري ، ١٩٨٤ : ١٢).

فبلاغة القرآن في أعلى طبقات الإحسان ، وأرفع درجات الإيجاز والبيان ، بل تجاوزت حدّ الإحسان والإجادة إلى حيز الإرباء والزيادة ، هذا رسول الله (صلى الله عله وسلم) مع ما أوتي من جوامع الكلم ، وأختص به من غرائب الحِكم ، إذا تأملت قوله (صلى الله عليه وسلم) في صفة الحنان ، وإن كان في نهاية الإحسان ، وجدته

منحطا عن رتبة القرآن ؛ وذلك في قوله عليه الصلاة والسلام : " فيها ما لا عينٌ رأتْ ، ولا أذنٌ سمعتْ ، ولا خطر على قلب بشر " فأين ذلك من قوله عز وجل : ﴿ يُطَافُ عَلَيْهِم بِصِحَافٍ مِّن ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ ۖ وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ ۖ وَأَنتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴿٧١﴾ ﴾ (الزخرف ، ٧١). وقوله ﴿ فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّا أُخْفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٧﴾ ﴾ (السجدة ، ١٧) . هذا أعدل وزناً ، وأحسنُ تركيباً ، وأحسن لفظاً ، وأقلُ حروفاً . (القرطبي ، د ـ ت ، ج١ : ٦٧ ـ ٦٨) .

ولعل البلاغة العالية التي امتاز بها أسلوب القرآن الكريم كانت إحدى الدعائم الكبرى التي جذبت أفكار العرب إلى التأمل والتفكير ثم الدخول في الإسلام مبهورين بهذا البيان الساحر ، والأسلوب الساطع الذي لم يطرق أسماعهم ميله من قبل لا في مضمونه ، ولا في موضوعاته ، ذلك أن بلاغة العرب كانت تنحصر في وصف طلل ، أو تشبيب بحسناء ، أو فخر بالقبيلة ، أو مدح لبعض رجالها أو رثاء لمن يُقتل في الحرب من شبابها أو ما أشبه ذلك . (طاهر ، ٢٠١٠ : ٢٨٩).

وتحدث " الجاحظ " غير مرة عن البلاغة إلا أنه قال ((لا يكون الكلام بمستحق اسم بلاغة حتى يسابق معناه لفظه ، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك)) . وعليه فالبلاغة عنصر أصيل في الدراسات الأدبية فهي تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة ، ولكي يتذوق القارئ الجمال الأدبي تذوقاً كاملاً ويحس بكل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات يجب عليه أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك ، والبلاغة هي العلم الذي يزوده بمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره ، وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي أو ينتجه إذا توافرت به القدرة الفنية التي تهيأت للأديب ، فهي فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس ، وعلى الطلبة في المرحلة الثانوية أن يدركوا أن البلاغة ليست قوانين وقواعد بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس . (الوائلي ،٢٠٠٤ : ٢٧).

فليست البلاغة قبل كل شيء إلا فناً في الفنون يَعْتمِد على صفاء الاستعداد الفطري ودقة إدراك الجمال ، وتُبّين الفروق الخفية بين صنوف الأساليب وللمرانة يدٌ لا

تُجحد في تكوين الذوق الفني ، وليس هناك فرقٌ بين البليغ والرَّسام إلا أن هذا يتناول المسموع من الكلام ، وذلك يُشاكل بين المرْئي من الأَلوان والأَشكال ، أما في غير ذلك فهما سواء ، فالرَّسام إذا همَّ برسم صورة فكَّر بالألوان الملائَمة لها ، ثم في تأليف هذه الأَلوان بحيث تخْتَلِب الأَبصار وتُثير الوجدان ، والبليغ إذا أراد أن يُنْشئَ قصيدة أو مقالة أو خطبة فكر في أجزائها ثم دعا إليه من الألفاظ والأساليب ، أخفّها إلى السمع ، وأكثرّها اتصالاً بموضوعه ، وأقوّاها أثراً في نفوس سامعيه وأَروّعَها جمالاً . فعناصر البلاغة إذاً لفظٌ ومعنى وتألفٌ للألفاظ يَمْنَحُها قُوة وتأثيراً وحُسْناً . ثم دقةٌ في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال السامعين والنَّزعةِ النفسية التي تَمتَلّكهم وتُسَيْطرُ على نفوسهم . (الجارم وأمين ، ١٩٦٩ : ٨ ـ ٩).

والبلاغة علمٌ يحدد القوانين التي تحكم الأدب ، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها ، وفي اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين ، وتقدم البلاغة جملة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إخراج العمل الأدبي . لذلك لا يسمى الأدب أدباً إلا إذا كان قائماً على أساس من علم البلاغة ، وعلم البلاغة لم ينشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال . (أحمد ، ١٩٨٣ : ٢٨٩)

كما نعرف أن النص الأدبي هو العمدة ، وان تدريس البلاغة والنقد الأدبي في مراحل التعليم العام إنما يكون لخدمة النص الأدبي . فالغرض من دراسة البلاغة إدراك ما في النص الأدبي من معانٍ وأفكار سامية وتذوق ما بهِ من جمال وخيال وصور بليغة . (مدكور ، ٢٠١٠ : ٢١٥).

ولا يقل درس البلاغة أهمية عن تدريس فروع اللغة العربية الأخرى ، فالدرس الذوقي للبلاغة أمر لهُ خطره ، فإن لم يكن للمدرس إحساس متوقد بجمال النصوص يشع بحرارته على فهم طلبتهِ وذوقهم ، يُصبح الدرس البلاغي جامداً يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي وإذا ما كانت للبلاغة من وظيفة فهي في الإمتاع والإقناع وترقيق الوجدان وتهذيب السلوك . (الوائلي ، ٢٠٠٤ : ٤٦)

وقد أصبح من الواجب تغيير النظرة إلى درس البلاغة ، فهو ليس درساً نحوياً هدفه حفظ القواعد وتطبيقها ، وإنما هو تعرّف ما في الأدب من أفكار سامية ، ومعانٍ

رفيعة ، وإنماء ملكة تذوق القطع الأدبية ، وما يكتنفها من طرافة وروعة وجمال ، وتمكين المتعلم من أن يتحدث ويكتب بأساليب بليغة وتعابير فصيحة جلية . (إسماعيل ، ٢٠١٣ : ١٦١)

ويؤكد الباحث على الاهتمام بتدريس البلاغة لأنها فرع من الفروع المهمة في اللغة العربية ، وذلك لعلاقة البلاغة بالأدب والنقد الأدبي ، لأنها تُعزز في نفوس الطلبة الخيال الخصب وجمالِ التذوق الأدبي والصور البلاغية الجميلة ، وتُساعدهم على الحديث المعبّر والكتابة المعبّرة والأساليب في الحديث الشفوي والتعبير الكتابي عما يجول في خواطرهم مما درسوه في دروس البلاغة .

والبلاغة في لغة العرب ، كما في المعجم الوسيط : حسن البيان وقوة التأثير ، وعند علماء البلاغة : علمٌ يُدّرس فيه وجوه حسن البيان ومن هنا فإن علوم البلاغة لعبت دوراً كبيراً في تاريخ العرب من حيث تخليد البلغاء وضربهم للناس أمثلة يحتذون بها ، ورفع شأن المتكلم أو الخطيب أو الشاعر بحسب قربه أو التصاقه بقواعد البلاغة وقوانينها .

ويقول صدّيق بن حسن القنوجي في كتابه (أبجد العلوم) علمُ البلاغة :ـ
عبارة عن علم البيان والبديع والمعاني ، والغرض من تلك العلوم : أن البلاغة سواء كانت في الكلام أو المتكلم إلى أمرين :ـ
أحدهما : الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد .
والثاني : في تمييز الفصيح عن غيره .

ولاشك إن البلاغة ذات علاقة بعلوم متن اللغة والصرف فتلك علوم أوضح ما تكون للمتأمل ، ولكن علوم البلاغة إنما اختصت بجانب أخر وهو الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد ومن هنا نشأ علم المعاني ، وكذلك الاحتراز عن التعقيد المعنوي ، ومن هنا نشأ علم البيان ، وإلى المحسنات اللفظية ، ومن هنا نشأ علم البديع . فالبلاغة فن القول، وسحر البيان ، وحكمة الشعر، ورقة الكلمة ، ونقاء العبارة ، ورهافة الحس ، ورعاية المقام ، ومتعة النفس ، فإن تتحدث فلا تبطئ ، وإن تُكتب فلا تُخطئ (العزاوي ، ١٩٩٩ : ٨٣).

وقد تضافرت أسباب وأهداف كثيرة دفعت العرب إلى الخوض في الدراسات البلاغية ، ويمكن تلخيصها في الآتي :

أولاً : الغرض الديني :

وهو خدمة القرآن الكريم الذي كان معجزة تحدّى الإنس والجن ، ولكي يبرهنوا على إعجازه ويفهموا آياته ، وأسلوبه ليستنبطوا الأحكام منه ، اتجهوا إلى البلاغة باحثين فنونها وموضحين أقسامها ، لتكون لهم عوناً على فهم القرآن ، وكان هذا الغرض من أهم الأهداف التي دفعتهم إلى البحث والتأليف فيها .

ثانياً : الغرض التعليمي :

وهو تعليم الناشئة اللغة العربية ومعرفة أساليبها بعد أن اتصل العرب بأمم شتى وأدى ذلك الاتصال إلى فساد اللغة ودخول اللحن فيها ، وفضلا عن ذلك أن كثيراً من المسلمين كانوا بحاجة إلى تعلم العربية وبلاغتها ليفهموا القرآن الكريم وليعيشوا في ظل دولة لغتها عربية ، وكانت المقدرة الكتابية في كثير من الأحيان السبيل الموصل إلى المناصب الرفيعة ، ولكي يصل الناس إلى أرقى المناصب وأعلى الرتب ، كان عليهم جميعاً أن يتقنوا العربية ، ولا يتم ذلك الإتقان إلا بمعرفة ألفاظها وتراكيبها ومعانيها وأساليبها ، والبلاغة إحدى السبل التي توصل إلى هذه الغاية وتخدمها .

ثالثاً : الغرض النقدي :

وهو تمييز الكلام الحسن من الردئ والموازنة بين القصائد والخطب والرسائل ، والبلاغة تعين الناقد كثيراً لأنها تقدم له الآلة التي تعينه على الفهم والحكم ، ولذلك نجد القدماء يعنون عناية كبيرة بها ويؤلفون الكتب فيها . (مطلوب والبصير ، ١٩٨٢ : ١٥- ١٦).

وتؤدي البلاغة دوراً مهماً في مرحلة التعليم الثانوي لأن القدرة التعبيرية تعكس شخصية الطالب وتنميها ، وتلبي حاجاته وميوله المتمثلة عادةً بالثقة بالنفس وتحقيق الذات ، وعلى المشتغلين في هذه المرحلة مراعاة طبيعة المتعلمين فيها ، وإدراك تمثيلها مفترق الطرق بالنسبة إليهم ، إذ يمثل التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم

الأساسي والتعليم الجامعي . فضلا عن إشباع الحاجات الوجدانية أمر ضروري للحفاظ على توازن نفسية المراهق وطمأنينته . (علام ، ١٩٩٣ : ٣٢).

وأتجه علماء النفس منذ العشرينات إلى دراسة التفكير دراسة تجريبية موضوعية عن طريق دراسة المفاهيم باعتبارها محتويات الفكر كما يعرفها بياجيه ، وإن المفاهيم يعرفها فيجوتسكي vygotsky هي أدوات تفكير لا تساعد الفرد على التفكير فقط بل تساعد الباحث على دراسة التفكير عند الإفراد ، وإن تعلم المفاهيم له أهمية واسعة في حياة الفرد إذ أنها تساعد في التعرف والتمييز والتفسير للظواهر والمواقف التي تحيط بالفرد وتقلل من تعقدها ، ويتم تعلم المفاهيم حين يكون الفرد قادراً على إجراء تجميع وتصنيف على أساس الخصائص ، ويكون قادراً على إدراك بعض الخصائص المشتركة التي تعد أساس التصنيف . (بطرس ، ٢٠١٠ : ٢٣ ـ ٢٥).

وتعد المفاهيم لبنة المعرفة العلمية (المكون المعرفي للعلم) وصارت الشغل الشاغل للمربين والمعلمين مساعدة المتعلمين على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية ، إذ إن المتعلم يستطيع أن يصنف خبراته ويستعمل كلمة واحدة أو رمزاً من الرموز لتمثل مفردة معينة ذلك هو المفهوم ، وبذلك يعد التحدث أو التعامل مع جميع المواقف أكثر سهولة وملاءمة واقتصادية للتعلم . (ياسين وراجي ، ١٠١٢ : ٢٧).

ويشير تعلم المفهوم عموماً ، إلى الانتقال من أشكال التعلم البسيطة ، كالتعلم الاستجابي ، أو تشكيل ارتباطات بسيطة بين مثيرات محددة ، واستجابات محددة ، إلى أشكال تعلم أكثر تعقيداً، كالاستدلال وحل المشكلات ، غير هذا الانتقال لا يعني انفصالاً حاداً أو مطلقاً بين أشكال التعلم البسيطة ، وأشكال التعلم المعقدة ، فإن أي تعلم بسيط أو معقد ، يتخلله نشاط مفهومي معين . (الحيلة ، ٢٠٠٩ : ٢٠١ ـ ٢٠٢).

وحين تصبح المفاهيم جزءاً لا يتجزأ من بناء الطالب المعرفي للحقائق والمعلومات ، لا بد من ذلك أن يتم تعلمها بشكل أفضل وأدق وذلك من خلال ربط المفاهيم بأمثلة متنوعة ، وشرحها بعدة اساليب وطرق حديثة يستطيع الطالب الوصول إلى غايتها وفهمها وإدراكها . (خطايبة ، ٢٠٠٥ : ٣٩).

وعلى المدّرس أن يسعى لحصول الفهم عند طلبتهِ عن طريق توضيح المعرفة وربطها بمعلومات الطلاب السابقة ، وتشجيعهم على التعبير عنها ومقارنتها مع غيرها وإظهارها بأشكال مختلفة . (ألحصري والعنيزي ،٢٠٠٧ : ٣٨).

وقد لقي الاهتمام بالمفاهيم ، والبنية المفاهيمية للمادة التعليمية تأييداً كبيراً من التربويين ، وعلماء النفس ، والمختصين بطرائق التدريس فظهرت نماذج تعليمية خاصة قائمة على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق في قاعة الدرس ، إذ تتوقف فاعلية الأسلوب أو الطريقة على مدى وعي المعلم بالموقف الملائم لتطبيقها ، ومدى مهارته في استخدامها وتوضيحها بصيغ وعبارات متباينة عن المفاهيم ذاتها . (أبو زينة ، ١٩٨٧ : ٣٤).

ويرى الباحث إن أهمية دراسة المفاهيم اللغوية تساعد الطلبة في زيادة قدرتهم على التفكير السليم ، والتي تقودهم إلى دراسة المعلومات والحقائق المعرفية بشكل يؤدي إلى بناء مفاهيم لغوية تجعلهم يحصلون على قيمّ متكاملة من المعارف العلمية والإنسانية .

من ذلك تظهر الحاجة إلى طرائق تدريسية قادرة على تحقيق الأهداف ، خاصةً تلك التي تتعلق باكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والإبداع ، وهذا لا يأتي من دون الطرائق التفاعلية التي تعطي للطلبة المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه وتحقيق أهدافه. (عبد الله ، ١٩٩٧ : ١١٩).

ولعل استراتيجيات التدريس من أهم مكونات العملية التربوية ؛ فهي تمثل الواجب الرئيس للمدّرس ، وتشير إلى الإجراءات الفعلية التي يستخدمها لتطبيق المحتوى المختار ، وتحقيق الأهداف المرسومة ، وكثيراً ما يتوقف عليها نجاحه في مهنة التدريس ، ونجاح طلبته في دراستهم ، نظراً لتأثيره الكبير والمباشر عليهم من خلال الإستراتيجية المتبعة . (إسماعيل ، ٢٠١٣ : ١٧٥).

ويرى الباحث أن التربية المعاصرة تؤكد أهمية الفهم في العملية التعليمية أكثر من التركيز على حفظ المعلومات واستظهارها ، ولهذا يقتضي الأمر على البحث عن

طرائق ونماذج حديثة تسهم في دفع العملية التعليمية خطوات إلى الأمام وفق الأهداف المرسومة لها .

ويُعد التدريس فناً له أصوله وطرقه شأنه في ذلك شأن المهن الأخرى ، كما أن مهنة التدريس تُعد من أعقد المهن ، لأن المدّرس يتعامل مع طلبة ذوي طبيعة إنسانية معقدة ، ولا نستطيع أن نتصور أن يقوم أحد بممارسة مهنة التدريس بنجاح وفاعلية دون فهم الجوانب الأساسية التي تؤثر في المتعلم وفي قدرته على اكتساب المعرفة العلمية ، والمدرس الذي يعي حقيقة التدريس لا بد أن يمتلك من المعرفة والسمات الشخصية التي تؤهله للقيام بعمله على أكمل وجه ، فلا يستطيع أن يكون ناجحاً دون فهم لطبيعة عملية التعلم ودون معرفة الطرائق التي يستطيع بها أن يوجه النشاط التعليمي داخل حجرة الصف وخارجها . (أبو العز سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ : ١٧)

وقد شغل المربون قديماً وحديثاً بموالاة البحث في الطرائق التربوية ، وحديثهم عن هذه الطرائق يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوي يجده محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس ، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدّرساً يلقى الدرس ، وطالباً يتلقى الدرس ، ومادة يعالجها المدّرس مع الطالب ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهمية ، وهو الطريقة التي يسلكها المدّرس في علاج هذا الدرس . (إبراهيم ، ١٩٦٨ : ٣١).

وقد نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساساً على الملاحظة والمحاكاة ، فالإنسان البدائي كان ينقل خبرته إلى غيره بطريقة الملاحظة والمحاولة ، وكان يدرك سر النجاح في نقل بعض الخبرات ، وأسباب إخفاق بعضها الآخر ، بالرغم من طريقة تفكيره الساذجة ، ووجد إنه إذا نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة وواضحة وجذابة تأثر بها ، وإذا نقلها إليه جافة فاترة أو غامضة مضطربة لم يتأثر بها . وقد تطورت طرائق التدريس شيئاً فشيئاً شأنها في ذلك شأن أية ظاهرة في الحياة تبدأ بسيطة ، ولكنها بعد زمن يطول أو يقصر تضرب بجذورها في الأرض ، وتأخذ مدياتها العلمية التي تعزز من وجودها فتصبح آنذاك ظاهرة يستشهد بها العلماء والباحثون وطلبة العلم. (المشهداني ، ٢٠١١ : ٢٧).

ويفهم من مصطلح الطريقة أنها مجموعة الأنشطة والإجراءات العقلية والسلوكية متسلسلة ومترابطة بشكل يسمح بتحقيق هدف ما ، إنها وسيلة الفرد لتحقيق غايات يسعى إليها في حياته . وفي التدريس يكون الفرد هو المعلم / المتعلم ، والغايات هي ما تسعى المدرسة إلى تحقيقه لدى المتعلمين ، وعندما تُستخدم الطريقة في التدريس تُعرف باسم طريقة التدريس ، ويُقصد بها :

((مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة ، التي يخطط لها المعلم أو المدّرس ، وينفذها في غرفة الصف ، أو خارجها ، والتي تسمح له بتحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة على أكمل وجه)) (الحصري ، ١٩٩٥ ، ٢١٣).

فإن اختيار طريقة تدريس لتلائم أفراد معينين لتعلم شيء ما ، يُعد علماً وفناً ، لا يجيده إلا لذلك، فقد أثبتت عدة دراسات حاجة ممارسي التعليم في المدارس والجامعات إلى التأهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عملية عرض المادة واستفادة المتعلمين منها . (محمد ومحمد ، ١٩٩١ ، ٤١).

ويرى الباحث بما أن التربية الحديثة تركز على الطلبة ودورهم الايجابي في العملية التعليمية ، فمن الطبيعي أن تتعدد الطرائق والنماذج الدراسية لتلبي الفروق الفردية بين الطلبة ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تلبي طريقة واحدة الفروق الفردية بين الطلبة ، فالطلبة لم يكونوا متطابقين ، فالاختلاف فيما بينهم موجود في الاستعدادات ، والقدرات ، والميول ، والاتجاهات ، والحاجات ، والصفات الخّلقية والخُلقية ، ومن هنا يجب التعرف على عدد كبير من الطرائق التدريسية الحديثة ، واستعمال عدد من النماذج الجديدة .

وبعد أن أكدت الكثير من الدراسات ، ومن خلال النتائج التي أشارت إليها ، يمكن التوصل إلى حقيقة مفادها أن هناك ضعفاً واضحاً في عملية تدريس البلاغة والتطبيق في الصف الخامس الأدبي ، والسبب في ذلك كما يرى الباحث هو عدم اختيار الأساليب والطرائق التدريسية المناسبة ، لذا أبقت تلك الدراسات المجال مفتوحاً لغرض البحث والتجريب للارتقاء بمستوى الطلبة وعلى هذا الأساس تأتي هذه الدراسة استكمالاً لسلسلة الدراسات المستمرة ، ومحاولة لإيجاد الطريقة المثلى لتدريس مادة البلاغة والتطبيق في الصف الخامس الأدبي ، وبالنظر لضعف فاعلية طرائق التدريس

التقليدية في تحقيق الأهداف المنشودة للبلاغة في الصف الخامس الأدبي ، لذا ارتأى الباحث تجريب واستخدام طرائق التدريس المبنية على مفهوم النماذج التعليمية ، ومن هذه النماذج التعليمية القائمة على المفاهيم في تدريس المفاهيم ، إنموذج جانيه (Gagne) الاستقرائي ، وإنموذج برونر (Bruner) الاستكشافي ، وإنموذج كلوز ماير (Kluasmerire) القياسي ، وإنموذج اوزبل (Ausble) ذو المعنى العام ، وإنموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) الاستقرائي ، وإنموذج ميرل وتنسون (Mirrill Tennyson) القياسي ، وغيرها من النماذج التي تركت بصمتها الواضحة في طرائق تدريس المفاهيم . (بلقيس ، ١٩٨٢ : ٣٣٨).

ولذلك اختار الباحث أثر إنموذج لاندا من هذه النماذج ومدى تأثيرها في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها .

و قد اعتمد ((لاندا)) في النظرية التنظيمية الاستكشافية التتابع البنائي ، وفيه يتضح أن موضوعاً معيناً لا بد مّن أن يُعلم قبل موضوع أخر ، وأن الموضوع الثاني لا يمكن أن يُفهم قبل الموضوع الأول ، وبذلك يمُثل الموضوع الأول متطلبات سابقة في تعلم الموضوع الثاني ، ومن هذا النوع من التتابعات ، تستعمل الطريقة التراكمية في ممارسة المهارات (رونتيري ، ١٩٨٤ ، ص١٢٠) ، وقد وجد (لاندا) أن أهم وسيلة في تحقيق هذا التتابع هي الطريقة التراكمية التي تستند إلى منظومة التوجيهات التي تتضمنها (المعالجة) ، وينتقل بعدها المتعلم عفوياً إلى الخطوة اللاحقة وذلك بعد إتقان العملية الأولى . (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١ :

من خلال ما تقدم تتلخص أهمية البحث في الأتي :ـ

١- أهمية استعمال إنموذج (لاندا) لما فيه من أبعاد عقلية واجتماعية وشخصية وثقافية للمتعلمين .

٢- انه يساعد مدرسي مادة اللغة العربية بالتعرف على طبيعة نماذج تعليمية حديثة قائمة على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق .

٣- انه يساعد على تنمية الاهتمام بالبلاغة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي .

٤- أنه يساعد على تحقيق تدريس المفاهيم البلاغية في الصف الخامس الأدبي .

٥- أهمية المفاهيم البلاغية للمتعلمين لتساعدهم التغلب على التحديات التي تواجههم عند تعليمهم أي موضوع في البلاغة وتكّون علاقات بين المفاهيم ، وإبقاء أثر التعلم لمدة طويلة من الزمن .

٦- تساعد المفاهيم البلاغية مدرسي اللغة العربية التركيز على الأفكار والمعاني والحقائق والمفاهيم الرئيسة والتي تتفرع إلى مفاهيم فرعية في محتوى مادة البلاغة.

٧- الاهتمام بتدريس المفاهيم التي تعد اللبنة الأساس لتعلم أفضل ، وأنها وحدة بناء المادة التعليمية والأساس في السلم التعليمي للمنهج والمدّرس والطالب .

٨- إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث وخاصة وزارة التربية والمديريات والمدارس التابعة لها .

ثالثاً : مرمى البحث :

يرمي البحث إلى معرفة أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي . وذلك من خلال أثارة السؤال الآتي .

ما مدى اكتساب المفاهيم البلاغية لكل من طلاب مجموعتي البحث ، التجريبية التي تدرس باستخدام إنموذج لاندا والضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية ؟

رابعاً : فرضيتا البحث :

للتحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق إنموذج لاندا ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق إنموذج لاندا ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية .

خامساً : **حدود البحث** :

يتحدد البحث بالآتي : ـ

١- إحدى المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية للبنين في قضاء المقدادية للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣ .

٢- عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣ .

٣- عدد من موضوعات كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للطلبة للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣ والموضوعات هي [التورية ، التشبيه ـ تعرفه وأركانه ، التشبيه المفرد وتشبيه الصورة ، الاستعارة بنوعيها ، الاستعارة التمثيلية] .

٤- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣ .

سادساً : **تحديد المصطلحات** :

أولاً : الأثر

أ- لغةً :

الهمزة والثاء والراء ، له ثلاثة أصول : تقديم الشيء ، وذكر الشيء ، ورسم الشيء لباقي . قال الخليل : لقد أَثِرتُ بأن أفعل كذا ، وهو همٌّ في عَزْم . وتقول افعل يا فلان هذا آثِراً ما .(أبن فارس ، د ـ ت : ٥٣).

ب- اصطلاحاً : عُرِف الأثر تعريفات عدة منها :

* (هو النتيجة الحاصلة عن الشيء ، وهو ما يترتب عن الشيء ، وهو الخبر ويطلق على كلام السلف لا على فعلتهم .) . (صليبا ، ١٩٦٠ : ٣٧)

* (الشيء المتحقق بالفعل ، لأنه حادث عن غيره . وهو بمعنى ، ما يرادف المعلوم أو المسبب عن الشيء .) . (ألشمري ، ٢٠٠٢ : ٢٨).

* (له ثلاثة معانٍ الأول : بمعنى النتيجة ، وهو الحاصل من الشيء ، والثاني : بمعنى العلامة ، والثالث : بمعنى الجزء .) . (الجرجاني ، ٢٠٠٧ : ١٥).

التعريف الإجرائي للأثر :

وهو النتيجة المتحققة بالفعل والمتبقية من جرّاء تدريس طلاب الصف الخامس

الأدبي (عينة البحث) التجريبية على وفق إنموذج لاندا والضابطة على وفق الطريقة التقليدية في مادة البلاغة .

ثانياً : الإنموذج

أ- لغةً

جاء في تاج العروس من جواهر القاموس (بضم الهمزة) ما كان صفة الشيء ،أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله ، وقد سمى الزمخشري ، وهو من أئمة اللغة ، كتابه في النحو " الإنموذج "(الزبيدي ، د . ت ، ج٦ : ٢٥٠).

ب- اصطلاحاً : عُرِف الإنموذج تعريفات عدة منها :-

* أنه (مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المدّرس في الموقف التعليمي ، والتي تتضمن تصميم المادة ، وأساليب تقديمها ومعالجتها) . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٢٤٩) .

* أنه (تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما فهو بهذا يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته وأسسه العلمية ، ويتألف من خطوات يصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي استخدامها) . (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ١٣) .

* أنه (وسائل وأدوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية) . (عبيد وآخرون ، ٢٠٠١ : ١١٧) .

* أنه (تطبيق لنظرية ويختلف عنها من حيث الأهداف والمضمون إذ يسعى فيها وراء الطابع الوصفي والتنفيذي لنظرية التعلم ، وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف).(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ : ١٣٩).

* أنه (تمثيل حقيقي تسكن بهِ الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير) . (سرايا ، ٢٠٠٧ : ٦٥).

يعرّف الباحث الإنموذج إجرائياً :

هو مجموعة الإجراءات التي اتبعت في تدريس المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث التجريبية) والتي تتضمن تنظيم المادة التعليمية

، واختيار الأساليب والأنشطة ، والوسائل المناسبة لتحقيق الهدف المنشود وهو اكتساب الطلاب للمفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها ، وفقاً لإنموذج لاندا .

ثالثاً : إنموذج لاندا :

وهو (إنموذج اعتمد على التتابع البنائي ووجد أن أهم وسيلة في هذا التتابع هو الطريقة التراكمية التي تستند إلى منظومة من التوجيهات التي تتضمن (المعالجة) ، وينتقل بعدها التعلم عفوياً إلى الخطوة أو العملية التعليمية اللاحقة وذلك بعد إتقان العملية الأولى . (العدوان والحوا مدة ، ٢٠١١ : ١٢٥) .

رابعاً : الاكتساب:

أ- لغةً :

كَسَبَ : أصاب ، واكَتَسبَ : تصرف واجتهد . (الفيروز آبادي ، ١٩٧٨ ، ج١ : ١٢٤) .

ب- اصطلاحاً : عُرِف الاكتساب تعريفات عدة منها :ـ

* أنه (مدى معرفة الطالب مما يمثل المفهوم ولا يمثله خلال انتباهه إلى فعاليات ونشاطات المدّرس ، ومن ثم يعالج المعلومات بطريقته الخاصة ، ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يحفظها في مخزون الذاكرة لديه). (العمر ، ١٩٩٠ : ٢٠٢) .

* أنه (كمية المثيرات التي يمكن أن يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ، ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها) . (قطامي ، ١٩٩٨ : ١٠٦) .

* أنه (أولى مراحل التعليم يتم خلاله تمثيل الفرد للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية) . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٤٦٨).

* أنه (تشكيل ارتباطات تشابكية جديدة فإذا ما كانت المدخلات مألوفة فستقوي الترابطات المثارة ، وتعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة) . (السلطي ، ٢٠٠٤ : ١٠٣).

ويعرّف الباحث الاكتساب إجرائياً :

هو قدرة طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) على الإجابة عن الفقرات الاختبارية التي تُقيس مجالين من المجال المعرفي وهما(التذكر ، والفهم) والمتمثلة بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

خامساً : المفهوم:

أ- لغة:

"(فَهِم) الشيء بالكسر (فَهْما) و (فَهِامَة) أي عَلِمه ، وفُلانٌ (فَهِمٌ) ، و (آسْتَفْهَمَه) الشيءَ (فَأَفْهَمَه) و (فَهَّمه تفهِيما) ، و (تَفَهَّمَ) الكَلاَمَ فَهِمَهُ شَيئاً بَعْدَ شيء." (الرازي ، ١٩٧٩ : ٣١٣).

ب٠ اصطلاحاً : عُرِف المفهوم تعريفات عدة منها :ـ

* أنه (مجموعة أو صنف من الأشياء أو الحوادث أو الرموز الخاصة التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة التي تميزها عن غيرها من المجموعات والأهداف) . (خطايبة ، ٢٠٠٥ : ٣٩) .

* أنه (فئة تستخدم لتجميع أحداث أو أفكار أو مواضيع أو أشخاص متشابهين ، والمفاهيم هي أشياء مجردة فلا توجد على ارض الواقع ، وإنما فقط أمثلة فردية للتفاهم، وتساعدنا المفاهيم على تنظيم كميات هائلة من المعلومات في وحدات قابلة للتعامل) . (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٥٥) .

* هو (فكرة عامة أو مصطلح يتفق عليه الأفراد نتيجة المرور بعدة خبرات عن شيء ما يشترط في خصائص محددة يتفق فيها كل أفراد هذا النوع) . (بطرس ، ٢٠١٠ : ٢١) .

* أنه (صورة عقلية تتكون لدى المتعلم بناء على قيامه بعمليات عقلية نشطة وفاعلة لعل أبرزها المعطيات التي تمثل أمثلة المفهوم وذلك وفقاً لقاعدة معينة ، وأنها تُبنى على خبرات محددة ومناسبة) . (ياسين وراجي ، ٢٠١٢ : ٤٢).

ويعرّف الباحث المفهوم إجرائيا :

سلسلة متصلة من المعلومات ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية ، يتمكن من خلالها طلاب الصف الخامس الأدبي صياغة خصائص معينة خاصة بموضوعات البلاغة والتطبيق التي تساعدهم في تنمية قدراتهم على تمييز المفاهيم البلاغية .

سادساً : البلاغة:

أ- لغة:

" أوردها ابن فارس (ت ٣٩٥ هـ) في معجم مقاييس اللغة إذ قال (الباء واللام والغين أصلٌ واحد وهو الوصول إلى الشيء . نقول بَلَغْتُ المكانَ ، إذا وصَلْتَ إليه . وقد تُسَمَّى المُشارَفَةُ بُلوغاً بحقِ المقارَبة . " (أبن فارس ، د ـ ت ، ج١ : ٣٠١).

ب- اصطلاحاً : عُرِفت البلاغة بعدةِ تعريفات منها الآتي :ـ

* أنها (وسيلة عقلانية للإقناع الفكري ، فهي لا تنفصل بين العقل والذوق ، ولا بين الفكرة والكلمة ، ولا بين المضمون والشكل) . (الوائلي ، ٢٠٠٤ : ٤٦).

* أنها (مطابقته لما يقتضيه حال الخطاب ، مع فصاحة ألفاظه مفردها ومركبها). (الهاشمي ، ٢٠٠٥ : ٣٩).

* أنها (تأْديةُ المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة ، لها في النفس أَثر خلاب ، مع ملاءمة كلِ كلام للموطن الذي يُقالُ فيه ، والأَشخاص الذين يخاطَبون . " (طاهر ، ٢٠١٠ : ٢٨٨).

* بأنها (علمٌ يُحدد القوانين التي تحكم الأدب ونصوصه ، وهذه النصوص هي التي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها) . (إسماعيل ، ٢٠١٣ : ١٦١).

ويعرّف الباحث البلاغة إجرائيا :

بأنها مجموعة المصطلحات والألفاظ والمفاهيم التي يحويها كتاب (البلاغة والتطبيق) المقرر للصف الخامس الأدبي التي يتوصل طلاب عينة البحث التجريبية

والضابطة إلى معرفتها بعد أن يربطوا بين مجموعة الحقائق والمعلومات التي يقدمها الباحث لهم ، مما يساعد اكتسابهم لها بقصد تحقيق الأهداف المنشودة لها .

سابعاً : الاحتفاظ :

أ- لغة:

" (الحفظ) نقيض النسيان ، وهو التعاهد وقلة الغفلة ، وحَفِظ الشيء حِفْظاً ، ورجلٌ حافظ من قومٍ حفاظ وحفيظ ، قال تعالى ،﴿ بَلْ هُوَ قُرْءَانٌ مَّجِيدٌ ﴿٢١﴾ فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ ﴾ (البروج ، ٢١ ـ ٢٢) .

والاحتفاظ : خصوص الحفظ ، يقال احتفظت بالشيء لنفسي ، ويقال استحفظت فلاناً إذا سألته أن يحفظه لك " (ابن منظور ، د ـ ت ، مادة حفظ).

ب- اصطلاحاً : عُرِف الاحتفاظ تعريفات عدة منها :ـ

* أنه (بقاء فعل متعلم ، أو خبرة خلال مدة لا يجري فيها أي تدريس) . (عاقل ، ١٩٨٨ : ٣٣٣).

* أنه (خزن وحفظ الانطباعات في الذاكرة عن طريق تكوين ارتباطات بينها تشكل بينها وحدات من المعاني) . (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ : ٨٩).

* أنه (عملية تحويل السلوك الملاحظ إلى صورة ذهنية تخزنها الذاكرة لحين الاستعمال) . (الضبع ، ٢٠٠١ : ١٨٦).

* أنه (المعلومات الصحيحة المتبقية في ذاكرة المعلومات ، التي تظهر حينما تتعرض لمواقف تثيرها بعد مضي زمن محدد من تعلمها) . (البكري ، ٢٠٠٣ : ٥٢).

ويعرّف الباحث الاحتفاظ إجرائيا :

ما تبقى من المعلومات والقواعد البلاغية والمفاهيم التي اكتسبها طلاب الصف الخامس الأدبي عينة البحث (التجريبية والضابطة) مقاسة بالدرجات التي يحصلون عليها بعد إعادة اختبار الإكتساب نفسه بعد مرور(٨) ايام من التطبيق الأول بدون أن يتعرض الطلاب إلى أي تدريس خلال المدة الزمنية الفاصلة .

ثامناً : الصف الخامس الأدبي

" هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية ، إذ تكون مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات وتلي المرحلة المتوسطة ووظيفتها الإعداد للدراسة الجامعية . " (وزارة التربية ، ١٩٧٧ : ٤) .

أولاً : خلفية نظرية

يتضمن أربعة محاور الأول يتناول إنموذج لاندا ، أما المحور الثاني فيتضمن اكتساب المفاهيم والمحور الثالث يتناول الاحتفاظ ، أما المحور الرابع فيدرس علم البلاغة .

المحور الأول : إنموذج لاندا

لمحة تاريخية :

نشأة نظرية لاندا :- النظرية التنظيمية الاستكشافية (Algo – Heuristic Theory)

لقد نشأت النظرية التنظيمية الاستكشافية على يد العالم (ليف لاندا) الذي كان مقيماً في الاتحاد السوفيتي لغاية عام ١٩٧٦ ، وقد نال شهادة الدكتوراه في اختصاص علم النفس في موسكو ولينغراد ، وقد منح لقب بروفسور زائراً في جامعات ارتخت (Utrecht) في ولاية (Iowa) وجامعة كولومبيا (Columbia) وهو رئيس منظمة لاندا العالمية في نيويورك ، واستشاري تربوي ، وإداري عالمي كما له أكثر من (١٠٠) مؤلف باسمه . (Landa , 1999 , p . 341)

ينظر لاندا إلى عملية التعليم على أنها عملية تعلم ذاتي يتحكم فيها المتعلم بالمثيرات الخارجية ويضبطها بطريقة تكفل له تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها ، بعكس التعليم غير المضبوط ، الذي يؤدي إلى الفشل في تحقيق هذه الأهداف وان حقق بعضها فلا يتم ذلك إلا بطريقة عشوائية ، ويقول لاندا إن الهدف الرئيس والكلي لعملية التعليم هو الوصول بالمتعلم إلى مرحلة الضبط الذاتي ، فالمتعلم من وجهة نظر لاندا هو الشخص الذي لديه المقدرة على توجيه سلوكه وعملياته العقلية نحو الهدف التعليمي من تلقاء نفسه ، وأضاف لاندا أن هناك طريقتين يقوم بهما المتعلم اثناء عملية التعلم هما :-

١- طريقة الإجراءات :- وفيها يقوم المتعلم بتطبيق طريقة معينة من شأنها أن تؤدي به إلى الهدف المرغوب فيه .

٢- طريقة الاكتشاف :- وفيها يقوم المتعلم باكتشاف وابتكار الخطوات الإجرائية التي تؤدي بهِ إلى الهدف المرغوب فيه.(العدوان والحوامدة ،٢٠١١ ،١٢٥).

لقد طور لاندا النظرية التنظيمية الاستكشافية وطريقة الأداء التي بُنيت على أساس التوجه المعرفي ، والتي جمع فيها بين نظريتي الوصف المستندة إلى قوانين الطبيعة ، ونظرية المعالجة المستندة إلى التوصيفات الإجرائية ، ويظهر من خلال نظريته هذه أنه يميل إلى نظرية الوصف ، لأنه يرى أن العقل البشري هو انعكاس للطبيعة ، ولقوانينها بكل إشكالها المادية والاجتماعية .(Landa , 1983 , p . 65)

النظرية التنظيمية الاستكشافية لـ (لاندا) نظرية للتعلم والأداء :

إن النظرية الاستكشافية لـ (لاندا) هي نظرية للتعلم والأداء ، تتعامل أساسا مع فهم الأساليب Processes ، والعمليات الإجرائية Operations ووصفها وتنظيم الفعاليات العقلية من خلال تحويل المعرفة إلى مهارات وقدرات ، وما يحتاج من إمكانيات أداء تقف وراء الانجاز ، لذا فهي لا تسمح للمتعلم بمعرفة الشيء فحسب ولكن لتطبيق هذه المعرفة في حل المشكلات وأداء فعاليات عقلية (معرفية كانت أو مهارية) إذ يجري تعلم الأداء على وفق الآتي :-

أ- يقترح لاندا إجراء تفكيك المعرفة لأجل معالجة أفضل كما هو في المخطط الآتي :

المخطط (١)

المعرفة	المعالجة
- الأهداف . - المهمات . - أساليب المعرفة . - العمليات .	- الموضوعات الغامضة إلى موضوعات ملاحظة غير غامضة . - المهمات المعقدة إلى مهمات أساسية. - أساليب المعرفة المعقدة غير الملاحظة إلى خطوات أساسية . - عمليات المعرفة غير ملاحظة إلى عناصر أساسية .

(Landa , 1984 , p . 120)

وان العمليات الإجرائية التي تقف خلف عملية تحويل المعرفة وانتقالها إلى مهارات وقدرات ، ومن قدرات إلى سمات شخصية ، والبناء المؤثر لهذه العمليات والطرائق الخاصة باكتشافها المستند إلى قوانين الطبيعة جميعها موضوع النظرية التنظيمية والاستكشافية في التعليم ـ التعلمي والأداء ، ولكن العمليات هي ليست فقط عملية تحويل المعرفة إلى مهارات ، بل هي عملية اكتساب لهذه المعرفة .

(Landa , 1980 , p . 170)

ب . تتعامل النظرية التنظيمية الاستكشافية في التعليم ـ التعلمي مع المعرفة (Knowledge) والعمليات (Operations) بوصفها ظاهرتين نفسيتين تخص الدماغ يتم التعامل معهما بالطريقة التنظيمية الاستكشافية في التعليم التعلمي ، ويرى لاندا أنه بدون محاولة تعريف هذين المفهومين الذين يعدهما لاندا مفهومين صعبين لأنهما فئويان أساسيان ، فبمقدار تعلق الأمر بالمعرفة ، يرى لاندا أنه عندما يرغب المتعلم بالتعرف على شكل مادي أمامه فإنه يميزه بحواسه ويعكسه بالوقت نفسه في دماغه فيصبح انعكاساً مادياً ، وهذا الانعكاس هو ما يطلق عليه المعرفة . (Landa , 1983 , p . 169)

أنواع العمليات عند لاندا : Kinds Of Operation

يصنف لاندا العمليات إلى الآتي :ـ

أ . العمليات الحركية (Motor Operation)

يستطيع المتعلم أن يكون شيئاً مادياً ويغير في شكله أو حجمه أو خصائصه ، فالعمليات التي تنقل أو تحول هذا الشكل المادي بحقيقته تدعى العمليات الحركية ، ويرى (لاندا) أن العمليات الإجرائية الحركية هي ملاحظة (Observable) ، وفي معظم الأحيان ، يكون المؤدين لها على علم بها ويستطيعون أعطاء كشف عنها ، لذا يمكن الحصول على المعلومات الضرورية حولها من الملاحظات الخارجية والى حد كبير من كشف المؤدين لها . (Landa , 1980 , p . 171)

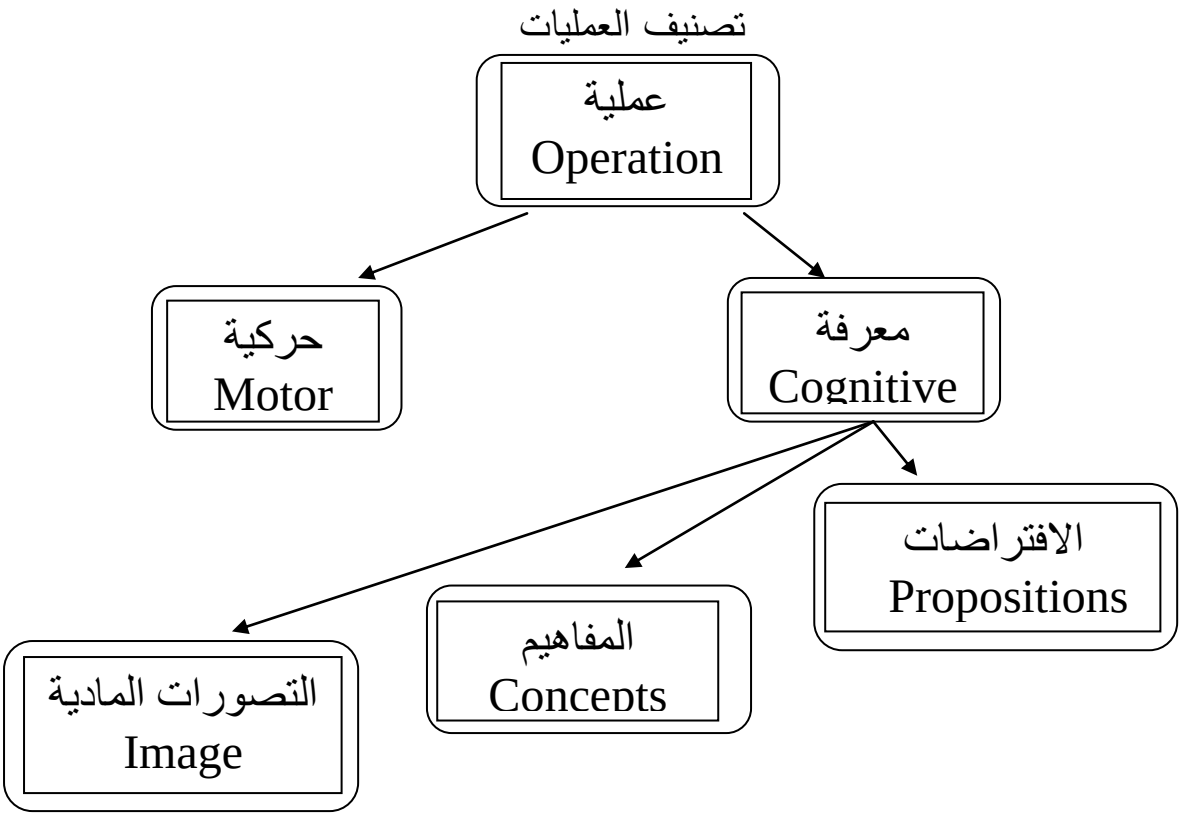
ب . العمليات المعرفية (العقلية) (Cognitive Operation)

يمكن للمتعلم عند لاندا أن يغير الشكل المادي أو حجمه أو خصائصه بدماغه بطريقة تشبه تغيير الشكل المادي ، أي يغير في التصور المادي (Image) لذلك

الشيء ، أن مثل هذا التغيير يدعى بالعملات المعرفية . (Landa , 1980 , p , 168) . هذه العمليات المعرفية التي قد تدخل في عدة عمليات حركية هي عمليات غير الملاحظة (Unobservable) كما أن المسئوولين هم غالباً ليسوا على علم بها أو أنهم على علم بها جزئياً ، لذلك ففي معظم الحالات ، لا يكونون قادرين على أعطاء كشف عنها ، أو ربما يتمكنون من إعطاء كشف محدد جداً (Lanada , 1980 , p171) ، بناءًا عليه يستطيع المتعلم أيضا أن يحوّل أو يغير التعاريف والنظريات والقوانين والقواعد وهذه التغيرات خاصة بالافتراضات ، لكن كلاً من العمليات الحركية والعمليات المعرفية تحولات وتغيرات حقيقية تعبر عن تغير في أهداف الشيء المادي (Their Objects) وخواصه (Their Attributes) وعناصره (Their Elements) وعلاقاته (Their Relationships) والمخطط (٢) يمثل تصنيف (لاندا) للعمليات العقلية .

المخطط (٢)

تصنيف (لاندا) للعمليات العقلية



(Landa , 1980 , p . 171)

أنواع المعرفة عند لاندا (Kinds of Knowledge)

صنف لاندا المعرفة إلى ثلاثة أشكال هي :ـ

أ . التصورات Images

حينما يلاحظ المتعلم شيئاً مادياً فأنه يكون له تصوراً حسياً أو إدراكيا Apercepeptive , Image وحينما يغمض عينه فأنه يكون له تصوراً عقلياً أو ذهنياً في دماغه A Mental Image .

ب . المفاهيم Concepts

يرى لاندا أن المتعلم قد يمتلك تصوراً ذهنياً (عقلياً) حول الشكل ، ويكون قادراً على رسمه ، لكنه قد لا يكون قادراً على إدراك خصائص ذلك الشكل أو معرفته Characteristic Features ، فالمفهوم هو صيغة من صيغ المعرفة يمثل هدفاً مادياً وهذا الهدف يمكن أن يوصف بواسطة المتعلم من خلال إدراكه أو معرفته بخصائصه .

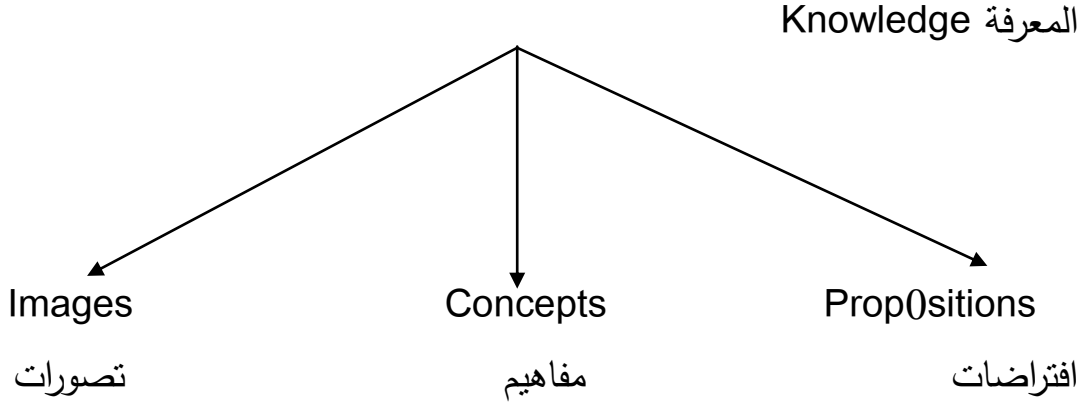
ج . الافتراضات Propositions

هنا يدرك المتعلم ليس فقط خصائص الشيء ، بل يعرف المعلومات التي تربط ذلك الشيء المادي بالأشياء الأخرى وعناصره المكونة له Constituent Elements ، إن هذه المعرفة تعبر عن نفسها على صيغة افتراضات حول الهدف ، (التعريف ، البديهيات ، المسلمات ، النظريات ، القوانين والقواعد) وكلها أمثلة لتلك الافتراضات . تعبر جميع هذه المفاهيم عن نفسها بصيغة افتراضات ، ولكن كل من هذه المفاهيم والافتراضات هما شيئان مختلفان ، وقد يمتلك المتعلم ، على سبيل المثال ، مفهوماً صحيحاً حول الشيء المراد تعلمه ولكنه غير قادر على إعطاء التعريف الصحيح له . (Landa , 1980 , p . 171)

صنف لاندا المعرفة حسب المخطط الآتي :-

المخطط (٣)

أنواع المعرفة



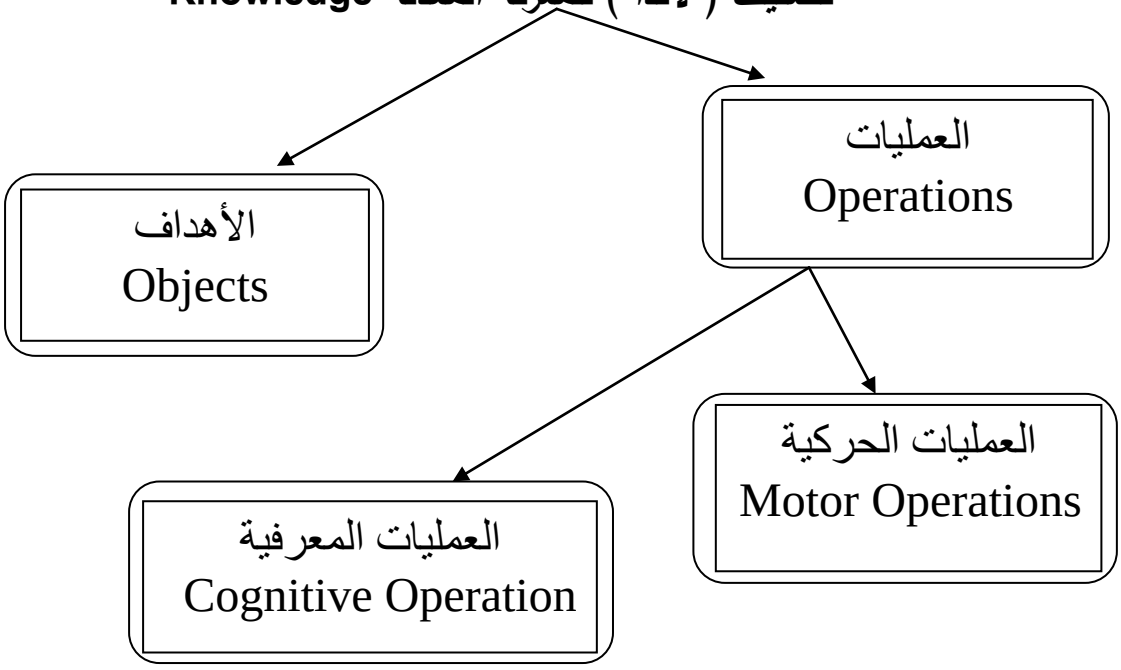
(Landa , 1983 , p. 168)

أنواع المعرفة المعدلة لدى لاندا Kinds of Knowledge Revisited

لقد صنف (لاندا) المعرفة ليس فقط باعتبارها صيغاً (التصورات المادية ، والمفاهيم والافتراضات) وإنما من حيث الفروق بين أهدافها وعناصرها ، أي معرفة تخص الأهداف وأخرى تخص العمليات وفق المخطط الآتي :

المخطط (٤)

تصنيف (لاندا) للمعرفة المعدلة Knowledge



(Landa , 1980 , p 191)

يرى لاندا من خلال هذا التصنيف ـ أن المتعلم يمكن أن يمتلك المعرفة حول الهدف المادي ، لكن هذه المعرفة لا تعني آلياً انه أصبح قادراً على إنجاز العمليات ، وبما أن هناك موقفاً قد يتعارض مع هاتين الحالتين ، فهو يتقن العمليات الحركية والمعرفية ، وينفذها بنجاح في أثناء حل مسائل معينة ، وأداء بعض الفعاليات ، ولكنه غير مدرك لما يقوم بعمله أثناء أداء الفعالية ، فهو يمتلك إتقاناً آلياً للعمليات ، ولكن ليست المعرفة حول مبرراتها ومسبباتها ، أي انه غير قادر على إعطاء تفصيل كشفي حولها . (Landa , 1980 , p , 169)

الأساليب Processes

نادراً ما تضم الفعاليات الإنسانية أداء عملية واحدة ، فهنالك دائماً نظام أو منظومة من العمليات المبنية والمنظمة بتصميم معين ، إن النظام الوظيفي لهذه العمليات (سواء أكانت حركية أو معرفية) ، يدعى الأساليب Processes . يشير لاندا إلى أن المصمم التعليمي ـ التعلمي حينما يخبر المتعلم بما يجب عليه أن يعمل لكي يحقق مهمة ما ، أو حل مشكلة ما ، فهو يزوده بمنظومة من التوجيهات (Directions) (اعمل هذا ، وبعدها ، اعمل هذا ..... وهكذا) ، إن هذه المنظومة من التوجيهات تدعى المعالجة (prescription) ، ولكن حينما تكون التوجيهات التي تحتويها هذه المنظومة عامة بدرجة كافية لاستخدامها في حل مشكلات محددة مختلفة ، أي يمكن أن يطبقها المتعلم في قوانين مختلفة عندئذ تدعى بالطريقة (method) . (Landa , 1980 , p . 169) .

تفكيك الأساليب المعرفية المعقدة إلى عمليات أولية :

Breaking Some Complex Cognitive processes in relatively Elementary Operations

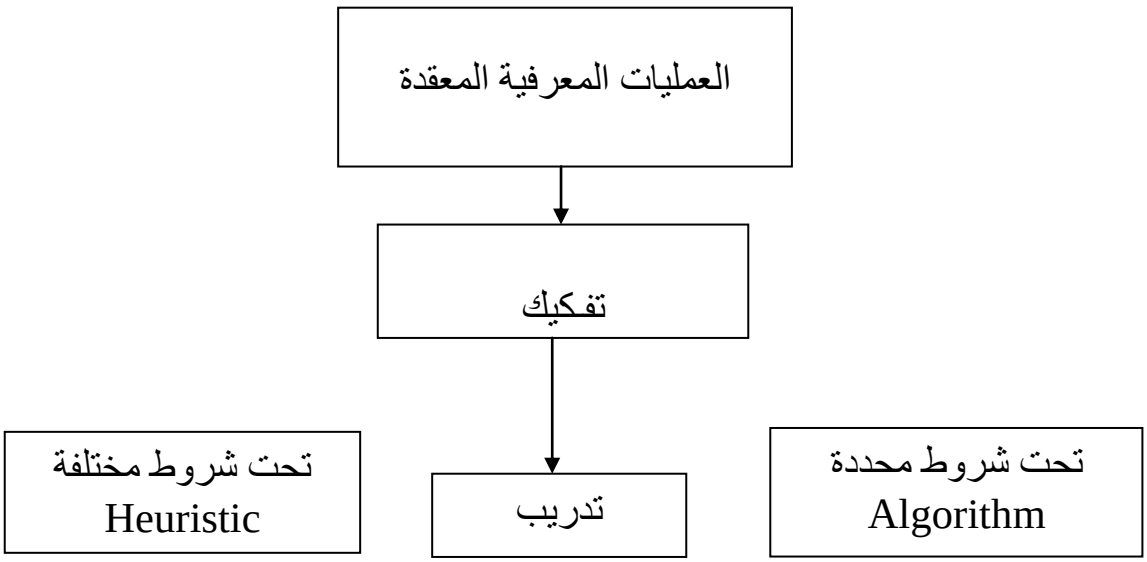
إن من الخصائص المميزة للنظرية التنظيمية الاستكشافية تحليل العمليات العقلية (المعرفية) غير الملاحظة إلى عمليات أولية يمكن تركيبها في السياق الدراسي التعليمي / التعلمي ، ويستخدم في ذلك اتجاهان هما الاتجاه التنظيمي Algorithm

والاتجاه الاستكشافي Heuristic فالأساليب التعليمية ـ التعلمية Instructional Presses التي تشمل سلسلة من العمليات الأولية المحللة والتي تؤدي أداءً منتظماً وموحداً تحت شروط محددة لحل المشكلات هي ذات اتجاه تنظيمي ، ومثال ذلك إجراءات تقسيم عدد على عدد فالتوصيف الذي يقرر هذه العمليات هو توصيف تنظيمي يتضمن أنظمة العمليات (الخطوات الأدائية) . (Landa , 1976 , p , 78) .

أما الأساليب التي تشمل العمليات غير الأساسية (وهي العمليات التي لا يعلم المؤدي سابقاً كيف ينجزها) ، أو العمليات التي لا تنجز بطريقة منظمة وموحدة تحت الشروط نفسها فهي ذات اتجاه استكشافي Heuristic ، والتوصيف الذي يقرر هذه العمليات هو توصيف استكشافي ، إذ بموجب هذا التوصيف تُختار عمليات بناءً على خصائص معرفية دون أي غموض وتضمن الحل تماماً ، ففي الاستكشاف يحاول المتعلم أيجاد صيغة منظمة ضمن أسس ما للوصول إلى النتيجة المطلوبة ، وإن هذه الطريقة التعليمية ـ التعلمية تقابل تماماً العمليات غير الملاحظة . والمخطط الآتي يوضح تفكيك الأساليب المعرفية المعقدة إلى عمليات أولية .

المخطط (٥)

تفكيك الأساليب المعرفية المعقدة إلى عمليات أولية



(Landa , 1980 , p 165)

وتؤكد نظرية (لاندا) على الاستراتيجيات الكبيرة في اختيار المحتوى التعليمي وتسلسله ، فهو يرمي إلى تفكيك العمليات المعرفية غير الملاحظة والمعقدة والتي تُعد بمثابة عمليات غامضة أثناء الاتصال مع المتعلم إلى عمليات أولية أكثر تبسيطاً يتمحور محتوى المادة التعليمية حولها . (Landa , 1980 , p 165) .

لقد اعتمد (لاندا) في النظرية التنظيمية الاستكشافية التتابع البنائي ، وفيه يتضح إن موضوعاً معيناً لابد من أن يُعلم قبل موضوع أخر ، وأن الموضوع الثاني لا يمكن أن يُفهم قبل الموضوع الأول ، وبذلك يمثل الموضوع الأول متطلبات سابقة في تعلم الموضوع الثاني ، ومن هذا النوع من التتابعات تستخدم الطريقة التراكمية في ممارسة المهارات . (رونتيري ، ١٩٨٤ ، ١٢٠) .

وقد وجد (لاندا) إن أهم وسيلة في تحقيق هذا التتابع هي الطريقة التراكمية Snowball method (طريقة تدحرج كرة الثلج) التي تستند إلى منظومة التوجيهات التي تتضمنها (المعالجة Prescription) ، وينتقل بعدها المتعلم عفوياً إلى الخطوة أو العملية التعليمية اللاحقة وذلك بعد إتقان العملية الأولى . (Landa , 1983, p . 189) .

يمكن استخدام الطريقة التراكمية في إنماء نظم عمليات أكبر وأعقد من العمليات التنظيمية الاستكشافية Alga– Heuristic الذهنية المعقدة دون أن يلجأ الطالب إلى تذكر المعالجة الطويلة ، وتستخدم هذه الطريقة وفق التتابع الآتي :ـ

١–تعلم العملية الأساسية الأولى في السلسلة وتمارس بمفردها .

٢–تعلم العملية الأساسية الثانية وتمارس بمفردها ثم تمارس مع العملية الأساسية الأولى .

٣–تُعلم العملية الأساسية الثالثة وتمارس بمفردها ثم تمارس مع العمليتين الأولى والثانية بصورة مشتركة حتى تتم ممارسة جميع العمليات معاً . (Landa , 1983 , p . 197) .

استراتيجيات التعليم والتعلم عند (لاندا)

Teaching and Learning Strategies With Landa

صنف لاندا في نظريته طرقاً خاصة بالعمليات ، إذ اتجه اتجاهاً واسعاً في وصف

عملية التعلم ـ التعليمي ، وتناول تنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى الموسع Macro level of instruction ، المستوى الذي يتناول تنظيم مجموعة من المفاهيم والإجراءات العامة التي تتضمنها وحدة تعليمية أو منهاج دراسي يُدرس في شهر أو فصل ، وكان اتجاه لاندا مشابهاً لاتجاه اوزبل أو فكرته عن منظومة المعلومات والتي تشتمل على أهم الأفكار والمفاهيم العامة وتنظيمها بشكل يتسلسل من العام إلى الأقل عمومية ، فالأقل وبشكل هرمي ، وقدّم تصوراً شاملاً لعملية معالجة المعلومات وتحليل المعارف ولاسيما فيما يتعلق بترابط خطوات تحليل المضمون ، في اختيار المحتوى التعليمي ـ ألتعلمي وتتابعه ، ويختلف اتجاهه عن اتجاه (ميرل) في نظرية العناصر التركيبية والتي تنظم محتوى المادة التعليمية على المستوى المصغر Micro Level Of Instruction ، وهو المستوى الذي يتناول تنظيماً محدداً لا يزيد عن خمس وأربعين دقيقة . (الزند ، ٢٠٠٤ : ٣٦٦) .

إستراتيجيات إنموذج لاندا

يشير لاندا في إنموذجه إلى استراتيجيات تتدرج كالآتي :ـ

- الاكتشاف الموجه .
- الشرح والتوضيح .
- المزاوجة بينهما .
- تدحرج كرة الثلج .

توظف هذه الاستراتيجيات الاربعة في التدريس بخطوات متسلسلة لتضمن حلاً لأي مشكلة مهمة باستثناء الخطوتين الأولى والثانية في طريقة الاكتشاف الموجه وكما يأتي :ـ

الخطوة الأولى :ـ في الاكتشاف الموجه يتبع الاكتشاف الحر للمفاهيم أو المشكلات لحلها .

الخطوة الثانية :ـ مساعدة الطلبة في التركيز على ما يكتشفونه وتحويله إلى تركيب منطقي ، وكما أن الخطوتين الأوليتين مزودتين بإشارات وتلميحات وتعريفات وشرح يقدمه المدّرس وذلك للحفاظ على الوقت ، والتأكيد على بعض قواعد العمل المعرفي الشائعة ، وذلك لغرض مذاكرة وتذكر الدرس والوحدة التعليمية .

الخطوة الثالثة :ـ ويتم فيها المزج بين الأسلوبين السابقين إذ يقوم المتعلم باكتشاف وتحليل المعرفة وتنظيمها وفق تركيب منطقي يسهل اكتسابه .

الخطوة الرابعة :ـ ويتم في هذه الخطوة تدريج المادة وترتيبها وفق إسلوب تراكمي (Regolith , 1999 , p , 350)

التعلم الاستكشافي عند لاندا Exploratory Learning With Landa

لقد أسهم لاندا إسهاماً مهماً في التعليم بالاستكشاف من خلال استعماله للطرق المحددة لتعليم طرق الاستكشاف من اجل تنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى المتعلم ، مما يجعله يفكر وينتج بدلاً من أن يتسلم المعلومات ، ويعيدها مستعملاً معلوماته وقابليته في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى النتائج ، وفي هذا يخالف رأي (أوزبل) الذي يرى أن معظم التعلم الذي يحصل عليه المتعلم يتم عن طريق تقديم المعلومات جاهزة له وهو يشابه (برونر) الذي يرى أن المحتوى الأساسي المطلوب تعلمه يجب أن يكتشف بتوجيه متدرج (الزند ، ٢٠٠٤ ، ٣٦٧) .

منظومة لاندا : Landa Mastic

ذكر لاندا (Lev Landa , 1975) أثناء مقابلة لمعلمة الرياضيات في إحدى المدارس " أن الطلبة يمتلكون المعرفة الضرورية في بعض المواضيع ولكنهم غير قادرين على حل المشكلات ، وان علماء النفس والمعلمين يوضحون ذلك غالباً بالقول أن لا يعرفون كيف يفكرون بشكل صحيح ، وهم عاجزون على تقديم معرفتهم بشكل عمليات تحليلية وإجرائية " . (Landa , 1975 , p .)

ويركز لاندا على تعليم الطلبة كيف يفكرون ، ولم ينشغل في تحديد نوع المعرفة والمحتوى ويهتم بإعطائهم أعلى مهارات التفكير ويشير إلى طريقتين هما :ـ الاكتشاف الموجه ، والتعليم الشرحي وكليهما ذات فائدة في المحافظة على الوقت والتعميمات والتركيب المنطقي والذي له علاقة بالأهداف المعرفية والمفاهيم (Landa , 1976 ,p . 95)

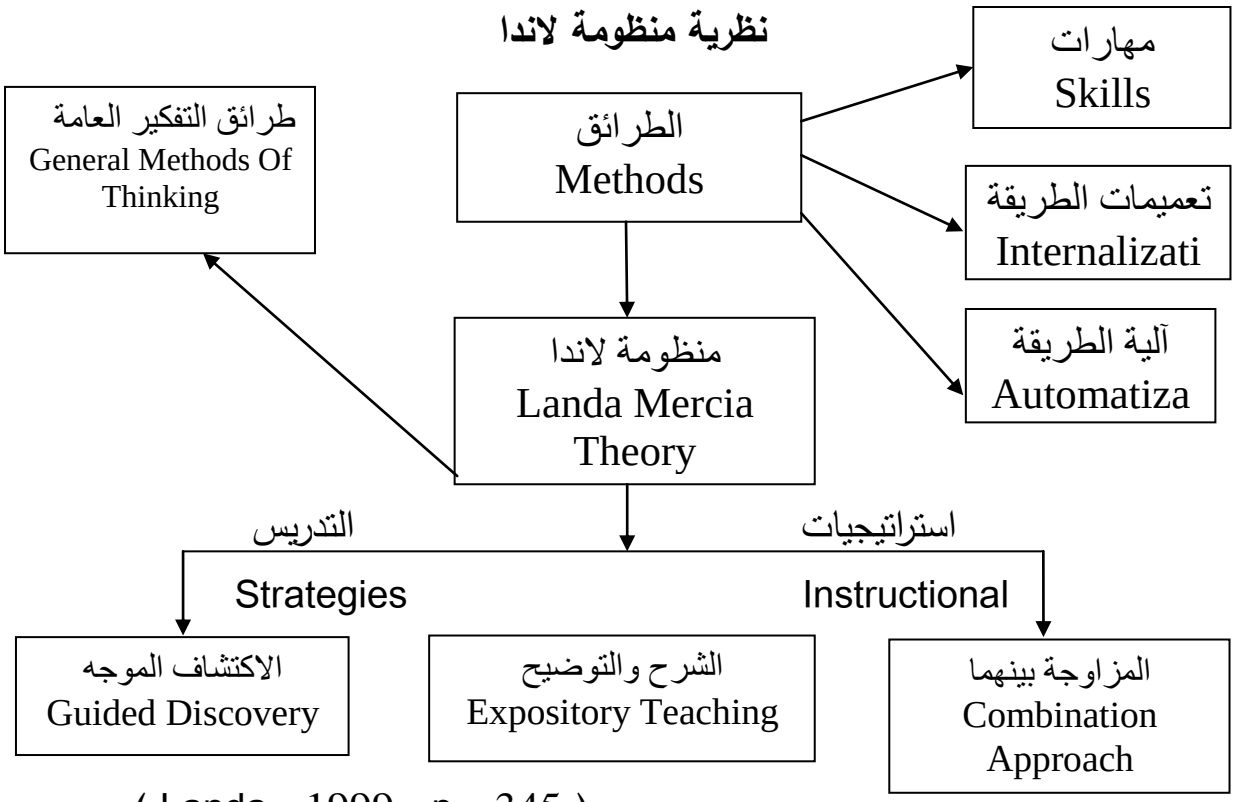
إن هدف لاندا هو ليس تعليم المحتوى أو تدريسه ، بل تدريس المتعلمين كيفية التفكير والتحليل بالاعتماد على أنفسهم ، وان عملية تدريس المتعلمين ليست بالمهمة السهلة . (Landa , 1983 , p . 98) .

وعليه فان نظرية لاندا ليست نظرية تعليمية / تعلمية فحسب والتي تعنى بكيفية تعلم شخص ما أو موضوع معين ، أو مفهوم ما أو مهارة ، وليست النظرية تعبر عن فاعلية خطط للدرس ، أنها نظرية عامة (ضمن طرق وأساليب تدريس Methodology) ، تقود إلى التوصل لتصميم فصل دراسي فعال في تعلم معرفة ظاهرة محددة أو أسلوب نظري لموضوع ، أو إستراتيجية للتفكير . (Reigeluth , 1999 , p . 343)

أطلق على النظرية التنظيمية الاستكشافية ذات التوجه المعرفي بمنظومة لاندا Landa Matic والتي تتعامل مع التحليل المعرفي والعلمي والتنظيمي للمعرفة والتي ينظمها اكتساب المعرفة وتطبقها في تكوين المهارات والقابليات المعرفية والنفسية ، والمخطط الآتي يوضح منظومة لاندا . (Landa , 1999 , p . 345) .

المخطط (٦)

نظرية منظومة لاندا



(Landa , 1999 , p . 345)

مميزات التعلم بالأسلوب الاستكشافي عند لاندا :

يتميز التعلم الاستكشافي بالآتي :

١-تُساعد دروس الاستكشاف الطلاب على زيادة قدراتهم على التمييز والتنظيم والتعميم والتقييم والتطبيق .

٢-يُعلم الطلاب من خلال اندماجهم في دروس الاستكشاف بعض الطرائق الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم .

٣-يُنمي عند الطلبة اتجاهات واستراتيجيات تدريسية يمكن استعمالها في حل المشكلات .

٤-يُعطي للطلاب الثقة بالنفس وتحقيق الذات عند حصولهم على اكتشاف أي شيء ، مما يعطي للطلاب فاعلية أكثر للتعلم أثناء سير الدرس . (Landa , 1983 , p . 78)

الصعوبات التي تواجه التعلم بإنموذج لاندا :

برأي لاندا هناك ثمة صعوبات عند التعلم بالطريقة الاستكشافية :

١-لا يستطيع الطالب في بداية تعلمه اكتشاف كل شيء بدرجة كافية .

٢-يحتاج هذا الأسلوب نوعية خاصة من المدرسين ، ممن تتوافر لديهم شروط القيادة الحكيمة والحزم في إدارة الصف .

٣-لا يلائم هذا الأسلوب تدريس كل الموضوعات الدراسية ، وقد يناسب جميع الطلاب .

٤-يصعب استعمال هذا الأسلوب في الصفوف ذات الكثافة المرتفعة . (بن فرج ، ٢٠٠٩ ، ١٤٥)

أهم المبادئ التي تبناها إنموذج لاندا :

١-يمكن تعلم الأساليب من خلال المعالجة وعرض البيانات .

٢-تعليم الأساليب الاستكشافية للمعرفة أكثر أهمية من تعليم المعرفة وعلى المدرسين أن يلموا بالاثنين أو الأسلوبين .

٣-تعليم الطلاب كيفية اكتشاف الأساليب أكثر أهمية من إعطائهم لصيغ الأساليب جاهزة .

٤-إن تفكيك الأساليب إلى عمليات أولية صغيرة يخدم مستويات جميع الطلاب .

٥-تعليم الطلاب كيف يستطيعون الاعتماد على أنفسهم . (Landa , 1976 , p ,114) .

مراحل التدريس بإنموذج لاندا الاستكشافي :

بما أن الدراسة الحالية تسعى إلى استعمال أثر استعمال إنموذج تعليمي في اكتساب الطلاب للمفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها ، فقد تم استعمال اسلوب التوجه المعرفي المتمثل بالنظرية الاستكشافية لـ (لاندا) من خلال استكشاف المفاهيم بتوظيف المعلومات والمعارف في مواقف جديدة ، من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والمصادر الأساس لـ (لاندا) يمكن بيان مراحل التدريس بإنموذجه الاستكشافي على النحو الآتي :

الفكرة الأساسية للإنموذج :

إن تحليل العقلية المعقدة إلى عمليات أولية يجري تحت شروط محددة Algorithmic وشروط غير محددة Heuristic

١-مرحلة التحليل : Analysis Step

تعد هذه الخطوة الأساس في عملية التعامل مع الطلاب ، إذ سيتم من خلالها الكشف عن المسارات الأساسية والحاجات التي ينبغي على المدّرس التركيز عليها وإتباعها قبل الدرس وفي أثنائه وهي :

أ- تحديد حاجات المتعلم الدراسية كالصعوبات التي يواجهها والجو الملائم للتفاعل مع المدرس .

ب- تحديد خصائص المتعلمين من خلال المعرفة الدقيقة لخصائصهم كأعمارهم واستعدادهم للتعلم .

ج- تحديد المحتوى العلمي والمقصود بها المادة أو المفهوم الذي سوف يدّرس له .

د- تحديد الاستراتيجيات أي الطريقة التي سوف يتبعها المدّرس داخل الصف الدراسي .

هـ - تحديد الأغراض السلوكية أي تهيئة المادة الدراسية ضمن خطط تدريسية مسبقة .

٢-مرحلة التركيب Structuring Step وتتضمن :

أ- عرض المفهوم : ويتم ذلك من خلال عرض القاعدة للمفهوم بما يؤدي إلى إدراكها .

ب . حجب المفهوم : أي إعطاء فرصة للطالب لأن يستذكر المفهوم بعد عرضه لضمان تحقيق التصور العقلي له .

ج- وصف خصائص المفهوم : بمعنى أن يعطي وصفاً مميزاً للمفهوم لضمان المعرفة الإدراكية حوله وضمان معرفة الطالب له .

٣-مرحلة التركيب المتقدم The Advanced Construction ويتضمن :

أ- التحويل المعرفي للعمليات العقلية من خلال تنفيذ حل التمرينات والتي تعكس العمليات التنظيمية Algorithm وصولاً إلى عمليات أكثر تعقيداً Heuristic .

ب – الكشف عن كفاءة الأداء : ويتم ذلك من خلال استعمال أسئلة متدرجة التعقيد وتوجيه الطلاب للاعتماد الذاتي على الحلول ، وكشف الأخطاء وتصحيحها بأنفسهم لضمان نجاح العملية الثالثة بوصفها عملية متقدمة تفوق العمليتين الأولى والثانية . (الزند ، ٢٠٠٤ : ٣٦٧ ـ ٣٦٨) .

٤-مرحلة التقويم Evaluation Stage

وتعني هذه المرحلة بوصفها المرحلة الأخيرة للإنموذج التدريسي إعطاء تغذية راجعة للطلاب بعد انجاز كل وحدة تعليمية أو مرحلة تعليمية متقدمة من المراحل الثلاث ، ويتم ذلك من خلال قيام المدَرس بتكليف الطلاب القيام بالأنشطة الصفية ، أو على شكل اختبارات قصيرة (يومية ، وأسبوعية) مع إعطائهم واجبات بيتية مما

توفر هذه الأنشطة للطالب فرصة التحقق من نتائج حصوله على المعلومات واستيعاب المادة التعليمية بشكل يتفق وتدريس المادة . (الزند ، ٢٠٠٤ :٣٦٨) .

المحور الثاني : اكتساب المفاهيم

إن الاكتساب هو مدى معرفة الطالب بما يمثل المفهوم ومَن لا يمثله من خلال تركيزه على فعاليات الطالب ونشاطات المدّرس ، من ثم يقوم بمعالجة الحقائق والمعلومات بطريقته الخاصة ليكوّن منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يقوم بحفظها في ذاكرتهِ . (العمر ، ١٩٩٠ : ٢٠٢).

وتعد عملية اكتساب المفاهيم من الأهداف الرئيسة التي يسعى المربون لتحقيقها من خلال المواقف التعليمية المختلفة وللمراحل كافة (الجبوري ، ٢٠٠١ : ٢) .

وإن الاهتمام باكتساب المفاهيم جاءَ متماشياً مع طبيعة العصر عصر الانفجار المعرفي الذي يصعب فيه إلمام الفرد بالكم الهائل من المعلومات ، وقد أكدت التربية العلمية منذ القدم على ضرورة تعلم المفاهيم وأصبح اكتساب المتعلمين لها هدفاً رئيسياً يسعى لتحقيقه . (السليم ، ١٩٩٦ : ١١٩) .

والمفاهيم تنمو وتتطور لدى الأفراد كلما ازدادت خبراتهم ونمت معارفهم واتسعت العلاقات التي تربط بين الأفراد ومفاهيمهم الأخرى ، وقد تحتاج إلى خبرة منظمة لتطويرها وتنميتها . (عبد الله ، ١٩٩٤ : ١٣٤).

وتشكل مهمة اكتساب المفهوم جزءاً أساسياً من عملية التعليم ، حيث يقوم المدّرسون ، وبشكل مستمر ، بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلبة تتباين في عرضها طرقهم وأساليبهم ، حتى أن التباين قد يحدث لدى نفس المدّرس في عرض مفهومين مختلفين لصف واحد . (أبو زينة وعبابنة ، ٢٠١٠ : ٢١٧).

عملية اكتساب المفاهيم :

في هذه العملية يقدم المدّرس فيها الأمثلة المنتمية وغير المنتمية بإستراتيجيتين :

* إستراتيجية الاستقبال : ويسمونها بإستراتيجية التفكير ألاستبقائي ، ويقدم المدّرس الأمثلة المنتمية وغير المنتمية مع (نعم) مقابل المنتمية و (لا) مقابل غير المنتمية .

* إستراتيجية الانتقاء : ويطلقون عليها اسم إستراتيجية التفكير الانتقائي ،ويقدم المدّرس الأمثلة المنتمية وغير المنتمية دون (نعم) مقابل المنتمية ودون (لا) مقابل غير المنتمية ، وإستراتيجية الانتقاء أصعب من إستراتيجية الاستقبال ، وقد تمخضت عبر الاستراتيجيات آنفة الذكر ثلاثة أنماط تعليمية تسمى بأنماط اكتساب المفاهيم وهي :

أ- النمط ألاستبقائي ومراحله :

١-مرحلة عرض البيانات على المتعلم وتحديد المفهوم المستهدف .

٢-مرحلة اختيار تحقيق المفهوم .

٣-مرحلة تحليل إستراتيجية التفكير التي يتم بواسطتها اكتشاف المفهوم المنشود.

ب - النمط الانتقائي : ومراحله هي مراحل النمط ألاستبقائي نفسها ، والفرق بينهما هو الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لا تكون (بنعم) أو (لا) كما في النمط ألاستبقائي .

ج - نمط المواد غير المنظمة : في هذا النمط تعقد مقارنة بين مفهومين بينهما علاقة ما ، كأن نقارن الشرايين في جسم الإنسان ، بخطوط المواصلات في الدولة ، ويظهر هذا النمط في مرحلتين فقط هما :

١-مرحلة تحديد المفهوم من خلال تحديد سماته المستخدمة .

٢-مرحلة تقويم المفهوم من خلال مناقشة السمات ، ومقارنة الأمثلة بنصوص أخرى يُستخدم فيها المفهوم نفسه . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٥ : ١٥١).

وقد حدد برونر خمسة عناصر أساسية في اكتساب المفهوم وهي :

١-أسم المفهوم :

وتشير إلى أمثلة المفهوم والأخرى التي لا تدل عليه والتمييز بينها ويعد جزء من التعرف على المفهوم .

٢-الأمثلة :

وتشير إلى الصفات والمظاهر العامة والخصائص التي تمكن من وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة .

٣-الخصائص الأساسية :

وتشير إلى صفة المفهوم أو خاصيته .

٤-القيمة المميزة :

التي يتم التمييز على أساسها بين هذا المفهوم والآخر وهذه العملية تسهل تدريس المفهوم وتعلمه .

٥-عزل القاعدة الأساسية للمفهوم :

وتعكس القاعدة الصحيحة له الاستخدام الناجح للعناصر الأخرى لذلك المفهوم من أمثلة إيجابية وأخرى سلبية من ناحية ، ومن خصائص أساسية وغير أساسية من ناحية أخرى.

وتوضح القاعدة تماماً طبيعة المفهوم خلال الإشارة إلى جميع خصائصه أو صفاته الأساسية . (المشهداني ، ٢٠١١ : ١٧ ـ ١٨) .

وتبعاً " لبرونر " فهناك ثلاث وسائل تمثيلية لاكتساب المفاهيم هي :ـ

* التمثيلية :ـ أي معرفة الشيء من خلال عمله .
* الأيقونية (التصورية) :ـ أي من خلال صورة أو تصور لها .
* الرمزية :ـ أي من خلال الرموز ، مثل اللغة .

وهكذا فإن الشخص يتعلم مفهوم السباحة من خلال التدريب على السباحة (ممارستها التمثيلية) ، أو من خلال مشاهدة شريط فيديو عن طُرق السباحة (التصورية) ، أو من خلال قراءة كتاب حول السباحة (الرمزية) . (الحيلة ، ٢٠٠٧ : ٢٠٩).

وإن عملية اكتساب المفاهيم تتم بمساعدة الطالب على التعامل مع الأشياء والمواقف على أساس الخصائص المشتركة بينهما ، وإدراك مميزاتها الخاصة ، والتوصل إلى العبارات التي تحدد المفهوم ، وتطور معاني جديدة في مواقف متشابهة . (الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٢٢٠) .

إن عملية اكتساب المفاهيم تسهل عمليات التحليل والتعميم وتساعد على ضبط التفكير لذا ينبغي أن يعنى المدّرس بها عناية خاصة فيجعل هدفه من تعليم المفاهيم

واكتسابها الدقة في استعمال المفهوم ، ولتدريب الطلبة على استعمال المفهوم بدقة يجب على المدّرس أن يعمل الآتي :ـ

١–يبدأ بخبرات الطلبة فيشتق منها معاني المفهوم ومدلولاته .

٢–يلاحظ المدّرس المواضيع التي يستعملون الطلبة فيها المفهوم ليعرف التغيرات التي طرأت على خبراتهم .

٣–يتيح فرصة للطلبة لتطبيق المفهوم في مواقف مختلفة .

٤–يدربهم على التطبيق ويرشدهم إلى الصفات المهمة للمفهوم .(شحاتة ، ٢٠٠٠ : ٢٣٣ ـ ٢٣٤).

وقد أكدت دروزة إن عملية اكتساب المفهوم يحدد بالسؤال الذي يختبر قدرة الطالب على الآتي :ـ

١–تعريف المفهوم كتابةً أو لفظاً عندما يعطي اسمه ويطلب منه ذكر اسم المفهوم كتابةً أو لفظاً تعريفاً له .

٢–تطبيق الطالب للمفهوم في مواقف تعليمية جديدة وذلك بأن يطلب من الطالب تطبيق أمثلة جديدة للمفهوم .

٣–اكتشاف الخصائص الحرجة لمفهوم غير متعلّم سابقاً وذلك من خلال إعطاء أمثلة جديدة يراها لأول مرة .

٤–تعلم مثال المفهوم وذلك بأن يطلب من الطالب إعادة تصنيف أمثلة للمفهوم كما ذكر في غرفة الصف . (دروزة ، ٢٠٠١ : ١٤ ـ ١٥) .

وذكر عبد السلام إن المفهوم لكي يُكتسب لا بد من إجراء خطوتين رئيسيتين هما:

الأولى : تتمثل في تحليل المفاهيم ، ومنه توصف طبيعة المفهوم ، وتحديد عناصره الخمسة تسهيلاً لاكتسابه .

الثانية : تتمثل في تحليل استراتيجيات التفكير ذي العلاقة المباشرة باكتساب المفهوم . (عبد السلام ، ٢٠٠١ :).

أما سلامة فيرى أنه يمكن أن يكتسب الطالب المفهوم من خلال قدرته على أداء العمليات الآتية :ـ

١-التنبؤ بما يمكن أن يحدث في موقف معين .

٢-تفسير ما يحدث في ضوء العلاقات .

٣-حل المشكلات التي لها علاقة بالمفهوم . (سلامة ، ٢٠٠٢ : ١١٨) .

ومن مجمل هذه الآراء السابقة نرى التأكيد في اكتساب المفاهيم على عدة خصائص للمفهوم هي (التعريف ، التمييز ، التطبيق ، التنبؤ ، التغيير) ومن خلال استشارة الباحث لذوي الاختصاص في ميدان العلوم التربوية والنفسية فقد توصل الباحث من خلال تلك الآراء إلى أنه يمكن للطالب أن يكتسب المفهوم وذلك من خلال الآتي :

١-تعريف المفهوم وتحديد خصائصه .

٢-استعمال المفهوم في عملية التمييز بين الخصائص والأشياء .

٣-تطبيق المفهوم من خلال حل مشكلات جديدة .

تشجيع الطلاب على الاكتساب وتوجيههم :

ويتحقق ذلك بالآتي :

أ – تُعرض على الطلاب مشكلة حقيقية لها مغزى .

ب – تشجيعهم على جمع البيانات والمعلومات المتصلة بها وتوجيههم ليقوموا بهذا العمل .

ج – تُهيء لهم بيئة متجاوبة يستطيعون فيها أن يحصلوا على تغذية مرتدة صحيحة بحيث يتأكدوا من سلامة استجابتهم .

وعلينا أن نرتب المواد التعليمية بحيث يُوجه الطلاب ليصلوا إلى مفهوم مقبول اجتماعياُ أو مبدأ مقبول . (جابر ، ١٩٩٨ : ٣٣٠) .

مبادئ اكتساب المفاهيم العلمية :

إن المعلومات التي يستقبلها ذهن المتعلم ترتبط مع المفهوم المناسب في البنى المعرفية لديه ، وبذلك فأن المفهوم ينمو ويزداد وضوحاً لدى المتعلم ، وهناك عدداً من

المبادئ التي ينبغي أن يأخذ بها المدّرسون بالحسبان في إثناء تطور المفاهيم أو تشكيلها لدى المتعلمين وهي كالآتي :-

١-تتطور المفاهيم عن طريق الخبرات المتنوعة ذات العلاقة بالمفهوم التي يمر بها المتعلمون .

٢-يعتمد تطور المفاهيم وتشكيلها عند المتعلمين على مستوى الاستيعاب ألمفاهيمي لديهم .

٣-ينبغي التركيز على الخبرات المتنوعة أكثر من الخبرات المكررة من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة .

٤-يبحث المتعلمون عن معنى المفاهيم عندما تحقق تلك المفاهيم حاجاتهم واهتماماتهم وتتوافق وقدراتهم . (ياسين وراجي ، ٢٠١٢ : ٥١) .

المبادئ التي يقوم عليها نمط اكتساب المفاهيم :

حدد برونر المبادئ التي يقوم عليها نمط اكتساب المفاهيم بالآتي :-

- تحديد الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفاهيم المنشودة ييسر على الطلاب عملية وضع الفرضيات واكتشاف المفاهيم .
- يتفاوت الطلاب في قدرتهم على اكتساب المفاهيم ثم التعبير عنها .
- يساعد نمط اكتساب المفاهيم المدّرس على تحليل أفكار الطلاب .
- يتكون المفهوم من عدة عناصر يحتاج إليها المتعلم عند التعبير عن المفاهيم التي يتعلمها . (ملحم ، ٢٠٠٦ : ٣٩٣) .

قياس تعلم المفاهيم العلمية والاستدلال على اكتسابها :

يمكن للمدّرس أن يستخدم وسائل وأساليب عديدة لقياس اكتساب المفهوم العلمي لدى المتعلمين ويستدل بها على صحة تكوين المفهوم العلمي وبنائه ، ومن هذه الوسائل الأساليب التقويمية التي تقيس قدرة المتعلم على ما يأتي :-

١-اكتشاف المفهوم العلمي من خلال تطبيق عمليات اكتساب المفهوم العلمي من خلال التمييز بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم .

٢-قدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم (التعريف) ، أي تعريف المفهوم كتابةً ولفظاً عندما يُقدم اسمه ، أو يُطلب من المتعلم ذكر اسم المفهوم كتابةً ولفظاً عندما يُقدم له تعريفه .

٣-تطبيق المفهوم العلمي في مواقف تعليمية تعلمية . (ياسين و راجي ، ٢٠١٢ : ٦١) .

ويؤكد (Klusemeier , 1980) ضرورة وجود علاقة قوية بين اكتساب المفهوم وقدرة المتعلم على استخدام اسمه وخواصه التعريفية . (Klusemeier , 1980 . p. 74) .

ويشير سعادة إلى المفهوم قد تم اكتسابه في مرحلة التشكيل عندما يقدر الطلبة على :-

١-إعطاء اسم المفهوم .

٢-يتمكنون من تعريف المفهوم وتحديد خصائصه .

٣-يستطيعون تمييز المفهوم من خلال خصائصه التي تميزه عن بقية المفاهيم .

٤-يتمكنون من إيجاد الفرق بين الأمثلة واللاأمثلة للمفهوم من خلال خصائصه المحددة . (سعادة ، ١٩٨٨ : ٣٨٩) .

أما زيتون فيشير إلى أن قياس صحة اكتساب المفهوم لدى الطلبة يتم من خلال قدرتهم على الآتي :-

١-تعريف المفهوم أي تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم .

٢-استخدام المفهوم في عمليات التمييز والتصنيف والتعميم .

٣-تطبيق المفهوم في مواقف عملية جديدة .

٤-استخدام المفهوم في حل المشكلات . (زيتون ، ١٩٨٦ : ١٠٢) .

نماذج اكتساب المفاهيم :

ظهرت العديد من النماذج التعليمية التي تتحدث عن كيفية اكتساب المفاهيم ، ومنها الآتي :-

إنموذج برونر لتعلم المفاهيم واكتسابها :

ويتكون من أربع مراحل وكما يأتي :ـ

المرحلة الأولى :

١-تقديم المعلومات أو الأمثلة (منتمية ولا منتمية) على شكل العاب أو أنشطة .

٢-صياغة الافتراضات حول المفهوم المراد اكتشافه .

٣-مقارنة الدلائل .

٤-تغيير الافتراضات مع تقديم أمثلة أو معلومات غير التي أنطلق منها المتعلم .

المرحلة الثانية :

تحليل الاستراتيجيات ويتم ذلك من خلال :

١-أن يقوم المتعلمين بتحليل الطرائق التي اتبعها كل واحد منهم للوصول إلى المفهوم .

٢-نقد الطرائق للوصول إلى الطريقة الأكثر صلاحية .

المرحلة الثالثة :

١-تحليل المفاهيم من مصادر أخرى .

٢-إعادة تركيبها .

٣-تكوين مفاهيم جديدة .

المرحلة الرابعة :

التقويم : ويكون على شكل تمارين وتطبيقات ، ويفضل أن تقدم المعلومات على شكل أجزاء (منتمية وغير منتمية) . (ياسين وراجي ، ٢٠١٢ : ٦٩).

إنموذج كلوزماير :

ويتكون من ثلاث مراحل وكما يأتي :

المرحلة الأولى : المستوى الحسي والمستوى التمثيلي / ألتطابقي

تتكون هذه المرحلة مما يأتي :

١-عرض مادة أو شيء حقيقي أو صورة له أو تمثيل له على أي صورة .

٢-تحديد أسم ، ومساعدة المتعلم على الربط بين الاسم ودلالته على الشيء .

٣-تهيئة مواقف للطلاب ليتعرفوا على مدلولاتها (المفهوم الذي يدل عليه) ، ثم تقديم تغذية راجعة فورية لهم .

٤-عرض المفهوم مرة ثانية ، مع تحديد مدى تمكن الطلاب من استيعابه أو معرفته من خلال دلائله وسماته المقدمة .

٥-تكرار عرض المفهوم حتى يتم التأكد من استيعابه ومعرفته .

المرحلة الثانية : المستوى التصنيفي

تتضمن هذه المرحلة ما يأتي :

١-توفير ما لا يقل عن مثالين ينطبقان على المفهوم ، وأمثلة أخرى لا تنطبق على المفهوم المقدم .

٢-تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة المتعلم على الربط بين أسم المفهوم وأمثلته ، مع الطلب إلى الطالب أن يتنبأ بالمفهوم ويذكر أسمه .

٣-مساعدة المتعلم كي ينمو ، ويتفاعل مع المفهوم ، عن طريق الطلب إليه تحديد السمات البارزة للمفهوم .

٤-تهيئة المواقف المناسبة أمام المتعلم حتى يعرض المفهوم .

٥-تهيئة نشاطات مناسبة تسهم في مساعدة الطلاب على التعرف على المفهوم من بين مجموعة من الأمثلة الجديدة التي تمثل المثال واللامثال .

٦-تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية بعد أداء الاستجابات . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٦٣ ـ ٦٤) .

المرحلة الثالثة : اكتمال المستويين التصنيفي والشكلي

تتضمن هذه المرحلة على الآتي :

١-استثارة خبرات الطلبة ودافعيتهم لاستيعاب المفهوم ووعيهم بالمفاهيم المنتمية مع تقديم الخبرات التي تساعد على استبصار العلاقات بين المفاهيم المستهدفة والمفاهيم الأخرى .

٢-تقديم أمثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم المراد تعلمه .

٣-تهيئة خبرات للمتعلم كي تساعده على اكتساب إستراتيجية للتمييز بين المفاهيم الأمثلة واللاأمثلة وذلك بمناقشة السمات الأكثر ارتباطاً بالمفهوم المستهدف .

٤-الطلب إلى الطلبة ذكر تسمية المفهوم وملامحه المميزة .

٥-الطلب إلى الطلبة تعريف المفهوم لمعرفة مدى فهمهم له .

٦-الطلب إلى الطلبة استخدام المفهوم في صور تعلمية مختلفة .

٧-تزويد الطلبة بتغذية راجعة تساعد في فهمهم واستيعابهم للمفهوم وإدماجه في خبراتهم . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٦٥) .

العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم :

هنالك عدة عوامل فاعلة لها أثرها في اكتساب الطالب للمفاهيم ومنها الآتي :-

١- طبيعة المفهوم نفسه :

تختلف المفاهيم في درجة صعوبتها ، مما يؤثر في عملية تعلمها واكتسابها ، فإذا كانت المفاهيم مادية محسوسة وأمثلتها المتمثلة لها قليلة توجب توجيه الطلبة ومساعدتهم في الوصول إلى تعلمها ، أما إذا كانت المفاهيم مجردة وأمثلتها قليلة وجب التدخل بصورة أكبر من قبل المدّرس في عملية تعلم المفاهيم المادية . (عبد الله ، ١٩٩٤ : ٤٥) .

٢- صفات المفهوم وخصائصه :

يتصف كل مفهوم بعدد من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم ، وكلما ازدادت هذه الصفات وتنوعت كان تعلم المفهوم واكتسابه أكثر سهولة ، لأن ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة عليه ، وهذا من شأنه زيادة قدرة المتعلم على تعلمها لذا يجدر بالمدّرس تكرار وشرح بعض المفاهيم والأفكار بألفاظ وتعبيرات متعددة لكي يمكن للمتعلمين التعرف على أكبر عدد من القرائن الدالة على المفهوم . (نشواتي ، ٢٠٠٥ : ٤٤٢ - ٤٤٣)

٣-أمثلة المفهوم ولا أمثلته :

للأمثلة أثر بارز ومهم في عملية تعلم المفاهيم واكتسابها ، فهي تعمل على توضيح المفهوم وتيسيره وتجعله أكثر تحديداً للطلبة ، ويلحظ أنه ليست الأمثلة الموجبة فقط هي التي تساعد على تعلم المفهوم ، بل أن الأمثلة السالبة

قد يكون لها الأثر نفسه في هذا المجال ، وهذا ما أكده الأدب التربوي . (الزبيدي ، ٢٠٠٥ : ٤٦) .

٤-عدد الأمثلة والشواهد :

يؤثر هذا النوع في تعلم المفهوم واكتسابه إذ أن استعمال عددا كافياً من الأمثلة الايجابية التي تنتمي إلى المفهوم ، والأمثلة السلبية التي لا تنتمي إليه بقصد عقد المقارنات بينهما يساعد كثيراً على تعلم المفهوم واكتسابه . (زيتون ، ١٩٩٤ : ١٠١) .

٥-الخبرات السابقة للطالب :

يزداد تعلم المفهوم بازدياد خبرات الطالب ، وبالنتيجة يتوقف على ذلك اختيار الأمثلة المتعلقة بالمفهوم بما يتناسب ومستواه العقلي ، فينبغي ألا تكون عالية التجريد أو منخفضة في مستوى تجريدها فيصبح تعلمها مثيراً للملل من المادة بما يؤثر في الحالة النفسية للطالب ، ولاسيما إذا اصطدم المفهوم مع مشاعر الطالب وعواطفه وإحساسه ، فان تعلمه يصبح أكثر صعوبة في اكتسابه للمفهوم . (القاعود ، ١٩٩٦ ، ١١١) .

٦-التقنيات والوسائل التعليمية :

إن الوسائل التعليمية تؤدي دوراً مهماً في تعلم المفاهيم واكتسابها لدى الطالب ، ولأننا نجد كثيراً من المفاهيم يصعب على الطالب فهمها واستيعابها ، فمنها مجردة ومنها محسوسة ومن ثم يعجز المدّرس في توضيحها ، ولهذا يتطلب الأمر استعمال الكثير من الوسائل والتقنيات الحديثة كالمصورات والمجسمات والأفلام التعليمية وعينات ونماذج وغيرها ، يجعل تلك المفاهيم ذات معنى لدى المتعلم وبذلك يتم عن طريقها تقريب الخبرات إلى صورة أكثر واقعية . (الزيود وآخرون ، ١٩٨٩ : ١١٢) .

٧-الفروق الفردية بين الطلبة :

يتباين الطلبة فيما بينهم في اكتساب المفاهيم ، ونشأ هذا التباين نتيجة الخبرات التعليمية التي يمرون بها ، فهذه الفروق لها تأثيرها من حيث المستويات البيولوجية والعقلية بما يتوجب على المدّرس مراعاتها والتنويع في

الأمثلة واللاأمثلة ، بما يتلاءم ومستوياتهم العقلية وان يستعمل المدّرس الوسائل التعليمية في حين تطلب الأمر ذلك وان تكون الوسائل مناسبة لجعل المفاهيم العالية التجريد واضحة وذات معنى في أذهان الطلبة . (راجي ، ٢٠٠٧ : ٤٩) .

٨-التغذية الراجعة :

ويُقصد بها الإثابة عند صدور الاستنتاجات الصحيحة من الطلبة التي تعطي الفرصة للإفادة من المعلومات التي توفرها ، فهي تساعد المعلومات التي يتلقاها الطالب بعد الأداء على اكتساب المفهوم ، الأمر الذي يدل على مدى صحة أداء الطالب وسلامة استجابته للمهمة التعليمية التي تقوم بها ، فالتغذية الراجعة وتقديم التعزيز المستمر تزيد من قدرة الطالب على الأداء الصحيح . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ١٣٥) .

٩-الممارسات العملية للطالب :

الأداء الفعلي للمفاهيم يجعل عملية التعلم ذات طبيعة عملية ووظيفية ، إذ ينتقل الطالب فيها من الجانب النظري إلى الجانب الوظيفي ، فالمفهوم يجب أن يُؤثر في سلوك الطالب ويُعبّر عن ممارساته حتى يكون تعلمه يساعد على إنتاج النشاطات المستقبلية مثلاً ، اكتساب الطالب مفهوم الصدق ، والكذب ، والأمانة ، .... الخ ، فانه يستطيع أن يوجه سلوكه نحو شخص معين بناءًا على مفهومه عنه ، ومن ثم يستطيع أن يحدد توقعاته عن ذلك الشخص اعتماداً على المفهوم الذي اكتسبه عنه سواء أكان صادقاً أم كاذباً . (عبد الله ، ١٩٩٤ : ١٣٨ ـ ١٣٩) .

١٠- القراءة الواعية للطالب :

يُعد التركيز والانتباه في القراءة من العوامل المهمة التي لها أثرها الايجابي في اكتساب المفهوم لدى الطالب ، وتُساعده على تجنب الفهم الخاطئ للمفهوم ، وبذلك يستمر الطالب في المتابعة المستمرة والانتباه الواعي عند القراءة في متابعة التغيير المفاهيمي . (سعادة ، ١٩٨٨ : ١٥٩) .

معوقات اكتساب المفهوم :

يشير قطامي إلى عدد من المعوقات التي تعيق اكتساب المفاهيم وهي :ـ

١-توقف المعنى على الخبرة أي الكلمة لا تعني أكثر مما تشمله خبرتنا .

٢-صعوبة فهم المعنويات فاللغة تمثل أشياء عامة يصعب فهمها وأن كثرة التجريد يقلل من استيعاب المعنى للمفردة .

٣-ازدحام المفاهيم الجديدة وزيادتها .

٤-اعتماد المعنى على السياق .

٥-تداخل خصائص المفهوم على مفهوم مشابه .

٦-غياب التحديد ألمفاهيمي .

٧-وجود مفاهيم غامضة في ذهن المتعلم أو خبراته بالمفهوم الجديد . (قطامي ، ٢٠٠١ : ١٧١) .

ويرى برونر ان عملية اكتساب المفاهيم تسبقها عملية تكوين المفاهيم وتشكل خطوة باتجاهها ، مشيراً إلى أن :

- فهمنا لطبيعة المفهوم والنشاط المفهومي يساعدنا على تحديد اللحظة التي تقرر فيما إذا كان الطالب قد أدرك المفهوم أو اكتسبه ، أم أنه كان يردد الكلمات والعبارات دون فهم أو إدراك حقيقي لها باعتبارها مفاهيم .
- بإمكاننا التعرف على استراتيجيات التصنيف التي يقوم بها الطلاب ومساعدتهم على استخدام الإستراتيجية الأنسب في ضوء الهدف المنشود(تكوين المفاهيم) أم (اكتساب المفاهيم) .
- باستطاعتنا تحسين نوعية تعليم المفاهيم وتعلمها باستخدام النمط المناسب الذي يركّز على طبيعة عملية اكتساب المفاهيم أو تكوينها .

الاحتفاظ : Storage

يواجه المتعلمون في المواقف التعليمية التي يتعايشون معها بشكل مستمر ، قدراً كبيراً من الخبرات التعليمية غير المألوفة التي تتضمنها مقرراتهم الدراسية ، الأمر الذي يحول بينهم وبين إدراك هذه الخبرات في سياقات ذات معنى ، مما يؤدي إلى صعوبة

في اكتساب هذه الخبرات وتخزينها في أبنيتهم المعرفية واسترجاعها عند الحاجة أليها . (أبو جادو ، ٢٠٠٣ : ٣٢٩) .

لما كان في قدرة الإنسان الاحتفاظ بالمعلومات المرمّزة مدة زمنيّة متفاوتة تصل أحياناً لعدة سنوات ، فقد اهتم العلماء بمسألة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها ، واعتبروا هذه المسألة محور مفهوم الذاكرة . لقد افترض الباحثون المبكرون أن الذاكرة عملية واحدة تكون في أقوى أو أفضل أشكالها بعد التعلم أو الاكتساب مباشرةً ، ثم تأخذ بالضعف أو الاضمحلال مع مرور الزمن ، غير أن البحوث الأكثر حداثةً ، تشير إلى وجود أكثر من نوع للذاكرة ، فتذّكر الحوادث والمثيرات بعد مدة زمنية قصيرة جداً من حدوثها يختلف نوعاً وكماً عن تذّكر هذه الحوادث والمثيرات بعد مدة زمنية أطول ، لذلك ينزع الباحثون المعاصرون إلى التمييز بين أنواع من الذاكرة هي:

١- الذّاكرة قصيرة المدى Short – Term Memory :

تشير الدلائل إلى أنه يمكن الاحتفاظ بالكثير من المعلومات المرمزة (المدخلات) التي ترد إلى نظام معالجة المعلومات عبر الحواس المختلفة ، لفترات زمنية قصيرة جداً لا تتجاوز في معظم الأحيان ربع ثانية ، وذلك ببقائها في مخزن المعلومات الحسي ، Sensory – information storage ، غير أن كمية معينة من هذه المعلومات تنتقل أو تتحول إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى Short – memory storage وتعالج بطريقة تمكّن من الاحتفاظ بها لمدة زمنيّة أطول ، أما المعلومات التي لا تنتقل إلى هذا المخزن فتتلاشى ولم تعد متوافرة في الذاكرة .

٢-الذاكرة طويلة المدى Long – term memory :

لقد تناولنا في الذاكرة القصيرة المدى أن عملية تخزين المعلومات لمدة قصيرة جداً ، ورأينا أن جزءاً من هذه المعلومات يتلاشى في حين ينتقل البعض الآخر إلى الذاكرة طويلة المدى ، وهي الذاكرة التي تستطيع الاحتفاظ بكمية كبيرة جداً من المعلومات ولمدة زمنية طويلة قد تصل في بعض الأحيان إلى عدة سنوات ، وهذا ما أدى بالباحثين إلى تسميتها بالذاكرة طويلة المدى أو الذاكرة الدائمة . (نشواتي ، ٢٠٠٥ :٣٧٧ ـ ٣٨١) .

٣- الذاكرة الحسية :

هذه الذاكرة تتلقى المعلومات من العالم الخارجي بواسطة الحواس ، وتكون هذه المثيرات خام لا معنى لها ، وتتسع هذه الذاكرة لكمٍ هائلٍ من المعلومات ولكن هذه المعلومات لا تدوم إلا لفترة قصيرة جداً ، لذلك تتلاشى هذه المعلومات باستثناء تلك التي يتم الانتباه إليها ، لذا فإن أهم عملية معرفية في هذه المرحلة هي الانتباه . (غباري و أو شعيرة ، ٢٠٠٨ : ١٦٩) .

إن الدراسات التي أُجريت لبيان العلاقة بين الاحتفاظ والكفاية العقلية كشفت عن أن أصحاب المعدلات الأعلى في الذكاء هم أقدر على التعلم ويحتفظون بمقدار أكبر مما كانوا قد تعلموه من أصحاب المعدلات المتوسطة في الذكاء والأقل قدرة على التعلم والأبطأ فيه ، في كل المواد الدراسية ، وبعبارة أخرى هناك علاقة عكسية بين القدرة على الاحتفاظ والنسيان وسبب ذلك يعود إلى أن أصحاب القدرات العقلية العالية أقدر على الفهم والاستيعاب ، إلى أن عدداً من الباحثين يرون أن العلاقة الوثيقة بين الذكاء والاحتفاظ تعود إلى سببين هما :ـ

١-كلما كان المتعلمون أكثر نمواً وذكاءً وخبرة فإنهم يتعلمون بصورة أسرع ويحتفظون بقدر أكبر ، لأن التعلم والاحتفاظ هما مظهران من مظاهر الذكاء وأن كلاً منهما سبب ونتيجة للآخر .

٢-إننا في التعلم والاحتفاظ لا نتعامل مع شيئين مختلفين وإنما مع جانبين لشيء واحد ، وبصورة عامة فإن الذكي يتعلم بسرعة وينسى ببطء ويحتفظ لمدة أطول. (غباري وآخرون ، ٢٠٠٨ : ١٤٨ ـ ١٤٩).

أهتم علماء النفس المعرفيون بدراسة البنية المعرفية للفرد والعمليات المعرفية التي تحدث داخل العقل وتُعد نظرية أوزوبل Ausuble في التعليم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات المعرفية التي ثبتت فاعلية تطبيقاتها التربوية في المناهج وطرائق التدريس بصفة عامة . (الفار ، ٢٠٠٣ : ١١٩) .

ويُقصد بالتعلم ذي المعنى ، مجموعة النشاطات العقلية رفيعة المستوى التي يقوم بها المتعلم كعملية ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات التي يعرفها سابقاً ثم عملية احتواء هذه المعلومات والاحتفاظ بها ، ثم نقلها للاستفادة منها في مواقف حياتية جديدة. (الزند ، ٢٠٠٤ : ١٥٩) .

ولتحقيق التعلم ذي المعنى ، يجب أن نربط بين ما يعرفه المتعلم وبين ما يتعلمه ، ولا يتحقق التعلم ذي المعنى أذا كان بناء المادة يفتقر إلى الوضوح والثبات ، والتنظيم والربط بالمادة التعليمية الجديدة ، لأن ذلك يعيق قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمادة واستدعائها ، ويتحقق التعلم ذي المعنى إذا قام المتعلم بدمج المعلومات والخبرات الجديدة في بنائه المعرفي ، ويتم دمج المعلومات الجديدة عن طريق استيعاب المعلومات بعمليات التضمين ، تلك العملية التي تتضمن إيجاد علاقة بين المفاهيم والمواد التي يتضمنها البناء المعرفي السابق ، وبطريقة يتم فيها تغييرها وتعديلها ، وتسهم في إنتاج أفكار جديدة ، تساعد على نمو البناء المعرفي وتطويره وتصبح المعلومات المدخلة مرتبطة بها . (أبو جادو ، ٢٠٠٣ : ٣٣١) .

إن الإسهام الكبير الذي قدمه أوزوبل في علم النفس يقع في مجال التعلم اللفظي ذي المعنى ، هو يؤكد على أهمية العرض المنظم في عملية التربية ، ويعتمد ذلك في جوهره على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية بحيث أن الوحدة التي يتم تعلمها ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها ، وهذا الاتصال بين البنية المعرفية لدى المتعلم من ناحية والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها من ناحية أخرى هو ما يجعل هذه المادة الجديدة ذات معنى Meaningful . (محمد و محمد ، ١٩٩١ : ٢٥) .

ويؤكد أوزوبل أن الغاية الأساسية للتعليم المدرسي هي جعل المتعلمين قادرين على اكتساب المعلومات واستبقائها ، كما يشير إنموذجه في التعليم ذي المعنى القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها عرضاً هرمياً واضحاً ، انطلاقاً من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً وانتهاءً بالحقائق المحددة . (الزند ، ٢٠٠٤ : ١٥٩) .

ويفترض أوزوبل في نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى ، أنه ينبغي أن يتم التعلم من خلال عملية الاستقبال ، إذ أن على المدّرسين تقديم المادة التعليمية بصورة

منظمة، متسلسلة ، ومرتبة ، الأمر الذي يُمكّن الطلبة من استقبال المادة التعليمية الأكثر أهمية ، ويُسمي أوزوبل ذلك بالتدريس القائم على الشرح ، الذي يعتبر أكثر ملاءمة للتعلم اللفظي ذي المعنى أو تعلم المعلومات اللفظية والأفكار والعلاقات بين المفاهيم اللفظية . (أبو جادو ، ٢٠٠٣ : ٣٣٠)

وقد أقترح أوزوبل أفكاراً متطورة تدعو إلى تحويل عملية التعلم إلى عملية ذات معنى ، والتأكد من التعلم والاحتفاظ بالمعلومات احتفاظا طويل المدى عن طريق ربط خبرات التعلم الجديدة مع الخبرات السابقة المتوفرة عند الطلبة . (عطا الله ، ٢٠١٠ ، ٢١٠)

لقد طرح أوزوبل نظريته المعرفية في التعليم ، وفق نموذج التعلم ذي المعنى وهو يتضمن أربعة أنواع من التعلم الصفي تعتمد وتُبنى على بعدين أساسيين هما :

الأول : يتعلق بطرائق تقديم المعلومات ، التعلم ألاستبقائي و التعلم ألاكتشافي .

الثاني : يتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم للتعلم الاستظهاري والتعلم ذي المعنى. (الأزيرجاوي ، ١٩٩١ : ٣٤٧)

قياس الاحتفاظ :

لقياس كمية المادة المحفوظة ، هناك أكثر من أسلوب متوفر لهذا الغرض أبسطها طرح سؤال (المثير) ، يجعل الفرد يقوم بمحاولة إعطاء الجواب الصحيح له ، وهذا يُدعى مبدأ الاستدعاء أو إعادة التكوين ، أنه الموقف الذي يتم فيه إعطاء جواب مباشر دون الاعتماد على تلميحات مساعدة للوصول إلى الجواب الصحيح ، وهذا النوع من المقاييس يسمى بأسئلة المقال ، والتي على الطالب في حالتها أن يستذكر أو يستعيد المادة التي يتطلبها السؤال ، والشيء المعروف في هذا المقام هو أننا لا نستطيع دائماً استذكار كل الأشياء التي نتعلمها بالفعل ، أما أسلوب التعرف فهو يعطينا علاقة أفضل لمستوى الاحتفاظ ، وهذا الأسلوب يمكن استخدامه في نطاق المختبر أو في غرفة الصف ، وكمثال عليه نذكر اختبار (الاختيار من متعدد) ، وهنا يكون الجواب المطلوب مُعطى ، وما على المفحوص إلا أن يتعرف عليه من بين عدة

إجابات أخرى مُعطاة له ، وعند محاولة قياس الاحتفاظ يُطلب من الفرد أن يعيد الحفظ إلى نفس المستوى السابق ، وهنا إما يستخدم عدد المحاولات أو طول الزمن الذي استغرقته عملية إعادة التعلم كأساس لقياس الاحتفاظ . (توق و عدس ، ١٩٨٤ : ٢٦٩ ـ ٢٧٠).

العوامل التي تساعد على التذكر والاحتفاظ به :

١- وضوح المعنى لدى المتعلم :

إذا كانت المادة المتعلمة لها معنى فإن ذلك يسهل تذكرها ، فتعليم مادة لها معنى ومرتبطة بحاجات المتعلمين الحاضرة والمستقبلية يثير دافعيتهم ويشوقهم للدراسة، وبالتالي يكون المتعلم أكثر قدرة على حفظها وتذكرها .

٢-التنظيم :

أي تنظيم المادة المتعلمة ، فتنظيم الحقائق والمعلومات والأفكار وصوغها في مفاهيم ومبادئ وقواعد ، يجعلها سهلة التذكر ، وإن الذاكرة الجيدة الناجحة هي أثر التنظيم الذي يضعه الفرد للمادة المطلوب حفظها ، ومن ذلك تقسيم المادة إلى أجزاء أو مجموعات ترتبط فيما بينها وإقامة علاقات بين أجزاء المادة فضلاً عن تصنيف الأجزاء في الموضوع ، وهذا يؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة وبالتالي يسهل تذكرها .

٣- درجة التعلم والتدرب (التعلم الاتقاني) :

إن عمق التعلم ومدى إتقانه من قبل المتعلم يجعل التعلم أكثر قابلية للحفظ كما يجعل المتعلم أكثر قدرة على استدعائه وتذكره .

٤- تأكيد التعلم وتجاوز حد الحفظ :

وهذا يعني التركيز على الفهم والاستبصار فكلما كان التعلم بشكلٍ فعّال يظل أقدر على الاستدعاء والتذكر والانتقال أيضاً .

٥- أثر الصور :

فالرسوم والصور تسترجع بدقة وبشكل أيسر من الكلمات .

٦- أثر التدريب على الاسترجاع :

إن التدريب على الاسترجاع أي بأن تطرح على نفسك أسئلة مشتقة مما قرأت وتضع نفسك في موقف الفاحص والمفحوص عملية مساعدة جداً على الاستظهار والتذكر . (المشيخي ، ٢٠١٣ : ١٧٥ ـ ١٧٦) .

حتى نستفيد من عملية الاحتفاظ في أي دراسة نتبع الآتي :

* عند قراءة أحد الفصول ضع خطاً تحت المفاهيم أو العبارات المفتاحية ، أي تلك التي تساعد على حفظ ما حولها أو ما تعتبره عنواناً له وتأكد من حفظها.
* عُد إلى هذه الملاحظات قبل الامتحان وادرسها واضعاً خطاً ثانياً تحت الألفاظ أو العبارة الصحيحة كالأسماء والتعاريف والمصطلحات .
* في ليلة الامتحان أعِد قراءة المادة الموضوع تحتها خطان وسمِعها لنفسِكَ .
* لا تنسى أن تكرر العودة إلى المادة بين الحين والآخر يساعد على بقائها حية في الذاكرة وأكثر جاهزية للاستخدام . (المشيخي ، ٢٠١٣ : ١٧٦)

المحور الرابع : علم البلاغة :

نشأة علم البلاغة :

يُعَد علم البلاغة من علوم اللسان العربي ، الذي هو لسان الإسلام وقلمه ، وهو من العلوم المخترعة التي أُستفيدت من استقصاء العلماء وتتبعهم لأحوال اللسان العربي ، وما يكون عند العرب وفي عُرفِهِم فصيحاً بليغاً ، يوافق طباعهم السليمة ، ويؤدي إلى أرق المعاني وأجمعها وأجملها .

والبلاغة في لغة العرب ـ كما في المعجم الوسيط ـ حسن البيان وقوة التأثير ، وهي عند علماء البلاغة : علم تُدرس فيه وجوه حسن البيان ، ومن هنا فإن علوم البلاغة لعبت دوراً كبيراً في تاريخ العرب من حيث تخليد البلغاء وضربهم للناس أمثلة يحتذون بها ، ورفع شأن المتكلم أو الخطيب أو الشاعر بحسب قربه أو التصاقه بقواعد البلاغة وقوانينها . (الهاشمي ، ٢٠٠٥ : ٣)

إن الباحث حينما يتلمس البذور الأولى للبلاغة العربية قبل عهد التدوين والتأليف يجد أن العرب عرفوا كثيراً من الأحكام النقدية التي أعانتهم على تفهم الشعر وتذوقه ونقده ، والأمة التي أنجبت الشعراء الفحول والخطباء المصاقع لابد أن تُعرفَ العالم التي يختطها الشعراء ويترسمها الخطباء ، وإذا الكثير من الأحكام النقدية قبل الإسلام لم يصل ألينا مع ما وصل من شعر وخطب وأمثال ، فإن بعض تلك الأحكام تناقلتها الألسن وتداولتها الكتب ، ويمكن أن يستدل الباحث على أن العرب عرفوا كثيراً من الأحكام النقدية قبل الإسلام بأمرين :-

الأول : عقلي ، لا يمكن إنكاره ، وهو أنه لا يُصدَّق أن الشعر وصل إلى ما وصل إليه في ذلك العهد ، وان الخطابة بلغت ذروتها ، وان اللغة أخذت صورتها من غير أن يكون هناك عقل مدبر لكل ذلك ، ومن غير أن تكون هناك أصول عامة تعارف عليها الشعراء والمتكلمون وساروا عليها فيما نظموا أو قالوا .

الثاني : نقلي ، وهو ما أثر بهم وما جاء عن خطبائهم ووصف خطبهم ، وقد كان الخطباء يعتزون ببيانهم ويفخرون بأنفسهم . (مطلوب و البصير ، ١٩٨٢ :٧ ـ ٨)

كانت البلاغة أول أمرها إرشاداً وتعليماً للذين يريدون الإصابة في القول ، ومنهجاً للخطباء وغيرهم ممن يريدون التصدر بالكلام أمام الجموع الكثيرة ، ثم صارت تحليلاً لعناصر الأدب وكان الغرض من درسها فنياً خالصاً ، ثم صارت تُدرس لأغراض دينية . (عاشور و الحوامدة ، ٢٠١٠ : ١٥٣) .

أن من دوافع نشوء علم البلاغة ، أن القرآن الكريم بعد نزوله على الرسول (صلى الله عليه وسلم) صار دستور المسلمين في دينهم ودنياهم ، فلا عجب أن عكفوا عليه تأملاً ودراسة للوقوف على ما جاء به من أحكام ومن أسلوب رفيع أعلى درجات البلاغة وهو الأعجاز ، إذن فالوقوف على أسرار البلاغة التي يقدمها علم البلاغة ، هو السبيل للوقوف على تعاليم الدين وأحكامه المتمثلة في القرآن ، لذا عُدَّ علم البلاغة منذ نشوئه أشرف العلوم وأحقها بالتعلم بعد المعرفة بالله جلَّ ثناؤه . (علوان ، ١٩٨٥ : ٢١).

ان مسألة إعجاز كتاب الله كانت من القضايا الاولى التي شغلت بال المسلمين، وقد دفعهم ذلك إلى الخوض في دراسة البلاغة ليستطيعوا الوصول إلى فهم أسرار

الاعجاز القرآني ، وظهر العديد من الكتب والرسائل البلاغية التي تضمّن جانب منها دراسات تتصل بالعقيدة والتوحيد ، وقد انتهى أبن خلدون ت (٨٠٨ هـ) إلى إن ثمرة علم البلاغة : (إنما هي فهم الإعجاز من القرآن ، لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الاحوال منطوقة ومفهومة ، وهي أعلى مراتب الكلام مع الكمال فيما يختص بالألفاظ في انتقائها وجودة رصفها وتركيبها ، وهذا هو الاعجاز الذي تقصر الأفهام عن إدراكه) . (ابن خلدون ، ١٩٧٨ : ٥٥٢).

ويرى الباحث ان القرآن الكريم يرفد البلاغة العربية ويدفع إلى التأليف فيها ، وكانت مئات الكتب التي ظهرت استجابة لخدمة كتاب الله ، ولا يكاد يخلو كتاب من الاشارة إلى هذا الدافع وقد تمثل في الكتب التي تحدثت عن معاني القرآن ومجازه ، وفي الدراسات التي تحدثت عن وجوه الإعجاز ، وهي دراسات بلاغية لأنها عنيت بفنون البلاغة ، وحددتها وقسمتها ، وشرحت وسائل التعبير عنها ، واتضح في كتب التفسير والأصول ، وهي كتب كانت تدعو مقدماتها وفي أثناء فصولها إلى تعلم البلاغة ودراستها ، لأنها السبيل الموصل إلى فهم القرآن واستنباط الاحكام منه هذا من جانب ، ومن جانب آخر فأن كلام الله كان المثال الأعلى عند البلاغيين وغيرهم ، وقد اتضح ذلك في وضع الشاهد القرآني على قمة الشواهد ، وفي تحليل الآيات القرآنية واستخراج الفنون البلاغية منها .

ويُعد علم البلاغة من أبرز العلوم وأشرفها مكانة عند العرب المسلمين فقد ارتبط منذ نشأته بالقرآن الكريم ، وكان أداة مهمة لفهم قضية الأعجاز ، تلك القضية التي شغلت العلماء منذ نزول القرآن الكريم ، وكانت الكتب الخاصة بالأعجاز هي النواة الأولى التي أسهمت في نشأت علم البلاغة وتطوره وازدهاره حتى أصبح علماً قائماً بذاته فيه من القواعد والأصول ما جعله أحد علوم العربية وأركانها الأساسية . (باطاهر ، ٢٠٠٨ : ١١) .

لقد كان للقرآن الكريم الفضل الكبير في توجه العلماء إلى البلاغة والاعتناء بها ، فهي مدينة في نشأتها إلى الحدث القرآني ، لأن علماء المسلمين لم يدخروا جهداً في إثبات إعجاز القرآن الكريم عن طريق بيان فصاحته وبلاغته ، لكونه أُنزل باللغة العربية ، وكون العرب عُرفوا بالبلاغة والفصاحة . (زاير و يونس ، ٢٠١٢ : ١٦١)

، وقد وردت لفظة الفصاحة في قوله تعالى : ﴿ وَأَخِي هَـٰرُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِيٓ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ﴿٣٤﴾ ﴾ (القصص ، ٣٤) ووردت لفظة البلاغة في قوله تعالى : ﴿ أُوْلَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَعْلَمُ ٱللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا ﴿٦٣﴾ ﴾ (النساء ، ٦٣) ، ولا بد من التفريق بين الفصاحة والبلاغة ومن العلماء الذين تطرقوا إلى هذه المسالة أبو هلال العسكري ت (٣٩٥ هـ) في " كتاب الصناعتين " الفرق بين الفصاحة والبلاغة ، أنّ الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ ، والبلاغة لا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني ، لا يُقال في كلمة واحدة لا تدل على معنى يُفضل عن مثلها بليغة وإن قيل فيها فصيحة ، وكل كلام بليغ فصيح ، وليس كل فصيح بليغاً ، أما أبن سنان الخفاجي ت (٤٦٦هـ) فقد وضع حداً فاصلاً بين المصطلحين ، وحصر الفصاحة في الألفاظ والبلاغة في المعاني والألفاظ ، وأصبحت الفصاحة شطراً للبلاغة وأحد جزئيها ، وأما عبد القاهر ت (٤٧١ هـ) أو (٤٧٤ هـ) لم يفرّق بين المصطلحين ، لأنهما يُعبر بهما عن ((فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا أو تكلموا واخبروا السامعين عن الاغراض والمقاصد ، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم ، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم)) ، والفصاحة والبلاغة والبراعة والبيان تأتي مترادفة عنده ، ومعنى ذلك أن الحدود بينها لم تتضح ، وأن هذه المصطلحات لم تستقل وتأخذ معناها الدقيق ، ولم تأخذ لفظة ((البلاغة)) دلالتها المعروفة عند فخر الدين الرازي ت (٦٠٦ هـ) وهي : ((بلوغ الرجل بعبارته كنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الإيجاز المخل والإطالة الممله)) ولكنه ربط الفصاحة والبلاغة بالمعنى ، ونحى منحى عبد القاهر في فهمها. (مطلوب و البصير ، ١٩٨٢ : ٧٦ ـ ٧٧)

وقد امتازت البلاغة بأهمية جليلة من بين علوم اللغة الأخرى لارتباطها بكلام الله ، فنالت نظرة قدسية من العلماء إذ جعلوها أسبق من غيرها ، فالإنسان إذا عزف عن علم البلاغة وأغفل الفصاحة يكون بحاجة إلى من يبين له المحكم والمتشابه ومفردات كلام الله العزيز جميعها لما فيها من براعة التركيب . (عبد عون ، ٢٠١٣ : ٢٢١)

وكان عليه الصلاة والسلام يتلفظ باللفظ اليسير الدال على المعاني الكثيرة ، وقيل ثلاثة تدل على أصحابها : الرسول على عقل المُرسل ، والهدية على عقل المُهدي ، والكتاب على عقل الكاتب ، والبلاغة ما قسمته العامة ورضيت به الخاصة . (برهم ، ٢٠١١ : ١٩٧) .

أنواع الأساليب البلاغية :

أن للبليغ أولاً لا بد من التفكير في المعاني التي تجيش في نفسه ، ويجب أن تكون صادقة ذات قيمة وقوة يظهر فيها أثر الابتكار وسلامة النظر ودقة الذوق في تنسيق المعاني وحسن ترتيبها ، فإذا تم له ذلك عَمدَ على الألفاظ الواضحة المؤثرة الملائمة . (الجارم و أمين ، ١٩٦٩ : ١١ ـ ١٢).

ويُحسن للبليغ أيضاً أن يَعْرِف شيئاً عن (الأسلوب) والأسلوب البلاغي خاصة الذي يقصد فيه : هو المعنى المَصُوغُ في ألفاظ مُؤلَفة على صورة تكون أقرب لنيل الغرض المقصود من الكلام ، وأفضلَ في نفوس سامعيه . (الهاشمي ، ١٩٩٤ : ٤٢ ـ ٤٣).

وللأسلوب البلاغي ثلاثة أنواع هي :ـ

١- **الأسلوب العلمي** : وهو أهدأ الأساليب وأكثرها احتياجاً إلى المنطق السليم والفكر المستقيم ، وأبعدُها عن الخيال الشعريّ ، لأنه يخاطب العقل ، ويناجي الفكر ويشرح الحقائق العلمية التي لا تخلو من غموض وخفاء ، وأَظهرُ ميزات هذا الأسلوب الوضُوح ، ولا بد أَن يبدوَ فيه أثر القوة والجمال ، وقوته في سطوع بيانه ورصانة حُججه ، وجماله في سهولة عباراته ، وسلامة الذوق في اختيار كلماته ، فيجب أن يُعنى باختيار الألفاظ الواضحة الصريحة في معناها الخالية من الاشتراك ، وأن تؤلف هذه الألفاظ في سهولة وجلاء ، حتى تكون ثوباً شفاً للمعنى المقصود ، وحتى لا تصْبح مثاراً للظنون ، ومالاً للتوجيه والتأويل . (الجارم و أمين ، ١٩٦٩ : ١٢)

٢- **الأسلوب الأدبي** : والجمال أبرز صفاته ، وأظهر مُمَيّزاته جماله ، لما فيه من خيال رائع ، وتصوير دقيق ، وتَلَمُّس لوجوه الشَّبه البعيدة بين الأشياء ، وإلباس المعنَوِيَّ ثوبَ المحسوس ، وإظهار المحسوس في صورة المعنويّ .

٣-**الأسلوب الخطابي** : هنا تبرز قوة المعاني والألفاظ ، وقوة الحجة والبرهان ، وقوة العقل الخصيب ، وهنا يتحدث الخطيب إلى إرادة سامعيه لإثارة عزائمهم ، واستنهاض همهم ، ولجمال هذا الأسلوب ووضوحه ، شأن كبير في تأثيره ، ووصوله إلى قرار النفوس ، ومما يزيد في تأثير هذا الأسلوب ، منزلة الخطيب في نفوس سامعيه ، وقوة عارضته ، وسطوع حُجّته ، ونبرات صوته ، وحسن إلقائه ، ومُحْكَمُ إشاراته ، ومن أظهر مميزات هذا الأسلوب (التكرار) واستعمال المترادفات وضربُ الأمثال ، واختيار الكلمات الجزلة ذات الرنين . (الهاشمي ، ١٩٩٤ : ٤٣ ـ ٤٤) .

ثانياً : **دراسات سابقة** :

أهتم الباحثون والمختصون بتعليم المفاهيم لأنها تشكل البنية المعرفية للمتعلم ، وتساعد على جعل التعلم أكثر فاعلية مما يساعد على تعلم جيد ، ونتيجة لهذا ظهرت دراسات كثيرة حول ذلك ، واطلع الباحث على عدد من هذه البحوث والدراسات التي تناولت تدريس المفاهيم ونماذجها التعليمية لاسيما إنموذج (لاندا) ، والتي أفاد الباحث منها في معرفة مجالات الاهتمام في الدراسات السابقة ، وما توصلت إليه هذه الدراسات من توصيات ، ومقترحات تربوية لها أهميتها في استنباط دراسات حديثة يمكن لها أن تُكمل ما سبق من دراسات ، أو أنها تعالج بعضاً من أوجه القصور في الدراسات السابقة بما يجعل هذه الدراسات مناسبة ومتفقة مع طبيعة البحث في ميدان طرائق تدريس اللغة العربية بصورة عامة ، ودراسة البلاغة بصورة خاصة .

ولما كانت الدراسة تهدف إلى معرفة أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ، فقد حاول الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات والبحوث السابقة الأكثر اتصالاً ببحثه من حيث طبيعة الموضوع ، وأهدافه ، ومنهجيته ، وإجراءاته ، وبعد الاطلاع على الجوانب النظرية وعلى الدراسات التجريبية لم يعثر على دراسة لها صلة مباشرة بموضوع بحثه ، سوى دراسات تجريبية في تدريس مواد أخرى ساعدت الباحث في جوانب مختلفة من دراسته، وبعد الانتهاء من مراجعة هذه الدراسات صنفها على محورين وكالآتي :

المحور الأول / دراسات عربية تناولت إنموذج (لاندا)

* دراسة الإمام ، ١٩٩٦
* دراسة الشمري ، ٢٠٠٢
* دراسة العباسي ، ٢٠٠٥

المحور الثاني / دراسات تناولت تدريس البلاغة العربية

* دراسة ألزهوي ، ١٩٨٨
* دراسة ألعزاوي ، ١٩٩٨
* دراسة ألعبيدي ، ٢٠٠٠
* دراسة الرفوع ، ٢٠٠١

* دراسة الحميري ، ٢٠٠٢
* دراسة الجنابي ، ٢٠٠٣
* دراسة عباس ، ٢٠٠٦
* دراسة أللهيبي ، ٢٠١١

المحور الأول / دراسات عربية تناولت إنموذج لاندا

*** دراسة (الإمام ، ١٩٩٦)**

أجريت الدراسة في العراق ، وهدفت إلى بناء إنموذج في التصميم التعليمي / التعلمي لقواعد التكوين في الفنون التشكيلية بالاستناد إلى الأسس النظرية للتوجه المعرفي لنظرية لاندا ، وتقويم فاعلية الإنموذج واستبقاء أثره في تعلم قواعد التكوين في الفنون التشكيلية .

تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً وطالبة يدرسون في (٣) مجموعات هي مجموعة تجريبية ومجموعتان ضابطتان ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية بغض النظر عن مستوياتهم العلمية والفنية والاجتماعية ، بحيث مثلت كل مجموعة (١٨) طالباً وطالبة بواقع (٧) طلاب و (١١) طالبة .

كوفئت المجموعات الثلاث بالخلفية العلمية ، تم تنظيم المادة التعليمية على وفق الأسس النظرية للعالم لاندا .

أُعد اختبارين الأول تحصيلي من نوع الاختبارات الموضوعية مكون من (١٨) فقرة ، تم التأكد من صدق محتواه ، أما ثباته فقد اكتفى بتشخيص الخبراء بتدقيق صدقه وثباته وذلك لصعوبة استخراجه ، أما الاختبار الثاني فهو تحليل الأعمال الفنية، نُظمت في (١٤) جانب تم عرضه على أساتذة من الفنانين كل على حدة ، وأُستخدمت معادلة دلفي لقياس معامل الاتفاق بينهم فقد بلغت نسبة الاتفاق في التحليل ٩٥ % . واستغرقت التجربة أربعة أسابيع بمعدل درسين أسبوعيا ، وأُستخدمت وسائل إحصائية متعددة في البحث وهي معادلة دلفي ، تحليل التباين الأحادي ، الاختبار التائي (t – Test) .

أظهرت النتائج ما يأتي :ـ

١-تفوق المجموعة التي تعلمت مراحل إنموذج التصميم التعليمي / ألتعلمي ذو التكوين على المجموعة الضابطة الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي .

٢-كانت المجموعة التجريبية أقدر على تحليل الأعمال الفنية من المجموعة الضابطة . (الإمام ، ١٩٩٦ : ٣١ ـ ١٨٠)

*** دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢)**

أُجريت الدراسة في العراق ، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة استخدام إنموذج لاندا حسب التصميم التعليمي ـ ألتعلمي في مادة الجغرافية في اكتساب طالبات الخامس الأدبي للمفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها .

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبةً وُزعنَ على مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبواقع (٣١) طالبةً لكل مجموعة .

تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (الذكاء ، العمر ، المستوى التعليمي للأبوين ، واختبار المعلومات السابقة لمادة الجغرافية) ، واستغرقت التجربة (تسع) أسابيع وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٦٢) فقرة موضوعية موزعة على المستويات (المعرفة ، الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل) وقد أُستخدمت وسائل إحصائية مثل الاختبار التائي (T- Test) ومعامل ارتباط بيرسون .

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج لاندا على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية (المحاضرة) في اكتساب المفاهيم ، وكانت المجموعة التجريبية أكثر إكتساباً بالمفاهيم من المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية (المحاضرة) في اكتساب المفاهيم وكانت المجموعة التجريبية أكثر احتفاظاً بالمفاهيم من المجموعة الضابطة . (الشمري ، ٢٠٠٢ : ١٢ ـ ٩٩) .

*** دراسة (العباسي ، ٢٠٠٥)**

أُجريت الدراسة في العراق / محافظة ديالى ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، وهدفت الدراسة معرفة مدى فاعلية استخدام إنموذج لاندا في تحصيل واتجاه طلاب الصف الرابع الإعدادي نحو مادة الكيمياء .

تكونت عينة البحث من (٧٠) طالباً موزعين على مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبواقع (٣٥) طالباً لكل مجموعة .

تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني ، التحصيل السابق في الكيمياء ، الذكاء) ، واستغرقت التجربة (١٠) أسابيع ، واعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٥) فقرة موضوعية ومقالية موزعة على المستويات الثلاثة (التذكر ، التطبيق ، الاكتشاف) ولتحقيق الهدف الآخر للدراسة وهو (معرفة مدى فاعلية إنموذج لاندا في اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو مادة الكيمياء)

قام الباحث ببناء مقياس مكون من (٥١) فقرة تم ايجاد صدقه وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء كما تم حساب ثباته باستخدام معامل ـ ألفا كرونباخ ـ ولمعالجة البيانات استخدم الباحث وسائل إحصائية منها تحليل التباين ومعامل الصعوبة والتمييز وأظهرت النتائج ما يأتي :ـ

١-تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل بدلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠).

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) في نمو الاتجاه الإيجابي نحو مادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية . (العباسي ، ٢٠٠٥ : ٦ ـ ٩٨).

المحور الثاني / دراسات عربية تناولت تدريس البلاغة العربية

*** دراسة (الزهوي ، ١٩٨٨)**

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

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

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

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة من نوع الاختبار ذي الإجابة القصيرة .

وعالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام الاختبار (T- Test) وأسفرت نتائج البحث عن :-

تفوق المجموعة التجريبية بفرق ذي دلالة إحصائية على المجموعة الضابطة عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذهبت إليه أدبيات التراث اللغوي ، والأدبي ، والتربوي ، وما نادى به المعنيون في تدريس البلاغة والأدب من مدرسين ومتخصصين بطرائق التدريس .(الزهوي ، ١٩٨٨ : ج - ح)

*** دراسة (العزاوي ، ١٩٩٨)**

جرت هذه الدراسة في جمهورية العراق ، وهدفت إلى تعرف اثر ثلاث طرائق في تدريس البلاغة (الطريقة القياسية ، والطريقة الاستقرائية ، وطريقة النص) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي ، والموازنة بين الطرائق الثلاث ، ولتحقيق أهداف البحث ، اختار الباحث بصورة عشوائية ، أحدى المدارس الثانوية في مدينة بغداد .

وبلغت عينة الدراسة (١٢٧) طالباً موزعين على ثلاث شعب ، وفي نهاية التجربة التي استمرت سبعة أسابيع ، واختبرت المجموعات الثلاث باختبار تحصيلي أعده الباحث بنفسه ، وطبقه الباحث بعد التثبت من صدقه وثباته ، واستخدم الباحث الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين ، وسيلة إحصائية .

وتوصل إلى النتيجة الآتية :-

- ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ ، ٠) في متوسط تحصيل المجموعات الثلاث في الاختبار ألبعدي في البلاغة .

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

- الموازنة بين المجموعة الأولى (القياسية) ، والمجموعة الثانية (الاستقرائية) وعند اختبار دلالة معنوية الفروق بين متوسط درجات هاتين المجموعتين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ ، ٠) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (الاستقرائية) .
- تفوق مجموعة النص (المجموعة الثالثة) على المجموعة الأولى (القياسية) عند مستوى (٠١ ، ٠) .
- تفوق المجموعة الثالثة (مجموعة النص) على المجموعة الثانية (الاستقرائية) عند مستوى (٠١ ، ٠) . (العزاوي ، ١٩٩٨ : ج - ح)

*** دراسة (ألعبيدي ، ٢٠٠٠)**

أُجريت الدراسة في جامعة بغداد ، كلية التربية ، وكان هدفها التعرف على أثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

واختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤٩) طالبةً في أحدى المدارس الثانوية في مدينة بغداد / الكرخ ، وزعتهنَ عشوائياً على مجموعتين ، الأولى التجريبية وعدد أفرادها (٢٤) طالبةً درسنَ البلاغة بطريقة الاستكشاف ، والثانية الضابطة وعدد أفرادها (٢٥) طالبةً درسن البلاغة بالطريقة التقليدية .

وكافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية للعام السابق ، ودرجات القدرة اللغوية ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين .

وبنت الباحثة أداةً للبحث اختباراً تحصيلياً لمادة البلاغة ، واختباراً لمادة التعبير وتحققت الباحثة من صدق الأداة وثباتها .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :ـ

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست البلاغة بطريقة الاستكشاف على المجموعة الضابطة التي درست البلاغة بالطريقة التقليدية في التحصيل .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في انتقال اثر التعلم .

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاحتفاظ ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست البلاغة بطريقة الاستكشاف . (العبيدي ، ٢٠٠٠ : ج . ح).

*** دراسة (الرفوع ، ٢٠٠١)**

" أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن "

أُجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتألفت عينة الدراسة من (٥١) طالباً توزعوا على مجموعتين تجريبيتين الأولى درست بطريقة الاستقراء وضمت (٢٦) طالباً والثانية درست بالطريقة القياسية وضمت (٢٥) طالباً ، كافأ الباحث بين المجموعتين في (العمر الزمني ، درجات اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام السابق ، درجات مادة البلاغة في امتحان الشهر الأول للصف الأول الثانوي الأدبي) .

أعد الباحث في نهاية التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً واحداً ، اختباراً تحصيلياً موضوعياً تكون من (٣٢) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) ، أُعدت فقراته على وفق المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم ، وقد جاءت نتائج الاختبار متفقة مع فرضية البحث ، إذ لم يكن هناك فرق ذو دلالة معنوية بين طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس مادة البلاغة . (الرفوع ، ٢٠٠١ : ج ـ ح)

*** دراسة (الحميري ، ٢٠٠٢)**

أُجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى ، ورمت إلى التعرف على أثر استخدام إنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

تكونت عينة البحث من (٩٦) طالبةً توزعن على ثلاث مجموعات بواقع (٣٢) طالبةً في كل مجموعة ، المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق إنموذج جانيه والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق إنموذج كلوزماير ، والمجموعة

الثالثة وهي الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية ، كافأت الباحثة بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية : (اختبار المعاني اللغوية لرمزية الغريب ، والتحصيل السابق في اللغة العربية في الصف الرابع العام ، والعمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للوالدين) وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٣٥) فقرة موزعة على مجموعتين من الأسئلة ضمت المجموعة الأولى أسئلة الاختيار من متعدد وضمت المجموعة الثانية أسئلة الإجابة القصيرة ، في نهاية التجربة طبقت الباحثة الاختبار واستعملت تحليل التباين الأحادي (شيفية) في معالجة النتائج فكانت النتائج كالآتي :

١-وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعتين التجريبية الأولى التي درست على وفق إنموذج جانيه والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

٢-وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق إنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٣-وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق إنموذج جانيه والمجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق إنموذج كلوزماير لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى . (الحميري ، ٢٠٠٢ : ز - ح) .

*** دراسة (الجنابي ، ٢٠٠٣)**

أُجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد ورمت إلى التعرف على (أثر إنموذجي هيلدا تابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به) .

تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبةً توزعنَ على ثلاث مجموعات بواقع (٢٧) طالبةً في المجموعة التجريبية الأولى التي درست البلاغة باستخدام إنموذج (هيلداتابا) ، و (٢٧) طالبةً في المجموعة التجريبية الثانية التي درست البلاغة

باستخدام إنموذج (ميرل وتينسون) والمجموعة الثالثة وهي الضابطة التي درست البلاغة بالطريقة التقليدية وبلغ عدد طالباتها (٢٦) طالبةً ، كافأت الباحثة بين طالبات المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، درجات اللغة العربية للعام السابق ، واختبار المعلومات السابقة في مادة اللغة العربية ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار القدرة اللغوية لرمزية الغريب) ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة وقد أظهرت النتائج تفوق مجموعتي البحث التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في إكتساب المفاهيم البلاغية ولا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبيتين الأولى والثانية في احتفاظ المفاهيم البلاغية . (الجنابي ، ٢٠٠٣ : ن ـ ح)

*** دراسة (عباس ، ٢٠٠٦)**

أُجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد ورمت إلى التعرف على (أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) .

تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبةً توزعن على مجموعتين المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (٣٢) طالبةً درست البلاغة على وفق دورة التعلم والمجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (٣٢) طالبةً درست البلاغة بالطريقة التقليدية ، كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ، واختبار القدرة اللغوية) ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة أسئلة ، السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد والسؤال الثاني من نوع التكميل والسؤال الثالث والرابع والخامس من الأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة ، واتسم الاختبار بالصدق والثبات ، وطبقت الباحثة الاختبار في نهاية التجربة مستخدمة الاختبار التائي (T– Test) في معالجة النتائج ، فأظهرت تفوق المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية والاستبقاء على المجموعة الضابطة . (عباس ، ٢٠٠٦ : ح ـ ت)

*** دراسة (اللهيبي ، ٢٠١١)**

أُجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى ورمت إلى التعرف على (أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية) .

تكونت عينة البحث من (٥٥) طالبةً وُزعنَ على مجموعتين ، المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٩) طالبةً درست المفاهيم البلاغية باستخدام خرائط المفاهيم ، والمجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (٢٦) طالبةً درست المفاهيم البلاغية بالطريقة التقليدية ، كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار القدرة اللغوية لرمزية الغريب) ، أعدت الباحثة اختباراً بعدياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٥١) فقرةً من الاختبار الموضوعي و من نوع (الاختيار من متعدد) ، وقد تم التحقق من صدقه الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء ، كما تم حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية، طبقته الباحثة بصيغته النهائية على عينة البحث مستخدمة الاختبار التائي (T– Test) في معالجة النتائج فأظهرت :ـ

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في النسب المئوية لإكتساب كل مفهوم بلاغي .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم مجتمعةً لمصلحة المجموعة التجريبية .
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم البلاغية مجتمعةً لمصلحة المجموعة التجريبية . (أللهيبي ، ٢٠١١ : ر ـ ز).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفادَ الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في عدة جوانب منها :ـ

١- الإفادة من اختيار التصميم التجريبي والتكافؤ في بعض المتغيرات التي تناسب أهداف الدراسة .

٢- الإفادة من أسلوب صياغة الأهداف السلوكية على وفق تصنيف بلوم .

٣- الإفادة في اختيار حجم العينة .

٤- اختيار أداة الدراسة المناسبة وبنائها .

٥- الإفادة من الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة .

٦- الإفادة من أسلوب بناء الاختبارات ومعرفة كيفية صياغة فقراتها واختيار نوع الأسئلة المناسبة لكل مستوى معرفي .

٧- الاطلاع على كثير من المراجع والمصادر التي لها علاقة بالبحث الحالي ، وكيفية الإفادة منها .

٨-الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز وتدعيم ما تتوصل إليه نتائج البحث الحالي .

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:ـ

عمل الباحث جدولاً في الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وعرض في هذا الجدول الدراسات التي تناولت إنموذج لاندا والدراسات التي تناولت البلاغة العربية وكالآتي :ـ

الجدول رقم (١)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (الدراسات التي تناولت إنموذج لاندا)

الدراسة مكانها والسنة	هدف الدراسة	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة الإمام جمهورية العراق ١٩٩٦	بناء إنموذج في التصميم التعليمي / التعلمي لقواعد التكوين في الفنون التشكيلية بالاستناد إلى نظرية لاندا	الفنون التشكيلية	المرحلة الجامعية	(٥٤) طالب وطالبة مجموعة تجريبية ومجموعتان ضابطتان	اختبار تحصيلي اختبار تحليل الاعمال الفنية	معادلة دلفي التباين الأحادي الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (١) و (٢) في الاختبار ألتحصيلي تفوق التجريبية في تحليل الأعمال الفنية
دراسة ألشمري جمهورية العراق بغداد / ٢٠٠٢ ٠	استخدام إنموذج لاندا حسب التصميم التعليمي / التعلمي في مادة الجغرافية في اكتساب طالبات الصف الخامس الأدبي للمفاهيم الجغرافية	الجغرافية	المرحلة الإعدادية	(٦٢) طالبة مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي T- Test ومعامل ارتباط بيرسون	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج لاندا على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية (المحاضرة) في اكتساب المفاهيم وكانت المجموعة التجريبية أكثر احتفاظاً بالمفاهيم من المجموعة الضابطة .
دراسة العباسي جمهورية العراق ديالى/ ٢٠٠٥	فاعلية إنموذج لاندا في تحصيل واتجاه طلاب الصف الرابع الإعدادي نحو الكيمياء	الكيمياء	الرابع الإعدادي	(٧٠) طالباً مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة	اختبار تحصيلي	تحليل التباين معامل ارتباط الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل بدلالة إحصائية (٠،٠٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في نمو الاتجاه الايجابي نحو مادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (الدراسات التي تناولت البلاغة العربية)

الدراسة مكانها والسنة	هدف الدراسة	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة ألزهوي جمهورية العراق محافظة المثنى ١٩٨٨	أثر تدريس البلاغة في مهارة التحصيل الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	الخامس الأدبي	(٤٠) طالبة مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي T- Test	تفوق المجموعة التجريبية بفرق ذي دلالة إحصائية على المجموعة الضابطة عند مستوى (٠،٠٥) ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذهبت إليه أدبيات التراث اللغوي ، والأدبي
دراسة العزاوي جمهورية العراق مدينة بغداد ١٩٩٨	أثر ثلاث طرق في تدريس البلاغة (الطريقة القياسية ، والطريقة الاستقرائية ، و طريقة النص) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	الخامس الأدبي	(١٢٧) طالباً ثلاث مجموعات	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي T- Test	ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) في متوسط المجموعات الثلاث في الاختبار ألبعدي ، الموازنة بين المجموعة الأولى (القياسية) والمجموعة الثانية (الاستقرائية) وعند اختبار دلالة معنوية الفروق بين متوسط درجات هاتين المجموعتين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (الاستقرائية)، تفوق مجموعة النص (المجموعة الثالثة) على المجموعة الأولى (القياسية) عند مستوى (٠١،٠) ، تفوق المجموعة الثالثة (مجموعة النص) على المجموعة الثانية (الاستقرائية) عند مستوى (٠١،٠)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (الدراسات التي تناولت البلاغة العربية)

الدراسة مكانها والسنة	هدف الدراسة	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة ألعبيدي جمهورية العراق مدينة بغداد /٢٠٠٠	أثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال اثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٤٩) طالبة مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي T- Test	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في انتقال اثر التعلم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاحتفاظ ولمصلحة المجموعة التجريبية
دراسة الرفوع الأردن / ٢٠٠١	أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الاردن	البلاغة العربية	المرحلة الثانوية	(٥١) طالباً مجموعتين تجريبيتين	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي T- Test	جاءت نتائج الاختبار متفقة مع فرضية البحث ، إذ لم يكن هناك فرق ذو دلالة معنوية بين طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس مادة البلاغة
دراسة الحميري جمهورية العراق جامعة ديالى/٢٠٠٢	أثر استخدام إنموذجي جانيه و كلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٩٦) طالبة ثلاث مجموعات	اختبار اكتساب	تحليل التباين الأحادي شيفية	تفوق المجوعة التجريبية التي درست وفق إنموذج جانية على المجموعة الضابطة تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إنموذج كلوزماير على المجموعة الضابطة وجود دلالة إحصائية معنوية للمجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج جانيه على المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج كلوزماير

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (الدراسات التي تناولت البلاغة العربية)

الدراسة مكانها والسنة	هدف الدراسة	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة الجنابي جمهورية العراق جامعة بغداد/٢٠٠٣	أثر إنموذجي هيلد اتابا و ميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٨٠) طالبة ثلاث مجموعات	اختبار اكتساب	تحليل التباين الأحادي	تفوق مجموعتي البحث الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية ولا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين مجموعتي البحث التجريبيتين الأولى والثانية في اكتساب المفاهيم البلاغية
دراسة عباس الجمهورية العراقية جامعة بغداد/٢٠٠٦	أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٦٤) طالبة مجموعتان	اختبار اكتساب	T- Test	تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق دورة التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية والاستبقاء

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (الدراسات التي تناولت البلاغة العربية)

الدراسة مكانها والسنة	هدف الدراسة	المادة	المستوى التعليمي	حجم العينة وعدد المجموعات	الأداة ونوعها	الوسائل الإحصائية	النتائج
دراسة أللهيبي جمهورية العراق جامعة ديالى/٢٠١١	أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٥٥) طالبة مجموعتان	اختبار اكتساب	الاختبار التائي T- Test	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في النسب المئوية لاكتساب كل مفهوم بلاغي ، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية مجتمعة لمصلحة المجموعة التجريبية ، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل المفاهيم البلاغية مجتمعة لمصلحة المجموعة التجريبية .
دراسة ألنعيمي الجمهورية العراقية جامعة ديالى/٢٠١٣	أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي	البلاغة العربية	المرحلة الإعدادية	(٥٠) طالباً مجموعتان	اختبار اكتساب	الاختبار التائي T-Test	سيعرض الباحث النتائج في الفصل الرابع

- **منهج البحث** :

سيعرض الباحث في هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي يتطلبها للتحقق من أهدافه وفرضياته . وقد اتبع الباحث منهج البحث التجريبي في إجراءات دراسته لأنه المنهج المناسب مع طبيعة هذا البحث ، لتحقيق هدف البحث لأنه منهج مبني على الأسلوب العلمي إذ يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث ، تتطلب منه التعرف على الأسباب والظروف التي أدت إليها وذلك عن طريق إجراء التجارب العلمية . (صابر وميرفت ، ٢٠٠٢ : ٥٧).

- **اجراءات البحث:**

وفيما يأتي عرض إجراءات البحث :

أولاً : التصميم التجريبي :-

إن اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربة علمية . (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ٩٤-٩٥) ، كونه يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهو في الوقت نفسه يساعد الباحث على تذليل الصعوبات التي تواجههُ عند التحليل الإحصائي ، مما يسهل الحصول على الإجابات لفرضيات البحث. (العزاوي ، ٢٠٠٨ : ١١٨)

وعليه ينبغي الاعتراف منذ البداية ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط ، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها . (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ١٤٤) ، لذا فأن عملية الضبط في هذه البحوث تظل جزئية مهما أُتخذت فيها من إجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية . (داود ، ١٩٩٠ ، ٢٥٠) ، ولذلك يتوقف تحديد التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة .(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ : ١٠٢)

وقد اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي وهو من التصاميم ذات الضبط المحكم فجاء التصميم كالآتي:-

المخطط (٧)

التصميم التجريبي

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
١	التجريبية	إنموذج لاندا	إكتساب المفاهيم البلاغية و الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية	اختبار إكتساب المفاهيم إعادة الاختبار لتحقيق الاحتفاظ
٢	الضابطة			

ويقصد بالمجموعة التجريبية : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (إنموذج لاندا) ، أي يتعرض أفرادها للتدريس بإنموذج لاندا.

والمجموعة الضابطة : هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للتدريس بالطريقة التقليدية (القياسية) .

ويقصد بالإكتساب : هو المتغير التابع الأول ويقاس بوساطة اختبار لإكتساب المفاهيم لمعرفة أثر المتغير المستقل (إنموذج لاندا) .

ويقصد بالاحتفاظ : هو المتغير التابع الثاني ويقاس بوساطة إعادة اختبار إكتساب المفاهيم بعد مدة زمنية محددة لمعرفة أثر المتغير المستقل .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :-

- مجتمع البحث :-

إن تحديد مجتمع البحث أمر مهم في البحوث التربوية لأنه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الأسلوب العلمي الأمثل (أبو النيل ، ١٩٨٤ : ٢٠) ، ويتكون مجتمع البحث من المدارس الثانوية والإعدادية – الفرع الأدبي في مدينة المقدادية

وضواحيها التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى ، والتي تضم صفوفاً لدراسة الفرع الأدبي ، وقد حصل الباحث على المعلومات من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية ديالى الخاصة بمجتمع البحث من سجل المدارس الإعدادية والثانوية للبنين الفرع الأدبي ومواقعها في مدينة المقدادية وضواحيها كما يوضح الجدول (٢).

الجدول (٢)

المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين ومواقعها في مدينة المقدادية وضواحيها

ت	اسم المدرسة	عدد الشعب	الموقع
١	إعدادية المقدادية للبنين	١	المركز
٢	إعدادية ابي حنيفة النعمان للبنين	١	المركز
٣	ثانوية المعتمد بن عباد للبنين	١	قرية قزلجة
٤	ثانوية المنتظر للبنين	١	قرية البينكاني
٥	ثانوية مدينة السلام للبنين	١	الحي العسكري
٦	ثانوية المغيرة للبنين	١	قرية الاحمر
٧	ثانوية الفاروق للبنين	١	قرية امام طالب
٨	ثانوية البشير للبنين	١	قرية نهر الامام
٩	ثانوية الخرطوم للبنين	١	قرية امام ويس
١٠	ثانوية الإمامة للبنين	١	قرية النجاح
١١	إعدادية زهير بن ابى سلمى للبنين	١	قرية حنبس
١٢	إعدادية علي بن ابي طالب للبنين	٢	المركز
١٣	إعدادية عبد المحسن الكاظمي للبنين	١	ناحية ابي صيدا
١٤	إعدادية الوجيهية للبنين	١	ناحية الوجيهية

أ- عينة المدارس :-

اختار الباحث قصدياً إعدادية علي بن أبي طالب للبنين الواقعة في المقدادية / المركز لتطبيق تجربته للأسباب الآتية :-

١- أغلب المدارس الإعدادية والثانوية تقتصر على الفرع العلمي مما يصعب الحصول على العدد الكافي من طلاب الفرع الأدبي لإجراء التجربة .

٢- إبداء رغبة إدارة المدرسة واستعدادها للتعاون مع الباحث في تطبيق التجربة.

٣- لم يحصل الباحث في المدارس الأخرى على شعبتين في مدرسة واحدة لتطبيق تجربته لكنه وجد إعدادية علي بن أبي طالب للبنين تحتوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي.

ب- عينة الطلاب :-

بعد إن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة ، وهي (إعدادية علي بن أبي طالب للبنين) ، زار تلك المدرسة ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى الملحق(١) ، وكانت إعدادية علي بن أبي طالب للبنين تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي فاختار بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (إنموذج لاندا) عند تدريس مادة البلاغة والتطبيق. ومثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي سيدرس الطلاب المادة نفسها بالطريقة التقليدية(القياسية) .

إن عدد طلاب شعبة – أ- (٢٨) طالباً وهي تمثل المجموعة التجريبية ، وعدد طلاب شعبة – ب- (٢٧) طالباً وهي تمثل المجموعة الضابطة، استبعد الباحث الطلاب الراسبين من المجموعتين ، لأن لديهم خبرة سابقة بموضوعات مادة البلاغة والتطبيق التي تُدرس في التجربة ، وهذا مما يؤثر في دقة نتائج البحث مع إبقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي ، أصبحت عينة البحث بشكلها النهائي

(٥٠) طالباً بواقع(٢٥) طالباً للمجموعة التجريبية و (٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٢٨	٣	٢٥
الضابطة	ب	٢٧	٢	٢٥
المجموع		٥٥	٥	٥٠

ثالثاً : التكافؤ :-

- تكافؤ مجموعتي البحث :-

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة ، واستبعد الباحث الطلاب الراسبين حرصاً منه على زيادة ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ودقة النتائج التي تتمخض عنها، فقد كافئ الباحث بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية :-

١- درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١١ – ٢٠١٢ للصف الرابع الأدبي .

٢- العمر الزمني محسوباً بالشهور .

٣- التحصيل الدراسي للوالدين .

٤- اختبار القدرة اللغوية .

١- درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق ٢٠١٢/٢٠١١ للصف الرابع الأدبي :-

حصل الباحث على درجات طلاب عينة البحث – في مادة اللغة العربية الامتحان النهائي السابق للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ للصف الرابع الأدبي من سجلات الدرجات التي أعدتها إدارة المدرسة الملحق (٢) ، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (٥٨,١٦) ، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٥٩,١٢) ، استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤٥٧) والقيمة التائية الجدولية تساوي (١,٦٩) عند مستوى (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٤٨) وبما ان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية ،إذاً لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان إحصائياً في درجة اللغة العربية (الامتحان النهائي السابق) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ للصف الرابع الأدبي والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

القيمة التائية لدرجات اللغة العربية الامتحان السابق للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ للصف الرابع الأدبي لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٥٨،١٦	٧ ،٠٤٠	٤٨	٠ ،٤٥٧	١،٦٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٥	٥٩،١٢	٩ ،٧٩١				

٢- العمر الزمني محسوباً بالشهور :-

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن طلاب مجموعتي البحث فيما يخص العمر الزمني للطلاب وبالتعاون مع إدارة المدرسة من البطاقة المدرسية، ومن الطلاب أنفسهم الملحق (٣) ، وعند حساب متوسط العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث ، بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢١٤,٣٢) ، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (٢١٤,٩٣) ،وباستعمال الاختبار التائي (T-Test)لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,١٥٨) والقيمة التائية الجدولية تساوي (١,٦٩) عند مستوى (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٤٨) وبما ان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية إذاً لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني محسوبا بالشهور الجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

القيمة التائية لأعمار مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٢١٤،٣٢	١٤،٤٠٧	٤٨	٠،١٥٨	١،٦٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٥	٢١٤،٩٣	١٢،٤٣٣				

٣- أ- التحصيل الدراسي للآباء :-

حصل الباحث على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء من مصدرين هما:

١-البطاقة المدرسية .

٢-الطلاب أنفسهم بوساطة استمارة وُزعت عليهم للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية . الملحق (٩) .

ويتضح من الجدول (٦) ان مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، وباستعمال مربع كاي (كا^{٢}) أظهرت النتائج بان قيمة كاي المحسوبة (٨,٤٥٤) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية (١١,٠٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥) مما يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء .

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستويات التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الاحصائية عند ٠،٠٥
		يقرأ ويكتب ابتدائية متوسطة	اعدادية	معهد بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٨	٩	٨	٥	٨ ،٤٥٤	١١ ،٠٧٠	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٥	٨	٥	١٢				

ب- التحصيل الدراسي للأمهات :-

حصل الباحث على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأمهات من مصدرين هما :

١-البطاقة المدرسية .

٢-الطلاب أنفسهم بوساطة استمارة وُزعت عليهم للتثبت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية . الملحق (٩) .

ويتضح من الجدول (٧) ان مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، وباستعمال مربع كاي (كا٢) أظهرت النتائج بان قيمة (كا٢) المحسوبة (٩,٣٩٩) وهي أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١١,٠٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات .

الجدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستويات التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الاحصائية عند ٠،٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية متوسطة	إعدادية معهد بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٧	٩	٩	٢	٩,٣٩٩	١١,٠٧٠	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٥	٦	٩	١٠				

٤- اختبار القدرة اللغوية :-

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القدرة اللغوية ، استخدم الباحث اختبار فهم المعاني اللغوية لـ (رمزية الغريب) المكون من عشرين فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) ، الملحق (٨) . (الغريب ، ١٩٨٥) ، وحدد الباحث (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة من فقرات الاختبار و(صفر) للإجابة غير الصحيحة من فقرات الاختبار فكانت الدرجة العليا (٢٠) والدرجة الدنيا (صفر) ، وقد طُبق على عينة البحث . وبعد تصحيح الإجابات ، تم حساب المتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية (٩,٩٢) والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة الضابطة (٩,٦٠) ،استعمل

الباحث الاختبار التائي (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٥٧٥) والقيمة التائية الجدولية تساوي (١,٦٩) عند مستوى (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٤٨) وبما ان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية إذاً لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان إحصائياً في القدرة اللغوية و الجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

القيمة التائية لدرجات القدرة اللغوية لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٩,٩٢	١,٩٣٥	٤٨	٠,٥٧٥	١،٦٩	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٥	٩,٦٠	٢,٠٠٠				

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :-

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وشيوع استخدام المنهج التجريبي في هذا المجال ، إلا إن المتخصصين بتلك العلوم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، وضبط كونها من الظواهر السلوكية وغير المادية التي يصعب عزلها تجريبياً . وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في (٤) متغيرات ، فقد حرص الباحث على تحديد تأثيرات المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة وضبطها وقد تؤدي إلى إضعاف دقة النتائج إذ ان عملية ضبطها تؤدي إلى نتائج دقيقة . (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ :٩٥) .

ومن هذه العوامل :-

أ- الحوادث المصاحبة :-

لم يصاحب التجربة أي حادث يلفت النظر طوال مدة التجربة ليعرقل سيرها ، ومن ثم قد يؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير التجريبي ، إذ لم يتعرض أفراد المجموعتين إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة طوال مدة التجربة، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث وبنسب متساوية إلى حد ما .

ب- أثر الإجراءات التجريبية :-

حاول الباحث تحديد أثر بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر في سير التجربة وعلى النحو الآتي :-

١- سرية البحث :-

اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على ضرورة سرية البحث وضرورة عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه، لضمان استمرار نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة بشكل طبيعي لا يؤثر في سلامة النتائج ودقتها .

٢- المادة الدراسية :-

درّس الباحث مادة دراسية موحدة لمجموعتي البحث ضمن المنهج المقرر وتتمثل (٥) موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ وفقاً لتسلسلها الزمني .

٣- متغير المُدرِّس :-

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لضمان عدم تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، وما يضيفه هذا الإجراء من دقة على نتائج التجربة، لأن تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ضعيفاً ، فقد يُعزى جزء من الفرق إلى تمكّن أو كفاية أحد المدّرسين من المادة أكثر من الأخر أو صفاته الشخصية أو غير ذلك من العوامل .

٤- توزيع الحصص :-

تم التوزيع المتساوي للحصص الدراسية بين مجموعتي البحث فقد كان الباحث يدرس حصة أسبوعياً لكل مجموعة بحسب منهج توزيع الحصص في المدارس الإعدادية والثانوية لفروع اللغة العربية . واتفق الباحث مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

جدول توزيع الحصص لمادة البلاغة والتطبيق على مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الساعة	الحصة
التجريبية	الاثنين	٨,٠٠	الاولى
الضابطة	الاثنين	٨,٤٥	الثانية

٥- الوسائل التعليمية :-

استعمل الباحث الوسائل التعليمية الشائعة (السبورة ، والطباشير الأبيض والملون) مع مجموعتي البحث .

٦- بناية المدرسة :-

طُبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متشابهة في الأثاث والمساحة والإنارة والتهوية .

٧- مدة التجربة :-

كانت مدة التجربة واحدة ومتساوية لمجموعتي البحث إذ بدأت في يوم الاثنين الموافق ٤ / ٣ / ٢٠١٣ وانتهت في يوم الأربعاء الموافق ١٧ / ٥ / ٢٠١٣ يوم اختبار الاحتفاظ .

٨- طريقة التدريس :-

ان طرائق التدريس عديدة ومتنوعة ، فهناك طرائق تدريس عامة وأخرى طرائق تدريس خاصة ، ولكل منها أسلوبها الخاص بها لهذا على المدّرس أن يُحسن اختيار الطريقة المناسبة في تدريس المادة لطلبته ، حتى يأمن انتباه الطلبة ويضمن لنفسه النجاح في مهمته . (مارون ، ٢٠٠٨ : ١٤٣) ، اعتمد الباحث على استعمال إنموذج لاندا في تدريس طلاب المجموعة التجريبية ، أما طلاب المجموعة الضابطة تم تدريسها على وفق الطريقة التقليدية (القياسية) الشائعة الاستخدام في تدريس مادة البلاغة والتطبيق .

خامساً : متطلبات البحث :-

يتطلب هذا البحث إجراء الآتي :-

أ- تحديد المادة العلمية :-

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة وهي (٥) موضوعات على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ والجدول (١٠) يوضح ذلك .

ب- تحديد المفاهيم البلاغية :-

حدد الباحث المفاهيم البلاغية الواردة في موضوعات التجربة من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي ، وعُرضت هذه المفاهيم على نخبة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية للتثبت من صحتها واستيفائها لمحتوى مواضيع البلاغة والتطبيق ، وتم الاعتماد على المفاهيم البلاغية عن طريق (تعريف المفهوم - تمييز المفهوم - تطبيق المفهوم) ، وأصبح عدد المفاهيم البلاغية (١٤) مفهوماً رئيساً وفرعياً ، والملحق (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

موضوعات مادة البلاغة والتطبيق المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	رقم الصفحة	عدد الصفحات
١	التورية	٢٤	٦
٢	التشبيه–تعريفه وأركانه	٣٠	٥
٣	التشبيه المفرد والتشبيه الصوري أو التمثيلي	٣٥	٨
٤	الاستعارة ونوعها	٤٣	٩
٥	الاستعارة التمثيلية	٥٢	٤

ج- إعداد الخطط التدريسية :-

إن فن التدريس ليس عملية ارتجالية وإنما هو عملية تحتاج إلى تخطيط وإعداد، فمن الخطأ ان يعتمد المدرس على تمكنه من المادة مما يوقعه في العشوائية، فأهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المدرس إعداد خطة يومية يصف بها " الشرح الموجز لكل ما يُراد إنجازه في الصف والوسائل المعينة التي تُستخدم لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث من الفعاليات أثناء المدة التي يقضيها الطلبة مع المدرس " . (محمد ومحمد ، ١٩٩١ : ٢٣٧) ، فهي خير معين على ان يتهيأ المدرس نفسياً وتربوياً لتعليم الطلبة بما يتضمنه الدرس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية بصيغ علمية هادفة ومدروسة .(كاتوت ، ٢٠٠٩ :٢٤).

فضلاً عن أنها تعين المدّرس الإلمام بالمادة الدراسية وتحديد أهدافها التعليمية. (جابر وآخرون ، ١٩٩٨ ، ١٠٧) ، وأنها تحمي المدّرس من الارتجال والعشوائية التي تحدث في كثير من الممارسات التربوية من قبل المدّرسين. (الخليفة، ١٩٩٦ ، ٤١) ، لذا يمثل التخطيط للتدريس منهجاً وأسلوباً وطريقاً منظماً للعمل كما أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار.(جامل،٢٠٠٠: ٢٣).

ولما كانت الخطط التدريسية وسيلة يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس بالطريقة والأسلوب التي يتبعها ، لذا أعد الباحث خططاً إنموذجية في الموضوعات التي تم تحديدها وبواقع خطتين لكل موضوع من الموضوعات الخمسة المقرر تدريسها على مدى الوقت المحدد للتجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة ، وان مجموع هذه الخطط (١٠خطط) ، (٥) خطط تدريسية لتدريس طلاب المجموعة التجريبية على وفق إنموذج لاندا ،و(٥) خطط تدريسية لتدريس طلاب المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية (القياسية) والملحق (٦ أ، ب) يوضح ذلك. عرض الباحث إنموذجين من الخطط التدريسية واحدة على وفق إنموذج لاندا والأخرى على وفق الطريقة التقليدية (القياسية) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية الملحق (٧) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وتحديد مدى سلامتها لمحتوى المادة والأهداف السلوكية المصاغة ، وقد أُجريت في ضوء ملاحظات الخبراء بعض التعديلات عليها وأصبحت الخطط جاهزة للتنفيذ والملحق (٦ أ ، ب) يوضح ذلك .

د- صياغة الأهداف السلوكية :-

تُعد الأهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية فهي دليل عمل الباحث في أثناء تطبيق التجربة فهي "الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة" . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٩٩) ، فمن خلالها يستطيع المدّرس أن يقيس سلوك المتعلم وملاحظته بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة . (العدوان والحوامد ، ٢٠٠٨ : ٥٨) ، كما هي "خير معين للباحث لإعداد اختبار صالح ومتقن" . (الحيلة ، ٢٠٠٩ ، ٨٣) ، يصف الهدف السلوكي النتائج التي تقصدها عملية التعليم وتكون على شكل قدرات فكرية أو شعورية أو مهارات حركية يقوم بها الفرد بشكل سلوك ظاهر في الحياة الواقعية . (حمدان ، د ـ ت ، ١٢٩).

ومتى ما تم تحديد الأهداف تصبح رؤية معالم الدرس واضحة وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التدريس بطريقة علمية . (حمدان ، د ـ ت : ١٢٧) .

وبعد اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية التي وردت في منهج الدراسة الإعدادية الذي وضعته وزارة التربية في العراق، اعتمد في صياغة الأهداف السلوكية على محتوى الموضوعات التي ستُدرس في التجربة موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم، التطبيق، التحليل ، التركيب ، التقويم) وبغية التثبت من صلاحيتها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية الملحق (٧) لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في سلامتها وملاءمتها لشروط الصياغة وملاءمة مستوياتها المعرفية ، فقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم واعتمد على اتفاق بنسبة (٨٠ %) فأكثر حتى أخذت صيغتها النهائية (٥٢) هدفاً سلوكياً الملحق (٥) بواقع (١١) هدفاً لمستوى المعرفة و(٩) أهداف لمستوى الفهم و (١٦) هدفاً لمستوى التطبيق و (٨) أهداف لمستوى التحليل و (٤) أهداف لمستوى التركيب و (٤) أهداف لمستوى التقويم .

سادساً : إعداد أداة البحث :-

أ- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم :-

تُعد الاختبارات من أكثر الوسائل المستخدمة في تقويم مستوى الطلبة وهي الأداة التي تبيّن مدى تحقيق المادة للأهداف المرسومة لها . (صبري ،٢٠٠٦ :٢٥٧) .

ان الاختبارات هي إجراءات منظمة لتحديد مقدار ما تعلمه المتعلم في موضوع ما في الأهداف المحددة ، ويمكن ان يستفيد منها في تحسين أساليب التعلم ، وتُعد الاختبارات جزءاً أساسيا من برنامج القياس والتقويم (ألزغلول و المحاميد ، ٢٠٠٧ : ١٧٢).

ومن متطلبات هذا البحث إعداد اختبار في مادة البلاغة والتطبيق لطلاب الصف الخامس الأدبي لقياس إكتسابهم للمفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها ، ولعدم توافر

اختبارات مقننة وملائمة لهذه المادة على حد علم الباحث لهذا أعد اختباراً لإكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها.

لذا قاس الباحث اكتساب المفاهيم لطلاب مجموعتي البحث من خلال اختبار اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البحث وكان الاختبار يتصف بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء محتوى المادة المحددة للدراسة . فان الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في نواتج التعلم . (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٤٠٧) ، وان للاختبارات الدور المهم في البحوث التربوية لأنها واحدة من الوسائل التقويمية المهمة التي تُستخدم في قياس مستوى الطلبة وإنها شائعة الاستخدام في الكثير من البحوث لسهولة إعدادها وتصحيحها.(طه، ١٩٩٢: ٥-٥٢).

أعتمد الباحث الاختبار الموضوعي أداةً لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لابتعاده عن ذاتية المدّرس ، أي لا تتأثر إجاباتها وتقدير صحة هذه الإجابات بذاتية المصحح أو حالته النفسية . وذلك لأن الجواب عن كل فقرة من فقراته محدداً تماماً بشكل لا يختلف اثنان في تصحيحه أو تدقيقه (أبو الهيجاء ، ٢٠٠٧ : ١٥٣) .

ولهذا أعد الباحث اختبار إكتساب المفاهيم بوصفه الأداة التي تُستعمل لقياس إكتساب طلاب مجموعتي البحث للكشف عن مدى أثر إنموذج لاندا في المتغيرين التابعين (اكتساب المفاهيم والاحتفاظ به) في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية التي أُعدت لهذا الغرض . وكان الاختبار بصيغته الأولية يتكون من (٤٥) فقرة من الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) . واعتمد الباحث في صياغته وإعداده على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي ، وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء ، الملحق (٧) .واعتمد نسبة اتفاق ٨٠% على صحة الفقرة وفي ضوء

ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات وحُذف قسماً منها حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٤٠) فقرة . الملحق (١٣) يوضح ذلك .

ب- إعداد الخريطة الاختبارية :-

تُعد الخريطة الاختبارية الوسيلة المثلى لإعداد الاختبارات الموضوعية ، وهي من الإجراءات الأساسية في إعداد الاختبارات كونها تجمع بين جانبي المحتوى الدراسي والأغراض السلوكية التي تمت صياغتها بحسب أوزان كل غرض وأهميته ، وهذا يمكّن الباحث من أن تُوزع فقرات الاختبار بين الموضوعات الدراسية للمحتوى الدراسي . (Dembo , 1977 , p.240)، فهي من متطلبات إعداد الاختبارات لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المعلومات الأساسية للمادة والأغراض السلوكية ، فضلاً عن ان هذا الإجراء من متطلبات صدق المحتوى (عودة ، ١٩٨٥: ١٥٢) ، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث خريطة اختبارية شملت محتوى موضوعات المادة العلمية التي حُددت للتجربة والأهداف السلوكية الموزعة على مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) ، وقد حدد الباحث نسبة أهمية الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع ، أما نسبة أهمية مستويات الأهداف فقد حُددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) إلى العدد الكلي للأهداف .

وحدد الباحث عدد فقرات اختبار إكتساب المفاهيم بـ(٤٠) فقرة موضوعية وأُستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات اختبار إكتساب المفاهيم في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في الخريطة الاختبارية ، وحُددت فقرات اختبار إكتساب المفاهيم لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية المحتوى (الموضوعات الخمسة) والعدد الكلي للفقرات .

وقد اتبع الباحث في حساب نسبة أهمية المحتوى ونسبة أهمية مستويات الأهداف وعدد الفقرات لكل خلية بحسب الآتي :-

١- نسبة أهمية محتوى الموضوعات = (عدد صفحات الموضوع الواحد / العدد الكلي للصفحات) × ١٠٠

٢- نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = (عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / العدد الكلي للأهداف السلوكية) × ١٠٠

٣-عدد الفقرات لكل خلية = العدد الكلي للفقرات × نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية الهدف .(عودة ، ١٩٨٥ : ١٤٨).

الجدول (١١) / الخريطة الاختبارية

ت	الموضوع	عدد صفحات الموضوع	الأهمية النسبية لكل موضوع	الأهداف		مجموع الأهداف	فقرات اختبار اكتساب المفاهيم		المجموع
				تذكر ٣٧%	فهم ٦٣%		تذكر	فهم	
١	التورية	٦	١٨،٧٥%	٥	٦	١١	٢	٥	٧
٢	التشبيه-تعريفه وأركانه	٥	١٥،٦٢٥%	٤	٦	١٠	١	٩	١٠
٣	التشبيه المفرد والتشبيه الصوري أو التمثيلي	٨	٢٥%	٥	٦	١١	١	٨	٩
٤	الاستعارة ونوعها	٩	٢٨،١٢٥%	٤	٨	١٢	٢	٨	١٠
٥	الاستعارة التمثيلية	٤	١٢،٥%	٣	٦	٩	١	٣	٤
	المجموع	٣٢	١٠٠%	٢١	٣٢	٥٢	٧	٣٣	٤٠

جـ - صياغة فقرات الاختبار :-

اعتمد الباحث الاختبار الموضوعي لأنه يتصف بالشمول والموضوعية في التصميم والاقتصاد بالجهد ، ويتسم بجودة عالية من الصدق والثبات . (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ٦٥) . فضلاً عن إنه أكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المادة في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يُبذل في تصحيحها ، كما أنها تخرج من ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجة ، (سعد ، ١٩٩٠ : ٣٤١) .

وتُعد الاختبارات الموضوعية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم ، وذلك لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها مقارنة بالوسائل الأخرى. (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٩) .

وقد اختار الباحث نوع من أنواع الاختبارات الموضوعية في إعداد فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد) ويتميز هذا الاختبار بمزايا إيجابية كالبعد عن الذاتية وسهولة التصحيح ، وإمكانية تغطية أجزاء كبيرة من المنهج المقرر ، كذلك قدرتها على قياس مستويات متنوعة من تفكير الطلاب . (ملحم ، ٢٠٠٩ : ٢٢٤)، وشمل الاختبار النهائي على (٤٠) فقرة من هذا النوع من الاختبار . الملحق (١٣).

د- صدق الاختبار :-

يعد الصدق من السمات الواجب توافرها في أداة البحث ويقصد به (أنه يقيس ما وضع لقياسه بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يعزم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً أخر بدلاً منها أو بالإضافة عنها) ، (ملحم ، ٢٠٠٩ : ٢٧٠) ، وان الصدق من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في أداة البحث ويُعد الاختبار صادقاً حينما يقيس ما أُعِد لقياسه . (الداهري، ووهيب ، ١٩٩٩ : ٣٥) ولكي يتم التحقق من صدق الاختبار ويكون محققاً للأهداف التي وُضِع من اجلها اعتمد الباحث في إيجاد الصدق على الآتي :-

١- الصدق الظاهري :-

وهو أن يكون الاختبار صادقاً في صورته الظاهرية (علاوي ، ٢٠٠٠ : ٢٧٤)، وان أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هي (أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها) ، (Bloom, 1971 : p. 566) ، ويدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي أنه يدل على مدى ملاءمة الاختبار للمتعلمين ووضوح فقراته ، (أبو لبدة ، ١٩٧٩ : ٢٣٩) ، وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث سلامتها وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء الملحق (٧) وأُعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) على صحة الفقرات وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات وحذف قسماً منها حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٤٠) فقرة الملحق (١٣).

٢- صدق المحتوى :-

إن الاختبار يُعد صادقاً عندما يُبنى على المواد التي يتعلمها الطلبة ويكون متدرجاً في صعوبته ويُخبر ما متوقع منهم أن يحققوه في المرحلة التي هم فيها . (Farr , 1970 , p. 30) .

ويُعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال لاسيما فيما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الصفي والتحصيل الأكاديمي والمهارات الفردية، ويقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات . (ملحم ، ٢٠٠٩ : ٢٧١) ، ويشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٢٧٣) ، ويُعد بناء الخارطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى . (غانم، ١٩٩٧ ، ١٠٢).

عرض الباحث فقرات الاختبار بصيغته الأولية مع الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية

والتربوية والقياس والتقويم الملحق (٧) لمعرفة أرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية فقرات الاختبار من حيث تغطيتها لمحتوى الموضوعات الخمسة من الكتاب المقرر ، وسلامة بنائها ومدى ملاءمتها لمستوى طلاب الصف الخامس الأدبي .

وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء والمتخصصون ، عدّل الباحث بعض الفقرات واعتمد الباحث نسبة (٨٠ %) فأكثر من موافقة الخبراء مقياساً لقبول الفقرة ، وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة فأكثر فتمَّ الإبقاء عليها الملحق(١٣) .

هـ – صياغة تعليمات الاختبار :-

بعد إعداد فقرات الاختبار والتأكد من صلاحيتها ارتأى الباحث وضع تعليمات الاختبار على النحو الآتي :-

١- تعليمات الإجابة :-

وضع الباحث تعليمات الإجابة على فقرات الاختبار ، بحيث تكون واضحة، وتضمنت التعليمات عدد فقرات الاختبار ، وطلب منهم قراءة فقرات الاختبار جميعها بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما يراه صحيحاً ومناسباً . وطريقة تسجيل الإجابة والوقت المخصص للإجابة . (علام ، ٢٠٠٩ : ١٢٥)

٢- تعليمات التصحيح :-

خصص الباحث درجة (واحدة) للفقرة التي يُجاب عنها إجابة صحيحة و(صفراً) للفقرة التي يُجاب عنها إجابة غير صحيحة ، فضلاً عن ان الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد ، والفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة عاملها معاملة الإجابات غير الصحيحة .

و- العينة الاستطلاعية لأداة البحث :-

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبقه الباحث على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعداديتين (إعدادية المقدادية للبنين وإعدادية أبي حنيفة النعمان للبنين) في المقدادية، وتألفت من (٨٥) طالباً ، (٤٢) طالباً في إعدادية المقدادية للبنين ، و (٤٣) طالباً في إعدادية أبي حنيفة

النعمان للبنين، والذين درسوا الموضوعات نفسها لمادة البلاغة والتطبيق ، وبعد التأكد من إكمال الموضوعات المقررة ، طُبق الاختبار على العينة وكان الهدف منه معرفة:-

١. الوقت المناسب الذي يستغرقه الاختبار .
٢. تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها .
٣. إيجاد معامل الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار ، وفاعلية البدائل الخاطئة واستبعاد الفقرات غير الصالحة .

اتضح الوقت المناسب (٤٥) دقيقة من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه الطالب الاول مضافاً إليه الزمن الذي استغرقه الطالب الثاني والثالث في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (٣) ، وبذلك اتضح زمن الاختبار والمعادلة الآتية توضح ذلك :

زمن الاختبار = زمن الطالب الاول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث

٣

= ٣٥+ ٥٥ + ٤٥ = ٤٥

٣

ز- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :-

إن التحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه . (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٤١٤) .

وبعد تصحيح الباحث إجابات طلاب العينة الاستطلاعية تم ترتيبها من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، واختار منها أعلى (٢٧ %) وأدنى (٢٧ %) بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد صعوبة الفقرة، وذلك لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز .(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ٧٤) .

وقد بلغ عدد الطلاب في كلتا المجموعتين العليا والدنيا (٨٥) طالباً تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (٦٢-٩٠) درجة ودرجات المجموعة الدنيا كانت ما

بين (٣٣-٤٧) درجة ، ثم إيجاد مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي :-

١- مستوى صعوبة الفقرات :-

يعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجَابوا إجابة صحيحة على الفقرة ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة ، وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة. (علام ، ٢٠٠٩ : ٢٥١) ، وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت تتراوح ما بين (٥، ٠-٧٦، ٠) . ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها تُعد مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها مناسب ، ويرى بلوم ان الاختبارات تُعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (٢٠% - ٨٠%) . (Bloom , 1971 , p. 60) والملحق (١٠) يوضح ذلك.

٢- قوة تمييز الفقرة :-

يشير معامل تمييز الفقرة إلى درجة تمييز الفقرة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلاب . (علام ، ٢٠٠٩ ، ٢٥٤) ، إذ ان الفقرة غير قادرة على التمييز بين المجيبين في الخصيصة المراد قياسها ينبغي استبعادها أو تعديلها وتجريبها من جديد . (Ellis , 1976 , p. 56) ، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وُجد أنها كانت تتراوح ما بين (٢٠، ٠ -٧٦، ٠) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، وقد عُدلت الفقرات التي كان معامل تمييزها محصوراً بين (٢٠%) و(٣٩%) وقُبلت الفقرات التي كان معامل تمييزها (٤٠%) فما فوق فهي تُعد فقرة جيدة ومقبولة. (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٣)، الملحق (١٠) يوضح ذلك.

٣- فاعلية البدائل الخاطئة :-

يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من عدد طلاب المجموعة العليا .(البغدادي ، ١٩٩٨ : ١٢٩)

وقد أتضح جميع بدائل الاختبار قد حققت هذا الغرض .

٤- ثبات الاختبار :-

من اجل اعتماد أي باحث على أداة بحثه للحصول على معلومات دقيقة تساعده في تحقيق أهداف البحث ، لا بد من أن يتصف بالثبات ، فضلاً عن ان مفهوم ثبات الاختبار يتعلق بمدى دقة درجات الاختبار كدليل أو مؤشر للتحصيل الفعلي للطلاب . (علام ، ٢٠٠٩ : ٢٣١) ، أو هو مدى الدقة والإتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها . (علاوي ، ٢٠٠٠ : ٢٧٨) .

وهنالك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية) ، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرات بصورة فردية وزوجية ، والتي تُعد من أكثر الطرق شيوعاً في إيجاد الثبات للاختبارات كونها تتميز بأنها:-

١- تُجنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص أو إعداد صور متكافئة للاختبار .

٢- تلغي أثر التغيير الذي يمكن ان يطرأ على حالة الطالب العلمية والنفسية والصحية ، وتؤثر بالتالي على مستوى أدائه للاختبار.(ملحم ، ٢٠٠٩ : ٢٦٣) .

إذ طُبق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، واعتمد الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات فبلغ (٠,٨٣) ، ونظراً للقيمة الناتجة من معامل ارتباط بيرسون لنصف الاختبار فقط فأُستعمل بعدها معادلة التصحيح سبيرمان براون وبلغ الثبات (٠,٨٨) وهي قيمة عال جداً في الاختبارات غير المقننة .

٥- الصيغة النهائية للاختبار :-

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالاختبار وفقراته أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٤٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) الملحق(١٣) .

سابعاً : تطبيق التجربة :-

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية :-

١- تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحث متطلبات إجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المادة العلمية بدأ الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٣/٤ ، بتدريس حصتين أسبوعياً لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) واستمر تدريس هذه المجموعات في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ، إذ انتهت التجربة يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٣/٥/١٧ .

٢- درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث وفقاً للخطط التدريسية التي أعدها معتمداً على إنموذج لاندا في تدريس طلاب المجموعة التجريبية ، والطريقة التقليدية(القياسية) في تدريس طلاب المجموعة الضابطة .الملحق(٦ أ، ب).

٣- تطبيق الاختبار : أخبر الباحث طلاب عينة البحث بموعد اختبار إكتساب المفاهيم قبل مدة من موعد إجرائه وذلك لكي تتكافأ مجموعتي البحث للتهيؤ له، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الخميس الموافق ٩ / ٥ / ٢٠١٣ ، وكان الاختبار في إعدادية علي ابن أبي طالب للبنين ولطلاب المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في وقت واحد في الساعة (٩,٤٥) صباحاً، والدرجات يوضحها الملحق (١١).

٤- وتم إعادة تطبيق الاختبار نفسه (الاحتفاظ) في يوم الأربعاء الموافق ١٧/٥/ ٢٠١٣ على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) في إعدادية علي ابن أبي طالب للبنين في الساعة (١١) صباحاً لقياس الاحتفاظ لديهم ، بعد مرور (٨) أيام على الاختبار الأول ، والدرجات يوضحها الملحق (١٢) .

طريقة تصحيح الاختبار : تم وضع إجابة إنموذجية لجميع الفقرات التي أعتمد عليها الباحث في تصحيح الاختبار . الملحق (١٥) ، إذ وضع الباحث معايير لتصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار .

ثامناً : الوسائل الإحصائية :-

استعمل الباحث في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:-

١-الاختبار التائي (T-Test) :-

أُستعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي ،(الراوي ، ٢٠٠٠ : ٤٥١). واستخدمه الباحث لمكافئة عدد من المتغيرات: (درجة اللغة العربية للعام السابق ، والعمر الزمني ، واختبار القدرة اللغوية)، وكذلك استعمله في نتائج إختبار الاكتساب وإختبار الاحتفاظ .

$$ت = \frac{سَ ١ - سَ ٢}{\sqrt{\frac{(ن١ - ١) ع١^{٢} + (ن٢ - ١) ع٢^{٢}}{ن١ + ن٢ - ٢} (\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢})}}$$

إذ تُمثل :

س – ١ : الوسط الحسابي للعينة الأولى س – ٢ : الوسط الحسابي للعينة الثانية

ن١ : عدد أفراد العينة الأولى ن٢ : عدد أفراد العينة الثانية

ع٢ : التباين للعينة الأولى ع٢ : التباين للعينة الثانية

١ ٢ (صبري ، ٢٠٠٦ : ٣٤٠)

٢- مربع كاي (كا^{٢}) :-

أُستعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث في (تحصيل الأبوين)..

$$ك = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ إن :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ٢٩٣).

٣- معامل ارتباط بيرسون :-

أُستعمل لاستخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ثبات اختبار الاكتساب والاحتفاظ به .

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

إذ تمثل :

(ر) : معامل ارتباط بيرسون .

(ن) : عدد أفراد العينة .

(س) قيّم المتغير الأول .

(ص) : قيّم المتغير الثاني .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ١٨٣)

٤- معادلة سبيرمان – براون :

أُستعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجه معامل ارتباط بيرسون .

$$س_{١١} = \frac{٢س}{١ + س}$$

إذ تمثل :

$س_{١١}$: معامل ثبات درجات الاختبار ككل .

(س) : معامل ثبات نصف الاختبار . (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ : ١٧٤) .

٥- معامل صعوبة الفقرة :-

أُستعمل لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار الإكتساب والاحتفاظ به .

$$ص = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

حيث ان :

ص : صعوبة الفقرة .

م : مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

ك : مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، ٧٥)

٦- معامل تمييز الفقرة :-

أُستعمل لحساب قوة تمييز فقرات اختبار الإكتساب والاحتفاظ به .

$$ت = \frac{م_{ع} - م_{د}}{\frac{١}{٢} ك}$$

إذ تمثل :

ت : قوة تمييز الفقرة .

$م_{ع}$: مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا .

$م_{د}$: مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا .

$\frac{١}{٢} ك$: نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي وآخرون ، د.ت ، ٧٩)

٧- فاعلية البدائل :-

أُستعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها الاختبار . وبذلك وُجد ان جميع الفقرات ذات فعالية جيدة .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

يعرض هذا الفصل نتيجة التجربة التي توصل إليها الباحث من خلال المقارنة بين نتائج التحصيل لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها الذي جرى تطبيقهما في نهاية التجربة . الملحق (١١ و١٢) .

أ-اختبار اكتساب المفاهيم :-

- عرض النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم :

لمعرفة الفروق في اختبار اكتساب المفاهيم بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent – Samples T Test) والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

القيمة التائية لدرجات اختبار اكتساب المفاهيم لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٢٨,٨٨	٥,٨١٩	٤٨	٢,٦٩٩	١,٦٩	دال احصائيا
الضابطة	٢٥	٢٤,٨٠	٤,٨٢٢				

يشير الجدول أعلاه إلى ان هناك فروقاً بين طلاب مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج لاندا وقد رُفضت الفرضية الصفرية ؛ لأن القيمة التائية المحسوبة **(٢,٦٩٩)** وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يؤكد ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم لدى طلاب مجموعتي البحث على وفق متغير إنموذج لاندا .

ب- اختبار الاحتفاظ :-

لمعرفة الفروق في اختبار الاحتفاظ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent – Samples T Test) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

القيمة التائية لدرجات اختبار الاحتفاظ لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٣٠,٢٤	٥,٢٥٤	٤٨	٣,٤٧٦	١,٦٩	دال احصائيا
الضابطة	٢٥	٢٥,٢٨	٤,٨٢٦				

يشير الجدول (١٣) إلى إن هناك فروقاً بين طلاب مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج لاندا ، وقد رُفضت الفرضية الصفرية لأن القيمة التائية المحسوبة (**٣,٤٧٦**) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يؤكد ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ لدى طلاب مجموعتي البحث على وفق متغير إنموذج لاندا .

ومن النتائج النهائية في اختبار اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها الآتي :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال إنموذج لاندا ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية(القياسية) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال إنموذج لاندا ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية(القياسية) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم .

ثانياً : تفسير النتائج :-

من خلال عرض النتائج السابقة يتضح الآتي :

تشير النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال إنموذج لاندا على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية (القياسية) في درجات اختبار اكتساب المفاهيم و الاحتفاظ بها.

أ- تفسير النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم :-

ظهر بعد تحليل النتائج ان طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقت على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

١- جلب (إنموذج لاندا) انتباه الطلاب وزاد من تركيزهم وتفكيرهم بوصفه من أساليب التدريس الحديثة التي لم يسبق التدريس بها ، مما أدى إلى زيادة الاكتساب .

٢- لاقى (إنموذج لاندا) قبولاً من الطلاب لأنه أعطى لهم فرصة المشاركة الفاعلة في الدرس .

٣- جعل (إنموذج لاندا) الطلاب قادرين على التمييز بين المفاهيم ثم إتباعها بالتلخيص والتركيب والذي ساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة بالبنية المعرفية مما أدى إلى حدوث التعلم ذي المعنى ، وهذا أدى إلى اكتساب المفاهيم .

٤- يعرض إنموذج لاندا المعلومات بشكل متسلسل من العام إلى الخاص ، أي البدء بالسهل ثم الانتقال إلى الصعب ، وهذا يساعد على ترتيب المادة بشكل منظم .

٥- يُعد (إنموذج لاندا) من الأساليب الحديثة في التدريس التي تنقل الطلاب من متلقين إلى مشاركين وفاعلين ونشيطين ولهم وجود داخل غرفة الصف ، خصوصاً إذا ما أُحسن استعمالها.(نبهان، ٢٠٠٨ : ١٦٩) .

٦- ساعد (إنموذج لاندا) على جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة ومحددة داخل الصف ، مما دفع الطلاب إلى المشاركة الفاعلة وإثارة الأسئلة والاستيضاح والمناقشة والذي أدى إلى زيادة اكتسابهم للمفاهيم .

٧- ساعد (إنموذج لاندا) على رفع المستويات المنخفضة والمتوسطة لدى طلاب المجموعة التجريبية ، مما زاد من التفاعل الصفي والذي أدى إلى زيادة اكتسابهم للمفاهيم.

ب- تفسير النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ :-

ظهر بعد تحليل النتائج ان المجموعة التجريبية قد تفوقت على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ وقد يُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية :

١. يُعتبر (إنموذج لاندا) من النماذج والاستراتيجيات الحديثة التي تهتم بتحريك عقول الطلبة وتنشيطها . وتقوم هذه النماذج والاستراتيجيات بالاهتمام بعملية الإدراك ، وتستعمل في استثارة العمليات العقلية وحث المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناء تعلمه، بهدف إدخال المعلومات إلى ذاكرته أو بهدف تنسيقها ومعالجتها ثم خزنها أو بهدف استرجاعها .(دروزة ، ٢٠٠٠ : ٢٣) .

٢. يساعد(إنموذج لاندا) على إثارة الأسئلة التي تراعي التدرج في المعلومات والتأني في طرحها وتنظيمها ، مما يزيد تثبيتها في الذاكرة .

٣. إن استعمال (إنموذج لاندا) في تدريس البلاغة والتطبيق مَنَحَ الطلاب الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير وجمع المعلومات وفحصها والحكم عليها، والربط بين المعلومات مما زاد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات .
٤. ان (إنموذج لاندا) يثير الدافعية للتعلم لأنه يجعل المتعلم يتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسه ، وهذا له أثر في الاحتفاظ بالمادة .
٥. يُنمي (إنموذج لاندا) مهارة التفكير العلمي لدى الطلاب مما أدى إلى إدراك المعلومات وفهمها مما يُساعد على الاحتفاظ بها .
٦. استعمال التغذية الراجعة التي تخللت المواقف التعليمية في (إنموذج لاندا) كان لها الدور الكبير بتحفيز الطلاب وتنشيط تفكيرهم باسترجاع المعلومات من الذاكرة من خلال الاحتفاظ بها .

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج التجربة أستنتج الباحث الآتي :ـ

١-إن استعمال (إنموذج لاندا) أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية (القياسية) في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي .

٢-يُنمي (إنموذج لاندا) القدرات العقلية لدى الطلاب ، ويساعدهم في تعرف المفاهيم البلاغية والتمييز فيما بينها وتطبيقها بصورة جيدة .

٣-أثار (إنموذج لاندا) دافعية الطلاب في المشاركة بالدرس وتحريك الذاكرة باسترجاع المعلومات المخزونة ، وإعطاء الإجابات الصحيحة التي تُدعم بالتغذية الراجعة من قبل المُدرس ، وتساعدهم على إكتساب المفاهيم البلاغية لتحقيق مجموعة من الأهداف التدريسية .

٤-يُعطي (إنموذج لاندا) الطلاب المشاركة الفعّالة في الدرس وطرح الآراء وإثارة الأسئلة ، وهذا ما يزيد الثقة بنفوسهم والقضاء على الخوف والتردد والارتباك .

٥-إن مستويات التفضيل التي عُرضت من خلالها المادة التعليمية بشكل مفصل على وفق (إنموذج لاندا) على شكل خطوات متسلسلة ، جذبت انتباه الطلاب وجعلتهم يُركزون على استيعاب أكبر قدر ممكن من المعلومات ، ويشعرون بالرضى والارتياح والتجاوب مع المدرس داخل الصف .

٦-إن طلاب المرحلة الإعدادية ، وخصوصاً الصف الخامس الأدبي يرغبون أن نستعمل معهم النماذج والاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في الكثير من المواد الدراسية ومن ضمنها مادة البلاغة والتطبيق .

٧-تواكب النماذج والاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة التطور المعرفي والتكنولوجي لمساعدة الطلبة في عملية الإدراك للمعلومات العلمية بعيداً عن الحفظ والتلقين .

التوصيات :

في ضوء نتائج التجربة يوصي الباحث بالآتي :ـ

١-إعتماد (إنموذج لاندا) في تدريس مادة البلاغة والتطبيق في الصف الخامس الأدبي .

٢-الاهتمام بنماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على تطوير القدرات العقلية للطلاب عن طريق التفكير العلمي ، وتجنب طرائق التدريس التقليدية التي تعوّد الطلبة على الحفظ والتلقين .

٣-تضمين مناهج إعداد مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المعاهد والكليات التربوية خطوات (إنموذج لاندا) وتدريبهم على كيفية استخدامه .

٤-القيام بدورات تدريبية مكثفة من قبل وزارة التربية ومديرياتها في المحافظات لمدرسي ومدرسات اللغة العربية على توجيههم لاستعمال النماذج والاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس ومنها (إنموذج لاندا) .

٥-توجيه مدرسي ومدرسات اللغة العربية على التنوع في استعمال النماذج والاستراتيجيات والطرائق الحديثة ، وعدم اقتصارهم على طريقة واحدة ، لكي لا يُصاب الطلبة بالملل والضجر وعدم الانتباه والذي يقود إلى انخفاض مستوى التعلم .

٦-زيادة الصفوف التي تُدرس فيها مادة البلاغة والتطبيق ، وزيادة عدد الحصص المقررة لتدريسها .

٧-الابتداء بتدريس مادة البلاغة والتطبيق في الصف الرابع الأدبي واستمرار تدريسها حتى الصف السادس الأدبي ، لما لها أهمية كبرى في الجوانب الأدبية والفنية للغة العربية .

٨-التأكيد على استعمال (إنموذج لاندا) لأن خطواته منظمة وتقوم بعرض الأفكار بشكل متسلسل ، ومن ثم تركيب هذه الأفكار بربط الأجزاء مع بعضها البعض أو مع موضوعات أخرى ترسخ المعلومات في أذهان الطلبة وخزنها ومن ثم استرجاعها في أي وقت ، وهذا ما تؤكد عليه العملية التعليمية .

٩-تهيئة الصفوف الدراسية للعملية التعليمية ، وتوفير التقنيات التعليمية والمعدات والأجهزة الضرورية لمساعدة المدرسين في التدريس باختيار الطريقة التدريسية المناسبة .

المقترحات :

استكمالاً لهذه التجربة وتطويراً لها يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة منها :ـ

١-إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لصفوف ومراحل دراسية أخرى .

٢-إجراء دراسة باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريس أخرى مقارنةً مع (إنموذج لاندا).

٣-إجراء دراسة لمعرفة فاعلية (إنموذج لاندا) في عدد من المتغيرات مثل (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي ، والتفكير الاستدلالي ، وتنمية اتجاه الطلبة نحو المادة) .

٤-إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في فروع اللغة العربية الأخرى (النقد ، والأدب ، والقواعد ، والعروض ، والإملاء) .

٥-إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة للتعرف على المفاهيم المغلوطة وتصحيحها في مادة البلاغة والتطبيق .

٦-إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة للتعرف على متغير الجنس .

أولاً : المصادر العربية

* القرآن الكرم

١-إبراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط ١٨ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٢-ـــــــــ ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط ٤ ، دار المعارف ، مصر ، ٢٠٠٧ .

٣-أبن جني ، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ هـ) **الخصائص** ، ج١ ، ط٢ ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى ، بيروت ، لبنان ، د ـ ت .

٤-ابن خلدون ، عبد الرحمن ، **مقدمة ابن خلدون** ، دار القلم ، ط١ ، بيروت، لبنان ، ١٩٧٨ .

٥-أبن فارس ، لأبي الحسين أحمد ، **معجم مقاييس اللغة** ، تحقيق عبد السلام هارون ، المجلد ١ ، د ـ ت .

٦-أبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، **لسان العرب** ، مجلد الثالث و المجلد السابع ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، د ت .

٧-أبو جادو ، صالح محمد علي ، **علم النفس التربوي** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٠.

٨-ـــــــــ ، **علم النفس التربوي** ، ط ٣ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٣ .

٩-أبو زينة ، فريد كامل ، **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها**، ط ٣ ، دار الفرقان ، عمان ، ١٩٨٧ .

١٠- ـــــــــــــ ، و عبد الله يوسف عبابنة ، **مناهج تدريس الرياضيات** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠ .

١١- أبو العز سلامة و آخرون ، **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة** ، دار الثقافة ، عمان ، ٢٠٠٩ .

١٢- أبو النيل ، محمود السيد ، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي** ، ط٤ ، مطبعة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

١٣- أبو الهيجاء ، فؤاد حسن ، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية** ، ط ٣ ، دار المناهج ، عمان ، ٢٠٠٧ .

١٤- أبو لبدة ، سبع محمد ، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي** ، مطبعة جمعية عمال المطابع القانونية ، عمان ،١٠٧٩.

١٥- أحمد ، محمد عبد القادر ، **طرق تعليم اللغة العربية** ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر ، ١٩٨٣ .

١٦- الأزيرجاوي ، فاضل محسن ، **أسس علم النفس التربوي** ، دار الكتب ، الموصل ، ١٩٩١ .

١٧- إسماعيل ، بليغ حمدي ، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية** ، دار المناهج ، عمان، ٢٠١٣ .

١٨- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون ، **التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة ، العراق ، ١٩٩٠ .

١٩- الإمام ، عبد الكريم كاظم ، تصميم لقواعد التكوين في الفنون التشكيلية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ١٩٩٦ .

٢٠- الأنصاري ، جمال الدين عبدالله بن يوسف بن هشام ،مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تحقيق مازن المبارك وآخرون ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان، ١٩٨٥ .

٢١- البغدادي ، محمد رضا ، **الأهداف ، والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق** ، دار القطر العربي ، ١٩٩٨ .

٢٢- البكري ، عبد الكريم عبد الله يحيى ، **بناء برنامج فيديو تعليمي في مادة التاريخ ، ومعرفة أثره في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الجمهورية اليمنية** ، كلية التربية ، أبن رشد ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠٣ ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٢٣- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة المؤسسة الثقافية العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

٢٤- التميمي ، عواد جاسم محمد ، **طرائق التدريس العمة المألوف ـ والمستحدث** ، دار الحوراء ، بغداد ، ٢٠١٠ .

٢٥- الثعالبي ، أبو منصور عبد الملك بن محمد ، فقه اللغة وسر العربية ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، د ـ ت .

٢٦-الجارم ، علي ، و مصطفى أمين ، **البلاغة الواضحة** ، ط ٢١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩ .

٢٧-الجبوري ، فتحي طه مشعل ، **أثر إنوذج بروزن في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، العراق ، ٢٠٠١ .

٢٨-الجرجاني ، علي بن محمد بن علي ، **كتاب التعريفات** ، تحقيق عادل أنور خضر، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٧ .

٢٩-الجنابي ، انتصار عبد الحمزة ، **أثر إنوذجي هيلدا تابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣ .

٣٠-الجواري ، احمد عبد الستار ، **نحو التيسير (دراسة ونقد منهجي)** ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، ١٩٨٤ .

٣١-الحصري ، علي منير ، **طرائق تدريس الجغرافية** ، منشورات جامعة دمشق ، ١٩٩٥ .

٣٢- ـــــــــــ و يوسف العنيزي ، **طرق التدريس العامة** ، ط ٤ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ٢٠٠٧ .

٣٣- الحميري ، هديل حميد علو ، **أثر استخدام إنوذجي جانيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي** ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، كلية المعلمين ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٢ .

٣٤-الحيلة ، محمد محمود ، **مهارات التدريس الصفي** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان، ٢٠٠٧.

٣٥-_____ ، **مهارات التدريس الصفي** ، ط ٣ ، **دار المسيرة** ، عمان ،٢٠٠٩.

٣٦-الخزاعلة ، سلمان محمد فياض وآخرون ، طرائق التدريس الفعال ، دار صفاء ، ٢٠١١ .

٣٧-الخليفة ، حسن جعفر ، **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة** ، ط١ ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، ١٩٩٦ .

٣٨-الداهري ، صالح حسن ، ووهيب مجيد الكبيسي ، **علم النفس العام** ، دار الكندي للنشر ، أربد ، الأردن ، ١٩٩٩ .

٣٩-الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، المكتبة المركزية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، د ت .

٤٠-الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر ، **مختار الصحاح** ، ط ٣ ،دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٩ .

٤١-الراوي ، خاشع محمود ، المدخل إلى الإحصاء ، ط ٢ ، دار الكتب ، جامعة الموصل ، ٢٠٠٠ .

٤٢- الرحيم ، احمد حسن ، **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ، مطبعة الآداب ، النجف الاشرف ، ١٩٧١ .

٤٣-الرفوع ، يوسف عبد الكريم حسن ، **أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الاول الثانوي في الاردن** ، (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ .

٤٤- الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني ، **تاج العروس من جواهر القاموس** ، الجزء ٦، تحقيق الدكتور حسين نصار ، التراث العربي ، سلسلة تصدرها وزارة الارشاد والانباء ، ، الكويت ،١٩٦٩ م .

٤٥- الزبيدي ، عبد القوي ، وآخرون ، **علم النفس التربوي** ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، ١٩٩٣ .

٤٦-الزبيدي ، وفاء كاظم سليم عبيد ، **أثر استعمال نمطين من الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الإسلامية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع العام** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (أبن رشد) ٢٠٠٥ م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٤٧-الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، وشاكر عقلة المحاميد ، **سيكولوجية التدريس الصفي** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

٤٨-الزند ، وليد خضر ، **التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية** ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٤ .

٤٩-الزهوي ، عبد الجبار بجاي ، **أثر تدريس مادة البلاغة في مهارة التحليل الأدبي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٨ .

٥٠-الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد احمد الغنام ، **مناهج البحث في التربية** ، ج ١ ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١ م .

٥١-ـــــــــــ ، وآخرون ، **التقويم والقياس، الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ .

٥٢-الزيود ، نادر فهمي وآخرون ، **التعلم والتعليم الصفي** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٩ .

٥٣- السلطي ، ناديا سميح ، **التعلم المستند إلى الدماغ** ، دار المسيرة ، عمان، الأردن، ٢٠٠٤ .

٥٤-السليم ، ملاك محمد ، تقويم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد (٥٧) .

٥٥-السيد ، محمود احمد ، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربي وآدابها** ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٥٦-الشبلي ، إبراهيم مهدي ، المناهج (بنائها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها) ط٢ ، دار الأمل ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٠.

٥٧-الشمري ، بشرى حمود حسن ، **أثر توظيف النصوص الأدبية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة** ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٢ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥٨-الشمري ، هالة حازم كامل ، **أثر استخدام تصميم تعليمي ـ تعلمي لـ لاندا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية لبنات ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ .

٥٩-الضبع ، ثناء يوسف ، **تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠١ .

٦٠-الطاهر ، علي جواد ، **أصول تدريس اللغة العربية** ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٤

٦١-الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار الثقافة .

٦٢-العباسي ، منذر مبدر عبد الكريم ، **فاعلية إنوذج لاندا في تحصيل واتجاه طلاب الصف الرابع الإعدادي نحو الكيمياء** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ديالى ، كلية التربية الأساسية جامعة ديالى ، ٢٠٠٥ .

٦٣-العبيدي ، رقية عبد الائمة ، **أثر تدريس البلاغة بطرقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ .

٦٤-العدوان ، زيد سليمان ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، عالم الكتب الحديثة ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

٦٥-ـــــــــــــــــــ ، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١١ .

٦٦-العزاوي ، حسن علي ، دراسة مقارنة لأثر طرائق تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب ، **مجلة كلية التربية ، الاستاذ ، ملحق العدد (١١)** ، ١٩٨٨ .

٦٧-العزاوي ، فائزة محمد فخري ، **صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد، ١٩٩٩ .

٦٨-العزاوي ، رحيم يونس كرو ، **مقدمة في منهج البحث العلمي** ، دار دجلة ، عمان، ٢٠٠٨ .

٦٩-العسكري ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل ت . ٣٩٥ هـ ، **كتاب الصناعتين الكتابة والشعر** ، تحقيق علي محمد البيجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، ط ٢ ، دار الفكر العربي ، ١٩٧١ م .

٧٠-العمر ، بدر عمر ، **التعلم في علم النفس التربوي** ، الكويت تايمز ، الكويت ، ١٩٩٠ .

٧١-الفار ، إبراهيم عبد الوكيل ، **طرق تدريس الحاسوب** ، ج ١ ، دار الفكر ، عمان، الأردن ، ٢٠٠٣ .

٧٢-الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ، **القاموس المحيط** ، المجلد الأول ، دار الجيل ، المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، د ت .

٧٣-القاعود ، إبراهيم ، **طرائق تدريس الجغرافية** ، دار الأمل ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٦ .

٧٤-القرطبي ، لأبي عبد الله محمد الأنصاري ، **الجامع لأحكام القرآن** ، الجلد الأول ، دار ومطابع الشعب ، القاهرة ، د ت .

٧٥-الكبيسي ، وهيب مجيد ، و صالح حسن الداهري ، **المدخل في علم النفس التربوي** ، ط ١ ، دار الكندي ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

٧٦-المشهداني ، عباس ناجي ، **تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات تطبيق وأمثلة** ، دار اليازوري ، ٢٠١١ .

٧٧-_____ ،**طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات** ، دار اليازوري ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١ .

٧٨-المشيخي ، غالب محمد ، **أساسيات علم النفس** ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٣ .

٧٩- الهاشمي، احمد ، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع** ، ط ٤ ، مطبعة الانتصار، بغداد ، ١٩٩٤ .

٨٠- ـــــــــ السيد احمد ، **جواهر البلاغة** ، مؤسسة المختار ، ٢٠٠٥.

٨١- اللهيبي ، إيمان حسن علي ، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠١١ .

٨٢- المبارك ، مازن ، اللغة اثمن ثروات الانسان ، مؤسسة الوحدة للطباعة ، دمشق ، ٢٠٠٦ .

٨٣-الوائلي ، سعاد عبد الكريم ، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٨٤-باطاهر ، بن عيسى ، **البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات** ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، لبنان ، ٣٠٠٨ .

٨٥-برهم ، منا عصام ، **العربية بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١ .

٨٦-بطرس ، بطرس حافظ ، **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة** ، ط ٤ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠ .

٨٧-بلقيس ، أحمد توفيق مرعي ، **الميسر في علم النفس التربوي** ، دار الفرقان ، عمان ، ١٩٨٢ .

٨٨-بن رجب ، رفيقة ، بين مصطلحي الفصاحة والبلاغة ، **مجلة الجندول** ، مجلة علوم إنسانية ، السنة الرابعة ، العدد ٢٩ ، تموز ، يوليو ، ٢١٠٦ .

٨٩- بن فرج ، عبد اللطيف بن حسين ، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشين** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٩ .

٩٠-توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس ، **أساسيات علم النفس التربوي** ، دعم مخطوط الكتاب من قبل الجامعة الأردنية ، ١٩٨٤ .

٩١-ثويني ، حميد آدم ، **في بلاغة القرآن** ، دار الكتب الوثائق بغداد ، ٢٠١١ .

٩٢-جابر ، جابر عبد الحميد ، وآخرون ، **مهارات التدريس** ، ط٣ ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٨ .

٩٣-جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، **طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريب** ، ط٢ ، دار المناهج ، عمان ، ٢٠٠٠ .

٩٤-خطايبة ، عبد الله محمود ، **تعليم العلوم للجميع** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ٢٠٠٥ .

٩٥-حمدان ، محمد زياد ، **التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها** ، مؤسسة الرسالة ، سلسلة التربية الحديثة ، الكتاب التاسع ، د . ت.

٩٦-داود ، محمد محمد ، **معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم** ، دار غريب ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

٩٧-دروزة ، افنان نظير ، **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً** ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٠ .

٩٨-_____ ، **إجراءات في تصميم المناهج** ، ط ٤ ، مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين ، ٢٠٠١ .

٩٩-راجي ، زينب حمزة ، **أثر إنوذج دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي** ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٧ .

١٠٠- رونتيري ، ديريك ،**تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج** ، ترجمة فتح الباب عبد الحليم، سيد ، المركز العربي للتقنيات التربوية الكويت ، ١٩٨٤ .

١٠١- زيتون ، عايش محمود ، **طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية** ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ .

١٠٢- _____ ، **أساليب تدريس العلوم** ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٤ .

١٠٣- سرايا ، عادل ، وجمال يعقوب اليوسف ، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية** ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .

١٠٤- سرايا ، عادل ، **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى رؤية إبستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية** ، ط ٢ ، دار وائل عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

١٠٥- سعد ، نهاد صبيح ، **الطرق العامة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، جامعة البصرة كلية التربية ، ١٩٩٠ .

١٠٦- سمارة ، عزيز ، وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ .

١٠٧- سلامة ، عادل أبو العز ، **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير** ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢ .

١٠٨- شبر ، خليل إبراهيم وآخرون ، **أساسيات التدريس** ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥ .

١٠٩- شحاتة ، حسن ، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٢ .

١١٠- شحاتة ، حسن وآخرون ، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط ٤ ، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

١١١- صابر ، فاطمة عوض ، وميرفت علي خفاجة ، **أسس ومبادئ البحث العلمي** ، ط ١ ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، مصر ، ٢٠٠٢ .

١١٢- صبري ، عزام ، **الاحصاء في التربية ونظام Spss** جرار الكتاب العالمي ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠٦ .

١١٣- صليبا ، جمال ، المعجم الفلسفي ، **دار الكتاب اللبناني** ، بيروت ، لبنان ، ١٩٦٠.

١١٤- طاهر ، علوي عبد الله ، **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية** ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠ .

١١٥- ـــــــــــــ ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠ .

١١٦- طه ، تيسير ، **أساليب تدريس التربية الاسلامية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٢ .

١١٧- عاقل ، فاخر ، **معجم العلوم النفسية** ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .

١١٨- عباس ، نادية خليل خضير ، **أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٦ .

١١٩- عبد الله ، عبد الرحمن صالح ، **المرجع في تدريس علوم الشريعة** ، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٩٤ .

١٢٠- ـــــــــ وآخرون ، **مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها** ، عمان، ١٩٩١ .

١٢١- عبد الرحمن ، سعد ، **القياس النفسي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٣.

١٢٢- عبد السلام ، مصطفى ، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠١ .

١٢٣- عبد عون ، فاضل ناهي ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، وأساليب تدريسها ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان ، ٢٠١٣ .

١٢٤- عبيد ، ماجد وآخرون ، **أساسيات في تصميم التدريس** ، دار الصفا ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ .

١٢٥- عطا الله ، ميشيل كامل ، **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠ .

١٢٦- علام ، عبد العاطي ، **البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين** ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٩٣ .

١٢٧- علام ، صلاح الدين محمود ، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار المسيرة ن عمان ، ٢٠٠٩ .

١٢٨- علاوي ، محمد حسن ، ومحمد نصر الدين رضوان ، **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي** ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

١٢٩- علوان ، قصي سالم ، **في البلاغة العربية علم المعاني** ، مطبعة جامعة البصرة ، العراق، ١٩٨٥ .

١٣٠- عودة ، أحمد سليمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، ١٩٨٥ .

١٣١- غانم ، محمود محمد ، **القياس والتقويم** ، دار الأندلس ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٧ .

١٣٢- غباري ، ثائر ، وخالد أو شعيرة ، **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي ن عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

١٣٣- ـــــــ وآخرون ، **علم النفس العام** ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

١٣٤- قطامي ، يوسف محمود ، ونايفة قطامي ، **نماذج التدريس الصفي** ، ط ٢ ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٨ .

١٣٥- ـــــــــــ ، **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ .

١٣٦- ـــــــــ وآخرون ، **أساسيات تصميم التدريس** ، ط ٢ ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٣ .

١٣٧- كاتوت ، سحر أمين ، **طرائق تدريس التاريخ** ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٩.

١٣٨- مارون ، يوسف ، **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ٢٠٠٨ .

١٣٩- مدكور ، علي أحمد ، **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق** ، دار المسير، عمان ، ٢٠٠٩.

١٤٠- مدكور ،علي أحمد ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٠.

١٤١- ملحم ، سامي محمد ، **سيكولوجية التعليم والتعلم** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٦.

١٤٢- ـــــــــ ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٤ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٩ .

١٤٣- محمد ، داود ماهر ، و مجيد مهدي محمد ، **أساسيات في طرائق التدريس العامة** ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، بغداد ، ١٩٩١ .

١٤٤- مرعي ، توفيق احمد ، ومحمد محمود الحيلة ، **طرائق التدريس العامة** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ٢٠٠٢ .

١٤٥- ـــــــــــ ، **طرائق التدريس العامة** ، ط ٢ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٥ .

١٤٦- مطلوب ، احمد ، وكامل حسن البصير ، **البلاغة والتطبيق** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق ، ١٩٨٢ .

١٤٧- نبهان ، يحيى محمد ، **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم** ، **دار اليازوردي العلمية** ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .

١٤٨- نشواتي ، عبد المجيد ، **علم النفس التربوي** ، ط ١٠ ، دار الرسالة العالمية ، دمشق ، سورية ، ٢٠٠٥ .

١٤٩- وزارة التربية ، **نظام المدارس الثانوية** ، المديرية العامة للتعليم الثانوي ، مديرية الشؤون الفنية ، العراق ، ١٩٧٧ م .

١٥٠- ـــــــــــ ، ط ٢ ، **دار الفرقان** ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٥ .

١٥١- ياسين ، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي ، **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات**، في تدريس المفاهيم العلمية، مكتبة نور الحسن ، بغداد، ٢٠١٢ .

ثانياً : المصادر الاجنبية

152– Bloom , B.S, Hastings , J.T. And Madaus G.F. Hand Bookon formative and Summative Evaluation of student learning New York, Me graw- Hill , 1971.

153– Dembo , M.H., Teaching for learning , Dood year publication company , 1977.

154– Ellis .A. Validity of personality questionnaires psveholglcal Bulletin . No.43 . 1976.

155– Farr , Roger , Measurement & Evaluation of Reading , have court New York , 1970 .

156– Kates ,P.A. Acquistion and retention of discrimination sets in lower-class preschool children journal of education psychology , vol.58, No.4,1976.

157– Klausmeier H.J. (1980). Teaching Concepts , Strategy for Testing Application of Theory , New York , Academic Press.

158– Landa, L.N. (1975) Some problems in algorthization and instruction, Englewood Cliffs, NS : Educational Technology Publications .

159– Landa, L.N. (1976). Instructional Regulation & Control :

Gomutis Algorithmization and Heuristics in Education , N.J. : Englewood Cliffs , Educational Technology Publication .

160- -------,-------,(1980).The Algo - Heuristic Theory of Instruction in

161- -------,-------,(1983). Descriptive & Prescriptive Theories of Learning and Instruction. New York: The Institute for Advanced Algo – Heuristic studies .

162- -------,------,(1984), Algo – Heuristic Theory of Performance , Learning , and Instruction : subject problems , principles .

http://www.wiu.edu-users/mfll/Landa-htm

163- ------,------,(1999),Land amatic Instructional Design Theory and Methodology for Teaching General Method of Thinking , ch.15in Structional–designtheories and models :A new paradigm of instructional Theory vol.11.(pp.341-369) C.M.Reigeluth (ed) Mahwah, NJ: LawrenceceErlbamAssociats.

http://4-id-net/knowlede/landamatic/link-htm//

164– Reigeluth . C. M. (1999).Instructional Design Theories and Model, LowerenceErlbum Associates , publishers , Hillsdale , New Jersey 163-211 .

الملحق (١)

(أ)

MINISTRY Of Higher Education
& scientific Research
University Of Diyala
Basic Education College

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية

العدد: ٤٧
التاريخ: ٢٠١٢/٧/٢
NO:
Date:

إلى/ المديرية العامة لتربية ديالى

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة....

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا/ الماجستير (فتحي حمدي لطيف) تخصص (طرت اللغة العربية) لغرض الحصول على المعلومات الخاصة بكتابة رسالته الموسومة (اثر أنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي) .

مع الاحترام

أ.د نبيل محمود شاكر
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
٢٠١٣/٣/

نسخة منة إلى :
- الدراسات العليا .
- ملفه الطالب

مطبعة جامعة ديالى
هـ 531073
basiceducation@diyalauniv-iq.net
Iraq - Diyala - Baqube
E-Mil
العراق - ديالى - بعقوبة
البريد الالكتروني

(أ)

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education
In Diyala

جمهورية العراق
وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
م . التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

Number \
A.D Date \
A.H Date \

العدد // ٥٦٦٤
التاريخ الميلادي / ٩ / ٢٠١٣ م
التاريخ الهجري / ١٤٣٤هـ

الصادرة

الـــى // ادارة اعدادية علي بن ابي طالب للبنين ..

م // تســـهيل مهمة

حصلت موافقة السيد المعاون على تسهيل مهمة طالب الماجستير (فتحي حمدي لطيف) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / التخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغرض اجراء البحث الموسوم (الانموذج الثلاثي في تحصيل المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي) وعلى ان يتم تنفيذ الزيارة بحضور مدرس المادة حصرا وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية اجراء الامتحان وتطبيق عينة الدلالة النحوية وبالتنسيق مع المعلق ...

فوزي نصرالدين ابراهيم
م المدير العام
٢٠١٣ /٩/٤

نسخة منه الى //

السيد معاون المدير العام للشؤون الفنية / للتفضل بالعلم مع التقدير
التفتيش التربوي / للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية تربية المقدادية / للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية التخطيط / البحوث والدراسات / مع الاوليات

ر.ا ٤/٣

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 ف هـ: 528180

الملحق (٢)

درجات الطلاب لمجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للصف الرابع الادبي (العام الدراسي السابق)

ت	التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٧٦	٧٧
٢	٥٤	٥٠
٣	٥٣	٥٧
٤	٥٣	٦١
٥	٥٠	٥٠
٦	٦٥	٥٠
٧	٦٨	٧٢
٨	٦٥	٥٠
٩	٦٠	٧٠
١٠	٥٠	٦١
١١	٦٢	٦٤
١٢	٥٠	٦٣
١٣	٥٨	٥٠
١٤	٥٨	٦٥
١٥	٥٩	٥٧
١٦	٦٣	٥٧
١٧	٥٠	٦٧
١٨	٦٠	٦٢
١٩	٦٧	٦٧
٢٠	٥٩	٦٠
٢١	٥٧	٥٠
٢٢	٦٥	٥٥
٢٣	٥٠	٥٩
٢٤	٥٢	٥٠
٢٥	٥٠	٥٤

الملحق (٣)

أعمار الطلاب لمجموعتي البحث محسوباً بالشهور

ت	التجريبية	الضابطة
١	٢٣٤	٢٠٢
٢	٢٢٨	١٩٥
٣	٢٢٥	٢١٢
٤	٢١٢	٢١٤
٥	٢١٩	٢١٧
٦	٢٢٤	٢٣٤
٧	٢٠٧	٢٢٩
٨	٢٤١	٢٣١
٩	٢٠٦	١٩٧
١٠	٢٢٨	٢٢٦
١١	٢١٢	٢٠٣
١٢	٢١٤	٢٠٦
١٣	١٩٩	٢١٥
١٤	٢٠٠	٢١٩
١٥	٢٠٢	٢١٢
١٦	٢١٢	١٩٦
١٧	١٩٣	١٩٧
١٨	١٨٩	٢٣٠
١٩	١٨٩	٢١٣
٢٠	٢١٧	٢١٨
٢١	٢٠٥	٢٢٢
٢٢	٢٢٢	٢٠٩
٢٣	٢٢٣	٢٢٤
٢٤	٢٣٨	٢١٤
٢٥	٢١٩	٢٣٨

الملحق (٤)

درجات الطلاب لمجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية

ت	التجريبية	الضابطة
١	١١	١١
٢	١٢	٧
٣	٧	١٠
٤	٩	٧
٥	١٠	١٢
٦	١٠	١٠
٧	٨	١٠
٨	٨	٧
٩	٩	١٠
١٠	١٣	١٢
١١	١٠	١٠
١٢	١١	١٠
١٣	٧	٧
١٤	٧	٨
١٥	٩	٧
١٦	٨	١١
١٧	١٢	٧
١٨	٩	١٤
١٩	١١	١١
٢٠	٨	١٢
٢١	١١	٧
٢٢	١٣	٩
٢٣	١٣	١١
٢٤	١٠	١٠
٢٥	١٢	١٠

الملحق (٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية

الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانه آراء الخبراء والمحكمين في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ ((أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي)) ومن متطلبات الدراسة إعداد أهداف سلوكية تغطي محتوى مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي .

ونظراً إلى ما يعهده فيكم الباحث من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية الواسعة في العلم والاطلاع في هذا المجال ، ولما تتصفون به من روح تعاونية يرفق الباحث لكم طياً الأهداف السلوكية راجياً التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمّة ومدى صلاحيتها وتمثيلها لمحتوى المادة المقرر تدريسها ، وتعديل ما ترونه مناسباً ، أو الزيادة عليه ، أو حذفه .

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحث

فتحي حمدي لطيف النعيمي

طرائق تدريس اللغة العربية

الأهداف السلوكية لموضوعات البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي بصيغتها النهائية

الموضوع الأول / من صور البديع

الموضوع / التورية

جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف التورية بوصفها لوناً من ألوان البديع .	معرفة
٢- يحدد الأركان المعنوية للتورية .	تحليل
٣- يبين الصفات المميزة للتورية .	فهم
٤- يميز التورية عن غيرها من المحسنات البديعية .	فهم
٥- يحدد معنى التورية لغة واصطلاحا .	تحليل
٦- يعرّف مفهوم التورية بأسلوبه الخاص .	معرفة
٧- يقوم أمثلة تعرض عليه إلى أمثلة تنتمي إلى مفهوم التورية وأخرى لا تنتم	تقويم
٨- يقوم أمثلة تعرض عليه من حيث المعنى القريب والبعيد .	تقويم
٩- يعطي أمثلة جديدة عن مفهوم التورية .	تطبيق
١٠- يستعمل مفهوم التورية في تعبيره شفوياً استعمالاً سليماً .	تطبيق
١١- يستعمل مفهوم التورية في تعبيره كتابياً استعمالاً سليماً.	تطبيق

الموضوع الثاني / علم البيان

التشبيه (تعريفه – أركانه)

الأهداف السلوكية / جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف التشبيه بوصفه لوناً من ألوان علم البيان .	معرفة
٢- يحدد الصفات المميزة لمفهوم التشبيه .	تحليل
٣- يميز أنواع التشبيه .	فهم
٤- يميز أركان التشبيه .	فهم
٥- يقوّم الأمثلة التي تنتمي إلى مفهوم التشبيه واستثناءه الأمثلة التي لا تنتمي إليه	تقويم
٦- يصوغ تعريفاً لمفهوم التشبيه بأسلوبه الخاص .	تركيب
٧- يعطي أمثلة تنتمي لمفهوم التشبيه لكل نوع وأمثلة لا تنتمي إليه .	تطبيق
٨- يعرّف مفهوم التشبيه .	معرفة
٩- يستعمل مفهوم التشبيه في تعبيره شفوياً استعمالاً سليماً .	تطبيق
١٠- يستعمل مفهوم التشبيه في تعبيره كتابياً استعمالاً صحيحاً .	تطبيق

الموضوع الثالث / تشبيه المفرد وتشبيه الصورة (التمثيلي)

الأهداف السلوكية / جعل الطالب بعد انتهاء الدرس قادراً على أن :

١- يعرف التشبيه المفرد وتشبيه الصورة .	معرفة
٢- يميز بين التشبيه المفرد وتشبيه الصورة .	فهم
٣- يحلل عناصر التشبيه على النماذج .	تحليل
٤- يعرّف التشبيه المفرد .	معرفة
٥- يعرّف التشبيه التمثيلي .	معرفة
٦- يصوغ أمثلة عن التشبيه المفرد .	تركيب
٧- يعطي أمثلة عن تشبيه الصورة (التمثيلي) .	تطبيق
٨- يستعمل التشبيه المفرد في تعبيره الشفوي استعمالاً سليماً .	تطبيق
٩- يستعمل التشبيه المفرد في تعبيره الكتابي استعمالاً سليماً .	تطبيق
١٠- يستعمل تشبيه الصورة في تعبيره الشفوي استعمالاً سليماً .	تطبيق
١١- يستعمل تشبيه الصورة في تعبيره الكتابي استعمالاً سليماً .	تطبيق

الموضوع الرابع / من صور المجاز الاستعارة (أنواعها)

الأهداف السلوكية / جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف الاستعارة بوصفها لوناً من ألوان المجاز .	معرفة
٢- يعرف الاستعارة التصريحية .	معرفة
٣- يعرف الاستعارة المكنيَّة .	معرفة
٤- يميز بين الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية .	فهم
٥- يبين أركان الاستعارة .	فهم
٦- يحلل أركان الاستعارة على النماذج .	تحليل
٧ - يعطي أمثلة تنتمي لمفهوم الاستعارة بنوعيها وأمثلة أخرى لا تنتمي إليه	تركيب
٨- يصنف مجموعة أمثلة تعرض عليهم إلى مجموعة تنتمي إلى الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية .	فهم
٩- يبين جمال الاستعارة .	تحليل
١٠- يستعمل مفهوم الاستعارة بنوعيها في تعبيرهم شفوياً استعمالاً صحيحاً .	تطبيق
١١- يستعمل مفهوم الاستعارة بنوعيها في تعبيرهم الكتابي استعمالاً صحيحاً .	تطبيق

الاستعارة التمثيلية

الأهداف السلوكية / جعل الطالب قادراً على أن :ـ

١- يعرف الاستعارة التمثيلية بوصفها نوعاً من أنواع الاستعارة .	معرفة
٢- يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة .	تحليل
٣- يميز الاستعارة التمثيلية عن باقي أنواع الاستعارة .	فهم
٤- يصوغ تعريفاً للاستعارة التمثيلية بأسلوبه الخاص .	تركيب
٥- يعطي أمثلة تنتمي إلى مفهوم الاستعارة التمثيلية وأخرى لا تنتمي لهذا المفهوم .	تطبيق
٦- يقوم الأمثلة التي تنتمي لمفهوم الاستعارة واستثناءه الأمثلة التي لا تنتمي لهذا المفهوم .	تقويم
٧- يبين أساس جمال الاستعارة .	تحليل
٨- يستعمل مفهوم الاستعارة التمثيلية في تعبيره شفوياً استعمالاً صحيحاً .	تطبيق
٩- يستعمل مفهوم الاستعارة التمثيلية في تعبيرهم كتابياً استعمالاً صحيحاً .	تطبيق

الملحق (٦) ــ (أ ، ب)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
الدراسات العليا / الماجستير

م / استطلاع آراء الخبراء التدريسيين من ذوي التخصص بشأن صلاحية الخطط التدريسية آلاتية

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة تجريبية حول ((أثر إنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي))

و يتطلب ذلك من الباحث إعداد خطط تدريسية إنموذجية لتدريس (المفاهيم البلاغية) توضح فيها خطوات سير الدرس ، وعليه أعد الباحث خططاً تدريسية على وفق إنموذج لاندا و الطريقة التقليدية .

ونظراً إلى ما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية واسعة في هذا المجال يضع الباحث بين أيديكم خطتين تدريسيتين للاستنارة بآرائكم السديدة وملاحظاتكم القويمة في مدى صلاحياتهما وتغطيتهما لمحتوى مادة البلاغة الذي يُدَرس لطلاب الصف الخامس الأدبي .

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث
فتحي حمدي لطيف النعيمي
طرائق تدريس اللغة العربية

(أ)

إنموذج خطة تدرس في مادة البلاغة للمجموعة التجريبية على وفق إنموذج (لاندا)

الصف : الخامس الأدبي **اليوم :**

الشعبة : المجموعة التجريبية **التاريخ :**

الموضوع : التورية **الزمن : ٤٥ دقيقة**

أولا : الهدف العام :

---------- تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب وتبيان ما في الأدب من جمال ومدى تأثيره في النفوس وتحصيل المتعة والإعجاب بما يقرؤون وتبصيرهم بأنواع الأساليب المختلفة ، وتمرسهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب .

ثانياً : الهدف الخاص :

تفهيم موضوع التورية للطلاب .

ثالثاً : الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف التورية بوصفها لوناً من ألوان البديع .

٢-يحدد الأركان المعنوية للتورية.

٣-يبين الصفات المميزة للتورية .

٤-يميز التورية عن غيرها من المحسنات البديعية .

٥-يحدد معنى التورية لغة واصطلاحا.

٦-يعرّف مفهوم التورية بأسلوبه الخاص .

٧-يقوّم أمثلة تعرض عليه إلى أمثلة تنتمي إلى مفهوم التورية وأخرى لا تنتمي إليه.

٨-يقوّم أمثلة تعرض عليه من حيث المعنى القريب والبعيد .

٩-يعطي أمثلة جديدة عن مفهوم التورية .

١٠- يستعمل مفهوم التورية في تعبيره شفوياً استعملاً سليماً .

١١- يستعمل مفهوم التورية في تعبيره كتابياً استعمالاً سليماً .

رابعاً : الوسائل التعليمية :

الكتاب المقرر – السبورة وحسن استعمالها – الطباشير (الملون والعادي) – مصادر أخرى .

خامساً : خطوات سير الدرس : (٤٥ دقيقة)

يتضمن خطوات سير الدرس بإنموذج (لاندا) أربع مراحل وهي كا**لآتي** :

المرحلة الأولى : مرحلة التحليل (٥ دقائق)

لكي نضمن نجاح الطلاب في دراستهم لبرنامج تعليمي تعلمي معين ينبغي على المدّرس قبل الشروع بالدرس والدخول في موضوع التورية أن يتعرف على خصائص وقدرات الطلاب من خلال معرفة خلفيتهم الثقافية واستعدادهم النفسي ، وتحديد حاجاتهم التعليمية جميعها ، ويعتمد ذلك كله على طبيعة الموضوع المراد تدريسه وللربط بين حاجات الطلاب وخصائصهم من جهة ، وتقديم الموضوع الذي سوف يدّرس لهم وذلك من خلال وجود وسيلة لشرح الموضوع ويتم ذلك من خلال تسمية الإستراتيجية المناسبة في التعليم وهي إستراتيجية لاندا ، وذلك من اجل مساعدة وتهيئة أذهان الطلاب للتعلم ، وضمان نجاح الخطة التدريسية التي تقدم الموضوع الدراسي من خلالها .

المرحلة الثانية : مرحلة التركيب (١٥ دقيقة)

تتضمن ثلاث خطوات :

الخطوة الأولى عرض المفهوم (٤ دقائق)

يكتب المدّرس على السبورة بالطباشير الملون كلمة التورية ويقوم بتوجيه الأسئلة للطلاب ، ماذا يعني هذا المفهوم ؟ لكي يخلق المدّرس تصوراً ذهنياً لما يعنيه هذا المفهوم وكأن المدّرس في هذه الخطوة يريد من الطلاب أن يفكروا فقط في محتوى أو مضمون هذا المفهوم ، وبالتأكيد سوف يكون هنالك تفاوت في إجابات الطلاب ، ولكن المهم أن يخلق المدّرس تصوراً عقلياً لدى كل طالب ثم يوجه السؤال الأتي :-

- المدرس : ما أهمية التورية في حياتنا اليومية ؟

- أحد الطلاب : أن التورية هي أحد أقسام علم البديع الذي هو أحد أقسام علوم البلاغة التي لها أهمية في معرفة إعجاز القرآن الكريم ، ومن خلال هذا السؤال يستطيع المدّرس تقريب الصورة الذهنية لدى الطلاب ، ويقدم لهم التغذية الراجعة مباشرةً لكل إجابة يجيب عنها الطلاب .

الخطوة الثانية : حجب المفهوم (٤ دقائق)

يقوم المدّرس في هذه الخطوة بتوجيه أذهان الطلاب ويقول لهم انتبهوا سنكتب مجموعة من المفاهيم على السبورة ، ويكتبها بألوان مختلفة وهي (إيهاماً ، علم المعاني ، السجع ، توجيهاً وتخيلاً ، الجناس ، إخفاء الشيء ،الطباق ...الخ) وبعدها يسأل المدّرس الطلاب :

- المدّرس : هل هذه المفاهيم تعني أو تصور لك مفهوم التورية ؟
- أحد الطلاب : ليست كلها تعني مفهوم التورية .
- المدّرس : إذن صحيح كل ما كتبناه لا يمثل مفهوم التورية .

إذن في هذه الخطوة يريد المدرس أن يثبت للطلاب التصور العقلي الكامل لمفهوم التورية ونميزه عن غيره من المفاهيم البلاغية الأخرى .

الخطوة الثالثة : وصف المفهوم (٧ دقائق)

في هذه الخطوة يحاول المدّرس أن يفّهم الطلاب جميعهم لما يعنيه مفهوم التورية والمفاهيم البلاغية الأخرى القريبة منه ، وما تمثله من معاني ترتبط بمفهوم التورية مثل مفهوم (إيهاماً ، توجيها وتخيلا ، إخفاء الشيء) ويقوم المدّرس ومحاولة منه بتوضيح كل واحد من هذه المفاهيم ومدى علاقتها بالتورية .

ويقسم هذا الفن من فنون البديع إلى ركنين معنويين هما الموَّرى به و الموَّرى عنه ويعرف التورية هو أن يَذكُرَ المتكلِّمُ لَفظاً مُفرَداً له مَعنَيانِ ، الأول قَريبٌ ظاهِرٌ غَيرُ مُرَادٍ والثاني بَعَيدٌ خَفيٌّ هُوَ المُرادُ ، كما في المثال الآتي :

* قال نَصِرُ الين الحَمَّامى :

أَبياتُ شِعْرك كالقُصور ولا قُصُورَ بهَا يَعوقْ

ومنَ العجَائبِ لَفْظُها حُرٌّ ومعناها ((رقيق)) .

* ممن القوم ؟ مِن ماء .

* من الرجل ؟ هادٍ يهديني السبيل .

ففي البيت كلمة ((رقيق)) لها معنيان : الأول قريب متبادر للذهن وهو العبد المملوك وسببُ تبادره إلى الذهن ما سبقه من كلمة ((حُرّ)) ، والثاني بعيد عن الذهن وهو اللطيف السهل ، وهذا هو الذي يريده الشاعر بعد أن ستَره في ظل المعنى القريب .

وقد جاء في المثال الثاني في خروج المسلمين إلى غزوة بدر ، إذ سال رجلٌ رسول الله (صلى الله عله وسلم) قائلا : ممن القوم ؟ فقال : (من ماء) فتهيأ له أنهم من القبائل العربية في نواحي العراق ، لشيوع التسمية بالماء فيها كالمنذر بن ماء السماء ، مع أنه (صلى الله عليه وسلم) أراد أنهم من ماء ككل كائن حي ، فأجاب بهذا سائله ، وكتم سره وسر أصحابه ، وحافظ على نزاهة لسانه الشريف من الكذب .

وقد جاء في هذا المثال الثالث أن رجلاً جاء إلى أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) وقد سأله من لا يعرف رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ولا يطمئن إليه ردّ عليه قائلاً : من الرجل ؟ فقال : (هادً يهديني السبيل) ، فظن السائل أنه واحد من ذوي الخبرة بالطرق والمسالك ، إذ كانت الاستعانة بهم شائعة معروفة ، وأراد أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) هاديه إلى الدين الإسلامي الحنيف وهكذا أوهم كل منهما سائلَه عن عمد وقصد بلفظ مفرد مُحتمل لمعنيين ، فورى ، أخفى ، المعنى الذي يريده بالذي لا يريده ، لذا سمي البلاغيّون هذا اللون من ألوان البديع توريةً أو إيهاماً لأن التورية في اللغة : إخفاء الشيء بإظهارِ غيره .

وهنا يحاول المدّرس أن يقف ويوجه الأسئلة إلى الطلاب وكالاتي :ـ

- المدّرس : من منكم يعرّف التورية بأسلوبه الخاص ؟
- طالب : التورية هي احد فنون البديع وهي لفظٌ له معنيان : احدهما قريب ؛ والأخر بعيد ، فيراد البعيد منهما .
- المدّرس : أحسنت ، يعطي توجيهات عامة ويقول للطلاب على الطالب الذي يشارك أن يكون صوته عالياً بحيث يتسنى للطلاب جميعهم السماع .

- المدّرس : سوف أعطي مجالاً أخر لطالب أخر كي يعرّف لنا مفهوم التورية بأسلوبه الخاص فمن منكم يعرّف لنا أو يعطينا تعريفاً أخر له ؟
- طالب : إيهام متعمد يؤتى بلفظ مفرد يحتمل معنيان قريب – بحكم المناسبة – غير مراد يستر به المعنى المراد .
- المدّرس : أحسنت بارك الله فيك (تعزيز) .
- المدّرس : بعد أن يقدم التعزيز للطلاب يحاول المدّرس تعديل التعريف بصورة أوضح ويقول للطلاب وبصوت عال : أن مفهوم التورية إيهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب – بحكم المناسبة أو السياق – غير مراد ، يستر به المعنى ألمراد فيبتعد عن ذهن السامع – أول وهلة – فيخفى على غير الذكي الفطن . ولا يخفى على الذكي الفطن .

وهو فن من فنون البديع له ركنان معنويان :

أولهما : الموَّرى به وهو المعنى القريب للفظة الذي لا يقصد أليه المتكلم ويستر به سواه .

ثانيهما : الموَّرى عنه وهو المعنى البعيد المستور الذي يعنيه المتكلم .

وفي هذا الشرح الشامل والموسع لمفهوم التورية يحاول المدرس أن يبقي أثر هذا المفهوم في أذهان الطلاب جميعهم ، بحيث يحتوي المعنى المقصود والمراد فهمه وإيصاله إلى أذهان الطلاب ، حتى يساعد المدّرسُ الطلابَ لوصف نوعية وتسمية هذا المفهوم .

المرحلة الثالثة : مرحلة التركيب المتقدم : (١٥ دقيقة)

تتضمن هذه المرحلة خطوتين :

الخطوة الأولى : التحويل المعرفي للعمليات العقلية (٨ دقائق)

في هذه الخطوة من المرحلة الثالثة المتقدمة يحاول المدّرس تقديم مجموعة من النشاطات ، وعلى الطلاب الانتباه لأنه سوف يترك المجال لهم للمشاركة في هذه النشاطات .

سوف أقوم بكتابة مجموعة من المفاهيم على السبورة وعلى المدّرس أن يكتب المفاهيم بلون واحد كي لا يستطيعون التعرف على هذه المفاهيم من خلال الألوان المختلفة ، ثم يكتب مفاهيم بعضها يمت بصلة لمفهوم التورية والأخر لا يمت له بصلة ، كي يجعل المدّرس الطلاب جميعهم يميزون بين هذه المفاهيم المنتمية للتورية وغير المنتمية له .

المدّرس : لاحظوا هذه المفاهيم المكتوبة (إيهاما ، كرة القدم ، إخفاء الشيء ، أشجار ، كرة الطائرة ، أزهار ، كرة السلة ، فاكهة ، توجيها وتخيلا) وبعدها يوجه المدّرس الأسئلة آلاتية :

- المدّرس : ما هذه المفاهيم ؟
- طالب : أنها مفاهيم متنوعة ومختلفة عن بعضها .
- المدّرس : من منكم يصنّف هذهِ المفاهيم إلى مجموعات منتمية مع بعضها ؟
- يحاول المدّرس أن يفهّم الطلاب جميعهم على كيفية تصنيف هذه المفاهيم إلى مجموعات منتمية ، على أن يكون في جانب آخر من السبورة مع شرح توضيحي له .
- وبعد أن يتعرف الطلاب من المدّرس على كيفية تصنيف هذه المفاهيم إلى مجموعات منتمية يحاول أحد الطلاب أن يميزها فيقول ثلاثة منها تعني (ألعاب)/ وثلاثة منها تعني (نباتات) / والثلاثة الأخرى تعني (التورية) .
- المدّرس : إذن ما تقوله صحيح ولكن نريد من أحدكم أن يقف على السبورة ويكتب بالطباشير الملون هذه المفاهيم على شكل مجموعات منتمية فقط ، كأن المدّرس يحاول مشاركة اكبر عدد من الطلاب لإبراز نشاطهم عملياً للكتابة على السبورة وإعطاء كل طالب دور للمشاركة ، على أن يكون لكل طالب دوراً في كتابة مجموعة واحدة ، وهكذا طالب آخر وآخر لكل مجموعة من المجموعات الثلاث .
- أحد الطلاب يكتب على السبورة المجموعة الأولى ويسأل المدّرس الطالب أي من المجموعات تريد كتابتها ؟ يقول الطالب : أكتب على السبورة المجموعة التي تخص الألعاب وعلى المدّرس أن يقدم له طباشيراً ملوناً وأن يكون باللون الأحمر ويكتب الطالب :

أحد الطلاب	طالب أخر	طالب أخر
كرة القدم	أشجار	إيهاما
كرة الطائرة	أزهار	إخفاء الشيء
كرة السلة	فاكهة	توجيها وتخيلا

- المدّرس : من منكم يكتب على السبورة أسماء هذه المفاهيم إلى من تنتمي ؟ من غير الطلاب الذين كتبوا هذه المجموعات .

الطالب	طالب آخر	طالب آخر
كرة القدم	أشجار	إيهاما
كرة الطائرة	أزهار	إخفاء الشيء
كرة السلة	فاكهة	توجيها وتخيلا

ألعاب	نباتات	أسماء للتورية

- المدّرس : يسأل أحد الطلاب أي من المجموعات الثلاث لها صلة بموضوع اليوم؟
- طالب : المجموعة الثالثة والمتعلقة بمفهوم التورية .
- المدّرس : أحسنت و بارك الله فيك (تعزيز) .
- ثم يقوم المدرس بتوضيح هذه المفاهيم للمجموعة الثالثة والمتعلقة بمفهوم التورية ، ثم يقوم بإجراء الموازنات بين هذه المفاهيم كلاً على حدة ، مع أعطاء معلومات أكثر للطلاب عن هذه المفاهيم ، وهكذا يتعلم الطلاب أن هذه المفاهيم هي الأكثر قربا وصلة من مفهوم التورية مع تقديم التغذية الراجعة حتى يتأكد المدّرس من وصوله إلى الخطوة الثانية ليكشف من خلالها نوعية وأداء الطلاب.

الخطوة الثانية : الكشف عن أداء الطلاب (٧ دقائق)

على المدّرس في هذه الخطوة أن ينتبه قبل كل شيء إلى عدم الانتقال من أي خطوة إلى الخطوة الثانية دون فهم الطلاب واستيعابهم لها ، والتأكيد على أن الطلاب جميعهم قد استوعبوا هذه الخطوة ، والسبب يعود أن كل خطوة تعتمد على سابقتها ولأجل ذلك يمكن أن يوجه المدّرس أسئلة متنوعة عن مفهوم التورية ولكل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة الأخرى ، لمعرفة مدى فهمهم لها على أن تكون الأسئلة الموجهة من المدّرس بطريقة تسهل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة والأسئلة الموجهة من المدّرس هي :

- المدّرس : من منكم يعطي مثالاً لا ينتمي إلى مفهوم التورية ؟
- طالب : اللغة العربية .
- المدّرس : ما هي فروعها ؟
- طالب : النحو والبلاغة والأدب والمطالعة .
- المدّرس : في أي فرع من هذه الفروع يدخل بضمنها موضوعنا اليوم ؟
- طالب : في البلاغة والتطبيق .

وهكذا يوجه المدّرس هذه الأسئلة حتى استكمال جميع الطلاب والوصول إلى فهم مشترك للطلاب جميعهم لمعرفة مفهوم التورية بشكل أوسع وعدم اختلاطه بمفاهيم أخرى .

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم (٥ دقائق)

يحاول المدّرس في هذه المرحلة الكشف عن مدى ما توصل أليه الطلاب من معلومات من خلال إجراء الاختبارات القصيرة في الدرس (الاختبارات اليومية) وتطبيقاتها كي يوفر على الطلاب الذين درسوا مفهوم التورية في نهاية الدرس جميعهم فرصة التحقق من نتائج حصولهم على المعلومات واستيعابهم للمادة العلمية ، ولاسيما الموضوع المتعلق بمفهوم التورية ومن ثم يوجه الأسئلة الآتية :

١-من منكم يعرّف مفهوم التورية ؟

٢-من منكم يميزّ بين أركان التورية ؟

٣-من منكم يعطي مثالاً من خارج الكتاب المقرر عن مفهوم التورية ؟

ومن خلال تلك الأسئلة الموجهة يستطيع المدّرس الكشف عن مدى ما توصل إليه الطلاب ومدى ما تحقق ذلك من المناقشات بينه وبين الطلاب الذين خضعوا للتعرف على مفهوم التورية ، على أن تكون الأسئلة موجهة للطلاب جميعهم ، مع تكرار تلك الأسئلة وإعادتها أكثر من مرة حتى يتأكد المدّرس من أن مفهوم التورية قد طُبِعَ في أذهانهم .

التلخيص : (٥ دقائق)

على المدّرس كتابة الملخص السبوري وينبغي أن يكون بألوان مختلفة ومختصرة قدر الإمكان لأجل فسح المجال للطلاب لكتابته في دفاترهم الخاصة .

خامساً : الواجب ألبيتي

في نهاية الدرس يقوم المدّرس بتعريف الطلاب بموضوع الدرس القادم من خلال التطرق إلى العنوان الرئيسي فيه . وتحضيره من قبل الطلاب .

الواجب : حل التمارين في الكتاب الدراسي المقرر في صفحة ٢٦ ـ ٢٧ للدرس القادم.

(ب)

إنموذج خطة تدريس في مادة البلاغة للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية (القياسية)

الصف : الخامس الأدبي **اليوم :**

الشعبة : المجموعة التجريبية **التاريخ :**

الموضوع : التورية **الزمن : ٤٥ دقيقة**

أولاً : الهدف العام :

كما ورد في الخطة السابقة .

ثانياً : الهدف الخاص :

كما ورد في الخطة السابقة .

ثالثاً : الأهداف السلوكية :

كما وردت في الخطة السابقة .

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

كما وردت في الخطة السابقة .

رابعاً : خطوات سير الدرس :

١-المقدمة (٣ دقائق) : يبدأ المدّرس بالمقدمة الآتية :

في الدرس السابق تكلمنا عن الطباق والمقابلة ، وقلنا أن الطباق هو الجمع بين المعنى وضده في الكلام وهو نوعان أولا طباق الإيجاب وثانياً طباق السلب ، وقلنا طباق الإيجاب هو ما لم يختلف فيه الضدان إيجاباً وسلباً ، أما الطباق السلب وهو ما اختلف الضدان إيجاباً وسلباً .

أما المقابلة هو أن يؤتى بمعنيين أو أكثر ، ثم يؤتى بما يقابل ذلك على الترتيب .

وتتجلى قيمة الطباق والمقابلة في الجمع بين الأضداد وما فيه من تغيير وتنويع وما يترتب عليهما ، فضلاً على إبراز الضد لضده وإيضاحه .

وسوف نتعرف في هذا الدرس على مفهوم جديد وهو التورية وأهميته في القرآن الكريم وجماله في الأدب ، واكتب عنوان الموضوع في وسط أعلى السبورة .

٢-عرض القاعدة : (٥ دقائق)

يكتب المدّرس تعريف التورية الوارد في كتاب البلاغة على السبورة :-

التورية لغةً : هو إخفاء الشيء بإظهار غيره .

التورية اصطلاحاً : إيهام متعمد مقصود يؤتي فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب - بحكم المناسبة أو السياق - غير مراد ، يستر به المعنى المراد فيبتعد عن ذهن السامع - أول وهلة - فيخفى على غير الذكي الفطن ، ولا يخفى على الذكي الفطن .

٣-تفصيل القاعة : (٣٠ دقيقة) :

بعد التعرف على موضوع اليوم (مفهوم التورية) وبعد إعطاء الأهمية لموضوع الدرس وجلب انتباه الطلاب إليه يطلب المدّرس من الطلاب قراءة التعريف ويحدد عدد من الطلاب يصل إلى (٥) طلاب لقراءته بصوت واضح ، ثم يقرئ المدّرس التعريف بنفسه ، بع ذلك يطلب من الطلاب تحديد الخصائص والصفات المميزة لمفهوم التورية ، ويحاول المدّرس جذب انتباه الطلاب إلى لفظة مفهوم التورية ، على النحو الآتي :-

* قال نَصِرُ الين الحَمَّامى :

أَبياتُ شِعْرك كالقُصور ولا قُصُورَ بهَا يَعوقْ

ومنَ العجَائبِ لَفْظُها حُرٌّ ومعناها ((رقيق)) .

ففي البيت كلمة ((رقيق)) لها معنيان : الأول قريب متبادر للذهن وهو العبد المملوك وسببُ تبادره إلى الذهن ما سبقه من كلمة ((حُرّ)) ، والثاني بعيد عن الذهن وهو اللطيف السهل ، وهذا هو الذي يريده الشاعر بعد أن ستَره في ظل المعنى القريب .

* وقال الشاب الظريف :

تَبَسّم ثَغْرُ اللّوز عن طيبِ نَشْرِهِ وأَقبَلَ في حُسْنٍ يَجِلُّ عَن الصْف

هَلُمُّوا إليه بَينَ قَصْفٍ ولَذَّة فإنَّ غصونَ الزَّهْر تَصْلُحُ ((للقَصْفِ)) .

وكلمة ((القَصْفِ)) في المثال الثاني معناها القريب الكْسر ، بدلي تمهيده لهذا المعنى بقوله : ((فإن غصون الزهر)) ومعناها البعيد اللعب واللهو ، وهذا هو المعنى الذي قصد إليه الشاعر بعد أن احتال في إخفائه .

* ممن القوم ؟ مِن ماء .

جاء في المثال في خروج المسلمين لإلى غزوة بدر ، إذ سال رجلٌ رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قائلا : ممن القوم ؟ فقال : (من ماء) فتهيأ له أنهم من القبائل العربية في نواحي العراق ، لشيوع التسمية بالماء فيها كالمنذر بن ماء السماء ، مع أنه (صلى الله عليه وسلم) أراد أنهم من ماء ككل كائن حي ، فأجاب بهذا سائله ، وكتم سره وسر أصحابه ، وحافظ على نزاهة لسانه الشريف من الكذب .

* من الرجل ؟ هادٍ يهديني السبيل .

وقد جاء في هذا المثال أن رجلاً جاء إلى أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) وقد سأله من لا يعرف رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ولا يطمئن إليه ردّ عليه قائلاً : من الرجل ؟ فقال : (هادً يهديني السبيل) ، فظن السائل أنه واحد من ذوي الخبرة بالطرق والمسالك ، إذ كانت الاستعانة بهم شائعة معروفة ، وأراد أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) هاديه إلى الدين الإسلامي الحنيف وهكذا أوهم كل منهما سائلَه عن عمد وقصد بلفظ مفرد مُحتمل لمعنيين ، فورى ، أخفى ، المعنى الذي يريده بالذي لا يريده ، لذا سمي البلاغيّون هذا اللون من ألوان البديع توريةً أو إيهاماً لأن التورية في اللغة : إخفاء الشيء بإظهارِ غيره .

٤-**التطبيق** : (٥ دقائق) :

* بالجد والمثابرة يتحقق النجاح .
* قضي على الأعداء .
* ذهبنا نختصم إلى الحاكم فوجدناه قد قضى .
* كم وقف على الأطلال من سائل .
* اشتد حزن الرياض على الربيع وجمدت عيون الأرض .

يطلب المدّرس من الطلاب تصنيف الأمثلة السابقة إلى منتمية وغير منتمية لمفهوم التورية وعلى النحو الآتي :-

- المدّرس : الجمل المعروضة ، اشتمل بعضها على التورية والبعض الآخر لم يشتمل فأي الجمل اشتملت مفهوم التورية ؟
- الطالب : المثال الثالث احتوى على تورية في لفظة (قضى) .
- المدّرس : أحسنت ، وكيف توصلت إلى ذلك ؟
- الطالب : لان المثالين الأولين لم ترد فيهما كلمة أعطت معنيين ، أما المثال الثالث فجاءت كلمة (قضى) أوحت بمعنيين .
- المدّرس : أحسنت بارك الله فيك ، وما المعنيان للفظة (قضى) .
- الطالب : المعنى القريب الذي يتبادر للذهن هو قد قضى حكمه في القضية .
- المدّرس : بوركت وما الذي مهد لذلك .
- الطالب : سبقتها في الجملة كلمة (نختصم) فتوهم السامع بان لفظة نختصم مهدت لمعنى القضاء .
- المدّرس : ممتاز بارك الله فيك ، وما المعنى البعيد ؟
- الطالب : أن المعنى البعيد وهو المراد من لفظة (قضى) إن الحاكم قد (مات) أي قضي عليه .
- المدّرس : أحسنت ، ويكمل الشرح مع الأمثلة المتبقية .

٥-**التقويم : (٥ دقائق)**

للتأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا مفهوم التورية ، يوجه إليهم مجموعة من الأسئلة منها هي :

١-من منكم يعرّف مفهوم التورية ؟

٢-من منكم يبين أركان التورية ؟

٣-من منكم يعدد أغراض التورية ؟

٤-كونوا جملاً تحتوي على التورية ؟

٦ . **الواجب ألبيتي** : يكلف الطلاب بحل التمارين في الكتاب الدراسي المقرر في الصفحة ٢٦ ـ ٢٧ للدرس القادم .

الملحق (٧)

الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث على وفق اللقب العلمي

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	مكان	الاختصاص	أ	ب	ج
١	أ.د. ابراهيم رحمن حميد الآركي	ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية	اللغة العربية		*	
٢	أ.د. اسماء كاظم فندي	ديالى – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٣	أ.د. جمعة رشيد الربيعي	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٤	أ.د. سعد علي زاير	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٥	أ.د. عادل عبد الرحمن نصيف	ديالى – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٦	أ.د عبد الرسول سلمان إبراهيم	بغداد – التربية – ابن الرشد	اللغة العربية		*	*
٧	أ.د. . فاروق خلف العزاوي	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٨	أ..د. محمد علي غناوي	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	*
٩	أ..د. مهند محمد عبد الستار	ديالى – التربية الأساسية	علم النفس	*		
١٠	أ.م.د. حاتم طه السامرائي	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١١	أ.م.د رحيم علي صالح	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٢	أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٣	أ.م.د. سلمى مجيد حميد	ديالى – كلية التربية	طرائق تدريس – تاريخ		*	
١٤	أ.م.د. ضياء عبد الله التميمي	بغداد – التربية – ابن الرشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*

ت	اللقب العلمي واسم الخبير	الجامعة أو الكلية	الاختصاص	أ	ب	ج
١٥	أ.م.د عبد الحسن عبد الأمير أحمد	ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
١٦	أ.م.د.عثمان رحمن حميد الآركي	ديالى– كلية التربية	اللغة العربية		*	
١٧	أ.م.د. علاء حسين طه	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	
١٨	أ.م.د غادة غازي عبد المجيد	ديالى – كلية التربية	اللغة العربية		*	
١٩	أ.م.د . مازن عبد الرسول سلمان	ديالى – التربية الأساسية	اللغة العربية		*	*
٢٠	أ.م.د. . محسن حسين خلف	المستنصرية – التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
٢١	أ.م.د. جاسم محمد علي خلف	ديالى – كلية التربية	طرائق تدريس الرياضيات	*		*
٢٢	م.د. باسمة أحمد جاسم	ديالى – معهد إعداد المعلمات	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*

* أشير إلى الأهداف السلوكية بالحرف (أ) وإلى الخطط التدريسية بالحرف (ب) وإلى الاختبار التحصيلي بالحرف (ج) .

الملحق (٨)

اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات

إعداد

الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب

اختبار فهم المعاني اللغوية

تعليمات

يتكون كل سؤال من الأسئلة آلاتية من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور ، يتلوه ثلاثة تفسيرات واحد فقط يؤدي معنى بيت الشعر أو الجملة الأولى أو يقرب من معناه ، المطلوب منك أن تعلم في ورقة الإجابة على الحرف الذي يشير إلى هذا المعنى الصحيح .

مثال :

ـ تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن .

(أ) السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح .

(ب) ليس كل ما يتمناه المرء يدركه .

(ج) المجتهد ينال ما يشتهيه .

الجواب : الجملة الثانية (ب) اقرب إلى الجملة الأولى ، ولذلك نضع علامة (×) على يمين الحرف (ب)

والآن ابدأ العمل :

١ـ وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

(أ) المقاتل أحسن حظاً من غيره .

(ب) كافح تنل ما تصبو إليه .

(ج) الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢ـ ما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

(أ) فاعل الجمل محمود .

(ب) هواية الخدمة الاجتماعية .

(ج) انه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها .

٣- ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب من الماء جذوة نار

(أ) لا تأمن للأيام فليس طباعها الوفاء .

(ب) من يطلب المستحيل أعياه التعب .

(ج) الماء يطفي النار بسهولة .

٤- الآ كل شيء ما خلا الله باطل

(أ) الدنيا فانية .

(ب) كل شيء فان ووجه باق .

(ج) الله سبحانه وتعالى قادر .

٥- أو اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرق العود

(أ) النار تحرق ما حولها ولا تبقى على غث أو سمين

(ب) الرجل يعرف معدنه بالشدائد .

(ج) العود في أرضه نوع من الحطب .

٦- احلق بذي الصبر أن يحضا بحاجته ومدمن القرع للأبواب أن يلجأ

(أ) ادخلوا البيوت من أبوابها .

(ب) الصبر صفة جيدة .

(ج) تتحقق الآمال لمن كان صبوراً مثابراً .

٧- امش على مهلٍ تقطع مسافة أطول

(أ) قاتل الله العجلة .

(ب) في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

(ج) تمهل تحقق ما تصبو إليه .

٨- ما كل ما يلمع ذهباً

(أ) الكلام المعسول يخدر العقول .

(ب) لا تنخدع بالمظاهر .

(ج) كلامه جميل كسلاسل الذهب .

٩- والناس من يلق خيراً قائلون له ما يشتهي ولام المخطئ الهبل

(أ) إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه .

(ب) يلتف الناس حول ذي جاه ومال .

(ج) الناس مع الكفة الراجحة .

١٠- والناس للناس من بدو ومن حضرٍ بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

(أ) الدنيا خير .

(ب) المؤمن اخو المؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً .

(ج) عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١١- يد الله مع الجماعة

(أ) اليد الواحد لا تصفق .

(ب) الصديق عند الضيق .

(ج) عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١٢- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه

(أ) الرجل الفاضل يحبه الناس .

(ب) ومن يفعل مثقال ذرةً خيراً يره .

(ج) لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

١٣- كلما انبت الزمان قنا ركب المرء للقنا سنانا

(أ) ادخر قليلاً تأمن غدر الزمان .

(ب) كان الناس اسعد حظاً في الزمن الغابر منهم الآن .

(ج) مهما كانت عاديات الأيام فهي أهون من غدر الإنسان لأخيه الإنسان .

١٤- انك لا تجني من الشوك العنب

(أ) لا تزرع العنب في غير أوانه .

(ب) لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

(ج) لا تمشي على الشوك .

١٥- اخذ القوس باريها

(أ) نال منصباً هو أهله .

(ب) النبوغ يقود المرء إلى الرقى .

(ج) هذا المنصب ليس فيه .

١٦- أنا الغريق فما خوفي من البلل

(أ) من لم يمت بالسيف مات بغيره .

(ب) لا يضير الشاه سلخها بعد ذبحها .

(ج) السباح لا يخاف الغرق .

١٧- ما طارَ طيرٌ وارتفع ألا كما طار وقع

(أ) على الباشي تدور الدوائر .

(ب) خير الأمور أوسطها .

(ج) لكل شيء إذا ما تم نقصان .

١٨- من يخطب الحسناء لم يغلها المهر

(أ) يجب أن تدفع مهراً كبيراً للحسناء .

(ب) السنُ والجمالُ ثروة .

(ج) من طلب العلى سهر الليالي .

١٩- لا بد للشهد من ابر النحل

(أ) نقابل في الحياة متاعب ومصاعب .

(ب) طريق النجاح محفوفٌ بالمخاطر .

(ج) الحياة سهلة وميسرة للناس .

٢٠- المورد العذب كثير الزحام

(أ) يسقط المطر حيث ينمو الحب .

(ب) الماء العذب لازم لحياة الإنسان .

(ج) يتهافت الناس على ما فيه نفهم .

الملحق (٩)

استمارة معلومات عن التحصيل الدراسي للآباء والأمهات

لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

في مدرسة إعدادية علي بن أبي طالب للبنين

الاسم الثلاثي للطالب .....

ما التحصيل الدراسي للأب ؟

- يقرأ ويكتب ☐
- ابتدائية ☐
- متوسطة ☐
- إعدادية ☐
- معهد ☐
- بكالوريوس ☐

ما التحصيل الدراسي للأم ؟

- يقرأ ويكتب ☐
- ابتدائية ☐
- متوسطة ☐
- إعدادية ☐
- معهد ☐
- بكالوريوس ☐

الملحق (١٠)

معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة	القوة التمييزية	الدلالة
١	٠,٧٤	٠,٢٦	٠,٢	دالة
٢	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٢٤	دالة
٣	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٥٢	دالة
٤	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٤	دالة
٥	٠,٥	٠,٥	٠,٣٦	دالة
٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢	دالة
٧	٠,٧	٠,٣	٠,٢٨	دالة
٨	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٨	دالة
٩	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٥٢	دالة
١٠	٠,٥	٠,٥	٠,٧٦	دالة
١١	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤	دالة
١٢	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٤٤	دالة
١٣	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٨	دالة
١٤	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢٨	دالة
١٥	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤	دالة
١٦	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢٨	دالة
١٧	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٢	دالة
١٨	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٥٢	دالة

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة	القوة التمييزية	الدلالة
١٩	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٣٦	دالة
٢٠	٠,٧	٠,٣	٠,٢٨	دالة
٢١	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٥٦	دالة
٢٢	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٤	دالة
٢٣	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢٨	دالة
٢٤	٠,٤	٠,٦	٠,٤	دالة
٢٥	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٣٦	دالة
٢٦	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٢	دالة
٢٧	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٢	دالة
٢٨	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٢	دالة
٢٩	٠,٢٢	٠,٧٨	٠,٢٨	دالة
٣٠	٠,٢٢	٠,٧٨	٠,٢	دالة
٣١	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤	دالة
٣٢	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢٨	دالة
٣٣	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٢	دالة
٣٤	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٥٢	دالة
٣٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٤	دالة
٣٦	٠,٥	٠,٥	٠,٣٦	دالة
٣٧	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢	دالة
٣٨	٠,٧	٠,٣	٠,٢٨	دالة
٣٩	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٨	دالة
٤٠	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٥٢	دالة

الملحق (١١)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٢٩	٢٣
٢	٣٣	٢١
٣	٤٠	٢٩
٤	٢٠	٢٣
٥	٣٦	٣١
٦	٣٠	٣٠
٧	٢٣	٢٠
٨	٢٥	٢٩
٩	٢٦	٣٢
١٠	٣٧	٣٣
١١	٣١	٢٠
١٢	٢٥	٢٦
١٣	٢٥	٢٥
١٤	٢٢	٢٣
١٥	٢٧	٢٢
١٦	٢٥	٢١
١٧	٢٦	٢٢
١٨	٢٩	٢٨
١٩	٣٤	١٦
٢٠	٤٠	٢١
٢١	٢٨	٢٦
٢٢	٢٧	٢٥
٢٣	٢٢	٣٤
٢٤	٣٨	١٩
٢٥	٢٤	٢١

الملحق (١٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٣٠	٢٥
٢	٣٥	٢١
٣	٤٠	٣٠
٤	٢٢	٢٥
٥	٣٣	٣٠
٦	٢٩	١٨
٧	٢٥	٢٦
٨	٢٥	٣٢
٩	٣٠	٣٣
١٠	٣٨	٢١
١١	٣٥	١٩
١٢	٢٨	٢٩
١٣	٢٧	٢٥
١٤	٢٥	٢٤
١٥	٢٨	٢١
١٦	٢٥	٢٢
١٧	٢٨	٢٥
١٨	٣٠	٢٩
١٩	٣٦	١٧
٢٠	٤٠	٢٣
٢١	٢٨	٣٠
٢٢	٢٦	٢٥
٢٣	٢٧	٣٥
٢٤	٣٩	٢٠
٢٥	٢٧	٢٧

الملحق (١٣)

اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصيغته النهائية

اسم الطالب .....

الصف .....

تعليمات الاختبار: ـ **الشعبة** .....

١-اكتب اسمك والصف والشعبة في الزاوية العليا اليسرى المخصصة لذلك .

٢- يرجى الإجابة على فقرات الاختبار جميعها ، وعدم ترك أي منها .

٣- تكون الإجابة على ورقة الأسئلة .

أجب عن الفقرات في أدناه بوضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة ؟

مثال محلول :ـ

إن الوصف المشترك بين الطرفين هو :ـ

أ- المشبه ب- المشبه به ج- وجه الشبه د- أداة التشبيه

١- (كانوا على حذر من أعدائهم فسهرت سيوفهم ولم تسترها الجفون)

ـ تمثلت التورية في لفظة (الجفون) ومعناها البعيد هو :

أ- جفن العين ب- الجفاء

ت- القصعة د- غمد السيف

٢- يعرف التشبيه (المفرد والصورة) على أنهما :

أ- التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي ما يأتي وجه الشبه صورة منتزعة من متعدد .

ب- التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي كذلك .

ج- التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي محذوف منه أداة التشبيه .

د- التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي محذوف منه وجه الشبه .

٣- يتمثل التشبيه المفرد في واحد من الأبيات الآتية :

أ- هو بحر السماح والجود فأزدد منه قرباً تزّدد من الفقر بعدا

ب- كأنها في نهارها قمر حَفّ به من جناها ظـلم

ج- كأن الدموع على خدها بقية طلَ على جلنـــــار

د- وما المال والاهلون إلا ودائع ولابد يوما أن تُرد الودائــع

٤- من أركان التشبيه (اداة التشبيه) وتكون :-

أ- حرفاً ب- فعلاً

ج- أسماً د- جميع ما ذُكر

٥- تتواجد أركان التشبيه جميعها في واحدٍ من الجمل آلاتية :

أ- الحديث الممتع يشبه نغم الأوتار عذوبة .

ب- كأن الحديث الممتع نغم الأوتار .

ج- الحديث الممتع يشبه نغم الأوتار .

د- الحديث الممتع كنغم الأوتار .

٦- قال الشاعر : كأن أخلاقك في لطفها ورقة فيها نسيم الصباح

ـ المشبه في البيت هو :-

أ- رقة ب- لطفها ج- نسيم الصباح د- أخلاقك

٧- العمر مثل الضيف أو كالطيف ليس له إقامة .

ـ وجه الشبه هو :-

أ- عمر الإنسان ب- الضيف ج- ليس له إقامة د- غير موجود

٨- تُعرف التورية بأنها :-

أ- كلمة واحدة لها معنيان . ب- كلمتان لهما معنى واحد .

ج- كلمة واحدة منفية . د- كلمتان متضادتان بالمعنى .

٩- والبدر يستر بالغيوم وينجلي كتنفس الحسناء في مرآتها .

ـ نوع التشبيه في البيت :-

أ- مفرد ب- مفصل ج- مجمل د- تمثيلي

١٠- كيوم القيامة في طوله على من يرقب فيه الصباحا

ـ المشبه محذوف من البيت ويمكن تقديره بأنه :-

أ- الجواد الشجاع ب- الحية الرقطاء

ج- ليل المريض د- جمال الشباب

١١- قال الرصافي :-

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

التشبيه في هذا البيت هو :-

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

١٢- قال تعالى : ﴿ مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمۡوَٰلَهُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتۡ سَبۡعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنۢبُلَةٖ مِّاْئَةُ حَبَّةٖۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٦١﴾ ﴾ [البقرة ، آية ٢٦١]

- في هذه الآية الكريمة تشبيه ، أي التفسيرات الآتية للآية السابقة صواب .

أ- تنقص أموالهم كثيرا . ب- تبقى أموالهم كما هي .

ج- تتضاعف أموالهم كثيرا . د- تتضاعف أموالهم قليلا .

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

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

- في البيت استعارة نوعها :

أ- مكنية ب- تصريحية ج- مرسل د- غير مرسل

١٤- أنك لا تجني من الشوك العنب :

- في هذا القول استعارة من نوع :-

أ- تمثيلية ب- تصريحية ج- كناية عن نسبة د- كناية عن صفة

١٥- أي نص من بين النصوص الآتية فيه مفهوم التورية ؟

أ- قال تعالى ((❐◆✂◆☺○○◆↗))

((❐③⓿⬀◆♦⓿⬂✡❐◆♈♦ ⑨📖⓿⬀③❐))

.

ب- قال البحتري :

والحسنُ يَظهرُ في بيتين رَونقهُ بَيت من الشَّعرِ أو بَيتُ من الشَّعَرِ .

ج- قال الشاعر : اليمنُ يَتبَع ظِلَّهْ والمَجْدُ يَمشِي في رِكابهْ .

د- قال أبو نؤاس في المديح :

فما جازه جُودٌ وَلاَ حل دونَهُ ولكنْ يَسِيرُ الجودُ حيثُ يَسِير .

١٦- قال البحتري :

إذا ما الْجُرْحُ رُمّ على فسادٍ تَبَيْنَ فِيهِ إهمَالُ الطَّبِيبِ

ـ في البيت :

أ- استعارة مكنية ب- استعارة تمثيلية ج- استعارة تصريحية د-تورية

١٧- وصف أعرابي أخاً له فقال :

كانَ أَخي يَقْرِى العينَ جَمالا والأذُنَ بَيَاناً .

ـ في القول :

أ- تشبيه ب- تورية ج- استعارة تصريحية د- تشبيه مفرد

١٨- ليس لجودك ساحل :

ـ في القول :

أ- تشبيه مفرد ب- استعار مكنية ج- تشبيه د- استعارة تصريحية

١٩- الجملة التي فيها مفهوم المشبه به من بين الجمل الآتية :ـ

أ- يفنى كل شيء ويبقى وجه الله .

ب- كان صوت الطائرة كالرعد في شدته .

ج- يقول الزاهد : اللقمة تكفيني إلى يوم تكفيني .

د- نهار الزاهدِ صائمٌ وليلهُ قائم .

٢٠- قال البوصيري :

والنَّفْسُ كالَّطفْلِ إنْ تُهمِلهُ شَبَّ على حُبِّ الَّرضاعِ وإن تَفطِمهُ يَنفَطِم

ـ في البيت الشعري :ـ

أ- تشبيه مفرد ب- استعارة تصريحية ج- تشبيه تمثيلي د- وجه الشبه

٢١- أحد النصوص البلاغية الآتية لا تعد مثالاً للتشبيه :ـ

أ- قال الرسول (**صلى الله عليه وسلم**) : (الناس كأسنان المشط في الاستواء) .

ب- قال الإمام علي (**عليه السلام**) : (الفكرُ مرآة صافية) .

ج- قال الشاعر : كأنَّ النّجوم بين دجاها سننٌ لاحَ بينهُنَّ ابتداع

د- الاستقلال حقٌ لا هبة .

٢٢- تضمن أحد النصوص الآتية تشبيهاً تمثيلياً :ـ

أ- قال تعالى (هُنَّ لِباسٌ لكمْ وانتمْ لِباسٌ لهنَّ) .

ب- قالت الخنساء :

أغرٌ أبلجٌ تأتمُّ الهُداةُ بهِ كأنَّه علمٌ في رأسهِ نارُ

ج- كأن مثار النّقع فوقَ رؤوسنا وأسيافنا ليلٌ تهاوى كواكبه

د- تكادُ عَطَايَاه يُجَنُّ جُنُونها إذَا لَمْ يُعَوَّذْها بِرُقْيةِ طَالِبِ

٢٣- قال الشاعر :-

قومٌ إذا لبسوا الدُّروعَ حسبتها سحباً مزودةً على أقمارِ

في البيت الشعري :-

أ- تورية ب- تشبيه مفرد ج- تشبيه تمثيلي د- طباق

٢٤- لفظة (ضلالك) في النص القرآني الآتي :

قال تعالى : ﴿ قَالُواْ تَٱللَّهِ إِنَّكَ لَفِى ضَلَٰلِكَ ٱلْقَدِيمِ ﴿٩٥﴾ ﴾(يوسف : ٩٥)

هل هي :-

أ- وجه الشبه ب- تورية ج- التشبيه التمثيلي د- المشبه به

٢٥- يُعرف التشبيه بأنه :

أ- الوصف المشترك بين الطرفين .

ب- عقد مماثلة بين شيئين أو أكثر في وصف مشترك بينهما أو أكثر .

ج- الشيء الذي شبهت به غيره فهو الحديث أو الصورة التي صورت بها المشبه .

د- وهي التي تُعار فيها شيء لشيء آخر .

٢٦- واحد من العبارات الآتية تُعد مثالاً عن التورية :

أ- حين لقيتُك زالت متاعبي وعرفتُ فضل الراحة .

ب- الحرُّ إذا وعدَ وفَى ، وإذا أعان كفى ، وإذا مَلَكَ عَفا .

ج-القدَرُ يفوّت على الشجاعِ غرضه .

د- من قطراتٍ يمتلئُ الغديرُ .

٢٧- قال الشاعر في وصف امرأة تبكي :

كأنَّ الدُّمُوعَ على خَدِهَا بَقِيّةُ طَلّ على جُلّنَارْ

في لبيت الشعري :-

أ- تورية ب- تشبيه تمثيلي ج- استعارة تمثيلية د- استعار تصريحية

٢٨- ذمَّ إعرابي قوماً فقال :

أولئك قومٌ يَصومون عن المعروف ، ويُفْطِرون على الفحشاء .

ـ في البيت استعارة نوعها :ـ

أ- مكنية . ب- تصريحية . ج- تشبيه صورة . د- تمثيلية .

٢٩- تُعرف الاستعارة التمثيلية بأنها :ـ

أ- ما خلت من ملائمات المشبه به أو المشبه .

ب- إذا كان وجه الشبه فيه صورة منتزعة من متعدد .

ج- تركيب أُستعمل في غير ما وُضِعَ له لِعلاَقَةِ المشابَهةِ مَعَ قَرينَةٍ مَانِعِةٍ مِنْ إرادةِ مَعْناهُ الأَصْليّ .

د- هي التي تُعار فيها صفات شيء لشيء آخر .

٣٠- تُعرف التورية بأنها :

أ- إخفاء الشيء الظاهر بالشيء الظاهر .

ب- إخفاء الشيء بإظهار غيره .

ج- عدم إخفاء الشيء .

د-إيهام غير مقصود .

٣١- تضمن أحد النصوص الآتية الاستعارة التمثيلية :ـ

أ- أي بني ، أعد عَلَيّ ما سمعتَ مني .

ب- أنت تعتمد على غيرك .

ج- يمشي رويداً ويكون أولاً .

د- فلانة بعيدةُ مهوى القرط .

٣٢ ـ تضمن احد النصوص الآتية الاستعارة المكنية :ـ

أ- فُلاَنٌ يَرمي بِطَرْفِهِ حَيْثُ أشَارَ الكَرَمُ .

ب- كأنَ سوادَ الليل شعرٌ فاحم .

ج-القمر يبدو صغيراً ثم يصير بدراً .

د- الشمس تَحْتجبُ بالغمام ثم تظهر .

٣٣- تُعرف الاستعارة التصريحية بأنها :-

أ- ما صرح فيها بلفظ المشبه به .

ب- ما حُذف فيها المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه .

ج- لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة ذلك المعنى .

د- وهو الذي يطلب به حصول شيء غير حاصل .

٣٤- قال دعبل الخزاعي :-

لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى

في هذا البيت :

أ- جناس ب- استعارة مكنية ج- تورية د- استعارة تصريحية

٣٥- واحدة من العبارات الآتية تُعد مثالاً عن الاستعارة التصريحية :

أ- القلوبُ كالطير في ألالفَةِ إذا أَنِسَتْ .

ب- كانَ أخي شجراً لا يخلَفُ ثمَرهُ ، وبَحْراً لا يُخَافُ كَدَرُه .

ج-الجوَادُ في السرعة بَرْقٌ خاطِفٌ .

د-أنشد البلبل قصيدة أبي فِراس .

٣٦- أي جملة من الجمل الآتية فيها مفهوم التشبيه الصورة :

أ- كأن ذاكرة زيد خزانة في الحفظ .

ب- الروضة المضاءة بالكهرباء كالحلة الخضراء المرصعة باللآلئ .

ج- ما دفع الناس إلى معرفة كمالكَ كمالكِ .

د- الدمع مثلُ الدر الصفاء .

٣٧- قال نَصِيرُ الدين الحَمَّامى :

أبْيَاتُ شِعْرك كالُصور ولا قُصُورَ بهَا يَعوقْ

ومنَ العجَائبِ لَفْظُها حُرٌّ ومعناها رَقيقْ .

. الشاهد في البيت كلمة (رقيق) فهي تحتمل العبد المملوك وهو المعنى القريب أما المعنى البعيد فهو :-

أ- بغيض ب- الكْسر ج- اللطيف السهل د- المحبوب

٣٨- أي جملة من الجمل الآتية فيها مفهوم التشبيه المفرد .

أ- المصطافون على شاطئ البحر كالأزهار على بساط أصفر .

ب- النمام مقراض في التفريق .

ج-لا تنال الغدر إلا بركوب الغدر .

د-أحب الصدق ولا أحب الكذب .

٣٩- أي جملة من الجمل الآتية فيها مفهوم الاستعارة المكنية :ـ

أ- تفتحت نجوم السماء .

ب- أنت تعمل في حديقتك كل يوم .

ج-أَحِبَّ لغيركَ مَا تُحِبُّ لنَفْسكَ .

د-فلان لا يضعُ العصا من عاتقهِ .

٤٠- تُعرف الاستعارة بأنها :

أ- تشبيه حُذف أحد طرفيه الرئيسين ، المشبه أو المشبه به بعد حَذف الأداة .

ب- تشبيه حُذف منه المشبه به قبل حَذف الأداة .

ج- تشبيه حُذف أحد طرفيه الرئيسين ، المشبه أو المشبه به قبل حَذف الأداة .

د- تشبيه حُذف منه المشبه بعد حَذف الأداة .

الملحق (١٤)

المفاهيم البلاغية التي دُرست لطلاب مجموعتي البحث

ت	المفهوم	نوعه
١	التورية	رئيسي
٢	المورى عنه	فرعي
٣	المورى به	فرعي
٤	التشبيه	رئيسي
٥	المشبه	فرعي
٦	المشبه به	فرعي
٧	أداة التشبيه	فرعي
٨	وجه الشبه	فرعي
٩	التشبيه المفرد	رئيسي
١٠	التشبيه الصورة	رئيسي
١١	الاستعارة	رئيسي
١٢	الاستعارة التصريحية	فرعي
١٣	الاستعارة المكنية	فرعي
١٤	الاستعارة التمثيلية	رئيسي

الملحق (١٥)

مفتاح تصحيح إجابات الطلاب على فقرات الاختبار

ت	رمز الاجابة	ت	رمز الاجابة	ت	رمز الاجابة
١	د	١٥	أ	٢٩	ج
٢	أ	١٦	ب	٣٠	ب
٣	أ	١٧	ج	٣١	ج
٤	د	١٨	ب	٣٢	أ
٥	أ	١٩	ب	٣٣	أ
٦	د	٢٠	أ	٣٤	ب
٧	ج	٢١	د	٣٥	د
٨	أ	٢٢	ج	٣٦	ب
٩	د	٢٣	ج	٣٧	ج
١٠	ج	٢٤	ب	٣٨	ب
١١	ج	٢٥	ج	٣٩	أ
١٢	ج	٢٦	أ	٤٠	أ
١٣	ب	٢٧	ب		
١٤	أ	٢٨	ب		