وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية

أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص

رسالة قدّمها

نعيم خليل عبود الطائي

إلى مجلس كلية التربية في جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

عمران جاسم حمد الجبوري

1427هـ 2006م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾

صدق الله العظيم

الإسراء / 85

الإهداء

إلى

اللذين ألهباني حبّ العلم

أبويّ

من كان رمزاً للصداقة

رائف

أُهدي ثمرة جهدي

نعيم

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)** التي قدّمها الطالب (**نعيم خليل عبود الطائي**) جرى تحت إشرافي في جامعة بابل/كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف

أ.م.د عمران جاسم حمد الجبوري

بناء على التوصيات المتوافرة أُرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.م.د فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: / / 2006م .

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)** ، وقد ناقشنا الطالب (**نعيم خليل عبود الطائي)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية بدرجة ( ) .

رئيساً عضواً

عضواً عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية

صدّقها مجلس كلية التربية / جامعة بابل بتاريخ : / / 2006م .

العميد

أ.م.د لؤي عبد الهاني السويدي

التاريخ : / / 2006م .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وامتنان	ب
ثبت المحتويات	ت ـ ج
ثبت الجداول	ح
ثبت الملاحق	خ
ملخص البحث	1 ـ 3
الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده	4 . 23
ـ مشكلة البحث	5 ـ 6
ـ أهمية البحث	7 ـ 17
ـ هدف البحث	18
ـ حدود البحث	18
ـ تحديد المصطلحات	19 ـ 23
الفصل الثاني: دراسات سابقة	24 . 42
ـ أولاً : دراسات عربية	25 ـ 35
ـ ثانياً : دراسات أجنبية	36 ـ 37
ـ ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية	38 ـ 42
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	43 . 69

ـ منهج البحث	44
ـ التصميم التجريبي	45
ـ مجتمع البحث وعينته	46 ـ 48
1ـ مجتمع البحث	46 ـ 47
2 ـ عينة البحث	47 ـ 48
ـ تكافؤ مجموعتي البحث	48 ـ 53
ـ ضبط المتغيرات الدخيلة	54 ـ 57
ـ صياغة الأهداف السلوكية	58 ـ 59
ـ إعداد الخطط التدريسية	60
ـ الاختبار التحصيلي	61
ـ صدق الاختبار	62
ـ تطبيق التجربة	62
ـ التطبيق الاستطلاعي للاختبار	63 ـ 65
1ـ تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار	63
2ـ تحليل فقرات الاختبار	64
أ ـ مستوى الصعوبة	64
ب ـ قوة التمييز	65
3ـ حساب معامل الثبات	65
ـ تطبيق الاختبار	66
ـ تعليمات الاختبار	66
ـ تصحيح الاختبار	66
ـ الوسائل الإحصائية	66 ـ 69
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	70 ـ 76

ـ أولاً : عرض النتائج	74 ـ 71
ـ ثانياً : تفسير النتائج	76 ـ 75
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	80 . 77
ـ أولاً : الاستنتاجات	78
ـ ثانياً : التوصيات	79
ـ ثالثاً : المقترحات	80
المصادر	93 . 81
ـ المصادر العربية	93 ـ 82
ـ المصادر الأجنبية	93
الملاحق	142 ـ 94
ملخص البحث باللغة الانكليزية	A - C

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل .	46
2	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده .	48
3	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني	49
4	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة من العام الدراسي (2005 ـ 2006) .	50
5	نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة.	51
6	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة ($كا^2$) المحسوبة والجدولية .	52
7	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة ($كا^2$) المحسوبة والجدولية .	53
8	توزيع دروس مادة الأدب والنصوص بين مجموعتي البحث .	56
9	الموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وعدد الأهداف السلوكية لكل موضوع.	59
10	فئات درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي	72
11	الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي	73

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب جامعة بابل ـ كلية التربية؛لتسهيل مهمة الباحث	95
2	كتاب المديرية العامة لتربية بابل؛ لتسهيل مهمة الباحث	96
3	استمارة معلومات	97
4	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور	98
5	درجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة	99
6	درجات مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة	100
7	الأهداف العامة لتدريس الأدب والنصوص في الصف الخامس الأدبي	101
8	استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية الأهداف السلوكية	102 . 109
9	الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث	110 .112
10	استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية الخطتين التدريسيتين الانموذجيتين	113 . 129
11	اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي بصيغته النهائية	130 . 137
12	معامل صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية	138. 139
13	درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	140. 141
14	درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي	142

شكر وامتنان

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ لله الكريمِ المنّانِ، الرحمن الرحيم، ذي الطَولِ والإحسان، الذي علّم القرآنَ وخلق الإنسان، فعلّمَه البيان.

وأُصلي وأُسلم على النبيّ العدنان حامل لواء الفصاحة والبيان ، وصاحب المقام المحمود بأشرف مكان ، المُرسل بالهداية والرحمة إلى الإنس والجان .

يسرُ الباحث ويطيب له ـ وقد أنجز هذه الرسالة ـ أنْ يقدّم الشكر والامتنان الجزيلين لأستاذه المشرف الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ـ أمدّ الله في عمره ـ لما أولى هذه الرسالة من رعايته الكريمة التي تمثّلت بدقته وقراءته النافذة وتوجيهاته السديدة لإخراجها بالصورة التي هي عليها .

ومن باب العرفان بالجميل يقدّم الباحث شكره واعتزازه إلى موظفي مكتبة كلية التربية الأساسية ،وموظفي مكتبة كلية التربية ، لما قدموه من تسهيلات كثيرة إلى طلبة الدراسات العليا .

ويسر الباحث أنْ يشكر لجنة الخبراء والمتخصصين على آرائهم القيمة وملاحظاتهم السديدة، ونصائحهم المخلصة، فجزاهم الله عني جزاء المحسنين.

ويطيب للباحث أن يشكر كلاً من طالب الدكتوراه وائل عبد الأمير خليل ،الصديق الحميم ، والأصدقاء رامي الحسناوي ، وماهر خضير ، وشعلان عبدعلي سلطان لما قدموه من جهود ومساعدات سهّلت عمل الباحث .

ولا يفوتني أنْ أُقدم شكري وامتناني إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة فجزاهم الله خير الجزاء وأحسن إليهم ، داعياً الله سبحانه وتعالى أنْ يوفّق الجميع لما فيه الخير.

والشكر لله أولاً وأخراً

الباحث

ملخص البحث

اللغة العربية من اللغات التي تسحرك بألفاظها، وتُدهشك بمعانيها، وتأخذ بمجامع قلبك، حينما تصغي إليها في مجالات التعبير المختلفة: شعراً وخطابة ومحاورة وأمثالاً. وقد بلغت القمة في التعبير عن المعاني المختلفة ،المحسوسة ،والمعقولة ،بألفاظ جزلة وعبارات متآخية ، وكلمات عذبة ، هذه اللغة نزل بها القرآن الكريم ؛ ليتحدى من يملكون ناصيتها في مجال فصاحة الكلمة،وبلاغة المعنى ،وجمال الأسلوب فأقرّ جميعهم بالعجز وأذعنوا له بالتصديق ،وشهدوا على أنفسهم بالنقص إلا من تجاهل منهم وتعامى واستكبر. واستطاعت اللغة العربية أن تستقي من هذه المعجزة الخالدة ما أعانها على التطور العجيب في صيغها ، وتراكيبها ، ومفرداتها ، وأساليبها فبلغت بالقرآن الكريم درجة من الرقي ليس بعدها درجة .

وللأدب بشعره ونثره أهمية نفسية واجتماعية ؛ لأنّ تذوق ما فيه من جمال الفكرة وجمال الأسلوب ، وجمال النغم الموسيقي ، يورث حبّ الجمال الذي يشعرنا بالسرور الدائم والفرحة النفسية ، ويخلق فينا ملكة التمييز بين الجميل والقبيح لما نقرأ ، والاتصال بالقيم والمثل العليا في الخلق والسلوك .

ومما لاشك فيه أنّ النصوص الأدبية تزودنا بثروة لغوية وفكرية، ولكن هذه الثروة لا يمكن أن نصل إليها في وقوفنا عند اللفظة المفردة والبيت أو الجملة أو الفقرة ؛ لأنها ليست كلّ شيء في التفسير ، إنها بعضه ، وجزء صغير منه ، ومن الناقدين من يدعو إلى البدء بالكل لأن المعنى العام هو الأساس وفهمه هو الغاية، وبما أنّ الإدراك الإنساني يسير من المجمل إلى المفصل وأنّ الكل يحتوي على خصائص لا يمكن أنْ توجد في أي جزء من أجزائه ارتأى الباحث إخضاع أسلوب تقديم المعنى الكلى على المعنى الجزئي للتجريب .

ويهدف البحث الحالي إلى:

معرفة أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحث عشوائياً إعدادية الثورة للبنين ، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (ب) ، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (36) طالباً، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (35) طالباً . أجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ، ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة،ودرجات مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة ، والتحصيل الدراسي للأبوين) . وبعد تحديد المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، صاغ الباحث الأهداف السلوكية للموضوعات، فكانت (112) هدفاً سلوكياً.

وقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة وعرض الباحث خطتين أنموذجيتين على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صدقها وملاءمتها .

وقد درّس الباحث مجموعتي البحث بنفسه ، خلال مدة التجربة التي استمرت (9) أسابيع ، وبعد انتهاء التجربة ، طبّق الباحث الاختبار التحصيلي النهائي على طلاب المجموعتين .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي T – Test ،ومربع كاي ($كا^2$) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة معامل التمييز ، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصّل الباحث إلى :

تفوق المجموعة التجريبية التي دُرِّست بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي على طلاب المجموعة الضابطة التي دُرِّست بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ، وفي ضوء هذه النتائج

أوصى الباحث بما يأتي :

1. ضرورة اعتماد أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في شرح النصوص الأدبية وتحليلها؛ وذلك لأنه حقق نتائج جيدة لا يمكن إغفالها.

2. اعتماد مؤلفي الكتب والمناهج الدراسية لمادة الأدب والنصوص على هذا الأسلوب في شرح النصوص الأدبية وتحليلها .
3. تضمين برامج أقسام اللغة العربية في كليات التربية أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في شرح النصوص الأدبية وتحليلها .

واقترح الباحث إجراء الآتي :

1. إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف أُخر من المرحلة الإعدادية .
2. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص لأنّ البحث الحالي اقتصر على الطلاب.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده

مشكلة البحث:

يرى المعنيون بتدريس الأدب العربي أنّ هناك تدنّياً ملحوظاً في مستوى الطلاب؛إذ يرى محمد النويهي الذي شخّص هذه المشكلة من خلال النظر إلى الطلاب وما يحصلون عليه من ناتج تعليمي ، أي ما يخرجون به من مستوى ثقافي من دراستهم للأدب العربي في المدارس ، وذلك بقوله : بمَ يخرج الطلاب من مدارسهم من تعلّمهم للأدب العربي ؟ بأشتات مشوّهة مخلطة من المعلومات ، وألفاظ فارغة وطلاسم حُشِيت بها أذهانهم فزادتها دواراً وهذياناً . (النويهي ، 1969 ، ص 3) .

ويبدو أنّ النويهي قد انطلق في حكمه هذا من نظرة تقويمية للتحصيل العقلي والعلمي للطلاب عندما يتخرّجون ، أي بعد انتهائهم من المقررات الدراسية المخصصة لهم ، فوجد أنّ الحاصل العلمي والتعليمي الكلي الذي يخرجون به لا يعدو أنْ يكون أخلاطاً مشوّهة وأشتاتاً مفرقة ، لا تؤلف بناء ثقافياً وأدبياً متكاملاً .

وقد لفت هذا أنظار طه حسين الذي يقول في وصف الأدب العربي وما وصل إليه : لم يتقدّم درس الأدب في المدارس وانحط .... بل لست أشك أنه تأخّر تأخّراً منكراً . (حسين، 1989، ص 11. 12).

لقد عزا الباحثون هذه المشكلة إلى أسباب مختلفة، إذ لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد فقط، فقد ذهب منهم إلى أنّ سبب القصور في درس الأدب العربي هو المدرّس. في حين ذهب آخرون إلى أنّ السبب هو الكتب الموضوعة لذلك ، وهناك من وجّه اللوم والنقد إلى الطريقة المعتمدة في التدريس ، وقد نالت الطرائق والأساليب المعتمدة في تدريس الأدب والنصوص حصة كبيرة من هذا النقد ؛ إذ إنّ طريقة عرض النص الأدبي على الطلاب أخذت طابعاً جافاً لا حياة فيه، وأما الطالب فإنه لا يُطالَب بأكثر من حفظ النص الأدبي وسرده على مسمعي المدرس ، ولا شك في أنّ هذه الطريقة لا تجدي نفعاً في تكوين الذوق

الأدبي ، ولا في تنمية قدرة الطالب على دقة الفهم ، وجودة التحليل وصحّة الاستنباط . (العزاوي ، 1988 ، ص 10 . 11) .

وهناك طرائق معتمدة في تدريس الأدب العربي تُعوّد الطالب على تلقي المعلومات جاهزة ، بحيث يقتصر نشاطه على الحفظ ، واستعمال القوالب الجامدة المعادة من دون تأمّل وتفكير مسبقين ، وإعمال ذهن واستثارة خيال وتفكير . (عمار، 2002، ص 208).

ومما يُلحَظ على هذه الطرائق أنّ المدرس عندما ينتقل إلى النص الأدبي فإنه يشغل نفسه بشرح المفردات وأبيات القصيدة ، بصورة تعتمد على التحليل الفردي للكلمات ومفردات القصيدة وأبياتها ، ما يؤدي إلى تمزيق وحدة الفكرة وتشويه جمال الصورة الأدبية . (إبراهيم، 1973، ص 289).

وانطلاقاً من هذه الآراء التي تؤكّد وجود هذه المشكلة المتمثلة بضعف الطلاب في الأدب العربي ، وما يؤدي إليه هذا الضعف من قصور في الملكة اللغوية وضمور في الثقافة الأدبية عامة تنبثق الحاجة إلى هذا البحث وهو خطوة متواضعة لتقليل حجم هذه المشكلة من خلال إخضاع أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي للتجريب .

أهمية البحث:

إنّ اللغة من مقومات الأمة وهي ظلٌّ لحياتها، ومرآة تبدو على سطحها حال تلك الأمة وما هي عليه من نباهة وسمو، أو ركود وضمور. فاللغة هي الوسيلة الواحدة التي تسجل بها الأمة علومها ، وتدوّن آدابها ، وتكتب تأريخها ، وتستوعب نتاج عقول أبنائها في نواحي النشاط البشري المختلفة ، فإنْ كانت الأمة جسماً فاللغة الروح ، أو شمساً فاللغة الشعاع . (الابراشي ، 1947 ، ص 6) .

ومن حق الإنسان أنْ يحب لغته ، أو يعتز بها اعتزازه بعرضه وكرامته ؛ لأنها هويته التي يُعرَف بها ، والوشيجة التي تصله بأبناء وطنه وأمته ، ولأنها السجل الذي حفظ ماضيه ، والأداة التي يبنى بها حاضره ، ويمتد خلالها إلى ما شاء الله أنْ يمتد إليه من حقب وعصور . وهذا الحب قد ركّبه الله في نفوسهم . (العزاوي ، 2004 ، ص 124) .

وتربط اللغة بالفكر علاقة وطيدة ، فاللغة ترجمان الفكر وأداته ، فالفكر لا يستطيع أن يعبّر عن شيء إلا بوساطة اللغة ؛لأن الله منح الإنسان فكراً وجهازاً لغوياً ، فوظيفة الفكر التفكير ووظيفة الجهاز اللغوي النطق والتعبير ولا يكون ذلك إلا بلغة فهما وجهان لعملة واحدة . (الضامن ، 1989 ، ص 139) .

وتوصف اللغة بأنها ظاهرة اجتماعية ، وهي بوصفها هذا تؤلف موضوعاً من موضوعات علم الاجتماع . (وافي ، 1971، ص 4) .

واللغة مقياس دقيق يُعرَف به مدى ما وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء ، فإذا كانت اللغة حية نامية كاللغة العربية ، رحيبة الآفاق ، متسعة لمظاهر الحضارة والمدنية دلّ على أنّ الأمة التي تتكلمها أمة راقية ، ذات حضارة نامية ومتقدمة . (الهاشمي ، 1978 ، ص 16) .

ومن اللغات ما كُتِب لها الموت ، أما اللغة العربية فقد كانت حية باقية على مرّ العصور والأزمان ، ولم يبتعد من قال إنها أقدم لغة محكية مكتوبة على وجه الأرض استمرت محافظة متطورة على الرغم من أنف الزمن الذي يغيّر اللغات كلّها ويؤثّر فيها وعلى الرغم من عوامل التطور ، كانتشار اللسان العربي في كلّ أرجاء المعمورة واستعماله لساناً عالمياً عند كل المسلمين من عرب وعجم ، بل لسان العلم عند العرب وغير العرب . (نور الدين ، 2003 ، ص 3) .

وإنّ لغة العرب فوق كلّ لغة ، ولا تدانيها لغة أخرى من لغات العالم جمالاً ولا تركيباً ولا أصولاً . (الكرملي ، د. ت ، ص 1) .

واللغة العربية لم تكن لغة عادية كاللغات في نشأتها وتطورها وامتدادها بل كانت مخالفة للنواميس الطبيعية التي عرفت بها اللغات المختلفة ، فقد ظهرت شابة مكتملة دون أن تمرّ بمرحلة طفولة أو تتعثر في طريق طويلة ، وكان نضوجها من الأعاجيب التي شغلت كلّ الباحثين والعلماء . (الجندي ، د. ت ، ص3) .

وللغة العربية ظرف خاص لم يتوافر لأية لغة من لغات العالم ؛ وذلك أنها ارتبطت بالقرآن الكريم ، ودُوّن بها التراث العربي الضخم ، الذي كان محوره القرآن الكريم في كثير من مظاهره ، وقد كفل الله لها الحفظ ما دام يحفظ دينه فقال عز وجل : ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ * ، وقد شرّفها الله وأنزل بها كتابه . (عبد التواب ، 1987، ص 414) .

وقال نولدكه المستشرق الألماني الكبير : " إنّ من الخطأ الشائع أنْ نظنّ أنّ اللغة العربية لا تصلح لبحث الأمور المعنوية ، فعلى العكس يندر أنْ تجد لغة أخرى كاللغة العربية تصلح لأنْ تكون وسيلة للتعبير عن الفلسفة القديمة وأصول حكمة الأولين " . (الابراشي ، 1984 ، ص 135) .

وهناك عدد كبير من المستشرقين قد اعترف بأصالتها وعنفوانها ونقائها فقال (لويس ماسينون) : إنّ اللغة العربية هي أكثر اللغات نقاءً وأقلها وهناً . (بواديفر ، 1968، ص 6) .

وقال آخر : " إنّ العربية تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة بينما اللغات الأوربية لا تصل إلى ذلك إلا تدريجياً وإنها تبرز المعنى المراد في أقل ما يمكن من الألفاظ ، أما اللغات الأخرى فتعجز أنْ تجاريها " . (أمين، 1965، ص 115).

---

* الحجر / 9

وقد اتسع صدر اللغة العربية لكثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها وكانت المؤلفات العربية في القرون الوسطى في الفلسفة والطب والرياضيات مراجع يعتد بها لدى الأوربيين . (الركابي ، 2005، ص 18) .

ولا أريد أنْ أنسى في هذا المقام العالم اللغوي العراقي الأب أنستاس ماري الكرملي عضو المجمع العلمي العربي ، والعالم الباكستاني الشيخ محمد أحمد مظهر اللذين قالا إنّ اللغة العربية هي أصل اللغات في العالم ،وهي أمّ جميع اللغات ، ولديهما أدلة لغوية كثيرة في أنّ الكلمات الأجنبية ترجع إلى أصل عربي . (الرحيم ، 1964 ، ص 20) .

وقد أصدر قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية رقم 64 لسنة 1977. وهو أول تشريع يحمي اللغة في الوطن العربي، وإنّ ما أوجبه هذا القانون:

1. الالتزام باللغة الفصيحة والابتعاد عن اللهجات العامية .
2. التقيّد بالمصطلح العلمي العربي .
3. الالتزام بالحرف العربي .
4. الالتزام بالرقم العربي .

وقد نصّت المادة الحادية عشرة على معاقبة المخالف لأحكام هذا القانون الذي ألزم الوزارات وما يتبعها من الدوائر الرسمية وشبه الرسمية والمؤسسات والشركات العامة والمنظمات الشعبية بالمحافظة على سلامة اللغة العربية واعتمادها في وثائقها ومعاملاتها وذلك بجعل اللغة العربية وافية بأغراضها القومية والحضارية . (مطلوب، 2003، ص 219).

وتسهم اللغة بفروعها كافة في تحقيق الأهداف التي رسمت لها، ويحتل الأدب مكانة متميزة بين فروع اللغة المتعددة للصلة الموجودة بين اللغة والأدب من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى.

فالأدب فن وسيلته اللغة وغايته غير الإمتاع وتهذيب الذوق، الإسهام في بناء الحياة وتغييرها نحو الأفضل، وقد أسهم الأدب إسهاماً كبيراً في خدمة البلاد التي نبت فيها والأمة التي أنجبته، فحارب الظلم والاستغلال واستنهض الغافلين عن حقهم وقارع المستعمر والدخيل. (الطاهر، 1987، ص 18).

وتبرز أهمية الأدب في أنه لا تعنيه ناحية واحدة من نواحي حياتنا، ولا نشاطاً معيّناً من وجوه نشاطنا. بل هو يعتني بهذه الحياة في شمولها، ومن أساسها فالإنتاج الأدبي هو ذلك الإنتاج اللغوي الذي يهم الإنسان من حيث كيانه كإنسان، كمخلوق بشري يضطرب على هذه الأرض. (النويهي ، 1967 ، ص 34) .

وأدب أية أمة هو نتاج عواطفها ومشاعرها وعقولها ، وهو عصارة مزاجها النفسي وطابع روحها وهو في الوقت نفسه مرتبط بهذه الأمة : أرضها وسمائها وقيمها وتقاليدها وأحداثها ، والأدب العربي أدب أمة عريقة وأدب لغة عريقة . (الجندي ، 1975 ، ص11) .

والأدب هو وسيلة للدعاية والإعلام، بل هو خير وسيلة للدعاية والإعلام، فالشعراء والكتاب هم أدباء إعلام، ألم يكن حسان بن ثابت صحيفة الإسلام الثورية ؟ والكميت بن زيد ألم يكن إذاعة آل البيت التي بثّت آراءهم ونشرت عقيدتهم في أجواء العراق فآتت ثمارها ؟ ثمّ ألم يكن الطرماح بن حكيم تلفاز الخوارج المدوي في الآفاق الذي جسّد عقيدته وأفنى زهرة شبابه من أجلها ، بشعر كان له الأثر الواضح في مجتمعه ؟ وحسبنا أنْ نشير إلى بائع (الخُمُر) بالعراق الذي أوشك على الإفلاس يوماً ما ، فلجأ إلى الشاعر " مسكين الدارمي " لينظم له أبياتاً ينادي بها على هذه السلعة فنظم له الشاعر قصيدة جاء فيها * :

قل للمليحة في الخمار الأسود ماذا أردتِ بناسكٍ متعبدِ

قد كان شمّر للصلاة ثيابَه حتى قعدتِ له بباب المسجدِ

وقد راجت بضاعة التاجر العراقي بهذه الأشعار، وأثري ثراءً عظيماً. (التكريتي ، 1978، ص 15 . 16) .

وكذلك لا ننسى قصة " كوخ العم توم " التي كتبتها السيدة " هاريت بيشرستو " وكانت من بين ستة عشر كتاباً أحدثت تغييراً كبيراً في التاريخ ،فقد كانت من العوامل القوية التي أثارت العاطفة الإنسانية لمساواة الزنوج بالبيض وتحريرهم من العبودية

---

* ديوان مسكين الدارمي ، ط 1 ، جمع وتحقيق : عبد الله الجبوري ، وخليل إبراهيم العطية ، مطبعة دار البصري ، بغداد ، 1970م ، ص 30 .

فمهدت تمهيداً قوياً للحرب الأهلية في أمريكا لتحرير الزنوج ومنحهم حقوق المواطنة الكاملة. (الرحيم، 1964، ص 69).

فالأدب هو محرك لإرادة الشعوب. ومما لاشك فيه أنّ الحركات الكبيرة التي قامت في التأريخ كالثورة الفرنسية ووحدة ايطاليا وثورة روسيا البلشفية قد مهّد لها الكتّاب بعملهم في

النفس البشرية تمهيداً لم يكن من الممكن أنْ تقوم هذه الحركات بدونه . (مندور ، 1956، ص 37) .

وكان للأدب العربي الأثر الكبير في تقوية الشعور بالوحدة وبالرابطة القومية وإضعاف الشعور الإقليمي، وخير مثال على ذلك قصيدة شوقي: سلام من صبا بردى،عندما تمّ احتلال دمشق. وكذلك قول الرصافي في تونس * :

أ تونس إنّ في بغداد قوماً تَرِفُّ قلوبهم لكِ بالوداد

ويجمعهم وإياك انتساب إلى من خُصَّ منطقهم بضادِ

فنحن على الحقيقة أهلُ قربى وإنْ قضتِ السياسة بالبُعادِ

فهذه الأبيات معروفة في تونس ويحفظها الكثير . (حمادي ، 1986 ، ص 34) .

والأدب العربي حمل لواء العلم والعقل طوال القرون الوسطى ، في حين كان الأدب اليوناني منحازاً في القسطنطينية ،وفي حين كانت أوربا منهمكة في جهالتها ، وإنّ النهضة الأولى التي ظهرت في القرن الثاني عشر في أوربا كانت نتيجة لاتصال أوربا بالعرب فأدبنا هو الذي أحيا العقل الأوربي . (حسين ، 1926 ، ص 19) .

وبالأدب نستطيع أنْ نعرف حال الأمة وما مرّت به من ظروف وأحداث وتغييرات وبه تحفظ اللغة ؛ لأنّ الأدب هو عماد مرصوص لحفظ كيان اللغة ، وما بقيت اللغة محفوظة يبقى كيان الأمة رصيناً ، وإذا انهار كيان اللغة تنهار الأمة بدداً لا يجمعها شيء. (الشيرازي، 2005، ص 119).

ويقول اليوت : الأمة التي لا تعنى بتراثها أمة همجية،الأمة التي تتوقف عن إنتاج الأدب تتوقف عن الحركة فكراً وحساً يأخذ شعر الأمة حياته من كلام الأمة ويمثل أعلى

---

*ديوان الرصافي ، ج 2، ط 4، شرح وتعليقات مصطفى علي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد 1986م ، ص 261 .

نقطة لوعيها وأعظم قوة لها، وأرق أحاسيسها. (روبسون ، 1990 ، ص 29).

يقول توفيق الحكيم في معرض حديثه عن الأدب العربي : " الأدب العربي حافظ لروحه على الرغم من تجدد منابعه الهامة وتغيّر مظاهر أثوابه . ومن ينظر إليه بعين جديدة يبصره دائماً جديداً " . (الحكيم ، 1973 ، ص 21) .

وأهم عنصر من عناصر جمال اللغة العربية هو من غير أدنى شك أدب لغتها العظيم، ففي الشعر العربي وحده يستطيع العرب أنْ يتحدوا بلاغات العالم كلّه. (الابراشي ، 1984 ، ص 167) .

وإذا كان لكل أمة أدبها الذي يصوّر ذاتها ، وفنونها التي تتجلى فيها ملامح شخصيتها ؛ فإنّ لأمة العرب العريقة أدباً متميزاً أصيلاً واكب مسيرتها الحضارية الحثيثة عبر الأزمان والعصور ، وكان أمثل صورة لحياتها ، وأبهى مجتلى لإبداعها. ولا تعرف البشرية أدباً مثل الأدب العربي استمر فيه على هذا المدى الرحيب من الزمان نسغ الإبداع، وتواصلت خلاله ينابيع العطاء. (جامعة قطر ، 1994 ، ص 5) .

وكان ابن عباس يقول: " إذا قرأتم شيئاً من كتاب الله فلم تعرفوه فاطلبوه في أشعار العرب، فإنّ الشعر ديوان العرب". وكان إذا سُئل عن شيء من القرآن أنشد فيه شعراً . (القيرواني، 1972، ص 30).

ومما يدلّ على عظم قدر الشعر عند العرب، وجليل خطبه في قلوبهم، أنه لمّا بُعِث النبي . صلى الله عليه وآله وسلم . بالقرآن المعجز نظمه، المحكم تأليفه، وأعجب قريشاً ما سمعوه منه قالوا: ما هذا إلا بسحر. وقالوا في محمد . صلى الله عليه وآله وسلم . :﴿ شَاعِرٌ نَّتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ الْمَنُونِ ﴾ * ،وقال كعب الأحبار: إنا نجد قوماً في التوراة أناجيلهم في صدورهم تنطق ألسنتهم بالحكمة، وأظنهم الشعراء. (ابن عبد ربه ، 1967 ، ص 273. 274) .

والشاعر ليس إنساناً واحداً ،مثلما يوحي به جرمه الصغير ، وإنما هو ملك متوّج بهالة الشعور، ومحفوف بسلطان الإيحاء وبيده قلم يزرع النار والنور ، ويوزّع البساتين

---

* الطور/ 30.

والبراكين، وله الكلمة البطلة في كلّ صراع ومعترك،وقد خوّلته الأمة ـ بكفاءته وجدارته . صلاحية تصميم إرادتها ، وحق تقرير مصيرها . وهو شخصية خصبة متدفقة يأخذ من المجتمع ليمنحه أكثر مما يأخذ ويملك " الحاسة السادسة " التي تؤهله للإحساس بإحساس

الغير ، ويقرأ أفكار الناس ، ويسمع تنهد الليل ونجوى الحب ، وأزيز الأحقاد ليعبر عن إرادة الحق والخير . (الشيرازي ، 2005 ، ص 22 ، 23) .

وأنا لا أريد بذكري هذه النصوص التي تبيّن فضل الشعر والشاعر أنّ أغض من النثر والناثر، وكيف يغض من النثر مثلي ؟ فقد شهد كبار العلماء والأدباء بعلو مكانه وشرف مقامه ،فمنهم من قال : " اعلم إنّ الشعر وإنْ كان له فضيلة تخصه ومزيّة لا يشاركه فيها غيره من حيث تفرّده باعتدال أقسامه وتوازن أجزائه وتساوي قوافي قصائده مما لا يوجد في غيره من سائر أنواع الكلام ، مع طول بقائه على مرّ الدهور وتعاقب الأزمان ، وتداوله على ألسنة الرواة وأفواه النقلة لتمكّن القوة الحافظة منه بارتباط أجزائه وتعلق بعضها ببعض ، إلى غير ذلك من الفضائل الجمّة ، والمفاخر الضخمة ، فإنّ النثر أرفع منه درجة ، وأعلى مرتبة ، وأشرف مقاماً ، وأحسن نظاماً ، إذ الشعر محصور في وزن وقافية يحتاج الشاعر معها إلى زيادة الألفاظ والتقديم فيها والتأخير وقصر الممدود ومدّ المقصور ، وصرف ما لا ينصرف ، ومنع ما ينصرف من الصرف ، واستعمال الكلمة المرفوضة ، وتبديل اللفظة الفصيحة بغيرها ، وغير ذلك مما تُلجىء إليه ضرورة الشعر فتكون ألفاظه تابعة لمعانيه ، ويؤيد ذلك أنك إذا اعتبرت ما نقل من معاني النثر إلى النظم وجدته قد انحطّت رتبته " . (القلقشندي ، 1987، ص 89) .

وهناك من يرى أنّ النثر أفصح وأبلغ من الشعر؛ لأنّ الشعر يضيّق نطاق الكلام ويمنع القول من انتهائه، ويصده عن تصرفه على سننه. وبذلك فإنّ الكلام المنثور يتأتى فيه من الفصاحة والبلاغة ما لا يتأتى في الشعر. (الباقلاني ، 2001 ، ص 104) .

والفنون التي ترد في الشعر ترد في النثر كذلك، ولكن صدر النثر أرحب لاستيعاب المعاني ومناقشتها وتفريعها. (فروخ ، 1965 ، ص 50) .

ونحن عندما نتكلم هنا عن النثر، لا نريد بذلك النثر العادي الذي يقال في لغة التخاطب، ولكن نريد ما يسميه الباحثون باسم النثر الفني الذي يرتفع عن النثر العادي بما يحويه من فن ومهارة وبلاغة. (ضيف ، د.ت ، ص 15) .

وليس هنا مجال الكلام عن فضل النثر على الشعر أو فضل الشعر على النثر، وقد كان لكلٍّ رأيه وهناك كثير ممن فضلوا الشعر على النثر ولا يسع المجال لإيراد ذلك.

يتضح مما سبق مكانة الأدب العربي وجماله وأنّ فيه من الأسرار ما يدعو إلى بقائه حيّاً متجدداً بين آن وآخر وفي كل عصر وجيل. فإنْ كانت الحياة قوية زاهرة ناشطة،كان الأدب طليعتها وقائدها وصورتها وإنْ تخلّفت وركدت ، كانت محنتها بالأدب تعادل محنته بها . (بنت الشاطئ ، 1961 ، ص 5) .

إنّ درس الأدب لا يشبه غيره من الدروس ، ويخطئ من يعتقد أنّ درس الأدب يشبه غيره من الدروس في أنّ له حصصاً محددة ومنهجاً مرسوماً ، وكتاباً مقرراً ، وأثره في الطلاب لا يعدو تهيئتهم لاجتياز الاختبارات ، والحصول على الشهادات ،خطأ كبير أنْ يقف فهمنا لدرس الأدب عند هذا الحد ؛ لأنّ للدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس ، وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام . (إبراهيم ، 1973 ، ص 252) .

ومما لا شك فيه أنّ النصوص الأدبية تزودنا بثروة لغوية ،ولكننا لا نريد أنْ نصل إلى هذه الثروة بالجهد الضائع والسبيل الشائك ، وإنما نريد أنْ نبلغها كما تقتضي طبيعة الأشياء ، عن طريق القراءة المتذوقة والإدراك المنبثق من دلالة اللفظة مرتبطة بما حولها. (الطاهر ، 1969 ، ص 69) .

وقد دعا الكثير إلى أنْ يكون النص الأدبي مركز الثقل في الدراسة وذلك لأنّ التركيز على تراجم الأدباء والأحداث السياسية الاجتماعية قد أدى إلى أنّ يبتعد الطالب كثيراً عن النص الأدبي وعن تذوقه والإخلال بدرس الأدب والحط من منزلته ؛ لذا يجب على المدرس أنْ يستعمل أمثل الطرائق في تدريس النصوص الأدبية كي يتولد في التلاميذ الاهتمام بها وفهمها . (قورة ، 1972 ، ص 231) .

ولكي تؤدي اللغة وظيفتها ويقوم الأدب بتبليغ رسالته يجب أنْ تكون هناك طريقة تساعد المدرس على القيام بمهامه على الوجه المطلوب ، وهنا تبرز أهمية الطريقة في التعليم ، إذ إنّ نجاح التعليم يرجع إلى حدٍّ كبير إلى نجاح الطريقة ، فالطريقة الناجحة هي التي توصل إلى الغاية المنشودة في أقل وقت وأيسر جهد من المعلم والمتعلم . وهي التي توقظ ميول الطلبة وتثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس وهي التي تشجّع على التفكير الحر والحكم المستقل. (فايد، 1975، ص 54).

والمدرس الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل مادة الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل فمهما كان المدرس غزير المادة فإنّ النجاح لن يكون حليفه في عمله هذا إذا كان لا يمتلك طريقة ناجحة أو جيدة ، فمعيار التعليم في مهنة التدريس هو ما تستطيع أنْ تفعل لا ماذا تعرف ، ولا يقاس نجاح المدرس بمقدار ما يعرف ، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل . (أحمد ، 1986، ص 6) .

وطريقة التدريس هي إجراءات منظمة ترمي إلى إنجاز أهداف سلوكية محددة على أنْ تأخذ بالاعتبار الظرف المحيط بالدرس . (البيرماني ، د. ت ص 203) .

يتضح مما سبق أنّ التدريس فن ولا يمكن أنْ يكون هناك تدريس من غير طريقة لأنّ التدريس هو تعليم مخطط ومقصود.

وفي طريقة تدريس الأدب والنصوص وما يتعلق بالمعنى على وجه الخصوص،هناك من يرى أنّ وقفتنا عن اللفظة المفردة أو البيت أو الجملة أو الفقرة ليست كلّ شيء في التفسير ،إنها بعضه أو جزء صغير منه ، ومن الناقدين من لا يرى إليها حاجة ويدعو إلى البدء بالكل ؛ لأنه الأساس وفهمه هو الغاية . والمعنى العام مهم جداً ولا بدّ من إطالة الوقوف عنده لأنه يفسّر ويوضّح كثيراً من الأشياء ولأنه يرينا الصورة للنص في أكمل أجزائها وهذا ما لم يكن يفطن إليه القدماء أو من سار على نهجهم في الفهم والنقد . (الطاهر، 1969، ص 70).

ومن المبادىء المهمة التي قررتها أبحاث الجشطلت في الإدراك ، أنّ إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء التي تكوّنه . إذ بعد إدراك الكل يحدث تفصيل الأجزاء . (صالح ، 1971 ، ص 217) .

ولا يمكن فهم الكل عن طريق دراسة أجزاء أو قطاعات منفصلة ؛ لأنّ الكل يؤدي وظائف بحسب قوانين لا يمكن استخلاصها من الأجزاء ، وهذا يعنى أنّ الكل أكثر من مجرد مجموعة الأجزاء . (عبد الهادي ، 2000 ، ص 223) .

وفي دراسة لمعرفة أيهما أفضل التعلم الكلي أم التعلم الجزئي ، ظهر أنّ المعنى والترابط في المادة التعليمية هو في صالح الأسلوب الكلي وحتى لو أنّ هذه الأمور كانت في حدها الأدنى ، فإنّ الأسلوب الكلي يظل هو المفضل ، والأسلوب الكلي يساعد على تكوين ارتباطات تسهل الحفظ والاستذكار عندما يصبح التعلم تاماً . وعند استعمال الأسلوب

الجزئي فإنّ الروابط التي تتكون يتم فكّها فيما بعد ، وعلى الرغم من ذلك فإنّ للأسلوب الجزئي مزيّتين أو فائدتين ، إحداهما انّ هذا الأسلوب يقدم للمتعلم معلومات عن درجة تقدمه في بداية عملية التعلم والأخرى تتمثل في إمكانية الفرد أنْ يغاير من الزمن والجهد المطلوبين للتعلم بناءً على الصعوبة الخاصة بالوحدات التعليمية المختلفة ، ورأت هذه الدراسة أنْ الجمع بين الأسلوبين أفضل أي أنْ توجّه العناية إلى المعنى العام ، وإلى النمط العام للنص ، بعدها يجزأ النص إلى وحدات معينة من أجل التعمق في دراستها وحفظها . (توق ، 1984 ، ص 229 . 230) .

ولكن هناك من يرى أنّ الانتقال من الجزيئات إلى الكليات هو الأفضل وهو أمر يتفق مع المنطق. وقد أشار قنديل إلى أنّ هذه القاعدة تتماشى مع الطريقة التي يتوصل بها الإنسان إلى إدراك المعاني الكلية ، والحقائق العامة ، والقوانين ، والتعاريف والنواميس الطبيعية ، وذلك بفحص الأشياء والحقائق الجزئية وملاحظة ما بينها من وجوه التشابه والتضاد ، ثم إطلاق حكم يصدق عليها كلها أو أكثرها ويميزها من سواها . (قنديل ، 1937 ، ص 203) .

وقد دلّ التجريب على أنّ الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة ، وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي ، فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أنْ يدرك ما بين أجزائه من علاقات مهمة وأنْ يفهم عدداً من الأجزاء التي لا يستطيع فهمها إلا في سياقاتها الكلية ، وهذا ما لا يتسنى له إنْ قسّم الفصل على أجزاء ودرس كل جزء على حدة . أما إذا كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها على أجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية .

ويجدر بالمتعلم أنْ يصطنع طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الإجمالي ثم يركز عنايته على الأجزاء يحصلها جزءاً جزءاً ثم يدمج كل جزء في الإطار الكلي. (راجح، د. ت ، ص 278 . 279) .

إنّ فهم التتابع المنطقي للأجزاء والعلاقة بينها وجعل عملية التعلم عملية ذات معنى وقائمة على الفهم واحدة من أهم فوائد الطريقة الكلية، ولكن مزج الطريقتين والإفادة منهما خير من استعمال واحدة منهما والتمسك بها دون تعديل أو تغيير. (عاقل، 1978، ص 153 . 154).

واستناداً إلى الأسباب السابقة فقد ارتأى الباحث إخضاع أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي للتجريب .

وقد حدّد الباحث المرحلة الإعدادية ميداناً لبحثه لأهميتها ، ففي هذه المرحلة يتعرض الطلبة لنمو جسمي وعقلي واجتماعي وانفعالي ، يجعلهم ينفتحون على ما يحيط بهم من العالم الخارجي بعين شغوفة متلهفة إلى المعرفة ؛لأنهم بلغوا مستوى متقدماً من النضج العقلي ، فهم يرفضون أنْ يأخذوا الأمور قضايا مسلماً بها ، على العكس من المرحلة السابقة التي ودّعوها ، إذ كانوا يتلقون فيها المعلومات من دون مناقشتها . (أحمد ، 1988 ، ص 224) .

وقد اختار الباحث طلاب الصف الخامس الأدبي لما يتمتعون به من نضج عقلي ومستوى من التفكير يتلاءم ومتطلبات البحث .

من ذلك كله يجمل الباحث أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

1. أهمية اللغة بوصفها روح الأمة ومرآة فكرها .
2. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم ولغة الآداب والعلوم .
3. أهمية الأدب العربي لما ينماز به من خيال بديع وجمال فني وإيقاع موسيقي .
4. أهمية الطريقة في التدريس لأنها ركن من أركانه ونجاحه مرهون بها .
5. أهمية المرحلة الإعدادية لأنها تعمل على إعداد الطلبة وتهيئتهم إلى الدراسة التخصصية الجامعية ليأخذوا مكانتهم في المجتمع.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

معرفة أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

فرضية البحث:

وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يتمّ تدريسهم بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يتم تدريسهم بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

1. عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة الحلة للعام الدراسي 2005 . 2006م.
2. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي ط /13 للعام الدراسي 2005 . 2006 وهذه الموضوعات هي (الجاحظ ، أبو حيان التوحيدي ، بديع الزمان الهمذاني ، أسامة بن منقذ الابيوردي ، القاضي الفاضل ، ابن الأثير) .

تحديد المصطلحات:

أولاً: المعنى الكلي: اصطلاحاً

1. عرّفه عاقل بأنه: " حالة نفسية أو عملية عقلية تعني أو تشير إلى أكثر من موضوع واحد أو خبرة واحدة، أو إنها تشير إلى موضوع واحد من حيث علاقته بالمواضيع الأخرى.فكرة عامة ". (عاقل، 1971، ص 26).
2. عرّفه اللقاني بأنه : " المعنى الرئيس الذي تتحدث عنه الفقرة أو الموضوع وتدور حوله الأحداث " . (اللقاني ، 1996، ص 140) .

أما التعريف الإجرائي للمعنى الكلي فهو : المعنى الذي يرينا الصورة للنص الأدبي في أكمل أجزائها .

ثانياً : المعنى الجزئي : اصطلاحاً

عرّفه اللقاني بأنه : " المعلومات والمعاني الجانبية التي تدور حولها الفقرة أو الموضوع والذي يضيف تفسيراً وشرحاً للفكرة الأساسية " . (اللقاني ، 1996 ، ص 140) .

أما التعريف الإجرائي للمعنى الجزئي فهو: معنى اللفظة المفردة والبيت في النص إن كان شعراً، ومعنى اللفظة المفردة والجملة والفقرة في النص إن كان نثراً.

ثالثاً : التحصيل: لغة

جاء في لسان العرب: " حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها؛ حصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة. والحصائل : البقايا ، الواحدة حصيلة . وقد حصّلت الشيء تحصيلاً . وحاصل الشيء ومحصوله : بقيته والحُصالة ما يبقى من الشعير والبُرِّ في البيدر إذا نُقّي وعُزِل رديئُه " . (ابن منظور ، 2004 ، ص 143) .

جاء في المعجم الوسيط: " (حصّل) النخل: أحصل . و- الشيء والأمر: خلّصه وميّزه من غيره، يقال: حصّل الذهب من حجر المعدن، وحصّل البُرّ من التبن. (الحاصل) : ما خلص من الفضة ونحوها من حجارة المعدن " . (مصطفى وآخرون ، 1989 ، ص 179) .

التحصيل : اصطلاحاً

1. عرّفه نوفاك Novak بأنه : " تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب في المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها " .(Novak,1963,p262) .

2.عرّفه عاقل بأنه: " معرفة أو مهارة مقتبسة، وهو خلاف القدرة (ability) لأنّ الإنجاز أمر فعلي حاضر ليس إمكانية ". (عاقل، 1971، ص13).

3. عرّفه الحفني بأنه : " إنجاز أو تحصيل تعليمي في المهارة ، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة ، سواء في المدرسة أم في الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة ، أو تقدير المدرسين ، أو الاثنين معاً " . (الحفني ، 1994 ، ص 11).

4. عرّفه اللقاني بأنه : " يعني مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض " . (اللقاني ، 1996 ، ص 47) .

5. عرّفه علام بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين ". (علام ، 2000 ، ص306) .

التعريف الإجرائي للتحصيل : هو ما يحصل عليه طلاب عينة البحث من درجات في مادة الأدب والنصوص في الاختبار التحصيلي النهائي الذي أعدّه الباحث .

رابعاً: الصف الخامس الأدبي:

هو الترتيب الثاني في صفوف المرحلة الإعدادية التي تكون فيها مدة الدراسة في العراق ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، وهو القسيم الثاني للفرع العلمي فيها.

خامساً: الأدب، لغة

جاء في لسان العرب : " الأدب : الذي يتأدّب به الأديب من الناس ، سُمّي أدباً لأنه يأدِبُ الناس إلى المحامد ، وينهاهم عن المقابح ، وأصل الأدب الدعاء ، ومنه قيل للصنيع يُدعى إليه الناس : مدعاة ومأدُبة . أدُب الرجل يأدُبُ أدباً فهو أديب . الأدب : أدب النفس

والدرس . والأدب الظرف وحسن التناول وأدُب بالضم ، فهو أديب ،من قوم أُدباء وأدّبه فتأدّب : علّمه ، واستعمله الزجاج في الله عز وجل ، فقال : وهذا ما أدّب الله تعالى به نبيه ، صلى الله عليه وسلم ، وفلان قد استأدب : بمعنى تأدّب . يقال للبعير إذا رِيضَ وذُلِّل : أديب مؤدَّب .

والأُدبة والمأدَبة والمأدُبة : كلّ طعام صُنِع لدعوة أو عُرْس . والآدب : الداعي إلى الطعام . والأدب: العجب. الأصمعي: جاء فلان بأمر أدْبٍ، مجزوم الدال أي بأمر عجيب ". (ابن منظور، 2004، ص 70).

الأدب: اصطلاحاً

1. عرّفه الزيات بأنه: " ما أُثر عن شعرائها وكتّابها من بدائع القول المشتمل على تصور الأخيلة الدقيقة، وتصوير المعاني الرقيقة، ممّا يُهذّب النفس ويرقق الحس ويثقف اللسان ". (الزيات، د.ت ، ص3) .
2. عرّفه الرحيم بأنه: " كل تعبير لفظي جميل عن رأي أو فكرة أو عاطفة ". (الرحيم، 1964، ص 62).
3. عرّفه عناد غزوان بأنه : " الكلام الإنشائي الذي يمتاز بتأثيره في عواطف القارىء والسامع مثل الشعر والنثر بفنونه المختلفة كالخطابة والمقالة والأمثال والقصص والمسرحيات " (إسماعيل ، 1969 ، ص 6) .
4. عرّفه الهاشمي بأنه: " الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، والتي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية ". (الهاشمي، 1972، ص 110).
5. عرّفته أنعام الجندي بأنه: " تجربة إنسانية، معبر عنها بالألفاظ والجمل، مع شرط مراعاة مطابقة التعبير، وحسن اختيار اللفظ، وتناغم الحروف وتناسق الجمل، وتلاؤم الكلمات مع الموضوع، والعناية بالصور، واستخدام الخيال عنصراً ضرورياً ومتمماً في بناء التعبير بناءً جيداً ". (الجندي، 1979، ص 36).
6. عرّفه الطاهر بأنه: " إبداع أداته اللغة أو هو صورة لغوية جميلة ". (الطاهر، 1987، ص 17).

التعريف الإجرائي للأدب : هو الكلام الجميل (المنظوم والمنثور) المعبّر عن أحاسيس الأديب وعواطفه ، الذي يبعث في نفس القارىء أو السامع المتعة واللذة الفنية ، والموجود في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي .

سادساً: النصوص: لغة

جاء في لسان العرب : " النص : رفعُك الشيء : نصَّ الحديث ينُصُّه نصّاً : رفَعَه . وكل ما أُظهِر ، فقد نُصّ . وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزّهري أي أرفع له وأسند. يقال : نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه ، وكذلك نصَصْته إليه . ونصَّت الظبية جيدها : رفعته . ووضع على المِنَصّة أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور . والمِنصّة : الثياب المُرقّعة والفُرش الموطّأة . ونصّ المتاع نصّاً : جعل بعضه على بعض . ونصّ الدابة ينصّها نصّاً : رفعها في السير، وكذلك الناقة ، وفي الحديث أنّ النبي (ص) ، حين دفع من عرفات سار العَنَق فإذا وجد فجوة نصّ أي رفع ناقته في السير. والنصّ والنصيص : السير الشديد والحث ، ولهذا قيل : نَصَصْت الشيء رفعته وأصل النص أقصى الشيء وغايته ، ثم سُمّي به ضرب من السير سريع " . (ابن منظور ، 2004 ، ص 271) .

النصوص: اصطلاحاً

1. عرّفها الرحيم بأنها: " قطع من الإنتاج الأدبي الجيد ذات فكرة تامة أو ذات عدة أفكار يكمل بعضها بعضاً فيتكون فيها إطار فكري تام لفكرة موحدة ". (الرحيم، 1964، ص 69 . 70).
2. عرّفها الطاهر بأنها: " مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاداً أو إلقاءً تفهم وتتذوق، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد ". (الطاهر، 1969، ص 60).
3. عرّفها عبد العليم بقوله: " نقصد بالنصوص الأدبية قطعاً تُختار من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني ، وتُعرض على التلاميذ فكرة متكاملة ، أو عدة أفكار مترابطة ، وتزيد في طولها على ما سميناه محفوظات " . (إبراهيم، 1973، ص 251).

4. عرّفها السعدي بأنها : " قطع تختار من التراث الأدبي شعره ، ونثره إذ تمثل مسيرة وتطور هذا التراث ، وتبين أشكاله المختلفة المدى الذي وصل إليه في حقبة زمنية معينة ، وما طرأ عليه من خصائص مميزة له في حقبة ما عن غيرها من الحقب ويمثل النص الأدبي رغبة لدى الإنسان في التكامل والاندماج الوجداني مع غيره " . (السعدي ، 1992 ، ص 69) .

التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية : هي القطع الشعرية والنثرية التي تدّرس في أثناء مدة التجربة والتي يتضمنها كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً : دراسات عربية

1. دراسة (حمادي) 1986م

(دراسة مقارنة لأثر أسلوبي تدريس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة).

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد) وكانت تهدف إلى معرفة:

أثر أسلوبي تدريس اللغة العربية " التكاملي والتقليدي " في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط. وقد اقتصر البحث على طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس مركز محافظة بابل . الذكور . فقط.

تألفت عينة البحث من (62) طالباً، وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متوسط درجات الدروس جميعها عندما كان الطلاب في الصف السادس الابتدائي، وفي متوسط درجات اللغة العربية، وفي أعمار الطلاب بالشهور.

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً، وتحقق من صدقه وثباته.

استغرق التجريب تسعة أسابيع، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (اللغة العربية) بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (المطالعة والنصوص) بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) . وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (الإملاء) بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,0 5) . وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (قواعد اللغة العربية) بفرق ذي دلالة

إحصائية عند مستوى (0,01) . ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الإنشاء عند مستوى (5 0,0) .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي.

وقد أوصى الباحث بـ :

- اعتماد الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية في الصف الأول المتوسط .
- ايلاء هذا الأسلوب أهمية في كليات التربية ، ومعاهد المعلمين لتدريب المدرسين والمعلمين عليه .
- تأليف موضوعات اللغة العربية على وفق الأسلوب التكاملي في مرحلة الدراسة المتوسطة . (حمادي ، 1986 ، ص 25 . 118) .

2. دراسة (سعادة وخليفة) 1992م .

(التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعلم) .

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى الإجابة عن السؤال الآتي :

هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واحتفاظهم للأقاليم المناخية باختلاف أسلوب تنظيم المادة الدراسية (التنظيم الجزئي والتنظيم الكلي) ؟ .

اشتملت عينة الدراسة على ثماني شعب دراسية في أربع مدارس ثانوية حكومية في منطقة اربد التعليمية الأردنية ، تمّ تحديدها عشوائياً بواقع (220) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي ، وكان الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وقد تحقق الباحثان من صدقه وثباته .

وقد درّس المجموعات الأربع أربعة مدرسين.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الأقاليم المناخية ، يعزى لأسلوبي المادة الدراسية الكلي والجزئي لصالح الأسلوب الكلي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الأقاليم المناخية يعزى للجنس لصالح الطلاب .

وقد استعمل الباحث : تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية .

(سعادة وخليفة، 1992، ص 205 . 223).

3. دراسة (السامرائي) 1995م .

(أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط) .

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد . كلية التربية . (ابن رشد) وكانت تهدف إلى معرفة:

أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

فرضية البحث:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بأسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها العملية، ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بالأسلوب التقليدي (الطريقة القياسية).

اقتصر البحث على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مدينة بغداد / الرصافة الأولى .

وقد اختار الباحث متوسطة صلاح الدين للبنين عشوائياً واختار شعبتين من شعب الصف الأول المتوسط عشوائياً ليمثلا المجموعتين التجريبية والضابطة .

تألفت عينة البحث من (80) طالباً بواقع (40) طالباً في كل مجموعة.

وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في (التحصيل في الصف السادس الابتدائي، والمعلومات النحوية السابقة، والتحصيل الدراسي للأبوين).

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (30) فقرة موزعة بين أربعة أسئلة متنوعة. وقد استغرق التجريب ثلاثة أشهر .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة تمييز الفقرة ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون .

وقد أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية بأسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها على المجموعة الضابطة التي درست قواعد اللغة العربية بالأسلوب التقليدي (الطريقة القياسية).

وقد أوصى الباحث بضرورة اعتماد أسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها العملية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

وتدريب المدرسين على كيفية تدريس قواعد اللغة العربية على وفق أسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها. (السامرائي ، 1995 ، ص 35 . 90) .

4. دراسة (الجشعمي) 1998م .

(دراسة مقارنة بين بعض الطرائق في حفظ طالبات الصف الأول المتوسط النصوص الأدبية).

أجريت هذه الدراسة في العراق ، في جامعة ديالى ، وكانت تهدف إلى معرفة أفضل الطرائق في حفظ النصوص الأدبية وأيسرها ، إذ طبقت ثلاث طرائق في حفظ النصوص الأدبية على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة (الصف الأول) . وهي الطريقة الكلية والطريقة الجزيئة والطريقة التوليفية (الجزئية البناءة) .

فرضيات البحث :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة الكلية ومتوسط تحصيل المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة الجزئية.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة الكلية ومتوسط المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة التوليفية .

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة الجزئية ومتوسط تحصيل المجموعة التي حفظت النصوص الأدبية بالطريقة التوليفية .

اقتصر البحث على المدارس المتوسطة في مركز مدينة بعقوبة، واختار الباحث مدرسة واحدة بطريقة عشوائية وقد حُدِّدت فيها ثلاث شعب بطريقة عشوائية أيضاً ، تضم كل شعبة (45) طالبة .

وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات مثل (درجة اللغة العربية في امتحان نصف السنة، والعمر الزمني).

أظهرت النتائج أفضلية الطريقة التوليفية في حفظ النصوص الأدبية على الطريقتين الكلية والجزئية وأفضلية الطريقة الجزئية على الطريقة الكلية في حفظ النصوص الأدبية . (الجشعمي ، 1998، ص 15 . 25) .

5. دراسة (الجنابي) 1999م .

(أثر الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي) .

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد . كلية التربية . ابن رشد، وكانت تهدف إلى:

1. معرفة أثر استخدام الطريقة الصوتية التي تعتمد كتاب (القراءة الخلدونية) في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي في المجالات الآتية :

أ . صحة القراءة ب . سرعة القراءة ج . صحة الكتابة (الإملاء)

د . الفهم هـ . المفردات.

2 . معرفة أثر استخدام الطريقة التوليفية التي تعتمد كتاب (قراءتي الجديدة) في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي في المجالات الآتية :

أ . صحة القراءة ب . سرعة القراءة ج . صحة الكتابة (الإملاء)

د . الفهم هـ . المفردات.

3 . إجراء موازنة بين أثر الطريقتين (الصوتية والتوليفية) في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي في المجالات الخمسة المذكورة آنفاً.

اقتصر البحث على مدرستين ابتدائيتين نهاريتين تابعتين للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الكرخ .

تألفت عينة البحث من (66) تلميذاً وتلميذة، وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين).

وقد أعدّت الباحثة اختبارات تحصيلية لقياس (صحة القراءة ، وسرعة القراءة وصحة الكتابة (الإملاء) ، والفهم ، والمفردات) .

وقد تحققت الباحثة من صدقها وثباتها.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي . وأظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي تلامذة الصف الأول الابتدائي الذين تعلموا القراءة والكتابة على وفق الطريقة الصوتية ، والذين تعلموها على وفق الطريقة التوليفية في مهارات (صحة القراءة ، وسرعة القراءة ، وصحة الكتابة (الإملاء) ، والفهم ، والمفردات) .

وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها :

1. أنْ تأخذ وزارة التربية والمديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية بالطريقتين معاً (الصوتية والتوليفية) في تعليم التلامذة المبتدئين لحين توفير مستلزمات نجاحها .
2. تدريب المعلمين والمعلمات تدريباً كافياً مقنناً على أسس الطريقتين التوليفية والصوتية ومراحلهما وخطواتهما .

6. دراسة (الطائي) 2001م

(أثر استخدام القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي) .

أجريت هذه الدراسة في العراق ، في جامعة الموصل ، وكانت تهدف إلى معرفة :

أثر استعمال طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية في مجالات (التذوق الأدبي ، والقدرة اللغوية ، والحفظ والتذكر ، والنقد الأدبي) لدى طلبة الصف الخامس الأدبي .

تمثل مجتمع البحث بجميع طلبة الصف الخامس الأدبي في محافظة نينوى وبلغ عددهم (1461) طالباً وطالبة في (45) مدرسة .

اختار الباحث مدرستين بصورة قصدية ، واختار من كل مدرسة شعبة بصورة عشوائية .

تألفت عينة البحث من (50) طالباً بواقع (25) طالباً في كل مجموعة وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في عدة متغيرات منها (العمر الزمني ودرجات الطلاب في مادة اللغة العربية للعام السابق والمعدل العام للسنة السابقة ، ودرجات الذكاء ودرجات الاختبار القبلي للمهارات الأدبية ، والتحصيل الدراسي للأبوين) .

وقد أوكل الباحث مهمة التدريس لمدرسي مادة اللغة العربية في المدرستين وكانت مدة التجربة (11) أسبوعاً

أعدّ الباحث أداة لقياس المهارات الأدبية مكونة من (70) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد وتحقق من صدق الاختبار وثباته.

استعمل الباحث الاختبار التائي وسيلة إحصائية .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الاستقراء والمجموعة التي درست بطريقة القياس في تنمية المهارات الأدبية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح الطريقة الاستقرائية .
2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الاستقراء والمجموعة التي درست بطريقة القياس في تنمية مهارات التذوق الأدبي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح الطريقة الاستقرائية .
3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الاستقراء والمجموعة التي درست بطريقة القياس في تنمية القدرة اللغوية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح الطريقة القياسية .

4. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الاستقراء والمجموعة التي درست بطريقة القياس في تنمية مهارات الحفظ والتذكر عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التي درست بالطريقة الاستقرائية .
5. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الاستقراء والمجموعة التي درست بطريقة القياس في تنمية مهارة النقد الأدبي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح الطريقة الاستقرائية .

وفي ضوء نتائج البحث ، أوصى الباحث بضرورة العناية بتنمية المهارات الأدبية . (الطائي ، 2001 ، ص 8 . 86) .

7. دراسة (الرفوع) 2001

(أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن).

أجريت هذه الدراسة في العراق ، في جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد) . .

وكانت تهدف إلى معرفة :

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

فرضية البحث:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة بالطريقة الاستقرائية ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة بالطريقة القياسية) .

وقد اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين تجريبيتين إحداهما تدرس البلاغة بالطريقة الاستقرائية ، والأخرى تدرس البلاغة بالطريقة القياسية ، واختار الباحث قصدياً مدرسة بصيرا الثانوية الشاملة .

تألفت عينة البحث من (51) طالباً بواقع (26) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى و(25) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية.

وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات وهي (العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للصف العاشر الأساسي ودرجات اللغة العربية في امتحان الشهر الأول للصف الأول الثانوي الأدبي).

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً تكوّن من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقد تحقق الباحث من صدقه وثباته .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

الاختبار التائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل تمييز الفقرة ، ومعادلة فعالية البدائل .

أظهرت نتائج البحث أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة بالطريقة الاستقرائية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة بالطريقة القياسية .

أوصى الباحث بضرورة اعتماد طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس مادة البلاغة لما لهاتين الطريقتين من أثر فاعل في تحصيل الطلاب وزيادة الحصص المخصصة لتدريس البلاغة. (الرفوع ، 2001، ص و، ز، ح) .

8 . دراسة (الزبيدي) 2002م .

(أثر استخدام طريقتي التجزئة والمحو التدريجي في تحفيظ النصوص الشعرية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي) .

أجريت هذه الدراسة في العراق ، في جامعة ديالى . كلية التربية الأساسية . وكانت تهدف إلى معرفة :

أثر طريقتي التجزئة والمحو التدريجي (المحو من الجزء) في تحفيظ تلامذة الصف الخامس الابتدائي النصوص الشعرية .

فرضيات البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلامذة الذين يحفظون النصوص الشعرية بطريقة التجزئة ومتوسط تحصيل التلامذة الذين يحفظون النصوص بطريقة المحو من الجزء عند مستوى دلالة (0,05) .
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يحفظون النصوص الشعرية على وفق طريقة التجزئة ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين يحفظونها على وفق طريقة المحو من الجزء عند مستوى دلالة (0,05) .
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلميذات اللائي يحفظن النصوص الشعرية على وفق طريقة التجزئة ومتوسط تحصيل التلميذات اللائي يحفظن النصوص نفسها على وفق طريقة المحو من الجزء عند مستوى دلالة (0,05) .
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يحفظون النصوص الشعرية على وفق طريقة التجزئة ومتوسط تحصيل التلميذات اللائي يحفظن النصوص نفسها على وفق الطريقة نفسها عند مستوى دلالة (0,05) .
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يحفظون النصوص الشعرية على وفق طريقة المحو من الجزء ومتوسط تحصيل التلميذات اللائي يحفظن النصوص بالطريقة نفسها عند مستوى دلالة (0,05) .

وقد حدّد الباحث مدرستين من المدارس الابتدائية في مركز محافظة ديالى بطريقة عشوائية .

تألفت عينة البحث من (124) تلميذاً وتلميذة، وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات مثل (درجة اللغة العربية للعام السابق " الرابع الابتدائي "، والعمر الزمني).

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية .

وأظهرت نتائج البحث: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية الثانية لصالح

المجموعة التجريبية الأولى التي يتم تحفيظها النصوص الشعرية على وفق طريقة (المحو من الجزء) .

أوصى الباحث بـ : العناية بطريقة المحو من الجزء واعتمادها طريقة في حفظ النصوص الشعرية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي والتأكيد على طريقة المحو من الجزء في أثناء الدورات التدريبية التي تنظم سنوياً لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها ، وتدريب طلبة كليات التربية الأساسية على كيفية أداء أو إجراء هذا الأسلوب في دراستهم . (الزبيدي ، 2002، ص ح، ط) .

ثانياً: دراسات أجنبية

1. دراسة مولر (Muller 1969)

أجريت هذه الدراسة في ألمانيا وكان الهدف منها الموازنة بين ثلاث طرائق لتعليم القراءة وهي:

(الطريقة التركيبية الصوتية، وطريقة الكلمة، وطريقة الجملة).

تألفت عينة البحث من (587) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثاني الابتدائي وقسمت هذه العينة على ثلاث مجموعات ، ودُرّست كل مجموعة بطريقة من هذه الطرائق الثلاث .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً وطبقه على عينة البحث .

استعمل الباحث تحليل التباين وسيلة إحصائية للموازنة بين تحصيل المجموعات الثلاث.

أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

1. تفوق الطريقة الصوتية على الطريقة الجملية في قياسات التحصيل القرائي جميعها وهي (السرعة ، والصحة ، والفهم) .
2. تفوق الطريقة الصوتية على طريقة الكلمة في الفهم فقط .
3. تساوت الطريقة الصوتية مع طريقة الكلمة في صحة القراءة والسرعة أما في السنة الرابعة فقد تلاشت الفروق بين هذه الطرائق الثلاث، إذ لم تكن ذات دلالة إحصائية واضحة. (Muller,1969, p.63) .

2. دراسة شفير (Shaffer 1990) .

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بولاية نيوجرسي وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريس بأسلوب العرض الاستقرائي لتعليم المسائل النحوية ، في مقابل أسلوب العرض الاستنتاجي .

تألفت عينة البحث من (319) طالباً ، موزعين بين مجموعتين ، تتكون كل مجموعة من ثلاثة صفوف دراسية حيث دُرِّست ثلاثة منها بأسلوب العرض الاستقرائي بينما دُرِّست الصفوف الأُخر بأسلوب العرض الاستنتاجي .

وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً يقيس الفهم العام وتحقق من صدقه وثباته .

وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بأسلوب العرض الاستقرائي، والمجموعة التي درست بأسلوب العرض القياسي.(Shaffer , 1990,22_ 28) .

ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية .

بعد عرض الدراسات السابقة، سيعقد الباحث موازنة بينها من جهة وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى وعلى النحو الآتي:

1. **المنهجية** : إنّ الدراسات السابقة كانت جميعها من حيث منهجية البحث تجريبية، والدراسة الحالية منهجها تجريبي.
2. **الهدف** : تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها فهدفت دراسة (حمادي 1986) إلى تعرّف أثر أسلوبي تدريس اللغة العربية : التكاملي والتقليدي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط . وهدفت دراسة (سعادة وخليفة 1992) إلى معرفة أثر اختلاف أسلوب تنظيم المادة الدراسية (التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي) في تحصيل الطلبة . وهدفت دراسة (السامرائي 1995) إلى معرفة أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط،وهدفت دراسة (الجشعمي 1998) إلى معرفة أفضل الطرائق في حفظ النصوص الأدبية وأيسرها لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، وهدفت دراسة (الجنابي 1999) إلى معرفة أثر الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي مع إجراء موازنة بين أثر الطريقتين ، وهدفت دراسة (الطائي 2001) إلى معرفة أثر استعمال طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي ،وهدفت دراسة (الرفوع 2001) إلى معرفة أثر طريقتي الاستقراء والقياس في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وهدفت دراسة (الزبيدي 2002) إلى معرفة أثر طريقتي التجزئة والمحو التدريجي " المحو من الجزء " في تحفيظ تلامذة الصف الخامس الابتدائي النصوص الشعرية ، وهدفت دراسة (Muller 1969) إلى الموازنة بين ثلاث طرائق لتعليم القراءة ، وهدفت دراسة (Shaffer 1990) إلى الكشف عن فاعلية التدريس بأسلوبي العرض الاستقرائي والقياسي ، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة أثر تقديم المعنى الكلي على

المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

3. **المكان** : تباينت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها فمنها ما أُجري في العراق مثل دراسة (حمادي ، والسامرائي ، والجشعمي ، والجنابي والطائي ، والرفوع ، والزبيدي) وتتفق مع هذه الدراسات الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق أيضاً .
في حين أُجريت دراسة (سعادة وخليفة) في الأردن، ودراسة (Muller) في ألمانيا، ودراسة (Shaffer) في الولايات المتحدة الأمريكية.
4. **المجال**: اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجالاتها ، فقد أُجريت دراسة (حمادي 1986) ، ودراسة (السامرائي 1995) ، ودراسة (الجشعمي 1998) على المرحلة المتوسطة ، في حين أُجريت دراسة (سعادة وخليفة 1992) ودراسة (الطائي 2001) ، ودراسة (الرفوع 2001) على المرحلة الإعدادية ، وتتفق مع هذه الدراسات الدراسة الحالية فقد أُجريت على طلاب المرحلة الإعدادية وتحديداً على الصف الخامس الأدبي فيها .
في حين أُجريت دراسة (الجنابي 1999) ، ودراسة (الزبيدي 2002) ، ودراسة (Muller 1969) على المرحلة الابتدائية ، أما دراسة (shaffer 1990) فلم تشر إلى ذلك .
5. **العينة** : تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة ، فكانت (62) طالباً في دراسة (حمادي 1986) ، (220) طالباً وطالبة في دراسة (سعادة وخليفة 1992) و(80) طالباً في دراسة (السامرائي 1995) ، (135) طالبة في دراسة (الجشعمي 1998) ، و(66) تلميذاً وتلميذة في دراسة (الجنابي 1999)، و(50) طالباً في دراسة (الطائي 2001) ، و(51) طالباً في دراسة (الرفوع 2001) ، و(124) تلميذاً وتلميذة في دراسة (الزبيدي 2002) ، و(587) تلميذاً وتلميذة في دراسة (Muller 1969) ، و(319) طالباً في دراسة (Shaffer 1990) ، أما الدراسة الحالية فكانت العينة (71) طالباً .
6. **الجنس** : أما من حيث متغير الجنس (طلاب وطالبات) فقد أُجريت دراسة (حمادي 1986) ، ودراسة (السامرائي 1995) ، ودراسة (الطائي 2001) ودراسة (الرفوع

2001) ، ودراسة (Shaffer 1995) على الطلاب فقط وكذلك الدراسة الحالية فقد أُجريت على الطلاب فقط في حين أُجريت دراسة (الجشعمي 1998) على الطالبات فقط .

أما دراسة (سعادة وخليفة 1992) ، ودراسة (الجنابي 1999) ، ودراسة (الزبيدي 2002) ، ودراسة (Muller 1969) قد أجريت على الطلبة " طلاب وطالبات " .

7. **المتغير التابع:** الدراسات السابقة كلها كان المتغير التابع فيها هو (التحصيل الدراسي) وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات جميعها في أنّ المتغير التابع هو التحصيل الدراسي.
8. **القائم بمهمة التدريس** : تباينت الدراسات السابقة في القائم بمهمة التدريس ، فقد كان الباحث هو المدرس في دراسة (حمادي 1986) ، ودراسة (السامرائي 1995) ، ودراسة (الجشعمي 1998) ، ودراسة (الجنابي 1999) ، ودراسة (الرفوع 1001) ، ودراسة (الزبيدي 2002) وكذلك الدراسة الحالية فقد كان الباحث هو القائم بمهمة التدريس . في حين أُوكل التدريس إلى مدرسين في دراسة (سعادة وخليفة 1992)، ودراسة (الطائي 2001)، ولم تشر الدراستان الأجنبيتان إلى المدرس.
9. **المادة الدراسية** : تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة ، فقد أُجريت دراسة (حمادي 1986) في فروع اللغة العربية جميعها ، وأُجريت دراسة (السامرائي 1995) في قواعد اللغة العربية ، وأُجريت دراسة (الجشعمي 1998) ، ودراسة (الزبيدي 2002) في النصوص الأدبية ودراسة (الطائي 2001) في مادة الأدب والنصوص . في حين أُجريت دراسة (الجنابي 1999) ، ودراسة (Muller 1969) في مادة القراءة ، وأُجريت دراسة (الرفوع 2001) في مادة البلاغة .

أما دراسة (Shaffer 1990) فقد أُجريت في تعلم المسائل النحوية الصعبة، ولم تشر دراسة (سعادة وخليفة 1992) إلى المادة الدراسية التي أُجريت فيها التجربة والدراسة الحالية كانت في مادة الأدب والنصوص .

10. **الوسائل الإحصائية** : تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية فقد استعملت دراسة (حمادي 1986) معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي واستعملت

دراسة (سعادة وخليفة 1992) تحليل التباين الثنائي ، واستعملت دراسة (السامرائي 1995) الاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعادلة معامل الصعوبة ،ومعادلة تمييز الفقرة ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، واستعملت (الجنابي 1999) الاختبار التائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، واستعملت دراسة (الطائي 2001) الاختبار التائي ، واستعملت دراسة (الرفوع 2001) الاختبار التائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، ومعادلة معامل الصعوبة ،ومعادلة معامل تمييز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل . واستعملت دراسة (الزبيدي 2002) الاختبار التائي ، واستعملت دراسة (Muller 1969) تحليل التباين في حين لم تشر دراسة (الجشعمي 1998) ، ودراسة (Shaffer 1990) إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السامرائي 1995) في استعمالها الوسائل الإحصائية ، إذ استعملت الاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة تمييز الفقرة ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان ، وتتفق كذلك مع دراسة (الرفوع 2001) إلا أنّ الدراسة الحالية لم تستعمل معادلة فعالية البدائل .

11.**النتائج** : إنّ الدراسات السابقة ترتبط بالدراسة الحالية من حيث فكرة الجزء والكل والتوليف بينهما أي البدء بالجزء والانتهاء بالكل أو البدء بالكل والانتهاء بالجزء ، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسات السابقة :

توصلت دراسة (حمادي 1986) إلى أفضلية الأسلوب التكاملي على الأسلوب التقليدي ، وتوصلت دراسة (سعادة وخليفة 1992) إلى أفضلية الأسلوب الكلي في تنظيم المادة الدراسة على الأسلوب الجزئي ، وتوصلت دراسة (السامرائي 1995) إلى أفضلية أسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها وضرورة اعتماده في تدريس مادة القواعد ، وأظهرت دراسة (الجشعمي 1998) أفضلية الطريقة التوليفية في حفظ النصوص الأدبية على الطريقتين الكلية والجزئية وأفضلية الطريقة الجزئية على الكلية. وأظهرت دراسة (الجنابي 1999) أنه لا فرق بين الطريقتين الصوتية والتوليفية . وتوصلت دراسة (الطائي 2001) إلى أفضلية الطريقة الاستقرائية على الطريقة القياسية في تنمية المهارات الأدبية وفي تنمية مهارات التذوق الأدبي ، وتفوق الطريقة القياسية على الطريقة

الاستقرائية في تنمية القدرة اللغوية ، وتوصلت دراسة (الرفوع 2001) إلى أنه لا فرق بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تدريس مادة البلاغة ، وتوصلت دراسة (الزبيدي 2002) إلى تفوق المجموعة التي درست بطريقة المحو من الجزء على المجموعة التي درست بطريقة التجزئة في تحفيظ النصوص الشعرية ، وتوصلت دراسة (Muller 1969) إلى تفوق الطريقة الصوتية على الطريقة الجملية ، وتفوق الطريقة الصوتية على طريقة الكلمة في الفهم فقط وتساوت الطريقة الصوتية مع طريقة الكلمة في صحة القراءة وسرعتها ، وتوصلت دراسة (Shaffer 1990) إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بأسلوب العرض الاستقرائي والمجموعة التي درست بأسلوب العرض القياسي.

أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى تفوق المجموعة التي درست بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في مادة الأدب والنصوص على المجموعة التي درست بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي.

جوانب الإفادة: إنّ الدراسات التي مرّ ذكرها أفادت الباحث في عدّة جوانب منها : منهجية البحث ، واختيار العينة ، وعملية إجراء التكافؤ ، وبناء أداة البحث ، والوسائل الإحصائية ، وعرض النتائج وتفسيرها والمصادر .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي في بحثه لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثه إذ إنّ المنهج التجريبي يقوم أساساً على أسلوب التجربة العملية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التي تتفاعل مع الديناميات أو القوى التي تحدث في الموقف التجريبي . (جابر، 1989، ص 194).

ويعد المنهج التجريبي من المناهج الدقيقة في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظاهرات التربوية إذ يقوم الباحث بضبط جميع المتغيرات التي يرى أنها قد يكون لها تأثير على نتائج بحثه ، باستثناء متغير واحد وهو المقصود دراسة تأثيره في المشكلة أو الظاهرة المدروسة . (الكندري 1998، ص 134) .

والتجريب هو تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة أو ظاهرة معينة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذه الواقعة أو الظاهرة. (عبيدات 1992، ص244) .

إنّ اختبار فرضية البحث يتطلب :

1. تحديد التصميم التجريبي بما يناسب طبيعة البحث الحالي .
2. اختيار عينة البحث بصورة عشوائية من طلاب الصف الخامس الأدبي من مدارس مركز محافظة بابل الإعدادية والثانوية النهارية.
3. بناء اختبار تحصيلي يتميز بالصدق والثبات والشمول يستعمل أداة لقياس تحصيل طلاب عينة البحث في مادة الأدب والنصوص .

التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة . (داود ، 1990،ص 256) .

ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة والبحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حدّ الكمال من الضبط؛ لأنّ توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة. (الزوبعي ، 1968، ص 58) .

لذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي يتناسب وظروف بحثه الحالي فجاء التصميم بالشكل الآتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية	تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي	اختبار نهائي	حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في الاختبار النهائي
الضابطة	-	اختبار نهائي	

يتضح من هذا التصميم أنّ الباحث استعمل فيه مجموعتين، إحداهما تجريبية تتعرَّض للمتغير المستقل (تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي) ، والأخرى ضابطة لا تتعرَّض له ، ومن ثم يجري الباحث اختباراً نهائياً للمجموعتين ، ويحسب الفرق بين نتائج المجموعتين .

مجتمع البحث وعيّنته :

1. مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2005- 2006م ؛ وقد زار الباحث المديرية العامة لتربية بابل / شعبة الإحصاء ، بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل . كلية التربية (ملحق 1) لتعرف المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين التابعة لها ، التي تقع في مركز محافظة بابل ، مع عدد الشعب للصف الخامس الأدبي في هذه المدارس . وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

أسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل

ت	أسماء المدارس	عدد الشعب	موقعها
1	ثانوية بابل التطبيقية	.	الخسروية
2	ثانوية الحلة	.	الحي الجمهوري
3	ثانوية الدستور	.	البكرلي
4	ثانوية ذي قار	.	الطهمازية
5	ثانوية الوائلي	.	القاضية
6	إعدادية الحلة	.	القاضية
7	إعدادية الإمام علي (عليه السلام)	2	حي النسيج
8	إعدادية الفيحاء	1	كريطعة
9	إعدادية الثورة	2	مدينة الوائلي
10	إعدادية علي جواد الطاهر	1	الحي العسكري
11	إعدادية الجهاد	1	جمعية المعلمين
12	إعدادية الكندي	.	حي الكرامة

يظهر من جدول (1) أنّ عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين بلغ اثنتي عشرة مدرسة ، بواقع خمس مدارس ثانوية ، وسبع مدارس إعدادية ، وأنّ هناك مدرستين فقط من هذه المدارس تحتوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي .

2. عينة البحث

إنّ عينة البحث هي جزء من مجتمع البحث الأصلي وممثلة له، وهناك عدة طرائق وأساليب لاختيارها ، وإنّ معرفة الباحث بها توفّر له الكثير من الوقت والمال والجهد . (ڤان دالين ، 1985، ص 389) .

وتنقسم عينة البحث على :

أ . عينة المدارس :

هناك مدرستان فقط تشتملان على شعبتين للصف الخامس الأدبي ، وهما إعدادية الثورة وإعدادية الإمام علي (عليه السلام) وقد اختار الباحث عشوائياً[☆] مدرسة إعدادية الثورة النهارية للبنين عينة لبحثه .

ب . عينة الطلاب :

زار الباحث إعدادية الثورة مع بدء الفصل الثاني ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بابل (ملحق 2) ، وقد وزّع الباحث الأسلوبين على الشعبتين عشوائياً[✱] فمثّلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية التي ستدرس بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي وهو (المتغير المستقل) ، في حين مثّلت شعبة (أ) المجوعة الضابطة التي ستدرس بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي ، وقد بلغ عدد طلاب الشعبتين (74) طالباً ، بواقع (37) طالباً في شعبة (ب) ، (37) طالباً في شعبة (أ) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين أصبح عدد الطلاب في شعبة (ب) (36) طالباً ، و(35) طالباً في شعبة (أ) ، وجدول (2) يبين ذلك.

☆ استخدم الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ كتب الباحث أسمي المدرستين في ورقتين صغيرتين ووضعهما في كيس وسحب ورقة واحدة ، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الثورة للبنين .

✱كتب الباحث اسمي الشعبتين في ورقتين صغيرتين ووضعهما في كيس ، وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية ، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (ب) ، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ) فكانت المجموعة الضابطة .

جدول (2)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	37	1	36
الضابطة	أ	37	2	35
المجموع		74	3	71

يتضح من جدول (2) أنّ عدد طلاب عينة البحث بلغ (71) طالباً ، بواقع (36) طالباً للمجموعة التجريبية ، (35) طالباً للمجموعة الضابطة بعد أنْ استبعد الباحث الطلاب الراسبين من المجموعتين ، بواقع طالب واحد من المجموعة التجريبية وطالبين من المجموعة الضابطة .

وسبب استبعاد الطلاب الراسبين هو اعتقاد الباحث بأنهم يمتلكون معرفة سابقة في الموضوعات التي ستدرّس في أثناء مدة التجربة ؛ لأنهم سبق وأنْ درسوا الموضوعات نفسها في العام السابق مما قد يؤثّر في دقة نتائج البحث . علماً إنّ الباحث استبعد نتائج الطلاب الراسبين فقط وأبقى عليهم في الصفوف لكي لا يحرموا من الفائدة.

تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من أنّ الطلاب من منطقة سكنية واحدة ، ويدرسون في مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه ، وعلى الرغم مما قام به الباحث من الاختيار العشوائي للمدرسة والاختيار العشوائي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، حاول الباحث أنْ يعزز ضبط تجربته فعمد قبل بدء التجربة إلى إجراء تكافؤ للمجموعتين في عدد من المتغيرات وهي :

1. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

2. درجات اللغة العربية في امتحان نصف السنة.
3. درجات مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة.
4. التحصيل الدراسي للآباء .
5. التحصيل الدراسي للأمهات .

وقد حصل الباحث على البيانات الخاصة بالمتغيرات السابقة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات والدفاتر الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة ، زيادة على ذلك وأعدّ الباحث استمارات (ملحق 3) تملأ من الطلاب تتعلق بالمتغيرات السابقة باستثناء درجات مادة الأدب والنصوص ؛لأن هذا المتغير يحتاج إلى فتح الدفاتر الامتحانية .

وفيما يأتي توضيح تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في المتغيرات السابقة.

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطلاب مجموعتي البحث ملحق (4) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين ، وعند حساب الفرق إحصائياً وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (69) ، وجدول (3) يبيّن ذلك.

جدول(3)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	209,6	184,30556	13,575918	1,049	1,997	69	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	212,857	160,718	12,678				

يتضح من جدول (3) أنّ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية محسوباً بالشهور بلغ (209,6) ، وتباينها بلغ (184,30) ، ومتوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة بلغ (212,857) ، وتباينها بلغ (160,718) وكانت القيمة التائية المحسوبة (1,049) والجدولية (1,997) ، وهي أعلى من المحسوبة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني .

2. درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة لطلاب مجموعتي البحث (ملحق 5)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات طلاب المجموعتين ، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين ، عند مستوى (0,05)،ودرجة حرية (69) ، جدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة من العام الدراسي (2005، 2006م).

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	47,917	139,4	11,8	1,476	1,997	69	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	43,91	121,85	11,038				

يتضح من جدول (4) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (47,917) وتباينها بلغ (139,4) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (43,91) وتباينها بلغ (121,85) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (1,476) والجدولية(1,997) وهي أعلى من المحسوبة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير .

3. درجات مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في درجات مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة لطلاب مجموعتي البحث (ملحق 6) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات طلاب مجموعتي البحث ، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين ، عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (69) ، وجدول (5) يبين ذلك .

جدول (5)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة .

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	36	11,222	35,3395	5,9447	1,177	1,997	69	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	9,57143	32,4163	5,69353				

يتضح من جدول (5) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (11,222) وتباينها بلغ (35,3395) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (9,57143) ، وتباينها بلغ (32,4163) ،وكانت القيمة التائية المحسوبة (1,177) ، والجدولية (1,997) ، وهي أعلى من المحسوبة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

4. التحصيل الدراسي للآباء :

أسفرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء باستعمال مربع كاي (كا^2) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (5) بين المجموعتين في تحصيل الآباء ، وجدول (6) يبين ذلك .

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية

.

المجموعة	حجم العينة	أُمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا مربع كاي		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	2	4	2	6	11	11	5	0,774103	11,07	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	3	5	2	7	9	9				

يتضح من جدول (6) أنّ قيمة (كا^2) المحسوبة (0,774) أصغر من قيمة (كا^2) الجدولية (11,07) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي للآباء .

5. التحصيل الدراسي للأمهات

أسفرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمهات ، وباستعمال مربع كاي (كا^2) أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (5) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات ، وجدول(7) يبين ذلك .

جدول (7)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية .

المجموعة	حجم العينة	أميّة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا مربع كاي		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	4	7	6	6	7	6	5	0,6547	11.07	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	5	7	6	5	8	4				

يتضح من جدول (7) أنّ قيمة (كا^2) المحسوبة (0,6547) أصغر من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة (11,07) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات .

ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات ، وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنهم

يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، أو ضبطها لأنّ الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام 1984 ، ص 203. 204).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

1. اختيار العينة : حاول الباحث . قدر المستطاع . تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في خمسة متغيرات يمكن أنْ يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع ، زيادة على تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حدٍّ ما لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

2ـ أداة القياس : استعملت أداة واحدة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طلاب مجموعتي البحث ، إذ أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً طبق على مجموعتي البحث في وقت واحد وقد اتصف بالموضوعية والصدق والثبات .

3ـ الاندثار التجريبي : والمقصود به الأثر المتولد من ترك أو انقطاع بعض الطلاب الخاضعين للتجريب ، مما يؤثر في متوسط التحصيل ، ولم يتعرض البحث لمثل هذه الظروف ، عدا حالات الغياب التي تتعرض لها مجموعتا البحث بنسب ضئيلة وفي المستوى نفسه تقريباً .

4ـ العمليات المتعلقة بالنضج: وفي هذا البحث لم يكن لهذا العامل أثر؛ لأنّ مدة التجربة موحدة بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية إذ بدأت بتاريخ 2006/2/12 وانتهت بتاريخ 2006/4/18. وإنّ التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث كان ذا مجموعتين تجريبية وضابطة ، وبذلك فإنّ ما يحدث من نمو سيعود على أفراد المجموعتين .

5. أثر الإجراءات التجريبية :

تؤثر الإجراءات التجريبية ذاتها في المتغير التابع وقد تحدث هذه الإجراءات إشارات لا شعورية تؤثر في النتائج التي نحصل عليها . (فان دالين ، 1985، ص354) .

وقد عمل الباحث على حماية التجربة من الإجراءات التجريبية التي يمكن أنْ تؤثر في المتغير التابع وتمثّل ذلك في :

أ. سرية البحث : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب. الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث مثل السبورة، والطباشير الملون والأبيض، والكتاب المقرر تدريسه .

وقد حرص الباحث على الاستفادة من عدد من المصادر في أثناء قيامه بتدريس طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وهي:

1ـ كتاب البخلاء، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، ج 1، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان 1988م .

2. الإمتاع والمؤانسة، أبو حيان التوحيدي، ج 1، المكتبة العصرية . بيروت، صيدا.

3ـ تاريخ الأدب العربي ، كارل بروكلمان ، ترجمة : عبد الحليم النجار وآخرين ج 3، 4، الهيأة المصرية العامة للكتاب 1993م .

4. الفن ومذاهبه في النثر العربي ، شوقي ضيف ، دار المعارف بمصر.

5ـ جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب ، أحمد الهاشمي ، ج 2 ، مؤسسة المعارف ، بيروت . لبنان .

6. السرد في مقامات الهمذاني ، أيمن بكر ، الهيأة المصرية العامة للكتاب 1998م .

جـ . مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم 12/ 2/ 2006م وانتهت بتطبيق الاختبار يوم 18/4/ 2006م.

د. المدرّس : درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ؛ لأنّ إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاتهم الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

هـ . توزيع الحصص : سيطر الباحث على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، إذ كان الباحث يدرّس أربع حصص أسبوعياً بواقع حصتين لكل مجموعة ، بعد أنْ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرس مادة اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الحصص بحيث تكون مادة الأدب والنصوص يومي الاثنين والثلاثاء، إذ كانت الحصة الأولى من يوم الاثنين والحصة الثانية من يوم الثلاثاء للمجموعة الضابطة ، والحصة الثانية من يوم الاثنين والحصة الأولى من يوم الثلاثاء للمجموعة التجريبية . وجدول (8) يبين ذلك .

جدول (8)

توزيع دروس مادة الأدب والنصوص بين مجموعتي البحث.

اليوم	المجموعة	الدرس
الاثنين	الضابطة	الأول
	التجريبية	الثاني
الثلاثاء	التجريبية	الأول
	الضابطة	الثاني

و. بناية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبابيك، والإنارة والتهوية، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها.

6. تحديد المادة الدراسية:

حدد الباحث المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وكان عدد الموضوعات (سبعة) وهي (الجاحظ ، وأبو حيان التوحيدي ، وبديع الزمان الهمذاني ، وأسامة بن منقذ ، والابيوردي ، والقاضي الفاضل ، وابن الأثير) .

وقد درّسها الباحث لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية أي إنّ المادة الدراسية المحددة كانت موحدة لمجموعتي البحث.

صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه ؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة وتمثل معياراً أساسياً في تقويم العملية التعليمية . (مقلد ، 1986، ص 140 . 141) .

وتؤدي الأهداف السلوكية ثلاث وظائف أساسية ، وهي :

1. دليل لتحفيظ المواقف التعليمية التي سيتمكن منها المتعلم .
2. معيار لتقدير تحصيل المتعلمين من خلال الاختبارات التي توضع لقياس هذا التحصيل.
3. محك لتقويم التعليم ذاته؛ لأنّ المحك الأساسي لنجاح التعليم هو مقدار ما يحصله المتعلمون. (عمّار، 2002، ص 257).

وتصاغ الأهداف السلوكية بعبارات سلوكية واضحة لتعبّر عن التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، الذي يمكن ملاحظته وقياسه في أثناء عملية التعلم أو بعدها. (كوافحة ، 2003، ص 114) .

وتحدد الأهداف السلوكية معطيات التعلم التي نتوقع إحرازها في سلوك المتعلم نتيجة لعملية التعليم، أي إنها تعد دلائل أو علامات على تحقيق الأهداف التربوية / التعليمية العامة، وإنّ أهم ما يميزها هو قابليتها للملاحظة والقياس مما يسهل عملية تقويم نمو المتعلم. (السعدي، 2004، ص 37).

وقد اطلع الباحث على الأهداف العامة لمادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي التي وضعتها وزارة التربية (ملحق 7) ، فوجدها أهدافاً عامة تتصف بالشمول وصعوبة القياس ؛ لذلك لجأ الباحث إلى صياغة الأهداف السلوكية في ضوء المادة الدراسية والأهداف العامة .

وقد صاغ الباحث (112) هدفاً سلوكياً (ملحق 8) موزعة بين المستويات الستة في تصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب والتقويم) .

وبغية التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية وصحة بنائها، عرضها الباحث على نخبة من المحكمين (ملحق 9) .

وفي ضوء آرائهم تم التعديل فيها، وتوزعت على الموضوعات السبعة وعلى النحو الوارد في جدول (9).

جدول (9)

الموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وعدد الأهداف السلوكية لكل موضوع

ت	الموضوعات	الأهداف السلوكية
1	الجاحظ	15
2	أبو حيان التوحيدي	15
3	بديع الزمان الهمذاني	16
4	أسامة بن منقذ	15
5	الابيوردي	18
6	القاضي الفاضل	16
7	ابن الأثير	17
	المجموع	112

يتضح من جدول (9) أنّ العدد الكلي للأهداف السلوكية بلغ (112) هدفاً موزعة بحسب الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة ،فكانت (15) هدفاً لموضوع (الجاحظ) ، و(15) لموضوع (أبو حيان التوحيدي) ، و(16) هدفاً لموضوع (بديع الزمان الهمذاني) ، و(15) هدفاً لموضوع (أسامة بن منقذ) ، و(18) هدفاً لموضوع (الأبيوردي) ، و(16) هدفاً لموضوع (القاضي الفاضل) ، و(17) هدفاً لموضوع (ابن الأثير) . (ملحق8).

إعداد الخطط التدريسية :

إنّ خطة الدرس ملخص لمحتواه، ولأنشطة التعليم والتعلم التي تصمم لتمكين الطلاب من تحقيق الأهداف المحددة للدرس. وتؤدي خطة الدرس ثلاث وظائف أساسية :

الأولى: تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها وتيسر له عملية المراجعة والتنقيح والتعديل . إذا وجد ضرورة لذلك ..

الثانية: إنّ خطة الدرس تعد سجلاً لنشاط التعلم والتعليم، وهذا السجل يفيد المعلم، إذ يمكنه الرجوع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء سير الدرس.

الثالثة: هي وسيلة يستعين بها الموجه الفني أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه. (جابر، 1985، ص 110. 111).

والخطة تدوين منظم وخطوات مترابطة للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أنْ يلّم بها الطلبة ، وتشمل كل ما تتطلب طريقة التدريس من فعاليات ومشاركة في الدرس واستعمال لوسائل الإيضاح ، وتشمل كذلك وضع الأسئلة الصفية المتوقعة ، ثم الواجبات البيتية . (الرحيم ، 1965، ص 25) .

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات السبعة المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية المصاغة ، وقد عرض الباحث خطتين انموذجيتين (ملحق10) على نخبة من المحكمين (ملحق 9) وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم أجريت التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

الاختبار التحصيلي:

تعدّ الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلبة ، ومن أكثر الوسائل التقويمية شيوعاً في المدارس لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها ، موازنة بالوسائل التقويمية الأخرى . (الإمام ،1990، ص 59) .

والاختبارات توضع لقياس المعلومات التي تم تدريسها للطلبة ، ومقدار فهم الطالب لها ، والمهارة التي توصلوا إليها من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة ، أي ان الاختبار التحصيلي يهدف إلى قياس ما تعلمه الفرد في مجموعة معينة من المواقف التعليمية المنتظمة . (العبيدي ، 1970، ص163) .

وقد اعتمد الباحث الاختبارات الموضوعية لما تمتاز بها من إحاطة بموضوعات كبيرة من موضوعات المنهج ومن موضوعية التصحيح وعدم التأثر بقدرة التلميذ اللغوية. (الغريب ، 1970، ص 82) .

وتتغلب الاختبارات الموضوعية على عدد من الصعوبات التي يشكو منها بعض الطلاب مثل: عدم القدرة على التعبير بسهولة، أو عدم القدرة على الكتابة بسرعة، أو الخروج عن الموضوع. (سرحان ، 1972، ص 166) .

وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة المحددة للتجربة . وقد اشتمل بشكله الأولي على (40) فقرة موزعة بين ثلاثة أسئلة:

السؤال الأول يتكون من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد .

والسؤال الثاني يتكون من (4) فقرات من نوع المطابقة أو المزاوجة.

والسؤال الثالث يتكون من (4) فقرات من نوع التكميل ، والسبب في صياغة (40) فقرة هو التحوط من عدم حصول عدد من الفقرات على موافقة الخبراء أو إنها قد تتميز بصعوبة أو سهولة كبيرة جداً أو إنها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة .

صدق الاختبار :

يعدّ الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية وصدق الاختبار TESTVALIDITY يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله . (علام ، 2000، ص 186) .

ويعدّ الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أُعِدّ لقياسه بالفعل فقط، ولا يقيس أيَّ شيء آخر.(الكندري ، 1998، ص 153) .

وبغية التثبت من صدق الاختبار وقياسه للأهداف التي أُعدّ من أجلها وملاءمته لمستوى الطلاب عرضه الباحث في صيغة استبانة على نخبة من المحكمين (ملحق 9)

وبعد أنْ حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عُدّل عدد من الفقرات وحُذِف عدد آخر لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ (80%) من مجموع الخبراء الكلي ، فأصبح الاختبار يتكون من (30) فقرة موزعة بين ثلاثة أسئلة : الأول من نوع الاختيار من متعدد ويتكون من (22) فقرة ، والثاني من نوع المطابقة ويتكون من (4) فقرات ، والثالث من نوع التكميل ويتكون من (4) فقرات . (ملحق 11).

تطبيق التجربة:

بعد استكمال مستلزمات التجربة جميعها ، قام الباحث بما يأتي :

1ـ باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين يوم 2006/2/12 وقد خصص الأسبوع الأول لمعرفة طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) واستمر بعد ذلك التدريس حتى نهاية التجربة بتطبيق الاختبار التحصيلي يوم 2006/4/18 .

2. درّس الباحث طلاب المجموعة التجريبية بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي للنصوص الأدبية ، ودرس طلاب المجموعة الضابطة بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي للنصوص الأدبية ، مستنداً في ذلك إلى الخطط التدريسية التي وضعها لنفسه .

3ـ درّس الباحث طلاب مجموعتي البحث (7) موضوعات ، وفي نهاية التجربة طبّق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين في وقت واحد وفي ساعة واحدة .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبّق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة مؤلفة من (46) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الإمام علي بتاريخ 2006/4/11 الساعة (9,30) دقيقة ، بعد أنْ تأكد الباحث من إكمال طلاب العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالاختبار التي درسها لطلاب مجموعتي البحث ، وقد هدف الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى :

1. تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار .
2. تحليل فقرات الاختبار من حيث:

أ. مستوى الصعوبة.

ب. قوة التمييز.

3. حساب معامل ثبات الاختبار.

1. تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية ، ظهر للباحث أنّ متوسط الزمن الذي يستغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (40) دقيقة ، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب ، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{2} = \frac{50 + 30}{2} = 40 \text{ دقيقة}$$

فاتضح للباحث أنّ متوسط الوقت الذي استغرقه الطالب للإجابة عن الاختبار كان (40) دقيقة .

2.تحليل فقرات الاختبار:

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها ومدى مراعاتها الفروق الفردية للصفة المراد قياسها . (الإمام، 1990، ص 106). وذلك لتحسين نوعية الاختبار ، من خلال كشف المآخذ في الفقرات الضعيفة لأجل إعادة صياغتها ، أو استبعاد الفقرات غير الصالحة من خلال فحص إجابات الطلاب عن كل فقرة . (الزوبعي ، 1981، ص 74) .

وبعد تصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية ، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخطأ، وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر

من علامة ، معاملة الإجابات الخطأ ، وبعدها رتبت درجات الطلاب تنازلياً ، ثم قسمت الدرجات على نصفين ، النصف العلوي يشمل (23) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات ، والنصف السفلي يشمل (23) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أوطأ الدرجات . ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من 50) ، أخذها الباحث بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأوطأ (27%) . (الإمام، 1990، ص108) . وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (24) ، فيما كانت أوطأ درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (7) درجات ، ثم حسب الباحث معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وكما يأتي :

أ . مستوى الصعوبة : تكون الفقرة صعبة إذا كان قلة من أفراد العينة قد أجابوا عنها إجابة صحيحة ، وتكون سهلة إذا كانت نسبة عالية من الأفراد في العينة قد أجابوا بشكل صحيح . (فيركسون، 1991، ص 506) وعلى وجه العموم تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الأفراد إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (50%) من أفراد المجموعة في الإجابة عنها . (أحمد ، 1960، ص 256) .

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، باستعمال معادلة معامل الصعوبة ، وجد أنها تتراوح بين (34% . 73%) .

وهذا يعني أنّ فقرات الاختبار مقبولة، إذ إنها ليست صعبة جداً ولا سهلة جداً، ويرى بلوم(BlooM) أنّ فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (20% . 80%) .(Bloom ,1971,P .66) و(ملحق 12) يبين ذلك.

ب . قوة التمييز:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على أنْ تميز بين المجموعتين العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار . (أحمد ، 1960، ص 339) .

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (30% . 78%) والفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (30%) فإنها جيدة التمييز وتستعمل بثقة . (الإمام، 1990، ص 116) لذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها و(ملحق 12) يبين ذلك.

3.حساب معامل الثبات:

يعد الاختبار ثابتاً عندما يعطي النتائج نفسها إذا ما أُعيد مرة أخرى تحت ظروف مماثلة. (جابر، 1989، ص 276 . 277).

والمقصود بثبات الاختبار أنْ يكون الاختبار على درجة كبيرة من الدقة والاتفاق والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب، 1976، ص77).

وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، ومن مزايا هذه الطريقة الاقتصاد في الوقت ، إذ يطبق الاختبار دفعة واحدة ، وتقليل آثار الملل والتعب والخبرة والمران اللذين يحصل عليهما الطلاب في طريقة إعادة الاختبار ، وتقيس هذه الطريقة الاتساق الداخلي للاختبار. (لوفيل ، 1976، ص 77) .

حيث قسم الباحث الفقرات على قسمين (فردية وزوجية) وبواقع (15) فقرة لكل قسم أي إنّ القسم الأول صار يضم درجات الفقرات الفردية ، والقسم الآخر يضم درجات الفقرات الزوجية ، ثم استعمل الباحث معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط الجزئي للاختبار ، فكانت قيمته(0,80) ثم أجرى تصحيحاً لمعامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون فكانت قيمته بعد التصحيح (0,89) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فإنها تعدّ جيدة (ملحق 13).

تطبيق الاختبار:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبر الباحث الطلاب بأنّ هناك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات السبعة التي درّسها لهم.

وطبّق الباحث الاختبار على طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في يوم الثلاثاء 2006/4/18 الدرس الثاني وبمساعدة مدرسين بعد أنْ هيأ الباحث القاعة الامتحانية ونظم مقاعد جلوس الطلاب وأشرف بنفسه على سير الاختبار وقام الباحث بشرح وتوضيح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار قبل بدء الطالب بالإجابة .

تعليمات الاختبار:

وضع الباحث تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار وكانت تعليمات الإجابة هي :

1. درجة الاختبار الكلية : (30) درجة .
2. لكل فقرة درجة واحدة فقط .
3. الإجابة تكون على ورقة الأسئلة نفسها .

تصحيح الاختبار:

أعطى الباحث درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفراً لكل إجابة خطأ ، وقد عوملت الفقرات المتروكة ، والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة ، والإجابات الناقصة معاملة الإجابات غير الصحيحة . وقد جاءت الدرجات محصورة بين أعلى درجة (25) وأقل درجة (5) .

الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

1. الاختبار التائي (T- test)

استخدم الباحث الاختبار التائي ذا النهايتين لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي ، ومعادلة الاختبار التائي هي :

$$ت = (ن_1 + ن_2) - 2 = \frac{سَ_1 - سَ_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_2} + \frac{1}{ن_1}\right) \times \frac{(ن_1 - 1)\,ع^2 + (ن_2 - 1)\,ع^2}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$

إذ تمثل :

(سَ$_1$) الوسط الحسابي للمجموعة الأولى .

(سَ$_2$) الوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

($ن_1$) عدد أفراد المجموعة الأولى .

($ن_2$) عدد أفراد المجموعة الثانية .

($ع_1$) التباين للمجموعة الأولى .

($ع_2$) التباين للمجموعة الثانية .

(البياتي ، 1977، ص 260) .

2. مربع كاي ($كا^2$) :

استخدم الباحث اختبار مربع كاي ($كا^2$) في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

$$كا^2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل :

(ل) . التكرار الملاحظ.

(ق) . التكرار المتوقع.

(جابر ، 1989، 339) .

3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استخدم في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية :

$$ر = \frac{ن \, مج \, س \, ص - (مج \, س)(مج \, ص)}{\sqrt{[ن \, مج \, س^2 - (مج \, س)^2][ن \, مج \, ص^2 - (مج \, ص)^2]}}$$

إذ تمثل :

(ر) . معامل ارتباط بيرسون .

(ن) . عدد أفراد العينة .

(س،ص) . قيم المتغيرين .

(الإمام ، 1990، ص 155) .

4. معادلة سبيرمان . براون

استعملت هذه الوسيلة في تصحيح معامل الارتباط

$$\text{رث} = \frac{2\,\text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

إذ تمثل :

(رث) معامل الثبات الكلي للاختبار

(ر) معامل الثبات النصفي للاختبار

(الظاهر ، 1999، ص 145)

5. معامل الصعوبة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار :

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل :

(ص) صعوبة الفقرة .

(م) مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا .

(العجيلي ، 2001، ص 68)

6. معامل القوة التمييزية :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

$$\text{القدرة التمييزية للفقرة} = \frac{\text{س ع} - \text{س د}}{\text{ن}_{1/2}}$$

إذ تمثل :

س ع = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

س د = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

2/1 ن = نصف عدد الطلاب في المجموعتين .

(جابر ، 1983، ص 406)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث من خلال الموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي طبق في نهاية التجربة ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسطين للتحقق من فرضية البحث ، ثم فسّر الباحث النتائج :

أولاً : عرض النتائج

1. لحظ الباحث من خلال عرض الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) أنّ أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (25) ، وكانت أقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (7) ، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (20) وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (5) ، (ملحق14) .

2. وزع الباحث الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في فئات ، وجدول (10) يبين ذلك .

جدول (10)

فئات درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

الفئة	عدد الطلاب في المجموعة التجريبية	عدد الطلاب في المجموعة الضابطة
5 . 1	.	2
10. 6	4	9
15 . 11	17	16
20 . 16	11	8
25 . 21	4	.
30 . 26	.	.
المجموع	36	35

يتضح من جدول (10) أنه لم يكن هناك عدد يذكر لطلاب المجموعة التجريبية ضمن الفئة الأولى ، بينما بلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة طالبين اثنين ، وبلغ عدد الطلاب الذين وقعت درجاتهم ضمن الفئة الثانية (4) طلاب من المجموعة التجريبية و(9) طلاب من المجموعة الضابطة ، بينما بلغ عدد الطلاب في الفئة الثالثة (17) طالباً من المجموعة التجريبية و(16) طالباً من المجموعة الضابطة . وبلغ عدد الطلاب في الفئة الرابعة (11) طالباً من المجموعة التجريبية و(8) طلاب من المجموعة الضابطة ، بينما بلغ عدد الطلاب في الفئة الخامسة (4) من المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فلم يكن هناك عدد يذكر لطلابها ضمن هذه الفئة ، ولم يكن هناك عدد يذكر لطلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) ضمن الفئة السادسة .

3. حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ثم وازن بينهما ، وجدول (11) يبيّن ذلك .

جدول (11)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي .

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	15,333	16,944	4,116	69	3,281	1,997	دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)
الضابطة	35	12,228	16,633	4,078				

يتضح من جدول (11) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (15,33) وتباينها (16,94) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (12,23) درجة وتباينها (16,63) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي النهائي ظهر أنّ القيمة التائية المحسوبة (3,281) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1,997) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (69) .

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالأسلوب التقليدي (أسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي). وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث ، التي نصّت على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يتم تدريسهم بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي ومتوسط تحصيل طلاب

المجموعة الضابطة الذين يتم تدريسهم بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي) .

وتُقبل الفرضية البديلة وهي : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي ، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أنّ سبب تفوق المجموعة التجريبية التي دُرّست بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي على المجموعة الضابطة التي دُرّست بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي يعود إلى:

1. أنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي يتلاءم مع الإدراك الإنساني بل هو السير الطبيعي لعملية الإدراك ، إذ يسير الإدراك من المجمل إلى المفصّل . (راجح ،د.ت ، ص198) . وبذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي.
2. أنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي يهتم بالمعنى وقد يكون هذا سبباً من أسباب نجاحه فهو يركز على المعنى تركيزاً كبيراً.(أحمد ، 1986، ص 132) . ولهذا تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .
3. أنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي أبعد الطلاب عن التخبط وضياع الجهد والملل (راجح ، د.ت ، ص 198). والإنسان بطبعه ميّال إلى الاقتصاد في الجهد ، وبالتالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .
4. أنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي قائم على أساس أنّ الكل أعظم من مجموع أجزائه ، أو أنّ الكل يحتوي على خصائص لا يمكن أنْ توجد في أي جزء من أجزائه ، وبالتالي ليس للجزء معنى أو قيمة في ذاته وإنما يكون له معنى وقيمة في ضوء الكل العام الذي ينتظمه ويحتويه أي إنّ كل جزء يشتق صفته من الكل الذي ينتمي إليه . (رضوان، 1973، ص 179 ـ 182) وبذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

5. يمكن أنْ يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى قابلية طلاب الصف الخامس الأدبي الذين بلغوا مرحلة من النضج العقلي ممّا أهلهم إلى فهم المعنى الكلي قبل تجزئة النص والاستفادة منه في فهم المفردة والبيت.
6. أنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي زوّد الطلاب بفكرة عامة أو معلومات أكثر عمومية وشمولية فكانت مرتكزات فكرية تبنى عليها المعلومات المفصّلة؛ ولهذا يعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1. إنّ أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي لاقى نجاحاً عند تطبيقه في مادة الأدب والنصوص.
2. صحة ما تذهب إليه بعض الأدبيات في التربية وعلم النفس وخاصة ما جاءت به نظرية الجشتالت في كون الإدراك الإجمالي العام سابق على التحليل وتعرف الأجزاء ، وإنّ إدراك الكل بشكل إجمالي أسبق وأسرع من إدراك التفصيلات الجزئية .
3. إنّ هذا الأسلوب يكون أرضية صالحة لفهم المفردة والبيت فهماً دقيقاً غير خارج عن الجو العام للنص.
4. يساعد هذا الأسلوب على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها أطول فترة ممكنة وذلك لأنه يركز على المعنى تركيزاً كبيراً .

ثانياً: التوصيات

أما التوصيات فقد اتجهت إلى:

1. ضرورة اعتماد أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في شرح النصوص الأدبية وتحليلها؛ وذلك لأنه حقق نتائج جيدة لا يمكن إغفالها.
2. اعتماد مؤلفي الكتب والمناهج الدراسية لمادة الأدب والنصوص هذا الأسلوب في شرح النصوص الأدبية وتحليلها .
3. تضمين برامج أقسام اللغة العربية في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات أسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في شرح النصوص الأدبية تحليلها .

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

1. إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف أُخر من المرحلة الإعدادية .
2. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص؛ لأنّ البحث الحالي اقتصر على الطلاب.
3. شمول طلاب الفرع العلمي بدراسة مماثلة في مادة الأدب والنصوص لمعرفة أثر هذا الأسلوب في تحصيلهم الدراسي .
4. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في مواد دراسية أُخر .
5. بالنظر لاقتصار الدراسة الحالية على عينة من طلاب محافظة بابل يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة في مناطق أُخر من القطر.

المصادر

- القرآن الكريم.

أولاً: المصادر العربية

1. الإبراشي ، محمد عطية . لغة العرب وكيف ننهض بها، ط1، دار الكتاب العربي مصر، 1974م.
2. ـــ . الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغة العربية وخصائصها وثروتها وأسرار جمالها، ط 2 ، دار الحداثة ، بيروت . لبنان ، 1984م .
3. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط 7، دار المعارف، مصر 1973م .
4. ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن محمد. العقد الفريد، ج 5، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1967م.
5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ط 3، المجلد 1، 4، 14 دار صادر ، بيروت ، 2004م .
6. أبو علام، رجاء محمود. التعلم أسسه وتطبيقاته، ط 1، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2004م.
7. أبو حطب ، فؤاد وسيد أحمد عثمان . التقويم النفسي ، ط 2 ، مكتبة الانجلو المصرية مطابع سجل العرب ، القاهرة ، 1976م .
8. أحمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط 5 ، مكتبة النهضة المصرية 1986م .
9. ـــ . طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1988م.

10. إسماعيل ، عناد غزوان وآخران . الأدب العربي للصف الخامس الأدبي، ط2 مطبعة وزارة التربية والتعليم، بغداد، 1969م.

11. الإمام ، مصطفى محمود وآخران . التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر بغداد، 1990م.

12. أمين، عثمان. فلسفة اللغة العربية، ط 1، القاهرة، 1965م.

13. الباقلاني ، أبو بكر محمد بن الطيب (ت 403هـ) . إعجاز القرآن، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.

14. بنت الشاطئ ، عائشة عبد الرحمن . قيم جديدة للأدب العربي ، ج 1، ط 1 ،دار المعرفة ، القاهرة ، 1961م .

15. بواديفر ، بياردي . معجم الأدب المعاصر ، ترجمة بهيج شعبان ، ط 1 ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1968م .

16. البيرماني ، تركي خباز . التدريس فلسفته ... أهدافه ... تقنياته، مكتبة طرابلس العلمية، طرابلس، د.ت .

17. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، 1977م .

18 . التكريتي ، منير بكر . نظرات في الأدب والإعلام قديماً وحديثاً ، مطبعة الجامعة بغداد ، 1978م .

19 . توق ، محيي الدين وعبد الرحمن عدس . أساسيات علم النفس التربوي ، 1984م .

20 . جابر، عبد الحميد جابر. التقويم التربوي والقياس النفسي، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م.

21. جابر ، عبد الحميد جابر وآخران . مهارات التدريس، ط 1، دار النهضة العربية القاهرة، 1985م.

22. جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1989م.

23. جامعة قطر، كلية الإنسانيات، قسم اللغة العربية. المدخل لدراسة الأدب واللغة، ط3 دار قطري بن الفجاءة للنشر والتوزيع ، الدوحة ، قطر ، 1994م .

24. الجشعمي ،مثنى علوان ، دراسة مقارنة بين بعض الطرائق في حفظ طالبات الصف الأول المتوسط للنصوص الأدبية ، مجلة كلية التربية ، ديالى ، العدد الرابع 1998 .

25. جمهورية العراق، وزارة التربية. منهج الدراسة الإعدادية ، ط1، مطبعة وزارة التربية ، 1990م .

26. الجنابي ، انتصار عبد الحمزة كاطع . أثر الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي (دراسة مقارنة) (رسالة ماجستير ، غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، 1999م .

27. الجندي، أنعام. الرائد في الأدب العربي ، ج 1، دار الرائد العربي ، بيروت . لبنان ، 1979م .

28. الجندي، أنور. خصائص الأدب العربي في مواجهة نظريات النقد الأدبي الحديث، ط1، دار الاعتصام، دار العلوم للطباعة، القاهرة، 1975م.

29. ـ. اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، عابدين د.ت .

30. حسين ، طه . في الشعر الجاهلي، ط 1، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة 1926م.

31. ـــ. في الأدب الجاهلي، ط 16، دار المعارف، القاهرة،مصر 1989م.

32. الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط 4، مطبعة أطلس ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1994م .

33. الحكيم، توفيق. فن الأدب، ط 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973م.

34. حمادي، حمزة عبد الواحد. دراسة مقارنة لأثر أسلوبي تدريس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 1986م.

35. حمادي ، سعدون وآخرون . دور الأدب في الوعي القومي العربي ، ط4 مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت . لبنان ، 1986م .

36. داود ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، 1990م.

37. الدمرداش ، سرحان ومنير كامل . المناهج، ط3، مطبعة الألوان، عمان الأردن، 1972م.

38. راجح، أحمد عزت. أصول علم النفس ، المكتب المصري الحديث ، د.ت .

39. الرحيم، أحمد حسن. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة الآداب، النجف، 1964م.

40. ـــ. الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف 1965م.

41. رضوان، محمد محمود. تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية ، مكتبة مصر ، دار مصر للطباعة ، الفجالة ، القاهرة ، 1973م .

42. الرفوع ، يوسف عبد الكريم حسن . أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2001م.

43. الركابي ، جودت . طرق تدريس اللغة العربية، ط 10، دار الفكر المعاصر بيروت . لبنان، دار الفكر، دمشق . سوريا، 2005م.

44. روبسون ، دبليو. دبليو . تعريف الأدب ومقالات أخرى، ترجمة: كمال قاسم نادر، ط 1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1990م.

45. الزبيدي ، خالد نجم محمود . أثر استخدام طريقتي التجزئة والمحو التدريجي في تحفيظ النصوص الشعرية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي ،جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، (رسالة ماجستير ، غير منشورة) 2002م .

46. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية ج2 ، بغداد، 1968م.

47. الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للنشر والتوزيع، الموصل، 1981م.

48. الزيات، أحمد حسن. تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية والعليا ، ط 26 دار الثقافة ، بيروت . لبنان ، د.ت .

49. السامرائي ، حاتم طه ياسين . أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، جامعة بغداد، كلية

التربيـة، ابـن رشـد، (أطروحـة دكتـوراه، غيـر منشـورة)1995م.

50. سعادة، جودة أحمد وغازي خليفة. التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعلم . مجلة مركز البحوث التربوية العدد (2) ، السنة الأولى ، جامعة قطر ، 1992م .

51. السعدي ، ساهرة عباس قنبر . مهارات التدريس والتدريب عليها ، ط1 مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان . الأردن 2004م .

52. السعدي ، عماد توفيق وآخران . أساليب تدريس اللغة العربية ، ط 1، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد . الأردن ، 1992م .

53. الشيرازي، حسن. الأدب الموجه، ط 1، مؤسسة البلاغ، دار سلوني للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان، 2005م.

54. ـــ. العمل الأدبي، ط 1، مؤسسة البلاغ، دار سلوني للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان، 2005م.

55. صالح ، أحمد زكي . نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1971م.

56. الضامن، حاتم صالح. علم اللغة، مطابع التعليم العالي، الموصل، 1989م.

57. ضيف ، شوقي . الفن ومذاهبه في النثر العربي ، ط 5 ، دار المعارف، مصر د.ت .

58. الطائي ، سيف إسماعيل إبراهيم . أثر استخدام طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية لدى طلبة الصف

الخـامس الأدبـي، (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة) جامعة الموصل، كلية التربية، 2001م.

59. الطـاهر، علـي جـواد. تـدريس اللغـة العربيـة فـي المـدارس المتوسـطة والثانويـة ، مطبعة النعمان ، النجف . العراق ، 1969م .

60. ـــ. أصول تدريس اللغة العربية، ط 2، دار الرائد العربي بيروت . لبنان، 1984م.

61. ـــ. الثقافة الأدبية للطالب ، ط2 ، دار الرائد العربي ، بيروت . لبنان ، 1987م .

62. الظـاهر ، زكريـا محمـد وآخـرون . مبـادئ القيـاس والتقـويم فـي التربيـة ، ط 1 دار الثقافة والتوزيع ، عمان . الأردن ، 1999م .

63. عاقـل، فـاخر. معجـم علـم الـنفس، ط 1، دار العلـم للملايـين، بيـروت . لبنـان 1971م.

64. ـــ. علم النفس التربوي ، ط 4، دار العلم للملايين ، بيروت . لبنان 1978م .

65. عبـد التـواب، رمضـان. فصـول فـي فقـه العربيـة ، ط 3، مكتبـة الخـانجي ، القـاهرة مصر ، 1987م .

66. عبـد الهـادي ، جـودت عـزت . نظريـات الـتعلم وتطبيقاتهـا التربويـة، ط 1، الـدار العلميـة الدوليـة، ودار الثقافـة للنشـر والتوزيـع، عمـان . الأردن، 2000م.

67. العجيلـي ، صـباح حسـين وآخـرون . مبـادئ القيـاس والتقـويم التربـوي، مكتـب أحمـد الدبـاغ، بغداد . العراق، 2001م.

68. عبيـدات ، ذوقـان وآخـران . البحـث العلمـي مفهومـه، أدواتـه، أسـاليبه، ط 4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان . الأردن، 1992م.

69. العبيدي ، غانم سعيد ، وحنان عيسى الجبوري . التقويم والقياس في التربية والتعليم، ط 1، مطبعة شفيق، بغداد . العراق، 1970م.

70. العزاوي ، نعمة رحيم . أصول تدريس النصوص الأدبية، وزارة التربية معهد التدريب والتطوير، بغداد . العراق، 1988م.

71. ـــ . فصول في اللغة والنقد، ط 1، المكتبة العصرية، بغداد . العراق، 2004م.

72. علام ، صلاح الدين محمود . القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

73. عمّار، وسام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط 1، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت . لبنان، 2002م.

74. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الإنجلو المصرية القاهرة ، 1970م .

75. فان دالين وآخرون . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرين ، ط 3، مكتبة الإنجلو المصرية ، 1985م .

76. فايد ، عبد الحميد . رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط 3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975م.

77. فروخ ، عمر . تاريخ الأدب العربي / الأدب القديم من مطلع الجاهلية إلى سقوط الدولة الأموية ، ج 1، ط 1 ، دار العلم للملايين ، بيروت . لبنان ، 1965م.

78. فيركسون ، جورج آي . التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة : هناء محسن العكيلي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،الجامعة المستنصرية دار الحكمة للطباعة والنشر ، ط 1، العراق ، 1991

79. القلقشندي ، أبو العباس أحمد بن علي (ت821هـ) . صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، ج 1، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان ، 1987م .

80. قنديل، أمين مرسي. أصول التربية وفن التدريس، ج 1، ط 4، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة. مصر، 1937م.

81. قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ط 2 ، دار المعارف بمصر ، 1972م .

82. القيرواني، ابن رشيق. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج 1 ، ط 4 دار الجيل ، بيروت . لبنان ، 1972م .

83. الكرملي ، انستاس ماري . نشوء اللغة العربية ونموها واكتمالها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د. ت .

84. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ومحمد أحمد عبد الدايم . المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية، ط 2، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1998م.

85. كوافحة ، تيسير مفلح . القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003م.

86. اللقاني ، أحمد حسين وعلي الجمل . معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس، ط 1، عالم الكتب، القاهرة . مصر، 1996م.

87. لوفيل ، ك . وك لوسون . حتى نفهم البحث التربوي ، ترجمة : إبراهيم بسيوني عميرة ، دار المعارف ،مصر ، 1976م .

88. مصطفى ، إبراهيم وآخرون . المعجم الوسيط ، ج 1، ط 2، دار الدعوة للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع ، استانبول ، تركية ، 1989م .

89. مطلوب، أحمد. فصول في العربية، دور الهيأة العامة للعناية باللغة العربية في دعم اللغة الفصحى والحفاظ عليها، منشورات المجمع العلمي، 2003م.

90. مقلد، محمد محمود. كيف تصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً ؟ تطبيق في مجال اللغة العربية ، مجلة رسالة التربية ، سلطنة عمان 1986م .

91. مندور ، محمد . الأدب وفنونه، ط 2، دار نهضة مصر، 1956م.

92. ــ . في الأدب والنقد، ط3، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة . مصر، 1956م.

93. نور الدين، عصام. محاضرات في فقه اللغة ، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان ، 2003م .

94. النويهي ، محمد . وظيفة الأدب بين الالتزام الفني والانفصام الجمالي ، مطبعة الرسالة ، 1967م.

95. ــ . ثقافة الناقد الأدبي ، ط 2 ، مكتبة الخانجي ، بيروت 1969م .

96. الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مطبعة الإرشاد بغداد . العراق ، 1972م .

97. الهاشمي، محمد زين العابدين ، في التدريس الأصيل ، ط 6 ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع ، 1978م .

98. همام، طلعت. سين وجيم في مناهج البحث العلمي ، ط1 ، مؤسسة الرسالة دار عمار ، عمان . الأردن ، 1984م .

99. وافي ، علي عبد الواحد . اللغة والمجتمع ، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة ، القاهرة ، 1971م .

ثانياً: المصادر الأجنبية

100 – Bloom, B. S and others: Hand book inforatire and summative evaluation of student learning , Newyork , Gmgraw-Hill , 1971.

101 – Muller, Eve. A decade of Reading Research in Europe – 1959 – 1969, Areviw . The journal of education research . vol . 63, no, 1970 .

102 _ Novak , B . J : Adictionary of Testing Science Education , 47 , 1963 .

103 – Shaffer, constance Acomparison of Inductive and Deductive presentations of Grammatical Structuctures conceptually Different from those in the native language, DAL- A 50 \ 11\ P 3505, May, 1990.

ملحق (4)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
1	187	20	213	1	200	20	200
2	209	21	203	2	220	21	205
3	195	22	203	3	205	22	237
4	230	23	202	4	229	23	204
5	228	24	229	5	202	24	209
6	197	25	197	6	228	25	214
7	210	26	204	7	230	26	224
8	199	27	196	8	197	27	221
9	194	28	198	9	213	28	201
10	209	29	201	10	229	29	211
11	230	30	240	11	218	30	206
12	198	31	213	12	228	31	205
13	236	32	201	13	232	32	192
14	218	33	218	14	197	33	221
15	209	34	199	15	235	34	208
16	218	35	199	16	205	35	194
17	202	36	199	17	222		
18	240			18	205		
19	221			19	203		
مج=7545				مج= 7450			
المتوسط = 209,6				المتوسط = 212,857			
التباين =184,30556				التباين= 160,718			

ملحق رقم (5)

درجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	49	20	60	1	51	20	50
2	41	21	48	2	61	21	43
3	78	22	36	3	38	22	51
4	34	23	47	4	37	23	34
5	40	24	52	5	42	24	42
6	44	25	61	6	65	25	72
7	62	26	71	7	64	26	37
8	46	27	56	8	38	27	49
9	69	28	57	9	42	28	43
10	57	29	38	10	30	29	42
11	43	30	40	11	61	30	36
12	45	31	24	12	41	31	57
13	26	32	47	13	31	32	39
14	36	33	51	14	54	33	36
15	34	34	48	15	27	34	27
16	51	35	58	16	45	35	38
17	52	36	49	17	42		
18	42			18	42		
19	33			19	30		
مج = 1725 المتوسط = 47,917 التباين= 139,4				مج = 1537 المتوسط = 43,91 التباين= 121,85			

ملحق (6)

درجات مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	17	20	21	1	14	20	15
2	8	21	6	2	14	21	8
3	23	22	7	3	5	22	14
4	4	23	7	4	4	23	5
5	3	24	11	5	8	24	11

21	25	19	6	19	25	13	6
4	26	21	7	18	26	20	7
13	27	10	8	14	27	9	8
6	28	15	9	16	28	19	9
10	29	1	10	5	29	18	10
6	30	18	11	8	30	8	11
18	31	9	12	1	31	8	12
7	32	5	13	11	32	2	13
6	33	12	14	11	33	5	14
3	34	صفر	15	6	34	10	15
5	35	13	16	19	35	14	16
		9	17	17	36	10	17
		4	18			12	18
		2	19			4	19
مج = 335 المتوسط = 9,57143 التباين = 32,4163				مج = 404 المتوسط = 11,222 التباين = 35,3395			

ملحق (7)

الأهداف العامة لتدريس الأدب والنصوص في الصف الخامس الأدبي

1. تدريب المتعلم على جودة النطق، وسلامة الأداء، وتمثيل المعاني، ودقة فهمها.
2. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها .

(جمهورية العراق ، 1990 ، ص 30) .

ملحق (8)

استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ ..... الفاضل.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (**أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص**) . ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء محتوى النصوص الواردة

في كتاب الأدب والنصوص المقرر، اشتق الباحث تلك الأهداف من الأهداف العامة ومن محتوى المادة.

ولما يعهده فيكم من دقة وأمانة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال وما تمتلكونه من خبرة ودراية ، يضع الباحث بين أيديكم الأهداف السلوكية ، راجياً التفضل بإبداء ملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحيتها وسلامة بنائها وتغطيتها محتوى موضوعات الكتاب المقرر .

ولكم شكري وامتناني .

الباحث

نعيم خليل عبود

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الموضوع الأول: الجاحظ

جعل الطالب قادراً على أنْ:

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه.
2. يحدد الأسباب التي جعلت من الجاحظ صاحب مدرسة في النثر الأدبي
3. يكتشف أسلوب الجاحظ في هذه الحكاية أو القصة القصيرة.
4. يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل .
5. يعطي المعنى العام للنص .
6. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في النص .
7. يجزئ النص على وحدات معينة على وفق أفكاره .

8. يوضح الأسباب التي عمد فيها الكاتب إلى التفصيل .
9. يصف الحوار المعقود بين الرجلين .
10. يذكر خصائص النص .
11 . يميز أسلوب الجاحظ من أسلوب ابن المقفع.
12 . يستخلص الأفكار الرئيسة للنص .
13 . يعبّر بأسلوبه الخاص عن المعنى المراد من الحكاية .
14 . يبدي رأيه في النص .
15 . يلقي النص عن ظهر قلب في الدرس القادم .

الموضوع الثاني: أبو حيان التوحيدي

جعل الطالب قادراً على أنْ :

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه.
2. يعلل سبب عدم فلاحه في صلاته مع الوزراء .
3. يحدد المزايا التي يتميز بها الكاتب .
4. يوضّح أثر الجاحظ في نهج الكاتب وأسلوبه .
5. يعدد بعض آثاره المطبوعة .
6. يقرأ النصّ قراءة مضبوطة بالشكل .
7. يعطي المعنى العام للنص .
8. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في النص .
9. يحلل النص تحليلاً أدبياً .

10. يكتشف قدرة الكاتب على استحضار الحجج القوية المقنعة في التعليل .
11. يستشهد بما استعان به الكاتب لتأكيد فراسة العباس بن مرداس السلمي .
12. يوضّح خصائص النص .
13. يعبر بأسلوبه الخاص عن فراسة العرب وفطنتهم .
14. يبدي رأيه في النص .
15. يلقي النص عن ظهر قلب في الدرس القادم .

الموضوع الثالث : بديع الزمان الهمذاني .

جعل الطالب قادراً على أنْ:

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه.
2. يعلل سبب جمعه بين فني الأدب (الشعر والنثر) في المقامة.
3. يعلل سبب قرب فنه الكتابي في خصائصه من الشعر المنثور .
4. يوضّح المقصود بالمقامة .
5. يحدد الغرض الأساسي من ابتداع فن المقامة.
6. يشير إلى بعض آثاره المطبوعة .
7. يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل .
8. يعطي المعنى العام للنص .
9. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في النص .

10. يجزئ النص على وحدات معينة على وفق أفكاره .
11. يحلل النص تحليلاً أدبياً .
12. يستخلص الأفكار الرئيسة في النص .
13. يصف لنا ما تعكسه المقامة وما تصوره .
14. يعبر بأسلوبه الخاص عن التحايل والخداع .
15. يبدي رأيه في النص .
16. يلقي النص عن ظهر قلب في الدرس القادم .

الموضوع الرابع : الشعر (أسامة بن منقذ) .

جعل الطالب قادراً على أنْ:

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه.
2. يعلل قلة العيوب والهنات في شعره .
3. يوضّح إلى أي حدّ استطاع أسامة بن منقذ أنْ يرد إلى الشعر روحه الأصيلة.
4. يعدد بعض آثاره المطبوعة .
5. يقرأ القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل .
6. يعطي المعنى العام للقصيدة .
7. يحدد الغرض الذي تدور حوله القصيدة.
8. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في القصيدة .
9. يشرح الأبيات شرحاً وافياً .

10. يحلل النص تحليلاً أدبياً .
11. يذكر الخصائص التي وردت في قصيدة أسامة بن منقذ.
12. يستخلص الأفكار الرئيسة في هذه القصيدة .
13. يكتشف اللفتات الفنية التي اشتملت عليها القصيدة .
14. يعبّر بأسلوبه الخاص عن معنى أجمل بيت يختاره.
15. يبدي رأيه في النص .

الموضوع الخامس : الابيوردي

جعل الطالب قادراً على أنْ:

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه .
2. يحدد نقطة التشابه بين الابيوردي والمتنبي .
3. يقرأ القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل .
4. يعدد بعض آثاره المطبوعة .
5. يذكر الغرض الذي تدور حوله القصيدة.
6. يعطي المعنى العام للقصيدة .
7. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في القصيدة .
8. يشرح الأبيات شرحاً وافياً .
9. يجزئ النص على وحدات معينة على وفق أفكاره .

10. يحلل النص تحليلاً أدبياً .
11. يعلل ميل الشاعر إلى التجسيم والتهويل في قصيدته .
12. يستشهد بما يؤكد صدق الابيوردي في مشاعره العربية .
13. يعلل سبب نعتها بالقصيدة الجهادية .
14. يستخلص خصائص شعر الابيوردي.
15. يبيّن الأفكار الرئيسة في النص .
16. يعبّر بأسلوبه الخاص عن معنى أجمل بيت يختاره .
17. يبدي رأيه في النص .
18. يلقي القصيدة عن ظهر قلب في الدرس القادم .

الموضوع السادس : النثر (القاضي الفاضل) .

جعل الطالب قادراً على أنْ :

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه .
2. يبيّن طريقته الخاصة في الأسلوب الكتابي .
3. يعدد بعض آثاره المطبوعة .
4. يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل .
5. يذكر الغرض الذي يدور حوله النص .
6. يبيّن بعض ملامح مدرسته الكتابية في النص .
7. يناقش المقولة التي أطلقها صلاح الدين الأيوبي بحق القاضي الفاضل .
8. يعطي المعنى العام للنص .
9. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في النص .

10. يحلل النص تحليلاً أدبياً .
11. يذكر أهم السمات الفنية في أسلوبه الكتابي .
12. يشير إلى أهم الفنون البلاغية التي استعملها الكاتب في نصه .
13. يستشهد بما يصوّر حالة الهلع التي رانت على العدو وفقدانه السيطرة على نفسه .
14. يعبر بأسلوبه الخاص عن المعركة التي دارت بين العرب المسلمين والفرنج .
15. يبدي رأيه في النص .
16. يلقي النص عن ظهر قلب في الدرس القادم .

الموضوع السابع : ابن الأثير

جعل الطالب قادراً على أنْ :

1. يذكر اسم صاحب النص ونسبه .
2. يوضح مناهل ثقافته الواسعة والعميقة .
3. يميز بين أسلوبيه في الكتابة .
4. يعدد بعض آثاره المطبوعة .
5. يوضّح أبرز ما اشتهر به ابن الأثير .
6. يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل .
7. يعطي المعنى العام للنص .
8. يعطي معاني المفردات الصعبة الواردة في النص .
9. يجزئ النص على وحدات معينة على وفق أفكاره .

10. يحلل النص تحليلاً أدبياً .
11. يشير إلى أهم الفنون البلاغية الواردة في النص .
12. يوضّح قيمة المآثر في الحياة .
13. يستخلص الأفكار الرئيسة في النص .
14. يستشهد بما يوجد في النص من حلٍّ لبعض الأبيات الشعرية لشعراء معروفين .
15. يوازن بين نص ابن الأثير وقصيدة أبي تمام .
16. يعبّر بأسلوبه الخاص عن شجاعة العرب .
17. يبدي رأيه في النص .

ملحق (9)

الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث .

ت	الاسم	التخصص الدقيق	مكان العمل	استبانة الأهداف السلوكية	استبانة الخطتين الانموذجيتين	استبانة الاختبار التحصيلي
1	أ.د حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ابن رشد بغداد	×	×	×
2	أ.د عباس محمد رضا	أدب	آداب بابل	×	×	
3	أ.م.د أحمد بحر هويدي الراوي	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ابن رشد بغداد	×		×

4	أ.م.د تركي خباز البيرماني	مناهج وطرائق عامة	تربية ، بابل	×	×	×
5	أ.م.د جمعة رشيد كضاض الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية المستنصرية	×	×	×
6	أ.م.د حاتم طه ياسين السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية المستنصرية		×	×
7	أ.م.د حسام عبدعلي الجمل	لغة	التربية الأساسية، بابل	×		×
8	أ.م.د حسين ربيع حمادي	علم نفس	تربية ، بابل	×		
9	أ.م.د حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية ،بابل	×	×	×

ت	الاسم	التخصص الدقيق	مكان العمل	استبانة الأهداف السلوكية	استبانة الخطتين الانموذجيتين	استبانة الاختبار التحصيلي
10	أ.م.د رحيم جبر الحسناوي	لغة شعر	تربية ، بابل	×	×	
11	أ.م.د رقية عبد الأئمة	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ابن رشد بغداد	×		×
12	أ.م.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ابن رشد بغداد	×		×
13	أ.م.د صباح نوري المرزوك	أدب	التربية الأساسية، بابل	×		×

14	أ.م.د عباس رشيد الدرة	أدب	آداب، بابل			×
15	أ.م.د عبد العظيم رهيف	نقد	تربية ، بابل			×
16	أ.م.د عبدالسلام جودة الزبيدي	علم نفس	التربية الأساسية، بابل	×		
17	أ.م.د عدنان حسين العوادي	أدب	آداب ، بابل		×	
18	أ.م.د فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية،القادسية	×	×	×
19	أ.م.د فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	تربية ، بابل	×		
20	أ.م.دقيس حمزة الخفاجي	نقد	تربية ،بابل	×	×	×

ت	الاسم	التخصص الدقيق	مكان العمل	استبانة الأهداف السلوكية	استبانة الخطتين الانموذجيتين	استبانة الاختبار التحصيلي
21	أ.م أمل عبد الجبار الشرع	أدب	تربية ، بابل			×
22	م.د ضياء عبد الله حمد الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ابن رشد ، بغداد	×		×
23	م.د عبد الجبار عدنان حسن العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية المستنصرية	×	×	
24	م.د عصام أحمد حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	آداب،القادسية	×	×	
25	م.م جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية،بابل	×		
26	السيد حيدر عبدالحسين	لغة عربية	إعدادية الثورة	×	×	
27	السيد عبد المهدي كاظم هدلان	لغة عربية	ثانوية بابل التطبيقية		×	
28	السيد مشتاق علي حسين	لغة عربية	ثانوية الوائلي		×	
29	السيد موفق محمد أبو خمرة	لغة عربية	ثانوية الثورة	×	×	

ملحق (10)

استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية الخطتين التدريسيتين الانموذجتين

الاستاذ ..... الفاضل .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (**أثر تقديم العنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص**). ولما يعهده فيكم من دقة وأمانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال يضع الباحث بين أيديكم خطتين تدريسيتين لموضوع واحد في مادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي وللمجموعتين التجريبية والضابطة راجياً إبداء آرائكم ومقترحاتكم السديدة .

جزاكم الله خيراً ونفعنا بعلمكم

الباحث

نعيم خليل عبود

خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر أسامة بن منقذ بأسلوب تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي لطلاب المجموعة التجريبية

اليوم والتاريخ: المادة: الأدب والنصوص

الصف: الخامس الأدبي الموضوع: أُسامة بن منقذ

الشعبة:

- الأهداف العامة: (ملحق 7)
- الأهداف السلوكية: (ملحق 8)
- الوسائل التعليمية: السبورة، الطباشير الملون والأبيض.

خطوات الدرس :

أولاً: المقدمة: (خمس دقائق)

أحاول إثارة اهتمام الطلاب وانتباههم للدرس بالحديث الآتي:

عرفتم في الدرس السابق أثر الحروب الصليبية في الأدب وكيف أصبح الفن الحربي الميدان الفسيح الذي انطلق فيه الشعراء مسجلين الأحداث الخطيرة ومصورين الملاحم الطاحنة ، ومشيدين بالانتصارات الباهرة التي أحرزها الأبطال في ميادين القتال ، داعين إلى وجوب الاستبسال ومقاومة العدو ومكبرين روح البطولة والشهادة.

أما موضوعنا لهذا اليوم فهو شاعر عُرِف ببسالته ومشاركته في كثير من أحداث العصر العسكرية، وكان ممن يجمع بين فني الأدب: الشعر والنثر والإجادة فيهما جميعاً.

ثم أسأل الطلاب : من شاعرنا لهذا اليوم ؟ وأين وُلِد ؟

(طالب): شاعرنا لهذا اليوم هو : أسامة بن منقذ بن علي ، عربي المتحد .

(طالب آخر) : ولد بمدينة (شيزر) الواقعة في الشمال الغربي لحماة سنة 488هـ في أسرة ذات شأن معروف في العلم والأدب والشجاعة وتوارث الإمارة .

(الباحث): نعم، هذا صحيح. شاعرنا هو أسامة بن منقذ بن علي ولد بمدينة (شيزر) نشأ في رعاية والده الذي غرس في نفسه الشجاعة والميل إلى الشدة والصرامة في مجابهة الحياة ، وزوّده بعلوم العصر ومعارفه عن طريق العلماء والأدباء الذين كانوا يختلفون إلى إمارة الأسرة ؛ فكان لكل ذلك أثره الكبير في مجرى حياة أسامة العلمية .

هل كان شاعرنا ممن جمع بين فني الأدب وأجاد فيهما ؟

(طالب): نعم، كان شاعرنا ممن يجمع بين فني الأدب: الشعر والنثر، وأجاد فيهما جميعاً فقد أكثر من النظم في فنون الشعر المعروفة من غزل ووصف ومدح ورثاء وفخر وشكوى، ولا تقل جودة ما أُثر له من نثر عن شعره.

(الباحث): نعم، أحسنت. ولعلّ شاعرنا يعد في طليعة من أسهموا في نشأة الترجمة الشخصية في الأدب العربي أي إنه أدخل فناً جديداً في الأدب، وهو أنْ يكتب الأديب سيرته بقلمه ويتضح هذا في كتابه (الاعتبار).

من يذكر لي خصائص شعره الفنية ؟

(طالب) : شاعرنا احتفل بالشعر كثيراً ، وردّ إليه روحه الأصيلة المتمثلة بالبعد عن الزخرفة والصنعة وسما به نحو القوة والجلال والوقار ، وعني بالتحام الخواطر وتسلسلها يساعده في ذلك كله موهبة جيدة ، وحفظ غزير للأمثلة العالية من الشعر العربي ، ولعل محفوظه الكثير هذا كان من أسباب ولعه بتضمين شعره شعر الآخرين .

(الباحث): نعم، هذا صحيح. وشاعرنا كان مغرماً بتهذيب شعره وتنقيحه على غرار ما كان عليه بعض القدامى ؛ لهذا قلّت الهنات أو العيوب في شعره .

من يعدد لنا عدداً من آثاره المطبوعة ؟

(طالب) : 1. كتاب الاعتبار 2. لباب الآداب

3. المنازل والديار 4. البديع في نقد الشعر

5. ديوانه .

(الباحث): نعم، أحسنت. والآن نعود إلى النص.

ثانياً: العرض

أعرض النص وذلك بإرشاد الطلاب إلى موضعه في الكتاب المقرر، فأقول : افتحوا كتبكم على الصفحة (122) كي نقرأ النص .

ثالثاً : القراءة (خمس دقائق)

1. قراءة المدرس النص : أقرأ النص قراءة جهرية انموذجية وبعناية فائقة ، مراعياً إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

2. القراءة الصامتة : أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، والغاية من هذه القراءة أنْ يترك للطلاب الفرصة لتلفظ الكلمات الصعبة والتدرب عليها وأطلب منهم وضع الخطوط تحت الكلمات الصعبة والمبهمة لكي أضمن قراءة الطلاب الصامتة تتم بالصورة المطلوبة .

3. قراءة الطلاب الجهرية : أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية على أن يقرأ كلّ طالب جزءاً وأصحح ما قد يقع فيه من أخطاء في القراءة إلى أنْ يحسن الطلاب قراءة النص من غير أخطاء .

رابعاً : شرح النص (عشرون دقيقة)

1. المعنى الكلي:

يتحدث النص عن اللقاء بين المناضلين عن وطنهم ، والذائدين عن حرماتهم من جهة والغزاة الطامعين المستعمرين ، الذين اندحروا وتناثرت جثث قتلاهم في كل صقع وملأت دماؤهم كل منخفض من جهة أخرى . ويتحدث النص عن الجيش الذي كان له شرف الدفاع والنصر، وقد تسلح أبناؤه بالإيمان والصبر والتصميم على الظفر، فنذروا أرواحهم الطاهرة، ونفوسهم الأبية لهذا اليوم الحاسم.

وقد نعت شاعرنا لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة ، وهو نعت ينطوي على لفتة فنية جميلة ؛ لاشتماله على تصوير عميق لما يضطرم في نفوس المجاهدين من حرارة اللقاء الذي لا يماثله سوى لقاء الأحبة بعد طول غياب ، وقد شبه الجيش الذي قام بدحر العدو في شجاعته وإقدامه وسرعة حركته بالأسود المعروفة بقوتها وجرأتها ، وفي تشبيهه سرعة الجيش وانطلاقه خلف العدو بسرعة الأسود ، وشدة عدوها وراء ما ظهر أمامها من ظباء وغزلان ، لفتة فنية جميلة .

وقد التفت الشاعر . قبل ذلك . إلى الوادي الذي جرت فيه المعركة طالباً مساءلته عن مصير العدو ، وعن دمائه التي ملأت الوادي .

وهو عندما يتحدث عن أسباب هذا الظفر العظيم ، والنصر المبين ، فإذا بها ترجع إلى النفور إلى العدو ، والجهاد في سبيل الله والعزوف عن الملاهي والملاذ وقد أسند هذا وأرجعه إلى إرادة الله تعالى لتدوم الحياة وتستمر ، ويفخر الزمن ويتباهى ، ولتكون الأيام طيّعة ، والدهر منقاداً مُذعناً .

2. المعنى الجزئي :

يقسم الباحث النص على ثلاث وحدات، كل وحدة منها تمثل فكرة معينة، ثم يوضح معاني المفردات الغامضة الواردة في كل وحدة.

الوحدة الأولى:

المفردات الغامضة في الوحدة الأولى :

نرومه : نطلبه

أزمّة: جمع زمام، وهو خيط يشد في حلقة ثم يشد إلى طرف المقود.

السماع: الغناء

الراح: الخمر

وقع المواضي : صوت السيوف الباترة

ينحط : يضع ، يسقط

الوزر: الذنب

والآن نعود إلى النص (الوحدة الأولى) وأطلب من أحد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب: قال أسامة بن منقذ من قصيدة طويلة يذكر فيها انتصارات المسلمين.

أبى الله إلا أنْ يكون لنا الأمر لتحيا بنا الدنيا ويفتخر الفخر

وتخدمنا الأيام فيما نرومه وينقاد طوعاً في أزمتنا الدهر

جعلنا الجهاد همّنا وانشغالنا ولم يلهنا عنه السماع ولا الخمر

دماء العدا أشهى من الراح عندنا ووقع المواضي فيهم الناي والوتر

نواصلهم وصل الحبيب وهو عدا زيارتهم ينحط عنا بها الوزر

الباحث: أحسنت. إنّ الشاعر يبدأ النص بالحديث عن امتلاك ناصية الأمر مبيناً أنّ هذا من إرادة الله تعالى؛ لتدوم الحياة، ويفخر الزمن ويتباهى، وفي البيت الثاني يقول: ولتكون الأيام طيّعة والدهر منقاداً مذعناً. وفي البيت الثالث: أحببنا الجهاد وكان كل همنا، ولم يلهنا عنه الغناء ولا الخمر. وفي البيت الرابع يقول : دماء العدا ألذ وأطيب من الخمر ، وصليل السيوف القاطعة للرقاب ألذ من أنغام آلات الطرب والغناء . وفي البيت الخامس: ينعت الشاعر لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة، وبزيارتهم يسقط الذنب.

الوحدة الثانية :

المفردات الغامضة في الوحدة الثانية :

ابن الفنش : أحد قواد الفرنج

بر: صالح

حصن العريمة : اسم موضع

راغماً : ذليلاً مكرهاً

جزر : مخفف جزر بضمتين ، وهي جمع جزور : وهي الناقة المجزورة ، المذبوحة .

اقليس : اسم موضع

غدر: جمع غدير، وهو القطعة من الماء يغادرها السيل.

الرعيل: الجماعة المتقدمة من الخيل

المعاد: الحياة الأخرى، المرجع والمصير

النشر: البعث والإحياء

الجوسلين : أحد ملوك الفرنج

يخشى : يخاف

نائبة: كارثة

تعرو : تلم

الغر : الجاهل ، المغفل

والآن نعود إلى النص (الوحدة الثانية) وأطلب من أحد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب :

وفي سجننا ابن الفنش خير ملوكهم وإن لم يكن خير لديهم ولا بر
أسرناه من حصن العريمة راغماً وقد قتلت فرسانه فهم جزر
وسل عنهم الوادي باقليس إنه إلى اليوم فيه من دمائهم غدر
هم انتشروا فيه لردّ رعيلنا فمن تربه يوم المعاد لهم نشر
ونحن أسرنا الجوسلين ولم يكن ليخشى من الأيام نائبة تعرو
وكان يظن الغرُّ أنا نبيعه بمالٍ ، وكم ظنٍّ به يهلك الغرُّ

الباحث: أحسنت، والآن نوضح معنى هذه الأبيات. الشاعر في البيت الأول من هذه الوحدة يقول : في سجننا أحد قوادهم وخير ملوكهم وهو (ابن الفنش) وإنْ لم يكن خير لديهم ولا رجل صالح . وفي البيت الثاني من الوحدة نفسها يقول : أسرناه من هذا المكان أو الموضع وهو (حصن العريمة) ذليلاً مكرها وقد قتل الفرسان الذين كانوا معه ، فكان أحدهم كناقة مذبوحة .

وفي البيت الثالث : يطلب شاعرنا منا أنْ نسأل الوادي الذي جرت فيه المعركة عن مصير العدو وعن دمائه التي ملأت هذا الوادي فكانت كبقع غادرها السيل . وفي البيت الرابع يقول : الأعداء انتشروا في هذا الوادي لردّ جمعنا المتقدم ، فأصبح الوادي المكان الذي يبعثون منه يوم الرجفة ، وفي البيت الخامس ، يقول : نحن أسرنا أحد ملوكهم وهو (الجوسلين) ولم يكن هذا في حسبانه ولا تقديره . ثم يقول في البيت السادس : إنّ هذا الجاهل المغفل كان يظن أنا نبيعه بمال ، ولكن ساء ظنه

الوحدة الثالثة :

المفردات الغامضة في الوحدة الثالثة :

الشرى : موضع كثير الأسود يقال ، هم أسد الشرى : أشداء .

عنّت : ظهرت واعترضت .

الأدم : من الظباء : المشربة بياضاً .

العفر : الأعفر من الظباء ما يعلو بياضه حمرة .

الشهم : الصبور على القيام بما حمل ، السيد السديد الرأي .

الوغى: الحرب

نفوذ: اختراق ومضاء.

الصوارم : السيوف القاطعة

القنا: الرماح

الخلد: الدوام والبقاء.

والآن نعود إلى النص (الوحدة الثالثة) وأطلب من احد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب :

وجيش إذا لاقى العدو ظننتهم أسود الشرى عنت له الادم والعفر

ترى كلّ شهم في الوغى مثل سهمه نفوذاً فما يثنيه خوف ولا كثر

هم الأسد من بيض الصوارم والقنا لهم في الوغى الناب الحديدة والظفر

يرون لهم في القتل خلداً فكيف بالـ لقاء لقوم قتلهم عندهم عمر

الباحث: أحسنت، والآن نوضح معنى هذه الأبيات.

الشاعر في البيت الأول من الوحدة الثالثة يشبه جيش المسلمين بالأسود في شجاعتهم وإقدامهم وسرعة حركتهم، وشدة عدو الأسود وراء ما ظهر أمامها من ظباء وغزلان. وفي البيت الذي بعده فإنّ شاعرنا يشبّه كلّ مقاتل شهم في جيش المسلمين في هذه الحرب بالسهم الذي يخترق الجسد دون خوف ، وفي البيت الذي بعده يشبههم بالأسود . وفي البيت الأخير يقول: هؤلاء الأبطال يرون أنّ الشهادة هي الخلود السرمدي في جنات النعيم زيادة على حسن الثناء والذكر في الدنيا.

خامساً: الأفكار الرئيسة المستنبطة من النص: (دقيقتان)

1. امتلاك ناصية الأمر وحيازة النصر من إرادة الله تعالى وحب الجهاد والعزوف عن الملاهي والاشتياق إلى لقاء الأعداء .
2. اندحار الأعداء وتناثر جثث قتلاهم في كل صقع وتأسير ملوكهم وقوادهم .
3. قوة جيش المسلمين وبسالتهم .

سادساً: النقد والتذوق الأدبي: (ثلاث دقائق).

يتوجه المدرس (الباحث) إلى الطلاب بالسؤال الآتي :

هل تجد في نعته لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة لفتة فنية بديعة ؟

(طالب): نعم، إنّ في نعته لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة لفتة فنية بديعة؛لاشتمالها على تصوير عميق لما يضطرم في نفوس المجاهدين من حرارة اللقاء الذي لا يماثله سوى لقاء الأحبة بعد طول الغياب .

(الباحث): نعم، هذا صحيح.قد شبّه شاعرنا الجيش الذي قام بدحر العدو في شجاعته وإقدامه وسرعة حركته بالأسود المعروفة بقوتها وبسالتها وجرأتها ، وإذا كان قد شبه سرعة الجيش وانطلاقه خلف العدو بسرعة الأسود فبماذا شبه العدو ؟ وهل فيه لفتة فنية جميلة ؟ .

(طالب): إنّ الشاعر (أسامة بن منقذ) شبه العدو بالظباء والغزلان ولاشك في أنّ تشبيهه هذا لفتة فنية جميلة.

(الباحث): نعم، أحسنت، والآن نعود إلى النص.

سابعاً : التقويم (خمس دقائق)

يقدم المدرس (الباحث) الأسئلة الآتية :

س^1 / من الذي غرس في نفس أسامة الشجاعة والميل إلى الشدة والصرامة في مجابهة الحياة ؟

س^2 / كيف ردّ أسامة بن منقذ إلى الشعر روحه الأصيلة ؟

س^3 / لماذا قلّت العيوب أو الهنات في شعر أسامة ؟

س^4 / هناك لفتتان فنيتان اشتمل عليهما النص بيّنهما .

ثامناً : الواجب البيتي :

أطلب من الطلاب حفظ سيرة الشاعر وقراءة القصيدة وتحليلها .

خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر أُسامة بن منقذ بأسلوب تقديم المعنى الجزئي على المعنى الكلي لطلاب المجموعة الضابطة .

اليوم والتاريخ: المادة: الأدب والنصوص.
الصف: الخامس الأدبي. الموضوع: أُسامة بن منقذ.
الشعبة:

- الأهداف العامة: (ملحق 7)
- الأهداف السلوكية: (ملحق 8)
- الوسائل التعليمية: السبورة، الطباشير الملون والأبيض.

خطوات الدرس :

أولاً : المقدمة (خمس دقائق)

أحاول إثارة اهتمام الطلاب وانتباههم للدرس بالحديث الآتي:

عرفتم في الدرس السابق أثر الحروب الصليبية في الأدب وكيف أصبح الفن الحربي الميدان الفسيح الذي انطلق فيه الشعراء مسجلين الأحداث الخطيرة ومصورين الملاحم الطاحنة ، ومشيدين بالانتصارات الباهرة التي أحرزها الأبطال في ميادين القتال ، داعين إلى وجوب الاستبسال ومقاومة العدو مكبرين روح البطولة والشهادة .

أما موضوعنا لهذا اليوم فهو شاعر عُرِف ببسالته ومشاركته في كثير من أحداث العصر العسكرية، وكان ممن يجمع بين فني الأدب: الشعر والنثر والإجادة فيهما جميعاً.

ثم أسأل الطلاب : من شاعرنا لهذا اليوم ؟ وأين وُلِد ؟

(طالب): شاعرنا لهذا اليوم هو : أسامة بن منقذ بن علي ، عربي المتحد .

(طالب آخر) : وُلِد بمدينة (شيزر) الواقعة في الشمال الغربي لحماة سنة 448هـ في أسرة ذات شأن معروف في العلم والأدب والشجاعة وتوارث الإمارة .

(الباحث): نعم، هذا صحيح. شاعرنا هو أسامة بن منقذ بن علي ولد بمدينة (شيزر) نشأ في رعاية والده الذي غرس في نفسه الشجاعة والميل إلى الشدة والصرامة في مجابهة الحياة ، وزوّده بعلوم العصر ومعارفه عن طريق العلماء والأدباء الذين كانوا يختلفون إلى إمارة الأسرة ؛ فكان لكل ذلك أثره الكبير في مجرى حياة أسامة العلمية .

هل كان شاعرنا ممن جمع بين فني الأدب وأجاد فيهما ؟

(طالب): نعم، كان شاعرنا ممن يجمع بين فني الأدب : الشعر والنثر ، وأجاد فيهما جميعاً فقد أكثر من النظم في فنون الشعر المعروفة من غزل ووصف ومدح ورثاء وفخر وشكوى ، ولا تقل جودة ما أُثر له من نثر عن شعره .

(الباحث): نعم ، أحسنت . ولعلّ شاعرنا يعد في طليعة من أسهموا في نشأة الترجمة الشخصية في الأدب العربي أي إنه أدخل فناً جديداً في الأدب، وهو أنْ يكتب الأديب سيرته بقلمه ويتضح هذا في كتابه (الاعتبار).

من يذكر لي خصائص شعره الفنية ؟

(طالب) : شاعرنا احتفل بالشعر كثيراً ، وردّ إليه روحه الأصيلة المتمثلة بالبعد عن الزخرفة والصنعة وسما به نحو القوة والجلال والوقار ، وعني بالتحام الخواطر وتسلسلها يساعده في ذلك كله موهبة جيدة ، وحفظ غزير للأمثلة العالية من الشعر العربي ، ولعل محفوظه الكثير هذا كان من أسباب ولعه بتضمين شعره شعر الآخرين .

(الباحث): نعم، هذا صحيح. وشاعرنا كان مغرماً بتهذيب شعره وتنقيحه على غرار ما كان عليه بعض القدامى ؛ لهذا قلّت الهنات أو العيوب في شعره .

من يعدد لنا عدداً من آثاره المطبوعة ؟

(طالب) : 1. كتاب الاعتبار 2. لباب الآداب

3. المنازل والديار 4. البديع في نقد الشعر

5. ديوانه .

(الباحث): نعم ، أحسنت . والآن نعود إلى النص.

ثانياً : العرض

أعرض النص وذلك بإرشاد الطلاب إلى موضعه في الكتاب المقرر ، فأقول : افتحوا كتبكم على الصفحة (122) كي نقرأ النص .

ثالثاً: القراءة (خمس دقائق)

1. قراءة المدرس النص : أقرأ النص قراءة جهرية انموذجية وبعناية فائقة ، مراعياً إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

2. القراءة الصامتة : أطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، والغاية من هذه القراءة أنْ يترك للطلاب الفرصة لتلفظ الكلمات الصعبة والتدرب عليها وأطلب منهم وضع الخطوط تحت الكلمات الصعبة والمبهمة لكي أضمن قراءة الطلاب الصامتة تتم بالصورة المطلوبة .

3. قراءة الطلاب الجهرية : أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية على أن يقرأ كلّ طالب جزءاً وأصحح ما قد يقع فيه من أخطاء في القراءة إلى أنْ يحسن الطلاب قراءة النص من غير أخطاء .

رابعاً: شرح النص (عشرون دقيقة) .

1. **المعنى الجزئي**

يقسم الباحث النص على ثلاث وحدات، كل وحدة منها تمثل فكرة معينة ثم يوضح معاني المفردات الغامضة الواردة في كل وحدة .

الوحدة الأولى :

المفردات الغامضة في الوحدة الأولى :

نرومه : نطلبه

أزمّة: جمع زمام ، وهو خيط يشد في حلقة ثم يشد إلى طرف المقود .

السماع: الغناء

الراح: الخمر

وقع المواضي : صوت السيوف الباترة

ينحط : يضع ، يسقط

الوزر: الذنب

والآن نعود إلى النص (الوحدة الأولى) وأطلب من أحد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب : قال أسامة بن منقذ من قصيدة طويلة يذكر فيها انتصارات المسلمين .

أبى الله إلا أنْ يكون لنا الأمر لتحيا بنا الدنيا ويفتخر الفخر

وتخدمنا الأيام فيما نرومه وينقاد طوعاً في أزمتنا الدهر

جعلنا الجهاد همّنا وانشغالنا ولم يلهنا عنه السماع ولا الخمر

دماء العدا أشهى من الراح عندنا ووقع المواضي فيهم الناي والوتر

نواصلهم وصل الحبيب وهو عدا زيارتهم ينحط عنا بها الوزر

الباحث: أحسنت. إنّ الشاعر يبدأ النص بالحديث عن امتلاك ناصية الأمر مبيناً أنّ هذا من إرادة الله تعالى؛ لتدوم الحياة، ويفخر الزمن ويتباهى ، وفي البيت الثاني يقول : ولتكون الأيام طيّعة والدهر منقاداً مذعناً . وفي البيت الثالث: أحببنا الجهاد وكان كل همنا، ولم يلهنا عنه الغناء ولا الخمر. وفي البيت الرابع يقول : دماء العدا ألذ وأطيب من الخمر ، وصليل السيوف القاطعة للرقاب ألذ من أنغام آلات الطرب والغناء . وفي البيت الخامس : ينعت الشاعر لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة ، وبزيارتهم يسقط الذنب .

الوحدة الثانية :

المفردات الغامضة في الوحدة الثانية :

ابن الفنش : أحد قواد الفرنج

بر: صالح

حصن العريمة : اسم موضع

راغماً : ذليلاً مكرهاً

جزر : مخفف جزر بضمتين ، وهي جمع جزور : وهي الناقة المجزورة ، المذبوحة .

اقليس : اسم موضع

غُدر : جمع غدير ، وهو القطعة من الماء يغادرها السيل .

الرعيل : الجماعة المتقدمة من الخيل

المعاد : الحياة الأخرى ، المرجع والمصير

النشر : البعث والإحياء

الجوسلين : أحد ملوك الفرنج

يخشى : يخاف

نائبة : كارثة

تعرو : تلم

الغر : الجاهل ، المغفل

والآن نعود إلى النص (الوحدة الثانية) وأطلب من أحد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب :

وفي سجننا ابن الفنش خير ملوكهم وإن لم يكن خير لديهم ولا بر
أسرناه من حصن العريمة راغماً وقد قتلت فرسانه فهم جزر
وسل عنهم الوادي باقليس إنه إلى اليوم فيه من دمائهم غدر
هم انتشروا فيه لردّ رعيلنا فمن تربه يوم المعاد لهم نشر
ونحن أسرنا الجوسلين ولم يكن ليخشى من الأيام نائبة تعرو
وكان يظن الغرُّ أنا نبيعه بمالٍ ، وكم ظنٍّ به يهلك الغرُّ

الباحث : أحسنت ، والآن نوضح معنى هذه الأبيات . الشاعر في البيت الأول من هذه الوحدة يقول : في سجننا أحد قوادهم وخير ملوكهم وهو (ابن الفنش) وإنْ لم يكن خير لديهم ولا رجل صالح . وفي البيت الثاني من الوحدة نفسها يقول : أسرناه من هذا المكان أو الموضع وهو (حصن العريمة) ذليلاً مكرها وقد قتل الفرسان الذين كانوا معه ، فكان أحدهم كناقة مذبوحة .

وفي البيت الثالث : يطلب شاعرنا منا أنْ نسأل الوادي الذي جرت فيه المعركة عن مصير العدو وعن دمائه التي ملأت هذا الوادي فكانت كبقع غادرها السيل . وفي البيت الرابع يقول : الأعداء انتشروا في هذا الوادي لردّ جمعنا المتقدم ، فأصبح الوادي المكان

الذي يبعثون منه يوم الرجفة ، وفي البيت الخامس ، يقول : نحن أسرنا أحد ملوكهم وهو (الجوسلين) ولم يكن هذا في حسبانه ولا تقديره . ثم يقول في البيت السادس : إنّ هذا الجاهل المغفل كان يظن أنا نبيعه بمال ، ولكن ساء ظنه .

الوحدة الثالثة :

المفردات الغامضة في الوحدة الثالثة :

الشرى : موضع كثير الأسود يقال ، هم أسد الشرى : أشداء .

عنّت : ظهرت واعترضت .

الأدم : من الظباء : المشربة بياضاً .

العفر : الأعفر من الظباء ما يعلو بياضه حمرة .

الشهم : الصبور على القيام بما حمل ، السيد السديد الرأي .

الوغى : الحرب

نفوذ : اختراق ومضاء .

الصوارم : السيوف القاطعة

القنا : الرماح

الخلد : الدوام والبقاء .

والآن نعود إلى النص (الوحدة الثالثة) وأطلب من احد الطلاب قراءتها قراءة جهرية .

الطالب :

وجيش إذا لاقى العدو ظننتهم أسود الشرى عنت له الادم والعفر

ترى كلّ شهم في الوغى مثل سهمه نفوذاً فما يثنيه خوف ولا كثر

هم الأسد من بيض الصوارم والقنا لهم في الوغى الناب الحديدة والظفر

يرون لهم في القتل خلداً فكيف بالـ لقاء لقوم قتلهم عندهم عمر

الباحث : أحسنت ، والآن نوضح معنى هذه الأبيات .

الشاعر في البيت الأول من الوحدة الثالثة يشبه جيش المسلمين بالأسود في شجاعتهم وإقدامهم وسرعة حركتهم ، وشدة عدو الأسود وراء ما ظهر أمامها من ظباء وغزلان . وفي البيت الذي بعده فإنّ شاعرنا يشبّه كلّ مقاتل شهم في جيش المسلمين في هذه الحرب بالسهم

الذي يخترق الجسد دون خوف ، وفي البيت الذي بعده يشبههم بالأسود. وفي البيت الأخير يقول: هؤلاء الأبطال يرون أنّ الشهادة هي الخلود السرمدي في جنات النعيم زيادة على حسن الثناء والذكر في الدنيا .

2.المعنى الكلي :

يتحدث النص عن اللقاء بين المناضلين عن وطنهم ، والذائدين عن حرماتهم من جهة والغزاة الطامعين المستعمرين ، الذين اندحروا وتناثرت جثث قتلاهم في كل صقع وملأت دماؤهم كل منخفض من جهة أخرى . ويتحدث النص عن الجيش الذي كان له شرف الدفاع والنصر ، وقد تسلح أبناؤه بالإيمان والصبر والتصميم على الظفر ، فنذروا أرواحهم الطاهرة ، ونفوسهم الأبية لهذا اليوم الحاسم .

وقد نعت شاعرنا لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة ، وهو نعت ينطوي على لفتة فنية جميلة ؛ لاشتماله على تصوير عميق لما يضطرم في نفوس المجاهدين من حرارة اللقاء ، الذي لا يماثله سوى لقاء الاحبة بعد طول غياب ، وقد شبه الجيش الذي قام بدحر العدو في شجاعته وإقدامه وسرعة حركته بالأسود المعروفة بقوتها وجرأتها ، وفي تشبيهه سرعة الجيش وانطلاقه خلف العدو بسرعة الأسود ، وشدة عدوها وراء ما ظهر أمامها من ظباء وغزلان ، لفتة فنية جميلة .

وقد التفت الشاعر . قبل ذلك . إلى الوادي الذي جرت فيه المعركة طالباً مساءلته عن مصير العدو ، وعن دمائه التي ملأت الوادي .

وهو عندما يتحدث عن أسباب هذا الظفر العظيم ، والنصر المبين ، فإذا بها ترجع إلى النفور إلى العدو ، والجهاد في سبيل الله والعزوف عن الملاهي والملاذ وقد أسند هذا وأرجعه إلى إرادة الله تعالى لتدوم الحياة وتستمر ، ويفخر الزمن ويتباهى ، ولتكون الأيام طيّعة ، والدهر منقاداً مُذعناً .

خامساً : الأفكار الرئيسة المستنبطة من النص : (دقيقتان)

1. امتلاك ناصية الأمر وحيازة النصر من إرادة الله تعالى وحب الجهاد والعزوف عن الملاهي والاشتياق إلى لقاء الأعداء .
2. اندحار الأعداء وتناثر جثث قتلاهم في كل صقع وتأسير ملوكهم وقوادهم .

3. قوة جيش المسلمين وبسالتهم .

سادساً : النقد والتذوق الأدبي : (ثلاث دقائق) .

يتوجه المدرس (الباحث) إلى الطلاب بالسؤال الآتي :

هل تجد في نعته لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة لفتة فنية بديعة ؟

(طالب) : نعم ، إنّ في نعته لقاء المجاهدين الأعداء بلقاء الأحبة لفتة فنية بديعة ؛ لاشتمالها على تصوير عميق لما يضطرم في نفوس المجاهدين من حرارة اللقاء الذي لا يماثله سوى لقاء الأحبة بعد طول الغياب .

(الباحث) : نعم ، هذا صحيح .قد شبّه شاعرنا الجيش الذي قام بدحر العدو في شجاعته وإقدامه وسرعة حركته بالأسود المعروفة بقوتها وبسالتها وجرأتها ، وإذا كان قد شبه سرعة الجيش وانطلاقه خلف العدو بسرعة الأسود فبماذا شبه العدو ؟ وهل فيه لفتة فنية جميلة ؟ .

(طالب) : إنّ الشاعر (أسامة بن منقذ) شبه العدو بالظباء والغزلان ولاشك في أنّ تشبيهه هذا لفتة فنية جميلة .

(الباحث) : نعم، أحسنت ، والآن نعود إلى النص .

سابعاً : التقويم (خمس دقائق)

يقدم المدرس (الباحث) الأسئلة الآتية :

س[1] / من الذي غرس في نفس أسامة الشجاعة والميل إلى الشدة والصرامة في مجابهة الحياة ؟

س[2] / كيف ردّ أسامة بن منقذ إلى الشعر روحه الأصيلة ؟

س[3] / لماذا قلّت العيوب أو الهنات في شعر أسامة ؟

س[4] / هناك لفتتان فنيتان اشتمل عليهما النص بيّنهما .

ثامناً : الواجب البيتي :

أطلب من الطلاب حفظ سيرة الشاعر وقراءة القصيدة وتحليلها .

ملحق (11)

اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي بصيغته النهائية .

الاسم :

المدرسة :

التاريخ

درجة الطالب :

عزيزي الطالب:

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

1. درجة الاختبار الكلية :(30) درجة .
2. لكل فقرة درجة واحدة فقط .
3. الإجابة تكون على ورقة الأسئلة نفسها .

أولاً : لكل فقرة من الفقرات الآتية أربع إجابات منها إجابة واحدة صحيحة .

المطلوب منك وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة.

1. اتصل التوحيدي بعدد من الوزراء ولكنه لم يفلح في صلاته مع أكثرهم وذلك لأنه:

أ. لم يكن على علم ودراية .

ب . كان كثير المحاججة .

ج . كان غير معتنٍ بهندامه أو مظهره .

د . لم يكن بارعاً في المداراة ولا حاذقاً لأساليب المنادمة .

2. **وجيش إذا لاقى العدو ظننتهم أُسود الشرى عُنّت لها الادْم والعُفر**

في هذا البيت شبّه أسامة الجيش في إقدامه وسرعة حركته بالأسود وشبه العدو الفار بـ :

أ . الكلاب .

ب . الظباء .

ج . الذئاب .

د . الثعالب .

3. في قول القاضي الفاضل (ونام جفن سيفه) :

أ . طباق

ب . جناس

ج . مجاز

د . تشبيه

4. أراد الكاتب بديع الزمان الهمذاني من قوله : قد نبت الربيع على دمنته ، أي إنه :

أ . قد مات منذ مدة .

ب . عاجز عن الحركة .

ج . شاب .

د . قد ابيضّ شعره .

5. لقد صورت حكاية الجاحظ أحسن تصوير وأدقه ما يهدف إليه الكاتب وهو الموازنة بين صفتين متناقضتين هما :

أ . الفطنة والبلادة .

ب . العلم والجهل .

ج . الإقدام والخوف .

د . الإحسان والنكران .

6. كانت العبارات التي استعملها بديع الزمان الهمذاني في المقامة البغدادية قريبة من الشعر وذلك لأنها كانت :

أ . محبرة بأفانين من البديع وخاصة الجناس .
ب . تؤدى بجمل قصيرة تنتهي بكلمات مسجوعة .
ج . سهلة ، بينة ، لا التواء فيها ولا تعقيد .
د . تحمل في ثناياها الروح القصصي .

7. قال أسامة بن منقذ في قصيدته :

وكان يظنّ الغرُّ أنا نبيعه بمال ، وكم ظنٍّ به يهلك الغرُّ

معنى كلمة (الغر) هو :
أ . المغفّل
ب . الصبور
ج . اسم من أسماء ملوك الفرنج
د . الجبان

8 . مثالب الوزيرين، أثر من آثار:
أ . بديع الزمان الهمذاني
ب . ابن الأثير
ج . التوحيدي
د . القاضي الفاضل

9. عمد الجاحظ إلى التفصيل فيما كان يرتديه العراقي من ثياب وذلك لـ:
أ . يستعين بها في التهويل
ب . يكون الأسلوب أكثر وضوحاً
ج . كي لا تكون الحكاية قصيرة
د . يستعين بها في التصوير والتجسيم

10 . ورد في المقامة البغدادية (فهو أجرى في الحلوق وأمضى في العروق) وفيه فن من الفنون البلاغية هو :

أ . تشبيه

ب . طباق

ج . سجع

د . كناية

11. **وكم من دماء قد أُبيحت ومن دمى تواري حياءً حسنها بالمعاصم**

معنى كلمة (معاصم) هو :

أ . الرماح

ب . موضع السوار من اليد

ج . البيوت

د . الخُمُر

12. قال العباس بن مرداس السلمي في النص الذي أورده التوحيدي في كتاب الإمتاع والمؤانسة : (وكأن منطقهم مطر الوبل على المحل) أي إنه أراد بهذا التشبيه :

أ . بلاغة لسانهم

ب . كثرة كلامهم

ج . قلة كلامهم

د. علو صوتهم وجهارته

13. قال القاضي الفاضل في رسالته (وصدعت حصاته) والمعنى المراد :

أ . قل عدده وكان كثيراً

ب . قطع أنفه

ج . ذهب عقله وكسرت رزانته

د . انثلمت سيوفهم

14. قال ابن الأثير في رسالته :(ولمّا حيزت الأسلاب ، وأربد الإياب) التحليل الصحيح لها :

أ . قاتلوهم بالسنان والسيوف

ب . عندما أخذوا الغنائم وقفلوا راجعين

ج . عندما اعتصموا بدروع الصبر

د . لما قادوا الجياد إلى مواطن الجهاد

15. ورد في رسالة ابن الأثير قوله : (ويحدد للقاء ظفراً ونابأ) وهو مضمون البيت الآتي :

أ . ومن يطلب الفتح الجليل فإنما مفاتيحه البيض الخفاف الصوارم

ب . السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحدّ بين الجد واللعب

ج . فما ينفع الاسد الحياء من الطوى ولاتتقى حتى تكون ضوارياً

د . غداة لقيت الليث والليث مخدر يحدد ناباً للقاء ومخلباً

16. قال بديع الزمان الهمذاني في المقامة البغدادية : (وليكن ليليَّ العمر يومي النشر) وكان ذلك في :

أ . الخبز

ب . الحلوى

ج . الماء

د . اللحم

17. ورد في حكاية الجاحظ (وجدّد مساءلته) والمعنى المراد :

أ . كرّر سؤاله بقوله : هل عرفتني ؟

ب . كرّر سؤاله عن مكان بيته .

ج . كرّر سؤاله عن مدينة مرو .
د . كرّر سؤاله بقوله : هل أنا جميل بهذه الثياب ؟

18. ضمّن القاضي الفاضل كلامه شيئاً من آي القرآن الكريم وهو قوله :
أ . وبدّل الله مكان السيئة الحسنة
ب . وقد ضربت عليهم الذلة والمسكنة
ج . وكانت الأرض لها حليفة
د . فبيوت الشرك مهدومة

19. قال أسامة بن منقذ :
دماء العدا أشهى من الراح عندنا ووقع المواضي فيهم الناي والوتر
والتحليل الصحيح له :
أ . تخضبت السيوف بدماء الأعداء وكان صليلها كصوت الناي والوتر .
ب . دماء الأعداء ألذ من الخمر وصوت السيوف أطرب من صوت الآلتين الموسيقيتين (الناي والوتر) .
ج . نشتاق إليهم كما يشتاق الحبيب إلى حبيبه .
د . لا نستطيع فراقهم مثلما لا نستطيع فراق الخمر والغنى .

20. قال ابن الأثير في رسالته : (أبكارالمناقب كأبكار الكواعب) ومعنى هذا :
أ . السهام الجميلة كالفتاة العذراء
ب . الرماح الصغيرة كالفتاة العذراء .
ج . الأفعال الكريمة من صنيع الأبطال الشجعان
د . الأفعال الكريمة التي لم يتقدمها مثلها كالفتاة العذراء .

21. بيت للابيوردي ذكر فيه الخيول والنسور معاً هو :

أ . وإخوانكم بالشام يضحي مقيلهم ظهور المذاكي أو بطون القشاعم
ب . سللت بأيدي المشركين قواضباً ستغمد منهم في الطلى والجماجم
ج . دعوناكم والحرب ترنو ملحة إلينا بألحاظ النسور القشاعم
د . فإيها بني الإسلام إنّ وراءكم وقائع يلحقن الذرى بالمناسم

22. قال أسامة بن منقذ :

نواصلهم وصل الحبيب وهم عدا زيارتهم ينحط عنّا بها الوزر

في هذا البيت لفتة فنية بديعة وهي :

أ . حب القتال والجهاد في سبيل الله .

ب . نعته للأعداء بالأحبة

ج . نعته لقاء المجاهدين للأعداء بلقاء الأحبة .

د . مقارعة العدو هي الخلود السرمدي في جنات النعيم .

ثانياً : فيما يأتي قائمتان من الكلمات ، المطلوب كتابة رقم الكلمة من القائمة . أ . قبال ما يناسبها من القائمة . ب .

القائمة . أ .	القائمة . ب .
1 . أثبته	..... طائر من كواسر الطير قوي المخلب
2 . تصاريف	..... الرماح
3 . مهتومة	..... العقل والرزانة
4 . الأسل	..... اشتقاق وتقلب
	..... مكسورة
	..... نظر إليه
	..... عرفه حق المعرفة

ثالثاً : أكمل ما يأتي

1. فإذا أنا بسوادي يسوق بالجهد حماره، ..... إزاره.
2 . أ تهويمة في ظل أمن وغبطة ..... .
3 . وكانت قدرة الله تصرف فيه ..... عقوبة .
4 . ليت أني قد رأيتك بمرو ، حتى .....في كل قدمة .

ملحق (12)

معامل صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية

الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	مستوى الصعوبة	القوة التمييزية
1	16	8	0,52	0,34
2	18	11	0,63	0,30
3	17	5	0,47	0,52
4	18	8	0,56	0,43
5	15	4	0,41	0,47
6	18	5	0,50	0,56
7	19	9	0,60	0,43
8	15	7	0,47	0,34
9	22	4	0,56	0,78
10	21	13	0,73	0,34
11	19	6	0,54	0,56
12	15	5	0,43	0,43
13	17	6	0,50	0,47
14	15	5	0,43	0,43
15	20	9	0,63	0,47
16	19	7	0,56	0,52
17	14	5	0,41	0,39
18	13	3	0,34	0,43
19	17	10	0,58	0,30
20	15	6	0,45	0,39
21	12	5	0,36	0,30
22	15	8	0,50	0,30
23	21	6	0,58	0,65
24	15	5	0,43	0,43
25	17	10	0,58	0,30
26	13	3	0,34	0,43
27	12	5	0,36	0,30
28	17	7	0,52	0,43
29	16	8	0,52	0,34
30	18	4	0,47	0,60

ملحق (13)

درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجة الطالب	درجات الإجابات على الفقرات الفردية	درجات الإجابات على الفقرات الزوجية	ت	درجة الطالب	درجات الإجابات على الفقرات الفردية	درجات الإجابات على الفقرات الزوجية
1	24	12	12	20	19	9	10
2	23	12	11	21	18	8	10
3	23	11	12	22	18	9	9
4	23	11	12	23	18	9	9
5	23	11	12	24	18	9	9
6	22	11	11	25	18	9	9
7	22	12	10	26	17	9	8
8	22	10	12	27	17	8	9

8	9	17	28	11	10	21	9
7	9	16	29	10	11	21	10
8	8	16	30	10	11	21	11
9	7	16	31	11	10	21	12
7	9	16	32	10	11	21	13
7	8	15	33	10	11	21	14
8	7	15	34	10	10	20	15
6	9	15	35	9	10	19	16
7	8	15	36	8	11	19	17
8	7	15	37	9	10	19	18
7	7	14	38	10	9	19	19
درجات الإجابات على الفقرات الزوجية	درجات الإجابات على الفقرات الفردية	درجة الطالب	ت	درجات الإجابات على الفقرات الزوجية	درجات الإجابات على الفقرات الفردية	درجة الطالب	ت
6	8	14	43	7	7	14	39
6	6	12	44	7	7	14	40
5	5	10	45	6	8	14	41
3	4	7	46	7	7	14	42

مج س = 416 مج س^2 =3912

مج ص = 403 مج ص^2 = 3721

مج س.ص = 3780

ملحق (14)

درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	25	20	14	1	20	20	12
2	24	21	14	2	20	21	12
3	23	22	14	3	19	22	11
4	21	23	14	4	17	23	11
5	19	24	13	5	17	24	11
6	19	25	13	6	16	25	10
7	19	26	13	7	16	26	10
8	19	27	13	8	16	27	9
9	18	28	13	9	15	28	9
10	18	29	13	10	15	29	7
11	18	30	12	11	14	30	7
12	18	31	12	12	14	31	7
13	16	32	12	13	14	32	6
14	16	33	10	14	13	33	6
15	16	34	9	15	13	34	5

16	15	35	8	16	13	35	5
17	15	36	7	17	13		
18	15			18	13		
19	14			19	12		
مج = 552 المتوسط الحسابي = 15,333 التباين= 16,944				مج = 428 المتوسط الحسابي = 12,228 التباين = 16,633			

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	49	20	60	1	51	20	50
2	41	21	48	2	61	21	43
3	78	22	36	3	38	22	51
4	34	23	47	4	37	23	34
5	40	24	52	5	42	24	42
6	44	25	61	6	65	25	72
7	62	26	71	7	64	26	37
8	46	27	56	8	38	27	49
9	69	28	57	9	42	28	43
10	57	29	38	10	30	29	42
11	43	30	40	11	61	30	36
12	45	31	24	12	3241	31	57
13	26	32	47	13	3331	32	39
14	36	33	51	14	3454	33	36
15	34	34	48	15	3527	34	27
16	51	35	58	16	45	35	38
17	52	36	49	17	42		
18	42			18	42		
19	33			19	30		
مج = 1725				مج = 1537			
المتوسط = 47,917				المتوسط = 43,91			
التباين=				التباين=			

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

جامعة بابل
كلية التربية
٢٤٩٦٢٠

University of Babylon
College of Education

العدد: ٧٨٠
التاريخ: ٢٠٠٦/٤/٢٤

إلى /المديرية العامة لتربية بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ::

يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا /الماجستير (نعيم خليل عبود) من قسم العلوم التربوية والنفسية/ طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا علما انه في مرحلة البحث وما زال مستمرا في الدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

... مع التقدير ...

د. سعد عبد ماضي

م. العميد للدراسات العليا

نسخة منه إلى //

- مكتب السيد العميد / للتفضل بالإطلاع .. مع التقدير .
- الدراسات العليا .
- الصادرة .

Bab – educ @ yahoo.com

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية بابل
مديرية التخطيط التربوي
العدد/ ٢٢٨
التاريخ ١ /٢/ ٢٠٠٦

إلـــــى / ادارة اعدادية الثورة للبنين

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ....

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (نعيم خليل عبود) في إنجاز بحثه الموسوم بـ (أثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص) .

مع التقـــــدير .

عبد العظيم علي الإبراهيمي
مدير التخطيط التربوي
٢٠٠٦/٢/

نسخة منه إلـــــى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات / مع الأوليات .

ملحق (3)

استمارة معلومات

عزيزي الطالب :

أرجو الحرص على تثبيت المعلومات بدقة وأمانة

اسم الطالب :

الصف والشعبة : الخامس الأدبي /

1. تاريخ الولادة : اليوم الشهر السنة

2. درجة اللغة العربية للصف الرابع العام ( )

3. درجة اللغة العربية في امتحان نصف السنة لصفك هذا ( )

4. التحصيل الدراسي للأب :

أ . أمي ب . يقرأ ويكتب ج . ابتدائية

د . متوسطة هـ . إعدادية و . جامعية

ز . دراسات عليا

5 . التحصيل الدراسي للأم :

أ . أمية ب . تقرأ وتكتب ج . ابتدائية

د . متوسطة هـ . إعدادية و . جامعية

ز . دراسات عليا

ملاحظة : الفقرتان الأخيرتان تكون الإجابة عنهما بوضع علامة ( ) قبال الاختبار الصحيح .

Abstract

Arabic Language is one of that charming you with its utilities and surprizing you with its meaning whenever you listen to it in the different expression fields : poetry ,essay ,conversation and proverbs, It reaches the top of expression for sensible rcasonable different meanings with wonderful phrases .

This language is the language of holly Quran that makes it perfect and faccinating .This immortal marvel shab , items, there fore , Arabiclanguage raises HollyQuran as advanceas possible .

Literature has social importamce that createsinas . different ration aptitnde between beanty and ugly of what we read . Besrdes, communicating values and high virtues in moralityandbehavour there is on donbt that litrary patterns prondes us with linguistic and scentfic fortune , but this forture. Cannot be obtiamed because it isnot every thingin explanation but it is part of it and it is small part fit.
Starting with all since thegeneral meaning is the basis and under stauding it is the aim . since the human recogmtion is from general to detail and the all contain properities that cannot befound in any part of it the researcher under going the punciple of presentation of general meaning to partial meaning .

Objectives

Know tedge of effect of general meaning presentation to the partial meaning in obtaining of the subject of literature and patterns.

To achiere the aim of the present research , the researcher chose AL- Throwre saondary school for boys randomly in the same way , the researcher chose the class .

(B) to represent the experimented group which has (36) students and the class (A) tore resent the controlled group which has (35) students.

Equiralence made btween the two groups wich ineludes : (age, marks of literature and patterns in the mid year examnation and education for parents) .

The researcher form (112) behanoral aims for the subjects the teaching plans for the subjects whats is taught are made during the experiment .

Tow typical plans are show by the researe her to the group of experts and specialists to determine its validity , reliability and objectirity .

The researcher teaches the tow groupshimself during the experiment which lasts (9) weeks and after finishing the final collecting test to the students of the tow groups :

The statistic devices which used in three study are : T.Test,K^2 , connection coefficient of pierson , equation of spierman Brown , difficuity coefficient equation and discrimination cofficrent , After analyzing there suslts statistically , there searcher reaches to excellance supervisity of the exprinental group (0.05), which is tawght the approach of preenting the entire meaning to the partal memry , to the controlled group which is taught the approach of presenting the partial meaning to the entire meaning .

According to the arrived results, the researcher reccomonds that :

1 . Adopting the approach of presenting the entire meaning to the partial meaning to the partial meaning is necessary in the explanation of the litrary patterns and and their analysis because it achieves the best results which cannot ignored.

2 . The writers and anthors of different books and textbooks for the literature and patten adopt this approach in the explanation of the litrary patterns and their analysis.

3 . Including this approach in the programnes of divisions of Arabic language in College of Education .

Suggestions

In the light of the arrived conclusions, the researcher suggests that :

1 . The same experimental study is applied to other classes of the secondary stage .

2 . Extra experimental study is made to reflect the effect of presenting the entire meaning to the partial meaning in achievement of the fifth litrary class for girls .

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education

Effect of Presenting the Entire Meaning to the partial meaning in Collection of Fifth Littrary Class stndents in Literature and Texts.

A Thesis Submitted to the College of Education University of Babylon in partial Ful Fillment of the Requirements for the Degree of Master of Education in Methods of Teaching Arabic.

By

Naeem Khalil Abaod AL-Taee

Supervised by Asst . Prof

Aumran Jasim AL- Juboori

2006 1427