أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

رسالة تقدمت بها

هديل حميد علو الحميري

إلى مجلس كلية المعلمين ـ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف

الأستاذ المساعد

المدرس

الدكتور سامي مهدي العزاوي الدكتورة

قسمة مدحت حسين

١٤٢٣ هـ
٢٠٠٢ م

أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

مستخلص رسالة تقدمت بها
هديل حميد علو سلمان الحميري

الى مجلس كلية المعلمين - جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
طرائق تدريس اللغة العربية

أشراف

الأستاذ المساعد	**المدرس**
الدكتور سامي مهدي العزاوي	**الدكتورة قسمة مدحت حسين**
١٤٢٣ هـ	**٢٠٠٢ م**

هَدَفَ البحث إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي . ولتحقيق هدف البحث وضعت أربع فرضيات صفرية تشير الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث ، وبين كل مجموعتين على حدة عند مستوى (٠,٠٥) .

ولتحقيق هدف البحث وفرضياته ، اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً من تصاميم الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، واختبار بعدي فقط . وقد أختيرت أعدادية القدس للبنات في مركز بعقوبة قصدياً ، لأجراء التجربة .

تألفت عينة البحث من (٩٦) طالبة وزعْنَ على ثلاث مجموعات بواقع (٣٢) طالبة في كل مجموعة . وزعت المجموعات عشوائياً على الشعب الدراسية ، فجاءت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه ، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ، وجاءت شعبة (جـ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية . كوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية : (أختبار المعاني اللغوية لرمزية الغريب ، والتحصيل السابق في اللغة العربية في الصف الرابع الثانوي ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين) . وقد أظهرت المعالجات الأحصائية انعدام الفروق بين المجموعات في تلك المتغيرات .

حدَّدتْ الباحثة المفاهيم الستة الأولى من كتاب البلاغة والتطبيق كي تدرس لمجموعات البحث . ثم صاغت الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادة على وفق تصنيف بلوم المعرفي بمستوياته الستة ، ثم أعدت الخطط التدريسية للموضوعات الداخلة ضمن التجربة .

ولقياس مدى اكتساب طالبات مجموعات البحث للمفاهيم البلاغية أعدَّتْ الباحثة أختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (٣٥) فقرة توزعت الفقرات على مجموعتين من الأسئلة ، ضمت المجموعة الأولى أسئلة الاختيار من متعدد ، وضمت المجموعة الثانية أسئلة الإجابة القصيرة ، وقد أُخضعَ الاختبار لإجراءات الضبط والتقنين من صدقٍ وثبات ، ومعامل صعوبة الفقرات وقوة تمييزها . بعد ذلك طُبِّقَ الاختبار بصيغته النهائية على عينة البحث ، وقد أظهرت النتائج بعد معالجتها أحصائياً وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث عند مستوى (٠,٠٥) ولمعرفة اتجاه الفروق وأي المجموعات قد تفوقت أُستُخدِمَ اختبار شيفيه (Scheefe) الذي أظهرت نتائجه ما يأتي :-

١. وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه والمجموعة الضابطة التي دُرِّستْ على وفق الطريقة الإعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية .

٢. وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي دُرِّستْ على وفق الطريقة الأعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية .

٣. وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه والمجموعة التجريبية الثانية التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير ولصالح المجموعة التجريبية الأولى .

وفي ضوء النتائج التي توصلت أليها تجربة البحث أوصت الباحثة بمجموعة توصيات منها :-

١. الاهتمام بتدريس البلاغة لطالبات الصف الخامس الأدبي على أساس أنها مفاهيم تدرس للمرة الأولى .

٢. اهتمام الأساتذة المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية بتطبيق النماذج التعليمية في تدريس فروع اللغة العربية وتضمينها في كراسات يعدونها لهذا الغرض .

كما توصلت الباحثة إلى مجموعة مقترحات منها :-

- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث أستخدام الأنموذجين على :-

أ. مراحل دراسية أخرى (إبتدائية ، ثانوية ، جامعية) .

ب. فروع اللغة العربية الأخرى مثل (النقد ، الأدب ، الخط ، وغيرها) .

جـ. عينة من الطلاب .

د . مواد دراسية أخرى .

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث والحاجة أليه
- هدف البحث
- فرضيات البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

((إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ))

صدق الله العظيم
(فاطر : ١٠)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار السلامة اللغوية والفكرية

إقرار السلامة اللغوية

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) قد أتممت مراجعتها وتقويمها لغوياً .

التوقيع

الاسم : أ . م . د . علي عبيد العبيدي

إقرار السلامة الفكرية

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) قد أتممت مراجعتها وتقويمها فكرياً .

التوقيع

الاسم : أ . م . د . فليح حسن كاظم

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) قد جرى تحت إشرافنا في كلية المعلمين - جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

الأستاذ المساعد
الدكتور سامي مهدي العزاوي
/ / ٢٠٠٢

المدرس
الدكتورة قسمة مدحت حسين
/ / ٢٠٠٢

بناءاً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

الأستاذ المساعد
الدكتور

د

رئيس قسم الدراسات العليا

/ / ٢٠٠٢

أقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة أطلعنا على الرسالة الموسومة (أثر استخدام انموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي) **وقد ناقشنا الطالبة (هديل حميد علو) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، وقد وجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير (**) .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
رئيساً

الأستاذ المساعد الدكتور
فاضل عبود التميمي
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور
جمعة رشيد الربيعي
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور
سامي مهدي العزاوي

المدرس الدكتورة
قسمة مدحت حسين

عضواً مشرفاً **عضواً مشرفاً**

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية المعلمين / جامعة ديالى

الأستاذ المساعد الدكتور
عبد الرزاق عبد الله زيدان
عميد كلية المعلمين
/ /٢٠٠٢

بسم الله الرحمن الرحيم

الأهـــــــداء

إلى من أوصى بها الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) إذ قال :-

أمك ثم أمك ثم أمك

إلى أمي ..... نور عيني ...

إلى من ملّكنا الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) له إذ قال :-

أنت ومالك لأبيك

إلى أبي ... نبض فؤادي ....

إلى من أشدد بهم أزري ... وأتكئ عليهم في أمري

أخوتي

هـــالـــة

هـــنـــــد

هـــشـــام

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

داعية الله أن يحفظهم الله جميعاً

~~هديل~~

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر و الامتنان

الحمد لله ذي الجلال والإكرام .. والصلاة والسلام على محمد خير الأنام .. وعلى آله وأصحابه الأطهار الكرام .

وبعد ....

فهذا مقام العرفان بالفضل والإحسان .. والتعبير بالشكر والامتنان .. لكل من كانت له يد سنية .. على الباحثة في رحلة البحث المضنية هذه .. وأول من أتوجه أليه بهذا .. هو الأستاذ المساعد الدكتور سامي مهدي العزاوي المشرف على البحث .. والى الدكتورة قسمة مدحت المشرفة الثانية على البحث ..

والشكر موصول الى السادة أعضاء حلقة المناقشة (السمنار) .. والى أساتذتي الأفاضل في كلية المعلمين والى الأساتذة الخبراء المحترمين .. والى إدارتي إعدادية القدس للبنات التي احتضنت تجربة البحث وثانوية أم سلمة للبنات العينة الاستطلاعية ..
ومعذرة لمن فاتني تقديم الشكر إليه ...

وفق الله الجميع لما فيه الخير للعراق العظيم في ظل راية القائد الحكيم راعي العلم والعلماء السيد الرئيس صدام حسين حفظه الله ورعاه ..

الباحثة

الفصل الأول

تعريف بالبحث

مشكلة البحث والحاجة إليه :

من المسلّم به أن الله تعالى لم يخلق هذا الكون عبثاً ، ولم يترك الإنسان سدىً (وما خلقنا السماء والأرض وما بينهما لاعبين) الأنبياء / ١٦ . من أجل ذلك كان وجود الأنسان لارادة الله وحكمته ، خلّفه في الأرض يعبده ويشكر نعمائه التي أفاض الله تعالى بها عليه ، ومن بين تلك النعم ، اللغة ، وقد خصها الله سبحانه وتعالى بني آدم دون غيرهم من الكائنات الحية الأخرى . وقد تطورت اللغة بسرعة على خلاف مظاهر الحياة الإنسانية ، وكان تطورها في مراحل متلاحقة ، مُعينة بذلك الأجيال الإنسانية على التقدم والتطور ، عاكسة في الوقت نفسه ما تتمتع به تلك الأجيال من ثراء عقلي . (يونس وآخرون ، ١٩٨٧ ، ٩٢) .

وتعد اللغة من أقدر الوسائل التي عرفتها الإنسانية في تأريخها الطويل للتعبير عن الأفكار ، والانفعالات والعواطف ، وهي على قدرتها تمتاز باليسر والسهولة والإيضاح . (خليل ، ١٩٦٨ ، ٩) . هذا وقد حظيت اللغة باهتمام العديد من العلماء والباحثين والفلاسفة والمناطقة وعلماء النفس والاجتماع ، ذلك لأنها مثلت الحياة الروحية والفكرية والإنسانية في معناها الصحيح ، فهي تحول المجتمع الموحد الكلمة واللغة الى كيان تهتز مشاعره بالتعبير ، ويندفع وراء أهل القول والكلام والخطابة والفصاحة ، لذا فهي بالنسبة إلى أي مجتمع أنساني بمثابة الروح للجسد . (طحّان وطحّان ، ١٩٨٤ ، ٦) . وعليه يُعدُّ اتفاق الناس في التحدث بلغة واحدة هو اتفاقهم في الاتجاهات الفكرية والعواطف والاحساسات الخاصة ، فهي أداة التخاطب والكتابة والتفكير والإنتاج لما تجود به القرائح ، الأمر الذي يؤدي إلى اتفاق الناس في نفسياتهم وعقلياتهم . (محجوب ، ١٩٨٦ ، ١٩) . لهذا عُدَّتْ اللغة من العلوم الإنسانية في أصالتها . فهي كما قال الفارابي : (علم الألفاظ الدال عند كلِّ أمة على قوانين تلك الألفاظ ، وهي التي تعطي قوانين النطق الخارج ، أي القول الخارج بالصوت وهو الذي به تكون عبارة اللسان كما في الضمير) . فاللغة أذن هي دالة الفكر أو مجلى الفكر وترجمان له . وهي كما وصفها العالم اللغوي (إدوارد سابير) أعظم قوة من القوى التي تجعل الفرد كائناً اجتماعيا .
(أمين ، ١٩٦٥ ، ١٦-١٧)

وعلى هذا الأساس فإن اللغة العربية بما حباها الله عزَّ وجلّ من مكانة تتمتع بكل هذه الميزات ، بل تزيد على أنها من أعرق لغات العالم وابقاها من حيث اتساعها ودقتها ، وقابليتها للنمو ومسايرة التطور . (الرحيم ، ١٩٧٩ ، ٣) . ومن سمات نمو اللغة وتطورها ، قدرتها على الاحتفاظ بمعانيها الأصلية ، مع إيجاد علاقة بين جديدها وقديمها ، متخذة أساليب متعددة في النمو منها الاشتقاق ، والقياس ، والنحت ، والتعريب ، والمجاز .(محمد ، ١٩٨٥ ، ١٧٦) ٠ كما أن لغتنا العربية ليست مجرد وسيلة اتصال ، أو أنها مادة معرفية تعين على التعلم ، بل الأمر يتعدى ذلك ، إذ أنها أمتن وأقوى رابط يربط أبناء الأمة العربية ، حتى أنها تأتي قبل غيرها من الروابط الأخرى ، كرابطة الدم ، والدين ، والأرض ، ونحوها .

أن العرب منذ القدم أعطوا خصوصية للغة العربية ووثقوا ذلك في كتبهم ومؤلفاتهم وأعمالهم ، فعلى سبيل المثال ، نرى الثعالبي أبا المنصور قد أفتتح كتاب فقه اللغة بحديث عن العربية جاء فيه : (من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً (صلى الله عليه وسلم) ، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب العربية ، ومن أحب العربية عنى بها وثابر عليها وصرف همته اليها ...) ويتابع قوله في موضع آخر (أن العربية خير اللغات والألسنة ، والإقبال على تفهمها من الديانة ، فهي اداة العلم ، ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد ، ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها والوقوف على مجاريها ومصارفها والتبحر في حلائلها ودقائقها إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن ، وزيادة البصيرة في إثبات النبوة التي هي عمدة الأيمان ، لكفى بها فضلاً يحسن فيها أثره ويطيب في الدارين ثمره) . (الثعالبي ، ب ت ، ٢٠١) . أذن نجد أن الثعالبي أوصلنا الى أن محبة الله تعالى تؤدي الى العناية باللغة العربية ، لأننا وبفضل التبحر في خصائصها ودقائقها نتمكن من معرفة الأعجاز القرآني الذي هو كلام الله تعالى به نهتدي ، ونستسقي منه أمور ديننا ودنيانا .

ويتسع الحديث عن اللغة العربية وخصائصها وسرّ خلودها ، فعلى الرغم مما مرّت به العربية– وما زالت ـ من محاولات لتجميدها أو إخراجها عن نطاق الفصحى ، أو بعض السياسات التي فرضت عليها ، مثل جعلها لغة ثانوية ، أو إحلال لغة أخرى محلها ، إلا أنها فَرَضَتْ نفسها لا على المجتمع الإسلامي فحسب ، بل على العالم بأسره ، فنرى العديد من المؤلفات العربية منها والأجنبية ، قد زخرت بالحديث عن اللغة العربية وعظمتها وسرّ خلودها . فها هو الكاتب والقاص الفرنسي (جول فيرن) يكتب قصة خيالية ، بناها على أن سياحاً أخترقوا باطن الكرة الأرضية ، ولما وصلوا إلى مكان ما في باطنها ، خطر لهم أن يتركوا هنالك

أثراً يدل على مبلغ وصولهم ، فتركوا هناك حجراً نقشت عليه عبارة باللغة العربية ، فلما سُئِلَ لِمَ اخترت اللغة العربية من بين اللغات العالمية ؟ أجاب لأنها لغة المستقبل ، ولاشك أن سيموت غيرها في حين تبقى هي حية حتى يرفع القرآن نفسه .

(السيد ، ب ت ، ١٠-١١)

أذن أكتسبت اللغة العربية أهميتها من كونها لغة القرآن الكريم التي اصطفاها الله تبارك وتعالى ، فأنزل بها وحيه الكريم على نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) بلسان عربي مبين ، وقد كفل لها الحفظ ما دام يحفظ دينه ، فقال عزّ من قائلٍ وجلّ (إنّا نحنُ نزّلنا الذكر وإنّا له لحافظون) الحجر /٨ . ويكفي اللغة العربية فخراً أن القرآن الكريم هو عمادها الأسمى التي تدين له في بقائها وسلامتها وتستمد منه علومها على تنوعها وكثرتها فهو واهب الحياة لها ، وبه صارت اللغة العربية مقدسة ، إذ أنها اللغة الوحيدة التي تكلم بها الله سبحانه وتعالى . (عجيز ، ١٩٩٧ ، ١) زيادة على ذلك أن المسلمين جميعاً مؤمنون بأنها هي اللسان الوحيد الذي أُحِلَّ لهم أن يستعملونه في صلواتهم ، وبهذا اكتسبت العربية منذ زمان طويل مكانة رفيعة فاقت لغات الدنيا الأخرى التي تنطق بها .

(أمين ، ١٩٦٥ ، ١٠٤-١٠٥)

وقد كان القرآن الكريم أساساً لدراسة كثير من علوم العربية من لغة ونحو وفقه وبلاغة وغيرها من فروع اللغة ، ولما كانت البلاغة إحدى فروع اللغة العربية ، فقد كان للقرآن الكريم أثر كبير في نشأتها وتطورها ، فمن المعروف أنه لم تؤلف كتب تبحث في البلاغة والنقد قبل نزوله . (مطلوب ، ١٩٥٨ ،٢٥) . وقد مكنتنا البلاغة بعلومها من الوقوف على أسرار القرآن الكريم ومعانيه وأبعاده ، ومراميه ، حتى تتضح لنا معجزة القرآن الكريم . (حسين ، ١٩٨٢ ، ١٩) . من هذا عُدّت البلاغة وليدة القرآن الكريم ومبعث أعجازه الذي تحدى به الله تعالى قدرات البشر عامة والعرب خاصة .(الوائلي،١٨،١٩٩٨) . قال تعالى (قُلْ لئِنْ اجتمعت الأنسُ والجنُّ على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثلهِ ولو كان بعضهم لبعضٍ ظهيراً) الإسراء /٨٨ .

أن من دوافع نشوء علم البلاغة ، أن القرآن الكريم بعد نزوله على الرسول (صلى الله عليه وسلم) صار دستور المسلمين في دينهم ودنياهم ، فلا عجب أن عكفوا عليه تأملاً ودراسة للوقوف على ما جاء به من أحكام ومن أسلوب رفيع يبلغ أعلى درجات البلاغة وهو الأعجاز . أذن فالوقوف على أسرار البلاغة التي يقدمها علم البلاغة ، هو السبيل للوقوف على

تعاليم الدين وأحكامه المتمثلة في القرآن ، لذا عُدَّ علم البلاغة منذ نشوئه أشرف العلوم وأحقها بالتعلم بعد المعرفة بالله جلَّ ثناؤه . (علوان ، ١٩٨٥ ،٢١) . ويشير في هذا الصدد أبو هلال العسكري في كتابه (الصناعتين) : أن أحق العلوم بالتعلم ، وأولاها بالتحفظ – بعد المعرفة بالله تعالى ـ علم البلاغة ، ومعرفة الفصاحة الذي به يعرف أعجاز كتاب الله تعالى الناطق بالحق . ويتابع قوله في موضع آخر (... أن الإنسان إذا أغفل علم العربية ، وأخلّ بمعرفة الفصاحة ، لم يقع علمه بأعجاز القرآن من جهة ما خصه الله من حُسن التأليف ، وبراعة التركيب ما شحنه من الإيجاز البديع ، والاختصار اللطيف) .

(العسكري ، ب ت ، ٢٠١)

وقد أكد أبن خلدون في مقدمته ، أن ثمرة علم البلاغة أنما هي في فهم الأعجاز من القرآن ، ويعلل ذلك بقوله : (لأن أعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة ، وهي أعلى مراتب الكلام مع الكمال فيما يختص بالألفاظ في انتقائها وجودة رصفها ، وهذا هو الأعجاز الذي تقصر الإفهام عن إدراكه .

(أبن خلدون ، ب ت ، ٥٥)

ويؤكد (الرمّاني) أن القرآن معجز ببلاغته وهو أعلى طبقات الكلام ، وأن البلاغة ليست بإفهام المعنى ، لأنه قد يفهم المعنى متكلمان ، أحدهما بليغ ، والآخر عيّ ، وليست بتحقيق اللفظ على المعنى ، لأنه قد يحقق اللفظ على المعنى وهو غثٌّ مستكره ، ونافر متكلف . أنما البلاغة هي إيصال المعنى الى القلب في أحسن صورة من اللفظ .

(خلف وآخرون ، ب ت ، ٦٩) . (مطلوب ، ١٩٧٣ ، ٤٤)

أذن فالرماني يعد البلاغة علم جوّاني ، يصل الى القلب بأجمل الصور شكلتها الألفاظ ، وهذا ما أكده اليماني صاحب كتاب (الطراز) ان البلاغة في مصطلح النُظّار من علماء البيان ، عبارة عن الوصول الى المعاني البديعية بالألفاظ الحسنة ، كما أن المقصود من البلاغة هو وصول الأنسان بعبارته كُنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الإيجاز المُخلّ بالمعاني وعن الإطالة المملة للخواطر. (اليماني ، ب ت ، ١٢) .

هذا وتعد البلاغة بطرائفها وأساليبها وفنونها واتجاهاتها وسيلة من وسائل التربية الأدبية . (أبو علي ، ١٩٨٧ ، ١٤) . لأننا نلجأ إليها لتهذيب وصقل وترتيب لغة الحديث العادية التي نلمح صورها وألوانها فيها ، حتى أننا نجد تلك الصور في لغة الأطفال . وكلٌّ منّا متعلم أم

غير متعلم ينطق ويسمع في كل يوم عشرات من التراكيب فيها التشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، والأمر والنهي والاستفهام ، خارجة عن أصول استعمالاتها .

(إبراهيم ، ١٩٧٢ ، ٣١٠)

ولما كانت البلاغة تضم تلك الأساليب نجد أنها قد وضعت مجموعة من الأسس والقوانين والقواعد التي يمكننا بها أن نتحكم في الأتصال اللغوي ، بحيث يُتاح للكاتب أو المتكلم ان ينقل أفكاره الى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن (خاطر وآخرون ، ١٩٨٦ ،٨٠) . أذن فالبلاغة تمكننا من صياغة التراكيب والأساليب الملائمة لحال المخاطب كي يتمكن من فهم ما تتضمنه الألفاظ من معانٍ . فهي كما يقال عنها (خلاصة كدّ العقول والأفهام ، وثمرة الأضطراب الفكري الذي ما برح دليلاً على قوة الادراك وحياة النفوس العاقلة.

(عبد المجيد ، ١٩٦١ ، ٣٤٩)

وترتبط البلاغة بفن القول وضروبه المختلفة ، وتلعب الكلمات دوراً فاعلاً بما تحمله من جِرس ، وما تؤديه من معنى وما تتعرض له في أثناء العصور المتتابعة من تطور دلالي يرتبط بحياة المجتمعات التي تعد الكلمة فيه وسيلة تتحدث بها ، وتنقل أفكارها ، وتعرض من خلالها براعة البيان القولي . (خليل ، ١٩٦٨ ، ٧٧) . من هنا جاء الأهتمام بدراسة البلاغة ، لأنها تعمل على تربية التذوق الجمالي عند الطلبة ، وترهف أحساساتهم ، وتمكنهم من أستعمال لغتهم بشكل سليم ، لذا فأن التفكير في البلاغة العربية يعد صورة من صور الأهتمام بالعربية وفروعها ، وجهد في التفسير البياني للدراسات القرآنية .

(أبو علي ، ١٩٨٤ ،٥)

وقد ارتبطت البلاغة بفروع اللغة العربية من أدب ، ونقد ، وتعبير ، ونحو ، وعروض ، وصرف، وغيرها من الفروع ... ارتباطا جذرياً. وستحاول الباحثة في هذا الجانب أن توضح علاقة البلاغة ببعض فروع اللغة العربية والتي تدرس في المرحلة الثانوية .

إذ يحتل علم البلاغة المكانة السامية والمرتبة الرفيعة بين العلوم ما لا يستطيع أحد أن ينكره أو يشكك فيه ، وموضوع هذا العلم هو الفن الأدبي ، إذ كان ينظر الى الأدب بصفة عامة على أنه تعبير جميل عن فكرة جميلة ، وكانت علوم البلاغة هي الثمار التي أنتجتها تلك المحاولات لأحصاء مظاهر الجمال والروعة في التعبير الأدبي ، وما يكمن في هذا التعبير من دقائق وأسرار ، فالبلاغة أذن لا يمكن فصلها عن موضوعها وهو الأدب .(عطا ، ب ت ،٥) . فهما قرينان لا يفترقان ، أحدهما يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير ، والثاني يقدم الأسس

التي تلون هذا الجمال في التعبير ، ومع أن الأدب رد فعل لمثيرات تنفعل بها عواطف الأديب ومشاعره ، إلا أنه إذا جاء نتاج الأدب بعيداً عن المعايير البلاغية ، لا يأخذ شكل الأدب بمعناه الفني ، ولا يعطي التأثير الذي يجب أن يحدثه في النفس . (مجاور ، ١٩٧١ ، ٤٩٦) .

وأذا كان الأدب غير منفصل عن البلاغة ، فهو في الوقت نفسه ليس قسيماً لها ، وأنما بينهما حدود وعلاقات مشتركة ، بحيث يُتعذر فهم الأدب بعيداً عن البلاغة ، كما يُتعذر فهم البلاغة بعيدة عن الأدب . (عطا ، ١٩٨٧ ، ١٨٧) .

من هنا جاء التأكيد على أن الأدب لا يسمى أدباً إلا إذا كان قائماً على أساس من علم البلاغة ، وعلم البلاغة نفسه لم ينشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال . (مجاور ، ١٩٧١ ، ٤٩٦-٤٩٧) . كما أن قوانين البلاغة هي التي تأخذ بيد الأديب وتهديه الى ما ينشده من لفظ عذب وجملة رفيعة تجنب مستكره الكلمات ورديء التعبيرات . (الصالحي وآخرون ، ١٩٨٣ ، ٨٤) . من هنا نجد أن علم البلاغة أصبح علماً تشريعياً للأدب ، لأنه يضع قواعده ، ويحدد أصوله ويرسم طريقه ومنهجه ، ومن هذا المنطلق نادى العديد من الأساتذة والباحثين بضرورة تدريس البلاغة في ظل النصوص الأدبية .

ولا تقتصر أهمية البلاغة على الأدب حسب ، أنما تمتد لتشمل فروعاً أخرى ، ومنها النقد ، أذ أنهما (النقد والبلاغة) نشآ معاً ، وتطورا معاً ، وهما يضطلعان بمهمة واحدة هي تقويم الأساليب وتنميتها على النحو الذي يجعلها مألوفة للأذواق ، محببة للنفوس . (فريد ، ١٩٧٨ ، ٥١) . كما أن الصلة بينهما وثيقة ، لا تنفصم عراها ، بل ظل هذان العلمان ردحاً طويلاً من الزمن يسيران جنباً الى جنب لا يفصلهما شيء .

(حسين ، ١٩٧٠ ، ٣٧)

أن درس البلاغة يرتكز على مجموعة من الأسس ، ومن بينها اتجاهه الى النقد ، والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أسلوب أديب وآخر ، والطابع الوجداني الذي يتصف به أسلوب كل منهما ، فنتوصل في النهاية الى أصدار أحكامنا الأدبية الفنية . (فايد ، ١٩٧٥ ، ٢٢٤) . من هذا الأساس وُجِدَ أن النقد والبلاغة موضوعهما واحد ، وغايتهما واحدة ، فموضوعهما النص الأدبي في أي صورة من الصور نثراً أو شعراً ، وغايتهما أتباع خطوات معينة في أنشاء النص الأدبي حتى يمكن الحكم عليه بالجودة والبراعة .

(حسين ، ١٩٧٣ ، ٤١)

لذلك عاشت البلاغة مدة من الزمن مختلطة بالنقد ، مؤتلفة معه ، فالناقد في الأصل يبحث عن مقومات الجمال في النص ، ومقومات الجمال هذه هي أبواب البلاغة ومباحثها . (الصالحي وآخرون ، ١٩٨٣ ، ٨٤) . مما تقدم يتضح أن البلاغة وضعت الأسس الجمالية لتذوق الأدب الجيد وإبداعه ، ثم جاء النقد ليبني على تلك الأسس معاييره فيبين نواحي القوة والضعف في تطبيق هذه الأسس . (شحاتة ، ٢٠٠٠ ، ١٧٩) .

أما الحصيلة النهائية لدراسة البلاغة والأدب والنقد ، هي عملية التذوق الأدبي ، التي تعد ثمرة من ثمرات التعرف على الأساليب البلاغية وتطبيقها بصورة سليمة . (قورة ، ١٩٧٢ ، ٢٣٩) . إذ بالإمكان تنمية حاسة التذوق الأدبي لدى الطلبة من خلال تدريسهم لعلوم البلاغة وفنونها ، حتى تتكون لديهم ثروة لغوية تمكنهم من تنمية ملَكَة التعبير الصحيح ، أي تمكنهم من التعبير عمّا في خواطرهم بصورة صحيحة ، مستخدمين في ذلك أفضل الأساليب ، وأجمل العبارات ، دون إيجاز أو إطالة تعيق الفهم .

أذن فالبلاغة تقدم المعايير المتصلة بفهم المعنى ودقة الأسلوب وأدراك خصائصه ، ثم الوقوف على أسرار جماله ، زيادة على ذلك فهي تمكن من تحصيل المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية والتدريب على إنشاء الأساليب الجيدة . (عطا ، ١٩٨٧ ، ٣٩) .

وترتبط البلاغة بالنحو ، إذ يُعدُّ النحو من أقرب العلوم تعلقاً بالبلاغة ، ويكشف (أبن الأثير) نقلاً عن (فريد ١٩٧٨) عن العلاقة بين هذين العلمين بقوله : " وعلى هذا فموضوع علم البيان هو الفصاحة والبلاغة ، وصاحبه يسأل عن أحوالهما اللفظية والمعنوية ، وهو والنحوي يشتركان في أن النحوي ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي ، وتلك دلالة عامة ، وصاحب علم البيان ينظر في فضيلة تلك الدلالة وهي دلالة خاصة " . (فريد ، ١٩٧٨ ، ٤٥-٤٧) .

إذن فالعلمان يكمل أحدهما الآخر ، وهذا ما أكده (السكاكي) بقوله : " أن تمام علم النحو بعلمي المعاني والبيان " . (السكاكي ، ب ت ، ٣) . وأراد بعلمي المعاني والبيان ، علم البلاغة . وأشار (السبكي) الى صلة النحو بالبلاغة بقوله : " أن للنحو مواطن يختص بها ، كما أن للبلاغة مناطق تعرف بها ، ومع ذلك فهناك مواقف تحتاج الى تركيب النحوي وأسرار البلاغي " . (السبكي ، ب ت ، ٥٢) ج١ . أي أن علم النحو يهتم بالمفردات والتراكيب على ما وضعت له في الواقع (حقيقتها) أما علم المعاني فيهتم بأسرار التراكيب التي لا ينهض بها علم النحو ، وإذا ذُكِرَتْ فهي مجملة . (أبو علي ، ١٩٨٣ ، ٩٩) .

أذن فعلم البلاغة يُمكننا من معرفة خصائص الكلام المعنوية واللفظية ويبحث في مزايا الكلام اللفظية وفي أوجه التعبير المختلفة ، ليظهر ما في الكلام من وسائل التحسين اللفظي والمعنوي . (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤ ، ١٤٢) .

مما تقدم تتضح صلة البلاغة بفروع اللغة ، تلك الصلة ذات العمق والأرتباط الوثيق . ولما كانت غايتنا إتقان طلبتنا أساسيات لغتهم ، وإهتداءً بتوجيهات قيادتنا الحكيمة ، وإيفاءً بما للغة العربية من حقوق علينا ، لذا حري بنا العمل على خدمتها ورفع مستوى تدريسها ، فهي وبما تهدف إليه ، تأخذ بيد مؤسساتنا التربوية في تحقيق أهدافها ، فهي تجعل التعلم بعامة في مراحله المتدرجة ، فاعلاً وذا شان في تطوير المجتمع الذي وضع من أجله ، وأُريد منه أن يعيش له .

فاللغة العربية ـ زيادة على ذلك ـ تحفظ لأمة العرب تراثهم الفكري والعلمي ، فهي أداة التفاهم والتأليف في كل ميدان يحتاج إليه العربي ، ولولاها لعجز المؤرخ العربي من تأريخه ، والمدرس العربي عن تدريسه ، والباحث عن متابعة بحثه الذي يلتزم بنشره بين بني جنسه العرب . (قورة ، ١٩٩٦ ، ١٠٨) . ولكن المتتبع لواقع التعليم في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية المنتشرة في أرجاء الوطن العربي ، يلاحظ ضعفاً في تمكين الطلبة من أساسيات لغتهم القومية ، وأن هناك صعوبات تواجه عملية تعليم لغتنا ، زِدْ على ذلك أن الشكوى مستمرة من ضعف طلبتنا في مراحل التعليم المختلفة في مادة اللغة العربية ، وعدم قدرتهم على الانطلاق والاسترسال في حديثهم وكتاباتهم بلغة سليمة وأداء متقن . (أحمد ، ١٩٩٧ ، ١٠٠) . فضلاً عن ان مناهج اللغة العربية تفتقد التركيز على أمر هام في تعليم لغتنا ، وهو الأمر المتعلق بتذوق اللغة والإحساس بها ، وهذا التذوق يسبق تعلم قواعد اللغة ، لأنه إذا تمكن الطالب منه جعله يحس بالخطأ إذا نطق شخص أو تكلم دون ان يعرف القاعدة ، لذلك يأتي تعليم قواعد اللغة مكملاً لحاسة التذوق ، ومفسراً للأخطاء ، وطبيعة التراكيب العربية .

(محجوب ، ب ت ، ٢٧)

وعملية تذوق اللغة والإحساس بمفاتنها ، توفرها لنا البلاغة بأساليبها وفنونها وعلومها . ولكن تدريس البلاغة ، لا زال يحتل مكانة ضعيفة في مدارسنا وجامعاتنا ، لا تتماشى وأهمية هذا الفرع من فروع شجرة علم اللغة ، فالمتأمل في واقع تدريس هذه المادة ، يلاحظ مدى الغبن والتقصير في العناية بها ، سواء من حيث عدد الحصص المخصصة لها ، أو المستويات التي تدرس فيها ، أو الطريقة التي تقدم بها . (الجريبي ، ١٩٨٣ ، ٦٣) . وأن معايشة الواقع

يجعلنا نستشعر ضعف طلبتنا في هذا المجال ، وقد أكدت هذه الحقائق عديد من الدراسات التي أُجريت ، فقد أظهرت النتائج التي خرجت بها دراسة (الخالدي ١٩٩٣) أن هناك صعوبات تواجه تدريس البلاغة في مدارسنا ، وحددتها بخمسة مجالات هي : (مجال كتاب البلاغة ، ومجال مدرسي اللغة العربية ، ومجال الطلبة ، ومجال أساليب الامتحانات ، ومجال طرائق التدريس وأساليبه المستخدمة) . وقد تفرعت من كل مجال صعوبات فرعية . كما توصلت دراسة (الحجوج ١٩٨٨) الى أن متوسط تحصيل طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردني في اختبار البلاغة الكلي ، يقل عن الحد الأدنى المقبول تربوياً ، وهو (٦٠%) الذي حددته وزارة التعليم العالي .

وأشارت دراسة (أبو زيد ١٩٨٩) أن مستوى تحصيل الطلبة في الاختبار الكلي للصور البلاغية وتوظيف هذه الصور في التعبير الكتابي ، يقل عن المستوى المتوقع ، وأن الطرائق المختلفة التي دُرِّستْ بها البلاغة لم تغير من هذه الحقيقة . وأكدت دراسة (العدارية ١٩٩٢) أن تدريس البلاغة بطريقة النصوص لم يظهر تفوقاً على تحصيل الطلاب الذين دُرِّسوا بطريقة المثال .

مما تقدم ، ومن خلال النتائج التي أشارت إليها تلك الدراسات يمكن التوصل الى حقيقة مفادها أن هناك ضعفاً واضحاً في عملية تدريس البلاغة ، لذا أبقت تلك الدراسات المجال مفتوحاً لغرض البحث والتجريب للارتقاء بمستوى الطلبة ، وعلى هذا الأساس تأتي الدراسة الحالية استكمالا لسلسلة الدراسات المستمرة ، ومحاولة لإيجاد الطريقة المثلى لتدريس البلاغة . ولما كانت البلاغة تدرس للمرة الأولى لطلبة الصف الخامس الأدبي ، كان حريٌّ بالباحثة أن تقف عند هذه النقطة لإيجاد طريقة تجمع بين الجانب الذوقي للبلاغة من جهة ، وكونها مفاهيم تدرس للمرة الأولى من جهة أخرى ، وبالنظر لضعف فاعلية طرائق التدريس الاعتيادية في تحقيق أهداف البلاغة ، فإن الباحثة ارتأت تجريب واستخدام طرائق التدريس المبنية على مفهوم النماذج التعليمية ، لأنها تمثل الاتجاه المعاصر في عملية التعليم ، فقد ظهر عدد من نماذج تدريس المفاهيم على أيدي مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس التربوي ، أمثال (جانيه Gagne وميرل وتينسون Merill and Tennyson ، وبرونر Bruner وكلوزماير Klausmeier وهيلدا تابا Hilda Taba) . وقد تركت هذه النماذج بصماتها الواضحة على موضوع تدريس المفاهيم . (سعادة واليوسف / ١٩٨٨ ، ٢٢) .

فقد أكدت هذه النماذج على كيفية تعلم المفهوم ، وأعطت أهمية استقلال الطالب ، ومساهمته الفاعلة في عملية تعلم المفهوم في الدرس . (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ٣١٢) . إذ تُعد المفاهيم الأساس الجوهري للتفكير والوسيلة التي تتم بواسطتها تنظيم خبراتنا المختلفة ، فالمفاهيم هي المصنفات التي يستخدمها الإنسان لتنظيم المثيرات البيئية التي تنهال على حواسه بأستمرار ، كما أننا نستخدم خبراتنا السابقة بتكوين المفاهيم ، لتنظيم خبراتنا الحالية والمستقبلية . (دين. ر ، ١٩٩٠ ، ٢٠) فلو تخيلنا أن المفاهيم غير موجودة ، فكيف يكون حال تعاملنا بعضنا مع بعض ، وبيننا وبين العالم الخارجي ، أن أقصى ما سنقوم به في هذه الحالة ، هو أننا سنتعامل مع كل عنصر من عناصر البيئة بشكل منفصل ومنفرد ، وهذا يؤدي الى بطئ التواصل والتفاعل السليم مع البيئة ، لذا تعد المفاهيم من أهم مكونات التفكير .

(العمر ، ١٩٩٠ ، ٢٠٥)

وتكمن أهمية المفاهيم في أنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم ، وهي التي تزود الطالب بوسيلة يستطيع بها أن يساير النمو في المعرفة ، فهي ليست أجساماً ثابتة من المعرفة ، وأنما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق جديدة تنضم الى تركيبها دون جهد كبير من الطالب ودون أن يهتز التنظيم المعرفي له ، ومن الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم الشخص عمقاً واتساعا ، وهكذا نرى أن المفاهيم مفتوحة النهاية ، تسمح دائماً بإضافة الجديد من المعارف وفي الوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن إطار من التنظيم الذي يجعل الشخص قادراً باستمرار على ملاحقة الزيادة في المعرفة .

(حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ٥٣) ج٢

وتتلخص أهمية تعلم المفاهيم وتعليمها فيما يأتي :-

١. تساهم المفاهيم في تعلم الطلبة بصورة فاعلة وسليمة من خلال تقليلها من تعقيد الموقف التعليمي .
٢. تنظم لهم عدداً لا يحصى من الملاحظات ، وتفسر لهم كثيراً من الأشياء التي تثير انتباههم .
٣. تقلل من ضرورة إعادة التعلم ، وتزيد من قدرتهم على استخدام المعلومات في مواقف حل المشكلات .
٤. تساهم في حل بعض صعوبات التعليم من خلال انتقال الطلبة من صف الى آخر ، أو من مستوى إلى آخر .

٥. تساعد على تنظيم الخبرة العقلية للطلبة ، والبحث عن معلومات وخبرات إضافية .

٦. إبراز مدى الترابط بين فروع العلم المختلفة ، وتشجيع التفكير المفتوح .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ٩٤-٩٥) . (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ١٢٢-١٢٣) .

من تلك المنطلقات كان الاهتمام بتعلم المفاهيم وتعليمها ، بعد أن تصمم لها استراتيجيات وأساليب خاصة ومن بينها النماذج التعليمية - التي سبق الإشارة إليها - القائمة على أساس افتراضات قابلة للاختبار والتطبيق . وبسبب النتائج المختلفة التي توصلت إليها بعض الدراسات التي تناولت النماذج التعليمية ، فقد أثبتت دراسة (عصفور ١٩٩١) ، ودراسة (الخفاجي ١٩٩٦) ، و (المزوري ٢٠٠١) ، و(الجبوري ٢٠٠١) ، و(العنبكي ٢٠٠٢) فاعلية النماذج التعليمية التي وظفتها في مجال بحثها في عملية اكتساب المفاهيم . في حين أظهرت دراسات أخرى ضعف أثر بعض النماذج التعليمية في اكتساب المفاهيم ومنها دراسة (فودا ١٩٨١) ، ودراسة (اليوسف ١٩٨٦) .

وفي ضوء هذا الاختلاف ، وعدم اتفاق الدراسات السابقة في نتائجها ، تبقى الحاجة قائمة لأجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية تلك النماذج ، من هذا المنطلق تبنت الباحثة أنموذجي جانيه الاستقرائي ، وكلوزماير القياسي ، لتدريس المفاهيم البلاغية على وفق خطواتهما وأخضاعهما للتجربة العملية للكشف عن أثرهما موازنة بالطريقة الاعتيادية . ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي والتي يمكن صياغتها في السؤال الآتي :-

- ما أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي - ؟

ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي في :-

١. أنه أول بحث - وعلى حد علم الباحثة - يجري في القطر وتحديداً في محافظة ديالى ، لتجريب أثر أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

٢. الاستفادة من نظريات التدريس وتطبيقاتها التربوية ، ومن النماذج التي صممت في ضوء هذه النظريات لاسيما أنموذجي جانيه وكلوزماير .

٣. قد تساعد الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي ستخرج بها ، في تقديم بعض المقترحات لذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية بشكل خاص ، والتربويين بشكل عام ، حول أهمية استخدام النماذج التعليمية وبيان مدى تأثيرها في التدريس .

٤. كما يمكن الاستفادة من النتائج التي سيتم التوصل إليها في مراجعة عدد الحصص المخصصة لدرس البلاغة .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

فرضيات البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :-

١. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث ، في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :-

١. عينة من طالبات المدارس الأعدادية والثانوية في بعقوبة المركز والتي تضم الفرع الأدبي.

٢. موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي .

٣. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠١ م - ٢٠٠٢ م .

تحديد المصطلحات

١. الأنموذج (Model)

عرفه كل من :-

- **" نشواتي " ١٩٨٥ بأنه ((مجموعة من المبادئ الموجهة ، والتي تزودنا بإطار يمكننا من فهم طبيعة عملية التعلم)) . (نشواتي ، ١٩٨٥ ، ٣١٧) .**
- **عرفه " ماير " Mayer ١٩٨٩ بأنه : تقنية تعليمية تعلمية تعتمد نظريات التعلم ، وتُستخدم لتحسين تفهم الطلبة للتفسيرات العلمية . (Mayer , 1989 , 43) .**
- **عرفه " الخوالدة وآخرون " ١٩٩٧ بأنه : صيغة من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف هامة تتعلق بعملية التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المدرس داخل غرفة الصف ، وتعمل على تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن استخدامها أثناء عملية التدريس بما يتلاءم مع طبيعة المنهج الدراسي .**

(الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٣٤-٣٥)

- **عرفه " أبو جادو " ٢٠٠٠ بأنه ((مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المدرس في الموقف التعليمي ، والتي تتضمن تصميم المادة ، وأساليب تقديمها ومعالجتها)).**

(أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ٣٤٩)

وتتبنى الباحثة تعريف أبو جادو ، لأنسجامه وطبيعة البحث الحالي . وتُعرِّف الباحثة الأنموذج أجرائياً لأغراض البحث بأنه :-

(أجراءات تدريسية مصممة بشكل منتظم ومتسلسل تتبعها الباحثة في تدريس المفاهيم البلاغية الواردة في كتاب البلاغة لطالبات المجموعتين التجريبيتين من عينة البحث) .

٢. أنموذج جانيه (Gagne`s Model)

- **عرفه " روثن " Wrothen ١٩٦٨ بأنه : الأنموذج الذي يتم فيه تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية تتابع الموقف التعليمي وخاصة المفاهيم ذات الترتيب الهرمي . (Wrothen , 1968 , 4) .**

- عرفه " مرعي وآخرون " ١٩٨٥ بأنه ((أنموذج تعليمي يتناول التحليل الدقيق لجميع متغيرات العملية التعليمية التي ينبغي أن يلتفت المدرس إلى رعايتها وتنظيمها ليحدث التعلم)) . (مرعي وآخرون ، ١٩٨٥ ، ٢٣٦)
- عرفه " الخوالدة وآخرون " ١٩٩٧ بأنه : نمط تعليمي نظمت فيه عناصر العملية التعليمية داخل غرفة الصف بغرض إعانة الطلبة على تعلم فعال في سياق الأحتفاظ والتذكر والأنتقال . (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٣٦٤)

وتعرفه الباحثة إجرائياً لأغراض البحث بأنه :-

(الأنموذج الذي يقوم على الطريقة الاستقرائية ، والتي تتبع الباحثة خطواته في التدريس من خلال عرض الأمثلة واللاأمثلة عن المفاهيم البلاغية واستيضاح الخصائص المميزة وغير المميزة عنها ، حتى التوصل إلى تعريفه وقاعدته) .

٣. أنموذج كلوزماير (Klausmeier`s Model)

- عرفه " سعادة واليوسف " ١٩٨٨ بأنه : الأنموذج الذي وضعه كلوزماير لتسهيل عملية تدريس المفاهيم وتبسيطها للمتعلمين وفيها يحثهم على ضرورة القيام بمهارتين رئيسيتين عند شروعهم بتدريس المفهوم هما : تحليل المفهوم ، وتحليل الأمثلة المحتملة .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ٤٠٥)

- عرفه " الخليلي " ١٩٩٥ ـ كما أورده الشمري ـ بأنه ((تنظيم للشروط المناسبة للتعلم وهي شروط داخلية تخص المتعلم ، وخارجية تخص المدرس والمادة والبيئة التعليمية)) .

(الشمري ، ١٩٩٩ ، ١٨)

وتعرف الباحثة إجرائياً لأغراض البحث بأنه :-

(الأنموذج الذي تسير خطواته على وفق الطريقة القياسية ، إذ يُقدم تعريف المفهوم البلاغي ثم تذكر خصائصه ، يليه عرض الأمثلة واللا أمثلة ، ثم يعمم تطبيق المفهوم على أمثلة جديدة من خلال صفاته المميزة) .

٤. الاكتساب Acquisition

- عرفه " ويتج " Witch ١٩٨٤ بأنه ((عملية تتضمن ممارسة شيء ما ، وتؤدي هذه الممارسة الى تنمية الأثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي للكائن الحي ، وكثير ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات التعلم)) . (ويتج ، ١٩٨٤ ، ١٥٠) .
- عرفه " قطامي " ١٩٨٩ بأنه ((كمية المثيرات التي يمكن للشخص أن يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ، ويستعيدها بالصورة نفسها التي أكتسبها بها)) .

(قطامي ، ١٩٨٤ ، ١٠٦)

- عرفه " العمر " ١٩٩٠ بأنه : مدى معرفة المتعلم بما يمثل المفهوم أو لا يمثله خلال انتباهه النفعاليات المعلم ونشاطاته ، ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بالطريقة الخاصة ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يقوم بحفظها في مخزون الذاكرة لديه .

(العمر ، ١٩٩٠ ، ٢٠٢)

وتعرفه الباحثة إجرائياً لأغراض البحث بأنه :-

(مدى تمكن طالبات عينة البحث من المفاهيم البلاغية الواردة في كتاب البلاغة المقرر ، واستخدام تلك المفاهيم في مواقف تطبيقية جديدة ، بحيث يمكن قياس مدى التمكن في الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم البلاغية) .

٥. المفهوم (Concept)

تعريف المفهوم لغوياً

تشير معظم المعاجم اللغوية إلى أن المفهوم في اللغة هو لفظ مشتق من الفعل الماضي فَهِمَ ، فجاء في لسان العرب لأبن منظور (ت ٧١١ هـ) :-

((بأنه فَهِمَهُ فَهْمَاً وفَهَامَةً ، وفَهمتُ الشيء ، بمعنى عقلته وعرفته)) .

(أبن منظور ، ب ت ، ١١٤١) المجلد الثاني

تعريف المفهوم اصطلاحا

- يعرف القاموس الدولي للتربية المفهوم بأنه ((توضيح عقلي عام للأشياء والأحداث تم التوصل إليها من خلال عمليات التصنيف والتمييز ، ويعبر عنها بواسطة لغة رمزية)) .

(حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ١٢٠) ج،

- عرفه " كلوزماير " Klausmiere (١٩٨٥) نقلاً عن العمر بأنه ((معلومات الفرد المنظمة نحو الأشياء المادية والأحداث والأفكار والعمليات ، بناءً على معرفة خاصية واحدة أو مجموعة من الخصائص التي تمكنه من التمييز بينها وبين أشياء أخرى لها الخصائص نفسها)) .

(العمر ، ١٩٩٠ ، ٢٠٥)

- عرفه " يونس وآخرون " ١٩٨٧ بأنه : تمثيل داخلي لفئة معينة من الخبرات ، وهذا التمثيل أما أستجابات مباشرة لأشكال البيئة الخارجية أو استجابات للخبرات الأخرى غير المباشرة .

(يونس وآخرون ، ١٩٨٧ ، ١٦٢)

- عرفه " زيتون " (١٩٩٤) بأنه : ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة معينة .

(زيتون ، ١٩٩٤ ، ٧٨)

- عرفه " أبو زينة " (١٩٩٧) بأنه : قاعدة لاتخاذ قرار أو حكم عندما تنطبق على مواصفات أو خصائص شيء ما ، تستطيع أن تحدد فيما إذا كان بالإمكان إعطاء التسمية (المصطلح) لذلك الشيء أو عدم إعطائه هذه التسمية .

(أبو زينة ، ١٩٩٧ ، ١٢٤)

- عرفه " قطامي وآخرون " (٢٠٠٠) بأنه : فكرة ذهنية يكونها الفرد للأشياء أو الأحداث في البيئة ، وهو فئة من المثيرات تجمعها خصائص مشتركة وقد تكون هذه المثيرات أشياءً أو أحداثاً أو أشخاصاً ، تستخدم للدلالة على المفهوم .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ٦٦)

ومن التعريفات السابقة تستطيع الباحثة أن تعرف المفهوم بأنه :-

(سلسلة متصلة من المعلومات ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية ، لتكون فكرة عن شيء ما يطلق عليه لفظة " مفهوم " ويُعبر عنه بكلمة أو مصطلح) .

٦. البلاغة (Eloquence)

تعريف البلاغة لغةً

- أوردها أبن فارس (ت ٣٩٥ هـ) في معجم مقاييس اللغة إذ قال ((الباء واللام والغين أصل واحد صحيح ، وهو الوصول الى الشيء ، نقول : بلغت المكان إذا وصلت إليه ، وقد تسمى المشارفة بلوغاً)) . (أبن فارس ، ب ت ، ٣٠١) .
- بيّن الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ) معنى البلاغة بقوله ((البلاغة في اللغة مصدر الفعل (بَلُغَ) ، من باب (كَرُمَ) الدال على الصفات اللازمة ، فيقال بلغ الرجل بلاغة فهو بليغ ، وهذا قول بليغ ، ويتبالغ في كلامه ، وما هو ببليغ ، ولكن يتبالغ)) .

(الزمخشري ، ب ت ، ٥٠)

- ذكر أبن منظور معنى البلاغة إذ قال ((بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً ، ويعني وصل وأنتهى ، وتبلغ بالشيء ، وصل الى مراده ، وأبلغه وبلّغه تبليغاً)) .

(أبن منظور ، ب ت ، ٢٥٨) المجلد الأول

تعريف البلاغة اصطلاحا

- عرفها المبرد (ت ٢٨٥ هـ) بأنها ((إحاطة القول بالمعنى ، واختيار الكلام وحسن النظر حتى تكون الكلمة مقاربة أختها ومعاضدة شكلها ، وان يُقرب بها البعيد ويحذف منها الفضول)) .

(المبرد ، ب ت ، ٥٩)

- عرفها الآمدي (ت ٣٧٠ هـ) بأنها ((إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة وعذبة ، سليمة من التكلف ، لا يبلغ الهذر الزائد على قدر الحاجة ، ولا تنقص نقصاً يقف دون الغاية)) .

(الآمدي ، ب ت ، ٣٥١)

- عرفها العسكري (ت ٣٩٥ هـ) بقوله ((كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع ، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن)) .

(العسكري ، ب ت ، ١٠)

- عرفها الهاشمي (ت ١٣٦٢ هـ) بأنها ((تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة ، لها في النفس أثر خلاّب ، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه ، والأشخاص الذين يخاطبون)) . (الهاشمي ، ب ت ، ٣١)

أما مصطلح (المفاهيم البلاغية) الذي ورد في العنوان ، فستعرفه الباحثة إجرائياً ، وبما يتناسب وطبيعة البحث الحالي ، إذ لم يتم الحصول على تعريف لهذا المصطلح . ويقصد به :- مجموعة المصطلحات البلاغية التي وردت في كتاب (البلاغة والتطبيق) ، والتي عُدَّت مفاهيم جديدة ، تدرس لعينة البحث بحيث يكون لكل مفهوم بلاغي ، مجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن بقية المفاهيم ، ويمكن اكتسابه من خلال مجموعة من العمليات العقلية متمثلة بالتمييز والتصنيف والتجريد ثم التعميم على مواقف تطبيقية جديدة ، وبهذه العمليات تتكون صورة ذهنية عن ذلك المفهوم .

الفصل الثانـي

خلفية نظرية

تـقـديـم

يعتمـد التحليـل العلمـي لمختلـف الظـواهر الماديـة العقليـة علـى مجموعـة مـن المفـاهيم الأساسية ، فالمفاهيم تنظم الخبرات التعليمية ، وتسهم في بناء المناهج والكتب الدراسية ، لذا فـان مخططـي المنـاهج والمدرسـين يعملـون علـى تحديـد المفـاهيم فـي المسـتويات التعليميـة ، ويعملون على تطوير الأساليب والطرائق لتسهيل عملية تدريسها .

وتختلف المفاهيم باختلاف نوع الظواهر التـي تدرس ، فعلـى سبيل المثـال المفـاهيم التـي تعتمد عليها العلوم المجردة كالمنطق والرياضة ، تختلف عن المفاهيم التـي تعتمـد عليهـا العلـوم الإنسانية ولما كانت اللغة من العلوم الإنسانية ، ارتأت الباحثـة ان تجـرب تـدريس مـادة البلاغـة التي هي إحدى فروع اللغة العربية على أساس إنها مفاهيم .

المـفــاهـيـم : Concept

تكـويـن المـفــاهـيم : (Concept Formation)

تعـد عمليـة تكـوين المفـاهيم نشـاطا معقـدا ، إذ تمـارس فيهـا جميـع الوظـائف العقليـة الأساسية وتتطلـب عمليـات عقليـة متتابعـة ، كونهـا عمليـة مرحليـة إذ إنهـا أولـى مراحـل تنميـة المفهوم . (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ١٣٣) ج١ . وتبدأ عمليـة تكوين المفـاهيم عنـد الفـرد قبل دخولـه للمدرسـة ، فهـو يكتشـفها عن طريـق بيئتـه التـي يعيش فيهـا . (العانـي ، ١٩٧٦ ، ٢١) ثم يبدأ شيئا فشيء بتطويرها وعلى نحو طبيعي تساعده في ذلك عوامل عدة ، منهـا وجـود الخبرة المناسبة ، والنضج ، والنمو العقلي . (دين . ر ، ١٩٩٠ ، ٨١) .

وفـي هـذا الصـدد يشـير هـارد (Hard . 1970) إن مراحـل تكـوين المفهـوم تـتم بصـورة متدرجة وبطيئة إلى ان يصل المتعلم إلى مرحلة إدراك المفهوم ، مارا بـذلك بمراحـل عديـدة تتمثـل في التمييز والتنظيم والتعميم ، مستخدما فيهـا عمليـات البحـث والتفكيـر ، إذ يسـتطيع الطالـب ان يميـز بـين العناصـر والأشـياء والأفكـار المتشـابهة والمختلفـة ، مـن خـلال الأمثلـة الإيجابيـة عـن المفهـوم والأمثلـة السـلبية (الأمثلـة واللاأمثلـة) ثـم يبـدأ تنظيـم معلوماتـه التـي كونهـا فـي عمليـة التمييـز ، فيعمـل علـى تصـنيفها مـن خـلال إيجـاد العلاقـات أو الصـفات المشـتركة بـين العنـاصـر والمواقـف المختلفـة حتـى يتوصـل إلـى القاعـدة التـي لهـا صـفة الشـمول ، بحيـث يمكنـه اسـتخدام المفهوم في مواقف جديدة وتلك هي مرحلة التعميم . (زيتون ، ١٩٨٦ ، ٨٩)

إذن عملية تكوين المفاهيم هي عملية منظمة وهادفة ، وليست عشوائية ، وذلك لان كلا من المدرس والطالب يستخدم فيها عملياته العقلية التي لا بد من ان تترجم بشكل رموز وألفاظ ، إذ إن للرمز دورا هاما في تكوين المفهوم أولاً ثم يصبح فيما بعد علامة على ذلك المفهوم . وان العمليات المرتبطة بتكوين المفاهيم من (التصور والانتباه والربط والإنتاج والتجريد) ، عمليات هامة ولكنها غير كافية بدون الرموز والألفاظ .

(يونس واخرون ، ١٩٨١ ، ٩٣)

تشكيل المفاهيم Concept Shaping

تتوقف عملية تشكيل المفاهيم على أنواعها حسية كانت أم مجردة فان كانت حسية فإنها تتشكل عن طريق الإدراكات المباشرة والصور التي تلتقطها الحواس بالتفاعل مع الأشياء المادية . وان كانت مجردة فإنها تشكل عن طريق التصورات والتخيلات الذهنية لمعاني هذه المفاهيم المجردة وسماتها . (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ١٢٧) . إن عملية تشكيل المفاهيم تصاحبها عمليات ذهنية مرتبطة بمجموعة من التساؤلات تثير بدورها دافعية الطلبة للإجابة عنها ، ومن خلال إجاباتهم تبدا عملية تشكيل المفاهيم لديهم ، وهذا ما أشارت إليه (هيلدا تابا Hilda Taba) نقلا عن (سعادة ، ١٩٨٤) . والشكل (١) يبين ذلك .

نشاط ظاهر	عمليات ذهنية	أسئلة مثيرة
١.حصر الفقرات ووضعها في قوائم	١.التمييز أو التفريق	١.ماذا ترى ؟ أو ما تسمع ؟ أو ما تلاحظ ؟
٢.وضع الفقرات في مجموعات	٢.تحديد صفات عامة وتلخيصها ذهنيا	٢.الأشياء التي ترتبط معاً وبأي معايير يتم ذلك ؟
٣. تحديد الخصائص العامة والمتشابهة في المجموعة الواحدة بعد تمييزها وتصنيفها الى فقرات	٣.تحديد الترتيب الهرمي للفقرات وعلى أساس ان بعضها أساسية والأخرى ثانوية	٣.مإذا يمكن ان تسمي هذه المجموعات ، وما التي تندرج تحت الأخرى

الشكل (١)

عملية تشكيل المفاهيم والعمليات المصاحبة لها

(سعادة ، ١٩٨٤ ، ٣١٩)

العوامل المؤثرة في تشكيل المفاهيم

يشير كلوزماير (Klausmiare) نقلا عن (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨) إلى أربعة عوامل تؤثر في تشكيل المفاهيم هي :-

١. طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها .

٢. الأساس الذي تم بموجبه الربط بين المصنفات المكونة للمفهوم .

٣. عدد الصفات المكونة للمفهوم .

٤. الأسلوب الذي أعطيت به الأمثلة على المفهوم .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ٦٦-٦٧)

خصائص المفاهيم

يمكن أن نميز المفاهيم ونصنفها من خلال الخصائص أو المظاهر الأساسية المميزة ذات العلاقة بالمفهوم ومن تلك الخصائص :-

١. قابليتها للتعلم : تختلف المفاهيم من حيث قابليتها للتعلم ، فبعضها يمكن تعلمه بسهولة كالمفاهيم الحسية ، وبعضها يصعب تعلمه كالمفاهيم المجردة . كما إن القابلية على تعلم المفهوم تعتمد على المرحلة التي يصل إليها المتعلم وكلما تقدم اكثر ، ازداد المفهوم عمقا وتخصصا ، أي ان تكثيف وزيادة المعلومات يؤدي الى ترسيخ معاني المفاهيم في التراكيب العقلية للفرد المتعلم . وللتوضيح لاحظ المثال الآتي : (الحر إذا وعد وفى ، وإذا أعان كفى ، وإذا ملك عفا) يمكن أن يستخدم هذا المثال لتوضيح مفهوم (الجناس) ، ولكننا في الوقت نفسه نستخدمه لتوضيح مفهوم (السجع) الذي سبق تعلمه للطلبة ، أي ان المدرس أثناء شرحه لمفهوم الجناس يشير إلى ان هذا المثال قد احتوى على مفهوم السجع ، ويسأل طلبته ان يبينوا موقعه في الجملة ، وبذلك يكون أكد على مفهوم السجع

٢. قابليتها للاستخدام : تتنوع القابلية على استخدام المفاهيم اكثر من غيرها في فهم المبادئ وصياغتها ، لان مرحلة تعلم المفاهيم تسبق مرحلة تعلم المبادئ .

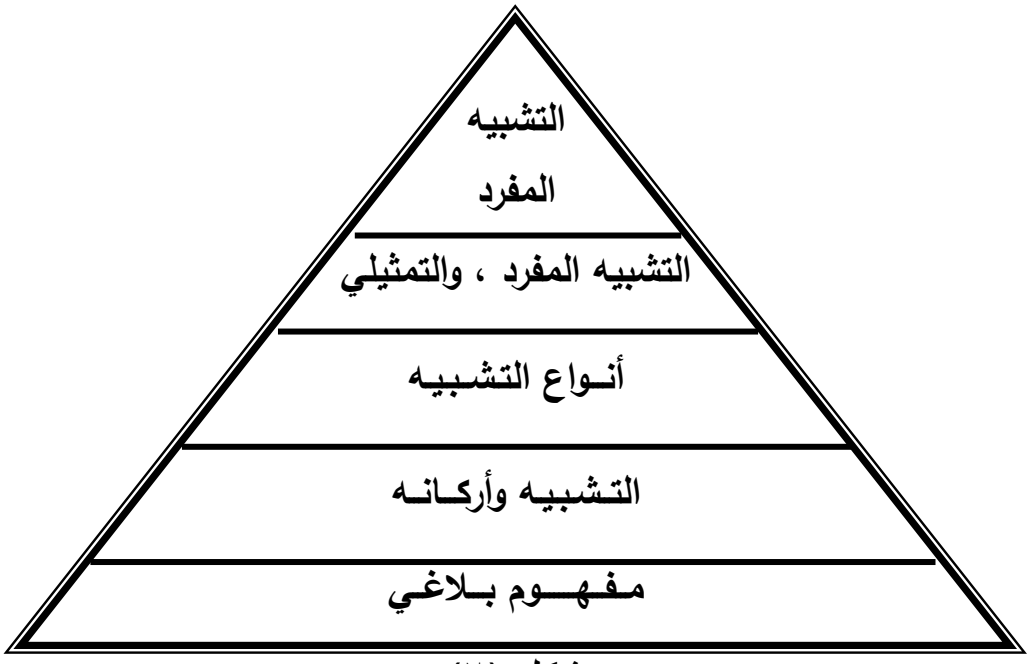
٣. الوضوح : تختلف المفاهيم من حيث درجة وضوحها ، وتتحدد درجة الوضوح بمدى الاتفاق حول هذا المفهوم . فمثلا مفهوم (التشبيه) يكون اكثر وضوحا من مفهوم (التورية) وكلاهما مفاهيم بلاغية ، ولكن اعتاد الناس على استخدام مفهوم التشبيه بشكل اكثر وان كان استخدامهم له غير موجه من مفهوم التورية الذي قد يفهمه بعضهم .

٤. القوة : يقصد بها قدرة المفهوم ومساعدته في اكتساب مفاهيم جديدة ، إذ ان هناك مفاهيم رئيسة ، ومفاهيم فرعية (ثانوية) ، هذه المفاهيم الثانوية تستند في تعلمها على المفاهيم الرئيسة ، لذا فان تعلم الاخيرة ضروري لتعلم الفرعية . وللتوضيح ان مفهوم (الاستعادة) يمثل مفهوما رئيسيا يمتلك القدرة ـ بعد إتقان تعلمه ـ لتعلم مفاهيم ثانوية متعلقة به هي الاستعارة المكنية ، والتصريحية ، والتمثيلية والتي ترتكز في تعلمها على المفهوم الرئيس.

٥. العمومية : يعد المفهوم اكثر عمومية حسب عدد المفاهيم الثانوية المرتبطة به ، وتترتب المفاهيم هرميا في أنظمة ومصنفات ، وكلما ارتفع موقع المفهوم في المصنف ، قل عدد اللواحق والتوابع ، واصبح اكثر خصوصية . وان الاشخاص ينظمون في خزينهم المفاهيم بالطريقة نفسها التي تنظم فيها المفاهيم في التصنيف .

(العمر ، ١٩٩٠ ، ٢٠٦– ٢٠٧) ، (Klausmeier and other, 1974 ,6-8)

فمثلا إذا أردنا وضع مفهوم (التشبيه المفرد) في مصنف ، فإننا نضع في بداية المصنف الذي هو القاعدة مصطلح مفهوم بلاغي ثم التشبيه وأركانه ثم أنواع التشبيه التشبيه المفرد والتشبيه التمثيلي التشبيه المفرد. وكما موضح في الشكل (٢) .



شكل (٢)
مفهوم التشبيه المفرد في مصنف هرمي

أنواع المفاهيم :

صنفت المفاهيم إلى مجاميع عددية ، وقد جاء تصنيفها من قبل المختصين من زوايا ورؤى مختلفة ، وتباينت آراؤهم تبعا لذلك في تصنيفها ، لذا ستكتفي الباحثة بعرض ما قدمه (الخليلي ، ١٩٩٦) من تصنيفات ، على النحو الآتي :-

١. من حيث طريقة ادراكها :-

أ. مفاهيم محسوسة أو حسية قائمة على الملاحظة ، **وتعرف بأنها تلك المفاهيم التي يمكننا أدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة وباستخدام الحواس ، أو أدوات مساعدة للحواس ، مثل مفهوم (الزهرة) الذي يمكننا إدراكه بسهولة نتيجة ملاحظتنا المباشرة له على الرغم من ان المفاهيم البلاغية مفاهيم مجردة ، إلا إن بعض منها نستطيع ان نربطه بأشياء مادية من خلال بعض صفاته . فمفهوم الزهرة الذي هو مفهوم مادي ، يمكننا استخدامه مع مفهوم (التشبيه) وهو مفهوم بلاغي مجرد ، وعن طريق اختيارنا لإحدى صفات الزهرة وتضمينها بجمل وبذلك يصبح المفهوم المجرد فيه شيء من الحسية .**

ب. مفاهيم مجردة او غير قائمة على الملاحظة : **وهي تلك المفاهيم التي لا يمكن ادراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة المباشرة بل لا بد من القيام بعمليات عقلية ، وتصورات ذهنية معينة إذ ان هذه الملولات على الأغلب هي إبداعات العقل البشري ، وقد توصل اليها العلماء عن طريق الاستنتاج العقلي . وتزخر البلاغة بهذا النوع من المفاهيم إذ إنها بصورة عامة مفاهيم مجردة .**

٢. من حيث مستوياتها :

أ. مفاهيم أولية : **مثل البديع والبيان والمعاني**

ب. مفاهيم مشتقة : **وهي تلك المفاهيم التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى اكثر عمومية مثل الجناس يشتق منه : الجناس التام والجناس الناقص .**

٣. من حيث درجة تعقيدها :

أ. مفاهيم بسيطة : **وهي المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عددا قليلا من الكلمات .**

ب. مفاهيم معقدة : **وهي المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عددا اكثر من الكلمات .**

٤. من حيث درجة تعلمها :

أ. مفاهيم سهلة التعلم : هي المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للطلبة ، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها اقل ، أو بمعنى أدق ، هي المفاهيم التي سبق للطالب ان درسها او اكتسب متطلبات تعلمها .

ب.مفاهيم صعبة التعلم : وهي المفاهيم التي تستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة بالنسبة للطلبة ، أو لم تعد في خبرتهم من قبل ، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها اكبر ، أو بمعنى آخر هي المفاهيم التي لم يسبق للطالب إن درس واكتسب متطلبات تعلمها . (الخليلي ، ١٩٩٦ ، ١٠-١٤) .

وبشكل عام تعد موضوعات البلاغة التي تدرس لطلبة الصف الخامس الأدبي من المفاهيم التي لم يسبق لهم ان درسوها ، ويحتاج تدريسها الى عمليات عقلية منظمة .

تعلم المفاهيم Concept Learning

يحتل تعلم المفاهيم مكانة مهمة في اكتساب المعارف والخبرات والقدرات المختلفة ، وقد أشار مارتوريلا (Martorello, 1991) - نقلا عن القحطاني ٢٠٠٢ - إلى أن أهمية تعلم المفاهيم تكمن في ان عدم قدرة الناس على فهم ما يدور حولهم من حديث او اتصال يجعلهم دائما بحاجة الى توضيح المفاهيم موضوع الحديث أو المناقشة ، قد تفقد المفاهيم أهميتها في حالة اشتراك الناس في مفاهيم متشابهة تمكنهم من تبادل المعلومات بينهم بكل سهولة دون الحاجة إلى توضيح لها ، ولكن توفر هذا الشرط واشتراك الناس في مفاهيم واحدة ومعروفة لديهم جميعا من الأمور غير الممكنة ، مما جعل تعلمها ضرورة ملحة .

(القحطاني ، ٢٠٠٢ ، ٦٦)

إذن فالمفاهيم تسهم بصورة فاعلة في تعلم الطلبة بشكل سليم ، لأنها تنظم لهم عددا لا يحصى من المعلومات المتباينة .

وهناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تعلم المفاهيم هي :-

١. يرتكز تعلم المفاهيم على مجموعة من العمليات هي ، تجريد خصائص المفهوم المميزة ثم تعميمها على جميع الأمثلة الموجبة عن المفهوم ، تليها عملية تمييز الأمثلة الموجبة عن غيرها من الأمثلة السالبة .

٢. ان تعلم المفاهيم يتم عن طريق الخصائص المميزة للمفهوم ، وملاحظة تشابه هذه الخصائص لأمثلة المفهوم الموجبة واختلافها عن الأمثلة السالبة .

٣. كلما زادت الخصائص المميزة للمفهوم وضوحا وبساطة ، ساعد ذلك على تعلمه بسهولة اكثر والعكس صحيح .

٤. المفاهيم المادية يمكن تعلمها بالحواس الخبرة المباشرة ، وإدراك خصائصها عن طريق تحديد المثال او ذكر اسم المفهوم .

٥. المفاهيم المجردة يتم تعلمها بذكر التعريف والتوصل الى الخصائص المميزة ، وباستخدام بعض الوسائل التعليمية المناسبة .

٦. يساعد عرض تعريف المفهوم في شكل قائمة بالخصائص المميزة له على تعلمه اكثر من عرض التعريف في شكل جمل وعبارات .

٧. يساعد ذكر اسم المفهوم عند عرض كل مثال موجب له على تعلمه كعملية وسيطة لتعلم المفهوم .

٨. يفضل تعلم المفاهيم باستخدام العرض المتزامن للأمثلة بدلا من العرض المتعاقب .

٩. يتم تعلم المفهوم باستخدام الطريقة الاستقرائية ، أو الطريقة القياسية أو كليهما .

١٠. التدرج في عرض الأمثلة الموجبة للمفهوم والأمثلة السالبة من المألوفة إلى غير المألوفة ومن البسيط الى المركب ، ومن الملموس إلى المجرد .

١١. مشاركة الطلبة في تعلم المفاهيم من خلال التشجيع والتوجيه وإثارة التفكير .

(حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠، ١٣٥- ١٣٧) ج١

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

هناك عوامل عدة تؤثر في تعلم المفهوم هي :

١. عدد الأمثلة المستخدمة لتعلم المفهوم : إن استخدام المدرس لعدد كاف من الأمثلة الإيجابية التي تنطبق على المفهوم ، تساعد في تكوين المفهوم وتعلمه بشكل أسرع ، كذلك استخدام عدد كاف من الأمثلة السلبية التي لا تنطبق على المفهوم تساعد الطلبة في المقارنة بينها.

٢. الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له (الإيجابية والسلبية) : ان قدرة الطلبة على تمييز الأمثلة السلبية التي لا تنطبق عليه هو دليل قوي على تعلم المفهوم على الرغم من ان الاثنين يسهمان في تعلمه .

(نشواتي ، ١٩٨٥ ، ٤٢٢)

٣. الخبرة السابقة : إن عملية تقديم الأمثلة المتعلقة بالمفهوم تتحدد بالمستوى العقلي للطالب والخبرة السابقة التي يمتلكها عنه ، وفي افضل المواقف يجب ان لا تكون الأمثلة عالية التجريد ، او منخفضة بحيث تؤثر على عملية التعلم .

٤. الوسائل التعليمية : ان استخدام الوسائل التعليمية يعد من العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم وبشكل خاص لدى تلامذة الدراسة الابتدائية ، ذلك كون العديد من تلك المفاهيم تحتاج الى مستوى مادي أو محسوس حتى يتم توضيحها .

(الزيود وآخرون ، ١٩٨٩ ، ١٢٢) (سلامة ، ٢٠٠١ ، ٤٥)

٥. الفروق الفردية : يتباين الطلبة في قابلياتهم لتعلم المفهوم واكتسابه ، وهذه نتيجة طبيعية من حيث التركيب الوراثي للطلبة ، واختلاف بيئاتهم التي يتعاملون معها ، كذلك اختلاف الخبرات التعليمية التي يمرون بها ، هذه العوامل جميعها تسبب تفاوت مستويات الطلبة وهذا ما يؤثر في عملية التعلم بشكل عام ، وفي تعلم المفاهيم بشكل خاص .

(الديب ، ١٩٧٤ ، ١٠٣- ١٠٤)

٦. نوع المفاهيم : هناك نوعان من المفاهيم ، المحسوسة والمجردة ، وكما سبق توضيحه فان المفاهيم المحسوسة يكون تعلمها ايسر من المفاهيم المجردة .

٧. التغذية الراجعة : وتعني الإثابة أو التعزيز على الاستجابة الصحيحة التي يصدرها الطلبة نتيجة لتعلمهم المفهوم ، إذ تسهم التغذية الراجعة بشكل فعال ومباشر في تعلم المفاهيم .

(نشواتي، ١٩٨٥ ، ٤٤٥)

إن للتغذية الراجعة (التعزيز) دورا هاما في إنجاح عملية التعلم بشكل عام لذا نجد ان نظريات التعلم أكدت على دورها في إتقان المتعلم ما نريد منه ان يتعلمه .

الصعوبات التي تواجه تعلم المفاهيم وتعليمها

تنتمي الصعوبات الخاصة بتعلم المفاهيم وتعليمها بشكل عام الى فئتين رئيستين هما :

أولاً : الصعوبات الناجمة عن عوامل خارجية ، خارجة عن نطاق الطلبة مثل المناهج غير الملائمة ، ولغة التعليم ، وضعف طرائق تدريسها .

ثانياً : الصعوبات الناجمة عن عوامل داخلية ، مثل العوامل المرتبطة بالنمو المعرفي ، والوجداني والاجتماعي للطلبة .

(كليمنتس ، ١٩٨٧، ١٧٠)

وفيما يأتي عرض لتلك العوامل :

أولاً :العوامل الخارجية

أ. المناهج الدراسية غير الملائمة : **وتتأتى هذه المشكلة من عدم مراعاة الخلفيات المباشرة للطلبة ، إذ أن بعض المفاهيم لا تتماشى مع المستويات الحقيقة للطلبة ، كما إنها تتضمن نشاطات قد لا يتمكن معظمهم من القيام بها .**

ب. لغة التعليم : **كلما كانت اللغة التي يستخدمها المدرسون لتعليم المفهوم واضحة ومفهومة ودون ان تتداخل معها لغة أجنبية ، كلما تمكن الطلبة من تعلم المفهوم بشكل صحيح .**

ج. طرائق التدريس : **إن لطرائق التدريس أهمية كبيرة في عملية التعليم لاسيما في تعليم المفاهيم وتدريسها ، إذ ان الطرائق التقليدية المستخدمة في تعليم المفاهيم كالإلقاء ، والمحاضرة ، والشرح وغيرها ، لا تجدي نفعا في تعلم واكتساب المفاهيم .**

د. المدرسون : **يرتبط هذا العامل بطرائق التدريس إذ إن المدرس الناجح هو الذي يتمكن من اختيار الطريقة التي تلائم محتوى المادة ، وفي الوقت نفسه تلائم مستوى طلبته .**

ثانياً :الصعوبات الداخلية او العوامل الداخلية وتتعلق معظمها بالطلبة وهي :

أ. **استعداد الطلبة ودافعيتهم بوجه عام لتعلم المفهوم ، واهتمامهم وميلهم نحوه .**

ب. **البيئة التعليمية التي تحيط بالطلبة ، ان كانت مشجعة لطبيعة تعلم المفهوم أم لا ، والمتمثلة بالاستقصاء والبحث وتوجيه التساؤلات .**

(زيتون ، ١٩٩٤ ،٨٢- ٨٣)

طرائق تدريس المفاهيم

تعد المفاهيم وطرائق تدريسها من الموضوعات المهمة التي استحوذت على اهتمام الكثير من المربين والباحثين التربويين . إذ إن تدريسها يلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية خلال العقود القليلة الماضية . (الحسناوي وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ١١٦) ولما كانت المفاهيم أساس فهم العلم وتطوره ، فان التوصل الى الطرائق المناسبة لتدريس المفاهيم ، يمكنها تحسين عملية تعليم الطلبة وتزيد من دافعيتهم لاكتشاف المزيد من المفاهيم ، إذ ان فهم

المفهوم يقود الى فهم مفهوم آخر جديد . لذا جاء التأكيد على ان تعليم المفاهيم وتدريسها لابد ان يسير على وفق متطلبات المفاهيم نفسها ، ومتطلبات النمو العقلي للطلبة .

(دمياطي ، ١٩٩٨ ، ١٦٠)

وتتعدد الطرائق والأساليب التي يمكن استخدامها في تدريس المفاهيم الا انه يمكن تحديدها بطريقتي (القياس والاستقراء) وهاتان الطريقتان يمكن استخدامهما مندمجتان او بشكل منفرد .

ويشير (الخوالدة ١٩٩٧) الى انه عند استخدام الطريقة القياسية في تدريس المفاهيم ، يجب عرض المثيرات او السمات المرتبطة بالمفهوم في إطار قاعدة معينة واحدة بعد الأخرى ، أما الطالب فانه يصنف بدوره هذه المثيرات في فئات وأصناف يجمع بينهما صفات مشتركة تمهيدا لتحرير اسم المفهوم اما إذا استخدمت الطريقة الاستقرائية في تدريس المفاهيم فانه سيتم عرض جميع المثيرات او الصفات المرتبطة بالمفهوم دفعة واحدة ، ثم يحاول المتعلم ان يختار المثير المناسب ، او السمة المناسبة ، ويصنفها في فئات او أصناف تمهيدا لتحديد المفهوم او استخدام الأمثلة او اللامثلة التي توصل الى القاعدة عن طريق تمييز الصفات المشتركة (الخوالدة واخرون ، ١٩٩٧ ، ١٣٠)

هذا وقد إرتأت الباحثة تدريس المفاهيم البلاغية بهاتين الطريقتين بعد نمذجتهما ، أي اتباع خطوات بعض النماذج التعليمية التي تم إعدادها لغرض تدريس المفاهيم . وهنا نجد قد زخرت بعض الادبيات التربوية بعرض مختلف النماذج وخطواتها وتطبيقاتها التربوية في مجالات عدة ومن تلك النماذج : أنموذج بياجيه (Piage. j) المعروف بأنموذج الارتقاء المعرفي ، وأنموذج برونر(Bruner) الاستكشافي ، وأنموذج اوزبل (Ausubel) ذو المعنى المنظم ، أنموذج ميرل وتينسون(Merell and Teensan) الاستنتاجي ، وأنموذج جانيه (Gagne) الاستقرائي ، وأنموذج كلوزماير القياسي (Klausmiere) .ولما كان البحث الحالي يتبنى أنموذجي (جانيه وكلوزماير) للتدريس على وفق خطواتهما ، لذا سيتم توضيح وتحديد خطواتهما وكيفية توظيفها .

أنموذج جانيه Gagnes Model

يعد روبرت جانيه (R.Gagne) من علماء النفس التجريبيين الذين قدم أنموذجاً للتدريس بُنيَ على الجمع بين المدرسة السلوكية ومدرسة الادراك الكلي (الجشطالت) (السكران ، ١٩٨٩ ،٢١١) فقد استفاد جانيه من نظريتي (المثير والاستجابة) و(الادراك والمعرفة) ، في مجالات عدة ، منها تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في أنموذجه التعليمي ، هذا وقد ربط ثلاثا من الأفكار في أنموذجه هي :

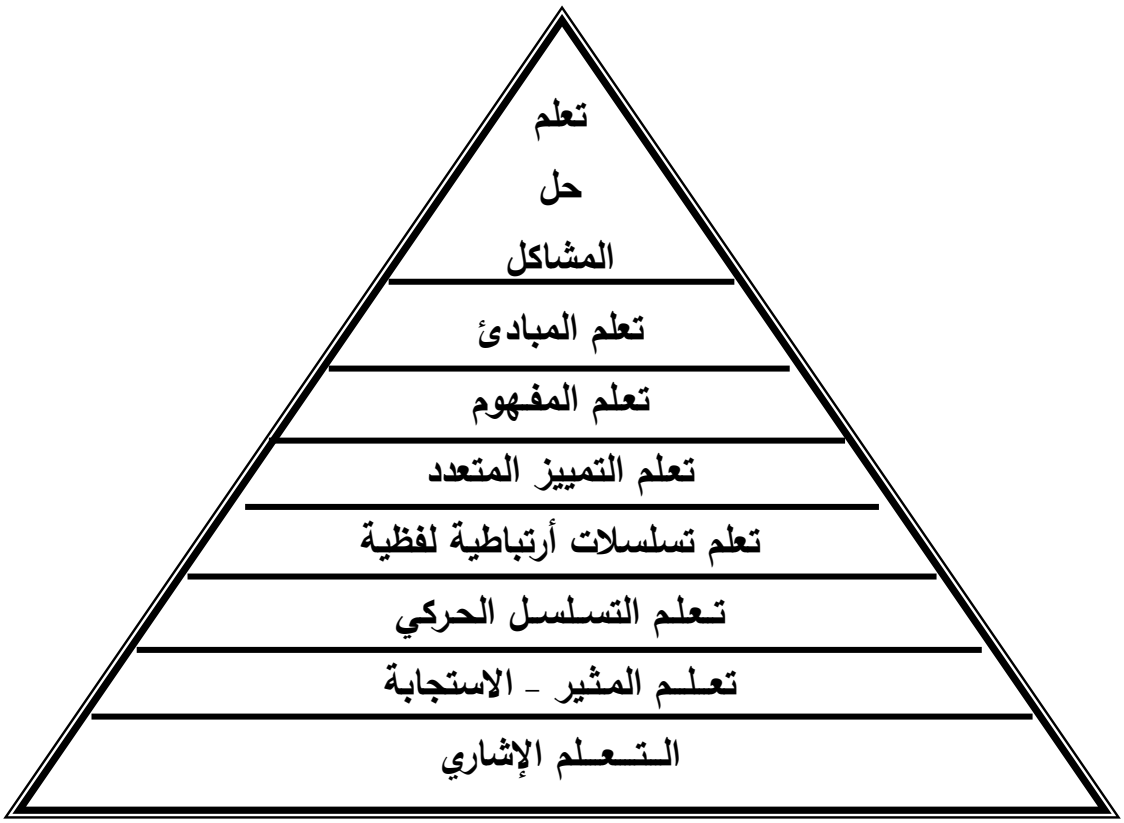
١ .وجود أنماط مختلفة من التعلم مرتبة ترتيباً هرمياً ، ومتدرجة في الصعوبة .

٢ .وجود بنية هرمية متدرجة من المستويات ، لكل مادة تعليمية .

٣ .وجود طرق تعليمية معينة لا بد من ربطها بأنماط التعلم المختلفة .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨، ١٣٦)

وقد حدد جانيه ثمانية أنماط من التعلم مرتبة هرميا ، تتدرج من البسيط والسهل الى الأكثر صعوبة ، والتي تتطلب من المتعلم قدرات ومهارات خاصة ترتكز على إتقان الطلبة لأنماط التعلم السابقة على ذلك النمط ، والشكل (٣) يوضح ذلك .



الشكل (٣)

هرم جانيه **Gagne** التعليمي

وقد أشار جانيه الى انه لكل نمط تعليمي مجموعة من العمليات المصاحبة لحدوثه ، ولما كان البحث الحالي قد تناوله تعلم المفاهيم وتعليمها ، لذا ستتطرق الباحثة الى هذا النمط من التعلم والعمليات المصاحبة له ، وخطوات الأنموذج التي يمكن تطبيقها بشكل عملي.

تعليم المفهوم على وفق أنموذج جانيه :

أهتم جانيه (Gagne) بعملية التدريس الصفي ، وقد أوضح ذلك في كتبه ومؤلفاته التي أكدت على ضرورة ترتيب الظروف والشروط التي يتم من خلالها التعلم ، وعد أنموذجه التدريسي مناسبا لتدريس المفهوم ، لا سيما ان أي تعلم صفي لا يخلو من المواقف التعليمية المتضمنة للمفاهيم والتي تشكل بدورها إطاراً معرفيا لتعلم المزيد من المفاهيم الجديدة ، وقد اشار جانيه الى عناصر تعلم المفهوم على وفق ما أعده في أنموذجه ، الى إنها تتحدد بثلاثة عناصر ينبغي على المدرس مراعاتها عند تهيئة المواقف التعليمية وهي :-

١. الأداء **Performance**

وهو سلوك التعلم الذي يتحقق لدى الطالب بعد مروره في خبرة التعلم ويمكن ان يكون الأداء تعريفاً لفظياً أو وضع إشارة نحو إجابة ، او توضيح معنى ويصبح الطالب في نهاية الموقف التعليمي قادرا على تحديد مدلول المفهوم واسمه ، وخصائصه المشتركة ، وخصائصه المميزة ، والتمييز بين المثال واللامثال ، والأمثلة التي ترتبط بتوضيح خصائصه.

ونلاحظ أن الأداء هنا هو وحده قياس التعلم ، وإذا ما أردنا ترجمته بشكل عملي فانه يمثل الأهداف السلوكية التي يمكن قياسها نهاية الموقف التعليمي بحيث تمكنا من الحكم على مدى نجاح عملية التعلم .

٢. الشروط الداخلية **Internal condition**

وتعني تمكن الطالب من المتطلبات السابقة لتعلم المفهوم الجديد ، ومدى اهتمامه ودافعيته نحو المفهوم ، أي انها تخص الطالب .

٣.الشروط الخارجية **Externd conditions**

وتتعلق هذه الشروط بالظروف التدريسية والبيئة المتضمنة متغيرات التدريس ، والتي يكون المدرس معنيا بتنظيمها وتهيئتها وتتضمن :-

أ. نقل الأهداف التعليمية للطلبة .

ب. إعداد الخبرات والمنبهات التي تستثير ظهور المعلومات المخزونة عند الطلبة .

ج. تقديم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية والتي تسمح بتهيئة الطلبة للتفاعل مع المفاهيم الجديدة ، واستثارة استعدادهم .

د. تهيئة الظروف المناسبة لتأدية الخبرات التي بدأت تتكون لديهم .

هـ. تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة .

(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ ، ٤٠٨- ٤٠٩)

متطلبات عملية التدريس في أنموذج جانيه :-

حدد جانيه مجموعة من الخطوات التي تتطلبها عملية التدريس وسماها بـ (الأحداث التدريسية) وتقع هذه المتطلبات على عاتق المدرس الذي يجب ان يوفرها أثناء عرضه للمفهوم المراد تدريسه وهذا الأحداث هي :-

١. جذب انتباه الطالب **Gaining Attention**

وتعد هذه الخطوة اولى الخطوات التي تحدث في عملية التدريس ، ويتحقق هذا الهدف عادة في غرفة الصف وذلك بتنويع المثيرات كلما شعر المدرس بان هنالك حاجة لها .

٢.توضيح الهدف للطالب **Informing the student of the objective**

عندما يكون الطالب على درجة من الوعي بأهداف الدرس ، وجاهزا لتعلم مادة او موضوع ما ، فسوف يكون اكثر انتباها للمثيرات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف ، ويمكن بناء توقعات الطلبة من خلال عبارات تمثل أهدافاً تعليمية ، او من خلال تحديد ما يمكن ان يقوموا به بعد مروهم في خبرة التدريس .

٣.استثارة التعلم السابق **Stimalating Recal of priov Learning**

يمكن استدعاء التعلم السابق عند الطلبة من خلال تذكيرهم بما تعلق مراجعته سابقا في غرفة الصف ، ويحدث ذلك في المراجعات السريعة التي يقوم بها كثير من المدرسين في بداية دروسهم .

٤.تقديم المثيرات (عرض المادة) **Presenting the stimulus**

يجب التأكيد على ضرورة تقديم المثيرات التي تركز الخصائص المميزة للعناصر الأساسية للنتاجات المتوقعة ، إذ يعتمد تقديم المثيرات وعرض المادة على ما سيتم تعلمه ، فعلى سبيل المثال ، إذا كان هدف الدرس اكتساب معلومات ، فقد يكون المثير فصلا من كتاب مقرر او محاضرة .

٥.توجيه عملية التعلم **Froriding Learning Guidance**

تعتمد ما هية توجيه عملية التعلم وكيفيتها على النتاجات المرغوب في تحقيقها من قبل الطلبة ، والعملية الرئيسة التي يجب العمل على تيسير وصول الطلبة إليها هي ترميز المعلومات ، ووضعها في صيغ قابلة للحفظ . ويعتمد مقدار التوجيه الذي يجب تقديمه في الموقف التعليمي على عوامل عدة منها ، قدرات الطلبة ، والوقت المتاح لعملية التدريس ، ومدى وجود اهداف متعددة .

٦. إستثارة الاداء **Eliciting Performance**

إن الهدف الرئيس لاستثارة أداء الطلبة ، هو التأكد بان الهدف التعليمي قد تحقق ، ويتطلب ذلك ان يقوم الطالب بأداء يعدّ مؤشراً مناسباً على ما تعلمه فيؤكد تعلمه لنفسه ولمدرسه وللآخرين . اخذين بعين الاعتبار ان هناك أخطاء يتم تصحيحها دون توجيه أي عقوبة .

٧. توفير التغذية الراجعة **Proriding feedback**

بعد ان اظهر الطلبة في المرحلة السابقة ما يستطيعون القيام به ، يجب تزويدهم بالتغذية الراجعة ، إذ انها تؤدي دورا هاما في الكشف عن الاخطاء وتصحيحها .

٨. تقييم الأداء **Assessing Performance**

هناك أساليب عدة يمكن من خلالها تقييم التعلم ، ولكن الطريقة الرسمية لها هي من خلال الاختبارات الشهرية او الفصلية ، ويعد تقييم الاداء الاساس الذي يحدد بناء عليه المستوى الذي يجب ان يكون فيه الطالب .

٩.تعزيز الاحتفاظ والانتقال **Enhancing retention and transfer**

وتعد هذه الخطوة هي الأخيرة في سلسة الأحداث التدريسية التي اقترحها (روبرت جانيه) وفيها تتم عمليات انتقال اثر التعلم الى مواقف تعليمية جديدة .

(أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ١٤٨– ١٥٢)

خطوات أنموذج جانيه **Gagne**

حدد (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨) مجموعة من الخطوات الاجرائية التي يمكن تطبيقها على المادة المراد تدريسها ، وهذه الخطوات هي :-

١.صياغة الاهداف التدريسية واعلام الطلبة بها .

٢.تقديم اكثر من مثال موجب على المفهوم المراد تدريسه بهدف اكتساب اسم المفهوم .

٣.عرض عدد كاف من الأمثلة واللامثلة على المفهوم ، مع مراعاة :-

أ. تنوع الأمثلة واللامثلة بحيث تحتل ابعاد المفهوم وخصائصه المميزة وغير المميزة .

ب.عرض الأمثلة واللامثلة بشكل ازواج متقابلة (مثال- لامثال) ويترتب متزامن او متعاقب وبوقت قصير جدا لتحقيق شرط التجاور .

ج. مراعاة التدرج في صعوبة الامثلة واللامثلة عند تقديمها من السهل الى الاصعب .

٤. الاشارة من جانب المدرس الى المثال بانه عن المفهوم ، والى اللامثال ليس مثالاً عليه ، دون تقديم أي شرح او توضيح ، لانه يفترض بالطالب ان يستقرئ الخصائص المميزة للمفهوم من امثلة .

٥.كتابة الصفات المميزة للمفهوم ، وصياغة تعريفاً له .

٦.تقديم التعزيز المناسب بعد تلقي الاستجابة فوراً .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ١٥٨-١٥٩)

هذا وقد اتبعت الباحثة الخطوات السابقة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الاولى .

أنموذج كلوزماير Klausmeier Model

طرح كلوزماير (Klausmeier) أنموذجه لتعلم المفاهيم عام ١٩٧١ ، ثم أعاد كتابته بعد ان عدله مع زملائه عام ١٩٧٤ ، وقد مثل الأنموذج بصيغته النهائية أسلوب تدريسي يساعد المختصين من مدرسين وباحثين في تعليم المفاهيم .

(Klausmeier and other ,1974 ,11)

ويوضح كلوزماير في أنموذجه حالة التطور المفاهيمي من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مرحلة النضج وفي أربعة مستويات ، وعند الانتقال من مستوى الى آخر نجد حدوث عمليات عقلية او ذهنية جديدة .

وقد صاغ كلوزماير مجموعة من المبادئ النظرية التعليمية تقابلها مبادئ إجرائية تعليمية ، تمكن القائمين على عملية التدريس من تطبيقها عند تعليم المفاهيم .

(الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٤٦)

وفيما يأتي توضيح المستويات التي صاغها كلوزماير ورفاقه ، والتي تشكل في الوقت نفسه المبادئ النظرية :-

١. مستوى المادية أو المحسوس Concrete Level

٢. مستوى الذاتية والمطابقة Identity Level

٣. مستوى التصنيف Classificatory Level

٤. مستوى التشكيل Formal Level

وقد اشار كلوزماير ان هذه المستويات تصف عملية اكتساب المفهوم ، وقد وضّح ان بعض المفاهيم يمكن ان تكتسب عند المستويات الاولى (مستوى الواقعية ، ومستوى الذاتية) ذلك كونها مفاهيم دارجة وأمثلتها محسوسة وهذا ما يسهل عملية اكتسابها ، ولكنه أكد ان مستوى التشكيل هو المستوى الحقيقي لاكتساب المفهوم واعطائه التعريف .

(Klausmeier and other ,1977 ,67)

وفيما ياتي رسم توضيحي وضعه كلوزماير ورفاقه لمستويات اكتساب المفهوم والعمليات المرتبطة به شكل (٤) .

من الشكل (٤) السابق ، نجد ان هناك عمليات مرتبطة بمستويات اكتساب المفهوم الاربعة . ففي المستوى الاول نجد انه لا بد من توافر الادراك الحسي لظواهر الشيء الذي يمثل المفهوم وتميزه من غيره ، تليها عملية تذكر ذلك الشيء الذي تم تمييزه وعند الانتقال الى المستوى الثاني تبدأ عملية التعميم التي هي نتيجة عمليتي التعلم والنضج . وعند المستوى الثالث فان التعميم سيكون لأمثلة جديدة إذ ان الطالب قد اكتسب مفهوم الشيء في المستوى السابق (الذاتية) ، وفي المستوى الرابع تنقسم العمليات العقلية الى مجموعتين الاولى تتضمن إدراك الخصائص العامة للأمثلة الإيجابية والثانية التمييز بين الأمثلة الإيجابية والسلبية عن المفهوم . (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨،٣٨٦-٣٩٠)

ولتوظيف هذه المستويات في التدريس بشكل فعلي وعملي ، فقد ضمن (مارزانو ، ١٩٨٨) ـ نقلا عن قطامي واخرون ٢٠٠٠ . ضمن كتابه أنموذج كلوزماير ، ووضعه في ثلاث مراحل بعد ان أعاد صياغتها لكي تسهل عملية استخدامها من قبل المدرسين . وفيما يأتي عرض لما قدمه (مارزانو ١٩٨٨) :-

المرحلة الاولى :- المستوى الحسي والمستوى التمثلي التطابقي ، وتتضمن هذه المرحلة الاجراءات الآتية .

١.عرض مادة او شيء حقيقي او صورة له او تمثيل له .

٢.تحديد اسم المفهوم ومساعدة الطالب على الربط بين الاسم ودلالته .

٣.تهيئة مواقف تطبيقية للطلبة للتعرف على مدلولات المفهوم ثم تقديم تغذية راجعة فورية لهم .

٤.عرض المفهوم مرة ثانية مع تحديد مدى تمكن الطلبة منه .

٥.إعادة عرض المفهوم للتأكد من استيعابه .

المرحلة الثانية :- المستوى التصنيفي وتتضمن هذه المرحلة الاجراءات الآتية :

١.توفير مالا يقل عن مثالين ينطبقان على المفهوم وأمثلة أخرى لا تنطبق عليه .

٢.مساعدة الطلبة على الربط بين اسم المفهوم وأمثلته من خلال تهيئة الفرص المناسبة لهم.

٣.مساعدة الطلبة في تحديد السمات البارزة للمفهوم .

٤.تهيئة المواقف المناسبة امام الطلبة حتى يعرض المفهوم .

٥. مساعدة الطلبة للتعرف على المفهوم من خلال عرض مجموعة من الأمثلة الجديد والتي تمثل المثال واللامثال .

المرحلة الثالثة : اكتمال المستويين التصنيفي والتشكيلي ، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية :

١ .استثارة خبرات الطلبة ودافعيتهم لاستيعاب المفهوم .

٢ .تقديم امثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم المراد تعلمه .

٣ .تهيئة خبرات للطلبة كي تساعدهم على التمييز بين الأمثلة واللامثلة وذلك بمناقشة السمات الاكثر ارتباطا بالمفهوم المستهدف .

٤ .توجيه الطلبة الى تسمية المفهوم وذكر ملامحه المميزة .

٥ .توجيه الطلبة الى تعريف المفهوم لمعرفة مدى فهمهم له .

٦ .توجيه الطلبة الى تطبيق المفهوم باستخدامه في مواقف تعليمية أخرى .

٧ .تزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم في فهم واستيعاب المفهوم وأضافته الى خبراتهم .

(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ ، ٦٦٣-٦٦٥)

خطوات أنموذج كلوزماير (Klausmeier)

حدد (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨) الخطوات الاجرائية لأنموذج كلوزماير والتي يمكن تطبيقها على المادة المراد تدريسها :

١ .تعريف المفهوم : يصوغ المدرس تعريفا مناسبا للمفهوم او يمكنه اعتماد تعريف الكتاب .

٢ .ابراز الخصائص ذات العلاقة بالمفهوم أي المميزة له ، وكذلك الخصائص غير ذات العلاقة

٣ .تحديد مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية عن المفهوم .

٤ .تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءا منه .

٥ .تحديد المبادئ الممثلة التي سيتم استخدام المفهوم من خلالها .

٦ .تحديد عينة من المشكلات التي يتطلب حلها تمييز المفهوم .

٧ .تحديد الخصائص المميزة للمفهوم بكلمات مناسبة .

وبعد ان يحلل المدرس الخطوات السابقة والتي تسهل عملية اكتساب المفهوم فانه يكون قد اتقن المهارة الاولى وهي تحليل المفهوم ثم ينتقل لإتقان المهارة الثانية وهي تحليل الأمثلة المحتملة إذ انه يعمل على تحديد مقدار صعوبة الأمثلة واللامثلة من خلال عرضها على الطلبة. (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨، ٣٩٦-٣٩٩) .

وقد اتبعت الباحثة الخطوات السابقة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية للمفاهيم البلاغية .

دراسات سابقة

تتضمن الدراسات السابقة التي ستعرضها الباحثة لاحقا ، دراسات عربية ، ودراسات أجنبية .

الدراسات العربية قسمت الى :

أ. دراسات تناولت اثر بعض طرائق التدريس في تدريس البلاغة وهي .

- **دراسة العزاوي ١٩٩٨ .**
- **دراسة العبيدي ٢٠٠٠ .**
- **دراسة الرفوع ٢٠٠١ .**

ب.دراسات تناولت اثر أنموذج جانيه ، واثر نموذج كلوزماير مع نماذج أخرى في تدريس مواد مختلفة وهي :-

- **دراسة عصفور ١٩٩١.**
- **دراسة الخفاجي ١٩٩٦ .**
- **دراسة الشمري ١٩٩٩ .**
- **دراسة العلواني ١٩٩٩ .**
- **دراسة الصالحي ٢٠٠١ .**
- **دراسة المزوري ٢٠٠١ .**
- **دراسة الموسوي ٢٠٠١ .**
- **دراسة العنبكي ٢٠٠٢ .**

الدراسات الاجنبية : **لم يتسن للباحثة الحصول على دراسات في البلاغة او عن أنموذجي جانيه وكلوزماير ، باستثناء دراسة واحدة تناولت أنموذج جانيه ، لذا جاءت الدراستان الأخرتان مقاربة وهي :**

- **دراسة توماس ١٩٧٠.**
- **دراسة تينسون ١٩٧١ .**
- **دراسة مكني وآخرون ١٩٨٣ .**

الدراسات العربية التي تناولت البلاغة

دراسة العزاوي (١٩٩٨)

" دراسة مقارنة لأثر طرائق تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب " اجريت هذه الدراسة في العراق - بغداد ، وهدفت الى التعرف على اثر الطريقة القياسية ، والطريقة الاستقرائية ، وطريقة النص ، في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في البلاغة والمقارنة فيما بينها .

تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبا توزعوا على ثلاث مجموعات تجريبية ، كل واحدة منها ضابطة للأخرى . كافأهم الباحث في متغيرين هما :- (العمر الزمني للطلاب ، درجة اللغة العربية في الصف الرابع العام . استمرت مدة التجربة فصلا دراسيا واحدا اعد الباحث في نهايتها اختبارا موضوعيا تكون من (١٠) فقرات ، اتسم بالصدق والثبات ، وقد أظهرت نتائجه صحة الفرضيات التي وضعها الباحث ، فقد تفوقت المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بطريقة الاستقراء على المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة القياس ، كما أكدت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس بطريقة النص على المجموعتين الأولى والثانية .

(العزاوي ، ١٩٩٨)

دراسة العبيدي (٢٠٠٠)

" اثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال اثر التعلم الاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي " .

أجريت الدراسات في العراق - بغداد ، وهدفت الى معرفة اثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال اثر التعلم والاحتفاظ به . تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبة ، توزعت على مجموعتين : مجموعة تجريبية تكونت من (٢٤) طالبة درست باستخدام طريقة الاستكشاف ، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٥) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية كافات الباحثة المجموعتين في (درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، درجة اختبار القدرة اللغوية لرمزية الغريب العمر الزمني ، التحصيل الدراسي للوالدين) أستمرت التجربة عاماً دراسياً ، اختبرت المجموعتان بأختبارين ، الاول تحصيلي في البلاغة من نوع الإجابة القصيرة وأسئلة التكميل ، والثاني في انتقال اثر التعلم والاحتفاظ به وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبارين .

(العبيدي ، ٢٠٠٠)

دراسة الرفوع (٢٠٠١)

" اثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الاول الثانوي * في الاردن ".

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

أعد الباحث في نهاية التجربة التي استمرت فصلا دراسيا واحدا ، اختباراً تحصيلياً موضوعياً تكون من (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد أُعدت فقراته على وفق المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم ، وقد جاءت نتائج الاختبار متفقة مع فرضية البحث ، إذ لم يكن هناك فوق ذو دلالة معنوية بين طريقتي الاستقراء والقياس في تدريس مادة البلاغة .

الدراسات العربية التي تناولت أنموذجي جانيه ، وكلوزماير .

دراسة عصفور (١٩٩١)

" اثر أنموذج كانيه كطريقة تدريس في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها ".

أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية ، وهدفت لمعرفة اثر أنموذج جانيه التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية واستبقائها وانتقالها . تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) طالبا من طلاب الصف العاشر ** في مدينة عمان من اربع مدارس ثانوية ضمت كل مدرسة مجموعة تجريبية تدرس على وفق أنموذج جانيه ، ومجموعة ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية .

وفي نهاية التجربة أختبرت المجموعات بأختبارين تحصيليين من نوع الاختيار من متعدد ، اتسما بالصدق والثبات ، أعدهما الباحث ، الأول في في الاكتساب والاحتفاظ لقياس اكتساب المفاهيم النحوية . والثاني في انتقال اثر تعلم المفاهيم النحوية السابقة الى مفاهيم جديدة . ثم أعيد تطبيق الاختبار الاول على عينة الدراسة نفسها بعد مرور مدة زمنية لقياس الاحتفاظ

---

* يقابل الصف الاول الثانوي في الاردن ، الصف الخامس الادبي في العراق

** الصف العاشر في الاردن يقابل الصف الرابع الاعدادي في العراق

بالمفاهيم النحوية . وقد أظهرت نتائج الاختبارين تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم من المجموعة الضابطة وبفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

(عصفور ، ١٩٩١)

دراسة الخفاجي (١٩٩٦)

" اثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم الجغرافية واستبقائها " .

أجريت هذه الدراسة في العراق - بغداد ، وهدفت الى معرفة اثر أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها . تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) تلميذا وتلميذة توزعوا على ثلاث مجموعات بالتساوي درست المجموعة التجريبية الاولى على وفق أنموذج برونر ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية على وفق أنموذج جانيه ، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، كافا الباحث المجموعات الثلاث بالعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، متوسط درجات التلامذة للعام السابق . وفي نهاية مدة التجربة التي استمرت فصلا دراسيا اعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد ، أجريت له إجراءات الضبط والتقنين وقد أظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الثلاث ، إذ تفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج جانيه على المجموعة الضابطة ، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس على وفق أنموذج برونر على المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة .

(الخفاجي ، ١٩٩٦)

دراسة الشمري (١٩٩٩)

" اثر استخدام أنموذجي اوزبل وكلوزماير التعليميين في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها " .

أجريت الدراسة في العراق - كربلاء ، وهدفت الى معرفة اثر أنموذجي أوزبل وكلوزماير في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها . تألفت عينة الدراسة من (٨٢) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط وُزِّعوا على ثلاث مجموعات بواقع (٢٨) طالبا في المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس على وفق أنموذج اوزبل ، و(٢٧) طالبا في المجموعة التجريبية الثانية التي

تـدرس علـى وفـق انمـوذج كلوزمـاير ، و(٢٧) طالبـا فـي المجموعـة الضـابطة . كافـأ الباحـث المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني للطلاب ، واختبار مستوى الذكاء (اختبار رافن) ، والمعلومـات السـابقة فـي الاحيـاء ، والتحصـيل السـابق فـي درجـة العلـوم للصـف الاول المتوسط ، ومعدل السعي السنوي للعام الماضي) . استمرت التجربة فصلا دراسيا واحدا اختبرت المجموعات في نهايتها باختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ، وقد أظهرت نتائجه وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعات ، إذ تفوق أنموذج كلوزماير على الطريقة الاعتياديـة ، كمـا تفـوق أنمـوذج اوزبـل علـى أنمـوذج كلوزمـاير والطريقـة الاعتياديـة فـي متغيـري الاكتساب والاستبقاء .

(الشمري ، ١٩٩٩)

دراسة العلواني (١٩٩٩)

" اثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد " .

أجريـت الدراسـة فـي العـراق - بغـداد ، وهـدفت الـى معرفـة اثـر اسـتخدام اسـتراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم مفاهيم الحرارة وخواص المادة والضغط في تنمية التفكير الناقد . تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني في كلية المعلمين الجامعة المستنصرية ، وزعوا على مجموعتين تجريبيتين ، الاولى درست على وفق استراتيجية كلوزماير ، ودرست المجموعة الثانية على وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة ، وقد كوفئت المجموعتان في المتغيرات الآتية (العمر الزمني للطلبة والمعلومات السابقة في مادة الفيزياء ، واختبار الذكاء ، واختبار في التفكير الناقد).

استمرت التجربة فصلا دراسيا واحدا ، اعد الباحث في نهايتها اختبارين ، الاول تحصيلي في المفاهيم الفيزيائية من نوع الاختيار من متعدد ، والاختبار الثاني في التفكير الناقد ، وقد أظهرت نتائج الأختبار الاول وجود فرق ذي دلالة معنوية لصالح مجموعة أنموذج كلوزماير ، بينما أظهرت نتائج الاختبار الثاني وجود فرق ذي دلالة معنوية لصالح مجموعة الأحداث المتناقضة .

(العلواني ، ١٩٩٩)

دراسة الصالحي (٢٠٠١)

" اثـر اسـتراتيجية كلوزمـاير فـي تحصـيل طالبـات الخـامس العلمـي لـتعلم مـادة الأحيـاء واتجاهاتهن العلمية " .

أجريت الدراسة في العراق ـ بغداد ، وهدفت الى التعرف على اثر استراتيجية كلوزماير في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء واتجاهاتهن العلمية نحوها تكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبة توزعن على مجموعتين ضمت المجموعة التجريبية (٢٩) طالبة درسن وفق استراتيجية كلوزماير ، وضمت المجموعة الضابطة (٢٨) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية . كافات الباحثة المجموعتان في (العمر الزمني والتحصيل السابق في الاحياء ، واختبار مقياس الاتجاهات العلمية القبلي) . استمرت التجربة فصلا دراسيا ، أعدت الباحثة في نهايته اختبارا تحصيليا تكون من (٥٩) فقرة ، وزعت الفقرات في المجالات الأربعة الاولى لتصنيف بلوم . وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية .

(الصالحي ، ٢٠٠١)

دراسة المزوري (٢٠٠١)

"اثـر أنمـوذجي جانيـه وكلوزمـاير فـي اكتسـاب المفـاهيم النحويـة لـدى طالبـات المرحلـة الاعدادية " .

أجريت الدراسة في العراق ـ بغداد ، وهدفت الى معرفة اثر أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع العام .

تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة وزعن على ثلاث مجموعات ، ضمت المجموعة التجريبية الاولى (٢٧) طالبة درسن على وفق أنموذج جانيه ، وضمت المجموعة التجريبية الثانية (٢٥) طالبة ودرسن على وفق أنموذج كلوزماير ، وضمت المجموعة الضابطة (٢٦) طالبة . كافأت الباحثة المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني ، درجات مادة اللغة العربية للعام السابق ، درجات اختبار المعلومات السابقة في النحو ، التحصيل الدراسي للوالدين) استمرت التجربة عاما دراسيا كاملا ، اختبرت الباحثة في نهايته المجموعات باختبار تحصيلي في اكتساب المفاهيم النحوية ، تالف من (٦٠) فقرة تنوعت الأسئلة بين الاختيار من متعدد ، وأسئلة التكميل ، وأسئلة الإجابة القصيرة ، اتسم الاختبار بالصدق والثبات ، وقد أظهرت نتائجه تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي استخدم معها أنموذج جانيه على

المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) وبفروق ذات دلالة معنوية ، كما أظهرت النتائج انعدام الفروق بين المجموعتين التجريبية الثانية التي استخدم معها أنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة .

(المزوري ، ٢٠٠١)

دراسة الموسوي (٢٠٠١)

" اثر استخدام أنموذج كلوزماير في تعلم المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الرابع العام " .

أجريت الدراسة في العراق ـ الموصل ، وهدفت الى التعرف على أثر استخدام النموذج كلوزماير في تعلم المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الرابع العام . تألفت عينة الدراسة من (١١٧) طالبا وطالبة ، (٦٠) منهم طلاب ، و(٥٧) طالبة ، توزعوا على أربع مجموعات تجريبيتان (طلاب وطالبات) وضابطتان (طلاب وطالبات) ، كافأ الباحث المجموعات الأربعة في (الذكاء ، والمعدل العام للدروس في الصف الثالث المتوسط ، ودرجة الكيمياء في الصف الثالث المتوسط ، والتفكير الاستدلالي) . استمرت مدة التجربة فصلا دراسيا ، اعد الباحث في نهايتها اختبارين الاول تحصيلي في المفاهيم الكيميائية ، والثاني في التفكير الاستدلالي .

وبعد معالجة النتائج ظهر إن هناك فرقا ذا دلالة معنوية بين المجموعتين التجريبيتين اللتين دُرِّستا على وفق أنموذج كلوزماير والمجموعتين الضابطتين ، كل على حدا في اختبار تعلم المفاهيم الكيميائية ولصالح التجريبيتين ، كما أظهرت النتائج تفوق مجموعتي الذكور ٠التجريبية والضابطة) على مجموعتي الإناث (التجريبية والضابطة) تبعا لمتغير الجنس في التفكير الاستدلالي .

(الموسوي ، ٢٠٠١)

دراسة العنبكي (٢٠٠٢)

" اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل و تينسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام " .

أجريت الدراسة في العراق ـ بغداد ، وهدفت الى معرفة اثر استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام . تألفت عينة الدراسة من (١٤٦) طالبا توزعوا على أربع شعب ، ضمت شعبة ـ أ ـ (٣٦) طالبا دُرِّسوا على وفق استراتيجية كلوزماير وضمت شعبة – ب – (٣٦) طالبا دُرِّسوا على وفق استراتيجية ميول وتينسون ، وضمت شعبة – ج– (٣٧) طالبا دُرِّسوا على وفق استراتيجية هيلدا تابا ، وضمت شعبة ـ د ـ (٣٧) طالبا دُرِّسوا على وفق الطريقة الاعتيادية .

كافأت الباحثة المجموعات الرابعة في المتغيرات الآتية : (الذكاء ، والتحصيل السابق في مادة التاريخ ، والاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي) أستمرت التجربة عاما دراسيا ، اختبرت المجموعات الأربعة في نهايتها باختبارين ، الاول في اكتساب المفاهيم التاريخية ، والثاني في تنمية التفكير الاستدلالي . وقد أظهرت نتائج الاختبار الاول وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات الاربعة ، فقد تفوقت مجموعة ميرل وتينسون على المجموعات الثلاث الأخرى ، كما تفوقت مجموعة هيلدا تابا على مجموعة كلوزماير والمجموعة الضابطة ، في حين تفوقت مجموعة كلوزماير على المجموعة الضابطة .

(العنبكي ، ٢٠٠٢)

- الدراسات الاجنبية

دراسة توماس (Thomas ,1970)

((A comparison of inductive and Deductive Teaching methods in college Freshman Remedial English))

أجريت الدراسة في جامعة نيويورك وهدفت الى المقارنة بين طريقتي الاستنتاج والاستقراء في تدريس عدة مفاهيم لغوية منها : (القواعد ، والانشاء ، وتركيب الكلمات) . بلغت عينة الدراسة (٤٦) طالبا وطالبة وزعوا بالتساوي على مجموعتين درست الاولى بالطريقة الاستنتاجية ، ودرست الثانية بالطريقة الاستقرائية . وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة

الثانية التي درست بطريقة الاستقراء على التي درست بطريقة الاستنتاج في (القواعد وتركيب الكلمات) كما أظهرت النتائج ان مجموعة الاستقراء تفوقت على مجموعة الاستنتاج في مفاهيم الإنشاء إلا ان الفرق لم يكن جوهرياً .

(Thomas, 1970)

دراسة تينسون **(Tennyson,1971)**

((The teaching of concept Areview of Instructional Design Research Literature))

هدفت الدراسة الى المقارنة بين اثر أسلوب الاستنتاج وأسلوب الاستقراء في تدريس الوزن الحرفي في الشعر ، أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة ، توزعوا على مجموعتين ، درست الاولى بأسلوب الاستنتاج ودرست الثانية بأسلوب الاستقراء وقد أظهرت النتائج بعد معالجتها احصائيا وجود فرق ذي دلالة معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التي درست بأسلوب الاستقراء .

(Tennyson,1971)

دراسة مكني وآخرون **(Mekinney and other ,1983)**

((The Effectiveness of three Methods of teaching Social studies concepts to fourth Grade students))

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى معرفة فاعلية أنموذج ميرل وتينسون وأنموذج جانيه ، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية ، كما تناولت هذه الدراسة متغيرات أخرى كالقدرة القرائية والجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات والتي يمكن ان يكون لها اثر على تعلم المفهوم ، تكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذا وزعوا على ثلاث مجموعات درست الاولى على وفق أنموذج ميرل وتينسون ، ودرست الثانية على وفق أنموذج جانيه ، ودرست الثالثة على وفق طريقة القراءة والتسميع . اختبرت المجموعات الثلاث في نهاية التجربة بعد ان تم تدريسهم ثلاث مفاهيم اساسية في الاجتماعيات ، باختبار تحصيلي وقد أظهرت نتائجه تفوق أنموذج ميرل وتينسون على أنموذج جانيه وطريقة القراءة والتسميع في حين لم يظهر فرق بين أنموذج جانيه وطريقة القراءة والتسميع .

(Mekinney and other ,1983)

دلالات الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية

١. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ويأتي ذلك تبعا لمتغيراتها والمرحلة الدراسية التي تناولتها والمواد التدريسية ، وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث هدفها .

٢. بعض الدراسات اعتمدت متغيرا تابعا واحدا ، مثل التحصيل في دراسة (العزاوي ١٩٩٨) و(الرفوع ٢٠٠١) ، او الاكتساب مثل دراسة (الجبوري ٢٠٠١) ، و(المزوري ٢٠٠١) في حين اعتمدت دراسات أخرى متغيرين كالاكتساب والتفكير الناقد الاستدلالي أو الاحتفاظ ، مثل دراسة (الخفاجي ١٩٩٦) ، والعلواني ١٩٩٩ ، والشمري ١٩٩٩ والموسوي ٢٠٠١ اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت متغيرا تابعا واحدا وهو اكتساب المفاهيم البلاغية .

٣. تماثلت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت النماذج التعليمية وعدَّها متغيرات مستقلة فقد اعتمدت الدراسة الحالية أنموذجي جانيه وكلوزماير كمتغيرين مستقلين .أما المتغير التابع فقد اختلف في الدراسات السابقة الا ان الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات التي تناولت مادة البلاغة بِعَدِّها متغيراً تابعاً .

٤. تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة وهذا يَتْبَع مجتمع البحث ، فقد تراوح عدد أفراد العينات بين (٤٦) فردا في دراسة (توماس ١٩٧٠) و(٢٤٨) فردا في دراسة (عصفور ١٩٩١) اما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (٩٦) طالبة .

٥. أشتملت بعض الدراسات عينات من الجنسين مثل دراسة الخفاجي والعلواني والموسوي في حين تناولت بعض الدراسات عينات من الذكور فقط مثل دراسة العزاوي وعصفور والعنبكي وتينسون .وقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة العبيدي والصالحي ، والمزوري من حيث تناولها عينة الطالبات .

٦. تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية فقد اجري بعضها على المرحلة الابتدائية مثل دراسة الخفاجي ، وأجري بعضها الآخر على الدراسة المتوسطة مثل دراسة الشمري وأجري بعض آخر منها على الدراسة الاعدادية مثل دراسة العبيدي واجري بعض اخر على المرحلة الجامعية مثل دراسة توماس والعلواني . أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات التي تناولت البلاغة في المرحلة الدراسية وهو الصف الخامس الأدبي وذلك لان مادة البلاغة تدرس في الصف الخامس الأدبي من المرحلة الإعدادية .

٧. أجرت معظم الدراسات عمليات التكافؤ بين مجموعات بحثها ، وقد تباينت المتغيرات التي تناولتها الدراسات ومنها (العمر الزمني لأعمار الطلبة او التلاميذ محسوبا بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين ، ومعدل الدرجات للمتغير التابع في العام السابق) . وقد انفردت بعض الدراسات في متغيرات أخرى مثل اختبار الذكاء (رافن) في دراسة الشمري ، واختبار القدرة اللغوية في دراسة العبيدي . ولم تشر ملخصات الدراسات الاجنبية الى هذا الأجراء ولكنه يفترض قد اجري . اما الدراسة الحالية فقد كافات الباحثة مجموعات البحث في بعض المتغيرات التي يمكن ان تؤثر على دقة النتائج .

٨. تباينت الدراسات السابقة في مدة تجربتها ، ويعزى ذلك لنوع الدراسة ومستواها وعدد المفاهيم والموضوعات التي دخلت ضمن مدتها ، الا ان معظم الدراسات قد استغرقت فصلاً دراسياً واحداً باستثناء دراسة العبيدي والمزوري والعنبكي ، التي أستمرت عاماً دراسياً ، كما لم تشر الدراسات الأجنبية في ملخصاتها الى مدة تجربتها .

٩. أخضعت الدراسات في نهاية تجربتها مجموعات بحثها الى اختبار بعدي تم اعداده من قبل الباحثين أنفسهم وكانت فقرات الاختبار موضوعية في معظم الدراسات باستثناء دراسة الموسوي الذي أضاف الأسئلة المقالية . وقد أجريت للاختبار عمليات الضبط والتقنين اما الدراسة الحالية فان الباحثة ستختبر مجموعات بحثها باختبار بعدي لقياس معدل اكتساب المفاهيم البلاغية يعد في ضوء محتوى المادة والاهداف الموضوعة .

١٠. تباينت الدراسات السابقة في نتائجها ، ولكنها وبشكل عام أظهرت تفوق المجموعات التجريبية التي استخدمت في تدريسها النماذج على المجموعات الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ، باستثناء دراسة المزوري فيما يخص أنموذج كلوزماير الذي لم تظهر نتائجه وجود فرق بينه وبين الطريقة الاعتيادية ، ودراسة مكني التي أظهرت عدم وجود فرق بين أنموذج جانيه وطريقة القراءة والتسميع .

١١. تباينت الدراسات في استخدامها المصطلحات في عناوينها فقد جاءت تسمية النماذج التعليمية في دراسة المزوري والخفاجي بينما اطلق عليها تسمية استراتيجيات في دراسة العنبكي والصالحي والعلواني . ويعزى ذلك الى الخلفية النظرية التي استندت عليها تلك الدراسات اما الدراسة الحالية فجاءت تسميتها بالنماذج .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

١. الإطلاع على النماذج التعليمية التي تناولتها الدراسات السابقة كمتغيرات مستقلة ، ومعرفة كيفية توظيفها في تدريس مختلف المواد .

٢. الإفادة من التصاميم التجريبية واختيار ما يلائم الدراسة الحالية .

٣. الإفادة من اجراءات التكافؤ التي تضمنتها الدراسات السابقة واختيار ما يلائم عينة الدراسة .

٤. الإفادة من أسلوب صياغة الاهداف السلوكية على وفق تصنيف بلوم المعرفي .

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

٦. التعرف على الوسائل الإحصائية واختيار ما يناسب اجراءات البحث الحالي وطبيعة عينة البحث .

٧. الإفادة من نتائج تلك الدراسات ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

تـقـديم

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته التي تضمن تحقيق أهدافه والتحقق من صحة فرضياته ، وهذه الإجراءات هي :

أولاً : التصميم التجريبي :

من الشروط الأساسية وقبل أجراء الدراسة ، اختيار التصميم التجريبي الذي يتناسب ونوع البحث وعينته وفروضه (فان دالين ، ١٩٨٥، ٣٩١) ، ويقصد بالتصميم التجريبي التخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة ، والتي تدرس بطريقة معينة مع ملاحظة ما يحدث ، لذا فان للتصميم التجريبي أهمية كبيرة ، إذ انه يضمن بداية علمية دقيقة للبحث . (داوود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠،٢٥٦) .

ولما كان للبحث الحالي متغيران مستقلان ومتغير تابع واحد ، فقد اختير أحد التصاميم التجريبية ذي الضبط الجزئي واختبار بعدي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة والشكل (٥) يوضح ذلك .

ثانياً : مجتمع البحث :

يتطلب البحث الحالي تحديد مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات التي تضم الفرع الأدبي والتابعة للمديرية العامة للتربية - ديالى - اذ زارت الباحثة قسم التخطيط في المديرية المذكورة وسجلت أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنات في بعقوبة ، وعدد الطالبات فيها وعدد الشعب وكما موضح في الجدول (١) :-

جدول (١)

أسماء مدارس مجتمع البحث ومواقعها وطبيعة دوامها

ت	اسم المدرسة	موقع المدرسة	طبيعة دوام المدرسة	عدد الطالبات	عدد الشعب
١	ثانوية العدنانية للبنات	حي المعلمين	مزدوجة	٣٨	١
٢	ثانوية التحرير للبنات	حي التحرير	أحادية	٤٢	١
٣	ثانوية أم سلمة للبنات	بعقوبة الجديدة	مزدوجة	٥٤	٢
٤	إعدادية القدس للبنات	مركز بعقوبة	أحادية	١٠٦	٣

ثالثاً : عينة البحث :

بعد الاطلاع على المدارس التي مثلت مجتمع البحث جاء اختيار العينة وهي (إعدادية القدس للبنات)* قصدياً ، لتطبيق تجربة البحث وللأسباب الآتية :

أ. أن المدرسة المذكورة احتوت على ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي ، وهذا مالم يتوافر في المدارس الأخرى ، فضلاً عن طبيعة البحث الحالي تتطلب وجود ثلاث مجموعات متكافئة .

ب.إستكمالاً لما جاء في النقطة (أ) ، فان ضمان تكافؤ المجموعات يعد من الشروط الأساسية لاقامة التجربة ، لان طالبات المدرسة من سكنة المنطقة نفسها .

ج. أن وضع المدرسة مستقر كونها أحادية الدوام (مستقلة بالبناية) فضلا عن استقرار كادرها التدريسي .

* طبقت الباحثة تجربة بحثها في إعدادية القدس للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية التربية – ديالى – (ملحق –١–)

رابعاً : توزيع الشعب :

بلغ عدد طالبات الصف الخامس الأدبي (١٠٦) طالبة بواقع (٣٦) طالبة في شعبة (أ) ، و(٣٥) طالبة في شعبة (ب) ، و(٣٥) طالبة في شعبة (ج) ، وقد كان اختيار الشعب عشوائيا لتمثل المجموعات وعلى النحو الآتي :-

أ. جاءت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى ، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية ، ومثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة .

ب. استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات في الصف الخامس الأدبي والبالغ عددهن (١٠) طالبات ، كي لا تؤثر خبراتهن السابقة في نتائج البحث ، وبهذا يكون عدد طالبات عينة البحث (٩٦) طالبة ، بواقع (٣٢) طالبة لكل مجموعة من مجموعات البحث ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)
توزيع الطلبات حس الشعب وأسلوب التدريس

الشعبة	المجموعة	أسلوب التدريس	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
أ	التجريبية الثانية	انموذج كلوزماير	٣٦	٤	٣٢
ب	التجريبية الأولى	انموذج جانيه	٣٥	٣	٣٢
ج	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٣٥	٣	٣٢

خامساً : إجراءات الضبط :

١. تكافؤ مجموعات البحث :-

قبل الشروع بالتجربة ، وضماناً لسلامتها أجري التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث لضبط بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج البحث وهي (اختبار فهم المعاني اللغوية ، والتحصيل السابق في مادة اللغة العربية ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين) وعلى النحو الآتي :

أ. التكـافؤ فـي فهـم المعـاني اللغويـة (ملحـق -٢-) **لغـرض ضـبط هـذا المتغيـر طبـق اختبـار الاستعداد العقلي الذي أعدته رمزية الغريب على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقد اختير هذا الاختبار للأسباب الآتية :-**

١. إنه اختبار جاهز ومقنن .

٢. فقرات الاختبار موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، مما سهل وضع الدرجات وتصحيحه وإجراء المعالجات الإحصائية له .

٣. لهذا الاختبار ارتباط بالبلاغة ، اذ انه اعد لغرض قياس فهم المعاني اللغوية والمعاني هو أحد علوم البلاغة ، بل ان البلاغة تعتمد على فهم المعنى .

٤. يفيد هذا الاختبار في التنبؤ بمستوى الطالبات في مادة البلاغة .

٥.استخدمته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الوائلي (١٩٩٨) ودراسة العبيدي (٢٠٠٠)

بعد تطبيق الاختبار وتصحيح اجابات الطالبات ووضع الدرجات (ملحق -٣-) .

بلغت متوسطات المجموعات الثلاث على النحو الآتي :- متوسط المجموعة التجريبية الأولى (٥٨,٥٩) ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (٥٦,٤١) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٥٦,٧٢) وباستخدام تحليل التباين الأحادي ، وجد ان النسبة الفائية المحسوبة هي (٠,٤٥) اقل من النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٩) وبدرجتي حرية (٩٣,٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

تحليل التباين الاحادي لاختبار فهم المعاني اللغوية لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
يبين المجموعات	٢	٨,٥٨	٤٤,٢٩	٠,٤٥	٣,٠٩	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٩٣	٩٠٥٤,٩١	٩٧,٣٦			
المجموع الكلي	٩٥	٩١٤٣,٤٩				

ب. التحصيل السابق في مادة اللغة العربية : **حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق (٢٠٠٠-٢٠٠١)م ، من سجل الدرجات الذي أعدته إدارة المدرسة (ملحق-٤-) ، وقد بلغ متوسط درجات الطالبات مجموعات البحث على النحو الآتي : متوسط المجموعة التجريبية الأولى (٦٧,٧٢) ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (٦٦,٩١) ، ومتوسط المجموعة الضابطة (٦٤,١٦) ، وباستخدام تحليل التباين الأحادي ، وجد ان النسبة الفائية الحرجة (٢,٢٩) اصغر من النسبة الفائية الجدولية (٣,٠٩) عند مستوى دلالة ٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٣,٢٢) وهذا يدل على انه لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين مجموعات البحث الثلاث والجدول (٤) يوضح ذلك .**

جدول (٤)

تحليل التباين الأحادي لدرجات اللغة العربية للعام السابق لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٢٢٣,٠٨	١١١,٥٤	٢,٢٩	٣,٠٩	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٩٣	٤٥٠٧,٤	٤٨,٦٧			
المجموع الكلي	٩٥	٤٧٣,٤٩				

ج. العمر الزمني : **استعانت الباحثة بالمرشدة التربوية الموجودة في المدرسة للحصول على المعلومات المتعلقة بالطالبات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة ،علماً أن الباحثة قد تأكدت من المعلومات من الطالبات أنفسهن، ومنها العمر الزمني للطالبات ، وعند حساب المعدل العام للسنوات محسوبا بالشهور (ملحق-٥-) ، واستخراج المتوسط الحسابي للمجموعات وقد كان على النحو الآتي : المجموعة التجريبية الأولى (١٩٠,٥٣) ، والمجموعة التجريبية الثانية (١٩٠,٣٤) ، والمجموعة الضابطة (١٨٩,٦٣) ، وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي وجد ان القيمة الفائية المحسوبة المساوية (٠,٠٦٧٣) اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٩٣,٢) ، وهذا يعني ان المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير . والجدول (٥) يبين ذلك .**

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث مقدرا بالشهور

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٤,٧١٣	٧,٣٥٦	٠,٠٦٧٣	٣,٠٩	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٩٣	١٠١٧٠,٥٩	١٠٩,٣٦			
المجموع الكلي	٩٥	١٠١٨٥,٣				

د. التحصيل الدراسي للأبوين **: من بين المعلومات التي استسقتها الباحثة من البطاقة المدرسية التحصيل الدراسي للأبوين .**

ولأجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء ، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معادلة مربع كاي (كا^{٢}) ان مجموعات البحث الثلاث قد تكافأت في هذا المتغير فقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٢,٠٨٨) وعند مقارنتها بقيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٧,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وجد ان الجدولية اكبر من المحسوبة ، بذلك تكون غير دالة إحصائياً . والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمستوى تحصيل الآباء لمجموعات البحث الثلاث

التحصيل المجموعة	امي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	أو معهد اعدادية	فما فوق جامعة	عدد افراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	١	١	٨	٤	١٢	٩	٣٢		٢,٠٨٨	٧,١٨	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	–	–	٣	٨	٨	٥	٣٢	٣*			
الضابطة	–	–	٥	٨	١٢	٥	٣٢				

أما التحصيل الدراسي للأمهات فقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي باستخدام معادلة مربع كاي (كا^{٢}) تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير فقد بلغت قيمة مربع كاي

* دمجت الخلايا (امي ، يقرا ويكتب ، ابتدائية) في خلية واحدة ، لكون عدد التكرار المتوقع فيها من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة الحرية (٣)

المحسوبة (١,٨٩) وعند مقارنتها بالجدولية والتي كانت (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) ، وجد ان قيمة مربع كاي الجدولية اكبر من المحسوبة وبذلك تكون غير دالة احصائياً . والجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧)
قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمستوى تحصيل الأمهات لمجموعات البحث الثلاث

التحصيل المجموعة	امية	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	عدد افراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٥	٣	٩	٧	٦	٢	٣٢	٢*	١,٨٩	٥,٩٩	غير دال عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٣	–	١٢	٧	٦	٤	٣٢				
الضابطة	١	–	١١	١٠	١٠	–	٣٢				

٢. ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) : **تؤثر المتغيرات الخارجية على تصميم البحث وتفسير نتائجه ، ويظهر هذا التأثير على ما يعرف بالصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث . ويقصد بالصدق الداخلي درجة خلو البحث من المؤثرات الخارجية ، ويزداد الصدق لتصميم البحث كلما ضبطنا المتغيرات الخارجية . (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ١٠٧) وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية تفادي تأثيرها :-**

أ. الفترة الزمنية للبحث : **استغرقت التجربة المدة الزمنية نفسها للمجموعات الثلاث فقد بدأت بتاريخ (٢٠٠١/١٠/١) واستمرت لغاية (٢٠٠١/١٢/١٤) وهذه المدة التي تقدر ب(١٠) أسابيع كانت موحدة للمجموعات الثلاث .**

ب. النضج : **قد يحدث خلال الدراسة أن تؤثر العوامل البيولوجية والنفسية على بعض أفراد العينة ، فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسمية أو اجتماعية أو انفعالية أو معرفية ، قد تؤثر**

* دمجت الخلايا (امية ، تقرا وتكتب ، ابتدائية) في خلية واحدة تحت عنوان ابتدائية فما دون ودمجت الخلايا (اعدادية أو معهد ، جامعة فما فوق) في خلية واحدة تحت عنوان (اعدادية فما فوق) وذلك كون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٣) ودرجة الحرية (٢) .

هذه التغيرات في أداء أفراد العينة (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ١٠٨) ويشكل هذا العامل مشكلة في البحوث التي تستغرق زمنا طويلا لكن البحث الحالي يمتاز بمدة زمنية قصيرة .

ج. التاركات في التجربة **: لم تحدث حالات ترك من قبل الطالبات اثناء مدة التجربة باستثناء حالات الغياب الفردية القليلة والتي كانت بشكل متساو لمجموعات البحث .**

د. أداة القياس **: طبقت الباحثة أداة قياس واحدة على مجموعات بحثها وهو اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية .**

هـ. الحوادث المصاحبة **: لم تتعرض تجربة البحث الحالي لأي حادث يمكنه أن يؤثر على النتائج.**

و. أثر الإجراءات التجريبية **: للحد من أثر الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر على سير التجربة ، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :-**

١. سرية التجربة **: للحفاظ على سرية التجربة وعدم إخبار الطالبات ضمانا لاستمرار نشاطهن وسلوكهن مع التجربة بشكل طبيعي ، اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة ، بإخبار الطالبات ان الباحثة مدرسة تكمل نصابها في المدرسة .**

٢. المادة الدراسية **: درست الباحثة الموضوعات المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول والتي نصت عليها الخطة السنوية التي أعدتها مدرسة المادة مسبقا فقد بلغ عددها (٦) موضوعات .**

٣. توزيع الحصص **: اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ، ومدرسة المادة لتحديد الأيام والدروس التي ستدرس فيها مادة البلاغة لمجموعات البحث بواقع حصة واحدة أسبوعياً لكل شعبة . والجدول (٨) يوضح ذلك .**

جدول (٨)
توزيع الحصص وأوقاتها على مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	اليوم	الحصة	الساعة المخصصة
المجموعة التجريبية الأولى شعبة (ب)	الأحد	الثانية	٨,٤٠
المجموعة التجريبية الثانية شعبة (أ)	الاثنين	الثانية	٨,٤٠
المجموعة الضابطة شعبة (ج)	الثلاثاء	الثانية	٨,٤٠

٤. مدرسة المادة : **تأكيداً على الموضوعية في التدريس ، درست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث لتفادي تأثير هذا العامل على النتائج .**

٥. الوسائل التعليمية : **استخدمت الباحثة الوسائل التعليمية المشار إليها في الخطط التدريسية وهي (السبورة ، الطباشير الملون والأبيض) زيادة على ذلك البطاقات التي كتبت عليها الأمثلة.**

٦. بناية المدرسة : **طبقت تجربة البحث في مدرسة واحدة ضمانا لعدم تأثير هذا العامل على النتائج ، إذ أن الطالبات درسن في صفوف دراسية متشابهة .**

سادساً : متطلبات البحث :

يتطلب البحث الحالي الإجراءات الآتية :-

١. تحديد المادة العلمية : **درست الباحثة الموضوعات المقررة من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي وهذه الموضوعات قد حددت في الخطة السنوية ، والجدول (٩) يوضح ذلك .**

جدول (٩)
الموضوعات التي درست لطالبات مجموعات البحث الثلاث

ت	الموضوعات	رقم الصفحة في الكتاب
١	السجع	١٤
٢	الجناس	١٧
٣	الطباق والمقابلة	٢٢
٤	التورية	٢٧
٥	التشبيه وأركانه	٣٣
٦	التشبيه المفرد والتشبيه التمثيلي	٣٨

٢. تحديد الأهداف العامة : أخذت الباحثة الأهداف العامة من كتاب (توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية) والذي تصدره وزارة التربية . (ملحق ٦)

٣. تحديد الأهداف السلوكية المعرفية وصياغتها : إن العملية التربوية مثلها مثل أي عمل إنساني لا بد من تحديد أهدافها بوضوح ، وتمثل الأهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس تصميم التعلم الصفي والإجراءات التي سيتم على وفقها التعلم . (توق واخرون ، ٢٠٠١ ، ٦٩) . ويعرف جانيه (Gagne) الهدف السلوكي بأنه القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليمي والذي يمكنه من القيام بأداء معين (الزغول والبكور ، ٢٠٠١، ١٥٤) . ولأهمية الهدف السلوكي بالنسبة للمدرس والطالب ، فقد صاغت الباحثة مجموعة من الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوعات المقرر تدريسها لطالبات مجموعات البحث على وفق الأهداف العامة التي أقرتها وزارة التربية . بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (٩١) هدفا سلوكيا توزعت على المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) . وقد عرضت الباحثة الأهداف التي صاغتها مع كتاب البلاغة على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس ، والعلوم النفسية والتربوية (ملحق ٧ ،أ) لبيان رأيهم في سلامة صياغتها ومدى ملاءمتها للمستويات المعرفية وتغطيتها لمحتوى الموضوعات ، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم حذفت تسعة أهداف لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) بين الخبراء ، لذا فقد اصبح عدد الأهداف بصيغتها النهائية (٨٢) هدفا سلوكيا (ملحق ٨) .

٤. إعداد الخطط التدريسية : ان التخطيط للتدريس يمثل فهما وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، كما انه عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفعالية واقتدار (جامل ، ٢٠٠٠ ، ٢٣) . أن إعداد الخطط الدراسية هي إحدى الكفايات الأساسية التي يؤمل من المدرس إتقانها بوصفه منظما للتعلم وميسرا له . والتحضير الجيد للدروس اليومية ، هو أول خطوات التعلم الفعال إذ يؤمن الاسباب لإيجاد البيئة المادية والنفسية الصالحة للتعلم ويحول دون هدر الوقت والجهد فيما لا طائل منه .

(الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٧٤)

وعلى هذا الأساس أعدت الباحثة خططاً انموذجية في الموضوعات البلاغية التي تم تحديدها وبواقع ثلاث خطط لكل موضوع ، الخطة الأولى على وفق خطوات انموذج جانيه

والخطة الثانية على وفق خطوات انموذج كلوزماير والخطة الثالثة على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية ، واختارت الباحثة الخطط التدريسية الخاصة بمفهوم التورية لتعرضها على الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم النفسية والتربوية (ملحق ٧ ،ب) للإفادة من آرائهم فيها وتحديد مدى سلامتها لمحتوى المادة والأهداف السلوكية المصاغة . وقد اجريت في ضوء ملاحظات الخبراء بعض من التعديلات اليسيرة على الخطط . والملحق (٩) يوضح الخطط التدريسية الثلاث .

سابعاً : أداة البحث (الاختبار التحصيلي) :

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية في المفاهيم التي تم تدريسها لمجموعات البحث الثلاث ، ولما لم يتوافر اختبار جاهز ومقنن في المفاهيم البلاغية المشار إليها سابقاً - وعلى حد علم الباحثة - عمدت الباحثة الى بناء اختبار تحصيلي في اكتساب المفاهيم البلاغية وعلى وفق الخطوات الآتية :-

أ. إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) : ان الغرض من جدول المواصفات هو ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى ، وأنه يفيد في إعطاء كل هدف ، الوزن الذي يستحقه بنظر واضع الاختبار . وعلى هذا الأساس فانه يعد أداة فاعلة في تأسيس صدق محتوى الاختبار من خلال إلزام واضع الاختبار بتوزيع أسئلة على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة ، وعلى جميع الأهداف التعليمية المتصلة بهذا المحتوى من جهة اخرى . (مخائيل ، ١٩٩٦ ، ٣١٥-٣١٦) . وعلى هذا الأساس أعدت الباحثة جدول مواصفات خاصا بالمفاهيم الستة التي درست لمجموعات البحث ، والأهداف السلوكية في مستوياتها الستة والبالغ عددها (٨٢) هدفا ، وقد حسبت نسبة أهمية كل مفهوم في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، بعد أن تأكدت الباحثة من ذلك من خلال استشارة مدرسات اللغة العربية اللاتي يدرسن الصف الخامس الأدبي ، وقد حددت كذلك عدد الحصص لكل مفهوم . وتم استخراج نسبة أهمية الأهداف السلوكية بمستوياتها الستة في ضوء عدد الأهداف في كل مستوى إلى العدد الكلي ، أما عن عدد فقرات الاختبار فقد حددتها الباحثة ب(٣٥) فقرة اختبارية توزعت على مستويات بلوم الستة للأهداف المعرفية السلوكية وذلك بحساب العدد الكلي للفقرات ، والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ، والأهمية النسبية للأهداف السلوكية ، والجدول (١٠) يبين جدول المواصفات .

أما الإجراءات الحسابية التي اتبعت في إعداد جدول المواصفات هي :-

١. لإستخراج نسبة أهمية محتوى الموضوعات ، استخدم القانون الآتي :

$$\text{نسبة أهمية محتوى الموضوعات} = \frac{\text{زمن تدريس الموضوع الواحد}}{\text{زمن تدريس الموضوعات كلها}} \times ١٠٠$$

٢.لإستخراج نسبة أهمية كل مستوى سلوكي معرفي ، استخدم القانون آلاتي :-

$$\text{نسبة أهمية مستوى الهدف السلوكي} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{عدد الأهداف السلوكية الكلي}} \times ١٠٠$$

(الأمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ٨٠-٨٣)

٣.لإستخراج عدد الأسئلة لكل موضوع ، استخدم القانون آلاتي :-

$$\text{عدد الأسئلة لكل موضوع} = \frac{\text{نسبة أهمية الموضوع} \times \text{العدد الكلي لفقرات الاختبار}}{١٠٠}$$

٤.لإستخراج عدد الأسئلة لكل مستوى في الموضوع نفسه استخدم القانون آلاتي :

$$\text{عدد الأسئلة لكل مستوى في الموضوع نفسه} = \frac{\text{عدد الأسئلة للموضوع} \times \text{أهمية كل هدف}}{١٠٠}$$

(الظاهر ، ١٩٩٩، ٨٣)

ب. <u>صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم البلاغية</u> :

اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات الاختبار ، ذلك لان هذا النوع من الاختبارات يتصف بالموضوعية والشمولية فضلا عن إنها اكثر أنواع الاختبارات ثباتاً في أحكامها وأكثرها شيوعا واستخداما لاسيما في مراحل الدراسة المختلفة ، كونها لا تتاثر بذاتية المصحح . (محمد ، ١٩٩٩ ، ١٧) .

وقد اختارت الباحثة نوعين من الاختبارات الموضوعية هي (الاختيار من متعدد ، وأسئلة الاجابة القصيرة) وقد جاء اختيارها لهذين النوعين من الاختبارات لأنهما يتلاءمان مع طبيعة المادة ومستويات الأهداف السلوكية . إذ تعد اسئلة الاختيار من متعدد من افضل

الاختبارات الموضوعية ، وأكثرها صدقاً وثباتاً وأوسعها استعمالاً ، كما إنها تغطي مساحة واسعة من محتوى المادة الدراسية . (سمارة ، ١٩٨٩ ، ٦٨) أما أسئلة اختبار الاجابة القصيرة فقد جاءت لتقيس المستويات المعرفية التي لا يمكن قياسها في أسئلة الاختيار من متعدد وفيها يطلب من الطالب الاجابة على فقراتها بشرط ان يكون ما يكتبه اقل ما يمكن . (إبراهيم ، ١٩٨٥ ، ١٩-٢٠) .

بلـغ عـدد فقـرات الاختبـار بصـيغته الأوليـة (٤٠) فقـرة ، أي بزيـادة (٥) فقـرات علـى المجموع الأصلي والمشار أليه في جدول المواصفات ، تحسبا من عدم حصول موافقة الخبراء ، أو يمكن استبعاد بعض الفقرات أثناء التحليل الإحصائي لها .

صدق الاختبار (Test Validity)

يعرف صدق الاختبار على انه الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما صمم من اجل قياسه في مجتمع معين (دوران ، ١٩٨٥ ، ١٢٩) . ويعد الصدق من العوامل المهمة التي يجب ان يتأكد منها واضع الاختبار ، إذ يعد الاختبار التحصيلي صادقا إذا نجح في قياس مدى تحقق الأهداف التي وضع من اجلها (شعراوي ويونس ، ١٩٨٤، ١٤٧) وللتأكد من صدق اختبار البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة (صدق المحتوى Content validity) الذي يعد من أنواع الصدق اللازمة لتصميم الاختبار ، لأنه يبدأ مع الخطوات الأولى لبناء الاختبار ، إذ يحدد مصمم الاختبار السمة أو الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا ، ثم يحلل موضوع الاختبار تحليلاً شاملاً يؤدي الى تبين أقسامه وترتيبها حسب أهميتها ثم يحدد الأوزان الخاصة بكل قسم منها ، وذلك تمهيدا لوضع مفردات الاختبار بحيث تتفق في العدد مع هذه الأوزان . (الغريب ، ١٩٧٠ ، ٦٨١) . وقد ساعد جدول المواصفات الذي أعدته الباحثة في تحقيق هذا النوع من الصدق ، فضلا عن إنها أرفقته مع الاختبار وكتاب البلاغة وعرضته على نخبة من الخبراء والمتخصصين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم . (ملحق ٧ ،ج)

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٧) خبيراً تم تعديل بعض الفقرات وحذف التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) التي اعتمدتها الباحثة ، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها (١٣) خبيراً . وعلى هذا الأساس حذفت (٥) فقرات اختبارية ، وأجري تعديل على بعض منها ، وملحق (١٠) يوضح الاختبار بصيغته النهائية .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

لغرض تحديد مدى وضوح فقرات الاختبار وتحليلها إحصائياً ، ولمعرفة المدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع البحث تألفت من (٥٤) طالبة من (ثانوية أم سلمة للبنات) فقد اتفقت الباحثة مع مدرسة المادة في المدرسة المذكورة في بداية العام الدراسي لإكمال الموضوعات التي ستدخل ضمن فقرات الاختبار . وقبل تطبيق الاختبار بسبعة أيام زارت الباحثة المدرسة، وأعلمت المدرسة والطالبات بموعد الاختبار الذي طبق بتاريخ ٢٠٠١/١٢/٧ . وقد أشرفت الباحثة بنفسها على عملية سير الاختبار ، لتسجيل الملاحظات التي ترد من قبل الطالبات حول فقرات الاختبار ، كما سجلت الوقت الذي استغرقه الاختبار والذي كان مساويا لزمن الحصة التدريسية وهو (٤٥) دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

بعد تطبيق الاختبار وتصحيح الإجابات فان الخطوة التالية هي فحص كل فقرة من حيث صعوبتها وسهولتها ، وقدرتها التمييزية مهما كان شكل الفقرة فضلا عن فعالية البدائل إذا كانت الفقرات من نوع الاختيار من متعدد . (عودة ، ١٩٨٥ ، ١٢١) لذا فقد عمدت الباحثة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي بعد ان صححت إجابات الطالبات ، ورتبت الدرجات ترتيباً تنازليا ، ولما كان عدد افراد العينة الاستطلاعية قليلاً فقد قسمت الباحثة الطالبات الى فئتين هما اعلى من (٥٠ %) وعددهن (٢٧) طالبة ، وأقل من (٥٠ %) وعددهن (٢٧) طالبة وفيما يأتي توضيح لعمليات التحليل الإحصائي :

أ. مستوى صعوبة الفقرات : يدل مستوى الصعوبة على نسبة عدد الناجحين في البند إلى العدد الكلي للممتحنين الذين أجابوا على هذا البند . (أبو علام ، ١٩٨٧ ، ٢٣٣) ويعد الاختبار مقبولا إذا كانت فقراته يتراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٣٠)و(٠,٨٠) وبمتوسط مقداره (٠,٥٠) . (عودة ، ١٩٨٥ ، ١٢٩) وعند حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وجد انه قد تراوح بين (٠,٤١) و(٠,٥٧) وبمتوسط قدره (٠,٥٠) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة وصالحة للتطبيق وذات معامل صعوبة مناسب ملحق (١٤) .

ب. قوة تمييز الفقرات : وتعني مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها (الإمام واخرون ، ١٩٩٠ ، ١٤٠) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد إنها قد تراوحت بين (٠,٣٠)

و(٠,٤٨) وتعد الفقرة ذات قوة تمييز جيدة إذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (٠,٢٠) وتقبل ، لأن الفقرة التي يقل معامل تمييزها عن هذا الحد يستحسن حذفها أو تعديلها . (مخائيل ، ١٩٩٦ ، ١٠٠) . لذا لم تلجأ الباحثة إلى حذف أو تعديل أي من الفقرات . ملحق (١٤) .

ج. فعالية البدائل : عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل غير الصحيحة (المموهة ، جذابة ، للتأكد مما إذا كانت تقوم بالدور الموكل إليها وهو تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وعدم السماح لهم بالوصول الى الإجابة الصحيحة عن طريق الصدفة . (مخائيل ، ١٩٩٦ ، ١٠١) .

ويشترط توافر ميزتين في المموه ، هما :-

١.أن يكون المموه جذابا ومغريا للطلبة بحيث يختاره بعضهم .

٢.أن يكون عدد الذين جذبهم المموه في المجموعة الدنيا اكبر منه في المجموعة العليا .

(ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٧)

وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة وجد إنها تراوحت بين (-٠،١٥) و(-٠،٠٣٧) وهذا يعني إنها قد جذبت إليها الطالبات في المجموعة الدنيا اكثر من الطالبات في المجموعة العليا ، لذا لم يحصل حذف أو تعديل على فقرات اختبار الاختيار من متعدد . ملحق رقم (١٤) .

ثبات الاختبار Test Reliability

يشير الثبات الى درجة الدقة في علامة الاختبار بعد تكرار تطبيقه عددا من المرات (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠، ٨٩٠) ولاستخراج ثبات الاختبار في البحث الحالي استعانت الباحثة بطريقة (كورد - ريتشاردسون ٢٠) وقد بلغ معامل ثبات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية (٠,٨٥) وهو معامل ثبات عالٍ لهذا النوع من الاختبارات .

تطبيق الاختبار على عينة البحث

طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصيغته النهائية على عينة البحث (إعدادية القدس للبنات) في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠١/١٢/١٥ في (٨,٤٠) دقيقة أي الدرس الثاني وقد كان الوقت موحدا للمجموعات الثلاث ، وقد أشرفت الباحثة على إجراء الاختبار وبمساعدة بعض المدرسات .

تصحيح الإجابات

صححت الباحثة أوراق الإجابات على وفق شروط التصحيح الآتية :-

١ .الدرجة الكلية للاختبار هي (٣٥) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة اختبارية .

٢ .تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفر للإجابة غير الصحيحة .

وبعد تصحيح الإجابات تراوحت الدرجات بين (٢٨) كأعلى درجة و(١٠) أوطأ درجة . ملحق (١٢) .

الوسائل الاحصائية

١. تحليل التباين الاحادي : (Analysis of vuriance : one way classification)

وقد استخدم في تكافؤ مجموعات البحث في :-

أ. اختبار فهم المعاني اللغوية

ب. درجات اللغة العربية للعام السابق

ج. العمر الزمني للطالبات

كما استخدم لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم البلاغية .

القانون :-

$$\text{ف} = \frac{\text{متوسط مجموع مربعات التباين بين المجموعات}}{\text{متوسط مجموع مربعات التباين داخل المجموعات}}$$

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ٣١٦-٣٢٠)

٢. معادلة مربع كاي (كا٢) Chi – Square

وقد استخدمت في تكافؤ مجموعات البحث في التحصيل الدراسي للوالدين، القانون :-

$$\text{كا}^{٢} = \text{مج} \frac{(\text{ك} - \text{ك}_{\text{ه}})^{٢}}{\text{ك}}$$

ك : التكرار الملاحظ

كَ : التكرار المتوقع

(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧ ، ٢٩٣)

٣. معادلة معامل صعوبة الفقرة **Difficulty Index**

وأُستُخدِمَ لاستخراج صعوبة الفقرات :-

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{(\text{ن} - \text{ن}_{ع}) + (\text{ن} - \text{ن}_{د})}{٢\ \text{ن}}$$

(ن-ن$_{ع}$) عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة من الفئة العليا .

(ن-ن$_{ء}$) عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة من الفئة الدنيا .

ن = عدد الطلبة .

(عودة ، ١٩٨٥ ،١٢٤)

٤. معادلة قوة تمييز الفقرات : **Discrimination Index**

لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار والمعادلة المستخدمة هي :-

$$\text{قوة تمييز الفقرة} = \frac{\text{ع} - \text{س}}{\frac{١}{٢}\ \text{ن}}$$

ع: عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا .

س: عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا .

ن$_{د}$:العدد الكلي للذين أجابوا عن السؤال .

(نسبت ، ١٩٧٧ ، ١٠٣)

٥. معادلة فعالية المموهات في فقرات اختبار الاختيار من متعدد .

أستخدمت المعادلة الاتية :-

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ت م : معامل فعالية المموه

ن ع م : عدد الذين اختاروا المموه من الفئة العليا

ن د م : عدد الذين اختاروا المموه من الفئة الدنيا

(عودة ، ١٩٨٥ ، ١٢٥)

٦. معادلة كودر ـ ريتشارد سون ـ ٢٠- Kuder- Richardson formula –20-

وقد استخدمت لحساب معامل الثبات ، والمعادلة المستخدمة هي :-

$$\text{ل ك ك} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \left(١ - \frac{\sum \{ \text{ص ف} \times \text{خ ف} \}}{\text{ع}^{٢} \text{ س}} \right)$$

حيث :-

ص ف : نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة .

خ ف : نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة غير صحيحة .

ع^{٢} س : التباين في علامات الطلبة على فقرات الاختبار .

ك : عدد فقرات الاختبار .

(دوران ، ١٩٨٠ ، ١٦٥)

٧. أختبار شيفيه Scheffes test

استخدم لتحديد دلالة الفروق واتجاهها بين مجموعات

القانون :-

$$\text{ف} = \frac{(\text{م}_{١} - \text{م}_{٢})^{٢}}{\text{س}_{د}^{٢} / \text{ن}_{١} + \text{س}_{د}^{٢} / \text{ن}_{٢}}$$

$$F = \frac{(X_1 - X_J)^2}{S_w^2 / n_J + S_w^2 / n_J}$$

ك = س$_{د}^{٢}$ / ن$_{١}$ + س$_{ل}^{٢}$ / ن$_{ل}$

$$K = S_w^2 / n_J + S_w^2 / n_J$$

(فيركسون ، ١٩٩١ ، ٣٧٤)

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدَفَ البحث إلى معرفة (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) وفي ضوء هذا الهدف وضعت أربع فرضيات صفرية ، ولاختبار فرضيات البحث تم استخراج الخصائص الإحصائية للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم البلاغية . والجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)
المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية لمجموعات البحث الثلاث

طريقة التدريس	عدد الطالبات	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جانيه	٣٢	٢٤,٠٣	٣٠,١٥
كلوزماير	٣٢	١٩,٦٢	٤,٠٤
الطريقة الاعتيادية	٣٢	١٥,٧١٨	٤,٠٠٧

وفيما يأتي عرض نتائج فرضيات البحث

١. نتيجة الفرضية الأولى

لاختبار صدق الفرضية الأولى التي تنص على أنه لايوجد فرق ذو دلالة معنوية في متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين المجموعات الثلاث في متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، والجدول (١٢) يوضح ذلك

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي في متوسطات درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية لمجموعات البحث الثلاث نتيجة اختلاف طرائق التدريس

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة
بين المجموعات	٢	١١١٥,٠٧	٥٥٧,٥٣٥	٣٩,٠٣*[١]
داخل المجموعات	٩٣	١٣٢٨,٣٤	١٤,٢٨٣	
الكلي	٩٥	١٤٤٣,٤١		

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية في المجموعات الثلاث ، بسبب اختلاف طرائق التدريس ، فقد بلغ متوسط المربعات بين المجموعات (٥٥٧,٥٣٥) ، وداخل المجموعات (١٤,٢٨٣) وقيمة (ف) المحسوبة (٣٩,٠٣) وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية البالغة (٤,٨٢) عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. نتيجة الفرضية الثانية

لاختبار صدق الفرضية الثانية والتي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه ومتوسط طالبات المجموعة الضابطة) ؛ حُدِّدَ استخدام طريقة شيفيه Sheffe Method للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية . ذلك أن طريقة شيفيه لا تتأثر بصورة كبيرة من جراء الافتراضات حول طبيعة التوزيع أو تجانس التباين وأنه بالأمكان استخدامها لعمل أي مقارنة يرغب الباحث بعملها (فيركسون ، ١٩٩١ ، ٣٧٦) ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

---

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٣,٢) = ٣,٠٩ .

** قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٩٣,٢) = ٤,٨٢ .

جدول (١٣)

بيان المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية نتيجة لاختلاف طرائق التدريس

بيان المقارنة بين المجموعات	الفرق بين متوسط المجموعات (م٧–م ن)	مربع الفرق (م٧–م ن)٢	ك **	قيمة فَ *
الأولى والثالثة	٨,٣١٢	٦٩,٠٨٩	٠,٨٩٢	٧٧,٤٥٤
الثانية والثالثة	٣,٩٠٢	١٥,٢٢٥	٠,٨٩٢	١٧,٠٦٨
الأولى والثانية	٤,٤١	١٩,٤٤٨	٠,٨٩٢	٢١,٨٠٣

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين متوسط درجات المجموعة الأولى والثالثة (جانيه والطريقة الاعتيادية) ، أي أن الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، أكبر وبدلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التي دُرِّستْ على وفق الطريقة الاعتيادية ، مما يعني تفوق أنموذج جانيه على الطريقة الاعتيادية وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. نتيجة الفرضية الثالثة

لاختبار صدق الفرضية الثالثة والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة) .

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك فرقاً ذات دلالة معنوية بين متوسطات درجات المجموعة الثانية والمجموعة الضابطة (كلوزماير والطريقة الاعتيادية) ، أي أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية أكبر وبدلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) مقارنة بمتوسط درجات طالبات

---

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٣,٢) = ٦,١٨ وبهذا يكون دال .

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٣,٢) = ٩,٦٤ ، وبهذا يكون دال.

** قيمة ك = س٢ د / ن١ + س٢ د / ن٢ ، حيث أن س٢ ترمز إلى متوسط المربعات داخل المجموعات ، وأن (ن١–ن٢) ترمز الى عدد أفراد المجموعات الداخلة في المقارنات على الترتيب .

المجموعة الضابطة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج ، وهذا يعني تفوق أنموذج كلوزماير على الطريقة الاعتيادية مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. نتيجة الفرضية الرابعة

لاختبار صدق الفرضية الرابعة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه ومتوسط درجات طالبات المجموعة الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير) .

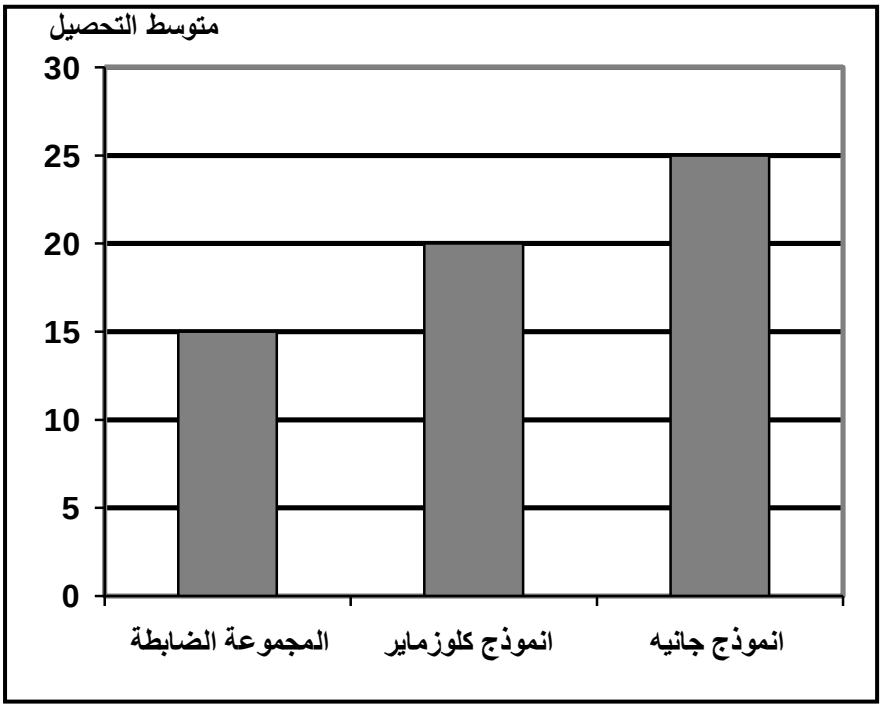
يتضح من الجدول (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين متوسط درجات المجموعة الأولى والثانية (جانيه وكلوزماير) ، أي أن الفرق بين متوسط درجات طالبات التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، أكبر وبدلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير ، مما يعني تفوق أنموذج جانيه على أنموذج كلوزماير ، وهذا يؤدي الى رفض الفرضية الصفرية الرابعة .

تفسير النتائج

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج جانيه على المجموعتين (التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ، والضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية) . كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة . وفيما يأتي تفسير النتائج حسب الفرضيات .

١. تفسير نتيجة الفرضية الأولى :-

أثبتت نتيجة هذه الفرضية تباين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، والشكل (٦) يوضح هذا التباين في المتوسطات .



شكل (٦)
الفرق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

يتضح من الشكل (٦) أن هناك فرقاً بين متوسط المجموعات في درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، وهذه النتيجة تعد أمراً طبيعياً نتيجة تباين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس كل مجموعة ، فقد أستخدم مع المجموعة التجريبية الأولى (أنموذج جانيه الاستقرائي) ، ومع المجموعة التجريبية الثانية (أنموذج كلوزماير القياسي) ، ومع المجموعة الضابطة الطريقة الاعتيادية في التدريس .

وهذه النتيجة تتفق بها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضت في الفصل الثاني التي أظهرت أن مجموعات بحثها قد تباينت نتائجها في الاختبار النهائي ، باستثناء دراسة (الرفوع ٢٠٠١) التي لم تظهر وجود فرق بين مجموعتي تجربتها .

٢. تفسير نتيجة الفرضية الثانية :-

تشير النتائج إلى تفوق المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه على المجموعة التي دُرِّستْ على وفق الطريقة الاعتيادية ،وهذا التفوق يعود الى أن المفاهيم البلاغية تدرس للمرة الأولى لذا يجب أن تدرس على وفق أساليب وطرائق فاعلة تركز على أساسيات تدريس المفاهيم المتمثلة بـ (اسم المفهوم ، وقاعدته ، وصفاته المميزة وغير المميزة ، والأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية) . وهذا ما وفره أنموذج جانيه Gagne ، فقد بسطت خطواته عملية اكتساب المفاهيم ، زيادة على ذلك فهو ذو منحنى استقرائي ، والمنحنى الاستقرائي ، هو الأسلوب التدريسي الطبيعي لتعلم المفاهيم وتعليمها .

(زيتون ، ١٩٩٤ ، ٨٠)

إذ أن التفكير الاستقرائي يُمكّن الفرد من ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من وراء ذلك الى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام . (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ٩٨) . كما يعزى تفوق أنموذج جانيه على الطريقة الاعتيادية الى أحتواء خطواته على خطوة (المثال المنتمي للمفهوم مغير المنتمي له) والتي تعد من أهم الخطوات ، إذ تساعد على تثبت المفهوم وتركيزه ، زيادة على ذلك فأنها تبين جمال الأساليب البلاغية ، إذ أن طريقة الموازنة واجبة على مدرس البلاغة ، فهو يعرض على طلبته نصاً بلاغياً وبجانبه تعبير آخر يخلو من أي أسلوب بلاغي ، ثم يوازن بين التعبيرين ، فيتوصل معهم الى الفرق بين الأسلوبين ، فيبرز نواحي الجمال ، والقبح في كل منهما .

فعلى سبيل المثال لبيان قيمة (السجع) يعرض المدرس عبارات مسجوعة بجانبها عبارات أخرى تخلو من السجع ولكنها تؤدي المعنى نفسه ، وبالموازنة يدرك الطلبة حظ السجع من الجمال الفني ، وكذلك الحال مع بقية الموضوعات البلاغية .

(الركابي ، ١٩٨٦ ، ٢١٠)

وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من عصفور ودراسة الخفاجي ودراسة المزوري التي أظهرت نتائجها تفوق أنموذج جانيه على الطريقة الاعتيادية المستخدمة في التدريس .

٣. تفسير نتيجة الفرضية الثالثة :-

أظهرت نتيجة هذه الفرضية تفوق المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير على الطريقة الاعتيادية ، وكما سبق من أن موضوعات البلاغة تدرس للمرة الأولى لطالبات الصف الخامس الأدبي ، لذا وجب تدريسها على أساس كونها مفاهيم .

فقد وفّر أنموذج كلوزماير خطوات استنباطية منتظمة في تعلم المفاهيم وتعليمها متمثلة بذكر تعريف المفهوم والمثال واللامثال والخصائص المميزة للمفهوم وغير المميزة له ، وهذه الخطوات تتطلب استخدام الطالب مهاراته العقلية للتمييز بين المثال واللامثال واستنتاج الخصائص المميزة للمفهوم حتى يتعلم المفهوم ، لأن الطالب يستطيع تعلم المفهوم عندما يستطيع تجميع أمثلته في صنف واستثناء اللاأمثلة في ذلك الصنف .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ٧٥)

زيادة على ذلك فأن المنحنى الاستنتاج (القياسي) هو الأسلوب التدريسي لتوكيد المفاهيم وتنميتها ، والتدرب على استخدامها في مواقف تعليمية تعلمية (زيتون،٨٠،١٩٩٤) . كما أن أنموذج كلوزماير يحتوي على خطوة المثال واللامثال والتي سبق توضيح أهميتها في تفسير الفرضية الثانية .

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من العلواني ، والشمري ، والموسوي ، والصالحي ، والعنبكي ، التي أكدت نتائجها تفوق أنموذج كلوزماير على الطريقة الاعتيادية المستخدمة في التدريس ، في حين لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزوري التي أظهرت عدم تفوق أنموذج كلوزماير على الطريقة الاعتيادية .

٤. تفسير نتيجة الفرضية الرابعة :-

أظهرت نتيجة هذه الدراسة تفوق المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج جانيه على المجموعة التي دُرِّستْ على وفق أنموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية ، وتنسحب أسباب تفوق أنموذج جانيه على الطريقة الاعتيادية لتفسير تفوقه على أنموذج كلوزماير . زيادة على ذلك فأن أولى خطوات أنموذج جانيه التي هي إعلام الطالبات بالأهداف السلوكية المرغوب منهن اكتسابها بعد مرورهن بالخبرة التعليمية ، تعد خطوة مهمة وفاعلة، إذ أنها تبين لهن الدور المطلوب وما يفترض أن يتعلمْنَه بعد توجيههن الى الأفكار الرئيسة في الدرس ، فهذه الخطوة تنظم وتوجه جهود الطالبات وأنشطتهن نحو تحقيق واكتساب الأفكار .

(الزغول والبكور ، ٢٠٠١ ، ١٦٨)

كما يعزى تفوق أنموذج جانيه على أنموذج كلوزماير إلى أن خطوات أنموذج جانيه استقرائية ، والاتجاه الاستقرائي هو الأسلوب الطبيعي لاكتشاف الأشياء وإدراكها ، زيادة على أنه يتضمن فعالية تمكن المتعلمين من تكوين المعرفة بأنفسهم فنراهم يعملون على جمع أفكارهم عن المادة من خلال الأمثلة ، ثم يستخلصون الصفات المميزة للمفهوم حتى يصلوا إلى استنباط قاعدة المفهوم .

(بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ٣٣٣)

وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المزوري التي أكدت تفوق أنموذج جانيه على أنموذج كلوزماير ، كما تتفق مع دراسة الخفاجي وعصفور في تفوق أنموذج جانيه على الأسلوب التدريسي المستخدم معه ، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (مكني ١٩٨٣) التي أظهرت نتيجتها عدم تفوق أنموذج جانيه على طريقة القراءة والتسميع ، إذ لم تكن الفروق ذات دلالة معنوية .

الفصل الخامس

الاستنتاجات

بعد عرض النتائج وتفسيرها توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات هي :-

١. فاعلية أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية .

٢. فاعلية خطوة (المثال واللامثال) التي تضمنتها خطوات الأنموذجين ، في عملية التذوق الفني للنصوص الأدبية المتضمنة الأساليب البلاغية .

٣. اندفاع طالبات المجموعتين التجريبيتين مع خطوات الأنموذجين في استقراء صفات المفهوم المميزة له ، وتبريرهن الى اختيار المثال المنتمي وتمييزه عن المثال غير المنتمي للمفهوم .

٤. أهمية التعزيز اللفظي الإيجابي المباشر بعد كل أجابةصحيحة ، لأنه يحفز الطالبات ويزيد من حماستهن وأندفاعهن للدرس .

٥. أن أسلوب كتابة الأمثلة على (لوحات) وعرضها على الطالبات في أثناء الشرح قد وفَّرَ وقتاً على المدرسة ، على الرغم من أنه كلّفها جهداً .

التــوصــيــات

١. الاهتمام بتدريس المفردات البلاغية الواردة في كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي على إنها مفاهيم تدرس للمرة الأولى .

٢. تأكيد ضرورة متابعة المستحدثات في مجال طرائق التدريس وتأهيل طلبة كلية التربية ومعاهد المعلمين للتدريس على وفق خطوات يتم تضمينها في منهاج طرائق التدريس .

٣. إعداد دورات تطويرية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، يديرها أساتذة متخصصون في العلوم النفسية والتربوية ، تعطى لهم المستحدثات في طرائق التدريس لا سيما النماذج التعليمية .

٤. إهتمام الأساتذة المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية بتطبيق النماذج التعليمية في تدريس اللغة العربية وفروعها ، وتضمينها مؤلفات يعدونها لهذا الغرض ، أسوة بالأساتذة في التخصصات الأخرى ، إذ أن مثل هذا الاجراء يسهل عملية التدريس من خلال اقتفائهم خطواتها وتضمينها في خططهم ، كما أن مثل هذا العمل يساعد الباحثين في مجال أبحاثهم .

المقترحات

١. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث استخدام الأنموجين على :-

أ. مراحل دراسية أخرى (إبتدائية ، ثانوية ، جامعية) .

ب. فروع اللغة العربية (نقد ، صرف ، أدب ، خط ، عروض) .

جـ. عينة من الطلاب .

د . مواد دراسية أخرى .

٢. إجراء دراسة للمقارنة بين :-

أ. الطلاب والطالبات باستخدام الأنموذجين كليهما في تدريس البلاغة .

ب. أنموذج كلوزماير مع أنموذج (ميرل وتيسون ، أو برونر ، أو مارتوريلا) .

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أكثر من متغير تابع ، مثل (الاكتساب والتفكير الناقد ، أو الأبداعي ، أو الاستدلالي) .

٤. إجراء دراسة على البلاغة في الدراسة الجامعية يستخدم فيها الأنموذجان مع المستويات المعرفية الثلاثة العليا من تصنيف بلوم المعرفي .

المصادر والمراجع

أولاً. المصادر والمراجع العربية

١. الآلوسي ، عبد الجبار واخرون (١٩٩٠) " توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية " مطبعة وزارة التربية ، بغداد .

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

٣. ابراهيم ، عامر (١٩٨٥) " الاختبارات التحصيلية وانواعها وطرق صياغتها " ، مجلة المعلم الجديد العدد الرابع ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد (ص١٩-٢٥) .

٤. ابراهيم ، عبد العليم (١٩٧٢) " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية " ط٧ ، دار المعارف بمصر .

٥. ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد " مقدمة ابن خلدون " دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ب ت .

٦. ابن فارس ، ابو الحسين احمد " معجم مقاييس اللغة " المجلد الاول والثاني ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ب ت .

٧. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم " لسان العرب المحيط " المجلد الاول والثاني ، دار لسان العرب ، بيروت ، لبنان ، ب ت .

٨. ابو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠) " علم النفس التربوي " ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٩. ابو زيد ، موسى علي احمد (١٩٨٩) " مدى تحصيل الصور البلاغية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن.

١٠. ابو زينة ، فريد كامل (١٩٩٧) " الرياضيات مناهجها واصول تدريسها " ط٤ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الاردن .

١١. ابو علام ، رجاء محمود (١٩٨٧) " قياس وتقويم التحصيل الدراسي " ط١ ، دار القلم للنشر والتوزيع .

١٢. ابو علام ، رجاء محمود (١٩٨٩) " مدخل الى مناهج البحث التربوي " ط١ ، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٣.ابو علي ، محمد بركات حمدي (١٩٨٣) " الصورة البلاغية عند بهاء الدين السبكي " ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٤.ابو علي ، محمد بركات حمدي (١٩٨٤) " دراسات في البلاغة " ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الاردن .

١٥. ابو علي ، محمد بركات حمدي (١٩٨٧) " الشمولية في البلاغة " المجلة الثقافية ، العددان ١٢، ١٣ ، الجامعة الاردنية .

١٦.احمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٥) " طرق تعليم التعبير " مطبعة النهضة المصرية .

١٧. احمد ، محمد عبد القادر (١٩٩٧) " معوقات حفظ طلاب الصف الاول الثانوي للنصوص الادبية في مدارس البحرين ، اسبابه وعلاجه " مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٦١).

١٨.الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) " اسس علم النفس التربوي " ب ط ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .

١٩.الامام ، محمد مصطفى واخرون (١٩٩٠) " التقويم والقياس " بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .

٢٠. امين ، عثمان (١٩٦٥) " فلسفة اللغة العربية " ب ط ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة .

٢١. بلقيس ، احمد وتوفيق مرعي (١٩٨٢) " الميسر في علم النفس التربوي " ط١ ، دار الفرقان ، الاردن .

٢٢. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) " الاحصاء الوصفي والاستدلالي " ، المؤسسة الثقافية العمالية ، بغداد .

٢٣.توق ، محي الدين واخرون (٢٠٠١) " اسس علم النفس لبتربوي " ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن .

٢٤. الثعالبي ، ابو منصور عبد الملك بن محمد " فقه اللغة وسر العربية " ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، ب ت .

٢٥.جامل ، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠) " طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ تخطيط عملية التدريس " ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .

٢٦. الجريبي ، نور الدين (١٩٨٣) " تدريس البلاغة في التعليم الثانوي " النشرة التربوية للتعليم الثانوي ، العدد (٥) .

٢٧.الجوهري ، اسماعيل بن حماد " الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية " تحقيق عبد الغفور عطار ، مطابع دار الكتاب العربي ، ب ت .

٢٨.الحجوج ، صالح عبد القادر (١٩٨٨) " مستوى التحصيل في تعليم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات مجتمع الاردن " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاردنية .

٢٩. الحسناوي ، موفق عبد العزيز واخرون (٢٠٠٠) " تاثير تطبيق الطريقتين الاستقرائية والقياسية لتعليم بعض المفاهيم الكهربائية بواسطة الحاسب الالكتروني على تحصيل الطلبة " مجلة القادسية للعلوم التربوية ، العدد الرابع ، المجلد الاول ، ص١١٦-١٢٥

٣٠. حسين ، عبد القادر (١٩٧٠) " اثر النحاة في البحث البلاغي " ب ط ، دار النهضة ، مصر.

٣١. حسين ، عبد القادر (١٩٧٣) " فن البلاغة " ب ط ، دار النهضة ، مصر .

٣٢. حسين ، عبد القادر (١٩٨٢) " المختصر في تاريخ البلاغة " ط١ ، دار الشروق ، عمان .

٣٣.حميدة ، امام مختار وآخرون (٢٠٠٠) " تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام " ج١، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

٣٤. حميدة ، امام مختار وآخرون (٢٠٠٠) " تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام " ج٢ ، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

٣٥.الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) " التصميم التعليمي نظرية وممارسة " ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٣٦.خاطر ، محمود رشدي واخرون (١٩٨٦) " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة " ط٣ ، بدون مطبعة .

٣٧.الخالدي ، سندس عبد القادر عزيز (١٩٩٣) " صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الادبي من جهة نظر المدرسين والطلبة " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .

٣٨.الخفاجي ، طالب محمود ياسين (١٩٩٦) " اثر استخدام انموذجي برونر وجانيه في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .

٣٩.خلف الله ، محمد واخرون " ثلاث رسائل في اعجاز القرآن للرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني في الدراسات القرآنية والنقد الادبي " دار المعارف بمصر ، ب ت .

٤٠.خليل ، احمد (١٩٦٨) " المدخل الى دراسة البلاغة العربية " دار النهضة العربية ، بيروت ، ب ط .

٤١.الخليلي ، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) " تدريس العلوم في مراحل التعليم العام " ط١ ، دار السلم للنشر والتوزيع .

٤٢.الخوالدة ، محمد محمود واخرون (١٩٩٧) " طرق التدريس العامة " ط١ ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية .

٤٣.داود ، عزيز حنا وانور حسن عبد الرحمن (١٩٩٠) " مناهج البحث التربوي " ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

٤٤.دمياطي ، فوزية ابراهيم (١٩٩٨) " اثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء اثر التعلم لديهن " المجلة العربية للتربية ، تونس ، مجلد ١٨ ، العدد ١ ، ص (١٥٩-١٨٣) .

٤٥.دوران ، رودني (١٩٨٥) " اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم " ترجمة محمد سعيد واخرون ، دار الامل ، الاردن .

٤٦. الديب ، فتحي (١٩٧٤) " الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم " ط١ ، دار القلم ، الكويت.

٤٧.دين ، ر. ستبزر (١٩٩٠) " تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة " ترجمة نجم الدين علي وشاكر العبيدي ، مطبعة التعليم العالي بالموصل ، العراق .

٤٨.الرحيم ، احمد حسن (١٩٧٩) " اصول تدريس اللغة العربية " ط١، مطبعة جميل ، بغداد .

٤٩.الرفوع ، يوسف عبد الكريم حسن (٢٠٠١) " اثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الاول الثانوي في الاردن " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن رشد .

٥٠.الركابي ، جودت (١٩٨٦) " طرق تدريس اللغة العربية " ط٢ ، المطبعة العلمية بدمشق

٥١.الزغول ، عماد ونائل البكور (٢٠٠١) " اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية وتكييف الاهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة العلوم " مجلة مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر ، السنة العاشرة ، العدد العشرون ، ص (١٥٣-١٧٥) .

٥٢.الزمخشري ، جار الله ابو القاسم محمود بن عمر " اساس البلاغة " دار صادر ، بيروت ١٩٧٩ .

٥٣.زيتون ، عايش محمود(١٩٨٦) " طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية " ط١ دار عمان ـ الاردن .

٥٤. زيتون ، عايش محمود (١٩٩٤) " اساليب تدريس العلوم " ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

٥٥.الزيود ، نادر فهمي وآخرون (١٩٨٩) " التعلم والتعليم الصفي " ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ـالاردن .

٥٦.السامرائي ، هاشم واخرون (١٩٩٤) " طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير " ط١ ، دار الامل للنشر والتوزيع ـ الاردن .

٥٧.السبكي ، احمد بن علي " عروس الافراح في شرح وتلخيص المفتاح " ج١ ، مطبعة عيسى الحلبي وشركائه بالقاهرة ، ١٩٣٧ .

٥٨.سعادة ، جودت احمد (١٩٨٤) " مناهج الدراسات الاجتماعية " ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت .

٥٩. سعادة ، جودت أحمد وجمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨) " تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية " دار الجيل ـ بيروت .

٦٠.السكاكي ، يوسف بن ابي بكر بن محمد " مفتاح العلوم " مطبعة مصطفى البابي الحلبي واولاده بمصر ، ١٩٣٧ .

٦١.السكران ، محمد (١٩٨٩) " اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية " دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٦٢.سلامة ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠١) " تصميم التدريس " ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٦٣.سمارة ، عزيز واخرون (١٩٨٩) " مبادئ القياس والتقويم في التربية " ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٦٤.السيد ، محمود " في قضايا اللغة التربوية " وكالة المطبوعات ، الكويت ، ب ت .

٦٥.شحاته ، حسن واخرون (٢٠٠٠) " تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبق " ط٤ ، الدار المصرية اللبنانية .

٦٦.شعراوي ، احسان مصطفى وفتحي علي يونس (١٩٨٤) " مقدمة في البحث التربوي " الثقافة للطباعة والنشر .

٦٧.الشمري ، فاضل عبيد حسون (١٩٩٩) " اثر استخدام انموذجي اوزبل وكلوزماير التعليمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن الهيثم .

٦٨.الصالحي ، بديعة ابراهيم عبد الكريم (٢٠٠١) " اثر استراتيجية كلوزماير في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي لتعلم مادة الاحياء واتجاهاتهن العلمية " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن الهيثم .

٦٩.الصالحي ، عزمي محمد شفيق واخرون (١٩٨٣) " الثقافة الادبية للصف الرابع الثانوي العام " مطبعة وزارة التربية ، العراق .

٧٠.الظاهر ، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩) " مبادئ القياس والتقويم في التربية " ط١ ، مطابع الارز ، عمان ، الاردن .

٧١.طحَّان ، ريمون ودنيز بيطار طحان (١٩٨٤) " اللغة العربية وتحديات العصر " ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت .

٧٢.العاني ، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٦) " اتجاهات حديثة في تدريس العلوم " مديرية مطبعة الإدارة المحلية ، بغداد .

٧٣.عبد المجيد ، عبد العزيز (١٩٦١) " اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها " ج١، ط٣، دار المعارف بمصر .

٧٤.العبيدي ، رقية عبد الائمة (٢٠٠٠) " اثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال اثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .

٧٥.عجيز ، عادل احمد محمد (١٩٩٧) " اثر مستوى حفظ القران الكريم على التحصيل في بعض المهارات اللغة العربية " ، المؤتمر التربوي الاول (اتجاهات التربية وتحديات المستقبل) جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية ، المجلد الخامس (دراسات في تعلم وتعليم اللغات) .

٧٦.العدارية ، عبد المجيد (١٩٩٢) " اثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة البلاغة " رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية -كلية التربية .

٧٨.العزاوي ، حسن علي (١٩٩٨) " دراسة مقارنة لاثر طرائق تدريس البلاغة في تحصيل الطلاب " الاستاذ مجلة كلية التربية - ابن رشد -جامعة بغداد ، ملحق العدد (١١) .

٧٩.العسكري ، ابو هلال الحسن بن عبد الله " الصناعتين " تحقيق محمد علي البجاوي ومحمد ابو الفضل ابراهيم ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٧١ .

٨٠.عصفور ، محمد عيسى (١٩٩١) " اثر استخدام انموذج كانيه كطريقة في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها " ملخصات رسائل الماجستير في التربية ، ج١ ، العلوم الانسانية والاجتماعية ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .

٨١.عطا ، ابراهيم محمد (١٩٨٧) " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية " ج٢ ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية .

٨٢.عطا ، ابراهيم " المقاييس البلاغية عند ابن رشيق في كتابه العمدة " ، مكتبة النهضة المصرية ، ب ت .

٨٣.علوان ، قصي سالم (١٩٨٥) " علم المعاني " مطبعة جامعة البصرة - العراق .

٨٤.العلواني ، مهند سامي جيجان (١٩٩٩) " اثر استخدام ستراتيجيتي كلوزماير والاحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزياوية وتنمية التفكير الناقد " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن الهيثم .

٨٥.العمر ، بدر عمر (١٩٩٠) " المتعلم في علم النفس التربوي " ط١ ، الكويت ، مطابع كويت تايمز .

٨٦.العنبكي ، سندس عبد الله جدوع (٢٠٠٢) " اثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن رشد .

٨٧.عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) " القياس والتقويم في العملية التدريسية " المطبعة الوطنية ، الاردن .

٨٨.الغريب ، رمزية (١٩٧٠) " التقويم والقياس في التربية وعلم النفس " مكتبة الانجلو المصرية .

٨٩.فان دالين ، ديوبولدن (١٩٨٥) " مناهج البحث في التربية وعلم النفس " ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية .

٩٠.فايد ، عبد الحميد (١٩٧٥) " التربية العامة واصول التدريس " ط٣ ، دار الكتاب البناني.

٩١.فريد ، فتحي (١٩٧٨) " المدخل الى دراسة البلاغة " مكتبة النهضة المصرية .

٩٢.فيكسيون ، جورج أي (١٩٩١) " التحليل الاحصائي في العربية وعلم النفس " ترجمة هناء العكيلي ، دار الحكمة للطباعة ، بغداد .

٩٣.القحطاني ، سالم بن علي سالم (٢٠٠٢) " تمكن الطلاب من تعلم بعض مفاهيم الدراسات الاجنبية دراسة استكشافية على طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة ابها التعليمية ، مجلة مركز لبحوث التربوية ، جامعة قطر ، السنة الحادية عشر ، العدد الواحد والعشرون ص٦٥-٩٨ .

٩٤.قطامي ، يوسف (١٩٨٩) " سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي " دار الشروق ، عمان ، الاردن .

٩٥. قطامي ، يوسف وآخرون (٢٠٠٠) " تصميم التدريس " ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

٩٦.قورة ، حسين سليمان (١٩٧٢) " تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية " ط٢ ، دار المعارف ، مصر .

٩٧. قورة ، حسين سليمان (١٩٩٦) " منطلقات اساسية في تعليم اللغة العربية " مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ١١٧ لسنة (٢٥) .

٩٨.كليمنتس ، كن (١٩٨٧) " مصادر الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون الصغار فيما يتعلق بمفاهيم الرياضيات " دراسات في تعليم الرياضيات ، اعداد روبرت موريس ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص (١٦٩-١٩٩) .

٩٩.لبيب ، رشدي (١٩٧٤) " نمو المفاهيم العلمية " مكتبة الانجلو المصرية .

١٠٠.المبرد ، ابو العباس محمد بن يزيد " البلاغة " تحقيق رمضان عبد التواب ، مطابع الشعب ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

١٠١.مجاور ، محمد صلاح الدين علي (١٩٧١) " تدريس اللغة العربية اسسه وتطبيقاته التربوية " ط٢ ، دار المعارف بمصر .

١٠٢.محجوب ، عباس (١٩٨٦) " مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية " دار الثقافة ، قطر ، الدوحة .

١٠٣.محمد ، صباح محمود (١٩٩٩) " التقويم مفهومه واهدافه وادواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية " الجامعة المستنصرية ، بغداد .

١٠٤.محمد ، عبد العزيز عبد الله (١٩٨٥) " سلامة اللغة العربية المراحل التي مرت بها " ط١ ، مطابع جامعة الموصل .

١٠٥.مخائيل ، امطانيوس (١٩٩٦) " القياس والتقويم في التربية الحديثة " منشورات جامعة دمشق .

١٠٦.مرعي ، توفيق واخرون (١٩٨٥) " انماط التعلم " ط١ ، وزارة التربية والتعليم وشؤون الطلبة ، سلطنة عمان .

١٠٧.المزوري ، سعاد حامد سعيد (٢٠٠١) " اثر انموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .

١٠٨.مطلوب ، احمد (١٩٥٨) " اثر القران في نشاة البلاغة " مجلة المعلم الجديد ، ج١ ، المجلد الحادي والعشرون ، مطبعة المعارف ، بغداد .

١٠٩. مطلوب ، أحمد (١٩٧٣) " مناهج بلاغية " ط١ ، وكالة المطبوعات ، الكويت .

١١٠.ملحم ، سامي (٢٠٠٠) " القايس والتقويم في التربية وعلم النفس " ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن .

١١١.الموسوي ، ياسر محمد طاهر (٢٠٠١) " اثر استخدام انموذج كلوزماير في تعلم المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الرابع العام " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل كلية المعلمين .

١١٢.نسبت ، ج د .و ن ج انتويستل (١٩٧٧) " مناهج البحث التربوي " ط٢ ، ترجمة حسين سليمان قورة وابراهيم بسيوني عميرة ، دار المعارف ، مصر .

١١٣.نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٥) " علم النفس التربوي " ط٢ ، دار الفرقان ، عمان ، الاردن .

١١٤.الهاشمي ، احمد " جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع " دار احياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ب ت .

١١٥.الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس (١٩٩٨) " طريقة المناقشة في تدريس الادب والبلاغة واثرها في التحصيل والاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ـ كلية التربية ـ ابن رشد .

١١٦.ويتج ، ارنوف (١٩٨٤) " سيكولوجية التعلم " سلسلة ملخصات شوم نظريات ومشكلات ، ترجمة عادل عز الدين واخرون ، مطابع الاهرام ، القاهرة .

١١٧.اليماني ، يحيى بن حمزة العلوي " الطراز المتضمن لاسرار البلاغة وعلوم حقائق الاعجاز " ج١ ، مطبعة المقتطف ، القاهرة ، ١٩١٤,

١١٨.اليوسف ، جمال يعقوب (١٩٨٦) " اثر المستوى التحصيلي واستخدام نموذج جانيه ونموذج ميرل وتينسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب طلبة الصف الاول الاعدادي للمفاهيم الجغرافية " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن.

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية ديالى

مديرية التخطيط التربوي

العدد : ٣٣٦٠٤

التاريخ : ٢٠٠١/٩/٢٢

إلى /إدارة إعدادية القدس للبنات

م / <u>تسهيل مهمة</u>

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير (هديل حميد علو) لغرض إجراء بحثها الموسوم (اثر استخدام انموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي) راجين اتخاذ ما يلزم مع التقدير

اياد فاضل محمد

عـ . المدير العام

٩/٢٢

<u>نسخة منه الى /</u>

مديرية الاشراف الاختصاصي /للعلم مع التقدير

مديرية التخطيط التربوي /البحوث والدراسات

ملحق (٢)

فقرات اختبار فهم المعاني اللغوية الذي اعدته الدكتورة رمزية الغريب

ارشادات الاختبار :

يتكون كل سؤال من الأسئلة الآتية من جملة او بيت من الشعر أو قول مأثور ، يتلوه ثلاث تفسيرات ، منها واحد فقط يؤدي معنى بيت الشعر أو الجملة . أو يقترب من معناه ، المطلوب منك التأشير على الحرف الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة ، وذلك بوضع دائرة حوله :

مثال توضيحي :- تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن .

أ. السفن تحتاج في سيرها الى الرياح .

(ب) ليس كل ما يتمناه المرء يدركه .

ج. المجتهد ينال ما يشتهيه .

والآن أجيبي كما يأتي :

١. وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ. المقاتل احسن حظا من غيره .

ب. كافح تنل ما تصبو اليه .

ج. الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢. ما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ. فاعل الجميل محمود .

ب. هواية الخدمة الاجتماعية سمة محمودة .

ج. أنه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها .

٣. ومكلف الايام ضد طباعها متطلب من الماء جذوة نار

أ. لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

ب. من يطلب المستحيل اعياه التعب .

ج. الماء يطفئ النار بسهولة .

٤. ألا كل شيء ماخلا الله باطل

أ. الدنيا فانية .

ب. كل شيء فان ووجه الله باق .

ج. الله سبحانه وتعالى قادر.

٥. لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب غرف العود

أ. النار تحرق ما حولها ولا تبقي على غث او سمين .

ب. الرجل يعرف معدنه في الشدائد .

ج. العود في أرضه نوع من الحطب .

٦. أخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجة ومدمن القرع للأبواب ان يلجا

أ. أدخلوا البيوت من أبوابها .

ب. الصبر صفة جيدة .

ج. تتحقق الآمال لمن كان صبورا مثابرا .

٧. إمش على مهل تقطع مسافة اطول .

أ. قاتل الله العجلة .

ب. في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

ج. تمهل تحقق ما تصبوا أليه .

٨. ما كل ما يلمع ذهب .

أ. الكلام المعسول يخدر العقول .

ب. لا تنخدع بالمظاهر .

ج. كلامه جميل كسلاسل الذهب .

٩. والناس يلقي خيرا قائلون له ما يشتهي ولام المخطئ الهبل

أ. إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه

ب. يلتف الناس حول ذي جاه ومال

ج. الناس مع الكفة الراجحة

١٠. والناس للناس من بدو وحاضرة بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

أ. الدنيا بخير

ب. المؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا .

ج. عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١١. يد الله مع الجماعة

أ.اليد الواحدة لا تصفق

ب. الصديق عند الضيق

ج. عدو عاقل خير من صديق جاهل

١٢.كلما انبت الزمان قناة ركب المرء للقناة سنانا

أ.إدخر قليلاً تأمن غدر الزمان

ب.كان الناس أسعد حظاً في الزمن الغابر منهم الآن

ج.مهما كانت عاديات الأيام فهي أهون من غدر الإنسان بأخيه الإنسان

١٣.أنك لا تجني من الشوك العنب

أ. لا تزرع العنب في غير اوانه

ب. لا تفعل شرا وتنتظر خيرا

ج. لا تمش على الشوك

١٤. أخذ القوس باريها

أ. نال منصبا هو أهله

ب. النبوغ يقود المرء الى الرقي

ج. هذا المنصب ليس فيه

١٥. أنا الغريق فما خوفي من البلل

أ. من لم يمت بالسيف مات بغيره

ب. لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها

ج. السباح لا يخاف الغرق

١٦. ما طار طير وارتفع ألا كما طار وقع

أ. على الباغي تدور الدوائر

ب. خير الأمور أوسطها

ج. لكل شيء إذا ما تم نقصان

١٧. من يخطب الحسناء لم يغلها المهر

أ. يجب ان تدفع مهرا كبيرا للحسناء

ب. الحسن والجمال ثروة

ج. من طلب العلا سهر الليالي

١٨. لا بد للشهد من أبر النحل

أ.نقابل في الحياة متاعب ومصاعب

ب.طريق النجاة محفوف بالمخاطر

ج.الحياة سهلة وميسرة للناس

١٩. المورد العذب كثير الزحام

أ. يسقط المطر حيث ينمو الحب

ب. الماء العذب لازم لحياة الإنسان

ج .يتهافت الناس على ما فيه نفعهم

٢٠. من يفعل الخير لا يعدم جوازيه

أ. الرجل الفاضل يحبه الناس

ب. ومن يفعل مثقال ذرة خيرا يره

ج. لا تفعل بشرا وتنتظر خيرا

(احمد ، ١٩٨٥ ، ٣٦٤-٣٦٧)

ملحق (٣)

درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار فهم المعاني اللغوية

المجموعة التجريبية الاولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٠	١٧	٤٥	١	٦٥	١٧	٥٠	١	٤٥	١٧	٦٠
٢	٩٠	١٨	٤٠	٢	٥٥	١٨	٦٠	٢	٧٠	١٨	٦٥
٣	٤٥	١٩	٥٥	٣	٥٥	١٩	٤٥	٣	٧٠	١٩	٥٠
٤	٤٠	٢٠	٥٠	٤	٧٠	٢٠	٥٥	٤	٤٥	٢٠	٤٥
٥	٤٥	٢١	٨٠	٥	٤٠	٢١	٦٠	٥	٥٥	٢١	٥٥
٦	٥٥	٢٢	٧٠	٦	٥٠	٢٢	٤٥	٦	٤٥	٢٢	٦٠
٧	٤٠	٢٣	٦٥	٧	٤٥	٢٣	٦٥	٧	٥٥	٢٣	٥٠
٨	٦٠	٢٤	٦٥	٨	٤٥	٢٤	٦٠	٨	٧٠	٢٤	٦٠
٩	٥٥	٢٥	٥٥	٩	٥٠	٢٥	٧٥	٩	٤٠	٢٥	٥٠
١٠	٧٠	٢٦	٦٥	١٠	٦٠	٢٦	٦٥	١٠	٥٥	٢٦	٦٠
١١	٧٠	٢٧	٧٠	١١	٦٥	٢٧	٥٥	١١	٤٥	٢٧	٦٥
١٢	٥٠	٢٨	٦٥	١٢	٥٠	٢٨	٥٠	١٢	٥٥	٢٨	٥٥
١٣	٦٥	٢٩	٦٠	١٣	٥٥	٢٩	٦٠	١٣	٥٠	٢٩	٧٠
١٤	٦٠	٣٠	٧٠	١٤	٦٥	٣٠	٦٥	١٤	٦٥	٣٠	٦٠
١٥	٤٥	٣١	٦٥	١٥	٦٥	٣١	٥٠	١٥	٦٠	٣١	٦٥
١٦	٥٠	٣٢	٢٥	١٦	٤٥	٣٢	٦٥	١٦	٥٥	٣٢	٦٥

ن١= ٣٢	ن٢= ٣٢	ن٣= ٣٢
مج س١= ١٨٧٥	مج س٢= ١٨٠٥	مج س٣= ١٨١٥
سَ١=٥٨,٥٩	سَ٢= ٥٦,٤١	سَ٣= ٥٦,٧٢

ملحق (٤)

درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام السابق

المجموعة التجريبية الاولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٦٢	١٧	٦٨	١	٦١	١٧	٧٠	١	٦٦	١٧	٨٦
٢	٨٠	١٨	٧٩	٢	٦١	١٨	٧٥	٢	٥٧	١٨	٦٥
٣	٥٩	١٩	٦٥	٣	٧٤	١٩	٧٤	٣	٧٥	١٩	٦٧
٤	٧٠	٢٠	٥٥	٤	٨٤	٢٠	٧٧	٤	٧٧	٢٠	٦٥
٥	٦٥	٢١	٧٨	٥	٦٣	٢١	٥٩	٥	٦٢	٢١	٦٢
٦	٧٢	٢٢	٧٥	٦	٧١	٢٢	٥٧	٦	٥٩	٢٢	٦٣
٧	٦١	٢٣	٦٨	٧	٦٥	٢٣	٦٦	٧	٦٥	٢٣	٥٩
٨	٨٩	٢٤	٦٥	٨	٧٢	٢٤	٦٨	٨	٥٧	٢٤	٥٥
٩	٦١	٢٥	٦٤	٩	٥٦	٢٥	٦٠	٩	٦٢	٢٥	٦٤
١٠	٥٧	٢٦	٦٨	١٠	٥٩	٢٦	٥٨	١٠	٥٨	٢٦	٦٧
١١	٨٠	٢٧	٧١	١١	٦٤	٢٧	٦٧	١١	٦٣	٢٧	٦٩
١٢	٦٠	٢٨	٦	١٢	٦٦	٢٨	٧٦	١٢	٧٩	٢٨	٦١
١٣	٧٣	٢٩	٦٣	١٣	٦٢	٢٩	٦٦	١٣	٦٥	٢٩	٦٥
١٤	٦٣	٣٠	٧٠	١٤	٦١	٣٠	٦٨	١٤	٦٨	٣٠	٦٤
١٥	٦٥	٣١	٦٧	١٥	٦٥	٣١	٧٧	١٥	٧٧	٣١	٥٨
١٦	٦١	٣٢	٧٣	١٦	٦٨	٣٢	٧١	١٦	٥٩	٣٢	٦٧

ن١= ٣٢	ن٢= ٣٢	ن٣= ٣٢
مج س١= ٢١٦٧	مج س٢= ٢١٤١	مج س٣= ٢٠٥٣
سَ١= ٤٧,٧٢	سَ٢= ٦٦,٩١	سَ٣= ٦٤,١٦

ملحق (٥)

أعمار طالبات مجموعات البحث محسوبا بالشهور

المجموعة التجريبية الاولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة الضابطة		
ت	عدد الشهور	ت	ت	عدد الشهور	ت	ت	عدد الشهور	ت
١	١٩٤	١٧	١	١٩١	١٧	١	١٨٥	١٧
٢	٢٠٠	١٨	٢	١٧٩	١٨	٢	١٧٧	١٨
٣	١٧٧	١٩	٣	١٩٨	١٩	٣	١٨٧	١٩
٤	١٨٤	٢٠	٤	١٧٩	٢٠	٤	١٧٩	٢٠
٥	٢٠٤	٢١	٥	١٩٦	٢١	٥	١٨٦	٢١
٦	١٨٢	٢٢	٦	١٨٤	٢٢	٦	١٩٢	٢٢
٧	١٨١	٢٣	٧	١٨١	٢٣	٧	١٨٣	٢٣
٨	٢٠٥	٢٤	٨	٢٠٣	٢٤	٨	١٩٠	٢٤
٩	١٨٣	٢٥	٩	١٧٧	٢٥	٩	١٨١	٢٥
١٠	١٧٦	٢٦	١٠	١٨٠	٢٦	١٠	١٨٥	٢٦
١١	١٩٣	٢٧	١١	١٨٣	٢٧	١١	١٨٦	٢٧
١٢	١٩٥	٢٨	١٢	١٨٠	٢٨	١٢	١٧٩	٢٨
١٣	١٧٦	٢٩	١٣	١٩٧	٢٩	١٣	١٨٦	٢٩
١٤	١٨١	٣٠	١٤	١٨٢	٣٠	١٤	١٧٩	٣٠
١٥	١٨٩	٣١	١٥	١٩٣	٣١	١٥	٢٠٦	٣١
١٦	١٩٣	٣٢	١٦	١٩٤	٣٢	١٦	١٨٧	٣٢
١٧	١٧٨	١٧	١٧	١٧٧	١٧	١٧	١٨١	١٧
١٨	١٧٩	١٨	١٨	١٨٦	١٨	١٨	١٧٧	١٨
١٩	١٨٦	١٩	١٩	١٨٢	١٩	١٩	١٧٧	١٩
٢٠	١٨٨	٢٠	٢٠	١٧٩	٢٠	٢٠	٢٠٠	٢٠
٢١	٢٠٥	٢١	٢١	١٨٥	٢١	٢١	١٨٣	٢١
٢٢	١٩٥	٢٢	٢٢	٢٠٠	٢٢	٢٢	١٨٠	٢٢
٢٣	١٧٦	٢٣	٢٣	١٧٧	٢٣	٢٣	١٨٥	٢٣
٢٤	٢١١	٢٤	٢٤	١٨٧	٢٤	٢٤	١٩١	٢٤
٢٥	١٩٨	٢٥	٢٥	١٩٨	٢٥	٢٥	٢٠٨	٢٥
٢٦	١٩٢	٢٦	٢٦	١٩٥	٢٦	٢٦	١٩٠	٢٦
٢٧	١٩٣	٢٧	٢٧	٢٠١	٢٧	٢٧	١٩٣	٢٧
٢٨	١٩٤	٢٨	٢٨	١٩٣	٢٨	٢٨	٢٠٣	٢٨
٢٩	٢٠٠	٢٩	٢٩	٢٠٦	٢٩	٢٩	٢١٠	٢٩
٣٠	١٩٩	٣٠	٣٠	٢٠٨	٣٠	٣٠	١٩٤	٣٠
٣١	٢١١	٣١	٣١	٢١٠	٣١	٣١	٢٠٧	٣١
٣٢	١٧٩	٣٢	٣٢	٢١٠	٣٢	٣٢	٢١٢	٣٢

ن١= ٣٢	ن٢= ٣٢	ن٣= ٣٢
مج س١= ٦٠٩٧	مج س٢= ٦٠٩١	مج س٣= ٦٠٦٨
سَ١= ١٩٠,٥٣	سَ٢= ١٩٠,٣٤	سَ٣= ١٨٩,٦٢

ملحق (٦)

الأهداف العامة لتدريس البلاغة

١. **تنمية الذوق الأدبي لدى الطلبة وإرهاف احساساتهم ومشاعرهم ، وتبيان ما في الأدب من جمال ، ومدى تأثيره في النفوس .**

٢. **تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرؤون من الآثار الأدبية الرائعة وتدريبهم على إنشاء الكلام الجيد بمحاكاتهم لتلك الآثار .**

٣. **اقدارهم على تخير الروائع من الأدب وتمكينهم من المفاضلة بين الأدباء ، وتقدير إنتاجهم تقديراً فنياً عادلاً .**

٤. **تبصيرهم بأنواع الأساليب المختلفة وكيف تؤدى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز وكيف يكون الكلام مطابقا لمقتضى الحال ، وكيف يعمد البلغاء الى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالا ويكون أوقع في النفس ، وألذ في السمع .**

٥. **تمرسهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب ، من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ، ودقة التفكير وحسن التعبير ، وبراعة الخيال.**

(الآلوسي وآخرون ، ١٩٩٠، ٨٧)

ملحق (٧)

أسماء السادة الخبراء الذين عرضت عليهم (الأهداف السلوكية والخطط التدريسية والاختبار التحصيلي)*

رتبت أسماؤهم على وفق اللقب العلمي والتسلسل الهجائي

ت	الاسم	الجامعة والكلية	التخصص	أ	ب	ج
١.	أ. د حسن علي العزاوي	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية			×
٢.	أ. د صباح محمود العجيلي	بغداد - التربية ابن رشد	القياس والتقويم			×
٣.	أ. د.عبد الله جعاطة الدليمي	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس الاجتماعيات	×	×	×
٤.	أ. د.عبد الله حسن الموسوي	بغداد - التربية ابن رشد	المناهج وطرائق التدريس	×	×	×
٥.	أ. د.قبيل كودي	المستنصرية - التربية	القياس والتقويم	×		
٦.	أ. د.ليلى عبد الرزاق الاعظمي	بغداد - التربية ابن رشد	علم النفس التربوي	×	×	×
٧.	أ.م.د.بشرى محمد طه البشير	المستنصرية - التربية	البلاغة	×		×
٨.	أ.م.د.جمعة رشيد الربيعي	المستنصرية - المعلمين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٩.	أ.م.د.حاتم حسين السامرائي	المستنصرية - المعلمين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	
١٠.	أ.م.د.عبد الرحمن الهاشمي	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١١.	أ.م.د.علي عبيد العبيدي	ديالى - المعلمين	اللغة العربية	×	×	×
١٢.	أ.م.د.محمد هندي	ديالى - المعلمين	ادب	×	×	×
١٣.	أ.م.د. مثنى علوان الجشعمي	ديالى - التربية	طرائق تدريس اللغة العربية			×
١٤.	م.د.اسماء كاظم فندي	ديالى - المعلمين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	
١٥.	م.د.رقية عبد الائمة العبيدي	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٦.	م.د سعاد حامد المزوري	معهد معلمات الرصافة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٧.	م.د.سعد علي زاير	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٨.	م.د.شذى عادل الحيالي	بغداد - التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة الكردية	×	×	×
١٩.	م.د.عادل عبد الرحمن العزي	ديالى - المعلمين	طرائق تدريس اللغة العربية			×
٢٠.	الاستاذ حميد علو سلمان	مشرف اختصاص	بكالوريوس لغة عربية	×	×	×
٢١.	الست حميدة فتاح احمد	مشرفة تربوية	بكالوريوس لغة عربية	×	×	×
٢٢.	الست هدى محمد علي	مدرسة اعدادية القدس للبنات	بكالوريوس لغة عربية	×	×	×

* اشير الى الاهداف السلوكية بالحرف أ، والى الخطط التدريسية بالحرف ب ، والى الاختبار التحصيلي بالحرف ج .

ملحق (٨)

إستبانة آراء الخبراء بشان صلاحية الأهداف السلوكية

جامعة ديالى

كلية المعلمين

ماجستير دورة (٢)

قسم طرائق تدريس اللغة العربية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (أثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) وهي جزء من متطلبات الحصول على شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية ، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي اشتقت الباحثة أهدافاً سلوكية من الأهداف العامة للمادة على وفق تصنيف بلوم بمستوياته الستة (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال فضلا عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، فإنها تضع بين أيديكم الأهداف السلوكية راجية التفضل بإبداء ملاحظاتكم السديدة في الحكم على صلاحيتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى الموضوعات ومدى ملاءمتها للمستويات المعرفية التي تقابلها .

ولكم الشكر الجزيل والدعاء بالتوفيق

الباحثة

هديل حميد علو

ملحق (٨)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية مرتبة حسب المفاهيم البلاغية

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
أ. مفهوم السجع : جعل الطالبة قادرة على أن :					
١.	**تتعرف على السجع بوصفه لونا من الوان البديع**	**معرفة**			
٢.	**تصنف الصفات المميزة لمفهوم السجع في فئات**	**تحليل**			
٣.	**توضح مفهوم الفاصلة بتعريف**	**فهم**			
٤.	**تعين الأسجاع في الأمثلة المكتوبة على السبورة**	**فهم**			
٥.	**تستخرج الأسجاع والفواصل في الأمثلة المكتوبة على السبورة**	**تطبيق**			
٦.	**تستقرئ الصفات المميزة لمفهوم السجع**	**تحليل**			
٧.	**تنشئ تعريفا مناسبا لمفهوم السجع بأسلوبها الخاص**	**تركيب**			
٨.	**تلخص الصفات المميزة لمفهوم السجع**	**معرفة**			
٩.	**تنتقد الأمثلة التي تحوي سجعا متكلفا**	**تقويم**			
١٠.	**تحل التمرينات الخاصة بموضوع السجع بصورة صحيحة**	**تطبيق**			
١١.	**تفرق بين النثر المسجوع والنثر المرسل**	**فهم**			
١٢.	**تميز بين السجع في النثر والقافية في الشعر**	**فهم**			
ب . مفهوم الجناس : جعل الطالبة قادرة على أن :					
١٣.	**تسمي الجناس بوصفه لونا من الوان البديع**	**معرفة**			
١٤.	**تؤشر على الجناس في الأمثلة المعروضة أمامها**	**معرفة**			
١٥.	**تحدد الخصائص المميزة لمفهوم الجناس**	**معرفة**			
١٦.	**تعطي أمثلة عن الجناس التام**	**تطبيق**			
١٧.	**تعين موقع الجناس التام في نصوص جديدة تعرض عليها**	**فهم**			
١٨.	**تبين الجناس الناقص من خلال الأمثلة المعروضة أمامها**	**فهم**			
١٩.	**تستقرئ الصفات المميزة لمفهومي الجناس التام والجناس الناقص من الأمثلة المنتمية**	**تحليل**			
٢٠.	**تفرق بين مفهومي الجناس التام والجناس الناقص في أمثلة جديدة تعرض عليها**	**فهم**			
٢١.	**تشكل تعريفا مناسبا لمفهومي الجناس التام والجناس الناقص**	**تركيب**			
٢٢.	**تنظم جملا جديدة عن الجناس بنوعيه**	**تركيب**			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢٣.	تميز بين الأمثلة المنتمية لمفهوم الجناس وغير المنتمية له	فهم			
٢٤.	تعطي رأيا في جودة النصوص الأدبية التي تضم الجناس بنوعيه	تقويم			
٢٥.	تحل التمرينات الخاصة بموضوع الجناس بصورة صحيحة	تطبيق			
ج.مفهوم الطباق والمقابلة : جعل الطالبة قادرة على أن :					
٢٦.	تتعرف على الطباق بشكل عام على انه أحد صور البديع	معرفة			
٢٧.	تؤشر على الألفاظ التي تمثل الطباق بين الجمل الواردة أمامها	معرفة			
٢٨.	تميز بين طباق الإيجاب وطباق السلب في الأمثلة المعروضة أمامها	فهم			
٢٩.	تستخرج المفردات التي تمثل طباق الإيجاب في الأمثلة الواردة أمامها	تطبيق			
٣٠.	تميز بين الأمثلة المنتمية لمفهوم طباق الإيجاب عن غير المنتمية له	تحليل			
٣١.	تستخلص الصفات المميزة لمفهوم طباق الإيجاب من الأمثلة المعروضة أمامها	فهم			
٣٢.	تصوغ تعريفا مناسبا لمفهوم طباق الإيجاب	تركيب			
٣٣.	تعين الألفاظ التي تمثل طباق السلب في الأمثلة المعروضة أمامها	فهم			
٣٤.	تميز بين الأمثلة المنتمية لمفهوم طباق السلب عن غير المنتمية له	فهم			
٣٥.	تصوغ تعريفا مناسبا لمفهوم طباق السلب	تركيب			
٣٦.	تلخص الصفات المميزة للطباق بنوعيه من الأمثلة المعروضة أمامها	تركيب			
٣٧.	تطبق القاعدة في حل أمثلة جديدة تعرض أمامها	تطبيق			
٣٨.	تعطي أمثلة جديدة عن مفهومي طباق الإيجاب وطباق السلب	تطبيق			
٣٩.	تعطي حكما على الأكثر تأثيراً في التعبير طباق الإيجاب أم طباق السلب	تقويم			
٤٠.	تتعرف على الجمل التي تتمثل فيها المقابلة	معرفة			
٤١.	تؤشر على الألفاظ ونقيضها في الجمل المعروضة أمامها والتي تمثل المقابلة	فهم			
٤٢.	تميز بين الأمثلة المنتمية لمفهوم المقابلة والأمثلة غير المنتمية له	فهم			
٤٣.	تستقرئ الصفات المميزة لمفهوم المقابلة من خلال عرض الأمثلة أمامها	تحليل			
٤٤.	تعطي أمثلة جديدة عن مفهوم المقابلة	تطبيق			
٤٥.	تفرق بين مفهومي الطباق والمقابلة في أثناء حل التمرينات	معرفة			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٤٦.	تبرر تسمية المفاهيم (طباق الإيجاب وطباق السلب والمقابلة) بمصطلح المقابلة	تقويم			
٤٧.	توجز شرح الموضوع بذكر تعريف كل من المفاهيم الثلاث	فهم			
د . مفهوم التورية : جعل الطالبة قادرة على أن :					
٤٨.	تمييز بين أسلوب التورية والأساليب البلاغية الأخرى	فهم			
٤٩.	تسمي مفهوم التورية على انه لون من ألوان البديع	معرفة			
٥٠.	تحلل المعنى القريب والبعيد للألفاظ التي تمثل التورية	تحليل			
٥١.	تستخرج الألفاظ التي تمثل التورية في الأمثلة المعروضة أمامها	تطبيق			
٥٢.	تميز بين الأمثلة التي تمثل مفهوم التورية والأمثلة التي لا تمثله	فهم			
٥٣.	تنظم أمثلة عن مفهوم التورية	تطبيق			
٥٤.	تبين جمالية النصوص الأدبية التي تتضمن تورية	تقويم			
٥٥.	تصوغ تعريفا مناسبا مبسطا عن مفهوم التورية	تركيب			
٥٦.	تفاضل بين النصوص الأدبية في استخدامها لمفهوم التورية	تقويم			
٥٧.	تستخرج الألفاظ التي تمثل التورية من بين الأمثلة	تطبيق			
٥٨.	تقارن بين أسلوب التورية وبقية الأساليب البلاغية	فهم			
٥٩.	تطبق القاعدة في حل التمرينات التي تخص موضوع التورية	تطبيق			
هـ. مفهوم التشبيه وأركانه : جعل الطالبة قادرة على أن :					
٦٠.	تحدد مفهوم التشبيه كونه صورة من صور البيان	معرفة			
٦١.	تتعرف على التشبيهات في الأمثلة المعروضة أمامها	معرفة			
٦٢.	تميز بين أسلوب التشبيه والأساليب البلاغية الأخرى	معرفة			
٦٣.	تتعرف على أركان التشبيه في جمل التشبيه	فهم			
٦٤.	تعدد أركان التشبيه من خلال ملاحظاتها للأمثلة الواردة أمامها	فهم			
٦٥.	تستخرج أركان التشبيه في الأمثلة الواردة أمامها	تطبيق			
٦٦.	تستخلص الصفات المميزة لمفهوم التشبيه	تحليل			
٦٧.	تكتب تعريفا مناسبا للتشبيه بأسلوبها	تركيب			
٦٨.	تميز بين الأمثلة المنتمية لمفهوم التشبيه عن غير المنتمية له	تحليل			
٦٩.	تعطي جملا عن التشبيه من إنشائها	تطبيق			
٧٠.	تبين أي الجمل اكثر وقعا وتأثيراً المتضمنة للتشبيه ام التي تخلو منه	تقويم			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٧١.	**تحل التمرينات الخاصة بموضوع التشبيه بشكل صحيح**	**تطبيق**			
و . مفهوم تشبيه المفرد وتشبيه الصورة : جعل الطالبة قادرة على أن :					
٧٢.	**تميز بين الأمثلة التي تضم التشبيه المفرد وتشبيه الصورة**	**فهم**			
٧٣.	**تحدد نوع التشبيه (مفرد ام صورة) في الأمثلة الواردة**	**معرفة**			
٧٤.	**تفرق بين الأمثلة المنتمية لمفهوم تشبيه المفرد والأمثلة غير المنتمية له**	**تحليل**			
٧٥.	**تفرق بين الأمثلة المنتمية لمفهوم تشبيه الصورة والأمثلة غير المنتمية له**	**تحليل**			
٧٦.	**تستنتج الصفات المميزة لمفهومين من الأمثلة الواردة عنهما**	**فهم**			
٧٧.	**تعطي أمثلة جديدة تشمل تشبيه المفرد وتشبيه الصورة**	**تطبيق**			
٧٨.	**تصنف الأمثلة الواردة الى منتمية للمفهومين وغير منتمية لهما**	**فهم**			
٧٩.	**تبرر استخدام الادباء لأسلوب التشبيه بشكليه المفرد والصورة**	**تقويم**			
٨٠.	**تبرر تصنيفها للأمثلة الى منتمية وغير منتمية**	**فهم**			
٨١.	**تلخص الموضوع بأسلوبها الخاص**	**تركيب**			
٨٢.	**تحل التمرينات الخاصة بالموضوع بصورة صحيحة**	**تطبيق**			

ملحق (٩)

أستبانة آراء الخبراء بشان صلاحية الخطط التدريسية

جامعة ديالى

كلية المعلمين

ماجستير دورة (٢)

قسم طرائق تدريس اللغة العربية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة أجراء دراستها الموسومة بـ(اثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية ، ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطط تدريسية ، فإن الباحثة أعدت ثلاث خطط أنموذجية لتدريس موضوع (التورية) وعلى النحو الاتي :

١.خطة أنموذجية على وفق انموذج جانيه الاستقرائي .

٢.خطة أنموذجية على وفق انموذج كلوزماير القياسي .

٣.خطة أنموذجية على وفق الطريقة الاعتيادية الاستقرائية .

وبالنظر لما تمتلكونه من خبرة ودراية، تضع الباحثة بين أيديكم الخطط الأنموذجية الثلاث ، راجية التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحيتها وتغطيتها محتوى الموضوع .

ولكم الشكر الجزيل والدعاء بالتوفيق

الباحثة

هديل حميد علو

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم (التورية) على وفق أنموذج جانيه الاستقرائي

الصف والشعبة /
المادة / البلاغة
اليوم والتاريخ /
الموضوع / التورية
الأهداف العامة / **(انظر ملحق ٦)**
الأهداف السلوكية / **(انظر ملحق ٨)**
الوسائل التعليمية / **السبورة ، الطباشير الملون والأبيض ، بطاقات من الورق المقوى مكتوب عليها الأمثلة حسب ورودها في الشرح.**

في بداية الدرس تعلم المدرسة الطالبات بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد شرح الموضوع .

خطوات التدريس

١. التمهيد : **(٣ دقائق)**

تهيئ المدرسة أذهان الطالبات للدرس الجديد باستحضار بعض المعلومات السابقة ذات العلاقة بالدرس الجديد وعلى النحو الاتي :

المدرسة : **تتذكرن عزيزاتي الطالبات الدروس الماضية والتي درسنا فيها صور البديع فمن منكن تُذكّرنا بها ؟**

طالبة : **صور البديع التي درسناها كانت ، السجع والجناس والطباق والمقابلة .**

المدرسة : **جيد .. أن صور البديع التي درسناها كانت أولها السجع ثم الجناس ثم الطباق والمقابلة ، وقد تعرفنا على صورة كلٍّ منها حتى وصلنا اليوم الى آخر صور البديع وهي (التورية) .. إذن فلنبدأ بآخر صور البديع .**

٢. العرض : **(٣٠ دقيقة)**

تعرض المدرسة مجموعة من الأمثلة التي دونتها على الورق المقوى وبخط واضح وعريض ، والتي تحتوي على مفهوم التورية . وقد راعت المدرسة التدرج في عرضها من السهل الى الأصعب .

الأمثلة

- **ذهبنا نختصم الى الحاكم فوجدناه قد قضى .**
- **شاهدتَ كثيراً من آثار المصريين فهل رأيت شيئاً من القصور ؟**
- قال الشاعر سراج الدين الوراق :

يا خجلتي وصحائفي سود غدت وصحائف الأبرار في إشراق
ومؤنب لي في القيامة قال لي أكذا تكون صحائف (الوراق)

- قال الشاعر :

رفقا بخل ناصح أبليته صدا وهجرا
وافاك سائل دمعه فرددته في الحال نهرا

- **من الرجل ؟ هاد يهديني السبيل**
- **ممن القوم ؟ من ماء**

تقرأ المدرسة الأمثلة المعروضة أمام الطالبات وتؤشر الألفاظ التي تمثل مفهوم التورية وتشرح كل مثال وتوضح المعنى القريب والبعيد للألفاظ التي تمثل التورية مع مشاركة الطالبات وعلى النحو الآتي :

المثال الاول : **ذهبنا نختصم الى الحاكم فوجدناه قد قضى .**

المدرسة : **نلاحظ في هذا المثال ان جماعة ذهبوا يختصمون عند الحاكم فوجدوه قد قضى .. ولكن لفظة قضى هنا توحي لنا بمعنيين فما هما ؟**

طالبة : **تعني ان الحاكم قد قضى في الحكم لان لفظة القضاء تستخدم عادة مع الحكم والحاكم .**

المدرسة : **أحسنت .. ان المعنى الذي يتبادر الى أذهاننا مباشرة وللوهلة الأولى انه قد قضى حكمه في القضية ، ومما ساعد على إدراكنا لهذا المعنى ، وجود دلالة لفظية توحي بذلك وهي لفظة (نختصم) مهدت لمعنى القضاء .. ولكن لو دققنا النظر في الجملة لرأينا ان هناك معنى آخر هو المراد من لفظة (قضى) فما هو ؟**

تجيب المدرسة ان لم تستطع الطالبات التوصل الى الحل الصحيح :

ان المعنى المراد من لفظة (قضى) إن الحاكم قد (مات) أي قضي عليه ، إذن نجد ان اللفظة الواحدة قد أعطت لنا معنيين ، الأول قريب استتر به معنى آخر ، ويسمى المعنى البعيد ويكون هو المراد ، فالمعنى المراد توارى خلف المعنى القريب .

المثال الثاني :-

شاهدت كثيرا من اثار المصريين فهل رأيت شيئا من القصور ؟

المدرسة : **من توضح لنا المثال ؟**

طالبة : **يسأل أحدهم ان كان قد شاهد آثار المصريين والقصور التي فيها .**

المدرسة : **نعم ان ما وضحته زميلتكن هو المعنى القريب للتورية ، ولكن هناك معنى آخر يستتر خلف هذا المعنى فما هو ؟**

طالبة : **ان المعنى المراد في الجملة هو يسأله إن شاهد آثار المصريين ورأى فيها شي من التقصير .**

المدرسة : **أحسنت . اذن اين تكمن التورية ؟**

طالبة : **تتمثل التورية في لفظة (القصور) .**

المدرسة : **بوركت .. هناك قرينة لفظية أوحت بالمعنى القريب فما هي ؟**

طالبة : **اللفظة هي (آثار)**

المدرسة : **أحسنت ..إذن من هذا المثال يتضح لنا مفهوم التورية بشكل افضل ، إذ إن اللفظة الواحدة لها معنيان أحدهما قريب غير مراد والآخر بعيد هو المراد . وتتبع المدرسة الطريقة نفسها في شرح الأمثلة المتبقية مع التأكد على تكرار لفظة مفهوم التورية في الشرح . ثم تعرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لمفهوم التورية وعلى شكل أزواج متقابلة لتحقيق شرط التجاور ، ثم تبدأ المدرسة بتوضيح الأمثلة وتؤكد على ان هذا مثال يمثل المفهوم ، وتعقبه بالمثال غير المنتمي ، وتشير الى انه لا يمثل المفهوم وعلى النحو الاتي :**

الأمثلة المنتمية لمفهوم التورية	الأمثلة غير المنتمية لمفهوم التورية
١. إذا كنت شريفاً فأسعَ ولا تعتمد على جدك	١. بالجد والمثابرة يتحقق النجاح
٢.حيرتني رؤية الأطلال فخاطبتها وكان دمعي سائلا	٢. كم وقف على الأطلال من سائل
٣. جودوا بالمديح على علاكم سرمدا فالطير احسن ما تغرد عندما يقع الندا	٣. حاتم الطائي شاعر ندي الطبع
٤. كيف لا اشكر الجزارة ما عشت حافظاً واهجر الآدابا وبها صارت الكلاب ترجيني وبالشعر كنت ارجوا الكلابا	٤. أنت مخلص في عملك

بعد توضيح الأمثلة ، تبدأ المدرسة بتحديد واستقراء الصفات المميزة لمفهوم (التورية) من خلال الأمثلة وعلى النحو الآتي :

المدرسة : **بعد اطلاعنا على الأمثلة ، يمكننا تحديد الصفات المميزة لمفهوم التورية فما هي ؟ (تدون المدرسة الصفات التي يذكرنها الطالبات على السبورة) .**

طالبة : **إن الألفاظ التي مثلت مفهوم التورية كان لها معنيان .**

المدرسة : **أحسنت .. وبعد**

طالبة : **هذان المعنيان أحدهما قريب غير مراد ، والآخر بعيد هو المراد .**

المدرسة : **ممتاز .. وبعد**

طالبة : **ان المعنى القريب له دلالة لفظية ظاهرة في الجملة .**

المدرسة : **أحسنت وبعد**

طالبة : **ان المعنى البعيد يستتر خلف المعنى القريب .**

المدرسة : **أحسنتن جميعا .. ان الصفات التي ذكرت تنطبق على مفهوم التورية وأمثلته .**

بعد ذلك تعرض المدرسة أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية لمفهوم التورية مع مراعاة الترتيب العشوائي ، وتطلب من الطالبات تميز التي فيها تورية عن غيرها .

- **الحمام ابلغ الكتاب إذا سجع**
- **رب مسرة تعقب مضرة**
- **اشتد حزن الرياض على الربيع وجمدت عيون الأرض**

٣. أستنتاج القاعدة **(٥ دقائق)**

المدرسة : **بعد أن تعرفنا على الأمثلة التي احتوت على التورية ، واستقرأنا الصفات المميزة للمفهوم .. يمكن ان نستنتج قاعدة له ، فمن تعرفه لنا ؟**

طالبة : **التورية ايهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب بحكم المناسبة وهو غير مراد ، والاخر بعيد وهو المراد .**

المدرسة : **بوركت .. وتكتب التعريف على السبورة ، ثم تسجل صفات المفهوم**

٤. التقويم : **(٥ دقائق)**

للتأكد من اكتساب الطالبات لمفهوم التورية توجه المدرسة إليهن مجموعة من الأسئلة وهي :

- **ما سبب اختيارك للأمثلة التي مثلت مفهوم التورية ؟**
- **ما المقصود بالتورية**
- **كوني جملا تحتوي على تورية ؟**

٥. الواجب البيتي : **تكلف المدرسة طالباتها بحل التمرينات الموجودة في الكتاب ص٢٩**

خطة انموذجية لتدريس مفهوم التورية على وفق خطوات انموذج كلوزماير القياسي .

الصف والشعبة /

المادة / البلاغة

اليوم والتاريخ /

الموضوع / التورية

الأهداف العامة : (**انظر ملحق ٦**)

الأهداف السلوكية : (**انظر ملحق ٨**)

الوسائل التعليمية : **نفسها في الخطة الاولى**

خطوات التدريس

١. التمهيد : **نفسه في الخطة الاولى (٣ دقائق)**

٢. عرض القاعدة : **(٥ دقائق)**

تكتب المدرسة تعريف التورية الوارد في كتاب البلاغة على السبورة :-

التورية لغةً : **هو إخفاء الشيء بإظهار غيره .**

التورية أصطلاحاً : **إيهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب - بحكم المناسبة - غير مراد ، يستر به المعنى المراد ، فيبتعد عن ذهن السامع اول وهلة ، فيخفى على غير الذكي الفطن .**

٣. تفصيل القاعدة :

تطلب المدرسة من الطالبات قراءة التعريف وتحدد عدد من الطالبات يصل الى (خمس) طالبات لقراءته بصوت واضح ، ثم تقرا بنفسها بعد ذلك تطلب من الطالبات تحديد الخصائص والصفات المميزة لمفهوم التورية ، وتحاول المدرسة جذب انتباه الطالبات الى لفظة مفهوم ، على النحو الاتي :

المدرسة : **ما الذي نجده من خصائص تميز مفهوم التورية واردة في التعريف ؟**

طالبة : **ان التورية تأتي بشكل لفظة مفردة واحدة .**

المدرسة : **جيد .. وما ميزتها ؟**

طالبة : **لها معنيان ، الأول قريب ويفهم من سياق الجملة وهو غير مراد والثاني بعيد مستتر بالمعنى القريب وهو المراد .**

االمدرسة : **أحسنت .. نعم ان مفهوم التورية يعني اختفاء المعنى الحقيقي للمفردة خلف معنى يدعى المعنى القريب ، وهذا المعنى القريب غير مراد .**

إذن فان صفات المفهوم التي تميزه تتلخص بـ :

أ. تأتي التورية بشكل لفظة واحدة .

ب. هذه اللفظة لها معنيان

ج. المعنيان أحدهما قريب له دلالة لفظية في الجملة تدل عليه ، والآخر بعيد نستوضحه بعد تدقيقنا في الجملة وهو المراد .

بعد ذلك تعرض المدرسة مجموعة من الأمثلة المنتمية لمفهوم التورية وغير منتمية له وبشكل أزواج متقابلة (مثال - مثال لا ينتمي) لتحقيق شرط التجاور ، مع الإشارة الى ان هذا مثال ينتمي للمفهوم وهذا لا ينتمي له دون تقديم أي توضيح ، وترك الطالبات يستقرئن صفات المفهوم المميزة له من أمثلته وعلى النحو الآتي :

الأمثلة المنتمية لمفهوم التورية	الأمثلة غير المنتمية لمفهوم التورية
١. رفقاً بخل ناصح أبليته صدا وهجرا وافاك سائل دمعه فرددته في الحال نهرا	١. نهر المعلم بالمشاغب
٢.قال سراج الدين الوراق : ياخجلتي وصحائفي سود غدت وصحائف الابرار في اشراق ومؤنب لي في القيامة قال لي أكذا تكون صحائف (الوراق)	٢. الوراق شاعر مصري برع في التورية وغيرها من انواع البديع
٣.إذا كنت شريفا فاسع ولا تعتمد على جدك	٣.بالجد والمثابرة يتحقق النجاح
٤.ذهبنا نختصم الى الحاكم فوجدناه قد قضى	٤.قضي على الاعداء
٥.شاهدت كثيرا من آثار المصريين فهل رأيت شيئا من القصور؟	٥.اجتهد الطالب ولم يترك في عمله القصور
٦.حيرتني رؤية الأطلال فخاطبتها وكان دمعي سائلا	٦.كم وقف على الاطلال من سائل
٧.قيل لأبي بكر الصديق (رض) من الرجل ؟ فأجاب : هاد يهديني السبيل	٧.رسول الله صلى الله عليه وسلم هاد يهدينا السبيل

بعد ان نتناول الأمثلة أعلاه شرحا وتوضيحا واشارة إلى كل مثال منتم بأنه يمثل المفهوم والى غير المنتمي بأنه لا يمثل المفهوم دون تقديم تبرير ، مع المحافظة تقديم الأمثلة بشكل أزواج متقابلة ومراعاة شرط التجاور . بعد ذلك تعرض المدرسة مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية ومرتبة بصورة عشوائية وعلى النحو الاتي :-

- **رب مسرة تعقب مضرة**
- **اسرب القطاهل من يعير جناحيه لعلي الى من قد هويت اطير**
- **الحمام ابلغ من الكتاب اذا سجع**
- **اشتد حزن الرياض على الربيع وجمدت عيون الارض .**
- **وما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم**

قال ابن دانيال طبيب العيون

- **يا سائلي عن حرفتي في الورى واضيعتي فيهم وإفلاسي !**
  ما حال من درهم إنفـاقه يأخذه من أعين الناس !

تطلب المدرسة من الطالبات تصنيف الأمثلة السابقة الى منتمية وغير منتمية للمفهوم وعلى النحو الاتي :

المدرسة : **الجمل المعروضة ، اشتمل بعضها على تورية والبعض الاخر لم يشتمل فاي الجمل ضمت على تورية ؟**

طالبة : **المثال الثالث احتوى على تورية في لفظة (سجع)**

المدرسة : **أحسنت . وكيف توصلت الى ذلك ؟**

طالبة : **لان المثالين الأولين لم ترد فيهما كلمة أعطت معنيين ، أما المثال الثالث فجاءت كلمة (سجع) أوحت بمعنيين .**

المدرسة : **أحسنت وما المعنيان للفظة (السجع)**

طالبة : **المعنى القريب هو الأسلوب البلاغي الذي درسناه سابقا .**

المدرسة : **بوركت وما الذي مهد لذلك ؟**

طالبة : **سبقتها في الجملة كلمة (كتاب) فتوهم السامع بان لفظة سجع هي الأسلوب البلاغي .**

المدرسة : **ممتاز .. وما المعنى البعيد ؟**

طالبة : **ان التسمية الأصلية لأسلوب السجع جاءت تشبيها له بسجع الحمام لجماله وعدم تغيره وهذا هو المعنى البعيد .**

المدرسة : **بوركت .. وتكمل الشرح مع الأمثلة المتبقية .**

٥. التقويم : **(٥ دقائق)**

للتأكد من ان الطالبات قد اكتسبن مفهوم التورية توجه إليهن مجموعة من الأسئلة هي :

١.ما سبب اختيارك للأمثلة التي مثلت مفهوم التورية ؟

٢.ما المقصود بالتورية ؟

٣.كوني جملا تحتوي على تورية ؟

٦. الواجب البيتي : **تكلف الطالبات بحل التمرينات ص٢٩ .**

خطة انموذجية لتدريس مفهوم التورية على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية (الاستقرائية) *

اليوم والتاريخ /
المادة /
الصف والشعبة /
الموضوع /
الأهداف العامة : (**انظر ملحق ٦**)
الأهداف السلوكية : (**انظر ملحق ٨**)
الوسائل التعليمية : **نفسها في الخطة الأولى**

خطوات التدريس

١. التمهيد (٥ دقائق) **نفسه في الخطة الأولى**
٢. العرض : (٣٠) **دقيقة**

تعرض المدرسة الأمثلة الموجودة في الكتاب المقرر إضافة الى بعض الأمثلة الخارجية ، وتحللها بلاغيا وعلى النحو الآتي :-

المثال الأول : ممن القوم ؟ من ماء

المثال الثاني : من الرجل ؟ هاد يهديني السبيل

المثال الثالث : رفقا بخل ناصح أبليته صدا وهجرا وافاك سائل دمعه فرددته في الحال نهراً

المثال الرابع : جودوا لتسجع بالبديع على علاكم سرمدا
فالطير احسن ما تغرد عندما يقع الندى

المثال الخامس : ذهبنا نختصم الى الحاكم فوجدناه قد قضى

التحليل البلاغي للمثال الأول : **ممن القوم ؟ من ماء**

المدرسة : **هذا المثال هو سؤال وجه الى الرسول (صلى الله عليه وسلم)وقد كان المسلمون قد خرجوا الى غزوة بدر .. فأجاب الرسول (صلى الله عليه وسلم) : من ماء ، وقد تهيأ للسائل انهم من القبائل العربية في نواحي العراق لشيوع التسمية هناك بالماء ، أمثال (المنذر بن ماء السماء) ، مع ان الرسول (صلى الله عليه وسلم) أراد انهم**

* اخذت خطوات هذه الطريقة من كتاب توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية تاليف عبد الجبار الالوسي واخرون

من ماء ككل الكائنات الحية وبهذه الأجابة كتم الرسول الكريم سره وسر أصحابه ، وبالوقت نفسه حافظ على نزاهة لسانه الشريف من الكذب .

إذن نستشف من هذا المثال ان الجملة الواحدة قد أوحت بإجابتين مختلفتين ، وكان المعنى المراد من الإجابة قد توارى خلف اجابة أخرى ، وهذا ما يراد به (التورية) .

التحليل البلاغي للمثال الثاني : **من الرجل ؟ هاد يهديني السبيل**

وجه هذا السؤال لأبي بكر الصديق (رض) وكان المعني رسول الله (صلىالله عليه وسلم) فأجاب أبو بكر بأنه هاد يهديني السبيل ففهم السائل بان هذا الرجل هو واحد من ذوي الخبرة بالطرق والمسالك ، ولكن أبا بكر أراد بأنه هاديه الى الدين الإسلامي الحنيف وقد حقق بهذه العبارة ما أراده أبو بكر من ايهام سائله عن عمد وقصد بلفظ محتمل لمعنيين ، فأخفى المعنى المراد ، بمعنى آخر غير مراد ، لذا سمي هذا الأسلوب بالتورية لأنها تعني في اللغة إخفاء الشيء بإظهار غيره .

التحليل البلاغي للمثال الثالث :

المدرسة : **وردت لفظة تورية في البيت الشعري فاين تجدينها ؟**

طالبة : **تمثلت في لفظة (نهرا)**

المدرسة : **أحسنت ، وماذا عنى بها الشاعر ؟**

طالبة : **اوهم ان المقصود بها النهر (مجرى النهر)**

المدرسة : **بوركت .. وكيف تمكن الشاعر من ايهام السامع ؟**

طالبة : **ان الشاعر قد مهد بقوله (وافاك سائل دمعه)**

المدرسة : **أحسنت إذن فما المعنى الحقيقي لها .**

طالبة : **اراد بها الزجر أي نهر بمعنى زجر .**

المدرسة : **ممتاز .. وبالطريقة نفسها تشرح الأمثلة المتبقية مع الطالبات .**

٣.استنتاج القاعدة : **(٥ دقائق)**

المدرسة : **بعد ان تعرفنا من خلال الأمثلة على التورية وكيف ترد ، الان نحاول صياغة تعريفا لها فمن تعرفها**

طالبة : **التورية : إيهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب بحكم المناسبة غير مراد يستر به المعنى المراد فيبتعد عن ذهن السامع للوهلة الاولى**

المدرسة : **أحسنت ثم تكتبه على السبورة .**

٤. التقويم : **(٥ دقائق)**

توجه المدرسة عددا من الأسئلة للتأكد من معرفة الطالبات للموضوع واستيعابهن له .

- بيني موقع التورية في الجمل الآتية :

- **إذا كنت شريفا فاسع ولا تعتمد على جدك**
- **الحمام ابلغ من الكتاب إذا سجع**

٥. الواجب البيتي : **تكلف المدرسة الطالبات بحل التمرينات الموجودة في الكتاب ص٢٩ .**

ملحق (١٠)

استبانة اراء الخبراء في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم البلاغية

جامعة ديالى

كلية المعلمين

ماجستير دورة (٢)

قسم طرائق تدريس اللغة العربية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة (اثر استخدام أنموذجي جانيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد أداة لقياس مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم البلاغية التي درست لهن أعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً لقياس اكتساب ستة مفاهيم بلاغية هي (السجع ، والجناس ، والطباق والمقابلة والتشبيه وأركانه ، والتشبيه المفرد تشبيه الصورة) .

وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلا عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، تضع الباحثة بين أيديكم فقرات الاختبار مع الأجوبة الانموذجية مع الخارطة الاختبارية لإبداء ملاحظاتكم السديدة وتقدير صلاحية الفقرات وملاءمتها لمحتوى الموضوعات.

ولكم الشكر الجزيل والدعاء بالتوفيق

الباحثة

هديل حميد علو

ملحق (١٠)
تعليمات الاختبار

١. اكتبي اسمك والصف والشعبة في الزاوية العليا اليسرى المخصصة لذلك .
٢. يرجى الإجابة على فقرات الاختبار جميعها ، وعدم ترك أي منها لان الفقرة متروكة الإجابة او غير واضحة ، تعامل معاملة الإجابة غير الصحيحة .
٣. تعطى درجة واحدة لكل أجابة صحيحة ، وصفر للإجابة غير الصحيحة .
٤. تكون الإجابة على السؤال الأول على ورقة الأسئلة ، أما الأسئلة المتبقية فتكون الإجابة عنها في الورقة المرفقة مع الأسئلة .

السؤال الاول : **ضعي دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة فيما يأتي :**

١.قال إعرابي ذهب بابنه السيل (اللهم إن كنت قد أبليت ، فأنك طالما قد عافيت)

- الفواصل في المقولة تتمثل بـ :

أ.كنت ، أبليت **ب. أبليت ، عافيت**
ج.كنت ، عافيت **د . أبليت ، كنت ، عافيت**

٢.(يحتمل الحر وقع السهام ويرفض وقع الملام)

- يتحول طباق الإيجاب الى طباق سلب على النحو الآتي :

أ. لا يحتمل الحر وقع السهام ولا يحتمل وقع الملام .
ب.لا يحتمل الحر وقع السهام ويرفض وقع الملام .
ج. يحتمل الحر وقع السهام ولا يرفض وقع الملام .
د. يحتمل الحر وقع السهام ولا يحتمل وقع الملام .

٣.(كانوا على حذر من اعدائهم فسهرت سيوفهم ولم تسترها الجفون)

- تمثلت التورية في لفظة (الجفون) ومعناها البعيد هو :

أ. جفن العين **ب. الجفاء**
ج. القصعة **د.غمد السيف**

٤. يعرف (التشبيه المفرد والصورة) على انهما :-

أ. التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي ما يأتي وجه الشبه صورة منتزعة من متعدد

ب.التسبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي كذلك .

ج.التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي محذوف منه اداة التشبيه .

د. التشبيه المفرد ما يشبه المفرد بالمفرد ، والتمثيلي محذوف منه وجه الشبه .

٥.ما الدهر إلا الربيع المستنير إذا أتى الربيع أتاك النور والنور

- صورة البديع في البيت هي :

أ. طباق سلب ب. جناس ناقص

ج. جناس تام د. طباق ايجاب

٦. يتمثل التشبيه المفرد في البيت الاتي :

أ. هو بحر السماح والجود فازدد منه قربا تزدد من الفقر بعدا

ب. كأنها في نهارها قمر حف به من جنانها ظلم

ج. كأن الدموع على خدها بقية طل على جلنار

د. وما المال والأهلون إلا ودائع ولا بد يوما ان ترد الودائع

٧. من أركان التشبيه (أداة التشبيه) وتكون :

أ. حرفاً ب. فعلاً

ج. إسماً د.جميع ما ذكر

٨. تتواجد أركان التشبيه جميعها في الجملة الآتية :

أ. الحديث الممتع يشبه نغم الأوتار عذوبة .

ب. كأن الحديث الممتع نغم الأوتار .

ج. الحديث الممتع يشبه نغم الأوتار .

د. الحديث الممتع كنغم الأوتار .

٩. يشمل البيت الاتي جناسا تاما :

أ. ولم ار كالمعروف ترعى حقوقه مغارم في الأقوام وهي مغانم

ب. بيض الصفائح لا سود الصحائف في متونهن جلاء الشك والريب

ج. كن كيف شئت عن الهوى لا انتهي حتى تعود لي الحياة وأنت هي

د. فيا راكب الوجناء هل أنت عالم فداؤك نفسي كيف تلك المعالم

١٠. من النثر ما هو مسجوع ومرسل ، ومن معرفتك للنثر المسجوع فان الآية التي فيها سجع هي :

أ. قال تعالى : ((تالله تفتأ تذكر يوسف))

ب. قال تعالى : ((قل هو الله أحد الله الصمد))

ج. قال تعالى : ((وما أبرئ نفسي إن النفس لأمارة بالسوء))

د. قال تعالى : ((خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين))

١١. يعرف طباق الإيجاب بأنه :

أ. الجمع بين معنيين متضادين موجبين ب. الجمع بين كلمات لها معنى مشترك .

ج.الجمع بين معنيين مترادفين موجبين د. الجمع بين المثبت والمنفي في الجملة .

١٢.قال الشاعر : كان أخلاقك في لطفها ورقة فيها نسيم الصباح

- المشبه في البيت هو :

أ. رقة ب. لطفها ج.نسيم الصباح د. أخلاقك

١٣. البيت الذي فيه طباق إيجاب هو :

أ. يفيض لي من حيث لا اعلم النوى ويسري الي الشوق من حيث اعلم

ب. سلي ان جهلت الناس عنا وعنهم فليس سواء عالم وجهول

ج. هلا نَهاك نُهاك عن لوم امرئ لم يلقَ غير منعم بشقاء

د. الناس للناس من بدو وحاضرة بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

١٤. العمر مثل الضيف او كالطيف ليس له اقامة

- وجه الشبه هو :

أ.عمر الانسان ب.الضيف ج.ليس له اقامة د.غير موجود

١٥. تعرف التورية بأنها :

أ.كلمة واحدة لها معنيان ج.كلمة واحدة منفية

ب.كلمتان لهما معنى واحد د.كلمتان متضادتان بالمعنى

١٦. والبدر يستر بالغيوم وينجلي كتنفس الحسناء في مرآتها

- نوع التشبيه في البيت هو :

أ.مفرد ب.مفصل ج.مجمل د.تمثيلي

١٧. كيوم القيامة في طوله على من يرقب فيه الصباحا

- المشبه محذوف من البيت ويمكن تقديره بأنه :

أ. الجواد الشجاع ج. ليل المريض

ب.الحية الرقطاء د.جمال الشباب

السؤال الثاني :

قال الشاعر :

أبيات شعرك كالقصور ولا قصور بها يعوق

ومن العجائب لفظها حر ومعناها (رقـيق)

- **أجيبي عما يأتي :**

١. بيني معنى الجناس التام في البيت الاول .

٢. استخرجي التورية في البيت الثاني .

٣. وضحي المعنيين من التورية في البيت الثاني .

٤. أعطي جملة ، تشكل كلمتي (الخير ، الخيل) فيها جناسا ناقصا .

٥. اذكري سبباً واحداً ليكون الجناس ناقصاً .

السؤال الثالث :

أقرئي ما يأتي ثم أجيبي على الأسئلة الواردة :

- **قال الشاعر : أنت كالبحر في السماحة والشمس علواً والبدر في الإشراقِ**

- نقول لشخص مادحيه : أنت سمح

١. بيني وجه الشبه في الشطر الأول من البيت الأول .

٢. أي التعبيرين ابلغ في وصف الشخص بالسماحة (الأول ام الثاني) .

٣. أعطي جملة فيها تشبيه تمثيلي تتضمن معنى التسامح .

السؤال الرابع :

قال شبيب بن شيبة :

((إخوان الصفاء خير مكاسب الدنيا ، هم زينة في الرخاء وعدة في البلاء ، ومعونة على الاعداء))

- **أجيبي عما يأتي :**

١. أجعلي النص المسجوع أعلاه مرسلاً .

٢. ما العلاقة بين السجع والفاصلة .

٣. عللي تسمية السجع .

السؤال الخامس :

قال الشاعر :

لمن تطلب الدنيا إذا لم ترد بها سرور محب أو إساءة مجرم

كدر الجماعة خير من صفو الفرقة

اجيبي عما ياتي :

١. تقابلت الألفاظ (محب ، مجرم) ، هل وفق الشاعر في تقابلها ؟

٢. أعطي جملة تقابلين فيها الدنيا بالآخرة .

٣. عللي تسمية المفاهيم (طباق الإيجاب ، طباق السلب ، المقابلة) بمصطلح المقابلة .

٤. استخرجي المقابلة في المقولة الثانية .

السؤال السادس :

قال الشاعر :

فوجهك كالنار في ضوئها وقلبي كالنار في حرها

اجبيبي عما ياتي :

٢. في البيت تشبيهان بِمَ اشتركا ؟

٢. ما دليلك على ان التشبيه تام في البيت ؟

٣. حولي التشبيه في الشطر الأول الى جملة تخلو من أي تشبيه مع المحافظة على المعنى .

ملحق (١١)

الأجوبة الأنموذجية حول فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

جواب السؤال الاول :

١.(ب) ٢.(د) ٣.(د) ٤.(أ) ٥.(ج) ٦.(أ) ٧.(د) ٨.(أ)

٩.(ج) ١٠.(ب) ١١.(أ) ١٢.(د) ١٣.(ب) ١٤.(ج) ١٥.(أ) ١٦.(د)

١٧.(جـ)

جواب السؤال الثاني :

١.كالقصور (البنايات المرتفعة) لا قصور (تقصير)

٢.(رقيق)

٣.المعنى القريب لرقيق : العبد ، المعنى البعيد من الرقة والعذوبة .

٤.الخيل معقود بنواصيها الخير

٥.أما لاختلاف (عدد الحروف ، او ترتيبها ، او شكلها ، او حركتها)

جواب السؤال الثالث :

١.السماحة ٢.الأول ٣.كأنه في تسامحه ، قلب أم تجاه أولادها .

جواب السؤال الرابع :

١. إخوان الصفاء هم في الدنيا خير مكسب ، وفي الرخاء زينة وعدة في البلاء ، وعلى الأعداء معينون .

٢. الفاصلة اللفظة الأخيرة من فقرات جمل السجع .

٣. تشبيهاً له بسجع الحمام لجماله وعدم تغيره .

جواب السؤال الخامس :

١.لا لم يوفق ٢. الآخرة خير من كنوز الدنيا

٣.لأن الألفاظ في جميع الحالات تتقابل ٤. كدر × صفوة ، الجماعة × الفرقة

جواب السؤال السادس :

١. اشتركا في الأداة والمشبه به ٢.توافر أدوات التشبيه جميعها

٣.وجهك مضيء

ملحق (١٢)

درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٦	١٧	٢٥	١	٢١	١٧	١٧	١	١١	١٧	١٨
٢	٢٧	١٨	٢٤	٢	٢٥	١٨	٢١	٢	١٣	١٨	٢٢
٣	٢٣	١٩	٢٨	٣	٢٦	١٩	٢٢	٣	١١	١٩	١٤
٤	١٩	٢٠	٢٤	٤	١٩	٢٠	١٢	٤	١٥	٢٠	١١
٥	٢٧	٢١	٢٢	٥	١٤	٢١	٢٣	٥	١٢	٢١	١٤
٦	٢٥	٢٢	٢٥	٦	١٤	٢٢	٢٥	٦	٢١	٢٢	١٢
٧	٢٦	٢٣	١٩	٧	١٢	٢٣	١٤	٧	١٨	٢٣	١٢
٨	٢٤	٢٤	٢٤	٨	٢٦	٢٤	٢٤	٨	١٠	٢٤	١٩
٩	٢٣	٢٥	٢٧	٩	٢٦	٢٥	٢٢	٩	١٤	٢٥	٢٢
١٠	٢٧	٢٦	٢٠	١٠	١٧	٢٦	١٦	١٠	١٧	٢٦	٢٣
١١	٢٦	٢٧	٢٧	١١	٢٢	٢٧	١٧	١١	١٥	٢٧	١٨
١٢	٢٥	٢٨	٢٥	١٢	٢٤	٢٨	١٩	١٢	١٨	٢٨	٢٣
١٣	١٤	٢٩	٢٣	١٣	١٧	٢٩	٢١	١٣	١٢	٢٩	١٧
١٤	٢٣	٣٠	٢٦	١٤	٢٠	٣٠	١٧	١٤	١٤	٣٠	٢١
١٥	٢٥	٣١	٢٤	١٥	١٩	٣١	٢١	١٥	١٣	٣١	١٢
١٦	١٩	٣٢	٢٧	١٦	١٧	٣٢	١٨	١٦	١٥	٣٢	١٧
مج س١ = ٧٩٦				مج س٢ = ٦٢٨				مج س٣ = ٥٠٢			
سَ١ = ٢٤,٠٣				سَ٢ = ١٩,٦٢				سَ٣ = ١٥,٧١٨			
مج س١٢ = ١٨٧٧١				مج س٢٢ = ١٢٨٤٨				مج س٣٢ = ٨٣٨٩			

ملحق (١٣)

درجات طالبات العينة الاستطلاعية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٧	٢٨	٢١
٢	٢٦	٢٩	٢٧
٣	١٧	٣٠	١٤
٤	٢٩	٣١	٢٢
٥	١٢	٣٢	١٣
٦	٢٢	٣٣	٢٨
٧	١٣	٣٤	١١
٨	٢٥	٣٥	١٢
٩	١٠	٣٦	٢٨
١٠	١٥	٣٧	١٣
١١	١١	٣٨	١٠
١٢	٢٧	٣٩	٢٤
١٣	٨	٤٠	١١
١٤	٢٥	٤١	١٢
١٥	٧	٤٢	٢٦
١٦	١١	٤٣	٢٢
١٧	٢٧	٤٤	٢٧
١٨	٢٢	٤٥	٧
١٩	٩	٤٦	٢٣
٢٠	٢٣	٤٧	٩
٢١	١٩	٤٨	٨
٢٢	٢٠	٤٩	٢٦
٢٣	٨	٥٠	٩
٢٤	٢٧	٥١	١٤
٢٥	١٤	٥٢	١٠
٢٦	٩	٥٣	٢١
٢٧	٢٠	٥٤	٢٨

معامل صعوبة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وقوة تمييزها وفاعلية البدائل

تسلسل الفقرات	المجموعة	البدائل				معامل الصعوبة	قوة التمييز	فاعلية البدائل
		أ	ب	ج	د			
١	العليا	٣	٤	(٢٠)	٣	٠,٥٢	٠,٣٠	فعال
	الدنيا	٦	٧	٦	٥			
٢	العليا	٤	٣	٢	(٢٢)	٠,٥٠	٠,٣٠	فعال
	الدنيا	٧	٥	٥	٦			
٣	العليا	٢	٣	٣	(٢١)	٠,٤٨	٠,٣٧	فعال
	الدنيا	٦	٦	٦	٧			
٤	العليا	(٢٣)	٣	٢	٣	٠,٤٦	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٦	٧	٥	٥			
٥	العليا	٤	٤	(٢٠)	٣	٠,٥٤	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٦	٦	٦	٥			
٦	العليا	(١٨)	٣	٣	٣	٠,٥٠	٠,٣٠	فعال
	الدنيا	٦	٧	٦	٥			
٧	العليا	٤	٣	٣	(١٩)	٠,٥٠	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٦	٥	٤	١٠			
٨	العليا	(٢٣)	٤	٢	١	٠,٤٨	٠,٣٠	فعال
	الدنيا	٧	٧	٦	٤			
٩	العليا	٣	٣	(٢٢)	٣	٠,٤٨	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٦	٦	٤	٥			
١٠	العليا	٤	(١٩)	٣	٣	٠,٥٢	٠,٣٧	فعال
	الدنيا	٧	٦	٥	٧			
١١	العليا	(٢٣)	٣	٤	٢	٠,٥٢	٠,٣٧	فعال
	الدنيا	٨	٥	٥	٤			
١٢	العليا	٣	٣	٣	(٢٦)	٠,٤٨	٠,٣٠	فعال
	الدنيا	٤	٤	٤	٧			

تسلسل الفقرات	المجموعة	البدائل				معامل الصعوبة	قوة التمييز	فاعلية البدائل
		أ	ب	ج	د			
١٣	العليا	٤	(٢٠)	٤	٤	٠,٤١	٠,٤٤	فعال
	الدنيا	٦	٥	٥	٦			
١٤	العليا	٣	٢	(١٩)	٤	٠,٤٨	٠,٣٧	فعال
	الدنيا	٧	٦	٦	٧			
١٥	العليا	(٢٢)	٣	٤	٣	٠,٥٠	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٤	٦	٧	٥			
١٦	العليا	٣	٢	٤	(٢٤)	٠,٥٢	٠,٣٧	فعال
	الدنيا	٥	٥	٨	٣			
١٧	العليا	٣	٣	(٢١)	٤	٠,٥٤	٠,٣٣	فعال
	الدنيا	٦	٦	٤	٧			

تسلسل الفقرات	المجموعة	الإجابات الصحيحة	الإجابات غير الصحيحة	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١٨	العليا	١٨	٩	٠,٤٨	٠,٣٠
	الدنيا	١٥	١٧		
١٩	العليا	١٩	٨	٠,٥٢	٠,٤٤
	الدنيا	٧	٢٠		
٢٠	العليا	١٩	٨	٠,٥٠	٠,٤١
	الدنيا	٨	١٩		
٢١	العليا	١٨	٩	٠,٤٨	٠,٣٠
	الدنيا	١٠	١٧		
٢٢	العليا	١٩	٨	٠,٥٤	٠,٣٣
	الدنيا	٦	٢١		
٢٣	العليا	١٩	٨	٠,٥٠	٠,٣٣
	الدنيا	٨	١٩		
٢٤	العليا	١٨	٩	٠,٤٨	٠,٣٠
	الدنيا	١٠	١٧		
٢٥	العليا	١٨	٩	٠,٥٠	٠,٣٠

	الدنيا	٩	١٨		
٢٦	العليا	٢١	٦	٠,٤٨	٠,٤١
	الدنيا	٧	٥		
٢٧	العليا	١٩	٨	٠,٤٨	٠,٣٧
	الدنيا	٩	١٨		
٢٨	العليا	٢٠	٧	٠,٥٠	٠,٤١
	الدنيا	١٠	١٧		
٢٩	العليا	١٦	١١	٠,٥٦	٠,٣٠
	الدنيا	٨	١٩		
٣٠	العليا	١٨	٩	٠,٥٠	٠,٣٣
	الدنيا	٩	١٨		
٣١	العليا	١٩	٨	٠,٤٨	٠,٣٠
	الدنيا	١٠	١٧		
٣٢	العليا	١٩	٨	٠,٥٦	٠,٣٧
	الدنيا	٥	٢٢		
٣٣	العليا	٢٢	٥	٠,٥٠	٠,٤٨
	الدنيا	٥	٢٢		
٣٤	العليا	١٨	٩	٠,٥٧	٠,٣٠
	الدنيا	٦	٢١		
٣٥	العليا	١٩	٨	٠,٥٠	٠,٣٧
	الدنيا	٩	١٨		

قائمة المحتويات

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١	**مستخلص الرسالة**	**و-ح**
٢	**قائمة المحتويات**	**ط-ي**
٣	**فهرست الأشكال**	**ك**
٤	**فهرست الجداول**	**ل**
٥	**فهرست الملاحق**	**م**
	الفصل الأول: التعريف بالبحث	
٦	**مشكلة البحث والحاجة إليه**	**١-١٢**
٧	**هدف البحث**	**١٢**
٨	**فرضيات البحث**	**١٢**
٩	**حدود البحث**	**١٢**
١٠	**تحديد المصطلحات**	**١٣-١٨**
	الفصل الثاني : خلفية نظرية ـ دراسات سابقة	
١١	**خلفية نظرية**	**١٩**
١٢	**تقديم**	**١٩**
١٣	**المفاهيم**	**١٩**
١٤	**أنموذج جانيه**	**٢٩**
١٥	**أنموذج كلوزماير**	**٣٤**
١٦	**دراسات سابقة**	**٣٨**
١٧	**دراسات عربية**	**٣٩**
١٨	**دراسات أجنبية**	**٤٥**
١٩	**دلالات الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية**	**٤٧**
٢٠	**جوانب الأفادة من الدراسات السابقة**	**٤٩**

ت	الموضوع	رقم الصفحة
	الفصل الثالث : منهجية البحث وأجراءاته	
٢١	**التصميم التجريبي**	٥٠
٢٢	**مجتمع البحث**	٥٢
٢٣	**عينة البحث**	٥٢
٢٤	**توزيع الشعب على المجموعات**	٥٣
٢٥	**إجراءات الضبط**	٥٣
٢٦	**تكافؤ المجموعات**	٥٣
٢٧	**ضبط المتغيرات الدخيلة**	٥٧
٢٨	**متطلبات البحث**	٥٩
٢٩	**أعداد أداة البحث**	٦١
٣٠	**الوسائل الإحصائية**	٦٧
	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	
٣١	**عرض النتائج**	٧٠
٣٢	**تفسير النتائج**	٧٤
	الفصل الخامس : الأستنتاجات والتوصيات والمقترحات	
٣٣	**الأستنتاجات**	٧٨
٣٤	**التوصيات**	٧٩
٣٥	**المقترحات**	٨٠
	قائمة المراجع والمصادر	
٣٦	**المراجع والمصادر العربية**	٨١
٣٧	**المصادر الأجنبية**	٩١
	الملاحق	٩٢
	الخلاصة باللغة الأنكليزية	**A-B**

فهرست الأشكال

رقم الشكل	عنوانه	رقم الصفحة
١	عملية تشكيل المفاهيم والعمليات المصاحبة لها	٢٠
٢	مفهوم التشبيه المفرد في مصنف هرمي	٢٢
٣	هرم جانيه التعليمي	٢٩
٤	مستويات اكتساب المفاهيم في أنموذج كلوزماير	٣٥
٥	التصميم التجريبي للبحث	٥١
٦	الفرق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	٧٤

فهرست الجداول

رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة
١	اسماء مدارس مجتمع البحث ومواقعها وطبيعة دوامها	٥٢
٢	توزيع الطالبات حسب الشعب واسلوب التدريس	٥٣
٣	تحليل التباين الأحادي لاختبار فهم المعاني اللغوية لمجموعات البحث الثلاث	٥٤
٤	تحليل التباين الأحادي لدرجات اللغة العربية للعام السابق لمجموعات البحث الثلاث	٥٥
٥	تحليل التباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث مقدراً بالشهور	٥٦
٦	قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمستوى تحصيل الآباء لمجموعات البحث الثلاث	٥٦
٧	قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمستوى تحصيل الأمهات لمجموعات البحث الثلاث	٥٧
٨	توزيع الحصص وأوقاتها على مجموعات البحث الثلاث	٥٩
٩	الموضوعات التي درست لطالبات مجموعات البحث الثلاث	٥٩
١٠	جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)	٦٢
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية لمجموعات البحث الثلاث	٧٠
١٢	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية لمجموعات البحث الثلاث نتيجة لاختلاف طرائق التدريس	٧١
١٣	بيان المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات اكتساب المفاهيم البلاغية نتيجة اختلاف طرائق التدريس	٧٢

فهرست الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة الباحثة	٩٢
٢	فقرات اختبار فهم المعاني اللغوية الذي أعدته رمزية الغريب	٩٣
٣	درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار فهم المعاني اللغوية	٩٧
٤	درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام السابق	٩٨
٥	أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث مقدراً بالشهور	٩٩
٦	الأهداف العامة لتدريس البلاغة	١٠٠
٧	أسماء السادة الخبراء الذين عرضت عليهم الأهداف السلوكية والخطط التدريسية والاختبار التحصيلي	١٠١
٨	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية	١٠٢
٩	الخطط التدريسية الأنموذجية لمجموعات البحث الثلاث	١٠٨
١٠	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية بصيغتها النهائية	١٢١
١١	الأجوبة الأنموذجية حول فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	١٢٦
١٢	درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	١٢٧
١٣	درجات طالبات العينة الاستطلاعية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	١٢٨
١٤	معامل صعوبة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وقوة تمييزها وفاعلية البدائل	١٢٩