وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية

أثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة

رسالة قدمتها

وصال مؤيد خضير الحسيني

إلى مجلس كلية التربية في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
تركي خباز البيرماني

١٤٢٩ هـ ٢٠٠٨ م

﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم
مَّا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ
وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ

الروم ﴿٨﴾

الإهداء

إلى.....

وطني الغالي بالمحبة والوئام دعاءً

أمي وأبي براً وإحساناً

إخوتي وأخواتي عطفاً وحناناً

زملائي وزميلاتي حباً ووفاءً

أستاذي الفاضل دعاءً بالتوفيق

إلى كل هؤلاء اهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكـــر وامتنان

(وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) (إبراهيم /٧)

الحمدُ للهِ ربّ العالمين والصلاة والسلام على خير الأنام محمدٍ وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

من الوفاء بعد إتمام هذه الرسالة أن أقدّم شكري واحترامي وامتناني إلى مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور تركي خبار البيرماني لما قدمه من توجيهات علمية وملاحظات قيِّمة أغنت البحث ، فجزاه الله خير الجزاء .

وأقدّم الشكر الجزيل لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة الحلقة النقاشية (السمنار) الأستاذ الدكتور عمران جاسم الجبوري والأستاذ الدكتور حمزة عبد الواحد لما أبدوه من ملاحظاتٍ أسهمت في بلورة البحث باتجاهه الصحيح .

ويسرني أن أشكر لجنة الخبراء على آرائهم القيمة، وملاحظاتهم السديدة، ونصائحهم المخلصة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ولا أنسى أن أقدّم الشكر والامتنان إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية وأساتذته لما أبدوه من مساعدة وتوجيهات طوال مدّة البحث .

وأشكر موظفي مكتبة كلية التربية والمكتبة المركزية لما قدّموه من تسهيلات كثيرة إلى طلبة الدراسات العليا.

وأقدم الشكر الجزيل لزملائي وزميلاتي من طلبة الدراسات العليا لمساعدتهم الكريمة في إجراءات بحثي .

وأشكر أفراد أسرتي جميعاً لما قدّموه من وقتٍ وجهدٍ ودعمٍ معنوي طوال مدة دراستي.

وختاماً أدعو بالتوفيق وتسديد الخطى لِكُلِّ من مَدَّ العونَ لي بمساعدةٍ أو بمشورةٍ أو بكتابٍ ، فجزاهم الله خير الجزاء وأحسن إليهم، داعيةً الله سبحانه وتعالى أن يوفق الجميع لما فيه الخير والصلاح .

الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

إقـرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة) التي قدمتها الطالبة (وصال مؤيد خضير الحسيني) جرى بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف

أ.م د. تركي خباز البيرماني

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.م.د فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠٠٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة) ، وقد ناقشنا الطالبة (وصال مؤيد خضير الحسيني) في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية / طرائق تدريس اللغة العربية بدرجة (جيد جداً) .

رئيساً

أ. م. د. مثنى علوان الجشعمي

عضواً **عضواً**

أ.م.د. عمران جاسم حمد **أ. م.د. شافي حسين الشريفي**

عضواً مشرفاً

أ.م د.تركي خباز البيرماني

مصادقة مجلس الكلية

صدَّقها مجلس كلية التربية / جامعة بابل بتاريخ : / / ٢٠٠٨ م

العميد

أ. م. د. لؤي عبد الهاني السويدي

/ / ٢٠٠٨

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.	أ
شكر وامتنان.	ب
ثبت المحتويات.	ت–ج
ثبت الجداول.	ح–د
ثبت الملاحق.	ذ–ر
ملخص البحث.	١–٣
الفصل الأول:التعريف بالبحث	
أولاً: مشكلة البحث.	٤–٦
ثانياً: أهمية البحث.	٧–٢٥
ثالثاً: حدود البحث.	٢٦
رابعاً: منهج البحث وإجراءاته.	٢٦
خامساً: حدود البحث.	٢٧
سادساً: تحديد المصطلحات.	٢٧–٣١
الفصل الثاني: أدبيات البحث	
المقدمة .	٣٢–٣٣
أولاً: دور العصف الذهني في تنمية الميل .	٣٣– ٤٢
ثانياً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر .	٤٣–٤٥
ثالثاً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم.	٤٥–٤٦
رابعاً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق.	٤٦–٤٧
خامساً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل .	٤٨–٤٩
سادساً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب.	٤٩–٥٠
سابعاً: دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم.	٥١–٥٣

ثامناً: دور العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل.	٥٣-٥٤
الفصل الثالث: منهجية البحث و إجراءاته	
أولاً: منهج البحث.	٥٥-٥٦
ثانياً: مجتمع البحث.	٥٧
ثالثاً: عينة البحث.	٥٨
١. عينة المدارس.	٥٨
٢.عينة الطالبات.	٥٨
٣. تكافؤ مجموعتي البحث.	٥٩-٦٥
٤. تحديد متغيرات البحث وضبطها.	٦٥-٧٠
٥. صياغة الأهداف السلوكية.	٧٠-٧١
٦. إعداد الخطط التدريسية.	٧١-٧٣
٧. أسلوب إجراء التجربة.	٧٣
رابعاً: أداتا البحث.	٧٣
١. مقياس الميل لقراءة الموضوعات البلاغية.	٧٣-٧٥
التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الميل.	٧٥-٧٦
الخصائص السيكومترية للمقياس.	٧٦
أ. صدق المقياس.	٧٦-٨٠
ب. ثبات المقياس.	٨١
٢. اختبار التحصيل.	٨٢
أ. لائحة المواصفات (الخريطة الاختبارية)	٨٢-٨٤
ب. صياغة فقرات الاختبار.	٨٤-٨٥
ت. تحليل فقرات الاختبار.	٨٥-٨٧
ث. صدق الاختبار.	٨٧-٨٨
ج. ثبات الاختبار.	٨٨-٨٩

ح. تعليمات الاختبار.	٨٩
خ. التطبيق الاستطلاعي للاختبار.	٨٩
د. تطبيق أداتي البحث على عينة البحث.	٩٠
ذ. تصحيح الاختبار.	٩٠
خامساً: الوسائل الإحصائية.	٩١-٩٥
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	
أولاً. اثر العصف الذهني في تنمية الميل.	٩٦-١١١
ثانياً. اثر العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل.	١١١-١١٢
ثالثاً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر.	١١٢-١١٣
رابعاً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم.	١١٤-١١٥
خامساً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق.	١١٥-١١٦
سادساً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل.	١١٧-١١٨
سابعاً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب.	١١٩-١٢٠
ثامناً. اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم.	١٢١-١٢٢
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	
الاستنتاجات.	١٢٣
التوصيات.	١٢٣-١٢٤
المقترحات.	١٢٤
المصادر والمراجع	
المصادر العربية.	١٢٥-١٤٨
المصادر الأجنبية.	١٤٩-١٥٠
الملاحق.	١٥١-٢١٢
ملخص البحث باللغة الإنكليزية.	**A-C**

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث.	٥٦
٢	المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الخاصة بالبنات فقط في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها وعدد الشعب والطالبات في كل مدرسة.	٥٧
٣	أعداد طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث).	٥٩
٤	تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور.	٦٠
٥	تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧,	٦١
٦	تكافؤ آباء طالبات مجموعتي البحث في تحصيلهم الدراسي وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية .	٦٢
٧	تكافؤ أمهات طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية .	٦٣
٨	تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات الاختبار القبلي.	٦٤
٩	تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات اختبار الميل القبلي.	٦٥
١٠	موضوعات مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي المحددة للتجربة.	٦٨
١١	توزيع حصص مادة البلاغة بين مجموعتي البحث.	٦٩
١٢	نسبة الموافقين على صلاحية الأهداف السلوكية.	٧١
١٣	علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.	٧٨
١٤	معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.	٧٩
١٥	الفقرات التي صيغت بصياغة المقياس(الفقرات الأصلية) والفقرات	٨٠

	التي صيغت بصياغة مشابهة لفقرات المقياس.	
١٦	الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لموضوعات التجربة ومستويات الأهداف السلوكية على وفق النسب التقريبية.	٨٤
١٧	نسبة الموافقين على صلاحية فقرات الاختبار.	٨٨
١٨	دور العصف الذهني في تنمية الميل كما يظهره الاختبار النهائي لمقياس الميل.	٩٦
١٩	دور العصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث.	٩٨
٢٠	اثر العصف الذهني في فقرات مجال حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية.	٩٩
٢١	دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث.	١٠١
٢٢	اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية.	١٠٣
٢٣	دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث.	١٠٤
٢٤	اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية.	١٠٥
٢٥	دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو مناقشة الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث.	١٠٦
٢٦	اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو مناقشة	١٠٧

	الموضوعات البلاغية.	
٢٧	اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو الرحلات ذات العلاقة بالنصوص البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث.	١٠٩
٢٨	اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو الرحلات ذات العلاقة بالنصوص البلاغية.	١١٠
٢٩	دور العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل كما يظهره اختبار التحصيل النهائي.	١١١
٣٠	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١١٢
٣١	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١١٤
٣٢	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١١٥
٣٣	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١١٧
٣٤	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١١٩
٣٥	دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث.	١٢١

ثبت الملاحق

رقم	العنوان	الصفحة

الملحق		
١	كتاب عمادة كلية التربية في جامعة بابل إلى المديرية العامة لتربية بابل لتسهيل مهمة الباحثة .	١٥١
٢	كتاب المديرية العامة لتربية بابل إلى إدارة إعدادية الطليعة للبنات لتسهيل مهمة الباحثة.	١٥٢
٣	أعمار طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية محسوبة بالشهور.	١٥٣
٤	درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مادة اللغة العربية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧	١٥٤
٥	اختبار التحصيل القبلي وتعليماته.	١٥٥–١٦٦
٦	أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في إتمام إجراءات البحث.	١٦٧–١٦٨
٧	درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار القبلي لمادة البلاغة.	١٦٩
٨	درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مقياس الميل التي استعملت في إيجاد التكافؤ.	١٧٠
٩	الأهداف العامة لتدريس مادة البلاغة والتطبيق.	١٧١
١٠	استبانة آراء الخبراء بشان صلاحية الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات البلاغة للصف الخامس الأدبي.	١٧٢–١٧٦
١١	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية.	١٧٧– ١٩٨

١٢	استطلاع آراء الخبراء في تحديد أوزان مجالات مفهوم الميل.	١٩٩
١٣	استطلاع آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الميل نحو البلاغة	٢٠٠-٢٠٣
١٤	القوى التمييزية لفقرات مقياس الميل نحو البلاغة ومعاملات صدقها خلال ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.	٢٠٤
١٥	درجات العينة الاستطلاعية التي استُعملت لحساب معامل الثبات لمقياس الميل نحو البلاغة.	٢٠٥
١٦	معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي وقوى تمييزها.	٢٠٦
١٧	فعالية البدائل الخطأ لفقرات اختبار التحصيل.	٢٠٧-٢٠٨
١٨	درجات العينة الاستطلاعية في اختبار التحصيل التي استُعملت لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية.	٢٠٩-٢١٠
١٩	درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار النهائي لمقياس الميل.	٢١١
٢٠	درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي	٢١٢

الفصل الأول

التعريف بالبحث

يتناول هذا الفصل مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وحدوده وتحديد مصطلحاته

.

أولاً: مشكلة البحث

عانى درس البلاغة ومازال يعاني من صعوبات جمة كغيره من دروس اللغة العربية سواء في تعلمه أم تعليمه ويصدق ذلك على فروع اللغة العربية الأُخر ، فتدريس اللغة على وجه العموم والبلاغة على وجه الخصوص ليس بالأمر السهل بل يتطلب جهداً استثنائياً يستلزم وجود مدرسين معدين إعداداً جيداً ومتدربين في أثناء الخدمة هذا الإعداد والتدريب يؤهلهم لتدريس المادة بشكل فاعل فالتدريس الفاعل يعد من أهم العوامل المؤدية إلى تحقيق أهداف الدرس . فقد أشارت الكثير من البحوث التربوية إلى أن ضعف إعداد المدرس له تأثير سلبي على الطلبة (القرة غولي :١٩٨٢،ص٩٣). وتبدو آثار تلك الصعوبة واضحة من طريق الضعف الظاهر في مستويات تحصيل الطلبة في مادة البلاغة (الدليمي:١٩٩٩،ص٢٥٤).

ويعزى هذا الضعف إلى العديد من العوامل في مقدمتها الطرائق المعتمدة في تدريس هذه المادة فاغلب الطرائق تعتمد الإملاء والتلقين وحفظ المتون والوقوف عند المقروء وتذكره والتأكيد على تجزئة المعرفة (عبد عون :٢٠٠٢، ص٥١) . فهذه الطرائق تفصل البلاغة عن الأدب والأدب عن النحو ...الخ ، وتتعامل مع البلاغة كأنها موضوع قائم بذاته لا تربطه رابطة مع موضوعات اللغة العربية الأُخر ، هذا الأسلوب من التدريس جعل درس البلاغة موضوعاً لا يلبي حاجات الطلبة ولا يحقق أهداف هذه المادة مما جعلها تتسم بالجفاف والابتعاد عن الجانب الجمالي مما دفع بالطلبة إلى الحفظ والتذكر وضعف الرغبة في هذه المادة لعدم تلبيتها حاجاتهم وبالتالي الشعور بالقلق والحيرة والشك فيما يتعلمونه ويقرؤونه (شحاتة :١٩٩٢،ص١٩٠).

ويؤكد وجهة النظر هذه (إبراهيم) بقوله : إن الطريقة المعتمدة من المدرسين أدت وتؤدي إلى تمزيق الجمل والعبارات والأبيات الشعرية وتشويه جمالها نتيجة للأسلوب الاقتضابي النظري الذي يعتمده المدرس في تدريس المادة وفي حل تمريناتها(إبراهيم :١٩٧٣، ص٣١٨).

إن الطرائق المعتمدة في تدريس البلاغة تركز على حشو أذهان الطلبة بالمادة المقررة حشواً من دون الاهتمام بالجانب البلاغي إذ يحفظ الطالب منها ما يفرغه في ورقة الإجابة يوم الامتحان وبعدها ينسى ما حفظه لأنه مضطر إلى بذل أقصى جهوده في الحفظ الأصم ثم ينتهي منها تماماً وينقطع ما بينه وبينها (شريف: د.ت،ص٨). ويعزو البعض أسباب ذلك إلى قلة الساعات المخصصة لتدريس البلاغة في المدارس وهي حصة واحدة اسبوعياً مما أدى إلى عدم التواصل بين الطلبة ومادة الدرس (العادلي : ٢٠٠٢،ص١٧). من هذا يتبين غياب الطرائق التدريسية الفاعلة في تدريس هذه المادة أي تلك الطرائق القادرة على تنمية التفكير والتخيل والإبداع البلاغي (السيد: ١٩٨٥،ص٩٢) .

زد على ذلك أن الوحدات البلاغية المقررة يتم التعامل معها وكأنها وحدات قائمة بذاتها لا ترابط بينها في حين يجب التعامل مع مفردات اللغة كوحدات معرفية تكاملية . في المقابل نجد أن الكتاب المقرر يتسم بعرض وحدات معرفية منفصلة عن بعضها البعض بعيدة عن واقع حياة الطلاب والطالبات وبالتالي تصبح موضوعاته غير مشوقة نتيجة لإيجازها وتكثيفها واقتضابها وخلوها من التدريبات التي تنمي ملكة التعبير ، لان اغلب التدريبات تتسم بالنمطية والتقليدية ولا تنمي سوى المهارات اللغوية البسيطة (الخالدي:١٩٩٣،ص٧٢). إن تجزئة المادة له تأثير سلبي على الفهم ويتطلب من المدرسين العمل على تجاوز نقاط الضعف هذه لكي يتمكنوا من تحقيق أهداف المادة إلا أننا نجد أن العديد من المدرسين يلتزمون التزاماً حرفياً بتدريس الكتاب المقرر ويعدونه المرجع الأساس والوحيد للمادة من دون الإفادة من مراجع أُخر تضفي على الدرس طابع الحيوية والنشاط (الوكيل:١٩٨٢،ص٣٥).

والأكثر من ذلك أن المدرسين يدرسون البلاغة من طريق أمثلة مجتزأة مقطوعة الأوصال ، ويركزون في المقام الأول على القواعد والمصطلحات البلاغية

لذاتها ، ويستشهدون على صحة ذلك بجمل بعيدة عن المفهوم البلاغي مبتورة المعنى (عمار:٢٠٠٢،ص٢٢١). في حين يفترض بالمدرسين إعطاء المزيد من الأمثلة للإفادة منها في الشرح والتوضيح (احمد:١٩٨٤،ص٣٠٠). وانتقاء الأمثلة من مصادر متعددة ، والابتعاد عن حصر تلك الأمثلة بما ورد في الكتاب المقرر أو بما أصبح معاداً أو مكرراً لان في ذلك قتلاً للمصطلح وإبعاداً له عن الحياة (الطاهر: ١٩٨٤،ص٩٣) . ومما يزيد الطين بله اعتماد المدرسين اختبارات تقليدية إذ تركز على مستوى الحفظ لدى الطلبة من دون مراعاة المستويات الأخر من تصنيف بلوم للمجال المعرفي كالتحليل والتركيب والتقويم وغيرها من المستويات وإنما تركز على قياس مقدار ما حفظه الطلبة من معلومات (الخالدية : ١٩٩٣ ، ص١٠) . وإضافة لهذا كله فان الدرجة المخصصة لمادة البلاغة مقارنة بفروع اللغة العربية الأُخر دون المستوى المطلوب فهي (عشر) درجات فقط من أصل (١٠٠) درجة مما دفع بالطلاب والطالبات إلى عدم الاهتمام بها .

ومما تقدم نخلص إلى أن الدرس البلاغي لا يزال يعاني من مظاهر ضعف متعددة ولم يصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة ، ولا تزال الطرائق التدريسية الجافة التي يغلب عليها التلقين والإملاء هي المتبعة من الكثير من المدرسين وهذه لا تسهل عملية فهم الفنون البلاغية . لذلك ارتأت الباحثة التحقق من اثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طالبات الخامس الأدبي في مادة البلاغة . وتتحدد مشكلة البحث بـ (**أثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة**).

ثانياً : أهمية البحث

تعد اللغة الأداة الاجتماعية التي تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معهم ، فهي وعاء الفكر ، بها يتم التفاهم والتخاطب (يونس : ١٩٧٧،ص ٢٨) . وقد وصفها البعض بأنها أسلوب يستعمله الإنسان للتعبير عن أغراضه ، و ما يدور في خلده من معانٍ وأفكار ، وما يجيش في وجدانه من عواطف وأحاسيس ، وكذلك فان جل ما في العقل من خواطر وأفكار تنتقل باللغة إلى الآخرين (أبو مغلي: ١٩٩٩ ، ص٩) . وهي من العناصر الحيوية في المسيرة الاجتماعية للكائن الإنساني الذي لا يستطيع الفكاك من اسر الجماعة ، وقد رافقت الحياة الإنسانية منذ أقدم العصور وفطن إليها العلماء طوال الأزمنة (عصر : د.ت ، ص ٨٩) .

وللغة ارتباط وثيق بحضارة المجتمع ، فإذا اتسعت حضارة أمة من الأمم وازدهرت وكثرت حاجاتها وتعددت مرافق حياتها ، نهضت لغتها ، وكثرت مفرداتها وتغير تركيبها في سبيل التعبير عن المسميات والأفكار الجديدة التي أحدثها التمدن والتحضر ، فهي مرآة تعكس الصورة الحضارية لأمتها وتنمو بنمو أصحابها ، وتزداد ثروتها اللغوية بازدياد خبراتهم (نور الدين :٢٠٠٢ ، ص ٨). وإنها نافذة مشرعة على تجارب الأمة الواحدة وخبراتها ، وعلى تجارب الأمم الأُخر وخبراتها (السعدي وآخران : ١٩٩٢ ، ص ٧) . ومن أهم العوامل في وحدة الأمة والمحافظة على تراثها الثقافي والحضاري وتقديمه إلى الأجيال القادمة (أبو الهيجاء: ٢٠٠١،ص ١٦) .

وتتصدر بؤرة الأحداث الإنسانية فمن طريقها انتقلت إلى البشرية خبرة الأجيال السابقة من المعارف والاكتشافات والاختراعات وكذلك الآداب التي أنتجتها الثقافات المختلفة من شعر أو نثر ، ومن طريقها يدير الفرد أصغر شؤونه اليومية وأعظمها (النعيمي : ٢٠٠٣ ، ص ١٢).

ويرى علماء النفس أن اللغة وسيلة يمكن بوساطتها تحليل الصور الذهنية إلى أجزائها ، وتركيب هذه الصور مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا من طريق وضع هذه الأجزاء في ترتيب خاص (عبد المجيد : د.ت ،ص ١٥) . فاللغة لسان العقل وطريق الفكر واللغة والفكر عنصران يؤثر احدهما في الآخر ويتأثر به (الوائلي : ٢٠٠٤، ص١٧).

واللغة تلازم الفرد في حياته ، وتمتد الى أعماق كيانه وتنفذ الى أخفى رغباته وخطواته ، فهي تجعل من الأمة الناطقة بها كلاً متراصاً خاضعاً لقوانين اللغة ، لأنها الرابطة الوحيدة الحقيقية في عالم الأجساد ، وعالم الأذهان (أمين : ١٩٦٧ ، ص ٨).

وإذا كان هذا الحال ينطبق على اللغات عامة فانه يكون أكثر انطباقاً على اللغة العربية لما تمتاز به من موقع فريد جعلها أهلاً للحياة والبقاء لا لكونها إحدى مقومات العرب ووجودهم فحسب بل لما تتضمنه من وحدة في المبادئ والمثل ، وتحملها مسؤولية حمل كتاب الله تعالى وسنّة نبيه محمد صلى الله عليه واله وسلم فحملت معها القوة والرصانة (معروف : ١٩٨٥،ص ٣٢) .

فاللغة العربية عريقة في القدم وقد نشأت ونمت وتطورت ثم نزل القرآن الكريم ((بلسان عربي مبين)) فكان ذلك حدثاً هائلاً ليس في عالم اللغة وحدها بل في عالم خلق الإنسانية الجديدة وفي عالم الأفكار التي حررت الإنسان من العبودية الجسدية والفكرية (الجنابي: ١٩٨١،ص ٥) .

وبدأت العناية باللغة العربية وتعلمها منذ نزول أول آية من القرآن الكريم على الرسول صلى الله عليه وآله فقد نزلت بالحضّ على القراءة والكتابة وطلب العلم (خليفة : ١٩٨٨ ، ص ٢٧) ، إذ قال سبحانه وتعالى : " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ " (سورة العلق: ١-٥) . فكان نزول القرآن الكريم باللغة العربية السبب الرئيس في انتشارها إذ استطاعت لغة القرآن الكريم أن تتحدى لغات أُخر في بلادها مما حفّز العلماء لوضع علوم اللغة العربية والبحث في مفرداتها وتراكيبها على وجوه شتى من البحث ذلك أن القرآن الكريم عربي النظم والأسلوب فهي خالدة بخلوده (عطا : ٢٠٠٦ ، ص ٥٠) . ولا نبالغ إذا قلنا إن اكبر حدث في تاريخ اللغة العربية كان نزول القرآن الكريم بها قال تعالى : " إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (سورة يوسف: ٢) . فقد اشبع علماء العرب اللغة العربية بحثاً ودرساً كونها اللغة التي شرفها الله تعالى بحمل النص القرآني الكريم الذي كان السبب الرئيس في ترسيخ أركانها ، وتثبيت قواعدها ، وسمو منزلتها (البجة : ٢٠٠٣،ص ١١) . وقد قال

تعالى في كتابه العزيز : " إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ " (سورة الحجر:٩) . زد على ذلك عنصر البقاء المتمثل في هذا التراث الحضاري وتلك العقيدة السامية التي شرّف الله تعالى بها العربية ، وأنها لغة النتاج الأدبي والفكري (نايف : د.ت ، ص ٩) . وكانت هذه اللغة وما تزال لسان العرب في التفاهم والاتصال ، ولغتهم في الشريعة والإسلام وشعارهم في الاعتزاز بالمجد والتراث وأداتهم في وحدة التفكير ووحدة الأهداف والغايات (دمعة : ١٩٨٢ ،ص ٩) .

ولما كان العرب في جاهليتهم يتكلّمون اللغة العربية على سليقتهم ، وتجري في عروقهم دونما حاجة إلى قواعد وأسس يرجعون إليها في نطقهم (الشوابكة: ٢٠٠٠، ص١١) . لذلك فان ما يحتاجه المتعلم هو صقل هذه السليقة والرقي بها ، ويتم ذلك بمعرفة شاملة لكل قوانينها (مصطفى : ٢٠٠٢ ،ص ٥٢ – ٥٣) . فقد وصفها (القلقشندي) بأنها :" أمتنُ اللغاتِ ، وأوضحُها بياناً ، واذلقُها لساناً ، وأمدُّها رواقاً ، وأعذبُها مذاقاً ، ومن ثمّ اختارَها اللهُ تعالى لأشرفِ رسِلهِ وخاتمِ أنبيائِه وخيرتِهِ مِن خَلقِهِ"(القلقشندي: ١٩٦٣،ص ١٤٨). ولعل هذا ما دفع (ابن جني) إلى القول في اللغة العربية : " إنني إذا تأملت حال هذه اللّغة الشّريفة ، الكريمة ، اللّطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والدقة ، والإرهاف والرقة ما يملك عليَّ جانب الفكر " (ابن جني : ١٩٩٠ ، ص ٤٨) . وقد وصفها (العزاوي) " العربية في نظر الأعم الأغلب ، أكمل اللغات ، وأدقها وأبرؤها من العيوب" (العزاوي : ١٩٩٥، ص ٤١٥) . وفي ذلك يقول الثعالبي: " من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً صلى الله عليه وآله ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها ، وصرف همته إليها " (الثعالبي:١٩٩، ص١٣) .

وقد تهيأت للغة العربية عوامل جديدة للتطور والتقدم ، إذ أصبحت اللغة الرسمية في الأقطار العربية جميعها ، وأنها لغة الصحافة والإعلام ، وأداة الثقافة والتعليم في المدارس جميعها وأكثر الكليات وهي لغة التأليف والترجمة والنشر في البلاد العربية (السعدي وآخران : ١٩٩٢ ، ص ٩). فاستطاعت العربية أن تكون لغة العلوم والآداب والفنون قروناً عديدة ، وان يتحمس لها الكثير من المسلمين من غير

العرب ويكتبوا بها ويهجروا الكتابة بلغتهم الأصلية (الجنابي : ١٩٨١، ص٦). واستطاعت أن تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر ، إذ تتميز بأنها واسعة دقيقة غنية بمفرداتها ، حية متطورة ، وهي ككل اللغات الغنية الأخر فيها الطاقة لأن تكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية (الحمداني: ٢٠٠٥، ص ١٢٠) .

ولا غرابة في أن اللغة العربية ترفع المستوى الثقافي لأنها لغة حية متطورة وترتبط بالفكر ارتباطاً وثيقاً وتدفع بالمؤلفين والكتاب إلى الإبداع لما فيها من مفردات كثيرة وأساليب متنوعة تعين على التعبير (مطلوب : ١٩٧٤ ، ص ٣٥) .

ومن خواص اللغة العربية أنها أقرب سائر اللغات إلى المنطق ، إذ أن عباراتها سلسلة طبيعية ، يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبر بها عما يريده من دون تصنع أو تكلف ، بإتباع ما يدله عليه القانون الطبيعي ، أي اقرب اللغات تطابقاً مع النظم الطبيعية (إسماعيل : ٢٠٠٥ ، ص ٣٧) . وتتميز بوفرة كلماتها واطراد القياس في أبنيتها وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها وهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس وأوسعها تعبيراً عما يجول في النفس فهي لغة البلاغة والفصاحة والبيان (سمك : ١٩٧٩،ص ٤١) . فضلاً عن أنها إحدى من اللغات العالمية التي لها أهمية كبرى ، فهي اللغة السادسة في العالم يتحدث بها ما يزيد على ثلاثمائة مليون مابين عربي وغير عربي (إبراهيم :٢٠٠٣، ص٥) .

لهذا نرى الشعوب العربية على اختلاف نزعاتها وأجيالها ، تعمل مجتمعة على إحياء اللغة العربية وبعثها ، وان أهل العربية يشعرون شعوراً عميقاً بما لها من أثر في خلق التصورات الملائمة لثقافاتهم (مظهر : د.ت ، ص ٣) . فمن حقها علينا أن نخلص لها ، ونبذل الجهود لإعزازها وننصرفَ لخدمتها لأنها لغة القرآن الكريم فكانت لسانه الذي به نطق ، فصيانتها صيانة للقرآن الكريم ، وصيانة القرآن ضمان اللغة وديمومتها (المخزومي : ١٩٥٨،ص ١٨) .

تعد اللغة العربية لغة العروبة والإسلام ، وأعظم دعائم القومية العربية ، فهي لغة حية قوية متجددة ، قادرة على استيعاب مستجدات العصر (إبراهيم : ١٩٧٣،ص ٤٨). لذلك تبوأت اللغة العربية مكانة متميزة بين سائر اللغات الأُخر

نظراً لما تتميز به من الجمال والحيوية والفكر مما يجعل العناية بها أمراً ضرورياً تفرضه هذه المكانة (تيمور : ١٩٥٦، ص ٩) . ولم تظهر عليها يوماً إحدى علامات الشيخوخة أو الاكتهال ، بل كانت ولا تزال حية فتية ، نامية متناهية ، قادرة على استيعاب الحضارات وهضم الثقافات وتقبل الأفكار الحديثة والتعبير عنها تعبيراً بالغ الدقة والبراعة والجمال ، وتبقى ذات قدرة على البقاء والاستمرار (الدليمي وكامل : ٢٠٠٣،ص ١٨).

وهكذا اخذ العرب يعتزون بلغتهم الجميلة ويحرصون عليها ، وقد تجلى هذا الحرص والاعتزاز في العناية بجودة الإلقاء وحسن الحديث وفي النفور من كل عيب يشوب النطق أو يشوه التعبير (شوشه : د. ت ، ص ١٣) .

ولكي يصل الناس الى أرقى المناصب وأعلى المراتب عليهم أن يتقنوا العربية ، ولا يتم ذلك الاتقان إلا بمعرفة ألفاظها ، وتراكيبها ، ومعانيها ، وأساليبها ، والبلاغة إحدى السبل التي توصل إلى هذه الغايات وتخدمها (مطلوب وكامل : ١٩٩٩ ، ص ١٦) . وكذلك يمكن القول إن البلاغة ، هي الفن الذي يُمكِّن المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة ، جميلة ، والمقصد من وراء ذلك إثارة النفس ، والعواطف ، ولا يأتي ذلك إلا بحسن اختيار الألفاظ ، وجودة السبك بحسب بواعث الكلام ، وموضوعاته ، وحال السامعين (طعيمة : ٢٠٠٠،ص٢٢).

كانت البلاغة من أوائل العلوم التي عُني العرب المسلمون بها لحاجتهم إليها في معرفة روعة القرآن الكريم وسحره وبيان تراكيبه (مطلوب: ١٩٨، ص ١٠). فأبو هلال العسكري أشار إلى أهمية البلاغة بقوله : " إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة ، ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز كتاب الله تعالى ، فالإنسان إذا أغفل علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة ، لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله تعالى به من حسن التأليف وبراعة التركيب" (العسكري: ١٩٧١، ص٢٤) .

والبلاغة ملكة ذوقية ، تترجم جمال القول الأدبي إلى صور فنية محسوسة ، لذلك فهي أحق عناصر الأدب بالدرس والعناية ، ولا شك في أن البلاغة العربية ،

كان لها من التطور ما كان لتراث الأمة عبر مراحل تطورها (عمار : ٢٠٠٢ ، ص ٢١٩) .

والبلاغة ليست حكراً على الأمة العربية وحدها وإنما هي القاسم المشترك بين سائر الأمم والشعوب ، كل منها له بلاغته ، وله تعبيره الفني الجميل ، ولكن تبقى عناصر مشتركة بينها جميعاً ، منها الجمال والذوق ، والصدق وصحة التعبير (أبو علي : ١٩٨٣ ، ص٦٦).

وقد عُني بها العرب أكثر من غيرها من علوم اللغة العربية الأُخر نتيجة لعنايتهم بلغتهم لغة المعاني والبيان والبديع ، فالمعاني من أهم الركائز التي اعتُمد عليها في معرفة إعجاز كتاب الله تعالى ، ومعرفة معجزة رسوله الذي أوتي جوامع الكلم وكان أفصح من نطق بالضاد (عتيق : ٢٠٠٦،ص ٨) . أما البيان فقد اعتُمد عليه في إظهار الأوجه الجمالية التي يتميز بها القرآن الكريم ، وتوضيح سر الإعجاز الذي يظهر به كلام الله المعجز سواء أكان ذلك من ناحية مقاصده ، أم من ناحية أساليب تأديتها (طبانة : ١٩٦٢،ص ١٦) . أما البديع فقد أشار إليه (الجاحظ) بقوله: " والبديع مقصور على العرب ، ومن اجله فاقت لغتهم كل لغة واربت على كل لسان " (الجاحظ: ١٩٧٥، ص ٥٥) . وقد صور القرآن الكريم ذلك في مواضع كثيرة منها قوله تعالى : " الرَّحْمَنُ * علَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الإِنسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ " (سورة الرحمن: ١-٤). وإن عجز العرب عن الإتيان بآية من مثله جعلهم يشهدون على أنهم دون مستوى القرآن وأنّ هناك كلاماً أبلغ من كلامهم ، وإن كان كلامهم من جنس كلام القرآن الكريم (برِّي : ٢٠٠٢ ، ص ٥). ويظهر من ذلك أن القرآن الكريم أثّر في حياة المسلمين ، فوقفوا عنده طويلاً ، يبحثون في أحكامه ومجازه ، ونظمه وإعجازه ، فدرسوا أساليب بيانه (المشهداني : ٢٠٠٥ ، ص ١٨).

ولولا العناية المتزايدة التي أولاها العرب دراسة القرآن الكريم لم تصل البلاغة إلى صورتها التي هي عليها الآن كعلم له أصوله وتصانيفه(السايح : د.ت، ص ١٨٧). ولهذا أثرى العرب البلاغة بحثاً وتفسيراً واصطلاحاً ، ابتداءً بالمفسرين الذين نحو منحاً لغوياً كالفرّاء والزجاج ومروراً بعبد القاهر الجرجاني الصورة المهمة

في تاريخ البلاغة العربية وانتهاءً بالزمخشري الذي وضع كتابه (الكشاف) في تفسير القرآن ليأتي معبراً عن نضج التجربة البلاغية (صبح : ٢٠٠١ ، ص٢٣ – ٢٤) . ويرى ابن خلدون " إن ثمرة البلاغة إنما تكون في فهم الإعجاز من القرآن لان إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة وهي أعلى مراتب الكلام مع الكمال فيما يختص بالألفاظ في انتقائها، وجودة رصفها وهذا هو الإعجاز الذي تقصر الإفهام عن إدراكه " (ابن خلدون: د.ت ،ص ٥٥٢) .

والبلاغة وسيلة عقلانية للإقناع الفكري فهي لا تفصل بين العقل والذوق ، ولا بين الفكرة والكلمة ، ولا بين المضمون والشكل ، فالكلام عبارة عن كائن حي روحه المعنى ، وجسمه اللفظ فإذا فصلنا بينهما أصبحت الروح نفساً لا يتحرك ، والجسم جماداً لا يحس (شوشة : د. ت ، ص ٢٣١) (الوائلي: ٢٠٠٤، ص ٤٧). والبعد البلاغي في النص اللغوي مجال خصب لإعمال العقل وتفعيل الفكر مما يؤدي إلى تدريب الطالب على ممارسة التفكير ، لأنه جزء لا يتجزأ من الحياة (عطا : ٢٠٠١،ص ١٠١) . فهي من الفنون التي تعتمد على صفاء الاستعداد الفطري ودقة إدراك الجمال (الجارم وأمين :١٩٦٩،ص ٨-٩) .

البلاغة فن أدبي لغوي ، يتعامل مع النصوص الأدبية من حيث هي إبداع أدبي أولاً ، وبناء لغوي ثانياً (زايد : ٢٠٠٤ ، ص ١٤). وترتبط البلاغة بالأدب ارتباطاً عضوياً فالأدب لا يمكن أن يسمى أدباً ما لم يكن قائماً على أسس بلاغية ، والبلاغة لم تنشأ إلاّ بالوقوف على ما في الأدب من جمال (احمد : ١٩٨٤،ص ٢٨٩) . لان الأدب هو النتاج المبدع الخلاّق الذي يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه ، ووظيفته نقد الحياة ، وتحقيق التوافق للإنسان (مجاور:١٩٧١،ص ٤٩٣) . والبلاغة هي المعايير التي تحكم هذا الأدب ويحكم بها عليه (عطا:٢٠٠٦، ص ٣٠٣-٣٠٤). إن تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية إنما هو وسيلة لتحقيق غاية أسمى هي تنمية ملكة الذوق لدى الطلاب وتطويرها لتعينهم على تذوق الأدب والاستمتاع به وتمييز غثّه من ثمينه وتوسع أفقهم الفني وخيالهم الأدبي ، وترهف حسهم وتصقل وجدانهم ، فيستشعروا الجمال، ويدركوا مواطن الإبداع ويقدّروا ذلك كله (عمار:٢٠٠٢، ص ٢١٩) .

فالبلاغة عنصر أصيل في الدراسات الأدبية فهي تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة ، إذ يشتركان في تكوين الذوق الأدبي لدى الطالب وعلى الطلبة في المرحلة الثانوية أن يدركوا أن البلاغة ليست قوانين وقواعد بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس فالأدب منهل تنهل البلاغة منه وهي قوامه وعنصر تكوينه (قورة: ١٩٩٧،ص ٢٣٩) . لذلك لابد للإنسان من الدربة على كيفية استعمال أدوات التفكير البلاغي ، وهذه الدربة هي التي تميز بين فكر بلاغي عند إنسان ما وفكر بلاغي عند إنسان آخر (أبو علي : ١٩٨٨ ، ص ٤٦) . إذ إن للمران يد لا تمنع من تكوين الذوق الفني، وتنشيط المواهب الفاترة (الجارم ومصطفى : ١٩٥٥ ، ص ٨).

ولا يصل للبلاغة إلاّ من أحاط بأساليب العرب خُبرا وعرف سنن تخاطبهم في منافراتهم ومفاخراتهم ، ومديحهم ، وهجائهم ، وشكرهم ، واعتذارهم ، ليلبس لكل حال لبوسها ، ولكل مقام مقال(المراغي : ٢٠٠٠ ، ص ٤١).

ولاشك في أن الوظيفة الأولى للبلاغة هي الإقناع عن طريق التأثير ، والإمتاع عن طريق التشويق ، ولذلك كان اتجاهها إلى تحريك النفس أكثر وعنايتها بتجويد الأسلوب اشد، وربما جعلوا سر البلاغة في جمال الصياغة يقول الزيات : " إن أظهر الدلالات في مفهوم البلاغة هي أناقة الديباجة ، ونصاعة الإيجاز ، وبراعة الصنعة ، فإذا كان مع كل ذلك المعنى البكر، شعورٌ صادقٌ ، كان الإعجاز " (الزيات : د.ت ، ص ٢٥).

لهذا لابد من إلمام العلماء من المفسرين وغيرهم بعلم البلاغة لأجل فهم القرآن والوقوف على إعجازه (الزمخشري: د.ت ، ص١٥). وأنها تنير سبيلهم وتعينهم على أن تكون آثارهم مفيدة ومؤثرة وممتعة (مطلوب: ١٩٦٤ ، ص ٧) .

وتؤدي البلاغة دوراً مهماً في مرحلة التعليم الثانوي لأنها تنمي القدرة التعبيرية التي تعكس شخصية الطالبة وتنميها وتلبي حاجاتها وميولها المتمثلة عادةً بالثقة بالنفس وتحقيق الذات (الرفوع : ٢٠٠١ ، ص ٩) . وفي هذا الصدد أشار الطاهر " ولقد طورنا البلاغة بما فيه مفخرة ، ولكن هذا التطوير بقي نظرياً ، ولن نبلغ منه

غاية تذكر ما لم تصبح معه البلاغة جزءاً من النقد ، بل تصبح هي وإياه كلمة واحدة " (الطاهر : ١٩٨٤،ص ٩٦).

وما نلحظه اليوم على الطلبة أنهم لم يفهموا وظيفة البلاغة أصلاً ، ولم يدركوا الغرض الحقيقي من دراستها كونها تساعدهم على إنشاء الكلام الجميل ، وتكسب الكلام قوة وروعة وتأثيراً ، وان ضعف الطلبة ناتج عن سوء فهم هذه الوظيفة (الجمبلاطي وأبو الفتوح : ١٩٧١ ، ص ٦٦٨). إضافة إلى عدم استعمال الطرائق المناسبة لتدريس هذه المادة ، وكون الطريقة احد أهم العوامل المؤدية إلى التغيرات المطلوبة في شخصية الطالب وطريقة تفكيره (الوائلي:٢٠٠٤، ص٢٧) . إذ تبدو آثارها واضحة على ما يتعلمه الطلبة ، فهي تضم عدداً من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه (اللقاني وبرنس : ١٩٧٤ ، ص ١٧٨). لذلك يُعتَقد أن طريقة التدريس أو أسلوبه هو السبب الأكبر في ضعف تحصيل الطلبة.

ويرى معظم التربويين أن الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المنشودة في اقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والطالب والتي تثير اهتمام الطلبة وميولهم وتحفزهم على العمل الايجابي والمشاركة الفاعلة في الدرس وكذلك تشجيعهم على التفكير الحر والحكم المستقل ، وتشويقهم إلى موادهم الدراسية (عبد العزيز: د.ت د،ص ١٩٦-١٩٧) . وأن تكون ذات تخطيط منظم لفعاليات الدرس، وأن تراعى الفروق الفردية بين الطلبة ، وتقدم المادة الدراسية بما يناسب مستوى الطلبة الفكري والنفسي والاجتماعي (الرحيم: ١٩٦٥، ص ٢٣) . فنجاح التدريس يرتبط إلى حدٍ كبير بنجاح الطريقة التي تستطيع أن تعالج الكثير من نواحي القصور في المنهج وغير ذلك من مشكلات التدريس (أبو الهيجاء: ٢٠٠١،ص ٣٤) . ومهما كانت طريقة التدريس التي سوف يتبعها المدرس ، فان أسلوب التدريس ينبغي له أن يحقق مطالب التربية وأبرزها إثارة تفكير الطالب وتنمية ميوله وتنمية قدراته بحيث يعلم الطالب كيف يفكر؟ كيف يستفيد من طريقة تفكيره في الحياة ؟ بهذا سوف نخلق الطالب المبتكر والموهوب (سلامة: ٢٠٠٢،ص ١٨). فلم تعد الطريقة أسلوباً لنقل المادة وتبسيطها ، وإنما أصبحت أسلوباً يوجه نشاط الطلبة توجيهاً يمكنهم من أن

يتعلموا بأنفسهم ، وعلى هذا الأساس أصبحت مهمة المدرس تهيئة الجو التعليمي وتوجيه نشاط الطلبة وشخصياتهم ، ثم تقويم نتائج هذا النشاط (زريق: ١٩٧٨،ص ٢٩-٣٠) .

لذلك يجب على المدرس أن يقوّم الأهداف التعليمية ومحتويات المنهج ، وان يهيئ الطرائق التدريسية التي يمكن من طريقها تحقيق تلك الأهداف ، بحيث يجعل عملية التعلم والتعليم فاعلة ومثمرة في الوقت نفسه (زيادة: ١٩٩٤، ص١١) . وأن لا يقتصر المدرس في تقويم تحصيل الطلبة على الاختبارات التحصيلية ، بل لابد أن يرتبط التحصيل الدراسي بمتغيرات عقلية أو معرفية مثل الذكاء والاستعداد والأنماط المعرفية ويتضمن كذلك المتغيرات الوجدانية مثل الميول والاتجاهات ، لذلك ينبغي لها أن تتسع هذه الأدوات لتشمل اختبارات الذكاء والاستعداد ومقاييس الميول وغيرها من الأدوات (علام: ٢٠٠١،ص ٣٧).

فالميول تعد بمثابة القوة الفاعلة التي توجه اهتمامات الطلبة بالمناشط والموضوعات ، وان أفضل أساليب تنمية الميول تنميتها من طريق عملية التعليم ذاتها ، وهناك مناشط عديدة يمكن للمدرس عن طريقها أن ينشط ميول الطلبة ومنها عرض الكارتات التي تتضمن الآيات المباركة والشعر والحكم، وإشراك الطلبة في مناقشات جماعية وتعويدهم تدوين ملاحظاتهم (عصر: ١٩٩٢،ص ٤٠-٤٧). ولذلك يفضل أن يكون تدريس البلاغة باستعمال الطرائق والأساليب الحيوية ، من اجل صقل الذوق الأدبي لدى الطلبة .

ونحن بحاجة إلى طرائق وأساليب تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية وتدربهم على الابتكار، وان استعمال أساليب بديلة كمعالجة المشكلات وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلاً من عرض النتيجة فقط ، يدفع الطلبة نحو تطوير نماذج التفكير والقدرة على تقويم النتائج (Baha edu , 2003, P12). لذلك طور علماء النفس والتربية أكثر من ثلاثين أسلوباً لتنمية التفكير ، ويعد أسلوب العصف الذهني واحداً منها بل انه يعد من أهمها وأكثرها شيوعاً(عبد نور وشمعون: ١٩٩٤،ص٤).

والعصف الذهني (Brain Storming) من الأساليب التي تؤدي إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر والطرائق التقليدية التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار وتستعمل لإنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة ، والنتاج الفكري والابتكاري الذي يتولد عن طريق العصف الذهني هو النوع الذي يتولد من الاحتكاك بين الأفراد ، فان فكرة شخص ما تكون مستندة إلى فكرة شخص آخر(حسنين:٢٠٠٢، ص١٤-١٧) . ومن طريق الدراسات التي تصدت لهذا الموضوع تبين أن التركيز الجاد على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معاً زيادة على أن معظم الناس يمتلكون قدرات خاصة غير معروفة أكثر مما نعتقد ولكننا لا نستطيع معرفتها إلاّ في حالات الانطلاق والتحرر من القيود أو تجاوزها وجلسات العصف الذهني توفر مثل هذه الأجواء من الحرية والانطلاق (الكناني :١٩٩٠،ص ١٦١-١٦٣).

يستعمل العصف الذهني اسلوباً للتفكير الإبداعي الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات الحياتية المختلفة والتدريب عليها بقصد تنمية تلك القدرات الإبداعية (الطيطي:٢٠٠١،ص١٦٦) . لان إنتاج الأفكار يأتي عندما تتمازج أفكار المشاركين فان فكرة شخص ما في الجلسة قد تستند إلى فكرة غيره من المشاركين، والعصف الذهني من الأساليب التي تعتمد على الديناميكية العقلية للطالب بغض النظر عما يترتب على ذلك في النتيجة النهائية ، إذ انه ينماز على غيره من الأساليب من حيث الفكرة والمنطق الذي يجاريه (محمد :٢٠٠٣،ص١).

أما أصل تسمية العصف الذهني فيعود إلى تصور (حل للمشكلة) على انه موقف به طرفان يتحدى احدهما الآخر ، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر ، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب ، واقتحامها بالأفكار التي تتولد بسرعة ونشاط يشبه العاصفة (Brain , 2003, P22).

ويستمد أسلوب العصف الذهني أسسه النفسية من الاتجاهين المعرفي والسلوكي للتعلم ، فقد أشار (برونر) إلى ضرورة التكامل بين التقنيات الإبداعية والتقنيات التقليدية التي تقوم على الحفظ والفهم ، ودعا (سكنر) إلى استعمال تقنيات التعزيز الايجابي في التحكم في السلوك في أثناء جلسة العصف الذهني من اجل تنمية أفضل للإبداع (السامرائي: ١٩٩٤،ص ١٦).

ويعد أسلوب العصف الذهني من أهم الأساليب التدريسية التي تؤكد على جعل الطلبة في موقف نشيط وفاعل ، وربما أن استعمال العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة قد يزيد من فاعلية تدريس هذه المادة وبالتالي زيادة تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي . وفي هذه المرحلة تظهر المواهب والابتكارات بوضوح خاصة في حالة الطالبات الأكثر ذكاءً أو أصالة في التفكير وتنمو المعارف وتزداد القدرة على التحصيل (السامرائي :٢٠٠٥ ، ص ٣٣-٣٤). وهذا يتيح لهنّ تقبل الطرائق والأساليب الحديثة والتفاعل معها للوصول إلى إثارة الشوق والرغبة في دراسة البلاغة وتذوقها (الآلوسي وأميمة : ١٩٨٣ ،ص٣٧٧).

ومن أهمية اللغة العربية والبلاغة وأسلوب العصف الذهني تظهر أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

إن المؤسسة التربوية العراقية لا تزال تبحر عبر بحار التطور العلمي الذي طال التربية في أنحاء مختلفة من العالم بسفينة كلاسيكية قديمة أصبحت مهمتها عبور مدخلات هذه المؤسسة إلى الضفة الأخرى من هذه المرحلة ، الأمر الذي ترتبت عليه مشاكل تربوية عديدة أوصلت المستوى العلمي إلى مراحل لا يحسد عليها .

إن التقليدية في الإجراءات التي تتبعها المؤسسة التربوية في العراق جعل من العملية التعليمية عملية تقليدية أوجدت مخرجات غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع الحقيقية ، زيادة على أنها لا تتوافق مع سوق العمل الذي يتسم بالتطور والتغير ، على الرغم من أن سوق العمل في العراق ما زال متأخراً أيضاً .

وبسبب الاتجاه التقليدي المعتمد وعدم قدرته على مواكبة سوق العمل ظهرت فجوة واسعة بين التربية والحياة في المجتمع العراقي ، والدليل على ذلك إننا نلحظ يومياً تزايد أعداد العاطلين عن العمل ولاسيما من الذين امضوا سنوات داخل

المؤسسة التربوية إلاّ أنهم في نهاية المطاف لم يجدوا المجال الذي يستعملون فيه خبراتهم التي اكتسبوها في أثناء مدة الدراسة ، مما ولد انطباعاً سيئاً حول أهمية المؤسسة التربوية ونزل بها هذا الانطباع إلى أدنى مستويات الأهمية بين المؤسسات الأُخر، ولعل سبب ذلك أن عمليات التدريس هي عمليات روتينية ليس فيها من الجدة إلاّ ما ندر ، وروتينية التدريس خلقت مخرجات سيئة غير قادرة على تلبية متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع ، إذ بقيت المؤسسة مرتبطة بطرائق وأساليب قديمة لم يعد العصر الحالي بحاجة إليها ، ولعل من بين هذه الطرائق هي الطرائق التقليدية في التدريس كالطريقة الإلقائية التي يعتمدها اليوم معظم المدرسين في المدارس ، وكان من آثار ذلك أن يقضي الطلبة أكثر من ١٠٨٠٠ ساعة دراسية بعد إكمالهم المرحلة الثانوية إلاّ أن مستواهم العلمي ليس بالمستوى المطلوب مما يدفع بهم إلى أن يجعلوا من الميدان التطبيقي المرتكز الأساس في تطوير خبراتهم ومهاراتهم إن هم أرادوا ذلك ، في حين يبقى البعض الآخر متمسكاً بما تعلمه من طرائق وأساليب في المراحل السابقة ويعمل على إعادتها من دون تطوير أو تجديد ، وحتى الذين يجعلون من التجارب التي يمرون بها وسيلة لتطوير القدرات والمهارات إلاّ أن هذه العملية تتسم بالعفوية والتخبط وعدم التخطيط إلى حد كبير .

إن هذه السلبيات جميعها المتواجدة في العملية التربوية القائمة في المؤسسة التربوية العراقية تتطلب التفاتة حقيقية إلى جوانبها كافة بما يخدم المجتمع والإنسانية بصورة عامة ، ولما كانت المسألة تتطلب النهوض بالجوانب جميعها فان هذه القضية تتطلب جهوداً جماعية تراكمية مخططاً لها مسبقاً ليشترك الجميع في عملية التغير المنشودة التي تتطلبها المؤسسة التربوية العراقية ، وبما أن هذه الجوانب تتعدد إلا أن واحدة من الجوانب المهمة في العملية التربوية التعليمية هي طرائق التدريس التي تتطلب هي الأخرى نقلة نوعية في الطرائق والأساليب المتبعة فيها حالياً ، ولو عدنا إلى نوع الطرائق المعتمدة في العملية التدريسية القائمة لوجدناها طرائق كلاسيكية تقليدية ، ليس من شانها إيجاد مخرجات ذات كفايات عالية تسهم في تطوير المجتمع لا تسييره فقط ، ولا يفوتنا أن نذكر إن مستوى النشاط العقلي لهذه المخرجات هو مستوى دون الطبيعي إذ عملت السنوات الماضية من العملية التربوية

على تثبيط النشاط العقلي للكثير من مدخلات العملية التربوية وبالمحصلة فان المخرجات كانت انعكاساً لطبيعة المعالجات التي مرت بها هذه المخرجات . من هذا المنطلق لابد من إعادة النظر في أساليب التدريس المعتمدة واستعمال تقنيات تدريس تقوم على إثارة التفكير مثالها العصف الذهني .

إن التربية الحديثة بحاجة إلى عقل ذي نشاط أكثر من السابق ولعل هذا من متطلبات الحياة ذاتها ، إذ إن الحياة في العصور القديمة كانت تتطلب بنية جسمية قوية من اجل مواجهة الأخطار التي تحدق بالفرد والمجتمع وبالتالي فان التربيات القديمة كانت تهدف إلى تخريج الأفراد القادرين على الدفاع عن أنفسهم وبلدهم وتعليمهم فنون القتال المتعددة ، أما اليوم فان التربية الحديثة تختلف مع ما كانت تتطلبه التربية القديمة ، فالتربية الحديثة تؤكد على الجانب التكاملي المعرفي والجسمي والوجداني ومن أهم متطلباتها هي البنية العقلية القوية التي يمكن لها أن تبدع في استثمار الطبيعة إلى ابعد الحدود عن طريق تطوير الآلة أو تطوير الجانب التقني في الحياة ، ولعل انعكاسات هذا الأمر بدا واضحاً إذا ما تتبعنا البنية الجسدية للإنسان على مر العصور ، إذ نجدها تقترب إلى أن تكون أصغر فأصغر كلما مرت عليها القرون وهذا دليل على أن متطلبات العصر الحالي أو القادم ليست البنية الجسمانية بالدرجة الأولى وإنما البنية العقلية والمعرفية ، وان أهم معيار يمكن أن تهدف إليه التربية الحديثة هو مدى إمكانية استثمار الدماغ البشري الاستثمار الأمثل الذي يسهم في خلق إبداعات جديدة من شانها أن تطور الحياة . إن هذه القضية بعيدة عن أنظار مؤسستنا التربوية القائمة ، مما يتطلب إيجاد طرائق جديدة في توجيه عملية التدريس الاتجاه الذي ينشط الدماغ ويجعلنا نستثمره الاستثمار الأمثل ، وذلك من طريق التوجيهات التي تصدرها للعناية بالتقنيات الحديثة.

وبما أن الأساليب تتعدد في هذا المجال فقد كان من الأساليب المهمة التي يمكن لها أن تسهم في نقل التربية الحالية إلى ما هو أفضل بكثير ، إذا ما طبق بشكل جدي وسليم فان أسلوب العصف الذهني الذي يعتمد على تنشيط دماغ الطالب يعد من الأساليب التي تتفق مع توجهات التربية الحديثة المتمثلة بجعل الطالب محور العملية التعليمية وربطه بالحياة وجعله قادراً على الإبداع والابتكار في

المجالات المختلفة ، إن أسلوب العصف الذهني يجعل من العملية التربوية عملية هادفة إلى التطوير لا التسيير عن طريق العناية بمخرجاتها ولاسيما من الجانب المعرفي الذي يعد حجر الأساس للإبداع الذي نحن بأمس الحاجة إليه من اجل تطوير الحياة في مجتمعنا .وإن أسلوب العصف الذهني بالنسبة للطالب يمثل قفزة نوعية في طرق تفكيره واستجابته وجعله عنصراً أكثر نشاطاً في قاعة الدرس ، وبالتأكيد فان التفاعل مع المدرس وزيادة النشاط من شأنه أن يرفع المحصلة المعرفية لدى الطالب في كل مرحلة من المراحل التي يدرسها وبالنتيجة فانه سيخرج إلى الحياة ولديه من القدرات التفكيرية والمستويات الإبداعية ما يؤهله للدخول في مؤسسات المجتمع والإسهام في تطويرها ، وانه يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديه وشعوره بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية، وهنا يلتقي هذا الهدف مع أحد أهداف التربية الحديثة المتمثل بتطوير الحياة لا تسييرها فقط .

إن أهمية أسلوب العصف الذهني الذي يُعنى بطريقة التفكير والقدرة على حل المشكلات المتمثلة بالأسئلة التي يوجهها المدرس إلى الطالب في أثناء الدرس ولاسيما الطرائق التي عن طريقها يتم نقل الخبرات إلى الطالب تتمثل بتقوية الاتصال بين الطالب والمدرس وعلى أثر ذلك فان كمية المعلومات التي يستقبلها الطالب ستكون أكثر مما لو اعتمدت الطريقة الإلقائية التي من شانها أن تجعل عملية التدريس أحادية الجانب (أي من المدرس فقط) ، فيما يكون الطالب ذا موقف سلبي أي يتمثل بكونه مستقبلاً للمعلومة وربما تجعل منه الطريقة الإلقائية أو التقليدية شارد الذهن عن الدرس وحضوره جسدي فقط . في حين أن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع(المادة أو المقرر).

ولعل أسلوب العصف الذهني يسهم في استثارة معظم حواس الطالب في أثناء العملية التعليمية ويجعله أكثر انتباهاً مما لو كان موقفه سلبياً فقط ، وتتمثل هذه الاستثارة بان من متطلبات العصف الذهني طرح الأسئلة والبحث عن أكثر من إجابة للسؤال الواحد من اكبر عدد ممكن من الطلاب وبالتالي فان هذه القضية

ستجعل الطالب متقد الذهن في بحثه وراء حل هذه المشكلة (السؤال) لأطول مدة ممكنة إن هذا الاتقاد إذا ما تم استعماله بشكل دوري يسهم في نهاية المطاف في تنشيط الدماغ وبالتالي فان استعمال الخلايا الدماغية سيكون أكثر مما لو كان الطالب سلبي الجانب في العملية التدريسية ، علماً أن هناك بعض الدراسات التي تشير إلى أن الإنسان حتى هذا القرن وهذه المرحلة من التطور لم يستعمل إلا (١٠ %) من خلايا الدماغ ، وعلى هذا الأساس فان أسلوب العصف الذهني من شأنه أن يسهم في توسيع حجم الخلايا المستعملة في الدماغ مما يترتب عليه نشاطاً أكثر وقدرات تفكيرية أكثر أيضاً وبالتالي فان الطالب يكون قادراً على الإبداع والابتكار وحتى يكون قادراً على كشف العلاقات الجديدة بين أكثر من طرف من الأطراف أو بين أطراف المشكلة الواحدة مما يسهل عليه إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه ، وكذلك على طريقة تفكيره في الحياة ، إننا نسعى من طريق استعمال أسلوب العصف الذهني إلى استثمار العقل الإنساني بشكل أمثل وأكثر نشاطاً مما هو عليه الآن ، إلاّ أن هذه القضية تتطلب الاستمرار والتدريب على الأساليب التي من شأنها أن تنمي القدرات التفكيرية لدى الطالب ، والبحث الحالي يظهر أهمية العصف الذهني في استثمار قدرات الطلبة العقلية.

إن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير، يتطلب من المهتمين بالتربية أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير عن طريق إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرائق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة ؛ عن طريق توجيهها إلى الطريق التي تجعل هذا الطالب يصبح قادراً على حل المشاكل التي يواجهها أو يفكر في طرائق لحلها، ومتكيفاً مع بيئته التي يعيش فيها . إن طبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر ؛ لأن هذا العصر يعد عصر الإبداع ، لذلك ازدادت العناية مؤخراً بضرورة تحسين مهارات التفكير (الدنيا والعليا) وتطويرها لدى طلبة المدارس في المراحل جميعها مع العناية الخاصة بالمرحلة الثانوية ، الأمر الذي حضّت عليه الكثير من الأبحاث والدراسات الحديثة ، والعصف الذهني يساعد الطلبة على التكيف مع متغيرات

العصر من طريق ما يظهره من إتاحة الفرصة أمامهم وتدريبهم على حل المشاكل التي تواجههم بالاعتماد على طاقاتهم الكامنة وطرائق تفكيرهم .

وإذا كان المدرس قد تمحور في عملية تدريسه على طريقة واحدة فان هذا الأمر يتطلب أن يتخذ أساليب حديثة من شأنها أن تجعله أكثر فائدة في التدريس ولعل من هذه الأساليب هي أسلوب العصف الذهني الذي يعود بالفائدة أيضاً على المدرس نفسه عن طريق التغذية الراجعة من الطلبة الذين يجيبون عن الأسئلة التي يطرحها المدرس باستعمال العصف الذهني ، ويجعل منه عنصراً فاعلاً من عناصر العملية التربوية . وبالتالي بإمكانه أيضاً أن يكون قادراً على الإبداع والابتكار وقادراً على كشف العلاقات الجديدة بين أكثر من طرف من الأطراف أو بين أطراف المشكلة الواحدة مما يسهل عليه إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه وتقويم الأفضل منها ، إلا أن هذه القضية تتطلب منه الاستمرار والتدريب على الأساليب التي من شانها أن تنمي القدرات التفكيرية لدى الطالب وبالتالي لدى المدرس نفسه بهدف استثمار العقل الإنساني الاستثمار الأمثل .

ولعلّ توجيه المدرس نحو هذه الأساليب يتطلب تعريفه بها ولاسيما من المشرفين الذين يترتب عليهم الإلمام بالأساليب الحديثة للتدريس ونقلها إلى المدرسين أو إرشادهم إليها أو حتى الطلب منهم استعمالها في داخل الصف وبالتالي فان المشرف التربوي سينتقل هو الآخر إلى كونه عنصراً فاعلاً في العملية التربوية .

ويسهم العصف الذهني في تطوير الواقع إذ أننا اليوم بحاجة إلى كوادر قادرة على أن تطور ما موجود من واقع تقليدي يعيشه الجميع منذ عقود مضت حتى أصبح مستوى التخلف في الجانب المعرفي كبيراً إلى حد أننا أخذنا نستهلك كل ما يصدره العالم المتطور الذي قطع أشواطاً كبيرة ومهمة في تطوير مؤسساته التربوية ومن ثم الحياة لديهم بصورة عامة ، و أصبح العالم أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استعمال المعرفة وتطبيقها. إن أهمية العصف الذهني للطالب تتمثل أيضا بان تعد منه إنساناً قادراً على تلبية متطلبات سوق العمل وبالتالي ستكون هناك عملية وإجراءات توافقية بين

مخرجات العملية التربوية وسوق العمل الذي هو بأمس الحاجة إلى وجود كوادر عاملة تحمل من الخلفيات المعرفية ما يؤهلها في تطوير مؤسساته وتحسين إنتاجه .

وأما ما يتعلق بأهمية أسلوب العصف الذهني لمادة البلاغة ، فان الأخيرة تقوم على أساس البحث وراء العلاقات الموجودة بين الجمل وهذه العلاقات على نوعين احدهما ظاهر والآخر مخفي ولعلّ استعمال أسلوب العصف الذهني في إيجاد العلاقات الظاهرة بين الجمل عن طريق طرح الأسئلة التي تتعلق بماهية هذه الإجابات يعد الطريق الأولى نحو القدرة على إيجاد العلاقات الكامنة بين الجمل الأُخر ، وتتطلب الأساليب البلاغية مستويات عقلية عليا من أهمها التركيب والتحليل وهذه المستويات تتطلب هي الأخرى قدرات عقلية عالية ، وان الطرائق التقليدية المستعملة في تدريس البلاغة لا تستطيع أن تجعل من الطالب قادراً على إيجاد حلول للمشكلات (الأسئلة) البلاغية بل حتى إنها قاصرة عن توفير طرائق التفكير الجيدة في البحث وراء العلاقات البلاغية في الجمل ، ولذلك فان أسلوب العصف الذهني هو الذي يسهم في إثارة التفكير ومن ثم في زيادة القدرة على إيجاد العلاقات بين الجمل .

ولعلّ للعصف الذهني أهمية كبيرة للإدارة التربوية إذ يساعدها في الاطلاع على تقنيات جديدة تفسح المجال أمامها لإعطاء حرية في التدريس لكل من المدرس والطالب إذ توفر هذه الحرية مساحة كافية في زيادة نسبة الاتصال والتواصل بين المدرس والطالب وعدم فرض قيود تجعل من العملية التعليمية عملية دكتاتورية ليس فيها من المرونة أو التعامل الجيد الشيء الكثير . ومن هنا ظهرت مفاهيم عصرية تنادي بضرورة تعليم الطالب كيف يتعلم ؟ كيف يفكر؟. لأن مثل هذه المفاهيم تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية. إننا نحتاج التفكير في البحث عن مصادر المعلومات، ونحتاجه أيضاً في المعلومات اللازمة للمواقف، واستعمال هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن.

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث إلى التحقق من اثر العصف الذهني في:

١- تنمية الميل نحو البلاغة .

٢- زيادة درجات التحصيل .

٣- القدرة على التذكر .

٤- القدرة على الفهم .

٥- القدرة على التطبيق .

٦- القدرة على التحليل .

٧- القدرة على التركيب .

٨- القدرة على التقويم .

رابعاً : منهج البحث وإجراءاته

١- المجتمع الأصلي : طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية الطليعة للبنات البالغ عددهنّ (٤٠) طالبة.

٢- أداة جمع المعلومات : الأسلوب التجريبي .

٣- الوسائل الإحصائية : (الاختبار النهائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة معامل تمييز الفقرة، ومعامل صعوبة الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة ، ومربع كاي ، والوسط المرجح).

خامساً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بأثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي وتحصيلهن في مادة البلاغة في إعدادية الطليعة للبنات في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨.

سادساً : تحديد المصطلحات

١. الأسلوب التدريسي :

أ. لغة: الطريق ، والوجهة ، والمَذهَبُ . والطّرِيقُ تأخُذُ فيه . وكُلُّ طَرِيق مُمتَدّ فهو أُسلُوبٌ . ويجمع على أَسَالِيب (ابن منظور: د.ت،ج ١ص٥٤٩) .

ب. **اصطلاحاً :**

١. عرفه (محمد) بأنه: "الحصيلة الناتجة من تفاعل التدريسي، والطلبة، والمنهج معاً" (محمد ومجيد: ١٩٩١، ص ٥١) .

٢. وعرفه (السامرائي) بأنه: "السلوك الذي يمارسه المدرس باستمرار ويفضله على غيره من الأساليب في تعامله مع الطلبة وقد يميزه عن غيره من المدرسين" (السامرائي : ٢٠٠٠، ص٩٨).

التعريف الإجرائي:

الأسلوب هو طرح الأسئلة من الباحثة في أثناء تدريسها طالبات عينة البحث ، والبحث عن أكثر من إجابة للسؤال الواحد من الطالبة الواحدة أو من اكبر عدد ممكن من الطالبات لغرض تحقيق الأهداف المرجوة.

٢. العصف الذهني (Brain storming)

أ. لغة: عصف :العَصفُ والعَصيفة والعُصافة ، ما كان على ساق الزرع من الورق الذي يَيبَس فَيَتَفَتّتُ وما لا يؤكل ، وفي التنزيل ((والحَبُّ ذو العَصفِ والرَّيحان))، وقيل : التّبن ، وقيل هو ما على حبّ الحنطة ونحوها من قشور التبن (ابن منظور: د. ت، ٢٩٥) . ذهن : الذّهنُ : الفهم والعقل . والذّهنُ أيضاً حِفظُ القلب ، وجمعها أذهان . وذاهَنَني فَذَهنتُه أي كنت أجوَدَ منه ذِهناً . والذّهنُ أيضاً القُوّة (ابن منظور : د.ت ، ص٢١١-٢١٢).

ب. **اصطلاحاً** :

١. عرفه (أبو سرحان) بأنه : " تصد نشط للمشكلة باستخدام العقل ، من خلال توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى وضع حلول جديدة ونافعة" (أبو سرحان : ٢٠٠٠ ،ص ١٢٢).

٢. عرفه (الشيخلي) بأنه :" نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها ويمكن الحصول على الأفكار إذا ما تأجل إصدار الحكم عليها ، وبخاصة عندما تعرض المشكلات (العلمية) أمام الطلبة يصعب حلها بشكل فردي" (الشيخلي : ٢٠٠١ ،ص ٧٤-٧٥).

٣. عرفه (الجاغوب) بأنه:" استمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين ، بمشاركة مجموعة من الناس خلال مدة زمنية وجيزة ، ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من اجل الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده" (الجاغوب : ٢٠٠٢، ص١٦٥).

٤. عرّفه (محمد) بأنه: " موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية

والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد " (محمد: ٢٠٠٣، ص٦٤) .

٥. عرفه (صالح) بأنه: " طريقة لإثارة التفكير في حل مشكلة من المشكلات تؤدي إلى سلوك موجه من خلال الاطلاع على جميع الأفكار التي تطرح وتكون غير مألوفة والتي يتم توحيدها وإصدار حكم عليها " (صالح : ٢٠٠٤ ، ص ١٣).

التعريف الإجرائي:

العصف الذهني هو أسلوب لإثارة تفكير طالبات المجموعة التجريبية يقوم على أساس عرض الموضوعات البلاغية على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهنّ للتوصل إلى اكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار الجديدة .

٣. التحصيل :

أ. **لغةً** : حصل : الحاء والصاد واللام ، أصلُ واحِدُ وهو جَمْع الشَيءِ وَلذلك سُميّتْ حوصلة الطائر لأنه يجمع فيها ، ويقال حصَّلْتُ الشيء تحصيلاً ، (ابن فارس : ١٩٩١، ص ٦٨) .

ب. **إصطلاحاً** :

١. عرّفه (خليلي) بأنه : "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه " (خليلي: ١٩٩٧، ص ٦).
٢. عرفه (علام) بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال دراسي معين " (علام : ٢٠٠٠ ، ص ٣٠٥) .
٣. عرفه (أبو جادو) بأنه: " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي ، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات " (أبو جادو : ٢٠٠٠ ، ص ٤٦٩) .

التعريف الإجرائي :

التحصيل هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في اختبار التحصيل النهائي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهن الموضوعات الستة من كتاب البلاغة المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي ، والتحصيل نقصد به تنمية الميل نحو البلاغة وزيادة درجة الطالبة ، والتذكر، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم .

٤. الميل :

أ. لغةً : ميل : مَالَ يَمِيلُ ميلاً وتِمْيَالاً ومَيلاناً ومِيلولةً ومَمالاً ومَميلاً إلى المكان : عَدلَ إليه ، ومَال إلى الشيء أو الشخص : رَغب فيه وأحبَّه ، ومَالَ عَنْ الطَريقِ : حَادَ عَنّه وتَرَكه (إبن منظور : د ت ، ص٤١٤) .

ب. **اصطلاحاً :**

١- عرفه (هندي وآخرون) بأنه:" شعور أو قوة تدفع الفرد إلى الاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره والانصراف عما سواه" (هندي وآخرون : ١٩٨٢، ص١٢٤).

٢- عرفه (بركات) بأنه:" الاهتمام بأمر معين، حيث يقبل الشخص على التحدث فيه ، والانشغال به ، ويسر لمزاولته ، ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق " (بركات : ١٩٨٣، ص١١٣).

٣- عرفه (ملحم) بأنه: " دافعٌ يُحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية " (ملحم : ٢٠٠٥ ، ص٣٦٧) .

التعريف الإجرائي :

الميل هو شعور يدفع طالبات الصف الخامس الأدبي نحو قراءة الموضوعات البلاغية ، ويقاس ذلك إجرائياً في الدرجة التي تحصل عليها الطالبات من طريق إجابتهنّ عن فقرات مقياس الميل الذي أعد لهذا الغرض .

٥. البلاغة

أ. **لغةً** : " الباء واللام والغين أصلٌ واحدٌ وَهو الوُصولُ إلى الشَيء ، نَقُول : بَلَغْتُ المَكانَ إذا وَصَلْتُ إليهِ ، وَقَدْ تُسمى المُشارَفةُ بِلوغاً " (ابن فارس : ١٩٩١، ص ٣٠١) .

ب. اصطلاحاً :

١. عرّفها (القزويني) بأنها : " مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته " (القزويني : ١٩٠٤ ، ص ٣٣).
٢. عرّفها (عتيق) بأنها: " وضع الكلام من طول وإيجاز وتأدية المعنى إداءً واضحاً بعبارة فصيحة لها في النفس أثر خلاب ، مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه للمخاطبين به "(عتيق:١٩٧٠، ص١٠).
٣. عرفها (عتيق) بأنها : "وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعنى أداءً واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس اثر خلاب ، مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه ، وللمخاطبين به" (عتيق: ٢٠٠٦، ص٦) .
٤. عرّفها(Hornby) بأنها:" فن استخدام الكلمات بشكل مؤثر في الكلام والكتابة بلغة تتميز بشكل جمالي مزخرف "(Hornby: 1979, P. 741).

التعريف الإجرائي:

البلاغة هي مجموعة من الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة التي يتضمنها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه في الصف الخامس الأدبي .

٦. الصف الخامس الأدبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية بفرعيه العلمي والأدبي إذ تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتلي المرحلة المتوسطة ، وتسبق المرحلة الجامعية .

الفصل الثاني

أدبيات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لبعض الأدبيات ذات العلاقة بأهداف البحث .

المقدمة

إن معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاج أفكار المبدعين ، ولكن العلم في الماضي كان يصمم لعالم مستقر أما مجتمعنا اليوم فانه يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم (قرية صغيرة)، وذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقليات مفكرة قادرة على حل المشكلات ، وتعد مسؤولية تنمية هذه العقليات المفكرة مسؤولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسة التعليمية. فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن يتم من طريق المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية ، والمناهج باختلافها تسهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب وتسهم في زيادة قدراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا توافرت لتدريسها الإمكانات اللازمة . فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة ، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد ، وان النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد الذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي والعشرين (محمد:٢٠٠٣،ص ٤). وتعد المناهج إحدى أهم الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في إعداد المواطن الصالح القادر على التفكير الحي المنتج الذي يسهم إسهاماً فاعلاً في بناء مجتمعه ، ولكي يتحقق هذا الهدف من إعداد متعلم قادر على التعرف على قضايا مجتمعه ومشكلاته وواع لها ، وجعله ذا دور وإسهام في معالجتها وإيجاد البدائل التي تحقق المزيد من التقدم ، من هذا المنطلق لابد لهذه المناهج أن تؤكد على تنمية التفكير بكل أنواعه : التأملي ، والتحليلي ، والناقد ، والإبداعي . لما لهذا التفكير وبخاصة الناقد والإبداعي من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية الأساسية

التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها وفي مقدمتها الإسهام الفاعل في التعرف على مشكلات المجتمع وقضاياه واقتراح الحلول المناسبة لها ، وعدم قبول الأمور على علاتها ، ومحاولة إيجاد الحلول والمخارج بما يتناسب وقيم المجتمع وثقافته وهنا يكمن التفكير الإبداعي ومن مهاراته العصف الذهني (رضوان:٢٠٠٠،ص ١٥) وقد تعددت تسميات العصف الذهني في الدراسات والأدبيات المتنوعة ، وهي بالمعنى نفسه : (العصف الذهني، وعصف الدماغ ، وأمطار الدماغ ، واستمطار الأفكار، والمفاكرة ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار ، والتوليد الفكري الجماعي ، وإرجاء التقويم، والمحاكمة المؤجلة) (الطيطي: ٢٠٠١ ، ص١٦٦) . إلاّ أن مصطلح العصف الذهني يُعدّ أكثر استعمالاً وشيوعاً وهو أقربها للمعنى ، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويُمَحِصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

أولاً : دور العصف الذهني في تنمية الميل:

أظهرت الأدبيات أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل إذ يشير(راجح) إلى ذلك بقوله: أن العصف الذهني يُعنى بميول الطلبة وتوظيفها إذ أنها قوى دافعة تحفز الطالب على العمل وكسب الخبرة (راجح:١٩٧٠،ص١٤٢). ويرى (بدر) أن العصف الذهني يفيد تربوياً في تعويد الطلاب على ألا يكونوا متعصبين لآرائهم ومقترحاتهم (بدر:١٩٨٠،ص ٨٩). ويؤيد وجهة النظر هذه (القذافي) بقوله : "إن العصف الذهني يتعهد باتجاهات الطلبة وميولهم الايجابية ويوجهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وآرائهم وان اختلفت مع وجهة نظر المدرس" (القذافي:٢٠٠٠،ص٣٠). ويشير (البيرماني) إلى أن هناك اتفاقاً بين اغلب علماء النفس على أن لرغبة المتعلم دوراً مهماً في زيادة قدرته على التعلم وبعكس ذلك أي عندما تضعف الرغبة تقل قدرة المتعلم في التعلم ومتابعة الأحداث داخل الصف .. فإذا أراد المدرس أن يقدم درساً فاعلاً ومؤثراً يجد نفسه بحاجة ماسة إلى إثارة اهتمام طلبته بالدرس (البيرماني:٢٠٠١،ص ١٩٤) . وتتطلب تقنية العصف الذهني مدرساً يهتم بقدرات الطلبة وميولهم ولا يعد نفسه المصدر الوحيد للمعرفة (الزيات والقفاص: ٢٠٠١،ص ٦). ويرى (السيد) أن العصف الذهني من الأساليب التي تُعنى بدوافع المتعلم وخاصة الداخلية منها ، وتراعي ميول المتعلم وتنمية قدراته الإبداعية (السيد:٢٠٠٢،ص٢٤).

ويؤيد وجهة النظر هذه (المفتي) إذ أشار إلى دور العصف الذهني في خلق الرغبة وحب الاستطلاع لدى الطلبة والميل إلى معرفة الأشياء فالمعرفة لديهم ممتعة ، وغالباً ما تكون مفيدة (المفتي: ٢٠٠٣،ص٢). ويشير (Yomoal) إلى أن للعصف الذهني أهمية خاصة في مساعدة الطالب على الإسهام الفاعل وإضافة أفكار منتجة وجديدة ، فالعصف الذهني يمكنه من أن يتناول الأفكار البسيطة والرسوم والمخططات البسيطة لفكرة أو موضوع محدد ويدفع به إلى تجديدها وتطويرها ، ويؤيد وجهة النظر هذه تورانس بقوله " إن التلاميذ الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفصيلات غير الضرورية إلى رسوماتهم وقصصهم " (Yomoal:2003 p 75).

وأشارت (عويس) إلى أن المدرس يستطيع إيقاظ فكر طلابه وشعورهم ورغبتهم في التعبير عن طريق الأسئلة التي تعد لهذا الغرض وهي أسئلة لابد أن تكون من نوع الأسئلة المفتوحة التي تستدعي التفكير المتفرد الأصيل والتعبير الذاتي الذي يربطه بخبرات محببة إلى نفسه ، ويساعده على أن ينظم تفكيره ويشعره بالسؤال قبل أن يجيب عنه ، وهي تسأل عن ماذا ؟ ومتى ؟ ولماذا ؟ كل هذه الأسئلة تستدعي التفكير والرغبة في التعبير ومن ثم تصل إلى الإبداع الكامل لدى الطالب (عويس:٢٠٠٣،ص ١٠٢) . فتقديم الأفكار يحفّز الآخرين ويشجعهم على المشاركة، فكل فكرة مقدّمة تعود إلى المجموعة وليس للشخص الذي أطلقها مما يوجد بيئة عصف ذهني سليمة وصحية لإسهام الجميع إذا ما شعروا بالثقة والحرية(Brain , 2003, P21-22) .

وكذلك أظهرت الدراسات أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل ومنها دراسة (البحيري) إذ أظهرت أن زيادة ميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات كان لمصلحة المجموعة التجريبية بعد تدريسهم تلك المادة بالمدخل المقترح الذي يعتمد على أنماط التفكير ألابتكاري (الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة) بينما لم تتأثر ميول تلاميذ المجموعة الضابطة إلاّ بدرجات بسيطة جداً بعد تدريسهم المادة نفسها بالمدخل التقليدي (الشرقاوي:١٩٩٩،ص٢٤٠). ويؤيد وجهة النظر هذه (الجبوري) فقد أظهرت دراسته أن العصف الذهني اوجد شعوراً لدى الطلاب بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي فيما بينهم وانقضاء وقت الدرس من غير شعور بالملل أو

الضيق ، وتوصلت الدراسة نفسها إلى أن العصف الذهني شجع على إصغاء المشاركين بعضهم لبعض بانتباه مع احترام الأفكار والآراء المطروحة (الجبوري:٢٠٠٤،ص٩٩-١٠٠) .

١. دور العصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية:

أشارت العديد من الأدبيات إلى أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع إذ أشار بارنس (Parnes) إلى ذلك بقوله: أن الأفكار المطروحة (الغريبة منها والطريفة) تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين (Parnes, 1962 , p: 284) . ويشير (درويش) إلى أن العصف الذهني يوجد شعوراً ويزيد الرغبة لدى الطلاب بمطالعة الموضوعات التي تنمي ثروتهم اللغوية (درويش :١٩٨٣، ص٢٤). وأشار (الدريني) إلى أن العصف الذهني يساعد على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب بالإضافة إلى إكسابهم مهارات البحث والتقصي وحب الاستطلاع ، من طريق العمل الجماعي ، وتهيئة المناخ الصفي الديمقراطي ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير بحرية عن أفكارهم(الدريني: ١٩٨٥،ص ٦٣).

ويرى (الدايني) أنه من المناسب أن يرتب المدرس طلابه في الفصل بشكل نصف دائرة فهذا الإجراء يشجع على إثارة جو متسامح يشجع الطلبة على مناقشة الموضوع وطرح الأفكار بأقصى درجة (الدايني :١٩٩٦، ص٧٥). وفي الوقت نفسه يفتح الأبواب للجهد الفردي المبدع ، ويبني الثقة ويشجع الصراحة والانفتاح الذهني والاستعداد للتخيل والإبداع وهذا من شأنه أن ينمي الميل في استطلاع الموضوعات البلاغية (Khagma,2000, p: 5).

ويؤيد وجهة النظر هذه (القذافي) بقوله:" إن العصف الذهني يتعهد بميول الطلبة الايجابية ويوجهها لتشجيع البحث والانفتاح الذهني والحرية في التعبير عن الأفكار كل ذلك من شأنه أن ينمي لدى الطلبة مهارة حب الاستطلاع" (القذافي:٢٠٠٠،ص٣٠) . وهذا يمكن تحقيقه من طريق تقنية العصف الذهني

عندما يهتم المدرس بقدرات الطلبة وميولهم ولا يعد نفسه المصدر الوحيد للمعرفة (الزيات، والقفاص: ٢٠٠١،ص٦).

وأن للعصف الذهني دوراً مهماً في حفز الطلبة على الاهتمام بجريان الدرس ويؤيد وجهة النظر هذه كل من القذافي البيرماني ، إذ يرى (القذافي) أن للعصف الذهني دور فاعل في توفير مناخ تعليمي ملائم في المدرسة ، مما يساعد على تنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث وحب الاستطلاع وهذا يمكن توفيره من طريق العصف الذهني (القذافي:٢٠٠٠، ص ٣١). ويشير (البيرماني) إلى ذلك في قوله :" إن تقنية العصف الذهني يمكن أن تكون نافعة في إثارة اهتمام الطلبة بالدرس والعمل على تحفيز ميولهم لمتابعة الفعالية التربوية أثناء الحصة الدراسية" (البيرماني : ٢٠٠١،ص ١٩٤). ويؤكد وجهة النظر هذه مركز التدريب (Tdreeb) في محافظة وادي الدواسر الذي أشار إلى " أن العصف الذهني يستعمل لإثارة الاهتمام وحب الاستطلاع للنقاط الأساسية في التدريس" (Tdreeb) ,.2001, p: 1 ويشير (العدلوني) إلى أن العصف الذهني خلق الرغبة لدى الطالب في حب الاستطلاع والاستفسار والاستمرار فيه والحماس المستمر (العدلوني :٢٠٠٧، ص ١).

٢. دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو التوسع الحر في القراءة:

أشارت الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل نحو التوسع الحر في القراءة إذ يشير (راجح) إلى ذلك بقوله: أن العصف الذهني يساعد على توظيف ميول الطلبة لتحفيز الطالب على التوسع في القراءة الحرة ، فان الميل يزيد من إقبال الطالب على الدراسة ويدفعه إلى بذل المزيد من الجهد ، ويجعله اقدر على القراءة وحفظ المعلومات وبالتالي إشباع حاجاته وشعوره بلذة الفوز والنجاح في عمله(راجح: ١٩٧٠،ص١٤٣) . وقد أظهر مركز التدريب (Tdreeb) في محافظة وادي الدواسر أن العصف الذهني يمكن استعماله لتجميع أفكار الطلبة وتصوراتهم حول موضوع معين قبل دراسته ، مما يشجع الطلبة جميعهم على التوسع في القراءة

، وبالتالي يشجعهم على المشاركة في الدرس ، لأن قواعده تحمي المشاركين من النقد (Tdreeb ,2001, p: 1).

ويرى (البيرماني، وعبد الله) أن العصف الذهني يوفر أجواء من الحرية تكون مناسبة لفسح المجال أمام الفرد بان يطلق العنان لتصوراته وتخيلاته وأفكاره من دون أن يشعر بوجود عائق يحول دون ممارسة هذا الموقف الفكري وإطلاق العنان هذا من شأنه أن ينمي الميل نحو التوسع في القراءة ويمكن أن تطبق هذه التقنية بطريقة فردية أو جماعية أو بين شخصين أو في جلسات خاصة (البيرماني، وعبد الله:٢٠٠١،ص٢١٠). ويؤيد وجهة النظر هذه (الحميدان) إذ يرى أن العصف الذهني اوجد لدى الطالب استعداداً للقراءة حول الموضوع وذلك قبل الدرس ، ولم يقتصر هذا الأمر على الطالب فحسب بل يشمل المدرس أيضاً (الحميدان:٢٠٠٥،ص ١٠٥).

وأكد بعض التربويين أن التوسع في القراءة يعد احد مصادر الإبداع للفرد، إذ أنها تعطيه أفكاراً جديدة ينطلق منها نحو إنتاج الجديد ، ويمكن أن يستمر في الإبداع مادام مستمراً في تدريب عقله على ذلك ، لذلك لابد من التأكيد على ضرورة اهتمام مدارسنا العربية بتنمية الإبداع وتشجيع التفكير (عبد نور:٢٠٠٥،ص ٣٥) . في حين توصلت دراسة (حنورة) التي أوردها الشرقاوي إلى أن أسلوب العصف الذهني الجماعي أفضل من الأسلوب الفردي في التفكير ،خاصة إذا كانت المشكلة من النوع المتعدد الإبعاد (الشرقاوي:١٩٩٩،ص٩٠).

٣. دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو ملء الفراغ في القراءة :

أشارت العديد من الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل نحو ملء الفراغ في القراءة لإشباع الحاجة بالنجاح في العمل ، فقد أوضح (راجح) أن العصف الذهني يُعنى بميل الطالب ويدفعه إلى بذل المزيد من الجهد من دون الشعور بالملل ، ويجعله اقدر على القراءة وحفظ المعلومات وبالتالي ملء وقت الفراغ بالعمل وإشباع حاجاته ونجاحه في عمله(راجح: ١٩٧٠،ص ١٤٢). ويرى (الدريني) أن توفير الأجواء لاستثمار وقت الفراغ بتنمية الهوايات

والقراءة يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته ، وتنمو دوافعه الداخلية للتعلم والانجاز والشعور بالبهجة والرضا والنجاح فيستعمل أقصى طاقته الممكنة فيقل وقت الفراغ لديه (الدريني:١٩٨٥، ص٦٩). ويشير (الحمادي) إلى أن العصف الذهني يسهم في ديمقراطية العملية التعليمية وتولّد الحماسة للطلبة وإشعارهم بذواتهم وبقيمة أفكارهم ، وبالتالي إشعارهم بالرضا في استثمار أوقاتهم في القراءة لتنمية مواهبهم فهو يسهم في إقلال الخمول الفكري لهؤلاء الطلبة (الحمادي:١٩٩٩، ص١٦).

وأشار (خليل) إلى أن العصف الذهني يوفر الأجواء المناسبة أمام المتعلم لاستثمار وقت الفراغ بالقراءة لتنمية هواياته وتفتح قدراته وممارسة ما يتناسب منها مع ميوله (خليل:٢٠٠٠،ص٣). وتؤكد وجهة النظر هذه دراسة (عبد نور) إذ أشارت إلى إن القراءة ومناقشة الموضوعات في مجموعات صغيرة داخل الصف الواحد جلب المتعة وشجع أفراد المجموعة على إنتاج أفكار أكثر عدداً وذات نوعية متميزة ، وهذه المتعة في القراءة قد تكون من العوامل المهمة التي جعلت بعض المجموعات تقرأ أكثر من ساعة (٦٥,٦٦,٦٩) دقيقة أو أن تستغل كل وقت الفراغ في القراءة من دون أن تحس بالتعب والملل (عبد نور: ٢٠٠٥،ص ١٠٩).

٤. دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو مناقشة الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدرس :

أشارت العديد من الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل نحو مناقشة الموضوعات ذات الصلة بالدرس إذ يرى ديفيز (Davis) أن عملية العصف الذهني مهمة لتنمية التفكير لأن الحكم المؤجل للتفكير ينتج المناخ الإبداعي الحر إذ لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد النقد ، أي توفر مناخاً اجتماعياً حراً هذا المناخ يجعل العملية التعليمية عملية مسلية لان كل فرد يشارك مشاركة فاعلة في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً ، ويتمتع بحرية الكلام من دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة (Davis,

1985,p 5) . إن تفكير الطالب ضمن مجموعة من الطلبة يساعد على إطلاق قدراته الإبداعية وفي هذا السياق يرى (الدايني) أن مجموعة من الطلبة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها كلٌّ على انفراد ، حتى لو امتلك احدهم معلومات ومعارف واسعة فانه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تمثل إسهاماً دالاً ضمن المجموعة حتى لو كانت متواضعة وفردية (الدايني: ١٩٩٦،ص٧٢).

وبما أن العصف الذهني يعتمد على إطلاق حرية الفكر وبالتالي حرية طرح الفكرة ، فان ذلك ينمي التفاعل الايجابي ويعززه بين الطلاب وينمي مهارة المشاركة وتحمل المسؤولية مما يقلل من القلق والتوتر عند بعض الطلاب ويخفف من انطوائيتهم وبخاصة في نهاية المرحلة الإعدادية أو بداية المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة) وبالتالي يقلل من الملل ويزيد الرغبة نحو موضوع الدرس إذ يمارس المتعلم التفكير بدءاً من الشعور بالمشكلة وانتهاءً بالتوصل للحل الذي يتصف بالإبداع والأصالة (حيدر:١٩٩٩،ص ٢٥).

إن إيجاد الجو الصفي الديمقراطي الحر يساعد الطلاب جميعهم على المشاركة الفاعلة قولاً وعملاً واستماعاً، من طريق التركيز على قضية معينة، آخذين بالحسبان الفروق الفردية بين الطلاب (أبو سرحان: ٢٠٠٠، ص١٢٣) . ويرى (الزيات والقفاص) أن العصف الذهني يقوم على أساس اجتماع مجموعة من الأشخاص لديهم مشكلة يسعون لحلها فيطرحونها ويتطوع احد المشاركين بتسجيل أفكار الجميع على سبورة أو ورقة بلا اعتراض على أية فكرة، ويطرح كل مشارك أية فكرة ترد إلى ذهنه من دون أية قيود ، وعلى الجميع تقبلها حتى انتهاء مدة الجلسة ، ثم بعد ذلك تتم مناقشة كل فكرة على حدة (الزيات، والقفاص:٢٠٠١،ص٧).

وأشار (قطامي ،وقطامي) إلى ضرورة الالتزام بدقة بقوانين النقاش في أثناء جلسة العصف الذهني ومنها احترام الأفكار والحذر من الحلول الجاهزة وتوفير جو من النقاش يشيع فيه الاستمتاع في العمل والحرية في استعمال التفكير(قطامي، وقطامي:٢٠٠١،ص٤٨٢). ويفضل أن ينحصر عدد الطلبة بين (٥-٦) كحد أدنى و(٢٠) كحد أقصى ويكون جزء منهم (٣-٤) ملمين بالموضوع ولهم صلة مباشرة بموضوع النقاش وان يكون باقي الطلبة بعيدين عن الموضوع وان يكون لديهم الرغبة

والقدرة على الالتزام بشروط الجلسة وقواعدها ويقتصر دور باقي الطلبة على الإيحاء بأفكار غير عادية أو غريبة عن الموضوع (حسنين:٢٠٠٢،ص٤٠). لذلك ينبغي أن يبتعد فيه النقاش العلمي عن إن يكون مجرد حديث غير هادف ، بل ينبغي له أن يكون نقاشاً هادفاً يتقدم فيه الطلاب نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة مخطط لها سلفاً ، ويفضل أن يسبقها القراءة اللازمة، والذين يحبذون أسلوب العصف الذهني يقولون انه يبتعد بالتدريس عن إن يكون من طرف واحد هو المدرس ، وان المدرس عندما يتبعه فانه يستثير طلابه نحو استقلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة أو اكتسابها (قطامي:٢٠٠١، ص ٤٨٤) . فهو أسلوب للتفكير الجماعي وهذه المجموعات من المفكرين يمكن أن نطلق عليها "فرق التفكير"، ويمكن أن نطلق على التفكير الذي تمارسه هذه المجموعات بالتفكير التعاوني بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية (المفتي، ٢٠٠٣ ،ص٢).

ويرى (السيد) أن العصف الذهني من الأساليب التي تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، والاهتمام بدوافعه وخاصة الداخلية منها ، ويهتم أيضاً بالفروق الفردية بين المتعلمين وتوظيفها ولا يقوم على تقديم المعلومات جاهزة للمتعلم والتركيز على قدرات الحفظ والتسميع لديه ، وإنما يهتم بإكساب المتعلمين روح البحث والاكتشاف والإبداع (السيد:٢٠٠٢،ص٢٤).

ويقترح (المفتي) انه لكي ننمي التفكير الجماعي لدى الطالب بعد أن تعود عقله سنوات طويلة في إطار نظام تعليمي وممارسات مقصودة داخل حجرات الدراسة على التفكير الفردي (المنفرد) يجب الاتجاه إلى استعمال إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة وحل المشكلات عن طريق إشراك مجموعات من الطلاب في مناقشة المشكلة ووضع بدائل الحلول وتنفيذها ، وتقويم النتائج (المفتي:٢٠٠٣، ص٥). ويلاحظ أن ما اقترحه المفتي يدخل تحت نطاق العصف الذهني الذي يتطلب بدوره مدرساً قادراً على إدارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الأمر الذي يستلزم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على كيفية استعمال العصف الذهني ، وكذلك إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات

المعلمين ، لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمدرس لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابه .

ويشير (الهويدي) إلى أن العصف الذهني يعطي الحرية الكاملة في أثناء الجلسة ويسمح بالمناقشة ، وانتقال الأفكار من شخص إلى آخر وتقبل الأفكار المطروحة جميعها مهما كانت نوعيتها ، لان هذه الحرية تقود في النهاية إلى توليد الأفكار الإبداعية ، وأن الكم الكبير من الأفكار يساعد في استخلاص بعض الأفكار الإبداعية منها(الهويدي:٢٠٠٣،ص ٢٠٤). والى هذا أشار (عبد نور) بقوله: إن العصف الذهني يساعد على إنتاج الأفكار الغريبة التي لا يفكر بها الآخرون(عبد نور:٢٠٠٧،ص٥) .

٥. دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو الرحلات والزيارات الميدانية:

أشارت العديد من الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية الميل نحو الرحلات والزيارات الميدانية إذ إن من متطلباته الحرية والخروج عن البيئة الواحدة لان الظرف البيئي له دور في تحديد حرية الطالب فكلما تنوعت البيئة أوجدت استعداداً لدى المتعلم بتنوع الأفكار. فالعصف الذهني يتضمن الجانب النوعي في الابتكار، وهو تنوّع الأفكار التي يأتي بها المتعلم ومن ثمّ مرونته التي يغير بها موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معيّنة ، فالمتعلم المبدع يظهر سرعة ومرونة في استعمال المفاهيم الجديدة التي طوّرها، وذلك من طريق الخبرات التي عرضت له، والأماكن التي يزورها، حتى الأشخاص الذين يتعامل معهم، فنجده يعكس معرفته لهم، وكأنه يعرفهم منذ وقت طويل، ويشعر الملاحظ بأن لديه السيطرة على كل ما يواجهه من مواقف، وأصوات، وأماكن، وأشياء .

فالطالب الذي يقف عند فكرة معينة أو يتصلّب فيها، يُعد أقل قدرة على الابتكار من طالب مرن التفكير قادر على التغيير حين يكون ذلك ضرورياً. (Yomoal, 2004,P74).

ويرى (أبو حطب) أن العصف الذهني هجوم مركز للعقول على الروتين وعادات الفكر الجامدة ، وهو يختلف عن معالجة مشكلة جديدة بالطريقة العادية مثل

(تطوير جهاز) إذ تتم الدعوة إلى مؤتمر أو حلقة مناقشة ويحضر المشتركون فيه ومعهم تفاصيل المشكلة والحلول البديلة التي تكون ذات طبيعة تجريبية(أبو حطب:١٩٨٠،ص ٤٧٤) . فالمناخ التلقائي لمثل هذه الجلسة يحضّ المشتركين على إنتاج أفكار جديدة ، وبعد انتهاء المناقشة يتم تقييم الاقتراحات أو الافتراضات، وهي تختلف في قيمتها من حالة إلى أخرى ، وليس بالضرورة أن تكون الأفكار الناضجة هي الأكثر قيمة فالحل الصحيح قد يأتي من فكرة بدت غير عملية في البداية والهدف منها فقط هو تسلية المشتركين (الكناني:١٩٩٠، ص١٥٩-١٦٠).

فالرحلات والزيارات الميدانية تمكن المتدربين من رؤية بعض الأشياء أو تجربتها التي تدربوا عليها في الدورات التدريبية لتحقيق الفاعلية والنجاح فان الزيارات التي نرغب في تضمينها في البرنامج التدريبي يجب أن يكون هدفها واضحاً ومحدداً ، وهذا يتطلب توضيح الأهداف وإبلاغها المشاركين ، وتوفير قدر مناسب من الفرص للمناقشة في أثناء الزيارة وبعدها ، والعصف الذهني من الأساليب التي تنمي الميل نحو تلك الزيارات ذلك أن الغرض الأساس منها إعطاء المتدربين الفرصة للمشاهدة ، وتساعد على رؤية الأنشطة على الطبيعة وفي بيئتها الحقيقية ، ويمكن تحويل الزيارات الميدانية إلى خبرة تعليمية نشيطة وذلك بان تتضمن القيام ببعض المهام وليست الملاحظة فقط ، وهذا الأمر يتطلب إعداداً جيداً من المدرب للزيارة من حيث اختيار الموقع المناسب للزيارة وتوفير مواد تحتوي معلومات أولية عن الموقع المزمع زيارته ، والتجهيزات الإدارية اللازمة ، ومن الأفضل مناقشة التفاصيل مع المتدربين قبل تنفيذ الزيارة ، وان يعقب الزيارة مناقشة حول نتائجها (الشيخ:١٩٨٤،ص٣٣-٣٤) . وقد أثبتت دراسة (حنورة) التي أوردها الشرقاوي وجود فرق دال إحصائياً لصالح أفكار الأفراد الذين تم تدريبهم على جلسات العصف الذهني مقارنة بأفكار الأفراد الذين لم يتم تدريبهم على تلك الجلسات (الشرقاوي:١٩٩٩،ص ١٠٠).

ثانياً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر:

للعصف الذهني دور فاعل في تنمية القدرة على التذكر فقد أوضح بارنس (Parnes) قائلاً : إننا نملك قدرات باطنية أكثر مما نعتقد ، ولكننا لا نستطيع

إظهارها إلا في حالة الانطلاق والانعتاق من القيود ، وان جلسات العصف الذهني تقوم وتساعد على مثل هذه الحرية (Parnes, 1962 , p: 285).

ويتفق مع وجهة النظر هذه كوبيه (Kubie) في تجربته التي أظهرت أن العصف الذهني يسهم في التحرر والانعتاق من القيود وذلك عندما طلب من عدد من الأفراد أن يدخلوا غرفة غريبة عنهم ، وبعد مضي وقت من الزمن غادر الأفراد الغرفة ، وقد طلب إليهم أن يتذكروا ما شاهدوه في الغرفة وكانت النتيجة أنهم تذكروا من (٢٠-٣٠) شيئاً ، وخضع الأفراد أنفسهم لعملية تأثير التنويم المغناطيسي وأمكنهم أن يتذكروا إضافة لما تذكروه مائتي شيء (Kubie:1958,P64) . ويؤيد وجهة النظر هذه (عاقل) إذ يرى أن النتاج الفكري والابتكار الذي يتولد عن طريق العصف الذهني هو النوع الذي يتولّد من الاحتكاك بين الأفراد ، فإن فكرة شخص ما تكون مستندة إلى فكرة شخص آخر، ومن طريق الدراسات التي تصدّت لهذا الموضوع تبيّن أن التركيز الجاد على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معاً، زيادةً على أن معظم الناس يمتلكون قدرات خاصة غير معروفة أكثر مما نعتقد ، ولكننا لا نستطيع معرفتها إلاّ في حالات الانطلاق والتحرر من القيود أو تجاوزها ، وجلسات العصف الذهني توفر مثل هذه الأجواء من الحرية والانطلاق وهذا الانطلاق والتحرر من القيود من شأنه أن ينعش الذاكرة (عاقل: ١٩٧٥، ص٣٤).

ويؤيد وجهة النظر هذه كل من التويجري والقذافي إذ يرى (التويجري) أن العصف الذهني يساعد في التركيز على المعلومات ومعالجتها في الذهن بشكل عميق والتأكيد عليها ، وعد إن كل المعلومات مهمة وضرورية وان بدت ثانوية ، علماً أن التركيز على المعلومات من طريق عملية العصف الذهني يساعد على إنعاش الذاكرة (التويجري:٢٠٠٠،ص ٢٠) . ويعتقد (القذافي) أن إثارة تفكير الطلاب وشد انتباههم في أثناء عملية العصف الذهني يؤدي إلى تركيزهم وتدريبهم على الانتباه على جوانب المواضيع المطروحة للتفكير جميعها وبالتالي يساعد في تنمية القدرة على التذكر (القذافي:٢٠٠٠،ص ٢٩). في حين يرى (الرشدان) أن العصف الذهني يقتضي تدخل العمليات العقلية العليا في التذكر والتخيل ...الخ (الرشدان:١٩٩٤،ص ٢٥٧). وأكد ذلك (الطيطي) قائلاً: أن للعصف الذهني دوراً مهماً في العمليات العقلية جميعها بدءًا بالتذكر والتصور والفهم والاستنتاج والتعليل

(الطيطي :٢٠٠٢،ص ١٤١). ويرى (عبد الحميد) أن تراكم المعلومات والخبرات وازدحامها في أذهان الأفراد يؤدي إلى تداخل الأفكار والحيلولة دون ظهورها وبالتالي فتكليف الأفراد في التفكير في مشكلة محدودة في أثناء عملية العصف الذهني يساعدهم في استثارة الأفكار مما ينمي قدرتهم على التذكر (عبد الحميد :١٩٩٥،ص ٣٤) . ذلك أن من المبادئ الأساسية لطريقة العصف الذهني هو أن عدد الأفكار أهم من نوعها (الكم أهم من الكيف في أثناء الجلسة) ، ان هذا المبدأ يستند إلى افتراض مفادهُ " إن اقرب التداعيات إلى الذهن هي تلك الأفكار المعتادة أو المألوفة "والتي تبدو الأكثر قبولاً لدى الآخرين ، ولكي نصل إلى الأفكار الأصيلة التي تتسم بالتفرد والمهارة لابد أن نستند أولاً إلى ذخيرتنا من الأفكار التقليدية والتداعيات القريبة والمألوفة ، ثم نحاول أن نتخلص من سيطرتها على تفكيرنا(درويش : ١٩٨٣،ص ٢٢ – ٢٣). ويُشار هنا إلى أن (أوزبورن) وضع هذا المبدأ استناداً إلى رأي المدرسة الترابطية التي ترى أنّ الأفكار مرتبة في شكل هرمي ، وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصدور هي الأفكار الاعتيادية الشائعة المألوفة التي تعتمد على الذاكرة ، ومن ثم فالتوصل إلى الأفكار غير الاعتيادية والأصيلة لا يمكن أن يتحقق إلاّ بازدياد كمية الأفكار (الدريني : ١٩٨٢ ، ص١٧٥) .

ويرى (الهويدي) أن طريقة العصف الذهني تساعد المدرسين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم وتعطيهم فكرة عن الأساليب التي يستعملها الطلاب في معالجة الأفكار ، وتتيح لهم تتبع الأفكار وطرق سيرها في أذهان الطلاب عندما يتذكرون معلوماتهم (الهويدي:٢٠٠٢،ص٥٤). ويتفق مع وجهة النظر هذه (أبو حطب) في قوله : إن العصف الذهني يركز على جعل الطالب يستعمل فكره وذلك من طريق إثارة الأسئلة فيعد أداة طيبة لإنعاش ذاكرة الطلاب ويجعلهم أكثر فهماً بل ولتوصيلهم إلى مستويات عليا (أبو حطب:١٩٨٣،ص٣٩). ويرى (عاقل) أن الناس لا يرون الصلة بين التفكير والذاكرة بل إن بعضهم يذهب إلى حد القول بوجود تضارب بين التفكير الجيد والذاكرة الطيبة ، والحق أن الذاكرة الطيبة تسهم في التفكير الجيد مساهمة كبرى(عاقل :١٩٧٩، ص ٣٩٨) .

ثالثاً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم :

تشير الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية القدرة على الفهم إذ يشير(البيرماني) إلى ذلك بقوله : أن العصف الذهني من الأساليب التي بالإمكان اعتمادها لتحفيز الطلبة وزيادة قدرتهم على متابعة الدرس واستيعابه (البيرماني:٢٠٠١، ص١٩٤) . ويعتقد (السويدان) أن العصف الذهني يساعد على فهم الطلبة المادة العلمية وحل تعقيدات الدروس (السويدان:٢٠٠٢،ص٢). ويرى (الهويدي) أن العصف الذهني يستلزم إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة لان هذا يقوي تلك الأفكار ويزيد من فهمها وتعميقها عند الطلاب مما يؤدي إلى خلق أفكار جديدة أفضل ، وأن الربط بين الأفكار المختلفة يؤدي إلى التعاون والاحترام المتبادل بين الطلاب مما يشجع على الابتكار والتجديد في الأفكار (الهويدي:٢٠٠٣،ص٢٠٢). ويشير (سعادة) إلى أن العصف الذهني يساعد الطلبة على فهم مشكلة ما أو مسألة مطروحة وإيجاد الحل لها (سعادة: ٢٠٠٣،ص٤٦٩). ويؤيده (العدلوني) في قوله : إن العصف الذهني يتطلب فهم المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المشاركين وقائد الجلسة (العدلوني :٢٠٠٧،ص٣) . مما يتطلب من التدريسي بناء تدريبات وتمرينات تساعد على الفهم والاستيعاب وتسهل عملية التطبيق ومن ثم يطور تدريباته ويجعلها أكثر عمقاً بحيث تتطلب التحليل والتركيب والتقويم بهدف تقليل الخبرات الروتينية التي تشجع التلقين وتعطل الذهن وتؤدي إلى الشعور بالملل والسآمة (المفتي:٢٠٠٣ ، ص٢٠).

ويرى (درويش) أن العصف الذهني يركز على الفهم والاستنتاج أي القدرة على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة لديهم بالاعتماد على التشابه والاختلاف بين مفهومين أو أكثر بعد وصف كل منهما وصفاً شاملاً (درويش:١٩٨٣، ص٢٣).

رابعاً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق :

أشارت الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية القدرة على التطبيق إذ أشار(حبيب) إلى أن أسلوب العصف الذهني يتطلب اختيار أغرب

الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة عن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وقابلة للتطبيق (حبيب:١٩٩٥،ص ٢٧) وهذا يعني منح الطالب قدراً كبيراً من الحرية في التفكير عندما يقدم حلولاً للمشكلة المعروضة ، بغض النظر عن نوعية تلك الحلول أو مستواها ، مما يجعل الطالب قادراً على توظيف قدرته في التخيل على توليد الأفكار بعيداً عن ضغوط النقد والتقويم (الحمادي: ١٩٩٩ ،ص ٤٧ – ٤٨). وبالتالي يتيح للطلبة المشاركين في هذه الجلسات أفقاً أوسع وبيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة والأصيلة ، مما يؤدي إلى توليد أفكار ذات نوعية أكفأ وأدق وأكثر تبلوراً وهذا لا يمكن التوصل إليه عن طريق الأفكار المحددة (وهيب، وزيدان : ٢٠٠١ ،ص ٤٦).

ويشير (ناصر) إلى أن العصف الذهني يتطلب مناقشة الحلول وتطبيق الاحتمالات المختلفة لاختبار صحة كل منها وهذا يتطلب التروي والنقد والبحث عن الحالات المتناقضة (ناصر:٢٠٠٠،ص ١١٧). ويرى (مصطفى) أن العصف الذهني يعتمد على التطبيق وذلك عن طريق النظر إلى الفكرة الأصيلة وإيجاد أفكار فرعية ثم استثارة الطلاب لوصفها بصورة وافية (مصطفى: ٢٠٠٢،ص٢٠). وأكد ذلك (الحميدان) بان يطلب من المشاركين طرح أية أفكار تطرأ على ذهنهم مهما كانت غريبة وغير مألوفة وبهذه الطريقة تشجع الجماعة على تقديم المقترحات ثم ينظر فيما إذا كانت قابلة للتطبيق أم لم تكن (الحميدان:٢٠٠٥،ص ١٠٥) .

وقد أثبتت بعض الدراسات فاعلية العصف الذهني لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفية (العليا) في تحسن مستوى وعي الطلبة بقدراتهم وكيفية استعمالها في المراحل المتقدمة، وتقوم هذه المهارات بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة جميعها ، واستعمال القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير ، فهذه المهارات تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة وما فوق لذلك يجب الاهتمام بها بصورة خاصة في المراحل الثانوية (الشيخ :١٩٨٤، ص٣٤-٣٦).

ويشير (حبيب) إلى أن تعليم الطلاب وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير الدنيا والعليا مثل حل المشكلات هذه المهارات وغيرها تسهم في تنظيم العمليات العقلية التي من شأنها أن تساعد في بناء شخصية علمية مفكرة تتجاوز (الحدود التقليدية النمطية في التعليم) حدود المعلومة أو الموقف التعليمي المرتبط بالمقرر الدراسي إلى حد تحقيق الهدف الأسمى من إعطاء المعلومة وهو توظيفها وتطبيقها في مواقف تعليمية أو عملية أخرى ، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تعلم مهارات التفكير وتعليمها ودمجها في المنهج الدراسي لأسباب كثيرة منها أن تعلم مهارات التفكير حل لكثير من مشاكلنا التربوية كالاستنزاف السلبي لطاقات المدرسين التي تهدر عادةً بالتكرار المستمر للمعلومات في قالب نظري لا يثير لدى المتعلم سوى أدنى مستويات التفكير كالحفظ مثلاً ومن المشاكل التربوية أيضاً تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الدارس وهو ما علّله العالم "ابستز " بان تعلم المحتوى الدراسي مقروناً بتعلم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنة مع تعلم المحتوى فقط ، وأنها تعطي للطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديه وشعوره بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية ، فتعليم مهارات التفكير والتعليم من اجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور الطلبة ايجابياً وفاعلاً مما يساعد على رفع مستوى الكفاءة الفكرية للطالب (حبيب: ١٩٩٥، ص٢٩-٣٠).

خامساً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل :

أشارت الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية القدرة على التحليل إذ يشير (جابر) إلى أن العصف الذهني يرتكز على التحليل وذلك عن طريق تجزئة البنود إلى أجزاء مهمة ووصف كل منها والتوصل إلى نتائج تستند إلى استدلال سليم وحكم سديد(جابر: ١٩٩٩،ص ٣٧-٣٨) . وأشار (حيدر) إلى أن العصف الذهني يتطلب الإتيان بأفكار جديدة أو مبتكرة (غير مألوفة) ويتأتى ذلك عن طريق جمع الأفكار والتأليف بين أفكار بعيدة عن بعضها في الزمان والمكان (حيدر:١٩٩٩،ص٣٧). ويؤيد وجهة النظر هذه (مصطفى) إذ يشير إلى أن هذا

الأسلوب يشجع على تحليل الأفكار والتأليف بينها والخروج بفكرة جديدة (مصطفى:٢٠٠٢،ص٢٠). فالأفكار الجديدة قد تحفّز المشاركين على نماذج فكرية غريبة ، ومن المرجح أن المعوقات ستزول تدريجياً، وأن احتمال ظهور الأفكار الأصيلة والمبتكرة سيزداد (Brain, 2003 , P4). علماً أن الفكرة الجديدة هي لحظة استبصار مثيرة ، يستقبلها الفرد في توحد انفعالي ، ويحييها بحرارة و حماسة ، وهذا يعني تحليل الأفكار والربط بينها بالسرعة الممكنة ومراجعتها ونقدها قدر الإمكان في مواقف منظمة لهذا الغرض (الكعبي:٢٠٠٦،ص ٢).

وأكدت الأدبيات أن العصف الذهني يساعد على استعمال القدرات العقلية العليا ، ويُعرف الطالب على عمليات العلم من التصنيف والتحليل والتمييز، ويُشجع الطالب على اقتراح الحلول والتأكد من صحتها ، وهذا يتطلب إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار وذلك لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من الطلاب زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينها أو التي تؤدي إلى حلول إبداعية للمشكلة المطروحة ، ويشير هذا الاتجاه إلى أن الكم يولد النوع ، وفي هذا الصدد تشير نتائج الدراسات إلى أن التركيز على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معاً، وهذا ينطلق من مبدأ (هيجل) الفلسفي القائل " إن التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي" (Khayma , 2003 , P2) .

تشير (e-wahat) إلى أن أسلوب العصف الذهني ينمي مهارة النقد والتقييم والمقارنة والتحليل فبعد أن تنتهي كل مجموعة من تقييم حلولها يطلب من مجموعة ما أن تبحث وتحلل الحلول التي طرحتها وقدّمتها المجموعات الأُخر للوصول إلى اكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الصحيحة المعقولة (e-wahat ,2003,P86).

ومن ثم يكون المشارك في الجلسة أكثر قدرة على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم (الطيطي: ٢٠٠١، ص١٦٨) بل يذهب بعضهم إلى قبول أفكار الطلبة وإعطائهم الحرية في عرض وجهة نظرهم مهما كانت مخالفة ، إذ إن الاختلاف في وجهات النظر يقوم على ردود فعل

عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة ، مما يكثر من البدائل المناسبة لحل كل مشكلة (Khayma , 2003 , P2).

وأن الحرية ستقلل عوائق التفكير لديهم وستشجعهم على توليد أكبر عدد من الأفكار نتيجة لعدم وجود التقويم لان التقويم قد يحد من مشاركة عدد كبير من الطلبة في طرح الأفكار بغض النظر عن نوعية تلك الأفكار، إذ أن الأفكار الساذجة قد تحلّل وتنظم ويضاف إليها فتحوّل إلى أفكار جيدة ومفيدة (Brain,2003,P22) .

سادساً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب:

أشارت الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية القدرة على التركيب إذ يرى (السيد) أن العصف الذهني يقوم على تطوير أفكار الآخرين وذلك بتحويرها وإعادة ترتيبها وتوليد أفكار أُخر منها فالأفكار المفتوحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك بتركيبها وتكاملها(السيد:١٩٧٦، ص٣٢). ويشير (بدر) إلى أن هذا الأسلوب في التدريس يستثير قدرات الطلاب العقلية ويجعلها في أفضل حالاتها نظراً لحالة التحدي العلمي الذي يعيشه الطلاب في الفصل ويساعد على تعويد الطلاب على مواجهة الموقف ، وعدم الخوف أو التحرج من إبداء آرائهم ، وينمي لديهم روح العمل الجماعي ، وتعويدهم على ألا يكونوا متعصبين لآرائهم ومقترحاتهم (بدر:١٩٨٠،ص٨٩). ويؤيد وجهة النظر هذه (الهويدي) إذ يرى أن بإمكان المدرس من طريق أسلوب العصف الذهني أن يحضّ طلابه على بلورة أفكار زملائهم وتحسينها وذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها وذلك لتكون أفكار عميقة أو إبداعية جديدة(الهويدي:٢٠٠٣،ص٢٠١).

وأشارت تلك الأدبيات أيضاً إلى أن التفكير يعتمد على الترتيب والتصنيف بين المفاهيم بالاعتماد على معيار معين ويمكن أن يتم ذلك في أثناء عملية العصف الذهني (Khayma , 2000 , P3) . ويرى (السيد) أن العصف الذهني عملية تنظيم للمعلومات المخزونة لدى الفرد وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة

لم تكن معروفة لديه(السيد: ٢٠٠٢،ص٣) . يرى (محمد) أن التركيب والتطوير عاملان يجب السعي لإحرازهما ، لان المشتركين بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل(محمد: ٢٠٠٤،ص ٦). ويرى (الهويدي) أن العصف الذهني ينمي قدرة الطالب على تركيب العناصر لتكوين الشيء المتكامل ، ويوصف الطالب بان لديه القدرة على إضافة الأجزاء أو التعديلات إلى بعضها ليظهر الشيء على صورته المتكاملة سواء أكان فكرة أم عملاً(الهويدي:٢٠٠٤،ص٢٩).

ويرى (الكعبي) أن العصف الذهني يعتمد على إجراء دمج أو تركيب بين شيئين أو أكثر وتكاملهما(الكعبي: ٢٠٠٦،ص٢). ويرى (خليل) أن العصف الذهني يهدف إلى تعويد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين وذلك عن طريق تطويرها والبناء عليها(خليل :٢٠٠٨،ص ٣) .

وتوصلت دراسة (الجبوري) إلى أن جلسات العصف الذهني أوجدت حالة من التعاون المثمر المتمثل بالبناء على أفكار المشاركين الآخرين لتطويرها وتحسينها وإيجاد أفكار أُخر(الجبوري:٢٠٠٤،ص٩٩).

سابعاً. دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم :

أشارت الأدبيات إلى أن للعصف الذهني دوراً فاعلاً في تنمية القدرة على التقويم إذ يشير (بدر) إلى ذلك بقوله: إن أسلوب العصف الذهني يتطلب جلسة تقييم الهدف منها هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها ، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تُهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة (بدر:١٩٨٠،ص١٠١). وأشار (أبو حطب) إلى أن هذا الأسلوب يقوم على أساس افتراض أن التقويم في المراحل المبكرة من

عملية الابتكار يكف الأفكار وبالتالي فان الفصل بين النطق بالفكرة وبين تقويمها يهيئ جواً متسامحاً خالياً من النقد مما يسهل ظهور عدد اكبر وأجود من الأفكار يتم تقويمها فيما بعد (أبو حطب:١٩٨٠،ص٤٧٥) .

ويطلق على هذا الأسلوب الذي يعتمد على إطلاق العنان للأفكار إذا استعملها احد الأفراد مبدأ تأجيل الحكم ،إلا أن زيادة النقد وإصدار الأحكام قبل نضج العمل والوصول به إلى نهايته الناجحة قد تؤدي إلى فشل الجانب الابتكاري وتثبيطه ، ليس فقط لدى الجماعة ، بل لدى الفرد أيضاً، فكثير من الأفراد يكفون أنفسهم بأنفسهم ، وتوجد حالات كثيرة اتجاه الشخص نحو الأصالة وهي من أهم العوامل التي تكف قدرته عن الابتكار ، ذلك لأن مجرد تقويم الفرد لأفكاره منذ بدايتها من دون أن يعطي الفكرة فرصة الاختمار والإسراف في نقد الذات ، والإسراف في البحث عمّا هو جديد في أثناء العملية الابتكارية ، سيؤدي إلى تعطيل تلقائيته وينصح الباحثون وعلماء النفس والمهتمون بدراسة الابتكار بقولهم (دع فكرك ينساب صحيحاً أو خاطئاً ، وأجّل عملية الحكم والتقويم لأصالة أفكارك لموقف آخر) (الدايني ،١٩٩٦ ، ص٣٤) .

وقد أكد كل من (اوزبورن) ، و(بارنز) على ضرورة تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني ، وذلك من اجل تلقائية الأفكار وبنائها ، إن إحساس الشخص بان أفكاره ستكون عرضة للنقد منذ ظهورها يكون عاملاً كافاً عن إصدار أفكار أُخر ، ويساعد تأجيل الحكم أيضاً على وضوح الفكرة المطروحة من طريق الحوار غير الناقد الذي يبنى على الفكرة أو على جزء منها، أو الذي يهملها إذا لم تكن ذات قيمة ، وهذا يؤدي إلى كثرة الأفكار المطروحة وتنوعها ، وبالتالي قد تنجح أفكار أو حلول قد تبدو لا قيمة لها ، ولكنها قد تكون في الواقع جيدة ، وخاصة إذا استعملها أشخاص آخرون مفتاحاً لفكرة أخرى ، أو حلاً لمشكلة (الحمادي: ١٩٩٩،ص ٤٦ – ٤٧) .

وقد أشارت الأدبيات أيضاً إلى أن الفرد إذا امتلك مخزوناً من المعارف والخبرات وامتلك مهارات واستراتيجيات التفكير وحل المشكلات سيكون قادراً على

ممارسة التقويم وبالتالي يوجهه باتجاه مسائله لإظهار نقاط الضعف فيها وتقديم البدائل (Khayma , 2001 , P4) . ويرى (التويجري): " أن العصف الذهني يساعد على استعمال القدرات العقلية العليا والذي يعد التقويم من أهمها ، وهو يعني إعطاء الشيء والحدث قيمته ، وبذا يمكن التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف والخلل وتداركها والتغلب عليها" (التويجري:٢٠٠٠،ص ٢٢).

ويرى (القذافي) أن التقويم يمثل الجانب الحاسم في عملية التفكير خلال العصف الذهني ، وبذلك فهو خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج (القذافي:٢٠٠٠،ص ٣٣) . في حين يرى (محمد) أنه في ختام المشكلة المطروحة في أثناء جلسة العصف الذهني ينبغي اتخاذ قرار، ويتم ذلك بعد التعرف على المشكلة ، وفرض الفرضيات وتقييم مزايا كل منها ومساوئها بهدف الوصول إلى الخيار الأفضل(محمد:٢٠٠٣،ص٧).

ويؤيد وجهة النظر هذه (الهويدي) إذ يرى أن تجنب نقد أو تقويم أية فكرة يطرحها أي طالب في أثناء جلسة العصف الذهني تقع مسؤوليته على عاتق المدرس بوصفه رئيساً للجلسة الذي لا يسمح بنقد أية فكرة يقدمها أي طالب من المجموعة ، ولان النقد قد يحد من مشاركة عدد كبير من الطلبة في طرح الأفكار الجديدة أو الغريبة أو الإبداعية ، إذ تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عددٍ كبيرٍ من الأفكار حول المشكلة المعروضة (الهويدي:٢٠٠٣، ص٢٠٧) .

وهذا يعني أن الحكم المعتاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لانكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم من دون تقييم (محمد:٢٠٠٣،ص١٠) . ويجري تقويم تلك الأفكار في ضوء مجموعة من المعايير منها (الأصالة ، والفائدة ، والقابلية للتطبيق) (الطيطي: ٢٠٠١ ،ص١٧٠) . ويمكن تصنيف الأفكار على وفق هذه المعايير إلى :

١-أفكار أصيلة ومفيدة وقابلة للتطبيق

٢-أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث .

٣-أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق .

وبعد التقويم يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين (روشكا: ١٩٨٩، ص١٨٣-١٨٤).

ثامناً. دور العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل:

أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة بين العصف الذهني ودرجة النجاح فهذه التقنية تساعد على استعمال القدرات العقلية العليا (التحليل – والتركيب– والتقويم) وتجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزاً حول الطالب وتساعد على الإقلال من الخمول الفكري للطلاب (ناصر:٢٠٠٠،ص ١١٨) .

وتجعل الطالب أكثر قدرة على التفكير الإبداعي وبالتالي تفوقه دراسياً فالتفوق الدراسي أو التحصيل لابد أن يتطلب بعض المهارات مثل القدرة على الفهم ، والاستيعاب ، والتخيل ، والاستدلال ، والاستنتاج ، والقدرة على التركيز وغير ذلك من العمليات العقلية التي لا غنى للإبداع عنها أيضاً (Khayma, 2003, P2) .

وقد توصلت دراسة (السامرائي) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة علم النفس العام بطريقة العصف الذهني(السامرائي:١٩٩٤،ص٣٧).

في حين توصل احمد (Ahmed) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني(Ahmed, 2001 : 125). وتوصل (الكيومي) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ بطريقة العصف الذهني (الكيومي: ٢٠٠٣، ص٣). وتوصلت دراسة (صالح) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة العلوم بطريقة العصف الذهني (صالح: ٢٠٠٤ ،ص٨٦).

وكذلك توصل (الجبوري) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار النهائي لمادة الأدب والنصوص(الجبوري:٢٠٠٤، ص ١-١٧٠). وتوصلت (العتيبي) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية في تنمية قدرات التفكير

الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم أي فيما يتعلق بمستويات التحصيل الدنيا والعليا(العتيبي:٢٠٠٤،ص ٩٨).

وتوصلت دراسة (الخفاجي والاسدي) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية باستعمال مبادئ العصف الذهني (الخفاجي، والاسدي:٢٠٠٥، ص١١-١٢). وقد توصلت دراسة (الدليمي) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة الأحياء باستعمال أسلوب العصف الذهني(الدليمي:٢٠٠٥،ص١-٩٢).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث ، من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب للبحث ، وتحديد مجتمع البحث ، واختيار عينته ، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث ، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وإعداد أداته وما يتعلق بها من صدق وثبات ، ومستلزماتهما ، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

أولا : منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه أكثر ملاءمة لطبيعة البحث الحالي ، إذ يعد من أدق أنواع المناهج وأكفئها في التنبؤ بالحدث والتحكم في دراسته وتفسير الأسباب وصولاً إلى نتائج دقيقة تتسم بالموضوعية والثبات (محجوب : ١٩٨٨، ص٢٣٥) .

ويعد من المناهج الدقيقة في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظواهر التربوية لان الباحث يقف موقفاً حيادياً عند الظاهرة موضوع الدراسة (الكندري : ١٩٩٨ ، ص ٣٤١). إذ يقوم بضبط المتغيرات جميعها وإبعاد العوامل الدخيلة التي قد يكون لها تأثير في نتائج بحثه والسيطرة عليها (رمزون :١٩٩٥، ص١٠٦) . وتحرير متغير واحد هو المتغير المستقل المقصود دراسة تأثيره في المشكلة أو الظاهرة المدروسة (فان دالين : ١٩٨٦ ، ص٣٨٠) .

ولما كان من متطلبات البحث الحالي اختيار تصميم تجريبي ، علماً أن نوع التصميم التجريبي لأي بحث تحدده طبيعة الظاهرة المراد دراستها ، وظروف اختيار العينة وحجمها ، فقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، لأنه أسهل تطبيقاً وأكثر مرونة ولان الضبط المحكم من الصعب تطبيقه في البحوث التربوية والنفسية (القيم: ٢٠٠٧ ،ص٩٤) . إذ يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه

المعلومات ، ومن ثم الإجابة عن فروض البحث (الصافي وعبد الرحمن: ٢٠٠٥ ،ص ١٢٣) . وهذا ما دفع الباحثة إلى اعتماد تصميم تجريبي لمجموعتين متكافئتين (فان دالين : ١٩٨٦ ،ص ٣٦٤) . بحيث تتعرض المجموعة التجريبية لأثر المتغير المستقل في حين لاتتعرض المجموعة الضابطة لهذا المتغير ، بعد ضبط المتغيرات المحيطة بالظاهرة التي ندرسها ونلحظ الفروق التي يمكن أن تعزى إلى اثر المتغير المستقل (سيد احمد: ١٩٩٤ ،ص ١٢٣)

وينبغي لنا الاعتراف هنا أن البحوث التربوية والنفسية لم تصل إلى درجة كافية من الضبط ، مما يجعل عملية ضبطها أمراً في غاية الصعوبة مهما اتخذت من إجراءات التحكم في هذه المتغيرات (الصافي وعبد الرحمن : ٢٠٠٥ ، ص١٢٤-١٢٥) ، وجدول (١) يبين التصميم التجريبي للبحث .

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	اختبار بعدي	المتغير التابع
التجريبية	الاختبار القبلي ومقياس الميل للبلاغة	أسلوب العصف الذهني	اختبار التحصيل البعدي ومقياس الميل للبلاغة	التحصيل
الضابطة				

حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبار والمقياس

ثانيا : مجتمع البحث

الخطوة الثانية من خطوات التصميم التجريبي وصف مجتمع البحث وتحديده ، ونعني به جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث ، والذين يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث ، لذلك يجب على الباحث أن يحدد مجتمع البحث تحديداً دقيقاً وان تقتصر نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث ، ويسمي بعض الباحثين مجتمع البحث بـ(مجتمع الأصل) الذي ينبغي له دراسته بشكل وافٍ قبل أية نقطة أخرى (السعداوي:٢٠٠٧ ،ص ١٥).

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الخاصة بالبنات فقط التي تحتوي على الفرع الأدبي في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨ لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل ، بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل – كلية التربية ، ملحق (١) لمعرفة المدارس الإعدادية والثانوية للبنات التابعة لها ، التي تقع في مركز محافظة بابل والتي لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين وجدول(٢) يبين ذلك :

جدول (٢)

المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الخاصة بالبنات فقط في مركز محافظة بابل(مدينة الحلة) ومواقعها وعدد الشعب والطالبات في كل مدرسة

ت	أسماء المدارس	مواقع المدارس	عدد الشعب	عدد الطالبات
١	ثانوية التحرير للبنات	الخسروية	٢	٤٢
٢	ثانوية الفضائل للبنات	حي الشهداء	٢	٤٥
٣	إعدادية الطليعة للبنات	حي المرتضى	٢	٤٠
٤	إعدادية طليطلة للبنات	نادر / ٢	٢	٥٢
٥	إعدادية أم البنين للبنات	شارع ٦٠	٢	٣٤

يتضح من جدول (٢) أن عدد المدارس الثانوية والإعدادية للبنات بلغ خمس مدارس ، مدرستين ثانويتين وثلاث مدارس إعدادية .

ثالثاً: عينة البحث

يقصد بها جزء من مجتمع البحث الذي تتناوله الباحثة بالدراسة . لذا يجب على الباحث عند اختياره عينة بحثه أن تكون كافية وممثلة للمجتمع وان تعبر بصدق عن الظاهرة موضوع البحث (محجوب: ٢٠٠٥ ،ص١٤٩) ، لان ذلك ادعى لصدق النتائج مما يغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الأصل ومفرداته وبخاصة في حالة صعوبة دراسة كل تلك الوحدات (قنديلجي:١٩٩٢، ص ١١٢) وتنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي :

١. عينة المدارس :

اختارت الباحثة إعدادية الطليعة للبنات اختياراً عشوائيا* لإجراء تجربتها ، لأجل أن تكون النتائج قابلة للتعميم ، وكان فيها من الشعب ما يكفي لإجراء تجربتها .

ب. عينة الطالبات :

بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستطبق فيها التجربة ، وهي إعدادية الطليعة للبنات ، زارت الباحثة تلك المدرسة مصطحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ، ملحق (٢) ، فوجدت أنها تحتوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي تكونتا من أربعين طالبة، وبطريقة السحب العشوائي* حددت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة البلاغة بأسلوب العصف الذهني ، وعدد طالباتها (٢٠) طالبة، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس البلاغة بالطريقة التقليدية ، وعدد طالباتها (٢٠) طالبة ، ولم تستبعد أية طالبة إذ لا توجد حالة رسوب وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (٤٠) طالبة وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

* تمت عملية اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ كتبت الباحثة أسماء المدارس في أوراق صغيرة ووضعتها في كيس ، ثم سحبت واحدة منها فكانت إعدادية الطليعة للبنات .

* تم اختيار الشعب بالطريقة السابقة نفسها .

أعداد طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث)

المجموعة	الشعبة	العدد
التجريبية	أ	٢٠
الضابطة	ب	٢٠
المجموع		٤٠

يتضح من جدول (٣) أن عدد طالبات عينة البحث بلغ (٤٠) طالبة ، بواقع (٢٠) طالبة للمجموعة التجريبية ، و(٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة .

٣. تكافؤ مجموعتي البحث

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة ، علماً أنّ طالبات العينة من وسط اجتماعي ،واقتصادي ، وثقافي واحد ، لأنهن من مدرسة واحدة ، ومن مدينة واحدة ، ومن حي واحد هو حي المرتضى في محافظة بابل، وهذه المتغيرات هي :

أ. العمر الزمني محسوباً بالشهور .

ب. درجات اللغة العربية للصف الرابع العام .

ت. التحصيل الدراسي للأبوين.

ث. الاختبار القبلي .

ج. ميل الطالبات نحو البلاغة.

وقد حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية ، وحصلت على درجات الطالبات من سجل الدرجات المعد من إدارة المدرسة ، أما فيما يخص الميل فقد أجرت الباحثة اختباراً قبلياً للطالبات وقاست ميلهنّ للبلاغة ، وأجرت لهنّ اختباراً قبلياً لقياس مدى ما يمتلكن من معلومات عن الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، وفيما يأتي عرض إحصائي لنتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث :

أ. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٤) .

جدول (٤)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	١٩٦,٢	٥,٢٦	٢,٢٩	٣٨	٠,١٤	٢,٠٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	١٩٦,٣	٥,٠١	٢,٢٤				

يتضح من جدول (٤) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٩٦,٢) ، وتباينها بلغ (٥,٢٦) ، وان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة بلغ (١٩٦,٣) ، وتباينها بلغ (٥,٠١) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٤) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير العمر الزمني ، ملحق (٣) .

ب. درجات اللغة العربية للصف الرابع العام للعام الدراسي (٢٠٠٦ – ٢٠٠٧):

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في الدرجات النهائية للغة العربية استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٥) .

جدول (٥)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٦٤,٨٨	٢٣,١٩	٤,٨	٣٨	٠,٣٤	٢,٠٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	٦٣,٧٦	٣٤,٩٤	٥,٩				

يتضح من جدول (٥) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٦٤,٨٨) ، وتباينها كان (٢٣,١٩) ، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٦٣,٧٦) وتباينها كان (٣٤,٩٤) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٤) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) ، وبذلك عليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، ملحق (٤) .

ت. التحصيل الدراسي للأبوين :

- التحصيل الدراسي للآباء:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء* استعملت الباحثة معادلة اختبار (**كا**^{2}) لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمعرفة دلالة الفرق بينهما فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل آباء طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٦) .

جدول (٦)

* دمجت الخلايا (متوسطة وإعدادية) في خلية واحدة ، ودمجت الخلايا (معهد وكلية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٣) خلايا بدرجة حرية (٣٨) .

تكافؤ آباء طالبات مجموعتي البحث في تحصيلهم الدراسي وقيمة (كا٢)

(المحسوبة والجدولية)

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة(كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٥	٥	٣	٣	٤	٣٨	٣,٣٩	٥,٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٥	٤	٤	٤	٣				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (**كا٢**) المحسوبة (٣,٣٩) وهي اقل من قيمة (**كا٢**) الجدولية والبالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للآباء.

-التحصيل الدراسي للأمهات:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات* استعملت الباحثة معادلة مربع كاي (**كا٢**) لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمعرفة دلالة الفرق بينهما فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل أمهات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٧) .

جدول (٧)

تكافؤ أمهات طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي وقيمة (كا٢)

(المحسوبة والجدولية)

* دمجت الخليتان (متوسطة وإعدادية) في خلية واحدة ، ودمجت الخليتان (معهد وكلية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٣) خلايا بدرجة حرية (٣٨) .

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة (كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	المجدولة	
التجريبية	٢٠	٦	٤	٤	٣	٣	٣٨	٠,١٦	٥,٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٥	٥	٤	٢	٤				

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (**كا٢**) المحسوبة (٠,١٦) وهي اقل من قيمة (**كا٢**) الجدولية والبالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للأمهات .

ث. الاختبار القبلي :

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في معلوماتهنّ السابقة في مادة البلاغة في الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة ، أعدت الباحثة اختباراً لهذا الغرض ، تكون من (٣٦) فقرة ملحق (٥) وللتأكد من صدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء ملحق (٦) استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار القبلي فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٨) .

جدول (٨)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات الاختبار القبلي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى
						المحسوبة	الجدولية	

							٠,٠٥
التجريبية	٢٠	٨,٧٥	١,٣٤	١,١٥	٣٨	٠,١٩	٢,٠٢	ليست بذي دلالة
الضابطة	٢٠	٨,٨٢	١,٢٦	١,١٢			

يتضح من جدول (٨) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٨,٧٥) وتباينها بلغ (١,٣٤) ، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٨,٨٢) وتباينها بلغ (١,٢٦) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٩) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير المعلومات السابقة ، ملحق (٧) .

ث. الميل نحو البلاغة :

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في الميل للبلاغة استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار الميل فوجدت انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٨) ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٩) .

جدول (٩)

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في درجات اختبار الميل القبلي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى
						المحسوبة	الجدولية	

							٠,٠٥
التجريبية	٢٠	٥٧,١	٧٠,٢٩	٨,٣٨	٣٨	٠,١٥	٢,٠٢	ليست بذي دلالة
الضابطة	٢٠	٥٦,٧	٥٦,٢١	٧,٤٩			

يتضح من جدول (٩) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٥٧,١) وتباينها بلغ (٧٠,٢٩) ، وان متوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٥٦,٧) وتباينها بلغ (٥٦,٢١) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٥) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الميل للبلاغة ، ملحق (٨) .

٤. تحديد متغيرات البحث وضبطها

من سمات المنهج التجريبي قيام الباحث بمعالجة عوامل عديدة وضبطها وفق شروط ضبطاً دقيقاً ، وذلك من اجل التحقق من حدوث حالة معينة وتحديد أسباب حدوثها (فان دالين :١٩٨٦،ص ٣٤٨) . وقد تضمن البحث الحالي عدداً من المتغيرات تمثلت بما يأتي :

أولاً: المتغير المستقل : هو العامل الذي يطبق لمعرفة أثره في النتيجة (العسّاف :١٩٨٩،ص٣٦) فالتدريس بأسلوب العصف الذهني هو المتغير المستقل .

ثانياً: المتغير التابع : هو النتيجة التي يقاس اثر تطبيق العامل المستقل فيها (رمزون :١٩٩٥ ،ص٤٤٥) .

ثالثاً: متغيرات غير تجريبية : لغرض الحفاظ على سلامة التجربة . حاولت الباحثة ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة ولان ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة وفيما يأتي عرض لبعض تلك المتغيرات :

١-أحوال التجربة والحوادث المصاحبة :

لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل .

٢-عامل النضج :

هو عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطالبات الخاضعات للتجريب (العسّاف: ١٩٨٩ ، ص٣٠٩) ، لم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي ، لان مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بدأت التجربة بتاريخ ٢٠٠٧/١٠/٣٠ وانتهت بتاريخ ٢٠٠٨/١/١٥ .

٣-الاندثار التجريبي :

وينتج هذا الأثر عن ترك عدد من الطالبات (عينة البحث) أو انقطاعهنّ في أثناء التجربة مما يوثر في المتغير التابع (الزوبعي وغنام :١٩٨١ ، ص٩٥). وفي البحث الحالي لم يحصل تسرب أو انقطاع أو نقل أية طالبة باستثناء حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وغالباً ما كانت متساوية.

٤- اختيار العينة :

إن طريقة اختيار عينة البحث من المتغيرات التي تؤثر في البحوث التجريبية إذ تستند إجراءات اختيار العينة الى الأهداف التي يحاول البحث تحقيقها، وكذلك وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد مفردات ذلك المجتمع واختيار عينة منهم تكون بعمر واحد وجنس واحد وكفاءة واحدة (محجوب : ١٩٨٨ ، ص٢٤٥). ويظهر أثر ذلك نتيجة للتحيز الذي يقوم به الباحث وذلك لان الاختيار هنا من الممكن أن يتأثر بآرائه الشخصية (إبراهيم:٢٠٠٢،ص ٧٨) . وقد سعت الباحثة للسيطرة على هذا المتغير من طريق إجراء عملية التكافؤ الإحصائي في العمر الزمني والتحصيل الدراسي للعام السابق والتحصيل الدراسي للأبوين والاختبار القبلي والميل ولم يشهد البحث الحالي أي شكل من أشكال التحيز .

٥- أداة القياس :

سيطرت الباحثة على هذا المتغير باستعمال أداتين موحدتين لقياس المتغير التابع لدى طالبات مجموعتي البحث ، إذ استعملت الباحثة الاختبار التحصيلي لقياس مدى اكتساب الطالبات معلومات في البلاغة ، واستعملت مقياساً للميل لقياس ميل الطالبات نحو البلاغة ، وطبقا على مجموعتي البحث في آن واحد .

٦- اثر الإجراءات التجريبية :

عملت الباحثة – قدر المستطاع – على الحد من اثر بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها اثر في المتغير التابع في أثناء سير التجربة ، وتتمثل في :

أ- الحرص على سرية البحث :

وتم ذلك بالاتفاق مع مدرّسة المادة وإدارة المدرسة بعدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث ، إذ أوحت لهن الباحثة بأنها مدرّسة جديدة .

ب- المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث ، والمتمثلة بالموضوعات الآتية :(السجع، والجناس ،والطباق ، والمقابلة ، والتورية ، والتشبيه) من كتاب (البلاغة للصف الخامس الأدبي) المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ . وقد حددت الباحثة الموضوعات بعد أن استشارت عدداً من المدرسات فيما يخص الموضوعات التي بالإمكان تدريسها في أثناء مدة التجربة سواء أكان ذلك بالجلوس معهن أم بالاطلاع على خططهنّ السنوية والفصلية ، ودفاتر التحضير اليومي ، وقد حددت المفردات على وفق مفردات المنهج المقرر من كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨) ،ط١ ،٢٠٠٠ . وجدول (١٠) يبين ذلك :

جدول (١٠)

موضوعات مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	أرقام الصفحات
١	السجع	١٢ – ١٤

٢	الجناس	١٥ – ١٩
٣	الطباق	٢٠ – ٢٦
٤	المقابلة	٢٠ – ٢٦
٥	التورية	٢٥ – ٢٨
٦	التشبيه	٣١ – ٣٥

ت- المدرس :

درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث ، وهذا يضفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية .

ث- الوسائل التعليمية :

تؤدي الوسائل التعليمية إلى ترتيب الأفكار التي تكونها الطالبات واستمرارها، ويساعد هذا الترتيب الطالبات على فهم المادة وجعلها أكثر محسوسية مما يساعد على نقل اثر التعلم إلى الحياة العملية وتبقى المعلومات حية في أذهان الطالبات (اللقاني:١٩٨٤،ص٤٦) . وعلى الرغم من ندرة الوسائل التعليمية المتعلقة بمادة اللغة العربية إلا أن الباحثة كانت تحضر الدرس من مصادر ومراجع مختلفة لمجموعتي البحث كلتيهما، واستعمال احدث طبعة للكتاب المقرر، إلى جانب استعمال الطباشير الأبيض والملون والكارتات الملونة فضلاً عن تشابه السبورتين من حيث اللون والحجم .

ج – توزيع الحصص :

وزّعت الباحثة حصص البلاغة بالاتفاق مع مدرسة المادة على أن تكون في زمان واحد وجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

توزيع حصص مادة البلاغة بين مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الساعة	الدرس
الاثنين	التجريبية	٨,٤٥ – ٩,٢٥	الثاني

	الضابطة	٩,٣٠ – ١٠,٥	الثالث
الثلاثاء	الضابطة	٨,٤٥ – ٩,٢٥	الثاني
	التجريبية	٩,٣٠ – ١٠,٥	الثالث

يتضح من جدول (١١) أن الحصة الأولى من يوم الاثنين كانت من نصيب المجموعة التجريبية أما الحصة الثانية فقد كانت من نصيب المجموعة الضابطة ، وينعكس الأمر في يوم الثلاثاء .

ح- الخطط التدريسية :

أعدت الباحثة خططاً تدريسية مناسبة لكل موضوعات البحث الحالي التي درستها لطالبات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في ضوء المادة الدراسية والمتغير المستقل .

خ- خصائص الطالبات :

تأكدت الباحثة من الخصائص العامة المشتركة بين الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) من طريق الاختيار العشوائي والتكافؤ الإحصائي في العمر الزمني ،والاختبار القبلي ، واختبار الميل ، والتحصيل الدراسي للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للأبوين .

د- بيئة الصف :

طبق البحث على طالبات مدرسة واحدة، وهي إعدادية الطليعة للبنات ، إذ اتسم صفا المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالظروف نفسها من حيث الإمكانات وبيئة الصف والتهوية والإضاءة ، إذ تحتوي الصفوف التي تشغلها كل من المجموعتين على (٢٠) مقعداً مخصصة للجلوس وعلى لوحتي كتابة . وتعد تلك المدرسة انموذجية من حيث تجهيزاتها المدرسية .

ذ- مدة التجربة :

سيطرت الباحثة على هذا المتغير إذ كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٧/١٠/٣٠ وانتهت يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٨/١/١٥ ، زيادة على ذلك إنها كانت متناسبة مع موضوعات البحث الحالي ، والاختبار التحصيلي لذا تمكنت الباحثة من ضبط هذا المتغير .

٥. صياغة الأهداف السلوكية :

يعرف الهدف السلوكي بأنه : عبارة مكتوبة محددة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ، يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو نشاط تدريسي محدد (محمود:٢٠٠٥، ص١٦١-١٦٢). إذ تعد الأهداف السلوكية حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس مفردة معينة (الزغول:٢٠٠٥ ،ص ٤٩) . وتحديدها أمر ضروري ومهم في العملية التدريسية لأنها تعد أهم الخطوات في التخطيط اليومي للدرس ، وتتضمن السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطلبة بعد مرورهم بخبرات ومواقف تدريسية (أبو حويج:٢٠٠٠ ،ص٥٦). ويعبر عنها بنتائج قابلة للملاحظة والقياس لذلك يجب أن تكون تلك العبارات محددة غاية التحديد ، وان تستعمل عند صياغتها أفعالٌ واقعية ليمكن قياسها (أبو جادو:٢٠٠٧ ،ص ٢٥٤) . وتحتوي على نتيجة تعليمية نريد تحقيقها في المتعلم فتحقيق هذه النتيجة يعتمد على طبيعة الأداة المعتمدة لتحقيق هذا الهدف وعلى الظروف الموضوعية المحيطة بها (البيرماني: ٢٠٠١ ،ص ٥٨) . لذا فان استعمال المدرسين للأهداف السلوكية يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيقها ، وتساعدهم على اختيار الطرائق والأساليب اللازمة ويمكن استعمالها في تقويم المدرس والطالب والعملية التدريسية برمتها لما توفره من إطار مرجعي (الحمداني :٢٠٠٥ ،ص٥٩) . وبالتالي تصف نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به الطلبة بعد عملية التدريس (حمدان : ١٩٨٦ ،ص ٤٧) .

وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس البلاغة المعدة للمرحلة الثانوية ملحق (٩) ، صاغت أهدافاً سلوكية في ضوء هذه الأهداف وفي ضوء حاجات الطلبة وأهداف المادة العلمية المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة ، شملت مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي وذلك لسهولة ملاحظتها وقياسها، فبلغ عددها (٤٤) هدفاً سلوكياً عُرِضَت على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها المادة العلمية ودقة تصنيفها ، ملحق (١٠) ، وقد اعتمدت الباحثة نسبة موافقة (٨٤%) من الخبراء أساساً لإبقاء الأهداف السلوكية، لذا فقد

أبقت الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٤%) ، وعلى أية حال بلغ عدد الأهداف في صورتها النهائية (٤٤) هدفاً سلوكياً موزعة على محتوى الموضوعات الستة من كتاب البلاغة والجدول (١٢) يبين ذلك :

جدول (١٢)

نسبة الموافقين على صلاحية الأهداف السلوكية

النسبة المئوية	المعارضون	الموافقون	أرقام الأهداف
%١٠٠	-	١٩	١-٧، ١-٨، ١-٧ ، ١-٦، ١-٧، ١-٩
%٨٤	٣	١٦	٣، ٧، ٢ ، ٥ ، ٦

٦. إعداد الخطط التدريسية :

التخطيط عملية عقلية منظمة تسبق مرحلة التنفيذ وتهدف إلى استثمار الإمكانات المادية والمعنوية الطبيعية والبشرية استثماراً أمثل بحيث تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة للموقف التعليمي بفاعلية واقتدار (عبد السلام:٢٠٠٢ ، ص ٢٣) وان خطة الدرس تعد سجلاً مكتوباً يتضمن مجمل النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المدرس وطلبته من اجل تحقيق أهداف الدرس وأنها وسيلة يستعين بها المدرس أولاً والمشرف التربوي في متابعة الدرس وتقويمه (الفتلاوي: ٢٠٠٤، ص ١٩٨-١٩٩) . فالخطة بالنسبة للمدرس هي المرشد والموجه المباشر لمجريات الأحداث داخل الدرس يحدد فيها المفاهيم والتعميمات التي يريد إكسابها طلابه وانتقاء المستلزمات الضرورية التي يتطلبها الدرس ويصوغ ذلك في أهداف إجرائية يريد تحقيقها تسهل عملية تقويم الفعالية التربوية واختيار أداة التقويم المناسبة (البيرماني: ٢٠٠١،ص ١٨٨-١٨٩). لذا فالتخطيط خطوة ضرورية للتدريس الجيد ويؤيد وجهة

النظر هذه بعض المدرسين والمدرسات لأنه يعينهما على الوضوح الفكري فيما يتصل بالموضوعات الدراسية وهذا مما يزيد من دافعية الطلبة ورغبتهم في التعلم (ريان: ١٩٨٤،ص ٣٢٤). ويفيد أيضاً في جعل المدرس أكثر دقة على إشباع حاجات الطلاب ، واستعمال اهتماماتهم وتوفير الوسائل الفاعلة لحفزهم على العمل (الصافي:٢٠٠٧،ص ٢٧٢) .

فالتخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل ويمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لعناصر وأبعاد العملية التعليمية جميعها لذا فهي لا يمكن أن تتم بصورة ارتجالية ولا تكتمل إلا بالتخطيط المسبق للدرس (إبراهيم:١٩٧٣، ص ٣١) . ومن هنا كان للتخطيط أهميته وضرورته لاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي طرأت على طرائق التدريس بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقل جهد واقصر وقت وأفضل النتائج (الصافي : ٢٠٠٧،ص ٢٦٩).

لذا أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية اليومية الملائمة للموضوعات المقرر تدريسها في ضوء المتغير المستقل وأهداف كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) ، وبلغت ست خطط بحسب المواضيع المشمولة في البحث ، عرضَت خطتين أنموذجيتين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في البلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية، فكانت الخطة الأولى متضمنة الأسلوب التقليدي في تدريس البلاغة لطالبات المجموعة الضابطة والخطة الثانية متضمنة أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة لطالبات المجموعة التجريبية ، وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق نسبته (٨٠%) من آراء الخبراء والمتخصصين، ملحق (١١) .

٧: أسلوب إجراء التجربة

بعد الانتهاء من متطلبات التجربة ، طبقت الباحثة تجربتها على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق ٣٠/١٠/ ٢٠٠٧ ، إذ أجرت الباحثة الاختبار

القبلي واختبار الميل على طالبات المجموعتين في الأسبوع الأول من التجربة ، ودرّست المادة لمجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية اليومية التي أعدّتها ، إذ درست المجموعة التجريبية باستعمال أسلوب العصف الذهني ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية .

رابعاً : أداتا البحث

١. مقياس الميل نحو البلاغة :

عند اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في التربية وعلم النفس التي تخص الميل بشكل عام بغية الاستفادة منها ارتأت بناء مقياس لقياس ميل طالبات الصف الخامس الأدبي نحو قراءة الموضوعات البلاغية ومناقشتها ملحق (١٣) ، فقد حددت الباحثة التعريف الإجرائي لمفهوم الميل نحو البلاغة بعد الاطلاع على الأدبيات المذكورة ، وفي ضوء هذا التعريف تم تحديد خمسة مجالات لمفهوم الميل نحو البلاغة وهي :

أ. حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية .

ب. التوسع الحر في قراءة الموضوعات البلاغية.

ت. ملء الفراغ بقراءة موضوعات البلاغة.

ث. مناقشة الموضوعات ذات الصلة بالبلاغة .

ج. القيام بالرحلات والزيارات الميدانية ذات الصلة بالموضوعات البلاغية .

وللتثبت من صلاحية المجالات ودقتها في توصيف الميل نحو البلاغة وتحديد أوزانها ، إذ تعد عملية تحديد أوزان مجالات المقياس من الإجراءات المهمة في بناء المقياس ، إذ يتوقف عليها تحديد عدد فقرات كل مجال (الغريب : ١٩٧٧ ، ص٥٩٨) ، فقد عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والبلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية ، وتمت الموافقة عليها بالإجماع ، وتم تحديد أوزانها من الخبراء فكانت الأهمية النسبية للمجال الأول (٣٣%) ، وللمجال الثاني (٣٠%) ، وللمجال الثالث (١٤%) ، وللمجال الرابع (١٠%) ، وللمجال الخامس (١٣%) ، وحصلت هذه الأوزان على اتفاق نسبته (٨٠%) ، ملحق(١٢) .

وفي ضوء هذه الأوزان تم إعداد عدد من الفقرات لكل مجال بحسب أهميته النسبية وبحسب الترتيب الآتي (١٠ ، ٩ ، ٤ ، ٣ ، ٤) للمجالات الخمس على التتالي ، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٠) فقرة ، و(٥) فقرات للتحقق من صدق المستجيبة وهي (١٣ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥) ، ليصبح المقياس بصيغته الأولية (٣٥) فقرة . وُضِعت ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة عن الفقرات وهي (أوافق ، أوافق أحيانا ، لا أوافق) ، أعطيت لها الدرجات (٣ ،٢،١) على التتالي ، واعدت تعليمات الإجابة عن المقياس التي تتضمن كيفية الإجابة عنه ، وكيفية استعمال ورقة الإجابة الخاصة ، وحضّ المستجيبة على الدقة في الإجابة على الرغم من أن وقت الإجابة غير محدد ، الى جانب ذلك أنّ التعليمات تضمنت هدف المقياس بصورة غير مباشرة ، إذ يفضل أن لا يوضع في عنوان مقاييس الشخصية ما يشير إلى ما يقيسه ، حتى لا يؤثر ذلك في صدق المستجيب (الزوبعي وآخرون : ١٩٨١ ، ص١٠٩-١١٢) .

ولأجل التثبت من صلاحية الفقرات منطقياً في قياس مجالات الميل نحو قراءة الموضوعات البلاغية التي أعدت لقياسها ، تم عرض الفقرات البالغ عددها (٣٥) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والبلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية ، ملحق(٦) .

وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات ، وبذلك بقي عدد الفقرات (٣٥) فقرة ، ملحق(١٣) .

وللتثبت من مدى وضوح التعليمات وفهم العبارات والفقرات للطالبات ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية أم البنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) وذلك لعدم وجود شعبة أخرى في إعدادية الطليعة للبنات، وقد اتضح من طريق التطبيق أن تعليمات المقياس واضحة للطالبات وعباراته مفهومة ، وكان متوسط الزمن التقريبي للإجابة عن المقياس (٢٥) دقيقة

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الميل

أولاً. القوى التمييزية لفقرات مقياس الميل :

يعد حساب معامل تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الإحصائي لها ، لأننا نتحقق عن طريقه من كفاية المقاييس النفسية من تحقق مبدأ الفروق الفردية في الإجابات الذي يقوم عليه القياس النفسي (العجيلي : ٢٠٠١ ، ص٧٠) .

وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية أم البنين ، صححت الباحثة الاستمارات وحسبت الدرجة الكلية لكل استمارة ، وباستعمال معادلة معامل التمييز بين عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا وعدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٣٠) فقرة ، تبين أن فقرات المقياس جميعها مقبولة ، إذ انحصرت قواها التمييزية بين (٠,٤٧ ، ٠,٨٩) ، وهذا يؤشر قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبات للكشف عن الفروق الفردية بينهنّ ، إذ يفترض أن الطالبات يختلفن في ميلهنّ نحو قراءة الموضوعات البلاغية بالدرجة الكلية ، ملحق (١٤) .

ثانياً: صدق الفقرات :

يعد صدق الفقرات مؤشراً على قدرتها على قياس السمة التي تقيسها الدرجة الكلية ، وتعد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (علام : ٢٠٠٠ ،ص ٢١٥) .

وفي هذا الصدد يشير Nunnally(١٩٧٨) إلى انه في حالة عدم توافر محك خارجي (مقياس آخر) فان أفضل محك لقياس صدق فقرات المقياس هو علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بحيث تكون تلك الفقرات مميزة تمييزاً مرتفعاً (Nunnally:١٩٧٨، p ١٠٦)، وحسب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، فكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) ملحق (١٤) .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

يعد المقياس أداة قياس لسمة نفسية لذلك ينبغي لنا التحقق من الخصائص القياسية له لكي يكون صالحاً لقياس تلك السمة ، وكلما زاد عدد هذه الخصائص التي تؤشر جودته وصلاحيته لقياس ما اعد لقياسه ، أمكن الوثوق به في قياس الخاصية ، ويمكن عد خاصيتي الصدق والثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقياس النفسي (علام : ٢٠٠٠ ،ص ١٣٠) .

أولاً: صدق المقياس :

يعد الصدق من الخصائص الرئيسة الواجب توافرها في أداة البحث ، وتكون الأداة صادقة إذا حققت الهدف الذي أعدت من اجله ، والأداة الصادقة هي التي تستطيع قياس ما وضعت لقياسه (الإمام وآخرون : ١٩٩٠ ، ص٩٩) .

وقد تثبتت الباحثة من صدق المقياس على النحو الآتي :

١. صدق المحتوى :

عرضت الباحثة المقياس بفقراته الموزعة بين المجالات الخمسة على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس والبلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية ملحق (٦) .

٢. صدق البناء :

إن تعيين الصدق البنائي أو التكويني للمقياس يعني فحص الخلفية النظرية له بمعنى آخر تعيين (المعنى النفسي) وتحديد الدرجة التي يعطيها المقياس (محجوب : ١٩٨٨ ، ص١٨٠ –١٨١) .

ولما كانت الباحثة قد حددت مسبقاً مفهوم الميل نحو قراءة الموضوعات البلاغية نظرياً ، وحددت مجالات مقياس الميل نحو قراءتها ، فقد تثبتت من صدق البناء من طريق استنتاج بعض الدلائل التي تتضح خلال العلاقات الارتباطية الموجبة والدالة المتحققة في إجراءات بناء المقياس وهي :

أ. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يفترض أن تكون علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة لتكون بمثابة محك داخلي لصدق البناء يدل على إسهام الفقرات في المقياس ككل (علام :٢٠٠٠،ص ٢٨٨) إذ يشير **Davis** (١٩٧٣) إلى أن الاتساق الداخلي له علاقة بصدق البناء إذ إن ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في المقياس تعني أنّه يقيس خاصية واحدة (**Davis** : ١٩٧٣، p ١٣٦) ، وحُسِب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، فكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ملحق (١٤) .

ب. علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه :

يرى Nunnally (١٩٧٨) أنه من المفروض أن تكون هذه العلاقة دالة لتكون مؤشراً على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس داخل بناء مجالاتها (Nunnally:١٩٧٨، p ١٨٧) ، وحُسِب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمجالها ، فكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) جدول (١٣) .

جدول (١٣)

علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	رقم المجال	معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	رقم المجال	معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
١	١	٠,٧٢	١٨	٢	٠,٦٨
٢	١	٠,٦٩	١٩	١	٠,٧٠
٣	٢	٠,٧٢	٢٠	–	–
٤	٣	٠,٦٨	٢١	٣	٠,٥٥
٥	١	٠,٨٥	٢٢	٢	٠,٥٣

٦	٢	٠,٦٩	٢٣	٤	٠,٦٨
٧	١	٠,٧٢	٢٤	٣	٠,٧٤
٨	٢	٠,٨٣	٢٥	-	-
٩	١	٠,٥٨	٢٦	٢	٠,٦٦
١٠	١	٠,٦٧	٢٧	١	٠,٦٨
١١	٤	٠,٧٤	٢٨	٥	٠,٧٠
١٢	٣	٠,٦٩	٢٩	١	٠,٦٥
١٣	-	-	٣٠	-	-
١٤	٥	٠,٧٤	٣١	٥	٠,٥٥
١٥	٤	٠,٦٨	٣٢	١	٠,٦٩
١٦	٢	٠,٦٢	٣٣	٢	٠,٥٨
١٧	٢	٠,٧٤	٣٤	٥	٠,٦٧
			٣٥	-	-

ملاحظة: المستقيم في الجدول أعلاه يعني أن الفقرة كاشفة للكذب

ت. علاقة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس :

يفترض أن تكون درجة كل مجال مترابطة مع الدرجة الكلية للمقياس (عودة : ١٩٩٣ ، ص٣٨٧) ، وحُسِب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معادلة ارتباط بيرسون وجدول (١٤) يبين ذلك :

جدول (١٤)

معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

يظهر من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

– كشف الاستجابة : لأجل ضمان جدية الإجابة استُعملت فقرات كاشفة لمعرفة صدق الإجابات المعطاة والفقرات الكاشفة هي فقرات تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه إلا أنها صيغت بصياغة مختلفة (الحسناوي:٢٠٠١، ص١٠٢–١٠٣) .

وقد صاغت الباحثة خمس فقرات كاشفة استعملت إجاباتها لاستبعاد أية حالة لا

ت	المجال	معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية
١	استطلاع الموضوعات البلاغية .	٠,٨٢
٢	التوسع الحر في قراءة الموضوعات البلاغية .	٠,٨٤
٣	ملء الفراغ بقراءة موضوعات البلاغة .	٠,٧٧
٤	مناقشة الموضوعات ذات الصلة بالبلاغة .	٠,٨٦
٥	القيام بالرحلات والزيارات الميدانية ذات الصلة بالموضوعات البلاغية .	٠,٦٥

تتضح فيها جدية الإجابة ، جدول (١٥، أ–ب) .

إن عدم تطابق درجتي الفقرتين (الفقرة الأصلية والفقرة الكاشفة) في المقياس في أية استمارة يؤدي إلى استبعاد تلك الاستمارة من عملية التحليل الإحصائي أما في حالة التطابق في الإجابة بين الفقرتين فهذا يعني صدق الإجابة وجديتها وتم تطبيق هذا الإجراء على المقياس . وأظهرت النتائج تطابق الفقرات الكاشفة مع فقرات المقياس وبذلك تحقق صدق الاستجابة ، وجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول(١٥–أ)

الفقرات التي صيغت بصياغة المقياس (الفقرات الأصلية)

ت	الفقرات
١.	ارغب بمهنة ذات علاقة بمادة البلاغة .
٢.	يعجبني الدرس البلاغي الذي تستعمل فيه الوسائل التعليمية .
٣.	درس البلاغة يساعدني على الإلقاء المتقن للنص .
٤.	يعجبني مناقشة زميلاتي في الموضوعات البلاغية .
٥.	أتمنى المشاركة في زيارة المنتديات الأدبية ذات الصلة بالبلاغة.

جدول(١٥-ب)

الفقرات التي صيغت بصياغة مشابهة لفقرات المقياس

ت	الفقرات
١.	يسعدني أن أكون مدرسة لغة عربية لها قدرة بلاغية .
٢.	يعجبني استعمال الوسائل التعليمية في الدرس البلاغي .
٣.	اعتقد أن البلاغة تنمي لدي الحس المرهف .
٤.	أشارك بحماس في المناقشات الصفية في مادة البلاغة .
٥.	ارغب بالمشاركة في زيارة المنتديات الأدبية ذات الصلة بالبلاغة.

ثانياً. ثبات المقياس :

ينبغي لأداة البحث أن تتصف بالثبات ، ولا تتصف الأداة بالثبات إلا إذا أعطت النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها (محجوب : ١٩٨٨ ، ص١٨٠-١٨١) .

وحسب ثبات مقياس الميل عن طريق إعادة الاختبار إذ يدلنا معامل الثبات الذي يحسب بطريقة إعادة الاختبار عن استقرار استجابات الطالبات على المقياس عبر مدة من الزمن ، إذ يفترض أن تكون الخاصية ثابتة (مستقرة) في أثناء المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني ، ولذلك فان إعادة الاختبار تكشف عن درجة

ثبات المقياس في أثناء هذه المدة وفي كثير من الأحيان يعد إعادة تطبيق المقياس بعد مدة أسبوعين مدة مناسبة (الزوبعي وآخرون : ١٩٨١، ص٣٩) .

حسبت الباحثة الثبات بعد أن طبقت الاختبار على عينة مكونة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية أم البنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) تم اختيارها عشوائياً من مجتمع البحث ، وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوماً من الاختبار الأول ، وبعد حساب معامل الارتباط بين الاختبارين باستعمال معادلة ارتباط بيرسون اتضح انه (٠,٨١) وهو معامل ثبات عالٍ، ملحق (١٥).

وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، إذ بلغت فقراته (٣٠) فقرة لقياس الميل و(٥) فقرات للتحقق من صدق الاستجابة على فقرات مقياس الميل لدى طالبات عينة التجربة ، وتم تطبيقه على طالبات المجموعتين في الأسبوع الأول من التجربة (الاختبار القبلي) وطبق بعد انتهاء التجربة (الاختبار النهائي) ، ملحق(١٩) .

٢ . اختبار التحصيل :

اختبار التحصيل : إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب (ملحم: ٢٠٠٥ ،ص ١٩٤). فهو مجموعة من الأسئلة تقدم للطالبات ، وعليهن أن يستجبن لها ، إذ تدل طريقة استجابتهن على مدى ما تحقق لديهن من الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً (الزغول: ٢٠٠٥ ، ص٣٣١) . فاختبار التحصيل أحد الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل الطالبات ، وانه وسيلة للحصول على معلومات مهمة عن تقدم الطالبة (لندفل: ١٩٦٨ ، ص٩٣). إذ يستهدف قياس فهم الطالبة لمادة دراسية معينة أي مقدار ما حصلته الطالبة في المواد الدراسية المختلفة

نتيجة لدراستها تلك المواد (جابر : ١٩٧٧ ،ص ٦٠١). ولذلك فضلت الباحثة الاختبارات الموضوعية لان إجابات الطالبات فيها لا تتأثر بقدراتهن اللغوية أو الكتابية كالخط والأسلوب وغيرها (الغريب: ١٩٩٦ ،ص٨١). فضلاً عن ذلك أنها تمتاز بموضوعية التصحيح أي إن تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدود بموضوع إجاباتها من دون أية فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقدير صحتها أو قيمتها ، فضلاً عن أنها تمتاز بدرجة ثبات عالية (حمدان: ١٩٨٦،ص١٢٠).

وقد اختارت الباحثة من الاختبارات الموضوعية الاختيار من متعدد لكونه يتميز بمزايا كثيرة منها الموضوعية في إعطاء الدرجة واليسر في التصحيح من المدرس (العجيلي:٢٠٠١ ،ص٣٩) وتشجيع الطالبة على التفكير زيادة على أنها تعوّد الطالبة على الحكم الصائب والتمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة، ولا يكاد يدخل فيها عنصر التخمين (عبد السلام:٢٠٠٢ ،ص١٨٧) . وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مرَّ بها إعداد اختبار التحصيل:

أ. لائحة المواصفات (الخريطة الاختبارية)

وهي مخطط تفصيلي يتضمن العنوانات الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية ، ونسبة تركيزها وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها (الظاهر وآخرون : ٢٠٠٢ ،ص ٨٠) . والخارطة الاختبارية تربط جانب محتوى المادة الدراسية وجانب الأهداف السلوكية معاً في مخطط واحد يوضح كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من محتوى المادة وبشكل متكامل وهذا منطلق الاختبار التحصيلي (العجيلي :٢٠٠١ ،ص ٢٤) . وإنها تساعد على إعطاء كل جزء من المادة حقه من الأسئلة وبالتالي وزنه الحقيقي من حيث حجم المادة وأهميتها والزمن الذي استغرقته دراستها ، وتساعد على توزيع أسئلة الاختبار على أجزاء المادة الدراسية المختلفة وعلى الأهداف التعليمية المرجوة جميعها (كاظم : ٢٠٠١، ص٩٠) .

وعلى هذا الأساس أعدت الباحثة خريطة اختبارية اتسمت بشمولها لموضوعات البحث الحالي من كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي وللأهداف السلوكية معتمدة على تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي للمستويات الستة (التذكر،

والفهم، والتطبيق، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) وجدول (١٦) يبين ذلك ، وقد تطلب إجراء الخارطة الاختبارية استخراج الأهمية النسبية لكل موضوع ونسبة كل هدف سلوكي وعدد الأسئلة للخلية الواحدة و عدد الأسئلة للموضوع الواحد عن طريق استعمال القوانين الآتية :

١. الأهمية النسبية للموضوع الواحد = (عدد الحصص للمفردة الواحدة / عدد الحصص الكلي للمادة) × ١٠٠

٣. عدد الأسئلة للخلية الواحدة = (عدد الفقرات الكلي × نسبة الهدف السلوكي) / ١٠٠

٤ . عدد الأسئلة للموضوع الواحد = (الأهمية النسبية للموضوع × عدد الأسئلة الكلي) / ١٠٠

جدول (١٦)

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لموضوعات التجربة ومستويات الأهداف السلوكية على وفق النسب التقريبية

ت	الموضوعات	الأهمية	الأهداف السلوكية						المجموع
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	١٠٠%

		النسبية	٢٢%	١٨%	١٥%	١٣%	١٥%	١٣%	
١	السجع	١٥%	١	١	١	١	١	١	٦
٢	الجناس	٢٠%	١	١	١	١	١	١	٦
٣	الطباق	١٥%	١	١	١	١	١	١	٦
٤	المقابلة	١٥%	١	١	١	١	١	١	٦
٥	التورية	١٥%	١	١	١	١	١	١	٦
٦	التشبيه	٢٠%	١	١	١	١	١	١	٦
المجموع		١٠٠%	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٣٦

ب. صياغة فقرات الاختبار

لما كان هدف البحث الحالي قياس تحصيل الطالبات من حيث (الميل للبلاغة ، ومدى ما تحقق من تصنيف مستويات بلوم ، والنجاح بها) ، فقد أعدت الباحثة في ضوء محتوى المادة التي تم تدريسها لمجموعتي البحث هي: (السجع، والجناس ، والطباق ، والمقابلة ، والتورية ، والتشبيه) ، وفي ضوء مستويات (بلوم) الستة اختباراً تحصيلياً وكان من نوع الاختيار من متعدد للأسباب التي ذكرناها آنفاً ، إذ يتكون هذا النوع من الأسئلة من جزئين : الجزء الأول هو السؤال أو العبارة ويسمى الجذر ، والجزء الآخر هو بدائل الإجابات تسمى البدائل الاختيارية التي غالباً ما تكون أربعة بدائل يطلب من الطالبة قراءة جذر السؤال وانتقاء الجواب الصحيح (ملحم:٢٠٠٥ ، ص٢٠٩) لذلك يجب أن تكون العبارات متساوية في الطول لكي لا يكون طول الإجابة مؤشراً على الإجابة الصحيحة وان تكون واضحة قدر الإمكان ، فضلاً عن الابتعاد عن العبارات ذات الإشارات أو الإيحاءات التي تدل على الإجابة الصحيحة إلى جانب تجانس البدائل في محتواها وطولها(العجيلي:٢٠٠١، ص ٤٨-٥٠) . ولقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٦) فقرة من

نوع الاختيار من متعدد بواقع أربعة بدائل لكل سؤال لأنها ذات صدق وثبات عاليين وأنّها سهلة التصحيح ويمكن استعمالها في حقول المعرفة ملحق(٥) .

ت. تحليل فقرات الاختبار

هي عملية اختبار استجابات الأفراد على فقرات الاختبار ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفعالية البدائل الخاطئة في فقرات الاختبار . وقد طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٤) طالبة في يوم الأحد الموافق (١٦ /١٢ / ٢٠٠٧) ، وبعد تصحيح الإجابات قسمت الباحثة الطالبات إلى مجموعتين بالتساوي بعد ترتيب درجاتهن من الأعلى إلى الأدنى فتكونت المجموعة الأولى من (١٧) طالبة حصلن على الدرجات العليا وتكونت المجموعة الدنيا من (١٧) طالبة حصلن على الدرجات الدنيا.

وقد بلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (٢٩) درجة ، في حين كانت أوطأ درجة في المجموعة الدنيا (٨) درجات ، ثم حُسِب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي :

مستوى الصعوبة :

ويقصد بها نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ ، ص٨٨) ،إذ يجب أن تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الطلبة إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (٥٠%) من إفراد العينة في الإجابة عليها (العجيلي :٢٠٠١،ص ٦٨) . وعندما أجرت الباحثة حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تنحصر بين (٣٤% – ٨٩%) ملحق (١٦) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة، إذا كان معامل صعوبتها (٠,٦٣) ،

في حين أنها تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) بحسب درجتها (Bloom: 1971, P.66) ، ملحق (١٦).

معامل التمييز :

يقصد به قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة والطلبة من ذوي المستويات المنخفضة (العجيلي: ٢٠٠١ ، ص ٧٠) . وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجدت الباحثة أنها تنحصر بين (٣٤% – ٨٩%) ملحق (١٦)، وقد ابقي على فقرات الاختبار جميعها، إذ يرى إيبل (Eble) أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٤) فأكثر (Eble: 1972, P. 406) ، ملحق (١٦) .

فعالية البدائل الخطأ :

في حالة كون أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخطأ جذابة بحيث تؤدي وظيفتها في تشتيت انتباه الطلبة الضعاف وتضليلهم عن الإجابة الصحيحة (كاظم : ٢٠٠١،ص ١٠٢) ، والبديل الخطأ الذي يجتذب أكثر عدد من الطلبة الضعاف يعد بديلاً فعالاً أو جذاباً ، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من المجموعتين العليا والدنيا فأنه يعد بديلاً غير فعال أو غير جذاب (العجيلي :٢٠٠١ ،ص ٧١) . ويسعى مصمم الاختبار إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة ويكون البديل أكثر فعالية (الزوبعي : ١٩٨١ ،ص٨١) ملحق (١٧) .

ث. صدق الاختبار:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي لنا الاهتمام به في أداة البحث. ويراد به قدرة الاختبار على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها ، ومعنى هذا أن الصدق هو صفة ضرورية للاختبار الجيد ، لأن الاختبار قد يكون قوي الصدق فيما يتصل بقياس ناحية معينة وضعيف الصدق فيما يتصل بقياس

ناحية أخرى (عبد الدائم: ١٩٨١ ،ص ٩٧) . ويكون الاختبار صادقاً إذا تمكن من قياس الأهداف التعليمية التي وضع من اجلها (الظاهر :٢٠٠٢ ، ص٣٢). ولكي يكون الاختبار الذي أعدته الباحثة صادقاً ومناسباً للأهداف السلوكية التي صمم من اجل تحقيقها استعملت الباحثة صدقين للاختبار:

أحدهما الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاختبار أي الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها (العجيلي: ٢٠٠١،ص١٣٠) ، وقد توصلت الباحثة إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء ملحق (٦) .

أما الصدق الآخر فهو صدق المحتوى ويعتمد على مدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية والأهداف التدريسية المرسومة للوحدة التي يجري فيها الاختبار(دوران: ١٩٨٥ ،ص ١٧١). وقد توصلت الباحثة لتحقيق هذا النوع من الصدق عن طريق عمل الخارطة الاختبارية ، وفي ضوء ما ذكر سابقاً ابقي على فقرات الاختبار جميعها لأنها حصلت على نسبة موافقة أكثر من (٨٠%) من الخبراء مما يدل على صدق الأداة (الاختبار) وجدول (١٧) يبين ذلك :

جدول (١٧)

نسبة الموافقين على صلاحية فقرات الاختبار

النسبة المئوية	المعارضون	الموافقون	أرقام فقرات الاختبار	درجة الحرية	قيمتا كا^2		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠%	–	٢٢	١-٣٦	٣٨	٢٢	٣,٨٤	غير دالة

%٨١	٤	١٨	٣ ،١٦ ،٢٣ ٢٦، ٢٩	٣٨	٨,٩	٣,٨٤	إحصائياً

هـ. ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار : هو أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها ، وهذا يعني انه يجب أن تتماثل الظروف المحيطة بتطبيق الاختبار في كل مرة (الإمام وآخرون: ١٩٩٠ ،ص ١٢١) . وقد طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية و اختارت طريقة إعادة الاختبار على العينة نفسها لعمل ثبات الاختبار وتعد هذه الطريقة أكثر ملاءمة للحصول على قياسات متكررة لقياس السمة ذاتها (ملحم:٢٠٠٥ ،ص٢٥٧) إذ طبقته على العينة الاستطلاعية بتاريخ (١٦ / ١٢ / ٢٠٠٧) وبعد مرور أسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وكان الاختبار الاستطلاعي في إعدادية أم البنين للبنات ، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين المجموعتين ، فكان مقداره (٠,٩٣) وهو معامل ثبات عالٍ في ما يخص الاختبارات غير المقننة . واستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية ، لأنها من أكثر طرق حساب الثبات شيوعاً ، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرق الأُخر (الإمام: ١٩٩٠، ص ١٥١-١٥٢). فبعد تصحيح إجابات الطالبات عن الاختبار ، تمّ تقسيمه على نصفين ، النصف الأول يضم درجات الطالبات عن الفقرات الفردية ، والنصف الثاني يضم درجات الطالبات عن الفقرات الزوجية ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون ، استخرجت معامل الثبات بين النصفين ، وقد بلغ (٠,٧٤) ، وبما أن تقسيم الاختبار إلى نصفين يفقده مجموعة من الخصائص التي تؤثر في معامل الارتباط (العمر: ١٩٩٠، ص٣٣٧) ، لذلك تمّ تعديل هذا التقسيم ، باستعمال معادلة سبيرمان – براون ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) ، وهو معامل ثبات جيد وعالٍ بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) ، فإنها تُعد جيدة ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ، ملحق (١٨) .

ح. تعليمات الاختبار

تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات تصدرت ورقة الاختبار ، وكانت بلغة سهلة وواضحة لبيان الغاية من الاختبار ، وكيفية الإجابة عنه، وزيادة في توضيح كيفية الإجابة عن فقراته فقد تضمن أيضاً مثالاً محلولاً لتتمكن الطالبة في ضوئه من الإجابة عن الفقرات .

خ. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وتحديد الوقت اللازم للإجابة عنها وتحليلها إحصائياً طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية أم البنين للبنات بتاريخ (١٦ / ١٢ / ٢٠٠٧) ، وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية اتضح للباحثة أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الأسئلة كان (٤٠) دقيقة ، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم لاختبار التحصيل النهائي بتسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حسب متوسط الزمن باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{معدل الزمن} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة}}{٢} = \frac{٣٥ + ٤٥}{٢} = ٤٠ \text{ دقيقة}$$

د. تطبيق أداتي البحث على عينة البحث .

طُبِق مقياس الميل ألبعدي يوم الاثنين ١٤ /٢٠٠٨/١ ، وصححت فقرات مقياس الميل باحتساب (٣ ، ٢ ، ١) درجات للبدائل (أوافق ، أوافق أحيانا ، لا أوافق) على التتالي وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا (٩٠) والدرجة الدنيا (٣٠) وقد وجدت الباحثة أن أعلى درجة كانت (٨٥) درجة وأوطأ درجة كانت (٥٢) درجة ، ملحق (١٩) .

أما اختبار التحصيل ،ملحق (٥) فقد أخبرت الباحثة الطالبات قبل انتهاء التجربة بأسبوع ، بان هناك اختباراً سيُجرى لهنّ في الموضوعات التي درستها لهنّ ،

وطبق الاختبار على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الثلاثاء (١٥ / ١ / ٢٠٠٨) في الساعة (٩,٢٥) دقيقة صباحاً بعد أن هيأت الباحثة قاعة الاختبار بالاتفاق مع إدارة المدرسة ، وقد أشرفت الباحثة نفسها على عملية الاختبار وبمساعدة بعض مدرّسات المدرسة من أجل المحافظة على سلامة التجربة .

ذ. تصحيح الاختبار

صححت فقرات اختبار التحصيل بتحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة غير الصحيحة ، أما الفقرات المتروكة أو التي وضع لها أكثر من بديل والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة فقد عوملت معاملة الإجابات غير الصحيحة ، وبعد عملية التصحيح وجدت الباحثة أن الدرجة (٣٠) هي أعلى درجة والدرجة (١٢) هي أدنى درجة . ملحق (٢٠) .

خامساً : الوسائل الإحصائية

١. الاختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :

استعمل في إيجاد :

أ. التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في :

- العمر الزمني .
- الاختبار القبلي .
- ميل الطالبات للبلاغة.
- التحصيل الدراسي .

ب. حساب دلائل الفروق بينهما في اختبار التحصيل ومقياس الميل .

$$ت = \frac{(سَ_{١} - سَ_{٢})}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)ع^{٢}_{١} + (ن_{٢}-١)ع^{٢}_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢} \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}} \right)}}$$

إذ تمثل :

سَ١ :الوسط الحساب للمجموعة الأولى.

سَ٢ : الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

ن١ :عدد أفراد المجموعة الأولى .

ن٢ :عدد أفراد المجموعة الثانية .

ع٢١: تباين المجموعة الأولى .

ع٢٢: تباين المجموعة الثانية.

(البياتي واثناسيوس :١٩٧٧،ص ٢٦٠)

٢- معامل ارتباط بيرسون :

استعمل في إيجاد :

- الثبات لمقياس الميل .
- الثبات لاختبار التحصيل .

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

إذ تمثل :

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن : عدد أفراد العينة

س: درجات المجموعة التجريبية .

ص : درجات المجموعة الضابطة.

(البياتي واثناسيوس :١٩٧٧،ص ١٨٣)

٣- معادلة سبيرمان – براون

استعملت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (درجات الفقرات عن النصفين الأول والثاني) ، بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

$$\text{رث} = \frac{\text{٢ر}}{\text{١+ر}}$$

إذ تمثل :

(رث) معامل الارتباط الكلي .

(ر) معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعادلة بيرسون .

(الإمام : ١٩٩٠، ص١٥٤)

٤- معادلة معامل تمييز الفقرة :

استعملت في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات :

أ- مقياس الميل نحو البلاغة.

ب- اختبار التحصيل .

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\text{عدد الطالبات في إحدى المجموعتين}}$$

إذ تمثل :

ت : معامل التمييز.

(مج ص ع) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(مج ص د) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

ع : عدد أفراد المجموعة العليا .

د : عدد أفراد المجموعة الدنيا.

(كاظم : ٢٠٠١، ص١٠١)

٥- **معادلة معامل صعوبة الفقرة :**

استعملت في حساب قوة صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل .

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

إذ تمثل :

ص : معامل الصعوبة.

(مج ص ع) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(مج ص د) : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

ع : عدد أفراد المجموعة العليا .

د : عدد أفراد المجموعة الدنيا.

(كاظم :٢٠٠١، ص١٠٢)

٦- **مربع كاي (كا^{٢}) :**

استعمل في إيجاد :

أ. التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأب والأم .

ب. الصدق الظاهري للأهداف السلوكية .

ت. الصدق الظاهري لفقرات الاختبار .

$$\text{كا}^{٢} = \frac{\text{مج (ل} - \text{ق)}^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

(ل): التكرار الملاحظ .

(ق) : التكرار المتوقع .

(البياتي واثناسيوس: ١٩٧٧،ص ٢٩٣)

٧- معادلة فعالية البدائل الخطأ :

استعملت في إيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار .

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

إذ تمثل :

(ن ع م): عدد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا .

(ن د م) : عدد الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا .

(ن) : نصف العدد الكلي للطالبات (عينة البحث)

(الظاهر : ٢٠٠٢،ص ٩١)

٧-الوسط المرجح :

استعمل في إيجاد دور العصف الذهني في تنمية الميل .

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{\text{ت}_1 \times ٣ + \text{ت}_2 \times ٢ + \text{ت}_3 \times ١}{\text{ت ك}}$$

إذ تمثل :

(ت١): تكرار الإجابات على البعد الأول من مقياس الإجابة (أوافق) .

(ت٢): تكرار الإجابات على البعد الثاني من مقياس الإجابة (أوافق أحيانا) .

(ت٣): تكرار الإجابات على البعد الثالث من مقياس الإجابة (لا أوافق)

(عدس : ١٩٨٠ ، ص١٣١)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها ، ومن ثم تفسير تلك النتائج في ضوء أدبيات البحث ، وعلى النحو الأتي :

أولاً: اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو البلاغة :

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية الميل نحو البلاغة ، وجدول (١٨) يبين ذلك :

جدول (١٨)

دور العصف الذهني في تنمية الميل كما يظهره الاختبار النهائي لمقياس الميل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٧٤	٩١,٥	٩,٥٦	٣٨	٣,٨٤	٢,٠٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٦٣,٣	٦٣,٧٦	٧,٩٨				

يتضح من جدول (١٨) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٧٤) وتباينها بلغ (٩١,٥) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٦٣,٣) وتباينها بلغ (٦٣,٧٦) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير الميل نحو البلاغة لان المتوسط الحسابي لها أعلى من الضابطة، ملحق(١٩) . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البحيري (١٩٨٨) التي أوردها الشرقاوي .

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني خلق الرغبة لدى الطالبات في التعلم ولهذه الرغبة دور مهم في زيادة القدرة على التعلم وهذا يتفق مع وجهة نظر

البيرماني . أو يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني اوجد لدى الطالبات الميل إلى المعرفة وهذا يتفق مع وجهة نظر المفتي. أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني اوجد لدى الطالبات شعوراً بالرضا والحماسة وانقضاء الوقت من دون شعور بالملل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبوري.

أما بالنسبة لتأثير العصف الذهني في كل مجال من مجالات الميل فنبينها وكما يأتي :

١. اثر العصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية :

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية وجدول (١٩) يبين ذلك :

جدول (١٩)

دور العصف الذهني في تنمية حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة						التكرار للمجموعة التجريبية					
	أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق		أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق	
	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب
١-اعتقد أن البلاغة مهمة ضمن فروع اللغة العربية	٣	٤	٤	٥	٢	٢	٤	٢٠	٤	–	١	–
٢- - أرى أن البلاغة مهمة في المحادثة اليومية	٥	٧	٨	٩	٥	٣	٥	٢٠	٦	–	٦	–
٣- اشعر بالارتياح عند سماع كلمة بلاغة	٤	٦	٦	٩	٤	5	٤	١٥	٥	٥	٤	–
٤- ارغب في مهنة ذات علاقة بمادة البلاغة	٥	٦	٥	٨	٦	6	٦	٢٠	٣	–	٤	–
٥- احرص على أن أكون من المتفوقات في درس البلاغة	٥	٤	11	٩	٤	٧	٤	٢٠	٤	–	٥	–
٦- اهتم بمادة البلاغة أكثر من اهتمامي بالدرجات التي احصل عليها	٤	٥	٥	٧	٦	٧	٥	١٥	٦	٥	٤	–
٧- اعتقد أن درس البلاغة يحفزني على الإصغاء	٧	٤	٣	٧	٥	6	٤	٢٠	٤	–	٢	–
٨- اشعر بالمتعة في درس البلاغة	٤	٤	٥	٥	٧	7	٣	٢٠	٣	–	١٠	–
٩- احرص على الحضور في درس البلاغة	٤	٧	٨	٥	٣	٧	٥	١٥	٥	٣	٦	٢
١٠-تزيد دراسة النصوص الأدبية من تقدير القيمة الفنية للنص	٢	٦	٤	٩	٦	5	٥	١٤	٨	٣	٤	٣
المجموع	٤٣	٥٣	٥٩	٧٣	٤٨	٥٥	٤٥	١٧٩	٤٨	١٦	٤٦	٥
	الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩٦						الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩٩					
	الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ١,٩٨						الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ٢,٨٧					

يتضح من جدول (١٩) أن الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمقياس (١,٩٨) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (١,٩٩) . أما الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس فهو (١,٩٧) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (٢,٤٣) . وعليه فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مجال حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في فقرات مجال حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية وجدول (٢٠) يبين ذلك:

جدول (٢٠)

اثر العصف الذهني في فقرات مجال حب الاستطلاع نحو الموضوعات البلاغية

الفقرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي
١-اعتقد أن البلاغة مهمة ضمن فروع اللغة العربية	٢,١١	٢,١٨	٢,٣٣	٣
٢- أرى أن البلاغة مهمة في المحادثة اليومية	٢	٢,٢١	١,٩٤	٣
٣- اشعر بالارتياح عند سماع كلمة بلاغة	٢,٢١	٢,٠٥	٢	٢,٧٥
٤- ارغب في مهنة ذات علاقة بمادة البلاغة	١,٩٣	٢	٢,١٥	٣
٥- احرص على أن أكون من المتفوقات في درس البلاغة	٢,٠٥	١,٨٥	١,٩٢	٣
٦- اهتم بمادة البلاغة أكثر من اهتمامي بالدرجات التي احصل عليها	١,٨٦	١,٨٩	٢,٠٦	٢,٧٥
٧- اعتقد إن درس البلاغة يحفزني على الإصغاء	٢,١٣	١,٨٨	٢,٢	٣
٨- اشعر بالمتعة في درس البلاغة	١,٨١	١,٨١	٢,٢	٣
٩- احرص على الحضور في درس البلاغة	٢,٠٦	٢	١,٩٣	٢,٦٥
١٠-تزيد دراسة النصوص الأدبية من تقدير القيمة الفنية للنص	١,٦٦	٢,٠٥	٢,٠٥	٢,٥٥

يتضح من جدول (٢٠) أن الفقرات جميعها كانت لمصلحة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية .

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني اوجد شعوراً لدى الطالبات بالاستفسار ومطالعة الموضوعات البلاغية وهذا يتفق مع وجهة نظر درويش. أو انه حفّز الطالبات على متابعة الدرس والإصغاء فيه وبالتالي تحفيز ميولهن وهذا يتفق مع وجهة نظر البيرماني . أو أن العصف الذهني خلق الرغبة في حب الاستطلاع والتزود من المعرفة وهذا يتفق مع وجهة نظر المفتي .

٢. **اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية :**

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية وجدول (٢١) يبين ذلك:

جدول (٢١)

دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة						التكرار للمجموعة التجريبية					
	أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق		أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق	
	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب
١- احرص على قراءة الموضوعات ذات الصبغة البلاغية	٣	٣	٩	١٠	٣	٥	٥	٢٠	٦	–	٢	–
٢- ارغب في بناء نص أدبي بليغ	٢	٢	٨	٧	٧	٩	٤	١٥	٦	٢	٨	٣
٣- أتقبل الأسئلة المتعلقة بالبلاغة التي تثيرها المدرسة	٤	٥	٦	٥	١٠	١٠	٧	١٥	٧	٥	٥	–
٤- أشعر بالفرح عندما يوجه لي السؤال في درس البلاغة	٦	٨	٧	٨	٣	٤	٣	١٢	٨	٦	٤	٢
٥- أحب دراسة النصوص الأدبية ذات الجمال الفني الذي توفره البلاغة	٤	٥	٦	٨	٨	٧	٨	١٠	٥	٥	٤	٥
٦- اعتقد أن البلاغة تنمي مهارة التفكير الناقد	٧	٩	٤	٦	٦	٥	٦	١٤	٤	٤	٩	٢
٧- للبلاغة اثر في إظهار انجازات الأدباء العرب	٨	٨	٦	٦	٥	٦	٥	١٤	٦	٦	9	–
٨- اهتم بمطالعة الكتب الأدبية التي تنمي قدرتي البلاغية	٥	٩	٣	٦	٨	٥	٢	١٦	٢	٣	٥	١
٩- أتمنى لو تزداد حصص مادة البلاغة	٣	٦	٦	٧	٨	٥	٤	١٧	٩	٣	٦	–
المجموع	٤٢	٥٥	٥٥	٦٣	٥٨	٥٦	٤٤	١٣٣	٥٣	٣٤	٥٢	١٣
	الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩٠						الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩٤					
	الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ١,٩٩						الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ٢,٦٦					

يتضح من جدول (٢١) أن الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمقياس (١,٩٠) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (١,٩٤) . أما الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس فهو (١,٩٩) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (٢,٦٦) . وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مجال الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية .

وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية وجدول (٢٢) يبين ذلك

جدول (٢٢)

اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو القراءة الحرة للموضوعات البلاغية

الفقرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي
١- احرص على قراءة الموضوعات ذات الصبغة البلاغية	٢	١,٨٨	٢,٢٣	٣
٢- ارغب في بناء نص أدبي بليغ	١,٧٠	١,٦١	١,٧٧	٢,٦
٣- أتقبل الأسئلة المتعلقة بالبلاغة التي تثيرها المدرسة	١,٧	١,٧٥	٢,١٠	٢,٧٥
٤- ازور المكتبة باستمرار لتقصي موضوعات بلاغية تستهويني	٢,١٨	٢,٢	١,٩٣	٢,٥
٥- أحب دراسة النصوص الأدبية ذات الجمال الفني الذي توفره البلاغة	١,٧٧	١,٩	٢,٢٣	٢,٢٥
٦- اعتقد أن البلاغة تنمي مهارة التفكير الناقد	٢,٠٥	٢,٢	١,٨٤	٢,٦
٧- للبلاغة اثر في إظهار انجازات الأدباء العرب	٢,١٥	٢,١	١,٨	٢,٧
٨- اهتم بمطالعة الكتب الأدبية التي تنمي قدرتي البلاغية	١,٨١	٢,٢	١,٦٦	٢,٧٥
٩- أتمنى لو تزداد حصص مادة البلاغة	١,٧٠	٢,٠٥	١,٨٩	٢,٨٥

يتضح من جدول (٢٢) أن الفقرات جميعها كانت لمصلحة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني ساعد على توظيف ميول الطالبات للتوسع في القراءة واكتساب المعلومات وهذا يتفق مع وجهة نظر راجح. أو يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني وفر أجواء من الحرية جعلت الطالبة تطلق العنان لتنمية أفكارها من دون عوائق تحول دون هذا الإطلاق وهذا يتفق مع

وجهة نظر البيرماني وعبد الله. أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني اوجد لدى الطالبات استعداداً نحو القراءة الحرة عن المواضيع البلاغية وتجميع أفكارهن نحوها وهذا يتفق مع وجهة نظر الحميدان.

٣. اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية:

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية وجدول (٢٣) يبين ذلك :

جدول (٢٣)

دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة						التكرار للمجموعة التجريبية					
	أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق		أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق	
	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب
١- ارغب بمشاهدة دروس البلاغة في التلفزيون التربوي	٦	٧	٧	٨	٥	٥	٤	١٤	٥	٣	٨	٣
٢- أحب الإسهام في نشرة جدارية تخص البلاغة	٣	٣	٨	١١	٨	٦	٢	١٨	٨	٢	٥	–
٣- أهتم بكتابة البحوث المتعلقة بالموضوعات البلاغية	٦	٨	٣	٤	٧	٨	٥	١٧	٦	٢	٤	١
٤- اعتمد على نفسي في حل الواجبات البيتية لمادة البلاغة	٤	٤	٨	١٠	٥	٦	٥	١٥	٣	٣	٢	٢
المجموع	١٩	٢٢	٢٦	٣٣	٢٥	٢٥	١٦	٦٤	٢٢	١٠	١٩	٦
	الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩١						الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩٤					
	الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ١,٩٦						الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ٢,٧٢					

يتضح من جدول (٢٣) أن الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمقياس (١,٩١) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (١,٩٤) . أما الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس فهو(١,٩٦) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (٢,٧٢) . وعليه فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مجال الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية .

وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية وجدول (٢٤) يبين ذلك :

جدول (٢٤)

اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو ملء الفراغ بقراءة الموضوعات البلاغية

الفقرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي
١- ارغب بمشاهدة دروس البلاغة في التلفزيون التربوي	٢,٠٥	٢,١	١,٨٦	٢,٥٥
٢- أحب الإسهام في نشرة جدارية تخص البلاغة	١,٧٣	١,٨٥	١,٨	٢,٩
٣- أهتم بكتابة البحوث المتعلقة بالموضوعات البلاغية	١,٩٣	٢	٢,٠٦	٢,٨
٤- اعتمد على نفسي في حل الواجبات البيتية لمادة البلاغة	١,٩٤	١,٩	٢,٣	٢,٦٥

يتضح من جدول (٢٤) أن الفقرات جميعها كانت لمصلحة التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية .

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني دفع بالطالبات إلى بذل المزيد من الجهد في القراءة وتجميع المعلومات مما أدى إلى استثمار وقت الفراغ وإشباع الحاجة بالنجاح وهذا يتفق مع وجهة نظر راجح . أو يرجع السبب إلى أن العصف

الذهني قد وفّر للطالبات الوقت الملائم لاستثمار وقت الفراغ بقراءة موضوع ما حول الدرس بهدف تنمية القدرة العقلية وهذا يتفق مع وجهة نظر خليل. أو انه قد خلق المتعة في العمل والمتعة في العمل من شأنها أن تجعل الطالبة تستثمر وقت فراغها بالقراءة وتحصيل المعلومات من دون أن تحس بالملل والتعب وهذا يتفق مع دراسة عبد نور. أو انه خلق الحماسة لدى الطالبات في استثمار وقت الفراغ لتنمية مواهبها وهذا يتفق مع وجهة نظر الحمادي .

٤. اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو مناقشة الموضوعات البلاغية :

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية القدرة على مناقشة الموضوعات البلاغية وجدول (٢٥) يبين ذلك :

جدول (٢٥)

دور العصف الذهني في تنمية الميل نحو مناقشة الموضوعات البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة						التكرار للمجموعة التجريبية					
	أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق		أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق	
	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب
١- أتجاوب مع مدرسة البلاغة في أثناء الدرس	٥	٦	٦	٩	٦	٥	٢	١٤	٨	٣	٥	٣
٢- تعجبني مناقشة زميلاتي في الموضوعات البلاغية	٥	٥	٧	٨	٦	٧	٣	١٧	٣	١	٤	٢
٣- درس البلاغة يساعدني على الإلقاء المتقن للنص	٤	٥	٣	٨	٧	٥	٤	١٥	٢	٣	٥	٢
المجموع	١٤	١٦	١٦	٢٥	١٩	١٧	٩	٤٦	١٣	٧	١٤	٧
	الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٨٩						الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٨٦					
	الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ١,٩٨						الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ٢,٦٥					

يتضح من جدول (٢٥) أن الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمقياس (١,٨٩) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (١,٨٦) . أما الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس فهو (١,٩٨) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (٢,٦٥) . وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مجال القدرة على مناقشة الموضوعات البلاغية .

وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو مناقشة الموضوعات البلاغية وجدول (٢٦) يبين ذلك:

جدول (٢٦)

دور العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو مناقشة الموضوعات البلاغية

الفقرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي
١- أتجاوب مع مدرسة البلاغة في أثناء الدرس	١,٩٤	٢,٠٥	١,٨	٢,٥٥
٢- تعجبني مناقشة زميلاتي في الموضوعات البلاغية	١,٩٤	١,٩	١,٩	٢,٧٥
٣- درس البلاغة يساعدني على الإلقاء المتقن للنص	١,٧٨	٢	١,٩٠	٢,٦٥

يتضح من جدول (٢٦) إن الفقرات جميعها كانت لمصلحة التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني وفّر جواً من النقاش والحرية في استعمال التفكير مما يعزز التفاعل الايجابي بين الطالبات ويقلل من القلق والخوف وبالتالي زيادة الرغبة في المناقشة حول موضوع الدرس وهذا يتفق مع وجهة نظر

حيدر.أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني خلق الرغبة لدى الطالبات في حل المشكلات وذلك عن طريق طرحها وتسجيل الأفكار من دون اعتراض على أية فكرة وعليهن تقبّلها ومناقشتها فيما بينهن وهذا يتفق مع وجهة نظر المفتي. أو انه وفّر جواً حراً فسح المجال أمام الطالبات نحو المناقشة والتجاوب مع المدرسة بدلاً من الخمول وهذا يتفق مع وجهة نظر أبو سرحان. أو يرجع السبب إلى إن العصف الذهني ساعد على إطلاق فكر الطالبات وتوظيفه في مناقشة الموضوعات وهذا يتفق مع وجهة نظر الدايني.

٥. اثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو الرحلات والزيارات الميدانية ذات العلاقة بالنصوص البلاغية:

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في تنمية الميل نحو الرحلات ذات العلاقة بالنصوص البلاغية وجدول (٢٧)يبين ذلك :

جدول (٢٧)

أثر العصف الذهني في تنمية الميل نحو الرحلات ذات العلاقة بالنصوص البلاغية كما تظهره الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على مجموعتي البحث

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة						التكرار للمجموعة التجريبية					
	أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق		أوافق		أوافق أحيانا		لا أوافق	
	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب	ق	ب
١- اهتم بالمشاركة في المسابقات الشعرية ذات الصلة بالبلاغة	٨	٧	٣	٢	٨	٨	٤	١٥	٦	٢	٥	٣
٢- يعجبني الدرس البلاغي الذي تستعمل فيه الوسائل البلاغية	٣	٤	٨	٩	٧	٧	٣	١٧	٣	٢	٦	١
٣- ازور المكتبة باستمرار لتقصي موضوعات بلاغية تستهويني	٥	٧	٦	٩	٥	٣	٥	١٥	٤	٤	٦	١
٤- أتمنى المشاركة في المسابقات الشعرية ذات النصوص البلاغية	٤	٥	٦	٧	٦	٦	٥	١٢	٨	٢	٥	٤
المجموع	٢٠	٢٣	٢٣	٢٧	٢٦	٢٤	١٧	٥٩	٢١	١٠	٢٢	٩
	الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩١						الوسط المرجح للتطبيق القبلي : ١,٩١					
	الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ١,٩٨						الوسط المرجح للتطبيق البعدي : ٢,٦٤					

يتضح من جدول (٢٧) أن الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمقياس (١,٩١) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (١,٩١) . أما الوسط المرجح للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس فهو (١,٩٨) في حين كان الوسط المرجح للمجموعة التجريبية (٢,٦٤) . وبذلك فان المجموعة التجريبية

تفوقت على المجموعة الضابطة في مجال الميل نحو الرحلات ذات الصلة بالنصوص البلاغية .

وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في فقرات مجال تنمية الميل نحو الرحلات ذات العلاقة بالنصوص البلاغية وجدول (٢٨) يبين ذلك :

جدول (٢٨)

اثر العصف الذهني في فقرات مجال الميل نحو الرحلات والزيارات الميدانية ذات العلاقة بالنصوص البلاغية

الفقرات	التكرار للمجموعة الضابطة		التكرار للمجموعة التجريبية	
	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي	الوسط المرجح في التطبيق القبلي	الوسط المرجح في التطبيق البعدي
١- اهتم بالمشاركة في المسابقات الشعرية ذات الصلة بالبلاغة	٢	١,٢٣	١,٩٣	٢,٦
٢- يعجبني الدرس البلاغي الذي تستعمل فيه الوسائل التعليمية	١,٧٧	١,٨٥	١,٧٥	٢,٨
٣- ازور المكتبة باستمرار لتقصي موضوعات بلاغية تستهويني	٢	٢,٢١	١,٩٣	٢,٧
٤- أتمنى المشاركة في المسابقات الشعرية ذات النصوص البلاغية	١,٧٨	١,٩٤	٢	٢,٤٤

يتضح من الجدول (٢٨) أن أغلب الفقرات كانت لمصلحة التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

و يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني ساعد على تنوع أفكار الطالبات نتيجة للخروج عن البيئة الواحدة لان الظرف البيئي الواحد قد يحد من حرية الطالبة وهذا يتفق مع وجهة نظر Yomoal. أو يرجع السبب إلى ان العصف الذهني اوجد رغبة لدى الطالبات بالمشاركة في المسابقات والندوات الشعرية ، وكذا الرغبة في مناقشة المشكلات التي تتطلب إنتاج حلول جديدة وهذا يتفق مع وجهة نظر أبو حطب. أو أن العصف الذهني أعطى الطالبات الفرصة للمشاهدة ، ورؤية الأنشطة على الطبيعة وفي

بيئتها الحقيقية مما يوفر جواً من النقاش حول ذلك الموضوع وهذا يتفق مع وجهة نظر الشيخ .

ثانياً: اثر العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل :

أظهرت النتائج أن هناك أثراً للعصف الذهني في زيادة درجات التحصيل وجدول (٢٩) يبين ذلك:

جدول (٢٩)

دور العصف الذهني في زيادة درجات التحصيل كما يظهره اختبار التحصيل النهائي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٦	٤,٨	٢,١٩	٣٨	١٥,٥٤	٢,٠٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	١٦,٠٥	٣,٤٤	١,٨٥				

يتضح من جدول (٢٩) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٢٦) وتباينها بلغ (٤,٨) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (١٦,٠٥) وتباينها بلغ (٣,٤٤) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٥٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة البلاغة ، ملحق(٢٠) .

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني أظهر الدور الايجابي للطالبة في كونها هدف العملية التعليمية بأسرها مما يؤدي إلى زيادة ثقة الطالبة بنفسها ، و يشجعها أكثر على طرح الأفكار وعدم إصدار الحكم على تلك الأفكار وهذا سبب في ارتياح الطالبة ، وإضعاف عامل الخجل لديها .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السامرائي(١٩٩٤)، واحمد Ahmed (٢٠٠١)، والكيومي (٢٠٠٣) ، وصالح (٢٠٠٤) ، والجبوري (٢٠٠٤) ، والعتيبي (٢٠٠٤)، ودراسة الخفاجي والاسدي (٢٠٠٥) ودراسة الدليمي (٢٠٠٥) فقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق ذوات دلائل إحصائية في التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال العصف الذهني.

ثالثاً: اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر:

للعصف الذهني أثر في تنمية القدرة على التذكر وجدول (٣٠) يبين ذلك:

جدول (٣٠)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التذكر كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	١	١٧	٩
.٢	٧	١٦	٨
.٣	١٣	١٥	٧
.٤	١٩	١٠	٩
.٥	٢٥	١٧	٨
.٦	٣١	١٦	١٥
		المجموع= ٩١ الوسط= ١٥,١٦ التباين = ٥,٨٠ الانحراف= ٢,٤٠ ت = ٤,١٠	المجموع= ٥٦ الوسط= ٩,٣٣ التباين=٦,٨٨ الانحراف= ٢,٩٢

يتضح من جدول (٣٠) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى التذكر كان (١٥,١٦) وتباينها بلغ (٥,٨٠) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٩,٣٣) وتباينها بلغ (٦,٨٨) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٠) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على التذكر، ينظر ملحق (٥) الخاص بفقرات الاختبار .

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني ساعد الطالبات على حرية استرجاع المعلومات والانعتاق من القيود وهذا يتفق مع وجهة نظر روشكا. أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني ساعد الطالبات في التركيز على المعلومات ومعالجتها بشكل عميق مما ساعد على إنعاش الذاكرة لديهن وهذا يتفق مع وجهة نظر عاقل.

أو إن العصف الذهني يثير تفكير الطالبة بما يشد انتباهها فيساعد في تنمية قدرتها على التذكر وهذا يتفق مع وجهة نظر القذافي. أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني أسهم في استثارة تفكير الطالبة وتذكر المعلومات وهذا يتفق مع وجهة نظر عبد الحميد .

رابعاً: اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم :

للعصف الذهني دور في تنمية القدرة على الفهم وجدول (٣١) يبين ذلك :

جدول (٣١)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على الفهم كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	٢	١٧	٩
.٢	٨	١٢	١٠
.٣	١٤	١٥	٧
.٤	٢٠	١٨	١٠
.٥	٢٦	١٢	٦
.٦	٣٢	١١	٥
		المجموع= ٨٣ الوسط= ١٤,١٦ التباين= ٧,١٣ الانحراف= ٢,٦٧ ت = ٤,٦٢	المجموع= ٤٧ الوسط= ٧,٨٣ التباين= ٤,٦٣ الانحراف= ٢,١٥

يتضح من جدول (٣١) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى الفهم كان (١٤,١٦) وتباينها بلغ (٧,١٣) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٧,٨٣) وتباينها بلغ (٤,٦٣) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٦٢) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على الفهم، ينظر ملحق (٥).

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني قد زاد من قدرة الطالبات على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة لديهن بالاعتماد على التشابه والاختلاف . أو

يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني قد زاد من قدرة الطالبات على متابعة الدرس . أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد على فهم الطالبات المادة العلمية . أو يرجع السبب إلى أن العصف الذهني قد زاد من عمق المادة لدى الطالبات وذلك من طريق الربط بين الأفكار المختلفة وابتكار الأفكار الجديدة .

خامساً: اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق :

للعصف الذهني دور في تنمية القدرة على التطبيق وجدول (٣٢) يبين ذلك :

جدول (٣٢)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التطبيق كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	٣	١٨	٨
.٢	٩	١١	١١
.٣	١٥	١٥	٩
.٤	٢١	١٨	١١
.٥	٢٧	١٢	٩
.٦	٣٣	١١	٥
		المجموع= ٨٥ الوسط= ١٤,١٦ التباين= ٩,١٣ الانحراف= ٣,٠٢ ت = ٤,٤٤	المجموع= ٥٣ الوسط= ٨,٨٣ التباين=٤,١٤ الانحراف= ٢,٠٣

يتضح من جدول (٣٢) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى التطبيق كان (١٤,١٦) وتباينها بلغ (٩,١٣) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٨,٨٣) وتباينها بلغ (٤,١٤) ، وان الفرق

بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٤٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على التطبيق، ينظر ملحق (٥).

ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني نمّى قدرة الطالبات على تطبيق الأمثلة وهذا يتفق مع وجهة نظر مصطفى. أو يرجع السبب إلى إن العصف الذهني تطلّب من الطالبات تطبيق أمثلة مختلفة واختبار صحة كل منها وهذا يتفق مع وجهة نظر ناصر. أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني تطلّب من الطالبات طرح أية أمثلة تطرأ على ذهنهن مهما كانت غريبة وهذا يتفق مع وجهة نظر الحميدان. أو أن العصف الذهني ساعد الطالبات في تجاوز الحدود التقليدية في التعليم من الحفظ والتلقين إلى تطبيق ما تعلمنه في مواقف تعليمية أخر وهذا يتفق مع وجهة نظر حبيب.

سادساً: اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل :

للعصف الذهني دور في تنمية القدرة على التحليل وجدول (٣٣) يبين ذلك:

جدول (٣٣)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التحليل كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	٤	١٥	٨
.٢	١٠	١٧	٩
.٣	١٦	١٠	٥
.٤	٢٢	١٥	٨
.٥	٢٨	١٠	٥
.٦	٣٤	٨	١١
		المجموع= ٧٥ الوسط= ١٢,٥ التباين= ١٠,٩١ الانحراف= ٣,٣٠ ت = ٣,٨	المجموع= ٤٦ الوسط= ٧,٦٦ التباين=٤,٥٥ الانحراف= ٢,١٣

يتضح من جدول (٣٣) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى التطبيق كان (١٢,٥) وتباينها بلغ (١٠,٩١) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٧,٦٦) وتباينها بلغ (٤,٥٥) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على التحليل، ينظر ملحق (٥).

ويرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد الطالبة على تحليل الفكرة وهذا يتفق مع وجهة نظر جابر. أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد الطالبات على تجزئة المعلومات وتفتيتها بأسلوبهن وهذا يتفق مع وجهة نظر الكعبي . أو يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني وفّر الحرية للطالبة في توليد

الأفكار ، وقبولها مهما كانت مخالفة، وساعدها في تحويلها إلى أفكار مفيدة بعد تحليلها إلى أجزائها وهذا يتفق مع وجهة نظر حيدر.

سابعاً: أثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب :

للعصف الذهني دور في تنمية القدرة على التركيب وجدول (٣٤) يبين ذلك:

جدول (٣٤)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التركيب كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	٥	١٤	٨
.٢	١١	١٩	٩
.٣	١٧	١٤	١٠
.٤	٢٣	١٢	٥
.٥	٢٩	١٥	٥
.٦	٣٥	١٢	٨
		المجموع= ٨٦ الوسط= ١٤,٣٣ التباين= ٥,٥٥ الانحراف= ٢,٣٥ ت = ٥,٦٩	المجموع= ٤٥ الوسط= ٧,٥ التباين=٣,٥٨ الانحراف= ١,٨٩

يتضح من جدول (٣٤) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى التركيب كان (١٤,٣٣) وتباينها بلغ (٥,٥٥) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٧,٥) وتباينها بلغ (٣,٥٨) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٦٩) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على التركيب، ينظر ملحق (٥).

ويرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد الطالبات على تنظيم المعلومات المفتتة وترتيبها بأسلوبهن وهذا يتفق مع وجهة نظر السيد. أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد الطالبات على دمج الأفكار وتركيبها بحيث تكون في رؤية جديدة وهذا يتفق مع وجهة نظر العبي. أو أن العصف الذهني

ساعد الطالبات على تطوير أفكار الآخرين وتركيبها لتحويلها إلى أفكار مبدعة والابتعاد عن حكر تلك الأفكار على أصحابها وهذا يتفق مع وجهة نظر محمد. أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني نمّى قدرة الطالبة على تركيب الأفكار والخروج بأفكار جديدة وهذا يتفق مع وجهة نظر الهويدي.

ثامناً: اثر العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم :

للعصف الذهني دور في تنمية القدرة على التقويم وجدول (٣٥) يبين ذلك:

جدول (٣٥)

دور العصف الذهني في تنمية القدرة على التقويم كما تظهره الموازنة بين نتائج الاختبار البعدي لمجموعتي البحث

الفقرة	ترتيبها	درجات الإجابات للمجموعة التجريبية	درجات الإجابات للمجموعة الضابطة
.١	٦	٧	٩
.٢	١٢	١٦	٥
.٣	١٨	١٥	١١
.٤	٢٤	١٧	٨
.٥	٣٠	١٢	١١
.٦	٣٦	١٦	٨
		المجموع= ٨٣ الوسط= ١٣,٨٣ التباين= ١١,٨٠ الانحراف= ٣,٤٣ ت = ٣,٢٣	المجموع= ٥٢ الوسط= ٨,٦٦ التباين=٤,٢٢ الانحراف= ٢,٠٥

يتضح من جدول (٣٥) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمستوى التقويم كان (١٣,٨٣) وتباينها بلغ (١١,٨٠) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة كان (٨,٦٦) وتباينها بلغ (٤,٢٢) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٣) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير تنمية القدرة على التقويم، ينظر ملحق (٥).

و يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني قد شجّع الطالبات على انه بعد تذكر المعلومات وفهمها واستنتاج الحلول ينبغي لهن تقويم أفضلها وهذا يتفق مع وجهة نظر القذافي. أو يرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني هيأ جواً خالياً من النقد أول الأمر لانسياب الأفكار وتحديد أجودها بعد ذلك وهذا يتفق مع وجهة نظر أبو

حطب . أو ويرجع السبب في ذلك إلى أن العصف الذهني ساعد الطالبات على انه في حالة امتلاكهن معلومات باستطاعتهن إظهار نقاط الضعف فيها وتقديم البدائل وهذا يتفق مع وجهة نظر التويجري . أو يرجع السبب في ذلك إلى إن العصف الذهني ساعد الطالبات على اتخاذ قرار بعد تعرفهن على المشكلة وهذا يتفق مع وجهة نظر محمد.

من طريق ما تم عرضه تبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة البلاغة باستعمال أسلوب العصف الذهني على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة البلاغة بالطريقة التقليدية في تنمية الميل وتنمية القدرة على (التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) وزيادة درجات التحصيل. ويعزى هذا التفوق إلى أسباب عديدة منها فاعلية أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وذلك لان هذا الأسلوب يراعي الأسس النفسية للمتعلم ، إذ يشجع المناقشة وإبداء الرأي والبناء على أفكار الآخرين بعيداً عن النقد والتقويم مما يؤدي إلى زيادة ثقة الطالبة بنفسها ويضعف عامل الخجل ، ويفسح المجال لإظهار قدرتها التعبيرية وإمكاناتها اللغوية وإخراجها إلى حيز الوجود فتتولد لدى الطالبة الجرأة بذكر الأفكار الواردة في ذهنها ، وكذلك فان الأسئلة التي تثار في جلسات العصف الذهني من شأنها أن تبعث الحيوية والنشاط وبخاصة في جو جماعي يسوده الألفة والتعاون مما يدفع بالطالبات إلى التفكير وإجراء المناقشات فيما بينهن من جهة وبين المدرسة والطالبات من جهة أخرى ، ويراعي أيضاً الفروق الفردية مع وجود التعزيز وغياب الإحباط . وهذه العوامل جميعها تتفق مع الاتجاهات الحديثة في التدريس ، وإن هذه العوامل ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة وبالتالي تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، توصلت الباحثة إلى:

١. وجود علاقة طردية بين كل من التحصيل الدراسي والميل لدى الطالبات عندما يستعمل العصف الذهني أسلوباً في التدريس .

٢. إن الأساليب التدريسية التي يكون محورها الطالب تعطي نتائج أفضل من الأساليب التي يكون محورها المعلم أو المادة التعليمية .

٣. فاعلية العصف الذهني في إثارة دافعية الطالبات نحو التعلم من طريق طرح الأفكار والبناء على أفكار الأخريات .

٤. إن العصف الذهني اوجد لدى الطالبات تحدياً لمواجهة المشكلة أو المشكلات التي طرحتها المدرسة في أثناء جلسة العصف الذهني .

٥. تعلم الطالبات الاعتماد على أنفسهنّ مما يبني لديهن القدرة على مواجهة المواقف الصعبة من خوف أو تردد .

٦. إن استعمال أسلوب العصف الذهني اثبت فاعليته في تدريس البلاغة إذ اظهر الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية نتيجة ايجابية فكان الوسط الحسابي لها (٢٦) في حين كان الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٦) .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، توصي الباحثة بالآتي :

١. اعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي لما له من اثر واضح في تحصيل الطالبات من حيث تنمية:

(الميل ، التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وزيادة درجات التحصيل) .

٢ . إدخال أسلوب العصف الذهني ضمن مقررات مساق طرائق تدريس اللغة العربية لطلبة كليات التربية .

٣. استعمال الطرائق والأساليب التدريسية التي يكون محورها الطالب كالعصف الذهني والمناقشة والتعلم بالتمكن وغيرها من الأساليب .

٤. تضمين برنامج دورات تدريب المدرسين والمدرسات كيفية تدريس البلاغة على وفق أسلوب العصف الذهني .

٥. تركيز مؤلفي المناهج الدراسية على نوعية المادة بحيث تؤدي إلى تنمية التفكير لدى الطالب .

٦ . أن يؤكد مشرفو اللغة العربية في زياراتهم مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهمية استعمال العصف الذهني في تدريس البلاغة .

٧. إعداد كتاب مرشد للمدرسين من وزارة التربية يتضمن كيفية التدريس باستعمال أسلوب (العصف الذهني) الذي يمكن الإفادة منه في تدريس البلاغة وتوزيعه على المدارس الإعدادية والثانوية لكي يكون في متناول مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء :

١ . دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب في المرحلة الإعدادية .

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مادة البلاغة للمرحلة الجامعية .

٣. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع أُخر من فروع اللغة العربية مثل مادة التعبير إذ لا توجد دراسة في التعبير على حد علم الباحثة.

٤. دراسة مماثلة تستعمل فيها أساليب تدريس أُخر محورها الطالب .

المصادر :

القران الكريم

١. الآلوسي ، جمال حسين واميمة علي خان . **علم نفس الطفولة والمراهقة** ، مطبعة جامعة بغداد ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٣ م .

٢.الآلوسي ، عبد الجبار وآخرون. **توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية** ، وزارة التربية ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٠م .

٣. إبراهيم ، رجب عبد الجواد . **المدخل إلى تعلم العربية** ، دار الآفاق العربية ، مصر ، القاهرة ، ٢٠٠٣ م .

٤. إبراهيم ، عبد العليم . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط ٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣ م.

٥. إبراهيم ، مروان عبد المجيد . **طرق ومناهج البحث العلمي** ، ط ١ ، الدار العلمية ، عمان ، ٢٠٠٢ م .

٦. ابن جني ، أبو الفتح عثمان (٣٩٣ هـ) . **الخصائص** ،ط٤، تحقيق محمد علي النجار ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٠ م .

٧. ابن خلدون ، عبد الرحمن (٨٠٨ هـ) . **المقدمة** ، ط١ ، المطبعة التجارية الكبرى ، مصر ، د. ت .

٨. ابن فارس ، أبو الحسن احمد (٣٩٥ هـ). **معجم مقاييس اللغة**، ط١، تحقيق عبد السلام محمد هارون، المجلد الأول ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٩١ م .

٩. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١ هـ) . **لسان العرب المحيط** ، المجلدين الأول والثالث ، دار بيروت للطباعة والنشر ، د. ت .

١٠. أبو جادو ، صالح محمد علي . **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م.

١١. أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق . **علم النفس التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ م.

١٢. أبو حطب ، فؤاد . **القدرات العقلية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ م .

١٣. أبو حويج ، مروان وآخرون . **مدخل إلى علم النفس التربوي** ، ط١، دار اليازوري العلمية، عمان ، الأردن، ٢٠٠٠ م.

١٤. أبو سرحان ، عطية عودة . **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية،** ط١ ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .

١٥. أبو علي ، محمد بركات حمدي . **البلاغة عرض وتوجيه وتفسير** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٣ م .

١٦. ـــــ . **سر العربية وبيانها** ، ط١ ، دار البشير ، الأردن، ١٩٨٨م.

١٧. ـــــ . **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٧ م .

١٨. أبو مغلي ، سميح . **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ م .

١٩. احمد ، محمد عبد القادر . **طرق تعليم اللغة العربية** ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة، مصر ، ١٩٨٤ م .

٢٠. إسماعيل ، زكريا. **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، ٢٠٠٥ م.

٢١. الأسمر ، راجي . **البلاغة العربية الواضحة** ، ط١، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٨ م.

٢٢. الإمام، مصطفى محمود وآخرون . **التقويم والقياس** ، دار الحكمة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٠ م.

٢٣. أمين ، بكري شيخ . **البلاغة العربية في ثوبها الجديد (علم المعاني)** ، ج١،ط١، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٩ م.

٢٤. البجّة ، عبد الفتاح حسن . **دروس في علوم العربية** ، ط١، دار الفكر ، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣ م .

٢٥. بدر ، احمد وآخرون . **التفكير العلمي للمرحلة الثانوية** ، ط١، وزارة التربية ، إدارة المناهج والوسائل والكتب المدرسية ،عمان ، ١٩٨٠ م .

٢٦. بركات ، محمد خليفة . **علم النفس التعليمي** ،ج٢، ط٥ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣م.

٢٧. برّي ، حواس . **المقاييس البلاغية في تفسير التحرير والتنوير** ، ط١، المؤسسة التربوية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢ م .

٢٨. البياتي ، عبد الجبار توفيق و زكريا زكي اثناسيوس . **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٧ م .

٢٩. البيرماني ، تركي خباز . **التدريس فلسفته أهدافه تقنياته** ، مكتبة طرابلس ، الجماهيرية الليبية ، ٢٠٠١ م .

٣٠.ـــ وعبد الله بشير بن فضل . **اتجاهات في التربية** ، ط١ ، مكتبة طرابلس ، الجماهيرية الليبية ، ٢٠٠١م .

٣١. تيمور ، محمود . **مشكلات اللغة العربية** ، ط١، مكتبة الآداب ، القاهرة ،مصر ، ١٩٥٦م .

٣٢. التويجري ، محمد وعبد المجيد سيد منصور . **الموهوبون** ، ط١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ٢٠٠٠م .

٣٣. الثعالبي ، أبو منصور إسماعيل (٤٢٩) . **فقه اللغة وسر العربية** ، ط١، تحقيق وشرح عمر الطباع، شركة الأرقم بن أبي الأرقم ، بيروت ، ١٩٩٠ م .

٣٤. جابر عبد الحميد جابر . **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٧م.

٣٥. ـــ . **استراتيجيات التدريس والتعليم** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٩٠ م .

٣٦. الجاحظ ، عمرو بن بحر (٢٥٥هـ) . **البيان والتبيين** ، ج١ ، مكتبة الجاحظ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مصر ، ١٩٧٥ م .

٣٧. الجارم ، علي ومصطفى أمين . **البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع** ، ج١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٥ م .

٣٨. ـــ . **البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع** ، ط٢١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩ م .

٣٩. الجاغوب ، محمد عبد الرحمن . **النهج القويم في مهنة التعليم** ط١، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢ م .

٤٠. الجبوري ، قيس صباح . **أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في الأدب والنصوص وتنمية التفكير ألابتكاري لديهم** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٤. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٤١. الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح . **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة، مصر ، ١٩٧١ م .

٤٢. الجنابي ، احمد نصيف . **ملامح تاريخ اللغة العربية** ، دار الرشيد ، وزارة الثقافة والإعلام ، العراق ، ١٩٨١ م .

٤٣. حبيب ، مجدي عبد الكريم . **دراسات في أساليب التفكير** ، مكتبة النهضة ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٥ م .

٤٤. الحسناوي ، حاكم . **أثر استعمال كل من طريقة المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التاريخ** ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠١ م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٤٥. حسنين ، حسين محمد . **أساليب العصف الذهني** ، ط٢ ، دار مجدلاوي ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢ م .

٤٦. الحمادي ، علي . **طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية** ، ط١ ، دار ابن حزم ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٩ م .

٤٧. حمدان ، محمد زياد . **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيه التربية المدرسية** ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ م .

٤٨. الحمداني ، انتصار كاظم . **سيكولوجية التدريس ووظائفه** ، دار الاخوة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥ م .

٤٩. الحميدان ، إبراهيم بن عبد الله . **التدريس والتفكير** ، ط١ ، مركز الكتاب ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٥ م .

٥٠. حيدر ، نجم . **خيال وابتكار** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق،١٩٩٩م.

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

٥٢.الخفاجي ، عدنان عبد طلاك ، وبسام عبد الخالق الاسدي . اثر مبادئ العصف الذهني في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية** ، مجلد ٣، ٢٠٠٧م.

٥٣. خليفة ، عبد الكريم . **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث**، ط٢ ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨م .

٥٤. خليل ، جواد كاظم . **التعلم والتعليم الإبداعي**، ٢٠٠٨ م .
http://www.Shymaa com

٥٥. خليلي ، خليل يوسف . **التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي** ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، ١٩٩٧ م.

٥٦. داود ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة ، بغداد ،العراق ، ١٩٩٠م.

٥٧. الدايني ، غسان سالم . **أثر الأساليب التربوية في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات**، جامعة بغداد، كلية الآداب ، ١٩٩٦م(أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٨. درويش، زين العابدين . **تنمية الإبداع**، دار المعارف ، مصر ،١٩٨٣م.

٥٩. الدريني ، حسين عبد العزيز . **المدخل إلى علم النفس**، ط٢، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٥م.

٦٠. الدليمي ، ستار احمد . **أثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء**، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠٥م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦١. الدليمي ، كامل محمود نجم وطه علي حسين . **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٩م.

٦٢. ـــــ . **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية** ، ط١، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م.

٦٣. دوران ، رودني . **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم** ، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرين ، دار الأمل ، الأردن ، ١٩٨٥م.

٦٤. راجح ، احمد عزت . **أصول علم النفس** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان، ١٩٧٠ م .

٦٥. الرحيم ، احمد حسن . **الطرق العامة في التربية** ، مطبعة الآداب ، النجف الأشرف ، ١٩٦٥م.

٦٦. الرشدان ، عبد الله جعنيني . **المدخل إلى التربية والتعليم** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٤ م .

٦٧. رضوان ، ايزيس . **دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى كلية التربية**،جامعة عين شمس،دراسات المناهج وطرق التدريس،القاهرة،٢٠٠٠م.

٦٨. الرفوع ، يوسف عبد الكريم . **اثر استخدام طريقتي القياس والاستقراء في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن**، جامعة بغداد،كلية التربية(ابن رشد)، ٢٠٠١م(رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٩. رمزون ، حسين فرحان . **قراءات في أساليب البحث العلمي**،ط١ ، دار حنين ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٥م.

٧٠. روشكا ، الكسندر . **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان عبد الحي أبو الفخر ، عالم المعرفة ، مطابع السياسة ، الكويت ، ١٩٨٩م.

٧١. ريان ، فكري حسن . **التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٣ ، بلا مكان طبع ، ١٩٨٤م.

٧٢. زايد ، علي عشري . **البلاغة العربية تاريخها ، مصادرها، مناهجها** ،_ط٤ ، مكتبة الآداب ، القاهرة ،٢٠٠٤م.

٧٣. زريق ، معروف . **كيف تلقي درسًا**،ط٤،دار الفكر العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٨م.

٧٤. الزغول ، عماد عبد الرحيم. **مبادئ علم النفس التربوي**_، ط٥ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥م .

٧٥. الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام. **مناهج البحث في التربية** ، ج٢ ، مطبعة العاني ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٤م .

٧٦. ـــ وآخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية**_، دار الكتب ، الموصل ، العراق ، ١٩٨١م .

٧٧. الزيات ، احمد حسن . **دفاع عن البلاغة** ، بلا مكان طبع ، د. ت .

٧٨. الزيات ، فتحي مصطفى ووليد كمال القفاص. **التفكير الإبداعي مفهومه- أساليب قياس مهاراته، تنميته** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية – لبنان ،٢٠٠١م .

٧٩. زيادة ، مسعد محمد . اللغة العربية سياج هويتنا ، **مجلة الفيصل** ، مصر ، ١٩٩٤ م .

٨٠. السامرائي ، مهدي صالح. استراتيجيات وأساليب التدريب المتبعة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد ، **المجلة العربية للتربية**، العدد (١) ، المجلد (١٢) ، ٢٠٠٠م .

٨١. السامرائي ، نبيهة صالح . **أساسيات طرائق تدريس العلوم واتجاهاتها الحديثة**، دار الأخوة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

٨٢. السامرائي ، هاشم جاسم . عصف الدماغ وأثره في تحصيل الطلبة ، **مجلة كلية المعلمين** ، العدد (٢)، الجامعة المستنصرية ، بغداد، ١٩٩٤ م .

٨٣. السايح ، خديجة . **مناهج البحث البلاغي في النصف الأول من القرن العشرين في مصر** ، شركة الجلال للطباعة ، مصر ، د. ت .

٨٤. سعادة ، جودت احمد . **تدريس مهارات التفكير** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

٨٥. السعداوي ، محسن علي وآخرون ._**أدوات البحث العلمي في بحوث التربية الرياضية** ، ط١ ، دار المواهب ، النجف الاشرف ، العراق ، ٢٠٠٧م .

٨٦. السعدي ، عماد توفيق وآخرون . **أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.

٨٧. سلامة ، عادل أبو العز . **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

٨٨. سليمان ، نايف وآخرون . **مستويات اللغة العربية** ، ط١، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، د.ت .

٨٩. سمك ، محمد صالح . **فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩م .

٩٠. السويدان ، طارق . سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري ، **مجلة الحصن النفسي**، مجلة الكترونية عربية ، العدد(١٠٦) ، ٢٠٠٣م .

www.bafree.hisn/mag.com

٩١.سيد احمد ، غريب محمد وعبد الباسط محمد عبد المعطي . **البحث الاجتماعي** ، ج١، دار المعرفة الجامعية ، إسكندرية ، مصر ، ١٩٩٤م .

٩٢. السيد ، فؤاد البهي . **الذكاء** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر، ١٩٧٦م.

٩٣. السيد ، محمود أحمد . **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٥م.

٩٤. السيد ، يسري مصطفى . **العصف الذهني** ، ٢٠٠٢م .

http://www.yousry.bravepages.com/index.htm

٩٥. شحاتة ، حسن . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٢م .

٩٦. الشرقاوي ، أنور محمد . **الابتكار وتطبيقاته** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، مصر ، ١٩٩٩م .

٩٧. شريف ، بديع . **أصول تدريس اللغة العربية** ، مطبعة الصباح ، بغداد ، د.ت.

٩٨. الشوابكة ، داود غطاشة. **النحو العربي التطبيقي** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٩٩. شوشة ، فاروق . **لغتنا الجميلة** ، مكتبة مدبولي ، د.ت .

١٠٠. الشيخ ، عمر حسين ، وفريد كامل أبو زينة . تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، **مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، المجلد الأول ، ١٩٨٤م .

١٠١. الشيخلي ، عبد القادر . **تنمية التفكير الإبداعي** ، ط١ ، دائرة المكتبة الوطنية، عمان ، وزارة الشباب ، ٢٠٠١م .

١٠٢. الصافي ، فلاح محمد حسن ،وأنور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق** ، مطبعة التأميم ، كربلاء ، العراق، ٢٠٠٥م .

١٠٣. ـــ وآخرون . **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية** ، دار التأميم ، كربلاء ، العراق ، ٢٠٠٧م .

١٠٤. صالح ، هناء محمد . **أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة** ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية،جامعة الدول العربية، فرع العراق ، ٢٠٠٤م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١٠٥. صبح ، خلدون سعيد . **البلاغة في التفسير القرآني الأندلسي في القرنين السابع والثامن** ، مطبعة اليازجي ، دمشق ، ٢٠٠١م .

١٠٦. الطاهر ، علي جواد . **أصول تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٤م .

١٠٧. طبانة ، بدوي . **البيان العربي** ، ط٣، مطبعة الرسالة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٢م .

١٠٨. طعيمة ، رشدي احمد ومحمد السيد مناع . **تعلم العربية والدين بين العلم والفن** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ،

٢٠٠٠م .

١٠٩. الطيطي ، محمد . **تنمية قدرات التفكير الإبداعي** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

١١٠. ــ وآخرون . **مدخل إلى التربية** ، ط٢، دار المسيرة ،عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١١١. الظاهر ، زكريا محمود وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٤، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١١٢. العادلي ، محمد جاسم جفات . **تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة** ، جامعة القادسية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١١٣. عاقل ، فاخر . **الإبداع وتربيته** ، ط١، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٥م .

١١٤.ــ . **علم النفس التربوي** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٩م .

١١٥. عبد الحميد ، شاكر . **علم نفس الإبداع** ، دار غريب ، القاهرة، مصر ، ١٩٩٥م .

١١٦. عبد الدائم ، عبد الله . **التربية التجريبية والبحث التربوي** ، ط٤، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨١م .

١١٧. عبد السلام ، عبد الرحمن. **طرق التدريس العامة ومهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، ط٣ ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١١٨. عبد العزيز ، صالح وعبد العزيز عبد المجيد . **التربية وطرق التدريس** ، ج١، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦١م .

١١٩. عبد عون ، فاضل ناهي . تقويم تدريس مادة البلاغة في المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة القادسية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ، **مجلة جامعة القادسية** ، العدد(٣) المجلد (٢) ، ٢٠٠٢م.

١٢٠. عبد المجيد ، عبد العزيز . **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها** ، ج١ ،ط٣، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦١م .

١٢١. عبد نور ، كاظم وقيس كبرو شمعون . **أثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الأفكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات** ، صلاح الدين ، جامعة تكريت ، كلية التربية، طبع رونيو ، ١٩٩٤م .

١٢٢. ــ . **قراءات وتأملات في علم النفس وتربية التفكير والإبداع** ، ط١، دي بونو ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١٢٣. ــ . **دور الأستاذ الجامعي في تحفيز التفكير والإبداع وتنميتهما** ، مادة تدريبية لأحد الورشات التدريبية في دورات طرائق التدريس الجامعي ، مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي، كلية التربية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٧م .

١٢٤. عبيدات ، ذوقان وآخرون . **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه** ، ط٤، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٢م .

١٢٥. العتيبي ، وضحى بنت حباب . **فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط** ، جامعة الرياض ، كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٢م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١٢٦. عتيق ، عبد العزيز . **علم المعاني** ، ط٢ ، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، ١٩٧٠م .

١٢٧. ــ . **علم البديع** ، ط١، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٤م .

١٢٨. ـــ . **علم المعاني** ،ط١، دار الآفاق العربية ،القاهرة ، مصر، ٢٠٠٦م .

١٢٩. العجيلي ، صباح حسن وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم التربوي**_، مكتب احمد الدباغ ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠١م .

١٣٠. عدس ، عبد الرحمن . **مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس** ،ج١، ط٢، منشورات مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٠م .

١٣١. العدلوني ، محمد أكرم . **العصف الذهني لتنمية الإبداع** ، ٢٠٠٧م . http://www.afkaaar.com/html/index.ph

١٣٢. العزاوي ، نعمة رحيم . **في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث** ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٥م .

١٣٣. العسّاف ، صالح بن محمد . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط١ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٩٨٩م.

١٣٤. العسكري ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل (٣٩٥هـ)، **كتاب الصناعتين** ، ط٢، تحقيق:محمد علي ومحمد أبو الفضل ، القاهرة ، مصر ، ١٩٧١م.

١٣٥. عصر ، حسني عبد الهادي . **القراءة طبيعتها ومناشط تعليمها وتنمية مهاراتها** ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، مصر ،١٩٩٢م .

١٣٦. ـــ . **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية** ، الإسكندرية ، مصر ، د.ت .

١٣٧. عطا ، إبراهيم محمد . **دليل تدريس اللغة العربية** ، ط١، مكتبة النهضة ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠١م .

١٣٨. ـــ . **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، مكتبة الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦م .

١٣٩. علام ، صلاح الدين محمود . **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٠م .

١٤٠. العناني ، حنان عبد الحميد . **علم النفس التربوي** ، ط٣، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١٤١. عمار ، سام . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، ط١، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢م .

١٤٢. العمر ، بدر عمر . **المتعلم في علم النفس التربوي** ، ط١ ، جامعة الكويت ، كلية التربية ، ١٩٩٠م .

١٤٣. عودة ، احمد سليمان . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٣، دار الأمل ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٣م .

١٤٤. ــ وخليل يوسف الخليلي . **الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، لبنان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

١٤٥. عويس ، عفاف احمد . **سيكولوجية الإبداع عند الأطفال** ، ط١، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

١٤٦. الغريب ، رمزية . **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٦م .

١٤٧. فان دالين ،دي بولد . ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، ١٩٨٦م .

١٤٨. الفتلاوي ، سهيلة محسن . **المدخل إلى التدريس** ، ط١، دار الشروق ، عمان، الأردن ، ٢٠٠٤م .

١٤٩. القذافي ، رمضان محمد . **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، ٢٠٠٠م .

١٥٠. القرة غولي ، سهام شوكة وليلى عبد الرزاق.رغبات الطلبة في الانتماء إلى كلية التربية ومدى علاقتها بالمستوى التحصيلي ، **مجلة الأستاذ** ، العدد (٣)، المجلد(١) ، دار الجاحظ ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٢م .

١٥١. القزويني ، محمد بن عبد الرحمن (٧٣٩ هـ) . **التلخيص في علوم البلاغة** ، تحقيق عبد الرحمن البرقوقي ، ط٢ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٠٤م.

١٥٢. قطامي ، يوسف ونايفة قطامي . **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ،٢٠٠١م .

١٥٣. القلقشندي ، أبو العباس احمد بن علي (٨٢١ هـ) . **صبح الأعشى في صناعة الانشا** ، المؤسسة المصرية العامة ، القاهرة ، ١٩٦٣م .

١٥٤. قورة ، حسين سليمان . **تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**، ط٢، دار المعارف ، مصر ، ١٩٩٧م .

١٥٥. قنديلجي ، عامر إبراهيم . **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**_، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٢م .

١٥٦. القيم ، كامل حسون . **مناهج وأساليب البحث العلمي في الدراسات الإنسانية** ، المكتبة الوطنية ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠٧م .

١٥٧. كاظم ، علي مهدي . **القياس والتقويم في التعلم والتعليم** ،ط١، دار الكندي ، اربد ، الأردن ، ٢٠٠١م .

١٥٨. الكعبي ، يوسف . **العصف الذهني وحل المشكلات** ، ٢٠٠٦م.

http://www.mshaer.net

١٥٩. الكناني ، ممدوح عبد المنعم . **الأسس النفسية للابتكار وأساليب تنميته** ، ط١، مطبعة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٠م .

١٦٠. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ومحمد احمد عبد الدائم ، **المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية** ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨م.

١٦١. الكيومي ، محمد طالب مسلم. **أثر استخدام العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي** ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، ٢٠٠٣م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١٦٢. اللقاني ، احمد حسين وبرنس احمد رضوان . **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤م .

١٦٣. ـــ . **الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي** ، مؤسسة الخليج العربي ، مصر ، ١٩٨٤م .

١٦٤. لندفل ، س.م . ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل ، **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم** ، المؤسسة الوطنية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٦٨م .

١٦٥. مجاور ، محمد صلاح الدين علي . **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط٢ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧١م .

١٦٦. محجوب ، وجيه . **طرائق البحث العلمي ومناهجه** ، بغداد،العراق ، ١٩٨٨م.

١٦٧. ـــ . **أصول البحث العلمي ومناهجه** ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ،٢٠٠٥م .

١٦٨. محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد . **أساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩١م .

١٦٩. محمد ، حفني إسماعيل . **العصف الذهني** ، ٢٠٠٣م .

http : // www . mm sec . com / storn 2 . htm .

١٧٠. ـــ . **التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني** ، بحث مقدم إلى كلية المعلمين في الباجة ، ٢٠٠٤م .

http : // www . mm sec . com / storn 2 . htm .

١٧١. محمود ، صلاح الدين عرفة . **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٥م .

١٧٢. المخزومي ، مهدي. **في النحو العربي–قواعد وتطبيق**، ط١، دار الآفاق العربي ، مصر، ١٩٦٦م .

١٧٣. المراغي ، احمد مصطفى . **علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع** ، ط١ ، دار الآفاق العربية ، مصر ، ٢٠٠٠م .

١٧٤. مركز التدريب التربوي في محافظة وادي الدواسر . **أسلوب العصف الذهني** ،٢٠٠٣م . http://www.tdreed.gov.salasaleep7.htm

١٧٥. المشهداني ، مثنى نعيم حمادي. **الجهود البلاغية لابن الجوزي في تفسير زاد الميسر في علم التفسير** ، ط١، دار المصري للطباعة ، القاهرة ، ٢٠٠٥م .

١٧٦. مصطفى ، عبد الله علي. **مهارات اللغة العربية**، ط١، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١٧٧. مطلوب ، احمد . **البلاغة عند السكاكي** ،ط١، مكتبة نهضة بغداد ، العراق ، ١٩٦٤م .

١٧٨. ــ . لماذا العربية فصحى ؟ **مجلة التراث العربي الإسلامي** ، العدد (٤) ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٤م .

١٧٩. ــ . **دراسات بلاغية ونقدية** ، دار الرشيد للنشر ، العراق ، ١٩٨٠م.

١٨٠. ــ وكامل حسين البصير . **البلاغة والتطبيق** ، ط٢ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩٩م.

١٨١. معروف ، نايف محمود . **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط١، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٥م .

١٨٢. المفتي ، محمد أمين. **فرق التفكير وحل المشكلات العالمية**، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس ، ٢٠٠٣م .

١٨٣. ملحم ، سامي محمد. **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١٨٤. المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، **نشرة عن استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس المواد الاجتماعية** ،٢٠٠٠م .

www.khagma.com

١٨٥. ناصر ، إبراهيم . **أسس التربية** ،ط٥، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م.

١٨٦. النعيمي ، علي . **الشامل في تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار أسامة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

١٨٧. نور الدين ، حسن محمود . **الدليل إلى قواعد اللغة العربية** ، ط٤، دار العلوم العربية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢م .

١٨٨. هندي ، صالح ذياب وآخرون. **أسس التربية** ،ط١ ، دار الفكر العربي ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٢م .

١٨٩. الهويدي ، زيد . **مهارات التدريس الفعال** ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية ،٢٠٠٢م .

١٩٠. ــ . **إستراتيجية(z) للألعاب التربوية لتنمية التفكير** ، الملتقى التربوي لمعلمي دولة الإمارات المنعقد في مدينة العين في ٤ مايو ، ٢٠٠٣م .

١٩١. ــ . **الإبداع ، ماهيته ، اكتشافه ، تنميته** ، ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية ، ٢٠٠٤م .

١٩٢. الوائلي ، سعاد عبد الكريم . **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير** ، ط١، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

١٩٣. الوكيل ، حلمي احمد . **تطوير المناهج ، أسسه ، أساليبه ، خطواته، معوقاته** ، ط٧، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

١٩٤. وهيب ، محمد ياسين وندى فتاح زيدان. **برامج تنمية التفكير الإبداعي أنواعها إستراتيجيتها أساليبها** ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠١م .

١٩٥. يعقوب ، إميل بديع . **فقه اللغة وخصائصها** ، ط٢، دار الكتب ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩٩م .

١٩٦. يونس ، فتحي علي ومحمود كامل الناقة . **أساسيات تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ١٩٧٧م .

197- Ahmed , m.m.S. " The Effect of Brainstorming on Teaching Reading comprehension in English to university students" , university of Baghdad , college of Education (Ibn Rushd) , **(unpublished Doctoral - Athesis)** (2001)

198- Bloom, B. S, and other **"Handbook on Format and Summative Evaluative of Student Learning'**, New York, Mc-Hill, 1971.

199- Davis، **l**. competency **b**ased **l**earning : **t**echnology، **m**anagement .and design **.n.y** :McGraw- **h**ill ،1973.

200 - Davies, Gary A., **Creativity is For Ever**, 2nd, ed., Dibugue, IA, Kendll Hunt Publishing Company, Inc(1985).

201- Eble, R.L, **"Essential of educational measurement Engle Wood Cliff**, New Jersey, Prentice-Hall, 1972.

202-- Hornby, A.S, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, London, Oxford University Press, 1979.

203- kubie L. S. Neurotic distortion of the creative process Lawrence Kansas Univ .Press 1958.

204- **N**unnlly، **j**. **p**sychometric **t**heory. **N**. **Y**. :McGraw – **h**ill ،1978.

205- Parnes S. J.Do You really understand brainstorming ? in A

source book for creative thinking (S. J.Parnes H.F. HADING eds.)

Scribner s Sons new York 1962.

206 -WWW. **Brain storming** . CO. UK. 2003.

207- www. Bahaedu. Gov. sa / trining / creative . htm2003

208. WWW. E- **Wahat** . 8m . COM / alasf / %20 aldhny .htm . 2003.

209. WWW. **Khayma**. COM / ajt / asf /. htm .2003.

210. WWW. **Yomoal members**. Easy spase . COM / Creative Education. Htm . 2003

Ministry of Higher Education
University of Babylon
College of Education

THE EFFECT OF BRAIN STORMING THE ACHIEVEMENT OF THE IN FIFTH YEAR STUDENT IN RHETORIC

A thesis

Education , Submitted to the Council of the College of University of Babylon in Partial Fulfilment of the Requirments the Degree of Master of Eolucation in Methods of Teaching for Arabic.

by

Wisal Mu'ayad Khdair Al-Hussainy

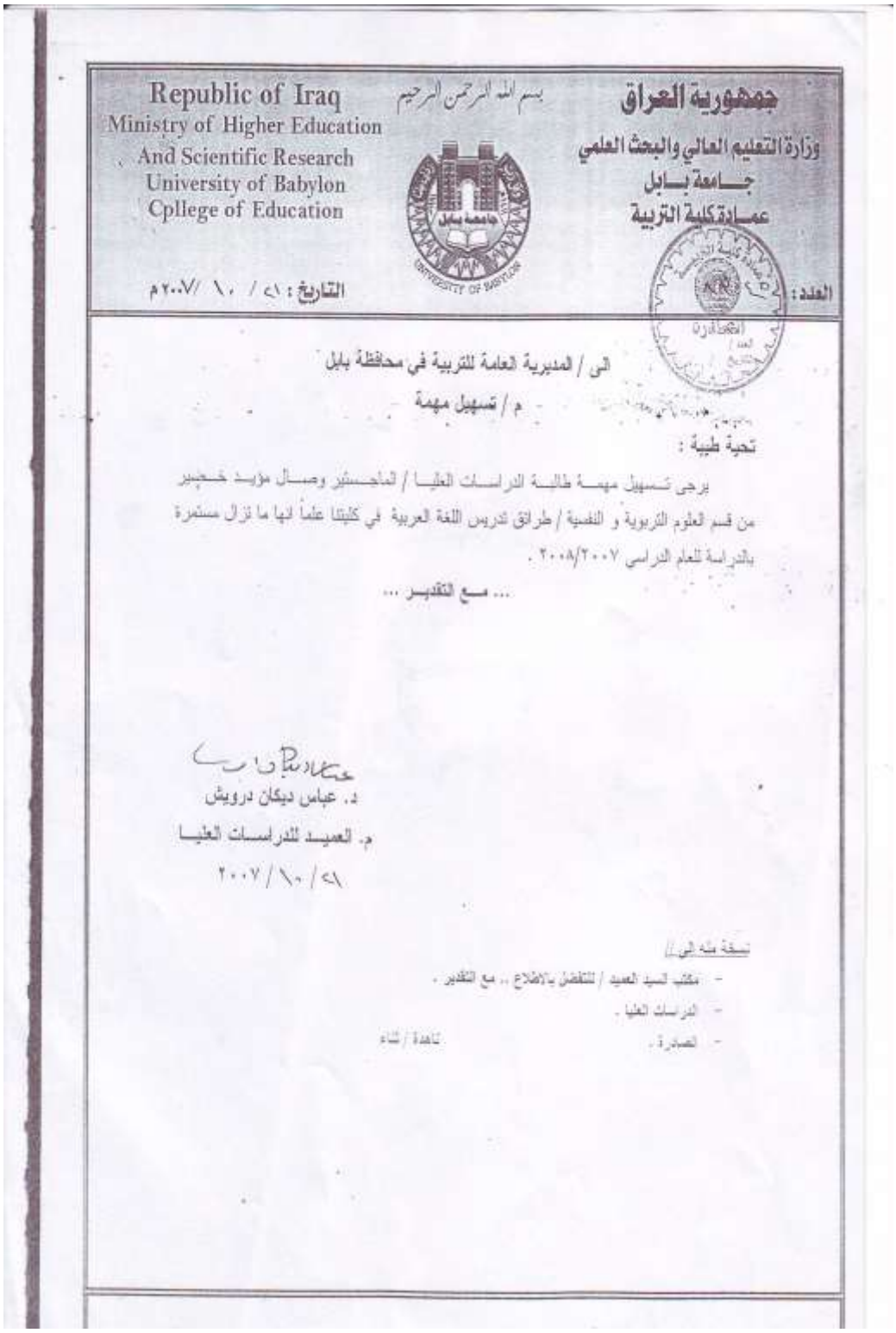
Supervised by

Ass.Prof. Turki Al- Bermani

١٤٢٩ هـ ٢٠٠٨م

ملحق(١)

كتاب عمادة كلية التربية في جامعة بابل إلى المديرية العامة لتربية بابل



Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University of Babylon
Cpllege of Education

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعة بـــابل
عمـــادة كلية التربية

العدد:

التاريخ: ٢٠٠٧/ ١٠ /٢١م

الى / المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى تسهيل مهمـــة طالبـــة الدراســـات العليـــا / الماجســـتير وصـــال مويـــد خـــضير من قسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا علماً انها ما تزال مستمرة بالدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ .

... مـــع التقديـــر ...

د. عباس ديكان درويش
م. العميـــد للدراســـات العليـــا
٢٠٠٧/١٠/٢١

نسخة منه الى //
- مكتب السيد العميد / للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير .
- الدراسات العليا .
- الصادرة .

ملحق(٢)

كتاب المديرية العامة لتربية بابل إلى إعدادية الطليعة للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوي
العدد: ٤٠٧٦
التاريخ: ٢٠٠٧/١٠/٣٠

إلى/ إدارة إعدادية الطليعة للبنات

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة.....

إشارة إلى كتاب عمادة كلية التربية /جامعة بابل المرقم ٨٣٤٥ في ٢٠٠٧/١٠/٢١ يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا/ الماجستير وصال مويد خضير لانجاز رسالتها (اثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة) عند زيارتها لمدرستكم ..... مع التقدير.

راضي عبيد هجول الجبوري
معاون المدير العام

نسخة منه الى
عمادة كلية التربية /جامعة بابل /كتابكم أعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير.
السيده وصال مويد خضير
قسم التخطيط تسهيل المهمة/ للحفظ لطفا

ملخص البحث

تعد البلاغة أحد علوم اللغة العربية التي كان القرآن الكريم سبباً مباشراً في نشأتها وتطورها فقد عُني بها العرب المسلمون لحاجتهم إليها في معرفة روعة كتاب الله تعالى وبيان تراكيبه ، فبلغوا مرتبة رفيعة في البلاغة والبيان ، ووجدوا أن الوصول إلى فهم كتاب الله (جل ثناؤه)، وإدراك أهدافه ، لن يكون إلاّ بدراسة أساليب العرب ، والوقوف على فنون القول ، فكان ذلك سبباً من أسباب العناية بالبلاغة والتأليف فيها ، لان الإنسان إذا اغفل علم البلاغة واخل بمعرفة الفصاحة ، لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله تعالى به من حسن التأليف وبراعة التركيب ، ولاشك في أن الوظيفة الأولى للبلاغة هي الإقناع عن طريق التأثير ، والإمتاع عن طريق التشويق ، لهذا كانت تتجه إلى تحريك النفس والعناية بتجويد التعبير عما يجول بتلك النفس.

وعلى الرغم من أهمية البلاغة، فان الشكوى من ضعف الطلبة بها مازالت مستمرة، إذ بدا الإحساس بمشكلة ضعف تدريس البلاغة منذ أن أحس الدارسون بأنها لا تفيد كثيراً ، ولا تضيف شيئاً جديداً إلى فكر الطالب ، وإنها لا تساعد على تنمية الذوق الأدبي ، ولان الطريقة الحالية في تدريس علم البلاغة تؤدي إلى إخفاق الطلبة في الوصول إلى الأهداف المرجوة من دراسة البلاغة ، وهذا ما أكده بعض المربين وخريجي المدارس الإعدادية والجامعات إذ عزا هؤلاء جميعهم هذا الضعف إلى طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس البلاغة في مدارسنا التي غالباً ما تكون قائمة على الحفظ والتلقين.

من هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال الطرائق والأساليب التي تثير التفكير لتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة المادة البلاغية من دون استيعابها وتطبيقها ، وتذوق ما فيها من جمال أدبي. ومن هذه الأساليب أسلوب العصف الذهني الذي استعملته الباحثة علّه يسهم في الحد من ضعف الطلبة في درس البلاغة الذي يعاني الطلبة منه ، ويعمل على تحقيق أهداف تدريسها . فهو يعد من الأساليب التي تتفق مع توجهات التربية الحديثة المتمثلة بجعل الطالب محور العملية التعليمية وربطه بالحياة وجعله قادراً على

الإبداع والابتكار في المجالات المختلفة والقدرة على حل المشكلات المتمثلة بالأسئلة التي يوجهها المدرس إلى الطالب في أثناء الدرس ، وانه يمنح المدرس دوراً جديداً بعيداً عن الإلقاء إذ يطرح الأسئلة ويثير الخبرات السابقة للمتعلمين ويربطها بالتعلم الجديد مما يؤدي إلى تعلم أفضل . وهذا يتطلب من المشرفين الإلمام بتلك الأساليب وتعريف المدرسين بها وبالتالي فان المشرف التربوي سينتقل هو الآخر إلى كونه عنصراً فاعلاً في العملية التربوية. ويفسح المجال أمام الإدارة للاطلاع على تقنيات جديدة وإعطاء حرية في التدريس لكل من المدرس والطالب وزيادة نسبة الاتصال والتواصل بينهما .

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:" اثر العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة " .

المنهجية: ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين متكافئتين إحداهما المجموعة الضابطة تدرس البلاغة بالطريقة التقليدية ، والأخرى المجموعة التجريبية تدرس البلاغة بأسلوب العصف الذهني ، وأعدت الباحثة اختباراً يتميز بصدقه وثباته وطبقته على طالبات المجموعتين ، وكذلك مقياساً من إعدادها لقياس ميل الطالبات نحو البلاغة ، واختارت عشوائياً إعدادية الطليعة للبنات في محافظة بابل / حي المرتضى التي تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي لتكون ميداناً لأجراء التجربة ، وقد تألفت عينة البحث من (٤٠) طالبة بواقع (٢٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة ، كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث باستعمال الاختبار التائي ومربع كاي في المتغيرات الآتية :

١.العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ٢.درجات اللغة العربية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧، ٣.التحصيل الدراسي للأبوين ، ٤.الميل ،٥. الاختبار القبلي، ولم تكن الفروق ذوات دلائل إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، وبعد تحديد موضوعات التجربة صاغت الباحثة الأهداف السلوكية للموضوعات المحددة فكانت (٤٤) هدفاً سلوكياً بصيغتها النهائية بعد عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في البلاغة وطرائق تدريس اللغة العربية لبيان صلاحيتها ، واعدت الباحثة خططاً تدريسية أنموذجية عرضتها على مجموعة من الخبراء لبيان صلاحيتها ، ودرّست الباحثة نفسها مجموعتي البحث خلال مدة التجربة التي استمرت

(١٠) أسابيع ، ثم أعدت الباحثة خريطة اختبارية لتحديد عدد الأهداف السلوكية اللازمة لصياغة فقرات الاختبار المطلوبة من اجل قياسها ، إذ تكون من (٣٦) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد لقياس (٤٤) هدفاً سلوكياً وزعت فقراته في ضوء هذه الخريطة على المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) ، تم التثبت من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء لبيان مدى صلاحيته ، ولتحليل فقرات الاختبار فقد طُبّق على عينة استطلاعية متكونة من (٣٤) طالبة من طالبات إعدادية أم البنين للبنات ، ثم حسبت الباحثة معاملات صعوبة الفقرات وقوى تمييزها ، في حين امتازت البدائل الخطأ في جذب الطالبات لذا فقد أبقتها جميعها ، واستخرجت معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية التي عولجت بياناتها باستعمال معامل ارتباط بيرسون الذي صحح فيما بعد بمعادلة سبيرمان والذي بلغ (٠,٨٤) .

وبعد انتهاء مدة التجربة طبقت الباحثة مقياس الميل واختبار التحصيل النهائي على طالبات مجموعتي البحث ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، توصلت إلى :

النتيجة : تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب العصف الذهني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وكانت الفروق ذوات دلائل إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

الاستنتاج: وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة أن أسلوب العصف الذهني اثبت فاعليته في تدريس البلاغة العربية.

التوصيات: أوصت باعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة لما له من اثر فاعل في تحصيل الطالبات .

المقترحات: استكمالاً للدراسة الحالية اقترحت الباحثة إجراء دراسة مماثلة على عينات من الطلاب وعلى مراحل دراسية أُخر .