إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالب: **محمود مسلم عطية قرمان** Student's name:

التوقيع: Signature:

التاريخ: 2014/11/11 Date:

الجامعة الإسلامية– غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة

إعداد الباحث:

محمود مسلم عطية قرمان

إشراف الدكتور:

محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس– لغة عربية من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة

1435هـ - 2014 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2014/11/04

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/محمود مسلم عطية قرمان لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

"فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 11 محرم 1435هـ، الموافق 2014/11/04م الساعة الثامنة والنصف بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد شحادة زقوت	مشرفاً ورئيساً	.....
د. محمود محمد الرنتيسي	مناقشاً داخلياً	.....
د. خليل عبد الفتاح حماد	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم مناهج وطرق تدريس.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي وللدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال. غزة. فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي * وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾

صدق الله العظيم

(طه 25-28)

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة، رحمه الله تعالى .

إلى والدتي الغالية، أمدّ الله في عمرها ، ورزقها الصحة والعافية وحسن الخاتمة .

إلى زوجي وأبنائي، الذين شاطروني الجهد وألهموني الصبر .

إلى من هم أكرم منّا جميعًا ... شهداء فلسطين عامة، وشهداء معركة العصف المأكول خاصة، الذين رووا بدمائهم ثرى الوطن الحبيب .

إلى كل إنسان حمل مشعل العلم، وسافر في بحور النور والقلم .

إليهم جميعًا . . . أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

الباحث

محمود مسلم قرمان

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، الذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، وأبان عن مرامي الكلام، سيدنا محمد صلوات الله وسلامه عليه وبعد...

بداية فإني أحمد الله عزّ وجلّ أولًا وآخرًا على جليل فضله، وتتابع نعمه، على ما أمدني من عون وتوفيق لإتمام هذه الدراسة.

وامتثالًا لقول النّبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" (الترمذي، 1954: 455)، ووفاءً وعرفانًا لأهل الفضل، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر، وخالص التقدير إلى كل من تابع معي خطوات هذه الدراسة، منذ أن كانت فكرة إلى أن استوت على سوقها، وغدت حقيقة ماثلة.

وأول من أدين له بواجب الشكر والعرفان الجامعة الإسلامية، وعمادة الدراسات العليا، وكلية التربية ممثلة بعميدها، وعموم القائمين عليها.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور محمد شحادة زقوت، من خلال تفضله بالإشراف على هذه الدراسة، والذي كان لعظيم نصائحه، وبحر عطائه الأثر الأكبر في رسالتي، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأحاطه بعنايته ورعايته، وجعل هذا العمل خالصًا في ميزان حسناته يوم القيامة، والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة الدكتور: محمود محمد الرنتيسي، والدكتور: خليل عبد الفتاح حماد؛ على عظيم فضلهما بقبول مناقشة رسالتي، فلهما مني كلّ الاحترام والتقدير، سائلًا المولى عز وجل أن يبارك فيهما، وينفع بعلمهما، ويعلي درجاتهما في الدنيا والآخرة.

وإلى بحور العلم أساتذتي الكرام في قسم المناهج وطرق التدريس، الذين نهلت من علمهم، واستفدت من خبراتهم، وأخص منهم بالذكر الأستاذ الدكتور عزو عفانة، والدكتور إبراهيم الأسطل.

أما السادة المحكمون من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين، فلا حد للتقدير، ولا قدرة على التعبير، فقد بذلوا من الجهد أطيبه، ومن النصح أنفعه، وأخص منهم بالذكر الدكتور الفاضل إياد عبد الجواد.

ولا يفوتني أن أسجل كلمة شكر وتقدير لأخي وزميلي الدكتور عدلي الشاعر الذي لم يبخل عليّ بآرائه السديدة، وتوجيهاته القيمة، كما أتقدم بخالص الشكر لزميليّ العزيزين الأستاذ عمر حسونة، والأستاذ معين كحيل.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر إلى مدرسة الزهراء الثانوية (ب) ممثلة في مديرتها الفاضلة، والأخت المعلمة إيناس داود منفذة الاستراتيجية، الذي كان لأسلوبها الرائع، وأدائها المتميز أكبر الأثر في نجاح التجربة.

وفي الختام شكري وتقديري لكل من قدم نصحًا، أو بذل جهدًا، أو أمضى وقتًا من قريب أو بعيد على إنجاز هذه الدراسة، فجزى الله الجميع عني عظيم الجزاء.

﴿ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ (هود، 88).

والحمد لله رب العالمين.

الباحث

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما الصورة المقترحة لإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة البلاغة العربية؟

2- ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مادة البلاغة؟

3- ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة عشوائية من طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية، بمدرسة الزهراء الثانوية (ب) بمديرية التربية والتعليم شرق غزة للعام الدراسي 2013-2014 م، وبلغ عدد أفراد العينة (82) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وقوامها (41) طالبة، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية وقوامها (41) طالبة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي مكون من (48) فقرة؛ لقياس مستوى التحصيل لأفراد العينة في محتوى دروس البلاغة المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية المقرر على الصف الحادي عشر، واستبانة لقياس اتجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو البلاغة، وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة، وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة، وحللت النتائج، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا **جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:**

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05\%$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تحصيلهن لمادة

البلاغة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلل على فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05%) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن إستراتيجية خرائط المفاهيم كان لها أثر ملموس على تعديل اتجاهات الطالبات.

في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.
- اهتمام مركز تطوير المناهج بتبني إستراتيجية خرائط المفاهيم، وإثراء كتاب العلوم اللغوية قسم البلاغة بخرائط مفاهيمية حول الموضوعات المقررة.
- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، ومتابعة ذلك من خلال التدريب الميداني.

Abstract

The study aimed to recognize the effectiveness of the use of concept maps strategy in achieving the Arabic rhetoric and the attitude towards it of the female students in grade eleven in Gaza, and the problem of the study is identified in this main question :

How effective is the use of concept maps strategy in achieving the Arabic rhetoric and the attitude towards it of the female students in grade eleven in Gaza?

The main question is divided into the following questions :

1.What's the form of the suggested strategy of concept maps in the Arabic rhetoric?

2. How effective is the use of concept maps strategy on the level of female students in the experimental group in post test of achievement of the subject of Arabic rhetoric?

3.How effective is the use of concept maps strategy in the development of the attitude towards the substance of Arabic rhetoric of grade eleven female students in Gaza?

To achieve the objectives of the study, semi-experimental approach was used on a random sample of female students in grade eleven Department of Humanities at A-Zahra Secondary School for Girls (B) Directorate of Education - East Gaza - the school year 2013- 2014- and the total number of specimen is (82 female students), they have been divided into two groups: the first is the experimental group which studied by using strategy of concepts maps and this group consists of (41) female students, and the second is the control group which studied through the traditional manner and this group consists also of (41) female students. As for the study tools the researcher has built achievement test consisting of (48) paragraphs to measure the level of achievement of the specimen individuals in the content of the lessons of Arabic rhetoric included in the book of Arabic Linguistic Sciences scheduled to grade eleven , and a questionnaire to measure the attitudes of the experimental group towards Arabic rhetoric, and after making sure of the validity and accountability of study tools which have been implemented on the study sample, and after analyzing the results, and

processing the data statistically, **the results of the study come as the following**:

- There are statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05%) between the average scores of the experimental group students and the average scores in the control group in their achievement of Arabic rhetoric for the good of experimental group, which indicates the effectiveness of the strategy of concept maps in the teaching of Arabic rhetoric.
-There are statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05%) between the average scores of the experimental group students, and the average scores of the control group in post applying of the attitude measure towards the subject of Arabic rhetoric for the good of experimental group.

In light of previous results, the study recommended the following:
- Holding in-service training courses for teachers of the Arabic language to train them on how to teach by using concept maps strategy.
- Adopting a strategy of concept maps by curriculum development center through providing linguistic sciences book- section Arabic the target rhetoric- with conceptual maps on topics.
- Training of trainers in faculties of education on how to use concept – maps, and following this through field training department.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
ملخص الرسالة	ح
Abstract	د
فهرس المحتويات	ر
قائمة الجداول	ص
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ظ
الفصل الأول **خلفية الدراسة وأهميتها**	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
فرضيتا الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة**	
تمهيد	10
المحور الأول- إستراتيجية خرائط المفاهيم	10
نظرية أزوبل Ausubel في التعلم ذي المعنى	10
مراحل التعلم ذو المعنى	11
الشروط الواجب توافرها لإحداث تعلم ذي المعنى	12

الموضوع	الصفحة
العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى	12
الهيكل الأساسي التي تقوم عليه نظرية التعلم ذي المعنى	13
إستراتيجية خرائط المفاهيم	14
المفهوم	14
خصائص المفاهيم	15
تعلّم المفاهيم	15
أهمية تعلم المفاهيم	16
صعوبات تعلم المفاهيم	17
مصادر صعوبات تكوين المفاهيم	17
تعريف خرائط المفاهيم	18
الفرق بين الخرائط المفاهيمية والخرائط الذهنية	20
الأساس السيكولوجي لخرائط المفاهيم	22
الأساس الفلسفي لخرائط المفاهيم	22
أهمية خريطة المفاهيم	23
أهمية الخرائط المفاهيمية في تنمية المهارات البلاغية	24
أسس تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم	25
استخدامات خرائط المفاهيم	32
التطبيقات التربوية لخرائط المفاهيم	33
تقييم خريطة المفاهيم	34
نواحي القصور في استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم	35
تصنيفات خرائط المفاهيم	35
خطوات بناء خريطة المفاهيم	38
النقاط يجب مراعاتها عند بناء خرائط المفاهيم	40
إجراءات تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم	40
المحور الثاني- البلاغة العربية	41
تعريف البلاغة	41
نشأة البلاغة وتطورها	42

الموضوع	الصفحة
الأسلوبية في البلاغة العربية	44
علوم البلاغة	44
أهمية تدريس البلاغة العربية	46
أهداف تدريس البلاغة	47
الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تدريس البلاغة العربية	47
طرائق تدريس البلاغة	50
خطوات تدريس البلاغة	51
صعوبات تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية	52
مقترحات علاج صعوبات تدريس البلاغة	54
علاقة البلاغة بأفرع اللغة العربية	55
المحور الثالث– الاتجاه	58
تعريف الاتجاه	59
مكونات الاتجاهات	59
خصائص الاتجاهات	60
عوامل تكوين الاتجاه	61
أهمية الاتجاهات	61
تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البلاغة	62
تغيير الاتجاهات وتعديلها	63
طرق قياس الاتجاهات	65
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
المحور الأول دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة	68
التعقيب على دراسات المحور الأول	78
المحور الثاني دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها	81
التعقيب على دراسات المحور الثاني	86

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع **إجراءات الدراسة**	
منهج الدراسة	92
متغيرات الدراسة	92
مجتمع الدراسة	92
عينة الدراسة	92
أدوات الدراسة	94
إجراءات الدراسة	114
المعالجة الإحصائية	116
الفصل الخامس **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**	
نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها	118
نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها	118
نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها	122
توصيات الدراسة	124
مقترحات الدراسة	124
المصادر والمراجع	125
الملاحق	138

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(2.1)	أوجه الاختلاف بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية	21
(4.1)	عدد طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.	93
(4.2)	نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى الدروس.	96
(4.3)	جدول مواصفات الاختبار في صورته الأولية.	97
(4.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية.	99
(4.5)	معاملات ارتباط درجات مجالات الاختبار بالدرجة الكلية.	100
(4.6)	معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.	101
(4.7)	جدول مواصفات الاختبار في صورته النهائية.	102
(4.8)	معاملات ثبات الاختبار.	103
(4.9)	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21	103
(4.10)	توزيع الدرجات التي تُعطى على فقرات المقياس.	106
(4.11)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراتها.	107
(4.12)	معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.	107
(4.13)	معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك المقياس ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل.	108
(4.14)	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس، وكذلك للمقياس ككل.	109
(4.15)	نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر قبل تطبيق الإستراتيجية.	111
(4.16)	نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة اللغة العربية قبل تطبيق الإستراتيجية.	112
(4.17)	نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.	113

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(4.18)	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه.	114
(4.19)	توزيع الحصص الذي نفذ من خلالها الباحث تجربته مع المجموعتين: التجريبية والضابطة.	115
(5.1)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.	119
(5.2)	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير.	120
(5.3)	قيمة "ت" و "2 η " و "d" وحجم التأثير في الاختبار الكلي.	121
(5.4)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.	122
(5.5)	قيمة "ت" و "2 η " و "d" وحجم التأثير في الاختبار الكلي لمقياس الاتجاه.	123

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(2.1)	نموذج مبسط لخريطة مفاهيمية ثنائية الأبعاد.	19
(2.2)	خريطة مفاهيمية لعلوم البلاغة.	26
(2.3)	خريطة مفاهيمية للأسلوب الإنشائي.	27
(2.4)	خريطة مفاهيمية لأقسام التعبير من الناحية البلاغية.	28
(2.5)	خريطة مفاهيمية لتقييم النص الأدبي.	29
(2.6)	خريطة مفاهيمية لبناء الفعل وإعرابه.	30
(2.7)	خريطة مفاهيمية للهمزة المتوسطة على ألف.	31
(2.8)	خريطة مفاهيمية تبين أركان التشبيه وصوره.	35
(2.9)	خريطة مفاهيمية لكلمات الربط تبين أركان التشبيه وصوره.	36
(2.10)	خريطة مفاهيمية افتراضية تبين أركان التشبيه وصوره.	37
(2.11)	عناصر الخريطة المفاهيمية.	38

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة محكمي تحليل مضامين موضوعات البلاغة.	140
2	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.	141
3	خطاب تحكيم الاختبار التحصيلي.	142
4	الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة في صورته الأولية	143
5	الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة في صورته النهائية.	153
6	خطاب تحكيم مقياس اتجاه الطالبات نحو تعلم البلاغة.	162
7	مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة في صورته الأولية.	163
8	مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة في صورته النهائية.	167
9	خطاب تحكيم دليل المعلم في تدريس موضوعات البلاغة.	170
10	دليل المعلم في تدريس موضوعات البلاغة.	171
11	خطاب تسهيل مهمة.	190

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إنّ للغة دورًا مهمًا، ومنزلة كبرى، وشأنًا عظيمًا في حياة الأمم والشعوب، فهي أداة التفكير والتعبير عن حاجات الإنسان منذ أقدم العصور، وهي أرقى وسائل الاتصال الإنساني، فمن خلالها يستطيع الفرد التعبير عمّا يكنه من مشاعر وأحاسيس، وما يجول في خاطره من رؤى وأفكار؛ لذلك فالأمم تعتز بلغاتها؛ لأنها رمز كيانها، وعنوان شخصيتها، ومستودع تراثها وتاريخها الفكري والثقافي والفلسفي والديني، ومن هنا كانت أهمية اللغة عند كل أمة؛ لأنها قطعة غالية من تاريخها، ونبض حي من حاضرها، وحياة متجددة في مستقبلها.

وتعتبر اللغة عنصرًا من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد، فهي جزء من كيانه لا يستطيع الاستغناء عنها، فهو يستخدمها كما يستخدم الماء والهواء، وإن لم يدرك مكنونها وأهميتها وتعقيداتها (زقوت،1997: 97).

واللغة العربية ميزها الله سبحانه وتعالى بقرآنه، وخصها بمعجزته، فهي لغة الإسلام الخالد ولغة أبناء العروبة، وفي إحيائها إحياء للدين، ومحافظة على القرآن العظيم، وتمجيد للوطن والعروبة، وفي إهمالها إهمال لهذه الشعائر المقدسة وتهاون في شأنها (عبد العال، 1990: 48).

ومن إكرام الله للغة العربية، أن الله – سبحانه وتعالى – أنزل بها لغة القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة، مما أكسبها صفة العالمية، قال تعالى: " وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ". (الشعراء:192–195)، وقال تعالى: " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (يوسف: 2).

وتتمتع اللغة العربية بثراء لا تجد له نظيرًا في معظم لغات العالم، وليس أدلّ على هذا الثراء من كثرة مفرداتها، واتساعها في الاستعارة والتمثيل، ولما كانت البلاغة أحد فروع اللغة

العربية فهي: "زينة تاج العربية ودليل سلامتها ولسانها وزخرفة كلامها وحلية ألفاظها" (عايش، 2003: 3).

واللغة العربية لغة متكاملة في جميع فروعها، في القراءة والتعبير والأدب والنصوص والنحو والنقد والبلاغة، فهي وحدة متكاملة وأي خلل في فرع فيها يؤثر في باقي الفروع الأخرى، ولما كانت البلاغة أحد فروع اللغة العربية فهي: تهدف إلى تمكين الناشئة من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثيلها، وتنمية قدرتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة، وتذوق ما فيها من جمال، والاستمتاع بألوان الأدب من قصيدة وقصة ومقالة وتمثيلية ... عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من قيم جمالية.

كما أن دراسة البلاغة تساعد المرء على فهم أسرار البلاغة القرآنية ومواطن الإعجاز في القرآن الكريم، وذلك من جهة حسن التأليف وبراعة التركيب، وما يتضمنه من إيجاز بديع واختصار لطيف، وما فيه من حلاوة وسهولة كلام، وعذوبة وسلاسة (الهاشمي والعزاوي، 2005: 119).

ومما يؤكد أهمية علم البلاغة قول العسكري: " إن علم البلاغة به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى، وإن صاحب العربية إذا أخلّ بطلب هذا العلم وفرّط في التماسه، فقد فاتته فضيلته وعلقت به رذيلة فوته؛ لأنه لم يفرق بين كلام حسن وآخر ردئ، ولفظ حسن وآخر قبيح" (العسكري،1984: 9).

وتستوجب هذه الأهداف العناية بالبلاغة في مراحل التعليم المختلفة، وتقديمها بصورة تمكّن الطلاب من الإفادة منها، وتوظيفها في واقع حياتهم، إذ لا تقاس قدرة الطلاب على التذوق الأدبي بكثرة ما عرفوه من مصطلحات بلاغية، وما حفظوه من تقسيمات، وإنما بمقدار ما اكتسبوه من مهارة في تذوق جوانب الجمال والإبداع في النصوص الأدبية، والاهتداء إلى الصور البلاغية فيها.

والمتأمل لتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في موضوعات البلاغة يلاحظ الضعف في التحصيل، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات العربية والمحلية التي تمت في هذا المجال مثل: دراسة دحلان (2006)، ودراسة سهمود (2003)، ودراسة عايش(2003)، ودراسة الحشاش (2001)، ودراسة الحوري (1998)، ودراسة جلو (1993)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى ضعف تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية في مادة البلاغة وعزوفهم عنها.

كما أثبت استطلاع عينة استكشافية قام بها الباحث لمعلمي اللغة العربية وعددهم (25) معلمًا ومعلمة بنسبة (32%) من عدد المعلمين العاملين في المرحلة الثانوية أن مستوى تحصيل الطلبة في مادة البلاغة يتسم بالضعف، وكذلك إقبالهم على المادة ضعيف، وأن أسباب هذا الضعف ترجع إلى عدة عوامل منها: المادة البلاغية، الكتاب المدرسي، طرائق التدريس.

كما قام الباحث بفحص عينة عشوائية من اختبارات طلبة الصف الحادي عشر للعام الدراسي 2012–2013 في مادة اللغة العربية واتضح منها: تدني درجات الطلبة في أسئلة البلاغة، والخلط بين بعض المفاهيم البلاغية.

وأشارت بعض الدراسات التي أجريت في مجال البلاغة إلى ضرورة مراجعة طرائق التدريس التقليدية، والتركيز على استخدام طرائق التدريس الحديثة، التي تنمي لدى الطلبة القدرة على الاطلاع والبحث مثل دراسة دحلان (2006) ودراسة عايش (2003)، ودراسة الحشاش (2001)، كذلك شعور الباحث بأن الضعف في مادة البلاغة قد يعود في جانب منه إلى اعتماد معظم معلمي اللغة العربية على أساليب التدريس التقليدية، وذلك من خلال خبرته في الإشراف التربوي، وقيامه بالعديد من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ لذا اهتمت دراسات عديدة في مجال طرائق التدريس بالبحث عن الإستراتيجيات التي تجعل من التعلم تعلمًا ذا معنى، والبعد عن التعلم الاستظهاري، هذه الإستراتيجيات تساعد المتعلم على تسهيل عملية التعلم ومنها إستراتيجية خرائط المفاهيم.

وبالنظر إلى العديد من الدراسات التي أجريت في مجال تدريس إستراتيجيات خرائط المفاهيم لمواد دراسية مختلفة، فقد اتضح أن معظمها توصلت إلى فعالية هذه الإستراتيجية في تحسين التعلم مثل:

دراسة الأنصاري (2011)، ودراسة الخرماني (2011)، ودراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة غانم (2010)، ودراسة الشمري (2010)، ودراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ودراسة عبد الجواد (2004)، ودراسة مطر (2004).

كل ذلك دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية بهدف تعرف فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم نحو إكساب طالبات الصف الحادي عشر المفاهيم البلاغية، وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة البلاغة.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة؟

وينبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما الصورة المقترحة لإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة البلاغة العربية؟

2- ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مادة البلاغة؟

3- ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

فرضيتا الدراسة:

لأجل تحقيق أهداف الدراسة، تم صوغ الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05\%$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تحصيلهن البعدي لمادة البلاغة.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05\%$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البلاغة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1- التعرف إلى صورة إستراتيجية خرائط المفاهيم في موضوعات البلاغة المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر.

2- الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى التحصيل الدراسي في مادة البلاغة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

3- الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على اتجاهات أفراد عينة البحث نحو تعلم البلاغة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- أنها من أول الدراسات التربوية بالمحافظات الشمالية والجنوبية بفلسطين – في حدود علم الباحث– التي تناولت البحث في هذا الموضوع.

2- تركيزها على اختيار طريقة في تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

3- قد تكون هذه الدراسة عونًا لمشرفي ومعلمي مبحث اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم العالي؛ للاستفادة منها في توظيف خرائط المفاهيم في البلاغة.

4- ربما تزود معلمي اللغة العربية بطرائق تدريسية جديدة، تمكّنهم من تنظيم المحتوى وفقًا لخرائط المفاهيم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحد الموضوعي (الأكاديمي):**

طبقت الدراسة إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس جميع موضوعات البلاغة المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر، ومقارنتها بالطريقة الاعتيادية.

- **الحد البشري:**

اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية بمدرسة الزهراء الثانوية "ب" في مدينة غزة المسجلات للعام الدراسي 2013-2014.

- **الحد الزماني:**

طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013-2014.

- **الحد المكاني:** طُبقت الدراسة في مديرية التربية والتعليم – شرق غزة.

مصطلحات الدراسة:

تبنى الباحث في هذه الدراسة التعريفات الإجرائية التالية:

الفاعلية:

مدى تحقيق إستراتيجية خرائط المفاهيم للأهداف المرجوة منها في رفع تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في مادة البلاغة، وتنمية الاتجاه نحوها.

خرائط المفاهيم:

أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم البلاغية، بحيث تبدأ بالمفهوم العام في قمة الخريطة تتبعها نحو القاعدة المفاهيم الفرعية، ويتم توضيح العلاقة بين المفاهيم في الاتجاهين الرأسي والأفقي.

إستراتيجية خرائط المفاهيم:

هي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا في تدريس البلاغة، وهي تستخدم كأداة تدريس؛ لتوضيح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم البلاغية، أو

العناصر المكونة للموضوع بطرق منظمة ومتكاملة ومتسلسلة، بحيث يتم عرض المفهوم البلاغي العام في قمة الخريطة تتبعها نحو القاعدة المفاهيم الفرعية وصولًا إلى الأمثلة.

التحصيل:

ناتج ما تكتسبه الطالبات من معلومات ومعارف بلاغية، مقدرة بالدرجات التي يحددها الاختبار التحصيلي.

البلاغة:

هي مجموعة المصطلحات محدودة الدلالة، تدل على معانٍ مرتبطة بموضوعات البلاغة المقررة على طالبات الصف الحادي عشر.

الاتجاه:

هو مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي تبديها الطالبة تجاه موضوعات البلاغة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في مقياس الاتجاه الذي أعده الباحث.

طالبات الصف الحادي عشر:

هن الطالبات اللواتي تتراوح أعمارهن بين(16-17) سنة، والمصنفات ضمن مرحلة التعليم الثانوي في السلم التعليمي الفلسطيني.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- **المحور الأول- إستراتيجية خرائط المفاهيم.**
- **المحور الثاني- البلاغة العربية.**
- **المحور الثالث- الاتجاه.**

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تمهيد:

تناول هذا الفصل الأسس النظرية للدراسة، والتي تتمثل في المحاور الثلاثة الآتية:

الأول- إستراتيجية خرائط المفاهيم، حيث تم فيه تعريف خرائط المفاهيم، والأسس التي تقوم عليها، وأهميتها، واستخداماتها، وتطبيقاتها التربوية، وخطوات بنائها.

الثاني- البلاغة العربية، حيث تم في هذا المحور تعريف البلاغة، وبيان نشأتها وتطورها، وعلومها، وأهميتها، وأهدافها، وأسسها، وعلاقتها بأفرع اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وصعوبات تدريسها، ومقترحات لعلاج تلك الصعوبات.

الثالث- الاتجاه، حيث تم فيه تعريف الاتجاه، وتحديد مكوناته، وخصائصه، وعوامل تكوينه، وأهميته، وتغيير الاتجاهات وتعديلها، وطرق قياسها.

المحور الأول- إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد إستراتيجية خرائط المفاهيم من الإستراتيجيات المهمة في التدريس، حيث إنها تساعد على إحداث روابط بين المفاهيم، مما يسهل تعلمها والاحتفاظ بها، وتناولت الدراسة في هذا الفصل الحديث عن نظرية أزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى، والتي وضحت أهمية خرائط المفاهيم كمنظمات توضيحية في تنسيق البنية المعرفية للمتعلم، كما تناولت خرائط المفاهيم من حيث تعريف المفاهيم وأنواعها وخصائصها وكيفية تكوينها وأهمية تعليمها، ثم تعريف خرائط المفاهيم، والأساس السيكولوجي والفلسفي لتلك الخرائط، وأهميتها، واستخداماتها وتطبيقاتها التربوية، وخطوات بنائها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نظرية أزوبل Ausubel في التعلم ذي المعنى:

تعود نظرية أزوبل للتعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى بأصولها إلى عالم علم النفس المعرفي "دفيد أزوبل Ausubel David1918"، الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة (عبد الجواد، 2004 :62).

ويشير الأغا وعبد المنعم (118:1996) إلى أن التعلم ذا المعنى يحدث عندما تكون الخبرات الجديدة المراد تعلمها ترتبط بالبنية المعرفية للمتعلم على أسس حقيقية وغير عشوائية، بحيث تكون ذات معنى منطقي، وهو أن تكون المفاهيم والعلاقات مرتبطة بعضها ببعض، وتكون ذات معنى سيكولوجي، فتكون الخبرة الشخصية الجديدة مرتبطة بالخبرة التعليمية المسبقة في البنية العقلية المرتبطة.

ويرى أزوبل أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية، ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها، وعلى ذلك فإن سرعة التعلم وفاعليته تعتمدان على:

1- مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالسابقة.

2- مدى تنظيم المعلومات، وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد.

3- مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على إكساب واكتساب المعلومات الجديدة (الزيات، 1996: 293،294).

مراحل التعلم ذي المعنى:

يشير أبو زينة (84:2001) إلى أن نظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل ترتبط ببعدين أساسيين هما:

البعد الأول: يتعلق بطرق تقديم المعلومات، فالمتعلم يكتسب المعلومات عن طريق نوعين من أنواع التعلم هما:

1- التعلم الاستقبالي: وفيه يُقدم المحتوى الكلي للمادة المتعلمة بشكلها النهائي للمتعلم.

2- التعلم الاستكشافي: وفي هذا النوع لا يُعطى المحتوى الرئيس في المادة المتعلمة للمتعلم، بل يُطلب منه أن يكتشفه بنفسه.

البعد الثاني: ويتضمن الأساليب التي يستخدمها المتعلم لدمج المعلومات الجديدة أو ربطها ببنيته المعرفية، وهي نوعان:

1- استظهارية: وتحدث عندما يقوم المتعلم بحفظ المعلومات دون أن يربطها ببنيته المعرفية.

2- ذات معنى: وتحدث عندما يقوم المتعلم بربط المادة المتعلمة بطريقة منتظمة وغير عشوائية بما يعرفه سابقًا، ويعتمد التعلم على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة مسبقًا في البنية المعرفية للمتعلم.

الشروط الواجب توافرها لإحداث تعلم ذي المعنى:

يشير مطر (2004: 50)، وزيتون (130:2002) إلى تلك الشروط كما يلي:

1- أن يتصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى.

2- أن يحاول المتعلم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة وثيقة الصلة بها والمتواجدة لديه.

3- أن يمتلك مفاهيم متصلة ومرتبطة تكون بمثابة ركيزة فكرية للتعلم اللاحق.

العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى:

يرى مطر (2004: 51) أن من أهم العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى ما يلي:

1- البنية المعرفية للتعلم: يعتبر أزوبل أن التعلم السابق أو ما يعرفه المتعلم من قبل من أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، والاحتفاظ بالمادة المتعلمة.

2- ثبات المفاهيم في البنية المعرفية للمتعلم ووضوحها: عندما تكون المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم واضحة وثابتة ومنظمة ومتصلة بالمادة الجديدة، فإن عملية احتواء البنية المعرفية للمفاهيم الجديدة تتم بفاعلية أكثر، وبذلك يكون التعلم ذا معنى.

3- إمكانية المعنى للمادة الجديدة: ويقصد بذلك إمكانية ارتباط المادة الجديدة بالبنية المعرفية ارتباطًا حقيقيًا غير عشوائي.

ويؤكد أوزوبل في نظريته ذات المعنى على أهمية استخدام مخططات المفاهيم كمنظمات توضيحية (بالرسم أو الصورة) في تنسيق البنية المعرفية للمتعلم؛ وذلك لتمكينه من فهم المفاهيم الجديدة، كما يرى أن المتعلم بإمكانه التفكير عن طريق نمذجة المفاهيم، بحيث يتم تشكيل المفاهيم بصورة هرمية كمتغير أساسي، ومهم في عملية التعلم ذي المعنى (أبو جبر، 2002 :27)، و (عفانة، 1999: 34).

وتتضمن نظرية أزوبل مجموعة من المفاهيم التي تشكل الهيكل الأساسي الذي تقوم عليه النظرية ومنها (عبد الجواد، 2004 :64)، و (قلادة، 1998: 307):

1- المعنى والتعلم ذو المعنى: ويقصد به التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى عقل المتعلم، لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة في بنيته المعرفية، فمن الناحية السيكولوجية فإن التعلم ذا المعنى يتضمن تغيرات تطرأ على العمليات النفسية، نتيجة لدخول معلومات جديدة ترتبط بالسابقة.

2- البنية المعرفية: حيث يوجد توازن بين طريقة تنظيم المادة الدراسية، وطريقة تنظيم الناس للمعرفة في عقولهم، ويعتقد أوزبل بأن بنية المفاهيم لكل مادة يمكن توضيحها، بحيث تصبح خريطة عقلية يمكن للدارسين استخدامها؛ لتحليل ميادين معينة وحل مشكلات ما تتضمنه تلك الميادين.

3- الاحتواء (التضمين): ويعني استيعاب مفهوم أقل شمولية بواسطة مفهوم أكثر شمولية في معناه، وترتبط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المعروفة من قبل.

4- التمايز التدريجي: ويعني أن معظم الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية تُعرض أولًا، ويتم تحليلها بالتدريج إلى التفصيلات، أي إلى أفكار أقل فأقل عمومية.

5- التوفيق التكاملي: أي أن الأفكار الجديدة يجب ربطها بمحتوى التعلم السابق، بمعنى أن يتم تتابع المنهج بواسطة نظم تربط التعلم اللاحق بما تم تعلمه سابقًا.

ومما تقدم يستخلص الباحث من خلال استعراضه للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها نظرية أزوبل في التعلم ذي المعنى أن هذه المفاهيم هي في جوهرها القواعد الأساسية التي ترتكز عليها خرائط المفاهيم، حيث إنها تبين المفاهيم مرتبة ترتيبًا هرميًا، إذ تحتل المفاهيم الأكثر عمومية قمة الهرم، ثم يندرج تحتها المفاهيم الأقل شمولية ثم الأمثلة.

إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعدّ خرائط المفاهيم من الاتجاهات الحديثة التي يمكن استخدامها بصورة مباشرة في العديد من المجالات، حيث إنها تقوم على النظرية البنائية والتي تركز على أساسين مهمين وهما: اكتساب المعرفة، وتوظيفها، بحيث تكون أكثر عمقًا وتطورًا لدى الفرد، إذ تعكس خرائط المفاهيم التعريف البنائي للخبرات المعلَّمة، وتعطي فهمًا أعمق للمفاهيم المهمة والمركزية، حيث ارتبطت فكرة الخرائط المفاهيمية بنظرية أوزبل البنائية؛ إذ أدخل أوزبل مفهوم الخريطة المفاهيمية في العملية التعليمية؛ لتيسير عملية التعلم، بحيث يتم تنسيق المفاهيم وتنظيمها في البنية العقلية للمتعلم، وبالتالي تسهيل إدراكها ونموها (عفانة، 2001: 426).

وتعتبر خرائط المفاهيم إستراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل Ausubel طوّرها نوفاك Novak ، واستخدمها في إكساب المفاهيم، فهو يرى أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظَّمة بطريقة متسلسلة. (الخرماني، 2011 :47)، ولقد استفاد نوفاك من نظرية أوزبل مستندًا إلى مبادئها الأساسية والتي تم ذكرها سابقًا (زيتون، 2007: 521).

المفهوم:

المفهوم هو "مجموعة من الرموز والمثيرات تشترك بخصائص مشتركة، استخلصت من مصادر متعددة وجمعت في فكرة واحدة والتي يعبر عنها باسم أو رمز" (الجنابي،2011 :39).

ويعرفه أبو ملوح (2002: 88) بأنه: "عبارة عن نشاط عقلي، يؤدي إلى تكوين صورة ذهنية أو فكرة مجردة لمجموعة من العناصر أو الخبرات، لها سمات وخصائص محكية فاصلة، يمكن أن يشار إليه برمز أو بلفظة واحدة أو مجموعة ألفاظ، ويمكن تحديده إجرائيًا من خلال التجريد والشمولية والاصطلاح أو الرمزية ".

ويعرفه مطر (2004: 58) بأنه: "النشاط العقلي الهادف إلى تكوين صورة مجردة وواضحة من خلال مجموعة من العناصر والخبرات والظواهر المختلفة، فتكون لتلك الصورة خصائص ومميزات لا تنفصل عن مفاهيم أخرى".

أما اللقاني والجمل فيعرفانه (1999: 150) بأنه: "عبارة عن صورة ذهنية أو منطقية حول موضوع أو موقف أو حدث معين".

ويعرفه الباحث بأنه: تصور عقلي يُعبَّر عنه بكلمة أو رمز، ويدل على أحداث معينة أو ظواهر محددة لها خصائص مشتركة.

خصائص المفاهيم:

لقد أشار الكثير من الباحثين إلى خصائص المفاهيم ومنهم: عبد الجواد(2004 :59)، وأبو جبر (2002 :34)، وجلجل (2000: 156)، ومن هذه الخصائص:

1- المفهوم هو فكرة محددة عن معنى الشيء الذي يشير إليه اللفظ أو التعبير المستخدم.

2- المفهوم هو حصيلة المعاني التي يحملها الفرد عن شيء ما، أو حدث ما.

3- المفهوم هو تجريد لفكرة تجمعت لدى الفرد نتيجة لتكرار موقف معين.

4- يتضمن المفهوم مجموعة من الصفات، أو الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.

5- تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار، وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى أكثر تعقيدًا.

6- للمفهوم الواحد عدة مستويات تختلف باختلاف نضج المتعلم .

7- يعتمد تعلم الفرد للمفهوم على خبرات الفرد السابقة.

8- يتكون المفهوم من جزأين: الأول- الاسم أو الرمز أو المصطلح، والثاني- الدلالة اللفظية للمفهوم.

تعلّم المفاهيم:

تمر عملية تعلم المفاهيم وتعليمها بالمراحل التالية (الأغا وعبد المنعم، 2001: 235):

المرحلة الأولى- تقديم المعلومات والتعرف إلى المفهوم:

- يقدم المعلم أمثلة محددة.

- يقارن الطلاب بين الأمثلة (التي تتوافر فيها خصائص المفهوم)، والأمثلة (التي لا تتوافر فيها خصائص المفهوم).

– يقوم الطلاب بفرض الفروض واختبارها.

– يحدد الطلاب تعريفًا يحتوي على الخصائص الأساسية.

المرحلة الثانية– اختبار التوصل إلى المفهوم:

– يتعرف الطلاب على أمثلة أخرى يحددون إن كانت تنتمي إلى المفهوم، أو لا تنتمي إليه، أي إن كانت إيجابية أو سلبية.

– يؤكد المعلم الافتراضات، ويعطي أسماء للمفاهيم، ويعيد صياغتها تبعًا للخصائص.

– يأتي الطلاب بأمثلة من عندهم.

المرحلة الثالثة– تحليل إستراتيجيات التفكير:

ويقصد بالإستراتيجية في تعليم المفاهيم ترتيب القرارات التي يتخذها الناس عندما يواجهون كل مثال جديد للمفهوم، ويتم تحليل التفكير عندما يقوم الطلاب بالأعمال التالية:

– وصف الأفكار التي تراودهم في تنظيم المعلومات وأسس التصنيف.

– مناقشة دور الفروض والخصائص.

– مناقشة نوع الفروض وعددها.

أهمية تعلم المفاهيم:

يُعد تعلم الطلبة للمفاهيم من أكثر جوانب التعلم أهمية في الحياة المعرفية، حيث تنبع أهمية تعلم المفاهيم من أهمية المادة المتعلمة التي تمثلها هذه المفاهيم، مما يكون له الأثر الأكبر في زيادة الدافعية للتعلم، ويلخص برونر أهمية تعلم المفاهيم في عدة نقاط أهمها (عبد الجواد، 2004 :61)، و (أبو جبر، 2002 :36)، و(السويدي، 1992: 91):

1– تمثل المفاهيم دورًا مهمًا في تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى، وتنظيم الوسائل التعليمية، ووسائل التقويم.

2- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

3- تسهم في انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الجديدة.

4- تعلم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتطبيق.

5- تقلّل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة.

صعوبات تعلم المفاهيم:

ترجع صعوبات تعلم المفاهيم إلى عدة عوامل منها (عبد الجواد، 2004 :61)، و(أبو جبر، 2002 :36):

1- طبيعة المفهوم، ويتمثل في مدى فهم المتعلم للمفاهيم العلمية المجردة، أو المعقدة.

2- الخلط في معنى المفهوم، أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم خاصة المفاهيم التي تستخدم كمصطلحات علمية مثل: النواة.

3- صعوبة تعلم المفاهيم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم العلمية الجديدة.

4- النقص في خلفية الطالب العلمية.

مصادر صعوبات تكوين المفاهيم:

يبين الأدب التربوي أن صعوبات تعلم المفاهيم تنشأ في معظمها عن عوامل خارجية ليس للمتعلم سلطان عليها، وعوامل داخلية، ومن العوامل الخارجية:

1- المناهج الدراسية غير المناسبة.

2- طرائق التدريس وأساليبه.

3- لغة التعليم خاصة عند تدريس الطلاب بلغة تختلف عن اللغة الأم، كاللغة الإنجليزية أو الفرنسية.

4- عوامل ترجع للمعلم مثل: المؤهل العلمي، ومدى فهمه للمفاهيم، ومدى دافعيته، وارتباطه بمهنة التدريس.

ومن العوامل الداخلية التي تسهم في صعوبة تعلم المفاهيم، استعداد الطالب ودافعيته نحو تعلم المفاهيم، والبيئة التي يعيش فيها الطالب قد لا تشجع روح التساؤل (أبو جبر، 2002 :36).

تعريف خرائط المفاهيم:

وضع الباحثون تعريفات كثيرة لخرائط المفاهيم نعرض منها ما يلي:

– يعرفها علي وآخرون (2013: 102) بأنها: مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط، أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها.

– أما الرويثي فترى بأنها: مخطط ثنائي البعد تُنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءًا بالمفاهيم العامة الشاملة وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة النوعية، بحيث تتضح فيه العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية، والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية (الرويثي، 2009: 61).

– ويعرفها سلامة وآخرون (2009: 284) بأنها: رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات.

– ويؤكد الجهني أن خرائط المفاهيم هي إستراتيجية تدريسية، تستخدم في عرض المفاهيم بصورة هرمية متدرجة من المفهوم العام في قمة الخريطة إلى المفهوم الأقل عمومية تنازليًا، عبر مستويات الخريطة المختلفة، وصولًا إلى المفاهيم البسيطة والخاصة (الجهني، 2007: 73).

– كما عرفها بريمو وشوفلسون (1996) Primo and Shovlson أنها: "رسم تخطيطي يتكون من عقد تمثل المفاهيم بخطوط رابطة تشير إلى العلاقة بين كل مفهومين" (الجندي، 1999: 293).

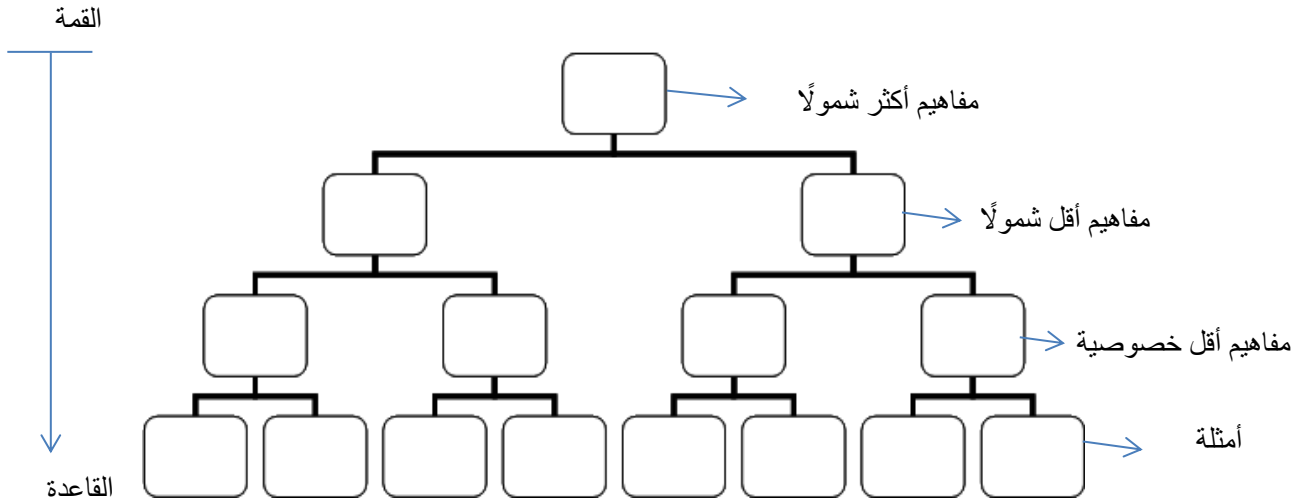
– وكذلك عرفها سويبو (1995) Soyibo بأنها: رسم تخطيطي يوضح مستويات العلاقة الهرمية بين المفاهيم، وخرائط المفاهيم تقيس فهم الطلاب للمفاهيم، والعلاقات الهرمية ، كما

أنها تساعد المتعلمين على التدرب على احتواء المفاهيم الأساسية التي كانت أكثر عمومية، وشمولًا، وتجريدًا للمفاهيم، والأفكار الأقل عمومية، وشمولًا (الجندي، 1999 : 293).

– ويرى نوفاك وجووين (1995: 22) Novak and Gowin بأنها: "أداة مخطَطَة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا".

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرّف الباحث خرائط المفاهيم بأنها: أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم البلاغية، بحيث تبدأ بالمفهوم العام في قمة الخريطة تتبعها نحو القاعدة المفاهيم الفرعية، ويتم توضيح العلاقة بين المفاهيم في الاتجاهين الرأسي والأفقي.

ومن حيث الشكل العام لخرائط المفاهيم، فهي يمكن أن تكون ذات بعد واحد أو ذات بعدين، والخرائط أحادية البعد عبارة عن مجموعة من المفاهيم، تميل أن تكوّن خطًا رأسيًا، أما خرائط المفاهيم ثنائية البعد، فتجمع بين مزايا كل من الأبعاد الرأسية والأفقية، ولذلك تسمح وبدرجة أكبر بتمثيل العلاقات بين المفاهيم تمثيلًا تامًا، وشكل رقم (1) يوضح نموذجًا بسيطًا لخريطة مفاهيمية ثنائية الأبعاد (عبد الجواد، 2004: 68).



شكل (2.1)

نموذج مبسط لخريطة مفاهيمية ثنائية الأبعاد

الفرق بين الخرائط المفاهيمية والخرائط الذهنية:

الخرائط الذهنية أداة تفكير تنظيمية نهائية، وهي أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ، ومن ثم استرجاع هذه المعلومات المخزنة، والخريطة الذهنية طريقة فعّالة وإبداعية لأخذ الملحوظات، وتشترك جميع الخرائط الذهنية، في عدة أشياء منها: أنها جميعها تستخدم الألوان، ولها تركيب طبيعي واحد، حيث إنها تبدأ بمركز تتفرع منه الخطوط، وهي بذلك تشبه شكل الخلية العصبية، وأيضًا تستخدم جميع الخرائط الذهنية الخطوط والرموز، والكلمات بالإضافة إلى الرسومات التخيلية، وبهذا يمكن تحويل الملحوظات والتلخيصات المملة إلى مخطط منظم، وملون وقابل للتذكر يعمل بشكل متلائم ومماثل لكيفية عمل الدماغ، وهي عبارة عن منظم تخطيطي يشمل مفهوم رئيس أو مركزي، تتفرع منه الأفكار الرئيسة وتتدرج فيها المعلومات من الأكثر شمولًا إلى الأقل شمولًا، وتحتوي على رموز وألوان ورسومات(حوراني، 2011: 9-13).

وعرفها هلال (2007: 138) بأنها: منهج عقلي فعال، وأسلوب سريع يساعد المتعلم من جانب والمعلم من جانب آخر في التنظيم الجيد للبناء المعرفي والمهاري، وإضافة معارف جديدة لدى كل منهما، ويرسم خارطة لتوسيع التفكير في موضوع الدراسة من خلال تجزئته وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود في العقل، ويعمل على تقليل الكلمات المستخدمة في عرض الموضوع أو الدرس، حيث يستخدم المنطق والكلمات القصيرة المعبرة والخطوط والرسومات التوضيحية والصور والألوان، والروابط بين الرسومات.

ويعرف بوزان (Buzan) الخرائط الذهنية بأنها إستراتيجية للتفكير، وتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب ممتعة، مستخدمة أشكالًا وألوانًا أو رسومًا تخطيطية، توضح العلاقات بين المعلومات (ضهير، 2013: 12).

أوجه الشبه بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية:

يكمن وجه الشبه بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية في أن كلتيهما (ضهير، 2013: 35):

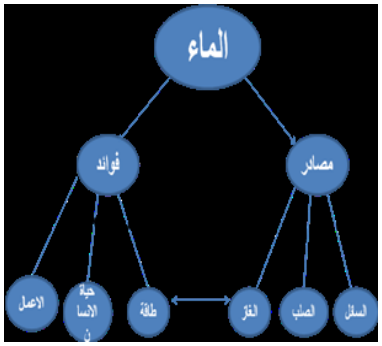
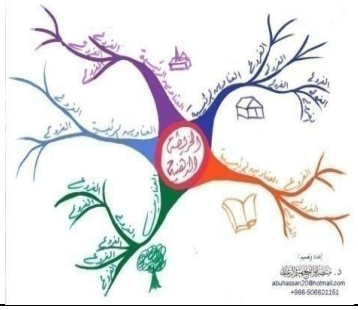
- أداة سهلة للمراجعة، وتثبيت المعلومات.
- تساعد على التلخيص، وتركيز المعلومات.
- تساعد على رؤية الموضوع بشمول.
- منظمات تخطيطية بصرية.

- تعتمد في بنائها على المفاهيم العلمية.
- تراعي الفروق الفردية.
- أداة للتفكير والتعلم.

أهم الفروق بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية (وقاد، 2009: 46):

جدول (2.1)

أوجه الاختلاف بين خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية

خرائط المفاهيم	الخرائط الذهنية
من مسمياتها: خرائط المفاهيم، خرائط المعرفة، مخططات المفاهيم.	من مسمياتها: خرائط التفكير، خرائط الذهن، خرائط العقل، خرائط الذاكرة.
أشكالها: تتخذ شكلًا هرميًا من الأعلى إلى الأسفل. 	لها شكل واحد يشبه الشجرة أو الشعاع، بحيث تكون الفكرة العامة في الوسط والأفكار الفرعية منتشرة منها في جميع الاتجاهات. 
تتناول أكثر من مفهوم أو قضية في خريطة واحدة.	تتناول كل موضوع في خريطة مستقلة.
تتكون من مفاهيم علمية، كلمات ربط، روابط عرضية، أمثلة.	تتكون من مفاهيم علمية، وروابط بين المفاهيم، وتستخدم في ذلك الرموز والصور والأشكال والرسوم التوضيحية والألوان.
تلتزم بحدود المعلومات في الدرس.	تذهب أبعد من المعلومات، وتحوي علاقات جديدة يضعها الطالب بنفسه.
هي إستراتيجية تدريس؛ لتوضيح المادة وتنظيمها.	هي إستراتيجية تعلم يبني فيها الطالب روابط ومهارات.
يقوم بإعدادها المعلم أو الطالب.	يقوم بإعدادها الطالب عادة.
يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها.	لا يمكن استخدامها إلا من قبل صاحبها.

الأساس السيكولوجي لخرائط المفاهيم:

يرى أوزبل أن الأسلوب الذي تنظم على أساسه المعرفة في عقل المتعلم يقوم على أساس سيكولوجي، إذ تتكون فيه المادة الدراسية من بناء هرمي تحتل فيه المفاهيم العامة والشاملة والتي تحتمل الصفة المجردة العالية القمة، وتتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية والأكثر تحديدًا، تستمر هذه العملية في التحديد والتخصيص حتى نصل إلى المعلومات التفصيلية والحقائق والأمثلة، ويظهر التناقص في الشمولية التي تتعلق بالمفاهيم ويزداد التمايز، وبالنظر إلى البناء المعرفي الهرمي السيكولوجي –على حد قول أوزبل– نجد أن المنظم المتقدم يحتل قمة التنظيم الهرمي، إذ يكون على مستوى عالٍ من الشمولية والتجريد من مادة التعلم الجديدة، والذي يمثل الدور الرئيس في تشكيل حركة فكرية تدعم قابلية التمايز لمادة التعلم وتعززه، ويعتقد أوزبل أن التنظيم السيكولوجي للمادة يؤدي إلى تنظيم العناصر الجديدة داخل هياكل تصنيفية أكثر شمولًا، ويوضح ذلك أن التعلم ذا المعنى يكون بمثابة عملية مستمرة عندما تحدث إضافة معاني للمفاهيم بصورة أكثر، نتيجة اكتساب علاقات جديدة من داخل عمليتي التمايز التدريجي والتوفيق التكاملي (أبو ملوح، 2002: 97).

الأساس الفلسفي لخرائط المفاهيم:

يقصد بالأساس الفلسفي لخرائط المفاهيم، أن التعلم ذا المعنى يقوم على دمج الخبرات الجديدة مع مفاهيم وخبرات سابقة ومناسبة في البنية المعرفية التي تعتبر بمثابة إرساءات فكرية لذلك، إذ إن هذا الدمج يسمح للتعلم اللفظي ذي المعنى بالظهور، حيث يكون باستطاعة التعلم الجديد أن يشكل ارتباطات بشكل كبير بالتجريدات الأولية الموجودة في البنية المعرفية من خلال الخبرة المحسوسة السابقة أو الحالية.

وخرائط المفاهيم تشتمل على عمليات مطابقة وتنظيم هرمي للمفاهيم، إذ يتمثل فيها التنظيم السيكولوجي والفلسفي، وذلك من خلال التنظيم الهرمي للمفاهيم، ورسم ما بينها من علاقات في بنية المادة الدراسية، وهذا التنظيم يساعد المتعلم على فهم طريقة بناء المعرفة مما يسهل ربط الخبرة الجديدة بالمعرفة السابقة (عبد الجواد، 2004: 72).

أهمية خريطة المفاهيم:

أجمعت العديد من الدراسات التي تناولت خرائط المفاهيم على أهمية استخدامها في التدريس بشكل عام، وأهميتها في تدريس أفرع اللغة العربية بشكل خاص، حيث توصلت تلك الدراسات إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تحسين عملية التعليم والتعلم، وعن أهميتها للطالب والمعلم أشار أبو عاذرة (2012: 245)، والخرماني (2011: 50)، وشبر وآخرون (2010: 248)، والناشف (2009: 93)، وأبو طير (2009: 36،37)، والجهني (2007: 79)، إلى أن للخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة لكل من الطالب والمعلم، وتكمن تلك الأهمية في الآتي:

أولاً- أهمية الخرائط المفاهيمية بالنسبة للطالب

تساعد الخرائط المفاهيمية الطالب على:

1- ربط المفاهيم الجديدة التي تقدّم للطالب بالمفاهيم التي درسها سابقًا، وفهم العلاقات بين تلك المفاهيم، مما يؤدي إلى ترسيخ تلك المفاهيم في البنية المعرفية له.

2- التمييز بين المفاهيم المهمة، والمفاهيم الأقل أهمية.

3- تزويد الطالب بملخص تخطيطي لما تعلمه.

4- التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

5- تدريب الطالب وتنمية التفكير التأملي لديه، من خلال تنظيم المفاهيم وتصنيفها في الخريطة المفاهيمية.

6- زيادة التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم.

7- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.

ثانيًا- أهمية الخرائط المفاهيمية للمعلّم

تساعد الخرائط المفاهيمية المعلّم على:

1- التخطيط للتدريس؛ سواء لدرس أو وحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

2- التدريس؛ فقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم متقدم)، أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس.

3- التقويم؛ فهي تستخدم كأداة للتقويم؛ حيث إن رسم خريطة المفاهيم يتطلب من الطالب القيام بتذكر المعارف، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها، فالخرائط المفاهيمية يمكن استخدامها لقياس المستويات المعرفية الستة.

4- معرفة مدى العمق والاتساع الذي يتطلبه الدرس.

5- الكشف عن البنية المعرفية لدى الطلاب؛ حيث إن الخرائط المفاهيمية تُظهر لنا الخلفية السابقة للطلاب نحو مفهوم معين.

6- تنمية روح التعاون بين المعلّم وطلابه.

7- كشف التصورات الخطأ لدى الطلاب، والعمل على تصحيحها.

أهمية الخرائط المفاهيمية في تنمية المهارات البلاغية:

من خلال استعراض أهمية الخرائط المفاهيمية بشكل عام، وأهميتها للطالب والمعلم بشكل خاص يمكن أن نستخلص أهميتها في تنمية المهارات البلاغية، فالبلاغة بطبيعتها تتكون من مفاهيم، ذات علاقات تكاملية، كباقي أفرع اللغة العربية، واستخدام الخرائط المفاهيمية يعدّ الأنسب لفهم تلك العلاقات، وبالتالي تنمية المهارات البلاغية؛ **لذا تكمن أهمية الخرائط المفاهيمية في تنمية المهارات البلاغية -حسب رأي الباحث- في الآتي:**

1- تحدد الخرائط المفاهيمية للطلاب وللمعلمين المفاهيم البلاغية الرئيسة التي يجب التركيز عليها خلال عملية التعلّم، وهذا بدوره يجعل المادة البلاغية منتظمة في ذهن الطالب؛ مما يساعده على اكتساب المهارات ذات العلاقة بالمفهوم البلاغي.

2- استخدام الخرائط المفاهيمية يقلل من استخدام الطرق الإلقائية من قبل المعلم، ويجعل الطالب مشاركًا فعّالًا في عملية التعلم؛ مما يساعده على تنمية المهارات البلاغية من خلال الممارسة الفعلية للمادة البلاغية.

3- بناء الخرائط المفاهيمية يساعد الطلاب في تنمية تفكيرهم الإبداعي والابتكاري، حيث إن بناءها يتطلب من الطالب البحث عن الروابط العرضية التي تمثل العلاقات بين المفاهيم الجديدة، والمفاهيم التي درسها من قبل، والتي قد تبدو له في الوهلة الأولى أنها غير مترابطة.

أسس تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم:

عندما كان الهدف من هذه الدراسة معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر، فهناك بعض الأسس التي يجب الاعتماد عليها، وهي مستمدة من الأسس العامة لمنهاج اللغة العربية وآدابها وهي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 1999: 12،11):

أولًا- الأساس الفكري:

يهدف هذا الأساس إلى التأكيد على أن اللغة العربية لغة عريقة، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالنص القرآني الكريم، والنصوص الأدبية على اختلاف عصورها، وتتمثل هذه العراقة في ثراء اللغة العربية، وقابليتها للتطور، وفي قدرتها على التفاعل الخلاق مع اللغات المختلفة، دون أن تفقد أصالتها وخصائصها الفنية والجمالية.

ثانيًا- الأساس التربوي:

يهدف هذا الأساس إلى التأكيد على أهمية التربية ودورها المميز في التعليم والتعلم من خلال الأبعاد الآتية:

1- البعد المعرفي:

يؤكد هذا البعد أن المعرفة حق لكل فرد في المجتمع، وهي تقتضي الإفادة من التطور الحاصل في وسائل الاتصال بما يلبي حاجات المجتمع حاضرًا ومستقبلًا.

2- البعد الاجتماعي:

فالفرد عضو في جماعة له فيها حقوق، وعليه واجبات، كما يؤكد هذا البعد على أن الأسرة هي نواة المجتمع، فبحمايتها ورعايتها ينهض المجتمع وتسود الأمة، ويؤكد كذلك على ضرورة انتماء الفرد إلى مجتمع ديمقراطي نزيه، يحارب الفساد، ويعلي من شأن الفرد.

3- البعد النفسي:

يؤكد هذا البعد ضرورة مراعاة الجوانب النفسية لجميع الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، مع الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة.

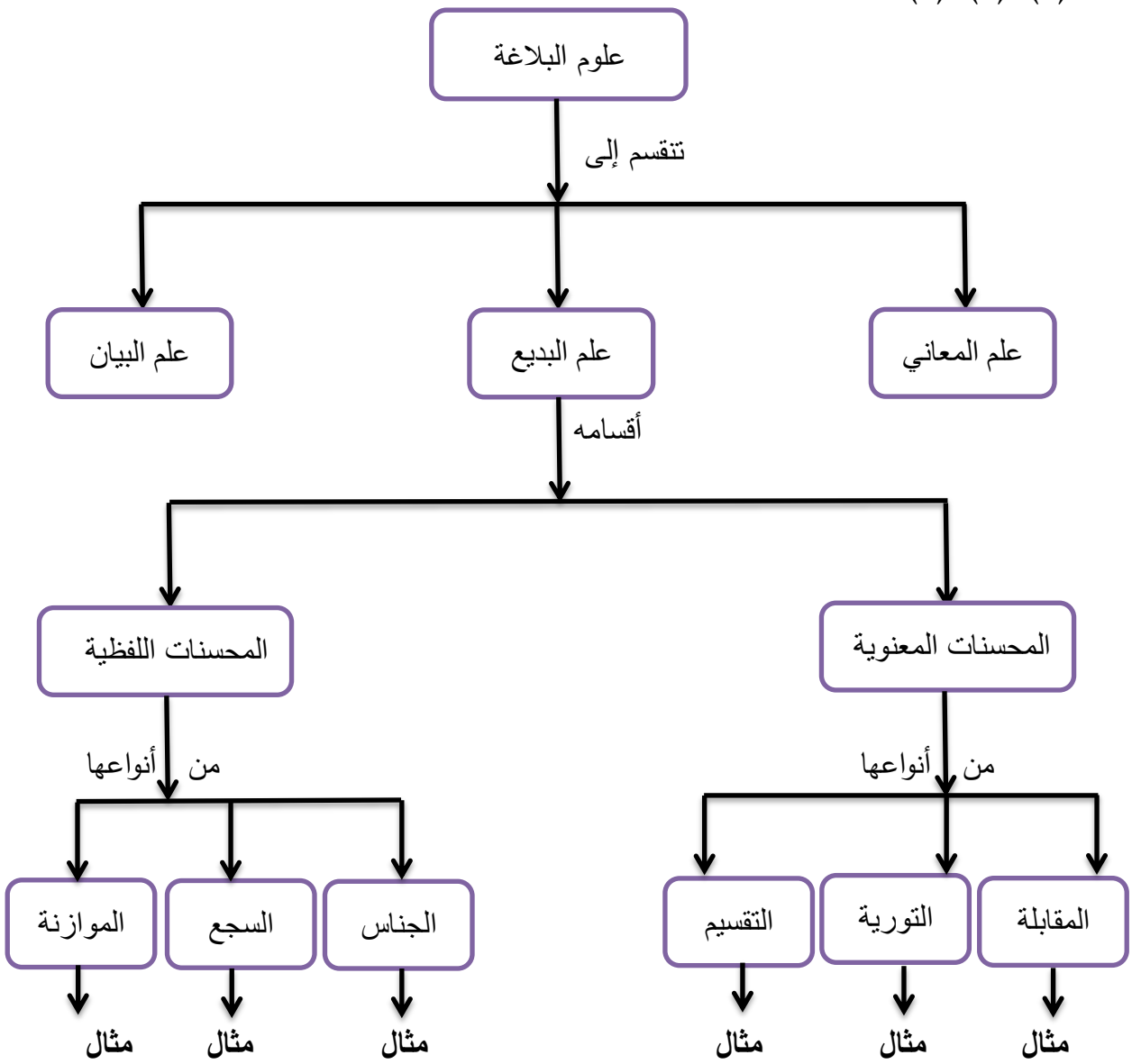
أما عن مراعاة هذه الأسس في تدريس الطلاب باستخدام خرائط المفاهيم فتمثل ذلك في الآتي:

- توضيح المفاهيم البلاغية من خلال الأمثلة والجمل التي تجسد علاقة الطلاب بدينهم ووطنهم.
- السماح لجميع الطلاب بالمشاركة في أنشطة الحصة.

– الإفادة من الأساس التربوي؛ وذلك بتبسيط المعرفة المقدمة بحيث تراعي جميع مستويات الطلاب.

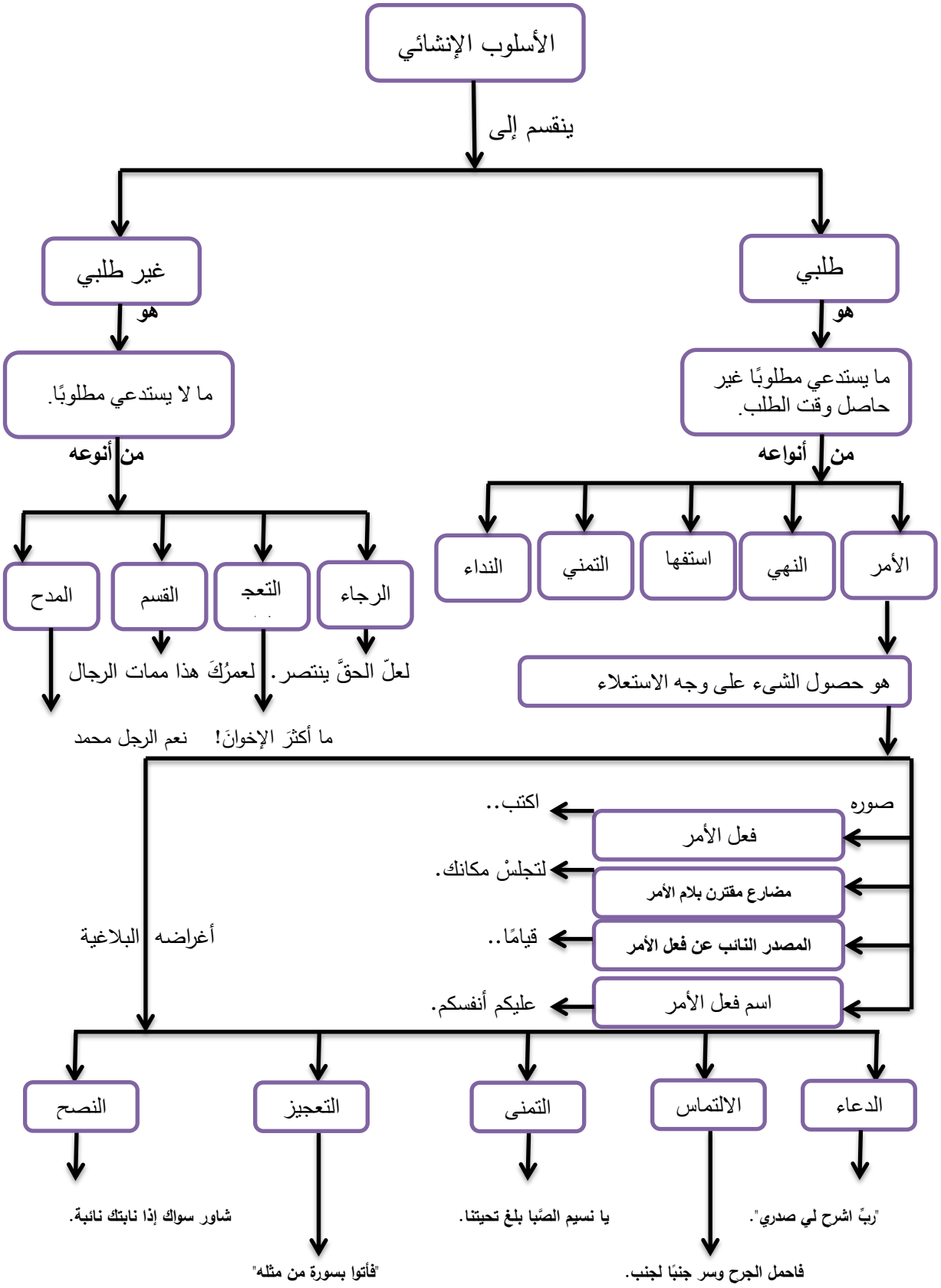
– تنويع الأهداف بمستوياتها المختلفة.

ويعرض الباحث بعض النماذج من إعداده كخرائط مفاهيم في بعض أفرع اللغة العربية، ومنها البلاغة والتي تشتمل على الكثير من المفاهيم البلاغية، التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يبني منها خرائط مفاهيمية تعتبر وسيلة مساعدة له في عمله، ويتضح ذلك في الأشكال الآتية (2)، (3)، (4):

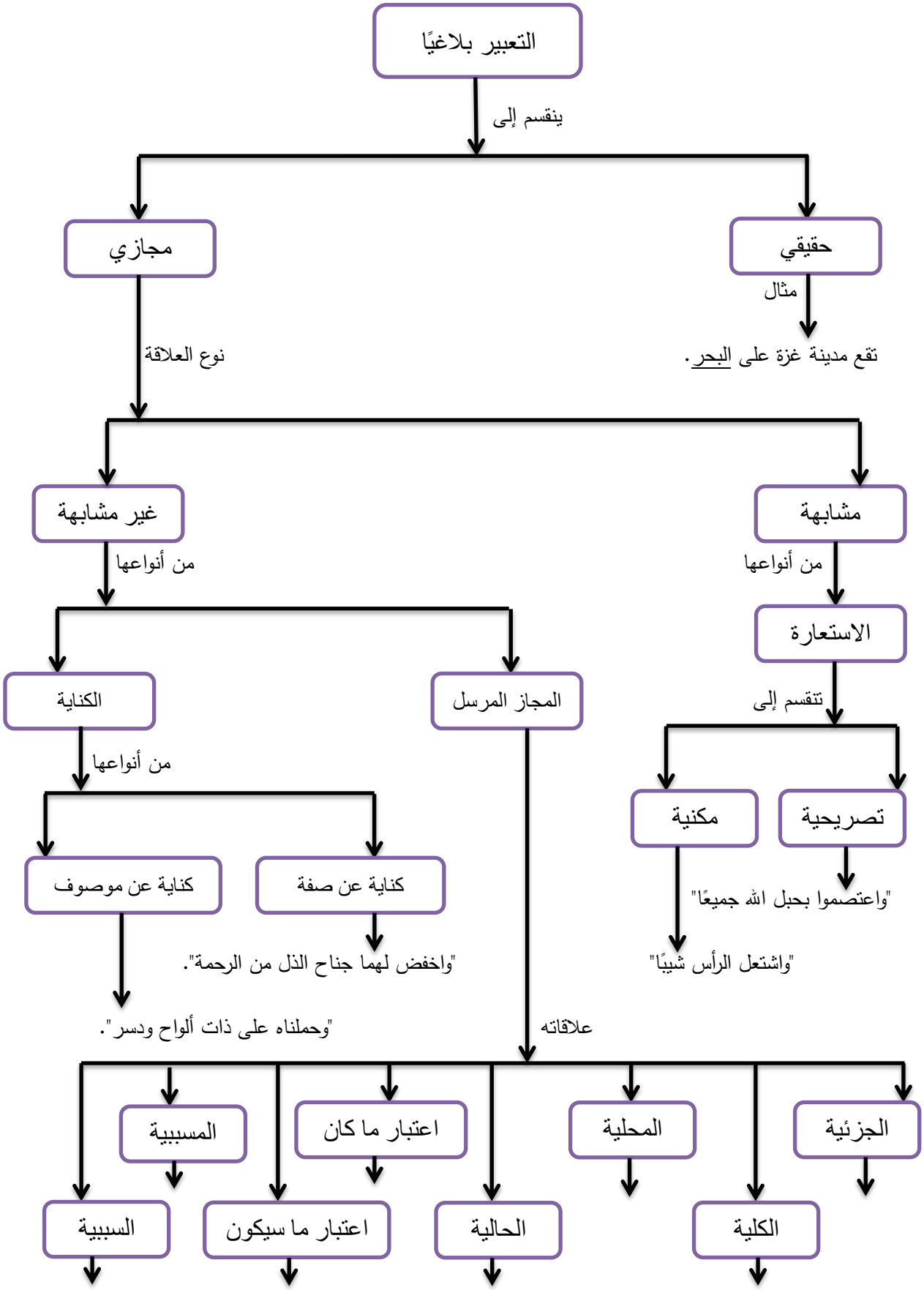


شكل (2.2)

خريطة مفاهيمية لعلوم البلاغة (الخريطة من إعداد الباحث وتصميمه).

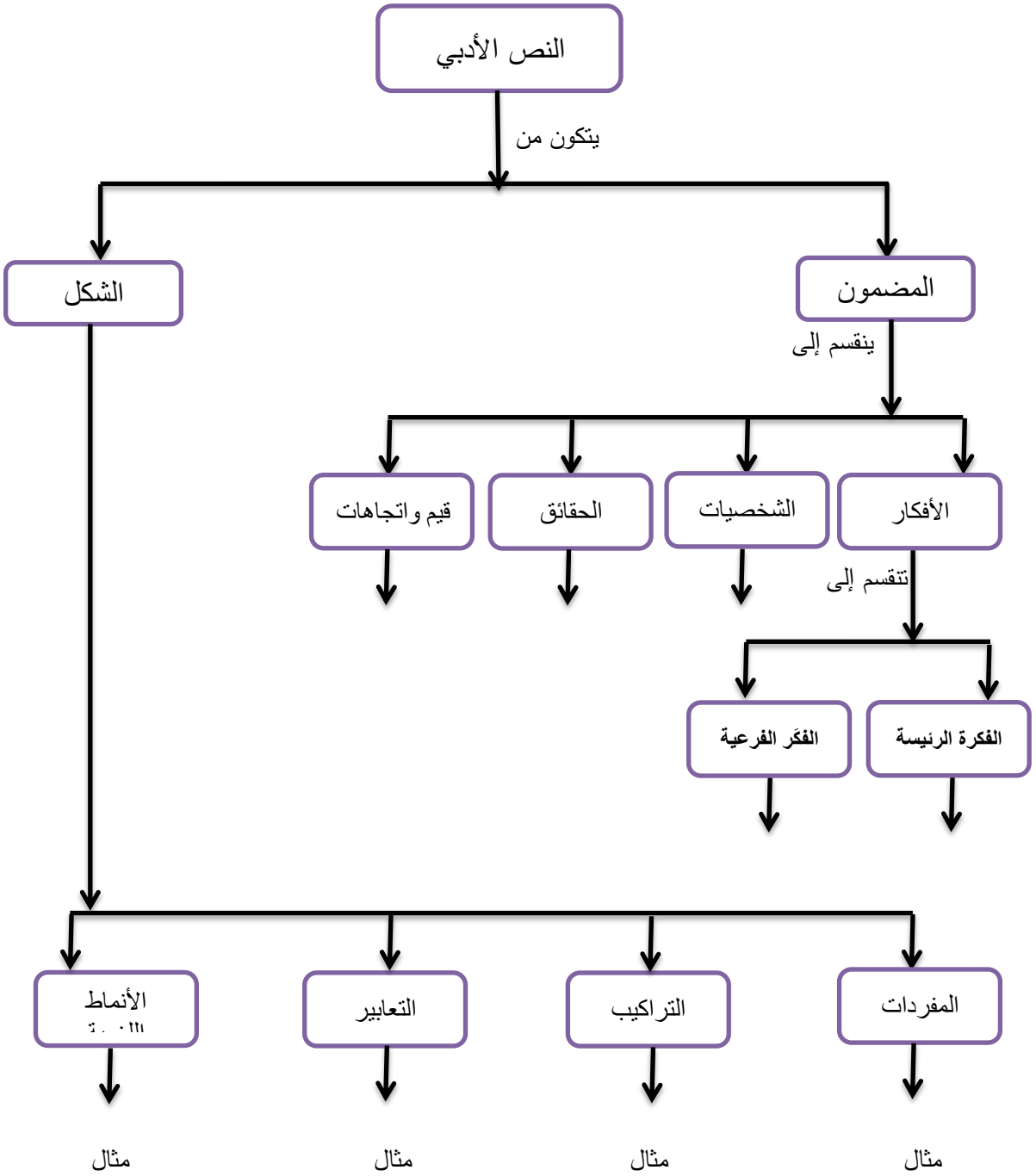


شكل (2.3) خريطة مفاهيمية للأسلوب الإنشائي (الخريطة من إعداد الباحث وتصميمه).



شكل (2.4) خريطة مفاهيمية لأقسام التعبير من الناحية البلاغية (الخريطة من إعداد الباحث وتصميمه).

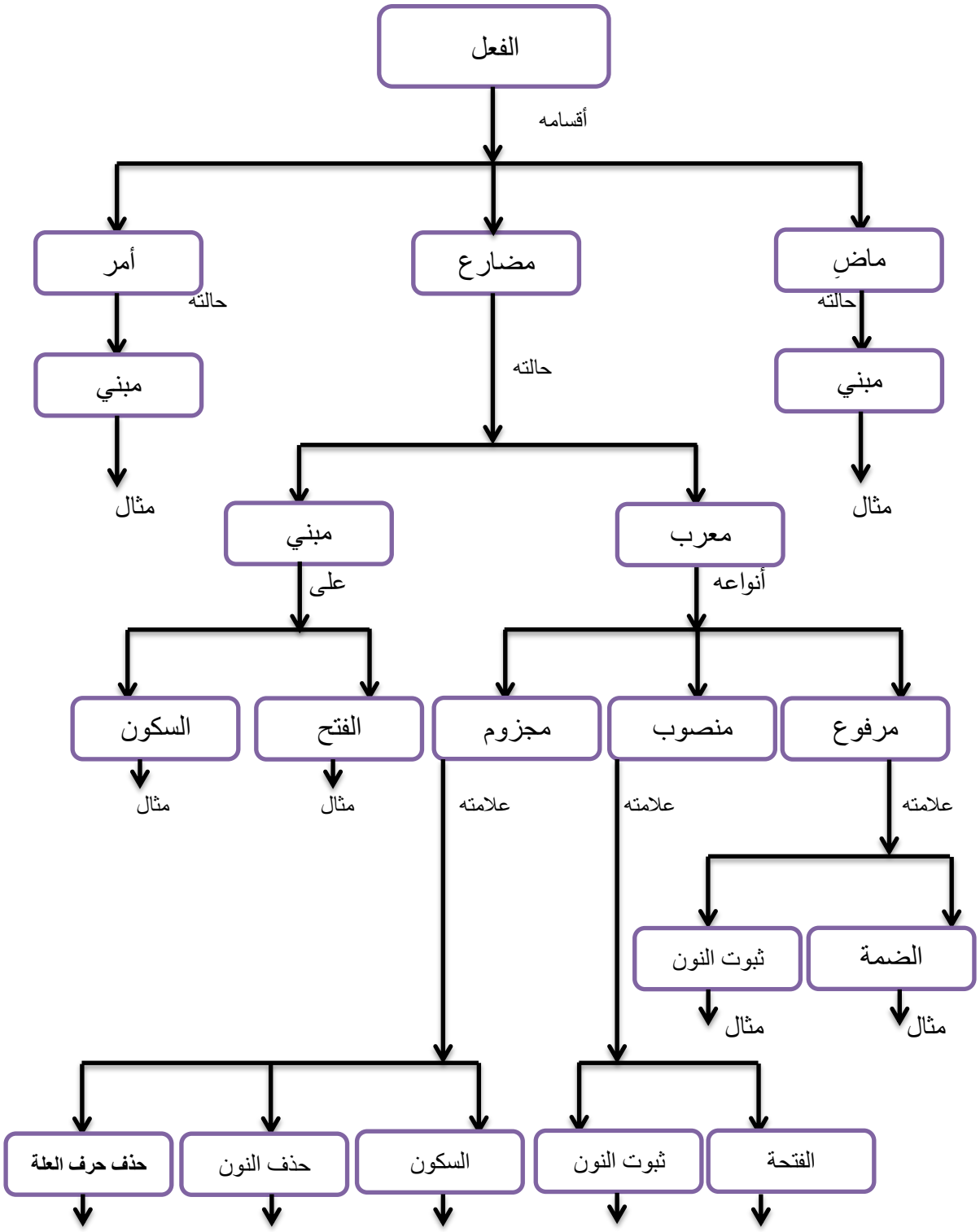
أما في النصوص الأدبية، فعند الانتهاء من شرح النص الأدبي يعطي المعلم تعقيبًا عامًا يتضمن عدة نقاط يمكن صياغتها على شكل خريطة مفاهيمية، كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل (2.5)

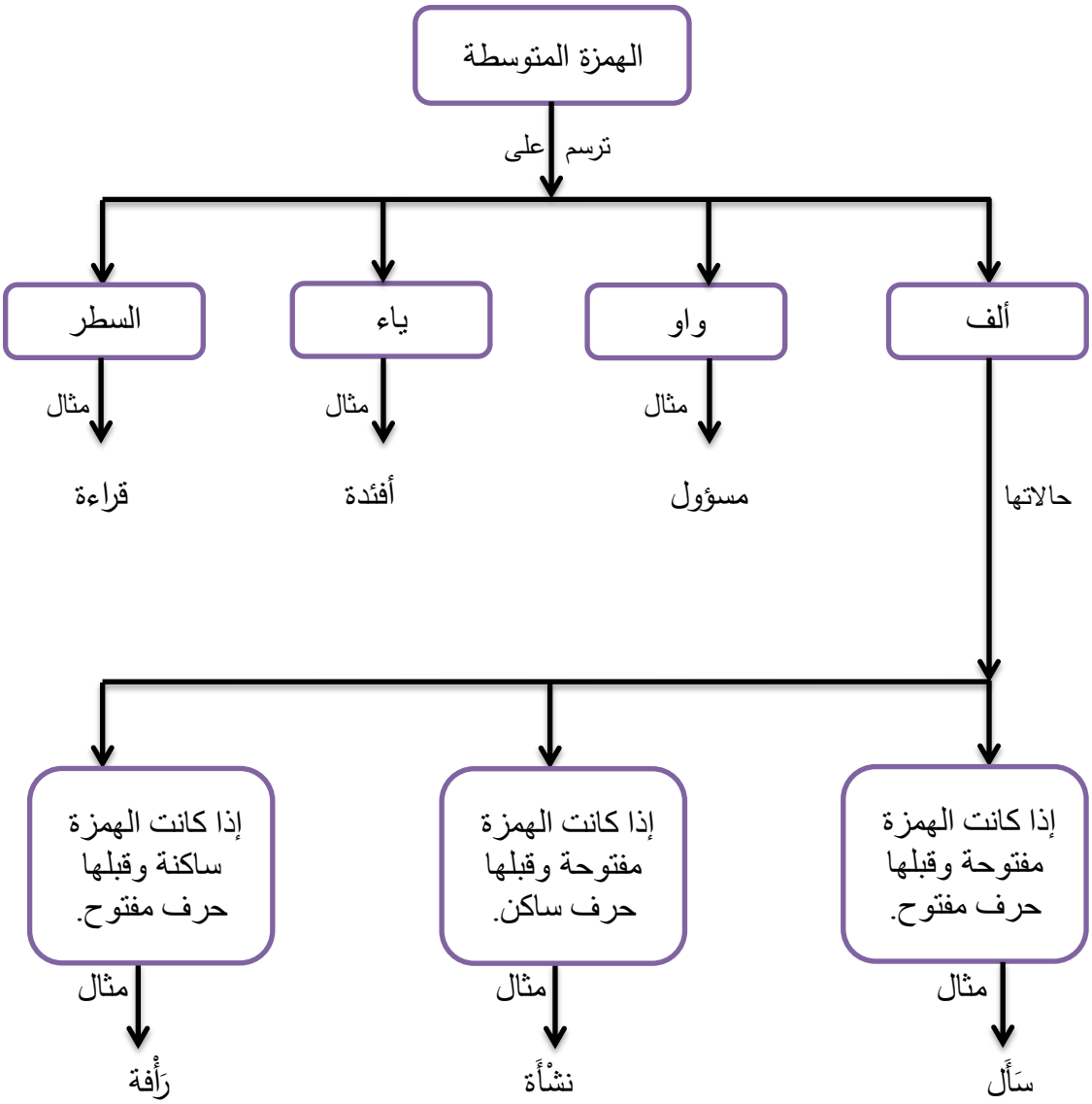
خريطة مفاهيمية لتقييم النص الأدبي (عبد الجواد، 2004: 90).

أما بالنسبة للنحو العربي فهو يمتلئ بالمفاهيم النحوية التي يمكن من خلالها بناء الخرائط المفاهيمية كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل (2.6) خريطة مفاهيمية لبناء الفعل وإعرابه (الخريطة من إعداد الباحث وتصميمه).

وكذلك في فرع الإملاء يمكن للمعلم بناء العديد من الخرائط المفاهيمية كما هو موضح في الشكل الآتي الذي أعده الباحث:



شكل (2.7) خريطة مفاهيمية للهمزة المتوسطة على ألف (الخريطة من إعداد الباحث وتصميمه)

استخدامات خرائط المفاهيم:

نظرًا لما تتمتع به خرائط المفاهيم من مرونة، فإنها تستخدم في مجالات متعددة (الشمري، 2010: 131)، و(سلامة وآخرون، 2009: 285، 286)، و(زيتون، 2007: 531،532)، و(السعدني وعودة، 2006: 315،316)، و(عبد الجواد، 2004: 72)، و(أبو جبر، 2002 :44) منها:

1- أداة منهجية لتخطيط المناهج وتصميمها:

حيث إن خرائط المفاهيم يمكن اشتقاقها لدرس، أو مقرر، أو برنامج تربية كامل، وخريطة المفاهيم التي تشمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقة تصبح المكون المعرفي للمنهج، وأن المنهج هو سلاسل مرتبة على نواتج التعلم المقصود، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة وجدانية، أو معرفية، أو نفس حركية.

ويشار إلى أن استخدام خرائط المفاهيم في المناهج يمكن أن يقضي على الشكوى الدائمة من انعدام الرابطة بين محتوى المناهج.

2- أداة تدريسية:

تستخدم خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية في أثناء التدريس، حيث يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو في وحدة دراسية، أو مقرر، حيث تمثل صور مختصرة للأبنية المفاهيمية التي يتم تدريسها، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف ذي معنى لتلك الأبنية، وبالرغم من استخدام خرائط المفاهيم لإعطاء نظرة عامة للموضوع الذي يتم دراسته لاستخدامها خريطة قبلية، فإنه يفضل استخدامها بعد أن يكون المتعلمون قد اطلعوا من قبل على الموضوع، أي استخدامها كخريطة بعدية.

3- أداة تقويمية:

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كوسيلة تقويم غير تقليدية، تحاول الحكم على تعلم المفهوم، ليس بلغة التحصيل، ولكن بلغة قدرة المتعلم على ربط المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بطريقة

متسلسلة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تكليف المتعلمين بأن يرسموا خرائط للمفاهيم، أو أن يقوموا بإكمال خرائط ناقصة.

ولقد بيّن نوفاك Novak أن خرائط المفاهيم كإستراتيجية تدريسية تعليمية تقف على أسس سيكولوجية متينة؛ فهي لا تساعد المتعلم على أن يتعلم فحسب، بل تعلمه أن يتعلم كيف يتعلم، مما ينمي لديه العمليات والمهارات العلمية، ويطور قدرات التفكير لديه، كما أن خرائط المفاهيم تتماشى مع كثير من مبادئ التعلم، ومن بينها المبدأ الذي يرى أن المعرفة تخزن مرتبة (زيتون،2007: 533).

التطبيقات التربوية لخرائط المفاهيم:

ذكر (السعدني، وعودة، 2006: 339-341) أن التطبيقات التربوية لخرائط المفاهيم تتمثل فيما يلي:

1- اكتشاف ما يعرفه المتعلمون من قبل، حيث إن خرائط المفاهيم هي الأداة التربوية التي تم ابتكارها وتطويرها للوصول إلى بنية المتعلم المعرفية، فهي بمثابة عملية ينطلق منها الطلاب والمعلمون إلى الأمام بطريقة واعية ومدروسة، وعندما يتمكن الطلاب من اكتساب مهارة رسم خرائط المفاهيم، يمكن أن يختاروا عددًا مناسبًا من المفاهيم الرئيسة اللازمة لفهم موضوع التعلم، وبناء خريطة تربط بين هذه المفاهيم.

2- رسم خريطة لمسارات عملية التعلم: وذلك برسم خرائط مفاهيمية شاملة تبين الأفكار المهمة، وتُظهر المفاهيم الرئيسة التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تدريس مقرر دراسي خلال نصف عام أو عام دراسي بأكمله، وبعد ذلك يمكن الانتقال إلى بناء خرائط للمفاهيم توضح جزءًا من المقرر يقع تدريسه في ثلاثة أو أربعة أسابيع، وأخيرًا يمكن رسم خريطة مفاهيم لموضوع يتم تدريسه في يوم أو عدة أيام، ثم لموضوع يُدرس في حصة أو حصتين، وهذه المستويات المختلفة لخرائط المفاهيم تساعد المتعلمين على تنظيم الأفكار والمعاني والصور الذهنية في بنياتهم المعرفية.

3- فهم الكتب الدراسية واستخراج المعاني المتضمنة فيها: إن تعلم المرء كيفية القراءة بطريقة فعالة يعتبر من الأمور بالغة الصعوبة، وقد يصعب قراءة الكلمات والعبارات عندما تكون قليلة،

وقد يكون من المتعذر بناء خريطة مفاهيم لكل فقرة أو صفحة من الكتاب المقرر، ولكن ليس من العسير عمل خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة في جزء أو فصل من الكتاب الدراسي، وهذا العمل يساعد على تدعيم المعاني المستخرجة من النص وتعزيزها، مما يسهل على الطالب القيام برحلة خلال المادة المتضمنة في مقرر تعليمي كامل بشكل ذي دلالة ومعنى أكثر.

4- التخطيط لكتابة البحوث: حيث إن معظم الطلاب يجدون في كتابة البحوث شيئًا مفزعًا؛ فهم يعجزون عن تجميع أفكارهم، وتعتبر خرائط المفاهيم واحدة من الطرق التي تحطم هذه العقبة، حيث إن من السهل أن يضع الطالب قائمة ببعض المفاهيم والعلاقات التي يريد أن يشتمل عليها البحث، وفي خلال دقائق قليلة يمكن بناء خريطة مختصرة للمفاهيم، قد لا تكون شاملة لكل الأفكار، ولكنها كافية لكتابة الفقرة الأولى من البحث، والتي يمكن الانطلاق منها إلى كتابة بقية فقرات البحث.

تقييم خريطة المفاهيم:

يبدو أنه لا توجد طريقة حاسمة وموحدة لتقييم خرائط المفاهيم وتقديرها، إلا أنه يمكن الاسترشاد بما قدّمه نوفاك وجوين، حيث يتم التقدير فيما يلي (الجنابي،2011: 64،65) و (زيتون، 2007: 533-535) و (عبد الجواد، 2004: 78،79):

1- العلاقات: هل العلاقات الدالة على معنى بين مفهومين مشار إليها بخط موصل وكلمات رابطة، هل هذه العلاقة صحيحة؟ تُعطى علامة واحدة لكل علاقة صحيحة وذات معنى.

2- التسلسل الهرمي: هل تعكس الخريطة المفاهيمية تسلسلًا هرميًا؟ وذلك في ضوء سياق المادة التي رُسمت منها الخريطة. تُعطى خمس علامات لكل مستوى صحيح من مستويات التسلسل الهرمي.

3- الروابط المتبادلة (الوصلات العرضية): هل تعكس الخريطة المفاهيمية روابط ذات معنى بين جزء وآخر من التسلسل الهرمي للمفاهيم؟ هل العلاقة الموضحة صحيحة وذات دلالة؟ تُعطى عشر علامات لكل رابطة تبادلية صحيحة وذات دلالة، وعلامتين لكل رابطة تبادلية صحيحة، ولكنها لا توضح تركيبًا ذا دلالة بين مجموعة من المفاهيم.

4- الأمثلة: والتي تعتبر أمثلة صحيحة لما يشير إليها اسم المفهوم، وتُعطى علامة واحدة لكل مثال.

نواحي القصور في استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في العملية التعليمية:

بالرغم من الأهمية التي تمثلها خرائط المفاهيم في العملية التعليمية إلا أن هناك بعض نواحي القصور التي قد تقف في طريق استخدامها ومنها (علي وآخرون، 2013: 107):

1- تحتاج إلى معلم كفء على قدر من الخبرة والدراية بفلسفة هذه الإستراتيجية.

2- قلة الوسائل التعليمية التي تتطلبها خرائط المفاهيم، مثل أجهزة العرض.

3- تتطلب وقتًا كبيرًا من التدريب قبل أن يصبح الطلاب أكْفَاء في تطبيقها.

4- قد تأخذ شكلًا معقدًا ومتشابكًا مما يقلل من الاستيعاب لدى الطالب(الجنابي،2011: 69).

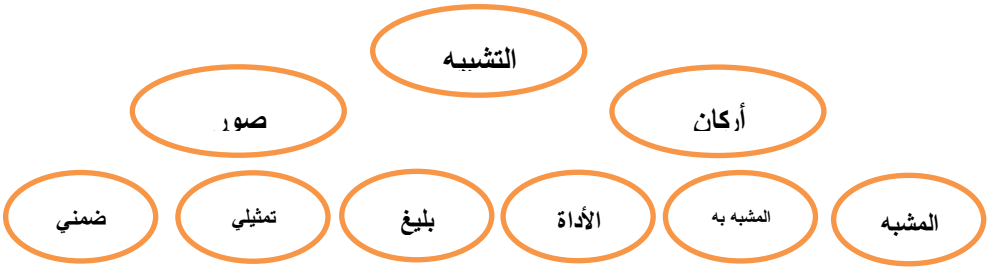
تصنيفات خرائط المفاهيم:

يتم الاعتماد على عنصرين أساسيين عند تصنيف خرائط المفاهيم، وهذا ما قام به أبو طير(2009: 28-32) وأبو عوكل(2007: 25-30) وخطايبة (2005: 315) على النحو الآتي:

أولًا- تصنف حسب طريقة تقديمها للطلاب إلى أربعة أنواع:

1- خريطة للمفاهيم فقط:

يعطى للطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة لها مفاهيم فقط، وتكون خالية من الأسهم وكلمات الربط، ويطلب من المتعلم رسم الأسهم التي تربط بين كل مفهومين وكتابة كلمات عليها.

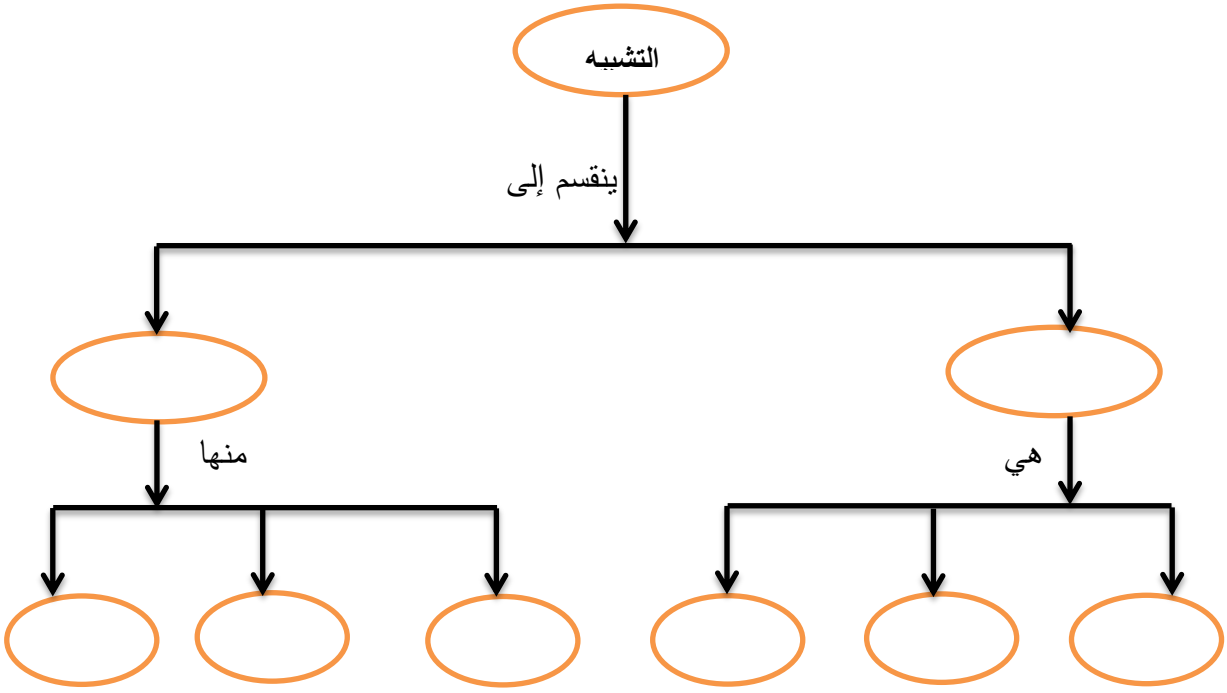


شكل (2.8)

خريطة مفاهيمية تبين أركان التشبيه وصوره.

2- خريطة لكلمات الربط فقط:

يعطى للطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة بها أسهم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ويطلب من الطلاب كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات.



شكل (2.9)

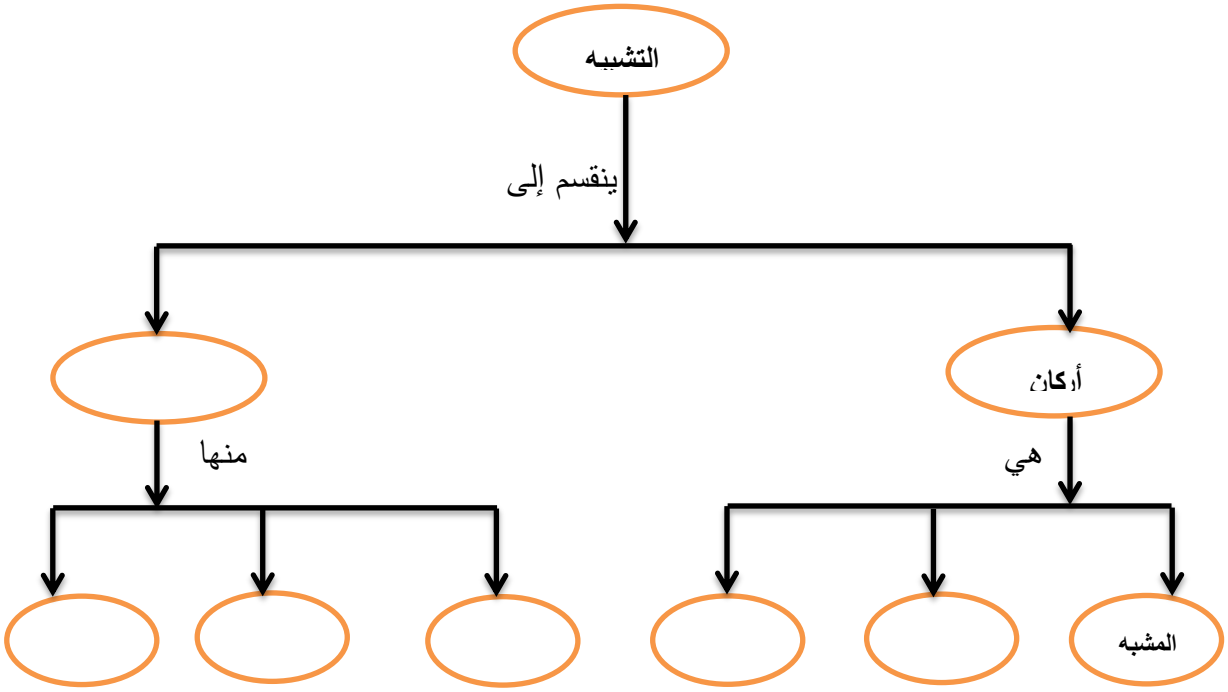
خريطة مفاهيمية لكلمات الربط تبين أركان التشبيه وصوره.

3- خريطة افتراضية:

يعطى للطلاب قائمة بالمفاهيم وكلمات الربط وخريطة مفاهيمية ناقصة، ويطلب من الطلاب إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم وكلمات الربط.

مثال قائمة المفاهيم: التشبيه، المشبه، المشبه به، أداة التشبيه، بليغ، تمثيلي، ضمني، أركان، صور.

قائمة كلمات الربط: ينقسم إلى، هي، منها.



شكل (2.10)

خريطة مفاهيمية افتراضية تبين أركان التشبيه وصوره.

4- الخريطة المفتوحة:

يقوم الطلاب ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع ما، دون التقيد بقائمة محددة من المفاهيم أو بنص من الكتاب أو بمرجع معين.

ثانيًا- تصنف خرائط المفاهيم حسب أشكالها إلى ثلاثة أنواع:

1- خريطة المفاهيم الهرمية:

وهي نوع من خرائط المفاهيم يتم فيها ترتيب المفاهيم في صورة هرمية، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم.

2- خريطة المفاهيم المجمعة:

وهي نوع آخر من خرائط المفاهيم يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة، يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية حتى يتم بناء الخريطة.

3- خريطة المفاهيم المتسلسلة:

وهي نوع من خرائط المفاهيم يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسل.

خطوات بناء خريطة المفاهيم:

يتم رسم الخريطة المفاهيمية في شكل مستويات منظّمة بشكل هرمي، تبدأ المستويات السفلى (قاعدة الهرم) بمفاهيم بسيطة، وتأخذ بالتعقيد عند الصعود للمستويات العليا، حتى تصل إلى قمة الهرم بمفهوم عام، وبذلك تتكون المفاهيم في الخرائط المفاهيمية على نحو تسلسلي، يتضمن عددًا من العناصر المترابطة، **ويمكن استنباط العناصر التي تتكون منها الخريطة المفاهيمية** (زيتون، 2007: 523):

1- المفهوم العام، ويكون في أعلى الهرم.

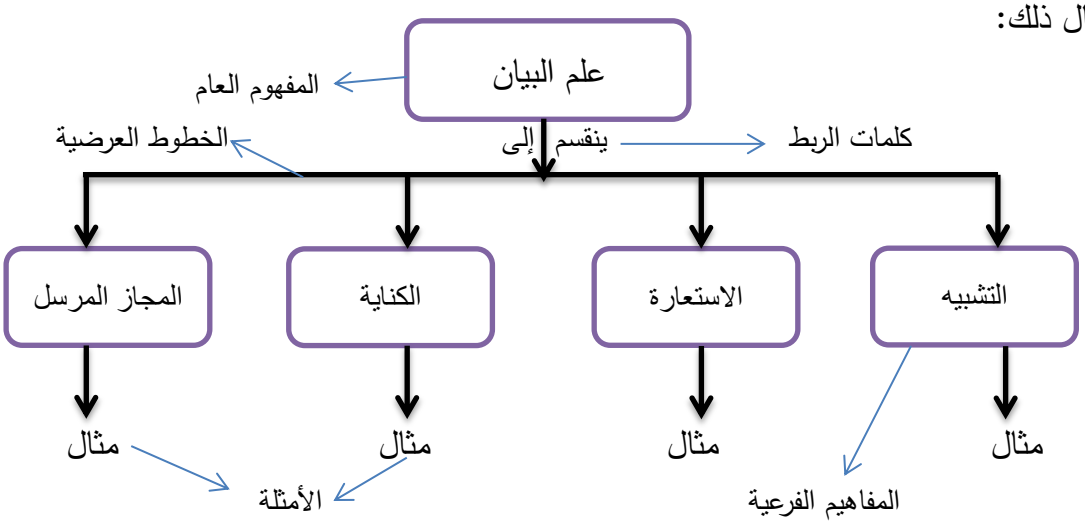
2- المفاهيم الفرعية وتكتب داخل أشكال بيضاوية، أو دائرية، أو صناديق أو مربعات أو مستطيلات.

3- كلمات الربط وتستخدم لربط مفهومين أو أكثر، وتكتب على الخط الواصل بين المفهومين.

4- الوصلات العرضية وهي عبارة عن وصلة (عرضية) بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي، وتمثَّل بصورة خط عرضي عادة.

5- الأمثلة: وتمثل عادة أمثلة المفهوم إن وجدت، ولا تحاط عادة بأشكال، إلا أنه يفضل وضعها في دوائر لتمييزها عن المفاهيم.

مثال ذلك:



شكل (2.11)

عناصر الخريطة المفاهيمية.

وبناء الخرائط المفاهيمية نشاط إبداعي، كما أنها تُظهر التنظيم المعرفي لمصممها، وتجسّد معرفته حول الموضوع الذي صمم الخريطة من أجله، وعلى الرغم من أنها تتسم بالصعوبة نسبيًا، إلا أنها تعكس عمق التفكير لدى المتعلم، ومدى تنظيمه المعرفي وإدراكه للعلاقات بين المعارف والمفاهيم التي تتمثل في مخزونه المعرفي، والمعارف والمفاهيم التي تعلّمها حديثًا، وبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث التربوية ومنها: نوفاك وجووين (1995: 29)، وزيتون (2007: 526)، وعبد الجواد (2004: 72)، والخرماني (2011 :53)، والجنابي(2011: 63)، وفندي وعلي(2011: 7)، وأبو عاذرة(2012: 242) **يرى الباحث أن خرائط المفاهيم يمكن بناؤها بالخطوات التالية:**

1- اختيار الموضوع الذي سيرسم له خريطة مفاهيم، والذي يمكن أن يكون درسًا أو نصًا أو فصلًا، ويفضل أن يكون قصيرًا؛ حتى لا يصبح المخطط كبيرًا.

2- تحليل هذا الموضوع من أجل تحديد المفاهيم المتضمنة فيه.

3- تحديد الدلالات اللفظية لكل مفهوم وفقًا لما جاء في المحتوى الدراسي؛ من أجل كشف الغموض الذي يحيط بدلالات بعض الألفاظ.

4- تصنيف المفاهيم وفقًا للصفات المشتركة بينها، فتكون إما مفاهيم عامة أو خاصة .

5- ترتيب المفاهيم لتصميم خريطة المفاهيم، ويكون الترتيب من الأكثر عمومية التي تتميز بالشمولية، إلى الأقل عمومية، ثم المفاهيم الخاصة، وتوضع المفاهيم التي على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية، على نفس الخط أفقيًا، ثم توضع الأمثلة أسفل المخطط في نهاية كل فرع من الخريطة المفاهيمية.

6- ربط المفاهيم المتصلة التي تنتمي إلى بعضها البعض بخطوط، والكتابة على كل خط كلمة أو حرف جر أو عبارة توضح العلاقة بين المفهومين، وإذا قُرئت مع المفهومين اللذين يقعان على جانبيها فإنها تشكل جملة مفيدة.

7- الربط بين المفاهيم ذات العلاقة باستخدام سهم في نهاية خط الربط؛ ليبين أن العلاقة ليست ثنائية الاتجاه، كما يحاط المصطلح الدال على المفهوم بإطار، بينما الأمثلة لا تحاط بأي إطار.

وقد اتبع الباحث هذه الخطوات عند بنائه لخرائط المفاهيم، حيث قام بتحديد الموضوعات وتحليلها، وتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية، ثم قام بتصنيف المفاهيم وفقًا للخصائص المشتركة بينها.

ويوضح (عبد الجواد، 2004: 73) و (مطر، 2004: 66) أن هناك بعض **النقاط يجب مراعاتها عند بناء خرائط المفاهيم منها:**

1- خرائط المفاهيم تعتمد علي نظرة صانع الخريطة، فلا توجد خرائط تامة أو صحيحة، ولكن هناك خرائط تعتمد علي معاني المفاهيم.

2- ليس من الضروري أن تكون خرائط المفاهيم متماثلة في التفريعات، فقد تكون متفرعة في جانب بدرجة أكبر من الجانب الآخر، وهذه المسألة لا تشكل درجة كبيرة من الأهمية.

3- خرائط المفاهيم بحاجة إلى إعادة رسمها أكثر من مرة؛ كي تصبح أكثر وضوحًا.

وبعد هذا العرض لخرائط المفاهيم، وخطوات بنائها، **يخلص الباحث إلى إجراءات تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، والمتمثلة فيما يأتي:**

1- تمهد المعلمة للموضوع، ثم تكتب عنوان الدرس على السبورة .

2- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم بشكل تدريجي للموضوع المراد شرحه.

3- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح المفاهيم الواردة فيها.

4- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.

5- تحاكي الطالبات الأمثلة المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن.

6- تعرض المعلمة خريطة المفاهيم للدرس المشروح كوسيلة تقويمية من خلال ورقة عمل، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

7- تغلق المعلمة الدرس، وذلك بتلخيص أهم النقاط الواردة فيه.

8- تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية للدرس الجديد كنشاط بيتي، ومناقشتها في الحصة التالية.

وقد تم تبني هذه الإجراءات في تدريس موضوعات البلاغة للمجموعة التجريبية، كما تم بناء دليل للمعلم في ضوء هذه الخطوات، **وبهذا تتم إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: "ما الصورة المقترحة لإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة البلاغة العربية؟".**

المحور الثاني- البلاغة العربية:

تعريف البلاغة:

لغة: الوصول والانتهاء، يُقال: بلغ الشيء يبلغ بلوغًا وبلاغًا، أي وصل وانتهى، والبلاغ: ما يتبلغ به ويتوصل إلى الشيء المطلوب، ورجل بليغ: حسن الكلام وفصيحه، يبلغ بعبارة لسانه كُنْهَ ما في قلبه (ابن منظور،2003: 420).

اصطلاحًا: وردت تعريفات كثيرة للبلاغة، ترتبط في مجملها ارتباطًا وثيقًا بالمعاني اللغوية لتلك الكلمة، وتستمد منها الكثير من مدلولاتها، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

1- "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"، هذا بالنسبة إلى بلاغة الكلام، أما بلاغة المتكلم فهي: "ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ" (القزويني، 2003: 9-11).

2- "بلوغ المتكلم في تأدية المعنى حدًا له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها (السكّاكي، 1983: 415).

3- "البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع، فتمكنه في نفسه، كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن" (العسكري، 1984: 16).

4- "وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها فيما له كانت دلالة" (الجرجاني، 2000: 43).

5- "وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعنى أداء واضحًا بعبارة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه وللمخاطبين به" (عتيق، 1998: 10).

6- "تأدية المعنى الجليل واضحًا بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يُقال فيه، والأشخاص الذين يُخاطَبون" (الجارم وأمين، 1999: 8).

7- "العلم أو الفن الذي يعلمنا كيف ننشئ الكلام الجميل، المؤثر في النفس، أو يعلمنا كيف ننشئ القول الأجمل" (الجمبلاطي والتوانسي، 1996: 290).

8- "العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي، ليأتي على نمط خاص" (خاطر وآخرون، 1989: 150).

ومن خلال التعريفات السابقة أمكن للباحث ملاحظة ما يأتي:

- ترتبط تلك التعريفات بالمدلولات والمعاني التي جاءت في معاجم اللغة لكلمة "بلاغة".
- التقاء التعريفات السابقة في ربطها لمفهوم البلاغة حول مضمون واحد وهو فن القول والتعبير، وكيفية الوصول به إلى أقصى درجة ممكنة من حسن البيان وقوة التأثير.
- اختلاف التعريفات عند البلاغيين لمفهوم البلاغة فمنهم من يقصرها على بلاغة الكلمة، ومنهم من يقصرها على بلاغة المتكلم، ومنهم من يجمع بين الطرفين كما في تعريف القزويني.

نشأة البلاغة العربية وتطورها:

نشأت البلاغة بشكل فطري في العصر الجاهلي، وتناولها العرب بفطرتهم الصافية وسليقتهم العربية، وانتشرت الأسواق الأدبية في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام، وكان الشعراء يترددون عليها فيتبارون بالشعر، ثم يحتكمون فيما بينهم، فكانت فنون الأدب هذه هي البذور الأولى في حقل البلاغة العربية، ولما جاء الإسلام بنوره كان القرآن الكريم أبلغ من كل بلاغة، فأدهش العرب ببيانه، وأعجزهم بأسلوبه، وتحداهم أن يأتوا بمثله، أو بعشر سور منه، أو بسورة فعجزوا، وقد صاحب بلاغة القرآن بلاغة الرسول الكريم ﷺ الذي قال الله في حقه: " وما ينطق عن الهوى" (النجم:3)، فكان أفصح العرب لهجة، وأبلغهم حجة، وأعذبهم كلمًا، وأصدقهم حديثًا، وأوجزهم عبارة (دحلان، 2006: 17).

كما كان للقرآن الكريم الأثر الأكبر في ظهور البلاغة بهذا الشكل عند العرب، ومن دلائل هذا الأثر ظهور الكثير من المصنفات والمؤلفات القيمة حول بلاغة القرآن الكريم، وكشف سر إعجازه مثل: دلائل الإعجاز للقاضي الجرجاني، ومجاز القرآن لأبي عبيدة (الهاشمي والعزاوي، 2005: 117).

ولقد مرت البلاغة بأطوار مختلفة وشهدت تجارب متعددة، وكان المصطلح البلاغي يأخذ معناه العلمي الدقيق كلما ظهر عالم ألمعي له قدرة على وضع الحدود وصياغة التعريفات، ولعل عبد القاهر الجرجاني (471هـ) كان من أكثر البلاغيين دقة في المصطلح، وضبطًا

للقاعدة ورسمًا للأصول، فقد ألف كتابي: دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة، اللذين كانا عمدة البلاغيين، وظلت البلاغة تشهد نموًا حتى القرن الثاني عشر للهجرة، ولكنها توقفت عند رسوم المتأخرين، ولم يضف إليها في هذا العصر إلا ما يهدف إليه المنهج الحديث في تصنيف الموضوعات، فإذا هي تصبح مجموعة من القواعد الجافة كقواعد النحو والصرف (مطلوب، 2003: 7).

ولقد بقيت البلاغة العربية على حالها من الجمود والتعقيد الذي آلت إليه حتى مطلع العصر الحديث، حين بدأ محمد عبده في التصدي لذلك المنهج الجامد في التعامل مع البلاغة، وحاول إعادة اكتشاف عبد القاهر من جديد، وذلك حين أُسند إليه تدريس البلاغة في الأزهر، فعمد إلى كتاب (أسرار البلاغة) فحققه وصححه وعمل على نشره، كما فعل نفس الشيء مع كتاب (دلائل الإعجاز)، ولم يرحل محمد عبده إلا وقد أعيد كتابا عبد القاهر إلى دائرة الضوء بعد إهمالهما قرونًا (عبد الله، 1996: 109-110).

وبعد ذلك بدأت البلاغة تنهض من كبوتها فألف حسن الزيات كتابه (الدفاع عن البلاغة) سنة (1945)، مبينًا فيه مفهوم البلاغة، ووظيفتها، وأهم الشروط الواجب توافرها في الكلام البليغ، ثم تبعه أمين الخولي في كتابه (فن القول) سنة (1947) الذي يدعو فيه إلى منهج بلاغي جديد، يقوم على أساس الاستفادة من الدراسات الأدبية والأوروبية، وهو يحاول أن يرفد البلاغة العربية بعلم النفس والجمال وغيره من العلوم الحديثة (أبو الرضا، 1984: 180).

ثم توالى بعد ذلك الأدباء الذين يسعون إلى بسط قضايا البلاغة العربية، وقيمها التعبيرية والجمالية، والكشف عن الجوانب المشرقة في التراث البلاغي، ولقد بدأت البلاغة العربية تنهض في العصر الحديث من سباتها وجمودها، ولعل بروز اتجاه الأسلوبية في البلاغة العربية الحديثة، والاهتمام بموضوعات الوحدة الفنية والتجربة الشعرية في القصيدة العربية، هو خير دليل على تواصل محاولات التجديد والتطوير في البلاغة العربية.

الأسلوبية في البلاغة العربية:

يعتبر الاهتمام بالأسلوبية في البلاغة العربية توجهًا جديدًا، سعى البلاغيون المحدثون من ورائه إلى تطوير البلاغة العربية وتحديثها، وفق الاتجاهات الحديثة في علم البلاغة، وأساس الأسلوبية أن الحقيقة المجردة لأي عمل أدبي أن بنيته لغوية، وأن هذه البنية هي تركيب من وحدات صغيرة الأصوات والمقاطع التي تتشكل في كلمات، وأشباه جمل، وعلاقات وأدوات ربط بين الجمل، وهي التي تكون الأسلوب، وهذه البنية ذات نظام خاص يحكم وحداتها، وأي اختلاف في شكلها يؤدي إلى اختلاف في نظامها، فالعبارات المختلفة في نظامها تقول كل منها شيئًا مختلفًا، ومن هنا فإن الأسلوب في مصطلح البلاغيين يعني: تلك الوسائل التي يستطيع بها الأديب نقل فكرته وعاطفته معًا إلى قرائه، وأهم العناصر التي يتكون منها الأسلوب هي: الفكرة والعاطفة واللفظ، كما أن للأسلوب ثلاث صفات رئيسة هي: الوضوح والقوة والجمال، وهي صفات عامة يخضع لها كل أسلوب (الدربي، 2012: 37).

ومما سبق يمكن تحديد مفهوم الأسلوبية بأنها: طريقة الأديب في اختيار الألفاظ، للتعبير بها عن أفكاره وعواطفه؛ بقصد الإيضاح والتأثير.

علوم البلاغة العربية:

تتألف البلاغة العربية من علوم ثلاثة هي: المعاني والبيان والبديع ، وقد يتبادر إلى بعض الأذهان أن هذه العلوم الثلاثة البلاغية قد نشأ كل واحد منها مستقلًا عن الآخر بمباحثه ونظرياته، ولكن الواقع غير ذلك، فالبلاغة قد مرّت بتاريخ طويل من التطور حتى انتهت إلى ما انتهت إليه، وكانت مباحث علومها مختلطًا بعضها ببعض منذ نشأة الكلام عنها في كتب السابقين الأولين من علماء العربية، وكانوا يطلقون عليها "البيان" (عتيق،1998: 5).

وفيما يلي تعريف لعلوم البلاغة:

1- علم المعاني:

ويعرف علم المعاني بأنه: "أصول وقواعد يعرف بها كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال بحيث يكون وفق العرض الذي سيق له.

ومن أهم الموضوعات التي يشتمل عليها علم المعاني: الخبر والإنشاء، والإسناد، والإيجاز والإطناب والمساواة، والفصل والوصل (الهاشمي، 2002: 35).

ومن فوائده: الوقوف على أسرار البلاغة في منثور الكلام ومنظومه، فنحتذي حذوهما، وننسج على منوالهما، ومعرفة وجه إعجاز القرآن من وجهة ما خصه الله من حسن التأليف، وبراعة التركيب، وما اشتمل عليه من عذوبة، وجزالة، وسهولة، وسلاسة؛ فنقتنع ببلاغته، وندرك السر في فصاحته، وكيف كان معجزة خالدة على مرّ الزمن (المراغي، 1993: 42).

2- علم البديع:

هو "علم يعرف به الوجوه والمزايا التي تزيد الكلام حسنًا وطلاوة، وتكسوه بهاء ورونقًا بعد مطابقته لمقتضى الحال، ووضوح الدلالة على المراد" (الهاشمي، 2002: 216)، ومن أهم الموضوعات التي يشتمل عليها علم البديع:

أ- المحسنات المعنوية ومنها:

المطابقة، المقابلة، المشاكلة، المزاوجة، التورية، اللف والنشر، الجمع، التفريق، التقسيم، حسن التعليل، تأكيد المدح بما يشبه الذم، تأكيد الذم بما يشبه المدح.

ب- المحسنات اللفظية ومنها:

الجناس، السجع ، رد العجز على الصدر، الموازنة، القلب، التشريع، لزوم مالا يلزم (القزويني، 2003: 334-400).

وللمحسنات البديعية شروط يجب أن تستوفيها؛ حتى يتحقق لها صفة الحسن، وهذه الشروط هي (خفاجي وشرف، 1982: 140):

- أن تكون غير متكلفة، ولا متراكمة بجوار بعضها.
- أن يطلبها المعنى ويستدعيها المقام.
- أن تكون في موضعها الملائم من الأسلوب.
- أن تُكسب الكلام سحرًا.

3- علم البيان:

البيان لغة: ما بُيِّن به الشيء من الدلالة وغيرها؛ أي الكشف والإيضاح، وبان الشيء، بيانًا: اتَّضح فهو بَيّنٌ (ابن منظور، 2003: 67).

وفي الاصطلاح: "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة على نفس ذلك المعنى، مع المطابقة لمقتضى الحال" (الهاشمي، 2002: 154)، أو هو "علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان؛ ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه" (السكاكي، 1983: 162).

ويشمل علم البيان الموضوعات الآتية (عتيق،1998: 18،19):

أ- التشبيه: مفهومه، أركانه، أقسامه، أدواته، أغراضه البلاغية.

ب- المجاز: مفهومه، أقسامه، أغراضه البلاغية.

ت- الاستعارة: مفهومها، أقسامها، أغراضها البلاغية.

ث- الكناية: مفهومها، أقسامها، أغراضها البلاغية.

أهمية تدريس البلاغة العربية:

تعد البلاغة بعلومها الثلاثة: البيان والبديع والمعاني، من أجلّ العلوم وأشرفها، وتتمثل أهميتها في الجوانب الآتية:

1- تمكّن الطلاب من تعرف أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة؛ مما تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم، وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية، كما تمكن الطلاب من فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها الأعمال الأدبية، وإدراك المرامي والأغراض الكامنة وراء الدلالات المباشرة للألفاظ والعبارات، التي تتكون منها النصوص الأدبية، وتنمى قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم وخواطرهم بأسلوب أدبى رفيع (عطا، 1986: 29).

2- ويرى الحشاش أنها تمكن الطلاب من القدرة على النقد الأدبي للأعمال الفنية الشعرية وتقويمها، وتحديد مستوى جودتها، وتساهم في تنمية الخيال الأدبي؛ من خلال إلمامهم بالصور والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء، من قصائد وقصص وروايات وغيرها، تكسب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية، وإنشاء الكلام البليغ (الحشاش، 56:2001).

3- ويرى الجويني أنها تساهم في تنمية الميول القرائية، وإثارة دافعية الطلاب؛ لتعلم لغتهم العربية وتذوقها والاعتزاز بها، كما تساهم في كشف المواهب الأدبية وتطويرها لدى الطلاب،

وكذلك تربطهم بتراث أمتهم الأدبي، وتطلعهم على أهم الاتجاهات العالمية والمذاهب العربية المعاصرة قديمها وحديثها في شتى فنون الأدب (الجوينى، 1985: 4-5).

أهداف تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية:

1- تساعد الطلبة على ما يأتي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 1999: 73):

أ- إدراك نواحي الجمال في النصوص الأدبية.

ب-تنمية الذوق الأدبي.

ت-الإلمام ببعض الصور الفنية في الأساليب الحديثة.

ث-تعرف الأساليب البلاغية، والإفادة منها في الكتابة، وتحليل النصوص.

ج- تعرف المفاهيم البلاغية عبر النصوص الأدبية الراقية.

2- تسهم البلاغة في تربية ذوق الطلبة الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه، ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة (أحمد، 1979: 290).

3- أما سمك فيرى من أهداف تدريس البلاغة، تبصير الطلبة بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدى الفكرة الواحدة بطرق مختلفة، وكيف يكون الكلام مطابقًا لمقتضى الحال، وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات البديعية اللفظية منها والمعنوية؛ ليزداد بها روعة وجمالاً (سمك، 1979: 803).

يتضح مما سبق أن للبلاغة العربية أهدافًا عديدة، نسعى لتحقيقها لدى الطلاب، وهذه الأهداف ينبغي على معلم اللغة العربية أن يضعها في الحسبان أثناء تدريس البلاغة؛ حتى يؤتي درس البلاغة ثماره المرجوة.

أسس تدريس البلاغة العربية:

ترتكز الاتجاهات الحديثة في تدريس البلاغة على أن فنون البلاغة والأدب والنقد تشكل وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بينها، وأن العلاقة بينها علاقة متنامية؛ فكل يعطى للآخر ويغذيه، ومن ثم ينبغي القضاء على العزلة القائمة بينها، وجعل البلاغة جزءًا من الدراسات الأدبية، والتحليل البلاغي في إطار العمل الأدبي الذى يمثل وحدة متكاملة.

وقد بينت الاتجاهات الحديثة في تدريس البلاغة مجموعة من **الأسس والمهام الرئيسة التي ينبغي على معلم البلاغة إدراكها، وتطبيقها في أثناء معالجة البلاغة؛ حتى تتحقق الأهداف المنشودة من تدريسها، ويصل بالطلاب إلى إدراك أسرارها في دراسة الأدب وفهمه وتذوقه، ومن هذه الأسس:**

1- النظر إلى العمل الأدبي نظرة متكاملة شاملة: فالنص الأدبي بنية كلية متكاملة، تتفاعل أجزاؤه وتتداخل، ولا يغنى جزء منه عن جزء آخر، وهى تتبادل التأثير والتأثر، وتتضافر لتنتج عملاً فنياً جميلاً؛ ومن ثم فإن النظر إلى العناصر البلاغية وتجزئتها في معزل عن سائر العناصر الأخرى يشوه العمل الأدبي، ويحجب مكونات أساسية فيه؛ نفسية أو اجتماعية أو فكرية، وهذا يتطلب من المعلم أن يدرب الطلاب على أن ينظروا إلى البلاغة ضمن النص الأدبي نظرة شاملة؛ مستعينين في تحليلهم وتفسيرهم للنص الأدبي بما يحكمه من علاقات لغوية ودلالية، تعمل على تماسكه وترابط أجزائه (الهاشمي والعزاوي ، 2005: 181).

2- شرح النصوص الأدبية وتوضيحها: فشرح النص الأدبي يعتبر خطوة لازمة؛ حتى يسهل على الطلاب استنباط الظاهرة البلاغية المراد علاجها، فلا يمكن للطالب أن يتعرف الظاهرة وهو لا يفهم معنى النص شرحًا وتحليلاً وأفكاراً وموازنة ونقداً (زقوت، 1997: 159).

3- التدريب البلاغي: بحيث يتمرن الطلبة تمرينًا كافيًا على الصور البلاغية؛ لأن الغرض المنشود من تدريس البلاغة لا يتم إلا بالمران والممارسة، وخير ما يتدرب عليه الطلبة آيات القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومختارات من الشعر العربي، والنثر الفني (الهاشمى والعزاوي ، 2005: 181).

4- توثيق الرابطة بين البلاغة وبين فروع اللغة العربية: هناك علاقة وثيقة بين البلاغة والأدب من حيث أنهما يهدفان إلى تكوين الذوق الأدبي، فعلى المعلم الوقوف مع طلابه في حصة يخصصها لتأكيد ما تجمع لديهم من الفنون البلاغية في دروس النصوص، وتلك فرصة ليشرح فيها المصطلحات، ويفرق بين أنواعها مستشهدًا بما خالطه الطلاب في حصص الأدب، ولا تظهر البلاغة في حصة واحدة وإنما نلتمسها في القراءة والتعبير والإملاء وكذلك الخط، وما القراءة إلا قطع منتقاة صالحة لإنماء الذوق وإرهاف الحس، والإملاء تطل على الطالب عبارات

معجبة تستشرف نفسه العثور على أسرارها، فلا يحرمه المعلم من ذلك، وكما نجد نماذج الخط مأثورة يحفظها الطلاب إعجابًا بها؛ لأنها من القلائد، وهى مصنوعة بعناية تلفت الطالب إلى جمالها، أما التعبير فهو درس تطبيقي يحاول فيه الطالب التأنق برصيده اللغوي والفكري في إطار محكم، وبهذا لا يكون الدرس البلاغي حكرًا على فرع بعينه أو محصورًا في حصة بذاتها (عامر، 1992: 152).

5- إبراز العلاقة البلاغية والجانب النفسي والاجتماعي للأديب: حيث يرى "زقوت" أن يكشف المعلم في معالجته لدروس البلاغة عن ملاءمة فكرة النص، أو عدم ملاءمتها مع العصر الذي قيلت فيه، وإظهار العلاقة البلاغية، ومدى تأثرها بالوضع النفسي والاجتماعي للأديب (زقوت، 1997: 160).

6- الاعتماد على الطلاب في الاستقراء والاستنتاج، وتجلية ما في النصوص من فنون بلاغية؛ تنمية لشخصياتهم الفنية، وهذا لا يعنى غياب دور المعلم ، فهو الذى يرشد ويدير النقاش، ويشارك في التحليل والنقد والموازنة والكشف عن الفنون البلاغية، وبالتالي فعلى المعلم أن يبتعد عن الاستئثار بالكلام، وفرض الأحكام الأدبية على الطلاب فرضًا؛ كي لا يحرمهم نعمة التحليل والاستنتاج ومتعة التذوق البلاغي (الهاشمي والعزاوي ، 2005: 181).

7- البلاغة فطرية في الكلام : فهي ليست مقصورة الاستعمال على لغة الأدباء والطبقات المثقفة المتعلمة، وإنما يمكن ملاحظة صور من التصوير البلاغي البارع، وألوان من الخيال البسيط في الأحاديث اليومية التي تدور على ألسنة العامة، مثل: "القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود" طباق، وكثير من الصور البلاغية كالتشبيه أو الجناس أو الكناية وغير ذلك من الصور والتراكيب التي يمكن للمعلم أن يوظفها في التمهيد لدرس البلاغة، فيشعر الطالب بأنه يدرس شيئًا مألوفًا لديه (عيسى، 2009: 101-102).

8- الاعتماد على الموازنات والمقارنات بين الموضوعات أو بين الأساليب؛ ذلك لأن هذه الموازنات تلقي الضوء على مواطن الابتكار عند أديب وتقصير آخر فيها، ومن شأن هذه الموازنات تقدير القيمة الفنية وبيان مظاهر القصور أو عناصر الجمال، وهي من إحدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي وإيضاحه.

فيمكن الوقوف عند صورة معينة، ومقارنتها بين شاعر وآخر، كصورة سيف الدولة في شعر المتنبي عندما يقول:

وقفت وما في الموت شك لواقف كأنك في جفن الردى وهو نائم

وصورة الفدائي في شعر إبراهيم طوقان حيث يقول:

هو بالباب واقف والردى منه خائف

فاهدئي يا عواصف خجلًا من جراءته

فصورة الموت عند طوقان تختلف عنها عند المتنبي، فهي عند الثاني لا حركة فيها؛ لأن الموت نائم عند سيف الدولة غافل عنه، في حين أن الموت يرتعد خوفًا من جرأة الفدائي وإقدامه عند طوقان، مما أكسب المعنى روعة وجمالًا (الهاشمي والعزاوي، 2005: 180).

طرائق تدريس البلاغة العربية:

إن طرائق تدريس البلاغة مرّت بالمراحل نفسها التي مرّ بها تدريس القواعد النحوية وهي (الهاشمى والعزاوي، 2005: 178-179):

1- الطريقة القياسية:

وهي التي تتبنى ذكر القاعدة البلاغية، ومن ثم توضيحها بالأمثلة، وتأتي التدريبات فيما بعد، وكان المعلمون يتفننون في ذكر المصطلحات البلاغية وتقسيماتها وتعريفاتها المتعددة إظهارًا للبراعة، ولم يكن هذا يؤدي إلى تحقيق الغاية المرجوة من تدريس البلاغة، وجاء عن الدكتور طه حسين قوله: " ليس في مصر أساتذة للغة العربية وآدابها، وإنما في مصر أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوه الذي يسمونه نحوًا وما هو بالنحو، وصرفًا وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة، وأدبًا وما هو بالأدب، إنما هو كلام مرصوف قد ضم بعضه إلى بعض، تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه".

2- الطريقة الاستقرائية:

وهي عكس الطريقة السابقة، حيث يتم عرض الأمثلة، ثم استنباط القاعدة من تلك الأمثلة، ففي هذه الطريقة يبدأ المعلم بكتابة مجموعة من الأمثلة أولًا، ثم يلفت نظر طلابه إلى

أجزاء معينة من هذه الأمثلة؛ ليلاحظوها، ثم تجمع هذه الملاحظات حول معنى مصطلح بلاغي واحد يكتب على السبورة، ويطبق على أمثلة جديدة.

ويرى البعض أن هذه الطريقة قد تكون خير سبيل لمساعدة الطلاب على التفكير المنظم، وتمكنهم من الاستنتاج والربط والتطبيق، وتأخذ بأيديهم تدريجيًّا لفهم معنى المصطلح البلاغي، وذلك يجعل معناه واضحًا، فيصير التطبيق عليه سهلًا.

3- الطريقة اللسانية:

أما الاتجاه الحديث فيرمي إلى تدريس البلاغة في ضوء النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية، على ألا تكون ضروب البلاغة هدفًا في حد ذاتها، وإنما وسيلة لغاية أعم تتمثل في الارتقاء بالذوق، وقد لجأت هذه الطريقة إلى الربط بين الفنون الثلاثة وهي: النصوص، والأدب، والبلاغة، لما بينها من تكامل وترابط، فكل منها له قيمة، وكل منها يبرز بوضوح قيمة الآخر، وفي تلك الطريقة يتم التركيز على الصورة الأدبية، والجملة، والفكرة، والخيال، والألفاظ، كما يقل التركيز على القواعد، والمصطلحات، والتعاريف، ويصبح التدريس بتلك الطريقة سهلًا، ويتبع الأسلوب العلمي.

خطوات تدريس البلاغة العربية:

1- **التمهيد:** في هذه المرحلة يمهد المعلم لموضوع الدرس، وذلك بإثارة الطلاب وتشويقهم من خلال مناقشة هادفة، أو تشجيعهم على عرض بعض الصور البلاغية العامية ذات العلاقة بالدرس الجديد (زقوت، 1997: 161).

2- العرض: وفى هذه المرحلة يعرض المعلم النص الأدبي أو القطعة الأدبية أو الأمثلة والشواهد البلاغية التي تبدو فيها الألوان البلاغية الواضحة، وتقرأ من المعلم قراءة معبرة متقمصًا بها شخصية الكاتب في هدوئه، أو تساؤله أو تعجبه أو بأسه أو غضبه، ويتبعه الطلاب المجيدون للقراءة ، ثم معالجة الأمثلة أو النص الأدبي معالجة أدبية تحفز الأذهان، وتستثير الوجدان، وتطرح جوانب التذوق في النص (عطا، 1986 : 47).

3- الربط والموازنة: وفى هذه المرحلة يتم توجيه أسئلة للطلاب تقودهم إلى إدراك وجه الجدة في اللون البلاغي الجديد، مستعينًا بالربط بينها وبين ما مهد به من نظائرها في اللغة العادية، متبعًا طريقة الموازنة بين عبارة النص، وعبارة أخرى تؤدى المعنى (الركابى، 1995: 214).

وكذلك يتم في هذه المرحلة الكشف عن نواحي القوة والجمال في اللون البلاغي، وأثر ذلك في نفس القارئ أو السامع، ويستمر في مناقشة الطلاب حتى يطمئن إلى أنهم قد لمسوا بأنفسهم روعة العبارة وتذوق جمالها (أحمد، 1979: 305).

4- استنباط القاعدة: وفى هذه المرحلة ينبغي على المعلم عدم التسرع في استنباط القاعدة البلاغية، والاعتماد على الطلاب في هذا الشأن، ويتم ذلك بعد مناقشة العديد من الأمثلة، وبعد اطمئنان المعلم لفهم الطلاب الظاهرة البلاغية واستيعابها، يتم استنباط القاعدة، وهذه المرحلة تعتمد على ما سبقها من مراحل فإذا كانت المراحل السابقة مفهومة ومدركة لدى الطلاب، سهل عليهم استنباط القاعدة البلاغية. (زقوت، 1997: 162).

5- التطبيق: لكى تثبت القاعدة البلاغية في أذهان الطلاب لابد أن يعد المعلم تدريبات كثيرة فيها عبارات بلاغية تضم صورًا متنوعة، تساعد الطلاب على استنباط ما فيها من أوجه البلاغة، في ضوء ما درسوه وفهموه، فكثرة التدريبات البلاغية تساعد الطلاب على تذكر ما درسوا من أبواب البلاغة، ومع تكرارها تصبح معرفتهم بها أمراً قائمًا على تذوق ما في النصوص الأدبية من جمال التعبير. (عبد العال، 1990: 142).

صعوبات تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية:

تواجه البلاغة العربية اليوم اختبارًا صعبًا، حيث أصبحت دروس البلاغة جهدًا من غير طائل؛ لأنها لا تصقل أذواق المتعلمين، ولا تنمي ملكاتهم الأدبية؛ لكونها تقوم على أمثلة متكررة منذ قرون خلت، وعبارات مأثورة تلوكها الألسن فقدت قيمتها لدى الأجيال المعاصرة.

إن البلاغة العربية اليوم بحاجة إلى تجديد وتطوير، وذلك من خلال الاستفادة من العلوم العربية المعاصرة في مجال النقد والأدب، وطرائق التدريس الحديثة، ويتم ذلك من خلال الوقوف على صعوبات تدريس البلاغة ، ووضع الحلول والمقترحات لتيسير الدرس البلاغي، ومعالجة المعيقات التي يعاني منها.

ومن أهم صعوبات تدريس البلاغة ما يأتي:

1- خلو كتاب البلاغة من التمهيد الذي يوضح الهدف من تدريس البلاغة للطلاب.

2- تقصير بعض المعلمين في توضيح الهدف الأساس في تدريس البلاغة (الهاشمى والعزاوي، 2005: 240).

3- غموض الأهداف وتداخلها وعدم تناولها للمستويات المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية، وعدم ارتباط الأهداف باستعدادات الطلاب وقدراتهم، وعدم تناسبها مع ميولهم

4- عرض موضوعات المحتوى بطريقة جافة، وصعوبة الأمثلة والنصوص المختارة كشواهد بلاغية، وعدم تنوع أساليب تدريس البلاغة، واتباع أساليب قديمة في تدريسها، كذلك عدم استخدام الوسائل التعليمية التي تيسر فهم المعلومات البلاغية، والتركيز على إكساب الطلاب المعلومات المعرفية، وحفظ القواعد وإغفال الجوانب المهارية الأخرى ومهارات التذوق (الحشاش، 2001: 109،110).

5- ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم الذي يؤهله لتدريس البلاغة.

6- قلة وجود مراجع مبسطة للرجوع إليها في التطبيقات البلاغية (إبراهيم،1988: 240)

7- قلة معرفة المعلم بأهداف تدريس البلاغة، وعدم اهتمامه أن تكون طريقته في التدريس شائقة وجذابة بقدر اهتمامه بأن تساعد تلك الطريقة في إنجاز أكبر قدر ممكن من المقرر الدراسي الذى يلاحقه دائمًا، وذلك حسب الجدول والزمن المحدد له (الحشاش، 2001: 160-170).

8- الاعتماد على الأمثلة المصنوعة، والجمل المقتضبة؛ للتخفيف من معالجة النصوص والسرعة في الوصول إلى تحديد الألوان البلاغية (سمك، 1979: 806).

9- عدم تدريب الطلاب على تطبيق القواعد البلاغية المقررة في ممارساتهم العملية (دحلان، 2006: 56).

ويرى الباحث من خلال خبرته في الإشراف التربوي أن من بين صعوبات تدريس البلاغة ما يأتي:

أ- اعتماد كثير من المعلمين على طريقة الإلقاء، ومعاملة البلاغة في تدريسها كالنحو، حيث تعرض المادة على طريقة جداول تمزق أوصال البلاغة وروعة جمالها.

ب- معظم أساليب التقويم تركز على الحفظ والاستظهار، وإهمالها قياس التذوق الأدبي.

ت- قلة العلامات المخصصة لمادة البلاغة، وقلة نصيبها من الأسئلة.

ث- عدم وجود أدلة للمعلمين في مساق البلاغة، توضح أهداف البلاغة، وطرائق تدريسها، وأساليب تقويمها.

ج- افتقار التكامل بين البلاغة وفروع اللغة الأخرى من أدب ونصوص وقراءة وتعبير.

ح- قلة الحصص المقررة لمادة البلاغة، حيث إنها بواقع حصة لكل أسبوعين.

ويمكن القول إن واقع تدريس البلاغة في المدارس أدى إلى ما يأتي:

- تدني تحصيل الطلاب في فرع البلاغة، وتأكد الباحث من ذلك من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين، ونتائج الاختبارات، والدراسات السابقة.
- سرعة نسيان المفاهيم البلاغية، وعدم الاحتفاظ بها فترة طويلة؛ لأنها تُحفظ كقواعد جافة، دون ربطها بالنصوص الأدبية.

وفي هذا البحث حاول الباحث استخدام إستراتيجية جديدة في تدريس البلاغة تعتمد على مشاركة فاعلة للطلاب في العملية التعليمية، مما قد يسهم في تنمية التحصيل، والاحتفاظ بالمادة البلاغية فترة أطول، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة البلاغة.

مقترحات علاج صعوبات تدريس البلاغة العربية:

بناء على ما سبق يرى الباحث أن هناك بعض المقترحات لعلاج صعوبات تدريس البلاغة العربية وتتمثل فيما يأتي:

- وجوب احتواء كتاب البلاغة على أهداف تدريس البلاغة.
- مناقشة أهداف تدريس البلاغة مع الطلاب؛ مما يزيد من اهتمامهم بهذه المادة، ويثير عندهم الدافعية للتعلم.
- رفع كفاية معلمي البلاغة علميًا ومهنيًا.
- ربط المعلمين بين فروع اللغة العربية في التدريس.
- توظيف طرائق التدريس الحديثة، التي تجعل الطالب عنصرًا إيجابيًا متفاعلًا.
- ضرورة إجراء التقويم المستمر لأداء الطلاب في مادة البلاغة.
- الإكثار من الأمثلة والشواهد عند عرض الموضوع البلاغي.
- الإكثار من التطبيقات والتمارين في نهاية كل موضوع من موضوعات البلاغة.

– ضرورة أن تكون أسئلة امتحانات البلاغة بمستوى الموضوعات التي يتضمنها الكتاب.

– زيادة عدد حصص البلاغة بما يتناسب وموضوعاتها.

– إعداد دليل للمعلم في مادة البلاغة، يوضح أهداف البلاغة، وطرائق تدريسها، وأساليب تقويمها.

– اعتماد كتاب البلاغة على التكامل بينه وبين فروع اللغة الأخرى خاصة الأدب والنصوص.

علاقة البلاغة بأفرع اللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية وحدة واحدة لا تتجزأ، وإن تقسيمها إلى فروع إنما هو تقسيم زمني فقط لا يقصد منه إلا إعطاء كل فرع نصيبه من العناية التي تتطلبها ظروف الطلاب؛ وذلك حتى يسهل عليهم فهم الدروس واستيعابها (الجمبلاطي والتوانسي، 1996: 247)، وفيما يلي تفصيل لطبيعة العلاقة بين البلاغة وفروع اللغة الأخرى:

علاقة البلاغة بالأدب والنقد:

ترتبط البلاغة ارتباطًا وثيقًا بالأدب: شعره ونثره، سواء من حيث مفهوم كل منهما، أو وظيفته، أو أهدافه.

فإذا كانت البلاغة في مفهومها تعني العلم الذي يهتم بالبحث في القواعد والقوانين والنظم التي توجه الاتصال اللغوي؛ ليأتي على نمط خاص يلائم أحوال المخاطبين ويؤثر فيهم، كما يعني بتنمية قدرة الإنسان على التعبير عن أفكاره وعواطفه وأحاسيسه بأسلوب أدبي رفيع، فإن الأدب في مفهومه هو: الكلام الذي يصور العقل والشعور تصويرًا صادقًا، ولا يخفى ما بين هذين المفهومين من ترابط وتداخل، فالإنسان في تعبيره عن أفكاره ومشاعره يحتاج إلى قواعد البلاغة وقوانينها؛ لكي ترشده وتوجهه إلى اختيار الألفاظ والعبارات والأساليب المناسبة (دحلان، 2006: 26).

بل إن مادة الدرس البلاغي هي نفسها مادة الأدب، فالنص الأدبي شعرًا كان أم نثرًا هو موضوع درس البلاغة، وعلوم البلاغة لا تقوم إلا على أساس من النصوص الأدبية، وبدون هذه النصوص تصبح البلاغة عبارة عن مجموعة من القوانين والقواعد الجافة التي لا جمال فيها، وفي المقابل أيضًا فإن النصوص الأدبية يصعب فهمها وتذوقها وإدراك مواطن الجمال فيها،

والتمييز والمفاضلة بينها دون الإحاطة بعلوم البلاغة، والتمكن من قواعدها (الحشاش، 2001: 46).

وعلاقة البلاغة بالنقد هي الأوثق بينها وبين أي فرع آخر من أفرع اللغة العربية، فهما متحدان نشأة وغاية، فمن حيث النشأة يرى كثير من الباحثين أن النقد الأدبي كان من العوامل التي أوجدت البلاغة، حيث إن ملاحظات النقاد استحالت فيما بعد إلى قوانين علمية ترشد الكتاب والشعراء إلى ما يجب اتباعه في التعبير عن العقل والشعور وهي قوانين البلاغة، وأما ارتباط البلاغة بالنقد في الموضوع والغاية فيؤكده مفهوم النقد الأدبي في الاصطلاح، إذ يعرف بأنه: تقدير النص الأدبي تقديرًا صحيحًا، وبيان قيمته ودرجته الأدبية (الشايب، 1973: 51).

فالنقد بمفهومه هذا يقترب كثيرًا من البلاغة، ويبرز مدى ما بينهما من تعاون وتكامل في ميدان الأدب والتذوق، إذ لا يقوم أحدهما بدون الآخر، وبذلك تكون البلاغة وليدة النقد وثمرته الناضجة؛ لذا يجب على معلم اللغة العربية إظهار هذه العلاقة، فيوظف النص الأدبي؛ لشرح القواعد والفنون الأدبية، وإبراز أثرها وقيمتها الجمالية للطلاب، كما يمكنه توظيف النماذج والأمثلة البلاغية في توضيح المعاني والأفكار والأحاسيس وغيرها من المضامين التي اشتملت عليها الأمثلة والنماذج، فالأدب نتاج عقول لها قوة التفكير وروعة التصوير، ونتاج عواطف ومشاعر لها قوة التأثر والتأثير بما تشاهده وتعبر عنه (دحلان، 2006: 27).

علاقة البلاغة بالنحو:

لا تقل علاقة البلاغة بالنحو عنها بأي فرع آخر من فروع اللغة العربية، بل فاقتها قوة ومتانة، حيث إنها ترتبط بها من أكثر من جانب، فهي ترتبط بها في نشأتها وأهدافها وموضوعها، فقد ارتبطت في نشأتها بالنحو، إذ إن كثيرًا من العلماء الذين ساهموا في تطوير علوم البلاغة كانوا في الأصل نحاة، بل إن عبد القاهر الجرجاني واضع علم البلاغة كان عالمًا نحويًا كبيرًا (ضيف، 2000، 167).

وتتداخل وظيفة النحو مع وظيفة البلاغة، فمع أن مهمة النحو الأساسية المحافظة على سلامة الألفاظ من الناحية الإعرابية، وسلامة الجمل والتراكيب، إلا إن مهمته بالنسبة للبلاغة

تتمثل في تنسيق الألفاظ، والمحافظة على الأسلوب، ووضع الألفاظ فيه حسب المعنى المقصود (فريد 1978: 45).

ويتبين من ذلك أن النحو يسعى إلى المحافظة على سلامة التراكيب والجمل وإخراجها بصورة صحيحة سليمة، والبلاغة تهدف إلى تزيين هذه التراكيب، وجعل أساليبها بليغة قوية التأثير، ويستطيع المعلم أن يأخذ من درس البلاغة مادة لدرس النحو أو العكس، مما يؤكد الترابط الوثيق بين النحو والبلاغة (دحلان، 2006: 31).

علاقة البلاغة بالقراءة:

للبلاغة صلة بالقراءة فقد تكون النصوص التي تدرس في ظلالها الألوان البلاغية نصوصًا مطولة، وحينئذ يكلف المعلم طلابه أن يقرؤوها قبل الحصة؛ ليتسع الوقت في الحصة للشرح والتحليل والتذوق، وزيادة على ذلك يمكن اتخاذ بعض الموضوعات التي عولجت في أحد دروس المطالعة مادة لدراسة بعض الألوان البلاغية (إبراهيم، 1988: 317).

علاقة البلاغة بالتعبير:

تعتبر علاقة البلاغة بالتعبير من أقوى العلاقات وأمتنها، فإذا كان درس التعبير يهدف إلى تمكين الطلاب من التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم وخواطرهم بأسلوب لغوي سليم، يتيح للآخرين فهم تلك الأفكار والأحاسيس وتذوقها، وإدراك مظاهر الجمال في أساليب التعبير، فإن ذلك يرتبط ارتباطًا قويًا بأهداف الدرس البلاغي، ومن هنا يمكن اعتبار موضوعات التعبير مجالًا خصبًا للدراسة البلاغية (الجمبلاطي والتوانسي، 1996: 294).

والتعبير هو المحصلة النهائية والهدف الأسمى لتدريس فروع اللغة العربية، فنحن نتعلم النحو؛ لنصون اللسان والقلم، ونحفظ النصوص الأدبية؛ لنصون التعبير، وندرس البلاغة؛ لنرتقي بأسلوبنا، ونتذوق النقد؛ لنكتسب الخبرة والدربة على التعبير الصادق والإنتاج الفكري المميز (دحلان، 2006: 32).

مما سبق يتضح أهمية تكامل فروع اللغة العربية مع بعضها، فكل فرع من فروعها مكمل للآخر، ولا يستقيم أي فرع إلا بتكامله مع الفروع الأخرى، وكلها مجتمعة تعين الطالب في التعبير عن فكر واضح، بلغة سليمة في أسلوب متقن بليغ، وتراكيب صحيحة.

المحور الثالث– الاتجاه:

إن مفهوم الاتجاه كان وسيظل من أهم المفاهيم في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراءً، بل إنه يعد المحور الأساس لعلم النفس الاجتماعي، فالأفراد يحملون بداخلهم عدداً كبيرًا من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء، ونحو غيرهم من الأفراد، وكذلك نحو أنفسهم أيضًا.

كما أن علماء النفس أكدوا على أهمية الاتجاهات كدوافع للسلوك حيث يكوّن كل فرد اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، ويمكننا القول: إن كل ما يقع في المحيط البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته.

ومن هنا نجد أن الاتجاهات تحتل مكانة بارزة في التربية والتعليم، وفي الدراسات الشخصية، والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة؛ لأن الاتجاهات تؤدي دورًا مهمًا في استجابات الفرد المختلفة للمثيرات المتباينة التي يتعرض لها في حياته اليومية، كما تعمل الاتجاهات على توجيه الفرد إلى اتخاذ السلوك الملائم المقبول للأفراد وللجماعة، كذلك تساعد الجماعة على اتخاذ القرارات في بعض المواقف الاجتماعية والنفسية وبدون تردد أو تأخير (الرملي،2011: 92،93).

وتؤدي الاتجاهات دورًا مهمًا في التعليم والأداء؛ لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد والأنشطة المدرسية، ونحو زملائهم، ومعلميهم، وذواتهم، تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية، فالتعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين، يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط؛ ويعود سبب ذلك إلى أن الاتجاهات النفسية تبقى آثارها، ويُحتفظ بها لمدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفية بصورة عامة لعوامل النسيان، كما أنّ الاتجاهات تؤثر في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف ، والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها في المجتمع من حولهم (الخرماني، 2011 :90).

تعريف الاتجاه:

عرّف ابن منظور (1414هـ) الاتجاه بقوله: هو مصدر للفعل اتجه، مادة (وجه)، واتجه: أي قصد جهة معينة فنقول اتجه نحو القبلة أي أقبل عليها وقصدها، واتجه له رأي أي سنح، والجهة والوجهة جميعًا: الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده (ابن منظور، 2003: 557).

تعددت تعريفات الاتجاه في الفكر التربوي، فقد عرف زيتون الاتجاه بأنه: مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية، التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض (زيتون، 2010: 139).

كما عرفه اللقاني والجمل بأنه: حالة من الاستعداد العقلي، تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد؛ ليساعده على اتخاذ القرار، سواء بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات (اللقاني والجمل، 1999: 7).

بينما يرى أبو علام أنّ الاتجاه " استجابة عند الفرد إزاء موضوع معين، يتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه، تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد إزاء هذا الموضوع الذي يرتبط عادة بشعور داخلي لدى الفرد (أبو علام، 1986: 330).

في حين عرفه زهران بأنه: "عبارة عن استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (زهران، 1977: 144).

ومما سبق نستنتج أنّ الاتجاه نحو المادة أو الإستراتيجية يعني، الموقف الذي يتخذه الطالب، أو الاستجابة التي يبديها نحو هذه المادة أو تلك الإستراتيجية، إما بالقبول والموافقة، أو الرفض والمعارضة، نتيجة تعرضه لخبرات وأنشطة تعليمية خلال فترة زمنية معينة، أدت إلى إكسابه تلك المواقف والاستجابات.

مكونات الاتجاهات:

تتفق الأدبيات التربوية على أن للاتجاهات مكونات أساسية يذكرها كل من: (الرملي،2011 : 96)، و(سرايا،2007: 264)، و(أبو علام، 399:2007) وهي:

1- المكون المعرفي: يشير هذا المكون إلى الجوانب المعرفية، التي تنطوي على وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموافقة موضوع الاتجاه، ويتضمن هذا المكون المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن هذا الموضوع، ويتكون لديه مجموعة من الخبرات التي تشكل الإطار المعرفي لهذه المثيرات.

2- المكون الوجداني: ويشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة الفرد لقبول موضوع الاتجاه أو رفضه؛ فبعد أن يتكون لدى الفرد مجموعة من الخبرات والمعارف عن موضوع معين؛ يظهر لديه بعض الأحاسيس والمشاعر التي تعكس اتجاهه الإيجابي أو السلبي نحو الموضوع الذي يعبر فيه عن مواقفه واعتقاداته وتوجهاته.

3- المكون السلوكي: وهو عبارة عن مجموعة من التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف، إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه، يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك.

ونجد أن هذه المكونات الثلاثة لا يمكن أن يعمل كل منها بشكل منفصل، فهذه المكونات تبدو مترابطة ويصعب فصل كل مكون عن الآخر.

خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها عن بعض المفاهيم الوجدانية، كما أن هذه الخصائص تفيد في إلقاء الضوء على مزيد من الأبعاد المختلفة لمفهوم الاتجاه، وقد أشار إلى هذه الخصائص الشاعر(14:2005) وملحم (2001: 163) وزيتون(2001: 111،110) والرملي (2011: 99)، وهذه الخصائص هي:

1- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وليست ولادية وراثية.

2- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.

3- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها ولها خصائص انفعالية.

4- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.

5- الاتجاهات اجتماعية ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.

6- الاتجاه لا يتكون في فراغ، ولكنه يتضمن علاقة الفرد بموضوع أو عدة موضوعات معينة.

7- تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها، أو مدى قابليتها للتغيير، فالاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر أكثر ثباتًا، وأقل تعرضًا للتغيير من بعض الاتجاهات المتعلمة في مراحل متأخرة، والاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأقوى، أكثر ثباتًا من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الضعيفة.

عوامل تكوين الاتجاه:

هناك عدة عوامل تؤدي دورًا مهمًا في تكوين الاتجاه إما سلبًا أو إيجابًا، وربما تتفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض لتكوين الاتجاه، وفيما يلي أبرز هذه العوامل (سرايا،2007: 270،271):

1- حدة الخبرة وتأثيرها: فالخبرة التي يصاحبها انفعالات حادة ومؤثرة، تكون أكثر فعالية في تكوين الاتجاهات؛ لأن الانفعال القوي والمؤثر يعمق الخبرة في نفس الفرد، ويجعله أكثر ارتباطًا بسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.

2- تكرار الخبرة: يعتمد تكوين الاتجاه على تكرار الخبرة، فعندما يجد المتعلم صعوبة متكررة في مادة دراسية معينة، ويعجز عن معالجتها ؛ فإنه يكون اتجاهًا سلبيًا نحوها.

3- تكامل الخبرة: عندما ترتبط خبرة الفرد بعنصر من عناصر البيئة مع خبراته بالعناصر الأخرى، تتكامل لديه الخبرة في وحدة كلية تؤدي إلى تعميم هذه الخبرات، وتصبح إطارًا واقعيًا تصدر عنه أحكامه ومواقفه واستجاباته لمواقف مشابهة بمواقف الخبرات السابقة.

4- إشباع الحاجات: تنمو الاتجاهات من خلال إشباع الفرد لحاجاته واهتماماته؛ فالأشياء التي تشبع حاجات الفرد العقلية والنفسية والاجتماعية، فإن اتجاهاته الإيجابية تنمو نحوها، والأشياء التي لا تشبع حاجات الفرد قد يكوّن اتجاهًا سلبيًا نحوها.

أهمية الاتجاهات:

تم تلخيص أهمية الاتجاهات في أنها (عطيفة وسرور،2011: 288):

1- تحدد طريق السلوك وتفسره.

2- تنظم عمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الطالب.

3- تنعكس في سلوك الطالب وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.

4- تيسر للطالب القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد، دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرًا مستقلاً.

5- تبلور صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

6- تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البلاغة:

وفيما يلي بعض الأفكار والأساليب التي تساعد المعلم على تنمية اتجاهات طلابه نحو المادة التي يدرسها (بخش، 2012: 97):

1- تحديد الاتجاه، أو الاتجاهات المرغوب تنميتها لدى الطلبة.

2- تحديد الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعد على تنمية الاتجاه نحو المادة.

3- تحديد إستراتيجيات وأساليب تنمية هذه الاتجاهات، وفي هذا المجال يمكن للمعلم توظيف إستراتيجيات تدريسية حديثة.

4- تحديد المواقف التعليمية التي توفر فرص التعلم الجمعي، ومشاركة الطلبة في القيام بأنشطة أو تدريبات معينة، فمثل هذه المواقف لها إمكانيات تعليمية تسمح بتبادل الخبرات العاطفية التي تزيد من تعلم الاتجاهات، حيث يصاحب هذا التعلم الشعور بالسرور والنجاح من جانب الطلاب.

5- عرض بعض النماذج الإنسانية التي تظهر في سلوكها اتجاهات إيجابية في مواقف معينة، كأن يعرض المعلم على طلابه نماذج لشخصيات علمية بارزة، أو لبعض المعلمين، أو حتى من الطلاب أنفسهم، وفي هذا الجانب على المعلم أن يكون قدوة لطلابه في تفكيره وفي سلوكه، وأن يكون قادرًا على توجيههم وإرشادهم إلى ما يحقق نموهم في هذه الجوانب السلوكية.

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن الاتجاهات لا تنمو تلقائيًا، فالاتجاهات نحو البلاغة لا تنمو بمجرد دراسة الطلبة لمقرر البلاغة، وإنما يتم من خلال توفير ظروف مناسبة في حجرة الدراسة، ومن خلال خبرات متنوعة ومستمرة، فهناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المعلم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو البلاغة لدى طلابه، وأهمها أن يكون المعلم قدوة حسنة لهم، وأن

يستخدم إستراتيجيات تدريسية تثير دافعيتهم وتنمي مهاراتهم، وتسمح لهم بالعمل التعاوني والمناقشة والمشاركة مع بعضهم وتعطيهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم وآرائهم؛ ولذلك قام الباحث بتوظيف إستراتيجية خرائط المفاهيم؛ لتنمية الاتجاه نحو البلاغة.

تغيير الاتجاهات وتعديلها:

على الرغم من أن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستقرار إلا أنها عرضة للتغيير كلما تعرض الفرد للخبرات المختلفة وتفاعل معها، وكلما كانت اتجاهات الفرد من النوع القوي الواضح المعالم، وكلما نشأت في مراحل مبكرة من حياته، أصبح تعديل هذه الاتجاهات وتغييرها أمرًا بالغ الصعوبة، ولعل السبب في هذا يرجع إلى أن الاتجاهات تتكون بمرور الزمن وتتسق إلى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية، وكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقًا بذات الفرد وشخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير أو التعديل، فاتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته أقل عرضة للتغيير من اتجاهاته نحو وسائل التكنولوجيا الحديثة (أبو جادو، 1998: 224).

ويشير المنسي (217:1991) إلى بعض العوامل التي تتوقف عليها عملية تغيير الاتجاهات:

1- طبيعة الاتجاه ذاته وخصائصه.

2- صفات الشخص نفسه صاحب الاتجاه.

3- طبيعة الموقف الذي تتم فيه محاولة التغيير.

طرق تعديل الاتجاهات:

هناك طرق يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها، وفيما يلي أهم هذه الطرق:

1- تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: إن للجماعة أثرًا في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، فإذا انتقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات جديدة، وانتمى إلى هذه الجماعة، فإنه مع مضي الوقت يسعى إلى تعديل اتجاهاته القديمة وتغييرها، حتى يتكيف مع واقع الجماعة الجديدة ومعاييرها.

2- تغيير أوضاع الفرد: كثيرًا ما يحدث تغيير أو تعديل في اتجاهات الفرد نتيجة لاختلاف الظروف التي يمر بها خلال حياته، بحيث يصبح أكثر تكيفًا مع الأحوال الجديدة.

3- التغيير القسري في السلوك: يحدث تغيير في اتجاهات الفرد نتيجة ظروف اضطرارية يمر بها في حياته، فمثلاً عندما تضطر الظروف الابن المدلل إلى أن يتحمل مسؤولية أسرته نجد أن اتجاهاته نحو الحياة تتغير.

4- التغيير في موضوع الاتجاه: يتطلب تغيير الاتجاه وتعديله معرفة موضوع الاتجاه تغيرًا كميًا أو نوعيًا في هذه المعرفة، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دورًا بارزًا في تغيير الاتجاهات.

5- الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه: من الطبيعي أن يؤدي الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه إلى تغيير أو تعديل اتجاه الفرد نحو موضوع معين، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدة أمور منها: تعرض الفرد لخبرات مباشرة للموضوع يسمح له بأن يتعرف إلى جوانب جديدة للموضوع، وهذا يساعده بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه.

6- المناقشة وقرار الجماعة: تؤثر المناقشات الجماعية في اتجاهات الأفراد، وغالبًا ما يتبنى هؤلاء الأفراد القرارات التي تتوصل إليها الجماعة من خلال المناقشات، وبالتالي تتغير اتجاهاتهم.

7- طريقة سحب القدم: وذلك عن طريق إقناع الفرد أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه واتجاهاته، فيقدم على ذلك متنازلًا بقدر يسير عن مواقفه واتجاهاته وفي هذا التنازل البسيط تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادًا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها، أو يغير من اتجاهاته السابقة (منسي، 1991: 216-220) و(مرعي،1984: 174، 175).

في ضوء ما سبق يمكننا القول إن موضوع الاتجاهات أهم الموضوعات التي تهمّ المعلمين، وأولياء الأمور، والعاملين في مجال التربية والتعليم؛ فعن طريق تحديد اتجاهات الطلاب نحو مادة البلاغة تحديدًا دقيقًا يمكن التعرف إلى درجة تقبل هؤلاء الطلاب لمادة البلاغة ودافعيتهم نحوها.

وبناءً على ذلك يمكن العمل على تشجيع الاتجاهات السليمة، والقضاء على الاتجاهات غير السليمة، مع التمهيد لتنمية اتجاهات جديدة أوسع إن اقتضت الضرورة ذلك.

طرق قياس الاتجاهات:

قياس الاتجاهات النفسية من الموضوعات التي وجدت اهتمامًا بالغًا لدى علماء الاجتماع، لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة، وبالتالي تعددت طرق القياس، وتعددت المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات، ومن أشهر مقاييس الاتجاهات كما يذكر الأدب التربوي (النبهان، 2004: 264) و (عودة، 2011: 505-520) و (فرج، 2007: 794-798):

1- مقياس ليكرت (مقياس التقدير الجمعي).

2- مقياس جتمان (المقياس التراكمي).

3- مقياس ثيرستون (مقياس الفترات المتساوية ظاهريًا).

4- مقياس أوزجود (مقياس تمايز معاني المفاهيم).

ويُعدّ مقياس ليكرت وهو ما يسمى مقياس التقدير الجمعي أشهر مقاييس الاتجاهات، وأكثرها استعمالًا في الدراسات التربوية؛ لسهولة إعداده، واستخراج نتائجه، وتفسيرها، وارتفاع درجة ثباته وصدقه، فيذكر زيتون أن مقياس ليكرت يُعدّ أول مقياس يمكن عن طريقه قياس مدى درجة الموافقة أو المعارضة للمستجيب عن كلِّ موقف من مواقف القياس، ويتميز بسهولة استعماله، وارتفاع درجة ثباته وصدقه؛ وذلك لتفاوت الدرجات أمام كل عبارة بين الموافقة الشديدة، والمعارضة الشديدة، كما أنه يقلل من درجة التخمين، وعامل الصدفة (زيتون،1988: 90)، ويؤكد الغرباوي على تفضيل مقياس ليكرت؛ نظرًا لسهولته، ولأنه ذو درجة ثبات عالية (الغرباوي،2007: 22).

وعن طريقة بنائه يشير زيتون إلى أن مقياس ليكرت يعتمد على تقديم عدد من العبارات للمفحوصين تتصل بموضوع الاتجاه، وللإجابة عن كل عبارة يجد المفحوصون عددًا من البدائل أمام كل عبارة، تبدأ بتأييد تام، وتنتهي بمعارضة شديدة، وما على المفحوص، إلا الاستجابة لكل عبارة بوضع علامة تدل على مقدار تفضيله لأحد البدائل (زيتون،1988: 90).

ويتضمن مقياس ليكرت فقرات إيجابية، وأخرى سلبية ترتبط بموضوع الاتجاه، ويتدرج المقياس تدريجًا ثلاثيًا، أو رباعيًا، أو خماسيًا، والخماسي أكثر شيوعًا في الدراسات التربوية، وفيه يتم تحويل استجابة المفحوص على كل عبارة إلى أوزان تقديرية تتراوح بين (1-5) في

حال البدائل الخمسة، وتحسب درجة الاتجاه بمجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص، فتجمع الدرجات الإيجابية والسلبية، مع ملاحظة أن درجات الاستجابة السلبية عكس درجات الاستجابات الإيجابية، فلو فرضنا أن البدائل الخمسة على النحو التالي: (أوافق بشدة /أوافق/ لا أدري /أعارض/أعارض بشدة)، تكون الدرجات في حالة العبارة الإيجابية على النحو التالي: (5-4-3-2-1)، وفي حالة العبارة السلبية: (1-2-3-4-5) (الخرماني، 2011 :97).

ومن الجدير بالذكر أنه ليس بالضرورة الالتزام بعدد المستويات التي وضعها ليكرت (التدرج الخماسي)، فقد يتصرف مطور المقياس في هذا العدد حسب الغرض منه، أو حسب القدرة على التمييز بين هذه الفئات، ولكنها في الغالب تتراوح بين (3-7) مستويات (عودة، 2011: 506).

ولما يتمتع به مقياس ليكرت من المميزات فقد اعتمد عليه الباحث في قياس الاتجاه نحو البلاغة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول– الدراسات التي تناولت إستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة.

المحور الثاني– الدراسات التي تناولت إستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عددًا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم عرض الدراسات في محورين رئيسين:

المحور الأول– تناول دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة.

المحور الثاني– تناول دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها.

وبلغ عدد الدراسات السابقة في المحورين (28) دراسة، حيث اشتمل المحور الأول على (19) دراسة، بينما اشتمل المحور الثاني على (9) دراسات، واعتمد الباحث في ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وذلك بذكر هدف الدراسة وعينتها ومنهجها وأدواتها ونتائجها، ثم تعقيب على كل محور، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، ومدى استفادة الباحث من هذه الدراسات.

المحور الأول– دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة:

1– دراسة أبو مرق (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من (108) طالبات من الصف التاسع الأساسي، بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية (أ) للبنات للعام الدراسي 2012–2013، حيث تتوزع الطالبات على ثلاثة فصول، فصل كمجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وفصلين كمجموعة تجريبية إحداهما تدرس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، والأخرى تدرس بالشكل (V)، بواقع (36) طالبة في كل مجموعة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى: أداة تحليل المحتوى، والثانية: اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولى لخرائط المفاهيم، والتجريبية الثانية الشكل (V)، والمجموعة الضابطة) في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح مجموعة خرائط المفاهيم.

2- دراسة الحدابي وحسن (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من (60) طالبة، تم اختيارهن بطريقة قصدية من طالبات الصف السادس بمدرسة بلقيس بالعاصمة صنعاء في الفصل الدراسي الثاني للعام 2010-2011، ولقد تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، قوام كل مجموعة (30) طالبة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس التحصيل في ثلاثة مستويات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى التذكر ومستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

3- دراسة سليمان (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والميل نحو مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم لطالبات رياض الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي لعينة مكونة من (105) طالبات، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طالبات المستوى السادس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف في الفصل الدراسي الثاني للعام 2010-2011، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وعددها (53) طالبة، وضابطة وعددها (52) طالبة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في مقرر وسائل وتقنيات التعليم، وكذلك اختبارًا للتفكير الابتكاري، ومقياسًا للميل نحو مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والميل نحو مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم لدى طالبات المستوى السادس بقسم رياض الأطفال.

4- دراسة طاشمان وآخرين (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مادة جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن، استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب معلم الصف في كلية العلوم التربوية، وعددهم (347) طالبًا وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة من (121) طالبًا وطالبة اختصاص معلم صف، حيث بلغ عدد الذكور (60) طالبًا، والإناث (61) طالبة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وقد استخدمت الدراسة أداة اختبار التفكير التأملي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الذكاءات المتعددة من جهة، وبين كل من إستراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية من جهة أخرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية، لصالح إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

5- دراسة ماست Mast (2011):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، ومصفوفات الكلمات في المستويات الأولى من فصول تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية بالمرحلة المتوسطة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (56) طالبًا من طلاب الصف الدراسي الرابع من التعليم الملتحقين بإحدى مدارس ولاية فيلادلفيا الأمريكية خلال العام الدراسي 2011-2010، وقد قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام خرائط المفاهيم ومصفوفات الكلمات، والأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال التطبيق القبلي والبعدي لأحد الاختبارات التحصيلية في المفردات اللغوية، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، ومصفوفات الكلمات في تنمية قدرة الطلاب في تعلّم المفردات اللغوية خلال المراحل الأولى لدراستهم للغة الأجنبية.

6- دراسة بيدوجان وبايندير Beydogan and Bayindir (2010):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد اللغوية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تألفت عينة الدراسة من (96) طالبًا من طلاب

الصف الدراسي الرابع بإحدى المدارس الابتدائية بمدينة كيرسهير بتركيا، توزعت بين (44) طالبًا، و(52) طالبة، وانقسمت عينة الدراسة بالتساوي بين مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس القواعد اللغوية باستخدام خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال التطبيق القبلي والبعدي لأحد الاختبارات التحصيلية في القواعد اللغوية؛ للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد اللغوية للطلاب المشاركين مقارنة بالطريقة التقليدية، وبخاصة فيما يتعلق بتنمية فهم القواعد اللغوية المجردة، واستيعابها وتيسير تقديم المعلومات المطلوبة للطلاب، وتفسير العلاقات بين الجمل المتناولة، إضافة إلى ضرب أمثلة مناسبة للطلاب على القواعد اللغوية المختلفة.

7- دراسة غانم (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية التابعة لمديرية شمال غزة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2009-2010، واختار الباحث عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة بيت لاهيا الثانوية للبنين من محافظة شمال غزة، وتكونت العينة من (62) طالباً، موزعين على مجموعتين تم اختيارهما عشوائيًا، إحداهما تجريبية تتعلم بطريقة البرنامج المحوسب بالخرائط المفاهيمية، بلغ عدد أفرادها (29) طالبًا، والأخرى ضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية، وقد بلغ عدد أفرادها (33) طالبًا، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلل على فعالية البرنامج المحوسب ودوره في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء.

8- دراسة شاهين وشاهين Sahin and Sahin (2009):

هدفت الدراسة إلى إظهار فاعلية استخدام خرائط المفاهيم القائمة على الكمبيوتر في تنمية فهم الطلاب لنصوص الاستماع، وبقاء أثر التعلم، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث

تكونت عينة الدراسة من (39) طالبًا من طلاب الصف السادس الملتحقين بفصلين دراسيين بإحدى المدارس الابتدائية الواقعة بمدينة إرزروم (بتركيا) خلال النصف الثاني من العام الدراسي 2007–2008، وقد قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (20) طالبًا، وتدرس باستخدام خرائط المفاهيم القائمة على الكمبيوتر، والأخرى ضابطة وعددها (19) طالبًا، وتدرس بالطريقة التقليدية، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر التطبيق القبلي والبعدي للاختبارين التحصيليين (اختبار فهم نصوص الاستماع، واختبار بقاء أثر التعلم في مهارة الاستماع)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم القائمة على الكمبيوتر في تنمية فهم الطلاب المشاركين لنصوص الاستماع، فضلًا عن بقاء أثر تعلمها في المستقبل.

9- دراسة مصطفى (2009):

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني، وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية وتطويرها للإبداع لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي، الذين يدرسون في المدارس الحكومية في مديرية تربية قباطية للعام الدراسي 2008–2009، وقد بلغ حجم المجتمع في المدارس الحكومية (2697) طالبًا موزعين على (87) شعبة، وقد اختيرت عشوائيًا مدرستان؛ لغرض إجراء الدراسة، وكانت كل مدرسة تحتوي على (3) شعب حيث بلغ عدد طلبة العينة (253) طالبًا، موزعين على مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة في كل مدرسة، واستخدم الباحث أداة قياس في هذه الدراسة تمثلت باختبار تحصيلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني، وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير هذا الإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قباطية لصالح المجموعة التجريبية.

10- دراسة الجهيمي (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي موزعين

على مدرستين من مدارس البنين بمدينة الرياض تم اختيارهما بالطريقة العشوائية، وبعد ذلك تم اختيار فصلين للمجموعة التجريبية، وفصلين للمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين في الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

11- دراسة النديم (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية توظيف المخططات المفاهيمية في تقييم التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لبيان كيفية توظيف المخططات المفاهيمية في تقييم التفكير الرياضي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في حي الزيتون بغزة ، والذين يدرسون في المدارس الإعدادية الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، ولقد اختار الباحث المدارس قصديًا وهي (3) مدارس حكومية مقسمة إلى مدرستين للذكور، ومدرسة للإناث، بينما بلغ عدد مدارس الوكالة مدرستين، مدرسة للذكور وأخرى للإناث، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (334) طالبًا وطالبة منهم (164) طالبًا، و (170) طالبة، واختار الباحث الصفوف من المدارس السابقة بطريقة عشوائية بواقع صفين من كل مدرسة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدم الباحث اختبار التفكير الرياضي المعتمد على مخططات المفاهيم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي(البصري، الإبداعي، الناقد) لدى طلبة الصف الثامن تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي(البصري، الإبداعي، الناقد) لدى طلبة الصف الثامن تعزى لمتغير المؤسسة التعليمية، وذلك لصالح طلبة وكالة الغوث.

12- دراسة الشلبي (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية ودافع الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف التاسع في

مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان في الفصل الثاني للعام 2005-2006، واختار الباحث عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة إناث نزال الإعدادية الأولى، ومدرسة ذكور نزال الإعدادية الثانية، ثم اختار شعبة تجريبية وأخرى ضابطة في كل مدرسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (66) طالبًا، و (44) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار الدافعية نحو الإنجاز، ومقياس التفكير الإبداعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، ودافع الإنجاز لديهم، وقدرتهم على التفكير الإبداعي لصالح المجموعتين التجريبيتين يعزى إلى طريقة التدريس بإستراتيجية خرائط المفاهيم، كما أظهرت النتائج تفوق إناث المجموعة التجريبية على ذكور المجموعة التجريبية في التحصيل، وتفوق الذكور في اختبار التفكير الإبداعي.

13- دراسة الخوالدة (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في التحصيل في الأحياء واكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، واتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي لعينة مكونة من (280) طالبًا موزعين على (6) شعب من الصف الأول الثانوي العلمي، في مدرستين من المدارس الحكومية في مدينة المفرق بالأردن مدرسة ذكور ومدرسة إناث، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، تم اختيارهما عشوائيًا تضم كل مجموعة شعبة ذكور وشعبة إناث، ولقد تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام دورة التعلم المعدلة، وتم تدريس المجموعة الثانية باستخدام خريطة المفاهيم، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، ولقد استخدم الباحث في دراسته أداتين هما: اختبار التحصيل في الأحياء، ومقياس مهارات التفكير العلمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، في حين تكافأ أثر إستراتيجية دورة التعلم المعدلة مع أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دالة احصائيًا في اكتساب مهارات عمليات العلم لدى الطلبة تعزى لإستراتيجية دورة التعلم المعدلة.

14- دراسة عزب (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي، واتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي لعينة مكونة من (84) طالبًا تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب الصف الثاني الاعدادي بمدرسة نزه الحاجر بمحافظة سوهاج بجمهورية مصر العربية للعام الدراسي 2003-2004، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، قوام كل مجموعة (42) طالبًا، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا لقياس التحصيل في ثلاثة مستويات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكذلك اختبارًا للتفكير الاستدلالي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية.

15- دراسة مطر (2004):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، واتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، أما بالنسبة لمجتمع الدراسة فتكون من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بقطاع غزة في العام الدراسي 2003-2004، وتم أخذ العينة بطريقة قصدية من مدرسة ذكور جباليا الإعدادية (ج) حيث تكونت العينة من (80) طالبًا، موزعين على مجموعتين تم اختيارهما عشوائيًا، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبلغ عدد طلاب كل مجموعة (40) طالبًا، واشتملت أدوات الدراسة على دليل للمعلم، واختبار تحصيلي للتفكير الرياضي، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي (الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي) لدى طلاب الصف الثامن، تعزى لاستخدام مخططات المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.

16- دراسة أبو جبر (2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الاسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الثاني بدبلوم التمريض بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية بالجامعة الإسلامية بغزة والبالغ عددهم (52) طالبًا وطالبة، وشملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع؛ وذلك لصغر حجم المجتمع الأصلي، وتتكون من (15) طالبًا، و(37) طالبة، واشتملت أدوات الدراسة على أداة تحليل المحتوى، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه لقياس اتجاهات الطلبة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يتعلمون باستخدام خرائط المفاهيم، وبين متوسط درجات تحصيل أقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) في الاتجاه نحو مقرر الجراحة والباطنة التمريضية بين متوسط اتجاهات الطلاب الذين يتعلمون باستخدام خرائط المفاهيم وبين متوسط اتجاهات أقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية.

17- دراسة عفانة (1999):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لمخططات المفاهيم في تعليم الرياضيات علي تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاهاتهم نحو كل من الرياضيات والإستراتيجيات المستخدمة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة مكونة من (184) طالبًا موزعين على أربعة فصول، الفصل الأول كمجموعة ضابطة والفصول الثاني والثالث والرابع كمجموعات تجريبية، حيث تم تدريس كل مجموعة من المجموعات الأربعة بإستراتيجية مغايرة عن الأخرى؛ وذلك للتعرف على أي إستراتيجية منها أكثر فعالية في تحسين أداء المتعلمين واتجاهاتهم، واستخدم الباحث أربع أدوات في جمع البيانات المتعلقة بالبحث وهي: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو تعلم الرياضيات، ومقياس الاتجاه نحو استخدام إستراتيجيات مخططات المفاهيم في تعليم الرياضيات، ومخططات المفاهيم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بيان أثر إستراتيجيات مخططات المفاهيم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم

الرياضيات وخاصة أثر الإستراتيجيتين (التصميم الجماعي، المنظم المتقدم)، وذلك مقابل الإستراتيجية التقليدية للمجموعة الأولى، كما أشارت النتائج إلي أن استخدام الإستراتيجيات الثلاثة (منظم متقدم، تصميم جماعي، منظم متأخر) كان لها تأثير فعال مقابل الإستراتيجية التقليدية، في رفع المستوى التحصيلي لطلاب الصف الثامن في المستويات المختلفة من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، هذا فضلًا عن فعالية الإستراتيجيتين الأولى والثانية خاصة في رفع المستوى التحصيلي العام في الرياضيات.

18- دراسة هاسمان ومانسفيلد Hasmann and Mansfield (1995):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تطوير المعرفة الرياضية، حيث قدمت هذه الدراسة مشروعين في الرياضيات، حيث تضمن كل مشروع خرائط للمفاهيم في وحدتي الكسور والهندسة، في المشروع الأول يتم تقديم خرائط مفاهيم معدة وجاهزة مسبقًا، حيث يتم الاستفادة من مزايا هذه الخرائط في البحث على عمليات التعلم، أما في المشروع الآخر فقد تم استخدام طريقة بناء خريطة المفاهيم من قبل الطلاب التي مكنت الباحثين من التعرف على مدى الفهم الفردي للطلاب، واتبع الباحثان في دراستهما المنهج التجريبي لعينة مكونة من (25) طالبًا من طلاب الصف الرابع، (26) طالبًا من طلاب الصف السادس، وقد تم مراقبة الفهم الفردي عند الطلاب، وإعطاء معلومات للطلاب عن المفاهيم الرياضية، فأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام خرائط المفاهيم يزيد من فهم الطلاب للعلاقات بين المفاهيم الرياضية المختلفة.

19- دراسة جيجدي وآخرين (1990): Jegede and Others

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام خرائط المفاهيم على قلق الطلبة وتحصيلهم في مادة الأحياء، واتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي لعينة مكونة من (51) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر في مدرسة في زائير موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستعان الباحث باختبار تحصيلي ومقياس القلق في مادة الأحياء، وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الخرائط المفاهيمية لمدة ثلاثة أسابيع للتعود عليها، كما تعرضوا أيضا في فترة التجريب إلى تدريب يتطلب استخدام الخرائط المفاهيمية لمدة ستة أسابيع، وذلك بعد تطبيق الاختبار القبلي، أما أفراد المجموعة الضابطة فقد درسوا باستخدام الأسلوب التقليدي،

الذي استخدم فيه الشرح والمحاضرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a = 0.05) لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى انخفاض مستوى القلق لديهم، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين الجنس والمعالجة، وبين الجنس والقلق، حيث أظهرت تلك المعالجة أن الخرائط المفاهيمية تؤدي إلى زيادة التحصيل وخفض مستوى القلق عند الذكور بدرجة أكبر من الإناث.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

أولًا- الأهداف:

اتفقت الدراسات السابقة في معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية، واختلفت الدراسات من حيث المتغير التابع إذ اهتمت دراسات بمعرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التدريس على التحصيل مثل: دراسة الحدابي وحسن (2011)، ودراسة الجهيمي (2007)، ودراسة الخوالدة (2005)، ودراسة أبو جبر(2002)، ودراسة عفانة (1999)، ودراسة جيجدي وآخرين (1990)، بينما هدفت دراسات أخرى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل أو تنمية التفكير مثل: دراسة أبو مرق (2013)، ودراسة سليمان (2011)، ودراسة طاشمان وآخرين (2011)، ودراسة الشلبي (2006)، ودراسة عزب (2004)، ودراسة مطر (2004)، كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على الاتجاه نحو المادة أو الاتجاه نحو الإستراتيجية مثل: دراسة الجهيمي (2007)، ودراسة أبو جبر(2002)، ودراسة عفانة (1999)، أما دراسة غانم (2010) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات تعلم الفيزياء، أما دراسة مصطفى (2009) فهدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية وتطويرها للإبداع، في حين هدفت دراسة النديم(2007) إلى معرفة كيفية توظيف المخططات المفاهيمية في تقييم التفكير الرياضي، أما دراسة ماست (2011) فقد هدفت إلى الوقوف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، ومصفوفات الكلمات في المستويات الأولى من فصول تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية، بينما دراسة بيدوجان وبايندير (2010) كان الهدف منها الوقوف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد اللغوية، في حين هدفت دراسة شاهين وشاهين

(2009) إلى إظهار فاعلية استخدام خرائط المفاهيم القائمة على الكمبيوتر في تنمية فهم الطلاب لنصوص الاستماع، وبقاء أثر التعلم، أما دراسة هاسمان ومانسفيلد (1995) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تطوير المعرفة الرياضية.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة في أكثرها إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، كما هدفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على الاتجاه نحو المادة مثل: دراسة الجهيمي (2007)، ودراسة أبو جبر(2002)، ودراسة عفانة (1999)، أما اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيكمن في المادة العلمية المستخدمة فيها خرائط المفاهيم وهي مادة البلاغة المقررة على الصف الحادي عشر، وكذلك معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على اتجاهات الطالبات نحو البلاغة.

ثانيًا- العينة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث بلغت أكبر عينة (334) طالبًا وطالبة كما في دراسة النديم (2007)، وبلغ أصغر حجم للعينة (39) طالبًا كما في دراسة شاهين (2009)، وكذلك اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينة، حيث أن معظم الدراسات أجريت على الذكور، أما الدراسات التي أجريت على الإناث فقط فهي: دراسة أبو مرق (2013)، دراسة الحدابي وحسن (2011)، ودراسة سليمان (2011)، أما الدراسات التي أجريت على الذكور والإناث معًا فهي: دراسة طاشمان وآخرين (2011)، ودراسة النديم(2007)، ودراسة الشلبي (2006)، ودراسة أبو جبر(2002)، ودراسة جيجدي وآخرين (1990)، كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث اختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها، حيث أن معظم الدراسات طُبقت على عينة من طالبات المرحلتين: الابتدائية والاعدادية، أما دراسة غانم (2010)، ودراسة الجهيمي (2007)، ودراسة الخوالدة (2005)، فقد اعتمدت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، في حين اعتمدت دراسة سليمان (2011)، ودراسة طاشمان وآخرين (2011)، ودراسة أبو جبر(2002) على عينة من طلبة الجامعات.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة غانم (2010)، ودراسة الجهيمي (2007)، ودراسة الخوالدة (2005)، في اختيار العينة من الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية، بينما اهتمت معظم الدراسات السابقة بأخذ العينة من المرحلتين: الابتدائية والاعدادية، أو المرحلة الجامعية، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها اختارت عينة من طالبات الصف الحادي عشر بقطاع غزة.

ثالثًا- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وعددها (12) دراسة، أما الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي فهي: دراسة أبو مرق (2013)، ودراسة الحدابي وحسن (2011)، ودراسة طاشمان وآخرين (2011)، ودراسة ماست (2011)، ودراسة الجهيمي (2007)، ودراسة الشلبي (2006)، أما دراسة النديم (2007) فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

رابعًا- الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة جميعها الاختبارات كأداة لقياس متغيراتها، سواء كانت اختبارات تحصيلية أو اختبارات لقياس مهارات التفكير، إلا أن بعضًا منها استخدمت إضافة إلى الاختبارات مقياسًا للميل مثل دراسة سليمان (2011)، أو مقياسًا للاتجاه مثل دراسة الجهيمي (2007)، ودراسة أبو جبر(2002)، ودراسة عفانة (1999)، أو مقياسًا للقلق مثل دراسة جيجدي وآخرين (1990)، وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه.

خامسًا- النتائج:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على زيادة التحصيل وتنمية المهارات والاتجاهات في المواد التعليمية المختلفة، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، ما عدا دراسة أبو جبر (2002) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يتعلمون باستخدام خرائط المفاهيم، وبين متوسط

درجات تحصيل أقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مقرر الجراحة والباطنة التمريضية بين متوسط اتجاهات الطلاب الذين يتعلمون باستخدام خرائط المفاهيم وبين متوسط اتجاهات أقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، ويرجع سبب ذلك إلى أن طلاب المجموعة التجريبية لم يكن لديهم الاستعداد والقابلية للتعلم باستخدام خرائط المفاهيم؛ لأن تلك الطريقة لم تجذب انتباههم، وتشحذ حواسهم، وتثير التفكير لديهم، وكذلك عدم مراعاة المحتوى لمستوي وخبرات الطلبة السابقة، فهذا المحتوى مكتوب باللغة الإنجليزية وجميع أفراد العينات يعانون من ضعف في استيعاب المفاهيم العلمية باللغة الإنجليزية علاوة على اعتماد طلبة المجموعات التجريبية على المذاكرة من ملخصات المعلم، وعلى الكتاب المقرر؛ خشية من عدم الحصول على درجات عالية في الاختبار النهائي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة في تعليم كلية التمريض تتلاءم مع قدرات الطلبة واستعداداتهم.

تعقيب عام على دراسات المحور الأول التي تناولت استراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة:

اهتم هذا المحور بالدراسات التي تناولت إستراتيجية خرائط المفاهيم في المواد التعليمية المختلفة مثل: الرياضيات والعلوم والأحياء والفيزياء والجغرافيا والتكنولوجيا والفقه وتعلم الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد بين الباحث – فيما سبق– أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث: الهدف والمنهج والعينة والأدوات والنتائج.

المحور الثاني– دراسات تتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها:

1– دراسة الأنصاري (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، وقد بلغ قوام العينة (97) طالبًا، حيث يتوزع

الطلاب على ثلاثة فصول تم اختيارها بطريقة عشوائية، واحد يمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طلابه (32) طالبًا، واثنان يمثلان المجموعتين التجريبيتين، الأولى درست بالخرائط المفاهيمية، وبلغ عدد طلابها (33) طالبًا، والثانية درست بالخرائط المفاهيمية بالحاسوب، وبلغ عدد طلابها (32) طالبًا، واستخدم الباحث في دراسته استبانة؛ لاستطلاع آراء الخبراء حول قائمة مهارات فهم النصوص الأدبية المتضمنة في مقرر الصف الأول الثانوي، واختبارين لقياس مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها، إحداهما قبلي والآخر بعدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها.

2- دراسة الخرماني (2011):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والكشف عن اتجاهاتهم نحو الإستراتيجية، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لدائرة التربية والتعليم بمحافظة جدة والمنتظمين دراسيًا في الفصل الدراسي الثاني للعام1431-1432هـ، والبالغ عددهم (18550) طالبًا ينتمون إلى (542) مدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف الثالث في مدرسة ذي النورين المتوسطة بمحافظة جدة، مقسمين إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية بمعدل (30) طالبًا في كل مجموعة، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداتين: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو تعلّم النحو وفق إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلّم والخرائط المفاهيمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الأداء البعدي للمهارات النحوية المستهدفة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي للاتجاه نحو الإستراتيجية القائمة على الدمج بين دورة التعلّم والخرائط المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة فندي وعلي (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية في بعقوبة مركز محافظة ديالى بالعراق للعام الدراسي 2010-2011، كما تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي من مدرسة أم حبيبة للبنات، موزعات على مجموعتين تم اختيارهما عشوائيًا، الأولى تجريبية وعددها (29) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (26) طالبة، وأعدت الباحثتان اختبارًا موضوعيًا لاكتساب المفاهيم البلاغية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، مما يدلل على فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم البلاغية.

4- دراسة الشمري (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية، وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وحددت التصميم القبلي- البعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الثالث المتوسط بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة حائل وعددها (38) متوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبة من طالبات المتوسطة(37) التابعة لإدارة منطقة التعليم في مدينة حائل، للعام الدراسي 2009-2010 موزعات على شعبتين تم اختيارهما عشوائيًا، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد دليل للمعلمة؛ للاسترشاد به في عملية التدريس، وكذلك إعداد اختبار الصور الفنية القبلي والبعدي بصورتين متكافئتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية الكتابية لصالح المجموعة التي درست باستخدام خرائط المفاهيم، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

5- دراسة المهنا (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية المنتظمين في الفصل الدراسي الأول للعام 1429-1430هـ، وشملت عينة الدراسة (30) طالبًا من طلاب مدرسة عبدالله بن رواحة، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية بمعدل (15) طالبًا في كل مجموعة، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا يقيس المستويات المعرفية الأولى: (التذكر، الفهم، التطبيق) طُبق قبليًا وبعديًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث أن هناك تأثير كبير لاستخدام خرائط المفاهيم على تقليل الأخطاء الإملائية، وعلى بقاء أثر التعلم.

6- دراسة الدعدي (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية، لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي عند المستويات الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق)، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدارس تعليم مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول 1428-1429هـ، أما عينة الدراسة فتكونت من (96) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي، منهن (32) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة، و(32) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام خرائط المفاهيم، و(32) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا يقيس المستويات المعرفية الأولى: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي الكلي بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وطالبات المجموعة الضابطة عند المجموع الكلي للمستويات المعرفية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي الكلي بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عند المجموع الكلي للمستويات المعرفية الثلاثة.

7- دراسة الزعبي والتوتنجي (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون المجتمع من طلاب الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص- عمان، وتشكلت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف العاشر في مدارس النمو التربوي في العام الدراسي 2006-2007، وبلغت العينة (53) طالبًا، موزعين على مجموعتين تم اختيارهما عشوائيًا، الأولى تجريبية وعددها (25) طالبًا، والثانية ضابطة وعددها (28) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد دليل المعلم للتدريس بخرائط المفاهيم، وكذلك إعداد اختبار تحصيلي، واختبار مستوى البنية المفاهيمية، وكشفت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مستوى البنية المفاهيمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

8- دراسة مقابلة والفلاحات (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البتراء، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالبًا وطالبة منهم (69) طالباً، و(54) طالبة، موزعين على مجموعتين: الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وتكونت من شعبتين، والأخرى تجريبية مكونة من شعبتين درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى: مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية، والثانية: اختبار تحصيلي تكون من(30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

9- دراسة عبد الجواد (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مخططات المفاهيم على التحصيل في النحو والميول نحوه لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الحادي عشر أدبي في مدارس البنات في محافظة غزة، حيث بلغ عدد الطالبات المسجلات في الفصل الدراسي 2003-2004م (2629) طالبة موزعات على (17) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر القسم الأدبي من مدرسة دلال المغربي الثانوية (أ) بطريقة قصدية، حيث تتوزع الطالبات على ثلاثة فصول تم اختيارها بطريقة عشوائية، واحد يمثل المجموعة الضابطة، واثنان يمثلان المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الباحث في دراسته الاختبار التحصيلي، ومقياس الميل نحو النحو، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام مخططات المفاهيم على تحصيل الطالبات في مادة النحو، وتحسين ميولهن نحوه.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

أولًا- الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فقسم منها تناول أثر التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية مثل: دراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ودراسة الدعدي (2009)، بينما هدفت دراسة عبد الجواد (2004) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مخططات المفاهيم على التحصيل في النحو والميول نحوه، كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير مثل دراسة الشمري (2009)، أما دراسة الخرماني(2011) فقد هدفت إلى الوقوف على فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية، أما دراسة المهنا (2010) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها، بينما هدفت دراسة الأنصاري (2011) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها، أما دراسة فندي وعلي (2011) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، لكنها اختلفت عنها في التخصص، فالدراسة الحالية تناولت فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها، ولم يتناول فرع البلاغة سوى دراسة فندي وعلي (2011)، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في اختيار موضوعات خاصة بعلم البيان، كما تميزت الدراسة الحالية باهتمامها بمعرفة الاتجاه نحو علم البلاغة.

ثانيًا- العينة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث بلغت أكبر عينة (128) طالبة كما في دراسة عبد الجواد(2004)، وبلغ أصغر حجم للعينة (30) طالبًا كما في دراسة المهنا (2010)، وكذلك اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينة، فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والإناث مثل: دراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ومنها من أجرى الدراسة على الذكور فقط كما في دراسة الخرماني (2011)، ودراسة الأنصاري (2011)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ومنها من أجرى على الإناث فقط مثل دراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة الدعدي (2009)، ودراسة الشمري (2009)، ودراسة عبد الجواد (2004)، كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث اختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها، فمنها من طبق على عينة من طالبات المرحلة الابتدائية مثل: دراسة الدعدي (2009)، ومنها من طبق على عينة من طلاب المرحلة الاعدادية مثل دراسة الخرماني (2011)، ودراسة المهنا (2010)، ودراسة الشمري (2009)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، أما دراسة الأنصاري (2011)، ودراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة عبد الجواد (2004)، فقد اعتمدت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة عبد الجواد (2004) في اختيار العينة من طالبات الصف الحادي عشر بالمرحلة الثانوية، بينما اهتمت معظم الدراسات السابقة بأخذ العينة من المرحلة الاعدادية (الأساسية العليا أو المتوسطة).

ثالثًا- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي مثل: دراسة الخرماني (2011)، ودراسة الدعدي (2009)، ودراسة الشمري (2009)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، دراسة مقابلة والفلاحات (2005)، أما باقي الدراسات فاستخدمت المنهج التجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

رابعًا- الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة جميعها الاختبار التحصيلي كأداة لقياس متغيراتها، إلا أن بعضًا منها استخدمت إضافة إلى الاختبار التحصيلي استبانة كدراسة الأنصاري (2011)، أو مقياس اتجاه نحو الإستراتيجية كدراسة الخرماني (2011)، أو مقياس ميل كدراسة عبد الجواد (2004)، أو دليل المعلم كدراسة الشمري (2009)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ودراسة عبد الجواد (2004).

ويتضح من ذلك أن جميع الدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث اتخذت الاختبار التحصيلي أداة للقياس، سواء هدفت إلى قياس التحصيل أو المفاهيم أو تنمية المهارات، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية حيث استخدمت الاختبار التحصيلي أداة لقياس فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة، كذلك اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات في استخدامها دليل المعلم للاسترشاد به في عملية التدريس، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها مقياس اتجاه نحو علم البلاغة.

خامسًا- النتائج:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على زيادة التحصيل، وتنمية المهارات في مادة اللغة العربية وفروعها، حيث أظهرت نتائج دراسة الأنصاري (2011) فاعلية البرنامج القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها، وكذلك أظهرت نتائج دراسة الخرماني (2011) فاعلية الإستراتيجية القائمة على الدمج بين دورة التعلّم والخرائط المفاهيمية في تحصيل الطلاب للمهارات النحوية، كما أظهرت نتائج دراسة فندي وعلي (2011) فاعلية خرائط المفاهيم في

تدريس المفاهيم البلاغية، وكذلك أشارت دراسة المهنا (2010) إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة وعلى بقاء أثر التعلم، أما دراسة الشمري (2009) فقد أظهرت فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير، كما أظهرت نتائج دراسة الدعدي (2009)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ودراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ودراسة عبد الجواد (2004) فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

تعقيب عام على دراسات المحور الثاني التي تناولت خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها:

اهتم هذا المحور بالدراسات التي تناولت خرائط المفاهيم في مادة اللغة العربية وفروعها، وهذه الدراسات هي خلاصة ما تمكن الباحث من الوصول إليه بعد بحث دقيق في الدوريات والمجلات وصفحات الانترنت، وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت إستراتيجية خرائط المفاهيم في أفرع اللغة العربية بشكل عام، وفي فرع البلاغة بشكل خاص، حيث لم يعثر الباحث – على حد علمه – إلا على دراسة واحدة أجريت في العراق هي دراسة فندي وعلي (2011)، وهذا يعزز مكانة هذه الدراسة وأهميتها.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

– أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباينة، وبلدان متعددة عربية وأجنبية مما يدل على تزايد الاهتمام باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في العملية التربوية.

– أثبتت الدراسات السابقة فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في العملية التربوية، وأثرها على زيادة التحصيل، وتنمية المهارات في المواد التعليمية المختلفة مقارنة بالطريقة التقليدية.

إفادة الباحث من الدراسات السابقة:

إنّ الاطلاع على الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج، مكن الباحث من الاستفادة من جوانب متعددة منها:

- استخدام المنهج شبه التجريبي، والذي استخدمته معظم الدراسات.
- إثراء بعض جوانب الإطار النظري.
- بناء الاختبار التحصيلي.
- بناء خرائط المفاهيم، والدروس المعدة بها.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومناقشتها.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

متغيرات الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل وصفًا لمنهج الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، والتعرف إلى مدى صلاحيتها للدراسة، كما يحتوى هذا الفصل على كيفية تنفيذ الدراسة وإجراءاتها والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل وتمثل في: الإستراتيجية المستخدمة في تدريس البلاغة وهي إستراتيجية خرائط المفاهيم.

2- المتغير التابع وتمثل في:

- قياس تحصيل الطالبات في دروس البلاغة من خلال اختبار التحصيل البعدي.
- قياس اتجاهات الطالبات نحو مادة البلاغة من خلال مقياس اتجاه أعده الباحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية، المسجلات بمديرية التربية والتعليم – شرق غزة للعام الدراسي 2013-2014م، وبلغ عدد أفراد المجتمع (1736) طالبة موزعة على (42) شعبة في (7) مدراس.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وهي جزء من طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية من مدرسة الزهراء الثانوية (ب) للبنات، ويمكن اعتبارها ممثلة لجميع مدارس

البنات الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمحافظة غزة، حيث إن المناطق جميعها متكافئة – إلى حد كبير – في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتعليمي.

وقد تم اختيار فصلين بطريقة اختيار العينة العشوائية من فصول الصف الحادي عشر، والتي عددها ستة فصول، وبلغ عدد الطالبات فيهما (82) طالبة مقسمات إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وهي شعبة (4) وعددها (41) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وهي شعبة (2) وعددها (41) طالبة، واستبعد الباحث الطالبات المعيدات للصف الحادي عشر؛ لخبرتهن السابقة في المحتوى الدراسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4.1)

عدد طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	اسم الصف الدراسي	العدد المسجل	العدد المستبعد	العدد المتبقي
التجريبية	الحادي عشر شعبة (4)	43	2	41
الضابطة	الحادي عشر شعبة (2)	44	3	41
المجموع		87	5	82

مبررات اختيار العينة:

– سبب اختيار العينة من مدرسة الزهراء الثانوية (ب) للبنات وذلك لقربها من مكان عمل الباحث (مديرية التربية والتعليم – شرق غزة)؛ ولأنها من المدارس التي يشرف عليها الباحث أثناء عمله .

– أما سبب اختيار العينة من طالبات قسم العلوم الإنسانية؛ فيرجع إلى أن الضعف البلاغي واضح لدى طالبات قسم العلوم الإنسانية أكثر منه لدى طالبات القسم العلمي، وهذا ما يتم ملاحظته من نتائج الامتحانات التحصيلية، ومن خلال زيارات الباحث الإشرافية لطالبات القسمين: العلمي والعلوم الإنسانية.

– وأما سبب اختيار العينة من طالبات الصف الحادي عشر فيرجع إلى:

* أن مادة البلاغة تبدأ بشكل واضح في موضوعات مستقلة في الكتاب المدرسي المقرر (العلوم اللغوية) في الصف الحادي عشر.

* أن الصف الحادي عشر هو صف متوسط بين العاشر والثاني عشر، وبذلك تستطيع الطالبات الاستفادة من طريقة خرائط المفاهيم في تعلم البلاغة في السنة التي تليها (الصف الثاني عشر).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم تصميم الأدوات الآتية:

1- اختبار تحصيلي في مادة البلاغة.

2- مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة.

3- دليل المعلم للدروس المعدة باستخدام خرائط المفاهيم.

أولًا- الاختبار التحصيلي:

قام الباحث ببناء الاختبار التحصيلي؛ لقياس مستوى التحصيل لأفراد العينة في محتوى دروس البلاغة المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية المقرر على الصف الحادي عشر، وهذه الدروس هي: الحقيقة والمجاز – الاستعارة (التصريحية والمكنية) – المجاز المرسل – الكناية، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (48) فقرة من نمط (الاختيار من متعدد)، وتم اختيار هذا النمط من الأسئلة؛ لأنها تمكن الباحث من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة، وكذلك يسهل تصحيحها، كما يمكن تحليل نتائجها إحصائيًا (أبو لبدة، 1982: 316).

وقد وقع هذا الاختبار ضمن المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

1- تحديد الغرض من الاختبار:

صُمم الاختبار من أجل بحث تربوي؛ يستهدف الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في البلاغة، ومن ثم فقد صيغت فقرات الاختبار بحيث تلائم مستوى الطالبات.

2- تحليل المحتوى:

طبق الباحث تجربة البحث على جميع موضوعات البلاغة المقررة على طالبات الصف الحادي عشر، والمتضمنة في كتاب العلوم اللغوية، ثم قام بتحليل مضامين دروس البلاغة إلى المفاهيم الرئيسة، والتي تمثل عناوين تلك الدروس وهي: الحقيقة والمجاز – الاستعارة (التصريحية والمكنية) – المجاز المرسل – الكناية، ثم قام باستخراج المفاهيم البلاغية الفرعية التي تندرج تحت المفاهيم الرئيسة، وذلك اعتمادًا على رأي المحكمين وذوي الاختصاص، والخبرة الشخصية للباحث حيث يعمل مشرفًا لمبحث اللغة العربية منذ تسع سنوات، ثم قام الباحث بالاستعانة بمشرف تربوي لمبحث اللغة العربية، وبمعلمة لمادة اللغة العربية للصف الحادي عشر؛ لتحليل الدروس المقررة إلى المفاهيم البلاغية المتضمنة لها، حيث تم الحصول على مجموعة من المفاهيم من المحللين الثلاثة، ثم تم فرز المفاهيم المتفق عليها من قبل المحللين والباحث، وعرضها على مجموعة من المختصين للحكم على مصداقيتها. انظر ملحق رقم (1).

صدق التحليل:

بعد أن تم عرض دروس البلاغة على مجموعة من المحكمين، أكدوا بأن عملية التحليل لتلك الدروس صادقة، وتتصف بالدقة في استخراج المفاهيم المتضمنة، وهذا يشير إلى مصداقية تحليل المضمون كما أبداه المحكمون.

ثبات التحليل:

تم التأكد من ثبات التحليل عن طريق الثبات عبر الأشخاص، حيث تم إيجاد معامل ثبات التحليل عن طريق تحديد نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين كل محللين، ولقد استخدم الباحث معادلة هولستي Holisti لتحليل المضمون وهي (عفانة، 1999: 134):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

والجدول التالي يبين معامل الاتفاق بين كل محللين:

جدول رقم (4.2)

نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى الدروس (الثبات عبر الأشخاص)

م.	المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
1	الباحث والمحلل الأول	32	2	34	% 94.1
2	الباحث والمحلل الثاني	30	4	34	% 88.2
3	المحلل الأول والمحلل الثاني	31	3	34	% 91.2
4	معامل الثبات الكلي	31	3	34	% 91.2

ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لتحليل الباحث مع المحلل الأول، والباحث مع المحلل الثاني، والمحلل الأول مع المحلل الثاني مرتفعة، وكذلك معامل ثبات عملية التحليل بصفة عامة حيث بلغت (91.2%)، وهذا يعني أن التحليل على مستوى عالٍ من الثبات.

بعد التأكد من سلامة التحليل، قام الباحث بتحديد الأهداف الإجرائية التي يسعى إلى تحقيقها وفق المادة العلمية التي تضمنتها دروس البلاغة؛ وذلك تسهيلًا لصياغة البنود الاختبارية، وقد تم تحديد الأهداف ضمن المستويات المعرفية الستة وفق تصنيف بلوم Bloom وهي: التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم، وكذلك تم تحديد الأوزان النسبية التي تناسب كل مستوى من الأهداف، وفقًا لآراء بعض المختصين من أساتذة الجامعات، ومشرفي مبحث اللغة العربية، والمعلمين والمعلمات الذين يدرسون المادة، وفي ضوء ذلك تم إعطاء (20%) لمستوى التذكر، و (23%) لمستوى الفهم، و (17%) لمستوى التطبيق، و (12%) لمستوى التحليل، و (11%) لمستوى التركيب، و (17%) لمستوى التقويم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4.3)

جدول مواصفات الاختبار في صورته الأولية

المحتوى	الوزن النسبي	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الحقيقة والمجاز	%15	2	3	2	3.5	2	2.5	1	1.8	1	1.7	1	2.5	9	15
الاستعارة (التصريحية والمكنية)	%35	4	7	4	8	3	6	3	4.2	2	3.8	3	6	19	35
المجاز المرسل	%28	3	5.6	3	6.5	3	4.8	1	3.3	2	3.1	2	4.7	14	28
الكناية	%22	2	4.4	3	5	2	3.7	2	2.7	1	2.4	2	3.8	12	22
المجموع	%100	11	20	12	23	10	17	7	12	6	11	8	17	54	100

3- صياغة فقرات الاختبار:

وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (60) فقرة عرضت على المختصين وبعض مشرفي مبحث اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، وبعض معلمي المبحث الذين لهم خبرة في تدريسه؛ وذلك لإبداء الرأي فيها، وإصدار الحكم عليها من حيث: انظر ملحق رقم (3).

- مدى وضوح الصياغة، وسلامة اللغة.
- قياس الفقرات للموضوعات المقررة.
- مدى مناسبة الفقرات لمستوى طالبات الصف الحادي عشر.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وتم تبعًا لذلك حذف (6) أسئلة؛ لعدم وضوحها، وفقًا لما أشار إليه المختصون، وكذلك تم تعديل بعض الأسئلة واستبدال بعض البدائل، وبذلك بقي الاختبار (54) فقرة قبل التجريب. انظر ملحق رقم (4).

4- ترتيب الأسئلة:

تم ترتيب أسئلة الاختبار وفقًا لتسلسل الموضوعات المذكورة في الكتاب المقرر، حيث جمعت الأسئلة التي تدور حول موضوع واحد مع بعضها؛ لأن هذا يساعد الطالبة على التفكير المركز في الأسئلة قبل الانتقال إلى موضوع آخر.

5- صياغة تعليمات الاختبار:

تم صوغ تعليمات الاختبار على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، واشتملت على الهدف من الاختبار، وعدد فقراته، وطريقة الإجابة عنها، مع توضيح ذلك بمثال يبين كيفية الإجابة.

6- تجريب الاختبار:

قام الباحث بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية عددها (40) طالبة من خارج أفراد عينة الدراسة؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار لما وضع من أجله، وحساب صدقه وثباته، ومعامل تمييزه وصعوبته، إضافة إلى معرفة الزمن اللازم للإجابة عنه، حيث تم تسجيل الوقت الذي استغرقته أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات في الإجابة عنه، حيث تراوح الوقت ما بين (45 – 65) دقيقة، وبهذا يكون زمن الاختبار حوالي (55) دقيقة.

7- تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار باستخدام المفتاح المثقب الذي أعده الباحث، وقد أعطى لكل سؤال درجة واحدة بحيث يكون مجموع درجات الاختبار (54) درجة، أي أن أعلى درجة تحصل عليها الطالبة (54)، وأدنى درجة هي (صفر)، ثم أعيدت عملية التصحيح مرة ثانية؛ للتأكد من دقة التصحيح، ثم رتبت الأوراق حسب الدرجات ترتيبًا تنازليًا، ورصدت الدرجات في جداول خاصة لتحليلها.

8- تحليل فقرات الاختبار:

قام الباحث بتحليل نتائج الاختبار إحصائيًا للحصول على معامل صعوبة الاختبار، ومعامل تمييزه، وصدقه، وثباته على النحو التالي:

أ- صدق الاختبار:

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، وقد تم التأكد من صدق الاختبار بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين من أساتذة الجامعات في كليات التربية، وبعض مشرفي مبحث اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، وبعض معلمي المبحث الذين لهم خبرة في تدريسه، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والتعديلات التي أخذها الباحث بعين الاعتبار عند وضع الصورة النهائية للاختبار، حيث تم حذف بعض الفقرات وتعديلها، انظر ملحق رقم (2).

- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به " قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وذلك لحساب معامل بيرسون "، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0.574	12	0.624	23	0.186	34	0.742	45	0.184
2	0.689	13	0.578	24	0.503	35	0.590	46	0.557
3	0.535	14	0.498	25	0.660	36	0.425	47	0.799
4	0.357	15	0.654	26	0.631	37	0.544	48	0.437
5	0.294	16	0.609	27	0.512	38	0.488	49	0.629
6	0.470	17	0.542	28	0.526	39	0.353	50	0.100
7	0.314	18	0.549	29	0.537	40	0.546	51	0.397
8	0.409	19	0.335	30	0.480	41	0.634	52	0.400
9	0.700	20	0.520	31	0.576	42	0.382	53	0.358
10	0.630	21	0.325	32	0.166	43	0.704	54	0.571
11	0.259	22	0.596	33	0.606	44	0.502		

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05،0.01) عدا الفقرات (5، 11، 23، 32، 45، 50) حيث قام الباحث بحذفها، وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (48) فقرة .

وللتأكد من الاتساق الداخلي لمجالات الاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى تعليمي والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4.5)

معاملات ارتباط درجات مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

مستويات الأهداف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تذكر	0.908	دالة عند 0.01
فهم	0.904	دالة عند 0.01
تطبيق	0.680	دالة عند 0.01
تحليل	0.589	دالة عند 0.01
تركيب	0.848	دالة عند 0.01
تقويم	0.829	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا على مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار.

ب- معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

- معامل الصعوبة:

يقصد بمعامل الصعوبة" النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا على كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا، حيث تمثل كل مجموعة 27% من أعداد العينة الاستطلاعية، فيكون عدد الأفراد في كل مجموعة (11) فرداً، ويحسب بالمعادلة التالية (الزيود وعليان،1998: 170):

$$\text{درجة صعوبة الفقرة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة في المجموعتين}} \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0.27-0.77)، وكان متوسط معامل الصعوبة الكلي (0.48)، وبهذه النتائج يبقي الباحث على جميع فقرات الاختبار، وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

- **معامل التمييز:**

تم حساب معاملات التمييز للفقرات وفقًا للمعادلة التالية: (الزيود وعليان،1998: 171)

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times 100\%$$

حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27–0.73) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.51) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من(0.20)، وبذلك يبقي الباحث على جميع فقرات الاختبار.

جدول (4.6)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.36	0.73	25	0.36	0.36
2	0.50	0.64	26	0.41	0.45
3	0.27	0.55	27	0.27	0.55
4	0.77	0.27	28	0.50	0.64
5	0.45	0.55	29	0.41	0.45
6	0.27	0.36	30	0.68	0.64
7	0.59	0.27	31	0.59	0.64
8	0.32	0.64	32	0.68	0.45
9	0.36	0.73	33	0.45	0.55
10	0.45	0.73	34	0.50	0.64
11	0.41	0.45	35	0.64	0.36
12	0.32	0.27	36	0.77	0.45
13	0.41	0.64	37	0.36	0.55
14	0.55	0.55	38	0.32	0.27
15	0.50	0.64	39	0.41	0.45
16	0.32	0.64	40	0.36	0.55
17	0.77	0.27	41	0.59	0.45
18	0.45	0.73	42	0.45	0.36
19	0.77	0.27	43	0.64	0.73
20	0.32	0.64	44	0.55	0.36
21	0.36	0.55	45	0.45	0.55
22	0.50	0.64	46	0.41	0.45
23	0.64	0.55	47	0.36	0.55
24	0.59	0.27	48	0.41	0.45
معامل الصعوبة الكلي		0.48	معامل التمييز الكلي		0.51

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من (48) فقرة موزعة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (4.7)

جدول مواصفات الاختبار في صورته النهائية

المحتوى	الوزن النسبي	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الحقيقة والمجاز	%15	2	3	2	3.5	1	2.5	1	1.8	1	1.7	1	2.5	8	15
الاستعارة (التصريحية والمكنية)	%35	3	7	4	8	3	6	2	4.2	2	3.8	2	6	16	35
المجاز المرسل	%28	3	5.6	3	6.5	2	4.8	1	3.3	2	3.1	2	4.7	13	28
الكناية	%22	2	4.4	2	5	2	3.7	2	2.7	1	2.4	2	3.8	11	22
المجموع	%100	10	20	11	23	8	17	6	12	6	11	7	17	48	100

ج- ثبات الاختبار:

ويقصد به الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة ذاتها في الظروف نفسها، وقد قام الباحث بإيجاد معامل الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: التجزئة النصفية وكودر- ريتشارد سون 21 على النحو التالي:

- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون، ثم جرى التعديل باستخدام معادلة سبيرمان بروان.

الثبات المعدل = $\frac{2 \text{ ر}}{1 + \text{ ر}}$ (ملحم، 2005:263).

حيث إن: ر : معامل ارتباط بين نصفي الاختبار.

والجدول التالي يوضح معاملات ثبات الاختبار:

جدول(4.8)

معاملات ثبات الاختبار

مستويات الأهداف	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
تذكر	**10**	0.684	0.812
فهم	**11***	0.841	0.854
تطبيق	**8**	0.512	0.677
تحليل	**6**	0.434	0.606
تركيب	**6**	0.432	0.603
تقويم	**7***	0.432	0.437
الدرجة الكلية	**48**	0.844	0.915

* تم استخدام معادلة جتمان؛ لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.915)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

- طريقة كودر- ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدم الباحث طريقة ثانية من طرق حساب الثبات؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية:

$$\text{ث} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - 1}\left(1 - \frac{\text{م}(\text{ك} - \text{م})}{\text{ع}^2\ \text{ك}}\right)$$

حيث إن : م: متوسط درجات الاختبار ك: عدد الفقرات $ع^2$: تباين درجات الاختبار

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4.9)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21

مستويات الأهداف	ك	ع2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
تذكر	**10**	7.917	5.675	0.767
فهم	**11**	9.820	4.975	0.795
تطبيق	**8**	3.208	4.150	0.431
تحليل	**6**	2.717	3.525	0.558
تركيب	**6**	2.661	2.175	0.575
تقويم	**7**	3.420	3.625	0.570
الدرجة الكلية	**48**	108.174	23.325	0.908

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد سون 21 للاختبار ككل كانت (0.908) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.
وبذلك تأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته ، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (48) فقرة، انظر ملحق رقم (5).

ثانياً- مقياس الاتجاه:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي الحديث الذي سبق أن عرضناه، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المختصين عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها أبعادًا معينة، **قام الباحث ببناء مقياس الاتجاه وفق الخطوات الآتية:**

1- هدف المقياس: تمثل الهدف من المقياس في معرفة اتجاه طالبات الصف الحادي عشر نحو مادة البلاغة العربية.

2- أبعاد المقياس: استعرض الباحث العديد من المقاييس التي تناولت قياس الاتجاهات في موضوعات مختلفة، إلا أنه لم يعثر على مقاييس تتعلق بقياس الاتجاهات نحو موضوع الدراسة؛ لذلك فقد اعتمد غالبًا في بنائه لبنود مقياس الاتجاه المستخدم في الدراسة على خبرته الشخصية لسنوات طويلة في التدريس والإشراف التربوي، بالإضافة إلى استئناسه ببعض المقاييس التي تمت في أفرع اللغة العربية، أو في مواد تعليمية مختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة أبو سكران (2012) والشهري (2012) وفنونة (2012) والخرماني (2011) واسليم (2009) وزقوت (1994).

وقد ضمن الباحث هذا المقياس أبعادًا ثلاثة، تقيس في مجملها اتجاه الطالبات نحو مادة البلاغة، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول- اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة.

البعد الثاني- اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة.

البعد الثالث- اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة.

وقد ركز الباحث على هذه الأبعاد في بنائه للمقياس؛ نظرًا لأهميتها، وعلاقتها باتجاه الطالبات نحو مادة البلاغة، وحرصهن على تعلمها.

فمن حيث طبيعة مادة البلاغة، حيث تؤثر طبيعة أيّة مادة تعليمية ومكوناتها ومدى ما تتميز به من سهولة أو صعوبة على تعلم الطلاب لها واتجاهاتهم نحوها إيجابًا أو سلبًا؛ مما دفع الباحث إلى الاهتمام بأن يحتوي المقياس الذي أعده على معرفة اتجاه الطالبات نحو هذا الأمر بصورة علمية وموضوعية.

أما فيما يتعلق بطريقة التدريس المتبعة، وأثرها في تكوين اتجاهات نحو المادة، فمن المعلوم أن لطرائق التدريس المستخدمة أثرها في عملية التعلم، وإن تفاعل الطلاب مع أسلوب التدريس المتبع، وشعورهم بالارتياح نحوه يعزز من اتجاههم الإيجابي نحو تلك المادة؛ لذا جاءت العناية بهذا البعد في مقياس الاتجاه المستخدم في هذه الدراسة.

وأما من ناحية الاستمتاع بالمادة التعليمية، وعلاقته باتجاه الطلاب نحوها، فالجدير بالذكر أن مشاعر الحب والكره، والمتعة والملل نحو موضوع معين تؤثر على الفرد تأثيرًا كبيرًا، فقد يحب الطالب مادة تعليمية معينة، ويستمتع بدراستها، فيندفع نحوها ويستجيب لها على نحو إيجابي، وقد يكره مادة أخرى وينفر منها، ويشعر بالملل في تعلمها فيبتعد عنها، وتكون استجابته لها سلبية (زقوت، 1994: 145).

ومن هنا كان اهتمام الباحث بهذه الجوانب التي شملها مقياس الاتجاهات؛ بهدف اكتشاف علاقة هذه الأبعاد التي يتكون منها المقياس المستخدم في الدراسة بمستوى تحصيل الطالبات في مادة البلاغة العربية.

3- إعداد المقياس في صورته الأولية حيث شمل (33) فقرة، والملحق رقم (7) يوضح المقياس في صورته الأولية.

4- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين، من أساتذة الجامعات والمشرفين والمعلمين لمبحث اللغة العربية، انظر الملحق رقم (2).

5- إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها المحكمون، ومنها حذف الفقرة (19، 32، 33)؛ وذلك لتكرار محتواها مع فقرات أخرى، كما تم تعديل صوغ بعض الفقرات.

6- بلغ عدد فقرات المقياس في صورتها النهائية (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول- اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة، ويشتمل على (10) فقرات.

البعد الثاني- اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة، ويشتمل على (10) فقرات.

البعد الثالث- اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة، ويشتمل على (10) فقرات.

7- وقد أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب الجدول التالي:

جدول(4.10)

توزيع الدرجات التي تُعطى على فقرات المقياس

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (30- 150) درجة، والملحق رقم (8) يوضح المقياس في صورته النهائية .

صدق المقياس :

ويقصد بصدق المقياس: أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه، وتم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعات من المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، وكذلك على مجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء كل فقرة إلى بعدها، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، انظر ملحق (2).

وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، ليصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة .

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (4.11)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراتها

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة		البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة		البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة	
1	0.663	11	0.801	21	0.821
2	0.718	12	0.722	22	0.690
3	0.797	13	0.519	23	0.646
4	0.374	14	0.739	24	0.652
5	0.712	15	0.722	25	0.376
6	0.440	16	0.756	26	0.772
7	0.670	17	0.703	27	0.678
8	0.488	18	0.745	28	0.481
9	0.672	19	0.798	29	0.686
10	0.385	20	0.587	30	0.364

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05،0.01)، وللتأكد من التناسق الداخلي لأبعاد المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (4.12)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموع	معامل الارتباط
اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة	0.839	دالة إحصائيًا عند 0.01
اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة	0.740	دالة إحصائيًا عند 0.01
اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة	0.894	دالة إحصائيًا عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (39) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين هما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتجزئة المقياس إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان بروان والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4.13)

معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك المقياس ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة	10	0.656	0.792
الثاني: اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة	10	0.780	0.877
الثالث: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة	10	0.782	0.877
الدرجة الكلية	30	0.825	0.904

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.904)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4.14)

معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة علم البلاغة	10	0.786
الثاني: اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس علم البلاغة	10	0.884
الثالث: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بعلم البلاغة	10	0.825
الدرجة الكلية	30	0.907

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.907)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة، ويعني ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة بشكل كامل تقريبًا، ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

ثالثًا- دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم؛ لتدريس موضوعات البلاغة الواردة في كتاب العلوم اللغوية المقرر علي طالبات الصف الحادي عشر، حيث صممت تلك الدروس باستخدام خرائط المفاهيم، وهذه الدروس هي: الحقيقة والمجاز، الاستعارة (التصريحية والمكنية)، المجاز المرسل، الكناية.

ولقد أسند الباحث تدريس الإستراتيجية لمعلمة متميزة في مبحث اللغة العربية، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله في الإشراف التربوي تميز هذه المعلمة، وقدرتها على تنفيذ الدروس وفق الإستراتيجية المحددة؛ لذا قام بتزويدها بدليل المعلم؛ للسير في الدروس وفق ما حدده الباحث، ثم قام بمناقشتها في الإستراتيجية؛ للتأكد من فهمها لها، والعمل بها، وقد تم حضور بعض حصص للمعلمة، حيث اطمأن الباحث إلى تنفيذ المعلمة للإستراتيجية كما تم تحديده مسبقًا.

ويتضمن الدليل ما يلي:

1- مقدمة: توضح الهدف من الدليل ومضمونه والموضوعات التي تضمنها.

2- نبذة عن إستراتيجية خرائط المفاهيم، والعناصر المكونة لها.

3- الأهداف العامة: لموضوعات البلاغة المقررة والمتضمنة في كتاب العلوم اللغوية، حيث صيغت هذه الأهداف على شكل أهداف عامة.

4- الأهداف السلوكية: تم صوغ الأهداف السلوكية لكل درس من الدروس المذكورة، وفق المادة العلمية التي تضمنتها هذه الدروس؛ وذلك تسهيلًا لشرحها، وتم صوغ الأهداف السلوكية ضمن المستويات المعرفية لبلوم وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

5- الوسائل والمصادر التعليمية: تم استخدام مجموعة من الوسائل والمصادر التعليمية ومنها: جهاز .L.C.D لعرض خرائط المفاهيم، السبورة، أوراق عمل.

6- الإجراءات والأنشطة لتدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، **حيث اتبع الباحث في هذا الدليل الإجراءات الآتية:**

أ- تمهد المعلمة للموضوع، ثم تكتب عنوان الدرس على السبورة .

ب- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم بشكل تدريجي للموضوع المراد شرحه.

ت- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح المفاهيم الواردة فيها.

ث- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.

ج- تحاكي الطالبات الأمثلة المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن.

ح- تعرض المعلمة خريطة المفاهيم للدرس المشروح كوسيلة تقويمية من خلال ورقة عمل، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

خ- تغلق المعلمة الدرس، وذلك بتلخيص أهم النقاط الواردة فيه.

د- تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية للدرس الجديد كنشاط بيتي، ومناقشتها في الحصة التالية.

صدق الدليل:

بعد إعداد دليل المعلم في صورته المبدئية، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة، انظر ملحق رقم (2)؛ لتحكيم الدليل من حيث:

السلامة العلمية، وأسلوب عرض المحتوى، ومناسبة الأنشطة للمحتوى التعليمي، ومناسبة خرائط المفاهيم للمحتوى، ووضوح الخريطة المفاهيمية.

ولقد أشار المحكمون إلى أن الدليل صالح لتحقيق أهدافه، وأبدوا بعض الآراء والتعديلات التي أخذها الباحث بعين الاعتبار عند وضع الدليل في صورته النهائية مثل إضافة الهدف السلوكي: تعبر الطالبة عن الروابط التي تربط بين المفاهيم في الخريطة، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، أصبح الدليل صالحًا لتحقيق الهدف منه، انظر ملحق رقم (10).

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقًا من الحرص على سلامة النتائج، وتجنبًا لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها، والحد من آثارها؛ للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تَبنى الباحث طريقة المجموعتين: التجريبية والضابطة باختبارين قبل التجربة وبعدها، ويعتمد على تكافؤ المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل؛ لذا قام الباحث بضبط المتغيرات الآتية:

1- تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الإستراتيجية في العمر:

قام الباحث برصد أعمار الطالبات من خلال السجلات المدرسية قبل بدء التجريب، واستخرج متوسط الأعمار ابتداء من أول يناير 2013 ، وتم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.15)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر قبل تطبيق الإستراتيجية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	41	16.793	0.232	0.205	0.838	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة	41	16.783	0.199			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر قبل بدء التجربة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في العمر.

2- تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الإستراتيجية في تحصيل مادة اللغة العربية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في تحصيل مادة اللغة العربية، استعان الباحث بكشوف درجات الطالبات في امتحان اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول للعام 2013-2014، وتم استخدام اختبار (ت)؛ لقياس الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.16)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة اللغة العربية قبل تطبيق الإستراتيجية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل في مادة اللغة العربية	تجريبية	41	115.183	14.412	0.949	0.345	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	41	118.061	13.008			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة اللغة العربية قبل بدء التجربة، وهذا يعني أنّ المجموعتين متكافئتان في مادة اللغة العربية.

3. تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل توظيف الإستراتيجية في اختبار التحصيل القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في التعلم القبلي لموضوعات البلاغة، طبق الباحث الاختبار التحصيلي القبلي، وبعد تصحيح الاختبار تم رصد درجات الطالبات، وتحليلها إحصائيًا باستخدام اختبار (ت)؛ لقياس الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.17)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تذكر	تجريبية قبلي	41	4.073	2.066	0.680	0.498	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	3.805	1.453			
فهم	تجريبية قبلي	41	3.488	1.519	1.159	0.250	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	3.098	1.530			
تطبيق	تجريبية قبلي	41	3.341	1.087	1.134	0.260	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	3.024	1.423			
تحليل	تجريبية قبلي	41	2.195	0.901	1.601	0.113	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	2.537	1.027			
تركيب	تجريبية قبلي	41	1.415	0.894	1.579	0.118	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	1.122	0.781			
تقويم	تجريبية قبلي	41	2.610	1.181	0.722	0.472	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	2.415	1.264			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	41	17.122	3.957	1.259	0.212	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	16.000	4.111			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

4. تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو علم البلاغة، طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو البلاغة كتطبيق قبلي، وبعد تفريغ المقياس تم استخدام اختبار (ت)؛ لقياس الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.18)

نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة	تجريبية قبلي	41	35.732	7.836	0.187	0.852	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	35.439	6.281			
اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة	تجريبية قبلي	41	38.659	6.628	1.745	0.085	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	41.098	6.016			
اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة	تجريبية قبلي	41	37.390	7.677	0.833	0.407	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	36.171	5.380			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	41	111.780	19.069	0.244	0.808	غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	41	112.707	15.064			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة.

إجراءات الدراسة:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات البحث العلمي المرتبطة بإستراتيجية خرائط المفاهيم وطبيعة علم البلاغة، والاتجاهات العلمية.

2- إعداد الإطار النظري الذي يتعلق بموضوع الدراسة.

3- إعداد دليل المعلم الذي يتضمن موضوعات البلاغة المقررة على طالبات الصف الحادي عشر، وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، وعرضه على مجموعة من الخبراء.

4- إعداد اختبار تحصيلي في دروس البلاغة المقررة وفقًا لجدول المواصفات، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين.

5- إعداد مقياس الاتجاه نحو البلاغة، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين.

6- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم بإجراء التجربة على عينة الدراسة.

7- اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ثم التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني والتحصيل السابق في مادة اللغة العربية.

8- تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه تطبيقًا قبليًا في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014 .

9- تصحيح الاختبار، وتفريغ بيانات مقياس الاتجاه.

10- البدء بتنفيذ تجربة الدراسة، وذلك بتدريس طالبات المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وطالبات المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة العادية، وقد قامت معلمة المادة نفسها بتدريس كلتا المجموعتين.

11- تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه تطبيقًا بعديًا على مجموعتي الدراسة.

12- تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

13- بداية التجربة كانت في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014 ، بتاريخ: 20-2-2014، واستمر التطبيق حتى 6-4-2014 .

أما عن توزيع الحصص الذي نفذ من خلالها الباحث تجربته فيوضحه الجدول التالي:

جدول (4.19)

توزيع الحصص الذي نفذ من خلالها الباحث تجربته مع المجموعتين: التجريبية والضابطة

الرقم	البيان	عدد الحصص	
		التجريبية	الضابطة
1	توضيح مفهوم خرائط المفاهيم	1	-
2	الاختبار التحصيلي القبلي	2	2
3	مقياس الاتجاه القبلي	1	1
4	الحقيقة والمجاز	1	1
5	الاستعارة (التصريحية والمكنية)	2	2
6	المجاز المرسل	2	2
7	الكناية	2	2
8	الاختبار التحصيلي البعدي	2	2
9	مقياس الاتجاه البعدي	1	1
10	المجموع الكلي لعدد الحصص	14	13

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، والمعروفة باسم Statistics Package For Social Science في إجراء التحليلات الإحصائية، والمتمثلة في الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- معامل ارتباط بيرسون " Pearson "؛ لإيجاد صدق الاتساق الداخلي.

3- معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية؛ لإيجاد معامل الثبات .

4- اختبار T.test independent sample.

5- معامل إيتا، و d ؛ لإيجاد حجم التأثير.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تناول الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بالإضافة إلى مناقشتها وتفسيرها من خلال إجابة أسئلتها والتحقق من فروضها.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "**ما الصورة المقترحة لإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة البلاغة العربية؟**"

ولإجابة هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضع الدراسة الحالية، مثل دراسة الأنصاري (2011)، ودراسة الخرماني (2011)، ودراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة المهنا (2010)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ودراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ودراسة عبد الجواد (2004).

ثم قام الباحث بتحديد الصورة المقترحة لإستراتيجية خرائط المفاهيم في علم البلاغة، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعد الأخذ بملحوظات المحكمين كانت الصورة النهائية لإستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة البلاغة، ولقد تم توضيحها في الإطار النظري صفحة (40)، وبذلك تم إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "**ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مادة البلاغة؟**".

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي: **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05%) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تحصيلهن لمادة البلاغة.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T. test independent sample" والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (5.1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تذكر	تجريبية بعدي	41	9.341	0.762	10.290	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	6.805	1.382			
فهم	تجريبية بعدي	41	9.341	1.575	9.739	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	5.439	2.025			
تطبيق	تجريبية بعدي	41	6.268	1.285	10.752	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	3.073	1.403			
تحليل	تجريبية بعدي	41	3.854	1.014	4.399	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	2.829	1.093			
تركيب	تجريبية بعدي	41	4.683	0.907	10.891	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	2.220	1.129			
تقويم	تجريبية بعدي	41	6.220	0.988	13.572	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	2.878	1.229			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	41	39.512	3.494	19.705	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	23.244	3.967			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$ 5%) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تحصيلهن لمادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.**

ولحساب حجم التأثير تم حساب مربع إيتا "η^2" باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن:

η^2 : تمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع، والذي يرجع إلى المتغير المستقل.

t^2 : مربع قيمة الاختبار t .

df : درجة الحرية للاختبار.

وعن طريق "η^2" أمكن إيجاد القيمة التي تعبر عن حجم التأثير للإستراتيجية باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

ويوضح الجدول المرجعي التالي حجم كل من قيمة d ، η^2 :

جدول (5.2)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدًا
D	0.2	0.5	0.8	1.1
η^2	0.01	0.06	0.14	0.20

ولقد قام الباحث بحساب حجم تأثير العامل المستقل (إستراتيجية خرائط المفاهيم) على العامل التابع (الاختبار التحصيلي) والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من "η^2" ، "d".

الجدول (5.3)

قيمة "ت" و "η^2" و "d" وحجم التأثير في الاختبار الكلي

المستويات	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
تذكر	10.290	0.570	2.301	كبير جدًا
فهم	9.739	0.542	2.178	كبير جدًا
تطبيق	10.752	0.591	2.404	كبير جدًا
تحليل	4.399	0.195	0.984	كبير جدًا
تركيب	10.891	0.597	2.435	كبير جدًا
تقويم	13.572	0.697	3.035	كبير جدًا
الدرجة الكلية	19.705	0.829	4.406	كبير جدًا

وبناءً على الجدول المرجعي (5.2) يتضح من الجدول (5.3) أن حجم التأثير كان كبيرًا جدًا، وهذا يدل على أن إستراتيجية خرائط المفاهيم كان لها أثر ملموس على زيادة تحصيل الطالبات في مادة البلاغة في جميع مستويات الأهداف من التذكر إلى التقويم، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية:

– فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة، بوصفها إستراتيجية حديثة أثارت انتباه الطالبات، وأدت إلى زيادة تفاعلهن في أنشطة الحصة مقارنة بالطريقة العادية.

– اعتماد الإستراتيجية على توظيف جهاز .L.C.D، واستخدام برنامج Power point في عرض الخريطة المفاهيمية بالألوان وبشكل تدريجي ومبسط؛ مما جعل طريقة العرض شائقة وجذابة.

– إنّ التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم ساعد الطالبات على إعادة تنظيم المفاهيم في البنية المعرفية، وإدراك العلاقات فيما بينها، وعلى ربط الموضوعات وفهمها واسترجاعها، ومن ثم سهولة تطبيقها، علمًا بأن هذا الربط يحتاج إلى استعمال عمليات عقلية عليا.

– إنّ التدريس وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم يفسح المجال أمام الطالبات للقيام بعمليات عقلية راقية، تساعدهن على إعطاء أمثلة على المفهوم البلاغي من خلال خبرتهن السابقة في موضوعات الأدب والنصوص، وهذا بدوره يؤدي إلى ترسيخ المفهوم واكتسابه، كما يؤدي إلى توفير عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات مثل: دراسة الخرماني (2011)، ودراسة فندي وعلي (2011)، ودراسة الحدابي وحسن (2011)، ودراسة سليمان (2011)، ودراسة الدعدي (2009)، ودراسة الزعبي والتوتنجي (2007)، ودراسة مقابلة والفلاحات (2005)، ودراسة الخوالدة (2005)، ودراسة عبد الجواد (2004)، ودراسة عزب (2004).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " **ما فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طالبات الصف الحادي عشر؟**"

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بصياغة الفرض التالي: **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤0.05%) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. test independent sample " والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (5.4)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة	تجريبية بعدي	41	42.463	1.938	3.624	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	39.878	4.136			
اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة	تجريبية بعدي	41	46.317	2.274	8.739	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	41.585	2.617			
اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة	تجريبية بعدي	41	44.927	1.822	6.593	0.001	دالة إحصائيًا عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	40.317	4.089			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	41	133.707	4.697	7.434	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	121.780	9.136			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة (α≤0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (80) وعند مستوى دلالة (α≤0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المحاور والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($0.01\geq\alpha$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$%) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.**

ولحساب حجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا "η^2"، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (5.5)

قيمة "ت" و "η^2" و "d" وحجم التأثير في الاختبار الكلي لمقياس الاتجاه

المحور	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
اتجاه الطالبات نحو طبيعة علم البلاغة	3.624	0.141	0.810	كبير جدًا
اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس علم البلاغة	8.739	0.488	1.954	كبير جدًا
اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بعلم البلاغة	6.593	0.352	1.474	كبير جدًا
الدرجة الكلية	7.434	0.409	1.662	كبير جدًا

وبناءً على الجدول المرجعي (5.2) يتضح من الجدول (5.5) أن حجم التأثير كان كبيرًا جدًا، وهذا يدل على أن إستراتيجية خرائط المفاهيم كان لها أثر ملموس على تعديل اتجاهات الطالبات، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب التالية:

1- تمتع الإستراتيجية – حسب متابعة الباحث، ورأي المعلمة – بقدرة عالية على جذب انتباه الطالبات، وزيادة مشاركتهن في أنشطة الحصة في أثناء التقويمين المرحلي والختامي، بالإضافة إلى التغذية الراجعة المقدمة من المعلمة، كل ذلك أدى إلى زيادة دافعية الطالبات نحو المادة وإقبالهن عليها، مما ساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم البلاغة.

2- مناسبة إستراتيجية خرائط المفاهيم لطبيعة الموضوعات البلاغية ساعد على تفاعل الطالبات مع المادة العلمية، وولد لديهن الرغبة في التعلم، مما أثّر إيجابيًا في الاتجاه.

3- إن زيادة التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية، وإتقانهن للمهارات البلاغية المطلوبة، من المتوقع أنه أدى إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة والإستراتيجية التي تدرس بها.

4- قد يكون من الأسباب أن إستراتيجية خرائط المفاهيم جديدة على الطالبات لم يسبق لهن أن تعلمن بها، مما جعلها تستهويهن وتخلق جوًا من الألفة بينهن، وبذلك تكوّن لديهن اتجاهات إيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخرماني (2011)، ودراسة الجهيمي (2007)، ودراسة عفانة (1999).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

2- اهتمام مركز تطوير المناهج بتبني إستراتيجية خرائط المفاهيم، وإثراء كتاب العلوم اللغوية قسم البلاغة بخرائط مفاهيمية حول الموضوعات المقررة.

3- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، ومتابعة ذلك من خلال التدريب الميداني.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسات في أفرع اللغة العربية؛ لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس العروض، والأدب، والنقد، والإملاء.

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية حول استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في متغيرات تابعة أخرى مثل: التفكير الإبداعي أو التفكير الناقد.

3- إجراء دراسات تقوم على الدمج بين إستراتيجيات التدريس؛ لمعرفة أكثرها فاعلية في العملية التعليمية.

4- إجراء دراسات تستخدم خرائط المفاهيم كأداة تقويم في أفرع اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أولًا- المراجع العربية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- الحديث النبوي الشريف.

أولًا - المراجع العربية:

1- إبراهيم، أحمد (1988). مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة: جمهورية مصر العربية.

2- ابن منظور، جمال الدين (2003). **لسان العرب**، المجلد 8 ، بيروت: دار صادر.

3- أبو جادو، صالح (1998). **علم النفس التربوي**، عمّان: دار المسيرة.

4- أبو جبر، محمد (2002) . **فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

5- أبو الرضا، سعد (1984). **البلاغة العربية بين القيمية والمعيارية**، القاهرة: دار الكتب المصرية.

6- أبو زينة، فريد (2001). **الرياضيات مناهجها وطرق تدريسها**، ط5، عمّان: دار الفرقان.

7- أبو سكران، محمد (2012). **فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

8- أبو طير، بلال (2009). **فاعلية توظيف خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

9- أبو عاذرة، سناء (2012). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، عمّان: دار الثقافة.

10- أبو علام، رجاء (2007). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، القاهرة: دار النشر للجامعات.

11- أبو علام، رجاء (1986). **علم النفس التربوي**، الكويت: دار القلم.

12- أبو عوكل، ميسرة (2007). **دراسة لإثراء مقررات العلوم للمرحلة الأساسية بالمخططات المفاهيمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

13- أبو لبدة، سبع (1982). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، ط2 ، عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

14- أبو مرق، رنا (2013). **أثر استخدام إستراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

15- أبو ملوح، محمد (2002). **تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ظل مدخلي هايل ومخططات المفاهيم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى: غزة.

16- أحمد، محمد (1979). **طرق تعليم اللغة العربية**، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

17- اسليم، رندة (2009). **مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

18- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (2001). **التربية العملية وطرق التدريس**، ط5، غزة: مكتبة منصور.

19- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1996). **مقدمة في التربية وعلم النفس**، ط3، غزة: مكتبة اليازجي.

20- الأنصاري، هاني (2011). **فاعلية برنامج قائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة: جمهورية مصر العربية.

21- بخش، هالة (2012). **التدريس الفعال للعلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفايات التعليمية**، عمّان: دار الشروق.

22- الجارم، علي وأمين، مصطفى (1999). **البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية**، بيروت: دار المعارف.

23- الجرجاني، عبد القاهر (2000). **دلائل الإعجاز**، قراءة وتعليق محمود محمد شاكر، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

24- جلجل، نصرة (2000). **علم النفس التربوي المعاصر**، القاهرة: دار النهضة.

25- جلو، باسلة (1993). **تقويم تحصيل البلاغة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة دمشق.

26- الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح (1996). **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط2، القاهرة: دار نهضة مصر.

27- الجنابي، طارق (2011). **خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرها في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**، عمّان: دار الصفاء.

28- الجندي، أمينة (1999). أثر استخدام نموذجي التعلم البنائي ونموذج الشكل v في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، **الجمعية المصرية للتربية العملية**، المؤتمر العلمي الثالث، ص ص 25-28

29- الجهني، محمد (2007). **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

30- الجهيمي، أحمد (2007). **فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

31- الجويني، مصطفى (1985). **البلاغة العربية تأصيل وتجديد**، القاهرة: منشأة المعارف.

32- الحدابي، داود وحسن، غدير (2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس، **المجلة العربية للتربية العملية**. العدد الأول،2012.

33- الحشاش، غانم (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

34- حوراني، حنين (2011). **أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

35- الحوري، أمة (1998). مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. العدد 50، كلية التربية: عين شمس.

36- خاطر، محمد وآخرون (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، ط2، القاهرة: دار المعرفة.

37- الخرماني، عابد (2011). **فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

38- خطابية، عبد الله (2005). **تعليم العلوم للجميع**، عمّان: دار المسيرة.

39- خفاجي، محمد وشرف، عبد العزيز (1982). **نحو بلاغة جديدة**، القاهرة: مكتبة غريب.

40- الخوالدة، سالم (2005). فاعلية إستراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في التحصيل في الأحياء واكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. المجلد 19، العدد الأول، مكة المكرمة: 2007، ص ص 329-392.

41- دحلان، عمر (2006). **فعالية برنامج في علاج صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة الصف الحادي عشر في قطاع غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية: القاهرة.

42- الدربي، أمل (2012). **أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

43- الدعدي، سها (2009). **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

44- الركابي، جودت (1995). **طرق تدريس اللغة العربية،** ط2، دمشق: دار الفكر.

45- الرملي، إسلام طارق (2011). **أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

46- الرويثي، إيمان (2009). **رؤية جديدة في التعليم،** عمّان: دار الفكر.

47- الزعبي، طلال والتوتنجي، رندة (2007). **معرفة أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن،** مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي. المجلد الأول، العدد الأول، عمّان: 2009 ، ص ص 111-160.

48- زقوت، محمد (1997).**المرشد في تدريس اللغة العربية،** الجامعة الإسلامية: غزة.

49- زقوت، محمد (1994). **دراسة لمستوى التحصيل النحوي عند طلبة الثانوية العامة وعلاقته بالجنس والتخصص الأكاديمي والاتجاه،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان: السودان.

50- زهران، حامد (1977). **علم النفس الاجتماعي،** ط4، القاهرة: عالم الكتب.

51- الزيات، فتحي (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي،** كلية التربية: جامعة المنصورة.

52- زيتون، حسن (2001). **تصميم التدريس،** ط2، القاهرة: عالم الكتب.

53- زيتون، عايش (2010). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها،** عمّان: دار الشروق.

54- زيتون، عايش (2007). **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم،** عمّان: دار الشروق.

55- زيتون، عايش (1988). **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، عمان: دار عمان للنشر والتوزيع.

56- زيتون، كمال (2002). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، القاهرة: عالم الكتب.

57- الزيود، نادر وعليان، هشام (1998). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. ط2، عمّان: دار الفكر.

58- سرايا، عادل (2007). **تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار**، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

59- السعدني، عبد الرحمن وعودة، ثناء (2006).**التربية العملية مداخلها واستراتيجياتها**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

60- السكاكي، سراج الدين (1983). **مفتاح العلوم**، علّق عليه نعيم زور، بيروت: دار الكتب العلمية.

61- سلامة، عادل وآخرون (2009). **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، عمّان: دار الثقافة.

62- سليمان، سميحة (2011). فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والميل نحو مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم لطالبات رياض الأطفال، **مجلة التربية العلمية**، المجلد 16، العدد الثاني، جامعة الطائف: 2013، ص ص 161-201.

63- سمك، محمد (1979). **فن التدريس للتربية اللغوية**، القاهرة: الانجلو المصرية.

64- سهمود، نصر (2003). **مشكلات تعليم وتعلم البلاغة العربية في الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.

65- السويدي، وضحه (1992). تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، **حولية كلية التربية**. المجلد التاسع، العدد التاسع، قطر.

66- الشاعر، درداح (2005). **اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية وقيمة الحياة لديهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى: غزة.

67- الشايب، أحمد (1973). **أصول النقد الأدبي**، ط8، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

68- شبر، خليل وآخرون (2010). **أساليب التدريس**، عمّان: دار المناهج.

69- الشلبي، إلهام (2006). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية ودافع الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد 11، العدد 2، عمّان: 2010، 118-150.

70- الشمري، زينب (2010). فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو 2012 .

71- الشهري، محمد (2012). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

72- ضهير، غادة (2013). **توظيف الخرائط الذهنية لتنمية مهارة التفكير المنظومي والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

73- ضيف، شوقي (2000). **البلاغة تطور وتاريخ**، ط10، القاهرة: دار المعارف.

74- طاشمان، غازي وآخرون (2011). معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مادة جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. المجلد 20، العدد الأول، عمّان: 2012، ص ص 243-281.

75- عامر، عز الدين (1992). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، طرابلس: جامعة الفاتح.

76- عايش، آمنة (2003). **صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية : غزة.

77- عبد الجواد، إياد (2004). **أثر استخدام مخططات المفاهيم على التحصيل في النحو والميول نحوه لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

78- عبد العال، عبد المنعم (1990). **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة غريب.

79- عبد الله، محمد (1996). **مدخل في البلاغة العربية**، القاهرة: مكتبة وهبة.

80- عتيق، عبد العزيز (1998). **علم البيان**، القاهرة: دار الآفاق العربي.

81- عزب، كرامي (2004). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي: القاهرة.

82- العسكري، أبو هلال (1984). **الصناعتين، الكتابة والشعر**، ط2 ، تحقيق: مفيد قميحة، بيروت: دار الكتب.

83- عطا، إبراهيم (1986). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**، القاهرة: النهضة المصرية.

84- عطيفة، حمدي وسرور، عايدة (2011). **تعليم العلوم في ضوء ثقافة جودة الأهداف والاستراتيجيات**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

85- عفانة، عزو (2001). العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد الخامس.

86- عفانة، عزو(1999). أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لمخططات المفاهيم في تعليم الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاهاتهم نحو كل من الرياضيات والإستراتيجيات المستخدمة، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد الحادي والستون، نوفمبر1999 . ص ص 29-96

87- علي، عيد وآخرون (2013). **اتجاهات حديثة في طرائق وإستراتيجيات التدريس**، عمّان: دار الصفاء.

88- عودة، أحمد (2011). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط2، عمّان: دار الأمل.

89- عيسى، محمد (2009). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 95، الجزء الثاني، جامعة عين شمس: 2009، ص ص 87-130.

90- غانم، خالد (2010). **أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

91- الغرباوي، محمد (2007). **الاتجاهات النفسية**، عمّان: مكتبة المجتمع العربي.

92- فرج، صفوت (2007). **القياس النفسي**، ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

93- فريد، فتحي (1978). **المدخل إلى دراسة البلاغة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

94- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها (1999). **الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها**، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم: فلسطين.

95- فندي، أسماء وعلي، إيمان (2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، **مجلة الفتح**. العدد الخمسون 2012.

96- فنونة، زاهر (2012). **أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

97- القزويني، جلال الدين (2003). **الإيضاح في علوم البلاغة**، بيروت: دار الكتب العلمية.

98- قلادة، فؤاد (1998). **إستراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

99- اللقاني، أحمد والجمل، علي (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، القاهرة: دار الكتب.

100- المراغي، أحمد (1993). **علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع**، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية.

101- مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (1984). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، ط2، عمّان: دار الفرقان.

102- مصطفى، حسام (2009). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح: فلسطين.

103- مطر، نعيم (2004). **أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية : غزة.

104- مطلوب، أحمد (2003). **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، بيروت: مكتبة لبنان.

105- مقابلة، نصر والفلاحات، غصايب (2005). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 26، العدد الرابع. 2010

106- ملحم، سامي (2005). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط3، عمّان: دار المسيرة.

107- ملحم، سامي (2001). **سيكولوجية التعليم والتعلم**، عمّان: دار المسيرة.

108- المنسي، محمود (1991). **علم النفس التربوي للمعلمين**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

109- المهنا، عادل (2010). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

110- الناشف، سلمى (2009). **المفاهيم العلمية وطرائق التدريس**، عمّان: دار المناهج.

111- النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، عمّان: دار الشروق.

112- النديم، نادر (2007). **تصور مقترح لتوظيف المخططات المفاهيمية في تقييم التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية : غزة.

113- نوفاك، جوزف وجووين، بوب (1995). **تعلم كيف تتعلم**، ترجمة: أحمد الصفدي، إبراهيم الشافعي، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

114- الهاشمي، أحمد (2002). **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، بيروت: دار الجيل.

115- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2005). **تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة**، عمان: دار المسيرة.

116- هلال، محمد (2007). **مهارات التعلم السريع**، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

117- وزارة التربية والتعليم العالي (2014). **كتاب الإحصاء التربوي للتعليم العام والتعليم العالي**، غزة: فلسطين.

118- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2012). **كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر**، غزة: مطابع منصور.

119- وقاد، هديل (2009). **فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

120 - Beydogan, H.O., and Bayindir, G.B. (2010). Effect of concept map supported teaching approaches from rules to sample and sample to rules to grammar teaching**, Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 2, 354 – 364.

121 - Hasemann, Klaus and Manfield, Helen.(1995). Concept Mapping in Research on Mathematical Knowledge Development**, Educational Research in Math**, Vol. 29, No. 1.

122 - Jegede, O.J. and others.(1990). The Effect Of Concept Maps On Student Anxiety And Achievement And Biology, **Journal of Research In Science Teaching**, Vol. 27, No.7.

123 - Mast, D.W. (2011). Using semantic maps and word families in the beginning-level middle school foreign language classroom, **The NECTFL Review**, 5 (3), 63-70.

124 - Sahin, A. Aydini, and Sahin, Esin (2009). Effect of the computer-based concept maps on comprehension of the listened text and retention, **European Journal of Educational Studies**, 1 (2), 109-115.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة محكمي تحليل مضامين موضوعات البلاغة المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية

م.	الاسم	المسمى الوظيفي
1	د. خليل حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأمة
2	د. إياد عبد الجواد	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأقصى
3	د. أنيسة قنديل	مشرفة تربوية– لغة عربية في وزارة التربية والتعليم
4	أ. عمر حسونة	مشرف تربوي– لغة عربية في وزارة التربية والتعليم
5	أ. فؤاد عطية	مشرف تربوي– لغة عربية في وزارة التربية والتعليم
6	أ. نعمة ظاهر	مشرفة تربوية– لغة عربية في وزارة التربية والتعليم
7	أ. سهام الزعبوط	ماجستير لغة عربية ومعلمة في وزارة التربية والتعليم
8	أ. فؤاد مطير	ماجستير لغة عربية ومعلم في وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

(الاختبار التحصيلي- مقياس الاتجاه- دليل المعلم)

م.	الاسم	التخصص
1	د. خليل حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأمة
2	د. إياد عبد الجواد	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأقصى
3	د. فتحي كلوب	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة القدس المفتوحة
4	د. محمد حسونة	أستاذ اللغة العربية جامعة الأقصى
5	د. ماجد مطر	أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأقصى
6	د. أنيسة قنديل	مشرفة تربوية- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم غرب غزة
7	أ. عمر حسونة	مشرف تربوي- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم شرق غزة
8	أ. فضل العابد	مشرف تربوي- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم غرب غزة
9	أ. يحيى شاهين	مشرف تربوي- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم غرب غزة
10	أ. خالد سالم	مشرف تربوي- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم شمال غزة
11	أ. فؤاد عطية	مشرف تربوي- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم شرق غزة
12	أ. نعمة ظاهر	مشرفة تربوية- لغة عربية في وزارة التربية والتعليم شرق غزة
13	أ. سهام الزعبوط	ماجستير لغة عربية ومعلمة في وزارة التربية والتعليم
14	أ. فؤاد مطير	ماجستير لغة عربية ومعلم في وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (3)

خطاب تحكيم الاختبار التحصيلي

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

تحكيم اختبار تحصيلي في مادة البلاغة للصف الحادي عشر

الأخ الفاضل الدكتور / الأستاذ: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

يقوم الباحث بإجراء دراسة بهدف معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة؛ وذلك للحصول علي درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتقتضي الدراسة في إحدى مراحلها إعداد اختبار تحصيلي لموضوعات البلاغة المقررة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2013 – 2014 وهي: (الحقيقة والمجاز – الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية – المجاز المرسل – الكناية).

وقد تم بناء الاختبار في ضوء الوزن النسبي للمحتوى، وكذلك في ضوء عدد الحصص التي سيستغرقها كل موضوع ، حيث تقيس البنود الاختبارية مستويات: التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل– التركيب– التقويم، ويتكون الاختبار من ستين (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ونظرًا لما تتمتعون به من مكانة علمية، وخبرة واسعة في هذا المجال، فإن الباحث يأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم فيما يأتي:

– مدى وضوح الصياغة، وسلامة اللغة. – مدى مناسبة الفقرات لمستوى الطالبات.

– قياس الفقرات للموضوعات المقررة. – إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

ملحق رقم (4)

الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة في صورته الأولية

أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي في مادة البلاغة، لطالبات الصف الحادي عشر (قسم العلوم الإنسانية)، ويتكون من ستين (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة (4) أبدال للإجابة، واحد منها صحيح.

والمطلوب إليك قراءة كل الفقرات قراءة جيدة، ثم ضعي علامة (×) في ورقة الإجابة المرفقة في مربع الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

مثال توضيحي:

1- قال الشاعر: أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكًا من الحسن حتى كاد أن يتكلما

في الجملة (يختال ضاحكًا):

أ- تشبيه بليغ ب- استعارة مكنية ج- استعارة تصريحية د- مجاز مرسل

فالإجابة الصحيحة في المثال هي (ب)، والمطلوب منك أن تضعي إشارة (×) داخل المربع الذي يمثلها كما في الشكل التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1		×		

يرجى الإجابة عن الفقرات بدقة واهتمام، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لها أي تأثير على درجاتك المدرسية.

تعليمات الاختبار:

- اقرئي فقرات الاختبار جيداً؛ لتعرفي المطلوب.
- أجيبي جميع الفقرات، ولا تتركي فقرة دون إجابة.
- لكل فقرة جواب واحد صحيح.
- عدد فقرات الاختبار ستون (60) فقرة.
- زمن الاختبار تسعون (90) دقيقة.

ولك مني جزيل الشكر والتقدير

الباحث

الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة

اسم الطالبة: ..... الشعبة: .....

اختاري رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي، ثم انقلي الإجابة إلى الجدول المخصص لها:

1- يسمى اللفظ المستعمل في غير معناه الأصلي لوجود قرينة مانعة باللفظ:

أ- الحقيقي ب- المجازي

ج- اللغوي د- المعجمي

2- قال الشاعر: فلم أر قبلي من مشى البحر نحوه ولا رجلًا قامت تعانقه الأُسدُ

وقع المجاز في البيت السابق في لفظ:

أ- البحر ب- الأسد

ج- رجلًا د- البحر والأسد

3- الحقيقة هي اللفظ المستعمل في:

أ- غير معناه الأصلي. ب- أصل معناه اللغوي.

ج- غير معناه اللغوي. د- معناه المجازي.

4- قال البحتري: يؤدون التحية من بعيد إلى قمر من الإيوان باد

القرينة في البيت السابق:

أ- يؤدون التحية ب- من الإيوان باد ج- أ + ب د- قمر

5- قال المتنبي: واستقبلت قمر الزمان بوجهها فأرتني القمرين في وقت معا

كلمة" القمرين " تعبير:

أ- حقيقي ب- مجازي ج- حقيقي ومجازي معًا د- بلاغي

6- نوع العلاقة في التعبير المجازي هي علاقة:

أ- مشابهة ب- غير مشابهة ج- تلازم د- غير تلازم

7- الكلمات التي تحتها خط تعبر عن معان مجازية ما عدا:

أ- رأيت زهرة تبكي ب- قال تعالى: "وينزل لكم من السماء رزقًا"

ج-ينزل المطر شتاء د- يحصد المزارعون المطر.

8- قال الشاعر: بلادي وإن جارت عليّ عزيزة وأهلي وإن ضنوا عليّ كرام

شبه الشاعر بلاده في الشطر الأول من البيت بـ:

أ- الإنسان الظالم ب- شجرة وارفة الظلال

ج- الإنسان العزيز الغالي ج- الحاكم العادل

9- الاستعارة التصريحية هي:

أ- ما صرح فيها بالمشبه ب- ما صرح فيها بالمشبه به

ج- ما حذف منها المشبه د- ما حذف منها أداة التشبيه

10- الاستعارة المكنية هي:

أ- ما حذف فيها المشبه وصرح بالمشبه به ب- ما حذف فيها وجه الشبه

ج- ما حذف فيها المشبه به و صرح بالمشبه د- لا شيء مما سبق

11- قال تعالى: " واعتصموا بحبل الله جميعًا ولا تفرقوا".

نوع الصورة في كلمة "حبل":

أ- تشبيه ب- استعارة تصريحية ج- استعارة مكنية د- مجاز مرسل

12- كل ما يأتي من أنواع الاستعارة ما عدا:

أ- التصريحية ب- المكنية ج- البيانية د- التمثيلية

13- العلاقة في الاستعارة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي هي علاقة:

أ- المشابهة ب- غير المشابهة ج- التلازم د- غير التلازم

14- جميع العبارات خطأ ما عدا واحدة:

أ- الاستعارة هي تشبيه حُذف منه وجه الشبه.

ب- الاستعارة في الأصل تشبيه حُذف أحد طرفيه

ج- الاستعارة نوع من أنواع التعبير الحقيقي

د- العلاقة في الاستعارة ليست المشابهة

15- قال الشاعر: وعلى شاطئ الغدير ورود أغمضت عينها لمطلع فجر

نوع الصورة في البيت السابق:

أ- تشبيه ب- استعارة تصريحية

ج- استعارة مكنية د- كناية

16- قال الشاعر: وإذا العناية لاحظتك عيونها نم فالمخاوف كلهن أمان

نوع العلاقة في التعبير المجازي (عيونها) :

أ- مشابهة. ب- غير مشابهة. ج- تلازم. د- غير تلازم.

17-تداعب أمواج البحر شاطئ غزة. قرينة الاستعارة في الجملة السابقة:

أ- أمواج ب- البحر ج- شاطئ د- تداعب

18- قال الحجاج في إحدى خطبه:

"إني لأري رؤوسًا قد أينعت وحان قطافها وإني لصاحبها ". في الصورة السابقة استعارة تم فيها حذف:

أ- المشبه ب- المشبه به ج- وجه الشبه د- القرينة

19- طلع البدر علينا من ثنيات الوداع

العلاقة في الاستعارة السابقة بين المشبه والمشبه به:

أ- الضياء ب- الهداية

ج- الضياء و الهداية د- الصفاء

20- قال ابن المعتز: جُمع الحق لنا في إمام قتل البخل وأحيا السماحا

سر جمال الاستعارة في الشطر الثاني من البيت:

أ- التوضيح ب- التجسيم ج- التشخيص د- جميع ما سبق

21- قال شوقي: ريم على القاع بين البان والعلم أحل سفك دمي في الأشهر الحرم

شبه الشاعر في قوله (ريم على القاع):

أ- الريم بالفتاة الجميلة ب- الفتاة الجميلة بالريم

ج- الريم بالعلم د- الفتاة بالعلم

22-سنُفهم الصخر إن لم يفهم الحجر أن الشعوب إذا قامت ستنتصر

توحي الاستعارة في كلمة (الصخر):

أ- التحدي وقوة العزيمة. ب- صلابة الصخر وقوته.

ج- العناد والتكبر. د- الرضا بالواقع.

23- قال تعالى: "كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور"

في كلمة "الظلمات" استعارة تصريحية حيث:

أ- حذف المشبه به (الظلمات) وصرح بالمشبه (الكفر)

ب-حذف المشبه (الكفر) وصرح بالمشبه به (الظلمات)

ج- صرح بكل من المشبه (الكفر) والمشبه به (الظلمات)

د- حذف كلا من المشبه(الكفر) وبالمشبه به (الظلمات)

24-أي من العبارات الآتية تعدّ مثالًا على الاستعارة التصريحية؟

أ- هو بالباب واقف والردى منه خائف

ب- تجلس حيفا في سفح الكرمل.

ج- جلس البلبل أمام مكبر الصوت في حفلة غنائية.

د- من عضته الدنيا بنابها ذمها ساخطًا عليها.

25-أي من الكلمات التي تحتها خط في الأبيات الشعرية الآتية يُعد مثالًا على الاستعارة المكنية:

أ- تعرض لي السحاب وقد قفلنا فقلت إليك إن معي السحابا

ب- يا كوكبًا ما كان أقصر عمره وكذاك عمر كواكب الأسحار

ج- وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

د- يا ويحهم نصبوا منارًا من دم يوحي إلى جيل الغد البغضاء

26-وصف أعرابي أخًا له فقال: "كان أخي يقري العين جمالًا، والأذن بيانًا".

توضيح الاستعارة في الكلام السابق:

أ- شبه إمتاع العين بالجمال والأذن بالبيان بقري الضيف.

ب- شبه إمتاع العين بالمناظر الجميلة بالإنسان الكريم.

ج- شبه إمتاع الأذن بالبيان بقري الضيف.

د- شبه الجمال والبيان بقري الضيف.

27-نطلق على الكلمة التي تستعمل في غير ما وضعت له في أصل اللغة لعلاقة غير المشابهة:

أ- الاستعارة ب- الكناية ج- المجاز المرسل د- القرينة

28-سُمي المجاز المرسل بالمرسل بسبب:

أ- عدم تقيده بعلاقة المشابهة ب- تقيده بعلاقة المشابهة

ج- عدم تقيده بعلاقة غير المشابهة د- تقيده بعلاقة غير المشابهة

29-من علاقات المجاز المرسل:

أ- الجزئية ب- الكلية ج- المحلية د- جميع ما ذكر صحيح

30-المقصود بعلاقة (اعتبار ما سيكون) في المجاز المرسل هي تسمية الشيء باسم:

أ- كله. ب- جزئه. ج- ما كان عليه. د- ما يؤول إليه.

31- علاقة المجاز المرسل التي يُطلق فيها لفظ المسبب ويُراد السبب هي علاقة:

أ- السببية ب- المسببية ج- اعتبار ما سيكون د- اعتبار ما كان

32- قال تعالى: "إني أراني أعصر خمرًا". في كلمة "خمرًا" مجاز مرسل علاقته:

أ- اعتبار ما كان ب- اعتبار ما سيكون ج- سببية د- جزئية

33-قال تعالى: " وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا".

في كلمة "القرية" مجاز مرسل علاقته:

أ- الجزئية ب- الكلية ج- المحلية د- الحالية

34-قال تعالى: "إنه من يأت ربه مجرمًا". في كلمة "مجرمًا" مجاز مرسل علاقته:

أ- اعتبار ما كان ب- اعتبار ما سيكون ج- سببية د- كلية

35-قال تعالى: "وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِناً إِلاَّ خَطَئاً وَمَن قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَئاً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ". تمثل المجاز المرسل في الآية الكريمة في كلمة:

أ- مؤمن ب- مؤمنة ج- رقبة د- تحرير

36-قال الشاعر: تسيل على حد السيوف نفوسنا وليست على غير السيوف تسيل

المجاز المرسل في البيت السابق في كلمة:

أ- السيوف ب- حد ج- تسيل د- نفوسنا

37-قال تعالى: " وآتوا اليتامى أموالهم". في كلمة "اليتامى" مجاز مرسل علاقته:

أ- مسببية ب- كلية ج- اعتبار ما سيكون د- اعتبار ما كان

38-قال تعالى: "إن الأبرار لفي نعيم"

المجاز المرسل في كلمة "نعيم " علاقته حالّية؛ وذلك لأنه أطلق:

أ- المحل وأراد الحال. ب- الحال والمحل معًا.

ج- الحال وأراد المحل. د- الحال فقط.

39-سر الجمال في المجاز المرسل:

أ- التأكيد ب- الإيجاز ج- المبالغة د- كل ما سبق

40-قال تعالى: " وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل"

الحقيقة المقصودة بقوله تعالى "من قوة ":

أ- الخيول ب- السيوف ج- الرماح د- كل أدوات القتال

41-الآية الكريمة التي مثلت الكلمة المخطوطة فيها مجازًا مرسلًا علاقته جزئية هي:

أ- قال تعالى: " ويجعلون أصابعهم في آذانهم "

ب-قال تعالى: " فرجعناك إلى أمك كي تقر عينها"

ج- قال تعالى: " والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما"

د- قال تعالى: " وأما الذين ابيضت وجوههم ففي رحمة الله هم فيها خالدون"

42-أي الكلمات الآتية التي تحتها خط تمثل مجازًا مرسلًا علاقته سببية:

أ-قال تعالى: "وينزل لكم من السماء رزقًا"

ب-قال تعالى: "يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم"

ج- قال تعالى: "وَلا يَلِدُوا إلاَّ فَاجِرًا كَفَّارًا ".

د- قال الشاعر: له أياد عليّ سابغة أُعدُّ منها ولا أعددها

43-وكم علمته نظم القوافي فلما قال قافية هجاني

كلمة "قافية" مجاز مرسل علاقته جزئية، وذلك لأنه ذكر:

أ- القصيدة وأراد القافية. ب- القافية وأراد القصيدة.

ج-القافية والقصيدة معًا. د- القافية وأراد بيت الشِّعر.

44-لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي.

التعريف السابق يطلق على مصطلح:

أ- التشبيه ب- الاستعارة ج- الكناية د- المجاز المرسل

45-قال تعالى: "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة"

الآية الكريمة كناية عن:

أ- الخوف والخضوع ب- الرحمة والتواضع

ب-القهر والجبروت د- الحب والخنوع

46-من أنواع الكناية، كناية عن:

أ- صفة ب- موصوف ج- نسبة د- جميع ما سبق

47-العلاقة في الكناية بين الألفاظ الحقيقية والمعنى المراد، علاقة:

أ- مشابهة ب- تلازم ج- تضاد د- ترادف

48-تختلف الكناية عن المجاز فيما يأتي:

أ-تقدم الكناية المعنى بألفاظ حقيقية. ب- تقدم الكناية المعنى بألفاظ مجازية

ج-لا يمكن اعتماد الحقيقة في المجاز د- أ + ج

49- قال الشاعر: شققنا على من مات منهم جيوبنا وكان قليلًا أن تشف الترائب

سر جمال الكناية في البيت السابق:

أ- توضيح المعنى ب- توكيد المعنى

ج- أ + ب د- تقديم المعنى مصحوبًا بالدليل

50-قال تعالى: " فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها ..."

الآية الكريمة كناية عن صفة:

أ- الحزن ب- الندم ج- الترف د- الغضب

51-قال الشاعر: سليل النار دقّ ورقّ حتى كأن أباه أورثه السُلالا

"سليل النار" كناية عن موصوف وهو:

أ- الرمح ب- القوس ج- السيف د- الحصان

52-قال الشاعر: الضاربين بكل أبيض مخذم والطاعنين مجامع الأحقاد

"مجامع الأحقاد" كناية عن:

أ- القلب ب- العقل ج- الإنسان د- القلب والعقل معًا.

53-قال الشاعر: وإن زجروا طيرًا بنحسٍ تمرّ بي زجرتُ لهم طيرًا تمرّ بهم سعدا

البيت كناية عن:

أ- التشاؤم. ب- التسامح. ج- التفاؤل. د- الضغينة.

54-أي الجمل الآتية تمثل تعبيرًا بالكناية:

أ-انتصر المسلمون في معارك كثيرة. ب- يعمل أبي طبيبًا

ج-أبي من أسرة المحراث د- المعلم بحر من العطاء

55-قال شوقي: يا بنة اليم ما أبوك بخيل ما له مولعًا بمنع وحبس

"ابنة اليم" كناية عن :

أ-موصوف وهو السجن ب- موصوف وهو السفينة

ج-صفة البخل د- صفة القسوة

56-قال تعالى: "أومن ينشأ في الحلية وهو في الخصام غير مبين"

في قوله:" ينشأ في الحلية" كناية عن:

أ-صفة الترف والبذخ ب- صفة الضعف والعجز

ج-موصوف وهي البنت د- موصوف وهو الولد

57-"لك صدر البيت أنّى حللت" القول السابق كناية عن:

أ- صفة ب- موصوف ج- نسبة د- أ + ب

58-قال البحتري يصف قتله ذئبًا:

فأتبعتُها أُخْرى فأضللتُ نَصْلها بحيثُ يكونُ اللُّبُّ والرُّعبُ والحِقدُ

الكناية في البيت السابق في كلمة:

أ- اللب ب- الرعب ج- الحقد د- كل ما سبق

59-كل الآيات الكريمة الآتية تمثل كناية عن صفة ما عدا:

أ- قال تعالى:" ولا تصعر خدك للناس.."

ب- قال تعالى:" ولا تمش في الأرض مرحا"

ج- قال تعالى: " ولا تكن كصاحب الحوت"

د- قال تعالى:" ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك"

60-العبارة التي تمثل كناية عن صفة الشهرة وعلو المنزلة:

أ- لا يطأطئ رأسه ب- يشار إليه بالبنان

ج- ناعمة الكفين د- لبس له جلد النمر

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (5)

الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة في صورته النهائية

أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي في مادة البلاغة، لطالبات الصف الحادي عشر (قسم العلوم الإنسانية)، ويتكون من ثمان وأربعين (48) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة (4) أبدال للإجابة، واحد منها صحيح.

والمطلوب إليك قراءة كل الفقرات قراءة جيدة، ثم ضعي علامة (×) في ورقة الإجابة المرفقة في مربع الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

مثال توضيحي:

1- قال الشاعر: أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكًا من الحسن حتى كاد أن يتكلما

في الجملة (يختال ضاحكًا):

أ- تشبيه بليغ ب- استعارة مكنية ج- استعارة تصريحية د- مجاز مرسل

فالإجابة الصحيحة في المثال هي (ب)، والمطلوب منك أن تضعي إشارة (×) داخل المربع الذي يمثلها كما في الشكل التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1		×		

يرجى الإجابة عن الفقرات بدقة واهتمام، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لها أي تأثير على درجاتك المدرسية.

تعليمات الاختبار:

- اقرئي فقرات الاختبار جيداً؛ لتعرفي المطلوب.
- أجيبي جميع الفقرات، ولا تتركي فقرة دون إجابة.
- لكل فقرة جواب واحد صحيح.
- عدد فقرات الاختبار ثمان وأربعون (48) فقرة.
- زمن الاختبار خمسون (50) دقيقة.

ولك مني جزيل الشكر والتقدير

الباحث

الاختبار التحصيلي في مادة البلاغة

اسم الطالبة: ..... الصف: ..... الشعبة: .....

اختاري رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي، ثم انقلي الإجابة إلى الجدول المخصص لها:

1- يسمى اللفظ المستعمل في غير معناه الأصلي لوجود قرينة مانعة باللفظ:

أ- الحقيقي. ب- المجازي.

ج- البلاغي. د- المعجمي.

2- قال الشاعر: فلم أرَ قبلي من مشى البحرُ نحوه ولا رجلًا قامت تعانقه الأُسدُ

وقع المجاز في البيت السابق في كلمتي:

أ- البحر ورجلًا. ب- الأُسد ورجلًا.

ج- البحر والأُسد. د- البحر ومشى.

3- الحقيقة هي اللفظ المستعمل في:

أ- أصل معناه اللغوي. ب- معناه المجازي.

ج- غير معناه اللغوي. د- غير معناه الأصلي.

4- قال البحتري: يؤدون التحية من بعيد إلى قمرٍ من الإيوان بادِ

قرينة المجاز (قمر) في البيت السابق هي:

أ- يؤدون التحية. ب- من الإيوان باد. ج- بعيد. د- أ + ب

5- الكلمات التي تحتها خط تعبر عن معانٍ مجازية ما عدا:

أ- رأيتُ زهرةً تبكي. ب- قال تعالى: "وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا ".

ج- ينزلُ المطرُ شتاءً. د- يحصد المزارعون المطر.

6- قال الشاعر: وإذا العناية لاحظتك عيونها نم فالمخاوف كلهنّ أمان

نوع العلاقة في التعبير المجازي (عيونها) :

أ- مشابهة. ب- غير مشابهة. ج- تلازم. د- غير تلازم.

7- قال الشاعر: سقتني شمسٌ يُخجِلُ البدرَ نورُها ويكسفُ ضوء البرق وهو بروقُ

المجاز في كلمة (شمس) هو من قبيل تشبيه:

أ- الشمس بالفتاة الجميلة. ب- الفتاة الجميلة بالشمس.

ج- الفتاة الجميلة بالبدر. د- الفتاة الجميلة بضوء البرق.

8- الاستعارة في الاصطلاح البلاغي هي تشبيه:

أ- حُذف منه وجه الشبه. ب- حُذف أحد طرفيه.

ج- حُذف منه الأداة. د- ذُكر فيه المشبه والمشبه به.

9- الاستعارة التصريحية هي:

أ- ما صُرّح فيها بالمشبه به. ب- ما صُرّح فيها بالمشبه.

ج- ما حُذف منها المشبه به. د- ما حُذف منها أداة التشبيه.

10-العلاقة في الاستعارة بين المعنيين الحقيقي والمجازي هي علاقة:

أ- المشابهة. ب- غير المشابهة. ج- التلازم. د- غير التلازم.

11-قال الشاعر: وعلى شاطئ الغدير ورود أغمضت عينها لمطلع فجر

نوع الصورة البيانية في كلمة (ورود):

أ- تشبيه. ب- كناية. ج- استعارة تصريحية. د- استعارة مكنية.

12-قال شوقي في رثاء سعد زغلول:

شيعوا <u>الشمس</u> ومالوا بضحاها وانحنى الشرق عليها فبكاها

الكلمة التي تحتها خط في البيت السابق:

أ- استعارة مكنية. ب- استعارة تصريحية. ج- مجاز مرسل. د- كناية.

13- (تداعب أمواج البحر شاطئ غزة)، قرينة الاستعارة في الجملة السابقة هي:

أ- أمواج. ب- البحر. ج- شاطئ. د- تداعب.

14-الاستعارة المكنية هي:

أ- ما حُذف منها المشبه وذُكر المشبه به.ب- ما حُذف منها المشبه به وذُكر المشبه.

ج- ما حُذف منها أداة التشبيه وذُكر وجه الشبه. د- ما ذُكر فيها المشبه والمشبه به.

15-قال الحجاج في إحدى خُطَبه: "إني لأرى رؤوسًا قد أينعت وحان قطافها".

في الصورة السابقة استعارة تم فيها حذف:

أ- المشبه. ب- المشبه به. ج- وجه الشبه. د- القرينة.

16- طلع البدر علينا من ثنيات الوداع

العلاقة بين المشبه والمشبه به فيما تحته خط:

أ- الضياء. ب- الهداية. ج- الضياء والهداية. د- الصفاء.

17-(الغضب جمرة في جوف ابن آدم)، عند تحويل التشبيه السابق إلى استعارة مكنية فإننا نقول:

أ- في جوف ابن آدم جمرة تتقد. ب- النار تحرق قلب ابن آدم.

ج- في قلب ابن آدم جمرة تشتعل. د- حرارة الغضب تلذع قلب ابن آدم.

18-أيّ العبارات أكثر بلاغة؟

أ- إياك وكثرة الكلام. ب- التزم الصمت.

ج- لا تتكلم بما لا يفيد. د- احذر سيفًا بين فكيك.

19-قال شوقي: ريم على القاع بين البان والعلم أحلّ سفك دمي في الأشهر الحرم

شبه الشاعر في قوله (ريم على القاع):

أ- الريم بالفتاة الجميلة. ب- الريم بالعلم.

ج- الفتاة الجميلة بالريم. د- الفتاة بالعلم.

20-سنُفهمُ الصخرَ إن لم يفهم الحجر أنّ الشعوبَ إذا هبت ستنتصرُ

توحي الاستعارة في كلمة (الصخر):

أ- التحدي وقوة العزيمة. ب- صلابة الصخر وقوته.

ج- العناد والتكبر. د- الرضا بالواقع.

21-قال الشاعر: لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيبُ برأسه فبكى

سر جمال الاستعارة في كلمة (المشيب):

أ- التشخيص ب- التجسيم ج- المبالغة د- التعليل.

22-أي من العبارات الآتية تعدّ مثالًا على الاستعارة التصريحية؟

أ- هو بالباب واقف والردى منه خائف

ب- تجلسُ حيفا في سفح الكرمل.

ج- جلسَ البلبلُ أمام مكبر الصوت في حفلة غنائية.

د- من عضته الدنيا بنابها ذمها ساخطًا عليها.

23-أيّ من الكلمات التي تحتها خط في الأبيات الشعرية الآتية يُعدُّ مثالًا على الاستعارة المكنية؟

أ- تعرض لي السحاب وقد قفلنا فقلت إليك إن معي السحابا

ب- يا كوكبًا ما كان أقصر عمره وكذاك عمر كواكب الأسحار

ج- يا ويحهم نصبوا منارًا من دم يوحي إلى جيل الغد البغضاء

د- وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

24- وصف أعرابي أخًا له فقال: "كان أخي يقري العين جمالًا ".

توضيح الاستعارة في الكلام السابق:

أ- شبه إمتاع العين بالجمال بِقرى الضيف.

ب- شبه إمتاع العين بالمناظر الجميلة بطعام مرّ المذاق.

ج- شبه إكرام الضيف بإمتاع العين.

د- شبه قرى الضيف بجمال العين.

25-نطلق على الكلمة التي تستعمل في غير ما وضعت له في أصل اللغة لعلاقة غير المشابهة:

أ- الاستعارة. ب- الكناية. ج- المجاز المرسل. د- القرينة.

26-المقصود بعلاقة (اعتبار ما سيكون) في المجاز المرسل هي تسمية الشيء باسم:

أ- كله. ب- جزئه. ج- ما كان عليه. د- ما يؤول إليه.

27-قال تعالى: " وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا".

علاقة المجاز المرسل في كلمة (القرية):

أ- المحلية. ب- الحالية. ج- الجزئية. د- الكلية.

28-قال تعالى: "وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِناً إِلاَّ خَطَئاً وَمَن قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَئاً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ". تمثل المجاز المرسل في الآية الكريمة في كلمة:

أ- مؤمن. ب- مؤمنة. ج- تحرير. د- رقبة.

29-قال تعالى: " إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ ".

المجاز المرسل في كلمة "نعيم " علاقته حالّية؛ لأنه أطلق:

أ- المحل وأراد الحال. ب- الحال والمحل معًا.

ج- الحال وأراد المحل. د- الحال فقط.

30-الآية الكريمة التي مثلت الكلمة المخطوطة فيها مجازًا مرسلًا علاقته جزئية هي:

أ- قال تعالى: " يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ ".

ب-قال تعالى: " فَرَجَعْنَاكَ إِلَى أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا ".

ج- قال تعالى: " وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا ".

د- قال تعالى: " وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ".

31-سُمي المجاز المرسل بالمرسل بسبب:

أ- عدم تقيده بعلاقة المشابهة. ب- تقيده بعلاقة المشابهة.

ج- عدم تقيده بعلاقة غير المشابهة. د- تقيده بعلاقة غير المشابهة.

32-أي الكلمات الآتية التي تحتها خط تمثل مجازًا مرسلًا علاقته سَببية؟

أ-قال تعالى: "وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا ".

ب-قال تعالى: "يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِم مَّا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ ".

ج- قال تعالى: "وَلا يَلِدُوا إِلاَّ فَاجِرًا كَفَّارًا ".

د- قال الشاعر: له أيادٍ عليّ سابقةٌ أُعدُّ منها ولا أعددها.

33-علاقة المجاز المرسل التي يُطلق فيها لفظ المُسبَّب ويُراد السَبب هي:

أ- المُسبَّبية. ب- السَببية.

ج- اعتبار ما سيكون. د- اعتبار ما كان.

34-وكم علمته نظم القوافي فلما قال قافية هجاني

كلمة (قافية) مجاز مرسل علاقته جزئية؛ لأنه ذكرَ:

أ- القصيدة وأراد القافية. ب- القافية وأراد القصيدة.

ج-القافية والقصيدة معًا. د- القافية وأراد بيت الشِّعر.

35-قال تعالى: " وَآتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ ". في كلمة (اليتامى) مجاز مرسل علاقته:

أ- مُسبَّبية. ب- كُلية. ج- اعتبار ما سيكون. د- اعتبار ما كان.

36-المعنى الأكثر بلاغة فيما يأتي:

أ- هزم القائد جيش العدو. ب- هزم جنود القائد جيش العدو.

ج-هزم الجنود جيش العدو. د- هُزم جيش العدو.

37-سر جمال المجاز المرسل في قولنا(رعينا الغيث):

أ- المبالغة. ب- الإيجاز. ج- التأكيد. د- التقليل.

38-لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي هو:

أ- التشبيه. ب- الاستعارة. ج- الكناية. د- المجاز المرسل.

39-العلاقة في الكناية بين الألفاظ الحقيقية والمعنى المراد، علاقة:

أ- مشابهة. ب- تلازم. ج- تضاد. د- ترادف.

40-الكناية تُكسب المعنى جمالًا وقوة لأنها:

أ- تقدم المعنى بألفاظ مجازية. ب- توجز المعنى.

ج- تقدم المعنى مصحوبًا بالدليل. د- تفسر المعنى.

41-قال الشاعر: الضاربين بكل أبيض مخذم والطاعنين مجامع الأحقاد

كنَّى الشاعر في قوله (مجامع الأحقاد) عن:

أ- القلب. ب- العقل. ج- الإنسان. د- القلب والعقل معًا.

42-أي الجمل الآتية تمثل تعبيرًا بالكناية:

أ- انتصر المسلمون في معارك كثيرة. ب- يعمل أبي طبيبًا.

ج- أبي من أسرة المحراث. د- المعلم بحر من العطاء.

43-قال تعالى: " أَوَمَن يُنَشَّأُ فِي الْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ".

في قوله:" ينشأ في الحلية" كناية عن:

أ-صفة الترف والبذخ. ب- صفة الضعف والعجز.

ج-موصوف وهي البنت. د- موصوف وهو الولد.

44-قال الشاعر: وإن زجروا طيرًا بنحسٍ تمرّ بي زجرتُ لهم طيرًا تمرّ بهم سعدا

البيت كناية عن:

أ- التشاؤم. ب- التسامح. ج- التفاؤل. د- الضغينة.

45-قال شوقي: يا بنة اليم ما أبوك بخيل ما له مولعًا بمنع وحبس

(ابنة اليم) كناية عن موصوف:

أ- السجن. ب- السفينة. ج-الماء. د- السمكة.

46-قال البحتري يصف قتله ذئبًا:

فأتبعتُها أُخْرى فأضللتُ نَصْلها بحيثُ يكونُ اللُّبُّ والرُّعبُ والحِقدُ

وقعت الكناية في البيت السابق في قوله:

أ- اللب. ب- الرعب. ج- الحقد. د- كل ما سبق.

47-كل الآيات الكريمة الآتية تمثل كناية عن صفة <u>ما عدا</u>:

أ- قال تعالى:" وَلا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ".

ب- قال تعالى:" وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا".

ج- قال تعالى: " وَلا تَكُن كَصَاحِبِ الْحُوتِ".

د- قال تعالى:" وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ".

48-العبارة التي تمثل كناية عن صفة الشهرة وعلو المنزلة:

أ- لا يطأطئ رأسه. ب- يشار إليه بالبنان. ج- ناعمة الكفين د- لبس له جلد النمر.

انتهت الأسئلة

ورقة الإجابة

اسم الطالبة: ..... الصف: ..... الشعبة: .....

أختي الطالبة:

بعد تأكدك من صحة الإجابة ضعي علامة (×) في مربع الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1					25				
2					26				
3					27				
4					28				
5					29				
6					30				
7					31				
8					32				
9					33				
10					34				
11					35				
12					36				
13					37				
14					38				
15					39				
16					40				
17					41				
18					42				
19					43				
20					44				
21					45				
22					46				
23					47				
24					48				

ملحق رقم (6)

خطاب تحكيم مقياس اتجاه الطالبات نحو تعلم البلاغة

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

الموضوع: تحكيم مقياس اتجاه طالبات الصف الحادي عشر– علوم إنسانية نحو تعلم البلاغة

الأستاذ / الدكتور : ..... حفظه الله ورعاه

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف الي معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة؛ وذلك للحصول علي درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

ولما لاكتساب الاتجاهات من أهمية نحو التعلم، فقد قام الباحث بإعداد مقياس لاتجاه طالبات الصف الحادي عشر نحو مادة البلاغة.

ونظراً لما عرف عن سيادتكم من سداد في الرأي، وخبرة علمية في هذا المجال ، فإن الباحث يأمل من سعادتكم التكرم بتحكيم مقياس اتجاه طالبات الصف الحادي عشر نحو مادة البلاغة، وذلك في ضوء:

1- صحة المادة واللغة المستخدمة.

2- وضوح العبارات.

3- تحديد كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تندرج تحته.

4- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

ملحق رقم (7)

مقياس الاتجاه نحو تعلم البلاغة في صورته الأولية

تعليمات خاصة بمقياس اتجاه طالبات الصف الحادي عشر- علوم إنسانية نحو علم البلاغة

أختي الطالبة ..... تحية طيبة وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول علي درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بعنوان: **فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.**

وقد أعد الباحث لهذا الغرض مقياساً للاتجاه نحو مادة البلاغة، وُضع لأغراض البحث العلمي فقط؛ لذا نرجو منك أن تجيبي عن فقراته بأمانة وصدق، والمطلوب قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة، ثم ضعي علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي وذلك علي النحو التالي:

أوافق بشدة: إذا كان رأيك يتفق تمامًا مع العبارة.

أوافق: إذا كان رأيك يتفق إلى حد ما مع العبارة.

لا أدري: إذا لم تتأكدي من إعطاء رأي.

أعارض: إذا كان رأيك يتعارض إلى حد ما مع العبارة.

أعارض بشدة: إذا كان رأيك يتعارض تمامًا مع العبارة.

وإليك المثال الآتي:

مسلسل	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	**أشعر بارتياح عند دراسة البلاغة.**	√				

اختيار الطالبة يدل على شعورها بالارتياح عند دراسة البلاغة.

تعليمات المقياس:

- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خطأ ما دامت أنها تعبر عن رأيك بصدق.
- تأكدي من عدم ترك أي عبارة دون إجابة.
- درجاتك في هذا المقياس ليس لها علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

مسلسل	العبارة	المناسبة والوضوح		الانتماء للمجال		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
أولًا: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة البلاغة						
1	أرى أن البلاغة مادة سهلة وممتعة.					
2	أفضل مادة لديّ هي مادة البلاغة.					
3	أعتقد أن مادة البلاغة صعبة ومعقدة.					
4	أرى أن تعلم مادة البلاغة ضروري لكل طالبة.					
5	أعاني من صعوبة في فهم موضوعات البلاغة.					
6	أعتقد أن البلاغة أسهل أفرع اللغة العربية.					
7	أعتقد أن مادة البلاغة سريعة النسيان.					
8	سأختار تخصصي الجامعي بعيداً عن مادة البلاغة.					
9	أحب البلاغة لأنها تنمي التفكير.					
10	أشعر أن تعلم البلاغة ينمي القدرة علي التواصل مع الآخرين.					
ثانياً : اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس مادة البلاغة						
11	أحب الطريقة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة.					
12	أرى أن الطريقة التي تستخدمها المعلمة في شرح دروس البلاغة تجعلها مسلية.					

13	أشعر بأن طريقة عرض المعلمة لموضوعات البلاغة تقليدية لا جديد فيها.					
14	أرى أن الطريقة التي تستخدمها المعلمة تجعلني أتفاعل مع دروس البلاغة.					
15	أتمني أن تغير المعلمة طريقة شرحها لدروس البلاغة.					
16	أرى أن طريقة المعلمة في تدريس البلاغة تجعلني أتذوق جمال اللغة العربية.					
17	أشعر أن طريقة عرض المعلمة للموضوع متسلسلة.					
18	الطريقة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة تجعلني مشتت الذهن.					
19	أشعر أن الطريقة التي تستخدمها المعلمة في موضوعات البلاغة مثالية.					
20	طريقة المعلمة في تدريس البلاغة معقدة وصعبة.					
21	أشعر أن الوسائل الجديدة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة تثير انتباهي.					
ثالثًا: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة البلاغة						
22	أشعر بارتياح ومتعة عند دراسة البلاغة.					
23	انتظر حصة البلاغة بلهفة وشوق.					
24	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئاً جديداً في مادة البلاغة.					
25	أشعر بالملل أثناء حصة البلاغة .					

26	أشعر بالمتعة أثناء مشاهدة برامج تتعلق بالإعجاز البلاغي في القرآن .					
27	أكره دراسة موضوعات البلاغة في وقت فراغي.					
28	أتمني زيادة حصص البلاغة.					
29	أجد صعوبة في فهم موضوعات البلاغة.					
30	أفضل أن أقضي وقتاً طويلاً في استذكار مادة البلاغة.					
31	أشعر أن ثقتي بنفسي تزداد عندما أكون متفوقة في البلاغة.					
32	أرى حذف مادة البلاغة من المقرر الدراسي.					
33	أرى أنه لا توجد للبلاغة علاقة بالحياة.					

ملحق رقم (8)

مقياس الاتجاه نحو تعلم البلاغة في صورته النهائية

تعليمات خاصة بمقياس اتجاه طالبات الصف الحادي عشر– علوم إنسانية نحو علم البلاغة

أختي الطالبة ..... تحية طيبة وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول علي درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بعنوان: **فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.**

وقد أعد الباحث لهذا الغرض مقياساً للاتجاه نحو مادة البلاغة، وُضع لأغراض البحث العلمي فقط؛ لذا نرجو منك أن تجيبي عن فقراته بأمانة وصدق، والمطلوب قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة، ثم ضعي علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي وذلك علي النحو التالي:

أوافق بشدة: إذا كان رأيك يتفق تمامًا مع العبارة.

أوافق: إذا كان رأيك يتفق إلى حد ما مع العبارة.

لا أدري: إذا لم تتأكدي من إعطاء رأي.

أعارض: إذا كان رأيك يتعارض إلى حد ما مع العبارة.

أعارض بشدة: إذا كان رأيك يتعارض تمامًا مع العبارة.

وإليك المثال الآتي:

مسلسل	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	**أشعر بارتياح عند دراسة البلاغة.**	√				

اختيار الطالبة يدل على شعورها بالارتياح عند دراسة البلاغة.

تعليمات المقياس:

- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خطأ ما دامت أنها تعبر عن رأيك بصدق.
- تأكدي من عدم ترك أي عبارة دون إجابة.
- درجاتك في هذا المقياس ليس لها علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

مسلسل	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
المحور الأول- اتجاه الطالبات نحو طبيعة علم البلاغة.						
1	أرى أن البلاغة علم سهل.					
2	أعتقد أن علم البلاغة أفضل أفرع اللغة العربية.					
3	أُشعر أن علم البلاغة صعب ومعقد.					
4	أرى أن طبيعة البلاغة مثيرة للتفكير.					
5	أشعر بالقلق عند دراسة موضوعات البلاغة.					
6	أعتقد أن البلاغة مرتبطة ببقية أفرع اللغة العربية.					
7	أعتقد أن علم البلاغة سريع النسيان.					
8	**حبي لعلم البلاغة دفعني لاختيار قسم العلوم الإنسانية.**					
9	أحب دراسة موضوعات البلاغة.					
10	أعتقد أن دراسة موضوعات البلاغة تهذب الأذواق.					
المحور الثاني- اتجاه الطالبات نحو طريقة تدريس علم البلاغة.						
11	**أحب الطريقة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة.**					
12	أرى أن طريقة المعلمة في تدريس البلاغة مثيرة وشيقة.					
13	أشعر بأن طريقة المعلمة في تدريس البلاغة لا تراعي الفروق الفردية.					
14	أرى أن طريقة المعلمة تجعلني أكثر تفاعلًا مع دروس البلاغة.					
15	**أتمنى أن تغير المعلمة طريقة شرحها لدروس البلاغة.**					
16	أرى أن طريقة المعلمة في تدريس البلاغة تجعلني أتذوق جمال اللغة العربية.					

مسلسل	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
17	أشعر أن طريقة عرض المعلمة للموضوع متسلسلة.					
18	أرى أن الطريقة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة تجعلني مشتتة الذهن.					
19	أعتقد أن طريقة المعلمة في تدريس البلاغة معقدة وصعبة.					
20	أشعر أن الوسائل الجديدة التي تستخدمها المعلمة في تدريس البلاغة تجذب انتباهي.					
المحور الثالث- اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بعلم البلاغة.						
21	أشعر بارتياح ومتعة عند دراسة البلاغة.					
22	أنتظر حصة البلاغة بلهفة وشوق.					
23	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئاً جديداً في علم البلاغة.					
24	أشعر بالملل في أثناء حصة البلاغة.					
25	أشعر بالمتعة في أثناء الاستماع لبرامج تتعلق بالإعجاز البلاغي في القرآن.					
26	أتمنى زيادة حصص البلاغة.					
27	أشعر بالضيق عندما أجد الآخرين مستمتعين بالبلاغة.					
28	أتجنبُ المشاركة في الأنشطة الصفية في أثناء حصة البلاغة.					
29	أُفضلُ أن أقضي وقتاً طويلاً في استذكار علم البلاغة.					
30	أشعر أن ثقتي بنفسي تزداد عندما أكون متفوقة في البلاغة.					

ملحق رقم (9)

خطاب تحكيم دليل المعلم في تدريس موضوعات البلاغة

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

تحكيم دليل المعلم في تدريس موضوعات البلاغة الواردة في كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر والمصمّمة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم

الأستاذ / الدكتور : ..... حفظه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة بهدف معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة؛ وذلك للحصول علي درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتتناول هذه الدراسة موضوعات البلاغة المقررة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2013 – 2014 وهي: (الحقيقة والمجاز – الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية – المجاز المرسل – الكناية).

وتتطلب الدراسة في بعض إجراءاتها إعداد دليل المعلم وفقًا لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

والمرجو من سيادتكم إبداء آرائكم في الخطوات التي يتضمنها الدليل من حيث:

- السلامة العلمية .
- أسلوب عرض المحتوى.
- مناسبة الأنشطة للمحتوى التعليمي.
- مناسبة خرائط المفاهيم للمحتوى.
- وضوح الخريطة المفاهيمية.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

ملحق رقم (10)

دليل المعلم في تدريس موضوعات البلاغة

المقدمة

أختي المعلمة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

هذا الكتاب (دليل المعلم) أعد من أجلك، ليكون مرشدًا لك في تدريس موضوعات البلاغة الواردة في كتاب العلوم اللغوية المقرر علي طالبات الصف الحادي عشر للعام الدراسي 2013-2014 ، الفصل الدراسي الثاني باستخدام خرائط المفاهيم **والموضوعات هي:**

- الحقيقة والمجاز.
- الاستعارة (التصريحية والمكنية).
- المجاز المرسل.
- الكناية.

ويحتوي الدليل علي :

1- نبذة عن خرائط المفاهيم.

2- الأهداف العامة لموضوعات البلاغة الواردة في مقرر الفصل الثاني.

3- الأهداف الإجرائية لكل درس.

4- الوسائل التعلمية.

5- الإجراءات والأنشطة.

6- التقويم.

7- خرائط مفاهيم لكل درس من الدروس المقررة.

الباحث

الأهداف العامة:

1- تحديد مفهوم المجاز .

2- التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي.

3- معرفة نوع العلاقة في التعبير المجازي.

4- تحديد مفهوم الاستعارة.

5- معرفة نوعي الاستعارة.

6- التمييز بين الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية .

7- التمثيل لنوعي الاستعارة .

8- معرفة سر جمال الاستعارة.

9- تحديد مفهوم المجاز المرسل .

10- معرفة علاقات المجاز المرسل.

11- التمثيل لعلاقات المجاز المرسل .

12- تحديد مفهوم الكناية.

13- معرفة نوعي الكناية.

14- التمييز بين نوعي الكناية .

15- معرفة سر جمال الكناية .

خرائط المفاهيم:

تعد استراتيجية خرائط المفاهيم من الإستراتيجيات المهمة في التدريس، وهي ترجمة لأفكار أوزبل Ausubel طورها نوفاك Novak ، واستخدمها في إكساب المفاهيم، فهو يرى أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثل البناء المعرفي لدى الطالب، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة، وتعلمها بطريقة منظمة يساعد الطالب على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التي درسها سابقًا، وفهم العلاقات بين تلك المفاهيم؛ مما يؤدي إلى ترسيخ للمعرفة المكتسبة، كما تزوده بملخص تخطيطي لما يتعلمه.

تعريف خرائط المفاهيم:

أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم البلاغية بحيث تبدأ بالمفهوم العام في قمة الخريطة تتبعها نحو القاعدة المفاهيم الفرعية، ويتم توضيح العلاقة بين المفاهيم في الاتجاهين الرأسي والأفقي .

إستراتيجية خرائط المفاهيم:

هي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم تنفيذًا وتقويمًا لاستثارة المتعلم وذلك من خلال عرض المعلم بعد المتطلب الأساسي خريطة مفاهيمية للدرس المراد شرحه تستخدم كطريقة تدريس، ثم عرض الخريطة كوسيلة تقويم في نهاية الحصة.

مكونات الخريطة المفاهيمية:

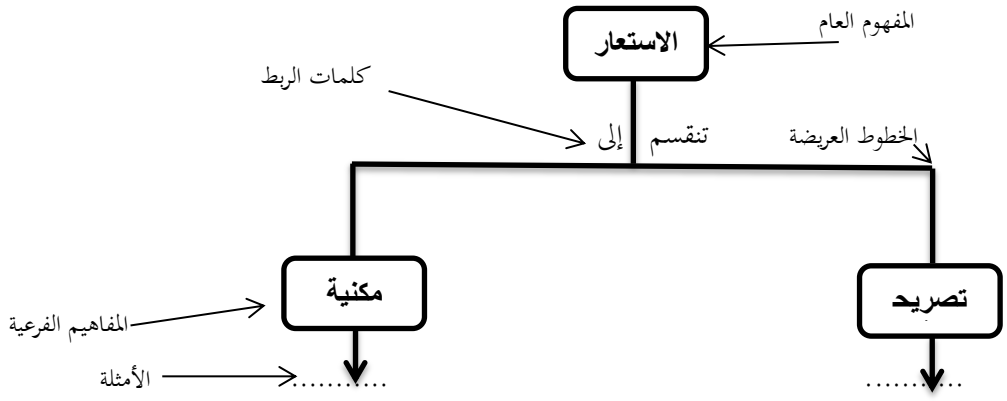
يتم رسم الخريطة المفاهيمية في شكل مستويات منظمة بشكل هرمي، على نحو تسلسلي يتضمن عددًا من العناصر المترابطة، ولهذا تتكون الخريطة المفاهيمية ابتداءً من رأس الهرم من:

1- المفهوم العام، و يكون في أعلى الهرم.
2- المفاهيم الفرعية: وتكتب داخل أشكال مربعات، أو دوائر، أو مستطيلات....
3- كلمات الربط: وتستخدم لربط مفهومين، أو أكثر، وتكتب على الخط الواصل بين مفهومين أو أكثر.
4- الوصلات العرضية: وهي عبارة عن وصلة(عرضية) بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي ، وتمثل بصورة خط عرضي عادة.

5- الأمثلة: وتمثل أمثلة المفهوم إن وجدت، ولا تحاط عادة بأشكال.

مثال: تنقسم الاستعارة إلى قسمين: استعارة تصريحية واستعارة مكنية.

ويمكن تمثيل تقسيم الاستعارة بالشكل المفاهيمي التالي:



إجراءات تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم:

1- تمهد المعلمة للموضوع، ثم تكتب عنوان الدرس على السبورة .

2- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم للموضوع المراد شرحه.

3- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح المفاهيم الواردة فيها.

4- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.

5- تحاكي الطالبات الأمثلة المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن.

6- تعرض المعلمة خريطة المفاهيم للدرس المشروح كوسيلة تقويمية، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

7- تغلق المعلمة الدرس، وذلك بتلخيص أهم النقاط الواردة فيه.

8- تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية للدرس الجديد كنشاط بيتي، ومناقشتها في الحصة التالية.

الدرس الأول: الحقيقة والمجاز **الزمن: حصة واحدة**

المتطلب الأساسي: تحديد معنى الكلمة المخطوطة في سياق الجملة.

الأهداف السلوكية:

1- تعرّف الطالبة الحقيقة بلاغيًا.

2- تعرّف المجاز.

3- تعبر عن الروابط التي تربط بين المفاهيم في الخريطة .

4- تحدد نوع العلاقة في التعبير المجازي .

5- تميز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي .

6- توضح المجاز من خلال أمثلة معطاة .

7- تمثل لنوعي التعبير الحقيقي والمجازي .

الوسائل التعليمية والأدوات والمصادر:

السبورة – الطباشير – جهاز .L.C.D لعرض الخريطة المفاهيمية – أوراق عمل.

الإجراءات والأنشطة:

قياس المتطلب الأساسي:

- ماذا أفادت الكلمة المخطوطة فيما يأتي؟
  - الأسد أكثر الحيوانات شجاعة.
- هل يمكن استعمال كلمة (الأسد) بمعانٍ أخرى؟
- تستنبط المعلمة عنوان الدرس وتكتبه علي السبورة .
- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم للحقيقة والمجاز.
- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح مفهومي: الحقيقة والمجاز.
- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.

- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل التعبير الحقيقي، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.

مثال: تقع مدينة غزة على شاطئ البحر.

- ما المقصود بـ (البحر) في المثال السابق؟
- ماذا نسمي هذا التعبير؟

- تدعم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثالين آخرين يمثلان التعبير الحقيقي وهما:

* ينزلُ المطر شتاءً.
* رأيتُ زهرةً في البستان.

- تحاكي الطالبات أمثلة التعبير الحقيقي المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن.
- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل التعبير المجازي، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.

مثال: رأيتُ بحرًا يعظ الناس.

- ما المقصود بـ (البحر) في المثال السابق؟
- هل دلت كلمة البحر على معنى حقيقي؟
- ما الدليل على أن كلمة البحر في المثال لم يقصد بها المعنى الحقيقي؟
- ماذا نسمي هذا التعبير؟

(تشير المعلمة إلى القرينة وتحددها من خلال السياق).

- تدعم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثالين آخرين يمثلان التعبير المجازي وهما:

* سلمتُ على الأسد.
* رأيتُ زهرةً تبكي.

- تحاكي الطالبات أمثلة التعبير المجازي المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن.

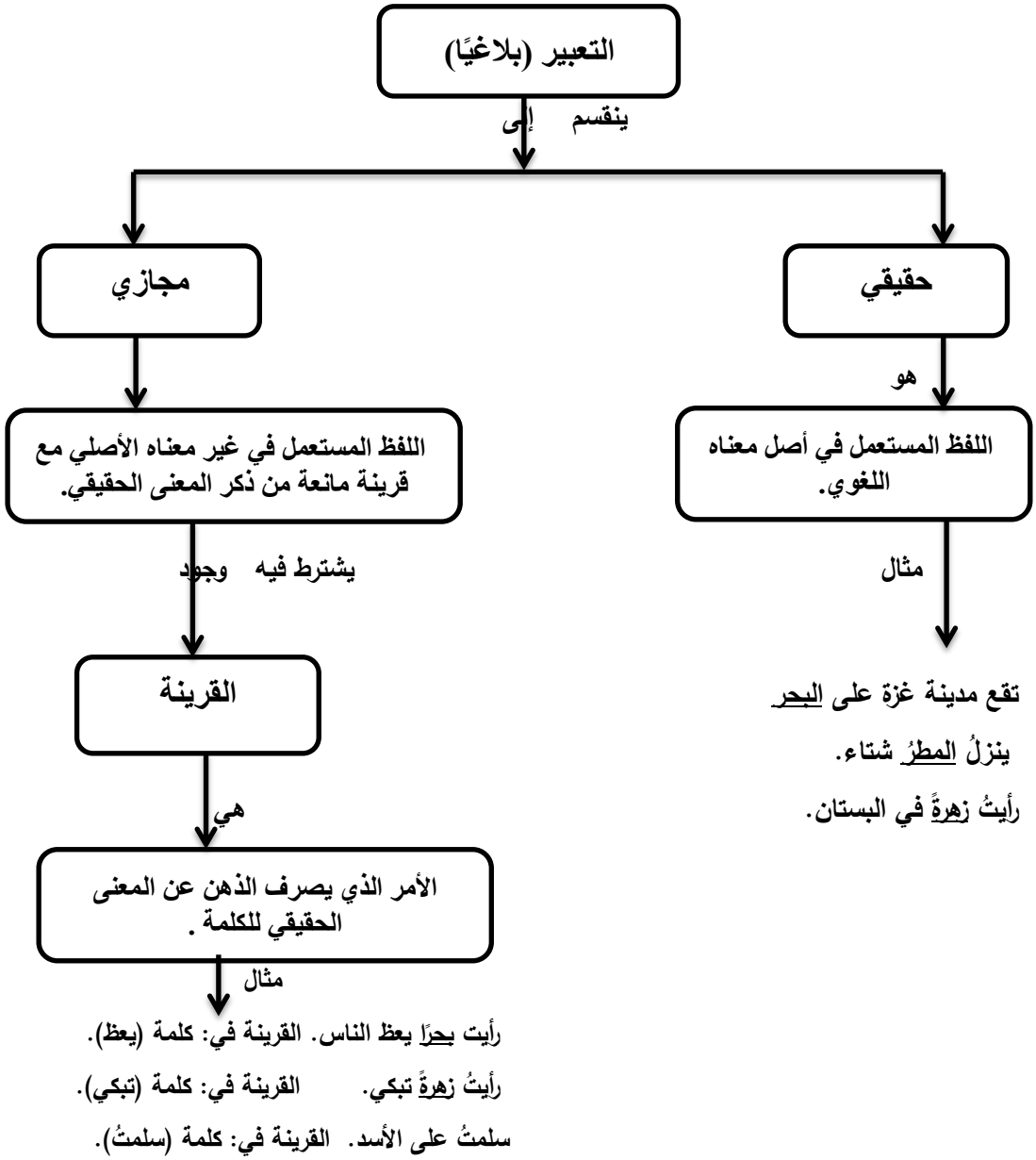
التقويم:

– توزع المعلمة على كل طالبة ورقة مرسومًا عليها خريطة المفاهيم لدرس الحقيقة والمجاز وذلك كوسيلة تقويمية، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

– تتابع المعلمة بعض الإجابات، ثم تناقش التقويم مع الطالبات.

– تغلق المعلمة الدرس، وذلك بمراجعة شفوية لأهم النقاط الواردة فيه.

– تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية لدرس الاستعارة كنشاط بيتي؛ لمناقشتها في الحصة التالية.



خريطة مفاهيم لدرس الحقيقة والمجاز

الدرس الثاني: الاستعارة (التصريحية والمكنية) **الزمن: حصتان**

المتطلب الأساسي: تحديد أركان التشبيه.

الأهداف السلوكية:

1- تعرّف الطالبة الاستعارة.

2- تعبر عن الروابط التي تربط بين المفاهيم في الخريطة.

3- تستخرج الاستعارة من خلال الأمثلة.

4- تشرح الاستعارة من خلال الأمثلة.

5- تعرّف نوعي الاستعارة.

6- تميز نوعي الاستعارة.

7- توضح سر جمال الاستعارة.

8- تمثل لنوعي الاستعارة.

الوسائل التعليمية والأدوات والمصادر:

السبورة – الطباشير – جهاز .L.C.D لعرض الخريطة المفاهيمية.

الإجراءات والأنشطة:

- **قياس المتطلب الأساسي:**

وضحي التشبيه في الجملتين الآتيتين، وبيني أركانه.

1- المعلم بحر في العطاء. 2- العلم في الصغر كالنقش في الحجر.

- تستنبط المعلمة عنوان الدرس وتكتبه علي السبورة .
- تطلب المعلمة من الطالبات عرض النشاط البيتي وهو خريطة مفاهيمية حول درس الاستعارة، ومناقشته بصورة سريعة مع تعزيز الطالبات.
- تطلب المعلمة من الطالبات مقارنة الخريطة المفاهيمية التي أعددتها كل طالبة مع الخريطة التي ستعرض خلال الحصة.
- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم للاستعارة.

- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح المفاهيم الواردة فيها.
- **مثال:**
  - تعريف الاستعارة.
  - تحديد نوعيها، ومفهوم كل نوع.
  - تحديد نوع العلاقة في الاستعارة.
- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.
- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل الاستعارة التصريحية، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.

مثال: قال تعالى: "كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور".

- ورد في الآية الكريمة كلمة (الظلمات)، استعملت استعمالًا مجازيًا.
  - فما المقصود بالظلمات؟
  - بم شبه الكفر؟
  - ما العلاقة بين الظلمات والكفر؟
  - حددي المحذوف من التشبيه.
  - ما نوع الاستعارة؟

- تناقش المعلمة كلمة (النور) بنفس الطريقة السابقة.

- تدعم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثال آخر يمثل الاستعارة التصريحية وهو:

* قال تعالى: "واعتصموا بحبل الله جميعًا".

- تحاكي الطالبات أمثلة الاستعارة التصريحية المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن أو محفوظهن.

- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل الاستعارة المكنية، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.

المثال: قال تعالى: " واشتعل الرأس شيبًا".

– تدعم المعلمة المثال السابق بعد مناقشته بمثالين آخرين يمثلان الاستعارة المكنية وهما:

* قال الشاعر: هو بالباب واقف والردى منه خائف

* من عضته الدنيا بنابها، ذمها ساخطًا عليها.

– توضح المعلمة من خلال المناقشة سر جمال الاستعارة.

– تحاكي الطالبات أمثلة الاستعارة المكنية المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن أو محفوظهن.

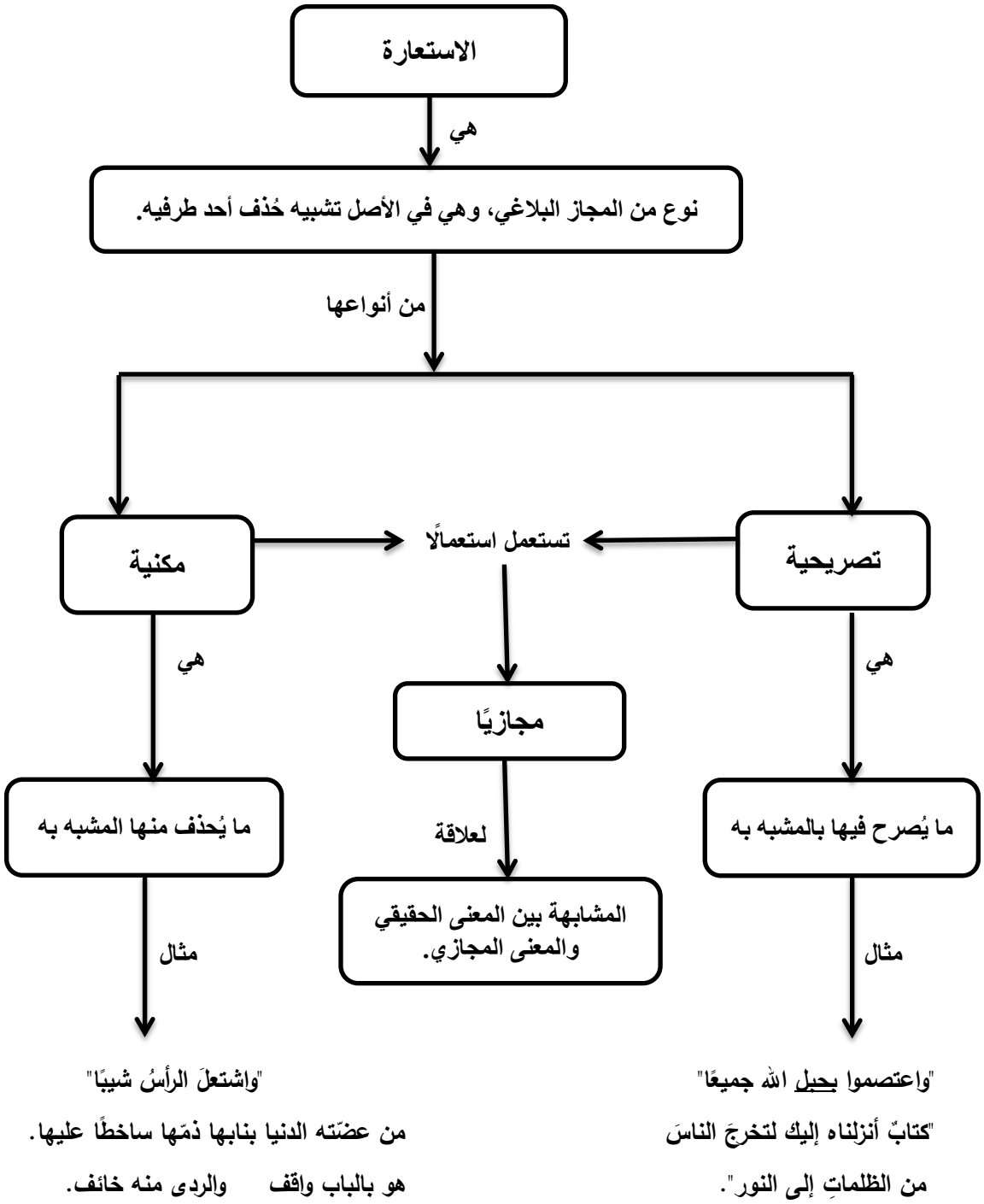
التقويم:

– توزع المعلمة على كل طالبة ورقة مرسومًا عليها خريطة المفاهيم لدرس الاستعارة وذلك كوسيلة تقويمية، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

– تتابع المعلمة بعض الإجابات، ثم تناقش التقويم مع الطالبات.

– تغلق المعلمة الدرس، وذلك بمراجعة شفوية لأهم النقاط الواردة فيه.

– تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية لدرس المجاز المرسل كنشاط بيتي؛ لمناقشتها في الحصة التالية.



خريطة مفاهيم لدرس الاستعارة

الدرس الثالث: المجاز المرسل **الزمن: حصتان**

المتطلب الأساسي: توضيح الاستعارة، وبيان نوع العلاقة فيها.

الأهداف السلوكية:

1- تعرّف المجاز المرسل.

2- تعلل سبب تسمية المجاز مرسلًا.

3- تعبر عن الروابط التي تربط بين المفاهيم في الخريطة .

4- تُسمي بعض علاقات المجاز المرسل.

5- توضح مفهوم كل علاقة من علاقات المجاز المرسل.

6- تحدد المجاز المرسل في سياق لغوي.

7- توضح المجاز المرسل في سياق لغوي.

8- تحدد نوع علاقة المجاز المرسل.

9- تعلل سبب تحديده لنوع العلاقة في المجاز المرسل.

10- تستبدل بالمجاز المرسل تعبيرًا حقيقيًا في سياق لغوي.

11- توضح سر بلاغة المجاز المرسل.

12- تمثل لمجاز مرسل في جملة من عندها.

الوسائل التعليمية والأدوات والمصادر:

السبورة – الطباشير – جهاز .L.C.D لعرض الخريطة المفاهيمية.

الإجراءات والأنشطة:

- **قياس المتطلب الأساسي:**

سار البدر مختالًا بين أقرانه.

أ- وضحي الصورة الجمالية في التعبير السابق.

ب-وضحي نوع العلاقة في الصورة السابقة.

- تستنبط المعلمة عنوان الدرس وتكتبه علي السبورة .

- تطلب المعلمة من الطالبات عرض النشاط البيتي وهو خريطة مفاهيمية حول درس المجاز المرسل، ومناقشته بصورة سريعة مع تعزيز الطالبات.
- تطلب المعلمة من الطالبات مقارنة الخريطة المفاهيمية التي أعددتها كل طالبة مع الخريطة التي ستعرض خلال الحصة.
- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم للمجاز المرسل.
- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح مفهوم المجاز المرسل، وبيان علاقاته ومفهوم كل علاقة.
- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.
- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل المجاز المرسل ، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة؛ للتوصل إلى تعريف المجاز المرسل، وسبب تسميته، وبيان علاقاته.
- مثال:

قال تعالى: "جعلوا أصابعهم في آذانهم".

- ماذا يضع الكفار في آذانهم؟ وما سبب ذلك؟
- هل يتم وضع الأصابع كاملة في الآذان أم جزء منها؟
- ما المقصود بعلاقة الكلية؟
- لماذا سُمي المجاز المرسل بهذا الاسم؟
- ما سر بلاغة المجاز المرسل؟

– تدعم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثالين آخرين يمثلان العلاقة الكلية للمجاز المرسل وهما:

* قال تعالى:" والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما".

* ولد الرسول ﷺ في مكة عام الفيل.

– تحاكي الطالبات أمثلة العلاقة الكلية للمجاز المرسل المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن أو محفوظهن.

– مناقشة باقي علاقات المجاز المرسل الموضحة على الخريطة بنفس الطريقة السابقة، مع المحاكاة من قبل الطالبات وهذه العلاقات هي: الجزئية والمحلية والحالّية واعتبار ما كان واعتبار ما سيكون والمُسببية والسببية.

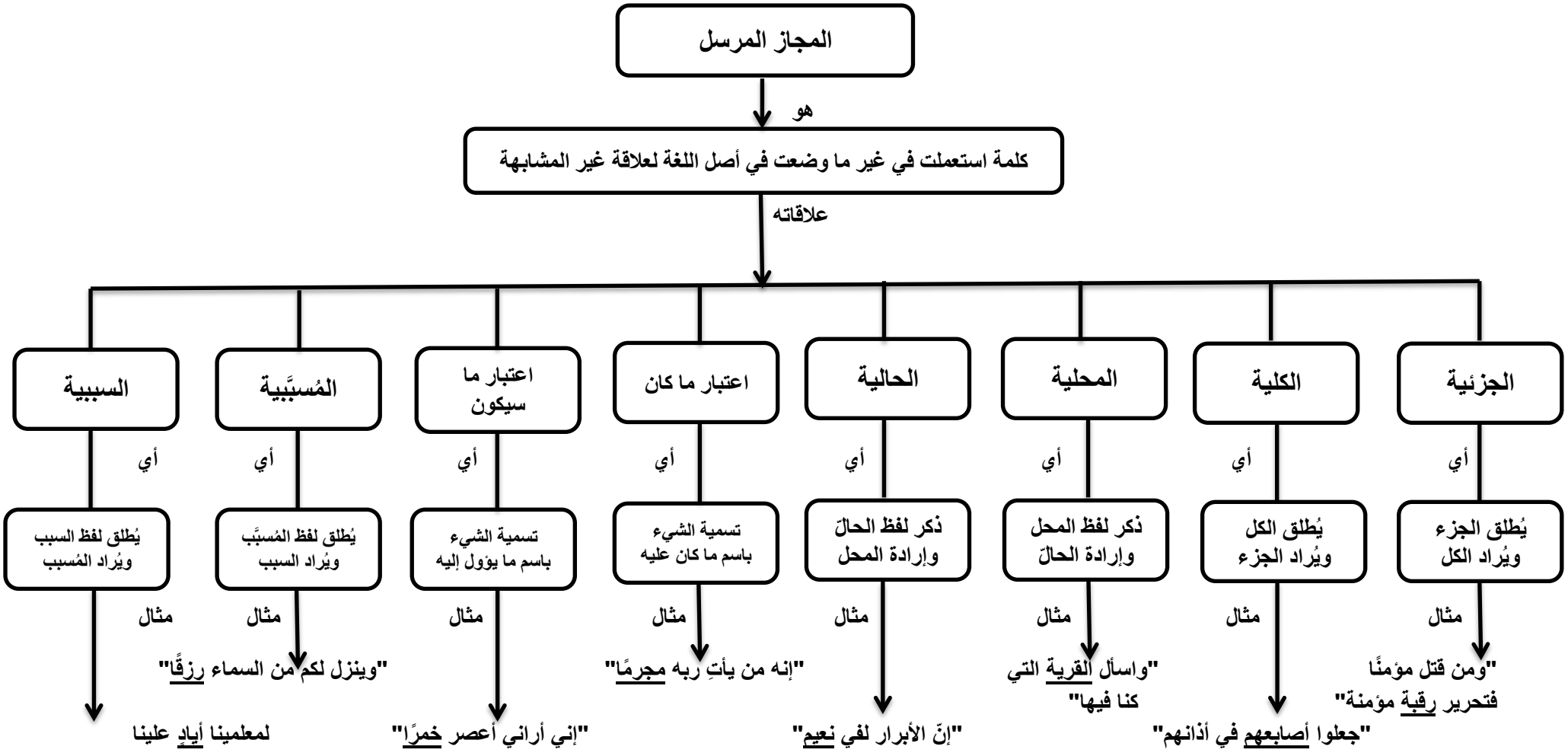
التقويم:

– توزع المعلمة على كل طالبة ورقة مرسومًا عليها خريطة المفاهيم لدرس المجاز المرسل وذلك كوسيلة تقويمية، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

– تتابع المعلمة بعض الإجابات، ثم تناقش التقويم مع الطالبات.

– تغلق المعلمة الدرس، وذلك بمراجعة شفوية لأهم النقاط الواردة فيه.

– تطلب المعلمة من الطالبات إعداد خريطة مفاهيمية لدرس الكناية كنشاط بيتي؛ لمناقشتها في الحصة التالية.



خريطة مفاهيم لدرس المجاز المرسل

الدرس الرابع: الكناية **الزمن: حصتان**

المتطلب الأساسي: بيان سبب ذكر بعض الأشياء تلميحًا لا تصريحًا.

الأهداف السلوكية:

1- تعرّف مفهوم الكناية.

2- توضح الكناية في سياق لغوي.

3- تعبر شفويًا عن الروابط التي تربط بين المفاهيم في الخريطة .

4- تحدد نوع الكناية.

5- تحدد نوع العلاقة في الكناية.

6- تميز بين الكناية والمجاز.

7- تفرق بين التعبير الحقيقي والتعبير بالكناية.

8- توضح القيمة الفنية للكناية.

9- تكون كنايات لمعان معطاة.

الوسائل التعليمية والأدوات والمصادر:

السبورة – الطباشير – جهاز .L.C.D لعرض الخريطة المفاهيمية.

الإجراءات والأنشطة:

- **المتطلب الأساسي:**

جاءت أعرابية إلى قيس بن سعد فقالت له: أشكو إليك قلَّة الفئران في بيتي.

فما كان من ذلك الوالي إلا أن ملأ بيتها طعامًا وكساء.

- ماذا تقصد الأعرابية من شكواها؟
- ماذا نسمي هذا التعبير؟
- عرفي الكناية لغة؟

- تستنبط المعلمة عنوان الدرس (الكناية)، وتكتبه على السبورة .
- تطلب المعلمة من الطالبات عرض النشاط البيتي وهو خريطة مفاهيمية حول درس المجاز المرسل، ومناقشته بصورة سريعة مع تعزيز الطالبات.

- تطلب المعلمة من الطالبات مقارنة الخريطة المفاهيمية التي أعددتها كل طالبة مع الخريطة التي ستعرض خلال الحصة.
- تعرض المعلمة باستخدام جهاز .L.C.D خريطة المفاهيم للكناية.
- تناقش المعلمة عناصر الخريطة المفاهيمية بشكل متسلسل، وتوضح مفهوم الكناية، ونوعيها، ونوع العلاقة.
- تناقش المعلمة أمثلة الخريطة المفاهيمية، وتدعمها بأمثلة أخرى.
- تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل كناية عن صفة، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.
- **مثال:**

قال تعالى: " واخفض لهما جناح الذل من الرحمة".

- ما دلالة قوله تعالى: " واخفض لهما جناح الذل من الرحمة"؟
- لم عدل التعبير القرآني عن التصريح بصفة الرحمة والتواضع إلى الإشارة إليها ؟
- ماذا نسمي هذا التعبير؟
- ما نوع الكناية في الآية الكريمة؟ وما سر جمالها؟
- ما نوع العلاقة بين المعنى الكنائي والمعنى الحقيقي؟

– تُدعّم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثالين آخرين يمثلان الكناية عن صفة وهما:

* قال تعالى: "فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها".

* فلان ينظر إلى الدنيا بمنظار أبيض.

– تحاكي الطالبات أمثلة الكناية عن صفة المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن أو محفوظهن.

– تقرأ طالبة المثال المعروض على الخريطة والذي يمثل الكناية عن موصوف، ثم تبدأ المعلمة بتحليله عن طريق المناقشة.

المثال: قال تعالى: "وحملناه على ذات ألواح ودسر".

– تدعم المعلمة المثال السابق المعروض على الخريطة بمثالين آخرين يمثلان الكناية عن موصوف وهما:

* قال تعالى:" فاصبر لحكم ربك ولا تكن كصاحب الحوت".

* قال الشاعر: قوم ترى أرماحهم يوم الوغى مشغوفة بمواطن الكتمان

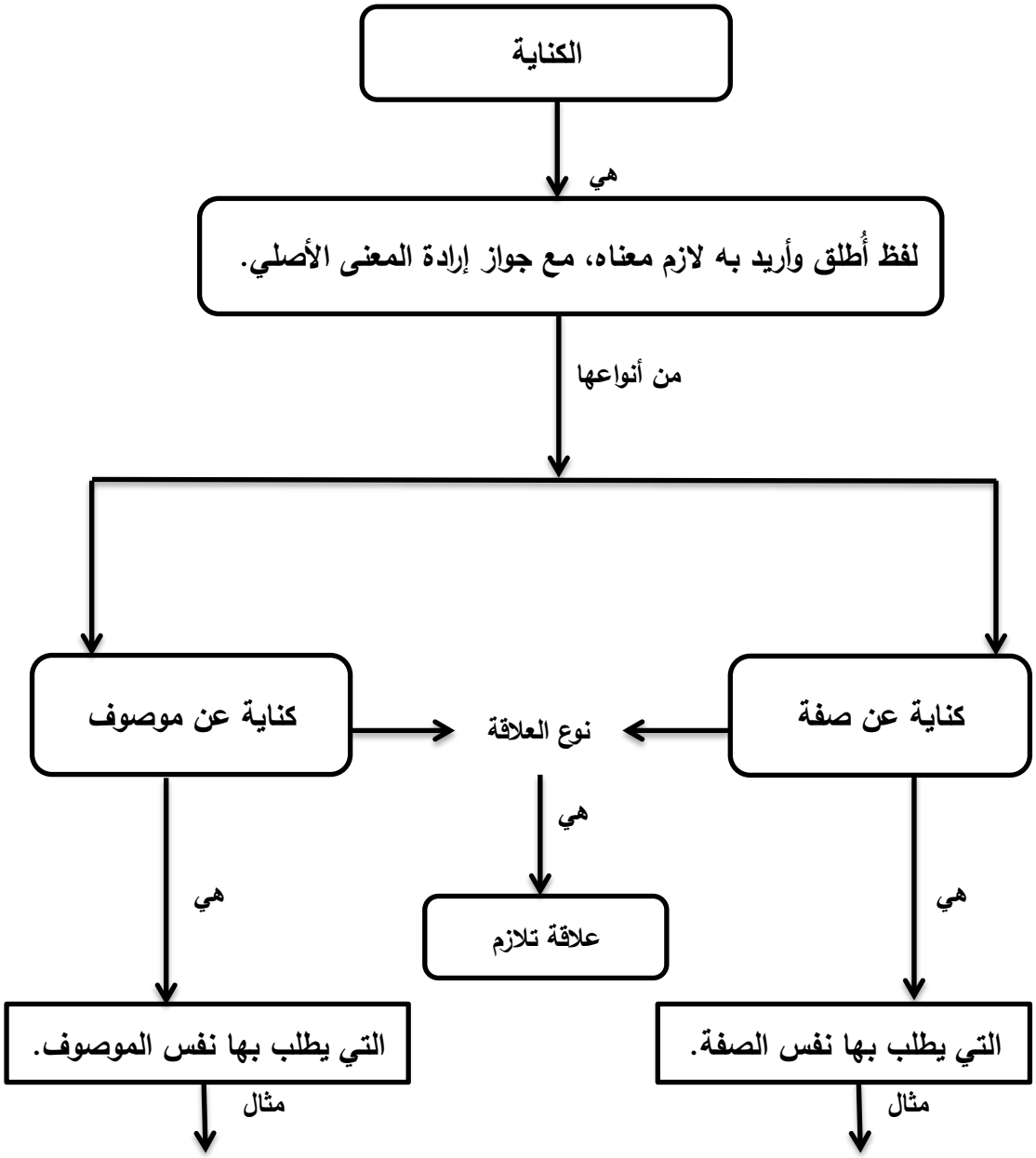
– تحاكي الطالبات أمثلة الكناية عن موصوف المعروضة على الخريطة بأمثلة من تعبيرهن أو محفوظهن.

التقويم:

– توزع المعلمة على كل طالبة ورقة مرسومًا عليها خريطة المفاهيم لدرس الكناية وذلك كوسيلة تقويمية، ثم تطلب من الطالبات إكمال ما نقص من عناصر الخريطة.

– تتابع المعلمة بعض الإجابات، ثم تناقش التقويم مع الطالبات.

– تغلق المعلمة الدرس، وذلك بمراجعة شفوية لأهم النقاط الواردة فيه.



خريطة مفاهيم لدرس الكناية

ملحق رقم (11)

خطاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم..... ج س ع/35/ Ref .....

التاريخ.....2014/01/26.... Date

الأخ الدكتور / وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمود مسلم عطية قرمان** يحمل برقم جامعي **120120387** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي وللدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف.

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف 0700 286 (8) 970+ Tel: فاكس 0800 286 (8) 970+ fax: P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
www.iugaza.edu.ps public@iugaza.edu.ps