أثرُ انموذج انتوستل في اكتساب المَفَاهِيمِ البَلَاغِيةِ لَدَىٰ طَلَبَةِ المَرحَلَةِ الإعَدادِيّةِ

The impact of the Antostel model on the acquisition of rhetorical concepts among middle school students

الباحث: حسن صعصاع غيدان البديري

مديرية تربية ذي قار

Researcher :Hassan sasa Ghassan al - Badairi

E: HassanAIbudeiri@gmail.com

Summary of the research

The aim of the research is to identify the effect of the Antostel model on the acquisition of rhetorical concepts among the students in the preparatory stage. To achieve this goal, the researcher formulated the following main hypothesis: There was no statistically significant difference at the level of significance (٠.٠٥) between the averages of the research groups in the test of acquisition of post-rhetorical concepts, and from the main hypothesis the researcher formulated the following hypotheses:

١. There is no statistically significant difference at the level of significance (٠.٠٥) between the average score of the students of the experimental group who study the rhetoric and the application using the effect of the Antostel model and the average score of the control group students who study the same subject in the usual way in the test of acquisition of post-rhetorical concepts.

٢. There was no statistically significant difference at the level of significance (٠.٠٥) between the average score of the experimental group students who study the rhetoric and the application using the effect of the Antostel model and the average score of the students of the control group who study the same subject in the usual way in the test of acquisition of post-rhetorical concepts.

٣. There is no statistically significant difference at the level of significance (٠.٠٥) between the average score of the experimental group students who study the rhetoric and the application using the effect of the Antostel model and the average scores of the experimental group students who study the same subject with the same strategy in the test of acquisition of post-concepts. In order to verify this, the researcher chose the partial experimental design. The researcher chose the random sample of Al-Khansaa Preparatory School for Girls and Al-Tali'ah Preparatory School for Girls. The researcher conducted an equalization among the students of the research groups in the following variables: the age of the students calculated in months, the grades of the Arabic language in the first course exam for the ٢٠١٧-٢٠١٨ academic year, the academic achievement of the parents, After the researcher has identified the study material that will be studied during the period of the experiment, which is represented in the following subjects (metaphor, metaphorical, metonymy, news and construction, real and miraculous order, real prohibition and metaphorical prohibition) from the book of rhetoric and application for the fifth grade written for the ٢٠١٦-٢٠١٧ academic year, (٦٠) behavioral objectives and extracted (١٣) concept of head and branch for the purpose of preparing the test of the acquisition of rhetorical concepts, and prepared plans for the teaching of the subjects to be taught during the duration of the experiment, which lasted ١٠ weeks for groups research, The researcher prepared the test of the acquisition of rhetorical concepts consisting of (٣٩) thematic test cases of the type of multiple choice and according to the sincerity, consistency, coefficient of discrimination, difficulty and effectiveness of alternatives to this test. The experimental groups were superior to control groups and the group was superior to female experimental group.

مستخلص البحث:

يهدف البحث : الى التعرف على أثر أنموذج انتوستل في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ولتحقيق هذا الهدف صاغ الباحث الفرضية الصفرية الرئيسة الاتية : ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات مجاميع البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي ، ومن الفرضية الرئيسة صاغ الباحث الفرضيات الفرعية الاتية:

١- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الّذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستعمال أنموذج انتوستل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية في اختبار إكتساب المفاهيم البلاغية البعدي .

٢- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة البلاغة والتطبيق باستعمال أنموذج انتوستل ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار إكتساب المفاهيم البلاغية البعدي .

٣- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستعمال أنموذج انتوستل ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدّرسن المادة نفسها بالأنموذج نفسه في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي .

ولتحقق من ذلك اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي واختار الباحث العينة بطريقةٍ عشوائيةٍ إعدادية الخنساء للبنات وإعدادية الطليعة للبنات ، وبالطريقة نفسها اختار الباحث إعدادية الثورة للبنين . وأجرى الباحث تكافؤاً بين طلبة مجموعات البحث في المتغيرات الآتية : العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان الكورس الاول للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م ، التحصيل الدراسي للآباء ، التحصيل الدراسي للأمهات ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة . وبعد تحديد الباحث المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة والمتمثلة في المواضيع الاتية (الاستعارة ، والاستعارة التمثيلية ، والكناية ، والخبر والإنشاء والإمر الحقيقي والمجازي ، والنهي الحقيقي والنهي المجازي) من كتاب مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي المؤلف للعام الدراسي ٢٠١٦_٢٠١٧، ثم صاغ أهدافاً سلوكية لهذه المفاهيم وبلغت (٦٠) هدفاً سلوكياً واستخرج (١٣) مفهوم رئيساً وفرعياً لغرض اعداد اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية ، وأعد خططا تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة والتي استمرت (١٠) اسابيع للمجموعات البحث، وعرض نموذجين منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية اما بالنسبة لأداة البحث فقد اعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية المؤلف من (٣٩) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وقد حُسب صدق وثبات ومعامل تمييز وصعوبة وفعالية بدائل لهذا الاختبار، وأظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة وتفوق المجموعة تجريبية اناث على المجموعة تجريبية ذكور.

كيفية الاقتباس: البديري ، حسن صعصاع ، أثرُ انموذج انتوستل في إكْتِسَابِ المَفَاهِيمِ البَلَاغِيةِ لَدَىٰ طَلَبَةِ المَرحَلَةِ الإعَدادِيَّةِ ، بابل ، ٢٠١٧ .

الكلمات المفتاحية : الاثر(*impact*) ، انموذج (*model*) انتوستل (*Antostel*) ، الاكتساب (*acquisition*) ، المفهوم (*concepts*) .

الفصل الاول- التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

إن المتتبع لمشكلة تدريس البلاغة يجد أنها ليست بالمشكلة الجديدة ، اذ أُثير جدل طويل حولها في الأربعينيات من القرن الماضي، فقد وصفها فريق من الأدباء والكُتاب بالعجز والقصور؛ والسبب أن المتعلمين لم يتوصلوا إلى الغاية المقصودة من دراستها، معللاً أسباب هذا الاخفاق ليس في طبيعة البلاغة ذاتها، بل أرجعه إلى كيفية عرضها على الطلبة هذا من جانب والى طرائق تدريسها من جانب آخر(الهاشمي وفائزة ، ٢٠٠٥ :١٣٥) واتضح فيما بعد ان تدريس البلاغة يشوبه عدد من نقاط الضعف والقصور في مراحل تعلّمها وتعليمها على حدٍّ سواء فقد انصرفت مدارسنا اليوم إلى تدريس البلاغة بنحو نظري لا تطبيقي، وقد تعاملت مع الفنون البلاغية وأساليبها بشكل جاف عقيم لا يمتُ لهذا الفن بأية صلة غير آبهة بالغرض الجمالي لذا أصبحت من العلوم الجافة التي لا تمسّ حاجات المتعلمين واخفقت في تحقيق غايتها، وأصبح واضحاً أمامنا ما يشعر به الطلبة حيال هذا الدرس من التكلّف والغموض النابع من حفظهم للمصطلحات والقواعد البلاغية المجردة(الجبوري،٢٠١٥: ٢٩٣)، وتبدو آثار ذلك الضعف واضحة في مستويات تحصيل الطلبة في مادة البلاغة ويُعزى هذا الضعف إلى عدد من العوامل في مقدّمتها الطرائق المعتمدة في تدريس هذه المادة فأغلبها

تعتمد التلقين وحفظ المتون والوقوف عند المقروء وتذكره ، والتأكيد على تجزئة المعرفة(عبد عون، ٢٠١٣: ٢٢٦)، ومن جانب آخر لا يمكننا إهمال دور الكتاب المدرسي إذْ يقدم قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يجب أنْ يلمَّ بها الطلبة جميعاً ويفسح لهم المجال على وفق قدراتهم العقليّة للبحث والاطلاع، ويقدّم من ألوان المعرفة ما يلائم الطلبة فيبسط الخبرات للصغار ويلجأ إلى التفضيل والاستطراد للكبار، مما يساعدهم على الفهم وتنظيم الأفكار، وله قيمة كبيرة في المراجعة والتطبيق، لأنّ قراءة الموضوع من الكتاب بعد الدرس تسد الثغرات التي يتركها المدرس بين أجزاء الدرس، فتكتمل عنده المعلومات ويستطيع أن يربط النتائج بالأسباب(زاير ورائد ،٢٠١٦ : ٨٨). وبناء على ما سبق فقد ارتأى الباحث استعمال (أنموذج انتوستل) في التدريس آملاً في تحسين مستوى الطلبة في تعلم واكتساب المفاهيم البلاغية وزيادة المعرفة لديهم، ويحدد الباحث مشكلة البحث بالسؤال الاتي(ما أثر أنموذج انتوستل في إكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية الوسيلة للتقدم البشري في كل مكان، وللتربية ثلاثة اطراف المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوية ، وهي عملية هادفة ليست عشوائية، إذ إن من اهدافها وأولوياتها نمو الفرد اجتماعياً وانسانياً بعيدا عن التلقين ، ولها طرائق وأساليب للوصول لعقل المتربي وتوجيهه وتربيته (زاير وآخرون ، ٢٠١٦: ٣٠) . وتتضح اهمية التربية من طريق الادوار التي تضطلع بها لإعداد الطلبة لكي تكون حصيلتها النهائية هو الاعداد الصحيح والمشاركة الفاعلة في مهام التدريس إذ تعمل على التعرف بطبيعة العملية التعليمية والالمام بها وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوها فضلا عن توفير الفرصة لتطبيق ما تعلمه من حقائق ونظريات وقوانين وممارسة الانشطة والمعارف والتدريب على المهارات وكيفية تنمية الاتجاهات وبذلك يكونوا مؤهلين لتحمل المسؤولية والمشاركة الوجدانية والعلمية والاجتماعية في داخل البيئة التعليمية وخارجها(العبدالله وآخرون ، ٢٠١٧: ١٨)

وتعد اللغة وسيلة التربية لتحقيق أهدافها وهي ظل الامة ومرآتها إذ تميز حالها وما هي عليه من نباهة وسمو ، او ركود وخمول ومن طريقها تسجل الامة علومها وتدوّن آدابها وتسجل تاريخها وتستوعب عقول ابنائها في كل نواحي النشاط البشري المتعددة والمختلفة وبذلك تكون من لوازم الامة الحية المستقلة التي تشعر بوجودها وادراك كرامتها ومنزلتها منزلة الروح من الجسد ، وكلما ارتقت اللغة لمستوى الفكر واستجابت لبورته سمت الحضارة وازدهرت ، فلا حضارة بدون لغة(عبد عون ،٢٠١٥: ١٧) . ولمّا كانت كل هذه الأهمية للغة فكيف لنا نحن العرب ألا ننظر إلى لغتنا التي تعد أُم اللغات فقد زادت أهميتها منذ ان بدأت بكتاب الله تعالى ودخلت مرحلة جديدة في حياتها الازلية وكأنها تعاطت إكسير الحياة ، وروح الثبات ، فكان القرآن الكريم الروح التي جعل منها لغة كل العصور، وما جاء من تراث لها انما مردود لكتاب الله إذ فجر علومها واطلق عبقرية ابنائها مما ابقاها راسخة المعنى والمبنى ، لها الديمومة في مواكبة التطورات الحضارية ، فتأخذ من غيرها ما يلزمها وتُعطي ما يلزمه، وبذلك عدت اكثر اللغات قابلة للاشتقاق وغزارة في الالفاظ فضلا عن

سعة صدرها مما جعلها تستوعب ما نقل اليها من لغات الامم الاخرى واصبحت غنية في حروفها واصواتها (عبيد ،٢٠١٣: ٩)

وتقسم اللغة العربية عند تدريسها الى فروع لكل فرع نصيب من المادة، هذه الفروع ليست هي اللغة بحد ذاتها وإنما هي وسائل مستعملة لضبط وسائل الاتصال اللغوي فالعناية بهذه الفروع لا تجنى ثمارها إلا إذا كانت مرتبطة باللغة العربية نفسها(أسماعيل،٢٠١٣: ١٤)، والبلاغة من علوم اللغة العربية واحد فروعها المهمة التي لا يمكن الاستغناء عنها، ولأن اللغة العربية هي لغة البيان والبديع فقد كان البيان من اهم ما اعتمد عليه في خدمة العقيدة الاسلامية كونه يعمل على اظهار ما في القرآن الكريم من وجوه الجمال الذي أتسم وانماز بها ويوضح سر إعجازه، بغض النظر اذا كان كلام الله تعالى من ناحية قصدية او من ناحية اساليب ويعبر عنها(عبد عون ،٢٠١٥: ٢٨) إذ لا يقتصر استعمالها على التعبير الأدبي أو هي ليست تفنناً كمالياً وإنما هي ركن مهم في كل عملية اتصال لغوي مهما كان نوعه وأياً كانت غايته(الشمري،٢٠١٤ : ١٠٩)، ولدرس البلاغة اهمية كبيرة كونه يُعين الطلبة على تذوق النصوص الأدبية المختلفة وفهمها فهماً دقيقاً ولا يقتصر الغرض منه على تصوَّر المعنى العام للنص بل يتجاوزه إلى معرفة خصائصه ومزاياه الفنية(زاير وايمان،٢٠١١: ٣٧٢)

ويعد تعلم المفاهيم واكتسابها لاسيما المفاهيم البلاغية من الأهداف العامة التي يسعى جميع المهتمين بالتربية كونها تتصل بتنمية تفكير الطلبة، إذ تمثل قاعدة صلبة لتعلمهم بقية العناصر الاخرى المكونة للنظام المعرفي من المبادئ والقواعد والأعمامات والاتجاهات والقيم ، فتعليمها يُسهل من المادة التعليمية وهذا يساهم بدرجة كبيرة في مقاومة النسيان وتثبتها في اذهانهم مدة اطول ، وتعمل على ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد، وبذلك تكون ضرورية في تخطيط خبرات المناهج ، إذ تمثل أهمية تعلم المفاهيم وسهولة استيعابها لدى المتعلمين جزءاً مهما ودقيقاً من واجبات القائم بعملية التعلم كما تعد عملية تعليمها مدخلاً لتركيب المهارات التي يعلمها للطلبة ويكسبهم اياه ، ويمكن تعليم المفاهيم من طريق استعمال طرائق والنماذج واساليب التدريس المختلفة سواء أكانت داخل الفصول الدراسية أم خارجها(داخل وحيدر، ٢٠١٦: ١٤٧)

ونتيجة للبحث ومحاولة لتطبيق ما توصّلت إليه نظريات التعلم لاسيّما البنائية التي تشدد على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها وتنظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تكيفية تتفاعل فيها الخبرة أو المعرفة الجديدة مع السابقة في ذهن المتعلم، فتعدل وتستكمل الخبرة السابقة بالجديدة في ظل تفاعل شخصي واجتماعي يؤديه المتعلم في بيئة التعلم فقد تأسس على النظرية البنائية الكثير من استراتيجيات التعليم والنماذج الحديثة وجعل المتعلم يبنى معرفته في مناخ اجتماعي ومادي حقيقي يسمح له باكتساب المفاهيم من طريق نشاطه وممارساته الذاتية وتمكينه من مراجعة بنيته المعرفية وإعادة تنظيمها لتتلاءم مع التعلم الجديد (عطية ، ٢٠١٥ : ٢٣)

ونظراً لأهمية الاستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة في حياة الطلبة والمدرسين فقد ظهر مفهوم الاستراتيجيات والنماذج حديثاً نتيجة ارتباطها بالجوانب المعرفية للطلبة في مختلف مراحلهم الدراسية إذ

تزايدت العناية من قبل الباحثين بها لكونها تشمل جميع مناحي التعليم التي يمكن أنَّ يكتسبها الطلبة وأيضا ما ترفده للعملية التعليمية من رؤى مستقبلية وخطط تجعل التعلم متأطراً بنظرة علمية واقعية (زاير وسماء ،٢٠١٥ : ١٩٢)

ولاستعمال نماذج التدريس الحديثة يهدف الى تطوير ممارسات المعلمين والمدرسين التدريسية داخل البيئة التعلمية وخارجها مما يساعد وبدور كبير على تغيير دور المتعلم من سلبي غير فعال ومتلقٍ للمعارف الى نشط حيوي وايجابي فعّال منتج للمعلومة وباحثا عنها ، وان هذا النشاط للمتعلمين يعتمد على الاختيار للاستراتيجيات والنماذج والاساليب التي تثير من دافعيتهم في التعليم والمدرس النابه هو الذي يختار الانموذج الذي يلائم المتعلمين والبيئة التعلمية(المرشدي واخرون،٢٠١٦: ٩٧)

وتعد نماذج التدريس من النماذج التي تعتمد على نظريات التعلُّم التي تطبّق داخل غرفة الصف فهي مخطط ارشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة التي تسهم في تنفيذ مجموعة من الاجراءات من أجل توجيه مجموعة من نشاطات التعلُّم والتعليم التي تساعد في تحقيق الاهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية ، وهذه النماذج تساعد المدرس في عملية تخطيط النشاطات التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف وتوفير مناخ ملائم وهذا ينعكس على الاداء والاكتساب المرغوب فيه (ابراهيم، ٢٠١٠ : ٢٠)، ونماذج التدريس هي نماذج معتمدة في اصولها على نظريات نفسية تعليمية، ولهذا يعد الأنموذج خطة تدريسية يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية، وقد يشير الأنموذج إلى أجزاء الاستراتيجية، مثل طريقة محددة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره واستعمال وجهات النظر والملخصات والأمثلة وأساليب استثارة دافعية الطلبة ويفترض أنْ يكون أنموذج التدريس شاملاً للنشاطات التي يمكن أنْ تؤثّر في التعلّم (المسعودي، ٢٠١٧ :١٤)

واستناداً الى ما سلف ذكره تتجلى أهمية هذا البحث فيما يأتي :

١- أهمية التربية بوصفها أداة الإعداد للحياة الإنسانية الراقية .

٢- أهمية اللغة فهي أعظم آيات الإلهام التي وهبها الله تبارك وتعالى للإنسان ومن طريقها أتسع إدراكه للحياة ، وتطورت معارفه وعلومه وثقافته ، فهي وسيلة التعبير والاتصال والتفاعل في الافكار والمشاعر والعواطف.

٣- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وأحد روابط الأمة ووسيلة للحفاظ على الارث الحضاري.

٤- أهمية البلاغة كونها العلم المفضي لمعرفة وفهم كتاب الله إذ انها تجعل المتعلم يتعرف على مختلف الفنون البلاغية وكيفية استعمالها .

٥- أهمية اكتساب المفاهيم بأنواعها المختلفة وهي أدوات ووسائل مفيدة وملائمة لاختزال المعرفة وتنظيمها وتطويرها.

٦- أهمية استعمال أنموذج تدريسي وما يشمله من خطوات هدفها إيصال المادة للمتعلمين وفيها تكون الفرصة سانحه لتوجيهم توجيهاً فعّالاً مما قد يساهم في تدريس البلاغة واكتساب مفاهيمها البلاغية .

٧- أهمية أنموذج أنتوستل في التدريس ، لأنه يشكل الاساس في فهم محتوى المادة الدراسية لعله قد يساهم في ارتقاء المستوى الدراسي لطلبة الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق.

٨- إنّ هذه الدراسة قد تُسهم في معرفة جدوى استعمال أنموذج انتوستل في تدريس البلاغة لدى طلبة الصف الخامس الادبي من خلال توظيفه في المجموعتين التجريبيتين مما قد يعمم نتائجه في المستقبل في المدارس الثانوية والاعدادية في العراق .

٩- أهمية المرحلة الإعدادية كون الطلبة في هذه المرحلة وصلوا إلى درجة عالية من النضج العقلي واللغوي والاجتماعي.

ثالثاً: هدف البحث .

يهدف هذا البحث إلى تعرّف أثر أنموذج انتوستل في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

رابعاً: فرضيات البحث .

لتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الرئيسة الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات مجاميع البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي. ومن الفرضية الرئيسة اشتق الباحث الفرضيات الفرعية الآتية :

١ _ ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج (انتوستل) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي

٢ _ ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج (انتوستل) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي

٣ _ ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج (انتوستل) ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المادة نفسها بالانموذج نفسه في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي.

خامساً: حدود البحث .

تختصر حدود هذا البحث على :

الحدود البشرية والمكانية : طلبة الصف الخامس الادبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في محافظة بابل.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ ــ ٢٠١٧ م .

الحدود المعرفية: عدد من موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسها للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٧ _ ٢٠١٨ م وهي (الاستعارة ، والاستعارة التمثيلية ، والكناية ، والخبر والإنشاء والإمر الحقيقي والمجازي ، والنهي الحقيقي والنهي المجازي) .

سادساً: تحديد المصطلحات والتعريف بها .

١ _ الأثر لغةً :

ورد في لسان العرب " الأثر ما بقي من رسم الشيء . والتأثير : إبْقَاءُ الأَثر في الشيء وأَثّرَ في الشيء : تركَ فيه أثراً . والآثارُ : الأَعْلام . والأَثر : الخبر ، والجمع آثار . وقوله عز وجل: ﴿وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَارَهُمْ﴾ (سووة يس، اية ١٢)؛ أَي نكتب ما أَسلفوا من أَعمالهم ونكتب آثارهم أَي مَن سنّ سُنَّة حَسَنة كُتِب له ثوابُها ومَن سنّ سُنَّة سيئة كتب عليها عقابها" (ابن منظور، ٢٠٠٥ ،ج١ : ٤٢_٤٣)

اصطلاحا عرفه (الساعدي) بأنه:-" انطباع معرفي او نفسي حركي ، يتولد نتيجة تفاعل الانسان والمتأثر بنحو قصدي " (الساعدي ، ٢٠١٢: ٣١)

التعريف الإجرائي للأثر : تغيير إيجابي يحدث لدى متعلمي طلبة الصف الخامس الأدبي(عينة البحث)نتيجة دراستهم لمادة البلاغة والتطبيق على وفق انموذج انتوستل مقاساً بدرجات الاختبار البعدي .

٢ _ ابو علام (٢٠٠٤م) "هو عملية التي يتعرف بها الفرد على المثيرات البيئّية كممثلات للمفاهيم والمبادئ الموجودة في الذاكرة " (ابو علام،٢٠٠٤ : ١٤٤)

٣ _ قطامي واخرون (٢٠٠٥ م) "بأنّه تمثيل نظري للواقع يظهر معلومات أو بيانات أو عمليات تكون حلاً مساعداً على الفهم ،كما تساعد على ادراك العلاقات المهمة في هذا الواقع والتحكّم بها ومن ثم التنبؤ بغيرها " (قطامي واخرون ،٢٠٠٥ :٣١)

٤ _ طلافحة ، (٢٠١٣م) "تنظيم شمولي أو دليل عمل منظم يعطي تصوراً تفصيلياً لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تربوي مبنّياً فلسفته وأهدافه ومدخلاته البشرية والمادية الأخُرى بمواصفاته القياسية" (طلافحة ، ٢٠١٣ : ٣٥)

ثانياً : أنموذج انتوستل (Entwistle) عرفه كلاً من :

١ _ زاير وآخرون (٢٠١٤ م) هو الأنموذج الذي يهتم بأساليب التعلم التي تعتبر محور عملية التعليم على وفق انموذج انتوستل يحتوي على ثلاثة توجيهات ترتبط بدوافع مختلفة ،وينتج عنها اساليب تعلم معينة يستعملها الفرد في مواقف التعلم المختلفة في اثناء عملية تعلمه ،ويؤدّي إلى مستويات مختلفة للفهم ، وأهم التوجيهات هي اولا : التوجه نحو المعنى الشخصي وثانيا :التوجه نحو اعادة الانتاجية وثالثا : التوجه نحو التحصيل والاكتساب (زاير وآخرون ،٢٠١٤ :٤٢٩)

٢ _ عطية (٢٠١٦ م) " وهو الأنموذج الذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب التعلم ونواتجه "(عطية ،٢٠١٦ :٩٧).

٣ _ المسعودي (٢٠١٧ م) هو الأنموذج الذي قدّمه انتوستل في سنة ١٩٨١ ويقوم هذا الأنموذج على أساس العلاقة بين أساليب التعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، وينتج عنها أنماط تعلم معينة يستعملها في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه، وحدّد انتوستل خمسة أنماط للتعلم هي :الأسلوب العميق، والأسلوب السطحي، والأسلوب الاستراتيجي، ونمط التعلم المهتم بالعمليات، ونمط التعلم المتجّه نحو التحصيل (المسعودي ،٢٠١٧ :٢٤)

التعريف الاجرائي لأنموذج انتوستل:

مجموعة من الخطوات والتوجيهات التي مارسها المدرس أثناء التدريس وتقوم على اساس العلاقة بين أساليب التعلم ونواتجه وهي :الأسلوب العميق ، والأسلوب السطحي ، والأسلوب الاستراتيجي من أجل تحقيق الهدف المقصود وهو الاكتساب الوافي للمفاهيم البلاغية .

رابعاً_ الاكتساب لغة : جاء في تاج العروس: "كَسَبَه ، تَكسُبهُ ، كَسباً بالفتح وكِسباً بالكسر ، وتكَسّب وأكتسب طلب الرزق واصلة الجمع أو كَسَب: إصابة وأكتسَبَ وتصّرف وأجتهد "(الزبيدي ، بلا ت ،ج٤ ، : ١٤٤)

اصطلاحاً عرفها ابو حطب وآمال بأنه :- " نمط السلوك الذي يظهر عند تعليم مفاهيم جديدة واجراء تصنيف جديد ولأول مرة ويعتمد على التعلم الادراكي ، واهم استجاباته التسمية " (ابو حطب وآمال ، ٢٠١٣: ٦٣٦)

التعريف الإجرائي للاكتساب قدرة عينة البحث على(تعريف و تمييز تعميم) المفاهيم البلاغية المقررة في كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي على أساس الصفات المشتركة بينها، وتقاس هذه القدرة بوساطة اختبار الاكتساب البعدي الذي أعده الباحث للموضوعات المحددة.

خامساً_ المفهوم لغةً: جاء في مختار الصحاح : " فَهم الشيء فَهماً وفَهامةً أي عَلِمه ، وفلانٌ فهمُ وأستفهمه الشيء فَأَفهَمه وفَهّمه تفهيماً وتَفهّمَ الكلام فهِمَهُ شيئاً بعد شيء"(الرازي ، ١٩٨٢ : ٥١٣)

اصطلاحاً عرفه الجابري وشرين بأنه: " هو تصور عقلي عام مادي ، او مجرد لموقف أو حادثة أو شيء ما(الجابري وشرين ، ٢٠١٧: ١٦٨)

سادساً _ البلاغة لغةً: "الباء واللام والغين أصلٌ واحدٌ وَهو الوُصولُ إلى الشَيء، تَقول: بَلَغْتُ المَكانَ إذا وَصَلْتَ إليهِ، وَقَدْ تُسمى المُشارَفةُ بُلوغاً" (ابن فارس: ١٩٩١، ٣٠١)

اصطلاحاً عرفها الجبوري بأنها : " تلك القوانين والمعايير التي تحكم هذا الأدب ويحكم بها عليه حسناً أو قبحاً، وجمالاً أو رداءة " (الجبوري ،٢٠١٥ : ٣٠٢)

سابعاً_ طلبة المرحلة الإعدادية "هي مرحلة تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتهدف الى ترسيخ ما اكتشف من قابليات الطلاب وميولهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الجامعية وإعداداً للحياة العملية " (وزارة التربية ، ١٩٧٧ : ٤)

الفصـــل الثـانـي- خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول

اولاً : مفهوم النظرية البنائية ونشأتها .

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي شكلت ثورة في البحث والتطبيق داخل اطار الدراسات الانسانية وطرائق التعامل مع المعرفة واكتسابها، وقد نالت التربية من تأثيرها الكثير واصبحت منهجا فكريا ونشاطا تربويا ومدخلا مهما للتدريس اذ تشدد على البعد الاجتماعي في احداث التعلم وتأكيدها على ان يبني الطالب معرفته في مناخ اجتماعي ومادي حقيقي يسمح باكتسابه المفاهيم من طريق نشاطه وممارسته الذاتية ودمجها مع بنيته المعرفية(عطية،٢٠١٥: ٢٤٥)

ونشأت النظرية البنائية بوصفها نظرية في بناء المعرفة بصورة عامة اولاً ، ثم امتدت مبادئها الى التعليم والتعلم ثانياً، ويرى الكثير من التربويين انها تكونت نتيجة جهود كبيرة بذلها العلماء والفلاسفة فكانت افكارهم امتداد فيما بعد إليها(الضوي ،٢٠١٣: ١٧)

لقد عُرّفت البنائية تعريفات عدة منها الفلسفة المتعلقة بالتعلم والتي تفترض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة أو بمعنى آخر هي عملية استقبال تقوم على إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم (Appleton ، ١٩٩٧:٣٠٣)

وقد ظهرت في السنوات الاخيرة عدة فلسفات حديثة عدة اساسا لعدد من الطرائق المستعملة في التدريس ، ومن هذه الفلسفات(الفلسفة البنائية)التي تشتق منها طرائق وتقوم على عدة نماذج تعليمية متنوعة تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، ففي العقود القليلة الماضية ظهر الفكر البنائي كأنموذج قوي جدا في بناء المعرفة لدى المتعلمين ، الذي يعتمد على التقييم الذاتي ، ويعد طلب المعرفة تعلما دائما، وكذلك يسهم في بناء المعرفة المبعثرة لدى المتعلمين في قالب معرفة متماسك ، فالفكر البنائي ليس مجموعة من الافكار المجردة حول المعرفة والوجود الانساني بل فكر واقعي في الممارسات التعليمية الجيدة (Mordechai &Dordon ،٢٠٠٩: ٣٩)

التطبيقات التربوية للنظرية البنائية .

ترى النظرية البنائية أن لكل من المعلم والمتعلم دور في عملية التعلم فنظرتها للمتعلم هو مكتشف للمعرفة ولما يتعلمه ، إذ ترى أنه باحث عن المعنى بخبراته من طريق مهام التعلم فضلاً عن أنه بانٍ للمعرفة ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه ، كما أنه أكثر نشاطاً في عملية البحث والإكتشاف لمعرفة حلول للمشكلات التي تواجهه ويرى بياجيه ".. حتى تَفهم لابد لك أن تكتشف وتعيد بناء ما تعلمت ، ويصبح ذلك متاحاً عند تؤهله للإبداع والانتاج وليس التكرار " ومعنى ذلك أن المعرفة تبنى داخل العقل وتركز على المعرفة القبلية وترفض ان يكون المتعلم سلبياً(عبد الله ، ٢٠١٥ : ١٢٦)

وعليه فأدوار المتعلم يمكن أيجازها بما يأتي :

١. إعطاء الفرصة للمتعلم لتمثيل دور العلماء وهذا ينمي لديه تقدير العلم والعلماء والاتجاه الايجابي نحو المجتمع وقضاياه .

٢. توفير الفرصة للمتعلم لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة (ياسين وزينب،٢٠١٢ : ٢٩)

٣. كل متعلم يبني المعرفة بنفسه اعتماداً على خبرته والمتطلبات القبلية للتعلم .

٤. المتعلم نشط ايجابي فهو لا يستقبل المعلومات بصورة سلبيه وانما يعيد بناءها وفقاً لخبراته التي تعلمها والتي سيتعلمها وتكون ذات معنى .

٥. المتعلم مسؤول عن تعلمه بدرجة كبيرة ، فهو اقل اعتماداً على المعلم ، والبيئة احد المحددات لهذا التعلم (عبدالله ،٢٠١٥: ١٢٦_١٢٧) .

اما بالنسبة للمعلم إذ تؤكد على أن دوره توجيه احداث التعلم وإرشاد المتعلمين ويكون هذا من طريق ما يأتي:

١. أن يخطط للدروس بطريقة تجعل محتوى التعلم مثيرا ومحفزا على التعلم .

٢. تطوير خبرات المتعلمين التعليمية لكي يكون بإمكانهم تحمل مسؤولية التخطيط لأنشطة التعلم والاستخلاص (عطية ،٢٠١٥: ٢٧٥)

ثانياً : النماذج التدريسية :

تعد نماذج التدريس من النماذج التي تعتمد على نظريات التعلم التي تطبّق داخل غرفة الصف فهي مخطط ارشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة التي تسهم في تنفيذ مجموعة من الاجراءات من أجل توجيه مجموعة من نشاطات التعلم والتعليم التي تساعد في تحقيق الاهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية ، وهذه النماذج تساعد المدرس في عملية تخطيط النشاطات التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف وتوفير مناخ ملائم وهذا ينعكس على الاداء او التحصيل المرغوب فيه (ابراهيم، ٢٠١٠ : ٢٠) ويبيّن جويس وويل (Joyce and Weill) أنّ الأنموذج خطة يمكن استعملها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية (Joyce and Weil ١٩٨٦: ٣٥). ويجب النظر إلى نماذج التدريس على أنّها :

١- تعد النماذج ذات نسق تفاعلي مع مجموعة من الأهداف المحددة .

٢- إنّ النماذج تعمل على وفق خطط علمية منظمة وأسس ونظريات .

٣- تصوّر مجرد يعكس أبعادها وأهدافها على رؤية فلسفية تزداد أهميتها في الأنموذج.

٤- وتحوي النماذج على مجموعة من المعلومات وكم هائل من الخبرات التعليمية المتصلة مع بعضها (الفليح واخرون،٢٠٠٩ :١٢٥)

ثالثاً/ خصائص انموذج التدريس :

هناك عدد من الخصائص لنموذج انتوستل في التدريس منها :

١ ـ الاختزال : ويقوم هذا الأنموذج على فكّ الرموز للواقع المعقد وتكون له القدرة على ادراك العلاقات التي تسيطر عليه ويتضمّن الاختزال للواقع، لأنّه لا يمكن أن يمثّل جوانب الواقع التعليمي، لان يمثل الواقع أكثر تعقيداً وتشابكاً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الأنموذج ٠

٢ ـ التركيز: يتصف الأنموذج بالتركيز إذ يقوم الأنموذج على الاهتمام ببعض المكونات والعلاقات واعطائه اهمية كبيرة وهذا الأمر يعطي للدارسين مرونة وسهولة كبيرة في التعامل مع مجريات ومعلومات الواقع وتوظيفها بشكل أكبر وخطوات السير التي تم تحديدها (ابراهيم،٢٠٠٤ :٤٨٦)

٣ ـ الاكتشاف : يقوم هذا الأنموذج على اكتشاف النماذج وتطوير النظريات وأنّ أهم ما يميزه هو القيمة المنهجية الكشفية التي تساعد الباحثين على تطوير أسلوبهم وادخال تعديلات على الأنموذج بحيث يكون قريباً على الواقع التعليمي الذي يساعد على تكوين علاقات جديدة في هذا المجال فضلاً عن وظيفته التحليلية (الكسواني واخرون، ٢٠٠٧ : ١٤)

٤ ـ الشمول : وهو الذي شاملاً بحيث يكون ملمّاً بمجموعة كبيرة من العناصر المكونة له في علاقات ترابطية أو سببية أو تفسيرية

٥ـ الاقتصاد وهذا يعد على توفير الوقت والجهد والمال بحيث يساعد المعلم على تنفيذ عمله بسهولة وتوصيل الأفكار بشكل دقيق (الفليح واخرون،٢٠٠٩ : ١٢٦)

ثانياً / معايير اختيار انموذج التدريس :-

إنّ اختيار أنموذج التدريس لا يتم عشوائيا، وإنما هناك بعض الشروط والمعايير التي تحكم هذا الاختيار، ومن هذه المعايير ما يأتي :

١. أهمّية الأنموذج وجدواه ودوره في تذليل صعوبات التعلم٠

٢. دقة ووضوح افتراضات الأنموذج ومصطلحاته .

٣. تضمين الأنموذج للحد الأدنى للافتراضات والمصطلحات البسيطة غير المعقّدة.

٤. شمولية الأنموذج لمعالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية التعلمية.

٥. إمكانية ترجمة الأنموذج إلى إجراءات قابلة للملاحظة والقياس (علي ،٢٠١١ :١٦٤)

رابعاً / مكونات الانموذج التدريسي :

هناك اتفاق بين معظم التربويين على المكونات الأساسية للأنموذج التدريسي ويشمل الآتي :

١. العنوان : يجب أنْ يكون مناسباً للأعمار الطلبة ودقة المعلومات التي يحوي، ويكون مجسّداً لأجزاء الانموذج التدريسي.

٢. التبرير : يهدف إلى إثارة دافعية الطلبة نحو القراءة ، والتركيز على المعلومات التي يحتويها الأنموذج وتوجيه الطلبة بالشكل الصحيح .

٣. الأهداف : يجب أنْ تغطّي الأهداف الأنموذج بأكمله، وتكون دقيقة ومختصرة وعدم الاسراف بها وتقّسم الأهداف العامة على أهدف سلوكية في كل أنموذج.

٤. الأنشطة : يجب أنْ يخطّط الأنموذج بشكل دقيق حتى يتمكن الطلبة من التعلم عن طريق الأنشطة ، وهذه الأنشطة تندمج مع الأهداف من أجل تحقيقها.

٥. التقويم : هو قياس ما تحقّق من أهداف ومدى ملائمتها لغرض الموضوع للآجلة ويجب أنْ تكون أسئلة التقويم موضوعية في التصحيح (محمد ،٢٠٠٤ :٢٨٤-٢٨٥)

خامساً / انموذج انتوستل :

يعد موضوع التعلم من أهم الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس التربوي، وذلك لما له من دور كبير في تخريج طلبة قادرين على التعامل مع المستقبل المليء بالتحديات والتطلعات، إذ يرون ان التعلم نوع من انواع النشاط المعرفي الذي يتفاعل فيه كل من التمثيل المعرفي للمعلومات والخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة. وعلى ذلك يختلف ناتج التعلم باختلاف مدى قدرة المتعلم على احداث ارتباطات حقيقية ومنطقية بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة ليكون التعلم ايجابياً وذا معنى ، أما إذا كان الارتباط سطحياً وهامشياً كان التعلم أقل فاعلية، وأكثر قابلية للفقد أو النسيان، حيث تنعزل المعلومات الجديدة داخل البنية المعرفية ويتقلص دورها وتأثيرها، ويميل العقل الى نسيانها والتخلص منها.

يجب أن نتعرف بأن الغالبية العظمى من الناس غير راضين عن النظام التعليمي المحلي، سواء أكان ذلك في التعليم العام أم في التعليم الجامعي ، وعلى الرغم من التحسينات والتحديثات التي أدخلت عليها، ومن الاسباب الجوهرية لذلك ان نظامنا التعليمي يشجع أسلوب التعلم السطحي، فالطريقة التي يعالج بها المرء المعلومات التي يستقبلها اما ان تكون معالجة عميقة وإما معالجة سطحية.

وصاحب الاسلوب السطحي ينظر للمسائل والقضايا التي تواجهه نظرة سطحية سريعة دون ان يفكر كثيراً في مكوناتها وأساليبها، وينصب اهتمامه الرئيسي على حفظ المعلومة كما جاءت اليه من مصدرها دون تمحيصها والتدقيق فيها فأسلوب حفظ المعلومات هو الاسلوب الذي يغلب على صاحب الاسلوب السطحي في التعلم (الفليح واخرون،٢٠٠٩ :١٣٢)

وبالمقابل لا يعتمد صاحب الاسلوب العميق على الحفظ في التعامل مع المعلومة، بل يحاول دراستها من جميع جوانبها، ويعمل عقله في تمحيصها وطرح الاسئلة حولها، وعليه فأسلوب التعلم السطحي يسير باتجاه افقي ، في حين يسير اسلوب التعلم العميق باتجاه رأسي. ويعاب على التعلم السطحي انه سريع الزوال وأثره محدود في سلوك الطلبة وطريقة تفكيرهم ، بالمقابل يتميز التعلم العميق بانه يبقى فترة طويلة في عقل الطلبة ووجدانهم ويدخل ضمن المنظومة المعرفية لدى الطلبة ويسهم في تشكيلها من جديد ، ويترك أثراً ملحوظاً في سلوك الطلبة وطريقتهم في التفكير والتعبير.

ليس من الصعب على احد منا ان يحكم على نظامنا التعليمي بانه نظام يشجع التعلم السطحي ومساحة التعلم العميق فيه محدودة ، إذ يبدو ان غالبية طلابنا وطالباتنا يسلكون الاسلوب السطحي في دراستهم، وهم لا

يفعلون ذلك باختيارهم وإرادتهم، بل هم مضطرون الى اللجوء الى التعلم السطحي لان الموقف التعليمي يفرض عليهم ذلك ويجبرهم على تجنب اسلوب التعلم العميق كما ان الطلبة لا يفعلون ذلك بوعي منهم، بل هم يتبعون ـــ بطريقة لا شعورية ـــ النمط التعليمي السائد ، ولا يمكنهم الفكاك منه بسهولة.

وهناك عدة عوامل تدفع الطلبة الى اتباع اسلوب التعلم السطحي ، ولعل من اهمها كثرة المواد والساعات الدراسية المقررة ، فنحن نريد ان ندرس ابناءنا كل شيء في فترة زمنية محدودة، هذا الوضع يجعل من المستحيل على الطلبة سلوك الاسلوب العميق في التعلم وما يتطلبه من الغوص في اعماق الموضوعات المقررة واكتشاف اسرارها ، كما ان كثرة الموضوعات والدروس لا تعطي للطلبة فرصة لمتابعة تلك الدروس بشكل أكثر عمقاً والايجابيات والسلبيات التي يراها المدرس في ذلك المنتج وطرح بعض التساؤلات حول بعض المضامين، وإعطاء الطلبة فرصة للرد على هذه التعليقات وإبداء وجهة نظره واستعمل أنتوستل (١٩٨١) أنموذجاً تدريسياً يصف فيه كيف يتعلم الطلبة من خلال ثلاثة متغيرات هي :التوجهات، والعملية، والناتج والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة للتعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي (Felder ' R& Brent ٢٠٠٥ : ٤٣٦)

سادساً :

١ : المفاهيم يرى التربويون أن المفاهيم صورة أو فكرة عقلية تكونت من خلال الخبرات المتراكمة أو المتتابعة التي يمر بها المتعلم سواء كانت مباشرة أم غير مباشرة والتي اكتسبها في مراحل تعليمية مختلفة إذ يتكون المفهوم لديه من طريق المعرفة التي تُقدم له في المناهج التربوية وما يمارسه من مواقف تعليمية متنوعة إذ يؤكدون أن كل مفهوم يتسم بمجموعة من الصفات والخصائص التي تمييزه عن غيره وهو فكرة مجردة للمعنى الذي يُشير إليه اللفظ (الجابري وشيرين ، ٢٠١٧: ١٦٨) ويُعرف برونر المفاهيم بأنها سلسلة من الاستدلال تشير الى مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء أو حدث يؤدي الى تحديد فئة معينة تستتبعها استدلالات إضافية من خصائص غير ملحوظة وبذلك تكون تصانيف فكرية حسب خصائصها المجردة (إلياس وسلوى ،٢٠١٦: ٢٦)

٢ : قواعد المفاهيم يتضمن المفهوم مجموعة من القواعد الأساسية لعل من أهمها:

أ. الإثبات: تشير هذه القاعدة إلى إثبات وتطبيق صفة مشتركة على شيء معين ليكون مثالا على المفهوم .

ب . الاقتران: تشير هذه القاعدة الى صفتين مميزتين أو أكثر ينبغي أن تتوافر في الشيء لكي يكون مثالا عليه.

ج . التضمين اللا اقتراني: وتشير إلى تطبيق صفات مميزة منفصلة أو غير مقترنة بالأشياء لتشكل مثالاً عنه.

د . الشرط المفرد: وتشير هذه القاعدة إلى وجوب توافر صفة مميزة ومعينة.

ه . الشرط المزدوج: وتنص على توافر شرط مبادل بين صفتين مميزتين أي إذا واحدة توافرت الاخرى حتما لتكون مثال عن المفهوم (الحيلة،٢٠١٢: ٣٤)

ويرى برونر أن المفهوم يتكون من خمسة عناصر وهي :

١_ الاسم : وهو رمز أو مصطلح يشير إلى الفئة المعينة التي ينتمي إليها المفهوم مثل (البديع وعلم البيان وعلم المعاني) .

٢_ الأمثلة : وتنقسم إلى (أمثلة إيجابية) تنطبق على المفهوم و(أمثلة سلبية) لا تنطبق عليه ، فاذا كان المفهوم هو علم البيان فأن امثلة الاستعارة والكناية تمثل امثلة ايجابية أما اذا كان المفهوم هو علم المعاني فأن امثلة الاستعارة والكناية امثلة سلبة لا تنطبق عليه .

٣_ الخصائص الاساسية والغير اساسية : تمثل المظاهر العامة أو الصفات التي تضع الأمثلة في فئة معينة أو مجموعة محددة، فمثلا مفهوم الاستعارة تكون تشبيها حذف احد طرفيه ولا تكون تشبيها انما وجود خصائص تجمع بينهما .

٤_ القيمة المميزة : وهي القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها او صفاتها معدل للقيم المميزة .

٥_ القاعدة : وهي التي توضح طبيعة المفهوم تماماً من طريق الاشارة للخصائص او الصفات الاساسية له والشواهد التي تحدد المفهوم عن غيره كتعريف الاستعارة او الاستعارة التمثيلية وغيرها من المفاهيم البلاغية الاخرى (التميمي ،٢٠١٥: ٩٢)

٤ : إكتساب المفاهيم . تساعد عملية إكتساب المفاهيم على الإحتفاظ بالمعلومات والإستفادة منها وتطبيقها في المواقف المختلفة ، إذا كانت منتظمة في شكل فئات محددة ، ويعتمد اكتساب المفهوم على مجموعة عوامل منها وضع المتعلم المعرفي، ويقصد بذلك مدى معرفة المتعلم بالمفاهيم السابقة، فقدرة المتعلم على تعلم مفهوم جديد تتأثر بمقدار فهمه للمفاهيم التي تعلمها في السابق، ولها علاقة بالمفهوم الجديد، وأشار جانييه وبيرلنر (Gange&Berliner) إلى أن اكتساب المفهوم هو الذي يجعل التعلم ممكناً وقابلاً للتحقق (الطيطي ، ٢٠٠٤ :١٤) ويرى أوزوبل أن عملية اكتساب المفاهيم تحدث في مستويات متفاوتة من التجريد ابتداءً من مرحلة ما قبل العمليات حتى تصل إلى مرحلة العمليات وقد أوضح أوزوبل أن هناك ثلاث مراحل لاكتساب المفاهيم هي كالأتي :

المرحلة الأولى : في أثناء مرحلة ما قبل العمليات يكتسب فيها المتعلمون المفاهيم الأولية، معتمدين على الخبرات التجريبية المحسوسة مثل مفهوم (البيت) وذلك لاعتمادهم في هذه المرحلة على الأمثلة المرئية المحسوسة، والتي تتناسب مع مستوى نضجهم المعرفي .

المرحلة الثانية : في أثناء مرحلة ما قبل العمليات أيضاً. يستطيع المتعلمون اكتساب المفاهيم على درجة عالية من التجريد مثل المفاهيم الثانوية التي هي مفاهيم تتعلق بمواقف حقيقية أو مواقف وخبرات تجريبية محسوسة وتكتسب تلك المفاهيم خلال عملية التعليم المسماة باستيعاب المفهوم ، وذلك من خلال التعلم الإدراكي ونادراً ما نقدم تلك المفاهيم بخواص محكية ولكنها تقدم من خلال التعاريف أو سياق الكلام .

المرحلة الثالثة : في أثناء مرحلة العمليات المجردة. يصل المتعلمون لمرحلة الاكتساب المجردة للمفهوم إذ يستوعبون فيها المفاهيم المعقدة ، والمفاهيم الثانوية الأعلى تجريداً(الفار،٢٠٠٣: ٢٠٩،٢١٠)

٥ : الاستدلال على إكتساب المفهوم .

يرى الموسوي أن الاستدلال على تعلم المفاهيم واكتسابها يمكن أن يكون من طريق :

١- تعلم المفهوم بالتمييز : نتعلم الكثير من المفاهيم بفعل الخبرة والقدرة على تجريد الخواص الأساسية للأشياء التي تتدرج تحت المفاهيم المختلفة .

٢- تعلم المفهوم بالسياق : قد تمر بنا كلمة لا نعرف معناها ولكن رؤيتنا لها في استعمالات (سياقات) مختلفة تساعد في تعلم معناها وتكوين مفهوم لها.

٣- تعلم المفهوم بالتعريف : إنّ الإطلاع على تعريف المفهوم يسهل اكتسابه، والتعرف يكون عادةً بالإشارة كأن تشير إلى الشيء الذي تريد تعلم مفهومه وقد يكون بالمرادف أي إعطاء كلمة شائعة تدل على نفس المفهوم وقد يكون التعريف بجملة أو اكثر .

٤- تعلم المفهوم بالتصنيف : أي وضع الأشياء المتجانسة في خواصها العامة في فئة واحدة متميزة عن غيرها (الموسوي ،٢٠١٥: ٢٠٧_٢٠٨)

أما من حيث نوع الإختبار فقد أشارت دروزه (٢٠٠٤) إلى نوعين من الأسئلة في قياس اكتساب المفاهيم أو تعلمها هما الأسئلة الموضوعية ومنها أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة (دروزه ، ٢٠٠٤: ٣٣٠)

وبالنسبة لنوعية الاختبار فإنَّ الباحث سيتبنى ما أشارت إليه دروزه (٢٠٠٤) في معرفة التعلم أو اكتساب المفاهيم البلاغية والتي تقيس ثلاثة مستويات وكالآتي :

١. تعريف المفهوم .

٢. تمييز المفهوم .

٣.تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة .

المحور الثاني

اولاً: دراسات سابقة

١- دراسة المندلاوي ٢٠١٧ " أثر انموذجي انتوستل وكولب في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافع الانجاز لدى طالبات الصف الخامس الادبي " أجريت هذه الدراسة في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بغداد في العراق وتهدف الدراسة الى تعرف اثر انموذجي انتوستل وكولب في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافع الانجاز لدى طالبات الصف الخامس الادبي ،وقد اختار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد /الرصافة الاولى قصديا من بين ست مديريات ،ومن ثم اختار قاطع مركز الرصافة عشوائيا ،وبالطريقة نفسها اختار من ضمن مدارسها الاعدادية المركزية للبنات شعبتيها المجموعتين التجريبيتين ،وثانوية طيبة للبنات لتكون

المجموعة الضابطة ،وتكونت عينة البحث من(٧٢)طالبة وبواقع (٢٢)طالبة في المجموعة التجريبية الاولى و(٢٣)طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٢٧)طالبة في المجموعة الضابطة ،تم تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات (العمر الزمني ،والتحصيل الدراسي للوالدين ،ودرجات مادة التاريخ للسنة السابقة ودرجات الذكاء ،واختبار المعرفة السابقة).وتم التحقق من السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي ،ولهذا اعد الباحث اختبار من (٥٤) فقرة اختبارية من نوع الاختيار المتعدد، واعد مقياس دافع الانجاز تكون من (٥٠)فقرة ،وتم التحقق من صدق المحتوى واستخراج الباحث معامل الصعوبة والقوة التميزية وفعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبارين ،اما ثبات الاختبار فاستخرج باستعمال طريقة اعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ ،وبدأ الباحث بتطبيق التجربة على مجموعات البحث الثلاث ،واستمرت عاما دراسيا كاملا ،حيث تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الاول بعد نهاية الكورس الاول واختبار اكتساب المفاهيم الثاني ومقياس دافع الانجاز بعد نهاية التجربة التي استمرت سنة دراسية وبعد معالجات الاحصائية باستعمال اختبار كروسكال والس ومان وتني ،وتوصلت الدراسة الى ما يأتي:

- هنالك فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية .
- هنالك فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية .

وأوصى الباحث التاكد على تدريس وفق انموذج انتوستل في تدريس مادة التاريخ في المدارس لما له من اهمية في اكتساب المفاهيم التاريخية وزيادة دافع الانجاز (المندلاوي ، ٢٠١٧ : ٢٣ - ٥٤)

ثانياً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الإفادة منها:

١- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة .

٢- الإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.

الفصل الثالث- منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل مجموعة من الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث من حيث

اولاً: منهج البحث

أعتمد الباحث منهج البحث التجريبي في هذا البحث وهو أحد مناهج البحث في التربية وأكثرها صدقاً، إذ تتضح فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة وجلية لكونه يتضمن تنظيماً يجمع البراهين بطريقة تسمح باختيار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة (موضوع الدراسة) من طريق التجريب ، ويتيح للباحث تقصي أثر المتغير المستقل في المتغير التابع باستثناء المتغيرات الدخيلة التي يتوقع تأثيرها في المتغير التابع، وأن هذا المنهج من الاساليب العلمية التي تُوصل الباحث الى النتائج الدقيقة ويعرف

بأنه: " تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما، أو ظاهرة ما (موضوع الدراسة) وملاحظة ما ينتج من هذا التغيير من آثار في الحادثة أو الظاهرة(شفيق،٢٠٠٨: ٩٦_٩٧)

ثانياً : التصميم التجريبي

تختلف البحوث التجريبية في التصميم التجريبي لأن لكل تصميم تجريبي دراساته الخاصة به ، فلا يوجد تصميم تجريبي يتلاءم مع جميع البحوث التجريبية (ملحم ، ٢٠١٠ :٤٣٤) ، ويُعد الطريقة التي يتم بها تحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم فيها، والباحث وفقاً لهذا المنهج لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو الأنشطة أو الظواهر أو تحديد حالة بل يعتمد على التجربة بمعناها العلمي .

وبما أن البحث الحالي يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً هو (انموذج انتوستل) ، ومتغيراً تابعاً هو (اكتساب المفاهيم البلاغية) لذا اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي كونه أكثر ملائمة لظروف هذا البحث فجاء التصميم على ما هو مبين في الشكل الآتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة القياس
التجريبية ذكور	انموذج انتوستل	اكتساب المفاهيم البلاغية	اختبار اكتساب المفاهيم البعدي
الضابطة ذكور	الطريقة الإعتيادية		
التجريبية إناث	انموذج انتوستل		
ضابطة إناث	الطريقة الإعتيادية		

ثالثاً. مجتمع البحث وعينته .

يعد اختيار مجتمع البحث وعينته خطوة مهمة في البحث ويقصد به كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تتناولها الدراسة، أي مجموع وحدات البحث التي يراد الحصول على بياناتها(الدليمي وعلي،٢٠١٤: ٧٤)، ويتكون مجتمع هذا البحث من طلبة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٧م _ ٢٠١٨م) اذ يتطلب هذا البحث اختيار مدرسة من مدارس محافظة بابل الاعدادية على ان لا يقل عدد الشعب عن شعبتين في الصف الخامس الادبي وبعد التعرف على المدارس وعدد الشعب فيها اختار الباحث بطريقة عشوائية اعداديتي الخنساء والطليعة للبنات واعدادية الثورة للبنين والتابعات لمديرية تربية بابل لتطبيق التجربة فيها .

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث .

لغرض الحصول على نتائج دقيقة وتحديد المتغيرات بصورة اكثر دقة حرص الباحث على تكافؤ مجموعات البحث (التجريبية والضابطة للطلبة) في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أنّ طلبة العينة تم اختيارهم عشوائيا، وأنَّهم من منطقتين متقاربتين ويدرسنّ في مدرستين بالنسبة للبنات اما للبنين من منطقة واحدة ، وهذه المتغيرات هي:

١. العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور.

٢. التحصيل الدراسي للآباء .

٣. التحصيل الدراسي للأمهات

٤. درجات مادة اللغة العربية في اختبار الكورس الاول للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ .

٥. درجات اختبار المعلومات السابقة .

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقَّة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال(المنهج التجريبي) فإنَّهم يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها أو ضبطها لأنَّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل(ملحم، ٢٠١٠ :٧٣)، ويقصد بالمتغيرات الدخيلة هي المتغيرات التي تتدخل ولا يستطيع الباحث أن يوقف أثرها ، ولا يدخل هذا المتغير في تصميم البحث ولا يخضع لسيطرة الباحث ولكنه يؤثر في نتائج البحث أو في المتغير التابع تأثيراً غير مرغوب فيه وحرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات .

سادسا : مستلزمات البحث

١. تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلبة مجموعات البحث في أثناء مدة التجربة ، وهي ستة موضوعات بلاغية والتي ستدرس في الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٧_٢٠١٨) وكما وردت في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي لسنة ٢٠١٧ والجدول (٩) يوضح الموضوعات وأَرقام صفحات كل موضوع .

ت	الموضوعات	رقم الصفحة في الكتاب
١	الاستعارة	٤٣
٢	الاستعارة التمثيلية	٥٢
٣	الكناية	٥٦
٤	الخبر والانشاء	٦٤
٥	الأمر الحقيقي والأمر المجازي	٧٢
٦	النهي الحقيقي والنهي المجازي	٨١

٢. تحديد المفاهيم :

حدد الباحث المفاهيم البلاغية الواردة في الموضوعات أعلاه من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي مسترشدا بالعمليات الثلاث (تعريف ، تمييز، تطبيق) واستخرج (١٣) مفهوماً (٧) منها رئيس

و(٦) منها فرع ووزعها باستبانة على نخبة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ،، وللتثبت من صحتها واستيفائها للمحتوى إذ أجمعوا على صلاحيتها وبنسبة اتفاق عالية .

٣. صياغة الأهداف السلوكية :

تمثل الأهداف السلوكية الموجه والمرشد لكل من المعلم والمتعلم بالنسبة للنواتج المرغوب تحقيقها وأن المتعلم أصبح بمثابة المنتج الأكاديمي الذي لابد أن يتصف بخصائص وتُعرف الاهداف السلوكية بأنها وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيأة سلوك قابل للملاحظة والقياس(الاسدي وداود،٢٠١٥: ٢١) لذا قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية اعتمادا على تحليل محتوى المادة التعليمية التي شملتها مادة التجربة إذ بلغت (٦٠) هدفا سلوكيا للمجال المعرفي شملت مستويات عمليات اكتساب المفهوم موزعة على المحتوى من كتاب مادة البلاغة والتطبيق المقرر من وزارة التربية للصف الخامس الأدبي وعرضت هذه الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية ، لإعطاء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه وتغطيتها لمحتوى المادة ولقد عدت الاهداف صالحة بعد اجراء بعض التعديلات التي اقترحوها.

٤. إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستعمل من قبل المعلم ويؤدي استعمالها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة (جامل واخرون،٢٠٠٦: ٢١) ولكون الخطط التدريسية من مستلزمات التدريس الناجح ، ولتحقيق أهداف البحث ، أعد الباحث خططاً تدريسية قبل الشروع بالتجربة لموضوعات البلاغة والتطبيق التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب ، والأهداف السلوكية المصوغة ، وعلى وفق طبيعة المتغير المستقل انموذج انتوستل مع المجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية مع المجموعة الضابطة ، وعرض الباحث إنموذجاً من كل نوع من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وأجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات الخبراء وعُدلت الخطط التدريسية التي وضعها الباحث لبقية موضوعات البلاغة في ضوء ملاحظات الخبراء على الخطتين الانموذجيتين .

٥. أداة البحث

أ . إعداد الاختبار

يُعد الاختبار أداة أساسية يستعملها المدرس مع طلبته ، إذ يشكل العمود الفقري لأي عملية تدريسية بغض النظر عما إذا كانت فردية أو جماعية وبذلك تُعد من أهم المثيرات التدريسية التي تحفز التفكير لدى الطالب لانتقاء استجابته فضلا عن أنها تساعد على التنبؤ بتحصيل الطلبة ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية عدة(زاير وداود،٢٠١٧: ١٣)

ومن متطلبات البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغير التابع اكتساب المفاهيم البلاغية وذلك للتعرف على مدى تحقق هدف البحث وفرضياته، لذا أعد الباحث اختباراً لقياس اكتساب تلك المفاهيم ، وذلك لعدم توافر اختبار جاهز يتمتع بالصدق والثبات لقياس تلك المفاهيم ، وكان من نوع الإختيار من متعدد إذ صاغ الباحث ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم البلاغية البالغة (١٣)، وبذلك أصبح عدد فقراته (٣٩) فقرة .

ب. تطبيق أداة البحث .

بعد إتمام تدريس الموضوعات الدراسية المحددة بالتجربة من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي طبق الباحث أختبار إكتساب المفاهيم النهائي على مجموعات البحث الأربع (التجريبية والضابطة) في يوم الخميس الموافق(٢٠١٨/٤/٢٦) إذ أبلغ الطلبة قبل أسبوع من موعد الإختبار، ثم صحح الباحث الإجابات وبذلك حَصَلَ على درجات إختبار الإكتساب النهائي لمجموعات البحث الأربع .

الفصل الرابع- عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث التي توصل إليها الباحث بعد الإنتهاء من إجراء التجربة وعلى النحو الآتي :

أولاً : عرض النتائج

١. نتائج اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية البعدي :

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة والتي تنص على ما يأتي : " ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات مجموعات البحث في إختبار إكتساب المفاهيم البلاغية البعدي " .

استعمل الباحث إختبار تحليل التباين الثنائي للتأكد من دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعات البحث الاربع التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية النهائي وجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١) متوسط المربعات، والتباين، والقيمتان الفائيتان، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعات البحث الأربع في إختبار إكتساب المفاهيم البلاغية .

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	القيمة الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
الجنس	١٦٢.٣٦	١	١٦٢.٣٦	١٥.٩٥	٣,٩٢	دالة
الطريقة	٢٠٢٧.٠١	١	٢٠٢٧.٠١	١٩٩.١٢	٣,٩٢	دالة
التفاعل	٩٨.٩٨	١	٩٨.٩٨	٩.٧٢	٣,٩٢	دالة
الخطأ	١٣٧٤.٣٠	١٣٥	١٠.١٨			
الكلي	٩٦٠٩٧	١٣٩				

نلحظ من جدول (١١) أن القيمة الفائية لمتغيري الجنس والطريقة المحسوبتين(١٥.٩٥) (١٩٩.١٢) هما أكبر من القيمة الجدولية (٣,٩٢) (٣,٩٢) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط مجموعات البحث الأربع في متغيري الجنس والطريقة .

٢. بيان أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لمجموعات البحث الاربع .

أ. لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية والتي تنص على ما يأتي:

" ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون البلاغة والتطبيق باستعمال أنموذج انتوستل ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية " استعمل الباحث تحليل تباين ثنائي في استخراج أثر المتغير المستقل في المتغير التابع ، وجدول(١٢) يُوضح ذلك .

الموازنات		الأولى		الثانية	
المجموعات		التجريبية الذكور	الضابطة الذكور	التجريبية الاناث	الضابطة الاناث
المتوسط الحسابي		٢٧.٦٣	٢١.٦٦	٣١.٤٩	٢٢.١٣
قيمتا شيفيه (sheffe)		١٨,٦٦		٥٣.٧٢	
	الجدولية	٣,٤٣			
مستوى الدلالة (٠,٠٥)		دالة		دالة	

نلحظ في جدول (١٢) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٧.٦٣) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة(٢١.٦٦)، وأن القيمة الفائية المحسوبة (١٨,٦٦) ، هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٤٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في إختبار إكتساب المفاهيم البعدي .

ب. لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية والتي تنص على ما يأتي :

" ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدّرسن مادة البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج انتوستل ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية النهائي " استعمل الباحث تحليل تباين ثنائي في استخراج أثر المتغير المستقل في المتغير التابع ، وجدول(١٢) يُوضح ذلك .

الموازنات		الأولى		الثانية	
المجموعات		التجريبية ذكور	التجريبية إناث	الضابطة ذكور	الضابطة إناث
المتوسط الحسابي		٢٧.٦٣	٣١.٤٩	٢١.٦٦	٢٢.١٣
قيمتا شيفيه	المحسوبة	٨,٣٨		٠.١٣	

(sheffe)	الجدولية	٣,٤٣	
مستوى الدلالة (٠,٠٥)		دالة	غير دالة

نلحظ في جدول (١٢) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣١.٤٩) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٢.١٣)، وأن القيمة الفائية المحسوبة (٥٣.٧٢) ، هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٤٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يشير إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في أختبار إكتساب المفاهيم البعدي .

٣. بيان أثر المتغير المستقبل في المتغير التابع بين مجموعات البحث بحسب متغير الجنس .

لبيان مقدار أثر المتغير المستقبل بين مجموعات البحث بحسب متغير(الجنس) للتجريبية ذكور والتجريبية إناث استعمل الباحث معادلة *(sheffe)* في استخراج الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع ، وجدول(١٣) يُوضح ذلك:

الموازنات		الأولى		الثانية	
المجموعات		التجريبية ذكور	التجريبية إناث	الضابطة ذكور	الضابطة إناث
المتوسط الحسابي		٢٧.٦٣	٣١.٤٩	٢١.٦٦	٢٢.١٣
قيمتا شيفيه (sheffe)	المحسوبة	٨,٣٨		٠.١٣	
	الجدولية	٣,٤٣			
مستوى الدلالة (٠,٠٥)		دالة		غير دالة	

نلحظ ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٧.٦٣) وأن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣١.٤٩)، وأن القيمة الفائية المحسوبة (٨,٣٨) ، هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٤٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث بحسب متغير الجنس إذ نلحظ تفوق المجموعة التجريبية إناث على المجموعة التجريبية ذكور في اختبار اكتساب المفاهيم النهائي .

ثانياً : تفسير النتائج :

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما :

١. تفسير النتائج الخاصة بمتغير الاكتساب النهائي:

أظهرت النتائج في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربع (التجريبية والضابطة) في إختبار الإكتساب النهائي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا على وفق انموذج انتوستل على طلبة المجموعتين الضابطتين الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية، في إختبار إكتساب المفاهيم البلاغية البعدي ، ويمكن للباحث أن يعزوا سبب ذلك إلى عدة اسباب منها ، أن استعمال انموذج انتوستل يعد من النماذج التدريسية الحديثة في التدريس

وقد حفز دافعية طلبة المجموعتين التجريبيتين للمشاركة فضلاً عن ذلك فإن تنظيم المادة العلمية وإعتماد هذا الانموذج أدى إلى تفاعل طلبة المجموعتين التجريبيتين مع المادة العلمية من خلال المشاركة والنقاش مما أسهم في رفع المستوى العلمي لديهم .

٢. تفسير النتائج بين مجموعات البحث الخاصة بمتغير الجنس .

أظهرت النتائج في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث (التجريبية ذكور والتجريبية أناث) في اختبار الإكتساب النهائي ولصالح المجموعة التجريبية إناث ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية إناث على طلاب المجموعة التجريبية ذكور الذين درسوا كلاهما على وفق انموذج انتوستل في إختبار اكتساب المفاهيم البلاغية النهائي ويمكن للباحث أن يعزوا سبب ذلك إلى عدة اسباب منها أنّ :

أ. التدريس باستعمال انموذج انتوستل ، جعل الطالبات محور العملية التعليمية من خلال استعمالهن مهارات التفكير في أثناء الدرس ، وبذلك فهن فاعلات وايجابيات أكثر من المجموعة التجريبية للذكور .

ب. ان استعمال انموذج انتوستل كان له اثر كبير وخصوصاً في طالبات المجموعة التجريبية وهذا ما بدى جلياً في اختبار اكتساب المفاهيم النهائي .

الفصل الخامس- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث يستنج الباحث استنتاجات منها :-

١. إنَّ استعمال انموذج انتوستل يُعطي الحرية للطلبة في إيجاد الحلول والبدائل مما يساعدهم في اتساع خبراتهم العلمية.

٣. يساعد انموذج انتوستل على ترتيب محتوى المادة الدراسية مما يسهل على الطلبة الربط بين المفاهيم ومن ثم اكتسابها بيسر وسهولة .

٤. يتطلب التدريس باستعمال انموذج انتوستل وقتاً وجهداً وخبرة ومهارة من المدرس اكثر من الطريقة الإعتيادية .

ثانياً: التوصيات

١. ضرورة التأكيد على المدرسين باستعمال انموذج انتوستل بوصفه أحد النماذج التدريسية ذات الفاعلية في الإكتساب بصورة عامة والمفاهيم البلاغية بصورة خاصة .

٢. ضرورة التدريب على استعمال النماذج التدريسية ، كونها تعمل على تنمية المهارات العقلية للطلبة وفي كل المراحل الدراسية .

ثالثاً: المقترحات

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى .

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبيان أثرها في بقية فروع اللغة العربية مثل (النحو ، الأدب ، النقد ، المطالعة) .

المصادر والمراجع

اولاً : المصادر العربية

١. ابراهيم، لينا محمد وفاء عبد الرحمن،:**اساليب تدريس العلوم**،ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ، ٢٠١٠ .

٢. ابراهيم، مجدي عزيز،:**استراتيجيات التعليم والتعلم**،ط١ القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية،٢٠٠٤.

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

٤. إبن منظور، محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) . **لسان العرب** ، ج١ ، ج٢ ، ج٣ ،ج٤ ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٥ م .

٥. أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق . **علم النفس التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة مصر ، ٢٠١٣ م .

٦. الاسدي ، سعيد جاسم وداود عبد السلام صبري . **فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠١٥ م .

٧. إسماعيل ، بليغ حمدي. **استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن - عمان ،٢٠١٣ م.

٨. التميمي ، ميسون علي جواد . **نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ،٢٠١٥م.

٩. الجابري ، كاظم كريم رضا وشرين علي رحم ، **علم النفس التربوي** ، ط١، الشركة العربية المتحدة للتسوق والتوريدات ، القاهرة ، مصر ، ٢٠١٧ م .

١٠. جامل ، عبد الرحمن وخليل ابراهيم شبر وعبد الباقي أبو زيد . **اساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ٢٠٠٦م .

١١. الجبوري ، فلاح صالح حسين. **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة** ، دار الرضوان، عمان- الاردن، ٢٠١٥م. .

١٢. داخل ، سماء تركي وحيدر كريم الموسوي. **علم النفس التربوي أسس منهجية** ، ط٢ ، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد بغداد، العراق ٢٠١٦ م .

١٣. دروزة ، أفنان نظير . **أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس تصميم التعليم دراسات وبحوث وتطبيقات** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م

١٤. الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر **. مختار الصحاح** ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٢ م

١٥. زاير سعد علي وايمان اسماعيل عايز. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار الكتب والوثائق ، بغداد، العراق ، ٢٠١١ م .

١٦. ـــواخرون . **الموسوعة التعليمية المعاصرة**،ج١ مكتب نور الحسن، بغداد ـ باب المعظم ٢٠١٤ .

١٧. ـــ وسماء تركي داخل . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ج١، بغداد، العراق. ٢٠١٥م .

١٨. ـــ واخرون . **التنمية المستدامة تطبيقات تربوية** ، مكتب دجلة للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد العراق ، ٢٠١٦ م .

١٩. ـــ ورائد رسم يونس**. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار المرتضى، العراق، بغداد، ٢٠١٦ م.

٢٠. ـــ وداود عبد السلام صبري . **انطلوجيا المناهج وطرائق التدريس اسئلة اختبارية متنوعة** ، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد بغداد، العراق ٢٠١٧ م .

٢١. الزبيدي ، السيد محمد مرتضى الحسيني . **تاج العروس في جواهر القاموس** تحقيق عبد العليم الطحاوي ، ج٤ ، بلا ت .

٢٢. الساعدي ، عمار جبار عيسى . **اثر توظيف برنامج الكورت في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية المهارات النقدية عند طالبات معاهد اعداد المعلمات** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ٢٠١٢م .

٢٣. شفيق ، محمد . **البحث العلمي الأسس والإعداد**، مكتب الجامعي الحديث مصر ، الاسكندرية، ٢٠٠٨ م

٢٤. الشمري ، ثائر سمير الشمري . **أبحاث في الدلالة واللغة والفن** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن ،٢٠١٤م.

٢٥. الضوي ، منيف خضر . **النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية ، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي** ، مطبعة الحميضي ، الرياض ، ٢٠١٣م .

٢٦. طلافحه، حامد عبد الله،(٢٠١٣) : **المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها**، ط١،الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٧. الطيطي ، محمد حمد **. البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم – تعلمها وتعليمها** ، دار الامل للنشر والتوزيع ، أربد ، الاردن ، ٢٠٠٤م .

٢٨. عبد عون ، فاضل ناهي **. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها** . دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن - عمان ، ٢٠١٣م .

٢٩. ـــــ . **استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير** ، جار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠١٥م .

٣٠. عبدالله ، سامية محمد محمود . **استراتيجيات التدريس ، الاسس _ النماذج _ والتطبيقات** ، دار الكتاب الجامعي العين ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠١٥ م .

٣١. العبدالله ، هادي كطفان شون وعبد الكريم جاسم العمراني وعلي كاظم ياسين المحنة. **التربية العملية وآفاق التدريس الناجح**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات القاهرة ، مصر ، ٢٠١٧ م .

٣٢. عبيد ، رياض هاتف . **فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي** جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الرشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، ٢٠١٣م.

٣٣. عطية ، محسن علي . **البنائية وتطبيقاتها واستراتيجيات تدريس حديثة** ، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن ،٢٠١٥م.

٣٤. ـــــ . **التعلم انماط ونماذج حديثة**،ط١ دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان الاردن ٢٠١٦ .

٣٥. علي، محمد السيد . **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، الطبعة العربية، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن٢٠١١.

٣٦. الفار ، إبراهيم عبد الوكيل . **طرق تدريس الحاسوب** ، ج١ ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣ م

٣٧. الفليح ، خالد عبد العزيز وآخرون . **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان ، ٢٠٠٩ م

٣٨. الكسواني ، مصطفى خليل واخرون .**اساسيات تصميم التدريس**، دار الثقافة، لتوزيع ،عمان الاردن،٢٠٠٧م .

٣٩. محمد، منى . **المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي ، المؤتمر العلمي الرابع (المدخل المنظومي في التدريس والتعلم)**، دار الضيافة، جامعة عين الشمس، مصر٢٠٠٤.

٤٠. المرشدي، عماد حسين ونسرين السلطاني ووفاء العنبكي. **الساقي في التعليم العالي** ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن،٢٠١٦م.

٤١. المسعودي ، محمد حميد . **النماذج الحديثة في المنهج والتدريس والتقويم**،ط١، دار المنهجية، للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ٢٠١٧

٤٢. المندلاوي ، ضياء عبد الخالق حسين، **أثر انموذجي انتوستل وكولب في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافع الانجاز لدى طالبات الصف الخامس الادبي** ،**اطروحة دكتوراه غير منشورة** ،جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد ،العراق،٢٠١٧ .

٤٣. ملحم ، سامي محمد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ط٣،عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع ٢٠٠٥ .

٤٤. ـــــ . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٦ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ٢٠١٠ م .

٤٥. الموسوي ، عباس نوح سليمان محمد .**علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع . عمان الاردن ٢٠١٥ م .

٤٦. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي وفائزة محمد فخري. **تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية محسوبة**، دار المسيرة ، عمان ،٢٠٠٥م.

٤٧. وزارة التربية . **نظام المدارس الثانوية** ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٧م

٤٨. الياس ، أسماء جرجس وسلوى "محمد علي" مرتضى . **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لدى طفل الروضة** ، دار الاعصار العالمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٦ م .

٤٩. ياسين ، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي . **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية** ، مكتبة نور الحسين ، بغداد ٢٠١٢ م.

ثانيا : المصادر الاجنبية.

٥١. Appleton , Susana Urbian : **Psychological Testing , Prentice – Hall ,Inc New Jersey , ١٩٩٧.**

٥٢. Gordon,Mordechai Ai. (٢٠٠٩)**Toward aPrgmatic Discourse of Constructivism Reflections on Lessons from Practice, Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association,**

٥٣ .Felder ' R & Brent ' N (٢٠٠٥) : **Understvelng student differences ' Joumal of Engineering Education .**

٥٤. Joyce Weill m (١٩٨٦) **: "models of twaching" ٣rd, ed new Jersey : prentice Hall IncV٤٥ n١ p.٣٩-٥٨ jan ٢٠٠٩ Eric**.