عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها

هيام جميل محمد الرجبي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1435هـ- 2014م

الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر

ونموذج مقترح لعلاجها

إعداد:

هيام جميل محمد الرجبي

بكالوريوس لغة عربية من جامعة القدس المفتوحة- الخليل

إشراف الدكتور : محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس

من كلية العلوم التربوية / جامعة االقدس

1435هـ - 2014م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

إجازة رسالة

الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها

أسم الطالبة: هيام جميل محمد الرجبي

الرقم الجامعي: 21112142

المشرف الدكتور: محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 18/ 2/ 2014 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. الدكتور: محسن محمود عدس رئيس لجنة المناقشة التوقيع: .....
2. الدكتور: زياد محمد قباجة ممتحناً داخلياً التوقيع: .....
3. الدكتور: علم الدين الخطيب ممتحناً خارجياً التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1435هـ - 2014 م

الإهداء

إلى من واراه الثرى وبقيت ذكراه حية ..... أبي الحبيب

إلى من سهرت الليالي تنير شموع دربي..... أمي الغالية

إلى الشمعة المتقدة التي أنارت حياتي إلى أن حان القطاف .....زوجي العزيز

إلى من كانوا وما زالوا زينة الحياة ..... أبنائي وابنتي

إلى من كانوا نعم العون والسند..... أخواتي وأخوتي

إلى الشموع التي تحترق لتبدد الظلام..... طلبة العلم

إلى أستاذي الفاضل ..... الدكتور محسن محمود عدس

أهدي هذا الجهد المتواضع مع شكري وتقديري

الباحثة

إقرار

أُقر أنا مُعدّة الرسالة أنها قُدمت إلى جامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد أخر.

الاسم: هيام جميل محمد الرجبي

التوقيع: .....

التاريخ: 18/ 2/ 2014

شكر وتقدير

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

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير إلى جامعة القدس – فلسطين، منهل العلم والعلماء. وأتقدم بالشكر الجزيل إلى عمادة الدراسات العليا، كما أشكر جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، وأخص بالذكر المشرف "**الدكتور محسن عدس**" على ما أبداه من رعاية لهذا العمل، حيث كان لتوجيهاته القيمة المتميزة الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أشكر لجنة المحكّمين، ومديرية تربية شمال الخليل، ومديري ومديرات المدارس، ومعلميها ومعلماتها، لتعاونهم في تسهيل تطبيق الدراسة.

ويسرني أن أقدم شكري وعظيم امتناني لزوجي العزيز الذي طالما صبر على عناء دراستي، وشجّعني وآزرني على انجاز هذه الدراسة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما وأشكر كل من سهل لي الاطّلاع على المراجع والدراسات السابقة داخل فلسطين وخارجها وأخص بالذكر "أنور جرادات" جزاه الله خيراً.

وآخر دعواي الحمد لله رب العالمين، فإن أصبت فمن الله عز وجل، وإن أخطأت فذلك سمة البشر، وأرجو أن يكون عملي خالصاً لله سبحانه وتعالى.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصّف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها، وتألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر بفرعيه: العلمي، والعلوم الإنسانية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية شمال الخليل للعام الدراسي (2013/2012) للفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (2758) طالباً وطالبةً. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية ، وتكونت عينة الدراسة من (534) طالباً وطالبة، منهم (234) طالباً و(300) طالبةً، موزعين على (17) شعبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداة لدراستها هي: اختبار تّشخيصي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر بفرعيه: العلمي، والعلوم الإنسانية، وبعد التحقق من صدق وثبات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة وتم تصحيح الإجابات وتحليلها، ومن ثمّ تم استخلاص النتائج.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر قد بلغت (48,77%) ، وان أكثر نسبة أخطاء وقعت في الاستعارة بنسبة (89%)، في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في الطباق بنسبة بلغت (35%). وعدم وجود فروق في الأخطاء المفاهيمية تعزى إلى الجنس، ووجود فروق في درجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى للتخصص لصالح الفرع العلمي، وكذلك وجود فروق في درجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى للتحصيل السابق لصالح المستوى العالي. وبناءً على نتائج هذه الدراسة قدمت الباحثة نموذج مقترح للتغلب على الأخطاء المفاهيمية البلاغية ، كما أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها تطبيق النموذج المقترح والاهتمام باستخدام أساليب تدريب جديدة وأساليب تقويم مناسبة.وإجراء دراسة تجريبية تعالج نفس موضوع هذه الدراسة باستخدام نماذج مقترحة حديثة، وإجراء بحوث ودراسات للكشف عن الأخطاء المفاهيمية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية.

Rhetorical Misconceptions Among 11th grade students and a proposed model for Treatment

Prepared by: Hyam Jameel Mohammad Alrajaby

Supervisor: Dr. Mohsen Mahmood Adas

Abstract

The study aimed to identifying the rhetorical misconceptions 11th grade y and a proposed model for treatment,

The study population consisted of students from 11th grade in two branches: the scientific, and the humanities in the public schools of the north of Hebron Directorate of Education , for first semester of the academic year (2012/2013) for the first semester, (2758) students. The researcher followed the descriptive approach as the study sample cluster systematic way, the study sample consisted of (534) students, of whom (234 males and 300 females), the distributors (17) Division.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the tool to be studied are: a diagnostic test for the detection of rhetorical misconceptions11th grade in two branches: the scientific, and the humanities, and after verifying the validity and reliability of the test, the test application to the study sample was correct answers and analyzed, and then was extracted Results.

The results showed that the percentage of rhetorical misconceptions among 11th grade has reached ten (48.77%), and that the more the proportion of errors occurred in the borrowing rate (89%), while the lowest rate occurred in counterpoint errors at a rate (35 %). And that there are no errors in the conceptual differences due to gender, and the presence of differences in the degree of rhetorical misconceptions attributed to allocate for the benefit of the scientific section, as well as the existence of differences in the degree of rhetorical misconceptions attributed to the achievements in favor of the high level. Based on the results the researcher recommended to conduct a pilot study dealt with the same subject of this study using the proposed modern models, and conduct research and studies for the detection of misconceptions in other branches of the branches of the Arabic language.

الفصل الأول

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 مبررات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة وأسئلتها

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد اللغة، أيّة لغة، الوسيلة الرئيسية التي يستخدمها المرء في عملية التواصل الإنساني، وفي عملية التعبير عن كل ما يجيش في خواطره من أحاسيس ومشاعر، وعن كل ما يدور في ذهنه من معان وأفكار، وعن كل ما يحتاج إليه في حياته، من متطلبات ذاتية واجتماعية، ولهذا فقد كانت اللغة وما تزال، الوعاء التاريخي الكبير، الذي يصبّ فيه الإنسان خلاصة تجاربه في الحياة، ويجسد فيه أسمى ما يصل إليه من خبرات ومعلومات.

واللغة العربية لها ميزة خاصة كونها لغة القرآن الكريم الذي حفظه الله، فاكتسبت بذلك خصوصية القداسة منذ أول آية نزلت فيه، فأصبحت لغة الدين والعلم والأدب، وصارت على مر الأزمان ساحة للعلماء واللغويين والأدباء والمثقفين، تناولوها بالبحث والدراسة المستفيضة؛ حتى تفرعت عن اللغة العربية علوما متخصصة تتناول كل منحى من مناحيها.

ومن علوم اللغة العربية: علم النحو، وعلم الصرف، وعلم البلاغة، ولكل من هذه العلوم وظيفته وأهميته وفائدته الاصطلاحية والجمالية، التي تختص به دون غيره وتميزه عن أقرانه. ويأتي علم البلاغة ليتميز بالأثر الحسي والنفسي الذي يحدثه، وبالصلة الوثيقة التي يقيمها مع جوانب الحياة المختلفة (عباس، 1989). والبلاغة صفة راجعة إلى اللفظ باعتبار إفادته المعنى عند التركيب

(الصعيدي، 2009).

والبلاغة: هي تأدية المعنى المراد بأسلوب مناسب يراعي فيه المخاطب موطن القول وحال المخاطب أو المخاطبين، وهي فن يعتمد على الموهبة الفطرية والثقافة الواسعة ومعايشة الأدب

الجيد قراءة وتذوقاً وكتابة (ربيع، 2007). وبلاغة الكلام هي: مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته (القزويني، 2003).

والهدف من دراسة البلاغة: هدف ديني؛ يتمثل في تذوق بلاغة القرآن الكريم والوقوف على أسرارها، وتذوق بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم واقتفاء أثره فيها، وهدف نقدي أو بلاغي؛ يتمثل في التمييز بين الجيد والرديء من كلام العرب شعراً ونثراً، وهدف أدبي؛ يتمثل في التدريب على صياغة الأدب وتأليف الجيد من الشعر والنثر (الشحود، 2007).

وهذا ما يجعل اكتساب الطلبة للبلاغة أمراً مفيداً وضرورياً، فهي وسيلة لفهم القرآن والكشف عن إعجازه ووجوه أسراره ودقائقه، وهي الجسر الذي يؤدي إلى تذوق جمال القول العربي، وتبين روائعه (أبو علي، 1983).

وللبلاغة أهمية كبيرة كونها تنمي الذوق الأدبي الراقي لدى الطلبة، وتمكّن المتكلم من التعبير عن أفكاره بأساليب متعددة، ويميز المتلقي بها رائع الكلام وجميله من ساقطه ورديئه، وتزيد من ارتباط الطلبة بإرثهم الأدبي من خلال وقوفهم على مواطن الجمال والإبداع فيه.

والمتابع لواقع تدريس البلاغة في المدارس يلحظ وجود ضعف عام لدى الطلبة، وهذا ما أكدته عدة دراسات في هذا المجال ومنها: دراسة(كنانة، 2011)، ودراسة (القاضي، 2004)، ودراسة (القحطاني، 2002)، ودراسة (عامر، 2000)، ومن هذه الدراسات من عزا الضعف إلى المحتوى البلاغي(الكتاب المدرسي)، وكثرة الموضوعات والمفاهيم، ومنهم من أرجعه إلى المعلمين وأساليبهم وطرائقهم المستخدمين في تدريس البلاغة، ومنهم من رده إلى تركيز المنهاج على الجانب النظري بعيداً عن التطبيق العملي.

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في فلسطين على تدريس البلاغة، ولعل من أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها مناهج البلاغة قديمها وحديثها مساعدة الطلبة على أن يكتسبوا مفاهيم البلاغة.

ولأن المفاهيم تشكل الأساس المعرفي في العملية التعليمية، فقد ازداد الاهتمام بها في مجال التعليم، إذ تنتظم بها المعرفة وتترابط المواد الدراسية، وتصبح أكثر مرونة وحيوية مما يجعل التعلم أفضل بالنسبة للمتعلمين.

والمفاهيم جزءاً أساسياً من أجزاء المعرفة الإنسانية، وتعد هدفاً تربوياً مهماً في كافة مراحل التعلم والتعليم في المجتمعات الإنسانية، بل إنّ بعض الباحثين في هذا المجال يرون أنّ تعلم المفاهيم هدف ووسيلة أساسية من وسائل التربية في كافة مراحلها ومستوياتها (الحيلة، 2003).

لهذا تهتم المدرسة بتعليم المفاهيم لأنها تتصل بتنمية تفكير المتعلمين، وتمثل قاعدة صلبة لتعلم التلاميذ بقية العناصر الأخرى المكونة للنظام المعرفي، وهي المبادئ والقواعد، والتعميمات والاتجاهات والقيم، كما أن تعلم المفاهيم يسهل من تعلم المادة التعليمية، ويزيد من تثبيتها في الذاكرة والبنى العقلية وتسهم في تفعيل التعلم وانتقال أثره، كما يحسر الفجوة بين التعلم السابق واللاحق فضلاً عن إسهامها في تخطيط خبرات المنهاج، لهذا كله فإن أساليب تدريس المفاهيم تشكل مسألة ذات أهمية في تعلم المفاهيم، وتسهيل استيعابها على المتعلمين (الخوالدة وآخرون، 1995).

وقد دعا الاهتمام بتعلم المفهوم وتعليمه إلى الاهتمام بالصعوبات التي يجدها الطلبة في تعلم المفهوم، وإلى الاهتمام بأنواع الأخطاء المفاهيمية التي يقعون بها، والأسباب التي دعت للوقوع في مثل هذه الأخطاء التي تشكل عائقاً أمام حدوث عملية التعلم بالصورة المتوخاة، وتسبب صعوبة في تعلم الموضوعات الحديثة، مما حدا بالتربويين إلى بذل المزيد من الجهد للتعرّف على هذه الأخطاء ومحاولة علاجها (عودة، 2001).

ويتمتع الخطأ بمكانة خاصة داخل المنظومة التعليمية، وهو من المنظور التربوي يعد حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة خلل في سير التعليم والتعلم، وقد يكون الخطأ ناتجاً خلفته المعارف السابقة التي كانت حقائق ثابتة في حياة الطالب، لكنها أصبحت غير ملائمة، مما يثير حالة من التوتر والارتباك يصاب بها المتعلم لحظة اصطدام معارفه السابقة الخاطئة بمعارفه الجديدة التي تضطهدها أو تشكل تهديداً لها (Smith et al.,1993).

لذلك فعلى المعلم أن يمتلك القدرة على تحديد الأخطاء المفاهيمية السابقة لدى الطلاب بهدف علاجها علاجاً سليماً، ويتطلب ذلك من المعلم اختيار الإستراتيجية المناسبة، والعمل الدؤوب على تنفيذها، والاهتمام بالبنية المعرفية للمتعلم، وما تحويه من مفاهيم خاطئة أو بديلة تعيق تعلم المفاهيم الجديدة، فأصبح دور المعلم ليس تعليم مفاهيم جديدة وحسب، وإنّما دوره دوراً علاجيّاً للمفاهيم الخاطئة السابقة.

والبلاغة مبحث مليء بالمفاهيم المتشابكة المتعددة، فعلى المعلم استغلال ما في هذه المفاهيم من ترابطات وعلاقات من أجل تحقيق تعلم فعال من خلال البرامج العلاجيّة التي تساهم في حل المشكلات التعليميّة التعلميّة.

2.1 مشكلة الدراسة:

الخطأ جزء من الممارسة الصفيّة، وتبقى كيفيّة التعامل مع هذا الخطأ ونظرة كل من المعلم والمتعلم له هي الإشكالية الرئيسية، فهل نظرتهم له تقليدية وينظرون إليه كنوع من الفشل التربوي، فيتهيّب المعلم من أخطاء طلبته فيحاول أن يتجاهلها، ويرفض التعامل معها إما بالجزر، أو بإقصائها لأنه يراها طعناً في كفاءته، في حين يحجم الطالب عن الإجابة لكي لا يقع في الخطأ، فيصبح عرضة للتوبيخ والازدراء من المعلم والأقران، مما يجعله متردداً غير قادر على التعبير عن نفسه، وقد يعمد أصحاب هذه النظرة التقليدية من المعلمين إلى إظهار هذه الأخطاء، ليس بهدف علاجها أو تصويبها بل لإخضاع المتعلم وازدرائه أو إشعاره بالدونية، مما يقلل التواصل بين طرفي العملية التعليمية. أما النظرة الحديثة التي ترى الخطأ كنقطة هامة للبناء المعرفي، ويميل المعلم تحت هذه النظرة للكشف عن أخطاء تلاميذه بهدف علاجها وتصويبها، ويُنظر للخطأ على أنه شيء طبيعي في الممارسة التعليميّة، فلا يتحرج الطالب من الخطأ، فيصبح شجاعاً قادراً على طرح أفكاره والدفاع عنها ويتقبّل الرأي والرأي الآخر.

ويجدر بالمعلم أن يبحث عن أخطاء طلبته بهدف علاجها علاجاً سليماً من غير أن يتسبب أثناء العلاج بمشاكل نفسية للمتعلم، ومن المهم أن يشرك المعلم طلابه في عمليّة العلاج، وأن لا ينفرد وحده بتقديم الصواب جاهزاً لطلابه الذين يقعون في الأخطاء، وإنّما يستدرجهم لمعرفة الصواب بأنفسهم؛ فالطالب بطبعه يتمسك بكل معرفة يشارك فيها، أو يتوصل إليها بمجهوده، وغالبا ما ينسلخ عن المعرفة التي تقدم له جاهزة (Tekkaya,2003).

والناظر إلى محتوى الكتب المدرسية للغة العربية الحالية في فلسطين يرى أنها تعج بالمفاهيم وخاصة في مواضيع البلاغة والنحو والصرف، مما يستدعي الاهتمام من التربويين بهذه المفاهيم، وكشف وعلاج الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين.

ومن هنا فان مشكلة هذه الدّراسة تتمحور في الكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغيّة لدى طلبة الصف الحادي عشر، ووضع نموذج مقترح لعلاجها.

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الأخطاء المفاهيمية في البلاغة، واستمزاج آراء معلمي اللغة العربية في مادة البلاغة، وكثرة المفاهيم المتشابكة فيها، وكثرة الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، وقلة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع في فلسطين، مما استدعى الباحثة سبر غور هذا المجال.

3.1 مبررات الدراسة:

1. الكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر,من خلال إعداد اختبار تشخيصي لهذه الغاية.

2. وضع نموذج مقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

3. باعتبار إن علم البلاغة من أكثر العلوم ارتباطاً في القرآن, فيجب تحسين سبل تدريس المفاهيم البلاغية.

4.ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في فلسطين تبين قلة الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في البلاغة العربية.

4.1 أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

السؤال الثاني: هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف الجنس (ذكر, أنثى) ؟

السؤال الثالث: هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف للتخصص (علمي, علوم إنسانية) ؟

السؤال الرابع: هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف التحصيل السابق (عالٍ، متوسط، منخفض) ؟

السؤال الخامس: ما مكونات النموذج المقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

5.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى التخصص (علمي، علوم إنسانية).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى التحصيل السابق (عالٍ، متوسط ، منخفض).

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تتناول هذه الدراسة مبحث البلاغة باعتباره أحد فروع اللغة العربية الذي يواجه فيه الطلبة صعوبات كبيرة، وإشكاليات كثيرة بسبب تعدد المفاهيم البلاغية، ووجود الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

2. قد يستفيد من هذه الدراسة واضعو مناهج اللغة العربية.

3. قد تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال الاطّلاع على البرنامج المقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية، وعرضه على معلمي اللغة العربية في دورات تدريبية.

4. تحاول هذه الدّراسة أن تقدّم إطاراً نظرياً عن أهمية البلاغة في اللغة العربية, وعن نموذج مقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية.

5. قد تزود هذه الدراسة الباحثين باختبار يكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر، وذلك من أجل الاستفادة منه لدراسات لاحقة.

6. قد تفتح هذه الدراسة الطريق أمام بحوث أخرى, ترنو إلى علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر, وذلك عن طريق حصر الأخطاء المفاهيمية والعمل على معالجتها من قبل المعنيين، مما يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة وتطوير قدراتهم العقلية , وإقبالهم على التعلم والتفاعل الايجابي في دروس البلاغة العربية.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عيّنة من طلبة الصف الحادي عشر تخصص (علمي، علوم إنسانية) في مديرية تربية شمال الخـــليل الجالسين على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2012 \ 2013.
كما اقتصرت على المفاهيم البلاغيّة الواردة في كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر لعام 2012 \ 2013.

8.1 مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف بالمصطلحات الواردة في الدراسة:

الأخطاء المفاهيمية:

سوء فهم متصل بجانب أو أكثر من جوانب المفهوم، ويظهر في عدم قدرة الطالب على استرجاع مفاهيم ذا علاقة، أو تعريف المفهوم وربطه بغيره من المفاهيم، أو التحديد الصحيح للأمثلة أو اللا أمثلة الخاصة بالمفاهيم، أو الحالات التي ينطبق عليها المفهوم أو يشملها (طربية، 1985). وهي إخفاق الطالب في الإجابة عن سؤال أو أكثر من الأسئلة التي تتناول مفهوما من المفاهيم البلاغية في الاختبار التشخيصي الذي أعدّ للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية (كنانة، 2011).

البلاغة:

هي وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها في ما كانت له دلالة، ثم تبرّجها في صورة أبهى وأزين وأدق وأعجب، وأحق أن تستولي على هوى النفس وتنال الحظ الأوفر من ميل القلوب (الجرجاني، 1984).

طلبة الصف الحادي عشر:

هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (16-17) عاما، ويجلسون على مقاعد الدّراسة في مدارس تربية شمال الخليل التابعة لوزارة التربية والتعليم.

النموذج:

هو بناء رمزي يتم بنائه لتسهيل عملية فهم الظواهر ومكوناتها الأساسية، والعلاقات الموجودة بينها وكيفية تفاعلها، فهو يجزئ الظاهرة إلى العناصر والمتغيرات الأساسية، ويفصلها عن بعضها لتحديد طبيعتها ودراسة خصائصها بشكل أفضل (موسى وآخرون، 2007).

وهو مجموعة من المعارف والمفاهيم والأنشطة والخبرات المتنوعة، التي يتم تقديمها بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الحناوي، 2006).

ويقصد به في هذه الدراسة، بأنّه مجموعة من الإجراءات المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة، ومتضمنة مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم، بهدف علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 خلفية الدراسة وإطارها النظري

2.2 الدراسات السابقة

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 خلفية الدراسة وإطارها النظري

تعتبر اللغة العربية من العلوم الأساسية التي ينبغي إعطاؤها أهمية قصوى في مراحل التعليم المبكرة، فهي من أهم الروابط بين أبناء البشرية، وهي النتاج الطبيعي لمحصلات التفاعل البشري من علوم، وعقائد، وعادات، وتقاليد، ومظاهر اقتصادية، وسياسية، واجتماعية، منذ أقدم العصور، وهي ظاهرة إنسانية حضارية، لأنها وسيلة التفاهم بين الناس، ووسيلة التفكير، وواسطة نقل الأفكار (غنيم، 2002).

ويذكر أنيس فريحة تعريفاً للغة فيقول: "إنّ اللغة ظاهرة سيكولوجية نفسية، اجتماعية، ثقافية، مكتسبة، ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية اكتسبت عن طريق الاختيار كمعان مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما من أن تتفاهم، وتتفاعل، وأن تحافظ على تراثها، وتنقله لأجيالها القادمة" (غنيم، 2002).

والصلة بين اللغة والفكر وثيقة؛ إذ أنها تعطي الفكر الشكل والمضمون بما يحويه من عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتجريد وإدراك العلاقات والتنبؤ بها، وقد أقر اللغويون منذ أمد بعيد بالعلاقة بين اللغة والعقل، فلا أفكار دون وعاء لغوي يحويها ويحملها للآخرين (ظافر و الحمّادي، 1988).

واللغة العربية واحدة من أهم لغات العالم، ظهرت شابة مكتملة ناضجة من غير أن تمر بمرحلة طفولة أو شيخوخة أو تتعثر في طريق طويل، وكان نضوجها من المظاهر التي شغلت الباحثين والعلماء على مر السنين، واكتسبت المزيد من القوة والرقي عندما شرّفها الله سبحانه وتعالى بأن أنزل كتابه بها ، وجعل رسوله الحبيب الخاتم عليه الصلاة والسلام من أهلها والناطقين بها؛ فحملت أصلي الإسلام العظيمين: القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة؛ لتصبح اللغة العربية مرتكزا من مرتكزات الثقافة العربية الإسلامية التي قامت منذ مئات السنين، في مشارق الأرض ومغاربها،

ولتشكل رباطا قويا لوحدة الأمة العربية؛ إذ أبقى الإسلام روعتها ومنحها الخلود ووهبها من مميزات ما جعلها أهلاً للاهتمام، وأهلاً للحياة وللاستمرار (أبو الشيخ، 2007).

واللغة العربية ذات علوم كثيرة تنتسب إليها وتتفرع منها، وتنبثق عنها، وكل علم له شأنه وشأوه، والحاجة الماسّة الداعية إليه، وكلّ علم له دوره الذي يقوم به، وفائدته الاصطلاحية والجمالية التي تستفاد منه. ومع أنّ لكل علم أغراضه الخاصة به، إلا أنّ هذه العلوم جميعاً يكمّل بعضها بعضاً، فبينهما صلة وثيقة بين علمي النحو والصرف، ومتن اللّغة وفقه اللّغة، وعلوم البيان والبلاغة. ومع أنّ لكلّ دوره –كما قلنا– إلا أنّ لعلوم البلاغة آثارها الحسيّة والنفسيّة التي تتصل اتصالاً مباشراً بمناحي الحياة المتعددة؛ دينيّة كانت، أو اجتماعيّة، أو سياسيّة، ذلك أنّ البيان هو السّحر الحلال!

(عباس، 1989).

البلاغة

البلاغة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها، وبلّغتها غيري ومبلغ الشيء منتهاه، والمبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته، فسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه، وسميت البلغة بلغة لأنها تتبلغ بها وتنتهي بك إلى ما فوقها، وهي البلاغة أيضا، ويقال الدنيا بلاغ لأنها تؤديك إلى الآخرة، والبلاغ أيضا التبليغ في قول الله عز وجل (هذا بلاغ للناس) أي تبليغ، ويقال بلغ الرجل بلاغة إذ صار بليغا، كما يقال نبل نبالة أي صار نبيلاً، والبلاغة صفة الكلام لا صفة المتكلم (العسكري، 1950).

والبلاغة لغة " بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغاً وبلّغه تبليغاً، وإنّما هو من ذلك أي قد انتهت منه، وتبلغ بالشيء وصل إلى مراده" (ابن منظور، 2005).

أما البلاغة اصطلاحاً وقد عرفها ابن المقفع بأنها: اسم يجري في وجوه كثيرة: منها ما يكون فيه السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون شعراً، ومنها ما يكون سجعاً، ومنها ما يكون خُطباً، وربما كانت رسائل... والإيجاز هو البلاغة (الجاحظ، 1990).

أمّا السكاكي فيرى أن البلاغة تشير إلى بلوغ المتحدث في تأدية المعنى حدا له اختصاص لتقوية خواص التراكيب كلها، وهذا يعني أنّ البلاغة تظهر لدى المتحدث عندما يستوفي خواص التراكيب اللغوية التي تؤدي المعنى المطلوب (السكاكي، 1987).

وعرفها ابن عباس بأنّها " تمكن المتكلم أن يأسر المخاطبين حيثما يخترق ببيانه وأسلوبه ألبابهم وقلوبهم " (عباس، 1989).

أمّا القزويني فعرّفها بأنّها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته (القزويني، 2003).

ونقل عن الجاحظ في ذلك كلام منه قوله: والمعاني مطروحة في الطّريق يعرفها العجمي والعربي والقروي والبدوي، وإنّما الشّأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، وصحة الطّبع، وجودة السبك (القزويني، 1993).

ويرى اللادقي أن بلاغة المتكلم هي ملكة يقدر بها على التصرف في فنون الكلام وأغراضه، ببديع القول، وسحر البيان، مما يأخذ بألباب السامعين ويوقفهم على غاية ما يريد بجلاء ووضوح، متحاشيا مخالفة القياس، وضعف التأليف، والغرابة، والتعقيد في اللفظ والمعنى(اللادقي، 2004).

كما حددت البلاغة بأنها:" تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النّفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون"(الجارم وأمين، 1993). وعرّفت بأنها:" البحث عن فنيّة القول. وإذا ما كان الفن هو التعبير عن الإحساس بالجمال؛ فالأدب هو القول المعبر عن الإحساس بالجمال. والبلاغة هي البحث في كيف يعبر القول عن هذا الإحساس"(الخولي، 1995).

وعرّفها بعض التربويين بأنّها:" علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب، والتي ينبغي أن يتّبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، وفي اختيار كلماته، والتأليف بينها في نسق صوتي معين" (أحمد، 1992). والبلاغة بهذا تقدم جملة من المعايير الفنية، التي ينبغي مراعاتها في العمل الأدبي حتى يكون فنياً ممتعاً، ومؤثراً في نفس القارئ ومشاعره، بمثل ما هو عليه في نفس الأديب ذاته ومشاعره.

وترى الباحثة أن البلاغة في ضوء التعريفات السابقة هي: مجموعة من المعايير والأسس الجمالية التي يقوم عليها العمل الأدبي، ويستعان بها لتقويمه وتنقيحه، حتى يصل إلى غايته المرجوة، ويحقق به الأديب ما يسعى إليه من إيصال الفكرة أو المعنى بأجمل صورة، والتأثير والإقناع لدى المتلقي، وبث الجماليات في النص الأدبي.

علوم البلاغة

علوم البلاغة ثلاثة: علم البيان، وعلم المعاني، وعلم البديع.

أمّا علم البيان فيختص بالتشبيه، والاستعارة، والمجاز، والكناية.

وأمّا علم المعاني فيتعلق بالأسلوب، من حيث كونه خبرياً أو إنشائياً، وبأسلوب القصر، وبالفصل والوصل.....

وأمّا علم البديع فهو الحلية أو الزينة التي تجمّل الكلام، وتنقسم هذه الحلية إلى قسمين: حلية لفظيّة، وحلية معنويّة، وتسمى هذه الحلى(المحسّنات)، وهي كثيرة، أهمها: الجناس، والاقتباس، والسجع، والتورية، والطباق، والمقابلة، وحسن التقسيم....(الزين، 1996).

وترى الباحثة أن علوم البلاغة متداخلة مع بعضها البعض، لكن كان القصد من تقسيمها إلى العلوم الثلاثة السابقة هو تسهيل الأمر على الدارسين.

مراحل تطور علم البلاغة

لقد مر علم البلاغة بمراحل عديدة من أجل وضع الأسس النهائية لها وربطها بالأسلوب، ويمكن تلخيص مراحل تطور البلاغة فيما يأتي:

1.المرحلة الأولى

عنيت هذه المرحلة بدراسة عامة في الإعجاز القرآني وفي الأدب العربي، وتبدأ هذه المرحلة بكتاب (مجاز القرآن) لأبي عبيدة ت (209هـ)، ثم البيان والتبيين للجاحظ ت (255 هـ)، وتصل إلى رسائل الإعجاز المشهورة وكتبه مثل: (إعجاز القرآن) للباقلاني ت (403هـ) وكتب النقد الأدبي

التي من أشهرها (نقد الشعر) لقدامة بن جعفر ت(337هـ)وكتاب أبي هلال العسكري(الصناعتين) ت(395 هـ).

2. المرحلة الثانية

اهتمت هذه المرحلة بوضع القواعد والأسس العامة لعلم البلاغة، وذلك من خلال نظرية النظم للإمام عبد القاهر الجرجاني ت (471 هـ)، وتحدث عن هذه النظرية في كتابيه (أسرار البلاغة) و (دلائل الإعجاز) وعمل بعده الزمخشري ت (538 هـ) قي تطبيق هذه الأسس والقواعد البلاغية في تفسيره (الكشاف).

3. المرحلة الثالثة

عنيت هذه المرحلة بترتيب القواعد والأسس البلاغية، حيث وضع أبو يعقوب السكاكي(626هـ) المعايير الأساسية لقواعد علم البلاغة بعد ترتيبها وتلخيصها في كتابه (مفتاح العلوم)، وجاء بعده القزويني وبذل جهدا كبيرا في ترتيب القواعد البلاغية بطريقة ميسرة ومبسطة في كتابه (الإيضاح في تلخيص المفتاح).

4. المرحلة الرابعة

اهتمت هذه المرحلة في تيسير موضوعات علوم البلاغة ومسائلها وبتبسيطيها والتجديد فيها، حيث انتشرت محاولات في العصر الحديث لتيسير المسائل البلاغية، وكان من أشهر المحاولات محاولة أحمد الهاشمي في كتابه (جواهر البلاغة) و(البلاغة الواضحة) لعلي الجارم ومصطفى أمين، واتجهت دراسات كثيرة إلى البحث في سبل تجديد البلاغة وربطها بالدراسات الأسلوبية الحديثة، من أبرزها كتاب (مناهج تجديد) لأمين الخوري، وكتاب (الأسلوب)لأحمد الشّايب(باطاهر، 2008).

فوائد تدريس علم البلاغة العربية

عُرف العرب منذ العصر الجاهلي ببلاغة القول وروعة البيان؛ وذلك لحاجتهم إليهما في معرفة الكلام الحسن وتمييزه من الرديء، ولمّا نزل القرآن الكريم هزّ وجدان العرب، وحرك عقولهم، واستثار ما لديهم من خبرة في معرفة البيان؛ فأيقنوا أن البلاغة لا تقتصر على اللفظ وحده ولا على المعنى وحده، بل في التآلف بين هذين العنصرين ومن انسجامهما (أبو عيشة، 2001).

كما تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم البلاغة، الاتجاه التكاملي بين الأدب والبلاغة والنقد، فالبلاغة لا يمكن أن تتجلّى في أروع صورها، وتؤتي ثمارها على الوجه الأكمل في التعليم اللغوي إلا ممتزجة بالأدب، كما لا يمكن للأدب أن يعطي فوائده الإبداعية بمعزل عن البلاغة؛ فالأدب هو فن التعبير عن التجارب الشعوريّة في صورة موحية، والبلاغة تقدّم الأسس الفنية التي تساعد في إنتاجه وتذوقه؛ ومن ثمّ فإنّ الأدب والبلاغة هما وجهان لعملة واحدة، هي الإبداع، والغاية منهما واحدة، هي خلق الذوق الأدبي وتكوينه، ولذا فالربط بينهما واجب، إضافةً إلى يسره وإمكانيته

(البجة، 2005).

ويمكن تلخيص فوائد علم البلاغة بما يأتي:

1. يبين أسرار إعجاز القرآن الكريم من حيث بلاغته وفصاحته المكنونة والمرصعة بجواهر ولآلئ سوره وآياته.

2. يساعد على الابتعاد من الوقوع في الخطأ في الأسلوب، أو الخيال أو المعنى أو الغرض أو الفكرة، إذ أن الاختيار الدقيق هو المعيار في ذلك.

3. يساعد على تنمية الذوق الأدبي واللغوي، كبيان جمال الاستعارات والتشبيهات، أو بيان السبب في إيجاز التعبير أو إطنابه أو توكيده، وقصره، وحذفه وذكره وفي جناسه وتوريته، وغير ذلك من فنون الألوان البلاغية.

4. يساعد الموهوبين على الإنتاج الأدبي من خلال تنمية هذه الموهبة من أجل صنع أفضل وأجمل الروائع الأدبية التي تتسم بروعة الجمال ودقته، من حيث إنتاج الشعر الجميل أو الرسائل الجميلة أو القصص المشوقة أو المقالات الممتعة أو المسرحيات الهادفة، إلى غير ذلك من شتى ألوان الأدب

وفنونه، عن طريق معرفة خصائص كل لون من هذه الألوان، وإدراك ما فيها من جمال فني خلاب.

5. يقدم بعض المعايير والقوانين المتصلة بفهم المعنى، ودقة الأسلوب، وإدراك خصائصه وصفاته، من أجل الوقوف على أسرار جماله المكنون فيه، فضلاً على أنه يساعد في الحصول على المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية، والتدريب على إنشاء الأساليب الجديدة الراقية.

6. يساعد على المواصلة بين تراث الأمة القديم بتراث الأمة الحديث عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة التي تضمنها جواهر تراث الأمة القديم، مما يثري الأصالة اللغوية ويؤكد حاضرها، ويدعم مستقبلها بإبداعات جديدة مماثلة إلى إبداعات الأجداد القدماء (عطا، 2006).

أسباب الضعف في البلاغة :

شهد تعليم البلاغة في مدارسنا إخفاقا تمثل في عدم وصول المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المرجوة من دراستها، وأدى ذلك إلى وجود جدل واسع في النصف الأخير من القرن المنصرم حول مادة البلاغة، حيث اتهمها البعض بالعجز والقصور، في حين عزا فريق آخر هذا الإخفاق إلى طريقة عرضها على الطلبة، وطرائق تدريسها لهم.

فكثيرا ما نسمع شكوى الطلبة من البلاغة وتعلّمها، وأنّها تحوي قواعد جافّة وصعبة، وألفاظاً أدبية من غير البيئة التي يعيشونها.

ويلحظ المتتبع لواقع تدريس البلاغة في المدارس عامة ضعفا واضحا في مستوى الطلبة في اكتساب المفاهيم البلاغية، وفي توظيفها في التعبيرين الشّفوي والكتابي، وهذا ما أكّدته بعض الدّراسات التي كشفت عن ضعف لدى الطلبة، تمثل في عجزهم عن توظيف الصّور البلاغيّة في تعبيرهم الكتابي (أبو زيد، 1989) .

وأشارت تقارير المشرفين التّربويين إلى هذا الضعف في اكتساب المفاهيم البلاغيّة وتوظيفها في التعبير، وذلك من خلال توصيات المشرفين وملحوظاتهم التي يدوّنونها في تقرير أداء المعلم بعد ملاحظته في موقف تعليمي(الطراونة، 2006).

هذا وقد أظهرت العديد من الدراسات في هذا المجال إلى وجود ضعف لدى طلبتنا، ومن هذه الدراسات: ودراسة (كنانة، 2011)، ودراسة (أبو زيد، 1989)،ودعت نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة تقصي أسباب هذا الضعف بالرغم من كونها كثيرة ومعقدة ومتشابهة.

فهناك صعوبات تعود إلى مادة البلاغة:

حيث أصبحت علوم البلاغة لها حصصها وللأدب حصصه المستقلة، ويرى القواسمي أن هنالك صعوبات كالاعتماد على الكتب والتقيد بشرحها وتحليلها، وغالبا ما تكون مكررة في كثير من كتب البلاغة، وهذا مالا يقف عنده الطالب من اكتشاف صورة بارعة أو خيال رائع (عايش،2003)، أما

الحشاش فيشير إلى عدم اعتماد المحتوى لتنمية المواهب الأدبية لدى التلاميذ، وكذلك عدم تلبية محتوى المادة لحاجات التلاميذ وخصائصهم النفسية ومتطلبات نموهم (الحشاش، 2001).

وهنالك صعوبات تعود إلى طريقة التّدريس والوسائل التعليمية:

ويرى (عامر) أن بعض المدرسين يُدرسون البلاغة بعيدا عن النص الأدبي، الذي هو عشها ومرتع جمالها. فيلجئون إلى أمثلة مبتورة مصطنعة يعيّنون فيها الفنون البلاغية، ويملون على الطّلاب تعريفات تحدد أركان كل مصطلح وتذكر أنواعه، وبذلك تعرف البلاغة قواعد وأقسام وتعريفات لا تعرف طريقا إلى التّذوق الجمالي (عامر، 1992). ويرى النعمى أنّ الصعوبات ترجع إلى طريقة التدريس والوسائل التعليمية بحيث، يقوم المدرّس بالشّرح والإلقاء ويقوم الطّالب بالتّلقي، مما يجعل الطلبة ينفرون من هذه الطريقة التي تعتمد على الإلقاء، وتفضيلهم طريقة الحوار أو المناقشة أو استخدام الوسائل المعينة على ذلك (النعمى، 1978) .

صعوبات تعود إلى المعلم نفسه

منها استئثار المدرّس بالكلام وفرض رأيه على الطلاب، وحرمانهم إبداء شخصيتهم الفنية (الركابي، 1995)، ويعزو باحثون آخرون أسباب الضعف في البلاغة إلى ضعف تأهيل معلمي اللغة العربية وتدريبهم (أبو زيد، 1989).

صعوبات تعود للطالب نفسه:

إنّ هناك من الصّعوبات التي يكون من أسبابها الطّالب، وذلك كما يرى سعيد(1983) مثل: سلبيّة المتعلم، وعدم مشاركته في العملية التعليميّة التّعلميّة. والعجز عن مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم، واكتساب الميول الصحيحة، وكذلك لم تعتنِ المناهج بالمشكلات التي تواجه الطلبة ولا تهتم بميولهم أو استعداداتهم وحاجاتهم.

أما دراسة عامر(2000) فقد أرجعت الضعف إلى قلّة اهتمام الكتاب المدرسي في الخبرات السابقة والبناء عليها، وعدم مناسبة المحتوى للحصص المقررة.

مما سبق ترى الباحثة أن هناك صعوبات في تعلم البلاغة العربية لدى الطلبة تعزى إلى محتوى الكتب المدرسية نفسها، وإلى طرائق التدريس، وإلى الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية التعلم، وأخرى تعزى إلى الطلبة أنفسهم، من هنا نرى أنّ البلاغة يجب أن تمتزج بالأدب، لأن الأدب لا

يمكن أن يتحفنا بإبداعاته بعيدا عن البلاغة، وإنّ البلاغة لا يمكن أن تُظهر جمالها وروعتها بعيدا عن الأدب، فهما وجهان لعملة واحدة هي الإبداع، وهذا يتطلّب منا أن نخلّص البلاغة مما أصابها من تجيير مغلوط لمفهومها ودورها؛ بسبب تدريسها بأسلوب نظري جاف أبعدها عن الذّوق الفنّي الجمالي، وإرجاعها إلى التّطبيق العملي الوظيفي المرتبط بالذّوق والجمال.

المفاهيم

المفهوم لغة من فهم فهما وفهامة وفهامية: علمه، وعرفه بالقلب، وهو فهم: سريع الفهم، وتفهَّمه: فهمه شيء بعد شيء (الفيروز أبادي،2005).

المفهوم اصطلاحا: عرّفه الأزيرجاوي بأنّه: "وحدة منفصلة، أي نوعاً من السّياج العقلي الدائري الذي يحيط بمجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو الظواهر تضمّها أو توحّدها خصائص المفهوم "(الأزيرجاوي،1991).

وعرفه شحاتة والنجار بأنّه:" تكوين عقلي ينشأ من تجريد خاصية أو أكثر من حالات جزئية وأمثلة متعددة، بتوافر كل من هذه الخاصية حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها، فأيّ من هذه الحالات تعطى اسماً أو مصطلحاً " (شحاتة والنجار، 2003).

أمّا أوزبل فيعرّف المفهوم على أنّه: ظواهر في مجال معين، تجمع وتصنف معا، لما بينها من خصائص مشتركة، فالمفهوم يتضمن ما يسمى الخصائص المحكيّة التي تشير إلى مجموعة من الخصائص التي تتوافر في كل وحدة من الوحدات التي تؤلف فئة المفهوم (الحروب ، 2002).

كما تُعرّف المفاهيم بأنّها: مجردات تنظّم عالم الأشياء والأحداث والظواهر المختلفة في عدد صغير من الأقسام والمجموعات أو الفئات، وهذه بدورها يمكن أن تضم عدداً آخر من الأقسام، أو الفئات الفرعية في مراتب متسلسلة بحيث يمكن لعدد محدود نسبيا من المفاهيم العلميّة أن يتضمن قدراً كبيراً من المعرفة العلميّة (كاظم ويس، 1976).

ويعرّف المفهوم أيضاً بأنه: ما يتكوّن لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) أو عبارة أو عملية معينة، فالمفهوم العلمي هو تصور عقلي مجرّد يعطي اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة علميّة، ويتكون عن طريق تجميع الحقائق والخصائص المشتركة لعناصر هذه الظاهرة. فهو يعني التصور

الذهني لشيء ما، والتّعبير عنه بكلام مرتب ترتيباً معيناً، ومن سمات المفهوم أنّه يتطوّر بتطوّر الفرد والزمن والمعرفة، وأمور أخرى (الفرا، 1997).

ترى الباحثة أنّ جميع تعريفات المفهوم تجمع على أنّه تجميع للأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة، وهي خطوة ضروريّة لتعلّم التعميمات والنظريّات والمبادئ والقوانين.

أهمية المفاهيم

إنّنا نبني عالمنا بالمفاهيم، فهي موجودة بكل الأنواع، وبعضها أكثر أهمية من غيره، وخلال حياتنا اليومية نفيد من عدد كبير منها لحاجتنا لها، فالإنسان يواجه في حياته اليومية مثيرات بيئية لا متناهية التنوع، ولولا قدرته على التعميم، وتكوين مفاهيم تمكنه من معالجة هذا التنوع غير المحدود من المثيرات، بوضعها ضمن أصناف معينة محددة من خلال خصائص مشتركة تؤهل مجموعة من المثيرات للانتماء لصنف معين؛ لضاع الإنسان في متاهات التنوع والجزيئات غير المتناهية التي يتعرّض لها في بيئته (cooper, 1999).

ويرى جانييه أن تعلّم المفهوم مهم لسببين: أولهما: أنّ العالم الذي يخبره الإنسان منظم بدرجة كبيرة بواسطة المفاهيم؛ فالإنسان يفكر في بيئته ونفسه ويتواصل مع الآخرين من خلال المفاهيم، وثانيهما: أن المفاهيم تشكّل متطلّباً سابقاً لتعلّم المهارات العقليّة، وبخاصة تعلّم القواعد والنّظريات (Gagne,1985).

أمّا الحيلة فيرى أن المفاهيم تعمل على تسهيل الاتصال بين الناس؛ لأننا جميعاً نشترك بمفاهيم متشابهة، ويتم الاتصال بفاعلية بين الأفراد المتشابهين في مرحلة التعليم المفاهيمي، وهذا ما يشار إليه بأنّهم أفراد من طول الموجة نفسها، ويعتمد نجاح الاتصال بين الأفراد على تبادل بعض المفاهيم الضّروريّة بينهم. وتبسط المفاهيم طريقة تعلّمنا، فعالمنا العقلي مكون من ملايين من البُنى المعرفيّة التي تتطلب تنظيما لتسهيل استرجاعها عند الحاجة إليها، وهذا ما توفره المفاهيم لنا؛ لأنّها تسمح لنا بتنظيم كمية كبيرة من المعلومات بفاعليّة، وتخزينها ضمن أنواع معينة من غير أن نضع كل معلومة في نوع منفصل جديد، وحالما تتشكّل المفاهيم فإن هذه الأنواع تعمل كجاذبات فكريّة تجذب الأفكار والخبرات ذات العلاقة وتنظّمها، وعندما نجرب الأشياء والأحداث فإننا نصنفها إلى

أنواع مختلفة، ونربطها بالأنواع الأخرى في النوع نفسه، وقد تكون عملية الربط هذه مختصرة بسيطة، وقد تكون واسعة لتشمل العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المتعددة (الحيلة، 2002).

هذا وترجع أهميّة تعلّم المفاهيم كما يذكر(سعادة واليوسف، 1988) إلى أنّها: تساعد التّلميذ على التّعامل بفاعليّة مع المشكلات الطبيعيّة والاجتماعيّة للبيئة، وتساعد على التّقليل من ضرورة إعادة التّعليم، كما تعمل على تنظيم العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى، وتسهم في مساعدة التّلاميذ في البحث عن معلومات وخبرات إضافيّة، وفي تنظيم الخبرات التّعليميّة.

وترى الباحثة أن المفاهيم قد تختلف باختلاف الثقافات، فقد يختلف مدلول مفهوم معين باختلاف ثقافة المجتمع، فعلى سبيل المثال: مفهوم(نشل) في مصر يعني سرق، بينما في فلسطين تعني رفع باستخدام الحبل.

تعلم المفاهيم

لقد تباينت آراء التّربويين في توضيح طبيعة تعلّم المفاهيم، وأنّ هذا التّباين قد يعود إلى اختلاف طبيعة المفاهيم نفسها، إذ يلاحظ أنّ تعلّم المفاهيم يعد من المجالات الجوهريّة التي يهتم بها التّربويون، بينما نجد المختصين في المناهج أكثر اهتماماً بطرائق التّدريس التي يمكن بواسطتها تعلّم المفاهيم، ويكاد يتّفق التّربويون على الأفكار الرئيسة حول المفهوم وطبيعة تعلّمه وهي:

1. المفهوم يمثل عمليات عقليّة استدلاليّة.

2. عمليّة تعلّم المفهوم تتطلّب قيام المتعلّم بعمليات التّميز بين الأمثلة الايجابية الدّالة على المفهوم والأمثلة السلبية غير الدّالة عليه.

3. تتمثل قدرة المتعلّم في تعلّم المفهوم على وضع الأمثلة في الصّنف الذي ينتمي إليه، والعزل الدّقيق لما لا ينتمي إليّه (الساعدي، 2009).

وتُبنى المفاهيم عادةً من التّصورات التي تحصل خلال استعمال الحواس الخمس، أو من الذّكريات، أو التّخيلات، أو من نتاج الفكر العلمي، أو حسب نظريات التّعلّم فانّ أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الفرد تنشأ عادة من خبراته المباشرة عن طريق حواسه، وقبل أن يبدأ الفرد بتشكيل المفهوم لا بدّ له من أن يتعامل مع المدركات الحسيّة الخاصة بذلك المفهوم، ومن خلال تعامله معها يتكوّن

لديه مفاهيم خاصة بتلك المدركات، وتختلف الصّور الذهنيّة التي يُشكلها الأفراد للمفاهيم باختلاف الخبرات التي يمرون بها، وطريقة تفكيرهم أو تصوّرهم لتلك المفاهيم (أبو يمن،1994).

ويتجه التعلم المدرسي في جزء كبير منه إلى تعليم المفاهيم وتطويرها؛ لأنها القاعدة الأساس للسلوك المعرفي الأكثر تعقيدا كالمبادئ والتفكير وحل المشكلات، ويشير تعلم المفهوم عموما إلى الارتقاء من أشكال التعلم البسيطة القائمة على تشكل ارتباطات بسيطة بين مثيرات واستجابات محددة، إلى أشكال تعلم أكثر تعقيدا كالاستدلال وحل المشكلات، دون فصل مطلق بين الأشكال البسيطة والمعقدة؛ فقد يكون من المستحيل وجود وضع تعليمي يخلو من عملية تشكيل المفاهيم بشكلها البسيط والمعقد (الحيلة، 2002).

وإنّ تعلّم المفاهيم ذو أهميّة كبيرة ترجع إلى مجموعة من الاعتبارات لعلّ أهمّها أنّه:

1. يساعد على زيادة فهم التّلاميذ للمادة الدّراسية؛ إذ أنّ المفاهيم تربط بين الحقائق العلميّة المختلفة، وبالتّالي يسهّل على التّلاميذ تعلّمها ويزداد فهمهم للمادة الدّراسية.

2. يساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدّراسيّة وزيادة دوافعهم لتعلمها.

3. يساعد على انتقال أثر التّعلّم؛ فدراسة المفاهيم تتيح للتّلاميذ الفرصة لاستخدام ما سبق أنْ تعلّموه من مواقف، وذلك لأنّ تعلّم المفاهيم يساعد التّلاميذ على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي، وبالتالي يمكّنهم أن يتعرّفوا على أوجه التّشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة (نادر وآخرون، 1991).

أما سعادة فيذكر أنّ لتعليم المفاهيم أهميّة كبرى، حيث تساعد على التّقليل من إعادة التّعلم، فما أن يتعلّم التّلميذ المفهوم، حتى يطبقه مرات عديدة في مواقف تعليميّة جديدة، دون الحاجة إلى تعلّمه من جديد (نزال، 2003). كذلك ويسهم تعلّم المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التّعلّم، ورفع المستوى التّحصيلي الدّراسي للمتعلّمين، مما يؤدي إلى حل بعض صعوبات التّعلّم، إضافة إلى أنّها تسهم في بناء المنهاج المدرسي بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل في المراحل التّعليميّة المختلفة، إلى ذلك كلّه فهي تساعد المتعلّم على التعامل بفاعليّة مع المشكلات الطبيعيّة والاجتماعيّة للبيئة (سعادة، 1991).

ويعد تدريس المفاهيم جزءاً هاماً ومهمّة دقيقة من مهام ذخيرة المعلّم، فالمفاهيم تُختار لتكون مدخلاً لتركيب المهارات الّتي يعلّمها للطّلبة ويكسبهم إياها. كما أنّ تدريس المفاهيم يعدّ مهارة يقوم بها المعلّم من بداية تخطيطه للدرس، وعند الشّرح والتّفسير، وإلقاء الأسئلة، وتوزيعها، والمناقشة

(البغدادي، 1979).

ترى الباحثة كما معظم التربويون أنّ تعلّم المفاهيم يعتبر قاعدة أساسيّة لتعلّم بقيّة العناصر الأخرى المكوّنة للنّظام المعرفي وهي: المبادئ والقواعد والقوانين والتّعميمات والنّظريات، كما تسهل في تعلّم المادة المعرفيّة وتثبيتها في ذاكرة التّلميذ، لذا يجب الاهتمام بعلاج الأخطاء المفاهيمية حتى تكون القاعدة التي يتم البناء عليها قاعدة متينة وراسخة.

وقد حدّد برونر المراحل الأساسيّة لتشكيل المفاهيم لدى المتعلّمين بناءً على نموّهم المعرفي بالمراحل التّالية:

1. المرحلة العملية (Enactive): وهي مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يتعرّف الطّفل على بيئته، ويفهمها عن طريق أفعاله التي يقوم بها متفاعلاً تفاعلاً مباشراً مع بيئته. وفي هذه المرحلة تتشكّل المفاهيم لدى الطّفل عن طريق ربطها بأعمال يقوم بها بنفسه؛ فالملعقة ما يأكل بها، والكرسيّ ما يجلس عليه، وفي هذه المرحلة تظهر أهميّة الأداء العملي في اكتساب المفاهيم.

2. المرحلة الصوريّة (Iconic): وفي هذه المرحلة ينقل الطّفل معلوماته، ويمثّلها عن طريق الصّور الخياليّة، ويشكّل المفاهيم للأشياء والمواقف بالتّخيل وتكوين صور ذهنيّة لها، ويتمكّن من رسمها برسوم شبه مجرّدة غير مرتبطة بوظيفة معيّنة؛ كأن يرسم ملعقة دون أن ترتبط لديه بعمليّة تناول الطّعام.

3. المرحلة الرمزيّة (Symbolic): وفي هذه المرحلة يصل الطّفل إلى التجريد، وتفعيل الرموز التي تحل جميع الأفعال الحركية.

وتدخل اللغة والرّياضيات في المهمّة التّعليميّة، ويتم فيها تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في معادلات رياضيّة رمزيّة، أو جمل وعبارات ذات دلالات معنوية.

ويرى برونر أنّ هذا التّتابع في المراحل الثّلاث السّابقة يلازم الطفل طوال حياته، وأنّ هذه المراحل تتفاعل فيما بينها بصورة دائمة (الفرحان، 1984).

تصنيف المفاهيم:

يصنّف صالح(2011) المفاهيم إلى خمسة أنواع، وذلك على النّحو التّالي:

1. المفاهيم المجمّعة (الرابطة) (Conjunctive Concepts):وهي المفاهيم التي تتضمّن مجموعة من العناصر المشتركة بين مجموعة من المواقف أو الأشياء، ويجمع المفهوم بين حقيقتين وفي هذه الحالة يكون على الفرد أن يصل بين الأجزاء التي يتكوّن منها المفهوم، ومثال ذلك، الجناس التام وهو: أن تتفق اللفظتان في نوع الحروف، وحركاتها، وترتيبها.

2. المفاهيم الفاصلة (المفرعة) (Desconjunctive Concepts): وهي عبارة عن مجموعة من المواقف أو الأشياء أو الأحداث التي تختلف في خواصّها وطبيعتها، ويتضمّن هذا النوع من المفاهيم مجموعة من الخصائص المتغيّرة من موقف لآخر، ولا نحتاج فيه لكلّ الخصائص الخاصّة بالمفهوم وإنّما تكون موجودة بدرجات أخرى مختلفة، ومثال ذلك، النعت وهو: تابع يذكر بعد معرفة لتوضيحها، أو بعد نكرة لتخصيصها.

3. المفاهيم العلائقيّة (Relational Concepts): وهي المفاهيم التي تتضمّن وجود علاقات بين المواقف والأشياء والأحداث، ويذهب هذا النّوع من المفاهيم إلى أبعد من مجرّد تقسيم الأشياء والأحداث، أو الظّواهر وتصنيفها والتّعرف على العناصر المشتركة فيما بينها، وإنما يقرر بعض أنواع العلاقات بين مفهومين أو أكثر، ومثال ذلك، الجناس وهو: تشابه في اللفظ واختلاف في المعنى.

4. المفاهيم المحسوسة (Empirical Concepts): وهذه المفاهيم يمكن ملاحظتها ولمسها عن طريق الحواس، وهي أسهل المفاهيم اكتساباً.

5. المفاهيم المجرّدة أو النّموذج (Theoretical Concepts): وهذه المفاهيم لا يمكن ملاحظتها أو لمسها بالحواس، ويتم تعلّمها باستخدام التّركيبات اللغويّة المختلفة مثل: التّحديد وسياق الجمل، والأمثلة الوصفيّة والتّرادفات.

نموذج أساسي لتعليم المفهوم:

لقد وضع (Cooper ،1999) نموذجاً مرناً أساسيّاً مكوناً من خطوات سبعة رئيسيّة يمكن للمعلّم توظيفه في تعليم المفاهيم:

1. يطوّر المعلّم مقدّمة حول الدّراسة عن المفهوم، ويجب أن تكون هذه المقدّمة مشوّقة تزيد حب الاستطلاع لدى المتعلّم، وتوجهه إلى العمل.

2. يحضر المعلّم قائمة الأمثلة الموجبة وقائمة الأمثلة السالبة المحددة ويضعها بترتيب منطقي.

3. يطوّر المعلّم مجموعة من التّعليمات والإرشادات والأنشطة التّعليميّة التي تركز انتباه الطّالب إلى الخصائص المعياريّة للمفاهيم، وإلى أوجه الشّبه والاختلاف بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ، وتساعد الطّلبة على تذكر أبعادها البارزة.

4. عندما يكون تعريف المفهوم غير واضح بالنسبة إلى الطّلاب، يقوم المعلّم بتوضيحه من خلال مصطلحات واضحة عند الطّلبة عند نقطة ما في التعليم.

5. يوظّف المعلّم المفهوم الجديد من خلال المناقشة مع طلبته ضمن سياق مع مفاهيم أخرى مرتبطة به، تشكل جزءاً من معرفتهم السابقة.

6. يقيّم المعلّم إتقان المفهوم لدى طلبته بحده الأدنى؛ ليتعرف قدرتهم على التّمييز بين الأمثلة الموجبة الجديدة والأمثلة السالبة.

7. يقيّم المعلّم إتقان طلبته للمفهوم بمستويات متقدّمة أكثر، موفّقاً بين القدرات النّمائية لهم مع أهدافه الخاصة.

صعوبة تعلم المفاهيم

يعاني الطّلبة بوجه عام من صعوبة في تعلّم المفاهيم تتباين في مستوى صعوبتها، وقد ذكر زيتون صعوبات تعلّم المفاهيم العلميّة وهي:

1. طبيعة المفهوم العلمي، ويتمثّل في مدى فهم المتعلّم (الطّالب) للمفاهيم العلميّة المجردة أو المفاهيم المعقّدة، أو المفاهيم ذات المثال الواحد، كما في مفاهيم: المصدر، التفعيلة،....الخ.

2. الخلط في معنى المفهوم أو الدّلالة اللفظيّة لبعض المفاهيم العلميّة، خاصّة المفاهيم التي تستخدم كمصطلحات علميّة، وكلغة محكيّة بين النّاس، كم في مفاهيم: الاستعارة التمثيلية، الاستعارة التصريحية، التشبيه.....الخ.

3. النّقص في خلفيّة الطّالب العلميّة الثّقافيّة، فمثلاً عندما يدرس الطالب مفهوم (الاستعارة)، فإن هذا المفهوم يعتمد على بعض المفاهيم السابقة والتكيف معها كما في: مفهوم المشبه، مفهوم المشبه به، ومفهوم وجه الشبه، ومفهوم أداة التشبيه.

4. صعوبة تعلّم المفاهيم العلميّة السّابقة اللازمة لتعلّم المفاهيم العلميّة الجديدة (زيتون، 2005).

مصادر صعوبة تعلم المفاهيم

يذكر الأدب التّربوي أنّ مصادر صعوبات تكوين المفاهيم العلّمية، تنجم في معظمها عن عوامل خارجيّة بالنّسبة للمتعلّم، ومن ثم ليس للطّالب سلطان عليها ومن بينها: طرق التّدريس، حيث تؤثر طرق وأساليب التّدريس التّقليدية السّائدة في تكوين المفاهيم العلّمية واستيعابها لدى الطّلاب ، وكذلك معلمو العلوم أنفسهم، ويرتبط هذا العامل بطرق وأساليب التّدريس التي يتّبعها المعلمون في ممارستهم التّدريسيّة الصّفيّة والمخبريّة، وقد ترجع أيضا – بالإضافة إلى ما سبق – إلى عوامل أخرى في المعلّمين أنفسهم مثل: مؤهلات المعلّمين دون المستوى المطلوب، مدى فهم المعلّمين أنفسهم للمفاهيم العلميّة نفسها، ومدى توافر الحوافز الدّاخليّة عند المعلّم ومدى دافعيّته، وارتباطه بمهنة التّعليم (صالح، 2011).

أما العوامل الداخليّة عند (زيتون،2005) التي تسهم في صعوبات تكوين المفاهيم العلميّة لدى الطّلبة، فعلى اختلاف الباحثين فيها، تتمثل بمدى استعداد الطّالب نفسه ودافعيّته للتعلّم بوجه عام وتعلّم المفاهيم العلميّة بشكل خاص. وكذلك مدى اهتمامه وميوله للمواد العلميّة وتعلّم مفاهيمها. هذا علاوة على البيئة (والثّقافة) التي يعيش فيها الطّالب التي قد لا تشجع (أو تطمس) روح التساؤل والاستقصاء العلمي. وعليه، ينبغي للمعلّم أن يساعد الطّلبة على تكوين المفاهيم العلميّة وتمثلها، وذلك بربطها بالخبرات المألوفة للطلبة، وبالتّالي الانطلاق من خبرات الطّلبة أنفسهم .

صعوبة أو (أسباب ضعف الطّلبة) في تعلّم المفاهيم البلاغيّة بشكل خاص:

يرى كنانة (2011) أن صعوبة تعلّم المفاهيم البلاغيّة يرجع للأسباب الآتية:

1. اعتمادها على المهارات الأساسيّة للغة، فتعلّم المفاهيم البلاغيّة مرحلة تالية لإتقان المهارات الأساسية الأربعة للغة، ويأتي في قمة الهرم الخاص لتعلمها؛ إذْ يصعب على منْ لا يتقن مهارات القراءة والاستماع والكتابة والمحادثة أن يتعلّم المفاهيم البلاغيّة ويطبقها.

2. تأخر التّأسيس للمفاهيم البلاغيّة إلى المرحلة الثّانويّة، مما يجعل الخلفيّة العلميّة المسبقة للطالب ضحلة في مجال البلاغة.

3. المفاهيم البلاغيّة مجرّدة، تعتمد على الإدراك الذّهني وتقوم على التّحليل والتّفسير والتّركيب؛ مما يتطلّب قدرات عقليّة عليا لفهمها وإتقانها، دون الاستعانة بوسائل حسيّة في ذلك.

4. ضعف التّطبيق البلاغي على نصوص حديثة واختصاره غالبا على أمثلة تراثيّة قديمة لا تمثّل واقعاً حيّاً واضح المعالم بالنّسبة إلى الطّالب.

5. العناية بالسّرد التّاريخي لتطوّر البلاغة، على حساب تعليم الجوانب الفنيّة التّطبيقيّة لمفاهيمها من واضعي المناهج والمعلّمين.

6. عدم إحساس الطّالب بأهميّة تعلّم المفاهيم البلاغيّة في حياته؛ إذْ تظهر البلاغة معزولة عن حياته اليوميّة، وعن اهتماماته.

7. ضعف المعلّمين بوجه عام في البلاغة، مما ينعكس سلباً على الأجيال بشكل متوارث، واعتبار تعلّم الفنون البلاغيّة تعلّما كمالياً لأصحاب الاختصاص فقط.

8. الاختصار في تعليم المفاهيم البلاغيّة على الجانب النّظري القائم على التّجريد والتّعميمات دون الانتقال بالطّلبة إلى الجانب التّوظيفي التّطبيقي الملموس الذي يعمّق فهمهم المجرد للمفهوم؛ ويعطي قيمة حيويّة لما تعلموه.

وترى الباحثة أنّ الضّعف في تعلّم المفاهيم البلاغيّة يعود إلى المنهاج وتأخّر تعليم البلاغة إلى الصّفوف العليا، وإلى المعلّم وتأهيله، وإلى الطّالب وعدم اهتمامه بمادة البلاغة، وإلى المادّة نفسها

حيث اعتمد المعلمون في تدريسها على الأمثلة والنماذج القديمة الصّعبة البعيدة عن واقع الطّلبة وعن التّطبيق الوظيفي.

البنيّة المفاهيميّة

البنيّة المفاهيميّة عند اوزبل: إطار يتضمّن مجموعة منظّمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والتعميمات والنظريات ذات تنظيم هرمي تحتل فيه المفاهيم والأفكار العامّة والمجرّدة قمّة هذا التّنظيم، وتتدرّج تحتها المفاهيم الأقل عموميّة وشمولا إلى أن تحتل المعلومات الدّقيقة البسيطة قاعدة هذا التّنظيم (كنانة، 2011).

وتتكوّن البنيّة المفاهيميّة عند اوزبل من جانبين:

أ- المحتوى: وهو ما يشتمل على الحقائق والأفكار والمفاهيم والمبادئ.

ب- التنظيم: هو ما يشتمل على العلاقات والرّوابط الأساسيّة والثانويّة بين مختلف الحقائق والأفكار والمفاهيم التي تنتظم في تنظيم هرمي متمايز بعلاقات أفقيّة ورأسيّة في مستويات مختلفة، ولا تكون هذه العلاقات تامّة إلا عند الفرد المتخصص.

وتوافق التّركيز على البنيّة المفاهيمية للعلم مع مكتشفات سيكولوجيّة التّعلم الجديدة، وبخاصّة ما عرضه برونر في كتابه (عمليّة التربيّة) إذ اعتبر البنيّة المفاهيمية من العوامل الأساسيّة التي تؤثر في فاعليّة التّعلّم، وأنّ امتلاك المتعلم البنيّة المفاهيميّة للموضوع المعرفي يمكّنه من استبصار علاقات جديدة، ويمكّنه من توظيف المعرفة في حلّ المشكلات، الأمر الذي يزيد من فاعليّة المعرفة لديه، وينمي قدرته العقليّة، إضافة إلى قدرته على الاحتفاظ في المعرفة وتوظيفها عند الحاجة، وتوفر دافعيّة ذاتيّة للمتعلّم في تعلّم المادة الدراسيّة وفهمها. وإنّ تنظيم المعرفة التي يتعلّمها المتعلّم تتيح له امتلاك بنيتها، أي تنظيمها تنظيماً مفاهيمياً متدرجًا يتناسب مع الاستعداد التّطوري للمتعلم؛ مما يمكنه من تحقيق تقدّم في تحصيله المعرفي (كنانة،2011).

الأخطاء المفاهيمية

عرّفها شهاب والجندي بأنّها: ما لدى الطّالب من تصوّرات ومعارف وأفكار في بنيته المعرفيّة عن بعض المفاهيم والظّواهر الطبيعيّة، ولا تتفق مع التّفسيرات العلميّة الصّحيحة، ولا تمكّنه من شرح واستقصاء الظّاهرة العلميّة بطريقة مقبولة (ضهير، 2009).

وهي عموماً أفكار معقولة ومناسبة في بعض السّياقات المحدودة، ولكن الطّلبة يطبقونها بشكل غير مناسب في مواقف لا تنطبق عليها هذه الأفكار(Anderson, 1989)، أي لا تتفق مع الفهم العلمي الصّحيح الذي كوّنه العلماء والخبراء (خطايبة، 2005).

وعرّف شبر الفهم الخطأ بأنّه" الفهم غير الصّحيح للمفاهيم العلميّة المتكونة لدى الفرد، وتتمثل في مجموعة الأفكار التي يعتقدها ويدافع عنها، وذلك لأنّها تعطيه تفسيرات تبدو منطقيّة بالنسبة له لأنّها تأتي متّفقة مع تصوره المعرفي الذي تشكّل لديه عن العالم من حوله"(شبر، 2000).

وعرّف الرافعي التّصورات الخاطئة على أنها" الأفكار والمفاهيم التي توجد لدى المتعلّم وتخالف التّفسيرات العلميّة للمفاهيم والظّواهر العلميّة المقبولة من قبل العلماء"(الرافعي، 1998).

أما العطار وفودة، فقد عرّف الفهم الخطأ بأنه" المعلومات أو المعارف الموجودة لدى الطالب في بنيته المعرفيّة بعد تلقيه تعليماً مقصوداً لا تتفق أو تختلف مع المعرفة العلميّة المقبولة، وتجعله غير قادر على شرح واستقصاء الظّاهرة العلميّة بطريقة مقبولة "(العطار وفودة، 1999).

وعرّف عبده التّصورات البديلة بأنها:" تصورات ومعارف في البنيّة المعرفيّة للتّلاميذ لا تتفق مع المعرفة المقبولة علمياً، ولا تمكّنهم من شرح واستقصاء الظّواهر العلميّة بطريقة مقبولة "

(عبده، 2000).

ترى الباحثة أنّ التّعريفات السّابقة يوجد بينها اتّفاق (رغم اختلاف المسمى) فهي مفاهيم وأفكار ومعتقدات ومعارف توجد في البنية المعرفيّة للأفراد ولا تتفق مع المعرفة العلميّة الصحيحة، وأنّها توجد قبل تلقي الطّلبة تعليما مقصوداً، وتم تكوينها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، كما أنها تعوق التّلاميذ عن شّرح واستقصاء الظّواهر العلميّة، وتكون ذات معنى لدى الأفراد فيدافعون عنها لأنّها تعطيهم تفسيرات تبدو منطقيّة بالنّسبة لهم.

وقد تعددت أسباب ومصادر التّصورات البديلة والأخطاء المفاهيميّة، فمنها ما يرجع إلى التّلاميذ وما يحملونه من مفاهيم قبليّة وخبرات سابقة اكتسبها الطّلبة من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، ومن البيئة المحيطة بهم، ومنها ما يرجع للمعلّمين وما يحملونه أنفسهم من مفاهيم خاطئة بالإضافة إلى برامج إعداد قبل الخدمة، وأساليب التّدريس التّقليدية التي يستخدمونها ولا تعمل على تعديل الفهم الخاطئ لدى الطّلاب، حيث تفتقر هذه الأساليب إلى الخبرات المباشرة والمواقف التّطبيقيّة والتّجارب العمليّة في توضيح المفاهيم والظّواهر العلميّة. وقد تكون الكتب والمناهج الدّراسيّة سبباً في وجود هذه الأخطاء المفاهيميّة من حيث طريقة عرض المحتوى وما تتضمنه من رسوم وأشكال إيضاحية، وما تحمله من كثافة معرفيّة مطروحة ينتج عنها سطحيّة في معرفة المتعلّم، وافتقارها للشّرح الكامل للمفهوم، وعدم تعزيز المفهوم في التّتابع الدّراسي للمناهج (الغليظ، 2007).

ترى الباحثة من خلال تفحص هذه الأسباب أنّ كلاً من المعلّم والمتعلّم والكتاب المدرسي، هي عبارة عن مدخلات العمليّة التّعليميّة، بينما تمثل طرائق التّدريس العمليات في منظومة العمليّة التّعليمية. فإذا كان هناك خلل في المدخلات والعمليات، فإن ذلك سوف يؤثر سلباً على مخرجات هذه العمليّة، مما يؤدي إلى تكوين مفاهيم علميّة خاطئة لدى التّلاميذ.

لذا فإنّ البحوث العلميّة في التّربية عمّقت فهمنا لأثر المعرفة القبليّة في الفهم المفاهيمي؛ فالمتعلّم يوظّف فهمه القبلي في التّعامل مع المعرفة الجديدة، ولذلك فقد يطوّر المتعلّم مفاهيم تختلف عن المفاهيم المتعارف عليها في المجتمع العلمي، ويسمى مثل هذا الفهم غير المتّفق مع ما توصل إليه العلماء بالمفاهيم أو التّصورات الخطأ، ويعد مصطلح المفاهيم أو التصورات الخطأ من أكثر المصطلحات انتشارا منذ تبنيه في النّدوة الدّولية عن التّصورات الخطأ في العلوم والرياضيات عام 1983؛ إذ استخدم لوصف التفسير غير المقبول لمفهوم ما من المتعلّم بعد مروره بنشاط تعليمي معين (العليمات، 2008).

وقد أُجريت الكثير من الدّراسات لاستقصاء الواقع الفعلي لصورة المفاهيم في أذهان المتعلّمين، وقد توصّلت تلك الدّراسات إلى أنّ التّلاميذ يأتون للغرفة الصّفية وفي صورتهم أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم العلميّة والظّواهر الطّبيعية التي تحيط بهم، وفي كثير من الأحيان تتعارض تلك التّصورات مع التّصور العلمي المقبول، وتتميّز تلك التّصورات بالانتشار بين الطلاب في كافة

مراحل التعلّم، كما أنّها تقاوم التّغيير والاستعمال، وتؤثر هذه التّصورات البديلة على فاعليّة التّعليم، وتعيق تعلّم المفاهيم الجديدة (الغليظ، 2007).

وإنّ أنماط الفهم الخاطئ غالباً ما تُكتسب في سنٍّ مبكرة من حياة المتعلّم، وأهم مصدر من مصادر هذا الفهم هو الخبرة العامة التي يكتسبها الفرد بتفاعله من بيئته خاصّة في المراحل المبكرة من عمره، وغالباً ما تصبح هذه الأُطر المفاهيمية المكتسبة جزءاً أساسياً من خبرات المتعلم ومعارفه التي يصعب عليه إن يتخلى عنها بسبب قناعته بصحتها، فتصبح هذه المفاهيم ثوابت يصعب تغييرها (القرعان، 1990).

ويلخص كنانة (2011) مصادر تكوّن الأخطاء التي أشار إليها الأدب التّربوي بما يأتي:

1. تفاعل المتعلم مع بيئته الطّبيعية، وتكوينه خبرات شخصيّة، وهذا يعتمد على مدى استعداد الطالب نفسه ودافعيته للتعلم بوجه عام، وتعلم المفاهيم العلمية بشكل خاص. هذا علاوة على البيئة (والثقافة) التي يعيش فيها الطالب التي قد تشجع (أو تطمس) روح التساؤل والاستقصاء العلمي.

2. تفاعل المتعلم مع بيئته الاجتماعيّة، وفي هذه البيئة توظّف مفردات اللغة اليوميّة توظيفاً يؤدي إلى تكوين مفاهيم خاطئة لا تنسجم مع دلالاتها بوصفها مفاهيم علميّة لها دلالاتها الخاصة.

3. تفاعل المتعلم مع وسائل الإعلام، خاصّة عند المتعلمين في المراحل الأولى الذين يقضون وقتا غير قصير أمام التلفاز، ونتيجة لتبسيط العلوم في برامج التلفاز قد تقع بعض الأخطاء العلميّة التي تعلق في ذهن الطّفل المتعلم، ويصعب تغييرها، وهذا ينطبق أيضاً على أفلام الكرتون.

4. الكتاب المدرسي الذي قد تكون لغته غير مناسبة لمستوى المتعلم، وقد يتضمّن أخطاء علميّة غير أنّ المتعلم يثق بكتابه المدرسي، ولذلك فهو يضمن مفاهيمه في بنيته المعرفيّة.

5. المعلم نفسه وهو مصدر قوي للتأثير ويعد من أهم مصادر الأخطاء المفاهيمية؛ فبدل أن يكون المعلم مصدراً للمعرفة الصّحيحة، مقوماً للأخطاء، نجده مسهماً في تشكيل الأخطاء المفاهيمية لدى طلابه، وتكمن خطورة هذا الأمر في ثقة المتعلم في معلمه واعتباره أكثر مصادر المعرفة الموثوق بها.

وقد وجد العديد من الباحثين أنّ دراسة الأخطاء موضوع مثير للاهتمام، فكرّسوا جهودهم للكشف عن مصادر الأخطاء، وذلك بجمع كم هائل من أخطاء المتعلّمين(Even & Tirosh, 2002). واستند الباحثون على مجموعة من الطّرائق والأساليب للكشف عن الأخطاء المفاهيمية، وتميّز بعضها بسهولة التّطبيق، مع قلّة العمق والفاعلية في الكشف عن تلك الأخطاء، وبعضها على العكس من ذلك، يحتاج وقتاً أطول في التّطبيق والتّفسير، ولكنّه يعطي نتائج فاعلة ودقيقة في الكشف عن الأخطاء، وفيما يلي بعض الطّرق التي يمكن أن تستخدم للكشف عن الأخطاء المفاهيمية:

1. خرائط المفاهيم (Concept Maps) وفيها يُقدّم للطالب مجموعة من المفاهيم، ويطلب منه عمل خارطة مفاهيميّة لها.

2. التّصنيف الحر (Free Sort Rank) يُقدّم للطالب عدد من المفاهيم، ويطلب منه تصنيفها بأكثر من طريقة دون تحديد الوقت.

3. الاختبارات (Tests) وفيها يُعطى الطّالب اختباراً للكشف عن الأخطاء المفاهيميّة.

4. الرّسم (Drawing) يتم تكليف الطّلبة التّعبير عن المفاهيم الموجودة عندهم حول موضوع معين بالرسم.

5. المقابلة (Interview) تتم بشكل فردي حيث يسأل الطّالب عن مفهوم معيّن، ويتم تلقي إجابته وتفسير اختيار تلك الإجابة.

6. المناقشة الصّفيّة (Classroom Discussion) وفيها يتاح للطّالب التعبير عن أفكاره حول مفهوم ما في الصّف، وتلقي آراء زملائه في الأفكار التي يطرحها.

7. المنظمات التخطيطيّة (Graphic Organizers): وهي استراتيجيّة بصريّة لتنظيم المفاهيم، حيث يطلب من الطّالب إبراز كيفيّة ارتباطها مع بعضها، ومن أمثلتها أشكال فن، وخرائط العقل، والخرائط العنكبوتيّة (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009).

وحسب رأي فشر فإنّ المفاهيم الخاطئة لها الصّفات التالية:

1. إنّها تختلف عن المفاهيم التي يؤمن بها الخبراء في نفس الميدان.

2. إنّ الكثير من المفاهيم الخاطئة لها صفة المقاومة الكبيرة للتغيير والتبديل بمساعدة وسائل التعليم التقليدية.

3. إنّ المفاهيم الخاطئة يمكن أحياناً أن تشمل معتقدات بديلة لمجموعة من الفرضيات المترابطة منطقيا والتي لها أسبقيّة تاريخيّة، أي أنّ بعض الآراء الخاطئة للطلاب تعكس آراء أساتذة وقادة الزمن الماضي في نفس الميدان (أبو يمن، 1994).

وقد لخص (زيتون، 2005) أهم الأخطاء المفاهيمية الشائعة التي يقع فيها المتعلمون بما يأتي:

1. النقص في التّعريف أو الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي، بحيث يقتصر المتعلم في تعريفه على خاصيّة واحدة أو أكثر من غير أن يذكر الخصائص جميعها المميزة للمفهوم.

2. الخلط في المفاهيم المتقاربة في الألفاظ التي تنتمي لحقل علمي واحد.

3. الخلط بين المفاهيم المتقابلة المتضادة في الألفاظ.

4. التّعميم: بحيث يعتمد المتعلم على صفة واحدة من صفات المفهوم، ويعممها على مواقف أخرى خارجة عن نطاق المفهوم الأصلي.

ونظراً للخطورة التي تشكّلها المفاهيم الخاطئة على البنيّة المعرفيّة للطلبة، فقد قامت العديد من الدّراسات في هذا المجال من أجل تشخيص الأخطاء المفاهيمية وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها.

ويُعرّف عبد السلام (2001) التغير المفاهيمي بأنه عملية إحلال تصور مقبول علمياً محل تصور خاطئ.

أمّا عبده فيُعرّفه بأنّه: العملية التي يتم من خلالها تعديل التّصورات البديلة للتلاميذ لتصبح متوافقة مع التّصورات المقبولة علمياً (عبده، 2000).

ويمكن إيجاد نموذج التّغير المفهومي كما اقترحه بوسنر في استبدال فهم علمي سليم بالفهم الخاطئ لدى الفرد ضمن مرحلتين هما:

1. مرحلة استكشاف أنماط الفهم الخاطئ لدى الفرد.

2. مرحلة استخدام أسلوب للمعالجة، واستراتيجيه مناسبة لتقييم الفهم السليم.(ضهير، 2009)

كما يشير بياجيه إلى أنّ تعديل البنية المفاهيمية للمتعلم يمكن أن تكون من خلال مراحل ثلاثة هي:

1 .مرحلة الإدراك: وتتمثّل في عمليّة إدراك المتعلم لوجود فهم علمي غير سليم تجاه ظاهرة معينة

2. مرحلة عدم الاتزان: حيث يقوم المتعلم بالموازنة والمقارنة بين المفهوم الجديد والسابق الخطأ، وهذا يؤدي إلى خلاف مفاهيمي بسبب تعارض المفهومين.

3. مرحلة إعادة الصّياغة: وفيها يعاد تشكيل المفهوم الجديد والتخلص من المفاهيم الخاطئة.(كنانه، 2011).

أما حشوة فقد قسّم التّغير المفهومي إلى أربعة مراحل متتالية وهي:

1. الوقوف على بنية المفاهيم الموجودة لدى الطلبة وحصر الفهم الخاطئ لديهم.
2. تقديم المفهوم الجديد بحيث يكون مقبولاً مقنعاً ومفيداً ويتعارض مع البنيّة المفهوميّة.
3. حل الخلاف المفهومي لدى مجموعة الطلاب الناشئ عن تناقض الفهم السّابق مع المعرفة الحالية.
4. تدعيم فهم الطّلاب للمفهوم الجديد ووضعه ضمن إطار يعينه على التنبؤ والتفسير في المستقبل، وحل المشكلات ذات العلاقة التي يمكن أن يتعرّض لها الطالب (ضهير، 2009).

2.2 الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الدراسات السابقة والتي تناولت الأخطاء المفاهيمية في شتى المباحث، وذلك للاستفادة من جهود الآخرين، والاستعانة بخطواتهم في دراسة الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر، حيث قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، بحيث تضمنت دراسات عربية وأجنبية مرتبة بطريقة متسلسلة من الأحدث إلى الأقدم، وفي ما يأتي عرض لتلك الدراسات:

قام كنانة **(2011)** بدراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة العادية. وبيان الأخطاء المفاهيمية البلاغية التي يقع فيها الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي 2010/2009 منهم: (40) طالباً و(40) طالبة موزعين بالتساوي على (4) شعب دراسيّة في مدرستين، منها شعبتان: واحدة للذكور وأخرى للإناث شكّلت المجموعة التّجريبيّة التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة، وكذلك شعبتان واحدة للذكور وأخرى للإناث شكّلت المجموعة الضابطة التي عولج أفرادها بالطريقة العادية. وأعد الباحث أداتين لدراسته هما: مذكرات لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية تقوم على إستراتيجية طرح الأسئلة، واختبار قبلي وبعدي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية. وقد كشفت الدراسة عن وجود نسبة أخطاء مفاهيمية في مجال التشبيه (وجود نسبة أخطاء مفاهيمية في مجال التشبيه (53.1)، وفي مجال المجاز (53.7)، وفي مجال الكناية (53.9)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى لطريقة العلاج، ولصالح المجموعة التجريبية التي عولج أفرادها بإستراتيجية طرح الأسئلة مقارنة بالطريقة العادية.

وأجرت ترهي **(2010)** دراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم الجبرية الأساسية وأنماط تكرارها لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، كما هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء، إضافة إلى التعرف على مدى ثبات هذه الأخطاء لدى الطلبة عند حل نفس المسائل أو مسائل مشابهة مرة أخرى. اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الكمي والكيفي، أما عينة الدراسة فتكونت من (529) طالباً وطالبة من (20) شعبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في القدس. استخدمت أداتان في الدراسة حيث تم بناء اختبار

مقالي في المفاهيم الجبرية أحدهما للصف الثامن والآخر للصف العاشر، كما أجرت الباحثة مقابلات فردية مع (10) من طلاب الصف الثامن ومثلهم من الصف العاشر، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن أجابوا بطريقة خاطئة عن العديد من فقرات الاختبار. هدفت هذه المقابلات إلى التعرف بعمق على استراتيجيات التفكير المصاحبة لأخطاء شائعة، عند حل الطلبة لمسائل في المفاهيم الجبرية الأساسية، بالإضافة إلى معرفة مدى ثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء شيوعاً استخدام خصائص غير صحيحة للنظام الجبري، والتطبيق الخاطئ لتعميمات وإجراءات صحيحة، والخلط بين المفاهيم، واستخدام تعميمات جبرية خاطئة، بالإضافة إلى عدم إكمال الحل "الحل المنقوص". حيث كانت أعلى نسبة مئوية للأخطاء الشائعة لدى الصف الثامن في الأخطاء المفاهيمية، بينما لدى الصف العاشر في أخطاء التعميمات بفارق طفيف عن الأخطاء المفاهيمية.

كما قامت الدويك **(2010)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة وأنماط تكرارها لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع في مفاهيم الكسور والعمليات عليها، ورصد استراتيجيات التفكير المؤدية إلى هذه الأخطاء. تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع الأساسية في المدارس الحكومية في مدينة الخليل، أما عينة الدراسة فتكونت من (1178) طالباً وطالبة موزعين على (19) مدرسة، تحتوي على (36) شعبة، تم اختيارهم بطريقة الاختيار العشوائي البسيط، وقد استخدمت الباحثة أداتين دراسيتين تمثلتا في الاختبار التشخيصي لمعرفة الأخطاء التي تشكلت لدى الطلبة، والمقابلات الإكلينيكيّة لمعرفة الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة ومدى تمسكهم بها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تنوعاً في الأخطاء الشائعة التي وقع بها طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع في مفاهيم الكسور والعمليات عليها، وكانت أعلى نسبة مئوية في الأخطاء التي وقع فيها الطلبة هي الأخطاء الناتجة عن التعامل مع الكسور كأعداد صحيحة، ثم الأخطاء في إجراء عمليات المقارنة، بينما كانت النسبة المئوية منخفضة في الأخطاء الناتجة عن استبدال عملية بأخرى، وإجراء الخوارزميات بطريقة صحيحة. كم أظهرت نتائج المقابلات أن نصف الطلبة يتمسكون باستراتيجيات الحل المؤدية للأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور بنوعيها العادية والعشرية والعمليات عليها.

وأما دراسة البلعاوي (**2009**)0التي أجراها الباحث لمعرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. واتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (326) طالباً وطالبة من أصل (3263). وأعدّ الباحث اختباراً تشخيصياً لتحديد المفاهيم البديلة في وحدة المنطق، وذلك باستخدام وحدة تحليل المحتوى المعتبر في الأدب التربوي، وتم تحديد المفاهيم البديلة وعددها (9)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة. كما وتم اختيار عينة تجريبية قصدية مكونة من (4) شعب، شعبتين ذكور إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وشعبتين إناث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغ حجم العينة (170) طالباً وطالبة. وقام الباحث بتطبيق اختبار تشخيصي للأخطاء قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة. وقد أظهرت الدراسة فعالية استراتيجيات التغير المفهومي التي اتبعها الباحث في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لطلبة الصف العاشر.

وأجرى ضهير (**2009**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية، لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة رأس الناقورة الأساسية في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، وطبق اختبار قبلي لتشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية على المجموعتين في وحدة الهندسة، وبعدها درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم التوليدي والمجموعة الضابطة بالطريقة العادية التقليدية. وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة طبق الاختبار البعدي على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية إستراتيجية التعلم التوليدي لدى طلاب الصف الثامن.

وأجرى Bayraktar (**2009**) دراسة حول الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة المعلمين في تركيا حول مفهومي القوة والحركة، وهل الأخطاء المفاهيمية تختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليمي؟ وقد شملت العينة (79) طالباً معلماً، وتم تطبيق اختبار مكون (29) فقرة اختيار من متعدد، وكان كل سؤال يتعلق بأحد أشكال الأخطاء المفاهيمية حول القوة والحركة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين لديهم أخطاء مفاهيمية قوية جداً ومتأصلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو أن الأخطاء المفاهيمية تتناقص مع زيادة المستوى التعليمي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) .

وقام سرحان والنشاش (**2009**) بدراسة هدفت هذه الدراسة للكشف عن المستوى المعرفي لبعض المفاهيم الأساسية في العلوم الحياتية في بعض مجالات الطلائعيات (الأوليات والطحالب والفطريات)، لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة بيت لحم، وتحديد الأخطاء المفاهيمية التي يمكن استقراؤها من إجاباتهم، ومعرفة تأثير كلٍ من عاملي جنس الطلبة والجهة المشرفة على المدرسة. تكون مجتمع الدراسة من (915) طالباً وطالبة يدرسون في الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس محافظة بيت لحم، في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2006/2005، أما عينة الدراسة فتكونت من (108) طالباً و (176) طالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. وتكونت أداة الدراسة من اختبار للمفاهيم الأساسية في العلوم الحياتية، وحدة الكائنات الحيّة الدقيقة (الطلائعيات)، في بعض مجالات الأوليات والطحالب والفطريات، أعدّ الباحثان اختباراً، حيث تكون الاختبار من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وتضمنت كل فقرة طلباً لتبرير الإجابة للتأكد من سلامة اختيارهم للإجابة، وتم التأكد من صدق الأداة من قبل مجموعة من المحكمين، ومن ثباتها بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (0.815)، طبق الاختبار خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2006/2005، واستخدمت الطرق الإحصائية الوصفية والكمية للإجابة عن أسئلة الدراسة، والمتمثلة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات، واستخدام اختبار (ت) لمقارنة المتوسطات وملاحظة الفروق، وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية: .

1. لا تمتلك مجموعتي الطلبة مستوى معرفي متكافئ، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة بيت لحم تعزى لمتغيري الجنس والجهة المشرفة.
2. يمتلك الطلبة في العينة معرفة علمية متوسطة في معظم مجالات الدراسة حيث بلغت الدرجة الكلية لمعدل استجابات الطلبة عن الاختبار (66.14%)، وهي أعلى من العلامة المعتمدة للنجاح في المدارس والبالغة (50%)، أما بالنسبة لأداء الطلبة في مجالات الدراسة، فقد كان متفاوتاً حيث أنّ مستوى أداء الطلبة في مجال الأوليات كان أفضل منه في مجالي الطحالب والفطريات, فقد بلغت النسبة المئوية (69.18%) مقابل(65.90%) للطحالب و(57.25%) للفطريات. .
3. وصل المستوى المعرفي للطلبة في مجالات الدراسة والمجال الكلي حسب تصنيف بلوم إلى مستوى العلامة المعتمدة في المدارس للنجاح وهي (50%)، وتبين من خلال النتائج أن مستوى التركيب والتقويم حظي بأعلى درجة كلية حيث بلغت (85%)، يليها مستوى التطبيق والتحليل

بدرجة (64.9%)، وأخيرا مستوى التذكر والفهم الذي كانت درجة أداء الطلبة فيه (58.25%).
4. وجدت بعض المفاهيم الخاطئة ضمن إطار مجالات الدراسة الخاصة بوحدة الكائنات الحية الدقيقة.

أجرى العليمات(**2008**) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الكيمياء، واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الكيمياء، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس الذكور الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق للعام الدراسي (2008/2007). وقد بلغ عددهم (1171) طالباً موزعين على (41) مدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً موزعين على شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة المفرق الأساسية الأولى للبنين والبالغ عددها ثمان شعب، وقد وزعت هاتان الشعبتان عشوائياً لتشكيل مجموعتي الدراسة، حيث درس (38) طالباً باستخدام نموذج بوسنر كمجموعة تجريبية في حين درس (37) طالباً بالطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة، وقد استخدم الباحث اختبار المفاهيم الكيميائية الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للتّدريس باستخدام نموذج بوسنر أثراً ذا دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن للتدريس باستخدام نموذج بوسنر أثراً ذا دلالة إحصائية باحتفاظ الطلاب بهذا التغيير في فهم المفاهيم الكيميائية لصالح المجموعة التجريبية .

وقامت الغليظ (**2007**) بهذه الدّراسة لمعرفة التصورات البديلة لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية طبقية من طالبات الصف الحادي عشر في مدارس شمال قطاع غزة، حيث بلغت العينة (200) طالب وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد امتحان تشخيصي للتصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية، ومقياس لقياس الاتجاه، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وطبقت الأدوات على عينة الدراسة وحللت النتائج حيث تم استخدام اختبار T كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. وأسفرت النتائج على أن مستوى اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة دون المستوى المطلوب (80%). وأنّ مستوى اتجاه الطلبة نحو المفاهيم الفيزيائية دون المستوى

المطلوب (80%). ووجود فروق عند مستوى الدلالة في التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية تعزى للجنس. وعدم وجود فروق في الاتجاه تعزى للجنس. وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين كل من مستوى التصورات البديلة ومستوى الاتجاه نحو الفيزياء.

وقد قام اسحق(**2006**) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام دائرة التعلم في تعديل الفهم الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الكيميائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، حيث تكونت مجموعة الدراسة من (60) طالبة من الصف السابع الأساسي بمدرسة سبعة يوليو للبنات في أمانة العاصمة صنعاء، وقد تم توزيع مجموعة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، تكونت كل مجموعة من (30)، واستخدمت الباحثة اختباراً تشخيصياً للكشف عن الفهم الخطأ لمفاهيم تركيب المادة والعنصر والمركب والتغير الفيزيائي والتغير الكيميائي. وتكون الاختبار من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي، وقد تم التأكد من صدق الاختبار وثباته. وأظهرت النتائج شيوع العديد من الفهم الخطأ لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مفاهيم تركيب المادة والعنصر والتغير الفيزيائي والتغير الكيميائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التشخيصي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج استفادة كل من الطالبات ذوات التحصيل المنخفض، والمتوسط والمرتفع للمجموعة التجريبية عند استخدام طريقة دائرة التعلم في تعديل الفهم الخطأ، وخاصة الطالبات ذوات التحصيل المنخفض.

وقام ربايعة (**2006**) بدراسة عملت على استقصاء العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة، ونوع الأخطاء المفاهيمية في أحكام التجويد. وأُجريت على (87) تلميذاً في الصف الخامس في إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية في الأردن، قُسّم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات دُرّست كل مجموعة منها أحكام التجويد المقررة باستخدام الطريقة القياسية أو الاستنتاجية أو خرائط المفاهيم. أُعدّ الباحث اختباراً تشخيصياً من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لتصنيف الأخطاء المفاهيمية لدى التلاميذ في ثلاثة أنواع: سوء الفهم، تقييد التعميم، والإفراط في التعميم. وتأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته. وكشفت النتائج عن شيوع أخطاء سوء فهم لدى تلاميذ الطريقتين القياسية أو الاستنتاجية أكثر من شيوعها لدى تلاميذ طريقة خرائط المفاهيم، في حين كانت نسبة أخطاء تقييد التعميم لدى تلاميذ طريقة خرائط المفاهيم أعلى من نسبتها لدى

تلاميذ الطريقتين القياسية أو الاستنتاجية. ولم ترتبط أخطاء الإفراط في التعميم بأي من الطرائق الثلاث.

وقام الصارمي وأمبوسعيدي وخطايبة **(2005)** بدراسة هدفت إلى التعرف على الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بالبحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وذلك باختبار مكون من (29) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وقد تكونت عينة الدراسة من (130) طالب وطالبة منهم (58%) ذكور، و(42%) أناث في العام الدراسي 2002/2001

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وصول طلبة الدراسات العليا إلى مستوى التّمكن المقبول من استيعابهم للمصطلحات الخاصة بمناهج البحث، حيث وجد أن محوراً واحداً فقط وصل فيه الطلاب إلى مستوى (40%)، ويبقى هذا المستوى على الرغم من ذلك ضعيفا إذا ما قورن بالمستوى المطلوب وهو (73 % علامة النجاح لطلبة الدراسات العليا بالجامعة)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى فهمهم للمفاهيم الأساسية في مناهج البحث لصالح الإناث في الاختبار ككل، وفي محوري الصدق وتحليل الفقرات، أما في مجال الخبرة التدريسية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة ذوي الخبرة التي تقل عن(5) سنوات وذوي الخبرة الأكثر من (5) سنوات إلا في محور التصاميم البحثية ولصالح الطلبة اللذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات. وفي مجال الأخطاء المفاهيمية الشائعة أشارت نتائج الدراسة إلى شيوع عدد من الأخطاء المفاهيمية بين الطلاب في المصطلحات الخاصة بمناهج البحث مثل: الخلط بين الصلاحية المرتبطة بالمحكات وصلاحية المحتوى ، وبين صلاحية المحتوى وصلاحية التكوين، وبين الصلاحية التنبؤية والصلاحية التكوينية، وبين الصلاحية التلازمية والصلاحية التنبؤية، وأنّ هناك خلطاً بين فاعلية المقياس من ناحية، وكفاءته وموضوعيته من ناحية أخرى، وخلطاً بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وبين مفهومي معامل الصعوبة من ناحية وبين سهولة الفقرة ومعامل التمييز من ناحية أخرى.

وعمل أمبو سعيدي **(2004)** دراسة هدفت إلى التعرف على الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم/ سلطنة عُمان. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر العلمي من التعليم العام المسجلين في العام الأكاديمي 2004/2003 في مدارس محافظة مسندم، والبالغ عددهم(176) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد بلغت(116) طالبا وطالبة، منهم(56) طالبا و(65) طالبة،

وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي يهدف إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لكيمياء الصف الحادي عشر علمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح.

وأجرى بعارة والطراونة **(2004)** دراسة هدفت لتشخيص المفاهيم البديلة لمفهوم الطاقة الميكانيكية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي قبل تدريسهم المادة التعليمية، واختبار مدى فاعلية إستراتيجية التغيير المفاهيمي في مساعدة الطلاب على اكتساب الفهم العلمي السليم لمفهوم الطاقة الميكانيكية مقارنة بالطريقة التقليدية، استخدم الباحثان اختبارا للكشف عن المفاهيم البديلة، تألف من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاث بدائل، طبق على عينة الدراسة الوصفية المكونة من (38) طالب من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الحسينية الأساسية للذكور بالأردن، وقد أسفرت النتائج عن شيوع العديد من المفاهيم البديلة لمفهوم الطاقة الميكانيكية، ثم طبقت إستراتيجية التغير المفاهيمي على عينة الدراسة التجريبية البالغة (19) طالبا، بينما درست المجموعة الضابطة البالغة (19) طالبا بالطريقة التقليدية، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية إستراتيجية التغير المفهومي في مساعدة الطلبة على اكتساب الفهم العلمي السليم لمفهوم الطاقة الميكانيكية مقارنة بالطريقة التقليدية.

وأجرى الباحث النصرات **(2004)** هذه الدراسة لتحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد، وإلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء المفاهيمية تكراراً وأعلاها في مفهوم القلقلة الكبرى، ثم جاء بعده مفهوم المد المتصل، ثم مفهوم مد الصلة الكبرى، ثم مفهوم القلقة الوسطى، في حين كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمي في مفهوم الإدغام، ثم جاء بعده مفهوم الإظهار، كما ظهرت نسبة خطأ مرتفعة في نمط الخطأ المفاهيمي المتعلق بربط المفهوم في المجال الذي يتبع له، وتدني نسبة الخطأ المفاهيمي في نمط تمييز المفهوم من خلال المثال.

وهدفت دراسة بيومي **(2003)** إلى التّعرف على الأخطاء الشائعة التي تقع بها عينة من معلمي العلوم، وطلاب الصف الثالث الإعدادي في كتابة المعادلة الكيميائية، وقد استخدم الباحث عدة أدوات هي: استمارة للفحص تكونت من (32) سؤالاً موزعة على ثلاثة محاور وطبقت هذه

الاستمارة على (25) معلم علوم، واستخدمت لفحص وتحليل المعادلات الكيميائية في دفاتر تحضيرهم، كما استخدم الباحث فحص دفاتر الإجابة لـــ (30) طالباً، وفحص إجاباتهم في الامتحانات الشهرية، حيث تم فحص (80) ورقة إجابة، واختباراً تشخيصياً تكون من (10) أسئلة متنوعة (إكمال شكل، رسم أشكال، كتابة معادلات)، طبق على (300) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي في مدارس إدارة المنيا التعليمية بجمهورية مصر العربية، واستطلاع للرأي بعدد (13) استطلاعاً طبق على (50) معلماً في الخدمة، و(20) معلم أول، و(8) موجهين من محافظة المنيا، واستمارة للكشف عن شيوع الأخطاء من جزأين: الجزء الأول استخدم لملاحظة المعادلات أثناء كتابتها على السبورة من جانب المعلمين طبق على (50) معلماً، والجزء الثاني خاص بالطلاب استخدم لفحص (83)طالباً، وفحص (122) ورقة إجابة للامتحانات الشهرية، وفحص (200) ورقة إجابة لامتحان الفصل الأول للشهادة الإعدادية للفصل الأول للعام (2003/2002)، وقد أسفرت النتائج عن وقوع معلمي العلوم في مجموعة من الأخطاء الشائعة في كتابة المعادلات الكيميائية بلغ عددها (9)، وكثرة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلاب الصف الثالث الإعدادي في كتابة المعادلة الكيميائية بلغ عددها (27)، وأن هنالك أخطاء مشتركة بين المعلمين والطلاب.

وقام Taber (**2003**) بدراسة هدفت إلى تشخيص الفهم الخاطئ لدى الطلاب حول مفاهيم الطاقة الأيونية قانون كولوم ومبدأ حفظ الطاقة، وقد استخدم الباحث اختباراً تشخيصياً مكوناً من (30) سؤالاً من نوع الصواب والخطأ، وقد ناقش هذا الاختبار تأين ذرة الصوديوم، وطبق على عينة الدراسة المكونة من (334) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (8–16) سنة تخصص كيمياء، في (17) مؤسسة بريطانية معظمها مدارس، وقد أسفرت النتائج عن وجود مفاهيم بديلة لدى الطلاب، منها (67%) من العينة رأت أن البروتون في الذرة يجذب كل الالكترونات.

وعملت السعيد (**2003**) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، فيما يتعلق بالعمليات الحسابية الأربع (+،–،×،÷) على الكسور العشرية والعادية، ومدى درجة شيوع مثل هذه الأخطاء، وأثر كل منها على الجنس (ذكور، إناث)، والمستوى التعليمي (الخامس، السادس). وتكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبة منهم (190) طالباً، و(131) طالبة، وقد استخدمت الباحثة اختباراً تشخيصياً مكوناً من (16) فقرة متعلقة بالكسور العادية، و(14) فقرة متعلقة بالكسور العشرية. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في درجة شيوع الأخطاء لدى الطلاب والطالبات في الصفين

الخامس والسادس في العمليات الحسابية الأربع على الكسور العادية والعشرية، وأن درجة الأخطاء لدى طلبة الصف الخامس أكثر شيوعاً منها عند طلبة الصف السادس في العمليات الحسابية على الكسور العادية.

أجرى المومني وآخرون (**2003**) دراسة هدفت إلى التعرف على المفاهيم البديلة التي يحملها طلبة الصف الرابع الأساسي حول بعض الظواهر الكونية قبل التّدريس، وأثر استخدام نموذج دورة التعلم المعتمد بشكل رئيسي على نماذج (بوسنر وزملائه – ويتلي – وودز) في معالجة هذه المفاهيم البديلة. استخدم الباحثون اختباراً تشخيصياً من إعداد أربع معلمين تكون من (20) فقرة طبق على عينة الدراسة المكونة من (83) طالبا من طلاب الصف الرابع الأساسي في مدارس الأردن، وقد دلّت نتائج التطبيق على عجز واضح في تفسير الظواهر الكونية لدى الطلبة المشاركين، وبعد تطبيق إستراتيجية التغيير المفهومي القائمة على دورة التعلم، تمكن 90% من الطلبة من تقديم التفسير العلمي المطلوب.

وأجرى الجهوري (**2002**) دراسة هدفت إلى الكشف عن المستوى المعرفي للمفاهيم الأساسية في الفيزياء، وأنماط الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطّالب المعلم تخصص الفيزياء في كليات التربية بسلطنة عمان. أسفرت نتائج الدراسة عن تدني المستوى المعرفي بالمفاهيم الأساسية في الفيزياء للمجالات المذكورة لدى الطّلبة المعلمين في كليات التّربية التابعة لوزارة التعليم العالي، مقارنة بأدنى مستوى مقبول تربوياً (60 %)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستوى المعرفي " الأداء" لدى الطلبة المعلمين في كل المجالات الفيزيائية، وفي المجموع الكلي للاختبار وفقا لمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي والتخصص الفرعي، وجاء ترتيب المستويات المعرفية حسب مستوى الأداء الأفضل تنازليا على النحو التالي: التذكر، التطبيق، التحليل، الفهم، التركيب، التقويم، كما أظهرت النتائج ارتفاع النسب المئوية لشيوع الأخطاء المفاهيمية، وانتشار العديد من أنماط الأخطاء بالمفاهيم الأساسية في الفيزياء المتعلقة في مجالات الدراسة لدى الطلبة المعلمين.

وهدفت دراسة الحروب (**2002**) إلى تعرف أثر استخدام نموذج اوزوبل التعليمي في معالجة الأخطاء المفاهيمية الرياضية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع عدة أخطاء مفاهيمية يقع فيها طلبة الصف الثامن الأساسي أمكن تنميطها في (50) خطأ،

وتراوحت النسبة المئوية بين (40–90%)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج اوزوبل التعليمي.

وقام عبد الرحمن(**2002**) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم، ومبادئ الوراثة البيولوجية، والاتجاهات نحوها لدى الطالبات المعلمات، لتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث اختباراً للتصورات البديلة، والذي يهدف لتحديد الفهم البديل لدى الطالبات المعلمات، وتكون الاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، صح وخطأ، وإكمال الفراغ، طبقه على عينة الدراسة المكونة من (34) طالبة من كلية التربية بأبها الفرقة الثالثة شعبة الكيمياء في جمهورية مصر العربية، و(37) طالبة من كلية التربية بأبها الفرقة الثالثة شعبة الفيزياء في جمهورية مصر العربية، وقد طبق اختباراً قبلياً أظهر ارتفاع النسبة المئوية لدى الطالبات حول موضوع الوراثة، ثم طبقه بعدياً بعد استخدام النموذج البنائي في التدريس، فأظهرت النتائج فعالية النموذج المستخدم في تصحيح التصورات البديلة لدى الطالبات حيث تأثرت الطالبات ايجابيا نحو الوراثة والنمو الايجابي في اتجاهين.

أجرى الفرا (**2002**) دراسة هدفت إلى التعرف على أخطاء الفهم الشائعة لدى طلاب الصف التاسع في وحدة الكيمياء المقررة، وأثر استخدام الخرائط المعرفية في تحسين تصويب الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم الكيميائية المتضمنة في وحدة (الجدول الدوري والمحاليل الكيميائية). أعد الباحث اختباراً تشخيصياً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد ذو الشقين من (40) فقرة طبقت على عينة الدراسة الوصفية المكونة من (319) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع من ست مدارس أساسية عليا في محافظة خان يونس، وقد أسفرت نتائج هذا التطبيق عن انتشار الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية المتضمنة في وحدة الدراسة، ثم طبق أسلوب الخرائط المعرفية على عينة الدراسة التجريبية المكونة من (45) تلميذاً من مدرسة ذكور خان يونس الإعدادية للاجئين، وقد أسفرت النتائج عن تحسن جزئي في الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية.

وقد قام عبد المسيح (**2001**) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم التصورات الخاطئة للمفاهيم البيئية لدى الأفراد في المجتمع، ودراسة فاعلية نموذج وفق دائرة التعليم في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البيئية، وقد استخدم الباحث اختباراً للمفاهيم البيئية من نوع الاختيار من متعدد مكون من (30) سؤالاً، وقد طبق هذا الاختبار على عينة الدراسة الوصفية المكونة من (100) طالب من الثانوية العامة، (200) فرد من الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي، و(250) فرد حاصلين على

مؤهلات متوسطة، و(205) فرد حاصلين على مؤهلات عليا، وقد أظهرت نتائج تطبيق الاختبار وجود تصورت خاطئة عديدة لدى الأفراد في المجموعات الأربعة، كما طبق الاختبار بعد تعديله وفق الإستراتيجية المقترحة ليصبح (21)سؤالاً على عينة الدراسة التجريبية المكونة من (42) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في إدارة الزقازيق في جمهورية مصر، كما طبق عليهم النموذج التدريسي المقترح لتدل النتائج على فعالية النموذج في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البيئية.

عملت دراسة الشجاعية (**2000**) على الكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة، وأثرها في التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة عجلون في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أخطاء لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي متعلقة بمفهوم التشبيه بنسبة (37%)، ومفهوم الاستعارة بنسبة (49%)، ومفهوم المجاز المرسل بنسبة (53%)، ومفهوم الكناية بنسبة (49%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أخطاء الطالبات في مادة البلاغة (مفهوم البيان) تفسر (15%) من تباين تحصيلهن في مادة اللغة العربية للصف نفسه، وأن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية للخطأ المتعلق بمفهوم البيان في مستوى التحصيل.

وأجرى أبو الخير(**1999**) دراسة للتعرف على الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في تعلم مفاهيم المجموعة ووضع مقترحات لعلاجها. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار الباحث عينة عشوائية ممثلة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في الإمارات السبع بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (1500) تلميذ وتلميذة، (829) تلميذا و(671) تلميذة، يمثلون (20) مدرسة إعدادية. وقام الباحث بإعداد اختبارين في ضوء نتائج تحليل وحدة المجموعات إلى مفاهيمها الرياضية، حيث يتضمن الاختبار الأول اختيار تعاريف المفاهيم الرياضية، وتكون الاختبار من (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، والاختبار الثاني هو اختبار لمدى فهم المفاهيم وتكون من (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد. وأفضت النتائج على أن هناك أخطاء كثيرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في معرفة التعاريف الخاصة بالمفاهيم الرياضية في وحدة المجموعات ودرجة شيوع الخطأ، وقدّم الباحث مقترحات علاجية منها: الاهتمام بالكتاب الدراسي، الاهتمام بالوسائل التعليمية، تدريب المدرسين.

وهدفت دراسة Tashin (**1999**) إلى التعرف ووصف المفاهيم البيئية القبلية التي يحملها الطلاب المعلمون (قبل الخدمة) عن (3) قضايا بيئية هي: الدفيئات، واستنزاف طبقة الأوزون، والمطر

ألحامضي، استخدم الباحث اختبارا مسحياً تكون من (29) بنداً من جزأين: جزء كمي استخدم فيه مقياس ليكرت بثلاث إجابات نعم، لا، ولا أعرف، وجزء كيفي طلب من الطلاب تفسير إجاباتهم في الفراغ المتروك لهم بعد كل بند، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (113) طالبة (91) و (22) طالباً في جامعة الغرب المتوسط بأمريكا في المستوى الثالث والرابع يدرسون مساق طرق تدريس العلوم، بالإضافة إلى مقابلة خمس تلاميذ للكشف عن مستوى معرفتهم ومفاهيمهم القبلية، وبتحليل البيانات اتّضح أن معظم الطلاب المعلمين يمتلكون عدداً كبيراً من الأفكار الخاطئة عن المفاهيم موضوع الدراسة.

وقد قام الخالدي **(1998)** بدراسة هدفت إلى تشخيص المفاهيم البديلة لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي حول موضوع الروابط الكيماوية، حيث تم تطوير أداة شاملة لتشخيص المفاهيم البديلة حول الروابط الكيماوية استخدمت لهذا الغرض. كما قامت الدراسة بتحليل المنهاج المقرر للوقوف على دوره كمصدر لنشوء مفاهيم بديلة لدى الطلبة الدارسين فيه. تشكل مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر العلمي في محافظة رام الله والبيرة البالغ عددهم (723) طالب/ة للعام الدراسي (1998/1997)، أخذت منه عينة (332) طالب/ة تكونت من شعبة واحدة من طلبة هذا الصف في اثنتي عشرة مدرسة من المدارس التي شكلت مجتمع الدراسة، وقام الباحث ببناء اختبار تشخيصي على شكل اختيار من متعدد. وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة يحملون (32) مفهوماً بديلاً حول موضوع الروابط الكيماوية. كما تم تحديد إطارين مفاهيميين بديلين يحملها الطلاب حول الموضوع. كما بينت الدراسة أن للكتاب المقرر للموضوع دور في نشوء بعض المفاهيم البديلة لدى دارسيه، حيث أشارت لتسعة مفاهيم بديلة يبدو أن نشوءها يرتبط بالكتاب المقرر.

وقام Porter and other **(1995)** بدراسة هدفت إلى معرفة تأثيرات الكتابة في تعلم الرياضيات على أنماط الأخطاء المفاهيمية والمهارية التي يقع فيها الطلاب في دروس التفاضل والتكامل في الجامعة؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث عينة موزعة على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أعد الباحث لذلك نظاماً تصنيفياً لأخطاء الطلاب: أخطاء مفاهيمية وأُخرى مهارية وأخطاء غير محددة، تضمنت الأخطاء المفاهيمية أخطاءً لغوية وأخطاء لوغاريتمية، أما الأخطاء المهارية فقد تضمنت إجراءات غير مناسبة أو تفسيرات خاطئة للرموز أو مهارات استخدام التعريفات والنظريات المناسبة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ الطلاب في المجموعة التجريبية الذين

تعلموا الرياضيات بالكتابة كانت أخطائهم المفاهيمية والمهارية أقل بصورة دالة إحصائياً عن طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يمارسوا الكتابة أثناء تعلمهم.

وقد قام O'conell **(1993)** بدراسة هدفت إلى فحص أنواع الأخطاء التي تحدث أثناء الحل الكتابي لمسائل الاحتمالات، ولتحقيق ذلك أختار الباحث عينته من (30) طالباً من كلية مجتمع بوروا بمنهاتن، (50) طالباً تخرجوا من كلية المعلمين تخصص تربية وعلم نفس، وعدداً من الطلبة الملتحقين بأول مساق في الإحصاء والاحتمالات. استخدم الباحث رموزاً مختلفة بلغ عددها (110) رمزاً لتصنيف الأخطاء الملاحظة في أربعة أنماط، منها(9) أنواع من أخطاء استيعاب النص، و(18) نوعاً من الأخطاء المفاهيمية، و(71) نوعاً من الأخطاء المهارية، و(12) نوعاً من الأخطاء الحسابية، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أخطاء استيعاب النص سجلت (15%)، والأخطاء المهارية (40%)، بالإضافة إلى استنتاج أن الجهود لتحسين حل الطلاب لمسائل الاحتمالات يستلزم العمل على تخطي الأخطاء المهارية وأخطاء استيعاب النص بشكل متوازي، كذلك أشار الباحث في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الأخطاء المفاهيمية والأخطاء الإجرائية.

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدّراسات السابقة، والتي تناولت الأخطاء المفاهيميّة أو مرادفها من الأخطاء الشّائعة، أو الفهم الخاطئ، أو التّصورات البديلة، أو التغيير المفاهيمي، أو المفاهيم البديلة. فقد أجمعت معظم الدّراسات على وجود فهم خاطئ لدى الطّلاب وذلك بنسب متفاوته في جميع المواد والموضوعات. كما بحثت في تحليل الأخطاء المفاهيمية، أو في الطّرائق التي تحدث التغيير المفاهيمي، وتساعد على علاج الأخطاء المفاهيمية.

فهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية دون وضع استراتيجية لعلاجها، مثل: دراسة(ترهي. 2010)، ودراسة(الدويك، 2010)، و(Bayraktar, 2009)، و(سرحان والنشاش، 2009)، و(الغليظ، 2007)، و(ربايعة، 2006)، و(الصارمي وأمبو سعيدي وخطايبة، 2005)، و(أمبو سعيدي، 2004)، و(النصرات، 2004)، و(بيومي، 2003)، و(Taber, 2003)، و(السعيد، 2003)، و(الجهوري، 2002)، و(عبد المسيح، 2001)، و(الشجاعية، 2000)، و(Tashin, 1999)، (ابو الخير، 1999)، و(الخالدي، 1998)، و(Porter and other, 1995)، و(O'conell, 1993).

أمّا بالنسبة للدّراسات التي استخدمت استراتيجيّة لعلاج الأخطاء المفاهيمية، فقد أثبتت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبيّة، التي استخدمت الإستراتيجيّة العلاجيّة كدراسة(كنانة، 2011)، ودراسة(البلعاوي، 2009)، ودراسة(ضهير،2009)، ودراسة(العليمات، 2008)، ودراسة(اسحق، 2006)، ودراسة(بعاره والطراونة، 2004)، ودراسة(المومني، 2003)، ودراسة(عبد الرحمن، 2002)، ودراسة(الفرا، 2002) ودراسة(الحروب، 2002).

وقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات في وضع نموذج مقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية.

هذا وقد اتفقت هذه الدّراسة مع معظم الدّراسات السابقة في تناولها لموضوع الأخطاء المفاهيمية ونسبها وتطبيقها على طلاب مرحلة التّعليم المدرسي، مع العلم أنّ هناك عدد من الدّراسات طبّقت على الطّلبة في مرحلة التّعليم الجامعي كدراسة(Bayraktar, 2009)، ودراسة(النصرات، 2004)، ودراسة(الجهوري، 2002)، ودراسة (عبد الرحمن، 2002)، ودراسة(Tashin, 1999)، ودراسة(Porter and other, 1995)، ودراسة(O'conell, 1993). أما دراسة(الصارمي وأمبو سعيدي وخطايبة، 2005) فقد طُبّقت على طلبة الدّراسات العليا، ودراسة(بيومي، 2003) قد أُجريت على الطّلاب والمعلمين، ودراسة(عبد المسيح، 2001) أُجريت على المجتمع.

وتميزت معظم هذه الدّراسات بإتباعها منهجيّة متقاربة تتمثل في استخدام الاختبارات التّحصيليّة لتشخيص الأخطاء المفاهيميّة. أما دراسة (ترهي، 2010) ودراسة (الدويك، 2010) فقد استُخدم فيهما اختبار تشخيصي ومقابلة. ودراسة (بيومي،2003) استخدم الباحث اختباراً واستمارة واستطلاع رأي. أما دراسة (Tashin, 1999) استُخدم اختبار مسحي ومقابلة. وقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات في عمل الاختبار التشخيصي وخاصة دراسة (كنانة، 2011).

تميّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بأنها:

تميّزت هذه الدراسة عن الدّراسات السّابقة بأنّها اقترحت نموذجاً لتدريس البلاغة باستخدام الخرائط المفاهيمية للصف الحادي عشر، والذي بإمكانه أن يكون مرشداً ودليلاً في عملية تدريس البلاغة، ورفع مستوى أداء الطّالب وعليه:

. يلاحظ من خلال استعراض الدّراسات السابقة، ندرة الدّراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية البلاغية للصف الحادي عشر في فلسطين.

. معظم الدّراسات السابقة أجريت في مواضيع علميّة، كالرياضيات والعلوم والفيزياء والعلوم الحياتية والكيمياء والعمليات الحسابية، بينما كانت هذه الدراسة في مادة البلاغة في اللغة العربية.

. ركزت أغلب الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية على تشخيصها بالدرجة الأولى دون وضع علاج لها، أما هذه الدّراسة فقد قامت الباحثة بتشخيص الأخطاء ووضع نموذج مقترح لعلاجها.

. الدراسات السابقة تناولت مراحل دراسية مختلفة، ولكن هذه الدّراسة تُعد هي الأولى حسب علم الباحثة التي تُجرى على طلبة الصّف الحادي عشر(العلمي، والعلوم الإنسانية) في فلسطين في مادة البلاغة.

اعتمدت معظم الدّراسات التي تناولت بناء نموذج أو برنامج مقترح على المنهج التجريبي، لكن هذه الدّراسة استخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي، وذلك باعتمادها على اختبار تشخيصي للأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الحادي عشر تم إعداده من قبل الباحثة نفسها، وقامت بتحليل النتائج وبناءً عليها تمّ وضع نموذج مقترح لعلاج تلك الأخطاء المفاهيمية البلاغية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

1.4.3 بناء الأداة

2.4.3 صدق الأداة

3.4.3 ثبات الأداة

5.3 النموذج المقترح

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهجية الدراسة، وأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن خطوات بناء النموذج المقترح، وإجراءات الدّراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في الوصول إلى نتائج الدّراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدّراسة:

انطلاقاً من طبيعة هذه الدّراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، حيث اهتمّت الدّراسة بالتعرف على الأخطاء المفاهيمية البلاغيّة لدى طلبة الصف الحادي عشر ووضع نموذج مقترح لعلاجها.

2.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر بفرعيه: العلمي، والعلوم الإنسانية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية شمال الخليل للعام الدراسي (2013/2012) للفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (2758) طالباً وطالبةً، حيث بلغ عدد الطّلاب (1209) طالباً، وعدد الطالبات (1549) طالبة، موزّعين على (45) مدرسة منها (22) ذكور و(23) إناث. وقد بلغ عدد شعب العلمي (30) شعبة، منهم (15) شعبة للذكور بلغ عددهم (382)، و(15) شعبة للإناث بلغ عددهم (402)، أما عدد شعب العلوم الإنسانية فقد بلغ (61) شعبة موزعين على (28) شعبة ذكور بلغ عددهم (827) و(33) شعبة إناث بلغ عددهن (1147) طالبةً، كما هو واضح في جدول رقم (3.1)، وملحق رقم (1).

جدول رقم (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب عدد الطّلبة وعدد المدارس وعدد الشّعب

جنس المدرسة	عدد المدارس الثانوية	عدد الشعب علمي	عدد الطلبة علمي	عدد الشعب علوم إنسانية	عدد الطلبة علوم إنسانية
ذكور	22	15	382	28	827
إناث	23	15	402	33	1147
المجموع	45	30	784	61	1974

3.3 عينة الدّراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدّراسة بالطريقة العنقوديّة من مجتمع الدّراسة، حيث تكوّنت عينة الدّراسة من (555) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الحادي عشر، موزعين على (17) شعبة، منها (6) شعب علمي موزعين على (3) شعب للذكور بلغ عددهم (97) طالباً، و (3) شعب للإناث بلغ عددهنّ (95) طالبةً، و(11) شعبة علوم إنسانيّة منها (5) شعب للذكور بلغ عددهم (157) طالباً، و(6) شعب للإناث بلغ عددهنّ (206) طالبة، أي بنسبة 20.1% من مجتمع الدّراسة. هذا وقد استثني(21) فرداً من هذه العينة لأسباب تتعلق بالغياب، حيث تمّ تطبيق الدّراسة على (534) طالباً وطالبةً، منهم (234) طالباً، و(300) طالبةً، أي بنسبة 19.36% من مجتمع الدّراسة. ويظهر الجدول رقم (2.3) توزيع أفراد عينة الدّراسة.

الجدول (2.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	234	43.8%
	إناث	300	56.2%
المجموع		534	100%
		العدد	النسبة
التخصص	علمي	193	36.1%
	علوم إنسانية	341	63.9%
المجموع		534	100%
		العدد	النسبة
التحصيل السابق	منخفض	170	31.8%
	متوسط	130	24.4%
	عالي	234	43.8%
المجموع		534	100%

4.3 أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدّراسة على أداة في جمع البيانات، هي اختبار تشخيصي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغيّة لدى طلبة الصّف الحادي عشر ووضع نموذج مقترح لعلاجها. ولتشخيص الأخطاء المفاهيمية بفاعلية كان الاختبار من نوع الاختبارات الموضوعية "الاختيار من متعدد"، وتكون الاختبار من (50) سؤالاً، يتم اختيار إجابة واحدة من أربع بدائل لكل سؤال.

1.4.3. بناء الأداة:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار التّشخيصي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر بفرعيه: العلمي، والعلوم الإنسانية، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

ــ الاطّلاع على الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة التي تعد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية بشكل عام، والمفاهيم البلاغية بشكل خاص.

ــ الاطّلاع على المحتوى العلمي لمقرر العلوم اللغوية لطلبة الصّف الحادي عشر لمعرفة المفاهيم البلاغيّة الموجودة فيه.

ــ رصد المفاهيم البلاغية في منهاج اللغة العربية للصف التاسع والعاشر والفصل الأول للصف الحادي عشر. ويبيّن الملحق رقم (2) هذه المفاهيم.

ــ تحديد نوعيّة الأخطاء البلاغيّة المتوقّعة لدى الطّلبة.

ــ تحليل محتوى مادة البلاغة في منهاج اللغة العربيّة للصفوف: التاسع، والعاشر، والفصل الأول للحادي عشر. حيث يوضح ملحق رقم (3) ذلك التّحليل.

ــ إعداد جدول مواصفات يراعي المفاهيم البلاغيّة بناءً على تحليل المحتوى، كما يراعي المستويات المعرفيّة حسب تصنيف بلوم وهي: المعرفة (التّذكر)، والفهم، والتّطبيق، وعليا. ويبين الملحق رقم (4) جدول المواصفات.

ــ صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات.

ــ عرض الاختبار في صورته الأوليّة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربيّة، والاختصاص في القياس للتأكد من صدق المحتوى.

ــ وضع الاختبار في صورته النهائية، وكتابة تعليمات الاختبار. ويبيّن الملحق رقم (5) الاختبار في صورته النهائية. ووضع مفتاح الإجابة كما في ملحق رقم (6).

2.4.3. صدق الأداة:

هدف الاختبار التشخيصي إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الحادي عشر، وللتحقق من صدق الاختبار تمّ عرضه على عدد من المحكّمين، من ذوي الخبرة والاختصاص، منهم تسعة أساتذة جامعيين حاصلين على شهادة الدكتوراه، وواحدة ماجستير، واثنين مشرفين تربويين: أحدهم بكالوريوس لغة عربية مع دبلوم تربية، والآخر بكالوريوس لغة عربية، ويبين ملحق رقم (7) قائمة المحكمين، هذا وقد أرفقت الباحثة مع الاختبار رسالة توصي بالاطّلاع على فقرات الاختبار وإبداء آرائهم ملحق رقم (8)، بالإضافة إلى تحليل المحتوى وجدول المواصفات ومفتاح الإجابة. وقد قام المحكمين بمراجعة فقرات الاختبار والحكم عليه من حيث انتماء الفقرة لمستوى الأهداف، ومراعاة الفقرة لمستوى الطالب المعرفي، وارتباط الفقرة بمحتوى المعرفة لمادة البلاغة، ووضوح صياغة الفقرة لغوياً، ومدى مناسبة الوقت لعدد الأسئلة، وإبداء الآراء والملاحظات على فقرات الاختبار من تعديل وحذف وإضافة أي ملاحظات أخرى؛ ليصبح الاختبار في صورته النهائية.

3.4.3. ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من شعبتين: أحدهما ذكور والأخرى إناث من فرعي العلمي والعلوم الإنسانية، وبلغ عددهم(56) طالباً وطالبةً، من أفراد مجتمع الدّراسة وخارج عينتها تم اختيارهم عشوائياً، ثم أعادت الباحثة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين في ظروف مشابهة للمرة الأولى، وتم حساب معامل الثبات بطريقة (test-retest)، حيث بلغ (0.83).

5.3 النموذج المقترح:

في ضوء الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر، أعدت الباحثة نموذجاً مقترحاً لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية في كتاب العلوم اللغوية للصف الحادي عشر باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

وخرائط المفاهيم: عبارة عن رسوم تخطيطيّة ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية بصورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شموليّة وأقل خصوصيّة في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شموليّة وأكثر خصوصيّة في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة، وتتكون خرائط المفاهيم من أربعة مكونات أساسية هي: المفاهيم الرئيسية، والمفاهيم ذات العلاقة، وكلمات الربط أو الوصل، والأمثلة (زيتون،2007).

خطوات النّموذج المقترح:

لبناء النموذج المقترح قامت الباحثة بعدة خطوات كالآتي:

ـــ مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة.

ـــ الاطّلاع على اتجاهات وطرق التّدريس الحديثة.

ـــ الاطّلاع على نماذج مقترحة في الدراسات السابقة والاستفادة منها.

ـــ تبنت الباحثة إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في بناء النموذج المقترح.

ـــ اعتمدت الباحثة على الأسلوب العلمي في بناء النموذج المقترح، ويتمثل هذا الأسلوب بما يلي:

تحديد الأخطاء المفاهيمية البلاغية من خلال اختبار تشخيصي، وعرض النموذج المقترح على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي فيه، وإجراء التعديلات اللازمة فيه.

ـــ تحديد أهداف تعلم النموذج المقترح.

ـــ تحديد المحتوى العام للنموذج المقترح.

ـــ تنظيم محتوى النموذج المقترح.

ـ طريقة تطبيق النموذج المقترح.

ـ الوسائل والأنشطة المقترحة المستخدمة في النموذج المقترح.

ـ تحديد وسائل التقويم المقترحة في النموذج.

6.3 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

ـ الاطلاع على الأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.

ـ الاطلاع على المحتوى العلمي لمقرر العلوم اللغوية لطلبة الصف الحادي عشر لمعرفة المفاهيم البلاغية الموجودة فيه، ورصد تلك المفاهيم.

ـ تحليل محتوى مادة البلاغة للصف التاسع والعاشر والفصل الأول للحادي عشر، وعرضه على معلمي البلاغة للصفوف المذكورة؛ لإبداء آرائهم.

ـ عمل جدول مواصفات لمادة البلاغة للصف التاسع والعاشر والفصل الأول للحادي عشر.

ـ إعداد الاختبار لمعرفة الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

ـ عرض الاختبار على المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص من أجل إبداء آرائهم.

ـ تعديل فقرات الاختبار التشخيصي بناءً على ملحوظات المحكّمين.

ـ حصلت الباحثة على كتاب رسمي من عمادة الدّراسات العليا قسم التّربية بجامعة القدس إلى مديرية التربية والتعليم في شمال الخليل للسماح لها بتطبيق الاختبار. والملحق رقم(9) يظهر الكتاب الموجه من جامعة القدس إلى مديرية تربية وتعليم شمال الخليل.

ـ الحصول على إذن من مديريّة تربية شمال الخليل لمدراء ومديرات المدارس لتسهيل مهمة تطبيق الاختبار التّشخيصي في المدارس المحددة. ويبين ملحق رقم (10) كتاب تسهيل المهمة.

ـ الحصول على قوائم بأعداد طّلبة الصف الحادي عشر للعام الدّراسي 2012 / 2013

ــ مجتمع الدّراسة ــ من مديريّة تربية شمال الخليل.

ــ الالتقاء مع مدراء ومديرات المدارس المختارة وشرح حيثيات الدّراسة لهم.

ــ تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المختارة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على نفس الطلاب وتحت نفس الظروف، وتصحيح الاختبارين وحساب معامل الثبات والزمن اللازم لتطبيق الاختبار.

ــ اختيار العينة وإجراء الاختبار التشخيصي للأخطاء المفاهيمية البلاغية.

ــ تصحيح أوراق الإجابات ورصد النتائج، والقيام بعملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التّحليل الإحصائي SPSS.

ــ تفسير النتائج

ــ وضع نموذج مقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر بناء على نتائج الاختبار التشخيصي.

7.3 متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس وله مستويان : (ذكر، وأنثى)

التخصص: 1) علمي 2) علوم الإنسانية

التحصيل: (1) منخفض (2) متوسط (3) مرتفع

المتغيرات التابعة:

الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

8.3 المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، وللإجابة على الفرضيات التي تحمل متغير الجنس، التخصص، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما وقامت الباحثة أيضا باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للإجابة على الفرضية التي تحمل متغير التحصيل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى (السؤال الثاني)

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية (السؤال الثالث)

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة (السؤال الرابع)

4.5 مكونات النموذج المقترح (السؤال الخامس)

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو:

ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

الجدول (1.4): النسب المئوية والانحرافات المعيارية للأخطاء المفاهيميه البلاغية.

المفهوم	النسبة المئوية للأخطاء
الجناس	%40
الخبر والإنشاء	%44
بلاغة	%58
تشبيه	%46
مقابلة	%37
مجاز لغوي	%50
استعاره	%89
الطباق	%35
سجع	%40
الكلي	%48.77

يظهر من الجدول رقم (1.4) أن نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر قد بلغت (48.77%)، وإن أكثر نسبة أخطاء وقعت في الاستعارة بنسبة (89%)، في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في الطباق بنسبة بلغت (35%).

جدول (2.4) النسب المئوية والانحرافات المعيارية لمستويات المعرفة.

مستوى المعرفة	النسبة المئوية للأخطاء
معرفة	%41
فهم	%50
تطبيق	%48
عليا	%52
الكلي	%47.75

يظهر من الجدول رقم (2.4) أن نسبة الأخطاء لنوع الأسئلة لدى طلبة الصف الحادي عشر قد بلغت (47.75%)، وإن أكثر نسبة أخطاء وقعت في العليا بنسبة (52%) في حين وقعت أدنى نسبة أخطاء في المعرفة بنسبة بلغت (41%).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

2.4 الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة.

الجدول (3.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبـــار (ت) للعينـــات المســـتقلة لدرجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة الدالة المحسوبة
ذكر	234	0.47	0.17	532	0.78	0.162
الأنثى	300	0.58	0.16			

يلاحظ من الجدول (3.4): أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.162)، وهي أكبر من مســـتوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، بعدم وجود فروق في درجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية للطلبة حسب الجنس.

3.4 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فـــي متوســـطات الأخطـــاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى التخصص (علمي، علوم إنسانية).

ومن أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة

الجدول (4.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب **التخصص (علمي، علوم إنسانية).**

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة الدالة المحسوبة
علمي	193	0.66	0.14	532	14	0.007*
علوم إنسانية	341	0.46	0.15			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (4.4): أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.007)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، بوجود فروق في درجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب التخصص (علمي، علوم إنسانية)، وتكون الفروق لصالح الطلبة من الفرع العلمي.

حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي (0.66)، وبانحراف معياري (0.14)، وهو اكبر من المتوسط الحسابي لطلبة العلوم الإنسانية (0.46) وبانحراف معياري (0.15). وبالتالي تكون الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي.

4.4 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء المفاهيمية البلاغية تعزى إلى التحصيل السابق (عالي، متوسط، منخفض).

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير التحصيل.

التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	85.86	0.86
متوسط	67.28	1.22
منخفض	43.71	1.01
كلي	65.62	1.03

ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي

الجدول (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحـــادي(ANOVA) لدرجـــة الأخطـــاء المفاهيميـــة البلاغية حسب التحصيل السابق (عالٍ، متوسط، منخفض).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	6.44	2	4.22	160	0.001
داخل المجموعات	10.67	531	0.02		
المجموع	17.12	533			

يتضح من الجدول (6.4): أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالـــة الإحصائية (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، ويكون هناك فـــروق لدرجـــة الأخطـــاء المفاهيمية البلاغية تعزى للتحصيل السابق (عالي، متوسط، منخفض)، ولمعرفة لصالح من الفروق نستخدم اختبار LSD.

ولتحديد الفروق لصالح من استخدم الباحث LSD والجدول التالي يبين كيفية استخراج الفروق لكل من التحصيل السابق (عالي، متوسط، منخفض):

الجدول (7.4) : نتائج اختبار LSD

التحصيل السابق		الفرق بين المتوسطات	قيمة الدالة المحسوبة
عالي	متوسط	0.14	*0.001
	منخفض	0.25	*0.001
متوسط	منخفض	0.11	*0.001

يتضح من الجدول السابق نتائج اختبار LSD لمتوسطات الحسابية لمتغير التحصيل السابق (عالي، متوسط، منخفض): حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق ولصالح التحصيل العالي كما يظهر في الجدول أعلاه.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو:

ما مكونات النموذج المقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

خطوات بناء النموذج المقترح:

لبناء النّموذج المقترح قامت الباحثة بعدّة خطوات كالآتي:

ــ الاطلاع على الأدب التربوي والبرامج المقترحة في الدّراسات السابقة المختلفة.

ــ متابعة اتجاهات واستراتيجيات التّدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية.

ــ حصر المفاهيم البلاغيّة في منهاج اللغة العربيّة للصف التاسع والعاشر والحادي عشر مع الاستعانة بدليل المعلم الخاص بالكتب المذكورة.

ــ اعتمدت الباحثة في بناء النموذج المقترح على الأسلوب العلمي، ويتمثل هذا الأسلوب في: تحديد الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى الطّلبة من خلال الاختبار التّشخيصي، وعرض النّموذج المقترح على المحكمين المتّخصصين ومعلمي اللغة العربية لإبداء الرأي فيه، وإجراء التعديلات اللازمة.

ــ بناء النّموذج المقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية يقوم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

مواصفات النّموذج المقترح:

ــ مراعاة التّنوع في طرائق التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليمية وأساليب التّقويم، والذي من شأنه أن يضمن فعاليّة من قبل الطّلبة وتحقيق للأهداف المنشودة.

ــ فعالية الطّالب ونشاطه من خلال تشجيع الطّلبة وإثارة دافعيتهم للتعلّم، وذلك يعد عنصراً مهماً في علاج الأخطاء المفاهيمية.

ــ فعالية دور المعلّم حيث يكون المعلّم إيجابياً متفاعلاً، مراعياً للتنوع من خلال ممارساته وأنشطته.

ــ بناء النّموذج المقترح لعلاج الأخطاء المفاهيمية على إستراتيجية خرائط المفاهيم.

مكونات النّموذج المقترح:

المادة التّعليمية:

بناءً على تحليل نتائج الاختبار التشخيصي لطلبة الصف الحادي عشر في مادة البلاغة، فقد تمّ اعتماد درس الاستعارة (التّصريحية والمكنية)، لأن فيها أعلى نسبة أخطاء.

أهداف النّموذج:

إنّ تحديد الأهداف مع بداية أي نشاط أو برنامج أو نموذج يعتبر عنصراً أساسياً في عملية الإعداد، بل تعتبر الأهداف بمثابة معيار يتحدد بموجبه محتوى النّموذج، وطبيعة نشاطه ووسائله وأساليب تقويمه، بالإضافة إلى طريقة التّدريس التي تتلاءم مع تحقيق الأهداف.

وبناءً على ذلك يهدف النّموذج المقترح إلى علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر التي تمّ تحديدها من خلال الاختبار التّشخيصي. ويمكن تحقيق الهدف العام من خلال الأهداف الخاصة التالية:

ــ أن يعّرف الطّالب المفهوم تعريفاً صحيحاً تاماً.

ــ أن يعدد الطّالب أنواع المفهوم.

ــ أن يميز الطّالب بين أنواع المفهوم.

ــ أن يستخرج الطّالب المفهوم من الجمل المعطاة.

ــ أن يبين الطّالب نوع المفهوم من الجمل المعطاة.

ــ أن يعطي الطّالب أمثلة على المفهوم بنوعيه في جمل مفيدة.

ــ أن يستنتج الطّالب القيمة الفنيّة التي يحققها المفهوم.

ــ أن يعطي الطّالب رأيه في استخدام المفهوم في النص.

ــ أن يقوم الطّالب بتمثيل المفهوم برسم شكل أو تخطيط.

الأنشطة والوسائل:

اتبعت الباحثة في نموذجها المقترح أنشطة ووسائل تعليمية مختلفة، بحيث تزيد من فعالية النّموذج وتؤدي إلى تعلّم فعّال ذا معنى، وهي السبّورة والطّباشير الملوّن، جهاز العرض العلوي والشّفافيات، أوراق عمل، ودفتر الطالب، ووسائل إيضاح تلائم الدرس المراد تدريسه، والخطأ المراد علاجه لتزيد من تفاعل الطّلبة وإثارة دافعيّتهم للتعلم.

طرق واستراتيجيات تدريس النموذج المقترح:

تضمن النموذج مجموعة من طّرق واستراتيجيات التدريس منها: الشّرح والمناقشة حيث يكون كلام المعلم وسلوكه خاضعاً لفهم التّلاميذ، واستجابة لموقف معين يطلبه التّلاميذ أو يشعر هو بأنّهم يطلبونه منه، ومنها العرض حيث التّحدث المباشر إلى التّلاميذ من وجهة نظر المعلم وإدراكه للموضوع انطلاقاً من رغبة ذاتية للمعلم في تقديم المفهوم بصورة واضحة فعّالة، ومنها أيضاً التعلم التعاوني وفيه يتم تقسيم التّلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة بقصد أن يتم تعلمهم تعاونياً.

التّقويم:

يرتبط التقويم بالأهداف الموضوعة والمحددة، ويعد الوسيلة الهامة لمعرفة مدى بلوغ النموذج للأهداف المرجوة ومستويات أداء التّلاميذ، وهذا يستدعي أن يكون التّقويم مستمراً في هذا النّموذج بأساليبه المتعددة وأدواته المختلفة، حيث استخدمت الباحثة التّقويم المبدئي في شكل أسئلة ومناقشة شفويّة لتتعّرف على خبرات الطّلبة السابقة تمهيداً للدرس، والتقويم التكويني أثناء الدّرس من خلال المناقشة وحل التّدريبات، وأخيراً التّقويم الختامي بعد الانتهاء من تطبيق النموذج المقترح.

إجراءات السير في النّموذج:

تبدأ إجراءات السير في النّموذج وفق الخطوات الآتية:

ــ التّمهيد: يقوم المعلم بالتّمهيد للدرس من خلال مراجعة مفاهيم سابقة ولها علاقة بالمفاهيم المراد توضيحها عن طريق المناقشة بين المعلم والطلاب، حيث يتعرف المعلم على خبرات الطلبة السابقة تمهيداً للدرس الجديد ولجذب الانتباه.

ــ عرض عنوان الدّرس والأهداف السلوكية.

ــ يقوم المعلم بتوزيع طلبة الصف في مجموعات تعاونية غير متجانسة.

ــ يقوم المعلم بعرض الأمثلة على شفافية من خلال جهاز العرض العلوي، مع استخدام الأنشطة والوسائل التي تناسب الدّرس والخطأ المراد علاجه.

ــ الكشف عن المفهوم من خلال المناقشة بين أفراد المجموعات فيما بينها وبين المعلم، حيث يتم توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة مثل مندوب عنها ليبين ما توصلت إليه مجموعته.

ــ عرض المفهوم عن طريق عرض القاعدة: يعرض المعلم القاعدة التي توضح السمات المميزة للمفهوم وعلاقته بغيره من المفاهيم المرتبطة به، باستخدام السبورة والطباشير الملونة.

ــ تطبيق المفهوم: يمنح المعلم طلابه فرصة لتطبيق المفهوم من خلال أوراق عمل ينفذها الطلاب بشكل مجموعات، ويستغل المعلم تطبيق الطلبة للمفهوم ليقوّم تعلمهم.

ــ يكلّف المعلم كل المجموعات بتصميم خارطة مفاهيم خاصة بالدّرس مع عمل الوصلات بين المفاهيم من خلال اختيار كلمات الرّبط المناسبة.

ــ يناقش المعلم الطلبة في الخرائط التي صمموها.

ــ تقديم الخارطة النموذجية التي قام بها المعلم.

ــ التقويم: يقوم المعلم بإعطاء الطّلاب أوراق عمل تحوي خرائط مفاهيمية، جزء منها فارغ ليكملها الطلبة بما هو صحيح ومناسب.

ــ تكليف الطلبة بحل تدريبات الدرس كواجب بيتي.

ويبين ملحق رقم (11) النموذج المقترح لتدريس درس الاستعارة (التصريحية والمكنية).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة وتوصياتها

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.5 التوصيات والمقترحات

مناقشة نتائج الدّراسة وتوصياتها

من خلال هذا الفصل ناقشت الباحثة النّتائج التي تمّ التوصل إليها في هذه الدّراسة، وقد تمّ ربط هذه النتائج ومقارنتها بالنتائج السابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، ومن ثمّ تمّ عرض أهم التوصيات التي توصلت إليها الباحثة في ضوء نتائج الدّراسة.

مناقشة النتائج:

سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر، ومعرفة إذا كان للجنس، والتخصص، والتّحصيل المدرسي أثر على وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على ما يأتي:

ما الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر؟

أظهرت النتائج أنّ نسبة الأخطاء المفاهيمية البلاغية الكليّة للطلبة بلغت (48,77%)، وهذا يشير إلى أنّ أقل من نصف إجابات الطّلبة بقليل كانت خاطئة، وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة المفاهيم البلاغيّة، وتشابهها، وقلّة تركيز المعلّمين على السّمات المميزة للمفهوم، وربطه بغيره من المفاهيم، وقلّة استخدام استراتيجيات التّدريس الحديثة الملائمة لتعليم المفاهيم، بالإضافة إلى قلّة التركيز على هذه المفاهيم في مناهج الصفوف السّابقة، وقلة اهتمام المعلّمين بالتركيز على التّعليم السابق، ومعرفة خبرات الطّلبة السابقة، وتشخيص إخفاقاتهم وتصويب أخطائهم المفاهيمية.

وقد أظهرت الدّراسة أنّ أكبر نسبة أخطاء لدى الطّلبة كانت في مفهوم الاستعارة، حيث بلغت نسبة الإجابات الخاطئة (89%)، في حين كانت أقل نسبة أخطاء في مفهوم الطباق حيث بلغت (35%)، وتعزو الباحثة ذلك كون مفهوم الاستعارة تم تدريسه في الصف العاشر فقط وكان بشكل مبسط، وقلّة الأمثلة المعالجة التي يقدّمها الكتاب المدرسي عن هذا المفهوم، واكتفاء المعلمين بها، وتركيز الطلبة على الحفظ المجرّد للمفهوم دون قدرتهم على التطبيق العملي، بالإضافة إلى صعوبة تمييز

هذا المفهوم من مفهوم التّشبيه. كما تعزو الباحثة قلّة الأخطاء في مفهوم الطّباق لسهولة هذا المفهوم وقلّة أنواعه وتناوله في الكتاب بصورة واضحة, وكثرة الأمثلة عليه وقربها من واقع الطّلبة، والتركيز عليه في الصّفوف السّابقة، وسهولة تمييزه عن غيره من المفاهيم مقارنة بغيره من المفاهيم.

وقد اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة (كنانة،2011) بوجود أعلى نسبة أخطاء في الاستعارة، واختلفت مع دراسة (الشّجاعية، 2000) بوجود أعلى نسبة أخطاء في المجاز المرسل، كما واتفقت مع دراسة (كنانة،2011)، ودراسة (الشّجاعية، 2000) بوجود أخطاء مفاهيمية بلاغية لدى الطّلبة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على ما يأتي:

هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لصالح الجنس، أي أن نسب الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة والطالبات كانت متقاربة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الجنسين يعيشون نفس الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وأن لديهم نفس الكتب الدراسية، وأن طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون والمعلمات متشابهة، والمؤهلات العلمية للمعلمين والمعلمات متقاربة، ويمتلكون نفس الخبرات العلمية، وما يولده ذلك من تقارب فكري، وتقارب في مستويات التحصيل لدى الطلبة من الجنسين.

وتتفق هذه الدّراسة مع دراسة (كنانة، 2011)، ودراسة (Bayraktar, 2009)، ودراسة (السعيد، 2003)، بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء المفاهيمية تعزى للجنس، في حين اختلفت مع دراسة (سرحان والنشاش، 2009)، ودراسة (الغليظ، 2007)، ودراسة (الجهوري، 2002) ودراسة (الصارمي وأمبو سعيدي وخطايبة، 2005) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على ما يأتي:

هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف التّخصص (علمي، علوم إنسانية)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لصالح الفرع العلمي، أي أن نسب الأخطاء لدى طلبة الفرع العلمي كانت أقل منها عند طلبة فرع العلوم الإنسانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معظم الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتجهون للفرع العلمي؛ لما له من مجالات أوسع للدراسة الجامعيّة، حيث يتجه الطلبة إلى التخصصات العلمية، كالطب والهندسة والالكترونيات وغيرها، التي تحقق مستوى اقتصادي واجتماعي أفضل للمتخرجين منها، كما أن ثقافة المجتمع الفلسطيني تميل لتقدير الفرع العلمي على حساب الفروع الأخرى، وأنّ قدرات الطلبة في الفرع العلمي تختلف عن قدرات الطّلبة في فرع العلوم الإنسانية لصالح الفرع العلمي.

واتّفقت هذه الدّراسة مع دراسة (الجهوري، 2002) بوجود فروق في درجة الأخطاء تعزى للتخصص.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على ما يأتي:

هل تختلف الأخطاء المفاهيمية البلاغية لطلبة الصف الحادي عشر باختلاف التحصيل السابق (عالٍ، متوسط، منخفض)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف التحصيل السابق، لصالح التحصيل العالي، أي أن نسب الأخطاء المفاهيمية البلاغية كانت الأقل لدى الطلبة ذوي التحصيل العالي في مادة اللغة العربية مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وقد تم ذلك من خلال تحليل نتائج الامتحان الذي أعدته الباحثة وطبقته على الطلبة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الطلبة ذوي التحصيل العالي يمتلكون قدرات أفضل، وخبرات أكثر، ولديهم القدرة غلى التمييز والمقارنة والتطبيق بشكل أفضل مقارنة بأقرانهم ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض.

واتّفقت هذه الدّراسة مع دراسة (الجهوري، 2002) ومع دراسة (الشجاعية، 2000) بوجود فروق في درجة الأخطاء تعزى للتحصيل السابق.

5.5 التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة:

يتضح من نتائج هذه الدراسة وجود العديد من الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى الطلبة، ويمكن عزو ذلك للعديد من الأسباب، منها: المعلم والمنهاج وطرائق التدريس المتبعة والطالب، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1ـــ تضمين المفاهيم البلاغية في مناهج اللغة العربية في الصفوف الأساسية بصورة تتناسب ومستوى الطلبة.

2ـــ استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس مبحث البلاغة مثل: الخرائط المفاهيمية والتعليم التعاوني وغيرها من الطرائق الحديثة؛ لقدرتها على توضيح السمات المميزة للمفهوم، وتثبيته في ذهن الطالب، وذلك قبل الوقوع في الخطأ.

3ـــــ إشراك الطالب في الموقف الصفي، وإعطائه الفرصة في المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.

4ـــ تأهيل المعلمين لتعريفهم بطرائق التدريس الحديثة والتركيز على توظيفها في العملية التعليمية كالتعليم التعاوني واستخدام الخرائط المفاهيمية.

5ـــ استخدام النموذج التعليمي المقترح في تدريس البلاغة، واستخدام أساليب تقويم مناسبة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء الأبحاث التالية:

1ـــ تقترح الباحثة إجراء دراسة تجريبية تعالج نفس موضوع هذه الدراسة باستخدام نماذج مقترحة حديثة.

2ـــ تقترح الباحثة إجراء بحوث ودراسات للكشف عن الأخطاء المفاهيمية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية.

3ـــــ تقترح الباحثة إجراء بحوث ودراسات للكشف عن الأخطاء المفاهيمية في المباحث الأخرى المتضمنة في المنهاج الفلسطيني.

قائمة المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم.(2005). **لسان العرب**، المجلد الأول، دار الصادر، بيروت، لبنان.

أبو الخير، مدحت. (1999). الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف الإعدادي في تعلم مفاهيم المجموعات ووضع مقترحات لعلاجها، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (6)، العدد (2)، ص 560-580.

أبو زيد، موسى علي. (1989). **مدى تحصيل الصور البلاغية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو الشيخ، عطية اسماعيل محمد. (2007). **اثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو علي، محمد بركات. (1983). **البلاغة: عرض وتوجيه وتفسير**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

أبو عيشة، محمد احمد. (2001). **أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تدريس البلاغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو يمن، رلى ابراهيم خليل. (1994). **تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية لدى طلبة الصف السابع في محافظة العاصمة وتأثيرها على التحصيل المدرسي لديهم في العلوم العامة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

احمد، محمد عبد القادر. (1992). **طرق تعليم اللغة العربية**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الأزيرجاوي، فاضل محسن. (1991). **أسس علم النفس التربوي**، ط1، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.

أسحاق، بلقيس عزي يحيى حسن. (2006). **أثر استخدام دائرة التعلم في تعديل الفهم الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الكيميائية لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، (رسالة غير منشورة)، جامعة صنعاء، اليمن.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). **طرائق تدريس العلوم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس. (2004). الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد ولأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام في بحافظة مسندم/سلطنة عُمان، **مجلة التربية العلمية**، المجلد السابع،العدد الثالث، ص115-277، الجمعية المصرية للتربية العلمية بكلية التربية، جامعة عين شمس.

با طاهر، بن عيسى. (2008). **البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان.

البجة، عبد الفتاح حسن. (2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.

بعارة، حسين والطراونة، محمد. (2004). أثر استراتيجيات التغيير المفاهيمي في تغيير المفاهيم البديلة المتعلقة بمفهوم الطاقة الميكانيكية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد(31)، العدد(1)، ص 185-201، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البغدادي، محمد رضا. (1979). **التدريس المصغر، برنامج لعليم مهارات التدريس**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

البلعاوي، حسام سيف الدين محمد.(2009). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة**، (رسالة غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بيومي، مصطفى. (2003). الأخطاء الشائعة في كتابة المعادلة الكيميائية لدى معلمي العلوم وطلبة الثالث الإعدادي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (89)، ص 219-224.

ترهي، نيفين يوسف محمد. (2010). **الأخطاء المفاهيمية الجبرية الأساسية واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في القدس**، (رسالة غير منشورة)، بيرزيت، فلسطين.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1999). **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.

الجارم، علي وأمين، مصطفى. (1993). **البلاغة الواضحة**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

الجرجاني، الإمام عبد القاهر. (1984). **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.

الجهوري ناصر بن محمد. (2002). **المستوى المعرفي للمفاهيم الأساسية في الفيزياء وأنماط الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص الفيزياء في كليات التربية بسلطنة عُمان**، (رسالة غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحروب، مجدي محمد. (2002). **أثر استخدام نموذج اوزيل التعليمي في معالجة الأخطاء المفاهيمية الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، (رسالة غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الحشاش، غانم شحادة. (2001). **تقويم منهاج المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحناوي، هاني عبد الكريم. (2006). **برنامج مقترح لمعالجة صعوبات تعلم التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بشمال غزة**، (رسالة غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد محمود. (2002). **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الحيلة، محمد محمود. (2003). **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط1، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

خطابية، عبد الله. (2005). **تعليم العلوم للجميع**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخالدي، موسى محمد موسى. (1998). **المفاهيم البديلة التي يحملها طلبة الصف الحادي عشر العلمي حول الروابط الكيماوية**، (رسالة غير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الخوالدة، محمد محمود.(1995). **طرائق التدريس العامة**، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.

الخولي، أمين. (1995). **مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب**، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

الدويك، فداء محمود بركات محمود. (2010). **الأخطاء الشائعة في مفاهيم الكسور والعمليات عليها واستراتيجيات التفكير المصاحبة لهذه الأخطاء**، (رسالة غير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الرافعي، محمود. (1998). إستراتيجية مقترحة لتعديل بعض التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسمي النبات والحيوان بكلية التربية الأقسام العلمية بالرياض، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(1)، العدد(3)، ص 81-115.

الركابي، جودت. (1995). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الفكر، دمشق.

ربايعة، محمد رجا. (2006). العلاقة بين طريقة التدريس ونوع الأخطاء المفاهيمية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي أثناء تعلمهم أحكام التجويد، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، مجلد (18)، عدد(2)، ص 255–293، عمان، الأردن.

ربيع، محمد. (2007). **علوم البلاغة العربية**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

زيتون، عايش.(2005). **أساليب تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

زيتون، عايش.(2007). **النظرية البنائية وأساليب تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

زين، نبيل عبد القادر. (1996). **المرشد في البلاغة**، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن.

الساعدي، يوسف فالح. (2009). **أثر استخدام نموذجي دانيال وكلوزمايلر التعليميين في اكتساب مفاهيم الأحياء والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، العراق.

سرحان، غسان والنشاش، خضر. (2009). استقراء الأخطاء المفاهيمية في العلوم الحياتية من إجابات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة بيت لحم ، **مجلة علوم إنسانية**، السنة السادسة، العدد (40)، ص 175 – 210.

سعادة، جودت. (1991). **المنهج المدرسي الفعال**، ط1، دار عمار، عمان، الأردن.

سعادة، جودت واليوسف، جمال. (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية الاجتماعية**، دار الجيل، ط1، بيروت، لبنان.

السعيد، تهاني. (2003). **الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي بالعمليات الحسابية الأربعة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

سعيد، عمارة. (1983). **دراسة تحليلية نقدية لمقرر النصوص الأدبية للصف الثالث الثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفاتح، ليبيا.

السكاكي، سراج الدين أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر. (1987). **مفتاح العلوم**، تحقيق نعيم **زرزور**، دار الكتب العلمية، بيروت.

السيد، محمود احمد، (1980). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، دار العودة، بيروت.

شبر، الخليل. (2000). أثر استراتيجيات التغيير المفهومي الصفية لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي، **مجلة كلية التربية**، العدد(24)، الجزء(3)، ص1-25، جامعة عين شمس، مصر.

الشجاعية، ثمينة جميل. (2000). **الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة عجلون**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مراجعة د. حامد عمار، ط1 ،دار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشحوذ، علي بن نايف. (2007). **الخلاصة في علوم البلاغة**، نسخة الكترونية.

الشيخ، عبد الواحد حسن. (1986). **البلاغة وقضايا المشترك اللفظي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

الصارمي، عبد الله بن محمد، أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، خطايبة، عبد الله محمد. (2005). **الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بمناهج البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس ، عُمان.

صالح، جهان محمد أحمد. (2011). **أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الصعيدي، عبد المتعال. (2009). **بغية الإيضاح لتشخيص المفتاح في علوم البلاغة،** الجزء الأول،، المطبعة النموذجية، القاهرة، مصر.

ضهير، خالد سلمان. (2009). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الطراونة، منتهى مد الله. (2006). **أثر نمطي تيسير التعلم والتحري الجماعي في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

طربية، محمد زياد. (1985). **تشخيص أخطاء فهم الطلبة في الصف الثاني الثانوي العلمي للمفاهيم البيولوجية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف. (1988). **التدريس في اللغة العربية،** دار المريخ للنشر، الرياض.

عامر، عز الدين. (1992). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية**، مراجعة محمد مصطفى الحاج، جامعة الفاتح، طرابلس.

عامر، فخر الدين. (2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، عالم الكتب، القاهرة.

عايش، أمنة محمود احمد.(2003). **صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عباس، فضل حسن. (1989). **البلاغة فنونها وأفنانها علم المعاني**، ط2، الفرقان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

عبد الرحمن، عبد الملك. (2002). فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعديل التصورات البديلة حول بعض مفاهيم ومبادئ الوراثة البيولوجية والاتجاهات نحوها لدى الطالبات المعلمات، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(3)، ص 45-75، جامعة طنطا، مصر.

عبد السلام، عبد السلام. (2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

عبد المسيح، عبد المسيح.(2001). التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم البيئية لدى فئات متنوعة من الأفراد وتصويب بعضها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، العدد (25)، الجزء(5)، ص 85-117، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عبده، فايز. (2000). تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية العلمية**،الجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد(3)،العدد(3)،ص 164- 24، جامعة عين شمس، مصر.

العسكري، أبو هلال. (1950). **الكتابة والشعر**، ط2، مطبوعات محمد علي صبيح وأولاده، الأزهر، مصر.

عطا، إبراهيم محمد. (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط2، مركز الكتابة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

العطار، محمد وفودة، إبراهيم. (1999). استخدام الكمبيوتر في علاج فهم بعض مفاهيم الكيمياء الكهربية أو العمليات المتصلة بها لدى طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية ببنها، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية والعلوم، المجلد(2)، العدد(1)، ص 87- 165، جامعة عين شمس، مصر.

العليمات، علي مقبل.(2008). أثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التّغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية واحتفاظهم في هذا التغيير في الفهم، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد(7)، عدد(خاص)، 2010، ص 77 – 107.

عوده، محمد برهان محمد. (2001). **الأخطاء المفهومية الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية عمان الأولى**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغليظ، هبة صالح.(2007). **التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

غنيم، عائشة عبد القادر حسن. (2002). **الألعاب التربوية اللغوية وأثرها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفاشر، السودان.

الفرا، فاروق حمدي. (1997). **المنهاج التربوي المعاصر**، ط2، مطابع المنصور، غزة، فلسطين.

الفرا، معمر. (2002). **أثر تدريس الكيمياء بالخرائط المعرفية على تقويم الأخطاء المفاهيمية وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف التاسع**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الدراسات المشترك بين كلية التربية، جامعة عين شمس، وكلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الفرحان، اسحق احمد ومرعي، توفيق. (1984). **تعليم المناهج التربوي: أنماط تعليمية معاصرة**، ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد يعقوب. (2005). **القاموس المحيط**، ط1، دار المعرفة للطبع والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

القاضي، هيثم ممدوح. (2004). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم البلاغة العربية وتعليمها لطلاب الصف الأول الثانوي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القحطاني، محمد. (2002). **مطالب الإشراف التي يحققها المشرفون التربويون على تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

القرعان، فرح. (1990). **دراسة استقصائية في مدى فاعلية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القزويني، الخطيب. (2003). **الإيضاح في علوم البلاغة**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

كاظم، احمد خيري وزكي، سعد يس. (1976). **تدريس علوم**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

كنانة،محمد سلمان أحمد. (2011). **أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

اللادقي، محمد ظاهر. (2004). **المبسط في علوم البلاغة**. المكتبة العصرية، لبنان.

موسى، عبد المعطي ومهيدات، محمود والسعدي، عماد وقزق، حسين. (2007). **الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق**، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المومني، إبراهيم وآخرون. (2003). تدريس العلوم من خلال الأفكار البديلة التي يملكها طلبة المرحلة الأساسية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد(3)، العدد(2)، ، الجامعة الأردنية.

نادر، اسعد عبد الوهاب وآخرون. (1991). **طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين**، ط11، مطبعة وزارة التربية والتعليم، بغداد، العراق.

نزال، شكري حامد. (2003). **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، ط1 ، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.

النصرات، راكان يعقوب. (2004). **تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

النعمي، عبد الله الامين. (1978). **تقويم تدريس الأدب بمرحلة التعليم الثانوي العام بالجمهورية الليبية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الأزهر، القاهرة.

قائمة المراجع الأجنبية:

Anderson, J. R. (1989). The analogical origins of errors in problem solving. **In D. Klahr & k. Kotovsky (Eds.)**, 21st Carnegie symposium on cognition, 343-371.

Bayraktar, S. (2009). Misconeption of Turkish preservice teachers about force and motion, **International Journal of Since and Mathematics Education**,7,273-291.

Cooper, G, & et.al. (1999). **Classroom Teaching Skills** (6th ed). Houghton Mifflin, USA.

Even, R. & Tirosh, D. (2002). Teacher knowledge and understanding of student's mathmetical learning. In L. English (Ed), **Handbook og International Research In mathematics Education**, Mahwah, NJ: Laurance Erlbaum, 219-240.

Gagne', R. M. (1985). **The conditions of learning and theory of instruction**, 4th ed. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Porter, M and Mashingila, J. (1995). The Effects of Writing to Learn Mathematics on Types of Error Students Make In Acollage Calculus Class, **The ERIC Database**, 1992-1999/ 09.

O'connell, A. **(1993)**. Aclassification of Student Errors In Probability Problem Sloving, **The ERIC Database**, 1992-1999/09.

Smith, J.P., disessa, A.,& Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: Aconstructivist analysis of knowledge in transition. **Journal of Research in Science Teaching**, 31(1), 31-51.

Taber, Keiths. (2003). Understanding Ionisation Energy: Ohysical, Chemical And Alternatives Cookceptions, **Chemistry Education Research And praccatice**, Vol. 4, No. 2.

Tashin, Khalid. (1999). The Studay of Pre-Service Teachers, **Presented At The Annual Meeting Of The National Association For Research In science Teaching**, Bosten, (28-31) March.

Tekkaya, C. (2003). Premeditating high school students misconceptions concerning Diffusion and Osmosis through concept mapping and concept change text, **Research in Science and Technological education**, 21 (1), pp. 5-16.

الملاحق

ملحق (1)

مجتمع الدراسة

الرقم	اسم المدرسة	اسم التجمع	اسم الصف	عدد ط.اناث	عدد ط.ذكور	ش.اناث	ش.ذكور
1	حلحول الثانوية للبنين	حَلحُول	الحادي عشر علمي	0	81	0	2
2	بيت اولا الثانوية للبنين	بيت أولا	الحادي عشر علمي	0	24	0	1
3	الشيوخ الثانوية للبنين	الشُيُوخ	الحادي عشر علمي	0	22	0	1
4	بني نعيم الثانوية للبنين	بَني نَعيم	الحادي عشر علمي	0	51	0	2
5	بيت امر الثانوية للبنين	بيت أومَّر	الحادي عشر علمي	0	31	0	1
6	صوريف الثانوية للبنين	صُوريف	الحادي عشر علمي	0	49	0	2
7	سعير الثانوية للبنين	سَعيْر	الحادي عشر علمي	0	53	0	2
8	نوبا الثانوية للبنين	نُوبَا	الحادي عشر علمي	0	19	0	1
9	خاراس الثانوية للبنين	خَارَاس	الحادي عشر علمي	0	14	0	1
10	العروب الثانوية للبنين	مُخَيَّمْ العَرُّوب	الحادي عشر علمي	0	38	0	2
11	حلحول الثانوية للبنات	حَلحُول	الحادي عشر علمي	93	0	3	0
12	خاراس الثانوية للبنات	خَارَاس	الحادي عشر علمي	22	0	1	0
13	نوبا الثانوية للبنات	نُوبَا	الحادي عشر علمي	17	0	1	0
14	بيت امر الثانوية للبنات	بيت أومَّر	الحادي عشر علمي	39	0	1	0
15	صوريف الثانوية للبنات	صُوريف	الحادي عشر علمي	31	0	1	0
16	سعير الثانوية للبنات	سَعيْر	الحادي عشر علمي	49	0	2	0
17	بني نعيم الثانوية للبنات	بَني نَعيم	الحادي عشر علمي	54	0	2	0
18	دلال المغربي الثانوية للبنات	الشُيُوخ	الحادي عشر علمي	24	0	1	0
19	الفاروق الثانوية للبنات	صُوريف	الحادي عشر علمي	20	0	1	0
20	بيت اولا الثانوية للبنات	بيت أولا	الحادي عشر علمي	25	0	1	0
21	العروب الثانوية للبنات	مُخَيَّمْ العَرُّوب	الحادي عشر علمي	28	0	1	0
22	حلحول الثانوية للبنين	حَلحُول	الحادي عشر علوم انسانية	0	130	0	4
23	بيت اولا الثانوية للبنين	بيت أولا	الحادي عشر علوم انسانية	0	82	0	3
24	الشيوخ الثانوية للبنين	الشُيُوخ	الحادي عشر علوم انسانية	0	41	0	2
25	بني نعيم الثانوية للبنين	بَني نَعيم	الحادي عشر علوم انسانية	0	101	0	3
26	بيت امر الثانوية للبنين	بيت أومَّر	الحادي عشر علوم انسانية	0	98	0	3
27	صوريف الثانوية للبنين	صُوريف	الحادي عشر علوم انسانية	0	121	0	4
28	سعير الثانوية للبنين	سَعيْر	الحادي عشر علوم انسانية	0	108	0	3
29	نوبا الثانوية للبنين	نُوبَا	الحادي عشر علوم انسانية	0	50	0	2
30	خاراس الثانوية للبنين	خَارَاس	الحادي عشر علوم انسانية	0	43	0	2
31	العروب الثانوية للبنين	مُخَيَّمْ العَرُّوب	الحادي عشر علوم انسانية	0	53	0	2
32	القادسية الثانوية للبنات	حَلحُول	الحادي عشر علوم انسانية	97	0	3	0
33	حلحول الثانوية للبنات	حَلحُول	الحادي عشر علوم انسانية	47	0	1	0
34	خاراس الثانوية للبنات	خَارَاس	الحادي عشر علوم انسانية	69	0	2	0
35	نوبا الثانوية للبنات	نُوبَا	الحادي عشر علوم انسانية	35	0	1	0
36	بيت امر الثانوية للبنات	بيت أومَّر	الحادي عشر علوم انسانية	107	0	3	0
37	صوريف الثانوية للبنات	صُوريف	الحادي عشر علوم انسانية	57	0	2	0
38	سعير الثانوية للبنات	سَعيْر	الحادي عشر علوم انسانية	152	0	4	0
39	بني نعيم الثانوية للبنات	بَني نَعيم	الحادي عشر علوم انسانية	179	0	5	0
40	دلال المغربي الثانوية للبنات	الشُيُوخ	الحادي عشر علوم انسانية	106	0	3	0
41	عمر بن عبد العزيز الثانوية للبنات	بيت عيتُون'	الحادي عشر علوم انسانية	24	0	1	0
42	الفاروق الثانوية للبنات	صُوريف	الحادي عشر علوم انسانية	64	0	2	0
43	بيت اولا الثانوية للبنات	بيت أولا	الحادي عشر علوم انسانية	98	0	3	0

44	الدوارة الثانوية للبنات	سَعِيْر	الحادي عشر علوم انسانية	33	0	1	0
45	العروب الثانوية للبنات	مُخَيَّمْ العَرُّوب	الحادي عشر علوم انسانية	79	0	2	0
				1549	1209	48	43

الملحق رقم (2)

المفاهيم البلاغية في منهاج اللغة العربية للصفوف (التاسع ، العاشر ، الحادي عشر ف1)

المفاهيم البلاغية	الصف	الجزء	الصفحة
التشبيه ، المشبه ،المشبه به، أداة التشبيه ،الجناس ، الجناس التام، الجناس الناقص	9	1	5
السجع	9	2	44
المحسنات البديعية ، الجناس ، الطباق ، الجناس التام ،الجناس الناقص	10	1	6
الخبر ،الإنشاء ، الجملة الخبرية ، الجملة الإنشائية	10	1	21
الإنشاء الطلبي ، الإنشاء غير الطلبي	10	1	25
التشبيه ، المشبه ، المشبه به ، أداة التشبيه ، وجه الشبه ،أركان التشبيه ، طرفي التشبيه	10	1	50
المجاز اللغوي ، القرينة	10	2	4
الاستعارة ، الاستعارة التصريحية ، الاستعارة المكنية	10	2	31
البلاغة ، علوم البلاغة : علم البيان ،علم البديع ، علم المعاني	11		72
التشبيه المفرد ،التشبيه باعتبار الأداة ، التشبيه باعتبار وجه الشبه ،التشبيه البليغ ،المشبه ، المشبه به ، أداة التشبيه ، وجه الشبه	11		74
التشبيه التمثيلي	11		78
التشبيه الضمني ، المشبه ، المشبه به	11		81
الجناس ، الجناس التام ، الجناس ، غير التام	11		84
الطباق ، طباق إيجاب ، طباق سلب	11		85
المقابلة	11		87

ملحق رقم (3)

تحليل المحتوى لمادة البلاغة للصفوف تاسع وعاشر وحادي عشر الفصل الأول

المجال	الهدف	معرفة	فهم	تطبيق	عليا
التشبيه	أن يعُرّف الطالب التشبيه تعريفاً صحيحاً.	×			
	أن يعدد الطالب أركان التشبيه بشكل صحيح.	×			
	أن يعدد الطالب أدوات التشبيه بأنواعها بشكل صحيح.	×			
	أن يوضح الطالب الصورة الأدبية توضيحاً صحيحاً.			×	
	أن يوضح الطالب جمال التصوير توضيحاً صحيحاً.			×	
	أن يعطي الطالب مثالاً في جملة مفيدة.				×
	أن يبين الطالب طرفي التشبيه.		×		
	أن يعين الطالب أركان التشبيه في عبارة .			×	
	أن يعين الطالب طرفي التشبيه في عبارة .			×	
	أن يبين الطالب المحذوف من أركان التشبيه في عبارة.		×		
	أن يعدد الطالب أقسام التشبيه باعتبار أداة التشبيه.	×			
	أن يصوغ الطالب جمل على التشبيه البليغ.				×
	أن يعدد الطالب أنواع التشبيه.	×			
	أن يعُرّف الطالب التشبيه البليغ.	×			
	أن يبين الطالب سبب تسمية التشبيه البليغ بهذا الاسم.		×		
	أن يعدد الطالب أقسام التشبيه باعتبار وجه الشبه.	×			
	أن يبين الطالب نوع التشبيه في عبارة.		×		
	أن يبين الطالب أداة التشبيه ونوعها في عبارة.		×		
	أن يعُرّف الطالب التشبيه التمثيلي.	×			
	أن يبين الطالب سبب تسمية التشبيه التمثيلي بهذا الاسم.		×		
	أن يعُرّف الطالب التشبيه الضمني.	×			
	أن يبين الطالب سبب تسمية التشبيه الضمني بهذا الاسم.		×		
	أن يحول الطالب التشبيهات المعطاة إلى تشبيه بليغ.				
	أن يحول الطالب التشبيهات المعطاة إلى تشبيه تمثيلي.			×	
	أن يحول الطالب التشبيهات المعطاة إلى تشبيه ضمني.			×	
	أن يميز الطالب بين التشبيه الضمني والتشبيه التمثيلي				×

الجناس	أن يعُرّف الطالب الجناس التام تعريفا صحيحا.	×			
	أن يعدد الطالب أنواع الجناس .	×			
	أن يفرق الطالب بين الجناس التام والجناس الناقص.				×
	أن يعطي الطالب أمثلة على الجناس بنوعيه بجمل مفيدة.			×	
	أن يستخرج الطالب الجناس من الجمل المعطاة .			×	
	أن يكتب الطالب بلغته الخاصة القيمة الفنية التي يحققها الجناس.		×		
	أن يعطي الطالب رأيه في كثرة استخدام الجناس في نص.				×
الطباق	أن يعُرّف الطالب الطباق التام تعريفا صحيحا.	×			
	أن يعطي الطالب أمثلة على الطباق بنوعيه بجمل مفيدة.			×	
	أن يستخرج الطالب الطباق من الجمل المعطاة و ويبين نوعه .			×	
	أن يعدد الطالب أنواع الطباق.	×			
	أن يفرق الطالب بين طباق الإيجاب وطباق السلب.				×
	أن يستنتج الطالب القيمة الفنية التي يحققها الطباق .		×		
	أن يعطي الطالب رأيه في كثرة استخدام الطباق في نص.				×
السجع	أن يعُرّف الطالب السجع تعريفا صحيحا.	×			
	أن يعطي الطالب أمثلة على السجع بجمل مفيدة.			×	
	أن يستخرج الطالب السجع من الجمل المعطاة .			×	
الخبر والإنشاء	أن يعُرّف الطالب الجملة الخبرية تعريفا صحيحا.	×			
	أن يعدد الطالب أنواع الجملة من الناحية البلاغية.	×			
	أن يعُرّف الطالب الجملة الإنشائية تعريفا صحيحا.	×			
	أن يستنتج الطالب الأساليب الإنشائية.			×	
	أن يميز الطالب بين الجملة الخبرية والجملة الإنشائية في عبارة.				×
	أن يعدد الطالب أقسام الإنشاء.	×			
	أن يعُرّف الطالب أقسام الإنشاء بنوعيه تعريفا صحيحا	×			
	أن يميز الطالب بين الإنشاء الطلبي وغير الطلبي .				×
	أن يبين الطالب صيغة كل نوع من الإنشاء.		×		
	أن يستخرج الطالب الجمل الإنشائية (الطلبية وغير الطلبية) من نص .			×	
المجاز اللغوي	أن يعرف الطالب المجاز اللغوي.	×			
	أن يعطي الطالب أمثلة في جمل مفيدة تشتمل على المجاز اللغوي.			×	
	أن يوضح الطالب المجاز اللغوي فيما تحته خط في العبارات		×		

	المعطاة. أن يبين الطالب القرينة في الجمل الآتية.			×	
الاستعارة	أن يعُرّف الطالب الاستعارة التام تعريفا صحيحا. أن يعطي الطالب أمثلة على الاستعارة بنوعيها بجمل مفيدة. أن يستخرج الطالب الاستعارة من الجمل المعطاة و ويبين نوعه . أن يعدد الطالب أنواع الاستعارة. أن يفرق الطالب بين الاستعارة التصريحية و الاستعارة المكنية. أن يستنتج الطالب القيمة الفنية التي تحققها الاستعارة . أن يعطي الطالب رأيه في كثرة استخدام الاستعارة في نص.	×		×	×
البلاغة	أن يعُرّف الطالب البلاغة الأدبية تعريفا صحيحا. أن يكتب الطالب بلغته الخاصة عن أثر ألوان البلاغة على النص. أن يصوغ الطالب موضوعاً مستخدماً فيه بعض فنون البلاغة. أن يعدد الطالب علوم البلاغة. أن يعدد الطالب أقسام علم البيان. أن يعدد الطالب أقسام علم البديع. أن يعدد الطالب أقسام علم المعاني.	×	×		×
المقابلة	أن يعُرّف الطالب المقابلة تعريفا صحيحا. أن يعطي الطالب أمثلة على المقابلة بجمل مفيدة. أن يوضح الطالب المقابلة في الجمل المعطاة . أن يميز الطالب بين المقابلة والطباق.	×		×	×

ملحق رقم (4): جدول المواصفات

الأهداف / المحتوى	المعرفة (التذكر) 40%	الفهم 16%	التطبيق 28%	عليا 16%
التشبيه 35%	6	5	5	2
الجناس 10%	2	1	1	1
الطباق 9%	1	1	1	1
السجع 4%	1	–	1	–
الخبر والإنشاء 13%	3	1	1	1
المجاز اللغوي 5%	–	1	2	–
الاستعارة 10%	1	1	2	1
البلاغة 9%	4	–	–	–
المقابلة 5%	1	1	–	1
المجموع	19	11	13	7

ملحق رقم (5)

الاختبار التشخيصي لطلبة الصف الحادي عشر في مادة البلاغة

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ة:
لا تكتب اسمك على الاختبار
عدد الأسئلة(50) سؤالاً، جميعها اختيار من متعدد، أرجو الإجابة عنها جميعاً
أرجو اختيار رمزاً واحداُ فقط من كل سؤال
الاختبار لغايات البحث العلمي والمعلومات سرية

معلومات خاصة بالطالب/ة

ضع إشارة (×) في المربع المناسب

الجنس	**ذكر**	**أنثى**	
التخصص	**علمي**	**علوم إنسانية**	
التحصيل في اللغة العربية في الفصل الأول	**عالٍ (80 فما فوق)**	**متوسط(من60الى79)**	**منخفض(59 فما دون)**

أسئلة الاختبار

ضع/ي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

1- (أن تتشابه الكلمتان لفظاً وتختلفا معنى) العبارة السابقة :

أ- طباق ج- سجع

ب- جناس د- مقابلة

2- الجمل الآتية خبرية ما عدا :

أ- في مدخل الحمراء كان لقاؤنا. ج- هل أنت فلسطينية ؟

ب- مشيت مثل الطفل خلف أبي. د- سافرت إلى الأردن.

3- الجمل الآتية إنشائية غير طلبيّة ما عدا:

أ- ما أجملَ السماءَ ! ج- لأقومنّ بواجبي خيرَ قيام .

ب- اذهبْ إلى المدرسة مبكراً . د- بئس الخُلق الكذب .

4- (تعبير جمالي يستخدم اللغة الفنية أساساً في تقديم المعنى بطريقة خاصة تتجاوز مجرد الكلام العادي إلى كلام فني تستخدم فيه اللغة استخداماً خاصاً، ويوقع في النفس أثراً جميلاً) العبارة السابقة تصف :

أ- النحو ج_ العروض

ب-الصرف د- البلاغة

5-(مُعلّمنا كأنّه البحرُ في غزارةِ علمِهِ)، المشبه في العبارة السابقة :

أ- البحر ج- غزارة

ب-معلمنا د- علمه

6- (مواجهة معنى بمعنى ، أو حالة بحالة، وليس لفظة بلفظة، ولا يشترط فيها التضاد، وإذا جاءت بالأضداد فيجب أن يكون فيها أربعة أضداد على الأقل)، هذه العبارات تُعّرف مفهوم :

أ- السجع ج- المقابلة

ب- الجناس د- الطباق

7- (رأيتُ أسداً يكرُّ على الأعداءِ بسيفهِ) ، القرينة اللفظيَّة التي منعت من إيراد المعنى الحقيقي (الأصيل) للكلمة المخطوط تحتها :

أ- رأيتُ ج- الأعداء

ب-يكرُّ د- بسيفه

8- وجه الشبه صفة تجمع بين :

أ-المشبه والمشبه به ج-أركان التشبيه

ب- المشبه به وأداة التشبيه د-المشبه وأركان التشبيه

9- الأبيات الآتية أمثلة على استعارات تصريحية ما عدا :

أ- قال إبراهيم طوقان يصف الممرضات :

بيض الحمائم حسبهنّ إني أردد سجعهنّ

ب-قال دعبل الخزاعي :

لا تعجبي يا سلمُ من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى

ج- قال الشاعر أبو حسن التهامي :

يا كوكباً ما كان أقصر عمره وكذاك عمر كواكبِ الأسحارِ

د- أماناً أيها القمر المطل فمن جفنيك أسياف تسل

10- العلم الذي يدرس أحوال تركيب الجمل تركيباً يتفق مع المقام الذي يقال فيه وأحوال الناس هو :

أ- علم البيان ج- علم الصرف

ب-علم البديع د- علم المعاني

11- قال تعالى :" إنَّ اللهَ يُحبُّ الذين يقاتلون في سبيلهِ صفّاً كأنَّهم بنيانٌ مرصَوصٌ "، أداة التشبيه في الآية السابقة :

أ- بنيانٌ ج- الذين

ب-كأنَّ د- مرصوص

12- التشبيه البليغ هو :

أ- التشبيه الذي يذكر فيه المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه.

ب- التشبيه الذي يذكر فيه المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ويحذف فيه وجه الشبه.

ج- التشبيه الذي يذكر فيه المشبه والمشبه به وحذفت منه أداة التشبيه ووجه الشبه.

د- التشبيه الذي يذكر فيه المشبه والمشبه به ووجه الشبه وحذفت أداة التشبيه.

13- إذا أردنا أن نجعل عبارة (هو كالأسد شجاعةً)، تشبيهاً بليغاً فإننا نقول :

أ- هو أسدٌ ج- هو كالأسدٌ

ب- هو أسدٌ في الشجاعة د- شجاعته كالأسد

14- الأبيات الآتية تمثل تشبيهاً تمثيلياً ما عدا:

أ- الشيبُ ينهض في الشباب كأنّه ليلٌ يصيحُ بجانبيه نهارُ

ب- تقلَّدتني الليالي وهي مُدبرةٌ كأنني صارمٌ في كفِّ منهزمِ

ج- كأن الهلال نون لُجينٍ غَرقت في صحيفةٍ زرقاءِ

د- مَنّ يُهنْ يسهُل الهوانُ عليه ما لجرحٍ بميتٍ إيلام

15- (الجمع بين الشيء وضده في الكلام) هذه العبارة تطلق على:

أ- الطباق. ج- السجع.

ب- الجناس التام. د- الجناس الناقص.

16- قال تعالى " في جنةٍ عاليةٍ ، قُطوفُها دانيةٌ " هذه الآية مثال على :

أ- جناس تام ج- طباق إيجاب

ب- جناس ناقص د- طباق سلب

17- إذا أردنا أن نستعمل كلمة (البلبل) لنكون استعارة تصريحيّة، فإننا نقول :

أ- غرّد البلبلُ بين الأشجارِ .

ب- غرّد البلبلُ بصحبة العازفين .

ج- غرّد البلبلُ قريباً من النافذةِ .

د- غرّد البلبلُ تغريداً شجيًّا .

18- الجمل الآتية أمثلة على طباق الإيجاب باستثناء:

أ- قال تعالى :" والليل إذا يغشى والنهار إذا تجلى "

ب- لا فضل لأبيض على أسود إلا بالتقوى

ج- قال تعالى : " وتخرج الحي من الميت "

د- قال تعالى :" فلا تخشوا الناس واخشون "

19- (لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد) العبارة السابقة تحتوي على إنشاء طلبي وصيغته هي :

أ- استفهام

ب- نهي

ج- تمني

د- نداء

20- التشبيه الذي لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة، وإنما يستدل على المشبه والمشبه به من خلال السياق هو :

أ- التشبيه الضمني

ب-التشبيه المفرد

ج- التشبيه البليغ

د- التشبيه التمثيلي

21- الأبيات الآتية تحتوي على تشبيه ضمني ما عدا :

أ- قد يشيب الفتى وليس عجيباً أن يُرى النورَ في القضيب الرَّطيبُ

ب- قصورٌ كالكواكب لامعاتٌ يَكدْنَ يُضئن للسّاري الظلّاما

ج- وأصبح شعري منهما في مكانه وفي عنق الحسناء يستحسن العِقدْ

د- لا تنكري عَطَل الكريم من الغنى فالسيَّلُ حربٌ للمكان العالي

22- قال تعالى : " ويوم تقوم الساعة يُقسِم المجرمون ما لبثوا غير ساعة "،هذه الآية مثال على :

أ- طباق إيجاب. ج- جناس ناقص.

ب- طباق سلب. د- جناس تام.

23- الجمل الآتية أمثلة على الجناس الناقص باستثناء :

أ- إنَّ البكاءَ هو الشفاءُ من الجوى بين الجوانح. ج_ أَرضِهِمْ ما دمتَ في أَرضِهِم.

ب- قال تعالى:" وهم ينهون عنه وينأون عنه". د- قال تعالى:" فأمّا اليتيمَ فلا تقهر، وأما السائِلَ فلا تنْهر".

24- جميع الأمثلة الآتية طباق سلب ما عدا :

أ- قال تعالى :" قل هل يستوي الذين يعلمونَ والذين لا يعلمون "

ب- عش عزيزاً أو مت وأنت كريم بين طعن القنا وخفق البنود

ج- وننكر إن شئنا على الناس ولا ينكرون القول حين نقول

د- قال تعالى :" يستخفون من الناس ولا يستخفون من الله وهو معهم " .

25- قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم، للأنصار" إنكم لَتَكْثُرون عند الفزع ، وتقلون عند الطمع "، هذا الحديث مثالُ على :

أ- جناس. ج- طباق سلب.

ب- طباق إيجاب. د- مقابلة.

26- الجمل الآتية مثالُ على الإنشاء الطلبي ما عدا:

أ- ليت المسلمين ينتصرون في هذا الزمن . ج- نِعّم الرجل زيد.

ب- ابتعد عن رفاق السوء. د- يا محمد، أقم الصلاة.

27-جميع المواضيع الآتية من علم البيان باستثناء :

أ- الكناية. ج- التشبيه.

ب- المجاز المرسل. د- السجع.

28- (حذف المشبه به وترك ما يدل عليه في السياق) هذه العبارة تصف :

أ- التشبيه الضمني ج- استعارة مكنية

ب-التشبيه التمثيلي د- استعارة تصريحية

29- الكلام الذي يحتمل الصدق أو الكذب هو:

أ- الخبر . ج- الإنشاء الطلبي.

ب- الإنشاء غير الطلبي . د- النهي.

30- إذا أردنا أن نجعل كلمة (مصباح) مشبهاً ، فإننا نقول :

أ- النجمةُ في السماءِ كالمصباحِ . ج- كأن الزيتَ في المصباحِ مضيءٌ.

ب- المصباحُ كالدرّةِ اللامعةِ. د- كأن الضوءَ في المصباحِ شمعةٌ.

31- التشبيهات الآتية تامة ما عدا :

أ- وجهك كالقمر في ضوئِه. ج- الفرسانُ في الجرأةِ أسودٌ.

ب- قلبي كالنار في حرها. د- أعوامُ إقبالِهِ كاليوم في قِصَرٍ.

32- لياليَّ بعدَ الظاعنينَ شُكولُ طوالٌ وليلُ العاشقينَ طويلُ

يُبِنَّ لي البدرَ الذي لا أريدُه ويخفينَ بدراً ما إليه سبيلُ

استخدمت كلمة (بدر) في البيت الثاني من المثال السابق استخداماً :

أ- حقيقياً في الأولى والثانية ج- مجازياً في الأولى وحقيقياً في الثانية

ب- حقيقياً في الأولى ومجازياً في الثانية د- مجازياً في الأولى والثانية

33- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (النجم) استخداماً مجازياً، فإننا نقول :

أ- النجمُ مشتعلٌ بذاتِهِ. ج- النجمُ زينةُ السماءِ.

ب- القصرُ المضيءُ كالنجمِ. د- وجدتُ النجمَ متواضعاً.

34- (قسم البلاغيون العرب البلاغة إلى ثلاثة علوم هي):

أ- علم النحو ، علم البيان، علم المعاني ج- علم البيان، علم العروض، علم المعاني

ب- علم البيان، علم الصرف ، علم المعاني د- علم البديع ، علم البيان، علم المعاني

35- إذا أردنا أن نجعل كلمة (الجمل) مشبهاً به، فإننا نقول :

أ- الجمل في الصحراءِ كالسفينة . ج- الجملُ يشبه الزرافةَ طولاً .

ب- كبيرُ القومِ مثلُ الجملِ تحملاً . د- كأنَّ الجملَ في الخفةِ نعامةٌ .

36- أول بدءِ المشيب واحدةٌ تُشعلُ ما جاوَرت من الشّعْرِ

مثل الحريق الصغير تَبدؤُهُ أوَّلُ صَوْلٍ صغيرةُ الشّرَرِ

البيتان السابقان مثال على التشبيه :

أ- التمثيليّ ج- الضمنيّ

ب- المفرد د- التام

37- العبارة التي تحتوي على جناس ناقص في العبارات الآتية هي:

أ- صليتُ المغرِبَ في أحَدِ مساجد المغرِبِ. ج- فهمتُ كتابكَ يا سيدّي فهمتُ ولا عجب أن أهيما

ب- نعمَ المال الصالحِ للرجلِ الصالِحِ. د- بيضُ الصفائِحِ لا سود الصحائِفِ.

38- لا تعْجبي يا سَلْمُ من رجلٍ ضحِكَ المشيبُ برأسه فبكى

ما تحته خط في البيت السابق مثال على :

أ- الاستعارة المكنية ج- التشبيه الضمني

ب- الاستعارة التصريحية د- التشبيه التمثيلي

39- إذا أردنا أن نستخدم كلمة (الغدر) لنكوِّن استعارة مكنيَّة، فإننا نقول :

أ- إياكَ الغدرَ والغادرينَ. ج- رأيتُ في أعدائي أنيابَ الغدرِ.

ب- لم يتصف المسلمون بالغدرِ حتى مع أعدائِهم. د- لا تصادق من يتصفُ بالغدرِ.

40- إذا أردنا أن نجعل من (ازدحام الناس بباب الكريم) تشبيهاً ضمنياً، فإننا نقول :

أ- بابُ الكريمِ منهلٌ عذبٌ كثيرُ الزحامِ. ج- ازدحامُ الناس ببابِ الكريم كازدحامهم على المنهل العذبِ.

ب-بابُ الكريمِ مثل المنهل العذبِ ازدحاماً. د- يزدحم الناسُ ببابِ الكريم والمنهل العذب كثير الزحامِ.

41- اللفظ الذي يدل على المشابهة هو :

أ- المشبه ج- وجه الشبه

ب- أداة التشبيه د- المشبه به

42- (القلوبُ كالطيرِ في الأُلفة إذا أنِسَتْ)، وجه الشبه في العبارة السابقة، هو :

أ- القلوب ج- الألفة

ب- الطير د- أنست

43- (كأنّ أخلاقَكَ في لُطفِها ورقَّةٍ فيها نسيمُ الصَّباحِ)، المشبه به في البيت السابق :

أ- كأنَّ ج- لُطفِها

ب- أخلاقكَ د- نسيم الصَّباحِ

44- إذا أردنا أن نصف (حالَ الناس وقد هزتهم الأحداث العظيمةُ) بطريقة التشبيه التمثيليّ، فإننا نقول :

أ- تهزُّ الحوادث الناس كاهتزاز السفينة.

ب- تهزُّ الحوادثُ الناسَ مثلما تهزُّ السفينة ركابها في بحرٍ مضطرب.

ج- الناس والسفينة كأنّهم البحر المضطرب.

د- الناسُ كركابِ السفينة الكبيرة، والحوادث كبحرٍ مضطرب.

45- جميع الأساليب الآتية من أساليب الإنشاء الطلبيّ ما عدا :

أ- التعجب ج- النهي

ب- الأمر د- الاستفهام

46- المحذوف من أركان التشبيه في الجملة الآتية (الشمسُ كرةٌ في استدارتها)، هو :

أ- المشبه ج- وجه الشبه

ب- المشبه به د- أداة التشبيه

47- قال بعض البلغاء:(الإنسان بآدابه ، لا بزيّه وثيابه) المُحَسِّنُ البديعي لما تحته خط هو :

أ- مقابلة ج- طباق

ب- جناس د- سجع

48- الفقرات الآتية تمثل المقابلة ما عدا:

أ- من وعظَ أخاه سرّاً، فقد سرَّهُ وزانَه، ومن وعظَهُ علانيةً فقد ساءَهُ وشانه.

ب- جاء في الأثر عن النساء: " لا يكرمهنَّ إلا كريم، ولا يظلمهنَّ إلا لئيم" .

ج- قال تعالى: "يقلبُ اللهُ الليلَ والنهارَ إنَّ في ذلك لعبرةً لأُولي الأبصار".

د- في الشرق يموتُ المرءُ حيّا، ويحيا ميتا.

49- الجناس هو تشابه اللفظين في الأمور الآتية ما عدا:

أ- معنى اللفظين ج- ترتيب الأحرف

ب- نوع الأحرف د- عدد الأحرف

50- (الاتفاق بين نهاية كل من الجملتين سواء أكان الاتفاق في حرف أم كان في أكثر) هذه العبارة تصف :

أ- جناساً تاماً ج- طباقاً

ب- جناساً ناقصاً د- سجعاً

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (6)

مفتاح الإجابة

الرقم	أ	ب	ج	د	الرقم	أ	ب	ج	د
1		×			26			×	
2			×		27				×
3		×			28			×	
4				×	29	×			
5		×			30		×		
6			×		31			×	
7				×	32		×		
8	×				33				×
9		×			34				×
10				×	35		×		
11		×			36	×			
12			×		37				×
13	×				38	×			
14				×	39			×	
15	×				40				×
16			×		41		×		
17		×			42			×	
18				×	43				×
19		×			44		×		
20	×				45	×			
21		×			46				×
22				×	47				×
23			×		48			×	
24		×			49	×			
25				×	50				×

ملحق رقم (7)

أسماء محكمي اختبار تشخيص الأخطاء المفاهيمية

الرقم	الاســـم	التخصـــص ومكان العمل
1	د. أحمد داود دعمس	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة القدس
2	أنور عوض	بكالوريوس لغة عربية / مشرف تربوي في شمال الخليل
3	د. بسام القواسمي	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة الخليل
4	أ. تغريد مصباح التميمي	ماجستير في اللغة العربية / جامعة بوليتكنك فلسطين
5	د. حسام التميمي	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة الخليل
6	د. حسن فليفل	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة الخليل
7	د. حسين الدراويش	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة القدس
8	د. خيري صابر عوض زبن	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة القدس
9	فوزي محمد العملة	بكالوريوس لغة عربية / مشرف تربوي في شمال الخليل
10	د. محمود سماره صافي	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة القدس
11	د. ميسون التميمي	دكتوراه تربية / جامعة الخليل وجامعة القدس المفتوحة
12	د. ياسر إبراهيم الملاح	دكتوراه في اللغة العربية / جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم(8)

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المحكم.....المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان ((**الأخطاء المفاهيمية البلاغيّة لدى طلبة الصف الحادي عشر وبرنامج مقترح لعلاجها**))، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس، ونظراً لما عُرف من خبرتكم وسعة اطلاعكم يرجى التكرم بتحكيم الاختبار المرفق.

مع الاحترام

الباحثة هيام جميل الرجبي

ملحق رقم (9)

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/13/02/624/46
التاريخ: 2013/02/09

حضرة السادة مديرية التربية والتعليم المحترمين،،
شمال الخليل،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : **هيام جميل محمد الرجبي** ورقمها الجامعي (21112142)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان:

الاخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني 2013/2012.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدكتور ابراهيم عرمان
منسق برنامج الماجستير تدريس

كلية العلوم التربوية
Educational Sciences

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (10)

State Of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعـليم
مديرية التربية و التعليم / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/2644/1/30
التاريخ: 2013/03/24م
الموافق:1434/05/13هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين.

الموضوع: تسهيل مهمة /(تطبيق اختبار)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه ، أرجو السماح للدارسة : **(هيام جميل محمد الرجبي)** بتطبيق دراسة بعنوان "**الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلاب الصف الحادي عشر/علوم إنسانية ونموذج لعلاجها** " ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . بسام مدحت طهبوب
مدير التربية و التعليم

ح.م-م.أ/(التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم – شمال الخليل هاتف Tel. (+972-2-2292892/3/4) فاكس Fax (+972-2-2292891)

ملحق رقم (11)

المادة التعليمية

نموذج مقترح لتدريس درس الاستعارة (التصريحية والمكنية)

أهداف الدرس:

يتوقع من الطالب أن يحقق المخرجات الآتية:

- أن يُعرف الطالب الاستعارة تعريفاً صحيحاً.
- أن يعدد الطالب أنواع الاستعارة.
- أن يُعرف الطالب الاستعارة التصريحية تعريفاً صحيحاً.
- أن يُعرف الطالب الاستعارة المكنية تعريفاً صحيحاً.
- أن يميز الطالب بين نوعي الاستعارة.
- أن يُجري الاستعارة التصريحية.
- أن يُجري الاستعارة المكنية.
- أن يعطي الطالب أمثلة على الاستعارة بأنواعها.

المواد والأدوات المستخدمة:

الكتاب المدرسي، السبورة ومستلزماتها، جهاز العرض العلوي، شفافيات، أقلام الشفافيات، أوراق عمل.

خطوات تطبيق الدرس:

التمهيد: الزمن (5) دقائق

يراجع المعلم الطلبة في التشبيه وأركانه؛ لارتباط هذه المفاهيم بمفهوم الاستعارة عن طريق أسئلة سابرة للطلبة، مثل:

ـــ عرف التشبيه؟

ـــ ما هي أركان التشبيه؟

ـــ ما الفرق بين المشبه والمشبه به؟ وهل يجوز حذف أي منهما؟

ــ ماذا يحدث إذا حذف أحد طرفي التشبيه؟

ومن خلال هذه الأسئلة يصبح لدى المعلم صورة واضحة عن خبرات الطلبة، لتكون القاعدة التي ينطلق منها المعلم لمفهوم الاستعارة.

العرض:

ــ يقوم المعلم بكتابة عنوان الدّرس على السبورة وهو:

الاستعارة (التصريحية والمكنية)

يطلع الطلبة على الأهداف السلوكية.

ــ يقوم المعلم بتوزيع طلبة الصف في مجموعات تعاونية غير متجانسة، مع الالتزام بقواعد التعلم التعاوني.

ــ يقوم المعلم بعرض أمثلة الدرس على شفافية من خلال جهاز العرض العلوي مع بقاء الكتب مغلقة، ويطلب من كل مجموعة استخراج المشبه أو المشبه به من الأمثلة، وكتابتها على شفافية لعرضها أمام باقي المجموعات.

حيث تحوي الشفافية على الأمثلة الآتية:

أقرأ وأتأمل ما تحته خطوط فيما يأتي:

(1)

أ. قال تعالى: (الر كتبٌ أنزلنهُ إليكَ لتخرجَ النَّاسَ منَ الظُّلمتِ إلى النُّور).

ب. ريمٌ على القاع بين البان والعلم أحلّ سفك دمي في الأشهر الحرم

ج. قال التهامي في رثاء ابنه:

يا كوكباً ما كان أقصر عُمره وكذاك عُمر كواكب الأسحارِ

(2)

أ. هو بالباب واقف والردى منه خائف

فاهدئي يا عواصف خجلاً من جراءته (إبراهيم طوقان/ فلسطين)

ب. والظل يسرق في الخمائل خطوه والغصن يخطر خطوة النشوان

والشمس تنظر من خلال فروعها نحو الحدائق نظرة الغيران (صفي الدين الحلّي)

ج. سنُفهمُ الصخر إن لم يفهم البشر أنّ الشعوب إذا هبت ستنتصر (راشد حسين/فلسطين)

ــ الكشف عن المفهوم من خلال المناقشة بين أفراد المجموعات فيما بينها وبين المعلم، حيث يتم توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة حسب إمكاناتهم مثل كاتب، مندوب عنها لعرض ما توصلت إليه مجموعته. مثال: يتناقش أفراد المجموعة في المثال الأول من المجموعة الأولى في الكلمتان اللتان وردتا في الآية الكريمة (الظّلمات، النور) ويتبين من خلال المناقشة أنّ الكلمتان قد استعملتا استعمالاً مجازياً، فالمقصود بالظلمات هو الكفر، والمقصود بالنور هو الإيمان، والعلاقة بينهما المشابهة حيث شبه الكفر بالظّلمات، وشبه الإيمان بالنور، وهنا يستنتج الطّلبة أنّ المشبه (الكفر، الإيمان) قد حذف وصرّح بالمشبه به؛ فالاستعارة تصريحية.

وفي المثال الثاني، شبه الشاعر الفتاة الجميلة بالريم (الغزال الجميل) بجامع الجمال بينهما، وحذف المشبه (الفتاة الجميلة) وصرّح بالمشبه به (الريم)؛ فالاستعارة تصريحية.

وهكذا يتم التّعامل مع باقي أمثلة المجموعة الأولى من خلال المناقشة بين أفراد المجموعات حتى استنتاج القاعدة.

وفي المثال الأول من المجموعة الثانية، شبه الشاعر الردى بإنسان، ثم حذف المشبه به (الإنسان) وصرّح بالمشبه (الردى)، ثم ذكر شيئاً من لوازم المشبه به المحذوف ليدل عليه، وهو الخوف؛ فالإستعارة مكنية.

ويتم التعامل مع باقي الأمثلة في المجموعة الثانية، من خلال المناقشة بين أفراد المجموعات حتى يتم استنتاج القاعدة الثانية أيضاً.

ــ يعرض المعلم المفهوم عن طريق عرض القاعدة المستنتجة التي توضح السمات المميزة للاستعارة وعلاقتها بغيرها من المفاهيم المرتبطة بها، باستخدام السبورة والطباشير الملونة.

ــ يمنح المعلم طلابه فرصة لتطبيق مفهوم الاستعارة (التصريحيّة، المكنية) من خلال أوراق عمل ينفذها الطلاب بشكل مجموعات، ويستغل المعلم تطبيق الطلبة للمفهوم ليقوّم تعلمهم من خلال متابعة أوراق العمل، كورقة عمل رقم(1).

ــ يوضح المعلم مفهوم الخرائط المفاهيمية وطريقة تصميمها على السّبورة، ويعطي أمثلة من دروس سابقة مثل التشبيه، حيث يوضح تدرجها من العام إلى الأقل عموميّة ثم الأقل وهكذا، مبيناً طبيعة العلاقة بين المفاهيم المختلفة من خلال كلمات الرّبط المناسبة.

ــ يكلّف المعلم كل مجموعة بتصميم خارطة مفاهيم خاصة بالدّرس مع عمل الوصلات بين المفاهيم من خلال اختيار كلمات الرّبط المناسبة.

ــ يناقش المعلم الطلبة في الخرائط التي صمموها على الشّفافيات عن طريق عرضها على جهاز العرض العلوي أمام جميع المجموعات.

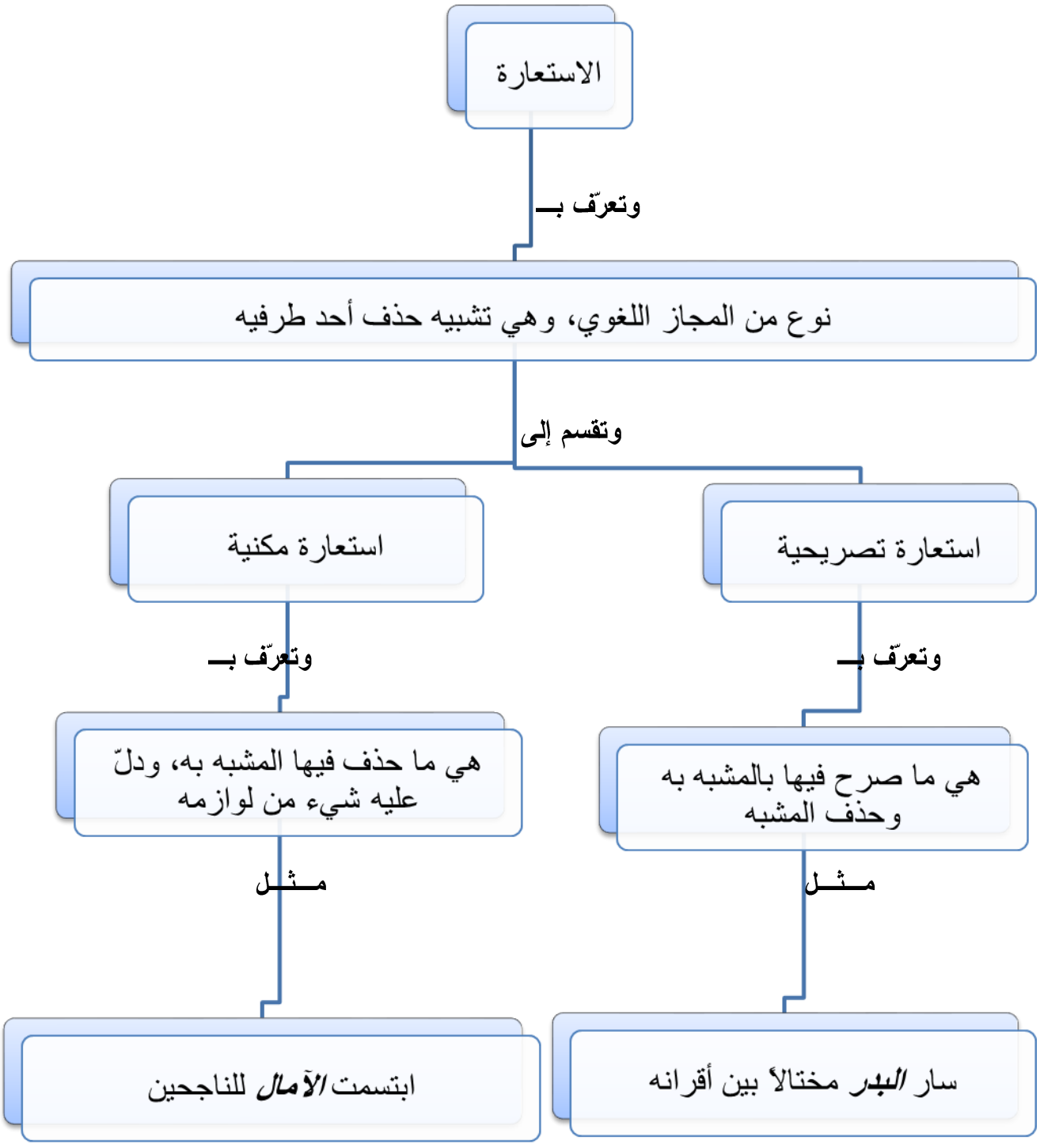
ــ يقوم المعلم بتقديم الخارطة النموذجية التي قام بها، ويتم مقارنتها بالخرائط التي صممها الطلبة.

ــ التقويم: يقوم المعلم بإعطاء الطّلاب أوراق عمل تحوي خرائط مفاهيمية جزءا منها فارغاً، ليكملها الطلبة بما هو صحيح ومناسب، ويكتب كلمات الربط المناسبة، مثل ورقة عمل رقم (2).

ــ يكلف المعلم الطلبة بحل التّدريبات صفحة (94-95)من (3-1) كواجب بيتي.

ــ وفي الحصة التالية يقوم المعلم بتصحيح دفاتر الإجابة ومناقشة الحل ومعالجة الأخطاء إن وجدت.

الخارطة المفاهيمية النموذجية



ورقة عمل رقم(2)

أملأ الخارطة المفاهيمية بما يناسبها من المفاهيم مع وضع كلمات الربط المناسبة:-

.....

نوع من المجاز اللغوي، وهي تشبيه حذف أحد طرفيه

.....

.....

استعارة تصريحية

.....

.....

هي ما حذف فيها المشبه به، ودلّ عليه شيء من لوازمه

.....

.....

1
2
3
4
5

1
2
3
4
5

ورقة عمل رقم (1)

أولاً : اشرح الاستعارة في كل من الجمل الآتية، وحدّد نوعها :

الجملة	الاستعارة	نوعها
أنشب الدهر أظفاره في قلبي .		
تراقص المطر على شباك المنزل.		
قال الشاعر : سمع الليل ذو النجوم أنينا وهو يغشى المدينة البيضاء		
قال تعالى : (الله وليّ الذين آمنوا يخرجهم من الظلمات إلى النور)		
قال المتنبي : فلم أر مثلي من مشى البحر نحوه ولا رجلا قامت تعانقه الأسدُ		
قال لي البحر يومًا: لا تحزن .		

ثانيا : أختبر فصاحتي وأسلوبي المميز بإنشاء جملتين :

1-استعارة تصريحية :

2-استعارة مكنية :

فهرس الجداول

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
1.3	جدول توزيع مجتمع الدراسة حسب عدد الطلبة وعدد المدارس وعدد الشعب	52
2.3	جدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات	53
1.4	جدول النسب المئوية والانحرافات المعيارية للأخطاء المفاهيمية البلاغية	61
2.4	جدول النسب المئوية والانحرافات المعيارية لمستويات المعرفة	62
3.4	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب الجنس	63
4.4	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب التخصص(علمي، علوم إنسانية)	64
5.4	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير التحصيل	65
6.4	جدول نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدرجة الأخطاء المفاهيمية البلاغية حسب التحصيل السابق(عالي، متوسط، منخفض)	65
7.4	جدول نتائج اختبار LSD	66

فهرس الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة
1	مجتمع الدراسة	92
2	المفاهيم البلاغية في منهاج اللغة العربية للصفوف (التاسع ، العاشر، الحادي عشر ف 1)	94
3	تحليل المحتوى لمادة البلاغة للصفوف: تاسع، عاشر، حادي عشر الفصل الأول	95
4	جدول المواصفات	98
5	الاختبار التشخيصي لطلبة الصف الحادي عشر في مادة البلاغة	99
6	مفتاح الإجابة	113
7	قائمة المحكمين	114
8	رسالة لإبداء أراء المحكمين	115
9	كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة القدس إلى لمديرية التربية والتعليم شمال الخليل	116
10	كتاب تسهيل مهمة موجه من مدير التربية والتعليم لمديري ومديرات المدارس	117
11	المادة التعليمية : نموذج مقترح لتدريس درس الاستعارة (التصريحية والمكنية)	118

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الرقم
	الإقرار	أ
	شكر وتقدير	ب
	ملخص الدراسة	ج
	Abstract	د
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	3
3.1	مبررات الدراسة	4
4.1	أهداف الدراسة وأسئلتها	5
5.1	فرضيات الدراسة	5
6.1	أهمية الدراسة	6
7.1	حدود الدراسة	7
8.1	مصطلحات الدراسة	7
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	خلفية الدراسة وإطارها النظري	10
	البلاغة	11
	علوم البلاغة	13
	مراحل تطور علم البلاغة	13
	فوائد تدريس البلاغة	14
	مصطلحات البلاغة	16
	المفاهيم	18
	أهمية المفاهيم	19
	تعلم المفاهيم	20
	تصنيف المفاهيم	22
	مصادر صعوبة تعلم المفاهيم	24

	البنيّة المفاهيمية	25
	الأخطاء المفاهيمية	27
2.2	الدراسات السابقة	34
3.2	تعقيب على الدراسات السابقة	48
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3	منهج الدراسة	51
2.3	مجتمع الدراسة	51
3.3	عينة الدراسة	52
4.3	أداة الدراسة	54
1.4.3	بناء الأداة	54
2.4.3	صدق الأداة	55
3.4.3	ثبات الأداة	55
5.3	النموذج المقترح	56
	خطوات النموذج المقترح	56
6.3	إجراءات الدراسة	57
7.3	متغيرات الدراسة	58
8.3	المعالجات الإحصائية	59
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	61
	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	62
2.4	الفرضية الأولى	62
3.4	الفرضية الثانية	63
4.4	الفرضية الثالثة	64
5.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	66
	خطوات بناء النموذج المقترح	66
	مواصفات النموذج المقترح	67
	مكونات النموذج المقترح	67
	إجراءات النموذج المقترح	69
	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الرسالة وتوصياتها	

1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	72
2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	73
3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	73
4.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	74
5.5	التوصيات والمقترحات	75
	توصيات الدراسة	75
	مقترحات الدراسة	75
	قائمة المراجع العربية	76
	قائمة المراجع الأجنبية	89
	الملاحق	91
	فهرس الجداول	125
	فهرس الملاحق	126
	فهرس المحتويات	127