

أثر استخدام استراتيجيات المهام المجزأة (Jigsaw) في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري

د. بليغ حمدي إسماعيل عبدالقادر

كلية التربية - جامعة المنيا

ج ٢٠٤

الملخص

هَدَفَت هَذِهِ الدِّرَاسَةُ إِلَى تَقْصِي أثر استخدام استراتيجيات المهامِ المَجْزَأَةِ فِي اكْتِسَابِ المَفَاهِيمِ البَلَاغِيَّةِ وَتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ الْخَاصَةِ بِفُنِّ المَقَالِ لَدَى طُلَّابِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ بِالتَّعْلِيمِ الْأَزْهَرِيِّ. وَتَكُونَت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ مِنْ (٧٢) طَالِباً مِنْ طُلَّابِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ بِأَحَدِ مَعَاهِدِ التَّعْلِيمِ الْأَزْهَرِيِّ بِمَدِينَةِ المَنِيَا، تَمَّ تَقْسِيمُهُمْ إِلَى مَجْمُوعَتَيْنِ بِالتَّسَاوِي؛ مَجْمُوعَةٌ تَجْرِبِيَّةٌ، وَمَجْمُوعَةٌ ضَابِطَةٌ. وَتَمَّ تَطْبِيقُ الدِّرَاسَةِ فِي الفَصْلِ الدِّرَاسِيِّ الْأَوَّلِ مِنَ العَامِ الْأَكَادِيمِيِّ ٢٠١٣م - ٢٠١٤م. دُرِسَتْ المَجْمُوعَةُ التَّجْرِبِيَّةُ المَوْضُوعَاتِ البَلَاغِيَّةِ المَقْرَرَةَ بِاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاطِيَجِيَّةِ المَهَامِ المَجْزَأَةِ، بَيْنَمَا دُرِسَتْ المَجْمُوعَةُ الضَّابِطَةُ نَفْسَ المَوْضُوعَاتِ بِالطَّرِيقَةِ التَّقْلِيدِيَّةِ وَهِيَ التَّلَقُّنِ وَالشَّرْحُ النَّظَرِي. كَمَا تَمَّ تَصْمِيمُ اخْتِبَارٍ مُكُونٍ مِنْ (٤٨) سُؤَالاً فِي صُورَتِهِ النِّهَائِيَّةِ مِنْ نَوْعِ الاختِيَارِ مِنْ مُتَعَدِّدٍ، يَهْدَفُ إِلَى قِيَاسِ اكْتِسَابِ الطُّلَّابِ لِلْمَفَاهِيمِ البَلَاغِيَّةِ المَقْرَرَةَ عَلَيْهِمْ. كَمَا أَعَدَّ البَاحِثُ اخْتِبَاراً لقياسِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ النُّوعِيَّةِ الْخَاصَةِ بِفُنِّ المَقَالِ.

وَأُظْهِرَتِ النُّتَاجُ وَجُودَ فُرُوقٍ ذاتِ دَلَالَةٍ إحصائيَّةٍ عِنْدَ مُسْتَوَى (٠,٠١) بَيْنَ مَتَوَسَّطِي دَرَجَاتِ المَجْمُوعَتَيْنِ التَّجْرِبِيَّةِ وَالضَّابِطَةِ فِي التَّطْبِيقِ البَعْدِي لاختبارِ المفاهيمِ البلاغيةِ لصالِحِ المَجْمُوعَةِ التَّجْرِبِيَّةِ، كَمَا أُظْهِرَتِ وَجُودَ فُرُوقٍ ذاتِ دَلَالَةٍ إحصائيَّةٍ عِنْدَ مُسْتَوَى (٠,٠١) بَيْنَ مَتَوَسَّطِي دَرَجَاتِ المَجْمُوعَتَيْنِ التَّجْرِبِيَّةِ وَالضَّابِطَةِ فِي التَّطْبِيقِ البَعْدِيِّ لاختبارِ الكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ البَعْدِي لصالِحِ المَجْمُوعَةِ التَّجْرِبِيَّةِ وَهَذِهِ النُّتَاجُ يُمْكِنُ تَفْسِيرُهَا بِوُجُودِ أثرٍ لاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاطِيَجِيَّةِ المَهَامِ المَجْزَأَةِ فِي اكْتِسَابِ المَفَاهِيمِ البَلَاغِيَّةِ وَتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ.

وَحُلِّصَتْ الدَّرَاسَةُ إِلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ التَّوَصِيَّاتِ وَالْمُقْتَرَحَاتِ فِي ضَوْءِ مَا أُسْفِرَتْ عَنْهُ مِنْ نَتَائِجٍ مِنْ ضَمْنِهَا ضَرُورَةُ تَدْرِيبِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِمَرَاكِحِ التَّعْلِيمِ الْمُخْتَلِفَةِ بِصِفَةِ عَامَّةٍ، وَمُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالْأَزْهَرِ الشَّرِيفِ، وَالطُّلَّابِ الْمُعَلِّمِينَ بِكُلِّياتِ التَّرْبِيَةِ عَلَى اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاطِيَجِيَةِ الْمَهَامِ الْمَجَزَاةِ التَّعَاوُنِيَّةِ فِي تَدْرِيسِ فُرُوعِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالْإِفَادَةِ مِنْهَا فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْكِتَابَةِ التَّعْبِيرِيَّةِ لَدَى الطُّلَّابِ بِالْمَرَاكِحِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ.

أَوَّلًا . مُقَدِّمَةُ الدَّرَاسَةِ

لَمْ يُخْطِ عُلَمَاءُ الْعَرَبِيَّةِ فِي قَوْلِهِمْ بِتَفْضِيلِ لُغَتِهِمْ، بَلِ ارْتَكَبُوا إِلَى خَصَائِصٍ مُقَرَّرَةٍ وَمُدْعَمَةٍ بِالْأَمَثَلِ وَالْأَدَلَّةِ مِنْهَا الْبَيَانِ وَالْبَلَاغَةِ، وَالْمَقْصُودُ بِهِمَا الْكَشْفُ وَالتَّوْضِيحُ، وَالْبَلَاغَةُ عِلْمٌ مِنْ عُلُومِ الْعَرَبِيَّةِ الْمَفْضِي إِلَى فَهْمِ كِتَابِ اللَّهِ وَكَلَامِ الْعَرَبِ، وَأَهَمُّ وَسِيلَةٍ لِلْكَشْفِ عَنْ أَسْرَارِ الْإِعْجَازِ الْقُرْآنِيِّ، وَلَهَا أَهْمِيَّتُهَا الْكُبْرَى بَيْنَ فُرُوعِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، فَإِنْ اتَّقَنَ الْعَرَبِيُّ أَبْعَادَهَا وَأُصُولَهَا اسْتَطَاعَ أَنْ يَتَحَدَّثَ وَيَكْتُبَ، وَيُعْطِيَ كُلَّ مَقَامٍ مَا يَسْتَحِقُّ مِنْ مَقَالٍ.

ولقد وَجَّهَ عُلَمَاءُ الْعَرَبِيَّةِ عَنَائِهِمْ إِلَى مَا عُرِفَ بِعُلُومِ الْبَلَاغَةِ دِفَاعاً عَنْ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، مِنْ جِهَةٍ مَا خَصَّهُ اللَّهُ بِهِ مِنْ حُسْنِ التَّأْلِيفِ، وَالْأُسْلُوبِ وَبَدِيعِ الْإِيْجَازِ، وَكَانَ مِمَّا حَفَّزَهُمْ إِلَى ذَلِكَ مَسْأَلَةُ الْبَحْثِ فِي إِعْجَازِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ مِنْ أَيِّ جِهَةٍ هُوَ؟ وَكَانَ أَبرزَ جِهَاتِ الْإِعْجَازِ فِيهِ جُودَةُ النِّظْمِ، وَقُوَّةُ التَّأْلِيفِ، وَالسُّمُوُّ بِالْبَلَاغَةِ إِلَى الْحَدِّ الَّذِي لَمْ يَسْتَطِعْ أَحَدٌ مِنَ الْبَشَرِ أَنْ يُحَاكِاهُ أَوْ أَنْ يَمْنِي نَفْسَهُ بِذَلِكَ.

وَالْبَلَاغَةُ اسْمٌ جَامِعٌ لِمَعَانٍ مُجْتَمِعَةٍ الْأَصُولِ مُتَشَعِّبَةِ الْفُرُوعِ، تَتِمَّتْ فِي الْكَشْفِ بِالْعِبَارَةِ اللَّغُويَّةِ عَمَّا يَقَعُ فِي النَّفْسِ مِنْ مَشَاعِرٍ وَخَوَاطِرٍ وَأَفْكَارٍ تَتَعَلَّقُ بِالْأَشْيَاءِ الْمُحِيطَةِ، أَوْ تَتَوَلَّدُ فِي الْحِسِّ الْبَاطِنِ بِوَجْهِ مَا، وَالْبَلَاغَةُ مِنَ الْمَوْضُوعَاتِ الْمَهْمَةِ فِي الدَّرَاسَاتِ الْأَدَبِيَّةِ الَّتِي تَحْتَاجُ إِلَى عُنَايَةٍ وَاهْتِمَامٍ كَوْنَهَا عَمَلِيَّةً صَفَلِ الْأُسْلُوبِ الْأَدَبِيِّ الَّذِي يَتَّبِعُهُ الْأَدِيبُ، فَهِيَ تُعَدُّ أَدَاةً تَعَكِّسُ النَّشَاطَ الْأَدَبِيَّ وَتَرْصَدُ الْأَعْمَالِ الْأَدَبِيَّةَ، وَلَهَا الدَّورُ الْكَبِيرُ فِي تَقْوِيمِ النَّتَاجِ الْأَدَبِيِّ وَإِظْهَارِ الْجَوَانِبِ الْحَسَنَةِ فِي هَذَا النَّتَاجِ، مِمَّا يَضْطَرُّ الْكَاتِبُ أَوْ الْأَدِيبُ إِلَى أَنْ يُظْهِرَ بَرَاعَتَهُ وَقُدْرَتَهُ فِي التَّأْلِيفِ بِصُورَةٍ لَا تَخْلُو مِنَ الْجَمَالِيَّةِ (السَّنْطِي، ١٩٩٦: ١١٩؛ عبد عون، ١٩٩٨: ٢؛ الجبوري، ١٩٩٩: ١).

وباستِقراءِ كِتاباتِ البَلاغيِّينِ يُمكنُ رَصدُ مَكانةِ وأهميَّةِ البَلاغةِ وأفضليَّةِ تعلُمِها، من حيثِ إنْها تُمكنُ الإنسانَ من وَزنِ الكلامِ وتَقدِيرِ قيمتهِ الفنيَّةِ، وإنْها تُمكنُه من استِعمالِ اللُغةِ استِعمالاً سَليماً في نَقلِ الأفكارِ والمُشاعِرِ، وتيسِّرُ له في الوقتِ نفسِه التَّعبيرَ عَنها ونَقلُها إلى الآخرين، كما أنَّ في تَعَلُّمِها اكتساباً للقُدرةِ على فَهْمِ الأفكارِ والتَّذوقِ الأدبيِّ للأعمالِ الأدبيَّةِ، وإدراكِ مَواطِنِ الجَمالِ فيها، كما تُمكنُ من نَقدِها والمُفاضلةِ بَينَها والتَّمييزِ بَينَ الرَدِيِّ منها، كما تُسَهِّلُ في تَتميمَةِ الخيالِ الأدبيِّ، وتَسْمُوُ بالعَواطِفِ، وتُرَقِّقُ الوجدانَ، وتُساعدُ في الوقُوفِ على ما في الأدبِ من رَوائعِ الكلامِ ومآثرِ الأدبِ.

❖ أهميَّةُ تَدرِيسِ المَفاهِيمِ البَلاغيَّةِ في المَرحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ:

تُعدُّ دِراسَةُ البَلاغةِ جُزءاً من عُلُومِ اللُغةِ العَربيَّةِ وفُنُونِها، لما لها من أثرٍ في صَقلِ ذَوقِ المتكلِّمِ والمُخاطَبِ لأداءِ المعنى بِشكلٍ جيِّدٍ ومُتَمَقٍّ، كما أنَّ البَلاغةَ تُزوِّدُ المتعلِّمَ بِالأسسِ الجَماليَّةِ، وتُمكنُه من التَّعبيرِ الأدبيِّ تحدُّثاً وكتَّابةً، فضلاً عن أنَّ للبَلاغةَ شأنًا كَبيراً في تَعلِيمِ اللُغةِ العَربيَّةِ كما يَرى كثيرٌ ممن كُتِبَ في فنِّ البَلاغةِ، فتَعلِيمُها يعني تَعلُّمَ الأسلوبِ العَربيِّ والاهتمامِ بِتَدرِيسِها يعني الاهتمامَ بِتَربِيةِ الأسلوبِ.

وأصبَحَتْ هَناكَ ضَروُرةٌ لِتَعلِيمِ الطُّلابِ المَفاهِيمِ البَلاغيَّةِ واستِخدامِها وتَطبيقِها في مَواقِفِ لُغويَّةٍ أدائيَّةٍ؛ حيثِ إنَّ المَفاهِيمِ البَلاغيَّةِ تَمثَلُ عَنصَراً رَئيساً في صِناعةِ الأدبِ من ناحِيةِ إبداعِه، وتَمثَلُ وسيطاً يَبيصرُ القارئُ أو السَّامِعُ بِالصِّفَاتِ التي تُكسِبُ النِّصَّ الأدبيَّ رَفعةً وسمواً. وتَعلُّمُ المَفاهِيمِ البَلاغيَّةِ ليسَتِ هَدفًا في ذاتِه، بل إنَّ مَعرِفَتَها واكتسابَها وتَطبيقَها شَروطٌ أساسِيَّةٌ في فَهْمِ واستِيعابِ الأفكارِ والمعاني والأساليبِ التي تُشتمَلُ عليها الأعمالُ والألوانُ الأدبيَّةِ. وتُساعدُ المَفاهِيمُ البَلاغيَّةُ الطُّالبَ في امتلاكِه لأدواتِ النِّقدِ الأدبيِّ للأعمالِ الفنيَّةِ من شِعرٍ أو نثرٍ وتَقويمِها وتَحديدِ مُستَوى جودَتِها وتُساهمُ أيضاً في تَتميمَةِ الخيالِ الأدبيِّ من جِلالِ إلمامِه بِالصُّورِ والأخيلةِ التي تتضمَّنُها الأساليبُ البَلاغيَّةُ الوارِدةُ في أعمالِ الأدباءِ من قِصائدٍ وقِصَصٍ ورواياتٍ ومَقالاتٍ (الحشاش: ٢٠٠١: ٥٦).

كما أنَّ تَعَلُّمَ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ وَالتَّمَكُّنَ مِنْهَا يُسَاعِدُ الطَّالِبَ فِي أَنْ يَلْمَسَ بِنَفْسِهِ دَقَائِقَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَأَسْرَارَهَا وَيَدْرِكَ مَرَاتِبَ الْكَلَامِ وَمَرَامِيهِ، وَمَزَايَا صُورِهِ شِعْراً وَنَثْراً، فَيَهْتَدِي إِلَى مَوَاطِنِ النِّقْدِ الصَّحِيحِ، وَمَعْرِفَةِ الْجَيِّدِ مِنَ الْكَلَامِ وَرَدِيئِهِ، وَمِنْ وَفْقٍ إِلَى الْإِحْسَانِ مِنْ أَرْبَابِ الْقَوْلِ وَمَنْ لَمْ يُوفِقْ، كَمَا أَنَّ الدَّارِسَ لِلْبَلَاغَةِ بِضَوَابِطِهَا وَقَوَانِينِهَا وَمَفَاهِيمِهَا، إِذَا أَرَادَ أَنْ يَقُولَ شِعْراً أَوْ نَثْراً فِي أَيِّ غَرَضٍ مِنَ الْأَغْرَاضِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَجِدَ مِنْ أَمْرِهِ رَشْداً، فَيُصِيبَ الْهَدَفَ وَيَدْرِكَ الْقَصْدَ، وَيَأْتِي بِمَا يَطَابِقُ الْحَالَ مِنَ الْأَلْفَاظِ وَالتَّرَاكِبِ وَيَهْتَدِي إِلَى الْمُخْتَارِ مِنَ الْكَلَامِ.

وتُشِيرُ نَتَائِجُ بَعْضِ الدِّرَاسَاتِ الَّتِي اهْتَمَّتْ بِالْبَلَاغَةِ تَدْرِيساً وَتَقْوِيماً وَتَوْصِيفاً مِثْلَ دِرَاسَاتِ كُلِّ مِنَ (العزاوي، ١٩٩٨) و(عبد عون، ١٩٩٨)، و(العبيدي، ٢٠٠٠)، و(الرفوع، ٢٠٠١)، و(الحميري، ٢٠٠٢)، و(عائش، ٢٠٠٣) و(الجنابي، ٢٠٠٣)، و(إبراهيم، ٢٠٠٥)، و(خضير، ٢٠٠٦) و(حاشي، ٢٠٠٨)، و(مهدي، ٢٠١٠)، و(فندي، ٢٠١٢) إِلَى أَهْمِيَةِ اكْتِسَابِ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ، حَيْثُ إِنَّهَا تُسَاعِدُ الطُّلَابَ عَلَى تَحْفِيزِ عَمَلِيَةِ النُّمُو الذِّهْنِيِّ لَدَيْهِمْ، وَتَزِيدُ مِنْ قُدْرَاتِهِمْ عَلَى اسْتِعْمَالِ أَهْدَافِ الْعِلْمِ الرَّئِيسَةِ الَّتِي تَتِمَثَّلُ فِي التَّفْسِيرِ وَالتَّنْبِؤِ، مِمَّا يَسْهَلُ اكْتِشَافَ الْجَدِيدِ وَفَهْمَهُ، وَمِمَّا يَزِيدُ مِنْ قُدْرَاتِهِمْ عَلَى اسْتِعْمَالِ تِلْكَ الْمَفَاهِيمِ فِي مَوَاقِفٍ أُخْرَى. وَأَنَّهَا تَكْسِبُ الطُّلَابَ قُدْرَةَ عَلَى تَحْلِيلِ الْأَعْمَالِ الْأَدْبِيَةِ وَتَمْيِيزِهَا وَمِنْ ثَمَّ نَقْدِهَا، بِالإِضَافَةِ إِلَى تَنْمِيَةِ الذَّوْقِ الْفَنِيِّ لَدَيْهِمْ وَذَلِكَ بِتَعْوِيدِ الطُّلَابِ عَلَى تَمَثُّلِ الْأَنْمَاطِ اللَّغَوِيَّةِ الرَّفِيعَةِ شِعْراً وَنَثْراً. كَمَا أَنَّهَا تَمَكِّنُهُمْ مِنْ تَأْدِيَةِ الْمَعَانِي الْمَطْلُوبَةِ بِعِبَارَاتٍ صَحِيحَةٍ وَاضِحَةٍ، وَالْمَقْصَدِ مِنْ ذَلِكَ إِثَارَةَ النَّفْسِ، وَالْعَوَاطِفِ، وَالْإِقْنَاعِ، وَلَا يَأْتِي ذَلِكَ إِلَّا بِحَسَنِ اخْتِيَارِ الْأَلْفَاظِ.

كما تُؤَكِّدُ نَتَائِجُ بَعْضِ الدِّرَاسَاتِ مِثْلَ دِرَاسَاتِ كُلِّ مِنَ (العبيدي، ٢٠٠٠)، و(عبد الله، ٢٠٠١) و(عبد عون، ٢٠٠٢) و(خضير، ٢٠٠٦) و(حاشي، ٢٠٠٨) مِنْ أَنَّ تَعَلُّمَ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ ضَرُورِيٌّ لِطُلَابِ الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ؛ لِأَنَّهَا تَقْدِمُ لَهُمْ بَعْضَ الْمَعَايِيرِ وَالْقَوَانِينِ الْمُتَّصِلَةِ بِفَهْمِ الْمَعْنَى وَدِقَّةِ الْأَسْلُوبِ، وَإِدْرَاكَ خَصَائِصِهِ

وصِفَاتِهِ مِنْ أَجْلِ الْوَقُوفِ عَلَى أَسْرَارِ جَمَالِهِ الْمَكْنُونِ فِيهِ، فَضْلاً عَنْ أَنْ مَعْرِفَةَ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ تُسَاعِدُ فِي الْحُصُولِ عَلَى الْمَتْعَةِ الْفَنِّيَّةِ عِنْدَ قِرَاءَةِ الْآثَارِ الْأَدْبِيَّةِ وَالتَّدْرِيبِ عَلَى الْإِنْشَاءِ لِأَنَّ الطَّالِبَ سَيُظِلُّ عَلَى وَعْيٍ دَائِمٍ بِتِلْكَ الْمَفَاهِيمِ وَدَوْرَهَا فِي إِبْرَازِ جَمَالِيَّاتِ اللُّغَةِ.

❖ أَهْدَافُ تَدْرِيسِ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ:

بِاسْتِقْرَاءِ الْكِتَابَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ وَنَتَاجِ الدِّرَاسَاتِ وَالْبُحُوثِ الَّتِي اهْتَمَّتْ بِتَدْرِيسِ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ يُمْكِنُ تَحْدِيدُ أَهْدَافِ تَدْرِيسِ الْمَفَاهِيمِ الْبَلَاغِيَّةِ فِي الْأَهْدَافِ الْآتِيَةِ (شحاتة، ١٩٩٣: ١٩١؛ الركابي، ١٩٩٦: ٢٠٧؛ مجاور، ١٩٩٨: ٤٨٣؛ يونس وآخرون، ١٩٩٨: ٢٣٤؛ إسماعيل، ١٩٩٩: ٢٥١؛ يونس، ٢٠٠١: ٣٦٦؛ استيتة، ٢٠٠١: ١٥٩؛ الخليفة، ٢٠٠٣: ٢٣٤؛ عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣: ١٥٩؛ صومان، ٢٠٠٩: ٣٢٥):

- إِعْدَادُ الطَّالِبِ عَلَى وَجْهِ يُمْكِنُهُ مِنَ الْوَقُوفِ عَلَى أَسْرَارِ الْإِعْجَازِ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَإِدْرَاكِ جَمَالِهِ.
- مُسَاعَدَةُ الطُّلَابِ عَلَى الْمَوَاصِلَةِ بَيْنَ تَرَاثِ الْأُمَّةِ الْقَدِيمِ بِتَرَاثِ الْأُمَّةِ الْحَدِيثِ عَنْ طَرِيقِ الْأَسَالِيبِ الْبَلَاغِيَّةِ الْجَيِّدَةِ الَّتِي تَتَضَمَّنُهَا جَوَاهِرُ تَرَاثِ الْأُمَّةِ الْقَدِيمِ مِمَّا يَثْرِي الْأَصَالَةَ اللُّغَوِيَّةَ لَدَيْهِمْ.
- إِدْرَاكِ الْخَصَائِصِ الْفَنِيَّةِ لِلنَّصِّ الْأَدْبِيِّ وَمَعْرِفَةُ مَا يَدُلُّ عَلَيْهِ مِنْ نَفْسِيَّةِ الْأَدِيبِ وَمَا يَبْرُكُهُ مِنْ أَثَرٍ فِي نَفْسِ الْقَارِئِ وَتَقْوِيمِ النَّصِّ تَقْوِيماً فَنِيّاً.
- بَيَانُ جَوَانِبِ الْجَمَالِ الْفَنِّيِّ فِي الْأَدَبِ، وَكَشْفُ أَسْرَارِ الْجَمَالِ وَمَصْدَرِهِ وَتَأْثِيرِهِ فِي النَّفْسِ الْإِنْسَانِيَّةِ.
- إِنْصَاجُ الذَّوْقِ الْأَدْبِيِّ فِي الطُّلَابِ، وَتَمَكِينُهُمْ مِنْ تَحْصِيلِ الْمَتْعَةِ وَالْإِعْجَابِ وَإِنْصَاجِ الْحَاسَةِ الْفَنِّيَّةِ، وَتَكْوِينِ مَلَكَةِ النِّقْدِ بِتَعَرُّفِ مَوَاطِنِ الْقُوَّةِ أَوْ الضَّعْفِ فِي النُّصُوصِ الْأَدْبِيَّةِ.

- إيقاف الطلاب على وسائل التعبير المختلفة، حيث يمكن الاستفادة من المحسنات اللفظية في التعبير
- إكساب الطلاب القدرة على صياغة إنتاجهم في أساليب بليغة.
- تعلم الأنماط اللفوية الفصيحة في التراكيب البليغة التي تُصقل قدرة الطلاب على التعامل مع الأساليب البلاغية وبذلك يتحقق تطوير لغة الطلاب ويرتفع مستواها.

❖ البلاغة ودورها في تنمية الكتابة التعبيرية:

وإذا كان تعليم المفاهيم البلاغية ضرورياً لطلاب المرحلة الثانوية طبقاً للأهداف المذكورة سالفاً، فإن للبلاغة وتعليمها دوراً مهماً في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى الطلاب، وللصلة الوثيقة بين المعايير البلاغية وبين الإبداع اللغوي الكتابي. فالبلاغة كما يذكر (يونس، ٢٠٠١) تستخدم عملياً في توجيه أفكار الإنسان وأعماله تجاه تحقيق الكتابة الجيدة أو الخطابة البليغة (يونس، ٢٠٠١: ٢٦٦)، ويؤكد (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣: ١٥٦) على أن الكاتب الجيد هو الذي يلجأ إلى علم المعاني ومباحثه عندما يريد إيضاح المعنى وتحسين اللفظ، لأن البلاغة معنية بالمعاني وصيغها التي يستعين بها أي كاتب لتسكن القلوب في أجمل صورة، لذلك لا يستغني الأديب عن البلاغة التي تعطيه التأثير والقوة.

ويُعد الغرض الحقيقي من دراسة البلاغة هو مساعدة الطلاب على إنشاء الكلام الجميل وأن الألوان البلاغية المختلفة والمتعددة تُكسب الكلام قوةً وجمالاً وتأثيراً وهذا ما يعكسه ضعف الطلاب في مادة البلاغة. وتعلم المفاهيم البلاغية بصورة تطبيقية تساعد الموهوبين على الإنتاج الأدبي من خلال تنمية هذه الموهبة من أجل صنع أفضل وأجمل الروائع الأدبية التي تتسم بروعة الجمال ودقته من إنتاج الشعر الجميل أو الرسائل الجميلة أو القصص المشوقة أو المقالات الممتعة.

وإذا كانت الكتابة التعبيرية نوعاً مهماً من أنواع الكتابة لأنها من أهم الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الإنسان ليعبر عما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات، وما يدور في ذهنه من أفكار ورؤى وتصورات وما يمر به من خبرات ومواقف، فإن هذا النشاط اللغوي يرتبط جوهرياً بالبلاغة (حسن، ٢٠٠٠: ٤)؛ من حيث إن الكتابة هي البعد التداولي للبلاغة، وإن البلاغة ظاهرة لغوية متجسدة في خطاب لغوي ومتحركة فيه، والبلاغة تتحدد بكونها فناً أي مجموعة من القواعد المعيارية التي تتيح الإقناع أولاً ثم التعبير الجيد لاحقاً، كما أن العلاقة الارتباطية الموجبة تتمثل في أن البلاغة عتادُ بَنائيّ وتبليغيّ يتقصد أساساً التأثير في مُتلقي الخطاب، وموضوعها هو وصف الطرائق الخاصة في استعمال اللغة وتصنيف الأساليب وفق قدرتها على التعبير عن المقاصد (بليث، ١٩٩٩: ٢٩؛ الغراي، ٢٠١١: ٢٦٦-٢٦٧).

ويتفق كلٌّ من (جراهام، 2007: 221-222)، و(ليونز وهيسلي، 2007: 75-76) (Lyons & Heasley) في أن امتلاك المتعلم للأساليب البيانية والتراكيب البلاغية وإدراك الفروق الجوهرية في استعمال كل تركيب لغوي يُساعد في الكتابة بشكل منظم، وتقييم الكتابة نفسها، وتوجيه الكتابة وفق قصد وهدف الكاتب، بالإضافة إلى استخدام الكلمات استخداماً سليماً، وحسن استخدام الشاهد والالتزام بوحدة الموضوع.

لقد تعددت الدراسات والبحوث التي أبرزت العلاقة الوثيقة بين تعلم المفاهيم البلاغية وأثرها على تنمية مهارات الكتابة التعبيرية مثل دراسات كل من (عوض، ١٩٩٢)، و(الوائل، ١٩٩٨)، و(عبدالله، ٢٠٠١)، و(أبو راس، 2001)، و(أحمد، ٢٠٠٤)، وأثبتت نتائجها جميعاً دور المعرفة البلاغية والوعي بمفاهيمها في التعبير الكتابي لدى الطلاب لاسيما طلاب المرحلة الثانوية.

ورغم الأهمية التي رافقت تعليم المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الكتابة التعبيرية سواء من حيث التّظهير والتّطبيق وتحديد المهارات اللازمة لدمج

المفاهيم البلاغية في الكتابة التعبيرية وقياس أثر المعرفة البلاغية في الإنتاج اللغوي الكتابي، والمكانة التي تمثلها كل من البلاغة والكتابة داخل منظومة اللغة، إلا أن هناك جملة من المشكلات تعاني منها كليهما يمكن حصرها في النقاط الآتية (علي، ١٩٩٨: ٢؛ زميرمان 1999: 241؛ يونس، ٢٠٠١: ٢٦٦؛ عبد عون، ٢٠٠٢: ٦٠؛ عايش، ٢٠٠٣: ٥٦):

❖ مشكلات خاصة باكتساب المفاهيم البلاغية:

- توجه الطلاب نحو حفظ القواعد البلاغية وتطبيقها - إن استطاعوا - تطبيقاً آلياً دون أن تترك في نفوسهم أثراً فنياً.
- غلبة الصناعة الذهنية وجفاف المادة وكثرة قواعدها والتوسع في التفاصيل الجزئية.
- تخلي البلاغة عن فطريتها وانطباعاتها لتدخل في دائرة العلمية الجافة.
- عدم اهتمام المحتوى البلاغي المدرسي بتنمية المواهب الأدبية ورعايتها.
- عدم وجود أدلة للمعلمين في مساق البلاغة لإرشادهم الطرائق السليمة والأهداف وأساليب تقويم الطلاب مما يجعل بعض المدرسين يدرسونها على عاتقهم وحسب اجتهاداتهم وخبراتهم.
- نفور الطلاب من الأساليب والطرائق التدريسية المستخدمة التي يتم بها عرض المفهوم البلاغي.

❖ مشكلات تتعلق بتنمية مهارات الكتابة التعبيرية:

- إهمال تدريس التعبير الكتابي وندرته الاهتمام بالمسابقات الإبداعية.
 - تقليدية تدريس التعبير والاعتماد على أفكار المعلم في صياغة كتابات الطلاب.
 - سوء اختيار موضوعات التعبير، وعدم الأخذ بعين الاعتبار ما يلائم الطلاب.
 - قلة الأنشطة الكتابية التي يمارسها الطلاب سواء داخل المدرسة أم خارجها.
- لقد نشط البحث التربوي في تحديد وتوصيف المشكلة الرئيسة في

تدريس البلاغة ومفاهيمها وما يترتب على ذلك من تنمية لمهارات الكتابة التعبيرية، واستقر الرأي على أن الطريقة الحالية المستخدمة في البلاغة والتي لا تخرج عن صور ثلاث هي التلقين والاستقراء والقياس هي التي تؤدي إلى الإخفاق في الوصول بالطلاب إلى الغاية المرجوة منها، فهي تفصل علوم البلاغة عن درس الأدب ومن ثم الإنتاج والتعبير اللغوي، وأكدت دراسات علمية عديدة على الدور الذي تلعبه طرائق واستراتيجيات التدريس في تنمية المفاهيم البلاغية وانتقال أثر هذه التنمية على الإنتاج اللغوي الكتابي مثل دراسات كل من (علي، ١٩٩٨)، و(محمد، ١٩٩٩)، و(العبيدي، ٢٠٠٠)، و(الرفوع، ٢٠٠١)، و(الجنابي، ٢٠٠٣)، و(إسماعيل، ٢٠٠٥)، و(الحميري، ٢٠٠٦)، و(فندي وحسن، ٢٠١٢) و(عبد النعيم، ٢٠١٣).

ولعل ما سبق يدعُو إلى البحث عن استراتيجيات حديثة في تدريس البلاغة تركز على نشاط المتعلم وإيجابيته وتساعد في تنمية المهارات الأخرى المتعلقة بها لدى الطلاب، وتعزز روح المشاركة والتعاون. ومن هنا اتجهت التربية الحديثة إلى استعمال استراتيجيات حديثة في اكتساب المفاهيم لتكون حلاً للمشكلة، إذ تساعد المفاهيم الطالب على وضع نظام لترتيب المعلومات في مكانها المعرف المناسب. ويعد التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال؛ إذ أنها تتيح للتلاميذ فرص العمل في مجموعات، يشعر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحمّلته المجموعة مسؤوليته، كما أنها توفر للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة، والمهارات الاجتماعية. (Lyman & Foyle, 1991: 223).

❖ استراتيجيّة المهام الجزئية:

تعدّ استراتيجية المهام الجزئية Jigsaw (ترتيب المهام المتقطعة التعاونية) التي تهتم بتعليم المفاهيم بصورة وظيفية ووضعها في مكانها المناسب من أبرز

استراتيجيات التّعلّم التّعاونيّ الفرعيّة، التي تهتم بالارتقاء بمخرجات عملية التّعليم واكتساب مهارات اجتماعيّة وزيادة التّحصيل الدّراسيّ. وهي استراتيجية تستخدمُ لتنظيم التّفاعل بين الطلاب داخل الفصل وتتبع أسلوب إجراءات خطوة بخطوة لعرض الموادّ والتمارين ومراجعتها وتكوين أشكال التعاون المشترك في التّعلم من خلال التقسيم لفرق ثنائية ثم لفرق عمل رباعية مشتركة جماعياً تصلح لمشاركة الفصل بأكمله (Dotson, 2001: 1).

وترجع أصول هذه الاستراتيجية إلى سلافن (Slavin, 1978) من خلال تصميم نمطٍ معدلٍ للتّكامل التّعاوني للمعلومات المجزأة أطلق عليه جيجسو؛ وذلك لربطه بطرائق التّعلّم الفريقيّ الأخرى. وفي هذه الاستراتيجية يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتكون كل مجموعة من أربعة إلى خمسة طلاب، بحيث يقرأ طلاب كل مجموعة الموضوع نفسه كاملاً (فصل من فصول الكتاب مثلاً)، ويركز كل عضو على جزء منه. ثم يجتمع الأعضاء من المجموعات المختلفة كما في النظام السابق ويتناقشون ثم يعود كل عضو لمجموعته الأصليّة ويشرح لهم ما تعلمه. ثم يقدم اختباراً فردياً تحوّل درجته إلى درجة جماعيّة (عطية، ٢٠٠٨: ١٤٦).

وتركّز هذه الاستراتيجية (المهام المجزأة) على نشاط الطالب في مجموعتين: مجموعة الأم (المجموعة الأصليّة)، ومجموعة التّخصّص (الخبراء)، حيث ينقسم الفصل إلى مجموعات يُطلق عليها المجموعات الأم (المجموعات الأصليّة)، ويأخذ كل تلميذ من المجموعة جزءاً من المادة العلميّة، بحيث يغطّي عدد التلاميذ كل أجزاء الدرس. ثم يتجمّع التلاميذ الذين يأخذون نفس الأجزاء أو المهام معاً في مجموعات تُسمى مجموعات التّخصّص (الخبراء) وتتم دراسة هذا الجزء داخل المجموعة. ويعود كل تلميذ من مجموعة التّخصّص إلى مجموعته الأصليّة ليعلم باقي أفراد مجموعته الجزء الذي درسه في مجموعة التّخصّص. وهذا يعني أن المهمّة التي أوكلت لكل تلميذ لم تكن مقصورةً على تعلمه لها فقط ولنفسه، وإنما يتعلمها كي يعلمها لغيره، وهذا يتطلب بذل جهد

أكبر من أجل إتقان المهمة (شحاتة، ٢٠٠٨: ٢٢٨-٢٢٩؛ محفوظ، ٢٠٠٨: ١٥٩؛ أرنسون 2008, Aronson؛ صالح، ٢٠٠٩: ٤).

وتَحَقِّقُ استراتيجيَّة المَهَامِ المَجْزَأَةِ عَدَدًا من الأهدافِ التَّعليميَّةِ، يُمكن تحديدُها في الأهدافِ الآتية (كام 2004: 92؛ عطية، ٢٠٠٨: ١٤٥؛ شحاتة، ٢٠٠٨: ٢٢٨؛ جوس وبيدرو 2009: 1 Jose & Pedro):

- زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.
- التمكن من المادة التعليمية فهماً وتطبيقاً.
- فاعلية الطلاب من تعلم بعضهم البعض من خلال تبادل الجهود التعليمية.
- إكساب الطلاب بعض المهارات والقيم الاجتماعية مثل التعاون، وإبداء الرأي، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية.
- تحسين مستوى التلاميذ في المهارات المتعلقة بالتنظيم الخاص بالأفكار.
- تقليل الأخطاء الكتابية الخاصة بقواعد اللغة.

غير أنَّ مَجْمُوعَاتِ المَهَامِ المَجْزَأَةِ لا تحقِّق الأهدافَ السَّابِقَةَ إلا إذا توافرت فيها بعض المؤشرات الإيجابية مثل استقلالية الطلاب داخل مجموعاتهم الصفية، والتفاعل وجهاً لوجه، وتمكين أفراد المجموعة الواحدة في عمليات التفاعل بينهم، والمسؤولية الفردية، وتوافر بعض المهارات والقدرات الاجتماعية (هانتر Hunter, 1996: 5)، وهذا ما سعت إلى تحقيقه الدراسة الحالية ضماناً للحصول على نتائج ذات قيمة تعود بالنفع على الطلاب والمعلم على السواء.

وهناك جملة من الأسباب تميّز استراتيجيَّة المَهَامِ المَجْزَأَةِ عن الطرائق التقليدية الأخرى منها ما أورده (العنزي، ١٤٢٩هـ: ٦٣):

- ١ - إنَّ أهدافَ المجموعة تنصب نحو خلط كل فردٍ مع الآخرين لبلوغ أجود الأعمال وأفضلها.
- ٢ - إنَّ الأفراد يشتركون مباشرة في تحقيق المهارات الاجتماعية.

٣ - إنَّ المعلمَ يلاحظ المجموعات الصَّفِيَّةَ ويقدِّم لها التَّغذية الرَّاجعة ليعملوا سوياً.

٤ - إنَّ التفاعل بين الأفراد يساعد على المواجهة والمقابلة.

٥ - إنها تكوِّن الاتجاهات الإيجابية نحو مجال الدِّراسة، وتُساعد على تحقِّيق الصِّحة النَّفسية للأفراد.

وقد أشارت نتائج عددٍ من الدِّراسات والبُحوث إلى فعالية استخدام استراتيجية المهام المجرَّاة في التَّحصيل الأكاديمي، وتنمية المفاهيم، والإنتاج الكتابي، والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطُّلاب مثل دراسات كلٍّ من (نولين وأمار، 2003) Nowlin & Amare، و(علي، ٢٠٠٥)، و(الأغا، ٢٠٠٥) و(الشرييني، 2006) (EL-Shirbini)، و(محفوظ، ٢٠٠٨)، و (عبدالرحمن، ٢٠١٢)، و(الكحلوت، ٢٠١٢)، و(ساري، ٢٠١٢).

ثانياً - تحديد مشكلة الدراسة:

عانتِ البَلَاغة - ولا تزال تُعاني - الكثير من الصُّعوبات وبِخاصة الصُّعوبات التي تتعلَّق بِطرائق واستراتيجيات تَدريسها؛ إذ بقيت شُروحاً ومُتوناً تحفظ في وقت نحن بمسيس الحاجة إلى تحديث طرائقها كونها عانت من ضعفٍ ظاهرٍ في سير تعلمها وتعليمها. ولقد أشارت نتائج عددٍ من الدِّراسات إلى ضعف الارتباط بين منهج البلاغة واستراتيجيات التدريس المعاصرة وقلة الزمن المخصص لها. ولم تتل طرائق تدريس البلاغة من الاهتمام ما نالته فُروع اللُّغة العربية الأخرى، إذ يغلب على استراتيجيات وطرائق تَدريسها الإلقاء والتلقين أو الإملاء، وغدا البحث فيها غير مشجع، وليس من باب المبالغة إذا أشرنا إلى أن تدريس البلاغة لا يتعد حفظ المتون والنصوص والوقوف عند حدِّ المقروء.

ولقد زادت شكوى الموجهين والمعلمين في المرحلة الثانوية الأزهرية من ضعف الطلاب في مُقرَّر البلاغة للصفِّ الثاني الثانوي، وأن تدريس البلاغة لا يحقق الأهداف المطلوبة، ووما يزيد من حدة المشكلة شكوى الطلاب أنفسهم من

عدم القدرة على تطبيق المفاهيم البلاغية التي يدرسونها على النصوص الأدبية أو تطبيقها في صورة إنتاج أدبي تعبيرى، مما يضطرهم إلى حفظ القواعد البلاغية دون فهمها أو تطبيقها أو قياس نتائجها.

وصارت البلاغة في المعاهد الأزهرية الثانوية علماً جافاً يُعاني منه الطلاب معاناة شديدة، ولس الباحث هذا الضعف من خلال عمله الميداني في التدريس إذ أن غالبية الطلاب يحفظون القوانين البلاغية ويستظهرون إياها من دون استخدام أو تطبيق لمفاهيمها بصورة تعبيرية كتابية. كما أن معظم المعلمين يصرون على عرض المادة المعرفية كما جاءت بالكتاب المدرسي الذي لم يصله التطوير بعد منذ عقود طويلة، لذا يقتصرون في عرضه على القواعد الجافة الجامدة التي لا تثير انتباه الطلاب ولا تحثهم على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية من ناحية، وفي استخدام هذه المعرفة البلاغية والوعي بها في كتاباتهم وإنتاجهم اللغوي. كما أن نظام تصحيح التعبير الكتابي الإبداعي لم يكن من معايير قدرة الطلاب على استخدام الأساليب والمفاهيم البلاغية، لذا فإن الطلاب لم يتدربوا على توظيف البلاغة في التعبير.

كما تعددت الدراسات التي أكدت وجود ضعف في أداء الطلاب لمهارات كتابة المقال الأمر الذي يجعلهم يكتبون موضوعات ضعيفة لا تحقق هدفاً ولا تفيد من التعبيرات والأساليب البلاغية الرصينة، ومن هذه الدراسات دراسة (كامل، ٢٠٠٠)، و(عبد المقصود، ٢٠٠٤)، و(حافظ وعطية، ٢٠٠٦)، و(خيرالله، ٢٠١٠)، و(عبد النعيم، ٢٠١٣). وأشارت الدراسات السابقة إلى أن الضعف يظهر في انخفاض مقدرة الطلاب على كتابة المقدمة المناسبة للمقال، وكتابة الأفكار الرئيسية بوضوح وتسلسل، وكتابة فقرة لكل فكرة، والقدرة على الاستخدام السليم للكلمات، وكتابة خاتمة مناسبة للمقال مما يؤدي لرؤية متكاملة للمقال المكتوب.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية المهام المجرأة في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ١ - ما أثر استخدام استراتيجية المهام المجرأة في تدريس البلاغة في اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي الأزهري للمفاهيم البلاغية؟
- ٢ - ما أثر استخدام استراتيجية المهام المجرأة في تدريس البلاغة في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي الأزهري؟
- ٣ - ما العلاقة الارتباطية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية واختبار الكتابة التعبيرية؟

ثالثاً - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١ - توضيح أهمية استراتيجية المهام المجرأة، وخصائصها، ومعايير اختيارها، وإجراءات استخدامها في تدريس البلاغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.
- ٢ - إكساب وتنمية طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم المقررة عليهم باستخدام استراتيجية تدريسية تهدف إلى إيجابيتهم في أثناء التعلم.
- ٣ - الكشف عن أثر استخدام استراتيجية المهام المجرأة في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

رابعاً - أهميَّة الدِّراسَةِ:

- ١ - تأتي هذه الدِّراسَةُ استجابةً للاتِّجاهات التَّربوية المعاصرة التي تهتم بضرورة استخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة تؤكد على نشاط المتعلم وإيجابيته داخل حجرة الصف الدراسي وخارجها.
- ٢ - استجابة للاتجاهات الفلسفية الداعية إلى جعل المتعلم محور العمليَّة التَّعليميَّة بعد النَّتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة حول فشَل الأفراد في أداء ما يناط إليهم من أعمال، إذ أظهرت أن أهم عنصر في

ذلك الفشل يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية لدى الأفراد وليس في قدراتهم ومهاراتهم.

٣ - تعد الدراسة الحالية استجابة مباشرة لما ينادي به علماء التربية من ضرورة دمج فروع اللغة العربية في اثناء تدريسها.

٤ - تقدم الدراسة الحالية نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام استراتيجيات المهام الجزأة في تدريس البلاغة العربية للصف الثاني الثانوي الأزهري.

خامساً - فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجيات المهام الجزأة، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التلقينية في اختبار المفاهيم البلاغية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجيات المهام الجزأة، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التلقينية في اختبار الكتابة التعبيرية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣ - توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية واختبار الكتابة التعبيرية تعزى لاستخدام استراتيجيات المهام الجزأة.

سادساً - حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

١ - عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي الأزهري بمجمع المعاهد الأزهرية بمدينة المنيا الجديدة (القسم الأدبي) وعددهم ٧٢ طالباً.

- ٢ - بعض موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي الأزهري في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣ - ٢٠١٤) ضمن كتاب المنار في علوم البلاغة.
- ٣ - الالتزام بخطة تدريس الموضوعات البلاغة المقررة في حصصها المعتمدة من قطاع المعاهد الأزهرية سواء لطلاب المجموعة التجريبية أو لطلاب المجموعة الضابطة.
- ٤ - اقتصرَت الدراسة الحالية على فن المقال كأحد فنون الكتابة التعبيرية.

سابعاً - أدوات الدراسة:

استخدم في تنفيذ الدراسة الأدوات الآتية:

أ - أدوات القياس:

- ١ - استبانة المفاهيم البلاغية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.
- ٢ - قائمة مهارات كتابة المقال.
- ٣ - اختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- ٤ - اختبار الكتابة التعبيرية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ب - أدوات التعلم:

- ١ - دليل المعلم لتدريس المفاهيم البلاغية باستخدام استراتيجية المهام الجزأة.
- ٢ - أوراق عمل وأنشطة لغوية خاصة بالطلاب لتنمية اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية.

ثامناً - منهج الدراسة:

يتم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للمنهجين الوصفي والتجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي؛ حيث يستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الخلفية النظرية للدراسة، ويقوم على جمع المعلومات والبيانات، ومن ثم تصنيفها، وتحليلها، وذلك من خلال أدبيات التربية المتعلقة بموضوع الدراسة

الحالية. كما تُستخدم الدراسةُ الحالية المنهجَ التجريبيَّ للكشفِ عن أثر استخدام استراتيجيّة المهامِ المجرّاة Jigsaw في اكتسابِ المفاهيمِ البلاغيّةِ ومهاراتِ الكتابةِ التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. وتجدد الإشارة بأنّ البحوثَ التّربويّةَ لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم الظواهر التّربويّة المعقّدة (الزوبعي والغنام، ١٩٨١: ٥٨). وبسبب هذه الصعوبة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات؛ بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (داود وحسين، ١٩٩٠: ٢٥٠). لذلك اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائمًا لطبيعة وظروف الدراسة الحالية كما في الجدول التالي رقم (١):

الجدول رقم (١)

التصميم التجريبي للدراسة الحالية

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	استراتيجية المهام المجرّاة	المفاهيم البلاغية	اختبار المفاهيم البلاغية
الضابطة	الطريقة التقليدية	الكتابة التعبيرية	اختبار الكتابة التعبيرية

تاسعاً - تحديد مصطلحات الدراسة:

١ - استراتيجية المهام المجرّاة Jigsaw: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تقوم على تقسيم الفصل إلى مجموعات (٤-٥ طلاب) ويطلق على كل مجموعة المجموعات الأصلية أو المجموعة الأم، يأخذ كل طالب في المجموعة مهمة محددة من مهمات الدرس البلاغي، ويتجمع الطلاب أصحاب نفس المهمة من كل المجموعات ليدرسوا المهمة معاً في مجموعة الخبراء، والرجوع إلى مجموعاتهم الأصليّة، لعرض ما تعلموه، ومشاركة زملائهم المهام الأخرى.

٢ - البلاغة: يقصد بها في الدراسة الحالية بأنها تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة فصيحة، تأسر النفس وتثير الوجدان، مع ملاءمتها للموطن الذي تقال فيه وحال الأشخاص الذين يخاطبون.

٣ - المفاهيم البلاغية: تعرف المفاهيم البلاغية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مصطلحات محددة الدلالة تدل على معانٍ معينة بموضوعات كتاب المنار في علوم البلاغة المقرر تدريسه للصف الثاني الثانوي الأدبي التي عُدت مفاهيم جديدة، تدرّس لعينة البحث يكون لكل مفهوم بلاغي مجموعة من الصفات التي تميزه عن بقية المفاهيم ويمكن اكتسابه من خلال العمليات العقلية المتمثلة بالتمييز والتجريد ثم التعميم على مواقف تطبيقية جديدة من خلال هذه العمليات تتكون صورة ذهنية أو عقلية عن ذلك المفهوم في أذهان الطلاب عينة البحث.

٤ - الكتابة التعبيرية: يقصد بها في الدراسة الحالية أن يعبر الطالب عن نفسه أو يكتب عن غيره، بلغة أدبية؛ تمتاز وتتسم بأصالة الفكرة وجمال ودقة التعبير، من خلال إطار كتابي يبرز بعض خصائص الأسلوب البليغ، وفنيات الصياغة البيانية، وأن ينقل أفكاره ومشاعره وأحاسيسه إلى الآخرين بطريقة مثيرة.

عاشراً - الطريقة والمادة العلمية:

سارت الدراسة الحالية وفقاً للخطوات الآتية:

(١) استبانة تحديد المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثاني الثانوي:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية المتضمنة بدروس وموضوعات كتاب المنار في علوم البلاغة المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الأول، وقد تم إعداد هذه القائمة في ضوء ما يلي:

- أ - الاطلاع على بعض أدبيات البلاغة العربية والدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة الحالية الذي تناول المفاهيم البلاغية وكيفية تدريسها.
- ب - تحليل محتوى دروس وموضوعات البلاغة العربية المقررة على الطلاب بكتاب المنار في علوم البلاغة للصف الثاني الثانوي؛ بهدف تحديد المفاهيم البلاغية المراد إكسابها للطلاب عينة الدراسة.

ج - تحديد وحدة التحليل: استخدمت الكلمة كوحدة لتحليل محتوى الموضوعات البلاغية مجال الدراسة.

د - ثبات التحليل: قام الباحث بتحليل محتوى الموضوعات البلاغية، وحساب معامل الاتفاق بين التحليلين، وكانت النتيجة (٠,٩٦). وقد قام الباحث بعاونه زميل آخر بتحليل الموضوعات البلاغية موضع الدراسة، وحساب معامل الاتفاق بين التحليلين وكانت النتيجة (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة، وتشير إلى ثبات عملية التحليل، وإمكانية استخدام الأداة في تحقيق الهدف منها. وتم تحديد مجموعة من المفاهيم البلاغية المتضمنة بالموضوعات البلاغية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)

الموضوعات البلاغية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي والمفاهيم البلاغية المتضمنة بها

الموضوعات البلاغية	المفاهيم البلاغية المتضمنة بالموضوعات
الفصاحة	الفصاحة - فصاحة المفرد - تنافر الحروف - الغرابة - ضعف التأليف - التعقيد - التعقيد اللفظي - التعقيد المعنوي
البلاغة	البلاغة - بلاغة الكلام
علم المعاني	علم المعاني - الحال - مقتضى الحال - مطابقة الكلام لمقتضى الحال
الخبر والإنشاء	الخبر - الإنشاء
الإسناد الخبري	الإسناد - المسند إليه - المسند - النسبة - القيد - الفائدة - لازم الفائدة - الخبر الابتدائي - الخبر الطلبي - الخبر الإنكاري

وللتأكد من صلاحية هذه القائمة وشمولها تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والعلوم اللغوية بكليتي الآداب ودار العلوم بالمنيا، وموجهي ومعلمي اللغة العربية والعلوم الشرعية بمنطقة المنيا

الأزهرية، وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى استيفاء القائمة للمفاهيم البلاغية الواردة بكتاب "المنار في علوم البلاغة" المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م - ٢٠١٤م)، ورأى جميع المحكمين استيفاء القائمة للمفاهيم البلاغية المقررة على الطلاب، بينما طلب بعضهم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفاهيم مثل: الفائدة ولازم الفائدة لتتناسب مع أذهان الطلاب، وتم التعديل في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

(٢) إعداد اختبار المفاهيم البلاغية:

سار إعداد اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وفقاً للخطوات الآتية:

- أ - تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم ضمن كتاب "المنار في علوم البلاغة" في الفصل الدراسي الأول.
- ب - مصادر بناء الاختبار: اعتمد الباحث في بناء اختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واشتقاق مادته على مجموعة من المصادر المتعددة، منها ما يلي:
 - البحوث والدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في البلاغة بصفة عامة وفي مباحث علم المعاني بصفة خاصة.
 - البحوث والدراسات السابقة التي تناولت طرائق تقويم اكتساب المفاهيم البلاغية.
 - المراجع وأدبيات اللغة العربية التي تناولت مجال تدريس البلاغة وتنمية مفاهيمها.
 - مراجعة عينات من امتحانات البلاغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية في السنوات السابقة.

- استطلاع آراء المتخصصين، ومن لهم تجارب سابقة في إعداد مثل هذه الاختبارات وتصميمها؛ لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب لهذا الاختبار في كل جوانبه.
- قراءة التراث اللغوي والأدبي؛ لاستنباط بعض العبارات الأدبية التي تتميز بالقوة والجمال، ويمكن تضمينها في أسئلة اختبار المفاهيم البلاغية.
- ج - تحديد نوعية الاختبار وعباراته: تم اختيار الاختبارات الموضوعية كنمط صممت في ضوء مفردات وعبارات الاختبار، حيث اشتمل السؤال على أربعة بدائل محتملة للإجابة؛ للتقليل من أثر التخمين، منها إجابة واحدة صحيحة. وصيغت المفردات من نوع الاختيار من متعدد. لما يتمتع به هذا النمط من مميزات مثل سهولة تصحيحها وبالتالي يمكن الاستعانة بأي نوعية من الأفراد لتصحيحها إذا ما توفر لديهم مفتاح التصحيح المعد لهذا الغرض، كما يمكن التحكم في درجة صعوبة الأسئلة عن طريق تغيير درجة التجانس بين البدائل (حبيب، ١٩٩٦: ٣٦٢).
- وتم توزيع مفردات الاختبار على الموضوعات البلاغية التي يدرسها الطلاب، والجدول رقم (٣) يوضح مواصفات اختبار المفاهيم البلاغية.

الجدول رقم (٣)

جدول مواصفات اختبار المفاهيم البلاغية للصف الثاني الثانوي الأزهري

الموضوعات البلاغية الرئيسية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	مستويات الأسئلة		
			تذكر	فهم	تطبيق
الفصاحة	١٢	٢٥٪	٣	٦	٣
البلاغة	٤	٩,٠٪	٣	١	٠
علم المعاني	٩	١٨,٠٪	٢	٦	١
الخبر والإنشاء	٣	٦,٨٪	٠	٠	٣
الإسناد الخبري	٢٠	٤٠,٤٪	٦	٦	٨
	٤٨	١٠٠٪	١٤	١٩	١٥

د - إعداد الاختبار في صورته الأولى: تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي كافة الموضوعات والمفاهيم البلاغية التي يدرسها طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الأول، وبلغ عدد أسئلة الاختبار (٤٨) سؤالاً.

هـ - عرض الاختبار على المحكمين: للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والعلوم اللغوية، و بعض موجهي اللغة العربية بالأزهر الشريف؛ لإبداء الرأي وتقديم المقترحات الخاصة بالاختبار ومفرداته.

و - التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد أن أجرى الباحث التعديلات والملاحظات التي أبداهها المحكمون منها تعديل الصياغة اللغوية لبعض أسئلة الاختبار، وضرورة تساوي طول البدائل (الاختيارات)، تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي من غير طلاب عينة الدراسة قوامها ٢٥ طالباً من طلاب معهد المنيا الثانوي بنين؛ بهدف حساب زمن الاختبار وحساب ثباته وصدقه، وتحليل مفرداته وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق الاختبار، وتوضيح ذلك فيما يلي:

١ - حساب زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار في ضوء الأداء الفعلي للطلاب، حيث تم حساب الزمن الذي انتهى فيه أول طالب من الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي انتهى فيه آخر طالب من الإجابة، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار (ساعة ونصف الساعة) بالإضافة إلى خمس دقائق لتوضيح غرض الاختبار للطلاب وتعليماته، وكيفية الإجابة عن أسئلته وتقديم إجابة نموذجية لأحد الأسئلة، وقد تم حساب زمن الاختبار مرة أخرى للتأكد، وذلك من خلال حساب الوقت الذي استغرقه جميع الطلاب، ثم حساب متوسط ذلك الوقت، وقد أظهرت نتائج هذه الطريقة نفسها النتيجة السابقة لزمن الاختبار.

٢ - تحديد معاملات السهولة والصعوبة: وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة مرتفعاً دل على سهولة الفقرة، وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة، ولتحليل مفردات الاختبار وأسئلته تم تحديد مستوى السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وأكثر الطرق اتفاقاً وتحظى بالاعتناء هي التأكد من النسبة المئوية للعينة التي أجابت على كل مفردة إجابة صحيحة. وتم حساب معامل سهولة أسئلة الاختبار باستخدام معادلتين حساب سهولة وصعوبة المفردات. وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين (٠,٣١ ، ٠,٧٢)، وتعد هذه المعاملات مقبولة.

٣ - حساب معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لمفردات اختبار الاكتساب باستخدام التباين، وهو حاصل ضرب معامل السهولة $\times$ معامل الصعوبة، ويذكر (السيد، ١٩٧٥: ٥٣٧) أن القيمة العددية للتباين تدل على مدى اقتراب أو ابتعاد الفروق الفردية التي يقيسها السؤال (المفردة) ويصل التباين إلى نهايته العظمى عندما يكون معامل السهولة ٥، أي أن النهاية العظمى لتباين السؤال $= ٥ \times ٥ = ٢٥$ ، وبحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,١٧ ، ٠,٢٤) وهو معامل تمييز مناسب لمفردات الاختبار.

٤ - حساب ثبات الاختبار: تعتمد صحة الاختبار على مدى ثبات نتائجه، فإن ثبات الاختبار يعني أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه، "فإذا تم عمل أي اختبار بصورة دقيقة، فإن العلامات الصحيحة التي لا لبس فيها أو خطأ تعزى إلى مجموعة الأسئلة الخاصة التي استعملت في الاختبار، وإلى ظروف خاصة تمنع التخمين والقلق والفوضى" (عطوي، ٢٠٠٧: ١٣٤). ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام بتطبيق معادلة كيو دور وريشاردسون، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

٥ - صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ - صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه تم عرضه على مجموعة من المحكمين، بشقيه (الاختبار وطريقة تصحيحه) وطلب منهم فحص محتواه، وذلك بغرض معرفة مدى قياسه لما وضع لقياسه من اكتساب المفاهيم البلاغية، ومدى الصحة العلمية واللغوية للأسئلة، وأبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات منها تبديل مكان بعض الأسئلة، وتعديل بعض صياغات الأسئلة، وتم مراعاة ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

ب - الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وقد استخدم الباحث المعادلة التالية لحساب الصدق: الصدق الذاتي = معامل الثبات (السيد، ١٩٧٥: ٤٥٦). وبلغ معامل صدق الاختبار = ٠,٩٤ وهو معامل صدق مرتفع.

ج - طريقة إجابة الاختبار: روعي عند صياغة تعليمات الإجابة عن اختبار المفاهيم البلاغية أن تكون واضحة، وذات لغة سهلة ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي. وشملت التعليمات الهدف من هذه الأسئلة، وكيفية الإجابة عنها، وروعي في الاختبار أن تكون هناك عبارة واحدة صحيحة هي الصواب من بين العبارات الأربع، وقام الباحث بإعداد نموذج للإجابة عن أسئلة اختبار الاكتساب.

د - معيار التصحيح: تم تصحيح أوراق إجابات الطلاب بإعطاء درجة واحدة فقط للإجابة الصحيحة، وبذلك يصبح عدد درجات الاختبار ثمان وأربعين درجة، بحيث تعطى لكل سؤال درجة واحدة. وتم التصحيح عن طريق البطاقات المثقبة، وذلك بتفريغ خانات الإجابات الصحيحة بورقة الإجابة الخاصة باختبار

المفاهيم البلاغية، ووضعها فوق ورقة إجابة كل طالب، وبذلك تظهر الإجابات الصحيحة للطالب ثم يجمع عدد هذه الإجابات لتمثل الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار.

هـ - الصورة النهائية لاختبار المفاهيم البلاغية: بعد إجراء التجربة الاستطلاعية، لاختبار المفاهيم البلاغية، وحساب الثوابت الإحصائية، أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من: صفحة غلاف الاختبار، صفحة التعليمات، وكراسة الأسئلة تحتوي على عدد (٤٨) سؤالاً، ثم ورقة الإجابة عن الاختبار.

(٣) بناء قائمة مهارات الكتابة التعبيرية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية:

تم تحديد مهارات الكتابة التعبيرية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرية من خلال دراسة وتحليل البحوث والدراسات السابقة والكتابات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الكتابة التعبيرية وكذا تصنيفات الباحثين والكتّاب لمهارات الكتابة التعبيرية، وقام الباحث بجمع وحصر مهارات الكتابة التعبيرية والتي قد تناسب طلاب المرحلة الدراسية عينة البحث، بلغ عددها ست عشرة مهارة، ثم قام بوضعها في قائمة مبدئية لعرضها على السادة المحكمين المتخصصين؛ لبيان مناسبة تلك المهارات لطلاب المرحلة الثانوية بوجه عام ولطلاب الصف الثاني الثانوي، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لتلك المهارات، وكذا حذف أو إضافة أو تعديل أية مهارات متضمنة في القائمة، وقد أبدى المحكمون آراءهم في القائمة، وتم حساب النسبة المئوية لآراء السادة المحكمين حول مدى مناسبة هذه المهارات وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسب تكرار من (٧٥٪) فأكثر، وتم حذف ست عبارات في ضوء آراء المحكمين ونسب التكرار لتكرارها وعدم مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن (١٠) مهارات.

(٤) إعداد اختبار الكتابة التعبيرية:

تم بناء اختبار الكتابة التعبيرية وفقاً للخطوات الآتية:

- أ - تحديد هدف الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى الكشف عما يمتلكه طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري من مهارات الكتابة التعبيرية المرتبطة بفن المقال هدف الدراسة، وتحديد مستواهم فيها، والكشف عن مدى قدرتهم على توظيفها في الكتابة، وذلك قبل تطبيق البرنامج الحالي وبعده؛ لمعرفة مدى فعالية هذا البرنامج في تنميتها لديهم، لمعرفة مدى تحقق أهداف الدراسة الحالية.
- ب - مصادر بناء الاختبار: اعتمد الباحث في بناء اختبار الكتابة التعبيرية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واشتقاق مادته على مجموعة من المصادر المتعددة، منها ما يلي:
- البحوث والدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في الكتابة.
 - البحوث والدراسات السابقة التي تناولت طرائق قياس التعبير الكتابي وتقويمه.
 - المراجع وأدبيات اللغة العربية والأجنبية في مجال قياس الكتابة التعبيرية وتقويمها.
 - مراجعة عينات من امتحانات الإنشاء والكتابة بالمرحلة الثانوية الأزهرية في السنوات السابقة.
 - استطلاع آراء المتخصصين، ومن لهم تجارب سابقة في إعداد مثل هذه الاختبارات وتصميمها؛ لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب لهذا الاختبار في كل جوانبه.
 - قراءة التراث اللغوي والأدبي؛ لاستنباط بعض العبارات الأدبية التي تتميز بالقوة والجمال، حتى يمكن أن تستدعي الإجابات والكتابات التعبيرية من الطلاب.
- ج - مكونات الاختبار: يتضمن الاختبار سؤالاً واحداً؛ يطلب من الطالب أن يكتب مقالاً أدبياً في أحد الموضوعات الاجتماعية والأدبية التي تقدم له.
- د - تعليمات الاختبار: قام الباحث بوضع تعليمات للاختبار، حتى تتم الإجابة عنه في ضوءها، وهي:

- اقرأ كل موضوع جيداً، لتعرف المطلوب منك، وأي موضوع غير واضح سيقوم مطبق الاختبار بتفسيره عندما يُطلب منه ذلك.
- اختر موضوعاً واحداً من الموضوعين المقدمين لك واكتب فيه.
- اكتب بأسلوب أدبي بليغ، مراعيّاً فيه توافر مقومات اللغة الفنية، وتحقيق خصائص الصياغة البيانية.
- حاول أن تكتب قدر استطاعتك من الأفكار، والمعاني، والصور، والأساليب الجديدة والمتنوعة، والتي تعطي لك تميزاً عن زملائك.
- اكتب ما شئت من الأفكار، واعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الصحيح هو ما يعبر فعلاً عن مدى قدرتك على ممارسة الكتابة التعبيرية، وأدائك على كتابة المقال، وأسلوبك الأدبي البليغ وعباراتك الراقية.

هـ - شكل الاختبار:

- تمت كتابة سؤال الاختبار في صفحة مستقلة، ليسهل التعامل معه، وأن تتبعه الصفحات اللازمة والكافية ليكتب فيها الطالب بحرية، وعلى قدر استطاعته.
- جاء سؤال الاختبار بطريقة اختبار المقال؛ وذلك لأن مهارات الكتابة تتميز بأنها متراكبة ومتداخلة ومترابطة، وأنه يصعب قياس أية مهارة منها على حدة، ومن ثم قياسها ينبغي أن يتم من خلال الكتابة في موضوع متكامل يتوافر فيه معظم هذه المهارات.
- احتوى الاختبار على سؤالين (موضوعين)؛ وذلك ضماناً لإتاحة الفرصة الحقيقية لكل طالب كي يختار من بينها الموضوع الذي يفضل الكتابة فيه.
- جاءت أسئلة الاختبار من النوع المفتوح، وليست أسئلة مقيدة؛ وذلك انطلاقاً من تشجيع الطلاب على التعبير الحر، وتشجيعهم على التعبير عما يجول بفكرهم، ومشاعرهم، وأحاسيسهم بعيداً عن القيد والتعقيد.

و - ضبط الاختبار: قام الباحث بمجموعة من الخطوات والإجراءات لضبط هذا الاختبار، وتتمثل فيما يلي:

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة المبدئية لاختبار الكتابة التعبيرية، والتحكيم عليها وتعديلها، حتى صارت صالحة للتطبيق، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية لهذا الاختبار على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد المنيا الثانوي للبنين بمنطقة المنيا الأزهرية، وكان قوامها (٢٠) طالباً، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول في شهر سبتمبر ٢٠١٣م، ومن نتائج التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من مناسبة الموضوعات لمستوى الطلاب، ومدى تقبلهم لها، ومدى كفايتها.

- التأكد من وضوح التعليمات، وتوضيح الكلمات التي احتاجت إلى شرح.

- التأكد من وضوح هدف الاختبار لدى الطلاب، ومدى فهمهم لغايته، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه.

- استكشاف بعض الصعوبات والمشكلات، التي ظهرت أثناء التطبيق، والتغلب عليها، ووضع المقترحات والحلول المناسبة، للإفادة منها فيما بعد.

١ - تحديد زمن الاختبار: وذلك عن طريق تخصيص مكان في صفحة الغلاف الخارجي للاختبار، ليسجل عليه كل طالب ساعة بدء الإجابة، وساعة الانتهاء منها، كما كان الباحث يدون ذلك في كراسة خاصة لحساب الزمن، وكان زمن البداية موحداً، أما ساعة الانتهاء فاختلفت من طالب لآخر، وبعد الانتهاء من الإجابة عن الاختبار، تم حساب الزمن الذي استغرقته إجابات الطلاب، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار (خمساً وعشرين) دقيقة، بالإضافة إلى خمس دقائق لتوضيح غرض الاختبار لطلاب وتعليماته، وكيفية الإجابة عن أسئلته.

٢ - صدق الاختبار: نظراً لأن التعبير الكتابي لا يسلم أبداً من الذاتية، ويخضع للظروف المحيطة بالكتابة، وكذلك حالة المختبر النفسية والانفعالية، وذاتية المصحح، فقد رأى الباحث أن الصدق الظاهري يعد من أنسب الأنواع بالنسبة لاختبارات التعبير الكتابي، حيث هو المظهر العام للاختبار، أو الصورة الخارجية من حيث نوع الموضوعات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوح هذه الموضوعات التي يكتب فيها الطلاب، ومدى مناسبتها لهم. وفي سبيل ذلك اعتمد الباحث على آراء مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وتعليمها وطرائق تدريسها، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة الموضوعات لطلاب المرحلة الثانوية.

- ملاحظة المحكمين على بنية الموضوع.

- كفاية التعليمات المقدمة للطلاب.

وبعد الانتهاء من التحكيم، قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين وآرائهم، ورصدها في كشوف التفريغ لحساب نسب الاتفاق حول كل عنصر، وذلك بحساب معامل الارتباط بين آرائهم، والكشف عن مستوى دلالاته. وأجمع المحكمون على صلاحية الاختبار وصدق موضوعاته للهدف الذي صيغ من أجله.

٣ - ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وتم التوصل إلى معاملات الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٥) وهي قيمة ثبات عالية وكافية.

٤ - مفتاح تصحيح اختبار الكتابة التعبيرية: يعد معيار تقويم الأداء في الكتابة، هو مفتاح تصحيح الاختبار الذي يتم في ضوءه التصحيح، وتحديد درجات أداء الطلاب للمهارات المستهدفة التي يقيسها الاختبار. وتحدد نظام تقدير الدرجات في الاختبار عن طريق استخدام معيار تقويم أداء الطلاب في المهارات التي يقيسها الاختبار، حيث يحلل

المصحح كتابات الطلاب، ويعطي الطالب درجة أمام كل جانب من جوانب المهارة التي يحددها هذا المعيار. واشتمل هذا المعيار على المهارات المطلوب ممارستها من قبل الطلاب، يبدأ بالأداء الممتاز ويعطي الطالب (٣ درجات)، وذلك إذا أدى الطالب كل الجوانب الأدائية للمهارة، وينتهي بالأداء الضعيف (صفر) إذا لم يؤد الطالب المهارة على الإطلاق، وبناء على ما تقدم تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠ درجة) بواقع ثلاث درجات لكل مهارة من المهارات المستهدفة.

٥ - دليل استخدام استراتيجية المهام المجزأة Jigsaw في تدريس الموضوعات البلاغية:

تم إعداد دليل استخدام استراتيجية المهام المجزأة وفقاً للخطوات الآتية:

أ - صياغة فلسفة الدليل التدريسي: ينطلق الدليل التدريسي من مسئولية اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري للمفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوعات البلاغة المقررة عليهم ضمن كتاب "المنار في علوم البلاغة"، وكذلك تنمية مهارات الكتابة التعبيرية (فن المقال) لديهم. كما يركز الدليل على فكرة الاعتماد الإيجابي للطلاب على بعضهم، والمسئولية الفردية والجماعية المشتركة، بالإضافة إلى تغذية المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية.

ب - تحديد مصادر بناء الدليل التدريسي: تطلب بناء الدليل التدريس الاطلاع على العديد من المصادر المختلفة التي تناولت بناء وتصميم استخدام استراتيجية المهام المجزأة Jigsaw، وكذلك الدراسات والبحوث العلمية التي اهتمت باستخدام استراتيجية المهام المجزأة في التدريس. كذلك أدبيات تعليم اللغة العربية التي تناولت مناشط تنمية مهارات الكتابة التعبيرية.

ج - أهداف الدليل التدريسي: تمثل الأهداف نقطة الانطلاق لأي

عمل، فعند تصميم أي برنامج تعليمي لابد من صياغة وتحديد أهدافه بصورة دقيقة وواضحة، ولما كان هذا الدليل التدريسي يهدف إلى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي بعض المفاهيم البلاغية، وكذلك تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، فإن أهدافه اقتصر في استخدام استراتيجية المهام الجزأة في تدريس البلاغة بهدف اكتساب المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

د - إعادة بناء محتوى الدروس البلاغية:

قام الباحث بمراجعة وفحص الكتب والمراجع المتخصصة والدراسات السابقة التي عنيت بالتعلم التعاوني وباستخدام استراتيجية المهام الجزأة على وجه الخصوص، وعلم المعاني، والكتابة الإبداعية؛ بهدف إعادة تقديم دروس البلاغة العربية المقررة على الطلاب باستخدام استراتيجية المهام الجزأة، وبما يحقق أهداف الدراسة الحالية ودمج أنشطة الكتابة الإبداعية ضمن موضوعات البلاغة. وتضمن الدليل مقدمة، ونبذة عن استراتيجية المهام الجزأة، وخطوات استخدامها في تدريس الوحدة، والأهداف العامة للوحدة، والتوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة، ودروس الوحدة معدة وفق استراتيجية المهام الجزأة بحيث يشتمل كل درس على الأهداف السلوكية، وعناصر الدرس، وخطة السير في السير باستراتيجية المهام الجزأة والمواد والوسائل والتقويم.

٦ - إعداد أوراق عمل الطلاب:

تم إعداد أوراق عمل الطلاب بحيث اشتملت على العناصر الآتية:

أ - أهداف البرنامج المقترح.

ب - عنوان الدرس.

ج - أهداف الدرس.

د - المهام التعليمية.

هـ - أساليب التقويم.

وقد تم عرض الدليل التدريسي وأوراق العمل على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من صلاحيتهما، وأبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات الخاصة بالأنشطة اللغوية، وتم الأخذ بها، وبذلك أصبح الدليل التدريسي وأوراق العمل صالحين للاستخدام والتطبيق.

أحد عشر - تطبيق تجربة الدراسة:

سار تطبيق تجربة الدراسة الحالية وفقاً للخطوات الآتية:

١ - الحصول على موافقة رئيس تفتيش اللغة العربية والعلوم الشرعية بقطاع المعاهد الأزهرية بالمنيا على تطبيق البحث في معهد المنيا الثانوي للبنين (التطبيق الاستطلاعي)، ومجمع المعاهد الأزهرية بالمنيا الجديدة بمحافظة المنيا.

٢ - اختار الباحث عينة الدراسة من فصول الصف الثاني الثانوي عشوائياً؛ حيث تم اختيار أحد الفصول ليمثل المجموعة التجريبية، وآخر ليمثل المجموعة الضابطة.

٣ - تم ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في تجربة الدراسة، كما يلي:

أ - العمر الزمني: تم ضبط متغير العمر الزمني في الدراسة الحالية عن طريق استبعاد الطلاب الذين يقل عمرهم الزمني عن ١٥ سنة، أو يزيد عن ١٦ سنة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تعرف أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق الرجوع إلى ملفاتهم بشئون الطلاب ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج الفروق بين المجموعتين في متغير العمر:

الجدول رقم (٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها في العمر الزمني

المتغير	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	١م	٢م	٠	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	١٥,٨٧٢	١٥,٨٧٥		
	١٤	٢٤		
	٠,٢٧	٠,٢٧		

ويتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متغير العمر الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما يتبين أيضاً تجانس المجموعتين في هذا المتغير مما يعني ضبط متغير العمر بينهما.

ب - تم ضبط المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية، عن طريق تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية، واختبار الكتابة التعبيرية قليلاً على مجموعتي البحث، وتم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين في القياس القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية واختبار الكتابة التعبيرية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من تحصيل المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية، والجدولان المرقومان (٥)، و(٦) يوضحان ذلك:

الجدول رقم (٥)

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي في اختبار المفاهيم البلاغية في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	١٣,٣١	٢,٦٥	٧٠	٠,٧٨٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٦	١٣,١٦	٢,٦٢			

الجدول رقم (٦)

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي لاختبار الكتابة التعبيرية في المجموعتين التجريبية والضابطة

التطبيق القبلي	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكتابة التعبيرية	التجريبية	٣٦	١٣,٦١	١,٠٧	٧٠	٠,٥٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٣٦	١٣,٤٤	١,٠٥			

٤ - قام الباحث بتدريب معلم اللغة العربية وعلومها على تطبيق استراتيجية المهام المجرأة في الفصل التجريبي، بدءاً بالتهيئة للموضوع مروراً بإجراءات التدريس والتعيينات الكتابية والأنشطة المتعلقة بالمفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية، واستخدام مصادر التعليم والتعلم، وكذلك أساليب التقويم، وانتهاء بغلق الموضوع وتقويمه.

٥ - قام معلم اللغة العربية بتطبيق استراتيجية المهام المجرأة لطلاب المجموعة التجريبية؛ حيث اجتمع الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية في لقاء تمهيدي؛ لتوضيح أهداف الدليل التعليمي المقترح لدراسة الموضوعات البلاغية، وأهميته للطلاب، ومحتواه، وخطوات دراسته، ومتطلبات دراسة الدليل المقترح. وكذلك اشتمل اللقاء على تعرف مقترحات وتصورات طلاب المجموعة التجريبية حول الدليل والصعوبات التي يرونها قد تواجههم عند تنفيذه، وتم توجيه نظر طلاب المجموعة التجريبية إلى مبادئ تنفيذ وتنظيم العمل وفق البرنامج المقترح.

٦ - تدريس الموضوعات البلاغية باستخدام استراتيجية المهام المجرأة لطلاب المجموعة التجريبية فقط لمدة ستة أسابيع وفقاً للخطة التدريسية المحددة لزمّن تدريسها، في حين تدرس المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية.

- ٧ - بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق اختباري المفاهيم البلاغية، والكتابة التعبيرية لطلاب الصف الثاني الثانوي بعدياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٨ - المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها؛ تم استخدام برنامج (spss) لتحليل نتائج الدراسة ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- أ - المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي.
- ب - الانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.
- ج - معادلة "ت" للمتوسطات لتعرف الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات.

نتائج الدراسة

١ - نتائج الفرض الأول:

الذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية المهام المجرأة، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار المفاهيم البلاغية البعدي لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البلاغية البعدي، ويعرض الجدول رقم (٧) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	٣٤,٢٨	٤,٣١	٧٠	٢,٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٦	٢٧,٨٣	٦,٦٢			

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البلاغية البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق صِحَّة الفرض الأول.

٢ - نتائج الفرض الثاني:

الذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية المهام الجزأة، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار الكتابة التعبيرية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة التعبيرية، ويعرض الجدول رقم (٨) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة التعبيرية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	٢٤,٨٨	١,٦٨	٧٠	٨,٧١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٦	١٤,١١	١,٧٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة التعبيرية، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق صحة الفرض الثاني.

٣ - نتائج الفرض الثالث:

الذي ينص على أنه "توجد علاقةً ارتباطيةً دالة موجبة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية واختبار الكتابة التعبيرية تعزى لاستخدام استراتيجية المهام الجزأة". وتم التحقق من صحة هذا الفرض عن طريق إيجاد قيمة الارتباط بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، واختبار الكتابة التعبيرية (فن المقال)، والجدول التالي رقم (٩) يوضح هذا الارتباط:

الجدول رقم (٩)

يوضح الارتباط بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار

المفاهيم البلاغية واختبار الكتابة الإبداعية

الأداة	عدد الطلاب	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار المفاهيم البلاغية	٤٠	٠,٧١٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
اختبار الكتابة التعبيرية	٤٠		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم اللغوية واختبار الكتابة التعبيرية، وذلك يعني أن الطالب الذي يستطيع أن يكتسب المفاهيم البلاغية ويتذكرها ويفهمها جيداً، فإنه يؤديها بإتقان من خلال صياغات لغوية، وكلما ازدادت معرفة الطالب بالمفاهيم البلاغية وشواهدا المختلفة فإنه يتمكن من استخدامها على وجه أكمل، ومن خلال بيانات الجدول السابق يتبين ارتفاع قيمة معامل الارتباط مما يدل على أن الطالب الذي يتعرف ويفهم المفهوم البلاغي فإنه يستطيع أن يستخدمه بصورة إبداعية، بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجية المهام الجزأة مكنت الطلاب من مناقشة المفاهيم البلاغية بصورة تعاونية قبل البدء في التدريب على المهارات الكتابية التعبيرية في أثناء التطبيق لتجربة الدراسة.

تفسير نتائج الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام استراتيجية المهام المجرأة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أكد عليه كل من (محمود، ٢٠٠٥: ١١٢)، و (شحاتة، ٢٠٠٨: ٢٢٨)، و (عطية، ٢٠٠٨: ١٥١) على دور استراتيجية المهام المجرأة في تنمية المفاهيم، وإثارة النشاط الإبداعي لدى المتعلمين، وإشعارهم بقدر كبير ومنضبط في المناقشة والاستفسار وتبادل الخبرات، وبناء وتدعيم الثقة بالنفس وإكساب الطلاب اتجاهات سليمة ومهارات إيجابية كالمعمل التعاوني وزيادة الصداقة، واحترام آراء الآخرين وقبول الاختلاف، وتحسين مهارات التعبير اللغوي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت فعالية استراتيجية المهام المجرأة Jigsaw في تنمية المفاهيم مثل نتائج دراسات كل من (قرني، ٢٠٠١)، و (محمد، ٢٠٠٣)، و (أحمد، ٢٠٠٣)، و (علي، ٢٠٠٥)، و (الحيلة، ٢٠٠٥)، و (محمد، ٢٠٠٨)، و (صالح، ٢٠٠٩)، و (ساري، ٢٠١٢)، و (الكحلوت، ٢٠١٢). كما تتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من خلال استخدام برامج تدريسية مع نتائج دراسات عديدة مثل دراسات كل من (راشد وعبد الله، ٢٠٠٥)، و (رجب، ٢٠٠٥) و (حافظ وعطية، ٢٠٠٦)، و (عزازي، ٢٠٠٨)، و (خلف، ٢٠٠٨).

وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى جملة من الأسباب؛ منها ما يتعلق باستراتيجية الجيجسو نفسها، ومنها ما يعود إلى التعيينات الكتابية وأوراق العمل المستخدمة، ومنها ما يعود إلى الطلاب ومدى مشاركتهم الصفية. وفيما يلي توضيح ذلك:

١ - إن التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء مقارنة بالتعلم التقليدي العادي قائم على إتقان المادة التعليمية وإثبات الذات بين أفراد المجموعة وإثارة التفكير وجذب الاهتمام، والمتعلم فيه يُعد مشاركاً نشطاً وليس مستقبلاً للمعلومات، ويكون متفاعلاً منطلقاً بحماسة حيث يتعلم ويتقن ويناقش زملاءه وجهاً لوجه دون الشعور بالخجل منهم. كما أن هذا النوع من التعلم يتيح للمتعلم استعراض مادته التعليمية الموكلة إليه ودراساتها ومناقشتها غير مرة دون الشعور بالملل، وهذا في مجمله قد يزيد من دافعيته للتعلم، مما قد يزيد من تحصيله الدراسي المباشر، ويساعده على الاحتفاظ بما تعلمه.

٢ - إن اعتبار المتعلم المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعلم في التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء، والمعلم هو الوجه والمرشد والميسر والقائد لهذا التعلم، مما يجعله بالغ الأثر في المتعلم، وإثارة نشاطه ودافعيته، وتحقيق ذاته. مما يجعل عملية التعلم ممتعة للمتعلمين وتزيد من اهتمامهم بالتعلم، فهذا النوع من التعلم يوفر الأعمال والأنشطة والمهام التعليمية مُفردة، ويوفر مناخاً من الحرية في العمل والتعامل الذي يناسب المستويات المختلفة من المتعلمين، كل ذلك جعل المتعلم ينافس ذاته وينافس غيره، ويستمتع بالاستكشاف والاستنتاج والبحث والتوصل إلى المعرفة، والقيام بالعمل المنظم. وبذلك نمت ثقته بنفسه، وقدرته على التفكير والإبداع، مما انعكس على تحصيله في اكتساب المفاهيم البلاغية وتثبيت المعلومات التي تعلمها.

٣ - البرنامج القائم على استراتيجية المهام المجزأة قد اشتمل على العديد من الأنشطة التي أسهمت في مساعدة الطلاب على التفكير الجيد في كيفية التقديم لموضوع الكتابة وكتابة متنه وخاتمته من خلال إبداع العديد من الأفكار وتسلسلها واستخدام الصور البيانية والمحسّنات البديعية في أسلوب أدبي جيد من حيث مناسبة الألفاظ والتراكيب للأفكار والمعاني والأحاسيس.

٤ - تعاون طلاب المجموعة التجريبية التي درست الموضوعات البلاغية باستخدام استراتيجية المهام المجزأة كفريق واحد ومشاركتهم معاً في أنشطة البرنامج سواء المتعلقة باكتساب المفاهيم البلاغية أو تلك المرتبطة بالكتابة الإبداعية قد ساهم في تنمية مهارات المراجعة والتعديل، حيث جعل الطلاب أكثر وعياً واهتماماً بتصويب أخطائهم وأكثر قدرة على الانتقال من مفهوم إلى مفهوم آخر ببسر وسهولة.

٥ - اتصفت التعيينات الكتابية التي تضمنها البرنامج المقترح بصفات وسمات أبرزها تطوير وتنمية مهارات الطلاب تدريجياً، وتنوعها وإبرازها لمساحة كبيرة من التعاون بين الطالب ومجموعته مما جعله أكثر حرصاً على إجادة المهمة وإتقانها.

٦ - تشير النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية المهام المجزأة على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البلاغية البعدي، مما يؤكد على أن استخدام طلاب المجموعة التجريبية لاستراتيجية المهام المجزأة قد ساعدهم على تعلم وتحمل مسؤوليتهم الشخصية عن تعلمهم، فقد عرفوا كيف يطبقون ويستخدمون المفاهيم البلاغية بشكل تطبيقي، كما أنهم تعلموا كيف يولدون أفكارهم ويرتبونها باستخدام التعلم التعاوني، والعصف الذهني، ومارسوا التفكير الفردي والجماعي، وحسنوا من عمليات تفكيرهم خلال التأمل الواعي للمفاهيم البلاغية.

٧ - ألزمت استراتيجية المهام المجزأة - تبعاً لماهيتها وطبيعتها - الطلاب بالوصول إلى الهدف الجماعي وهو تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية بناء على تقسيم العمل بينهم والاشتراك في تعلم المادة التعليمية بصورة فعالة إيجابية ومناقشتها فيما بينهم، والاستماع إلى بعضهم البعض بانتباه ويقظة لأنهم كانوا في حاجة إلى ما جمعه من معلومات والإفادة منها.

- ٨ - التدريبات التي تلقاها طلاب المجموعة التجريبية على أداء مهارات المقال في ضوء استخدام استراتيجية المهام المجرأة ساعدتهم في تحسين قدراتهم الكتابية، وجعلتهم يكتبون بطريقة أفضل من طلاب المجموعة الضابطة.
- ٩ - الطريقة الاختبارية (اكتب مقالاً عن.....) التي تعلم بها طلاب المجموعة الضابطة مهارات كتابة المقال، لم تعالج ضعف مستوى أدائهم لمهارات المقال، حيث لم يتعلم طلاب المجموعة الضابطة كتابة الجملة المفتاحية، وكتابة الجمل الفرعية، وكتابة الجملة الختامية، وكتابة الفقرة، وحسن كتابة الشاهد، بينما توفر كل ذلك لطلاب المجموعة التجريبية مما أدى إلى تحسن أدائهم.

توصيات الدراسة

- في ضوء تحديد مشكلة الدراسة، وما كشفت عنه من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق، ويمكن عرضها كالآتي:
- ١ - ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية بالأزهر الشريف، والطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام استراتيجية المهام المجرأة في تدريس فروع اللغة العربية، والاستفادة منها في تنمية اكتساب المفاهيم اللغوية والقواعد النحوية، وكذلك مهارات الكتابة لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
- ٢ - مراعاة مخططي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية، وخصوصاً كتب البلاغة العربية تنظيم المفاهيم المتضمنة فيها تنظيماً هرمياً، يبدأ من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً، إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً، والحرص على ربط المفاهيم ببعضها.
- ٣ - الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة التعبيرية في المرحلة الثانوية وتشجيع الإبداع لدى الطلاب بصفة عامة.
- ٤ - الاستفادة من دليل المعلم المستخدم في الدراسة الحالية في تصميم وإعداد أدلة أخرى لتدريس البلاغة وتنمية مهارات الكتابة التعبيرية في مراحل تعليمية مختلفة.

The Effect of Using a Strategy of Split Tasks (Jigsaw) in the Teaching of Rhetoric in the Acquisition of Rhetorical Concepts and Expressive Writing Among Students in Second Grade Secondary Literary Education Azhari

Dr. Baligh Hamdy E. Abdelkader

Faculty of Education, Minia University
A.R.E

Abstract

This study aims to investigate the effect of using a strategy of split tasks in the acquisition and development of concepts rhetorical own expressive writing skills among students in the art of story, the second grade Azhari secondary education. The study sample consisted of 72 students of the second grade of secondary education institutes Azhari, divided evenly into two groups; experimental group and a control group. Group I studied the experimental group subjects assessed using rhetorical strategy fragmented tasks, while the control group studied the same subject in the traditional manner.

The results showed a statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scores of experimental and control groups in the post application to test concepts rhetoric in favor of the experimental group. It also showed a statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scores of experimental and control groups in the post application to test expressive writing posttest for the experimental group and these results can be interpreted as the existence of the effect of the use of strategic tasks fragmented rhetorical concepts in the acquisition and development of expressive writing skills.

The study concluded a set of recommendations and proposals in the light of the outcome of the results, including the need to train teachers of the Arabic language various levels of education in general, and teachers of the Arabic language Al-Azhar, and student teachers colleges of education on the use of

strategic tasks fragmented collaborative teaching branches of the Arabic language, and use them in the development of expressive writing skills among students of different educational stages.

المراجع

- ١ - إبراهيم، سيف إسماعيل (٢٠٠٥). أثر استخدام نموذجي روز وجانييه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي للمفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- ٢ - أبو زهرة، محمد (٢٠١٠). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة " النمذجة " لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٥، ديسمبر، الجزء الأول، ١١٩ - ١٥٢.
- ٣ - استيتة، سمير شريف (٢٠٠١). علم اللغة التعليمي. أربد، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ٤ - إسماعيل، زكريا (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٥ - الأغا، حياة زكريا (٢٠٠٥). استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٦ - باقر، سلام ناجي الغضبان (٢٠٠٥). أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام نموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية بميسان، جامعة البصرة.
- ٧ - بليث، هنريش (١٩٩٩). البلاغة الأسلوبية، نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، ترجمة محمد العمري. الدار البيضاء، دار أفريقيا الشرق.
- ٨ - الجارم، علي وأمين، مصطفى (١٩٨٤). البلاغة الواضحة: البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية. القاهرة، دار المعارف.

- ٩ - الجبوري، رياض عبد إبراهيم (١٩٩٩). الصور البلاغية في سفر المزامير. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغات، جامعة بغداد.
- ١٠ - الجنابي، انتصار كاطع (٢٠٠٣). أثر أنموذجي هيلدا تابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- ١١ - حاشي، رجاء عبد كاظم (٢٠٠٨). بناء برنامج في تدريس مادة البلاغة لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد في ضوء أهداف المادة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ١٢ - حافظ، وحيد السيد وعطية، جمال (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. مجلة كلية التربية، بنها، أكتوبر، المجلد السادس عشر، العدد الثامن والستون، ١٦٥ - ٢٠٣.
- ١٣ - حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ١٤ - حسن، حسن أحمد (٢٠٠٠). برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية - جامعة الزقازيق.
- ١٥ - الحشاش، غانم سعادة (٢٠٠١). تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بغزة، الجامعة الإسلامية.
- ١٦ - الحميري، هديل حميد (٢٠٠٢). أثر استخدام أنموذجي جانييه وكلوذماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي أدبي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية المعلمين، جامعة ديالي.
- ١٧ - خضير، نادية حميد (٢٠٠٦). أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم

- البلاغية واستبقاها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.
- ١٨ - خلف، نعمت محمد (٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية ببورسعيد. جامعة بورسعيد. العدد الرابع، يونيو، ٢١٨ - ٢٥٤.
- ١٩ - الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي). الرياض، مكتبة الرشد، ط ٢.
- ٢٠ - خير الله، أسامة عبد رب النبي (٢٠١٠). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٢١ - داود، عزيز حنا، حسين، أنور (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي. بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- ٢٢ - راتب، راتب قاسم (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمّان، الأردن، دار المسيرة.
- ٢٣ - الرفوع، يوسف عبد الكريم (٢٠٠١). أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل مادة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.
- ٢٤ - الركابي، جودت (١٩٩٦). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق، دار الفكر، الطبعة الثالثة.
- ٢٥ - الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم والغنام، محمد أحمد (١٩٨١). مناهج البحث التربوي. بغداد، مطبعة العاني.
- ٢٦ - ساري، راندة إسماعيل (٢٠١٢). أثر استخدام التعلم التعاوني وفق استراتيجية جيكو jigsaw المعززة بالحاسوب في تحصيل واتجاهات

- التلامذة في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ٢٧ - السامرائي، إبراهيم (١٩٧٩). لغة الصحافة - دورة قادة اللغة العربية. بغداد، المعهد المركزي للتدريب، وزارة التربية.
- ٢٨ - السامرائي، مهدي صالح (١٩٧٧). تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية. دمشق، المكتب الإسلامي، ط١.
- ٢٩ - السيد، السيد جمعة (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٣٠ - السيد، فايزة أحمد (٢٠٠٣). فعالية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني (الجيجسو) في التدريس على تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ٩١ - ١٣٧.
- ٣١ - شحاتة، حسن سيد (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية.
- ٣٢ - شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى يناير.
- ٣٣ - الشنطي، محمد صالح (١٩٩٦). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. حائل، السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع. الطبعة الرابعة.
- ٣٤ - صالح، إدريس سلطان (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجية الجيجسو (Jigsaw) في تدريس الدراسات الاجتماعية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،

- المؤتمر الحادى والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢٨-٢٩ يوليو، ص ص ٦٩-١١٥.
- ٣٥- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩). أساليب تدريس اللغة العربية. عمّان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- ٣٦- العادلي، محمد جاسم (٢٠٠٢). تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
- ٣٧- عاشور، راتب قاسم والحوامة، محمد فؤاد (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمّان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط ١.
- ٣٨- عايش، آمنة محمود (٢٠٠٣). صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بغزة، الجامعة الإسلامية.
- ٣٩- عبد الرحمن، خالد عبد اللطيف (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة الفريق التعليمي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم العامة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بيرزيت. /home.birzeit.edu/librayal/. bzu-ths.
- ٤٠- عبد الله، عبد الحميد (٢٠٠١). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد السابع، ٣-٤٦.
- ٤١- عبد المقصود، أمانى (٢٠٠٤). فعالية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ٤٢- عبد النعيم، نادي أمين (٢٠١٣). تنمية مهارات كتابة المقال لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي

- للتعلم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة المنيا.
المجلد السادس والعشرون، العدد الثاني، الجزء الثاني، أكتوبر، ٧٠-١٣٠.
- ٤٣ - عبد عون، فاضل ناهي (١٩٩٨). بناء دليل لتدريس البلاغة في ضوء أخطاء
طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة
للفيف الخامس الأدبي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، ابن
رشد، جامعة بغداد.
- ٤٤ - عبد عون، فاضل ناهي (٢٠٠٢). تقويم تدريس مادة البلاغة في المدارس
الثانوية والإعدادية في محافظة القادسية من وجهة نظر المدرسين
والمدرسات. مجلة جامعة القادسية، العدد الثالث، المجلد الثاني.
- ٤٥ - العبيدي، رقية عبد الأئمة (٢٠٠٠). أثر تدريس البلاغة بطريقة
الاستكشاف في التحصيل وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن
رشد) جامعة بغداد.
- ٤٦ - عرفة، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). آفاق التعليم الجيد في مجتمع
المعرفة: رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه. القاهرة: عالم الكتب.
- ٤٧ - العزاوي، حسن علي (١٩٩٨). دراسة مقارنة لأثر طرائق تدريس البلاغة في
تحصيل الطلاب. مجلة كلية التربية، ملحق العدد (١١).
- ٤٨ - العزاوي، فائزة محمد فخري (١٩٩٩). صعوبات تدريس البلاغة لدى
أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد. رسالة ماجستير غير
منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.
- ٤٩ - عطوي، جودت عزت (٢٠٠٧). أساليب البحث العلمي - مفاهيمه، أدواته -
طرقه الإحصائية. عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع. الإصدار
الثاني.
- ٥٠ - عطية، محسن علي (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الفعالة في التدريس الفعال.
عمّان، الأردن، دار صفاء للنشر، الطبعة الأولى.

- ٥١ - علي، أمة الرزاق (١٩٩٨). مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، يوليو.
- ٥٢ - علي، هناء حسني (٢٠٠٥). فعالية استخدام الجيجسو احدي استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٥٣ - العنزي، مرزوق بن إبراهيم (١٤٢٩ هـ). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٥٤ - عوض، أحمد عبده (١٩٩٢). تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي، وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٥٥ - الغرايبي، مصطفى (٢٠١١). الأبعاد التداولية لبلاغة حازم من خلال "منهاج البلغاء وسراج الأدباء" مشروع قراءة. مجلة عالم الفكر. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد الأول، المجلد الأربعون، يوليو - سبتمبر، ٢٤٩.
- ٥٦ - فندي، أسماء كاظم وعلي، إيمان حسن (٢٠١٢). أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العدد الخمسون، أغسطس.
- ٥٧ - قرني، زبيدة محمد (٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية

- العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، العدد الثالث، ٦٥-١١٥.
- ٥٨ - كامل، وهيبه محمد (٢٠٠٠). مهارات كتابة المقال اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى تمكنهم منها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.
- ٥٩ - الكحلوت، آمال عبد القادر (٢٠١٢). فاعلية توظيف البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة الإسلامية بغزة.
- ٦٠ - مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.
- ٦١ - محمد، أميمة محفوظ (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية.
- ٦٢ - محمود، ثريا محجوب (١٩٩١). تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وأثر ذلك على قدرتهم على التعبير الكتابي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالزمالك، جامعة حلوان.
- ٦٣ - مهدي، فؤاد عبد الله (٢٠١٠). أثر تدريس البلاغة باستعمال النموذج البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم البلاغية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بصنعاء، جامعة صنعاء.
- ٦٤ - الوائلي، سعاد عبد الكريم (١٩٩٨). طريقة تدريس الأدب والبلاغة وأثرها في التحصيل والأداء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

٦٥ - يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد (١٩٩٨). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٦٦ - يونس، فتحي علي (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.

67 - Abu Rass, R. (2001). Integration Reading and Writing for effective language Teaching. **Forum Journal**, 39(1), 30-33.

68 - Aronson, Eliot (2008). Jigsaw classroom; A cooperative Learning Technique. <http://www.jigsaw.org/steps.htm>. 28 November 2008.

69 - Dotson, Jeanie, M. (2001). Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement, Retrieved, September 8/2006 from: www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/IncreaseAchievement.html.

70 - El-Shirpini, A.S. (2006). The effectiveness of Using cooperative Learning strategies in Enhancing The EFL. Writing performance and self Esteem of secondary school students. Ph.D, Faculty of Education - El Mansoura University.

71 - Hunter, C.L. (1996). **Student as Teacher: Coopertaive Learning Strategies in the community college classroom**. New Jersey. Princeton.

72 - Lyman, L. & Foyle, H. (1991). " Teaching Geography Using Cooperative Learning". **Journal of Geography**, 90(5), 223-26, Sep-Oct.

73 - Nowlin, B. R. & Amare, N. E. (2003). Does cooperative Learning Belong in The College writing classroom?. Eric, No: Ed 477450.

74 - Zimmerman, B. J. (1999). " Academic Studing and the Development of Personal Skill: A Self Regulatory Perspective". **Journal of Educational Psychology**, 33, 73-86.