كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

OPEN ACCESS
Submitted: 11/11/2018
Accepted: 1/5/2019

فاعلية استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلاغة بسلطنة عُمان

زكية بنت سالم الفورية
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
moe.om@bnh8318

فاطمة بنت محمد الكاف
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
alkaaf@squ.edu.om

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلاغة؛ ولتحقيق ذلك لقد تم إعداد دليلًا إرشـــاديًا لتدريس البلاغة باســـتخدام دورة التعلم الخماسية، واختبارًا تحصيليًا في البلاغة. وللتحقق من صدق أداة الدراســـة ومادتيها، عُرضت هذه الدراسة على عدد من المحكمين، وحُسب ثبات الاختبار بالاتساق الداخلي؛ فبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.76). وقد قُسمت عينة الدراسة، التي تتضمن 60 طالبة، إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضمنت 32 طالبة درسن دروس البلاغة باستخدام دورة التعلم الخماسية، ومجموعة ضابطة تضمنت 28 طالبة درســـن دروس البلاغة بالطريقة المعتادة. وبعد انتهـــاء التجربة طُبّق الاختبار التحصيلي على المجموعتين. ودلت نتائج الدراســـة على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبـــار البلاغة التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية يُعزى إلى طريقة التدريس. وكذلك دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائيًا عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في المستويات التالية: التذكر، الفهم والتطبيق. وبناء على ذلك، أوصت الدراســـة بتدريب المعلمين على استراتيجيات حديثة في تدريس البلاغة، واقترحت تجريب دورة التعلم الخماسية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: دورة التعلم الخماسية، التحصيل، البلاغة، الصف العاشر الأساسي

للاقتباس: الفورية ز. والكاف ف.، "فاعلية اســـتخدام دورة التعلم الخماســـية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأســـاسي للبلاغة بســـلطنة عمان"، مجلة العلوم التربوية، العدد 15، 2020

https://doi.org/10.29117/jes.2020.0024

©2020، الفوريـــة، الـــكاف، الجهـــة المرخص لهـــا: دار نشر جامعة قطـــر. تم نشر هـــذه المقالـــة البحثية بواســـطة الوصول الحـــر ووفقًا لشروط Creative Commons Attribution license CC BY 4.0. هذه الرخصة تتيح حرية إعادة التوزيع، التعديل، التغيير، والاشـــتقاق من العمل، ســـواء أكان لأغراض تجارية أو غير تجارية، طالما ينسب العمل الأصلي للمؤلفين.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS
Submitted: 11/11/2018
Accepted: 1/5/2019

The Effectiveness of the Five E's Learning Cycle in Rhetoric Achievement among Grade Ten Female Students in Oman

Zakiya Salem AlFouria
Ministry of Education, Sultanate of Oman
bnh8318@moe.om

Fatma Mohammed Alkaaf
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
alkaaf@squ.edu.om

Abstract

The present study aimed at investigating the effect of the use of the five E's learning cycle on the achievement in rhetoric of 10th-grade female students. To achieve this aim, the researchers prepared a rhetoric test and a teacher guidebook to use the five E's learning cycle in rhetoric lessons. An expert jury reviewed both instruments to test their validity. The reliability was also calculated and was found to be (0.76), using Cronbach' Alpha. The sample of the study consisted of 60 female students divided into two groups: an experimental group consisting of 32 female students who were taught using the five E's constructivist learning, and a control group that consisted of 28 female students who were taught by the conventional way. Then, a test in rhetoric was conducted for both groups after the intervention. Data analysis revealed that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) level between the experimental group and the control group in favor of the experimental group attributed to the use of the five E's learning cycle. Moreover, the results showed that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) level between the experimental group and the control group in favor of the experimental group in the following levels: remembering, understanding, and applying. In light of these results, the researchers recommended training the teachers on new strategies in rhetoric and use the five E's learning cycle in different Arabic Language skills.

Keywords: Five E's learning cycle; Achievement; Rhetoric; Grade ten

للاقتباس: الفورية ز. والكاف ف.، "فاعلية استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلاغة بسلطنة عمان"، مجلة العلوم التربوية، العدد 15، 2020

https://doi.org/10.29117/jes.2020.0024

©2020، الفورية، الكاف، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية بواسطة الوصول الحر ووفقًا لشروط Creative Commons Attribution license CC BY 4.0. هذه الرخصة تتيح حرية إعادة التوزيع، التعديل، التغيير، والاشتقاق من العمل، سواء أكان لأغراض تجارية أو غير تجارية، طالما ينسب العمل الأصلي للمؤلفين.

مقدمة

اللغة هي نظام فكري في التعليم والتعلم، والقناة التي يعبر فيها التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وعن طريقها تعرف كل أمة عن غيرها بطبائعها وعواطفها ومزاياها، وتؤخذ عنها حصيلة معارفها، ونتاج أفكارها، وثمار قرائها. وقد حظيت اللغة باهتمام العلماء والمفكرين في كل زمان ومكان؛ وذلك نظرًا لما تؤديه من وظائف متعددة في حياة الإنسان، فهي وسيلته لتحقيق التواصل والتفاهم مع الآخرين، وأداته في التعبير، والتفكير، والإقناع، والتأثير. ولكون اللغة العربية لغة الدين الإسلامي الحنيف، والعقيدة الغراء فإنها نالت – ولا تزال تنال – من الاهتمام ما لم تنله كثير من اللغات في العالم فهي تتسم بسمات متعددة منها: روعة تشبيهاتها، وكثرة مفرداتها، واتساعها في الاستعارة والتمثيل، وألفاظها الجزلة التي جعلتها من اللغات البليغة (الهاشمي والعزاوي، 2005).

ومن الناحية التعليمية؛ تهدف البلاغة في تدريسها إلى تمكين دارسيها من الإلمام بمواطن البيان العربي، وكشفها في النصوص الأدبية، كما تمكنهم من الإلمام بما يحسّن الكلام لفظًا ومعنى (زاير وداخل، 2015). وهي تمكنهم أيضًا من استعمال اللغة في نقل أفكارهم بطريقة تسهل على الآخرين إدراكها وتمثلها، إضافة إلى أنها تساعد على تنمية قدراتهم على فهم الأفكار التي تتضمنها الآثار الخالدة، ومعرفة خصائصها الفنية (الجبوري والسلطاني، 2013)؛ فلا يقتصر الدارسون في أثناء تناولهم هذه النصوص على فهم المعاني فقط، بل يغوصون وراء الصياغة التي تُظهر ألوان التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس (الدليمي والوائلي، 2003).

ومن ثَمّ كان للبلاغة أهمية فكرية وفنية؛ إذ لا يمكن التعرف على مضامين الفكر والنتاجات الفنية إلا بمعرفة هذا العلم الذي يفتح مغاليق النص ويمد المتلقي بأدوات تعينه على فهمه ونقده، وتجاوزه إلى إنتاج ما هو أصل ينطلق من ذات النص المشار إليه (المدحاني، 2008).

ومما سبق؛ تتبين أهمية البلاغة للطالب، في اكتسابه الأساليب التي تعينه على التعبير الكتابي والشفوي، وتنمي قدرته على فهم النصوص الأدبية، وتذوق ما فيها والاستمتاع بها، وتسهم أيضًا في توسيع أفقه الفني وخياله الأدبي، وترهف حسه، وتصقل وجدانه، فيستشعر الجمال ويدرك مواطن الإبداع.

ورغم عناية الباحثين والتربويين بالبلاغة؛ لا يزال كثير من الطلبة يعانون من الضعف فيها، ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك أسلوب التعامل مع البلاغة باعتبارها موضوعًا قائمًا بذاته، لا تربطه رابطة مع موضوعات اللغة العربية الأخرى، وهذا الأسلوب من التدريس يجعل البلاغة موضوعًا لا يلبي حاجات الطلبة، ولا يحقق أهداف هذه المادة، مما يجعلها تتسم بالجفاف، والابتعاد عن الجانب الجمالي، ويدفع الطلبة إلى حفظ قواعدها؛ مما ولّد لديهم ضعف الإقبال عليها (الوائلي، 2004). كما أن الضعف

قد يعود إلى الطرائق المتبعة في تدريسها؛ إذ إن بعضها يركز على حشو أذهان الطلبة بالمادة المقررة، دون الاهتمام بالجانب الوظيفي للبلاغة، فيحفظ الطالب فيها ما يراد منه تفريغه في ورقة الإجابة يوم الامتحان، وبعدها ينسى ما حفظه، فينتهي بذلك منها تمامًا وينقطع ما بينه وبينها (مدكور، 2009).

ولما لطرائق التدريس المتبعة في تدريس البلاغة من أثر كبير على الضعف البلاغي لدى الطلاب؛ تظهر الحاجة ماسة إلى المزيد من الجهود في تنويع طرائق تدريسها، والاهتمام بطرائق حديثة تجعل البلاغة مادة سهلة، يقبل عليها الطلاب بكل حب، ويتجهون نحو دراستها دون الشعور بالملل أو النفور منها، الأمر الذي يساعد على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ونمو اتجاهاتهم نحو المادة (طوق، قطامي، وعدس، 2007). إضافة إلى أن اتّباع طرائق تدريس حديثة يساهم في الارتقاء بكافة الجوانب المفيدة للطلاب، وتمكينهم من التكيف مع معطيات القرن الحادي والعشرين بنقلهم من أجواء التلقين والخمول والسلبية الى أجواء المشاركة والتفاعل والإبداع (عوض، 2003).

لذا ترى الباحثتان ضرورة استخدام طرائق، واستراتيجيات، ووسائل حديثة في التدريس، تشوق الطالب لدرس البلاغة، وترسخ المفاهيم البلاغية في ذهنه. وقد أثبتت الكثير من الاستراتيجيات الحديثة فاعليتها في تحسن تحصيل الطلاب في البلاغة، وتطور مهاراتهم فيها، ومنها استراتيجية خرائط المفاهيم (قرمان، 2014)، واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) (الغانمي، 2014)، واستراتيجية تسلق الهضبة (الزاوي، 2014)، واستراتيجية التعليم التبادلي (الخطيب، 2013)، واستراتيجية المكعب (العدوية، 2013).

وتعد دورة التعلم الخماسية (The Five E's Constructivist Learning Model) من الطرائق التي تركز على التعلم النشط ومن تطبيقات النظرية البنائية التي وضعها عالم النفس السويسري (جانيه). كما أنها تُعد من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجًا واسعًا ومتزايدًا في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر؛ فالتدريس عند البنائيين مبني على مبدأ أن الطالب متعلم نشط ايجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد للعمليات (قطامي، 2013)، إضافة إلى أن الطالب تتوافر لديه الدافعية للتعلم، مما يساعد على بقاء أثره (اللولو والآغا، 2007).

وقد ظهرت طريقة دورة التعلم بعد أن ركز الأمريكان جهودهم لتثقيف أبنائهم علميًا، حيث يرجع الفضل في تصميمها إلى كل من روبرت كاربلس (Robert Karplus) مايرون أتكن (Mayron Atkin) عام 1962، إذ كانت تتكون من ثلاث مراحل فقط ثم عدلها كاربلس وزملاؤه في عام 1974 لتكون رباعية المراحل، ثم جرى عليها تعديل آخر أجراه فريق منهاج العلوم الحياتية برئاسة بايبي (Bybee) عام 1993 لتصبح من خمس مراحل تستمد جذورها من نظرية بياجيه، وسميت بدورة التعلم الخماسية (5E's) تمييزًا لها من دورة التعلم الثلاثية والرباعية. وقد كانت الأكثر شعبية. والمراحل الخمس هي: يشتغل، يستكشف، يوضح، يتوسع ويقيّم (Niederberger, 2009).

ولكل مرحلة وظيفة تسهم في عملية التعلم في ضوء طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم.

والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها دورة التعلم الخماسية هي أن الطالب يبني المعرفة بنفسه، ولا يستقبلها من المدرس بشكل مباشر، ويتفاعل مع بيئته بنفسه، وعلى هذا الأساس فإن الطالب في دورة التعلم يقوم بالبحث، وبناء المعرفة والوصول لحل المشكلات التي تواجهه مستخدمًا الخبرات السابقة (أمبوسعيدي والبلوشي، 2000).

وتمر طريقة التدريس في دورة التعلم بخمس مراحل وهي: الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم. وتُعد مرحلة الانشغال مقدمة للدرس وهي تجذب انتباه الطلاب، وتحفز دافعيتهم بطرح المعلم أسئلة تثير فضولهم نحو الدرس. وفي مرحلة الاستكشاف يهيئ المعلم الفرصة للطلاب للعمل الجماعي لحل الأسئلة المطروحة في مرحلة الانشغال عن طريق النقاش والعمل مع زملائهم. وفي مرحلة التفسير يتم السماح للطلاب بتفسير حلولهم التي قدموها في مرحلة الاستكشاف، ودور المعلم يتمثل في هذه المرحلة في توجيه الطلاب، وتيسير عملية التعلم، وتوضيح الأفكار، وتفسير المفاهيم والأفكار الخاطئة، وتنظيم المعلومات بشكل صحيح. وفي مرحلة التوسع يتمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه وربطه بالخبرة السابقة لديهم، وتصنيف الأفكار في تطبيقات جديدة. وفي مرحلة التقويم يتمكن المعلم من التحقق من مدى فهم الطلاب للموضوع، وتقييم تقدمهم حوله، كما يتحقق الطلبة من مدى دقة ومواءمة تفسيراتهم لسلوكهم ومواقفهم في المواقف التعليمية الجديدة (زيتون، 2007).

ويتضح مما سبق أن دورة التعلم الخماسية تجعل الطالب محورا للعملية التعليمية بدوره الفاعل في الصف، فالطالب يكتشف ويناقش، ويتشارك المعرفة مع زملائه، ويقوم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم، إضافة إلى أن هذه الطريقة تراعي القدرات العقلية للمتعلمين، فتعطي الطلبة فرصة لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق السائدة القائمة على الحفظ والتلقين، ويسير فيها التعلم من الجزء إلى الكل (قطامي، 2013). وهي بهذا تسعى إلى مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم بمراحل متتابعة في خطة سير الدرس (سلامة، الخريسات، صوافطة، وقطيط ، 2009).

وقد أكدت الدراسات التي تناولت دورة التعلم الخماسية فاعليتها في تدريس اللغة العربية مثل دراسة الوادعي (2017) التي أظهرت فاعليتها في تدريس المفاهيم النحوية على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، ودراسة المجالي (2016) التي أسفرت نتائجها إلى فاعلية دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، ودراسة الراشدي (2015) التي أثبتت أثرها في تحصيل قواعد النحو وتنمية التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الثامن الأساسي، ودراسة القيسي (2013) التي بيّنت

فاعليتهـا في تنميـة الأداء التعبـيري لـدى طـلاب المرحلـة الإعداديـة. ودراسـة الأزرق (2011) التـي أظهـرت فاعليتهـا في تحصيـل الطـلاب للمفاهيـم والقواعـد النحويـة، وفي تحسـن الطـلاب في التعبـير الكتـابي، والمهـارات الاجتماعيـة المختلفـة. وأمـا في جانـب تدريـس القـراءة والكتابـة أظهـرت نتائـج دراسـة (Montelonogo, Herter, Ansaido, and Hatter (2010)) فاعليـة اسـتخدام دورة التعلـم الخماسـية في تدريـس القـراءة والكتابـة. ودراسـة Origill and Thomas (2007) التـي توصلـت إلى فاعليـة اسـتخدام دورة التعلـم في تدريـس التشـبيهات البلاغيـة واللغـة المجازيـة مـن خـلال المسـاهمة في تحفيـز وزيـادة دافعيـة الطـلاب للتعلـم وتوضيـح أنـماط تفكـير الطـلاب ومسـاعدة الطـلاب في تعديـل المفاهيـم البديلـة.

ومـما سـبق، وبعـد الاطـلاع عـلى الدراسـات السـابقة لوحـظ فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية في تحقيـق العديـد مـن أهـداف التعلـم، وقـد أفـاد الباحثتـين مـن تلـك الدراسـات السـابقة في جوانـب عديـدة منهـا صياغـة مشـكلة الدراسـة، وتحديـد أسـئلتها، والأسـاليب الإحصائيـة لتحليـل بيانـات الاختبـار والاسـتفادة مـن نتائـج الدراسـة وتوصياتهـا، وتختلـف الدراسـة الحاليـة عـن الدراسـات السـابقة في عينـة الدراسـة، وقيـاس المسـتويات المعرفيـة (التذكـر، الفهـم، التطبيـق) لـدى طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي. كـما أن مراجعـة الباحثتـين لهـذه الدراسـات اتضـح – في حـدود علـم الباحثتـين – عـن عـدم وجـود دراسـة تناولـت فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية في تحصيـل البلاغـة في سـلطنة عـمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحـددت مشـكلة هـذه الدراسـة في اختبـار فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية في تحصيـل طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي للبلاغـة، حيـث تسـعى الدراسـة إلى الإجابـة عـن السـؤالين الآتيـين:

السـؤال الأول: مـا أثـر اسـتخدام دورة التعلـم الخماسـية عـلى تحصيـل طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي للبلاغـة؟

السـؤال الثـاني: مـا فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية عـلى المسـتويات: التذكـر والفهـم، والتطبيـق لـدى طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1 – إفـادة القائمـين عـلى مناهـج اللغـة العربيـة بالتعـرف عـلى مـدى فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية في تحصيـل الطـلاب للبلاغـة.

2 – إفادة معلمي اللغة العربية في النهوض بمستوى الطلبة في مادة البلاغة للصف العاشر الأساسي.

3- إفادة معلمي اللغة العربية، ومشرفيها بتقديم دليل يوضح إجراءات دورة التعلم في تدريس البلاغة، وبيان دور المعلم في تنفيذها، وبناء الخطط التعليمية حسب خصائص دورة التعلم الخماسية.

فرضيتا الدراسة

1- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

2- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل البلاغة عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق).

الخلفية النظرية

(أ) مفهوم البلاغة

لقد ورد أصل كملة "البلاغة" في لسان العرب لابن منظور: "بلغ الشيء يبلغ بلوغًا وبلاغًا إذا وصل وانتهى، وأبلغه هو إبلاغًا وبلغه تبليغًا وإنما هو من ذلك أي انتهت منه وتَبَلّغَ بالشيء: وصل إلى مراده" (ابن منظور، 2003، 419). ومن هذا التعريف يمكننا القول بأن الأصل اللغوي لكلمة البلاغة ينتهي إلى أمرين هما: الانتهاء والوصول، وثانيهما: الحسن والجودة.

أما اصطلاحًا، فقد تعددت تعريفات البلاغة بين الباحثين والمختصين في اللغة العربية، فيشير القزويني في تعريفه للبلاغة (2003، 9-11) بأنها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، هذا بالنسبة لبلاغة الكلام"، أما بلاغة المتكلم فهي "يقتدر بها تأليف كلام بليغ".

وفي العصر الحديث عرف الهاشمي والعزاوي (2005، 116) البلاغة "إصابة المعنى المراد، وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف. فهي العلم أو الفن الذي يستطيع الأديب من خلالها نقل ما يريد". ويشير صومان (2010، 323) بأن المحدثون عرفوا البلاغة بأنها "علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره، وترتيبها في اختيار كلماته، والتأليف بينها في نسق صوتي معين، أو هي كل ما تبلغ به المعنى في قلب السامع، فتمكنه في نفسك مع صور مقبولة، ومعرض حسن"، ثم يقول: "البلاغة هي إصابة المعنى المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف، لا تبلغ القدر

الزائـد ولا تنقـص نقصًـا يقـف دون الغايـة، فـإن اتفـق مـع هـذا معنـى لطيـف، وحكمـة غريبـة، أو أدب حسـن فذلـك يزيـد في بهـاء، وإن لم يتفـق فقـد قـام الـكلام بنفسـه واسـتغنى عـما سـواه".

ومـن خـلال مـا تقـدم مـن تعريفـات القدامـى والمحدثـين، يمكـن القـول أن التعريفـات السـابقة التقـت في جعـل البلاغـة أسـلوب يقـوم عـلى أسـاسيّ اللفـظ والمعنـى، واسـتخدام التعبـير الواضـح والجميـل، للوصـول بالـكلام إلى المتلقـي بأقـصى درجـات الحسـن والبيـان والـذوق الراقـي بشـكل يسـكن القلـوب ويلامسـها في أجمـل صـورة، مـع التعبـير عنهـا بأسـلوب جميـل يلائـم المعنـى. كـما اختلفـت التعريفـات السـابقة في أن بعضهـا جعـل البلاغـة مقصـورة في بلاغـة المتكلـم كـما في تعريـف القزوينـي، الـذي عرفهـا بأنهـا مناسـبة الـكلام لمقتـضى الحـال مـع فصاحتـه، وبذلـك جعـل الفصاحة شرطًـا للبلاغـة.

وفي المؤسسـات التعليميـة تقسـم مـادة اللغـة العربيـة – لغـرض سـهولة دراسـتها – إلى فـروع عـدة مـن (نحـو، وصرف، وبلاغـة، ونقـد، وعـروض...). واختـارت الباحثتـان البلاغـة لأهميتهـا البالغـة بـين فـروع اللغـة العربيـة، فالبلاغـة مـن الفنـون اللغويـة التـي تـزود المتعلـم بالأسـس الجماليـة، وتمكـن مـن التعبـير الادبي تحدثًـا وكتابـة، ولهـا شـأن كبـير في تعليـم اللغـة العربيـة، إذ إن تعليمهـا يعنـي تعليـم الأسـلوب العـربي، والعنايـة بتدريسـها يعنـي العنايـة بتربيـة الأسـلوب، كـما أن التمكـن مـن الأسـاليب العربيـة يُعـد اساسًـا للنقـد.

(ب) أهمية البلاغة وعلاقتها بعلوم اللغة الأُخرى

اللغـة العربيـة وحـدة متماسـكة الأطـراف مترابطـة العنـاصر، وتقسـيمها إلى فـروع إنـما هـو تقسـيم لإعطـاء كل فـرع نصيبـه مـن العنايـة. مـن هنـا كان لا بـد مـن إظهـار مكانـة البلاغـة وارتباطهـا بفـروع اللغـة العربيـة؛ لتوجيـه اهتـمام الطلبـة إليهـا، وتمكينهـم مـن توظيفهـا توظيفًـا سـليمًا لتـذوق الأدب، والكشـف مواطـن الجـمال والإبـداع فيهـا.

فعلاقـة البلاغـة بـالأدب علاقـة وطيـدة؛ إذ هما يتفقـان في غايـة واحـدة وهـي إكسـاب المتعلـم الذوق الأدبي، وطريقهـما إلى تحقيقيهـا هـو الاعتـماد عـلى النصـوص الأدبية (البجـة، 2005).

وتظهـر علاقـة البلاغـة بالنقـد في كـون النقـد ميـزان الحكـم عـلى الإنتـاج الأدبي الـذي يميـز الغث من السـمين، والقـوي مـن الضعيـف، وعـن طريقـه يحسـن الأديـب الاختيـار، ويتجنـب كل مـا يعيـب ويشـين، ويعـرف مـا يبعـث في نفسـه المتعـة ويدلـه عـلى مواطـن الجـمال فيحاكيهـا (الحـلاف، 2010).

أمـا علاقـة البلاغـة بالنحـو فهـي متينـة متداخلـة؛ إذ كلاهمـا يهتـم بالـكلام، فـالأول ينظـر في مطابقـة الـكلام لمقتـضى الحـال، والثـاني ينظـر في اسـتقامة الـكلام إعرابًـا وتركيبًـا، فـلا بلاغـة للـكلام اللاحـن إلا أن يكـون لحنًـا مقصـودًا ومحـدودًا، ومـن ثمـة فالعمـل النحـوي والبلاغـي يجـري في موضـوع واحـد (الحباشـة، 2009).

وللبلاغة صلة بالقراءة؛ إذ إن تعرف الطلاب على الأنماط البلاغية يتطلب منهم القراءة المستمرة المتنوعة حتى يثروا حصيلتهم اللغوية والبلاغية؛ فيكتسبون التراكيب والأنماط ويعرفونها بشكل صحيح. كما أن البلاغة تجعلهم يستمتعون بما يقرؤون من الآثار الأدبية الخالدة. ويمكن للمعلم اتخاذ دروس المطالعة وسيلة للتأكد من فهم الطلاب للقواعد البلاغية التي يدرسونها، فما القراءة إلا قطع منتقاة صالحة لإنماء الذوق، وإرهاف الحس (البجة، 2005).

ولا تقل علاقة البلاغة بالتعبير عن أي فرع من فروع اللغة العربية، فالتعبير هو المحصلة النهائية والهدف الأسمى لتدريس اللغة العربية، فنحن نتعلم علم النحو؛ لنصون اللسان والقلم، ونحفظ النصوص الأدبية؛ لنصون التعبير، وندرس البلاغة؛ لنرتقي بأسلوبنا، ونتذوق النقد؛ لنكتسب الخبرة والدربة على التعبير الصادق، والإنتاج الفكري المميز (دحلان، 2006).

ومما سبق نتبين أهمية فروع اللغة العربية وتكاملها، فاللغة العربية كما هو معروف لغة متماسكة، لا يفاضل بين البلاغة والأدب، وبين البلاغة وبين القراءة، أو بين التعبير أو بين النحو فكلها علوم تعين الطلاب على التعبير عن أفكارهم بلغة سليمة خالية من الخطأ، بأسلوب متقن سليم، وبتراكيب وبعبارات سليمة واضحة.

إن لتدريس البلاغة أهمية كبيرة للطلاب فهي تنمي قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم، وخواطرهم بأسلوب أدبي رفيع. وتعلمهم صناعة الأدب والأداء الرفيع، وتسهم في تنمية الذوق الأدبي وتنميته. وتكسب الطلبة الأساليب التي تعينهم على التعبير الكتابي والشفوي، وتمكنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع، وتساهم في تنمية الميول القرائية لدى الطلاب، وتساهم في الكشف عن مواهبهم الأدبية.

(جـ) أهداف تدريس البلاغة

إن البلاغة أحد العناصر الأصيلة في الدراسات الأدبية، فهي القوانين التي تحكم على الأدب، وضرورة من ضرورات فهم الأدب وصوغه (البكر، 2006)، ولقد امتازت بأهداف سامية يكتسبها الطلاب ونسعى لتحقيقها، لذا على المعلم السعي لتنفيذ أهداف البلاغة في أثناء تدريسه لموضوعات البلاغة. وهذه الأهداف لا تتحقق خلال موقف تعليمي واحد، بل تحتاج في تحقيقها إلى وقت يتم خلاله تدريب الطلاب وصقل مهاراتهم، حتى يؤتي درس البلاغة ثماره المرجوة، وأهدافه المنشودة.

وتتمثل أهداف تدريس البلاغة كما يشير إلى ذلك كل من عبد عون (2013)، والجبوري والسلطاني (2013) في الآتي:

- تمكين المتعلمين من استعمال اللغة في نقل أفكارهم بطريقة تسهل على الآخرين إدراكها وتمثلها.

- تنمية قدرة الطلاب على فهم الأفكار التي تضمنتها الآثار الأدبية، وإدراك ما فيها من صور الجمال.
- تذوق الأدب وفهمه ومعرفة الخصائص الفنية للنص الأدبي.
- تعليم الطلبة إنشاء الكلام الجيد المستمد من الأنماط الأدبية الجيدة.
- تمكين الطلاب من المفاضلة بين النصوص الأدبية وبين الأدباء أيضًا.

ومما يُلاحظ؛ تدرج مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان في تدريس البلاغة، حيث يُدرّس علم البديع في الصف العاشر الأساسي، ويُدرّس علم البيان في الصف الحادي عشر، بينما يُدرّس علم المعاني في الصف الثاني عشر. وترى الباحثتان أن هذا التدرج مقبول في ضوء المرحلة العمرية للطلبة في تلك الصفوف بما يتناسب ونمو ذوقهم الأدبي، ونضجه، وتطوره في كل صف، لكن تدريس البلاغة بهذا التصنيف قد يقسم وحدة البلاغة، ويجعل الطلبة يعتقدون أن كل علم من هذه العلوم علوم مستقلة، لا ترتبط بعلم البلاغة بشكل عام؛ مما جعل البلاغة بمعزل عن الأدب، فعمد الطلاب إلى حفظ تعريفات العلوم، وتطبيقها آليًا دون أثر فني، أو إحساس بالجمال في النفس. وهنا يأتي دور المعلم، فإن لم يكن للمعلم إحساس متوقد بجمال النصوص يؤثر على طلبته أصبح درس البلاغة جامدًا يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي في كل علم من علوم البلاغة.

ومما سبق يمكن القول بأن أهداف البلاغة عامة تتمثل في تذوق الآثار الأدبية، وإكساب الطلبة القواعد البلاغية؛ لتمكينهم من تذوق النصوص الأدبية، ونقدها، والمفاضلة بينها بطابع من الحس والذوق بما يساعدهم على إصدار الأحكام الفنية تقضي ببيان مواطن الجمال أو القبح فيها. بينما جاءت أهداف تدريس البلاغة للصف العاشر أكثر تحديدًا، فقد وردت متسلسلة في عرضها للمواضيع؛ إذ إنها تهدف إلى تعريف الطلاب بالبلاغة، والتفريق بينها وبين الفصاحة، ثم تعريفهم بنشأتها وتطورها، وتعرفهم على علومها، ثم تدخل في تفصيل علومها، وذكر بعض من موضوعات علم البديع، وهذا تسلسل مناسب للطلاب هذه المرحلة.

تعريف دورة التعلم الخماسية (Five learning Cycle Strategy)

تعد دورة التعلم الخماسية إحدى الطرق التعليمية التي تستند إلى النظرية البنائية، والتي تسهم بدور واضح في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب. وقد طورت على يد تروبردوج، وبايبي (Trowbridge and Bybee)؛ إذ تتكون من خمس مراحل لكل مرحلة وظيفة محددة وهي الانشغال (Engagement)، والاكتشاف (Exploration)، والتفسير (Explanation)، والتوسع (Expansion)، والتقويم (Evaluation) (قطامي، 2013؛ تروبريدج، بايبي، وبويل، 2004).

وهنـاك عـدة تعريفـات لـدورة التعلـم الخماسـية، فقـد عرفهـا Bybee et al. (2006) بأنهـا "نمـوذج تعليمـي يشـار إليـه باسـم E5 ويتكـون مـن المراحـل التاليـة: المشـاركة، والاستكشـاف، والتفسـير، والتوسـع، والتقييـم. كل مرحلـة لهـا وظيفـة محـددة وتسـهم في عمليـة تعليـم تتسـم بالتعليـم المتسـق للمعلـم، وصياغـة المتعلمـين وإعدادهـم لفهـم أفضـل للمعرفـة العلميـة، والتكنولوجيـة، والمواقـف والمهـارات، ويضـع النموذج تسلسـلًا وتنظيمًا للبرامـج والوحـدات والـدروس".

كـما عرفهـا Niederberger (2009) بأنهـا "أحـد تطبيقـات التربويـة للنظريـة البنائيـة المعرفيـة لبياجيـه وهـي الأكثـر شـعبية وسـميت بـدورة التعلـم الخماسـية لتكونهـا مـن خمـس مرحـل وهـي: يشـتغل، يكتشـف، يفـسر، يوسـع، يقيـم." (ص 29).

وعرفهـا الجهـوري والفـلاسي (2013، 249) بأنهـا: "مجموعـة إجـراءات تدريسـية تتكـون مـن خمـس خطـوات أساسـية هـي: الانشـغال (Engage)، والاستكشـاف (Explore)، والتفسـير (Explain)، والتوسـع (Extend)، والتقويـم (Evaluation) يسـتخدمها الطالـب بتوجيـه وإرشـاد مـن المعلـم داخـل أو خـارج غرفـة الصـف أو مختـبر العلـوم، والهـدف الأسـاسي أن يبنـي الطالـب معرفتـه العلميـة بنفسـه، كـما يهـدف إلى تنميـة العديـد مـن المفاهيـم والمهـارات العلميـة والاتجاهـات الإيجابيـة، وإثـارة الطـلاب وجـذب انتباههـم في جميـع مراحـل التعلـم والتعليـم".

فيـما يعرفهـا الراشـدي (2015، 11): "طريقـة تدريـس تقـوم عـلى أسـس النظريـة البنائيـة، وتتكـون مـن خمـس مراحـل أساسـية هـي (الانشـغال، والاكتشـاف، والتفسـير، والتوسـع، والتقويـم)، وهدفهـا أن يبنـي المتعلـم معرفتـه بنفسـه، بإثـارة تفكـيره، وإتاحـة الفرصـة لـه للقيـام لـه بأنشـطة لحـل المشـكلات، والإجابـة عـن الأسـئلة المطروحـة، واسـتخلاص النتائـج".

وبعـد اسـتعراض التعريفـات السـابقة يمكـن أن نسـتنتج أن دورة التعلـم الخماسـية محورهـا هـو الطالـب؛ لأنهـا تسـاعده عـلى الانخـراط في تعلـم المفاهيـم وحـل المشـكلات انطلاقًـا مـن خبرتـه السـابقة عـن المفهـوم أو الموضـوع الـذي هـو بصـدد تعلمـه. كـما تلاحـظ الباحثتـان أن البعـض عرفهـا عـلى أسـاس أنها اسـتراتيجية والبعـض عـلى أنهـا أنمـوذج، والبعـض الآخـر عرفهـا عـلى أنهـا طريقـة. أما الباحثتـان فتعرفهـا إجرائيًـا في هـذه الدراسـة بأنهـا: خطـوات تدريـس مبنيـة عـلى النظريـة البنائيـة، تُسـتخدم في التدريـس، تتكـون مـن مجموعـة متتابعـة مـن المراحـل وهـي: الانشـغال، والاستكشـاف، والتفسـير، والتوسـع، والتقويـم، وتعتمـد عـلى الأدوار المتكافئـة بـين المعلـم والطـلاب والتفاعـل الإيجـابي بينهـم. كـما أنهـا تهـدف إلى جعـل المتعلـم محـور العمليـة التعليميـة وتفعيـل دوره داخـل الصـف مراعيـة قـدرات المتعلمـين؛ مما يزيـد مـن تحصيلهـم، ونمـو اتجاهاتهـم نحـو المـادة واكسـابهم الخـبرات التربويـة.

يتفق قرني (2013)، والجهوري والفلاسي (2013)، والعفون ومكاون (2012)، وأمبوسعيدي والبلوشي (2009)، و.Bybee et al (2006)، وعطية (2015)، وNiederberger (2009) على أن دورة التعلم تتكون من خمس مراحل متتالية على الترتيب كل مرحلة مرتبطة ارتباطًا بالمرحلة التي تليها. وهذه المراحل هي: الانشغال، والاكتشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم. وذلك بالإضافة إلى أنها تهدف إلى بناء الطالب لمعرفته بنفسه. وفيما يلي وصف لكل مرحلة من هذه المراحل؛ لارتباطها بموضوع الدراسة الحالية:

(أ) الانشغال (التهيئة):

تُعد هذه المرحلة مقدمة للدرس وتحفز الطلاب إلى التعلم اللاحق، حيث يتعرف الطلاب على المهام التعليمية التي يقومون بدراستها وذلك بتقديم سؤال، أو عرض مشكلة معينة عليهم كي يحاولون ربط الخبرات التعليمية الحالية بالخبرات السابقة، ومن ثمة جذب انتباههم وإثارتهم نحو المهام التعليمية التي سيكلفون بها (Bybee et al., 2006).

(ب) الاكتشاف:

في هذه المرحلة يتفاعل الطلاب مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهاية قد يصعب عليهم الإجابة عنها، بالأنشطة الكشفية معتمدين على خبراتهم السابقة حول المفهوم أو المبدأ المراد دراسته والقيام بعملية البحث الفردي والجماعي، وتسجيل الملاحظات وتدوينها (الحربي، 2017). وينصب دور المعلم في تزويد الطلاب بالمواد، وتوجيه اهتماماتهم واستفساراتهم (قرني، 2013).

(جـ) التفسير:

يقوم المعلم فيها بتهيئة الصف بطريقة تمكن الطلاب من بناء المفاهيم بطريقة تعاونية، ويطلب منهم تزويده بالمعلومات التي توصلوا إليها ويتم مناقشتها، ومعالجتها، وتنظيمها، ويشجعهم على تفسير المفاهيم بلغتهم (قطامي، 2013).

(د) التوسع:

تكون هذه المرحلة متمركزة حول الطالب، وتهدف إلى مساعدته على التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها؛ عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة، واكتشاف تطبيقات جديدة لما جرى تعلمه (الجهوري والفلاسي، 2013).

(هـ) التقويم:

لا تقتصر عملية التقويم فقط في نهاية دورة التعلم للتأكد فقط من تحقيق المفهوم، إنما تتميز بالتقويم المستمر في كل مرحلة من مراحلها (Bybee et al., 2006)؛ حيث يتلقى الطالب التقويم والتغذية الراجعة بصورة مستمرة، كما أن استخدام المعلم لأدوات تقويم مختلفة ومتنوعة تساعد في اكتساب الطلاب المفاهيم والمهارات اللازمة.

الأهمية التربوية لدورة التعلم الخماسية

تُعد استراتيجيات التدريس المدخل الحقيقي لإكساب المتعلمين خبرات معينة، وهي المحك الأساس للحكم على مدى نجاح المعلم في عمله بل ونجاح المدرسة التي يعمل فيها، ومنها البنائية والتي تؤكد على دور المتعلم النشيط، والمتفاعل مع الآخرين في تكوين نماذج عقلية تساعده في التحصيل، ومن النماذج التدريسية القائمة على البنائية دورة التعلم الخماسية والتي تحقق العديد من الأهداف والنواتج التعليمية كما أشار إلى ذلك الأدب التربوي (آل هاشم، 2003، قطامي، 2013، أمبوسعيدي والبلوشي، 2009) منها:

تؤدي إلى فحص الفهم الخطأ المرتبط بالموضوعات التي يتم تدريسها للطلاب ومن ثم معالجتها.

- تساعد دورة التعلم المعلم على توصيل المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، بالتخطيط الجيد والتنفيذ الفعال وتوفير البيئة المناسبة.
- تقدم العلم كطريقة بحث إذ يسير التعلم فيها من الجزء إلى الكل، فخطواتها متكاملة بحيث تؤدي كل منها وظيفة تمهد للخطوة التي تليها (قطامي، 2013).
- تسهم طريقة دورة التعلم في تنمية اتجاهات الطلاب وميولهم العلمية (عطيو، 2013)، فالطلاب متفاعلون بشكل إيجابي في عملية التعلم مع بعضهم، لا مجرد متلقين للمعرفة، ويبنون المفاهيم العلمية بأنفسهم مما يوسع مداركهم ويحفزهم للمزيد من البحث والتعلم ويكون اتجاهات إيجابية نحو المادة لديهم.
- توسع مدارك الطلاب عن طريق تنمية المهارات التفكيرية لديهم، فهي تدفع المتعلم إلى التفكير بمفهوم "فقدان الاتزان"، الأمر الذي يدفع المتعلم للبحث عن المعرفة، وتطور البناء العقلي والقدرة الاستنتاجية لديهم، وتزيد من التحصيل الدراسي لديهم (آل هاشم، 2003).

وترى الباحثتان أن دورة التعلم تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بتفعيل دوره؛ فالمتعلم يكتشف ويستقصي وينفذ الأنشطة بنفسه وبتوجيه من المعلم، مما يوسع حب الاستطلاع والقراءة الخارجية عنده، وينمي مهارة التفكير الناقد والتفكير العلمي لديه باختبار أفكاره مع أفكار زملائه،

واختيار الحلول للمشكلة التي تواجهه ومناقشتها، ومن ثم تطبيقها في مواقف جديدة. كما أنها تتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار؛ مما يساعده على تنمية لغة الحوار لديه بشكل سليم، ويعزز ثقته بنفسه وقدراته على التفكير، وعدم الخوف والتردد من المبادرة وتقديم الحلول المناسبة.

أفراد الدراسة

تم اختيار مدرستين من المدارس الحكومية في محافظة مسقط للحلقة الثانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018، وتم اختيار شعبتين من بين طالبات الصف العاشر الأساسي بواقع شعبة واحدة من كل مدرسة. وقد روعي في اختيار الشعبتين تكافؤ بعض المتغيرات لدى المعلمتين اللتين تقومان بتدريس الشعبتين في ثلاثة متغيرات وهي: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان التخرج. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة على مجموعتين

المجموعة	المدرسة	العدد
التجريبية	عاتكة بنت زيد للتعليم الأساسي	32
الضابطة	زينب الثقفية للتعليم الأساسي	28

أداة الدراسة ومادتها

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعدت الباحثتان اختبارًا تحصيليًا في القواعد البلاغية المقررة على طلاب الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الثاني، ودليلًا إرشاديًا يوضح للمعلم كيفية استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل البلاغة عند طلاب الصف العاشر الأساسي.

(أ) اختبار تحصيل البلاغة

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي للقواعد البلاغية المقررة عليهن في الفصل الدراسي الثاني من كتاب اللغة العربية "لغتي الجميلة". اعتمدت الباحثتان في بناء الاختبار على دروس البلاغة المقررة على طلاب الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الثاني، إذ تضمن الفصل ثلاثة دروس هي: الاقتباس والتضمين، والطباق وأنواعه، والمقابلة. ومن أهم المراجع التي أفادت منها الباحثتان في تصميم الاختبار: الهاشمي والعزاوي (2005)، الجارم وأمين (2016)، الهاشمي (2008).

(ب) مكونات الاختبار

تكون الاختبار في صورته المبدئية من ثلاثين سؤالًا توزعت على دروس البلاغة الثلاثة المقررة

على طلاب الصف العاشر الأساسي، وجاءت الأسئلة من نوع الموضوعي (الاختيار من متعدد)، وبلغ مجموع درجات الاختبار ثلاثين درجة بواقع درجة لكل سؤال.

أعد جدول مواصفات اختبار التحصيل البلاغي بتحديد الموضوعات التي سيشملها الاختبار وبما يتناسب مع أهدافها، ثم وزعت أسئلة الاختبار حسب الموضوعات التي تمت دراستها، ويكون توزيع نصيب كل موضوع على النحو التالي: 13 سؤالًا عن موضوعي الطباق والمقابلة، و 17 سؤالًا عن موضوع الاقتباس والتضمين، ونصيب كل مستوى معرفي (8) لمستوى التذكر، و (10) لمستوى الفهم، و(11) لمستوى التطبيق. وبذلك اشتمل الاختبار على (30) سؤالًا.

(جـ) صدق الاختبار وثباته

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه في صورته المبدئية على خمسة عشر محكمًا، من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي علم النفس بجامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، ومشرفي اللغة العربية ومعلميهم. وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم في الصورة المبدئية للاختبار إضافة أو حذفًا أو تعديلًا. وبعد دراسة آراء المحكمين، أُجرِيت على الاختبار التعديلات الآتية:

1- حذف الأسئلة (18) و(21) و(24) و(26)، و(30)؛ لسهولة الإجابة عليها.

2- حذف وتعديل بعض البدائل في السؤال السادس، والثاني عشر، والثالث عشر، والتاسع عشر، والعشرين.

ويتضمن الملحق (1) الاختبار في صورته النهائية والذي تكون من 25 سؤالًا بواقع 25 درجة.

طبقت الباحثتان الاختبار للتحقق من ثباته على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من 29 طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة عائشة بنت مسعود العامرية للتعليم الأساسي. واستخدمت الباحثتان معامل الثبات للاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا كرونباخ، فبلغ معامل ثبات الاختبار 0.76 وهي قيمة مناسبة لصلاحية الاختبار وإمكانية تطبيقه (عبدالخالق، 2000).

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: دورة التعلم الخماسية والطريقة المعتادة.

المتغير التابع: تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي للبلاغة.

دليل المعلمة في تدريس البلاغة باستخدام دورة التعلم الخماسية

أعـدت الباحثتـان دليـلًا إرشـاديًا لتدريـس البلاغـة باسـتخدام دورة التعلـم الخماسـية؛ ليكـون مرجعًـا لمعلمـة اللغـة العربيـة تسـتعين بـه عنـد تطبيقهـا للمجموعـة التجريبيـة. وتضمـن الدليـل نبـذة عـن دورة التعلـم الخماسـية وخطـوات تنفيذهـا، وعـرض جـدولًا يصـف مراحـل دورة التعلـم الخماسـية في دروس البلاغـة المقـررة عـلى طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي، وهـدف كل مرحلـة منهـا وكيفيـة اسـتخدامها. كـما تضمـن الدليـل خططًـا تدريسـية مفصلـة لـدروس البلاغـة المقـررة عـلى طالبـات الصـف العـاشر الأسـاسي في الفصـل الـدراسي الثـاني. وقـد اشـتمل كل درس عـلى الأهـداف والوسـائل التعليميـة المقترحـة والمعينـة عـلى التنفيـذ، إلى جانـب الأنشـطة التكوينيـة والختاميـة. كـما أُلحِـق بالدليـل كراسـة للأنشـطة الصفيـة تضمنـت مجموعـة مـن الأنشـطة المتعلقـة بمراحـل دورة التعلـم الخماسـية تنفذهـا الطالبـات.

تحكيم الدليل

عُـرض الدليـل في صورتـه المبدئيـة عـلى خمسـة عـشر محكـمًا مـن المختصـين في مناهـج اللغـة العربيـة وطرائـق تدريسـها، وفي علـم النفـس بجامعـة السـلطان قابـوس، ووزارة التربيـة والتعليـم، ومـشرفي ومعلمـي اللغـة العربيـة. وقـد أشـار المحكمـون إلى ملاءمـة الدليـل لأهـداف الدراسـة، وإجـراء التعديـلات الآتيـة:

1- ضبط الشواهد القرآنية الواردة بالشكل في بعض الأنشطة.

2- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الكلمات.

3- تحديد الزمن المخصص لكل موضوع من الموضوعات الثلاثة.

4- إضافـة بعـض المـواد والوسـائل التعليميـة التـي لم يـرد ذكرهـا في الدليـل كالسـبورة التفاعليـة؛ حتـى تسـتفيد المعلمـة مـن تقنيتهـا الحديثـة في عـرض الأنشـطة التفاعليـة عـلى الطالبـات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

اسـتخدمت الباحثتـان في الدراسـة الحاليـة مجموعـة مـن المعالجـات الإحصائيـة باسـتخدام برنامـج الـرزم الإحصائيـة (SPSS) تمثلـت في اختبـار "ت" لعينتـين مسـتقلتين؛ للتأكـد مـن تكافـؤ مجموعتـي الدراسـة التجريبيـة والضابطـة، وللتحقـق مـن فاعليـة دورة التعلـم الخماسـية في تحصيـل البلاغـة، وللمقارنـة بـين متوسـطي طالبـات مجموعتـي الدراسـة في التطبيـق البعـدي في الاختبـار التحصيـلي في البلاغـة، واسـتخدام مربـع إيتـا (μ^2) للتعـرف إلى حجـم الأثـر للمتغـير المسـتقل (دورة التعلـم الخماسـية) عـلى تحصيـل طالبـات المجموعـة التجريبيـة للبلاغـة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار تحصيلي على مجموعتي الدراسة، قبل إجراء التطبيق، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة، ولتوضيح ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) ويتضح ذلك من الجدول (2).

جدول (2)

نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل البلاغة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	32	10,87	3,47	0,668	0,507*
الضابطة	28	11,53	4,18		غير دالة

* الدرجة الكلية للاختبار: 25 درجة

مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتضح من الجدول (3) أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) ويدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البلاغة، مما يدل على تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة.

بعد التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، شرعت الباحثتان في إجراءات تطبيق التجربة على عينة الدراسة، فسلّمت معلمة المجموعة التجريبية الدليل المعد للتدريس وفقًا لدورة التعلم الخماسية، وشرحتا لها إجراءات التطبيق في تدريس البلاغة، وقد حضرت الباحثتان تنفيذ الدرس الأول من دروس التجربة؛ لمتابعة إجراءات تنفيذ التجربة، وتقديم بعض الملاحظات والإرشادات للمعلمة، حيث استغرقت التجربة حصتين بواقع 90 دقيقة، بينما تركت المجموعة الضابطة لتدرس تبعًا للإجراءات المعتادة.

جدول (3)

نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البلاغة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*	حجم الأثر
التجريبية	32	20.00	2.99	9.28	0,001	2.44
الضابطة	28	12.07	3.62		دالة	

* الدرجة الكلية: 25 درجة

مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتضح من الجدول (3) ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في البلاغة، مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (20.0). في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (12.07). ويتضح أن هذا الفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى ارتفاع التحصيل في البلاغة لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام دورة التعلم الخماسية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن البلاغة وفقًا للإجراءات المعتادة.

ولتحديد حجم الأثر للمتغير المستقل (دورة التعلم الخماسية) في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في الصف العاشر الأساسي؛ تم حساب قيمة حجم الأثر، فبلغت قيمته (2.44)، وقد تم استخدام معادلة كوهين الواردة في سيفين (2014) بمستوياتها الثلاثة:

1- إذا كانت قيمة (d) أقل من (0.5)، فإن حجم التأثير ضعيف.

2- إذا كانت قيمة (d) تقع بين (0.8-0.5) ، فإن حجم التأثير متوسط.

3- إذا كانت قيمة (d) أكثر من (0.8)، فإن حجم التأثير مرتفع.

ويتضح مما سبق أن حجم الأثر في استخدام دورة التعلم كان كبيرًا جدًا في تحصيل البلاغة. ومن هنا يجدر القول: أن لدورة التعلم الخماسية أثرًا واضحًا في تحصيل البلاغة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

تدل هذه النتائج على فاعلية التدريس باستخدام دورة التعلم الخماسية ففي مرحلتي التهيئة والاستكشاف يكون على شكل أنشطة ومواقف ومشكلات تزيد من التفاعل مع ما تقدمه المعلمة من محتوى، ويثري فرصة التعلم لدى الطالبات بتحفيز دافعيتهم وانتباههم ورغبتهم في التعلم، ومن ثم الوصول معًا إلى إجابات صحيحة عن التساؤلات المطروحة. أما مرحلة التطبيق، ففيها تتسع مدارك الطالبات ويكون ربط التعلم بالحياة اليومية والواقع، وهذا في حد ذاته ابتعاد عن التلقين والتقليد الذي اعتادته الطالبات في التدريس، والتقويم ضمن دورة التعلم الخماسية. تُعد المعلمة مرشدة ومساعدة للطالبات في تعلمهن، تحقق لهن الحرية والتفاعل الإيجابي. أما دور الطالبة في مراحل دورة التعلم الخماسية، وما يرافقه من دور اجتماعي تفاعلي تعاوني، يؤدي إلى تبادل الخبرات، والتعبير بحرية، وتنمي التفكير لديهن والروح التنافسية والانسجام، كل هذا يساعد في خلق جو تعليمي فعال بما يدور فيه من حوارات ومناقشات بين المعلمة والطالبات وبين أعضاء المجموعات مما يؤدي إلى نتائج أفضل. وفي ضوء ما سبق أن سبب تفوق دورة التعلم على الطريقة الاعتيادية في تحصيل الطلبة، يعزى إلى الإجراءات التدريسية لكل منها، إذ أسهمت مرحلة التهيئة في إثارة الانتباه والاهتمام بموضوع الدرس ومعرفة المعلومات البديلة والخطأ التي يحملها الطالبات، وهي تمهيد لمرحلة

الاستكشاف التي أسهمت في زيادة دافعيتهن نحو البحث والتقصي والقيام بالأنشطة والتجارب، ثم مرحلة التفسير حيث شجعت الطالبات على إعطاء إجابات وحلول مناسبة وتفسيرات للمعلومات بكلماتهن الخاصة، ثم مرحلة التطبيق لهذه المعلومات في مواقف أخرى مشابهة، باستخدام مجموعة من المهارات مثل طرح أسئلة واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات، وتصميم التجارب، وتسجيل الملاحظات، انتهاء بالتقييم والتي تكون عملية مستمرة طيلة وقت الدروس، من خلال الملاحظة المباشرة للطالبات وطرح الأسئلة مفتوحة النهاية التي تحتاج إلى استخدام القدرات العقلية العليا. لقد جاءت النتائج المتعلقة بدورة التعلم الخماسية منسجمة مع دراسة كل من الوادعي (2017)، المجالي (2016)، الراشدي (2015)، القيسي (2013)، Montelongo et al. (2010) ، الأزرق (2010) ، Origill and Thomas (2007).

الفرضية الثانية:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل البلاغة عند مستويات (التذكر والفهم، والتطبيق).

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في كل مستوى على حدة للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتيجة اختبار "ت" لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار البلاغة في كل مستوى في الاختبار التحصيلي

المستوى	الدرجة الكلية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" عند (د.ح= 58)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التذكر	5	التجريبية الضابطة	4.46 3.21	.712 1.423	4.18	0.001	1.1
الفهم	9	التجريبية الضابطة	6.88 4.29	1.601 1.629	6.19	0.001	1.63
التطبيق	11	التجريبية الضابطة	8.71 4.57	1.80 1.89	8.68	0.001	2.28

*دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (4) ارتفاع متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في المستويات العقلية: التطبيق، والفهم، والتذكر مقارنة بمتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة. إذًا بلغ متوسط مستوى التطبيق (8.71) بينما بلغ متوسط مستوى الفهم (6.88) ومتوسط مستوى التذكر

(4.46) وبلغ مستوى الدلالة لكل مستوى (0.001)، وهذا الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة حجم أثر المتغير المستقل (دورة التعلم الخماسية) على المتغير التابع (تحصيل الطالبات) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق للمجموعة التجريبية، تم حساب مربع إيتا (2η) حيث بلغت قيمة مربع إيتا لمستوى التطبيق (2.28)، وقيمة حجم الأثر (d) المقابل لها (.566)، فيما بلغت قيمة مربع إيتا في مستويي الفهم والتذكر على التوالي (1.63)، (1.1) وقيمة حجم الأثر (d) للمستويين على التوالي (0.389)، (0.231). وتم استخدام معادلة كوهين والواردة في الدردير (2006)، وتدل هذه القيمة على أن حجم الأثر في استخدام دورة التعلم الخماسية في التحصيل الدراسي في البلاغة لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام دورة التعلم الخماسية كان كبيرًا جدًا مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن البلاغة وفقًا للإجراءات المعتادة. وقد يعزى ذلك إلى أن دورة التعلم الخماسية عملت على تعميق وزيادة الفهم لدى الطالبات بتطبيقهن للمعلومات والقواعد البلاغية التي تعلمنها في مراحل الاشتغال، والاستكشاف، والتفسير إذ لا يكتمل درس البلاغة إلا بتطبيق المفهوم البلاغي الذي توصلت إليه الطالبات على أمثلة تراعي المستويات العقلية (التذكر، والفهم، والتطبيق). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية دورة التعلم في زيادة التحصيل في المستويات الثلاثة لدى المتعلمين كدراسة المجالي (2016) والأزرق (2011).

التوصيات

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يلي:

1- توجيه مشرفي اللغة العربية إلى تدريب المعلمين على الخطوات الإجرائية لدورة التعلم الخماسية لتدريس البلاغة، وتشجيعهم على استخدامها.

2- الاهتمام بطرائق التدريس التي تفعل دور الطالب في حصص البلاغة، الذي يؤدي بدوره إلى إكساب الموقف التعليمي الحيوية والنشاط؛ مما قد يسهم في رفع المستوى التحصيلي للطالبات في البلاغة.

3- تضمين الكتاب المدرسي أنشطة بلاغية بصورة تجعل الطالبات أكثر إيجابية في الموقف الصفي.

4- تزويد مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بنسخة من الدليل الإرشادي؛ لمساعدة المعلمين على الاستفادة منه، واستخدام دورة التعلم في التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

-آل هاشم، سارة بنت قاسم (2003). **أثر استخدام دورة التعلم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

-ابن منظور، جمال الدين بن مكرم (2003). **لسان العرب**. تحقيق عبدالله الكبير. القاهرة: دار الحديث.

-الأزرق، محمد أحمد علي (2011). **استخدام استراتيجية دورة التعلم في تدريس النحو لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وأثره على التحصيل المعرفي والتعبير الكتابي والمهارات الاجتماعية لديهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة سوهاج، مصر.

-أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس، والبلوشي، سليمان بن محمد (2009). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية**، ط1. دار المسيرة: الأردن.

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

-البكر، فهد عبد الكريم (2006). المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها. **مجلة كلية التربية**، 2(61)، 115-147.

-تروبريدج، ليسيل، وبايبي، روجير، وبويل، جاني (2004). **تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**، ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد، وعبد المنعم أحمد حسن، ونادر عبد العزيز السنهوري، وحسن حامد تيراب. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب العربي.

-الجارم، علي، وأمين، مصطفى (2016). **البلاغة الواضحة ودليل البلاغة الواضحة**. لبنان: دار القلم للنشر والتوزيع.

-الجبوري، عمران جاسم، والسلطاني، حمزة هاشم (2013). **المناهج وطرق تدريس اللغة العربية**، ط1. العراق: دار الصادق الثقافية.

-الجهوري، ناصر بن علي بن محمد، والفلاسي، بدرية بنت راشد (2013). **التدريس الفعال واستراتيجياته**، ط1. سلطنة عمان: مكتبة الضامري.

-الحباشة، صابر، (2009). **من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة اللسانية**، ط1. دمشق: دار صفحات للدراسات والنشر.

-الحربي، نورة معيبد عواد (2017). **فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحيل المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير العلمي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

-الحلاف، علي سامي (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

-الخطيب، نسيم مصطفى موسى (2013). **أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تعليم البلاغة في تنمية الذوق الأدبي والتعبير الكتابي لدى الطلبة في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

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

-الدردير، عبدالمنعم (2006). **الإحصاء البارمتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

-الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الراشدي، علي عمر عامر (2015). **فاعلية طريقة دورة التعلم الخماسية في تحصيل قواعد النحو وتنمية التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الثامن الأساسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

-الزاوي، زيد حسين علاوي (2014). **أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تكريت، العراق.

-زاير، سعد، وداخل، سماء (2015). **اتجاهات حديثة في تدريس فنون اللغة العربية**. عمّان: الدار المنهجية.

-زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-سلامة، عادل أبو العز، والخريسات، سعيد عبد سالم، وصوافطة، وليد عبد الكريم، وقطيط، غسان يوسف (2009). **طرق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-سيفين، عماد شوقي (2014). **التدريس في عصر الكوكبية**. بحوث معاصرة في تعلم الرياضيات. الرياض: عالم الكتب.

-صومان، أحمد ابراهيم (2010). **أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: زهران للنشر.

-طوق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبدالرحمن (2007). **أسس علم النفس التربوي**. عمّان: دار الفكر.

-عبدالخالق، أحمد (2000). **قياس الشخصية**. الكويت: لجنة التأليف والتعريف والنشر.

-عبد عون، فاضل ناهي (2013). **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط1. العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية.

-العدوية، بدرية بنت خميس بن علي (2013). **فاعلية التدريس باستراتيجية المكعب في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر للبلاغة واتجاههن نحوها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

-عطية، محسن علي (2015). **البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة**، ط1. عمان: الدار المنهجية.

-عطيو، محمد نجيب مصطفى (2013). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

-العفون، ناديا حسين، ومكاون، حسين سالم (2012). **تدريب العلوم وفقا لنظرية البنائية**، ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

-عوض، فائزة السيد محمد (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**. القاهرة: دار يتراك للنشر والتوزيع.

-الغانمي، مرتضى عباس حسن (2014). **استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، العراق.

-قرمان، محمود مسلم عطية (2014). **فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل البلاغي والاتجاهات نحوها لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

-قرني، زبيدة محمد (2013). **اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العملية**. القاهرة: المكتبة العصرية.

-القزويني، جلال الدين (2003). **الإيضاح في علوم البلاغة**. بيروت: دار الكتب العلمية.

-قطامي، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-القيسي، عمر فاضل غلام (2013). **أثر أنموذج التعلم الخماسي لبايبي في تنمية الأداء التعبيري لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ديالي، العراق.

-اللولو، فتحية، والآغا، إحسان (2007). **تدريس العلوم**، ط1. غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

-المجالي، يوسف ذياب سلامة (2016). أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع في اللغة العربية في لواء القصر. **مجلة الدراسات التربوية**، 43 (1)، 112-125.

-المدحاني، يوسف أحمد (2008). **فاعلية التدريس باستخدام برنامج الكورت في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر في البلاغة واتجاههم نحوها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

-مدكور، علي أحمد (2009). **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-الهاشمي، أحمد (2008). **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**. لبنان: المكتبة العصرية.

-الهاشمي، عبد الرحمن عبد العلي، والعزاوي، فائزة محمد فخري (2005). **تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة**، ط1. عمان: دار المسيرة.

-الوادعي، شريفة (2018). أثر استخدام دورة التعلم الخماسي في تنمية مستوى مهارات التفكير الناقد في تدريس المفاهيم النحوية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، 175، 807-839.

-الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-وزارة التربية والتعليم (2007). **وثيقة منهاج اللغة العربية**. سلطنة عمان: مسقط.

المراجع الإنجليزية:

- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Origins, Effectiveness, and Applications. Colorado Springs BSCS*. Retrieved on 15 December 2018 from:
http://science.education.nih.gov/houseofreps.nsf b82d55fa138783c2852572c9004f5566/$FILE/Appendix%20D.pdf
- Montelonoge, J., Herter, R., Ansaido, R., & Hatter, N. (2010). A lesson cycle for teaching expository reading and writing. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 53, 8, 6565-660.
- Niederberger, Susan (2009). Incorporating young adult literature into 5E's learning cycle. *Middle School Journal*, 40, 25-33.
- Origill, M. K., & Thomas, M. (2007). Analogies and 5E model. *Science Teacher*, 74, 40-45.

الملحق (ا)

الاختبار التحصيلي للصف العاشر الأساسي في البلاغة

عزيزتي الطالبة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيلك في القواعد البلاغية المقررة عليك في الفصل الدراسي الثاني، وهو مكون من خمس وعشرين فقرة؛ ولتحقيق الهدف المرجو من الاختبار؛ يرجى منك اتباع التعليمات الآتية:

1- اكتبي بياناتك العامة في المكان المخصص لها.

2- اقرئي فقرات الاختبار قراءة متأنية، ثم أجيبي عنها جميعًا.

3- التزمي بإجابة واحدة لكل سؤال.

الاسم كاملًا (اختياري)	
المدرسة	
الصف/ الشعبة	
اليوم	
التاريخ	

ضعي دائرة حول الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يلي:

1- تُعرَّف المقابلة بأنها:

(أ) الإتيان بمعنيين أو أكثر، ثم الإتيان بما يقابل ذلك على الترتيب.

(ب) تشابه الكلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى.

(جـ) إدراج شيء من القرآن أو الحديث الشريف في الكلام شعرًا أو نثرًا دون تنبيه عليه للعلم به.

(د) الجمع بين الشيء وضده في الكلام.

2- قال الله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾، يفيد اللفظان (اليُسْرَ والعُسْرَ):

(أ) الاقتباس

(ب) الطباق

(جـ) التضمين

(د) المقابلة

3- إدراج شيء من القرآن أو الحديث الشريف في الكلام شعرًا أو نثرًا دون تنبيه عليه للعلم به، هذا التعريف يطلق على مفهوم:

(أ) الطباق

(ب) الاقتباس

(جـ) المقابلة

(د) التضمين

4- تشتمل الآيات الآتية على طباقات، فيما عدا آية واحدة تشتمل على مقابلة هي: يقول الله تعالى:

(أ) ﴿فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهْدِيَهُۥ يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ ۖ وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُۥ يَجْعَلْ صَدْرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِى ٱلسَّمَآءِ ۚ﴾.

(ب) ﴿وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ ۚ﴾.

(جـ) ﴿فَأُو۟لَٰٓئِكَ يُبَدِّلُ ٱللَّهُ سَيِّـَٔاتِهِمْ حَسَنَٰتٍ ۗ﴾.

(د) ﴿أَوَ مَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ﴾.

5- قال تعالى: ﴿وَلَا تَقُولُوا۟ لِمَن يُقْتَلُ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتٌۢ ۚ بَلْ أَحْيَآءٌ وَلَٰكِن لَّا تَشْعُرُونَ﴾

موضع الطباق في هذه الآية بين الكلمتين:

(أ) أحياءٌ، ولا تَشْعُرُونَ.

(ب) أمواتٌ، وأحياءٌ.

(جـ) يُقتَلُ، وأمواتٌ.

(د) لا تقولوا، ولا تَشْعُرُونَ.

6- أي النصوص التالية تصلح لأن تكون مثالًا على التضمين:

(أ) أَصْبحْتُ أَنْدُبُ حَظًا لا يُحَالِفُني تَجري الرِياحُ بَما لا تَشْتَهي السُفُنُ

(ب) إنَّ القُلوبَ لأجنادٌ مجندةٌ بالإذْنِ منْ رَبِها تَهوَى وتَأْتَلِفُ

(جـ) ألا إلى الله تَصيرُ الأمُورُ وما أنتِ يَا دنيايَ إلا غُرُورُ

(د) وإنْ تَبدلتَ بنا غيرَنا فَحسبُنا اللهُ ونِعْمَ الوَكيلُ

7- قال دعبل الخزاعي:

لا تَعْجَبي يا سَلْمُ مِنْ رجُلٍ ضَحِكِ المِشِيبُ بِرأسِهِ فبكِى

البيت السابق اشتمل على:

(أ) طباق

(ب) اقتباس

(جـ) مقابلة

(د) تضمين

8- قال أبو دلامة:

مَا أحْسَنَ الدِينَ والدُنْيَا إذَا اجْتَمعا وأقْبَحَ الكُفْرَ والإفْلاسَ بِالرَجُلِ

الصورة التي وردت عليها المقابلة في هذا البيت هي مقابلة:

(أ) معنيين بمعنيين

(ب) ثلاثة معان بثلاثة معان

(جـ) أربعة معان بأربعة معانٍ

(د) خمسة معان بخمسة معانٍ

9- استعارتك الأنصاف والأبيات من غيرك وإدخالك إياها في أبيات قصيدك أو نثرك، يسمى:

(أ) اقتباسًا

(ب) مقابلة

(جـ) طباقًا

(د) تضمينًا

10- "كَدَرُ الجَمَاعَةِ خَيْرٌ مِنْ صَفْوِ الفِرْقَةِ"، المحسن البديعي الذي تمثله العبارة السابقة هو:

(أ) طباق السلب

(ب) طباق الإيجاب

(جـ) المقابلة

(د) الاقتباس

11- قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم: "خَيْرُ المَالِ عَيْنٌ سَاهِرَةٌ لِعَيْنٍ نَائِمَةٍ" نوع المحسن البديعي في الحديث الشريف هو:

(أ) الطباق

(ب) الاقتباس

(جـ) التضمين

(د) المقابلة

12- قال الشاعر: أَزُورُهُمْ وَسَوَادُ اللّيْلِ يَشفَعُ لِي وَأَنثَني وَبَيَاضُ الصّبح يُغري بي

المقابلة في البيت الشعري هي:

(أ) أزورهم، أَنثَني

(ب) سَوادُ، بَيَاضُ

(جـ) يَشفَعُ، يُغري

(د) سواد الليل يشفع لي، بياض الصبح يغري بي

13- أي من العبارات الآتية تعد مثالًا لطباق السلب:

(أ) قال علي كرم الله وجهه: "مَرارةُ الدُنْيَا حَلاوةُ الآخِرةِ، وحَلاوةُ الدُنْيا مَرارةُ الآخِرةِ".

(ب) يَموتُ المرءُ ولا تموتُ ذِكْراهُ.

(جـ) قال خالد بن صفوان يصف رجلًا: "ليسَ لديهِ صديقٌ في السِرِ، ولا عدوٌ في العلانيةِ".

(د) ليس من الحزم أن تحسن إلى الناس وتسيء إلى نفسك.

14- الآية التي تمثل مفهوم المقابلة من بين الآيات الآتية هي قوله تعالى:

(أ) ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾

(ب) ﴿ وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ ﴾

(جـ) ﴿ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِى ﴾

(د) ﴿ فَلْيَضْحَكُوا۟ قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا۟ كَثِيرًا ﴾

15- قال الشاعر: سلِ اللهَ مِنْ فَضْلِهِ وَاتقِهِ فَإِنَّ التُقَى خَيْرُ ما تكتسبُ

ومَنْ يَتقِ اللهَ يَصنَعْ لهُ ويَرزُقْهُ مِنْ حيثُ لا يَحْتَسِبُ

المحسن البديعي في البيتين السابقين هو:

(أ) الطباق

(ب) المقابلة

(جـ) الاقتباس

(د) التضمين

16- قال الشاعر:

لِعَيْنَيْكَ قُلْ إِنْ زُرْتَ أَفْضَلَ مُرْسَلِ قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ

البيت السابق يعد مثالًا للتضمين، والسبب؟

(أ) أن الشاعر استعار شيئًا من شعر غيره وضمّنه في بيته.

(ب) أن الشاعر استعار بيتًا كاملًا من شاعر آخر.

(جـ) أن الشاعر ذكر كلمات متضادة.

(د) أن الشاعر استخدم معنيين متضادين على الترتيب.

17- أي من الأمثلة الآتية تعد مثالًا على الاقتباس:

(أ) قال عبد المؤمن الأصفهاني: "لا تغرنك من الظَلَمةِ كثرةُ الجيوش والأنصار إنما يؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار".

(ب) عَلَىَ أَنِّي سَأَنْشُدُ عِنْدَ بَيْعِي أَضاعُونِي وَأَيُّ فَتًى أَضاعُوا

(جـ) فتًى كانَ فيهِ مَا يُسِرُ صديقَهُ على أَنْ فِيهِ ما يَسُوءُ الأَعَادِيا

(د) لا تَخْرجُوا مِنْ عِزِ الطاعةِ إلى ذُلِ المَعْصِيةِ.

18- أي العبارات من الآتية تعد مثلًا لطباق الإيجاب:

(أ) لقد سرنا بين المشرق والمغرب في أسفارنا.

(ب) أحبُ الصدقَ، ولا أحبُ الكذبَ.

(جـ) تنازلتُ عن رغباتي ولم أتنازلْ عَن مبادئي.

(د) اللئيم يعفو عند العجز، ولا يعفو عند المغفرة.

19- قال أحدهم ناصحا:" اغْتَنِمْ فُودَكَ الفاحِمَ قبلَ أنْ يَبْيَضّ، فَإنما الدُنيا جدارٌ يُريدُ أنْ يَنّقَضّ". المحسن البديعي في العبارة السابقة:

(أ) الاقتباس

(ب) الطباق

(جـ) المقابلة

(د) التضمين

20- واحد من الأبيات الشعرية الآتية يتضمن اقتباسًا، هو:

(أ) أَلا إلى الله تَصيرُ الأُمُورُ وَمَا أَنتِ يا دُنْيَايَ إِلّا غُرورُ

(ب) يَا لَيالِي الوَصْلِ عُودِي وَاْجْمَعِينا أَجْمَعِينا

(جـ) السَّيْفُ أَصْدَقُ أَنباءً مِنَ الكُتُبِ في حَدهِ الحَدُ بَيْنَ الجِدِ واللعِبِ

(د) حَالتْ لَفقْدِكُمُ أيّامُنا فَغَدتْ سُودًا، وَكَانتْ بِكُمُ بِيضًا لَيالِينا

21- "الجمع بين الشيء وضده في الكلام" هذا التعريف يطلق على مفهوم:

(أ) الطباق

(ب) المقابلة

(جـ) التضمين

(د) الاقتباس

22- أي من الأبيات الشعرية التالية يعد مثالًا للمقابلة:

(أ) سلي إن جِهلْتِ الناسَ عنا وَعَنْهُمُ فَلَيسَ سَواءً عالِمٌ وجَهولُ

(ب) قدْ ينعمُ اللهُ بالبلوى وإنْ عظمتْ ويَبْتَلِي الله بعضَ القَوْم بالنعَمِ

(جـ) قَبَحَ الإلَهُ بَني كُلَيْبٍ إنّهُمْ لا يَغْدِرُونَ وَلا يَفُونَ لِجارِ

(د) وَسَلاْ مِصْرَ هَلْ سَلا القَلْبُ عَنْهَا أَوْ أَسَى جُرْحَهَا الزِمَانُ المُؤَسِي

23- أي من الأمثلة التالية تعد مثالًا للتضمين:

(أ) يَوْمَ يَأتِي الحِسَابُ مَا لِظَلُومٍ مِنْ حَمِيمٍ وَلا شَفِيعٍ يُطَاعُ

(ب) فَدَلَ عَلَيه شَعْرُهُ بِظَلامِهِ وَفي الليْلَةُ الظُلماءُ يُفْتَقَدُ البَدْرُ

(جـ) عَلى رأسِ عَبْدٍ تاجُ عِزٍ يُزينُهُ وَفِي رِجلِ حُرٍ قَيْدُ ذُلٍ يُشِينُهُ

(د) وإنْ تَبدَلتَ بنا غيرَنا فَحسبُنا اللهُ ونِعْمَ الوَكيلُ.

24- ما اختلف فيه الضدان إيجابًا وسلبًا، هذا التعريف يطلق على:

(أ) المقابلة

(ب) الطباق الإيجاب

(جـ) الطباق السلب

(د) التضمين

25- تعد العبارة الآتية "غَضَبُ الجَاهِلِ في قَوْلِهِ، وغَضَبُ العَاقِلِ في فِعْلِهِ." مثالًا على:

(أ) الطباق

(ب) المقابلة

(جـ) التضمين

(د) الاقتباس