# فاعلية مدخل المهام في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم

د. وجيه المرسي أبولبن و أ. نورا إبراهيم عبد الغفار

## مقدمة :

تحتل اللغة مكانة خاصة في حياة كل فرد من أفراد المجتمع المتحدثين بها لأنها وسيلة للتفاعل الاجتماعي والتكيّف والترابط بين أفراد المجتمعات ، مهما اختلفت بيئاتهم وبلدانهم وأجناسهم ما داموا يتحدثون بلغة واحدة.

ومن المعلوم أن اللغات مهما اختلفت في مفرداتها ونحوها وصرفها وأصواتها ودلالتها فإنها لا تخلو من مجازات لغوية ومجازات عقلية تستخدم في سياقات مختلفة تتسق مع المقام الذي يتم الكلام فيه ، وقد تأتي هذه المجازات تلقائيا بالنسبة لمن يتحدثون لغتهم الأم بصرف النظر عن كونهم مثقفين أو غير مثقفين ، أما الناطقون بغير العربية فالأمر معهم يختلف تماما ؛ إذ انهم يحتاجون إلى إتقان عدة مهارات للغة المستهدفة أولا قبل معرفة أساليبها البيانية وصورها الفنية. ( إسماعيل حسانين ، ٢٠١٤ : ١٧٥ ).

وتدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها عنصر أصيل وفعال أيما كان هدف الدارس من تعلمه للغة العربية سواء أكان هدفه دينيا أو أكاديميا أو سياسيا أو دبلوماسيا أو تجاريا أو سياحيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو تاريخيا ، فكل الدارسين في حاجة لتنمية حسهم الوجداني والوظيفي نحو استخدام اللغة في تحدثهم وكتاباتهم وتذوقهم لما يستمعون إليه أو يقرؤونه.

والهدف الأساسي من تعليم البلاغة العربية لغير الناطقين بها هو تنمية " مهارات الإبداع والإمتاع والإقناع وتربية الذوق الجمالي فضلا عن تقوية مهارات الاتصال اللغوي من الأداء الوظيفي لدى هؤلاء الدارسين " (علي عبد الرحيم ، ٢٠١٥ : ٨٥ ) .

وبالرغم من أهمية تدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بالعربية إلا أننا نجد قصورا شديدا وقلة اهتمام بتدريس البلاغة العربية لاعتقاد المتخصصين أن الطالب الأجنبي ليس بحاجة إلى فهم المعاني البلاغية من مجازات واستعارات وتشبيهات وكنايات، ويغفل المتخصصون في مجال العربية لغير الناطقين بها عن حقيقة مهمة؛ وهي أن معظم الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها هدفهم الرئيسي من تعلم العربية هو فهم القرآن الكريم والحديث الشريف ، وحتى لو كان هدفهم ليس ديني فالحاجة إلى الكلام البليغ وتزيين الكلام بالأساليب البلاغية المختلفة يحتاج إليه متعلم اللغة في كل المجالات مهما تنوعت الغايات والأهداف من تعلم اللغة العربية.

ولا يمكن إغفال أهمية البلاغة العربية وتأثيرها على كل مهارات اللغة فالغاية من تدريس وتعلم البلاغة لغير الناطقين بالعربية هي الوصول لمرحلة إتقان في مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، توظيفها في تنميه مهارات التواصل لدى المتعلم وليس الغاية هي معرفة المفاهيم البلاغية فقط.

ومن الملاحظ أن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث التي تناولت تدريس المفاهيم البلاغية –بشكل عام– وللناطقين بغير اللغة العربية –بشكل خاص–، ومن هذه الدراسات :

- دراسة علي نصر (٢٠١٥) وكان هدفها تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق استخدام التقنية الحديثة والحاسوبية والدمج بين النص والصوت والصورة الثابتة والمتحركة مما أدي إلى تحقيق نتائج إيجابية على مستوى التحصيل العلمي والتكوين

المهاري وجعل درس البلاغة أكثر حيوية وفعالية وربط بين طبيعة البلاغة العربية الاتصالية وبيت الغايات المرتبطة بتعليمها ؛ وهي الغاية معرفية ، والتذوقية الوجدانية ، والتطبيقية العملية.

- ودراسة السيد محمد العوضي( ٢٠١٤ ) وهدفت إلى تعرف الفاعلية التي يمكن أن تساهم بها الاستراتيجيات الحديثة كالتعلم القائم على الدماغ ، والتعلم بالاكتشاف، في تدريس بعض المفاهيم البلاغية من علم المعاني والبيان للطلاب الناطقين بغير العربية ، مما زاد دافعية المتعلمين وسرعة تحصيلهم في للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم من علم معاني وبيان، كما أوصى البحث بإعادة النظر في الطرق والاستراتيجيات التقليدية التي يستخدمها المعلمون في تدريس البلاغة فقط لتمكينه من الحفظ والتحصيل للنجاح في الاختبارات النهائية فحسب.
- ودراسة إسماعيل حسانين أحمد(٢٠١٤ ) وهدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجيات تدريسية لتدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها بكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ومن الاستراتيجيات التي استخدمها الباحث استراتيجية خرائط المفاهيم ، والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي ، كما استعان بالتقنيات الحديثة كالحاسوب، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات لعلاج المشكلات والصعوبات التي يجدها الدارس الناطق بغير العربية عند دراسته للبلاغة العربية.
- ودراسة نونونج نور جنة ( ٢٠١٢ ) والتي هدفت إلى استخدام استراتيجية المناقشة ومدخل التحليل التقابلي بين العربية والإندونيسية في تدريس بعض المفاهيم البلاغية ومنها الإنشاء الطلبي للناطقين بغير العربية من الطلاب الإندونيسيين بكلية التربية في جامعة سونان الإسلامية وقد تبين بعد التدريس نجاح وفعالية هذه الطريقة التي أدت إلى سرعة الفهم والإدراك لدى الطلاب للمفاهيم البلاغية.
- ودراسة عبد الله بن أحمد العطاس ( ٢٠٠٣ ) هدفت هذه الدراسة إلى التغلب على صعوبات فهم البلاغة العربية للناطقين بغير العربية ، وذلك بالاعتماد على النصوص الأدبية ومساندة دروس البلاغة العربية المقررة بنصوص من الأدب العربي وكذلك الاعتماد على وسائل الإعلام في تحليل ما يستمعون وما يقرؤون مما يجعل من درس البلاغة مادة شيقة وممتعة ، وكانت نتيجة التجربة الميدانية نجاح هذه الطريقة في تدريس المفاهيم البلاغية لغير الناطقين بالعربية.

ومن أهم المهارات التي تظهر فيها المعاني البلاغية في أجل صورها التعبير الكتابي، ذلك لأن الكاتب يحتاج لتزيين وتدعيم كتابته بالتشبيهات والاستعارات والكنايات وما إلى ذلك .

وقد اتفق اللغويون والتربويون عمومًا على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل هو المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير(نادية أبو سكينة، ٢٠٠٤ : ١٦٣).

فاكتساب المتعلم القدرة التي تمكنه من الاتصال اللغوي الواضح السليم يعد أحد أهم الأسباب الرئيسة لتعلم اللغة؛ سواء أكان هذا الاتصال شفوياً أم كتابياً، ويمكن أن يتحقق هذا الهدف من خلال فنونها الأربعة: الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة؛ باعتبارها أركان الاتصال اللغوي، واللغة العربية كل متكامل يتأثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى(على مدكور، ٢٠٠٨: ٩).

ويعد التعبير من أهم أنماط الاتصال اللغوي، ومن دونه لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة مثمرة، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية، وهو أيضاً أداة من أدوات التعليم والتعلم، وقد اتفق اللغويون والتربويون عمومًا على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير.

وقد رصد الأدب التربوي عدة تصنيفات للتعبير الكتابي تختلف باختلاف الأساس الذي يبنى عليه التصنيف وأشهر هذه التصنيفات تصنيفها على أساس الغرض منها ويشمل : التعبير الكتابي الوظيفي والتعبير الكتابي الإبداعي ويعرف بأنه: القدرة على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، ولا تقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وفي إبراز الصور المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءًا بالفكرة وانتقاء الألفاظ، وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلاً (على سلام، أحمد عوض، ١٩٩١: ١٠٥).

وللتعبير الكتابي الإبداعي باعتباره أحد تصنيفات التعبير له أهمية كبيرة: حيث إنه يتيح للطلاب فرصًا كثيرة ومتنوعة، يعبرون فيها عن مشاعرهم، وعواطفهم ويتدربون من خلاله علي استخدام اللغة بطريقة مؤثرة وجذابة للتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم، ومن خلاله

يكونون أقدر على تذوق الأشكال المختلفة للإنتاج الأدبي( أحمد عوض، ١٩٩٣ : ٢٣)

ومن خلال إتقان مهارات الكتابة الإبداعية يستطيع الدارس– ولا سيما الناطق بغير العربية – أن يتفاعل و يتواصل مع جميع أطياف المجتمع، و يقضي جميع أغراضه، يتخلص من كل مظاهر الاغتراب التي يشكلها له صعوبة التواصل التي هي في الأصل صعوبة في إتقان مهارات اللغة و لا سيما الكتابة.

وعلى الرغم من أهمية التعبير الكتابي الإبداعي وما ناله من اهتمام ؛ إلا أنه يلاحظ أن هناك ضعفا واضحا في تملك المتعلمين العديد من مهاراته لذا اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات التعبير الكتابي للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها باستخدام العديد من المداخل والاستراتيجيات ومنها:

- دراسة محمد أسماعيل(٢٠١٤)التي أكدت فاعلية بعض استراتيجيات التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت.
- دراسة محمود شرابي (٢٠١١) والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط من خلال مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.
- ودراسة محمد عوض الحربي(٢٠١٠)التي هدفت تعرف فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تعلم حديثة مناسبة للتعبير.
-ودراسة محمد شوقي عباس ( ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإنجليزية عن طريق قيامه بدراسة لغوية تقابلية،
- ودراسة محمد علي (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين.
- ودراسة جمال سليمان، ووحيد حافظ(٢٠٠٦)التي أكدت فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية
-ودراسة ثناء رجب(٢٠٠٥)التي أكدت فاعلية استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ودراسة محمد عيسى ( ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الكتابة للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الكلي.

وبالنظر للدراسات السابقة نجد أن الاستراتيجيات التي استخدمت في تنمية مهارات الكتابة كانت معظمها تقوم على مدخل التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء أو المدخل الكلي وغير ذلك ، ولم يستخدم مدخل المهام في تنمية مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية ، بالرغم من أن الكثير من متخصصي المناهج وطرائق تدريس اللغات المختلفة أكدوا على أن مدخل المهام من المداخل المناسبة لتدريس اللغة العربية (فايزة عوض، ٢٠٠٩، سناء دمياطي، ٢٠١٢، عثمان إمام، ٢٠١٣).

ويعد مدخل المهام من المداخل الحديثة في تعلم اللغة، وتنبع فكرة المهام من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة؛ حيث يهدف هذا المدخل إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى الطلاب.

ويعرفها برين( (Breen، ١٩٨٧ بأنها: خطة عمل ذات غرض محدد لمساعدة الطلاب على تعلم اللغة وتتدرج من السهل إلى الأكثر تعقيداً؛ مثل حل المشكلات، وصنع القرار( (Breen، ١٩٨٧: ٧٦.

وتشير فايزة عوض ( ٢٠٠٩ : ١٤٦ – ١٤٧ )إلى أن فكرة مدخل المهام تقوم على أساس تقسيم تعليم التعبير الكتابي إلى مهام بمعنى أن المهمة تتضمن مجموعة من المهارات يتم تدريب المتعلمين عليها ، فمثلاً في كتابة القصة يتدرب المتعلمون على كتابة مقدمة القصة باعتبارها مهمة تشمل عدة مهارات مثل : حسن الاستهلال ، والتمهيد للأفكار والأحداث والشخصيات التي تتناولها القصة تبعا لنوع القصة واقعية أو خيالية أو اجتماعية أو دينية . . . أو غير ذلك.

ويمكن القول إن المهمة جزءا من النشاط الصفي يتضمن فهم اللغة وإنتاجها بشكل تفاعلي؛ حيث يتم استخدام أنشطة للعمل

الزوجي أو الجماعي لزيادة معدلات التفاعل والتواصل اللغوي بين الطلاب. مثل اشتراك الطلاب في تمثيل مسرحية، أو اشتراك اثنين من الطلاب في عمل محادثة أو حوار. وينبغي التدرج في تقديم المهام من حيث الصعوبة وفقاً لمستويات الطلاب. بحيث تراعى قدرات الطلاب، وحاجاتهم، والفروق الفردية بينهم والمهارات المطلوب تعلمها، والإمكانات المتاحة، والوقت المحدد للمهمة( محمود عبد الحافظ، ٢٠١٠: ٢٤٤).

وهناك العديد من الدراسات التي حاولت تعرف فاعلية مدخل المهام في العديد من المواد التعليمية ومنها:

-دراسة عثمان إمام (٢٠١٣) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على مدخل تحليل المهام في تدريس التعبير الكتابي لتنمية مهارات البحث في مصادر المعرفة وإتقان مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

-دراسة سناء دمياطي (٢٠١٢) والتي أكدت فاعلية استخدام مدخل المهام داخل قاعة مصادر التعلم في تدريس البلاغة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

- ودراسة فاضل خليل إبراهيم ، وغصون خالد الشريف (٢٠١٠) والتى أجريت للتعرف على أثر استخدام أسلوب تحليل المهمات في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم و اقتصرت عينة البحث على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

-ودراسة أمل يوسف ( ٢٠٠٧ ) والتي هدفت تصميم برنامج مقترح لتحسين بعض المهام التربوية لموجهات الاقتصاد المنزلي باستخدام التعلم الذاتي (الموديلات التعليمية ) وقياس فعاليته.

- ودراسة ليلى حسام الدين ، وحياة رمضان (٢٠٠٧) وحاولت تعرف فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الإنجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

-ودراسة هالة طليمات(٢٠٠٧) التى حاولت تعرف فعالية استخدام المدخل المفاهيمي القائم على المهام الاستقرائية في بناء مفاهيم النظرية النسبية لمعلمي الفيزياء .

-ودراسة عبد العزيز الجاف (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوبي تحليل النص والاستجواب في التحصيل ، والتفكير الناقد لدى طلبة كلية ابن رشد في مادة الحديث النبوي الشريف .

-ودراسة عادل الحمداني (٢٠٠١) والتي هدفت تعرف أثر استخدام أسلوب تحليل الجملة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع العام في محافظة نينو كلية التربية جامعة الموصل، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب تحليل الجملة بالنسبة للمستويات الثلاثة الأولى للفرضيتين الأولى والثانية.

ومن خلال ما سبق يتضح أهمية مدخل المهام وأنه يعد مدخلا مناسبا لتنمية العديد من المتغيرات في تعليم فروع اللغة العربية؛ مما دعا الباحثين لأجراء دراسة لتعرف فاعليته في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وتعرف علاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم.

## تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في قصور شديد في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم وكذلك ضعفهم في تملك مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وأن هذا القصور استدل عليه الباحثان من خلال مراجعة أعمال طلاب المستوى المتقدم من الدارسين بمركز الشيخ زايد –رحمه الله – بجامعة الأزهر ، وبسؤال معلميهم من خلال مقابلة مفتوحة معهم أكدوا تحقق هذه المشكلة لديهم ، وربما يرجع ذلك لسيادة للطرق التقليدية، ، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية ؟

٢- ما أسس استخدام مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة

ذلك بمهارات التعبير الإبداعي لديهم؟

٣- ما فاعلية مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم؟

٤- ما العلاقة بين استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم؟

**أهداف الدراسة :**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية .
- تحديد أسس استخدام مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم.
- تعرف فاعلية مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم.
- تعرف العلاقة بين استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم.

**أهمية الدراسة :**

تحددت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تقدم هذه الدراسة أسس استخدام مدخل المهام لتعرف فاعليته في استيعاب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية. .
- قد تشير هذه الدراسة إلى بعض النشاطات التعليمية التي قد تفيد المربين في كيفية تطبيق مدخل المهام.
- قد تساهم هذه الدراسة في حل بعض المشكلات التدريسية التي يعاني منها الأسلوب التدريسي التقليدي المعمول به في معاهد تعليم اللغة للناطقين بغيرها.
- قد تقدم هذه الدراسة دليل معلم قد يفيد متخصص اللغة العربية في تدريس فروعها وفق مداخل واستراتيجيات حديثة.

**فروض الدراسة :**

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تم صياغة مجموعة من الفروض ترتبط بمتغيرات البحث وقد تمثلت فروض البحث الحالي فيما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطِ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب مفاهيم البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطِ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

**مصطلحات الدراسة :**

**١. الفاعلية** (Effectiveness)**:**

عرفها حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٣٠: ٢٠٠٣)" بأنها المعيار الذي يقيس مدى إجادة التلاميذ للبرنامج التدريسي والتمكن من

السلوك المعرفي. "

ويمكن تعريفها إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: الأثر الإيجابي في مقدار التغير المرغوب فيه الذي يحدث نتيجة إجراءات الدراسة التجريبية باستخدام مدخل المهام.

**٢. مدخل المهام: ( Approach tasks)**

تعرف فايزة عوض(٢٠٠٩: ٣١) المدخل ( Approach) بأنه: " مجموعة من المسلمات أو المنطلقات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة التعليمية، وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم. "

كما عرفه غسان بادي( ١٤٠٦: ٨٦ ) بأنه: " مجموعة افتراضات لغوية ونفس لغوية ولغوية اجتماعية تربطها مع بعضها علاقات متبادلة، تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها، إنه عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي.

أما المهام (tasks ) فقد عرفها حبيب الصحاف(١٩٩٩: ١١١) بأنها: "نشاط محدد يطلب من الفرد القيام به وبذل جهد عقلي وبدني لتنفيذه، ويتكون من مجموعة من الإجراءات تتطلب قدراً من التفرغ لتأديتها ".

ويمكن تعريف مدخل المهام إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة الإجراءات التي تعتمد على توزيع المعلم لمهام تعلم موضوعات البلاغة المقررة على طلاب المستوى المتقدم.

**استيعاب المفاهيم البلاغية :**

عرفت زينب بيومي(٢٠٠٢: ٢٢)المفهوم بأنه : التصور العقلي أو الذهني الذي تنطوي تحته الأمثلة الدالة عليه على أساس السمات المشتركة والمميزة لهذه الأمثلة، أي أن المفهوم هو عملية عقلية تهدف إلى تصنيف الأشياء ووضعها في فئتين: فئة عناصر المفهوم حيث يكون لها صفات مشتركة ومميزة لها عن صفات الفئة الأخرى، ألا وهي فئة عناصر اللا مفهوم. "

كما عرفه القحطاني (٢٠٠٦: ٣٦) بأنه: " طيف عقلي ( Mental Image) لشيء ما، وهذا الشيء قد يعني بدوره أي شيء: هدف مجسد، أو نوع من السلوك، أو فكرة مجردة، وهناك بعدان أساسيان للطيف هما: المكونات الفردية للمفهوم، وعلاقات هذه المكونات بعضها ببعض وعلاقتها بالكل ".

أما البلاغة فقد عرفها ابن منظور(١٩٩٧: ٤١٩-٤٢٠) بأنها: "الانتهاء والوصول، يقال بلغ الشيء يبلغ بلوغاً، وصل وانتهى، وتبليغاً بالشيء وصل إلى مراده، والبلاغة الفصاحة، ورجل بليغ: حسن الكلام فصيحة.

أما الاستيعاب المفاهيمى فيعرفه جابر عبد الحميد(٢٠٠٣م: ١٢) بأنه: قدرة الطالب على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية، وتظهر في تفسير بعض أجزاء المادة، والتوسع فيها، ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة.

يعرفه يوسف قطامى وأميمة عمور(٢٠٠٥م: ٢٣) بأنه: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شئ، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك فى مناقشة هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، وخبرات جديدة.

ويعرفه البحث إجرائيا بأنه: قدرة طلاب المستوى المتقدم من دراسي اللغة العربية من غير الناطقين بها على احتواء وفهم وتطبيق المادة العلمية المقدمة لهم فى موضوعات البلاغة، وتفسيرها وتطبيقها، ويقاس إحصائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى اختبار الاستيعاب المفاهيمى المعد من قبل الباحثين.

**٣. مهارات التعبير الكتابي الإبدعي :**

يعرفه علي سلام وأحمد عوض(١٩٩١: ١٠٥ )التعبير الإبداعي بأنه: القدرة على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، ولا تقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وفى إبراز الصور المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءًا بالفكرة وانتقاء الألفاظ، وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلاً.

يعرف رشدي طعيمة( ٢٠٠٤: ١٨٩ ) التعبير الكتابي بأنه: عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفهي إلى نص مطبوع، إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زمانا ومكانا ).

ويعرفه جمال سليمان، ووحيد حافظ (٢٠٠٦: ٧) بأنه: تعبير الفرد كتابة عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وأفكاره ومعتقداته وأراءه في لغة جميلة في الأسلوب، وواضحة في المعاني، وأصيلة في الأفكار، وشيقة في العرض بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي.

ويقصد بها في الدراسة الحالية: قدرة طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم كتابة وبطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكارهم وآراءهم تجاه موضوع معين أو مشكلة ما.

**حدود الدراسة :**

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- طلاب المستوى المتقدم من دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- بعض المفاهيم البلاغية المقررة على الطلاب وبعض مهارات الكتابة الإبداعية.

**الإطار النظري للدراسة :**

**تدريس المفاهيم البلاغية وفق مدخل المهام:**

عرفت البلاغة بأنها: كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك ، مع صورة مقبولة ومعرض حسن وأصل مادة الكلمة تدور حول وصول الشيء إلى غايته(على مدكور، ٢٠٠٧ : ١٥٥).

وعرفت أيضاً بأنها إيضاح المعنى وتحسين اللفظ، مع مراعاة مقتضى الحال وطبيعة المتلقين، وهي بذلك لا غنى عنها في كل أدب وإنتاج أدبي، حيث تنقل المعنى إلى المتلقي في صورة جميلة مؤثرة في النفس(فخر الدين عامر، ٢٠٠٠ : ١٦١).

**أهمية تدريس البلاغة للناطقين بغير العربية** (السيد محمد العوضي ، ٢٠١٤: ٢: ٤، اسماعيل حسانين ٢٠١٤ : ١٨٨) :

- تمكن الطالب الناطق بغير العربية من معرفة أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية مما يسهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم .
- تسهم في تكوين الذوق الأدبي لدى الطلاب وتنمية الحس الوجداني.
- تنمي قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم وخواطرهم بأسلوب أدبي رفيع.
- تساعد الموهوبين على إنتاج نصوص أدبية رائعة.
- تسهم في تنمية الميول القرائية وإثارة الدافعية نحو تعلم اللغة العربية
- تساعد على تنمية التذوق اللغوي كبيان جمال التشبيه ، والاستعارات والكنايات وغيرها.

**وتتحدد مشكلات تدريس البلاغة فيما يلي** ( عبد الله العطاس ، ٢٠٠٣: ٨٠٢ ، نونونج نور جنة ، ١٤: ٢٠١٢):

- كثرة التفريعات للأبواب الرئيسية لموضوعات البلاغة مع إهمال الربط بين الوحدات أو المباحث البلاغية ، أو بين عناصر كل وحدة أو

مبحث مما يصعب على الطالب الناطق بغير العربية استيعابها.

- غموض المفردات المستخدمة في الأمثلة البلاغية في الشعر والنثر والقرآن والحديث على الطالب الناطق بغير العربية.
- الشواهد البلاغية بعيدة جدا عن روح العصر ومتكررة ولا تجديد فيها ولا مجال للإبداع والتذوق.
- لا يمكن للطالب الناطق بغير العربية الشروع في دراسة البلاغة قبل إلمامه بقدر كاف من دراسة النحو والصرف والأدب لكي يتسنى فهم علم المعاني والبيان والبديع .
- استخدام المعلم في كثير من الأحيان عند شرحه للمفاهيم البلاغية على الطرق التقليدية الجافة التي لا تتيح للطالب التفاعل ولا التذوق ولا الإبداع.
- قلة الأمثلة التطبيقية على القواعد البلاغية.

**وهناك بعض الأسس التي ينبغي أن يدركها معلم اللغة العربية** ، ويحرص على تنفيذها بعد الاقتناع بها، ومن هذه الأسس (محمد عبد الواحد، ١٩٩٠ : ٣٠١):

- الربط بين الموضوعات البلاغية المتشابهة: أي ربط المعلم بين الموضوعات البلاغية التي بينها ترابط مثل الربط بين الطباق والمقابلة وبين التشبيه والاستعارة وبين الأمر والنهي وبين الاستفهام والتعجب. . . وغيرها من الموضوعات.
- التدريب البلاغي: فلا يمكن تحقيق أهداف البلاغة إلا إذا تدرب الطالب على تطبيق الظاهرة البلاغية في تحليل عبارات أدبية أو نصوص، فينبغي أن يحرص كل معلم على ذلك.
- ترك الفرصة للطالب في أن يستنبط وحده الظاهرة البلاغية: بعد مساعدة وتهيئة المعلم، ثم يكون دور المعلم في بلورة تصور الطالب في صورة علمية سليمة، أي أن البلاغة تعتمد على التعلم الذاتي أكثر من اعتمادها على التلقين والأحكام الجاهزة.

وكما يعد القصور فى استيعاب المفاهيم البلاغية أحد مظاهر الضعف لدى الطالب متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها ، ويقصد بالاستيعاب المفاهيمى: تلك العملية الذهنية المعرفية الواعية التي يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المحزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة. ( يوسف قطامي وأميمة عمر، ٢٠٠٥م: ٢٣ ).

ويشير كريستنسون وفشر(Christianson&Fisher،١٩٩٩) إلى أن عملية الاستيعاب المفاهيمى قد تتم من خلال رصد التصورات القبلية لدى المتعلم، ثم إضافة Adding تصورات ومفاهيم جديدة للبناء المعرفي لديه، ثم يتم تمثيل Assimilation هذه التصورات، ثم تحدث عملية المواءمة Accommodation، ثم تحدث عملية إعادة البناء Restructuring أو إحلال Replacement المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي تحدث عملية الاستيعاب المفاهيمى Conceptual Understanding الكاملة، لذلك فإن الاستيعاب المفاهيمى يتوقف على عدد من العناصر منها(الأبنية المعرفية السابقة للخبر الحالية، والإدراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة و الأبنية المعرفية، وملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته، وميوله، وإمكانية تمثيل الخبرة بأية صورة من صور التمثيل المعرفي Cognitive Representation.

ويرى مارزانو وآخرين(Marzano ،et al،٢٠٠١) أن الاستيعاب المفاهيمى، أو ما يقصد بتعميق الفهم يرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم(وفق منحنى بياجيه) وبخصائص الخبرة وبالظروف البيئية المحيطة ومعطياتها سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة، كما ضمن مارزانو ثلاث عمليات فرعية في هذا المجال، هي : ( تشكيل المفهوم، وتشكيل المبدأ، والفهم والاستيعاب) . ويضيف مارزانو وآخرين(Marzano ،et al، ٢٠٠٣) أنه يمكن تعميق المفاهيم وصقلها لدى المتعلم من خلال استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التساؤلات، حيث حدد ثمانية أنواع من الأنشطة لإمداد التلاميذ بالمعلومات، وتعميقها.

وتوجد عدة دراسات أكدت على تنمية الاستيعاب المفاهيمى من خلال نماذج و استراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات

دراسة كريستنسون وفشر(Christianson&Fisher،١٩٩٩) التي أكدت فعالية مجموعة المناقشة في الاستيعاب المفاهيمى لمفاهيم الفيزياء، ودراسة ليلى حسام الدين، وحياة رمضان(٢٠٠٦م) أكدت فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى وعمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي- وفى حدود علم الباحثان – لا توجد دراسة سابقة اعتمدت على استخدام مدخل المهام في تنمية الاستيعاب المفاهيمى للبلاغة.

**هناك بعض الأسس التي ينبغي أن يدركها معلم اللغة العربية** ، ويحرص على تنفيذها بعد الاقتناع بها، ومن هذه الأسس (محمد عبد الواحد، ١٩٩٠ : ٣٠١):

- وصل البلاغة بالنصوص الأدبية والنقد: ليتبين الطلاب منزلتها الرفيعة بين فروع اللغة العربية.
- تفهم النصوص الأدبية: فمن الخطأ أن يتعجل المعلم في تعليم الطلاب القاعدة البلاغية، قبل أن يستوعب الطلاب النص الأدبي، ويدركوا معانيه.
- الربط بين الموضوعات البلاغية المتشابهة: أي ربط المعلم بين الموضوعات البلاغية التي بينها ترابط مثل الربط بين الطباق والمقابلة وبين التشبيه والاستعارة وبين الأمر والنهي وبين الاستفهام والتعجب. . . وغيرها من الموضوعات.
- التدريب البلاغي: فلا يمكن تحقيق أهداف البلاغة إلا إذا تدرب الطالب على تطبيق الظاهرة البلاغية في تحليل عبارات أدبية أو نصوص، فينبغي أن يحرص كل معلم على ذلك.
- ترك الفرصة للطالب في أن يستنبط وحده الظاهرة البلاغية: بعد مساعدة وتهيئة المعلم، ثم يكون دور المعلم في بلورة تصور الطالب في صورة علمية سليمة، أي أن البلاغة تعتمد على التعلم الذاتي أكثر من اعتمادها على التلقين والأحكام الجاهزة.
- ربط الظاهرة البلاغية بالحالة النفسية للأديب: فالجانب النفسي يبرز جاليات النص، حيث أن الأديب يتأثر بالمكونات الوجدانية في شخصيته.

كما أوصي على مدكور (٢٠٠٧ : ١٦١) ببعض **الإرشادات التي يجب أن يتبعها المعلم أثناء تدريسه للبلاغة بما يحقق الاستيعاب الصواب لمفاهيمها وهي:**

- أن يجعل المعلم دراسة البلاغة جزءًا متصلاً بالدراسات الأدبية، يناقش النصوص الأدبية مع الطلبة مناقشة تذوقية بلاغية.
- عدم الاقتصار في تدريس البلاغة على الأمثلة المبتورة والمناقشات النظرية واستخراج التعريفات، فهذا لن يجدي في تنمية التذوق البلاغي.
- توظيف ما درج على الألسنة وشاع في الاستعمال الدارج في تعلم المفاهيم البلاغية، لأن البلاغة فطرية في الكلام العربي، حيث نستخدم الكثير من التعبيرات البلاغية في كلامنا.
- يجب على المعلم أن يعتني بتوجيه طلبته عند دراسة النصوص إلى النظرة الشمولية للدراسات اللغوية من أدب ونقد وبلاغة ونحو وصرف.
- اعتماد المعلم في تدريسه للمفاهيم البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة وفي نفس الوقت المتناسبة مع مستوى نمو المتعلم.

**يأخذ تدريس البلاغة الخطوات العلمية التالية:**

- عرض النص المتضمن الظواهر البلاغية المقرر دراستها على الطلاب، ومعالجتها كما يعالجُ أي نص أدبي من حيث الشرح والمعنى والألفاظ وما إلى ذلك.
- تحديد الأمثلة التي تمثل الصورة البلاغية المطلوبة، وكتابتها على السبورة.
- إلقاء بعض الأمثلة التي توجه الطالب إلى اللون البلاغي ومساعدتهم على إدراكه.
- المقارنة بين هذه الصور البلاغية وصور أخرى تستخدم في اللغة الدراجة.

- الموازنة بين عبارات النص ذات الصورة البلاغية وعبارات أخرى تؤدي نفس المعنى ولا تحمل الطابع البلاغي.
- بعد فهم الطلاب الظاهرة البلاغية يطلب منهم استنباط المفهوم البلاغي بأسلوبهم، عن طريق تعريف المفهوم الجديد.
- يقوم المعلم بتدريب الطلاب على تطبيق المفهوم البلاغي الجديد في أمثلة جدية لتثبيت المفهوم في أذهانهم (محمد عبد الواحد، ١٩٩٠ : ٣٠٥).

**كما يعرض محمد عامر (٢٠٠٠ : ١٦٧) تصوراً لخطوات تدريس البلاغة كالتالي:**

- يعرض المعلم بعض النصوص المعدة لتعليم مفهوم بلاغي معين.
- تُقرأ هذه النصوص، ويشرح المعلم بمشاركة الطلاب معناها كما في درس الأدب.
- يعود المعلم ليناقش الطلاب في الأمثلة موضع المفهوم البلاغي ، مراعياً العناية بالكشف عن النواحي الجمالية، وأثر ذلك في قوة المعنى وتمكينه من النفس.
- يعرف المعلم طلابه بالمفهوم البلاغي، بعد فهمه، ويساعد الطلاب على صياغة تعريف له.
- يعرض المعلم أمثلة تطبيقية مما درس في النصوص واستخراج العبارة التي تمثل المفهوم البلاغي.

**بينما يعرض عبدالعليم إبراهيم ( ١٩٩٦ : ٣١٥) تصوراً لخطوات تدريس البلاغة كالتالي:**

- اختيار النص الأدبي الذي يعبر عن المفهوم البلاغي قيد التدريس من المقررات الدراسية.
- العناية بمعالجة النص من ناحية اللفظ والمعنى والصورة.
- العودة إلى النص من خلال الأمثلة التي تمثل المفهوم البلاغي، وكتابتها على السبورة وربطها بالتراكيب الدارجة مع شرح المفهوم البلاغي.
- عرض المفهوم البلاغي بعد التأكد من فهمه بدون إسراف في تعريفه.
- يقدم المعلم بعد ذلك شيئاً من الأمثلة التطبيقية يختارها من النصوص المقررة.
- يدرب المعلم طلابه على تطبيقات أخرى ويطلب منهم حل تلك الأسئلة.

ومما سبق يتضح أن الجميع يري أن هناك العديد من الخطوات التي يمكن تفعيلها لتدريس البلاغة **ومن أهم هذه الخطوات ما يلي:**

- عرض النص المتضمن الظواهر البلاغية المقرر دراستها على الطلاب، ومعالجتها كما يعالج أي نص أدبي من حيث الشرح والمعنى والألفاظ.
- قراءة هذه النصوص، ويشرح المعلم بمشاركة الطلاب معناها.
- تعريف المعلم طلابه المفهوم البلاغي، بعد فهمه، ويساعد الطلاب على صياغة تعريف له.
- تدريب المعلم طلابه على تطبيقات أخرى ويطلب منهم حل تلك الأسئلة.

**و يجب الالتزام بمجموعة من المبادئ التي ترتبط بتعلم البلاغة ، ومنها:**

- اتخاذ النصوص البلاغية محوراً للتطبيق والنقد والتدريب البلاغي، وألا تسيطر القواعد البلاغية على أسئلة التقويم.
- تنويع الأسئلة لتشمل الموازنة بين تركيب وآخر، ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحص مواقع الألفاظ وتأثيرها في العبارة.
- إفساح المجال في الأسئلة للأدب الإنشائي بعد الأدب الوصفي، وذلك بتمكين الطالب من التعبير عن معنى ما بصياغة بلاغية تمثل مفهوماً بلاغياً معيناً.
- اتخاذ الوحدات البلاغية أساساً للتدريب البلاغي، حتى تتآلف المفاهيم البلاغية في مجموعات متشابهة، فيتدرب الطالب على السجع

والجناس معاً لتقاربهما (محمد عامر، ٢٠٠٠: ١٦٨).

وقد اعتمد الباحثان العديد من هذه الأساليب لتقويم تعلم الطلبة لمفاهيم البلاغة المقررة ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحص مواقع الألفاظ وتأثيرها في العبارة، مع تمكين الطالب من التعبير عن معنى ما بصياغة بلاغية تمثل مفهوم بلاغي معين.

**التعبير الكتابي الإبداعي :**

يعد التعبير الكتابي أحد أهم فنون اللغة الأربعة، ومن أهم أدوات الإنسان في التواصل التي تتيح له التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره، وتصله بالعالم من حوله تراثا وفكرا. وتتعدد تعريفات التعبير الكتابي من قبل الباحثين والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية، حيث يعرفه إبراهيم عطا(١٩٩٦: ٦٥): بأنه: قدرة لطالب على أن يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة؛ ليعبر عما يجول بفكره وخاطره، وعما يدور بمشاعره وإحساساته، كل ذلك في تسلسل وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب.

ويرى فتحي يونس(١٩٩٩: ١٢٠) بأنه: القدرة على التعبير عن مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق، ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم. وينطوي هذا التعريف على التأكيد على أن التعبير الكتابي يقتضى سلامة الهجاء (الإملاء) وجودة الخط وجماله، ويؤكد أيضاً أن الكتابة تكون في منحيين: إما تعبير عن موقف حيوي ويقصد بذلك التعبير الوظيفي أو التعبير عن الذات تجاه تجربة معينة ويقصد به تعبير أدبي إبداعي.

ويعرفه على سلام، وأحمد عوض(١٩٩١: ١٠٥) بأنه: القدرة على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، ولا تقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وفي إبراز الصور المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءًا بالفكرة وانتقاء الألفاظ، وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلاً.

وتشير الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة إلى وجود تصنيفات متعددة لمهارات التعبير الكتابي، منها: دراسة طاهر علوان(١٩٨٨) فقد صنفت مهارات التعبير الكتابي إلى مهارات خاصة بهيكلة النص وتشمل: البناء العام، وتنظيم المحتوى، ومهارات خاصة بالمعجمية وتشمل: الملاءمة والتنوع، ومهارات خاصة بالنحو، ثم مهارات خاصة بالتهجي وعلامات الترقيم، وأصالة المحتوى.

وقسم عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٣: ٢١٥) مهارات التعبير الكتابي إلى ثلاثة محاور هي:

**المحور الفكري:**

ويضم المهارات الفرعية التالية: يستهل الموضوع بمقدمه مشوقة، يعبر عن الفكرة بوضوح، يستوفي العناصر الأساسية للموضوع، يرتب الأفكار ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار، يولد فكرة كم أخرى، يستخلص النتائج، يقدم حلولا ومقترحات إذا تطلب الأمر.

**المحور اللغوي:**

ويشتمل المهارات التالية: يستخدم كلمات مناسبة للسياق، يعبر بكلمات محددة الدلالة، يستخدم جملا صحيحة في تراكيبها، يستخدم أنماطا متنوعة للجمل، يستخدم جملا تعبر عن المعنى، يوظف الصور البلاغية خدمة للمعنى.

**المحور التنظيمي:**

ويتكون من سبع مهارات هي: يكتب بخط واضح ومقروء، يراعى قواعد التهجي، يقسم الموضوع إلى فقرات، يعبر عن كل فكرة في فقرة، يستخدم علامات الترقيم، يبرز كتابة العناوين الفرعية إذا تطلب الأمر، يراعى الهوامش المناسبة.

وهناك مهارات ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي على حدة، فكتابة القصة تتطلب مهارات معينة تختلف عن مهارات كتابة

الخطاب أو البرقية، فعلى سبيل المثال تتطلب القصة مهارات مثل: الحوار، وعرض الشخصيات الأساسية والثانوية، والحبكة، والعقدة الصراع، وتسلسل الأحداث.

وتكمن أهمية التعبير الكتابي الإبداعي في أنه القالب الذى يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن أحاسيسه ومشاعره وآرائه، وهو الغاية من تدريس باقي فروع اللغة العربية، فهو بين فنون اللغة البوتقة التي تصهر فيها آثار تنمية المهارات المتعلقة بالفنون الثلاثة الأخرى من استماع وكلام وقراءة مضافًا إليه التفكير الذى يعد خامس هذه الفنون، كما أن علاقته بالإملاء والخط، علاقة الكل بأجزائه فسلامة الكتابة وجودة الخط تمثل بعض مهارات التعبير الكتابي.

ومن أهم مجالات التعبير الكتابي الإبداعي: القصة، اليوميات، الوصف، نثر المنظوم، بالإضافة إلى كتابة المقالات، والمسرحيات، والتراجم بالإضافة إلي كتابة الآمال والتطلعات، والطرائف الأدبية، والتعبير عن المعاني والقيم الإنسانية ومعالجة الموضوعات الاجتماعية والنقدية(حسن شحاتة٢٠٠٠: ٢٧٠).

وتكمن أهمية تعلم التعبير الكتابي الإبداعي في إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بشكل أكثر وضوحا وجمالا في العرض ليجعل كتاباتهم متسلسلة البيان ومعبره عن المضمون بدون لبس في تفاصيل الموضوع ، كما أنها تزيد من نشاط التلاميذ كتابياً وتحررهم من القيود متمثلة في(حسن شحاتة، ٢٠٠٠: ٢٧١).

و يهدف تدريس التعبير الكتابي الإبداعي إلي تقديم الطالب لأفكاره بشكل يجعلها مفصحة عما يريد التعبير عنه من مشاعر وأحاسيس وحقائق كما يعمل على إكسابه المهارات الكتابية الإبداعية وما تشتمل عليه من طلاقة فكرية ومرونة تلقائية ومرونة تكيفية وأصالة ودقة تفاصيل والحساسية للمشكلات، وذلك من خلال :

- كتابة الطالب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع التعبير الذي ينشد كتابته.
- تعبير الطالب عن كل فكرة رئيسية بأكبر عدد من الجمل والعبارات المناسبة.
- تفسير الطالب موقف معين أو مشكلة معينة بوجهتي نظر مختلفتين مع تقديم البراهين والأدلة التي تؤكد أثناء كتابة أحد موضوعات التعبير.
- تقديم الطالب حلول جديدة وغير مألوفة لمشكلة يعرضها في أحد موضوعات التعبير التي يكتبها.
- كتابة الطالب عن كل فكرة موضحاً أكبر عدد من التفاصيل التي ترتبط بها.
- إضافة الطالب التفاصيل على الأشياء التي يعرضها لتوضيحها جيداً لمن يقرأ لما كتبه.
- تعقيب الطالب على كل سبب يكتبه بالنتائج المترتبة عليه.
- تعزيز ثقة الطالب الذاتية ، والاعتزاز بكتاباته التعبيرية.

### ثالثا: مدخل المهام : مفهومه، خصائصه، مكوناته ، أهم مزاياه:

اكتسب مدخل المهام أهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلم اللغات منذ العقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشات علمية زادت من البحوث النظرية حول هذا الموضوع ، ومع ذلك فالبحوث التجريبية لم تلقَ نفس الاهتمام، بسبب صعوبات تطبيق هذا المدخل داخل الفصل(سناء دمياطي، ٢٠١٢: ٢٣) .

ويقصد بالمهمة عند برين (١٩٨٧ : ٢٣ ) : أية محاولة لتعلم اللغة التركيبية لها هدف معين، ومحتوى ملائم، وتتضمن أداء عمل معين، وحساب معدل إنجاز أولئك الذين يؤدون المهمة، ومن المفترض أن المهمة تشير إلى خطط عمل تهدف إلى تسهيل تعلم اللغة، بحيث تتدرج من نوع التدريب البسيط المختصر إلى الأنشطة الأكثر تعقيداً وطولاً مثل الحل الجماعي للمشكلات واتخاذ القرار.

ويعرف برابهو ( ١٩٨٧ : ٢٤ ) المهمة بأنها : نشاط يُطلب من المتعلمين للوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح

للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي.

وتطلق المهمة على ما سيفعله المتعلم في الفصل الدراسي، وهو نشاط محدد ينجز عن طريق توظيف اللغة، ويمكن إشراك المتعلم في مثل هذه المهام كتكرار كلمة أو جملة أو قراءة فقرة والإجابة عن أسئلة متعلقة بها، أو الاستماع إلى موضوع واستخلاص العناصر الرئيسة فيه (عبد الوهاب ونصر، ١٩٩٧ : ٢٠٩).

بينما تعرفها سناء دمياطي (٢٠١٢: ١٢) بأنها: مجموعة الإجراءات التي تنطلق منها المعلمة عند قيامها بالتدريس داخل الفصل.

ومن التعريفات المتعددة للمهمة يمكن استخلاص ما يلي:

١. أن المهمة عبارة عن نشاط أو عمل له هدف ومضمون وخطة يسير عليها.

٢. أن المهام تمثل عناصر فرعية لمهمة أكبر.

٣. أن المهمة تتميز بالتسلسل والتدرج من البساطة إلى التعقيد، وهو ما يتوافق مع النمو اللغوي الطبيعي.

وتتبع فكرة المهام من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة؛ حيث يهدف هذا المدخل إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى الطلاب، ويمكن القول إن المهمة جزء من النشاط الصفي يتضمن فهم اللغة وإنتاجها بشكل تفاعلي؛ حيث يتم استخدام أنشطة للعمل الزوجي أو الجماعي لزيادة معدلات التفاعل والتواصل اللغوي بين الطلاب.

وهناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تراعي في وإعداد وبناء المهام كما نقلها جابر عبد الحميد ١٩٩٩: ٣٤٨) عن بلومنفيلد وأميس(١٩٩٢) منها:

١- تنوع المهام: إن تنوع المهام من بين خصائص المهام التي تسهم في بقاء الطالب مندمجا في أدائها، بحيث تكون مشوقة وجذابة وتبتعد عن الرتابة والملل ، وهناك عدة طرق لخلق التنوع و ذلك عن طريق الألعاب ، والمسابقات ، واستخدام الحاسب الآلي، والتعلم التعاوني، والمهام التعاونية، واستخدام أوراق العمل؛ إذ يعمل التنوع داخل حجرة الدراسة على زيادة استعداد واندماج الطلاب نحو التعلم، كما تسهم المهام المتنوعة في ميل واندماج الطلاب نحو التمكن.

٢- مستوى الصعوبة : مستوى الصعوبة هو التحدي المرتبط بالمهام، ويعد من المصادر الكامنة في تحدي المهمة، في الوقت الذي تؤكد فيه نظرية الهدف أن مهام الفصل المدرسي المثيرة للتحدي يمكن أن تعزز من توجه هدف التمكن ، فمستوى الصعوبة من خصائص المهام التي تسهم في اندماج الطالب في أداء المهام، إذ يعد مستوى الصعوبة المناسب للعمل عنصرا مهما. وإذا كان المعلم يتوقع من الطلاب العمل معتمدين على أنفسهم، فيجب أن يكون مستوى صعوبة العمل متوسطاً بحيث يسمح بمعدل عال من النجاح. ويرى محمد عبد المعطي(١٩٩٦ : ٥٣ ) أنه عندما تكون المهام صعبة جداً، فإن الفشل في أدائها، يمكن أن ينسب إلى تدنٍ في قدرات الطالب أو عيوب في شخصيته، و بالتالي تكون المهمة مهددة للذات بالنسبة للطلاب ذوي القدرات المنخفضة والمتوسطة ويتعرض الطالب إلى الإحباط والفشل، الأمر الذي يفرض على المعلم أن ينوع من الخبرات والأنشطة وأساليب التدريس بما يناسب قدرات الطلاب ، وتؤكد سهير محفوظ ( ٢٠٠٤ : ١٢٢- ١٢٥) أن المهام التي تتجاوز صعوبتها الحد المتوسط تعطي احتمالات قليلة للنجاح والمهام السهلة جداً تعطي قدراً قليلاً من التحدي، أما المهام متوسطةُ الصعوبة فتمنح الجانبين القدر الكافي من التحدي و احتمال النجاح.

٣- التعدد أو الاختلاف : يعدد التعدد والاختلاف من خصائص المهام التي تعمل على زيادة الاندماج والتوجه نحو التعلم وهدف التمكن واستعدادات الطلاب.

٤- المعنى : لا بد للمهام أن يكون لها معنى أو مغزى يدركه الطلاب الذين يقومون بهذه المهام. حيث يتوقف اندماجهم في المهام التعاونية على إدراكهم أن ما يتم تعلمه له معنى وقيمة، فالمهام يمكن أن يكون لها معنى لأنها توجد معنى معرفيا أو لأنها مشوقة وذات قيمة للطلاب وينبثق المعنى من حقيقة أن المهام تعتمد على المعارف السابقة أو الخبرات السابقة، وتعلم مهارات الحياة، أو أنها تزيد من فهم الذات. كما يزداد اندماج الطلاب في التعلم الذي ينبثق معناه من معرفة يمكن تطبيقها في مواقف خارج المدرسة وذلك مقارنة بالتعلم الذي يقتصر على مجرد المعرفة فقط حيث يقل اندماج الطلاب في هذا النوع من التعلم .

ويرى عبد الناصر عبد الوهاب ومعاطي نصر(١٩٩٧ : ٢١٣) أنه يمكن تحليل المهام اللغوية وتصنيفها وفقاً لأهدافها وبيانات المدخلات والأنشطة وظروف المكان والزمان، وأدوار كل من المعلم والمتعلم وذلك على النحو التالي:

١- أهداف تصف بطريق مباشر سلوك المتعلم، وتمثل نواتج التعلم المتوقعة.

٢- بيانات المدخلات التي من المحتمل أن تكون لفظية مثل محادثة أو قراءة فقرة، أو غير لفظية مثل صور متابعة.

٣- أنشطة تحدد ما سيفعله المتعلم في الواقع مع المدخل الذي يشكل نقطة الانطلاق في المهمة.

٤- أدوار المتعلمين التي تقوم على الإفادة من استراتيجيات التعلم المختلفة، خاصة تلك التي تقوم على الإفادة من الأخطاء والقيام بتخمينات ذكية وتعلم القواعد المطردة.

٥- أدوار المعلمين التي تحدد بناء المهام المتوقع منهم إنجازها ( إذا ما كانوا موجهين أو مستشارين أو قدوة) ودرجة تحكمهم في كيفية حدوث عملية التعلم ودرجة مسؤوليتهم عن المحتوى، وأنماط التفاعل التي تنمو بينهم وبين تلاميذهم.

٦- ظروف المكان والزمان التي تشير إلى تنظيمات الفصل أثناء المهمة.

كما ارتبط اسم جانيه بعملية "تحليل المهمة " عند معالجة موضوع معين، حيث يكون البدء بتحليل المهمة الأساسية إلى مهام فرعية أقل تعقيداً ثم حل وفهم التفريعات والجزيئات والتدرج من أسفل إلى أعلى حتى الوصول إلى حل المهمة الأصلية ويمثل المخطط التالي استراتيجية جانييه(وليم عبيد، ٢٠٠٩ : ٧٢).

ويرى سانشيز (٢٠٠٤: ٣٩) أن مدخل المهام يقدم حلولاً عملية وعلمية لمشكلات تعلم اللغة، بما يمتاز به من المزايا التالية :

١- السياقية : حيث يقدم مدخل المهام الوحدات اللغوية الجديدة كافة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم.

٢- الاجتماعية : حيث يهيئ مدخل المهام الفرصة لممارسة الاتصال بين المتعلمين في سياق اجتماعي حي.

٣- البرمجة : حيث يوظف مدخل المهام المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة سابقه مع لاحقه.

٤- الفردية : حيث يقدم مدخل المهام المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم بوصفه فرداً أن يجني فائدة منه، فلا يضيع حق الفرد في التعلم بحجة الاهتمام بالجماعة.

٥- التنوع : حيث في مدخل المهام تتنوع طرائق عرض المحتوى اللغوي الجديد وأساليبه.

٦- التفاعل : حيث يقوم مدخل المهام بتوفير بيئة تعلمية مناسبة يتفاعل في ضوئها المعلم والمتعلم والمواد التعليمية والإمكانات المتوافرة في الصف الدراسي.

٧- الممارسة : حيث يعطي مدخل المهام للمتعلم الفرصة الكافية لممارسة فعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف المعلم.

٨- التوجيه الذاتي : ويعني أن يتمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة لديه، من خلال تعلم الطلاب كيف يتعلمون .

**وتتحدد إجراءات تدريس البلاغة وفق مدخل المهام على النحو التالي:**

- توجه المعلمة الطلاب إلى المهمة والمعايير التي ينبغي أن تراعى فيها.
- تشرح لهن نموذجاً للمهمة وتفند المعايير فيها.
- تكتب الطلاب المهمة المطلوبة.
- تقرأ الطلاب ما توصل إليه وتقومه المعلمة.
- توجه المعلمة الطلاب إلى المهمة التالية إلى أن تتم مهام المجال ككل، ويتم ذلك على النحو التالي:

١- توزع المعلمة الطلاب على شكل مجموعات.

٢- تعيين مهام رئيسة لكل مجموعة مثل التعامل مع أوراق العمل التي توزع للمجموعات وغيرها من الأنشطة التي تحتاج للعمل الجماعي

٣- تعيين مهام فرعية لكل طالب داخل المجموعة ( القائد، الكاتب، المتحدث، المنسق، القارئ، الباحث ) وبذلك يقوم كل طالب بمهمة محددة.

٤- تبادل المهام الفرعية للطلاب داخل المجموعة في كل حصة بحيث يمر على كل طالب مهمة القراءة ومهمة البحث ومهمة التنسيق ومهمة القيادة ومهمة الكتابة والتحدث حتى يتمكن جميع الطلبة من المرور بكل هذه الخبرات.

**مبررات استخدام مدخل المهام في تدريس البلاغة لغير الناطقين بالعربية :**

يتعامل المعلم في مهام الموقف التعليمي مع طلابه في مجموعات صغيرة، وعلى هذا فالمعلم يؤدى دور المرشد إلى مصادر التعلم، ودور المستشار التعليمي أكثر من أي دور آخر. وتساعد المهام التعليمية على تحقيق كثير من الأهداف في مجال تنمية مهارات اللغة من خلال تمكين الطلاب من توسيع معارفهم وخبراتهم أثناء ممارستهم القراءة والبحث عن مصادر المعلومات، والكشف عن ميولهم بما يساعد على توجيههم الوجهة الصحيحة؛ مما يؤدي إلى تنمية الثقة واحترام العمل التعاوني، وتحمل المسؤولية، والاستفادة عملياً باللغة من خلال الممارسة لها في مواقف لغوية.

**و تكمن أهمية استخدام مدخل المهام في التدريس بصفة عامة وفي تدريس البلاغة بصفة خاصة فيما تتميز به من إيجابيات والتي تتمثل في الآتي:**

- تسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطلاب.
- تزيد من دافعية الطلاب، ورغبتهم في القراءة.
- تسهم في اكتساب مفاهيم البلاغة بيسر.
- تزيد من انتباه الطلاب وتركيزهم على الموضوع البلاغي.
- تنمي القدرة لدى الطلاب على ضبط عمليات تفكيرهم.
- تدعم ثقة الطلاب بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الإنجاز.

**إجراءات التجربة الميدانية للدراسة :**

مجتمع الدراسة : يشمل مجتمع الدراسة عينة مقصودة من طلاب المستوى المتقدم بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك في العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ( ٦٠ ) طالب من طلاب المستوى المتقدم بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر. تم تقسيمهم لمجموعتين : مجموعة تجريبية وتدرس وفق مدخل المهام ومجموعة ضابطة وتدرس وفق الطريقة المعتادة.

**التصميم التجريبي :**

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية تصميم ( المجموعات المتكافئة )، وفي هذا التصميم توجد مجموعتان :

مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، يتم اختبارهم قبلياً في المتغير التابع، وذلك بتطبيق استيعاب المفاهيم البلاغية واختبار التعبير الكتابي الإبداعي، ثم يتم المعالجة التجريبية وذلك بتدريس موضوعات التعبير وفق مدخل المهام للمجموعة التجريبية واستخدام الطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة، ثم يطبق اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار التعبير الكتابي على المجموعتين تطبيقاً بعدياً.

**بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي للبلاغة :**

قام الباحثان بإعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمى في البلاغة بعد الاطلاع على الكثير من الدراسات والبحوث السابقة، وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أ- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار قياس الاستيعاب المفاهيمى لموضوعات البلاغة. وذلك عند المستويات الآتية(توكل الجمل، ٢٠١٥:

٢٣) :

- التوضيح: قدرة المتعلم على تقديم أوصاف مقننة وشرح مناسب ومتطور للأفكار.
- التفسير: قدرة المتعلم على إعطاء التفسير الصحيح لبعض المواقف المرتبطة بالمفاهيم.
- التطبيق: قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بفاعلية فى مواقف أخرى جديدة.

ب- فحص محتوى الموضوعات المقررة على الطلاب بالمستوى المتقدم وتحديد أهم المفاهيم البلاغية.

جـ - صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وقد صيغت كل مفردة على هيئة سؤال أو عبارة ناقصة، يعقبها أربعة اختيارات، ويتكون الاختبار فى صورته الأولية من(٤٠) مفردة.

د- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى، وللطلاب، ودقة صياغتها، وأبدى السادة الخبراء بعض الملاحظات، من إعادة صياغة وتعديل بعض البدائل، وروعيت هذه الملاحظات عند تصميم الصورة النهائية، ليصبح الاختبار عبارة عن(٤٠) مفردة فى صورته النهائية.

هـ- ثبات الاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب المستوى المتقدم، وعددهم(١٧) طالبا بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيود ريتشارد دسون، ووجد أنه يساوى(٨٠،٠) ، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

هـ- الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد الاختبار فى صورته النهائية بعد تطبيق الملاحظات(٤٠) مفردة، وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار(٤٠) درجة.

تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب المستوى المتقدم ممن يدرسون اللغة العربية من غير الناطقين بها.

**تم تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب المستوى المتقدم ، وقد تم ذلك بالاعتماد على العديد من المصادر، أهمها :**

- الدراسات السابقة، والبحوث التي تناولت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي .
- الأدب التربوي المتعلق بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي .
- المقابلات مع بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والاستفادة من آرائهم حول مهارات التعبير المناسبة للناطقين بغير العربية.

وقد تم وضع المهارات التى تم التوصل إليها في صورة مبدئية ووضعها في شكل استبانة اشتملت على مهارات التعبير الشفوي والخاصة لكل جانب من جوانب التعبير.

وللتأكد من صلاحية تلك المهارات ومناسبتها للطلاب تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب إبداء الرأي فيما يلي:

× دقة الصياغة للمهارات العامة والخاصة لكل مجال.

× مناسبة هذه المهارات للطلاب.

× الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسباً لهذه المهارات.

وقد تم التوضيح للسادة المحكمين الهدف من إجراء البحث، وقد تم عرضها على عدد من المتخصصين، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم في:

- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي مناسبة لطالبات المستوى المتقدم.
- المهارات مناسبة للجانب المتضمنة فيه.
- تعديل صياغة بعض المهارات بالإضافة إلى تعديل مسميات بعض المهارات، كما تم حذف عدد قليل من المهارات لحصولها على نسبة أقل

من ٥٠ ٪ من أراء السادة المحكمين.

وقد أخذ الباحثان بما اتفق عليه المحكمون حتى صارت المهارات، في صورتها النهائية.

**- تحديد الأهمية النسبية لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي:**

تم تحديد الأهمية النسبية لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي للطلاب لاختيار أعلى المهارات أهمية نسبية لتنميتها باستخدام مدخل المهام، وذلك من خلال عرض قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على مجموعة من المحكمين، لوضع نسبة مئوية لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي حسب أهميتها للطلاب.

**بناء اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لطلاب المستوى المتقدم :**

١- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية في ثلاث مجموعة من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي مر إعداد اختبار التعبير الكتابي الإبداعي بالخطوات التالية:

٢- تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار: اعتمد الباحثان في تحديد هذه المهارات علي قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب المستوى المتقدم التي تم التوصل إليها، وتشمل المهارات الفرعية والتي تندرج تحت المهارات الرئيسة التالية: الطلاقة الفكرية – الطلاقة التعبيرية – المرونة التلقائية – المرونة التكيفية – الأصالة – دقة التفاصيل.

٣- صياغة مفردات الاختبار في صورته المبدئية: استعان الباحثان بالعديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت إعداد الاختبارات ولا سيما ما اتصل منها بقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وتم مراعاة هذه الأسس عند صياغة مفردات الاختبار والتي ينبغي أن:

- تكون مرتبطة بالمهارات المحددة.
- تغطي جميع المهارات المختارة وبنسب متساوية تقريبًا.
- تتجنب الغموض والإطالة التي تؤدي إلي التشتت.
- تكون من نوعية الاختبارات ذات النهايات المفتوحة التي تتناسب وطبيعة التعبير الكتابي الإبداعي.
- تكون المفردات مرتبطة بطبيعة موضوع الاختبار.

٤- عرض الاختبار علي المحكمين: بعد إتمام الصورة الأولية للاختبار، تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجالات التالية:

المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية واللغات الأخرى خبراء تعليم اللغة من الناطقين بغيرها، اللغة العربية وأدبها – علم النفس التعليمي – بعض موجهي اللغة العربية وذلك لأخذ آرائهم في الاختبار من حيث:

- مدي مناسبة الأسئلة المتضمنة في الاختبار لمستوي الطلاب.
- مدي صلاحية أسئلة الاختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي وضعت من أجلها.
- مدي سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون مناسباً.

٥- الصورة النهائية للاختبار: من خلال استعراض آراء المحكمين تبين أن معظمهم قد أجمع على أن أسئلة الاختبار دقيقة وسليمة من حيث سلامة الصياغة وقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المحددة سلفاً، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة.

٦- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من( ١٧ ) طالبا وذلك بهدف حساب الثوابت الإحصائية التالية:

( أ ) تحديد معاملا السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

وتم حساب ذلك باستخدام المعادلتين التاليتين: (فؤاد البهي السيد ١٩٧٩: ٦٢٥)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابة الصحيحة}}{\text{ص + خ}} - \frac{\text{ص}}{\text{ص + خ}}$$

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

ودلت النتائج بعد تطبيق المعادلتين على مناسبة معاملات السهولة لجميع أسئلة الاختبار، حيث انحصر معامل السهولة لجميع الأسئلة ما بين ( ٣٥ ، ٠ - ٨٥ ، ٠ )ومعامل الصعوبة ما بين ٦٥، ٠ -١٥ ، ٠ ) مما يشير إلى مناسبة سهولة مفردات الاختبار بوجه عام.

(ب) تميز مفردات الاختبار: ثم حساب التباين لأسئلة الاختيار من خلال معاملات السهولة والصعوبة وذلك بتحديد القوة التمييزية لأسئلة الاختبار حيث إن التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة.

ودلت النتائج التي توصل إليها الباحثان على أن أسئلة الاختبار تتمتع بقوة تمييزية جيدة: حيث انحصر التباين للأسئلة ما بين (١٤ ، ٠ -٢٥، ٠ ).

(ج) ثبات الاختبار: تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بخمسة عشر يوماً من التطبيق الأول باستخدام معادله ( سبيرمان وبروان )، وقد وجد أن معامل الثبات = (٨٦، ٠ )، وهو معامل دال إحصائياً مما يدل على صلاحية اختبار التعبير الكتابي الإبداعي للتطبيق على عينة البحث،

(د ) الصدق الذاتى للاختبار: تم حسابه بحساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات،

$$\text{الصدق الذاتى} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

$$\text{الصدق الذاتى} = \sqrt{086،} = ٩٢٠،$$

( و ) تحديد زمن الاختبار: تم تقدير الزمن اللازم للتطبيق من خلال حساب الزمن الذى استغرقه أفراد المجموعة الاستطلاعية، حيث وجد أن الزمن الذى استغرقه أول طالب في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار (١٠٠) دقيقة وآخرطالب (١٢٠) دقيقة، وبذلك يصبح متوسط الزمن الكلى للإجابة عن جميع أسئلة الاختبار (١١٠) بالإضافة إلى ( ٥ ) دقائق لإلقاء التعليمات الخاصة بالاختبار، وبذلك يصبح الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار (١١٥) دقيقة.

٧-طريقة تصحيح الاختبار، وتقدير درجاته: حتى يتمكن الباحثان من تصحيح الاختبار وتقدير درجات الطلاب بطريقة محددة وواضحة وتتسم بالموضوعية، أعد الباحثان معيارا لتقويم أداء الطلاب بمهارات الكتابة الإبداعية ممثلة في (الطلاقة الفكرية - الطلاقة التعبيرية - المرونة التلقائية - المرونة التكيفية – الأصالة ): وكان هدف المعيار الطلاب في التعبير الكتابي الإبداعي، واعتمد الباحثان في بناء هذا المعيار بالرجوع لمجموعة من المعايير المماثلة التى وردت فى البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة ثناء رجب(٢٠٠٥)، محمد الحربي(٢٠١٠)، وتم حساب تقدير الدرجات فى المعيار بإسقاط نظام الدرجات المرجعية فى مدى يتراوح بين (٦) و(١) درجة، على أن يعطى الطالب تقديرا كميا لأدائه وفقا للتوصيفات المتدرجة والتى تم وضعها بتدرج(٦) ممتاز (٥) جيد جدا(٤)جيد (٣) مقبول(٢) ضعيف (١) ضعيف جدا. يتم احتساب الدرجة الكلية للطالب من خلال احتساب مجموع الدرجات التى حصل عليها فى جوانب الكتابة المختلفة. كما تم حساب صدق المعيار من خلال التحقق من صدق المحتوى وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء فى مجال طرق التدريس لإبداء رأيهم فيه، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة بما يحقق قدرة المعيار على قياس ما وضع من أجله. كما تم حساب ثبات عن طريق إعادة التطبيق فحصل على قيم لمعاملات الارتباط بين التطبيقين مقدارها (٧٦و٠) مما يؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

**التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي والتعبير الكتابي الإبداعي:**

تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي والتعبير الكتابي الإبداعي على الطلاب عينة البحث، وتم تصحيح درجاتهم القبلية في هذا الاختبار وفق المعيار المعد لذلك. حيث طبق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١١/١٩، وبعد تصحيح الاختبار لمجموعتي الدراسة استخدم الباحثان اختبار ( T، test ) للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة .

**التدريس لمجموعتي الدراسة :**

قامت الباحثة المشاركة بالتدريس للمجموعتين : التجريبية مستخدما دليل المعلم وفق خطات مدخل المهام والضابطة وفق الطريقة التقليدية، واستغرق التدريس للمجموعتين خمس أسابيع حيث بدأ التطبيق بتاريخ ٢٠١٥/١١/٢٥ وانتهى بتاريخ ٢٠١٥/١٢/٣٠

وفيما يلي تفصيل التدريس للمجموعتين:

- التدريس للمجموعة التجريبية : نظراً لتوفر الإمكانات اللازمة للبيئة الصفية فقد تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام مدخل المهام وفقَ ما يلي :

١. اجتماع المعلمة بطلاب المجموعة التجريبية؛ لتعريفهم بأهداف التجربة، وتوزيعهم على مجموعات محددة، وضرورة المواظبة على المشاركة والالتزام بالمجموعات، ثم تقديم فكرة مبسطة لخطوات التدريس بالتعلم وفق الاستراتيجية المقترحة.

٢. استعراض للمهام التي سيتم استخدامها في عملية التدريس .

٣. اختيار مسمى لكل مجموعة، مع تعيين مهام رئيسة لكل مجموعة مثل التعامل مع أوراق العمل التي توزع للمجموعات وغيرها من الأنشطة التي تحتاج للعمل الجماعي، ومهام فرعية لكل طالب داخل المجموعة (القائد، الكاتب، المتحدث، المنسق، القارئ، الباحث) وبذلك يقوم كل طالب بمهمة محددة .

٤. مراعاة تبادل المهام الفرعية للطلاب داخل المجموعة في كل حصة بحيث يمر على كل طالب مهمة القراءة ومهمة البحث ومهمة التنسيق ومهمة القيادة ومهمة الكتابة والتحدث حتى يتمكن جميع الطلاب من المرور بكل هذه الخبرات .

- التدريس للمجموعة الضابطة :

١. التزمت المعلمة بطريقة التدريس المعتادة في عرض الدروس .

٢. التقيد بمواعيد الحصص.

٣. ضرورة التقيد بنفس الموضوعات المقررة بدليل المعلم للمجموعة التجريبية دون المعالجة.

**التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:**

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعادة التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ورصدت درجات الطلاب في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استمارتين منفصلتين، لمعالجة البيانات إحصائياً والتأكد من فروض الدراسة .

**نتائج الدراسة ؛ مناقشتها وتفسيرها:**

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية مدخل المهام في الاستيعاب المفاهيمي و تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المستوى المتقدم و يمكن عرضها فيما يأتي:

**أ- نتائج مدخل المهام في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي طلاب المستوى المتقدم:**

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠،٠٥ ) بين متوسطِ درجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي البلاغي لدى الطلاب (عينة البحث) لصالح التطبيق البعدي.

**جدول ( ١ ) نتائج اختبار " ت " T-Test لدلالة الفروق بين القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الاستيعاب المفاهيمي البلاغي**

| المستوى | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التوضيح | التجريبية | ٣٠ | ٠٣،١٣ | ٣٥،٣ | ٦٤٧،٢ | دالة عند ٠١،٠ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٩١،١٠ | ٢٨،٣ | | |
| التطبيق | التجريبية | ٣٠ | ٠٦،٥ | ٨٧،١ | ٦٠١،٣ | دالة عند ٠١،٠ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٥١،٣ | ٦٩،١ | | |
| التفسير | التجريبية | ٣٠ | ٠٦،٢ | ٨٥،٠ | ٣٣٤،٢ | دالة عند ٠٥،٠ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٦٠،١ | ٧٧،٠ | | |
| مستويات عليا | التجريبية | ٣٠ | ٥٠،٢ | ٠٨،١ | ٥٦٠،٢ | دالة عند ٠١،٠ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٨٣،١ | ١١٠،١ | | |
| المجموع | التجريبية | ٣٠ | ٦٥،٢٢ | ٩٨،٤ | ٩٨٤،٣ | دالة عند ٠١،٠ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٨٥،١٧ | ٠،٥ | | |

- يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للعينة التجريبية يساوى(٦٥،٢٢) ، بينما المتوسط الحسابي للضابطة يساوى(٨٥،١٧) ، وكانت قيمة(ت) المحسوبة(٩٨٤،٣) وهى دالة إحصائيا، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويمكن تفسير ذلك بأن الإستراتيجية المتبعة(مدخل المهام في استيعاب المفاهيم البلاغية وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم) ، قد ساعدت الطلاب في تنمية الاستيعاب المفاهيمى لديهم فى البلاغة.
- ولحساب حجم تأثير مدخل المهام في تنمية الاستيعاب المفاهيمى، تم حساب قيمة مربع(إيتا) من خلال تطبيق المعادلة التالية:

مربع إيتا= ت٢/(ت٢+ درجات الحرية) (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠) ، وأسفر التطبيق عن نتائج الجدول التالي:

**جدول(٢) قيمة مربع(إيتا) لحجم أثر مدخل المهام على الاختبار البعدي لتنمية الاستيعاب المفاهيمى لدى أفراد المجموعة التجريبية**

| المستوى | قيمة ت | قيمة مربع إيتا | قيمة d | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|
| التوضيح | ٦٤٧،٢ | ٨٩،٠ | ٦٥،٠ | متوسط |
| التطبيق | ٦٠١،٣ | ١٦،٠ | ٨٨،٠ | كبير |
| التفسير | ٣٣٤،٢ | ٠٧،٠ | ٥٧،٠ | متوسط |
| مستويات عليا | ٥٦٠،٢ | ٠٨،٠ | ٦٣،٠ | متوسط |
| المجموع | ٩٨٤،٣ | ١٩،٠ | ٩٧،٠ | كبير |

- وهذا يشير إلى أن حجم تأثير مدخل المهام على استيعاب المفاهيم لأفراد المجموعة التجريبية يتراوح ما بين كبير ومتوسط أعلى من ٠٦،٠

وهذا يؤكد فاعلية مدخل المهام في تنمية قدرة الطلاب على استيعاب مفاهيم البلاغة.

- يمكن تفسير وجود الفروق ذات الدلالة بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية يرجع إلى:

- أن الإجراءات التدريسية التي تم إتباعها مع طلاب المجموعة التجريبية وفق مدخل المهام، كانت تهتم بتقديم المفاهيم، والمعلومات، والأفكار في بداية كل درس من الدروس، مما ساعد على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والأفكار والمعلومات وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها المتعلم في بنيته المعرفية.
- أن الأنشطة التي تم تقديمها للطلاب وشارك الطلاب في تنفيذها، كانت تتضمن عدداً من الأسئلة المثيرة للتفكير وتتطلب منهم إعادة صياغة المفاهيم للإجابة على الأسئلة التي تطرحها الأنشطة بهدف الوصول إلى نتائج صحيحة لهذه الأنشطة و تفسيرها، مما أدى إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف معارف ومعلومات جديدة، تم ربطها بالخبرات السابقة للمتعلم الأمر الذي ساهم في تعميق و استيعاب المفاهيم.

و تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ليلى حسام الدين و حياة رمضان( ٢٠٠٦) والتي أكدت فعالية استراتيجيات وأساليب التدريس النشط و النماذج العقلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمى للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

كما جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام مدخل المهام وفاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم في تفعيل التعلم وتنمية المفاهيم وتكوين الاتجاهات الإيجابية ، ومنها :

دراسة حميدة (٢٠٠٦ )، والتي توصلت إلى وجود تفاعل دال بين خصائص المهام وأنشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى الطلاب.

دراسة ليلى حسام الدين ، وحياة رمضان (٢٠٠٧)، والتي توصلت إلى وجود تحسن في دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد أرجعت هذا إلى استخدام المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي مما جعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم ويتحملون المسئولية مع باقي الأفراد

دراسة عمر العنزي ، (٢٠٠٦) ، والتي توصلت إلى فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية .

دراسة ستتسنغر (Stitsinger، ٢٠٠٦) ، والتي أكد فيها المديرون على أهمية هذه مراكز مصادر التعلم بصفتها من المكونات الرئيسة في المدارس، كما شددوا على ضرورة التعاون بين اختصاصي المصادر والمديرين والمدرسين ، وتأييد الرأي القائل بأن هناك أثرا لهذه المراكز في التحصيل الدراسي.

**ب- نتائج مدخل المهام في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المستوى المتقدم:**

ولاختبار صحة الفرض المرتبط به ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠،٠٥ ) بين متوسطِ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب (عينة البحث) على مستوى المهارات المرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار لصالح التطبيق البعدي.

**جدول رقم (٣ ) نتائج اختبار(ت: لعينتين مستقلتين :** Independent Samples T-test ) **للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي**

| المهارة | ضابطة | | تجريبية | | نتائج الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط كوزن نسبي | الانحراف المعياري | المتوسط كوزن نسبي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
| الطلاقة الفكرية | ٠.٥٤ | ٠.١٢ | ٠.٦٤ | ٠.١٣ | ٣.٩٢١ | ٠.٠٠٠xx |
| الطلاقة التعبيرية | ٠.٦٥ | ٠.١٤ | ٠.٨٢ | ٠.١٤ | ٣.٠٤٧ | ٠.٠٠٠xx |
| المرونة التلقائية | ٠.٦٧ | ٠.٢١ | ٠.٧٦ | ٠.١٢ | ٣.٧٢١ | ٠.٠٠٠xx |
| المرونة التكيفية | ٠.٦٦ | ٠.١٥ | ٠.٧٥ | ٠.١٣ | ٣.٦٧٢ | ٠.٠٠٠xx |
| الإصالة | ٠.٧٤ | ٠.١٢ | ٠.٨٧ | ٠.١٧ | ٤.٨٥١ | ٠.٠٠٠xx |
| دقة التفاصيل | ٠.٦٧ | ٠.١٤ | ٠.٧٩ | ٠.١٠ | ٣.٥٥٢ | ٠.٠٠٠xx |
| الحساسية للمشكلات | ٠.٦٨ | ٠.١٥ | ٠.٧٣ | ٠.١٢ | ٣.٨٩٨ | ٠.٠٠٠xx |
| المهارة العامة | ٠.٦٦ | ٠.١٢ | ٠.٧٥ | ٠.١١ | ٣.٦٤٧ | ٠.٠٠٠xx |

xx فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات المرتبطة الطلاقة الفكرية حيث بلغت قيمة ت ٣. ٩٢١ ومهارات الطلاقة التعبيرية التي بلغت فها قيمة ت ٣. ٠٤٧ بينما بلغت درجات المرونة التلقائية ٣. ٧٢١ وبلغت قيمة ت في المرونة التكيفية ٣. ٦٧٢ في حين بلغت قيمة ت لمهارات الأصالة ٤. ٨٥١ ومهارات دقة التفاصيل الحساسية للمشكلات ومهارات المرونة التلقائية ومهارات دقة التفاصيل٣. ٥٥٢ أما قيمة ت بالنسبة الحساسية للمشكلات فبلغت ٣. ٨٩٨ وأخيرا بلغت قيمة ت للمهارة العامة ٣. ٦٤٧ وهي قيم داله عند مستوى ٥. و. مما يؤكد بين فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المستوى المتقدم.

## تفسير نتائج هذا المحور:

يرجع الباحثان فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المستوى المتقدم للعديد من الأسباب لعل منها:

أولا: طبيعة مدخل المهام بما يوفره من مزيا تناسب تعليم اللغة للناطقين بغيرها ، وأهمها :

السياقية: يقدم مدخل المهام الوحدات اللغوية الجديدة كافة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم.

الاجتماعية: يهيئ مدخل المهام الفرصة لممارسة الاتصال بين المتعلمين في سياق اجتماعي حي.

البرمجة: يوظف مدخل المهام المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة سابقه مع لاحقه.

الفردية: يقدم مدخل المهام المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم بوصفه فرداً

التنوع: حيث في مدخل المهام تتنوع طرائق عرض المحتوى اللغوي الجديد وأساليبه.

التفاعل: يقوم مدخل المهام بتوفير بيئة تعلمية مناسبة يتفاعل في ضوئها المعلم والمتعلم والمواد التعليمية والإمكانات المتوافرة في الصف الدراسي.

الممارسة: يعطي مدخل المهام للمتعلم الفرصة الكافية لممارسة فعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف المعلم.

التوجيه الذاتي: حيث تساعد على تمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة لديه، من خلال تعليم الطلاب كيف يتعلمون .

كما يسمح أسلوب تحليل المهمة للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيبها بحيث يساعده على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم وقد تم دعم وجهة النظرهذه من قبل محللي السلوك التطبيقي حيث أشاروا إلى أهمية هذا الأسلوب من حيث :

- الكشف عما يستطيع الطالب عمله وما لا يستطيع في مهارة معينة .
- تحديد ما إذا كان الطلاب يمتلك السلوكيات الضرورية للنجاح في أداء المهمة أم لا.
- تحديد الأهداف بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة .

كما يحقق مدخل المهام :

- توفير بيئة غنية ومثيرة للطلاب.
- استخدام نشاطات تستدعي انتباه الطالب.
- أن يكون النشاط مشوقاً.
- طرح الأسئلة على الطلاب وتعزيز انجازاته.
- تحدي قدرات الطالب قليلاً.
- استخدام نمط التعلم السمعي البصري .
- تحديد الأهداف المعرفية .

وتتفق هذه النتائج ودراسة كل من:

دراسة سناء دمياطي (٢٠١٢) والتي أكدت فاعلية استخدام مدخل المهام داخل قاعة مصادر التعلم في تدريس البلاغة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ودراسة ليلى حسام الدين ، وحياة رمضان (٢٠٠٧) التي أكدت فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الإنجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ودراسة هالة طليمات(٢٠٠٧) التى أكدت فعالية استخدام المدخل المفاهيمي القائم على المهام الاستقرائية في بناء مفاهيم النظرية النسبية لمعلمي الفيزياء .

ودراسة عبد العزيز الجاف (٢٠٠٥) التي أكدت فاعلية أسلوبي تحليل النص والاستجواب في التحصيل ، والتفكير الناقد لدى طلبة كلية ابن رشد في مادة الحديث النبوي الشريف .

وأخيرا دراسة عادل الحمداني (٢٠٠١) والتي أكدت فاعلية استخدام أسلوب تحليل الجملة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع العام في محافظة نينو كلية التربية جامعة الموصل ، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب تحليل الجملة بالنسبة للمستويات الثلاثة الأولى للفرضيتين الأولى والثانية.

ثانيا : ما يعود على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي : فقد يعود إقبال الطلاب علي بعض المهارات قد يكون أكثر من إقبالهم علي البعض الآخر وخاصة في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي يصعب تمثيلها بشكل متوازن في كتاباتهم، فقد لوحظ من خلال فحص أوراق إجاباتهم في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي، أن هناك تفاوت بين بعض الطلاب في تطبيق مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واقترن هذا التفاوت أحيانًا بنوع المجال الكتابي الذي يكتبون فيه، ويتفق ذلك مع ما أثبته بحث (حسن مسلم ٢٠٠٠) من أن إقبال الطلاب علي تمثيل مهارات الكتابة الإبداعية في كتاباتهم يتوقف علي مدى ميل الطالب لهذا الفن الذي يكتب فيه، فقد يميل طالب إلى كتابة القصة مثلاً، ويميل غيره من أقرانه إلي كتابة المقال أو الوصف، علمًا بأن هذه المجلات قد تكون جميعًا مناسبة لحاجات وميول هؤلاء الطلاب جميعًا في هذه السن، ، كما يرجع إلى التزام الطلاب – عينة البحث – بالسير في التدريب علي مهارات الأصالة وفق ما نص عليه الدليل من ضرورة صوغ أنشطة إبداعية، كما يعزى إلى المدخل التدريسي المستخدم، بالإضافة إلى إتقان الطلاب لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي السابقة؛ حيث إن تنمية مهارات الطلاقة تسهم في زيادة كمية الأفكار التي يطرحها الكاتب حول الموضوع بوجه عام أو حول فكرة رئيسة، كما أن المرونة تنمى قدرة الطلاب علي التنوع في التفكير، والأصالة تنمى القدرة علي عدم الاكتفاء بالتفكير في الأشياء المألوفة إلى التفكير في أشياء أخري تبدو غير مألوفة وغير متوقعة، وبالطبع ينعكس ذلك علي قدرته علي تفصيل أفكاره وتوضيحها وذلك مقارنة بالطالب الذي لم يدرس له بالأسلوب الذي يمكنه من هذه المهارات، فإنه يفكر بشكل يبدو تقليديًا وتأتي أفكاره وتعبيراته غير واضحة.

أيضا توافرت لدى العديد من هؤلاء الطلاب عينة البحث العديد من المواهب الأدبية ككتابة القصص والخواطر والشعر الأمر الذي أوجد لديهم الرغبة في ثقل قدراتهم .

وتتفق هذه النتائج ودراسة كل من : محمد أسماعيل(٢٠١٤) التي أكدت فاعلية بعض استراتيجيات التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. ودراسة محمود شرابي (٢٠١١) والتي أكدت فاعلية مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط. ودراسة محمد عوض الحربي(٢٠١٠) التي هدفت تعرف فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تعلم حديثة مناسبة للتعبير.

ودراسة جمال سليمان، ووحيد حافظ(٢٠٠٦)التي أكدت فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

و دراسة ثناء رجب(٢٠٠٥)التي أكدت فاعلية استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

## نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى:

- فاعلية مدخل المهام فى استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية .
- فاعلية مدخل المهام في تنمية بمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية .
- وجود علاقة إيجابية بين استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم.

## توصيات الدراسة :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنها مدخل المهام بما يعود عليهم من اكتساب مفاهيمها وتنمية مهاراتها المختلفة لديهم.
- أهمية عقد دورات تدريبية لمعلمى اللغة العربية من غير الناطقين بها في مركز متخصصة ومعدة لهذا الهدف بقصد تنمية مهاراتهم التدريسية بما يعود على طلابهم بالفائدة.
- ضرورة تضمين مقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها المفاهيم البلاغية ومهارات التعبير الإبداعي الأمر الذي يساعدهم في التدرب عليها واكتسابها بما يعود على انتاجهم الكتابي الإبداعي بالنفع.
- العمل على تكليف مركز تطوير المناهج والمراكز الرائدة في هذا المجال بتأليف كتب خاصة بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يتوافق مع ميولهم ودوافعهم وضوابط ومواصفات هذه الكتب وما يوافق الاتجاهات العالمية في تعليم اللغات.

## مقترحات الدراسة :

تقترح الدراسة الحالية العديد من الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بموضوعها ومنها:

- فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

- فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
فاعلية مدخل المهام في تنمية الأداء الكتابي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

# قائمة المراجع

## أولاً : المراجع العربية :


١. إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٦ ) . المرجع في تدريس اللغة العربية ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

٢. أحمد جمل، علي اللقاني ( ١٩٩٩ ) . معجم المصطلحات التربوية . القاهرة ، عالم الكتب ،ط٢.

٣. أحمد خليل درويش اللهيبي ( ٢٠٠٨ ). أثر استخدام أسلوب تحليل النص في تحصيل طلبة قسم التربية الإسلامية كلية التربية الأساسية في مادة التفسير وتنمية المفاهيم الخلقية لديهم ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل.

٤. أحمد علي محمد ( ٢٠٠٨ ) . تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين من غير الناطقين باللغة العربية ماجستير غير منشور ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٥. أسامة زكي السيد على(٢٠٠٥) . فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة، رسالة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٦. إسماعيل حسانين أحمد ( ٢٠١٤ ) . استراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية كلية التربية نموذجا ، مجلة التجديد مج ١٨ع٣٦ الجامعة الإسلامية ، ماليزيا.

٧. أمل يوسف (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتحسين بعض المهام التربوية لموجهات الاقتصاد المنزلي باستخدام العلم الذاتي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨. بدرية الملا وفاطمة المطاوعة(١٩٩٧). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية جامعة قطر، السنة السادسة، العدد (١٢)، يونيه.

٩. توكل الجمل(٢٠١٥). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة رابطة التربويين العدد ٥٦.

١٠. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) . استراتيجيات التدريس والتعلم، مكتبة درا الفكر العربي . القاهرة

١١. جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ( ١٩٩٧ ). لسان العرب، ط٦: دار صادر، بيروت.

١٢. جمال سليمان، ووحيد حافظ(٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد السادس عشر، العدد(٦٨) أكتوبر.

١٣. حبيب الصحاف (١٩٩٩). معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين، ط١: مكتبة لبنان ، لبنان.

١٤. حسن أحمد مسلم (٢٠٠٠ ). برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية فى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة ( غير منشورة ) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٥. حسن حسين زيتون ( ٢٠٠٣ ) . استراتيجيات التدريس- رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم " القاهرة، عالم الكتب.

١٦. حسن شحاتة(٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط(٤)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

١٧. حسن شحاتة، وزينب النجار( ٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٨. رشدي طعيمة (٢٠٠٥). المهارات اللغوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١.

١٩. رشدي طعيمة ، وحامد عبد السلام زهران ( ٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها ، ط١ دار المسيرة، عمان .

٢٠. زينب محمود عبد اللطيف بيومي (٢٠٠٢). فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية ، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢١. سناء إبراهيم دمياطي(٢٠١٢). فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة. فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

٢٢. سهير أنور محفوظ (٢٠٠٤) . الدوافع والاتصالات في مبادئ علم النفس، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ص ص١٢٣-١٤٤.

٢٣. السيد محمد العوضي (٢٠١٤) . البلاغة وتعليمها للناطقين بغير العربية( أهميتها – مشاكلها- نموذج مقترح) المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية بعنوان الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي ، دبي ، الإمارات.

٢٤. طاهر حسن علوان ( ١٩٨٤ ). الأخطاء النحوية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٢٥. عادل أحمد سلطان الحمداني ( ٢٠٠١ ) . أثر استخدام تحليل الجملة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع العام " ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل.

٢٦. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد(٢٠٠١). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات وبحوث في تربويات اللغة، كلية التربية جامعة طنطا.

٢٧. عبد الحميد عبد الله(٢٠٠٣). دراسات وبحوث في تربويات اللغة. كلية التربية جامعة طنطا.

٢٨. عبد العزيز محمد الجاف ، عبد الرزاق محمد أمين عزيز( ٢٠٠٥ ) . أثر أسلوبي تحليل النص والاستجواب في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية " ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

٢٩. عبد العليم إبراهيم (١٩٩٦). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١: دار المعارف، القاهرة.

٣٠. عبد الله بن أحمد العطاس ( ٢٠٠٣ ) . دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية ، مجلة جامعة ام القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها ج١٥ ع٢٦ ص ص٧٧٩ : ٨٠٧ ، مكة ، السعودية.

٣١. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، و معاطي محمد إبراهيم ونصر ، (١٩٩٧). فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي، مجلة كلية التربية ببنها، ص ص ١٩٥-٢٦٧.

٣٢. عثمان إمام(٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على مدخل تحليل المهام في تدريس التعبير الكتابي لتنمية مهارات البحث في مصادر المعرفة وإتقان مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣٣. على عبد العظيم سلام، أحمد عبده عوض (١٩٩١). فنون اللغة، رؤية فنية وملامح قرآنية – عرض تحليلي مقارن، ، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٤. علي أحمد مدكور (٢٠٠٧ ). طرق تدريس اللغة العربية، ط١، الأردن : دار المسيرة.

٣٥. علي يحيى عبد الرحيم ( ٢٠١٥ ) . البلاغة الوظيفية في ضوء اللسانيات التداولية وعلم الاتصال الدعاية والإعلان نموذجا ، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، السعودية.

٣٦. عمر بن رمضان العنزي (٢٠٠٦). أثر استخدام مراكز مصادر التعلم في مستوى التحصيل الدراسي لمقرر الفقه لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية .

٣٧. غسان خالد بادي (١٩٩٣). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد " بحوث تربوية ونفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص ص ٨٣ – ٩٧.

٣٨. فايزة السيد محمد عوض (٢٠٠٩). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، ط١، إيتراك ، القاهرة.

٣٩. فتحى على يونس ( ١٩٩٩ ). استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٤٠. فتحى على يونس (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، جـ١، القاهرة.

٤١. فتحى على يونس، ورشدى طعيمة ( ١٩٨٦ ). طرق تدريس اللغة العربية مج ١٠٣ ع٦ مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر.

٤٢. فخر الدين عامر ( ٢٠٠٠ ). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، الطبعة الثانية، عالم الكتب.
٤٣. كمال عبد العزيز إبراهيم ( ٢٠١٣ ). صعوبات الدرس البلاغي لدى الناطقين بغير العربية ( الترجمة من العربية إلى الملايوية نموذجا ) مؤتمر اللغة العربية – جسر التواصل الحضاري الواقع والطموح ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة العلوم والتكنولجيا، صنعاء ، اليمن.
٤٤. ليلى عبد الله حسام الدين ، و حياة علي محمد رمضان (٢٠٠٧) . فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الانجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية ع٢، مصر، ص ص ١٢١ ـ ١٧٠.
٤٥. ليلى عبد الله حسين (١٩٨٨). تقويم مدى تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم البيولوجية المتعلقة بجسم الإنسان . (رسالة ماجستير(كلية البنات ، جامعة عين شمس.
٤٦. محمد أحمد محمد عيسى (٢٠٠٤). فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
٤٧. محمد الحربي(٢٠١٠). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
٤٨. محمد السيد علي عبد المعطي (١٩٩٦) . مكونات بيئة التعلم المدرسي وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
٤٩. محمد شوقي عباس ( ٢٠٠٩ ) . تحليل الأخطاء الكتابية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في المعاهد المصرية دراسة لغوية تقابلية ماجستير غير منشور كلية دار العلوم جامعة القاهرة
٥٠. محمد شوقي عباس ( ٢٠٠٩ ). تحليل الأخطاء الكتابية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في المعاهد المصرية دراسة لغوية تقابلية ماجستير غير منشور كلية دار العلوم جامعة القاهرة.
٥١. محمد عبد الواحد (١٩٩٠). تعليم اللغة العربية، دار المعارف ، ط١ القاهرة.
٥٢. محمود عبد الحافظ (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية للإبداع لدي معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.
٥٣. محمود علي شرابي ( ٢٠١١ ). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراة ( غير منشورة ) معهد الدراسات التربوية، المناهج وطرق التدريس. جامعة القاهرة.
٥٤. مصطفى رسلان ، و محمد محمود موسى (٢٠٠٧ ) . مهارات الاتصال باللغة العربية، دار القلم للنشر والتوزيع دبي ، الإمارات .
٥٥. نادية أبو سكينة(٢٠٠٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة ج٣٦ع٦ كلية التربية جامعة عين شمس.
٥٦. نونونج نور جنة ( ٢٠١٢ ) . الإنشاء الطلبي في سورة ال عمران وطريقة تعليمه ، كلية التربية وتأهيل المعلمين ، جامعة سونان كاليجيكا الإسلامية الحكومية ، يوكياكرتا ، أندونسيا.
٥٧. هالة طليمات (٢٠٠٧). فعالية استخدام المدخل المفاهيمي القائم على المهام الاستقرائية في بناء مفاهيم النظرية النسبية لمعلمي الفيزياء ما قبل الخدمة، مجلة كلية التربية ع٣ ، ص ص ١٧١: ٢١١
٥٨. وليم عبيد ( ٢٠٠٩ ). استراتيجيات التعليم والتعلم ، ط١ ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

## ثانياً : المراجع الأجنبية :

٥٩. Blumenfeld, P. C. (١٩٩٢). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. Journal of Educational Psychology, ٨٤, ٣, ٢٧٢-٢٨١.

٦٠. Breen، M. ، (١٩٨٧). Learner Contributions to Task Design، in: Candlin، C. ، & Murphy ، D. ،: Language Learning Tasks، Englewood Cliffs ، N. J. : Prentice Hall

٦١. Cohen، E. G. (١٩٩٤). Restructuring the classroom : Conditions for Productive small groups. Review of Educational Research. ٣٦-٦٤،١،١.

٦٢. Ergul، H. (٢٠٠٤). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. Turkish on line. Journal of Distance Education، ٩٠-٨١ ،٢،٥.

٦٣. Garibaldi، A. M. (١٩٧٩). Affective Contridutions of cooperative and group goal structures. Journal of Educational Psychology، ٧٩٤-٧١،٦،٧٨٨.

٦٤. Horn، E. M. ، Collier، W. G. ، Oxford ، J. A. ، Bond، C. F. & Dansereau، D. F. (١٩٩٨). Individual differences in dyadic cooperative learning. Journal of Educational Psychology. ١٦١-١٥٣ ،١ ،٩٠.

٦٥. Humphreys، B. ، Johnson، R. T. & Johnson، D. W. (١٩٨٢). Effects of cooperative، and individualistic learning on students' achievement in science class. Journal of research in science teaching، ٣٥٦-٣٥١ ،٥ ،١٩.

٦٦. Johnson، D. W. ، Johnson، R. T. ، Johnson، J. & Anderson، D. (١٩٧٦). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior، attitude toward learning، and achievement. Journal of Educational Psychology، ٤٥٢-٤٤٦ ،٤ ،٦٨.

٦٧. mcneil، N. M. & Alibali، M. W. (٢٠٠٠). Learning mathematics from procedural instrucion: Externally imposed goals influence what is learned. Journal of Educational Psychology، ٧٤٤ -٧٣٤ ،٤ ،٩٢.

٦٨. Meece، J. L. & Blunenfeld، P. C. & Hoyle، Rick H. (١٩٨٨). Students' goal Orientations and cognitive engagement in classroom Activities. Journal of Educational Psychology، ٥٢٣-٥١٤ ٤٠ ،٨٠.

٦٩. Okebukola، P. A. & Ogunniyi، M. B. (١٩٨٤). Cooperative، Competitive، and individualistic science laboratory interaction patterns effects on students' achievement and acquisition of practical skills. Journal of Research in Science teaching، ٨٨٤-٨٧٥ ،٩ ،٢١.

٧٠. shumway، S. ، Saunders، W. ، Stewardson، G. & Reeve، E. (٢٠٠٠). A Comparison of classroom interpersonal goal structures and their effect on group problem solving performance and dtudent attitudes toward their learning environment. Journal of Industrial Teacher Education، ١٧-١ ،٣ ،٣٨.

٧١. Webb، N. M. (١٩٨٢). Group composition، group interaction، and achievement in cooperative small groups. Journal of Educational Psychology، ٤٨٤-٤٧٥ ،٤ ،٧٤.

٧٢. Webb، N. M. (١٩٨٢). Peer interaction and Learning in cooperative small groups. Journal of Educational Psychology، ،٥ ،٧٤ ٦٥٥-٦٤٢.

٧٣. . Christianson ،R. & Fisher ،K. (١٩٩٩). Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education.٦٩٨-٦٨٧، (٦)٢١.

٧٤. . Marzano، R. J. ، Pickering، D. J. ، & Pollock، J. E. (٢٠٠١) . Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria، VA: Association for Supervision and Curriculum Development .

٧٥. Stitsinger، Emily E. (٢٠٠٦). Elementary Principals' Views on the Relationship between the School Library Media Center and Student Achievement. A Masters' Paper for the M. S in L. S degree. April، ٤٨ .٢٠٠٦ pages. Chapel Hill، North Carolina.

٧٦. Zook. Kevin. (٢٠٠١). "Instructional Design For Classroom Teaching And Learning" Houghton Mifflin: Boston، MA.