

برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى

طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها

د. ماهر شعبان عبد الباري

جامعة بنها - جمهورية مصر العربية

mahershaban@yahoo.com

ملخص: استهدفت الدراسة بناء برنامج قائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بالمفاهيم البلاغية لعلم البيان، وعرضت هذه القائمة على الخبراء والمتخصصين لإقرارها، وتم بناء اختبار تشخيصي ثنائي الشق؛ للكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة، وتم التحقق من صدق هذا الاختبار وثباته، وقام الباحث بتطبيقه على مجموعة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، كما قام ببناء البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات، وطبقت الدراسة الحالية على عينة بلغ عددها ثلاثة وسبعين طالباً وطالبة، واعتمد الباحث على التصميم التجريبي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان منها: أن التشبيه هو ذكر ما يلائم المشبه، وأن التشبيه المرسل هو ما حذف منه المشبه به، والتشبيه المؤكد هو ما ذكر فيه وجه الشبه، والاستعارة هي قوة وجه الشبه في المشبه به، كما أظهرت النتائج فاعلية برنامج الدراسة الحالية في تصويبه للتصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان ككل وفي كل مفهوم فرعي كل على حدة لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب والمعلمين على تشخيص هذه التصورات، وذلك بإمدادهم بالأدوات العلمية التي تكفل لهم ذلك، وتدريبهم على تنفيذ إستراتيجيات التغيير المفهومي التي تعينهم على تصويب هذه التصورات وعلاجها.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم البلاغية، التصورات الخطأ، علم البيان، إستراتيجيات التغيير المفهومي، طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية.

مقدمة

البلاغة العربية هي المرآة التي تعكس مستوى الإبداع الخلاق الذي وصلت إليه العبقرية العربية منذ العصور الأولى، إذ استمد الفنّ البلاغي وجوده من سائر الفنون والعلوم

كالأدب والشعر والنقد واللغة والنحو وغيرها، فنشأ بذلك نشأة متعددة المنابع والروافد، وهذا ما جعل بلاغة العرب تتبوأ مكانة سامقة بين علوم اللغة وفنون الأدب، وغدت تحتضنها على اعتبار أنها تتجلى من خلال مختلف الأنماط التركيبية وما يترتب عليها من المعاني والأغراض، والتشكلات النصية التي تؤلف بين مفردات اللغة بطريقة جديدة تثير متعة القارئ. وتمثل البلاغة مجموعة القوانين والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وهي لا تتفصل عن الأدب، فإذا كان الأدب يمثل الوجه المشرق في الجمال والتعبير، فإن البلاغة تقدم للأدب والشاعر الأسس التي تُكوّن هذا الجمال، حيث إنها تعني بإصابة المعنى المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف، لا تبلغ القدر الزائد عن الحاجة ولا تنقص نقصاً يقف دون الغاية، فإن اتفق مع هذا معنى لطيف، أو حكمة غريبة أو أدب حسن فذلك يزيد في بهاء الكلام وإن لم يتفق فقد قام بنفسه واستغنى عما سواه (صومان، 2010، 323).

ولعلم البيان أهمية خاصة من بين علوم البلاغة الثلاث حيث إنه اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يغضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كأنما ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل؛ لأن مدار الأمر والغاية التي يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الأفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع، ثم اعلم - حفظك الله - أن حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ لأن المعاني مبسطة إلى غير غاية، وممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة ومحصّلة محدودة (الجاحظ، 1998، 76)، وتؤسس البنية المعرفية لعلم البلاغة عامة والبيان خاصة على مجموعة من التصورات الذهنية المجردة التي تجمعها خاصية محددة، وتتجلى أهمية هذه المفاهيم في أنها تعين الطلاب على استحضار الصور البديعة، وربط المعاني المجردة بالمحسوسات، وذلك من خلال الصور الخيالية من تشبيه، واستعارة، وكنابة، وتورية، ومجاز والتي تعبر عن المعنى وتثير في الذهن ذكريات وتجارب محسوسة، ولعل الغاية الرئيسة لاكتساب هذه المفاهيم تتضح في كونها وسيلة لغاية أسمى هي تربية ملكة الذوق لدى الطلاب وتمييزها وتطويرها؛ لتعينهم على تذوق الأدب والاستمتاع به، وتمييز غثه من ثمينه، وتوسع أفقهم الفني وخيالهم الأدبي، وترهف حسهم، وتصلق وجدانهم، فيستشعروا الجمال، ويدركوا مواطن الإبداع (عمار، 2002، 219).

وتساعد المفاهيم البلاغية عامة الطالب المعلم في إحاطته بالبنية المفاهيمية لعلم البيان، وتمييز مباحثه الرئيسة والفرعية، وتحديد ما بينها من أوجه تشابه أو اختلاف، وقدرته على تصنيفها التصنيف الأمثل الذي لا يتسبب في إحداث عبء معرفي على المخ الإنساني، وإلا واجه الطالب المعلم صعوبة كبيرة إذا كان عليه في كل الأحوال أن يتعامل بالذاكرة مع كل مفهوم فرعي لعلم البيان على أنه حالة خاصة أو فردية، وتتبع أهمية المفاهيم البلاغية من

أهمية علم البلاغة نفسه حيث إنها تفيد كما أشار (الأمدي، 1994، 424) في إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة مستعملة سليمة من التكلف، لا تبلغ الهذر الزائد على قدر الحاجة، ولا تنقص نقصاناً يقف دون الغاية، علاوة على دورها الكبير في إثراء الحصيلة المعرفية لدى الطلاب بالألفاظ والمعاني، كما توسع من قدرتهم على توظيف الصور البيانية من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم، بما يضيف لمسة جمالية وقدرة على التصوير والتأثير في المتلقين لما يقوله أو يكتبه، كما تتجلى أهمية المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان في تنمية الشعور الجمالي والأدبي لدى الطلاب وقدرتها على تحقيق الإمتاع والإفناع وترقيق الشعور وتهذيب السلوك، فضلاً عن دورها الكبير في تنمية مهارات التدوق الأدبي، حيث إنها تعينه بالوسائل والأدوات التي يستعين بها الأديب في تعبيره، والتي تمكن المتلقي من استخراج جماليات النص الأدبي والحكم عليه (الوائل، 2004، 46)، فضلاً عن أن هذه المفاهيم تعين على تكوين المواهب الأدبية التي تمتلك أُرمة اللغة، القادرين على التصرف في ألفاظها وتراكيبها وصورها بحيث ينتجون أدباً راقياً قادراً على التأثير في المتلقين، وذلك من خلال استلهاهم روائع الكلم وتنمية إحساسهم بقيمة الكلمة في تأدية المعنى المناسب، وتنمية قيمة الصورة الأدبية، وما تحمله هذه الصورة من عواطف وحالات نفسية تعبر عن حالة إنسانية خالصة.

ونظراً لأهمية علم البيان عامة فقد حظي باهتمام وزارة التعليم العالي، حيث خصصت كليات التربية مقرراً له بعنوان علم البيان يدرس في الفرقة الثالثة تحت رقم (A313)، والذي يستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف منها: تنمية قدرات الطالب على التحليل والتدوق، وإدراك الفروق الدقيقة بين أساليب البيان، والتعريف بكيفية تصوير المعاني والأفكار واستيعاب التجارب النفسية والشعورية وتجسيدها في صور مؤثرة بأساليب مختلفة، مع القدرة على تحليل مضمون الصورة الأدبية، والكشف عن نوعها وقيمتها سواء كان ذلك عن طريق المجاز الذي يشخص المعاني، ويجسد الأفكار ويبرزها في صورة حسية مشاهد، أو عن طريق الكناية التي تعبر عن المضمون الفكري والنفسي بصورة رامزة، وكيفية التلازم الشديد بين المعنى والصورة الدالة عليه (وزارة التعليم العالي، 2005، 171).

كما حظيت المفاهيم البلاغية باهتمام الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية ومنها دراسة (الغضبان، 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نموذج هيلدا تابا لتحصيل المفاهيم البلاغية واستبقائهم لها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية بميسان جامعة البصرة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في تحصيل طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية للمفاهيم البلاغية واستبقائهم لها، كما أسهم كذلك في إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفكير والاستنتاج والإبداع في مقرر البلاغة، وأعدت (الطراونة، 2006) دراسة استهدفت الكشف عن أثر نمطي تيسير

التعلم والتحرري الجماعي في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التذوق لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، وكشفت الدراسة عن فاعلية نمط تيسير التعلم في تنمية مهارات التذوق الأدبي مقارنة بنمط التحرري الجماعي، كما أظهرت النتائج فاعلية النمطين معاً في تنمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي، ومنها دراسة (عبد الحميد، 2007) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية دورة التعلّم في التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم البلاغية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية دورة التعلم في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم البلاغية، وأوصت الدراسة بضرورة تغيير نمط التدريس بالأسلوب التقليدي وتبنى إستراتيجيات تدريس حديثة تُدرّب الطلاب على بناء أفكارهم بشكل صحيح ، وتعمّق فهمهم للأفكار البناءة، ومنها دراسة (عباس، 2009) والتي هدفت إلى التحقق من أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وأظهرت النتائج فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى عينة البحث.

وقامت (عسيري، 2009) بدراسة استهدفت تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي باستخدام المنظمات المتقدّمة، وأظهرت النتائج فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم البلاغية لطالبات الصف الأول الثانوي، أما (الغريبوي، 2011) فقد أعدت دراسة هدفت إلى تعرف اثر أنموذجي دانيال ودرابفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذجين في تنمية اكتساب الطالبات للمفاهيم البلاغية، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام نموذج دانيال مقارنة بنموذج درابفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة استثمار الخبرة السابقة عند تعلم المفاهيم البلاغية والاعتماد على الإستراتيجيات الحديثة النابعة من النظرية البنائية، وأعدت (فندي، وعلي، 2012) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى بعض المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان منها: التشبيه، وأركان التشبيه، والتشبيه الصورة، كما كشفت عن فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام الفاعل بطرائق التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور العلمي العام، وتنمية القدرات الذهنية لدى الطلاب، وأجرى (الموسوي، 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية، ولقد اتفق العديد من العلماء والباحثين في هذا الميدان بأن اكتساب الطلاب العشوائي لهذه المفاهيم، وعدم تقديم المعرفة

الصحيحة بشكل علمي ومنظم يعد حجر عثرة في سبيل اكتساب هذه المفاهيم والتمكن منها، وحسن تصوره لها تصورًا يقوم علي تكوين تصورات صحيحة عن هذا المفهوم أو ذلك، وسوف يؤدي هذا الأمر إلي وقوفها حاجزًا يمنع دخول المعرفة الجديدة للطلاب ، وهو ما أطلق عليه اسم الفهم البديل أو التصور البديل *Alternative Conceptions* ، كما أطلق عليها أيضًا اسم الأفكار الخاطئة (*Misconceptions*) ولقد أطلق على هذه الظاهرة عدة منها: التصورات الخطأ ، والاستدلال العفوي (*preconceptions*) والتصورات القبلية (*Erroneous Ideas*) أو ما يسمى بالتصورات البديلة *Alternative Conceptions* ، ولعل من أشهر المسميات التي أطلقت على هذه الظاهرة اسم سوء الفهم *Misconceptions* . وقد نال مصطلح التصورات الخطأ الاهتمام من قبل الدراسين والباحثين، وذلك لعدة أسباب من أهمها أن الدعائم القوية لاستخدام مصطلح التصورات الخطأ لا تقوم على التغيرات التي كونها المتعلم - والمبنية على الخبرة - لجعل الظاهرة الطبيعية أكثر فهما فحسب ، بل لتضفي تقديرًا ذهنيًا على المتعلم الذي استطاع أن يمتلك ناصية تلك الأفكار التي قادته؛ لتكوين تصورات مثمرة، وقد استخدم مصطلح التصور البديل لوصف التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما بواسطة المعلم بعد المرور بنشاط معين، وعند وجود تلك التصورات قبل المرور بخبرات التعلم فإنها تكون مفاهيم قبلية لدى المتعلم تقاوم التغيير، وتقف عائقًا في سبيل اكتساب المفاهيم الجديدة (زيتون، وزيتون، 2003، 228)، وتتسم التصورات الخطأ بصفة عامة بأنها تقاوم عملية التصحيح والتعديل ، ويعزو كثير من الباحثين مقاومة هذه التصورات لعملية التغيير إلى الأسباب الآتية (علي، 2011، 23) أن المفاهيم الخاطئة التي اكتسبها الطلاب تم تخزينها في الذاكرة ويكون ظهورها تلقائيًا عند الحاجة، كما أن الطلاب لا يرون المفاهيم بأنها خاطئة؛ لقدرتها على تفسير بعض المواقف التي يصادفونها، بالإضافة إلى ثقة الطلاب بها؛ لأنها جاءت من الواقع والخبرة العملية، وتستمر هذه الثقة ما لم يواجهوا بمواقف صعبة يمكن تفسيرها.

ونظرًا لأهمية التصورات الخطأ فقد حظيت باهتمام محدود من قبل بعض الدراسات في اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، ومن هذه الدراسات دراسة (وزة، 2005) والتي استهدفت التحقق من فاعلية برنامج كمبيوترى متعدد الوسائط في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية المعاقين سمعيًا، وتنمية الوعي الديني لديهم، وكشفت النتائج فاعلية البرنامج متعدد الوسائط في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم الدينية، وتنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة الكشف عن التصورات الخطأ وعلاجها باستخدام إستراتيجيات التغيير المفهومي المناسبة، وأجرى (قناوي، 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نموذج دائرة التعلم حاسوبيًا لتعديل التصورات العقديّة الخطأ لدى طفل المدرسة، وأظهرت النتائج فاعلية هذا النموذج في علاج التصورات

الخطأ للمفاهيم العقديّة لدى أطفال المدرسة وأوصت بضرورة الكشف عن المفاهيم المغلوطة في البنية المعرفية لدى الطلاب وضرورة تعديلها باستخدام النماذج والإستراتيجيات الحديثة.

كما أعد (محمود، 2005) دراسة استهدفت للتحقق من فاعلية إستراتيجية مقترحة لتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية المرتبطة بوحدة المنصوبات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمجموعة الدراسة حول بعض المفاهيم النحوية المرتبطة بمفاهيم المنصوبات المقررة عليهم كانت مرتفعة، كما أكدت فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، وأوصت الدراسة بضرورة إحداث التناقض المعرفي الذي يحدث للتلاميذ يمكن أن يثير دافعية التلاميذ للتعلم، ويُعوّدهم على الأسلوب العلمي في التفكير ويُشجّعهم على المناقشة الحوار، وهذا مهم في إحداث تغير المفاهيم، ومنها دراسة (أحمد، 2007) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية، وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود تصورات بعض التصورات الخطأ للمفاهيم البيانية وهي: المجاز والتشبيه، والاستعارة والكناية، وكشفت الدراسة كذلك عن فاعلية نموذج بايبي في علاج هذه التصورات، كما كشفت الدراسة وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية البعدية في اختبار التصورات البديلة ومقياس الاتجاه نحو البلاغة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين وتوظيفها بما يخدم تعليم وتعلم البلاغة، وأعد (كنانة، 2011) دراسة استهدفت للتحقق من فاعلية إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود بعض التصورات الخطأ للمفاهيم المرتبطة بالتشبيه، والمجاز والكناية، وكذلك فاعلية إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية لطلاب المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة توضيح السمات الأساسية المميزة للمفهوم البلاغي قبل تقديمه للطلاب، وأجرت (جبر، 2012) استهدفت الدراسة تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على نموذج بوسنر للتغير المفهومي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التصورات البلاغية الخطأ في كل من طباق الإيجاب وطباق السلب، والمقابلة والجناس الناقص، والتورية، كما كشفت عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج هذه التصورات، وأوصت بضرورة تزويد المعلمين بالإستراتيجيات المختلفة التي تساعد في التغلب على هذه التصورات، كما قام (الزهراني، 2013) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

واحتفاظهم بها؛ ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بتحليل محتوى منهج النحو لتحديد المفاهيم النحوية، واعد اختبارا تشخيصياً، كما أعد دليلاً للمعلم وآخر للتلميذ، وتكونت عينة الدراسة من اثنين وأربعين طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وأسفرت الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعديل بعض التصورات المرتبطة ببعض المفاهيم النحوية منها: الأسماء والأفعال والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات والتوابع.

ولذا فقد دأب الباحثون في البحث عن إستراتيجيات حديثة، تمكنهم من التغلب على هذه التصورات، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية الصراع المعرفي *The Cognitive Conflict Strategy* والتي نبعث من النظرية البنائية *Constructivism Theory*، تلك النظرية التي لفتت الانتباه بدرجة كبيرة إلى الخبرات السابقة للمتعلم *Prior Knowledge* وضرورة الربط بين هذه المعلومات والمعلومات الجديدة المكتسبة، وتتعلق إستراتيجية الصراع المعرفي من تصور مؤداه أن الطلاب لديهم بعض التصورات السابقة المرتبطة بالمفاهيم التي يتم تدريسها، وأن هذه ربما تكون سبباً جوهرياً في إحداث أو تكوين تصورات خاطئة مرتبطة بهذه المفاهيم، ويتم التركيز في هذه الإستراتيجية على إحداث تناقض أو صراع معرفي بين ما يمتلكه الطالب بالفعل وبين ما يقدم له، وترتبط إستراتيجية الصراع المعرفي بتقديم ثلاثة أنواع من المشكلات، حيث يرتبط النوع الأول منها حول الكيفية التي تجعل من الصراع المعرفي ذات مغزى للطلاب، ويتضمن هذا النوع من المشكلات: العوامل المحفزة، والمعتقدات المعرفية، والمعرفة السابقة، والقيم والمواقف، وإستراتيجيات التعلم والمشاركة المعرفية، وإستراتيجيات التفكير، فضلاً عن العوامل الاجتماعية، ويرتبط النوع الثاني من المشكلات حول التصورات الخاطئة والتي ما زالت تحتاج إلى حلول علمية وعملية، أما النوع الثالث فيرتبط بكيفية تنفيذ هذه الإستراتيجية تنفيذاً عملياً داخل قاعة الدرس (Limon, 2001, 357).

ولقد أشار (نوفاك Novak, 2005, 272) إلى أن إستراتيجية الصراع المعرفي تستند إلى أربعة مبادئ رئيسية هي: شعور الطلاب بحالة من الاستياء عن معارفهم وخبراتهم المرتبطة ببعض المفاهيم المتعلمة، لا بد أن يكون لدى الطلاب الحد الأدنى لاستيعاب المفهوم المراد تعلمه، يجب أن يكون المفهوم واضحاً وظاهراً ومقبولاً، ويجب أن يتعرف الطلاب على الفوائد المختلفة للمفهوم في المواقف المتعددة التي يظهر فيها.

أي أن إستراتيجية الصراع المعرفي تركز على البنية المعرفية الموجودة بحوزة المتعلم، وإحداث قدر من التناقض أو التناظر المعرفي بين ما لديه من معلوماته ومعارفه السابقة، وبين المعلومات الجديدة المكتسبة بما يسهم في تحقيق الاتزان المعرفي لدى المتعلم (Anat, Suzan, Irit & Peled, 2011, 73).

وتسير إجراءات إستراتيجية الصراع المعرفي في الخطوات التالية:
(Choi,Hyukjoon , Kim, Yeousoo, Lee, youjick & Kwon, Jaesool ,
2004, 243):

- **المرحلة الأولى:** تقديم الحدث المتناقض: تقديم مقدمة مختصرة عن المقرر، ثم طرح مجموعة من الأسئلة تبرز التناقض الموجود في البيئة المعرفية لدى الطلاب، ويمكن توظيف العديد من الفنيات؛ لاستثارة هذا التناقض كما أشار (نايز Nais , 1995 , 960) من خلال: وضع الطلاب في حالة من الدهشة والاستغراب الناتجين عن تعارض التوقعات الموضوعية والتي تؤدي إلى توليد الاضطراب، واستثارة مجموعة من الأسئلة التي تؤدي إلى إحداث حالة من القلق المعرفي Cognitive Anxiety، ودفعهم إلى توليد حالة من الفضول العقلي والمعرفي البسيط، وإشعار الطلاب بوجود فجوة معرفية Cognitive Gap والتي تشعره بوجود شيء أو بعض الأشياء المفقودة في بنيته المعرفية عن الموضوع الذي يدرسه، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تشعر الطلاب بهذه الفجوات.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة البحث عن الحلول التي يستخدمها المتعلم في حل التناقض المعرفي، وذلك من خلال إمداد الطلاب بالخبرات المعرفية التي تسهم في الوصول إلى حلول لتلك التناقضات، وإزالة الضغوط وعدم الاتزان الذي أحدثته المرحلة الأولى.
- **المرحلة الثالثة:** حل التناقض المعرفي: وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام الطلاب لإجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية من تحديد أوجه الشبه والاختلاف ، وملاحظة وتفسير وإجراء المقارنات، وتسجيل المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وصياغة الفروض والتجريب ونقد المواقف وإصدار الأحكام، مما يتولد عنه بناء المعرفة لدى المتعلمين، أي أن الطلاب في هذه المرحلة يقومون بعملية فحص كامل للمفاهيم والموضوعات موضع الاهتمام.

وترتبط إستراتيجية الصراع المعرفي ارتباطاً وثيقاً بأنماط التصورات الخطأ عند تعلم المفاهيم البلاغية؛ وذلك لأنها تحدث حالة من التناظر بين ما يملكه الطلاب من سمات مميزة لطبيعة كل مفهوم بلاغي وآخر وبين السمات الصحيحة عن كل مفهوم، وبالتالي فإن هذه الإستراتيجية تحدث حالة من عدم الرضا أو التقبل للتصور الصحيح للمفهوم البلاغي تدفعه إلى عقد المقارنات بين ما لديه وما يقدم له، وهذا بالطبع له دوره في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.

ونظراً لأهمية إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات فقد حظيت باهتمام الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة (نايز Naiz ، 1995) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي كإستراتيجية تدريسية

في التغلب على بعض المشكلات الكيميائية، وكشفت نتائج الدراسة تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية فيما يتعلق بحل بعض المشكلات الكيميائية التي واجهتهم نتيجة الصراع والتناقض المعرفي الذي أحدثته الإستراتيجية في البنية المعرفية لدى الطلاب، ومنها دراسة (بادوك وبوكات Baddock & Bucat , 2008) والتي استهدفت التحقق من فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في الكيمياء، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية في تحسين نتائج التعلم، إلا أن الطلاب قد فشلوا في تحقيق أي صراع معرفي وخاصة في بعض المواقف المثيرة والجديدة، ومن هذه الدراسات دراسة (Akpinar, Erol & Aydogdu , 2009) والتي استهدفت تم إعداد أنشطة قائمة على إستراتيجية الصراع المعرفية لمعلمي العلوم، وخلصت الدراسة بعد فحص هذه الأوراق أن معظم معلمي العلوم من ذوي الخبرة المعرفية (أن معرفتهم السابقة كانت خاطئة أو غير كافية)، وأجرى (سليبيرج Syalberg , 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن بناء مقرر قائم تفاعل القرن والصراع المعرفي والقلق وأثره على تصورات بعض طلاب الماجستير من الوعي بالقواعد النحوية لمعلمي اللغة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تنمية الوعي بالقواعد النحوية.

ومن هذه الإستراتيجيات المستخدمة في تصويب التصورات الخطأ إستراتيجية المتشابهات Analogies Strategy (*) وهي إستراتيجية تقوم على تحديد أوجه التناظر أو التماثل بين شيئين أحدهما معروف أو شائع بالنسبة للمتعلم والآخر غير معروف بالنسبة له، وتستخدم التشبيهات لتزويد المتعلم بجسر يعبر عليه مما هو معروف بالنسبة له إلى ما هو مجهول أو غير معروف، وعلى المتعلم إدراك أوجه التناظر بين الجانبين (المعروف وغير المعروف) حتى يتحقق له هذا العبور المفاهيمي، كما أن المتعلم يعلم أنه على الرغم من وجود هذا التشابه بين المفهومين إلا أنه توجد خصائص أو سمات مميزة لكل مفهوم على حدة (عطيفة، وسرور، 2011، 446)، ولكي تتم عملية ربط المفاهيم المألوفة بالمفاهيم غير المألوفة لابد من توافر أربعة شروط هي (قاسم، ومحمود، 2008، 183): المشبه به مفهوم بسيط ومألوف للمتعلم، يختلف المشبه به عن المشبه في صفة واحدة على الأقل، يمكن للمتعلم إدراك أوجه الشبه (العلاقات) بين المشبه به والمشبه دون جهد كبير، أن يكون كل من المشبه به والمشبه على مستوى واحد من التجريد.

فالمتشابهات تعد قنطرة بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة غير المألوفة عند المتعلم الأمر الذي يساعده على تكوين هياكل معرفية للمفاهيم غير المألوفة المجردة، وتتسم هذه الإستراتيجية بالعديد من السمات من أهمها (عفانة، والجيش، 2009، 177):

(*) تجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية المتشابهات قد نبعت منها العديد من النماذج التدريسية منها: نموذج وليام جورودن سنة 1961 والمعروف بتألف الأشنات، ونموذج رانفور للتدريس بالمتشابهات سنة 1989، ونموذج دون وجويو للتدريس بالمتشابهات سنة 1989، ونموذج براون سنة 1989، ونموذج جليسنس سنة 1991، ولقد اعتمد الباحث على الإجراءات المنبثقة من النموذج الأخير؛ لارتباطه بصورة كبيرة بالمفاهيم البلاغية.

- تمثل أداءً فعالاً في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة الموجودة لدى المتعلمين.
 - تسهل من فهم المفاهيم المجردة من خلال التركيز على التشابه مع العالم الحقيقي الذي يحياه المتعلم.
 - يمكن أن تقدم إدراكاً بصرياً Visualization لما هو مجرد.
 - تكشف عن التصورات البديلة المتكونة لدى المتعلم من خلال التعرف على المفاهيم السابقة.
 - تزيد دافعية المتعلم وتثير اهتمامه نحو تعلم موضوع المتشابهات.
- ويشير (جلين Glynn , 1994 , 23) إلى وجود أربعة عناصر رئيسة لهذه الإستراتيجية وهي:

- (1) المشبه Topic (الموضوع المستهدف) : ويقصد به المادة غير المعروفة المراد تعلمها.
- (2) المشبه به أو التناظر Analogue: وهو المادة أو الموضوع المستخدم كجسر يعبر من خلاله المتعلم إلى المشبه.
- (3) صفات التشابه أو التناظر Analogous Attributes : وهي تلك الخواص المشتركة بين المشبه به (المتناظر) والمشبه (الموضوع المستهدف).
- (4) صفات الاختلاف irrelevant Attributes : وهي الخصائص المختلفة بين المشبه والمشبه به (المتناظر).

أما عن إجراءات إستراتيجية المتشابهات فقد حددت (جلين Glynn , 1996 , 491) مجموعة من الخطوات الإجرائية لهذه الإستراتيجية، وخضعت إجراءاتها للتطوير المستمر منذ سنة 1993 م إلى سنة 1996 م، واستقرت خطوات الإستراتيجية على الإجراءات الآتية: تقديم المفهوم الجديد المراد تعلمه (المشبه أو الهدف Target)، وتقديم الحالة المماثلة أو المألوفة المشبه به، ويمكن تقديمه باستخدام الحوار والمناقشة، ثم تحديد الخصائص والسمات المشتركة بين عنصري التشبيه (المشبه، والمشبه به)، وإعداد منظم رسومي Graphic Organizers، أو جدول يوضح فيه الجوانب المشتركة بين المشبه والمشبه به، وتتضمن تحديد الاختلافات بين المشبه والمشبه به حتى لا يؤدي ذلك إلى وجود تصورات خطأ بين المفاهيم المعروضة أو المقدمة له، وأخيراً التوصل إلى خلاصة عامة عن المفهوم.

وترتبط هذه الإستراتيجية بالتصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان في أن بنية هذا العلم تقوم على أنماط التشابه بين كل مفهوم بلاغي وآخر، حيث إن التشبيه هو علاقة رابطة بين مفهومين وهما (المشبه، والمشبه به) للوقوف على وجه الشبه بينهما ويتم

ذلك باستخدام أداة من أدوات التشبيه المعروفة، وكذلك الاستعارة فهي تشبيه حذف أحد ركنيه (إما المشبه أو المشبه به).

ونظراً لأهمية إستراتيجية المتشابهات فقد أجريت بعض الدراسات ومنها دراسة (إنجلرت وآخرين Englert and Others, 1985) والتي استهدفت التحقق من فاعلية إستراتيجية المتشابهات لتعليم مهارات الهجاء لدى تلاميذ الصف الحادي عشر المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وكشفت النتائج عن فاعلية إستراتيجية المتشابهات ودورها في انتقال أثر التعلم في كتابة المفردات الجديدة بطريقة صحيحة، ومنها دراسة (كوبر Cooper, 1991) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية المتشابهات بوصفها إستراتيجية معرفية مقارنة بالإستراتيجيات الصوتية Phonic Strategies في تنمية مهارات الهجاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج تحسن أداء التلاميذ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية المتشابهات مقارنة بالتلاميذ الذين درسوا باستخدام الإستراتيجيات الصوتية، ومنها دراسة (تريجست Treagust, 1996) والتي استهدفت التحقق من أثر استخدام المتشابهات في تعديل التصورات الخاطئة لمفهوم انعكاس الضوء في مجال العلوم، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تصويب المفاهيم المرتبطة بالانعكاس الضوئي، كما أعد (ديفرز وبراون Deavers & Brown, 1997) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجيتين قائمة على المتشابهات للتغلب على عدم قراءة المفردات اللغوية لذوي العسر القرائي، وقد كشفت الدراسة عن فاعلية إستراتيجية المتشابهات في التمييز بين الرموز اللغوية Graphemes، وبين الأصوات الدالة عليها Phoneme، ومنها دراسة (بيومي، 2005) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية المتشابهات في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكشفت الدراسة فاعلية إستراتيجية المتشابهات في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد في النحو على مستوى الاختبار ككل وعلى مستوى مهارتهما الفرعية، وأوصت بضرورة إعادة بناء مناهج اللغة في ضوء ما بين فروعها من تشابه، بحيث يساعد هذا التشابه في ربط المعارف المخزنة في بنية التلاميذ المعرفية بالمعارف الجديدة التي يتعلمونها، وأجرى (كينج King, 2008) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية التدريس بالمتشابهات على التفكير القياس من جهة ومهارات التفكير الناقد من جهة أخرى، كما استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين تعليم طلاب الصف الأول التفكير القياسي وتأثيره على القراءة والفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس باستخدام المتشابهات على تحسين مهارات الفهم القرائي.

في ضوء الإجراءات الفرعية لإستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات يمكن التوصل إلى الإجراءات التالية لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان كما يلي:

- أ- تقديم المفهوم البلاغي المراد تعلمه، وذلك من خلال مقدمة مختصرة عنه.
- ب- طرح مجموعة من الأسئلة الكاشفة عن المعرفة القبلية أو التصورات السابقة، ومقارنتها بالمعرفة الصحيحة المرتبطة بالمفهوم.
- ج- إبراز التناقض أو التصورات الخطأ المرتبطة بهذا المفهوم أو ذاك بناءً على معرفته الصحيحة له.
- د- تحديد الخصائص والسمات المشتركة بين عناصر المفهوم البلاغي.
- هـ- إعداد منظم رسومي Graphic Organizers لعناصر المفهوم البلاغي
- و- حل التناقض المعرفي وذلك بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، وتصنيفها في فئات في ضوء صفة أو أكثر.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام الباحثين بها إلا أن نتائج دراسة (عبد الحميد، 2001، 27) قد أكدت ضعف امتلاك طلاب الصف الثالث الثانوي العام لهذه المفاهيم، وفسر الباحث النتيجة السابقة إلى طبيعة المفاهيم البلاغية التي يغلب عليها صفة التجريد والتعقيد، ولذا فهي تحتاج إلى جهد ذهني وتفكير عميق، وتحديد العلاقات القائمة واللازمة لإدراك المفهوم.

كما خلصت نتائج دراسة (أبي جاموس والعبد الله، 2007، 17) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لم يمتلكوا الحد الأدنى من معرفتهم البلاغية التي تمكنهم من توظيفها التوظيف الأمثل في كتابة أعمال راقية، ولعل السبب في هذا الضعف يرجع إلى طبيعة تلك المفاهيم التي تتسم بالعلم والمنطق في تقسيمها وتبويبها، وأن طريقة عرضها في كتاب البلاغة يتم من خلال أمثلة مبتورة تُجمع من أجل تحقيق القاعدة البلاغية، كما أن طريقة تدريسها وشرحها يتم بطريقة نمطية لا تجدد فيها، وأكد النتيجة السابقة نتائج دراسة (الشاجع، 2009) والتي أشارت إلى ضعف مستوى امتلاك طلاب الصف الثاني الثانوي لهذه المفاهيم، والتي بلغت نسبتها 46.40%، وهي نسبة أقل من الحد الأدنى لمستوى التمكن المعتمد في البحوث العلمية وهو بلوغ مستوى 80% من الدرجة الكلية للاختبار، وفصلت نتائج دراسة (كنانة، 2011، 61) الأخطاء المفاهيمية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب المرحلة الثانوية بالأردن، حيث كشفت الدراسة وجود العديد من هذه التصورات الخطأ أو الأخطاء المفاهيمية والتي بلغت نسبتها في فن التشبيه 53.1%، وفي مجال المجاز 53.7% وفي مجال الكناية 53.9%، وقد عزا الباحث النتيجة السابقة إلى كثرة هذه المفاهيم وتداخلها، وقلة التركيز المعلمين على السمات المميزة للمفهوم، وريطه بغيره من المفاهيم، بالإضافة إلى قلة التركيز على التعلم السابق؛

لإحداث التعلم اللاحق، وقلّة استخدام الإستراتيجيات التدريسية الملائمة لتعليم المفاهيم عامة، أو تلك الإستراتيجيات التي تعالج التعلم الخاطئ للمفهوم البلاغي خاصة.

ومن أهم مظاهر هذا الضعف ما أشارت إليه (جبر، 2012، 104): من استخدام المعلمين أو المنهج المدرسي كثير من العبارات الفضفاضة غير المحددة مثل: خيال جامع، خيال مركّب، عبارة مُشوِّقة، التي لا توضح طبيعة المفهوم البلاغي وخصائصه ومحدداته، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب للتطبيق والتدريب البلاغي، وتوظيف ما تم تعلمه من قواعد ومفاهيم في أحاديثهم وكتاباتهم، وفقدان الأمثلة التي تعتمد على مقارنة الصور لتوضيح الأغراض البلاغية للطلاب، مع التباس المصطلحات البلاغية وتداخلها في أذهان الطلاب، وقلّة إطلاع الطلاب على نصوص أدبية وأمثلة متنوعة، بالإضافة إلى ندرة الموازنات بين الأساليب البلاغية وغير البلاغية، واقتصار المعلم في عرض المفاهيم البلاغية على أمثلة محدودة ومكرورة، ولعل هذا الضعف يؤدي إلى إحداث قدر كبير من التداخل واللبس بين المفهوم البلاغي الرئيس المرتبط بعلم البيان، وغيره من المفاهيم الفرعية، وخاصة عندما لا تحدد السمات الأساسية المميزة لكل مفهوم فرعي كلّ على حدة، ومن الدراسات التي أكدت هذا التداخل نتائج دراسة كل من (المعشني، 1995، 76، والنشار، 1997، 9) حيث إن هذا التداخل يؤدي إلى صعوبة الطلاب في التمييز بين مفهوم وآخر، وضعف توظيفهم لها توظيفاً عملياً في أحاديثهم أو كتاباتهم، كما أن هذا الضعف قد انسحب على الطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية، حيث أظهرت نتائج دراسة (عايش، 2003، 79) إلى وجود عدد من الصعوبات البلاغية لدى الطالب المعلم، وتم تصنيفها في ستة مباحث رئيسة هي التجريد، وبلغت نسبة صعوبته 43.6%، ثم الالتفات بنسبة مئوية 28.3 %، يليه المشاكلة بنسبة تقدر بـ 15 %، ثم التورية بنسبة 15 %، فاللف والنشر بنسبة 12.5 %، وينسحب كذلك ضعف مستوى الطلاب المعلمين في العديد من المفاهيم البلاغية وخاصة المرتبطة بعلم البديع، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (صلاح، 2005، 238، والمحبوب وصلاح والكندي، 2010، 380-381) إلى أن أكثر من 50 % من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت ضعاف في المفاهيم البلاغية البديعية، وفسرت هذه النتيجة باتباع الأساتذة طرائق تقليدية في تدريس هذه المفاهيم، واعتمادهم على الحفظ والتلقين، وعدم تنوع المثبرات في الموقف التعليمي والملل والفتور اللذين يصيبان المتعلم من جراء ذلك، بالإضافة إلى قلّة التدريبات والمناقشات التي يمارسها الطلاب في ظل الطريقة التقليدية.

ولذا فقد أوصت بعض الدراسات (الجنابي، 2003، 22، صرخوة، 2006، 105، أحمد، 2007، 40، وموسى، 2009، 78) بضرورة تحديد التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية لدى الطالب المعلم؛ انطلاقاً من طبيعة الأدوار المستقبلية التي سيؤديها هذا المعلم في حياته المهنية، كما أن وجود هذه التصورات لدى المعلمين سيؤثر حتماً في نقلها بشكل أو بآخر إلى

الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، مما سيؤدي إلى تفاقم المشكلة، كما أوصت كذلك بضرورة البحث عن إستراتيجيات حديثة، ونماذج تدريسية يمكن أن تسهم في التغلب على هذه التصورات وتصويبها بشكل فعال، وبالنظر إلى الدراسات التي أجريت في ميدان التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان يتضح أنه لم تجر دراسة - في حدود علم الباحث - اهتمت بتشخيص هذه التصورات ومحاولة تصويبها باستخدام الإستراتيجيات التعليمية المناسبة ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم المرتبطة بعلم البيان لدى الطالب المعلم بكلية التربية بينها، وتصويب هذه التصورات باستخدام إستراتيجيات التغيير المفهومي المناسبة (إستراتيجية الصراع المعرفي والمتشابهات)، وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات التالية:

- (1) ما التصورات البلاغية الخاطئة المرتبطة بمفاهيم علم البيان لدى الطالب المعلم تخصص اللغة العربية بكلية التربية بينها؟
- (2) ما البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى الطالب المعلم بكلية التربية بينها؟
- (3) ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخاطئة لدى الطالب المعلم بكلية التربية بينها؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الآتية: الكشف عن التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وبناء برنامج قائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بينها، ثم التحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات في تصويب وعلاج التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى هؤلاء الطلاب.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الفروض الآتية:

- توجد مجموعة من التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البيان ككل لصالح التطبيق البعدي لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية الفرعية لعلم البيان لصالح التطبيق البعدي لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في إفادة الفئات الآتية:

- (1) الطلاب المعلمين: وذلك من خلال الكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وتقديم برنامج علاجي لتصويبها.
- (2) أساتذة البلاغة العربية بالجامعات: وذلك بتقديم برنامج علاجي قائم على بعض إستراتيجيات التغيير المفهومي؛ لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.
- (3) القائمين على برامج إعداد الطالب المعلم: وذلك من خلال تقديم مجموعة من التصورات الصحيحة عن المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان؛ للتأكيد عليها عند توصيف مقررات علم البيان بالجامعات، والتركيز على السمات التأسيسية المميزة لكل مفهوم، مع إمدادهم بالخطوات الإجرائية التي تعين على التغلب على التصورات الخطأ التي ترتبط بهذه المفاهيم.
- (4) الباحثين: فتح المجال أمام الباحثين لعلاج التصورات الخطأ المرتبطة بالمفاهيم البلاغية لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة باستخدام إستراتيجيات أخرى.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- (1) مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببها؛ وذلك لأنها الفرقة النهائية لعلاقة الطالب المعلم بالجامعة، ولذا فهي تمثل حصاداً لما درسه الطلاب من مقررات بلاغية وخاصة في علم البيان؛ للوقوف على ما لديهم من تصورات خطأ؛ حيث إن وجود مثل هذه التصورات سينتقل بالتبعية إلى طلابهم.
- (2) إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمنتشابهات؛ لأنهما من إستراتيجيات التغيير المفهومي، واللذان تعتمدان على إحداث قدر كبير من التناقض المعرفي بين ما يمتلكه الطلاب بالفعل عن هذه المفاهيم، وبين التصورات الصحيحة أو المقبولة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، كما أنهما تركزان على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين السمات الدقيقة المميزة

لكل مفهوم بياني كل على حدة، فضلاً عن دورهما في تشجيع الطلاب على التفكير التأملي والتخيلي في المفاهيم المتعارضة وإصدار أحكام وقرارات في اختيار المفاهيم البيانية المتسقة مع التفسير الصحيح والعلمي لها.

تحديد المصطلحات: تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها علي النحو التالي:

(1) المفاهيم البلاغية: يرى (هوارد Howard، 1987، 4) بأن المفهوم عامة هو تمثل رمزي Mental Representation لفئة معينة من المثيرات التي تجمعها صفة أو قاسماً مشتركاً بناءً على ما بينها من أوجه تشابه، وهذا التشابه يسهم في سهولة استدخال هذا المفهوم في بنية المتعلم المعرفية، أو هي مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو الرموز التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم ، أو رمز خاص (Larry ، Robert D. & Posey، Tennyson، David ،Merrill ، O ، 1992، 6)، كما عرفت المفاهيم بأنها تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز ويشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة (إبراهيم، 2009، 949).

أما عن المفهوم البلاغي فقد عرّفته (سكر، 1996، 21) بأنها كل جملة أو عبارة تحمل من المعاني المعيرة، وما يُمكن أن تُطلق عليه مبحثاً بلاغياً مثل: استعارة، أو كناية، أو جناس، أو تقديم وتأخير، أو غيرها من الألوان، أو المباحث البلاغية التي يتم دراستها، وعرّفها (حلبية، 2002، 10) بأنها كل مصطلح يتعلّق بفن القول من بيانٍ ومعانٍ وبديعٍ وله دلالة لفظية تُحدّد معناه وتُبيّن خصائصه .

ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة من التصورات العقلية ذات الدلالة اللفظية المتفق عليها بين أهل الاختصاص، والتي يكونها طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها عن المباحث البلاغية المرتبطة بعلم البيان وتقاس هذه التصورات إجرائياً من خلال الاختبار التشخيصي الذي سيعدّه الباحث لهذا الغرض.

(2) التصورات الخطأ لمفاهيم علم البيان: عرفت التصورات الخطأ عامة بأنها تلك الأفكار التي لا تتسق مع التفسير الصحيح للمفهوم العلمي، أو هي الفكرة الأولية (القبلية) الثابتة في البنية المعرفية للطلاب **Preconceptions** ، وتتسم بعدة سمات منها: رسوخها في بنيتهم المعرفية، وتعارضها مع المفهوم العلمي الصحيح، وإحداث أنماط من الفهم الخاطئ للظاهرة العلمية (Hammer 1996 ، 99)، كما عرفت بأنها مجموعة من المعتقدات السلبية Naïve Beliefs، أو الأفكار الخاطئة المتصلة بالمفاهيم العلمية والتي تؤثر في استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم، وتتسم هذه المفاهيم بالعفوية (الساذجة)، والفردية، وتعارضها مع الفهم الصحيح للمفهوم العلمي (Al Hazari، Hans ،Dieter Barke،

وتتكون لدى المتعلم ، وتكون غير متفقة مع المعاني السليمة التي يقرها العلماء ، ويتشبه المتعلم بها حيث تعطيه بعض التفسيرات التي تبدو منطقية بالنسبة له ، أو هي تلك الأفكار والمفاهيم الموجودة لدى المتعلم وتخالف التفسيرات العلمية للظواهر العلمية والمفاهيم المقبولة من العلماء (عطيو، ومحمود، 2010، 119).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها تلك الأفكار والتصورات المغلوطة التي يكونها طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها عن المفاهيم المرتبطة بعلم البيان، والتي يتشبهون بها، على الرغم من تعارضها مع الفهم الصحيح لهذه المفاهيم، وتقاس هذه التصورات إجرائياً في البحث الحالي من خلال اختبار ثنائي الشق: يخصص الجزء الأول لقياس المفهوم البلاغي، والشق الثاني لقياس التصورات التي توجد في بنية الطلاب المعرفية.

3) برنامج لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه منظومة تعليمية قائمة على بعض إستراتيجيات التغيير المفهومي (إستراتيجيتي الصراع المعرفي، والمنتشابهات)؛ لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بمباحث علم البيان من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها، وتتكون هذه المنظومة من الأهداف التعليمية، والمحتوى البلاغي مصاعاً في ضوء إجراءات الإستراتيجيتين، وتحديد الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المتبعة لتصحيح هذه التصورات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتباع الباحث المنهجية الآتية في دراسته الحالية كما يلي:

المنهج المستخدم

استعان الباحث بالمنهج الوصفي عند تشخيصه للتصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، واستعان كذلك بالمنهج شبه التجريبي عند تحققه من فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمنتشابهات في تصويب التصورات الخاطئة الموجودة في البنية المعرفية لدى الطالب المعلم، وذلك من خلال اعتماده على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي البعدي للمجموعة نفسها.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلاب اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها (طلاب الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة)، أما عن عينة الدراسة الحالية فقد اختار الباحث مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها، وقد اختار الباحث طلاب هذه

الفرقة؛ لأنها الفرصة النهائية لعلاقة الطالب المعلم بالجامعة، وبعدها فسوف ينزل الميدان ويمارس مهنة التعليم، ومن ثم يجب علينا التحقق من امتلاكهم للتصورات الصحيحة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.

أدوات الدراسة: ضبطها وتطبيقها

تستهدف الدراسة الحالية بناء برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها؛ ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بالآتي:

1) قائمة بالمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان للطالب المعلم تخصص اللغة العربية:

استهدفت القائمة تحديد المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من ثمانية مفاهيم رئيسة، واستند الباحث في تحديده لهذه المفاهيم على المصادر الآتية: الدراسات السابقة المرتبطة بتحديد المفاهيم البلاغية وتنميتها، والأدبيات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية المتصلة بعلم البيان، وكذلك أهداف تعليم علم البيان في برنامج إعداد الطالب المعلم تخصص اللغة العربية، وتوصيف مقرر البيان لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتم عرض القائمة في صورتها المبدئية على خمسة عشر محكمًا من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وأساتذة البلاغة العربية، ومن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وطلب الباحث من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي، وذلك بوضع علامة (✓) بما يعبر عن رأيهم حول مدى كفاية المفاهيم المرتبطة بعلم البيان لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها ومدى مناسبتها لهم، وأهمية المفهوم البلاغي مع التحقق من صحة التعريف الإجرائي للمفهوم، ولقد حدد الباحث معيارًا لاختيار المفاهيم البلاغية التي سيتم في ضوءها بناء الاختبار التشخيصي، وهي المفاهيم التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من 85% إلى 100%، ولقد اتفق السادة المحكمون على أهمية جميع المفاهيم الواردة في القائمة ما عدا أركان التشبيه؛ لأنها متضمنة في جميع أقسام التشبيه الواردة في القائمة.

2) بناء الاختبار التشخيصي ثنائي الشق لتحديد التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان:

استهدف هذا الاختبار تشخيص التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، وتم بناء هذا الاختبار استنادًا على العديد من المصادر منها: قائمة المفاهيم البلاغية المتصلة بعلم البيان والدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات المرتبطة بالتصورات الخطأ وكيفية تشخيصها وأهداف تعاميم البيان

للطالب المعلم، وقبل أن يتم تصميم وبناء الاختبار أعد الباحث جدولاً للمواصفات؛ لتتم عملية بنائه على أسس موضوعية، وتكون الاختبار من ثمانية وخمسين سؤالاً لقياس ثمانية مفاهيم رئيسية وهي: التشبيه، وأنواع التشبيه، والمجاز اللغوي، والاستعارة، وأنواع الاستعارة، والمجاز المرسل، وعلاقات المجاز المرسل، والكناية، ولقد بلغ عدد المفاهيم الفرعية التي يقيسها الاختبار تسعة وعشرين مفهوماً بلاغياً، وتم وضع سؤالين لكل مفهوم، يتكون كل سؤال من شقين حيث يقيس الشق الأول المفهوم البلاغي، ويقيس الشق الثاني التصور الذي يوجد في بنية الطالب المعرفية حول هذا المفهوم، واعتمد الباحث على المعايير التالية عند تصحيحه لاختبار التصورات البلاغية:

- يُمنح الطالب درجتين إذا أجاب عن السؤال بشقيه إجابةً صحيحةً .
- يُمنح الطالب درجةً واحدةً إذا أجاب عن الشق الأول : الجزء الخاص باسم المفهوم فقط، مع تركه الجزء الثاني دون إجابة.
- لا يمنح الطالب أية درجة إذا لم يُجب عن السؤال إجابةً صحيحةً، أو إذا أجاب عن الجزء الثاني من السؤال دون الإجابة عن شقه الأول.

أ- **تحكيم الاختبار التشخيصي لتحديد التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان:**

عرض الاختبار التشخيصي في صورته الأولى على خمسة عشر محكماً من أساتذة القياس والتقويم، وأساتذة المناهج وطرق التدريس، وكذلك من المتخصصين في البلاغة العربية، وقد أبدى المحكمون آراءهم حول الاختبار كما يلي: اقترح أحد أساتذة البلاغة ضرورة البعد عن الأمثلة والشواهد المألوفة بالنسبة للطلاب، حتى لا يكون معرفة الطالب السابقة بهذه الشواهد مؤثراً قوياً على درجاته في هذا الاختبار، وقد راعى الباحث هذا الأمر عند إعداد الاختبار التشخيصي، كما أشار المحكمون بأن الاختبار طويل جداً، والسبب في ذلك أنه اختبار يتضمن معظم مفاهيم علم البيان، ولذا يجب التحقق من التصورات الخطأ التي توجد لدى الطلاب المعلمين قبل تخرجهم؛ حتى يتسنى علاجها قبل تفاقم المشكلة، وأخيراً رأى بعض المحكمين بضرورة تشكيل المفردات اللغوية التي ربما يؤدي عدم تشكيلها لبساً في أذهان الطلاب، وقد استجاب الباحث لهذا الرأي.

ب- **ضبط الاختبار التشخيصي للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان:**

لضبط الاختبار التشخيصي للمفاهيم البلاغية تم تطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقد بلغ عددها (35) طالباً وطالبة، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق الرابع والعشرون من شهر أبريل سنة 2012 ميلادية وذلك لضبط الاختبار كما يلي:

أولاً: حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار التشخيصي بناء على حساب المتوسط الزمني للطلاب الأسرع أداء في الاختبار، والأبطأ أداء في إنجاز هذا الاختبار، وتوصل الباحث إلى أن زمن الاختبار يساوي ساعة ونصف.

ثانياً: حساب معامل السهولة والصعوبة:

يشير (علام، 2000، 268) بأن معامل السهولة والصعوبة يقاس من خلال المعادلة الآتية:

$$أ- \text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة}}{\text{الإجابات الصحيحة} + \text{الإجابات الخاطئة}}$$

$$ب- \text{معامل الصعوبة} = 1 - \text{معامل السهولة}$$

وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين 37.14 إلى 62.85 وهو معيار مقبول لأسئلة الاختبار، لذا فإن الاختبار التشخيصي لا يحتاج إلى أية تعديلات.

ثالثاً: حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار التشخيصي من خلال إعادته بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، أي أن التطبيق الثاني تم يوم الخميس الموافق العاشر من شهر مايو سنة 2012 على نفس مجموعة التطبيق الأولى، وتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الثبات 0.80 وهو معامل مرتفع يطمئن على صلاحية الاختبار للتطبيق.

رابعاً: تطبيق الاختبار التشخيصي لتحديد التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية:

تم التطبيق القبلي على مجموعة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة بنها، وتم ذلك يوم السبت الموافق السادس من ذي القعدة سنة 1433 هـ الموافق الثاني والعشرون من شهر سبتمبر سنة 2012 م، وقد بلغ عدد عينة الدراسة ثلاثة وسبعين طالباً وطالبة.

3) بناء برنامج قائم على إستراتيجتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية:

أ- هدف البرنامج:

استهدف البرنامج الحالي تصويب التصورات للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وذلك من خلال إستراتيجية

توليفية قائمة على إستراتيجيتين من إستراتيجيات التغيير المفهومي وهما: إستراتيجية الصراع المعرفي والمتشابهات.

ب- منطلقات البرنامج:

ينطلق البرنامج من عدة منطلقات وهي:

- لمعلم اللغة العربية دور كبير في تكوين البنية المعرفية والمفاهيمية لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
- توجد وشائج وعلاقات بين المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.
- يتوقف تكوين التصور الصحيح للمفهوم البلاغي المرتبط بعلم البيان بناءً على عدد السمات أو الخصائص المميزة لكل مفهوم على حدة، أو ما يعرف باسم السمات الحرجة للمفهوم البلاغي.
- أن التصورات الخاطئة المرتبطة بالمفاهيم البلاغية تقف حجر عثرة في ترسيخ التصورات الذهنية الصحيحة المرتبطة بهذه المفاهيم.
- أن وجود مثل هذه التصورات لدى معلمي اللغة العربية ستتعرض بصورة مباشرة على طلابهم.
- أن هذه التصورات قابلة للتعديل إذا استخدم المنهج الملائم لذلك.
- توجد العديد من الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تصويب هذه التصورات.
- أن الإستراتيجية المقترحة كلما كانت قادرة على إحداث حالة من التناقض المعرفي بين ما لديه من تصورات غير صحيحة، وبين التصور الصحيح للمفهوم كانت أكثر قدرة على تصويب مثل هذه التصورات.

ج- مصادر بناء البرنامج:

اعتمد الباحث عند بناء برنامج الدراسة علي العديد من المصادر منها : الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيري البحث، والأدبيات المرتبطة بالتصورات الخاطئة عامة، وكيفية تشخيصها، علاوة على طبيعة المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، مع تحديد السمات الأساسية المميزة للمفهوم، وأخيراً في ضوء إستراتيجيتي الصراع المعرفي، والمتشابهات ودورها في تصويب هذه التصورات.

د- توصيف برنامج تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان:

تكون برنامج الدراسة الحالي من مقدمة توضح فلسفة البرنامج، وأهدافه العامة التي يسعى لتحقيقها، وإجراءات إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات ودورها في تصويب هذه التصورات، والأساس العلمي لهما، ثم خلص الباحث لمجموعة من الإجراءات التوليفية النابعة من كلتا الإستراتيجيتين، ولقد تكون البرنامج من أربع وحدات تدريسية هي: الوحدة الأولى: التشبيه، مفهومه وأركانه وأقسامه، وتضمنت هذه الوحدة ثلاثة موضوعات هي:

الموضوع الأول: مفهوم التشبيه وأركانه، الموضوع الثاني: أقسام التشبيه، أما عن الثالث فهو من أنواع التشبيه، والوحدة الثانية: الاستعارة مفهومها وأقسامها: وتكونت الوحدة من موضوعين هما: الموضوع الأول: مفهوم الاستعارة وأركانها، والموضوع الثاني من أنواع الاستعارة، أما عن الوحدة الثالثة: المجاز المرسل وعلاقاته، واشتملت الوحدة على موضوع واحد هو المجاز المرسل: مفهومه وعلاقاته، وأخيراً الوحدة الرابعة: الكناية وأقسامها، واشتملت الوحدة على موضوع واحد هو مفهوم الكناية وأنواعها، ولقد وضع الباحث خطة زمنية لتدريس هذه الوحدات الأربع تقدر بأربع عشرة محاضرة، على أن يخصص لتدريس كل موضوع من هذه الموضوعات محاضرتان: تكون أولها محاضرة نظرية عن طبيعة المفهوم وسماته الرئيسية المميزة له، والثانية محاضرة تطبيقية للمفهوم البلاغي.

4) التطبيق الميداني لبرنامج تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية :

أ- التطبيق القبلي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية:

استعان الباحث بنتائج التطبيق القبلي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية، والذي تم تطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، بلغ عددها ثلاثة وسبعين طالباً وطالبة.

ب- تطبيق برنامج تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

تم التطبيق الميداني لبرنامج تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية يوم الاثنين الموافق الثامن من ذي القعدة سنة 1433هـ، الموافق الرابع والعشرون من شهر سبتمبر سنة 2012 م، واستمر التطبيق الميداني أربعة عشر أسبوعاً بواقع محاضرة واحدة كل أسبوع، وقد قام زميلان بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بنها بتطبيق البرنامج، وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج يوم الاثنين الموافق الثامن عشر من صفر سنة 1434 هـ، الموافق الحادي والثلاثون من ديسمبر سنة 2012 م.

ج- التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث على التصميم التجريبي المجموعة الواحدة والقياس القبلي البعدي لهذه المجموعة؛ لسبب وهو أن برنامج الدراسة الحالية برنامج علاجي يستهدف تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البيان لدى طلاب المجموعة نفسها التي يطبق عليها البحث.

د- التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية: تم التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان على طلاب العينة

نفسها التي تم التطبيق القبلي عليها، والبالغ عددها ثلاثة وسبعين طالباً وطالبة، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق التاسع عشر من شهر صفر سنة 1434 هـ، الموافق الأول من يناير سنة 2013 م.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد مجموعة من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية بينها؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض السابق قام الباحث بتطبيق اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، وتم ذلك من خلال حساب نسبة استجابات طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية في بدائل كل مفردة اختبارية لكل شق من شقي اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وقد تراوحت نسب شيوعها بين 85.61 إلى 93.83، وهي نسب مرتفعة جداً، ويفسر الباحث وجود هذه التصورات إلى عدم توضيح السمات التأسيسية المميزة لكل مفهوم بلاغي على حدة، حيث إن عدم تحديد هذه السمات يؤدي إلى كثير من أنماط الخلط والتداخل في بنية الطلاب المعرفية، وفي ضوء النتائج المستخرجة من الجدول السابق يستطيع الباحث تحديد أنماط التصورات الخطأ المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها:

| المفهوم البلاغي | التصورات الخطأ للمفهوم البلاغي | التصور الصحيح للمفهوم البلاغي |
|-----------------|--|--|
| التشبيه | <ul style="list-style-type: none"> • التشبيه هو: ذكر ما يلائم المشبه. • التشبيه هو: حذف المشبه به. • التشبيه هو: خلوه من ملائمت • المشبه به. | <p>بيان أن شيئاً أو أشياءً شاركت غيرها في صفة أو أكثر، بأداة هي الكاف أو نحوها ملفوظة أو ملحوظة.</p> |
| التشبيه المرسل | <ul style="list-style-type: none"> • هو ما حذف منه المشبه به. • هو ما حذف منه المشبه. • هو ما حذف منه أداة التشبيه. | <p>هو ما دكرت فيه أداة التشبيه.</p> |

| المفهوم البلاغي | التصورات الخطأ للمفهوم البلاغي | التصور الصحيح للمفهوم البلاغي |
|------------------|---|---|
| التشبيه المؤكد | <ul style="list-style-type: none"> هو ما ذكر فيه وجه الشبه. هو ما انتزعت صورته من | هو ما حُذِفَتْ منه أداة التشبيه. |
| التشبيه المجمل | <ul style="list-style-type: none"> متعدد. هو ما اتسم بقوة المشبه. هو ما حذفت منه أداة التشبيه. هو ما لمح فيه بوجه الشبه. هو ما جعل المشبه مشبهاً به. | هو ما حُذِفَ منه وجه الشبه. |
| التشبيه المفصل | <ul style="list-style-type: none"> هو ما حذف منه وجه الشبه. هو ما جعل فيه المشبه مشبهاً به. هو ما حذف منه المشبه والأداة. | هو ما دُكِرَ فيه وجه الشبه. |
| التشبيه البليغ | <ul style="list-style-type: none"> هو ما اكتمل فيه أركان التشبيه. هو ما انتزعت صورته من متعدد. هو ما ذكر فيه وجه الشبه. | هو ما حُذِفَتْ منه الأداة ووجه الشبه. |
| التشبيه التمثيلي | <ul style="list-style-type: none"> هو ما حذفته منه الأداة ووجه الشبه. هو ما اكتمل فيه أركان التشبيه. هو ما ذكر فيه وجه الشبه. | هو التشبيه الذي يكون فيه وجه الشبه صورةً مُنْتزَعَةً من متعدد، وغير تمثيلي إذا لم يكن وجه الشبه كذلك. |
| التشبيه الضمني | <ul style="list-style-type: none"> هو ما حذف منه وجه الشبه وأداة التشبيه. هو ما صرح فيه بلفظ المشبه به. هو ما ذكر فيه أركان التشبيه الأربعة. | تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة ، بل يُلمحان في التركيب. وهذا النوع يُؤتى به ليفيد أن الحكم الذي أُسند إلى المشبه ممكن. |
| التشبيه المقلوب | <ul style="list-style-type: none"> هو ما ذكر فيه أداة التشبيه. هو ما حذف وجه الشبه وأداة التشبيه. هو ما أشير فيه إلى التشبيه. | هو تشبيه جعل المشبه مشبهاً به بادعاء أن وجه الشبه فيه أقوى وأظهر. |
| المجاز اللغوي | <ul style="list-style-type: none"> هو ما صرح فيه بالمشبه به. هو ما ذكر فيه شيء من لوازم المشبه به. | هو اللفظ المُستعمل في غير ما وُضِعَ له لعلاقة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، والعلاقة بين المعنى |

| المفهوم البلاغي | التصورات الخطأ للمفهوم البلاغي | التصور الصحيح للمفهوم البلاغي |
|------------------------|--|---|
| | • وجود قرينة غير دالة على المعنى. | الحقيقي والمعنى المجازي قد تكون المُشَابِهَة، وقد تكون غيرها، والقرينة قد تكون لفظية وقد تكون حاليّة. |
| الاستعارة | • هي قوة وجه الشبه في المشبه به. • لعلاقة المشابهة بين طرفي التشبيه. • لقوة وجه الشبه في المشبه. | منّ المجاز اللّغويّ، وهي تشبيه حذف أحد طرفيّهِ، فعلاقتها المشابهة دائماً. |
| الاستعارة التصريحية | • هي ما حذف من أركانها المشبه به والأداة. • هي ما ذكر فيها المشبه والمشبه به. • هي ملائمة المشبه للمشبه به. | هي ما صرّح فيها بلفظ المشبه به. |
| الاستعارة المكنية | • هي ما ذكر فيها ملائم للمشبه. • لكون الاستعارة اسماً مشتقاً. • لخلوها من ملائمت المشبه به. | هي ما حُذِفَ فيها المشبّه به ورُمزَ له بشيء من لوازمه. |
| الاستعارة الأصلية | • لكون المستعار اسماً مشتقاً. • لكون المستعار اسم فاعل. • لوجود قرينة مانعة للمعنى الأصلي. | هي ما كان اللفظ المستعار، أو اللفظ الذي جرت فيه اسماً جامداً. |
| الاستعارة التبعية | • لحذف المشبه به . • لكون المستعار اسماً جامداً. • للتصريح بالمشبه به. | هي ما كان اللفظ المستعار، أو اللفظ الذي جرت فيه الاستعارة اسماً مشتقاً أو فعلاً. |
| الاستعارة المرشحة | • لخلوها من ملائم للمشبه. • لكون المستعار مشتقاً. • لكون المستعار اسماً جامداً. | هي ما نُكِرَ معها مُلائم المشبّه به. |
| الاستعارة المجردة | • لخلوها من ملائم للمشبه. • لحذف المشبه به. • لذكر ملائم للمشبه به. | هي ما نُكِرَ معها مُلائم المشبّه به. |
| الاستعارة المطلقة | • لخلوها من ملائم للمشبه. • لذكر ملائم للمشبه به. • لذكر ملائم للمشبه به. | هي ما حُلّتْ من مُلائماتِ المشبّه به أو المشبّه. |

| المفهوم البلاغي | التصورات الخطأ للمفهوم البلاغي | التصور الصحيح للمفهوم البلاغي |
|------------------------|--|--|
| الاستعارة التمثيلية | <ul style="list-style-type: none"> • هي ما صرح فيها بالمشبه به. • هي ما حذف فيها المشبه به. • هي ما ذكر فيها ملائم للمشبه به. | تركيب استعمل في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة معناه الأصلي. |
| المجاز المرسل | <ul style="list-style-type: none"> • تركيب استعمل في غير معناه لعلاقة غير المشابهة. • لكون وجه الشبه منتزع من متعدد. • لتلميحه في التركيب إلى التشبيه. | كلمة استعملت في غير معناها الأصلي لعلاقة غير المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي. |
| المجاز علاقته السببية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالكل وأراد الجزء • لتعبيره بالجزء وأراد الكل. • للتعبير بلفظ الحال. | هو التعبير بالسبب عن المسبب. |
| المجاز علاقته المسببية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالسبب عن المسبب. • استعمال اللفظ الذي وضع في الماضي للحال. • استعمال اللفظ الذي وضع للمستقبل في الحال. | هو التعبير بالمسبب عن السبب. |
| المجاز علاقته الجزئية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بلفظ المحل وأراد الموجود. • للتعبير بلفظ الحال وأراد المكان. • لتعبيره بالكل وأراد الجزء. | هي إطلاق الجزء وإرادة الكل. |
| المجاز علاقته الكلية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالجزء وأراد الكل. • لتعبيره بلفظ الحال وأراد المكان. | هي إطلاق الكل وإرادة الجزء. |
| المجاز اعتبار ما كان | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالجزء وأراد الكل. • استعمال اللفظ الذي وضع للمستقبل في الحال. • لتعبيره بالسبب عن المسبب. | هي استعمال اللفظ الذي وضع للماضي في الحال. |
| المجاز علاقته ما سيكون | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالسبب عن المسبب. • استعمال اللفظ الذي وضع للماضي في الحال. • في الحال . • لتعبيره بالجزء وأراد الكل. | هي استعمال اللفظ الذي وضع للمستقبل في الحال. |

| المفهوم البلاغي | التصورات الخطأ للمفهوم البلاغي | التصور الصحيح للمفهوم البلاغي |
|-----------------------|---|---|
| المجاز علاقته المحلية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالجزء وأراد الكل. • لتعبيره بالكل وأراد الجزء. • لتعبيره بالكل وأراد الجزء. | التعبير بلفظ المحل وإرادة الموجود فيه. |
| المجاز علاقته الحالية | <ul style="list-style-type: none"> • لتعبيره بالسبب عن المسبب. • لتعبيره بالمسبب عن السبب. • لتعبيره بالكل وأراد الجزء. | التعبير بلفظ الحال وإرادة المكان نفسه. |
| الكناية | <ul style="list-style-type: none"> • هي المشابهة بين أمرين اشتراكاً في صفة. • هي ما حذف منها المشبه به. • هي ما حذف منها المشبه والأداة. | لفظٌ أُطلقَ وأريدَ به لازمٌ معناه مع جوازِ إرادة ذلك المعنى، تنقسمُ الكنايةُ باعتبارِ المكْنَى عنه ثلاثة أقسامٍ، فإنَّ المكْنَى عنه قد يكون صفةً، وقد يكون موصوفاً، وقد يكون نسبةً. |

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البيان ككل لصالح التطبيق البعدي، لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بكلية التربية ببها؛ وللتحقق من صحة الفرض الرئيس الثاني قام الباحث بحساب قيمة (ت) من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية ككل لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببها

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---------|-------|---------|-------------------|-------------|----------|---------------|-------------|
| القبلي | 73 | 5.76 | 2.67 | 72 | 104.23 | 0.01 | 0.99 |
| البعدي | | 88.17 | 6.29 | | | | |

ولمزيد من ضبط النتائج قام الباحث بحساب مربع إيتا لقياس حجم الأثر، ويسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات، ويتم ذلك وفق المعادلة التالية (أبو حطب، وصادق، 1991، 439):

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2 (T^2)}{\text{ت}^2 (T^2) + \text{درجات الحرية}}$$

بقراءة الجدول السابق يتضح فاعلية برنامج الدراسة الحالية في علاجه للتصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببها، حيث دلّت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلاب على الاختبار قبلياً وبعدياً عند مستوى دلالة 0.01؛ لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج 0.99 وهو معامل تأثير كبير؛ مما يؤكد فاعلية برنامج الدراسة الحالية في تحقيق ما وضع له، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات منها: دراسة ديغرز وبراون Deavers & Brown سنة 1997، ودراسة أحمد سنة 2007، ودراسة Akpınar، Erol & Aydogdu سنة 2009، ودراسة كنانة سنة 2011، ودراسة جبر سنة 2012، والزهراني سنة 2013، كما تتفق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري للدراسة الحالية، والتي تؤكد أن التصورات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان هي تصورات غير منطقية وتتعارض مع التصور الصحيح للمفهوم البلاغي، كما أن السبب في تكون هذه التصورات عدم تحديد سمات حرجة (مميزة) بين كل مفهوم وآخر، مما أدى إلى إحداث لبس وتداخل بين المفاهيم البلاغية؛ لوجود العديد من الروابط والقواسم المشتركة بين كل مفهوم وآخر، فضلاً عن إمكانية تصحيح هذه التصورات من خلال إستراتيجيات التغيير المفهومي، والمتمثلة في الإجراءات المقترحة القائمة على إستراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة إلى:

- طبيعة برنامج الدراسة الحالية الذي يقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان؛ نظراً لما بينها من صلات وروابط.
- إحداث البرنامج لحالة من الصراع المعرفي أو التناقض بين ما يمتلكه من خبرات حول المفهوم البلاغي، وبين التصور الصحيح للمفهوم، وإشعار الطلاب بحالة من الارتباك والزعزعة لما يمتلكونه من معرف حول هذه المفاهيم.
- تشجيع الطلاب على استحضار ما لديهم من تصورات سابقة حول المفهوم البلاغي، ولا ضير أن تكون هذه التصورات صحيحة أم خاطئة.
- توضيح السمات التأسيسية المميزة لكل مفهوم من المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.
- تضمين برنامج الدراسة العديد من الأنشطة العلمية المرتبطة بكل مفهوم بلاغي؛ لتتيح للطلاب الوصول إلى معرفة التصور الصحيح للمفهوم البلاغي، فضلاً عن مقارنة مفاهيمهم ومعارفهم وخبراتهم السابقة لهذا المفهوم، وإعادة تشكيلهم لبنيتهم المعرفية في ضوء ما اكتسبوه من معلومات وتصورات صحيحة عن هذه المفاهيم.

- إشعار الطلاب بخطورة التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وذلك لكونه تقف عقبة في سبيل تعلم المفاهيم البلاغية الجديدة، وعن ضعف توظيفهم لها التوظيف الأمثل.
- تشجيع الطلاب على العمل التعاوني الذي يتيح لهم فرصة نقل الخبرات والتصورات الصحيحة المرتبطة بالمفاهيم البلاغية موضع الاهتمام.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية الفرعية لعلم البيان لصالح التطبيق البعدي، لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بكلية التربية بينها؛ وللتحقق من صحة الفرض الرئيس الثالث قام الباحث بحساب قيمة (ت) من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية الفرعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها

| المفهوم البلاغي | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|------------------|---------|---------|-------------------|----------|---------------|-------------|
| التشبيه | القبلي | 0.20 | 0.40 | 23.64 | 0.01 | 0.88 |
| | البعدي | 2.89 | 0.96 | | | |
| التشبيه المرسل | القبلي | 0.28 | 0.45 | 26.13 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.20 | 0.95 | | | |
| التشبيه المؤكد | القبلي | 0.39 | 0.57 | 26.81 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.24 | 0.79 | | | |
| التشبيه المجمل | القبلي | 0.34 | 0.53 | 16.77 | 0.01 | 0.79 |
| | البعدي | 2.68 | 1.18 | | | |
| التشبيه المفصل | القبلي | 0.20 | 0.40 | 22.85 | 0.01 | 0.87 |
| | البعدي | 2.97 | 0.97 | | | |
| التشبيه البليغ | القبلي | 0.15 | 0.04 | 25.69 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.13 | 0.11 | | | |
| التشبيه التمثيلي | القبلي | 0.15 | 0.39 | 29.59 | 0.01 | 0.92 |
| | البعدي | 3.23 | 0.77 | | | |
| التشبيه الضمني | القبلي | 0.17 | 0.41 | 26.69 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.19 | 0.86 | | | |

| المفهوم البلاغي | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---------------------|---------|---------|-------------------|----------|---------------|-------------|
| التشبيه المقلوب | القبلي | 0.16 | 0.37 | 24.24 | 0.01 | 0.89 |
| | البعدي | 3.19 | 0.93 | | | |
| المجاز اللغوي | القبلي | 0.16 | 0.37 | 26.88 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.23 | 0.84 | | | |
| الاستعارة | القبلي | 0.13 | 0.34 | 27.03 | 0.01 | 0.91 |
| | البعدي | 3.30 | 0.90 | | | |
| الاستعارة | القبلي | 0.13 | 0.34 | 24.75 | 0.01 | 0.89 |
| التصريحية | البعدي | 3.21 | 1 | | | |
| الاستعارة المكنية | القبلي | 0.16 | 0.37 | 23.70 | 0.01 | 0.88 |
| | البعدي | 3.17 | 0.96 | | | |
| الاستعارة الأصلية | القبلي | 0.15 | 0.36 | 27.88 | 0.01 | 0.91 |
| | البعدي | 3.17 | 0.83 | | | |
| الاستعارة التبعية | القبلي | 0.16 | 0.40 | 25.34 | 0.01 | 0.89 |
| | البعدي | 3.27 | 0.90 | | | |
| الاستعارة المرشحة | القبلي | 0.13 | 0.39 | 24.83 | 0.01 | 0.89 |
| | البعدي | 3.36 | 0.93 | | | |
| الاستعارة المجردة | القبلي | 0.13 | 0.38 | 24.83 | 0.01 | 0.89 |
| | البعدي | 3.36 | 0.93 | | | |
| الاستعارة المطلقة | القبلي | 0.10 | 0.31 | 31.59 | 0.01 | 0.93 |
| | البعدي | 3.41 | 0.86 | | | |
| الاستعارة التمثيلية | القبلي | 0.20 | 0.47 | 26.62 | 0.01 | 0.90 |
| | البعدي | 3.23 | 0.89 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.19 | 0.39 | 32.88 | 0.01 | 0.93 |
| | البعدي | 3.54 | 0.76 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.17 | 0.41 | 26.69 | 0.01 | 0.90 |
| علاقته السببية | البعدي | 3.19 | 0.86 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.27 | 0.47 | 30.04 | 0.01 | 0.92 |
| علاقته المسببية | البعدي | 3.46 | 0.81 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.23 | 0.45 | 17.61 | 0.01 | 0.81 |
| علاقته الجزئية | البعدي | 2.93 | 1.17 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.17 | 0.38 | 18.95 | 0.01 | 0.83 |

| المفهوم البلاغي | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|-------------------------|---------|---------|-------------------|----------|---------------|-------------|
| علاقته الكلية | البعدي | 2.73 | 1.05 | | | |
| المجاز المرسل | القبلي | 0.21 | 0.48 | 15.51 | 0.01 | 0.76 |
| اعتبار ما كان | البعدي | 2.75 | 1.18 | | | |
| المجاز باعتبار ما سيكون | القبلي | 0.26 | 0.35 | 19.45 | 0.01 | 0.84 |
| المجاز علاقته المحلية | البعدي | 2.93 | 1.03 | | | |
| المجاز علاقته المحلية | القبلي | 0.24 | 0.49 | 20.21 | 0.01 | 0.85 |
| المجاز علاقته الحالية | البعدي | 3.16 | 1.09 | | | |
| المجاز علاقته الكناية | القبلي | 0.20 | 0.43 | 18.91 | 0.01 | 0.83 |
| | البعدي | 2.84 | 1.17 | | | |
| | القبلي | 0.95 | 0.29 | 20.95 | 0.01 | 0.85 |
| | البعدي | 2.91 | 1.13 | | | |

يتضح من الجدول (3) فاعلية برنامج الدراسة الحالية في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية الفرعية المرتبطة بعلم البيان عند مستوى 0.01 لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببها، وتراوح حجم تأثير البرنامج بين 0.75 إلى 0.93، وهو معامل تأثير قوي يطمئن على فاعلية برنامج الدراسة الحالية وتصويبه لأنماط الفهم الخطأ أو التصورات المغلوطة لدى الطلاب المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة محمود سنة 2005، ودراسة بيومي سنة 2005، ودراسة أحمد سنة 2007، ودراسة كينج King سنة 2008، ودراسة كنانة سنة 2011، ودراسة جبر سنة 2012، ودراسة سليبيرج Syalberg سنة 2012، ودراسة الزهراني سنة 2013، ويتفق ذلك مع ما ورد من إطار نظري وهو أن التصورات الخطأ عبارة عن عرض قابل للعلاج والتغيير إذا اتبعت الطرائق والإستراتيجيات الفعالة؛ لتغيير البنية المعرفية في أذهان الطلاب؛ لأنه لو لم يتم علاج التصورات الخطأ فسوف يؤدي ذلك إلى تفاقمها؛ حيث إن تكوين هذه التصورات عملية بنائية يتم بناء هذه التصورات بعضها فوق بعض كالبناء، وتزداد تعقيداً بمرور الزمن، وكلما ازداد تعقد هذه التصورات زادت صعوبة علاجها، وخاصة مع الطلاب المعلمين، حيث سينقلون هذا الخطأ واللبس لطلابهم بعد ذلك، ومن ثم ستكون الخطورة والمشكلة أكبر.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى ما يلي:

- استناد برنامج الدراسة الحالية على إستراتيجيتين من إستراتيجيات التغيير المفهومي وهما: إستراتيجية المتشابهات، وإستراتيجية الصراع المعرفي، وما أحدثته كل إستراتيجية من دور مغاير للأخرى، فإستراتيجية المتشابهات قامت على تحديد أوجه التشابه بين المفاهيم

- البلاغية المختلفة، بينما إستراتيجية الصراع المعرفي قد أحدثت حالة من التناقض المعرفي بين ما يعرفه الطالب بالفعل عن هذه المفاهيم وبين التصور الصحيح لها.
- تضمين إجراءات الإستراتيجية المقترحة الاعتماد على الأمثلة الصحيحة التي تتضمن التصور الصحيح للمفهوم البلاغي، وأمثلة أخرى تتضمن التصورات الخاطئة والمقارنة بين هذه الأمثلة وتلك.
 - تحديد السمات المميزة لطبيعة كل مفهوم؛ للترقية بين المفاهيم بناء على هذه السمات أو الخصائص، مع إشعار الطلاب بوجود فجوة معرفية Cognitive Gap والتي تشعره بوجود شيء أو بعض الأشياء المفقودة في بنيته المعرفية عن المفهوم البلاغي الذي يدرسه، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تشعرهم بهذه الفجوات.
 - عقد مقارنة بين ما يعرفه الطالب بالفعل عن المفهوم البلاغي، وبين المعرفة الجديدة المتصلة بهذا المفهوم، وذلك من خلال إعداد منظم رسومي Graphic Organizers، أو جدول يوضح فيه الجوانب المشتركة بين المفاهيم البلاغية؛ لتوضيح العلاقات المختلفة لهذا المفهوم، وتوضيح الخصائص أو السمات المميزة لكل منها.
 - تكليف الطلاب بالعديد من الأنشطة التي يُكشَفُ من خلالها عن التصورات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية المتصلة بعلم البيان، ومحاولة تطبيقهم لهذه المفاهيم تطبيقاً عملياً.
 - تضمين برنامج الدراسة أنشطة تحليلية، تقوم على تحليل أركان المفهوم البلاغي تحليلاً وظيفياً؛ لتعين الطلاب على معرفة أجزاء هذا المفهوم وعناصره.
 - تضمين البرنامج العديد من الأمثلة التعليمية التي تضمن المفهوم البلاغي، وتنوع هذه الأمثلة بين الشواهد الشعرية والنثرية؛ لتدريب الطلاب على حسن التمييز بينها.
 - معاونة الطلاب على حل التناقض الذي يعترضه، بتقديم خلاصة وافية حول المفهوم البلاغي، تتضمن الخصائص والسمات المميزة لكل مفهوم.
 - تنوع أساليب التقويم المتبعة في البرنامج بين تحديد المفهوم البلاغي، وتبيان أركانه وعناصره، وبين تطبيق هذه المفاهيم تطبيقاً عملياً.
- في ضوء النتائج السابقة تكون الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها وهي تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببها، وفي ضوء النتيجة السابقة يمكن التوصية بالآتي:

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- استناداً إلى نتائج الدراسة السابقة يمكن للباحث التوصية بما يلي:
- ضرورة الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في بناء برامج مماثلة؛ لتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية أو لمفاهيم لغوية أخرى.

- ضرورة التأكيد على الخصائص المميزة للمفاهيم البلاغية (البيان، والبديع، والمعاني) أثناء دراسة الطلاب المعلمين للمقررات البلاغية.
 - ينبغي قبل تدريس المفاهيم البلاغية أن يكشف المعلمون التصورات السابقة التي توجد في البنية المعرفية لدى الطلاب، وتصويبها قبل البدء بشرح الموضوع.
 - الاهتمام بتدريب الطلاب والمعلمين على تشخيص هذه التصورات، وذلك بإمدادهم بالأدوات العلمية التي تكفل لهم ذلك.
 - إمداد المعلمين بإستراتيجيات التغيير المفهومي التي تكفل لهم تصويب هذه التصورات وعلاجها قبل أن يتفاقم أمرها لدى طلابهم.
 - ضرورة تضمين مناهج البلاغة العديد من الأنشطة التي تكفل للمعلمين الكشف عن المعرفة القبلية أو السابقة التي توجد في البنية المعرفية للطلاب.
 - تضمين إستراتيجياتي المتشابهات والصراع المعرفي في أدلة المعلمين؛ حتى يتسنى لهم الاستفادة من إجراءات كل إستراتيجية في تصويب هذه التصورات في أذهان الطلاب.
 - ضرورة أن يكون للطلاب دورٌ في تصويب تصوراتهم بأنفسهم عن طريق بذل مزيد من الجهد؛ لتشكيل بنيتهم المعرفية بناءً على المعرفة الجديدة.
 - ضرورة أن تتضمن مقررات البلاغة بالتعليم العالي ومناهج تعليم البلاغة بالتعليم العام مقارنات بين المفاهيم البلاغية من جهة، وتحليل لأركان المفهوم البلاغي من جهة أخرى.
 - ضرورة إعداد أطلس للمفاهيم البلاغية، تقوم على تحديد المفاهيم البلاغية الرئيسية وعلاقتها بالمفاهيم الفرعية؛ بما يعين على فهم الطلاب لكل مفهوم، ويقيهم من اللبس بينها، وتشجيع الطلاب على التعلم النشط ولاسيما التعلم التعاوني الذي يساعد الطلاب في نقل معارفهم وتصوراتهم العلمية الصحيحة حول المفاهيم البلاغية إلى أترابهم.
 - ضرورة الحرص على تطبيق المفاهيم البلاغية في كتابات وأعمال أدبية راقية؛ لأنه لا قيمة لحفظ الطلاب لهذه المفاهيم دون تطبيق فعلي لها.
- وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها يمكن اقتراح مجموعة من المشروعات البحثية التي يمكن إجراؤها في هذا الميدان كما يلي:
- (1) إجراء دراسة مقارنة بين التصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية بين طلاب المرحلة الثانوية والطلاب المعلمين بكليات التربية.
 - (2) دراسة تشخيصية للتصورات الخاطئة للمفاهيم المرتبطة بعلمي المعاني والبديع والبيان لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - (3) دراسة تشخيصية للتصورات الخاطئة للمفاهيم البلاغية لدى معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.

- (4) فاعلية إستراتيجية المتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم المعاني لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- (5) فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البديع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- (6) بناء أطلس مدرسي لمناهج تعليم البلاغة بالمرحلة الثانوية، وأثره على اكتساب المفاهيم البلاغية.
- (7) بناء برنامج قائم على إستراتيجيات النظرية البنائية لعلاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- (8) أثر التفاعل بين بعض إستراتيجيات التدريس لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى الطلاب مختلفي السعة العقلية بشعبة اللغة العربية بكليات التربية.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو جاموس، عبد الكريم، والعبد الله، محمود فندي (2007). مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغية وقدرتهم على توظيفها في التعبير الكتابي. مجلة العلوم الإنسانية بالجزائر، ص 5 - 25 .
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد، صلاح عبد السميع محمد (2007). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثالث والثلاثون بعد المائة، الجزء الثالث، ص 125 - 175.
- الأمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر (1994). الموازنة بين أبي تمام والبحتري. الجزء الأول، الطبعة الرابعة، تحقيق السيد محمد صقر، القاهرة: دار المعارف.
- بيومي، نشأت عبد العزيز عبد القادر (2005). فاعلية إستراتيجية المتشابهات في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكتاني (1998). البيان والتبيين . الجزء الأول، الطبعة السابعة، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة : مكتبة الخانجي.

- جبر، رجاء مصطفى السيد (2012). *فاعلية إستراتيجية مقترح في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- الجنابي، انتصار عبد الحمزة كاطع (2003). *أثر أنموذجي هيلدا تابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- حلبية، مسعد محمد إبراهيم (2002). *فعالية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- الزهراني، محمد بن سعيد مجحود (2013). *فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس والتعلم من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.
- سكر، زمزم عبد المحسن أبو الفضل (1996). *تقويم استخدام الأنماط البلاغية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق.
- الشجاع، محمد علي (2009). *مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية بتذوق النصوص الأدبية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- صرخوه، نادية يعقوب يوسف (2006). *أثر إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كارلس في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.
- صلاح، سمير يونس أحمد (2005). *أثر استخدام الاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني في تحصيل طلاب كلية التربية الأساسية لعلم البديع*. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (42)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 222 - 252.
- صومان، أحمد إبراهيم (2010). *أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان - الأردن: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.
- الطراونة، منتهى مد الله محمد (2006). *أثر نمطي التعلم والتحري الجماعي في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة

- دكتوراه (عير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عايش، أمينة محمود أحمد (2003). صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عباس، نادية حميد خضير (2009). أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة دراسات تربوية، العدد السابع، ص ص 109 - 138.
- عبد الحميد، أماني حلمي (2007). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الرابع والستون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 170 - 206.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (2001) : العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 1 - 46.
- عسيري، فاطمة شعبان محمد (2008). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح، وسرور، عايدة عبد الحميد (2011). تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة : الأهداف والإستراتيجيات. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عطيو، محمد نجيب مصطفى، ومحمود، عبد الرازق مختار (2010). إستراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية. القاهرة : دار الفكر العربي.
- عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم (2009). التدريس والتعلم بالدمغ نبي الجانبين. عمان - الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، إقبال مطشر عبد الصاحب (2011). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة. عمان - الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمّار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. دمشق: مؤسسة الرسالة.

- عوض، أحمد عبده (1989). مستويات تحصيل طلاب الثانوية العامة للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية والبلاغية. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا.
- الغريبواوي، زهور كاظم مناتي (2011). أثر أنموذجي دانيال ودرافر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي . مجلة كلية التربية الأساسية بالكويت، العدد التاسع والستون ، ص ص 297 - 326 .
- الغضبان، سلام ناجي باقر (2005). أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بميسان، جامعة البصرة.
- فندي، أسماء كاظم، وعلي، إيمان حسن (2012). أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح العراقية، العدد الخمسون، ص ص 1 - 46.
- قاسم، محمد جابر، ومحمود، عبد الرزاق مختار (2008). المفاهيم الدينية الإسلامية : تحديدها، وتشخيصها، وتنميتها . القاهرة : عالم الكتب.
- قناوي، شاكر عبد العظيم محمد (2005). فعالية استخدام نموذج دائرة التعلم حاسوبياً في تعديل المفاهيم العقديّة البديلة للمفاهيم العقديّة الإسلامية لدى طفل المدرسة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الحادي والأربعون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 50 - 98.
- كنانة، محمد سلمان أحمد (2011). أثر استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- المحبوب، شافي فهد، وصلاح، سمير يونس، والكندري، عبد الله عبد الرحمن (2010). تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد السادس عشر، العدد الثالث، ص ص 365 - 391.
- محمود، عبد الرزاق مختار (2005). فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . المجلة العلمية لكلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد الواحد والعشرون ، العدد الأول ، ص ص 48 - 89 .

المعشني، محمد بن سالم (1995). *مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان: تشخيصها ومقترحات علاجها*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.

الموسوي، حيدر زامل كاظم (2012). *فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي*. مجلة الأستاذ العراقية، العدد (200)، ص 913-944.

موسى، محمد محمود (2009). *أثر إستراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن بدولة الإمارات العربية المتحدة*. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (95)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص 14 - 84 .

النشار، نبيهة على محمد (1997). *فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004). *طرائق تدريس البلاغة والأدب والتعبير: بين التنظير والتطبيق*. عمان - الأردن: دار الشروق.

وزارة التعليم العالي (2005). *مشروع تطوير كليات التربية FOEP: مقررات اللغة العربية: التوصيف والمحتوى*. القاهرة: مشروع تطوير التعليم العالي.

وزة، خميس حامد عبد الحميد (2005). *فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تصويب التصورات الدينية وتنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية المعاقين سمعياً*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

Akpinar, Ercan, Erol, Demet & Aydogdu, Bulent (2009). The Role of cognitive conflict in a constructivist theory : An Implementation aimed in science teachers. *Social and behavioral science No. 1*, PP. 2402- 2407.

Baddock, Maree & Bucat, Robert (2008). The Effectiveness of classroom chemistry demonstration using the cognitive conflict strategy. *International Journal of Science Education, Vol.30, Issue 8*, pp.1115-1128.

Choi, Hyukjoon, Kim, Yeousoo, Lee, youjick & Kwon, Jaesool (2004). *Development on practice of cognitive conflict strategy for physics teachers*. In *Teaching and learning of physics in cultural context*, Park, Yunebae (Ed), London : World Scientific Publishing Company.

- Cooper, Barbra Huppert (1991). *The Use of analogy as a cognitive strategy spelling* . Unpublished Dissertation, Tulane University.
- Deavers, Rachael P. & Brown, Gordan (1997). Analogy based strategies for non – word reading. *Dyslexia*. Vol. 3, Issues 3, pp, 135- 156.
- Dieter Barke, Hans , Al Hazari, D. & Yitbarek, Sileshi (2009). *Misconception in chemistry : Addressing perceptions in chemical education*. New York: Springer Books.
- Englert, Carol Sue; And Others (1985). Spelling Unfamiliar Words by an Analogy Strategy . *Journal of Special Education*, vol.19, No.3, pp.291-306.
- Glynn, S. M. (1996). Teaching with analogies : Building on the Science textbook. *The Reading Teacher* , Vol.49, No.6, pp.490- 492.
- Glynn, Shaawn M.(1994): Teaching science with analogies : A Strategy for teachers and textbook authors .*Reading Research report*, No. 15 , National reading research center , Universities of Georgia and Maryland, , pp. 9 – 33.
- Hammer, David (1996). Misconceptions or p – Prims: How many alternative perspective of cognitive structure influence instructional perceptions and intentions ? *The Journal of Learning Science*, Vol.5, No. 2, pp. 97-127.
- Howard, Robert W. (1987). *Concepts and schemata.: An Introduction*. London : Cassell Educational.
- King, Sherry (2008). *The Effect of analogy instruction of fist graders analogical reasoning and reading comprehension*. Unpublished Dissertation, Tennessee State University.
- Limon, Margarita (2001) : On the cognitive strategy as an instructional strategy for conceptual change : A Critical appraisal. *Learning . Instructional Journal* , Vol.11, issues 4 – 5, pp. 357 – 380.
- Merrill, David , Tennyson, Robert D. & Posey, Larry O. (1992). *Teaching concepts : An Instructional design guide*. 2nd Editions. Englewood Cliffs – New Jersey, Educational Technology Publications.
- Naiz , Mansoor (1995). Cognitive conflict as a teaching strategy in solving chemistry problems : A Dialectic constructivist perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 32, No.9, pp.959 – 970.

- Novak, Joseph D.(2005). *Teaching science for understanding : A human constructivist view*. Mintzes , Joel & Wandersee , James H. (Eds), Amsterdam, Academic Press .
- Peled, Irit & Suzan, Anat (2011). Pedagogical mathematical and epistemological goals in designing cognitive conflict tasks for teacher education . In *Constructing knowledge for teacher secondary mathematics tasks to enhance prospective and practicing teacher learning*. Zaskavsky m Orit & Sullivan, Peter (Eds), New York: Springer Science.
- Sanger , Michael & Greenbowe T. J.(1997) : Common student misconception in electrochemistry . *Journal of research in science teaching* , Vol. 34 , No. 4, pp. 377 – 398
- Treagust, D.F. et .al.(1996). Using an analogical teaching approach engender conceptual change. *International Journal of Science Education* , Vol. 18 , No. 2 , pp. 213- 229.

**PROGRAM FOR CORRECTING THE ALTERNATIVE
CONCEPTIONS OF RHETORICAL CONCEPTS RELATED
BY EL BAYAN SCIENCE AMONG THE ARABIC LANGUAGE
SECTION STUDENTS IN BENHA FACULTY OF EDUCATION**

**Dr. Maher Shaban Abd El Bary
Faculty of Education, Benha University, Egypt**

Abstract: The Study aimed at building program for correcting the alternative conceptions of rhetorical concepts related by El Bayan science among the Arabic language section students in Benha faculty of education. To achieve this objective, The Researcher prepared a list of rhetorical concepts related by El Bayan science and a diagnostic test to measure this concepts for Arabic language section students in Benha faculty of education, and building the program based on cognitive conflict strategy & analogy strategy for correcting the alternative conceptions of rhetorical concepts related by El Bayan science among the Arabic language section students in Benha faculty of education, The Study results revealed that the students in fourth year have many alternative conceptions of rhetorical concepts related by El Bayan science, the suggested program was effective in correcting the alternative conceptions of rhetorical concepts related by El Bayan science in general & correcting it in particular sub rhetorical concepts related by El Bayan science among the Arabic language section students in Benha faculty of education, The researcher recommended that the students in faculties education should training to diagnosis the alternative conceptions of rhetorical concepts related by El Bayan science & training them to correct this the alternative conceptions of rhetorical concepts by using conceptual change strategies, The Study suggested some research projects that can be carried out in the field of correcting the alternative conceptions of rhetorical concepts in Arabic language section students.

Keywords: Rhetorical Concepts, the Alternative Conceptions, El Bayan Science, Conceptual Change Strategies, Arabic Section in Faculty of Education.