أثر توظيف بلاغة السخرية في تنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاههم نحو مادة التعبير

م.د. رضا حسن هاشم الغرابي

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى

Redhahassan68@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر توظيف بلاغة السخرية في تنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس بعد تحديد مجتمع البحث، اختار الباحث عيّنةُ البحثَ التي بلغ عددُ طلابِها (٦٢) طالباً، مثّل (٣١) طالباً منهم المجموعةِ التّجريبيّةِ و (٣١) طالباً المجموعةِ الضّابطةِ، وقبل الشروع بالتجربة كافأ الباحث بين طلاب المجموعتين في عدد من المتغيرات التي يحتمل أن يكون لها تأثير غير مرغوب فيه على سير التجربة، ومن ثم درس مجموعتي البحث طيلة مدة التجربة التي استمرت فصلا دراسيا كاملا.

ولغرض تحقيق أهداف البحث أعد الباحث أداتين، أولهما : اختبار لقياس الأداء التعبيري، تأكّدَ الباحثُ من صلاحيته، وثانيهما : مقياس لقياس الاتجاه نحو مادة التعبير، وقد تأكد الباحث من صلاحيته أيضا. وبعد ذلك تم تطبيق كلا الأداتين على عينة البحث، وبعد تحليل البيانات المتحصلة منهما إحصائيا باستعمال الوسائل الاحصائية الملائمة، توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درس طلابها مادة التعبير بتوظيف بلاغة السخرية على طلاب المجموعة الضابطة التي درس طلابها نفس المادة على وفق الطريقة المعتادة في الاختبار البعدي للأداء التعبيري وفي المقياس البعدي للاتجاه نحو مادة التعبير. واستنادا إلى ما تنخض عنه البحث من نتائج أوصى الباحث بضرورة اعتماد بلاغة السخرية في تدريس مادة التعبير، ثم اقترح مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: (توظيف بلاغة السخرية، تنمية الأداء التعبيري).

The effect of employing the rhetoric of sarcasm on developing the expressive performance of fifth-grade literary students and their attitude toward the subject of expression

Dr. Reda Hassan Hashem Al-Gharabi

General Directorate of Education, Baghdad, Al-Rusafa I

Abstract :

The current research aims to identify the effect of employing the rhetoric of sarcasm in developing the expressive performance of fifth-grade literary students. To achieve this goal, the researcher adopted an experimental design with partial control which is the design of the experimental and control groups with two pre- and post-tests.

The researcher identified his research population and chose a research sample whose number of students reached (62) students, with (31) students for the experimental group and (31) students for the control group. Before starting the experiment, the researcher rewarded the students of the two groups on a number of variables that were likely to have an Undesirable impact on the conduct of the experiment, and then he studied the two research groups throughout the duration of the experiment, which lasted a full semester.

For the purpose of achieving the research objectives, the researcher prepared two tools, the first of which was a test to measure the metaphorical performance of the students of the research sample. The researcher confirmed its validity, and the second of them was a measure to measure the attitude toward the material of expression among the students of the research sample. The researcher also confirmed its validity. After that, both tools were applied to the two research groups, and after analyzing the data obtained from them statistically using a t-test for two independent and interconnected samples to determine

the significance of the differences between the two groups, the researcher concluded that the students of the experimental group who studied the subject of expression by employing the rhetoric of irony excelled over the students of the control group who They studied the same material according to the usual method in the post-test of expressive performance and in the post-test of attitude towards the expressive material. In light of the research results, the researcher recommended the necessity of adopting the rhetoric of irony in teaching the subject of expression, and then proposed aset of proposals.

Keywords: (employing the rhetoric of irony, developing expressive performance).

الفصل الأول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث : لمس الباحث من طريق عمله في مجال التربية والتعليم، وممارسته الطويلة لمهنة التدريس لمدة (٢٨) عاما، أمضى معظمها في تدريس طلاب المرحلة الإعدادية أنّ هناك ضعفا واضحا بمستوى الأداء التعبيري لطلاب المرحلة الإعدادية، وهذا الضعف قد لمسه الباحث من طريق رصد مظاهره المتنوعة في الأداء التعبيري لدى الطلاب، والمتمثلة بشيوع اللهجة العامية، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وعدم بروز شخصية الطالب في تعبيره، وإهمال وحدة الموضوع، وعدم وجود ترابط منطقي بين الجمل والفقرات، وكذلك قلة المفردات وشحتها، وركاكة الاسلوب ورداءته، وضيق الأفق والخيال، وعدم قدرة الطلاب على التدرج بالأفكار وتوضيح المراد منها، وضعف الاقتباس من القرآن الكريم والأحاديث النبوية والأشعار والأمثال والحكم، والعجز عن إنتاج التعبيرات البلاغية والصور الفنية.

وما لمسه الباحث تؤيده الشكاوى المستمرة التي يتناقلها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في لقاءاتهم، وتؤكده العديدُ من الدّراساتِ السّابقةِ، كدراسةِ (الشّمريّ، ٢٠٠٦م) و (لطيف وأحمد، ٢٠١٠م) و(الجّبوريّ، ٢٠١٢م) و(الحلاق، ٢٠١٣م) و(عبد الرزاق، ٢٠١٤م)، و(الفرطوسي، ٢٠١٨م) فقد بيّنتْ دراسةُ (الشّمريّ، ٢٠٠٦م) أنّ مقابلاتِ الباحِثُ مع مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ ومدرساتها قد أكّدتْ ذلكَ الضعف. (الشمري، ٢٠٠٦م : ١٠) وكذلك أكدت دراسةُ (عبد الرزاق، ٢٠١٤م) ضَعْفَ طلبةِ المرحلةِ الإعداديّةِ في التّعبيرِ، وأنّ كثيراً منهم يجتاز هذه المرحلة دون التمكن من الكتابةِ

بلغةٍ سليمةٍ وفصيحةٍ وواضحةٍ. (عبد الرزاق، ٢٠١٤م : ٣)، وأشارت دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨م) إلى أنّ إجابات مشرفي اللغة العربية على الاستبانة المفتوحة التي قدمها لهم حول مستوى الأداء التعبيري لدى الطلاب قد بينت " وجود ضعف واضح في أداء الطلاب في درس التعبير " (الفرطوسي، ٢٠١٨م : ٢)

ولم تقف هذه المشكلةُ عند حدودها، وإنّما تجاوزت تلكَ الحدودَ لتولد نفورا وابتعادا عن مادة التعبير، فالطلاب حينما تشح لديهم المفردات، وتكثر أخطائهم النحوية والإملائية، ويعجزون عن التعبير عما يجول في أنفسهم، يشعرون بالإحباط، ولا تتولد لديهم الرغبة في الكتابة، وهذا ما لاحظه الباحث بوضوح خلال تدريسه مادة التعبير، وكذلك أكدته الدراسات السابقة'، كدراسة (عزيز، ٢٠١٤)، و(عبد الرزاق، ٢٠١٤م)، و(ابراهيم، ٢٠١٧م)، و(الفرطوسي، ٢٠١٨م)

وعلى أساس ما تقدّمَ، وعملاً بتوصياتِ الدّراساتِ السّابقةِ والأدبياتِ ذات الصّلةِ والمؤتمراتِ والندوات الّتي أوصتْ – وبشكل حثيث – بضرورةِ استعمالِ المناهج والطّرائقِ الحديثةِ في التّدريسِ، يُحاولَ الباحثُ أن يسهم في حلِّ مشكلة ضعف الطلاب في الأداء التعبيري، واتجاههم نحو مادة التعبير من طريقِ توظيف بلاغة السخرية في تنمية ذلك الأداء، والاتجاه نحو مادة التعبير مراعيا الإمكاناتِ المتوفرة، والمنهجيّة السليمة.

وفي ضوءِ ذلك تتبلورُ مشكلةُ هذا البحثِ بالسّؤالِ الآتي : **ما أثر توظيف بلاغة السخرية في تنمية الأداء التعبيري عند طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاههم نحو مادة التعبير ؟**

<u>أهمية البحث :</u> تُعدُّ اللّغةُ من أعظم النعم التي وهبها الله سبحانه وتعالى لبني البشر، فبوساطة اللغة يتمكن بني البشر من التواصل فيما بينهم في مختلف مجالات الحياةِ، وبها يعبرون عن أفكارِهِم وأحاسيسَهِم وحاجاتِهِم، كما أنّها أداة العقل في التفكير، ومن طريقها استطاع الأدب أن يخلد أروع آثاره.

والحديث عن اللغة وأهميتها يقودنا بالضرورة للحديث عن اللغة العربية التي اختارها الله سبحانه وتعالى من بين اللغات جميعها، لتكون لغة لوحيه المبارك، فأنزل القرآن الكريم بلسانٍ عربيٍّ مبينٍ. قالَ تعالى " ﴿ **كَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنْذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ** ﴾ ""

(الشورى : ٧)، ولا ريب في أنّ اللغة التي تختارها العناية الإلهية للبشرية كي تكون وسيلة للاتصال بالله سبحانه وتعالى، ولغة لعبادته، وذكره، ودعائه لهي اللغة الأكثر جدارة بأنْ تكون أفضل اللغات وأكملها وأجملها (البوريني، ١٩٨٨م : ٣٢-٣٣) وبهذا تتضح لنا أهمية اللغة العربية وضرورة الحفاظ عليها، والحرص الشديد على تعليمها للأجيال – جيلا بعد جيل – بأفضل شكل ممكن.

ولكي يتحقق تعليم اللغة العربية للطلاب بشكل سليم، ينبغي العمل على تمكينهم من فنونها ومهاراتها، ولا سيّما مهارة التعبير الذي يمثل الغايّة من تعليم اللغة، ذلك أنّ العجز فيه يتسبب بتراجع مستوى الطالب في بقية الدروس، ما قد يتسبب بتأخر نموه الاجتماعي وتطوره الفكري، ويعرقل تقدمه في دراسته، ويجولُ دون إتقانه للفة. (عاشور ومحمد :٢٠٠٧، ص ١٩٩). ثمّ إنّ التعبير يتبوأ مقاما بالغ الأهمية في تعلم فنون اللغة، إذ أنّ معظم فروع اللغة ومهاراتها وفنونها تهدف إليه، لأنّه يمثل حصيلتها، والمصب الذي تصب فيه روافدها (أبو مغلي، ٢٠١٠م : ٨٠) وبه يحقق الإنسان ذاته وشخصيته، فهو المرآة العاكسة لتفكيره وميوله واتجاهاته وطموحاته (عون، ٢٠١٣م : ٩٥)

ويرى الباحث أنّ العمل على تنمية الأداء التعبيري، وتحسين اتجاه الطلاب نحوه ينبغي أن يستند إلى طرائق تدريس حديثة، لما لهذه الطرائق من دور فاعل في العملية التعليمية، إذ أنّها أصبحت تستجيب لمتطلبات التعلم، وتراعي حاجات المتعلم، بما ينسجم مع ما يشهده العالم من تطور معرفي، فهي تجعل الطالب محور العملية التعليمية (عطية، ٢٠١٨م : ٨٥) وتجعله قادرا على التفاعل مع التطور السريع، والكم الهائل من المعارف المعلومات والاختراعات، فهي تساعده على توظيف هذا الكم من المعارف والمعلومات في مجالات الحياة المتعددة (زينون، ٢٠٠٢م : ١٨٥) كما أنّها تساهم في توفير مناخ تربوي أمثل، يقوم على إثارة اهتمام الطلاب، والعناية بميولهم، وتحفيز عقولهم مما يساعدهم على الانتباه والاستيعاب والاسترجاع (قطامي، ٢٠١٣م : ٢١٦)

وعلى أساس ما تقدم حرص الباحث على تقديم طريقة حديثة لتدريس التعبير، فوظف(بلاغة السخرية) لتنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة التعبير، انسجاما مع التّوجّهاتِ الحديثةِ في تعليميّة اللّغاتِ، الّتي تطوّرتْ – بشكلٍ كبيرٍ– في العقود الأخيرةِ من طريق الاستعمالِ الفعليِّ للمعطياتِ النّظريّةِ الّتي تقدمها اللّسانياتِ العامّةِ، وتوظيف هذهِ المعطياتِ واستثمارها

في تعليميّةِ اللّغةِ من أجلِ تحسين طرائقِ تعليمِها. فطرائق التّدريسِ لا ينبغي النظرُ إليها منفصلةً عن المادةِ التّعليميّةِ. (زيدان، ٢٠١٣م : الخاتمة، ص٨)

ومن الواضح أنّ البلاغة من أهم العلوم التي عنيت بها الدراسات اللغوية الحديثة، فبفضل الجهود الكبيرة التي بذلت في مجال إعادة اكتشاف النسق البلاغي ومدى فاعليته، وبفضل الدقة التي يتميز بها التناول البلاغي للخطاب على مستوى الفهم والإنتاج، صارت البلاغة اليوم منطقة مشتركة بين العلوم، فأصبح لكل خطاب بلاغته، ذلك أن لا علم يستطيع أن يستغني عن البلاغة بوصفها أداة الفهم والإفهام وأداة التأثير والاستمالة. (العمري، ٢٠١٠م : ج١ ص٢٣)

وإذا كانت البلاغة الحديثة تتبوأ هذا المستوى الرفيع في الدراسات اللغوية، فعلينا أن لا ننسى أنّ هذه البلاغة ما هي إلا امتداد للبلاغة العربية الأصيلة التي قدمت خدمات جليلة للغة العربية. وبهذا يتضح أنّ البلاغة فن أصيل من فنون اللغة العربية، يمنح المتكلم القدرة على تأدية المعاني بعبارات واضحة وجميلة ومفيدة، والغاية من ذلك إثارة النفس والعاطفة والإمتاع (طعيمة ٢٠٠٠م : ٢)

وكما هو معروف فإن البلاغة واسعة جدا، فهي تشتمل على العديد من الفنون والمحسنات، وتعد السخرية من أهم فنونها، بوصفها آلية إقناعية تواصلية، ذلك أنّها تمكن المتكلم أو الكاتب من التعبير بدقة عن موقفه في مختلف المجالات باسلوب فكاهي بالغ التأثير، فالسخرية كآلية بلاغية تستند إلى الفكاهة والظرافة يمكن أن يستخدمها المتكلم أو الكاتب لتنبيه الغافلين إن غفلوا عن موضوع ما، أو نصح المدعين إن تراجعوا عن ادعائهم، أو تقريع وتوبيخ المستبدين إن أمعنوا في استبدادهم، فهي إذن آلية بلاغية يمارسها المتكلم أو الكاتب لأغراض شتى (جبري، ٢٠١٥م : ٢٠) والسخرية، في حقيقتها، لا تعني مجرد الاستهزاء والانتقاص من الأشخاص والأشياء التي تقع موضوعا للسخرية، بل هي فعل أخلاقي قائم على الانتقاد الواعي لكل ما هو سيء ورديء، فهي بقدر ما تفتح للبسمة طاقة، تُشرع طاقات البصر والبصيرة على ما هو سلبيّ ومريب. (ذاكر، ٢٠١٠ : ١٨٨) وبذلك يتضح أنّ السخرية اسلوب بلاغي له ميزاته الفنية، وأنّه في الواقع بناء للحياة، فهي حينما تعمد إلى إيقاع الآخر في حرج مقصود، فإنّما تعمد إلى ذلك لدفع حرج أكبر، وردء خطر قائم أو متوقع، مما يجعلها عملاً إنسانياً شريفا وسامياً. (المصدر السابق : ص١٨٩)

ومما يدل على أهمية السخرية حضورها الواسع في التراث العربي والاسلامي، فلقد شاعت السخرية في أدبنا العربي : شعره ونثره، في القديم والحديث، فحينما نقرأ القرآن الكريم، نجد أن السخرية كانت من اهم أساليبه التي يرتهن لها الفكر والقلب بما فيها من إعجاز وبيان. وحينما نتأمل في كتب البلاغة نجد أنّ البلاغيين العرب رصدوا حضور السخرية في معظم أبواب البلاغة، فقد أشاروا إليها في أبواب علم المعاني وفي أبواب علم البيان وفي كثير من فنون البديع،، ويكفي دليلا على ذلك أن نجري جولة سريعة في رياض كتب الأقدمين حتى يتبين لنا ما للأساليب السخرية من شيوع وانتشار واسع في القرآن الكريم وكتب التراث. (الغزالي، المقدمة ص أ وص٣٢٨) ويمكن القول بأن السخرية من أكثر الظواهر تشبثاً بالبنية الإجتماعية لأنها "تعطي المتكلم أو الكاتب الساخر صفة المتحدث الرسمي للمجتمع وتمنحه الضوء الأخضر ليعبر عن مواقفه من كل ما هو سيء وردئ في المجتمع على مختلف المستويات، من أجل معالجته وإصلاحه، ولهذا تعدّ السخرية من الأليات الواقعية التي لا تعرف التجرد ولا تعيش في الأبراج العاجية، بل هي مرآة صادقة للحقيقة، وطريق للتعبير عنها.

(هديب، ٢٠١٦م : ٨)

وتزدادُ أهميّةُ البحث الحالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؛ وذلكَ من منطلقِ طبيعةِ تلكَ المرحلة الّتي تزدادُ فيها علومَ الطلاب ومعارفهم، مقارنةً بالمراحلِ التّعليميّةِ الأولى، وهذا ما يسوّغُ للباحثِ اختيارَ طلابِ المرحلةِ الإعداديّةِ، وبالذات طلابَ الصّفِ الخامسِ الأدبيّ لتطبيقِ تجربتِهِ.

ومما سبَقَ ذكرَهُ تبرزُ أهميّةُ البحثِ الحاليّ في الآتي :

١ – أهميّةُ اللّغةِ؛ بوصفِها أداة التواصل بين الناس، والوسيلة الأساسيّة للتفكير.

٢ – أهميّةُ اللّغةِ العربيّةِ والعنايّةُ بتدريسِها بوصفِها لغة القرآنِ الكريمِ.

٣ – أهميّةُ البلاغة؛ لكونها فرع أصيل من فروع اللغة العربية،

٤ – أهميّةُ بلاغة السخرية، بوصفها آلية بلاغية، تمكن المتكلم أو الكاتب من التعبير بدقة عن موقفه في مختلف المجالات باسلوب فكاهي بالغ التأثير.

٥ – أهمية التّعبيرِ؛ بوصفِهِ المُحَصّلّةُ النّهائيّةُ لدراسةِ اللّغةِ.

٦ – أهميّةُ المرحلةِ الإعداديّةِ؛ بوصفِها الرّكيزةُ الأساسيّةُ الّتي ترتكزُ عليها المرحلةُ الجّامعيّةُ والحياةُ العمليّةُ.

٨ – لا توجدُ دراسةٌ سابقةٌ – على حدّ علمِ الباحثِ – وظفَت بلاغة السخرية في تنميّةِ الأداءِ التعبيريّ، والاتجاه نحوه.

٩ – يستجيبُ البحثُ الحاليُّ لتأكيداتِ الجّهاتِ التربويّةِ الّتي تدعو إلى تتبّعِ نتائجِ الأبحاثِ الحديثةِ والمُفيدةِ في تحسينِ التّربيّةِ والتّعليم.

هدفا البحث : يرمي البحث الحالي إلى تعرّف :

١ – أثر توظيف بلاغة السخرية في تنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

٢ – أثر توظيف بلاغة السخرية في اتجاه طلاب الصف الخامس الأدبي نحو مادة التعبير.

فرضيات البحث :

١ – لَيسَ هُنَاكَ فَرْقٌ ذو دَلَالَةٍ إحصائيّةٍ بين مُتوسِطي دَرَجاتِ طُلابِ المجموعَةِ التّجريبيّة الّذينَ يَدرِسونَ مادّةَ التعبير بتوظيف بلاغة السخرية، ودَرَجاتِ طُلَابِ المجموعةِ الضّابطةِ الّذينَ يدرسونَ المادّةَ ذاتَها على وفقِ الطّريقةِ الاعتياديّةِ في الاختبار البعدي للأداء التعبيري.

٢ – لَيسَ هُنَاكَ فَرْقٌ ذو دَلَالَةٍ إحصائيّةٍ بين مُتوسِطي دَرَجاتِ طُلابِ المجموعَةِ التّجريبيّة الّذينَ يَدرِسونَ مادّةَ التعبير بتوظيف بلاغة السخرية، ودَرَجاتِ طُلَابِ المجموعةِ الضّابطةِ الّذينَ يدرسونَ المادّةَ ذاتَها على وفقِ الطّريقةِ الاعتياديّةِ في المقياس البعدي للاتجاه نحو مادة التعبير.

حدود البحث : يتحدّدُ هذا البحثُ بـ :

١ – طُلَابِ الصّفِ الخامسِ الأدبي في المدارسِ الإعداديّةِ والثّانويّةِ– النّهاريّةِ – في محافظةِ بغداد.

٢ – مجموعة من النصوص البلاغية الإثرائية المنتقاة من التراث العربي والاسلامي، والتي يقوم الباحث من خلالها بتنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الخامس الأدبي وتحسين اتجاههم نحوه.

تحديد المصطلحات :

أولاً : الأثر / لغة : " ما بَقِيَ من رَسْمِ الشّيء ، والتّأثيرُ إبقاءُ الأثرِ في الشّيء". (ابن منظور، د.ت : مادة : أثر)

اصطلاحاً : عرّفه شحاتة وزينب بأنّه " محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث للمتعلم نتيجة لعملية التعليم ". (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣م : ٢٢)

التّعريف النّظري : اعتمد الباحثُ تعريف شحاتة وزينب، بوصفه يتفق مع هدف البحث وإجراءاته.

التعريف الإجرائي : " هو ما يظهر تأثيره على الأداء التعبيري لدى عينة البحث بعد الانتهاء من تطبيق إجراءاته ".

ثانيا : التوظيف / **أ – لغةً** : " وَظَفَ : كَلِمَةٌ تَدُلُّ على تَقْدِيرِ شيءٍ. يُقَالُ وَظَفْتَ لهُ إذا قَدَرْتَ لهُ كُلَّ حِيْنٍ شيْئاً مِنْ رِزْقٍ أو طعامٍ " . (ابن فارس، ١٩٧٩م : ج٦، ١٢٢)

ب – اصطلاحاً : عرّفَهُ (الساعدي) بأنّه : " تطويعُ المعارفِ والمهاراتِ والخبراتِ المنظّمةِ التي يحتاجُ إليها المتعلّمُ في حياتِهِ العلميّةِ والعمليّةِ بحسبِ الاستعمالاتِ سواءٌ أكانت نفعيّةً أدائيّةً أم تنظيميّةً ". (الساعدي، ٢٠١٢م : ٣٢)

التّعريفُ النّظريُّ للباحثِ : " الإفادةُ العمليّةُ من المفاهيمِ والأفكارِ والمناهجِ والنّظرياتِ العلميّةِ من طريق استثمارِ ما يقبلُ التّطويعَ العمليَّ من مضامينها لتحقيقِ أهدافٍ مرغوبٍ بها ".

التّعريفُ الإجرائِيُّ : " الإفادةُ العمليّةُ من بلاغة السخرية من طريقِ استعمالِهَا في تدريسِ التعبير؛ بغرض تنميّةِ الأداء التعبيري عند طُلابِ الصّفِ الخامسِ الأدبيّ – المجموعةِ التجريبيّةِ – واتجاههم نحو مادة التعبير.

ثالثاً : بلاغة السخرية

* **البلاغة لغة** : " بَلَغَ الشّيءَ يَبْلُغُ بُلُوغًا وَبَلَاغًا : وَصَلَ وانتهى، وَرَجُلٌ بَلِيْغٌ : حَسَنُ الكَلامِ فَصِيْحُهُ، يُبَلّغُ بِعِبَارَةِ لِسَانِهِ كُنْه مَا فِي قَلْبِهِ " (ابن منظور، د.ت : مادة : بلغ : ج١ / ٣٤٦)

* **البلاغة اصطلاحا**

عرفها العسكري : " كلُّ ما تبلّغُ به قلبَ السامع فتمكّنه في نفسه كتمكُّنِهِ في نفسك، مع صورةٍ مقبولةٍ ومعرض حسن " (العسكري، ١٩٥٢ : ١٠)

* **السخريّة لغة** : " سَخَرَ منهُ وبِهِ : هَزِئَ به، قال الأخفش : سخِرتُ منهُ وسَخِرتُ بِهِ، وضحِكتُ منهُ وضحِكتُ به، وهَزِئتُ منهُ وهَزِئتُ بِه، كلٌّ يُقَال. والاسم السُّخريّةُ " (ابن منظور، د.ت : مادة : سخر)

* **السخريّة اصطلاحا** : عرّفها كل من :

(جرايس، ١٩٧٥ – Grice,1975) : " السخرية اسلوب بلاغي يورد المتكلم فيه ألفاظا يريد عكس معناها " (**Grice,1975 : 3 : 41**)

(ذاكر، ٢٠١٠م) : " السخرية طريقةٌ تهكّميّةٌ تقولُ عكسَ ما نوّدُ تبليغَهُ عبرَ بلاغةِ المعنى المقلوبِ، وهي بهذا التحديدُ تريدُ أنْ تُظْهِرَ شيئاً وتُظْهِرَ غيرَهُ، بمعنى أنّها تُعبّرُ عما تُريدُ أنْ تقولهُ بقولٍ مضادٍ لهُ، فتجيء بالذمّ في قالبٍ مدحيٍّ، او بالجدِّ في قالبٍ مازحٍ، أو تأتي بالحقّ في قالبِ الباطلِ، وهي في كلّ الأحوالِ خطابٌ ظاهرُهُ جِدٌّ وباطنُهُ هزلٌ " . (ذاكر، ٢٠١٠م : ج٢، ص١٨٥)

* **بلاغة السخريّة** : " هي الكلام البليغ الذي يعتمد اسلوب السخرية لتمكين المعنى في نفس السامع والتأثير فيه "

– **التعريف الاجرائي لبلاغة السخرية** : توظيفُ مجموعةٍ من النصوص البلاغية الإثرائية المنتقاة من التراث العربي والاسلامي، في تدريسِ مادة التعبير لطلاب الصّفِ الخامسِ الأدبيّ – المجموعة التجريبية –، بهدفِ تنميّةِ الأداء التعبيري لديهم وتحسين اتجاههم نحو مادة التعبير.

رابعا / التمية

أ – لُغةً : " النماءُ : الزيادةُ، نَمَا يَنْمِي نَمْياً ونَمِيّاً ونماءً : زادَ وكَثُر " (ابن منظور، د.ت : ج١٥ : ٣٤١)

ب – اصطلاحاً : عرّفَها (شحاتة وزينب) بأنّها : " رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية بزياد متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد" . (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣م : ١٥٧)

التّعريفُ النّظريُّ : " هي عمليّةُ ارتقاء بمستوى المتعلمين بصورةٍ تحقق لهُم الانتقالَ من حالةٍ غير مرغوب فيها إلى حالةٍ متطوّرةٍ ومتقدّمةٍ ".

التّعريفُ الإجرائيُّ : الارتقاءُ بمستوى الأداء التعبيري والاتجاه نحوه عند طلابِ المجموعة التجريبية من طريق تعريضِهِم للمعالجةِ التّجريبيّةِ المتمثّلةِ بتوظيفِ مجموعة من النصوص البلاغية الإثرائية الساخرة المنتقاة من التراث العربي والاسلامي في تدريسِ التعبير، ويُقاسُ هذا الارتقاءُ من طريقِ الدّرجاتِ الّتي يحصلُ عليها هؤلاءِ الطُّلابُ في اختبار الأداء التعبيري ومقياس الاتجاه نحوه المُعدانِ لهذا الغرض.

خامسا / الأداء التعبيري :

* **الأداءُ لُغةً :** " أَدّى الشّيءَ : أَوْصَلَهُ، وتأدّى إليهِ الخبرُ أيْ انتهى إليهِ ". (ابن منظور د.ت : مادة: أدى)

* **التّعبيرُ لغةً :** " عَبَرَ الرؤيا فسّرها وأَخْبَرَ بما يؤولُ إليهِ أمرُها، وعبّرَ عمّا في نفْسِهِ : أَعْرَبَ وبَيَّنَ ". (ابن منظور، د.ت ، مادة : عبر)

ب – صطلاحاً : عرّفَهُ كلٌ من

١ – **(عاشور ومقدادي) بأنّهُ :** " الإفصاحُ عما في النّفسِ من أفكارٍ ومشاعرٍ بالطرقِ اللّغويّةِ وخاصةً بالمحادثةِ أو الكتابةِ " . (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩م : ٢١٥)

التّعريف الاجرائيّ للأداء التّعبيريّ : قدرةُ طُلاب المجموعة التجريبية على استثمارِ بلاغة السخرية في الكتابةِ في الموضوعاتِ المختارةِ باسلوبٍ بلاغيّ ساخر يُمكّنُهم من خلالِهِ التّأثيرَ في الآخرينَ، واستمالتَهم للاقتناعِ بما يطرحونَهُ من أفكارٍ. ويُمكنُ قياسُ هذهِ القدرةِ من طريقِ الدّرجاتِ الّتي يحصلُ عليها الطلابِ في الاختبارِ البعدي الّذي يتعرضونَ لهُ بعدَ انتهاء تنفيذِ التّجربةِ، والّذي يتمُ تصحيحهُ على وفقِ مِعْيارِ التّصحيحِ الّذي اعتَمَدَهُ الباحثُ، وهو معيارُ الهاشميُّ.

سادسا / الاتجاه :

عرفه (علي) بأنّه : " مجموعة استجابات الفرد بالرفض أو القبول إزاء قضية أو موضوع جدلي معين، أي إنّ الاتجاه هو تعبير عن الموقف أو الاعتقاد ". (علي، ٢٠١١م : ٣٩)

التعريف الإجرائي : " هو مجموعة من الاستجابات الإيجابية أو السلبية التي يظهرها طلاب الصف الخامس الأدبي – مجموعتي البحث – على فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التعبير، نتيجة مرورهم بدراسة هذه المادة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في المقياس المعدّ لهذا الغرض ".

الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة

القسم الأول / الإطار النظري وهو يتضمن ثلاثة محاورِ

المحور الأول : بلاغة السخرية

أولا – السخرية ومجالها الاصطلاحي : للموضوع الذي نتناوله بالبحث عدة ألفاظ في العربية، فالسخرية، والتهكم، والاستهزاء، والتدير، والضحك، والإهانة، والتحقير، كلّها تدور حول معنى معيّن، لكن دلالتها على هذا المعنى ليست بدرجة واحدة، فالألفاظ الأربعة الأولى تُفسَر في المعاجم بمعنى واحد هو ما نسميه (السخرية) أما لفظي (التندير، والضحك) فتستعملان بمعنى السخرية وغيرها، وأما لفظي (الإهانة، والاحتقار) فقد اكتسبا دلالتهما على السخرية من الاستعمال الغالب الذي شاع في كتب الأدب والنقد والبلاغة وغيرها. (الغزالي، ١٤١٤هـ : ١) وبهذا الصدد يوضح (جبري، ٢٠١٥م) أنّ السخريّة مفهوم تاريخي متحرك، تختلف مضامينه ومظاهره وتأثيراته باختلاف الأزمنة والأمكنة، وتبدّل السياقات وتنوعها، ولذلك يندرج ضمن المفاهيم المتحركة العائمة التي يتعذر أن يحده تعريف أو ترسم له تخوم، أو يستقر له معنى. (جبري، ٢٠١٥م : ١٩) مما يؤكد مدى الصعوبة التي يواجهها كل من أراد التصدي لإيجاد فروق واضحة بين الألفاظ التي تتداخل مع السخرية، ففي المعاجم تذكر هذه الألفاظ بمعنى السخرية، ومهما أدرنا الألفاظ على وجوهها فلن تسعفنا الدلالات المعجمية على مناحي الخلاف بصورة واضحة محددة. (المعاملي، ١٩٨٨م : ١٠)

وقد اخترنا لفظة (السخرية) لأنّها كما يبدو أقرب الألفاظ للدلالة على المعنى المقصود، ولكثرة دورانها على ألسنة الأدباء والنقاد حتى صارت عَلَماً لاتجاه أدبي معروف يسمى بـ (الاتجاه الساخر أو الأدب الساخر)، وكثيرا ما يوصف شاعر أو أديب بأنّه (شاعر ساخر) أو (أديب ساخر)، كما أنّ القرآن الكريم قد استعمل هذه اللفظة للدلالة على هذا المعنى ست عشرة مرة.

(الغزالي، ١٤١٤هـ : ٨)

ثانيا – مفهوم السخرية : ثمة صعوبة كبيرة تواجه الباحث الذي يروم تعريف السخرية؛ لأنّها فن، والفنون أعمال نابضة بالحياة لا يمكن تعريفها والإحاطة بها ببعض الألفاظ القاصرة، ثم أنّها انفعال، ومن أصعب الأشياء محاولة تعريف الانفعالات ووصفها، ورغم ذلك يمكن الاشارة لبعض التعريفات التي يمكننا أن نطل من خلالها على مفهوم السخرية :

ينقل الآلوسي عن القرطبي قوله في تعريف السخرية بأنّها : " الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب والنقائص بوجه يضحك منه، وقد تكون بالمحاكاة بالفعل والقول أو الإشارة أو الإيماء أو الضحك على كلام المسخور منه إذا تخبط فيه أو غلط، أو على صنعته أو قبح صورته " (الآلوسي، ١٤٠٥هـ : ١٥٢/٢٩) وهذا التعريف يركز على الثيمة الأساسية في السخرية وهي " الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب بوجه يضحك منه " ويبيّن الوسائل التي تظهر بها السخرية فهي قد تكون بمحاكاة بالفعل أو القول ...

ويقترب من تعريف القرطبي للسخرية تعريف طاش كبرى زادة الذي يقول في المطلب الأول من آفات اللسان : " ومن الآفات السخرية والاستهزاء ومعناها الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب والنقائص على وجه يضحك منه، وقد تكون بالمحاكاة في الفعل وفي القول، وقد تكون بالإشارة والايحاء " (الغزالي، ٢٤١٤هـ : ١٠) ولكن ينبغي التنبه إلى أن تعريف طاش كبرى زادة يرى أن السخرية آفة من آفات اللسان.

والباحث يتفق تماما مع تعليق (الغزالي، ١٤١٤هـ) على تعريف طاش كبرى زادة حيث يقول : " وليست السخرية عدائية دائما، بل قد تكون توجيهية أو نقدية تقويمية أو تنفيرية من سلوك أو عادة سيئة، أما أن تكون عدائية مهما كان مقامها أو دوافعها فأمر لا يستقيم هكذا على إطلاقه " (المصدر السابق : ١٠)، بل أنّ هناك من يفضل اسلوب السخرية على أساس أنه يشتمل على نوع من التأدب، وهو ما ذهب إليه كثير من الباحثين (Dynel, 2014 : 541)

أما قحطان التميمي فينظر بصورة إيجابية للسخرية حينما يعرفها بأنّها : " طريقة تعبيرية متطورة توسل بها الشعراء والأدباء لنقد الأوضاع السياسية والاجتماعية والسير الفردية، والنيل منها باسلوب يترفع عن الشتيمة والسباب المحض، ويتنزه عن القذف والإيغال في الفحش ورفث القول " (التميمي، د.ت : ٣٥٦) فهذا التعريف بعد أن يوضح الوظيفة التي تنهض بها السخرية، كاسلوب للنقد، يبيّن ما تتميز به السخرية كاسلوب رفيع للنقد عن باقي أساليب النقد العدوانية التي تقوم على الشتم والسب والقذف والإيغال في الفحش ورفث القول.

أما مجدي وهبة وزميله فقد عرفا أسلوب السخرية بأنها " طريقة في الكلام يعبر بها الشخص عن عكس ما يقصده بالفعل كقولك للبخيل: ما أكرمك" (وهبة، ١٩٧٤ : ١٩٨) وهذا التعريف يركز

على الكيفية اللغوية والبلاغية التي تتجسد بها السخريّة في الكلام، وهو محل خلاف كبير بين الباحثين، فإذا كان وهبة وزميله يذهبان إلى أن المتكلم يعبر بالسخرية عن عكس ما يقصده بالفعل، فإننا نجد – على سبيل المثال – أنّ دان سبيربير (Dan Sperber) وديبدري ويلسون (Wilson Deirdre) رفضا أن يُنظَر إلى اسلوب السخرية بأنّه ألفاظ يكون المعنى المراد فيه نقيض المعنى الحرفي لتلك الألفاظ. وعرضا تصورا جديدا وهو أنه في أسلوب السخرية يكون المعنى الذي يريده المتكلم هو المعنى الحرفي لما يتلفظ به، ولكن هذا المعنى الحرفي ليس لإيصال الفكرة التي تدور في ذهن المتكلم، وإنما هي ألفاظ يذكرها المتكلم لغاية التهكم والازدراء. وهنا يكون على المتلقي أن يعيد فهم المعنى الحرفي للألفاظ مع سلوك المتكلم تجاه المعنى. لنفترض أن زيدا وأفراد عائلته قد قرروا القيام بنزهة للجلوس على شاطئ البحر وتناول الطعام هناك بعد أن سمعوا المتنبئ الجوي يقول : " الجو اليوم صحو مشمس مناسب لممارسة الأنشطة الخارجية ". ولكن ما إن وصل زيد وأفراد عائلته إلى شاطئ البحر وجلسوا لتناول الطعام حتى بدأت السماء تتلبد بالغيوم وتمطر مطرا غزيرا، فالتفت زيد إلى عائلته قائلا: " لنرجع إلى السيارة سريعا، الجو اليوم صحو مشمس مناسب لممارسة الأنشطة الخارجية". إن زيدا أشار في كلامه إلى ألفاظ بعينها وذكرها في سياق جديد ومختلف. وأفراد عائلته أدركوا هنا أن زيدا يسخر من المتنبئ الجوي وتوقعاته الخاطئة. (الموسى، ٢٠٢١م : ٦٣-٦٤)

ويتضح من التعاريف السابقة للسخرية أنّها كانت محاولات لوصف السخرية أو شرح بعض جوانبها ووظائفها وأساليها، ولا يوجد تعريف جامع مانع ذلك أن السخرية " آلية متفلتة يصعب ضبط مدلولها والقبض عليها قبضا محيطا ولا نهائيا " (جبري، ٢٠١٥م : ١٩)، ورغم ذلك فإن هذه التعاريف قد وفرت لنا رؤية واضحة عن مفهوم السخرية.

ثالثا – السخرية فن بلاغي : إذا كانت بعض التعريفات السابقة قد بيّنت لنا أنّ السخرية آلية بلاغية، فإن (الغزالي، ١٤١٤م) يقدم وصفا دقيقا لطبيعة إنتماء السخرية للبلاغة، حينما يبيّن أنّ " السخرية ليست بابا من أبواب البلاغة فقط، بل هي غرض من أغراضها يحضر في الكثير من أبوابها، ويكون في الشعر كما يكون في النثر ... وحينما نتأمل في كتب البلاغة نجد أنّ البلاغيين العرب رصدوا حضور السخرية في معظم أبواب البلاغة، فقد أشاروا إليها في أبواب علم المعاني في مباحث (الذكر، والحذف، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والقصر، والاستفهام، والأمر، والنهي، والنداء

والإيجاز والاطناب والتكرير) كما أشاروا إليها في أبواب علم البيان من (تشبيه، ومجاز، واستعارة، وكناية وتعريض) وأشاروا إليها أيضا في كثير من فنون البديع، منها (التورية، والاستطراد، والمبالغة، والهجاء في معرض المدح، والإبهام، والهزل الذي يراد به الجد، والتهكم، والاقتباس والتضمين) (الغزالي، المقدمة : ص أ – جـ)

رابعا – التبرير الشرعي والأخلاقي بلاغة السخرية : إنّ حقيقة موقف الشرع من السخرية قد بيّنه الشارع المقدس في نصوص كثيرة (قرآنية وحديثية)، من ذلك قوله سبحانه وتعالى ﴿ يا أيّها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أنْ يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أنْ يكن خيراً منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون ﴾ (الحجرات : ١١) ولكن الخطاب في هذه الاية موجه للمؤمنين وينهاهم عن تبادل السخرية فيما بينهم، ولا يوجد فيه ما ينهاهم عن السخرية من الآخرين، ولذلك سعى الكثير من العلماء والمفسرين نحو الشرعية الدينية للسخرية، ومنهم الجاحظ الذي استثمر قوله تعالى (وأنه أضحك وأبكى وأمات وأحيا)، قال الجاحظ : " وضع الله تعالى الضحك بحذاء الحياة ووضع البكاء بحذاء الموت، وإنّه لا يضيف الله القبيح إلى نفسه، ولا يمن على خلقه بالنقص، وكيف لا يكون موقعه من النفس عظيما، ومن مصلحة العباد كبيرا، وهو شيء في أصل الطباع، وفي أساس التركيب، فالضحك أول خير يظهر من الصبي وبه تطيب نفسه، وعليه ينبت شحمه ويكثر دمه الذي هو علة سروره ومادة قوته ". وبهذا رفع الجاحظ الحرج من خلال الحجة الطبيعية والشرعية وفتح الباب امام العلماء المسلمين من بعده لينموا مجال الهزل ويتوسعوا فيه، كما هو واضح عند ابن الجوزي الذي اهتم باخبار الحمقى والمغفلين بمثل اهتمامه بأخبار الأذكياء الموفقين. (العمري، ٢٠٠٥م : ١١١) ثم لا أدل على شرعية السخرية من استخدام القرآن الكريم لها، كما صرح بذلك القرآن نفسه بقوله تعالى ﴿ سخر الله منهم ولهم عذاب أليم ﴾ (التوبة : ٧٩).

ولعل السبب الذي يجعل البعض يرتاب من بلاغة السخرية هو عدم فهمه لهذه الآلية ووظائفها، فوظيفة السخرية ليست في توليد الضحك العابر، وممارسة النقد الساذج الفطير، بل هي آلية من آليات الحجاج المحدثة للتأثير على المتلقي والهادفة إلى إقناعه ... إنّها – بتعبير بيرلمان صاحب البلاغة

الجديدة – " محاولة لحفظ التوازن وتحقيق التمسك والدفاع عن النفس في مجتمع مقلوب " وهو ما يجعل الإنسان – أي إنسان – لا يمكنه الاستغناء عنها، فهي بهذا المعنى احتجاج وفعل نضالي يمارسه الانسان الحر ليحافظ على إنسنيته وحريته (جبري، ٢٠١٥م : ٢٠) السخرية – إذن – فعل أخلاقي واسلوب نقدي له ميزاته الفنية وأنّه في الواقع بناء للحياة، وحارسا للمثل العليا، وهي حينما تعمد إلى إيقاع الآخر في حرج مقصود، فإنّما تعمد إلى ذلك لدفع حرج أكبر، وردء خطر قائم أو متوقع، مما يجعلها عملاً إنسانياً شريفا وسامياً. (المصدر السابق : ص١٨٩)

رابعا – نماذج من بلاغة السخرية في التراث العربي والاسلامي :

١ – قال تعالى ﴿ أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى * وَمَنَاةَ الثَّالِثَةَ الْأُخْرَى * أَلَكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الْأُنْثَى * تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَى ﴾ (النجم : ١٩-٢٢) : جاءت السخرية هنا باسلوب الاستفهام (ألكم الذكر وله الإنثى * تلك إذا قسمة ضيزى) الذي يتهكم فيه القرآن من المشركين ويسفه عقولهم، فهو بعد أن يجاريهم في اعتقادهم أنّ اللات والعزى ومناة أصنام الملائكة الذين هم بنات الله على زعمهم يتوجه لهم باستفهام إنكاري مشوب بالسخرية، والمعنى : إذا كان الأمر كما تعتقدون، وأنتم لا ترضون لأنفسكم إلا الذكر من الأولاد، فهل لكم الذكر ولله سبحانه وتعالى الأنثى، والله أولى بالفضل والكمال لو كنتم تعلمون، فالاستفهام هنا مفصح عن شدة الانكار والسخرية، وهو ما يمهد للحقيقة الساخرة الثابتة (تلك إذن قسمة ضيزى) أي قسمة جائرة غير عادلة. (الغزالي، ١٤١٤هـ : ٨١)

٢ – **قال تعالى ﴿ إنّا أعْطَيْناكَ الكوثر * فصلي لربّك وانحَرْ * إنّ شانئَكَ هو الأبتر ﴾ (الكوثر)** هذه الآية تسخر من الشخص الحاقد على النبي فترسم له صورة حيوان مشوه بقطع ذنبه. (المصدر السابق : ٩-١٠)

٣ – ومن السخرية بالهزل الذي يراد به الجد قول أبي عبد الله بن أحد الحجاج، وقد حصل في دعوة رجل، فأخَرَ طعامه إلى المساء وجعل يجيء ويذهب في داره : **يا ذاهبــاً فــي داره جائيا بغير ما معنـــى ولا فائدة**

قد جُنَّ أضيافُك من جوعهم فاقرأ عليهم سورة المائدة

٤ – قول ابن أبي الأصبع ساخرا من أبي تمام : يا نبيّ الله في الشعر ويا عيسى بن مريم

أنت من أشعر خلق الله ما لم تتكلـــــم

فالشاعر هنا يسخر من الحبسة التي بلسان أبي تمام باسلوب من أساليب البديع هو (الهجاء في معرض الذم)، فأنت ترى في ظاهر البيتين مدحا، ولكنك حينما تتأمل في البيت الثاني تجد الشاعر يضمر في ذلك المدح سخرية مما في لسان أبي تمام من حبسة (المصدر السابق : ٢٦٢)

المحور الثاني / الأداء التعبيري

أولا – مفهوم التعبير : يُعدُّ التّعبيرُ الوسيلةَ الأساسية التي يمكّنُ للإنسانَ من طريقها أن يتّحدّثِ عن أفكارِه بشكل سليمٍ، وأنْ يتعرف على أفكارِ الآخرينَ، وأنْ يُظهِرَ مشاعرَهُ وأحاسيسَهُ، وأنْ يسجّلَ الحوادثَ والوقائِعَ الّتي يرغبُ بتسجيلِها. وهو منظومة ذات عناصر متكاملة، تتداخل فيها مجموعة من المهارات (لغوية، البلاغية، الأدبية)، وترتبط بالحاجات والميول النفسية، وبالرؤى العقائدية والفكرية، وبالأبعاد التربوية. (حماد ،ونصار: ٢٠٠٢ : ١٤) ولذلك ينظر إلى التعبير على أنّه أسمى الغايات التي ينبغي على المدرسين أن يحرصوا على تنميتها لدى الطلاب؛ لأنه المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وباقي فروع اللغة إنما هي روافد ترفده وتدعمه (الهاشمي، ٢٠٠٥ : ١٩)

ثانيا – أنواعُ التّعبير : يُقسَمُ التّعبيرُ من حيثُ الأداءِ والشّكلِ إلى قسمينِ :

أ – التّعبيرُ الشّفويُّ : يعدّ هذا النوع من التعبير الأساس الذي يستند إليه التعبير الكتابي، وهو يمثل الشكل الأساسي للتواصل والاتصال مع الآخرين. (عون، ٢٠١٣م : ١٩٨)

ب – التّعبيرُ الكتابيُّ : وهو يتحقق بالكتابةِ، وهو وسيلةُ التّواصلِ بينَ الأفراد الّذين لا يمكنهم التحادث فيما بينهم المسافاتُ بشكل مباشر بسبب التباعد الزّمانيّ أو المكانيّ. (زاير وعايز، ٢٠١٣م : ٥٠٢)

التّعبيرُ من حيث الغرض : ويُنقسمُ إلى قسمينِ : الأول : التّعبيرُ الوظيفي، وغرضه التواصل بين الناس لتدبير أمورهم، والثاني : الإبداعي، وغرضُه إظهارَ الأفكارِ والخّواطرِ النّفسيّةِ للآخرينَ، بطريقةٍ مثيرةٍ ومشوقةٍ. (عون، ٢٠١٣م : ٢٠١)

ثالثا – أهدافُ التّعبير : يتمثل الهدفَ الأساسَ للتّعبيرِ بتمكينِ الطلاب من المحادثة والكتابة بصورة واضحة وسليمة، وهذا الهدفُ الأساسي والعام يتطلب تحقيقَ مجموعةٍ من الأهدافِ الخاصةِ تتوزع على الأنواع الآتية :

أ – **الأهداف الفكرية** : غرضها إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات اللازمة لإنتاج الكلام في المواقف اللغوية المختلفة، وتفعيل قدراتهم العقلية المتمثلة بـ (التذكر، والتخيل، والاستدلال، والاستقراء، والموازنة، والحكم).

ب –**الأهداف السلوكية** : وتتمثل بتنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعبير، مثل (انتقاء الألفاظ الحسنة، بناء الجمل والعبارات بشكل سليم من النحيتين اللغوية والنحوية، توظيف الخبرات التي يكتسبها المتعلم في مختلف ميادين الحياة).

جـ – الأهداف الوجدانية : وتتمثل بـ (تنمية الحس الوجداني لدى المتعلمين، وتنمية تذوقهم للغة، ومفرداتها وتراكيبها، وتحسين ميولهم القرائية، وتحبيبهم في القراءة الحرة، والإطلاع على شتى صنوف المعرفة. (زقوت،١٩٩٩ : ص١٩٩)

رابعا – أساليب تصحيح التعبير :

أ – الأسلوبُ المُفَصّلِ : يقوم المدرس فيه بالإشارة للصوابَ في المواضعِ الّتي يخفق فيها الطالبُ، ويمتاز هذا الاسلوب بتنبيه الطالب لإخطائه، ويُبين له الصواب.

ب – الأسلوبُ المرمّزِ : يقوم المدرس فيه بالاشارة للمواضعِ الّتي يخفق فيها الطالب، ويضعُ فوقَ كل خطأ رمزا – متفقا عليه بين الطالب والمدرس – يدلّ على نوع ذلك الخطأ؛ مما يساعد الطّالبُ من تصحيحِه بنفسِهِ. ويمتاز هذا الاسلوب بإنّهُ يحفّزُ ذاكرة الطلابِ، ويُمكنه من معرفة الصوابِ.

جـ – الأسلوبُ الإشاريُّ : ويقوم المدرس فيه بالاشارة إلى المواضعِ الّتي يخفق فيها الطّالِبُ، دون تصحيحها لا كتابة ولا رمزا (حمادنة، ٢٠١٠ : ٢٨٦)

خامسا – معايير التصحيح : لقدْ نالت معاييرِ تصحيحِ التّعبيرِ اهتماا كبيرا من قبلِ الباحثينَ؛ لذلكَ اقترحوا العديدَ منَ المعاييرِ المختلفةِ. بعضُهَا كانَ مجملاً، كالمحك الذي وضعتهُ وزارةُ التّربيّةِ عام ١٩٩٦م (الشبر، ٢٠٠٠م : ٣٢)، ومحك الراوي، وبعضُها كانَ مفصّلاً كمحكِ الهاشميّ (الهاشمي، ١٩٩٤م).

القسم الثاني : الدراسات السابقة

* المحور الأول : نظرا لعد وجود دراسة سابقة – على حد علم الباحث – تناولت (بلاغة السخرية)، فقد حاول الباحث في هذا المحور العثور على دراسات سابقة، يكون متغيرها المستقل قريب إلى (بلاغة السخرية)، بحيث يكون أما في مجال البلاغة أو في مجال الدراسات اللغوية واللسانيات الحديثة – ويكون متغيرها التابع هو التعبير.

أ – **دراسة (الجبوري، ٢٠١٩م)** : هدفت هذه الدراسة بناء برنامج تعليمي قائم على التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لطلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية، والتحقق من فاعليته. بلغ أفراد العينة (٩٠) طالباً وطالبةً بواقع (٤٥) طالباً وطالبةً للمجموعة التجريبية و(٤٥) طالباً وطالبةً للمجموعة الضابطة، ثم كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث. وأعدت اختبارين لقياس مهارات القراءة الناقدة ومهارات الكتابة الابداعية. وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذو دلالة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين لمهارات القراءة الناقدة، ومهارات الكتابة الابداعية. وفي ضوء النتائج استنتجت الباحثة مجموعة من الاستناجات وأوصت واقترحت مجموعة التوصيات والاقتراحات. **(الجبوري، ٢٠١٩م)**

جـ – دراسةُ (العميري، ٢٠١٩م) : هدِفَتْ هذه الدراسة تعرّفِ أَثرَ توظيفِ النّصوصِ الإقناعيّةِ في الأَداءِ التّعبيريّ عند طلاب الصّف الخامس الأَدبيّ. ولتحقيقِ هذا الهدفِ استعملَ الباحثُ المنهجَ التّجريبيّ، والتّصميمِ التّجريبيّ ذي الضبطِ الجزئي. تكونت عيّنة البحث من (٤٥) (٢٢) طالباً في المجموعة التجريبية، و (٢٣) طالباً في المجموعة الضابطة. كافأ الباحثُ بين مجموعتي البحثِ في عددٍ من المتغيّراتِ، وباشرَ بضبطِ عددٍ مِنَ المتغيّراتِ الأخرى الّتي قد يكونُ لها تأثيرٌ في هذهِ الدّراسةِ. ثم دَرَّسَ طلابَ المجموعتينِ بنفسِهِ في أَثناءِ مدّةِ التّجربةِ الّتي استغرقتْ (١٤) أربعةَ عشرَ اسبوعاً (الفصل الدّراسي الاول). أمّا فيما يتعلّقُ بأداةِ البحثِ فقد استعملَ الباحثُ الاختبارَ البعديّ المتعدّدِ لِقياسِ الأَداءِ التّعبيريّ عندَ طلابِ المجموعتينِ، وطبّقَهُ عليهما، وبعدَها تمّ التّصحيحُ على وفقِ محكاتِ تصحيحِ الهاشميّ (١٩٩٤م). وبعدَ تحليلِ البياناتِ إحصائيّاً بيّنتْ الدّراسةُ أنّ هناكَ فرقاً ذا دلالةٍ

إحصائيّةٍ لصالحِ المجموعةِ التّجريبيّة. وفي ضوءِ هذهِ النّتيجةِ اِستَنتجَ الباحثُ أنَّ لِلتّدريس بِتوظيف (النّصوصِ الإقناعيّة) أثرٌ في الأَداءِ التّعبيريّ عند طلابِ الصّفِ الخامسِ الأَدبِيّ، ثمّ أَوصى واقترح مجموعة من التوصيات والمقترحات. (**العميري، ٢٠١٩م**)

المحور الثاني : الاتجاه نحو المادة

أ- دراسة (عزيز، ٢٠١٤م) : هدفت هذه الدراسة تعرف فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الإبداعي، والاتجاه نحو المادة عند طلاب الصف الخامس العلمي، وتحقيقًا لهدف البحث، اعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ والتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبا، بواقع (٣٢) طالبا للمجموعة التجريبية، طالبا، و (٣١) طالبا للمجموعة الضابطة، ثم كافأ الباحث بين المجموعتين في عدة المتغيرات. وأعدَّ أداتين، إحداهما لقياس التنمية في مهارات التعبير الإبداعي، أمّا الاداة الأُخرى فكانت مقياسًا للاتجاه نحو المادة مكوُنًا من٣٧ فقرة، وقد طبق الباحث هاتين الأداتين في بداية التجربة ونهايتها، وقد أثبتت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة، وفي ضوء النتائج توصل الباحث لمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، واقترح مجموعة مقترحات (عزيز، ٢٠١٤م)

ب – دراسة (ابراهيم، ٢٠١٧م) : هدفت هذه الدراسة تعرف اثر توظيف التناص في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الرابع الادبي واتجاههم نحو المادة. اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي. وتكونت عينة البحث من ٦٤ طالباً، ٣٢ طالباً في المجموعة التجريبية، و٣٢ طالباً في المجموعة الضابطة، وبعد أن كافأ الباحث بين المجموعتين، حدد الباحث ٢٥ مهارة للتعبير التحريري، واستخدم الاختبارات المتسلسلة لتعرف التنمية الحاصلة في مهارات التعبير الكتابي، وبنى الباحث مقياساً لتعرف اتجاه الطلاب نحو المادة مكون من ٣٠ فقرة، وتم استخراج الصدق والثبات والقوة التمييزية لكل منهما، وبتحليل نتائج البحث باستعمال برنامج (SPSS). توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي وفي مقياس

الاتجاه نحو المادة . وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى جملة من الاستنتاجات، وأوصى بمجموعة من التوصيات والمقترحات. (ابراهيم، ٢٠١٧م)

الفصل الرابع / منهج البحث وإجراءاته

أولا / منهج البحث : اعتمد الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث.

ثانيا / التصميمُ التجريبيُّ : اعتمدَ الباحِثُ تصميماً تجريبياً ذا ضَبْطٍ جزئِيٍّ، وهو تصميمُ المجموعتين التجريبيّة والضابطة ذو الاختبارَين القبليّ والبعديّ، والشكل (١) يوضّحُ ذلك :

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع		الاختبار البعدي
التجريبيّة	**اختبار الأداء التعبيري**	**بلاغة السخرية**	**الأداء التعبيري**	**الاتجاه نحو مادة التعبير**	**اختبار الأداء التعبيري و مقياس الاتجاه نحو مادة التعبير**
الضابطة	**مقياس الاتجاه نحو مادة التعبير**	**الطريق الطريقة التيقليدية**			

الشكل (١) : التَّصْميمُ التَّجْريبيُّ المُعتَمَدُ في هذا البحْثِ

ثالثا / مُجتَمَعُ البَحْثِ وعَيِّنَتِهِ : تحدّدَ مجتمعَ البحثِ بطلَّابِ الصَّفِ الخامسِ الأدبيّ في المدارسِ الثَّانويَّةِ والاعدادية الحكوميّةِ للبنين التابعةِ لمحافظة بغداد في العامِ الدّراسيّ (٢٠٢٢م – ٢٠٢٣م). واختارَ الباحثُ إعداديَّةَ عبد الله بن رواحة للبنينِ التابعَةِ لمديريَّةِ تربيَّةِ بغداد/الرصافةُ الأولى، عيّنةً لبحثِهِ بصورةٍ عشوائية، وقد كانت تضمُّ شُعبتَيْنِ للصَّفِ الخامسِ الأدبيّ، ومن خلال السَّحْبِ العشوائِيّ البسيطِ حدّدَ الباحثُ مجموعتي البحثِ. وعلى وفقِ ذلكَ مثَّلتْ شعبةُ (أ) المجموعةَ التجريبيَّةَ التي سَيُدرَّسُ الطلّابُ فيها مادةُ التعبير بتوظيفِ (بلاغة السخرية)، ومثَّلتْ شعبةُ (ب) المجموعةَ الضابطَةَ التي سيُدَرَّسُ طلابُها نفس المادةِ بالطريقةِ التقليديَّةِ أو الشائعةِ.

بلغَ عددُ طلّابِ مجموعتَي البحثِ (٧١) طالباً، بواقع (٣٥) طالباً في المجوعة التجريبية، و(٣٦) طالباً في المجموعة الضابطة وبعدَ استبعادِ الطلابِ الراسبينَ البالغِ عددَهُم (٩) طلاب أصبحَ المجموعُ النّهائِيُّ (٦٢) طالباً، علماً أنّ استبعادَ الطلابِ الراسبين كانَ إحصائيّاً فقط، وجدولُ (١) يُوّضحُ ذلك :

جدول (١) : عدد طلاب مجوعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٥	٤	٣١
الضابطة	ب	٣٦	٥	٣١
المجموع		٧١	٩	٦٢

رابعا / تكافؤُ مجموعتَي البَحْثِ : أَجرى الباحثُ قبلَ تطبيقِ التجربةِ تكافُؤاً إحصائياً لمجموعتي البحثِ في بعض المُتغيّراتِ التي يُمكنُ أنْ يكونَ لها أثرٌ في نتائجِ التجرِبةِ، وهذهِ المُتغيّراتُ هي :

أ – العمرُ الزّمنِيُّ للطُلابِ محسوباً بالشُهورِ : لغرض التثبُّتِ من تكافؤِ مجموعتي البحثِ في العمرِ الزمنيّ، حَسَبَ الباحثُ المتوسطَ الحسابيَّ لأعمارِ طلابِ المجموعتين، وعند استعمالِ اختبارِ (T) لعينتين مستقلتين لتعرف دلالةِ الفرقِ بينَ المجموعتين، تبيّن أنَّ الفرقَ غير دال إحصائيًّا عندَ مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ إذْ كانتْ القيمةُ التائيَّةُ المحسوبةُ (١,٤٤٠) أصغرُ من القيمةِ التائيَّةِ الجدوليَّةِ البالغةِ (٢)، وبدرجةِ حريةٍ قدرُها (٦٠)، مما يعني أنَّ مجموعتي البحثِ متكافئتان إحصائيَّاً في العمرِ الزمنيّ. وجدول (٢) يبيّنُ ذلك :

جدول (٢) : تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣١	٢١٢,٨٧١	١٥,٠٥٧	٦٠	١.٤٤٠	٢	غير دال
التجريبية	٣١	٢٠٧,٨٧١	١٢,١٢٣				

ب – التَّحصيلُ الدِّراسِيُّ للآباءِ : استعملَ الباحثُ مربعَ كاي (كا٢) لمعرفةِ دلالةِ الفرقِ بينَ تكراراتِ التحصيلِ الدراسيِّ لآباء طلابِ المجموعتين، وقد أظهرتْ نتائجُ تحليلِ البياناتِ أنّ قيمةَ كاي المحسوبةِ (٥,٧٣) أصغرُ من قيمة كاي الجدوليَّة (٩,٤٩)، عند مستوى دلالةٍ (٠٥ و٠)، وبدرجة حرية (٤) * وبذلكَ يتضحُ أنّ مجموعتي البحثِ متكافئتانِ في هذا المتغيّرِ، وجدول (٣)

جـ – التَّحصيلُ الدِّراسِيُّ للأُمهاتِ. استعملَ الباحثُ مربعَ كاي (كا٢) لمعرفةِ دلالةِ الفرقِ بينَ تكراراتِ التحصيلِ الدراسيِّ لأُمهاتِ طلابِ المجموعتين، وقد تبيّن أنّ قيمةَ كاي المحسوبةِ (٢,٥٢) أصغرُ من قيمة كاي الجدوليَّة (٩,٤٩)، عند مستوى دلالةٍ (٠٥ و٠) وبدرجة حرية (٤)**، وبذلكَ يتضحُ أنّ مجموعتي البحثِ متكافئتانِ في هذا المتغيّرِ، وجدول (٤) يوضّح ذلك :

* دمجت الخليتان (معهد وبكالوريوس فما فوق) في خلية واحدة، لأن التكرار المتوقع فيها أقل من (٥)، ولذلك أصبحت درجة الحرية (٤)
** دمجت الخليتان (معهد وبكالوريوس فما فوق) في خلية واحدة، لأن التكرار المتوقع فيها أقل من (٥)، ولذلك أصبحت درجة الحرية (٤)
جدول (٣) :تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي لأبائهم

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية*	قيمة كاي		مستوى الدلالة ٠٥ و٠
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	بكالوريوس وفوق		المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣١	٨	٦	٥	٥	٤	٣	٤	٢.٥٢	٩.٤٩	ليست بذي دلالة إحصائية
التجريبية	٣١	٧	٦	٧	٥	٣	٣				
المجموع	٦٢	١٥	١٢	١٢	١٠	٧	٦				

جدول (٤) :تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي لأمهاتهم

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية*	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	بكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣١	٥	٦	٧	٧	٣	٣	٥.٧٣	٩.٤٩	ليست بذي دلالة إحصائية
التجريبية	٣١	٦	٥	٧	٦	٤	٣			
المجموع	٦٢	١١	١١	١٤	١٣	٧	٦			

د – درجاتُ الاختبارِ القبليّ للأداء التعبيري : لغرض التثبُّتِ من تكافؤِ مجموعتي البحثِ في درجاتِ الطلابِ في الاختبارِ القبليّ للأداء التعبيري، حَسَبَ الباحثُ المتوسطَ الحسابيَّ لدرجاتِ طلابِ المجموعتين، وباستعمالِ الاختبارِ التائيّ للعينتين المستقلتين؛ لتعرفِ دلالةِ الفرقِ بينَ المجموعتين، اتَّضحَ أنَّ الفرقَ غير دال إحصائيًا عندَ مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ إذْ كانتْ القيمةُ التائيَّةُ المحسوبةُ (١,١٤٥) أصغرُ من القيمةِ التائيَّةِ الجدوليَّةِ البالغةِ (٢)، وبدرجةِ حريةٍ قدرُها (٦٠)، مما يعني أنَّ مجموعتي البحثِ متكافئتان إحصائيًاً في درجاتِ الطلابِ في الاختبارِ القبلي للأداء التعبيري. وجدول (٥) يبيّنُ ذلك :

جدول (٥) : تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارِ القبليّ للأداء التعبيري.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠٥ و٠
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣١	٦٠,٣٥	٧,٥٣٠	١,١٤٥	٢	٦٠	**غير دالة إحصائيا**
التجريبية	٣١	٥٨,٤١	٥,٦٤٩				

هـ – درجات الطلاب على المقياس القبليّ للاتجاه نحو مادة التعبير : حَسَبَ الباحثُ المتوسطَ الحسابيَّ لدرجاتِ طلابِ المجموعتين، وباستعمالِ الاختبارِ(t) للعينتين المستقلتين لتعرف دلالةِ الفرقِ بينَ متوسطي المجموعتين، اتَّضحَ أنَّ الفرقَ غير دال إحصائيا عندَ مستوى دلالة (٠٥و٠)؛ إذْ كانتْ القيمةُ التائيَّةُ المحسوبةُ (٠,٤٣٤) أصغرُ من القيمةِ التائيَّةِ الجدوليَّةِ البالغةِ (٢)، وبدرجةِ حريةٍ قدرُها (٦٠)، مما يعني أنَّ مجموعتي البحثِ متكافئتان إحصائيَّاً في إجابات الطلابِ على المقياسِ القبلي للاتجاه نحو مادة التعبير. وجدول (٦) يبيّنُ ذلك :

جدول (٦) : تكافؤ مجموعتي البحث في المقياس القبليّ للاتجاه نحو مادة التعبير

المجموعة	**حجم العينة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**القيمة التائية**		**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة ٠٥ و٠**
				المحسوبة	**الجدولية**		
الضابطة	٣١	٤٩,٩٦	٥,٦٦٥	٠,٤٣٤	٢	٦٠	**غير دالة إحصائيا**
التجريبية	٣١	٥٠,٥٨	٥,٤٣٩				

رابعاً : ضبطُ المتغيّراتِ الدخيلةِ : قام الباحِثُ بضبطِ العواملِ أو المتغيّراتِ التي يُحتملُ تأثيرها في إجراءاتِ البحثِ التجريبيّ، وهي :

أ – الفروقُ في اختيارِ العينةِ : بهدف تجنب تأثير هذا المُتغيّرِ اعتمد الباحث الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث، بالإضافةِ إلى إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في عدّةِ متغيّراتٍ.

ب- الحوادث المصاحبة : لم يُصادف الباحثُ أية حوادث أو ظروف تعرقل سَيْرَ تجربتِهِ.

ج – الاندثارُ التجريبيُّ : لم يتعرضْ طلابُ التجربةِ الحاليَّةِ لمثلِ هذا الأثرِ.

د – أداتا القياس : استعملَ الباحثُ أداتي قياس موحدتين أعدّهُما بنفسِهِ لقياسِ الأداء التعبيري والاتجاه نحو مادة التعبير لدى طلابِ مجموعتي البحثِ.

هـ – أثرُ الإجراءاتِ التجريبيَّةِ : عملَ الباحثُ على الحدّ من أثرِ تلكَ الإجراءاتِ على سيرِ التجربةِ، وسلامتِها، ودقّةِ نتائِجِها، وقد تجسَّد ذلك على النحوِ الآتي :

هـ – ١ / المدرِسُ : درّسَ الباحثُ طلابَ مجموعتي البحثِ بنفسِه، لتجنُّب الأثرَ الذي قد ينجُمُ عن اختلافِ شخصيَّةِ المدرِسِ؛ مما يُضفي على التجربةِ درجةً عاليةً من الدقّةِ والموضوعيَّةِ.

هـ – ٢ / المادةُ الدراسيَّةُ : كانتْ المادةُ الدراسيَّةُ المشمولةُ بالتجربةِ مُوَحدَةً بينَ مجموعتي البحثِ، فقد اعتمد الباحث نفس موضوعات التعبير المقررة في الفصل الأول من الكتاب المنهجي، وهي (الصبر، الثقة بالنفس، العفاف، الأم) بالإضافة إلى موضوعين اثرائيين استوحاهما الباحث من الكتاب المنهجي المقرر، ثم عرضمها على الخبراء والمحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس، للتثبت من صلاحيتهما، وهما (مكارم الأخلاق، الوفاء)

هـ – ٣ – توزيعُ الحصصِ : تمتْ السيطرةُ على الأثر الذي قد ينجُمُ عن عدمِ مراعاةِ هذا العاملِ من طريقِ التوزيعِ المتساوي للحصصِ الدراسيَّةِ بينَ مجموعتي البحثِ، إذْ درّس الباحِثُ مادةَ الأدب والنصوصِ درسين أسبوعيّاً بواقعِ درسٍ واحدٍ لكُلِ مجموعةٍ، على وفقِ منهجِ وزارةِ التربيَّةِ لفروعِ اللُّغةِ العربيَّةِ، وجدول (٧) يوضّحُ ذلك :

جدول (٧) : توزيع الحصص التدريسية بين مجموعات البحث أسبوعيا

المجموعة	اليوم	الدرس	وقت الدرس
الضابطة	الثلاثاء	الثاني	٨.٥٠
التجريبية	الثلاثاء	الثالث	٩.٤٠

هـ – ٤ / مدّةُ التجربةِ : كانتْ مدّةُ التجربةِ متساويّةً لمجموعتي البحث، إذ بدأتْ يوم الاحد الموافق الثلاثاء ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٢ وانتهت يوم الأثنين الموافق ٣ / ١ / ٢٠٢٣م.

خامساً : متطلبات البحثِ : بعد أن صاغَ الباحثُ (١٢٩) هدفاً سلوكيّاً بحسب ما هو متعارف عليه في صياغةِ الأهداف السلوكية عرضَها على مجموعةٍ من الخبراءِ المتخصصينَ في التربيَّةِ، وعلمِ النَّفسِ، والقياسِ والتقويمِ، وطرائقِ تدريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ، للثبت من مدى صلاحيّتِها،. وفي ضوء ما أبداه الخبراءُ من آراءٍ وملاحظاتٍ، حذفَ الباحثُ بعضَ الأهدافِ التي لم تنل نسبةِ٨٠% وأعادَ صياغةَ عددٍ آخر منها، ليصبحَ عددها (١١٢) هدفاً. وفي ضوءِ تلك الأهداف أعدّ الباحثُ خططاً أنموذجيةً لتدريسِ طلابِ مجموعتي البحثِ، فجاءَتْ الخططُ التدريسيَّةُ للمجموعةِ التَّجريبيَّةِ معتمدّةً على توظيفِ (يلاغة السخرية)، بينما جاءَتْ الخططُ التدريسيَّةُ للمجموعةِ الضابطةِ بالطريقةِ الشائعةِ في تدريسِ التعبير. وقد عرضَ الباحِثُ نماذجَ من خططِه على عددٍ من الخبراءِ والمتخصصينَ في اللُّغةِ العربيَّةِ وطرائقِ التدريسِ للنظرِ فيها وإبداءِ ملاحظاتِهم ومقترحاتِهم بشأنِها، وفي ضوء آراءِ الخبراء وملاحظاتِهم أجرى الباحثُ بعضَ التعديلاتِ على تلكَ الخططِ، فأصبحتْ بصورتِها النهائيَّةِ جاهزةً للتنفيذِ.

سادساً : أداتا البحْثِ

الأداة الأولى (اختبارُ الأداء التعبيري) : اتبع الباحث في إعداد الاختبار ما ياتي :

أ – تحديدُ الهدفِ من الاختبارِ : يرمي هذا الاختبارُ لتعرف أثر توظيفِ بلاغة السخرية في تنميَّةِ الأداء التّعبيري لدى عيّنةِ البحثِ.

ب – اختيارُ الموضوعِ : نظراً لوجودِ مادةٍ منهجيّةٍ مقرّرةٍ تضمُّ مفرداتٍ دراسيةٍ محددةٍ للتعبيرِ، لم يجد الباحث أي مشكلة في اختيار الموضوع.

جـ – وضعُ محكاتٍ للتصحيحِ : للوصولِ إلى أدقّ النتائجِ، والحدّ من الذاتيَّةِ في التصحيحِ الّتي تُؤدي إلى اختلافِ المصححينَ في تقديرِ الدرجةِ، عند تصحيحِهم لنفسِ الموضوعِ التعبيريّ، اعتمدَ الباحِثُ (محكاتُ تصحيحِ الهاشميّ)؛ وذلك لتوفرها على الشروط اللازمة ولموافقةُ الخبراءِ والمتخصصينَ الّذين عُرِضَتْ عليهم هذهِ المحكاتِ على ملائمتها لهذا البحث.

د – ثباتُ التصحيحِ : طبّقَ الباحثُ الاختبارَ على (٥٠) طالباً من طلابِ إعدادية أبي العلاء المعري، ثم صحَّحَ الباحثُ كتاباتِهِم، واستعملَ طريقةَ الاتفاقِ مع مُصحِحَينِ آخرين. وقد بلغَ معاملُ الارتباطِ بينَ تصحيحِ الباحثِ والمُصّحِحِ الأولِ (٩٠,٠)، وبلغَ معاملُ الارتباطِ ما بينَ تصحيحِ الباحثِ والمُصحِحِ الثاني (٨٧,٠)، في حين بلغَ معاملُ الارتباطِ بينَ تصحيحي المُصحِّحَينِ الآخرينِ (٨٩,٠)، ويُعدُّ معاملُ الارتباط (الذي يُمثِّل هنا معاملَ الثّباتِ) جيداً، إذا بلغتْ قيمتُهُ (٦٥) فأكثر.

الأداة الثانية : مقياس الاتجاه نحو مادة التعبير: تم بناء مقياس الاتجاه على وفق الخطوات الآتية:

أ – إعداد فقرات المقياس : استنادا إلى الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بالبحوث التربوية والنفسية تمكن الباحث من صياغة فقرات المقياس، وقد بلغت عدد فقراته بصيغته الأولية (٣٦) فقرة، وبعد عرض فقرات المقياس على الخبراء والمحكمين حذفت بعض الفقرات وتم تعديل بعضها الآخر وأصبحت بصيغتها النهائية (٢٨) فقرة، ولغرض قياس اتجاهات الطلاب قدمت لهم ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس (موافق جدا – موافق – غير موافق) كما وضعت درجات لهذه البدائل هي (٣، ٢، ١) إذا كانت الفقرة موجبة و (١، ٢، ٣) إذا كانت الفقرة سالبة.

ب – صدق المقياس : لكي يتحقق الباحث من توفر هذه السمة في المقياس الذي أعدّه استعمل نوعين من الصدق، وبالشكل الآتي :

١ – الصدق الظاهري : عرض الباحث المقياس على الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس واللغة العربية واالمتخصصين في طرائق التدريس، لإبداء آرائهم حول كل فقرة من فقراته المعدة للتطبيق (٢٨) فقرة، وقد حصل الاتفاق على فقرات المقياس بنسبة (٨٠%)، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات المقياس وصلاحيتها.

٢ – صدق البناء : للتثبت من هذا النوع من الصدق طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعداديات (السياب وأبي العلاء المعري، وعكاظ) والبالغ عددها (١٥٠) طالبا، وهو حجمٌ مناسِبٌ بحسبِ رأيِّ (Nuannally, 1974) الذي يقترحُ أنْ يُحدَّدَ حجمُ العيِّنَةِ الاستطلاعيَّةِ ما بين (٥ – ١٠) أشخاص لكُلِّ فقرةٍ؛ لتجنب

أثر الصدفةِ. (Nuannally, 1974 : 262) وبعد تصحيح إجاباتهم قام الباحث بتبويبها بجداول خاصة، وبحساب معامل الارتباط بيرسون pearson بين درجات الطلاب على كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجاتهم الكلية، وجد الباحث أن نتائج القيم الاحصائية بين (٣٥ ، ٠– ٨٧ ، ٠)

جـ – ثبات مقياس الاتجاه : حسب الباحث ثبات مقياس الاتجاه بطريقة إعادة الاختبار، ولتحقيق ذلك اختار الباحث (١٠٠) استمارة بطريقة عشوائية من استمارات صدق الفقرات الخاصة بالمقياس، وبعد ذلك طبق الاختبار مرتين خلال اسبوعين، فبلغ معامل الثبات بين التطبيقين باستعمال معامل ارتبط بيرسون (٨٧، ٠).

سابعاً : إجراءاتُ تطبيقِ التجربةِ :

١ – بدأ الباحثُ بتطبيقِ تجربتِهِ بنفسِهِ، وباشرَ في يومِ الثلاثاء الموافقِ ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٢م، بواقعِ درسٍ واحدٍ في كلِّ اسبوعٍ لكلِّ مجموعةً.

٢ – حرصَ الباحثُ قبلَ أنْ يشرعَ بالتدريسِ على أنْ يوّضحَ لكلِّ مجموعةٍ الطريقةَ التي ستُعْتَمَدُ في تدريسِ مادة التعبير.

٣ – طبّقَ الباحِثُ اختبارَ الأداء التعبيري القبليّ يومَ الاحد ١٦ / ١٠ / ٢٠٢٢م.

٤ – طبق الباحث المقياس القبلي للاتجاه بوم الاثنين ١٧ / ١٠ / ٢٠٢٢م.

٤ – أُنهِيَتْ التجربةُ يومَ الثلاثاء ٣ / ١ / ٢٠٢٣م.

٥ – طبّقَ الباحِثُ اختبارَ الأداء التعبيري البعديّ في يوم الاثنين ٩ / ١ / ٢٠٢٣م.

٦ – طبق الباحث المقياس البعدي للاتجاه بوم الثلاثاء ١٠ / ١ / ٢٠٢٣م.

ثامناً : الوسائلُ الإحصائيَّةُ : استعمل الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، أهمها : **اختبار (t) للعينتين المستقلتين، والمترابطتين، ومربع كاي (كا٢)، ومعاملي الصّعوبة والتّمييز، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة (سبيرمان– براون).**

الفصل الخامس : عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا : نتائجُ البحثِ :

الفرضيّةُ الأولى : ليسَ هناكَ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى دلالة (0.05) بينَ متوسطي درجاتِ طلابِ المجموعتين التجريبيّةِ والضابطةِ في اختبارِ الأداء التعبيري البعديّ.

حسبَ الباحثُ المتوسطَ الحسابيَّ والانحرافَ المعياري لدرجاتِ طلابِ المجموعتين(التجريبيّة والضابطة) في الاختبارِ البعديّ للأداء التعبيري، وباستعمالِ اختبارِ (t) للعينتين المستقلتين؛ لتعرف دلالةِ الفرقِ بينَ متوسطي المجموعتين، تبين أنَّ الفرقَ غير دال إحصائيًا؛ إذْ كانتْ القيمةُ التائيَّةُ المحسوبةُ البالغةُ (٣,٧١١) أكبرُ من القيمةِ التائيَّةِ الجدوليَّةِ البالغةِ (٢)، عندَ مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجةِ حريةٍ قدرُها (٦٠)، مما يعني تفوقَ المجموعةِ التجريبيّةِ على المجموعةِ الضابطةِ، وبذلك تُرفض الفرضيّة الصفريّة، وجدول (١٠) يوضّحُ ذلك :

جدول (١٠) : نتائج درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الأداء التعبيري البعديّ.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند مستوى ٠٥ و٠
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣١	٧٠,٨٧١	١٠,٣٠٧	٣,٧١١	٢	٦٠	**دال للمجموعة التجريبية**
الضابطة	٣١	٦٢,٠٩٦	٨,١٩٠				

الفرضية الثانية – لَيسَ هُنَاكَ فَرْقٌ ذو دَلَالَةٍ إحصائيّةٍ بين مُتوسِطي دَرَجاتِ طُلابِ المجموعَةِ التّجريبيّة الّذينَ يَدرِسونَ مادّةَ التعبير بتوظيف بلاغة السخرية، ودَرَجاتِ طُلَابِ المجموعةِ الضّابطةِ الّذينَ يدرسونَ المادّةَ ذاتَها على وفقِ الطّريقةِ الاعتياديّةِ في المقياس البعدي للاتجاه نحو ماد التعبير.

حسبَ الباحثُ المتوسطَ الحسابيَّ والانحرافَ المعياري لدرجاتِ طلابِ المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) في المقياس البعديّ للاتجاه نحو مادة التعبير، وباستعمالِ اختبارِ (t) للعينتين

المستقلتين؛ لتعرف دلالةِ الفرقِ بينَ المجموعتين، تبين أنَّ الفرقَ غير إحصائيا؛ إذْ كانتْ القيمةُ التائيَّةُ المحسوبةُ البالغةُ (٦,٥٨١) أكبرُ من القيمةِ التائيَّةِ الجدوليَّةِ البالغةِ (٢)، عندَ مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجةِ حريةٍ قدرُها (٦١)، مما يعني تفوقَ المجموعةِ التجريبيّةِ على المجموعةِ الضابطةِ، وبذلك تُرفض الفرضيّة الصفريّة، وجدول (١٢) يوضّحُ ذلك :

جدول (١٢) : نتائج درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه البعدي نحو مادة التعبير.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند مستوى ٠٥ و٠
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣١	٦١,٤٨٣	٦,٧٠٧	٦,٥٨١	٢	٦٠	**دال للمجموعة التجريبية**
الضابطة	٣١	٥٠,٩٦٧	٥,٨٤٥				

ثانياً : تفسير النتائج : يعتقدُ الباحثِ أنْ أهم الأسبابَ التي تقفُ وراءَ هذهِ النتائجِ تتمثلُ بالآتي :

١ – إنّ توظيف بلاغة السخرية في درس التعبير، جعل طلاب المجموعة التجريبية محور العملية التعليمية، لأنّهم كانوا أحرارا في التعبير عن آرائهم من غير خوف ولا تردد، مما انعكس بشكل إيجابي على تنمية أدائهم التعبيري واتجاههم نحو مادة التعبير.

٢– إنّ توظيفَ بلاغة السخرية في درس التعبير فتح أمام طلاب المجموعة التجريبية آفاقا جديدة في التعبير، خاصة وأنّ اسلوب السخرية كان محببا لديهم، مما زادا من تفاعلهم مع هذا الاسلوب، وهذا التفاعل كان يتمثل بعنصر التشويق والمتعة، وما زاد من هذا التفاعل هو معرفتهم أنّ السخرية ليست لمجرد الضحك والاستهزاء، وإنما هي اسلوب أخلاقي هدفه إصلاح ومعالجة ما يرون أنّه من العيوب والمساوئ بأسلوب ساخر وفكاهي.

٣ – إن توظيف بلاغة السخرية منح طلاب المجموعة التجريبية المثابرة والنشاط اللذين يحتاج إليهما الطلاب في هذا الدرس مما أدى إلى زيادة اتجاههم نحو المادة.

٤ – لقد ساهم توظيف بلاغة السخرية في درس التعبير في استثمار طلاب المجموعة التجريبية لخبراتهم السابقة، وتوظيفها بشكل مناسب في المواقف التعلمية الجديدة، وهذا كان واضحا في الاسلوب الساخر والفكاهي الذي تميز به أدائهم التعبيري، وهو ما يتفق تماما مع ما أكدته النظرية البنائية عند (أوزبل) القائمة على بناء المعرفة واكتسابها بشكل مستمر من أصولها وجذورها الماثلة في المخزون المعرفي لدى الطلاب.

ثالثاً / الاستنتاجات :

١– إنّ لتوظيفِ بلاغة السخرية في تدريسِ التعبير تأثيرٌ إيجابيٌّ كبيرٌ وفاعل في تحسين مستوى الأداء التعبيري عند طلابِ الصّفِ الخامسِ الأدبيّ وفي اتجاههم نحو مادة التعبير.

٢ – إنّ توظيفَ بلاغة السخرية يتفوّقُ بشكلٍ كبيرٍ على الطريقةِ التقليديّةِ في تنميّةِ الأداء التعبيري وفي زيادة اتجاه الطلاب نحو مادة التعبير.

٣ – إن توظيف بلاغة السخرية في درس التعبير يجذب انتباه الطلاب، ويزيد من عنصر التشويق في الدرس، بوصفه طريقة حديثة ومحببة للطلاب.

٤ – إنّ الطريقةَ الشائعة في التدريسِ لا توفّرُ للطلابِ الفرصةَ الكافيّةَ لتطويرِ أدائهم التعبيري؛ ذلكَ انّ هدفَها الأساسَ هو المحتوى الدراسيُّ، فهي تهتمُ بهِ أكثرَ من اهتمامِها بالطلابِ، كما أنّها لا تشجع الطلاب بشكل كاف في التوجه نحو مادة التعبير.

٥ – إنّ توظيفَ بلاغة السخرية ينسجمُ بشكل واضحٍ مع التوجّهاتِ الحديثةِ في تعليميّة اللغاتِ التي تطوّرتْ بشكلٍ كبيرٍ في السنواتِ الأخيرةِ من خلالِ الاستعمالِ الفعليّ للمعطياتِ النّظريّةِ التي جاءتْ بها اللسانياتِ العامة، واستثمارِ هذهِ المعطياتِ في تعليميّةِ اللغةِ من أجلِ تطويرِ طرائقِ تعليمِها.

رابعا / التوصيات :

١ – اعتمادُ توظيفَ بلاغة السخرية في تدريسِ مادة التعبير في المرحلة الاعدادية، وحتى في المرحلة الجامعية؛ لما لهذهِ البلاغة من أثرٍ في تنميّةِ الأداء التعبيري.

٢- تعريفُ مدرسي اللغةِ العربيّةِ ومدرساتِها بأهمية توظيفَ بلاغة السخرية في تنميّةِ الأداء التعبيري وتدريبُهم على كيفيّةِ توظيفِها من طريق إقامة البرامج والنّدوات والدّورات التّدريبية التّربوية أو الدّوريات التي تصدُرُها وزارةُ التّربيّة.

٣ – من الضروري أنْ يتضمّنَ محتوى المقرراتِ التّدريسيّةِ في كلياتِ التربيّةِ موضوعاتٍ تتعلّق بتوظيفَ بلاغة السخرية وتطبيقاتِها التربوية؛ إذْ لا بدّ من أن تُعطي هذهِ الكلياتُ اهتماما متزايداً أثناءَ عمليّةِ إعدادِها لمدرسي اللغةِ العربيّةِ ومدرساتِها بتعريفِ هؤلاءِ المدرسينَ ببلاغة السخرية وتدريبِهم على كيفيّةِ توظيفِها والاستفادةِ منهُا في تدريسِ مادة التعبير، وخاصة أنّ هذه البلاغة موجودة بوفرة في التراث العربي والاسلامي.

خامسا : المقترحات : في ضوء نتائج البحث ، يقترحُ الباحثُ ما يأتي :

١- إجراء دراسات مماثلة في بقيّةِ صفوفِ المرحلة الإعداديّةِ وفي المرحلةِ الجامعيّةِ.

٢ – إجراء دراسة مقارنة بين توظيف بلاغة السخرية، وبين الاساليب والاستراتيجيات الأخرى المستعملة في تدريس مادة التعبير، لتعرف مدى أثر بلاغة السخرية على تنمية الأداء التعبيري لدى الطلاب واتجاههم نحو مادة التعبير.

٤ – إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر بلاغة السخرية على متغيرات أخرى، مثل : الكتابة الإقناعية، والكتابة الإبداعية، والكتابة الساخرة.

المصادر :

١. الآلوسي، السيد محمود شكري البغدادي : **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، ط٤، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ.

٢. ابراهيم، محمد غازي : **أثر توظيف التناص في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي واتجاههم نحو المادة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ٢٠١٧م.

٣. ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا : **مقاييس اللّغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩م.

٤. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي : **لسان العرب**، دار المعارف، بيروت–لبنان، د.ت.

٥. أبو مغلي، سميح : **مدخل إلى مهارات اللغة العربية**، دار البداية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

٦. البوريني ، عبد الرّحمن أحمد : **اللغة العربية أصل اللغات كُلّها** ، دار الحسن للنّشر والتّوزيع ، ١٩٩٨م.

٧. التميمي، قحطان رشيد : **اتجاهات الهجاء في القرن الثالث الهجري**، بيروت، دار المسيرة، د.ت.

٨. جبري، ادريس : **بلاغة السخرية في سيرة " زمن الطلبة والعسكر " لمحمد العمري من الحواجز إلى الحوافز**، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، العدد (٧–٨)، ٢٠١٥م.

٩. الجبوري، خالد ناجي أحمد : **صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين**، كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى، **مجلة الفتح**، العدد (٥١)، ٢٠١٢م.

١٠. الجبوري، أسماء سلام خليل : **فاعلية برنامج قائم على التحليل البلاغي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلبة قسم اللغة العربية / كلية التربية الأساسية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، ٢٠١٩م

١١. حفني، عبد الحليم : **التصوير الساخر في القرآن الكريم**، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٩٢م.

١٢. الحلاق، ناطق سعيد : **صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، معهد إعداد المعلمات الصباحي**، ديالى، مجلة الفتح، العدد (٣٥)، ٢٠١٣م.

١٣. حماد ، خليل عبد الفتاح ونصار، خليل محمود : **فن التعبير الوظيفي**، ط١، غزة، مطبعة ومكتبة منصور ، ٢٠٠٢م.

١٤. حمادنة، أديب ذياب : **أثر اسلوب التصحيح التعبيري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦)، العدد (٣)، ٢٠١٠م.

١٥.ذاكر، عبد النبي : **بلاغة الحجاج في سخريّة الرحالين العرب من بلاد العم سام**، بحث ضمن كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، بإشراف حافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، أربد– ألأردن، ٢٠١٠م.

١٦.زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي : **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المرتضى، بغداد، ٢٠١٣م.

١٧.زاير، سعد علي وعايز، إيمان اسماعيل : **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء،عمان–الأردن، ٢٠١٤م.

١٨.زقوت ، محمد شحاتة : **المرشد في تدريس اللغة العربية** ،ط٢، غزة ، مكتبة الأمل للطباعة والنشر، ١٩٩٩م.

١٩.الزمخشري، جار الله محمود بن عمر : **تفسير الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، بيروت، دار المعرفة، د.ت.

٢٠. * زيدان، عبد القادر : **النظريات اللسانية وأثرها في تعليم اللغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد/تلمسان، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، ٢٠١٣م.

٢١.الساعدي، عمار جبار عيسى : **أثر توظيف برنامج الكورت في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية المهارات النقدية عند طالبات معهد إعداد المعلمات** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠١٢م.

٢٢.الشبر، عفاف محمد حسن : **بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة**، (أطروحة دكتوره غير منشورة،) الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ٢٠٠٠م.

٢٣.شحاتة، حسن والنجار، زينب : **معجمُ المصطلحاتِ التربويّة والنفسيّة**، مراجعة : حامد عمار، الدار المصريةُ اللبنانيّةُ، القاهرة – مصر، ٢٠٠٣م.

٢٤.الشمري، نبيل كاظم نهيّر : **صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٦م.

٢٥. طعيمة، رشدي احمد ومحمد السيد : **تعلم العربية والدين بين العلم والفن**، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.

٢٦. عاشور، راتب قاسم ومحمد، فؤاد الحوامدة : **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧م.

٢٧. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري : **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، ط٢، دار المسيرة، عمان – الأردن، ٢٠٠٩م.

٢٨. عبد الرزاق، هدى حامد مصطفى : **مستوى الأداء التعبيري لدى طلبة الصف السادس الإعدادي** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٤م.

٢٩. عزيز، سيف سعد محمود : **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس العلمي**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ٢٠١٤م.

٣٠. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل : **كتاب الصناعتين**، تحقيق : علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، ط١، دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧١هـ-١٩٥٢م.

٣١. عطية، محسن علي : **التعلم النشط استراتيجيات وأساليب حديثة في التدريس**، دار الشروق، عمان، ٢٠١٨م.

٣٢. علي، محسن السيد : **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١١م.

٣٣. العمري، محمد : **البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول**، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المغرب، ٢٠٠٥م.

٣٤. العمري، محمد : **الحِجاجُ مبحثٌ بلاغيٌّ**، بحثٌ منشور في كتاب : الحجاج، مفهومه ومجالاته .. دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغةِ الجديدة، بإشراف : حافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، عمان – الأردن، ٢٠١٠م.

٣٥. عون، فاضل ناهي : **طرق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**، دار الصفاء، عمان-الأردن، ٢٠١٣م.

٣٦. * الغزالي، شعيب بن أحمد بن محمد عبد الرحمن : **أساليب السخرية في البلاغة العربية دراسة تحليلية تطبيقية،** (رسالة ماجستير منشورة) المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، قسم البلاغة والنقد، ١٤١٤هـ.

٣٧. الفرطوسي، صلاح عبد الله قاسم : **أثر استراتيجية (رافت Raft) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي** (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة المستنصرية – كلية التربية، ٢٠١٨م

٣٨. قطامي، يوسف محمود : **استراتيجيات التعليم والتعلم المعرفي،** دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ٢٠١٣م.

٣٩. لطيف، إيناس عبد المجيد، و أحمد، ميساء محمد كريم : **ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلمات (البياع – المحمودية)، مجلة دراسات تربوية،** ع١٢، ٢٠١٠م.

٤٠. المعاملي، شوقي : **الاتجاه الساخر في أدب الشدياق،** ط١، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٨٨م.

٤١. الموسى، مشاري عبد العزيز : **اسلوب السخرية نظرياته وإشكالياته،** مجلة رسالة المشرق، مجلد (٣٦)، العدد (٣)، ٢٠٢١م.

٤٢. وهبة، مجدي والمهندس، كامل : **معجم المصطلحات في الأدب واللغة،** ط١، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٧٤م.

٤٣. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي : **مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية التربية، ١٩٨٨م.

٤٤. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي : **دراسة مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية،** (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، ١٩٩٤م.

٤٥. الهاشمي، عبد الرحمن علي : **التعبير، فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه،** ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ٢٠٠٥م.

٤٦. هديب، عبير اسماعيل زارع : **السخرية في قصص فخري قعوار**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة جرش، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠١٦م.

المصادر الأجنبية

1. .Grice, P.H. (1975). Logic and conversation. Speech acts: Syntax and semantics
2. Nuannally, J. G : Psychometric Theory, New York, Mcgraw, Till Company. 1974
3. Marta. (2014). Linguistic Approaches to (Non)humorous Irony Dynel
4. International Journal of Humor Research, vol. 27(4), 537-550