وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية

أَثَرُ استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به

رسالة قدمها الى مجلس كلية التربية الأساسية _ جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

الطالب

حسن فهد عواد الأوسي

إشراف الاستاذ الدكتور

رياض حسين علي المهداوي

١٤٣٥هـ ٢٠١٤م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا
مَا عَلَّمْتَنَآ صلى إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ
ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ ﴾ البقرة: ٣٢

صدق الله العظيم

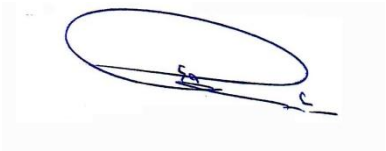
بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ :

" أَثـر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به "

التي قدمها الطالب (حسن فهد عواد الأوسي) ، أجريت بإشرافي في كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .



الأستاذ الدكتور

رياض حسين علي المهداوي

(المشرف)

/ ٥ /٢٠١٤م

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ الدكتور

فرات جبار سعدالله

معاون عميد كلية التربية الأساسية للشؤون العلمية

/٥ /٢٠١٤

إقراري الخبيرين اللغوي والعلمي

اقرار الخبير اللغوي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ " أَثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به " التي قدمها الطالب (حسن فهد عواد الأوسي) الى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى ، قد تمَّ مراجعتها وتقويمها بإشرافي ، وأصبحت صالحة من الناحية اللغوية للمناقشة .

التوقيع

الاسم: وليد نهاد عباس

اللقب العلمي: أستاذ مساعد

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ " أَثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به" التي قدمها الطالب (حسن فهد عواد الأوسي) الى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى ، قد تمَّ مراجعتها وتقويمها من الناحية العلمية بإشرافي .

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي:

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ :

" أَثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به" ، وناقشنا طالب الماجستير (حسن فهد عواد الأوسي) في محتوياتها وفي ماله علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير (إمتياز) .

أ.م.د
هيفاء حميد حسن
عضواً

أ.م.د
عبد الحسن عبد الأمير
عضواً

أ.م.د
عبدالجبار عدنان حسن
رئيس اللجنة

أ.د
رياض حسين علي المهداوي
مشرفاً

صدقت من مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى .

أ.م.د
حاتم جاسم عزيز
عميد كلية التربية الأساسية
٢٠١٤/ ٧ /٨

الإهـــداء

ألَا يَا لِيتَ فِي قَرْضِ القَوَافِي لِمَنْ أهْدِي لَهُ بَحْثِي يُوَافِي

ولَو أهْدِي لَهُ عُمْرِي يَسِيرُ وَلَكِنْ سَرَّنِي أنَّ اعْتَرَافِي

لَهُ بِالحُبِّ قَدْ صَدَحَتْ عُيُوني بِهِ سِرَّاً وفِي عَلِنٍ حُرُوفِي

إلى مَنْ سَرَّهُ ألَقِي سُرُورَا إليهِ نَذَرْتُ عُمْرِي فَوقَ كَفي

حسن فهد عواد الأوسي

شكر وامتنان

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَلَا تَنسَوُا۟ ٱلْفَضْلَ بَيْنَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٣٧﴾﴾ (البقرة: ٢٣٧)

وانا أطوي الصفحات الأخيرة من رسالتي هذه وجب الشكر والامتنان لأساتذتي الأفاضل:

مَنْ يَعْمَلِ الخَيرَ بِالعِرْفَانِ نَذْكُرُهُ وَكَيفَ لا نَذْكُرُ الأَفَاضِلَ العُلَمَا

فأشكر من بذل ما بوسعه من جهد وتوجيه أثرى به بحثي ومنحني حرية في طلب العلم ، مشرفي الاستاذ الدكتور رياض حسين علي المهداوي .

وأخص بالشكر أعضاء لجنة تدارس البحوث (السمنار) وهم الاستاذ الدكتور فائق فاضل السامرائي والاستاذ الدكتور عادل عبدالرحمن نصيف والاستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي والاستاذ الدكتورة أسماء كاظم فندي الاستاذ الدكتور رياض حسين علي المهداوي لما قدموه من ملاحظات أغنت البحث وأنضجت فكرته ، وأشكر السادة أعضاء لجنة الخبراء والمحكمين لما تحملوه من عناء القراءة والتصويب .

وأخص بالشكر من علمني قرض الشعر الدكتور جلال عبدالله خلف .

وأشكر الدكتور فالح عبد الحسن الطائي والدكتور جمعة رشيد كضاض والدكتور عبدالجبار عدنان حسن العبيدي والدكتور علاء حسين عليوي البدراني لما بذلوا لي من نصح وجهد أغنى رسالتي .

أشكر موظفي مكتبة كليتي التربية الأساسية والتربية جامعة ديالى وموظفي مكتبة الجامعة المستنصرية لما قدموا لي من مساعدة في توفير المصادر والكتب .

كما أتوجه بأطيب الثناء وخالص الدعاء لكل من كان عونا لي في اتمام هذا البحث المتواضع ، ولكل أولئك وهؤلاء مني كل المحبة والوفاء .

الباحث

حسن فهد عواد الأوسي

مستخلص البحث

يرمى البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية و الاحتفاظ به) .

ولتحقيق مرمى البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العروض باستراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العروض بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العروض باستراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العروض بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ .

اختيرت كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى ، متمثلة بطلبة المرحلة الثانية– قسم اللغة العربية بصورة قصدية ميداناً للتجربة ، إذ تم اختيار مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية البسيطة فوقع الاختيار على طلبة الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٤١) طالباً وطالبةً ، وطلبة الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وبلغ عددهم (٣٩) طالباً وطالبةً .

وتم اجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات الذكاء ومتوسط التحصيل السابق في مواد اللغة العربية .

بعد تهيئة مستلزمات البحث طبقت التجربة اعتباراً من ٢٠١٣/١٠/٢٠ الى ٢٠١٤/١/١٤ بواقع محاضرتين لكل مجموعة ، واشتمل التدريس (٦) بحور شعرية .

صاغ الباحث (١٢٥) هدفاً سلوكياً ، توزعت بين المستويات الخمسة الأولى من تصنيف بلوم ، وتم عرضها على نخبة من الخبراء في اللغة العربية ،آدابها وطرائق التدريس العامة والقياس والتقويم .

بنى الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً تألف من (٦٠) فقرة تم التأكد من صدقه ثباته وصعوبة فقراته وقوة تمييزه وفعالية بدائله الخاطئة ولغرض تحديد زمن الاختبار طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١١٨) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة المستنصرية تشابه عينة البحث الحالي .

وبعد التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار وجد أن جميع الفقرات مقبولة الا الفقرة (١٥) إذ تم استبدالها بفقرة اخرى .

وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٩م على المجموعتين ، وبعد (١٥) يوماً طبق اختبار الاحتفاظ في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٤/١/١٤م على المجموعتين ، وحللت النتائج باستخدام الاختبار التائي (T-test) إذ أظهرت النتائج ما يأتي :

١. تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التنظيم في اختبار التحصيل على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية .
٢. تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التنظيم في اختبار الاحتفاظ على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية .

وبذلك ترفض الفرضيتان الصفريتان .

وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة في اجراءات بحثه وتفسير نتيجته وهي : (الاختبار التائي (T-test) ، معامل صعوبة الفقرات ، معامل تمييز الفقرات ، فعالية البدائل الخاطئة ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل سبيرمان _ براون ، معادلة كلاس لقياس حجم الأثر) .

في ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بما يأتي :

١. الافادة من استراتيجية التنظيم في تدريس مادة العَروض .
٢. زيادة عدد سنوات تدريس مادة العروض ، أو زيادة عدد الساعات المقررة لتدريسها.
٣. ادخال مادة العروض في ضمن مناهج المرحلة الثانوية وبشكل مبسط تمهيدا لدراستها في المرحلة الجامعية ، شانها شأن أخواتها من بنات اللغة العربية .

واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية :

١. اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في فروع اللغة العربية الاخرى .
٢. تجريب استراتيجيات تحسين وزيادة الذاكرة طويلة المدى الاخرى في فروع اللغة العربية الاخرى .
٣. اجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجية نظرية معالجة المعلومات في مادة العروض و فروع اللغة العربية الاخرى .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	٢
إقرار المشرف	٣
إقرار الخبيرين اللغوي والعلمي	٤
قرار لجنة المناقشة	٥
اذلاهداء	٦
شكر وامتنان	٧
مستخلص الرسالة	٨-٩
ثبت المحتويات	١٠-١١
ثبت الأشكال	١٢
ثبت الجداول	١٢
ثبت الملاحق	١٣
الفصل الأول – التعريف بالبحث –	١٤-٢٩
مشكلة البحث	١٥-١٦
أهمية البحث	١٦-٢٥
مرمى البحث	٢٥
فرضيتا البحث	٢٦
حدود البحث	٢٦
تحديد المصطلحات	٢٦ - ٣١
الفصل الثاني – جوانب نظرية ودراسات سابقة	٣٢ - ٨٠
الذاكرة والتعلم	٣٣-٣٤
تعريف ومفهوم الذاكرة	٣٤
نظم الذاكرة	٣٥-٣٨
العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة طويلة المدى	٣٨
خصائص الذاكرة طويلة المدى	٣٩
العمليات الأساسية في الذاكرة	٣٩-٤١

التذكر والنسيان	٤١-٤٤
استراتيجيات تحسين وزيادة فاعلية الذاكرة طويلة المدى	٤٤-٤٦
استراتيجية التنظيم	٤٦-٤٩
التعريف بعلم العروض	٤٩-٥٢
المصطلحات العروضية	٥٢-٦٣
القافية	٦٣- ٦٥
دراسات سابقة	٦٦-٧٨
مؤشرات حول الدراسات السابقة	٧٩-٨٠
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	٨١- ١٠٩
التصميم التجريبي	٨٢-٨٣
مجتمع البحث وعينته	٨٣- ٨٥
تكافؤ مجموعتي البحث	٨٥-٩٧
تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها	٨٧-٩٠
مستلزمات تطبيق التجربة	٩٠-٩٤
أداة البحث (الاختبار)	٩٤ -١٠٣
الوسائل الاحصائية	١٠٣-١٠٦
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	١٠٧ -١١٢
عرض النتائج	١٠٨-١٠٩
تفسير النتائج	١٠٩-١١٠
حجم الأثر	١١٠
الاستنتاجات	١١١
التوصيات	١١١
المقترحات	١١٢
المصادر	١١٣-١٢٢
الملاحق	١٢٣-١٧٠
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	١٧١-١٧٣

ثبت الأشكال

رقم الجدول	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	التحليل المفاهيمي للذاكرة الإنسانية كنظام بنائي	٣٥
٢	يوضح نموذج التنظيم الهيراركي للمواد المتعلمة	٤٧
٣	يوضح أهمية استراتيجية التنظيم	٤٨
٤	التصميم التجريبي للبحث	٨٣

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	أعداد و توزيع مجتمع البحث	٨٤
٢	الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث واعدادهما	٨٥
٣	الدلالة الاحصائية لتكافؤ طلبة مجموعتي البحث في متغير التحصيل السابق	٨٦
٤	الدلالة الإحصائية لتكافؤ طلبة مجموعتي البحث في متغير الذكاء	٨٧
٥	توزيع محاضرات مادة العروض بين طلبة مجموعتي البحث	٩٠
٦	توزيع الأهداف السلوكية بين مستويات بلوم المعرفية	٩٣
٧	الخريطة الاختبارية	٩٧
٨	الدلالة الاحصائية لمجوعتي البحث في اختبار التحصيل	١٠٨
٩	الدلالة الاحصائية لمجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ	١٠٩
١٠	قيم حجم الأثر ومقدار التأثير	١١٠
١١	حجم الأثر لمتغيري التحصيل والاحتفاظ	١١١

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٢٤
٢	متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث في التحصيل السابق لمواد اللغة العربية	١٢٥
٣	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء	١٢٦
٤	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيل	١٢٧
٥	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ	١٢٨
٦	اختبار القدرة العقلية العامة	١٢٩-١٣٨
٧	مفتاح اختبار القدرة العقلية	١٣٩
٨	أسماء الخبراء بحسب اللقب العلمي و الحروف الهجائية	١٤٠-١٤١
٩	استبانة الخبراء لمعرفة صلاحية الأهداف السلوكية	١٤٢-١٤٩
١٠	صلاحية خطط تدريسية	١٥٠-١٦٠
١١	استبانة آراء الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار	١٦١-١٦٦
١٢	معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار	١٦٧-١٦٩
١٣	فعالية البدائل لفقرات الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي	١٧٠

الفصل الأول :

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- مرمى وفرضيتا البحث.
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

أولا. مشكلة البحث :

إن إحساس الباحث بالصعوبة التي يعاني منها طلبة قسم اللغة العربية في مادة العروض وأثرها في انخفاض تحصيلهم فيها ، ورغبته الشديدة في تذليل هذه الصعوبة كان الدافع الرئيس لهذا البحث ، وقد عزز هذا الإحساس أغلب الكتب والدراسات التي تناولت مادة العروض ومنها (دراسة الخزرجي،١٩٩٥) و(دراسة الابراهيمي ، ٢٠٠٥) و(دراسة الكريزي ، ٢٠٠٩) و(دراسة السعيدي ،٢٠١٣) ، وقد عبر النقاد والمتخصصون والباحثون عن صعوبة علم العروض قديماً وحديثاً بأقوال ، ومنهم الحنفي إذ يقول :"ان الكتب التي ألفت في العروض كثيرة ظاهرة وما منها الا ما أشار الى ما في العروض من تعقيد واطالة قول وكثرة القاب ومصطلحات (الحنفي ، ١٩٨٥: ٦) .

والاستاذ كمال ابراهيم في تقديمه لكتاب القسطاس المستقيم للزمخشري : "والحق ان علم العروض فيه الكثير من التوعر والتعقيد في مصطلحاته وعلله وزحافاته وتداخل بعض بحوره في بعض عند نقص التفعيلات ، وكل ذلك يقتضي تجديدا في طريقة تقريب هذا العلم الى متناوليه " (الحنفي ،١٩٨٥ : ٧) ، وقول الحساني : " ليس العروض بالعلم اليسير ، فهو يشق على كثير من الناس ، ليس في هذا الزمن فحسب ، بل هكذا منذ أزمان و أزمان " (التبريزي ، ١٩٩٤ : ٣٠) ، وقول عيسى : " وقد لاحظت ان الطلاب المتخصصين في اللغة العربية يجدون مشقة في الالمام بعلم العروض ، بل ان أغلبهم لا يستطيع أن ينسب بيتاً من الشعر الى بحره " (عيسى ، ١٩٩٨: ٩) .

قد أظهرت دراسة الابراهيمي (٢٠٠٥): (إن مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة العروض ضعيف إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (٤٠.٤٠) درجة وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى (٥٠) (الابراهيمي ، ٢٠٠٥: ٢) وقد توصلت دراسة السعيدي (٢٠١٣) إلى نتائج عدة منها أن : " هناك صعوبات جمة يعاني منها التدريسي والطالب على حد سواء في مادة العَروض (السعيدي ،٢٠١٣: ١٣٨).

وقول الدكتور غازي يموت :" و لسنا نزعم أن معرفة هذا العلم أمر سهل ، فالصعوبة فيه واضحة للجميع ، يراها المعلم قبل الطالب ، و يلمحها الاستاذ في عيون طلبته أسئلة حيرى و استفسارات محكومة بالخوف والقلق" (يموت ،١٩٩٢: ٨) .

ويرى الباحث ان مشكلة العَروض والضعف فيه ليست مشكلة مستعصية وان علم العَروض ليس صعباً بذاته وانما يحتاج الي شيء من الحس الموسيقي الذي يتأتى بعوامل كثيرة أهمها قراءة الشعر و تذوقه وهنا لابد أن يعلق بالذاكرة فتحفظ ما يتفق مع العاطفة والميول الفردية .

وقول الدكتور مصلوح : " ولست أعلم طريقاً الى هذا المرتقى الصعب غير إحكام موازينه وقوافيه ، فهو لب الصناعة و جوهر النظم " (المطيري، ٢٠٠٤ : ٧) .

ويتفق الباحث مع الرأي الذي يقول : ان التمسك بالمصطلحات لا يقدح في النزعة التجديدية فالظن ان المصطلح وضع أصلاً لتسهيل العلم ، ولكن زيادة المصطلحات هي الشيء المثقل الذي يجعل العروض ثقيلاً على الفهم أو عصياً (العجمي ، ٢٠١١: ١٢).

ومن أجل الحد من هذه المشكلة وتقليل صعوبة تعليم مادة العَروض لجأ الباحث الى استعمال استراتيجية التنظيم و هي من استراتيجيات تحسين و زيادة فاعلية الذاكرة طويلة المدى و التي يمكن من خلالها تحسين فاعلية الذاكرة طويلة المدى و زيادة فاعليتها مما يؤدي الى تعلم أيسر ، و حفظ أدوم ، و تذكر أسرع للمعلومات ، و يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

(هل لاستراتيجية التنظيم أثر في تحصيل مادة العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية و الاحتفاظ به ؟) .

ثانيا. أهمية البحث :

إن من السمات التي تميز العصر الراهن الذي نعيش فيه الثورة العلمية والمعرفية الناتجة عن التطورات التكنولوجية الهائلة ، التي أحدثت تأثيرات غير متناهية الأبعاد في مختلف جوانب الحياة البشرية ، الأمر الذي حتم علينا ضرورة الالتحاق بركب هذا التقدم العلمي ، وان هذا التطور والتقدم الذي يحصل بسرعة عالية أدى الى عالم زاخر بالمعلومات

التي تنمو ، وتزداد كل يوم ، وهذا الازدهار العلمي حفز العملية التربوية ، وولد ضغوطات كبيرة عليها ، فأصبح من واجب المؤسسات التربوية والتعليمية ، أن تواكب التغيير الإيجابي الحاصل في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية ، حتى يستطيع طالب العلم أن يساير ويواكب الانجازات ، والمعلومات التي تتكاثر يومياً بشكل كبير ، وبالتالي لابد لهذه المؤسسات من إيجاد حلول مناسبة ، وموضوعية ، وتهيئة أساليب ووسائل جديدة تلائم التغيير في الحياة الإنسانية ، ويتم ذلك عن طريق الاستعانة بالتربية الصحيحة أو الناجحة والمقصودة ، النابعة عن الوعي ، والتخطيط المستمر ، فالتربية تعني تنمية شاملة متكاملة من جميع الجوانب الروحية ، والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية والجمالية ، بإذ لا يطغى جانب على آخر ، فهي تنمية متوازنة مع الشمول والتكامل تستهدف إعداد الفرد الصالح اعدادا شاملا متكاملا متزنا ليكون نافعا لنفسه ، ومجتمعه ، سعيدا في حياته . (الحيلة ، ١٩٩٩: ١٩) .

تحتل التربية مكانة خاصة في حياة المجتمعات والأفراد فهي أداة نمو وتعليم ، وأداة للمحافظة على التراث الثقافي و الاجتماعي ، وهي أداة للتقدم والتطور والتحضر ، وأمام التحديات السياسية و الحضارية التي يواجهها العالم تزداد أهمية التربية لمواجهة هذه التحديات و التغلب عليها للسير بركب التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع ، وذلك لما لها من قدرة على إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة على البناء مع ما يستخدم من تغيرات و تطورات و قدرتها على المحافظة على الافراد والمجتمع من الآثار السلبية لهذه التطورات (ربيع واسماعيل ، ٢٠٠٨: ١١).

التربية عملية منظمة وهادفة تسعى الى احداث تغييرات ايجابية في سلوك الفرد في الصف والبيئة ومؤسسات المجتمع المختلفة كتنمية القيم الاخلاقية الجيدة في شخصية الفرد والعادات الايجابية في التعامل مع الآخرين (العتوم،٢٠١١: ١٧).

واللغة صفة من صفات الانسان ووسيلة قوية من وسائله في الاتصال واختزال الخبرات ونقل هذا المخزون الى الأجيال ، وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد الى حلقات ومراحل جديدة (الطاهر ، ١٩٨٤ :١١) واللغة الفاظ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، وأدب لغة أي أمة هو ما أودع في شعرها ونثرها من نتائج عقول أبنائها وصور أخيلتهم

وطباعهم ، مما شأنه أن يهذب النفس و يثقف العقل ، ويقوّم اللسان واللغة العربية احدى اللغات السامية ، وهي لغة أمة العرب القديمة العهد الشائعة الذكر التي كانت تسكن الجزيرة المنسوبة اليها في الطرف الغربي من آسيا(الهاشمي، ١٩٩٨: ٢٣٣).

وقد اكتسبت اللغة العربية مكانتها من غزارة كلماتها وتعدد أساليبها وقوة أدائها وسعة صدرها للنماء والزيادة ، وخاصة الاشتقاق والقياس فيها ثم زادها شرفاً وقوةً وخلوداً ورسوخاً وثباتاً نزول القرآن الكريم بها و تكريم الله لها دون اللغات الأخرى ، فأضاف اليها القرآن أبعاداً جديدةً ومصطلحات مستحدثة وجعلها أوسع أفقاً وأغزر عطاءً ، وأقدر على استيعاب معطيات الحضارة وروافد الدين ، ومنحها قدرة على حمل النظريات والأفكار ، والمبادئ السامية في الحياة ، وتستمد العربية مكانتها أيضا من أنها حفظت لقرون طويلة تراث البشرية الخالد في مجال العلوم كلها والمعارف جميعها واستطاع العلماء أن يستوعبوا تراث البشرية العلمي ويضيفوا إسهأماتهم فيه فتكون العربية لغة العلم والمعرفة والفنون والآداب ، ولسان الحضارة المعبر عنها (محجوب ، ١٩٨٦ : ١٢).

ان التربية الحديثة تنظر الى اللغة على أنها وسيلة تغيير في فهم النواحي الثقافية وأنها أداة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره ، والتفاهم معه ، وأساس هذه النظرة أمران :

إنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد ، وإنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة ، وذلك ليدرك المتعلم شيئاً يحتاج اليه في حياته(ابراهيم ، ١٩٧٣ : ٢٤٦) .

أما مكانة اللغة العربية بين اللغات فينبغي أن نعرف أنه لا توجد في القديم ولا في الحديث لغة تضاهيها في المزايا و تحاكيها في الخصائص و الفضائل ، فاللغة العربية من أقدم اللغات الحية و قدمها هذا يحبوها تراثاً ثرياً ويهب لها مرونةً واسعةً ويزودها بتجارب كثيرة كبيرة (اليافي ، ١٩٩٦ : ٧) .

اللغة العربية لسان الأمة وفكرها، تحمل أصالتها التاريخية وينطبع على وجهها تطور الأمة الاجتماعي و الحضاري ، واللغة العربية لا تختلف في هذا عن غيرها من اللغات ، فقد ظلت تحمل ارثنا التاريخي عبر ما يقرب من أربعة عشر قرناً ، منذ فضلها الله تعالى بالقرآن الكريم و نزله على رسول الله صلى الله عليه وسلم (الدمشقي ، ٢٠٠٧: ٥) .

ان اللغة العربية خير لغة عرفتها البشرية وأكملها ، فلا ينضب معينها ، ولا ينتهي ابداعها ، ولا تخور قواعدها ، مع طواعية تناسب كل عصر ومتغيراته ، وثبات يضمن توثيق التاريخ بلا حاجة الى اعادة تدوينه أو ترجمته ، كل ذلك مع هيبة يشعر بها المرء عند سماعها ، ورونق عند تأمل رسمها و شكلها ، وتمكن وعظمة عند النطق بها ، حتى علت بذلك على كل اللغات ، ثم ازدادت بكتاب الله العظيم ، فكمل قدرها وامتنع زوالها ، فاستقرت بمكان لا يجرؤ بالإشارة اليه بنان ، وان الشعر ديوان العربية ، و تعلمه يتيح لها الشيوع والانتشار، ونظمه يؤكد ما بها من جمال واقتدار، وان من الشعر سحرا (العجمي،٢٠١١: ٦).

يرى الباحث ان دراسة اللغة العربية ضرورية لكل دارس مهما كان تخصصه ليكون على دراية بأهم قواعدها المهمة، وأساليبها فاللغة لها شأن كبير في تقويم اللسان ، وتزويد الدارسين لها بالثروة اللغوية وتكسبهم القدرة على التعبير ، وتربية الذوق الأدبي (النقراط ، ٢٠٠٣ : ٧) .

العلاقة بين الشعر واللغة تتجاوز الشكل اللغوي الى نقطة أبعد غوراً في نشأتها وحياتها انها تدين للشعراء أكثر مما تدين لطائفة أخرى من الناس فالشعراء يعطون لنا أساليب في التفكير والاحساس، ومن ثم يدأبون على تكوين شعب عظيم (الدرة،٢٠٠٩: ٤٣).

الشعر ديوان العرب وفخرهم العظيم و قسطاسهم المستقيم وأهم من ذلك أنه كان على الدوام مجلى الحكمة ومحل البيان ، حاضر في ضمير العربي وثقافته وفي تاريخ الأدب العربي كان الشعر اللون الأبرز من ألوان التعبير حظي بالاهتمام واستمال العقول والقلوب وانصرفت اليه همم المبدعين ينهلون من قوافيه ويسبحون في بحوره (فاخوري، ٢٠٠٣ : ٥).

يعد الشعر من أكثر علوم العربية اصالةً ورسوخاً ، ازدانتْ به الحياة العربية قبل الاسلام قروناً ، وازدادت منزلته بظهور الاسلام عمقاً ووضوحاً، فنال من عناية كلام الله تعالى ما نالته جوانب الحياة العربية الأخرى من تهذيب وتسديد ، كما نال من اهتمام الكلام النبوي ما يبقي له ولأصحابه المكانة اللائقة بهما على مرِّ العصور(سلطاني،٢٠٠٨: ١٩١).

والشعر فن يصدر عن ملكة أصيلة وموهبة متفتحة ، طبع موات وقوامه اللفظ المختار بوجدان خصب ، والمعنى المنقاد في نغم عذب والصور المنسوجة بخيال رحب ، والنسق المنظم بحبات القلب ، ولما انصرف العرب عن عهود الفطرة وملاءمة الطبع وانجرفوا

طائعين أو مضطرين الى مضايق التقنين وقيود العقل ، وضعوا لمعارفهم معالماً وحدوداً ، واتخذوا لفنونهم تعريفات وقيوداً ، واستبقاءً وحفظاً لما أودعوه ثمار فطنهم، وطرح قرائحهم ، ونضج فنهم في عطائهم حرصاً من أن يذهب جهد السلف هباءً ، فقد وضعوا الأساس وضربوا المثل ، ومن أن تفقد أجيال الخلف رداءً دونه فقد الشخصية دونه يتصدع البناء ويستشري الخلل وفي ظل هذا التحول العام دخل فن الشعر في نطاق المقاييس ، ومجال التحديد والتقنين ، فوضعت له تعريفات و قيد أمره بمكنوناته ورضخت مكوناته لحدود (الكاشف وآخرون ، ١٩٨٥: ٧) .

ويتفق الباحث مع الرأي الذي يقول : ان أهمية البحث تنبع من أهمية الشعر بعَدِّه فناً ينمي ذوق الطالب الجمالي وإدراكه لأسرار اللغة العربية الشاعرة ويفتح الباب أمام تفاعله مع روائع الشعر التي تمثل أبرز خصائصه الجمالية وأهم مزاياه المهمة ، ولا يتم التفاعل الا بإزاحة العقبات وحل المشكلات التي تواجهه (الحلباوي ، ٢٠٠٨: ٥٦٨) .

والشعر تعبير عن مكنون النفوس ، يعكس رقة الشعور ، ورهافة الاحساس فهو فن أدبي فياض وعالم من العواطف والأخيلة والأفكار ثري غياض ، ولموسيقى الشعر أساليب متعددة متنوعة ، أبرزها الوزن والقافية ولعل هذا ما جعل لعروض الخليل موقع الصدارة في أي حديث يتناول عناصر الشعر العربي ، وأكسب موضوع البحور الشعرية أهميته الخاصة وأنه لمن نوافل القول ، أن نؤكد أهمية دراسة علم العروض و معرفة قواعده وأصوله ، فلطالما أكد أهل العلم بموسيقى الشعر ذلك ورأوا أن الحاجة الى معرفة هذا العلم تشمل الشعراء وأصحاب الأذان الموسيقية كما تشمل جميع المهتمين بإبداع الشعر ونقده وقراءته والاستماع إليه (يموت ، ١٩٩٢: ٧).

فعلم العروض علم يعنى بالشعر العربي في قياسه ووزنه صحة واعتلالا فهو كالميزان في ذلك ، وصاحب الفضل في ايجاد هذا العلم – بعد الله عز وجل – هو الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٠٠-١٧٠هـ) أمام وعلامة عصره فقد استلهم من شعر العرب سرُّ نظمهم على هذا النسق أو ذاك مستندا على حافظة وهبه الله إياها حاوية الشعر، وهكذا حتى أتم وأخرج علم العروض (المطيري ، ٢٠٠٤: ١١).

إن الحاجة لعلم العروض وان بدت هينة لأصحاب الاذن الموسيقية من شعراء وغيرهم ولكنها عند امعان النظر تكون ملجئة للشعراء ولغير الشعراء ، على أن هناك حالات لابد فيها من الاحتكام الى فن العروض ، إذ إن الخلاف بين متخاصمين في صحة بيت من الأبيات وفساده لا يكفي لفظ النزاع فيه أن يحتكم كل الى ذوقه ، إذ إن الذوق أداة شخصية ، لا يمكن الاحتكام اليها في حالات الخلاف بين الافراد ولابد من اللجوء الى حكم فيصل تخضع له سائر الأذواق ، ولا سبيل لذلك إلا العلم بهذا الفن و الوقوف على رخصه وممتنعاته ، ولولا هذا الفن للج أدعياء الذوق في مماحكات لا نهاية لها و لا تحديد ، بل لولا هذا الفن الذي حفظ للشعر العربي أبرز مقوماته لظهرت بوادر الانحلال في مقومات الشعر العربي منذ زمن بعيد (خلوصي ، ١٧: ١٩٦٦).

وان من فوائد علم العروض التأكد من قراءة النصوص الشعرية وتشكليها بصورة صحيحة ، وليست هذا مما يستهان به ، فالشعر يملأ جانباً كبيراً من أدبنا وجانباً غير يسير من تاريخنا ، وليس ثمة أمة اختلط أدبها بتاريخها كالأمة العربية (خلوصي ، ١٩٦: ٢٣) .

يهدف تدريس العروض –أساساً– الى تدريب المتلقي على تفهم أوزان الشعر العربي ، والالمام بتلك الأوزان المأما ، ان لم يكن دقيقاً وصولاً لاكتساب قدرة تمييز الموزون من غيره ، وتدريس العروض يقتضي ممن تصدى له استخدام التلوين الصوتي أو التنغيم الموسيقي ، أو الأداء اللحني في أحايين كثيرة لإيصال الامتاع الى المتلقي دارساً على نحو دقيق (علي ، ١٩٩٧: ٩) .

فمعرفة علم العروض وإتقانه واجب على متعلمي اللغة العربية وأساتذتها ، والمتخصصين فيها ، وإلا فإن معرفتهم بعلوم الشعر العربي تظل ناقصة مبتورة ، وتعلم العروض يحتاج الى فطنة واستعداد وهما يختلفان من شخص الى آخر ، فالعروض ليس بالعلم البسيط الهين وصعوبته ناتجة عن كثرة مصطلحاته وتشعبها وتنوعها (الموسوي ، ٢٠٠٤ :٢٠) ومدرس اللغة العربية لابد أن يكون متخصصاً في مادته دارساً للأدب والنصوص والبلاغة والشعر والعروض والنحو والنقد ، لأنه سيتصدى لتدريس هذه المواد بتفريعاتها المختلفة في مراحل التعليم (الخميس ، ٢٠٠٩: ١٠٣) إن دراسة السبل التي من شأنها تيسير تعليم العروض وتعلمه ضرورة يحتمها واقع تدريس هذه المادة في اقسام اللغة

العربية من ناحية وأهمية العروض للمتخصصين في دراسة اللغة العربية وتدريسها سواء في التعليم العام أو في التعليم الجامعي ، ولهذا تظهر أهمية هذا البحث ليسهم في تحسين تدريس العروض ودراسته ، مما ينعكس ايجابا على دراسة اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة (العبيدي ، ٢٠٠٢: ٢٢).

تطورت أساليب وطرائق التدريس الحديثة في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ، واستناداً الى علم النفس التعليمي الحديث ، والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد المطرد لوعي المدرسين ، وحاجتهم الى تغيير النمط التقليدي في عملية التعليم وايجاد نوع أو أنواع بديلة تتوافق مع التطور العلمي ، والقفزة التكنولوجية الكبيرة ، التي جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت وأقل جهد مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد و متطور ، فكان مما شمل هذا التطور البحث عن طرق واساليب تعليمية جديدة بمقدورها الرقي بعملية التعلم الى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون العاملون في الحقل التعليمي استخدام هذه الأساليب وتوفير الامكانيات اللازمة لها (غباري ، ٢٠٠٨ : ١٨٣) .

ان طرائق التدريس العامة مرت بمراحل كثيرة من التطور والتحديث ، فبينما كانت الطرائق التقليدية تنطلق من فلسفات تعنى بالتصورات التقليدية للتعلم ، فان الطرائق الحديثة استفادت في مجال علم النفس عموماً وعلم النفس المعرفي بشكل خاص لتهتم بالنمو الشامل للمتعلمين ، ولهذا فالنظريات الحديثة في التعلم قامت على أساس علم النفس المعرفي الذي يعطي للمتعلم دورا أكبر بكثير من الدور التقليدي (نصيرات ، ٢٠٠٦: ٢٨) .

تتنافس مختلف دول العالم فيما بينها على رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة ، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة ، والسعي الى تطويرها ، وقد أولى المفكرون على الدور الرئيس و الحاسم الذي تتطلع به التربية في التقدم الحضاري ، وإنتاج العلم والعلماء ، وتوجيه اهتمام الأجيال الى ضرورة تبني اسلوب التفكير العلمي ، منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الانشطة وأنواع السلوك عند الفرد والجماعة وصولاً الى بناء الانسان المفكر ويتطلب هذا الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها (اسماعيل ، ٢٠١٣ :٢٢١) .

وبما أن النسيان مشكلة قائمة لابد من التعامل معها ، لجأ علماء النفس الى تطوير استراتيجيات تساعد الافراد على التذكر وديمومة المعلومات وجاهزيتها وقت الحاجة ، وتستند هذه الاستراتيجيات على نظريات الذاكرة ومفاهيمها فيما يتعلق بتقوية الترميز والتخيل والاسترجاع و التعرف و الاحتفاظ .

وتؤكد العديد من الدراسات أن آلية عمل استرجاع التذكر تقوم على فكرة تعميق الروابط بين المعلومات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة للفرد ، بإذ يستغل الفرد البنى القديمة الراسخة لتساعده على تذكر مثيرات ومواقف جديدة ، وبذلك فان غالبية استراتيجيات التذكر تحرص على أن توفر الدلائل و الاشارات التي تساعد على الربط بين التعلم القديم و التعلم الجديد ، وبناءً على ذلك فقد توصل العلماء الى العديد من هذه الاستراتيجيات ، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات التي يتم من خلالها معالجة المعلومات على وفق نظام معالجة المعلومات في الحاسوب ، ولذلك فان العديد من المهتمين يحاولون النظر الى الانسان على انه يعمل كالحاسوب من إذ تكوين المعلومات ومعالجتها، وبلغة أخرى يشترك الحاسوب والانسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي (العتوم ، ٢٠١٠ : ١٤٢، ١٤٥).

إن أكثر هذه العوامل تأثيراً وأهميةً ، هو التزايد السريع الذي طرأ على تقنية الكومبيوتر (الحاسبات الالكترونية) ، فقد غدا الحاسب الالكتروني ، وعلى نحو سريع جداً ، أداة مهمة جداً في مجال تخطيط البحوث النفسية والتربوية ، وتنفيذها وتحليلها ، كما غدا بسبب قدرته المتزايدة على معالجة المعلومات، من إذ استقبالها وتخزينها واستخدامها انموذجاً للتنظير في موضوعات عديدة كالإدراك والتعلم والذاكرة ، لذلك بدأ بعض العلماء والباحثين بالنظر الى الانسان كنظام متطور جداً لمعالجة المعلومات (نشواتي، ٢٠١١: ٣٧٤) .

ومع زيادة تقدم العلوم والتكنولوجيا تزداد المطالب المعرفية على كل فرد، مما يسبب زيادة التوتر والضغوطات النفسية لديه ويولد الحاجة الى التوصل الى آليات للحفظ والتذكر والتنظيم وتمثيل المعلومات لمساعدة الناس على التكييف مع عصر السرعة والانفجار العلمي والتقني (العتوم ، ٢٠١٠: ٢١) .

تعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم ، وهي تدل عليه ولا غنى للفرد في حياته العملية و العلمية عن التذكر ، لأن عملية التذكر تمكنه من الاستفادة من الخبرات التي تعلمها في أمور حياته (يوسف ، ٢٠١١: ١٠٧) وإن قيام الطلبة بعملية تنظيم المعلومات المتعلمة في أنماط منسجمة ومنسقة هي عملية مهمة في مساعدتهم على توفيرها و خزنها ، إذ ان لعملية التنظيم وظيفة اقتصادية لخزن المعلومات ، فحفظ ثلاث فئات أسهل من خمس أو تسع على سبيل المثال ، ولقد بينت الدراسات في هذا الخصوص على ما يأتي:

١. ان الكبار هم أقدر على التنظيم من الصغار .
٢. والفئات التي يشكلها الكبار لعملية تنظيم المعلومات تكون أكثر شمولا وتجريدا من الفئات التي ينظمها الصغار .
٣. ان الكبار يستخدمون عملية التنظيم للاسترجاع في حين يستخدم الصغار عملية التكرار والاستظهار للقيام بهذه المهمة .
٤. والطلاب الجيدون يستخدمون استراتيجيات التنظيم أكثر من الطلاب الضعاف الذين يفتقرون الى مثل هذه الاستراتيجيات .
٥. و كلما زادت ألفة المتعلمين في المادة المتعلمة زادت قدرتهم على التنظيم .

ومن هنا على المدرس أن يشرح المادة مع بيان كيفية ارتباط بعضها ببعض وذلك عن طريق عرض البيانات والاشكال والجداول وغيرها من الوسائل التعليمية سواء كانت مادية أم ادراكية (دروزة ، ٢٠٠٤: ٧٩، ٨٠).

إن الاهتمام بتنظيم المعلومات بشكل يساعد على التذكر وتطبيق ذلك في حياتنا العملية اليومية بأن نرتب أمورنا ومواعيدنا والتزأماتنا على وفق سلسلة منظمة يؤدي بعضها الى تذكر الآخر ، كما أن محاولات حفظ الاشياء أو تذكرها يجب أن يسبق ذلك عملية تنظيم لهذا الحفظ سواء بالتجزئة أم الترميز أم بأي وسيلة تساعد على تذكرها.

(غباري ، ٢٠٠٨ : ١٧٨) .

للتنظيم دور أساسي في تسهيل عملية خزن المعلومات أو الحقائق ومن ثم سهولة استعادتها ، وقد عرفت الذاكرة بأنها مصرف منظم للمعلومات .

(الإزيرجاوي ، ١٩٩١: ٩٣) .

و يتوقع أن تحقق استراتيجية تنظيم المعلومات الأهداف الآتية :

١. الاحتفاظ بالمادة بصرياً في الذاكرة طويلة المدى .
٢. تصبح المادة أكثر وضوحاً ، إذ تنظم بشكل مناسب .
٣. تمكن المدرس من التعرف على سوء الفهم (شاهين،٢٠١١ : ٢٧١) .

وبناءً على ما تقدم فإنَّ استعمال استراتيجية التنظيم في المرحلة الجامعية تعد ملائمة ونافعة في زيادة تحصيل الطلبة في مادة العروض وارتأى الباحث إجراء هذا البحث لتجريب هذه الاستراتيجية في تدريس المادة آملا أن تسهم نتائجها في معالجة بعض أسباب ضعف الطلبة في مادة العروض وأن تحقق نتائج تساعد على تطوير طرائق تدريسها .

و مما سبق تبرز أهمية هذا البحث في الآتي :ـ

١. أهمية التربية في حياة المجتمعات والأفراد فهي أداة نمو وتعليم ، وأداة للمحافظة على التراث الثقافي و الاجتماعي ، وأداة للتقدم والتطور والتحضر .
٢. أهمية اللغة فهي وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد .
٣. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم و لغة العرب والمسلمين .
٤. أهمية الشعر العربي بوصفه أدب الأمة وتاريخها المشرق ، ولما يتميز به من جمال فني وخيال بديع وايقاع موسيقي .
٥. أهمية مادة العروض لما لها من دور كبير في دراسة الشعر العربي ومعرفة صحيحه من مكسوره وما طرأ عليه من تغييرات عروضية و قراءته قراءةً صحيحة .
٦. أهمية المرحلة الجامعية بشكل عام وطلبة كليات التربية الأساسية بشكل خاص ، الذين يعدون حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية للمرحلة الابتدائية في المستقبل .
٧. حاجة طرائق تدريس اللغة العربية بشكل عام وطرائق تدريس العروض بشكل خاص الى دراسات تجريبية تتناول استراتيجيات حديثة تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعد الطالب محور العملية التعليمية .

ثالثا. مرمى البحث :

يرمي البحث الى معرفة " أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به .

فرضيتا البحث :

ولتحقيق مرمى البحث و ضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العروض باستراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العروض بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العروض باستراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العروض بالطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ .

رابعا. حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية جامعة ديالى ، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤ .
٢. موضوعات مادة العَروض وهي ستة بحور شعرية (الطويل والبسيط والوافر والكامل والهزج والرمل).

خامسا. تحديد المصطلحات :

١. الأثـر:

لغـة : " بقية الشيء والجمع آثار وأثور، وخرجت في اثره وفي اثره أي بعده ، وتأثرته : تتبعت اثره . (ابن منظور، مادة أثر) .

" تتابع معين من طرق قال الخليل : " والأثر الاستقفاء والاتباع ، و فيه لغتان أَثَر واثْر ، و لا يشتق من حروفه فعل في هذا المعنى و لكن يقال ذهب في اثره (ابن فارس ، ٢٠٠٨ : ٢٥)

اصطلاحا : عرفه عبد العزيز السيد بأنه :" تغيير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم (السيد ،١٩٨٤: ٨٢) .

إجرائيا : هو مقدار التغيير الذي يحدثه المتغير المستقل (استراتيجية التنظيم) في المتغير التابع (التحصيل) .

٢. الاستراتيجية :

عرفت الاستراتيجية بعدة تعاريف منها

أ. التدريس التي تتكامل وتنسجم معاً لتحقيق أهداف الموقف التعليمي ، وتعني القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق افضل مخرجات تعليمية ممكنة (الخميسي والحارون ، ٢٠٠٩ :٤١)

ب. " مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس ، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وبأعلى درجة من الاتقان " (الحيلة ، ٢٠٠٩: ١٧٣).

ت. "مجموعة التحركات والاجراءات التدريسية أو مجموعة تحركات المعلم داخل الغرف الصفية أو مجموعة اجراءات التدريس المختارة سلفاً من المعلم" (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٢٥٨)

ث. " وهي : كلمة غير عربية يقصد بها الاسلوب الهادف و اختيار البديل الأمثل من بين البدائل و الاختيارات المتاحة ، والاستراتيجية نوع من المهارة والحذق في الممارسة لتقديم برامج و خدمات معينة .

ج. وتشير دائرة المعارف العالمية في التربية الى كلمة استراتيجية بأنها : مجموعة الحركات أو الاجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها ، وان لفظ استراتيجية يستخدم كمرادف للفظ اجراءات التدريس " (اسماعيل ، ٣٠١٣ : ١٧٥) .

التعريف الاجرائي للاستراتيجية : يعرفها الباحث بأنها: "عبارة عن اجراءات تدريس مادة العروض لـ(عينة البحث) التي خطط لها الباحث مسبقاً ، بإذ تعينه على تنفيذ تدريس المادة في ضوء الامكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية التي وضعها وبأقصى فاعلية ممكنة .

٣. التنظيم :

لغة :

نظم : النظم التأليف ، نظمه ينظمه نظماً ونظأما، ونظمت اللؤلؤ أي جمعته في السلك ، والتنظيم مثله ومنه نظمت الشعر ونظمته والنظام الخيط الذي ينظم به اللؤلؤ أو غيره فهو نظام وجمعه نظم (ابن منظور ، مادة نظم)

اصطلاحا: عرف التنظيم بعدة تعريفات منها :

أ. " محاولة ايجاد أو اشتقاق تنظيم أو تركيب للمادة المتعلمة يقوم على تنظيم وحدات المادة أو الوحدات المعرفية الأقل عمومية داخل مفاهيم أو أطر مفاهيمية أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى (الزيات ،١٩٩٨ : ٤٢١)

ب. تنظيم التعليم بشكل يسمح بسهولة الاسترجاع و بتطوير التعلم الناجح " (العتوم ، ٢٠١٠: ٣١) .

ت. "المادة المنظمة تنظيماً جيداً تعتبر أسهل للتعلم وأكثر مساعدة للتذكر (بني خالد والتح ، ٢٠١٢ :٣٢٨).

التعريف الاجرائي لاستراتيجية التنظيم:

هي احدى استراتيجيات تحسين وزيادة فاعلية الذاكرة طويلة المدى ، تكون على شكل تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة ، كأن نوجد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت مظلة وحدات اكبر ، أي يتم تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات اكثر عمومية ، والتي سيقوم الباحث بتدريسها للمجموعة التجريبية .

٤. التحصيل:

لغة : الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه والتحصيل : تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة ، قد حصلت الشيء تحصيلاً وحاصل الشيء ومحصوله بقيته (ابن منظور، مادة حصل) حصل : الحاء والصاد واللام اصل واحد منقاس ، وهو جمع الشيء و لذلك سميت حوصلة الطائر لأنه يجمع فيه ويقال حصل الشيء تحصيلاً(ابن فارس ،٢٠٠٨: ٢١١).

اصطلاحا: عرف بعدة تعريفات منها :

أ. " طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً ، وذلك من خلال اجاباتهم على مجموعة من الاسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية " (عاشور ومحمد، ٢٠١٠: ٢٦٩)

ب. "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة ويمكن الاستفادة منه في تحسين اساليب التعلم ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز (الزغلول وشاكر،٢٠١٠: ١٧٢) .

ت. " نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية التي اختيرت ووضعت بطريقة منهجية معينة بإذ توفر اجابة الطالب عنها قيمة رقمية لأحدى خصائص المعرفة (حسين ،٢٠١٣: ٢٤٣) .

التعريف الإجرائي للتحصيل :

هو المستوى الذي يصل اليه طلبة المرحلة في مادة العَروض مقاساً بالدرجات النهائية التي يحصل عليها الطلبة (عينة البحث) في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث بعد انتهاء دراسة المقررات المحددة في التجربة .

٥. العَروض:

لغة:

الطريق في عرض الجبل ، وعروض الكلام : فحواه ومعناه ، وهذه المسألة عروض أي نظيرها ، ويقال عرفت ذلك في عروض كلامه و معارض كلامه أي فحوى كلامه ومعنى كلامه .

والعَروض : عروض الشعر وهي فواصل أنصاف الشعر وهو آخر النصف الأول من البيت، أنثى، وكذلك عروض الجبل وربما ذكرت ، والجمع أعاريض على غير قياس ، حكاه سيبويه ، وسمي عروضاً لأن الشعر يعرض عليه ، فالنصف الأول عَروض لأن الثاني يبنى على الأول والنصف الأخير الشطر ، قال : ومنهم من يجعل العَروض طرائق الشعر وعموده مثل الطويل يقول وعروض واحد ، واختلاف قوافيه يسمى ضروبا، ولكل مقال؛ قال ابو اسحق " وانما سمي وسط البيت عروضا لأن العروض وسط البيت من البناء ، والبيت من الشعر مبني في اللفظ على بناء البيت المسكون للعرب ، فقوام البيت من الكلام عروضه ، كما ان قوام البيت من الخرق العارضة التي في وسطه ، فهي اقوى ما في البيت الخرق ، فلذلك يجب ان تكون العروض اقوى من الضرب . الا ترى أن الضروب النقص فيها اكثر منه في الأعاريض . والعروض ميزان الشعر لأنه يعارض بها وهي مؤنثة (ابن منظور ، م٧: ١٦٥، ١٨٤) .

العروض اصطلاحا : عرف بعدة تعريفات منها :

أ. "علم يميز به صحيح الوزن من فاسده ، وهو المقياس الذي نعرض عليه الأبيات الشعرية لنتأكد من صحة وزنها (خلوصي ، ١٩٦٦: ٢٦)

ب. العروض ميزان شعر العرب وبه يعرف صحيحه من مكسوره فما وافق اشعار العرب في عدة الحروف الساكن والمتحرك سمي شعراً" (ابن جني ، ١٩٨٩: ٢٤) .

ت. " العروض: على وزن فعول ، كلمة مؤنثة ، تعني القواعد التي تدل على الميزان الدقيق الذي يعرف به صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها (الهاشمي،١٩٩١: ٩).

ث. " أوزان الشعر أو ميزان الشعر يستعمل على القواعد والأصول التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي(١٠٠- ١٧٥هـ) (يموت،١٩٩٢: ١٣)

ج. " صناعة يعرف بها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها وما يعتريها من الزحافات والعلل (الهاشمي ،٢٠٠٤: ١١) .

ح. " العلم الذي يدرس موسيقى الشعر و يتناول البحور و الأوزان ويدرس المقاطع وائتلافها في تفاعيل معينة ، ويقف على ما يطرأ على التفاعيل من زحافات وعلل (صلاح و سعد ،٢٠١٠: ٢٢٩) .

تعريف العروض اجرائيا :

هي المادة المقررة على طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والتي تعنى بدراسة ميزان الشعر العربي وما يعتريها من تغييرات عروضية .

٦. كلية التربية الأساسية :

التعريف الإجرائي لكلية التربية الأساسية :

هي إحدى الكليات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية والتي يدخلها الطلبة بعد إنهاءهم المرحلة الإعدادية أو ما يعادلها ، تسعى إلى إعداد ملاكات تعليمية مؤهلة تربوياً وعلمياً لتدريس المواد العلمية والانسانية المختلفة في مرحلة الدراسة الابتدائية ، وتمنح الكلية شهادة البكالوريوس لخريجيها كلا حسب اختصاصه إذ تتبع الكلية نظام الفصول (الكورسات) لمدة أربع سنوات.

٧. الاحتفاظ :

لغة : قال ابن سيده :" الحفظ نقيض النسيان و هو التعاهد و قلة الغفلة" ، حفظ الشيء حفظاً ، و رجل حافظ من قوم حفاظ و حفيظ ، و الاحتفاظ : خصوص الحفظ ، يقال احتفظت بالشيء لنفسي ، ويقال : استحفظت فلاناً مالاً إذا سألته أن يحفظه واستحفظته سراً واستحفظه إياه استرعاه (ابن منظور، مادة حفظ) .

تعريف الاحتفاظ اصطلاحا :

يعرف الاحتفاظ بعدة تعريفات منها :

أ. "ما تبقى في الذاكرة من التعليم مقاساً بالدرجات"(اللقاني،١٩٩٦: ٨) .

ب. " عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة لتكوين الارتباط بينها لتشكل وحدة من المعاني". (منصور و آخرون ، ٢٠٠٣: ٢١٧)

ت. " استمرار وبقاء التعلم بعد انتهاء التدريب أو التحصيل ".
(ابراهيم ، ٢٠٠٣ ،ج٢ :٨٢٤) .

ث. " قدرة الانسان الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة لفترات زمنية متفأوتة" (نشواتي ،٢٠١١: ١٥٢)

<u>تعريف الاحتفاظ اجرائيا :</u>

" استمرار بقاء المعلومات في ذاكرة الطلبة من موضوعات مادة العَروض مقاسة بالدرجات النهائية التي يحصل عليها الطلبة (عينة البحث) في اختبار الاحتفاظ الذي يتم اجراؤه بعد اسبوعين من اختبار التحصيل النهائي .

الفصل الثاني :

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المبحث الأول : جوانب نظرية

أولا. الذاكرة والتعلم

ثانيا. استراتيجية التنظيم

ثالثا. التعريف علم العَروض

المبحث الثاني : دراسات سابقة

جوانب نظرية :

الدراسات النظرية هي تلك الدراسات التي من خلالها يستطيع الباحث أن يستقرئ جميع النظريات والبيانات والموضوعات التي لها علاقة بموضوع بحثه والتي لا يمكن الاستغناء عنها إن كانت هذه الدراسات مطابقة تمأما لمجريات الأهداف والفروض أو مخالفة لها (محجوب،٢٠٠٢: ٧٧) .

يسعى علم النفس التربوي الى تحقيق هدفين أساسيين : الأول توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي بإذ تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم ، والثاني هو صياغة هذه المعرفة في أَشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها .

يشير الجانب الأول الى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي فهو علم سلوكي يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة ، بينما يشير الهدف الثاني لعلم النفس التربوي الى جانبه التطبيقي ، فمجرد توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والطالب ، لا يضمن نجاح عملية التعليم ، إذ لابد من تنظيم هذه المعارف والنظريات والمبادئ في اشكال تمكن المعلمين من استخدامها واختبارها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأثرها في هذه العملية (نشواتي ، ٢٠١١ :١٦) .

أولا. الذاكرة والتعلم :

إن مصطلح الذاكرة يشير الى الدوام النسبي لآثار الخبرة وهذا أساس العملية التعليمية وإن الذاكرة والتعلم يفترض وجود كل منهما وجود الآخر ، وهما ينفصلان عن بعضهما البعض لغاية البحث والاستقصاء فقط ، فبدون الاحتفاظ لا يكون تعلم وبدون التعلم فإنه لا يكون هناك شيء للتذكر(عدس وقطامي ، ٢٠٠٨: ٢٠٣).

تبدو العلاقة بين التعلم والذاكرة أشبه ما يكون بالعلاقة بين مدخلات التعلم ونواتجه فالتعلم وما ينطوي عليه من خصائص كيفية وما يشمله من مفاهيم، وحقائق وقواعد وقوانين ونظريات ومبادئ تشكل الوحدات المعرفية التي تكون ذاكرة المعاني (الزيات ،١٩٩٨: ١٥١).

وتعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم ، وهي تدل عليه ، ولا غنى للفرد في حياته العلمية و العملية عن التذكر ، لأن عملية التذكر تمكنه من الافادة من الخبرات التي تعلمها (يوسف ، ٢٠١١: ١٠٧) ، وإذا كان التعلم يشير الى حدوث تعديلات

تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وابقائها جاهزة للاستخدام ، ولهذا فإن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب ، كما ان الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ ، وإن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية (غباري وأبو شعيرة ،٢٠٠٨: ١٦١) .

إن التعلم في بعض معانيه هو "احتفاظ المتعلم بالخبرات التي اكتسبها في عملية التعلم " فإذا لم يتمكن من الاحتفاظ بأي شيء من ذلك دل على ان التعلم لم يحدث (عدس وقطامي ، ٢٠٠٨ : ٢٠٣) .

تعريف الذاكرة ومفهومها :

هي القدرة على الاحتفاظ بما مر به الفرد من خبرات و قد يكون الاحتفاظ نتيجة مجهود وانتباه إرادي يوجهه الفرد نحو الخبرات من مهارات معارف عندما يشعر أنه بحاجة إليها في المستقبل ويسمى هذا النوع بالحفظ (القيسي ، ٢٠٠٨: ١٠٥) .

الذاكرة هي ذلك الجزء من الدماغ البشري الذي تتجمع فيه المعلومات التي نكتسبها خلال حياتنا، فالذاكرة هي سجل مفصل بالمعلومات التي نكتسبها عن طريق الحواس الخمس، وهي ايضا مكان معالجة المعلومات وتنسيقها وتحويلها الى انماط يمكن تمييزها وادراكها ومن ثم فهمها ، وهي مكان التحكم بهذه المعلومات وضبطها وتوجيهها الوجهة الصحيحة (دروزة ، ٢٠٠٤ :٦٠) ، وهي عملية عقلية تعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الانسان وتهتم بشكل أساسي بالعمليات الداخلية التي تتصل باختزان المعلومات واستعادتها ، أي دراسة العمليات التي تتوسط بين إدراك المعلومات أو تعلمها واستعادتها أو استرجاعها أو التعرف عليها فيما بعد (الجبوري ،٢٠١١: ٣٥٩)

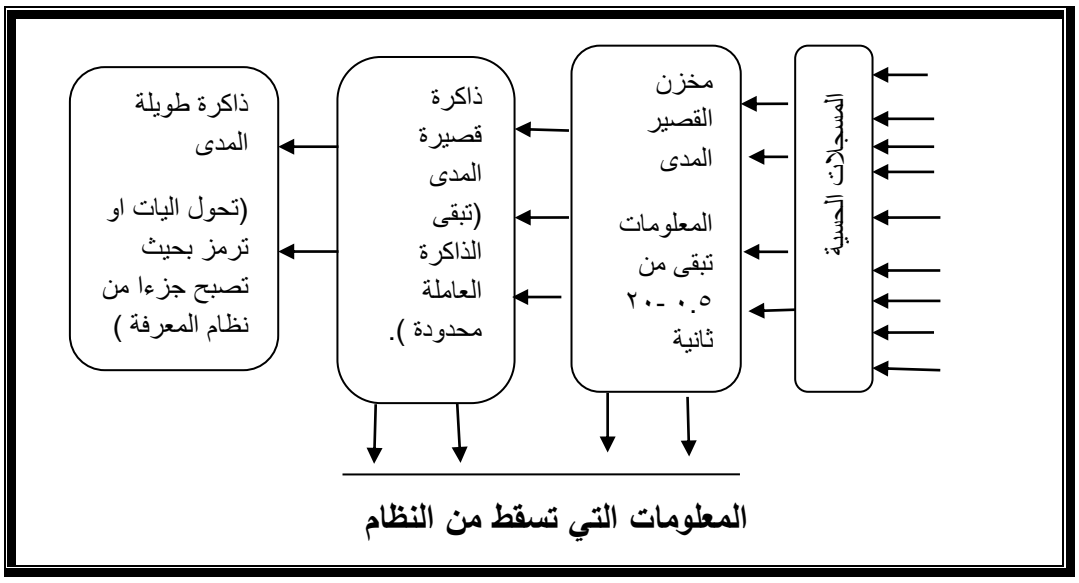
وان وجهة نظر الجشتالت ، تهتم باستقبال المعلومات أي انها تؤكد في تفسير الذاكرة بدءاً بعملية الاحساس الذي تتمثل بالمعلومات الناتجة من المتغيرات الأساسية الطبيعية والاجتماعية والتنظيمية ، وقد أولته أهمية من خلال عمليتي الترميز والتنظيم ثم عملية الانتباه و تتمثل بتخزين المعلومات من خلال عملية الاختيار والانتقاء في استقبال المعلومات وتصنيفها وتحليلها ، ثم عملية الوعي وتتمثل بإضفاء المفاهيم والمعاني والعلأمات ، فضلا عن أهمية التنظيم في عملية الخزن وإضفاء المعاني والاستعادة (الايزرجاوي، ١٩٩١ :٩٢).

نا

لقد وضع برودبينت (Broadbent) في تحليله المفاهيمي لنظام الذاكرة النشطة بأنها نظام متعدد المراحل ، تضمن الصورة المبتكرة لتطور معالجة المعلومات لنماذج ثلاثة مكونات هي :

١. المسجل الحسي .
٢. المخزن القصير .
٣. المخزن طويل المدى .

إن النموذج المصمم للتركيب الثلاثي لنظام الذاكرة يظهر في الشكل(١) الآتي :



الشكل (١)

التحليل المفاهيمي للذاكرة الإنسانية كنظام بنائي

ان المعلومات يتم معالجتها في مراحل متتالية وكل مرحلة تظهر في تركيب خاص في نظام الذاكرة ، والتي هي الاشارات المادية من البيئة ، ومعظم هذه الاشارات يتم فقدانه أو سوف تعالج فيما بعد وبعضها يحتفظ باختصار لمدة تتراوح بين (٠.٥-٢٠) ثانية في المسجلات الحسية ، الا إذا تم اختيارها لعملية معالجة تالية وإلا فإنها تسقط من النظام ، وأن المعلومات التي تم اختيارها لعمليات تطوير تالية تدخل الذاكرة قصيرة المدى وكثير من المعلومات التي رمزت الى صور ذات معنى تتحول الى الذاكرة طويلة المدى للتخزين الدائم (قطامي ،٢٠١٣: ٤٨١) .

تشير الدراسات الحديثة في مجال سيكولوجية الذاكرة الى وجود أنماط متعددة أو نظم مختلفة للذاكرة ،لأن استرجاع المعلومات بعد فترات زمنية قصيرة جداً تختلف اختلافاً واضحاً من إذ الكم و الكيف عن استرجاع المعلومات بعد فترات زمنية أطول ، لذا يميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من الذاكرة هي: (غباري وأبو شعيرة ،٢٠٠٨: ١٦٨)

١. الذاكرة الحسية :

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة فهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يتخصص كل منها بنوع معين من المعلومات، فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي غالبا ما تكون على شكل خيال الشيء في حين ان المستقبل الحسي السمعي يعنى باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى ، وتلعب هذه الذاكرة دوراً مهماً في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغيير فيه (بني خالد و التح ، ٢٠١٢: ١٧٠) .

إن المادة التي تُحفظ في الذاكرة الحسية تشبه الصورة التي تظل في مخيلتك بعد النظر اليها ، فهذه المادة أو هذه المعلومات تختفي في أقل من الثانية الا إذا تم نقلها فورا الى الذاكرة قصيرة المدى (القيسي ، ٢٠٠٨: ١٢٢) .

والذاكرة الحسية لا تحتفظ بالمعلومات إلا لثواني معدودة أو لأجزاء من الثانية ، وتكون نتيجة إثارة المنبه للمراكز الحسية المنتشرة في أنحاء الجسد وحتى ينتقل هذا المثير من الذاكرة الحسية الى الذاكرة قصيرة المدى يحتاج الانسان الى عملية الانتباه (بني خالد والتح، ٢٠١٢: ٣٢٤) .

٢. الذاكرة قصيرة المدى :

ويشير هذا النمط الى قدرة الفرد لتذكر الخبرات خلال (٢٠-٣٠) ثانية بعد حدوثها، وتسمى الذاكرة العاملة لأن الفرد في أثناء وجود المعلومة في الذاكرة يقوم بالعمل على هذه الخبرات مثل التنظيم واتخاذ القرار والتكرار والترميز ، وجميع هذه العمليات تتم في الذاكرة قصيرة المدى ، لتتحول الخبرات بعد ذلك الى الذاكرة طويلة الأمد (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ٣٢٥) .

إن الذاكرة قصيرة المدى تختزن كل الأفكار والمعلومات والخبرات التي يعييها الفرد في أي وقت محدد و يقوم (مخزن الذاكرة) قصيرة المدى بالحفاظ على كمية محدودة من المعلومات بصفة مؤقتة (١٥ثانية)(القيسي،٢٠٠٨: ١٢٢) وتختلف الذاكرة قصيرة المدى عن الذاكرة الحسية في أن المعلومات التي تستقبلها تقوم بتجهيزها ومعالجتها في حين أنها تبقى في صورتها الخام في الذاكرة الحسية، إضافة الى أن المعلومات المستقبلة في صورتها الخام في الذاكرة الحسية دقيقة في تمثيلها للمثير ، بينما المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى أكثر ميلاً للتشويه والتحريف ، وأقل تمثيلاً للمثير الخام (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ١٧٠) .

إن حجم الذاكرة قصيرة المدى وقدرتها على معالجة المعلومات محددة فبدون التدرب واعادة المعلومات الواصلة اليها ، أو بدون المحافظة على الانتباه النشط ، فإن المعلومات تبقى في هذه الذاكرة لمدة تتراوح بين (١٥-٢٠) ثانية فقط وتنسى المعلومات التي لا يتم اعادتها أو تكرارها أو التمرن عليها بعد (١٨) ثانية أي أنك لو قرأت جملة ما فما أن تنتهي منها حتى تكون قد نسيت بدايتها وبذلك فإن عملية الاستيعاب لا تتم (محمد وعيسى، ٢٠١١: ٨٢) .

٣. الذاكرة طويلة المدى :

تلعب الذاكرة طويلة المدى دوراً مهماً في نظام عملية معالجة المعلومات ويمكن التمثيل على ذلك بعملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى بسرعة ودقة كحالة إيجاد كتاب في مكتبة عظيمة (قطامي ،٢٠١٣: ٤٩٠) وهي بمثابة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية ، ويتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة بعد أن يتم ترميزها ومعالجتها في الذاكر العاملة وتمتاز هذه الذاكرة بسعتها العالية (عبدالهادي ،٢٠١٠: ٥١) .

وتشكل الذاكرة طويلة المدى أهم مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الانسان، وتعد مصادر المعرفة المشتقة وأنماط التعلم والتفكير المعاد صياغته وتجهيزه ومعالجته ، وهي تقف خلف عمليات الحفظ والتذكر والتفكير والاستراتيجيات المعرفية وحل المشكلات (الزيات ،١٩٩٨ ٣٧٩) .

وتقوم الذاكرة طويلة المدى بتخزين المعلومات لفترة غير محدودة ولها سعة تخزينية أكبر ، ففي هذا النوع يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة تبدأ من دقيقة الى سنوات وتتسع لعدد لا محدود من العناصر (عبدالهادي،٢٠١٠: ١٩٣) وإن مخزن الذاكرة طويلة المدى غير محدود السعة ويتضمن تسجيلاً دائماً لكل شيء يتعلمه الفرد (قطامي ، ٢٠١٣: ٤٨٩) .

وتوفر الذاكرة طويلة المدى آلية لحفظ المعلومات لفترة زمنية طويلة نسبياً ، كما إنها توفر قاعدة بيانات يمكن عن طريقها تفسير المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالأشياء التي يعرفونها ، أي الأشياء الموجودة فعلاً في الذاكرة طويلة المدى (أبوعلام ، ٢٠١٢: ٨٥) .

وقد ميز تولفنج (Tulving,١٩٧٢) بين نوعين من أنواع الذاكرة طويلة المدى هما ذاكرة الأحداث : وتختص بالأحداث وذاكرة المعاني ، فنحن نخزن الأحداث أو الخبرات التي نمر بها شخصياً في مناسبات معينة في ذاكرة الأحداث مثل أول يوم دخولنا المدرسة أو الجامعة ، أو يوم نجاحنا في الثانوية العامة ....الخ ، بينما نخزن في ذاكرة المعاني كل شيء مرتبط باللغة العربية مثل معاني الكلمات أو الجمل أو قواعد اللغة العربية أو تنظيمنا المعرفي المتعلق بمعاني الكلمات (الزيات ، ٢٠٠٦: ٣١٩) .

العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة طويلة المدى :

تقوم الذاكرة طويلة المدى بعمليات عقلية معينة تتسم بأنها أكثر عدداً وعمقاً من العمليات التي تقوم بها الذاكرة قصيرة المدى ، ويمكن تلخيص هذه العمليات بما يأتي :

أ. التنظيم واعادة التنظيم :

يعمد هذا القسم من الذاكرة طويلة المدى الى تنظيم المعلومات في فئات ووحدات على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها .

ب. التفسير واحداث المعاني :

يقوم هذا القسم بعملية تفسير المعلومات الداخلة الى الذاكرة طويلة المدى واعطاءها معاني معينة .

ت. الربط بين المعلومات الجديدة و المعلومات السابقة :

تعتبر عملية الربط بين التعلم الجديد و التعلم السابق من اهم العمليات التي تقوم بها الذاكرة طويلة المدى ، وبدون هذه العملية لا تستطيع الذاكرة استيعاب المعلومات الجديدة أو تفسيرها أو تصنيفها في اطارات ، فالربط يساعد على تكثيف المعرفة في حيز الذاكرة على شكل رموز ، والذي يقوم بهذه العملية هو قسم الشبكة الافتراضية وهي كشبكة الاتصالات التي تتصيد المعلومات الجديدة وتخزنها في المكان المناسب الذي يضم المعلومات السابقة ذات العلاقة (دروزة ،٢٠٠٤: ٧٧-٧٩).

خصائص الذاكرة طويلة المدى :

أ. سعتها للمعلومات غير محددة .

ب. الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة جدا .

ت. تدخل المعلومات فيها على شكل صور ذهنية ورموز تمثل علاقات افتراضية و كلمات تمثل أطر المعلومات (دروزة ، ٢٠٠٤: ٧٣) .

وبشكل عام فوظيفة ذاكرة الانسان بجميع أجزائها الثلاثة سواء أكانت الذاكرة الحسية أم الذاكرة قصيرة الأمد ، أم الذاكرة طويلة المدى تتجلى فيما يأتي:

أ. استقبال المعلومات وادخالها .

ب. تفسيرها واعطائها معاني .

ت. ضبطها و التحكم فيها .

ث. ثم استرجاعها . (دروزة ، ٢٠٠٤: ٧٦)

العمليات الأساسية في الذاكرة :

تتضمن الذاكرة ثلاث عمليات أو تتابع في نظامها ثلاث مراحل أساسية هي :

أ. مرحلة الاكتساب (التحصيل أو الترميز) :

وهي عملية شعورية ومقصودة وبالتالي فإن تذكر ما اكتسبه الفرد بقصد يعتبر تذكراً أفضل مما اكتسبه بغير قصد ، أو عن طريق الصدفة ، فالدافع وراء عملية الاكتساب يجعل الفرد ملماً بالتفاصيل بطريقة واضحة ومنظمة مما يساعده على تذكر ما تعلمه بوضوح ودقة ، اذن الاكتساب يعتمد على عمليات الادراك والانتباه ، وتتوقف درجات الاكتساب على طول فترة الانتباه ، أو مدى ادراك الخبرة ، أي اسلوب تفسيرها وتحليلها ، ومرحلة الاكتساب هي المرحلة التي يتم فيها استلام المعلومات من البيئة المحيطة بواسطة الحواس ، ثم خزنها وتصنيفها ، ثم ترميزها ليتم تخزينها في سجلات الذاكرة من خلال عمليات ذهنية معقدة (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ٣٢١، ٣٢٥)

وتشير الدراسات الى ميل الانسان الى ادراك الكليات ، قبل الأجزاء لذلك فإن الأصول التي ندرك بها الخبرات هي الأصول التي نعتمد عليها للتذكر ، وبالتالي فإننا نتذكر كليات ، وإن ما نتذكره أيضا يعتمد على طريقة اكتسابنا له ، وان عمليات الاكتساب عمليات شعورية ومقصودة وبالتالي فإن تذكر ما اكتسبناه بقصد ، يعتبر تذكراً أحسن مما اكتسبناه بغير قصد أو بالصدفة ، فالدافع يجعل الفرد ملماً بالتفاصيل بطريقة واضحة ومنظمة مما يتسنى له بعد ذلك تذكر ما اكتسب بوضوح ودقة (عدس وقطامي ، ٢٠٠٨: ٢٠٤) .

ويعد التجميع والتوحيد للانطباعات والامدادات والأحداث في صورة مركبة سواء في مرحلة الادراك أو في مرحلة التسجيل مجرد طور ابتدائي من عملية التذكر، لكن سرعان ما تتحول أو تترجم هذه الصور والمركبات الى رموز ليتم ادخالها أو ادراكها في منظومة من العلاقات المتعددة المعايير ، وبهذا الترميز يتحقق الانتقال من الذاكرة المؤقتة القصيرة الأمد الى الذاكرة الدائمة أو شبه الدائمة طويلة الأمد (غباري وآخرون ، ٢٠٠٨: ١٤٥) .

ب. مرحلة الاحتفاظ (التسجيل) :

وهي المرحلة التي يتم فيها حفظ المعلومات الواردة في سجلات الذاكرة بعد تبويبها وتصنيفها وترميزها حسب أهميتها، وأسبقيتها وعلاقاتها مع المعلومات الأخرى (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ٣٢٥) .

وهي العملية التي تتخلل المدة ما بين عمليتي الاكتساب والاسترجاع ، وتتضمن هذه العملية الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف الى ابقاء المعلومات التي تم اكتسابها الى مخزون الذاكرة لمدة قصيرة أو طويلة وذلك اعتمادا على احتمالات استخدامها في سلوكات أو مواقف نشطة(عدس وقطامي ، ٢٠٠٨: ٢٠٥) ، ويتم اتخاذ بعض القرارات حول مدى أهمية بعض المعلومات ومدى الحاجة اليها ، ويتم الاحتفاظ بالبعض منها بعد ان يتم معالجتها وتحويلها الى تمثيلات عقلية معينة يتم تخزينها في الذاكرة (عبدالهادي ، ٢٠١٠: ٤٤) .

ومن العوامل التي تؤثر في عملية الاحتفاظ ما يأتي :

(١) الانتباه والاهتمام بالموضوع المراد تعلمه .
(٢) اشراك أكبر عدد ممكن من الحواس في تعلم الخبرة.
(٣) قصد المتعلم وتصميمه على التعلم المعطى له .
(٤) اتجاه المتعلم نحو موضوع الخبرة .
(٥) درجة ذكاء المتعلم (بني خالد والتح ، ٢٠١٢: ٣٢١) .

ت. الاسترجاع :

وهي مرحلة استعادة المعلومات التي تم تخزينها وذلك عند الحاجة اليها (بني خالد والتح ، ٢٠١٢: ٣٢٥) ، أي التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة اليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف والمثيرات الأخرى (عبدالهادي ،٢٠١٠: ٤٤) .

والاسترجاع هو استحضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ أو معاني أو حركات أو صورة ذهنية ، والاسترجاع تذكر خبرة غير ماثلة أمام المتعلم ، وتشكل عملية الاسترجاع مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ ، والاسترجاع أداة دراسة التذكر، وتتصف

عملية الاسترجاع بأنها عملية انتقائية إذ ان ما تم الانتباه له بدقة وتفحص وغاية يتم ادراكه بعناية ودقة ومن ثم يتم تخزينه بدقة وعناية وغاية ، وبالتالي فإنه يتم استرجاعه بدقة دون ان تتعرض لعملية تحلل أو تفتت أو تداخل في خبرات ليست ذات أهمية لدى المتعلم ، وإن هدف الاسترجاع للخبرة يحدد اسلوب تخزينها وحفظها (عدس وقطامي،٢٠٠٨: ٢٠٦) وتمر عملية الاسترجاع بمراحل هي:

(١) مرحلة البحث في الخبرات المختلفة لدى الفرد .

(٢) مرحلة المعلومات وترتيبها .

(٣) مرحلة قياس وتقويم الاسترجاع . (بني خالد والتح ، ٢٠١٢: ٣٢٢)

التذكر والنسيان :

لا يكتمل الحديث عن الذاكرة دون التعرض الى الحديث عن عمليتي التذكر والنسيان فهاتان العمليتان تحدثان في حياتنا باستمرار ، بل إن معظم أحداث حياتنا مبنية على التذكر لما تعلمناه ونسيان بعض ما تعلمناه ، وهاتان العمليتان مهمتان في عملية التعلم المدرسي (دروزة ، ٢٠٠٤: ٨٨) ، ولعمليتي التذكر والنسيان دور كبير في تطور السلوك الإنساني والاحتفاظ بالمادة المتعلمة ، ويكون النسيان أحياناً ايجابيا لأننا ننسى الخبرات المحزنة والمؤلمة ، كما إن التذكر لابد له من تعزيز حتى لا يتم نسيانه (المشيخي ، ٢٠١٣: ١٧٢).

التذكر :

يعد التذكر إحدى العمليات العقلية الرئيسة التي يمارسها المتعلم في كل موقف يواجهه والتذكر عملية اختيارية مقصودة وليس عشوائية ، لذلك فإن بقاء التعلم ودوامه لدى المتعلم يرتبط بعوامل مختلفة ، ويرد الى اهتمام المتعلم وخبراته السابقة المرتبطة بالموضوع ، والعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة التي يواجهها والزمن الذي يمضي على هذه الخبرة وادماجها في الخبرات المتوافرة لديه وهكذا (قطامي وعدس ، ٢٠٠٨: ٢٠٣) .

والتذكر عملية حيوية تبدو بوضوح في حياة الفرد وذلك مهما كان لأن كل مادته مهما كان شأنها لابد أن تترك آثارا في الشعور واللاشعور ، ويظل هذا الأثر قائما تحت الطلب ومتى ما نستدعيه (غباري وآخرون ،٢٠٠٨: ١٥٥).

وتعد عملية التذكر بجانب التفكير والإدراك بمثابة المكونات الرئيسة للتنظيم أو التكوين المعرفي للفرد ، وترتبط وتتفاعل هذه العمليات الثلاثة بعضها البعض بإذ يصبح من الصعوبة أن تتصور سلوكاً يتم في غياب إحداها وهو العملية التي تتطلب من الفرد أن يقرر

شيئاً حدث بالماضي (العبيدي،٢٠٠٩: ١٩٨) .

والتذكر هو مقدرة الفرد على استدعاء أو استرجاع أو اعادة مادة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في ذاكرته ، يرتبط التعلم بالتذكر ارتباطاً شديداً، ذلك اذا لم يتبق شيئاً لدينا في خبراتنا السابقة فلن نتعلم شيئا (المشيخي ، ٢٠١٣: ١٧٢).

خصائص التذكر :

يعتمد التذكر على مقدار التعلم ، فالشيء الذي تعلمناه جيداً نتذكره جيداً لمدة أطول ومن هنا يجيء أهمية التمرين والمراجعة اللذين يعززان التعلم ويختلف مقدار التذكر باختلاف درجات فهمنا للمادة التي تعلمناها ، ويميل الفرد الى تذكر الأشياء التي لها خبرات سارة أكثر من التي لها خبرات سيئة وتؤثر رغبات التلميذ ودوافعه وميوله على مقدار تذكره للمواد التي يتعلمها (غباري وأبو شعيرة ، ٢٠٠٨: ١٧٥) .

العوامل المؤثرة بالتذكر :

أ. مدى الذاكرة :

ويعرف بأنه قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي يتم استيعابها خلال فترة زمنية معينة من الإدراك الفوري .

ب. نوع مادة التذكر :

تشير نتائج الدراسات الى أن الفرد يميل الى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة ، بينما يلقى صعوبة في تذكر المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني .

ت. المستوى العمري :

تتأثر عملية التذكر بعمر الفرد، فقدرة الفرد على التذكر تصل الى قمتها في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين .

ث. طرق تعلم مادة التذكر :

بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة على طرق فعالة في التعلم تكون فاعلية الذاكرة ، فتنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر .(يوسف ، ٢٠١١: ١٣٨) .

النسيان :

النسيان: وهو ظاهرة نفسية إنسانية لها حسناتها وسيئاتها ، ففي الوقت التي تتلخص فوائدها في عدم تذكر خبرات مؤلمة ، فإن مضارها تتجلى في عدم استدعاء بعض الخبرات المهمة واللازمة لتنفيذ استجابة ما لفظية كانت أو حركية، فالنسيان هو العملية العكسية لعملية التذكر والاستدعاء ، ويقاس بدلالة الفرق بين ما تم اكتسابه وما يتم تذكره (المشيخي ، ٢٠١٣: ١٧٤) .

إن معظم الناس لا يتذمرون من وجود صعوبات في التعلم بقدر ما يتذمرون من وجود صعوبات في التذكر ، ولتحديد مفهوم النسيان فسر العلماء النسيان تقليدياً على أنه اختفاء للمعلومات من الذاكرة بإذ نصبح عاجزين عن التذكر، أما وجهة النظر الحديثة فتشير الى ان المعلومات لا تختفي من الذاكرة الا اننا نفشل في استرجاعها أو التعرف عليها (العتوم ، ٢٠١٠: ١٣٧) ، وان اكثر أسباب النسيان شيوعاً تعود الى عدم القدرة على استعادة المعلومات المرغوب فيها من مخزن الذاكرة طويلة المدى ، وبخاصة في الأوضاع التي تستثير حالات الضغط أو التوتر أو الانعصاب ، كأوضاع الامتحانات التي تشيع في نظمنا التعليمية والتربوية (نشواتي ،٢٠١١: ٣٨٥) .

ويرتبط مفهوم النسيان مع مفهوم الزمن ، فكلما زادت المدة الزمنية بعد التعلم وزادت احتمالية النسيان ويحدد سانترك (santrock,٢٠٠٣) نوعين من النسيان هما:

أ. **فشل الاسترجاع** : ويشير الى فشل الفرد في استدعاء معلومات من الذاكرة طويلة المدى ، تم تعلمها سابقاً مثل عدم تذكر اسم زميلك في الصف .

ب. **فشل الترميز**(١) : ويشير هذا النوع الى ان سبب النسيان يعود الى ضعف أو غياب في ترميز معلومات استقبلها الفرد في السابق ، أي أن المعلومات بسبب عوامل الانتباه أو الحالة النفسية للفرد لم تصل الى الذاكرة الطويلة المدى ، ليتم استرجاعها الآن (العتوم وآخرون ، ٢٠١١: ٣٠٦) .

ان النسيان هو محصلة أو نتاج أسباب عديدة منها : أثر الزمن في اضمحلال وضمور خزين الذاكرة الحسية والقصيرة أو فوضى الخزن في الذاكرة الطويلة وضعف الاستظهار أو عدم القراءة قبل الدرس أو عدم تطبيق التغذية الراجعة المرتدة في الدرس التالي، فكل هذه الأسباب تؤدي الى نسيان المتعلم لكل ما تعلم (الازيرجاوي ،١٩٩١: ١١٤).

---

(١) ويقصد بعملية الترميز تحويل المعلومات الى الشكل الذي يساعد الفرد على حفظ هذه المعلومات وذلك بتحويلها الى رمز محدد يقابل المعلومة ويعبر عنها عند اللزوم (يوسف ،٢٠١١: ١١٠) .

ويتفق الباحث مع الرأي الذي يقول أن العامل المهم جداً في النسيان، هو الفشل في استعادة المعلومات المخزونة ، أي أن المعلومات متوافرة في الذاكرة طويلة المدى ، الا أنها لا تجد الشروط المناسبة التي تمكنها من الظهور كاستجابات ذاكرية ، وتفيد بعض الدلائل بأن قليلاً من المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى يتعرض للزوال أو الاضمحلال (نشواتي ، ٢٠١١: ٣٨٦) .

استراتيجيات تحسين وزيادة فاعلية الذاكرة طويلة المدى :

بما ان النسيان مشكلة قائمة ولابد من التعامل معها لجأ علماء النفس الى تطوير استراتيجيات تساعد الفرد على التذكر وديمومة المعلومات وجاهزيتها وقت الحاجة ، وتستند هذه الاستراتيجيات على نظريات الذاكرة ومفاهيمها فيما يتعلق بتقوية الترميز والربط والتخيل والاسترجاع والتعرف والاحتفاظ (العتوم ، ٢٠١٠: ١٤١) والمحور الرئيس الذي تقوم عليه استراتيجيات تحسين أداء الذاكرة يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة بشكل يسمح بإحداث تكامل أو ترابط من نوع ما بين مكوناتها بإذ يمكن تذكرها عند الحاجة ، إذ تقوم عملية التذكر وفقاً لهذه الاستراتيجيات على العلاقات الارتباطية من خلال التجميع المترابط للمادة المتعلمة أو تصنيفها الى وحدات في مجموعات فئوية (الزيات ، ٢٠٠٦: ٣٦٩) .

وتؤكد العديد من الدراسات ان آلية عمل استراتيجيات التذكر تقوم على فكرة تعميق الروابط بين المعلومات أو المثيرات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة للفرد ، وان التمثيلات المتعددة للمادة المتعلمة تضمن توافر طرائق متعددة ومتنوعة للوصول الى المعلومات المراد تذكرها .

(العتوم وآخرون ، ٢٠١١: ٣٠٨).

ويقصد باستراتيجيات تحسين الذاكرة وسائل أو اجراءات تساعد الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ، أو هي مجموعة من الاستراتيجيات المصممة لمساعدة الأفراد على زيادة القدرة لتذكر المعلومات الجديدة التي يمكن استخدامها لزيادة فاعلية الذاكرة (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ٣٢٧) ، وهي نوع من استراتيجيات التعلم تستخدم لجعل المواد التعليمية ذات معنى من خلال ربط هذه المواد بالمعلومات المعروفة والمتوفرة أصلاً عند المتعلم (العتوم وآخرون ،٢٠١١: ٣٠٩) .

وبذلك فإن غالبية استراتيجيات التذكر تحرص على أن توفر الدلائل والاشارات التي تساعد الفرد على الربط بين التعلم القديم والتعلم الجديد (العتوم ،٢٠١٠: ٢١٣) .

وبناء على ذلك فقد توصل العلماء الى العديد من هذه الاستراتيجيات نذكر المهم منها:_

أ. استراتيجية التصور العقلي :

ويقصد بها محاولة ادخال تمثيلات عقلية للأشياء والأحداث والمواقف والموضوعات التي ليس لها وجود فيزيقي ، والتصور العقلي يمثل استراتيجية قوية لرفع كفاءة الذاكرة وزيادة فاعليتها (الزيات ،١٩٩٨: ٤٢١) .

ب. استراتيجية الربط :

وهي عبارة عن كلمة أو كلمات رئيسة مألوفة اللفظ ،أو أصوات مشابهة لكلمة ، أو فكرة يجري تدريسها ، والكلمات الرئيسة التي تستخدم عادة تكون واضحة ومتعلمة سابقاً ، ويعمل المدرس على خلق بيانات جديدة ترتبط بهذه الكلمات القديمة المألوفة أي أنه يربط بين القديم والجديد في معلومات الطالب في الذاكرة (بني خالد والتح ،٢٠١٢: ٣٢٧) .

ت. استراتيجية احلال الأماكن :

وهي محاولة ربط الفقرات المراد تعلمها بسلسلة من الأماكن والمواقع الطبيعية ، وهي استراتيجية تجمع بين التصور العقلي والمعينات والمنشطات الأخرى للذاكرة (الزيات ،١٩٩٨: ٤٢١) .

ث. استراتيجية الحروف الأولى :

وتتمثل في أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة من المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الفرد من الحروف الأولى ، فلو كان لديك أربعة زملاء في مجموعة النشاط الصفي وكانت أسماءهم (صالح ، دريد ، يوسف ، قاسم) فإن الحرف الأول يشكل كلمة (صديق) وانك تستطيع ترتيب القائمة ليصبح ترتيب الحرف الأولى ذات دلالة ، ومعنى أكثر مما في المثال حسب درجة ابداعك وخيالك العالي (العتوم ، ٢٠١٠: ١٤٢) .

ج. استراتيجية التذكر بالصور :

هذه الطريقة فعالة حينما يستطيع الطالب ربط المعلومات التي يريد تعلمها مع بعضها البعض على شكل تنظيم صوري ، فعندما يتذكر صورة ما فإنه يتذكر كيفية ربط المعلومات مع بعضها البعض، وبالتالي يتذكر المعلومات نفسها (بني خالد والتح ، ٢٠١٢: ٣٢٧).

ح. استراتيجية التنظيم :

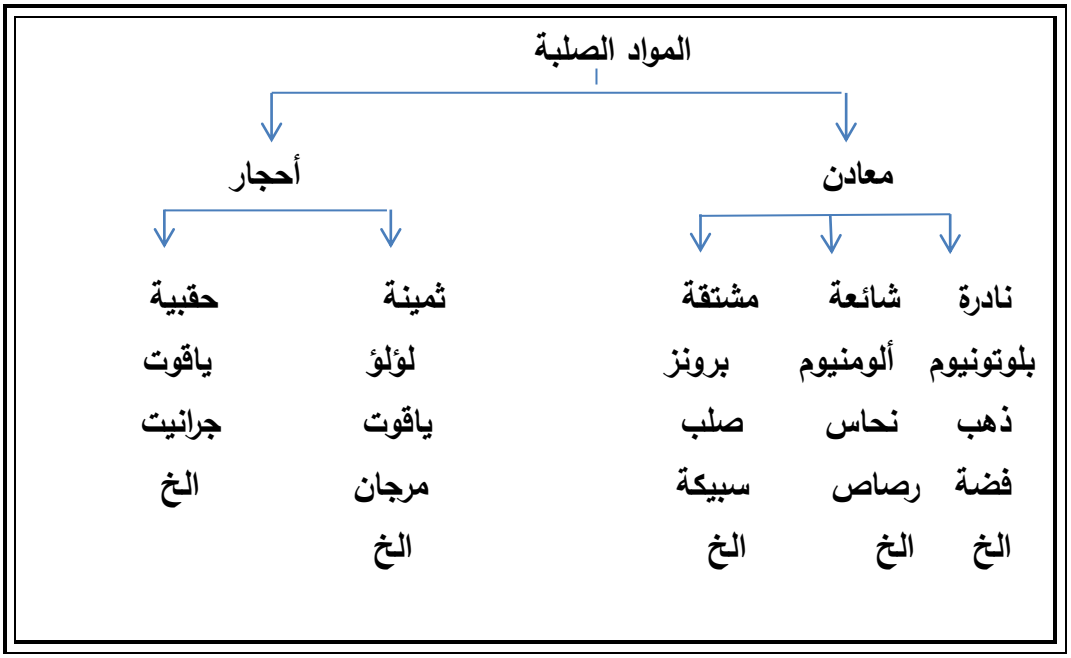
وهي محاولة ايجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة يقوم بتنظيم وحدات المادة أو الوحدات المعرفية الأقل عمومية (النوعية) داخل مفاهيم أو أطر مفاهيمية أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى(الزيات،١٩٩٨ :٤٢١) .

ولما كانت العملية التعليمية تسعى لتحسين استراتيجيات التعليم من ناحية ، وزيادة قدرة المتعلم العقلية على خزن المعلومات المتعلمة ، واسترجاعها والاستفادة منها بطريقة أفضل فقد اهتم مصممو التعليم وواضعوا المناهج بتنظيم المحتوى التعليمي ، وتقديمه للمتعلم بطريقة تتفق وعملية خزن المعلومات في ذاكرته (دروزة ،٢٠٠٤: ٢٧٨) ، وإن المعلم معني بالبحث عن الأساليب التي تحسن ذاكرة الطلبة طويلة المدى ، وبخاصة اننا نعيش في مجتمعات موجهة نحو التحصيل وبالتالي فإن المدرس معني بإيجاد الاستراتيجيات المناسبة التي تسهل التذكر وتحسن تحصيل الطلبة (عدس وقطامي ،٢٠٠٨: ٢٢٨) .

ويرى الباحث إن محاولة المتعلم ضم وجمع وحشر المعلومات في الذاكرة البعيدة المدى ، دون أن يعتني بتنظيمها يظهر بالتالي صعوبة ومشقة وعناء في تذكرها ، وإن الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطاً بين المعلومات الجديدة والمعارف التي تم اكتسابها سابقاً ، ولأجل تيسير حفظ المفاهيم والمعاني لابد من اتباع صيغ متعددة من التنظيم ، تتفق ومستوى المادة وطبيعتها لأجل التدرج فيها من السهل الى الصعب ومن الجزئيات الى الكليات ، لذا ارتأى الباحث أن تكون استراتيجية التنظيم موضوع بحثه وسيتناولها بشيء من التفصيل .

ثانيا. استراتيجية التنظيم :

يقصد باستراتيجية التنظيم محاولة ايجاد أو اشتقاق أو ترتيب للمادة المتعلمة ، كأن نوجد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة تحت مظلة وحدات أكبر ، أي محاولة تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية ، أو ذات رتب أعلى ومن الأساليب الفعالة تنظيم المادة في تكوين هيراركي وهو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من *الفئات الأكثر عمومية في القمة ثم الفئات الأقل عمومية ثم الفئات الفرعية على النحو الذي* يوضحه الشكل (٢) الآتي :

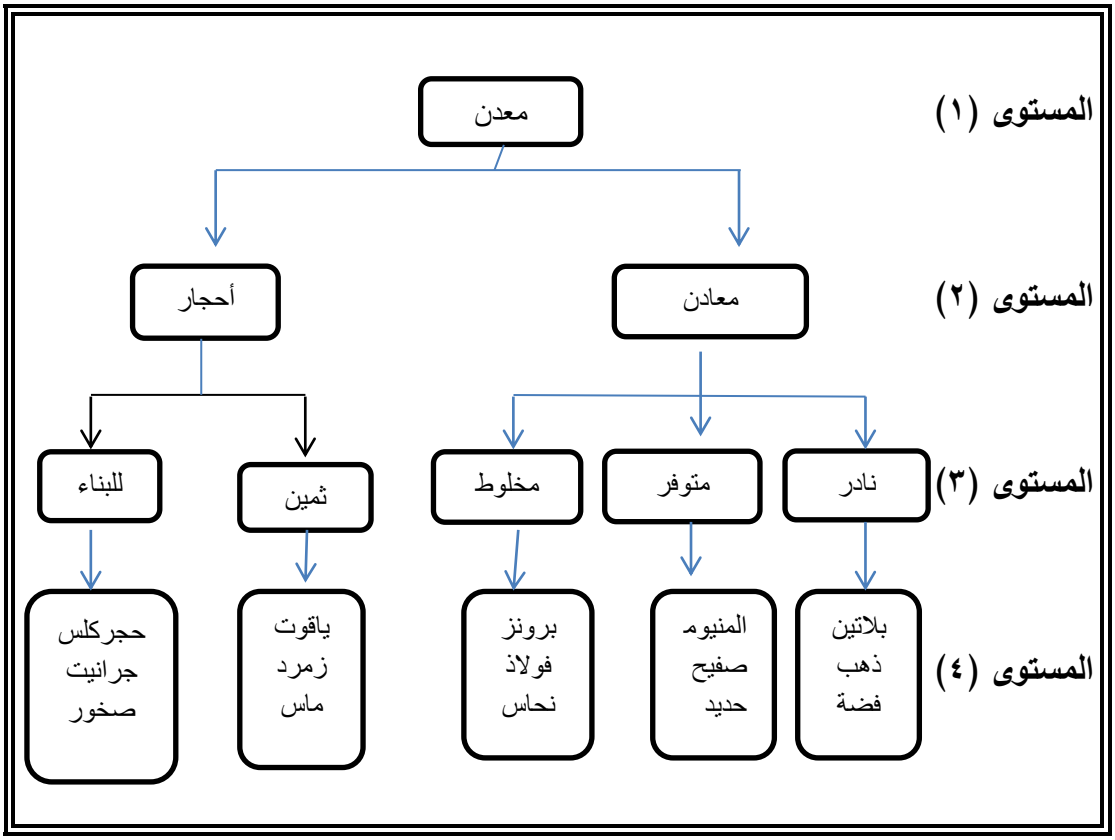


يوضح نموذج التنظيم الهيراركي للمواد المتعلمة

(الزيات ، ١٩٩٨: ٤١١) .

ويوضح بأور وآخرون (Bower,clork,lesgold) أهمية استراتيجية التنظيم إذ طلب الى مجموعتين تعلم قائمتين من الكلمات بشروط مختلفة ، أعطيت إحدى المجموعتين القائمة بكاملها في تنظيم عشوائي ، وأُتيحت لهم اربع محاولات ، وأُعطيت المجموعة الثانية القائمة منظمة في عناوين مختلفة كما هو في الشكل (٣) ، وقد طُلب الى المجموعة الثانية أن تركز في تعلمها الفقرات المتضمنة في القائمة تحت العناوين المصممة لها مستوى (١) و(٢) في المحاولة الأولى و مستوى (١) و(٢) و(٣) في المحاولة الثانية ، ومستوى (٢) و(٣) و(٤) في المحاولة الثالثة والرابعة .

وقد أوصل اجراء التجربة الى ان المجموعة الثانية استدعت ضعف المفردات التي استدعتها المجموعة الأولى ، سهل التعلم باستخدام التنظيم ،لأن التنظيم حدد بفقرات قليلة من أجل حفظها ، ولأن كل فقرة في المجموعة عملت كمنبه للفقرات الأخرى (قطامي ، ٢٠١٣: ٤٨٨) .



الشكل (٣)

يوضح أهمية استراتيجية التنظيم

(قطامي ، ٢٠١٣: ٤٨٧، ٤٨٨) .

ويرى (Mandler,١٩٧٢) ان التنظيم يرجع الى التراكيب العقلية التي تنشئ علاقات بين (المثيرات ، الفقرات ، الأحداث ، الوقائع ، الخصائص) ويذكر أن هناك ثلاثة أنماط من البنية والتراكيب هي : النمط التصنيفي والنمط التسلسلي والنمط العقلاني (الزيات ، ٢٠٠٦: ٣٥٢).

ويتفق الباحث مع الرأي الذي يقول ان تنظيم المعلومات الداخلة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص أو الأنواع الأساسية للموضوعات والأحداث ، والناس عموماً يعيدون ترتيب تلك الأحداث والصور والموضوعات مع تفاصيلها بطريقة تتفق مع خبراتهم الخاصة (عبدالستار ،٢٠١١: ١١) .

وتشير نتائج الدراسات والبحوث الى أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي سواء كان هذا التنظيم في صورة هرمية أو تصنيفية يفوق تمأما معدل نفس المعلومات التي تقوم دون تنظيم ، كما ان عملية استرجاع هذه المعلومات أيسر من استرجاع المعلومات غير المنظمة .

إذن البنية والتنظيم يضاعفان الاسترجاع ويجعلاه أكثر ديمومة والهيرارك هو صيغة لتخطيط المادة المتعلمة ، والتخطيط عملية ذات قيمة وتأثير على التعلم لأنها تخلق تنظيماً وبنيةً للمفاهيم التي تعلم في مجال معين ، ويؤدي تنظيم هذه المفاهيم واشتقاق أطر لها الى تيسر تعلمها والاحتفاظ بها ، ومن ثم تذكرها (الزيات ،٢٠٠٦: ٣٦٣، ٤١٣) .

ثالثا .التعريف بعلم العروض :

العَروض هو العلم الذي يدرس أوزان الشعر، ومن مهام هذا العلم تعريف الوحدات المكونة للوزن ، وتحديد قوانين تركيبها ، ووضع القواعد التي تخضع لها القصيدة العربية ، وتدخل كل هذه المهام في اطار عام وهو وصف الشعر العربي كما ورد إلينا وصفاً علميا (حركات ، ١٩٩٨: ٧) .

وتجدر الاشارة الى أن هناك فارقاً ملحوظاً بين علم العَروض وعلوم اللغة العربية الاخرى من إذ النشأة ، فعلوم النحو والصرف والبلاغة واللغة مثلاً ، قد أُستحدثت ثم أخذت تنمو جيلاً بعد جيل وعصراً بعد عصر حتى لقيت ذروة اكتمالها ، أما العروض فقد أخرجه الخليل علماً يكاد يكون متكاملاً ، ولعل ذلك هو السر في ان من أتى بعد الخليل من العَروضيين لم يستطيعوا أن يزيدوا على عروضه أي زيادة تذكر أو تمس جوهره (عتيق ، ٢٠٠٤ : ١٩) .

وعدَّ النقاد علم العَروض المقياس الفني الذي تعرض عليه الأبيات الشعرية للتأكد من صحة وزنها، ورأوا أن الشاعر الموهوب يستطيع قول الشعر دون العلم بالعَروض، ودون الحاجة الى درس قواعده ومصطلحاته ، لما لهذا الشاعر من حس مرهف ، وذوق رفيع ، ومقدرة على الابداع ، ولكنهم رغم ذلك لم يجدو غنى عن الانتفاع بهذا العلم ، حتى للشاعر المقتدر ، فقد يوقعه حسه في أخطاء و عيوب ، تغفل عنه اذنه ، فيكون علم العروض هو المعين الأول على تصحيح الخطأ ، وتلافي المعايب (يموت ،١٩٩٢: ١٥) .

والصلة بين العَروض و الموسيقى ، ان الموسيقى تقوم على تقسيم الجمل الى مقاطع صوتية تتألف طولاً وقصراً ، أو الى وحدات صوتية معينة ، بغض النظر عن بداية الكلمات ونهاياتها، وكذلك شأن العَروض فالبيت من الشعر يقسم الى وحدات صوتية معينة ،

أو الى مقاطع صوتية تعرف بالتفاعيل بغض النظر أيضاً عن بداية الكلمات ونهاياتها (الفرخ ، ٢٠٠٩: ٥) .

واضع علم العَروض :

هو الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري ، ولد في بداية القرن الأول الهجري ، وهو من أعظم علماء العربية ورجالاتها على مر العصور ، و هو أول من وضع علم العَروض واستنبط قوانينه ، وأصوله ، وحصر أشعار العرب ، محدداً أوزانها في خمسة عشر بحراً (وجيه ،٢٠٠٧: ٧) .

والخليل بن أحمد سيد الأدباء في علمه وزهده ، أقام في خصٍّ في البصرة ، وهو أستاذ سيبويه وكان آية في الذكاء، ومن كلامه رحمه الله :" ثلاثة تنسيني المصائب : مَرُّ الليالي ، ومحادثة الرجال ، والمرأة الحسناء " ومن الطرائف التي تروى عنه أنه كان يقطع بيتاً من الشعر ، فدخل عليه ولده في تلك الحال ، فخرج الى الناس ، فقال ان أبي قد جُنَّ ، فدخل الناس عليه فأخبروه بما قال ابنه فقال :

" لو كنت تعلم ما اقول عذرتني أو كنت تعلم ما تقول عذلتك

لكن جهلت مقالتي فعذلتني وعلمت أنك جاهل فعذرتك" (عثمان،٢٠٠٤: ١٣).

والخليل أول من فكر في صون لغتنا ، فألف معجمه (كتاب العين) وهو أول من سارع لضبط ألفاظها باختراع النقط والشكل ، وللخليل كتب نفيسة منها : (كتاب العَروض، كتاب النغم ، كتاب الايقاع ، كتاب النقط والشكل) و معظم ما في (الكتاب) الذي جمعه تلميذه سيبويه منقول عنه بألفاظه (الهاشمي ، ١٩٩١: ١١) .

تتلمذ على يد الخليل أكابر علماء النحو والأدب ، ومنهم سيبويه والأصمعي والنضر بن شميل ، وكان –رحمه الله– يحسن الظن بالنحويين حتى قال عنهم : " إن لم تكن هذه الطائفة أولياء الله ، فليس لله ولي " (وجيه ، ٢٠٠٧: ١٩) .

لقد ذهب هذا العالم الفذ ضحية العلم ، فقد روي انه قال : " أريد أن أعمل نوعاً من الحساب تمضي الجارية الى البقال فلا يظلمها " ، فدخل المسجد ويُعمِلُ فكرة فاصطدم

بسارية من سواريه فمات عام مائة وسبعين وقيل مائة وخمس وسبعين من الهجرة. (حقي ، ١٩٨٧: ٩) .

سبب وضعه علم العَروض :

قد تباين المؤرخون في تحديد الدافع الذي جعل الخليل يضع هذا العلم ، الا ان اكثرها قرباً هو قول معظمهم :" أن الخليل لما رأى ما اجترأ عليه الشعراء المحدثون في عهده من الجري على أوزان لم تسمع عند العرب هالةً ذلك ، فاعتزل الناس في حجرة له ، كان يقضي الساعات والايام يوقع بأصابعه ويحركها ، حتى حصر أوزان الشعر العربي ، وضبط أحوال قافيته " ، ومعنى هذا أن الخليل قد توصل الى قوانين هذا العلم بتقطيع الشعر إيقاعياً، وعن طريق هذا الايقاع وضع قواعده وقوانينه ، وليس قبل ذلك ، أي أن مرحلة التحليل هي التي قادت الى مرحلة التنظير ، لذلك فإن ايراد الزحافات والعلل قبل معرفة الأوزان ، وايراد الضرورات الشعرية قبل فهم قوانين الالتزام بضوابط النغم في الوزن الواحد يفضي الى تعقيد دراسة العَروض ، لا الى تيسيرها ، علينا أن نخفف بعض من المصطلحات ، ونتجنب قدر الامكان ما يعقد دراسة هذا العلم النغمي الجميل ، لذلك كان الاقلال من المصطلحات العروضية ضرورة منهجية تعليمية (علي ، ١٩٩٧: ١٥) .

وقد ذكر ابن حجر العسقلاني عن الحسين بن يزيد أنه قال :" سألت الخليل عن علم العَروض ، فقلت : هل عرفت له أصلاً ؟ قال : نعم ، مررت بالمدينة حاجاً فبينما أنا في بعض مسالكها ، إذا نظرت لشيخ على باب دار وهو يعلم غلأما ، يقول له :

نعم لا نعم لالا نعم لا نعم لالا نعم لا نعم لالا نعم لا نعم لالا

فدنوت منه وسلمت عليه ، و قلت : أيها الشيخ ما الذي تقوله لهذا الصبي ؟ فقال : هذا علم يتوارثه هؤلاء عن سلفهم ، وهو عندهم يسمى التنعيم ، فقلت لِمَ سميتموه بذلك ؟ قال : لقولهم نعم نعم ، قال الخليل : فقضيت الحج ثم رجعت فأحكمته" (الحنفي ،١٩٨٥: ٢٩).

وللأخفش نص مهم في كيفية وضع العَروض فيقول فيه : " أما وضع العَروض فإنهم جمعوا كل ما وصل اليهم من أبنية العرب ، فعرفوا عدد حروفها ، ساكنها ومتحرّكها، وهذا البناء المؤلف من الكلام هو الذي تسميه العرب شعراً ، فما وافق هذا البناء في عدد

حروفه ساكنة و متحركة فهو شعر ، وما خالفه وان أشبهه في بعض الأشياء فليس اسمه. شعراً (البحرأوي ، ١٩٩٣: ١٩).

فائدة علم العَروض :

١. التأكد من ان القرآن الكريم والحديث الشريف ليسا شعراً ، لأن الشعر كلام موزون قصداً ، فالموزون يخرج المنثور ، وقصدا يخرج ما كان وزنه اتفاقاً ، أي غير مقصود الشعرية لقائله .
٢. معرفة صحيح الشعر من فاسده .
٣. أمن المولد من اختلاط بحور الشعر بعضها ببعض ، وتمييز الشعر من غيره كالسجع . (عثمان ، ٢٠٠٤: ٨).
٤. ضبط الشعر ومعرفة ما يقع فيه من تغيرات وعيوب وكيفية معالجتها .
٥. معرفة ما يجوز وما لا يجوز في الشعر (وجيه ، ٢٠٠٧: ١١) .

المصطلحات العَروضية :

١. المقطع العَروضي :

يتألف المقطع العَروضي على الأقل من حرفين ، وقد يزيد الى خمسة أحرف ، والعَروضيون يقسمون التفاعيل التي تتكون منها أوزان الشعر الى مقاطع تختلف في عدد حروفها وحركاتها وسكناتها (عتيق ،٢٠٠٤: ١٥) وهو ثلاثة أنواع هي كالآتي:

أ. السبب : هو مقطع يتألف من حرفين وهو نوعان :

(١) سبب خفيف : يتألف من متحرك فساكن نحو (لَمْ ، /٥)[٢].

(٢) سبب ثقيل : يتالف من متحركين نحو (بِكَ ،//)

ب. الوتد : يتألف من ثلاثة أحرف وهو نوعان :

(١) الوتد المجموع : يتألف من متحركين فساكن نحو (إلى ، //٥) .

---

(٢) وقد اكتشف الخليل خطاً عروضياً يصور به السبب والوتد تصويرا دقيقا ، يتكون من (٥) دائرة صغيرة للتساكن و(/) خط مائل للمتحرك (الربعي ، ٢٠٠٠: ١٠) .

(٢)الوتد المفروق : يتألف من متحركين بينهما ساكن نحو (مِثْلَ ،/٥/) .
(مارون ، ٢٠٠٨: ١٣) .

ت. الفاصلة : وهي نوعان :

(١)الفاصلة الصغرى : وهي تتألف من ثلاثة أحرف متحركة يليها ساكن نحو (أَكَلُوْا ، ///٥) ، وواضح أنها تتألف من سببين ، الأول ثقيل والثاني خفيف ، وقد حذفها بعض العَروضيين مكتفياً بالأسباب والأوتاد .

(٢)الفاصلة الكبرى : وهي تتألف من أربعة أحرف متحركة يليها ساكن نحو (وَطَنُنَا ، ////٥) .

وقد جمع الخليل الأسباب والأوتاد والفواصل في جملة واحدة تسهيلاً لحفظها وهي : (لَمْ أَرَ عَلَى ظَهْرِ جَبَلٍ سَمَكَةً) (علي ،١٩٩٧: ٢١) .

٢. التفعيلة :

هي الوحدة الأساسية في بناء بيت الشِّعر ، مثل (فعولن ، فاعلاتن) ، ويعتمد بناء التفعيلة على نظام الحركة والسكون ، فـ (فعولن) مثلا مؤلفة من متحركين فساكن، فمتحرك فساكن (الفصلي ، ١٩٩٨، ١٢) ، وهي المقياس العَروضي الذي تقاس به أبعاد وأجزاء البيت ويتلاقي التفعيلات يعرف نوع البحر وما ينشأ منه من أوزان (مناع ، ٢٠٠٣: ٢٧) .

والتفعيلة هي الوحدة الموسيقية في البحر، أو هي كل كلمة من كلماته (الهاشمي، ١٩٩١: ١٢) ، وهي ثمانية : إثنان خماسيتان وهما (فعولن ،فاعلن) ، وستة سباعية ، وهنَّ : (مفاعيلن ، فاعلاتن ، مستفعلن ، مفاعلتن ، ، متفاعلن ، مفعولات) (التبريزي ، ١٩٩٤: ١٩) .

وتعتمد التفعيلة في تكوينها على المقاطع و فيما يأتي توضيح لذلك :

أ. التفاعيل الخماسية وهي تتألف من خمسة أحرف :

(١) فعولن : تتكون من وتد مجموع وسبب خفيف (//٥/٥) .

(٢) فاعلن : تتكون من سبب خفيف و وتد مجموع (/٥//٥) .

ب. التفاعيل السباعية : وهي تتألف من سبعة أحرف :

(١) مفاعيلن : تتكون من وتد مجموع وسببين خفيفين (//٥/٥/٥) .

(٢) مستفعلن: تتكون من سببين خفيفين ووتد مجموع (/٥/٥//٥) .

(٣) مفاعلتن: تتكون من وتد مجموع وفاصلة صغرى (//٥///٥) .

(٤) متفاعلن: تتكون من فاصلة صغرى ووتد مجموع (///٥//٥) .

(٥)مفعولات: تتكون من سببين خفيفين ووتد مفروق (/٥/٥/٥/).

(٦)فاعلاتن : تتكون من سبب خفيف فوتد مجموع وسبب خفيف (/٥//٥/٥) (الفرخ ، ٢٠٠٩: ٢١) .

٣. البيت الشِّعري :

البيت الشِّعري : هو مجموعة كلمات صحيحة التركيب نحوياً ، موزونة بحسب قواعد علم العروض ، تكون في ذاتها ، وحدة موسيقية ، تقابلها تفعيلات معينة ، وفي الغالب يكون له معنى مستقل قائم بذاته (مارون ، ٢٠٠٨: ١٧).

وهو كلام منظوم تام ، يتألف من أجزاء وينتهي بقافية ، ويتكون من قسمين : يسمى الأول صدرا والثاني عجزا ، هما مصراعا البيت ، ويعرفان بالشطرين أيضاً وفي كل بيت من الشعر ما يأتي من المصطلحات :

أ. العَروض : وهي آخر جزء أو آخر تفعيلة في الصدر ، أو الشطر الأول أو آخر جزء في المصراع الأول ، وهي مؤنثة .

ب. الضرب: هو آخر جزء أو آخر تفعيلة في العجز أو في الشطر الثاني أو المصراع الثاني ، وهو مذكر .

ت. الحشو : هو كل ما في البيت من أجزاء ما عدا العَروض والضرب .

(علي ، ١٩٩٧: ١٧) .

ويسمى البيت الواحد يتيماً ، ويسمى البيتان نتفة ، وتسمى الثلاثة الى الستة قطعة ، وتسمى السبعة فصاعداً قصيدة (عثمان ، ٢٠٠٤: ٢٤) .

أنواع الأبيات : يقارن بيت الشِّعر بوزن البحر الذي ينتمي اليه ، ويكون البيت تاما أو مجزوءً أو مشطوراً أو مصرعاً وكما يأتي :

- البيت التام : هو ما كان موافقاً لوزن البحر في عدد التفاعيل .
- البيت المجزوء : هو ما حذفت منه التفعيلة الأخيرة في كل شطر .

- البيت المشطور : هو ما ذهب احد شطريه .
- البيت المصرع : هو ما وافق عروضه ضربه (حركات ، ١٩٩٨: ٢٣) .

٤. القصيدة :

وهي عدة معدودة من الأبيات الشعرية جرى الخلاف على عدتها ومقدارها، فمنهم من لم يجز لما كان أقل من ستة عشر بيتاً ، أن يقال له قصيدة ، وبعضهم سمى الثلاثة ابيات قصيدة ، والمذهب الشائع عند العَروضيين أن القصيدة ما زادت على سبعة ابيات ، وقد سمعت هذه التسمية منذ العهد الجاهلي ، قال المسيب بن علس :

" فلأهدينَّ مع الرِّياح قصيدةً مني مغلغلةً الى القاعِ "

(الحنفي ، ١٩٨٥: ٣٩) .

اذن القصيدة ما تألف من سبعة ابيات فما فوق (مارون ،٢٠٠٨: ١٩) ، وقد سميت القصيدة قصيدة لأن الشاعر يقصدها قصداً ، فهي فعيلة بمعنى مفعولة، والقصد شرط في الشعر ، وما جرى على اللسان دون قصد لا يسمى شعرا وشروط القصيدة هي:

أ. أن يكون مجموع أبياتها سبعة فصاعداً .

ب. أن تكون الأبيات من بحر واحد .

ت. استواء الأبيات في عدد الأجزاء .

ث. اتقان الأبيات في القافية .

ج. اتقان الأبيات في احكام العَروض والضرب .

ح. اتقان الأبيات في ما يلزم وما لا يلزم (وجيه ، ٢٠٠٧ : ٤٩) .

٥. الكتابة العَروضية :

ان العَروض العربي أول ما يعتمد على الموسيقى ، فكما أن للموسيقى رموزاً خاصة عندما تكتب ، لتعبر عن النوتة الموسيقية ، كذلك للعَروض رموزا خاصة به في الكتابة تخالف الكتابة الاملائية ، وهذه الرموز تعبر عن التفاعيل التي هي بمثابة الالحان في الغناء ، وتعرف هذه الرموز في الكتابة العروضية (درويش ، ١٩٨٧: ١٧) .

ويقصد بالكتابة العَروضية ، كتابة حروف البيت حسب ما ينطق من الكلام ، لا حسب القواعد الإملائية المعروفة (يموت ، ١٩٩٢: ١٧) ، أي نكتب كل ما يلفظ به ،

ولو لم يكن مكتوباً في الكتابة الاملائية ، وعليه تختلف الكتابة العروضية عن الكتابة الإملائية بزيادة بعض الأحرف و حذف بعض الأحرف الاخرى (مارون ، ٢٠٠٨: ٢١)، وهذا يقتضي اعتماد القاعدتين الآتيتين :

أ. ما يُنطق يُكتب .

ب. ما لا يُنطق لا يُكتب .

ويترتب على ذلك عمليا زيادة بعض احرف لم تكن مكتوبة إملائياً ، وحذف بعض حروف كانت مكتوبة إملائياً .

وفيما يأتي توضيح لذلك :

أ. ما يُنطق يكتب ، ويترتب على هذه القاعدة عملياً زيادة بعض الحروف ، والحروف التي تزاد هي : (يموت ، ١٩٩٢: ٢١)

(١) إذا كان الحرف مشدداً ، فك التشديد ورسم الحرف أو كتابته مرتين ، مرة ساكناً ، ومرة متحركاً ، نحو (رقَّ ، عدَّ) فتُكتب عروضياً (رقْقَ ، عدْدَ).

(٢)إذا كان الحرف منوناً كُتب التنوين نوناً ، نحو (جَبَلٌ ، وَطَنٌ) ، فيُكتب عروضياً (جَبَلُن، وَطَنُن) رفعاً ونصباً وجراً .

(٣)تُزاد ألف في بعض أسماء الاشارة نحو (هذا ، هذه ، هذان ، هؤلاء ، ذلك) فتكتب عروضيا (هاذا ، هاذه ، هاذان ، هاؤلاء ، ذالك) ، كذلك تُزاد الف لفظ الجلالة ، وفي لكن المخففة و المشددة نحو (الله ، لكن ،لكنَّ) تكتب عروضيا اللاه ، لاكن ، لاكنَ) .

(٤)تُزاد وأو في بعض الأسماء كما في (داود ، طاوس) فتكتب عروضيا (داوود ، طاووس) .

(٥)تُكتب حركة حرف القافية حرفاً مجانساً للحركة ، فإذا كانت حركة حرف القافية (ضمة)، تُكتب هذه الضمة عروضياً (واوا) ، وإذا كانت (كسرة) تُكتب (ياءً) ، وإذا كانت (فتحة) تُكتب (الفاً) .

(٦)إذا اشبعت حركة هاء الضمير المفرد للمفرد الغائب ، كُتبت حرفاً مجانساً للحركة ، فالضمة على الهاء في (لَهُ ، منهُ ، عنهُ) إذا اشبعت كتبت عروضيا (وأوا) هكذا (لهو

، منهو ، عنهو) (عتيق، ٢٠٠٤: ١٢، ١٣) .

ب. ما لا يُنطق لا يُكتب : ويترتب على هذه القاعدة حذف بعض الحروف منها :

(١) تُحذف ألف الوصل في الاسماء نحو (من ابن ، باسم) فتُكتب عروضياً (مِنبن ، بسم) .

(٢) تُحذف الف الوصل في الأفعال ان سبقت بمتحرك نحو (واسمع ، فاجتهد) فتُكتب عروضياً (وسْمع ، فجْتهد) .

(٣) تُحذف الف الوصل من (ال) المعرفة إذا كان قبلها متحركاً ، وكان الحرف ما بعدها قمرياً مثل (وصل الولد ، طلع القمر) فتُكتب(وصللْولد ، طلعلْقمر) أما إذا كان الحرف ما بعدها شمسياً فتُحذف مثل (جمال الشَّمس) فتكتب (جمالشْشَمس).

(٤) تُحذف الياء والألف من أواخر الحروف التي هي مثل (في ، الى ، على) عندما يليها حرف ساكن مثل :(في البيت) تكتب (فلبيت) ،(الى الشمس) تكتب (الشْشَمس)(على القوم) تكتب (عللقوم)(يموت ، ١٩٩٧: ١٨ ، ١٩).

٦. التقطيع الشِّعري :

التقطيع : هو الطريقة التي يتم بها فحص البيت الشعري لمعرفة مطابقته للتفاعيل، وذلك أن يقطع البيت على مقاطع صوتية ، يقابل كل منها ما يكون في التفعيلة من اسباب وأوتاد (مناع، ٢٠٠٣: ٢٨) ، قال المعري في اللزوميات :

وبيت الشِّعر قطع لا لعيب ولكن عن تصحيح ووزن

والتقطيع هو وزن كلمات البيت بما يقابلها من تفعيلات ، إذ لابد للطالب من خطوات يتبعها ، ليتوصل الى معرفة البحر الذي ينتسب اليه البيت الذي بصدد معرفة وزنه (خلوصي ، ١٩٦٦: ٢٧،٢٨) ، ويراد بالتقطيع في العروض وزن كلمات لبيت من الشعر بما يقابلها من تفعيلات ، والتقطيع من شأنه ان يعين الدارس على معرفة البحر الذي ينتمي اليه البيت (الفرخ ، ٢٠٠٩: ١٠) .

وفن التقطيع الشعري هو الطريقة التي يفحص بها البيت لمعرفة مدى مطابقته للوزن ، وتفعيلاته الأساسية والاضافية ، والحكم عليه بعد ذلك بالاستقامة أو الانكسار ، فتقطع الفاظ البيت الى أجزاء ومقاطع ، مقابل كل منها تفعيلة كاملة ، وان جرى ذلك الى تجزئة الكلمة والحاق جزء منها بتفعيلة ، وجزء بتفعيلة اخرى ، فإن الكلمة في البيت طالما تزيد على التفعيلة ، أو تقل عنها ، ولم تكن التفاعيل قد وضعت متابعة لكلمات البيت

الشعري ، وانما قد وضعت على نظام يقضي بتوزيع المقاطع الصوتية توزيعاً ايقاعياً مقبولاً في الذوق والذهن ، دون النظر الى تجميع هذه المقاطع في كلمات مستقلة (الحنفي ، ١٩٨٥: ٥٧) .

ولمعرفة تقطيع البيت الشعري ، ووزنه وتحديد بحره ، يجب قراءته قراءة صحيحة، ثم كتابته كما يلفظ ، أي بتثبيت ما يلفظ وإهمال ما لا يلفظ ، ثم نرمز الى كل حرف متحرك بخط مائل (/) ، والى الحرف الساكن بدائرة صغيرة (٥) ، فلفظة (عَلِمْتُ) تصور هكذا(//٥/) (يعقوب ، ٢٠٠٠: ١٢) ، ولمعرفة وزن البيت الشعري نتبع الخطوات الآتية :

أ. نكتب البيت كتابة عروضية .

ب. نكتب الرموز العروضية ، وهي عبارة عن خط مائل (/) يقابل الحركة وسكون (٥) يقابل السكون .

ت. نكتب التفاعيل المماثلة في الحركات والسكنات للرموز العروضية أو للكتابة العروضية .

ث. نكتشف وزن البيت استنادا الى هذه التفاعيل (مارون ، ٢٠٠٨: ٢٥) .

فقول الأمير عبدالله الفيصل :

" هَذَا فُؤَادِي فَامْتَلِكْ أَمْرَهُ وَاظْلِمْهُ إِنْ أَحْبَبْتَ أو فَاعْدِلِ "

يكتب عروضيا هكذا:

هَاذَا فُؤَادِي فَمْتَلِكْ أَمْرَهُو وَظْلِمْهُ إِنْ أَحْبَبْتَ أو فَعْدِلِ

وتكتب رموزه العروضية: /٥/٥ //٥ /٥/٥ //٥ /٥//٥ /٥//٥/٥ /٥/٥ //٥ /٥//٥

وتفاعيله : مستفعلن مستفعلن فاعلن مستفعلن مستفعلن فاعلن

وهو على بحر السريع (يعقوب ، ٢٠٠٠: ١٢).

٧. التغيرات العَروضية (الزحافات والعلل) :

إن ما وصل اليه الخليل من أوزان البحور وتفعيلاتها ، يتسم بالتمام فلا نقص فيها ولا زيادة ، وهذا لا يطابق الواقع الشعري ، فكثيراً ما يصيب أجزاء التفعيلات أداء الشعراء من التغيير من حذف أو تسكين أو زيادة وهذا النقص وتلك الزيادة رصدها الخليل وأطلق عليها تسميات شتى تنضوي تحت مصطلحين هما : (الزحاف والعلة)

(سلطاني ،٢٠٠٨: ١٩٩) ، وفيما يأتي تفصيل لذلك :

أ. الزحاف :

الزحاف : كل تغير يدخل ثواني الأسباب ، ولا يدخل الزحاف في شيء من الأوتاد ، ويكون بتسكين المتحرك أو حذفه ، أو حذف الساكن (مصطفى ، ١٩٩٧: ١٨) ، والزحاف تغيير يطرأ على ثواني الأسباب دون الأوتاد ، واختص الزحاف بالأسباب لأنه أكثر دوراناً من العلة ، كما أن الأسباب اكثر وجوداً من الأوتاد ، فاختص الأكثر بالأكثر، والزحاف نوعان هما:

الأول : الزحاف المفرد :

وذلك اذا كان في التفعيلة تغيير واحد وهو أنواع هي :

(١)الخبن : وهو حذف الساكن الثاني من التفعيلة نحو : (مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥//٥/٥) تصبح (مُتَفْعِلُنْ ،//٥//٥) .

(٢)الاضمار : هو تسكين الثاني المتحرك من التفعيلة ، ويدخل تفعيلة واحدة هي (مُتَفَاعِلُنْ ، ///٥//٥) فتصبح (مُتْفَاعِلُنْ ، //٥//٥) وتحول الى (مُسْتَفْعِلُنْ) (عثمان ، ٢٠٠٤: ٢٨) .

(٣) الطي : وهو حذف الرابع الساكن و يقع في (مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥/٥//٥) فتصبح (مُسْتَعِلُنْ ،/٥///٥) و(مَفْعُوْلَاتُ ، /٥/٥/٥/) فتصبح (مَفْعُلَاتُ ،/٥//٥/) .

(٤)القبض :وهو حذف الخامس الساكن وهو يصيب (فَعُوْلُنْ ، //٥/٥) فتصبح (فَعُوْلُ ، //٥/) و (مَفَاعِيْلُنْ ، //٥/٥/٥) فتصبح (مَفَاعِلُنْ ، //٥//٥) .

(٥) العقل : وهو حذف الخامس المتحرك ويصيب (مُفَاعَلَتُنْ ، //٥///٥) فتصبح (مُفَاعَتُنْ ، //٥//٥) و تحول الى (مُفَاعِلُنْ).

(٦)الكف : وهو حذف السابع الساكن ويصيب (فَاعِلَاتُنْ ،/٥//٥/٥) فتصبح (فَاعِلَاتُ ،/٥//٥/) و(مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥/٥//٥) فتصبح (مُسْتَفْعِلُ ،/٥/٥//) و(مَفَاعِيْلُنْ ، //٥/٥/٥) فتصبح (مَفَاعِيْلُ ، //٥/٥/) .

(٧)العصب : وهو تسكين الخامس المتحرك ويصيب (مُفَاعَلَتُنْ ، //٥///٥) فتصبح (مُفَاعَلْتُنْ ، //٥/٥/٥) (يموت ،١٩٩٢: ٢٧، ٢٨).

الثاني : الزحاف المزدوج : ويقصد به اجتماع زحافين في تفعيلة واحدة وهو اربعة أنواع هي :

(١)الخبل : وهو اجتماع الخبن مع الطي ولا يقع الا في (مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥//٥/٥) فتصبح (مُتَعِلُنْ ،/٥///) و(مَفْعُوْلَاتُ ، /٥/٥/٥/) فتصبح (مَعُلَاتُ ، ///٥/) وتحول الى (فَعِلَاتُ) .

(٢)الخزل : وهو اجتماع الاضمار مع الطي ،أي تسكين الثاني وحذف الرابع ولا يقع الخزل الا في (مُتَفَاعِلُنْ ، ///٥//٥) فتصبح (مُتْفَعِلُنْ ، /٥///٥) .

(٣)الشكل : وهو اجتماع الخبن مع الكف ، ولا يقع إلا في (فَاعِلَاتُنْ ، /٥//٥/٥) فتصبح (فَعِلَاتُ ،///٥/) و(مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥/٥//٥) فتصبح (مُتَفْعِلُ،//٥//) .

(٤)النقص : وهو اجتماع الكف مع العصب ولا يقع إلا في(مُفَاعَلَتُنْ ، //٥///٥) فتصبح (مُفَاعَلْتُ ، //٥/٥/) وتحول الى (مَفَاعِيْلُ) (وجيه ، ٢٠٠٧: ٢٩، ٣٠).

ب. العلة :

العلة : تغيير يطرأ على الأسباب والأوتاد من العروض أو الضرب من البيت الشعري ، وهي لازمة غالبا ، بمعنى انها إذا وردت في أول بيت من القصيدة التزمت في جميع أَبياتها ، (مارون ، ٢٠٠٨: ٢٨) ويرى الباحث الفرق بينها وبين الزحاف أنَّ :

الزحاف	العلة
١. تغيير بالحذف أو التسكين.	١. تغيير بالزيادة أو النقصان.
٢. يدخل ثواني الأسباب.	٢. يدخل السباب والأوتاد .
٣. يدخل العروض والحشو والضرب .	٣. يدخل العروض والضرب فقط .
٤. لا يلزم .	٤. يلزم .

والعلة تكون عاملة شاملة للأسباب والأوتاد ، تكون بالزيادة والنقص ومن أجل ذلك قسمت الى :

(١)علل الزيادة : وهي ثلاث :

أولا. الترفيل : وهو زيادة سبب خفيف على ما آخره وتد مجموع مثل (مُتَفَاعِلُنْ ،

///٥//٥) يزاد عليها (تُنْ ،/٥) فتصبح (مُتَفَاعِلَاتُنْ ، ///٥//٥/٥) .

ثانيا . التذييل : وهو زيادة حرف ساكن على ما آخره وتد مجموع مثل (فَاعِلُنْ) فتصير (فَاعِلُاتْن) و(مُتَفَاعِلُنْ ، ///٥//٥) فتصبح (مُتَفَاعِلُاتْن ، ///٥//٥٥) و(مُسْتَفْعِلُنْ ، /٥/٥//٥) فتصبح (مُسْتَفْعِلَانْ ،/٥/٥//٥٥) تقلب نونها الفاً وتزاد نوناً ساكنة بعدها.

ثالثا. التسبيغ : وهو زيادة حرف ساكن على ما آخره سبب خفيف مثل (فَاعِلَاتُنْ، /٥/٥//٥) فتصبح (فَاعِلَاتَانْ ،/٥/٥//٥٥) وهو لا يدخل غيرها من التفاعيل (عثمان، ٢٠٠٤: ٣٣) .

(٢)علل النقص : وهي :

أولا. الحذف : وهو اسقاط سبب خفيف من آخر التفعيلة مثل (فَعُوْلُنْ ،/٥/٥//) تصير (فَعُوْ ،//٥) وتحول الى(فَعَلْ) و(فَاعِلَاتُنْ ،/٥/٥//٥) تصبح (فَاعِلَا ،/٥//٥) وتحول الى (فَاعِلُنْ) .

ثانيا . القطف : وهو اجتماع الحذف مع العصب مثل (مُفَاعَلَتُنْ ، //٥///٥) تحذف منها (تُنْ) وتسكن لامها فتصبح (مُفَاعَلْ ،/٥/٥//) وتحول الى(فَعُولُنْ).

ثالثا: القطع : وهو حذف ساكن الوتد المجموع مع اسكان ما قبله مثل(فَاعِلُنْ ، /٥//٥) تصبح (فَاعِلْ ، /٥/٥) و (مُتَفَاعِلُنْ ، ///٥//٥) تصبح (مُتَفَاعِلْ ، ///٥/٥) و(مُسْتَفْعِلُنْ ،/٥/٥//٥) تصبح (مُسْتَفْعِلْ ،/٥/٥/٥) .

رابعا. القصر : وهو حذف ساكن السبب الخفيف واسكان متحركه مثل(فَاعِلَاتُنْ،/٥/٥//٥) تصبح (فَاعِلَا تْ،/٥//٥٥) و(فَعُوْلُنْ ،/٥/٥//) تصبح (فَعُوْلْ ،//٥٥).

٨. البحور الشعرية :

البحر هو الوزن الخاص الذي يجري على مثاله الناظم ، وسُمي بحراً لأنه يوزن به ما لا يتناهى من الشعر، فأشبه البحر الذي لا يتناهى بما يُغترف منه (عثمان ، ٢٠٠٤ : ٨٣) ، والبحر هو الوزن الموسيقي الذي تسير عليه القصيدة في جميع أبياتها (الهاشمي، ١٩٩١: ١٢).

وقد حصر الخليل أوزان العَروض في خمس دوائر ، استخرج منها خمسة عشر بحراً ، ثم زاد الأخفش بحراً واحداً أسماه (المتدارك) ، ويقال بأن الخليل لم يجهل هذا البحر ولكن أهمله لقلة ورود أمثلة عليه (حقي ، ١٩٨٧:٨).

وقد رتب العَروضيون بحور الشعر الستة عشر حسب اشتراك كل مجموعة منها في دائرة عروضية ، لا بحسب كثرة أو قلة استعمالها ، ولكل بحر من بحور الشعر نظام خاص في التغييرات التي تدخل على الحشو وعلى العروض أو الضرب (عتيق، ٢٠٠٤: ٢٢، ٢٣) وهذه ضوابطها كما صنعها صفي الدين الحلي :

أ. بحر الطويل :

طَوِيلٌ لَهُ دُونَ الْبُحُورِ فَضَائِلُ فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَعُولُنْ مَفَاعِلُن

ب. بحر المديد :

لِمَدِيدِ الشِّعْرِ عِنْدِي صِفَاتُ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلَاتُن

ت. بحر البسيط :

إِنَّ الْبَسِيطَ لَدَيهِ يُبْسَطُ الْأَمَلُ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَعِلُن

ث. بحر الكامل :

كَمُلَ الْجَمَالَ مِنَ الْبُحُورِ الْكَامِلُ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُ

ج. بحر الوافر

بُحُورُ الشِّعْرِ وَافِرُهَا جَمِيلُ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُن

ح. بحر الهزج :

على الْأَهْزَاجِ تَسْهِيلُ مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُن

خ. بحر الرجز :

فِي أَبْحُرِ الأَرْجَازِ بَحْرٌ يَسْهُلُ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُن

د. بحر الرمل :

رَمَلُ الْأَبْحُرِ تَرْوِيهِ الثِّقَاتُ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلَاتُن

ذ. بحر السريع :

بَحْرٌ سَرِيعٌ مَا لَهُ سَاحِلُ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُن

ر. بحر المنسرح :

مُنْسَرِحٌ فِيهِ يُضْرَبُ الْمَثَلُ مُسْتَفْعِلُنْ مَفْعُولَاتُ مُفْتَعِلُن

ز. بحر الخفيف :

يَا خَفِيفًا خَفَّتْ بِهِ الْحَرَكَاتُ فَاعِلَاتُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلَاتُن

س.بحر المضارع :

تُعَدُّ الْمُضَارِعَاتُ مَفَاعِيلُ فَاعِلَاتُ

ش.بحر المقتضب :

اِقْتَضِبْ كَمَا سَأَلُوا فَاعِلَاتُ مُفْتَعِلُن

ص. بحر المجتث :

اجْتُثَّتِ الْحَرَكَاتُ مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلَاتُن

ض. بحر المتقارب :

عَنِ الْمُتَقَارِبِ قَالَ الْخَلِيلُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُ

ط. بحر المتدارك :

حَرَكَاتُ الْمُحْدَثِ تَنْتَقِلُ فَعِلُنْ فَعِلُنْ فَعِلُنْ فَعِلُن

(عقيل ،١٩٩٩: ٩) .

٩. القافية :

القافية على رأي الخليل من آخر حرف في البيت الى أول ساكن يسبقه مع حركة الحرف الذي قبل الساكن ، وسميت القافية بهذا الاسم لأنها تقفو أثر كل بيت (خلوصي ، ١٩٦٦: ٢١٣، ٢١٤) ، والقافية ما يلزم تكراره في أواخر الأبيات من الشعر المقفى من أحرف وحركات ، وتطلق القافية على الأبيات والقصيدة كما في قول حسان بن ثابت :

فَنَحْكُمُ بالقَوافِي من هَجانَا ونَضْرِبُ حينَ تَخْتَلِطُ الدِّمَاءُ

والقافية نسق من الحروف المتحركة والساكنة تبدأ من آخر متحرك قبل آخر ساكن في البيت ففي قول امرئ القيس :

قِفَا نَبْكِ من ذكرى حَبِيبٍ ومنزلِ بِسَقْطِ اللوى بين الدُّخول فحوملِ

//٥/٥//٥ /٥/٥ //٥/٥ //٥//٥ //٥/٥//٥/٥ /٥/٥ //٥/ //٥//٥

تكون القافية (حومل) إذ آخر متحرك قبل آخر ساكن (يوسف ،٢٠٠٥: ٧).

وواضع علم القافية هو نفسه واضع علم العروض أي العالم اللغوي العبقري الخليل بن أحمد الفراهيدي (مارون ،٢٠٠٨: ١٤٣).

أهمية القافية :

لما كان الشعر قد وجد في الأصل للغناء أي التلحين واللحن فيه فقرات موسيقية أو نغمات متكررة ، كان من الضروري وجود مثل هذه الفقرات في الشعر ، وما هذه الفقرات سوى القوافي المتكررة ، فوجود القافية ضروري لوجود شعر دقيق في تكوينه الموسيقي ، لذلك بوسعنا أن نعد الشعر العربي أدق اشعار الدنيا من إذ الروعة الموسيقية ، لما يلتزمه الشاعر من قواعد في أجزاء القافية ، فضلا عن تفاعيل البحر الذي ينظم فيه ، وهو ما لا تجده في عروض كثير من اللغات (خلوصي ،١٩٦٦: ٢١٥).

حروف القافية :

هي مجموعة الأحرف الساكنة والمتحركة التي تختم بها أبيات القصيدة ، ويجب التزامها، وإلا اضطربت الموسيقى ، واختل الايقاع (وجيه ، ٢٠٠٧: ٢٨٥) وهي كالآتي:

أ. الروي : وهو مركز الايقاع في القافية ، ،اهم حروفها ، وهو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة ويتكرر في كل بيت ، وتنسب القصيدة إليه ، فمعلقة أمرئ القيس لامية لأن رويها لام :

قِفَا نَبكِ من ذِكرى حبيبٍ وَمَنزِلِ بسقط اللوى بين الدخولِ فحوملِ

وقد سمي هذا الحرف روياً لما يأتي :

(١)أخذه من الروية ، وهي الفكرة ، لأن الشاعر يرويه ، ويفكر فيه .

(٢)تشبيهه بالرواء وهو الحبل الذي يشد على الأحمال فيضمها معا ، وكذلك تنظم كل حروف البيت الى الروي فهو بمثابة الحبل الذي يربط الأبيات بعضها ببعض .

(٣)أخذه من الارتواء، لأنه نهاية البيت فهو ما يقع به الارتواء والاكتفاء (وجيه، ٢٠٠٧: ٢٨٦) .

ب. الردف : وهو حرف مد أو لين يكون قبل الروي مباشرة نحو قول عروة ابن الورد:

خاطر بنفسك كي تصيب غنيا إن القعود مع العيال قبيح (مايو،٢٠٠٠: ٩٥) .

ت. التأسيس : هي ألف بينها وبين الروي حرف واحد متحرك ، يسمى الدخيل ، وقد سميت هذه الألف تأسيسا لتقدمها على حروف القافية، فأشبهت أساس البناء نحو قول المتنبي:

على قدر أهل العزم تأتي العزائم و تأتي على قدر الكرام المكارم

(مارون ، ٢٠٠٨: ١٤٦) .

ث. الدخيل : حرف صحيح متحرك تأتي قبله ألف تسمى ألف التأسيس ويليه الروي مباشرة ، فالدخيل يفصل بين ألف التأسيس والروي ، لهذا فإن الدخيل والردف لا يجتمعان في قافية واحدة كما في البيت السابق (سلطاني ، ٢٠٠٨: ٢٧٤).

ج. الوصل : وهو حرف مد أو هاء ساكنة أو متحركة ، يتلوان الروي المتحرك ، ومن ثم كانت حروف الوصل أربعة هي : (الألف والواو والياء والهاء) فمثال الألف (أهابا) فالباء روي والألف بعدها وصل ، ومثال الواو (الخيامُ ، الخيامُو) فالميم روي والواو وصل ، ومثال الياء (اضربي) فالباء روي والياء وصل ، ومثال الهاء (علامُها) فالميم روي والهاء بعدها وصل (الهاشمي ، ١٩٩١: ١٣٦).

ح. الخروج : وهو حرف المد الذي يلي هاء الوصل المتحركة ، كقول الشاعر:

لكنهُ كيدُ المدلِّ بجندِهِ وعتادِهِ

فالدال روي ، والهاء وصل ، والياء الناتجة من اشباع حركة الهاء تسمى بالخروج (عتادهي) ، ولو كانت الهاء ساكنة (عتادِهْ) لما كان ثمة خروج ، وكما يكون الخروج ياءً ، يكون واوا وألفا ، فمثال الخروج بالواو:

أراد تجديدَ ذكراهُ على شحطٍ وما يتقَّنَ أنِّ الدَّهرَ ذاكرُهُ

(نبوي وخدادة ، ٢٠٠٠: ٢٣٢، ٢٣٣) .

حركات القافية :

أ. المجرى : حركة حرف الروي المطلق (المتحرك) .

ب. التوجيه : حركة ما قبل الروي المقيد (الساكن) .

ت. النفَّاذ : حركة هاء الوصل .

ث. الإشباع : حركة الدخيل .

ج. الحذو : حركة ما قبل الردف .

ح. الرَّس: فتحة ما قبل ألف التأسيس (المطيري ،٢٠٠٤: ١٠٨) .

رابعاً: دراسات سابقة :

تساعد مراجعة البحوث السابقة على زيادة فهم الباحث للمشكلة التي يدرسها ، كما أنها تؤدي الى وضع نتائج الدراسة في اطار تاريخي ، وذلك بتتبع أهم جوانب تطور مجال المشكلة ، ومكان وموضوع مشكلة الدراسة من هذا المجال ، ومن الصعب بناء صرح متكامل من المعرفة لأي موضوع تربوي دون مراجعة الدراسات السابقة .
(ابو علام ،١٩٨٩ : ٦٩) .

ومن المفيد ان يعرف كل باحث أن يبدأ من إذ أنتهى إليه الآخرون للإفادة مما توصلوا إليه ولعدم ضياع الجهود التي لا مبرر لها ، وتستخدم الدراسات السابقة تمهيدا للبحث ، وقد توضع في مقدمة البحث (العتبي والهيتي ، ٢٠١١ : ٥٤).

وسيعرض الباحث عددا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذا البحث وعلى وفق تسلسلها الزمني ، ثم يوازن بين الدراسات من إذ الأهداف والعينة والاجراءات ومدة التجربة والأدوات المستعملة والوسائل الاحصائية والنتائج ، وستعرض على مبحثين : الأول دراسات سابقة تناولت استراتيجية التنظيم، والثاني دراسات سابقة تناولت مادة العَروض، وكالآتي :

أولا. دراسات تناولت استراتيجية التنظيم :

على الرغم من الجهد الذي بذله الباحث للحصول على دراسات تناولت استراتيجية التنظيم ، إلا أنه لم يحصل على مثل هذه الدراسات ، لذا سيعرض دراستين مشابهتين لها ، وكالآتي :

١. دراسة (عبدالله ،٢٠٠٨) :

أ. هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة الى التعرف على (أثر تعليم مجموعة من استراتيجيات التذكر على التحصيل والابداع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم / أربد الأولى .

ب. أربد ، الاردن

ت. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالبةً من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة رابعة العدوية الأساسية للبنات وهي مدرسة تابعة لمديرية التربية والتعليم / أربد الأولى ، موزعة بين مجموعتين عشوائياً ، مجموعة تجريبية وعددها (٤١) طالبةً ، وأخرى ضابطة وعددها (٤١) طالبةً .

ث. مستلزمات الدراسة : استخدمت الباحثة مقياس (تورانس) للتفكير الابداعي صيغة

الأشكال (١) واختبار تحصيلي لوحدتي جهاز الدوران والجهاز التنفسي من مادة العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي ، قامت الباحثة بإعداده وتطبيقه على أفراد عينة الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي .

ج. نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة ما يأتي :

(١)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اختبار التحصيل البعدي ، ولصالح المجموعة التجريبية ، أي أن هناك اثرا ذا دلالة احصائية لتعليم استراتيجيات التذكر في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرية التربية والتعليم / أربد الأولى .

(٢)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند جميع مهارات الابداع .

(٣)يوجد فرق ذو دلالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند جميع اختبار (تورانس) للإبداع ، يعزى لمتغير المجموعة ، ولصالح المجموعة التجريبية، أي أن هناك أثرا للبرنامج في تنمية الابداع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (عبدالله ،٢٠٠٨).

٢.دراسة (القصار ،٢٠١١) :

أ. هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة الى تعرف (أثر استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية) .

ب. مكان الدراسة : العراق ، مديرية تربية نينوى .

ت. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٤٩) تلميذاً موزعين على مجموعتين ، الأولى تجريبية وهم شعبة (ب) في مدرسة حليمة السعدية الابتدائية للبنين وتكونت من (٢٥) تلميذاً ،درست على وفق استراتيجيات التذكر ، والأخرى ضابطة تكونت من (٢٤) تلميذاً ، درست على وفق الطريقة الاعتيادية ، وهم شعبة (أ) في مدرسة الحضارة الابتدائية للبنين.

ث. مدة الدراسة : بدأ التطبيق الفعلي للتجربة بتاريخ ٢٠١٠/٢/٢١ ، واستمر (١١) اسبوعا ، وانتهت التجربة في ٢٠١٠/٥/٣ .

ج. مستلزمات الدراسة : أجرت الباحثة تكافؤ في متغيرات (العمر محسوبا بالشهور ، درجات اختبار الذكاء ، درجة مادة التربية الاسلامية لنصف السنة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠) ، ودرجة المعدل العام لنصف السنة لدرجات التلاميذ للصف الخامس الابتدائي ، والمستوى العلمي لآباء التلاميذ

وأمهاتهم ، ودرجات التطبيق القبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي) .

ح. أداة القياس : أعدت الباحثة أداة لقياس دافع الانجاز الدراسي ، وتكونت في صيغتها النهائية من (٣٤) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها ، وتم تطبيقها قبلياً وبعدياً على تلاميذ المجموعتين .

خ. الوسائل الاحصائية : استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية :

(١)الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

(٢)الاختبار التائي لعينتين مترابطتين .

(٣) مربع كاي (كا٢) .

(٤)معامل ارتباط بيرسون .

(٥)معامل ألفا كرونباخ .

د. نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

(١)يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعديين لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مساعدات التذكر وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية .

(٢)يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مساعدات التذكر وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية .

(٣) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي لأداة دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (القصار ،٢٠١١).

ثانيا . دراسات تناولت مادة العَروض :

١. دراسة العبيدي (٢٠٠٢) :

أ. هدفت الدراسة الى تعرف (أثر طريقتي التقطيع الرمزي والتقطيع الصوتي في تحصيل طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة العربية لمادة العَروض) .

ب. مكان الدراسة : العراق ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

ت. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالباً وطالبةً ، بواقع (٩٩) طالباً

و(٦٧) طالبةً ، وزعوا عشوائيا بين المجموعات الثلاث ، بواقع (٥٤) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية الأولى التي تعرض طلبتها الى طريقة التقطيع الرمزي ، و(٥٦) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية الثانية التي تعرض طلبتها الى طريقة التقطيع الصوتي، و(٥٦) طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة التي تعرض طلبتها الى الطريقة الاعتيادية .

ث. مدة الدراسة : استمرت من ٢٠٠٢/٢/١٩ حتى ٢٠٠٢/٤/١٨ ولمدة شهرين.

ج. مستلزمات الدراسة : كافأ الباحث بين مجموعات الدراسة الثلاث في المتغيرات الآتية :

(١)العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور .

(٢)التحصيل الدراسي للآباء .

(٣)التحصيل الدراسي للأمهات .

(٤)معدل درجات الفصل الأول لمادة العروض .

(٥)الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة العروض .

ثم حدد الباحث المادة العلمية المتضمنة (٦) بحور شعرية ، وصاغ الأهداف السلوكية للموضوعات وكانت (٨٨) هدفا سلوكيا ، وأعد خططا تدريسية للموضوعات ، وعرضت الأهداف و الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضمان صلاحيتها .

ح. اداة الدراسة : أعد الباحث اختباراً تحصيلياً عرضت فقراته على الخبراء .

خ. الوسائل الاحصائية : استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

(١)تحليل التباين .

(٢)مربع كاي (كا٢)

(٣)معامل الصعوبة .

(٤)معامل تمييز الفقرات .

(٥)معامل فعالية البدائل الخاطئة .

(٦) معامل ارتباط بيرسون .

(٧)طريقة (sheffe) .

(٨)الاختبار التائي .

د. نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

(١)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الثانية .

(٢)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الثانية .

(٣)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ، ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الثانية .

(٤)لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث ودرجات طالباتها في الاختبار التحصيلي البعدي (العبيدي ،٢٠٠٢).

٢. دراسة الموسوي (٢٠٠٤) :

أ. هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة الى معرفة (أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العَروض) .

ب. مكان الدراسة : العراق ، كلية التربية الأساسية / جامعة البصرة .

ت. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية / جامعة البصرة ، والبالغ عددهم (٢٦) طالباً وطالبةً، واختار الباحث عشوائياً المجموعة (أ) لتكون المجموعة التجريبية وعدد طلبتها (١٢) طالباً وطالبةً ، والمجموعة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وعدد طلبتها (١٤) طالباً وطالبةً.

ث. مدة الدراسة : بدأت التجربة في ٢٠٠٣/١٢/١ ، واستمرت (١٠) أسابيع انتهت بإجراء الاختبار التحصيلي في ٢٠٠٤/٢/١٥ ، وبعد مرور اسبوعين تم اعادة الاختبار لقياس الاستبقاء .

ج. مستلزمات الدراسة : اعتمد الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة ذات الاختبار البعدي ، وكافأ الباحث بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في

المتغيرات الآتية .

(١)الفرع الذي تخرج منه في المرحلة الاعدادية .

(٢)الجنس : ويقصد به توزيع الطلبة عينة البحث (الذكور والإناث) بصورة متساوية على المجموعتين التجريبية والضابطة .

(٣)العمر محسوبا بالشهور .

ح. أداة الدراسة : أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٠) فقرة ، وتحقق الباحث من صدق الاختبار ، بعرضه على مجموعة من الخبراء ، وحسب ثباته باستخدام طريقة اعادة الاختبار ثم باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ(٠.٩٦)

خ. الوسائل الاحصائية : استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

(١)الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

(٢)معامل صعوبة الفقرات .

(٣)معامل قوة تمييز الفقرات .

(٤)معامل ارتباط بيرسون .

د. نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

(١)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ، الذين يدرسون المادة بطريقة التعلم التعاوني ، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة ، الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة التقليدية ، ولصالح المجموعة التجريبية.

(٢) يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات الاستبقاء لدى طلبة المجموعة التجريبية ، الذين يدرسون المادة بطريقة التعلم التعاوني ، ومتوسط درجات الاستبقاء لدى طلبة المجموعة الضابطة ، الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة التقليدية ، ولصالح المجموعة التجريبية (الموسوي، ٢٠٠٤).

٣. دراسة المسعودي (٢٠٠٥) :

أ. هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى معرفة (أثر المعرفة السابقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية / الجامعة المستنصرية في مادة العروض) .

ب. مكان الدراسة : العراق ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

ت. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبةً بواقع (٥٥) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية ، و(٥٧) طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة.

ث. مدة الدراسة : بدأت التجربة في ٢٠٠٣/١١/٢٣ وانتهت في ٢٠٠٤/١/٢١.

ج. مستلزمات الدراسة : كافأت الباحثة بين المجموعتين في المتغيرات الآتية :

(١)العمر الزمني محسوباً بالشهور .

(٢)درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الاعدادي .

(٣)التحصيل الدراسي للأب .

(٤)التحصيل الدراسي للأم .

وحددت الباحثة المادة العلمية المتضمنة (٦) بحور شعرية ، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات وقد بلغت (٨٩) هدفاً سلوكياً ، واعدت الخطط التدريسية للموضوعات ، ثم عرضت الباحثة الأهداف السلوكية والخطط التدريسية على نخبة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها لضمان صلاحيتها

ح. أداة القياس : أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً عرضته على نخبة من الخبراء لمعرفة صدقه الظاهري .

خ. الوسائل الاحصائية : استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية :

(١)اختبار كاي (كا٢) .

(٢)معامل ارتباط بيرسون .

(٣)معامل صعوبة الفقرات .

(٤)معامل قوة تمييز الفقرات .

(٥)فعالية البدائل الخاطئة .

د. نتائج الدراسة :

(١)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لصالح طلبة المجموعة التجريبية .

(٢)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب

مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

(٣)يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

(٤)لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في الاختبار التحصيلي البعدي (المسعودي ،٢٠٠٥) .

٤. دراسة الحميدي (٢٠٠٦):

أ. هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى معرفة (أثر الحاسوب في تحصيل طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية في مادة العروض) .

ب. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية في كلية التربية – الجامعة المستنصرية ، وبطريقة عشوائية اختيرت شعبة (ب) لتمثل عينة الدراسة وبواقع (٤٨) طالباً وطالبةً (٢٣) طالباً وطالبةً المجموعة التجريبية و(٢٥) طالباً وطالبةً المجموعة الضابطة .

ت. مدة الدراسة : بدأت التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠٠٤/١١/١٤ وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق ١/٥/ ٢٠٠٥ .

ث. مستلزمات الدراسة : كافأ الباحث في المتغيرات الآتية :

(١)العمر الزمني محسوباً بالشهور .

(٢)درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف السادس الاعدادي .

(٣)التحصيل الدراسي للأب .

(٤)التحصيل الدراسي للأم .

(٥)درجات اختبار الذكاء .

ثم حدد الباحث المادة العلمية والمتضمنة (٦) بحور شعرية ، وصاغ الأهداف السلوكية التي بلغ عددها (٩٣) هدفا سلوكيا ، واعد الخطط التدريسية للموضوعات ، ثم عرض الأهداف السلوكية والخطط التدريسية على نخبة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها لضمان صلاحيتها .

ج. أداة الدراسة : أعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (٦٠) فقرة ، تحقق من صدقه

الظاهري بعرضه على نخبة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها وتحقق من صدق المحتوى بالخارطة الاختبارية .

ح. الوسائل الاحصائية : استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

(١) معادلة فعالية البدائل .

(٢)معامل قوة تمييز الفقرات .

(٣) معامل ارتباط بيرسون .

(٤)معامل سبيرمان براون .

(٥)مربع كاي (كا٢) .

خ. نتائج الدراسة :

(١)تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

(٢)تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .

(٣)تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة .

(٤)تساوي طلاب المجموعة التجريبية مع طالباتها (الحميدي ،٢٠٠٦).

٥. دراسة الكريزي (٢٠٠٩) :

أ. هدف الدراسة : تهدف الدراسة الى معرفة (أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في مادة العروض في كليات التربية الأساسية).

ب. مكان الدراسة : العراق ، كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية .

ت. عينة الدراسة : اعتمد الباحث المجتمع الأصلي لتدريسي مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في الجامعات التي هي مجتمع دراسته وهي (الجامعة المستنصرية وجامعة بابل وجامعة ميسان) والبالغ عددهم (٥) تدريسيين ، واختار (١٥٠) طالباً وطالبةً بواقع (٥٠) طالباً و(١٠٠) طالبةٍ موزعين بين أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في الجامعات الثلاث المذكورة .

ث. مدة الدراسة : بدأت الدراسة بتوزيع الاستبانة النهائية في(٢٠٠٩/٣/٢٥) الى (٢٠٠٩/٤/٢٩) .

ج. مستلزمات الدراسة : اتبع الباحث منهج البحث الوصفي ، إذ أعد الباحث استبانةً

استطلاعيةً لآراء التدريسيين والطلبة حول أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في مادة العروض من وجهة نظرهم ، وحدد أسباب الضعف في سبعة مجالات وهي :

(١)أسباب مجال الأهداف .

(٢) أسباب مجال التدريسين .

(٣) أسباب مجال الطلبة .

(٤) أسباب طرائق التدريس .

(٥) أسباب مجال التقويم .

(٦) اسباب مجال الاختبارات .

(٧) أسباب مجال التقنيات التربوية .

وستة مجالات خاصة بالطلبة وهي :

(١) أسباب مجال مفردات المادة .

(٢) أسباب مجال التدريسين .

(٣)أسباب مجال الطلبة .

(٤)أسباب مجال طرائق التدريس .

(٥)أسباب مجال أساليب التقويم .

(٦)أسباب مجال التقنيات التربوية .

واختار عشوائياً عينةً استطلاعيةً شملت (٣) تدريسيين و(٤٦) طالباً وطالبةً ، وبعد جمع الاستبانة وتبويب اجابات العينتين وترتيبها في ضوء آراء أفراد العينتين واجاباتهم وبالاعتماد على بعض الأدبيات والدراسات السابقة تكونت لدى الباحث (٦٦) فقرة في استبانة التدريسين موزعة على المجالات السبعة المذكورة سابقاً ، و(٥٧) فقرة في استباتة الطلبة موزعة على المجالات الستة المذكورة ، ثم طبق الباحث الاستبانة بشكلها النهائي على العينة الأساسية لدراسته .

ح. أداة الدراسة : أعد الباحث استبانةً أداةً لدراستهِ وتحقق من ثباتها .

خ. نتائج الدراسة : توصل الباحث الى عدة أسباب تؤدي الى ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في مادة العروض في كليات التربية الأساسية ، من وجهة نظر التدريسين منها

ما يأتي :

(١)عدم ربط أهداف دراسة العَروض بعلوم اللغة العربية الأخرى .

(٢)قلة كفاية الوقت المخصص لتدريس مادة العروض .

(٣)كثرة المصطلحات العَروضية التي تشتت ذهن الطالب .

(٤)قلة المتخصصين بتدريس مادة العَروض .

(٥)ليس لدى الطلبة معلومات سابقة عن مادة العَروض .

(٦)اتباع الطرائق التدريسية وأساليبها التي تؤدي الى الحفظ من دون فهم وادراك .

(٧)ضعف مواكبة التطور الحاصل في الطرائق والأساليب التدريسية .

(٨)قلة ادراك البعض لقيمة التقنيات التربوية في تيسير مادة العروض .

ومن وجهة نظر الطلبة منها ما يأتي :

(١) المادة متشعبة ومصطلحاتها كثيرة ومتداخلة ، وتحتاج الى كثير من الشرح والتفصيل .

(٢)محتوى المادة جديد وموضوعاته غير متداولة سابقا لدى الطلبة .

(٣)قلة اهتمام الطلبة في مادة العروض ، وضعف ميلهم نحو دراستها .

(٤)عدم توافر عدد من التقنيات الحديثة في الكليات .

(٥)عدم رغبة بعض الطلبة في التخصص باللغة العربية يحول دون تحقيق الهدف المطلوب (الكريزي ،٢٠٠٩).

٦. دراسة السعيدي (٢٠١٣) :

أ. هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى :

(١)تعرف الصعوبات التي تواجه الطلبة في مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية .

(٢)تعرف الصعوبات التي تواجه التدريسين في مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية .

(٣) بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسين في كليات التربية الأساسية في الفرات الأوسط .

ب. العينة : تكونت عينة الدراسة من (٤) تدريسيين من ثلاث جامعات (بابل ، واسط ،

الكوفة) و(٢٣٩) طالباً وطالبةً بواقع (١٠٤) طالباً وطالبةً في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، و(٨٨) طالباً وطالبةً في كلية التربية الأساسية جامعة الكوفة ، و(٤٧) طالباً وطالبةً في كلية التربية الأساسية جامعة بابل .

ت. مكان الدراسة ، العراق ، كلية التربية الأساسية جامعة واسط .

ث. الأدوات المستعملة : اعتمدت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة وقد تأكدت من صدقها الظاهري .

ج. الوسائل الاحصائية : استخدمت الباحثة لمعالجة البيانات احصائيا الوسائل الاحصائية الآتية :

(١)معامل ارتباط بيرسون .

(٢)مربع كاي (كا٢) .

(٣)معادلة فيشر .

(٤)النسبة المئوية .

(٥)الوزن المئوي .

ح. نتائج الدراسة :

(١)عدم وضوح الأهداف ومعرفتها وصياغتها صياغة دقيقة يؤدي الى عدم تمكن التدريسي من تحقيق الغاية أو الهدف من دراسة هذه المادة .

(٢)عدم اطلاع الطلبة على هذه المادة وعدم معرفتهم المسبقة لها ، اضافة الى صعوبتها ادى الى نفورهم منها وعدم الرغبة فيها .

(٣)غياب التدريسي المتخصص في مادة العروض أو الذي لا يملك أي معلومات كافية تؤهله الى تدريس المادة ، أدى الى تعقيدها وزيادة صعوبتها على الطلبة .

(٤)هناك صعوبات جمة يعاني منها التدريسي والطالب على حد سواء في مادة العروض .

واستناداً الى هذه النتائج فقد بنت الباحثة دليلا لتدريس مادة العروض للمرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية(السعيدي ،٢٠١٣).

٧. دراسة الابراهيمي (٢٠١٣) :

أ. هدفت هذه الدراسة الى :

(١)بناء منهج مقترح لعلم العروض على وفق مدخل النظم .

(٢)التثبت من فاعلية المنهج المقترح .

ب. العينة : تكونت عينة هذه الدراسة من (١١٠) طالباً وطالبةً في كلية التربية جامعة القادسية ، مقسمين الى مجموعتين الأولى تجريبية وعدهم (٥٢) طالباً وطالبةً ، والأخرى ضابطة وعددهم (٥٨) طالباً وطالبةً .

ت. مكان الدراسة : العراق ، كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد .

ث. مدة الدراسة : بدأ الباحث تطبيق تجربته في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١٠/٨ وانتهت في يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٣/٤/٢٤ ، بضمنها مدة التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي .

ج. الأدوات المستعملة : اعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (٥٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، وقد تأكد من خصائصه السيكومترية وثباته .

ح. الوسائل الاحصائية : استعمل الباحث لمعالجة بيانات دراسته الوسائل الاحصائية الاتية:

(١)الحقيبة الاحصائية (spss١٩) .

(٢)الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

(٣)معادلة فعالية البدائل .

(٤)معامل الصعوبة .

(٥)معامل قوة التمييز .

(٦)معادلة الفا كرونباخ .

خ. نتائج الدراسة :

(١)يوجد فرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولمصلحة المجموعة التجريبية .

(٢)لا يوجد فرق بحسب متغير الجنس ، والتفاعل بين متوسط درجات تحصيلهما (الابراهيمي ،٢٠١٣).

ثالثا. مؤشرات حول الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة الواردة بحسب التدرج الزمني و موازنتها مع البحث الحالي ، حلل الباحث أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة من إذ أهداف البحث واجراءاته ، ونتائج الدراسات السابقة بقدر ما يتعلق بموضوع بحثه والتي أجملها بما يأتي :

١. مؤشرات ضمن المبحث الأول :

أ. الأهداف: تشابهت أهداف الدراستين السابقتين واختلفت في الموضوع والمشكلة، فقد رمت دراسة (عبدالله ، ٢٠٠٨) الى معرفة اثر تعليم مجموعة من استراتيجيات التذكر على التحصيل والابداع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم/ أربد ، وهدفت دراسة (القصار،٢٠١١) الى تعرف اثر استراتيجيات مساعدات التذكر في تنمية دوافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية ، أما البحث الحالي فقد رمى الى معرفة أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية- كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به .

يتشابه البحث الحالي مع الدراستين السابقتين في كونه سعى الى تجريب استراتيجية التنظيم ، وهي من استراتيجيات زيادة وتحسين فاعلية الذاكرة طويلة المدى ، وسعت الدراستان الى تجريب مساعدات التذكر.

ب. واختلفت الدراستان والبحث الحالي في المادة العلمية والمرحلة الدراسية ، وهذه المواد هي مادة العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي ، ومادة التربية الاسلامية للصف الخامس الابتدائي ، واختص البحث الحالي في مادة العروض في المرحلة الجامعية .

٢. مؤشرات ضمن المبحث الثاني :

أ. اتفقت أهداف الدراسات السابقة أغلبها في دراسة مادة العَروض ، الا انها اختلفت في استعمالها للمنهج العلمي ، فمنها ما استعمل المنهج التجريبي في الدراسة واخرى استعملت المنهج الوصفي في دراستها ، وهذا الاختلاف راجع الى ما تهدف اليه الدراسة ، والى ما تفرضه طبيعة الدراسة نفسها .

ب. اختلفت الدراسات السابقة في اعداد عيناتها ، إلا انها اتفقت على نوعها مقتصرة على طلبة المرحلة الجامعية ، قسم اللغة العربية ، وأغلب الدراسات كانت عيناتها في كليات

التربية الأساسية ، وقسم قليل منها عيناتها في كلية التربية .

ت. اتفقت الدراسات السابقة والبحث الحالي في دراسة العروض ، وهو أحد أهم فروع اللغة العربية المهمة .

ث. اتفقت الدراسات السابقة في مكان اجراء بحثها ، فقد اجريت جميعها في العراق ، وهذا يعكس أهمية المشكلة وتطورها الزمني ومتابعتها من قبل الباحث ، لكي يبدأ من إذ انتهى اليه الآخرون .

ج. تباينت الدراسات السابقة في استعمالها للوسائل الاحصائية عند معالجة بياناتها وتحليها .

الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته

أولا. التصميم التجريبي

ثانيا. مجتمع البحث وعينته

ثالثا. تكافؤ مجموعتي البحث

رابعا. تحديد المتغيرات و ضبطها

خامسا. مستلزمات تطبيق التجربة

سادسا. أداة البحث

سابعا. تطبيق التجربة

ثامنا. الوسائل الاحصائي

يتضمن هذا الفصل منهج البحث الحالي ، وهو المنهج التجريبي وأهم اجراءاته التي تشمل اختيار التصميم التجريبي للبحث، وتحديد مجتمعه ، واختيار العينة ، وتكافؤ مجموعتي البحث وأداة البحث(اختبار التحصيل) وتطبيق التجربة وتصحيح إجابات الطلبة والوسائل الإحصائية المستعملة في البحث .

وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي ، لأنه المنهج الملائم لمرمى بحثه واجراءاته التجريبية ، ولكون المنهج التجريبي يهتم بالمتغيرات ذات الصلة بالظاهرة ، وذلك بإحداث تغييرات مقصودة في متغيرات والتحكم بمتغيرات اخرى للوصول الى علاقات سببية بين المتغيرات المستعملة والظاهرة قيد الدراسة ، فإذا كان هناك موقفان متشابهان ومتكافئان من كل الجوانب ، واضيف عنصر الى أحد الموقفين دون الموقف الآخر فإن أي تغيير أو اختلاف يظهر بين الموقفين يعزى الى أثر العنصر المضاف . وبناء على هذا فإن المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ويعمل على تغييره بشكل مقصود ومنظم يسمى بالمتغير المستقل أو التجريبي ، أما المتغير الذي يتأثر بفعل المتغير التجريبي فيسمى بالمتغير التابع (الحمداني وآخرون ، ٢٠٠٦: ١٤٤).

إجراءات البحث :

أولا. التصميم التجريبي :

التصميم التجريبي عبارة عن استراتيجية يتخذها الباحث للتحكم في التباين والوصول الى أقل النتائج خطأً وتقديرات غير متحيزة (الغامدي،١٤٢٠هـ :٧) والتصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري ، فإذا جاء هذا التصميم مبهماً أو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة غير جديرة بالاعتبار، وإن التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فإنه يضمن له الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه وتوصله الى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي والغنام،١٩٨١: ١٠٢)

والتصميم التجريبي افضل الطرق على الاطلاق لتحديد العلاقة السببية بين متغيرين ويرجع هذا الى الدرجة العالية لضبط المتغيرات الخارجية ، وقوة معالجة المتغيرات

المستقلة (أبو علام ، ١٩٨٩ : ١١٧) .

وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي ولهذا التصميم طرفان أساسيان أولهما وجود حالتين أو مجموعتين في الأقل ، تدعى إحداهما مجموعة تجريبية وتخضع للمعالجة التجريبية و الثانية المجموعة الضابطة ولا تحظى بالمعالجة التجريبية ، وثانيهما توزيع الأفراد المشاركين في البحث عشوائياً.

ويصون هذا التصميم نفسه إزاء مهددات الصدق الداخلي جميعا، فالتاريخ والنضج يؤثران بشكل متساوٍ في المجموعتين ، ولا يوجد اختبار قبلي يمكن أن يؤثر في قياس المتغير التابع فيما بعد ولأن التوزيع عشوائي فإن تأثيرات الاختبار تلغى (الحمداني وآخرون ،٢٠٠٦: ١٦٠، ١٦١) ، ويساعد على قوة هذا التصميم النسبية وجود مجموعة ضابطة تقلل من أثر المتغيرات الخارجية التي تضعف الصدق الداخلي (أبو علام ،١٩٨٩: ١٣٠) إذ سيتم تدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التنظيم ، وتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية ، فجاء التصميم كما موضح في الشكل (٤) الآتي :

المجموعة	عدد الأفراد	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	٤١	استراتيجية التنظيم	التحصيل والاحتفاظ به	اختبار التحصيل واعادة اختبار الاحتفاظ
الضابطة	٣٩			

الشكل (٤)

التصميم التجريبي للبحث

ثانيا. مجتمع البحث وعينته :

١. تحديد مجتمع البحث :

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبو علام ، ١٩٨٩ : ٨٢) ، ولما كان البحث الحالي محددا بتدريس مادة العَروض لطلبة المرحلة الثانية في كلية التربية الأساسية ، فإن مجتمع البحث الحالي يشمل طلبة المرحلة الثانية أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في العراق الذين يدرسون مادة العَروض للعام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤ ، إذ يبلغ عددها عشرة

كليات وكما موضح في الجدول (١) الآتي :

الجدول (١)

أعداد و توزيع مجتمع البحث للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

ت	اسم الكلية	موقعها	عدد الطلبة	عدد الشعب
١	كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية	بغداد	١٥٠	٣
٢	كلية التربية الأساسية جامعة الموصل	موصل	٧٥	٢
٣	كلية التربية الأساسية جامعة الموصل تلعفر	تلعفر	٧٢	٢
٤	كلية التربية الأساسية جامعة ديالى	بعقوبة	٨٠	٢
٥	كلية التربية الأساسية جامعة بابل	الحلة	١٣٠	٢
٦	كلية التربية الأساسية جامعة الكوفة	الكوفة	١٥٠	٣
٧	كلية التربية الأساسية جامعة الأنبار	حديثة	٤٣	١
٨	كلية التربية الأساسية جامعة واسط	العزيزية	٧٥	٢
٩	كلية التربية الأساسية جامعة المثنى	السماوة	٦٨	٢
١٠	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان	العمارة	٨٠	٢
	مجموع المجتمع الكلي		٩٢٣	٢١

٢. اختيار العينة :

تشير العينة الى مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة فهي مميزة من إذ أن لها نفس خصائص المجتمع ، ومنتقاة من إذ أنه يتم انتقاؤها من مجتمع الدراسة وفق إجراءات و أساليب محددة (الحمداني و آخرون،٢٠٠٦: ١٩٤)

ويمكن تعريف العينة بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع الدراسة والذي يختاره الباحث على وفق شروط معينة ، لتمثل المجتمع الأصلي (رسول و آخرون، ٢٠١٢: ٦٣) .

بما أن البحث الحالي يرمي إلى معرفة (أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية والاحتفاظ به) اعتمد الباحث على تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذي الاختبار البعدي ، فقد اختار الباحث قصداً طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية جامعة ديالى في بعقوبة عينةً لهذا البحث ، وذلك للأسباب الآتية :

أ. استعداد رئاسة قسم اللغة العربية في الكلية للتعاون مع الباحث إذ رحب الكادر

التدريسي بإجراء التجربة ، و قدم التسهيلات المناسبة لإتمام البحث .

ب. إن الكلية هي مكان دراسة الباحث .

ت. قرب الكلية من موقع سكن الباحث .

ث. تتكون المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية من شعبتين (أ) و(ب).

ج. إبداء موافقة استاذة المادة على قيام الباحث بتطبيق التجربة بنفسه و بحضورها .

وقد تم اختيار مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية البسيطة فوقع الاختيار على طلبة الشعبة (أ) والبالغ عددهم (٤١) طالباً وطالبة لتمثل المجموعة التجريبية وتدرَّس على وفق استراتيجية التنظيم والشعبة (ب) والبالغ عددها (٣٩) طالباً وطالبة لتمثل المجموعة الضابطة و تدرَّس على وفق الطريقة الاعتيادية ، وكما موضح في الجدول (٢) الآتي :

الجدول (٢)

الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث واعدادهما

المجموعة	الشعبة	اسلوب التدريس	عدد أفراد العينة
التجريبية	(أ)	استراتيجية التنظيم	٤١
الضابطة	(ب)	الطريقة الاعتيادية	٣٩

٣. تكافؤ مجموعتي البحث :

أ. التحصيل السابق في مواد اللغة العربية :

ويقصد به متوسط الدرجات النهائية التي حصل عليها أفراد العينة في مواد اللغة العربية في المرحلة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣) وهي (النحو ، الأدب الجاهلي ، المنتخب من الأدب ، المعجم ، منهج بحث) التي تم الحصول عليها من إدارة القسم ، إذ حسب الباحث المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) الملحق (٢) . إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٩.٥١) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٩,٨٩) وبعد استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين صغيرتين غير متساويتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و درجة حرية (٧٨)، إذ بلغ القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٨) أقل من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩)، وعليه فإن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير ، وكما موضح في الجدول(٣) الآتي :

الجدول (٣)

الدلالة الاحصائية لتكافؤ طلبة مجموعتي البحث في متغير التحصيل السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٦٩.٥١	٦.٨٠	٤٦.٣٥	٧٨	٠.٢٨	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٩	٦٩.٨٩	٥.١٩	٢٦.٩٨				
المجموع	٨٠							

ب. القدرة العقلية (الذكاء) :

ويعني اختبار الذكاء (القدرة على التكيف) وينطبق هذا التعريف على كل المستويات الفصلية التي تؤدي إلى حصول التعلم بشكل جيد ، ويقاس الذكاء عبر اختبارات مختلفة وتعد هذه الاختبارات من أهم الاكتشافات المهمة التي طورت في علم النفس ، لأن العلم لا يكون تجريبيا إلا بمقدار أخذه بمبدأ القياس للعمليات التي يبحثها (الخوري ، ٢٠٠٨: ١٥٩) ، والذكاء هو القدرة على التعلم واكتساب الخبرات وكلما زاد الذكاء زادت القدرة على التعلم (العبادي ، ٢٠٠٦: ١٦١) .

تسعى اختبارات الذكاء الى الكشف عن المستوى العقلي العام للمتعلم من خلال أدائه لمهمات عقلية معينة يفترض إنها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء (الخفاجي ، ٢٠١٣: ٦٤) .

اختار الباحث اختبار أوتس (Otis) للقدرة العقلية وهي نسخة تجمع بين قياسات معتمدة وصحيحة للذكاء ، فضلا عن سهولة عرضها وتصحيحها، وتقنينها على وفق النظرية الحديثة في القياس والتقويم ، ولملائمتها للمرحلة الجامعية (الإبراهيمي ، ٢٠١٣ : ١١٩) ، وقد شمل الاختبار (٥٠ فقرة) وفي ضوء الإجابات تحدد درجات الذكاء الملحق(٣) .

طبق الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الأحد الموافق (٢٠/١٠/٢٠١٣م) وبعد تطبيقه على طلبة مجموعتي البحث وجد الباحث ان متوسط ذكاء المجموعة التجريبية (٢٤.١٤) والتباين (١٩.٤٧) في حين بلغ متوسط ذكاء

المجموعة الضابطة(٢٣.٦٦) والتباين (٢٧.٧٠) الملحق (٣).

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(١.٩٩) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٨) مما يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان من إذ الذكاء الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

الدلالة الإحصائية لتكافؤ طلبة مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٢٤.١٤	٤.٤٧	١٩.٤٧	٧٨	٠.٤٤	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٩	٢٣.٦٦	٥.١٩	٢٧.٧٠				
المجموع	٨٠							

٤. تحديد المتغيرات و كيفية ضبطها :

في ضوء ما تقدم يتضح أن متغيرات البحث تم تحديدها على وفق :

أ. المتغير المستقل: ويتمثل بالتدريس على وفق استراتيجية التنظيم للمجموعة التجريبية.

ب. المتغير التابع اختبار التحصيل واعادة الاختبار لتحقيق الاحتفاظ .

ت. المتغيرات الدخيلة أو غير التجريبية : وهي تلك المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التصميم التجريبي إذ أن سلامة التصميم و صحته هي الضمان الأساس للوصول الى نتائج موثوق بها ، ومن المتفق عليه إن سلامة التصميم لها جانبان أحدهما داخلي والآخر خارجي (الزوبعي و الغنام، ١٩٨١: ٩٥) .

إن الغرض من ضبط المتغيرات هو تقليل الخطأ في النتائج الناجم عن تأثير هذه المتغيرات بعدها متغيرات مستقلة تتفاعل مع المعالجة التجريبية وتكون جزءا من التصميم التجريبي، ولهذا يسعى الباحث التجريبي الى ضبط هذه المتغيرات (الحمداني و آخرون ، ٢٠٠٦: ١٤٨) .

وقد حاول الباحث ضبط هذه المتغيرات على وفق الآتي :

أولا. السلامة الداخلية للتصميم :

تتحقق السلامة الداخلية عندما يتأكد الباحث من أن العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة ، بإذ لم تحدث أثراً في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي و الغنام ،١٩٨١: ٩٥) وقد سيطر الباحث على تلك العوامل وعلى النحو الآتي :

(١)ظروف التجربة و الحوادث المصاحبة :

ويقصد به أن يتعرض أفراد التجربة لحادث داخل التجربة او خارجها ، يكون ذا أثر في المتغير التابع ، وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل(الزوبعي والغنام،١٩٨١: ٩٥) وقد سيطر الباحث على ظروف التجربة، ولم يكن هناك أي حادث أو أي عارض من شأنه أن يؤثر في ظروف التجربة طول مدة تطبيقها، وذلك من خلال التعاون الايجابي بين الباحث والتدريسيين ورئاسة القسم.

(٢)العمليات المتعلقة بالنضج :

إن النضج يعني جميع المتغيرات العضوية والنفسية التي تحصل للكائن البشري عبر الزمن (الحمداني وآخرون، ٢٠٠٦ :١٥٠) ، وبما أن أفراد عينة البحث هم من طلبة الجامعة ، يكون النضج عندهم مكتمل ، وخضع طلبة المجموعتين الى الظروف نفسها، وكانت مدة إجراء التجربة موحدة بين المجموعتين (١٣) اسبوعاً ، فإن هذا العامل لم يكن له أي تأثير ، وإن حصل فيكون تأثيره متساوياً بين المجموعتين .

(٣)الاندثار التجريبي :

ويقصد به أن يترك نوع معين من الأفراد مجموعته أثناء التجربة ، أو ينقطع عن بعض مراحلها ، ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير على النتائج (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١: ٩٨) وهذا البحث لم يتعرض طلبته للانقطاع أو الترك سوى بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث بنسب متساوية تقريبا.

(٤)الفروق في اختيار أَفراد العينة :

من العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية هي طريقة اختيار العينة مثل وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إلا أنه قد أُستبعد أثَر هذا المتغير لأن الباحثَ قد اختار مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية البسيطة ، واجرى الباحث التكافؤ الاحصائي بين طلبة المجموعتين في متغيرين فقط وهما التحصيل السابق في مواد

اللغة العربية واختبار أوتس(Otis) للقدرة العقلية (الذكاء) وتتعرض المجموعة التجريبية وحدها للمتغير التجريبي المستقل ، بينما لا يدخل هذا المتغير على المجموعة الضابطة (جابر وأحمد ،١٩٨٩: ٢٠٧).

(٥)أَداة القياس :

استعمل الباحثُ أَداة القياس نفسها في اختبار التحصيل والاحتفاظ لمجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) وتم اعداده بالطرق المستعملة لأغراض البحث العلمي ، وبذلك تمت السيطرة على هذا العامل .

ثانيا: السلامة الخارجية للتصميم :

١. وللتأكد من السلامة الخارجية للتصميم ، ينبغي للباحث أن يكون على بينة من أن تجربته خالية من الأخطاء والشوائب (الزوبعي والغنام،١٩٨١:١٠٠) فإن ضبط المتغيرات الخارجية (الدخيلة) يعني استبعاد أثرها حتى لا يؤثر على نتائج البحث وعملية الضبط لهذه المتغيرات تتم أما بالتأكد من إنها لا تؤثر على المتغير التابع ، أو جعل أثرها واحدا على المجموعات التي تخضع للتجربة (الحمداني و آخرون ،٢٠٠٦: ١٤٦) وقد حاول الباحث ضبط هذه المتغيرات والسيطرة عليها من خلال إتباع جملة من الإجراءات التي يمكن توضيحها فيما يأتي:

أ. المدرس :

درس الباحث مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) بنفسه وذلك التزاما بالدقة وتجنباً لأثر اختلاف المدرس في المجموعتين وما ينتج عنها من اختلاف في أساليب التدريس ومعاملة الطلبة و انعكاسه على نتائج البحث.

ب. البيئة التعليمية :

طبق الباحث التجربة في قاعتين تتوافر فيهما نفس الظروف لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من إذ سعة القاعة والإضاءة والتهوية .

ت. المادة التعليمية :

تم توزيع المادة التعليمية على الطلبة ، ولكلا المجموعتين التجريبية والضابطة مع توجيههم إلى المصادر العلمية التي اعتمدها الباحث بإذ يستطيع الطلبة الاستعانة بها في دراستهم و تحضير واجباتهم .

ث. سرية التجربة :

حرص الباحث على سرية التجربة بالاتفاق مع استاذة المادة ورئاسة القسم بعدم

اخبار الطلبة بطبيعة البحث وأهدافه لكي لا يؤثر ذلك في سلامة النتائج .

ج. توزيع الحصص (المحاضرات):

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للمحاضرات بين طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) فقد كان الباحث يدرس محاضرتين اسبوعياً لكل مجموعة ووُزِّعَت المحاضرتان على يومي الأحد والثلاثاء والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

توزيع محاضرات مادة العروض على طلبة مجموعتي البحث

اليوم	الســـاعة (٨٣٠)	الســاعة (٩٣٠)
الأحـــد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الـثـلاثـاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية

ح. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الأحد ٢٠١٣/١٠/٢٠ وانتهت يوم الثلاثاء الموافق ١٤/ ١/ ٢٠١٤.

٥. مستلزمات تطبيق التجربة :

أ. تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية والتي سيدرسها في اثناء مدة التجربة اعتبارا من يوم (الأحد) الموافق ٢٠/ ١٠/ ٢٠١٣ ولغاية يوم (الثلاثاء) ١٤/١/٢٠١٤ من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ بواقع محاضرتين لكلا المجموعتين (التجريبية والضابط) ، و تشمل المواضيع العلمية لمادة العروض وهي (٦) بحور شعرية وكالآتي :

(١)البحر الطويل .
(٢) البحر البسيط .
(٣) البحر الوافر .
(٤) البحر الكامل.
(٥) البحر الهزج .
(٦) البحر الرمل .

ب. صياغة الأهداف السلوكية :

التربية عملية مخططة ومقصودة تهدف الى إحداث تغيرات إيجابية (اجتماعية)

مرغوب فيها في سلوك الطالب أو فكره ووجدانه ، ولما كان التعرف الى النتائج أو الفوائد المنتظرة للتعلم وتحديدها تحديداً دقيقاً واضحاً من أهم جوانب التعليم الصفي، لذا فإن صياغة الأهداف في عبارات واضحة محدودة ، إذ تركز على النتاج التعليمي الذي ينتظر من الطالب أن يحققه، تعد خطوة ضرورية في اختيار الخبرات والنشاطات التعليمية المناسبة، وكذلك في تحديد طرق وأساليب التدريس والتقويم وغيرها من مكونات المنهج الدراسي وبالتالي ضرورية في إنجاح العملية التعليمية_ التعلمية ، وإلا أصبحت عملية التعليم والتعلم عشوائية غير هادفة (زيتون ، ٢٠٠٤: ٥١).

ويشير الهدف الى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه ويشمل أحد جوانب النواتج التعليمية ويتحدد بصورة سلوك يلائم قدرات المتعلم وإمكاناته ويرتبط بالأهداف التربوية العامة والمرحلية ويستقي منها ، ويتضمن ناتجاً تعليمياً واحداً ويبدأ بسلوك إجرائي واضح ومحدد (قطامي ،٢٠٠٠: ٧٤٥) .

إن الاسلوب العلمي في صياغة الأهداف التدريسية يجب أن يعتمد على ناتج التعلم المتوقع من التدريس ، والتركيز على الطالب وأنواع السلوك وإظهارها بعد تعلمه فعالية كنتيجة لخبرة التعلم (كرونلود،١٩٨٣: ١٢) ، ويصاغ اكثر تفصيلا ودقة وتحديدا ويرتبط بالدرس المراد تعلمه وبالمفاهيم الواردة فيه ، وأحيانا يشار الى أنه سلوك الطالب على أن يكون هذا السلوك ظاهرا ويمكن ملاحظته والحكم عليه ، كما يجب ان يحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك والذي يقبل أو يرفض أداء الطالب على أساسه (العدوان و الحوامدة ،٢٠١١: ٧٠) .

وعرف ميجر (major.١٩٨٤) الهدف السلوكي بأنه : "عبارة عن توضيح رغبة في التغيير المتوقع في سلوك الفرد أو الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس بعد إنجاز موقف تعليمي محدد"، كما أنه يصف السلوك بعد مدة قصيرة من الزمن بمحاضرة او وحدة دراسية أو نشاط تعليمي محدد ، ويتوقع من الهدف السلوكي أن يكون واضحا ومحددا إذ يسهل على المعلم صياغته والتحقق من حدوثه (العتوم وآخرون،٢٠١١: ٤٢،٤٣) .

وتُعد الأهداف في العملية التربوية من العناصر المهمة لضمان نجاحها سواء ما تعلق منها في مجال التقويم أم المنهاج أم التدريب والتخطيط التربوي أم لضمان قدرة النظام التربوي على تحقيق فلسفة المجتمع وقيمة أفكاره من النظام التعليمي العام أو الجامعي (العتوم وآخرون،٢٠١١:٤١) .

وتمتاز هذه الأهداف بأنها محددة جدا وتحتاج الى زمن قصير لتحقيقها لدى المتعلمين وهو الحصة الدراسية أو النشاط التعليمي ، كما تقع مسؤولية وضع هذه الأهداف وتحقيقها بالدرجة الأولى على المعلمين(الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠: ٥١). من خلال ما تقدم نلاحظ أن :

(١) الهدف السلوكي يمكن ملاحظته و قياسه .

(٢) الهدف السلوكي يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف .

(٣) الهدف السلوكي سلوك نهائي يحققه المتعلم في نهاية اي خبرة تقدم له (اسماعيل ، ٢٠١٣: ٤٣) .

وقد صاغ الباحث أهدافاً سلوكية قابلة للقياس والملاحظة معتمدة على محتوى المادة العلمية والذي شمل (٦) بحور من مقررات الفصل الدراسي الأول لمادة العروض في قسم اللغة العربية كلية التربية الأساسية والتي توزعت بين (٥) مستويات من تصنيف بلوم (تذكر، استيعاب، تطبيق ، تحليل تركيب) وقد بلغ عددها (١٢٥) هدفاً سلوكياً وقد عرضت الأهداف السلوكية على نخبة من الخبراء في اللغة العربية وآدابها ، وطرائق تدريسها وطرائق التدريس العامة والقياس والتقويم الملحق (٩) لبيان آرائهم في سلامتها ومدى ملاءمتها لمستوياتها المعرفية، وقد اعتمد الباحث على الأهداف التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق من آراء الخبراء ، وفي ضوء ملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الأهداف وأصبحت الأهداف بشكلها النهائي على (١٢٥) هدفاً سلوكياً منها(٥١) هدفاً سلوكياً في مستوى التذكر، و(٣٤) هدفاً سلوكياً في مستوى الاستيعاب و(٢٢) هدفاً سلوكياً في مستوى التطبيق، و(١٢) هدفا سلوكيا في مستوى التحليل و(٦) أهداف سلوكية في مستوى التركيب ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

توزيع الأهداف السلوكية على مستويات بلوم المعرفية (تذكر ، استيعاب ، تطبيق ، تحليل، تركيب)

ت	المحتوى	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	المجموع
١	البحر الرمل	٩	٧	٥	٢	١	٢٤
٢	البحر الهزج	٧	٥	٣	٢	١	١٨
٣	البحر الوافر	٨	٤	٣	٢	١	١٨
٤	البحر الكامل	١٠	٧	٥	٢	١	٢٥
٥	البحر الطويل	٧	٤	٣	٢	١	١٧
٦	البحر البسيط	١٠	٧	٣	٢	١	٢٣
المجموع		٥١	٣٤	٢٢	١٢	٦	١٢٥

ت. إعداد الخطط التدريسية :

يُعرف التخطيط الدراسي بأنه مجموعة من الإجراءات التنظيمية المكتوبة والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافها ، وينظر الى هذه الإجراءات التنظيمية على أساس أنها خطة مرشدة وموجهة لعمل المدرس وليست قواعد وتعليمات جامدة تطبق بصورة حرفية ، بل هي وسيلة وليست غاية ، تتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير حسب متطلبات التدريس وفي ضوء المتغيرات المستجدة (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٦٤) ، والتدريس عملية مهمة ومكون رئيس من مكونات العملية التعليمية ، ولذلك لابد من التفكير في وضع الخطط المناسبة له (الخميسي والحارون ، ٢٠٠٩: ١٤٧) ، ويجب أن تشمل خطة المدرس النص على الأهداف التي يرجى تحقيقها من وراء هذا النشاط و النص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من

خطط الدروس (ريان ، ١٩٨٤: ٣٤١) .

والتخطيط مهارة أساسية تلعب دورا مهما في عملية التدريس إذ توجه عملية التعلم و جميع الإمكانات المتوفرة نحو تحقيق الأهداف (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١: ١٧٨) ، وإن خطة الدرس عملية مرنة تتجاوب مع المواقف التربوية والتعليمية بالشكل الذي يمكن فيه توظيف الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة بفاعلية أكبر ، وهذا يمنح المدرس بدائل أكثر في اختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التربوي و التعليمي الذي يراد توظيف تلك الاستراتيجية فيه بصفته سيد ذلك الموقف (نبهان ، ٢٠١٢: ١٠٠).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحث خططا تدريسية لموضوعات مادة العروض التي ستدرس في التجربة في ضوء مقرر المادة والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق استراتيجية التنظيم لطلبة المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة وان مجموع هذه الخطط (١٢) خطة تدريسية (٦) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة ، وقد عُرِضَ انموذجان من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة العربية و طرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما ابداه الخبراء أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت هذه الخطط التدريسية جاهزة وصالحة بحسب الملاحظات التي ابداها الخبراء في ذلك والملحق (١٠) يوضح ذلك .

٦. أداة البحث (الاختبار) :

الاختبار هو عينة منتخبة من السلوك المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد منه وهو فقرات أو أسئلة انتخبت من منطقة السلوك كعينة ممثلة ، أو تعطى للطلاب كنوع من المثيرات لمعرفة مدى امتلاك الطالب من منطقة السلوك (عدس و قطامي ، ٢٠٠٨: ٢٥٥) والاختبار طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عاشور والحوامدة، ٢٠١٠: ٢٦٩) ، والاختبار إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات و مهارات تم تعلمها مسبقا، من خلال إجاباتهم عن عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (أبو فودة و بني يونس ، ٢٠٠٢: ٢٦).

ولقياس أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية في تحصيل المجموعة الضابطة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً ليكون أداة جمع البيانات الاساسية للبحث و على وفق الخطوات الآتية :

أ. هدف الاختبار :

يهدف الاختبار الى قياس تحصيل الطلبة أفراد المجموعتين في مادة العروض والاحتفاظ بأثر المعلومات وبيان أثر المتغير المستقل في المستوى العلمي لأفراد العينة .

ب. المحتوى المراد قياسه :

شمل المحتوى المراد قياسه (٦) بحور من موضوعات مادة العروض المقررة لطلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في العراق للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)

ت. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية):

بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذي سيشمله الاختبار، على المدرس أن يقوم بتنظيمها جميعا في جدول مواصفات الاختبار، وهذا الجدول هو عبارة عن مصفوفة ذات بعدين يحاول ربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى مباشرة ، وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف مرتبطة بكل عنصر من عناصر المحتوى (الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨: ١٠٨) .

ويعد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) من المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية لأنه يكفل في اختيار عينة ممثلة من الأسئلة التي تقيس الأهداف السلوكية ، ويضمن جدول المواصفات توزيع فقرات الاختبار بين المفاهيم الأساسية المراد قياسها ويضع تقديرا لعدد الأسئلة التي ينبغي أن يتكون منها الاختبار (الجبوري ، ٢٠١٣: ٩٧) .

وجدول المواصفات مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية ، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة ، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة ومن أغراض جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار ، والتأكد على أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها (العبادي ، ٢٠٠٦: ١٣٧)

ولأجل ذلك أعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات بلوم (bloom) في المجال المعرفي وقد حسبت أوزان المحتوى في ضوء عدد الأهداف السلوكية لكل موضوع (بحر من البحور الستة) الى العدد الكلي للأهداف السلوكية للبحور الستة .

$$\text{نسبة المحتوى} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية لكل بحر}}{\text{عدد الأهداف الكلي}} \times ١٠٠$$

وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى الى العدد الكلي للأهداف .

$$\text{وزن المستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى}}{\text{عدد الأهداف الكلي}} \times ١٠٠$$

وحددت عدد فقرت الاختبار بـ (٦٠) فقرة وزعت بين خلايا جدول المواصفات على وفق المعادلة الآتية :

(عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للمحتوى × النسبة المئوية للهدف ×عدد الفقرات الكلي)

(عودة ،١٩٨٥: ٨٦) ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول(٧)

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمستوى الموضوعات و مستويات الأهداف السلوكية

ت	الموضوع	عدد الأهداف	الأهداف	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	المجموع
			عددها	٥١	٣٤	٢٢	١٢	٦	١٢٥
			وزن المحتوى	معرفة ٤٠.٨%	فهم ٢٧.٢%	تطبيق ١٧.٦%	تحليل ٩.٦%	تركيب ٤.٨%	المجموع
١	البحر الرمل	٢٤	١٩.٢%	٤	٣	٢	١	١	١١
٢	البحر الهزج	١٨	١٤.٤%	٣	٢	٢	١	١	٩
٣	البحر الوافر	١٨	١٤.٤%	٣	٢	٢	١	١	٩
٤	البحر الكامل	٢٥	٢٠%	٤	٣	٢	١	١	١١
٥	البحر الطويل	١٧	١٣.٦%	٣	٢	٢	١	١	٩
٦	البحر البسيط	٢٣	١٨.٤%	٤	٣	٢	١	١	١١
المجموع		١٢٥	١٠٠%	٢١	١٥	١٢	٦	٦	٦٠

ث. صياغة فقرات الاختبار:

يتطلب البحث اعداد اختبار في مادة العروض ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي الموضوعات(البحور الستة) أعدَّ الباحث اختباراً لقياس استراتيجية التنظيم موازنة بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة العروض لدى طلبة

مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى الموضوعات (البحور الستة) وطبقا للخريطة الاختبارية التي أعدها الباحث لهذا الغرض .

صاغ الباحث (٥) أسئلة وكل سؤال يحتوي على عدد من الفقرات وعلى النحو الآتي :

السؤال الأول : يحتوي على (٦) فقرات ، يذكر الطالب فيه نسقا عروضيا لكل بحر من البحور الستة ، ووضع له (٦) درجات .

السؤال الثاني : يحتوي على (٩) فقرات ، لكل فقرة أربعة بدائل يختار الطالب واحدة منها ، ووضع له (٩) درجات .

السؤال الثالث : يحتوي على (٩) فقرات ، يضع الطالب فيها علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة ، ووضع له (٩) درجات .

السؤال الرابع : يحتوي على (٣٠) فقرة ، أعطيت للطالب (٦) أبيات بواقع بيت من كل بحر من البحور الستة ، يقرأها الطالب ثم يجيب عن الاسئلة التي تليها ، ووضع له (٣٠) درجة .

السؤال الخامس : يحتوي على (٦) فقرات ، أعطيت للطالب (٦) أبيات (وقد بعثرت كلماتها) بواقع بيت من كل بحر من البحور الستة ، يرتب الطالب كلماتها في نسق شعري يستقيم به الوزن والمعنى ، ووضع له (٦) درجات والملحق (٦) يوضح ذلك.

ج. صدق الاختبار:

يشير الصدق الى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في القيام بتفسيرات معينة ، فإذا كان المقياس اختبارا يستخدم لوصف تحصيل المتعلم يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار(أبو علام، ١٩٨٩: ١٤٤).

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما صمم من اجله ، فالأداة غير الصادقة تعجز عن تقدير المجال المطلوب كما ينبغي ، ومعيار صدق الأداة هو صلاحيتها لما أعدت له (عاشور و الحوامدة ، ٢٠١٠: ٢٧٠) ، وإن الصدق صفة نوعية أي خاصة باستعمال معين (الغرض الذي من أجله وضع الاختبار) و عليه يكون اختبار التحصيل في مادة ما صادقا إذا كان يقيس تحصيل الطالب في تلك المادة (المحاسنة ومهيدات ، ٢٠١٣: ٢١٦) .

وللتثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على نخبة من الخبراء و المتخصصين في طرائق التدريس و في مجال التربية لاستطلاع آرائهم في صلاحية فقراته

في قياس المحتوى في ضوء الأهداف السلوكية وقد حصلت الفقرات جميعها على نسبة اتفاق (٨٠%) وأكثر من مجموع الخبراء الكلي ،الملحق(٨).

ح. تعليمات الاختبار:

وضع الباحث التعليمات الآتية :

(١) تعليمات الإجابة :

- أكتب اسمك و شعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الاختبار.
- أقرأ كل فقرة بتأنٍ ودقةٍ ثم أجب عنها بما تراه صحيحا.
- لا تترك أي فقرة بلا إجابة لأنها ستعامل بوصفها إجابة خاطئة .

(٢) تعليمات التصحيح :

صحح الباحث فقرات الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة أو المتروكة وكانت الدرجة العليا (٦٠) درجة .

خ. التجربة الاستطلاعية :

بعد كتابة الفقرات وإعداد التعليمات يجرب الاختبار تجربة مبدئية على عينة ممثلة من المجتمع المراد عمل الاختبار له ، وتسجل الملاحظات المختلفة عن الاختبار فيما يتعلق بصلاحية التعليمات و مقدرتها على إفهام المختبرين ، و كذلك وقت الاختبار ومدى ملاءمته لعدد الأسئلة (الغريب ، ١٩٨٥: ٦٢٤) .

ولغرض تحديد الزمن الذي يحتاجه الطلبة في الاختبار وللتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته طبق على عينة استطلاعية مكونة من (١١٨) طالبا وطالبةً من طلبة المرحلة الثانية كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، وهي عينة من مجتمع البحث الكلي ، ولها نفس مواصفات عينة البحث وذلك في يوم الاثنين الموافق ١٦ / ١٢/ ٢٠١٣ فاتضح إن الفقرات واضحة وغير غامضة ، إلا الفقرة (١٥) قد تم تبديلها بفقرة أخرى، وحُسِبَ معدل الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي بحساب الزمن الذي أستغرقه جميع طلبة العينة الاستطلاعية(١٠٠٣٠) مقسوما على عددهم الكلي (١١٨) فوجد أن متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي هو (٨٥) دقيقة وعلى وفق المعادلة الآتية :

$$\text{متوسط الوقت} = \frac{\text{زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث +.....}}{\text{العـــدد الكلـــي}}$$

د. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يقصد بتحليل فقرات الاختبار استخراج معامل الصعوبة ومعامل التمييز وتحديد فاعلية (جاذبية) بدائل فقرة الاختبار.(ابو فودة و بني يونس ، ٢٠١٢: ١٢١) ، و بعد أن يطبق الاختبار وتصحح الإجابات فإن الخطوة التالية هي فحص كل فقرة من إذ صعوبتها وقدرتها التمييزية مهما كان شكل الفقرة ، ومن إذ فعالية البدائل بالإضافة إلى الصعوبة والتمييز وطريقة تفسير النتائج (عودة،١٩٨٥: ١٢١) ، وبعد أن صحح الباحث إجابات العينة الاستطلاعية ، رتب الدرجات التي حصل عليها الطلبة تنازليا من أعلى درجة إلى أدناها ، ثم اختار أعلى و أدنى (٢٧%) من عدد الطلبة للمجموعتين العليا والدنيا أي (٣٢) طالباً وطالبةً في المجموعة العليا و(٣٢) طالباً و طالبةً في المجموعة الدنيا، وبذلك يكون عدد الطلبة في المجموعتين (٦٤) طالباً وطالبةً .

ثم حسب مستوى صعوبة وقوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وفعالية البدائل الخاطئة في فقرات الاختيار من متعدد وعلى النحو الآتي :

أولا. معامل الصعوبة :

إن التعريف المنطقي لمعامل الصعوبة هو نسبة العلامات التي خسرها الطلبة على السؤال ، أو نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عنه ، ويفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة فقرة ما في الاختبار (أبو فودة وبن يونس ، ٢٠٠٢ : ٩٧، ٩٨) ، حسب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد أنها تتراوح بين (٠.٢٠ _ ٠.٦٢) مما يدل على أنها مقبولة و تكون فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوحت صعوبتها بين (٠.٢٠_ ٠.٨٠) و الملحق (١٢) يوضح ذلك .

ثانيا. القوة التمييزية للفقرات :

تعبر القدرة التمييزية للفقرة عن قدرتها على التمييز بين المفحوصين ذوي القدرات العالية في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والمفحوصين ذوي القدرات المتدنية، والهدف من هذه الخطوة هو الإبقاء على الفقرات ذات التمييز العالي الجيد (المحاسنة ومهيدات ،٢٠١٣: ٢٠٦) ، ونعني بقدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف و الطلبة الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم ، ٢٠١٢: ٢٣٩) .

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت أنها تتراوح بين (٠.٢١_ ٠.٧٨) و بحسب تقسيم ايبل(Ebel.١٩٧٢) فإن أي فقرة تتراوح قوتها

التمييزية بين (٠.٢٠ -٠.٣٩) ذات تمييز مقبول وأي فقرة قوتها التمييزية أعلى من (٠.٣٩) ذات تمييز جيد ، لذا فإن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة إلا الفقرة (١٥) و التي هي :

(التفعيلة التي دخلتها علة القصر هي :

أ. مُسْتَفْعِ لْ ب. مُتَفْعِلْ ج. مُسْتَفْعِلَانْ د. مُتَفْعِلُنْ) تعد غير مقبولة لأن قوة تمييزها (٠.١٦) أي أدنى من (٠.٢٠) وقد استبدلت بفقرة أخرى.

ثالثا. فعالية البدائل :

الاختبارات الموضوعية التي تضم فقرات من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل فيها مهمة أساسية تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلبة الضعفاء غير المتمكنين من المادة الدراسية عن الاجابة الصحيحة (ابراهيم وآخرون ، ١٩٨٩: ٧٨) ، ويكون البديل الخاطئ فاعلا عندما يجذب اليه عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من عدد طلبة المجموعة العليا (البغدادي ،١٩٩٨: ١٢٩) ، وتعد المموهات (البدائل الخاطئة) التي تجتذب من المجموعة العليا (الأقوياء) أكثر من المجموعة الدنيا بدائلا غير فعالة لأنها موهت على الطالب القوي أكثر مما موهت على الطالب الضعيف (العبادي، ٢٠٠٦: ٩٨) ، وإن السؤال يزداد دقة و يقل أثر التخمين كلما زاد عدد البدائل بشرط أن تكون جذابة للمتعلمين الضعاف .(أبو علام ، ١٩٨٧ : ١٩٨) .

ولغرض التأكد من فعالية البدائل استعملت معادلة فاعلية البدائل وتبين أن البدائل الخاطئة قد كانت جميع قيمها سالبة وتتراوح بين (-٠.٢ و -٠.١٨) وتكون بذلك قد جذبت طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا ، مما يدل على أن مؤثرات فاعلية البدائل جيدة ولهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه ، الملحق (١٣) .

ذ. ثبات الاختبار :

يشير الثبات الى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس ، فالاختبار الذي تتمتع الدرجات فيه بالثبات هو الاختبار الذي تكون الدرجات فيه مستقرة و مستمرة ، ويعد الثبات أحد الخصائص الأساسية المهمة جداً لأدوات القياس ، ويجب مراعاتها عند اختيار أدوات القياس عند إجراء البحوث (البطش وأبو زينة ، ٢٠٠٧: ١٣٤)، ويعد الاختبار أو المقياس ثابتا إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين وتحت نفس الشروط (فان دالين، ١٩٨٦: ٤٤٩)، ويعني الثبات دقة القياس ، ويعرف إحصائيا بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى

التباين الكلي ، أو مربع معامل الارتباط بين العلامات الحقيقية والعلامات الظاهرية (عودة ، ١٩٩٣: ٣٤٥) .

ولغرض حساب ثبات الاختبار استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية لأن هذه الطريقة هي من أسرع وأبسط الطرائق في حساب ثبات الاختبار وهي تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى ، فهي تتلافى ما يوجه الى طريقة إعادة الاختبار من عيوب ، والتي أهمها أننا بإعادة الاختبار لا نضمن أن تكون ظروف الاختبار الأول نفس ظروف الاختبار الثاني ، فضلا إلى كثرة تكاليفها وطول الوقت المستخدم فيها (الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨: ٢٩٤) .

إذ تقوم فكرة هذا العامل على حساب الارتباط بين علامات مجموعة الثبات على صورتين متكافئتين يتم تكوينهما بقسمة الاختبار نفسه (أي بقسمة فقراته) إلى قسمين ، ويكون التقسيم بطريقة (فردي _ زوجي) بمعنى أن تشكل الفقرات الفردية إحدى الصورتين ، وتشكل الفقرات الزوجية الصورة الأخرى ، إذ يتوقع أن توفر هذه الطريقة افضل تكافؤ للصورتين (عودة،١٩٩٣: ٢٧٩)

واستعمل الباحث معادلة ارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات (٠.٨٥) ويعد معامل الثبات عاليا لأنه أكبر من (٠.٧٠) وبهذا يحظى الاختبار بدرجة عالية من الثبات .

وزيادة في دقة القياس لابد من تصحيح معامل الثبات النصفي بمعادلة تأخذ بالاعتبار الزيادة المتوقعة لمعامل الثبات بزيادة عدد فقراته وهي معادلة سبيرمان براون (عودة ،١٩٩٣ : ٣٤٩) ، وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون وجد أن معامل الثبات (٠.٩١) و بهذا يعد الاختبار جيداً وصالحاً للتطبيق النهائي .

ر. الصيغة النهائية للاختبار :

بعد انهاء الاجراءات والاحصائيات الخاصة بالاختبار وفقراته ، أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (٦٠) فقرة موزعة بين (٥) أسئلة الملحق (١١) .

٧. تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الاجراءات الآتية :

أ. تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحث متطلبات اجراء التجربة وتحقيق التكافؤ وتحديد المفردات الدراسية (البحور الستة) لمادة العروض ، بدأ بتطبيق التجربة على طلبة مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٠/٢٠ بتدريس محاضرتين اسبوعيا لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) واستمر التدريس في الفصل

الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ ، إذ انتهت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٤/١/١٤ .

ب. درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث على وفق الخطط التي أعدها معتمداً على استراتيجية التنظيم في تدريس المجموعة التجريبية و الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تدريس طلبة المجموعة الضابطة . الملحق (١٠) .

ت. تطبيق الاختبار : أخبر الباحث طلبة المجموعتين بموعد الاختبار قبل مدة من اجرائه ، وذلك لكي تتكافأ مجموعتي البحث للتهيؤ له ، وتم تطبيق الاختبار على طلبة المجموعتين يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٩ ، في وقت واحد ، الساعة (٩) صباحا والملحق (١١) يوضح ذلك والملحق (٤) يوضح درجات الاختبار .

ث. وتمَّ اعادة تطبيق الاختبار الذي طبق (الاحتفاظ) بعد أكثر من اسبوعين من تطبيق الاختبار التحصيلي ، وذلك يوم الثلاثاء الموافق٢٠١٤/١/١٤ الساعة (٩) صباحا لقياس احتفاظ الطلبة بمعلومات مادة العروض والملحق (١١) يوضح ذلك، والملحق (٥) يوضح درجات الاحتفاظ .

٨. الوسائل الإحصائية :

استعملت في هذا البحث الوسائل الإحصائية الآتية:

أ. الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين :

استعمله الباحث في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في المتغيرات الآتية (التحصيل في المواد السابقة و اختبار الذكاء ، وفي الاختبار التحصيلي والاحتفاظ لغرض المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة).

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\left(\frac{(ن_1-1)ع_1^2 + (ن_2-1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل :

سَ١ = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

سَ٢ = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ن١ = عدد تلاميذ المجموعة الأولى.

ن٢ = عدد تلاميذ المجموعة الثانية.

ع١ = تباين المجموعة الأولى.

ع٢ = تباين المجموعة الثانية. (بدر و عبابنة ،٢٠١٠: ٣١٣) .

ب. معادلة معامل الصعوبة :

استعمل في حساب صعوبة فقرات الاختبار :

$$ص = \frac{ن\ ع\ خ + ن\ ع\ د}{٢\ ن}$$

إذ تمثل :

ص = معامل صعوبة الفقرات .

ن ع خ = عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة العليا.

ن د خ = عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا.

ن = العدد الكلي للمجموعتين(العليا و الدنيا).(الكبيسي وربيع،٢٠٠٨: ١٤٦)

ت. معامل تمييز الفقرة :

استعمل في حساب قوة تمييز فقرات الاختبار المعادلة الآتية :

$$ت = \frac{ن\ ص\ ع - ن\ ص\ د}{ن}$$

إذ تمثل :

ت = قوة تمييز الفقرة .

ن ص ع = مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ن ص د= مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلبة إحدى المجموعتين. (الكبيسي وربيع،٢٠٠٨: ١٥٢)

ث. فاعلية البدائل الخاطئة :

استعمل في حساب فاعلية البدائل الخاطئة المعادلة الآتية :

$$ت\ خ = \frac{ن\ ع\ خ _ ن\ ع\ د}{ن}$$

إذ تمثل :

ت خ = معامل فعالية البدائل الخاطئة

ن ع خ = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلبة إحدى المجموعتين (عودة ، ١٩٨٥: ١٢٥)

ج. معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

استعمل لاستخراج معامل ثبات الاختبار بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي :

$$ر = \frac{(ن \text{ مج س ص}) - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل :

ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عدد الطلبة .

س = قيم المتغير الأول .

ص = قيم المتغير الثاني. (بدر و عبابنة ،٢٠١٠: ١٥٦) .

ح. معامل سبيرمان- براون للرتب:

استعملت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .

$$ر \text{ ث ث} = \frac{٢ \text{ ر}}{١ + \text{ر}}$$

إذ تمثل :

ر ث ث = الثبات الكلي للاختبار (بدر و عبابنة ،٢٠١٠: ١٥٨) .

ر = معامل ارتباط بيرسون

خ. معادلة كلاس :

استعملت لقياس حجم الأثر :

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{سَ}١ - \text{سَ}٢}{\text{ع س}٢}$$

إذ تمثل :

سَ١ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

سَ٢ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

ع س٢ = الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة. (الخفاجي ، ٢٠١٣: ٨٤).

الفصل الرابع :

عرض النتائج وتفسيرها

أولا. عرض النتائج

ثانيا. تفسير النتائج

ثالثا. تحديد حجم الأثر

رابعا. الاستنتاجات

خامسا. التوصيات

سادسا. المقترحات

يضم هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي توصل الباحث اليها وفقا لهدف البحث وفرضيتيه وتفسير تلك النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ذات العلاقة بنتائج البحث و على النحو الآتي :

أولا . عرض النتائج :

١. لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص :-

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العَروض على وفق استراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العَروض على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي .

وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، اتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة العَروض على وفق استراتيجية التنظيم بلغ (٤٥.٩٧) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة العَروض على وفق الطريقة التقليدية (٣٥.٧٦) الملحق (٤) ، وعند استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين مجموعتي البحث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، بدرجة حرية(٧٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣.٢٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) ، أي أن النتيجة دالة احصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية ، وتدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة ، وبهذا ترفض الفرض الصفرية الجدول (٨) .

الجدول (٨)

الدلالة الاحصائية لمجوعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٤٥.٩٧	٧.٦٧	٥٨.٩٧	٧٨	٣.٢٢	١.٩٩	دالة
الضابطة	٣٩	٣٥.٧٦	٨.٤٣	٧١.١١				

٢. لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص :-

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العَروض على وفق استراتيجية التنظيم ، وبين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة العَروض على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاحتفاظ .

وبعد تطبيق اختبار الاحتفاظ على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، اتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة العَروض على وفق استراتيجية التنظيم بلغ (٤١.٠٩) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة العَروض على وفق الطريقة التقليدية (٣٤.٢٨) الملحق (٥) ، وعند استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين مجموعتي البحث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، بدرجة حرية(٧٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣.٨٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) ، أي أن النتيجة دالة احصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية ، وتدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الجدول (٩).

الجدول (٩)

الدلالة الاحصائية لمجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٤١.٠٩	٨.٥٧	٧٣.٤٤	٧٨	٣.٨٩	١.٩٩	دالة
الضابطة	٣٩	٣٤.٢٨	٧.١٣	٥٠.٩٤				

ثانيا. تفسير النتائج :

يمكن تفسير نتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في تحصيل مادة العَروض والاحتفاظ به الى الأسباب الآتية :

١. ان استراتيجية التنظيم (المتغير المستقل) كان لها الأثر الواضح في زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والاحتفاظ به من خلال تطبيق خطوات الاستراتيجية .
٢. ان تنظيم وحدات المادة العلمية الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى ، كان له الأثر في فهم وحفظ المعلومات وتذكرها عند الحاجة .
٣. ان مادة العروض ليست مجرد مجموعة من الكلمات أو القوانين المعزولة عن بعضها البعض ، وانما هي تقبل الترتيب والتنظيم واعادة الصياغة ، مما يؤدي الى التعلم الفعال .
٤. ان استراتيجية التنظيم عملية ذات قيمة وتأثير على التعلم لأنه يخلق تنظيماً وبنيةً للمفاهيم المتعلمة في مجال معين .
٥. ان التدريس على وفق استراتيجية التنظيم ساعد الطلبة على تنظيم خزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى مما أدى الى تعلم أيسر ، وحفظ ادوم ، و تذكر أسرع للمعلومات .

ثالثا. تحديد حجم الأثر :

بعد حساب القيمة التائية ومقارنتها بالجدولية وكانت النتيجةُ دالةً احصائياً ولمصلحة المجموعة التجريبية حسب الباحث حجم الأثر للتعرف على أثر المتغير المستقل (استراتيجية التنظيم) على المتغيرين التابعين (التحصيل والاحتفاظ) ويقصد بحجم الأثر الفرق بين متوسطي كل من المجموعتين التجريبية والضابطة مقسوماً على درجة الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، وبعد تطبيق المعادلة تبين أن حجم الأثر للمجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التنظيم في (الاختبار التحصيلي) هو(١.٢١) في حين بلغ حجم الأثر للمجموعة التجريبية ذاتها في متغير (الاحتفاظ) هو (٠,٩٥) وعند مقارنتها بمعيار المعادلة في الجدول (١١). يتضح أن حجم الأثر للمجموعة التجريبية في التحصيل والاحتفاظ عالٍ والجدولان (١٠،١١) يوضحان ذلك .

الجدول (١٠)

قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة حجم الأثر	مقدار التأثير
٠.٢ – ٠.٤	صغير
٠.٥ – ٠.٧	متوسط
٠.٨ فما فوق	كبير

الجدول (١١)

حجم الأثر لمتغيري التحصيل والاحتفاظ

المجموعة	المتغير التابع	حجم الأثر	التقدير
التجريبية	التحصيل	١.٢١	عالي
	الاحتفاظ	٠ ,٩٥	عالي

رابعا. الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية :

١. ان التدريس على وفق استراتيجية التنظيم كان ذا فاعلية في زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والاحتفاظ به.
٢. تتفق اجراءات التدريس على وفق استراتيجية التنظيم وما تركز عليه التربية الحديثة من اثارة الدافعية لدى المتعلمين وزيادة نشاطهم وفاعليتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم .
٣. ان التدريس على وفق استراتيجية التنظيم يتفق مع أهداف تدريس العروض من إذ تنظيم محتوى التعلم واعطاء الطلبة دوراً ايجابياً في العملية التعليمية .
٤. ان استعمال استراتيجية التنظيم في تدريس العروض قد ساهم في تيسير التعلم والاحتفاظ بالمادة المتعلمة ومن ثم سهولة تذكرها .

خامسا .التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١. الافادة من استراتيجية التنظيم في تدريس مادة العَروض .
٢. زيادة عدد سنوات تدريس مادة العروض ، او زيادة عدد الساعات المقررة لتدريسها .
٣. ادخال مادة العروض في ضمن مناهج المرحلة الثانوية وبشكل مبسط تمهيدا لدراستها في المرحلة الجامعية ، شانها شأن أخواتها من بنات اللغة العربية .
٤. اقامة دورات خاصة لمدرسي مادة العروض من أجل تنمية قدراتهم في طرائق تدريس العروض ، ومواكبة التطور الحاصل في الطرائق والأساليب التدريسية .
٥. بما أن العروض يرتبط بفروع اللغة العربية ولما لمادة تحسين الأداء دور في تنمية قدرات الطلبة الاملائية والقرائية لذا يوصي الباحث بتدريس مادة تحسين الأداء في المرحلة الأولى لما لها من ارتباط بتدريس العروض .

سادسا. المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية :

١. **اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في فروع اللغة العربية الاخرى .**
٢. **تجريب استراتيجيات تحسين وزيادة الذاكرة طويلة المدى الاخرى في فروع اللغة العربية الاخرى .**
٣. **اجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجية نظرية معالجة المعلومات في مادة العروض وفروع اللغة العربية الاخرى .**
٤. **بناء برنامج لتنمية مهارات مدرسي اللغة العربية في مادة العروض على وفق استراتيجية التنظيم .**

المصادر

والمراجع

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

١. ابراهيم ، عاهد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٩م .

٢. ابراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ،١٩٧٣م .

٣. ابراهيم ، مجدي عزيز ، موسوعة التدريس ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٣م .

٤. الابراهيمي ، مكي فرحان كريم ، فاعلية منهج مقترح على وفق مدخل النظم لتدريس العروض في تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية كليات التربية جامعة بغداد ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠١٣م (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٥. الابراهيمي ، مكي فرحان كريم ، مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في علم العروض ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٥م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦. ابن جني ، أبو الفتح عثمان ، كتاب العروض ، ط٣، دار القلم للنشر والتوزيع ، الصفاة ، الكويت ، ١٩٨٩م .

٧. ابن فارس ،أحمد بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، دار الحديث ، مصر ، القاهرة ، ٢٠٠٨م .

٨. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صاد ، بيروت ، لبنان .

٩. أبوعلام ، رجاء محمود ، قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع ، الصفات ، الكويت ، ١٩٨٩م .

١٠. ــــــــــــــ ، سيكولوجية الذاكرة ،اساليب معالجتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،الأردن ، ٢٠١٢ م.

١١. أبو فودة ، باسل خميس ونجاتي احمد بني يونس ، الاختبارات التحصيلية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الاردن ،٢٠٠٢م.

١٢. الإزيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق ، ١٩٩١م .

١٣. اسماعيل ، بليغ حمدي استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ط١، دار المناهج للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٣م .

١٤. البحراوي ، سعد ، العروض وايقاع الشعر العربي ، ط١ ، الهيئة المصرية العامة

للكتاب ، القاهرة، مصر ، ١٩٩٣م .

١٥. بدر ، سالم عيسى وعماد غصاب عبابنة ، مبادئ الاحصاء الوصفي والاستدلالي ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ،٢٠١٠م.

١٦. البطش ، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة ، مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الاحصائي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٧ م.

١٧. البغدادي ، محمد رضا ، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار القطر العربي ،١٩٩٨م .

١٨. بني خالد ، محمد وزياد التح ، علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات ، ط١، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٢م.

١٩. التبريزي ، الخطيب ، الكافي في العروض والقوافي ، ط٣ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٤م .

٢٠. جابر ، جابر عبدالحميد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٩م.

٢١. الجبوري ، أسماء سلام خليل ، أثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١٣م .(رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٢. الجبوري ، علي محمود كاظم ، ط١، علم النفس الفسيولوجي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، ٢٠١١م .

٢٣. حركات ، مصطفى ، أوزان الشعر، ط١ ، الدار الثقافية للنشر ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٨م .

٢٤. حسين ، محمد حسن سعيد ، دراسات في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، ٢٠١٣م .

٢٥. حقي ، عدنان ،المفصل في العروض والقافية وفنون الشعر ، ط١ ، دار الرشيد ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٧م .

٢٦. الحلباوي ، نبيل ، مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٤، العدد الأول ، ٢٠٠٨ (بحث منشور)

٢٧. الحمداني ، موفق وآخرون ، مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي ، ط١، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٦م .

٢٨. حميدي ، اسماعيل موسى ، اثر الحاسوب في تحصيل طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية في مادة العروض ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٦ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٩. الحنفي ، جلال ، العروض تهذيبه واعادة تدوينه ، ط٢ ، مطبعة الرشاد ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٥ .

٣٠. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٩م .

٣١. ـــــــــــــ ، مهارات التدريس الصفي ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩م .

٣٢. ـــــــــــــ ، طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط ٤، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الأمارات العربية المتحدة ، ٢٠١٢م .

٣٣. الخزاعلة ، محمد سلمان ، فياض وآخرون ، طرائق التدريس الفعال ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

٣٤. الخزرجي ، ماجدة عبدالاله رسول ، صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ،١٩٩٥. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٣٥. الخفاجي ، مريم عبد جواد ، أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.V) في تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي واستبقائها ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١٣م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٣٦. خلوصي ، صفاء ، فن التقطيع الشعري والقافية ، ط٣ ، دار الكتب ، بيروت ، لبنان ، ١٩٦٦م .

٣٧. الخميسي ، مها عبدالسلام وشيماء حمودة الحارون ، أساسيات المناهج وطرق التدريس ، ط١، دار كنوز اشبيليا ، الرياض ، السعودية ،٢٠٠٩م .

٣٨. الخوري ، توما جورج ، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، ط١،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ،٢٠٠٨م .

٣٩. الدرة ، ضرغام ، التطور الدلالي في لغة الشعر ، ط١، دار أسامة ، عمان الاردن ، ٢٠٠٩م .

٤٠. دروزة ، افنان نظير ، أساسيات في علم النفس التربوي ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤م .

٤١. درويش ، عبدالله ، دراسات في العروض والقافية ، ط٣، مكتبة الطالب الجامعي ، العزيزية ، السعودية ، ١٩٨٧م .

٤٢. الدمشقي ، طاهر الجزائري ، الكافي في اللغة ، دار ابن حزم ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٧م .

٤٣. الربعي ، أبي الحسن بن عيسى ، كتاب العروض ، ط١، مطبعة المتوسط ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠م .

٤٤. ربيع ،هادي مشعان واسماعيل محمد بشير، دراسات في القرن الحادي والعشرين، ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ،٢٠٠٨م.

٤٥. رسول ، خليل ابراهيم وآخرون ، مبادئ البحث التربوي ، ط١، مطبعة الشركة العامة للتبوغ والسكاير، بغداد ، العراق ، ٢٠١٢ م.

٤٦. ريان ، فكري حسن ، التدريس وتطبيقاته ، ط٣،عالم الكتب، القاهرة، مصر ، ١٩٨٤ م.

٤٧. الزغلول ، عماد عبدالرحيم ، وشاكر عقلة المحاميد ، سيكولوجية التدريس الصفي ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن ، ٢٠١٠ م.

٤٨. الزوبعي ، عبدالجليل ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، العراق ، ١٩٨١ م.

٤٩. الزيات ، فتحي مصطفى ، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي ، ط١، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٨ م.

٥٠. ــــــــــــــــــ ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، ط٢، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٤ م.

٥١. ــــــــــــــــــ ، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، ط٢ ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦م .

٥٢. زيتون ، عايش ، أساليب تدريس العلوم ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤م .

٥٣. السعيدي ، نسرين قاسم عبد الرضا ، بناء دليل لتدريس مادة العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١٣م .

٥٤. سلطاني ، محمد علي ، المختار من علوم البلاغة والعروض، ط١، دار العصماء ، دمشق ، سوريا ، ٢٠٠٨ م .

٥٥. السيد ،عبدالعزيز ، معجم علم النفس والتربية ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، مصر ، ١٩٨٤م .

٥٦. شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد ، استراتيجيات التدريس المتقدمة ، كلية التربية / دمنهور ، الاسكندرية ، مصر ،٢٠١١م .

٥٧. صلاح ، سمير يونس أحمد وسعد محمد مبارك الرشيدي ، التدريس العام وتدريس اللغة العربية ، ط١، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر ، حولي ، الكويت ،٢٠١٠م.

٥٨. الطاهر ، علي جواد ، أصول تدريس اللغة العربية ، ط٢، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٤ .

٥٩. عاشور ، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن ، ٢٠١٠ م .

٦٠. العبادي ، رائد خليل ، الاختبارات المدرسية ، ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ،٢٠٠٦م .

٦١. عبد الستار ، مهند محمد ، أساسيات علم النفس المعرفي ، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

٦٢. عبدالله ، عندليب أحمد عبدالله ، اثر تعليم استراتيجية في تقوية الذاكرة على التحصيل والابداع لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم / أربد الأولى ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ٢٠٠٨م .(رسالة ماجستير منشورة) .

٦٣. عبدالهادي ، فخري، علم النفس المعرفي ، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، ٢٠١٠م .

٦٤. العبيدي ، عبدالجبار، عدنان حسن ، أثر طريقتي التقطيع الرمزي والتقطيع الصوتي في تحصيل طلبة الصف الأول في قسم اللغة العربية لمادة العروض ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢م ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٦٥. العبيدي ، محمد جاسم ، علم النفس والتربوي وتطبيقاته ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩م .

٦٦. العتبي ، سامي عزيز عباس ومحمد يوسف حاجم الهيتي ، منهج البحث العلمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الاردن ، ٢٠١١م .

٦٧. العتوم ، عدنان يوسف ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، ط٢، دار المسيرة ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٠م .

٦٨. ـــــــــــــــ وآخرون ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الاردن ، ٢٠١١م .

٦٩. ـــــــــــــــ ، علم النفس المعرفي ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الاردن ، ٢٠١٣م .

٧٠. عتيق ، عبد العزيز ، علم العروض والقافية ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، مصر ٢٠٠٤م .

٧١. عثمان ، محمد بن حسن ، المرشد الوافي في العروض والقوافي ، ط١، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٤ م.

٧٢. العجمي ، أحمد فراج ، توليد بحور الشعر العربي ، ط١، دار الأصدقاء ، المنصورة، مصر ، ٢٠١١م .

٧٣. عدس ، عبدالرحمن ويوسف قطامي ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط٤، دار الفكر، ناشرون وموزون ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨م .

٧٤. العدوان ، زيد سلمان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن،٢٠١١م.

٧٥. عقيل ، سيد محمود ، الدليل في العروض ، ط١، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان،١٩٩٩م .

٧٦. علي ، عبد الرضا ، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه ، ط١، دار الشروق ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٧م .

٧٧. عودة ، أحمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، المطبعة الوطنية ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٥م .

٧٨. عودة ، أحمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر ، أربد ، الاردن، ١٩٩٣م .

٧٩. عيسى ، فوزي سعد ، العروض العربي ومحاولات التطور والتجديد فيه ، ط٢، دار المعرفة الجامعية ، قناة السويس ، مصر، ١٩٩٨م .

٨٠. الغامدي ، عبد اللطيف محمد هجران ، تصميم الدراسات التجريبية ، جامعة أم القرى ، ١٤٢٠هـ . (رسالة ماجستير منشورة) .

٨١. غباري ، ثائر وآخرون ، علم النفس العام ، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨م .

٨٢. غباري ، ثائر وخالد أبو شعيرة ،علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، ط١، مكتبة

المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨م .

٨٣. الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٥م .

٨٤. فاخوري ، تميم محمود ومريم شبلي ، أعلام الشعر العربي ، ط١، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٣م .

٨٥. فان ، دالين ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٦م .

٨٦. الفرخ ، محمد زرقان ، ط١، الواضح في علم العروض والقافية ، دار هبة وهدى ، دمشق ، سوريا ، ٢٠٠٩م .

٨٧. القصار، أمل ابراهيم عزيز ، أثر بعض مساعدات التذكر في تنمية دافع الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية ، مجلة دراسات تربوية ، العدد الخامس عشر ، تموز ٢٠١١م .(رسالة ماجستير منشورة).

٨٨. قطامي ، يوسف ، تصميم التدريس، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠م .

٨٩. ــــــــــــــــ ، النظرية المعرفية في التعلم ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،الاردن ، ٢٠١٣م .

٩٠. القيسي ، رؤوف محمود ، علم النفس التربوي ، ط١، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمان ، الاردن ،٢٠٠٨م .

٩١. القيسي ، نايف ، المعجم التربوي وعلم النفس ، دار اسامة ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٠ م .

٩٢. الكاشف ، محمد وآخرون ، العروض بين التنظير والتطبيق ، ط١، الخانجي ، القاهرة، مصر ، ١٩٨٥م.

٩٣. الكبيسي ، عبد الواحد حميد وهادي مشعان ربيع ، الاختبارات التحصيلية المدرسية اسس بناء وتحليل اسئلتها ، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، ٢٠٠٨م .

٩٤. كرونلود ، نورمان ، صياغة لأغراض التدريس الصفي ، دار التقني للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٣م .

٩٥. الكريزي ، حسين شنين جناني، أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، الجامعة

المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٩م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٦. اللقاني ، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس ، ط١، مكتبة عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٦م .

٩٧. مارون ، جورج ، علما العروض والقافية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ٢٠٠٨م .

٩٨. مايو، قدري ، المعين في العروض والقافية ، ط١،عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠م .

٩٩. المحاسنة ، ابراهيم محمد وعبدالحكيم علي مهيدات ، القياس والتقويم الصفي ، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،٢٠١٣م .

١٠٠. محجوب ، عباس ، مشكلات تعليم اللغة العربية ، ط١، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٦ م .

١٠١. محجوب ، وجيه ، البحث العلمي ومناهجه ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ،العراق ، ٢٠٠٢م .

١٠٢. محمد ، شذى عبد الباقي ومصطفى محمد عيسى ، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

١٠٣. المسعودي ، ضحى عبدالجبار محمد ، أثر المعرفة السابقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية في مادة العروض ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٥م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠٤. المشيخي ، غالب محمد ، أساسيات علم النفس ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن ، ٢٠١٣ .

١٠٥. المطيري ، محمد فلاح ، القواعد العروضية واحكام القافية العربية ، غراس للنشر والتوزيع ، الجهراء ، الكويت ، ٢٠٠٤م .

١٠٦. ملحم ، سامي محمد ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن ، ٢٠١٢م .

١٠٧. مناع ، هاشم صالح ، الشافي في العروض والقوافي ، ط٤، دار الفكر العربي ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٣م .

١٠٨. منصور ، طلعت وآخرون ، أسس علم النفس العام ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٣م .

١٠٩. الموسوي ، نجم عبدالله غالي ، اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاستبقاء

لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة العروض ، جامعة البصرة ، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٤. (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١١٠. نبهان ، يحيى محمد ، مهارة التدريس ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٢ م .

١١١. نبوي ، عبد العزيز وسالم عباس خدادة ، العروض التعليمي ، ط٣، مكتبة المنار الاسلامية ، حولي ، الكويت ،٢٠٠٠م .

١١٢. نشواتي ، عبدالمجيد ، علم النفس التربوي ، ط١، مؤسسة الرسالة ناشرون ، دمشق ، سوريا ، ٢٠١١.

١١٣. نصيرات ، صالح ، طرق تدريس العربية ، ط١، دار الشروق ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٦ م .

١١٤. النقراط ، عبدالله محمد ، الشامل في اللغة ، ط١،دار الكتب ، بنغازي ، ليبيا ، ٢٠٠٣م .

١١٥. الهاشمي ، أحمد بن ابراهيم مصطفى ، جواهر الأدب في ادب وانشاء لغة العرب ، ط١، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ،١٩٩٨م .

١١٦. الهاشمي ، محمد علي ، العروض الواضح وعلم القافية ، ط١، دار القلم للطباعة والنشر ، دمشق ، سوريا ، ١٩٩١م .

١١٧. ــــــــــــــــ ، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب ، ط١، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٤ م .

١١٨. وجيه ، مأمون عبد الحليم ، العروض والقافية بين التراث والتجديد، ط١، مكتبة دار المعالم الثقافية ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٧م .

١١٩. اليافي ، عبد الكريم ، دراسات فنية في الأدب العربي ، ط١، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٦م .

١٢٠. يموت ، غازي ، بحور الشعر العربي ، ط٢، دار الفكر اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٢م .

١٢١. يوسف ، سليمان عبد الواحد ، الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ،٢٠١١م.

الملاحق

الملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة

MINISTRY Of Higher Education & scientific Research
University Of Diyala
Basic Education College

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية
والدراسات العليا

NO: ٢٧٤
Date: ٢٠١٣/١٠/٩

إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ

العدد : ٢٧٤
التاريخ : ٢٠١٣/١٠/٩

الى/ جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية /التسجيل

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة....

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / ماجستير (حسن فهد عواد الأوسي) تخصص (طرق اللغة العربية) لغرض الحصول على المعلومات الخاصة بكتابة رسالته الموسومة (اثر إستراتيجية التنظيم في تحصل مادة العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به).

مع الاحترام

جامعة ديالى
الدراسات العليا
كلية التربية الأساسية

أ.د نبيل محمود شاكر
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
٢٠١٣/١٠/٩

نسخة منه إلى :
- الدراسات العليا .
- ملفه الطالب

Iraq - Diyala - Baquba
E-Mail:basiceedducation@diyalauniv-iq.net

العراق - ديالى - بعقوبة
أرضي: ٥٣١٠٧٣

الملحق (٢)

متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث في التحصيل السابق لمعدل مواد اللغة العربية

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٨٤	٢١	٧٠	١	٧٨	٢١	٦٩
٢	٨٢	٢٢	٦٩	٢	٧٨	٢٢	٦٩
٣	٨١	٢٣	٦٨	٣	٧٧	٢٣	٦٩
٤	٨٠	٢٤	٦٨	٤	٧٧	٢٤	٦٨
٥	٧٩	٢٥	٦٧	٥	٧٦	٢٥	٦٨
٦	٧٧	٢٦	٦٧	٦	٧٥	٢٦	٦٨
٧	٧٥	٢٧	٦٦	٧	٧٥	٢٧	٦٨
٨	٧٥	٢٨	٦٦	٨	٧٥	٢٨	٦٧
٩	٧٥	٢٩	٦٥	٩	٧٤	٢٩	٦٧
١٠	٧٤	٣٠	٦٥	١٠	٧٤	٣٠	٦٧
١١	٧٣	٣١	٦٥	١١	٧٤	٣١	٦٧
١٢	٧٣	٣٢	٦٥	١٢	٧٣	٣٢	٦٧
١٣	٧٣	٣٣	٦٥	١٣	٧٣	٣٣	٦٦
١٤	٧٣	٣٤	٦٤	١٤	٧٣	٣٤	٦٤
١٥	٧٢	٣٥	٦٣	١٥	٧٣	٣٥	٦٣
١٦	٧٢	٣٦	٦٣	١٦	٧٢	٣٦	٦٢
١٧	٧١	٣٧	٦٢	١٧	٧١	٣٧	٦٠
١٨	٧١	٣٨	٦٢	١٨	٧١	٣٨	٦٠
١٩	٧١	٣٩	٥٩	١٩	٧١	٣٩	٥٧
٢٠	٧٠	٤٠	٥٨	٢٠	٧٠		
سَ : ٦٩.٥١		٤١	٥٢	سَ : ٦٩.٨٩			
ع : ٦.٨٠		مج س : ٢٨٥٠		ع : ٥.١٩		مج س : ٢٧٢٦	
ع٢ : ٤٦.٣٥		مج س٢ : ١٩٩٩٦٤		ع٢ : ٢٦.٩٨		مج س٢ : ١٩١٥٦٦	

الملحق (٣)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٧	٢١	٢٤	١	٣١	٢١	٢٣
٢	٣٢	٢٢	٢٤	٢	٣١	٢٢	٢٣
٣	٣١	٢٣	٢٣	٣	٣١	٢٣	٢٣
٤	٣١	٢٤	٢٣	٤	٣٠	٢٤	٢٣
٥	٢٩	٢٥	٢٣	٥	٣٠	٢٥	٢٢
٦	٢٩	٢٦	٢٣	٦	٣٠	٢٦	٢١
٧	٢٨	٢٧	٢٣	٧	٢٩	٢٧	٢١
٨	٢٨	٢٨	٢٣	٨	٢٩	٢٨	٢١
٩	٢٧	٢٩	٢٣	٩	٢٨	٢٩	٢٠
١٠	٢٧	٣٠	٢٢	١٠	٢٨	٣٠	١٩
١١	٢٧	٣١	٢١	١١	٢٨	٣١	١٩
١٢	٢٦	٣٢	٢١	١٢	٢٨	٣٢	١٩
١٣	٢٦	٣٣	٢٠	١٣	٢٨	٣٣	١٨
١٤	٢٦	٣٤	٢٠	١٤	٢٧	٣٤	١٨
١٥	٢٥	٣٥	٢٠	١٥	٢٧	٣٥	١٨
١٦	٢٥	٣٦	١٩	١٦	٢٦	٣٦	١٧
١٧	٢٥	٣٧	١٩	١٧	٢٥	٣٧	١٤
١٨	٢٤	٣٨	١٨	١٨	٢٥	٣٨	١٣
١٩	٢٤	٣٩	١٧	١٩	٢٤	٣٩	١٢
٢٠	٢٤	٤٠	١٧	٢٠	٢٤		
سَ : ٢٤.١٤		٤١	١٦	سَ : ٢٣.٦٦			
ع : ٤.٤١		مج س : ٩٩٠		ع: ٥.٢٦		مج س: ٩٢٣	
ع٢: ١٩.٤٧		مج س٢: ٢٤٦٨٤		ع٢: ٢٧.٧٠		مج س٢ : ٢٢٨٩٧	

الملحق (٤)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٨	٢١	٤٧	١	٥٥	٢١	٣٥
٢	٥٨	٢٢	٤٧	٢	٥٣	٢٢	٣٤
٣	٥٨	٢٣	٤٧	٣	٤٩	٢٣	٣٣
٤	٥٧	٢٤	٤٥	٤	٤٨	٢٤	٣٢
٥	٥٧	٢٥	٤٥	٥	٤٦	٢٥	٣١
٦	٥٦	٢٦	٤٥	٦	٤٥	٢٦	٣١
٧	٥٦	٢٧	٤٤	٧	٤٥	٢٧	٣١
٨	٥٥	٢٨	٤٢	٨	٤٣	٢٨	٣٠
٩	٥٢	٢٩	٤٢	٩	٤٣	٢٩	٣٠
١٠	٥١	٣٠	٤١	١٠	٤٣	٣٠	٣٠
١١	٥٠	٣١	٤٠	١١	٤١	٣١	٣٠
١٢	٥٠	٣٢	٤٠	١٢	٤٠	٣٢	٣٠
١٣	٤٩	٣٣	٤٠	١٣	٤٠	٣٣	٢٧
١٤	٤٩	٣٤	٣٩	١٤	٣٩	٣٤	٢٦
١٥	٤٨	٣٥	٣٩	١٥	٣٧	٣٥	٢٤
١٦	٤٨	٣٦	٣٦	١٦	٣٧	٣٦	٢٤
١٧	٤٨	٣٧	٣٦	١٧	٣٧	٣٧	٢٤
١٨	٤٨	٣٨	٣٥	١٨	٣٧	٣٨	٢٣
١٩	٤٧	٣٩	٣٣	١٩	٣٥	٣٩	٢٢
٢٠	٤٧	٤٠	٣٠	٢٠	٣٥		
سَ : ٤٥.٩٧		٤١	٣٠	سَ : ٣٥.٧٦			
ع : ٧.٦٧		**مج س**	١٨٨٥	ع : ٨.٤٣		**مج س:**	١٣٩٥
ع٢: ٥٨.٩٧		مج س٢:	٨٩٠٢٣	ع٢: ٧١.١١		مج س٢:	٥٢٦٠٣

الملحق (٥)

درجات الطلبة في اختبار الاحتفاظ

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٧	٢١	٤٠	١	٥٣	٢١	٣٣
٢	٥٦	٢٢	٤٠	٢	٤٨	٢٢	٣٣
٣	٥٦	٢٣	٤٠	٣	٤٥	٢٣	٣١
٤	٥٥	٢٤	٤٠	٤	٤٤	٢٤	٣١
٥	٥٢	٢٥	٣٩	٥	٤٤	٢٥	٣٠
٦	٥٠	٢٦	٣٩	٦	٤١	٢٦	٣٠
٧	٤٩	٢٧	٣٨	٧	٤٠	٢٧	٢٩
٨	٤٩	٢٨	٣٧	٨	٤٠	٢٨	٢٩
٩	٤٨	٢٩	٣٧	٩	٣٩	٢٩	٢٩
١٠	٤٨	٣٠	٣٧	١٠	٣٩	٣٠	٢٩
١١	٤٧	٣١	٣٥	١١	٣٩	٣١	٢٨
١٢	٤٦	٣٢	٣٤	١٢	٣٨	٣٢	٢٨
١٣	٤٦	٣٣	٣٣	١٣	٣٨	٣٣	٢٨
١٤	٤٦	٣٤	٣١	١٤	٣٨	٣٤	٢٧
١٥	٤٥	٣٥	٣١	١٥	٣٧	٣٥	٢٥
١٦	٤٤	٣٦	٣٠	١٦	٣٧	٣٦	٢٤
١٧	٤٤	٣٧	٣٠	١٧	٣٦	٣٧	٢٤
١٨	٤٤	٣٨	٣٠	١٨	٣٦	٣٨	٢٤
١٩	٤٢	٣٩	٢٧	١٩	٣٥	٣٩	٢٤
٢٠	٤٢	٤٠	٢٦	٢٠	٣٤		
سَ : ٤١.٠٩		٤١	٢٥	سَ : ٣٤.٢٨			
ع : ٨.٥٧		مج س	١٦٨٥	ع : ٧.١٢		مج س : ١٣٣٧	
ع٢ : ٧٣.٤٤		مج س٢: ٧٢١٩٣		ع٢: ٥٠.٩٤		مج س٢: ٤٧٧٧١	

الملحق (٦)

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية

اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – ليون)

الاسم :

الشعبة: الوقت : ٥٠ دقيقة

تعليمات اختبار (اوتس) للقدرة العقلية لدى طلبة الجامعة

١. ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة.
٢. لديك (٥٠) سؤالا في الاختبار عليك الإجابة على أكبر عدد ممكن منها بشكل صحيح ، و الوقت المسموح به (٥٠) دقيقة .
٣. لا تضيع وقتا كثيرا في الإجابة على السؤال الواحد .
٤. لا تجب على السؤال بالتخمين .
٥. درجتك ستكون عدد الاسئلة المجابة بشكل صحيح .

اختبار القدرة العقلية العامة (اوتيس- لينيون)[٣]

ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي تراها مناسبة في ورقة الإجابة

١ ــ ما الكلمة التي لا تشبه بقية الكلمات في المجموعة التالية :

أ ــ قريب ب ــ مجاور جـ ــ خلف د ــ بعيد هـ ــ سريع

٢ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقم خطأ

١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨

اختر الرقم الصحيح الذي ينبغي أن يكون في موضعه

أ ــ ٩ ب ــ ١٠ جـ ــ ١٥ د ــ ١٦ هـ ــ ١٩

٣ ــ عكس كلمة (ينشيء) هو:

أ ــ يهبط ب ــ يقلد جـ ــ يتراجع د ــ يهدم هـ ــ يفكك

٤ ــ علاقة الشكل بالشكل : مثل علاقة الشكل بالشكل :

أ ب جـ د هـ

٥ ــ العلاقة بين (حلف) و (فلح) مثل العلاقة بين (كتب) و (؟)

أ ــ تبك ب ــ تكب جـ ــ بكت د ــ كبت هـ ــ بتك

٦ ــ يوجد رقم خطأ في المسلسلة التالية :

١ ، ٤ ، ١٦ ، ٦٤ ، ١٢٨ ، ١٠٢٤

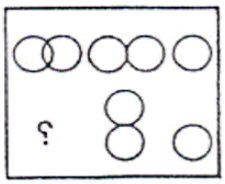
اختر من بين الأرقام التالية البديل الصحيح لهذا الرقم

أ ــ ٧ ب ــ ٢٨ جـ ــ ٨٠ د ــ ١٩٦ هـ ــ ٢٥٦

٧ ــ إن علاقة كلمة (يتخاصم) بكلمة (يتصالح) مثل علاقة كلمة (يفقد) بكلمة (؟)

أ ــ يصلح ب ــ يزيد جـ ــ يكسب د ــ يتقدم هـ ــ يخسر

٨ ــ الأشكال في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر من بين الأشكال التالية ما يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام

[٣] - تعد هذا الاختبار من النسخ الجديدة التي تجمع بين قياسات معتمدة وصحيحة للذكاء فضلاً عن سهولة عرضها وتصحيحها ، وتقنينه على وفق النظرية الحديثة في القياس والتقويم ، وقد استعملته دراسات تجريبية لأغراض التكافؤ في متغير القدرة العقلية (الابراهيمي ، ٢٠١٣: ١٨٠) .

٩ ــ ما الكلمة التي لا تشبه بقية الكلمات في المجموعة التالية :

أ ــ حليم ب ــ صلب جـ ــ خفيف د ــ لامع هـ ــ سميك

١٠ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقم ناقص :

صفر، ١، ٣، ٦، ١٠، ١٥، ٢١، ٢٨، ؟

والرقم الذي يمكن أن يشغل المكان الخالي هو:

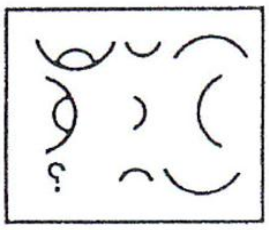
أ ــ ٣٢ ب ــ ٣٤ جـ ــ ٣٥ د ــ ٣٦ هـ ــ ٣٧

١١ ــ اختر الكلمة التي تعتبر أفضل إكمال للعبارة : .

الممارسة وليس الحظ هي التي تؤدي إلى . . . . . الأداء

أ ــ سهولة ب ــ بداية جـ ــ أسلوب د ــ تكرار هـ ــ تجدد

١٢ ــ الأشكال في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر من بين الأشكال التالية ما يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام؟

أ ب جـ د هـ

١٣ ــ عكس كلمة (ممانع) هو:

أ ــ متردد ب ــ مسالم جـ ــ متساهل د ــ عنيد هـ ــ موافق

١٤ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقم ناقص :

١، ٣، ٧، ؟، ٢١، ٣١، ٤٣، ٥٧

والرقم الناقص محل علامة الاستفهام هو:

أ ــ ١٣ ب ــ ١٥ جـ ــ ١٦ د ــ ١٧ هـ ــ ١٩

١٥ ــ عكس كلمة (سليم) هو:

أ ــ متوتر ب ــ سقيم جـ ــ ضعيف د ــ عجوز هـ ــ مرهق

١٦ ــ مجموعات الحروف في المربعات في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين:

ك ل س ت م	م ت ل س ك	ك س ت ل م	م ل س ت ك	؟

اختر من بين المجموعات التالية المجموعة التي تلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام:

أ	ب	جـ	د	هـ
ك ت ل س م	م ت س ل ك	ك ت س ل م	م ت س ل ك	ك س ل ت م

١٧ ــ العلاقة بين (الكتاب) و (القارىء) مثل العلاقة بين الصورة و (؟)

أ ــ الفنان ب ــ الإطار جـ ــ المشاهد د ــ الرسام هـ ــ الكاميرا

١٨ ــ إذا كانت عبارات المجموعة التالية صحيحة:

△ أثقل من ○

□ أثقل من △

◇ أثقل من □

فأي مما يأتي يمكن أن يكون نتيجة صحيحة:

(١) □ أثقل من ○ و ◇

(٢) ○ أخف من △ و □

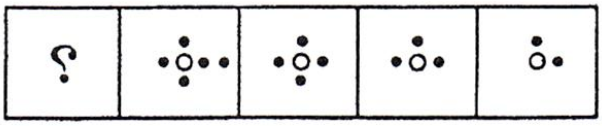
(٣) ◇ أخف من ○

أ ــ (١) فقط ب ــ (٢) فقط جـ ــ (٣) فقط د ــ (١) و (٣) هـ ــ (١) و (٢)

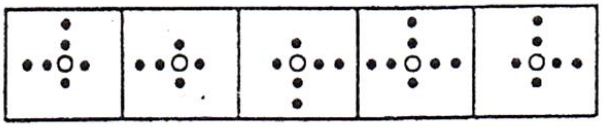
١٩ ــ صمم شاب نموذج طائرة ويمثل كل ١سم من النموذج ٢ متر من الطائرة الحقيقية، فإذا كان جناح النموذج ٢١/٤ سم فإن جناح الطائرة الحقيقية يكون طوله:

أ ــ ٥ متر ب ــ ٥,٥٢٥ متر جـ ــ ٤,٥ متر د ــ ٤,٧٥ متر هـ ــ ليس أيًا مما سبق.

٢٠ ــ الرسوم التي في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر من بين المجموعات التالية ما يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام



أ ب جـ د هـ

٢١ ــ عكس كلمة (هادىء) هو:

أ ــ مضطرب ب ــ عنيد جـ ــ غامض د ــ خائف هـ ــ نشيط

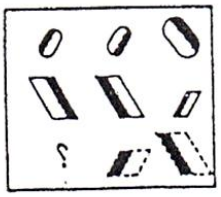
٢٢ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقمان ناقصان

صفر، ٢، ١، ٣، ٢، ٤، ٣، ؟، ؟

أي أزواج الأرقام التالية يكمل المسلسلة:

أ ــ ١, ٢ ب ــ ٢, ٤ جـ ــ ٥، ٤ د ــ ٤، ٦ هـ ــ ٦، ٥

٢٣ ــ الأشكال في الإطار التالي مرتبة حسب نظام معين:



اختر مما يلي الشكل الملائم للفراغ مكان علامة الاستفهام

أ ب جـ د هـ

٢٤ ــ الكلمات في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين

ميزان	جرام	وزن
منبه	ثانية	؟

اختر مما يلي الكلمة التي تلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام:

أ ــ دقيقة ب ــ جرس جـ ــ وقت د ــ عقارب هـ ــ سرعة

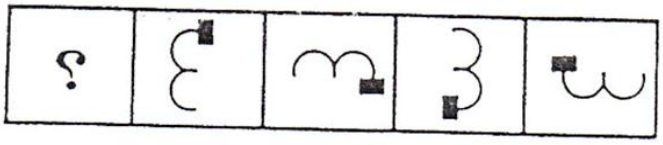
٢٥ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقم ناقص

١، ١، ٢، ٢، ٤، ٤، ٨، ٨، ؟

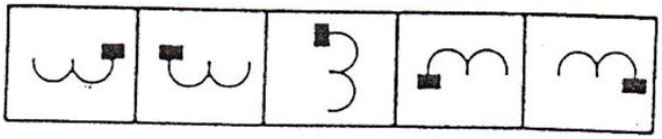
اختر مما يلي الرقم الملائم للفراغ مكان علامة الاستفهام:

أ ــ ٩ ب ــ ١٠ جـ ــ ١٢ د ــ ١٤ هـ ــ ١٦

٢٦ ــ الرسوم في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر مما يلي الرسم الملائم للفراغ مكان علامة الاستفهام



أ ب جـ د هـ

٢٧ ــ علاقة كلمة (يعلو) إلى (الذروة) مثل

أ ــ يرتفع	إلى	يسقط
ب ــ الوادي	إلى	الجبل
جـ ــ ينحدر	إلى	الحافة
د ــ يتسلق	إلى	القمة
هـ ــ يسير	إلى	الهدف

٢٨ ــ عكس كلمة (فضفاض) هو:

أ ــ طويل ب ــ محكم جـ ــ واسع د ــ قصير هـ ــ مناسب

٢٩ ــ إن علاقة الشكل بالشكل مثل علاقة الشكل بالشكل . . . .

أ ــ ب ــ جـ ــ د ــ هـ ــ

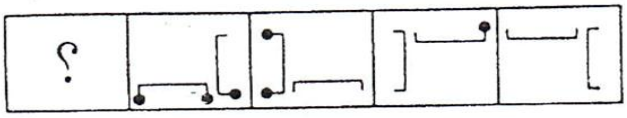
٣٠ ــ حسم الخلاف بين شخصين بواسطة شخص ثالث يسمى:

أ ــ موازنة ب ــ نصيحة جـ ــ تعهد د ــ تقاضي هـ ــ تحكيم

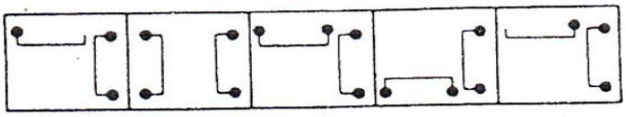
٣١ ــ يقع ترتيب (أحمد) الخامس في القائمة، سواء بدأنا من الطرف الأعلى أو الأسفل للقائمة فكم عدد الطلاب في القائمة؟

أ ــ ٥ ب ــ ٩ جـ ــ ١٠ د ــ ١١ هـ ــ ١٢

٣٢ ــ الرسوم في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر مما يلي الرسم الذي يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام



أ ب جـ د هـ

٣٣ ــ في إحدى اللغات

تانا دونا ميكا	معناها	ماء بارد جداً
وتانا نيتا	معناها	ماء حار
ودونا بيلا	معناها	جيد جدا

ونستخلص من ذلك أن كلمة (بارد) في هذه اللغة هي :

أ ــ تانا ب ــ نيتا جـ ــ دونا د ــ ميكا هـ ــ بيلا

٣٤ ــ العلاقة بين (٤) و (١ ١/٣) مثل العلاقة بين (٢٤) و

أ ــ ٦ ب ــ ٨ جـ ــ ١٢ د ــ ١٤ ٢/٣ هـ ــ ١٦

٣٥ ــ العلاقة بين (ثلج) و (ماء) كالعلاقة بين (ماء) و (؟)

أ ــ بارد ب ــ سائل جـ ــ مطر د ــ عطش هـ ــ بخار

٣٦ ــ إن علاقة الشكل بالشكل مثل علاقة الشكل بالشكل . . . .

أ ــ ب ــ جـ ــ د ــ هـ ــ

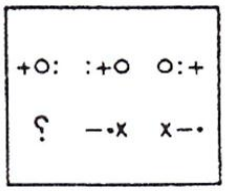
٣٧ ــ في المسلسلة التالية يوجد رقم ناقص

١١، ١٧، ؟، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٢

والرقم الناقص في السلسلة هو:

أ ــ ٢٠ ب ــ ٢١ جـ ــ ٢٢ د ــ ٢٣ هـ ــ ٢٤

٣٨ ــ الرموز في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر من بين الرموز التالية ما يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام

أ) − −x• ب) •x− جـ) •−x د) x•− هـ) +x−

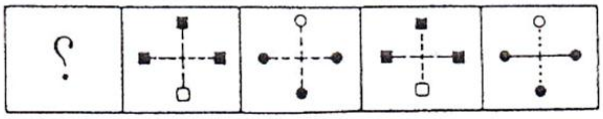
٣٩ ــ توفى رجل في عام ١٩٦٣ عن عمر ٤٢ عاما، وبذلك عاش ضعف عمر شقيقه التوأم، فإذا كان زواجه قد تم بعد وفاة شقيقه التوأم بعامين، فما تاريخ زواجه؟

أ ــ ١٩٤٠ ب ــ ١٩٤٢ جـ ــ ١٩٤٦ د ــ ١٩٦١ هـ ــ ليس أيًا مما سبق

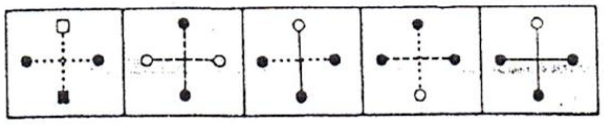
٤٠ ــ الثمن الذي يتجاوز المعقول يكون:

أ ـ نفعيا ب ــ مغاليا جـ ــ واقعيا د ــ تجاريا هـ ــ تنافسيا

٤١ ــ الرسوم في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين



اختر مما يلي الرسم الذي يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام



هـ د جـ ب أ

٤٢ ــ إن العلاقة بين (مسطرة) و (سنتيمتر) مثل العلاقة بين (ترمومتر) و (؟)

أ ــ درجة ب ــ ميزان جـ ــ متر د ــ زئبق هـ ــ حرارة

٤٣ ــ نجار لديه لوح من الخشب طوله ٤ متر يريد أن يقطعه إلى ثلاثة أقسام متساوية كم مرة عليه أن ينشر هذا اللوح؟

أ ــ ١ ب ــ ٢ جـ ــ ٣ د ــ ٤ هـ ــ ليس أيا مما سبق

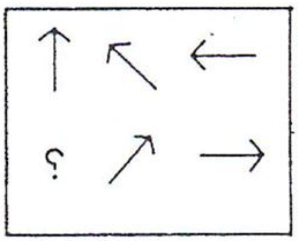
٤٤ ــ عكس كلمة (كثيف) هو:

أ ــ ضعيف ب ــ واسع جـ ــ سميك د ــ قصير هـ ــ متناثر

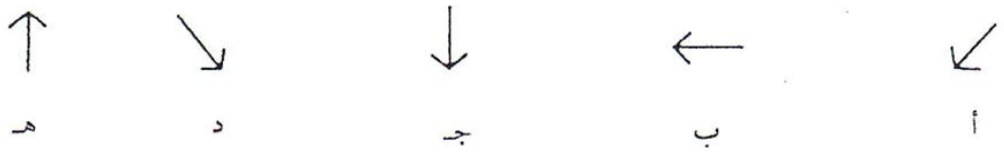
٤٥ ــ يستلزم الجدل دائما وجود:

أ ــ مستمعين ب ــ حكام جـ ــ اختلاف د ــ خصومة هـ ــ اقتناع

٤٦ ــ الرسوم في الإطار التالي مرتبة حسب تسلسل معين:



اختر مما يلي الرسم الذي يلائم الفراغ مكان علامة الاستفهام



٤٧ ــ إذا كان المطار يبعد عن المدينة ٣٠ كيلومترا، وإذا كانت السيارة تسير بسرعة ٩٠ كيلومترا في الساعة، فكم دقيقة تستغرقها السيارة في الذهاب من المدينة إلى المطار؟

أ ــ ١٥ ب ــ ٢٠ جـ ــ ٣٠ د ــ ٤٥ هـ ــ ليس أيا مما سبق

٤٨ ــ علاقة كلمة (مرسم) بكلمة (مقسم) مثل علاقة كلمة (نبال) بكلمة (؟)

أ ــ نبات ب ــ جبال جـ ــ نهال د ــ نبيل هـ ــ وبال

٤٩.أذا كانت (س)شمال(ص)و(ع)،وكانت(ل)شمال(م)،وكانت(م)شمال(ع)فأي العلاقات الآتية تكون صحيحة:

أ.(م)تكون شمال(س). ب.(س) تكون جنوب (م). جـ.(ل)تكون جنوب (ع).

د.(ع)تكون شمال(ل). هـ.(ع)تكون جنوب(م).

٥٠. كان عدد طلاب مدرسة في أيلول (١٩٤٥) يبلغ (٤٠) طالبا فإذا كان العدد يتضاعف كل خمس سنوات فان عدد الطلاب في أيلول (١٩٦٠) يبلغ :

أ. ١٢٠ ب. ١٦٠ جـ. ٢٤٠ د. ٣٢٠ هـ. ٤٨٠

الملحق (٧)

مفتاح اختبار القدرة العقلية (الذكاء) أوتيس بصورته النهائية

رقم الفقرة	رمز الاجابة الصحيحة	رقم الفقرة	رمز الاجابة الصحيحة	رقم الفقرة	رمز الاجابة الصحيحة
١	هـ	١٨	هـ	٣٥	أ
٢	د	١٩	أ	٣٦	ب
٣	د	٢٠	أ	٣٧	د
٤	أ	٢١	أ	٣٨	ب
٥	هـ	٢٢	ج	٣٩	ج
٦	هـ	٢٣	د	٤٠	ب
٧	ج	٢٤	ج	٤١	ج
٨	د	٢٥	هـ	٤٢	ج
٩	أ	٢٦	د	٤٣	ب
١٠	هـ	٢٧	د	٤٤	أ
١١	أ	٢٨	هـ	٤٥	ج
١٢	ج	٢٩	أ	٤٦	هـ
١٣	هـ	٣٠	هـ	٤٧	ب
١٤	أ	٣١	ب	٤٨	ج
١٥	ب	٣٢	ج	٤٩	هـ
١٦	أ	٣٣	د	٥٠	د
١٧	ج	٣٤	ب		

الملحق (٨)

أسماء الخبراء الذين استعان الباحث بهم بحسب اللقب العلمي و الحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
١	أ. د	أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ التربية الاساسية	×	×	×
٢	أ . د	جمعة رشيد كضاض	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية التربية الأساسية	×	×	×
٣	أ . د	سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	×	×	×
٤	أ . د	صلاح مهدي الزبيدي	الأدب العباسي و النقد	جامعة ديالى / التربية للعلوم الانسانية	×	×	×
٥	أ. د	عادل عبد الرحمن نصيف العزي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ التربية الاساسية	×	×	×
٦	أ . د	علي متعب جاسم	أدب حديث	جامعة ديالى/ التربية للعلوم الانسانية	×	×	×
٧	أ . د	فائق فاضل السامرائي	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ديالى/ التربية الاساسية		×	
٨	أ . د	مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / التربية الأساسية	×	×	×
٩	أ .م. د	جلال عبدالله خلف	ادب حديث	جامعة ديالى/ كلية القانون و السياسة	×	×	×
١٠	أ.م.د	رهيف ناصر العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	×	×	×
١١	أ .م. د	عبد الجبار عدنان حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	×	×	×
١٢	أ.م.د	عبد الحسن عبد الأمير أحمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	×	×	×
١٣	أ.م. د	عبد الرزاق عيادة محمد	طرائق تدريس الفيزياء	الكلية التربوية المفتوحة		×	
١٤	أ.م. د	علاء حسين عليوي	ادب حديث	جامعة ديالى / التربية للعلوم الانسانية	×	×	×
١٥	أ.م. د	فالح عبد الحسن عويد	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	×	×	

١٦	أ.م.د	منذر مبدر عبد الكريم	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	×	×	
١٧	أ.م. د	ميسون علي جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	×	×	×

الملحق (٩)

جامعة ديالـى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربيـة

الى / الاستاذ الفاضل : ..... المحترم
الموضوع / استبانة الخبراء لمعرفة صلاحية الأهداف السلوكية

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته:

يروم الباحث دراسة (أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به) وقد أعد الباحث أهدافا سلوكية على وفق تصنيف بلوم(Bloom) لمستويات الأهداف في المجال المعرفي (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب) .

و نظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية و دراية .

يضع الباحث هذه الأهداف بين أيديكم لبيان مدى صلاحياتها و ملاءمتها .

و لكم الشكر الجزيل و فائق التقدير .

الباحث
حسن فهد عواد الأوسي
طرائق تدريس اللغة العربية

ملاحظة / يرجى من الدكتور الفاضل ذكر:-

الاسم الثلاثي :

اللقب العلمي والتخصص :

الجامعة والكلية :

١. الأهداف السلوكية لبحر الرمل:

ت	جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غيرصالح	الملاحظات
١	يعرف البحر الرمل .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر الرمل بالرمل .	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية لبحر الرمل .	معرفة			
٤	يعرف زحاف الخبن في بحر الرمل .	معرفة			
٥	يعرف زحاف الكف في بحر الرمل .	معرفة			
٦	يعرف علة الحذف في بحر الرمل .	معرفة			
٧	يعرف علة التسبيغ في بحر الرمل .	معرفة			
٨	يعدد عروضتي بحر الرمل .	معرفة			
٩	يعدد أضرب بحر الرمل .	معرفة			
١٠	يميز بين زحاف الخبن و زحاف الكف في بحر الرمل .	فهم			
١١	يميز بين علة الحذف وعلة القصر في بحر الرمل .	فهم			
١٢	يميز بين علة التسبيغ وعلة القصر في بحر الرمل .	فهم			
١٣	يميز علة التسبيغ في بحر الرمل .	فهم			
١٤	يميز بين العروض التامة و العروض المجزوءة في بحر الرمل .	فهم			
١٥	يميز بين بحر الرمل و البحور الاخرى .	فهم			
١٦	يلخص الزحافات في بحر الرمل .	فهم			
١٧	يعلل امتناع زحاف الكف في الضرب السالم في بحر الرمل .	فهم			
١٨	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الرمل .	تطبيق			

١٩	يبين الزحافات في أبيات جديدة من البحر الرمل .	تطبيق			
٢٠	يبين عروضتي بحر الرمل في أبيات جديدة من بحر الرمل .	تطبيق			
٢١	يعطي أبياتا جديدة من بحر الرمل .	تطبيق			
٢٢	يقارن بين الرمل التام و الرمل المجزوء .	تحليل			
٢٣	يقطع أبياتا جديدة من بحر الرمل .	تحليل			
٢٤	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الرمل .	تركيب			

٢. الأهداف السلوكية لبحر الهزج :

ت	جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	صالح	غيرصالح	الملاحظات
١	يعرف البحر الهزج .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر هزج بالهزج .	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية في بحر الهزج .	معرفة			
٤	يعرف زحاف القبض في بحر الهزج .	معرفة			
٥	يعرف زحاف الكف في بحر الهزج .	معرفة			
٦	يعرف علة الحذف في بحر الهزج .	معرفة			
٧	يعدد ضربي بحر الهزج .	معرفة			
٨	يميز بين زحاف القبض و زحاف الكف في بحر الهزج.	فهم			
٩	يميز بين زحاف الكف وعلة الحذف في بحرالهزج.	فهم			
١٠	يميز بين بحر الهزج و البحور الاخرى .	فهم			
١١	يعلل امتناع القبض في عروض و ضرب الهزج .	فهم			
١٢	يلخص زحافات بحر الهزج .	فهم			
١٣	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الهزج.	تطبيق			

١٤	يبين تفعيلات بحر الهزج في أبياتٍ جديدةٍ .	تطبيق			
١٥	يعطي أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تطبيق			
١٦	يقطع أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تحليل			
١٧	يقارن بين بحر الهزج والبحور الاخرى .	تحليل			
١٨	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الهزج .	تركيب			

٣. الأهداف السلوكية للبحر الوافر :

ت	جعل الطالب قادراً على ان :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف البحر الوافر .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر الوافر بالوافر.	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية لبحر الوافر.	معرفة			
٤	يعرف زحاف العصب في بحر الوافر .	معرفة			
٥	يذكر علة القطف في بحر الوافر.	معرفة			
٦	يعدد أعاريض بحر الوافر .	معرفة			
٧	يعدد أضرب بحر الوافر .	معرفة			
٨	يذكر استعمالات بحر الوافر.	معرفة			
٩	يميز بين زحاف العصب وزحاف القبض في بحر الوافر .	فهم			
١٠	يميز بين علة القطف و بين زحاف القبض في بحر الوافر.	فهم			
١١	يميز بين مجزوء الوافر و البحر الهزج .	فهم			
١٢	يلخص الزحافات في بحر الوافر .	فهم			
١٣	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الوافر.	تطبيق			
١٤	يبين تفعيلات أبيات جديدة من بحر الوافر .	تطبيق			

١٥	ينسب أبياتا جديدة من بحر الوافر .	تطبيق			
١٦	يقطع أبياتا جديدة من بحر الوافر .	تحليل			
١٧	يقارن بين بحر الوافر والبحور الاخرى .	تحليل			
١٨	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الوافر.	تركيب			

٤. الأهداف السلوكية للبحر الكامل :

ت	جعل الطالب قادراً على ان:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف البحر الكامل .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر الكامل بالكامل .	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية لبحر الكامل .	معرفة			
٤	يعدد أعاريض بحر الكامل .	معرفة			
٥	يعدد أضرب بحر الكامل .	معرفة			
٦	يعرف زحاف الإضمار في بحر الكامل .	معرفة			
٧	يعرف علة القطع في بحر الكامل .	معرفة			
٨	يعرف علة الحذذ في بحر الكامل .	معرفة			
٩	يعرف علة التذييل في بحر الكامل .	معرفة			
١٠	يعرف علة الترفيل في بحر الكامل .	معرفة			
١١	يميز بين الاضمار والحذذ في بحر الكامل .	فهم			
١٢	يميز بين علة القطع في بحر الكامل والقصر في بحر الرمل .	فهم			
١٣	يميز بين علة الحذذ وعلة الحذف في بحر الكامل.	فهم			
١٤	يميز بين علة التذييل والترفيل في بحر الكامل.	فهم			
١٥	يميز بين بحر الكامل والبحور الاخرى .	فهم			

١٦	يلخص الزحافات في بحر الكامل .	فهم			
١٧	يلخص العلل في بحر الكامل .	فهم			
١٨	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من البحر الكامل.	تطبيق			
١٩	يبين تفعيلات بحر الكامل في أبيات جديدة .	تطبيق			
٢٠	يبين اعاريض بحر الكامل في ابيات جديدة	تطبيق			
٢١	يبين أضرب بحر الكامل في ابيات جديدة .	تطبيق			
٢٢	يعطي أبياتا جديدة من بحر الكامل .	تطبيق			
٢٣	يقطع ابياتا جديدة من بحر الكامل	تحليل			
٢٤	يقارن بين بحر الكامل التام والمجزوء .	تحليل			
٢٥	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الكامل .	تركيب			

٥. الأهداف السلوكية للبحر الطويل :

ت	جعل الطالب قادراً على ان:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف البحر الطويل .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر الطويل بالطويل .	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية لبحر الطويل .	معرفة			
٤	يعرف زحاف القبض في بحر الطويل .	معرفة			
٥	يعرف علة الحذف في بحر الطويل .	معرفة			
٦	يعدد اضرب بحر الطويل .	معرفة			
٧	يعرف زحاف الكف في بحر الطويل .	معرفة			
٨	يميز بين زحاف القبض و بين زحاف الكف في بحر الطويل .	فهم			
٩	يميز بين علة الحذف و زحاف القبض في بحر الطويل	معرفة			

١٠	يميز بين بحر الطويل والبحور الأخرى	فهم			
١١	يلخص زحافات بحر الطويل .	فهم			
١٢	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الطويل.	تطبيق			
١٣	يبين تفعيلات أبيات جديدة من بحر الطويل .	تطبيق			
١٤	ينسب أبياتا جديدة من بحر الطويل .	تطبيق			
١٥	يقطع أبياتا جديدة من بحر الطويل .	تحليل			
١٦	يقارن بين بحر الطويل و البحور الاخرى .	تحليل			
١٧	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الطويل .	تركيب			

٦. الأهداف السلوكية للبحر البسيط :

ت	جعل الطالب قادراً على ان:	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف البحر البسيط .	معرفة			
٢	يذكر سبب تسمية بحر البسيط بالبسيط .	معرفة			
٣	يذكر الأنساق العروضية لبحر البسيط .	معرفة			
٤	يعدد أعاريض بحر البسيط .	معرفة			
٥	يعدد اضرب بحر البسيط .	معرفة			
٦	يعرف زحاف الخبن في بحر البسيط .	معرفة			
٧	يعرف علة القطع في بحر البسيط .	معرفة			
٨	يعرف علة التذييل في بحر البسيط .	معرفة			
٩	يصف مخلع البسيط .	معرفة			
١٠	يذكر استعمالات بحر البسيط .	معرفة			
١١	يميز بين زحاف الخبن وعلة القطع في بحر البسيط	فهم			

١٢	يميز بين علة القطع وعلة التذييل في بحر البسيط .	فهم			
١٣	يميز بين البسيط التام والبسيط المجزوء .	فهم			
١٤	يميز بين البسيط المجزوء والبسيط المخلع .	فهم			
١٥	يلخص زحافات بحر البسيط .	فهم			
١٦	يلخص علل بحر البسيط .	فهم			
١٧	يميز بين بحر البسيط و البحور الأخرى .	فهم			
١٨	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر البسيط	تطبيق			
١٩	يبين تفعيلات بحر البسيط في أبيات جديدة.	تطبيق			
٢٠	ينسب ابياتا جديدة من بحر البسيط .	تطبيق			
٢١	يقطع أبياتا جديدة من بحر البسيط .	تحليل			
٢٢	يقارن بين البسيط التام و البسيط المجزوء .	تحليل			
٢٣	يعيد تركيب أبيات جديدة من بحر البسيط .	تركيب			

الملحق (١٠)

جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
الدراسات العليا

الى / الأستاذ الفاضل .....المحترم

الموضوع / نموذج من الخطط التدريسية المقدمة للسادة الخبراء

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته :

يجري الباحث دراسة عن (أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به) وقد أعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لتدريس مادة العروض على وفق استراتيجية التنظيم للمجموعة التجريبية وباستعمال الطريقة التقليدية (القياسية) للمجموعة الضابطة .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واسعة يضع الباحث بين أيديكم أنموذجين من هذه الخطط التدريسية لإبداء آرائكم و ملاحظاتكم القويمة في الحكم على صلاحيتهما.

ولكم فائق الشكر و الامتنان .

المرفقات

(٢) خطة تدريسية

الباحث
حسن فهد عواد الأوسي
طرائق تدريس اللغة العربية

ملاحظة : يرجى من الدكتور الفاضل ذكر:

الاسم الثلاثي :

اللقب و التخصص العلمي:

الجامعة و الكلية :

خطة انموذجية لتدريس طلبة المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية

المرحلة و الشعبة: الثاني – أ – **التاريخ/ /٢٠١٣/١١**

المادة : العروض **اليوم :**

الموضوع/ بحر الهزج

الأهداف السلوكية لبحر الهزج :

ت	جعل الطالب قادراً على ان:	المستوى
١	يعرف البحر الهزج .	معرفة
٢	يذكر سبب تسمية بحر الهزج .	معرفة
٣	يذكر الأنساق العروضية في بحر الهزج .	معرفة
٤	يعرف زحاف القبض في بحر الهزج .	معرفة
٥	يعرف زحاف الكف في بحر الهزج .	معرفة
٦	يعرف علة الحذف في بحر الهزج .	معرفة
٧	يعدد ضربي بحر الهزج .	معرفة
٨	يميز بين زحاف القبض وزحاف الكف في بحر الهزج .	فهم
٩	يميز بين زحاف الكف وعلة الحذف في بحر الهزج.	فهم
١٠	يميز بين بحر الهزج و البحور الاخرى .	فهم
١١	يعلل امتناع القبض في عروض و ضرب الهزج .	فهم
١٢	يلخص زحافات بحر الهزج .	فهم
١٣	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تطبيق
١٤	يبين تفعيلات بحر الهزج في أبيات جديدة .	تطبيق
١٥	يعطي أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تطبيق

١٦	يقطع أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تحليل
١٧	يقارن بين بحر الهزج و البحور الاخرى .	تحليل
١٨	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الهزج .	تركيب

الوسائل التعليمية :

١. السبورة . ٢. أقلام الماجك الملونة . ٣ . طبل صغير. ٤. مطرقة صغيرة

٥. الكتاب المعتمد أو المساعد (موسوعة العروض و القافية ، سعد الواصل ، شبكة الانترنت) .

خطوات الدرس :

١.المقدمة: (٥ دقائق)

اثارة انتباه الطلبة و توجيه انظارهم الى المحاضرة الجديدة بإعطاء مقدمة موجزة عن المحاضرة السابقة (بحر الرمل) و ربطها بالمحاضرة الحالية عن طريق طرح الأسئلة التي تخص المحاضرة السابقة و تثير انتباه الطلبة و تهيئة اذهانهم و استرجاع ذاكرتهم و هي تمثل البداية لربط المعلومات السابقة بالجديدة و على النحو الآتي :

الاستاذ : ما اسم بحرنا السابق و لماذا سمي بهذا الاسم ؟

طالب : بحر الرمل و سمي بالرمل ، لسرعة النطق به و هذه السرعة متأتية بسبب تتابع التفعيلة (فاعلاتن) فيه ، وقيل سمي بالرمل لتشبيهه برمْل الحصير لضم بعضه الى بعض .

الاستاذ : احسنت و ما تفعيلاته ؟

طالب آخر : فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

الاستاذ : أحسنت ، و ما عروض الرمل و أضربه ؟

طالب آخر : لبحر الرمل عروضان و ستة اضرب و كالآتي :

الأولى محذوفة (فاعلا) و لها ثلاثة أضرب :الأول صحيح (فاعلاتن) ، الثاني محذوف (فاعلا)، الثالث مقصور(فاعلات).

الثانية مجزوءة صحيحة (فاعلاتن) و لها ثلاثة اضرب : الأول صحيح فاعلاتن ، الثاني مسَبَّغ (فاعلاتن نْ) ، الثالث محذوف (فاعلا) .

الاستاذ : أحسنت ، محاضرتنا اليوم عن بحر هزجت به العرب (و الهزج لون من الغناء) بحر هذه المحاضرة هو بحر الهزج وسمي بذلك لأن العرب تهزج به أي : تغني وقيل لأنه

يشبه هزج الصوت أي تردده و صداه .

٢.عرض المادة (٢٣ دقيقة)

اولا. كتابة الأمثلة على السبورة (٣ دقائق)

(١) . أَعَدَّ النَّاسُ لِلْعِيْدِ مِنَ اللَّذَّاتِ أَلْوَانَا

(٢) . وَ أَعْدَدْتُ مَعَ الدَّمْعِ لَهُ رَاحَاً وَ رَيْحَانَا

(٣) . وَمَا ظَهْرِيْ لِبَاغِيْ الضَّيْـ مِ بِالظَّهْرِ الذَّلُوْلِ

ثانيا .قراءة الباحث : (دقائق ٥)

يقرأ الباحث الأمثلة قراءة صحيحة مراعيا حسن الأداء و تصوير المعنى مما يشد انتباه الطلبة وإدراكهم المعنى .ثم يعيد الباحث القراءة مع النقر على الطبل لإظهار ايقاع البحر وموسيقا التفعيلة .

ثالثا . قراءة الطلبة : (٢ دقائق)

يقرأ بعض الطلبة الأبيات قراءة جهرية و يفضل أن يقرأ الطلبة الجيدون و كل طالب يقرأ بيتا ، لشد انتباه الطلبة الآخرين و تشجيعهم على القراءة الصحيحة .

رابعا. تقطيع الأبيات و تقسيمها الى تفعيلات : (١٣ دقيقة)

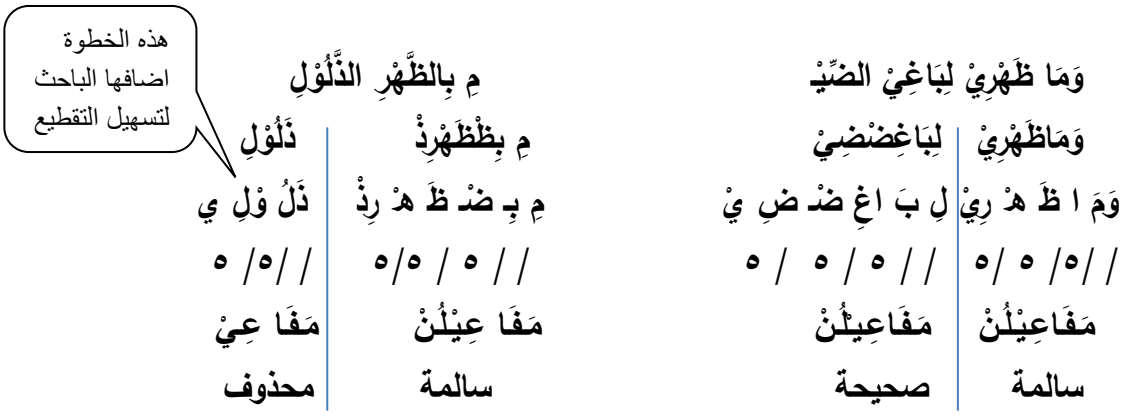
يكتب الباحث الأبيات كتابة عروضية ثم يقطعها ويقسمها الى تفعيلات على النحو الآتي :

أَعَدَّ النَّاسُ لِلْعِيْدِ		مِنَ اللَّذَّاتِ أَلْوَانَا	
أَعَدْدَ نْنَا	سُ لِلْعِيْدِي	مِنَ لْلَذْذَا	تِ أَلْوَانَا
أَعَ دْ د نْ نَ اْ	سُ لِ لْ عِ يْ دِيْ	مِ نَ لْ لَ ذْ ذَا	تِ أَ لْ وَانَ ا
/ / ٥/ ٥ /٥/	/ / ٥ /٥/	/ / ٥ /٥/	/ / ٥/٥/ ٥/
مَفَاعِيْلُنْ	مَفَاعِيلُنْ	مَفَا عِيْلُنْ	مَفَا عِيلُنْ
سالمة	صحيحة	سالمة	صحيحة

هذه الخطوة أضافها الباحث لتسهيل التقطيع

وَأَعْدَدْتُ مَعَ الدَّمْعِ		لَهُ رَاحَاً وَ رَيْحَانَا	
وَأَعْ دَدْتُ	مَعَ دْدَ مْعِي	لَهُو رَاحَنْ	وَرَيْحَانَا
وَأَعْ دَدْتُ	مَ عَ دْدَ مْ عِ ي	لَ هُ وْرَاحَ نْ	وَرَيْ حَ انَ ا
/ / ٥/ ٥/	/ / ٥/ ٥/ ٥/	/ / ٥/ ٥/	/ / ٥/ ٥/ ٥/
مَفَاعِيْلُ	مَفَاعِيلُنْ	مَفَا عِيْلُنْ	مَفَا عِيلُنْ
مكفوفة	صحيحة	سالمة	صحيحة

هذه الخطوة اضافها الباحث لتسهيل التقطيع



الباحث : أعزَّائي الطلبة بعد قراءة التفعيلات في البيت الأول نلاحظ أن (مفاعيلن) هي التفعيلة المستخدمة في هذا البيت و قد جاءت بصورتها الأصلية ، كما نلاحظ أنها تكررت مرتين في كل شطر وأربع مرات في البيت .

و نلاحظ في البيت الثاني أن أبا نواس استخدم صورة اخرى لمفاعيلن و هذه الصورة هي (مفاعيلُ) و قد وردت في حشو الشطر الأول من البيت و سبب ذلك هو دخول زحاف الكف عليها (الكف حذف السابع الساكن) .

و نرى في البيت الثالث صورة أخرى ل (مفاعيلن) و هذه الصورة هي (مفاعي) و قد دخلتها علة الحذف (و الحذف هو ذهاب السبب الخفيف من آخر التفعيلة) وقد جاءت في ضرب البيت .

٣.القاعدة : **(١٠دقائق)**

الباحث: أعزائي الطلبة من كل ما تقدم نستنتج أن :

اولا. مفاعيلن هي تفعيلة بحر الهزج الأصلية .

ثانيا. تكرار مفاعيلن مرتين في كل شطر أي : اربع مرات في البيت يؤلف بحر الهزج وأنه يستخدم مجزوءا ، و على النحو الآتي :

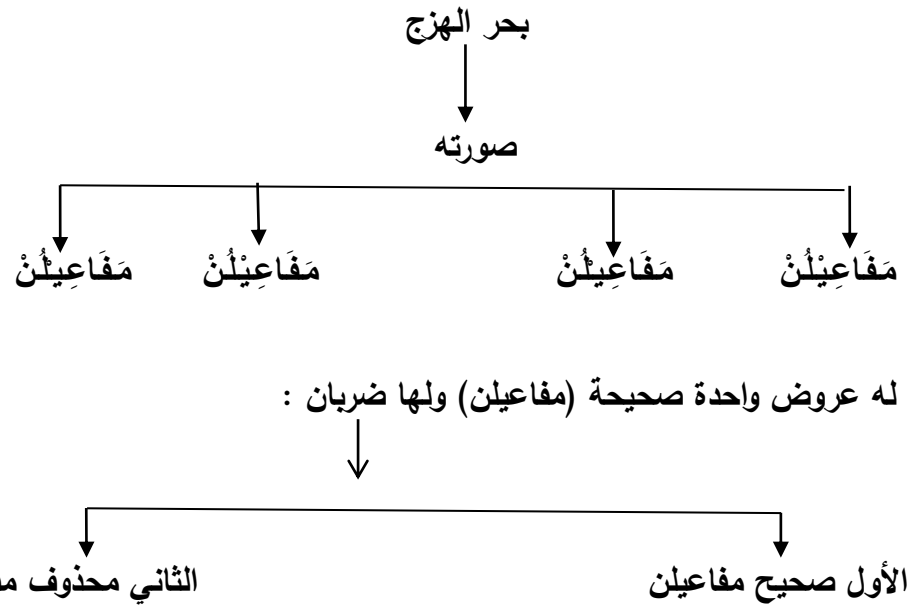
مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيلُنْ مَفَا عِيْلُنْ مَفَا عِيلُنْ

ثالثا. يجوز في حشو الهزج و عروضه زحاف الكف و هو حسن سائغ يمتنع في ضربه .

رابعا. أما القبض (حذف الخامس الساكن) فتصبح – مفاعلن فهو زحاف قبيح لا يجوز الا في التفعيلة الأولى .

خامسا. لبحر الهزج عروض واحدة و ضربان الأول صحيح مفاعيلن و الثاني محذوف مفاعي .

٤. الخلاصة (٥ دقائق)



٥.التقويم (٥ دقائق)

الواجب البيتي : (٢ دقائق)

اولا. قطع أربعة أبيات من بحر الهزج و اكتبها كتابة عروضية ، بيتان ضربهما صحيح وبيتان ضربهما محذوف .

ثانيا. أعطِ اربع كلمات على تفعيلة بحر الهزج .

خطة انموذجية لتدريس طلبة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية

المرحلة و الشعبة: الثاني – ب – **التاريخ/**
/١١/٢٠١٣
المادة : العروض **اليوم :**
الموضوع/ بحر الهزج
الأهداف السلوكية لبحر الهزج :

ت	جعل الطالب قادراً على ان:	المستوى
١	يعرف البحر الهزج .	معرفة
٢	يذكر سبب تسمية بحر الهزج .	معرفة
٣	يذكر الأنساق العروضية في بحر الهزج .	معرفة
٤	يعرف زحاف القبض في بحر الهزج .	معرفة
٥	يعرف زحاف الكف في بحر الهزج .	معرفة
٦	يعرف علة الحذف في بحر الهزج .	معرفة
٧	يعدد ضربي بحر الهزج .	معرفة
٨	يميز بين زحاف القبض وزحاف الكف في بحر الهزج .	فهم
٩	يميز بين زحاف الكف وعلة الحذف في بحر الهزج.	فهم
١٠	يميز بين بحر الهزج و البحور الاخرى .	فهم
١١	يعلل امتناع القبض في عروض و ضرب الهزج .	فهم
١٢	يلخص زحافات بحر الهزج .	فهم
١٣	يكتب عروضيا أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تطبيق
١٤	يبين تفعيلات بحر الهزج في أبيات جديدة .	تطبيق

١٥	يعطي أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تطبيق
١٦	يقطع أبياتا جديدة من بحر الهزج .	تحليل
١٧	يقارن بين بحر الهزج والبحور الاخرى .	تحليل
١٨	يعيد ترتيب أبيات جديدة من بحر الهزج .	تركيب

الوسائل التعليمية :

١. السبورة . ٢. أقلام الماجك الملونة . ٣ . طبل صغير. ٤. مطرقة صغيرة ٥. الكتاب المعتمد أو المساعد (موسوعة العروض و القافية ، سعد الواصل ، شبكة الانترنت) .

خطوات الدرس :

١. المقدمة : (٥ دقائق)

اثارة انتباه الطلبة و توجيه أنظارهم الى الموضوع الجديد بإعطاء مقدمة موجزة عن الموضوع السابق بحر الرمل و ربطه بالموضوع الجديد و كالآتي :

الباحث : تكلمنا في المحاضرة السابقة عن بحر الرمل و قلنا انه يتألف من تكرار التفعيلة فاعلاتن ست مرات فمن يذكرها لنا ؟

طالب : فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

الباحث : أحسنت و من يذكر لنا عروض و أضرب بحر الرمل التام ؟

طالب : للرمل التام عروض واحدة محذوفة و لها ثلاثة أضرب : الأول صحيح (فاعلاتن) والثاني محذوف (فاعلن) و الثالث مقصور (فاعلاتْ).

الباحث : أحسنت و من يذكر لنا عروض بحر الرمل المجزوء و أضربه ؟

طالب : للرمل المجزوء عروض واحدة صحيحة (فاعلاتن) و لها ثلاثة أضرب : الأول صحيح (فاعلاتن) و الثاني مسَبَّغ (فاعلاتان) و الثالث محذوف (فاعلن) . الباحث : أحسنت ، أذن لبحر الرمل عروضان و ستة أضرب ، محاضرتنا لهذا اليوم عن بحر هزجت به العرب (والهزج لون من الغناء) لذا يصلح بحرنا لهذا اليوم للغناء و سرد الحكايات و القصص ، و هو بحر الهزج و سمي بالهزج لأن العرب تهزج به أي تغني به لأنه يشبه هزج الصوت أي تردده و صداه و يتألف بحر الهزج بحسب دائرته العروضية الى ست

تفعيلات :

مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ

إلا أنه لا يستخدم إلا مجزوءا :

مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُنْ

و ضابطه : عَلَى الأهْزَاجِ تَسْهِيْلُ مَفَاعِيْلُنْ مَفَاعِيْلُ

ثم يستعمل الباحث الطبل لإبراز ايقاعه و اظهار موسيقاه .

٢. عرض المادة (٢٠ دقيقة)

يعرض الباحث الأمثلة باستخدام السبورة و على النحو الآتي :

الباحث: لبحر الهزج عروض واحدة مجزوءة صحيحة (مَفَاعِيْلُنْ) يجوز فيها الكف (والكف حذف السابع الساكن) و لها ضربان :

الأول : مثلها (مَفَاعِيْلُنْ) و يمتنع فيه الكف مثل :

أَعَدَّ النَّاسُ لِلْعِيْدِ مِنَ اللَّذَّاتِ أَلْوَانَا

(يكتب الاستاذ المثال و يقرأه قراءة أنموذجية معبرة ، ثم يظهر ايقاعه باستعمال الطبل الصغير، ثم يقطعه عروضيا على النحو الآتي) :

أَعَدَّ النَّاسُ لِلْعِيْدِ | مِنَ اللَّذَّاتِ أَلْوَانَا

أَعَدْدَ نْنَا | سُ لِلْعِيْدِي | مِنَ لْلَذْذَا | تِ أَلْوَانَا

أعَ دْ د نْ نَ اْ | سُ لِ لْ عِ يْ دِيْ | مِ نَ لْ لَ ذْ ذَا | تِ أَ لْ وَانَ ا

/ / ٥/ ٥ / ٥ | / / ٥/ ٥ / ٥ | / / ٥ / ٥ / ٥ | / / ٥/ ٥ / ٥

مَفَاعِيْلُنْ | مَفَاعِيلُنْ | مَفَا عِيْلُنْ | مَفَا عِيلُنْ

سالمة | صحيحة | سالمة | صحيحة

هذه الخطوة أضافها الباحث لتسهيل التقطيع

وَأَعْدَدْتُ مَعَ الدَّمْعِ لَهُ رَاحَاً وَ رَيْحَانَا

وَأَعْ دَدْتُ | مَعَ دْدَ مْعِي | لَهُو رَاحَنْ | وَ رَيْحَانَا

وَأَعْ دَدْتُ | مَ عَ دْدَ مْ عِ ي | لَ هُ وْرَاحَ نْ | وَرَيْ حَ انَ ا

/ / ٥/ ٥ / ٥ | / / ٥/ ٥ / ٥ | / / ٥ / ٥ / ٥ | / / ٥/ ٥ / ٥

مَفَاعِيْلُ | مَفَاعِيلُنْ | مَفَا عِيْلُنْ | مَفَا عِيلُنْ

مكفوفة | صحيحة | سالمة | صحيحة

هذه الخطوة اضافها الباحث لتسهيل التقطيع

الثاني : محذوف (مفاعي) و علة الحذف ذهاب السبب الخفيف من آخر التفعيلة مثل:

(يكتب الاستاذ المثال و يقرأه قراءة أنموذجية معبرة ، ثم يظهر ايقاعه باستعمال الطبل الصغير، ثم يقطعه عروضيا على النحو الآتي)

وَمَا ظَهْرِيْ لِبَاغِيْ الضَّيْـ	مِ بِالظَّهْرِ الذَّلُوْلِ		
وَمَاظَهْرِيْ	لِبَاغِضْضِيْ	مِ بِظْظَهْرِذْ	ذَلُوْلِ
وَمَ ا ظَ هْ رِيْ	لِ بَ اغِ ضْ ضِ يْ	مِ بِـ ضْـ ظَ هْ رِذْ	ذَلُ وْلِ ي
/ /٥/ ٥ /٥	٥ / ٥ / / ٥ /	٥ / / ٥/٥	٥ /٥/ /
مَفَاعِيْلُنْ	مَفَاعِيلُنْ	مَفَا عِيْلُنْ	مَفَا عِيْ
سالمة	صحيحة	سالمة	محذوف

هذه الخطوة اضافها الباحث لتسهيل التقطيع

الباحث: أعزَّائي الطلبة بعد قراءة التفعيلات في البيت الأول نلاحظ أن (مفاعيلن) هي التفعيلة المستخدمة في هذا البيت و قد جاءت بصورتها الأصلية ، كما نلاحظ أنها تكررت مرتين في كل شطر وأربع مرات في البيت .

ونلاحظ في البيت الثاني أن أبا نواس استخدم صورة اخرى لمفاعيلن وهذه الصورة هي (مفاعيلُ) و قد وردت في حشو الشطر الأول من البيت وسبب ذلك هو دخول زحاف الكف عليها (الكف حذف السابع الساكن) .

ونرى في البيت الثالث صورة أخرى ل (مفاعيلن) وهذه الصورة هي (مفاعي) وقد دخلتها علة الحذف (والحذف هو ذهاب السبب الخفيف من آخر التفعيلة) وقد جاءت في ضرب البيت .

أعزائي لاحظوا كيف أننا لم نكتب الياء في (لِبَاغِيْ) و اللام الشمسية في (الضَّيْمِ ، الظَّهْرِ ، الذَّلُوْلِ) لأننا لا ننطقها أيضا .

اعزائي : يجوز في حشو بحر الهزج وضربه زحاف الكف (حذف السابع الساكن) فتصبح مفاعيلن – مفاعيلُ، و هو كثير و سائق حسن ، و يمتنع في ضربه تحاشيا للوقوف على حركة قصيرة .

أما زحاف القبض (حذف الخامس الساكن) فتصبح مفاعيلن – مفاعلن فهو زحاف قبيح ولا يجوز الا في الحشو(التفعيلة الأولى) .

٣. التقويم : (١٥ دقيقة)

من اجل التعرف على مدى استيعاب الطلبة للمادة يوجه الباحث الأسئلة الآتية:

أ. ما سبب تسمية بحر الهزج ؟

ب. ما تفعيلات بحر الهزج ؟

ت. ما الكف و هل يصح دخوله على بحر الهزج ؟

ث. ما عروض و أضرب بحر الهزج ؟

ج. من يزن البيت الآتي مبينا بحره وما دخله من تغيير ؟

مَتَىْ أُشْفِيْ غَلِيْلِيْ بِنِيْلٍ مِنْ بَخِيْلِ

٤. الواجب البيتي : (٥ دقائق)

من أجل زيادة فهم الطلبة للموضوع يكلفهم الباحث بالواجبات الآتية :

أ. قطع أربعة أبيات من بحر الهزج و اكتبها كتابة عروضية ، بيتان ضربهما صحيح وبيتان ضربهما محذوف .

ب. نظم أربع كلمات على تفعيلة بحر الهزج .

الملحق (١١)

جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربيـة

الى / الاستاذ الفاضل : ..... المحترم

الموضوع / استبانة آراء الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته:

يروم الباحث دراسة (أثر استراتيجية التنظيم في تحصيل مادة العَروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية والاحتفاظ به)

وقد أعدَّ الباحث فقراتِ الاختبار بالشكلِ المبيّنِ في أدناه في ضوءِ محتوى المقررات (البحور) التي تم تدريسُها ، والأهداف السلوكيةَ الخاصةَ بتلك المقررات (البحور) .

ولسعةِ اطلاعكم ودقةِ معلوماتكم يضعُ الباحثُ هذا الاختبارَ بين أيديكم لإبداءِ ملاحظاتِكم في صلاحيةِ صياغةِ فقرات الاختبار .

و لكم الشكر الجزيل ووافر الامتنان .

الباحث

حسن فهد عواد الأوسي

ملاحظة / يرجى من الدكتور الفاضل ذكر:-

الاسم الثلاثي :

اللقب و التخصص العلمي :

الجامعة و الكلية :

اختبار التحصيل (بصورته النهائية)

الاسم :.....

المرحلة :...../ الشعبة :.....

عزيزي الطالب

في أدناه مجموعة من الأسئلة المتنوعة تمثل المقررات الدراسية التي درستها في محاضرات سابقة ، اقرأ كل فقرة بدقةٍ وتأنٍّ ثم أجب عنها بما تراهُ صحيحاً ، ولا تترك أيةَ فقرةٍ بلا إجابةٍ لأنها ستعامل بوصفها إجابةً خاطئةً .

س١: اذكر الأنساق العروضية الآتية : (٦ درجات)

١. بحر الرمل (العروض محذوفة و الضرب مقصور) :

٢. بحر الهزج (العروض صحيحة و الضرب محذوف) :

٣. بحر الوافر (العروض مجزوءة صحيحة و الضرب معصوب) :

٤. بحر الكامل : (العروض مجزوءة صحيحة و الضرب مرفل) :

٥. بحر الطويل : (العروض مقبوضة والضرب محذوف) :

٦. بحر البسيط : (العروض مخبونة مقطوعة و الضرب مخبون مقطوع) :

س٢ :ارسم دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة فيما يأتي : (٩درجات)

١. التفعيلة التي دخلها زحاف الخبن هي :

أ. فَاعِلَاتَانْ ب. فَعِلَاتُن ج. فَاعِلَا د. فَاعِلَاتْ

٢. التفعيلة التي دخلها زحاف الكف هي :

أ. مَفَاعِيْ ب. مَفَاعِلُنْ ج. مَفَاعِيْلُ د. فَاعِيْلُنْ

٣. التفعيلة التي دخلها زحاف العصب هي :

أ. مَفَاعَلْتُنْ ب. مَفَاعِلُ ج. مَفَاعَلْتُ د. مَفَاعِلُنْ

٤. التفعيلة التي دخلها زحاف الإضمار هي :

أ. مُتْفَاعَلِنْ ب. مَفَاعِلُنْ ج. مَفَاعَلْتُ د. مُتَفَاعِلُ

٥. التفعيلة التي دخلها زحاف القبض هي :

أ. مَفَاعِيْلُ ب. مَفَاعِلُ ج. مَفَاعِيْ د. مَفَاعِلُنْ

٦. التفعيلة التي دخلها زحاف الخبن هي :

أ. مُتَعِلِنْ ب. مُسْتَفْعِلَانْ ج. مُتَفْعِلُنْ د. مُسْتَفْلْ

٧. التفعيلة التي دخلتها علة القصر هي :

أ. فَاعِلَاتْ ب. فَعِلَاتُن ج. فَاعِلَا د. فَاعِلَاتَانْ

٨. التفعيلة التي دخلتها علة الترفييل هي :

أ. مُتَفَاعَلا تُنْ ب. مُتَفَاعِلُانْ ج. مَتَفَاعِلْ د. مَتَفَا

٩. التفعيلة التي دخلتها علة القطع هي :

أ. فاعِلَا ب. فاعِلْ ج. فَعِلَا د. مَفَاعِيْ

س٣: ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة و علامة (×) أمام العبارة الخاطئة : (٩ درجات)

١. عروض مجزوء الرمل صحيحة و لها ضرب واحد مثلها .

٢. يدخل الكف (مَفَاعِيْلُنْ) فتصبح (مَفَاعِلُنْ) .

٣. تدخل علة التسبيغ (فَاعِلَاتُنْ) فتصبح (فَاعِلَاتَانْ) .

٤. تدخل علة التذييل (مُتَفَاعِلُنْ) فتصبح (مُتَفَاعِلَانْ) .

٥. عَروض مجزوء الكامل صحيحة يجوز فيها(الاضمار و الوقص و الخزل).

٦. تدخل علة القطف (مُفَاعَلَتُنْ) فتصبح (مُفَاعَلْ).

٧. يدخل زحاف الطي (مُسْتَفْعِلَنْ) فتصبح (مُتَفْعِلُنْ) .

٨. عروض مخلع البسيط مخبونة مقطوعة و لها ضرب واحد مخبون مقطوع .

٩. يدخل زحاف القبض (مَفَاعِيْلُنْ) فتصبح (مَفَاعِلُنْ) .

س ٤: أقرأ الأبيات الآتية ثم أجب عن المطلوب في أدناه : (٣٠ درجة)

١. إنَّ العُيُوْنَ الَّتِي فِيْ طَرْفِهَا حَوَرٌ قَتَلْنَنَا ثُمَّ لَمْ يُحْيِيْنَ قَتْلَانَا

(جرير)

٢. لَيْتَ هِنْدَاً أَنْجَزَتْنَا مَا تَعِدْ وَشَفَتْ أَنْفُسَنَا مِمَّا تَجَدْ
(عمر بن ابي ربيعة)

٣. *وُلِدَ الْهُدَى* فَالْكَائِنَاتُ ضِيَاءُ وَفَمُ الزَّمَانِ تَبَسُّمٌ وَثَنَاءُ
(أحمد شوقي)

٤. وَلَيل إِذَا مَا قُلْتُ قَدْ بَادَ فَانْقَضَى تَكَشَّفَ عَنْ وَعْدٍ مِنْ الظَّنِ كَاذِبِ
(ابن خفاجة الأندلسي)

٥. وَ كُنْتُ اِذَا سَأَلْتُ الْقَلْبَ يَوْمَاً تَوَلَّى الْدَمْعُ عَنْ قَلْبِيْ الْجَوَابَا
(أحمد شوقي)

٦. جُفُوْنٌ دَمْعُهَا يَجْرِيْ لِطُوْلِ الصَّدِّ وَ الْهَجْرِ
(أبو دلف الينبوعي)

أ. اكتبها كتابة عروضية.

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

ب. قطع الأبيات تقطيعا عروضيا:

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

ت. بين نوع تفعيلاتها.

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

ث. ميز الزحافات في تفعيلاتها.

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

ج. انسبها الى بحورها .

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

س ٥ : رتب الكلمات الآتية في نسق شعري يستقيم به الوزن و المعنى :(٦درجات)

١. (بِالعِرَاقِ، يَقُولُونَ ، لِيلَى ، مَرِيضَةٌ ...كُنْتُ ،الطَّبِيْبَ ، فَيَا لِيْتَنِي ، المُدَاوِيَا)

٢. (وَهْيَ ، مُسَافِرَةٌ ،مِنْ قَلْبِي، وَدَّعْتُهَا ... يَا سَفَرُ، لَا كُنْتَ، العُشَّاقِ، فِي لُغَةِ)

٣. (القَلْبَ يَوْمَاً ، إِذَا سَأَلْتُ ، وَ كُنْتُ ....عَنْ قَلْبِي ، الجَوَابَا ، تَوَلَّى الدَّمْعُ)

٤. (كَمْ يُشْجِي، يَا عَبْلُ ، بالنَّوَى ، فُؤَادِي ..الغُرَابِ الأَسْوَدِ وَ يُرُوعُنِي صَوْتٌ)

٥. (لَيْسَ لِي ، مِنْهُ ، غَزَالُ .... ، الطَّوِيْلِ ، الحُزْنِ ، سِوَى)

٦. (مَسَاءً ، لَا رَعَى، قَاسِيَاً، اللهُ... قَدْ ، أَحْلَامِي ،أَرَانِي كُلَّ ، سُدَى)

الملحق (١٢)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

الفقرة	الإجابات الخاطئة		معامل الصعوبة	القوة التمييزية
	الفئة العليا	الفئة الدنيا		
١	٧	١٤	٠.٣٣	٠.٢٢
٢	٤	١٢	٠.٢٥	٠.٢٥
٣	١٠	١٧	٠.٤٢	٠.٢٢
٤	٩	٢٢	٠.٤٨	٠.٤١
٥	٤	١٢	٠.٢٥	٠.٢٥
٦	١٠	٢٠	٠.٤٧	٠.٣١
٧	٢	١٧	٠.٣٠	٠.٤٧
٨	٢	١٢	٠.٢٢	٠.٣١
٩	٧	١٤	٠.٣٣	٠.٢٢
١٠	٨	٢٠	٠.٤٤	٠.٣٧
١١	٤	١٣	٠.٢٧	٠.٢١
١٢	٣	١١	٠.٢٢	٠.٢٥
١٣	٣	١٢	٠.٢٣	٠.٢٨
١٤	٥	١٢	٠.٢٧	٠,٢٢
١٥	١٨	٢٣	٠.٦٤	٠.١٦
١٦	٢	١١	٠.٢٠	٠.٢٨
١٧	٢	١٧	٠.٣٠	٠.٤٧
١٨	٢	١٢	٠.٢٢	٠.٣١
١٩	١١	١٨	٠.٤٥	٠.٢٢
٢٠	٨	١٨	٠.٤١	٠.٣١
٢١	٥	١٢	٠.٢٧	٠.٢٢

٢٢	١٢	٢٠	٠.٥٠	٠.٢٥
٢٣	٣	١٢	٠.٢٣	٠.٢٨
٢٤	٥	١٣	٠.٢٨	٠.٢٥
٢٥	٢	١١	٠.٢٠	٠.٢٨
٢٦	٧	٢٢	٠.٤٥	٠.٤٧
٢٧	٣	١٤	٠.٢٧	٠.٣٤
٢٨	١٢	١٩	٠.٤٨	٠.٢٢
٢٩	٥	١٢	٠.٢٧	٠.٢٢
٣٠	٤	١٣	٠.٢٧	٠.٢٨
٣١	٣	١٢	٠.٢٣	٠.٢٨
٣٢	٩	٢٧	٠.٥٦	٠.٥٦
٣٣	٤	٢٩	٠.٥٢	٠.٧٨
٣٤	٨	٣١	٠.٦١	٠.٧٢
٣٥	٧	٢٧	٠.٥٣	٠.٦٢
٣٦	٤	١٦	٠.٣١	٠.٣٧
٣٧	٥	٢١	٠.٤١	٠.٣٥
٣٨	٧	٣١	٠.٥٩	٠.٧٥
٣٩	٩	٣١	٠.٦٢	٠.٦٩
٤٠	٨	٣١	٠.٦١	٠.٧٢
٤١	٢	١٩	٠.٣٣	٠.٥٣
٤٢	٦	٢٢	٠.٤٤	٠.٥٠
٤٣	٤	٢٩	٠.٥٢	٠.٧٨
٤٤	٧	٣١	٠.٥٩	٠.٧٥
٤٥	٥	٢٤	٠.٤٥	٠.٥٩
٤٦	٧	١٨	٠.٣٩	٠.٣٤
٤٧	٦	٢٠	٠.٤١	٠.٤٤

٤٨	٧	٢٦	٠.٥٢	٠.٥٩
٤٩	٩	٢٨	٠.٥٨	٠.٥٩
٥٠	٤	٢٢	٠.٤١	٠.٥٦
٥١	٨	١٩	٠.٤٢	٠.٣٤
٥٢	٧	٢٩	٠.٥٦	٠.٦٩
٥٣	٤	٢٨	٠.٥٠	٠.٧٥
٥٤	٤	٢٩	٠.٥٢	٠.٧٨
٥٥	٦	٢٨	٠.٥٣	٠.٦٧
٥٦	٧	١٨	٠.٣٩	٠.٣٤
٥٧	٥	٢٤	٠.٤٥	٠.٣٤
٥٨	٤	٢٨	٠.٥٠	٠.٧٥
٥٩	٩	٢٧	٠.٥٦	٠.٥٦
٦٠	٥	٢٤	٠.٤٥	٠.٥٩

الملحق(١٣)

فعالية البدائل لفقرات الإختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي

الفقرة	الفئة	البدائل				فاعلية البدائل الخاطئة			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
١	عليا	١	٣٠	–	١	– ٠.١٨	√	٠.١٦-	٠.٢-
	دنيا	٧	١٥	٥	٥				
٢	عليا	١	–	٣٠	١	٠.٠٦-	٠.١٦-	√	٠.٠٩-
	دنيا	٣	٥	٢٠	٤				
٣	عليا	٢٥	١	٥	١	√	٠.٠٦-	٠.٠٦-	٠.٠٩-
	دنيا	١٨	٣	٧	٤				
٤	عليا	٢	٢٤	٤	٢	٠.١٢_	√	٠.١٦-	٠.١٣-
	دنيا	٦	١٢	٩	٥				
٥	عليا	٣	٣	١	٢٥	٠.٠٦-	٠.٠٣-	٠.٠٣-	√
	دنيا	٥	٤	٢	٢١				
٦	عليا	١	١	٢٩	١	٠.٠٩-	٠.٠٦-	√	٠,٠٩-
	دنيا	٤	٣	٢١	٤				
٧	عليا	٢٩	١	١	١	√	٠.١٢-	٠.٠٦-	٠.٠٩-
	دنيا	٢٠	٥	٣	٤				
٨	عليا	٢	١	٢٧	٢	٠.٠٩-	٠.٠٦-	√	٠.٠٦-
	دنيا	٥	٣	٢٠	٤				
٩	عليا	٦	١٤	٨	٤	٠.٠٣-	√	٠.٠٦-	٠.٠٦-
	دنيا	٧	٩	١٠	٦				

Abstract

The researcher has formulated (١٢٥) behavioral objectives distributed by ٥LeveLs of bloom Classification Arabic Language, its literature, General methods of teaching , measurement and evaluation .

Researcher Constructed achievement pre-test consisted of (٦٠) items . The scorcher analyzed test items by finding its reliability , difficulty , efficient , effectiveness of Wrong alternatives and Limitation of test time by applying it on pilot sample consisted of (١١٨) students males and females of AL-mustansiriya university.

After statistical analysis ail items were found acceptable except item number (١٥) .

After finishing experiment aghiement test was applied on both groups and after (١٥) days, retention test was made .

Results were analyzed by using t-test .

The results of this research were :

١.Excellence of experiment group students on Control group students in Achievement test .

٢.Excellence of experiment group students on Control group in retention test .

The research has also submitted a number of suggestions and recommendations to enrich has research .

Abstact

The recent aims at Knowing the effect of using organizing strategy in achievement and its retention of students of Arabic Language department –Colleges of basic education in the subject of prosody.
To achieve research objectives, the researcher put the following two null hypothesis:

١. There is not any significant statistical difference at level(٠.٠٥) between the average of students achievement of experimental group who have studied by organizing strategy and between average of students achievement of control group who have studied by traditional method.

٢. There is not any significant statistical difference at level(٠.٠٥) between the average of students achievement of both groups experimental and control in retention test.

College of Basic education-Diyala university-students of second stage-department of Arabic Language has been chosen intentionally as afield of the experiment .
Groups of research has been chosen as an experimental method. Section(A) has been chosen as Control group.
The first group has been Consisted of (٤١) students and the second of(٣٩) students .
Equivalence between groups were made in the following variables:
Intelligence and previous achievement in Arabic language subjects.
After the research requirements were prepared, the experiment was applied from ٢٠/١٠/٢٠١٣ to ١٤/١ /٢٠١٤ by teaching both two Lectures weekly.

Ministry of Higher education and Scientific Research
Diyala University-College of Basic Education
Department of Post-graduate studies

((The Effect of Organizing strategy in Achievement and its retention of prosody subject for students of Arabic Language – Colleges of Basic education))

A thesis
Submitted to the Council of the college of Basic Education

Diyala university

As partial Fulfillment of the Requirements for the

Master degree in Education Methods of Teaching

Arabic Language

By
Hassan Fahad Awad AL-Aawsi

Supervised By

Prof .Dr Riyadh Hussein Ali Al-mahdawi

٢٠١٤ A.D ١٤٣٥ H