جامعة جنوب الوادي

كلية التربية بالغردقة

المجلة التربوية

استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لإكساب مفاهيمه وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

Using Perkins and Blythe Model in Teaching Prosody to Acquire its Concepts and Develop Discriminating and Writing Prosodic Patterns Skills of Arabic-Major Students at Faculty of Education

(بحث مشترك)

إعداد

أ.م.د/ محمد حسين علي حمدان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

dr.mohamedhamdan@gmail.com

أ.م.د/ على عبد المنعم حسين

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Alihussein2060@yahoo.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٤/٣/٦

تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٤/٣/٢٥

مستخلص الدراسة باللغة العربية:

استهدف البحث تعرف فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في إكساب مفاهيم العروض وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، واستخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: مجموعة ضابطة درست مقرر العروض بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية درست باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم. وتحددت مواد البحث في: قائمة المفاهيم العروضية، وقائمة مهارات تمييز الأنماط العروضية، وقائمة مهارات كتابة الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وكتاب الطالب ودليل التدريس مصاغين وفقًا لإجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث. كما تمثلت أدوات القياس في: اختبار المفاهيم العروضية، واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية، واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية. وبعد تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا ومعالجتها إحصائيًا أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية؛ واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية؛ واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اكتساب طلبة المجموعة التجريبية للمفاهيم العروضية ونمو مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لديهم، مما يشير إلى فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في إكساب مفاهيم العروض وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى عينة البحث، وفي ضوء هذه النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: نموذج بيركنز وبلايث، التدريس من أجل الفهم، المفاهيم العروضية، مهارات تمييز الأنماط العروضية، مهارات كتابة الأنماط العروضية.

Using Perkins and Blythe Model in Teaching Prosody to Acquire its Concepts and Develop Discriminating and Writing Prosodic Patterns Skills of Arabic-Major Students at Faculty of Education

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of Using Perkins and Blythe Model in Teaching Prosody to Acquire its Concepts and Develop Discriminating and Writing Prosodic Patterns Skills of Arabic-Major Students at Faculty of Education, the research using materials: a list of prosodic Concepts, a list of Discriminating Prosodic Patterns Skills, a list of Writing Prosodic Patterns Skills, Student's book and teacher's guide for teaching Prosody based on the Perkins and Blythe Model, Three measures were used for assessment purposes: prosodic Concepts Test, Discriminating Prosodic Patterns Skills Test, and Writing Prosodic Patterns Skills Test. The research used the experimental method based on the Quasi-experimental design with two equivalent groups: control and experimental group, Results of the research revealed that there are statistically significant differences in the mean scores of the control and experimental groups in the post testing of prosodic Concepts, Discriminating Prosodic Patterns Skills, and Writing Prosodic Patterns Skills in favor of the experimental group. Findings also showed the effectiveness of using the Perkins and Blythe model in acquiring the concepts of Prosody and developing Discriminating and Writing Prosodic Patterns Skills of participation. In addition, findings revealed that there is a statistically significant correlation between acquired prosodic Concepts and improving Discriminating and Writing Prosodic Patterns Skills of Arabic-Major Students at Faculty of Education. In the light of the above-mentioned results a group of recommendations and future research were mentioned.

Keywords: the Perkins and Blythe Model, The Teaching for Understanding, Prosodic Concepts, Discriminating Prosodic Patterns Skills, Writing Prosodic Patterns Skills, Arabic-Major Students at Faculty of Education

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المقدمة

تعد اللغة العربية من أشرف لغات العالم وأعلاها منزلةً؛ لأن الله عز وجل شرفها بأن جعلها لغة القرآن الكريم، كما أنها من أدق اللغات تصويرًا لما يشعر به الفرد ويجول بخاطره، وقد ساعدها في ذلك جريان لغتها في ألفاظها وتراكيبها على الطبيعة الموسيقية، حيث بنيت على نسق الشعر في أصوله الفنية، فهي في جملتها فن منظوم منسق الأوزان والأصوات، ومن هنا وُصِفت بأنها "لغة شاعرة".

والشعر في اللغة العربيةِ له مكانة ومنزلة كبرى بين الفنون الأدبية الأخرى، فالشعر ديوان العرب وعنوان الأدب به يُعرف تاريخهم ومن خلاله سُجلت ملاحِمُهم، وهو مصدرٌ للحكمة، وسبيل للفخر والعزة، ووسيلة لتهذيب النفس وتربيتها، فكان الشاعر العربي وما زال يربي بشعره قومه على الفضائل والأخلاق الحميدة، ويرشد سامعيه نحو الخير ومكارم الأخلاق، وبالإضافة لذلك يلعب الشعر دورًا بارزًا في عملية حفظ اللغة العربية وإثرائها، كما أنه الوسيلة التي يتم من خلالها تنمية الملكة البلاغية والتذوق وتفصيح اللسان العربي لدى المتعلمين.

ونظرًا لأهمية الشعر عند العرب جعله الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم أمرًا مرغوبًا ومطلبًا محببًا في الإسلام، كسلاحٍ فعالٍ في مواجهة العدو والدعوة إلى الحق وإلى مكارم الأخلاق، وقد شرع ذلك بالاستماع إليه فأجازه لكعب بن مالك، وأمره لحسان بن ثابت، وقد قال صلى الله عليه وسلم فيما رُوي عنه في الحديث الشريف "إنَّ من البيانِ سحرًا، وإنَّ من الشِّعرِ حكمة" صدق رسول الله (محمد البخاري، ٢٠٠٨، حديث ٣٢٤/٦٩٩)[١].

ومنذ أن استوى الشعر في العربية فنًا مكتملاً في عناصره ومقوماته، وإبداعًا جميلاً في أسلوبه وتصوراته، ومنذ أن كان الشعر شعرًا، والنقاد على اختلاف مشاربهم متفقون على كون الوزن ركنًا أساسيًا من أركانه، وإذا سقط الوزن سقطت معه شعرية هذا الشعر (عبد العالي مجذوب، ٢٠١٥، ٢٢).

(١) تم التوثيق وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA -7، مع تعديل توثيق المراجع العربية في المتن (بكتابة الاسم الأول والأخير للمؤلف)، بدلاً من كتابة اسم عائلة المؤلف فقط، وذلك مراعاة للبيئة والثقافة العربية.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

فالشعر العربي يتميز بإيقاع موسيقي مميز، وأوزانٍ خاصةٍ به، وهذه الأوزان تُعد مقياسًا جوهريًا لجودته، فلا شعرٌ بلا وزنٌ يضبطه، وهذا الوزن وهو ما اصطلح على تسميته "بعلم العروض"، والذي وضع أصوله وقواعده "الخليل بن أحمد" بعد أن ظهرت الحاجة إليه نتيجة لاختلاط العرب بغير العرب، مما أدى إلى تراجع الذوق العام وتقلص الفطرة العربية السليمة وشاع اللحن في الشعر.

وقد استقرأ الخليل بن أحمد الشعر العربي فوجد أوزانه المستعملة أو بحوره خمسة عشر بحرًا، ثم جاء الأخفش فزاد عليها "المتدارك" لأنه استدركه على العروض الذي وضعه الخليل، وبهذا أصبح الخليل بن أحمد أول مبتكر لعلم العَروض، وحصر كل أشعار العرب في بحوره (عباس العقاد، ٢٠١٤.أ، ٢٣).

والعَروض يعرف بأنه علم بالأصول والقوانين التي يماز بها مستقيم الشعر من مكسوره، وصحيحه من فاسده، وموضوعه الشعر العربي للوقوف على صحة وزنه من خطئه المتمثل في التفاعيل العروضية التي تتخذ مقياسًا لمعرفة البحور والتمييز بين الأوزان، وما يعرض لها من العوارض التي اصطُلح عليها باسم الزحافات والعلل (أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩، ٧).

بهذا المعنى يتناول علم العَروض ومفاهيمه دراسة أوزان الشعر العربي والمقاطع والتفعيلات العروضية والبحور الشعرية والتمييز بينها وكتابتها كتابةً عروضيةً، وهو علمٌ لا غنى عنه لدارسي العربية؛ فهو يَزن الشعر ويُعرف به صحيح الوزن وفاسده، وهو شبيه بالنحو فإذا كان النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها، فإن العَروض هو ميزان الشعر وأداة ضبطه ومعرفة مكسوره من موزونه، لذلك كانت أهميته ليس فقط للمتخصصين، وإنما لكل من ينطق بالعربية ويقرأ ويتذوق شعرها وله صلة بها، فهو أداته لاستقامة اللسان وتذوق الموسيقى والبيان، ومعرفة المعاني والحكم على جودة الشعر.

والنظام العروضي يتكون من أمرين هما: الوحدات التي تُشكِّل مادته ويَتشكَّل منها، والعلاقات التي تربط بين هذه الوحدات والتي تصير بها الوحدات العروضية نظامًا (محمد عبد الدايم، ٢٠٢١، ٧٣٠).

ومن ثم يجب على دارس العَروض أن يتقن مهارات التمييز بين الأنماط العروضية (المقاطع الصوتية، والتفعيلات، والبحور الشعرية)، باعتبارها أنماطًا وأوزانًا موسيقية يمكن تتبعها والتفرقة بينها وتمييزها وتحديد العلاقات بينها على اختلاف مستوياتها: أي التي بين وحدتي المتحرك والساكن، ثم التي بين الأسباب والأوتاد والفواصل، ثم التي بين التفعيلات العروضية، حتى يصل في النهاية إلى معرفة النظام العروضي الذي تقوم عليه القصيدة ككل، واستنتاج البحر الذي تنتمي إليه.

كما ينبغي أن يتقن دارس العروض مهارات كتابة الأنماط العروضية كتابةً صحيحةً، باعتبار أن الكتابة العروضية تختلف عن الكتابة الإملائية التي تقوم على قواعد الكتابة المعروفة، فالكتابة العروضية كتابة خاصة تستعمل في تقطيع أبيات الشعر ومعرفة بحوره وأوزانه.

والكتابة العروضية تكتب حسب الملفوظ لذلك تقوم على مبدأ اللفظ لا الخط، بكتابة كل ما ينطق به من الحروف، وحذف ما لا ينطق به من الحروف دون التقيد بالقواعد، ولذلك قيل خطان لا يقاس عليهما خط المصحف والخط العروضي (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧هـ، ١٨).

ونظرًا لأهمية العروض ومحورية دراسته في اللغة العربية؛ كانت الحاجة ملحة وضرورية لإكساب طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية مفاهيم العروض وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لديهم؛ لتنمية وصقل القدرات التي تؤهلهم لدراسة الشعر العربي وفهمه ومعرفة دلالاته، والإحساس بموسيقاه وتذوقه، ومن ثم أصبح اكتساب مفاهيم العروض وتنمية مهاراته مطلبًا مهمًا من مطالب الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم بشعب اللغة العربية في كليات التربية؛ فاهتمت برامج إعداد معلم اللغة العربية بمقرراته وجعلته هدفًا رئيسًا من أهدافها، ومقررًا رئيسًا من مقرراتها.

ولأهمية العروض أيضًا وظفت عدد من البحوث والدراسات السابقة مداخل وإستراتيجيات متعددة بهدف تنمية مفاهيمه ومهاراته المختلفة، ومنها: دراسة محمد عبد الله (٢٠١٩) والتي استخدمت برنامجًا لغويًا مقترحًا قائمًا على الخرائط الذهنية الحاسوبية لتنمية مهارات العروض لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ودراسة آلاء إسماعيل

(٢٠١٩) والتي استخدمت برنامجًا قائمًا على المدخل الوظيفي لتنمية المفاهيم العروضية ومهارات القراءة الشعرية لدى طلبة كلية التربية، ودراسة محسن عز الدين (٢٠٢١) والتي وظفت التعلم البنائي لإكساب المفاهيم العروضية لطالبات كلية التربية، ودراسة إبراهيم عمران (٢٠٢٢) والتي استخدمت التعلم بالنمذجة لتنمية المفاهيم العروضية، ودراسة سلوى بصل (٢٠٢٢) والتي استخدمت برنامجًا مقترحًا قائمًا على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات الكتابة العروضية والوزن الشعري لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ودراسة عبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢) والتي استهدفت تنمية مهارات تمييز الأنماط والكتابة العروضية باستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لدى طلاب التعليم الثانوي الأزهري.

وعلى الرغم من الأهمية التي حظي بها العروض تعليمًا وتعلمًا، إلا أن صعوبات تدريسه تعد من أكثر الصعوبات التي يواجهها القائمون على تدريس المقررات الأكاديمية لطلبة شعبة اللغة العربية بكليات التربية، بالإضافة إلى شكوى طلبة كلية التربية من صعوبة دراسة مادة العروض وعدم قدرتهم على استيعاب مفاهيمه والتمكن من مهاراته (نور سفيان ونجوى رازي، ٢٠١٩؛ مروة عبد الله، ٢٠٢١).

ولعل المشكلة الحقيقية في دراسة العروض تكمن في كثرة المصطلحات والأجزاء وأجزاء الأجزاء، بحيث يصبح من الصعب على الطلبة التمييز بين المفاهيم العروضية مثل الأسباب والأوتاد، والفواصل والتفاعيل، وما لها من زحافات وعلل، وما يجرى من الزحافات مجرى العلة، ومن العلل مجرى الزحافات، والتمييز بين البحور التي لها أربعةٌ وثلاثون نمطًا عروضًا (فهمي المتولي، ٢٠١٥، ٦٧).

وقد أدى هذا كله إلى صعوبة مادة العَروض وشعور الطلبة بالمعاناة أثناء دراستها، مما يتطلب البحث عن نماذج تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تدريس العروض في بيئة تعليمية محفزة تثير دافعية الطلبة، وتتيح لهم الفرصة من أجل اكتساب مفاهيمه وتنمية مهاراته في سياق تفاعلي يركز على نشاط المتعلم وفهمه، ويتيح له الفرصة للتعبير عن هذا الفهم، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال استخدام نموذج بيركنز وبلايث، والذي يركز على التدريس من أجل الفهم **The Teaching For Understanding** باعتباره من أهم المعايير التي يجب أن تتوافر في النماذج وإستراتيجيات التدريس الفاعلة.

ويعد نموذج بيركنز وبلايث إطارًا تعليميًا شاملاً للتدريس، تعود جذوره إلى أعمال ديفيد بيركنز وتينا بلايث من جامعة هارفارد عام ١٩٨٨م، ويتضمن النموذج مجموعة من الإجراءات التي يتم تنفيذها من خلال أربع مراحل، تمثل دليلاً تدريسيًا وخطة عمل تفصيلية للمعلم للتركيز على الفهم أثناء التدريس، وهذه المراحل هي: الموضوعات المولدة، فهم الأهداف، الأداء المبين للفهم، التقييم المستمر والتغذية الراجعة أثناء الأداء (Blythe, 2009, 17).

خلال هذه المراحل يقوم الطلبة بمجموعة من العمليات العقلية التي تحفزهم على استخدام مهارات التفكير العليا، مثل: التوضيح، وإعطاء الأمثلة، والتعميم، والتطبيق والمحاكاة، والتعبير عن الخبرات الجديدة، كما يؤكد النموذج على التعلم العميق والهادف من خلال تنفيذ مجموعة من الإجراءات التي تحقق مبادئ التدريس من أجل الفهم، والقيام بمجموعة من الممارسات التي تشجع المعلمين على تعزيز الفهم الحقيقي لطلابهم، وتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات الخاصة بالمادة المتعلمة ونقلها إلى مواقف تعلم جديدة (Kivunja, 2015, 90).

ومن هنا فإن طبيعة إجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث يمكن أن تساعد الطلبة على تحقيق فهم أعمق للمفاهيم واكتشاف العلاقات بينها، والتمكن من مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية من خلال الموضوعات المولدة وتحديد أهداف الفهم، كما يتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وإظهار الأداء الذي يعبر عن هذا الفهم من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية الموجهة، وفي الوقت نفسه تساعد أنشطة التقييم المستمر والتغذية الراجعة على ترسيخ المفاهيم في البنية المعرفية للطلبة وصقل المهارات المتضمنة فيها وتعزيزها، مما يجعل التعلم ذا معنى وقائمًا على الفهم والبنية المعرفية السليمة.

بالإضافة لذلك فإن التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث قد يساعد على التغلب على صعوبات تدريس علم العروض ويزيد من دافعية الطلبة نحو دراسته، حيث كشفت نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة حاتم الطوالبة وآخرين (٢٠٢٣) عن فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ونظرًا لأهمية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في التدريس، وما يتمتع به من مميزات في عملية التعليم والتعلم، فقد وظفته مجموعة من الدراسات السابقة لتنمية عدد من المفاهيم والمهارات في عدة فروع للمعرفة، ومن هذه الدراسات: دراسة نور السلطاني (٢٠١٨) والتي كشفت عن الأثر الإيجابي لنموذج بيركنز وبلايث في تنمية تحصيل مادة التاريخ والتفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة بابل، ودراسة زينب جياد ونار السندي (٢٠١٩) والتي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على نموذج بيركنز وبلايث في تنمية التحصيل والتفكير السابر لدى طلبة كليات التربية، ودراسة زينة الأسدي وآخرين (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها فاعلية النموذج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، ودراسة عيدان سميح وكمال غضيب (٢٠٢٠) والتي كشفت عن فاعلية نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ودراسة كوثر عيد (٢٠٢١) والتي أظهرت فاعلية نموذج بيركنز وبلايث في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة اللغة والأدب الكردي عند طالبات الصف الخامس العلمي، ودراسة سعيد خضير (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى الأثر الإيجابي لنموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم الإسلامية لطالبات الصف الثاني المتوسط، ودراسة أمواج حسون وعطية عبود (٢٠٢٢) والتي أشارت نتائجها إلى الأثر الإيجابي لنموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الخط العربي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة.

وعلى الرغم من الاهتمام بتوظيف هذا النموذج التدريسي في تنمية المفاهيم والمهارات في عدد كبير من فروع المعرفة، إلا أن هناك ندرة في توظيف النموذج في تدريس مهارات اللغة العربية بشكل عام حيث اقتصر استخدامه – في حدود علم الباحثين- على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والخط العربي.

ومن هنا سعى البحث الحالي نحو استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس علم العروض، فمن خلال أنشطته التي تركز على الفهم، وما تتميز به ممارساته التدريسية من المشاركة النشطة للمتعلم والتأكيد على التعلم العميق والهادف؛ كل ذلك قد يجعل منه نموذجًا تدريسيًا مناسبًا لتدريس علم العروض وكسر حدة الجمود التي يتسم بها تعلمه، مما يزيد من

دافعية الطلاب نحو تعلمه ويمكنهم من اكتساب مفاهيمه وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية بشكل فعال.

الإحساس بمشكلة البحث:

على الرغم من أهمية دراسة العروض والتمكن من مفاهيمه ومهاراته لطلبة شعبة اللغة العربية بكليات التربية، إلا أن الشواهد تشير إلى نفور الطلبة من دراسته، وشعورهم بصعوبة استيعاب مفاهيمه وإتقان مهاراته وبصفة خاصة مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، وقد تبين ذلك للباحثَيْن من خلال الآتي:

- لاحظ الباحثان أثناء التدريس لطلبة كلية التربية تخصص اللغة العربية ضعف الطلبة في المفاهيم والمهارات العروضية، وبصفة خاصة مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، على الرغم من أهمية علم العروض التي لا تقل أهمية عن علوم اللغة العربية الأخرى كالنحو والصرف والأدب والبلاغة.
- تم إجراء مقابلة شخصية مع السادة أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس مقرري (علم العروض، وموسيقي الشعر) لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي، لاستطلاع آرائهم حول مستوى الطلبة في مادة العروض، وقد أكدت إجاباتهم: أن غالبية الطلبة لديهم صعوبات وعزوف عن مادة العروض ودراستها، وقصور طرق التدريس التقليدية وعدم قدرتها على تلبية حاجات الطلبة والتغلب على صعوبة المادة، وعدم قدرة الطلبة على اكتساب المفاهيم العروضية بالشكل المطلوب، ووجود ضعف في المهارات العروضية لدى الطلبة، وبصفة خاصة مهارات: التمييز بين المقاطع الصوتية والتفعيلات العروضية والبحور الشعرية، والتفرقة بين الزحافات والعلل، والتقطيع والكتابة العروضية.
- تم إجراء مقابلة مع عشرين طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي ممن درسوا مادة العروض في السنة السابقة، وتم توجيه مجموعة من الأسئلة عن الصعوبات التي تواجههم في دراسة العروض، وقد أكدت إجاباتهم: كثرة مصطلحات علم العروض وتشعبها وصعوبة دراستها، عدم كفاءة طريقة التدريس التقليدية المتبعة في تعليم العروض، وسرعة نسيان الطلبة لما يدرسونه من

مفاهيم علم العروض وعدم إتقانهم لمهاراته بشكل جيد، وخصوصًا مهارات التمييز بين المقاطع والتفعيلات والتفرقة بين الزحافات والعلل والتقطيع والكتابة العروضية.

- تم تطبيق دراسة كشفية على عينة مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي (ممن سبق لهم دراسة العروض في العام السابق)، حيث تم تطبيق اختبارين تشخيصيين: الاختبار الأول لقياس المفاهيم العروضية، وتكون من عشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد لقياس أربعة مفاهيم عروضية (البيت الشعري، الوحدات الصوتية العروضية، الزحافات، العلل العروضية)، وقد جاءت نتائج جميع الطلبة أقل من (٥٠%) من الدرجة الكلية للاختبار، كما بلغ المتوسط الكلي لدرجات الطلبة (٨) من الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة. والاختبار الثاني: لقياس بعض مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية وتكون من (٢٠) سؤلاً مقسمة على نوعين: (١٠) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، (١٠) أسئلة من نوع التكملة، لقياس ثماني مهارات هي: (يحدد مكونات البيت الشعري، يجزأ التفعيلات إلى مقاطع صوتية مكونة من أسباب وأوتاد وفواصل، يعرض مواضيع علل الزيادة وعلل النقص من البحور، ينسب البيت الشعري إلى البحر الذي ينتمي إليه، يكتب ما لا ينطق من الحروف، يحذف ما لا ينطق من الحروف، يكمل النقص في البيت الشعري كي يستقيم وزنه عروضيًا، يكتب التفعيلات المناسبة للرموز العروضية)، وقد جاءت نتائج الطلبة دون المتوسط في جميع المهارات المقيسة، وبلغ المتوسط الكلي لدرجات الطلبة (٧) من الدرجة الكلية للاختبار(٢٠) درجة.
- نتائج البحوث والدراسات السابقة والتي أشارت إلى ضعف طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية في المفاهيم والمهارات العروضية بشكل عام، حيث كشفت نتائج دراسة محمود المهدي (٢٠١٣) تدني مستوى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مهارات العروض كما أشارت إلى أن استخدام الطرائق التقليدية في تدريس العروض وعدم توظيف طرائق تدريس حديثة تتناسب مع محتواه؛ تعد من أهم أسباب نفور الطلبة من دراسته وشعورهم بصعوبته، وأوصت بضرورة تطوير إستراتيجيات وطرائق تدريسه، بينما أشارت نتائج دراسة نسرين السعدي (٢٠١٤) إلى تدنى مستوى التحصيل في مادة العروض لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية الأساسية واعتمادهم على حفظ المفاهيم الخاصة

بالعروض دون القدرة على فهمها وتطبيقها في مواقف تعلم جديدة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة آلاء الحلو (٢٠١٧) التي كشفت عن ضعف مستوى التحصيل في مساق علم العروض لدى طلاب شعبة اللغة العربية، كما كشفت نتائج دراسة آلاء إسماعيل (٢٠١٩) ضعف طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في المفاهيمَ العَرُوضية وارتفاع نسب خطأ الطلاب في المفاهيم العروضية المقيسة إلى أكثر من ٥٠ % من إجمالي عدد الطلاب المُخْتَبَرين، بالإضافة إلى ضعف مهارات القراءة الشعرية لدى هؤلاء الطلاب، كما أشارت نتائج دراسة نورة سفيان ونجوى رازي (٢٠١٩) إلى الصعوبات التي يعاني منها الطلبة عند دراسة العروض والتي من أهمها طريقة التعليم المستخدمة التي لا تساعد على التمكن من مهارات الكتابة العروضية وتقطيع البيت الشعري، وصعوبة تعيين الزحافات والعلل وكثرتها، وهذا ما أشارت إليه أيضًا نتائج دراسة مروة عبد الله (٢٠٢١).

بناء على ما تقدم، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وفي ظل عدم وجود دراسة علمية واحدة – في حدود علم الباحثين – استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في تدريس مادة العروض وتنمية مفاهيمه ومهاراته، من هنا ظهرت الحاجة لأهمية القيام بالبحث الحالي.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في صعوبة مادة العروض ونفور الطلبة من دراسته، وعدم قدرة طرق التدريس التقليدية المتبعة في تدريسه على معالجة هذه الصعوبات، مما أدى إلى وجود ضعف لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية في مفاهيم العروض ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، وللتصدي لهذه المشكلة قام البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لإكساب مفاهيمه وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لإكساب المفاهيم العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٢- ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لتنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٣- ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لتنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٤- ما العلاقة الارتباطية بين المفاهيم العروضية ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى:

١- إكساب المفاهيم العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

٢- تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية اللازمة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

٣- تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

٤- تَعَرُف العلاقة الارتباطية بين المفاهيم العروضية ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

فروض البحث

اختبر البحث صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة اكتساب المفاهيم العروضية وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

محددات البحث

التزم البحث بالمحددات الآتية:

١- المحدد البشري: تكونت مجموعة البحث الأساسية من (٧٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية (تعليم عام) بكلية التربية جامعة جنوب الوادي، وقد تم اختيار الفرقة الأولى لأن (مقرر العروض) تبعًا للائحة يدرس في الفرقة الأولى، وبالتالي فإن الطلبة في حاجة إلى اكتساب مفاهيم علم العروض وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية كمتطلب أساسي في الإعداد الأكاديمي لهم، وبما يعود أثره على المقررات الأكاديمية ذات الصلة التي سوف يدرسونها في السنوات التالية مثل مقرر "موسيقى الشعر" الذي يُدرس في الفرقة الثانية، كما أن صعوبة دراسة مقرر العروض تمثل مشكلة واضحة يعاني منها الطلبة وتؤثر على مستواهم في مادة العروض بشكل عام تبعًا لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة رقية محمود (٢٠١٦).

٢- المحدد المكاني: تم تطبيق تجربة البحث الأساسية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

٣- المحدد الزماني: طُبقت تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٤- المحدد الموضوعي:

- المفاهيم العروضية (أجزاء البيت الشعري، المقاطع الصوتية العروضية، الزحافات العروضية، العلل العروضية، ألقاب البيت الشعري)، وهي المفاهيم التي تضمنتها القائمة النهائية للمفاهيم العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- مهارات تمييز الأنماط العروضية (الاستقبال، التحليل، المعالجة، الاستنتاج)، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة النهائية لمهارات تمييز الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- مهارات كتابة الأنماط العروضية (كتابة ما ينطق من الحروف، حذف ما لا ينطق من الحروف، التقطيع العروضي للبيت الشعري)، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة النهائية لمهارات كتابة الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

منهج البحث والتصميم التجريبي

اتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، مجموعة ضابطة: درست موضوعات العروض المقررة بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية: درست موضوعات العروض المقررة باستخدام نموذج بيركنز وبلايث.

مواد البحث

قام الباحثان بإعداد مواد البحث الآتية:

١. قائمة المفاهيم العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
٢. قائمة مهارات تمييز الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
٣. قائمة مهارات كتابة الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
٤. كتاب الطالب لدراسة موضوعات العروض مصاغًا وفقًا لإجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث.
٥. الدليل التدريسي للمحاضر لتدريس موضوعات العروض وفقًا لإجراءات نموذج بيركنز وبلايث.

أدوات القياس

قام الباحثان بإعداد أدوات القياس الآتية:

١. اختبار المفاهيم العروضية لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢. اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٣. اختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من خلال الآتي:

١- يأتي استجابة للاتجاهات التي تنادى بضرورة الاهتمام بالنماذج التدريسية التي تركز على التدريس من أجل الفهم وزيادة دور المتعلم في عملية التعلم، ومنها نموذج بيركنز وبلايث.

٢- يقدم كتابًا للطالب لدراسة مادة العروض وفقًا لإجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث، مما قد يؤدى إلى إثارة دافعية الطلبة نحو دراسة العروض، واكتساب مفاهيمه وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية في بيئة تعليمية محفزة تركز على التدريس من أجل الفهم ونشاط المتعلم وفاعليته.

٣- يقدم دليلاً لتدريس مقرر العروض قد يفيد السادة أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس العروض ويساعدهم في التغلب على مشكلات تدريسه من خلال بيئة تعليمية يتم فيها إعادة صياغة موضوعاته وتدريسها وفقًا لإجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم، مما يزيد من دافعية الطلاب وتفاعلهم أثناء عملية التعلم.

٤- يزود البحث القائمين على إعداد المقررات الأكاديمية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بقوائم محكمة للمفاهيم العروضية ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، مما قد يفيدهم عند إعداد محتوى مقرر العروض لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٥- قد يفيد القائمين على تطوير المقررات الأكاديمية بالمرحلة الجامعية من خلال الاهتمام بالنماذج التدريسية التي تركز على الفهم والاعتماد على نشاط المتعلم مثل نموذج بيركنز وبلايث، واستخدامه في تدريس المقررات الدراسية المختلفة بالمرحلة الجامعية.

٦- يقدم البحث اختبارات مقننة للمفاهيم العروضية ومهارات تمييز الأنماط العروضية ومهارات كتابة الأنماط العروضية، مما قد يفيد الباحثين المتخصصين في اللغة العربية عند إجراء بحوث مماثلة.

٧- قد يفتح البحث المجال أمام بحوث مستقبلية أخرى في مجال تعليم اللغة العربية، تستهدف توظيف نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في تنمية مهارات وفنون لغوية مختلفة.

مصطلحات البحث

- **عروض الشعر العربي**

يعرفه البحث إجرائيًا بأنه "فرع من علوم اللغة العربية يختص بدراسة بنية الشعر العربي وقواعده الصوتية والإيقاعية والموسيقية، وموضوعه دراسة أوزان الشعر العربي المختلفة والقواعد والضوابط التي يُعرفُ بها صحيح الوزن من فاسده، وحُدِدَت موضوعاته في هذا البحث بمفاهيم العروض ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية المتضمنة بكتاب "العروض والقافية" المقرر على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة جنوب الوادي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م".

- **المفاهيم العروضية**

تُعَرَفْ المفاهيم العروضية إجرائيًا في هذا البحث بأنها "التصورات العقلية المجردة التي يكونها طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية عن المصطلحات العروضية المقررة عليهم، والتي تحدد صفاتها والخصائص المميزة لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم العروضية المعد لهذا الغرض".

- **مهارات تمييز الأنماط العروضية**

تُعَرَفْ مهارات تمييز الأنماط العروضية إجرائيًا في هذا البحث بأنها "مجموعة الأداءات التي تمكن طالب الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية من استقبال موسيقى الشعر العربي، ومعرفة مكونات البيت الشعري وتحديدها، وتحديد المقاطع الصوتية التي تعينه على تحديد التفعيلات العروضية، وتحليلها إلى أسباب وأوتاد وفواصل، وتصنيفها وبيان العلاقات

بينها، ومعالجة زحافاتها وعللها؛ بما يعينه على استنتاج الفروق بين التفعيلات العروضية، وصولاً إلى استنتاج البحر الذي تبنى عليه القصيدة، وتتضمن أربع مهارات رئيسة هي: الاستقبال والتحليل والمعالجة والاستنتاج، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية المعد لهذا الغرض".

- **مهارات كتابة الأنماط العروضية:**

تُعَرَفْ مهارات كتابة الأنماط العروضية إجرائيًا في هذا البحث بأنها "مجموعة الأداءات التي تمكن طالب الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية من كتابة الأنماط العروضية بداية من المقاطع الصوتية والتفعيلات وصولاً للبيت الشعري كتابة عروضية مضبوطة، بكتابة ما ينطق من الحروف، وحذف ما لا ينطق منها، وتقطيع البيت الشعري وترميزه عروضيًا بشكل صحيح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية المعد لهذا الغرض".

- **نموذج بيركنز وبلايث:**

يُعَرَفْ نموذج بيركنز وبلايث إجرائيًا بأنه "مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية التي وضعها بيركنز وبلايث كإطار للتدريس من أجل الفهم، يتم استخدامها في هذا البحث لتدريس مادة عروض الشعر العربي، بحيث تمثل خطة عمل تفصيلية يتم تنفيذها من خلال أربع مراحل، هي: (الموضوعات المولدة، فهم الأهداف، الأداء المبين للفهم، التقييم المستمر والتغذية الراجعة أثناء الأداء)، وذلك بهدف إكساب مفاهيم العروض، وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتقاس فاعلية النموذج من خلال أدوات القياس المعدة لهذا الغرض".

الإطار النظري للبحث:

تناول الإطار النظري للبحث محورين رئيسين، هما: علم العروض مفاهيمه ومهاراته، نموذج بيركنز وبلايث وتدريس عروض الشعر العربي، ويمكن عرض ذلك بشكل مفصل على النحو الآتي:

المحور الأول: علم العروض مفاهيمه ومهاراته

أولاً: نشأة علم العروض ومفهومه وأهميته

اختص العَروض بدراسة الشعر العربي وأوزانه، أي أنه خاصية من خصائص اللغة العربية وعلومها، فعلى الرغم من وجود الشعر في كل لغة من لغات القبائل البدائية والمتحضرة، ولكنه لم يوجد فنًا كاملًا ومستقلًا عن الفنون الأخرى في غير اللغة العربية، والمقصود بالفن الكامل أي الشعر الذي توافرت فيه شروط الوزن والقافية، وتقسيمات البحور والأعاريض التي تعرف بأوزانها وأسمائها.

فالشعر الذي تلاحظ فيه القافية والوزن وأقسام التفاعيل في جميع بحوره وأبياته، يوجد فقط في اللغة العربية دون غيرها من لغات العالم أجمع حتى اللغات السامية التي تنتمي إليها لغة الضاد، ولعل السبب الرئيس في اختصاص الشعر العربي بفنون الوزن والقافية ولوع العرب بفن "الحداء"، وهو غناء مفرد على نغمة ثابتةٍ تجري على حركة الجمل في حالتي الإسراع والإبطاء (عباس العقاد، ٢٠١٤.أ، ٢١).

وعلم العَروض العربي لَمْ ينشأ إلا حين دعت الحاجة إليه، وَلَمْ تتسم هذه الحاجة بالضرورة إلا بعد أن اختلط العرب بغيرهم من غير العرب وعاشوا معًا في بيئة واحدة، وظهرت بوادر اللحن في أوزان الشعر العربي وقافيته على ألسنة المولدين والأعاجم، ومن ثم وضع علم العَروض ليُعرض عليه الشعر العربي ضبطًا لوزنه وقافيته، بإثبات ما أثبته لهما العرب ونفي ما نفوه عنهما.

هذا ويجمع الباحثون على أن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥ هـ) هو مؤسس علم العروض وواضع قوانينه التي سار عليها من جاءوا بعده، حيث اعتمد على (الحركة والسكون) وهما مصطلحان صوتيان كانا شائعين في ذلك الوقت، وجعلهما مكونين لوحداته العروضية، ومن هذه الوحدات تتكون التفعيلات، ومن التفعيلات تتكون البحور، وهي عند الخليل خمسة عشر بحرًا، ثم أضاف الأخفش بحر آخر وهو "المتدارك" ليصبح العروض ستة عشر بحرًا (فهمي المتولي، ٢٠١٥، ٦٧).

وقد اختلفوا في أسباب تسمية العروض، فقيل إن الله رزق الخليل هذا العلم بمكة عندما قصدها حاجًا، فسُمي عروضًا نسبة إلى مكة المكرمة لاعتراضها وسط الأرض، وقيل

سمي بذلك لأن الشعر يُعرض عليه، وقيل إنه مأخوذ من العمود المعترض في وسط الخيمة، وقيل إنه نسبة إلى بلاد عمان التي كانت تسمى العروض، وهي البلد التي ينتمي إليها الخليل بن أحمد (أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩، ٦-٧).

ومهما يكن من سبب التسمية فإنه يلاحظ في هذا العلم أن الخليل استمد مصطلحاته من الأدوات التي استخدمها العرب في حياتهم اليومية، كالعمود المعترض وسط الخيمة والأوتاد والأسباب؛ لمعرفتهم بها ولتكون قريبة من أذهان المتلقيين.

والعروض لغة هو "الطريق الوعر الصعب في عرض الجبل، كما يطلق على العمود المعترض وسط البيت، والعَروض بفتح العين: الناحية، ويقال أخذ فلان في عَروض ما: أي طريق وناحية" (ابن منظور، د.ت، ٢٧٩٧).

وأما العروض في اصطلاح أهل اللغة فيعرف بأنه "العلم الذي يُعنى بدراسة موسيقى الشعر العربي، وضبط أوزانه، وبيان صحته أو فساده من حيث الإيقاع" (فوزي عيسى، ٢٠٠٩، ٣).

كما يعرفه راتب عاشور ومحمد الحوامدة (٢٠١٤، ١٩) بأنه علم بأوزان الشعر العربي، وهو علم يعرف به صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها، حيث يعرض الشعر العربي عليه فما وافقه كان صحيحًا وما خالفه كان فاسدًا.

ويُعرفه أحمد الهاشمي (٢٠١٦، ١٠) بأنه صناعة يُعرَف بها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدُها، وما يعتريها من الزحافات والعِلَل، وموضوعه الشعر العربي من حيث صحة وزنه وسَقْمه.

من التعريفات السابقة يتبين أن علم العروض هو أحد علوم اللغة العربية الخاصة بها، وقد وضعه "الخليل بن أحمد الفراهيدي" ليُعرض عليه الشعر العربي ضبطًا لوزنه، وهو علمٌ ينصب على دراسة موسيقى الشعر العربي وضبط أوزانه والقوالب والأنماط الموسيقية الخاصة به، وما يدخل عليها من تغييرات وزحافات وعلل، وبه يُعرف صحيح وزن الشعر أو انكساره، وجودته أو فساده من حيث الإيقاع.

كما يتبين أهمية دراسة علم العروض وفائدته التي لا غنى عنها لدارسي اللغة العربية بشكل عام وللطالب المعلم بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على وجه الخصوص؛ لأنه يمدهم بالأسس العلمية الصحيحة التي تنمي فيهم الإحساس بموسيقى الشعر العربي وتذوق ألفاظه، والتمييز بين أوزانه وبحوره المختلفة، وبالتالي التمكن من قراءة الشعر قراءةً صحيحةً وفهم معانيه.

يضاف إلى ذلك أن دراسة علم العروض تُمكن الطلبةَ من ممارسة فنون اللغة الأربعة استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابة، فالتمييز بين تفعيلات البيت الشعري وإيقاعات أوزانه يكون استماعًا، وإنشاد الشعر وإلقائه تحدثًا، وقراءة الأبيات والتمييز بينها وفقًا للبحور والأوزان العروضية قراءةً، وتقطيع أبيات الشعر وترميزها عروضيًا كتابةً، ومن هنا يظهر ارتباط العروض بفنون اللغة العربية وتطبيقه لها.

ثانيًا: مفاهيم علم العروض

تمثل المفاهيم العروضية الصور العقلية التي يكونها المتعلم عن المصطلحات التي يقوم عليها علم العروض العربي، والتي تحدد صفات هذه المصطلحات والخصائص المميزة لها، والعلاقات بينها والقواعد التي تضبطها، بما يمكن المتعلم من قراءة الأبيات الشعرية قراءة معبرة، وكتابتها وترميزها عروضيًا بشكل صحيح، وتحديد البحر الشعري الذي تنسب إليه، وبيان تفاعيله وما دخل عليها من زحافات وعلل.

وقد أخذ أهل العروض أكثر هذه المفاهيم والمصطلحات عن الخيمة وأقسامها؛ فالبيت بيت الشَّعر؛ أي الخيمة، والسبب هو الحبل الذي به تُربَط الخيمة، والوتد هو الخشبة التي بها تُشَد الأسباب، والفاصلة الحاجز في الخيمة، وكذلك المِصْراع هو نصف البيت، وسُمِّي الوتد المجموع مجموعًا لاجتماع مُتحرِّكين يليهما ساكن، وسُمِّي الوتد المفروق مفروقًا لافتراق مُتحرِّكَيْه بوقوع حرف ساكن بينهما (أحمد الهاشمي، ٢٠١٦، ١١).

والمفاهيم العروضية متعددة ومتفرعة، فمنها ما يتعلق بالبيت الشعري وأقسامه وألقابه، ومنها ما يتعلق بالمقاطع الصوتية من أسباب وأوتاد وفواصل، ومنها ما يتعلق بالتغييرات التي تطرأ على تفعيلات البحور الشعرية من زحافات وعلل؛ ونظرًا لتعدد هذه

المفاهيم وتفريعاتها، سوف يُكتفي في هذا البحث على بيان المفاهيم العروضية المقررة على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية واللازمة لهم.

وباستقراء الأدبيات اللغوية والتربوية التي تناولت علم العروض ومفاهيمه، ومنها: (محمد أبو علي، ٢٠٠١؛ عدنان حقي، ٢٠٠١؛ أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩؛ عمر عتيق، ٢٠١٤؛ راتب عاشور ومحمد الحوامدة، ٢٠١٤)، وبعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة: آلاء إسماعيل (٢٠١٩)؛ وحسن الأوسي (٢٠٢٠)؛ ومحسن عز الدين (٢٠٢١)؛ وإبراهيم عمران (٢٠٢٢)، يمكن تحديد مفاهيم علم العروض ودلالاتها وتصنيفاتها في الآتي:

١- المفاهيم المتعلقة بالبيت الشعري وأجزائه وألقابه:

البيت الشعري هو الوحدة الشعرية المتكررة التي تقوم عليها القصيدة الشعرية، وهو يتألف من أجزاء وينتهي بقافية، ومن هنا يعرف البيت الشعري بأنه " كلّ موزون مقفًّى، ذو أجزاء ينتهي بقافية"، ويشتمل كل بيت شعري على الأجزاء التالية (محمد دحروج، ٢٠١٥، ١٨):

- الصدر: وهو الشطر الأول من البيت الشعري.
- العجز: وهو الشطر الثاني من البيت الشعري.
- العروض: وهو آخر جزء أو آخر تفعيلة في صدر البيت، أو في شطره الأول، أو آخر جزء في المصراع الأول من البيت.
- الضرب: وهو آخر جزء في عجز البيت، أو شطره الثاني، أو آخر جزء في المصراع الثاني من البيت.
- الحشو: وهو كل ما في البيت من أجزاء، عدا: العروض، والضرب.

كما أن للبيت الشعري ألقاب حسب استيفائه للتفاعيل المكونة له، وهذه الألقاب هي:

- البيت التام: ما استوفي كل تفاعيل بحره الأصلية.
- البيت المجزوء: ما نقص عن التام بالتفعيلة الأخيرة من كل شطر.
- البيت المشطور: ما سقط شطره (نصفه)، وبقي شطره الثاني.
- البيت المنهوك: ما حذف ثلثاه، وبقي ثلثه (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧هـ، ١٦).

يتبين مما سبق أن المصطلحات العروضية الخاصة بالبيت الشعري قسمان: الأول أجزاء البيت الشعري، وهي (الصدر، العجز، العروض، الضرب، الحشو)، والثاني ألقاب البيت الشعري بحسب استيفائه لتفاعيل البحر الشعري الذي ينتمي إليه، وهي: البيت (التام، والمجزوء، والمشطور، والمنهوك)، وهي تمثل المفاهيم العروضية الخاصة بأجزاء وألقاب البيت الشعري التي تناولها البحث الحالي.

٢- المفاهيم المتعلقة بالمقاطع الصوتية العروضية:

رأي العروضيون أن موسيقى البيت الشعري إنما جاءت من حركات وسكنات منتظمة، ومن هنا نظروا في كلمات البيت الشعري باعتبار الحركات وما معها من سكون (كامل شاهين، ٢٠٠٩، ١٧). فالكلمة في اللغة العربية تتكون من حروف ساكنة ومتحركة، لكن موسيقى الشعر العربي التي تُميز الشعر من النثر، لا تقوم على متحرك وساكن فقط؛ بل على نسق من التكرار والتعاقب مكونة ما يسمى بالوحدات الصغرى، والتي يطلق عليها "المقاطع الصوتية" وهي لا تقل عن حرفين ولا تزيد على خمسة.

ويُعرف مصطفى عطا (٢٠١٤، ٩) المقاطع الصوتية بأنها: مقاطع أو وحدات صوتية تقابل الألحان الشعرية، ويطلق عليها أسباب أو أوتاد أو فواصل، وهي التي تتكون منها التفعيلات العروضية، وهي ثلاثة أنواع:

(١) السبب: عبارة عن مقطع صوتي يتألف من حرفين متعاقبين، وهو نوعان:

- السبب الخفيف: ويتكون من حرفين الأول متحرك والثاني ساكن، ويرمز له بالرمز (/٥)، مثل "هَبْ – لَمْ – و(مُسْ ، تَفْ) من (مُسْتَفْعِلُنْ)".
- السبب الثقيل: ويتكون من حرفين متحركين، ويرمز له بالرمز (//)، مثل: "لِمَ – بِكَ – أَرَ –و(مُتَ) من (مُتَفَاْعِلُنْ)".

(٢) الوتد: مقطع صوتي يتكون من ثلاثة أحرف متعاقبة، وهو نوعان:

- الوتد المجموع: ويتكون من حرفين متحركين ثالثهما ساكن، ويرمز له بالرمز (//٥)، مثل "نَعَمْ – عَلَى – و(عِلُنْ) من (مُتَفَاْعِلُنْ).
- الوتد المفروق: ويتكون من حرفين متحركين يتوسطهما ساكن، ويرمز له بالرمز (/٥/)، مثل "لَيْتَ – حَيْثُ – ظَهْرِ – و(فَاْعِ) من (فَاْعِ لاتُنْ)".

(٣) الفاصلة: مقطع صوتي يتألف من أربعة أحرف أو خمسة، وهي نوعان:

- فاصلة صغري: وتتكون من ثلاثة أحرف متحركات بعدها ساكن، ويرمز لها بالرمز (///٥)، مثل "سَكَنُوا – جَبَلٍ – و(مُتَفَاْ) من (مُتَفَاْعِلُنْ)، و(عَلَتُنْ) من (مُفَاْعَلَتُنْ)".
- فاصلة كبرى: وتتكون من اجتماع أربعة متحركات فساكن، ويرمز لها بالرمز (////٥)، مثل "قَتَلَهُمْ – مَلِكُنَا – سمكةٌ – و(مُتَعِلُنْ) من (مُسْتَفْعِلُنْ)".

وقد جُمِعَتْ هذه المصطلحات في عبارة: لَمْ (٥/) – أَرَ (//)– عَلَى (//٥) – ظَهْرِ (//٥) – جَبَلٍ (///٥) – سَمَكَةً (////٥).

يتبين مما سبق أن المصطلحات العروضية الخاصة بالمقاطع الصوتية العروضية، هي: (السبب الخفيف، والسبب الثقيل، والوتد المجموع، والوتد المفروق، والفاصلة الصغرى، والفاصلة الكبرى)، وهي تمثل المفاهيم العروضية الخاصة بالمقاطع الصوتية العروضية التي تناولها البحث الحالي.

٣- المفاهيم المتعلقة بالتغييرات التي تدخل على التفاعيل العروضية:

وضع علم العروض لضبط القوالب الموسيقية التي يقوم عليها الشعر العربي، وبيان تفاعيل بحوره الشعرية وحصرها، وبيان ما يجوز أن يدخل على هذه التفاعيل من تغييرات بزيادة أو نقص.

والتفاعيل العروضية هي أوزان مكونة من متحركات وسواكن متتابعة على وزن معروف يوزن بها أي بحر من البحور الشعرية، وتتركب هذه الأوزان من: أسباب وأوتاد وفواصل؛ وتبعًا لذلك يتم تقسيم أوزان الشعر العربي وحصر بحوره الشعرية في عشر تفاعيل، اثنتان خماسيتان هما: فَعُوْلُنْ، وفَاْعِلُنْ، وثمان سباعية وهي: مَفَاْعِيْلُنْ، مُفَاْعَلَتُنْ، فَاْعِ لاتُنْ، مُسْتَفْعِلُنْ، فَاْعِلاتُنْ، مُتَفَاْعِلُنْ، مُسْتَفْعِ لُنْ، مَفْعُوْلاتُ، وهذه التفاعيل العشر أو الأوزان العروضية تتركب من عشرة أحرف تسمى أحرف التقطيع، وتجمعها عبارة (سُيُوفُنَا لَمَعَتْ)، وسميت بذلك؛ لأنهم إذا أرادوا تقطيع بيت قطعوه بواسطة تلك الأحرف (محمد المطيري، ٢٠٠٤، ٢٢).

كما حصر العروضيون بحور الشعر العربي في ستة عشر بحرًا، وقسموها إلى نوعين:

١. ما تتكرر فيها تفعيلة واحدة وعدتها سبعة أبحر، وهي: الوافر، الهزج، الكامل، الرجز، الرمل، المتقارب، المتدارك.
٢. ما يتركب من تفعيلتين مكررتين، وهما بحران: الطويل والبسيط (كامل شاهين، ٢٠٠٩، ٢١).

هذا النظام العروضي الذي وضعه الخليل وسار عليه العروضيون من بعده، وضع ضوابط للتغييرات التي يمكن أن تطرأ على التفعيلة، وهي إما أن تكون بحذف أو زيادة أو إسكان حرف أو أكثر من حروفها، وتسمى هذه التغييرات بالزحافات والعلل.

ويمكن تحديد هذه التغييرات وبيان مصطلحاتها كما يلي (أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩، ١٥-١٧):

أولاً: الزّحافات العروضية: يُعرف الزحاف بأنه "تغيير مُختَصٌّ بثواني الأسباب، يقع في العروض والضرب والحشو، وإذا حل لم يلزم تكراره في بقية القصيدة غالبًا، وإذا لزم سُمّي (زحافاً جاريًا مجرى العلة)، وينحصر في تسكين المتحرك أو حذفه أو حذف الساكن"، وينقسم الزحاف إلى نوعين:

- الزحاف المفرد: وهو ما يدخل على سببٍ واحدٍ من التفعيلة، وأنواعه: الخبنُ، الوَقْصُ، الإضمارُ، الطَّيّ، القبض، العقل، العَصْب، الكَفّ.
- الزحاف المزدوج أو المركب: وهو ما يدخلُ على سَبَبَينِ في تفعيلةٍ واحدةٍ، وأنواعه: الْخَبْلُ، الشَّكْل، الخزل، النَّقْص.

ثانيًا: الْعِلَّل العروضية: تُعَرف العلة بأنها "تغيير مُختَصٌّ بثواني الأسباب والأوتاد، يقع في العروض والضرب، لازمٌ لها؛ أي إنه إذا لحق بعَرُوض أو ضرب في أول بيت من قصيدة؛ وجبَ استعماله في سائر أبياتها، وإذا لم يلزم سُمّي (علة جارية مجرى الزحاف)"، وتنقسم العِلَّة إلى نوعين:

- عِلَّة الزيادة: تدخل تفعيلات البحور المجزوءة فقط، وتكون بزيادة حرفٍ أو حرفين في آخرها، وهي ثلاثة أنواع: التَّرفيل، التَّذْييل، التَّسْبيغ.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

- **عِلَّة النَّقْص: تدخل تفعيلات البحور التامة والمجزوءة، وتكون بنقصان حركة أو حرف أو أكثر من آخرها، وهي تسعة أنواع (يكتفي بدراسة ست علل فقط، وهي أكثرها استعمالاً والمقررة على الطلبة): الْحَذْف ، الْحَذَذ، الْقَصْ، الْقَطْع، الْبَتْر، الْقَطْف.**

وبالنظر إلى هذه التغييرات، يمكن توضيح الفرق بين الزحاف والعلة في الأمور الآتية:

- **أنَّ الزحافَ تغييرٌ لا يكون إلا بالحذفِ، أما العلة فتغييرٌ يكون بالحذف والزيادة.**
- **أنَّ الزحافَ مختصٌّ بثواني الأسباب، أما العلة فتكون في الأسباب والأوتاد.**
- **أنَّ الزحافَ يقع في العَروض والضرب والحشو، أما العلة فتقع في العَروض والضرب.**
- **أنَّ الزحافَ إذا عرَض لا يلزم غالبًا، وإذا لزم سُمِّيَ زحافًا جاريًا مجرى العلة، والعلة إذا عرَضت لزمَتْ غالبًا، وإذا لم تلزم سُمِّيتْ علةً جارية مجرى الزحاف.**

من خلال ما سبق يتبين أن المصطلحات العروضية الخاصة بالتغييرات التي تدخل على التفاعيل العروضية، نوعان: الزّحافات العروضية وتنقسم إلى مفردة ومزدوجة؛ والْعِلَّل العروضية تنقسم إلى عِلَّة الزيادة وعِلَّة النَّقْص، وهي تمثل المفاهيم الخاصة بالتغييرات التي تدخل على التفاعيل العروضية التي تناولها البحث الحالي، واستهدف إكسابها للطلبة باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

ثالثًا: تمييز الأنماط العروضية

(١) <u>مفهوم تمييز الأنماط العروضية</u>

النظم في الشعر العربي فنٌ معروفُ المقاييس والأقسام بعد استقلاله عن غيره من الفنون الأخرى، فلا يصعب تمييزه وقياسه بمقياسه الفني من البحور والأعاريض، إلى الأوتاد والأسباب، وذلك حسب ما اتُفق عليه من قوانين علم العروض التي وضعها "الخليل" وسار عليها من جاء بعده من علماء العروض.

والنظام العروضي يتكون من أمرين هما، الوحدات: التي تُشكِّل مادته ويَتشكَّل منها، والعلاقات: التي تربط بين هذه الوحدات والتي تصير بها الوحدات نظامًا، كما يتخذ النظام العروضي المسار الهرمي فمن تعالق الوحدات الصغرى تتكون وحدات وسيطة، ثم من تعالق

الوحدات الوسيطة تتكون وحدات وسيطة أكبر حتى ننتهي إلى الوحدة الكبرى؛ ففي النظام العروضي تتعالق الوحدتان الصغريان المتحرك والساكن لتكوين وحدات وسطى تتمثل في: الأسباب، والأوتاد، والفواصل، والتي تتعالق فيما بينها لتكوين التفعيلات، وتتعالق التفعيلات لتكوين البحور (محمد عبد الدايم، ٢٠٢١، ٧٣٠).

وحتى يتمكن دارس العروض من مهاراته؛ ينبغي أن يميز بين هذه الوحدات أو المقاطع وفي الوقت نفسه يحدد العلاقات بينها على اختلاف مستوياتها، أي التي بين وحدتي المتحرك والساكن، ثم التي بين الأسباب والأوتاد والفواصل، ثم التي بين التفعيلات حتى يصل في النهاية إلى معرفة النظام العروضي الذي تقوم عليه القصيدة ككل، واستنتاج البحر الذي تنتمي إليه.

وهذا بدوره يتطلب النظرة إلي الوحدات والمقاطع الصوتية التي تتكون منها تفعيلات البيت الشعري وبحوره، باعتبارها قوالب تشكل أنماطًا موسيقية، يمكن من خلال تحديدها وفهمها والتمييز بينها؛ تتبعها والتفرقة بينها؛ وصولاً إلى معرفة البحر الذي تقوم عليه القصيدة، مستغلين في ذلك موسيقى الشعر العربي وما يتميز به من خاصية الوزن والإيقاع.

فإذا كان الشعر في كثير من لغات الأمم الأخرى لا يزيد الوزن والإيقاع فيه على الموازنة بين السطور بغير ضابط متفق عليه، وبعضه يضبط فيه الإيقاع بعدد المقاطع والنبرات ولا ينتهي إلى قافية ملتزمة في القصيدة، ولكن الوزن في الشعر العربي مقسم بالأسباب والأوتاد والتفاعيل والبحور، وهو خاصة عربية نادرة المثال في لغات العالم، وكذلك القافية التي تصاحب هذه الأوزان (عباس العقاد، ٢٠١٤.ب، ١٨٠) فالإيقاع في الشعر العربي خاصيةً جوهريةً وليس مفروضًا عليه من الخارج، وإذا كان الإيقاع يستخدم أساسًا في الموسيقى باعتباره تنظيمًا للشق الزمني منها؛ غير أن الإيقاع في الشعر العربي لا يقف عند هذا المعنى العام، وإنما يرتبط بعلاقة قوية مع الشعر بحيث يشكلان معًا نسيجًا واحدًا (سيد البحراوي، ٢٠١١، ١٠٩).

ومن ثم ينبغي تدريب الطلبة عند دراسة العروض على مهارات تمييز الأنماط والأوزان الموسيقية العروضية، واكتشاف الفروق الدقيقة والاختلافات بينها من ناحية تكرار الصوت، وترتيب الحركات والسكنات داخل التفعيلات العروضية العشر، فمثلا: السبب الثقيل

يتكون من حرفين متحركين (//)، والسبب الخفيف يتكون من حركة يتبعها سكون (/٥) ومن السبب الثقيل والخفيف تتكون الفاصلة الصغرى بتوالي ثلاث حركات فساكن (///٥)؛ وأيضًا: الفاصلة الكبرى تتكون من أربع حركات متتابعات يتبعها ساكن (////هـ) وهذه بدورها يمكن تحليلها إلى سبب ثقيل (//) يتبعه وتد مجموع (//٥) والذي يتألف من حركتين متتابعتين فساكن، ومن هذه المقاطع تتكون التفعيلات العروضية وما يطرأ عليها من زحافات، ومن التفعيلات تتكون البحور الشعرية بأنواعها وأنماطها العروضية المختلفة.

وهذا هو جوهر الفهم للمقصود بالتمييز بين الأنماط العروضية. باعتبار المقاطع الصوتية (الأسباب والأوتاد والفواصل)، والتفاعيل العروضية العشر التي تجمعها أنماطًا أو قوالبَ وأوزانًا يقاسُ عليها، وبالتالي يسهل تمييزها كتابيًا وسماعيًا، مما يعين دارس العروض على سرعة استيعابها، وتطبيق مهاراتها على الشواهد الشعرية المختلفة التي تتفق مع هذه الأنماط، مستندًا في ذلك إلى تمكنه من مهارة التصنيف باعتبارها من المهارات العليا للتفكير (عبد الرحمن خليفة، ٢٠٢١، ٢٨).

مما سبق يمكن تحديد المقصود بتمييز الأنماط العروضية في هذا البحث بأنه "دراسة البحور الشعرية، والتفعيلات العروضية، والمقاطع الصوتية والوحدات العروضية الصغرى، باعتبارها أنماطًا عروضية وأوزان وقوالب موسيقية يسهل استقبالها وفهمها، وتحليلها وإدراك العلاقات بينها، ومعالجتها والتمييز بينها، ومن ثم استنتاج الفروق الدقيقة بين التفعيلات العروضية وما يطرأ عليها من زحافات وعلل، وصولاً إلى نسبة البيت الشعري إلى البحر الذي ينتمي إليه وتمييزه كتابيًا وسماعيًا"

(٢) خصائص تمييز الأنماط العروضية ومهاراتها:

بمراجعة الأدبيات اللغوية والتربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت علم العروض ومهاراته والتي سبق ذكرها، يمكن تحديد خصائص الأنماط العروضية في الآتي:

- العروض عبارة عن موسيقى ونغم، ولذلك يعتمد على النطق لا على الكتابة، فكل ما ينطق يراعي في الوزن، وكل ما لا ينطق لا يراعى في الوزن.
- اللغة العربية لا تبدأ بساكن، ولا تنتهي بمتحرك، ومن الممكن أن ينتهي البيت بساكنين.

- البيت الشعري يتألف من تفعيلات، حصرها العروضيون في عشر تفعيلات، وهذه التفعيلات تتألف من مقاطع صوتية تنقسم إلى (أسباب وأوتاد وفواصل)، والبيت الشعري يقسم بدوره إلى قسمين متساويين وزنًا.
- تنقسم التفعيلات العَروضية من حيث الأصالة والفرعية إلى قسمين: أصول، وفروع، فالأصول: هي كلُّ تفعيلةٍ بدأت بوتدٍ مجموعٍ أو مفروقٍ، وهي أربعٌ: (فَعُوْلُنْ //٥/، مَفَاْعِيْلُنْ //٥///، مُفَاْعَلَتُنْ //٥/٥/، فَاْعِ لاتُنْ /٥/ /٥/)، والفروع هي: كلُّ تفعيلةٍ بدأت بسببٍ خفيفٍ أو ثقيلٍ، وهي ستٌّ: (فَاْعِلُنْ /٥//٥، فَاْعِلاتُنْ /٥//٥/٥، مُتَفَاْعِلُنْ ///٥//٥، مُسْتَفْعِلُنْ /٥/٥//٥، مُسْتَفْعِ لُنْ /٥/٥/ /٥، مَفْعُوْلاتُ /٥/٥/٥/)، وهذه التفعيلات هي التي يوزن بها الشعر العربي، وتتكون منها موسيقاه.
- الأوزان العروضية تتركب من عشرة أحرف تسمى أحرف التقطيع، وتجمعها عبارة (سُيُوفُنَا لَمَعَتْ)، وهي التي تقطع بها التفعيلات العروضية العشر.
- التغييرات التي تطرأ على التفعيلات العروضية، نوعان: الزحافات، وهي مختصة بالأسباب فقط وتدخل علي الضرب والعروض والحشو، والعلل وهي مختصة بالأسباب والأوتاد على السواء، وتدخل على العروض والضرب فقط.
- هناك فرق بين فَاْعِلاتُنْ (/٥/٥//٥)، وفَاْعِ لاتُنْ (/٥/ /٥/٥)، الأولى تتكون من سببين خفيفين بينهما وتدٌ مجموعٌ، والثانية تتكون من وتدٍ مفروقٍ فسببين خفيفين ، والأولى فرعٌ، والثانية أصلٌ.
- هناك فرق بين مُسْتَفْعِلُنْ (/٥/٥//)، ومُسْتَفْعِ لُنْ (/٥/٥/ /٥)، الأولى تتكون من سببين خفيفين بعدهما وتد مجموع، والثانية تتكون من سببين خفيفين بينهما وتد مفروق.
- بحور الشعر العربي تنظم في دوائر عروضية مشهورة، منها ما يأتي (تامًا) يستوفي كافة تفاعيل بحره الأصلية، وقد يأتي البحر مجزوءً أو مشطورًا أو منهوكًا، حسب استيفائه للتفاعيل المكونة له.

ويتبين من السمات والخصائص السابقة أن عروض الشعر العربي يمكن النظر إليه باعتباره أنماطًا وقوالب يمكن دراستها والتمييز بينها.

(٣) مهارات تمييز الأنماط العروضية:

من خلال ما سبق عرضه من خصائص وسمات الأنماط العروضية، وبعد الاطلاع على الأدبيات اللغوية والتربوية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت علم العروض ومهاراته، يمكن تحديد مهارات تمييز الأنماط العروضية في المهارات التالية:

١- مهارة الاستقبال

تتضمن عملية الاتصال اللغوي جانبين هما: الإرسال والاستقبال، وجانب الإرسال في عملية الاتصال اللغوي يتمثل في مهارتي الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال فهو يعتمد على مهارتي الاستماع والقراءة (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ٧٥).

ودارس العروض مَعني بمهارات الاستقبال اللغوي، فحتى يستطيع الطالب أن يميز بين الأنماط العروضية (المقاطع الصوتية، والتفعيلات العروضية، والبحور الشعرية) يحتاج بداية إلى تَعَرُف مكونات البيت الشعري وتحديدها، وضبط الحروف التي تتكون منها كلمات البيت في حالتيها الساكنة والمتحركة، وتمييز تواليها في درج الكلام، وتفكيك الكلام وفقًا لقواعد اللغة العربية بحيث تبدأ بمتحرك وتنتهي بساكن، حتى يستطيع في النهاية تحديد المقاطع الصوتية التي تعينه على تحديد التفعيلات التي تعتمدها موسيقى الشعر العربي وتقوم عليها.

من هنا يمكن تحديد مهارة الاستقبال إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "الأداءات التي تمكن طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية من تَعَرُف مكونات البيت الشعري وتحديدها، وتحديد الحروف التي تتكون منها كلمات البيت الشعري وضبط حالتيها المتحركة والساكنة، وتمييز تواليها في درج الكلام وتفكيكها إلى مقاطع صوتية تبدأ بمتحرك وتنتهي بساكن، وتحديد المقاطع الصوتية التي تعينه على تحديد التفعيلات التي تعتمدها موسيقى الشعر العربي وتقوم عليها".

٢- مهارة التحليل

بعد أن يتمكن الطالب من مهارة الاستقبال، تأتي المهارة الثانية والتي تتضمن القدرة على تحليل وتجزئة المقاطع الصوتية إلى مكوناتها الأولية وتحديد العلاقات بينها.

والتحليل كمهارة تتضمن فحص المعلومات والأشكال والأنماط والتعرف على العلاقات السببية والارتباطية بينها، وتعد من أهم مهارات التفكير التي تساعد على التوصل إلى

استنتاجات جديدة، لأنها تعتمد على الاستدلال العقلي لاكتشاف النسق العام للمعلومات المتوفرة وأوجه الشبه والاختلاف بينها، كما تعتمد فاعلية الاستدلال العقلي على مجموعة من المهارات الأخرى كالملاحظة والوصف والمقارنة والتصنيف (وليد مرعي، ومحمود أحمد ٢٠٢٠، ٦٧-٦٨).

والتحليل مهارة لازمة وضرورية للتمييز بين الأنماط العروضية؛ فمن خلالها يستطيع المتعلم تحليل المقاطع الصوتية وتصنيفها إلى أسباب وأوتاد وفواصل، وتحليل كل جزء من الأجزاء وبيان مكوناته، والعلاقات بينها، وذلك حتى يتمكن من معالجة التفعيلات وإعادة هيكلتها والتعامل معها بعد ذلك.

ومن هنا يمكن تحديد مهارة التحليل إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "الأداءات التي تمكن الطلبة من تحليل التفعيلات إلى المقاطع التي تتكون منها، وتصنيفها، وصولاً إلى تمكنه من تجزئة التفعيلات العروضية إلى المقاطع الصوتية المكونة لها وبيان العلاقات الارتباطية بينها".

٣- مهارة المعالجة

تتضمن هذه المهارة توظيف الطالب للمهارات المكتسبة من المهارتين السابقتين (الاستقبال والتحليل) في التعامل مع التفعيلات العروضية؛ بحيث يتمكن من إعادة هيكلة المقاطع الصوتية ودمجها، ومعالجة التفعيلات التي تتألف منها، بحيث يميز بين التفعيلات الأساسية والثانوية، والخماسية والسباعية، والبيت الشعري التام والمجزوء والمشطور والمنهوك، كما يتمكن من معالجة التفعيلات وفقًا للتغيرات التي تطرأ عليها، بحيث يعالج توالي الأسباب من التفعيلات وفقًا لمعنى الزحاف، ويعالج آخر تفعيلات العروض والضرب وفقًا لمعنى العل.

ومن هنا يمكن تحديد مهارة المعالجة إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "الأداءات التي تمكن الطلبة من إعادة هيكلة المقاطع العروضية ودمجها، واستخدام الوحدات العروضية الصغرى في التعرف على الوحدات الأكبر، والتعامل مع التفعيلات العروضية ومعالجتها والتمييز بينها، ومعرفة ما تتعرض له هذه التفعيلات من زحافات وعلل".

٤- مهارة الاستنتاج

تشير مهارة الاستنتاج إلى استخدام الفرد لما يمتلكه من معارف ومعلومات للوصول إلى نتيجة ما (هشام الحلاق، ٢٠١٠، ١٤)، والاستنتاج يعد من أهم مهارات تمييز الأنماط العروضية، كما تمثل هذه المهارة قمة الهرم بالنسبة لمهارات تمييز الأنماط العروضية (عبد الرحمن خليفة، ٢٠٢١).

ومن خلال مهارة الاستنتاج يستطيع المتعلم استخدام ما تعلمه من مهارات: الاستقبال والمعالجة والتحليل، في استنتاج الفروق بين التفعيلات العروضية، والإجابة عن تساؤلات مثل: ما الفرق بين (مُسْتَفْعِ لُنْ) و(مُسْتَفْعِلُنْ)؟، ما الفرق بين (فَاْعِ لاتُنْ) و(فَاْعِلاتُنْ)؟ ما الفرق بين الزحافات والعلل؟ لماذا تنقسم الزحافات إلى مفردة ومزدوجة؟ لماذا تنقسم العلل إلى علل زيادة وعلل نقص؟

ومن خلال الإجابة عن هذه التساؤلات والتفسيرات والاستنتاجات التي يقوم بها المتعلم أثناء الإجابة عنها، يتمكن من استنتاج الفروق بين التفعيلات العروضية، وتطبيقها على البحور الشعرية المختلفة، وصولاً في النهاية إلى استنتاج البحر الذي تبنى عليه القصيدة.

ومن هنا يمكن تحديد مهارة الاستنتاج إجرائيًا في هذا البحث بأنها "الأداءات التي تمكن الطلبة من تفسير الفروق بين التفعيلات العروضية، واستنتاج الفرق بين الزحافات والعلل، وتفسير انقسام الزحافات والعلل، واكتشاف ما تعرضت له تفعيلات البيت الشعري من زحافات وعلل، وصولاً إلى استنتاج الفروق بين البحور الشعرية المتشابهة سماعيًا، ونسبة البيت الشعري إلى البحر الذي ينتمي إليه".

من العرض السابق لمهارات تمييز الأنماط العروضية (الاستقبال، التحليل، المعالجة، الاستنتاج)، يتبين أن هذه المهارات هرمية في تعلمها واكتسابها، وهذا ما تم مراعاته عند تعليم هذه المهارات للطلبة، كما تتطلب هذه المهارات استخدام وتوظيف الطلبة لمهارات التفكير العليا والمتمثلة في التحليل والتصنيف والاستنتاج أثناء دراسة العروض واكتساب وتعلم مهارات تمييز الأنماط العروضية، وهو ما يجعل من نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم نموذجًا تدريسيًا مناسبًا لتعليم هذه المهارات؛ لاعتماد إجراءات النموذج على

مهارات التفكير العليا، وبصفة خاصة مهارات الملاحظة والوصف والاستقصاء والاستنتاج، والتي يتم ممارستها خلال مراحل النموذج الأربع وأثناء تنفيذ المهام والأداءات المبينة للفهم.

رابعًا: مهارات كتابة الأنماط العروضية

تختلف الكتابة العروضية عن الكتابة الإملائية التي تقوم على قواعد الكتابة المعروفة، حيث تقوم الكتابة العروضية على مبدأ اللفظ لا الخط، وكتابة المنطوق حدّاً ووزناً، ولذلك تسمى الكتابة العروضية أحيانًا بالكتابة الصوتية، لأنها تقوم على كتابة كل ما ينطق به من الحروف حتى لو لم يكن يكتب إملائياً، والتعبير عن وزن هذه الكلمات في بيت الشعر بما يقابلها من الحركات والسكنات، واختيار التفعيلات المناسبة لكل ما ينطق في البيت الشعري.

وتبعًا لذلك تقوم الكتابة العروضية على مبدأين أساسيين هما (كامل شاهين، ٢٠٠٩، ٢٠):

١- ما ينطق به من الحروف يكتب، ولو لم يكن مكتوبًا، (هذا) تكتب عرضيًا (هاذا).

٢- ما لا ينطق به من الحروف لا يكتب، ولو كان مكتوبًا إملائيًا، (فهموا) تكتب عروضيًا (فهمو).

والخط العروضي بهذه الكيفية لا يقاس عليه وهو خاص بالكتابة العروضية فقط، مثله في ذلك مثل خط المصحف الشريف، ولذلك يقول ابن درستوية "خطان لا ينقاسان: خط المصحف وخط العروض"، فالخطوط ثلاثة: خط يتبع الإجماع السلفي وهو رسم المصحف، وخط يجري على ما أثبته اللفظ وإسقاط ما حذفه وهو خط العروض، وخط يجري على القواعد الإملائية المعروفة وهو ما اصطلح عليه الكاتبون (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧هـ، ١٨).

وباستقراء الأدبيات اللغوية والتربوية والتي تناولت مهارات علم العروض مثل: (عبد الحميد عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٣٠-٣٧، محمد المطيري، ٢٠٠٤، ٢٠- ٢٣؛ أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩، ٧-٩؛ عمر عتيق، ٢٠١٤، ١١٨)، وبعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة: حنان الغامدي (٢٠١٩)، ومحمد عبد الله (٢٠١٩)، وعبد الرازق محمود وآخرين

(٢٠٢٢)، وسلوى بصل (٢٠٢٢)، يمكن تحديد مهارات كتابة الأنماط العروضية في ثلاث مهارات رئيسة، هي:

أولاً: مهارة كتابة ما ينطق من الحروف، ويندرج تحتها المهارات التالية:

١. كتابة التنوين بجميع صوره يكتب نونًا ساكنة، مثل: (عِلْمٌ ، علمًا ، علمٍ) ، تكتب عروضيًا (عِلْمُنْ ، عِلْمَنْ ، عِلْمِنْ).
٢. الحرف المشدد يكتب بحرفين: ساكن فمتحرك، مثل: (مرَّ ، فَهَّمَ)، يكتب عروضيا (مَرْرَ، فَهْهَمَ)، وإذا وقع الحرف المشدد آخر الروي المقيد (الساكن) عُدَّ حرفًا واحدًا ساكنًا عند علماء العروض والقافية، مثل (استمرَّ) إذا وقع نهاية الشطر الثاني، تكتب عروضيًا (استمرْ).
٣. زيادة حرف الواو في بعض الأسماء مثل: (طاوس – داوُد) تُكتب عروضيًا (طاوُوْس – داوُوْد).
٤. زيادة الألف في المواضع الآتية:
- في بعض أسماء الإشارة، مثل (هذا، هؤلاء) تُكتب عروضيًا (هاذا – هاؤلاء).
- في ألفاظ الجلالة (الله – إله – الرّحمن) تُكتب عروضيًا (الْلاه – إلاه – ارْرحْمان).
- في لكن المخففة والمشدّدة (لكنْ، لكنَّ) تُكتب عروضيًا (لاكنْ، لاكنْن).
- الألف المنطوقة الزائدة في كلمة (طه) تُكتب عروضيًا (طاها)..
- الهمزة الممدودة تكتب همزة مفتوحة بعدها ألف، مثل: (آمن ، قرآن) تكتب عروضيًا (أَأْمَنَ، قرْأَأْن).
٥. تشبع حركة هاءِ الضَّميرِ الغائِبِ للمفرد المذكّر في نهايةِ الكلمةِ (في جميعِ مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما قبلها وما بعدها متحركًا، مثل: (لَيلُهُ طَويلٌ) تُكتب عروضيًا (ليلُهُو طَويلُنْ).
٦. تشبع حركة ميم الجمع المتحركة في نهايةِ الكلمةِ (في جميعِ مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما بعدها متحركًا، مثل: (دارُكُمُ واسعةٌ) تُكتب عروضيًا (دارُكمو واسعتنْ).
٧. تشبع حركة الحرف الأخير من الكلمة في كل شطرٍ إنْ كان متحركًا كل حسب حركته، مثل: (كلامكَ، ينعمُ) تكتب عروضيًا (كلامكَاْ، ينعمو).

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

ثانيًا: مهارة حذف ما لا ينطق من الحروف، ويندرج تحتها المهارات التالية:

١. **حذف همزة الوصل إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (فاستمعَ، وافهمْ، واستماعٌ، وابنٌ، واثنان)، تُكتب عروضيًا (فَسْتَمَعَ، وَفْهَمْ، وَسْتِماعُنْ، وَبْنُنْ، وَثْنانِ).**
٢. **حذف الألف الفارقة من أواخر الأفعال بعد واو الجماعة، مثل: (رجعوا، قالوا، فعلوا) تُكتب عروضيًا (رجعو، قالو، فعلو) .**
٣. **حذف همزة أل القمرية وتسكن اللام إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (والكتاب، فالعلم)، تُكتب عروضيًا (وَلْكتاب، فَلْعِلْم)**
٤. **حذف الألف واللام في أل الشمسية ويشدد الحرف الذي بعدها إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (تشرق الشمس) تكتب عروضيًا (تشرقششمس).**
٥. **حذف الواو الزائدة في (أولئك – أولو – أولي – أولات) تُكتب عروضيًا (أُلائك – أُلو – أُلي –أُلات).**
٦. **حذف الألف الزائدة في (مائة، ومائتان) تُكتب عروضيًا (مئة، ومئتان).**
٧. **حذف ألف الضمير أنا عند الوصل، مثل (أنا ابْن مصر) تُكتب عروضيًا (أنبْن مصر).**
٨. **حذف واو (عمرو) في الرفع والجر، مثل (حضر عَمْرٌو ، مشيت إلى عَمْرٍو) تُكتب عروضيًا (حضر عَمْرُنْ، مشيت إلى عَمْرِنْ).**
٩. **حذف ياء المنقوص وألف المقصور من أواخر الكلمات إذا وليها ساكن، مثل (المحامي القدير) تكتب عروضيًا (المحاملقدير).**
١٠. **حذف الياء والألف في أواخر حروف الجر المعتلة إذا وليها ساكن، مثل (في البيت – إلى الجامعة) تُكتب عروضيًا (فلبيت – إللجامعة).**

ثالثًا: مهارة تقطيع البيت الشعري عروضيًا:

يرتبط بالكتابة العروضية ما يسمى بـ (التقطيع) ويقصد به "جعل البيت قطعًا متساوية مع ما يقابلها من تفعيلات بعد معرفة البحر الذي ينتمي إليه" (لجنة تطوير المناهج بالأزهر الشريف، ٢٠٢١، ٢٢)، ويراعى في التقطيع اللفظ دون الخط فكل ما ينطق يوزن، والحرف المتحرك يقابله في الميزان علامة الحركة (/)، بينما يرمز للحرف الساكن في الميزان بعلامة السكون (٥) (محمد المطيري، ٢٠٠٤، ٢٢).

والتقطيع العروضي بهذا المعنى يقوم على إتقان الإيقاع الصوتي للتفعيلات، إذ لكل تفعيلة إيقاعها الموسيقي الخاص، فللتفعيلة (فعولن) إيقاعها، وللتفعيلة (مستفعلن) إيقاعها، ومتى أتقن الدارس الإيقاع الموسيقي للتفعيلات؛ سهل عليه ذلك التقطيع العروضي للبيت، حيث يتم وزن البيت وتقسيمه إلى أجزاء بمقدار التفعيلات التي توجد في بحر البيت، وتكون الأجزاء مساوية للتفعيلات في عدد الحروف ومطلق الحركات والسكنات والترتيب (سعد الواصل، ٢٠١٥، ٣٣).

وتبعًا لذلك يتم تقطيع البيت الشعري وتجزئة كلماته إلى تفاعيل عروضية بواسطة أحرف التقطيع العشرة التي تم ذكرها سابقًا، وقد يترتب على التقطيع أن تتجزأ الكلمة الواحدة، فيصير بعضها في تفعيلة، وباقيها في تفعيلة أخرى، فيوصل الباقي بكلمة أخرى أو بعض كلمة، ومنه قول السموأل بن عاديا:

سَلي إِن جَهِلتِ الناسَ عَنّا وَعَنهُمُ فَلَيسَ سَواءً عالِمٌ وَجَهولُ

يقطع البيت ويكتب عروضيًا كما يلي:

سَلي إِن جَهِلتِنا سَعَنا وَعَنهُمُو فَلَيسَ سَواءنعا لِمنو ◌َجَهولُو

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعول مفاعلين فهول فعولن

مما سبق يتبين أن القاعدة العامة في الكتابة العروضية هو نطق الحرف ولفظه، وأن العبرة بالمنطوق لا المكتوب، أي باللفظ لا بالخط، فكل ما ينطق به يوزن ويكتب عروضيًا، ووفقًا لذلك تزاد بعض الحروف أو يتم إسقاطها وحذفها من الكلمات عند كتابتها عروضيًا، ثم تأتي بعد ذلك مهارة التقطيع العروضي ووزن كلمات بيت الشعر بما يقابلها من تفعيلات، وترميز الساكن والمتحرك بالرموز العروضية (/ -٥)، ومن هنا فإن مهارات كتابة الأنماط العروضية (المقاطع الصوتية، والتفعيلات العروضية، والبحور الشعرية) تتطلب من المتعلم أن يتمكن من ثلاث مهارات رئيسة هي: (كتابة ما ينطق من الحروف، وحذف ما لا ينطق من الحروف، والتقطيع العروضي)، وهي المهارات التي استهدف الباحثان تنميتها في البحث الحالي باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

المحور الثاني: نموذج بيركنز وبلايث وتدريس عروض الشعر العربي

أولاً: نموذج بيركنز وبلايث النشأة والأسس النظرية التي يرتكز عليها

تعود الجذور الأولى لنموذج بيركنز وبلايث إلى أعمال ديفيد بيركنز Davis Perkins وهوارد جاردنر Hoard Gardener بجامعة هارفرد من خلال عملهم في مشروع الصفر Project Zero، وهو المشروع الذي تم تطبيقه في عدد من البلدان لتأكيد مفاهيم التعلم من أجل الفهم، والذى تم وضع مبادئه في كتابهم حول التعلم من أجل الفهم The Learning for Understanding (Blythe, 2009).

ثم قام ديفيد بيركنز Davis Perkins وتينا بليث Tina Blythe بتوضيح إطار التعلم من أجل الفهم بشكل أكبر، وإيجاد العلاقة بينه وبين عناصر التخطيط للتدريس فيما يعرف بالتدريس من أجل الفهم The Teaching for Understanding (TfU) حيث قاما بالربط بين الإطار العام للتعلم من أجل الفهم وعملية التدريس. وافترضا أنه لا يمكن فهم كل شيء حول موضوع ما من أول مرة؛ لوجود عدد كبير من الممارسات والعلاقات التي تتطلب من المتعلم اكتشافها، لذلك لا بد من إعادة الفهم أكثر من مرة حتى يتم بناء المعرفة وتوسيعها، وإن المؤشر الرئيس الذي يدلل على الفهم هو نقل المعرفة إلى ما بعد المحتوى والسياق الذي تم فيه التعلم إلى مواقف واستعمالات جديدة، وإعادة تطبيقها بناءً على المعرفة الجديدة المكتسبة (Perkins & Blythe, 2009, 9).

ومن هنا يرى كيبانجا Kivunja (2015, 86) أن الفهم في نموذج بيركنز وبلايث يقصد به عملية التعلم التي ينخرط فيها المتعلمون في التحليل النقدي للأفكار الجديدة التي يواجهونها، وربط تلك الأفكار بالمفاهيم التي يعرفونها بالفعل، ومن خلال هذه العملية يكتسبون فهمًا أعمق للمفاهيم والأفكار والاحتفاظ بها على المدى الطويل؛ حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيقها في سياقات متعددة، وبهذه الطريقة يعمل التعلم العميق على تحسين الفهم وتمكين تطبيق ما تم تعلمه مدى الحياة.

الفهم بهذه المعنى لا يعني مجرد معرفة شيء ما، أو القدرة على إعادة سرد ما تم تدريسه، إنه أكثر من ذلك ويمثل ما يطلق عليه بالتعلم العميق، ومن هنا فإن إطار التدريس

من أجل الفهم يتطلب قيام المتعلمين بممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تظهر الأداء الذي يبين الفهم، بحيث يمكن ملاحظتها وتكون ذات جودة عالية من خلال التركيز على بناء المعرفة وتطبيقها بدلاً من حفظها فقط.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة بوليفار ورودريغيز Bolívar & Rodríguez (2017) حيث أظهرت أن التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث أدى إلى فهم الطلبة للمحتوى بشكل أعمق، حيث أخذوا في الاعتبار أهمية ما كانوا يتعلمونه وحاولوا معرفة ما يعنيه ذلك بالنسبة لهم؛ ونتيجة لهذه العملية تمكنوا من الوعي بعمليات تفكيرهم وفهم المحتوى وتفسيره بطريقتهم الخاصة؛ مما أدى إلى اكتسابهم للمفاهيم المتعلمة بشكل أسرع وأكثر عمقًا.

بالإضافة إلى ذلك ينصب التركيز في التدريس من أجل الفهم على تمكين المتعلمين من استخدام ما يتم تدريسه بطرق جديدة تكون منطقية عند تطبيقها في مواقف التعلم الأخرى، بحيث يتضمن هذا الفهم ما يمكن أن يطلق عليه المعالجة المعرفية العليا للمفاهيم المكتسبة، وهذا يتطلب من المتعلمين أن يكونوا قادرين ليس فقط على تطبيق ما تعلموه، ولكن أيضًا أن يكونوا قادرين على التفكير فيه وتحليله وتقييم وإنشاء معارف جديدة.

وفي هذا السياق يرى بلايث Blythe (2009, 2) أن التدريس من أجل الفهم يمكن المعلمين من الإجابة عن سؤالين رئيسين، هما: ماذا يعني فهم شيء ما؟ وما طرق التدريس وخبرات التعلم والتقييم التي تدعم الطلبة من أجل تطوير هذا الفهم؟، ومن ثم تساعد إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث المعلمين على:

- تحديد الموضوعات والمفاهيم والمهارات التي تستحق الفهم.
- تحديد الأهداف التي تساعد الطلاب على التركيز على أهم جوانب تلك الموضوعات.
- إشراك الطلاب في تجارب التعلم الصعبة التي تساعد على بناء وإظهار فهمهم لموضوعات التعلم.
- تطوير ممارسات التقويم التي تساعد على تعميق فهم الطلاب للمفاهيم المقدمة إليهم.

بالإضافة إلى ما سبق، يعد نموذج بيركنز وبلايث تطبيقًا تربويًا وترجمة حقيقية لأفكار النظرية البنائية؛ والتي ترى أن أفضل الظروف لحدوث التعلم تكون عند مواجهة

المتعلم لمهمة حقيقية تتحدى أفكاره؛ وتشجعه على إنتاج تفسيرات منطقية قائمة على المناقشة والملاحظة والفهم العميق.

ومن هنا يظهر ارتباط هذا النموذج بالاستناد إلى نظرة البنائية نفسها للتعلم، بوصفه عملية يشكل فيها المتعلم بنيته المعرفية اعتمادًا على خبراته ومعارفه السابقة.

وتبعًا للمبادئ التي تقوم عليها النظرية البنائية فإن معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، كما أن التعلم لا يحدث ما لم يتم تغيير في بنية الطالب المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة، علاوة على ذلك فإن المتعلم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين، ولكن يتم ذلك من خلال عمليات الاتصال التي تتم عندما يواجه المتعلم موقفًا تعليميًا أو مهمة حقيقية (زيد العدوان وأحمد داود، ٢٠١٦، ٤٣).

ومن هذا المنطق فإن التدريس الفعال من منظور البنائية هو التدريس الذي يخاطب البنية المعرفية للمتعلم، ويلائم نواتج تعلمه، ويتماشى مع النمو المعرفي لديه، ويساعده على تحقيق أعلى درجة من المعالجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكة مفاهيم عقله؛ وهذا ما يتم تطبيقه من خلال إجراءات وخطوات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

ثانيًا: المبادئ التي يقوم عليها نموذج بيركنز وبلايث

باستقراء الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت النموذج وتطبيقاته التعليمية ومنها (Graffam, 2003؛ Blumenfeld, et. al, 2007؛ Perkins & Blythe, 2009؛ Boix, et.al, 2009؛ Barmby et.al, 2010؛ Newton, 2011؛ Cohn-Vargas, er. Al, 2020)، تم استخلاص المبادئ الرئيسة التي يرتكز عليها نموذج بيركنز وبلايث، والتي تتمثل في الآتي:

١. فهم إطار التعلم **Understand the learning framework**: يجب على المتعلم معرفة السياق الذي توضع فيه المفاهيم المتعلمة، وفهم الإطار العام الذي يضمها ويتم تعلمها من خلاله.

٢. التركيز على الأفكار الكبيرة Big Ideas: يؤكد النموذج أهمية فهم المفاهيم الأساسية وتدريس "الأفكار الكبيرة" في موضوع ما، بدلاً من مجرد تغطية مجموعة واسعة من الموضوعات بشكل سطحي، بحيث يركز المعلمون على المفاهيم التي تعتبر أساسية للموضوع بشكل أكبر.

٣. التدريس من أجل نقل المعرفة: الهدف من التدريس ليس فقط جعل الطلاب يحفظون المعلومات الخاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار، ولكن أيضًا تمكينهم من تطبيق المعارف والمهارات التي يتعلمونها في سياقات مختلفة ومواقف جديدة.

٤. توضيح أهداف التعلم: من خلال تشجيع الطلاب على فهم الأهداف وما يجب عليهم تحقيقه، ويتضمن هذا المبدأ التركيز على المعارف المطلوب تعلمها والمهارات المرتبطة بها، وتصميم التدريس من خلالها.

٥. الاستفادة من المعرفة المخزنة وربطها بالخبرات السابقة: يتم توظيف الخبرات السابقة لتعزيز فهم الطلاب للموضوعات الجديدة وإنشاء روابط بين المفاهيم، حيث يبدأ المعلم بتقييم ما يعرفه الطلاب ثم البناء عليه.

٦. تحليل الأفكار: أثناء التدريس يتم تشجيع الطلاب على فحص وتقييم المعلومات والمفاهيم بشكل نقدي، ومن ثم القدرة على تجزئتها وتحليلها حتي يتمكن المتعلم من إعادة بنائها من جديد.

٧. دعم ما وراء المعرفة: يجب مساعدة الطلاب على تطوير الوعي بعمليات التفكير الخاصة بهم، من خلال تحديد أهداف التعلم واستخدام إستراتيجيات مراقبة الفهم، والتفكير في تعلمهم أثناء إجراءات التدريس، وهذا يساعدهم على اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، وتحقيق شروط التعلم المنظم ذاتيًا.

٨. التقييم من أجل الفهم: يتم تصميم أساليب التقييم داخل النموذج لقياس فهم الطلاب، بما يتجاوز الاستدعاء البسيط إلى تقييم قدرتهم على التفكير وتطبيق المفاهيم المكتسبة والمهارات المتعلمة.

٩. تشجيع الاستفسار والاستكشاف: يجب تعزيز الفضول والرغبة في التعلم لدى المتعلمين من خلال طرح أسئلة مفتوحة، وتشجيع البحث، وتوفير الفرص للطلاب لاستكشاف الموضوعات بعمق.

١٠. تعزيز التعاون: تشجيع التعاون بين الطلاب من خلال الأنشطة الجماعية، يمكن أن يساعد الطلاب على التعلم من بعضهم بعضًا وتطوير مهارات الاتصال، وتحقيق فهم أفضل للموضوعات.

بالنظر للمبادئ السابقة يتبين أن النموذج يركز على المتعلم ونشاطه، وأنه يبني على أسس النظرية البنائية وإطار التدريس من أجل الفهم، وأنه يؤكد على التعلم بما وراء المعرفة وسيطرة المتعلم على تعلمه وتوظيف المهارات فوق المعرفية أثناء عمليات التعلم، كما يتم تنفيذ إجراءاته بطريقة تعاونية، مع التركيز على الفهم العميق للأفكار والمفاهيم الرئيسة للموضوعات المراد تعلمها وتحليلها، بحيث يتعلم الطلاب كيفية الاستفادة مما يتم تدريسه، ونقل المعرفة المكتسبة والمهارات المتعلمة وتطبيقها في مواقف جديدة، وهذه المبادئ هي التي تم الاعتماد عليها وتطبيقها أثناء التدريس باستخدام النموذج في البحث الحالي.

ثالثًا: مراحل تنفيذ نموذج بيركنز وبلايث

بشكل عام يهدف هذا النموذج التعليمي إلى تشجيع الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مفكرين ونشطين من خلال توجيههم لاستكشاف الموضوعات التعليمية ودراستها وتحليلها بشكل نقدي، كما يؤكد على الفهم العميق أثناء التدريس بدلًا من حفظ المعلومات وتخزينها فقط، وذلك من خلال توجيه الطلاب ليس فقط لاستيعاب المعلومات ولكن أيضًا لتطبيقها بطرق ذات معنى طوال حياتهم.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي استخدمت النموذج ومنها: (Perkins & Unger, 1999؛ Darling-Hammond, 2008؛ Blythe, 2009؛ واثق ياسين وزينب حمزة، ٢٠١٢؛ Abd Al-Razzaq & Bahloul, 2021؛ أمواج حسون وعطية عبود، ٢٠٢٢) يمكن تحديد إجراءات التدريس باستخدام النموذج في المراحل الأربع الآتية:

(١) الموضوعات المولدة Generative Topics

الموضوعات المولدة هي موضوعات أو مفاهيم مركزية ضمن مجال الموضوع الذي يعمل كإطار تنظيمي للتدريس والتعلم، وتمثل هذه المفاهيم الأفكار الأساسية التي يحتاج الطلاب إلى فهمها من أجل تطوير فهم شامل للموضوع، بحيث يتم اختيار هذه الموضوعات

بناءً على قدرتها على توليد فهم عميق للمفاهيم وتسهيل الروابط بين الأفكار المختلفة، وبالتالي تركز الموضوعات المولدة على "الأفكار الكبيرة" بدلاً من الحقائق أو التفاصيل المعزولة، بحيث يتم تشجيع الطلاب على النظر إلى ما هو أبعد من المعلومات السطحية واستكشاف الأنماط والعلاقات والتأثيرات الأساسية للموضوع.

وفي هذه المرحلة يتم تقديم المادة المراد تعلمها وتصميم التدريس بطريقة توليدية، من خلال اختيار موضوع توليدي واحد لكل درس يمثل مفتاح عملية التعلم والتدريس يطلق عليه (الموضوع التوليدي الشامل)، بحيث يتم تصميم الموضوعات المولدة وربطها بالمفاهيم ذات الصلة، والتي تُكون المفاهيم والأفكار الكبيرة **big ideas** والجوانب الرئيسة للموضوع المراد تعلمه (Boix, et al, 2009, 66).

الموضوع التوليدي بهذا المعنى يمثل الإطار العام للأفكار والمفاهيم والقضايا التي يتم طرحها ومناقشتها من خلال عمليات العصف الذهني بحيث توفر عمقًا وتنوعًا في وجهات النظر، وتمكن الطلبة من تطوير فهم أفضل للأفكار، ويتم تحديدها بحيث تشكل في النهاية حقائق ومفاهيم مركزية تمتاز بدرجة اتصالها بالمحتوى التعليمي بشكل عام، وارتباطها بالموضوعات المطلوب تعلمها لاحقًا.

وحتى يمكن للموضوعات المولدة أن تحقق ذلك يجب أن يتوافر لها ثلاث خصائص: الأولى أن تكون أساسية ومحورية، بمعنى لا يمكن للتعلم أن يحدث بدون فهم الطالب لها لاعتماد غيرها من المفاهيم عليها من جهة، ولأنها أساس التعلم اللاحق من جهة أخرى، الثانية: ارتباطها بموضوعات متنوعة، ويقصد بها صلة الموضوع التوليدي الذي تدور المناقشة حوله بالموضوعات الأخرى للوحدة أو مجال التعلم، الثالثة: متاحة للمتعلمين ومثيرة للاهتمام، بمعنى توافر مصادر متعددة حولها يمكن للمتعلم الرجوع إليها بحيث يتمكن الطلاب من المشاركة والتفاعل معها بفاعلية (Ritchhart, 1999, 464).

إن أهمية هذه المرحلة تكمن في الحوار والمناقشات التي تتم خلالها، والتي تمكن الطلبة من التفكير والتأمل في الموضوع الذي يتم دراسته، واكتشاف أهميته وسبب دراسته وكيفية استخدامه وتطبيقه، والمفاهيم الرئيسة التي يتضمنها، والروابط والصلات التي تجمع بينها، وربط كل ذلك بالخبرات السابقة الموجودة لديه حول الموضوع التوليدي، بحيث يتم

تجاوز تدريس المفاهيم والمهارات بشكل منفصل من خلال تعميق الفهم، باعتبار أن الموضوع التوليدي هو الأصل الذي تنشأ منه "الفكرة الأم"، أو "الأفكار الكبيرة" التي تدور حولها المناقشات، كما يمثل الإطار العام الذي تدور حوله مراحل النموذج كافة.

وحتى يمكن تحقيق الهدف من هذه المرحلة ينبغي على المعلم أن يدير المناقشات التي تتم حول الموضوع التوليدي الذي تم تحديده ويوجهها نحو الهدف المطلوب من خلال عمليات العصف الذهني وطرح عدد من الأسئلة الاستكشافية، مثل: (ما الذي ينبغي فهمه حول هذا الموضوع؟ ولماذا هذا الموضوع مهم في علم العروض؟ وإلى أين يمكن أن يأخذك فهم هذا الموضوع؟ ما هي الأفكار الكبيرة التي يجب فهمها؟ ما العلاقة بين هذا الموضوع وما سبق دراسته؟) وأثناء تلقي الإجابات ومناقشتها يقوم المتعلم ببناء روابط واكتشاف علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه عن المفاهيم العروضية التي يطرحها الموضوع التوليدي ومهارات العروض المرتبطة بها، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال الآتي :

- تحديد الأفكار الكبيرة (المفاهيم العروضية الرئيسة التي تبني عليها المهارات العروضية) والتي تمثل موضوعات توليدية يمكن استكشافها من خلال المناقشات.
- إدارة حوار مع الطلبة حول هذه الأفكار من خلال طرح تساؤلات حول الموضوع التوليدي، والوصول إلى استنتاجات حول الأفكار التي يطرحها والمفاهيم التي يتضمنها.
- ربط المفاهيم العروضية والأفكار التي تم بلورتها عن الموضوع التوليدي من خلال المناقشات، مع المفاهيم السابقة التي سبق تعلمها.
- تنمية قدرات الطلبة على التأمل والتفكير حول الموضوع التوليدي وأهميته والهدف منه وعلاقته ببقية موضوعات العروض الأخرى، تمهيدًا للانتقال للمرحلة الثانية من مراحل النموذج.

(٢) فهم الأهداف Understanding Goals

في هذه المرحلة يتم تحديد ما يجب على الطلاب فهمه من حيث الأفكار أو العلاقات أو المهارات، حيث يحدد المعلم أهدافًا واضحة للفهم المطلوب في كل موضوع توليدي ويتم إدارة الحوار والمناقشة حولها، بحيث يتم في النهاية تحديد: ما الذي يجب على المتعلمين فهمه من خلال دراسة هذا الموضوع التوليدي؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذا الفهم وتطبيقه؟ (Perkins & Unger, 1999, 101).

وبالتالي تركز أهداف الفهم على استكشاف الموضوعات المولدة، وتطوير الفهم العميق ومهارات التفكير النقدي وتطبيق المعارف المكتسبة، ويمكن للمعلم مساعدة الطلاب على تنظيم أفكارهم من خلال صياغة "أهداف الفهم" على شكل أسئلة، مثل: في الموضوع التوليدي "المقاطع الصوتية العروضية" يمكن صياغة أحد أهداف الفهم كالتالي: ما المقاطع الصوتية التي تتكون منها أية تفعيلة عروضية؟، وفي الموضوع التوليدي "الزحافات العروضية" يمكن صياغة أحد أهداف الفهم كالتالي: كيف تؤثر الزحافات العروضية على بنية التفعيلة وتغيرها؟، ومن خلال هذه الأسئلة والمناقشات التي تدور حولها، سوف يطور الطلبة فهمًا أعمق للأهداف المراد تحقيقها من دراسة الموضوع التوليدي.

وبصفة عامة أهداف الفهم للموضوعات المولدة يجب أن تتحقق فيها مجموعة من الخصائص، تتمثل في الآتى (Perkins & Unger, 1999, 102; Lulee, 2010, 7):

١. التوافق مع الموضوعات المولدة: تتماشى أهداف الفهم مع الموضوع التوليدي الشامل الذي يتم تدريسه ومع موضوعات الوحدة الدراسية ككل، بحيث تعكس "الأفكار الكبيرة" التي يجب على الطلاب استيعابها من أجل تطوير فهم شامل للموضوع التوليدي.
٢. واضحة ومعلنة: بعد المناقشات الموسعة يجب تحديد أهداف الفهم بعبارات واضحة ومحددة وقابلة للقياس، توضح ما يجب أن يعرفه الطلاب ويفهمونه ويكونوا قادرين على تطبيقه بنهاية الدرس، بحيث توفر خارطة طريق لكل من المعلمين والطلاب يتم من خلالها توجيه إجراءات التدريس والتقييم، كذلك يجب أن تكون معلنة للطلاب بحيث تحدد نقاط التركيز أثناء سير الدرس.
٣. التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية: تُعطى الأولوية للمفاهيم والمهارات الأساسية التي تعتبر مركزية للموضوع التوليدي، حيث يحدد المعلمون أهم المفاهيم والمهارات التي يحتاج الطلاب إلى إتقانها من أجل تطوير فهم عميق للموضوع.
٤. التركيز على الفهم: فهم الأهداف يعطي الأولوية لتطوير الفهم العميق أكثر من مجرد حفظ الحقائق والمفاهيم، ويؤكد على مهارات التفكير النقدي والقدرة على تطبيق المعرفة بطرق ذات معنى.
٥. تقديم مستويات مختلفة من الفهم: يجب أن يشمل فهم الأهداف مستويات مختلفة من الفهم، تتراوح من الفهم الأساسي إلى مهارات التفكير العليا، وكذلك يتم تنظيم الأهداف

بطريقة هرمية، حيث تعتمد الأهداف على بعضها البعض لدعم تقدم الطلاب نحو الإتقان، وتسمح للمعلم بتصميم التدريس وأساليب التقييم بصورة تمكن الطلاب من إظهار مستويات أعلى من الفهم مع مرور الوقت.

مما سبق يتبين أن مرحلة فهم الأهداف تمكن الطلاب من فهم الأهداف التي يجب تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة الموضوع التوليدي، بما يساعد المعلمين على تقييم تقدم الطلاب نحو تطوير فهم عميق وقابل للنقل للمفاهيم والمهارات المهمة التي يتضمنها الموضوع التوليدي، كما تساعد الطلاب على الوعي بعمليات التدريس ومستويات التفكير والفهم المطلوب منهم.

(٣) الأداء المبين للفهم Performance of Understanding

المفهوم الرئيس لإطار التدريس من أجل الفهم يتعامل مع "الفهم" على أنه أداء أكثر من كونه عملية عقلية، ومن ثم يجب التركيز على الأداءات التي تظهر فهم الطلبة للمفاهيم والأفكار المركزية في الموضوع التوليدي، بالإضافة إلى الأداءات التي تعبر عن هذا الفهم من خلال ممارسة المهارات التي يتضمنها الموضوع، وهذا ما يطلق عليه "الأداء المبين للفهم" (Perkins & Blythe, 2009, 13).

إن التحدي الكبير الذي يواجه المعلمين عند التخطيط للدرس هو ترتيب تسلسل الأداءات التي يقوم بها الطلاب للدخول بسهولة في موضوع الدرس وتعزيز الفهم باستمرار؛ بما يمكنهم من الوصول لمستوى مناسب من الفهم، وفي الوقت نفسه تطبيق المعرفة المكتسبة والاستفادة منها، وهذا ما يتم تحقيقه من خلال هذه المرحلة من مراحل التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث، حيث تنصب الأنشطة التعليمية في هذه المرحلة على ما يفعله الطالب وليس المعلم، وعلى الممارسة الحقيقية للمفاهيم والمهارات المتعلمة، ومحاولة نقلها وتطبيقها والاستفادة منها في مواقف وسياقات جديدة.

ويضرب لولي Lulee (2010, 9) مثالاً لذلك بمحاولة تعلم الشخص ركوب الدراجة من خلال قراءة التعليمات أو مشاهدة راكبي الدراجات الآخرين، فقد يساعد هذا الإجراء ولكنه لا يكفي لجعل الشخص قادرًا على ركوب الدراجة ما لم يركب ويقود دراجة بالفعل.

ومن هنا يرى بيركنز وبلايث Perkins & Blythe (2002) أن أداءات الفهم هي جوهر تطوير الفهم، وينبغي أن تكون متدرجة بحيث تقدم تحديات مختلفة ومتطورة باستمرار، وأن هناك ثلاث فئات من الأداءات التي تعبر عن الفهم والتي يجب أن يمارسها الطلبة في هذه المرحلة، وهي: أنشطة الأداء التمهيدي الأولي، وأنشطة الاستقصاء الموجه، والأنشطة الختامية المستقلة وهي أداءات أكثر دقة وتمثل ذروة الأداء المبين للفهم.

هذه الفئات الثلاث تشير إلى ضرورة تصميم الأنشطة التعليمية للنموذج بشكل متدرج، بحيث يتم البدء بأنشطة بسيطة مثل المناقشات الجماعية الموجهة التي يستخدمها المعلم لتطوير فهم الطلاب وفي الوقت نفسه الكشف عما يعرفونه بالفعل والبناء عليه، وبمرور الوقت تصبح أداءات الفهم التي يؤديها الطلاب أكثر تعقيدًا، بالتوازي مع انخفاض الدعم التعليمي المقدم من المعلم تدريجيًا؛ بما يمكن الطلاب في النهاية من العمل بشكل مستقل، وتطبيق فهمهم للمعارف والمهارات المكتسبة في سياقات جديدة.

بالإضافة لما سبق أثناء تنفيذ أنشطة الأداء الذي يبين الفهم، ينبغي على المعلم تعزيز التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب من خلال حثهم على التفكير في تعلمهم ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق أهداف الفهم المحددة في الخطوة السابقة، وتشجيع الطلاب على إجراء تقييم ذاتي لهذا الفهم، وتحديد مجالات التحسين ومراجعة تفكيرهم بناءً على تعليقات الزملاء والمعلمين.

كما ينبغي أيضًا التركيز على تطوير المعارف والمهارات القابلة للنقل والتطبيق في مواقف وسياقات جديدة، حيث يوجه المعلمون الطلاب نحو كيفية تطبيق فهمهم خارج الفصل الدراسي، والاستفادة من تعلمهم في ثقل مهاراتهم المرتبطة بمجال الموضوع التوليدي وتطبيقاته في الحياة بشكل عام.

وبصفة عامة من أجل الاستفادة من هذه المرحلة وتنفيذها بشكل جيد، يجب القيام بالآتي:

- تصميم أنشطة الأداء المبين للفهم بشكل متدرج وإعطاء الوقت الكافي لتنفيذها.
- أن تبنى أنشطة الأداء الذي يبين الفهم على أهداف الفهم المحددة في الخطوة السابقة، بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الطلاب لهذه الأهداف، مع التركيز على عمليات التعلم

المستخدمة أثناء تنفيذ الأنشطة ووعي الطلاب بها، مثل: الملاحظة والوصف والاستقصاء والاستنتاج والتنبؤ.

- التكامل مع التصميم الشامل لإطار التدريس من أجل الفهم TfU framework بحيث تعمل هذه الأداءات التي ينفذها الطلاب كتقييمات مرحلية وتكوينية تزيد من خبراتهم وفهمهم، وفي الوقت نفسه تتاح الفرصة للمعلم لتقديم الدعم والتوجيه حسب الحاجة لذلك طوال الوقت.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق معارفهم ومهاراتهم في مواقف تعلم حقيقية، بحيث تتجاوز هذه المهام مجرد استدعاء المعلومات إلى تطبيقها والاستفادة منها.
- ينبغي أن تعزز أداءات الطلاب مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والتركيب والتقييم والإبداع، بحيث يواجه الطلاب تحديدات ومهام متنوعة تمكنهم من تطوير مهارات للتفكير النقدي، وحل المشكلات، وإقامة روابط بين الأفكار؛ مما يعزز الدقة الفكرية، ويعمق فهم الطلاب للمفاهيم المعقدة.

(٤) التقييم المستمر Ongoing Assessment

في إطار التدريس من أجل الفهم (TfU) يسير التقويم جنبًا إلى جنب مع الأداء المبين للفهم، بمعنى أنه بدلاً من الانتظار حتى نهاية الدرس وتقييم أداء الطلاب، يقدم المعلمون معايير الأداء والتغذية الراجعة وفرص التأمل ومراقبة التقدم بشكل مستمر أثناء عملية التدريس (Fusaro, 2008).

وبالتالي ينظر للتقييم المستمر باعتباره عنصرًا مكملًا لمرحلة الأداء المبين للفهم، حيث تساعد توجيهات المعلم وملاحظات بقية المتعلمين وردود أفعالهم، والتقييمات الذاتية للطلاب أنفسهم، في تطوير الفهم وتقديم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء.

ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي وضع محكات للإنجاز وأنماط للتغذية الراجعة، وتوفير الفرص المستمرة أمام الطلاب لمراقبة الأداء والفهم وتصحيح المسار، ومن الممكن للمعلم أن يضع محكات الإنجاز أو يشارك الطلاب في وضعها، ولكن المهم أن يتم تقديم التغذية الراجعة أثناء الأداء وبالشكل الكافي لمراجعة الفهم وتقييمه (Kivunja, 2015, 93).

هذا وقد حدد بيركنز وأنغر Perkins & Unger, (1999, 107) أربع خصائص تحدد جودة التقييم المستمر وفاعليته أثناء التدريس، وهي:

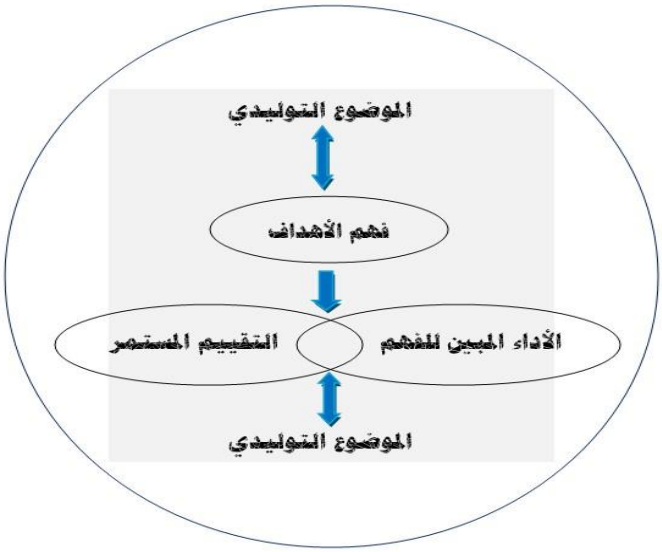
١- تحديد معايير الإنجاز، حيث يساعد ذلك على معرفة الطلاب للمعايير المطلوبة لإنجاز الأداء، وخصوصًا عند القيام بالأنشطة المعقدة وعروض الأداء المتقدمة، ويمكن للمعلم قياس الأداء من خلال استخدام بطاقة تقدير متدرجة (ضعيف – متوسط – ممتاز) مع وضع محكات لكل أداء.

٢- ينبغي أن يحدث التقويم بشكل متكرر ودوري أثناء الأداء المبين للفهم.

٣- أن تتضمن خطة التقويم مصادر متعددة للتغذية الراجعة سواء من قبل المعلمين أو يقوم الطلاب بتقديم التغذية الراجعة للطلاب الآخرين، أو قيام الطالب بعملية التقويم الذاتي لنفسه.

٤- يجب أن يعمل التقييم المستمر على قياس تقدم الطلاب، وبناءً على ذلك يتم تقديم التغذية الراجعة الفورية أثناء الأداء .

ويمكن توضيح المراحل الأربع لنموذج بيركنز وبلايث وإطار التدريس من أجل الفهم من خلال الشكل الآتي:



شكل (١)

إطار نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم (Blythe, 2009, 19)

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

رابعًا: نموذج بيركنز وبلايث وتنمية المفاهيم ومهارات تمييز الأنماط والكتابة العروضية

الممارسات التدريسية الجيدة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة وبعضهم البعض، حيث يشكل ذلك عاملًا مهمًا في إشراك الطلبة وتحفيزهم، كما أن التعلم يُعزز بصورة أكبر عندما يكون في شكل جماعي تعاوني.

وبالنظر إلى إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث نجد أنها تسعى إلى ذلك باستمرار، حيث يؤكد النموذج على أن استيعاب المفاهيم الجديدة المتعلمة وفهمها؛ يتطلب مشاركة نشطة من المتعلمين أثناء عملية التعلم، ولا يُكتفى فقط بالتدريس من خلال المعلم والتلقي السلبي من قبل الطلبة، كما يؤكد على ضرورة أن يكون الطلبة مسئولين عن تعلمهم، وأن تكون لديهم الرغبة في التعلم والالتزام تجاه ذلك، والتوجه المستمر نحو الفهم، والتعبير عنه من خلال الأداءات التي تظهر هذا الفهم.

أيضًا التغذية الراجعة أثناء الأداء والتي يقدمها المعلم أو الطلبة لبعضهم البعض عند تنفيذ الأداءات المبينة للفهم، وإجراءات التقويم الذاتي التي يقوم بها الطالب نفسه لتقييم ذاته وبيان نقاط القوة والضعف لديه أثناء مرحلة التقييم المستمر، كل ذلك يمكن أن يسهم في اكتساب المفاهيم العروضية بشكل فعال ومحاولة فهما والربط بينها والاستفادة منها في تنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة نور ناجي (٢٠١٩) والتي كشفت عن الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام النموذج في تنمية المفاهيم العلمية والدافعية نحو التفوق، ودراسة سعد خضير (٢٠٢٢) والتي كشفت عن فاعلية النموذج في اكتساب المفاهيم الإسلامية.

بالإضافة لذلك يمكن لخطوات وإجراءات تنفيذ النموذج، أن تزيد من قدرة الطلبة على التركيز العقلي، والابتعاد عن عوامل الشرود الذهني أثناء التدريس، حيث توفر إجراءات المناقشة في مرحلتي الموضوعات المولدة وأهداف الفهم جوًا من الراحة والمتعة أثناء تعلم العروض، كما تتيح الفرصة للطلبة للتعرف على أهمية هذه الموضوعات وتطبيقاتها اللغوية وفائدتها في فهم الأبيات الشعرية وتذوقها، وبالتالي نمو توجه الطلاب الإيجابي نحو التعلم، وقدرتهم على أداء المهام والأنشطة المبينة للفهم من خلال دعم المعلم والزملاء وبطريقة إبداعية؛ مع تحقيق نوع من التكامل المعرفي، والذى يؤدى في النهاية إلى نمو دافعية

الطلبة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة حاتم الطوالبة وآخرين (٢٠٢٣) والتي كشفت عن فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

علاوة على ذلك يعد نموذج بيركنز وبلايث من النماذج التدريسية الفعالة في تنمية مهارات التفكير التأملي، وهي المهارات المطلوبة عند تعلم العروض؛ والتي تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية المفاهيم ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، حيث أشارت نتائج دراسة أحمد التميمي (٢٠٢١) إلى الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، حيث يمكن من خلال مراحل النموذج الأربع توظيف مهارات التفكير التأملي أثناء التدريس، مثل مهارات: طرح أسئلة تأملية حول موضوع العروض التوليدي، وتقديم استنتاجات مبنية على المعارف السابقة، وعرض جوانب المشكلة العروضية ومكوناتها، والوصول إلى استنتاجات حول المفاهيم العروضية المكتسبة وارتباطها بمهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، كما يمكن تنمية مهارات: التأمل والملاحظة وكشف المغالطات، وغيرها من مهارات التفكير التأملي التي تساعد الطلبة على التمكن من استيعاب المفاهيم العروضية وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية.

بالإضافة إلى ذلك، وبالنظر لخطوات تطبيق هذه الاستراتيجية يظهر ارتباطها الكبير بمهارات ما وراء المعرفة، حيث تعزز إجراءات التدريس باستخدام النموذج التفكير فوق المعرفي من خلال حث الطلبة على التفكير في تعلمهم وتحديد أهداف الفهم، ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق هذه الأهداف، وتشجيع الطلاب على إجراء تقييم ذاتي لفهمهم وتحديد مجالات التحسين، ومراجعة تفكيرهم بناءً على تعليقات الزملاء والمعلمين، والتي تؤدي في النهاية إلى أن يدرك الطالب ويحدد ما يعرفه وما لا يعرفه عن الموضوع التوليدي، كما تتيح له أن يراقب ويقيم أداءه وإستراتيجياته، ومدى فهمه للمفاهيم العروضية المكتسبة، وقدرته على تطبيق مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية في مواقف وسياقات جديدة.

الإجراءات التجريبية للبحث

أولاً: إعداد مواد وأدوات البحث:

لغرض البحث قام الباحثان بإعداد المواد والأدوات الآتية:

(١) إعداد قائمة المفاهيم العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم إعداد قائمة المفاهيم العروضية وفقًا للخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد المفاهيم العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولي شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي عينة البحث.

(ب) مصادر اشتقاق القائمة: أعدت القائمة في ضوء تحليل محتوى مقرر العروض لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، كما تم مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت علم العروض ومفاهيمه، ومنها: (أبي إسماعيل المقري، ٢٠٠٩؛ كامل شاهين، ٢٠٠٩؛ محمد دحروج، ٢٠١٥؛ أحمد الهاشمي، ٢٠١٦). والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المفاهيم العروضية ومنها دراسة: ياسر علام (٢٠١٣)؛ وخديجة أوليدي (٢٠١٦)؛ وآلاء إسماعيل (٢٠١٩)؛ وحسن الأوسي (٢٠٢٠)؛ ومحسن عز الدين (٢٠٢١)؛ وإبراهيم عمران (٢٠٢٢).

(ج) تحليل محتوى مقرر العروض: قام الباحثان بتحليل محتوى مقرر العروض لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م؛ وذلك لتحديد المفاهيم العروضية المقررة، وقد قام الباحثان ببناء أداة تحليل المحتوى وفقًا للخطوات الآتية:

- الهدف من التحليل: هدَفَ تحليل المحتوى إلى تحديد المفاهيم العروضية ودلالتها اللفظية المتضمنة بمقرر العروض لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.
- تحديد مادة التحليل ووصفها: تمثلت مادة التحليل في محتوى مادة العروض المقرر على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.
- تحديد فئة التحليل: المفاهيم العروضية المتضمنة في مقرر العروض لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

- تحديد وحدة التحليل وضوابطه: تم التحليل في ضوء: محتوى كتاب العروض، وكذلك التعريف الإجرائي للمفهوم العروضي، والتركيز على (الفقرة) كوحدة للتحليل.
- صدق أداة التحليل: للتحقق من صدق أداة التحليل، تم عرضها على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي بكلية الآداب والمتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية؛ للتأكد من صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لأجله، وقد أشاروا إلى صلاحية الأداة لتحليل المحتوى، وتكونت الأداة من محورين رأسيين يتمثل في: الموضوعات العروضية، والمفاهيم العروضية الواردة بهذه الموضوعات، ومحور أفقي تكون من جزأين هما: عدد الفقرات التي ورد بها المفهوم، وعدد مرات ظهور المفهوم.
- ثبات تحليل المحتوى: تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل معدي البحث، وتحليل باحث آخر متخصص باستخدام معادلة هولستي (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٦):

$$\frac{2M}{N1 + N2}$$

(M: عدد الفئات المتفق عليها، N1: عدد الفئات التي حللها المحلل الأول، N2: عدد الفئات التي حللها المحلل الثاني).

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٨.٦%) مما يدل على تمتع القائمة بنسبة عالية من الثبات.

(د) قائمة المفاهيم العرضية في صورتها الأولية: في ضوء ما سبق تم التوصل إلى قائمة أولية، تكونت من (٥) مفاهيم رئيسة، يندرج تحتها (٣٦) مفهومًا فرعيًا، تم وضعها في صورة قائمة مبدئية تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين، وقد تضمنت القائمة: مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعدادها، والتعريف الإجرائي للمفهوم العروضي، والمطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه، وكيفية تدوين استجابة المحكمين، إلى جانب المفاهيم المراد تحكيمها مقسمة إلى المفهوم ودلالته اللفظية، وملاحظات في نهاية القائمة؛ لإضافة أي ملاحظات يرونها.

(هـ) ضبط القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على خمسة عشر محكمًا من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والتربية المتخصصين في الأدب والنقد وعروض

الشعر العربي وفي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ١)، وذلك بهدف ضبطها والوصول للقائمة في شكلها النهائي، وقد طُلب من السادة المحكمين قراءة قائمة المفاهيم العروضية، وإجراء التعديلات المناسبة وفقًا لما يرونه، وذلك من خلال: تحديد درجة أهمية ولزومية هذه المفاهيم لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ومدى صحة الصياغة اللغوية لكل مفهوم، والمفاهيم التي ينبغي تعديل دلالتها اللفظية، والمفاهيم التي ينبغي إضافتها أو حذفها، ومن ثم تم تعديل القائمة وفقًا لنتائج التحكيم وحساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المفاهيم العروضية التي تضمنها القائمة من خلال معادلة الوزن النسبي:

الوزن النسبي= ((ك١×٣ + ك٢ ×٢ + ك٣×١) / القيمة العظمى للوزن النسبي) ×١٠٠

حيث: (ك١) = تكرارات الموافقة على البديل (مفهوم مهم جدًا)، (ك٢) = تكرارات الموافقة على البديل (مفهوم مهم)، (ك٣) = تكرارات الموافقة على البديل (مفهوم مهم إلى حد ما)، والقيمة العظمى للوزن النسبي = (عدد المحكمين × ٣) = ١٥ محكم ×٣ =٤٥.

بعد رصد استجابات السادة المحكمين على القائمة وآرائهم، وحساب نسبة الاتفاق بينهم، تم الإبقاء على جميع المفاهيم؛ حيث جاءت نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٥% فأكثر، كما أشار المحكمون إلى بعض التعديلات في الصياغة وقد أخذ الباحثان بهذا التعديل، ومنها:

- تعديل الصياغة اللغوية للدلالة اللفظية لبعض المفاهيم مثل: مفهوم "العروض" يعدل من "التفعيلة الأخيرة التي تكون في الشطر الأوّل من البيت الشعريّ، أي في آخر الصدر" إلى "آخر تفعيلة في الشطر الأول من البيت الشعري"، ومفهوم "الضرب" يعدل من "التفعيلة الأخيرة التي تكون في الشطر الثاني من البيت الشعريّ، أي في آخر العجز" إلى "آخر تفعيلة في الشطر الثاني من البيت الشعري"، وتعديل مفهوم " الْحَذْف" من " إسقاط سبب خفيف من آخر التفعيلة"، إلى "حذف السبب الخفيف من آخر التفعيلة" (وهكذا في الصياغة اللغوية للدلالة اللفظية لكل المفاهيم التي تحتوى على كلمة (إسقاط) تستبدل بكلمة حذف).

وقد تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل القائمة في ضوئها.

(و) القائمة النهائية المفاهيم العروضية: بعد القيام بالخطوات السابقة أصبحت القائمة النهائية تتضمن خمسة مفاهيم رئيسة: (أجزاء البيت الشعري، المقاطع الصوتية العروضية، الزحافات العروضية، العلل العروضية، ألقاب البيت الشعري) يندرج تحتها (٣٦) مفهومًا فرعيًا (ملحق ٢)، والجدول التالي يوضح المفاهيم العروضية الرئيسة والفرعية ونسبتها المئوية:

جدول (١)

المفاهيم الرئيسة والفرعية ونسبتها المئوية في القائمة النهائية للمفاهيم العروضية

المفاهيم الرئيسة	المفاهيم الفرعية	عدد المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
(1) أجزاء البيت الشعري	الصدر – العجز – العروض – الضرب – الحشو	5	%13,9
(2) المقـــاطع الصـــوتية العروضية	السبب الخفيف – السبب الثقيل – الوتد المجموع – الوتد المفروق – الفاصلة الصغرى – الفاصلة الكبرى	6	%16,66
(3) الزحافات العروضية	الخبنُ – الوَقْصُ – الإضمارُ – الطَّيّ – القبض - العقل – العَصْب – الكَفّ – الْخَبْلُ - الشَّكْل – الخزل – النَّقْص	12	%33,33
(4) العلل العروضية	التَّرفيل – التَّذييل – التَّسْبيغ – الْحَذْف – الْحَذْذ – الْقَصْر – الْقَطْع – الْبَتْر - الْقَطْف	9	% 25
(5) ألقاب البيت الشعري	البيت التام – البيت المجزوء - البيت المشطور - البيت المنهوك	4	%11,11
المجموع		36	%100

(٢) إعداد قائمة مهارات تمييز الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم إعداد قائمة مهارات تمييز الأنماط العروضية وفقًا للخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تمييز الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولي شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي عينة البحث.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

(ب) مصادر اشتقاق القائمة: أعدت القائمة في ضوء أهداف تدريس مقرر العروض لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، وبعد مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت المهارات العروضية بشكل عام ومهارات تمييز الأنماط العروضية على وجه الخصوص، ومنها: دراسة إبراهيم محمد (٢٠١١)، ودراسة إسماعيل الغمري (٢٠١٨)، ودراسة محمد عبد الله وسليمان القن (٢٠٢٠)، ودراسة مروة عبد الله (٢٠٢١)، ودراسة عبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢).

(ج) صوغ القائمة في صورتها الأولية: في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية لمهارات تمييز الأنماط العروضية، تكونت من أربع مهارات رئيسة يندرج تحت كل مهارة عدد من المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وهذه المهارات هي: مهارة "الاستقبال" ويندرج تحتها (٥) مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة "التحليل" ويندرج تحتها (٩) مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة "المعالجة" ويندرج تحتها (٨) مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة "الاستنتاج" ويندرج تحتها (٨) مؤشرات سلوكية دالة عليها.

(د) عرض القائمة على المحكمين: لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على خمسة عشر محكمًا من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب التربية من المتخصصين في العروض وموسيقى الشعر العربي وفي طرائق تدريس اللغة العربية، لبيان آرائهم حول المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها من حيث: (التعريف الإجرائي للمهارة، ومدى مناسبة المهارات لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ومدى اتساق المؤشرات السلوكية مع كل مهارة رئيسة تندرج تحتها تبعًا للتعريف الإجرائي لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون ضروريًا لضبط القائمة)، وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة المهارات المدرجة لمستوى الطلبة، واتساق المؤشرات السلوكية الأدائية مع كل مهارة رئيسة تندرج تحتها تبعًا للتعريف الإجرائي لها، كما أشاروا إلى بعض التعديلات، منها:

- تعديل الصياغة اللغوية لعدد من المؤشرات السلوكية، ومنها: في مهارة "الاستقبال" تعديل صياغة المؤشر السلوكي "يضبط الحروف في حالتها المتحركة والساكنة" إلى "يضبط الحروف المتحركة والساكنة في البيت الشعري كي يستقيم وزنه"، وفي مهارة "التحليل":

تعديل صياغة "يوضح أن السبب الثقيل (///) عبارة عن توالي سببين خفيفين حذف ساكنهما (٥/٥)" إلى "يحلل السبب الثقيل (///) إلى سببين خفيفين متواليين حذف ساكنهما (٥/٥)"، وفي مهارة "الاستنتاج" تعديل صياغة "يعين البحر الذي تبنى عليها القصيدة" إلى "ينسب البيت الشعري إلى البحر الذي ينتمي إليه"، كما أشار المحكمون إلى ضرورة إضافة المؤشر السلوكي "يفرق بين البحور الشعرية المتشابهة سماعيًا" إلى مهارة "الاستنتاج" لقياس قدرة الطالب على استنتاج الفروق في الوزن بين البحور الشعرية المتشابهة سماعيًا، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللازمة في ضوئها.

- (هـ) حساب الوزن النسبي للمهارات: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات تمييز الأنماط العروضية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها من خلال معادلة الوزن النسبي، وقد تبين أن جميع المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها حصلت على نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر من آراء المحكمين، ما عدا مؤشر سلوكي واحد في مهارة (الاستنتاج) لم يصل إلى هذه النسبة للاتفاق، وهو "يفسر ظاهرة الإشباع" وتم حذفه لصعوبة قياسه.

(و) القائمة في صورتها النهائية: بعد القيام بالخطوات السابقة أصبحت القائمة النهائية لمهارات تمييز الأنماط العروضية تتضمن أربع مهارات رئيسة: (الاستقبال، التحليل، المعالجة، الاستنتاج) يندرج تحتها (٣٠) مؤشرًا سلوكيًا (ملحق ٣)، والجدول التالي يوضح القائمة النهائية لمهارات تمييز الأنماط العروضية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها ونسبتها المئوية:

جدول (٢)

القائمة النهائية لمهارات تمييز الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

المهارة	المؤشرات السلوكية الدالة عليها	النسبة المئوية
(١) الاستقبال	١. يحدد مكونات البيت الشعري من عروض وضرب وحشو ٢. يضبط الحروف المتحركة والساكنة في البيت الشعري كي يستقيم وزنه. ٣. يميز توالي الحركات والسواكن في درج الكلام. ٤. يفكك الكلام إلى مقاطع صوتية تبدأ بمتحرك وتنتهي بساكن. ٥. يحدد التفعيلات العروضية التي يقوم عليها عروض الشعر العربي.	١٦,٦ %
(٢)	١. يصنف الأسباب إلى سبب خفيف (٥) وسبب ثقيل (//).	

المهارة	المؤشرات السلوكية الدالة عليها	النسبة المئوية
التحليل	٢. يصنف الأوتاد إلى وتد مجموع (//٥) ووتد مفروق (/٥/). ٣. يصنف الفواصل إلى فاصلة صغرى (///٥) وفاصلة كبرى (////٥). ٤. يحلل السبب ثقيل (//) إلى سببين خفيفين متواليين (/٥/٥) حذف ساكنهما ٥. يحلل الوتد المجموع (//٥) إلى سببين خفيفين متواليين (/٥/٥) حذف ساكن السبب الأول. ٦. يحلل الوتد المفروق (/٥/) إلى سببين خفيفين متواليين (/٥/٥) حذف ساكن السبب الثاني. ٧. يحلل الفاصلة الصغرى (///٥) إلى سبب الثقيل (//) وسبب خفيف (/٥/). ٨. يحلل الفاصلة الكبرى (////٥) إلى سبب الثقيل (//) ووتد مجموع (//٥). ٩. يجزأ التفعيلات إلى مقاطع صوتية مكونة من أسباب وأوتاد وفواصل.	%٣٠
(٣) المعالجة	١. يميز بين التفعيلات الأساسية والثانوية. ٢. يميز بين التفعيلات الخماسية والتفعيلات السباعية. ٣. يميز بين البحور المفردة والبحور المركبة. ٤. يميز بين البيت الشعري التام والمجزوء والمشطور والمنهوك. ٥. يعالج توالي الأسباب من التفعيلات وفقًا لمعنى الزحاف. ٦. يعرض مواضع الزحافات المفردة والمزدوجة من التفعيلات. ٧. يعالج آخر تفعيلات العروض والضرب وفقًا لمعنى العلة. ٨. يعرض مواضيع علل الزيادة وعلل النقص من البحور.	٢٦,٧ %
(٤) الاستنتاج	١. يفرق بين مُسْتَفْع لُنْ (/٥ /٥/ /٥) ومُسْتَفْعِلَنْ (/٥/٥ //٥). ٢. يفرق بين فَأْع لاتُنْ (/٥ /٥/٥) وفَأْعِلاتُنْ (/٥ //٥ /٥). ٣. يستنتج الفرق بين الزحافات والعلل. ٤. يفسر انقسام الزحافات إلى زحافات مفردة وزحافات مزدوجة. ٥. يفسر انقسام العلل إلى علل زيادة وعلل نقص. ٦. يفسر ما تعرضت له تفعيلات البيت الشعري من زحافات وعلل. ٧. يفرق بين البحور الشعرية المتشابهة سماعيًا. ٨. ينسب البيت الشعري إلى البحر الذي ينتمي إليه.	٢٦.٧ %
٤ مهارات رئيسة	(٣٠) مؤشرًا سلوكيًا	%١٠٠

(٣) إعداد قائمة مهارات كتابة الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم إعداد قائمة مهارات كتابة الأنماط العروضية وفقًا للخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من القائمة: تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات كتابة الأنماط العروضية اللازمة لطلبة الفرقة الأولي شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي عينة البحث.

(ب) مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة في ضوء أهداف تدريس مقرر العروض لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وبعد مراجعة الأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات الكتابة العروضية، ومنها: دراسة رقية علي (٢٠١٦)، وحنان الغامدي (٢٠١٩)، ومحمد عبد الله (٢٠١٩)، وعبد الرازق محمود وآخرين (٢٠٢٢)، وسلوى بصل (٢٠٢٢).

(ج) صوغ القائمة في صورتها الأولية: في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية تضمنت ثلاث مهارات رئيسة لكتابة الأنماط العروضية يندرج تحتها (٢٧) مؤشرًا سلوكيًا دالًا عليها، هي: مهارة "كتابة ما ينطق من الحروف" ويندرج تحتها (١٠) مؤشرات، ومهارة "حذف ما لا ينطق من الحروف" ويندرج تحتها (١٠) مؤشرات، ومهارة "تقطيع البيت الشعري عروضيًا" ويندرج تحتها (٧) مؤشرات.

(د) عرض القائمة على المحكمين: لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على خمسة عشر محكمًا من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والتربية المتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي وطرق تدريس اللغة العربية، لبيان آرائهم حول المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية التي تضمنتها القائمة من حيث: مدى مناسبة المهارات لطلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ومدى اتساق المؤشرات السلوكية الأدائية مع كل مهارة رئيسة تندرج تحتها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه ضروريًا لضبط القائمة.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المهارات المدرجة لمستوى الطلبة، كما أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المؤشرات السلوكية، ومنها:

١. في مهارة "كتابة ما ينطق من الحروف"، تعديل صياغة "يُشبعُ حركة هاء ضمير الغائب للمفرد المذكر وميم الجمع في نهايةِ الكلمةِ" بحيث يقسم المؤشر إلى مؤشرين سلوكيين، الأول: " يُشبعُ حركة هاءِ الضَّميرِ الغائِبِ للمفرد المذكّر في نهايةِ الكلمةِ (في جميعِ مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما قبلها وما بعدها متحركًا، مثل: (لَيلُهُ طَويلٌ) تُكتب عروضيًا (ليلُهُو طَويلُنْ)"، والثاني: "يُشبعُ حركة ميم الجمع المتحركة في نهايةِ الكلمةِ (في جميعِ مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما بعدها متحركًا، مثل (دارُكُمُ واسعةٌ)

تُكتب عروضيًا (دارُكمو واسعتنْ)"، لأن إشباع حركة ميم الجمع المتحركة له حكم مختلف والحرف الذي قبل ميمِ الجمعِ لا يأتي ساكنًا مطلقًا.

- في مهارة "حذف ما لا ينطق من الحروف"، تعديل صياغة "يحذفُ حرف العلة من أواخر الكلمة إذا وليها ساكن" إلى " يحذفُ ياء المنقوص وألف المقصور من أواخر الكلمات إذا وليها ساكن".
- في مهارة "تقطيع البيت الشعري عروضيًا" أشاروا إلى دمج المؤشر السلوكي (يرمز للحرف المتحرك بشرطة مائلة (/) عند الكتابة العروضية) والمؤشر السلوكي (يرمز للحرف الساكن بدائرة (٥) عند الكتابة العروضية) بحيث يصبحا مؤشرًا سلوكيًا واحدًا "يرمز للحرف المتحرك بشرطة مائلة (/) وللحرف الساكن بدائرة (٥) عند الكتابة العروضية".
- أكدوا على ضرورة إضافة مثالاً شارحًا لكل مؤشر سلوكي لمهارات كتابة الأنماط العروضية المدرجة في القائمة، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللازمة في ضوئها.

(هـ) حساب الوزن النسبي للمهارات: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات كتابة الأنماط العروضية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها من خلال معادلة الوزن النسبي، وقد تبين أن جميع المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها حصلت على نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر من آراء السادة المحكمين، وبالتالي تم الإبقاء عليها جميعًا.

(و) القائمة في صورتها النهائية: بعد القيام بالخطوات السابقة أصبحت القائمة النهائية لمهارات كتابة الأنماط العروضية تتضمن ثلاث مهارات رئيسة: (مهارة "كتابة ما ينطق من الحروف، حذف ما لا ينطق من الحروف، تقطيع البيت الشعري عروضيًا) يندرج تحتها (٢٧) مؤشرًا سلوكيًا (ملحق ٤)، والجدول التالي يوضح مهارات كتابة الأنماط العروضية الرئيسة ومؤشراتها السلوكية ونسبتها المئوية:

جدول (٣)

القائمة النهائية لمهارات كتابة الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية الدالة عليها	النسبة المئوية
(١) كتابة ما ينطق من الحروف	١. يكتبُ التنوين بجميع صوره نونًا ساكنة، مثل: (قَلَمٌ، قلمًا، قلمٍ)، تُكتب عروضيًا (قَلَمُنْ، قَلَمَنْ، قَلَمِنْ). ٢. يفك الحرف المشدد بكتابته حرفين، الأول ساكن والثاني متحرك، مثل (فَهَّم) تُكتب عروضيًا (فَهْهَمَ). ٣. يكتب الهمزة الممدودة همزة مفتوحة بعدها ألف، مثل :(آمن) تُكتب (أَأْمَنَ). ٤. يكتب الواو المنطوقة الزائدة في بعض الأسماء مثل: (داود) تُكتب عروضيًا (داوود). ٥. يكتب الألف المنطوقة الزائدة في بعض أسماء الإشارة، مثل (هذا) تُكتب عروضيًا (هاذا). ٦. يكتب الألف المنطوقة الزائدة في "لكن" المخففة والمشدّدة تُكتب عروضيًا (لاكنْ، لاكنّن). ٧. يكتب الألف المنطوقة الزائدة في ألفاظ الجلالة (الله - إله – الرّحمن) تُكتب عروضيًا (الْلاه - إلاه – ارْرحْمان). ٨. يكتب الألف المنطوقة الزائدة في كلمة (طه) تُكتب عروضيًا (طاها). ٩. يُشبعُ حركة هاءِ الضّميرِ الغائِبِ للمفرد المذكّر في نهايةِ الكلمةِ (في جميع مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما قبلها وما بعدها متحركًا، مثل: (لَيلُهُ طَويلٌ) تُكتب عروضيًا (ليلُهُو طَويلُنْ). ١٠. يُشبعُ حركة ميم الجمع المتحركة في نهايةِ الكلمةِ (في جميع مواقعها من البيتِ الشّعريّ) إن كان ما بعدها متحركًا، مثل (دارُكُمُ واسعةٌ) تُكتب عروضيًا (دارُكمو واسعتنْ). ١١. يُشبعُ حركة الحرف الأخير من الكلمة في كل شطرٍ إنْ كان متحركًا كل حسب حركته، مثل (كلامكْ، ينعمْ) تكتب عروضيًا (كلامكَاْ، ينعمو).	٤٢,٣١ %
(٢) حذف ما لا ينطق من الحروف	١. يحذف همزة الوصل إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (فاستمعَ)، تُكتب عروضيًا (فَسْتَمَعَ). ٢. يحذف الألف الفارقة من أواخر الأفعال بعد واو الجماعة، مثل (رجعوا) تُكتب عروضيًا (رجعو). ٣. يحذف همزة أل القمرية ويسكن اللام إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (فالعلم)، تُكتب عروضيًا (فَلْعِلْم). ٤. يحذف الألف واللام في أل الشمسية ويشدد الحرف الذي بعدها إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: (تشرق الشمس) تكتب عروضيًا (تشرقششمس). ٥. يحذف الألف الزائدة في (مائة، ومائتان) تُكتب عروضيًا (مئة، ومئتان). ٦. يحذف الواو الزائدة في (أولئك - أولو - أولي – أولات) تُكتب عروضيًا (أُلائك - أُلو - أُلي- أُلات). ٧. يحذف ألف الضمير أنا عند الوصل ، مثل (أنا ابْن مصر) تُكتب عروضيًا (أنبْن مصر). ٨. يحذف واو (عمرو) في الرفع والجر، مثل (حضر عَمْرٌو ، مشيت إلى	٣٨,٤٦ %

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية الدالة عليها	النسبة المئوية
	عَمْرو) تُكتب عروضيًا (حضر عَمْرُنْ ، مشيت إلى عَمْرِنْ). ٩. يحذفُ ياء المنقوص وألف المقصور من أواخر الكلمات إذا وليها ساكن، مثل (المحامي القدير) تكتب (المحاملقدير) ١٠. يحذفُ الياء والألف في أواخر حروف الجر المعتلة إذا وليها ساكن، مثل (في البيت - إلى الجامعة) تُكتب عروضيًا (فلبيت - إللجامعة).	
(٣) تقطيع البيت الشعري عروضيًا	١. يرمز للحرف المتحرك بشرطة مائلة (/) وللحرف الساكن بدائرة (٥) عند الكتابة العروضية. ٢. يقطع التفعيلات العروضية ويجزئها إلى مقاطع مكونة من أسباب وأوتاد وفواصل. ٣. يضبط الكتابة العروضية بالمقاطع القصيرة والطويلة. ٤. يُقسِّمُ البيت الشعري إلى مقاطع صوتية مناسبة لتفعيلاته. ٥. يكتب التفعيلات المناسبة للرموز العروضية. ٦. يكتب التفعيلات المكونة للبيت حسب البحر الذي ينتمي إليه.	١٩.٢٣ %
٣ مهارات رئيسة	٢٧ مؤشرًا سلوكيًا	%١٠٠

(٤) بناء اختبار المفاهيم العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم بناء اختبار المفاهيم العروضية وفقًا للخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية في المفاهيم العروضية اللازمة لهم، وذلك لتعرف فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في إكسابهم هذه المفاهيم.

(ب) تحديد المفاهيم التي يقيسها الاختبار: يقيس الاختبار مستوى الطلبة في خمسة مفاهيم عروضية رئيسة والمفاهيم الفرعية التي تندرج تحتها، وهي المفاهيم التي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة للمفاهيم العروضية اللازمة لهؤلاء الطلبة.

(ج) مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد في إعداد الاختبار على عدد من المصادر، هي: قائمة مفاهيم العروض التي تم التوصل إليها، والأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي تضمنت بعض الاختبارات لقياس المفاهيم العروضية، ومنها دراسة كل من: أحمد إبراهيم (٢٠٠٤)، ياسر علام (٢٠١٣)؛ وخديجة أوليدي (٢٠١٦)؛ وآلاء إسماعيل (٢٠١٩)؛ وحسن الأوسي (٢٠٢٠)؛ ومحسن عز الدين (٢٠٢١)؛ وإبراهيم عمران (٢٠٢٢).

(د) صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع المفاهيم العروضية المستهدفة في البحث، وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تكون من نوع "الاختيار من متعدد"، وعند صياغة المفردات وبدائلها تم مراعاة: التوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة حتى لا يتمكن الطلبة من تخمينها، وأن يكون لكل سؤال أربعة بدائل واحدة فقط هي الصحيحة.

(هـ) الاختبار في صورته الأولية: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقدمت هذه الأسئلة من خلال عرض جذر السؤال، ثم يختار الطالب البديل الذي يمثل الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة المعروضة عليه، وتم إعداد ورقة إجابة الأسئلة بحيث تضمنت جزءًا لكتابة بيانات الطالب، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه.

- صياغة تعليمات الاختبار: وضعت التعليمات في بداية الاختبار حتى يطمئن الطلبة لخصوصية بياناتهم وأنها لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتمت مراعاة: صياغة التعليمات بطريقة سهلة وواضحة، وتحديد الهدف من الاختبار، وتحديد طريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وكتابة الطالب لبياناته بشكل صحيح.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجة كل سؤال بدرجة واحدة، بحيث يعطى الطالب درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفرًا إذا كانت الإجابة غير صحيحة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة.

(و) ضبط الاختبار: لضبط الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على أحد عشر محكمًا من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي، وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مناسبة الاختبار لمستوى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وصلاحية المفردات الاختبارية والبدائل لقياس المفهوم العروضي الذي وضعت لقياسه، ومدى صحة التعليمات ودقتها، ولإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا؛ وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاختبار لمستوى الطلبة، وارتباط المفردات والبدائل بالمفهوم العروضي المقاس، ووضوح التعليمات الخاصة بالاختبار، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(ن) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي من غير عينة التطبيق الأساسية بلغ عددها (٢٥) طالبًا وطالبة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وثبات وصدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك كالآتي:

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار باستخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل طالب وحساب متوسط زمن إجابة الطلبة جميعًا (صلاح الدين علام، ٢٠١١، ١٣١)، حيث تم منح الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار، وحساب الزمن المستغرق من جميع الطلبة للإجابة عن أسئلته وقسمته على عددهم، مع إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات وكتابة البيانات، ووجد أن الزمن المناسب للاختبار يساوي (٦٥) دقيقة.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة اختبارية باستخدام معادلة السهولة والصعوبة (فؤاد السيد، ٢٠٠٦، ٦٢٦). وقد جاءت قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢٨- ٠,٧٦)، ومعاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٤- ٠,٧٢)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.
- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (٠,٣٤- ٠,٧٥)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات التمييز، حيث إن معامل التمييز المناسب يجب ألا يقل عن (٠,٢) وبالتالي تتمتع جميع هذه القيم بمعاملات تمييز مقبولة.
- حساب ثبات الاختبار: تم تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون"، وقد جاءت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٨٥٣) وهي قيمة مناسبة، وتشير إلى أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند التطبيق.
- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح ذلك سابقًا.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام برنامج (SPSS.V.24) عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفهوم رئيس مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالاتها:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مفهوم رئيس والدرجة الكلية للاختبار

المهارة الرئيسة	معامل الارتباط
(1) أجزاء البيت الشعري	** 0,88
(2) المقاطع الصوتية	**0,73
(3) الزحافات العروضية	** 0,602
(4) العلل العروضية	** 0,854
(5) ألقاب البيت الشعري	** 0,91

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وبالتالي صلاحيته للتطبيق.

(ي) الصورة النهائية لاختبار المفاهيم العروضية: بعد القيام بالخطوات السابقة، أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٤٠) سؤالًا من أسئلة الاختيار من متعدد موزعة على خمسة مفاهيم عروضية رئيسة (ملحق ٥)، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار النهائي للمفاهيم العروضية.

جدول (٥)

مواصفات اختبار المفاهيم العروضية لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

المفهوم الرئيس	المستويات المعرفية/ أرقام الأسئلة			عدد الأسئلة	النسبة المئوية
	معرفة	فهم	تطبيق		
(١) أجـزاء البيـت الشعري	٣١	٨/١	٢٥/١٦	٥	%١٢,٥

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المفهوم الرئيس	المستويات المعرفية/ أرقام الأسئلة			عدد الأسئلة	النسبة المئوية
	معرفة	فهم	تطبيق		
(٢) المقـــــــاطع الصوتية	٢٩/١٣/٣/٢	٢٦/٢٢/٩	٣٩/٣٦/٣٣	١٠	%٢٥
(٣) الزحافـــــات العروضية	٣٧/٢٨/١٨/١٠	٣٤/٣٠/١٤/٧	٢٧/٢٠/١٩/٤	١٢	%٣٠
(٤) العلـــــــل العروضية	٣٨/٢٤/٦	٣٥/١٥/١١	٣٢/٢١/٥	٩	%٢٢,٥
(٥) ألقـــاب البيـــت الشعري	ـــــــ	١٢	٤٠/٢٣/١٧	٤	%١٠
المجموع	١٢	١٤	١٤	٤٠	%١٠٠
الوزن النسبي	%٣٠	%٣٥	%٣٥		

(٥) بناء اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم بناء اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية وفق الخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مهارات تمييز الأنماط العروضية المستهدف تنميتها في هذا البحث، وذلك لتعرف فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية هذه المهارات.

(ب) تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار: يقيس الاختبار مستوى أداء طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا في أربع مهارات رئيسة لتمييز الأنماط العروضية يندرج تحتها (٣٠) مؤشرًا سلوكيًا، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة لهذه المهارات.

(ج) تحديد مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد في إعداد أسئلة الاختبار على عدد من المصادر، هي: قائمة مهارات تمييز الأنماط العروضية التي تم التوصل إليها، وكتاب العروض المقرر على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي،

والبحوث والدراسات السابقة التي تضمنت بعض الاختبارات لقياس مهارات العروض، ومنها دراسة كل من: إبراهيم محمد (٢٠١١)، ورقية على (٢٠١٦)، وإسماعيل الغمري (٢٠١٨)، ومروة عبد الله (٢٠٢١)، وعبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢)، بالإضافة إلى أخذ آراء بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي والمتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم.

(د) الاختبار في صورته الأولية: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد والتكملة تغطي جميع مهارات تمييز الأنماط العروضية المستهدفة في البحث، وتم إعداد ورقة إجابة أسئلة الاختبار بحيث تضمنت جزءًا مخصصًا لكتابة بيانات الطالب، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه.

- صياغة تعليمات الاختبار: وضعت التعليمات في بداية الاختبار حتى يطمئن الطلبة لخصوصية بياناتهم وأنها لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتمت مراعاة: صياغة التعليمات بطريقة سهلة وواضحة، وتحديد الهدف من الاختبار، وتحديد طريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وكتابة الطالب لبياناته بشكل صحيح.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجة كل سؤال بدرجة واحدة، بحيث يعطى الطالب درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفرًا إذا كانت الإجابة غير صحيحة، ، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة.

(هـ) ضبط الاختبار: لضبط الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي وعددهم (١١) محكمًا، وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، ولإضافة ما يرونه مناسبًا؛ وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة المفردات والبدائل التابعة لبعض الأسئلة، وتم الأخذ بهذه الآراء وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(و) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي من غير عينة التطبيق الأساسية بلغ عددها (٢٥) طالبًا وطالبة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وثبات وصدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك كالآتي:

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار باستخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن، بحساب الزمن المستغرق من جميع الطلبة للإجابة عن أسئلة الاختبار وقسمته على عددهم، مع إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات وكتابة البيانات، ووجد أن الزمن المناسب للاختبار (٩٥) دقيقة.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة اختبارية، وقد جاءت قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٣١- ٠,٧٥)، ومعاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٥- ٠,٦٩)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات السهولة والصعوبة مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.
- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (٠,٢٧- ٠,٧٣)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات التمييز.

- حساب ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون"، حيث كانت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٤٦) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الثبات.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام برنامج (SPSS.V.24) عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالاتها:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
(1) الاستقبال	0,75 **	(3) المعالجة	0,85 **
(2) التحليل	0,65 **	(4) الاستنتاج	0,78 **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وبالتالي صلاحيته للتطبيق.

(ي) الصورة النهائية لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية: بعد إجراء التعديلات اللازمة لمفردات الاختبار بناءً على آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من مناسبة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار وثباته وصدقه، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، حيث اشتمل على (٤٠) سؤالًا موزعة على أربع مهارات رئيسة (ملحق ٦)، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية:

جدول (٧)

مواصفات اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

المهارات	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
(1) الاستقبال	26/20/18/14/12/9/8/7/2/1	10	%25
(2) التحليل	37/33/31/28/23/21/16/13/10/5	10	%25
(3) المعالجة	38/36/34/32/30/27/24/22/6/3	10	%25
(4) الاستنتاج	40/39/35/29/25/19/17/15/11/4	10	%25
المجموع		40	%100

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

(٦) بناء اختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

تم بناء اختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية وفق الخطوات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مهارات كتابة الأنماط العروضية المستهدف تنميتها في هذا البحث، وذلك لتعرف فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية هذه المهارات.

(ب) تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار: يقيس الاختبار مستوى أداء طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية في ثلاث مهارات رئيسة لكتابة الأنماط العروضية يندرج تحتها (٢٧) مؤشرًا سلوكيًا، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة لهذه المهارات.

(ج) تحديد مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد في إعداد أسئلة الاختبار على عدد من المصادر، هي: قائمة مهارات كتابة الأنماط العروضية التي تم التوصل إليها، وكتاب العروض المقرر على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، والأدبيات التربوية، والبحوث والدراسات السابقة التي تضمنت بعض الاختبارات لقياس مهارات الكتابة العروضية، ومنها دراسة كل من رقية علي (٢٠١٦)، وحنان الغامدي (٢٠١٩)، ومحمد عبد الله (٢٠١٩)، وعبد الرازق محمود وآخرين (٢٠٢٢)، وسلوى بصل (٢٠٢٢)، بالإضافة إلى أخذ آراء بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي والمتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم.

(د) الاختبار في صورته الأولية: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد والتكملة تغطي جميع مهارات كتابة الأنماط العروضية المستهدفة في البحث، وتم إعداد ورقة إجابة أسئلة الاختبار بحيث تضمنت جزءًا مخصصًا لكتابة بيانات الطالب، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه، حيث وضعت التعليمات في بداية الاختبار حتى يطمئن الطلبة لخصوصية بياناتهم وأنها لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتمت مراعاة: صياغة التعليمات بطريقة سهلة وواضحة، وتحديد الهدف من الاختبار، وتحديد

طريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وكتابة الطالب لبياناته بشكل صحيح.

(ن) تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجة كل سؤال بدرجة واحدة، بحيث يعطى الطالب درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفرًا إذا كانت الإجابة غير صحيحة، ، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

(هـ) ضبط الاختبار: لضبط الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي وعددهم (١١) محكمًا، وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مدى مناسبة الاختبار ومفرداته لمستوى الطلبة، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وصحة الصياغة لمفردات الاختبار، ولإضافة ما يرونه مناسبًا؛ وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة المفردات والبدائل التابعة لبعض الأسئلة، وتم الأخذ بهذه الآراء وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(و) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي من غير عينة التطبيق الأساسية بلغ عددها (٢٥) طالبًا وطالبة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وثبات وصدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك كالآتي:

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار باستخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل طالب وحساب متوسط زمن إجابة الطلبة جميعًا، ووجد أن الزمن المناسب للاختبار (٨٥) دقيقة، بعد إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات وكتابة البيانات.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة اختبارية، وقد جاءت قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٣١- ٠,٧٥)، ومعاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٥- ٠,٦٩)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات السهولة والصعوبة مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (٠,٣٦- ٠,٧٦)، وهذه القيم جميعها تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات التمييز.
- حساب ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون"، وقد جاءت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨١) وهي قيمة مقبولة، وتشير إلى أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند التطبيق.

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح ذلك سابقًا.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام برنامج (SPSS.V.24) عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالاتها:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار

المهارة الرئيسة	معامل الارتباط	مستوى الدالة
(1) كتابة ما ينطق من الحروف	** 0,821	0.01
(2) حذف ما لا ينطق من الحروف	**0,818	0.01
(3) تقطيع البيت الشعري عروضيًا	**0,730	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

(ي) الصورة النهائية لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية: بعد إجراء التعديلات اللازمة لمفردات الاختبار بناءً على آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه ومناسبة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، حيث اشتمل على (٣٠) سؤالًا من

أسئلة الاختيار من متعدد والتكملة، موزعة على ثلاث مهارات رئيسة (ملحق ٧)، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار كتابة الأنماط العروضية:

جدول (٩)

مواصفات اختبار كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

المهارات	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
(1) كتابة ما ينطق من الحروف	30/29/27/24/23/18/15/13/10/7/5	11	%36,67
(2) حذف ما لا ينطق من الحروف	28/26/22/20/14/12/9/8/4/2	10	%33,33
(3) تقطيع البيت الشعري عروضيًا	25/21/19/17/16/11/6/3/1	9	%30
المجموع		30	%100

(٧) إعداد كتاب الطالب ودليل المحاضر

تم إعداد كتاب الطالب ودليل المحاضر على النحو الآتي:

(أ) إعداد كتاب الطالب لدراسة الموضوعات في ضوء إجراءات نموذج بيركنز وبلايث:

١- تحديد موضوعات العروض وإعادة صياغتها وفقًا لإجراءات نموذج بيركنز وبلايث: تم تحديد موضوعات عروض الشعر العربي المقررة على طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي؛ وإعادة صياغتها وفقًا لإجراءات وخطوات نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم؛ بهدف تدريس هذه الموضوعات باستخدام النموذج التدريسي المستخدم، والتعرف على فاعليته في إكساب المفاهيم العروضية وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى هؤلاء الطلبة.

٢- تحديد مكونات كتاب الطالب: تضمن كتاب الطالب المكونات الآتية:

- مقدمة الكتاب: تم إعداد مقدمة للكتاب تضمنت أهمية الكتاب والهدف منه، وإجراءات التعلم باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم.

- **الأهداف العامة والسلوكية للموضوعات: تم صياغة الأهداف العامة والسلوكية لموضوعات العروض المراد تدريسها باستخدام نموذج بيركنز وبلايث وتضمينها في كتاب الطالب.**
- **موضوعات الكتاب: اشتمل الكتاب على تسعة موضوعات، هي: مقدمة في علم العروض، المقاطع الصوتية العروضية، التفعيلات العروضية، الزحافات والعلل العروضية، الكتابة العروضية والتقطيع العروضي، بحر الوافر، بحر الكامل، بحر المتقارب، بحر المتدارك.**
- **الأنشطة التعليمية المصاحبة: تم صياغة الأنشطة ومهام التدريس وفقًا لخطوات وإجراءات نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم، حيث تضمنت عددًا من الأنشطة التعليمية والمهام الفردية والجماعية، والتي ركزت بشكل أساسي على إكساب المفاهيم العروضية وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى الطلبة، مع توظيف المستحدثات التكنولوجية في القيام بمجموعة من الأنشطة التعليمية والتكليفات سواء داخل قاعة التدريس، أو الأنشطة المنزلية التي يتم تنفيذها وعرضها والتعليق عليها وإدارة النقاشات حولها من خلال مجموعة الواتس (مجموعة أمير الشعراء).**
- **أوراق عمل الطلاب: تم تصميم مجموعة من أوراق العمل تتضمن أنشطة تعليمية وتكليفات تقويمية للطلبة، يتم تنفيذها أثناء إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث ومراحله الأربع.**
- **أساليب التقويم: تم استخدام مجموعة من أساليب التقويم، روعي فيها أن تكون متنوعة ومنصبة على قياس الأهداف المراد تحقيقها، تضمنت:**

- **التقويم القبلي: تم تطبيق اختبار المفاهيم العروضية، واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية، واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية، على الطلبة قبليًا لتحديد مستواهم في المفاهيم والمهارات المستهدفة قبل البدء في إجراءات التدريس.**
- **التقويم البنائي: اشتمل الكتاب على مجموعة من الأنشطة التقويمية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم للمفاهيم والمهارات المستهدفة من خلال دروس الكتاب.**
- **التقويم الختامي: بعد الانتهاء من التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث، تم تطبيق اختبارات: المفاهيم العروضية، ومهارات تمييز الأنماط العروضية، ومهارات كتابة**

الأنماط العروضية، على الطلبة بعديًا للتعرف على فاعلية النموذج في تنمية هذه المفاهيم والمهارات.

- ضبط كتاب الطالب: تم عرض كتاب الطالب على مجموعة من السادة المحكمين، لمعرفة آرائهم حول الصحة اللغوية والعلمية للمحتوى، ومدى مناسبة المحتوى العلمي والأنشطة التعليمية التي يتضمنها للمفاهيم والمهارات المستهدف تنميتها، وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة المحتوى العلمي للموضوعات، مع تعديل صياغة بعض الأنشطة، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وبذلك أصبح كتاب الطالب في صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق ٨).

(ب) إعداد دليل المحاضر لتدريس الموضوعات في ضوء إجراءات نموذج بيركنز وبلايث:

١- الهدف من الدليل ومصادر إعداده: تم إعداد دليل توجيهي للمحاضر بهدف تفصيل الإجراءات التدريسية لتدريس موضوعات العروض المقررة على الطلبة، في ضوء المعالجة التربوية القائمة على نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم، وقد أعد الباحثان الدليل التدريسي ضوء محتوى وأهداف مادة العروض المقررة على الطلبة، وفي ضوء المفاهيم والمهارات المحددة بالبحث.

٢- تحديد مكونات الدليل، اشتمل الدليل على المكونات الآتية:

- مقدمة توضح الهدف العام من إعداد الدليل، وأهميته للقائم بالتدريس.
- نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم وأهميته وخطوات التدريس باستخدامه، ومجموعة من التوجيهات والإرشادات التي تساعد المحاضر على التنفيذ وما يجب عليه مراعاته عند التدريس.
- عرض الأهداف العامة للموضوعات حتى يسترشد بها المحاضر عند تدريس محتوى المقرر، والخطة الزمنية لتدريس هذه الموضوعات، مع مراعاة المساواة في عدد ساعات التدريس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- إستراتيجيات التدريس: تم استخدام مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع نموذج بيركنز وبلايث وإجراءات تطبيقه من جهة، ومع طبيعة المفاهيم العروضية

ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية المراد تنميتها من جهة أخرى، وتمثلت هذه الإستراتيجيات في: المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، المنظمات المتقدمة، مكعب فجوة المعلومات، مكعب الأسئلة، تعرف على الخطأ، ابحث عن النصف الآخر، الانتباه الانتقائي، التمثيل الصوتي، فكر- زاوج – شارك.

- الوسائل التعليمية: تم استخدام عدد من الوسائل التعليمية المعينة أثناء التدريس، كما تم توظيف المستحدثات التكنولوجية مثل السبورة الذكية والهواتف الذكية أثناء إجراءات التدريس.
- عرض الموضوعات مصاغة وفقًا لخطوات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم وإجراءاتها، حيث تضمنت خطة كل موضوع: عنوان الموضوع، والأهداف السلوكية ونواتج التعلم المستهدفة، والأدوات والوسائل التعليمية التي يتم الاستعانة بها، وخطة التدريس وفق الخطوات الأربع للنموذج وإستراتيجيات التدريس المستخدمة، وأساليب التقويم المتبعة للتأكد من تحقق الأهداف، وقد اشتمل الدليل على الموضوعات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠)

محتوى الموضوعات والزمن المقترح لتدريسها

م	الموضوع	عدد اللقاءات	الزمن المقترح	م	الموضوع	عدد اللقاءات	الزمن المقترح
1	مقدمة في علم العروض	1	2	5	بحر الوافر	2	4
2	المقاطع الصوتية	2	4	6	بحر الكامل	2	4
3	التفعيلات العروضية	2	4	7	بحر المتقارب	2	4
4	الكتابة والتقطيع العروضي	3	6	8	بحر المتدارك	2	4
5	الزحافات والعلل العروضية	2	4	9	مراجعة	2	4

- ضبط دليل المعلم: لضبط دليل المعلم تم عرضه على تم عرضه على (٩) محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والتربية المتخصصين في الأدب وعروض الشعر العربي وفي طرق تدريس اللغة العربية، بهدف التعرف على آرائهم فيما يتعلق بصلاحية الدليل، ومدى مراعاته لخطوات ومراحل التدريس باستخدام نموذج بيركنز

وبلايث، ومدى ارتباطه بدروس كتاب الطالب، ومدى مناسبة إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم المستخدمة، ومدى ارتباط وتسلسل عناصره، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الدليل للاستخدام ووضوح خطواته وإجراءاته، كما اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات حول كيفية تنفيذ بعض الأنشطة والمهام وفقًا للتعديل الموجود بكتاب الطالب، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل الدليل في ضوئها، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق ٩).

ثانياً: الدراسة التجريبية

(١) اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) طالبًا وطالبة درست موضوعات العروض المقررة باستخدام نموذج بيركنز وبلايث، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٥) طالبًا وطالبة درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة.

(٢) تطبيق أدوات القياس قبليًا:

تم تطبيق اختبارات (المفاهيم العروضية، ومهارات تمييز الأنماط العروضية، ومهارات كتابة الأنماط العروضية) على طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبليًا أيام: الأحد، الاثنين، الثلاثاء (٩/١٠/١١ أكتوبر ٢٠٢٢م) ، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في إجراءات التطبيق الميداني، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح الاختبارات ومعالجتها إحصائيًا وحساب دلالة الفروق للمجموعات المستقلة باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، ويمكن عرض النتائج وتفسيراتها بالتفصيل من خلال الجداول (١١)، (١٢)، (١٣) الآتية:

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار المفاهيم العروضية ومفاهيمه الفرعية

الاختبار ومفاهيمه	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0,05
(1) أجزاء البيت الشعري	الضابطة	35	1,11	0,963	0,127	0,89	غير دالة
	التجريبية	35	1,08	0,919			
(2) المقاطع الصوتية	الضابطة	35	1,11	0,993	0,248	0,80	غير دالة
	التجريبية	35	1,06	0,937			
(3) الزحافات العروضية	الضابطة	35	1,17	0,954	0,237	0,81	غير دالة
	التجريبية	35	1,23	1,05			
(4) العلل العروضية	الضابطة	35	1,17	0,706	0,649	0,518	غير دالة
	التجريبية	35	1,057	0,764			
(5) ألقاب البيت الشعري	الضابطة	35	0,914	0,742	0,167	0,867	غير دالة
	التجريبية	35	0,942	0,683			
الاختبار الكلي	الضابطة	35	5,48	1,84	0,264	0,793	غير دالة
	التجريبية	35	5,37	1,78			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) المحسوبة لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية (أجزاء البيت الشعري، المقاطع الصوتية، الزحافات، العلل العروضية، ألقاب البيت الشعري) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، حيث جاءت جميع قيم الدلالة المعنوية Sig للاختبار ومفاهيمه= (٠,٨٩/٠,٨٠/٠,٨١/٠,٥١٨/٠,٨٦٧/٠,٧٩٣) وهذه القيم أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية، مما يدل على وجود تكافؤ بين طلبة المجموعتين في هذه المفاهيم وأنهما على مستوى واحد منها قبل البدء في إجراءات التدريس.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية

الاختبار ومهاراته	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0,05
(1) الاستقبال	الضابطة	35	2,14	1,91	0,102	0,919	غير دالة
	التجريبية	35	2,11	1,16			
(2) التحليل	الضابطة	35	1,60	0,976	0,376	0,708	غير دالة
	التجريبية	35	1,68	0,932			
(3) المعالجة	الضابطة	35	1,57	1,11	0,316	0,753	غير دالة
	التجريبية	35	1,49	1,15			
(4) الاستنتاج	الضابطة	35	1,11	0,758	0,571	0,570	غير دالة
	التجريبية	35	1,23	0,910			
الاختبار الكلي	الضابطة	35	6,43	3,46	0,106	0,916	غير دالة
	التجريبية	35	6,51	3,33			

الجدول السابق يوضح أن قيم (ت) المحسوبة لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية (الاستقبال، التحليل، المعالجة، الاستنتاج) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، حيث جاءت جميع قيم الدلالة المعنوية sig للاختبار ومهاراته= (٠,٩١٩/٠,٧٠٨/٠,٧٥٣/٠,٥٧٠/٠,٩١٦) وهذه القيم جميعها أكبر من (٠,٠٥)؛ بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية، مما يدل على وجود تكافؤ بين طلبة المجموعتين في مهارات تمييز الأنماط العروضية المقيسة، وأنهما على مستوى واحد منها قبل البدء في إجراءات التدريس.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية

الاختبار ومهاراته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0,05
1- كتابة ما ينطق من الحروف	الضابطة	35	2,45	0,980	0,597	0,553	غير دالة
	التجريبية	35	2,31	1,02			
2- حذف ما لا ينطق من الحروف	الضابطة	35	1,60	0,913	0,131	0,896	غير دالة
	التجريبية	35	1,57	0,916			
3- تقطيع البيت الشعري عروضيًا	الضابطة	35	1,05	0,764	0,610	0,544	غير دالة
	التجريبية	35	0,942	0,802			
الاختبار الكلي	الضابطة	35	5,11	1,02	0,837	0.406	غير دالة
	التجريبية	35	4,28	1,70			

الجدول السابق يبين أن قيم (ت) المحسوبة لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية (كتابة ما ينطق من الحروف – حذف ما لا ينطق من الحروف – تقطيع البيت الشعري عروضيًا) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، حيث جاءت جميع قيم الدلالة المعنوية Sig للاختبار ومهاراته= (٠,٥٥٣/٠,٨٩٦/٠,٥٤٤/٠,٤٠٦) وهذه القيم جميعها أكبر من (٠,٠٥)؛ وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية، مما يدل على وجود تكافؤ بين طلبة المجموعتين وأنهما على مستوى واحد من هذه المهارات قبل البدء في إجراءات التدريس.

بالإضافة إلى تكافؤ مجموعتي البحث في المفاهيم والمهارات المقيسة، يتبين من النتائج السابقة الضعف الواضح في مستوى أداء الطلبة مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبارات المفاهيم العروضية ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية بشكل عام، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة يمثلون الفرقة الأولى في شعبة اللغة العربية بكلية التربية، واللذين لم يدرسوا مقرر (علم العروض) من قبل، ولا توجد لديهم معرفة مسبقة عن موضوعاته ومفاهيمه، كما أن المراحل التعليمية السابقة (الإعدادي والثانوي) كانت تقتصر

فقط على دراسة وتنمية المهارات اللغوية العامة، والمهارات الخاصة بالبلاغة وتذوق الشعر، دون التطرق لدراسة علم العروض بشكل متخصص.

(٣) التدريس لمجموعتي البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات القياس، والتحقق من تكافؤ المجموعتين، تم البدء في إجراءات التدريس لطلبة المجموعتين: التجريبية، ودرست موضوعات العروض المقررة باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم، والضابطة، ودرست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وذلك ابتداء من يوم الأربعاء الموافق ١٢ أكتوبر ٢٠٢٢م وحتى الاثنين الموافق ١٩ ديسمبر ٢٠٢٢م، لمدة عشرة أسابيع، بواقع (٤) ساعات أسبوعيًا، حيث أن عدد ساعات تدريس المقرر في اللائحة أربع ساعات أسبوعيًا (اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة جنوب الوادي، ٢٠١٠، ١١).

وقبل البدء في التدريس تم القيام بالإجراءات الآتية:

- عقد لقاء مع مسؤول الجداول الدراسية بالكلية؛ من أجل الاتفاق على توفير الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ تجربة البحث.
- مقابلة طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية وشرح الهدف من البحث، والمفاهيم والمهارات المستهدف تنميتها، والتأكيد على أهمية الالتزام بالحضور، والفائدة التي سوف تعود عليهم من خلال المشاركة في إجراءات التطبيق.
- تسليم طلبة المجموعة الضابطة كتاب عروض الشعر العربي، وتسليم طلبة المجموعة التجريبية كتاب عروض الشعر العربي المعاد صياغته وفقًا لإجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث، مع شرح كيفية تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية التي تضمنها الكتاب.

(٤) التطبيق البعدي لأدوات القياس

بعد الانتهاء من إجراءات التدريس لطلبة المجموعتين: الضابطة والتجريبية، تم تطبيق اختبارات (المفاهيم العروضية، ومهارات تمييز الأنماط العروضية، ومهارات كتابة الأنماط العروضية) على طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بعديًا، أيام الثلاثاء والأربعاء

والخميس (٢٠/٢١/٢٢ ديسمبر ٢٠٢٢م)، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات تم تصحيحها ومعالجتها إحصائيًا.

ثالثاً: نتائج البحث ومناقشتها:

بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق، تم رصد نتائج القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية، واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية، واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين العينات المستقلة، وحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لقياس فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم العروضية وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج ومناقشتها:

(أ) النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم العروضية:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه "ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لإكساب المفاهيم العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين العينات المستقلة، وقيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية ومفاهيمه الفرعية وقيمة معامل مربع إيتا

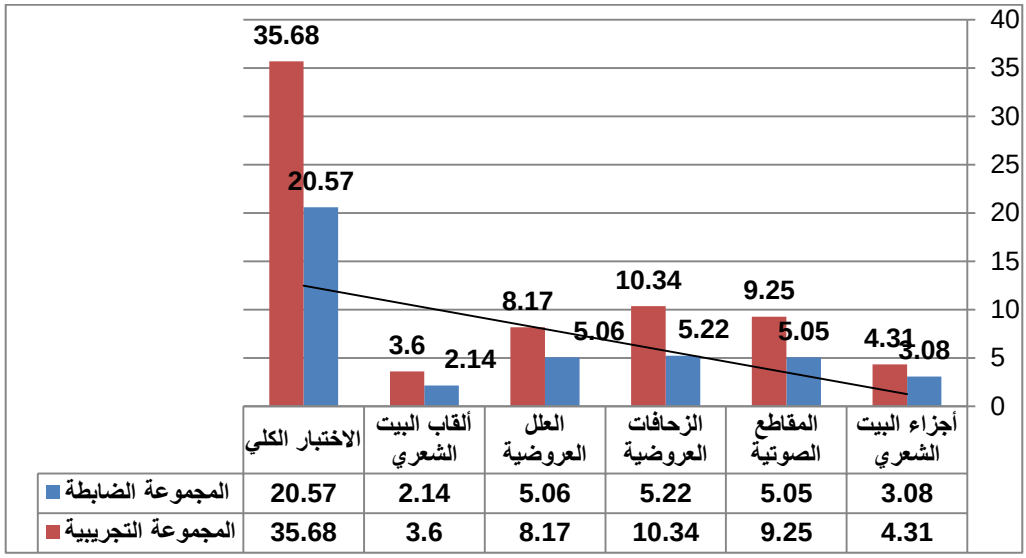
الاختبار ومفاهيمه	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0,01	معامل مربع إيتا
(1) أجزاء البيت الشعري	التجريبية	35	4,31	0,796	5,97	أقل من 0,001	دالة	0,344
	الضابطة	35	3,08	0,919				
(2) المقاطع الصوتية	التجريبية	35	9,25	0,918	14,42	أقل من 0,001	دالة	0,754
	الضابطة	35	6,05	0,937				
(3) الزحافات العروضية	التجريبية	35	10,34	0,968	16,96	أقل من 0,001	دالة	0,809
	الضابطة	35	6,22	1,06				
(4) العلل العروضية	التجريبية	35	8,17	0,822	16,41	أقل من 0,001	دالة	0,798
	الضابطة	35	5,06	0,765				
(5) ألقاب البيت الشعري	التجريبية	35	3,60	0,497	10,17	أقل من 0,001	دالة	0,601
	الضابطة	35	2,14	0,692				
الاختبار الكلي	التجريبية	35	35,68	1,47	31,98	أقل من 0,001	دالة	0,938
	الضابطة	35	22,57	1,93				

الجدول السابق يوضح أن جميع قيم (ت) المحسوبة لاختبار المفاهيم العروضية ومفاهيمه الفرعية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الاحتمالية sig للاختبار الكلي ومفاهيمه الفرعية أقل من (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية ككل وفي كل مفهوم فرعي على حدة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

يتبين أيضًا أن قيم معامل مربع إيتا ($\eta 2$) للاختبار ككل ومفاهيمه الفرعية= (٠,٣٤٤/ ٠,٧٥٤/٠,٨٠٩/٠,٧٩٨/٠,٦٠١/٠,٩٣٨)، وهذه القيم جميعها قيم حجم تأثير مرتفعة تبعًا لمستويات حجم التأثير ودلالاتها لقيم مربع إيتا للمجموعات المستقلة (عزت عبد

الحميد، ٢٠١١، ٢٩٦)، مما يشير إلى وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (نموذج بيركنز وبلايث) في المتغير التابع الأول (المفاهيم العروضية).

ويمكن توضيح الفروق بين مستويات أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية من خلال الشكل البياني الآتي:



	الاختبار الكلي	ألقاب البيت الشعري	العلل العروضية	الزحافات العروضية	المقاطع الصوتية	أجزاء البيت الشعري
المجموعة الضابطة	20.57	2.14	5.06	5.22	5.05	3.08
المجموعة التجريبية	35.68	3.6	8.17	10.34	9.25	4.31

شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية

يتبين من الشكل البياني السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي وفي جميع مفاهيمه الفرعية جاءت أعلى من متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي ومفاهيمه (٢٠,٥٧/٣,٠٨/٥,٠٦/٥,٥٥/٥,٠٥/٢,١٢) على الترتيب، بينما بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار الكلي ومفاهيمه (٣٥,٦٨/٤,٣١/٩,٢٥/١٠,٣٤/٨,١٧/٣,٦)، وهذا يشير إلى النمو الواضح في اكتساب المفاهيم العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج بيركنز وبلايث، عن أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، وبالتالي

فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم العروضية لهؤلاء الطلبة.

وللتحقق من فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في المتغير التابع الأول (المفاهيم العروضية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لاختبار الفاعلية وبيان مدى التحسن الناتج عن تطبيق تجربة البحث، وذلك من خلال المعادلة:

$$\frac{\text{ص – س}}{\text{د – س}} + \frac{\text{ص – س}}{\text{د}}$$

حيث: ص – س= الكسب الخام، د – س= الكسب المتوقع، ص= المتوسط الحسابي في القياس البعدي، س= المتوسط الحسابي في القياس القبلي، د= الدرجة النهائية العظمى للاختبار.

وتكون هناك فاعلية وفقاً لمعادلة Blake إذا تراوحت نسبة الكسب المعدلة بين (٠ – ٢) بحيث لا تقل قيمتها عن (١) وإذا كانت القيمة أكبر من (١,٢) تكون الفاعلية مرتفعة، والجدول التالي يوضح نسبة الكسب المعدلة:

جدول (١٥)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار المفاهيم العروضية ومفاهيمه الفرعية

لدى طلبة المجموعة التجريبية

الاختبار ومفاهيمه	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدلة	دلالة الفاعلية
(1) أجزاء البيت الشعري	1,08	4,31	5	1,46	مرتفعة
(2) المقاطع الصوتية	1,06	9,25	10	1,73	مرتفعة
(3) الزحافات العروضية	1,23	10,34	12	1,60	مرتفعة
(4) العلل العروضية	1,05	8,17	9	1,68	مرتفعة
(5) ألقاب البيت الشعري	0,942	3,60	4	1,53	مرتفعة
الاختبار الكلي	5,37	35,68	40	1,62	مرتفعة

الجدول السابق يوضح درجة اكتساب المفاهيم العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي في

الاختبار ككل وفي جميع مفاهيمه الفرعية= (٣,٢٣، ٨,١٩، ٩,٠١، ٧,١٢، ٢,٦٦، ٣٠,٣١)، وهذه الفروق كبيرة تؤكد على اكتساب طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للمفاهيم العروضية المقررة عليهم.

وهذا ما تؤكده نسبة الكسب المعدلة لبلاك، حيث يوضح الجدول أن نسبة الكسب المعدلة لاختبار المفاهيم العروضية الكلي= (١,٦٢)، ولأجزاء البيت الشعري= (١,٤٦)، والمقاطع الصوتية= (١,٧٣)، والزحافات العروضية= (١,٦٠)، والعلل العروضية= (١,٦٨)، وألقاب البيت الشعري= (١,٥٣)، وهذه النسب جميعها نسب مرتفعة وتقع ضمن المدى الذي حدده بلاك للفاعلية المرتفعة، مما يشير إلى فاعلية كبيرة للتدريس باستخدام النموذج في إكساب المفاهيم العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

<u>ويمكن مناقشة النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في إكساب المفاهيم العروضية في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:</u>

- ركزت أنشطة النموذج على الطالب باعتباره محور تنفيذ الأنشطة وأداء المهام أثناء إجراءات التدريس من أجل الفهم؛ فهو الذي يناقش ويفسر ويلاحظ بتوجيه من المعلم وبالمشاركة مع زملائه أثناء تنفيذ الأنشطة التعاونية والفردية؛ مما أدى إلى كسر حدة جمود الدرس العروضي، كما أدى إلى زيادة إيجابية المتعلم وتوجهه نحو التعلم وابتعاده عن عوامل الشرود الذهني والتشتت، مما حفز لديه الرغبة، ووضَعَهم في تحديات مستمرة تتعلق بمهام الفهم العميق في كل مرحلة من مراحل النموذج.
- ساعدت إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث الطلبة على المعالجة المعرفية العليا للمفاهيم العروضية المكتسبة، من خلال تحديد المفاهيم الرئيسة والوعي بأهميتها في مرحلة الموضوع التوليدي، ثم تحليلها إلى مفاهيم فرعية وبيان الرابط بينها وفهمها والتعبير عن هذا الفهم في مرحلتي أهداف الفهم والأداء المبين للفهم، كل ذلك أدى إلى سهولة اكتساب المفاهيم العروضية، وبصفة خاصة المفاهيم المتعلقة بالمقاطع الصوتية والزحافات والعلل العروضية، وهي المفاهيم التي عادة ما تكون صعبة الاستيعاب والفهم بالنسبة للطلبة نتيجة كثرة التفريعات المرتبطة بها.

- إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في مرحلة الأداء المبين للفهم، أتاحت الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن استيعابهم للمفاهيم العروضية التي تم اكتسابها وتمثيلها في الذاكرة البصرية من خلال أنشطة خرائط المفاهيم، كما ساعدت أنشطة سد الفجوات "فجوة المعلومات، وفجوة الأفكار" الطلبة على الربط بين المفاهيم المتعلمة والمقارنة بينها وتصنيفها.
- عززت الأنشطة والتطبيقات اللغوية المصاحبة لإجراءات التدريس باستخدام النموذج في تطوير أفكار الطلبة وقدرتهم على اكتساب المفاهيم العروضية والتفرقة بينها من خلال المناقشة والعمل الجمعي، وتبادل الخبرات والبناء على المعرفة السابقة؛ وهذا بدوره أسهم في تعزيز الفهم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة مثل: التوضيح، وإعطاء الأمثلة، والتعميم، والتطبيق، والتعبير عن الخبرات الجديدة.
- ساعدت توجيهات المعلم وملاحظات الزملاء وإجراءات التقييم الذاتي للفهم من قبل الطلاب أنفسهم في تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة، وتصحيح الوعي المفاهيمي الخطأ فور حدوثه، مما أدى إلى تخزين المفهوم العروضي الرئيس ومفاهيمه الفرعية في المخطط العقلي للطلبة بشكل صحيح، وبالتالي سهولة استدعائه وتطبيق المعارف المرتبطة به بشكل جيد.
- وفر المحتوى التعليمي المعالج في ضوء نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم مساحات عمل واسعة أمام الطلبة للتأمل، وطرح الأسئلة حول الموضوعات المولدة والمفاهيم العروضية المتضمنة فيها، وعرض المفاهيم الرئيسة والفرعية، وتحديد جوانب الغموض في استيعاب المفهوم العروضي، وتقديم استنتاجات مبنية على المعارف السابقة، كل ذلك أدى إلى تحسين قدرة الطلبة على استيعاب المفاهيم العروضية.
- عند تصميم إطار التدريس تم مراعاة أن تكون هناك محطات للفهم العميق والاستفسار والكشف عن الترابطات بين المفاهيم العروضية المختلفة خلال تنفيذ أنشطة الأداء المبين للفهم، وأن يتم ذلك بصورة متدرجة حسب أهداف الفهم المطلوبة، وقد ساعد على تحقيق ذلك المهام والأنشطة التي تم توظيفها أثناء تنفيذ النموذج والتي أسهمت في تشجيع الطلبة على التفكير الناقد، وتقبل الآراء، والملاحظة، والوصف، والتحليل، والمقارنة، وكلها

مهارات مرتبطة بالفهم العميق، مما أدى إلى تعزيز اكتساب الطلبة للمفاهيم العروضية المتعلمة.

- الأنشطة المنزلية التي يتم تنفيذها وعرضها والتعليق عليها وإدارة النقاشات حولها من خلال مجموعة الواتس آب (مجموعة أمير الشعراء).

هذا وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في تنمية عدد من المفاهيم العلمية والتحصيل الدراسي، ومنها: دراسة زينب جياد ونار السندي (٢٠١٩) والتي أثبتت فاعلية برنامج قائم على نموذج بيركنز وبلايث في تنمية التحصيل والتفكير السابر في الاجتماعيات لدي طلبة كلية التربية، ودراسة كوثر عيد (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها فاعلية نموذج بيركنز وبلايث في تنمية التحصيل في مادة اللغة والأدب الكردي لدى طلبة الصف الخامس العلمي، ودراسة سعد خضير (٢٠٢٢) التي أثبتت فاعلية نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم الإسلامية لطالبات الصف الثاني المتوسط، بينما تختلف نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنها وظفت نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم العروضية لدى طلبة كلية التربية، وهو ما لم تعمل عليه دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

كما اتفقت النتائج مع عدد من البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت تنمية المفاهيم العروضية من خلال متغيرات مستقلة أخرى ومعالجات تجريبية مختلفة، مثل دراسة آلاء إسماعيل (٢٠١٩) والتي استخدمت برنامجًا قائمًا على المدخل الوظيفي لتنمية المفاهيم العروضية لدى طلبة كلية التربية، ودراسة حسن الأوسي (٢٠٢٠) والتي استخدمت نموذج فينك لتنمية التحصيل في مادة العروض لدى طلبة كلية التربية تعليم أساسي، ودراسة إبراهيم عمران (٢٠٢٢) والتي استخدمت التعلم بالنمذجة لتنمية المفاهيم العروضية لدى طلاب الثانوية الأزهرية، واختلفت معهم في أنها استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في إكساب المفاهيم العروضية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية.

ووفقًا لهذه النتائج يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي لاختبار المفاهيم العروضية الكلي ومفاهيمه الفرعية لصالح المجموعة التجريبية "، وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

(ب) النتائج المرتبطة بفاعلية النموذج في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية:

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه "ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لتنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين العينات المستقلة، وقيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية وقيمة معامل مربع إيتا

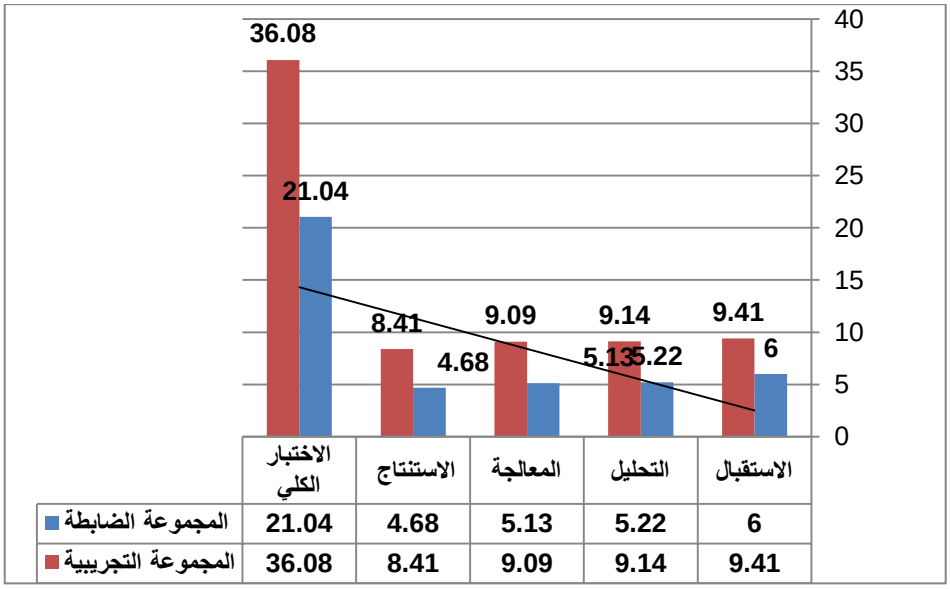
الاختبار ومهاراته	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة ٠,٠١	معامل مربع إيتا
(١) الاستقبال	التجريبية	٣٥	٩,٤١	١,٤٦	٩,٣٠	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٥٦٠
	الضابطة	٣٥	٦	١,٦٠				
(٢) التحليل	التجريبية	٣٥	٩,١٤	١,٢١	١١,٦١	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٦٦٥
	الضابطة	٣٥	٥,٢٢	١,٥٨				
(٣) المعالجة	التجريبية	٣٥	٩,٠٩	١,٣٩	١٠,٩٠	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٦٣٦
	الضابطة	٣٥	٥,١٣	١,٦٤				
(٤) الاستنتاج	التجريبية	٣٥	٨,٤١	١,٣٩	١١,٦٩	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٦٦٨
	الضابطة	٣٥	٤,٦٨	١,٢٨				
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٥	٣٦,٠٨	٣,٠٧	١٥,٧٢	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٧٨٢
	الضابطة	٣٥	٢١,٠٤	٤,٧٨				

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الجدول السابق يوضح أن جميع قيم (ت) المحسوبة لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت قيم الدلالة المعنوية sig للاختبار الكلي ومهاراته الفرعية أقل من (٠,٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما يتبين أن قيم معامل مربع إيتا ($\eta 2$) للاختبار ككل ومهاراته الفرعية= (٠,٥٦٠/٠,٦٦٥/٠,٦٣٦/ ٠,٦٦٨/٠,٧٨٢)، وجميعها قيم حجم تأثير كبيرة تبعًا لمستويات حجم التأثير ودلالاتها لقيم مربع إيتا للمجموعات المستقلة، مما يشير إلى وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (نموذج بيركنز وبلايث) في المتغير التابع الثاني (مهارات تمييز الأنماط العروضية)، وأن التدريس باستخدام النموذج كان له تأثير فعال وكبير جدًا في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن بيان درجة النمو في مهارات تمييز الأنماط العروضية في القياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة من خلال الشكل البياني الآتي:



شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

يتبين من الشكل البياني السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية جاءت أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي ومهاراته (٢١,٠٤/٤,٦٨/٥,١٣/٥,٢٢/٦) على الترتيب، بينما بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار الكلي ومهاراته (٣٦,٠٨/٨,٤١/٩,٠٩/٩,١٤/٩,٤١)، وهذا يشير إلى النمو الواضح في مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج بيركنز وبلايث عن أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، حيث جاءت مهارة الاستقبال في المرتبة الأولى من حيث النمو بمتوسط حسابي (٩,٤١)، يليها مهارة التحليل بمتوسط حسابي (٩,١٤)، ثم مهارة المعالجة بمتوسط حسابي (٩,٠٩)، وأخيرًا مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (٨,٤١)، وهذه النتائج تشير إلى أن هذه المهارات تأخذ الشكل الهرمي من حيث النمو لدى تعلمها واكتسابها من قبل الطلبة، وأن مهارة الاستقبال هي المهارة الأساسية لتعلم مهارات تمييز الأنماط العروضية الأخرى.

وللتحقق من فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في المتغير التابع الثاني (تمييز الأنماط العروضية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لاختبار الفاعلية وبيان مدى التحسن الناتج، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية لدى طلبة المجموعة التجريبية

الاختبار ومهاراته	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدلة	دلالة الفاعلية
(1) الاستقبال	2,11	9,41	10	1,16	مرتفعة
(2) التحليل	1,68	9,14	10	1,64	مرتفعة
(3) المعالجة	1,49	9,09	10	1,65	مرتفعة
(4) الاستنتاج	1,23	8,41	10	1,53	مرتفعة
الاختبار الكلي	6,51	36,08	40	1,62	مرتفعة

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الجدول السابق يبين درجة النمو في مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي في الاختبار ككل وفي جميع مهاراته الفرعية= (٧,٤، ٧,٤٦، ٧,٦، ٧,١٨، ٢٩,٢٧)، وهي فروق كبيرة تؤكد على نمو مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج بيركنز وبلايث.

كما يوضح الجدول أن نسبة الكسب المعدلة للاختبار الكلي ومهاراته جاءت جميعها مرتفعة وتقع ضمن المدى الذي حدده بلاك للفاعلية المرتفعة (أعلى من ١,٢)، مما يشير إلى فاعلية كبيرة لاستخدام النموذج في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

<u>ويمكن مناقشة النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:</u>

- أتاحت إجراءات تنفيذ النموذج بمراحله الأربع الفرصة أمام الطلبة لتطوير فهم أعمق لمهارات تمييز الأنماط العروضية، حيث تبدأ الإجراءات من فهم وتحديد الأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع العروضي التوليدي والمفاهيم والمهارات الرئيسة المرتبطة به، وبيان أهميتها وربطها بالأفكار الموجودة مسبقًا لدى الطلبة، ثم تأتي مرحلة أهداف الفهم لبلورة ذلك كله وتكوين فهم جيد وواضح للهدف من دراسة الموضوع التوليدي ومهارات العروض التي سوف يتم تعلمها، وهو أمر مهم جدًا خصوصًا في مادة العروض التي تبنى مهارات تمييز الأنماط العروضية فيها على ما سبق تعلمه، كل ذلك أدى إلى زيادة فهم الطلبة للمهارة العروضية التي يتم تدريسها، وما يرتبط بها من مهارات أخرى سواء على مستوى الاستقبال أو التحليل أو المعالجة أو الاستنتاج، وبالتالي القدرة على تطبيقها.
- التفاعل الإيجابي النشط بين المحاضر والطلبة أثناء إجراءات التدريس باستخدام النموذج، والاعتماد البيني المتبادل بين الطلبة وبعضهم البعض والتغذية الراجعة المقدمة أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام التعاونية خلال مرحلتي الأداء المبين للفهم التقييم المستمر، كل ذلك أدى إلى إيجاد بيئة تعليمية داعمة ساعدت الطلبة على استيعاب المفهوم

العروضي الذي يتم شرحه؛ وفهم مهارات العروض المرتبطة به والتدريب عليها من خلال أنشطة مختلفة أثناء تنفيذ أداءات الفهم، مما كان له عظيم الأثر في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية وبصفة خاصة مهارتي "التحليل والمعالجة" واللتان تعتمدان بشكل أساسي على استيعاب الطالب للفروق الدقيقة بين المفاهيم العروضية وتصنيفاتها.

- مكنت إجراءات التدريس من أجل الفهم التي تم اعتمادها في النموذج الطلبة من أداء عدد كبير من الأنشطة والمهام اللغوية خلال مرحلة الأداء المبين للفهم، والتي تنصب على مهارات تمييز الأنماط العروضية المختلفة وبشكل متدرج حسب نمو الفهم وعمقه لدى الطالب؛ مما ساعد على تحقيق ما يسمى "بالتعلم بالممارسة Learning by doing"، ومن ثم فقد تم تمكن الطلبة من ممارسة واستخدام مهارات تمييز الأنماط العروضية المختلفة بطرق متعددة وأنشطة متنوعة، وبشكل متدرج خصوصًا أن هذه المهارات تتبع النمط الهرمي في تعلمها واكتسابها، مما كان له أثر كبير في تعزيز مهارات الطلبة في مادة العروض بشكل عام، وتنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية بشكل خاص.
- إجراءات تنفيذ التدريس باستخدام النموذج ساعدت المحاضر على الربط أثناء المناقشات بين المفهوم العروضي ومهارة تمييز الأنماط العروضية المرتبطة به والتي يجمعهم موضوع توليدي واحد، مما أدى إلى زيادة فهم الطلبة للمهارة العروضية المتعلمة، وسهولة استخدامها وتطبيقها على أمثلة جديدة وأبيات شعرية مختلفة، وبصفة خاصة مهارات التحليل والمعالجة والاستنتاج، والتي تتطلب فهم الطلبة للفروق بين الأسباب والأوتاد والفواصل، وتفسير الفروق بين التفعيلات العروضية، واستنتاج الفروق بين الزحافات والعلل، وتفسير ما تعرضت له تفعيلات البيت الشعري من تغييرات، وكلها مهارات لا يمكن تعلمها بدون فهم المفهوم العروضي المرتبط بها والتدريب على تطبيقها وممارستها.
- وظف النموذج مجموعة كبيرة من الوسائل المعينة مثل آلات التسجيل والسبورات الذكية والهواتف النقالة وأجهزة الحاسب الآلي والتي ساعدت الطلبة على تنفيذ الأداءات المبينة للفهم وفهم المهارات والتدريب عليها بشكل متكرر، مما كان له عظيم الأثر في تمكن

الطلبة من مهارات تمييز البحور الشعرية وتحليل مقاطعها الصوتية ومعالجة ما يطرأ علي تفعيلاتها من زحافات وعلل، والاستماع إليها والتمييز بينها سماعيًا.

هذا وقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت نموذج بيركنز وبلايث والتي أظهرت فاعليته في تنمية بعض المهارات الأخرى، مثل: دراسة نور السلطاني (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها فاعلية نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة عيدان سميح وكمال غضيب (٢٠٢٠) والتي كشفت عن فاعلية النموذج في تنمية مهارات التفكير المنطقي، ودراسة حاتم الطوالبة وآخرين (٢٠٢٣) التي أثبتت فاعلية النموذج في تنمية الدافعية لتعلم الكيمياء والتحصيل الدراسي، كما اختلف البحث الحالي مع هذه الدراسات في المتغيرات التابعة، والمرحلة التعليمية المستهدفة، حيث استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، وهو ما لم تعمل عليه دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

كما جاءت نتائج البحث متفقة مع نتائج دراسة عبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢) والتي استهدفت تنمية مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال برنامج قائم على بعض أنشطة الذكاءات المتعددة، ولكن البحث الحالي يختلف مع هذه الدراسة في المتغير المستقل المستخدم وهو نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم، بينما استخدمت الدراسة السابقة برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة، كما يختلف معها في المرحلة التعليمية المستهدفة وهي المرحلة الجامعية حيث استهدف البحث الحالي طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، بينما طبقت الدراسة السابقة على طلاب التعليم الثانوي الأزهري، كما يختلف معها في المتغيرات التابعة حيث تناول البحث الحالي إكساب مفاهيم العروض وتنمية مهارات تمييز وكتابة الانماط العروضية لدى الطلبة، بينما تناولت الدراسة السابقة تنمية مهارات تمييز الأنماط والكتابة العروضية فقط.

ووفقًا لهذه النتائج يتم قبول الفرض الثاني من فروض البحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"، وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.

(ج) النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية:

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه "ما فاعلية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لتنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS.V.24)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين العينات المستقلة، وقيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٨)

قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية وقيمة معامل مربع إيتا

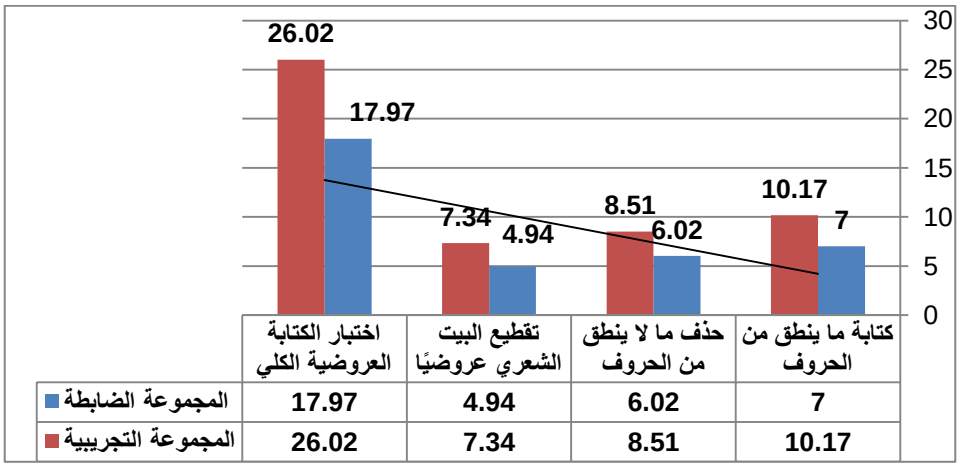
الاختبار ومهاراته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة ٠,٠١	معامل مربع إيتا
(١) كتابة ما ينطق من الحروف	التجريبية	٣٥	١٠,١٧	٠,٧٤٦	١٧,٠٩	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٨١١
	الضابطة	٣٥	٧	٠,٨٠٤				
(٢) حذف ما لا ينطق من الحروف	التجريبية	٣٥	٨,٥١	٠,٨٨٦	١٢,٩٦	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٧١٢
	الضابطة	٣٥	٦,٠٢	٠,٧٠٥				
(٣) تقطيع البيت الشعري عروضيًا	التجريبية	٣٥	٧,٣٤	٠,٩٣٧	١١,٧٣	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٦٦٩
	الضابطة	٣٥	٤,٩٤	٠,٧٦٤				
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٥	٢٦,٠٢	١,٦٨	٢٤,١٩	أقل من ٠,٠٠١	دالة	٠,٨٩٦
	الضابطة	٣٥	١٧,٩٧	١,٠١				

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الجدول السابق يوضح أن قيم (ت) المحسوبة لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت جميع قيم الدلالة المعنوية sig للاختبار الكلي ومهاراته الفرعية أقل من (٠,٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما يتبين أن قيم معامل مربع إيتا ($\eta 2$) للاختبار ككل ومهاراته الفرعية= (٠,٨١١/٠,٧١٢/٠,٦٦٩ /٠,٨٦٩)، وجميعها قيم حجم تأثير كبيرة تبعًا لمستويات حجم التأثير ودلالاتها لقيم مربع إيتا للمجموعات المستقلة، مما يشير إلى وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (نموذج بيركنز وبلايث) في المتغير التابع الثالث (مهارات كتابة الأنماط العروضية)، وأن التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث كان له تأثير فعال وكبير جدًا في تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن بيان درجة النمو في مهارات كتابة الأنماط العروضية في القياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة من خلال الشكل البياني الآتي:



	اختبار الكتابة العروضية الكلي	تقطيع البيت الشعري عروضيًا	حذف ما لا ينطق من الحروف	كتابة ما ينطق من الحروف
المجموعة الضابطة	17.97	4.94	6.02	7
المجموعة التجريبية	26.02	7.34	8.51	10.17

شكل (٤) الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية ومهاراته الفرعية

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

يتبين من الشكل البياني السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي وفي جميع مهاراته الفرعية جاءت أعلى من متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي ومهاراته (٦,٠٢/٤,٩٤/٧,٩٧/١٧) بينما بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاختبار الكلي ومهاراته (١٠,١٧/٨,٥١/٧,٣٤/٢٦,٠٢) على الترتيب.

وهذا يشير إلى النمو الواضح في مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج بيركنز وبلايث عن أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، حيث جاءت مهارة كتابة ما ينطق من الحروف في المرتبة الأولى من حيث النمو بمتوسط حسابي (١٠,١٧)، يليها مهارة حذف ما لا ينطق من الحروف بمتوسط (٨,٥١)، ثم مهارة تقطيع البيت الشعري عروضيًا بمتوسط (٧,٣٤).

وللتحقق من فاعلية التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في المتغير التابع الثالث (مهارات كتابة الأنماط العروضية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لاختبار الفاعلية وبيان مدى التحسن الناتج، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٩)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية

الاختبار ومهاراته	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدلة	دلالة الفاعلية
(1) كتابة ما ينطق من الحروف	2,31	10,17	11	1,618	مرتفعة
(2) حذف ما لا ينطق من الحروف	1,57	8,51	10	1,517	مرتفعة
(3) تقطيع البيت الشعري عروضيًا	0,942	7,34	9	1,503	مرتفعة
الاختبار الكلي	5,11	26,02	30	1,537	مرتفعة

الجدول السابق يوضح درجة النمو في مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي

في الاختبار ككل وفي جميع مهاراته الفرعية= (٧,٨٦، ٦,٩٤، ٦,٣٩، ٢٠,٩١)، وهي فروق كبيرة، تؤكد على نمو مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهذا ما تؤكده نسبة الكسب المعدلة لبلاك، حيث يوضح الجدول أن نسبة الكسب المعدلة للاختبار الكلي= (١,٦١٨)، ومهارة كتابة ما ينطق من الحروف= (١,٥١٧)، ومهارة حذف ما لا ينطق من الحروف= (١,٥٠٣)، ومهارة تقطيع البيت الشعري عروضيًا= (١,٥٣٧)، وهذه النسب جميعها نسب مرتفعة وتقع ضمن المدى الذي حدده بلاك للفاعلية المرتفعة، مما يشير إلى فاعلية كبيرة لاستخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن مناقشة النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم في تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

- ساعدت إجراءات النموذج في كل مرحلة من مراحله على الاستفادة من المناقشات وعمليات العصف الذهني في الربط بين كل مفهوم عروضي والمهارة المرتبطة به عند دراسة الموضوعات المولدة، هذا الإجراء ساعد كثيرًا في تنمية الوعي بالمفاهيم العروضية ومهارات كتابة الأنماط العروضية المرتبطة بها وتكرار التدريب عليها أثناء ممارسة الأداءات المبين للفهم، وبالتالي أتيحت الفرصة أمام الطلبة للربط بين المفاهيم والمهارات المختلفة، فمثلاً تمكن الطلبة من استيعاب المفاهيم الخاصة بالمقاطع الصوتية ساعد على تمكنهم من مهارات التحليل المختلفة كمهارة من مهارات تمييز الأنماط العروضية والذي ساعد بدوره على التمكن من مهارة التقطيع العروضي كمهارة من مهارات الكتابة العروضية.
- تميزت الأنشطة المقدمة من خلال النموذج بالعمق، كما اتسمت بالتنوع والتدرج وقدرتها على إثارة النقاش بين المتعلمين حول مهارات كتابة الأنماط العروضية وبيان الفرق بينها وبين مهارات الكتابة العادية، وفهم العلاقات بين مهارات الكتابة العروضية خصوصًا ما يتعلق بكتابة الحروف التي تنطق وحذف الحروف التي لا تنطق، وكل ذلك أدى إلى إثارة روح التحدي لدى الطلبة، والاستمتاع أثناء ممارسة وتنفيذ الأنشطة.

- أتاحت مرحلة التقييم المستمر الفرصة أمام الطلبة من أجل اختبار أفكارهم وأداءاتهم حول مهارات كتابة الأنماط العروضية المراد تعلمها، وأيضًا الحصول على تغذية راجعة فورية للأخطاء التي وقعوا فيها أثناء الأداء المبين للفهم وتصحيحها، وفي الوقت نفسه أتيحت لهم الفرصة للتأمل في أداءات زملائهم وتقديم التغذية الراجعة لهم، ومن الأنشطة التي ساعدت على تحقيق ذلك "تعرف على الخطأ" والتي مكنت الطلبة من اكتشاف الأخطاء في الكتابة العروضية وتصويبها، مما ساعد الطلبة ليس فقط على تطبيق ما تعلموه، ولكن أيضًا على التفكير في مهارات كتابة الأنماط العروضية وتحليلها.
- انصب التركيز في التدريس من أجل الفهم على تمكين المتعلمين من تطوير الوعي بعمليات التفكير الخاصة بهم، من خلال تحديد أهداف الفهم واستخدام إستراتيجيات مراقبة الفهم، وعمليات التقويم الذاتي والتفكير في تعلمهم، كل ذلك أدى إلى تعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة وزيادة وعيهم بالعمليات التي يقومون بها أثناء تعلمهم لمهارات كتابة الأنماط العروضية، ويتفق البحث في هذه النتيجة مع دراسة بوليفار ورودريغيز Bolívar & Rodríguez (2017) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام نموذج بيركنز وبلايث أدى إلى تعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، والتي تعد من أهم المهارات التي تساعد الطلبة على الوعي بعمليات تفكيرهم أثناء التدريس واستيعاب وتطبيق وممارسة المهارات المتعلمة.

وقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الكتابة في اللغة العربية، مثل دراسة زينة الأسدي وآخرين (٢٠١٩) والتي استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، ودراسة أمواج حسون وعطية عبود (٢٠٢٢) التي استخدمت نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الخط العربي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، ويختلف البحث الحالي عن هاتين الدراستين في توظيف النموذج لتنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية، وهو ما لم تعمل عليه أية دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

كما تأتي نتائج هذا البحث متفقة مع نتائج عدد من الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الكتابة العروضية من خلال متغيرات مستقلة أخرى ومعالجات تجريبية مختلفة، مثل

دراسة حنان الغامدي (٢٠١٩) والتي استخدمت برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإبداعي لتنمية مهارات تأصيل البحور وتقطيعها، ودراسة سلوى بصل (٢٠٢٢) والتي استخدمت برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات الكتابة العروضية والوزن الشعري لدى طلبة كلية التربية، ودراسة عبد الرازق محمود وآخرين (٢٠٢٢) والتي استخدمت أنشطة الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الكتابة العروضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، واختلف البحث الحالي معهم في استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية.

ووفقًا لهذه النتائج يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"، وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث.

(د) النتائج المرتبطة بالعلاقة الارتباطية بين المتغيرات التابعة للبحث:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه: "ما العلاقة الارتباطية بين المفاهيم العروضية ومهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية، وبين درجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية، ودرجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية باستخدام برنامج (SPSS-V.24)، وجاءت قيم معامل الارتباط ودلالتها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠)

معامل الارتباط بين درجات اختبار المفاهيم العروضية

واختبار مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار المفاهيم العروضية الكلي واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي لطلبة المجموعة التجريبية	0,728 **	دال عند مستوى 0,01
اختبار المفاهيم العروضية الكلي واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي لطلبة المجموعة التجريبية	0,553 **	دال عند مستوى 0,01
اختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي لطلبة المجموعة التجريبية	0,475 **	دال عند مستوى 0,01

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ر) المحسوبة لاختبار المفاهيم العروضية الكلي واختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية الكلي لطلبة المجموعة التجريبية= (٠,٧٢٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) كما أنها جاءت موجبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية، وبين درجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية، وبالتالي وجود علاقة طردية موجبة دالة بين المتغيرين بمعنى أن زيادة نمو المفاهيم العروضية أدى إلى زيادة نمو مهارات تمييز الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما يوضح الجدول السابق أن قيمة (ر) المحسوبة لاختبار المفاهيم العروضية الكلي واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية الكلي لطلبة المجموعة التجريبية= (٠,٥٥٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) كما أنها جاءت موجبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم العروضية واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية، وبالتالي وجود علاقة طردية موجبة دالة بين المتغيرين بمعنى أن زيادة نمو المفاهيم العروضية أدى إلى زيادة نمو مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

يبين الجدول أيضًا أن قيمة (ر) المحسوبة لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية لطلبة المجموعة التجريبية= (٠,٤٥٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) كما أنها جاءت موجبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات تمييز الأنماط العروضية واختبار مهارات كتابة الأنماط العروضية، وبالتالي وجود علاقة طردية موجبة دالة بين المتغيرين بمعنى أن زيادة نمو مهارات تمييز الأنماط العروضية أدى إلى زيادة نمو مهارات كتابة الأنماط العروضية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن إجراءات التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث للتدريس من أجل الفهم مكنت الطلبة في مرحلتي الموضوع التوليدي وفهم الأهداف من تحديد المفاهيم العروضية التي يتضمنها الموضوع التوليدي وبيان ارتباط هذه المفاهيم بمهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية، مما ساعد الطلبة على التركيز على استيعاب المفهوم العروضي وبصفة خاصة المفاهيم المرتبطة بالمقاطع الصوتية وأنواعها، والتفاعيل العروضية وما يلحق بها من زحافات وعلل، وفي الوقت نفسه ممارسة وتطبيق مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية المرتبطة بها أثناء أداء الأنشطة والمهام المرتبطة بالأداء المبين للفهم، والحصول على التغذية الراجعة المناسبة حول هذه المفاهيم والمهارات المرتبطة بها أثناء مرحلة التقييم المستمر.

وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث ونصه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اكتساب المفاهيم العروضية ونمو مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي". وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام بالنماذج والإستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع طبيعة علم العروض عند تدريسه، وتوظيف النماذج التدريسية التي تؤكد على الفهم؛ بما يساعد الطلبة علي استيعاب مفاهيمه وممارسة مهاراته مع توظيف المستحدثات التكنولوجية أثناء إجراءات التدريس.
- إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ بحيث يتم إدراج المفاهيم والمهارات العروضية ضمن محتوى البلاغة وبشكل مبسط، وبالتالي يكتسب الطلبة هذه المفاهيم والمهارات منذ فترة مبكرة؛ باعتبارها من المهارات اللغوية المهمة لجميع الطلبة من أجل تذوق الشعر العربي والإحساس بموسيقاه وفهم معناه.
- ضرورة تصميم الأنشطة التدريسية بحيث يتمكن الطلبة من ممارسة المهارات العروضية المختلفة وربط ذلك بالمفاهيم التي تم اكتسابها، بحيث يتم الدمج بين الجانب النظري والجانب العملي المتمثل في أداء المهارة، والتأكيد على أن الهدف الرئيس من دراسة العروض هو القدرة على تطبيق مهاراته أثناء قراءة الشعر العربي، وليس حفظ مصطلحات مجردة دون تطبيقها.
- ضرورة ربط المفاهيم العروضية ببعضها البعض أثناء تدريسها؛ بحيث يتم تعلمها بشكل هرمي يوضح العلاقة بينها، ويبين الفروق بين المفاهيم والمصطلحات العروضية المختلفة؛ حتى يمكن التغلب على مشكلة الصعوبة في تعلمها، ويمكن عند التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث توظيف مرحلة "الموضوعات المولدة" من أجل تحقيق ذلك.
- التركيز على تطوير مهارات التمييز السمعي والبصري أثناء تعلم المهارات العروضية، بحيث يكتسب الطلبة مهارات التفرقة بين البحور الشعرية ونسبة البيت الشعري للبحر الذي ينتمي إليه سماعيًا، وفي الوقت نفسه يتمكن من مهارات التقطيع والكتابة العروضية، مع ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية والوسائط المتعددة من أجل تحقيق ذلك.

- إعادة النظر في عدد الساعات التدريسية المخصصة لمادة العروض بحيث يتم إضافة ساعتين تدريسيتين إضافيتين (تدريب عملي) للطلبة، لتوفير الوقت الكافي للتدريب على تطبيق مهارات العروض التي تم تعلمها على نماذج وقصائد شعرية مختلفة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. برنامج قائم على نموذج بيركنز وبلايث لعلاج صعوبات الفهم القرائي وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
٢. برنامج قائم على نموذج بيركنز وبلايث المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وفاعلية الذات الأدبية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
٣. استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والتفكير العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٤. توظيف نموذج بيركنز وبلايث في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٥. وحدة إثرائية مقترحة في اللغة العربية مبنية على نموذج بيركنز وبلايث المدعوم بالتعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والدافعية العقلية لدى الطلاب الفائقين لغويًا بالمرحلة الإعدادية.
٦. فاعلية برنامج قائم على نموذج التدريس للفهم لبيركنز وبلايث في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير التحليلي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
٧. استخدام نموذج بيركنز وبلايث عبر منصات التعلم الرقيمة لتنمية الحس اللغوي الإبداعي والذائقة الأدبية لدى الطلاب الموهوبين لغويًا بالمرحلة الثانوية.

المراجع

▪ المراجع باللغة العربية[٢]

إبراهيم فريج حسين محمد. (٢٠١١). *فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات العروض للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

إبراهيم محمود محمد عمران. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالنمذجة لتنمية مفاهيم علم العروض لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، ٢٢(٢٥٤)، ٤٨٩-٥٢٢. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٣٥٢٢٨١.

ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبي إسماعيل بن أبي أبكر المقري. (٢٠٠٩). *كتاب العروض والقوافي* (يحي بن علي يحي المباركي: محقق) القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد الهاشمي. (٢٠١٦). *ميزان الذهب في صناعة شعر العرب*. وندسور بالمملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي للنشر.

أحمد جمعة أحمد إبراهيم. (٢٠٠٤). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العروض على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم نحوه: دراسة تجريبية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، كلية التربية جامعة عين شمس*، (٩٢)، ١٤-٣٠.

أحمد حسين التميمي. (٢٠٢١). أثر نموذج بيركنز وبلايث في التفكير التأملي لطلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة أهل البيت عليهم السلام، جامعة أهل البيت*، (٢٨)، ٦٥٠-٦٧٢.

[٢] تم توثيق قائمة المراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA -7، مع تعديل التوثق بالنسبة للمراجع العربية بكتابة (اسم المؤلف كاملاً)، وعند توثيق الكتب العربية بكتابة (مكان النشر: دار النشر)؛ وذلك مراعاة للثقافة والبيئة العربية.

إسماعيل محمد أحمد الغمري. (٢٠١٨). *فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة والعروض لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة*. (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة). قاعدة بيانات دار المنظومة: ٩٧٧٨٧٢.

آلاء فتحي علاوي الحلو. (٢٠١٧). *مشكلات تعليم مساق علم العروض وتعلمه لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المحاضرين وطلبتهم وتصور مقترح لعلاجه* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

آلاء مختار أحمد إسماعيل. (٢٠١٩). *أثر برنامج مقترح لتعليم العروض قائم على المدخل الوظيفي في تنمية بعض المفاهيم العروضية ومهارات القراءة الشعرية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنيا.

أمواج أحمد حسون، وعطية وزه عبود. (٢٠٢٢). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الخط العربي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، (١١٧)، ٨١-٩٩. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٣٤٨٣٥٨.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤٣٧ هـ). *العروض والقافية: للسنة الثالثة الثانوية بالمعاهد العلمية*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج.

حاتم حمزة الطوالبة، عبد الله محمد خطايبة، وادريس فاتح المومني. (٢٠٢٣). أثر التدريس باستخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية الدافعية لتعلم الكيمياء والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بالأردن، *مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، ٣٧ (٨)، ٣١٥-٣٥٠.

حسن سيد شحاتة. (٢٠٠٨). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط.٢). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن فهد عواد الأوسي. (٢٠٢٠). أثر أنموذج فينك في تحصيل مادة العَروض عند طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، بيروت، (١٧)، ٨١ – ١٠١. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.17.2020.162

حنان عبدالله سحيم الغامدي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تعليم العروض العربي قائم على مهارات التفكير الإبداعي في تأصيل البحور وتقطيعها. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى*، (٧٨)، ٢٥٤-٢٨٢.

خديجة أوليدي. (٢٠١٦). *تعليمية العروض في مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية اللغات والآداب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة. (٢٠١٤). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط.٤). الأردن: دار المسيرة.

رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رقية محمود أحمد علي. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (Webquest) في تنمية بعض المهارات العروضية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٤ (٤)، ١٩٢- ٢٦٩.

زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود. (٢٠١٦). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

زينب هاني جياد، ونار بدرخان السندي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنموذج بيركنز وبلايث في تحصيل طلبة كليات التربية وتنمية تفكيرهم السابر. *مجلة بحوث الشرق الأسط، جامعة عين شمس*، (٥٢)، ٢٦٨-٢٩١. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٠٣٤٩٩١.

زينة جبار الأسدي، أسعد محمد النجار، وبارق عبد الحسين علي الجبوري. (٢٠١٩). أثر نموذج بيركنز وبلايث في الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل - مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية*، ٩ (٢)، ٣٥-٦٤. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٩٩٤٩٩٥.

سعد بن عبد الله الواصل. (٢٠١٥). *موسوعة العروض والقافية*. https://ketabonline.com/ar/books/12740/read?part=1&page=1&index=54619

سعد محمد خضير. (٢٠٢٢). أثر نموذج بيركنز وبلايث في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل*، *١٨* (٢)، ٢٧٨-٣٠٥.
DOI: 10.33899/berj.2022.174495

سلوى حسن محمد بصل. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على نظرية العبء المعرفي لتدريس عروض الشعر العربي وأثره في تنمية مهارات الكتابة العروضية والوزن الشعري لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٢٢(٢٤٥)، ١٩٧-٢٨٨.

سيد البحراوي. (٢٠١١). *العروض وإيقاع الشعر العربي: محاولة لإنتاج معرفة علمية* (ط.٢). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة* (ط.٥). القاهرة: دار الفكر العربي.

عباس محمود العقاد. (٢٠١٤.أ). *اللغة الشاعرة*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة والنشر.

عباس محمود العقاد. (٢٠١٤.ب). *حياة قلم*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة والنشر.

عبد الحميد السيد عبد الحميد. (٢٠٠٠). *الطريق المعبد إلى علمي الخليل بن أحمد "العروض والقافية"*. القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث.

عبد الرازق مختار محمود، أحمد محمد علي رشوان، عبد الرحمن أحمد محمد خليفة. (٢٠٢٢). أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *٣٨* (٨)، ج٢، ١٠٣-١٣٢.

عبد الرحمن أحمد محمد خليفة. (٢٠٢٢). *برنامج قائم على استخدام بعض أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات تمييز الأنماط والكتابة العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد العالي مجذوب. (٢٠١٥). *فصول في موسيقى الشعر*. فاس: دار مجد.

عدنان حقي. (٢٠٠١). *المفصل في العروض والقافية وفنون الشعر*(ط.٢). بيروت: دار الرشيد.

عزت عبد الحميد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عمر عتيق. (٢٠١٤). *معجم مصطلحات العروض والقافية*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيدان عطية سميح، وكمال صالح غضيب. (٢٠٢٠). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في تنمية التفكير المنطقي عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، *٢٧* (١١)، ٤٣٩-٤٥٩. DOI:10.25130/jtuh.27.11.2020.21

فهمي عبد الفتاح المتولي. (٢٠١٥). العروض الشعري: رؤية صوتية. *مجلة كلية الآداب جامعة السويس*، (١)، ٦٧-٨٦. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٠١٥٢٨٢.

فؤاد البهي السيد. (٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري* (ط.٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

فوزي سعد عيسى. (٢٠٠٩). *كتاب العروض ومختصر القوافي صنعة أبي الفتح عثمان بن جني*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

كامل السيد شاهين. (٢٠٠٩). *اللباب في العروض والقافية*. القاهرة: الإدارة المركزية للكتب بالأزهر الشريف.

كوثر جاسم عيد. (٢٠٢١). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في تحصيل مادة اللغة والأدب الكردي عند طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهن الإبداعي. *مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٢٩)، ١٥٧-١٨٤.

اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة جنوب الوادي. (٢٠١٠). *برنامج إعداد معلم اللغة العربية بالتعليم العام*. كلية التربية بقنا: مطبعة جامعة جنوب الوادي.

لجنة تطوير المناهج بالأزهر الشريف. (٢٠٢١). *القطوف الدانية في العروض والقافية للصف الثاني الثانوي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية.

محسن شكري عز الدين. (٢٠٢١). أثر التعلم البنائي في إكساب المفاهيم العروضية لدى طالبات كلية التربية للبنات، *مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة*، (٦٢)، ٢١١-٣٦٤. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١١٩٣١٣٦.

محمد أبو علي. (٢٠٠١). *علم العروض ومحاولًات التجديد* (ط.٢). بيروت: دار النفائس للطباعة والنشر.

محمد أحمد عويس عبد الله. (٢٠١٩). فاعلية برنامج لغوي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الحاسوبية في تنمية مهارات علم العروض لدى طلاب شعبة اللغة العربية تعليم عام بكلية التربية في جامعة الفيوم وتحسين اتجاهاتهم نحو دراسة علم العروض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (١٣)، ج.٥، ٨٨٤-٩٨١.

محمد بن إسماعيل البخاري. (٢٠٠٨). *صحيح الأدب المفرد* (ط.٥)، (محمد ناصر الدين الألباني: محقق). الجبيل: دار الصديق للنشر والتوزيع.

محمد بن فلاح المطيري. (٢٠٠٤). *القواعد العروضية وأحكام القافية العربية*. الكويت: مكتبة أهل الأثر.

محمد دحروج. (٢٠١٥). *علم العروض والقافية*. عمان: دار بداية ناشرون وموزعون.

محمد عبد العزيز عبد الدايم. (٢٠٢١). نظام العروض العربي: من القراءة الأصولية إلى الدراسة التنظيرية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف*، *٧*(٢٨)، ٧٢٣-٧٧٤. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١١٩٧٠٠٤.

محمد عبد الوهاب محمد عبد الله، وسليمان داود مسعود القن. (٢٠٢٠). فاعلية وحدة مقترحة في العروض قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واتجاهاتهم نحو دراسة العروض. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب*، *٢٤* (٢)، ٣٦٣-٤١٢.

محمود عبد العزيز محمود المهدي. (٢٠١٣). معوقات تدريس العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة حائل وعلاجها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، *٣٣* (٤)، ج٤، ٢٣٢-٢٤٥.

محمود مصطفى. (٢٠٠٥). *أهدى سبيل إلى علمي الخليل: العروض والقافية* (عمر فاروق الطباع: محقق). بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

مروة دياب أبو زيد عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج مكارثي (4MAT) رباعي الأنماط التعليمية في تنمية مهارات علم العروض للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربية، جامعة عين شمس*، ٢٢(٤)، ٢٦٨-٣١٦.

مصطفى مصطفى عطا. (٢٠١٤). *الخلاصة في العروض والقافية* (ط.٢). القاهرة: دار الإسلام.

نسرين قاسم عبد الرضا السعيدي. (٢٠١٤). بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ١* (١٥)، ٣٧٧-٤٠٧.

نور أحمد سعدون السلطاني. (٢٠١٨). *أثر تدريس أنموذج بيركنز وبلايث في تحصيل مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

نور سفيرة سفيان، نجوى حناتي بن أحمد رازي. (٢٠١٩). علم العروض ومشكلات تعلمه لدى الطلبة: قضايا وحلول. *مجلة الضاد، ملتقى كتارا الثقافي، الدوحة*، ٣ (٢)، ١٦٤-١٧٤.

نور عبد الملك ناجي. (٢٠١٩). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو التفوق. *مجلة دراسات تربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية، العراق*، (٤٨)، ٤٣٩-٤٥٦.

هشام سعيد الحلاق. (٢٠١٠). *التفكير الإبداعي: مهارات تستحق التعلم*. دمشق: الهيئة السورية العامة للكتاب.

واثق عبد الكريم ياسين وزينب راجي حمزة (٢٠١٢). *المدخل البنائي نماذج وإستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية*. بغداد: دار الكتب والوثائق.

وليد فائق مرعي، ومحمود على احمد. (٢٠٢٠). *تعليم التفكير في اللغة العربية*. بغداد: مؤسسة دار الصادق الثقافية.

ياسر عبد الله علي علام. (٢٠١٣). *فاعلية لإستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل مفاهيم العروض لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنوفية.

- **المراجع باللغة الإنجليزية:**

Abd Al-Razzaq, F. A., & Bahloul, M. I. (2021). The Effect of the Perkins & Blythe Model on The Systematic Thinking Skills of Second-Intermediate Students in Mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12* (14), 3417-3425.

Barmby, P., Harries, A. V., & Higgins, S. E. (2010). Teaching for Understanding / Understanding for Teaching. In I. Tompson (Ed.) *Issues in Teaching Numeracy in Primary Schools* (2nd ed.) (pp. 45-57). Open University Press.

Blumenfeld, P., Marx, R., Krajcik, H., & Soloway, E. (2007). Teaching for Understanding. In T. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (2nd ed.) (pp. 819-878). Springer Science & Business Media Dordrecht.

Blythe, T. (2009). *The Teaching for Understanding Guide* (Kindle Edition). Jossey-Bass publishers.

Blythe, T., & Perkins, D. (2009). The Teaching for Understanding Framework. In T. Blythe (ed.), *The Teaching for Understanding Guide* (Kindle Edition). (pp. 9-16). Jossey-Bass.

Boix, V., James, P. & Jaramillo, R. (2009). Generative Topics. In T. Blythe (ed.), *The Teaching for Understanding Guide* (Kindle Edition). Jossey-Bass.

Bolívar Sánchez, O. L., & Rodríguez Mora, L. C. (2017). *A didactic proposal for EFL speaking framed under teaching for understanding principles*. [master's thesis, Universidad Libre] Recuperate: https://hdl.handle.net/10901/15478.

Cohn-Vargas, B., Kahn, A. C., & Epstein, A. (2020) Teaching for Understanding. In B. Cohn-Vargas., A. C. Kahn., & A. Epstein (Eds.) *Identity Safe Classrooms, Grades 6-12:*

Pathways to Belonging and Learning **(Kindle Edition). Corwin Press.**

Darling-Hammond, L. (2008). ***Powerful learning: What we know about teaching for understanding*****. Jossey-Bass.**

Fusaro, M. (2008). ***What is Teaching for Understanding? Usable Knowledge*****. Harvard Graduate School of Education.**

Graffam, B. (2003). Constructivism and Understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework. ***The Journal of Secondary Gifted Education, 15*****(1), 13–22**

Kivunja, C. (2015). Teaching For Understanding: Spotlighting the Blythe and Associates Pedagogical Model. ***Cultural and Pedagogical Inquiry, University of Alberta, 7*****(1), 84-99. DOI: https://doi.org/10.18733/C3QC71**

Lulee, S. (2010). ***Teaching for Understanding Framework in Practice*****. EDDE, Athabasca University**

Newton, D. P. (2011). ***Teaching for understanding: What it is and how to do it*** **(2nd ed.). Routledge.**

Ritchhart, R. (1999). Generative topics: Building a Curriculum around Big Idea. ***Teaching Children Mathematics*****, 5(8), 462 - 468.**

Perkins, D. N., & Unger, C. (1999). Teaching and learning for understanding. In C. Reigeluth (Ed.), ***Instructional Design Theories and models: Volume II*** **(pp. 91-114). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.**

Perkins, D. N, & Blythe, T. (2002). ***Putting Understanding Up Front.*** **EBSCO Publishing.**