أثر استراتيجية التنظيم الهرمي لمبحث عروض الشعر العربي في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في الأردن

*خليل عبد الرحمن محمد الفيومي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التنظيم الهرمي لمبحث عروض الشعر العربي في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر، تكونت عينة الدراسة من (707) طالبا وطالبة اختيروا قصدياً من (10) مدارس؛ (5) مدارس ذكور و (5) مدارس إناث، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين؛ تجريبية وعدد طلبتها (358) طالبا وطالبة، وضابطة وعدد طلبتها (349) طالبا وطالبة، وبعد انتهاء التجربة أعطي الطلبة الاختبار الفوري، وبعد ثلاثة أسابيع أعطوا الاختبار ذاته لقياس تحصيلهم المؤجل. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة العروض المنظمة، وإلى جنس الطلبة لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لصالح المجموعة التجريبية تعزا لتنظيم المادة ولجنس الطلبة لصالح الإناث.

الكلمات الدالة: عروض الشعر العربي، استراتيجية التنظيم الهرمي، المادة التعليمية المنظمة، التحصيل الفوري والمؤجل، الصف العاشر.

المقدمة

الشعر تعبير عن مكنون النفس، يعكس رقة الشعور ورهافة الإحساس، تلتقي الآراء فيه وتتباين، على أنها تلتقي جميعاً حول جدوى دراسة عروضه وأوزانه وموسيقاه، كعنصر يحتل موقعاً مميزاً في هذا الجنس الأدبي، ومدخلاً لمعرفة قواعده وأصوله التي هي حاجة للشعراء وأصحاب الآذان الموسيقية، والمهتمين بالشعر ونقده وقراءته والاستماع إليه، فالشعر علم موسيقي يسهم في تنمية الذائقة الأدبية والقيم اللغوية ويعمل على تهذيبها (يونس، 2002)، وقد يتيح لدارسيه فرصة ليخففوا من أثقال المادة العلمية في مباحثهم المدرسية؛ لأنه يجعل من القصيدة بنية موسيقية، ومن خلاله يتمكن الطالب من قراءة القصائد قراءة سليمة، والوقوف على ما تتسم به من اتساق في الوزن وتآلف في النغم، ومعرفة الأوزان والتفعيلات الشعرية المتفقة مع أشعار العرب، وما يرد في التراث الشعري من مصطلحات عروضية لا يعيها إلا من له إلمام بعلم العروض ومقاييسه (يموت، 1992).

وعروض الشعر العربي، أحد علوم اللغة العربية، له بنيته المعرفية المنظمة وأصوله المحددة، يبحث في أصول الأوزان الشعرية المعتبرة أو ميزان الشعر، وهو والشعر صنوان؛ به يعرف مكسوره من صحيحه، وهو علم لازم لدارسي الشعر العربي، وأداتهم لفهمه وقراءته والتمييز بين أوزانه (الحلباوي، 1999).

والوزن أصل العروض، وهو ركن من أركان الشعر العربي لا يقوم إلا به، فلا شعر من غير وزن، لأن الشعر " قول موزون مقفى يدل على معنى " (ابن جعفر، 1982، 64)، واتفق ابن جعفر مع ابن فارس في تحديد ماهية الشعر، وأن الوزن والمعنى والتقفية وشرط القول هي أركانه الرئيسة، فالشعر عند ابن فارس " كلام موزون مقفى دلّ على معنى، ويكون أكثر من بيت " (ابن فارس، 1996، 465)، ولم يعارضهما الباقلاني في تعريفيهما للشعر، فهو عنده " الكلام القائم على الأعاريض المحصورة المألوفة " (الباقلاني، 1990، 51)، فالوزن من الشعر، والإيقاعية الموسيقية التي وجدت قبل اللغة هي أصلهما – كما يقول – أوتوجسبيرسن، المشار إليه في (مشوّح، 2002)، وهي المعيار الحقيقي للشعرية، وضوابط هذه المعرفة المنظمة هي علم العروض، وإن كثيراً من الشعر ذي الشطرين أو شعر التفعيلة أو قصيدة النثر التي تخلو من هذه الإيقاعية هو نظم، أو دخيل على الشعر (الموسى، 2002)، وهذه الإيقاعية الموسيقية المغناة ذات الوزن المنظم والمتسق

* قسم المناهج والتدريس، جامعة كلية العلوم التربوية والآداب، الأردن.
تاريخ استلام البحث 2010/3/29، وتاريخ قبوله 2011/7/6.

© 2011 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

هي الحافز الذي يدفع الطالب للميل نحو درسي الشعر والعروض، فبدون تجسيدها فاعلة في هذين الدرسين، تتشكل فجوة بين منهاج الشعر والطالب، تكون سبباً في إعراضه عن درس الأجناس الأدبية (Wade & Sidaway, 1990) ولأن الأشعار المغناة والموسيقى من الموضوعات الجاذبة للمتعلم، ولها وقع في نفس المتلقي، وترتبط تأثيراتها في الأوزان الشعرية بأحوال النفس الإنسانية من خلال تشكلها في القصيدة، وتساوق الحروف في اللفظة – كما أشار – الخليل بن أحمد، وقدم على ذلك نماذج من الشعر القديم (مشوّح، 2002)، فيجب على المعلم أن يعتبر توظيفها في درسي الشعر والعروض أولوية.

ورغم دور علم العروض في بناء القصيدة العربية، إلا أنّ إطاره المفاهيمي ما زال حبيس أطره الأولى لم تمسسه محاولات التجديد، يستنسخ مسميات ألفاظه وأساليب تدريسه منذ عصور خلت، والتي ما زالت تقدم في حصص درس العروض بأساليب تدريسها التقليدية، ولم تكد تقدم جديدا رغم ما أصاب علم أساليب التدريس من تغيير أو تعديل، فأساليب تدريسه تلقينية هدفها – من وجهة نظر الطالب – معرفة التفعيلة وتسمية بحر الشعر للتميز في اختبارات القلم والورقة (أبو سنينة، 2004)، ولا تعمد إلى التنوع في أساليب تدريس العروض، وتكامل مفاهيمه مع صفوف الحلقة الأساسية، وتوظيف المصادر التعليمية وأدوات التكنولوجيا (الحلباوي، 1999)، الأمر الذي دفع الطالب إلى أن يبدي قلقا من إجراءات درس العروض، لأنها إجراءات روتينية واعتيادية (Richardson, 2002)، خاصة وأن مفردات مفاهيمه ما زالت نمطية وغريبة لا تغادر مفردات الخليل، وتقدم مختزلة في وحدتين دراسيتين على مدار فصلي السنة الدراسية في الصف العاشر، يستغرق تدريس كل وحدة (12) حصة صفية غير متتالية، يركز المعلم فيها على معنى علم العروض وتأريخ تكوينه، والكتابة العروضية، والزحافات والأوتاد، والعلل وتفعيلات البحور (المنصور، والعلي، والخوالدة، والحداد، والنوايسة، 2009).

إن علم العروض علم موسيقي سهل، يجعل من التدريس جهداً منظماً وجاذبا، ومن المدرسة مكانا آمنا، لأنه يجعل من القصيدة بنية موسيقية متكاملة، ويتفق في إيقاعه وأوزانه وميول الطالب، وإن كثيرا من الشعراء نظموا قصائدهم ببحورها وتفعيلاتها المتعددة دون الإطلاع عليه، لأنه لحن سلس كامن في فطرة القصيدة العربية، وينساب على اللسان دون أدنى جهد، وهي مادة يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة الاتصالية والتفضيلية والجمالية واللغوية والتعبيرية؛ لأنها تبحث في محور إيقاعي؛ الشعر وموسيقاه وأجناسه وتطوره.

وميدان أساليب تدريس العروض، من أكثر الميادين حاجة إلى تعدد أساليب التدريس؛ لخصوبة محتواه، ووفرة نتاجاته، ومواءمته ميول الطلبة، لكن نمطية أساليب تدريسه هي التي قربته من الصمّ ونأت به عن فضاء الموسيقا الواسع، (أبو سنينة، 2004؛ الحجري، 1997)، وتعد استراتيجية التنظيم الهرمي من استراتيجيات التدريس الفاعلة في تحقيق نتاجات علم العروض، لتحديدها العلاقات بين الألفاظ والمقاطع ضمن خرائط مفاهيمية توضيحية، وفي إطار لغة حوارية؛ مسلسلة وسلسة وميسرة، وفياضة بالمعاني والإيحاءات، تعمل على صقل حسهم الجمالي، وإكسابهم كثير من القيم والاتجاهات المرغوب فيها، وتعمل على استثارة دافعية الطلبة نحو تعلم وظيفي يسهم في تحقيق نتاجات اللغة العربية (الحباشنة، 2006؛ الزعبي، 2003؛ سعيد، 2002؛ السيد، 1996).

إن عملية تقديم المادة الدراسية للمتعلم بجاذبية، أمر يتطلب تنويع استراتيجيات التدريس، والاهتمام بتوضيح مفاهيم البنية المعرفية والتنظيمية والتسلسل المنطقي للمادة، على نحو يمكّن المتعلم من دمجها في بنيته المعرفية، والمحافظة على جذب انتباهه على مدى تقديمها، بهدف مساعدة المتعلم على تثبيت المادة الجديدة وترميزها والاحتفاظ بها في بنائه المعرفي، وتيسير عملية استرجاعها، ولاسيما تلك المواد التي تبدو مفاهيمها غير مألوفة مثل: عروض الشعر العربي التي كثيراً ما يشعر الطلبة بالقلق حيال إدراك مفاهيمها، وضعف القدرة على تعلمها، وهذا شأن يبدو للوهلة الأولى يسيراً، ولكنه يحتاج من القائمين على رحلة صناعة المنهاج إلى اطلاع تؤيده التجارب والدراسات (فيومي، 2011).

إن طريقة تدريس العروض قد يغلب عليها السير العاجل، والاحتفاء المسرف بالمصطلحات، والاقتصار على الجوانب النظرية للمادة، وفي مثل هذه الحالة فإن الطلاب يخرجون من الدراسة بعجز فاضح في مهارة التقطيع الشعري للأبيات (الحجري، 1997) أو التمييز بين المختل منها والسليم، وقد يكون المعلم مضطراً إلى ذلك لضيق الوقت المخصص لدراسة المادة، وعليه فإنه نادراً ما يلجأ إلى تدريب الطلاب على الأمثلة الشعرية المتنوعة، وقد يكتفي بمثال أو مثالين لينتقل إلى تحفيظ القواعد التي تمتاز بوفرة مصطلحاتها وأسمائها للطلاب (عيسى، 1998) والعروض باعتباره فناً يعتمد على التدريب أكثر من اعتماده على الحفظ والاستظهار، فإن دارسه يحتاج إلى استمرارية المران (موسى، 1997).

وقد تنبه التربويون والباحثون في مجالي استراتيجيات التدريس ومبحث الذاكرة والتفكير، إلى ضرورة الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، وحاولوا الوصول إلى كنه المعايير والمبادئ والعمليات التي تساعد على ذلك في نظام الذاكرة

طويلة الأجل، وتبين لهم أن تنظيم المعلومات المراد تعلمها والاحتفاظ بها لفترة طويلة على نحو ما وبشكل متسق، من العوامل التي تسهل تخزينها واستدعاءها (الشرقاوي، 1992)، وهذا لا يكون إلا إذا اتصفت سلوكات الطالب التي ينجزها أو يعمل على انجازها بالتنظيم والترتيب، لأنّ هاتين الصفتين من سمات التذكر والتميز؛ فالعمل المنظم يحقق النتاجات المتوقعة، ويهيئ لظهورها ظروفا ملائمة لتحقيق الغايات بجهد يسير وزمن أقل، نظراً لما تحوزه المعارف المنظمة والمرتبة على انتباه القارئ وتركيزه وحفزه لقراءتها، وتساعده على فهمها وترميزها واستيعابها بسهولة ويسر، ويساعد تنظيم الآراء وترتيب الأفكار على تطوير المفاهيم والقناعات ويحقق فاعلية النشاط، وأولوية العناية بعمليات التنظيم يجب أن تتأتى في المنهاج، والكتاب المدرسي، وتخطيط المعلم (Gage & Berliner, 1991).

والكتاب المدرسي من أبرز الوسائل التعليمية، فهو الأداة التعليمية البصرية بيد المعلم، والأداة التعليمية الأولى بيد كل طالب؛ منها يقرأ، ومن خلالها يطلع على الحقائق والمفاهيم الأساسية والمبادئ والأفكار المتضمنة في موضوعات المنهاج، وعليها يستند في الاختبارات، وإن وجود مصادر أخرى لتعلم المعرفة المنهجية من غير الكتاب المدرسي؛ كالأقراص المدمجة أو الأقراص المرئية المضغوطة، لم يفقده أهميته عند المربين، لأن غير الكتاب المدرسي هي وسائل تربوية مساعدة (عامر، 2000).

واستراتيجية التنظيم الهرمي التدريسية هي محاولة اشتقاق خريطة مفاهيمية تنظيمية لمحور عروض الشعر من البنية المعرفية العروضية المحددة في كتاب (مهارات الاتصال) للصف العاشر، بهدف تنظيم هذه المادة المتعلمة وترتيبها ليسهل تعلمها وتوظيفها واسترجاعها، فالبنى المعرفية لمادة العروض ليست جامدة أو معزولة عن بعضها، أو مجرد كلمات مفردة، وإنما هي سياقات دلالية تقبل الترتيب والتنظيم والترميز، وإعادة الصياغة والاشتقاق والتوليف والتوليد، ويمكن لكل من المعلم والمتعلم من خلال استخدام إستراتيجية التنظيم الهرمي أن يوظفا هذه الخصائص للوصول إلى نموذج بنائي لمفاهيم هذه المادة يقود إلى تعلم نشط وفعال؛ يدوم ويسهل استرجاعه (أبو سنينة، 2004؛ الزيات، 1998).

ولتيسير تعلم درس العروض في الصف العاشر، ليكون تعلماً ذا معنىMeaningful ( )، ومفيد (Useful)، وذا قيمة (Valuable)، ومنتج (Productive)، وإبداعي (Creative)، ومستمر (Continuous)، وباق (Lifelong)، وتصبح مفاهيمه وموضوعاته مادة جاذبة وسلسة، تدفع الطالب لتفضيل هذا الدرس، ويسر استرجاع أسسه وتفعيلاته، ومعرفة بحور شعره، وتوظيفه في قراءاته الشعرية، وتمثل ما يحفظه منه في مواقف حياتية مناسبة، وربما تنمية موهبته في انهماكه في محاولات لقرض الشعر، تم تنظيم موضوعات المادة العروضية الخاصة بالفصل الدراسي الأول في كتاب (مهارات الاتصال) للصف العاشر، وهي: " مدخل للتفريق بين النثر والشعر، وتعريف بالخليل بن أحمد وعلم العروض، والكتابة العروضية، والمقاطع والأسباب والأوتاد " (المنصور وآخرون، 2009، 93 – 100) وفقا لاستراتيجيات تدريس التنظيم الهرمي (Hierarchical organization)، وخرائط المفاهيم (Concept maps)، واستخدام أنماط لتركيز الانتباه (Attention)، ولتحقيق التنظيم المنشود في هذه الدراسة، تمت الاستفادة من نموذج التعلم الشرحي ذي المعنى (Expository Teaching Model) الذي نادى به أوزوبل (Ausubel)، ونموذج التعلم الاكتشافي (Discovery Teaching Model) الذي نادى به برونر(Bruner)، ونموذج التعلم الهرمي (Hierarchical Teaching Model) الذي نادى به جانيه (Gagne).

استراتيجية التنظيم الهرمي

تستند فكرة استراتيجية التنظيم الهرمي أو ما يسميه أوزوبل (Ausubel, 1968) "التعلم الشرحي ذي المعنى" في معناها، على أن المعلومات الجديدة تكتسب دلالاتها الخاصة من خلال ما لدى المتعلم من مخزون معرفي سابق، ويرى أن عملية استيعاب المفاهيم هي عملية تخزين الأفكار الجديدة في علاقات مترابطة مع الأفكار المتوافرة في البنية المعرفية للفرد، ويقترح أسلوباً لتيسير استرجاع البنية المعرفية يتمثل في استعمال المنظم المتقدم وسيلة توفيقية بين المعلومات التي تكتب والبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم (Bransford, 1979)، وإن البنية المعرفية هي التي تنظم التعلم السابق ليؤثر تأثيرا كبيراً في التعلم الحاضر من خلال إعطاء الأفكار الجديدة معاني إضافية، وحماية الفكرة الجديدة من النسيان، وجعلها أكثر قابلية للاسترجاع (الزيات، 1995).

ويفترض أوزبل أن لكل منهج بناء من المفاهيم نظمت هرمياً، بحيث تحتل المفاهيم العامة والمجردة ذات الشمولية العالية قمة هذا الهرم، وتندرج تحتها المفاهيم الأقل شمولية وتجريدا، وصولاً إلى الحقائق المادية التي تقع في أدنى مستويات البناء، وهناك نماذج جزئية للمنظمات المتقدمة منها: البصرية، والبيانية، والتخطيطية (Thompson, 1997).

وقد تمكن نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1985) الاستفادة من أفكار أوزبل فيما يتعلق بالتعلم ذي المعنى، عن

طريق ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة المتوافرة لدى المتعلم لتطوير طريقة مبتكرة في التدريس اطلق عليها خرائط المفاهيم، حيث من خلالها حددت المخططات المعرفية السابقة لدى المتعلم، ومن ثمّ تصحيحها وتعليمه بموجبها، حيث تتفق هذه مع النظرية البنائية في أنها تساعد المتعلمين على بناء أو إعادة بناء خبراتهم الشخصية، وهي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد للعلاقات القائمة بين المفاهيم.

تبدأ الخريطة المفاهيمية بمفهوم عام وشامل للمعارف الجديدة المستهدفة بوضعها في أعلى الخريطة، تليه المفاهيم الفرعية فالأقل. ويرى برونر أن البنية المعرفية تتمثل في تنظيم المادة بشكل يساعد المتعلم على اكتشافها وإدراكها، ويقترح ضرورة عدم الاعتماد على الحقائق الجزئية أو المعلومات والمعارف الفرعية في بناء المناهج، وإنما يجب أن ينصب التركيز على البنية المعرفية للمادة). (Gage & Berliner, 1991

وفي ضوء هذا الفهم حدد جانيه (Gagne, 1975) ثمانية أنماط للتعلم كل منها يتطلب توافر حالة معينة لدى الطالب عند البدء بتنفيذه، وقدرة على الأداء عند الانتهاء منه، ولكل نمط من الأنماط الثمانية ظروف معينة داخلية، أو مهارات يتطلبها، ومعلومات واتجاهات يقتضيها، ولا يحدث التعلم دون هذه الظروف، ولكل نمط منها مجموعة من الشروط الخارجية مثل: طرائق عرض المعلومات، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، مما ييسر اكتساب كل نمط من هذه الأنماط في ميدان التعلم.

مشكلة الدراسة

تكاد ساحة البحث التربوي في العالم العربي تخلو من دراسات تعالج استراتيجيات تدريس علم العروض وتنوعها وأثرها على اتجاهات الطالب نحو درس اللغة العربية، ربما لأن مناهج اللغة العربية في بعض أقطار الدول العربية تخلو من وجود أهداف لتدريس هذا المحور الأدبي إلا في نهاية المرحلة الثانوية (أبو سنينة، 2004؛ الحلباوي، 1999)، ويبدو أن العثور على دراسات – محلية أو عربية – تعالج هذا الأمر أمراً تطلب جهداً، فحظها من البحث التربوي ما زال نادراً (أبو سنينة، 2004)، واستراتيجيات تدريسها الواقعية تقنية، هدفها التركيز على حصول الطالب على علامات عليا في اختباراتها، واجتياز الاختبار لا يزال الغاية والمبتغى للطلبة في محور العروض وغيره، والتدريس موجه من قبل المعلمين نحو التميز في الاختبارات، وخاصة إذا كانت تقريرية، وهذا أمر حذر مادوس(Madaus, 1988) من فعله، لأنه تدريب يعمل على توجيه نتاجات المنهاج وفق التدريس، أي وفق الأهداف والمعارف والحقائق التي تكفل للطالب اجتياز الامتحان، وللمعلم السلامة من اللوم والعذل، ودون أن يعلم الطالب حقيقة هذا العلم ومجاله الوظيفي.

واستناداً إلى معايشة الباحث للمواقف التعليمية في دروس عروض الشعر، بحكم عمله معلماً للغة العربية، ومشرفاً ميدانياً على معلمي اللغة العربية وبرنامج التربية العملية، ومحاضراً لمساق مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، تلك المعايشة التي أتاحت فرصة التعرف إلى الممارسات السلوكية التي تتصل بعملية تدريس عروض الشعر العربي، لمس من خلالها عدم اهتمام معلمي اللغة العربية بتنويع استراتيجيات تدريسها، وتبيان دورها في صقل مهارات الطالب الاتصالية والذوقية، وفي هذا اتفاق مع نتائج دراسات (فيومي، 2006؛ أبو سنينة، 2004؛ الحلباوي، 1999)، ولما يواجهه طلبة الصف العاشر من صعوبة في إدراك ماهية مادة عروض الشعر العربي ووظائفها.

وحتى يتسنى للمعلمين والطلاب التغلب على هذه المشكلات التي تكمن في طريقة اكتساب هذه المفاهيم وتمثلها، وجعل درس العروض جاذباً، فلا بد من تحديد المفاهيم االعروضية الواردة في الكتاب المدرسي، وترتيبها بصورة منظمة ومتسلسلة منطقيا، تتضح من خلالها العلاقات التي تربط بينها ليسهل تعليمها في المدارس، وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتسهم في بحث عروض الشعر من منظور تربوي، ولتعمل على معرفة أثر استراتيجية التنظيم الهرمي لمبحث عروض الشعر العربي على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في الأردن.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات التي بحثت في مجالي طرائق تدريس العروض، وأثر استراتيجية التدريس الهرمي على التدريس في فئتين: الأولى؛ الدراسات الامبريقية الخاصة بعلم العروض وصعوبات تدريسه وطرائق علاجها، والثانية: الدراسات الامبريقية التي عنيت بالكشف عن جدوى إستراتيجية التنظيم الهرمي وأثرها في التدريس.

– الدراسات الامبريقية الخاصة بعلم العروض: صعوبات تدريسه وطرائق علاجها

أجرى فيومي (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس الأجناس الأدبية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وستة معلمين. وتمت مقابلة المعلمين، وأربعة مشرفي لغة عربية، وعضوي مناهج لغة عربية، واثنين من خبراء تدريس اللغة العربية، و (24) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وحللت وثائق المعلمين

الخاصة بإعدادهم الدروس، وأظهرت النتائج ميل الطلبة نحو القصائد الشعرية التي تمتاز بمعانيها الوطنية والعاطفية، وبتفعيلاتها السلسة ويسهل على الطالب التغني بها، وأن نسبة (40٪) من معلمي اللغة العربية للحلقة الأساسية العليا ما زالوا يستخدمون إستراتيجيات أحادية أو تقليدية في تدريسهم للأجناس الأدبية.

وأجرى أبو سنينة (2004) دراسة، هدفت إلى التعرف إلى مشكلات تعلم علم العروض عند تلاميذ الصف الأول ثانوي الأدبي وأسبابها وطرق علاجها، في مديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وزعت على (222) معلما ومعلمة. وكشفت الدراسة عن مجموعة مشكلات يعاني منها تلاميذ الصف الأول ثانوي في تعلمهم للعروض، منها: عدم توظيف الحاسوب في تدريس مادة العروض، وعدم استخدام أجهزة التسجيل السمعية والبصرية لتنمية الحس الموسيقي، وأوصت بضرورة تنويع استراتيجيات تدريس العروض، وتلحين الأبيات الشعرية حسب إيقاعاتها الموسيقية، وإعادة النظر في تدريس مادة العروض بحيث يمهد لتدريسها من المرحلة الأساسية.

وهدفت دراسة عامر (2000) إلى تقويم كتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي (الأدبي والتجاري) من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتشكلت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة، و (328) طالباً وطالبة، وتمثلت أداة التقويم في استبانتين؛ الأولى للمعلمين وضمت (66) فقرة، والثانية للطلاب وضمت (40) فقرة، عالجتا أبعاد الكتاب الخمسة التالية: الشكل، والمحتوى، واللغة، وطريقة عرض الكتاب، والأمثلة ونوعيتها. وأشارت الدراسة بعد إجراء المعالجة الإحصائية إلى أن التقديرات التقويمية للمعلمين والطلبة للكتاب كلها متوسطة، حيث بلغ متوسط تقدير المعلمين (69.6) ومتوسط تقديرات الطلبة (68.6). وأوصت الدراسة بإعادة النظر في حجم مادة الكتاب، والاستشهاد بأمثلة شعرية جديدة ويسيرة، وضرورة التنويع في استراتيجيات تدريس محور العروض.

وأجرى الحلباوي (1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في سوريا، واستخدم الباحث في تحليلاته المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أدواته في تصميم أربع استبانات: الأولى خاصة بالطلاب، والثانية خاصة بالمدرسين، والثالثة خاصة بالموجهين، والرابعة خاصة بالشعراء، وحصرت الدراسة تلك الصعوبات في تسع، أبرزها: كثرة مصطلحات مادة العروض، وضعف الطلاب عموما في اللغة العربية ينعكس على مادة العروض، والإفادة من محاولات تيسير العروض، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في منهاج العروض، والتنويع في استراتيجيات تدريسه.

وأجرى الحجري (1997) دراسة، هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم العروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان وتشخيصها وعلاجها. وتكونت عينة الدراسة من (39) موجها و (153) معلما ومعلمة و (205) طالباً وطالبة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة إلى موجهي اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم علم العروض، أهمها: إدراك أوزان الشعر الحر، وتحديث اسم البحر الشعري للبيت بعد تقطيعه، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في المنهج الحالي للعروض من حيث الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، والجدول الزمني، والتقويم.

وهدفت دراسة ويد وسيداوي (Wade & Sidaway (1990، إلى معرفة أسباب اتساع الفجوة بين منهاج الشعر والطلاب، وإعراضهم عن تعلم الشعر. ولتحقيق ذلك أجرى الباحثان خمس دراسات في مناطق تعليمية متعددة للكشف عن حجم هذه المشكلة، وشملت عينة الدراسة مئة مدرسة أساسية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة كمية. وأظهرت النتائج تنامي اتجاه بين الطلبة والمعلمين بعدم تفضيل منهاج الشعر، لأنها مادة (تقليدية) لا تتفق وميول الطالب، وتأخذ من وقته وترهقه في الدراسة، وليست (من أدوات العصر)؛ وتتشكل من موضوعات قديمة لا ترتبط بواقع الطالب، وتقدم في الصف بشكل غير جاذب، وأوصت الدراسة بتضمين منهاج الشعر قصائدُ مقاطعها قصيرة وأناشيدُ ألفاظها يسيرة، وتلحينها أو تدريب المعلمين على تنغيمها، وتوظيف طرائق جاذبة ومتعددة لتدريس الشعر؛ كتوظيف الدراما ومسرحة النصوص الشعرية، ومختبرات اللغة، وأن يكثر المعلم من قراءة الأشعار أمام طلابه ليكون قدوة يسلك الطلبة سلوكه في حب الشعر والأدب وأجناسهما.

- **الدراسات الامبريقية التي عنيت بالكشف عن جدوى إستراتيجية التنظيم الهرمي في التدريس**

أجرى الزغول والبستنجي (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التنظيم الهرمي لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف الثامن. وتكونت عينة الدراسة من (206) طلاب وطالبات، اختيروا قصدياً من مدرستي ذكور ومدرستي إناث، وتم توزيعهم في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري لصالح

المجموعة التجريبية التي درست المادة المنظمة، وإلى جنس الطلبة لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لصالح المجموعة التجريبية تعزا لتنظيم المادة ولجنس الطلبة لصالح الإناث.

وأجرى الحباشنة (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي، واتجاهات طالبات الصف العاشر في الأردن نحوه. أظهرت النتائج أن أداء المجموعتين التجريبيتين اللتين تم تدريسهما باستخدام خرائط المفاهيم، كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، سواء على اختبار التعبير الكتابي أم على مقياس الاتجاه نحوه، ولم تظهر النتائج أي فروق بين أداء المجموعة التجريبية الفردية والمجموعة التجريبية التعاونية على اختبار التعبير الكتابي أو مقياس الاتجاه نحوه.

وهدفت دراسة العدوي (2003) إلى إعداد تنظيم هرمي للمفاهيم النحوية الواردة في منهاج النحو للمرحلة الإعدادية، لتتضح من خلاله العلاقات القائمة بين المفاهيم، وتحديد مستوى كل مفهوم من حيث تعقيده بين المفاهيم الأخرى. وقام الباحث بتنظيم المفاهيم النحوية وفق تسلسل هرمي منطقي استنادا إلى معايير التنظيم، ثم أعد استبانة في هذا التنظيم موجهة إلى مدرسي مادة اللغة العربية في مدارس مدينة دمشق وموجهيها بغية استطلاع آرائهم في التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية. وتوصل الباحث إلى أن التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية يساعد في إعداد مناهج قواعد اللغة العربية وتأليف كتبها، ويقدم لمدرسي اللغة العربية إستراتيجية تدريسية تيسر تعلم مادة القواعد، وتؤدي إلى تحسين طرائق التدريس المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية.

وأجرى الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب خرائط المفاهيم في تدريس مادة (مناهج البحث) في التحصيل واكتساب مهارات البحث لطلبة دبلوم التربية في جامعة الحسين بن طلال – الأردن –. وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبا وطالبة. وتمثلت أداتها في استبانة تكونت من (50) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام الخرائط المفاهيمية، أدت إلى زيادة تحصيل الطلاب والطالبات في المادة، وتحسين اكتساب مهارات البحث العلمي.

وأجرت سعيد (2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية. وتشكلت عينة الدراسة من (180) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ووزعن على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات المباشر تعزا لاستخدام إستراتيجية المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لصالح المجموعة التجريبية تعزا لاستخدام إستراتيجية المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي مقارنة بالطريقة التقليدية.

وهدفت دراسة براندت ورفاقه، Brandt, et al) 2001) إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في عملية التعلم عند طلاب المدارس الثانوية في مادة الكيمياء. وتكونت عيينة الدراسة من (132) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانوية الأخيرة في بلجيكا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشرة صفوف في ثلاث مدارس ثانوية، وتشكل من العينة أربع مجموعات؛ اثنتان تجريبيتان درستا وحدة الكيمياء الكهربائية وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، واثنتان ضابطتان درستا وفق الطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لم تكن ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية.

وأجرى ثومبسون، 1997 (Thompson) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم على قدرة الشباب وكبار السن في استيعاب النصوص الأدبية المقروءة. تكونت عينة الدراسة من (58) شخصاً، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، ولاختبار أثر المنظم المتقدم في مدى استيعابهم للنصوص المقروءة، طلب منهم قراءة سلسلة مكونة من ست قطع نثرية وشعرية في جلستين بينهما أسبوع. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقتي المنظم المتقدم، والمنظم المتقدم المصحوب بالإرشادات التوجيهية، وتبين أن تقديم المنظمات المتقدمة المصحوبة بالإرشادات قبل البدء بالتدريس قد قلص الفارق بين مجموعات الشباب وكبار السنّ.

من خلال استعراض هذه الدراسات التربوية، نرى أنها أشارت إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التنظيم الهرمي في تدريس المحاور الأدبية والعلمية، ويمكن الاستفادة منها في تدريس محور عروض الشعر العربي، وإلى مدى الحاجة إلى تنوع استراتيجيات التدريس في تقديم المادة المعرفية في الحجرات الصفية، وهذا يمكن أن يكون فاعلاً في تدريس عروض الشعر العربي؛ لأن في تعدد استراتيجيات التدريس وتنوعها جدوى (فيومي، 2011؛

الحلباوي، 1999)، وهذا ينسجم وميدان العروض، لأنها محور ارتباطي ممتد؛ فهي مادة لغوية يغلب عليها الإطار المفاهيمي، وهي إيقاعية موسيقية تتفق وميول الطلبة " فالموسيقى من الأسس الهامة في تشكيل القصيدة العربية " مشوّح (2002، 15)، وهي بتفعيلاتها وتنوع بحورها وأغراض شعرها مادة تقرب الطالب من التفاعل مع الأجناس الأدبية؛ النثرية والشعرية، وقد يكون في تحديد تفعيلاتها وتلحين نغماتها وقراءة أشعارها أسلوباً ناجعاً للعلاج النفسي، أليس للشعر قوة شافية فيما يصيب الإنسان من أزمات (Leady, 1973)، بل ويذهب ريتشاردسون (Richardson, 2002) إلى وجود دور فاعل للشعر والشاعر، وقارئه وملقيه في إدارة المدرسة، فقدرة الطالب على التأمل في معنى الشعر تمكنه من فهم بيئة المدرسة الداخلية والخارجية، وتعمل على تحسين سبل اتصال الطالب بالمجتمع المحلي، وتجعل من درس الشعر في المدرسة درساً حاضراً بأثره في حياة الطالب، فالشعر الممثل لميول الطلبة أصبح وجوده في كتاب الأدب المدرسي حاجة، نظراً لتنوع حاجات المتعلمين، وضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تشرك المتعلم في صنع المعرفة وتحقق له الفائدة والمتعة (Richardson, 2002)، ولا تتطلب جهدا كبيرا من المعلم والمتعلم.

وجاء استخدام إستراتيجية التنظيم الهرمي في الغرفة الصفية تجاوبا مع هذا التوجه لقدرتها في تلبية حاجات المتعلم، ونقله من دور التلقين واسترجاع المعلومات إلى دور الاستقصاء والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم والتعليم (Gage & Berliner, 1991). وأظهرت هذه الدراسات جدوى دراسة علم العروض من منظور تربوي، وفاعلية إستراتيجية التنظيم الهرمي في تعلم مهارات الاتصال، وأثرها في تحقيق نتاجات محاور منهاج اللغة العربية وكفاياتها في تنمية مهارات التفكير، وتحسين مفهوم الذات لدى المتعلم وتعميق وعيه بالمشكلات المجتمعية والإنسانية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، تبين وجود تباين في المستويات التعليمية لأفراد العينات المستخدمة، وتنوع المحاور التي دارت حولها؛ فمنها ما اتخذ من الأجناس الأدبية محوراً، ومنها ما اتخذ من الشعر وموسيقاه ومناهجه محوراً، ومنها ما اتخذ من إستراتيجية التنظيم الهرمي في التدريس محوراً، وتختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها في أنها عملت على الكشف عن أثر إستراتيجية التنظيم الهرمي لمبحث عروض الشعر العربي على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في الأردن، وهو موضوع طريف لم تتناوله دراسات تربوية في مجال دراسات استراتيجيات التدريس التي يوظفها معلمو اللغة العربية – في حدود علم الباحث –.

وقد استفاد الباحث من الأدب النظري ونتائج هذه الدراسات في تصميم الدراسة الحالية، وتحديد متغيراتها، وآلية تصميم الخرائط المفاهيمية للمادة التعليمية، وعرض النتائج وتفسيرها.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التنظيم الهرمي في تنظيم مادة عروض الشعر العربي في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة من كلا الجنسين، من خلال القراءة الذاتية للمادة العروضية المنظمة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر استراتيجية التنظيم الهرمي لمبحث عروض الشعر العربي على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف العاشر في الأردن ؟

ولتحقيق ذلك، حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين التاليتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التحصيل الفوري تعزا إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التحصيل المؤجل تعزا إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

– معلمو اللغة العربية ومعلماتها للصف العاشر، ممن يحملون درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها، ومؤهلاً مسلكياً يعادل الدبلوم التربوي، وخبرتهم في التدريس من (5 – 13) عاماً.

–طلبة الصف العاشر في منطقة عمان التعليمية الرابعة، المسجلين للعام الدراسي 2009 – 2010 م .

– مادة عروض الشعر العربي الواردة في كتاب (مهارات الاتصال) للصف العاشر في الفصل الدراسي الأول، وهي: مدخل للتفريق بين الشعر العربي والنثر، وتعريف بالخليل بن أحمد وعلم العروض، والكتابة العروضية، والمقاطع والأسباب والأوتاد، (المنصور وآخرون، 2009).

التعريفات الإجرائية

– استراتيجية التنظيم الهرمي: محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم للمادة المتعلمة، بطريقة تسهل على الطالب إدراك

مفاهيمها واسترجاعها، وفق نظرية أوزبل (المنظم المتقدم)، والتنظيم الهرمي، وخرائط المفاهيم، باستخدام أنماط لتركيز الانتباه.

- الخرائط المفاهيمية: أداة تنظيمية تضم ما لدى المتعلم من مفاهيم حول الموضوع مدار التناول وتنميته، ووضعها في نظام هرمي متسلسل؛ من العام إلى الخاص إلى الأقل خصوصية، وتحديد العلاقات بين هذه المفاهيم، وتسجيل كل ذلك على شكل خريطة.

- عروض الشعر العربي: المادة العروضية التعليمية المرتبة والمتسلسلة بطريقة تسهل على الطالب استيعاب مضمونها، وعلى المعلم قياسها وتقويمها، وتخص الموضوعات: مدخل للتفريق بين الشعر العربي والنثر، وتعريف بالخليل بن أحمد وعلم العروض، والكتابة العروضية، والمقاطع والأسباب والأوتاد.

- التحصيل الفوري: مدى التغيير الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، والاحتفاظ بها، ويقاس إجرائيا بالدرجة المتحققة للطالب في اختبار التحصيل العلمي الخاص بذلك.

- التحصيل المؤجل: مدى التغيير الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة والاحتفاظ بها، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل العلمي الذي أعدّ لهذه الغاية .

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تشكل مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة في العام الدراسي 2009 / 2010، بلغ عددهم (8158) طالباً وطالبة، منهم (3671) طالب، و(4487) طالبة، موزعين على (210) شعبة.

وتكونت عينة الدراسة من (707) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، منهم (359) طالباً و(348) طالبة، موزعين على (20) شعبة، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من (10) مدارس، وبلغ عدد طلاب وطالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التنظيم الهرمي (358)، وعدد أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (349) طالباً وطالبة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

المجموعة	الذكور		الإناث		الكلي	
	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	5	182	5	176	10	358
الضابطة	5	177	5	172	10	349
الكلي	10	359	10	348	20	707

وبهذا تشكل نسبة الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية (8.66٪) من عدد أفراد مجتمع الطلبة الأصلي.

إجراءات التكافؤ

- يحمل جميع المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها، ومؤهلاً مسلكياً يعادل الدبلوم التربوي، وتراوحت خبراتهم التدريسية ما بين 5–13سنة.

- جرى الاتفاق مع معلمي اللغة العربية المشاركين في الدراسة على استخدام أساليب التعزيز نفسها في المجموعتين (عبارات المدح، التشجيع، إثارة الدافعية).

- وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في استيعاب مفاهيم عروض الشعر العربي، جرى تطبيق الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، وجميعهم يقطنون في مدينة عمان، ضمن بيئات ثقافية واقتصادية واجتماعية متقاربة، ولم يلاحظ مدير المدرسة أو الباحث أو مشرف اللغة العربية تبايناً ظاهراً في هذه البيئات، ويبلغ متوسط أعمارهم ما بين (15–16) سنة، واقتصرت حالات إعادة أحد الصفوف بينهم على (16) حالة، كانت جميعها ما بين الصف السادس والصف التاسع، ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على هذا الاختبار.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار العروض القبلي

الجنس	الطريقة								
	ضابطة			تجريبية			الكلي		
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكور	8.21	8.31	177	8.04	4.31	182	8.13	6.31	359
إناث	10.03	6.19	172	9.60	5.51	176	9.82	5.85	348
الكلي	9.12	7.25	349	8.82	4.91	358	8.98	6.08	707

يتبين من الجدول (3) أن هناك فروقا ظاهرية بين المجموعات التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث على اختبار العروض القبلي.

أدوات الدراسة

أولا: الاختبار في المفاهيم العروضية

تم تصميم اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب طلاب الصف العاشر للمفاهيم والمبادئ الرئيسة في موضوعات عروض الشعر المحددة في كتاب (مهارات الاتصال) للصف العاشر، وروعي في تصميم فقرات اختبار عروض الشعر، أن تغطي جوانب المعرفة العروضية بحسب مستويات بلوم، ثم دمجت الأسئلة من المستويات الثلاث الأخيرة تحت اسم مهارات عقلية عليا لقلة عددها، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تراوحت درجاتها بين الصفر والمائة، حيث يحصل الطالب على درجة واحدة عن كل فقرة صحيحة، وصفر عن كل فقرة خاطئة، ووزعت على المستويات المعرفية الأربعة السابقة كما يلي: أسئلة التذكر (6) فقرات، وأسئلة الفهم (4) فقرات، وأسئلة التطبيق (7) فقرات، وأسئلة مهارات عقلية عليا (3) فقرات.

صدق الاختبار

- نظر الباحث في النتاجات العامة لمحور العروض في وثيقة المنهاج، الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2005)، لتحديد المستوى المعرفي لكل هدف منها، وحسبت النسب المئوية للأهداف المتعلقة بكل مستوى من مستويات المعرفة، والفهم والاستيعاب والتطبيق، والمهارات العقلية العليا، فكانت 26 ٪، 21 ٪، 32 ٪، 21٪ .
- أعد جدول مواصفات أولي يراعي عناصر المحتوى والأوزان النسبية للمستويات المعرفية لفقرات الاختبار، ثم صيغت الأسئلة في (26) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
- عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على هيئة تحكيم مكونة من (14) خبيراً يعملون في مجال مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية أو القياس والتقويم، أو أعضاء هيئة تدريس من جامعات أردنية، وأعضاء مناهج لغة عربية من مديرية المناهج والكتب المدرسية، ومعلمي ومعلمات لغة عربية للصف العاشر، وقد طلب من أعضاء هيئة التحكيم الإجابة عن الأسئلة التالية: هل تقيس الفقرة الهدف الخاص بها ؟ هل الفقرات الاختيارية ملائمة لغوياً من حيث المعنى والتركيب ؟ هل أبدال الفقرات مناسبة ؟ ما مدى ارتباط مفردات الاختبار بموضوع الوحدة ؟ هل عدد الأسئلة الكلي مناسب ؟ وما مدى ملاءمة تعليمات الاختبار ؟ ومن أبرز ملاحظاتهم التي سجلت على الاختبار: اختصار بعض العبارات، وحذف مفردات، ودمج فقرات أو مفردات مع أخرى، وفي ضوء ذلك تم إعادة تصميم الأسئلة، وإعادة صياغة بعض العبارات التي سجل عليها ملاحظات لزيادة وضوحها، وإجراء التعديلات والتصويبات اللغوية، ثم أعيد بناؤها وفق ملاحظاتهم، واعتبر الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات بمثابة الصدق المنطقي لتنظيم المادة المتعلمة.
- وقد تم حذف الفقرات التي أجمع على حذفها (3) محكمين أو أكثر، وبلغ مجموعها (3)، كما عدلت بعض الفقرات بناء على ملاحظاتهم، واختيرت في النهاية الفقرات المناسبة والمجمع عليها وبلغ عددها (23)، وقد خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية علامة واحدة فقط.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار المكون من (23) فقرة تم تطبيقه على (50) طالباً وطالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة، ثم حسب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فتراوح

بين (0.15) و(0.88)، وحسب معامل التمييز لكل فقرة فتراوح بين (0.1) و (0.89)، ثم حذفت الفقرات التي قل معامل صعوبتها عن (0.25) وزاد عن (0.85) أو قل معامل تميزها عن (0.25)، وبلغ مجموعها (3) فقرات، فثبت عدد فقرات الاختبار (20) فقرة. وبلغ معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR20) (0.86) وهو مستوى مناسب للدراسة، وحسب معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial)، وهو معامل ارتباط الفقرة بالاختبار بعد شطب قيمتها منه، فكانت جميعها دالة.

ثانيا: المادة التعليمية المنظمة

تم إعادة تنظيم المادة التعليمية الخاصة بموضوعات عروض الشعر المحددة في الوحدة التاسعة في الكتاب المقرر، وهي: مدخل للتفريق بين الشعر العربي والنثر، والتعريف بالخليل بن أحمد وعلم العروض، والكتابة العروضية، والمقاطع والأسباب والأوتاد، ضمن الإجراءات التنظيمية لإستراتيجية التنظيم الهرمي، وخرائط المفاهيم، وأنماط تركيز الانتباه.

صدق تنظيم المحتوى

عرضت المادة التعليمية المنظمة على هيئة تحكيم مكونة من (14) شخصا مختصاً في اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي القياس والتقويم، وأعضاء هيئة تدريس من الجامعات الأردنية، وعدد من أعضاء مناهج اللغة العربية، وعدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر، للتأكد من مدى سلامة بنائها الهرمي والعلمي، ومدى ملاءمة التنظيم للأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، وقدموا عدداً من الملاحظات، منها: الاختصار، وحذف بعض المفردات غير المألوفة، ودمج مفردات مع أخرى، وتم إجراء التصويبات اللغوية، وحذف أخطاء الطباعة، ثم أعيد بناؤها وفق ملاحظاتهم، واعتبر الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات بمثابة الصدق المنطقي لتنظيم المادة المتعلمة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

للحصول على البيانات اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة نفذت الإجراءات التالية:

- تم الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، لتطبيق إجراءات الدراسة في المدارس المعنية، وتم التنسيق مع إدارات المدارس المعنية، لتحديد صفوف العاشر التي ستخضع للدراسة.
- قسمت عينة الدراسة من الطلبة والطالبات إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة.
- طبق الاختبار التحصيلي القبلي على طلبة المجموعتين خلال (30) دقيقة.
- بعد أسبوعين من تنفيذ الاختبار القبلي، وزعت المادة المنظمة على المجموعة التجريبية، وقدمت المادة نفسها بتنظيمها الاعتيادي للمجموعة الضابطة، وطلب من الطلبة في كلا المجموعتين، قراءة المادة قراءة ذاتية ومحاولة فهمها في (90) دقيقة، ثم تقدموا للإجابة عن أسئلة الاختبار الفوري في (30) دقيقة، بعدها جمعت أوراق الاختبار.
- وبعد ثلاثة أسابيع – وفي الموعد المحدد – أعيد تطبيق الاختبار على طلبة المجموعتين.
- تم تصحيح الأوراق يدوياً، ورصدت العلامات وحللت النتائج باستخدام الإحصائي(SPSS).

نتائج الدراسة

نتائج الفرضية الأولى

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التحصيل الفوري تعزا إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

ولاختبار هذه الفرضية، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل الفوري وفق المجموعة وجنس الطلبة. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل الفوري وفق المجموعة وجنس الطلبة

المجموعة	الجنس				الكلي	
	ذكر		أنثى			
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التجريبية	16.10	11.12	18.69	11.51	17.40	11.32
الضابطة	12.74	8.81	13.85	10.05	13.30	9.43
الكلي	14.42	9.97	16.27	10.78		

وقد تبين أن ثمة فروقا ظاهرية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغ متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية (17.40) في حين بلغ متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة (13.30) وتبين أن ثمة فروقا ترجع إلى جنس الطلبة، لصالح الإناث، فقد بلغ متوسط علامات الطالبات (16.27) في حين بلغ متوسط علامات الطلبة الذكور (14.42) ولتحديد مصادر تلك الفروقات، استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، على اعتبار أن التحصيل القبلي هو المتغير المصاحب. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التحصيل القبلي متغير مصاحب	40438.59	1	40438.59	202.86	0.00
الجنس	1717.04	1	1717.04	8.61	0.00
المجموعة	9622.21	1	9622.21	48.27	0.00
الجنس×المجموعة	116.00	1	116.00	0.58	0.44
الخطأ	40066.80	201	199.33		

ويظهر التحليل في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، فقد بلغت قيمة ف للمجموعة (48.27) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.00$) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري يرجع إلى جنس الطلبة (ذكر، أنثى)، فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (8.61) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية.

وفيما يتعلق بالتفاعل، فإنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الفوري ترجع إلى التفاعل بين المجموعة وجنس الطلبة، إذ كانت قيمة ف المحسوبة (0.58) وهي ليست دالة إحصائيا، فقد كان مستوى الدلالة ($P \leq 0.446$)، وبهذا تقبل الفرضية في هذا الشأن.

نتائج الفرضية الثانية

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل المؤجل تعزا إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل وفق المجموعة وجنس الطلبة. والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل المؤجل وفق المجموعة وجنس الطلبة

المجموعة	الجنس				الكلي	
	ذكر		أنثى			
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التجريبية	16.66	16.02	18.12	17.22	17.39	16.62
الضابطة	13.09	17.21	14.92	15.87	14.005	16.54
الكلي	14.88	16.62	16.52	16.55		

يظهر الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح التجريبية، إذ بلغ متوسط علامات الطلبة في هذه المجموعة التجريبية (17.39) في حين بلغ متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة (14.005) وتبين أن ثمة فروقا ترجع إلى جنس الطلبة، لصالح الطالبات، حيث بلغ متوسط علاماتهن (16.52) في حين بلغ متوسط علامات الذكور (14.88). ولتحديد مصادر تلك الفروقات، استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات التحصيل المؤجل وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، علما بأنه تم اعتبار التحصيل القبلي متغيرا مصاحبا. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي متغير مصاحب	475885.08	1	47585.08	258.61	0.00
الجنس	2274.41	1	2274.41	12.36	0.00
المجموعة	15356.32	1	15356.32	83.45	0.00
الجنس × المجموعة	373.78	1	373.78	2.03	0.15

يظهر الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل بين المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، فقد بلغت قيمة ف (83.45) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.00$). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى جنس الطلبة (ذكر، أنثى)، إذ بلغت قيمة ف (12.36) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.001$)، أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة وجنس الطلبة فتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل، إذ كانت قيمة ف (2.03) وهي ليست دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.15$).

مناقشة النتائج

أولاً: الفرضية الأولى

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلاب والطالبات الذين درسوا وفق إستراتيجية التنظيم الهرمي، والذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري، لصالح المجموعة التجريبية التي درست المادة المنظمة. وقد يعزا ذلك إلى أن هذا النمط التنظيمي الذي شد انتباههم، وجعلهم أكثر تركيزاً، وأقبلوا على الدراسة بحماس وإثارة، مما زاد من دافعيتهم للتعلم، ويمكن أن يعزا الأمر إلى أن هذه الاستراتيجيات التنظيمية اشتملت على نماذج التنظيم الهرمي، وعلى خرائط المفاهيم، فهي نماذج تعمل على تزويد المتعلم بمرتكزات واضحة يتم من خلالها ربط

المادة الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية؛ الأمر الذي ولّد لدى الطلبة أفكارا جديدة باستمرار، أثرت المادة التعليمية.

أما نموذج التنظيم الهرمي والخرائط المفاهيمية، فإنه يعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل بنية المتعلم العقلية، إذ إن المنطق الذي يقوم عليه هذا التنظيم من وجهة نظر أوزبل هو التجميع التراكمي (Subsumption)، وهو الأساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، فتراكم المعلومات بشكل هرمي من الأفكار العامة إلى الأقل عمومية، هي نفسها الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم (Gage & Berliner, 1991)وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي الحباشنة (2006) وبراندت ورفاقه (Brandt et al, 2001) اللتان أشارتا إلى فاعلية التنظيم الهرمي والمنظمات المتقدمة في التحصيل، وكذلك دراسات (العدوي، 2003؛ الزعبي، 2003؛ سعيد، 2002) التي أشارت إلى فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل، ودراستي (الزغول والبستنجي، 2007؛ الحباشنة، 2006) اللتان أشارتا إلى فاعلية التنظيم الهرمي في تدريس التعبير الكتابي وقواعد اللغة العربية، في حين تعارضت مع نتيجة دراسة هوشماند (Hoshmand, 1994)، إذ لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا على تقدم المجموعة التجريبية.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية يرجع إلى جنس الطلبة، ويتضح ذلك بالمقارنة بين متوسطي علامات الجنسين على نتائج الاختبار الفوري لصالح الإناث، وقد يعزا ذلك إلى أنهن أبدين اهتماماً أكثر من الطلاب في دراسة المادة، وقد يعزا تفوقهن إلى فروق في الدافعية والاهتمام والتعاون مع الباحثين والالتزام بالتعليمات، وهي مزايا لم تتوافر عند الذكور بسبب طبيعة تنشئتهم وخصائصهم النفسية، وقد يرجع ذلك إلى النظرة الاجتماعية للإناث التي تنمي لديهن شعورا بالمنافسة والحاجة لإثبات الذات أكثر من الذكور. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (الزعبي، 2003؛ سعيد، 2002؛ الحلباوي، 1999).

وأشارت الدراسة إلى أن عدم تفضيل طلاب الصف العاشر لدرس العروض، قد تعود إلى فهم غير دقيق للمفاهيم الواردة في الكتاب، أو إلى ضعف في مهارات اتصال اللغة العربية ينعكس عموماً على درس العروض، ونقص في أبنية المعاني والقواعد التي تساعد على معرفة العلاقة بين الكلمات، ونقص في معرفة الأساليب الكتابية التي تستخدم للوصول إلى الأهداف المختلفة من خلال النص كالشرح والتفسير والحوار، وفي هذا اتفاق مع دراسات (فيومي، 2006؛ أبوسنينة، 2004؛ الحلباوي، 1999؛ الحجري، 1997؛Wade & Sidaway, 1990) .

وتعد استراتيجية التنظيم الهرمي مدخلا جاذباً للحد من ظاهرة التعلم السلبي، إذ نقلت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعلت منه مركز ذلك الاهتمام. ورافق ذلك تغير في جو الحصة الدراسية أثناء الانهماك في العمل، وفي تعامل المعلم مع المتعلم، وفي اشتراك المتعلمين في جميع مراحل العملية التعليمية، مما أشاع جواً من المرح والاستمتاع، وعمل على خفض مستوى القلق في غرفة الصف. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات (الحباشنة، 2006؛ العدوي، 2003) من أن البيئة الصفية التي تحترم ذات الطالب وكيانه ولا تشكل خطراً عليه، تحقق أقصى درجات التعلم، وتسهم في الاحتفاظ بما جرى تعلمه.

ثانياً: الفرضية الثانية

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة الذين درسوا وفق إستراتيجية التنظيم الهرمي للمادة، والذين درسوا حسب الطريقة الاعتيادية في التحصيل المؤجل، لصالح المجموعة التجريبية التي درست المادة المنظمة. ويمكن أن يعزا ذلك حسب ما ذكر سابقا إلى طريقة عرض المادة التي تجعل الطالب يتفاعل مع المادة المنظمة، مما أدى إلى احتفاظه بالمعلومات لفترة أطول، وقد يعزا ذلك إلى ما تشتمل عليه هذه الإستراتيجية التنظيمية من أنماط خرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، وما أحدثته هذه الأنماط التعليمية من أثر نتيجة احتواء المنظم المتقدم على مفاهيم عامة وشاملة؛ الأمر الذي أدى إلى التفاعل بين الأفكار الجديدة والأفكار الأكثر عمومية المتصلة بالمادة المنظمة، والموجودة أصلا في البنية المعرفية للمتعلم والتي بها يقل عامل النسيان.

والمفاهيم العامة والشاملة أكثر مقاومة للنسيان والمحو من الحقائق التفصيلية التي تكون عرضة للنسيان، علاوة على أن تذكر المفاهيم العامة والشاملة أقل عبئا على البنية المعرفية للمتعلم من تذكر مجموعة كبيرة من المعلومات الجزئية والتفاصيل، وفي حال ربط هذه المفاهيم وتنظيمها في خرائط مفاهيمية وأنماط هرمية، فإن هذه الارتباطات بين المفاهيم تساعد المتعلم على تذكر المعلومات، وتقلل من زمن استرجاعها، كل هذا أسهم في مساعدة المتعلم على إعادة تذكر ما تعلمه، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة (الزغول والبستنجي، 2007؛ سعيد، 2002؛Thompson, 1997).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى جنس الطلبة، وقد يعزا ذلك إلى ما سبق ذكره في الفرضية الأولى. وكذلك فقد كشفت النتائج عن عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزا للتفاعل بين تنظيم المادة وجنس الطلبة، فقد تفوقت الإناث في كلا الاختبارين؛ الفوري والمؤجل، على الذكور، وتفوق أفراد المجموعة التجريبية في كلا الاختبارين؛ الفوري والمؤجل، على المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تتفق مع جملة من الدراسات (الزعبي، 2002؛ الحلباوي، 1999؛ الشرقاوي، 1992).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بمعلمي اللغة العربية، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة عروض الشعر العربي، وتبسيط مفاهيمها.
- العمل على تحديد استراتيجيات تدريس فاعلة وجاذبة، وتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدامها.
- العمل على تنوع استراتيجيات التدريس في مناهج اللغة العربية.
- إعادة النظر في مناهج اللغة العربية، بحيث يمهد لتدريس مبحث العروض من المرحلة الأساسية.
- إجراء مزيد من الدراسات في مجال استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة أخرى في مجال تدريس عروض الشعر العربي.

المراجع

ابن جعفر، قدامة، 1982، نقد الشعر، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

ابن فارس، أحمد، 1996، الصاحبي، تحقيق، السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، مصر.

أبو سنينة، نضال، 2004، مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي وأسبابها وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الباقلاني، أبو بكر محمد بن القاسم، 1986، إعجاز القرآن، تحقيق، السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، مصر.

الحباشنة، يوسف، 2006، أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الحجري، هلال بن سعيد، 1997، صعوبات تعلم العروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

الحلباوي، نبيل طالب، 1999، مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الزعبي، طلال، 2003، العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 30 (2)، 369 – 384.

الزغول، رافع والبستنجي، وحيد، 2007، أثر إستراتيجية التنظيم الهرمي لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، الأردن، 22، (4)، 77 – 96 .

الزيات، فتحي، 1998، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، المعرفة والذاكرة والابتكار، مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.

الزيات، فتحي، 1995، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.

سعيد، صباح، 2002، أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس قصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

السيد، محمود أحمد، 1996، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الشرقاوي، أنور، 1992، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.

عامر، نادية فهد، 2000، دراسة تقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي (الأدبي والتجاري) من وجهة نظر المعلمين والطلبة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العدوي، غسان، 2003، التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، 19، (1)، 257 – 287.

عيسى، فوزي، 1998، العروض العربي ومحاولات التطور والتجديد فيه، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر.

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 2005، الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

فيومي، خليل، 2011، الأجناس الأدبية وطرائق تدريسها، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فيومي، خليل، 2006، أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس الأجناس الأدبية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مشوّح، وليد، 2002، التشكيل الموسيقي في بناء الصورة الشعرية، الموقف الأدبي، دمشق، 31 (377)، 5 – 10 .

المنصور، زهير والعلي، فريال، والخوالدة، عايد، والحداد عبد الكريم، والنوايسة، حكمت، 2009، اللغة العربية (مهارات الاتصال) للصف العاشر، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الموسى، خليل، 2002، تطور موسيقى الشعر العربي، الموقف الأدبي، دمشق، 31 (377)، 24 – 36 .

موسى، محجوب، 1997، الميزان، علم العروض كما لم يعرض من قبل. مكتبة مدبولي: مصر.

يموت، غازي، 1992، بحور الشعر العربي، عروض الخليل، ط2، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر ،بيروت، لبنان.

يونس، علي السيد، 2002، دراسات في العروض والبلاغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

Ausubel, D.P. 1968. Educational Psychology, A Congnitive View, Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Brandt, L. Elen, j. Hellemans, j. Herman, L. Couwenterg, I. Folk-art, L. & Morisse, H. 2001. The impact of concept mapping and visualization on the learning of secondary school chemistry. *International Journal Of Science Education*, 23 (12), 1303 – 1313.

Bransford, J.D 1979. Human Cognition, Learning, Understanding and Remembering, Wadsworth, Inc.

http://search.epnet.com/logic.aspx?direct=true&db=aph&an=721734.

Gage, N. & Berliner, D. 1991. Educational Psychology, fifth edition , Boston, Houghton Mifflin Company.

Gagne, R.M. 1975. Learning Hierarchies and Learning Conditions, *Journal of Curriculum Studies*, 7, 2, 133-4, Nov 75.

Hoshmand, S.& PH, D. 1994. The Impact of Advance Organizers Upon Students, Achievement in Computer-Assisted video instruction, *Journal of Educational Technology System*, 22 (1), 29 – 38.

Leady, J. 1973. Poetry The Healer. *Eric Document reproduction Service No. ED 083610.*

Madaus, G. 1988. The Influence of Testing on the Curriculum. In Tanner, L (editor). Critical Issues in Curriculum. Eight – *Seventh Year Book of (NSSE).*

Novak, D. & Gowin, B. 1985. Learning How to Learn, *Eric Document reproduction Service No. ED 262963).*

Richardson, M. 2002. The Relevance of Poetry in School Leadership Today, *Journal of Educational Thought,* V (36), n3, p 263 – 281.

Thompson, D. 1997. Using Advance Organizers To Facilitate Reading Comprehension Among Older Adults, *Educational Gerontology*. 24 (7), p625.

Wade, B. & Sidaway, S. 1990. Poetry in the curriculum, A crisis of confidence, *Educational Studies*, Vol .16 (1) , 57 -79.

The Effect of the Hierarchical Organization Strategy in the Metrics Of Arabic Verse Course on the Immediate and Delayed Achievement Of Tenth Grade Students in Jordan

Khalil A.Rahman M. Al.Fayyoumi *

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of the hierarchical organization strategy in the metrics of Arabic verse course on the immediate and delayed achievement of tenth grade students in Jordan. The study sample consisted of (707) students who were purposefully selected from (10) schools; (5) Boys' and (5) Girls'. The sample was randomly divided into two groups, an experimental consisting of (358) males and females, and a control consisting of (349) males and females. After conducting the experimental study, participants in the two groups sat for the same immediate achievement test, then three weeks later, they sat for the same test in order to measure their delayed achievement. The results indicated that there were statistically significant differences in the participants' immediate achievement in favour of the experimental group that could be attributed to the hierarchical organization of the text and the students' gender in favour of the females. Results also showed that there were statistically significant differences in the participants' delayed achievement in favour of the experimental that could be attributed to the hierarchical organization of the text and the students' gender in favour of the females.

Keywords: Metrics of Arabic Verse , Hierarchical Organization Strategy, Immediate, Delayed Achievement, Tenth Grade.

* Faculty of Educational Science and Arts, University of Jordan. Received on 29/3/2010 and Accepted for Publication on 6/7/2011.