

برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الثانوية الأزهرية إعداد

د. هوري عبد الحفيظ علي عكير

مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

د. أحمد محمد محمد أبوعيدة

مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

المستخلص:

عنوان البحث: برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية لدى طلاب الثانوية الأزهرية .

استهدف البحث تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرية من خلال برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي؛ ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مجموعة القوائم التالية: قائمة المفاهيم العروضية، قائمة المهارات العروضية، قائمة أبعاد المعتقدات المعرفية العروضية؛ كما تم إعداد مادة المعالجة التجريبية، وتمثلت في البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي، وللتحقق من فعاليته في تنمية المتغيرات المستهدفة؛ تم إعداد أدوات البحث وضبطها، وتمثلت في: اختباري المفاهيم والمهارات العروضية، ومقياس المعتقدات المعرفية العروضية، وبعد تطبيقها قبلًا على مجموعتي البحث؛ تم تقديم مادة المعالجة التجريبية لطلاب المجموعة التجريبية؛ بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرية بالمعهد الأحمدي بطنطا في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وبعد دراستهم للبرنامج؛ تم تطبيق أدوات البحث بعددًا على مجموعتي البحث؛ وأظهرت النتائج وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري المفاهيم والمهارات العروضية ومقياس المعتقدات المعرفية العروضية لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على

التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العرضية وتحسين المعتقدات المعرفية لدى المجموعة التجريبية للبحث، ومن ثم يوصي البحث بتبني التعلم التوليدي كأحد مداخل التعلم البنائي في تعليم اللغة وتعلمها بصفة عامة، وتنمية المفاهيم والمهارات العرضية، والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: التعلم التوليدي- المفاهيم العرضية- المهارات العرضية
-المعتقدات المعرفية- طلاب المرحلة الثانوية.

Abstract:

Research title: An educational program based on generative learning for developing prosodic concepts and skills and improving prosodic knowledge beliefs among Al-Azhar secondary institutes students

The research aimed at improving the prosodic concepts, skills and knowledge beliefs among the second grade students at Al-Azhar secondary institutes using an educational program based on generative learning; to achieve this goal, the following set of lists were prepared: A list of prosodic concepts, A list of prosodic skills, A list of dimensions of prosodic cognitive beliefs; the experimental treatment material was also prepared, and it was represented in the educational program based on generative learning, and to verify its effectiveness in developing the targeted variables; the research tools were prepared and adjusted, and they consisted of: After applying them beforehand on the two research groups; the experimental treatment material was provided to the students of the experimental group; while the control group studied in the usual way, and the research group consisted of (60) students from the second grade of the Al-Azhar secondary institutes at the Ahmadi Institute in Tanta in the first semester of the academic year 2024/2025 AD, and after they studied the program; the research tools were applied after they studied the program. The results showed that there was a statistically significant difference between the pre- and post-application in the two tests of prosodic concepts and skills and the scale of prosodic epistemic beliefs in favor of the post-application in the experimental group; which indicates the effectiveness of the educational program based on generative learning in developing prosodic concepts and skills and improving epistemic beliefs in the experimental group of the research. The research recommends the adoption of generative learning as one of the constructivists learning approaches in language teaching and learning in general, and the development of concepts, prosodic skills, and epistemological beliefs among second grade students at Al-Azhar secondary institutes in particular.

Keywords: Generative Learning - Prosodic Concepts - Prosodic Skills - Epistemological Beliefs - Secondary Institutes Students.

مقدمة البحث:

اللغة العربية لغة الفصاحة والبيان والإعجاز والكمال؛ ولذا اختارها الله لتكون لغة خاتم كتبه السماوية متحديا به قريحة العرب التي وصلت إلى أوج درجات الإعجاز اللغوي، والتصرف البياني، فقد كان جل حديثهم شعرا ينظمونه فطرة وسجية دون تكلف وعناء، إلا أنه أعجزهم بحسن بيانه ودقة معانيه، وبراعة صناعته فلا هو بالشعر الذي ينظمون، ولا بالنثر الذي به يتحدثون.

ويمثل الشعر العربي أبرز وأقدم فنون التعبير الأدبي التي عرفها العرب وقد اتخذوه وسيلة لتوثيق أحداثهم ومآثرهم، وازداد تعلقهم به إلى الحد الذي قيل فيه: "إن الشعر ديوان العرب" وقد حرصوا على تعليمه أبناءهم منذ نعومة أظفارهم دافعين بهم إلى أغوار الصحراء حيث القبائل العربية الأصيلة التي تتمتع بالفصاحة والجزالة، وما أشد فرحتهم حين ينبغ من بينهم شاعر فهو رمز لفخر القبيلة ومجدها ولم يكن النبوغ في الشعر عندهم ينحصر في فصاحة اللسان، بل يتضمن عمق المعاني وبلاغة الأسلوب، ومراعاة الوزن والقافية.

والشعر العربي كلام موزون مقفى يبهز متلقيه بسمو معناه وحسن مدخله، وجزالة ألفاظه، وروعة تصويره، ووقع موسيقاه، وجريانه على قواعد اللغة نحو وصرفا وبلاغة وعروضا، ويعتمد في تكوينه على أركان أربعة: التجانس بين اللفظ والمعنى، والخيال، والقصد والإرادة، وتماهما الوزن والقافية فهما مصدرا لموسيقى الشعر وأبرز ما يميزاه عن النثر (أحمد حسن، ٢٠١٤، ١٦).(*)

وإذا كان قرص الشعر لدى العرب قديما وذوي المواهب حديثا فنا يجلو طبيعة وسجية وموهبة فإنه يقوى بالصنعة والاكتساب والتمكن من المهارات اللازمة لكتابته وقرضه وليس أدل

* اتبع الباحث في التوثيق قواعد الإصدار السادس لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) American Psychological Association، وذلك بذكر اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع الأجنبية؛ والاسم الأول والأخير، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع العربية مراعاة للثقافة العربية.

على ذلك من قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "خير صناعات العرب أبيات يقدمها بين يدي حاجته" (خلف الديب محمد، ٢٠١٥، ١٣٨).

وقد كان العرب يقرضون الشعر موزونا مقفى على سجيته معتمدين على ما يتمتعون به من أذن موسيقية، وحس مرهف بالإيقاع، وقد تحقق لهم ذلك من الطبيعة العربية الخالصة التي لم تشبها شائبة اللحن، فلما اتسعت رقعة الإسلام وخالط العرب غيرهم ودبّ اللحن إلى بيئة العرب، وتحرر عديد من الشعراء من الالتزام بضوابط الشعر العربي؛ مما أدى إلى الإخلال بأوزان الشعر العربي وقوافيه؛ الأمر الذي أزعج الغيورين على اللغة العربية ودفعهم إلى وضع قواعد تضبط الوزن الشعري وتضعه في نصابه الصحيح (عبد الحكيم عبدون، ٢٠٠١، ٧).

ويعد الخليل بن أحمد الفراهيدي من أوائل من اهتم بميدان الشعر العربي، وإرساء قواعد تضبط ميزانه وتحكم إيقاعه، وتقوم ما اعوج منها تحت مسمى علم "العروض" معتمدا في وضع هذا العلم على مصطلحات لغوية من واقع بيئة العرب وأدواتهم المألوفة لديهم كالأسباب (الحوال) والأوتاد؛ لتكون أقرب إلى الأذهان وأدعى إلى تعلمها (راتب عاشور؛ محمد الحوامدة، ٢٠١٤، ٢١٩).

ويعد علم العروض فرعا من فروع اللغة العربية وأحد علومها التي يحتاجها كل دارس للغة العربية عامة ومن لديهم موهبة الشعر بصفة خاصة، إذ به يعرف بحور الشعر التي نظم عليها العرب شعرهم فينسج على منوالها، وبه يميز مستقيم الشعر من معتله، وصحيحه من فاسده، وبه يأمن على نفسه من أن يدخل جنسا من الشعر على آخر، وبه يستقيم ذوقه وتنمو حاسته الموسيقية، وينضبط لسانه وقلمه عند تعامله مع الشعر كتابة وقراءة واستماعا، وقد يستطيع الشاعر ذو الحس الموسيقي المرهف أن يقرض الشعر دون معرفة بعلم العروض، ولكنه مع ذلك يظل بحاجة إلى دراسته والإلمام بقواعده حتى يميز ما بين إيقاعات الشعر من تنوع وتباين، فلا ينحصر شعره في أوزان محدودة مانعا موهبته من تنوع أنغامها وثرأ أوزانها فضلا عن أن الحس الموسيقي ربما يخذل صاحبه في التمييز بين الأوزان المتقاربة فينبو سماعه عن نغم خطأ يظنه صوابا، ولا سبيل له في إدراك ذلك إلا بدراسته لعلم العروض (عبد العزيز عتيق، ١٩٨٧، ١١).

كما يعد علم العروض أحد أنظمة اللغة العربية وقواعدها التي ترتبط بالإنتاج الراقى الذي تتميز به اللغة، ويرتبط ارتباطا وثيقا بجميع فنون اللغة الأربعة كتابة وقراءة وتحدثا واستماعا،

فإنشاد الشعر وإلقاءه تحدث، والتمييز بين إيقاعات أوزانه استماع، وتقطيع أبيات الشعر وترميزها كتابة، وقراءة الأبيات الموزونة وتغنيمها قراءة، وهذا يعكس تكامل اللغة ومزية ترابطها.

ويتناول علم العروض دراسة بحور الشعر العربي وتفعيلاته من حيث ضبط أوزانها، ومعرفة أحوال أعاريضها وأصربها، وما يعتريها من زحافات وعلل، فالعروض للشعر العربي كالنحو للكلام، فإذا كان النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها؛ فإن العروض هو ميزان الشعر وأداة ضبطه وتمييز معتله من سليمه، ويتعلمه يعصم الشعراء أنفسهم من الوقوع في الزلل، وبدونه لا يقوى شاعر على إحكام نظمه وبلوغه مرحلة الإتقان، ولا ينهض ناقد في نقده إلا بمعرفة دقائقه وأسراره، فضلا عما يحققه من تنمية الإحساس بجمال الشعر، وتذوق معانيه (مأمون وجيه، ٢٠٠٧، ١).

وتتجلى أهمية علم العروض في كونه يعد ملجأ يحتكم إليه الشعراء وغيرهم عند وقوع خلاف حول صحة الأبيات الشعرية أو فسادها إذ لا يكفي الاحتكام إلى الذوق فهو أداة شخصية، وإنما ينبغي الاحتكام إلى فاصل علمي تخضع له سائر الأذواق، ولا سبيل لذلك إلا بالوقوف على علم العروض ومعرفة رخصه وممتنعاته، ولولا هذا العلم أيضا لظهرت بوادر الانحلال في مقومات الشعر العربي منذ زمن بعيد، ولجاز أن يُعدَّ الشعر الحر والمنثور شعرا دون أن يوسم بالنبوة والخروج عن طبيعة الشعر العربي، وما استشعر قائلوه بالخروج على قواعد هذا العلم، وما كلفوا أنفسهم المعاذير والعلل لخروجهم عن قواعد هذا العلم وأصوله (إسماعيل الغمري، ٢٠١٨، ٤).

كما تتضح أهميته أيضا من خلال ما أولته الدراسات والبحوث السابقة من عناية واضحة بمفاهيمه ومهاراته، نظراً لما لهما من أثر فعال في قرض الشعر وصقل الملكة الشعرية، وتهذيب الطبع، وتنمية الذوق الأدبي، وتعزيز الإحساس بجمال الشعر العربي وروعة بنائه الفني والموسيقي، ومن ذلك دراسة كل من: سعد جبر؛ إسماعيل حميدي (٢٠١٥)، ليلي سهل (٢٠١٧)، إبراهيم عمران (٢٠٢٠)، محمد عبد الله؛ سليمان القن (٢٠٢١)، عبد الرزاق عبد القادر؛ أحمد رشوان؛ عبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤).

وتعد مادة العروض من إحدى المواد الدراسية المقررة بالمرحلة الثانوية الأزهرية على طلاب الصف الثاني الثانوي فقط لعام دراسي كامل، وتعد من المواد المستحدثة على الطلاب،

حيث لم يسبق لهم دراستها، وتمثل صعوبة لديهم لحدائتها، وكثرة مصطلحاتها وتقاربها، ويستهدف تدريس عروض الشعر العربي بالصف الثاني الثانوي الأزهري وفقا لما قرره الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٤، ١٢١) معرفة الطلاب بالمبادئ الأساسية لعلم العروض، ومعرفة قواعد الكتابة العروضية، ومعرفة أسس تقطيع البيت الشعري إلى أجزائه الموسيقية، ومعرفة أوزان الشعر العربي، والأجزاء التي يتكون منها كل وزن، وتمييز الصحيح من المكسور وزنا مع بيان موضع الكسر، والوقوف على التغيرات التي تطرأ على القوالب الشعرية، وموطن ورودها وتأثيراتها، والتمكن من ضبط قراءة الشعر وتنظيم إيقاعه وجمال ألفاظه، وتنمية الأذن الموسيقية، وتمكين الطلاب من نظم الشعر وفق النسق الموسيقي، وتنمية الاعتزاز باللغة العربية خلال دراسة علم عروض الشعر العربي.

ورغم أهمية علم العروض ومكانته بين فروع اللغة وأنظمتها إلا أنه يمتاز بصعوبة المرتقى في تدريسه وتعلمه؛ وذلك لاشتماله على عدد وافر من المفاهيم العروضية التي يصعب فهمها، وتتطلب مزيدا من الجهد في التمييز بينها والوقوف على معناها كالأسباب والأوتاد والفواصل والتفاعيل والزحافات والعلل، والبحر الشعري وألقابه إلى غير ذلك من مفاهيم عروضية شكلت عبئا معرفيا على الطلاب في استيعابها، بل وأودت بهم إلى النفور من دراسته والبعد عنه؛ وكون لديهم معتقدات معرفية سلبية تجاهه (فهمي المتولي، ٢٠١٥، ٦٧).

ويتطلب إتقان علم العروض أيضا ممارسة مجموعة من المهارات التي تستدعي مزيدا من الوعي والتركيز في ممارستها، ويعد من أهمها: قراءة البيت عروضية معبرة مع مراعاة النغم والإيقاع والضبط اللغوي، وكتابة البيت عروضية وفق القواعد العروضية، وترميز البيت العروضي وفق الحركات والسكنات، وكتابة التفعيلات العروضية ومراعاة وزنها الصحيح، والتمييز بين الرئيس منها والثانوي، وتحديد التغيرات الثابتة والطارئة على تفعيلات البيت، وتحديد البحر الذي ينتمي إليه البيت الشعري وفق تفعيلاته، والتمييز بين البحور الشعرية المتقاربة، وغير ذلك من مهارات عروضية يتطلبها إتقان علم العروض (محمد حمدان؛ علي عبد المنعم، ٢٠٢٤، ٤١٩).

وتشير الأدبيات أن صعوبة علم العروض ليست محصورة في جيل المحدثين، وإنما شاع أمرها بين القدامى أيضا، كما أنها لم تقتصر على الطلاب والمعلمين، بل تجاوزت الشعراء والأدباء والنقاد فهي الأصمعي لازم الخليل وقتا طويلا ليتعلم عنه العروض، فتعذر له ذلك، فطلب منه الخليل تقطيع هذا البيت:

إذا لم تستطع شيئا فدعه وجاوزه إلى ما تستطيع

فطن الأصمعي إلى ما يريد الخليل، وذهب ولم يرجع (الخطيب التبريزي، ٢٠١١، ٣). كما تشير الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة كلٍّ من: أبو المجد خليل (٢٠٠٠)، نبيل الحلباوي (٢٠٠٨)، محمود المهدي (٢٠١٣)، نسرین السعيدی (٢٠١٤)، نور سفيان؛ نجوى رازي (٢٠١٩)، مروة عبد الله (٢٠٢١) أن واقع تدريس علم العروض يواجه قصورا في جوانب متعددة جعلته يمثل صعوبة في استيعاب مفاهيمه وممارسة مهاراته منها: قلة الوقت المخصص لتدريسه، وضعف الوعي بأهدافه لدي معلميه ومتعلميه على حد سواء، وقلة استخدام الوسائل والأنشطة والتطبيقات الملائمة لطبيعته، والاعتماد في تدريسه على طرق تقليدية لا تراعي طبيعة المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، وتركز على حفظ المصطلحات العروضية دونما اهتمام بفهمها واستيعابها فضلا عن إغفالها لجانب التطبيقات العملية والتدريبات السمعية، فيخرج المتعلم من دراسته لعلم العروض بمعلومات نظرية مضطربة سرعان ما ينساها دون أن تعينه على أن يقيم وزنا أو ينمي ذوقا، فضلا عما يتكون لديه من معتقدات معرفية سلبية حول علم العروض وصعوبة تعلمه.

ويتأثر طلاب الصف الثاني الثانوي أثناء دراستهم علم العروض بما لديهم من معتقدات معرفية حول طبيعة مفاهيمه ومهاراته من جهة، وعمليات تعلمه من جهة أخرى، وتمثل هذه المعتقدات منظومة من التصورات والأفكار الذاتية الأكثر أو الأقل استقلالية عن ماهية المعرفة وطبيعتها ومصدرها ويقينيتها، وعمليات اكتسابها، وتشمل مجموعة أبعاد مترابطة لكل منها وظائف مستقلة، وتتوزع هذه المعتقدات بتتوزع المجال المعرفي، وطبيعة العمل، كما تتوزع بتتوزع الأفراد بل وداخل الفرد ذاته على مستوى مراحل العمرية وخبراته الذاتية، ولها تأثير قوي وفاعل في مختلف السلوكيات والقرارات التي يتخذها الفرد (Pefffer& Ramezani, 2019,24).

وتعد المعتقدات المعرفية من أبرز العوامل المعرفية التي تؤثر في اكتساب الطلاب لمفاهيم علم العروض ومهاراته حيث تؤثر نوعيتها في مستوى الأهداف التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها (بسيطة، معقدة) وطبيعة الاستراتيجيات التي يمكنهم ممارستها (اعتمادية/ موجهة/ غير اعتمادية)، ومستويات التفكير والانتباه التي يستعينون بها على تعلمهم (عال/منخفض)، فاكتمال الطالب لمفاهيم علم العروض ومهاراته يتأثر بمعتقداته المعرفية حول طبيعة هذا العلم ومعلوماته السابقة عنه، ومدى صحة معارفه ويقينيتها، وأهميتها، وسبل الحصول عليها، ومن جهة أخرى معلوماته عن ذاته، ومستوى ذكائه، ومدى مثابرتة وتحمله،

ومستوى ثقته بذاته، ومن جهة ثالثة معتقداته حول أسلوب تعلمه، ومدى سرعته في تحقيق هذا التعلم (سيد صميده، ٢٠١٠، ٢١؛ نافز بقيعي، ٢٠١٣، ١٠١٢).

ويعد نموذج (Schommer 1990) من أبرز النماذج تفسيرا للمعتقدات المعرفية، ويشير إلى أنها تتكون من مجموعة الأبعاد المتنوعة والمستقلة نسبيا، ويمكن تمثيلها على خط متصل يمتد من البساطة إلى الأكثر تعقيدا، وتتمثل في خمسة أبعاد هي:

١- **بنية المعرفة:** ويمتد هذا المعتقد من اعتبار المعرفة بسيطة وواضحة إلى كونها مركبة ومعقدة.

٢- **ثبات المعرفة:** ويتراوح هذا المعتقد من كون المعرفة يقينية ثابتة إلى كونها نسبية متغيرة.

٣- **مصدر المعرفة:** وينطلق من الاعتقاد بكون المعرفة تكتسب من مصدر خارجي إلى كونها تكتسب ذاتيا.

٤- **القدرة الفطرية:** ويمتد هذا البعد من رؤية المعرفة فطرية موروثية إلى أنها مكتسبة.

٥- **سرعة المعرفة:** ويمتد هذا المعتقد من كون المعرفة تكتسب بسرعة مطلقة أو لا تكتسب مطلقا إلى كونها تحدث تدريجيا.

وتشير Zimmerman (2002,65) أن الأداء الأكاديمي للطلاب يتأثر بنوع معتقداتهم المعرفية (إيجابية أو سلبية) فالطلاب يتفوقون في أداء المهام التي يعتقدون مسبقا أنهم سينجحون في أدائها، ولو لم تكن قدراتهم تؤهلهم لذلك، فمعتقدات الطلاب الإيجابية عن قدراتهم المعرفية وطبيعة المجال التعليمي المستهدف تساعدهم في تحديد الاستراتيجيات والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف التعلم، وتجعلهم أكثر اندماجا وإيجابية في موقف التعلم، وأشد مثابرة في أداء المهام الأكاديمية مهما كانت صعوبتها؛ بعكس الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية سلبية حول طبيعة المجال المعرفي المستهدف وقدراتهم الشخصية فإنهم يميلون إلى تجنب العقبات، ويتبنون استراتيجيات غير فعالة لأداء مهامهم الأكاديمية، ويظهرون أنماطا سلوكية لا تحقق لهم التكيف مع ما يواجههم من صعوبات أو تحديات.

وتتأثر المعتقدات المعرفية للمتعلمين بعوامل عدة، يُعد من أبرزها ما أشار إليه كل من:

Brownlee & Berthelsen؛ Schommer, Duell & Hutter. (2005,292)

(2008,402)، وتتمثل في: السمات الشخصية للمتعلمين، وقدراتهم المعرفية، ودافعيتهم

الذاتية، إضافة إلى خبراتهم الفردية، كما تتأثر بمعتقدات معلمهم المعرفية، وما يستخدمونه من استراتيجيات تعليمية وأساليب تقويمية، فضلا عن تأثرها بالأحداث الموقفية، والعوامل النمائية

كالمرحلة العمرية ونوعية الجنس، إلى جانب طبيعة العلاقات الأسرية والاجتماعية القائمة، والظروف الاقتصادية المحيطة بالمتعلم؛ ومن ثم فإن هذه المعتقدات تتسم بالتنوع وقابلية النمو على مستوى المراحل العمرية للتعلم، إلا أن وتيرة تطورها قد تختلف من فرد لآخر، بل قد تتسم بعدم الاتساق داخل الفرد ذاته، فقد يعتقد المتعلم بأن المعرفة معقدة وفي ذات الوقت يعتقد بثباتها، وعدم قابليتها للتغير.

ولأهمية المعتقدات المعرفية وتأثيرها على السمات الشخصية للتعلم بصورة عامة والتحصيل الأكاديمي بصفة خاصة، فقد تناولتها العديد من الدراسات منها: دراسة: Jacobson & Spiro (1995)، Hofer & Pintrich (1997)، نبيل زايد (٢٠٠٦)، Boffeli (2007)، Schommer, Unruh & Kizilgunes, Tekkaya & Sungur (2009)، Morphew (2015)، ناصر الدين أبو حماد (٢٠١٥)، ماهر عبد الباري (٢٠١٦)، Arslantas (2016)، Benlahcene, Lashari & Lashari (2017)، إبراهيم عبد الهادي (٢٠١٧)، بتول الناهي؛ أنمار يوسف (٢٠١٧)، Manesh & Omidian (2017)، Hosseini، نورا الحربي (٢٠١٩)، فوزي الحبشي (٢٠١٩)، خالد العصيمي (٢٠٢١)، حامد غريب (٢٠٢٣)، وهذا يعكس أهمية المعتقدات المعرفية، وضرورة الكشف عنها وتحسينها؛ لما لها من تأثير فاعل في مجال التعلم الأكاديمي، فسلوك المتعلم، واستراتيجيات تعلمه، ودفاعيته للتعلم تتأثر بمعتقداته المعرفية نحو مجال التعلم، ورغم أهميتها إلا أنها لم تزل الاهتمام الكافي من الدراسة.

ويكشف واقع تدريس علم العروض عن وجود معتقدات معرفية سلبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي تجاه هذا العلم، وتتجلى هذه المعتقدات في أحاديثهم التي تعكس شعورًا بصعوبة مفاهيمه وتعقيدها، بالإضافة إلى شعورهم بتدني قدرتهم على استيعابها نظرًا لكثرتها وتشابهها، كما يُخبر بعض الطلاب عن صعوبة ممارسة مهارات العروض، وتشابه أوزانه وبحوره؛ مما يثير لديهم مشاعر الخوف والقلق من دراسته، بل يتعدى الأمر إلى النفور من تعلمه والعزوف عنه بشكل كامل، مما يشير إلى أزمة معرفية وموقف سلبي حاد من هذا العلم الأصيل.

وفي ضوء ما تقدم من صعوبات تعلم علم العروض، وما أبداه طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري من معاناة في تعلمه واستيعاب مفاهيمه وممارسة مهاراته، وما لديهم من معتقدات معرفية سلبية تجاهه، إلى جانب ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن تبني المعلم لمدخل واستراتيجيات تدريس فعّالة تُعزز الدور الإيجابي للتعلم و مشاركته الفاعلة في

موقف التعلم، يُسهم في تحسين عملية التعلم، ويُساعد على تكوين معتقدات إيجابية تجاهها، برزت الحاجة إلى البحث عن مداخل واستراتيجيات مناسبة لتدريس علم العروض تتيح لهم الفرص في بناء معرفتهم به اعتمادا على ذاتهم ومشاركاتهم البناءة في موقف التعلم، بما يمكنهم من استيعاب مفاهيمه وممارسة مهاراته وتكوين معتقدات إيجابية عن إمكانية تعلمه، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال برنامج تعليمي قائم على مجموعة من العمليات العقلية البنائية التي تستهدف توليد المعرفة من خلال استكشاف القرائن والعلاقات بين الخبرات السابقة، والمستهدفة اعتمادا على إيجابية المتعلم وقدرته البناءة في استدعاء الخبرات وإنتاجها.

ويعتمد التعلم البنائي على رؤية معرفية ترى أن المتعلم لا يتلقى المعرفة بشكل سلبي من المعلم، بل هو من يبنّيها بنفسه عبر التفاعل النشط مع بيئته التعليمية. ويُدعم هذا النوع من التعلم القدرة على الاكتشاف، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وتحليلها ونقدها، ومقارنتها بمواقف واقعية؛ مما يُكسب المتعلم فهماً أعمق وأبقى أثراً في عقله، ويُعزز التعلم البنائي مبدأ التعلم الذاتي، ويمنح المتعلم دوراً محورياً في بناء المعرفة، مما يجعله أكثر تفاعلاً، وأقوى دافعية، وأقدر على نقل تعلمه إلى مواقف جديدة، وتوظيفه في سياقات متعددة.

وقد ظهر التعلم البنائي نتيجة التطور الحاصل في المجال النفسي والتربوي، والذي وجه إلى ضرورة التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطلاب كالمعلم والمنهج والأقران إلى العوامل الداخلية التي تحدث داخل المتعلم كخبراته السابقة، وقدرته على التفكير والربط، وممارسة أنماط التفكير، وغير ذلك من عمليات داخلية تؤثر على عملية التعلم (خليل الخليلي، ٢٠٠٤، ٤٣٥).

ولأهمية التعلم البنائي، وتعدد المداخل والنماذج والاستراتيجيات التي تؤسس لمبادئه، وتأثيره البالغ في عملية التعلم بصفة عامة، وتنمية المفاهيم العلمية واللغوية بصفة خاصة، فقد تبنته دراسات متعددة منها دراسة كل من: عبد الحي السيد (٢٠٠٤)، فؤاد عبد الحافظ (٢٠٠٥)، أمّنة الصعابنة (٢٠٢١)، رحاب عبد الفتاح (٢٠٢٣).

ويعد التعلم التوليدي أحد أهم مداخل التعلم البنائي التي تعتمد على الدور الفاعل للمتعلم في تنظيم المعرفة وبنائها، فالتعلم في ضوءه ليس نقلاً للمعلومات، وإنما عملية بناء (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠).

ويتحقق التعلم التوليدي من خلال مجموعة من الخطوات التي ربما يعتقد أنها خطية، ولكنها في الحقيقة تتوالد بصفة دورية، وقد ذكرها كل من: أحمد النجدي؛ منى عبد الهادي؛ علي راشد (٢٠٠٥، ٤٠٠)، وتتمثل في:

١- **التمهيد:** والتي تهتم بالكشف عن التصورات المعرفية والخبرات السابقة للطلاب عن المفاهيم والمهارات العروضية موضوع التعلم.

٢- **التركيز:** وفيها يتم تركيز انتباه الطلاب الى الربط بين المعلومات السابقة والجديدة، واكتشاف العلاقات القائمة بينها.

٣- **التحدي:** وفيها يتم مناقشة المفاهيم والمهارات العروضية الجديدة من خلال مجموعات تعاونية، وتبادل وجهات النظر المختلفة حولها، وتقديم الدعائم التعليمية اللازمة لتدعيم فهمها.

٤- **التطبيق:** وفيها يطبق الطلاب ما اكتسبوه من مفاهيم ومهارات في مواقف جديدة وتتسم إجراءات التعلم التوليدي مع طبيعة علم العروض وما يتطلبه من فهم عميق لمفاهيمه الدقيقة، وقدرة على ممارسة مهاراته التطبيقية المتنوعة، والتي لا يمكن اكتسابها من خلال التلقين أو الحفظ المجرد، بل من خلال بناء المعرفة ذاتياً، والقدرة على فهم العلاقات بين المفاهيم من التفاعلات والبحور، ومعرفة أسباب التغيرات الصوتية كـ "الزحافات" والعلل" ومن هذا المنطلق، يُعد التعلم التوليدي أداة فعالة في تنمية مهارات المتعلم العروضية، وتمكينه من ممارسة التحليل الإيقاعي لها بوعي، وربط ذلك بخبراته ومعارفه السابقة، كما يُسهم هذا المدخل في تعديل المعتقدات المعرفية السالبة للطلاب تجاه تعلم العروض من خلال جعلهم شركاء فاعلين في إنتاج المعرفة العروضية والتوصل إليها بذاتهم؛ مما يُقلّل من شعورهم بصعوبة علم العروض، ويزيد ثقتهم بإمكانية تعلمهم، ويُرسخ لديهم اتجاهات إيجابية نحو المادة ومهاراتها التخصصية.

وتظهر أهمية التعلم التوليدي من خلال ما يثيره لدى المتعلم أثناء موقف التعلم من عمليات تفكيرية عليا معرفية وفوق معرفية؛ مما يجعل التعلم ذا معنى، وقائماً على الفهم والربط بين الخبرات الكامنة والمستحدثة، كما تظهر أهمية التعلم التوليدي من خلال كثرة الدراسات التي تناولته في تنمية المفاهيم بصورة عامة واللغوية خاصة، وكذا في تنمية مختلف المهارات المستهدفة، ومنها دراسة كل من: خديجة العبوسي (٢٠١٢)، مصطفى الشيخ؛ وآخرين (٢٠٢٣)، خليل النواس (٢٠١٤)، منى حماد (٢٠١٥)، علاء سعودي (٢٠١٧)، انتصار

الحرمانى؛ فاتن كريم (٢٠١٩)، انجود العتيبي (٢٠٢٠)، إبراهيم جمعة؛ وآخرين (٢٠٢١) ياسر علام (٢٠٢١).

وانطلاقاً مما سبق عرضه من صعوبة تعلم مفاهيم ومهارات علم العروض، وضرورة تفعيل دور المتعلم في بناء معارفه وممارسة مهاراته؛ فإن اعتماد مداخل تدريسية قائمة على مشاركة المتعلم الإيجابية، كالتعلم التوليدي"، قد يسهم في تعزيز استيعابه لمفاهيم العروض، وتنمية قدرته على تطبيق مهاراته، بل وتكوين معتقدات معرفية إيجابية تجاه تعلمه، وقد شكّل هذا التوجه دافعاً رئيساً لإجراء هذا البحث، خاصة أن الباحثين -في حدود علمهما- لم يجدوا دراسة سابقة تناولت تنمية المفاهيم العروضية، ومهاراتها التطبيقية، وتحسين المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى باستخدام التعلم التوليدي بشكل مباشر وصريح.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى في مفاهيم ومهارات علم العروض، وتوافر معتقدات معرفية سلبية لديهم تجاه تعلمه، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة تستند إلى نشاط المتعلم ومشاركته في بناء محتوى التعلم، وجعلها عملية قائمة على المعنى؛ وقد استند الباحثان في الوقوف على هذا الضعف من خلال الآتي:

١- الخبرة الميدانية التي تحققت لدى الباحثين خلال متابعتها لطلاب المعاهد الأزهرية في التدريب الميداني، والتي كشفت عن وجود صعوبات متعددة تواجه طلاب الصف الثاني الثانوي تعوق تعلمهم علم العروض يعد من أبرزها: استمرار تقديم هذا العلم للطلاب بصورة نظرية تقليدية لا تراعي فاعلية المتعلم ولا تحفز نشاطه داخل موقف التعلم، كما يلاحظ تركيز هذه الممارسات على حفظ المفاهيم وتمثيلها بشواهد لا تتناسب مع مستوى الطلاب أو اهتماماتهم، مع إهمال واضح للجانب التطبيقي والتدريبات العملية، مما أدى إلى زيادة شعور الطلاب بصعوبة المادة نتيجة كثرة المفاهيم، وتشعبها، وعمقها، وقد ترتب على ذلك ضعفهم في اكتسابها، بل ووصل بهم الحال إلى النفور منها والعزوف عن تعلمها بشكل شبه تام.

٢- نتائج الدراسة الاستطلاعية: تدعيماً لمشكلة البحث؛ تم إجراء دراسة استطلاعية تمثلت في الآتي:

أ- إجراء مقابلات مع عدد من موجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بهدف التعرف على أبرز الاستراتيجيات التي يعتمدون عليها في تدريس العروض، واستطلاع آرائهم حول مستوى طلابهم في علم العروض، صيغت أسئلة هذه المقابلات بشكل مفتوح؛ لإتاحة أكبر قدر من الحرية للمجيب، وقد أسفرت في نتائجها عن: اقتصار تدريسهم له على النواحي المعرفية كالتعريف بمصطلحاته وبحوره والتغيرات الطارئة عليها، والتمثيل عليها دونما اهتمام بجانب الأنشطة والتطبيقات، واعتماد معظمهم في تدريسه على طرق تقليدية لا تراعي طبيعة علم العروض ولا تراعي نشاط الطلاب وإيجابيتهم في موقف التعلم، كما أجمع المشاركون على أن علم العروض يُعد من المواد الصعبة، وأرجعوا ذلك إلى كثرة مفاهيمه وتعقدها فضلا عن تشابه بحوره وتقاربها، كما أعربوا عن ضعف طلابهم في علم العروض وعزوفهم عن تعلمه.

ب- إجراء مقابلات مع عددٍ من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد الأحمدي الأزهري بنين بطنطا، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤) بعد انتهائهم من دراسة مقرر علم العروض، حيث وُجّهت إليهم مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول أهمية هذا العلم، والصعوبات التي واجهوها أثناء تعلمه، ومدى رغبتهم في تعلمه وإتقان مهاراته، وقد أظهرت إجاباتهم تصورات واضحة عن صعوبة علم العروض، وكثرة مصطلحاته وتشعبها، وعدم قدرتهم على استيعابها، وسرعة نسيانهم لها بعد الانتهاء من دراستها، كما أشاروا إلى أن الطريقة التي يُقدّم بها هذا العلم لا تساعدهم على فهمه أو التفاعل معه، حيث يعتمد التدريس على التلقين الكامل من المعلم دون إشراك حقيقي للطالب، مما يؤدي إلى شعورهم بالملل والفتور، ويزيد من صعوبة ما يُلقى إليهم من مصطلحات ومفاهيم، كما كشفت عباراتهم عن وجود معتقدات معرفية سلبية تجاه علم العروض، سواء من حيث صعوبته، أو من حيث اعتقادهم أنه موهبة لا يقدر عليها كل متعلم، وقد أبدى عدد منهم مشاعر واضحة من النفور والكراهية تجاه هذا العلم، وعزوفهم عن تعلمه أو الاستمرار في دراسته.

ج- تطبيق اختبارين تشخيصيين على عينة مكونة من (٢٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمعهد الأحمدي الثانوي بنين بطنطا في نهاية الفصل

الدراسي الثاني لعام (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤) عقب انتهائهم من دراسة مقرر العروض؛ أحدهما لقياس المفاهيم العروضية، وتكون من (٢٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس مستوى استيعابهم لبعض مفاهيم علم العروض كمفهوم (البيت الشعري، العروض، الضرب، الصدر، العجز، المقطع العروضي، الزحاف، العلة)، وقد أسفرت النتائج عن ضعف مستوى الطلاب في استيعاب المفاهيم العروضية حيث حصل (٧٠%) من الطلاب على درجة أقل من المتوسط (٨) من الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة؛ والثاني لقياس بعض المهارات العروضية، وتكون من (٢٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس مستوى تمكنهم من المهارات التطبيقية لعلم العروض كمهارات: تحديد مكونات البيت الشعري، وكتابة البيت كتابة عروضية، وترميز البيت عروضياً، وتحديد التفعيلة المناسبة للبيت، وتحديد البحر العروضي للبيت، تحديد نوع الزحاف والعلة، وقد جاءت نتيجة معظم الطلاب دون المتوسط في معظم المهارات المقاسة، حيث بلغ المتوسط الكلي لمعظم الطلبة (٦) من الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى الطلاب في مفاهيم ومهارات علم العروض.

٣- نتائج الدراسات والأبحاث السابقة وتوصياتها، والتي أشارت إلى ضعف طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في مفاهيم علم العروض، حيث بينت أنَّ الطلاب يحفظون المفاهيم العروضية دون فهم لمضمونها، كما تنقصهم القدرة على التمييز بين المفاهيم العروضية ويخلطون بين كثير منها، ومنها دراسة كلٍّ من: أحمد إبراهيم (٢٠٠٤)، ناصر المخزومي (٢٠٠٨)، محمود المهدي (٢٠٠٩)، شكري محسن (٢٠٢١)، إبراهيم عمران؛ وآخرين (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ وعلي حسين (٢٠٢٤)، كما أشارت إلى تدنى المستوى التطبيقي لديهم في مهارات علم العروض فليس لديهم قدرة على قراءة البيت قراءة عروضية سليمة، ولا يمكنهم كتابته وترميزه عروضياً بصورة صحيحة وفق قواعد علم العروض، فضلاً عن ضعف مقدرتهم على تطبيق المقاطع الصوتية على تفعيلات البحور، واختيار التفعيلات المناسبة، وتحديد اسم البحر، والتمييز بين البحور، ومن هذه الدراسات: أبو المجد خليل (٢٠٠٠)، محمود المهدي (٢٠١٣)، نسرین السعيد (٢٠١٤)، رقية علي (٢٠١٦)، أشرف عبد الله (٢٠١٧)، حنان الغامدي (٢٠١٩)، محمد عبد الله؛ سيمان القن (٢٠٢١)، مروة عبد الله (٢٠٢١)، سلوى بصل

(٢٠٢٢)، عبد الرازق عبد القادر؛ وآخران (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ وعلي حسين (٢٠٢٤).

أسئلة البحث:

في ضوء ما تقدم تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في مفاهيم ومهارات علم العروض، وتوافر معتقدات معرفية سلبية لديهم تجاه تعلمه، ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

س: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الثانوية الأزهرية؟
ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

س١: ما المفاهيم العروضية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟
س٢: ما المهارات العروضية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟
س٣: ما أبعاد المعتقدات المعرفية العروضية المتوافرة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

س٤: ما طبيعة البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم والمهارات وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

س٥: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

س٦: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تنمية المهارات العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

س٧: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

أهداف البحث:

استهدف البحث تنمية المفاهيم والمهارات العروضية، وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري من خلال برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة كل من:

- طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري: حيث يسهم في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية لديهم باستخدام إحدى مداخل التعلم البنائي (التعلم التوليدي) التي تعتمد دورهم الفاعل ونشاطهم في موقف التعلم؛ مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويرتقي بمستوى معتقداتهم المعرفية تجاه علم العروض.
 - معلمي اللغة العربية: حيث يُمدُّهم بدليل إرشادي يساعدهم على النمو المهني، إذ يعينهم في التغلب على صعوبات تدريس علم العروض وتخفيف العبء التدريسي عليهم من خلال إجراءات تعليمية واضحة ومحددة تعتمد على المشاركة البناءة لطلابهم في موقف التعلم، وتحملهم مهام؛ مما يؤدي إلى إيجابية طلابهم وتفاعلهم في موقف التعلم وتحسين اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحوه.
 - الخبراء وواضعي مناهج اللغة العربية: حيث يُمدُّهم بقوائم محكِّمة لمفاهيم ومهارات علم العروض، كما يمدِّهم بأدوات مقننة لقياسها، كما يسهم في توجيه أنظارهم إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف مداخل واستراتيجيات حديثة تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم كالتعلم التوليدي.
 - الباحثين: حيث يفتح مجال البحث أمامهم لبحوث مستقبلية أخرى في مجال تعليم اللغة العربية تستهدف توظيف التعلم التوليدي في تنمية مهارات وفنون لغوية مختلفة.
- المصطلحات الإجرائية للبحث:**

- التعلم التوليدي:

من خلال استطلاع الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التعلم التوليدي، والتي من بينها: (Chin & Brown (2000,119، عزمي الدواهيدي (٢٠٠٦، ٩)، عزو عفانة؛ يوسف الجيش (٢٠٠٨، ٢٥) مدحت صالح (٢٠٠٩، ٢٣)، زاهر فنونة (٢٠١٢، ٩)، (Reid & Morrison (2014,51، علاء الدين سعودي (٢٠١٧، ٩٧)، جودت سعادة (٢٠١٨، ٤٩)، محمد كامل (٢٠١٩، ٥)، أمكن للباحثين تعريف التعلم التوليدي إجرائياً بأنه: عمليات عقلية نشطة تعتمد في تحققها على نشاط المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، وقدرته على استدعاء خبراته ومعارفه السابقة بمفاهيم ومهارات علم العروض، وتحقيق التكامل بينها وبين الخبرات والمفاهيم العروضية المستهدفة، وتوليد روابط وعلاقات جديدة بينهما، وقدرته على تنظيمها؛ وصولاً إلى تحقيق فهم أفضل لها، وقدرة على ممارستها في مهام وأنشطة أكثر تنوعاً وتميزاً.

- المفاهيم العروضية:

من خلال استطلاع الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت علم العروض، والتي من: شكري محسن (٢٠٢١، ٣١٤)، إبراهيم عمران؛ وآخرين (٢٠٢٢، ٤٩٦)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤، ٤٠٨)؛ أمكن تعريف المفاهيم العروضية إجرائيا بأنها: تصور ذهني يُشكّله طلاب الصف الثاني الأزهرى حول كل مصطلح عروضي ورد في مقرهم، ويتميز هذا التصور العقلي بسمات وخصائص محددة تميّزه عن غيره من المفاهيم ذات الصلة، ويعبرون عن تصوراتهم بصورة لفظية تعكس مستوى استيعابهم لمعناه وحدوده الدقيقة، ويقاس مدى امتلاك الطلاب لهذه لمفاهيم من خلال درجتهم في اختبار المفاهيم العروضية المعد للبحث.

المهارات العروضية:

من خلال استطلاع الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات علم العروض والتي من بينها: محمد المطيري (٢٠٠٤، ١٩)، محمد سلطاني (٢٠٠٨، ١٩٣) شاكراً العثمان (٢٠١٤، ١٢)، أشرف عبد الله (٢٠١٧، ١٣)، إسماعيل الغمري (٢٠١٨، ٣٩)، محمد عبد الله؛ سليمان القن (٢٠٢١، ٣٧٥)، مروة عبد الله (٢٠٢١، ٢٧٦)، عبد الرازق عبد القادر؛ وآخران (٢٠٢٢، ٢١٥)، سلوى بصل (٢٠٢٢، ٢١٥)؛ أمكن تعريف المهارات العروضية إجرائيا بأنها: مجموعة الأداءات التي يمارسها طلاب الصف الثاني الثانوي أثناء استقبالهم الشعر العربي، وتتمثل في: قراءة البيت الشعري قراءة منغمة، وكتابته عروضيا بصورة صحيحة، وترميزه، وتحديد مكوناته، ومقاطعته، وتفعيلاته، والتمييز بينها، وبيان حال عروضه وضربه، وما طرأ عليها من زحاف وعلل، وتحديد البحر الذي ينتمي إليه، ويقاس مستوى تمكنهم من هذه الأداءات من خلال اختبار المهارات العروضية المعد للبحث.

المعتقدات المعرفية:

من خلال استطلاع الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية والتي من بينها دراسة كل من: Wigfield, et al ، Schommer (1994,295)، Pintrich&Zusho (2002,253)، (1997,451)، Hofer (2008,14)، Brownlee & Berthelsen(2008,400)، نافز بقيعي (٢٠١٣، ١٠٢٣)؛ أمكن تعريف المعتقدات المعرفية إجرائيا بأنها: تصورات ذاتية شبه ثابتة يكونها طلاب الصف الثاني الثانوي حول طبيعة المعرفة الأكاديمية لعلم العروض من جهة، وعمليات تعلمها

من جهة أخرى، وتتضمن خمسة أبعاد ثنائية القطب: (يقينية المعرفة، مصدرها، بساطتها، سرعة تعلمها، وفطرية التعلم)، وتؤثر هذه المعتقدات على توجهات الطلاب وسلوكهم أثناء مواقف التعلم، سلباً أو إيجاباً، وتتعكس بشكل مباشر على مستوى تفاعلهم وفهمهم للمفاهيم والمهارات العروضية المستهدفة، ويقاس مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلاب من خلال الدرجة التي يحققونها في مقياس المعتقدات المعرفية المعد لأغراض هذا البحث.

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

١- حدود موضوعية:

- برنامج قائم على التعلم التوليدي، وقد تم اختيار التعلم التوليدي؛ لأن المعرفة التي تُنتج من خلال المشاركة الفاعلة للمتعلم في بنائها هي التي يبقى أثرها، وتكون أيسر في تعلمها وفهمها، وأدعى إلى ممارسة التطبيقات المرتبطة بها من المعارف التي تقدم له دون مشاركة فاعلة منه في بنائها؛ فضلاً عما تحققه لديه من معتقدات معرفية إيجابية تجاهها؛ ولأن إجراءات التعلم التوليدي أيضاً تتناسب مع الطبيعة الشخصية لطلاب المرحلة الثانوية بصفة عامة والثاني الثانوي بصفة خاصة، فهم يمثلون فئة البحث والاستكشاف والرغبة في المعرفة وبناء الشخصية والاعتماد على الذات في التعلم، وطرح التساؤلات عن مواطن الغموض والرغبة في الوصول إلى الحقائق وبناء التعميمات وتكوين الترابطات والعلاقات بين الظواهر والأحداث، وهذا ما كان دافعا لاعتماد التعلم التوليدي في البحث الحالي.

- بعض المفاهيم العروضية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، والمقررة عليهم، والمحددة بقائمة المفاهيم العروضية.

- بعض المهارات العروضية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، والمقررة عليهم، والمحددة بقائمة المهارات العروضية.

- بعض أبعاد المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، والمحددة بقائمة المعتقدات المعرفية العروضية.

- ٢- **حدود بشرية:** عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمعهد الأحمدى الثانوي الأزهري بنين بطنطا التابع لإدارة المنطقة الأزهرية بالغربية، وعددهم (٦٠) طالبا، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية، وعددها (٣٠) طالبا؛ ضابطة، وعددها (٣٠) طالبا.
- ٣- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، في الفترة من: ٢٨/٩/٢٠٢٤م إلى ٢٦/١٢/٢٠٢٤م.

منهج البحث:

وفقا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ تم اتباع المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية؛ كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الأطر النظرية للبحث، وتصميم أدواته ومواده، وتفسير نتائجه.

مواد المعالجة التجريبية:

تمثلت مواد المعالجة التجريبية للبحث فيما يأتي:

- قائمة المفاهيم العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- قائمة المهارات العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- قائمة أبعاد المعتقدات المعرفية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي.
- دليل المعلم لتدريس المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية وفقا لإجراءات التعلم التوليدي.
- دليل الطالب لتعلم المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية وفقا لإجراءات التعلم التوليدي.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

- اختبار المفاهيم العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- اختبار المهارات العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بالبحث:

نظرا لما هدف إليه البحث من تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية من خلال برنامج تعليمي قائم على التعلم التوليدي؛ فإن الإطار النظري للبحث يدور حول المحاور الآتية:

١- علم العروض (مفاهيم، ومهارات):

تميّزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بكونها لغة شعرٍ وبيان، وقد احتل فن الشعر مكانة رفيعة بين العرب، فكان مظهرًا من مظاهر تميزهم الثقافي، ووسيلتهم في التعبير عن مشاعرهم وقضاياهم، وميدانًا لتفاخرهم وتوثيق تاريخهم، ورغم وجود الشعر في لغات أخرى، إلا أنه لم يوجد فنا كاملا ومستقلا كوجوده في العربية، فقد حرصوا على أن تتوافر فيه كافة مقومات الشعر من المعنى والوزن والقافية، ومرجع ذلك هذا التميز إلى شغف العرب بالشعر واحتقائهم به، وحرصهم على إنقائه، واعتزازهم به، وجعلهم إياه مناط فخرهم ومصدر عزتهم وقوميتهم.

ويعد علم العروض أحد أنظمة اللغة العربية وقواعدها المرتبطة بفن الشعر إلا أنه كغيره من أنظمة اللغة لم ينشأ وينظر له إلا حين دعت إليه الحاجة حين اختلط العرب بغيرهم من غير العرب، وظهرت بوادر اللحن في أوزان الشعر العربي وقافيته، فوضع علم العروض ليعرض عليه الشعر العربي لإثبات ما أثبتته العرب، ونفي ما لم يرد عنهم.

ويجمع العلماء والمؤرخون أن مؤسس علم العروض وواضع قوانينه هو الخليل بن أحمد الفراهيدي المولود بعمان (١٠٠هـ)، والمتوفي بالبصرة (١٧٥هـ)، وقد تحقق له ذلك لشغفه بالموسيقى ومعرفة النغم والإيقاع، فاستقرأ شعر العرب فوجده يأخذ بنى إيقاعية محددة، فدفعه حرصه إلى الإمساك بإيقاعات الشعر العربي معتمدا في ذلك على الحركات والسكنات، وتوزيعها على مجموعات متحدة المنشأ، مقسما أوزان الشعر العربي إلى خمس دوائر يُستتبط منها خمسة عشر وزنا تستعملها العرب في نظم أشعارها، ولم يتح لأحد على أن يزيد على الخليل في بحوره سوى الأخفش الأوسط فقد زاد عليه بحر المتدارك لتصبح بحور الشعر العربي ستة عشر بحرا (فهيم المتولي، ٢٠١٥، ٦٧).

وتشير الأدبيات أن أرجح الأقوال في وضع علم العروض أن الخليل بن أحمد الفراهيدي حين مرّ يوما بسوق النحاسين وهو يردد بيتا من الشعر في ذهنه فتوافق تتابع حركات البيت مع تتابع طرقات النحاسين على آنيته، وتوافق سكناته مع توقف مطارقهم على الآنية،

فاكتشف أن الطرق حركة والتوقف سكون، وأدرك أن موسيقى البيت تتبع من حركات وسكنات منتظمة؛ فهداه الله إلى وضع هذا العلم وحصر أوزانه وبحوره (عبد الحكيم عبدون، ٢٠٠١، ١٢).

كما تشير الأدبيات أن أرجح الأقوال في تسمية علم العروض بهذا الاسم أن الله رزق الخليل هذا العلم بمكة حين قصدها حاجا فسماه عروضاً نسبة إلى مكة لاعتراضها وسط الأرض، وتيمنا وتبركا بها؛ وقيل سمي بذلك: لأن الشعر يعرض عليه، فما وافقه كان صحيحاً وما خالفه كان معطلاً (محمد عثمان، ٢٠٠٤، ٦).

ومهما يك من سبب للتسمية؛ فإن الخليل بن أحمد قد استمد مفاهيم هذا العلم ومصطلحاته من بيئة العرب، ومن واقع أدواتهم المستخدمة في حياتهم كالعمود والأوتاد والأسباب؛ لمعرفة بهم، ولتكون أكثر تعلقاً بأذهانهم (راتب عاشور؛ محمد الحوامدة، ٢٠١٤، ٢١٩).

ويستخدم العروض في اللغة لمعان عدة منها: الناحية، والطريقة الصعبة، والناقة العسية، والغيم، ومكة المكرمة، وعلم موزاين الشعر، ومن البيت آخر تفعيلية في شطره الأول، ومن الكلام فحواء ومعناه (المعجم الوسيط، ٢٠١١، ٦١٦).

ويُعرّف العروض اصطلاحاً بأنه: علم بأوزان الشعر العربي، وبه يعرف صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها، فما وافقه كان صحيحاً، وما خالفه كان فاسداً (راتب عاشور؛ محمد الحوامدة، ٢٠١٤، ١٩).

ويعرفه فوزي عيسى (٢٠٠٩، ٣) بأنه: العلم الذي يعنى بدراسة موسيقى الشعر العربي، وضبط أوزانه، وبيان صحته أو فساده من حيث الإيقاع.

ويعرفه محمد المطيري (٢٠٠٤، ١٩) بأنه صناعة يعرف بها صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها، وما يعتريها من زحافات وعلل.

كما يعرف بأنه: العلم الذي يدرس موسيقى الشعر العربي ويتناول البحور والأوزان والمقاطع الصوتية وانتلافها في تفاعيل معينة، ويقف على ما يطرأ على التفاعيل من زحافات وعلل (سمير صلاح؛ علي الرشيد، ٢٠١٠، ٢٢٩).

ويعرفه خلف الديب عثمان (١٩٩٩، ٤٣) بأنه: العلم المختص بدراسة قواعد الإيقاع الموسيقي في الشعر العربي؛ من حيث تحديد الوحدات الصوتية التي يبنى عليها، والإيقاعات النغمية التي تسهم في تكوين موسيقاه الداخلية والخارجية، بشكل يساعد الطالب على استخدام

هذه القواعد والأصول في التمييز بين الصحيح والمعتل من الشعر العربي، ويعين ذوي الموهبة على الصياغة الشعرية السليمة وفقا لهذه القواعد.

ويتضح ممّا سبق من تعريفات أن علم العروض أحد علوم العربية الخاصة بالشعر العربي يدرس أوزانه ويحدد تفعيلاته، وأحوال أعاريض بحوره وأضرِبها، وما طرأ عليها من زحاف أو علة، فهو معيار يوزن به الشعر فيعرف به صحيحه من فاسده.

ولتعلم العروض أهمية بالغة لما يحققه من فوائد كثيرة لا غنى عنها لكل متعلم للغة العربية من المعلمين والطلاب والشعراء والنقاد والأدباء وذوي الموهبة الشعرية إذ يمدّهم بالأسس العلمية التي تنمي لديهم الإحساس بموسيقى الشعر العربي، وتذوق ألفاظه، والتمييز بين أوزانه وبحوره المختلفة، كما يعينهم على قراءة الشعر قراءة سليمة، والتمييز بين أبياته الصحيحة والمختلة، كما يمكنهم من فهم الشعر وضبطه وتقويمه وإصلاح فاسده، وتجنب مواطن الخطأ والانحراف في قرض الشعر، كما يتيح لهم التعرف على أسباب ارتكاب الشعراء للمخالفات اللغوية (محمد غرة؛ محمد البيطار، ٢٠١٦، ١٥؛ رقية علي، ٢٠١٦، ٢٠٩).

ويستهدف تدريس العروض لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري تبصيرهم بالمبادئ الأساسية لعلم العروض، وأهمية دراسته، والتمكن من ضبط قراءة الشعر وتنظيم إيقاعه وجودة إلقائه، ومعرفة قواعد الكتابة العروضية، ومعرفة أسس تقطيع البيت الشعري إلى أجزائه، والتمييز بين الوحدات الصوتية والتفعيلات العروضية، ومعرفة أوزان الشعر العربي ومكوناته، وما يطرأ عليها من تغييرات والتمييز بينها، ومعرفة صحيح الشعر من فاسده، وسبب ذلك، ومعرفة صور الضرورات الشعرية، وتنمية الحس الموسيقي لديهم، وتحديد النسق الموسيقي لما يقرأ ويسمع من الأبيات الشعرية، وتنمية ذوي الموهبة الشعرية من نظم الشعر وفقا للأوزان الشعرية المضبوطة، والاعتزاز باللغة العربية وجمالها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٤، ١٢١).

وتعد المفاهيم العروضية إحدى الركائز التي يقوم عليها تعلم العروض، حيث يعد علم العروض من أكثر علوم العربية اشتمالا على مفاهيم ومصطلحات كثيرة ومتنوعة ومعقدة، ويعد وقوف الطالب على هذه المفاهيم واكتسابه إياها محورا أساسيا في فهمه واستيعابه لعلم العروض؛ لما لها من دور كبير في تنظيم خبراته، وتكوين مبادئه وتعميماته، وكشف الصفات المشتركة ومدى الارتباط والاختلاف بينها، الأمر الذي يمثل أبرز الأهداف التي يحققها تعلم العروض.

وتمثل المفاهيم العروضية مجموعة التصورات العقلية التي يكونها المتعلم عن المصطلحات المعرفية 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 عروضيا بشكل صحيح، وتحديد البحر الشعري الذي تنسب إليه، وبيان تقاعيله وما دخل عليها من زحافات وعلل (محمد حمدان؛ علي حسين، ٢٠٢٤، ٤١٢).

ولأهمية المفاهيم العروضية في إحداث تعلم حقيقي لعلم العروض فقد اهتم كثير من الدراسات والبحوث بتناولها، والبحث عن أفضل الاستراتيجيات الحديثة لتنميتها، ومن ذلك دراسة كل من: بسام أضهير (٢٠١٩)، إبراهيم عمران؛ وآخرون (٢٠٢٢)، شكري محسن (٢٠٢١)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤)، وهذا يعكس أهميتها، ومكانتها وضرورة استيعابها للتمكن من علم العروض، وإتقان مهاراته.

ويشير كل من: عبد الجبار العبيدي (٢٠٠٥، ٢٠١)، إبراهيم أنيس (٢٠١٠، ٥٧)، نسرين السعيد (٢٠١٤، ٣٧٧)، عهدي السيسي (٢٠١٦، ٣) أن علم العروض علم صعب المرتقى يتسم بالصعوبة والتعقيد؛ إذ لا يوجد علم من علوم العربية اشتمل على عددٍ وافرٍ من المصطلحات مثل ما اشتمل عليه علم العروض، حيث يتزاحم بمحتواه المعرفي عدد وفير من المصطلحات الغريبة نادرة الشيوخ، والتي تتطلب في تعلمها شرحا وافيا ودراسة مضنية، فالدارسون يلقون مشقةً في استيعاب مصطلحاته التي لا تألفها أسماعهم؛ مما جعلهم ينفرون من دراسته، ويعزفون عن تعلمه.

وقد اعتمد أهل العروض في وضع مصطلحاته على الطبيعة العربية، وما يستخدمه العرب في واقعهم؛ ليكون أقرب وأيسر تعلقا بأذهانهم، فبيت الشعر؛ أي الخيمة، والسبب هو الحبل الذي به تربط الخيمة، والوتد هو الخشبة التي بها تشد الأسباب، والفاصلة الحاجز في الخيمة، والمصراع نصف البيت (أحمد الهاشمي، ٢٠١٦، ١١).

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة، ومن بينها دراسة كل من: عدنان حقي (٢٠٠١)، أبي إسماعيل المقرئ (٢٠٠٩)، عمر عتيق (٢٠١٤)، آلاء إسماعيل (٢٠١٩)، حسن الأوسي (٢٠٢٠) شكري محسن (٢٠٢١)؛ إبراهيم عمران؛ وآخرون (٢٠٢٢) محمد حمدان؛ علي عبد المنعم (٢٠٢٤) إلى تنوع المفاهيم التي يتضمنها علم العروض، فمنها مفاهيم تتعلق بالبيت الشعري وتنقسم إلى: مفاهيم ترتبط بأجزاء البيت الشعري، ومنها: (الصدر، العجز، العروض،

(الضرب، الحشو)؛ ومفاهيم ترتبط بألقاب البيت الشعري وفق استيفائه لتفاعيل بحره، ومنها: (التام والمجزوء، والمشطور، والمنهوك)؛ ومفاهيم تتعلق بالمقاطع الصوتية، وتتضمن: السبب بنوعيه الخفيف والثقيل، والوتد بنوعيه المجموع والمفروق، والفاصلة بنوعيه الصغرى والكبرى؛ ومفاهيم تتعلق بالتغييرات التي تطرأ على تفعيلات البحور الشعرية، وتتضمن الزحاف بنوعيه: المفرد، ويشتمل على (الخبث، والإضمار، والوقص، والطي، والقبض، والعصب، والعقل، والكف)؛ والمزدوج، ويشتمل على (الخبث، والشكل، والخلل، والنقص)، كما تتضمن العلل بنوعيه، وهي علل الزيادة، وتشمل: الترفيل، والتذييل والتسبيغ؛ وعلل النقص، وتشمل: الحذف، والحذف، الوقف، الكسف، والقصر، والقطع، الصلم، والبتر، والقطف، وسيقتصر البحث على المفاهيم المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بمادة العروض.

ويشير كل من: سلوى بصل (٢٠١٥، ٢٥٧)، عودة الخوالدة (٢٠٢٠، ١٣٣) إلى وجود مجموعة من الأسس والمبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تدريس المفاهيم اللغوية، وتتمثل تلك في:

- أ- إعطاء اسم المفهوم متبوعاً بتوضيح سماته، وأمثله.
- ب- التحديد الدقيق لسمات المفهوم.
- ج- الإتيان بأمثلة موجبة، وأمثلة سالبة للمفهوم.
- د- ذكر أمثلة جديدة للمفهوم.
- هـ- ربط المفهوم بغيره من المفاهيم الأخرى.
- و- تقديم مكونات المفهوم، حيث يتكون المفهوم من شقين هما: اسم المفهوم، ودلالته اللفظية.

ز- إثراء خبرات الطلاب ليصبح فهم المفهوم أكثر عمقا.

ح- القدرة على تمييزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.

وقد راعى الباحثان هذه الأسس عند تنمية المفاهيم العروضية بأن قاما بعرض المفهوم، وتقديم اسمه، ومكوناته، وتوضيح سماته الجوهرية وغير الجوهرية من خلال ذكر عددٍ كافٍ من الأمثلة الموجبة والسالبة عن المفهوم، وتطبيقها على جميع عناصر المفهوم، وربطه بغيره من المفاهيم، وتمييزه عن غيره، ومعرفة مدى تمكن الطلاب منه من خلال توجيههم إلى صياغة قاعدة المفهوم " الاسم " أو " الرمز " أو " المصطلح " صياغة لفظية، والقدرة على توظيفه، والإتيان بنماذج وأمثلة أخرى.

ورغم أهمية المفاهيم العروضية وضرورة التمكن منها إلا أنها لا تمثل الغاية من تعلم العروض؛ إذ إن الغاية من تعلم العروض لا تتحقق بإتقان مفاهيمه والتمييز بينها، والإتيان بأمثلة تنتمي للمفهوم أو لا تنتمي له، بل بالقدرة على ممارسة مجموعة من المهارات التي تنمي الذوق الموسيقي، وتعين على الحكم على صحة الشعر العربي وتمييز صحيحه من فاسده كالقراءة الدقيقة للأبيات الشعرية، والتمكن من كتابتها عروضيا وفق ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب، والقدرة على ترميزها، وتحديد مقاطعها (الأسباب، والأوتاد، والفواصل)، وتحديد التفعيلة المناسبة للأبيات، وبيان ما تخللها من زحاف و علة، وتحديد الوزن الشعري الصحيح للأبيات المقروءة والمسموعة.

وباستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات علم العروض لوحظ تنوع تصنيفات الباحثين لمهارات عروض الشعر العربي فقد ذكر كل من: إبراهيم حسين (٢٠١٢)، (٣٥)، رقية على (٢٠١٦، ٢٤٢) أن مهارات عروض الشعر العربي تتمثل في: كتابة البيت الشعري كتابة عروضية، وترميزه، وتقطيع البيت عروضيا، وتحديد التفعيلات المناسبة للبيت بعد التقطيع، والتمييز بين تفعيلات البحور المتشابهة، وتحديد أجزاء البيت من حشو وعروض وضرب و صدر وعجز، وإكمال النقص في البيت ليستقيم وزنه، وتحديد مصدر الخلل العروضي، والتمييز بين الخطأ العروضي والضرورة الشعرية، ونسبة البيت الشعري إلى بحر.

بينما صنف أشرف عبد الله (٢٠١٧، ٢٧) مهارات عروض الشعر العربي إلى أربع مهارات رئيسة يندرج تحت كل منها مهارات فرعية، وذلك على النحو التالي:

- مهارات التقطيع العروضي للبيت الشعري، ويندرج تحتها: كتابة البيت بالخط العروضي، وترميزه (/، ٥)، وتحديد التفعيلات المناسبة للبيت، وبيان حال عروضه وضربه بعد تقطيعه.
- مهارة تمييز وزن البيت الشعري وتقويمه، ويندرج تحتها: التمييز بين التفعيلات الأساسية والثانوية، والتمييز بين تفعيلات الأبحر الشعرية المتشابهة، وتحديد البحر الشعري الذي ينتمي إليه البيت، واستخراج موضع الخلل العروضي في البيت، وتحديد نوع الخلل، وإصلاح الخلل العروضي، وتمييز بيت الشعر الصحيح من المكسور.
- مهارة الاستماع العروضي للبيت الشعري، ويندرج تحتها: تعرف وزن البيت الشعري من خلال الاستماع إليه، وتعرف حال عروض البيت وضربه، وتحديد البحر الشعري، والتمييز بين البيت التام والبيت المجزوء من خلال الاستماع إليه.

- مهارة القراءة العروضية للبيت الشعري، ويندرج تحتها تنعيم قراءة البيت الشعري، وفصل الشطر الأول للبيت عن الشطر الثاني، وتحديد وزن البيت من خلال قراءته، وتحديد حال عروض البيت وضربه من خلال القراءة، وتحديد البحر الذي ينتمي إليه البيت الشعري بمجرد قراءته.

وصنفت حنان الغامدي (٢٠١٩، ٢٦٢) مهارات عروض الشعر العربي إلى ست مهارات رئيسة تمثلت في: الكتابة العروضية، البحور الشعرية، الزحافات والعلل، والتأصيل، والقواطع العروضية، وتحديد الخطوات العلمية لوزن البيت الشعري.

ولأهمية المهارات العروضية وضرورة تنميتها لتحقيق الغاية من تعلم العروض، فقد تناولتها الكثير من الدراسات بالاهتمام والبحث، ومن هذه الدراسات: محمد المطيري (٢٠٠٤)، عمر عتيق (٢٠١٤)، رقية علي (٢٠١٦)، إسماعيل الغمري (٢٠١٨)، إبراهيم عمران (٢٠٢٠)، محمد عبدالله؛ سليمان القن (٢٠٢١)، عبد الرزاق عبد القادر؛ وآخرون (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤)، وهذا يعكس أهميتها وضرورة تنميتها، وقد أشارت الدراسات إلى ضعف المتعلمين في مهارات عروض الشعر العربي، وتوصلت في نتائجها إلى فاعلية معالجاتها التجريبية في تنميتها، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجيات وتوجهات حديثة في تنميتها.

وقد استفاد الباحثان من استقراء هذه الدراسات في التعرف على الصعوبات التي تواجه تعلم مهارات الشعر العربي، والتوصل إلى قائمة نهائية بالمهارات العروضية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري لتنميتها لديهم، وقد جاءت القائمة مكونة من أربع مهارات رئيسة تمثلت في: مهارات الاستماع العروضي، مهارات القراءة العروضية، مهارات الكتابة والنقطة العروضي، مهارات الوزن العروضي، وندرج تحت كل مهارة رئيسة منها عددا من المهارات الفرعية التي تمثلها، وفيما يلي توضيح لتلك المهارات:

- **مهارات قراءة الشعر العربي:** ويقصد بها القدرة على قراءة الأبيات الشعرية قراءة منغمة، تراعي مخارج الحروف، وتشكيل بنية الكلمات، ومراعاة مواضع الفصل والوصل، التميز بين شطري البيت، والثقة بالنفس أثناء القراءة، وفي ضوء ذلك أمكن تعريف مهارات قراءة الشعر العربي بأنها: مجموعة الأداءات التي تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من قراءة الأبيات الشعرية قراءة منغمة ومضبوبة مراعيًا الفصل والوصل المناسب، واستخدام التعبيرات الملمحية، والثقة بالنفس أثناء القراءة الشعرية.

- **مهارات الكتابة العروضية:** تسمى بالكتابة الصوتية؛ لأنها تقوم على كتابة كل ما ينطق به من الحروف، وإن لم يكن يكتب إملائيًا، ولهذا فهي تختلف عن الكتابة الإملائية التي تقوم على قواعد الكتابة المعروفة، ولذا تعرف بأنها كتابة الشعر كما يلفظ به، وتقوم على مبدئين رئيسيين: كل ما ينطق به يكتب ولو لم يكن مكتوبًا فـ "ذلك"، تكتب عروضيا "ذاك" وكل ما لا ينطق به لا يكتب ولو كان مكتوبًا فـ "أولئك" تكتب "ألائك".

وباستطلاع الأدبيات والدراسات اللغوية والتربوية التي تناولت مهارات الكتابة العروضية والتي من بينها: محمد المطيري (٢٠٠٤، ٢٠)، عمر عتيق (٢٠١٤، ١١٨)، عبد الرازق عبد القادر؛ وآخران (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤) توصل الباحثان إلى أن مهارات الكتابة العروضية تتمثل في مهارتين رئيسيتين هما:

أ- كتابة ما ينطق من الحروف، ويندرج تحتها:

- كتابة الحرف المشدد حرفان ساكن فمتحرك، مثل: (ضَلَّ، قَتَلَ) تكتب (ضُلِّلَ، قَتِّلَ).
- كتابة التتوين بجمع أشكاله نونا ساكنة، مثل: (ضربًا، ضربٌ) تكتب (ضربن، ضربين).
- زيادة حرف الواو في بعض الأسماء كـ "داود" تكتب "داوود".
- زيادة الألف في بعض الألفاظ، كزيادة الألف في اسم الإشارة "هذا" يكتب "هاذا"، وفي اسم الجلالة "الله" يكتب "اللاه"، وفي لفظ "لكن" بالتشديد أو التخفيف تكتب "لاكن" وفي لفظ "طه" تكتب طاها" وفي لفظ "آمن" تكتب "أامن".
- إشباع حركة هاء الضمير الغائب للمفرد المذكر في نهاية الكلمة في جميع مواقعها من البيت إن كان ما قبلها متحرك وما بعدها متحرك، مثل: "ليله طويل" تكتب "ليلهو طويل".

- إشباع حركة ميم الجمع المتحركة في نهاية الكلمة في جميع مواقعها من البيت إن كان ما بعدها متحركًا مثل: "خَلُقُكُمْ رَفِيع" تكتب "خَلَقُكُمْ رَفِيعين".

ب- حذف ما لا ينطق من الحروف، ويندرج تحتها:

- حذف الألف الفارقة من أواخر الأفعال بعد واو الجماعة، مثل: "قالوا" تكتب "قالو".
- حذف همزة الوصل إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: "فَانْظُرْ" تكتب "فَنَظُرْ".
- حذف "أل" الشمسية ويشدد الحرف الذي بعدها إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: يسطع النور" تكتب "يسطع نور".

• حذف همزة "أل" القمرية وتسكن اللام إذا وقعت في وسط الكلام، مثل: "والبحر" تكتب "ولبحر".

• حذف الألف الزائدة في مثل: "مائة" تكتب "مئة"

• حذف الواو الزائدة في مثل: "أولئك" تكتب "ألألك"

• حذف ألف الضمير "أنا" عند الوصل، مثل: "أنا ابن الأكرمين" تكتب "أنبن الأكرمين"

• حذف واو "عمرو" تكتب "عمرن".

• حذف ياء المنقوص وألف المقصور من أواخر الكلمات إذا وليهما ساكن مثل: "الهادي"

العدل" تكتب "الهادلعدل"

• حذف الياء والألف في أواخر حروف الجر المعنلة إذا وليها ساكن، مثل: "في البيت"

تكتب "فلبيت".

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف الكتابة العروضية بأنها: مجموعة الأداءات التي تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من كتابة البيت الشعري كتابة عروضية صحيحة وفق المبدأ الذي اعتمده أهل العروض للكتابة العروضية للبيت الشعري ما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب.

- **مهارات التقطيع العروضي:** ويقصد به: "جعل البيت قطعاً 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 الوزن الحركة (/)، بينما يرمز للحرف الساكن في الوزن بعلامة السكون (°)، ويتم تقطيع البيت الشعري وتجزئة كلماته إلى تفاعيل عروضية حصرها العروضيون في عشر تفعيلات تتألف من أحرف التقطيع العشرة المجموعة في قولهم: "لمعت سيوفنا"، وقد يترتب على تقطيع البيت الشعري وفق هذه التفعيلات أن تتجزأ الكلمة الواحدة فيصير بعضها في تفعيلية وباقيها في تفعيلية أخرى، وتتألف هذه التفعيلات من مقاطع صوتية تنقسم إلى (أسباب، وأوتاد، وفواصل).

وتنقسم التفعيلات العروضية من حيث الأصالة والفرعية إلى قسمين: تفعيلات أصلية

وتفعيلات فرعية، فالأصلية: هي كل تفعيلية بدأت بوتر مجموع أو مفروق، وهي أربع: (فعولن ٥/٥//، مفاعيلن ٥/٥/٥//، مفاعلتن ٥///٥ فاع لاتن ٥/٥//٥)، والفروع هي: كل تفعيلية بدأت بسبب خفيف أو ثقيل، وهي ست: (فاعلن ٥//٥، فاعلاتن ٥/٥//٥، متفاعلن ٥///٥، مستقلن ٥/٥/٥، مستقلن ٥/٥/٥، مفعولات ٥/٥/٥/) وهذه التفعيلات هي التي يوزن بها الشعر العربي وتتكون منها موسيقاه.

وتطراً على التفعيلات العروضية نوعان من التغيرات أحدهما: الزحافات، وتختص بالأسباب فقط، وتدخل على العروض والضرب، والحشو؛ والعلل، وتختص بالأسباب والأوتاد على السواء، وتدخل على العروض والضرب فقط.

وتتنظم تفعيلات بحور الشعر العربي في خمس دوائر عروضية، ينتج عنها ستة عشر بحراً، وقد يأتي البحر مستوفياً كافة تفاعيل بحره، فيسمى "تاماً"، وقد لا يستوفي جميع تفعيلات بحره فيكون مجزئاً أو مشطوراً أو منهوكاً حسب استيفائه للتفعيلات المكونة له.

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف مهارة التقطيع العروضي للبيت الشعري إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات التي تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من تقطيع البيت الشعري إلى أجزاء متساوية من خلال ترميزها، وتحديد تفعيلاتها، وبيان حال أعاريضها وأصريها.

– **مهارات الوزن الشعري:** يقصد بالوزن الشعري: تكرار المتحركات والسواكن بشكل منتظم ينتج عنها عدداً من التفعيلات متجاورة وممتدة أفقياً بين مطلع البيت وآخره مكونة البحور والأوزان الشعرية، والتي يعد الإيقاع ركناً أصيلاً في تكوينها.

ويعد الوزن ركناً من أركان الشعر، وليس كل كلام موزون شعراً فالوزن وحده ليس قوام الشعر، بل ينبغي ضرورة توافر كافة عناصر البناء الشعري من ألفاظ وتراكيب ومعان وأفكار وخيال ينتج عنها صوراً وأساليب وبنى إيقاعية تعين في إنتاج الدلالة الشعرية.

وللشعر العربي ستة عشر وزناً رتبها العروضيون على حسب اشتراك كل مجموعة منها في دائرة عروضية واحدة تمثلت في خمس دوائر عروضية هي:

- دائرة المؤتلف، وتشمل بحري الوافر والكامل.
- دائرة المتفق، وتشمل بحري المتقارب والمتدارك.
- دائرة المشتبه، وتشمل ستة أبحر هي: السريع، والمنسرح، والخفيف، والمضارع، والمقتضب، والمجتث.
- دائرة المختلف، وتشمل ثلاثة أبحر هي: الطويل، والمديد، والبسيط.
- دائرة المجتلب، وتشمل ثلاثة أبحر هي: الهزج، والرجز، والرمل.

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف مهارات الوزن الشعري إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات التي تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من تحديد البحر الذي تنتمي إليه الأبيات، والتفعيلات الأساسية والثانوية، وبيان حال العروض والضرب، وتحديد التغيرات التي تعرضت لها تفعيلات البيت، وبيان نوع البحر الشعري من حيث استيفاء تفعيلاته أو نقصانها.

٢- المعتقدات المعرفية.

تعد المعتقدات المعرفية إحدى المتغيرات المعرفية الحديثة التي حظيت باهتمام الباحثين؛ لما لها من تأثير كبير على العملية التعليمية؛ وذلك لكونها تمثل إحدى التوجهات التي تؤثر على استراتيجيات التفكير التي يتبناها المتعلمون، ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعونها لأنفسهم، ومستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي المستهدف لديهم، ومن ثم فإن الكشف عن المعتقدات المعرفية للطلاب له أهميته في التعرف على الطرق التي يرغبون في التعلم من خلالها، ومدى اجتهادهم ومثابرتهم في موقف التعلم، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه تعلمهم (Hofer,2008,11).

وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم المعتقدات المعرفية لاختلاف تصوراتهم لطبيعتها، فتارة ينظرون إليها على كونها بيئة للنمو المعرفي، وتارة ينظرون إليها على كونها مجموعة من المعتقدات والاتجاهات المؤثرة في العمليات المعرفية، وأخرى ينظرون إليها باعتبارها عملية معرفية في حد ذاتها، وتعد (Schommer (1990 أول من وضعت إطارا دقيقا لمفهوم المعتقدات المعرفية، حيث صورتها بكونها منظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية (Hofer &Pintrich,1997,91).

وتعرف (Schommer (1994,295 المعتقدات المعرفية بأنها: نظام من التصورات والأفكار التي تمثل بناء متعدد الأبعاد حول عملية التعلم، من حيث مصدر المعرفة وبنائها، وتنظيمها وصحتها، وثباتها، وسرعة اكتسابها. ويعرفها (Aslan (2017, 38 بأنها: تصورات الطالب حول طبيعة المعرفة، ومعايير عملية التعلم.

وعرفها (Sun (2017,122 بأنها: الافتراضات التي يتبناها الأفراد فيما يتعلق بالمعرفة والتعلم، ويتم بواسطتها تحديد أهداف التعلم والفضول المعرفي.

وعرفها أيضا (Erkan (2017, 2095 بأنها: أساس نفسي يشير إلى تحديد الطالب لمفهوم المعرفة وطرق اكتسابها، وهي متغيرة حسب المجال والتجارب ونوعية الأداء والعمل والوقت المطلوب لإنجاز المهام المختلفة.

كما عرفها (Zaman&Ghafar (2020, 95 بأنها: منظومة متكاملة من الأفكار والخبرات والتصورات التي يكونها الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها.

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات أمكن للباحثين تعريف المعتقدات المعرفية إجرائيا بأنها: تصورات ذاتية شبه ثابتة يكونها طلاب الصف الثاني الثانوي حول طبيعة المعرفة الأكاديمية لعلم العروض من جهة، وعمليات تعلمها من جهة أخرى، وتتضمن خمسة أبعاد ثنائية القطب: (يقينية المعرفة، مصدرها، بساطتها، سرعة تعلمها، وفطرية التعلم)، وتؤثر هذه المعتقدات على توجهات الطلاب وسلوكهم أثناء مواقف التعلم، سلبًا أو إيجابًا، وتنعكس بشكل مباشر على مستوى تفاعلهم وفهمهم للمفاهيم والمهارات العرضية المستهدفة، ويقاس مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلاب من خلال الدرجة التي يحققونها في مقياس المعتقدات المعرفية المعد لأغراض هذا البحث.

ويشير كلٌّ من: Zimmerman(2002,65)، Schommer (2008,313) إلى أن أهمية المعتقدات المعرفية تكمن في ارتباطها بالأداء الأكاديمي للطلاب، فأداء الطلاب يتأثر بنوع معتقداتهم المعرفية-إيجابية أو سلبية- فالطلاب ينجحون في أداء المهام التي يعتقدون مسبقا بقدرتهم على النجاح في أدائها حتى ولو لم تكن قدراتهم تؤهلهم لذلك، كما تتضح أهميتها من خلال ما تؤديه من دور فاعل في موقف التعلم حيث تؤثر في دوافع الطلاب وتوجهاتهم نحو التعلم، وتجعلهم أكثر اندماجًا، وإيجابية ومثابرة أثناء التعلم، فأداء الطالب ونشاطه في موقف التعلم يتأثر بدرجة كبيرة بمعتقداته حول درجة ذكائه من جهة، ومعرفته بطبيعة المعرفة المقدمة له ومعرفته السابقة عنها، وكذا معرفته بطريقة تعلمه، فالطلاب الذي يعتقدون ببساطة المعرفة وثبوتها، ويقينيتها يميلون إلى تجنب العقبات التي قد تواجههم أثناء عملية التعلم، ويتجنبون توظيف استراتيجيات فاعلة لتنفيذ المهام المكلفين بها، كما تنقصهم القدرة على التكيف مع ما يواجههم من تحديات وعقبات بعكس الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة عن طبيعة المعرفة وكونها نسبية وغير ثابتة؛ فإنهم يؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، ويبدلون قصارى جهدهم في اكتسابها ومواجهة كافة التحديات التي تواجههم في تعلمها بالبحث عن أفضل الاستراتيجيات للتغلب عليها.

وتتضح أهمية المعتقدات المعرفية أيضًا من خلال كثرة الدراسات التي تناولتها تارة بالبحث عن الأبعاد المكونة لها، وتارة بالبحث عن العوامل المؤثرة فيها، وأخرى بالبحث عن علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل، والدافعية، والطموح، والتفكير، والجنس، والعمر، وأخرى بالبحث عن استراتيجيات لتنميتها وتحسين مستواها لدى المتعلمين، ومن الدراسات التي تناولتها دراسة كل من: ولاء الحبشي (٢٠٠٧)، السيد أبو هاشم (٢٠١٠)، ناصر أبو حماد

(٢٠١٥)، ماهر عبد الباري (٢٠١٦)، عاصم كامل (٢٠١٦)، إبراهيم عبد الهادي (٢٠١٧)، نجلاء الكلية؛ وأخرتان (٢٠١٨)، حامد غريب (٢٠٢٣)، وقد أوصت الدراسات بضرورة تنمية أبعاد المعتقدات المعرفية لتأثيرها في موقف التعلم، كما أوصت بضرورة بناء برامج تنمية وتبني استراتيجيات فاعلة لتنميتها لدى الطلاب.

ويوضح كلٌّ من: Brownlee& Bertheisen، Schommer, et al. (2005,292) (2008,402)، Muis (2008,362) أن ثمة عوامل متعددة تؤثر في معتقدات الطلاب المعرفية منها: سماتهم وقدراتهم الشخصية، ومستوى دافعيّتهم، وعلاقتهم بأقرانهم، والظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بهم، وطبيعة المهام الأكاديمية الموكلة إليهم، وسياق التعلم، والمعتقدات المعرفية لمعلميهم، وما يستخدمونه من استراتيجيات تعليمية وأساليب تقويم داخل الصفوف الأكاديمية، فجميع هذه العوامل وغيرها تؤثر على كل من البنية المعرفية، ومداخل التعلم لدى الطلاب.

وتتمثل المعتقدات المعرفية التي يعتنقها الطلاب حول المعرفة والتعلم منظومة متعددة الأبعاد المتنامية وكل بعد من هذه الأبعاد مستقل بذاته، ولا يعتمد نموه على غيره، ويعد نموذج Schommer (990) أكثر النماذج توضيحاً لهذه الأبعاد، حيث يشير إلى أن المعتقد المعرفية تتكون من خمسة أبعاد أساسية كل منها ثنائي القطب، وتتمثل هذه الأبعاد في:

- **بنية المعرفة:** ويتمثل هذا البعد في اعتقاد الطالب أن المعرفة بسيطة ومنفصلة، وتتضمن مسلمات ثابتة ومطلقة لا تتغير في مقابل أن المعرفة صعبة ومعقدة وتتضمن مفاهيم مجردة عالية التشابك والترابط.
- **القدرة الفطرية:** ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الطالب أن القدرة على التعلم فطرية منذ الولادة أو أنها مكتسبة، وتختلف من مرحلة لأخرى.
- **مصدر المعرفة:** ويتمثل هذا البعد في اعتقاد الطالب أن مصدر المعرفة خارجي عنه، ويتم الحصول عليها من أهل الثقة (المعلم، الوالدين)، أم أنه يمكن الحصول عليها فردياً عن طريق البحث والاستقصاء والممارسة والتدريب.
- **سرعة اكتساب المعرفة:** ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الطالب أن اكتساب المعرفة يحدث بشكل سريع، أو لا يحدث مطلقاً في مقابل الاعتقاد أن اكتساب المعرفة يحدث بشكل تدريجي متتابع.

- **يقينية المعرفة:** ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الطالب أن المعرفة تتسم بالثبات والاستقرار أم أنها قابلة للتطور والتغيير.

وفي ضوء ما تقدم عرضه يتضح أهمية المعتقدات المعرفية وتأثيرها البالغ في عملية التعلم؛ لذا ينبغي الاهتمام بالكشف عن معتقدات المتعلمين المعرفية والتعرف عليها لتنميتها لديهم وتحديد ما يناسبهم من استراتيجيات تعينهم على التعلم، والتغلب على تحدياته، ومن ثم فقد حرص الباحثان على تنميتها لدى عينة بحثهما معتمدين في تحديد أبعادها وأساليب قياسها على ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من أبعاد وأساليب قياس.

واستناداً إلى ما تقدم من أهمية علم العروض ومكانته البارزة بين علوم اللغة، وأهمية كل من المفاهيم والبنى العروضية باعتبارهما المكونين الرئيسيين لعلم العروض، وسعياً إلى تخفيف العبء المعرفي لتعلمهما، وتحسين المعتقدات المعرفية للطلاب تجاههما، واستجابة لما أوصت به الدراسات كدراسة كل من: أشرف عبد الله (٢٠١٧)، محمد عبد الله؛ سليمان القن (٢٠٢١)، عبد الرزاق عبد القادر، وآخرين (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤) من ضرورة البحث عن استراتيجيات ونماذج وتصميمات تعليمية حديثة تيسر من تعلم العروض، وتعتمد على فاعلية المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، ومشاركته البناءة في تحقيق عملية التعلم يأتي التعلم التوليدي كأحد مداخل التعلم البنائي التي تعتمد نشاط المتعلم وخبراته السابقة كشرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، فمعرفة المتعلم السابقة تعد بمثابة الجسر الذي ييسر وصول الأفكار الجديدة إلى عقل المتعلم؛ مما يعين على فهمها، وييسر ممارستها، ويكون معتقدات معرفية إيجابية بشأنها، وهذا ما أكدته دراسة كل من: انتصار كاظم الحمراني؛ فائق فاضل كريم (٢٠١٩)، محمد كامل (٢٠١٩)، انجود العتيبي (٢٠٢٠)، إبراهيم جمعة؛ وآخرين (٢٠٢١)، مصطفى الشيخ؛ وآخرين (٢٠٢٣)، إيمان إبراهيم (٢٠٢٣)، والتي توصلت في نتائجها إلى فاعلية التعلم التوليدي في استيعاب المواد التعليمية بصفة عامة، والتي تتميز بكثرة مفاهيمها وتنوع مهاراتها بصفة خاصة.

٣- التعلم التوليدي.

يعد التعلم التوليدي ترجمة حقيقية لأفكار عالمي النفس البنائي المعرفي "بياجيه وفيجوتسكي" أبرز رواد النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتي تفيد أن التعلم عملية بنائية اجتماعية في مقامها الأول، ولا يتصور ثمة تعلم يتحقق دون تفاعل نشط وبناء في سياق اجتماعي سليم ومناسب، وقد ظهر التعلم التوليدي على يد كل من: أوزوبون؛ وويترك عام

(١٩٨٥) كمدخل للتعليم يقوم على التكامل النشط بين الأفكار الجديدة وما لدى الطلاب من مخططات عقلية سابقة (Schaverien, & Cosgrove , 2000,18).

وقد تعددت تعريفات الباحثين للتعليم التوليدي وفقا لوجهات النظر المتنوعة، فيعرفه عزو عفانة، ويوسف الجيش (٢٠٠٨، ٢٥) بأنه: ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين علاقات بينهما، بحيث يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توالدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة والأحداث الخطأ في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة.

ويعرفه عزمي الدواهيدي (٢٠٠٦، ٩) بأنه: نظرية تتضمن التكامل النشط للأفكار الجديدة مع البنى المعرفية الموجودة لدى الطالب، ويعتمد بناء المعرفة الجديدة في ضوءها على المعالجات العقلية النشطة والبناءة التي من شأنها أن تؤدي إلى مزيد من الفهم والربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة بما يساهم في بناء تراكيب معرفية أكثر إتقاناً.

ويعرفه كلٌّ من: مدحت صالح (٢٠٠٩، ٢٣)، زاهر فنونة (٢٠١٢، ٩)، (Reid 2014,51 & Morrison)، محمد كامل (٢٠١٩، ٥) بأنه: نموذج تعليمي تعليمي يهدف إلى تنمية المفاهيم لدى الطلاب من خلال توليد نوعين من العلاقات علاقة بين خبرة المتعلم السابقة والجديدة، وبين أجزاء المعرفة الجديدة المراد تعلمها ليتفاعل معها المتعلم ويوظفها في حياته حينما يتعرض لمشكلة غير مألوفة"، ويعتمد في تحقيقه على أربعة مراحل: التمهيد، التركيز، التحدي، التطبيق، ويسهم الطلاب بالنصيب الأكبر ويتحول المعلم إلى مرشد وموجه.

ويعرفه أيضاً كلٌّ من: Zimmerman(2002,68)، Chin & Brown(2000,119)؛ بأنه: مجموعة من الإجراءات المؤدية إلى تنمية قدرة الطالب على توليد حلول للمشكلات التي تواجهه في العملية التعليمية، والتي ليس لديهم حل جاهز بشأنها اعتماداً على الربط بين المعلومات السابقة والجديدة.

ويعرفه علاء الدين سعودي (٢٠١٧، ٩٧) بأنها: عمليات فكرية عقلية يقوم بها المتعلم بهدف استخلاص المعاني والأفكار والمفاهيم من الخبرات المكتسبة أثناء التعلم، وذلك من خلال ربطها بخبراته السابقة؛ وصولاً إلى توليد أفكار ورؤى جديدة تؤدي إلى إنتاج حلول لمشكلات حياتية، أو أداء مبدع للمهام والأنشطة.

بينما عرف جودت سعادة التعلم التوليدي (٢٠١٨، ٤٩) بأنه: استراتيجية تعليمية تساهم في ارتقاء المتعلم إلى مرحلة ما وراء المعرفة من خلال الدمج بين المعرفة السابقة للمتعلمين

بالمعرفة الحديثة، وتشجيعهم على التفكير الإبداعي، والمعرفة العلمية، والمعرفة على أساس من الخبرات والتجارب السابقة.

وبتأمل التعريفات السابقة نلاحظ تنوع وجهات نظر الباحثين تجاه التعلم التوليدي فمنهم من نظر إليه على كونه نظرية تعلم، ومنهم من نظر إليه كنموذج ومدخل تعليمي، بينما نظر إليه آخرون على كونه استراتيجية تعلم، في حين نظر إليه البعض على كونه عمليات تفكير، ورغم اختلاف وجهات النظر إلا أنها اتفقت على كونه يعتمد في تحقيقه على فاعلية المتعلم ونشاطه في موقف التعلم، والاعتماد على الخبرات السابقة ودمجها في موقف التعلم، وأنه يسير وفق خطوات ومراحل محددة تتمثل في: التمهيدي، التركيز، التحدي، التطبيق.

وفي ضوء ذلك أمكن للباحثين تعريف التعلم التوليدي إجرائياً بأنه: عمليات عقلية نشطة تعتمد في تحقيقها على نشاط المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، وقدرته على استدعاء خبراته ومعارفه السابقة بمفاهيم ومهارات علم العروض، وتحقيق التكامل بينها وبين الخبرات والمفاهيم العروضية المستهدفة، وتوليد روابط وعلاقات جديدة بينهما، وقدرته على تنظيمها؛ وصولاً إلى تحقيق فهم أفضل لها، وقدرة على ممارستها في مهام وأنشطة أكثر تنوعاً وتميزاً.

وتظهر أهمية التعلم التوليدي في كونه يجعل المتعلم ليس مستهلكاً سلبيًا للمعلومات وإنما يبني تفسيراته الخاصة من المعلومات المخزونة لديه، ويكوّن استدلالات جديدة بشأنها، كما أنه يصل بالمتعلم إلى مرحلة ما وراء المعرفة، وتنمية قدرته على التفكير والتأمل في المعارف المستهدفة والتعمق في فهمها وتفسيرها من خلال إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة لبناء معارف جديدة في بنيته الدماغية قائمة على أسس ترابطية تزيد من القدرة على الفهم والاستيعاب لها، كما يزيد من ثقة المتعلم بذاته وقدرته على تنظيم عملية تعلمه، والمشاركة في تحمل مسؤوليتها (عزو عفانة؛ يوسف الجيش، ٢٠٠٨، ٢٥).

كما تظهر أهمية التعلم التوليدي في اعتماد كثير من الدراسات والبحوث التربوية عليه في تنمية متغيراتها البحثية بصفة عامة، واللغوية بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: نادية عباس (٢٠٠٦)، علاء الدين سعودي (٢٠١٧)، شفاء جبر (٢٠١٩)، ياسر علام (٢٠٢١)، مصطفى الشيخ؛ وآخرين (٢٠٢٣).

ويعتمد التعلم التوليدي في تحقيقه على أربعة مراحل وخطوات رئيسة ربما تتحقق بصورة متسلسلة أشار إليها كل من: أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٥، ٤٦٥)، عايش زيتون (٢٠٠٧)،

(٢٧)، عزو عفانة؛ يوسف الجيش (٢٠٠٨، ٢٧)، والتي يمكن توظيفها في تنمية المفاهيم العروضية، وتحسين المعتقدات المعرفية، وتتمثل في:

- **مرحلة التمهيد:** وفيها يقوم المعلم بالتمهيد المناسب والهادف للمفهوم العروضي المستهدف تعلمه وذلك من خلال المناقشة، أو طرح الأسئلة، أو سرد بيت من الشعر، أو عرض صورة للمفهوم أو مثال للمفهوم، وذلك بهدف تهيئة عقول الطلاب لتلقي المفهوم العروضي المستهدف، والتعرف على أفكارهم وخبراتهم الموجودة في بنيتهم المعرفية وذات الارتباط بالمفهوم، وفيها أيضا يتم الكشف عن أوجه القصور والخلل في بنية الطلاب المعرفية، ولذا ينبغي على المعلم تقبل جميع أفكار الطلاب مهما بدت بسيطة وغير صحيحة.

- **مرحلة التركيز:** وفيها يقوم المتعلم بتنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة وتكليفهم بمهام وأنشطة عقلية لتنفيذها، وتوزيع هذه المهام على كل مجموعة، فمجموعة تبحث عن معنى المفهوم العروضي، وأخرى تبحث عن خصائص المفهوم العروضي، وثالثة تبحث عن مكونات المفهوم العروضي، ورابعة تبحث عن أمثلة للمفهوم العروضي، وأخرى تمارس أداءات المفهوم وتطبيقاته شفاهة وكتابة، على أن تتبادل الأدوار والآراء بين المجموعات وبين الأعضاء اعتماد على الحوار والمناقشة وتبادل وجهات النظر وتبريرها، وهنا يكون دور المعلم طرح التساؤلات، وحث الطلاب على التفكير والتفاعل، وتكوين الترابطات بين ما سبق لهم معرفته، وما يقدم لهم.

- **مرحلة التحدي:** وفيها يتاح للمتعلمين فرص الاطلاع على الخبرات الجديدة، ومناقشتها معهم، وتدعيم خبراتهم السابقة أو محوها، وربطها بالمعارف الجديدة، وتقديم كافة الدعائم التعليمية المساندة، وإقامة نوع من التحدي بين ما كان يعرفه في الطور التمهيدي للمفهوم وما عرفه بالفعل، ويستمر المعلم في هذا الإطار من التحدي مقدما أمثلة متنوعة تنطبق على المفهوم العروضي، وأخرى لا تنطبق عليه، وأبرز الخصائص التي تميز المفهوم؛ حتى يستوعب المتعلم المفهوم، ويتمكن من ممارسة تطبيقاته.

- **مرحلة التطبيق:** وتسمى بمرحلة ما وراء المعرفة، وفيها يقوم الطلاب بتطبيق ما اكتسبوه من مفاهيم ومهارات في مواقف أخرى ونماذج شعرية جديدة معتمدين على قدراتهم العقلية العليا كالتحليل والتركيب والاستنتاج والاستقراء والتقويم والإبداع.

ويشير كلٌّ من: عزمي الدواهيدي (٢٠٠٦، ٤٠)، (Bardina & sauer 2010, 34)، زيد العدوان؛ أحمد داود (٢٠١٦، ٥٩) أن التعلم التوليدي يتضمن مجموعة عمليات

واستراتيجيات توليدية يمارسها المتعلم أثناء تنفيذه لإجراءات وخطوات التعلم التوليدي؛ مستهدفا ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة وتوليد علاقات ذات معنى بين أجزاء المعلومات التي يتعلمها؛ مما جعل التعلم التوليدي يتصف بعمق مستوى المعالجة للمعلومات، وتتمثل هذه العمليات في:

- **الاستدعاء:** وفيها يتم استدعاء المعلومات السابقة من الذاكرة طويلة المدى معتمدا على استراتيجيات التكرار والممارسة، واستنهاض الذاكرة، والتسميع.
 - **التكامل:** وفيها يحاول المتعلم تحقيق التكامل بين المعارف الجديدة والسابقة معتمدا على استراتيجيات التلخيص، وإعادة الصياغة، وتحديد المتشابهات.
 - **التنظيم:** وفيها يربط المتعلم المعلومات السابقة بالجديدة بطرق ذات معنى ودلالة معتمدا على استراتيجيات التصنيف، والتجميع، وخرائط المفاهيم.
 - **الإسهاب:** وفيها تتم عملية الاتصال بين المعلومات الجديدة والموجودة في الذاكرة، بل ويمكنه الإضافة إليها باكتشاف علاقات جديدة، وتوظيفها في مواقف أخرى.
- ويرى كل من: عزو عفانة؛ يوسف الجيش (٢٠٠٨، ٢٤٠)، مدحت صالح (٢٠٠٩، ٣٢٩)، (Ogunleye & Babajide, 2011, 455)، عدنان العبد (٢٠١٢، ٤)، أن ثمة عوامل رئيسة تؤثر في فعالية تحقق التعلم التوليدي تتمثل في:
- **المعرفة والتصورات القبلية:** تعد الخبرات والمعارف السابقة أحد أهم العوامل المؤثرة في تحقق التعلم التوليدي، وكلما تميزت المعلومات والمعارف المستدعاة بالثراء والتنوع؛ كلما أدى ذلك تعدد وتنوع العلاقات والروابط بين المفاهيم المستدعاة والجديدة؛ لذا يجدر بالمعلم أن يستثير طلابه لاستدعاء معارفهم من خلال كافة الأساليب والوسائل الداعمة كالمناقشة وطرح التساؤلات.
 - **الدافعية:** فمستوى دافعية الطلاب من العوامل التي تؤثر في تحقق التعلم التوليدي بكفاءة إذ كلما أقبل المتعلمون على تعلم المفاهيم وهم يمتلكون مستوى عال من الدافعية؛ كلما كان ذلك أدعى لهم لاستدعاء خبراتهم ومعارفهم واستحضارها لفهم ما يقدمون على تعلمه؛ ومن ثم ينبغي على المعلم أن يحفز دافعية طلابه ليكونوا أكثر نشاطا وفعالية في موقف التعلم، وذلك بمشاركة موقف التعلم وتحميلهم مسؤوليته.
 - **الانتباه:** فمستوى انتباه الطلاب من العوامل المؤثر في تحقق التعلم التوليدي؛ ومن ثم يحسن بالمعلم أن يحرص على جذب انتباه طلابه أثناء تنفيذه لإجراءات التعلم التوليدي

بحثهم على التركيز في المشكلات المطروحة، واستدعاء معارفهم المرتبطة، ودفعهم إلى تكوين العلاقات التي تتطلب مزيداً من اليقظة والانتباه.

- **التوليد:** فالتعلم التوليدي يعتمد على قدرة المتعلم على توليد واستدعاء الأفكار السابقة ذات الارتباط بالمفاهيم الجديدة المستهدفة، ولذا يحسن بالمعلم مساعدة طلابه على القيام بتوليد معارف أكثر ارتباطاً بما يتعلمونه من مفاهيم، كما يوجههم إلى توليد علاقات وارتباطات أكثر دقة بين خبراتهم السابقة والمستهدفة.

وتتعدد أدوار المعلم في ظل التعلم التوليدي وفقاً لما ذكره كلٌّ من: عزو عفانة؛ ويوسف الجيش (٢٠٠٨، ٢٤٢)، وتتمثل هذه الأدوار في الآتي:

- طرح أسئلة متنوعة للكشف عن المعارف والخبرات السابقة للمتعلمين.
- تهيئة أذهان المتعلمين لموقف التعلم.
- تحفيز دافعية المتعلمين للتعلم من خلال مجموعة الأنشطة والتساؤلات الصفية المحفزة.
- تقديم المفاهيم والمهارات المستهدفة التي تتعارض مع خبرات الطلاب مع أخذ خبرات المتعلمين في الاعتبار.
- مساعدة المتعلمين على استدعاء المعارف السابقة، وتكوين الروابط والعلاقات بينها وبين المعارف المستهدفة.
- تشكيل مجموعات التعلم وتوزيع المهام بينها.
- توجيه المتعلمين إلى مجموعة الاستراتيجيات التي من شأنها مساعدة المتعلمين في ربط المفاهيم السابقة بالجديدة.

كما تتعدد أدوار المتعلم في ظل التعلم التوليدي وفقاً لما أشار إليه كلٌّ من: سحر قابيل (٢٠٠٩، ٦٢)، محمد كامل (٢٠١٩، ٣٥)، وتتمثل هذه الأدوار في الآتي:

- الاعتماد على الذات في الوصول إلى المعارف وتوليد المفاهيم واكتسابها.
- المشاركة النشطة في تلقي المعلومات واكتسابها.
- توظيف المفاهيم والمهارات المكتسبة والاستفادة منها في تطبيقات أخرى جديدة.
- استدعاء المعلومات والمعارف السابقة ذات الارتباط بالمفاهيم المستهدفة.
- أداء الأنشطة المطلوبة والمرتبطة بالمفاهيم والمهارات المستهدفة وتمييزها.
- تنظيم معارفه وجعلها ذات معنى.

وفي ضوء ما تقدم: يتضح أن التعلم التوليدي يعد إحدى المداخل التطبيقية للتعلم البنائي والتي تركز على مجموعة من العمليات المعرفية وفوق المعرفية التي يقوم بها المتعلمون لجعل التعلم ذي معنى، وذلك من خلال استدعاء خبراتهم المعرفية وتحقيق التكامل بينها وبين الخبرة المستهدفة وتنظيم العلاقات بينهما في إطار سياق له معنى ودلالة، وذلك وفق إجراءات وخطوات متسلسلة ومحددة، ولا شك أن التعلم التوليدي وفق هذا المعنى يعد مدخلا فاعلا في تنمية المفاهيم اللغوية بصفة عامة، والعروضية بصفة خاصة حيث إن استيعاب المفهوم وما يتطلبه من عمليات عقلية لا يتم بشكل فجائي، بل يتكون وفقا لنظام منطقي وخطوات توليدية تبنى فيها الخبرات الجديدة المصاحبة بالمفهوم على ما لدى المتعلم من خبرات سابقة، بل وتمهد لخبرات أخرى لاحقة فالتعلم التوليدي يمثل مجموعة من العمليات النشطة التي يقوم المتعلم من خلالها بإعادة تنظيم المفاهيم المكتسبة خلال التعلم، والتوصل إلى علاقات جديدة بينها؛ مما يؤدي إلى تنمية الفهم لها، وبناء الخبرة تجاهها؛ كما أن التعلم التوليدي قد يسهم في تحسين المعتقدات المعرفية إذ يعتمد على المشاركة الإيجابية والنشطة للتعلم، ودوره الرئيس في تحقيق التعلم، كما يعتمد في تنفيذ إجراءاته على توظيف مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة التي قد تتيح له تغيير معتقداته المعرفية الموجودة لديه بأخرى أكثر إيجابية تمكنه من تلبية احتياجاته، وتعينه على الفهم والاستيعاب للمعارف الجديدة من خلال التفاعل البناء بين معارفه السابقة والمستهدفة؛ فكان ذلك دافعا قويا لإجراء هذا البحث، ولعدم وجود دراسة تناولت فاعلية التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية، وتحسين المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

واعتمادا على ما سبق أمكن للباحثين استخلاص مجموعة الأسس التالية والاعتماد عليها عند تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتمثلت في:

- اعتماد التهيئة المناسبة للطلاب؛ لإثارة دافعيتهم وتشجيعهم لموقف التعلم.
- اعتماد الخبرات المعرفية السابقة للطلاب، وجعلها أساسا لعملية التعلم.
- الاعتماد على مجموعة العمليات التوليدية التالية: (الاستدعاء، التكامل، التنظيم، الاستفاضة) في تدريس محتوى البرنامج.
- اعتماد خطوات تنفيذ التعلم التوليدي وتتمثل في: (التمهيد، التركيز، التحدي، التطبيق) في تدريس محتوى البرنامج.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

١- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٢- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية.

٣- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٤- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية.

٥- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٦- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية.

إجراءات البحث: تمثلت إجراءات البحث في مجموعة الأدوات التالية:

١. إعداد استبانيتين إحداهما بالمفاهيم العروضية، والثانية بمهارات العروض المتضمنة بمنهج العروض والقافية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

مرّ إعداد الاستبانيتين بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- تحديد أهداف الاستبانيتين: استهدف بناء الاستبانيتين تحديد المفاهيم والمهارات العروضية المتضمنة بمنهج العروض والقافية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، وصولاً إلى قائمة نهائية بالمفاهيم والمهارات العروضية المناسبة والمتضمنة بالمقرر.

ب- مصادر اشتقاق القائمة: استند الباحثان في إعداد الاستبانتين على مجموعة المصادر التالية:

- الاطلاع على أهداف تدريس مقرر العروض والقوافي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت علم العروض ومفاهيمه، ومنها: أبي اسماعيل المقري (٢٠٠٩)، كامل شاهين (٢٠٠٩)، إبراهيم حسين (٢٠١٢)، أحمد الهاشمي (٢٠١٦)، إسماعيل الغمري (٢٠١٨)، آلاء إسماعيل (٢٠١٩)، مروة عبد الله (٢٠٢١)، ياسر علام (٢٠٢١)، محمد عبد الله؛ سليمان القن (٢٠٢١)، إبراهيم عمران؛ وآخرين (٢٠٢٢)، عبد الرازق عبد القادر؛ وآخرين (٢٠٢٢)، عبد الرحمن خليفة (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤).

- محتوى الكتاب الدراسي لمقرر مادة العروض والقافية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

ج- تحليل محتوى مقرر العروض: وتحقق ذلك بتحليل محتوى العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بكتاب "القطوف الدانية في العروض والقافية" بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥) اعتماداً على الفقرة الدالة على المفهوم كوحدة للتحليل؛ حيث إن الفقرة هي أكثر وحدات التحليل ملائمة لطبيعة البحث الحالي الذي يستهدف رصد المفاهيم والمهارات العروضية المتضمنة في مقرر العروض والقافية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بغرض تكميلتهما، وقد تحققت عملية التحليل لمحتوى العروض وفق الإجراءات التالية:

- قراءة محتوى موضوعات منهج العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى قراءة متأنية وفاحصة لعدة مرات.

- استخراج المفاهيم والمهارات (الرئيسية والفرعية) المتضمنة بموضوعات الكتاب المقرر.

- تحديد الدلالة اللفظية لكل مفهوم أو مهارة وصياغته بصورة يسهل استيعابها.

- تصميم استمارة لتحليل المفاهيم والمهارات العروضية المتضمنة.

- التحقق من صدق أداة التحليل، وذلك بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين

المتخصصين في تدريس عروض الشعر العربي بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر،

والمتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر للتحقق من

صلاحية الأداة لتحليل المحتوى، وتكونت الأداة من ثلاث محاور رأسية تمثلت في: الموضوعات العروضية، المفاهيم العروضية المتضمنة بالموضوعات، المهارات العروضية المتضمنة بالموضوعات.

- حساب ثبات التحليل بطريقة الاتساق عبر الأفراد، وذلك بحساب مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل إليها معدا البحث وبين نتائج التحليل التي توصل إليها أحد المتخصصين في المجال (*) بعد أن وضحت له فكرة البحث وكيفية التحليل والوحدة المعتمد عليها وتسجيل ملاحظاته في استمارة التحليل المعدة لذلك، وبحساب معامل الثبات بين التحليلين، بلغ متوسط معامل ثبات التحليل (٩٧.٧) وهي نسبة اتفاق عالية تدل على ثبات التحليل.

د- إعداد استبانتي المفاهيم والمهارات العروضية في صورتها الأولى: في ضوء نتائج التحليل لمحتوى موضوعات العروض المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، واستقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية المفاهيم والمهارات العروضية؛ تم إعداد الاستبانتين التاليتين:

- استبانة المفاهيم العروضية، وتضمنت (٦) مفاهيم رئيسة، يندرج تحتها (٦٠) مفهوما فرعيا، تضمن المفهوم الرئيس الأول: مكونات البيت الشعري وألقابه (١١) مفهوما فرعيا، والمفهوم الرئيس الثاني: الوحدات الصوتية العروضية، وتضمن (٧) مفاهيم فرعية، والمفهوم الرئيس الثالث: التفعيلات العروضية، وتضمن (١٢) مفهوما فرعيا، والمفهوم الرئيس الرابع: الزحافات العروضية، وتضمن (١٣) مفهوما فرعيا، والمفهوم الرئيس الخامس: العلل العروضية، وتضمن (١٣) مفهوما فرعيا، والمفهوم الرئيس السادس: البحور الشعرية، وتضمن (٤) مفاهيم فرعية.

- استبانة المهارات العروضية، وتضمنت (٤) مهارات رئيسة، واندرج تحتها (٣١) مهارة فرعية تضمنت المهارة الرئيسة الأولى: مهارات الاستماع العروضي، وتضمنت (٧) مهارات فرعية، والمهارة الرئيسة الثانية: مهارات القراءة العروضية، وتضمنت (٩)

* د سليمان داود القن المدرس بالقسم

مهارات فرعية، والمهارة الرئيسة الثالثة: مهارات الكتابة والتقطيع العروضي، وتضمنت (١٠) مهارات فرعية، والمهارة الرئيسة الرابعة: مهارات الوزن العروضي، وتضمنت (٥) مهارات فرعية.

هـ- **التحقق من صدق الاستبانيتين:** بعد إعداد الاستبانيتين في صورتها الأولية؛ تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين والخبراء في مجال اللغويات، ومناهج وطرق التدريس لتدريس اللغة العربية(*)؛ للتحقق من صدقهما، وقد صدرت بمقدمة تحدد الهدف منها، وضرورة إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول دقة الصياغة اللغوية للمفاهيم والمهارات العرضية ووضوحها، ومدى انتماء المفاهيم والمهارات الفرعية للمفاهيم والمهارات الرئيسة، ومدى دقة الدلالة اللفظية للمفاهيم والمهارات المحددة، ومدى مناسبة وأهمية المفاهيم والمهارات العرضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً من مفاهيم ومهارات عروضية.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن دقة المفاهيم والمهارات العرضية المحددة وصحتها العلمية، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، كما أجمع المحكمون على دقة الدلالة اللفظية لمعظم المفاهيم والمهارات العرضية، وأشار بعضهم إلى بعض التعديلات اللغوية التي تم الأخذ بها لأهميتها.

و- **إعداد الاستبانيتين في صورتها النهائية(*)(*):** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحكيم، وحساب الوزن النسبي لنسب اتفاقهم على المفاهيم والمهارات العرضية، والإبقاء على المفاهيم والمهارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٥%؛ حيث تمثل النسبة المعتمد عليها في كثير من البحوث، وإجراء التعديلات المقترحة؛ تم صياغة الاستبانيتين في صورتها النهائية، وذلك بعرضهما في قائمتين نهائيتين إحداهما بالمفاهيم العرضية، والأخرى بالمهارات العرضية اللازمتين لطلاب الصف الثاني الثانوي

* انظر ملحق رقم (١): قائمة المحكمين.

* انظر ملحق رقم (٣): قائمة المفاهيم العرضية.

انظر ملحق رقم (٤): قائمة المهارات العرضية.

الأزهري، وذلك لتنميتها لديهم، وقد تضمنت قائمة المفاهيم العروضية (٦) مفاهيم رئيسية، و (٦٠) مفهوما فرعيا، بينما اشتملت قائمة المهارات العروضية على (٤) مهارات رئيسية، (٣١) مهارة فرعية، وبهذا يكون قد تم الإجابة التساؤلين الأول والثاني من تساؤلات البحث.

٢. إعداد قائمة بأبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلم العروض لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

اتبعت الإجراءات التالية للتوصل إلى قائمة نهائية بأبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلم مهارات عروض الشعر العربي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

أ- تحديد الهدف من القائمة.

استهدف بناء القائمة تحديد أبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلم مهارات عروض الشعر العربي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ بهدف تحسينها لديهم، من خلال البرنامج المعد للبحث.

ب- مصادر بناء القائمة.

- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتحسين المعتقدات المعرفية.
- الأدبيات والدوريات التي تناولت المعتقدات من حيث: مفاهيمها، أبعادها، العوامل المؤثرة في نموها، استراتيجيات تنميتها، علاقتها بغيرها من المتغيرات المعرفية والنفسية.
- دراسة خصائص طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، وأهدافهم، ودوافعهم، وخصائصهم النفسية.

- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية، وعلم النفس، والقياس التربوي، والصحة النفسية، حيث تم إجراء مقابلات مفتوحة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس، وكان الحديث ينصب حول المعتقدات المعرفية، وأثرها على تعلم اللغة، واستيعاب مفاهيمها، والأبعاد التي يمكن من خلالها الكشف عن المعتقدات المعرفية للمتعلم تجاه تعلم مهارات اللغة بصفة عامة، وتعلم مهارات عروض الشعر العربي بصفة خاصة.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية خمسة أبعاد رئيسية تمثلت في: (المعرفة العروضية بين البساطة والتعقيد، المعرفة العروضية بين اليقين والنسبية، المعرفة العروضية بين السلطة والذات، المعرفة العروضية بين الفطرية والاكْتِسَاب، المعرفة العروضية بين سرعة التعلم وعدمه)، ويندرج تحت كلٍّ بعدٍ منها عدداً من المؤشرات الفرعية بلغت (٧٠) مؤشراً، وتمّ

استهلال القائمة بمقدمة توضح عنوان البحث، والهدف منه، وروعي في صياغة الأبعاد الرئيسية، والمؤشرات الدالة عليها أن تكون بلغة واضحة، ومحددة، ودقيقة، وأن تتضمن كل عبارة فكرة واحدة، كما روعي التوازن في صياغة المؤشرات من حيث الطول والقصر، وتنوع العبارات من حيث الإيجاب والسلب.

د- ضبط القائمة:

للتحقق من صلاحية القائمة في تحقيق هدفها؛ تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثلاثة عشر محكمًا من أساتذة اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس، والصحة النفسية في صورة استبانة جاءت في ثلاثة أنهر: النهر الأول، اشتمل على الأبعاد الرئيسية للمعتقدات المعرفية، بينما خصص النهر الثاني للمؤشرات الفرعية لكل بعد، وبينما النهر الثالث، لمدى ملائمة المؤشرات الفرعية للأبعاد الرئيسية، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى وضوح الأبعاد الرئيسية للمقياس، ومدى ارتباطها بتعلم عروض الشعر العربي، ومدى اتساق المؤشرات الفرعية لكل بعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ودقتها، وكذا تعديل وإضافة ما يروونه مناسباً لكل بعد أو عبارة للقائمة.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن صلاحية الأبعاد الرئيسية المحددة، وما تتضمنه من مؤشرات فرعية في قياس مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي تجاه تعلمهم عروض الشعر العربي، ومناسبتها لهم، كما أجمع المحكمون على دقة الدلالة اللفظية للأبعاد ومؤشراتها الفرعية مع إجراء بعض التعديلات اللغوية التي أخذ بها الباحث لدقتها، وأشار بعضهم إلى حذف المؤشرات التالية:

- أعتقد أن المعلومات تبدو أسهل مما يشعرني به المعلم.
- معظم المعلومات التي تضمنها علم العروض سهلة الفهم.
- الحقائق والمفاهيم العروضية ثابتة ومؤكدة ولا تقبل النقاش.
- إذا تناقش اثنين في موضوع ما؛ فإن واحداً على الأقل يكون مخطئاً.

وذلك لأن مضمون المؤشرين الأوليين ينطبق تماماً مع مضمون العبارة التالية: العروض يبدوا سهلاً أكثر مما يصوره المعلم والزملاء، كما أن المؤشر الثالث ينطبق مضمونه مع العبارة التالية: المفاهيم العروضية مفاهيم ثابتة منذ نشأتها لا تتغير، كما ينطبق المؤشر الرابع مع مضمون العبارة التالية: حينما نختلف في نسبة بيت شعري إلى بحر فإن أحداً يكون مخطئاً، وقد أخذ الباحثان بآرائهم لدقتها واختصارها.

٥- إعداد القائمة في صورتها النهائية(*) بعد تفريغ استجابات المحكمين على القائمة، ودراسة آرائهم، ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة وفقا لها؛ تم التوصل إلى قائمة نهائية لأبعاد المعتقدات المعرفية العروضية تضمنت (خمسة) أبعاد رئيسة هي: (المعرفة العروضية بين البساطة والتعقيد، المعرفة العروضية بين اليقين والنسبية، المعرفة العروضية بين الفطرية والاكتساب، المعرفة العروضية بين السلطة والذات، المعرفة العروضية بين سرعة التعلم وعدمه)، ويندرج تحت كل بعدٍ منها عدداً من المؤشرات الفرعية بلغت (٦٦) مؤشراً فرعياً، على الترتيب التالي: (١٦)، (١٤)، (١٢)، (١٥)، (٩)، وبهذا قد تم الإجابة على التساؤل الثالث من أسئلة البحث.

٣. بناء الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية:

اتبعت الإجراءات التالية لإعداد الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري:

أ- الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مستوى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في تحصيل المفاهيم العروضية.

ب- مصادر بناء الاختبار:

اعتمد في إعداد الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية على الآتي:

– أهداف تدريس العروض بالكتاب المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
– البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المفاهيم اللغوية بوجه عام، والعروضية بوجه خاص.

– الأدبيات، والمصادر، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء اختبارات المفاهيم بصفة خاصة.

– آراء المتخصصين، والخبراء في مجالات الاختبارات، والتقييم، والقياس.

– قائمة المفاهيم العروضية في صورتها النهائية، والتي تم بناء الاختبار في ضوءها.

ج- تحديد مستويات الاختبار: تم بناء الاختبار وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي؛ وذلك لشيوخ هذا التصنيف، وسهولة استخدامه وتطبيقه، واستناد معظم الدراسات السابقة عليه

انظر ملحق رقم (٥): قائمة أبعاد المعتقدات المعرفية.

في بناء اختبارات المفاهيم، وقد تضمن الاختبار المستويات الثلاث الأول من تصنيف بلوم وتمثلت في: (المعرفة، الفهم، التطبيق).

د- إعداد جدول مواصفات الاختبار: وقد تم إعداد جدول مواصفات الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري وفق الأهمية النسبية للمفهوم؛ لتوزيع أسئلة الاختبار على المفاهيم المراد قياسها، ويبين الجدول التالي مواصفات اختبار المفاهيم العروضية.

جدول (١) مواصفات الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية

١	الموضوعات	عدد المفاهيم	الأهمية النسبية	عدد الأسئلة	مستويات الأسئلة						أنواع الأسئلة وأرقامها		
					معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	إنشاء	الخطأ	الصور	التكملة
١	مكونات البيت الشعري وألقابه	١١	%١٨	٣٣	١٧	٧	٩	٢٢	٤	٧			
٢	الوحدات الصوتية	٧	%١١	٢١	٨	٨	٥	١٤	٣	٤			
٣	التفعيلات العروضية	١٢	%٢٠	٣٦	١	١٩	١٦	٢٤	٣	٩			
٤	الزحافات العروضية	١٣	%٢٢	٣٧	٢٣	٢	١٢	٢٥	٤	٨			
٥	العلل العروضية	١٣	%٢٢	٣٧	١٧	٨	١٢	٢٥	٥	٧			
٦	البحور الشعرية	٤	%٧	١٢	٣	٥	٤	٨	٣	١			
	مج	٦٠	%١٠٠	١٧٦	٦٩	٤٩	٥٨	١١٨	٢٢	٣٦			

هـ- وصف محتوى الاختبار.

من خلال تقصي كافة المصادر السابقة، واعتمادا على الأهمية النسبية للمفاهيم العروضية المحددة بجدول المواصفات للاختبار، ومستويات بلوم للمجال المعرفي؛ أمكن

إعداد الاختبار في صورته المبدئية، فقد صدر الاختبار بمجموعة من التعليمات التي توضح للتلاميذ فكرة الاختبار وهدفه، وزمنه، وأنواع مفرداته، وكيفية التعامل معها والإجابة عليها، وقد روعي في صياغتها أن تكون بلغة سهلة واضحة ومباشرة، بعيدة عن الاستطراد الممل أو الإيجاز المخل، مبينة لهم ما ينبغي عليهم القيام به عند تنفيذهم للاختبار.

وتكون الاختبار من (١٧٦) سؤالاً موضوعياً تنوعت ما بين (الاختبار من متعدد، والصواب والخطأ، وأسئلة الإجابة القصيرة)، وقد تم اختيار هذه الأنواع من الأسئلة؛ لخلوها من ذاتية المصحح، ولقياسها قدرات متنوعة، وشمولها لأجزاء كبيرة من المحتوى، كما أنها تتميز بمعدلات صدق وثبات عالية، فضلاً عن قلة عامل التخمين بها، وسهولة تصحيحها (فؤاد أبو حطب؛ وآخرون، ٢٠٠٨، ٤٧٨).

وقد روعي في صياغتها الدقة، والوضوح، والبساطة والصحة اللغوية، والتنوع، والشمول، ومناسبتها لعينة البحث، كما روعي في أسئلة الاختبار من متعدد تنوع البدائل، وتوزيعها عشوائياً، وجعلها محتملة من وجهة نظر التلاميذ على أن تتضمن من بينها إجابة صحيحة واحدة، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح ألفاظها، وخلوها من التعقيد، وعدم تضمنها لعبارات موحية بالإجابة.

وقد اعتمد الباحثان في بنائهما اختبار المفاهيم العروضية على قائمة بمجموعة من المهام التي يتبين من خلالها تمكن الطالب من المفهوم، وقد وقف الباحثان على هذه المهام من خلال استطلاعهما للدراسات والأدبيات التي اهتمت بتنمية المفاهيم، ويوضح الجدول التالي هذه القائمة.

جدول (٢) أساليب قياس المفاهيم العروضية

م	المهام المعطاة للطالب.	الأداء المطلوب تحققه.
١ -	أن يُعطى اسم المفهوم.	- أن يُقدّم تعريفاً للمفهوم.
٢ -	أن يُعطى اسم المفهوم.	- أن يُقدّم مثالا للمفهوم.
٣ -	أن يُعطى اسم المفهوم.	- أن يُقدّم مثالا لا ينطبق عليه.
٤ -	أن يُعطى اسم المفهوم.	- أن يُقدّم صفة ترتبط بالمفهوم.
٥ -	أن يُعطى اسم المفهوم.	- أن يُقدّم صفة لا ترتبط بالمفهوم.

- ٦- - أن يُعطى اسم المفهوم. - أن يُقدّم معنى المفهوم.
- ٧- - أن يُعطى اسم المفهوم. - أن يُقدّم الخصائص المميزة للمفهوم.
- ٨- - أن يُعطى اسم المفهوم. - أن يُقدّم خصائص غير مميزة للمفهوم.
- ٩- - أن يُعطى تعريفاً للمفهوم. - أن يُقدّم اسم المفهوم.
- ١٠- - أن يُعطى مثالاً على المفهوم. - أن يُقدّم اسم المفهوم.
- ١١- - أن يُعطى خصائص المفهوم. - أن يُقدّم اسم للمفهوم.
- ١٢- - أن يُعطى اسم مفهوميين. - أن يبين العلاقة التي تربطهما.

و- نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:

- بلغ عدد درجات الاختبار (١٧٦) درجة، موزعة على (١٧٦) سؤالاً، وتم تحديد عدد (١) درجة لكل مفردة صحيحة، و(صفر) للمفردة الخطأ.
- تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة لكل طالب، يكتب عليها اسم، ورقم مسلسل.
- تم إعداد ورقة خاصة؛ لتصحيح إجابات الدارسين وفق مفتاح التصحيح المتقّب، وذلك بثقب خانات الإجابة الصحيحة؛ لتسهيل عملية المقارنة والتصحيح.

ز- الخصائص السيكومترية للاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية:

- **التحقق من صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتدريس عروض الشعر العربي، ومعلمي وموجهي العروض ببعض المعاهد الأزهرية، وعددهم (١٣) محكّماً (*): لإبداء

(*) ملحق (١): قائمة المحكّمين.

الرأي حول مدى ملائمة الاختبار لهدفه، ووضوح تعليماته، ودقة مفرداته وسلامتها اللغوية والعلمية، ومناسبتها للمستويات المعرفية، ولجوانب قياس المفهوم، ولعينة البحث، ومدى اتساق بدائله، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً، وقد أشار المحكّمون إلى صلاحية الاختبار وملائمته لهدفه، ووضوح تعليماته، وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لمفرداته، ومناسبتها لمجموعة البحث، واتساقها مع المستويات المعرفية، وجوانب قياس المفهوم، كما أشار بعض المحكّمين إلى ضرورة إعادة الصياغة اللغوية لبعض مفردات وبدائل الاختبار لتكون أكثر صدق ومناسبة للطلاب، وقد تمّ الأخذ بهذه الملاحظات لأهميتها، وإجراء التعديلات في ضوءها؛ وصولاً إلى الصورة النهائية للاختبار.

٢٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تمّ إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (٢٥)

طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد سيجر الإعدادي الثانوي بنين التابع لمركز طنطا، إدارة المنطقة الأزهرية بالغربية، بعد تعرضهم لمحتوى العروض بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وذلك في يوم الأحد الموافق ٢٥/٢/٢٠٢٤م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن الاختبار:** تمّ حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة على الاختبار، وقسمته على عددهم، وكان متوسط زمن الاختبار (ثلاث ساعات) تقريباً، وتمّ إضافة (٥) دقائق لإلقاء تعليمات الاختبار، وبهذا يكون الوقت الفعلي اللازم للاختبار (١٨٥) دقيقة تقريباً.

- **حساب الاتساق الداخلي،** وذلك بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٨٢ - ٠.٨٨) وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار، واتجاه مفرداته لقياس السمة المقاسة، ويؤكد صلاحيته للتطبيق.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** تمّ حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار اعتماداً على معادلة معامل السهولة والصعوبة؛ وبتطبيق المعادلة جاءت قيم معاملات السهولة للمفردات تتراوح ما بين (٠,٢٨ - ٠,٧٦)، ومعاملات الصعوبة تتراوح ما بين (٠,٢٤ - ٠,٧٢)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الاعتدالية.

- **حساب معاملات تمييز مفردات الاختبار:** تم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار من خلال معادلة حساب معامل التمييز للمفردة؛ وبتطبيق المعادلة اتضح أنَّ جميع قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار تزيد عن (٠,٤٠)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بمعامل تمييز جيد.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية من خلال إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية نفسها بفاصل زمني خمسة عشر يوما، وقد روعي أن تكون ظروف التطبيق مشابهة قدر الإمكان لظروف التطبيق الأول، وبحساب معامل الثبات بين درجات الطلاب في التطبيقين بلغ معامل الثبات (٠,٨٥٩)، وهو معامل ارتباط كبير؛ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.
- ح- **الصورة النهائية للاختبار (*)**: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفي للمفاهيم العروضية، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (١٧٦) مفردة، وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة، وصار صالحا للتطبيق على المجموعة الأساسية البحث.
- ٤. **إعداد اختبار المهارات العروضية، ومقاييس تقديره:**
لإعداد اختبار المهارات العروضية ومقاييس تقديره المتدرجة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ اتبعت الإجراءات التالية:
أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار الكشف عن المستوى الأدائي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في مهارات علم العروض، وتقدير مدى تمكنهم من ممارستها.
ب- **مصادر بناء الاختبار.**
اعتمد في إعداد اختبار المهارات العروضية على الآتي:
- أهداف تدريس علم العروض لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- محتوى علم العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بعلم العروض وتنمية مهاراته.

* انظر ملحق رقم (٦): اختبار المفاهيم العروضية.

- الأدبيات، والمصادر، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء الاختبارات اللغوية بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين، والخبراء في مجالات اللغويات، والاختبارات، وأساليب التقويم، والقياس.

- قائمة المهارات العروضية في صورتها النهائية، والتي تم بناء الاختبار في ضوءها.

ج- وصف الاختبار: من خلال تقصي كافة المصادر السابقة، أمكن إعداد الاختبار في صورته المبدئية، فقد صدر الاختبار بمقدمة تحدد الهدف من الاختبار، وتعليمات تنفيذه، وعددا من الملاحظات التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الاختبار، وقد روعي فيها الدقة والوضوح والبساطة.

وتكون الاختبار من (أربعة) أسئلة رئيسة ترتبط بالمهارات الرئيسة لعلم العروض والتي تتمثل في: (مهارات الاستماع العروضي، مهارات القراءة الشعرية، مهارات الكتابة العروضية، مهارات الوزن الشعري)، وتتوعد ما بين أسئلة (شفهية، وكتابية)، ويندرج تحت كل سؤال رئيس عددا من الأسئلة الفرعية، وقد روعي فيها الدقة، والوضوح، والبساطة؛ ومناسبتها للطلاب، وارتباطها بالمهارة الرئيسة المستهدفة.

وقد صدر الاختبار بمجموعة من التعليمات التي توضح للطلاب فكرة الاختبار وهدفه، وزمنه، وطبيعة مفرداته، وكيفية التعامل معها والإجابة عليها، وقد روعي في صياغتها أن تكون بلغة سهلة واضحة ومباشرة، بعيدة عن الاستطراد الممل أو الإيجاز المخل، مبينة لهم ما ينبغي عليهم القيام به عند تنفيذهم للاختبار.

د- نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:

لتصحيح الاختبار الأدائي لمهارات عروض الشعر العربي؛ تم إعداد مقاييس تقدير متدرجة Rubrics؛ لتقدير مستوى أداء طلاب الصف الثاني الثانوي في مهارات عروض الشعر العربي، وتم الاعتماد في تصميمها على المصادر الآتية:

- مراجعة المعايير، والمقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة.
- الأدبيات النظرية، والتطبيقية، والدراسات التي تناولت طرائق تقويم مهارات علم العروض.

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجالات القياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس حول مواصفات مقياس التقدير المتدرج لمهارات علم العروض.

هـ - وصف مقاييس التقدير:

تمثلت المقاييس في أربعة مقاييس فرعية، بالإضافة إلى صفحتي العنوان والتعليمات، واشتملت صفحة التعليمات على الهدف من المقاييس، ووصف موجز لها، بالإضافة إلى التعليمات الموجهة للمعلم؛ للاسترشاد بها، وهي على النحو الآتي:

- ١- مقياس متدرج لمهارات الاستماع العروضي، وتضمن (٧) مهارات فرعية
- ٢- مقياس متدرج لمهارات قراءة الشعر العربي، وتضمن (٩) مهارات فرعية.
- ٣- مقياس متدرج لمهارات الكتابة العروضية، وتضمن (١٠) مهارات فرعية.
- ٤- مقياس متدرج لمهارات الوزن العروضي وتضمن (٥) مهارات فرعية.

و- مستويات تقدير الأداء لاختبار المهارات العروضية:

تم تقدير درجات الطلاب في ضوء مقاييس التقدير المتدرجة وفق ما يحققه الطالب من المهارات الفرعية المتضمنة بكل مقياس، بحيث يُعطى لكل مهارة يُحققها درجتها، وقيمتها (١)، وإن لم يحققها يفقد درجتها، فإن حقق الطالب جميع المهارات الفرعية المتضمنة بكل مقياس استحق درجته العظمى، وكان بالمستوى الأول، فإن أخفق في تحقيق واحدة من مهاراته افتقد درجتها، ونزل بالمستوى الثاني، وهكذا كلما أخفق في تحقيق مهارة من مهارات المقياس، افتقد درجتها ونزل بالمستوى الأدنى، حتى يُخفق الطالب في تحقيق أيٍّ من المهارات الفرعية للمقياس فيأخذ (صفرًا)، وينزل بالمستوى الأخير.

ز - الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات العروضية ومقاييس تقديره.

- **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار ومقاييس تقديره من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، واللغويات، وعلم النفس ومعلمي وموجهي العروض ببعض المعاهد الأزهرية وعددهم (١٣) محكمًا (*); لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الاختبار لهدفه، وارتباط مفرداته بالسلمات المقاسة، ووضوح تعليماته، ودقة مفرداته وسلامتها اللغوية والعلمية، ومدى مناسبتها لعينة البحث، ومدى

(*) ملحق (١) قائمة المحكمين.

وضوح مستويات الأداء، ومدى صلاحيتها لتقدير الجانب الأدائي لمهارات عروض الشعر العربي، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لعناصرها، ومدى سلامة التعليمات ووضوحها بالنسبة للمعلم وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار وملائمته لهدفه، ووضوح تعليماته، وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لمفرداته، ومناسبتها لمجموعة البحث، وارتباط مفرداته بالمهارات المستهدفة، ودقة مقاييس التقدير وصلاحيتها لقياس مهارات عروض الشعر العربي، وشموليتها، ووضوح تعليماتها، وسهولة استخدامها، كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إعادة الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار لتكون أكثر صدقاً ومناسبة للطلاب، وقد تمّ الأخذ بجميع الملاحظات لأهميتها، وإجراء التعديلات في ضوءها؛ وصولاً إلى الصورة النهائية للاختبار.

– **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تمّ إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (٢٥) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد سيجر الإعدادي الثانوي بنين التابع لمركز طنطا، إدارة المنطقة الأزهرية بالغربية، بعد تعرضهم لمحتوى العروض بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وذلك في يوم الإثنين الموافق ٢٦/٢/٢٠٢٤م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة على الاختبار، وقسمته على عددهم، وكان متوسط زمن الاختبار (ساعتان، ونصف) تقريباً، وتم إضافة (٥) دقائق لإلقاء تعليمات الاختبار، وبهذا يكون الوقت الفعلي اللازم للاختبار (١٥٥) دقيقة تقريباً.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات اختبار المهارات العروضية من خلال إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية نفسها بفواصل زمنية خمسة عشر يوماً، وقد روعي أن تكون ظروف التطبيق مشابهة قدر الإمكان لظروف التطبيق الأول، وبحساب معامل الثبات بين درجات الطلاب في التطبيقين، بلغت قيم معامل الثبات لمهارات الاستماع العروضي (٠,٨٢٦)، ولمهارات القراءة العروضية (٠,٥٣٥)، في حين بلغت لمهارات الكتابة العروضية (٠,٦١٩)، و لمهارات الوزن العروضي (٠,٥٦٥)، وللدرجة الكلية

للاختبار بلغت (٠,٧٥٦) ؛ وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعد مؤشراً قوياً على ثبات الاختبار؛ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

• ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقاييس التقدير؛ تم استخدام نمط اتفاق المصححين، حيث تم تقييم إجابات الطلاب في اختبار المهارات العروضية من قبل اثنين من المصححين (*) باستخدام مقاييس التقدير المتدرجة، وتم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين المصححين باستخدام معادلة كوبر (حلمي الوكيل، محمد المفتي، ٢٠٠٤، ٦٢)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الاتفاق بين درجات المصححين على مقاييس التقدير المتدرجة لاختبار المهارات العروضية

المهارات	الاستماع العرضي	القراءة العروضية	الكتابة العروضية	الوزن العروضي	الدرجة الكلية
نسب الاتفاق	٨٩ %	٩٠ %	١٠٠ %	٨٠ %	٨٩ %

يتضح من الجدول السابق: أن نسب الاتفاق بين المصححين وفق معادلة كوبر مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقاييس التقدير، والاطمئنان لاستخدامها في البحث.

ح- الصورة النهائية للاختبار^(*): في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية

لاختبار المهارات العروضية، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (أربعة) أسئلة رئيسة ترتبط بالمهارات الرئيسة لعلم العروض، وتتمثل في: (مهارات الاستماع العرضي، مهارات القراءة الشعرية، مهارات الكتابة العروضية، مهارات الوزن الشعري)، وتتنوع ما بين أسئلة (شفهية، وكتابية)، ويتم تصحيحها من خلال مقاييس التقدير التي أسفرت نتائج التحكيم عن صلاحيتها لتقدير مستوى الطلاب في مهارات عروض الشعر العربي.

٥. إعداد مقياس المعتقدات المعرفية العروضية:

* الباحثان، والزميل؛ سليمان داود الفن؛ المدرس بالقسم.

* انظر ملحق رقم (٧): اختبار المهارات العروضية.

لإعداد مقياس المعتقدات المعرفية العروضية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ اتبعت الإجراءات التالية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف بناء المقياس الكشف عن المعتقدات والأفكار والتصورات الذاتية المعرفية لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري عن الطبيعة المعرفية لعلم العروض من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها والقدرة على تعلمها وسرعة اكتسابها.

ب- **مصادر بناء المقياس.**

اعتمد في إعداد المقياس على الآتي:

- أهداف تدريس علم العروض لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- محتوى علم العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية وقياس المعتقدات المعرفية.
- الأدبيات، والمصادر، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات والمقاييس وبناءها بصفة عامة، والمرتبطة بالمعتقدات المعرفية بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين، والخبراء في مجالات طرق التدريس، وعلم النفس، والقياس التربوي حول أبعاد المقياس، وعباراته.
- قائمة أبعاد المعتقدات المعرفية في صورتها النهائية.

ج- **تعليمات المقياس:** روعي في صياغتها أن تكون بلغة سهلة وواضحة، بعيدة عن الاستطراد الممل، أو الإيجاز المخل، وأن تبين للطلاب ما ينبغي عليهم القيام به عند تطبيقهم للمقياس، وقد وضّح فيها الباحث الهدف من المقياس، وعدد عباراته، والمكان المخصص للإجابة، وكيفية إجابتها.

د- **وصف المقياس:** صيغت عبارات المقياس في ضوء أبعاد المعتقدات المعرفية، وتكون المقياس من (٦٦) عبارة؛ تم توزيعها على خمسة أبعاد رئيسة ثنائية القطب هي:

- **البعد الأول:** بساطة المعرفة العروضية، وتتضمن (١٦) عبارة.
- **البعد الثاني:** يقينية المعرفة العروضية، وتتضمن (١٤) عبارة.
- **البعد الثالث:** فطرية المعرفة العروضية، وتتضمن (١٢) عبارة.
- **البعد الرابع:** مصدر المعرفة العروضية، وتتضمن (١٥) عبارة.
- **البعد الخامس:** سرعة التعلم للمعرفة العروضية، وتتضمن (٩) عبارات.

وقد روعي في صياغة عبارات المقياس أن تكون بلغة بسيطة وواضحة، وبعيدة عن التعقيد والغموض، وأن تكون موجزة ومعبرة، كما روعي في صياغتها أن تكون مناسبة لعينة البحث، وذات ارتباط بفكرة المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وأن تتضمن فكرة واحدة، كما روعي صياغتها أيضا أن تصاغ بصورة تقريرية، وأن تتنوع عباراتها من حيث: (الإيجاب والسلب) (العمق والسطحية).

هـ - **تصحيح المقياس:** تم تصحيح مفردات المقياس وفقا لنظام ليكرت ثلاثي المستوى (دائما، أحيانا، نادرا) ودرجته على الترتيب في حال كون العبارات إيجابية أو تنسم بعمق المعتقد (٣، ٢، ١)؛ وفي حال كونها سلبية أو تنسم بسطحية المعتقد (١، ٢، ٣)، ويختار الطالب استجابة واحدة من الاستجابات المتاحة لكل عبارة وفق تصوره ومعتقداته المعرفية.

وقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٦٦ - ١٩٨)، وعلى هذا فقد حُدِّد المقياسُ ثلاثة مستويات للمعتقدات المعرفية على النحو التالي:

- مستوى مرتفع للمعتقدات المعرفية العروضية، ويتحقق عند حصول الطالب على درجة تتراوح من (٦٦-١١٠).
- مستوى متوسط للمعتقدات المعرفية العروضية، ويتحقق عند حصول الطالب على درجة تتراوح من (١١٠ - ١٥٥).
- مستوى منخفض للمعتقدات المعرفية العروضية، ويتحقق عند حصول الطالب على درجة تتراوح من (١٥٥-١٩٨).

و- الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية:

- **صدق المقياس:** للتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكما من أساتذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس والقياس التربوي؛ بهدف استطلاع آرائهم حول مدى مناسبة المقياس للهدف الذي أُعِدَّ من أجله، ومدى مناسبة الأبعاد الرئيسة للمقياس ودقتها، ومدى تمثيل وتناسب (العبارات) المقدمة لكل بُعد، ومدى صحة الصياغة اللغوية ودقتها لأبعاد المقياس، وما يندرج تحتها من عبارات، وكذا إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يروونه مناسباً.
- وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

• أشار معظم المحكمين إلى مناسبة الأبعاد الرئيسة للمقياس.
• اتفق معظم المحكمين على مناسبة وارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه.
• رأى بعض المحكمين تعديل الصياغة اللغوية لعدد من عبارات المقياس.
ويعد الأخذ بملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم دليلاً على صدق المقياس، وجاهزيته للاستخدام في قياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعة البحث.

– **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على (٢٥) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمعهد سيجر الإعدادي الثانوي بنين التابع لمركز طنطا، إدارة المنطقة الأزهرية بالغربية بعد تعرضهم لمحتوى العروض بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٧/٢/٢٠٢٤م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

• **حساب زمن تطبيق المقياس:** تم حساب زمن تطبيق المقياس من خلال حساب مجموع الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة على المقياس، وقسمته على عددهم، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس (٤٠) دقيقة تقريباً، وتم إضافة (٥) دقائق لإلقاء تعليمات المقياس، وبهذا يكون الوقت الفعلي اللازم للاختبار (٤٥) دقيقة تقريباً.

• **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، بلغ مقداره للأبعاد الفرعية على التوالي (٠.٧١، ٠.٧٣، ٠.٧٧، ٠.٧٥، ٠.٨١)، وبلغ مقداره للدرجة الكلية (٠.٨٢٤)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق المقياس على مجموعة البحث الأساسية.

• **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٧٢٤ - ٠.٩٢٢) وهي قيم ذات دلالة إحصائية، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين

درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٨١١ - ٠,٨٥٥)، وهي قيم دالة إحصائياً تدعو إلى الثقة بنتائج البحث عند تطبيقه

ز- الصورة النهائية للمقياس^(*): تم إعداد الصورة النهائية لمقياس المعتقدات المعرفية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، وآراء السادة المحكمين، وإجراء كافة التعديلات اللازمة، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة ثنائية القطب، وذلك على النحو التالي: بعد بساطة المعرفة العروضية، ويتضمن (١٦) عبارة؛ بعد يقينية المعرفة العروضية، ويتضمن (١٤) عبارة؛ بعد فطرية المعرفة العروضية، ويتضمن (١٢) عبارة؛ بعد مصدر المعرفة العروضية، ويتضمن (١٥) عبارة؛ بعد سرعة التعلم للمعرفة العروضية، ويتضمن (٩) عبارات.

٦. بناء البرنامج المقترح^(*)، ودليلي الاستخدام^(*): لتصميم البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي، وضمان تصميمه وفقاً لمعايير التصميم التعليمي الجيد؛ تمّ الاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي كنموذج (Kemp, Gerelash & Ely, Cyrs & Lowenthal, Dick Carey, عبد اللطيف الجزار، محمد خميس، ونموذج التعليم العام، وغيرها من نماذج التصميم التعليمي، وفي ضوء هذه النماذج، فقد اعتمد في تصميم البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي على مجموعة الخطوات التالية:

أ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: وتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية بعض المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلمهما لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

* انظر ملحق رقم (٨): مقياس المعتقدات المعرفية العروضية.

* (١) انظر ملحق رقم (٩): البرنامج التعليمي.

* (١) انظر ملحق رقم (١٠): دليل المعلم.

* (١) انظر ملحق رقم (١١): دليل الطالب.

ب- **تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج^(١)**: وتمثلت في مجموعة الأهداف الإجرائية التي تختص بتنمية المهارات النوعية المرتبطة بالمفاهيم والمهارات العروضية المضمنة بمحتوى العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري والمراد تنميتها لديهم، وتحسين معتقداتهم المعرفية المرتبطة بتعلم العروض، وقد انبثقت عن الأهداف العامة للبرنامج، وهي تلي عنوان كل درس من دروس علم العروض المقدمة من خلال البرنامج، وقد روعي فيها أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، وتضمن كل هدف ناتجا تعليميا واحدًا، وقياس الهدف للناتج التعليمي، وليس لعملية التعلم.

ج- **تحديد الفلسفة المستند إليها في تصميم البرنامج**: تعتمد الفلسفة المستند إليها في تصميم البرنامج على الاستفادة من مبادئ مزيج من التطبيقات النظرية لكثير من الفلسفات التربوية التي ثبت فاعليتها في الميدان التربوي، والتي تتناسب مع طبيعة البحث، والتي يعد من أهمها النظرية البنائية الاجتماعية لعالمي النفس بياجيه وفيجوتسكي، والتي تؤكد على ضرورة إيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة في موقف التعلم، والاعتماد على خبراته ومعارفه السابقة، واعتمادها أساسا لعملية التعلم، كما تؤكد على ضرورة أن تتحقق عملية التعلم في سياق من التعاون والتفاعل والتشارك الصفي، كما يستند البرنامج على نظرية معالجة المعلومات، والتي تؤكد على العمليات الداخلية لموقف التعلم، وما تتطلبه من القدرة على الانتباه والاستدعاء والربط والتكامل والتنظيم، والطلاب في ضوءها باحثون نشطون عن المعلومات ومعالجون فاعلون لها، ونظرية ديفيد كولب (David Kolp)، والتي تؤكد على أهمية الخبرة وضرورة تفعيلها في موقف التعلم؛ كما يستند البرنامج أيضا إلى نظرية التعلم ذي المعنى، والتي تؤكد على ضرورة الربط بين المعلومات المقدمة للطلاب بما لديهم من خبرات ومعارف سابقة بما يجعل عملية التعلم تتحقق في سياق ذي معنى واضح للمتعلم، كما يستند أيضا إلى النظرية الكلية والتي تؤكد على وحدة المعرفة وتكاملها، فالبرنامج يعالج فنون اللغة من خلال النظرة التكاملية للغة، وينعكس ذلك من خلال مجموعة الأنشطة التي تعكس كلية اللغة

* (١) انظر ملحق رقم (٢): قائمة أهداف البرنامج.

وشمولها، وغير ذلك من نظريات حديثة تؤكد على إيجابية المتعلم ومسؤوليته الفاعلة في بناء معارفه، وتحقيق أهدافه.

د- تحديد أسس بناء البرنامج: تمّ التوصلُ إلى عددٍ من الأسس والمعايير التي تعد ضوابط تحكم إعداد البرنامج، وذلك من خلال استقراء ما جاء في البحوث، والدراسات المتخصصة في المجال والجانب النظري للبحث، ويمكن إجمال أهم الأسس التي بني عليها البرنامج، وإيجازها في الآتي:

- مراعاة طبيعة طلاب الصف الثاني الثانوي وخصائصهم واهتماماتهم، وحاجاتهم اللغوية.

- مراعاة طبيعة علم العروض وما يتضمنه من مفاهيم نظرية وممارسات تطبيقية، وتحقيق التكامل بينهما.

- مراعاة الخبرات والمعارف السابقة للطلاب، واعتمادها ركنا أصيلا في تحقيق التعلم، وجعله عملية ذات معنى للمتعلم.

- مراعاة إيجابية الطلاب ونشاطهم، ومشاركتهم في تحقيق عملية التعلم.

- مراعاة التنوع في أساليب تقديم المحتوى التعليمي للطلاب بحيث تخاطب مختلف حواسهم، وتستثير دافعيتهم لتعلم المهارات وتطبيقها.

- مراعاة التنوع في الأنشطة التي يتضمنها البرنامج؛ بما يتيح مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويلبي احتياجاتهم.

- مراعاة تنوع أساليب التقويم وشمولها لكافة المهارات المراد التدريب عليها.

- مراعاة التدرج في إكساب المتعلمين المهارات المستهدفة، واستمرارية التدريب عليها.

- مراعاة التغذية الراجعة الفورية لأداء المتعلمين، وتقديم التعزيزات المناسبة بشأنها.

- تدريب الطلاب على التقويم والمراجعة الذاتية للمهارات المكتسبة، وتقويم زملائهم، وتصويب أخطائهم بأنفسهم، وإمدادهم بأهم المعايير التي يتم الحكم بها على المهارة.

وفي ضوء هذه الأسس، وتلك المعايير مجتمعة؛ تمّ التخطيط للبرنامج، وإعداد موضوعاته وتدريسها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه بكل سهولة ويسر.

هـ- تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج: تمثّل المحتوى التعليمي للبرنامج في مجموعة الدروس المقررة بكتاب العروض (القطوف الدانية في العروض والقافية) المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، والتي يتم تصميمها وفق خطوات التعلم التوليدي

(التمهيد-التركيز- التحدي- التطبيق) بهدف تنمية المفاهيم والمهارات العرضية المتضمنة بهما، وتحسين المعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلمهما.

و- **تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج:** تم تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج في وحدتين تعليميتين تضمنت (١٠) دروس تعليمية تغطي في مجموعها المفاهيم والمهارات العرضية المضمنة بمحتوى العروض المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، والجدول التالي يوضح المحتوى التعليمي للبرنامج.

جدول رقم (٤) توزيع المحتوى التعليمي للبرنامج.

الوحدات التعليمية	رقم الدروس	مسمى الدرس	عدد الحصص
الوحدات العرضية الأولى	الدرس التمهيدي.	التعلم التوليدي وتعلم العروض	حصة
	الدرس الأول.	مقدمة في علم العروض	حصة
	الدرس الثاني.	الوحدات والتفعيلات العرضية.	حصة
	الدرس الثالث.	الزحافات العرضية.	حصة
	الدرس الرابع.	العلل العرضية.	حصة
الوحدات الشعرية الثانية	الدرس الخامس.	الكتابة العرضية.	حصة
	الدرس السادس.	ألقاب البيت الشعري ومكوناته.	حصة
	الدرس السابع.	بحر الوافر	حصة
	الدرس الثامن.	بحر الكامل	حصة
	الدرس التاسع.	بحر المتقارب	حصة
	الدرس العاشر.	بحر الطويل	حصة

ز- تحديد خطوات السير بالبرنامج:

اعتمد في تقديم المحتوى التعليمي للبرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي على مجموعة من الخطوات تتمثل في:

- **التمهيد:** وفيها يقوم المعلم بالتمهيد المناسب والهادف للمفهوم العرضي المستهدف تعلمه وذلك من خلال المناقشة، أو طرح الأسئلة، أو سرد بيت من الشعر، أو عرض صورة

للمفهوم أو مثال للمفهوم، وذلك بهدف تهيئة عقول الطلاب لتلقي المفهوم العروضي المستهدف، والتعرف على أفكارهم وخبراتهم الموجودة في بنيتهم المعرفية وذات الارتباط بالمفهوم، وفيها أيضا يتم الكشف عن أوجه القصور والخلل في بنية الطلاب المعرفية، ولذا ينبغي على المعلم تقبل جميع أفكار الطلاب مهما بدت بسيطة وغير صحيحة.

- **التركيز:** وفيها يقوم المتعلم بتنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة وتكليفهم بمهام وأنشطة عقلية لتنفيذها، وتوزيع هذه المهام على كل مجموعة، فمجموعة تبحث عن معنى المفهوم العروضي، وأخرى تبحث عن خصائص المفهوم العروضي، وثالثة تبحث عن مكونات المفهوم العروضي، ورابعة تبحث عن أمثلة للمفهوم العروضي، وأخرى تمارس أداءات المفهوم وتطبيقاته شفاهة وكتابة، على أن تتبادل الأدوار والآراء بين المجموعات وبين الأعضاء اعتماد على الحوار والمناقشة وتبادل وجهات النظر وتبريرها، وهنا يكون دور المعلم طرح التساؤلات، وحث الطلاب على التفكير والتفاعل، وتكوين الترابطات بين ما سبق لهم معرفته، وما يقدم لهم.

- **التحدي،** وفيها يتاح للمتعلمين فرص الاطلاع على الخبرات الجديدة، ومناقشتها معهم، وتدعيم خبراتهم السابقة أو محوها، وربطها بالمعارف الجديدة، وتقديم كافة الدعائم التعليمية المساندة، وإقامة نوع من التحدي بين ما كان يعرفه في الطور التمهيدي للمفهوم وما عرفه بالفعل، ويستمر المعلم في هذا الإطار من التحدي مقدما أمثلة متنوعة تنطبق على المفهوم العروضي، وأخرى لا تنطبق عليه، وأبرز الخصائص التي تميز المفهوم؛ حتى يستوعب المتعلم المفهوم، ويتمكن من ممارسة تطبيقاته.

- **التطبيق:** وتسمى بمرحلة ما وراء المعرفة، وفيها يقوم الطلاب بتطبيق ما اكتسبوه من مفاهيم ومهارات في مواقف أخرى ونماذج شعرية جديدة معتمدين على قدراتهم العقلية العليا كالتحليل والتركيب والاستنتاج والاستقراء والتقويم والإبداع.

ح- **تصميم الأنشطة والمهام التعليمية للبرنامج:** تم تصميم مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية لكل درس تعليمي، وقد روعي في تصميمها أن تكون مناسبة لطبيعة المحتوى التعليمي وللطلاب، وأن تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس، كما روعي فيها التنوع ما بين أنشطة تتطلب القراءة والكتابة للبيت الشعري، وأخرى تتطلب الاستماع، كما تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة

الإثرائية كالتلخيص للمحتوى، وعرضه في جداول وأشكال جديدة، والبحث في شبكة الإنترنت واستطلاع بعض الكتب إثراءً لخبراتهم ومعارفهم.

ط- **تصميم أساليب التقييم والتعزيز والتغذية الراجعة:** تم تقييم مستوى الطلاب في البرنامج من خلال إعداد الاختبارات، والمقاييس المناسبة، وتطبيقها قبل تنفيذ البرنامج وبعده، هذا إلى جانب الأسئلة التي تعقب كل درس تعليمي، كما تم تعزيز إجابات الطلاب بالبرنامج من خلال: تعزيز الأداء الصحيح، وتوجيه الأداء أثناء ممارسة الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة بشأنها.

ي- **تصميم دليلي الاستخدام للبرنامج:** وقد تم فيها إعداد دليل المعلم والطلاب لتبصيرهما بفكره البرنامج، ومكوناته وأهدافه، وإجراءات تنفيذه، وتوجيهات السير والتقدم في دراسته، والأدوار المنوطة بكل منهما لتحقيق أهداف البرنامج.

ك- **ضبط البرنامج:** بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، ودليلي الاستخدام في صورتهم الأولى؛ تم عرضهما على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس؛ لتقييم البرنامج ودليلي الاستخدام، والتحقق من صلاحيتهما في تحقيق الأهداف، وإبداء آرائهم، ومقترحاتهم حولهما، وتم رصد كافة التعديلات، وتنفيذ المقترحات قبل إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج.

ل- **التجريب الاستطلاعي للبرنامج:** وتحقق بتطبيق درسين من دروس البرنامج؛ بهدف التحقق من وضوح خطوات السير بالبرنامج، ومدى مناسبة المحتوى لأهداف الدرس والطلاب، ومدى وضوح عناصر الإخراج الفني المتضمنة بالبرنامج والتعرف على الملاحظات والمعوقات؛ لتداركها قبل التطبيق الفعلي للبرنامج، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل الطلاب، وحماسهم للتعلم من خلال البرنامج، ووضوح تعليماته، وأهدافه، وإجراءات التعلم من خلاله، وأبدوا رغبة في المشاركة، كما أبدوا عددا من الملاحظات على البرنامج التي تم الأخذ ببعضها؛ لأهميتها، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الرابع من تساؤلات البحث.

م- **تنفيذ البرنامج:** في ضوء ما أسفرت عنه آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ تم إجراء كافة التعديلات، وأصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، وقد تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث في ضوء الخطوات التالية:

ن- **الحصول على الموافقات الرسمية** (*): وتم ذلك باستخراج خطاب موجه من كلية التربية بالموافقة على التطبيق، وتوجيهه إلى مدير المنطقة الأزهرية بالغربية؛ لتسهيل مأمورية الباحث، لتطبيق أدوات بحثه ميدانياً.

س- **عقد الجلسة التنظيمية (التمهيدية)**: فقد تم عقد جلسة تنظيمية مع الطلاب مجموعة البحث؛ لتعريفهم بفكرة البرنامج، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه، وطبيعة المهارات التي تقدم من خلاله، وطبيعة أدوارهم داخل البرنامج، وإمدادهم بدليل استخدام البرنامج؛ وتوعيتهم بأهدافه، وكيفية السير فيه، وكيفية أداء الأنشطة، وتناول كل ما ييسر لهم استخدام التعلم من خلال البرنامج التعليمي المقدم.

ع- **تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً**: وذلك بتطبيق أدوات البحث على الطلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) قبل دراستهم للبرنامج؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وتحديد المستوى الفعلي للطلاب، واتخاذ معياراً للحكم على فعالية البرنامج، وتحقيق ذلك من خلال:

- تطبيق اختبار المفاهيم العروضية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً قبلياً، وذلك يوم السبت الموافق ٢٨/٩/٢٠٢٤م.
 - تطبيق اختبار المهارات العروضية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً قبلياً، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٩/٩/٢٠٢٤م.
 - تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً قبلياً، وذلك يوم الاثنين الموافق ٣٠/٩/٢٠٢٤م.
- والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث، ومستوى التكافؤ بين المجموعتين:

* انظر ملحق (١٢) الموافقات الرسمية للتجربة الميدانية.

جدول (٥)

نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار المفاهيم العروضية- اختبار المهارات العروضية- مقياس المعتقدات المعرفية العروضية)

الاختبارات	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
المفاهيم العروضية	الضابطة	٣٠	٣١.١٣	٤.٦٦	١.٣٧٩	٠.١٧٣
	التجريبية	٣٠	٣٢.٩٠	٥.٢٤١		
المهارات العروضية	الضابطة	٣٠	٤.٦٧	١.٨٠٧	١.٠٣٧	٠.٣٠٤
	التجريبية	٣٠	٤.٢٣	١.٤٠٦		
مقياس المعتقدات المعرفية	الضابطة	٣٠	٧٧.٨٧	٢.٦٧٥	٠.٥٩٠	٠.٥٥٨
	التجريبية	٣٠	٧٧.٤٠	٣.٤١٠		

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث بلغت على التوالي (٣١.١٣ ، ٤.٦٧ ، ٧٧.٨٧) في الدرجة الكلية، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لأدوات البحث على التوالي (٣٢.٩٠ ، ٤.٢٣ ، ٧٧.٤٠)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت على التوالي (١.٣٧٩ ، ١.٠٣٧ ، ٠.٥٩٠)، وهي غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لأدوات البحث؛ وهذا يعد مؤشراً على وجود تجانس بين المجموعتين في التطبيق القبلي، ويدعو إلى الثقة في النتائج التي تسفر عنها أدوات البحث.

ف- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:** تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث ابتداءً من يوم الثلاثاء الموافق ١٠/١٠/٢٠٢٤م، وحتى يوم الثلاثاء الموافق ١٢/١٢/٢٠٢٤م، بما يعادل عشر أسابيع دراسية حصة كل أسبوع.

ص- **تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً:** وتحقق ذلك بتطبيق أدوات البحث على الطلاب بعد دراستهم للبرنامج؛ للتعرف على مستوى تمكنهم من المهارات المستهدفة، وتحديد المستوى الفعلي لديهم في ممارستها، وتحديد مدى التغير المتحقق لديهم من خلال

المعالجة التجريبية، واتخاذ معياراً للحكم على فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه، وتحقيق ذلك من خلال:

- تطبيق اختبار المفاهيم العروضية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً بعدياً، وذلك يوم الخميس الموافق ١٩/١٢/٢٠٢٤م.
- تطبيق اختبار المهارات العروضية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً بعدياً، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٤/١٢/٢٠٢٤م.
- تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) تطبيقاً بعدياً، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٦/١٢/٢٠٢٤م.

وبعد تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً؛ تم تصحيح إجابات الطلاب، وجدولة البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج التحليل الإحصائي Spss, V 27.

نتائج البحث: بناء على التحليل الإحصائي؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أ- النتائج المرتبطة باختبار المفاهيم العروضية.
- نتيجة الفرض الأول: نصّ الفرض الأول على أنه: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمفاهيم العروضية.
- وللتحقّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٦)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية.

المفاهيم العروضية	المجموعه	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
مكونات البيت الشعري وألقابه	الضابطة	٣٠	١٢.٦٣	١.٧٧١	٢٥.٧٧٤	٠.٠٠٠	٦.٦٥٥	كبير
	التجريبية	٣٠	٢٧.٠٧	٢.٥٠٤				
الوحدات	الضابطة	٣٠	٩.٣٧	١.٣٥١	١٦.٤٠٨	٠.٠٠٠	٤.٢٣٧	كبير

الصوتية	التجريبية	٣٠	١٧.٠٣	٢.١٧٣			
التفعيلات	الضابطة	٣٠	١٢.٥٧	١.٩٢٤	٢٧.٤٦٧	٠.٠٠٠	٧.٠٩٢
العروضية	التجريبية	٣٠	٣٠.٥٠	٣.٠١٤			كبير
الزحافات	الضابطة	٣٠	١٢.٦٣	١.٩٣٨	٣٥.٧٦٢	٠.٠٠٠	٩.٢٣٤
العروضية	التجريبية	٣٠	٣٢.٧٣	٢.٣٩٢			كبير
العلل العروضية	الضابطة	٣٠	١٥.١٧	١.٦٨٣	٢٩.٤٦٢	٠.٠٠٠	٧.٦٠٧
	التجريبية	٣٠	٣٤.٠٧	٣.٠٨٤			كبير
ألقاب البحور	الضابطة	٣٠	٤.٤٣	١.٥٤٧	١٥.٧٠٠	٠.٠٠٠	٤.٠٥٤
الشعرية	التجريبية	٣٠	١٠.٠٠	١.١٧٤			كبير
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٦٦.٨٠	٤.٤٥٢	٥٩.١١٢	٠.٠٠٠	١٥.٢٦٣
	التجريبية	٣٠	١٥١.٤٠	٦.٤٥٢			كبير

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية بلغ للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (١٢.٦٣، ٩.٣٧، ١٢.٥٧، ١٢.٦٣، ١٥.١٧، ٤.٤٣، ٦٦.٨٠)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٢٧.٠٧، ١٧.٠٣، ٣٠.٥٠، ٣٢.٧٣، ٣٤.٠٧، ١٠.٠٠، ١٥١.٤٠)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للمفاهيم والدرجة الكلية على التوالي (٢٥.٧٧٤، ١٦.٤٠٨، ٢٧.٤٦٧، ٣٥.٧٦٢، ٢٩.٤٦٢، ١٥.٧٠٠، ٥٩.١١٢)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية؛ لأنها ذات المتوسط الأعلى.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر لمتوسطات التطبيق البعدي للمجموعتين والتجريبية الضابطة باستخدام قيمة d كوهين، وقد تم الاعتماد على مؤشر d كوهين للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع على النحو التالي:

- التأثير الذي يُفسر (٠,٢) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.
- التأثير الذي يُفسر (٠,٥) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.

- التأثير الذي يُفسر (٨,٠) أو أكثر من التباين الكلي يدل على تأثير قوى. (صلاح الدين علام، ٢٠٠٥، ٢٠٧)

وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ على التوالي (٦.٦٥٥، ٤.٢٣٧، ٧.٠٩٢، ٩.٢٣٤، ٧.٦٠٧، ٤.٠٥٤، ١٥.٢٦٣) للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم العروضية لدى طلاب المجموعة التجريبية للبحث.

وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على الآتي: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية لصالح المجموعة التجريبية.

- نتيجة الفرض الثاني: نصُّ الفرض الثاني على أنه: لا يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٧)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية.

المفاهيم العروضية	المجموعة التجريبية	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
مكونات البيت الشعري وألقابه	قبلي	٣٠	٦.٨٧	٢.٣٣٠	٧١.٨٣٢	٠.٠٠٠	١٣.١١٥	كبير
	بعدي		٢٧.٠٧	٢.٥٠٤				
الوحدات الصوتية	قبلي	٣٠	٥.٢٠	٢.١٥٦	٢٥.٨٦٠	٠.٠٠٠	٤.٧٢١	كبير
	بعدي		١٧.٠٣	٢.١٧٣				
التفعيلات	قبلي	٣٠	٥.٢٠	٢.١٧٢	٦٧.٤٧٩	٠.٠٠٠	١٢.٣٢٠	كبير

				٣٠.١٤	٣٠.٥٠		بعدي	العروضية
كبير	١٤.١٢٨	٠.٠٠٠	٧٧.٣٨٣	١.٦٥٠	٥.٦٣	٣٠	قبلي	الزحافات
				٢.٣٩٢	٣٢.٧٣		بعدي	العروضية
كبير	١٣.٠٩٥	٠.٠٠٠	٧١.٧٢٥	٣.٢٧٣	٥.٩٠	٣٠	قبلي	العلل العروضية
				٣.٠٨٤	٣٤.٠٧		بعدي	
كبير	٦.٦٦٩	٠.٠٠٠	٣٦.٥٢٥	١.٤٢٣	٢.١٠	٣٠	قبلي	ألقاب البحور
				١.١٧٤	١٠.٠٠		بعدي	الشعرية
كبير	٢٥.٩٣٣	٠.٠٠٠	١٤٢.٠٤٣	٥.٢٤١	٣٢.٩٠	٣٠	قبلي	الدرجة الكلية
				٦.٤٥٢	١٥١.٤٠		بعدي	

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العروضية بلغ على التوالي للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية (٦.٨٧، ٥.٢٠، ٥.٢٠، ٥.٦٣، ٥.٩٠، ٢.١٠، ٣٢.٩٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٢٧.٠٧، ١٧.٠٣، ٣٠.٥٠، ٣٢.٧٣، ٣٤.٠٧، ١٠.٠٠، ١٥١.٤٠)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للمفاهيم الرئيسة وللدرجة الكلية على التوالي (٧١.٨٣٢، ٢٥.٨٦٠، ٦٧.٤٧٩، ٧٧.٣٨٣، ٧١.٧٢٥، ٣٦.٥٢٥، ١٤٢.٠٤٣)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية؛ لأنه ذو المتوسط الأعلى.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية لدى المجموعة التجريبية باستخدام قيمة d كوهين، وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ للمفاهيم الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (١٣.١١٥، ٤.٧٢١، ١٢.٣٢٠، ١٤.١٢٨، ١٣.٠٩٥، ٦.٦٦٩، ٢٥.٩٣٣)، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم العروضية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العروضية.

وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينصّ على الآتي: يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العروضية لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتائج في كثير منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت فعالية التعلم التوليدي في تنمية الجوانب المعرفية بصفة عامة والمفاهيم بصفة خاصة منها دراسة: نادية عباس (٢٠٠٦)، خديجة العبوسي (٢٠١٢)، شاهر أبو شريخ (٢٠١٤)، محمد مرزوق (٢٠١٨)، شفاء جبر (٢٠١٩)، انتصار كاظم الحمراي؛ فاتن فاضل كريم (٢٠١٩)، محمد كامل (٢٠١٩)، إبراهيم جمعة؛ وآخرين (٢٠٢١)، ياسر علام (٢٠٢١)، مصطفى الشيخ؛ وآخرين (٢٠٢٣)، وغيرها من الدراسات التي أثبتت في نتائجها تحسن الجوانب المعرفية نظراً لفاعلية معالجتها التجريبية القائمة على التعلم التوليدي.

كما تتفق في نتائجها مع دراسة كل من: آلاء إسماعيل (٢٠١٩)، بسام أضمير (٢٠١٩)، حسن الأوسي (٢٠٢٠)، شكري محسن (٢٠٢١)، إبراهيم عمران (٢٠٢٠)، محمد حمدان؛ علي حسين (٢٠٢٤)، فقد توصلت في نتائجها إلى فاعلية معالجتها التجريبية في تنمية المفاهيم العروضية، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الخامس من أسئلة البحث.

ب- النتائج المرتبطة باختبار المهارات العروضية.

- نتيجة الفرض الثالث:

نصّ الفرض الثالث على أنه: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية. وللتحقّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٨)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)
في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العرضية

المهارات العرضية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
الاستماع العرضي	الضابطة	٣٠	١.٧٠	٠.٥٩٦	٢٤.٤٧٧	٠.٠٠٠	٦.٣٢٠	كبير
	التجريبية	٣٠	٦.٠٣	٠.٧٦٥				
القراءة العرضية	الضابطة	٣٠	٢.٣٠	٠.٥٣٥	٢٣.٠٠٩	٠.٠٠٠	٥.٩٤١	كبير
	التجريبية	٣٠	٧.٠٠	٠.٩٨٣				
الكتابة والنقطيع العرضي	الضابطة	٣٠	٣.٣٧	١.٠٦٦	١٥.١٤٠	٠.٠٠٠	٣.٩٠٩	كبير
	التجريبية	٣٠	٧.٧٠	١.١٤٩				
الوزن العرضي	الضابطة	٣٠	١.٤٣	٠.٥٠٤	١٥.٩٨١	٠.٠٠٠	٤.١٢٦	كبير
	التجريبية	٣٠	٤.١٣	٠.٧٧٦				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٨.٨٠	١.٢٩٧	٤٠.٣٠٢	٠.٠٠٠	١٠.٤٠٦	كبير
	التجريبية	٣٠	٢٤.٨٧	١.٧٥٦				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العرضية بلغ للمهارات الرئيسة وللدرجة الكلية على التوالي (١.٧٠، ٢.٣٠، ٣.٣٧، ١.٤٣، ٨.٨٠)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العرضية على التوالي للمهارات الرئيسة وللدرجة الكلية (٦.٠٣، ٧.٠٠، ٧.٧٠، ٤.١٣، ٢٤.٨٧)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للمهارات الرئيسة وللدرجة الكلية على التوالي (٢٤.٤٧٧، ٢٣.٠٠٩، ١٥.١٤٠، ١٥.٩٨١، ٤٠.٣٠٢)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العرضية لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها ذات المتوسط الأعلى.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر لمتوسطات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام قيمة d كوهين، فوجد أنه يبلغ للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٦.٣٢٠، ٥.٩٤١، ٣.٩٠٩، ٤.١٢٦،

١٠.٤٠٦)، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تنمية المهارات العروضية المستهدفة لدى طلاب المجموعة التجريبية وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري الثالث، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية لصالح المجموعة التجريبية.

- **نتيجة الفرض الرابع:** نصّ الفرض الرابع على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية

وللتحقّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٩)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية.

المهارات العروضية	المجموعة التجريبية	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
الاستماع العروضي	قبلي	٣٠	٠.٩٧	٠.٧٦٥	٤٣.٣٨٣	٠.٠٠٠	٧.٩٢١	كبير
	بعدي		٦.٠٣	٠.٧٦٥				
القراءة العروضية	قبلي	٣٠	١.٠٠	٠.٩٤٧	٦٢.٥٧٠	٠.٠٠٠	١١.٤٢٤	كبير
	بعدي		٧.٠٠	٠.٩٨٣				
الكتابة والتقطيع العروضي	قبلي	٣٠	١.٤٠	١.٠٣٧	٣٢.٦٩٦	٠.٠٠٠	٥.٩٧٠	كبير
	بعدي		٧.٧٠	١.١٤٩				
الوزن العروضي	قبلي	٣٠	٠.٨٧	٠.٧٣٠	١٧.٠٦٩	٠.٠٠٠	٣.١١٦	كبير
	بعدي		٤.١٣	٠.٧٧٦				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٤.٢٣	١.٤٠٦	٦٣.٨١٠	٠.٠٠٠	١١.٦٥٠	كبير
	بعدي		٢٤.٨٧	١.٧٥٦				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات العروضية بلغ للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٠,٩٧، ١,٠٠، ١,٤٠، ٠,٨٧، ٤,٢٣)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٦,٠٣، ٧,٠٠، ٧,٧٠، ٤٣,٣٨٣، ٤٠,٨٧، ٢٤)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٦٣,٨١٠، ١٧,٠٦٩، ٣٢,٦٩٦، ٦٢,٥٧٠، ٤٣,٣٨٣)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لاختبار المهارات العروضية لدى المجموعة التجريبية؛ لأنها ذات المتوسط الأعلى.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية لدى المجموعة التجريبية باستخدام قيمة **د كوهين**، وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٧,٩٢١، ١١,٤٢٤، ٥,٩٧٠، ٣,١١٦، ١١,٦٥٠)، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التوليدي في تنمية المهارات العروضية المستهدفة لدى طلاب المجموعة التجريبية للبحث.

وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري الرابع وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على الآتي: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات العروضية لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتائج في كثير منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت نتائجها فاعلية التعلم التوليدي في تنمية مهاراتها المستهدفة منها دراسة كل من: علاء الدين سعودي (٢٠١٧)، انجود العتيبي (٢٠٢٠)، أمامة الشنقيطي (٢٠٢٢)، ياسر علام (٢٠٢١)، إيمان إبراهيم (٢٠٢٣)، وغيرها من الدراسات التي أثبتت في نتائجها تحسن المهارات المستهدفة؛ نظراً لكفاءة التعلم التوليدي، وفاعليته في تيسير عملية التعلم وتبسيطها.

كما تتفق في نتائجها مع دراسة كل من: رقية علي (٢٠١٦)، أشرف عبد الله (٢٠١٧)، محمد عبد الله؛ سليمان القن (٢٠٢١)، مروة عبد الله (٢٠٢١)، عبد الرازق عبد القادر؛ وآخرين (٢٠٢٢)، سلوى بصل (٢٠٢٢)، أدهم البعلوجي؛ إسماعيل الغمري (٢٠٢٣)، محمد حمدان؛ علي عبد المنعم (٢٠٢٤)، فقد توصلت في نتائجها إلى فاعلية معالجتها التجريبية في

تنمية المهارات العروضية المستهدفة، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل السادس من أسئلة البحث.

ج- النتائج المرتبطة بمقياس المعتقدات المعرفية.

- نتيجة الفرض الخامس:

نصّ الفرض الخامس على أنه: لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٠)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
بساطة المعرفة	الضابطة	٣٠	٢٢.٠٧	٣.٢٤٨	٢١.٥٣٥	٠.٠٠٠	٥.٥٦٠	كبير
	التجريبية	٣٠	٤٠.٩٣	٣.٥٣٢				
يقينية المعرفة	الضابطة	٣٠	٢٢.٠٧	٣.٦٩٥	٢١.٦١٧	٠.٠٠٠	٥.٥٨١	كبير
	التجريبية	٣٠	٣٨.٧٧	٢.٠٦٣				
فطرية المعرفة	الضابطة	٣٠	٢١.٢٧	٢.٧٠٣	٢١.٠٩٧	٠.٠٠٠	٥.٤٤٧	كبير
	التجريبية	٣٠	٣٣.٧٠	١.٧٦٥				
مصدر المعرفة	الضابطة	٣٠	٢٣.٣٣	١.٨٢٦	٣٥.٠٧٢	٠.٠٠٠	٩.٠٥٥	كبير
	التجريبية	٣٠	٤٢.٤٣	٢.٣٥٩				
سرعة المعرفة	الضابطة	٣٠	١٤.٣٣	٢.٢٧٩	٢٠.٨٦٥	٠.٠٠٠	٥.٣٨٧	كبير
	التجريبية	٣٠	٢٤.٩٣	١.٥٩٦				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١٠.٣٠٧	٧.٢٣٥	٤٦.٠٠٩	٠.٠٠٠	١١.٨٨٠	كبير
	التجريبية	٣٠	١٨٠.٧٧	٥.٧٦٤				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية بلغ للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٢٢.٠٧، ٢٢.٠٧، ٢١.٢٧، ٢٣.٣٣، ١٤.٣٣، ١٠٣.٠٧)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٤٠.٩٣، ٣٨.٧٧، ٣٣.٧٠، ٤٢.٤٣، ٢٤.٩٣، ١٨٠.٧٧)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٢١.٥٣٥، ٢١.٦١٧، ٢١.٠٩٧، ٣٥.٠٧٢، ٢٠.٨٦، ٤٦.٠٠٩)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية؛ لأنها ذات المتوسط الأعلى.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر لمتوسطات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام قيمة d كوهين، فوجد أنه يبلغ للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٥.٣٨٧، ١١.٨٨٠)، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي في تحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب المجموعة التجريبية. وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري الخامس، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

- **نتيجة الفرض السادس:** نصّ الفرض السادس على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١١)

قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية العروضية.

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
بساطة المعرفة	قبلي	٣٠	١٧.٨٣	١.٥١٠	٣٧.٨١٢	٠.٠٠٠	٦.٩٠٤	كبير
	بعدي		٤٠.٩٣	٣.٥٣٢				
يقينية المعرفة	قبلي	٣٠	١٦.٥٣	١.٣٥٨	٥١.٩٤٨	٠.٠٠٠	٩.٤٨٤	كبير
	بعدي		٣٨.٧٧	٢.٠٦٣				
فطرية المعرفة	قبلي	٣٠	١٣.٧٧	١.٠٤٠	٧٠.٣٤٠	٠.٠٠٠	١٢.٨٤٢	كبير
	بعدي		٣٣.٧٠	١.٧٦٥				
مصدر المعرفة	قبلي	٣٠	١٧.١٠	١.٢١٣	٧١.٠٣٠	٠.٠٠٠	١٢.٩٦٨	كبير
	بعدي		٤٢.٤٣	٢.٣٥٩				
سرعة المعرفة	قبلي	٣٠	١٢.١٧	١.٣٩٢	٤٨.٠٧٠	٠.٠٠٠	٨.٧٧٦	كبير
	بعدي		٢٤.٩٣	١.٥٩٦				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٧٧.٤٠	٣.٤١٠	٩٨.٩٧٣	٠.٠٠٠	١٨.٠٧٠	كبير
	بعدي		١٨٠.٧٧	٥.٧٦٤				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المعتقدات المعرفية بلغ للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (١٧.٨٣، ١٦.٥٣، ١٣.٧٧، ١٢.١٠، ١٧.١٠، ١٢.١٧، ٧٧.٤٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٤٠.٩٣، ٣٨.٧٧، ٣٣.٧٠، ٤٢.٤٣، ٢٤.٩٣، ١٨٠.٧٧)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٣٧.٨١٢، ٥١.٩٤٨، ٧٠.٣٤٠، ٧١.٠٣٠، ٤٨.٠٧٠، ٩٨.٩٧٣)، وهي دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية العروضية.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية العروضية لدى

المجموعة التجريبية باستخدام قيمة d كوهين، وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية على التوالي (٦.٩٠٤، ٩.٤٨٤، ١٢.٨٤٢، ١٢.٩٦٨، ٨.٧٧٦، ١٨.٠٧٠)، ومستواه كبير؛ مما يُعدُّ مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم التوليدي في تحسين المعتقدات المعرفية العروضية لدى طلاب المجموعة التجريبية للبحث.

وتأسيساً على ما تقدّم: تم رفض الفرض الصفري السادس وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على الآتي: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المعتقدات المعرفية العروضية لصالح التطبيق البعدي. وتتفق هذه النتائج في كثير منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت فعالية التعلم التوليدي في تنمية القدرات العقلية كالقدرة على التفكير والتأمل، وتحسين الجوانب الوجدانية كالميول والاتجاهات والمعتقدات منها دراسة كل من: شاهر أبو شريخ (٢٠١٤)، علاء سعودي (٢٠١٧)، خلف الله محمد (٢٠١٩)، حسن حمادي (٢٠١٩)، مريم البلوشية (٢٠٢٠)، أمانة الشنقيطي (٢٠٢٢)، مثنى فرحان (٢٠٢٤).

كما تتفق في نتائجها مع دراسة كل من: ناصر الدين أبو حماد (٢٠١٥)، ماهر عبد الباري (٢٠١٦)، نورا الحربي (٢٠١٩)، فوزي الحبشي (٢٠١٩)، خالد العصيمي (٢٠٢١)، حامد غريب (٢٠٢٣)، والتي توصلت في نتائجها إلى فاعلية معالجاتها التجريبية في تحسين المعتقدات المعرفية، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل السابع من أسئلة البحث.

مناقشة نتائج البحث، وتفسيرها:

باستطلاع النتائج السابقة للبحث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري المفاهيم والمهارات العروضية ومقياس المعتقدات المعرفية العروضية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري المفاهيم والمهارات العروضية ومقياس المعتقدات المعرفية العروضية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يثبت فاعلية البرنامج القائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية وتحسين المعتقدات المعرفية العروضية المرتبطة بتعلمهما لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وقد يُعزى ذلك التحسن إلى ما يأتي:

- الاعتماد في بناء البرنامج القائم على التعلم التوليدي على مجموعة من التصميمات والمبادئ والأسس المنهجية والتربوية التي دعمتها النظريات التربوية التي ثبتت فعاليتها في المجال التربوي كالنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، ونظرية التعلم ذي المعنى والنظرية الكلية للغة، وغيرها من النظريات التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتصميم الجيد للمعلومات، وما ينبغي أن يكون للتعلم من دور نشط وإيجابي في تعلمها، والتي أكدت أيضا على أهمية الخبرات السابقة للتعلمين، وضرورة الاعتماد عليها في تحقيق عملية التعلم، وجعلها ذات معنى للتعلم.
- ووضح أهداف البرنامج وصياغتها بصورة علمية دقيقة وترجمتها إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وإعلام الطلاب بها قبل البدء في التعلم؛ أدى إلى تعلمها بشكل أفضل، وساعدهم في تحقيقها بصورة سليمة ومناسبة.
- المعالجة التدريسية التي قدمها البرنامج من خلال خطوات وإجراءات واضحة (التمهيد- التحدي- التركيز- التطبيق) تعتمد على الدور النشط للتعلم وقدرته على استدعاء خبراته السابقة وربطها بموقف التعلم؛ مما يسر له استيعاب المفاهيم العروضية وممارسة مهاراتها بكفاءة، ومكّن من تحسن معتقداته المعرفية تجاه تعلم العروض.
- اعتماد التعلم من خلال البرنامج على ممارسة المتعلم لمجموعة من القدرات العقلية كالقدرة على الاستدعاء والتنظيم والربط والتكامل، وغيرها من عمليات عقلية عليا مكنتهم من استيعاب المفاهيم والمهارات العروضية المستهدفة، وحسّنت من مستوى معتقداتهم المعرفية تجاه تعلمها.
- اشتمال البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتطبيقات اللغوية المنظمة كقراءة الأبيات الشعرية قراءة عروضية منغمة، وكتابتها كتابة عروضية، وتحديد البحر الشعري للأبيات المسموعة؛ مما مكن الطلاب من الاستيعاب الجيد للمفاهيم المستهدفة والانتقال بها من مرحلة التذكر إلى مرحلة التحليل، والربط، والتطبيق.
- اعتماد البرنامج على نشاط المتعلم وإيجابيته في موقف التعلم، وقدرته على استدعاء المعلومات وإدراك العلاقات، واعتباره محورا لعملية التعلم ومشاركا فاعلا في تحقيقها؛ مما زاد من دافعيته نحو التعلم، وأسهم في تحسن معتقداته المعرفية تجاه المحتوى التعليمي المستهدف.

- اعتماد البرنامج على الخبرة السابقة للمتعلمين وجعلها ركنا أصيلا لتحقيق التعلم؛ مما جعل الطلاب يدركون التعلم عملية قائمة على المعنى، ويستشعرون قيمة المعارف المقدمة لهم، لارتباطها بما لديهم من خبرات سابقة، ولدورهم الفاعل في تحقيق الربط والتكامل بين ما لديهم من معارف سابقة، وما يقدم لهم من خبرات جديدة.
- اعتماد البرنامج على فنيات وإجراءات التعلم التوليدي والذي يعد أحد مداخل التعلم البنائي والتعلم النشط، التي يمثل المتعلم فيها محورا رئيسا في العملية التعليمية، فهو متعلم مشارك متعاون نشط، يقوم بمشاركة زملائه ومعلمه ويتعاون معهم في استدعاء الخبرات، وإبداء الملاحظات، وتطبيق الأنشطة الداعمة بصورة مشتركة.
- جدّة الإجراءات التي تم بها تقديم محتوى البرنامج؛ حيث تعتمد على الدور الفاعل للمتعلم ومشاركته الإيجابية في موقف التعلم، ومن غير المستبعد أن تلقى نجاحا كبيرا، وذلك لإثارتها دوافع الطلاب نحو فهم المعلومات وتطبيقها اعتمادا على خبراتهم ومعارفهم السابقة.
- التدرج في عرض المفاهيم والمهارات المستهدفة من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر صعوبة؛ مما أسهم في تمكن الطلاب منها، واكتشاف العلاقات الكائنة بينها، وزاد من ثقتهم في ممارسة تطبيقاتها.
- تشجيع التلاميذ أثناء التعلم، وقد انعكس ذلك بصورة إيجابية على نشاطهم وفاعليتهم في موقف التعلم؛ مما كان له الأثر في تنمية قدرتهم على استيعاب المفاهيم، وتنظيمها، واسترجاعها، وتمييزها والقدرة على التطبيق والتمثيل لها.
- اعتماد البرنامج على تقديم التغذية الراجعة الفورية من المعلم والطلاب والمتعلم ذاته؛ مما أتاح لهم التعرف على مستوى التقدم، والتصحيح الفوري للتصورات الخاطئة للمفاهيم والمهارات المستهدفة، وعدّل من مستوى معتقداتهم المعرفية.
- اعتماد البرنامج على التعزيز الفوري المباشر لأداء المتعلمين كان له دور فاعل في تدعيم استجاباتهم الصحيحة وبقائها؛ مما شجعهم على اكتساب المفاهيم والمهارات العروضية، وذلك لهم الصعوبات التي واجهتهم في اكتسابها.
- اعتماد البرنامج على أساليب تقويم متنوعة في كافة مراحل عملية التعلم؛ أدى إلى إتقان الطلاب للمفاهيم والمهارات المستهدفة، ومكنهم من الوقوف على مستوى أدائهم؛ وزاد من دافعيّتهم ومستوى معتقداتهم المعرفية تجاه موقف التعلم.

- إثراء البرنامج بروابط تشعبية تتضمن مجموعة من الفيديوهات والكتب والمراجع والأبحاث ذات الارتباط بمحتوى التعلم؛ أدت إلى إثراء ثقافة المتعلمين وزيادة معارفهم بالمحتوى المستهدف، وحسنت من معتقداتهم المعرفية تجاه التعلم.

توصيات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، أمكن التوصية بما يأتي:
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على استراتيجية التعلم التوليدي، وإجراءات توظيفها في تعليم اللغة العربية.
- عقد دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية على أبعاد المفهوم اللغوي وأساليب قياسها.
- توجيه المعلمين إلى ضرورة البحث عن استراتيجيات حديثة ومناسبة لطبيعة اللغة العربية ونقل من العبء المعرفي لتعلمها بصفة عامة وللتمكن من قواعدها بخاصة.
- ضرورة إعادة النظرة في أدوات ووسائل تقويم المفاهيم والمهارات العرضية في ضوء أدوات البحث الحالي.
- الاهتمام بالجوانب الوجدانية لعملية التعلم كالميول والاتجاهات والمعتقدات، والتي ربما يفوق تأثيرها الجوانب المعرفية، والعمل على تنميتها وتوجيهها في سياقها السليم.
- الاهتمام بتوظيف النماذج والاستراتيجيات الحديثة التي تتناسب مع علم العروض، ونقل من العبء المعرفي لتعلمه، وتراعي طبيعة الطلاب وتعتمد على مشاركتهم الفاعلة في موقف التعلم.
- إعداد أدلة تدريبية لمعلمي اللغة العربية توضح إجراءات توظيف التعلم التوليدي في تنمية مفاهيم وقواعد اللغة العربية بصفة عامة، والقواعد العرضية بخاصة.
- الربط بين المفاهيم والمهارات العرضية ودعم التكامل بينهما في سياق التعلم دون تمييز لأحدهما عن الآخر.
- تجهيز معامل صوتية مجهزة بكافة الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة؛ لتنمية الحس الموسيقي للغة، والتدريب على مهارات الإلقاء الجيد للشعر العربي.
- إعادة النظر في الخطة التدريسية لعلم العروض، ليكون موزعا على صفوف المرحلة الثانوية، وبمعدل حصتين أسبوعيا.
- اختيار نماذج شعرية قريبة من واقع الطلاب وتمس اهتماماتهم وميولهم الخاصة.

- ضرورة الاستفادة من المداخل والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتذليل الصعوبات التي تواجه تعلمها.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يُقترح إجراء البحوث والدراسات الآتية:
- ١- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية مهارات فهم النص الأدبي والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - ٢- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية مهارات الذائقة الأدبية وفاعلية الذات الأدبية لدى طلاب شعبة اللغة العربية ذوي الموهبة الشعرية.
 - ٣- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية المفاهيم والمهارات العروضية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - ٤- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية مهارات الإلقاء الشعري والثقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - ٥- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تصويب أنماط الفهم الخطأ لبعض مفاهيم عروض الشعر العربي، وخفض العبء المعرفي لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
 - ٦- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم والبنى الصرفية وتحسين المعتقدات المعرفية لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.
 - ٧- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية، والتفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - ٨- فاعلية برنامج قائم على التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم البلاغية، لدى طلاب المرحلة الثانوية

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم إبراهيم جمعة؛ وحيد السيد حافظ؛ سيد محمد سنجي؛ علا عبد المقصود علي (٢٠٢١). استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٢(١٢٥)، ٤٩٧-٥٣٤.

إبراهيم أحمد عبد الهادي (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية بجامعة الإسكندرية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور*، ٩(٣) ١٢٢-٢٣٨.

إبراهيم أنيس (٢٠١٠). *موسيقى الشعر العربي*. ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. إبراهيم فريح حسين (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات علم العروض للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية بكلية التربية، جامعة عين شمس*، (١٢٤)، ١٩-٥١.

إبراهيم محمود عمران (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج قائم على النمذجة والممارسة الموجهة في تنمية مفاهيم علم العروض ومهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*. (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إبراهيم محمود عمران؛ علي سعد جاب الله؛ عيطة عبد المقصود يوسف (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالنمذجة لتنمية مفاهيم علم العروض لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بكلية التربية، جامعة عين شمس*، (٢٥٤)، ٤٨٩-٥٢٢.

أبو المجد محمود خليل (٢٠٠٠). أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين "دراسة ميدانية"، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (١) ١١١-١٣٩.

أبي اسماعيل بن أبي بكر المقرئ (٢٠٠٩). *كتاب العروض والقوافي*. تحقيق: يحيى بن علي يحيى المبارك. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد النجدي؛ منى عبد الهادي؛ علي راشد (٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

- أحمد جمعة إبراهيم (٢٠٠٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العروض على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري واتجاهاتهم نحوه. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٩٣)، ١٤-٣٠.
- أحمد عيد حسن (٢٠١٤). *تذليل العروض والقافية*. القاهرة: مكتبة الجريسي.
- أدهم حسن البلوجي؛ إسماعيل محمد الغمري (٢٠٢٣). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات العروض لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣١(٣)، ٩٥-١١٠.
- إسماعيل محمد الغمري (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة والعروض لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أشرف محمد عبد الله (٢٠١٧). فاعلية التعلم للإتقان في تنمية مهارات عروض الشعر العربي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.
- آلاء مختار 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 الأساسية. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أمامة محمد الشنقيطي (٢٠٢٢). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التعليم التوليدي في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة تعز، (٢٦)، ٢٤٣-٢٦٩.
- أمنة فتحي الصعابنة (٢٠٢١). مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- انتصار كاظم الحمراي؛ فانت فاضل كريم (٢٠١٩). فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في إكساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، ٣٠(٤)، ١٣٦-١٥١.
- انجود عبيد العتيبي (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الدمج بين التعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، ٤(١٨)، ١٧-٤٥.

- إيمان يوسف إبراهيم (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة مدينة السادات ٣(٣٠)، ٤٣٥-٤٦٢.
- بتول غالب الناهي؛ أنمار يعقوب يوسف (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث ميسان*، ١٣(٢٦)، ١-٥٤.
- بسام ضيف الله أضيهر (٢٠١٩). تبصرة التصاميم المعلوماتية Infographics لبعض المصطلحات العروضية. "تطبيق عملي". *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، جامعة القدس المفتوحة بغزة، ٨(١٤)، ١٤-٣٢.
- جودت أحمد سعادة (٢٠١٨). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. عمان: دار المسيرة.
- حامد سامي غريب (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٤(١٣٣)، ١٦٦-٢٤٤.
- حسن خلباص حمادي (٢٠١٩). أثر استراتيجيات التعلم التوليدي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة، وتنمية التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الرابع الأدبي. *مجلة الآداب*، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٢٩(١)، ٤٤٩-٤٧٦.
- حسن فهد الأوسي (٢٠٢٠). أثر أنموذج فينك في تحصيل مادة العروض عند طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بيروت، ١٧(١)، ٨١-١٠١.
- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (٢٠٠٤). *المناهج: المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية..
- حنان عبد الله الغامدي (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تعليم العروض العربي قائم على مهارات التفكير الإبداعي في تأصيل البحور ونقطيها. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، ٧٨(٧)، ٢٥٤-٢٨٢.
- خالد محمود العصيمي (٢٠٢١). فاعلية نموذج التعلم ثنائي الموقف (DSLIM) في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني متوسط. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٥(٢)، ٧٧-١٥٢.
- خديجة حسون العبوسي (٢٠١٢). أثر استعمال استراتيجيات التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الصف السادس الأدبي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- الخطيب التبريزي (٢٠١١). *الوافي في العروض والقوافي*. تحقيق: حميد حسن الخالصي، بغداد: مطبعة شفيق.

خلف الديب عثمان محمد (١٩٩٩). توزيع المفاهيم اللازمة لتعليم عروض الشعر على مراحل التعليم العام قبل الجامعي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خلف الديب عثمان محمد (٢٠١٥). المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي: خريطة منهج مقترحة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، ٤ (١٦٣)، ١٣٦-١٨٥.

خلف الله حلمي محمد (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم التوليدي في تنمية الترابط الرياضي والتحصيل والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(١)، ١٤٤-١٨٠.

خليل النواس (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم النحو. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

خليل يوسف الخليلي؛ عبد اللطيف حسين حيدر؛ محمد جمال الدين يونس (٢٠٠٤). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. ط٢، دبي: دار القلم.

راتب قاسم عاشور؛ محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٤). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة.

رحاب فتحي عبد الفتاح (٢٠٢٣). أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٢(١٧)، ٢٣٧-٢٨٢.

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
رقية محمود علي (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تنمية بعض المهارات العرضية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٤(٤)، ١٩١-٢٦٩.

زاهر نمر فنونة (٢٠١٢). أثر استخدام نموذج التعليم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

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

سحر عبد الرافع محمد قابيل (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سعد محمد جبر؛ إسماعيل موسى حميدي (٢٠١٥). أثر خرائط التفكير في تحصيل طلبة كلية التربية قسم اللغة العربية في مادة العروض. *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية*، ١٦(٢)، ٢٩٥-٣١٨.

سلوى حسن بصل (٢٠١٥). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بكلية التربية، جامعة عين شمس*، (١٧٠)، ٢٣٧-٢٩٩.

سلوى حسن 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 بكلية التربية، جامعة عين شمس*، ٢٢(٢٤٥)، ١٩٧-٢٨٨.

سمير صلاح؛ سعد الرشدي (٢٠١٠). *التدريس العام وتدريس اللغة العربية*. ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر.

سيد حسن صميذة (٢٠١٠). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجيهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*. (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، جامعة بنها.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). *المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية- الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة الزقازيق، وعنوانه: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات*، ٢١-٢٢ إبريل، ص ٩٩-١٥٠.

شاكر سعيد العثمان (٢٠١٤). *فاعلية الوسائط المتعددة في إكساب مهارات مادة العروض لدى طلاب كلية الآداب واتجاهاتهم نحوها*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الباحة بالسعودية.

شاهر ذيب أبو شريخ (٢٠١٤). *فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الإسلامية*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، جامعة القدس المفتوحة*، ٢(٨)، ٢٥١-٢٨٦.

شفاء زعبيل جبر (٢٠١٩). أثر استراتيجيات التعلم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الخامس الأدبي، *مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب، جامعة ذي قار* (٣١)، ١٧٩-٢١٣.

شكري عز الدين محسن (٢٠٢١). أثر التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العروضية لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة*، (٦٢)، ٣١١-٣٦٤.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٥). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاصم عبد المجيد كامل (٢٠١٦). التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية والتحصيل الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٦ (٤)، ٨٣-١٠١.
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الجبار عدنان العبيدي (٢٠٠٥). استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة الصف الأول في قسم اللغة العربية لمادة العروض. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٦ (٦)، ٢٠١-٢٢٤.
- عبد الحكيم عبدون (٢٠٠١). الموسيقى الشافية للبحور الصافية. القاهرة: مكتبة العربي.
- عبد الحي السيد السيد (٢٠٠٤). استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس القواعد النحوية وأثره في تحصيل الصف الثاني الإعدادي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- عبد الرازق مختار عبد القادر؛ أحمد محمد رشوان؛ عبد الرحمن أحمد خليفة (٢٠٢٢). أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العرضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٨)، ١٠٣-١٣٢.
- عبد الرحمن أحمد خليفة (٢٠٢٢). برنامج قائم على استخدام بعض أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات تمييز الأنماط والكتابة العرضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عبد العزيز عتيق (١٩٨٧). علم العروض والقافية. بيروت: دار النهضة العربية.
- عدنان حقي (٢٠٠١). المفصل في العروض والقافية وفنون الشعر. ط٢، بيروت: دار الرشيد.
- عدنان سليم العبد (٢٠١٢). أثر استخدام أنموذج التعلم التوليدي في حل المسألة الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٦١ (٢)، ١-١٦.
- عزمي عطية الدواهيدي (٢٠٠٦). فاعلية التدريس وفقا لنظرية فيجو تسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عزو عفانة؛ يوسف الجيش (٢٠٠٨). التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين. غزة: مكتبة آفاق.
- علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٧). استراتيجية قائمة على التعلم التوليدي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي لتعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١٨ (٢)، ٩١-١٢٧.

- عمر عتيق (٢٠١٤). معجم مصطلحات العروض والقافية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عهدي السيبي (٢٠١٦). تبسيط العروض والقافية. طنطا: سلسلة تيسير العلوم، دار النابغة.
- عودة عيسى الخوالدة (٢٠٢٠). أثر استخدام نموذج بايبي الخماسي في تحصيل المفاهيم الصرفية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق المشتقات أنموذجاً- دراسة تجريبية- الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، ٤(٣١) ١٣٠-١٥٦.
- فهيم عبد الفتاح المتولي (٢٠١٥). العروض الشعري: رؤية صوتية. مجلة كلية الآداب، جامعة السويس، (١)، ٨٦-٦٧.
- فؤاد أبو حطب؛ سيد عثمان؛ آمال صادق (٢٠٠٨). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٥). فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٤٩)، ١٨-٤٦.
- فوزي أحمد الحبشي (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم مدى الحياة لتدريس مقرر علوم بيئية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٥(٣) ٣٢-٩٤.
- فوزي سعد عيسى (٢٠٠٩). كتاب العروض ومختصر القوافي صنعة أبي الفتح عثمان بن جني. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- كامل السيد شاهين (٢٠٠٩). الباب في العروض والقافية. القاهرة: الإدارة المركزية للكتب بالأزهر الشريف.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٩١)، ١٤-٢٩.
- لجنة تطوير المناهج بالأزهر الشريف (٢٠٢١). القطوف الدانية في العروض والقافية للصف الثاني الثانوي الأزهرى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية.
- ليلى سهل (٢٠١٧). قراءة في الحاجة إلى علم العروض وخطوات تدريسه. مجلة قراءات، كلية الآداب واللغات، جامعة بركة، ٩(١)، ٦٥-٧٨.
- مأمون عبد الحليم وجيه (٢٠٠٧). العروض والقافية بين التراث والتجديد. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٥) ٣٢٥-٣٨٥.
- مثنى عبد العزيز فرحان (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس النصوص الأدبية في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، الجامعة العراقية (٧٠)، ٤٠٩-٤١٥.

- محمد المطيري (٢٠٠٤). القواعد العروضية وأحكام القافية العربية. الكويت: مطبعة أهل الأثر.
- محمد حسن عثمان (٢٠٠٤). المرشد الوافي في العروض والقوافي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- محمد حسين حمدان؛ علي عبد المنعم حسين (٢٠٢٤). استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تدريس العروض لإكساب مفاهيمه وتنمية مهارات تمييز وكتابة الأنماط العروضية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي (٢)، ٣٩٢-٥٠٣.
- محمد حسين مرزوق (٢٠١٨). تأثير برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التحصيل المعرفي بمقرر طرق التدريس لطلاب كلية التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، ٤ (٤٧)، ٩٧٦-١٠٣.
- محمد سلطاني. (٢٠٠٨). المختار من علوم البلاغة والعروض. دمشق: دار العصماء.
- محمد عبد العزيز كامل (٢٠١٩). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.
- محمد عبد الوهاب عبد الله؛ سليمان داود الفن (٢٠٢١). 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، ٢ (٢٤)، ٣١٢-٣٦٣.
- محمد غرة؛ محمد البيطار (٢٠١٦). العروض والقافية وموسيقى الشعر. كلية الآداب، جامعة دمشق.
- محمود عبد العزيز المهدي (٢٠٠٩). دراسة علاجية لمعوقات تدريس العروض بالمرحلة الثانوية الأزهرية في ضوء برنامج قائم على الوظيفة. (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- محمود عبد العزيز 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، ٣٤ (٤)، ٢٣٢-٢٤٥.
- مدحت محمد صالح (٢٠٠٩). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، جامعة عين شمس، ٢ (١)، ٢٨-٢٩ يوليو.
- مروة دياب عبد الله (٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج مكارثي 4Mat رباعي الأنماط في تنمية مهارات علم العروض للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢ (٢٢)، ٢٦٨-٣١٦.

مريم حسن البلوشية (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الساسي بسلطنة عمان واتجاهات المعلمين نحو التدريس البنائي. (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

مصطفى محمد الشيخ؛ محمد مصطفى غلوش؛ عبد الله سمير أبو حلاوة (٢٠٢٣). استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم التوليدي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١١١)، ٣٦٧-٣٨٩.

المعجم الوسيط. (٢٠١١). ط٥، مصر الجديدة: مكتبة الشروق الدولية.
منى محمد حماد (٢٠١٥). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تدريس النحو على اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة سوهاج.

نادية حميد عباس (٢٠٠٦). أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية بنات، جامعة بغداد.

ناصر الدين إبراهيم أبو حماد (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم النشط القائم على استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٢٩(٩)، ١٦٣٢-١٦٦٦.

ناصر محمود المخزومي (٢٠٠٨). أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة على التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة العروض. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(١)، ٣٩٦-٤٢٥.

نافز أحمد بقيقي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٠(٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.

نبيل الحلباوي (٢٠٠٨). مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في ثانويات محافظتي مدينة دمشق وريفها)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق، ٢٤(١)، ٥٦٣-٥٨٦.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢(٣)، ١٩٣-٢٣٤.

نجلاء عبد الله الكلية؛ هبة السيد عفيفي؛ منال شمس الدين عفيفي (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل في المواد الشرعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. ٣(١٦)، ١٦٨-١٩١.

نسرين قاسم السعيد (٢٠١٤). بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسين 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 سفيرة سفيان؛ نجوى حناتي رازي (٢٠١٩). علم العروض ومشكلات تعلمه لدى الطلبة: قضايا وحلول. *مجلة الضاد*، ملتقى كتارا الثقافي، الدوحة، ٣(٢)، ١٦٤-١٧٤.

نورا محمد الحربي (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي قائم على شبكة التواصل الاجتماعي Face Book في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة سوهاج، ٦٦(١١)، ٤٥٥-٤١١.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٤). وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهرى قبل الجامعي (اللغة العربية). جمهورية مصر العربية.

ولاء فوزي الحبشي (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ياسر عبد الله علام (٢٠٢١). استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الصرفية وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة بحوث*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٥(١)، ٣١٧-٣٥٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Arslantas, H. A. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 215-220.
- Aslan, C. (2017). Examining Epistemological Belief of teacher Candidates According to Various Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 37-50.
- Burdina, M. & Sauer, K. M. (2010). Using Generative Learning Strategies for Assessment of Student Understanding in a Principles of Microeconomics Course, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1758855>
- Benlahcene, A., Lashari, S. A., & Lasari, T. A. (2017, August). Goal-orientation, epistemological beliefs towards intrinsic motivation among engineering students: A review. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering . 226(1), IOP Publishing, 182-188.
- Boffeli, T. J. (2007). College students, personal epistemological beliefs as factors in academic procrastination, PhD, Capella university.

- Brownlee, j., & Berthelsen, D. (2008). Developing relational epistemology through relational pedagogy: New ways of thinking about personal epistemology in teacher education. In M. S. Khine.(Ed.), *Knowing, Knowledge and beliefs: Epistemological Studies across diverse cultures*, New York, 399-416.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Erkan, D.(2017). Investigating student teachers conceptions of social studies through the Multi-dimensional structure of the epistemological beliefs, *Journal of Educational sciences: Theory& Practice*, 17(6), 2093-2142.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K.(2008). Personal Epistemology and Culture. In M.S. Khine (Ed). *Knowing, knowledge, and beliefs: epistemological studies across diverse cultures*, New York: Springer.
- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of educational computing research*, 12(4), 301-333.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & Sungur,S. (2009). Modeling the Relations Among Students Epistemological Beliefs Motivation. Learning Approach and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256.
- Hosseini Manesh, Z., Omidian, M., & Barzegar, K. (2017). The role of achievement goals, epistemological beliefs and quality learning experiences for students' educational procrastination. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(2), 53-70.
- Muis, K. R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 177-208.
- Ogunleye, B. O.& Babajide, V. T. F. (2011). Generative Instruction Strategy Enhances Senior Secondary School Student Achievement in Physics. *European Journal of Educational Studies*, 3(3), 453-463.
- Peffer, M. E., & Ramezani, N. (2019). Assessing epistemological beliefs of experts and novices via practices in authentic science inquiry. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 23-46.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.

- Reid, A. J., & Morrison, G. R. (2014). Generative learning strategy use and self-regulatory prompting in digital text. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 49-72.
- Schaverien, L., & Cosgrove, M. (2000). A biological basis for generative learning in technology-and-science Part II: Implications for technology-and-science education. *International Journal of Science Education*, 22(1), 13-35.
- Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an Epistemological belief system to the investigation of students and professors mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (313-333). New York: Springer.
- Schommer-Aikins, M., Unruh, S., & Morphew, J. (2015). Epistemological Belief Congruency in Mathematics between Vocational Technology Students and Their Instructors. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 137-145.
- Schommer-Aikins, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Journal of Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem –solving beliefs and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-304.
- Sun, Y. C. (2017). Following the Heart or the Crowd: Epistemological Beliefs and Actual Practices of In-Service Language Teachers in Taiwan. *Taiwan Journal of TESOL*, 14(1), 119-144.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology*, 89(3), 451-469.
- Zaman, A. & Ghafar, A. (2020). Unraveling Epistemological Beliefs of Chemistry Teachers at Secondary Level. *Dialogue (Pakistan)*, 15(1), 94-103.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.