

أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية

في التحفيز وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

أ.م. هاشم راضي العوادي الباحث. مهدي فاضل فرهود الجنابي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**The Effect of Composing the Poetic Texts of Arabic Reading Lesson
in Helping Memorization and Rapid Reading of the Third Primary School Pupils
Asst. Prof. Hashim Radhi Al-Awadi
Researcher Muhanad Fadhil Farhood Al-Janabi
College of Basic Education/ University of Babylon**

Abstract

The present study aims at assessing the effect of composing the poetic texts of Arabic reading lesson in helping memorization and rapid reading of the third primary school pupils.

المخلص

يهدف البحث الحالي الى تعرّف (أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيز وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي).

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، فبلغت عينة البحث (79) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدرسة الجمهورية الابتدائية للبنين، التابعة لمديرية التربية في محافظة بابل، وزعوا عشوائياً على مجموعتين، بواقع (40) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(39) تلميذاً في المجموعة الضابطة، درّس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال طريقة تلحين النصوص الشعرية، ودرّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية

وأجرى الباحثان تكافؤاً بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات نصف السنة الدراسية لمادة القراءة (2015-2016)، وقد صاغا (68) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي سنّدرس في اثناء مدة التجربة، وأعدّ خطاً يومية؛ لتدريس تلاميذ مجموعتي البحث، وعرضاً إنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية، وطرائق تدريسيها والعلوم التربوية والنفسية؛ للتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أما أداتا البحث فقد بنى الباحثان مقياساً للمتغير التابع الاول، وأعدّ مقياساً آخرًا للمتغير التابع الثاني، وقد طبّقاها على المجموعتين بعد انتهاء مدة التدريس التي استمرت سبعة اسابيع، إذ طبّقا الاداة الأولى (مقياس مهارة الحفظ) يوم الثلاثاء الموافق (2016/4/12)، والاداة الأخرى وهي (اختبار مهارة سرعة القراءة) يوم الاربعاء الموافق (2016/4/13) على المجموعتين نفسيهما، واستعمل الباحثان في معالجة البيانات، واستخراج النتائج الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربّع كاي (كا) ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج احصائياً استنتج الباحثان تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست مادة النصوص الشعرية (المحفوظات) باستعمال اللحن الموسيقي على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيز وسرعة القراءة.

وفي ضوء النتائج أعلاه أوصى الباحثان بضرورة:

1- حض معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وتشجيعهم على استعمال الألحان في تدريس النصوص الشعرية، من طريق تبني هذه الألحان أو محاولة تلحينها، ولو بأبسط الاشكال.

- 2- على المؤسسة التربوية أن تؤمّن مدخلا موسيقيا، ولو بسيطا للمدارس الابتدائية؛ لأنه قد يكون نافذة النور التي ينتظرها الاطفال اسبوعيا؛ لتغيير نمطية بعض الدروس ورتابتها.
- 3- ضرورة وجود تمرينات موجّهة في السرعة القرائية في كتب القراءة لكل المراحل الابتدائية باستثناء الصف الاول، وضرورة إجراء مُسابقات بين التلاميذ في سرعة القراءة، وتكريم الفائزين منهم؛ لتحفيز التلاميذ الآخرين.
- واستكمالا اقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية:**
- 1- إجراء دراسة لمعرفة أثر تلحين النصوص الشعرية في تنمية مهارات التعبير الشفويّ عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- 2- إجراء دراسة مماثلة في مدارس البنات لمعرفة أثر مُتغيّر الجنس.
- 3- إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر وفي محافظة أُخرى.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولا / مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية المهارات اللغوية الكبيرة التي يُمكن أن تُتيحها النصوص الشعرية للمتعلمين، إلّا إنّنا نلمسُ اليوم في معظم مدارسنا ظاهرةً غيرَ صحيّةٍ تُشير إلى ضعف التلاميذ في حفظها، وعدم الرغبة في دراستها، ومتابعتها، ولا شكّ إنّنا إذا تجاوزنا هذه الظاهرة، ولم نُبادر الى علاجها سنُساهم في تخريج أعدادٍ كبيرة من التلاميذ لا يستفيدون بما مرّوا به من دراسات أدبية، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ، والأداء الجيّد الذي يعتمد في كثير من صورهِ على وفرة المحفوظ (الزبيدي، 2002: 3).

إذ يوجد من التلاميذ من يتوجّس الخيفة، وعدم الارتياح عند قيامه بقراءة النصوص الشعرية، أو حفظها؛ وذلك لضعف مهارته فيها، فنجدهُ يُحرّج، وتهتّر ثقته بنفسه حينما يُطالب باسترجاع ما يحفظ من تلك النصوص، وهذا في العادة ما يؤدي الى خلق فجوة بين التلاميذ وبين المادة، والى عدم تحقيق الفائدة من التعلم (الهاشمي، وطه، 2008: 5).

وإذا كان ضعف التلاميذ في حفظ النصوص الشعرية أو شيحة ما يحفظون منها يقود الى الضعف في تنمية ملكاتهم اللغوية، وحرمانهم من تطوير مهاراتهم اللغوية المختلفة، فمن أهم تلك المهارات بالنسبة للمدرسة مهارة السرعة في القراءة (فضالة، د.ت: 206).

إذ تُؤكد أدبيات المجال التربوي أنّ التلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة خلال السنوات الثلاثة الأولى من المدرسة، تبدو لديهم صعوبات هائلة عندما يُمارسون القراءة من أجل التعلّم وعليه فإنّ تمكّن التلميذ من مهارات القرائية الأساسية، وأهمها الطلاقة القرائية في السنوات الثلاثة الأولى، يُعد هدفاً أساسياً للمدرسة الابتدائية، وإنّ التلاميذ الذين وصلوا للصف الرابع من التعليم الابتدائي، ولديهم مشكلات في الطلاقة القرائية لا يُقدرون على مُسايرة زملائهم، وتزداد حالتهم سوءاً، ويكون ذلك من أهم مؤشرات إخفاق المدرسة في رسالتها (جاب الله، وآخرا، 2011: 231).

ويتفق الباحثان مع (عطية) الذي يُسلط الضوء على المشكلة في إطار المؤسسة التربوية المحلية، وما يترتب على المرحلة الابتدائية بالذات من ضعف واضح في مهارة السرعة القرائية، وانتقاله بأثر سلبي الى المراحل الدراسية اللاحقة، فيشير بقوله الى أنّ طلبة الصف الاول المتوسط القادمين من المرحلة الابتدائية لا يُحسنون القراءة، بل لا يُتقنون مهاراتها بشكلٍ مُرضٍ، وهذا يُشير الى أنّ الطالب لم يبلُغ المستوى الجرفي في مستويات السرعة القرائية، والفهم القرائي، وهذا خللٌ كبيرٌ في تعلّم القراءة، وتعليمها، ويوحى بأنّ القراءة من الأساس لم تُلق من العناية، بما يتماهى، ودورها الجوهرية في الحياة (عطية، 2010: 25).

ويُخلّص الباحثان الى أنّ طرائق تدريس القراءة العربية في المرحلة الابتدائية لا تُعطي الانطباع الذي يوقّر القناعة بفاعلية التلاميذ، وانسجامهم مع ما تُعرضه عليهم هذه الطرائق من أنواع للقراءة في الدروس، فلا تزال المدرسة الابتدائية لا تُعرف سوى

نوعين من القراءة هي الجهرية، والصامتة فقط من دون التعرّض بشكل يناسب المرحلة الى أنواع أُخر، لاسيما السرعة القرائية القائمة على الفهم التي أصبحت مطلباً لا بُدّ منه؛ للتهيؤ الطبيعي، والفعال للمراحل الدراسية الآتية، ويعتقد الباحثان إنّ سماع التلاميذ الموجه، وتدوّقهم للنصوص الشعريّة عندما تُلحّن بشكل فني لائق لربما من شأنه أن يُسهّل حفظ تلك النصوص، ويجعل التلاميذ أكثر تفاعلاً؛ لذا اختار الباحثان طريقة تلحين النصوص الشعريّة موسيقياً، واتّخذوا من الصّف الثالث الابتدائيّ عيناً لبحثهما؛ أمّلين تحويل التعلّم الى لحظات جمالية مُحبّبة الى نفوس التلاميذ، ومُتمنين أن تُساعد هذه الطريقة التلاميذ، و تنهض بأعباء حفظهم للنصوص الشعريّة، وتُسهم في بناء ملكة لسانية جيّدة قد تنعكس إيجاباً على سائر مهاراتهم القرائية، والتي من أهمها السرعة في القراءة، وتكمن مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الآتي: (هل لتلحين النصوص الشعريّة اثر في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟).

ثانياً / أهمية البحث:

اللغة هي نظام من الرموز اللفظية المتفق عليها، يتفاعل بوساطتها أفراد الجماعة الانسانية، وتأتي في مقدمة الوسائل التي تُحقّق وعياً للتفكير السليم؛ لفهم مفردات البيئة، وإدراك ما فيها من علاقات، وإنّ الفرد يتوافق مع البيئة، ويتفاعل معها بقدر تمكنه من اللغة (الموسوي، 2014: 17).

واللغة هي الظاهرة البارزة التي جعلت الفرد يدور في فلك الجماعة، والأقران عبر نظامها العُرفي الاجتماعي الذي يُقدّم الخدمة لهذا الفرد، ويُمكّنه من التعبير عن أغراضه ورغباته الحقيقية، فُرقي الفرد مُرتبط بنمو لغته، وتطويرها، وزيادة على ذلك، فإنّ للغة وظيفة فكرية أي أنّ اللغة لها علاقة بالفكر (زاير، وسماء، 2013: 24).

ويرى الباحثان إنّ اللغة سمة انسانية، تُحقّق ذات الانسان من خلال التفكير، والتعبير فاللغة تُنمّي الافكار، وتطوّرهما؛ لأنّ الانسان يفكر قبل أن يُعبّر، إذ يُعدّ هذا التفكير بمثابة لغة صامتة تتم ممارستها من دون شعور، فاللغة تصنع الافكار، وتعبّر عنها، وهذا هو سرُّ ارتباط الانسان بها، واحتياجه لها. إنّها من المعاجز، والمواهب الالهية العظيمة التي منحها الله تعالى للإنسان إذ قال عزّ من قائل ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾⁽¹⁾. وإذا كانت اللغة تلعب هذا الدور الجوهري الكبير في حياة كل أمة، بوصفها وعاءً للفكر، والمشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التفكير، إذن يحق لنا أن نفخر بلغتنا العربية؛ لأنّها لغة القرآن الكريم التي حفظها، وصانها من التبدّل، لغتنا هذه يجب أن يكون لها أهميتها في حياة العاملين في ميدان التعليم (أبو مغلي، 1999: 10).

إذ أنّ المكانة الشريفة التي منحها القرآن الكريم للغة العربية أتاح لها أن تكون من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وأكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها، فهي صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمّتها، وشاهداً على إبداع أبنائها، ومَحطة لإعجاب علماء اللغة بها، فهذا المستشرق الالماني "فيرنباغ"⁽²⁾ يقول إنّ اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب، بل إنّ الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العَدّ (الخيري، 2013: 27).

وبالرجوع الى الصلة الجوهريّة بين فروع اللغة العربية، وطبيعة إكمال بعضها بعضاً لتحقيق الغرض الاساس، وهو إتقان التعبير، لا بُدّ أن نرجع الى الأدب؛ لكونه من أبرز هذه الفروع؛ وذلك للصلة الموجودة بينه، وبين اللغة من جهة، وبينه وبين الحياة من جهة أخرى فالأدب تاريخ حافل بالمآثر، وهو كشجرة وارفّة الظلال يخرج منها فرعان كبيران هما الشعر، والنثر، وما امتدّ على كل فرع من غصون مُختلفة (عبد الباري، 2013: 34).

¹ - الروم، الآية (22)

² - فيرنباغ: عالم نفس تربوي ولد في المانيا عام 1788م، ودرس اللغة العربية في المانيا وبعدها عُيّن استاذاً للغات في جامعة بون، وكان مهتماً بالشعر العربي، وشارك في نشر كتاب معجم البلدان للمصوي.

ويحاول النقاد اليوم تمحيص أدب جديد على الأدب وهو أدب الاطفال سواء في طبيعته أو في مصادره أو غاياته مما يسهم في وضع حدود لهذا الادب الناهض، وتتنازع مسؤوليته المؤسسات الثقافية، والتعليمية، ويتحمل أعباءه الادباء، والمربون، وهو جزء من الادب بشكل عام؛ إلا أنه يتخصص في مخاطبة فئة مهمة من المجتمع وهي فئة الاطفال (العداوي، وهاشمية، 2014: 20).

ويعتقد الباحثان إن العلاقة بين الأدب، والتربية علاقة وثيقة جداً، فكلاهما يعِدَان المتعلم، بـغية تمكينه ليكون إنساناً قادراً فكرياً، ونفسياً، وجسدياً على خدمة نفسه، والحياة فضلاً عن تحصيله لمختلف المهارات التي تساعده على تذوق هذه الحياة. وإن تدريب ملكة التلاميذ اللسانية عبر الاطلاع على التراث الأدبي، والفكري، والإبداعي لا يتم إلا في ضوء تطبيق أساليب في التخطيط وتنفيذه، ومُتابَعته، ولا يتم ذلك إلا في ضوء استساغة النصوص الأدبية وحفظها نثريةً كانت أو شعريةً (مدكور، 2010: 99).

إذ يُعدّ الشِّعر من أشهر الفنون الادبية، وأكثرها ذبوعاً، وانتشاراً؛ وربما يرجع هذا الانتشار الى أنّ فنّ الشِّعر قد واكب البشرية منذ طفولتها، حيث إنّه الصورة الادبية التعبيرية الاولى التي ظهرت في حياة الانسان، وهذه الاقدمية التي للشِّعر ترجع الى أنّه كان في تلك العصور ضرورة حيوية بيولوجية (عبد الباري، 2013: 35).

ويرى بعض المربين إنّ حَضّ التلميذ على حفظِ قَدْر من الشِّعر ضروري؛ لتعويده على الحفظ منذ الصغر، ويؤكدون على أنّ حفظ التلميذ لِقَدْرٍ من الشِّعر، والنثر ممّا له صلة بحياته، ومعارفه، وما يلائم مستوى نموه؛ مُهم في مرحلة الطفولة؛ لأنّ هذه المرحلة تُساعد على الاختزان اللغوي ممّا يستوجب استغلالها؛ لتحسين قدرة التلميذ على الحفظ (طاهر، 2010: 222).

ويُضيف الباحثان إذا ما وقَّرت النصوص الشعرية (المحفوظات) عبر دراستها، و حفظها المهارات اللغوية المختلفة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بكونها من الأدب، وهو من الفروع المتميّزة للغة، وبضمنه الادب الهادف، والموجه لهذه الفئة الواعدة؛ لذا من المُهم أن نسلط الضوء على أبرز تلك المهارات وهي مهارة القراءة؛ لكونها المهارة المُهمّة للمُتعلم في مراحلها التعليمية كلها. فالقراءة من المهارات اللغوية الاربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرّف الى أشكال الحروف، وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجُمَل منها، والجانب الآخر هو إدراك هذه الأصوات، والكلمات ذهنياً للوصول الى فهم المادة المقروءة (عبد الحميد، 2006: 17).

وإنّ التمكن من اللغة العربية بمفرداتها، ومعانيها يتوقف على إتقان مهارات القراءة لاسيما في العصر الحديث الذي تفاقمت فيه الحاجة الى القراءة (جاب الله، وأخران، 2011: 21).

لأنّها أساساً للنشاط التعليمي، وصار اليوم تعلّمها في المدرسة من الامور المهمة التي حظيت بعناية المربين في أرجاء العالم كلّها؛ لأنّها أساس من كل مادة، ووسيلة تُيسر العديد من أنواع التعلم (STAI GE, 1973, P: 49).

وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تُعد ضرورية؛ لزيادة فاعلية القراءة، وضمان فائدتها، ومن أهمّها مهارة السرعة القرائية (زايد، 2006: 181). التي أصبحت مطلبا ملُحاً في عصرنا الحالي الذي يتّصف بالسرعة، فالسرعة القرائية توفّر لنا الجهد، والوقت، وقد أثبتت البحوث أنّ بوسع الشخص الاعتيادي أن يُحدِث تحسناً ينحصر بين 50% الى 100% في سرعة القراءة من غير أن يفقد شيئاً من فهمه للمعاني التي يقوم بقراءتها (الخزاعلة، وآخرون، 2011: 246).

والتدريب على سرعة القراءة ليس معناه الاسراع في القراءة كلمة كلمة، لكن معناه التدريب على إدراك الجملة بالنظرة الواحدة وفهم معناها، إذ أن هناك ارتباط بين فهم العبارة المقروءة، والسرعة في القراءة (شحاته، 2000: 38).

ويعتقد الباحثان إنّ تحقيق أي تقدّم ملموس لمستويات التلاميذ، واستهداف أي مهارة لديهم من جزاء تدريسيهم أيّ مادة، مرهون بخبرة المُعلّم، ومستوى إتقانه لأية طريقة من شأنها أن ترتقي بالتلاميذ، وتضعهم على سبّكة التعلّم الصحيح المُثمر الذي يستشرف آفاق المستقبل. إذ تأتي أهمية التعليم بوصفها مهنة مُقدّسة من الدور الذي يؤديه المعلم في الارشاد والتوجيه، والأخذ بأيدي تلاميذه الى سبيل النجاح، فهُم بأمرس الحاجة الى مَنْ يمدّهم بالخبرات العلمية، والتربوية، والحياتية، فالمعلم من خلال عملية التعليم يُعبّد لتلاميذه طُرُق الحياة (والي، 1998: 56).

فالتعليم فنّ كأيّ فن يعتمد على العناية باختيار التفاصيل، واختيار نوع الخبرة المنقولة ومَن ينقلها، وما هي الخبرة، وبأيّ واسطة تُنقل؟ ولأيّ نوع من التأثير والخبرة، وهذا يتطلب ممارسة تربوية واعية يتم من خلالها الاتصال الفعّال بين المُعلّم والمُتعلّم (الزويني، 2015: 35).

ويتفق الباحثان مع ما ذهب اليه المربون المهتمون بطرائق التدريس من أنّ المعلم الناجح هو في حقيقته عبارة عن طريقة ناجحة توصل الدرس الى التلاميذ بأيسر السبل، ومهما كان المعلم غزير المادّة، فإنّ لم يمتلك الطريقة الجيدة، فإنّ النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى إذا ما أحسن إعدادها، وتوجيهها فنياً. إذ أنّ لطريقة التدريس أهمية لا تقل عن أهمية المادة الدراسية، والقائم بتدريسها، فنجاح التعليم، وتقدمه يرتبط بالأسلوب التعليمي، ومدى ملاءمته للمواقف التعليمية المختلفة (الجبوري، 2003: 252).

ونظراً لأهميّة المرحلة الابتدائية، وحجم الافادة الكبيرة منها، فقد عُدّت الركيزة الاساسية في بناء هرم التعلّم إذا ما أُريد للمتعلم أن يصل الى قمة الهرم (ابراهيم، 1989: 12).

فلهذه المرحلة الاثر البالغ في حياة التلاميذ المستقبلية، فهي مساحة واسعة، وخصبة من الواجب أن يجني التلاميذ منها المهارات، والاتجاهات الاساسية التي تساعدهم في بناء ميولهم، ومن الصفوف المهمة في هذه المرحلة هو الصف الثالث الابتدائي، إذ يبدأ التقدّم السريع في هذا الصف في تكوين العادات النافعة، والمهارات، والاتجاهات الغالبة في القراءة، وفي هذه المرحلة يكون التلاميذ أكثر من أي وقت مضى في حاجة الى مهارات قرائية خاصة تتدرج وصولاً الى غايات تعليمية أكبر للمراحل اللاحقة (مصطفى، 2005: 138).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة: (أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي).

فرضيتا البحث:

- الفرضية الصفريّة الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية بطريقة التلحين وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيظ.

- الفرضية الصفريّة الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية بطريقة التلحين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في سرعة القراءة.

حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية النهارية في مركز محافظة بابل.
- 2- الحدود الزمانية: سبعة اسابيع من نصف العام الدراسي الثاني (2015- 2016).
- 3- الحدود البشرية: عيّنة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مركز محافظة بابل.
- 4- الحدود المعرفية: سبعة نصوص شعرية من كتاب القراءة المقرر تدريسه للصف الثالث الابتدائي (2015- 2016)م، تلحين النصوص الشعرية، التحفيظ، وسرعة القراءة.

تحديد المصطلحات:

أولاً / الأثر:

أ - الأثر لغة:

1- الأثر: بقية الشيء والجمع آثار وأثر، وانتثرته وتأثرته: تتبعته أثره، ويقال أثر كذا وكذا بكذا وكذا أي أتبعه إياه، وخرجت في أثره وفي أثره أي بعده، و أثر بالتحريك ما بقي من رسم الشيء، والتأثير إيقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء ترك فيه أثراً (ابن منظور، 2005، ج1: 42).

ب - اصطلاحاً: عرّفه كل من:

1- (الحنفي): بأنه مقدار التغيير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرّضه لتأثير المتغير المستقل (الحنفي، 1991: 235).

2- (عامر): بأنه " كلّ تغيير سلبي أو إيجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري (عامر، 2006: 9).

ج - التعريف الإجرائي: التغيير المعرفي، والنفسي المقصود الذي يحدث عند تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل (تلحين النصوص الشعرية) ويقاس بأداتي القياس اللتين أعدتا لهذا الغرض (مقياس مهارة الحفظ، اختبار سرعة القراءة).

ثانياً / التلحين:

أ - اللحن لغة:

اللحن: من الأصوات المصوّغة الموضوعة وجمعه ألحان ولحون، واللحن بمعنى الغناء، وترجيح الصوت، ولحن في قراءته إذا غرّد، وطرب فيها بألحان، وفي الحديث الشريف {اقرأوا القرآن بلحون العرب} (1)، وهو لحن الناس إذا كان أحسنهم قراءة أو غناء، واللحن واللحن واللحانة واللحانية: ترك الصواب في القراءة والشيد ونحو ذلك، لحن يَلْحَنُ لَحْنًا وَلُحُونًا، ورجلٌ لَاحِنٌ وَلِحَانٌ وَلِحَانَةٌ وَلُحْنَةٌ: يخطئ وفي المحكم: كثير اللحن، ولحنه: نسبة الى اللحن، والتلحين: التخطئة ولحن الرجل يَلْحَنُ لَحْنًا: تكلم بلغته، ولحن الرجل فهو لَاحِنٌ إذا فهم وفطن لِمَا لا يَظُنُّ لَهُ غيرَه (ابن منظور، 2005، ج4: 3553).

ب - اللحن اصطلاحاً:

1- اللحن (melody): هو مفرد ألحان، وهو المنحنى التنغمي القائم بذاته، وله معنى عاطفي، ويمثل اللحن عموماً "التعبير الأكثر تركيزاً على فنّ الموسيقى (فريد، 1999: 49).

2- اللحن: هو تسلسل نغمات مختلفة الحدة يتحكم في تدفقها نماذج إيقاعية مختلفة من حيث الطول، أو القصر، أو هو "تعاقب من الأنغام المنتظمة على وفق طريقة ترتاح لها الأذن، ويرتاح لها الذهن" (إلياس، 2015: 24).

ج - التلحين إجرائياً:

هو استعمال أنغام من المقامات الموسيقية، وتشكيلها على هيئة جمل موسيقية تُلَوَّن وتُرافق الكلام الموزون في النصوص الشعرية (المحفوظات) التي يدرسها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي "المجموعة التجريبية" في كتاب القراءة المقرر لهم.

ثالثاً / النصوص الشعرية:

أ - النصوص مفردتها نصّ، والنص لغة: رفعك الشيء، نصّ الحديث يُنصّه نصاً رَفَعَهُ، وكلّ ما أظهر فقد نُصّ، وفي قول ما رأيت رجلاً نصّ للحديث من فلان أي أرفع له وأسنده، يُقال: نصّ الحديث الى فلان أي رَفَعَهُ، وكذلك نصصته إليه، ونصت الظبية جيدها: رفعتة، ووضع على المنصة أي على غاية الشهرة والظهور، ونصّ الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصّ كل شيء منتهاه (ابن منظور، 2005، ج4: 3930).

(1) الهيثمي، ابو بكر نور الدين علي. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتب العلمية، ج7، ص169، 1988، بيروت.

الشعر لغةً: جاء في لسان العرب، **الشعرُ:** منظومُ القولِ غلبَ عليه؛ لشرفه بالوزن والقافية، والشعرُ القريضُ المحدود بعلامات لا يجاوزها والجمع أشعار وقائله شاعرٌ؛ لأنه يشعرُ ما لا يشعرُ غيره أي يعلم، وشعرَ الرجل يشعرُ شعراً وشعراً وشعرَ، وقيل شعرَ قال الشعر، وشعرُ أجاد الشعرَ ورجلٌ شاعرٌ والجمع شعراء (ابن منظور، 2005، ج2: 2044).

ب - النصوص الشعرية اصطلاحاً، عرفها كل من:

1- (إبراهيم) بأنها: قطعٌ مختارةٌ من التراث الأدبي يتوافر لها حظٌّ من الجمال الفني وتعرضُ على التلاميذ فكرةً متكاملةً أو عدّة أفكارٍ مترابطةٍ، وتزيدُ في طولها على ما اسمه (المحفوظات) (إبراهيم، 1973: 251).

2- (الجعفرية) بأنها: القطع الأدبية السهلة الراقية المختارة من الشعر بعناية، ودقة؛ لتدريب التلاميذ على حفظها، وفهم معانيها، وإقائها بطريقة تُمثّل ما تحتويه من انفعالات وصور جميلة (الجعفرية، 2011: 405).

ج - النصوص الشعرية إجرائياً: هو محتوى كتاب (القراءة) من (المحفوظات الشعرية) المقرر تدريسه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (2015-2016)م.

رابعا / مادة القراءة العربية: محتوى كتاب القراءة المقرر تدريسه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (2015 - 2016).

خامسا / التحفيظ:

أ- **التحفيظ لغةً:** عرفه (ابن منظور) بقوله: حَفِظْتُ الشيءَ حِفْظاً أي حَرَسْتُهُ، وَحَفِظْتُهُ أيضاً اسْتَنْظَرْتُهُ، وَالتَّحْفِظُ التَّيَقُّظُ، وَتَحْفَظْتُ الْكِتَابَ أي حَمَلْتُهُ عَلَى حِفْظِهِ، وَالتَّحْفِظُ: حِفْظُ الشَّيْءِ حِفْظاً مَالاً إِذَا سَأَلْتَهُ أَنْ يَحْفَظَهُ لَكَ، وَاسْتَحْفَظْتُهُ سِرّاً وَاسْتَحْفَظْتُهُ إِياه: اسْتَرَعَاهُ، وَاحْتَفَظْتُ الشَّيْءَ لِنَفْسِي: حَصَّنْتُهُ بِهِ، وَالتَّحْفِظُ: قَلَّةُ الْغَفْلَةِ فِي الْأُمُورِ وَالْكَلَامِ وَالتَّيَقُّظُ مِنَ السَّقَطَةِ كَأَنَّهُ عَلَى حَذَرٍ مِنَ السَّقُوطِ (ابن منظور، 2005، ج1: 880).

ب - **التحفيظ اصطلاحاً:** لم يجد الباحثان تعريفاً دقيقاً لكلمة (تحفيظ) ووجدوا تعريفاً لكلمة (حفظ) وكالاتي:

1 - عرفه (ناصر) بأنه: احتفاظ الفرد بما مرَّ به من خبرات، وبما حصله من معلومات وكسبه من مهارات، وعادات (ناصر، 1988: 82).

2- عرفه (إبراهيم) بأنه: مجهود أو انتباه إراديٍّ موجّه من الفرد إلى نواحي المعارف والمهارات المراد الاحتفاظ بها، واستعداد فطري له أساسٌ عصبيٌّ، ويختلف باختلاف الأفراد (إبراهيم، 2004: 819).

ج - **التحفيظ إجرائياً:** هو عملية تُقاس باستظهار النصوص الشعرية (المحفوظات) بلفظ صحيح، وإلقاء حسن عن ظهر قلب بعد قراءتها، وفهمها من لدن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث.

سادسا / سرعة القراءة:

أ - **السرعة لغةً:** السرعة: نقيضُ البُطء تقول منه سَرَعَ بالضم سَرَعاً فهو سَرِيعٌ، وَعَجِبْتُ مِنْ سُرْعَتِهِ وَمِنْ سِرْعِهِ بكَسْرِ السَّيْنِ، وَالمُسَارَعَةُ إِلَى الشَّيْءِ المُبَادَرَةُ إِلَيْهِ، وَقَالَ "ابن الاعرابي" سَرَعَ الرَّجُلُ إِذَا أَسْرَعَ فِي كَلَامِهِ، وَفَعَالُهُ، وَفَرَسٌ سَرِيعٌ وَسُرَاعٌ (ابن منظور، 2005، ج2: 1804).

ب- **القراءة لغةً:** جاء في لسان العرب: قرأته وقرأت الشيء قرأنا حملته، وضممتُ بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظتُ به مجموعاً أي ألقيته، وعلى القراءة نفسها يُقال قرأ يقرأ قراءةً وقرأناً، والإقتراء افتعال من القراءة (ابن منظور، 1414هـ، ج1: 129).

ج- **سرعة القراءة اصطلاحاً:** عرفها كل من:

1- (البجة): هو الوقت الذي يستغرقه التلميذ المُدرَّب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، من دون أن يترك مدةً زمنية مملوسة بينهما (البجة، 2000: 286).

2- (استيتية): هو ارتباط مفهوم السرعة القرائية بمفهوم السرعة بصورة عامة، وإذا أردنا أن نعيّر عن سرعة القراءة بصيغة رياضية:

السرعة القرائية = الكمية المقروءة مقسومة على وحدة الزمن، والقارئ الجيد هو الذي يجمع بين السرعة، والفهم من دون أن يكون لأحدهما تأثير سلبي في الآخر (استيتية، 2010: 96-97).

د- سرعة القراءة إجرانيا: هي مُعدّل عدد الكلمات التي يقرأها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عينة البحث) قراءة صحيحة، وسليمة، في وحدة الزمن (الدقيقة) من النصّ القرائي (النثري) الذي أُعدّ لهذا الغرض.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

المحور الاول: جوانب نظرية:

اولا: نظرية الاتصال (نبذة موجزة):

لنظرية الاتصال جذراً وثيق الصلة باللغة، فاللغة التي وُجِدَت مع وجود الانسان، هي وسيلته الاولى للاتصال بغيره من بني جنسه، وهي كما يرى اللسانيون المعاصرون تنظيمٌ مُعين من الاشارات تهدف الى الاتصال، والتوصيل، وقد أسهبت الدراسات اللغوية منذ بدايات القرن الماضي في دراسة البُعد التواصلي للغة، ولعلّ أبرز تلك الدراسات، نظام (العلامة) الذي قدّمه "دي سوسير"⁽¹⁾ والذي يفترض فيه أنّ الدائرة الكلامية تحتاج الى وجود شخصين في الاقل، وهذا أقل عدد يقتضيه اكتمال الدائرة، وقد تبع "سوسير" في هذا المضمار تلميذه "شارل بالي"⁽²⁾ مبتدع علم الاسلوب، وفيما بعد وسّع تلاميذ "بالي" هذه التضييق بالفكرة الاتصالية، واتسع عندهم حقل الدراسات اللغوية ليشمل الاستعمال الادبي للغة، فهم يرون أنّ العمل الادبي مثله مثل اللغة وسيلة اتصال، وإنّ الجماليات التي يُضفيها الاديب على العمل الادبي هي وسيلة؛ لِضمان اهتمام، وتأثّر المتلقّي (الشحيري، 2011: 23-24).

ويُعدّ "رومان جاكسون"⁽³⁾ من أهم العلماء الذين ارتبطت بهم العملية التواصلية الادبية، فهو أسسها على أسسٍ وصفية، وعلمية موضوعية من خلال التركيز على الأدب، والقيمة المهيمنة والعناصر البنوية التي تُميّز جنسا أدبياً عن الآخر، وقد ركّز "جاكسون" على دراسة الشّعْر لسانياً وكان يعنى باستقراء المعطيات النصّية الصوتية، والايقاعية، والنغمية، والدلالية ضمن نسق تفاعلي كُلّي تترايط فيه العناصر جميعاً، واهتم بالخصوص باللغة الشعريّة، وربط الصوت بالدلالة؛ بُغية رصد الوظيفة الجمالية التي تتحقّق بالنص، ودراسة الدوال اللفظية باعتبارها علامات سيميائية وفرّق "جاكسون" بين سبب وظائف تواصلية للغة يرتبط كل منها بأحد عناصر عملية الاتصال، هي المرسل، والمرسل اليه، والرسالة، والقناة، والمرجع (الموضوع)، واللغة، ويكون أحد هذه العناصر حاضراً دائماً في نصّ من النصوص، وعادةً ما يكون ذلك مُرتبطاً بطبيعة النصّ، ففي النصّ الشعريّ مثلاً، تكون الوظيفة الشعريّة ناتجة عن المزج بين الشكل التواصلي، والمحتوى، ويكون عنصر الرسالة هو العنصر الأساس، وقد انطلق "جاكسون" بفكرة الاتصال الشعري من مُسلمة جوهريّة مفادها إنّ اللغة ذات بُعد لساني (لفظي) ([hatt:// w.w.w. adab fan.com](http://w.w.w. adab fan.com)).

ونتيجةً للأبحاث، والدراسات القديمة، والمعاصرة، نلحظ وجود مُتميّز لنظرية الاتصال في تعليم اللغة العربية، وفروعها، إذ يُعدّ مدخل الاتصال من أهم المداخل التعليمية في تدريسها (الحلاق، 2010: 53).

1- دي سوسير: (1857-1913) م عالم في ميدان اللغة، ولد في سويسرا، واهتم بالدراسات الوظيفية للغة أكثر من اهتمامه بدراستها التطورية، وله آراء مهمة في نظرية التواصل اللغوي، اصبحت فيما بعد مرجعا للذين تأثروا بفكره.

2- شارل بالي: (1865-1947) م تلميذ دي سوسير وهو المؤسس الاول لعلم الاسلوبية في العصر الحديث، انه نقل درس الاسلوب من الدرس البلاغي الى ميدان مستقل صار يُعرف (بالاسلوبية) وهو علم يدرس اللغة ضمن نظام الكلام (الخطاب اللغوي).

3- جاكسون: (1896-1982) م عالم لغوي، وناقد أدبي روسي الاصل، وهو من رواد المدرسة الشكلية الروسية، وأحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين، وتُعدّ جهوده رائدةً في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن، وهو ممن اهتموا كثيراً بنظرية الاتصال الادبي (الشعري).

وبالرجوع الى علاقة الادب بالاتصال يقول الدكتور " علي جواد الطاهر"⁽¹⁾ (إنك لا تجد أدباً كما لا تجد فناً لا يكون من غايته التوصيل الطرف الاول في التوصيل هو الاديب الذي يصوغ التجربة، والطرف الثاني الذي يتلقى التجربة هو السامع أو القارئ، والسلك الموصل بين الطرفين هو اللغة التي تحمّل التجربة)، ومن هنا تأتي أهمية الادب بكونه فرع اللغة الأبرز في تخليد أهله، وقوة تأثيره، ويُسر توصيله لأغراضه، فكان الاهتمام به لا ينضب، ولعلّ تقديمه كطريقة مثلى للاتصال يضع أيدينا على هذه الشبكة العجيبة التي تُمثّل قدرته الفائقة على التواصل والاتصال، تماماً كما قال الشاعر يصف قصيدته:

تَرِدُ المِياةَ فما تَزالُ غَريبةٌ ----- في القومِ بينَ تَمَثُّلٍ وَسَماعٍ⁽²⁾ (حسين، 2010: 31 - 36).

وليس بغائب عن الأذهان مآثر العرب القدماء، وأشعارهم التي استعملوها كوسيلة للاتصال الشفهي المؤثر، وتبلغوا بها المراتب العالية؛ لأنّ أداة تعبيرها اللغة العربية التي تمتاز بكثرة المترادفات، ودقّة التعبير، وثراء الاسلوب، فضلا عما تحمله من رنين، وجرس موسيقي ساجر يجعلها أطوع للشعر، وموسيقاه (بخوش، 2008: 35).

ثانياً: الشعر والموسيقى:

أجمع النقاد، والادباء على أهمية عنصر الموسيقى في الشعر؛ لتحليلها بالقدرة على رفع درجة التطبيق، والتجويد، وربط المراثيات بما وراء دلالاتها المحسوسة، وأنّ أهميتها ترجع أيضاً الى قدرتها على بث الحياة في التكوين الشعري داخل القصيدة، والبأس عنصر الحركة للمفاهيم المؤداة (الديدي، 1966: 93).

والموسيقى الشعرية تنقسم الى قسمين:

أ- **موسيقى داخلية:** وتنشأ هذه الموسيقى من تناغم الحروف ضمن الكلمة، والكلمات أو الجملة، والجملة ضمن التركيب أو البيت بحيث لا نشعر بصعوبة نطقها، وهذا راجع الى سلامة الذوق والحس عند الشاعر (غلوم، 1998: 47).

ب- **موسيقى خارجية:** وتنشأ هذه الموسيقى من حُسن تعامل الشاعر مع البحر الشعري العروضي والقافية والروي، والابتعاد عن الزخافات، والعلل العروضية قدر الإمكان؛ كي لا يختل الايقاع الشعري، وتتطوي هذه الامور عن شاعر مُتمكّن يجعل الكلمات في مكانها الحسن الملائم (عاشور، ومحمد، 2007: 170).

ودليل ارتباط الشعر بالموسيقى إنّ الشعر كان يتغنّى به الانسان منذ فجر الانسانية، والأصل فيه أنه مُعد للإلقاء، والتغنّي قبل أن يكون مُعداً للقراءة المُختلّية، ذلك أنّ كتابته، ونشره في الكتب أو الصحف هما في الحقيقة بغاية صيانته من الضياع ليس إلا، ومن الأسباب الاساسية لتسمية أحد أنواع الشعر بالشعر الغنائي هو أنه يُعنى، إنّما هذا لا يعني مثلاً أنّ الشعر الملحمي لم يكن يُعنى، إذ بات معروفاً أنّ ملاحم الاياداة والأوديسة، وغيرها من الملاحم نشأت، وتطورت، وانتشرت شفهيّاً على ألسنة المُنشدّين، وعرفها الناس بالتواتر قبل ان تُدوّن، وتُسجّل في الكتب (سعد، 1999: 22).

ولا جدال في أنّ الشعراء العرب قد أطلقوا أشعارهم على مسامع الجماهير في الواحات، والمضارب، والاسواق، ولم تدوّن (المعلقات)، وتُعلّق إلا بعد أن أُلقيت، ونالت الاستحسان من المستمعين، ولقد اتخذ العرب مراحل عدّة في قول الشعر، والتغنّي به، فالهادي كان يتغنّى مثلاً مع سير الإبل عندما تُسرّع بأشعار على وزن يسمى (الرخمة المنهوك)، وفي حالة الحثّ على إسراع الجياد كان الاعرابي يؤدي لوناً آخرّاً من الاوزان الشعرية يسمى (الخبب)، ثم تفرعت الاوزان الشعرية بعد ذلك من الحداء، فالأبيات، فالمقطوعات، فالقصائد حتى صار الى ما هو عليه (حافظ، 1996: 3).

1- الطاهر من مواليد محافظة بابل - العراق (1911) م، درس بمدارس الحلة وتخرج من دار المعلمين العالية في بغداد، وفيما بعد نال شهادة الدكتوراه من جامعة السوربون في فرنسا، شرع بمشروعه الثقافي الادبي ترجمة، وتاليفاً، ونقداً، وتنظيراً، وتطبيقاً، وبلغ شأنه رفيعاً في الادب العراقي المعاصر، ولقب بشيخ النقاد، وعُدّ من كبار المؤلفين المبدعين في الوطن العربي توفي الطاهر (1996) م.

2- البيت للمسيب بن علس بن مالك بن عمرو من ربيعة، شاعر جاهلي، وهو خال الاعشى ميمون بن قيس حيث كان الاخير راويته، للمسيب ديوان شعر شرحه الامدي، ومطلع هذه القصيدة (لأهدين مع الرياح قصيدة --- مني مغلغلة الى القفعا).

فالشعر إذن قرين الاداء الموسيقي (الغناء) وموردهما واحد، فمن قال الشعر قاله ليتغنى به، وقد نبغ في العرب قديماً جماعة من الشعراء تغنوا بالشعر، كما فعل "الاعشى ميمون بن قيس"⁽¹⁾ المنسوب الى اليمامة قبيل الاسلام، فقد كان يُعرَف بصنَّاجَة العرب في تجواله الواسع طلباً للمدح، فكان يَحْمِلُ في يده صِنْجاً يضربُ عليه حين ينشد قصائده، والصنَّج آلة وترية تُنسب الى ما يُعرَف اليوم بألة (القانون) الموسيقية، وكذلك الشاعر حسان بن ثابت كان يطلب ممَّن يريد أن يقول الشعر أن يتغنى به فقال:

تغن بالشعر إِمَّا كُنت قائله ----- إِنْ الغِنَاء لهذا الشَّعر مضمَّارٌ

فالغناء كان أساس الشَّعر عند العرب، ولعلمهم من أجل ذلك عبَّروا عنه بالإنشاد، وحتى الشعراء الذين لم يتمكنوا من الإلقاء أو الإنشاد الصوتي المؤثر كان واحداهم يتخذ لنفسه غلاماً؛ لإنشاد شعره؛ كي يؤثر في السامعين كما فعل الشاعر العباسي "أبو تمام"⁽²⁾ (كريم، 2015: 60).

ويرى الباحثان إنَّ كلَّ ما سبق هو بمثابة إشارة الى أنَّ غِناء الشَّعر، وإنشاده يُعدُّ طريقة إيصال سريعة الى الوجدان، والقلب قبل الأذن، وعامل مهم من عوامل تعلُّم الشَّعر، وحفظه، والتعبير عنه، فالشعر العربي هو وليد اللسان العربي، وأنَّ البحور الشَّعرية التي ابتدعها "الفراهيدي"⁽³⁾ عبر بصيرته الثاقبة لموسيقى اللغة العربية، إمَّا جاءت عن غناء الكلام المراد أن يكون شعراً، وذلك الغناء لأبدي ان يكون متأثراً ببيئة اللغة، وأساليب التواصل بها، فذلك الغناء الذي ولد شعراً قد حدَّد الركائز الاساسية لتشكيل الموسيقى العربية، وابتداع ما سُمِّي فيما بعد (بالمقامات الموسيقية) التي عددها سبعة، وهي تُعرَف "بالمقامات الموسيقية الأصلية"، وما يتفرَّع منها من مقامات نغمية فرعية كثيرة، هذه المقامات صارت فيما بعد أنماطاً موسيقيةً في أداء، وإنشاد أي نص شعري ملحن.

المحور الثاني: اولا / الدراسات السابقة:

1- دراسة مارفي **murphy (1997)**: أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت الى معرفة استعمال اسلوب " فرينالد" تعددي الحواس في تعلُّم القراءة، إذ تكوَّن مجتمع البحث من عشرين مجموعة مختلفة من الصفوف المتوسطة، أمَّا عينة الدراسة فكانت عشرة من البنين، وعشرة من الاناث، ولقد اختيروا بطريقة عشوائية في عينتين، فأعطى الطلبة اختباراً قبلياً تكوَّن من ستين كلمة فسُئمت الى اربعة قوائم من خمس عشرة كلمة، فكان الطلبة في المجموعة الاولى، المجموعة التجريبية دُرِّبوا باستعمال أسلوب " فرينالد " تعددي الحواس (vakt)، أمَّا المجموعة الثانية فقد دُرِّبوا باستعمال الاسلوب التقليدي اختبار - تدريب - اختبار، ولقد استعملت النشاطات البصرية والسمعية، وبعد التدريب أُعطيت المجموعات الاختبار البعدي، وحُللت النتائج باستعمال أسلوب إعادة الاختبار، وقد أظهرت انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين استعمال اسلوب فرينالد تعددي الحواس واسلوب اختبار - تدريب - اختبار (murphy: 1997, p: 96 - 152).

2 - دراسة الخالدي (1998): أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت الى تشخيص مناحي الضعف لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، وذلك في المهارات الثلاث الاتية:

أ - صحة القراءة ب - سرعة القراءة ج - الفهم، وبناء برنامج لعلاج ضعف التلامذة في هذه المهارات، حيث اشتملت عينة البحث على (1545) تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاث وخمسين مدرسة ابتدائية في مدينة بغداد، وبواقع شعبة واحدة لكل مدرسة، وقد ارتأت الباحثة إعداد قائمة تصنيف لأنماط اللفظية التي يحتمل أن يُخطئ فيها تلامذة الصف الرابع الابتدائي تحتوي على خمسة وسبعون نمطا لفظيا.

1- ميمون بن قيس: بن جندل بن عوف بن بكر بن وائل (570- 629)هـ، من شعراء الطبقة الاولى في الجاهلية لقب بالأعشى لضعف بصره، كان كثير الوفود على ملوك العرب، والفرس، وكان يحمل صنجا، ويعني شعره عند ممدوحه يعرف (بصنَّاجَة العرب).
2- حبيب بن أوس الطائي (188- 231) هـ شاعر عاصر الدولة العباسية كان شعره قويا، جزلا، وكان صوته أجشاً؛ لذا كان يصحب راوية له يروي اشعاره امام خلفاء بني العباس، له مصنفات منها، ديوان الحماسة، ومختار اشعار القبائل، فحول الشعراء.
3- الخليل بن احمد الفراهيدي من الاعلام العرب في اللغة والادب في القرن الثاني الهجري، وهو من وضع علم العروض (أوزان وتفعيلات البحور الشعرية) له العديد من المؤلفات، من ابرزها معجم العين، كتاب النغم، كتاب الايقاع، كتاب العروض، ومن تلاميذه البارزين (سبويه)، توفي الفراهيدي في البصرة عام (175) هجرية.

وأعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً لصحة النطق في ضوء قائمة تصنيف الانماط اللفظية المذكورة آنفاً، وهي عبارة عن نص مؤلف من (271) كلمة يقرأها أفراد عينة البحث، وتسجيل قراءاتهم على آلة تسجيل ثم تُصَحَّح وفقاً لقائمة الانماط التي أعدتها الباحثة، أما سرعة القراءة، والفهم، فقد أعدت الباحثة اختباراً للسرعة واختباراً للفهم من أداة اختبار النطق، وباستعمال الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة جي كوير، الاختبار التائي، مربع كاي، النسبة المئوية، وقد توصلت الباحثة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين الذكور والاناث في اختبار صحة النطق، وسرعة القراءة، والفهم (الخالدي، 1998: 9 - 118).

3 - دراسة دغيمات (2000): اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى (تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية، وخدمة باقي المواد الدراسية) بتلحين الاناشيد وتنمية الوعي الاجتماعي والقومي والديني في نفوس التلاميذ، وبت روح الجماعة والشعور بأهميتها، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقام بإعداد قائمة بالاناشيد والاغاني المدرسية التي تقدمها المدرسة سواء كانت منهجية أو لا منهجية، وتضمنت عينة الدراسة الاناشيد والاغاني المدرسية وتحليلها والعناصر الاساسية للاناشيد والاغاني المدرسية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من المحددات التي تؤخر تطور هذا اللون من الموسيقى، ومنها: قلة عدد المعلمين المتخصصين، وقلة الدورات التدريبية، وقلة الكتب والمراجع، والتأخر في إصدار الكتب والادلة الخاصة بمبحث الموسيقى (دغيمات، 2000: 453 - 454).

4 - دراسة زقوت (2004): اجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت الى تحديد صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، إذ اعتمد الباحث على منهج البحث الوصفي التحليلي في دراسته فاختر (436) من طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس وكالة الغوث في غزة للعام الدراسي 2004 - 2005 كعينة لبحثه من مجموع مجتمع البحث المكون من (3892) طالب وطالبة وكانت العينة بواقع (129) طالب و (217) طالبة، وقد استعمل الباحث أداتين في بحثه فكانت عبارة عن استبانتين الاولى اخصت بالمعلم للتعرف على صعوبات تعلم المتعلمين عند حفظهم النصوص الادبية المقررة من وجهة نظرهم، والاستبانة الثانية خاصة بالمتعلمين ليثبتوا ايضا الصعوبات التي تواجههم في حفظ النصوص الادبية المقرر عليهم حفظها، ولقد تأكد الباحث من صدق الاداتين بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمجموع فقرات المجال الذي تنتمي اليه الفقرة، وتأكد من ثبات الاداتين باستعمال معامل (الفاركونباخ) ويعد تطبيق الاداتين على عينة البحث جمع الباحث بيانات الدراسة واستعمل الادوات الاحصائية المناسبة لمعالجتها والتمثلة (بالاختبار التائي، ومعادلة مان وتني، وتحليل التباين الاحادي) وبعد العمليات الاحصائية وتحليل البيانات توصل الباحث الى وجود فروق دالة احصائية لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم - بكالوريوس) أو لمتغير سنوات الخدمة، ووجود فروق دالة احصائية في الصعوبات تبعا لمتغير الجنس في صعوبات النص الادبي، والصعوبات التي ترجع للمتعلم، إذ كانت الفروق لصالح الذكور (زقوت، 2004: ز - س).

5 - دراسة مارديليتون mardliyatun (2007): هذه الدراسة اجريت في انكلترا، ورمت الى تحديد ما اذا كان استعمال اغاني الاطفال الانجليزية يُطوّر قدرة الطلبة في لفظ اللغة الانجليزية وكذلك يحدد اذا ما كان فاعلاً؛ ليستعمل اغاني الاطفال الانجليزية لتعلّم نطق الانكليزية، وتكونت عينة الدراسة من خمسة واربعين من الطلبة منهم اثنان وعشرون من ذكور، وثلاث وعشرون من الاناث، وقد تبني الباحث طريقة العمل، وكانت الادوات (اختبار - الانجاز - حقل الملاحظة - المقابلة) وقد اظهرت النتائج ان عملية التعليم والتعلّم بوساطة استعمال اغاني الاطفال تستطيع ان تطوّر قدرة الطلبة في لفظ اللغة الانجليزية (mardliyatun: 2007, p: 106 - 158).

ثانياً / جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

إنّ اطلاع الباحثان على تلك الدراسات أوجد له الافادة في جوانب عدة منها:

أ - اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.

ب - تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للإجراءات البحث الحالي وتحليل بياناته.

ثالثاً - الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

سيضع الباحثان جدولاً للموازنة بين الدراسات السابقة، ودراسته الحالية تيسيراً للاطلاع، ومراعاةً للسهولة.

الباحث	سنة البحث	هدف البحث	حجم العينة	المرحلة الدراسية	مكان إجراء التجربة	الوسائل الإحصائية	نتائج البحث
1- مارفي murphy	1997	التعرّف على أثر استعمال اسلوب فرينالد تعددي الحواس في تعلّم القراءة	20من الطلبة منهم 10 طلاب و 10 طالبات	المرحلة الاساسية	امريكا	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	هناك فروق نوات دلالة احصائية.
2- الخالدي	1998	بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية	1545من التلامذة بواقع 53 مدرسة	المرحلة الابتدائية	العراق جامعة بغداد	معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كوبر، و الاختبار التائي، ومربع كاي	لم تظهر فروق ذوات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في اختبار صحة النطق وسرعة القراءة والفهم
3- دغيمات	2000	تعرف تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية والاناشيد في خدمة باقي المواد المدرسية	مجموعة من الاناشيد والاغاني المدرسية المنهجية وغير المنهجية	المرحلة الابتدائية	الاردن	تحليل العناصر الاساسية للأناشيد والاغاني المدرسية	تأخر تطوّر هذا اللون من الموسيقى
4- زفوت	2004	تحديد صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة	436 من الطلبة و 129 طالب و 217	المرحلة الاساسية	فلسطين جامعة غزة	الاختبار التائي و ومعادلة مان وتني و تحليل التباين الاحادي	عدم وجود فروق دالة احصائية تبعا لمتغير الجنس في صعوبات النص الادبي، والصعوبات التي تعود للمتعلم، فكانت الفروق لصالح الذكور
5- مارديليتون Mardliyatun	2007	تطوير قدرة التلامذة في لفظ اللغة الانجليزية وتحسين النطق بمفرداتها باستعمال أغاني الاطفال	45 من التلامذة و 23 طالبة و 22 طالب	المرحلة الابتدائية	بريطانيا	حقل الملاحظة والمقابلة	تطوّر قدرة التلامذة في لفظ ونطق اللغة الانكليزية باستعمال الاغاني
6- الدراسة الحالية	2016	التعرّف على اثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي	81 من التلاميذ	المرحلة الابتدائية	جامعة بابل	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سرعة القراءة	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته:

أولاً - التصميم التجريبي:

اختيار التصميم التجريبي هو ضمان للوصول إلى النتائج التي تُجيب عما طرحتها مشكلة البحث من تساؤلات، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على نوع المشكلة، وظروف العينة، وتعني التجربة تخطيط الظروف، والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة (عبد الرحمن، وزنكنة، 2007: 487).

وبما أن البحث الحالي يتضمّن متغيراً مستقلاً واحداً، وهو (تلحين النصوص الشعرية) ومتغيرين تابعين وهما (التحفيظ، وسرعة القراءة)، فقد اختار الباحثان تصميم المجموعتين المتكافئتين ذا الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي؛ لكونه يتلائم مع ظروف البحث الحالي والشكل (1) يبين ذلك.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيران التابعان	أداة البحث
التجريبية	تلحين النصوص الشعرية	التحفيظ وسرعة القراءة	الأداة الأولى لقياس مهارة
الضابطة	_____		الحفظ والثانية لقياس مهارة سرعة القراءة

ثانياً: مجتمع البحث وعيّته:

1- مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي على المدارس الابتدائية النهارية للبنين التابعة الى مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015-2016).

2- عينة البحث: يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية النهارية للبنين ضمن حدود مركز محافظة بابل على أن لا يقل عدد شعب الصف الثالث فيها عن شعبتين، وتحقيقاً لذلك استعان الباحثان بقسم الاحصاء في مديرية التربية في بابل؛ لتحديد المدارس الابتدائية النهارية للبنين التي تتضمن شعبتين فاكثر للصف الثالث، وكان عدد المدارس (62) مدرسة إذ اختار الباحث منها مدرسة الجمهورية للبنين بطريقة عشوائية؛ لإجراء بحثه فيها.

ثالثاً - تكافؤ مجموعتي البحث: عمل الباحثان على تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي يُمكن أن تؤثر في المتغير التابع، إذ كفاً بين تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ لأنّ من الواجبات المهمة التي ينبغي للباحث أن يؤديها عند التخطيط لتجربته التمكن من ضبط العوامل التي قد تؤثر في المتغير التابع (فان دالين، 1985: 402).

وقد حرص الباحثان على إجراء تكافؤاً لِكِلتا المجموعتين إحصائياً قبل الشروع بالتجربة؛ وذلك في المتغيرات التالية (العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والامهات، درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة الدراسية لعام 2015-2016).

رابعا - تحديد المادة العلمية: حدّد الباحثان الموضوعات التي سيُدرّسها لتلاميذ مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهي سبعة موضوعات من كتاب القراءة المقرر تدريسه تلاميذ الثالث الابتدائي من وزارة التربية للعام الدراسي (2015-2016).

خامساً- صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحثان (80) هدفاً سلوكياً معتمداً الأهداف العامة، ومحتوى الموضوعات التي سُدّرس في أثناء مدة التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهي (التذكّر والفهم، والتطبيق)؛ واصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (68) بعدما عُرضت على نخبة من الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية، والنفسية والقياس والتقويم.

سادساً - اعداد الخطط التدريسية: ولما كانت العملية التعليمية لا يُمكن لها أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المُسبق للدرس؛ لذا أعدّ الباحثان خططاً تدريسية لموضوعات مادة المحفوظات التي سُدّرس في التجربة في ضوء محتوى المادة الدراسية، والأهداف

السلوكية المُصاغة، وعلى وفق تلحين النصوص الشعريّة بالنسبة إلى تلاميذ المجموعة التجريبية وعلى وفق الطّريقة الاعتيادية بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة، ثمّ عرّض الباحثان خطّتين انموذجيتين من هذه الخطط باستبانة وزعها على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية، والنفسية؛ لاستطلاع آرائهم، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجرى الباحثان التعديلات اللازمة عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

سابعاً- تطبيق التجربة: بعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة اتبعا في أثناء تطبيقها ما يأتي:

1 - باشر الباحثان بتطبيق التجربة على تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة يوم (2/23 / 2016)، فدرّس تلاميذ المجموعة التجريبية على وفق تلحين النصوص الشعرية، ودرس تلاميذ المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وبمعدل حصّة دراسية واحدة اسبوعياً لكل مجموعة، واستمر التدريس طوال سبعة اسابيع من الفصل الدراسي الثاني للعام (2015- 2016)، إذ انتهى التدريس يوم الخميس (5 / 4 / 2016) وقد وضّح الباحثان من اليوم الاول من التطبيق، وقبل البدء بالتدريس الفعلي لتلاميذ عينة البحث الاسلوب الذي ستقدّم به موضوعات النصوص الشعريّة (المحفوظات) في القراءة العربية، ولكل مجموعة من مجموعتي البحث.

2- ثمّ طبّق الباحثان مقياس الحفظ في يوم الثلاثاء المصادف (12 / 4 / 2016)، واختبار سرعة القراءة في يوم الاربعاء المصادف (13 / 4 / 2016).

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعملت هذه الوسيلة؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث، وفي تحليل النتائج، وفي القوة التمييزية لمقياس الحفظ.

2- مربع كاي (كا2): استعملت هذه المعادلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في تحصيل الاباء والامهات.

3- معادلة ارتباط بيرسون: تم استعمال هذه المعادلة في استخراج صدق البناء؛ واستخراج معامل الثبات.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمّن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفّر عنها البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته، ومن ثمّ تفسيرها عند مستوى دلالة (0,05)؛ لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لفرضيتي البحث، لتعرّف أثر المتغير المستقل (تلحين النصوص الشعريّة) في المتغيرين التابعين (التحفيظ) و (سرعة القراءة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. Test).

أولاً - عرض النتائج: (Results Presentation)

1- لغرض التنبّث من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على إنّه: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعريّة على وفق طريقة التلحين، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيظ، قارن الباحثان بين متوسط درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في اختبار (مقياس الحفظ)، فكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (18.48) درجة، في حين كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (16.54) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي test-العينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، ظهر أنّ الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05)، ولمصلحة المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.751) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (77) كما في الجدول (1):

جدول (1)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في التحفيظ.

مستوى الدلالة عند المستوى (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	2.000	2.751	77	11.09	18.48	40	التجريبية
				8.47	16.54	39	الضابطة

وهذا يدل على أن الفرق بين متوسطي المجموعتين ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرست بطريقة تلحين النص الشعري، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى.

2- ولغرض التثبت من الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص على أنه: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعريّة على وفق طريقة التلحين، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادّة نفسها بالطريقة الاعتيادية في سرعة القراءة، قارن الباحثان بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار سرعة القراءة، فكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (91.43) درجة، في حين كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (69.72) درجة، وعند استعمال الاختبار التائيّ test-للعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، ظهر أنّ الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05)، ولمصلحة المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.753) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (77) كما في الجدول(2):

جدول (2)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في مهارة سرعة القراءة.

مستوى الدلالة عند المستوى (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	2.000	4.753	77	414.53	91.43	40	التجريبية
				409.2	69.72	39	الضابطة

وهذا يدل على أن الفرق بين متوسطي حساب الفروق ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرست على وفق طريقة تلحين النص الشعري، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

ثانياً - تفسير النتائج:

أسفرت نتائج هذا البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق طريقة تلحين النصوص الشعريّة على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحفيظ وسرعة القراءة.

ويعتقد الباحثان أنّ هذا التفوق يعزى إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1 - ساعد (اللحن الموسيقي) التلاميذ على التفاعل مع النص الشعري، وذلك لعدّه طريقة تُبسّط النص الشعري، وتجعله أقرب الى ذهنيّة التلميذ، بعد وضعه في ذلك الإطار المتناسق من الانغام الموسيقية.

2- إنّ النّصّ الشعري الذي يُودى على وفق جُمْل موسيقية (لحنيّة) مُحَدَدَة بشكل صوتي مُعَيّن، من شأنه أن يُوفّر للتلميذ عاملاً يُذكّره بكلمات ذلك النص إذا ما تذكر أنغام تلك الجمل الموسيقية.

3- يُعدُّ (تلحين النص الشعري) أحد الطرائق الناجحة في التدريس؛ لأنّه يُحوّل التلميذ من مُتلقٍ الى مُشاركٍ فاعل، ونَشِيط، وله وجود في الصف.

- 4- أتاحت (الالحن) فرصة لمشاركة التلاميذ، وبشكل فاعل في الدرس، وزادت من مساحة تذكّر النصوص الشعرية؛ ممّا أدى إلى تركيز تلك النصوص في عقولهم، ووجدانهم، وإدراكهم، ما أدّى إلى استيعاب المادة بشكل أفضل.
- 5- إنّ استساغة التلاميذ، وتذوّقهم لإيقاع، وموسيقى اللحن في الاناشيد ساهم كثيرا في جعل عملية تكرار، وترديد تلك الاناشيد عملية مُحببة، وغير مُملّة عندهم، ممّا ساعد في إثراء ملكاتهم اللسانية، وتطويع السنتهم بالألفاظ السليمة، والنطق الصحيح، وهذا الفعل إذا ما استمرّ سيؤدّي الى انتقال الاثر الى سائر قراءاتهم الأخرى؛ وهذا ما يؤدّي الى زيادة سرعاتهم القرائية.
- 6- إنّ تشبّع التلاميذ، بأنغام الألحان في النصوص الشعرية، وحفظهم لها ساهم في، تحسّين إلقاءهم، وفي تركيز انتباههم، وبالتالي تذوّقهم، وفهمهم، لكلمات تلك النصوص المُلحّنة، وهذا ما جعل التلاميذ يسرعون بصورة عفوية في القراءة العادية؛ تبعاً لفهم ما يقرؤون من كلمات مشابهة من حيث مخرج الصوت أو مقطع الصوت، أو جرسه الموسيقي أو النطق بالحركات المختلفة لهذه الكلمات.

الفصل الخامس

أولاً - الاستنتاجات:

في ضوء النتائج، والإجراءات التي أسفر عنها البحث الحالي استنتج الباحثان الآتي:

- 1- إنّ عمليّة (تلحين النصوص الشعريّة) المدرسية (المحفوظات) أدّى إلى نتائج إيجابية في سرعة حفظ تلك النصوص أكثر من الطريقة الاعتياديّة.
- 2- إنّ تكرار أداء النص الملحن مع الإيقاع يدفع السامة، ويثبت الحفظ، ويُعوّد اللسان على نغمة معينة، وبذلك يتم التعرف على الغلط فوراً عندما يختل وزن الاداء، والنغمة المعتادة، فيشعر التلميذ أنّ لسانه لا يطاوعه على الغلط، وأنّ النغمة اختلفت، فيعاود التذكر، والاداء الصحيح للنص الملحن.
- 3- إنّ تمكّن التلاميذ من حفظ المزيد من الكلمات الموزونة المُلحّنة يُنمي الحصيلّة اللغوية لديهم، مما له الأثر الكبير في تقديمهم في القراءة، ومهاراتها، لاسيّما مهارتي: سرعة القراءة، والفهم.

ثانياً - التوصيات:

في ضوء النتائج التي أفرزها البحث اوصى الباحثان بما يأتي:

- 1- حضّ معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وتشجيعهم على استعمال الألحان في تدريس النصوص الشعرية من طريق تبني هذه الألحان أو محاولة تلحينها، ولو بأبسط الأشكال.
- 2- تضمين درس الموسيقى للطلبة في كليات التربية، والتربية الأساسية، وذلك ضمن دروس مادة (الصوت) في مناهج اللغة العربية.
- 3- على المؤسسة التربوية أن تؤمّن مدخلا موسيقيا، ولو بسيطا للمدارس الابتدائية؛ لأنّه قد يكون نافذة النور التي ينتظرها الاطفال اسبوعيا؛ لتغيير نمطية بعض الدروس وربّاتها، لاسيّما درس القراءة، ويضمنه المحفوظات، والانشيد، ممّا له من اثر ايجابي كبير على التلاميذ.
- 4- ضرورة وجود تمارين موجّهة في السرعة القرائية في كتب القراءة لكل المراحل الابتدائية باستثناء الصف الاول، وضرورة إجراء مُسابقات بين التلاميذ في سرعة القراءة، وتكريم الفائزين منهم لتحفيز التلاميذ الآخرين من أجل تطوير قدراتهم في هذه المهارة المهمة.

ثالثاً- المقترحات:

استكمالاً للبحث يقترح الباحثان ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة لمعرفة أثر تلحين النصوص الشعرية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- 2- إجراء دراسة مماثلة في مدارس البنات لمعرفة أثر مُتغيّر الجنس.
- 3- إجراء بحث مماثل، وعلى مراحل دراسية أخرى؛ لمعرفة أثر الألحان الموسيقية في متغيرات تابعة أخرى مثل فهم المسموع، أو حُسن الإلقاء، أو تنمية التفكير الإبداعي، أو التفكير الناقد، في فروع اللغة العربية الأخر.
- 4- إجراء بحث يتناول أثر الموسيقى، في اتجاهات الطلبة، وميولهم نحو مادة الادب، أو التعبير، أو النقد الأدبي في كليات التربية الأساسية.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. إبراهيم، عاهد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار عمار، عمان، (1989).
2. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط6، دار المعارف، القاهرة، (1973).
3. إبراهيم، مجدي عزيز. موسوعة التدريس، ج4-5، ط1، دار المسيرة، عمان، (2004).
4. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب، تحقيق، د يوسف البقاعي، ط1، مج1-2-3-4، الدار المتوسطة، تونس، (2005).
5. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، (1414هـ).
6. أبو مغلي، سميح. الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، (د. ط)، دار مجدلاوي، عمان، (1999).
7. استيتية، سمير شريف. علم اللغة التعلّمي، دار الامل، ط1، اربد - الاردن، (2010).
8. الياس، سيمون يعقوب الخوري. التربية الموسيقية لمعلمي رياض الاطفال وأدواتها، ط1، دار الاصدار العلمي، عمان، (2015).
9. البجة، عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الاساسية الدنيا، ط1، دار الفكر، عمان، (2000).
10. بخّوش، احمد. الاتصال والعولمة، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، (2008).
11. جاب الله، علي سعد، وآخران. تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، (2011).
12. الجبوري، فتحي طه مشعل. "اثر استعمال طريقة التعليم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، (بحث منشور) مجلة ابحاث كلية المعلمين جامعة الموصل، المجلد (1) العدد (1)، (2003).
13. الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجمع العربي، عمان، (2011).
14. حافظ، محمد محمود سامي. تاريخ الموسيقى والغناء العربي، بغداد، (1996).
15. حسين، عبد الرزاق. مهارات الاتصال اللغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، (2010).
16. الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، (2010).
17. الحنفي، عبد المنعم. موسوعة التحليل النفسي، دار مدبولي، القاهرة، (1991).
18. الخالدي، سندس عبد القادر. بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد / جامعة بغداد، (1998).
19. الخزاعة، محمد سلمان فياض، وآخرون. الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، (2011).
20. الخيري، سيرين مدحت. تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، ط1، دار الزاوية للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن، (2013).

21. دغيمات، عبد الكريم. تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية في خدمة باقي المواد الدراسية، بحث منشور، مجلة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، دمشق، (2000).
22. الودي، عبد الفتاح. الاسس المعنوية للأدب، ط1، دار المعرفة، القاهرة، (1966).
23. زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، (2006).
24. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، ط1، دار المرتضى، بغداد، (2013).
25. الزبيدي، محمود خالد نجم. " اثر استخدام طريقتي التجزئة النصفية والمحو التدريجي في تحفيظ النصوص الشعرية لتلامذة المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين/ جامعة ديالى، (2002).
26. زقوت، شحادة محمد. صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا / الجامعة الاسلامية، غزة، (2004).
27. الزويني، ابتسام صاحب موسى. اساليب التدريس قديمها - حديثها، ط1، الدار المنهجية، عمان، (2015).
28. سعد، فاروق. فن الإلقاء العربي " الخطابي والقضائي والتمثيلي"، ط2، شركة الحلبي، بيروت، (1999).
29. الشجيري، سحر كاظم حمزة. نظرية التوصيل في النقد الادبي العربي الحديث، ط1، دار صفاء، عمان، (2011).
30. شحاته، حسن. تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (2000).
31. طاهر، علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، (2010).
32. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، (2007).
33. عامر، رياض حامد يوسف. تطوير منهجية لتقييم الاثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات / جامعة النجاح الوطنية، نابلس، (2006).
34. عبد الباري، ماهر شعبان. التذوق الأدبي - طبيعته - نظرياته - مقوماته - معايير - قياسه - ط6، دار الفكر، عمان، (2013).
35. عبد الحميد، هبة محمد عبد. أدب الاطفال في المرحلة الابتدائية، ط1، دار صفاء، عمان، (2006).
36. عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زكنة. الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط1، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، (2007).
37. العرداوي، عبد الاله عبد الوهاب، وهاشمية حميد الحمداني. أدب الاطفال بين المنهجية والتطبيق، ط1، دار الرضوان، عمان، (2014).
38. عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروع، ط1، دار المناهج، عمان، (2010).
39. غلوم، حبيب. موسيقى اللغة، ط1، المسار للدراسات والاستشارات والنشر، الشارقة، (1998).
40. فان دالين، ديوبولد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، ترجمة محمد نبيل نوفل، وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (1985).
41. فريد، طارق حسون. التحليل المعاصر لعلم الموسيقى المقارن، جامعة بغداد، بغداد، (1999).
42. فضالة، صالح علي. مهارات التدريس الصفي، ط1، دار أسامة، عمان، (د.ت).
43. كريم، فوزي. الموسيقى والشعر، ط1، دار نون، رأس الخيمة، (2015).
44. مدكور، علي احمد. طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة، عمان، (2010).
45. مصطفى، رياض بدري. مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار صفاء، عمان، (2005).
46. الموسوي، نجم عبد الله غالي. دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، (2014).
47. ناصر، ابراهيم. أسس التربية، ط1، الجامعة الاردنية، عمان، (1988).

48. النعيمي، فرات علوان عويز. أثر المحو التدريجي والتسميع في حفظ النصوص الأدبية واستبقائها لدى طلبة الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / الجامعة المستنصرية، (2011).
49. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار المناهج، عمان، (2008).
50. والي، فاضل فتحي محمد. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه - أساليبه- قضاياها، ط1، دار الأندلس، حائل - المملكة العربية السعودية، (1998).

المصادر الاجنبية:

- 51- Stacie, Ropy C. **The Teaching of reading**. Paris, UNESCO,(1973).
- 52-Mard liyatun.**children songs as media in teaching English pronunciation**, final project, university Niageri sermnarg,n,(2007).
- 53- Murphy, Nancy.**Vs. A multisensory convictional approach to teaching spelling**, reading الشبكة العالمية للإنترنت:
- 54- hatt: // w.w.w. adab fan. com / magazine / 2923.
51. التواصل اللساني والشعرية "مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون. بواسطة الدكتور، الطاهر بو زيد مزيد، الدار العربية للعلوم بيروت، (2007).