

اثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية
مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في
الأردن

إعداد

د/قطنة احمد مستريحي

أستاذة المناهج وطرق تدريس

بجامعة الدمام كلية العلوم والآداب بالخفجي

الملخص

أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية، لتنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

إعداد الباحثة

د/ قطنه احمد مستريحي

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية وقياس فاعليته، لتنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- 1- ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية؟
 - 2- هل يوجد فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية مهارات التدوق الأدبي يعزى للبرنامج، لدى طلبة الصف التاسع في الأردن؟
 - 3- هل يختلف أثر البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التدوق الأدبي باختلاف التفاعل بين البرنامج والجنس ؟
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت (t.test)، وتحليل التباين الثنائي (ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في مسح الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، والمنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التعليمي. واختارت الباحثة أفراد الدراسة من مدرستي ضرار بن الأزور الثانوية للبنين، وجبل عمان الأساسية للبنات. وبلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالباً وطالبة، موزعين على أربع شعب، اختيرت عشوائياً، شعبتين تجريبيتين درستا المحتوى التعليمي المقرر للصف التاسع الأساسي في كتاب المطالعة والنصوص بالبرنامج التعليمي، وشعبتين ضابطتين درستا المحتوى التعليمي نفسه بالطريقة السائدة.

أعدت الباحثة قائمة بمهارات التذوق الأدبي , وأعدت أيضا المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة من المهارات الرئيسة المختارة , لتضمينها في اختبار التذوق الأدبي . وبعد أن تحققت الباحثة من صدق الأدوات وثباتها صممت البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية .

أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 05$ و 0), في أداء الطلبة على اختبار مهارات التذوق الأدبي (الدرجة الكلية), وعلى كل مهارة من هذه المهارات.

وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 05$ و 0), في اختبار مهارات التذوق الأدبي على الدرجة الكلية, يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس , ولصالح الإناث . وعدم وجود فروق على كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي, باستثناء تفوق الإناث على الذكور في مهارات فهم النص الأدبي معانيه وأفكاره , وتمثل الحركة النفسية , وتقويم النص الأدبي .

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة التركيز على مهارات التذوق الأدبي, وتضمينها المناهج والكتب المدرسية. وكذلك ضرورة تناول النصوص الأدبية بعمق, للوصول إلى الجمال الكامن فيها, وإبراز الصور الفنية, وبيان دلالاتها , وتفسير المعاني الرمزية والضمنية من النصوص . وأوصت الباحثة كذلك بإجراء مزيد من الدراسات في مجال استخدام الاستراتيجيات في التدريس لمهارات اللغة العربية .

Abstract

Effectiveness of a program Based on Metacognition Strategies,
Testing in Improving the Literary Aesthetic for the Students of the Basic
stage in Jordan

Prepared by: Dr. Qotna Ahmad Mistarihi

This study aims at constructing a program based on the metacognitive strategies and measuring its effectiveness, for developing the literary appreciation for the students of the basic 9th grade throughout answering the following questions:

1-What are the components of the instructional programs based on the metacognitive strategies?

2-Is there a difference between the control and experimental groups in the development of the literary appreciation skills for the 9th grade students in the Education of Amman/1 referred to the program?

3-Does the effect of instructional program based on metacognitive strategies in the development of the literary appreciation skills differ by the difference of the interaction between the program and gender?

For answering the questions of the study, the researcher uses the means, standard deviations, t test, ANOVA, and MONOVA.

For achieving the study objectives, the researcher uses the descriptive approach in the theoretical literature survey and the relevant literature review, as well as the semiempirical approach in the implementation of the instructional program, and the researchers

selected the study subjects from the Secondary School of Derar Bin Al Azwar for Boys, and The basic School OF Jabal Amman For Girls. The study subject number was (120) male and female students, distributed in four sections randomly selected, tow empirical sections study the instructional content of the basic 9th grade in the book of Reading and Texts by the instructional program, and two control sections study the same instructional content by the prevailed method.

In light of the study results, the researcher recommended the necessity to analyze deeply the literary texts for reaching their aesthetics, figures of speech, semantics, and interpreting the symbolic and the implied meanings of the text. The researcher recommended conducting more studies in the domain of the strategies in teaching,

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة :

اللغة هي وسيلة التفاهم والتعلم، وهي أداة للتفكير والحس والشعور لنقل الأفكار، يتعامل بها متحدثوها في تبادل الأحاسيس والمشاعر، لذا ارتبطت عضويا بحياتهم، ففي عصر طغت فيه المادية، وتبدلت فيه المشاعر، لا بد من عودة إلى الاهتمام بالمشاعر والأحاسيس بالجمال ومحركاته في الحياة اليومية.

فالتذوق قدرة فطرية، وموهبة لدى الإنسان، ولكي تتفتح وتنمو فلا بد من توفير الأجواء الملائمة التي تساعد على صقلها وتنميتها. فهي عملية إدراكية يتضامن فيها الجانب العقلي متمثلاً في الفهم مع الجانب الوجداني متمثلاً في معايشة النص، وصولاً إلى شعور الفرد بجمال ما يعرض عليه (القوصي، 1948). وهنا يأتي دور مدرس الأدب في تنمية الذوق الأدبي في نفوس الناشئة، بطريق تمرسهم بالنصوص الأدبية الجيدة. ويتجلى دورهم في إكسابهم مهارات التذوق الأدبي.

ويرى طعيمة (1971) أن التذوق الأدبي هو النشاط الإيجابي الذي يؤديه المتلقي استجابة لنص معين بعد تركيز انتباهه عليه، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً، ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه.

ويرى حنورة أيضاً (1985) أن التذوق الفني عملية تقييم لمادة معروضة من طرف آخر، أي أنه استجابة تقييمية تحمل طابع المتعة من المتلقي، وأخذ الأعمال الفنية، ثم مرحلة المعايشة حيث الاستماع أو النفور من هذا العمل، ثم مرحلة الحكم عليه. ويذكر طعيمة (1977) أن العملية (التذوق) نتاج عدد من العناصر، هي مرسل، ورسالة فنية، وقناة حاملة، ومنتلق، وإنها لا تتكامل إلا في ثلاثة عناصر، هي العنصر الوجداني، والعنصر العقلي، والعنصر الجمالي. وقد وضع طعيمة مقياساً إجرائياً للتذوق الأدبي في فن الشعر، فحدد مهارات التذوق الأدبي التي يمكن قياسها.

إن التذوق الأدبي استناداً إلى ما ذكر يبدأ من الطفولة وينمو بنمو الإنسان. ولكي يكون النمو فاعلاً لا بد من استخدام بعض الاستراتيجيات لتدريس التذوق، واستخدامها في مواقف

تعليمية، وتصميم المواد التي تعد للطلبة، بحيث تنمي لديهم هذه المهارة. وتشير نتائج الدراسات الخاصة بتعليم الأدب، مثل دراسة جاد (2003)، إلى الاتجاه السلبي في تدريس النصوص، إذ جرت العادة أن ينقل المعلم في غرفة الصف الخبرات والمعلومات إلى الطلبة بطريقة التلقين التي تؤدي إلى الحفظ الآلي للنصوص دون فهم لها، والتي تعتمد في عمومها على شرح المفردات اللغوية، والوقوف على المعنى الإجمالي للبيت الشعري، أو شرح الأبيات بيتا بيتا، ثم الفكرة العامة من النص. وتلجأ هذه الطريقة أيضا إلى شرح بعض الصور البلاغية دون البحث عن سر الجمال فيها، أو أن يترك للطلاب تذوق النص تذوقا يترك أثرا في نفسه.

وقد يكون السبب في ضعف تذوق معظم الطلاب للشعر، هو قلة وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة الطلاب على تذوق نواحي الجمال المختلفة فيه. والحقيقة أنه لا يوجد مقياس موضوعي يقاس به مقدار ما في الأدب من جمال، وإنما يرجع تقدير ذلك إلى تذوق القارئ وحساسيته. فقياسه إذن كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير، وإن كانت الدراسات التي أجريت في الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب، وغيره من الفنون الجميلة (مذكور، 1992).

ولعل أحدث الدراسات التي تناولت تدريس النصوص في المدرسة الأردنية، دراسة حرب (2003) التي قدمت تحليلا جماليا لمنهاج اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن، إذ شاهد الباحث عددا من النصوص عند معلمين يدرسون الصفوف الثلاثة العليا (الثامن والتاسع والعاشر). ووجد أن المعلمين لم يعيروا اهتماما للسياقات التاريخية، والاجتماعية التي يمكن أن تساعدهم في تذوق النصوص، بل انهم عالجوا مسألة التذوق الأدبي معالجة عقيمة. فهم لم يسمحوا لتلاميذهم تدبر النصوص من عواطف ومشاعر، بل إن حديثا حول مناسبة النص وظروف إبداعه لم يتكفل به المعلم أبدا. وتشير الدراسة إلى أن المعلم بدأ صارما في تعامله مع تلاميذه، وكان يركز على ضرورة كتابة التلاميذ ما يدونه على السبورة مرددا عبارة: "الاختبار سيأتي مما هو مكتوب في دفاتركم. وهكذا فقد ضيق مفهوم النص في الكتاب المدرسي في مفهومه الخاص، بدل التوسع به والانطلاق نحو فضاء ارحب. ويشير (حرب) من خلال مشاهداته إلى أن علامات النفور والتبرم بدت واضحة على وجوه التلاميذ، إذ أصبحت حصّة اللغة العربية تعني " القيام

بواجب الكتابة"، وقد صرّح التلاميذ من خلال مقابلة الباحث لهم، بأنهم يشعرون إلى حد ضئيل بالمتعة في حصة اللغة العربية، وأن العلامة التي تربطهم بالمعلم علامة يشوبها الخوف والحذر، وأن الأنشطة التي يمارسونها داخل غرفة الصف كانت مملة.

ويرى مرسى (2003) ضرورة اندماج القارئ بالعمل الفني. ولا يمكن أن يدرك القارئ الناحية الجمالية في النص الأدبي، إلا إذا كرس الباحثون مجهوداتهم لدراسة عناصر التجربة الجمالية (عصر التذوق). فإذا حكمنا على الشيء بالجمال، يعني أننا قد نفذنا إلى باطنه وتذوقناه، وحدث ضرب من التماس الوجداني بيننا وبينه. ومن هنا جاءت فكرة بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية، لتنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ذلك أن الأدب (شعره ونثره) ديوان العرب، وحافظ تراثها، وقد كان إلى مدة يتناقل مشافهة بالاعتماد على الاستماع في التلقي، والنقد والتحليل والتذوق، بل الاحتفاظ به وتناقله من جيل إلى جيل. وأن القرآن الكريم قد نزل على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) غير مكتوب وتناقله المسلمون مشافهة، وبقي كذلك إلى ما بعد وفاة الرسول (صلى الله عليه وسلم). وقد ركز القرآن الكريم على حاسة السمع وقدمها على غيرها من الحواس كما مر بنا آنفاً. وجاءت بعض الآيات تركز على أنواع الاستماع لما لها من أهمية في فهم المعنى وتأويله. قال تعالى: " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون (الأعراف، 204). وهذا ما يدعم فكرة الربط بين الاستماع الناقد والتذوق الأدبي. فالاستماع الناقد جزء من التفكير الناقد، وكلاهما جزء من عملية النقد الأدبي الذي يقوم على دراسة الإنتاج الأدبي والنظر فيه بغية إبراز محاسنه، والوقوف على ما فيه من مأخذ لمساعدة القارئ أو السامع على استخلاص عناصر الجمال فيه (ذهني، بدون تاريخ). وفي تراثنا العربي احتل التذوق الأدبي مكانة مرموقة في الآثار النقدية التي خلفها النقاد الأولون كابن سلام وغيره.

ويمكن أن تكون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ذات فائدة في هذا الجانب، لدى طلبة المرحلة الأساسية خاصة. فالاستراتيجيات الموظفة في البحث (التساؤل والتصور والاستدلال) تساعد على انتقال أثر التعلم، ذلك أن التساؤل يعمق فهم الطالب للنص ويوسع مداركه. فيخلق في خياله أثناء القراءة أو سماع النص، ويتصور المواقف فيتمثلها ليصل إلى الاستدلال من خلال هذه

الاستراتيجيات، زيادة على أنها تنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، وتسهّل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعد على حل المشكلات (Glaser, 1998). وتساعد أيضا على تصحيح التصورات غير الصحيحة للبنية المعرفية (Beth, 1988).

وتستند استراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية، إلى مجموعة من الافتراضات يربط كل منها

بالآخر وهي:

1- التعلم الموجه بالهدف: أي التفكير في عمليات التعلم وضبطها.

2- التعلم: ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

3- التعلم تنظيم للمعرفة: أي ترتيب الأفكار والمعلومات.

4- التعلم اكتساب خبرة من البنى ما وراء المعرفية، أي أن التعلم يكون استراتيجيا عندما يعي المتعلمون المهارات والاستراتيجيات التي يستعملونها في التعلم ويضبطون محاولاتهم لاستعمالها (الشيخ، 1989). تعطي هذه الاستراتيجيات دورا للمعلم يختلف عن دوره التقليدي، فهو يساعد طلبته على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فيساعدهم على:

1- مراقبة العمليات المعرفية الخاصة بهم بشكل فعال.

2- تطوير قاعدة معرفة ملائمة تتضمن المعلومات الهامة والمحددة.

3- مساعدة الطلبة على نقل الاستراتيجيات الفعّالة لاستخدامها في مواقف جديدة.

فالمدرس يستطيع استخدام عدد كبير من الاستراتيجيات الهادفة لزع الطلبة في عملية تعلمهم، كاستراتيجيات طرح الأسئلة و الاستفسارات منهم، الأمر الذي يدخل الطلبة في عملية تفاعل فورية، ويمكن للمدرس أن يتبادل الأدوار مع الطلبة فبفسح لهم أن يسألوا المدرس أو الزملاء تنفيذ مهمات محددة، وقد يطلب المعلم أيضا إلى تمثيل أوضاع معينة من خلال لعب الأدوار. ويتبع كل ذلك أن يقوم الطلبة بالتمرّن على ما تعلموه ومراقبة وتقييم استيعابهم.

ويرى التربويون أن تفكير ما وراء المعرفة يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، إذ إن عمليات التفكير المختلفة تشمل عمليات تفكير أساسية، مثل المعرفة والاستدعاء والفهم والاستيعاب والملاحظة والتطبيق والمقارنة والتصنيف، يليها عمليات تفكير مركبة مثل التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، ومن ثم يليها عمليات تفكير ما وراء المعرفة، وهي ما وصف حديثاً بأنها أعلى مستويات التفكير. ولكن يجب أن لا يفهم من هذا أن مهارات واستراتيجيات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها، والحقيقة أنك عندما تمارس التفكير النقدي تحتاج إلى استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي أو حل المشكلة والعكس (جروان، 2002).

إن تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفة يعني مساعدة الطلبة في الإمساك بزمam تفكيرهم بالرؤية والتأمل، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادرتهم الذاتية، وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف. ويرى جروان أنه يحسن التعامل مع المهارات ما وراء المعرفة بصورة غير مباشرة حتى المرحلة الأساسية العليا، ومن ثم يمكن تناولها وتعلمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية (جروان، 2002).

أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتابع نتائج الطلبة بشكل مستمر، وأنها تتضمن الوعي باستراتيجيات الضبط وتطوير التعليم. ويرى لوكوود أن وهناك مجموعة من السلوكيات التي تتعلق بالمعلم والطالب، والتي من الممكن أن تشترك معا لنتج مهارات ما وراء المعرفة، وهذه بدورها تعزز وتدعم الطلبة، وتساعدهم في الحصول على تعلم فعّال واكتساب مهارات عقلية وظيفية، وتجعل القدرات العقلية في التحليل وربط الحقائق أكثر فعالية. وعليه يمكن أن تؤدي إلى تحقيق نجاحات أكثر في تشكيل الفكرة واتخاذ القرار وحل المشكلة (Lockwood, 2002).

وفي غرفة الصف يناقش المعلم الطلبة بصوت مسموع بما يجري داخل عقولهم، ويناقش معهم طرقهم المختلفة واستراتيجيات صنع القرار الملائم لتحقيق الغاية المنشودة. وإن تحديد ما هو معروف لدى الطلبة، وما عليهم أن يعرفوه، وكيف يولدون المعرفة المطلوبة للوصول إلى القرار هي مجموعة الأفعال والسلوكيات التي تصف استراتيجيات المعلم في سعيه إلى تطوير قدرات الطلبة ما وراء المعرفة (عطاالله، 1992).

مشكلة الدراسة :

الغرض من هذه الدراسة هو تطوير برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية وبيان فاعليته، في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية :

- 1- ما مكونات البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية ؟
- 2- هل يوجد فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي يعزى للبرنامج في المجموعة التجريبية لدى طلبة الصف التاسع في تربية عمان الأولى؟
- 3- يختلف أثر البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي باختلاف التفاعل بين البرنامج والجنس ؟

فرضيات الدراسة :

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في تنمية مهارات التذوق الأدبي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في تنمية مهارات التذوق الأدبي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

أهمية الدراسة:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يأتي :
1. أهمية مهارات التذوق الأدبي في مادة اللغة العربية للصف التاسع الأساسي التي ظلت مدة طويلة لا تجد الاهتمام الكافي.
 2. أهمية قائمة مهارات التذوق الأدبي لواقعي منهج اللغة العربية.
 3. أهمية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لمعلمي اللغة العربية.

4. إثارة اهتمام الباحثين في مجال التذوق الأدبي.

التعريفات الإجرائية :

التذوق الأدبي :

هو القدرة على الإحساس بمواطن الجمال، من حيث الشكل والمعنى، وتقدير ذلك، وإصدار الحكم عليه. ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة (عينة الدراسة) في اختبار مهارات التذوق الأدبي.

البرنامج :

مجموعة من الأنشطة والخبرات التي تقدم للطلبة، وتعتمد على الاستدلال، والتخيل الذهني، والتساؤل الذاتي، في مادة المطالعة والنصوص للصف التاسع، لتنمية مهارات التذوق الأدبي لديهم.

استراتيجيات ما وراء المعرفة :

هي الخطة التي تركز على اكتساب المحتوى، ومعالجة المعلومات من طلبة الصف التاسع في الأردن بطريقة ناقدة، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كربط المعلومات الجديدة بالسابقة، والتساؤل الذاتي، والصور التخيلية، والاستدلال، وضبط هذه المعرفة من خلال المراقبة الذاتية، والتحكم، وإصدار الحكم والتقييم.

استراتيجية الاستدلال :

هي عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة، بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة أو تنبؤ أو معرفة ما يرمي إليه النص.

استراتيجية التخيل والتصوير :

هي صور انعكاسية يجري تشكيلها للأشياء والمواضيع التي تختبر على نحو حسي. وهذه الصور ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرة الأصلية لموضوع أو حدث معين. إنها الصورة الحسية التي تتشكل في ذهن المستمع بعد سماعه نصاً أدبياً.

استراتيجية التساؤل :

هي قدرة الطالب على أن يستخدم بفاعلية عالية مهارة طرح الأسئلة، وذلك من أجل اكتساب المزيد من المعارف والبيانات والمعلومات. وفيها يجري التثبت مما لدى الطلبة من معرفة، وتحديد ما يرغبون في اكتشافه، وما تعلموه عبر الحصص. ويجري هنا طرح أسئلة تساعد في توسيع معارفهم ومداركهم للمفاهيم المختلفة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على:

- طلبة الصف التاسع في مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، للعام الدراسي 2005/2006.
- محتويات كتاب المطالعة والنصوص المقرر للصف التاسع الأساسي.
- قائمة مهارات التذوق الأدبي التي تضمنت خمس مهارات من إعداد الباحثة.
- البرنامج المقترح الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة .
- يستغرق تطبيق البرنامج عشرة أسابيع من الفصل الأول للعام الدراسي 2005/2006.
- استراتيجيات التساؤل، والتخيل (التصور)، والاستدلال.

الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري الخلفية النظرية، والدراسات السابقة :

أ- الخلفية النظرية

التذوق الأدبي :

اختلفت وجهات النظر حول تحديد ماهية التذوق ومعناه عامة، والتذوق الجمالي خاصة. فالتذوق لغة من الفعل ذاق. وقد جاء في (ابن منظور، ج 11، 401) ذقت فلاناً وذقت ما عنده إذ خبرته، والتذوق كذلك يكون فيما يكره وما يحمد . وتذوقت الشيء :أي ذقته شيئاً بعد شيء أي خبرته. وتطورت هذه الكلمة من المعنى الحسي، تذوق الطعام والشراب باللسان إلى تذوق الأدب، وتذوق الفنون، إذ نجد في كتب الأدب والبلاغة التذوق الأدبي، والتذوق الفني، والتذوق البلاغي (السيد 1998، 648). ويعبر التذوق الجمالي للنصوص الأدبية عن إحساس القارئ أو السامع، بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القاص، وهو انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع في شغف وتعاطف، والى تقمص الشخصيات التي في الأثر الأدبي، والى المشاركة في الأحداث، والأعمال والحالات الوجدانية التي تصورها الأديب، والى السير معه في تأليفه مقدرًا خطته وأساليب تعبيره (الخالدي، 1999). وقد أوضح سمث (smith, 1942) التذوق الجمالي للنص الأدبي بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي، والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة. وقد عرّفه خاطر وطعيمة على أنه "النشاط الإيجابي الذي يقوم به المتلقي استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني في نص ما، بعد تركيز انتباهه إليه، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه وفق نشاطات اتفق عليها النقاد وعلماء النفس واعتبروها مؤشرات سلوكية دالة على التذوق، يمكن قياس القدرة التذوقية للطلبة من ناحيتي الكم والموضوع (خاطر وآخرون، 1989). ويرى النعيمي أن هناك عناصر مهمة يجب توفرها للحصول على التذوق الأدبي للنصوص المسموعة أو المقروءة وهي: الخبرة بمدلولات الألفاظ والإحساس بما يتعلق بها من الصور الجمالية من حيث المتلقى نتيجة الانفعال

بالأثر الأدبي, وهذا الإحساس يتأتى من وجود التناسق والوحدة بين دلالات الألفاظ وبين المعاني, أي بين الشكل والمضمون, والتناسق وعدم التنافر من العوامل المساعدة على الإحساس بالجمال (النعيمة, 1982).

يستدل من التعريفات السابقة لمفهوم التذوق الأدبي على أن التذوق عملية عقلية ونفس لغوية, تتطلب قدرة على الإحساس بجمال اللغة من حيث الشكل والمضمون والاسلوب والشعور بأهمية اللغة في النطق والمعاشة. وتبرز أهمية التذوق بارتباط هذا المفهوم بالعمليات الأولية مثل: تقدير قيمة جمال المفردات, وتحليل الصور الفنية, وعقد الموازنات بين النصوص المتفرقة, إضافة إلى أن التذوق الأدبي موهبة فطرية يصقلها المعلم والنص معا, من أجل تطويرها وإيصالها إلى درجة معقولة من الدقة والدراسة التي تتناسب واعداد الطلبة ومداركهم وقدراتهم(خاطر وآخرون, 1989).

ويعمل التذوق الأدبي في مساعدة الطلبة على أن يكونوا إيجابيين من خلال النشاطات المعدة بناء على استراتيجيات ما وراء المعرفية, يشعرون بقيمة الأدب في حياتهم ويدركون بعمق الرابطة بين النص وذواتهم, وقادرين على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير, وعليه فإن مهمة المعلمين تكمن في اكتساب الطلبة عناصر الابتكار والإبداع لصقل أدواقهم, وتنمية قدراتهم على تعرّف مواطن الجمال فيما يسمعون. وهناك من يرى أن تنمية القدرة على التذوق اللغوي يعد مطلب من مطالب عصر الاتساع المعرفي, وتقديرا لأهمية اللغة في مساعدة الفرد على التكامل مع المعارف المختلفة(شحاته, 1998). كما أكد ايزنر(Eisner, 1976) أهمية البعد الجمالي في العمليات المنهجية, عند دعوته إلى الاهتمام بالأهداف ذات الطبيعة الجمالية, ودعا إلى الاهتمام بها في عمليات التدريس وعده إذا مهد له بعمليات أخرى كالتواصل والتفاوض والتعاون بين المعلم وطلبه ذا شأن عظيم في إنجاح عملية التدريس وصبغها بالصبغة الجمالية. لذا ارتأت الباحثة توظيف بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتعني بجانبين هما: الكيفية التي تعمل بها, وأن لا يقف عند حد معرفة التعلم فقط, ويظهر ذلك من خلال وعيه الجيد بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي تستخدم في التعلم, فقد قدمت الباحثة أنشطة بدأت بنشاط فردي يناقشه الطالب مع نفسه, ثم المعلم والزملاء, حيث ركزت على التفكير بصوت عال, والتنبؤ

بالإجابات وبما يدور في ذهن زميله, وتمثل الحالة النفسية للكاتب أو الشاعر من خلال تصور الموقف اثناء إلقاء القصيدة أو النص. أما الجانب الثاني فيتعلق بمتطلبات ومستلزمات التعلم, إذ يتطلب حدوث التعلم القدرة على استحضار الاستراتيجيات المناسبة كالتخيل والتساؤل والاستدلال. فالمتعلم الفعّال يعرف متى يستعمل الاستراتيجيات ويوظفها أثناء مراحل الدراسة كما هو الحال في البرنامج التعليمي للدراسة الحالية.

إن قيم التذوق الأدبي ليست ثابتة, وهي تتفاوت في إدراكها بين المنشئ الذي يبدعها ويدركها, وبين الجمهور الذي يستمع ليتدقّق إنتاج الأديب ويسايره ويضمنه كرصيد ينتفع به في حياته الثقافية واليومية(الطوبي,1975). والنهج المتبع في تدريس النصوص الأدبية يفتقر إلى التنوع في الاستراتيجيات, مما حدا بالباحثين للتفكير في دراسة أثر أساليب جديدة لتدريس النصوص الأدبية, تأخذ بالاهتمام إزالة مشاعر الخوف والحذر. وتعمل على حمل الطلبة على التفاعل مع ما يقرؤون أو يسمعون, والبعد عن الجانب التلقيني, وإعطاء الطلبة دورا أكبر في تعلمهم من خلال ممارسة الأنشطة ومحاولة الابتعاد عن الملل, والتذمر الذي تثيره الطريقة التقليدية في تناول هذه النصوص. ومن المداخل التي أشار إليها جاد (2003) المناقشة في مجموعات صغيرة. وأشار المرسي(1991) إلى التدريس التفاعلي ومحورية القارئ.

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة (Met Cognition) المعرفة بالمعرفة، ولغة المعرفة، أو التفكير في عملية التفكير (Gredler,1997). و ظهر هذا المفهوم على يد عالم النفس الأمريكي المعرفي فلافل (Flavell,1977). وتعد النظرية المعرفية من النظريات المهمة في مجال التعليم, وقد قدمت عددا من الاستراتيجيات المتعلقة أساسا بضبط عملية التعلم ومراقبتها وتعديلها, للوصول إلى مستوى أرقى واعمق في عملية الاستيعاب. وسوف تصف الباحثة مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في البرنامج التعليمي بصورة أنشطة محددة الأطر والأهداف، بحيث يتمكن البرنامج التدريسي ما وراء المعرفي من تحديد تسلسل فعّال يتمكن عبره المتعلم من تنظيم عملية تعلمه وضبطها بصورة أفضل. وتندرج تحت كل استراتيجية مجموعة من الفعاليات

التي يؤدي فيها المعلم دور الموجه للطالب للارتقاء بمستواه. ومن أهم الاستراتيجيات ما وراء
المعرفية في الأدب المعرفي التي روعيت في هذه الدراسة هي :

- استراتيجية التساؤل الذاتي :

تسهم هذه الاستراتيجية في تنمية التذوق الأدبي. فاستخدام التساؤل الذاتي قبل التذوق
الأدبي، وأثناءه، وبعده، يساعد المتعلمين على الفهم الدقيق والارتقاء بمستوى الإدراك ما وراء
المعرفي (فخر الدين، 2000). أما مهارة طرح الأسئلة أو المساءلة فهي المهارة التي تستخدم لدعم
نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار
الأفضل منها. ومن أهم أهداف هذه المهارة، جعل الطالب قادرا على اكتساب المزيد من المعارف،
وتحديد مقدار ما تعلمه بالفعل. ومهارة طرح الأسئلة بعد ذلك تساعد الطالبة على توسيع معارفهم
ومداركهم، وإثارة التفكير لديهم.

أما عن مساعدة الطلبة على طرح الأسئلة، فإن ذلك يتطلب قبولا وتعزيزا من المعلم. وهذه
المهارة ضرورية أيضا لمساعدة بعض الطلبة على أن يتعلموا كيفية طرح أسئلتهم بأسلوب إيجابي
وملتزم، وان يستخلصوا أسئلة من أقوال الآخرين وإجاباتهم. وعلى المعلم هنا استخدام التكنيكات
المختلفة للمساءلة. فقد أصبح من الضروري أن يخطط المعلم جيدا من أجل مساءلة ملائمة
(سعادة، 2003). وقد تمّ استخدامها بطريقتين: الأولى بإعداد أنشطة ينفذها الطلبة بشكل فردي أو
جماعي، تركز على التساؤل الذاتي ومقدرة الطلبة في التعامل مع النص وتحديد الصعوبات التي
تواجههم في تناوله، والتفكير بصوت عال، لإرتقاء الطالب في حالة تيقظ مستمر، أما الطريقة
الثانية: فقد ركزت على فتح باب الحوار والنقاش بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم
من ناحية أخرى وذلك كما ورد في البرنامج.

- استراتيجية التخيل (التصور) العقلي :

اهتم علماء النفس المعرفيون بموضوع التخيل العقلي بوصفه نوعاً من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة الأخرى، كالأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكمة العقلية وتكوين المفاهيم. وبالرغم من سهولة الحديث عن التخيل العقلي كعملية عقلية، إلا أن هناك صعوبة في إيجاد تعريف واضح ومحدد له (Howard, 1983). فقد عرّفه بور (Bower, 1970) بأنه صورة أو خيال ذاكري لشيء أو حدث، يعطي موضوع الخبرة بعض المعلومات البنائية، مماثلة تماماً لتلك التي جرت خبرتها في عمليات الإدراك الحسية المباشرة لذلك الشيء أو الحدث.

إن التخيل العقلي وفق تعريف (بور) هو بمثابة صورة انعكاسية يتم تشكيلها للأشياء والموضوعات التي تجري خبرتها على نحو حسي. وهو بذلك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرة الأصلية لموضوع أو حدث معين، إلا أن المحاولات الجادة لدراسته بطرق عملية موضوعية بغية التعرف إلى طبيعته ودوره في العمليات العقلية جاءت متأخرة (Howard, 1983).

وللتخيل أو التصور العقلي وظائف معينة. فهو يسهل عملية تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها مدة أطول، ثم استرجاعها بشكل أسرع، والعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة (الزغول، 2003). وهكذا تولي الصورة الحسية / الذهنية التفاعل الوجداني مع النص المقروء أهمية خاصة. وبهذا المعنى تحاول المعرفية في استراتيجية الصور الحسية والتخيل على تأسيس علاقة حميمة بين القارئ والنص. وهذا بدوره يسهم في رفع الدافعية للتعلم، ويجعل النص في سياق تفاعلي شخصي من وجهة نظر القارئ، ويعطيه جواً إنسانياً وشخصياً مميزاً (عربيان، 2004).

- استراتيجية الاستدلال :

الاستدلال لغة يعني تقديم دليل لإثبات أمر معين أو قضية معينة. أما اصطلاحاً فهو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة، بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة. وتشير موسوعات عديدة ومراجع في علم النفس المعرفي إلى أن الاستدلال يستخدم للدلالة على معانٍ مختلفة منها :

- التعقل أو التفكير المستند إلى قواعد معينة مقابل العاطفة والإحساس والشعور.
- الدليل أو الحجة أو السبب الداعم لرأي أو قرار أو اعتقاد.
- العملية العقلية أو الملكة التي يجري بموجبها التوصل إلى قرار استنتاج.
- القدرة على الاستنباط والاستقراء في المنطق والفلسفة.
- القدرة على حل المشكلات، لأن الاستدلال أحد مكونات السلوك الذكي.
- توليد معرفة جديدة باستخدام قواعد واستراتيجيات معينة في التنظيم المنطقي لمعلومات متوافرة (Albent & Runco, 1986).

أما كين وزيمرمان (Keene & Zimmerman, 1997)، فعندهما أن ممارسة الاستدلال يعني أن تذهب إلى ما وراء التفسير والتأويل الحرفي، وأن يتعرف عالما من المعاني مرتبطاً بعمق في حياتنا. إننا نبني معنى أصيلاً منبعثاً من تقاطع خلفيتنا المعرفية مع الكلمات المطبوعة في صفحة من صفحات النص، ومع قدرة عقلنا على دمج ذلك المركب في شيء خاص.

ويتضح مما سبق أن هذه الاستراتيجيات تؤكد نشاط المتعلم في تكوين المعلومات، والبحث عنها بالطرق والوسائل كافة، والتمييز بين ما هو مرتبط بموضوعه ودرجة أهمية هذا الارتباط. ويميز المتعلم أيضاً بين الحقائق والأساليب والأدلة، والمشكلات والحلول، وتمثيل هذه المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى بصورة تيسر التوصل إليها.

ب- الدراسات السابقة :

تقسم الباحثة الدراسات السابقة إلى محورين هما : محور الدراسات التي تتناول التذوق الأدبي، ومحور الدراسات التي تتناول الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

أولاً: محور دراسات التذوق الأدبي :

أجرى عجيز (1985) دراسة تجريبية في جامعة المنوفية في جمهورية مصر العربية، هدفت إلى معالجة بعض جوانب القصور لدى الطلبة لفهم النصوص وتذوقها، والعمل على رفع

مستوى التذوق الأدبي لديهم. بنى الباحث طريقتين من الطرق الصالحة لتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. واختار عينة عشوائية بلغت (480) طالباً وطالبة، وزعوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تدرس بطريقة الاكتشاف الموجه، ومجموعة تدرس بالطريقة المحسنة، ومجموعة تدرس بالطريقة التقليدية. وطبق مقياس التذوق الأدبي على المجموعات كلها قبل التدريس وبعده. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن معظم الطلبة غير قادرين على ممارسة مهارات التذوق الأدبي، وأنهم لم يتوصلوا إلى مستوى التمكن من هذه المهارات. وبعد نهاية التجربة تحسن مستوى طلبة مجموعة الاكتشاف الموجه في الاختبار البعدي، إذ وصل (77,0%) منهم إلى مستوى التمكن من مهارات التذوق الأدبي. ووصل (15%) من أفراد الطريقة المحسنة إلى مستوى التمكن من مهارات التذوق الأدبي. ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين متوسطات البنين والبنات على مقياس التذوق الأدبي في المجموعات الثلاث.

وأجرى شحاتة (1994) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تكونت من مهارات التذوق الملائمة لتلاميذ هذا الصف، وقياس هذه المهارات، ومدى تأثير المناقشة في نمو التذوق. واعد الباحث استبانة تضمنت ثماني عشرة مهارة تحقق من صدقها الظاهري، بعرضها على محكمين مختصين، واختار تصميماً تجريبياً ذا مجموعة واحدة. واختبرت عينة الدراسة التي تكونت من (60) تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ الصف الخامس في مدرسة المؤسسة الابتدائية لحدائق القبة في مدينة القاهرة. واستمرت التجربة ثلاثة اشهر.

أظهرت النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التي طبقت اختبار التذوق الأدبي على مستوى فئات المهارات لمصلحة التطبيق البعدي، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية بين البنين والبنات.

وهدف دراسة التميمي (2001) إلى تعرّف مستوى التذوق الأدبي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة بواقع (48) طالبا و(55) طالبة من كلية التربية/ابن رشد، و(60) طالبة من كلية التربية للبنات، (48) طالبا و(39) طالبة من كلية التربية/الجامعة المستنصرية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة الكليات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات الثلاث يعزى لمتغيري الكلية والجنس.

أما دراسة البطاينة (2004) التي أجريت في الأردن، فقد هدفت إلى تقصي اثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد في التحصيل، وتذوق الجمال في النصوص الأدبية، لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي 2003/2004. وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين، ضابطة (67) طالباً وطالبة، وتجريبية (68) طالباً وطالبة، واختيرت العينة من مدرستين، احدهما للإناث والأخرى للذكور من مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى. وبعد تطبيق البرنامج، وإجراء الاختبار البعدي، أظهرت النتائج ما يأتي :

- وجود فروق دالة في الأدب والنقد والبلاغة تعزى لأثر البرنامج التكاملي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة في النقد لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب.
- عدم وجود فروق إحصائية دالة في الأدب والبلاغة والنقد، تعزى لتفاعل البرنامج مع الجنس.

ثالثاً: محور دراسات استراتيجيات ما وراء المعرفية وبناء البرامج:

أجرى أبو عليا والوهر (2000) دراسة هدفت إلى تعرف درجة وعي الطلبة في الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها، وعلاقة ذلك بمتغيرات الكلية، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي للطلبة. وتكونت العينة من (374) طالباً وطالبة طبق عليهم اختبار من إعداد الباحثين. وبينت النتائج أن الطلبة في الجامعة لديهم وعي بدرجة متوسطة بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بأعداد الامتحانات وتقديمها. وكشفت النتائج عن وجود فروق في درجة وعي الطلبة في عينة الدراسة بمعارف ما وراء المعرفة، تعزى

لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة، ولذوي المعدلات المرتفعة مقارنة بالمتوسطة، وللمتوسطة مقارنة بالمنخفضة.

وهدفت دراسة العيسوي (2001) إلى بيان أثر برنامج تدريبي مقترح في استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفية في التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مقارنة بالطريقة التقليدية، ومعرفة أثر الجنس، والتحصيل في التحصيل لمادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (168) طالبا وطالبة في مدارس وكالة الغوث في الأردن. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التفكير ما وراء المعرفي، في حين لم تظهر فروق تعزى للجنس. أما بالنسبة للتحصيل فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التفكير ما وراء المعرفي، في حين لم تظهر فروق تعزى للجنس.

وجاءت دراسة الشروف (2002) بعنوان اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (65) طالبة. أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا هدف إلى تعليم الطالبات مهارات ما وراء المعرفية، باستخدام استراتيجيات الرقابة الذاتية، والتلخيص. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، إذ كان هناك أثر ملموس لاستخدام الاستراتيجيتين في الاستيعاب القرائي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد أثبتت غالبية الدراسات السابقة فاعلية برنامج الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مما يشجع على بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، كما اثبت عدم تمكن الطلبة من امتلاك هذه المهارة، وسطحية تناول التدوق الأدبي سواء أكانت شعرا أم نثرا، وفقدان تناول العميق، وتمثل المعاني التي يريدها الشاعر أو الكاتب. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لبناء البرنامج القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتناول المستويات العليا من التفكير في التدوق الأدبي.

وأفادت الباحثة من هذه الدراسات في الجوانب الآتية :

- 1- تحديد مهارات التذوق الأدبي.
- 2- الاطلاع على كيفية إعداد البرامج.
- 3- الإفادة من طريقة الإجراءات المتبعة، وبخاصة بناء أدوات الدراسة.
- 4- تأصيل الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.
- 5- تحديد الوسائل والمعالجات الإحصائية، وكيفية تفسير النتائج.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

اختير أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي ضرار بن الأزور الثانوية للبنين، وجبل عمان الأساسية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. وقد اختيرت هاتان المدرستان قصدياً، لأسباب تتعلق بوجود ثلاث شعب للصف التاسع الأساسي في كل مدرسة، واستعداد كل من ادارتي المدرستين، ومعلمي اللغة العربية، ومعلماتها للتعاون مع الباحثة، يزداد على ذلك تقارب المدرستين في الموقع.

تكافؤ المجموعات في التذوق الأدبي:

طبقت الباحثة اختباراً قليباً محكماً في التذوق الأدبي على مجموعات الدراسة قبل الشروع بالتجربة. واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، والجنس (الذكور والإناث). واستخدام تحليل التباين الثنائي (ANOVA) لمعرفة الفروق الاحصائية بين متوسطات اداء المجموعات في مهارات التذوق الأدبي الخمس (فهم النص معانيه وافكاره، وتحليل النص الأدبي والتفاعل معه، وتمثل الحركة النفسية، وتذوق الجوانب الجمالية، وتقييم النص). والجدول الآتية تبين ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعي الدراسة التجريبية والضابطة والجنس
(الذكور والإناث) على الدرجة الكلية في الاختبار القبلي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجموعة
2.987	15.33	30	ذكور	التجريبية
2.327	14.97	30	إناث	
2.661	15.15	60	المجموع	
3.051	14.07	30	ذكور	الضابطة
2.330	14.87	30	إناث	
2.721	14.47	60	المجموع	
3.060	14.70	60	ذكور	المجموعتان الضابطة والتجريبية
2.309	14.92	60	إناث	
2.702	14.81	120	المجموع	

يبين الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية لكل من الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاختبار التذوق الأدبي القبلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للذكور (15.33)، بانحراف معياري مقداره (2.987). أما المجموعة التجريبية للإناث فقد بلغ متوسطها الحسابي (14.97)، بانحراف معياري مقداره (2.327). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لكل من الذكور والإناث (15.15) بانحراف معياري مقداره (2.661).

وبلغ المتوسط الحسابي في اختبار التذوق الأدبي القبلي (الدرجة الكلية) للمجموعة الضابطة للذكور (14.07)، بانحراف معياري قدره (3.051). أما المجموعة الضابطة للإناث فقد بلغ متوسطها الحسابي (14.87) بانحراف معياري مقداره (2.330). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة لكل من الذكور والإناث (14.47)، بانحراف معياري مقداره (2.721).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات إحصائياً استخدم تحليل التباين الثنائي (ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة في اختبار التذوق الأدبي القبلي (الدرجة الكلية) وفقاً لمجموعتي الدراسة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	14.008	1	14.008	1.928	0.168
الجنس	1.408	1	1.408	0.194	0.661
المجموعة×الجنس	10.208	1	10.208	1.405	0.238
الخطأ	842.967	116	7.267		
المجموع	888.592	119			

يتضح من الجدول (2) ما يأتي:

- عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التذوق الأدبي (الدرجة الكلية)، إذ بلغت الدلالة (0.168).
 - عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس، في اختبار التذوق الأدبي (الدرجة الكلية)، إذ بلغت الدلالة (0.661).
 - عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للتفاعل بين مجموعتي الدراسة والجنس، في اختبار التذوق الأدبي (الدرجة الكلية)، إذ بلغت الدلالة (0.827).
- وهذا يدل على تكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) والجنس في الاختبار القبلي (الدرجة الكلية).

أدوات الدراسة:

أولاً: البرنامج التعليمي:

بناء البرنامج:

بنت الباحثة البرنامج التعليمي في التذوق الأدبي ضمن مقرر المطالعة والنصوص للصف التاسع، بعد أن اطلعت على الأدب التربوي المرتبط بتصميم التدريس. وقد اجرت تحليلاً للموضوعات المختارة، بتضمينها استراتيجيات ما وراء المعرفية، لتنمية مهارات التذوق الأدبي.

لقد حرصت الباحثة على أن يكون البرنامج منسجماً مع الفكر التربوي المعاصر الذي يركز على عمليات التفكير العليا ذات الأهمية الكبيرة عصر الانفجار المعرفي، وفيه لا بد من محاكمة المعلومة قبل الأخذ بها واعتمادها.

قائمة مهارات التذوق الأدبي والمؤشرات الدالية عليها:

أعدت الباحثة قائمة مهارات التذوق الأدبي التي تكونت من المهارات الرئيسة، والمهارات المتفرعة عنها وكما يأتي:

1- فهم النص الأدبي معانيه وأفكاره، ويتفرع عنها:

- تفسير معاني المفردات في النص الأدبي.
- تفسير معنى التركيب أو العبارة.
- استخراج الأفكار الفرعية من النص
- اكتشاف المغزى من النص.

2- تحليل النص والتفاعل معه، ويتفرع عنها:

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- اختيار عنوان مناسباً للنص.
- التمييز بين الحقائق والآراء.

- تحديد العلاقات السببية، أي إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.
- التعرف إلى دوافع وأسباب سلوكيات الأفراد والجماعات.
- 3 تمثل الحركة النفسية، ويتفرع عنها:
 - استنتاج العواطف السائدة في النص
 - تحديد الحالة النفسية للأديب من خلال النص.
 - تحديد مواطن الجمال في النص.
 - تحليل الرمز.
 - التعبير عن الأحاسيس التي يشعر بها المستمع بعد سماع النص أو قراءته.
- 4 تذوق الجوانب الجمالية في النص الأدبي، ويتفرع عنها:
 - تمييز مواطن الجمال داخل النص.
 - استحسان السياق الأجل للتعبير عن الفكرة في النص الأدبي.
 - توضيح الصورة الشعرية في النص الأدبي.
 - استخراج سمات العصر من النص الأدبي.
 - تمييز النوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص.
- 5 نقد النص وتقويمه، ويتفرع عنها:
 - تقويم المعلومات والأفكار الواردة في النص.
 - التمييز بين الحقيقة والخيال.
 - تحديد مواطن التأثير بالنص وأسباب ذلك.
 - إصدار حكم على أسلوب الكاتب.
 - تحديد القيم السائدة في النص وتشبيتها.

مسوغات بناء البرنامج.

إن من أهم مسوغات بناء البرنامج التعليمي ما يأتي:

- الضعف الحاد الذي يعاني منه معظم الطلبة في مهارات التذوق الأدبي. وقد أثبتت ذلك الدراسات في هذا المجال كدراسة (البطائنة، 2004).
- توصية الباحثين والتربويين بتنمية مهارات التذوق الأدبي.
- قلة التركيز على المهارات العليا للتفكير في الكتب والمناهج المدرسة.

أهداف البرنامج العامة:

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي، لدى طلبة الصف التاسع، من خلال المؤشرات السلوكية الدالة في البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء معرفية لتحقيق ما يأتي:

- 1- تزويد الطلبة بالمعرفة النظرية حول التذوق الأدبي، والمهارات المستهدفة في كل منها.
- 2- تنمية عادات حسنة لدى الطالب، مثل تحسين الإصغاء، واحترام الرأي والرأي الآخر.
- 3- التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا، واستخدامها في معالجة النصوص.
- 4- توظيف مهارات التذوق الأدبي في مواقف حياتية جديدة.
- 6- إتاحة الفرصة لنقل أثر التعلم إلى مواقف ونصوص أخرى.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من الأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والوسائل والأنشطة، والتقويم.

ويستند البرنامج التعليمي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفية، ويتضمن ثلاث مراحل تقوم على أساس العلاقات المتبادلة فيما بينها، وهذه المراحل هي:

أ: مرحلة ما قبل التذوق الأدبي وتتضمن:

أ- الأهداف. ب- التهيئة للتعلم.

ب: مرحلة التذوق وتتضمن:

1- قراءة المعلم السريعة، وطرح بعض الأسئلة.

2- قراءة المعلم المعبرة المتأنية ثم توزيع الأنشطة.

3- العرض: 4- التوسع.

- يعرض المعلم الأسئلة الآتية، وتدعى أسئلة ضبط التنفيذ:

1- ماذا أفعل؟ وكيف استخدم ما أعرفه ليساعدني في تنفيذ المهمة؟

2- ما الذي أقوم به في هذه المهمة؟ ولماذا أفعل هذا؟ وكيف يرتبط بما أعرفه؟

3- ما الأسئلة التي أطرحها في تنفيذ المهمة؟ وهل اتبعت خطوات التفكير السليمة؟

4- كيف استخدم هذه المعلومات لتطبيقها في مواقف أخرى؟

5- هل تحقق الهدف؟ وهل أحتاج إلى بذل مزيد من الجهد؟

ج: مرحلة ما بعد التذوق وتتضمن ما يأتي:

أ- التطبيق:

ب- التقويم: ويقسم إلى قسمين: 1. التقويم التكويني. 2. التقويم الختامي.

المحتوى التعليمي أو المادة التعليمية:

اختيرت المادة التعليمية من كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي، متمثلة

في الوحدات الآتية: (من رسائل الصحابة، قصة مثل، ابن بطوطة) من المطالعة و (رثاء الأبناء،

وخطبة عمر بن عبدالعزيز، وريعان الشباب) من النصوص.

صدق البرنامج التعليمي:

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي المقترح، ومدى ملاءمته للأهداف التي وضع من أجلها، عرض البرنامج على مجموعة محكمين، من المختصين في اللغة العربية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي علم النفس المعرفي. وعرض البرنامج أيضاً على مجموعة من المشرفين والمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة والكفاءة، للوقوف على آرائهم في مكونات البرنامج ومراحله الأساسية، والتحقق من مدى اتساق النموذج مع عناصر بنائه، للوصول إلى الصورة النهائية.

ثانياً: اختباراً مهارات التذوق الأدبي:

أ- هدف اختباراً التذوق الأدبي إلى قياس مدى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في تنمية مهارات التذوق الأدبي الخمس (فهم النص معانيه وأفكاره، وتحليل النص والتفاعل معه، وتمثل الحركة النفسية في النص الأدبي، وتذوق الجوانب الجمالية، ونقد النص وتقويمه). ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المؤشرات لكل مهارة من واقع قائمة المهارات المحكمة.

ب- محتوى الاختبار:

أعدت الباحثة فقرات اختبار التذوق الأدبي من خارج مادة البرنامج المطبق. وراعت الباحثة عند اختيار النصوص الخارجية أن تكون في مستوى الطلبة، واضحة وهادفة، ومتنوعة.

ج- صياغة فقرات الاختبار:

صيغت فقرات اختبار التذوق الأدبي بالاستناد إلى مؤشرات الأداء التابعة لكل مهارة، بواقع سؤال لكل مؤشر. وقد راعت الباحثة وضوح الأسئلة، وعدم احتمال وجود أكثر من إجابة واحدة صحيحة.

د- صدق الاختبار:

عرضت الباحثة الاختبار بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية، وعلى عدد من المختصين في اللغة العربية، وعدد من المشرفين التربويين، والمعلمين والمعلمات، للوصول به إلى الشكل النهائي.

حساب ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات اختبار التذوق الأدبي المكون من (25) فقرة، طبقت الباحثة الاختبار على (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع موزعين على مدرستين، كما ذكرت آنفاً. بواقع (15) طالباً و (15) طالبة. وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبارين على الطلبة أنفسهم (Test-Retest)، وحسب معامل ارتباط بيرسون، تبين أن أداة البحث حققت درجة ثبات عالية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النتائج في التطبيق الأول والنتائج في التطبيق الثاني (0.81) وهي قيمة مناسبة.

واستخدمت معادلة كورد ريتشاردسون 20 (KR-20) في حساب ثبات الاختبارين، للتحقق من الاتساق الداخلي له وأشارت النتيجة إلى أن اختبار التذوق الأدبي فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.84)، وهي قيمة مناسبة.

معاملات التمييز:

تشير معاملات التمييز إلى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل المتدني والطلبة ذوي التحصيل العالي، ويتراوح معامل التمييز بين (-1، 1)، وكلما كان معامل التمييز أكبر دلّ على تمييز أكبر للفقرة (نبهان، 2004).

وقد استخرجت معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، بطرح نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة من مجموع الطلبة. فقد تراوحت معاملات التمييز لاختبار التذوق الأدبي، بين (20-61).

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

- 1- المتغير المستقل: وهو طريقة التدريس ولها مستويان
أ- البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية.
ب- طريقة التدريس التقليدية.
- 2- المتغير المعدل: الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى.
- 3- المتغير التابع: ويشمل مهارات التذوق الأدبي، وله خمسة مستويات، والدرجة الكلية للمهارات جميعها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة التي حددتها الباحثة، استخدم عدة أساليب إحصائية هي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لبيان أثر البرنامج على أداء المجموعة التجريبية والضابطة، ولمعرفة أثر البرنامج والجنس، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والمتعدد وتمثيل عملية التفاعل بين الجنس والطريقة باستخدام الرسم البياني، كما جرى استخراج الاتساق الداخلي لأداة البحث، باستخدام معادلة "كودرتشارسون20".

واستخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من دلالة الارتباط بين التصحيحين لاختبار مهارات التذوق الأدبي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة أجرت الباحثة أولاً التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة لكل من الذكور والإناث على مهارات التذوق الأدبي الخمس والدرجة الكلية، وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي (ANOVA).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على اختبار مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي البعدي في الدرجة الكلية، وفي كل مهارة من مهارتهما، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (MANOVA).

نتائج الدراسة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها، والمعالجة الإحصائية لبيانات أداء الطلبة في اختبار والتذوق الأدبي، وذلك بهدف تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح. فقد طرحت الباحثة في الفصل الأول من هذه الدراسة ثلاثة أسئلة بحثية، منها واحدة لا تتطلب معالجة تجريبية للإجابة عنه. وهذه الاسئلة هي:

السؤال الأول: ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة الذي يهدف إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟ وقد أجب عن هذا السؤال في الفصل الثالث من الدراسة، إذ عرضت إجراءات الدراسة إجراءات بناء البرنامج، من حيث تحديد أهدافه، واختيار محتواه، وبيان استراتيجيات التدريس الملائمة، وإجراءات التقويم والتحكيم، وإجراء التعديل اللازم.

أما السؤالين الآخرين اللذين تناولوا فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي، وأثر كل من الجنس والتفاعل، فقد تطلبت الإجابة عنها صياغة فرضيات بحثية، اختيرت إحصائياً، كما يبين العرض الآتي للنتائج.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي الخمس، للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الكلية		الضابطة		التجريبية		المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.301	2.65	1.126	1.95	1.071	3.35	فهم النص معانيه وأفكاره.
1.957	7.44	1.915	6.83	1.817	8.05	تحليل النص والتفاعل معه
1.284	5.67	1.210	5.40	1.307	5.95	تمثل الحركة النفسية
1.248	4.15	1.338	3.80	1.050	4.50	تذوق الجوانب الجمالية
1.436	5.15	1.430	4.77	1.346	5.53	تقويم النص

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مهارات فهم النص، وتحليله والتفاعل معه، وتمثل الحركة النفسية، وتذوق الجوانب الجمالية، وتقويم النص.

ولتعرف دلالة هذه الفروق الظاهرة بين المتوسطات، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات، كما يبين الجدول (4).

الجدول (4)

تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات لدرجات الطلبة على كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
0.00	66.056	46.679	46.679	فهم النص معانيه وأفكاره.	الطريقة هوتلج 0.488 = ح = 0.00
0.00	15.576	26.419	26.419	تحليل النص والتفاعل معه	
0.033	4.668	5.600	5.600	تمثل الحركة النفسية	
0.001	10.823	10.143	10.143	تذوق الجوانب الجمالية	
0.005	8.078	7.736	7.736	تقويم النص	

يتضح من الجدول (4) ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في مهارة فهم النص معانيه وأفكاره، إذ بلغت فيه الدلالة (0.00)، تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في مهارة تحليل النص والتفاعل معه، إذ بلغت الدلالة (0.00) تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في مهارة تمثيل الحركة النفسية، إذ بلغت الدلالة (0.033) تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في مهارة تذوق الجوانب الجمالية، إذ بلغت الدلالة (0.001) تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في مهارة تقويم النص، إذ بلغت الدلالة (0.005) تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على اختبار مهارات التدوق الأدبي البعدي. وقد استخدم اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، لأداء طلبة الصف التاسع في الاختبار البعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، بحسب البرنامج. ويوضح الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) للدرجة الكلية لاختبار مهارات التدوق الأدبي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	60	27.38	4.547	0.81	0.001
الضابطة	60	22.75	4.066		

يتضح من الجدول (5) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية بلغ (27.38)، بانحراف معياري مقداره (4.547). أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسط ادائها (22.75)، بانحراف معياري مقداره (4.066). وهذا يعني أن متوسط أداء المجموعة التجريبية كان أعلى من أداء المجموعة الضابطة. ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق بين متوسطي المجموعتين دالاً إحصائياً أم لا، استخدمت الباحثة اختبار "ت"، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). فقد بلغت الدلالة (0,001) تعزى لأثر البرنامج وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التدوق الأدبي البعدي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارات التذوق الأدبي، لدى طلبة الصف التاسع بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على اختبار مهارات التذوق الأدبي البعدي، واستخدم اختبار "ت" لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية على أداء طلبة الصف التاسع في الاختبار البعدي، لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع على اختبار مهارات التذوق الأدبي لمجموعتي الدراسة والجنس.

الجنس	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	24.93	5.356	21.70	4.300
إناث	29.83	1.683	23.80	3.585
المجموع	27.38	4.647	22.75	4.066

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة، بحسب البرنامج للمجموعة التجريبية، والطريقة السائدة للمجموعة الضابطة، وكذلك لمتغير الجنس. ولبيان هذه الفروق إن كانت دالة إحصائية أم لا، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات، كما في الجدول (7).

الجدول (7)

تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لأداء طلبة الصف التاسع على اختبار مهارات التذوق الأدبي وفقا لأثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما عامة.

الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.000	69.728	437.964	1	437.964	الطريقة
0.000	50.440	316.815	1	316.815	الجنس
0.000	20.155	126.593	1	126.593	الطريقة × الجنس
		6.281	115	722.322	الخطأ
			119	2893.467	المجموع

يتضح من الجدول (7) ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر البرنامج. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التذوق الأدبي، إذ بلغت الدلالة (0.000).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس. وجاءت الفروق لصالح الإناث في اختبار مهارات التذوق الأدبي، إذ بلغت الدلالة (0.000).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في اختبار مهارات التذوق الأدبي، إذ بلغت الدلالة (0.000). وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع على مهارات التذوق الأدبي الخمس السابقة في الاختبار البعدي. والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع على كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي، بحسب متغيري الطريقة والجنس في الاختبار البعدي

ضابطة		تجريبية		الجنس	المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
1.206	2.17	1.230	2.73	ذكور	فهم النص معانيه وأفكاره
1.015	1.73	1.83	3.97	إناث	
1.126	1.95	1.071	3.35	المجموع	
1.717	5.87	2.285	7.53	ذكور	تحليل النص والتفاعل معه
1.606	7.60	0.971	8.57	إناث	
1.915	6.83	1.817	8.05	المجموع	
1.236	5.30	1.476	5.40	ذكور	تمثيل الحركة النفسية
1.196	5.50	0.820	6.50	إناث	
1.210	5.40	1.307	5.95	المجموع	
1.408	3.47	1.332	4.13	ذكور	تذوق الجوانب الجمالية
1.196	4.13	0.434	4.87	إناث	
1.333	3.80	1.050	4.50	المجموع	
1.213	4.90	1.795	5.13	ذكور	تقويم النص
1.629	4.63	0.365	5.93	إناث	
1.430	4.77	1.346	5.53	المجموع	

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية في مهارات (فهم النص، وتحليل النص، وتمثل الحركة النفسية، وتذوق الجوانب الجمالية،

وتقويم النص) بحسب البرنامج للمجموعة التجريبية وبحسب بالطريقة السائدة للمجموعة الضابطة، وكذلك بحسب الجنس.

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، كما في الجدول (9).

الجدول (9)

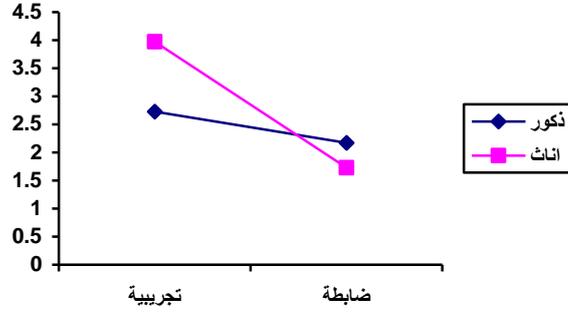
تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لأداء طلبة الصف التاسع على كل مهارة من مهارات التدوق الأدبي، وفقا لأثر طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
*0.000	30.495	21.549	21.549	فهم النص معانيه وأفكاره	الطريقة × الجنس هوتلنج = 0.544 ح = 0.000
0.545	0.368	0.624	0.624	تحليل النص والتفاعل معه	
*0.003	9.330	11.193	11.193	تمثل الحركة النفسية	
0.715	0.134	0.125	0.125	تذوق الجوانب الجمالية	
*0.000	18.363	17.585	17.585	تقويم النص	

يتضح من الجدول (9) ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في مهارة فهم النص معانيه وأفكاره، إذ بلغت الدلالة (0.000).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في مهارة تحليل النص والتفاعل معه، إذ بلغت الدلالة (0.545).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في مهارة تمثل الحركة النفسية، إذ بلغت الدلالة (0.003).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في مهارة تذوق الجوانب الجمالية في النص، إذ بلغت الدلالة (0.715).

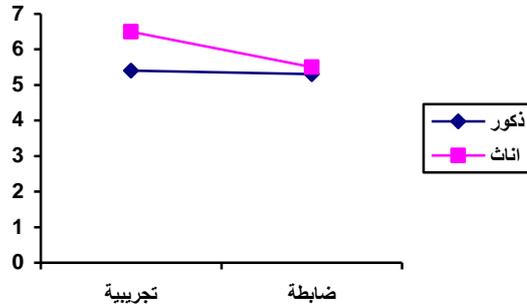
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في مهارة تقويم النص، إذ بلغت الدلالة (0.000). ومثلت هذه الفروق بيانيا في الأشكال (1, 2, 3) :



الشكل (1)

التفاعل بين البرنامج والجنس في مجال فهم النص

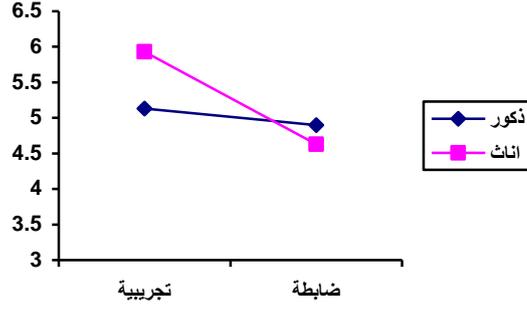
يبين الشكل (1) أن الفروق جاءت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور في المجموعة الضابطة.



الشكل (2)

التفاعل بين البرنامج والجنس في مجال تمثل الحركة النفسية

يتبين من الشكل (2) أن الفروق جاءت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق في المجموعة الضابطة بين الجنسين.



الشكل (3)

التفاعل بين البرنامج والجنس في مجال تقويم النص

يبين الشكل (3) أن الفروق جاءت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور في المجموعة الضابطة.

والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- العمل على زيادة الوعي بأهمية التدريس المعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفية، بين معلمي اللغة العربية، وذلك من خلال النشرات أو الندوات أو ورشات العمل في هذا الجانب.
- 2- الاهتمام بمهارات التذوق الأدبي وربطها بمهارات التفكير العليا وتنميتها لدى الطلبة، باستخدام استراتيجيات مناسبة، وإعداد أنشطة تعتمد على التفكير الناقد.
- 3- إجراء مزيد من الدراسات، لاستقصاء أثر برامج قائمة على استراتيجيات أخرى، لاستيعاب مهارات اللغة العربية، وتطوير تناولها، لأهميتها، بصفتها لغة القرآن الكريم الذي كفلها إلى يوم الدين.

المراجع

أ - العربية

ابن منظور ،أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1990)، لسان العرب ،ط1،بيروت، دار صادر.

أبو عليا ، الوهر، محمود (2000) درجة وعي طلبة الهاشمية بالمعرفة وما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها ، وعلاقة ذلك بمستواه الدراسي ، ومعدلهم التراكمي ، والكلية التي ينتمون إليها . مجلة العلوم التربوية، المجلد (28) العدد (1).

البطائنة ، زياد (2004) ، أثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد ، رسالة دكتوراه ، عمان العربية ، الأردن .

جاد، محمد لطفي محمد(2003)، فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، مجلة القراءة والمعرفة،ع22، مايو .

جروان، فتحي عبد الرحمن (2002) تعليم التفكير ،ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ، الأردن .

الحجايا، نائل محمد،(2005).فاعلية برنامج محوسب لتنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان،الأردن.

حرب، ماجد وصفي (2003)،تحليل جمالي لمنهاج اللغة العربية المكتوب والفعلي لصفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه (غ،م)،الجامعة الأردنية عمان .

حنورة ، مصري عبد الحميد (1995)، سيكولوجية التذوق الفني ، دار المعارف ، القاهرة.

خاطر ، محمود رشدي والحمادي ، يوسف عبد الموجود ومحمد، عزت (1989) طرق تدريس اللغة العربية والتربة الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة .ط1.مصر .

الخالدي ، غازي (1999) علم الجمال نظرية وتطبيق في الموسيقى والمسرح والفنون التشكيلية ، منشورات وزارة الثقافة ، المعهد العالي للفنون المسرحية ، دمشق ، سوريا .

- ذهني, محمود, (ب,ت), تذوق الأدب طرقه ووسائله, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
- الزغول, رافع والزغول, عماد (2003). علم النفس المعرفي, دار الشوق, عمان, الأردن .
- سعادة, جودت, (2003). تدريس مهارات التفكير, دار الشرق, عمان, الأردن .
- السيد , محمود أحمد (1998) , في طرائق تدريس اللغة العربية , ط3, منشورات جامعة دمشق.
- شحاته, حسن (1998), أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة.
- طعيمة , رشدي أحمد (1971) وضع مقياس التذوق الأدبي عن طلاب المرحلة الثانوية " فن الشعر " رسالة ماجستير كلية التربية , جامعة عين شمس القاهرة .
- الطوبي , سهام عبد الحميد , (1975) مفهوم التربية الجمالية , رسالة دكتوراه غير منشوره , كلية التربية , جامعة حلوان .
- عجيز , عادل أحمد محمد , (1985) , دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير "غير منشورة " كلية التربية , جامعة المنوفية , شبين الكوم, مصر .
- عربيات , عالية (2003) , أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية , أطروحة دكتوراه , جامعة عمان العربية , الأردن .
- عطا الله , ميشيل كامل عطية (1992) , أثر طريقة التدريس المعرفي والفوق معرفي لطلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم للمفاهيم العلمية , رسالة دكتوراه غير منشورة في الجامعة الأردنية, عمان .
- العيسوي , شادن خالد (2001) , أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع , رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية , عمان .

مدكور ، علي أحمد (1992) ، مهارات الاستماع وأثرها في التفكير الكتابي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة الإعدادية ، مجلة دراسات في علم الجمال ، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة .

المرسي ، محمد حسن،(2003). مستوى القراءة اللازم لتذوق جماليات النص الأدبي، مجلة القراءة والمعرفة ،ع20، فبراير 187.

نبهان، موسى (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط1، دار الشروق،عمان.

ب- المراجع الأجنبية :

Albert & R,S &. Runco,M.A (1986).The echievement of eminence, Amodel on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families in R,J. sternbery & J. Davidson (Eds). **Caceptions of giftedness** (P P.332-357).New York; press syndicate of the university of combridge.

Bower, G.H. (1970). **Analysis Of A Mnemonic Device**. American Scientist, 58: 495-510..

Beeth, M. E. (1988). **Teaching For Conceptual Change: Using Status As A Metacognitive Tool**. Science Education 82: 343-356.

Flavell, J. (1977). **Metamemory**, In R.V. Kail, Jr, And J.W., Hagen, Eds. Perspectives On The Development Of Memory And Cognition, Hill Scale, N.J: Erlbaum, Pp.3-33.

Glaser, R. (1998). “Education And Thinking : The Role Of Knowledge”. **American Psychologist**. 39(1)Mg-15.

Gredler, Margaret, E. (1977). **Learning And Instruction: Theory Luto practice**. 3 Ed.

Howard, D.V., (1983). **Cognitive Psychology: Memory Language, And Through**. Davlene. V. Howard.

Keene & Zimmerman (1997). **Mosaic Of Thought: Teaching Comprehension A**
Readers, Workshop, Portsmouth. NH: Heine Mann..

Lockwood, D. F. (2003). **Metacognition And Critical Thinking For Effective**
Learning.

Smith,Tyler. (1942) **Approising and Recording student progress** april,No,4.

الوحدة الثامنة

رثاء الأبناء

الموضوع : رثاء الأبناء

الزمن : أربع حصص

المادة : نصوص

الصف : التاسع الأساسي

ما قبل التذوق الأدبي

أولاً : الأهداف العامة

- 1- أن يوضح الطالب النص الأدبي معانيه وأفكاره .
- 2- أن يحلل الطالب النص الأدبي ويتفاعل معه .
- 3- أن يتمثل الطالب الحركة النفسية في النص الأدبي .
- 4- أن يتذوق الطالب الجوانب الجمالية في النص الأدبي ويبرزه .
- 5- أن يستطيع الطالب تقييم النص الأدبي .

– الأهداف السلوكية :

يتوقع منك عزيزي الطالب بعد مرورك بخبرات هذه الوحدة أن تكون قادراً على أن :

أ- الأهداف المعرفية :

- 1- يستوعب الطالب النص المسموع .
- 2- يستنتج الأفكار الرئيسة والفرعية في القصيدة .
- 1- يستدل على شخصية الشاعر أبو ذؤيب الهذلي من خلال القصيدة .
- 2- يستخرج الصور الفنية من النص .

ب- الأهداف المهارية :

- 1- يستمع بإصغاء إلى القصيدة .
- 2- يعيد سرد الأحداث التي وردت في القصيدة .

ج- الأهداف الوجدانية :

- 1- يستنتج العواطف الواردة في القصيدة ويشعر بشعور الشاعر .
- 2- يتعاطف مع حزن الشاعر على أبنائه .
- 3- يتمثل الحركة النفسية للشاعر .

ثانيا : التهيئة للدرس، وإثارة المعرفة السابقة

في النصوص الشعرية يمكن التمهيد بحياة الشاعر، أو الحديث عن مناسبة النص، أو عن الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص، ويمكن في قصيدة أبي ذؤيب الهذلي أن تمهد بالحديث عن الشاعر المخضرم أو الشعراء المخضرمين . ويعني ذلك أن الشاعر الذي يعيش في عصرين مختلفين منتالين يسمى شاعرا مخضرمًا (يمكنك أن تذكر هنا المخضرمين) .

يقول المعلم : وإذا عرفنا أن الشاعر الذي يعيش في عصرين يسمى شاعرا مخضرمًا، فإن لهذه الحياة الطويلة أثرها في هذا الشاعر، فعمره الطويل يعطيه تجربة غنية، وتجعل منه شاعرا معروفا، فتأتي قصائده معبرة عن تلك الحياة بكل أبعادها الحزينة والسعيدة، وبكل ما حملته من هموم يبثها الشاعر إلينا وينقلها عبر قصائد تفيض عاطفة كقصيدة (رثاء الأبناء) موضوع درسنا اليوم .

مرحلة التذوق الأدبي

أولا : القراءة السريعة الأولية للمعلم

يقرأ المعلم القصيدة قراءة معبرة، والطلاب يستمعون فقط، والقصيدة بعنوان (رثاء الأبناء)

- 1- أمن المنون وريبها تتوجع
 - 2- قالت اميمة : ما لجسمك شاحبا
 - 3- فأجبتها أن ما لجسمي أنه
 - 4- أودى بني وأعقبوني غصة
 - 5- فغربت بعدهم بعيش ناصب
 - 6- ولقد حرصت بأن أدافع عنهم
 - 7- وإذا المنية أنشبت أظفارها
 - 8- فالعين بعدهم كأن حذاقها
 - 9- لا بد من تلف مقيم فانتظر
 - 10- ولقد أرى أن البكاء سفاهة
 - 11- وليأتين عليك يوم مرة
 - 12- وتجلدي للشامتين أريهم
 - 13- والنفس راغبة إذا رغبتها
 - 14- كم من جميع الشمل ملتئم الهوى
 - 15- فلئن بهم فجع الزمان وريبه
- والدَّهر ليس بمعتب من يجزع
منذ ابتذلت، ومثل مالك ينفع؟
أودى بني من البلاد فودعوا
بعد الرقاد وعبرة لا تقلع
وإخال أني لاحق مستتبع
فإذا المنية أقبلت لا تدفع
ألفيت كل تميمة لا تنفع
سملت بشوك فهي عور تدمع
أبارض قومك أم بأخرى المصرع
ولسوف يولع بالبكا من يفجع
يبكى عليك مقنعا لا تسمع
أنى لريب الدهر لا أتضعضع
فإذا ترد إلى قليل تقنع
باتوا بعيش ناعم فتصدعوا
إني بأهل مودتي لمفجع

بعد الانتهاء من القراءة السريعة يقوم المعلم بطرح أسئلة بسيطة للتثبيت من متابعة الطلبة له أثناء القراءة كأن يسأل : ما عنوان النص ؟ من قائل القصيدة ؟ عما تتحدث القصيدة ؟ ما الفكرة التي علق في ذهنك من القراءة الأولية ؟ نفذ ما يطلب منك في البطاقة .

بطاقة تعلم فردية (1) (10 دقائق)

عزيزي الطالب اجب عن الأسئلة الآتية :

1- ما الفكرة الأساسية من النص المسموع ؟ هل فهمته ؟ وهل أستطيع التعامل معه ؟

.....
.....

2- تنبأ بالمعلومات بعد استماعك للنص ؟

.....
.....

3- ما الأهداف من الاستماع التي أسعى إلى تحقيقها من هذا النص ؟ ما الدليل ؟

.....
.....
.....

4- ما الإجراءات التي يمكن أن أقوم بها لتحقيق الأهداف السابقة ؟ ماذا عليّ أن أفعل لأحقق هدفي ؟

.....
.....
.....

5- ماذا أعرف عن الموضوع مسبقا ؟

6- ما الجملة التي ثبتت في ذهني ؟

.....

ثانيا : القراءة الجهرية المعبرة

يقوم المعلم بقراءة القصيدة مرة ثانية بعد أن يثير الطلبة إلى موضوع الاستماع، حتى يشد انتباههم إلى متابعة المعلم أثناء القراءة، ثم يقسم الصف إلى مجموعات، ويوزع ثلاثة أنشطة عليهم، ويتجول بينهم ويساعدهم، هي :

نشاط رقم (2) (15 دقيقة)

عزيزي الطالب من خلال سماعك لقصيدة أبو ذؤيب الهذلي (رثاء الأبناء) اجب عن

الأسئلة الآتية :

- 1- تحدث عن جو النص لزملائك شفويا .
 - 2- ما الهدف العام من القصيدة ؟ اذكره ؟ ما دليلك على ذلك ؟
 - 3- اقترح عنوانا مناسباً لهذا النص ؟ مع التعليل ؟
 - 4- حدد المفردات والتراكيب الجديدة الصعبة في النص .
- اسأل نفسك هل أنا قادر على تحديد المفردات والتراكيب الصعبة في النص ؟ خمن معناها ؟ اكتب مرادفاتھا .
- 5- عرف بالشاعر ؟ وفي أي عصر عاش ؟

نشاط رقم (3) (15 دقيقة)

عزيزي الطالب اجب عن الأسئلة الآتية :

1- عبّر الشاعر عن مجموعة من الأفكار، اذكر الأبيات التي تعبّر عن كل فكرة من

الأفكار الآتية :

- سقم الشاعر وتوجهه بسبب موت أبنائه .
 - دفاع الشاعر عن أبنائه، لم يمنع الموت عنهم .
 - تقرح عين الشاعر من كثرة البكاء .
 - تجلد الشاعر وصبره على مصابه حتى لا يشمت أعدائه .
 - عدم الثقة برغد العيش في هذه الحياة .
- 2- من خلال تعاملك مع النص، حدد ثلاثة من الآراء، وثلاث من الحقائق .
- الآراء : 1- عدم ثقة الشاعر بالحياة .

.....-2

.....-3

الحقائق : 1- الموت مصير كل إنسان

.....-2

.....-3

3- حاول الاستدلال من خلال النص على سمات العصر الذي قيل فيه .

- العصر الذي عاش فيه الشاعر عصر حروب وفتوحات إسلامية .

نشاط رقم (4) (15 دقيقة)

عزيزي الطالب :

1- ظهرت في النص مجموعة من العواطف، ناقش مع زملائك هذه العواطف وحدد الأبيات التي احتوتها .

- عاطفة الحزن والأسى على فراق أبنائه .

- عاطفة الألم والتوجع لما حدث .

- عاطفة الاستسلام للموت .

2- تخيل عزيزي الطالب الحالة النفسية التي كان يعيشها الشاعر، صفها بلغتك .

3- هل استطعت أن تشعر بشعور الشاعر ؟

سأل نفسك : هل أن قادر على ذلك ؟ كيف ؟

بع انتهاء الطلبة من تنفيذ الأنشطة يفتح المعلم باب الحوار والمناقشة .

ثالثا : العرض والمناقشة

بعد الإجابة عن الأنشطة، تتكون لديهم فكرة معينة عن القصيدة، وعن الشاعر، وهنا مجموعة من التساؤلات تدور في ذهن الطالب . وأثناء استماعه إليها يجد بعض الأجوبة عن أسئلته، ولكن تثار تساؤلات أخرى كثيرة، وبعد أن يفرغ المعلم من قراءتها يجد الطالب نفسه أمام مشكلة يبحث لها عن حل . وفي التحليل الأدبي والنقدي للنص يتوصل الطالب بمساعدة المعلم إلى حلول مقبولة لتلك المشكلة . وهذا يعني توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي وما وراء المعرفية، في الشرح والتحليل .

يقول المعلم : بدأ الشاعر مرثيته بهمزة الاستفهام (أمن المنون) ولكننا لا نعرف من وجه إليه هذا السؤالوعندما نقرأ البيت الثاني (قالت أميمة) ندرك أن (أميمة) ابنته هي التي تعجب من توجع الشاعر (أبيها) وجزعه، وشحوب جسمه، وإهمال نفسه وامتهانها بعد وفاة أبنائه .
طالب : إن البيت الأول يدل على تعجب (أميمة) من جزع أبيها من حوادث الدهر التي أودت بحياة أبنائه في سنة واحدة .

طالب آخر : وهي تقول له يجب أن تصبر وتتجدد فالدهر لا يشفي من الجزع .

طالب آخر : ولكن كيف لا يجزع ويحزن ويتألم، وقد مات أبنائه جميعهم في سنة واحدة؟! .

المعلم : إن الشاعر هنا يرثي أبنائه، وانتم تعرفون كم هو حب الأب لأبنائه، ونحن الذين لا نمتلك موهبة قول الشعر نعبر عن آلامنا بالبكاء، ويعبر الشعراء عن آلامهم وأحزانهم بهذا النوع من الشعر الذي يفيض لوعة وحسرة، ونحن عندما نسمعه أو نقرأه يتملكنا الحزن والأسى.

طالب : إن الشاعر على ما يبدو كان غنيا، وعرفت ذلك من قولها له (ومثل مالك ينفع)

طالب آخر : نعم، ولكن أعتقدون أن المال كفيف يجلب السعادة إذا ما فقد الإنسان أعزاه وأحبابه؟! .

المعلم : أحسنت جميعا، والآن جاء جواب الشاعر لاميمة في البيت الثالث، قائلًا لها انك تسأليني عن هزالي وشحوب جسمي، إن سبب ذلك... (بوجه المعلم سؤالًا إلى الطلبة عن ذلك) .

طالب : إن السبب معروف وهو فقده أبنائه .

طالب آخر : ولكن لماذا تلوم الابنة أباه هنا ؟

المعلم : سؤال جيد . لماذا هذا اللوم من أقرب الناس للشاعر ؟

يفكر الطلاب بالأسباب التي تدفع بعض الناس بأن يلوموا بعضهم البعض ثم يستدلوا على أن لذلك أسبابه الكثيرة، فقسم يلومون بدوافع التشفي، والقسم الآخر يلوم بدوافع التخفيف عن الذي أصابته مصيبة . وأميمة تلوم أباه هنا من هذا الباب، وهو التخفيف من حزنه وألمه.

المعلم : في البيتين الثالث والرابع يتحدث الشاعر عن حاله بعد فقده أبنائه، استمعوا معي

فأجبتها أن ما لجسمي أنه أودى بني من البلاد فودعوا
أودى بني وأعقبوني غصة بعد الرقاد وعبرة لا تقلع

طالب : إن ما قاله الشاعر لا يخص الشاعر وحده، بل ينطبق على أي إنسان فقد عزيزا عليه .

فكل واحد منا يتذكر عزيزا عليه فقده فيملؤه الحزن، ويشعر بحاجته إلى البكاء عليه .

المعلم : أحسنت، ولكن لماذا قال أعقبوني غصة وعبرة؟

طالب : الغصة شعور الإنسان بوجود شيء ما في صدره يضيق عليه نفسه، وشعوره بعدم الارتياح .

طالب آخر : أما العبرة فهي الدمع أو البكاء الذي يؤدي إلى خروج الدمع، وفي هذه الحالة يشعر الإنسان بالارتياح عندما يبكي .

طالب آخر : أنا أعرف أن الضحك يؤدي إلى الراحة، فكيف يؤدي البكاء إلى الراحة أيضا ؟

المعلم : لقد ثبت أن للضحك والبكاء فلسفة واحدة، أو أن بينهما علاقة قوية، على الرغم من أن أحدهما يعبر عن الفرح والآخر يعبر عن الحزن . ألم تروا شخصا ضحك كثيرا، وبالغ بالضحك حتى تدفقت الدموع من عينيه ثم تحول ضحكه الشديد إلى بكاء ؟!

طالب : إن ذلك صحيح تماما يا أستاذ، فقد جربت ذلك بنفسى ويسأل المعلم الطلاب هنا عن مرّ بالتجربة نفسها

طالب : وهكذا اصبح الشاعر دائم البكاء، بعدما كان ينام بملء جفنيه، أي اصبح يسهر الليل باكيا .

المعلم : والآن لنستمع إلى البيتين الخامس والسادس

فغيرت بعدهم يعيش ناصب وإخال أنى لاحق مستتبع
ولقد حرصت بأن أدافع عنهم فإذا المنية أقبلت لا تدفع

طالب : يستمر الشاعر بشرح حاله بعد موت أولاده، فهو عاش طويلا بعدهم

طالب آخر : إن حياته التي امتدت طويلا بعد موتهم كانت قاسية، ومما زاد في تعاسته هو طول حياته .

طالب آخر : إن الإنسان كلما امتد به العمر، وهو يعيش في الحزن كانت حياته قاسية، ومع ذلك فهو يعتقد بأنه سيتبعهم لا محالة .

المعلم : في قوله (ولقد حرصت بأن أدافع عنهم) يذكر الشاعر أن هناك شيئا، مهما اتخذ الإنسان من إجراءات لتفاديه أو عدم وقوعه فإنه يقع حتما . فما هو ؟

طالب : إنه المقدر يا أستاذ، فالمقدر من الله لا يرد العبد، مهما اتخذ من احتياطات .

طالب آخر : من هنا قالوا إن الإنسان مسير .

طالب آخر : أنا أرى أن هناك أشياء لا يستطيع الإنسان التحكم بها . فالموت مثلا (الذي عبر عنه الشاعر بالمنية) لا يمكن للإنسان أن يتكهن به، أو أن الشاعر مؤمن بالقضاء والقدر، لأنه

عبر عن ذلك في البيت التالي بوضوححيث يقول

وإذا المنية انشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

المعلم : أحسنتم جميعا . وقد أورد الشاعر في هذا البيت استسلاما تاما . فأين تجسد

ذلك ؟

طالب : تجسد استسلامه للموت . فإذا جاء أجل الإنسان فإنه لا يفيد شىء، ولا تدفع عنه الموت التمام والتعويضات .

طالب آخر : هل هذا الذي يعلقه الناس في رقاب أطفالهم، والذي يعتقدون أنه يدفع

الحسد عنهم هو خرافة أو نوع من أنواع الشعوذة ؟

طالب آخر : نعم هذه خرافات، الدليل أن هذه التعاويذ لا تمنع وقوع الشر .

طالب آخر: لكن يجب أن نميز بين الشر، وبين ما يقدره الله . ففي القرآن الكريم ما يصيب الإنسان من شر فمن نفسه، وما يصيبه من خير فمن الله .

المعلم: ممتاز جدا . لقد أصبح واضحا ما تفكرون به .ولكن نسينا شيئا آخر في هذا البيت، وهو الصورة البلاغية التي وردت فيه .

طالب : الصرة البلاغية في أظافر المنية . فالمنية ليست شيئا محسوسا يمكن أن تكون له أظافر .

طالب آخر : شبه المنية بالصقر أو بالنسر أو حيوان مفترس ينشب أظافره في فريسته، فكذا المنية .

(إن الطلاب لا يمكنهم أن يتوصلوا إلى هذه الاستدلالات المتقدمة، ولكن المعلم يساعدهم في الوصول إلى هذه المعاني بأسلوبهم وبلغتهم، ليصبحوا ممارسين لما وراء المعرفية الظاهرة، بممارسة هذه الاستراتيجيات بالفهم الدقيق، والارتقاء بمستوى الإدراك، وإيجاد التفاعل الوجداني، ورفع الدافعية، وتفسير ما وراء التفسير الحرفي، والوصول إلى المعاني المرتبطة بحياة الطالب نفسه) .

المعلم : يعود الشاعر إلى البكاء والدموع فيقول :

فالعين بعدهم كأن حذاقها سملت بشوك فهي عور تدمع

طالب : يجب أن نعرف معنى حذاقها، وسملت، لتعرف معنى البيت .

طالب آخر : حذاق جمع حدقة وهي التي ينظر بها الإنسان .وسملت بمعنى أصيبت بجرح أو أي شيء لا يجعلها سليمة، فلا يرى الإنسان بها بوضوح أو قد تصل إلى درجة العمى .

طالب آخر : إن كلمة (عور) لا تعجبني .

المعلم : نعم قد يعاب على الشاعر أنه يستعمل كلمات في غير موضعها .

طالب آخر : قد تكون عين الشاعر أصبحت عوراء من كثرة البكاء على أبنائه .

طالب آخر : نحن نسمع أن العين إذا جمدت وتحجرت، ولم يبق فيها دمع أصيبت بالعمى، وهذا أقوى من أن تكون العين عوراء تدمع .

المعلم : أحسنت لنسمع البيت الآتي :

لا بد من تلف مقيم فأننتظر أبأرض قومك أم بأخرى المصرع

في هذا البيت أعطى الشاعر نتيجة بكائه وحزنه ولوعته وسهره وشحوبه، وابتداله ... فما

النتيجة ؟

طالب : إنه سيموت كمدا على أبنائه .

طالب آخر : أنا أسمع أن الأم تموت كمدا على ابنها، فهل يموت الأب كذلك ؟

طالب آخر : إن ذلك له علاقة بالارتباط الروحي والعاطفي بين الأم وأبنائها وبين الأب وأبنائه، على الرغم من أن الرجل أكثر صبرا على الشدائد والمصائب من المرأة .

طالب آخر : أنني أرى ما يراه زميلي أن الرجل أكثر جلدًا بدليل أن أبا ذؤيب عاش طويلاً (باعترافه هو) بعد موت أبنائه .

طالب آخر : النتيجة أن الشاعر لا بد أن يموت وما عليه إلا أن ينتظر، ولكن الذي يجله هو الأرض التي سيموت فيها .

طالب آخر : تأثر الشاعر هنا بقول الله تعالى (وما تدري نفس بأي أرض تموت).

طالب آخر : لا غرابة في الأمر فهو رجل مسلم .

طالب آخر : لكنه قال (المصراع) ولم يقل الموت ؟

طالب آخر : لان القافية بالعين، لأنه لو قال (الموت) لاختلفت القافية .

طالب آخر : قال المصراع لأنه سيموت بسبب حزنه على أبنائه، وهو يعتقد أن موته هنا ليس طبيعياً .

المعلم : بارك الله بكم جميعاً لنسمع الآن البيت الآتي :

ولقد أرى أن البكاء سفاهة ولسوف يولع بالبكا من يفجع

أسألكم هنا لماذا عدّ الشاعر البكاء سفاهة ؟

طالب آخر : لأن الرجل السفيه هو الذي يبكي .

طالب آخر : إن العرب كانت تعد البكاء من الرجل عيباً، لأن الرجل يجب أن يكون قوياً، مهما كانت المصيبة .

طالب آخر : لا يمكن أن نجد الإنسان من إنسانيته، فالبكاء لا علاقة له بالرجل ولا بالمرأة، فالرجل يبكي مثلما تبكي المرأة .

طالب آخر : إن القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد هي التي تمنع الرجل من أن يجهر ببكائه .

طالب آخر : إذن كل ما قاله الشاعر من بكائه على أبنائه وحزنه عليهم يعد عيباً عليه .

المعلم : ليس بهذا المعنى . فالله سبحانه خلق الإنسان من مشاعر وعواطف وأحاسيس، والصدمة تؤثر في صاحبها أكثر من تأثيرها على الآخرين، والشاعر يبدو صادقاً فيما يقول . وهو يعبر في الشطر الثاني من هذا البيت عن أن الذي يفجع سوف يبكي، وسيعرف لماذا كان أبو ذؤيب يبكي .

ويوصل هذا البيت بالبيت الذي يليه :

وليأتينّ عليك يوم مرة يبكي عليك مقنعا لا تسمع

وفيه أن الشاعر أو أي إنسان سيأتيه يوم لا يسمع بكاء من يبكي عليه، لأنه أصبح في

عداد الأموات .

طالب : أرى في هذا البيت حكمة، وهو يذكرني بقول كعب بن زهير :

كل ابن أنتى وإن طالّت سلامته يوما على آلة حدباء محمول

فالنتيجة واحدة ألا وهي الموت .

المعلم : إن الشاعر بكل ما أصابه من وهن وضعف، وما قاساه من حزن وأسى، إلا أنه بقي متماسكا جلدا، وقد بدا ذلك في قوله :

وتجلّدي للشامتين أريهم
أني لريب الدهر لا أتضعع

طالب : من هم الشامتون ؟ ولماذا يشمتون برجل فقد أعزّ الناس إليه، وهم أبناؤه؟!!

طالب آخر : قد لا يوجد أي شامت أو متشف، والشاعر إنما يذكر ذلك من باب التقليد، فهو يتوهم وجود الشامتين .

طالب آخر : لا يوجد إنسان كامل، يمكنه أن يقول أنه كسب ود الناس جميعا . فالحياة فيها الأصدقاء، وفيها الأعداء . والأعداء هم الشامتون .

طالب آخر : المهم أن يبقى الإنسان قويا لا يستسلم للمصائب والشدائد . لان الحياة ليست سعادة دائمة وليست شقاء مقيما .

المعلم : بوركتم جميعا . والآن نسمع قول الشاعر :

والنفس راغبة إذا رغبتها
فإذا ترد إلى قليل تقنع

طالب : في هذا البيت حكمة واضحة . فالإنسان إذا لبي كل رغبات نفسه فهي تطلب المزيد . ولكن إذا نهرنا أنفسنا وعودناها أن ترضى بالقليل اقتنعت .

طالب آخر: هذا يذكرني بالمثل القائل (من شب على شيء شاب عليه)

طالب آخر : وأنا أربط ذلك بقول شاعر آخر :

والنفس كالطفل إن تتركه شبّ على
حب الرضاعة وإن تقطمه ينفطم

طالب : ما علاقة هذه الحكمة في غرض القصيدة الأساسي ؟

طالب آخر: إنه يقول إذا ترك العنان لنفسه بأن تظل باكية حزينة، فانه سيظل مهموما حزينا، ولكنه سيردع النفس عن ذلك، لأنه يريد أن يكون جلدا صابرا أمام الآخرين. وقد ذكر ذلك في قوله (وتجلدي للشامتين)

المعلم : الآن وصلنا إلى آخر بيتين في القصيدة، وهما يتضمنان فكرة واحدة :

كم من جميع الشمل ملتئم الهوى
باتوا بعيش ناعم فتصدعوا

فلئن بهم فجع الزمان وريبه
إني بأهل مودتي لمفجع

طالب : يقول الشاعر في هذين البيتين أن كثيرا من الناس فرحين بلم الشمل، ويجمعهم الحب والوئام، وينعمون برغد العيش وهناءته . وفجأة حدث ما لم يكن على بالهم ففترقوا بالموت أو بالسفر، أو بغير ذلك . فإذا كانت فجيعتهم كذلك فهو فجع بأعز الأعراء، وبأهل المودة الحقيقيين، إنه لمفجع بأبنائه .

طالب آخر : إن هذا القول حقيقة ماثلة فالناس يتفاوت حزنهم وألمهم بحسب قرب المصيبة أو بعدهم عنها، والنار لا تحرق إلا من يطأها مثلما يقولون .
المعلم : أحسنتم جميعا فقد اشركتم في تحليل هذه القصيدة مشاركة فاعلة .

رابعا : التوسع

بعد الانتهاء من المناقشة والتحليل، يقوم المعلم بتنفيذ النشاط رقم (5) (20 دقيقة)

عزيزي الطالب :

1- حدد الأبيات التي تعبر عن الصور الآتية :

1- صور الموت بحيوان مفترس .

2- صورة العين وقد سملت .

3- المنية أقبلت .

4- فجع الزمان .

2- وردت كلمة (ريب) في أبيات ثلاثة، فهل كان معناها مختلفا في كل بيت عنه في البيتين الآخرين ؟

.....

3- ما أجمل بيت في القصيدة ؟ ولماذا ؟

.....

4- يتراوح موقف الشاعر بين التجلد، والجزع، والتفجع، والصبر، أشر إلى الأبيات التي تدل على ذلك .

.....

.....

5- ما دلالة أسلوب الاستفهام في القصيدة ؟

.....

6- وضح معنى العبارات الآتية : أسأل نفسك : هل أنا قادر على ذلك ؟ كيف ؟

- الدهر ليس بمعتب .

- أودى بني .

- غبرت بعدهم .

ما بعد التذوق الأدبي:

أولاً : التطبيق

نشاط رقم (6) (20 دقيقة)

عزيزي الطالب اجب عن الأسئلة الآتية :

- 1- هل تستطيع إعادة ترتيب أبيات القصيدة حسب الأهمية ؟ والجودة ؟
اسأل نفسك : هل أنا قادر على ذلك ؟ كيف ؟
- 2- هل تستطيع أن توازن بين أبيات القصيدة وتختار أفضل بيت مع التعليل ؟
.....
.....
.....
- 3- اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي :
- تعني كلمة المنون :
ا- الحياة ب- المنة ج- الموت
- تعني كلمة (تجزع)
ا- تفرح ب- تخاف ج- تتوسل
- " الدهر ليس بمعتب " تعني :
ا- ليس بغاضب ب- ليس براض ج- ليس بمرض أو بشاف
- " أودى بني " تعني :
ا- هلكوا ب- أرسلوا ج- أسرعوا
- " شاعر مخضرم " تعني :
ا- شاعر جاهلي ب- شاعر إسلامي ج- شاعر جاهلي وإسلامي
- 4- ما البيت الذي يشير إلى حتمية الموت ؟ اذكره ؟
- 5- وضح الصورة في البيت السابع ؟
- يشير هذا البيت إلى عادة شائعة في ذلك الزمن ؟ ما موقفك منها ؟
- 6- قال تعالى : " وما تدري نفس بأي أرض تموت " أي الأبيات التي تدل على ذلك ؟
- 7- ما دلالة حرف العين في القصيدة ؟
- 8- ما البيت الذي تريد استبعاده من القصيدة ؟ ولماذا ؟

ثانياً: التقويم أرجو أن تحيبيوا عما يأتي بالحماسة نفسها :

- استخرج من القصيدة الألفاظ التي عبّرت عن حزن الشاعر وبكائه .
- افضل اختيار نستبدل به قول الشاعر (فإذا ترد إلى قليل تقنع) هو :
 - أ- فإذا تمدّ إلى كثير تفرع .
 - ب- فإذا سمحت لها تسترجع .
 - ج- فإذا أردنا ردعها لا ترجع .
 - د- إن الحياة بغير ذلك تنفع .
- حاور نفسك بأربعة اسطر مستفيدا مما ورد من بعض المحاورات في القصيدة
- الرثاء فن شعري جميل يهذب النفس ويرقق المشاعر، إرث عزيزا فقدته ببضعة اسطر .
- ما أجمل بيت في القصيدة ؟ ولماذا ؟
- هل بكيت يوما ؟ اربط ذلك بقصيدة أبي ذؤيب .
- الألفاظ الآتية تشبه ألفاظ وردت في القصيدة من ناحية المعنى : (تتألم، تترك، يحب) .

- تعد قصيدة أبي ذؤيب الهذلي من قصائد الرثاء الرائعة لان :
 - أ- الشاعر متمكن من اللغة .
 - ب- ألفاظها مشحونة بالقوة .
 - ج- صدق العاطفة يغلب عليها .
 - د- المرثيين كانوا محبوبين .

قال أبو ذؤيب :

وتجلدي للشامتين أريهم
أني لريب الدهر لا أتضعض
يعبر هذا البت عن .

- أ- يأس الشاعر .
- ب- عزيمة الشاعر .
- ج- حب الشاعر .
- د- رفض الشاعر .
- لون العاطفة التي سيطرت على الشاعر أبي ذؤيب هي :
 - أ- حبه لنفسه .
 - ب- حبه للحياة .
 - ج- حبه للبكاء .
 - د- حبه لأبنائه .
- أحد الأبيات الآتية يقرّ فيه الشاعر بحتمية موته :
 - أ- ولقد حرصت بأن أدافع عنهم فإذا المنبة أقبلت لا تدفع
 - ب- كم من جميع الشمل ملتئم الهوى باتوا بعيش ناعم فتصدعوا

ج- فغيرت بعدهم بعيش ناصب
د- ولقد أرى أن البكاء سفاهة

وإخال أنني لاحق مستتبع
ولسوف يولع بالبكا من يفجع

- قال أبو ذؤيب :

وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

جواب الشرط في هذا البيت هو :

أ- ألفيت كل تميمة لا تنفع

ب- أنشبت أظفارها

ج- محذوف دل عليه ما تقدمه

د- إذا المنية أنشبت

