فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها
Mahershaban@yahoo.com

فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها

الملخص

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لهؤلاء التلاميذ، ومقياسًا للكشف عن مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي، وتم التحقق من صدقه وثباته، ثم قام الباحث بإعداد دليل للمعلم؛ لتدريس النصوص الأدبية في ضوء إجراءات استراتيجية التفكير جهريًا، ولقد طبقت الاستراتيجية على عينة بلغ عددها اثنين وثمانين تلميذًا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن ضعف تلاميذ الصف الأول في جميع مهارات التذوق الأدبي العامة والفرعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي العامة والفرعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التفكير جهريًا، التذوق الأدبي، مهارات التذوق الأدبي، تلاميذ المرحلة المتوسطة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/١٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/١/٢٨م

The Effectiveness of Thinking Aloud Strategy for Developing Literary Appreciation Skills among the Prep –School Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Maher S. Abd ElBary
Assistant Professor Curricula & Arabic Teaching Methodology
Benha University - Egypt

Abstract

The present study aimed at developing the Literary Appreciation skills among the Prep – School Students in the Kingdom of Saudi Arabia. A list of these skills, as well as a Scale for measuring Literary Appreciation skills, was developed and validated by a jury of experts.

A teacher's guide was developed for using Thinking Aloud strategy. The present study was conducted to 82 seventh -grade pupils at the Prep - School stage in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample was divided into two groups: experimental (n= 41) and control (n= 41).

The results revealed that the first year pupils in the primary school weak in the literary appreciation skills at general and Sub- Skills in literary appreciation, and also Thinking Aloud strategy was effective in developing the Literary Appreciation skills in general. The strategy developed the articulation by the Literary Appreciation skills by using Thinking Aloud strategy.

Keywords: think aloud strategy, literary appreciation, literary appreciation skills, prep school pupils

فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. ماهر شعبان عبد الباري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة بنها

المقدمة:

الأدب من الفنون الجميلة، أداته الكلمة، وهو يشترك مع غيره من الفنون في العديد من الخصائص والسمات، ويفترق عنها في سمات أخرى، وللأدب دوره الفاعل والمؤثر في بناء الإنسان – بصفة عامة- وتشكيل فكره ووجدانه، وتهذيب ميوله وتوجيهها، واستمتاعه بالحياة، واتساع معجمه اللغوي، وأفقه الثقافي، وربطه بتراث أمته، وتأكيد انتمائه وهويته، وتكوين نظرته عن الحياة والكون من خلال ما يحمله الأدب من مضامين قيمية تتسق مع نظرة المجتمع لقضايا الكون والحياة والإنسان.

وللأدب دور كبير في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب بمراحل التعليم العام، وفي إدراكهم لنواحي الجمال ولهذا فإن تذوق النص الأدبي وتقديره، هو الحصيلة أو الهدف الأسمى من تدريس مادة الأدب، فضلاً عن أنه الحصيلة النهائية لدراسة البلاغة والنقد وثمرة من ثمرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية سليمة، ويعني التذوق في أرقى مستوى له قدرة الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة، وقبح وجمال مبنيًا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي، مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه (طعيمة، ومناع، ٢٠٠١).

ويشير (الشايب، ١٩٩٩) إلى أن التذوق الأدبي «يساعد في تمكين المتعلم من الوقوف على ما في العمل الأدبي من أفكار ومعلومات واتجاهات نحو الحياة والكون؛ مما يؤثر في قدرته على تقييم الآثار الأدبية والفنية المتضمنة في العمل الأدبي، الأمر الذي يؤثر في استمتاعه بالجمال وشعوره بالمتعة والسرور الذي قد يؤدي إلى محاكاة الأفكار المتضمنة في العمل الأدبي».

ويسهم التذوق الأدبي في «معاونة المتعلم على إعادة بناء الجو الشعري والنفسي والفني والتاريخي الذي عاشه الأديب عند ميلاد النص بعناصره المختلفة – الشعور والأفكار والخيال والأسلوب الفني – والعيش في هذا الجو كله والحكم عليه» (مدكور، ٢٠٠٨).

ولذا فنحن نحتاج إلى التذوق الأدبي بصورة أكبر من أي وقت مضى «حيث إننا في حاجة إلى تنشئة جيل ذواق يُقدِّر القيم الإنسانية، ويعمل بها، ويتذوق الجمال ويستمتع به، ويتلمسه في

كل شيء، فإن لم يجده أوجده، ولن يتأتى ذلك إلا إذا دربنا طلابنا في مراحل التعليم المختلفة على إتقان مهارات التذوق الأدبي، وكيفية التعامل مع النص الأدبي قراءة وتحليلاً وتذوقًا؛ لأن التدريب على إتقان مهارات التذوق الأدبي يكوِّن لدى الطلاب ذوقًا حساسًا يدفعهم إلى قراءة المزيد من الأدب – من خارج المنهج – قراءة نقدية تذوقية» (حافظ، ١٩٩٧).

وتبرز أهمية التذوق الأدبي بالنسبة لطلاب وتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، وذلك لأنه «لا يقل أهمية على التفكير العلمي، فالقدرة على تذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون الأدبية أمر أساسي في حياة كل فرد وضروري لتكامل شخصيته واستمتاعه بآدميته، ومُخطئ من يظن أن الحضارة الحديثة علم وتكنولوجيا فقط أو تقاس بهما فحسب، فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما تقاس بمدى تذوق شعبها للفن، واستمتاعه به، وإبداعه له، ولذا فقد عده البعض المهارة الخامسة من مهارات اللغة" (طعيمة، والشعيبي، ٢٠٠٦).

ويؤكد (عياد، ١٩٨٦) أهمية التذوق الأدبي وخاصة إذا نظرنا إلى العمل الأدبي على أنه «رسالة موجهة من مبدع إلى المتلقي، فهذا العمل لا يمكن حصره داخل حدود فكرة معينة ولا معاملته على أنه شيء يخرج من يد منتج هو المنشئ ليتلقاه مستهلك هو القارئ ولكنه يوجد على يد القارئ نفسه الذي يقوم بدور الشريك بدلاً من دور المستهلك».

ويؤكد (عبد الباري، ٢٠١٣) أن للتذوق الأدبي "أهمية كبرى بالنسبة للمبدع والمتلقي على حد سواء، أما عن أهميته للمبدع فتتجلى في أنه أول متذوق لعمله، وتتضح هذه الأهمية عندما يقف المبدع من نفسه موقف المتأمل لما أبدعه خياله وما حققه من روائع فبعد أن ينتج الأديب القصيدة أو القصة يعود فيتأملها ويشعر بنشوة أكبر عندما يعيد النظر في عمله ليجوده ويهذبه، ويصلح ما فيه من أوجه نقص أو قصور، وبقدر ما يعلو العمل الأدبي في القيمة بقدر ما يحيا في صدور الناس ويظل مردداً بين الأجيال، أما عن أهميته بالنسبة للمتلقي فتبدو في أن تذوق الأدب تستثير عاطفة القارئ وانفعالاته فيجعله يتفاعل مع الجو النفسي المسيطر في هذا النص فيفرح لفرح الأديب ويحزن لحزنه ويتفاءل لتفاؤله، علاوة على أن تذوق النص الأدبي يمكنه من الوقوف على ما في العمل الأدبي من أفكار تحمل في طياتها خبرات الأديب، وعطفًا على ما سبق فإن صاحب الذوق السليم يتسم بعدة خصائص منها:

- تقدير الآثار الفنية والأدبية وإدراك ما في هذا العالم من جمال وتناسب وانسجام.
- الاستمتاع بهذا الجمال والشعور بالمتعة والسرور عند إدراكه واجتلائه.
- محاكاة ذلك الجمال في الأعمال والأفكار.

وللتذوق الأدبي العديد من المهارات التي يجب على معلم اللغة العربية أن يدرب تلاميذه

عليها ومن هذه المهارات ما يلي: (مناع، ١٩٩٤، عليان، ١٩٩٥، عطية، ٢٠٠١، مدكور، وطعيمة، وهريدي ٢٠١٠):

- معرفة أقرب الأبيات الشعرية معنى إلى عبارة نثرية.
- استخراج الحكمة من النص الأدبي.
- إدراك حسن تعليل الأديب للأشياء.
- تحديد الصفات التي يتصف بها أشخاص القصة القصيرة.
- تبيان قيمة التعبير بألفاظ معينة في النص الأدبي.
- استخراج القيم الاجتماعية الواردة بالعمل الأدبي.
- معرفة عاطفة الأديب وأحاسيسه في النص الأدبي.

ونظرًا لأهمية التذوق الأدبي بالنسبة لمنهج اللغة العربية عامة ومنهج الأدب خاصة فقد حظي باهتمام وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية فجعلته هدفًا رئيسًا من أهداف تعليمها، حيث نصت على «ضرورة تذوق جماليات اللغة في النصوص الأدبية، وتوظيف اللغة وإمكاناتها التكثيفية وقدرتها على مخاطبة عواطف المتلقين وحاجاتهم؛ للتأثير فيهم واستمالتهم» (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨).

وتعد استراتيجية التفكير جهريًا من الاستراتيجيات الحديثة نسبيًا، والتي ترجع جذورها إلى منهج الاستبطان الذي يقوم على مبدأ هو تأمل الفرد لذاته؛ ليحدد ما يدور فيها، فجوهر هذا المنهج هو الملاحظة الذاتية التي يقوم فيها الفرد بتأمل ذاته، بحيث يكون في الوقت نفسه مُلاحِظ ومُلاحَظ، فهو الذي يرصد ما يدور بداخله من أفكار ومشاعر وانفعالات، وهو الذي يحدثنا عنها بصدق أو بدون صدق (Van-Someren, Barnard, and Sandberg, 1994).

وترتبط استراتيجية التفكير جهريًا ارتباطًا وثيق العرى بما وراء المعرفة، حيث إنها مجموعة من الإجراءات التي تزود المتعلم بوصف دقيق لعملية تفكيره، وذلك من خلال إبراز العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم في مواقف القراءة في صورة مسموعة عن طريق التلفظ بها، وهذا يتطلب من المتعلم – بالضرورة- أن يتمكن من الجوانب الآتية: أن يعرف المهمة التي يقوم بتنفيذها بدقة، ويعرف قدراته وإمكاناته عند أدائه لها، ويعي متى ينتقل إلى نقطة جديدة، فضلا عن معرفته للمشكلات التي قد تواجهه في أثناء تنفيذ المهمة، واقتراحه مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المشكلات، مع محافظته على هدفه في بؤرة الاهتمام، ومراقبته لأدائه العقلي في أثناء تنفيذ المهمة، وتقويمه له تقويمًا موضوعيًا.

وتعرف روب (Robb, 2000) استراتيجية التفكير جهريًا بأنها من "استراتيجيات التعلم،

وهي نوع من الحديث الداخلي الذي يقوم فيه المتعلم بمحادثة نفسه، وتسهم هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستيعاب، وعلى زيادة مراقبته لقدراته المختلفة".

ويرى ماكينا (McKenna, 2002) بأن التفكير الجهري "هو فنية من الفنيات التي يستخدمها المعلم لنمذجة كيفية تغلب الطلاب على صعوبات الفهم التي تواجههم في أثناء القراءة، وتسير هذه الفنية في عدة مراحل هي:

- إعادة قراءة العنوان الرئيس، ومحاولة الطلاب استكشاف المشكلة والسعي نحو حلها.
- إعادة القراءة للتحقق من وجود أي عنصر من عناصر الموضوع المقروء تؤدي إلى سوء فهم القارئ.
- تأمل المقروء؛ للتحقق من التفسيرات البديلة Alternative Explanation، والتي يمكن للقارئ استنتاجها من المقروء.
- البحث عن معلومات جديدة فيما وراء النص المقروء.

ويطلق على التفكير الجهري اسم النمذجة العقلية Mental Modeling، وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يوظفها المعلم في أثناء القراءة، مع الجهر بما يفكر فيه، فالمعلم ينمذج للطلاب كيف يقرأون النص الأدبي، وتحديد العمليات العقلية التي يستخدمونها لفهم النص الأدبي والإحاطة بأفكاره العامة وتفاصيله الفرعية، وكذا كيفية تأمل عملية تفكيرهم؛ للإحاطة بالمضامين القريبة والبعيدة للعمل الأدبي (Macceca, 2007).

ويقصد بها كذلك "حث الطلاب على القيام بمساءلة أنفسهم قبل بدء الانشغال بحل المشكلة، وبعد الانتهاء منها بصورة متكررة للاستيضاح حول ما ينوون فعله، أو ما يفعلونه في الواقع وهو ما يسمى بمهارات التفكير فوق المعرفية، وهذه المهارات أشبه ما تكون بحديث مع الذات أو بمساءلة الذات، وحتى تنتقل هذه العادة خارج الصف يحسن بالمعلم أن يكرس وقتًا كافيًا لطلابه كي يمارسوا التفكير بصوت عال مع أنفسهم، ومع زملائهم بين الحين والآخر أثناء الحصص الصفية" (جروان، ٢٠١٣).

أو هي نمذجة المعلم لعمليات التفكير المختلفة التي يوظفها أمام طلابه عندما يواجهون بمواد قرائية صعبة، حيث يدرب المعلم طلابه على ضرورة الجهر أو النطق لما يفكرون فيه، وكأنهم يقرأون قراءة جهرية Oral Reading، وذلك عن طريق تقليد ومحاكاة المعلم Simulating، ثم قيام الطلاب بنفس الخطوات الإجرائية التي قام بها المعلم؛ بهدف إعادة بناء النص المقروء والوصول إلى المعنى العام له Construct the Meaning.

وتتجلى أهمية التفكير جهريًا لطلاب التعليم العام، حيث إنها تعينهم على التفاعل الجيد

مع النصوص الأدبية، هذا التفاعل الذي يقوم على تأملهم للنص الأدبي ومشاركتهم الفكرية والشعورية مع الأديب، فضلاً على أنها تعين هؤلاء الطلاب على مراقبة عملياتهم العقلية في أثناء دراستهم للعمل الأدبي شعرًا كان أم قصة أم مقالة، وحكمهم على ما تم استنباطه من أفكار وصور وأخيلة وموسيقى، وتتم كل هذه العمليات بشكل أشبه ما يكون بحديث النفس.

وتبرز أهمية استراتيجية التفكير الجهري في أنها "تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات قرائية Struggling Reading في التغلب على هذه الصعوبات، حيث يقوم القارئ بتحويل التفكير غير المرئي إلى تفكير مسموع، ويمكن استخدام هذه الفنية بكفاءة إذا قام القارئ بالمهام الآتية (Swiers, 2010):

- إحساس القارئ بوجود بعض الأجزاء المربكة أو التي تمثل مشكلة له في النص الأدبي؛ وللتغلب عليها لابد أن يكون القارئ استراتيجيًا يستطيع تغيير استراتجيتيه القرائية تبعًا لاختلاف النصوص الأدبية.
- طرح الطلاب مجموعة من الأسئلة على ذواتهم.
- عمل مجموعة من التنبؤات والاستنتاجات حول النص الأدبي، وتحققهم من بعض الإجابات التي توصلوا إليها.
- الاستمرار في استنتاج الفكرة الرئيسة والقدرة على تلخيصها بدقة.
- تصور القارئ لما يحدث في أثناء القراءة، وتعديل صورهم العقلية Mental Images المرتبطة بهذا النص.
- استرجاع الخبرات والتجارب السابقة، وربطهم لهذه الخبرات بالخبرات الجديدة المتعلمة من النص الأدبي.
- عقد مقارنات بين الموضوعات الأدبية المختلفة، تقوم على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
- مراقبة عمليات الفهم في أثناء دراسة العمل الأدبي، والتوصل إلى الهدف الرئيس الذي من أجله أبدع هذا العمل.

وترتبط استراتيجية التفكير جهريًا بالتذوق الأدبي، وذلك لأنه في جوهره عملية تأملية وجدانية جمالية، وتتطلب هذه العملية من المتلقي أو القارئ جهدًا لا يقل أهمية عن جهد المبدع أو المنشئ الأصلي للعمل الأدبي، ولذا يرى (عبدالحميد، ٢٠٠١) أن التذوق «هو حالة معينة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي لا لسبب إلا مواصلة التفاعل معه، نتيجة ما يشعر به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق يتأثر من هذا التفاعل».

وعملية التلقي هذه تمر بالعديد من المراحل حددها (مؤنسي، ٢٠٠٠) في ثلاث مراحل هي: «عملية التلقي، وناتج التلقي، وتأثير التلقي، وتتخذ هذه العمليات الثلاث مسارًا شبه مغلق، يجدد مكوناته دومًا في صيرورة العمل القرائي؛ لأن عملية التلقي لا تحدث بعيداً عن الذات والوسط والظرف ونوع التوقع (أفق الانتظار) وهي عناصر يتقاطع فيها السيكولوجي، والاجتماعي، والفني. أمّا ناتج التلقي، وإنْ كان جملة من الردود الفورية التي تنتاب القارئ أثناء التلقي سلباً وإيجاباً، فإنّها تشوّش اعتقاداً مترسباً، شكلّته قراءات سابقة فأضحت ترسم حدود الموقع الذي يتمّ فيه التلقي الجديد، أمّا تأثير التلقي فوجهته عكسية إذ يرتدّ إلى الذات، في اضطرابها وتشوشها ليعدّل، أو يحوّر، أو يثبّت الاعتقاد الأولي، وليزحزحها عن الموقع الافتراضي إلى موقع جديد».

ويشير (نهر، والشنطي، ٢٠١٢) إلى أن الذائقة الأدبية لدى المتلقي أو قارئ العمل الأدبي لها العديد من الجوانب هي:

- قدرة الطالب على الفهم الصحيح للأثر الأدبي أو غيره، والاستجابة لعناصر الجمال فيه والتأثر به.
- قدرته على تقييم هذا الأثر والحكم عليه إيجابًا أو سلبًا.
- التعليل لهذا الحكم بعيدًا عن نوازع الذات، والانطباعات المجردة غير القائمة على سند منطقي، أو تجارب محكمة أو ثقافة في الأثر الذي نحن بصدده.

من مجمل ما سبق يتضح أن التذوق الأدبي يتطلب جهدًا عقليًا وانفعاليًا للمتلقي، يجعله يقبل بكليته على العمل الأدبي والتفاعل معه؛ لمحاولة سبر أغواره، والوقوف على جمالياته وما به من مثالب ومحاسن، فضلاً عن قدرة المتعلم في الحكم على ذاته، ومراقبته لعملياته العقلية في أثناء قراءة النصوص الأدبية، وتوجيه مسار القراءة الأدبية بما يحقق الهدف منها، فضلاً عن أن التذوق الأدبي ما هو إلا نمط مركب من السلوك يتطلب في جوهره إصدار أحكام على قيمة شيء أو موضوع أو فكرة من الناحية الجمالية، كما أن دراسة هذا السلوك (التذوق الأدبي) يتطلب تحليله إلى ثلاثة مكونات هي كالتالي:

(١) **الحساسية الجمالية "Aesthetic Sensitivity":** وهي استجابة الفرد للمثيرات الجمالية للعمل الأدبي استجابة تتفق مع مستوى محدد من مستويات الجودة في الأدب.

(٢) **الحكم الجمالي "Aesthetic judgment":** وهو درجة الاتفاق بين الحكم الذي يصدره المتلقي للعمل الأدبي وأحكام الخبراء في الأدب.

(٣) **التفضيل الجمالي "Aesthetic Preference":** وهو نوع من الاتجاه الجمالي الذي يتمثل

في نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يقبل على العمل الأدبي أو ينجذب إلى فئة من أعمال الأدب دون غيرها.

وكل هذه العناصر السابقة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإجراءات استراتيجية التفكير جهريًا؛ لأنها تستثير الطلاب لعمل تنبوءات حول النص الأدبي، وتوضيح ما استغلق منه، واستحضار التلاميذ لمعارفهم وخبراتهم السابقة عن هذا النص، وتكوينهم لمجموعة من الصور العقلية Mental Imagery حول ما يتضمنه النص من صور بلاغية، وأخيرًا تلخيص النص في كلمات معدودة وبأسلوبهم الخاص.

أما عن إجراءات استراتيجية التفكير جهريًا فلا شك أن استخدامها في القراءة بصفة عامة يحقق درجات عالية من فهم النص الأدبي والإحاطة بمضامينه الظاهرة والخفية، علاوة على أنها تسهم في تحديد هدف الكاتب والتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في أثناء القراءة، ولتفعيل هذه الاستراتيجية يمكن أن تنفذ الإجراءات التالية (Robb, 2000):

١) يشرح المعلم لطلابه أن التفكير بصوت مرتفع معناه أن الطلاب يقولون ما يدور بعقولهم عندما يقرأون العمل الأدبي مع السعي لفهم الموضوع بشكل جيد.

٢) حث الطلاب على مراقبة ذواتهم Self - Monitoring عندما يفكرون بصوت مرتفع، وذلك من خلال طرحهم مجموعة من الأسئلة على أنفسهم من قبيل:

- هل من الممكن أن أعبر عن وجهة نظري حول الموضوع؟
- هل يمكنني تحديد الجزء أو الأجزاء الصعبة في الموضوع القرائي؟

٣) إدارة المتعلم أو القارئ لتفكيره بصوت مرتفع، وذلك لحل ما يواجهه من مشكلات في أثناء قراءة النص الأدبي.

٤) يتم عرض الموضوع من خلال جهاز عرض الشفافيات وإعادة قراءتها من جديد.

٥) تشجيع الطلاب على تدوين أية معلومة أو طرح أي سؤال يرد على عقولهم في أثناء القراءة من قبيل: ما الذي عاونك بالفعل؟

٦) يكلف المعلم كل طالبين للتفكير بصوت مرتفع، وممارسة هذا النوع من التفكير مع مواد قرائية متنوعة مثل: قراءة القصص، الكتب، المجلات الجرائد، قراءة المقالات، وتشجيع المشاركين على كتابة مجموعة من التعليقات أو طرح مجموعة من الأسئلة.

٧) احتفاظ المعلم ببعض الوقت لتشجيع الطلاب على ممارسة التفكير بصوت مرتفع، والقيام بالمهام التالية: عمل مجموعة من التنبؤات، والتدعيم، والتأكيد، وطرح الأسئلة.

واستكمالاً لما سبق فقد أشار جيفري وجودي (Jeffrey and Judy, 2001) إلى مجموعة

من الإجراءات التي يمكن أن تمارس عند تفكير الطلاب بصوت مرتفع ومنها:

١) اختيار الطلاب لبعض المواد القرائية الصعبة، بحيث تحتوي هذه المواد على العديد من المقاطع التي تتضمن أفكارًا كثيرة ومتشعبة حول الموضوع، أو قد تتضمن العديد من التفاصيل المربكة للطلاب، وقد تحتوي على مجموعة من المفردات اللغوية التي لم يواجهها الطلاب من قبل، وربما تتضمن معلومات غامضة ومعقدة عن الموضوع.

٢) من الاستراتيجيات الخاصة في القراءة وضع الخطوط أسفل المادة القرائية الصعبة، حيث يقوم الطلاب باستخدام التفكير بصوت مرتفع للتحقق من وضوح معاني المفردات، وتحديد الهدف من قراءة النص الأدبي، مع تحديد الاستراتيجيات النوعية التي يوظفها كل قارئ مع القراء المشاركين في هذا النشاط .

٣) السماح للطلاب بقراءة المواد الصعبة، والمرور عليها، وذلك باستخدام قائمة مراجعة، أو من خلال تدوين مجموعة من الملحوظات حول هذا النص أو ذاك.

٤) تستخدم عملية التفكير بصوت عال لمساعدة الطلاب على تحديد ما يلي:

- عمل تنبؤات.
- تنمية الصور الذهنية لدى القارئ.
- تحديد نقاط التشابه والالتقاء بين نصين أدبيين.
- ربط المعلومات الجديدة بخلفيته المعرفية السابقة حول الموضوع.
- استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتنظيم عملية فهم الموضوع.

ولقد حدد مجموعة من الباحثين (Davey, 1983 Wilhelm, 2001; Wilhelm, 2008) إجراءات التفكير جهريًا حيث وضعوا تصورًا لدور المعلم، ودور آخر للمتعلم، ومن الأدوار التي يقوم بها المعلم أن يشرك تلاميذه الضعاف قرائيًا في التفكير جهريًا، حيث يقدم لهم العديد من الفرص لممارسته من جهة وتوجيههم من جهة أخرى، وحثهم على اختيار الاستراتيجيات المفيدة والمناسبة لهم؛ لتعزيز فهم النص الأدبي وتذوقه.

إجراءات استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط:

في ضوء العرض السابق للخطوات والمراحل المختلفة لاستراتيجية التفكير جهريًا يمكن تحديد الإجراءات الآتية لهذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة العرض وتحديد الغرض Preview & Set a Purpose، وتتم هذه

المرحلة من خلال:

- التفكير حول الفكرة العامة أو المهمة التي ينبغي على تلاميذ الصف الأول المتوسط معرفتها عند الانتهاء من قراءة النص الأدبي.
- التفكير حول الغرض من قراءة النص الأدبي، وتحديد الهدف من قراءة الموضوع.

المرحلة الثانية: عمل التنبؤات ومراجعتها Make & Revise Prediction، وتسير هذه المرحلة من خلال:

- التفكير حول ما يمكن أن يرد في النص الأدبي.
- التفكير حول إمكانية تغيير التنبؤات الخطأ من قبل المتلقي للعمل الأدبي.

المرحلة الثالثة: استخدم المعلومات السابقة Use Prior Knowledge، ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

- تفكير التلاميذ حول معلوماتهم السابقة عن النص الأدبي.
- التفكير حول المعلومات التي يعرفها التلاميذ والتي تساعدهم في فهم النص الأدبي واكتشاف جمالياته.

المرحلة الرابعة: مرحلة التأمل والتوضيح Monitor & Clarify، وتتم في هذه المرحلة ما يلي:

- التفكير حول إمكانية الاستفادة من إلماعات السياق Context Clues للوقوف على معاني المفردات الصعبة الواردة بالنص الأدبي.
- التفكير حول إمكانية توقف التلاميذ عن القراءة، أو إعادة قراءة النص الأدبي

المرحلة الخامسة: اكتشاف الروابط والتطبيقات Find Connection & Applications، وتتم هذه المرحلة من خلال:

- التفكير في الأشياء التي يمكن أن تُذكَر التلاميذ بأشياء أخرى وردت في العمل الأدبي.
- التفكير حول فائدة هذه المعلومات أو المعارف بالنسبة للتلاميذ والمرتبطة بالعمل الأدبي.

المرحلة السادسة: مرحلة التصور Visualize، وتقوم على ما يلي:

- التفكير حول إمكانية تنظيم المعلومات الواردة في المقروء تنظيمًا جديدًا عند المتلقي.
- التفكير في الصور العقلية أو المادية التي تكونت من النص الأدبي.

المرحلة السابعة والأخيرة: التلخيص Summarizing، وتتم من خلال:

- التفكير حول المعلومات المهمة في النص الأدبي.
- التفكير حول ما سيحدث في أول الموضوع أو في وسطه أو في نهايته.

وبعد الانتهاء من الإطار النظري لمتغيري الدراسة يعرض الباحث لبعض الدراسات المرتبطة بهما، مع تحديد أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كما يلي:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، وسيتم تقسيم الدراسات والبحوث السابقة في محورين يتناول المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التذوق الأدبي، بينما يتناول الثاني الدراسات التي تناولت استراتيجية التفكير جهريًا، وسيعقب نهاية كل محور بيان أوجه الإفادة من المحور في إثراء الدراسة الحالية.

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية التذوق الأدبي: حظي التذوق الأدبي باهتمام الباحثين، فاهتم بدراسته من جوانب متعددة، ومن هذه الدراسات دراسة (علي، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكشفت نتيجة الدراسة عن نمو مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

وأجرت (العفيف، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية بالأردن، وكشفت الدراسة عن بعض مهارات التذوق الأدبي ومنها: مهارة التحليل الأدبي، وإبراز مواطن الجمال، وتحديد الصور الأدبية والفنية وتفسيرها، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الأنشطة البنائية في تنمية المهارات النقدية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول بالأردن.

وأعدت (العدل، ٢٠٠٦) دراسة استهدفت الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس التذوق الأدبي، علاوة على أن الذكاءات اللغوية والمكانية والموسيقية هي الأكثر تنبؤاً بالتذوق الأدبي لتلاميذ المجموعة التجريبية بينما يعد الذكاء اللغوي هو النمط الوحيد المنبئ بالتذوق الأدبي لتلاميذ المجموعة الضابطة .

ومنها دراسة (العوادي، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تحصيل النصوص الأدبية، وأثرها في اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر بسلطنة عمان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا، بين طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في تحصيل النصوص الأدبية، وفي اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر العام لصالح المجموعة التجريبية.

وأعدت (خويطر، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة باليمن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الكلي لمهارات التذوق الأدبي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح أفراد التخصص العلمي.

وأجرى (أبو النجا، ٢٠٠٨) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات التذوق اللازمة للطالب المعلم منها: تحديد قدرة الكلمة على الإيحاء، استنتاج الأفكار الرئيسة، تمييز نوع الصورة البلاغية، استخراج المحسنات البديعية، علاوة على فاعلية التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، وأوصت الدراسة بضرورة اتباع استراتيجيات تعلم حديثة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم.

وأعدت (بصل، ٢٠٠٨) دراسة استهدفت بناء استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط ،وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالتعلم النشط على المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بالتدريس التفاعلي في التطبيق البعدي لمقياس التذوق الأدبي مما يثبت تفوق التعلم النشط على التدريس التفاعلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب.

وأجرى (رضوان، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخْدام التعلُّم الإلكترونيِّ في تدريس البلاغَة على تنْمية التحْصيل المعرفيِّ والتذوُّق الأدبيِّ لدى طلابَ الصفَ الأولِ الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي في البلاغة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التذوق الأدبي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ومنها دراسة (عبد الغني، ٢٠١١) التي استهدفت بناء برنامج قائم على المدخل التفاعلي

في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وأجرى (ربيع، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية تفاعلية مقترحة في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجية التفاعلية المقترحة تتسم بفاعلية عالية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقام (محمد، ٢٠١٣) بدراسة استهدفت التحقق من فاعلية برنامج لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية في تحليل النص الأدبي وأثره في إنماء مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج تنمية كفايات تحليل النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية، وفاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

بيان أوجه إفادة الدراسة الحالية من دراسات المحور الأول: من خلال دراسة البحوث والدراسات المرتبطة بتنمية مهارات التذوق الأدبي وجد الباحث أن هذه الدراسات قد حددت بعض مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ وطلاب المراحل الدراسية منها: تحديد قدرة الكلمة على الإيحاء، استنتاج الأفكار الرئيسة، تمييز نوع الصورة البلاغية، استخراج المحسنات البديعية، بيان سر جمال اللفظ داخل التركيب اللغوي، واستنتاج قدرة الكلمة على الإيحاء، وتحديد الغرض الأدبي، وقد استرشد الباحث بهذه المهارات عند إعداده قائمة مهارات التذوق الأدبي، علاوة على أن الدراسات السابقة قد أعدت مقاييس مختلفة لقياس مهارات التذوق الأدبي وتم الاستعانة بالخطوات الإجرائية لبناء وضبط هذا المقياس لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، والمتأمل في هذه الدراسات يجد أنها استخدمت العديد من الاستراتيجيات منها على سبيل المثال: استراتيجية التعلم للإتقان، واستخدام الأنشطة البنائية الموجهة، والذكاءات المتعددة، والاكتشاف الموجه، والتعلم النشط، والتعلم الإلكتروني، والمدخل التفاعلي ولم توجد دراسة – في حدود علم الباحث- استخدمت استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول المتوسط، وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أن دراسات هذا المحور قد أوصت بضرورة تبني الباحثين لاستراتيجيات تعلم حديثة تعنى بتنمية مهارات التذوق الأدبي تقوم على إيجابية التلاميذ وفاعليتهم، وتعد الدراسة الحالية استجابة لهذه التوصية.

المحور الثاني: دراسات تناولت استراتيجية التفكير جهريًا: نظرًا لأهمية استراتيجية التفكير جهريًا فقد حظيت باهتمام الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات التي استهدفت التحقق من فاعليتها ومن هذه الدراسات دراسة بيومان وجونز وسيفرت كاسل (Baumann, Jones & Seifert-Kessell, 1993) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية الفهم القرائي ومراقبة القدرات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي ومراقبة القدرات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة المتضمنة في هذه الاستراتيجية، مع تحملهم لمسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم.

ومنها دراسة ماري (Meray, 2003) التي استهدفت بحث أثر استراتيجية التفكير جهريًا على عملية مراجعة القراءة Revision Reading Process لدى متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم وكلغة أجنبية، وأسفرت نتيجة الدراسة عن فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تحسين عملية مراجعة العمل القرائي، فضلاً عن تحسين مستوى الطلاب في استحضارهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة المرتبطة بالمقروء، مما كان له أثره الواضح في استيعابهم للموضوع القرائي.

وأجرى ليفدنز (Lavadenz, 2003) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية بروتوكولات التفكير جهريًا في تنمية عمليات القراءة لدى التلاميذ الصغار ثنائي اللغة، وكشفت نتائج الدراسة عن إمكانية تطبيق استراتيجية التفكير جهريًا مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ثنائي اللغة، حيث يمكن لهؤلاء التلاميذ استخدام هذه الاستراتيجية لتحسين فهمهم للنصوص التي يقرؤونها سواء في اللغة الأم أو في اللغة الثانية.

وأعد بارتلوني(Bartolone, 2004) ، دراسة استهدفت التحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في فهم النص القرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية فهم النصوص المختلفة؛ نتيجة لأن هذه الاستراتيجية قد عاونت القراء في إنتاج شبكات من الاستدلالات السببية والتمثيلات العقلية Mental Representation المرتبطة بالمقروء.

ومنها دراسة (Morrison, 2009) التي استهدفت الكشف عن فاعلية التفكير جهريًا في تحسين الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمذجة، والمناقشة، واستخدام بروتوكول التفكير بصوت عال تسهم بدور كبير في تمكين الطلاب من استخدام استراتيجيات القراءة، علاوة على أن الطلاب أصبحوا أكثر وعيًا بعملياتهم العقلية

التي يقومون بها، مما أدى إلى تنمية فهمهم للأفكار الواردة في المقروء من جهة والإحاطة بالمعاني البعيدة للموضوع من جهة أخرى.

بيان أوجه إفادة الدراسة الحالية من دراسات المحور الثاني: في ضوء العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح أن هذه الدراسات قد حددت بعض الإجراءات التي يمكن استخدامها مع استراتيجية التفكير جهريًا منها: النمذجة، والمرونة والوعي وقد استعان الباحث بهذه الإجراءات عند إعداده لإجراءات استراتيجية التفكير جهريًا، علاوة على أن دراسات هذا المحور قد استعانت بالعديد من الأدوات للتحقق من توظيف الطلاب لإجراءات هذه الاستراتيجية ومنها: التقارير الفردية بنوعيها: الشفهية والكتابية، والاستبانات، والتسجيلات الصوتية، وقد استعان الباحث بهذه الأدوات عند بنائه لدليل المعلم وعند تطبيقه لاستراتيجية التفكير جهريًا، وأخيرًا ركزت جميع الدراسات التي وظفت هذه الاستراتيجية على مهارات القراءة عامة والفهم القرائي خاصة، ولم توجد دراسة – في حدود علم الباحث حاولت تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام هذه الاستراتيجية وهذا مبرر لإجراء الدراسة الحالية.

من خلال ما سبق عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة ترتبط بمتغيري الدراسة تتضح مدى العلاقة بين استراتيجية التفكير جهريًا ومهارات التذوق الأدبي، وخاصة إذا نظرنا إلى التذوق على أنه عملية عقلية تأملية جمالية، تتطلب جهدًا ذهنيًا من القارئ، ومن ثم فهو في حاجة مستمرة إلى أن يحدد غرضه من قراءة النصوص الأدبية، ثم يضع مجموعة من التنبؤات التي – ربما – تتفق أو تختلف مع ما سيرد في هذا النص أو ذاك، ثم استحضاره لمجموعة من المعارف والخبرات السابقة التي ترتبط بالنص الأدبي وربطه بين ما لديه من خبرات وبين الخبرات الجديدة المكتسبة من النص، ثم تأمل عملياته العقلية في أثناء تفاعله مع النص الأدبي، وأخيرًا تلخيصه لهذا النص بلغته الخاصة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية التذوق الأدبي وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام، سواء من حيث إقراره كهدف رئيس من أهداف تعليم اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية، أو من حيث اهتمام الباحثين به، ودراستهم له من جوانب متعددة، إلا أن البحوث والدراسات في هذا المجال قد أكدت ضعف مستوى التذوق الأدبي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام، وأنهم غير قادرين على ممارسة مهاراته، حيث بلغ مستوى تمكنهم لمهارات التذوق الأدبي ٤٨٪ وهي نسبة أقل من

الحد الأدنى لمستوى التمكن المعتمد في البحث الحالي وهو ٨٠٪، فضلاً عن أنهم لا يتذوقون النص الأدبي بالمفهوم الحقيقي للتذوق وإنما يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية عليه (المعازي، ٢٠٠٥، الشاجع، ٢٠٠٩).

ولقد أشارت نتائج دراسة (هنداوي، ١٩٩٥) إلى أن الاقتصار على إصدار الأحكام العقلية على النصوص الأدبية لا يجدي في تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى الطلاب بالصورة المرجوة الأمر الذي يؤكد أهمية تكامل الجوانب العقلية، والوجدانية، والجمالية أثناء تدريس النص الأدبي، وأن يكون المعلم واعيًا بهذه الجوانب حتى يكسبها لطلابه.

وكشفت نتائج دراسة (عبد الباري ،٢٠٠٢) إلى وجود ضعف في مهارات التذوق الأدبي في فن النثر لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية، وتمثل هذا الضعف في أربعة محاور هي: محور المضمون الفكري للعمل الأدبي، ومحور الأسلوب، والمحور الخاص بفن القصة القصيرة، والمحور الخاص بفن المقالة، والسبب الرئيس في انتشار ضعف الطلاب في مهارات التذوق الأدبي يرجع إلى اعتماد المعلمين على نصوص أدبية تكاد تكون ثابتة مما يدفع الطلاب إلى حفظها، وهذا بالطبع يصرفهم عن إعمال عقولهم فيها، ويعوق تذوقهم للعمل الأدبي بالمعنى الحقيقي للتذوق، وعدم تدريب الطلاب على تقييم العمل الأدبي أو الحكم عليه ونقده وذلك ببيان ما له وما عليه مما يدفع الطلاب إلى قراءة النصوص الأدبية قراءة عابرة دون تعمق ولا تأمل، علاوة على أن من بين الأسباب التي أدت إلى ضعف مهارات التذوق الأدبي عدم تمكن معلمي اللغة العربية من الدراسات الأدبية، حيث كشفت نتائج بعض الدراسات عن بعض مظاهر الضعف لدى معلمي العربية ومنها (الفارسي، ٢٠٠٣، مقداد، ٢٠٠٨):

١) عدم فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.
٢) ضعف استخراج الفكرة الرئيسة في البيت الشعري.
٣) عدم القدرة على امتلاك الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
٤) الضعف الواضح في اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر أو الكاتب.

ولقد أوصت بعض الدراسات (جاب الله، وعطية، ٢٠٠٦، الهزايمة، ٢٠٠٩) بضرورة تطوير مداخل واستراتيجيات تدريس النصوص الأدبية بما يسهم في تنمية التذوق الأدبي، وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى ضرورة البعد عن الأساليب والمداخل التي تؤكد على الشروح العامة للنصوص الأدبية دون ربطها بمهارات التذوق الأدبي، مع التأكيد على أن يكون معلم اللغة العربية أنموذجًا في تذوقه لهذه النصوص والتعامل معها، بحيث ينقل إليهم خبراته ومهاراته،

ويناقشهم بصورة ناجحة تسعى إلى إكسابهم هذه المهارات، مع ضرورة تدريبهم على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات التذوق الأدبي.

وبالنظر إلى فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا فلم تجر دراسة – في حدود علم الباحث – حاولت تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية باستخدام هذه الاستراتيجية، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث، الذي تمثلت مشكلته في التحقق من امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي، والوقوف على مدى فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية هذه المهارات.

أسئلة الدراسة:

وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات التالية:

١) ما مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

٢) ما مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات التذوق الأدبي؟

٣) ما فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في إفادة الفئات التالية:

١) معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث تمدهم الدراسة بدليل عملي لكيفية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذهم باستخدام استراتيجية التفكير جهريًا، ومقياس علمي لقياس مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط، مع تقديم العديد من النماذج التطبيقية لكيفية ممارسة هذه الاستراتيجية مع النصوص الأدبية المختلفة.

٢) مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها، حيث تمدهم الدراسة بقائمة لمهارات التذوق الأدبي اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومقياس لقياس هذه المهارات.

٣) تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الكشف عن مدى امتلاكهم لمهارات التذوق الأدبي، ثم تنميتها باستخدام استراتيجية التفكير جهريًا.

٤) الباحثين، وذلك من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء المزيد من الدراسات التي تطبق

استراتيجية التفكير جهريًا في فنون أو فروع لغوية مختلفة؛ للتحقق من جدواها في تعليم وتعلم اللغة العربية.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- بعض مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط؛ لأنه يصعب على أية دراسة تنمية جميع مهارات التذوق الأدبي في دراسة واحدة، لذا سيكون الوزن النسبي معيارًا لاختيار المهارات موضع التنمية.
- مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط؛ لأنهم في هذا الصف يصلون إلى مستوى من النضج العقلي واللغوي يؤهلهم لتذوق النصوص الأدبية والتفاعل معها، والقدرة على محاكاتها محاكاة أولية، علاوة على أن لديهم القدرة على مراقبة مسار تفكيرهم وتوجيهه في أثناء عملية التعلم.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

- بناء قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- بناء مقياس للتذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات التذوق الأدبي.
- التحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط.

التعريف بالمصطلحات:

تلتزم الدراسة بالتحديد الإجرائي لمصطلحاتها على النحو التالي:

مهارات التذوق الأدبي: عرف (طعيمة، والشعيبي، ٢٠٠٦) التذوق الأدبي عامة بأنه النشاط العملي الإيجابي الذي يقوم به المتلقي استجابة لنص أدبي معين بعد تركيز انتباهه إليه، وتفاعله معه عقليًا ووجدانيًا، ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً صريحة ومتنوعة من السلوك، ويقدر التذوق على أساسها كميًا وموضوعيًا.

أو هي الملكة أو الموهبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، وهي حصول ملكة البلاغة في اللسان (الكسواني، وعيد، وقطناني، ٢٠١٠).

وتعرف مهارات التذوق الأدبي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها مجموعة من المؤشرات السلوكية التي يبديها تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لجوانب الجمال الواردة في النص الأدبي من مهارات المضمون الفكري، والمهارات الأسلوبية، والمهارات التصويرية، والعاطفية واللغوية وتقاس هذه المؤشرات من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس التذوق الأدبي الذي وضعه الباحث لهذا الغرض.

استراتيجية التفكير جهريًا: تعرف استراتيجية التفكير جهريًا بأنها مجموعة من التقارير اللفظية Verbal Reports حول تفكير القارئ في عملياته المعرفية التي يمارسها قبل القراءة وفي أثناءها وبعدها، وتندرج هذه الاستراتيجية ضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لأنها تتضمن تقديم المتعلم تقريرًا لفظيًا لعملياته المعرفية والعقلية التي يمارسها عند قراءته لموضوع ما (Israel, 2007).

أو هي مجموعة من الإجراءات العقلية Mental Procedure التي تقوم على حث الطلبة بمساءلة أنفسهم قبل بدء الانشغال بحل المشكلة، وبعد الانتهاء منها بصورة متكررة للاستيضاح حول ما ينوون فعله، أو ما يفعلونه، أو ما قاموا بفعله، وذلك من أجل إبقاء وعيهم بمسار تفكيرهم بفاعلية، حيث إن مهارات التفكير فوق المعرفية هي أشبه ما تكون بحديث مع الذات أو بمساءلة الذات (جروان، ٢٠١٣).

وتعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها مجموعة من الإجراءات العقلية التي تقوم على التفكير بصوت مرتفع في أثناء دراسة تلاميذ الصف الأول المتوسط للنصوص الأدبية المختلفة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه الجهر بما يفكرون فيه في أثناء قراءة النصوص الأدبية، وتوظيف كافة عملياتهم العقلية لسبر غور الموضوع المقروء، مع تأمل ذواتهم ومراقبتهم Reflecting & Monitoring لها عند قراءة النص الأدبي، وذلك لتحديدهم جماليات النص الأدبي ولتمييز ما به من عيوب أو للمفاضلة بين نصين أدبيين يدوران حول الفكرة نفسها .

فرضا الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الفروض الآتية:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التذوق الأدبي ككل في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الفرعية للتذوق الأدبي، في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وينبثق من هذا الفرض خمسة فروض فرعية.

منهجية الدراسة:

تمثل هدف الدراسة الحالية في الكشف عن مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط من مهارات التذوق الأدبي، وتنمية هذه المهارات باستخدام استراتيجية التفكير جهريًا، ولتحقيق الهدف السابق يتناول الباحث ما يلي:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والذي تمثل في تشخيص مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي، واعتمد كذلك على المنهج التجريبي، الذي يقوم على جمع المعلومات وتحليلها من خلال إيجاد الفروق بين متوسطات تلاميذ الصف الأول المتوسط في مقياس التذوق الأدبي ككل، وفي المهارات النوعية للتذوق الأدبي وهي: مهارات المضمون الفكري، ومهارات العاطفة، والمهارات التصويرية، والأسلوبية وأخيرًا المهارات اللغوية، حيث طبقت استراتيجية التفكير جهريًا على تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

المجتمع والعينة

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من اثنين وثمانين تلميذًا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الدمام بالمملة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مثلت إحداهما المجموعة التجريبية وتم اختيارهم من مدرسة مكة المكرمة المتوسطة للبنين بالدمام، أما المجموعة الثانية فمثلت المجموعة الضابطة وتم اختيارهم من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة أحد الابتدائية الأهلية بالدمام.

أدوات الدراسة:

يستهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث الأدوات الآتية:

١) **قائمة مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة:** وقد استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ واشتقت هذه القائمة من مصادر عدة هي: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التذوق الأدبي، والأدبيات المتصلة بالتذوق الأدبي، وأهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية عشرين مهارة فرعية تنضوي تحت خمس مهارات رئيسة هي: مهارات المضمون الفكري في العمل الأدبي، والمهارات المرتبطة بالعاطفة، والمهارات التصويرية، والمهارات الأسلوبية وأخيرًا المهارات اللغوية.

٢) **مقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية:** الذي استهدف التحقق من امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية من مهارات التذوق الأدبي اللازمة لهم، وتكون هذا المقياس من ثمانية وأربعين سؤالاً تقيس ست عشرة مهارة هي التي أجمع عليها المحكمون والخبراء في هذا الميدان، وقد استعان الباحث بالعديد من المصادر لبناء هذا المقياس ومنها: قائمة مهارات التذوق الأدبي المحددة في الإجراء السابق، الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التذوق الأدبي، والأدبيات المتصلة بقياس التذوق الأدبي .

٣) **بناء دليل المعلم:** استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريبية المرتبطة باستراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واعتمد الباحث على مجموعة من المصادر لبناء هذا الدليل منها: الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة (مهارات التذوق الأدبي، واستراتيجية التفكير جهريًا)، والأدبيات المرتبطة بكل من متغيري الدراسة السابقين، وأهداف تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، فضلاً عن الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتكون هذا الدليل من مقدمة، وأهداف مع تعريف بسيط باستراتيجية التفكير جهريًا، وتحديد الإجراءات النهائية لاستراتيجية التفكير جهريًا، ثم توضيح للإجراءات التفصيلية لكل درس من الدروس المتضمنة في دليل المعلم.

صدق أداتي الدراسة

١) تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وطلب الباحث منهم إبداء الرأي حول مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة من مهارات التذوق الأدبي، والتحقق من مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وتحديد أهمية كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول المتوسط، والتحقق من سلامة الصياغة اللغوية للمهارات، وأخيرًا إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون مناسبًا لتجويد القائمة.

٢) حساب الوزن النسبي لمهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط:

قام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات التذوق الأدبي، وذلك لاختيار المهارات التي حظيت بنسب اتفاق تصل نسبتها بين المحكمين من (٨٠ – ١٠٠ ٪)، وقد توصل الباحث إلى ست عشرة مهارة من مهارات التذوق الأدبي لازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١)
الوزن النسبي لقائمة مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط

مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي ٪
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
أولاً: المهارات الخاصة بالمضمون الفكري للعمل الأدبي:					
١) يستنتج الأفكار الرئيسة في النص.	١٦	٣	١	٥٥	٩١,٦٦
٢) يستنتج الأفكار الفرعية في العمل الأدبي.	١٤	٣	٣	٥١	٨٥
٣) يربط بين الأفكار الواردة في النص والقيم الإنسانية عامة.	١٥	٢	٣	٥٢	٨٦,٦٦
٤) يحدد علاقة الأفكار الواردة في النص بالجو النفسي.	١٤	٤	٢	٥٢	٨٦,٦٦
ثانيًا: المهارات المرتبطة بالعاطفة وتشمل ما يلي:					
٥) يحدد العاطفة السائدة في النص الأدبي.	١٣	٤	٣	٥٠	٨٣,٣٣
٦) يحدد أثر العاطفة على المفردات اللغوية بالنص الأدبي.	١٢	٥	٣	٤٩	٨١,٦٦
٧) يستنتج أثر العاطفة على الصور البيانية في العمل الأدبي.	١٣	٤	٣	٥٠	٨٣,٣٣
ثالثًا: المهارات التصويرية بالعمل الأدبي وتتضمن ما يلي:					
٨) يحدد المعاني التي توحي بها الصور البلاغية.	١٤	٢	٤	٥٠	٨٣,٣٣
٩) يحكم على اتساق الصورة مع سياق النص.	١٢	٥	٣	٤٩	٨١,٦٦
١٠) يربط بين الصورة الأدبية والمشاعر التي تثيرها.	١٢	٤	٤	٤٨	٨٠
١١) يستنتج الخصائص الأسلوبية للنص.	١٣	٤	٣	٥٠	٨٣,٣٣

مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي ٪
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
رابعًا: المهارات الأسلوبية، وتتضمن المهارات التالية:					
١٢) يميز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي والعلمي المتأدب.	١٢	٥	٣	٤٩	٨١,٦٦
١٣) يستنبط الأدلة والبراهين التي أوردها المبدع.	١٤	٥	١	٥٣	٨٨,٣٣
خامسًا: المهارات اللغوية في العمل الأدبي وتشمل التالي:					
١٤) يحدد معنى الكلمة من خلال السياق.	١٥	٣	١	٥٢	٨٦,٦٦
١٥) يحدد القيمة المجازية للكلمات في العمل الأدبي.	١٤	٤	٢	٥٢	٨٦,٦٦
١٦) يربط بين الكلمة والجو النفسي في النص الأدبي.	١٣	٣	٤	٤٩	٨١,٦٦

٣) تحكيم مقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء، بلغ عددهم عشرين محكمًا من أساتذة اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس لإقرار هذا المقاس، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى مناسبة الأسئلة لقياس مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، والتحقق من مناسبة عدد الأسئلة الموضوعة لكل مهارة من مهارات التذوق الأدبي الفرعية، والتحقق من صحة البدائل الاختبارية الموضوعة لكل سؤال، فضلاً عن سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وللبدائل، وكفاية التعليمات المرتبطة بمقياس التذوق الأدبي وكيفية الإجابة عنه.

ضبط مقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية: قام الباحث بتطبيق مقياس التذوق الأدبي على خمسة وثلاثين تلميذًا من تلاميذ مدرسة المعتصم المتوسطة بالدمام، وتم ذلك يوم الأحد الموافق الثالث عشر من شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق ١١ / ٩ / ٢٠١١ ميلادية، وذلك لحساب ما يلي:

أ- حساب زمن المقياس:

تم تطبيق مقياس التذوق الأدبي على تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتم حساب متوسط الزمن للخمسة تلاميذ الأسرع أداء في إنجاز مقياس التذوق الأدبي، وحساب متوسط الزمن للتلاميذ الأبطأ في حل الاختبار، ووجد الباحث أن متوسط زمن المقياس يساوي ستة وأربعين دقيقة أي ما يعادل حصة دراسة كاملة.

ب- حساب معامل القوة التمييزية لمقياس التذوق الأدبي:

إن المقياس المميز هو الذي يستجيب له التلاميذ استجابات مختلفة، ولحساب قوة تمييز

المقياس استعان الباحث بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ن}٢ - \text{مجك}٢\ \text{م}}{\text{ن}٢ - (\text{ن}٢ \div \text{ن})}$$

حيث إن ن = عدد العينة.

مج ك٢ م = مجموع مربع تكرار الدرجات الخام (خيري، ٢٠١١)، وقد بلغ معامل القوة التمييزية ٠,٩٤ وهو معامل تمييز قوي يطمئن على أن المقياس في صورته المبدئية يميز بين التلاميذ الضعاف والأقوياء.

ج- حساب معامل السهولة والصعوبة لمقياس التذوق الأدبي:

قام الباحث بحساب معامل السهولة والصعوبة لمقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال المعادلة الآتية (السيد، ٢٠٠٨):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خطأ عن المفردة}}{\text{عدد الإجابات ككل}}$$

وتعد المفردة الاختيارية صعبة إذا بلغ معامل صعوبتها عن ٠,٨، علاوة على أن المفردة تعد سهلة للغاية إذا بلغت أو قلت عن ٠,٣، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في الميدان (طويل، ٢٠٠٥، حسانين، ٢٠٠٨، عليوة، ٢٠٠٩)، وتم تغيير السؤال الثالث حيث بلغ معامل صعوبته ٠,٨٢، والسؤال الثالث والثلاثين وبلغ معامل سهولته ٠,٣، والسؤال الثاني والأربعين ٠,٨٥ .

د- حساب ثبات لمقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية:

لحساب ثبات المقياس تم إعادة تطبيقه على تلاميذ الصف الأول بمدرسة المعتصم المتوسطة بالدمام، وذلك بعد مرور خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول أي يوم الاثنين الموافق الثامن والعشرين من شهر شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق السادس والعشرين من سبتمبر سنة ٢٠١١ ميلادية، وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وجد أنه يساوي ٠,٨٥ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ مما يطمئن على ثبات المقياس .

تكافؤ مجموعتي الدراسة

لتحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي الدراسة (المجموعة الضابطة والتجريبية) قام بتطبيق

مقياس التذوق الأدبي على تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرستي التطبيق، وتم التطبيق على المجموعة الضابطة وذلك يوم الأحد الموافق الثالث عشر من شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق ١١ / ٩ / ٢٠١١ ميلادية، أما المجموعة التجريبية فقد طبق عليهم المقياس يوم الاثنين الموافق الرابع عشر من شهر شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق ١٢ / ١١ / ٢٠١١ ميلادية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التذوق الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)*	مستوى الدلالة
الضابطة	٨٢	٧,٢٦	٢,٢٥	٨٠	١,٨٣	غير دالة
التجريبية		٨,٠٤	١,٥٣			

(*) قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٩ ، وعند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٥ .

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التذوق الأدبي حيث بلغت قيمة المتوسط للمجموعة الضابطة ٧,٢٦ في حين كان متوسط المجموعة التجريبية ٨,٠٤، وكانت قيمة (ت) ١,٨٣، النتيجة السابقة تشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس التذوق الأدبي؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة.

تطبيق استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط:

تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط، بلغ عددهم اثنين وثمانين تلميذًا، بواقع واحد وأربعين تلميذًا في المجموعة الضابطة، وواحد وأربعين في المجموعة التجريبية، وتم تطبيق هذه الدراسة يوم الثلاثاء الموافق التاسع والعشرين من شهر شوال سنة ١٤٣٢ هـ، الموافق السابع والعشرين من شهر سبتمبر سنة ٢٠١١ ميلادية، وقد استمر تطبيق الدراسة إلى الثلاثاء الموافق الحادي عشر من شهر المحرم ١٤٣٣ هـ الموافق السادس من ديسمبر سنة ٢٠١١ م، وتم اختيار المجموعة الضابطة من مدرسة أحد الأهلية المتوسطة بالدمام، والمجموعة التجريبية من مدرسة مكة المكرمة المتوسطة للبنين بالدمام بالمملكة العربية السعودية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعان الباحث بحزمة البرامج الإحصائية Spss، حيث استعان بمعادلة معامل الارتباط لبيرسون، وذلك لحساب ثبات مقياس التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستعان بالمتوسطات والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى حساب قيمة اختبار (ت) T. Test، لمجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق في أداء مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة في مقياس التذوق الأدبي، وأخيرًا استعان الباحث بحساب مربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير الاستراتيجية على تلاميذ المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق الاستراتيجية على تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، تم تطبيق مقياس التذوق الأدبي على تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية تطبيقًا بعديًا؛ للتحقق من مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي، والتحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء التلاميذ، وقد تم ذلك من خلال اختبار صحة فروض الدراسة كما يلي:

أ- تحديد مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي:

للتحقق من ذلك من مدى امتلاك تلاميذ الصف الأول لمهارات التذوق الأدبي تم تطبيق المقياس على مجموعتي الدراسة، وكشفت نتائج تطبيق المقياس عما يلي:

الجدول رقم (٣)
تحديد مدى تمكن تلاميذ الصف الأول المتوسط من المهارات الفرعية لمقياس التذوق الأدبي

المجموعة	المهارات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	المضمون الفكري للعمل الأدبي	٨٢	١,٢٤	٠,٨٥	٨٠	١,٦٣	غير دالة
التجريبية			١,٥٨	١,٠٢			
الضابطة	مهارات العاطفة	٨٢	١,١٩	٠,٩٥	٨٠	٢,١٥	غير دالة
التجريبية			١,٦٥	٠,٩٩			
الضابطة	المهارات التصويرية	٨٢	١,٤٨	٠,٩٥	٨٠	٢,٢٠	غير دالة
التجريبية			١,٩٥	٠,٩٤			
الضابطة	المهارات الأسلوبية	٨٢	١,٧٠	١,١٠	٨٠	٠,٤٢	غير دالة
التجريبية			١,٦٠	٠,٩٩			
الضابطة	المهارات اللغوية	٨٢	١,٦٣	٠,٩٩	٨٠	١,٥٥	غير دالة
التجريبية			١,٢٤	١,٢٦			

بقراءة الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في المهارات الفرعية للتذوق الأدبي، حيث تباينت قيمة (ت) لمهارات المضمون الفكري ١,٦٣، بينما كانت قيمة (ت) للمهارات العاطفية ٢,١٥ وهي أعلى القيم على الإطلاق إلا أن نتيجتها غير دالة إحصائيًا، أما عن المهارات التصويرية والأسلوبية واللغوية فقد كانت قيمها على الترتيب ٢,٢٠، ٠,٤٢، ١,٥٥و وهذا يدلل على ضعف تلاميذ الصف الأول في المهارات الفرعية للتذوق الأدبي، ويعزو الباحث هذا الضعف إلى عدة جوانب منها:

- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية مهارات التذوق الأدبي، حيث إن جل اهتمامهم يركز على الجانب العقلي المعرفي في النص، بصرف النظر عن المهارات الأخرى.
- تقليدية طرائق التدريس المتبعة في تدريس النصوص الأدبية، وعدم تحفيز التلاميذ على التفكير في النص ومقوماته الأدبية، ومراقبة عمليات تفكيرهم في أثناء دراستهم للنصوص الأدبية.
- ندرة عقد الموازنات الأدبية بين النصوص المختلفة المنتسبة إلى مؤلف بعينه أو التي تدور حول فكرة واحدة لمؤلفين متعددين.

ب- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية:

ولتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التذوق الأدبي ككل في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار(ت) لمجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية Spss، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التذوق الأدبي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	١٦,١٢	٢,٩٦	٨٠	٤٤,٩٥	٠,٠١	٠,٩٦
التجريبية	٤١	٤١,٠٧	١,٩٥				

وقد قام الباحث بحساب مربع إيتا (أبو علام، ٢٠٠٢)؛ لقياس حجم التأثير للبرنامج من خلال المعادلة التالية (أبو حطب، وصادق، ١٩٩١):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في مقياس مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي ٠,٩٦ وهو معامل تأثير قوي، مما يؤكد فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي وردت في البحث الحالي ومنها ودراسة بارتلوني (Bartolone, 2004، والعفيف ٢٠٠٥، والعدل ٢٠٠٦)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري للبحث الحالي، حيث إن التذوق الأدبي في جوهره ليس ملكة بسيطة، ولكنه مزيج من العاطفة، والعقل، والحس، وربما كانت العاطفة أهم عناصره وأوسعها سلطانًا في تكوينه ومظاهره وأحكامه، لذا فهو يختلف باختلاف الأفراد، فيندر أن تجد اثنين يتفقان فيما يصيبان من هذه العناصر كيفا وكما، فضلاً عن ذلك فإن تذوق الأعمال الأدبية تتطلب جهدًا عقليًا ووجدانيًا تجعله يندمج أو بمعنى أدق ينصهر مع النص الأدبي ليكشف عن جمالياته.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) ما تضمنته هذه الاستراتيجية من إجراءات عقلية، تم من خلالها تدريب الطلاب على دراسة النص الأدبي في ضوء عدة مراحل هرمية كل مرحلة تسلم إلى الأخرى، مما أعان تلاميذ الصف الأول المتوسط على تشريح النص الأدبي تشريحًا يقوم على استنباط مقوماته الجمالية المختلفة بداية من الفكرة ومرورًا بالعاطفة والصور والموسيقى وأخيرًا العناصر اللغوية في العمل الأدبي.

٢) استثمار المعارف والخبرات السابقة لدى التلاميذ، ومحاولة الربط بين خبراتهم القديمة والخبرات الجديدة المكتسبة من النص الأدبي.

٣) معاونة التلاميذ على التأمل والتفكر في النصوص الأدبية، وهذا أمر عاون التلاميذ كثيرًا في تذوقها؛ لأن عملية التذوق تتطلب من التلاميذ معايشة النص الأدبي معايشة تشبه إلى حد كبير معايشة المبدع أو المنشئ له.

٤) معاونة التلاميذ على بناء صور عقلية Mental Imagery عن المواقف والصور والأحداث والأفكار، بل وحتى المفردات اللغوية، وكلما اتسمت الصور الأدبية بالحيوية في نفس المتلقي كانت أبقى أثرًا وأقوى تأثيرًا في نفوس التلاميذ.

٥) تلخيص التلاميذ لأهم الأفكار الواردة في النصوص الأدبية، وتمييزهم بين المهم وغير المهم.

٦) ربط النصوص الأدبية بالقيم الخلقية التي تتضمنها، وهذا أمر تهذيبي يسهم بشكل كبير في تعديل سلوكيات التلاميذ، وحثهم على ضرورة التحلي بمكارم الأخلاق، بل وتطبيق هذه القيم في حياتهم.

٧) الأنشطة الإثرائية الكثيرة التي تضمنتها النصوص الأدبية حفزت التلاميذ على حسن التفاعل مع النصوص الأدبية ومحاولة استخراج جماليات النص الأدبي.

ج- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات المضمون الفكري للعمل الأدبي لتلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المضمون الفكري للعمل الأدبي في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات المضمون الفكري للعمل الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٠,٩٢	٠,٤١	٨٠	٦٠,٩٦	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية	٤١	١١	٠,٩٧				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في مهارات المضمون الفكري للعمل الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في هذه المهارات ٠,٩٧ وهو معامل تأثير مرتفع، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي وردت في البحث الحالي ومنها دراسة جاب الله وعطية، ٢٠٠٦، ودراسة محمد، ٢٠٠٦، ودراسة أبي النجا، ٢٠٠٨، كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري، حيث إن تذوق النصوص الأدبية تقوم على نشاط التلاميذ في فهم النص الأدبي، وتكوين صور ذهنية عن الأفكار الواردة فيه سواء أكانت أفكارًا رئيسة أو فرعية.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) اشتمال استراتيجية التفكير جهريًا في مرحلتها الأولى على العرض وتحديد الغرض، حيث تركز هذه المرحلة على التركيز حول الفكرة العامة للنص الأدبي، وتحليل الفكرة العامة للنص الأدبي إلى أفكار رئيسة وفرعية مع تبيان العلاقة بينهما.

٢) تضمين الاستراتيجية مجموعة من الأنشطة التي تستثير مهارات الطلاب في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، مع ربط كل فكرة من هذه الأفكار بالأبيات الشعرية الدالة عليها.

٣) تقديم الباحث مجموعة من المعلومات الإثرائية المرتبطة بالنص الأدبي أو بمبدعه، حيث تسهم هذه المعلومات في معاونة التلاميذ على استكشاف أفكار النص وعناصره التصويرية والعاطفية والأسلوبية واللغوية.

٤) إبراز الجو النفسي للقصيدة، وتحديد الدوافع التي دفعت الشاعر نظم هذه القصيدة أو تلك.

د- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات المرتبطة بالعاطفة السائدة في النص الأدبي لتلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات المرتبطة بالعاطفة السائدة في النص الأدبي في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات العاطفة السائدة في النص الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	٠,٩٧	٠,٢٧	٨٠	٥٥,٦١	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية	٤١	٧,٦٨	٠,٧٢				

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في المهارات المرتبطة بالعاطفة السائدة في النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في هذه

المهارات ٠,٩٧ وهو معامل تأثير كبير، يدل على فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية هذه المهارات، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي وردت في البحث الحالي ومنها دراسة العفيف، ٢٠٠٥، وبصل، ٢٠٠٨، وربيع، ٢٠١٣، وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للبحث الحالي حيث إن النص الأدبي ما هو إلا مرآة صادقة تعكس ما يجيش بصدر المبدع من مشاعر وأحاسيس، وما يعتمل في ذهنه من انفعالات وأفكار، وما يحسه من عاطفة تسيطر عليه، ويفوح أريجها في كل تعبير أو صورة أو معنى أو لفظة تلمسها عاطفة المبدع، وتمتد إليها يده ليتوج بها نصه.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) ما تضمنته الاستراتيجية من إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتأمل النص الأدبي، واستكشاف عاطفته، والتوقف أحيانًا عن القراءة عندما يستشكل على التلاميذ أمر ما، وذلك من خلال توظيف مرحلة التنبؤ واستخدام المعلومات السابقة، ومرحلة التأمل.

٢) الأنشطة الإثرائية التي أثارت اهتمام التلاميذ باستنتاج العاطفة السائدة في النص الحالي، وكذلك الأسئلة التي اعتمدت على الموازنة بين بعض العبارات الأدبية، وكذلك التركيز على القيمة النفسية التي تثيرها بعض المفردات الموجودة بالنص الأدبي.

هـ- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات التصويرية في النص الأدبي لتلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات التصويرية للنص الأدبي في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات التصويرية للنص الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	١,٧٨	٠,٩٠	٨٠	٣١,٧٢	٠,٠١	٠,٩٢
التجريبية	٤١	٨	٠,٨٦				

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في المهارات المرتبطة بالعاطفة السائدة في النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في هذه المهارات ٠,٩٢؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات التصويرية للعمل الأدبي، وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة هويدي، ٢٠٠٧، ودراسة خويطر، ٢٠٠٧، والعوادي، ٢٠٠٦، وبصل، ٢٠٠٨ ميلادية ورضوان، ٢٠١١، وتتفق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري في أن العمل الأدبي عمل مفعم بالصور والرسوم والأخيلة والألوان والحركات، فالصورة الأدبية عبارة عن صورة حسية في كلمات استعارية إلى درجة ما في سياقها نغمة خفيضة من العاطفة الإنسانية ولكنها أيضًا شحنت منطلقة إلى القارىء عاطفة شعرية خالصة وانفعالاً.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) ما تضمنته الاستراتيجية من إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لبناء تصورات عقلية (مادية أو معنوية) حول المشاهد والحركات والألوان الواردة بالنص الأدبي، مما يسهم في التأثير في متلقي العمل الأدبي.

٢) تكليف التلاميذ بمهام (عن طريق ما يسمى الرسم بالكلمات) لرسم أو وصف الصور الواردة في النص الأدبي، وتبيان تأثيرها على نفسيته.

٣) محاولة تنظيم المعلومات بشكل جديد مبتكر، بحيث يسهم هذا التنظيم في توليد صور إضافية لهذا النص أو ذاك.

و- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات الأسلوبية في النص الأدبي لتلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات الأسلوبية في النص الأدبي في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الأسلوبية في النص الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	١,١٢	٠,٥٥	٨٠	٤٩,١٣	٠,٠١	٠,٩٦
التجريبية	٤١	٨,١٤	٠,٧٢				

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في المهارات الأسلوبية في النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية هذه المهارات ٠,٩٦، وهذه النتيجة تتفق ونتائج بعض الدراسات منها دراسة علي، ٢٠٠٣، بصل، ٢٠٠٨ وعبد الغني، ٢٠١١، ومحمد، ٢٠١٣ وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للبحث الحالي من أن الأسلوب هو أداة من أدوات الكاتب الموهوب الذي يمسك بآلة الصناعة ويحسن سياسة الأسلوب.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) حث التلاميذ على استنتاج الخصائص الأسلوبية للكاتب أو للمبدع.

٢) استدعاء المعلومات السابقة عن الكاتب أو النص الأدبي بما يعين على تحديد الخصائص الأسلوبية العامة المميزة للنص أو للأديب.

٣) تكليفهم بالعديد من الأنشطة التي تعين على المفاضلة بين الأساليب المختلفة.

ز- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات اللغوية في النص الأدبي لتلاميذ الصف الأول بالمملكة العربية السعودية:

لتحقيق الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات اللغوية في النص الأدبي في التطبيقين البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية في النص الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
الضابطة	٤١	١,٢٤	٠,٥٨	٨٠	٥٣,٢٤	٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية	٤١	٨,٠٩	٠,٥٨				

بقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في المهارات الأسلوبية في النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية هذه المهارات ٠,٩٧، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة علي، ٢٠٠٣، وربيع، ٢٠١٣، ومحمد، ٢٠١٣، وتتسق هذه النتيجة والإطار النظري في البحث الحالي، حيث إن المفردات اللغوية هي اللبنة الأساسية التي يتشكل من خلالها النص الأدبي، فللمفردات اللغوية في العمل الأدبي فعل السحر الذي يدفع المتلقي إلى نوع من الاستجابة العملية إزاءها، وهي تستثير استجابات التلاميذ، فمنهم من يستجيب لهذا العمل استجابة خفية غير ظاهرة، ومنهم من يتأثر بها وتتمثل هذه الاستجابة في مشاركة المتذوق للأديب في انفعالاته، ومشاعره، وأحاسيسه، ومن المتلقين من ينزع إلى نوع من الاستجابة الظاهرة للرائي، والتي تبدو في سلوك عياني مشاهد يقوم به هذا المتلقي.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

١) ما تضمنته الاستراتيجية من إجراءات منها مرحلة التأمل والتوضيح التي أتاحت للتلاميذ التفكر في الدلالات القريبة والبعيدة للمفردات اللغوية، وكذلك في معانيها المجازية التي يعبر من خلالها المبدع عن شحنة عاطفية.

٢) استثمار إلماعات السياق لتحديد معاني الكلمات غير المعروفة أو المألوفة بالنسبة للتلاميذ، والتفاعل معها تفاعلاً استراتيجيًا؛ بمعنى استخدام التلاميذ مجموعة من الفنيات من قبيل : إعادة القراءة، تخمين المعنى، تحليل سوابق الكلمة ولواحقها، ربط صورة الكلمة بكلمات أخرى معروفة لديهم.

٣) معاونة التلاميذ على تكوين صور عقلية للمفردات اللغوية الجديدة.

٤) إجراءات التنمية اللغوية المتبعة في الاستراتيجية الحالية، من تحديد مرادف الكلمة أو مضادها، أو قيمتها المجازية.

ومن ثم تكون الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها، وهو الكشف عن مدى امتلاك

تلاميذ الصف الأول المتوسط لمهارات التذوق الأدبي، وتنمية هذه المهارات باستخدام استراتيجية التفكير جهريًا.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١) ضرورة الاهتمام بتطبيق استراتيجية التفكير جهريًا في فروع لغوية أخرى مثل: مهارات الفهم القرائي، القراءة الناقدة والإبداعية، فهم المسموع، وتذوق المسموع.

٢) ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على إجراءات هذه الاستراتيجية، وكيفية توظيفها التوظيف الأمثل في تعليم فروع اللغة.

٣) ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استثارة الخبرات السابقة لدى تلاميذهم، وكيفية ربط هذه المعلومات بالمعلومات الجديدة المكتسبة من الدرس بما يعين على حسن تذوقهم للنصوص الأدبية واستنتاج الغاية منها.

٤) ضرورة تضمين قائمة مهارات التذوق الأدبي الواردة في البحث الحالي في مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، مع الاهتمام بوجود بعض النصوص التي يترك للتلاميذ حرية تحليلها وتذوقها بأنفسهم.

٥) ضرورة توفير أدوات قياس موضوعية مقننة لقياس التذوق الأدبي في مراحل التعليم العام في وطننا العربي.

٦) ضرورة الاهتمام بالتذوق الأدبي وتنمية مهاراته باستخدام العديد من الاستراتيجيات؛ لأن الاهتمام بالجانب الوجداني في تعليم وتعلم اللغة مجال فقير بالمقارنة بالفروع والفنون اللغوية الأخرى.

٧) ضرورة الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة وتطبيقها مع الفنون اللغوية المختلفة.

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في علاج بعض صعوبات فهم النص الأدبي لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.
- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات التصويرية للنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية المهارات الأسلوبية للنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية.

- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات النقد الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بناء برنامج قائم على استراتيجية التفكير جهريًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي في فن النثر لطلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٢). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو النجا، عبد الله عبد النبي (٢٠٠٨). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. دورية الثقافة والتنمية،٢٦(٨)، ١٧٩-٢٥٠.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بصل، سلوى محمد حسن (٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

جاب الله، على سعد، وعطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ببطنطا،١(٣٥)، ٥٦٢ – ٦٠٤.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. ط٦. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل (١٩٩٧). تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

حسانين، جمال أحمد السيد (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجية التدريس العلاجي في علاج الضعف اللغوي لدى بعض التلميذات منخفضات التحصيل بمدارس الفصل الواحد. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خويطر، سميرة سالمين (٢٠٠٧). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

خيري، السيد محمد (٢٠١١). الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. ط٣. القاهرة : دار التأليف.

ربيع، ولاء السيد أحمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية تفاعلية مقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

رضوان، أحمد محمد أحمد (٢٠١١). أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشاجع، محمد على مهدي (٢٠٠٩). مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية بتذوق النصوص الأدبية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

الشايب، أحمد (١٩٩٩). أصول النقد الأدبي. ط١٠. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (٢٠٠١). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.

طويل، أحمد محمد حسين (٢٠٠٥). فاعلية برنامج في الاستماع الناقد في تنمية المستويات المختلفة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير منشورة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٢). تقويم مهارات التذوق الأدبي في فن النثر لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٣). التذوق الأدبي: طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، وقياسه. ط٦. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني. مجلة عالم المعرفة، ٢٦٧، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الغني، أميمة بكري حسن (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العدل، بدر محمد إبراهيم (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠٠١). برنامج مقترح لتدريس النصوص الأدبية باستخدام الحاسوب "الكمبيوتر" وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

العفيف، سميا أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

علي، رقية محمود أحمد (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

عليان، إيمان أحمد محمد حسن (١٩٩٥). قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عليوة، رحاب محمد (٢٠٠٩). فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

العوادي، نجاة بنت سالم بن سعيد (٢٠٠٦). فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النصوص الأدبية وأثرها في اكتساب بعض مهارات التذوق الأدبي لطالبات الصف العاشر العام في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

عياد، شكري محمد (١٩٨٦). دائرة الإبداع: مقدمة في أصول النقد. القاهرة: دار إلياس العصرية.

الغامدي، على بن عوض بن محمد (١٤٣٢). فاعلية استراتيجيتي التدريس التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة الأدب لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفارسي، خديجة بنت حبوش بن محمد (٢٠٠٣). تقويم مهارات تدريس التذوق الأدبي لدى معلمات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الكسواني، مصطفى خليل، وعيد، زهدي محمد، وقطناني، حسين حسن (٢٠١٠). في تذوق النص الأدبي. عمان، الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

مؤنسي، حبيب (٢٠٠٠). القراءة والحداثة: مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاتها التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، جمال محمود فهمي (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية في تحليل النص الأدبي وأثره في إنماء مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

مدكور، على أحمد (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، على أحمد، وطعيمة، رشدي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

المعازي، إبراهيم محمد أحمد (٢٠٠٥). درجة إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن لمهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

مقداد، عصام على (٢٠٠٨). مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

مناع، محمد السيد (١٩٩٤). برنامج مقترح لتنمية تذوق الأدب العربي عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة المنوفية .

نهر، هادي، الشنطي، محمد (٢٠١٢). التذوق الأدبي. عمان، الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

الهزايمة، سامي محمد (٢٠٠٩). أثر طريقة تقديم النصوص في مهارات التذوق الأدبي وعلاقته بالجنس لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.١(٢)، ٣٢٠ – ٣٥٢.

هنداوي، صبري عبد المجيد (١٩٩٥). تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

Bartolone, J. (2004). *Using think-aloud methods to understand text comprehension*. Unpublished dissertation, The University of Chicago.

Baumann, F., Jones, A. & Seifert-Kessell, N. (1993). Think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher Journal, 47*(3), 184 – 193.

Davey, B. (1983). Think-aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading, 27*(1), 44-47.

Israel, Susan E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. New York: International Reading Association (IRA).

Jeffrey, D. and Judy L. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic professional books.

Lavadenz, M. (2003). *Think aloud protocols: teaching reading processes to young bilingual students*. Washington: Center for Applied linguistic Clearinghouse on language & Linguistic.

Macceca, S. (2007). *Reading strategies for Science*. Washington: Shell education.

McKenna, M. (2002). *Helping for struggling readers: Strategies for grades 3 – 8*. New York: The Guilford press.

Meray, R. (2003). *Using think-aloud protocols to investigate the reading revision process of native and nonnative speakers of English*. Unpublished dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Morrison, L. (2009). *What were you thinking? Using a think-aloud protocol to improve the reading comprehension of English Language Learners*. M. A., University of California, Davis.

Robb, L. (2000). *Teaching reading in middle school: A strategic approach to teaching reading that improves comprehension and thinking*. New York: Scholastic.

Swiers, J. (2010). *Building reading comprehension habites in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. New York: International Reading Association (IRA).

Van-Someren, W., Barnard, F. and Sandberg, A. (1994). *The think aloud method: a practical guide to modeling cognitive processes*. London: Academic Press.

Wilhelm, D. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies: modeling what good readers do*. New York: Scholastic Inc.

Wilhelm, D. (2008). *National writing project. navigating meaning: using think-a louds to help readers monitor comprehension*. Retrieved 2008, March 5, from http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/495.