الاستيعاب القرائي بين التنظير والتطبيق

د.عبد الله عيسى ابراهيم عمايره
جامعة جرش - كلية العلوم التربوية

الملخص
هدفت الدراسة تعرف إلى الجانبين النظري والتطبيقي للاستيعاب القرائي، وفي إفادة معلمي اللغة العربية من الجانب التطبيقي في هذا البحث، وتتمثل المشكلة في وجود ضعف واضح في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام. ومهد الباحث للدخول للجوانب التطبيقية نتناول اطر نظرية حول القراءة والاستيعاب القرائي وأنشطه تطبيقيه لاستراتيجيات وهي:الحوار، والنقاش،والسجلات،والأسئلة السابرة،والتدريب المتكرر،والعمل الجماعي لتحليل قصيدة شعرية لتعرف الاستيعاب القرائي من جانب،وتطوير قدرات الطلبة في هذا الاستيعاب من جانب أخر. وأجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:
١- ما الاستيعاب القرائي من الناحية النظرية؟
٢- كيف يمكن تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من الناحية التطبيقية ؟

Reading Comprehension: Theory and Application

Dr. Abdallah Al-Amayera
University of Jarash – College of Educational Sciences

Abstract
This study aims at discussing the theoretical and applicable parts of the reading comprehension to help the teachers of Arabic. This study shows that the students have a general weakness in reading comprehension. The researcher handles issues related to reading comprehension and to practicing exercises of the training strategies such as: dialogue, discussion, discussion questions, continuous training, group works. Such skills will be used to analyze a poem to see the level of the students' reading comprehension and to develop the students' skills. The study answers two questions:
1- What is the reading comprehension from a theoretical perspective?
2- How can we develop the skills of the reading comprehension from the practical and applicable perspective?

مشكلة البحث وأهميته
مقدمة
من المعروف أن القراءة من حيث الأداء نوعان هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. أما الجهرية فهي التي تترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة بحسب ما تحمله من معنى.وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي: رؤية العين للرمز، ونشاط ذهني في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عن الرمز.
و تؤدي اللغة أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي تعلم اللغة من أجلها عادة وهي: فهم اللغة حين سماعها منطوقة، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة، وتكلمها والكتابة بها بحيث يفهمها الآخرون. والمهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما يسمى بالقراءة، وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة.
ونظرا لأهمية الاستيعاب القرائي في تحسين عملية التعليم والتعلم للطالب، فقد أجرى التربويون الدراسات والاختبارات وبنوا البرامج التدريبية. وأوصت هذه الدراسات أن يفيد منها المعلم. ومع ذلك فقد توصلت دراسات أخرى إلى أن مخرجات العملية التعليمية التعلمية متدنية،وليست جيدة بشكل عام، ولا تختلف مخرجات تعليم اللغة العربية عن غيرها من المواد (الحجاج، ٢٠٠١).
ويرى الباحث أن من أسباب هذا التدني هو أن أغلب المعلمين يتبعون طرائق سائدة في التدريس كالمحاضرة والتلقين، والابتعاد عن الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة. ومع ذلك فانه لا يمكن إتباع طريقة بعينها في تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليم القراءة بشكل خاص، إذ لا يمكن القول بأهمية هذه البرامج أو تلك. فاختيار البرنامج يتوقف على مدى اتساقه مع قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم. ومعلم اللغة العربية الناجح هو

الذي يلم بطرائق وأساليب واستراتيجيات مختلفة، أو يتفنن بتصميم استراتيجية تدريس مناسبة لمادته، تلبية لحاجات طلابه المعرفية والنفسية، وجعلهم يقبلون على تعلم اللغة العربية بكل دافعية. ويتحقق ذلك في استيعاب الطلبة، وزيادة مشاركتهم في مجريات المادة، وفي تنمية قدرتهم الاستيعابية. وهذا الأمر هو الذي كان وراء فكرة هذه الدراسة.

وعلى الصعيد المحلي، أجري عدد من الدراسات والاختبارات التربوية في مجال الاستيعاب القرائي ومستوياته. وخلصت هذه الدراسات والاختبارات إلى وجود ضعف في مستويات الاستيعاب بشكل عام لدى الطلبة، وفي مستويات الاستيعاب الناقد والاستنتاجي في النصوص المقروءة بشكل خاص. فالطلبة يفتقرون إلى مهارات الاستيعاب القرائي التي تمكنهم من فهم محتوى النصوص. فقد دلت دراسة نصر (١٩٩٢) على وجود ضعف لدى الطلبة في تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء. وأكدت دراسة عمايرة (١٩٩٤) ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي بمستويات الأفكار الرئيسة والتراكيب.أما كوكجة (١٩٩١) فقد وجدت أن الطلبة يعانون من ضعف بين في الاستيعاب القرائي الاستنتاجي أكثر منه في الحرفي.

وفي دراسة أخرى آجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٨) لتحديد الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، لوحظ أن الطلبة يعانون من صعوبات قرائية سببها ضعف مستوى التعليم الذي يحصلون عليه. وأمكن حصر بعض الصعوبات القرائية فيها بما يأتي: صعوبة فهم الجملة، صعوبة فهم الفقرة، صعوبة استخراج الأفكار الرئيسة، القراءة مع ضعف الوصول إلى المغزى أو الهدف من النص، القراءة مع ضعف القدرة على نقد المادة المقروءة، شكوى بعض الطلبة من ضعف في فهم معاني بعض الجمل أو الفقرات نتيجة تدني مستوى ثروتهم اللغوية.وكان من توصيات هذه الدراسة إعداد برامج تعليمية تنمي مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.

كما وأجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٠) دراسة أخرى لضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠، بهدف تحديد نقاط القوة وتعزيزها، و نقاط الضعف لتشخيصها ومعالجتها. وطبقت الوزارة اختبارا وطنيا للمباحث الدراسية للصف العاشر الأساسي. اختيرت عينة عشوائية منظمة شملت ٥% من طلبة الصف العاشر الأساسي في المملكة، بما يعادل (٤٥٠٠) طالب وطالبة يمثلون ١٥٠ مدرسة. ومن خلال التحليل الإحصائي لإجابات الطلبة تبين ما يأتي : تدني أداء الطلبة في مهارة إبداء الرأي، تدني قدرة الطلبة على الاستيعاب القرائي بنسبة ٣٧.٥% من المعدل العام.وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بالتركيز على المهارات الاستيعابية التي تشير إلى القدرات العقلية العليا.

وذكر طعيمة، (١٩٨٠) أن القراءة عملية ذهنية تأملية ينبغي أن تنمى كعمليات عقلية عليا، فيها نشاط يحتوي كل أنماط التفكير، والتقويم والحكم والتحليل والتعليل، وحل المشكلات. فهي ليست مهارة آلية بسيطة، مثلما هي ليست أداة مدرسية ضيقة، فهي نشاط فكري يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة بالاستقبال البصري لها، والفهم والتحليل لهذه الرموز المدركة بصريا، وإدراك ما تعبر عنه من أفكار، وتقدير أهمية هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا ما يسمى بنقد المقروء. أما دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ، والإفادة منها في مستقبل حياته، فهو ما يسمى بعملية التفاعل مع المقروء.

أما الحجاج (٢٠٠١) فقد توصل في دراسته إلى ضعف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وتجلى هذا الضعف في معرفة الفكرة الفرعية،والتنبؤ بالنتائج، ومعرفة الحقائق، وتمثيل الواقع في النص، والحكم على المقروء بالصح أو الخطأ. و أوصى الباحث بإجراء دراسات أخرى على الاستيعاب القرائي، والعمل على تنمية مهارات الاستيعاب، والبحث عن أنجح الطرق والاستراتيجيات لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكله هذا البحث من وجود ضعف واضح في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام. ومن أسباب هذا الضعف إتباع المعلم طرائق تقليديه في تدريس القراءة. لذا يتطلب الأمر تعرف الاستيعاب القرائي من جانب،وتطوير قدرات الطلبة في هذا الاستيعاب من جانب أخر.

أسئلة الدراسة

يجيب البحث عن السؤالين الآتيين:

١- ما الاستيعاب القرائي من الناحية النظرية؟

٢- كيف يمكن تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من الناحية التطبيقية ؟

أهميه البحث

تكمن أهميه البحث في تناوله الجانبين النظري والتطبيقي للاستيعاب القرائي، وفي إفادة معلمي اللغة العربية من الجانب التطبيقي في هذا البحث، وتشجيع باحثين آخرين في إجراء دراسات في مجال القراءة بشكل عام والاستيعاب القرائي بشكل خاص.

لقد ساعد على تطوير القراءة سلسلة من البحوث والدراسات التي أجراها على أخطاء الطلبة القرائية للفقرات، وكانت النتيجة التي توصلت إليها تلك البحوث أن القراءة ليست التعرف والنطق فقط، وإنما هي عملية معقدة، تشبه جميع العمليات العقلية في سلوك حل المشكلات، فهي تتطلب الفهم والربط والاستنتاج .

تعريف المصطلحات

الاستيعاب القرائي :وهو عمليه تفكير تتفاعل فيها المعاني في المقروء مع المعرفة التي لدى القارئ ، ويتوصل القارئ فيه إلى استدلالات وتوليد معان جديدة، ودمجها بمعرفته السابقة، وبالنتيجة تتعمق معرفته ويزداد فهمه. (طشطه)، (٢٠٠١)

التنظير: تناول الجانب النظري في الاستيعاب القرائي. أي إبراز الخلفية الفلسفية النظرية له. (طعيمة)، (١٩٨٤).

التطبيق: تناول الجانب العملي التطبيقي للاستيعاب القرائي. أي كيفيه تحسين مهاراته بإتباع استراتيجيات حديثة في تحليل النصوص القرائية. (مقدادي ، التل ١٩٩١).

حدود البحث

يتحدد البحث بما يأتي:

١- الحد الزماني : العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥).

٢- الحد المكاني : المدارس الاساسية الحكومية في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش.

٣- الحد البشري : معلموا اللغة العربية ومعلماتها في تربية محافظة جرش.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الباحث في هذا الجانب الخلفية النظرية للبحث،والدراسات السابقة ذات الصلة.وستجري الإجابة عن السؤال الأول في هذا البحث بما سيعرضه الباحث في الأدب النظري من معلومات.

أولا .الأدب النظري : أشارت دراسات متعددة إلى أسباب ضعف الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام .فقد ذكر لطفي(١٩٨٥) أن عملية الاستيعاب القرائي تحتاج إلى خلفية ثقافية، وأنها عملية ديناميكية تستدعي ربطا دقيقاً لمجموعة من العمليات، كالإدراك السمعي والبصري والذهني. وهذا ما يفتقر له معظم الطلبة. ويزيد السيد (١٩٨٦) على أن مهارة الاستيعاب القرائي تعتمد على الممارسة والتكرار، وهذا ما يفتقده معظم الطلبة أيضاً.

وذكر إدريس (١٩٩٢) أن الطلبة يفتقرون إلى مهارات الاستيعاب القرائي، التي تمكنهم من فهم محتوى النص. وكذلك يرى المثاني (١٩٩٥) أن الطلبة يعانون من ضعف عام في حركات الإعراب التي تضبط الكلمات.فالطلبة يركزون فقط على القراءة الآلية التي تهتم بفك الرموز،والنطق بها، دون الاهتمام بفهم ما يقرأ واستيعابه.ويؤكد الطواها (١٩٩٥) أيضا أن الطلبة يعانون من ضعف عام في القراءة من حيث فك الرموز المكتوبة،وسرعة النطق بها.

إن من أسباب ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي البرامج المتبعة في التدريس، فغالباً ما تركز هذه البرامج على الشرح والتلقين المباشر، مما يجعل الطالب معتمداً على المدرس في تلقي المعلومات، وليس على ما يستوعبه بنفسه غباشنه (١٩٩٤).

الاستيعاب القرائيReading Comprehension :

تناولت نظريات اللغة وعلم النفس الاستيعاب بالدراسة والبحث، ومع تعدد التعريفات ووجهات النظر إلا أن الباحثين والمهتمين في هذا المجال عدوا الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تشير إلى النشاط الذهني الهادف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها (Knowledge Acquisition). فمارزانو(Marzano) يرى الاستيعاب عملية مركبة من عدد من المهارات، ويأخذ أنماطا من الأفعال والنشاطات والعمليات التي يقوم بها الفرد ليحقق المعرفة والفهم (1988 ,Marzano). وبين سوسلو (Soslo, 1988) أن مصطلح الاستيعاب القرائي يستخدم لوصف العملية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي أراده الكاتب في النص وفهمه الآخرون. وتشمل هذه العملية الاستدلالات التي يتوصل إليها القارئ ويضيفها إلى المعنى الذي قصده الكاتب، سواء أكان بصورة مباشرة أم غير مباشرة.

أما مجاور فيقول: "يتوصل القارئ للمعنى من خلال إعادة تنظيم المعرفة التي اكتسبها سابقا لتجاري هذه المعرفة المعلومات والمفاهيم الجديدة وتلائمها"(مجاور،١٩٧٤).

وذهب سميث إلى جعل الاستيعاب عملية عقلية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، وتعديله لها.فهو عملية تفاعل بين القارئ والمقروء. ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء واستنتاج المعاني الضمنية في كثير من الأحوال(Smith، 1977).

ويرى كنيدي (Kennedy, 1981) أن الاستيعاب القرائي هو عملية تفكير يعي القاريء من خلالها الفكرة، ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه. وبعملية التفكير هذه يختار التلميذ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها له في تحقيق أهدافه وتلبية حاجاته.

أما كوفمان (Kaufman, 1985) فيرى أن الاستيعاب عملية استخراج المعنى من النص المطبوع عن طريق ما قرئ، وذلك من خلال المعلومات الواضحة التي يعرضها النص، ومن المعلومات الضمنية في النص، ومن خلال المعرفة والخبرة السابقة لدى القارئ.

ويرى أندرسون (Anderson, 1985) أن الاستيعاب القرائي هو عملية تفاعلية بين توقعات القارئ (Expectations) وبين المعلومات في النص. وعند استيعاب النص تستثار المعرفة لدى الفرد في "أطر منظمة" Schemas، للمساعدة على معالجة المعلومات الجديدة المتمثلة في أفكار النص. ويتفق هذا مع ما أورده أوزوبل (1977 ,Ausubel) من أن المعلومات القديمة في الذاكرة يمكنها أن ترتبط بالمعلومات الجديدة، أو توفر منصة فكرية لها.

وعرفه أبو الهيجاء(١٩٨٩): بأنه استنتاج المعنى من النص،ومن التفاعل بين النص وخلفية القارئ.

وعرفته عبيد (١٩٨٩)بأنه معرفة الطالب لمعاني المفردات أوالجمل، وإعادة ترتيب الكلمات وتنظيم الفقرات في سياق فكري ذي معنى، واستخلاص الحقائق والاحتفاظ بها.

وأوضح مقدادي والتل (١٩٩١) أن الاستيعاب القرائي محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق استنادا إلى الخلفية المعرفية.وتبدأ هذه العملية بادراك الرموز المكتوبة،أي إدراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب.وهو ديناميكي بين القارئ والمقروء.

وترى التل (١٩٩٢) أن الاستيعاب عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. فعلى الرغم من أنه يبدأ حسيا لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها.

وترى جريليت(Grellet، 1995) أن الاستيعاب هو القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان.

وعرفه ذيابات (١٩٩٧) بأنه مدى ما يستوعبه القارئ من النص المقروءفي أثناء عملية القراءة، ويحسب من خلال عملية تحليل الأخطاء القرائية.

ويورد بورنز (Burns, et al, 1998) تعريفا لأون (Aoon) بأنه عملية تفكير تتكامل فيها معرفة الفرد السابقة مع ما يريدها لمؤلف لبناء المعنى المناسب من النص المقروء.

و يعرفه بيرسون (Person) نقلاعن (بورنزBurns) بأنه عملية تتطلب إيجاد علاقة بين المعلومات النصية والمعرفة السابقة لدى القارئ (Ross Roe & Borns, 1999).

أما شروف (٢٠٠٢) فعرفته بأنه نشاط إدراكي، وعملية تفاعل بين النص والقارئ، بحيث تخضع لمؤثرات تتعلق بالنص والسياق وخلفية القارئ.

من التعريفات السابقة يتضح أن الاستيعاب القرائي عملية تفكير تتفاعل فيها المعاني في المقروء مع المعرفة التي يملكها الفرد، فيتوصل القارئ إلى استدلالات، فيولد معاني جديدة، ويدمجها في معرفته السابقة، وبالتالي تتعمق معرفته ويزداد فهمه.

القراءة والاستيعاب:

كان مفهوم القراءة مفهوما بسيطا يعني القدرة على التعرف إلى الرموز والنطق بها. إذ كان الهدف من التعليم أن يصبح الطالب قارئا، فتوسع هذا المفهوم البسيط إلى مفهوم أكثر تعقيدا ليشير إلى استخدام المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية، أي أن الاستيعاب هو الغاية الجوهرية من المقروء، وأن يكون الهدف من القراءة غايتها الجوهرية (الأسعد، ١٩٨٩).

أما الحصري فيذهب إلى أن الاستيعاب هو الذي يقود إلى التفكير الواعي (الحصري، ١٩٨٢). وهذا ما أكده فريتمر (١٩٨٣) من خلال توضيحه لفرضيات مدرسة الجشطالت، إذ يرى أن المبادئ والمفاهيم والحقائق المكتسبة التي تستند إلى الاستيعاب والفهم تؤدي إلى الانتقال الإيجابي في مواقف أخرى مناسبة، ولا يقتصر على الموقف الذي جرى التعلم فيه. وعلى النقيض من ذلك فإن ما يتعلم عن طريق الاستظهار والحفظ يكون قاصرا على الموقف الذي جرى التعلم فيه بشكل كبير، ومن الصعب الانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى فضلا عن أن التعلم القائم على الحفظ لا يمكن أن تحتفظ به الذاكرة بالقدرة نفسها، مثلما تحتفظ بالتعلم الناجم عن الاستيعاب والفهم.

ويشير سمك (١٩٨٦) إلى أن الاستيعاب القرائي عملية معقدة تشمل عدة مستويات تستند أساسا إلى القراءة من خلال إدراك الرموز، والنطق الصحيح بها، فضلا عن أنها تتطلب إدراكا عقليا يتمثل في فهم المعاني المباشرة،وغير المباشرة،والتفاعل مع المقروء ونقده.

ويضع مونرو (١٩٧٣) شروطا للاستيعاب القرائي الصحيح، إذ على القارئ أن يتعرف إلى معاني الكلمات في النص، والقدرة على الربط بين الكلمات والجمل، ودمج ذلك بسلسلة من الأفكار المترابطة، بحيث تكون هذه الأفكار بشكل عام هي الأفكار التي أراد الكاتب التعبير عنها. وإن ذلك لا يحصل إلا بتحديد المعاني بدقة، وتتبع أفكار الكاتب.

إن القارئ الجيد، بحسب السيد، هو الذي عليه أن يتقن المهارات القرائية التي تشمل إدراك الرموز ومعرفتها، ولفظها بشكل سليم. وهو الذي يستوعب المعاني الظاهرة والخفية والهدف الذي يرمي إليه الكاتب.يزاد على ذلك تقييم المادة المقروءة ونقدها (السيد، ١٩٨٦).

أما ديفيد (David, 1990) فيرى أن القراءة تنعكس على مهارات أخرى كالاستيعاب السماعي والمحادثة والكتابة. وأن ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالاستيعاب والتفسير، ومعرفة الأفكار الرئيسة والمعاني الضمنية، والقدرة على تلخيص النقاط المهمة.

وإن القراءة بعد ذلك مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للطلبة عنها، ووسيلة تمكنهم من استيعاب المعارف والعلوم. وكلما زادت مقدرة الطلبة فيها زاد استيعابهم وفهمهم لما يقرؤون. وانطلاقا من هذا أشارت الملا (١٩٨٧) إلى أن الدراسات التي قام بها (بيكارز) أثبتت أن ذوي القدرة القرائية الضعيفة يفشلون في استيعاب المعاني الضمنية والنقدية، ويقتصر استيعابهم على المعاني السطحية، في حين يتجاوز ذوو القدرة القرائية العالية المعاني السطحية إلى المستويات الضمنية والنقدية والتقييمية للنص المقروء. وهذا ما توصلت إليه يول (Yule, 1987) من خلال تصنيفها القراءة إلى مستويات، إذ أثبتت نتائج دراستها أن الطلاب ذوي القدرة القرائية العالية كان استيعابهم أفضل من الطلاب ذوي القدرة القرائية الضعيفة.

وأشار احمد ومحمد (١٩٨٨) إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة الجيدة والاستيعاب. إذ أثبتت الدراسات التجريبية أن القراء الضعاف يخطئون بمقدار (٥.٨) في كل مئة كلمة، في حين يخطئ القراء الجيدون بمقدار (١.١) فقط في كل مئة كلمة. ويعود خطأ الضعاف إلى فقد المعنى، في حين لا ترجع أخطاء القراء الجيدين إلى ذلك. وأكد ذلك أيضا ديبور (Deber, 1971) الذي وجد أن ذوي القدرة القرائية الجيدة أفضل من ذوي القدرة القرائية المتدنية في الاستيعاب القرائي. وأن الذين لديهم خبرات سابقة كانت نتائجهم في الاستيعاب أفضل من الذين سمعوا بالمعلومات لأول مرة. وأيد ذلك مقدادي (١٩٩٢) إلى أن التلاميذ الأقوياء في القراءة يتفوقون في استيعابهم على التلاميذ الضعاف، معللا ذلك بأن التلاميذ الأقوياء يتميزون عن أقرانهم الضعاف بأنهم يركزون في أثناء القراءة على استيعاب المعنى، وهم عادة لا يجدون صعوبة في إدراك الرموز، وما تدل علية من معان.

ويخلص الباحث إلى القول إن الاستيعاب القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ من المقروء، مستفيدا من البنى المعرفية لديه. فهو يبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها، وهذا يمثل (الاستيعاب الحرفي)، ويفهم القارئ المفردات والعلاقات فيما بينها، ويستخرج المعنى الوارد فيها، ويفهم الجمل كاملة، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب، ويدرك العلاقات بين الجمل، ويتوج ذلك كله بفهم النص وهدف الكاتب منه، وهذا هو (الاستيعاب الاستنتاجي)، ويتوصل القارئ إلى استنتاجات من المقروء في ضوء الخبرة السابقة للقارئ، ويصدر الأحكام على المقروء، وينقده. وهذا هو (الاستيعاب الناقد).

مهارات الاستيعاب القرائي

لقد تعددت مهارات الاستيعاب القرائي وتنوعت، إذ ذهب التربويون والمتخصصون مذاهب شتى في بيان هذه المهارات.ومنهم روبنسون(Robinson, 1970: 33)إذ حددها بالآتي:

- توقع محتوى النص المقروء من خلال العنوان.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
- تذكر تفاصيل معينة في النص.
- إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقاتها.
- تتبع تسلسل الأحداث في النص.
- الاستدلال من النص والقراءة بين السطور.
- إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

إن مهارات الاستيعاب القرائي في مجال الفهم تتمثل بالقدرة على اختيار المعاني الملائمة، والقدرة على اختيار الأفكار الأساسية و تلخيصها، والقدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية. وتتمثل أيضا بفهم الجمل المباشرة، وملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع، ونقد الموضوع من حيث الفكرة و الغرض، وتحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه، وتعرف القاعدة، وتطبيق الموضوع، وتعرف اللغة المجردة وشرحها (Anderson, 1972).

وقسم علماء آخرون المهارات بحسب مستويات الاستيعاب، فقد صنفها باريت (Barett, 1972) إلى مستوى الاستيعاب الحرفي (Literal Comprehension)، ومستوى إعادةدة التنظيم (Reorganization). و يكون القارئ في المستوى الحرفي مقيدا بحروف النص وكلماته وأفكاره، ويعتمد على استظهار العبارات والجمل وتكرارهما مثلما وردت في النص. أما في مستوى إعادة التنظيم فيستعرض أفكار النص ومعلوماته، حيث يعمد إلى إعادة تبويبها وتنظيمها في الإطار المعرفي الذي وضعت فيه هذه الأفكار. ويكون الاستيعاب حينئذ هو تلك الصورة التي كوّنها القارئ في ذهنه.

وصنف ستراين (Strain, 1976:259)مهارات الاستيعاب القرائي بحسب مستويات هذا الاستيعاب وهي:

١. مهارات المستوى الحرفي، وتشمل: تعريف المعاني الملائمة للكلمات مثلما تظهر في القطعة المختارة، وتتبع الاتجاهات، واسترجاع تسلسل الأحداث أو الأفكار، وإيجاد الأجوبة لأسئلة معينة، وملاحظة المفاتيح الرمزية للمعنى (علامات الترقيم)، وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل المهمة، وربط النص ذهنيا مع التوضيحات الوثيقة الصلة بالموضوع، وتتبع تسلسل العقدة، وتحديد الكلمات أو الأفكار الرئيسة.
٢. مهارات المستوى التفسيري وتشمل: رسم استنتاجات منطقية، والتنبؤ بالنتائج، ووصف العلاقات، واقتراح عنوان آخر للنص، وتفسير المعنى بلغة حرفية، وتحديد النبرات الضمنية للشخص.
٣. مهارات المستوى التطبيقي وتشمل: تعيين القيمة ذات العلاقة مع الأفكار، ومقارنة الأفكار الموجودة في قطعة مختارة مع تلك الموجودة في الأفكار الأخرى الجديدة المشتقة، وإيجاد فكرة رئيسة أو نتيجةأخرى،واستخدام الأفكار المتطورة في القراءة لحل مشكلة معروفة،وتوضيح الحكم بالاهتمام بميزة الأفكار.

أما (طعيمة، ١٩٨٤). فقد حدد أحدى عشر مهارة من مهارات الفهم. وهذه المهارات هي:

- تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب.
- تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة، والتمييز بين هذه المعاني في الاستعمالات المختلفة.
- استخلاص الأفكار من النص المقروء.
- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه مدة القراءة.
- التقاط النقاط الحاكمة، والكلمات المفتاحية، ومدى تكرارهما في الفقرات.

- إدراك التفاصيل التي تساعد على إدراك الأفكار الأساسية.
- تحليل النص إلى أجزاء، ومعرفة علاقة بعضها ببعض.
- استنتاج المعنى العام و تحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص.
- إدراك ما حدث من تغير في المعنى، في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.

أما إدريس (١٩٩٢) فقد ذكر مهارات الاستيعاب القرائي التي حددها "أبوت"(Aboot) بما يأتي:

- توقع محتوى النص المقروء من خلال العنوان.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
- تذكر تفاصيل معينة في النص.
- فهم العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقاتها والأمثلة عليها.
- تتبع تسلسل معين من الأحداث في النص.
- الاستدلال على ما بين السطور من خلال القراءة.
- إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

وصنفها ديبور ودالمان (Deber & Dalman ,1970:55) بحسب مستوى الاستيعاب القرائي على ثلاثة مستويات هي:

١- قراءة السطور: وفي هذا المستوى يستوعب القارئ المعلومات والتفصيلات في النص، ويستوعب المعنى الظاهر له.
٢- قراءة ما بين السطور: وفيها يدرك القارئ العلاقات بين التراكيب والألفاظ، ويستخلص المعنى الضمني.
٣- قراءة ما وراء السطور: وفيها يتمكن القارئ من التنبؤ والاستدلال وإدراك الأفكار وتسلسلها، ونقد المقروء وتقويمه.

أما بلوم (Bloom et al, 1971) فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: التفسيري، والتأويلي، والتنبؤي.

ويعني بالتفسيري قدرة القارئ على صياغة المفاهيم في قوالب لفظية مختلفة، وتحويلها إلى أنواع من الرموز. ويعني بالتأويلي فهم ما وراء السطور، وملاحظة العلاقات الخفية بين الجزئيات، وإعادة صياغة المقروء إلى أشكال متعددة، والتفريق بين الأساسي وغير الأساسي. ويعني بالتنبئي الوصول إلى ما وراء اللفظ الحرفي، واستدلال النتائج، وتوقع ما سيحدث ومعرفته.

وعاد دالمان (Dalman et al, 1978) وصنف الاستيعاب القرائي إلى المستويات الثلاثة الآتية :

١- المستوىالواقعي: وفي هذا المستوى يرتبط القارئ بالمحتوى، ويكون قادرا على تذكر المعلومات.
٢- المستوىالتفسيري: يستطيع القارئ في هذا المستوى شرح المحتوى وتحليله وإعادة تركيبه.
٣- المستوىالتقويمي: وفيه يستطيع القارئ تقويم المقروء، والحكم على صلاحيته، وأهليته، ونقد الكتب، والاستنتاج، والتنبؤ بالنتائج من خلال نشاطات العمليات العقلية العليا المختلفة.

وصنفها جودمان وبيرك (Goodman & Burk, 1983)، إلى ما يأتي:

١- الحرفي: ويعني التعرف إلى الأحداث والشخصيات في النص المقروء، وإلى الأفكار الرئيسة البارزة فيه، والقدرة على تذكر أحداث النص، واسترجاعها، وتحديد التراكيب الظاهرة في المعنى.
٢- التفسيري: ويعني القدرة على الشرح والتفسير لما يكتبه المؤلف، ومعرفة معاني المفردات والتراكيب في النص المقروء.
٣- الرمزي:ويتمثل في قدرة القارئ على فهم السطور،لمعرفة المعنى الخفي الذي قصده الكاتب في النص المقروء.
٤- التكاملي: ويتمثل في معرفة القارئ للمعنى الكامل، الذي يقصده الكاتب من وراء عرضه للنص. ولتحقيق هذا المستوى على القارئ أن يكون ذا ثقافة واسعة المستوى، أي أن يكون بإمكانه التعرف إلى الأحداث والشخصيات وإدراك الهدف البعيد للنص.

أما هارست (Harste, 1985) فقد أعطاها تسميات: الحرفي، والتفسيري، والنقدي، والإبداعي.وعد الإبداعي أعلى مستويات الفهم، ويتمثل في إعادة صياغة النص وتركيبه، وعقد المقارنات مع النصوص الأخرى.

أما عبد المجيد (١٩٨٦) فقد مد في تصنيفه ليجعله خمس مستويات هي:

١. المعنى الصريح: ويتضمن قدرة القارئ على فهم معاني الكلمات والرموز، واستنتاج الفكرة العامة.
٢. المعنى الضمني: ويتعلق بما يضيفه القارئ من أفكار ومعان للمقروء. معتمدا على خلفيته المعرفية. ويرى الباحث أن مضمون هذه النقطة لا يعبر عن عنوانها، وأن توظيف الخلفية المعرفية للقارئ لمعرفة ما يقرأ هو تحصيل حاصل.
٣. النقدي: ويتمثل في الحكم من القارئ على المقروء، وتقويمه من حيث الجودة والرداءة.
٤. الانفعالي: ويتمثل في التذوق الأدبي للنص. ويرى الباحث أن الجانب الانفعالي لدى القارئ يقع ضمن نقد المقروء، فالقارئ لا يمكنه أن ينقد ما يقرأ من دون تذوقه، وتعرف مواطن الجمال فيه.
٥. التوظيف: ويتمثل في قدرة القارئ على توظيف ما يقرؤه في حياته اليومية. والواقع إن هذه النقطة تتعلق بمدى تمثل المقروء، والإفادة منه في السلوك.

أما ردل وزميله (Rudde & Boyle ,1989) فقد صنفا مستويات الاستيعاب القرائي إلى الواقعي، والتفسيري، والتطبيقي. وهي لا تختلف في الواقع عن مفهوم المستويات لدى المفكرين الآخرين.

لقد أفاد الباحث من هذه التقسيمات لمهارات الاستيعاب القرائي، وحدد ثلاثا منها تناولها ضمن حدود دراسته، وعلى ما يأتي:

١- مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي وتشمل: تعرف الأفكار الرئيسة واستذكارها،و تعرف تفاصيل الأحداث واستذكارها،والمقارنة بين الشخصيات واستذكارها، من حيث أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها،واستخلاص أسباب معينة ونتائجها واستذكارها.

٢- مهارات الاستيعاب القرائي الاستنتاجي وتشمل:استنتاج الفكرة الرئيسة الموجودة من النص،واقتراح عنوان جديد للنص،ربط الأفكار الواردة في النص مع الخبرة السابقة لدى الطالب ،والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

٣- مهارات الاستيعاب القرائي الناقد وتشمل: التمييز بين الحقائق والادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية،والكشف عن التحيز أو التحامل بين المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة،والتعرف إلى المتناقضات المنطقية وغير المنطقية في التفكير،والتمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.

إن الثمرة النهائية لكل ما يقرأ هو ما يستوعب من المقروء، وذلك يتوقف على مهارة القارئ في الاستيعاب. ومن هنا أصبح الطلبة قراء جيدين، وقراء غير جيدين. وعليه صارت مهمة التربويين رفع مستوى هؤلاء غير الجيدين. ولكن كيف يميز التربويون، وبخاصة المعلمون بين الطلبة الجيدين وغير الجيدين في القراءة؟

لقد وضع عبده (١٩٩١) بعض الخصائص للقارئ الجيد منها: قدرته على فهم المعنى الظاهري والمعنى الضمني، والمعنى القريب والمعنى البعيد، وقدرته على الحكم بالصواب والخطأ على استنتاجات الكاتب، وقدرته على التمييز بين المعقول واللامعقول من الكلام، وقدرته على اكتشاف الموضوعية والتحيز.

لقد حظيت العملية التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية بالاهتمام الذي تستحقه. فقد سارعت الجهات التربوية إلى عقد العديد من المؤتمرات والمشاغل التربوية المختلفة، لوضع هذه العملية في مسارها الصحيح وقد توجت هذه النشاطات التربوية بعقد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الأول عام ١٩٨٧، وكان من أهم أهدافه رفع مستوى مخرجات التعلم، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، والتفاعل مع الثقافات العالمية في شتى الميادين.

وانطلاقا من توصيات هذا المؤتمر وضع الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية الخطوط العريضة له. وكان من بين أهم ما اهتم به هذا الفريق هو إعادة النظر في كتب اللغة العربية، والعمل على تحديث موادها. وانصب الاهتمام على تحسين المهارات اللغوية الأربع: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع في تعليم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨).

واستناداً إلى ذلك ثبتت الأسس التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية وهي:

١. الأساس الفلسفي: وينبثق من فلسفة التربية والتعليم الواردة في قانون التربية والتعليم لسنة (١٩٩٤)، والذي ينطلق من المبادئ الآتية:
   أ- تأكيد مقومات الشخصية الوطنية والقومية.
   ب- الانفتاح على الثقافات العالمية الأخرى.
   ج- التفاعل مع المجتمع الدولي على أساس العدل والمساواة والسلام والاحترام والمشاركة الإيجابية في صنع الحضارة العالمية.
٢. الأساس النفسي: وينبثق عنه حاجات الطالب الأساسية في مراحل نموه المختلفة، وميوله، واستعداداته، وقدراته، واتجاهاته.
٣. الأساس الاجتماعي: وينص على إعداد الطالب للتفاهم والتواصل مع المجتمع، ومراعاة حاجات المجتمع الأردني.بوصفها جزءا من حاجات المجتمع العربي والإنساني في المجالات كافة.
٤. الأساس المعرفي: وينص على أن :
   - اللغة مجموعة من البنى المعرفية المترابطة تحكمها نظم صوتية وكتابية.
   - اللغة أداة تخاطب وتواصل اجتماعي يتطلب استيعاب نظمها توافر مواقف تعليمية شبيهة بالواقع الاجتماعي التي تستخدم فيه، بحيث يكتشف المتعلم المهارات الأساسية من إصغاء، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، وتوظيفها في التواصل مع الآخرين.

لقد حظيت القراءة باهتمام خاص من بين المهارات الأخرى، إذ نصت أهداف منهاج اللغة العربية على انه يتوقع من الطالب في نهاية المرحلة الأساسية أن يكون قادرا على قراءة النص وفهمه. والاستيعاب هو محور العملية القرائية التي أولاها نظام التعليم في الأردن جل اهتمامه من أجل إكسابها للطالب، ليعي المقروء ويفهمه، وبالتالي تحليل هدف الكاتب ومغزاه؛ لإصدار الأحكام الموضوعية على ما يقرؤه في ضوء فهم قرائي عال(منهاج اللغة العربية وخطوط العريضة، ١٩٩٤).

ثانيا-الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة، وقد اطلع الباحث على مجموعة من هذه الدراسات يوجزها على النحو الآتي:

فقد أجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى ضبط نوعية التعليم للصف الثامن الأساسي، إذ طبقت اختبارا مكونا من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقاس مستويين من مستويات الاستيعاب القرائي هما: المعرفة والفهم (التمييز، والضبط، والتوضيح، والاستخراج، والاستخلاص، والتعليل)، وخصص له (٤٠) فقرة، منها(١٠) فقرات تقيس القدرات العقلية العليا (التذوق الأدبي، والتحويل). طبق الاختبار على عينة عشوائية طبقية متناسبة ممثلة شملت ١٠% من طلبة الصف الثامن الأساسي من مديريات التربية والتعليم كافة، وبلغ عدد المشاركين من الطلبة (١٠٤٨١) طالبا وطالبة.

أظهرت نتائج الاختبار أن المتوسط العام للأداء على الاختبار (٥١%)، والانحراف المعياري (١٦). في حين بلغ متوسط الأداء العام للذكور (٤٦.٩%)،ومتوسط الأداء العام للإناث (٥٥%)، وأظهر اختبار (ت) فرقا ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) لمصلحة الإناث. وكشفت نتائج الاختبار أيضا عن وجود ضعف في قدرة الطلبة على استخلاص معلومات من نص معطى، وبلغ متوسط الأداء على هذه المهارة (٢١%). وأظهرت النتائج أيضا ضعف الطلبة في القدرة على التمييز بين العنوان المناسب، والعنوان غير المناسب لنص معطى، إذ بلغ متوسط الأداء على هذه المهارة (٣١%).

كما أجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى ضبط نوعية التعليم للصف الثالث الأساسي.إذ طبقت اختبارا مكونا من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقاس مستويين من مستويات الاستيعاب القرائي هما: المعرفة والفهم (التمييز، الضبط، والتوضيح، والاستخراج، والاستخلاص، والتعليل)، وخصص له (٤٢) فقرة. و(٨) فقرات تقيس القدرات العقلية العليا (التذوق الأدبي، والتحويل). طبق الاختبار على عينة عشوائية طبقية متناسبة ممثلة شملت ٥% من طلبة الصف السادس الأساسي من مديريات التربية والتعليم كافة، وبلغ عدد المشاركين من الطلبة (٦٠٦٦) طالبا وطالبة.

أظهرت نتائج الاختبار أن المتوسط العام للأداء على الاختبار (٦٤%)، والانحراف المعياري (٢١). في حين بلغ متوسط الأداء العام للذكور (٦٤%)، ومتوسط الأداء العام للإناث (٦٤%)، وأظهر اختبار (ت) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

وكذلك أجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى ضبط نوعية التعليم للصف السادس الأساسي،إذ طبقت اختبارا مكونا من (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد،وقاس مستويين من مستويات الاستيعاب القرائي هما: المعرفة والفهم (التمييز، الضبط، والتوضيح، والاستخراج، والاستخلاص، والتعليل)، وخصص له (٣٨) فقرة. منها(١٢) فقرة تقيس القدرات العقلية العليا (التذوق الأدبي، والتحويل، والتراكيب). طبق الاختبار على عينة عشوائية طبقية متناسبة ممثلة. شملت ٥% من طلبة الصف التاسع الأساسي من مديريات التربية والتعليم كافة، وبلغ عدد المشاركين من الطلبة (٥٧٨٢)طالبا وطالبة.

أظهرت نتائج الاختبار أن المتوسط العام للأداء على الاختبار (٥٢%)، والانحراف المعياري (١٧.٧). في حين بلغ متوسط الأداء العام للذكور (٤٨%)، ومتوسط الأداء العام للإناث (٥٥.٩%)، وأظهر اختبار (ت) فرقا ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) لمصلحة الإناث.

وكشفت نتائج الاختبار أيضا وجود ضعف في قدرة الطلبة على توضيح معنى المفردات والتراكيب، وبلغ متوسط الأداء على هذه المهارة(١٧%). وضعف الطلبة في القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة واستخلاص معلومات من النص، وبلغ متوسط الأداء على هذه المهارة (٢٢%). ووجود ضعف في قدرة الطلبة على تذكر المعلومات التي درسها.

وأجرى العازمي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى البحث في أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية . تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب مدرسة الطبري، و عددهم (٢٠) طالبا موزعين على شعبتين: شعبة تجريبية وشعبة ضابطة، وقد اختيرت العينة عشوائيا. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) في متوسط الاستيعاب الحرفي، ومتوسط الاستيعاب الاستنتاجي، ومتوسط الاستيعاب النقدي، ومتوسط الاستيعاب الإبداعي لمصلحة الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني.

أما آشا وآخرون (Asha & Others, 2001) فقد أجروا دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس استراتيجية تتعلق بالفكرة الرئيسة، وإجراءات مراقبة الذات في استيعاب النص المقروء. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٣) طالبا من الصفوف السادس، والسابع والثامن، وزعوا عشوائيا على المجموعة التجريبية بواقع (١٨) طالباً، والمجموعة الضابطة بواقع (١٥) طالبا. ولتحقيق أهداف الدراسة طور اختبار قبلي /بعدي للمحتوى تضمن(٣٦) سؤالا على فقرات متنوعة من حيث الموضوع والطول. وتضمن كل اختبار (١٨) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، و(١٨) سؤالا تدور حول الفكرة الرئيسة والصريحة والضمنية. وبعد تطبيق الاختبار القبلي درب طلبة المجموعة التجريبية على برنامج لتدريس المهارات المتعلقة باستيعاب الفكرة الرئيسة لمدة شهرين. وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبق الاختبار البعدي. وأشارت النتائج إلى أن الإجراءات المستخدمة في تدريس الطلبة قد زادت من قدرتهم على استيعاب الفكرة الرئيسة، إذ كان أداء المجموعة التجريبية يفوق أداء المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيا.

وأجرت طشطة (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة من النص بتنمية مهارات الاستيعاب، ومن أجل تحقيق الهدف. اختارت الباحثة عينة تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب

الصف العاشر الأساسي. اختيروا بطريقة عشوائية. واعدت الباحثة اختبارا في الاستيعاب القرائي ،وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الاستيعاب القرائي ،لصالح المجموعة التجريبية،التي تعرضت للتدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة من النص .

وهدفت دراسة الحجاج (٢٠٠١) الى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة، ومعرفة نقاط القوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاستيعاب. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبا وطالبة. وتعرض الطلبة إلى اختبار في الاستيعاب القرائي.وظهر ان مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في الاختبار كان متوسطا. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) بين متوسطات أداء الطلبة، في اختبار الاستيعاب القرائي بأنواعه الثلاثة: الحرفي والاستنتاجي والتقييمي تعزى إلى متغير الجنس.

وللإجابة عن السؤال الثاني في هذا البحث فقد حلل الباحث العباس بن الأحنف بالغزل العفيف.

من الغزل العذري

الزمن: ٥ حصص صفية.

الأهداف السلوكية:

تتجسد الأهداف السلوكية بما يأتي:

١. أن يتعرف الطالب حياة الشاعر العباس بن الأحنف.
٢. أن يميز الطالب أبيات القصيدة (الغرض من البيت).
٣. أن يستنتج الطالب سبب اشتهار العباس بن الأحنف بالغزل العفيف.
٤. أن يحلل الطالب القصيدة تحليلا نقديا.
٥. أن ينمي في نفس الطالب قيمة الصدق والوفاء.
٦. أن ينمي في نفس الطالب تجاه المحافظة على الأسرار.
٧. أن يتفاعل الطالب مع هذا النص.
٨. أن يقدر الطالب الحب العفيف.
٩. أن يلقي الطالب القصيدة إلقاءً سليما معبرا عن الألفاظ والمعاني.
١٠. أن يكتب الطالب بأسلوبه الخاص قصة الحب التي عاشها الشاعر.

خطوات الدرس:

أعتمد الباحث طرائق تدريس متنوعة وفي مقدمتها المناقشة والاستنتاج .

أولا. التمهيد:

يمهد المعلم بالحديث عن العباس بن الأحنف قائلا: شاعرنا اليوم العباس بن الأحنف الذي اختص بالغزل العذري، ويسمى أيضا الغزل العفيف. والعباس بن الأحنف شاعر ملتزم عبر عن مفهوم الغزل بصدق، أي أنه كان صادق المشاعر، نظيف السريرة. ولعل صدق مشاعره يتأتى من كونه عاش حياة رغد وعز ونعومة، إذ لم تضطره الظروف أن يصطنع الشعر ليتكسب به. ومما زاد جودة شعره ورقته هو انه كان أنيقا وسيما مهذب الخلق. وقد انعكس ذلك على شعره. وسوف نقف على مدى دقة قولنا عندما نقرأ ونحلل قصيدته الغزلية التي هي موضوع درسنا.

ثانيا.قراءة المعلم الأنموذجية. يقرا المعلم قصيدة العباس بن الأحنف قراءة أنموذجيه معبرة :

أزَيْنَ نساءِ العالمين أَجيبي
دعاءَ مَشُوقٍ بالعراقِ غَريبِ
كتبتُ كتابي ما أُقيم حُروفَه
لشدّةِ إعوالي وطولِ نَحيبي
أَخُطُّ وأَمحو ما كتبتُ بِعَبْرَةٍ
تَسِحُّ على القِرطاسِ سَحَّ غَروبِ
أيا "فَوْزُ" لو أَبْصَرتِني ما عَرَفْتِني
لطولِ نُحولي بَعْدَكُمْ وَشُحوبي
وأَنْتِ من الدّنيا نَصيبي فإنْ أَمُتْ
فليتَكِ من حورِ الجِنانِ نَصيبي
سأَحفظُ ما قد كانَ بيني وبينكمْ
وأَرعاكُمُ في مَشْهَدي ومَغِيبِي
وكنتمْ تَزينُونَ "العراقَ" فَشَانَه
تَرحُّلُكُمْ عنه وذاك مُذِيبي
وكنتمْ وكُنّا في جِوارٍ بِغِبْطَةٍ
نُخالسُ لَحْظَ العَيْنِ كُلَّ رقيب

فإنْ يكُ حالَ النّاسُ بيني وبينكمْ
فإنّ الهوى والودَّ غيرُ مَشُوبِ
فلا ضَحِكَ الواشون يا "فوزُ" بَعْدَكُمْ
ولا جمدَتْ عينٌ جَرَتْ بسَكوب
وإنّي لأستهدي الرّياحَ سلامَكم
إذا أقبلتْ من نحوِكم بهُبوبِ
وأَسْألُها حَمْلَ السَّلامِ إليكمُ
فإنْ هيَ يوماً بَلَّغَتْ فأجيبي
أَرى البَيْنَ يشكوه الأحّبةُ كُلُّهُمْ
فيا ربِّ قَرِّبْ دارَ كلِّ حَبيب
أقولُ وداري "بالعراق" ودارُها
حجازيّةٌ في حَرَّةٍ وسُهوبِ
وَكُلُّ قريبِ الدّار لا بُدَّ مرّةً
سيصبحُ يوماً وهو غيرُ قريبِ

ثالثا. القراءة الصامتة للطلاب.

يعطي المعلم وقتا مناسبا لقراءة هذه القصيدة قراءة صامتة من الطلاب. ثم يطرح السؤال الآتي على الطلبة:ماذا فهمت من قراءة هذه القصيدة ؟ ويتم استقبال الإجابات ومناقشتها مع الطلبة.

رابعا.القراءة الجهرية لبعض الطلاب: يقرأ بعض الطلاب المجودين القصيدة قراءة جهرية تمهيدا لتحليلها.

خامسا.شرح المفردات الصعبة:يشرح الطلبة بمساعدة المعلم المفردات التي تتضمنها القصيدة،مستعينين ببعض المعاجم اللغوية،وأن أهم هذه المفردات التي يجب توضيحها، هي:

- مشوق: مشتاق. - شانه: عابه.
- خالس: من اختلاس النظر، خالس النظر:استسرقه. - السكوب: الدمع الغزير.

خامسا. تحليل القصيدة: تبدأ عملية تحليل هذه القصيدة بعد إلمام الطلاب بمعاني المفردات الصعبة جميعها.

يقول المعلم: أعزائي الطلاب لو تدبر كل واحد منا أبيات القصيدة، لوجد أن الشاعر عالج قضية الحب، وعشقه لفوز بطريقة فنية رائعة .

طالب: نعم: ففي البيت الأول يشير إلى أن محبوبته التي وصفها وناداها بزين نساء العالمين أصبحت بعيدة عنه، ولهذا السبب أصبح هو غريبا، وهو بين أهله وأصدقائه.

طالب آخر:نعم.إن من أقسى أنواع الغربة على المرء هو أن يكون الإنسان مغتربا في وطنه.

طالب آخر: هنا يبدو أن أحدهما ابتعد عن الآخر، ولكنني لا أعرف من الذي ابتعد عن الآخر؟

طالب آخر: إن محبوبته هي التي رحلت عنه،لأنه يقول أنا(مشوق بالعراق)وهو من العراق.

المعلم: لقد نادى الشاعر محبوبته بقوله: أزين نساء، أي يا أحسن النساء. فهل فضل معشوقته على كل النساء؟

طالب: لا أعتقد أنه فضل (فوز) تفضيلا مطلقا، فقد كان الشاعر حريصا على أن لا ينقص من شخصية النساء العظيمات في التاريخ العربي الإسلامي كخديجة وعائشة زوجي الرسول (صلى الله عليه وسلم)وفاطمة الزهراء وخولة والخنساء، وكثيرات غيرهن. فقد خص حبيبته بأنها فضلى الأخريات بالزين، ويريد هنا الجمال، فهي أجمل الجميلات من وجهة نظره هو، وذلك لأنه حبيب عاشق مغرم مشوق، وهو الذي أصبح غريبا في وطنه، غريبا من دونها. فهو لا يشعر بوجوده إلا معها،أو بالقرب منها.

المعلم: وهكذا يكون معنى البيت الأول. وعندما ينتقل إلى البيت الثاني، فانه يصرح باسم من أطلق عليها في البيت الأول(زين نساء العالمين) فهو يقول في البيت الثاني:

أيا "فَوْزُ" لو أَبْصَرتِنِي ما عَرَفْتِنِي
لطولِ نُحولي بَعْدَكُمْ وَشُحوبي

فما معنى ذلك؟

طالب: أراد الشاعر في هذا البيت أن يحمل "فوز"حبيبته مسؤولية هزاله وضعفه. فهي لو رأته على هذا الحال لما عرفته،أوقل لأنكرته.

طالب آخر: إن من أقسى ما يواجهه المحب أن ينكره حبيبه، أو يتنكر إليه. ولا اعتقد أن "فوز" من هذا النوع.

طالب آخر: أرى أن الشاعر في هذا البيت يوجه لمحبوبته عتابا رقيقا، وهذا العتاب يظهره وهنه ونحوله وشحوبه، وذلك بسبب بعدها عنه، وإنها سوف تنكره إن رأته على هذه الحال.

طالب آخر: وهذا يذكرني بقول شاعر آخر:

وإذا أنكر خل خله
وتلاقينا لقاء الغرباء.

المعلم: أحسنتم جميعا. والآن ننتقل إلى تحليل البيت الخامس:

وأَنْتِ من الدّنيا نَصيبي فإنْ أَمُتْ
فليتَكِ من حورِ الجِنانِ نَصيبي

طالب: إن الشاعر على الرغم من إنكار حبيبته له بسبب نحوله وتغير معالمه، إلا أنه يصر في هذا البيت على أنها نصيبه في الدنيا،ويتمنى أن تكون نصيبه في الدار الآخرة.

طالب آخر: كيف ذلك؟

المعلم: أنه يقول بأنها نصيبه من الدنيا. وهذا يعني أيضا أن كلا منا له نصيب في هذه الدنيا. أما هو فنصيبه فوز. إنها نصيبه على الرغم من ارتحالها بعيدا عنه وعلى الرغم من عدم اقترانه بها، فهو يقبل حتى بالذكرى، وذكرياته معها أجمل نصيب.

طالب: بمعنى آخر انه يريد أن يمني نفسه، أو انه سوف يعيش في هذه الحياة على ذكراها، وهذا نصيب يقبل به.

طالب آخر: إنني اعتقد أن اقتران"فوز" بالشاعر يكون في تخليد هذه العلاقة شعرا. وأن هذا الاقتران كاف لأن تكون "فوز"نصيبه المحتوم في حياته. ومع ذلك فانه يتمنى أن تكون "فوز"من حور الجنان يظفر بها بعد موته. ولكنني أسأل: كيف يتمنى شخص شيئا يجهل مدى تحققه ؟

المعلم: إن الشاعر كان دقيقا في استعمال (ليت)، وهو حرف تمن يستعمل لغير الممكن، أي من غير الممكن تحققه، فهو يتمنى والأمر متروك لما ستكون عليه حياته الآخرة.....يقول شاعر آخر: ألا ليت الشباب يعود يوما ..... . والشباب لا يعود.

طالب: نعم يا أستاذ درسنا في مادة القواعد، في موضوع الحروف المشبهة بالفعل أن (ليت) تفيد تمن غير ممكن الحدوث، ويمكن أن تستعمل لشيء ممكن الحدوث. فليس بعيدا أن يثيبه الله بها لحبه لها، وعفته في هذا الحب.

المعلم: وهكذا رسم الشعر في هذه الأبيات التي كونت الوحدة الفكرية الأولى في القصيدة لوحة فنية رائعة تأطرت بحب عذري صادق، احتوت زين النساء (فوز)، واحتوت شاعرا غريبا في وطنه، هزيلا شاحبا، واحتوت أيضا (حورية) يتمنى الشاعر الفوز بها بعد موته.

أما البيت الرابع الآتي، فهو الفكرة الثانية في القصيدة يقول الشاعر :

سأَحفظُ ما قد كانَ بيني وبينكمْ
وأَرعاكُمُ في مَشْهَدي ومَغِيبِي

طالب: يبدو الشاعر هنا حريصا على أن يجعل هذه العلاقة سرية. وهذا يدل على أنه محب حقيقي. فالثرثار لا يمكن أن يعشق بصدق. وأصدق أنواع الحب ما كان في الكتمان. وشاعرنا من هذا النوع، فهو حريص على حفظ الأسرار، وأنه سوف يراقب ذلك في حضوره وغيابه .

المعلم: أحسنت. ولكن قوله (في مشهدي ومغيبي) له معنى آخر، وهو غير مجرد حضوره وغيابه، فهو يقول: أن الآخرين لا يمكن أن ينالوا من علاقته بفوز سواء أكان حاضرا معهم أم غائبا عنهم. فهم لا يعرفون عن هذه العلاقة شيئا .

طالب: يمكن أن أزيد على ذلك هو أن الشاعر حريص على عدم نشر هذا الحب، لان ذلك مدعاة على إشاعة جو من الاحترام والثقة بين المحبين. وقد يكون هذا المانع من إشهار هذا الحب هو النظرة الاجتماعية المتدنية لمفهوم الحب لدى أبناء عصره .

طالب آخر: لكنني اسأل: كيف يدعي الشاعر بأنه يحرص على أسرار حبه، وهو يكتب قصيدة فيه يتناقلها القاصي والداني ؟

طالب: أعتقد أن الشاعر يقلد الآخرين، في أن من مستلزمات الحب، أن يبقى ذلك الحب سرا، فالجهر في الحب يعني فسادة أو ربما موته .

المعلم: أحسنتم جميعا. والآن نحلل البيتين الآتيين،وهما يكونان وحدة فكرية واحدة :

وكنتمْ تَزينُونَ "العراقَ" فَشَانَه
تَرحُّـلُكُمْ عنه وذاك مُذِيبي
وكنتمْ وكُنّا في جِوارٍ بِغِبْطَةٍ
نُخالسُ لَحْظَ العَيْنِ كُلَّ رقيب

طالب: يقول الشاعر: أن فوز كانت تزين العراق، فيزداد العراق بها جمالا .ولكن هذا الزين شوه برحيلها الذي سبب للشاعر الهم والغم، ومما آلمه هو أنهما كانا جارين، ومع ذلك كان يختلسان النظر خوف الرقباء .

المعلم: ممتاز. هذه صورة فنية أخرى. فالعراق كان مشرقا بوجود حبيبته. وكدرت هذه الصورة برحيله عنه، ومما زاد هذه اللوحة روعة هو أن الحبيبين كانا متجاورين، ويريد أن يقول إنهما متجاوران بالحب والأماني الصافية. وروعة الحب أن يكون فيها حبيبك قريبا، ولكن الحديث بينكما يكون خلسة. وأروع الرسائل ما كان عبر الألحاظ، فللعيون لغة ولا شيء أصدق من لغة العيون. يقول الشاعر نفسه في قصيدة أخرى :

أشارت بطرف العين خيفة أهله
إشارة مذعور ولم تتكلم
فأيقنت أن الطرف قال مرحبا
وأهلا وسهلا بالحبيب المتيم .

طالب: أعتقد أن ذلك يزيد من جمال الحياة. فالحب بالمعاناة، يكون أحلى وأجمل من الحب السهل. وهذه ظاهرة تصدق على الحب وغيره، فالشيء بعيد المنال الذي لا يتحقق إلا بعد جهد ومتاعب يكون أكثر حلاوة، وتحقيقه يشعر صاحبة بالنصر والزهو .

المعلم: أحسنت على هذه الزيادة.والآن نحلل البيتين الآتيين الذين يشكلان بدورهما فكرة واحدة يقول الشاعر :

فإنْ يكُ حالَ النّاسُ بيني وبينكمْ
فإنّ الهوى والودَّ غيرُ مَشُوبِ
فلا ضَحِكَ الواشون يا "فوزُ" بَعْدَكُمْ
ولا جمدَتْ عينٌ جَرَتْ بسَكوب

طالب: نلاحظ في هذين البيتين أن الشاعر يرسم صورة أخرى. هي صورة الناس الذين حالوا بينه وبين حبيبته. ومع ذلك فان حبهما يبقى صافيا لا تستطيع الألسن مهما كانت حادة أن تنال منه، لأنه حب حقيقي، ولما كان حبهما كذلك، فلا بارك الله بالنمامين والوشاة، ولا ضحكوا، ولا انقطع دمعهم، ويدعو أن يظل هذا الدمع مدرارا جراء فعلتهم وسعيهم في فرقة الأحباب .

طالب: ربما يكون السبب دافع الغيرة .

طالب آخر: أو لأن عنصر الشر موجود في الإنسان إلى جانب عنصر الخير .

طالب آخر: أن الشاعر في قوله (فلا ضحك الواشون .....) قلد من سبقه من الشعراء في موقفهم من النمامين والعاذلين والواشيين، وهؤلاء قد يكونون أشخاص حقيقين أو وهميين، والمحبون عادة تقترن معاناتهم بهؤلاء الواشيين .

المعلم: وهكذا يئس الشاعر من الناس، وراح يبث وجده وألمه، وراح يحمل الريح مالا تستطيع حمله، فهو الذي يقول :

وإنّي لأستهدي الرّياحَ سلامَكم
إذا أقبلتْ من نحوِكم بهُبوبِ
وأَسْأَلُها حَمْلَ السَّلامِ إليكمُ
فإنْ هيَ يوماً بَلَّغَتْ فأجيبي

إن الشاعر في كلا البيتين يتوهم أن الرياح المقبلة إليه من ارض الحبيبة تحمل سلامها، ويحملها هو بدورة سلامه وتحياته. وهذا هو بريد العشاق والمحبين، فهم يحملون الرياح سلامهم، ويبثون لها وجدهم وغرامهم .

طالب : ما سبب ذلك يا أستاذ؟

طالب آخر: لأن إرسال الرسائل آنذاك لم يكن ممكنا، إذ لا وجود لخدمات البريد الحالية .

طالب آخر: في ذلك العصر كان الحمام الزاجل هو الذي يقوم بنقل الرسائل، ولكن إرسال الرسائل على أجنحة الحمام فيه مجازفة افتضاح أمر المحبين .

طالب آخر: يعتقد المحبون أن الريح هي أفضل من يحفظ السر ويوصل السلام.

طالب آخر: هذه قضية وهمية، فلا الرياح تفهم، ولا السلام يصل .

طالب آخر: أعتقد أن المغزى الحقيقي هو أن الرياح المقبلة الهابة من جهة ديار الحبيبة تصل إلى ديار الحبيب وبالعكس ومع ذلك فهي قضية نفسية لا دخل للحقائق فيها.

المعلم: أشكركم جميعا على هذه الآراء، وأزيد على ذلك أن الهواء هو من مستلزمات الحياة، فبدونه لا يمكن أن تكون الحياة، وكذلك لا حياة بغير حب. ولا تحسبوا أعزائي أن الحب يعني أن تحب وتعشق واحدة، وهي بدورها تحبك وتعشقك، بل المقصود أن الإنسان خلق محبا، فإذا خرج هذا الحب من قلبه لم يعد محبا. وهذا يعني كل أنواع الحب وليس حب الحبيب فقط.

أما الآن فبقي من القصيدة بيت واحد، يشكل الوحدة الأخيرة. يقول العباس بن الأحنف:

أَرى البَيْنَ يشكوه الأحّبةُ كُلُّهُمْ
فيا ربِّ قَرِّبْ دارَ كلِّ حَبيب

طالب:إن الفرقة أصبحت شكوى كل محب. وعليه يدعو الله أن يقرب ديار الأحبة من بعضها.

طالب آخر: الواقع إن من يقرأ شعر الحب لا يجد محبا إلا وهو يعاني من ألم الفراق.....وأود أن أسأل: لماذا هذه الشكوى؟

طالب: لأن حلاوة الحب في المعاناة، ولا معاناة من دون فراق، والاتصال الدائم لا يوجد هذه اللوعة التي هي سر الحب وقيمته.

المعلم:نعم، يبدو أن الفرقة مصير لكل حبيبين، ويتضرع الشاعر إلى الله سبحانه وتعالى أن يقرب دار كل حبيب،فتكون منازل الأحبة متقاربة،فهو نفسه اكتوى بنار الحب والفراق.

سادسا.الدروس والعبر: يتوصل المعلم مع طلبته إلى استنتاج الدروس والعبر الآتية المستفادة من القصيدة(تثبت هذه الدروس والعبر في الدفتر الخاص) :

١-إن سمو العواطف لدى الإنسان يتأتى من تفهمه لقيمة الحب بوصفه قيمة إنسانية نبيلة.

٢- إن المعاناة الحقيقية في الحياة هي التي تجعل الإنسان يفهم هذه الحياة، ويتفاعل معها.

٣-إن الإخلاص والتضحية أمور لازمة للإنسان، وتخليه عنها يعني تخليه عن إنسانيته.

إن شرح هذه القصيدة وتحليلها بهذه الطريقة سيعمل على رفع مستوى الوعي لدى الطلبة، ويطور مستويات الاستيعاب القرائي(الحرفية، والاستنتاجية ، والناقدة)، وبخاصة الناقدة التي هي من أهم مستويات الاستيعاب .

لقد حللت القصيدة وفق إستراتيجية النقاش والحوار والسجلات، فمن خلال التحليل يسجل الطلاب النقاط البارزة، والأسئلة التي تثار منهم أومن المعلم.

سابعا.الأسئلة:

س١- ما الفكرة الرئيسة في هذه القصيدة؟

س٢- ما العنوان الذي تختاره لها؟

س٣- سبب إنكار (فوز) للشاعر في قوله:

أيا "فَوْزُ" لو أَبْصَرتِنِي ما عَرَفْتِنِي
لطولِ نُحولي بَعْدَكُمْ وَشُحوبي

أ. لأنها تعمدت ذلك لكي لا يفتضح أمرها.

ب. لأن الشاعر كان شاحب الوجه ناحل الجسم.

ج. لأنها اقترنت بواحد غيره فأنكرته.

د. لأن الفراق أنساها حبيبها.

س٤- يتجسد أمل الشاعر في قوله:

أ- وكنتمْ تَزينُونَ "العراقَ" فَشَانَه
تَرحُّـلُكُمْ عنه وذاك مُذِيبي

ب -وأَنْتِ من الدّنيا نَصيبي فإنْ أَمُتْ
فليتَكِ من حورِ الجِنانِ نَصيبي

ج- فلا ضَحِكَ الواشون يا "فوزُ" بَعْدَكُمْ
ولا جمدَتْ عينٌ جَرَتْ بسَكوب

د- أزَيْنَ نساءِ العالمين أَجيبي
دعاءَ مَشُوقٍ بالعراقِ غَريبِ

س٥- قال الشاعر:

فلا ضَحِكَ الواشون يا "فوزُ" بَعْدَكُمْ
ولا جمدَتْ عينٌ جَرَتْ بسَكوب

أ. الأفضل أن يدعو الشاعر لموت هؤلاء الوشاة.

ب. برع الشاعر في قوله: ولا جمدت عين جرت بسكوب .

ج. لم يوفق الشاعر في قوله: ولا جمدت عين جرت بسكوب.

د.جمع الشاعر بين الضحك والبكاء بطريقة عادية جدا.

س٦- صغ ثلاثة أسئلة تستفهم فيها عن قضايا مهمة في قول الشاعر:

وإنّي لأستهدي الرّياحَ سلامَكم
إذا أقبلتْ من نحوِكم بهُبوبِ

س٧- انثر قول العباس بن الأحنف:

سأَحفظُ ما قد كانَ بيني وبينكمْ
وأَرعاكُمُ في مَشْهَدي ومَغِيبِي

س٨- ما العلاقة بين كلمتي (شحوبي، ومذيبي)في قول الشاعر:

أيا"فوز"لو أبصرتني ما عرفتني
لطول نحولي بعدكم وشحوبي

وكنتمْ تَزينُونَ "العراقَ" فَشَانَه
تَرحُّـلُكُمْ عنه وذاك مُذِيبي

ثامنا- التدريبات: التدريب الأول:

إذا أردنا استبدال كلمة (ضحك)في قول الشاعر:

فلا ضَحِكَ الواشون يا "فوزُ" بَعْدَكُمْ
ولا جمدَتْ عينٌ جَرَتْ بسَكوب

فان أفضل كلمة بديلة هي:

أ. انتشى. ب. فرح. ج. سر. د.طرب.

التدريب الثاني: قال الشاعر :

وكنتمْ وكُنّا في جِوارٍ بِغِبْطَةٍ
نُخالسُ لَحْظَ العَيْنِ كُلَّ رقيب

اكتب عبارة بأسلوب أدبي اختلست فيها النظر لسبب ما.
التدريب الثالث: استفد من المقاطع الآتية في التعبير عن الفكرة المطلوبة:
- الفراق شكوى الأحباب. - اللقاء يطفي نار الفراق.
- الحب في الفراق أحلى. - لا حب من غير فراق. - إذا افترقنا لا بد أن نلتقي.
التدريب الرابع: إذا أردنا أن نحذف الشطر الثاني في قول الشاعر:
وإنّي لأستهدي الرّياحَ سلامَكم
إذا أقبلتْ من نحوِكم بهُبوبِ
فان أفضل ما نضعه هو:
أ. فإن هي يوما بلغت سأجيب. ب. فإن هي يوما بلغت سأذوب.
ج. فإن هي يوما بلغت سأغيب. د. فإن هي يوما بلغت سأتوب.
تاسعا- الأنشطة: النشاط الأول: استعر كتابا من مكتبة المدرسة وأقرا فيه عن الغزل العذري، واكتب مالا يقل عن صفحة واحدة عن هذا النوع من الغزل.
النشاط الثاني: أجر مطارحة شعرية بينك وبين مجموعة من أصدقائك مستعملا قول الشاعر العباس بن الأحنف مفتاحا لبد المطارحة:
أَرى البَيْنَ يشكوه الأحّبةُ كُلُّهُمْ
فيا ربِّ قَرِّبْ دارَ كلِّ حَبيب
النشاط الثالث: ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية: الحورية، اللحظ، المشوق.
النشاط الرابع: إن أكثر ما يشكوه شعراء الغزل العذري مراقبة الحساد والوشاة والعذال لهم،عد إلى ديوان (قيس بن الملوح)المعروف ب(مجنون ليلى) وأكتب خمسة أبيات شعرية من قصائد متفرقة تتناول القضية نفسها.
النشاط الخامس: اكتب بما لا يقل عن عشرة أسطر عن موضوع في التعبير بعنوان (عندما يحب الإنسان بصدق).
عاشرا:التقويم الختامي:
س١- ما الفكرة العامة التي يتحدث عنها النص؟
س٢ – انثر بأسلوبك الخاص القصيدة.
س٣- هل كان الشاعر صادقا في قوله؟ولماذا؟
س٤- ما الذي أفدته من قراءتك لهذا الموضوع؟
ولتحقيق أهداف الدرس يستخدم عدد من الوسائل التعليمية وهي :الشفافيات، جهاز العرض العلوي ،بطاقات عمل متضمنة الأفكار الرئيسة والأسئلة والتدريبات والأنشطة المقترحة في الدرس، السبورة والطباشير الملونة ، الكتاب المقرر، دفاتر الطلبة، المكتبة،أقلام ملونة للكتابة على شفافيات للتوضيح.

مراجع البحث
المراجع العربية:

١. أبو الهيجاء،صلاح احمد محمود، (١٩٨٩). **اثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدرتهم اللغوية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
٢. احمد،عبد الله ومحمد، فهيم، (١٩٨٨). **الطفل ومشكلات القراءة**، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٣. إدريس، محمد روبين، (١٩٩٢). **علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النص العلمي باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية**،(رسالة دكتوراه غير منشورة)،الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.
٤. الأسعد،عمر،(٢٠٠٣).**اللغة العربية بين المنهج والتطبيق**،ط٤، دار الفرقان، عمان.
٥. التل،شاديه،(١٩٩٢).**أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**،مجلة أبحاث اليرموك،مجلد، عدد٤،ص٩-٤٩.
٦. الحجاج، بهجت سعود خليل، (٢٠٠٠). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٧. الحصري ،ساطع، (١٩٨٢). **دروس في أصول التدريس**، مطبعة الفلاح، بغداد.
٨. الذيابات، محمد، (١٩٩٧). **تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك ، اربد، الأردن.
٩. السيد، محمود احمد، (١٩٨٦). **تطور طرائق تدريس اللغات الحية**، المجلة العربية للتربية ٦(١)، ص١٤١-١٤٦.
١٠. سمك، محمد صالح، (١٩٨٦). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١١. الشروف، زينب عبد القادر، (٢٠٠٢). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٢. الطواها،سعيد،(١٩٩٥).**أثر غياب النص أو وجوده أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد، الأردن.

١٣. طشطة،ميس موسى علي،(٢٠٠١).**أثر التدريب على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة جنوب عمان**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

١٤. طعيمة،رشدي محمد، (١٩٨٠).**الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**،دار العودة، بيروت، لبنان.

١٥. طعيمة، رشدي احمد، (١٩٨٤). **آليات القراءة والكتابة بين التأليف والتدريس**، مجلة التربية المستمرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد٨، ص٦٣.

١٦. العازمي، عائش ساير، (٢٠٠٢). **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٧. عبد المجيد، عبد العزيز، (١٩٨٦). **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**، ط٣، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٨. عبده،داوود،(١٩٩١).**نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**،ط٢،دار الكر مل للنشر والتوزيع،عمان.

١٩. عبيد، ماجدة سيد، (١٩٨٩). **فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعيا في منطقة عمان الكبرى**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٠. عمايره، عبالله عيسى، (١٩٩٤). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء تربية ديرعلا**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢١. غباشنه، يسري، (١٩٩٤). **أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك،اربد، الأردن.

٢٢. فريتمر، ماكس، (١٩٨٣). **نظريات التعلم دراسة مقارنة**، ترجمة حجاج علي،سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٨، الكويت، مطابع الرسالة.

٢٣. كوكجة، ريم زاده، (١٩٩١). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والإستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٤. لطفي،محمد، (١٩٨٥).**التأخر في القراءة، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية**، ط١، دار غريب، ص٣٥.

٢٥. المثاني، احمد، (١٩٩٥). **أثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن.

٢٦. مجاور، محمد صلاح الدين، (١٩٧٤). **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، دار القلم، الكويت، الكويت.

٢٧. مقدادي، محمد فخري، والتل ،شادية احمد، (١٩٩١). **أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب**،أبحاث اليرموك، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧:٤، ص٥٧-٨٤.

٢٨. مقدادي، محمد فخري، (**١٩٩٢**). **مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة و الجهرية**. دراسة امبريقيه. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ٨:١،ص ١٢٩ – ١٥٠ .

٢٩. الملا، بدرية، (١٩٨٧). **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**،عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

٣٠. مونرو،بوند، (١٩٨٣). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه**، ترجمة محمد مرسي وإسماعيل أبو العزايم، عالم الكتب، القاهرة.

٣١. نصر، حمدان علي، (١٩٩٢). **معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين**، مجلة كلية التربية، العدد التاسع عشر مايو، ص٦٧.

٣٢. وزارة التربية والتعليم،(١٩٨٨). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**، رسالة المعلم، العدد الثالث،عمان ، ص٧٥.

٣٣. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٤). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، ط٢، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

٣٤. وزارة التربية والتعليم،(١٩٩٨). **الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس**.
www.moe.gov.om:8000/moe/bulletin/1stissu/learndef. htm.101k.

35.وزارة التربية والتعليم،(٢٠٠٠). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام١٩٩٩/٢٠٠٠**.

www.moe.gov.jo/arabic/ArabicDoc/Statistics%20analysis.doc
36.وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٣). التقرير الإحصائي. **الاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعليم أدائه، وتشخيصه للعام٢٠٠٢/٢٠٠٣م.**

المراجع الأجنبية:

1. Anderson، J ،R، (1985). **Cognitive Psychology and Its Implications** . 2nd Edition، W .H .Freeman and Company، New York.
2. Asha. K, (2001). **An evaluation of main Idea Strategy Instruction in for commercial Reading**، Journal reading and writing .171.1p.53-81.
3. Ausubel، D.P. ;Novak، J.D.; and Hellen Hansen، (1979). **Educational Psychology** ; A cognitive View، 2nd edition، Holt،Rinehart and Winston، New York.
4. Barrette; Thomas، (1972). **Taxonomy of Reading Comprehension**، Chicago: University of Chicago.
5. Bloom، Benjamin's and Hasting Thomas. J and Madus George، f ,(1971). **Hand Book on Formative and summative Evaluation of student learning** . 1971. by Mc Grow Hill ،inc. New York .
6. Burns، C. Paul Roe D. Betty، Stood D. Barbara, (1998). **Secondary School Literacy Instruction**. Boston، U.S.A .
7. Dallman ،M. Roger، L، Lynettey،C.، Jokn، DC, (1978). **The Teaching of Reading(3r e d ed)** ،New York: Holt، Rinehat & Winston.
8. David. W,(1990). **Reading as Athematic Link an Integrative Unit English** Teaching Fourm 28(4)، October.p22.
9. Deber، J. Dallman, M,(1970).**The Teaching of Reading Comprehension,** The University of Arizona, U.S.A .
10. Good man, Y .M. and Burke, C,(1983). **Reading Strategies Focusing on Comprehension**, New York: Holt Rinehart and Winston، U.S.A.
11. Grellet, F, (1995**).Developing Reading Skills,** A practical Guide to Reading Comprehension Cambridge University Press، U.K.P3.
12. Harste, C.(1985). **A state of The Art Assessment of Reading Comprehension Research**, Bloomington, India University, U.S.A.
13. Kaufman and Kaufman. N,(1985). **Test of Educational Achievement American Guidance Service,** Inc.
14. Kennedy, E.C. (1981).**Methods In Teaching Developmental Reading**, 2nd, edition, F.E. Peacock Pub. Inc . Itasca.
15. Marzano، R.J . and others .(1988),**Dimension of thinking**: A frame work For Curriculum and Instruction, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, U.S.A.PP.42-45.
16. Robinson, Francis. P. (1970), **Effective Study, Fourth Edition**, Harper& Row, Publisher, New York ,U.S.A .
17. Ross Elinor. Borns , Paul G, Roe Betty D, (1999). **Teaching in Today's Elementary Schools**. Boston, U.S.A .
18. Ruddell. R. and Boyle, O.(1989**). A study of Cognitive Mapping as a means to Improve Summarization and Comprehension of Expository Text**, Reading Research and Instruction, 29 (1) 12-22.
19. Smith, Frank, (1987). **Understanding Reading**. New York: Rinchart and Winston.
20. Soslo، R.L.، (1988), **Cognitive Psychology**, 2nd Edition, Allyn and Bacon. Inc, Boston.
21. Strain, L.B. (1976). **Accountability In Reading Instruction**, Charles Publishing Company, Columbus, Ohio, pp.259.
22. Yule .V.(1987). **Assessing Children's Silent Reading,** Education Research, 32(3).9.