جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسياً في المدارس الحكومية

إعداد

د/ سيد رجب محمد إبراهيم
أستاذ المناهج والتدريس المساعد
كلية التربية جامعة عين شمس

تاريخ الاستلام: ٢٥ أكتوبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ١٥ نوفمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.

ملخص البحث

هدف البحث إلى بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة التفسيرية وما تتضمنه من : مهارات تفسيرية لمعاني الكلمات ، ومهارات تفسيرية لأفكار والعلاقة بينها، ومهارات تفسيرية تقويمية ، وكذلك فاعليته في تنمية مهارات القراءة التأملية وما تتضمنه من : مهارات تأملية استكشافية، ومهارات تأملية ترابطية ، ومهارات تأملية تقويمية، وتحددت مشكلة البحث في: ضعف مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، والافتقار إلى الاهتمام تخطيطًا وتدريسًا بتلك التوجهات الحديثة التي تُعنى بدراسة النص وفهمه وتحليله وتفسيره وتأمله والإضافة إليه.

وللتصدي لهذه المشكلة حدد البحث عددًا من الخطوات والإجراءات لحلها، تلخّصت في: تحديد مهارات نوعي القراءة التفسيرية والتأملية، وبناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي، وتحديد إجراءاته التدريسية تفصيلا، ثم بناء اختبار في مهارات القراءة التفسيرية، وبناء مقياس لمهارات القراءة التأملية، ثم بناء دليل للمعلم لتنفيذ هذا النموذج، واختيار مجموعة البحث للتطبيق، وتدريس النموذج وتطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا ، ومقارنة النتائج واستخراج أهم ملاحظات التطبيق ، فضلًا عن وضع عدد من التوصيات والمقترحات .

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فاعلية للنموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات هذين النوعين من القراءة التفسيرية والتأملية، فهناك فاعلية كبيرة في مهارات تفسير المعاني والأفكار والعلاقة بينها، بينما كان هناك فاعلية مقبولة في المهارات التقويمية للقراءة التفسيرية ككل، وأما القراءة التأملية فكان هناك تقدمًا ملموسًا في جوانبها المتعلقة بالاستكشاف والتقويم، بينما كانت الفاعلية مقبولة في مهارات القراءة الترابطية التأملية. ثم أوصى البحث بعدد من المقترحات البحثية، منها: بناء برامج تستند إلى نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والفهم القرائي، وكذا بناء إستراتيجية تستند إلى هذه النظريات في تنمية مهارات النقد الأدبي .

الكلمات المفتاحية: نظريات القراءة في النقد الأدبي– القراءة التفسيرية – القراءة التأملية – الفائقين دراسيا .

A teaching model based on reading theories in literary criticism to develop interpretive and contemplative reading skills among high achieving secondary school students in public schools.

Sayed Ragab Mohamed Ibrahim
Assistant professor of curriculum and instruction,
Faculty of Education, Ain Shams University

The aim of the research is to build a teaching model based on reading theories in literary criticism to develop the interpretative reading and contemplative reading skills of high achieving secondary school students studying in public schools, and to measure its effectiveness in developing interpretive and contemplative reading skills. Interpretive reading skills included the interpretive skills of the meanings of words, the interpretive skills of ideas and the relationship between them. Contemplative reading skills included exploratory contemplative reading skills, relational contemplative reading skills, and evaluative contemplative reading skills.

To address this problem, the researcher identified a number of steps and procedures to solve it, which were summarized in: identifying the interpretive and contemplative reading skills, building a teaching model based on reading theories in literary criticism, defining its teaching procedures in detail, then building a test in interpretive reading skills, and building a scale for contemplative reading skills. Then, building a teacher's guide to implement this model, choosing the search group for the application, teaching the model and applying search tools before and after, comparing results and extracting the most important application notes, as well as developing a number of recommendations and proposals.

The research revealed that the proposed teaching model was effective in developing the skills of interpretive and contemplative reading. Regarding interpretive reading, there was a great effectiveness in the skills of interpreting meanings and ideas and the relationship between them, while there was an acceptable effectiveness in the evaluation skills. As for contemplative reading, there was tangible progress in its aspects related to exploration and evaluation, while effectiveness was acceptable in relational reading skills. A number of recommendations and proposals for further research were suggested.

Key words: Reading Theories in Literary Criticism - Interpretive Reading - Contemplative Reading – High archivers.

أولا: المقدمة.

تعد القراءة إحدى المهارات اللغوية المهمة التي تسهم بشكل رئيس في تحصيل المعارف والمعلومات لدى القارئ، كما تزوده بالأفكار والألفاظ والتراكيب اللغوية التي تساعده على إنتاج اللغة وممارستها، فضلًا عن كونها أداةً رئيسةً لتنمية التفكير، فالقراءة مجالٌ وبيئة محفزة، تسهم في تنمية مهارات تفكيرية عديدة من استنتاجٍ واستنباطٍ وتحليلٍ ونقدٍ وتأملٍ ، بُغية معايشة النص اللغوية فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا وتذوقًا ونقدًا وتوظيفها بشكل عام في مواقف تواصلية حقيقية.

وتعتبر القراءة التفسيرية والقراءة التأملية من أنواع القراءة المهمة، ومن مستويات الفهم القرائي التي يتعين على الطالب التمكن منها وتحقيقها في أثناء دراسته للنص القرائي وفهمه (Reis, 2004,p 317)؛ حيث يتضمن هذان النوعان من القراءة عمليات تساعد الطالب على تحقيق مهارات عدة من: تفسيرٍ للكلمات والمعاني، وتحليلٍ للآراء والأفكار، وقراءةٍ لما بين السطور، واستخلاصٍ لما وراء السطور، ووضعٍ للتصورات والأفكار الجديدة التي تضيف للنص وتثريه، فضلًا عن أهمية هذين النوعين من القراءة في مساعدة الطالب على الربط بين المعاني والأفكار والتميز بين المعلومات؛ وصولًا إلى فهم النص وتفسيره وتحليله (محمود الناقة ، ٢٠١٧، ١٣١)

وتزداد أهمية هذين النوعين من القراءة بخاصة لدى الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، فهُمَا من الأنواع أو مستويات القراءة التي تتناسب وطبيعة تفكير هؤلاء الطلاب وقدراتهم وخصائصهم العقلية والتحصيلية والذهنية، فضلًا عن كونهما من أهم أنواع القراءة التي تخاطب مهارات التفكير واستقلالية الفهم والتأمل وحل المشكلات لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يجعل هاتين المهارتين من المهارات الأكثر ارتباطا بفئة الفائقين بعامة.

فالقراءة التفسيرية تساعد الطالب الفائق على الانتقال من الطريقة العشوائية في دراسة النص وفهمه والتقاط فكرته المحورية وبعض تفاصيله إلى إيجابية الدراسة والتناول والفهم، فينحو تجاه تحليل مكونات النص وتفسير تراكيبه، واستنتاج المضامين والقيم بشكلٍ صحيحٍ، فضلًا عن تنظيم المعلومات والمقارنة بينها وتفسيرها وتحليلها فهمًا واستيعابًا (مهدي سعيد ، ٢٠١٦، ١٣) ثم يتنقل الطالب من المرحلة التفسيرية لدراسة النص إلى المرحلة التأملية، حيث يسهم هذا النوع من القراءة في نمو استقلالية الطالب في تكوين الآراء واستخلاص

الرؤى والأفكار الجديد، فضلًا عن طرح الأسئلة باستمرار حول معلومات النص داخليًا وربطها خارجيًا بالمجتمع؛ للوصول إلى أفكارٍ جديدٍ وتوقعات تزيد من فهم النص، وتكون علاقات جديدة بين مكونات النص وأبنيته اللغوية (علاء سعودي، ٢٠١٦، ٢٦) .

ونظرًا لأهمية نوعي القراءة التفسيرية والتأملية للطالب واستقلاليته في دراسة النص وفهمه وتفسيره وتأمله ونقده، وإبداء الرأي في أفكاره ومعانيه ومضامينه، وإعمال عمليات العقل والتفكير تحقيقًا لفهم أكثر عمقًا واتساعًا من حيث التفسير والتأمل والإضافة، فإن تنمية هذين النوعين من القراءة وتنمية مهاراتهما يتطلب التوجه نحو الاستناد إلى دراسة بعض الاتجاهات الحديثة والنظريات التي تهتم بالقارئ في المقام الأول وترتكز إلى ذاتيته وتفرده في الفهم والاستيعاب، كما تهتم بدراسة النص من زوايا متعددة تحقق مهارات التفسير أولًا، ثم التأمل وإبداء الرأي ثانيًا، ومن هذه التوجهات التي يمكن أن تحقق هذا، ما يعرف بنظريات القراءة في النقد الأدبي ، تلك النظريات التي تنطلق من ذاتية القارئ واستقلاليه رأيه في الحكم على النص وتقييمه والإضافة إليه .

وترتكز هذه النظريات إلى دراسة الألفاظ والتراكيب والجمل داخل النص، فضلًا عن دراسة الأساليب والبناء اللغوي؛ بغية تحديد المعاني والمضامين والقيم الشائعة، وتقييم النص والحكم على مكوناته؛ ومن ثم تنوعت نظريات القراءة في النقد الأدبي لتتيح تنوعًا للطالب في أثناء دراسته للنص؛ بغية فهمه وتفسيره وتحليله وتأمله، فهناك: النظرية التفسيرية، والنظرية الذاتية القصدية، ونظرية التقبل، ونظرية بلاغيات القراءة، والنظريات العلاماتية الإشارية، والنظرية الشعرية، والنظرية اللغوية التفكيكية. وغيرها من النظريات التي تستهدف دراسة النص من نواحٍ عدة، وتحقق شمولا في الفهم والاستيعاب (جميل حمدان ، ٢٠١٥، ٩)

ونظرًا لطبيعة نظريات القراءة في النقد الأدبي وتعددها وتنوعها، فإنها تتعدد من ناحية الهدف في أثناء دراسة النص، فمنها مثلا : ما ترتكز إلى تفسير الألفاظ والتراكيب للحصول على المعنى وتوقعه واستنتاجه، وهناك ما تشير إلى ضرورة إعمال مهارات تحليل مكونات النص من أفكار ومعلومات وقضايا، وثالثة تركز على المقاصد والأغراض المضنية وتناسبها مع طبيعة المجتمع، ورابعة تهتم بمدى تقبل القارئ للنص وفق معايير لغوية محددة، وخامسة تبحث عن شفرات فهم النص ومفاتيح تفسيره وتأمله، وسادسة تستهدف تفكيك أبنية النص وتقسيمها إلى أبنية كلية وأخرى جزئية، وأخرى تهتم بالجانب البلاغي للقراءة وجماليات تلقي

النص وإثراء المعنى وتأكيده في ذهن القارئ (سعد البازعي ، ميجانا لرويلي ، ٢٠٠٠، ١٩٠)؛ ومن ثم يمكن الجمع بين هذه النظريات في إجراءات تدريسية مؤلفة ومتسلسلة تسهم في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب؛ نظرًا لإشارات تدريسية عديدة في مبادئ هذه النظريات تتفق وطبيعة نوعي القراءة، وبالتالي يمكن إيجاد علاقة بين النظريات جميعًا من ناحية، ومن ناحية أخرى إيجاد علاقة بين طبيعة النظريات ومهارات نوعي القراءة المستهدفة من هذا البحث.

وبالرغم من أهمية القراءة التفسيرية والقراءة التأملية للفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، إلا أنه يوجد قصور في الاهتمام بتنمية مهارات هذين النوعين من القراءة، ومعالجتها تدريسيًا؛ فمن مظاهر هذا القصور أن (رمضان طنطاوي، ٢٠٠٠، ٢١٧) (هدي إمام ، ٢٠٠٨، ١٣٩) (مروان السمان ، ٢٠١٤، ٨٥) (سيد إبراهيم ،٢٠١٦، ١٩):

- مناهج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية تقدم لجميع الطلاب، دون تمييز لذوي القدرات الخاصة وعلى وجه التحديد الفائقين، حيث تقدم معالجات النص القرائي وأنشطته ولغوياته لكل من العاديين والفائقين دون الاهتمام بطبيعة هذه الفئة وقدراتها وخصائصها، إلا في تلك المدارس المعنية بهذه الفئة فقط دون نشر هذا الاهتمام في جميع المدارس ولدى جميع الطلاب بعامة، وبالتالي تفتقر الأساليب التدريسية والأنشطة المصاحبة لهذه المناهج إلى الاهتمام بمثل هذه المهارات وتحقيق مهارات التفكير العليا.
- تجاهل طرائق التدريس وإجراءاتها التركيز على ذاتية الطلاب واستقلاليتهم في الحصول على المعلومات، والبحث عن المعنى والمضامين والقيم، فضلًا عن غياب إجراءات تشجيع الطلاب وتحفزيهم على طرح التساؤلات، وتوقع الاستنتاجات والآراء المتعلقة بمعلومات النص، وكذلك قصور الاهتمام بإجراءات التدريس التي تعني بقراءة النص أكثر من مرة للحصول على معلومات معينة أو إضافة أفكار جديدة لم تكن موجودة، مما يشير إلى نمطية تدريس حصة القراءة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، فضلا عن تكرار الإجراءات التدريسية التي تتعامل ومستوى الفهم السطحي أو العام للنص؛ وبالتالي غياب مهارات التفسير والتأمل وتكوين رأي حول النص .

ونظرًا لمظاهر القصور السابقة في الاهتمام بطبيعة مهارات نوعي القراءة، والافتقار إلى التوجهات والمبادئ التدريسية التي تتيح للطلاب دراسة النص والاستقلال في فهمه وتفسيره

وتحليله وتأمله والإضافة إليه، فإن هذا يؤكد الحاجة إلى تبني بعض التوجهات الحديثة في دراسة اللغة، تلك التي يمكن من خلالها تنمية مهارات هذين النوعين من القراءة .

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

نظرًا لقصور الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية، وتمكين الطالب من استقلاليته في دراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا، وتحري معانيه ومضامينه وقيمه وإبداء الرأي فيه، فإن ذلك أدى إلى ضعف طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في امتلاك مهارات تفسير النص وتأمله؛ ومن ثم ضعف فهمهم للنصوص القرائية ومعايشتها والتفاعل معها، مما أدى إلى افتقارهم إلى مهارات التفسير والتأمل في أثناء دراستهم للنصوص وفهمها، ويؤكد ذلك الضعف أمران، هما:

الأول: الأدبيات التي تناولت ضعف مهارات الفهم بعامة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبما أن الفائقين دراسيًا من ضمن الطلاب الذين يدرسون ذات المنهج والموضوعات– ويصنفون وفقا لارتفاع تحصيلهم ودرجاتهم– فإن هذه الضعف يعد شائعًا بين الطلاب جمعيا العاديين والفائقين دراسيًا؛ حيث أشارت البحوث والدراسات التي أجريت في ميدان تعليم القراءة إلى ضعف مهارات طلاب المرحلة الثانوية في التعامل مع النص وتحقيق مستويات فهمه واستيعابه وتفسيره وتحليله وتأمله: (فتحي يونس، ٢٠٠٨) (سيد حمدان ، ٢٠١٤) (علاء سعودي، ٢٠١٦) (مهدي سعيد ، ٢٠١٦) (محمود الناقة، ٢٠١٧) (مروان السمان، ٢٠١٤) (زيد الشمري ، ٢٠١٩) ، مما يجعل مظاهر الضعف عامة بين جميع الطلاب في المدارس الحكومية، ومنها:

- ضعف الطلاب في فهم ما بين السطور وتفسير الألفاظ والتراكيب في سياقها اللغوي الجديد، فضلًا عن قصورهم في التوصل إلى استنتاج المعاني الضمنية والأفكار ومناقشتها وإعادة إنتاجها بشكل جديد.
- تدني قدرة الطلاب على طرح التساؤلات وتوليدها حول معلومات النص وحقائقه، واستخلاص العلاقات التي تحكم بناء النص وتزيد من تكامل معناه وفكرته، مما يؤدي إلى ضعف في تحديد غرض الكاتب بدقة، وضعف تكوين استنتاجات منطقية صحيحة لمضامين النص وقيمه، ومن ثم صعوبة تكوين رأي حول النص والتدليل عليه.

- قصور واضح في الاستدعاء الصحيح للخبرات الحياتية، وربطها بالنص، والمقارنة بينها وبين ما يتضمنه النص من معلومات وأفكار، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بينها، ومن ثم غياب الاستقلالية في تحديد المشكلات والفجوات داخل النص، وضعف القدرة على حل المشكلات والخروج ببدائل متعددة ومتنوعة تشير إلى القدرة التأملية للطالب في دراسته لمعلومات النص وأفكاره.

الثاني : دراسة استطلاعية قام بها الباحث على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في مدرسة النقراشي الثانوية بنين – إدارة حدائق القبة التعليمية، وكان عددهم خمسة عشر طالبا؛ حيث طبق عليهم اختبار القراءة التفسيرية، ومقياس القراءة التأملية(*) لتحديد مستوى تعاملهم مع النص وفهمه وتفسيره وتأمله؛ وذلك كما يلي:

اختبار القراءة التفسيرية : وهو حول مهارات القراءة التفسيرية، وتضمن ثمانية أسئلة، تخاطب : مهارة استخلاص الدلالات والمعاني السياقية ، ومهارة تحديد غرض الكاتب، ومهارة بيان توظيف بعض الكلمات دون غيرها ، ومهارة توظيف الأساليب اللغوية في النص وأثرها في المعنى، وكانت النتائج كما يلي تشير إلى وجود :

- صعوبة لدى أكثر من ٧٠% من الطلاب في التحديد الدقيق لمعنى ودلالات الكلمات في السياق.
- ضعف لدى ٨٠ % من الطلاب في استنتاج غرض الكاتب بشكل دقيق من النص.
- صعوبة عامة لدى أغلب الطلاب في قدرتهم على تبرير توظيف ألفاظٍ دون غيرها.
- خلط أغلب الطلاب بين استنتاج دلالات توظيف الأساليب اللغوية وبين المعنى العام منها.

مقياس القراءة التأملية: وهو حول مهارات القراءة التأملية، وتضمن ستة أسئلة، تخاطب: طرح عدد من الأسئلة المفتوحة حول معلومات النص، ومهارة تحديد المعلومات المهمة من وجهة نظر الطالب في النص، ومهارة استدعاء الخبرات السابقة الأكثر اتفاقا مع معلومات النص، وإيجاد علاقة بينها وبين معلومات النص وأفكاره وقضاياه؛ حيث كُلف كل طالب بالإجابة عن المهام الثلاث السابقة وفقا لنص قرائي محدد، وترك لهم مدة اليوم الدراسي كاملا، وكانت النتائج تشير إلى أن:

* عُدلت هاتان الأداتان؛ الاختبار والمقياس، وتم استخدامهما في التطبيق القبلي لأدوات البحث قبليًا وبعديًا مع المجموعة التجريبية محل تطبيق البحث .

- أغلب الطلاب واجهوا صعوبة حقيقة في كيفية طرح أسئلة مفتوحة تخاطب المجتمع الخارجي للنص، وكانت الأسئلة في معظمها تدور حول فكرة النص وبعض تفاصيله.
- نسبة ٧٥% من الطلاب تعثروا في تحديد المعلومات المهمة في النص، فهي ذاتية دون تبرير.
- نسبة ٨٥ % استدعوا خبرات سابقة عامة، معظمها يبتعد عن موضوع النص، فكانت هذه المهارة غائبة تماما في إجاباتهم.

ونتيجة لقصور في هذا الاهتمام بمهارات كلا النوعين من القراءة لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية، وغياب التوجهات اللغوية الحديثة التي يمكن أن تسهم في تنمية مثل هذه المهارات، من مثل : نظريات القراءة في النقد الأدبي التي تعنى بدراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتأملًا وتذوقًا، وضعف الطلاب أنفسهم في التمكن من هذه المهارات، فإن هذا كله يقتضى تبني مثل هذه التوجهات في تدريس القراءة وتنميها مهاراتها، وفي حدود علم الباحث لا يوجد بحث حاول أو استهدف بناء نموذج لتدريس القراءة يرتكز إلى فلسفة نظريات القراءة في النقد الأدبي وتوجهاتها ومبادئها؛ بغية تنمية مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأويلية. وهنا نبعت فكرة هذا البحث.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتلخص مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، والافتقار إلى الاهتمام تخطيطًا وتدريسًا بتلك التوجهات الحديثة التي تهتم بدراسة النص وفهمه وتحليله وتفسيره وتأمله والإضافة إليه. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١– ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة للطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية؟

٢– ما مهارات القراءة التأملية المناسبة للطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية؟

٣– ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

٤– ما النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

٥– ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

٦– ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

رابعا: حدود البحث.

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١– بعض مهارات القراءة التفسيرية وبعض مهارات القراءة التأملية، تلك التي يمكن أن تتكامل مع بعضها البعض، والتي يمكن أن تكون قابلة للتنفيذ والتقويم والقياس بشكل إجرائي.

٢– طلاب الصف الثاني الثانوي، وذلك لكونه من الصفوف التي تخاطب مهارات التفسير والنقد والتأمل قبل وصول الطالب إلى الصف الثالث الذي يخاطب بشكل مركز مهارات الإبداع والابتكار وحل المشكلات، فضلا عن كونه من الصفوف التي يبدأ فيها تنمية مهارات التفسير والتأمل وتكون الرأي الشخصي، وتأكيدها في الصفوف الأعلى .

٣– بعض المدارس الحكومية في محافظة القاهرة، نظرا لكونها من البيئات التي تستوعب أعدادًا كبيرًا من الطلاب من مختلف محافظات الجمهورية؛ فتتنوع المدارس بها وتكثر في أرجاء المحافظة بعامة، كما أنها تشمل أطياف المجتمع كافة وطبقاته ومستوياته.

خامسا: تحديد المصطلحات[*]:

١– النموذج التدريسي: مجموعة من الخطوات والإجراءات التدريسية المؤلفة في كلٍّ متكامل، تستند في تنفيذها وتطبيقها إلى مبادئ نظريات القراءة في النقد الأدبي وأسسها لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية.

[*] استند الباحث في تحديده للمصطلحات إلى أدبيات الإطار النظري من بحوث ودراسات متعلقة بطبيعة متغيرات البحث.

٢- **القراءة التفسيرية**: إيجاد معاني الكلمات من خلال السياق، واستنتاج ما بين السطور وما وراء السطور من معان وأفكار غير مصرح بها، وتحديد دقيق لغرض الكاتب واتجاهاته؛ وإيجاد علاقات الترابط والتكامل بين معلومات النص وأفكاره.

٣- **القراءة التأملية**: عملية يقوم فيها الطالب بربط خبراته السابقة ومعرفته اللغوية بمعلومات النص وحقائقه من خلال طرح الأسئلة وتوليدها؛ بغية التوصل إلى استنتاجات وآراء ومعان وعلاقات جديدة، وتكوين رأي شخصي حول النص، بشكل يظهر معايشة الطالب للنص وفهمه تفسيرًا وتحليلًا وتأملا وتقويمًا.

٤- **نظريات القراءة في النقد الأدبي**: مجموعة التوجهات والمبادئ العامة التي تستند إلى أسس إجرائية وآليات تُشكل في مجموعها نموذجًا تدريسيًا يحكم عملية دراسة النص وتحليله من حيث: دراسة أبنيته اللغوية ومكوناته وتحديد معانيه وأفكاره، والكشف عن جمالياته وأساليبه، والبحث عن مضامينه؛ بغية تنمية مهاراته التفسيرية والتأملية.

سادسا: خطوات البحث وإجراءاته.

يسير البحث الحالي وفق الخطوات والإجراءات الآتية التي تبرز منهج البحث – وهو المنهج شبه التجريبي – وأدواته، وهي :

١. تحديد مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات القراءة، وبخاصة القراءة التفسيرية.

ب. طبيعة الفائقين دراسيًا وخصائصهم العقلية والمعرفية.

ج. رأي الخبراء والمختصين في الميدان.

٢. تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات القراءة، وبخاصة القراءة التأملية.

ب. طبيعة الفائقين دراسيًا وخصائصهم العقلية والمعرفية.

ت. رأي الخبراء والمختصين في الميدان.

٣. تحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي؛ لتنمية مهارات نوعي القراءة التفسيرية والتأملية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. الاستناد إلى ما تُوصل إليه في الخطوتين السابقتين من تحديد لمهارات نوعي القراءة .

ب.دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة نظريات القراءة في النقد الأدبي ومبادئها وتوجهاتها.

٤. بناء النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي؛ لتنمية مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. تحديد أهداف النموذج التدريسي (نوعا القراءة؛ التفسيرية والتأملية)

ب. تحديد محتوى النموذج التدريسي.

ج. تحديد فنيات التدريس وإجراءاته وفقا للنموذج التدريسي.

د – بناء اختبار القراءة التفسيرية ومقياس القراءة التأملية.

هـ – بناء دليل المعلم لتنفيذ النموذج التدريسي.

٥. قياس تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي على تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. اختيار عينة تجريبية من طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا.

ب. تطبيق الاختبار قبليا على المجموعة التجريبية.

ج. تطبيق النموذج التدريسي على المجموعة التجريبية.

د. تطبيق الاختبار بعديا على المجموعة التجريبية.

هـ. استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٦. قياس تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي على تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا، وذلك من خلال:

أ. اختيار عينة تجريبية من طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا.

ب. تطبيق النموذج التدريسي على المجموعة التجريبية.

ج. تطبيق مقياس القراءة التأملية بعديا (نظرا لطبيعة المهارات).

د. استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعا : فروض البحث.

يتضمن البحث الحالي فرضين رئيسيين إجابة عن السؤالين؛ الخامس والسادس وهما :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح القياس البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة التأملية لصالح القياس البعدي.

ثامنا : أهمية البحث .

تتمثل أهمية البحث فيما يقدمه لكل من:

١- مخططي المناهج ومصمميها: يساعد هذا البحث المخططين والمصممين في الميدان على بناء مناهج اللغة العربية وفقا لمهارات التفسير والتحليل والتأمل والنقد والإبداع في أثناء التخطيط لمكونات المنهج وتطبيقه.

٢- معلمي اللغة العربية: توجه معلمي الميدان إلى توظيف النموذج التدريسي المصمم في ضوء نظريات القراءة في النقد الأدبي لمعالجتهم النصوص القرائية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

٣- الطلاب في هذه المرحلة: تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات دراسة النص بشكل مركز وموسع، يتسم بالتفسير والتحليل، مما يزيد استيعابهم للنص ومعايشته وإبداء الرأي فيه والحكم عليه.

٤- الباحثين: يوجه هذا البحث أنظار الباحثين تجاه توظيف نظريات القراءة في النقد الأدبي في تنمية مهارات اللغة العربية، استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً.

الإطار النظري

نظريات القراءة في النقد الأدبي ومهارات كلا النوعين من القراءة؛ التفسيرية والتأملية لدى الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية

يهدف عرض هذا الإطار إلى استخلاص أسس بناء النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي، وكذا تحديد مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدي الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذين الهدفين يعرض الإطار النظري لبعدين رئيسين، هما:

١. نظريات القراءة في النقد الأدبي.

٢. طبيعة نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية لدى الطلاب الفائقين. وفيما يلي تفصيل ذلك.

البعد الأول : نظريات القراءة في النقد الأدبي .

تنطلق نظريات القراءة في النقد الأدبي من مبدأ الاهتمام بالقارئ أو المتلقي؛ بحيث تركز بشكل رئيس على أن يكون القارئ مستقلًا في رأيه وفهمه للنص ووفقا لخبراته السابقة؛ ومن ثم تحولت اتجاهات النقد بعد المرحلة البنيوية إلى الاهتمام بالقارئ، بدلا عن الاكتفاء بالنص ودراسته جوانبه في غيبة القارئ، وقد أُطلِقَ على توجهات الاهتمام بالقارئ وآرائه وخبراته وتوقعاته في أثناء دراسة النص بما يسمى: نظريات ما بعد الحداثة. (جميل حمدان،٢٠١٥، ٩)

ونظرًا لتطور نظريات القراءة في ميدان النقد ظهر الاهتمام بذاتية القارئ واستقلاليته في إبداء الرأي والفهم والحكم على النص، فمنها: النظرية التفسيرية ، والنظرية التحليلية ، والنظرية القصدية ، ونظرية التقبل ، ونظرية القراءة الشعرية ، والنظرية السيميائية العلاماتية، ونظرية التفكيك اللغوي ..وغيرها من النظريات التي تستهدف تشريح النص ودراسة جزئياته اللغوية ودقائقه وتفاصيله وعومياته وأعمدته الفرعية والأَصلية (سعد البازعي وميجانا لروبلي ، ٢٠٠٠، ١٩٠)؛ وتستهدف هذه النظريات قراءة النص من زوايا متعددة تتيح تنوعًا في مستويات الفهم والتذوق والتحليل لإثراء العمل الأدبي وزيادة أصالته ومعاصرته، فظهرت نظريات تهم بالجانب التفسيري للنص، وأخرى تهتم بالجانب التحليلي، وثالثة تركز على القصدية والذاتية، ورابعة تهتم بدرجات التقبل والتلقي لدى القارئ، وأخرى

يهتم بالجانب السيميائي، والبحث عن شفرات النص وتفكيك أبنيته اللغوية وتعرف مضامينها، والبحث عن بلاغيات القراءة .

ويمكن الخروج بتحديد إجرائي لنظريات القراءة في هذا البحث، وهو: مجموعة التوجهات والمبادئ العامة التي تستند إلى أسس إجرائية وآليات تُشكل في مجموعها نموذجًا تدريسيًا يحكم عملية دراسة النص وتحليله من حيث: دراسة أبنيته اللغوية ومكوناته وتحديد معانيه وأفكاره، والكشف عن جمالياته وأساليبه، والبحث عن مضامينه؛ بغية تنمية مهاراته التفسيرية والتأملية.

وسوف يقتصر عرض هذه النظريات على أربع فقط ، وهي : النظرية التفسيرية التحليلية ، والنظرية المينوفينولوجية أو الذاتية القصدية ، ونظرية التقبل أو التلقي، ونظرية بلاغيات القراءة، وذلك لأسباب ثلاثة، هي، الأول : قابلية هذه النظريات لاستخلاص عدد من الإجراءات يمكن تطبيقها إجرائيا، فهناك نظريات يصعب تطبيقها مثل : نظرية القراءة الإسلامية ونظرية القراءة الشعرية النقدية ، وهذان النوعان من القراءة يتطلبان المستوى الجامعي وليس ما قبله، فضلًا عن طبيعة التخصص والتعمق فيه بشكل مركز، والثاني : تعد هذه النظريات الأربع الأقرب تماثلا مع طبيعة نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية من حيث المهارات والمراحل، والثالث : أن هذه النظريات اُختيرت وفقا لترابطها وتدرجها، مما يسهم في محاولة التكامل بينها لبناء النموذج التدريسي هدف البحث الحالي. وفيما يلي تفصيل هذه النظريات:

النظرية الأولى : التفسيرية التحليلية.

وتستهدف هذه النظرية عمليتين مهمتين في دراسة النص، وهما: التفسير والتأويل، مع التركيز على الفهم والاستيعاب الدقيق لتحقيق هاتين العمليتين، وسبيلها في ذلك الاهتمام بعمليات الشرح والفهم والتفسير والبحث وطرح التساؤلات، والوصول إلى استنتاجات وتوقعات مضمرة بين ثنايا النص وأبنيته اللغوية من معلومات وأفكار، مع التركيز على محاولة ربط النص بالمجتمع وقيمه؛ كي يُعطى النص أهمية ومكانة بوصفه فنًا أدبيًا له سمات وخصائص، وله قيمته وتأثيره في المجتمع. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠، ١٩١)

وتستند النظرية التفسيرية التحليلية إلى مجموعة مبادئ تتناول من خلالها دراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا، بغية تحقيق عمليتي الفهم والتأويل، وهذه المبادئ (رولان بارت وآخرون، ٢٠٠٣، ٩٠) (ديفيد كارتر، ٢٠١٠، ٨٩):

١. تحديد منطلقات فهم النص وعتبات استيعابه، من: أفكار ومعلومات ومعان وتفاصيل، ثم البناء عليها من أجل التفسير والتأويل والتأمل والتحليل؛ إذ بدون هذه العتبات يفقد الطالب المعايشة والفهم الصحيح للنص، ويفتقر القارئ المفسر مصداقيته في دراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا.
٢. تعرف السياق الاجتماعي للنص وربطه بالواقع ومعرفة أغراض المؤلف ومقاصده، من أجل إيجاد معان متعددة وتفسيرات مختلفة لأبنية النص وجديدة.
٣. البحث عن المعاني العامة كافة والسياقية ومحاولة إيجاد ترابط بينهما، ومدى توافقها مع المعنى المقصود من النص، ثم إعمال مهارات الطلاقة في استخلاص معان متعددة للكلمة والواحدة، وتوظيفها في سياقات لغوية جديدة.
٤. الكشف عن نوايا الكاتب ومرامه في أثناء دراسة النصوص، إذ إن هذه العملية من أهم مهام النظرية التفسيرية التحليلية لدراسة النص، قراءته وفهمه وتذوقه وتحليله، فضلًا عن الربط بين المعاني والأغراض في وحدة واحدة، ليكتمل الفهم والتفسير الدقيقين للنص.
٥. الاعتماد على النفس والاستقلالية في تحصيل المعنى والأفكار والقيم المتضمنة داخل النص، والبحث عما وراء السطور من معان شائعة بين وعاء النص اللغوي وتراكيبه، وهذا يعد ركنًا أصيلًا لتكوين قارئ يتسم بالنقد والاستقلالية في الرأي والتفسير.
٦. التأويل الذاتي والسياقية بعدان مهمان لتحقيق قراءة تفسيرية تأويلية تحليلية؛ إذ ترتكز منهجية هذه القراءة إلى ثلاث مراحل مهمة لتحقيق هذا النوع من القراءة، وهي:

- مرحلة التصفح والاستكشاف: وهي تخاطب التصفح والاستكشاف العام لمفردات النص ومعلوماته وبناه الكلية والجزئية، فضلا عن تحديد الأمور الصعبة والتي تحتاج إلى فهم أو بحث أو تنقيب عن معنى أو توضيح أو تفسير، وهدفها الرئيس: التمهيد لفهم النص بشكل عميق والبدء في تفسيره وتحليله.

- مرحلة الفهم الحقيقي: وهي مرحلة التصفح المتأني والواعي لتحديد المعاني والأفكار؛ أي الأبنية الرئيسة والتفصيلية للنص ومحاولة ربطها بعضها ببعض.
- مرحلة التأويل والتفسير : وهي مرحلة إعمال مهارات التفكر والتأمل للمعلومات والأفكار، وطرح أكثر من تفسير للكلمة الواحدة والمعلومة الواحد وطرح بدائل تفسيرية عدة، بجانب طرح تساؤلات لو كان الكاتب موجودًا أو كان القارئ مكانه فماذا سيضيف إلى النص؟ وغيرها من آليات التأويل والتفسير وإيجاد جسور جديدة لفهم عميق للنص الواحد.

ومن خلال عرض النظرية التفسيرية التحليلية يمكن الخروج ببعض الأسس والاستناد إليها في بناء النموذج التدريسي المقترح :

- الاهتمام في أثناء تدريس القراءة بتنظيم عادات العقل لدى الطلاب الفائقين لدراسة النص القرائي وفهمه، من حيث تنظيم تناولهم للنص فهما وتفسيرا وتأملا، بحيث يتبعون خطوات ثلاث:
  - الأولى: التصفح والاكتشاف من أجل التقاط الأفكار العامة والمعاني وتكوين رؤية شخصية عن مضمون النص.
  - والثانية: البدء في تحليل النص وتفسير أبنيته اللغوية؛ فيدرس الطلاب النص محددين معاني المفردات كافة وكذا التراكيب والمعاني الضمنية.
  - أما الثالثة: فهي إيجاد العلاقات والتفسيرات المنطقية بين المعلومات والأفكار والمعاني، فضلا عن طرح التساؤلات وإيجاد جديد يمكن أن يضيف للنص.
- توجيه الاهتمام نحو الأنشطة القرائية التي تعزز من دافعية الطلاب، وتجبرهم على المشاركة باستقلالية في كل ما يتعلق بالنص من معلومات وحقائق ومعان، وترك فرصة لكل طالب لإبداء رأيه بحرية وتبريره لمساعدته على الاستقلالية والتعلم الذاتي.

النظرية الثانية: الفينومينولوجية أو الذاتية القصدية .

وهذه القراءة تفوق سابقتها من حيث الوعي والتفاعل الإيجابي مع النص، فتسمح للقارئ بفرض وجوده في أثناء دراسة النص وتحليله وتقييمه؛ إذ تعتمد هذه القراءة على الفهم والتفسير والتأويل مثل القراءة التفسيرية، ويزاد على ذلك القصد والتوقعات والآراء الشخصية التي تخرج عن النص، فيكتمل فهم القارئ واستيعابه للنص، شريطة أن تكون هذه التوقعات

والآراء تضيف للنص جديدًا، فيكتشف القارئ الفجوات والثغرات في المعلومات ويعمل على إكمالها، فضلا عن بحثه عن تفسيرات للمعاني والأفكار بطريقة جديدة، وإيجاد الحلول للمشكلات، وتعدد التوقعات والاستنتاجات لتعميق فهم النص. (عبد الواحد المرابط، ٢٠١٠، ١٨٠) .

ولهذه النظرية مجموعة مبادئ يمكن توظفيها في أثناء دراسة النص وتحليله وفهمه، وعناصر محددة تستخدم لدراسة النص، وهي:

- **مبادئ النظرية الذاتية القصدية :** وتمثلت هذه المبادئ في (رولان بارت وآخرون، ٢٠٠٣، ٩٠–٩٣) :

١. الخبرات السابقة وسيلة مهمة من وسائل تفسير النص وفهمه، فلا نص دون خبرات، ولا قيمة لخبرات القارئ ومعارفه ما لم يكن هناك نص يستدعيها ويوظفها، فالموازنة بين النص وخبراته شرط رئيس من شروط دراسة النص دراسة ذاتية قصدية.

٢. الترابط والتوقع والتتابع في تلقي المعلومات وتعرفها واستنتاج المعاني التي تؤدي هذه المهمة، يعد من سمات القارئ الذاتي للنص، بمعنى آخر أن المعاني التي يتلقها القارئ لابد أن تكون وفق تدرج من البسيط إلى المركب، فالفهم يُبنى من خلال فهم الجزئيات ثم الكليات، وهذا يعنى إقرار مبدأ القراءات الجزئية لفقرات النص ودراستها وفهمها واستيعابها.

٣. تقييم النص بوجه عام وإعطاء آراء ذاتية مستقلة للقارئ نفسه، يعد محورًا هذه النظرية، ولكن الحكم وإبداء الرأي مرهون بشرطين مهمين، الأول: هو تدليل القارئ وبرهنته على آرائه بشكل منطقي ومقبول، والثاني: مدى قرب الرأي أو بعده من معطيات النص وأفكاره ومعانيه.

- **عناصر التحليل الفينومينولوجية أو الذاتي القصدي:** وقد حدد أنصار هذه النظرية عناصر محددة لدراسة النص وفهمه واستيعابه وتحليله، وذلك كما يلي (محمد مريني، ٢٠٠٧، ١١٧–١١٨):

١. التمييز بين الذات والموضوع: تركز هذه الخطوة على رفض النزعة الموضوعية التي تختزل المعنى والأفكار والمضامين في حيز الموضوع أو النص اللغوي المعطى للقارئ، وتجريد القارئ من ذاته وآرائه، فضلا عن رفض النزعة الذاتية بوصفها مقومًا للعمل أو

النص، ولهذا فإن هذه النظرية ترسخ لمنهج محدد وهو محاولة إيجاد علاقة بين النص وخبرات القارئ السابقة، استنادًا إلى أن المعنى لا يوجد في العالم بشكل مستقل عن الذات والعكس .

٢. البناء المعرفي الجديد لأبنية النص: تتشكل الإضافة من خلال ربط الذات بالنص؛ أي إعمال الخبرات السابقة للفرد وربطها بمحتوى النص وأفكاره ومضمونه، وذلك من خلال التأملات والافتراضات والتوقعات والاستنتاجات...إلخ العمليات الإدراكية التي يقوم بها القارئ للحصول على المعنى وتكوينه، وبالتالي أقرت هذه النظرية بأربعة أعمدة رئيسة لدراسة النصوص اللغوية بعامة، وهي:

- دراسة الأفق الداخلي للنص: ويعني تحليل مكونات النص وتعرف فكرته ومضمونه ومعانيه وقيمه وأهم كلماته المفتاحية.
- دراسة الأفق الخارجي للنص: ويخاطب هذ الأفق الربط بين النص والمجتمع وقيمه ومشكلاته.
- دراسة الأفق الزمني: ويشير إلى علاقة الجانب الزمني أو التاريخي بدراسة النص ودلالاته.
- دراسة الأفق القصدي والذاتي: ويقصد هنا الوعي بما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات ومعان، والحصول على معان وتفسيرات وآراء جديدة ومتعددة تزيد من فهم النص واستيعابه.

٣. الانفتاحية مقابل الاختزالية : تعد الخاصية الانفتاحية سمة رئيسة لنظرية الذات أو الفينومينولوجية، والانفتاح يستهدف الخروج عن حدود النص لإثرائه بالمعلومات والخبرات، وتناول النص من وجهات عديدة ووفق مستويات تفكيرية متعددة تعمق فهم النص وتحليله وتفسيره، وبالتالي فالالتزام بحدود النص قد يعيق المعايشة الكاملة للنص وفهمه، ومن ثم تركز الانفتاحية على ثلاثة عوامل مهمة تثرى النص وتزيد من فهمه، وهي :

- العقل المفسر: وتعي تفسير المعاني والأفكار والمعلومات بشكل منطقي بناءً على الخبرات السابقة للقارئ نفسه؛ إذ إن القارئ لابد أن يفسر كل شيء يتعلق بأبنية النص ومكوناته.

- **التوقعات المتعددة: ويعني استناد القارئ إلى عدد من التوقعات والاستنتاجات المتعددة التي تضيف للنص جديدًا، بحيث يخرج عن حدود النص ليزيد من النص فكرة ومعنى وأسلوبًا.**
- **الفهم المتدرج: ويشير إلى دراسة النص بشكل منظم ومسلسل، بمعنى ألا يهتم القارئ بوضع التأملات والتوقعات بشكل عشوائي، بل عليه أن يدرك أن التأملات والتوقعات والتفسيرات تسير من الجزء إلى الكل أو العكس، بحيث تتكامل عمليات الفهم العميق للنص، وتكون رؤى القارئ صحيحة وأكثر منطقية.**

ومن خلال عرض النظرية الذاتية القصدية يمكن الخروج ببعض الأسس والاستناد إليها في بناء النموذج التدريسي المقترح:

- **ضرورة الاهتمام بتضمين الإجراءات التدريسية للنموذج بعض الأنشطة التدريسية التي تساعد الطلاب على استدعاء خبراتهم الحياتية والشخصية، وربطها بالنص، وإعمال مهارات المقارنة واستخلاص أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وتحديد مدى صحتها وتوافقها مع بعضها ببعض، ومدى قربها من معلومات النص.**
- **توجيه الاهتمام إلى تضمين النموذج التدريسي عددٍ من الإجراءات التي تسمح للطلاب بإبداء رأيهم فيما يتضمنه النص من معلومات وأفكار، وتحديد موقف معين والدفاع عنه والتدليل عليه.**

<u>النظرية الثالثة: نظرية التقبل أو جماليات التلقي.</u>

تستهدف هذه النظرية تحقيق عدد من المفاهيم تتشكل في نهايتها لتكون طبيعة هذه النظرية، وهذه المفاهيم، هي: ثنائية القارئ والنص معا، والتأثير والتواصل بين النص والمؤلف والقارئ، وكذا الاهتمام بمفهوم القارئ الافتراضي؛ ومن ثم فإن هذه النظرية تهتم بكيفية تلقي النصوص وتحديد معلوماتها وتفاصيلها، فضلا عن فهمها وتفسيرها وتحليلها؛ بغية وصولها إلى القارئ معنى وفكرة وأسلوبًا، وسبيلها إلى ذلك : طرح الأسئلة والتأمل الذاتي واستدعاء الخبرات السابقة، وتوظيف آليات الربط والاستنتاج والروابط الذهنية واللغوية، واكتشاف المعلومات الناقصة وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف بين المعلومات والأفكار داخل النص الواحد (عبد الواحد المرابط، ٢٠١٠، ١٧٨) .

فالقارئ في ظل هذه النظرية يسعى دائمًا إلى البحث عن النقص واكتمال المعلومات، وتحديد مواطن القبول في النص وكذا مواطن الرفض وتبريرهما، بحيث يقرأ الطالب قراءة عمودية ثم أفقية مركزة ؛ قراءة عمودية تُعنى بالتقاط المعاني والمعلومات والقيم الاجتماعية، وقراءة أفقية قراءة عميقة تبحث وراء السطور ودفائن الألفاظ ودلالاتها، ثم يجمع القارئ بين نوعي القراءة، ويضع تفسيرات متعددة تزيد النص فهمًا وتحليلًا، وقد يقسم النص إلى بداية ووسط ونهاية أو يقسم إلى مستوى الكليات أو الجزئيات ..إلخ تلك الآليات التي تُعنى بعمليات القراءة، والتي عن طريقها تتحقق معايير القبول والتلقي لدى القارئ؛ فيُنبئ عن فهم واستيعاب واسع للنص (هانز روبيريوس ، ٢٠١٠، ١١٢–١١٣)

ولنظرية التقبل وجماليات النص مجموعة من الآليات أو الأسس التي تهتم بها في دراستها للنص اللغوي، دراسة تحليلية تفسيرية تأملية، وهذه الآليات تترجم في بعدين مهمين، هما: المراحل التقبلية للنص، وأنماط دراسة النص اللغوي، وتفصيل هذين البعدين كما يلي (ديفيد كارت، ٢٠١٠ ، ٩٢) (هانز روبير ، ٢٠١، ١١٢) :

١. المراحل التقبلية لدراسة النص اللغوي .

وتستند هذه النظرية في دراستها للنصوص وتفسيرها وتحليلها إلى مراحل عدة تحقق من خلالها قضيتي الفهم والتقبل، وتتمثل هذه المراحل في:

- تفسير رموز النص اللغوي: وتعني هذه المرحلة تناول النص قراءة وفهمًا وتحديدًا لأفكار النص وللقضية العامة له، فضلًا عن تحديد الإشارات والتفاصيل والمعلومات الفرعية التي تتكامل وموضوع النص؛ وذلك تمهيدًا لتفسيرها وتوقعات وتأملات ورؤى شخصية.
- التساؤل المستمر: ويشير إلى ضرورة طرح مجموعة من التساؤلات حول مدى صحة المعلومات والمعاني والأفكار وتكاملها، ومدى وضوحها وتسلسلها، فضلًا عن تقديم أكثر من تفسير للمعلومة الواحدة أو الكلمة الواحدة، وكذا إعمال التساؤلات للبحث عما وراء الألفاظ والكلمات من دلالات ومعان ضمنية؛ حتى تتسع دائرة التأمل والفهم والاستيعاب في تناول النص ومعايشته وفهمه.
- القراءة النقدية الإدراكية للنص: وتشير إلى تلك القراءة التي نخلص منها بتأملات وأفكارٍ تقترب من النص ومعانيه، شريطة أن تكون جديدة تضيف له، فتكون الآراء النقدية

والرؤى الشخصية متكاملة مع النص وتثريه، وبالتالي يكون القارئ خارجًا عن النص في ظل معناه، بهدف التوسع في الفهم والتفسير والإضافة والإثراء.

٢. أنماط دراسة النص اللغوي.

تهتم نظريات التقبل أو جماليات التلقي في دراستها للنصوص بتحقق أربعة أنماط أو أنواع من القراءة، على القارئ توظيفها، وعلى النص أن يوّفرها في أبنيته ومكوناته اللغوية، وهذه الأنماط هي:

- نص مغلق – قراءة مغلقة: ويعنى أن النص يعالج قضية محددة لا تستدعي التفكير والتأمل، فينتج عنه قراءة مغلقة، فضلا عن افتقار القارئ إلى مهارات تفسير النص ومحاولة الخروج عن حدوده وإيجاد معلومات جديدة أو معان جديدة.
- نص مغلق – قراءة مفتوحة: ويقصد به أن النص مغلق في معانيه وقضاياه ومحدود في أفكاره، لكن القارئ يعمل آليات التأمل والتفسير والتحليل ليفكك أبنية النص، ويفسرها ويربطها بخبراته ليجعل النص يقترب إلى التوسع والانفتاح.
- نص مفتوح – قراءة مغلقة: وهنا الأمر يختلف عن النوعين السابقين، فالنص له معان متعددة، ألفاظ موحية وقيمه وأفكاره مفتوحة على المجتمع وقضاياه، ولكن القارئ قد لا يملك مهارات تناوله ومعايشته وتفسيره وتأمله.
- نص مفتوح – قراءة مفتوحة: وهذا النمط هو الأكثر أهمية، فيوجد قارئ منفتح، له تأملات ورؤى شخصية، مع وجود نص متعدد الزوايا من حيث الفكرة والمعنى والأسلوب والدلالات، فيتحقق الفهم الواعي العميق للنص.

وبالنظر إلى الأنماط السابقة يلاحظ أن هذه النظرية ترتكز إلى مبدأين مهمين في دراستها للنصوص وتفسيرها وتحليلها، وهما : من النص إلى القارئ ، ومن القارئ إلى النص؛ أي أن دراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتقبلا وتأملا لن يتحقق إلا بالمشاركة التواصلية بين المؤلف والنص والجمهور، ولا يتحقق أيضا إلا إذا كانت النصوص اللغوية تعالج القضايا والأفكار العامة المفتوحة على المجتمعات وقضاياها، فضلا عن اتساع معانيها وقيمها ودلالاتها، وتوظيفها للمعاني الموحية والمعبرة، وذلك بغية أن تكون قراءات الفرد أو الطالب نفسه خارج نطاق النص، فيحدث تكامل بينهما ينتج عنه تواصل لغوي جيد لفهم النص واستيعابه .

ومن خلال عرض نظرية جماليات التلقي يمكن الخروج ببعض الأسس والاستناد إليها في بناء النموذج التدريسي المقترح:

- **مراعاة إجراءات النموذج التدريسي البناء المعرفي وتدريب الطلاب على تحقيقه، من خلال توجيههم إلى تعرف فكرة النص ومضمونه وقيمه واتجاهاته، ثم البناء على ذلك، وتوجيههم إلى الربط بين معلومات النص وقضايا ومشكلات المجتمع والواقع والحياة التي يعيشها الطلاب، وأخيرا إبداء الرأي والحكم على النص من ناحية القبول والفكرة وعلاقتها بالشخص والمجتمع وتبرير ذلك.**
- **الاهتمام في أنشطة التدريس بتدريب الطلاب على مبدأ التعددية والكم ثم الكيف، بمعنى تشجيعهم على وضع توقعات وتفسيرات وحلول وآراء متعددة للكلمات والعلاقات بين الأفكار والمعلومات، ثم انتقاء أكثرهم ملاءمة للنص وفكرته وقضيته.**
- **استناد النموذج التدريسي إلى مبدأ التساؤل المستمر، وأنشطة طرح التساؤلات وكذا سؤال المؤلف، فيشجع الطالب على طرح الأسئلة باستمرار بشكل عميق ومركز، وبشكل واسع، حيث يطرح الطالب عددًا من الأسئلة المتعلقة بالنص؛ فيحقق فهم حدود النص وإطاره، ثم يطرح عددًا من الأسئلة المفتوحة التي تربط النص بالعالم من حوله، مما يسهم في تنمية مهارات التفكر والتأمل والخيال والنقد والإبداع في أثناء دراسة النص وفهمه واستيعابه.**
- **نظرًا لتعدد أنماط النص في هذه النظرية، فإن هناك ضرورة لاختيار مجموعة من النصوص اللغوية التي تتضمن توجهات وآراء عامة، وتعالج بعضًا من مشكلات المجتمع، وتتضمن معاني عديدة تجبر الطالب على التفكير والتأمل والتفسير، فضلًا عن تضمنها لبعض المعلومات والتراكيب التي تحتاج من القارئ البحث والكشف عن مضمونها.**

النظرية الرابعة : بلاغيات القراءة .

وتعني هذه الإستراتيجية بآليات البناء التي يقوم عليها النص اللغوي، وقد تكون هذه الآليات دلالية أو جمالية أو أسلوبية، يُحلل النص أو الخطاب الأدبي في ضوئها، ومن ثم أطلق النقاد والأدباء على هذه النظرية (أدبية النص) وهي تعنى في المقام الأول بالوظيفة التحليلية التفسيرية والوظيفة الجمالية البلاغية لأبنية النص (عثمان الميلود ، ٢٠٠٠، ١١٢–١١٣) .

وتستند نظرية بلاغيات القراءة إلى خطوتين رئيستين في دراسة النصوص، الأولى : التفكيك، ويقصد به تحليل أبنية النص فهمًا وتفسيرًا واستيعابًا، فيحدد القارئ الكلمات والألفاظ وما تعبر عنه، ويحلل الجمل والفقرات ليخرج بأفكار النص، ويحدد الكلمات المفتاحية أو عتبات النص ومكونات، بحيث ينتهي في هذه العملية بتعرف الكليات والجزئيات المكونة للنص وما يعبر عنه من معان وأغراض. أما الثانية: التركيب، وتعني الفهم الخارجي للنص والإضافة إليه، فالقارئ هنا يكشف الوظائف الجمالية للغة كي يظهر جمال النص وبلاغياته، فيضع تفسيرات عديدة لاستخدام الأساليب البلاغية والأسلوبية، ويضيف أدوارًا جديدة لها تسهم في تعميق فهم النص، فيقيم بنية النص ومعانيه وأفكاره.

واستنادًا إلى عمليتي التفكيك والتركيب لنظرية بلاغيات القراءة، فإنها تنطلق من منهجية محددة، توصف بأنها: منهجية بنيوية تقوم على التوصيف الداخلي والخارجي للنص بنيةً ودلالةً وتفكيكًا وتركيبًا ، وذلك وفق عدة آليات تحقق ذلك ، وهي (إسماعيل شكري ، ٢٠٠٩، ٣٩–٤٢) (عقيلي موسي، ٢٠١٨، ٢٣٣) :

١. تحديد نوع النص: وتشير هذه الخطوة إلى تعرف نوع النص، وإلى أي جنس أدبي ينتمي من الأجناس الأدبية؟ وذلك لأن كل نصٍ يتمتع بنوع من الجماليات والبلاغيات أكثر من غيره، وكي يحقق ذلك على القارئ تناول أفكار النص أولا ومعانيه فهما وتفسيرًا، ثم الكشف عن مواطن الجماليات ودلالاتها ثانيًا، أي الجمع بين الكشف عن الأبنية الرئيسة للنص والتدرج في تعرف سمات النص وخصائصه وأسلوب صياغته وتأليفه.
٢. استثمار البنيات الخطابية اللغوية في النص: وذلك من خلال البحث عما وراء الأبنية من معان وتفسيرات لا تتكشف للقارئ العادي، فتظهر للقارئ الجيد، فيتحرى المعاني الضمنية والدلالات في ظل السياقين الزمني والمكاني، ويفسر المعاني في ضوء الأسباب التي دعت الكاتب لتوظيف الألفاظ والتراكيب بشكل معين، ثم وضع تفسيرات جديدة لهذه المعاني، ومن ثم فالقارئ أمام ثلاثة أنواع من البنيات الخطابية، الأولى : المباشرة والتي تتضح معانيها مباشرة من السياق اللغوية ، والثانية : البنيات العميقة والتي يرمز لها بلفظ أو كلمة أو تركيب، وتحتاج من القارئ البحث عن الدلالة المناسبة لها والمعبرة عنها ويكون لها إشارة في النص، والثالثة: البنيات الغامضة، وتشير إلى ذلك النوع من الدلالة غير الواضح، والذي تعمد الكاتب التعبير عنه بشكل خفي، ليترك مساحة للقارئ

كي يعمل مهاراته الذهنية كي يقترب من المعنى، فهناك تعدد في التفسير والتأويل لهذا النوع.

٣. الكشف عن أدبية النص أو الخطاب اللغوي: ويعني الكشف عن المعاني الجمالية والأسلوبية والبلاغية التي تفسير النص وتزيده فهمها ووضحا لدى القارئ، وإيجاد روابط بين هذه المعاني الجمالية وفكرة النص وقضيته، وبيان أثرها في إثراء المعنى وتأكيده، فيستقرئ الأخيلة والصور والتشبيهات والاستعارات وغيرها.

٤. إعادة بناء النص: وذلك من خلال الاستقلالية في التناول والمعايشة للنص وما يتضمنه من أفكاره ومعان وقضايا، والسبيل هنا إظهار آليات التفكير الناقد والإبداعي، فيقرأ القارئ أشياءً ويبررها، ويرفض أخرى ويعلل سبب الرفض، ويضيف أفكارا ومعلومات، ويغير من بنية النص.

٥. البحث عن القيم الأدبية والفنية والجمالية والأخلاقية: فمن بلاغيات النص البحث عن القيم الشائعة في النص، فقد تكون قيما جمالية أو قيما أخلاقية إنسانية، أو قيما دينية، والبحث عن مدى تعبيرها وواقعيتها في المجتمع الحالي.

ومن خلال عرض نظرية بلاغيات القراءة يمكن الخروج ببعض الأسس والاستناد إليها في بناء النموذج التدريسي المقترح:

- مراعاة الإجراءات التدريسية توجيه الطلاب نحو دراسة ما وراء النص، وذلك عن طريق استخلاص مضامين النص ودلالاته، وما يشيع به من أغراض وقيم، ومن ثم مراعاة النموذج التدريسي إجراءات تساعد الطلاب على البحث عن المعاني والدلالات وفق ثلاث مستويات، الأول: توجيههم نحو المعاني المباشرة والظاهرة في النص ، ثم التدرج وتوجيههم نحو الدلالات العميقة التي تحتاج لتركز وتفكر واستنتاج لتحريها وبيانها بدقة داخل النص ، والثالث إرشادهم نحو الدلالات الغامضة والتي تحتاج لقراءة النص أكثر من مرة، والبحث عن الأغراض التي تعمد الكاتب إخفاءَها.
- توجيه الاهتمام نحو الخطوات والإجراءات التي تهتم بتحليل جماليات النص، واستخراج المعاني الجمالية والأسلوبية، تلك التي تزيد من فهم النص وتفسيره وتأمله، بتدريب الطلاب على تحديد مواطن الاستحسان وبيان أثرها في المعنى، فضلا عن تدريبهم على تحديد مواطن الضعف أو عدم الاستحسان وتبريرها.

وبعد عرض نظريات القراءة في النقد الأدبي الأربعة، واستخلاص بعض الأسس التي يمكن الاستناد إليها في بناء النموذج التدريسي، يمكن فيما يلي تحديد أهم الأسس التي يستند إليها البحث الحالي في بناء النموذج التدريسي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية، وذلك بعد حذف الأسس المكررة، بشكل يكوّن خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته، وتفصيل ذلك كما يلي :

- **تضمن النموذج التدريسي خطوات رئيسة ، تبدأ بالتصفح والتقاط الأفكار والمعاني العامة ، وتحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطالب في أثناء معايشة النص، ثم تأتي الخطوة الثانية وهي البدء في دراسة النص فهما وتفسيرا للكلمات والألفاظ وتحديد معانيها بدقة، وتحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل، والخطوة الثانية ، البدء في التفكر والتأمل وطرح التساؤلات والإضافة وتكوين الرأي والاستقلالية في تناول النص من زوايا عدة؛ ويتخلل كل خطوة منها إجراءات تفصيلية سوف تذكر تفضلا في الجزء المتعلق ببناء النموذج تدريسيا .**
- **دراسة النص وتفسيره وفقا دلالاته المباشرة والعمية والغامضة، وذلك من خلال عمل خريطة ذهنية للمعاني وتصنيفها إلى عامة وخاصة، ومباشرة وضمنية؛ تمهيدا للكشف عن الأفكار والأغراض والقيم الشائعة داخل النص.**
- **الاهتمام بتحليل النص القرائي، وذلك من خلال تفكيك البناء اللغوي للنص وتحديد معانيه ودلالاته، فيبدأ الطالب بدراسة النص وتحديد فكرته ومضمونه وقضيته الرئيسة، ثم يعمل على ربط النص بالمجتمع ومشكلاته ومدى استيعاب النص للمجتمع وقضايا، ومدى توافق النص مع المجتمع والواقع وتماشيه مع قيمه وأفكاره.**
- **الاهتمام بدراسة جماليات النص، وتحديد مظاهر الجمالي الأدبي من أسلوب وتراكيب وفكرة، فضلا عن توجيه الطلاب نحو علاقتها بالنص ومعانيه، فيترك لهم مساحة لقبول أمور ورفض أخرى، مع التبرير في كلتا الحالتين.**
- **التركيز في أثناء التدريس على استدعاء الطلاب لخبراتهم السابقة وربطها بالنص المقروء، ومقارنة الطالب بينها وبين النص من حيث الاتفاق والاختلاف، وتشجيع الطلاب على استدعاء أي مواقف حدث لهم أو معرفة خاصة بهم أو تكليفهم بالبحث عن معلومات**

وخبرات يمكن أن تضاف إلى النص، ومقارنها بالنص الأصلي، واختيار الأفضل مع التبرير والتدليل.

- الاهتمام بتدريب الطلاب على طرح توقعات متعددة واستنتاجات وآراء شخصية حول المعاني والأفكار، بحيث يتعود الطالب على التأمل والتفكر، فينتج ويضيف ويعدل ويغير في ترتيب معلومات النص وتنظمه ويبرر ذلك.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيف متنوع للأسئلة المتعلقة بالنص، بحيث يطرح الطلاب عددًا من الأسئلة تدور حول فكرة النص ومعانيه، ثم يتدربون على طرح الأسئلة المفتوحة التي تربط بالنص بالعالم من حولهم، كي تتحقق مهارتي التفسير والتأمل.
- الاستناد في دراسة النص إلى مبدأ التدرج والتوسع؛ بمعني أن يتضمن النموذج التدريسي خطوات تدريسية تبدأ بدراسة أجزاء النص وتحليله وفقا للألفاظ والأفكار والمعاني والأغراض، ثم يأتي مبدأ التوسع فيستكشف الطالب العلاقات الحاكمة في النص، ويربط بين المعلومات ويستخلص أفكارا ومعلومات، وفي النهاية يطرح تغيرًا جديدا لتناول النص وترتيبه وتنظيمه؛ وهذا يشير إلى ضرورة أن تكون مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية في ظل هذين المبدأين المهمين لنظريات القراءة في النقد الأدبي تستند كل منهما إلى الأخرى، فيبدأ الطالب بالتدريب على عمليات تفسير النص ثم يتدرب بعدها على عمليات تأمل النص وتأويله.

البعد الثاني : القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الفائقين في المرحلة الثانوية.

يهدف عرض هذا المحور إلى تحديد مهارات كل من القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا، ولتحقيق هذا الهدف يعرض هذا البعد ثلاثة محاور، الأول: طبيعة القراءة التفسيرية، والثاني طبيعة القراءة التأملية، والثالث: طبيعة الطلاب الفائقين دراسيًا. وتفصيل هذا كما يلي:

أولا : القراءة التفسيرية.

تعد القراءة التفسيرية هدفًا مهمًا من أهداف تدريس القراءة؛ حيث يعد التفسير من المستويات التي من خلالها يبنى القارئ تواصلًا فاعلا بينه وبين النص المقروء وتجعله يعمق من فهمه لما يقرؤه؛ ومن ثم توجه القراءة التفسيرية القارئ إلى دراسة الأفكار والمعاني والمضامين غير الصريحة الكامنة بين السطور وما وراء السطور، عبر ممارسة عمليات

عديدة، من مثل: الفهم والاستنتاج والتحليل والمقارنة والتعليل وغيرها من العلميات التي تستهدف دراسة النص ألفاظًا وتراكيب وجملًا ومعلومات تحقق غاية التفسير والتحليل من دراسة وفهمه (Reis, S ,2004, pp 315–338).

١. مفهوم القراءة التفسيرية .

وقد تناولت الأدبيات مفهوم القراءة التفسيرية بوصفها نوعًا من أنواع القراءة من ناحية، ومن ناحية أخرى بوصفها مستوى فهم قرائي لابد أن يتمكن منه الطلاب، وتلخصت ملامح مفهوم القراءة التفسيرية في الأدبيات (Nwea,2001) (Marioti, 2005) (Nordick , 2010) (نور كريم، ٢٠١٣، ٢٢) (سيد حمدان، ٢٠١٤، ١٦٧) (مهدي سعيد، ٢٠١٦، ١٣) (مروان السمان، ٢٠١٩، ٣٢) في النقاط التالية :

- عملية استنتاج ما وراء الكلمات والتراكيب من معان وأفكار، وتجاوز المعاني المباشرة لإيجاد العلاقات والدلالات الضمنية بين معلومات النص المقروء.
- تحديد معاني الألفاظ والتراكيب من خلال السياق اللغوي، واستنباط الدلالات التي لم يصرح بها كاتب النص.
- عملية دراسة النص المقروء وتحليله لاستنتاج علاقة التكامل والترابط والسبب والنتيجة، تلك التي تحكم بناء النص من ألفاظ وتراكيب وجمل، لبناء توقعات واستنتاجات جديدة تسهم في فهم النص وما يتضمنه من معارف ومعلومات ومضامين.
- عملية استنتاج المعاني الكامنة بين السطور وما وراء السطور، وتحديد دقيق لغرض الكاتب، والتنبؤ بالفكرة المحورية غير المصرح بها.
- تلك القراءة التي تركز على مساعدة القارئ على تحقيق مهارات أربع، هي: تحليل النص لتعرف المعاني والأفكار، ثم استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها، ثم تنظيم المعلومات والربط بينها وإيجاد تفسيرات لها، ثم فهم عام لعناصر النص القرائي من عموميات وقيم واتجاهات ومضامين.

وبدراسة التعريفات السابقة للقراءة التفسيرية وملامح الاتفاق بينها في تحديد ماهية هذا النوع من القراءة، بأنه: إيجاد معاني الكلمات من خلال السياق، واستنتاج ما بين السطور وما وراء السطور من معان وأفكار غير مصرح بها، وتحديد دقيق لغرض الكاتب واتجاهاته؛ وإيجاد علاقات الترابط والتكامل بين معلومات النص وأفكاره.

٢. أهمية القراءة التفسيرية.

تنبع أهمية القراءة التفسيرية من تلك الأدوار والوظائف التي تستهدفها في أثناء دراسة النص، بغية تنمية مهارات فهمه وتفسيره، وتتلخص هذه الأهمية في مساعدة الطالب على (نور كريم، ٢٠١٣، ٢٢) (سيد حمدان، ٢٠١٤، ١٦٧) (مهدي سعيد، ٢٠١٦، ١٣) (مروان السمان، ٢٠١٩، ٣٢) :

- **انتقاله في دراسته للنص المقروء من عشوائية فهم النص بشكل عام والتقاط فكرته المحورية وبعض تفاصيله إلى إيجابية فهم النص من تحليل لمكونات النص وتفسيرها، وتنظيم المعلومات لإيجاد العلاقات الترابطية بينها.**
- **تحفيزه وتشجيعه على توظيف أساليب طرح الأسئلة والإجابة عنها، وتزويده بمهارات البحث والتركيز على انتقاء المعاني الضمنية واستخلاصها بشكل دقيق، فضلا عن معايشة الطالب للنص والتعمق في دراسة تراكيبه وأبنيته اللغوية؛ بهدف الكشف عن المعاني الضمنية والأغراض والتفسيرات المنطقية وراء النص.**
- **تطويره لمهارات التفكير المتعددة، فيكتسب مهارات النقد والإبداع؛ حيث ترسخ هذه القراءة لدى الطالب مهارات التعلم الذاتي والاعتماد والاستقلالية في الحصول على التفسيرات والمعاني الضمنية، فضلا عن مهارات توليد الأسئلة، مما يجعله قادرًا على امتلاك مهارات القراءة الإبداعية والتأملية، ومن ثم تعزز هذه القراءة مهارات الفهم العام والتفصيلي والاستنتاجي والضمني لمكونات النص.**

من خلال تناول المفهوم والأهمية للقراءة التفسيرية يمكن الخروج بأمرين، هما:

- **الأول، عدد من مهارات هذا النوع من القراءة، من مثل : تفسير المفردات والتراكيب باستخدام السياق اللغوي ، استخلاص دلالات توظيف الكلمات والتراكيب ، تحديد غرض الكاتب من النص، تصنيف أفكار النص إلى رئيسة وفرعية ، تحديد العلاقة الحاكمة بين الأفكار والمعلومات .**
- **الثاني ، أن القراءة التفسيرية تتطلب مهارات سابقة لها ، وهي مهارات دراسة النص الحرفي والمباشر من تعرف للأفكار والمعاني كي يصل الطالب إلى تلك المهارات؛ وهذا يشير إلى ضرورة مراعات الإجراءات التدريسية في النموذج المقترح لخطوات لتدريب**

الطلاب على دراسة النص وتعرف حدوده من أفكار ومعلومات مباشرة، ثم التدرج لإعمال مهارات التفسير واستخراج ما وراء النص.

٣. مهارات القراءة التفسيرية .

ذكرت الأدبيات عددًا من مهارات القراءة التفسيرية بوصفها نوعًا من أنواع القراءة ومستوى فهمٍ من مستويات الفهم العام لدراسة النصوص، وهذه الأدبيات هي: (فتحي يوس، ٢٠٠١) (محمد رجب فضل الله ، ٢٠٠١) (محمود الناقة وآخرون، ٢٠٠٥) (مصطفي رسلان ، ٢٠٠٨) (حسن شحاتة ومروان السمان ، ٢٠١٢) (نور كريم، ٢٠١٣) (سيد حمدان، ٢٠١٤) (مهدي سعيد، ٢٠١٦) (مروان السمان، ٢٠١٩)، حيث أشارت إلى مهارات هذا النوع من القراءة وفق طريقتين، الطريقة الأولى: هي الإشارة الضمنية لهذه المهارات في ثنايا الحديث عن مهارات الفهم القرائي عامة ومستوياته الفرعية، وبخاصة مستويي الفهم المباشرة والاستنتاجي، أما الطريقة الثانية : هي الإشارة صراحة إلى هذه المهارات ، من خلال بعض الأدبيات التي تناولت تنمية هذا النوع من القراءة. وفيما يلي جملة المهارات التي استقرت عليها الأدبيات بالطريقتين السابقتين:

- تفسير المفردات عبر السياق اللغوي، وتحديد المعنى المناسب والأدق.
- التنبؤ بالأحداث والمعلومات، وإعادة صياغة معطيات النص بشكل جديد.
- تفسير استخدام الكاتب لتراكيب معينة دون غيرها، وتفسير المعلومات والبيانات.
- توقع نهايات منطقية للأحداث، واقتراح عناوين جديدة للنص في ضوء معلوماته.
- استنباط دلالات الألفاظ والتراكيب، وتصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية.
- وصف بعض الشخصيات بأسلوب الطالب، واستخلاص العلاقات بين الأفكار.
- تحديد الصور الجمالية وبيان أثرها في المعنى، وإبداء الرأي في أفكار النص وقيمه.
- تحديد غرض الكاتب، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المعلومات.
- تفسير توظيف الأساليب اللغوية من قبل الكاتب في النص.

وبدراسة المهارات السابقة يلاحظ أنها:

- معظمها يدخل ضمن مستويات الفهم المباشر والناقد والإبداعي؛ ومن ثم توجد مهارات تبعد نوعًا ما عن مهارات القراءة التفسيرية لبنية النص ومكوناته، حيث تخاطب المستوى الإبداعي والناقد بشكل مقصود، وبالتالي سوف يستبعد البحث الحالي المهارات التي قد

تخاطب مهارات تفسير بنية النص وأفكاره في ضوء ما استقرت عليه الأدبيات من طبيعة هذا النوع ومفهومه وإمكانية تحقيقه وتطبيقه في دراسة النص وفهمه.

- تشابهت في كثيرٍ منها، حيث اتفقت معظم الأدبيات على تكرار عدد من المهارات تخص هذا النوع من القراءة، وسوف يستند البحث الحالي إلى هذه المهارات في بناء قائمة المهارات.

- يمكن تصنيف جملة هذه المهارات عامة وفقا لطبيعة القراءة التفسيرية ولطبيعة نظريات القراءة في النقد الأدبي إلى مستويات ثلاثة تحقق مهارات دراسة النص وفهمه وتفسيره، وهذه المستويات:

المستوى الأول، المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات، وتشمل: تفسير المفردات والتراكيب باستخدام السياق اللغوي، استخلاص دلالات توظيف الكلمات والتراكيب.

المستوى الثاني، المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها، وتشمل : تصنيف أفكار النص إلى رئيسة وفرعية، تحديد العلاقة الحاكمة بين الأفكار والمعلومات ، وصف بعض الشخصيات الواردة في النص بأسلوبه ، تحديد غرض الكاتب ، تحديد دور الصور الجمالية في إثراء المعنى .

المستوى الثالث، المهارات التفسيرية التقويمية لبنى النص، وتشمل : تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في معلومات النص ، تفسير سبب استخدام الكاتب لمفردات محددة دون غيرها ، تعليل توظيف الكاتب لعدد من الأساليب اللغوية في النص .

ثانيا : القراءة التأملية .

يأتي هذا النوع من القراءة في المرتبة الثانية بعد القراءة التفسيرية، فهو أيضا من الأهداف المهمة لتدريس القراءة؛ حيث يتحول الطالب من مرحلة فهم النص وتعرف مكوناته وتفسير معلوماته وفهم أفكاره والربط بينها إلى مرحلة الإيجابية في معايشة النص والتفكير خارج حدوده، فيضيف إليه ويطرح التساؤلات، ويتوقع معلومات جديدة، ويكوّن رؤى جديدة وانطباعات حول النص، تُعمق من فهمه واستيعابه جيدا.

١. مفهوم القراءة التأملية.

تنطلق القراءة التأملية من جعل الطلاب قراء استراتيجيين ذاتيين في دراستهم للنصوص القرائية، فيساعدهم هذا النوع من القراءة على تنمية مهارات الفهم والتحليل والنقد والإبداع،

فضلا عن تكوين أنفسهم وتحمل مسئوليتهم في التعبير عن أنفسهم وعن آرائهم الشخصية . (Basol & Gencel , 2013, p 941)

وقد تضمنت الأدبيات محاولات عديدة لتناول مفهوم القراءة التأملية ووضع تعريف لها، مستهدفة في ذلك طبيعة مستويات فهم المقروء وطبيعة التفكير التأملي، ومن هذه الأدبيات: (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ٥١) (مجدي عزيز ، ٢٠٠٥ ، ٤٤٦) (مروان السمان، ٢٠١٤، ٩٧) (علاء سعودي، ٢٠١٦، ٢٦) (زيد الشمري، ٢٠١٩، ٩٧) (Gurol, 2011,p388)، حيث لخصت جميعها ملامح القراءة التأملية في النقاط التالية :

- عملية مركبة يقوم من خلالها الطالب بربط خبراته السابقة ومعارفه بخبرات النص ومعلوماته، من خلال طرح التساؤلات التي تمكنه من توقع استنتاجات صحيحة ذاتية ورؤى ومعلومات جديدة تبرهن على فهمه للنص.
- نشاط عقلي يهدف إلى إيجاد علاقات جديدة، واستنتاجات تفاصيل مهمة بين عناصر النص ومكوناته، والتوصل إلى آراء وتوقعات مقنعة حول مضمون النص وفكرته.
- تأمل الطالب للنص وتحليل عناصره للتوصل إلى نتائج مفيدة وجديدة تسهم في فهم لنص والتعمق في دراسته.
- عملية مركبة يقوم الطالب من خلالها بتقييم النص من حيث نقاط القوة ونقاط الضعف، والكشف عن الاستنتاجات التي تكمن وراء البناء اللغوي للنص.

<u>وهذه التعريفات تشير إلى أن القراءة التأملية:</u>

- ضرب من ضروب التفكير، يتطلب إعمال الطالب لعدد من العمليات التفكيرية وممارستها من استنتاج وتفسير وتحليل وتعليل وتقويم وإبداء الرأي، فضلا عن الإضافة وتوظيف المعلومات في مواقف جديدة.
- أداة من أدوات تنمية مستويات التفكير العليا، إذ تعتمد على الذاتية والإيجابية وتكوين رؤى خاصة للطالب؛ مما يجعله مستقلا في رأيه وفهمه.
- وسيلة من وسائل البحث والتقصي، حيث يبحث الطالب عن الأدلة والبراهين التي تدعم رأيا معينا، أو معلومات مهمة من وجهة نظره ويبرهن عليها.
- أداة تجبر الطالب على التوسع في قراءته، وزيادة معارف اللغوية وثروته بما يحقق هذا المستوى المتميز في فهم النصوص.

ومن خلال ما سبق من طبيعة مفهوم القراءة التأملية وتعرف بعض من ملامحها، يمكن تحديدها إجرائيا في هذا البحث بأنها: عملية يقوم فيها الطالب بربط خبراته السابقة ومعرفته اللغوية بمعلومات النص وحقائقه من خلال طرح الأسئلة وتوليدها؛ بغية التوصل إلى استنتاجات وآراء ومعان وعلاقات جديدة، وتكوين رأي شخصي يعمق من دراسة النص ومعايشته وفهمه تفسيرًا وتحليلًا وتأملا وتقويمًا.

٢. مراحل القراءة التأملية.

يتضمن التفكير التأملي لدراسة النصوص القرائية وفهمها ثلاث مراحل تشكل في نهايتها مراحل دراسة النص وتحقيق مهارات التأمل (Rodgers , 2002,pp 842-848) (زياد بركات ، ٢٠٠٤، ١٢٠-١٢٢) وتتمثل هذه المراحل في :

المرحلة الأولى: القراءة التأملية القبلية أو المسحية.

وتشير هذه المرحلة إلى بدء ممارسة مهارات التأمل بعد إعمال مهارات تفسير النص وتعرف دلالاته ومعانيه وأفكاره، وذلك من خلال خطوات الاكتشاف والملاحظة والاستطلاع لمحتويات النص المقروء من كلمات وألفاظ وجمل وصور ومعان ومضامين.. إلخ، وتكوين افتراضات وتأملات شخصية حول هذه المكونات جمعيا ، ويراعي في هذه الخطوة :

- تحديد أعمدة النص المقروء من أفكار ومعان ووعاء لغوي يعبر عن قضية النص ومضمونه وفكرته .
- تدوين بعض الملاحظات حول النص المقروء من حيث الفكرة والمعنى، ومدى أهميتها في الحياة والمجتمع.
- ربط المعلومات بالخبرات السابقة واستدعائها ومحاولة إيجاد تناسق وتلامس بينها وبين معلومات النص، وتعرف مدى الاتفاق والاختلاف، وتحديد منطقيتها وأهميتها في النص.

المرحلة الثانية : القراءة التأملية التكوينية أو الترابطية .

وتشير هذه المرحلة إلى ممارسة مهارات الترابط والتكامل واستنتاج العلاقات بين الأفكار والمعلومات، وذلك من خلال الأمور التالية:

- تصنيف المعلومات وتمييزها والمقارنة بينها، تمهيدا لاستخلاص العلاقات بينها ومدى توافقها مع بعضها البعض، وتخمين معلومات جديدة لها تكملها وتؤكدها.

- تأمل المعلومات ومحاولة تكوين رؤى شخصية حولها، والخروج باستدلالات تربط بين المعلومات وتتكامل معها بعضها البعض.
- أبداء الرأي في المعلومات والاستقلالية في تعرف المعاني والأفكار، والاختيار منها وتبرير ذلك وتعليله.

المرحلة الثالثة: القراءة التأملية التقويمية.

تشير هذه المرحلة إلى ممارسة مهارات التأمل التقويمي من خلال تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في النص المقروء، وتقييم الآراء واختيار أنسبها منطقيا وتبريره، فضلا عن مناقشة الحلول، والبحث عن الأمثل في الأفكار والآراء والبدائل؛ وصولا إلى معارف جديدة وحلول مقترحة تضيف للنص وتثريه.

ومن خلال عرض مراحل القراءة التأملية الثلاث يمكن الخروج ببعض الأسس التي تسهم في بناء النموذج التدريس المقترح في هذا البحث، وهي استناد النموذج إلى:

- مجموعة من الخطوات التدريسية التي تساعد الطالب على التمكن من مهارات فهم النص وتعرف أفكاره ومعانيه ومضامينه وأغراضه، ثم تدريبيه تدريجيا على خطوات تأمل النص وتفسيره وتحليله وتقويمه.
- مراحل القراءة التأملية الثلاث، فيركز النموذج على مراحل التأمل القبلية الاستكشافية ثم مراحل التأمل الترابطية وأخيرا مراحل التأمل التقويمية، وذلك من خلال خطوات رئيسة وإجراءات فرعية تساعد الطلاب على تطبيق هذه المراحل في أثناء دراستهم للنصوص المقروءة.

٣. مهارات القراءة التأملية.

لخصت الأدبيات مهارات القراءة التأملية في ضوء أساسين مهمين استندت إليهما في محاولة وضع تحديد لهذا النوع من القراءة، فالأساس الأول : الاستناد إلى طبيعة فهم المقروء ومستوياته ومحاولة انتقاء واختيار عدد من المهارات التي تناسب هذا النوع، والأساس الثاني: وهو الاستناد إلى طبيعة مهارات التفكير بعامة والتأملي بخاصة، ودراسة مستوياته ومهاراته المتعددة، ومحاولة اشتقاق الأدبيات منها ملامح مهارات القراءة التأملية، بوصف التفكر التأملي ملمحًا وعمودًا فقريًا ضمن مهارات الفهم القرائي في دراسة النصوص، وقد أوردت الأدبيات تصنيفات عديدة للمهارات (زياد بركات، ٢٠٠٤) (مجدي عزيز ،

٢٠٠٥) (ليلي ناصر ، ٢٠١٢) (مروان السمان،٢٠١٤) (يوسف محمد ، ٢٠١٥) (علاء سعودي، ٢٠١٦) (زيد الشمري،٢٠١٩) (Mezirow.2000) (Geossman ,2009) (Gurol, 2011) ، وهذه المهارات :

- هناك من نصّ على مهارات محددة، من مثل : يربط بين خبراته السابقة ومعلومات النص، يستدعي الخبرات السابقة المتعلقة بالنص ويبين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، يربط بين عنوان النص ومضمونه، يطرح عددًا من الأسئلة المفتوحة حول النص، يحدد إجابات متعددة للسؤال الواحد، يحدد المعلومات المهمة في النص، يحدد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص، يبدي رأيه في ترتيب معلومات النص مع التعليل، يقترح عددًا من الأفكار تتكامل وعلى أفكار النص، يطرح عددًا من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي، يربط بين معلومات النص والمجتمع الذي يعيش فيه.
- وهناك من يصنف مهارات التأمل إلى : مهارات الكشف عن المغالطات وتحديد الفجوات في النص، والوصول إلى استنتاجات متعلقة بمعلومات النص، وإعطاء معنى وتفسير مقنع لبعض المعلومات، اقتراح الحلول والرؤي الشخصية الجديدة، بحيث يندرج تحت كل مهارة مجموعة أداءات إجرائية ومهارات فرعية .

ومن خلال عرض مهارات التفكير التأملي ومستوياته، وكذا مهارات القراءة التأملية التي استقرت عليها بعض الأدبيات ، يمكن التوصل إلى عدد من المهارات الرئيسة للقراءة التأملية وفقا لطبيعة نظريات القراءة في النقد الأدبي من استكشاف وتكوين آراء وإيجاد علاقة الترابط وطرح التساؤلات المغلقة والمفتوحة، وكذا بعد حذف المهارات المكررة، والتي يصعب تحقيقها إجرائيا، والتي يمكن أن تتشابه نوعًا ما مع مهارات القراءة التفسيرية – بوصف القراءة التفسيرية متطلبا للقراءة التأملية – في عدد من المستويات الرئيسة يندرج تحت كل مستوى مهارات فرعية، وذلك كما يلي:

المستوى الأول: مهارات القراءة التأملية الاستكشافية، ويشمل: طرح عدد من الأسئلة المفتوحة حول النص، تحديد إجابات متعددة للسؤال الواحد، تحديد المعلومات المهمة في النص، تحديد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص.

المستوى الثاني: مهارات القراءة التأملية الترابطية، ويشمل: الربط بين عنوان النص ومضمونه، الربط بين خبراته السابقة ومعلومات النص، تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص.

المستوى الثالث: مهارات القراءة التأملية التقويمية، ويشمل: إبداء الرأي في ترتيب معلومات النص مع التعليل، اقتراح عدد من الأفكار تتكامل وأفكار النص، طرح عدد من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي.

ثالثا: طبيعة الطلاب الفائقين دراسيًا في المرحلة الثانوية .

يفوق معدل النمو في الخصائص العقلية لدى المتفوقين دراسيًا عن غيرهم من العاديين، مما ينتج عنه تمكنٌ في وقت مبكر من مهارات الفهم العميق والموسع لما يدرسونه، فضلا عن قدرتهم وتحكمهم في مجال استخدام اللغة والكتابة والحوار والقراءة، كما أن لديهم تمكنا من عمليات عدة (فتحي جروان، ٢٠٠٥، ١٧٢)، من مثل: استنتاج العلاقة بين معاني الكلمات والتراكيب اللغوية بشكل يؤدي إلى فهم صحيح ودقيق للغة ، وكذلك القدرة على الاستدلال والاستنباط من المعلومات والحقائق التي يدرسونها، فضلا عن إعمال مهارات عقلية متعددة، مثل : المقارنة والتصنيف التفسير والتأويل والنقد وحل المشكلات واتخاذ القرار (غسان أبو فخرو وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٨)، كما أنهم يتميزون بقدرة على نقد الذات ونقد الآخرين، وإبداء الرأي والتدليل عليه . (سامر مطلق، نور عزيزي، ٢٠١٢، ١٠١–١٠٢)

ويمكن إجمال أهم الخصائص العقلية والمعرفية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا كما أشارت إليها الأدبيات فيما يلي (Ysseldyke&Algozzine,2002. p.214–219) (فادي محمد، ٢٠٠٦، ٥٥) (عبد الرحمن سليمان، تهاني عثمان، ٢٠١٥، ٤٤–٤٥) :

- **تظهر بقوة مهارات الاستقلالية وتكوين الذات لدى الطلاب، فضلا عن الاعتماد على النفس في تحصيل المعارف والمعلومات، وإيجاد الحلول.**
- **الانفتاح وحب المعرفة للأشياء التي يمر بها الفائق، فتنمو لديه مهارات الاستقراء والاستنباط والتفكير العميق والواسع، مما يمهد لنمو مهارات التأمل والتأويل والابتكار.**
- **التحصيل السريع والمركز، من أهم سمات الفائقين، حيث يتميزون بتحصيل المعارف والمعلومات بشكل سريع وتخزينها في الذاكرة، والعمل على استرجاعها وتطبيقها في مواقف جديدة.**

- الاكتشاف والبحث عن المجهول والمفقود، من أهم الأنشطة المحفزة للطلاب الفائقين نحو زيادة دافعيتهم للتعليم والتعلم، والتميز في الحياة.
- وجود عدد لا محدود من أنواع الذكاءات لدى الفائقين، فضلا عن تميزهم باستعدادات عقلية تفكيرية وتنظيمية ونقدية وإبداعية تسهم في تفوقهم وتقدمهم.
- القراءة بشكل واسع وفي أكثر من مصدر، وعدم التسليم بالمعلومات الموجودة، بل البحث حولها وعنها للتأكد من مصداقيتها وواقعيتها .
- نمو مهارات التفكير بعامة والعليا بخاصة من نقد وتحليل وابتكار، فضلا عن نمو مهارات اتخاذ القرار وتحمل المسئولية تجاه المهام التي يكفل بها الطلاب.
- حب القراءة والاطلاع في ميادين شتى، وتخصصات عديدة عملية وأدبية ودينية واقتصادية واجتماعية وسياسية.. إلخ، من مثل قراءة القصص والحكايات والمقالات والنصوص والسير الذاتية.. وغيرها من الأنواع الأدبية التي تمثل قيمًا مجتمعية، وتعكس مهامًا وواجبات مستقبلية تزيد من استقلاليتهم في الحياة وصناعة المستقبل، ويترتب عليه زيادة الدافعية نحو النجاح والتفوق، بل والاستمرار فيه.

وبالتالي يُكشف عن الفائقين دراسيًا وفق محكات عدة– تلك التي تُعتمد حاليا في المدارس الحكومية– والتي تشيع في تصنيف الطلاب من مرتفعي التحصيل إلى منخفضي التحصيل (مها زحلوق، ٢٠٠٥،٣١) (سميرة عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ٢٨) (عفاف عبد القادر وآخرون،٢٠٠٧، ٣٠) ولعل أهم هذه المحكات: التحصيل وارتفاعه لديهم؛ حيث يعد من أهم المحكات، يليه القدرات العقلية العليا؛ ومن ثم تصنف المدارس الحكومية الفائقين دراسيا وفقا بعد التحصيل والدرجات المرتفعة في المواد التي يدرسونها، وبالتالي يكون مستوى تحصليهم يفوق زملائهم في المدرسة.

ومن خلال عرض بعض سمات الفائقين وصفاتهم العقلية يمكن الخروج بأمرين:

الأمر الأول: إشارة طبيعة الطلاب الفائقين إلى مجموعة من الصفات والسمات التي تتناسب وطبيعة نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية :

- أشارت طبيعة النمو للفائقين دراسيًا أن لديهم مهارات عديدة واستعدادات وقدرات متعددة ومتنوعة، فضلا عن وجود ذكاءات متعددة في أكثر من مجال ، فأشارت إلى وجود قدرات الاستنتاج والبحث عن المعلومات والمعاني السياقية ، وكذا الاهتمام بالتحصيل الجيد

للمعلومات والأفكار وتصنيفها والمقارنة بينها ، وتفسير الظواهر والعلاقات والبحث عن تبرير ودليل لكل ما يقبلونه من معلومات وآراء ؛ ومن ثم فإن هذه القدرات أو المهارات كافة تتناسب وطبيعة القراءة التفسيرية من حيث المهارات التفسيرية لكل من الكلمات والألفاظ، وللأفكار وتصنيفها ، ولإيجاد العلاقات بينها وتفسير ذلك وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في النص المقروء .

- أشارت طبيعة النمو أيضا لهذه الفئة أن لديهم سمات عدة، من مثل : البحث عن المعلومات ونمو مهارات الاكتشاف وتقصى المجهول ، وكذا الاهتمام بالتأمل والتفكر وإبداء الرأي والحكم على الأشياء وعدم قبولها على علتها، والاستقلالية التامة في الفهم والاستيعاب وتحصيل المعلومات بشكل سريع؛ ومن ثم فإن هذه الطبيعة أيضا تتناسب ومهارات القراءة التأملية من حيث مهارات التأمل المتعلقة بالاكتشاف والتأمل والترابط ، وكذا التقويم والتعليل .

<u>الأمر الثاني: إشارة طبيعة الطلاب الفائقين إلى مجموعة من الأمور التي ينبغي مراعاتها في أثناء بناء النموذج التدريسي، هي:</u>

-الاهتمام بالإجراءات التدريسية التي يمكن أن تسهم في زيادة دافعية الطلاب نحو تفسير أبنية النص القرائي وتحليله تحليلا تفصيليا لتحديد المعنى، وتحرى غرض الكاتب، واستنتاج العلاقات.

-التركيز على الحرية والاستقلالية في إجابة الطلاب وتدعيمها وترك مساحة كافية لهم للتفكير والتأمل وتحرى المعلومات وصياغتها بشكل جديد.

-تنوع النصوص المقدمة للطلاب وطبيعة محتواها، لكونهم يقرءون في مجالات عدة ومصادرة متنوعة، مما يحتم تقدم عدد من النصوص المختلفة حول قضايا عامة اجتماعية واقتصادية وأدبية وغيرها، سواء أكانت نصوص نثرية أو شعرية أو مقالات أو خطب أدبية.

ومن خلال العرض السابق لطبيعة كل من القراءة التفسيرية والقراءة التأملية، وعرض طبيعة النمو لدى هذه الفئة من حيث السمات والخصائص والقدرات، وتحري مناسبتها لمهارات نوعي القراءة، واتفاقها مع هذه القدرات والسمات، فإنه يمكن الاستناد إلى تلك المهارات المحددة مسبقا وتصنيفها، والاعتماد عليها في بناء النموذج التدريس المقترح في هذا البحث تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

بناء النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا ، وتطبيقه والتأكد من فاعليته.

ويعرض هذا المحور عدة نقاط، تمثلت في: بناء النموذج، وتطبيقه ونتائجه، ووضع التوصيات والمقترحات. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولا : بناء النموذج التدريسي:

يتضمن بناء النموذج الخطوات التالية:

١ – تحديد مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية (أهداف النموذج)

وقام الباحث باستخلاص هذه المهارات وتحديدها من خلال مصادر عديدة منها:

أ. الأدبيات التي تناولت طبيعة نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية ، مثل: (محمد رجب فضل الله ، ٢٠٠١) (محمود الناقة وآخرون، ٢٠٠٥) (مصطفي رسلان ، ٢٠٠٨) (حسن شحاتة ومروان السمان ، ٢٠١٢) (نور كريم، ٢٠١٣) (سيد حمدان، ٢٠١٤) (علاء سعودي، ٢٠١٦) (مهدي سعيد، ٢٠١٦) (مروان السمان، ٢٠١٩) (زيد الشمري،٢٠١٩).

ب. طبيعة الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية.

ج. رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين في الميدان.

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية عشرين مهارة، عشر مهارات لكل نوع من نوعي القراءة، ووُزعت هذه المهارات وفق ثلاثة مستويات تحت كل نوع على حدة، (انظر ملحق ١ قائمة مبدئية بمهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية).

موضوعية المهارات.

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين وعددهم أربعة عشر محكمًا من مختصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المعلمين في هذا الميدان (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين)، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خصص العمود الأول من اليمين للمهارات، وخصص العمودان الثاني والثالث لإبداء الرأي في كل مهارة، وطُلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسب) في حالة الموافقة، والعلامة نفسها في العمود الثالث (غير مناسب) إذا لم يوافق، أما القسم

الرابع ، خُصص (لتعديل الصياغة) ؛ حيث طُلب من المحكم تعديل صياغة أية مهارة إذا كانت تحتاج لذلك، كما طلب منه أن يضيف أية مهارات أخرى إذا رأى ضرورة ذلك.

وتلخصت آراء المحكمين في: تعديل صياغة مهارة واحدة تتعلق بالقراءة التفسيرية، هي : (يحدد دور الصور الجمالية في إثراء المعنى) إلى (يحدد الصور الجمالية ويبين أثرها في المعنى)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات كون الصياغة الجديدة أفضل وأدق ، فالطالب لابد له من تحديدٍ للصور أولا ثم بيان أثرها في المعنى، كما اقترح المحكمون تعدل مكان مهارة (يحدد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص) ونقلها من مهارات القراءة التأملية إلى التفسيرية ، وقد وافق الباحث على نقلها ، وذلك لكونها أكثر دقة في تفسير النص وفهمه ، فهي من قبل الفهم والتفسير لا التأمل والإضافة، حيث يمكن إدراجها تحت مهارات تفسير الأفكار والمعلومات. وبالتالي أصبحت القائمة في صورتها النهائية متضمنة إحدى عشرة مهارة للقراءة التفسيري، وتسع مهارات للقراءة التأملية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية) .

٢ – بناء محتوى النموذج:

بُني محتوى النموذج التدريسي في ضوء عدد من المعايير التي تتفق وطبيعة كلا النوعين من القراءة، وتتفق من جانب آخر مع طبيعة الطلاب الفائقين دراسيا، فكان هناك جملةٌ من الأسس الضمنية التي أشير إليها في الأدبيات وبخاصة طبيعة متغيرات الدراسية، من مثل:

- تنوع النصوص وتعددها؛ بحيث تعكس النصوص عددا من الأفكار والقيم والقضايا المجتمعية، فضلا عن كونها نصوصا متنوعة في مجالاتها من حيث فنون اللغة، من مثل: نصوص شعرية وقصة ونصوص معلوماته ومقالات وغيرها.
- انتقاء النصوص؛ بحيث تكون نصوص جديدة لم يتعرض لها الفائقون قبل ذلك، لمعرفة قدراتهم في التعامل مع النصوص واستقلاليتهم في فهمها وتحليلها وتأملها والإضافة إليها، فضلا عن الكشف عن الرصيد اللغوي لديهم، واتساع الخبرات السابقة.
- اعتماد نصوص أدبية لعدد من الكتاب المعروفين، وأن تكون النصوص من النصوص المشهورة والتي تعكس مكانة بين الفنون الأدبية أو تشغل قضايا حياتية ملحة في العصر الحالي، فضلا عن انعكاسها لقيم شخصية ومجتمعية عديدة.

ووفقا للمعايير السابقة، اختير عدد من النصوص الأدبية يُحقق من خلالها مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية. فقد اختير لتنمية مهارات القراءة التفسيرية النصوص التالية: نص شعري (غربة وخنين لأحمد شوقي)، وقصة أدبية (النمور في اليوم العاشر لزكريا تامر)، ونص نثري (اختيار الصديق لابن المقفع). أما القراءة التأملية اختير لتنمية مهاراتها النصوص التالية : نص معلوماتي (التكنولوجيا زمن قراءة المتقطفات)، ومقال أدبي عن (هل تهدد الروبوتات العنصر البشري – مجلة ناشونال جيوغرافيك العربية) ومقال ثان عن (عمارة الأرض واجب إنساني لكمال خليل) وذلك لحرية إبداء الطالب في اختيار هذه النصوص وما تتضمنه من معلومات ومعارف وحقائق تتسق وطبيعة العصر الحالي؛ بحيث يحقق هذا المحتوى تنوعًا في القضايا والفنون، ويكون جديدًا لم يتعرض له الفائقون قبل ذلك، فضلا عن أن معظم كُتاب النصوص من الأدباء المعروفين من حيث المكانة الأدبية والقيمة المجتمعية .

٣ – خطوات النموذج التدريسي واجراءاته :

بُني النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي في ضوء مجموعة من الأسس، اشتقتها البحث الحالي من طبيعة الإطار النظري من مهارات وأسس واعتبارات تراعى عند بناء النموذج التدريسي وتصميمه، وتمثلت في:

أ. تحديد مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية المناسبتين من حيث القياس والملاحظة لطلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا.

ب. تحديد الأسس والتوجهات المشتقة من طبيعة نظريات القراءة في النقد الأدبي وطبيعة نوعي القراءة وطبيعة النمو لدى الفائقين دراسيًا (انظر الأسس المشتقة عقب كل بعد في الإطار النظري)، حيث رُوعي الاهتمام بعناصر التحليل والدراسية وفقا لنظريات القراءة في النقد الأدبي، وطبيعة نوعي القراءة من حيث مستويات تحديد المعاني والأفكار، ومراحل تنفيذ عمليتي القراءة التفسيرية والتأملية.

ج. ترجمة الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية يقوم بها المعلم؛ بغية تنمية مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية، واستنادا إلى النظريات: النظرية التفسيرية التحليلية، والنظرية المينوفينولوجية أو الذاتية القصدية، ونظرية التقبل أو التلقي، ونظرية بلاغيات القراءة؛ ومن ثم يمكن فيما يلي تحديد الخطوات الرئيسة وما يندرج

تحتها من إجراءات فرعية تمثل في مجموعها النموذج المقترح، وتتمثل خطوات النموذج التدريسي في:

- الخطوة الأولى: قراءة تصفحية تفسيرية (لاكتشاف النص ومعايشته) .
- الخطوة الثانية: دراسة مستويات المعاني والدلالات في النص.
- الخطوة الثالثة: دراسة أبنية النص اللغوية وتحديدها.
- الخطوة الرابعة: تقييم النص والحكم عليه وفق فكرته ومضمونه (معايير محددة)
- الخطوة الخامسة: قراءة تصفحية تأملية (لاكتشاف الجديد والإضافة)
- الخطوة السادسة: دراسة العلاقات الترابطية بين أبنية النص.
- الخطوة السابعة: تقييم النص والحكم عليه وفق معايير ذاتية شخصية.
- الخطوة الثامنة: الموازنة بين آليات التفسير والتأمل وتحديد مدى الاستفادة.

وتفصيل هذه الخطوات وإجراءاتها كما يلي :

الخطوة الأولى : قراءة تصفحية تفسيرية (لاكتشاف النص ومعايشته) .

تعد القراءة التصفحية أو الاستكشافية أول خطوات اقتراب الطالب من النص ومعايشته، حيث يشجع المعلم طلابه على تصفح النص ومحاولة فهمه بشكل عام، من حيث الفكرة والمضمون كي يشجعهم ويحفزهم على دراسة النص وتحليله وتفسيره، ومن ثم هي قراءة سريعة حرة لكل طالب يحدد فيها ما فهمه وما صَعب عليه فهمه، وهنا يقوم المعلم في هذه الخطوة بالإجراءات التالية:

١. يوجه طلابه نحو تصفح النص وقراءته قراءة صامتة بهدف تحديد المعنى العام والتقاط بعض الأفكار والمعلومات والمعاني، مع تحديد أية أمور قد تشد انتباههم، مثل: العنوان أو تراكيب ما أو رأي معين أو جملة، وقد يوجههم نحو تحديد الأمور التي تشكل صعوبة لديهم في الفهم أو تعرف موضوع النص.
٢. يطلب منهم تدوين ما يخرجون به من تصفحهم للنص ثم يناقشهم فيما دونوه، ويصحح استجاباتهم ويوضح الأمور الصعبة بالنسبة لهم؛ تمهيدا لدراسة النص والتعمق فيه بحيث يصل معهم في نهاية المناقشة لتحديد أعمدة النص الرئيسة من فكرة عامة أو رئيسة أو قضية النص وموضوعه.

٣. يوجه طلابه بعض تصفح النص إلى استدعاء الخبرات السابقة لديهم حول موضوع النص، وهنا يجعل المعلم كل طالب يدوّن موقفًا أو حدثًا أو معلومةً يعرفها أو شيئا قرأه في كتاب أو صحيفة أو مجلة أو معلى مواقع التواصل الاجتماعي أو سمعها من أي مصدر، وتكون لها علاقة بعنوان النص وفكرته، وذلك تمهيدا لدراسة النص وفهمه واستيعابه، ثم يجعله يبدي رأيه فيما يعرفه وما يتضمنه النص، ويناقشهم كي يخلق جوا من التعايش الكامل مع النص والألفة والاقتراب منه. وهنا يشير لهم إلى أننا سوف نعقد مقارنة بين هذه الخبرات والنص بشكل مفصل فيما لاحقا، بعد دراسة النص وتفسيره والتعمق فيه.

الخطوة الثانية : دراسة مستويات المعاني والدلالات في النص.

يقوم المعلم في هذه الخطوة بعد المناقشة التمهيدية السابقة، وتعرف فكرة النص ومضمونه بشكل عام، بتوجيه الطلاب نحو دراسة عتبات النص وتعرفها، وأهم عتبات النص: المفردات، وتفسير معانيها ودلالاتها، واستخلاص معانيها من السياق، وهنا يقوم المعلم بما يلي:

١. توجيه الطلاب نحو قراءة النص، وتحديد معاني الألفاظ والكلمات والتراكيب، وذلك من خلال تحديدها والمناقشة حول معناها في السياق وهنا لابد للمعلم أن ينظم عمليات دراسة المفردات لدى الطلاب، عن طريق خرائط ذهنية، فقد يطرح عليهم الشكل التالي لتعرف كلمات النص معنى ودلالة، ويجعلهم يفرقون بين مستويات معاني الكلمات والألفاظ داخل النص:

الكلمات والتراكيب ذات المعنى المباشر والصريح في النص		الكلمات والتراكيب ذات المعنى الضمني		الكلمات والتراكيب التي تحتمل تأويل أكثر من معنى.	
الكلمة	معناها	الكلمة	دلالتها	الكلمة	معانيها المتعددة

شكل (١) مستويات المعاني في أثناء دراسة النص القرائي (مباشر وضمني وغامض)

٢. يعطي المعلم مثالًا لكل مستوى من مستويات المعنى؛ بغية مساعدة الطلاب على تحديد المفردات والألفاظ وتصنيف معانيها ، فيعطي مثالا للمعاني المباشرة في النص، ومثالًا ثانيًا للكلمات الموحية والدلالية، ومثالًا أخيرا للتراكيب التي تعطي معنى غامضًا داخل النص، وهنا قد يطرح المعلم على الطلاب عددًا من الألفاظ والتراكيب ويجعلهم يصنفونها

في هذا الشكل ، وقد يحليهم إلى العمل الجماعي داخل الصف، وقد يحليهم إلى شبكة الإنترنت، وقد يحليهم إلى بعض المعاجم اللغوية ..إلخ وغيرها من الوسائل التي تجعل الطلاب يستوعبون معاني النص المباشرة والضمنية والغامضة .

٣. يناقش المعلم الطلاب في تحديد المعاني التي حددوها وتأملوها جيدا، ويراجعها ويصحح بعضها إن تطلب ذلك، ليستقر معهم على المعاني الصحيحة والمعاني الضمنية والغامضة لتراكيب النص، على أن ينبههم إلى ضرورة أن تكون هذه الخطوة في دراسة؛ أي نص لغوي كي يحققوا فهما عاما وصحيحا للنص.

الخطوة الثانية: دراسة أبنية النص اللغوية وتحديدها.

بعد تعرف الطلاب معاني النص وتحديد مستوياتها، ودراسة عتبات النص الأولى جيدا، يكون قد تكون لديهم معلومات عن النص ومضمونه وفكرته وقضيته، مما يجعل الأمر يسيرًا في دراسة أفكاره النص ومعلوماته الفرعية أو ما يسمى بأبنية النص اللغوية، هنا يوجه المعلم الطلاب نحو القيام بالآتي:

١. **تحديد الأفكار وتصنيفها وإيجاد العلاقة بينها، وذلك من خلال:**

أ– توجيه الطلاب نحو قراءة النص، وتحديد أهم الأفكار التي تعبر عنه، سواء أكانت أفكارًا رئيسة أو أفكارًا فرعية، وقد يحيلهم إلى المواضع التي تعبر عن الأفكار الفرعية وتحدد عددًا من التفاصيل في النص، وقد يشير إلى بعض التراكيب المعبرة عن بعض الأفكار، ويترك لهم فرصة للحوار والمناقشة بشكلٍ ثنائي أو جماعي لعمل خريطة أفكار، تحدد الفكرة الرئيسة فيها وما يندرج تحتها من أفكار فرعية داخل النص، وقد يعرض عددًا من الأفكار وبعض التفاصيل، ويجعلهم يميزون بينها ويصنفونها إلى رئيس وفرعي.

ب–يناقش الطلاب فيما توصلوا إليه، ويجعل كل مجموعة منهم تعرض خريطة الأفكار، حتى يستقر الطلاب والمعلم على تعرف أفكار النص وتحديدها وتصنيفها.

ج–يطلب منهم إيجاد علاقة تفسيرية بين الأفكار التي استخلصوها سابقا وحددوها وصنفوها، وهنا قد يطرح عليهم المعلم عددًا من الأسئلة المساعدة في ذلك، من مثل:

- هل توجد علاقة بين الفكرة العامة والأفكار الفرعية المحددة مسبقا؟
- هل يوجد تسلسل وتتابع بين الأفكار في النص؟

- هل العلاقة بين الأفكار والمعلومات والتفاصيل في النص تكاملية كل منها يُكمل الآخر؟ أم ترابطية يرتبط بعصها ببعص؟ أم سببية بعض منها سبب للآخر؟ أم غير ذلك.

يناقش المعلم الطلاب في إجابات هذه الأسئلة، ويجعلهم يلخصون منتج هذه المناقشة ويحددون العلاقات القائمة بين الأفكار ويعددونها ويبرروها ويفسرون هذه العلاقات.

٢. **تحديد غرض الكاتب والقيمة المستهدفة من النص، والكلمات المفتاحية وفقا لرؤيته وما يريد أن يعبر عنه، وذلك من خلال:**

أ– يوجه المعلم طلابه نحو تلك التراكيب أو الأقوال أو الآراء التي يكمن في طياتها غرض الكاتب، وهدفه، وقد يساعدهم من خلال الأسئلة التالية:

- بم يوحي قول الكاتب التالي؟ – ماذا يقصد الكاتب من وراء ذلك؟
- لم قال الكاتب هذا القول؟ – ما تفسيرك لهذه العبارة؟

يناقش المعلم طلابه في إجابة هذه الأسئلة ليصل إلى المعنى أو المغزى الذي لم يصرح به الكاتب من نصه، وقد يساعدهم من خلال توجيههم إلى بعض التراكيب أو الكلمات أو المواطن التي تعبر عن ذلك، أو بعض المواقف والآراء التي يستنتج من خلالها غرض الكاتب.

ب–يطلب منهم تأمل النص مرة ثانية، وتلك الأغراض التي خرجوا بها من النص، ليحددوا القيمة الاجتماعية الإنسانية في النص، فما من نص إلا ويعالج قيمة ما أو عدة قيم، وسبيل المعلم في ذلك ما يلي:

- ما القيمة الشائعة في النص؟ – ما أهم القيم التي أراد الكاتب التعبير عنها؟
- ما القيمة المقصودة من الفقرة التالية؟ – بم توحي هذه التراكيب والعبارات؟

يناقش المعلم هذه الأسئلة، وقد يحيل الطلاب إلى المواطن المعبرة عن قيم النص، فيناقش الآراء ويصححها حتى يحدد الطلاب جميعا أهم القيم الواردة في النص.

ج– يوجه طلابه إلى تلخيص ما فهمه وخلصوه به من أغراض وقيم، ويعقد بينهم مسابقة في شكل مجموعات تعاونية، وكل مجموعة تحدد بدقة أهم الكلمات المفتاحية التي يمكن أن نلخص بها النص بشكل كامل؛ بحيث تعبر هذه الكلمات عن مضمون النص وأفكاره وقيمه.

٣. تحديد الصور الجمالية أو جماليات النص، فبعد تعرف الأبنية وتحديدها وتعرف غرض الكاتب وقيمه، يوجه المعلم طلابه نحو تحري جماليات النص، وذلك من خلال:

أ- توجيه المعلم طلابه إلى جماليات النص استكمالات لفهمه وتفسيره، فيطلب منهم تحديد أهم جماليات النص من أساليب وصور وتشبيهات واستعارات ...إلخ تلك الجماليات، ثم يقسمهم إلى مجموعات، كل مجموعة تحدد عددًا من الجماليات وتفسره وتحدد علاقته بالنص، وهنا قد يطلب من كل مجموعة تحديد عددٍ معين مثلا ثلاثة أو أربعة مظاهر جمالية، ودورها في إثراء معنى النص والتعبير عنه، وقد يحدد لهم عددًا من التراكيب والعبارات أو يحدد لهم مواطن تعين الطلاب على تعرف جماليات النص، ثم يناقشهم فيما استخرجوه، ويفسر معهم دلالات جماليات النص .

ب- يوجههم بعد ذلك لاختبار أفضل التراكيب الجميلة في النص التي أثرت فيه نفوسهم، وأي الصور أعجبتهم؟ وأيها لم يعجبهم؟ وقد يطرح عليهم الأسئلة التالية:

- ما الأفضل من وجهة نظرك قول الكاتب كذا أم كذا؟ ولماذا؟

- حدد تعبيرا أعجبك من هذه التراكيب، ثم فسر سبب إعجابك.

- أي العبارات التالية أعجبتك؟ وهل يمكن أن تقترح عبارة أخرى تماثلها وتؤدي نفس المعنى؟

يناقش المعلم طلابه في إجابات هذه الأسئلة، بحيث يجعلهم يحددون الصور الجمالية، ويفاضلون بينها ويختارون الأنسب مع التفسير والتعليل لهذا الاختيار، ويمكن أن يساعدهم على دراسة جماليات النص من خلال الشكل التالي:

الجماليات التي أعجبتك	نوعها (استعارة، كناية ، تشبيه ...إلخ)	سبب إعجابك بها (فسر معناها)	علاقتها بالنص وفكرته

شكل (٢) دراسة جماليات النص ونوعها وتفسير توظيفها وعلاقتها بالنص

<u>الخطوة الرابعة : تقييم النص والحكم عليه وفق فكرته ومضمونه (معايير محددة)</u>

هنا يقوم المعلم بمساعدة الطلاب على تقييم النص في ضوء وحدته اللغوية أو فكرته ومضمونه أو ما يسمى بحدوده وأفقه بشكل منطقي ومبرر، وبالتالي يوجههم نحو قراءة أسئلة المجموعات الثلاثة القرائية للحكم على النص وتقييم:

١. **المجموعة الأولى (تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف):**

أ– يقوم المعلم هنا بتوجه الطلاب نحو قراءة النص في ضوء الأسئلة التالية، على أن يدونوا بعض الإجابات ثم يناقشوها فيما بينهم ليستقروا في النهاية على الإجابة الصحيحة والمقبولة:

- ما المواضع التي وفق فيها الكاتب في النص من حيث المعلومات أو ورود المعنى أو التعبير عن فكرة أو موقف ما؟ وما المواضع أو الآراء أو المعاني التي لم يوفق فيها من وجهة نظرك؟ مع التعليل.
- أي المعلومات تراها كافية؟ وأيها أجاد فيها الكاتب تفصيلا وتعبيرا يظهر للقارئ جليًّا؟
- أي الأفكار عرضها الكاتب بشكل واضح ومتكامل؟ وأي كان يتسم بالغموض وعدم الاكتمال؟
- هل ترى نقاطَ ضعفٍ أو قوة في النص؟ حددها مع تفسير سبب قوتها أو ضعفها.

ب– يناقش المعلم طلابه في إجابة هذه الأسئلة وما توصلوا إليه بعد عمل جماعي، مع تصحيح الإجابات ومناقشتها والتوصل إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في النص، مع وجود أدلة لذلك، وتفسير مبرر لهذه الأحكام، وإن تعسر الطلاب في ذلك قد يوجههم إلى موضع يتسم بالقوة وموضع يتسم بالضعف، ثم يناقشهم ويصحح الإجابات مع طلابه.

٢. **المجموعة الثانية (تقييم استخدام الألفاظ داخل النص):**

ينقل المعلم الطلاب إلى ملمحٍ آخر في تقييم النص والحكم عليه، فيوجههم نحو تقييم مدى براعة الكاتب وإجادته في توظيف الألفاظ والمفردات في مواضعها الصحيحة، وذلك من خلال:

أ– يطرح عددًا من الأسئلة على الطلاب، من مثل: هل كانت الألفاظ مناسبة لفكرة النص ومضمونه؟ هل كان الكاتب موفقًا لاستخدام التراكيب التالية؟ هل ترى أن الكاتب قد نجح في توظيف الكلمات والألفاظ المعبرة؟ حدد بعضا من هذه الألفاظ وفسر سبب توظيفها بأسلوبك.

ب– يناقش المعلم طلابه في إجابات الأسئلة السابقة ويصحح بعضها، بحيث يمكنهم من الحكم على وعاء النص اللغوي من كلمات وتراكيب، ليتعرف الطلاب الهدف المرجو من الأسئلة التقويمية في هذه المجموعة، وهي أثر توظيف الألفاظ والتراكيب في إثراء المعنى ومدى براعة الكاتب في ذلك.

٣. **المجموعة الثالثة (تقييم توظيف الأساليب اللغوية).**

يوجه المعلم طلابه إلى إبداء الرأي في الأساليب اللغوية في النص، وهو الملمح الأخير في تقييم النص وتفسيره، وذلك من خلال:

أ– يوجه طلاب نحو قراءة النص وتحديد الأساليب اللغوية التي وظفها الكاتب، وتحديد نوعها، ومدى تأثيرها في المعنى، وذلك من خلال تنظيم إجابات الدراسين في الشكل التالي:

الأساليب اللغوية	نوعها (استفهام- أمر – تعجب ....إلخ)	أثرها في المعنى ونقله وتوضيحه (مدى الموافقة بينه وبين فكرة النص وأفكاره)

شكل (٣) تحديد الأساليب اللغوية في النص وتحديد مدى علاقتها بالنص

وقد يطرح المعلم هنا عددًا من الأسئلة من مثل: هل كانت توظيف الكاتب للأسلوب اللغوي التالي معبرًا عن فكرة النص ومضمونه؟ هل ترى أن الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في الفقرة التالية مناسبا أم لا؟ فسر ذلك

ب– يناقش المعلم فيما استخلصوه وحدده من أساليب وبيان أثرها وموضعها ومكانها في النص، وقد يعطي لهم أسلوبًا ويفسره، ويجعلهم يحاكونه بأمثلة من النص، حتى يصل معهم في النهاية إلى وظيفة الأساليب اللغوية في النص ومدى براعة الكاتب في استخدامها.

الخطوة الخامسة : قراءة تصفحية تأملية (لاكتشاف الجديد والإضافة)

وبعد دراسة الطلاب للنص فهما وتفسيرا، ينقلهم المعلم إلى تأمل النص وطرح التساؤلات والآراء وتعدد الإجابات والأفكار، وإطلاق الحرية لإبداء الرأي والإضافة والتعديل والتغيير، ومن ثم يقوم المعلم بالإجراءات التالية كي يساعد الطلاب على قراءة تأملية مبدئية للنص واكتشاف الجديد فيه، وذلك من خلال:

١. توجههم نحو قراءة النص قراءة استكشافية تصفحية ثانية، وهي تختلف عن القراءة الأولى التي تستهدف تعرف عتبات النص وفهمها، فهنا يقرأ الطلاب النص من أجل الجديد، وذلك من خلال:

أ– توجيه الطلاب نحو طرح عدد من الأسئلة المتعددة حول معلومات النص، بحيث تختلف عن الأسئلة التي طرحها المعلم سابقا، فتكون الأسئلة مفتوحة، تربط النص بالمجتمع أو قضايا اجتماعية، بحيث يخرج الطالب عن حدود النص ويجد علاقة بينه وبين ما يعيشه الإنسان في أي مكان، وقد يساعدهم المعلم ببعض الأسئلة التي تجعلهم يميزون بين نوعي الأسئلة المغلقة والمفتوحة، من مثل:

- **ماذا يحدث لو كنت مكان الكاتب في موقفه من كذا؟ هل كنت ستقول ما قاله؟ وهل سيعجب ذلك الجميع؟**
- **هل ما جاء في النص ينطبق على عالمنا الآن؟ وهل تقبله المجتمعات والأفراد في كل مكان؟**
- **ماذا يحدث لو حذفنا بعض الأفكار؟ هل يستقيم النص؟**
- **ماذا يحدث لو غيرنا في مجرى الأحداث والأفكار من حيث حذف بعض الشخصيات وإضافة بعضها الآخر؟**
- **هل هذا أفكار النص تصلح في مجتمع غير مجتمعنا؟**

ب– يناقش المعلم الطلاب في مثل هذه الأسئلة ويجعلهم يطرحون أسئلة مماثلة، توسع من فهم النص وتضيف إليه معلومات أخرى، ويطلب منهم تحديد إجابات لهذه الأسئلة، ويخرج معهم في النص بكفية ربط النص بالمجتمع المحيط؛ ليعبر الإطار النص الزمني والمكاني، ويترك لهم فرصة التعامل مع النص واستقلالية التعبير وفقا لمفهومه وفكرته العامة عن النص.

ج–يكلف الطلاب بالاهتمام بإبداء الرأي وتعدد الرؤى للأسئلة التي تطرح عليهم من قبل المعلم، فبعد تدريبهم على طرح الأسئلة المتعددة حول النص، يجعلهم يعددون الإجابات للسؤال الواحد من قبل المعلم، ومن ثم يساعدهم على تعدد التأملات والآراء حول إجابة سؤال واحد، فيزيد من قدرتهم على الإضافة للنص والاستقلالية في افتراض الإجابات، فيوجههم نحو :

- قراءة الأسئلة المدونة أو المكتوبة جيدا، ثم قراءة النص والإجابة عنها بأكثر من طريقة أو بأكثر من معلومة بناء على فهمه النص، وهنا قد يعطي لهم سؤالًا بوصفه مثالًا لذلك، ويعدد الإجابات ليدربهم على هذه المهارة.
- يوجههم نحو تعدد الإجابات والاحتمالات والآراء والافتراضات للسؤال الواحدة، وهنا يكلفهم بالخروج عن النص واقتراح الإجابات وتوظيف الخبرات الحياتية والمعلوماتية لديهم في ذلك.

د– يوجههم نحو تحديد بعض المعلومات المهمة من وجهة نظرهم بوصفها من مهارات القراءة التأملية للنص، ومحاولة وضع بعض الإضافات الجديدة، مع التبرير والتعليل، وذلك من خلال:

- طرح عدد من الأسئلة على الطلاب لمساعدتهم في ذلك، من مثل: ما المعلومات التي ترونها مهمة في النص ويمكن فهم النص من خلالها؟ إذا حذفنا الجملة التالة أو الفقرة التالية، هل ترى أهميتها لها؟ أم حذفها كان مفيدًا؟ وهل يمكن اقتراح جملة تعبر عنها أو تركيب أو جملة؟ أي التراكيب التالية يمكن أن تعبر عن مضمون النص وفكرته ومضمونه؟ مع التعليل والتفسير.
- يناقش المعلم طلابه في إجابة هذه الأسئلة، ويجعلهم يتخيرون المعلومات الأكثر تعبيرا عن فكرة النص ومضمونه.

الخطوة السادسة: دراسة العلاقات الترابطية بين أبنية النص.

وهذه الخطوة صورة تأملية أخرى لدراسة النص فهمًا وتأملًا، فبعد دراسة الطلاب للنص وتعرف مكوناته وطرح عدد من الأسئلة المفتوحة والافتراضات، وتعدد الآراء والإجابات للسؤال الواحدة، وتحديد المعلومات المهمة في النص من وجهة نظرهم وتبريرها، يوجههم نحو تأمل العلاقة الكامنة وراء أبنية النص وافتراض علاقات بينها وتحليلها بشكل موسع مع إبداء الرأي، وذلك من خلال:

١. **يشد انتباه الطلاب نحو عنوان النص وعلاقته بأفكاره ومعلوماته، وذلك من خلال:**

أ– طرح عدد من الأسئلة من مثل: هل عنوان النص مناسب لمحتواه؟ هل يوجد ارتباط بين عنوان النص وفكرته العامة؟ هل ترى عنوان النص بحاجة لتعديل أو تغيير؟ ابدي رأيك مع التفسير والتعليل.

ب– مناقشة المعلم طلابه في هذه العلاقة وتأملها ووضع أكثر من افتراض، لمناسبة عنوان النص لمحتواه مع التفسير والتعليل.

٢. يدرب الطلاب على تأمل تسلسل المعلومات والحقائق والأفكار، فبعد توجيههم للربط بين العنوان ومحتواه النص ككل، يبدأ في دراسة العلاقة الجزئية وافتراض علاقات قائمة بين هذه المعلومات وتفسير هذه العلاقات من وجهة نظرهم، وهنا يأتي دور الخبرات السابقة مرة ثانية، وذلك من خلال:

أ– تكليف الطلاب بالرجوع إلى النص، ومراجعة الأبنية التي حددوها من أفكار عامة وتفصيلية ومعلومات في دراسة النص دراسة تفسيرية، تلك التي دوّنوها في أثناء فهمهم للنص فهما تفسيريا تحليلا، وقراءتها جيدًا، وربطها بخبراتهم السابقة والحياتية مرة أخرى، بعد تعمقهم في النص وتعرف جميع مكوناته، مما يسهم في تركيز استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالنص، وهنا على المعلم وضع بعض الإرشادات المساعدة للطلاب مثل:

- هذه الخبرات قد تكون موقفا حياتيا حدث لك أو شاهدته.
- وقد تكون معلومات تعرفها أو قرأتها في بعض مواقع الإنترنت أو الكتب.
- وقد تكون الخبرات أشياءً تعرفها أو سمعتها من الآخرين أو اشتركت في الحديث عنها ...إلخ

ب– ومن خلال الإشارات السابقة يساعد المعلم الطلاب على استدعاء نوع الخبرة المحدد والمتعلق بالنص، أي أن استدعاء الخبرة هنا تنظيمية وليست عشوائية مثل بداية دراسته للنص، فقد امتلك معارف النص ومعلوماته وأبنيته اللغوية، وهنا قد يجعل الطلاب يستعينون بالشكل التالي لتنظيم معلوماتهم:

الخبرات السابقة التي دونتها سابقا	هل لديك خبرات سابقة بعد تعرف أكثر عن مضمون النص وأفكاره	هل يوجد أوجه شبه أو اختلاف بين ما تعرفه وبين ما يتضمنه النص	هل المعلومات التي عرفتها أضافة لك شيئا؟ وأي المعلومات أفضل بالنسبة لك.

شكل (٤) ربط النص بالخبرات السابقة وتأملها وتحديد العلاقات بينها

ج– يترك المعلم فرصة كافية للطلاب كي يستدعوا الخبرات السابقة المتعلقة بمضمون النص وتفاصيله، وإضافة أية تجارب شخصية أو أحداث تسهم في إثراء معلومات النص، ثم

يجعل كل طالب يعرض المخطط الخاص به ويناقشه مع زملائه، مقيمًا مدى قدرة كل طالب على استدعاء الخبرات السابقة، ومدى قدرته على تحديد أفضلها ومواطن التشابه ومواطن الاختلاف بينها.

الخطوة السابعة : تقييم النص والحكم عليه وفق معايير ذاتية شخصية .

وتأتي هنا مرحلة تقييم النص والحكم عليه وفقًا لتأملات الطالب وآرائه، بغية الإضافة – قدر الإمكان – لبناء النص وإثرائه وإعادة صياغته من منظور جديد، ويقوم المعلم هنا بثلاث مهام رئيسة:

١. **المهمة الأولى: يساعد طلابه على إبداء الرأي مع التعليل والمناقشة حول معلومات النص، من حيث الترتيب والتسلسل والترابط من وجهة نظرهم، فيقوم المعلم:**

-بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب لتحقيق هذا الهدف، مثل: هل معلومات النص جاءت مرتبة ومنطقية أم لا؟ مع التعليل، أو هل توافق الكاتب على عرضه لمعلومات النص وتسلسلها بهذا الشكل؟ هل لديك ترتيب للمعلومات تراه أفضل مما جاء في النص ولماذا؟

-يناقش المعلم طلابه في هذه الأسئلة ويجعل كل منهم يعطي إجابة ما، ويدلل عليها ويتأمل ترتيبا مغايرا لما جاء في النص.

٢. **المهمة الثانية: يشجع المعلم طلابه على تعدد التفسيرات والمبررات لموقف واحد، أو تأمل أكثر من تفسير وتبرير وتوقع، وذلك من خلال:**

- يطرح المعلم رأيا في النص أو موقفا شخصيا أو تصرفا ما، ويكلف الطلاب باقتراح أكبر قدر ممكن من المبررات التي تبرر هذا التصرف أو الموقف، ثم يجعلهم يتخيرون أفضل هذه المبررات من وجهة نظرهم وتعليلها.

-يكلفهم المعلم بعد ذلك بتحديد المواقف والتصرفات التي في النص، ويحددون من وجهة نظرهم أكثر من مبرر لها، مع تخير أفضلها وتبريره.

٣. **المهمة الثالثة: يساعد الطلاب على مهارة الابتكار والإضافة للنص، وذلك من خلال:**

-يطرح المعلم بعض الأسئلة مثل: من منكم يضيف فكرة لم تذكر في النص؟ ما الأفكار الجديدة التي يحتاجها النص ليكون أكثر فهما ووضوحا للآخرين؟

-يناقش معهم هذه الأسئلة، وقد يقسمهم إلى مجموعات تعاونية كل مجموعة تعرض الأفكار التي توصلت إليها، وليحدد الطلاب في النهاية كمًا كبيرًا من الأفكار والمعلومات التي تثرى النص وتزيد من فهمه من حيث المعلومات والأفكار.

الخطوة الثامنة : الموازنة بين آليات التفسير والتأمل وتحديد مدى الاستفادة.

وفي هذه الخطوة يساعد المعلم طلابه على تحديد مدى الاستفادة الحقيقية من دراسة النص فهمًا وتفسيرًا وتأملًا، وذلك من خلال صحيفة تقييمية يسلّمها كل طالب في نهاية دراسة للنص، لتسجيل استجاباته التفسيرية والتأملية، فضلا عن كونها أداة لتقييم أداء الطلاب، ومن ثم يُكلف كل طالب بمعالجة الأسئلة الموجودة داخل الصحيفة التالية :

دراسة النص فهما وتفسيرا	إعطاء استجابة مع التدليل	دراسة النص فهما وتأملا	إعطاء استجابة مع التدليل
هل استوعبت جميع المفردات ومعانيها؟ أم يوجد بعض التراكيب الصعبة؟		هل ميزت بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة حول النص ؟	
هل كانت دلالات التراكيب وإيحاءاتها في النص واضحة أم كانت غامضة؟ وهل استخلصتها؟		هل استطعت إعطاء أكثر من إجابة للسؤال الواحد؟	
إلى مدى تمكنت من تعرف أفكار النص وتصنيفها والمقارنة بينها؟		هل استطعت تخمين أهم المعلومات في النص من وجهة نظرك؟	
إلى مدى كان البناء اللغوي للنص متماسكًا ومترابطًا بعضه ببعض؟		هل كان عنوان النص مرتبطًا بمحتواه وأفكاره؟	
هل تذكرت بعض معلومات النص بشكل تفصيلي؟ أم واجهت صعوبة في تحديد التفاصيل الدقيقة ؟		هل ربطت خبراتك السابقة بمعلومات النص ؟	
هل كان غرض الكاتب واضحا بالنسبة لك؟ وهل حددت بدقة أهم الكلمات المفتاحية للنص؟		إلى أي مدى تتفق أو تختلف خبراتك السابقة مع ما يتضمنه النص من معلومات وحقائق؟	
هل حددت الصور الجمالية في النص؟ وتعرفت أثرها في التعبير عن المعنى وتأكيده ؟		إلى أي مدى تتسم معلومات النص بعضها ببعض؟	
إلى أي مدى تضمن النص نقاط قوة؟ وهل تضمن نقاط ضعف ؟		هل كانت لديك أفكار جديدة تضيفها إلى النص؟ وتتسق ومضمونه وفكرته ؟	
إلى أي مدى برع الكاتب في توظيف الكلمات والتراكيب وكذا الأساليب اللغوية داخل النص؟		هل كان لديك القدرة على تدعيم بعض الآراء في النص بأكثر من مبرر؟ أم كانت هناك صعوبة في تدعيم بعض الآراء ؟	
تقييم اليات دراسة النص تفسيرا وتأملا			
أي عمليات القراءة كانت أفضل وأيسر لك؟ عمليات القراءة التفسيرية أم عمليات القراءة التأملية؟		رأيك :	
ما المهارات الأكثر نموا لديك في كلا النوعين من القراءة؟		رأيك :	
ما المهارات التي تحتاج إلى التدريب عليها؟ وتشعر بقصور في تحقيقها بشكل كامل؟		رأيك :	

شكل (٥) تقييم مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية والموازنة بينهما

وبعد عرض الخطوات تفصيلا، يمكن فيما يلي تلخيص هذه الخطوات الرئيسة للنموذج التدريسي المتكامل لتنمية مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية:

- قراءة الطلاب للنص قراءة تصفحية تفسيرية لاستكشاف النص ومعايشته وتعرف بعض معلوماته ومعانيه وأفكاره.
- التعامل مع النص ومعالجته فهمًا وتفسيرًا فيما يتعلق بمستويات المعاني والدلالات داخل النص.
- دراسة أبنية النص القرائي من أفكار عامة وفرعية، ومعلومات وتفاصيل، وفهمها وتخزينها ومحاولة إيجاد العلاقة بينها.
- الحكم على النص في ضوء الخطوات الثلاثة السابقة وفقا لحدود النص ومعانيه، وهي الخطوة المتممة للتمكن من مهارات التفسير والفهم العميق للنص.
- قراءة تصفحية ثانية بهدف التأمل، لمحاولة الكشف عن المعلومات الجديد، والإضافة والحذف والتعديل في بنية النص (هنا يطبق الطالب خطوات القراءة التفسيرية إذا كان النص جديدا كي يتمكن من مهارات القراءة التأملية).
- الكشف عن العلاقات الترابطية بين أبنية النص بشكل واسع وتأملي شريطة تعدد تلك العلاقات.
- تقييم النص والحكم عليه وفقا لرأي الطالب وخبراته السابقة بحرية تامة شريطة التبرير والتدليل.
- الموازنة بين آليات التفسير والتأمل، وتحديد مدى الاستفادة من معالجة النص بشكل تفسيري مرة وبشكل تأملي مرة ثانية، وتحديد نقاط القوة والضعف.

ومن ثم فإن هذه الخطوات يمكن أن تطبق لتنمية مهارات كل نوع من القراءة التفسيرية والقراءة التأملية على حدة، بمعنى أن يوظف المعلم ما يتعلق بخطوات تدريس القراءة التفسيرية مستهدفا مهاراتها، ويطبق خطوات تدريس القراءة التأملية مستهدفا مهاراتها، شريطة معيار مهم وهو: أن عند تطبيق خطوات تدريس القراءة التأملية لابد من تطبيق خطوات تدريس القراءة التفسيرية بوصفها متطلبا لتحقيق التأمل؛ أي أن المعلم يوظف القراءة التفسيرية بوصفها مُمَهِّدةً لتنمية مهارات القراءة التأملية كي تتكامل طبيعة النموذج التدريسي.

٤ – تقويم النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي :

يتمثل تقويم النموذج التدريسي في اختبار مهارات القراءة التفسيرية ومقياس مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا. وتفصيل ذلك كما يلي:

اختبار مهارات القراءة التفسيرية.

يعد اختبار مهارات القراءة التفسيرية أداة التقويم الأولى التي تحدد مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا من مهارات دراسة النص فهمًا وتفسيرًا؛ ومن ثم التأكد من فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي، ولبناء الاختبار قام الباحث بدراسة عدد من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات القراءة ومستويات الفهم وبخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية والفائقين منها ومن هذه الأدبيات (محمود الناقة وآخرون، ٢٠٠٥) (مصطفي رسلان ، ٢٠٠٨) (حسن شحاتة ومروان السمان ، ٢٠١٢) (نور كريم، ٢٠١٣) (سيد حمدان، ٢٠١٤) (مهدي سعيد، ٢٠١٦) (مروان السمان، ٢٠١٩)، وقد أشارت هذه الأدبيات إلى بعض أساليب تدريس مهارات القراءة التفسيرية وتقويمها وبناء اختبارات لها، وقياسها ، وقد بُنى الاختبار في ضوء الخطوات التالية (انظر ملحق ٤ اختبار مهارات القراءة التفسيرية في صورته المبدئية):

- **محتوى الاختبار: اختير المحتوى من خلال نصوص لأدباء معروفين ومميزين في ميدان الأدب واللغة، فقد أُختيرت قصة قصيرة لمحمود تيمور (في القطار) ، ونص شعري لحافظ إبراهيم (اللغة العربية).**
- **مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها: خُصص لكل مهارة من القراءة التفسيرية سؤالان، وبعض المهارات خصص لها أربعة أسئلة نظرًا لتشعب مهاراتها الفرعية، مثل: تحديد معاني المفردات من السياق ودلالات الألفاظ والتراكيب، ومن ثم تكوّن الاختبار من ستة وعشرين سؤالا، تنوعت بين الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية، ووضع لكل سؤال اختيار من متعدد درجة واحدة، بينما لكل سؤال مقالي درجتان، ومن ثم أصبح مجموع درجات الاختبار أربعا وثلاثين درجة.**

جدول(١)
لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات القراءة التفسيرية

مهارات القراءة التفسيرية	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
المستوى الأول، المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات			
تفسير المفردات والتراكيب باستخدام السياق اللغوي	٤	%١٥.٤	السؤال الأول والثاني والرابع عشر والخامس عشر .
يستخلص دلالات توظيف الكلمات والتراكيب.	٤	%١٥.٤	السؤال الثالث والرابع والسادس عشر والسابع عشر
المستوى الثاني، المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها			
يصنف أفكار النص إلى رئيسة وفرعية.	٢	%٧.٧	السؤال الخامس ، والثامن عشر
يحدد العلاقة الحاكمة بين الأفكار والمعلومات.	٢	%٧.٧	السؤال السادس والتاسع عشر
يصف بعض الشخصيات الواردة في النص بأسلوبه.	٢	%٧.٧	السؤال السابع والعشرون
يحدد غرض الكاتب .	٢	%٧.٧	السؤال الثامن والحادي والعشرون
يحدد الصور الجمالية ويبين أثرها في المعنى	٢	%٧.٧	السؤال التاسع والثاني والعشرون
يحدد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص.	٢	%٧.٧	السؤال العاشر والثالث والعشرون
المستوى الثالث، المهارات التفسيرية التقويمية لبنى النص			
يحدد جوانب القوة وجوانب الضعف في معلومات النص .	٢	%٧.٧	السؤال الحادي عشر والرابع والعشرون .
يفسر سبب استخدام الكاتب لمفردات محددة دون غيرها	٢	%٧.٧	السؤال الثاني عشر والخامس والعشرون
يعلل توظيف الكاتب لعدد من الأساليب اللغوية في النص	٢	%٧.٧	السؤال الثالث عشر والسادس والعشرون
المجموع	٢٦ مفردة	%١٠٠	

○ تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه :

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد المعلم على اختبار مهارات القراءة التفسيرية وتصحيح أجزائه، وتوجيه الطلاب نحو إجابته، وهذه الإرشادات:

- **قراءة النص قبل الإجابة عن الأسئلة التالية له.**
- **قراءة رأس كل سؤال وتحديد المطلوب منه فهمه جيدا.**
- **قراءة بدائل كل سؤال جيدًا واختيار بديل واحد فقط.**

- إعادة قراءة النص في حالة صعوبة التوصل إلى الإجابة.
- الإجابة عن جميع الأسئلة وعدم ترك سؤال دون إجابة.

وقد أُقترِحَ مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار، يوضح الإجابة المقترحة للأسئلة، كما يوضح توزيع الدرجات (انظر ملحق ٥ مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة التفسيرية).

○ **موضوعية الاختبار:**

- **صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله، ويطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه ممثلًا للجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها (ديوبولد فان دالين، ٢٠٠٣ ، ٤١٠)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابق يتضح أنه تضمن جميع مهارات القراءة التفسيرية؛ ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- اتساق أسئلة الاختبار ومفرداته مع مهارات القراءة التفسيرية الرئيسة والفرعية .

ب- ملاءمة صياغة الأسئلة واتساق البدائل المطروحة، وسلامة صياغة الأسئلة المقالية ووضوحها .

وقد درس الباحث الملاحظات التي سجلها المحكمون، وخلص بالملاحظات المشتركة بينهم جميعا، فيما يخص أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها وسلامة صياغتها وبدائها، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي، وضرورة تعديل صياغة بعض الأسئلة المقالية لتكن أكثر وضوحا للطالب، وقد قام الباحث بإجراء هذا التعديل؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق ٦ اختبار مهارات القراءة التفسيرية في صورته النهائية).

- التجربة الاستطلاعية للاختبار؛ بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيا بهدف:

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها عشرون طالبا من مدرسة جيل المستقبل – بإدارة الزاوية الحمراء التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٥ سبتمبر ٢٠١٩م، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، وكانت نتائجه:

– أسئلة الاختبار تلائم طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا؛ فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة الطلاب عن الأسئلة لمراجعتها أيضا مع معلمي المرحلة الثانوية، فضلا عن مستوى فهم الطلاب المرتفع.

- **زمن الاختبار:**

حُدد من خلال المعادلة التالية (على ماهر، ٢٠٠١، ٢٧٤)؛ حيث حُسب الزمن الذي يستغرقه كل طالب من طلاب التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط هذا الزمن؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل؛ ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الطلاب}}{\text{مجموع عددهم}}$$

$$\frac{\text{٨١٠ دقيقة}}{\text{٢٠}} = \text{٤٠ دقيقة تقريبا}$$

- **معامل ثبات الاختبار:**

حُسب بطريقة إعادة الاختبار (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨١) (على ماهر، ٢٠٠٧، ١٦٥) ويقصد بها تطبيق الاختبار على عينة من الطلاب، ويطلق عليها عينة التقنين، ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار مرة أخرى على نفس عينة الطلاب، بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع، ثم يحسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني؛ حيث طبق الاختبار الأول يوم الأربعاء الموافق ٢٥ سبتمبر (ومن خلاله حُسب ثبات الاختبار) ٢٠١٩م، بينما طبق الاختبار مرة ثانية من أجل الثبات يوم الأحد الموافق ١٣ أكتوبر ٢٠١٩م.

ومن ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في التطبيقين الأول والثاني (انظر ملحق " ٧ " درجات الطلاب في التطبيقين – هذا وقد اعتبر التطبيق الثاني قياسا قبليا يُقارن فيما بعد بالقياس البعدي) باستخدام معادلة بيرسون(سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٣) كما يلي:

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص – مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س ٢ – (مج س) ٢ x ن مج ص ٢ – (مج ص) ٢}}}$$

وقد كان معامل ثبات الاختبار (ر) = ٧٩ % وهي النسبة المقبولة إحصائيا .

- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

وذلك بهدف تحديد مدى سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذفت المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٨٠ %)، وكذلك حذفت المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٢٠ %). ويحسب معامل السهولة لكل سؤال بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذا السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخطأ معا. وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لأحد أسئلة الاختبار يساوي ٧٠ % فإن معامل الصعوبة لهذا السؤال يساوي ٣٠ %، ولحساب معامل السهولة استخدمت المعادلة التالية (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٤٤٦)

$$\text{معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٦٣ – ٠.٣٣)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٢٨ – ٠.٦٦)، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠. %، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة.

مقياس مهارات القراءة التأملية .

لما كان البحث يستهدف بناء نموذج تدريسي لتنمية مهارات القراءة التأملية ، فإن الأمر يتطلب بناء أداة تحدد مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الفائقين دراسيًا من مهارات القراءة التأملية لدراسة النصوص؛ ومن ثم التأكد من فاعلية النموذج التدريسي، ولبناء المقياس قام الباحث بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء مقاييس للتفكير التأملي وكذا القراءة التأملية لدى الفائقين بوجه عام (Ysseldyke&Algozzine,2002) (زياد بركات، ٢٠٠٤) (مجدي عزيز ، ٢٠٠٥) (عبد الرحمن سليمان، تهاني عثمان، ٢٠١٥) (علاء سعودي، ٢٠١٦) (زيد الشمري،٢٠١٩) ، وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند التعامل مع طبيعة هؤلاء الدارسين ومهارات تفكيرهم، ومن ثم استند الباحث في بناء المقياس المتعلق بمهارات القراءة التأملية إلى هذه الأسس وترجمتها إجرائيا ، فتضمن المقياس الأبعاد التالية (انظر ملحق ٨ مقياس مهارات القراءة التأملية) :

- **محتوى المقياس: حُدد موضوعان من موضوعات القراءة العامة للطلاب بحيث يتناولان الموضوعان قضايا تتيح للطلاب التأمل والتغيير والتعديل والتعبير بحرية عن آرائهم، وهما: الأول التدخين إدمان حقيقي، والثاني عن أهمية الوقت واستغلاله، وهما مقالان حرَّان من حيث الفكر والأسلوب، فهما يتضمنان معلومات عامة، تهم الطلاب وتسهم في إعمال مهاراتهم التأملية للنصوص وفهمها وفقا لخبراتهم الشخصية.**
- **مواصفات أسئلة المقياس: حيث تكوّن المقياس من تسعة أسئلة، يجيب عنها الطالب في ضوء مجموعة من المهام والتكليفات، وفق تقديرات خاصة لتصحيح استجابات الطلاب في الإجابة عن المقياس (انظر ملحق ٩ تقديرات تصحيح مقياس مهارات القراءة التأملية):**

- **المستوى المتقدم (الثالث): ويمثل أداءً متميزا لتحقيق مهارات التأمل والإبداع والإضافة للنص وتحقيق المهارات كافة، وفي هذه الحالة يعطي الطالب ثلاث درجات.**
- **المستوى المتوسط (الثاني) ويمثل أداءً كافيا لتحقيق مهارات التأمل ووجود نقص قليل لبعض أداءات التأمل المتعلقة بمعلومات النص، وفي هذه الحالة يعطي الطالب درجتان.**
- **المستوى المبتدئ (الأول): ويمثل أداءً غير كافٍ لتحقيق بعض مهارات التأمل أو الخلط بين المهارات، وفي هذه الحالة يعطي الطالب درجة واحدة.**

جدول (٢)
لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات القراءة التأملية

مهارات القراءة التأملية	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع الأداءات أو المهارات داخل المقياس
المستوى الأول: مهارات القراءة التأملية الاستكشافية			
يطرح عددا من الأسئلة المفتوحة حول النص.	١	١١.١١	الأداء الأول .
يحدد إجابات متعددة للسؤال الواحد.	١	١١.١١	الأداء الثاني .
يحدد المعلومات المهمة في النص.	١	١١.١١	الأداء الثالث .
المستوى الثاني: مهارات القراءة التأملية الترابطية			
يربط بين عنوان النص ومضمونه.	١	١١.١١	الأداء الرابع .
يربط بين خبراته السابقة ومعلومات النص .	١	١١.١١	الأداء الخامس .
يحدد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص .	١	١١.١١	الأداء السادس .
المستوى الثالث : مهارات القراءة التأملية التقويمية			
يبدي رأيه في ترتيب معلومات النص مع التعليل.	١	١١.١١	الأداء السابع
يقترح عددا من الأفكار تتكامل وأفكار النص.	١	١١.١١	الأداء الثامن .
يطرح عددا من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي	١	١١.١١	الأداء التاسع .
المجموع	٩ مفردات	١٠٠%	٩ أداءات أو مهارات

○ تعليمات المقياس:

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد المعلم على تطبيق المقياس بدقة، وتوجه الطلاب نحو الإجابة الصحيحة عن أسئلة المقياس، وتتمثل فيما يلي:

- **قراءة النص قبل الإجابة عن الأسئلة التالية له.**
- **ربط الإجابات بالخبرات السابقة وإبداء الرأي بشكل مستمر.**
- **التنوع في البراهين والأدلة والحجج والمعلومات والأفكار.**

○ **موضوعية المقياس:**

▪ **صدق المقياس:**

أكدت الأدبيات أن تحقيق موضوعية الأداة سواء اختبارا كان أو مقياسا من خلال قياس ما وضع من أجله الاختبار أو المقياس، وبالتالي تحقيقه للمهارات المستهدفة (ديوبولد فان دالين، ٤١٠، ٢٠٠٣)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات المقياس السابق يتضح أنه تضمن جميع مهارات القراءة التأملية؛ ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على المقياس)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- اتساق أسئلة المقياس ومفرداته مع مهارات القراءة التأملية .

ب- ملاءمة صياغة الأسئلة المقالية ووضوحها .

وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة المقياس ومدى اتساقها ومناسبتها، وجاءت آراؤهم بمناسبة المقياس لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيًا وطبيعة تفكيرهم ونموهم العقلي والمعرفي، وضرورة تعديل صياغة بعض أسئلة المقياس ووضع بعض الإرشادات والمهام بجوار كل سؤال حتى نحفز الطالب ونوجهه نحو التأمل والإضافة لا الإجابة فقط عما فهمه، وقد قام الباحث بإجراء هذا التعديل؛ ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية (انظر ملحق ١٠ مقياس مهارات القراءة التأملية في صورته النهائية).

أما عن طبيعة التطبيق فهي تختلف عن طبيعة تطبيق اختبار القراءة التفسيرية؛ حيث سيطبق مقياس القراءة التأملية بعديًا فقط ؛ وذلك لطبيعة المهارات المستهدفة وهي مهارات التأمل التي تتطلب قراءة واسعة وحرة للنصوص وإعطاء استجابات عديدة تأملية متعددة ومتنوعة، وبالتالي هذا يصعب قياسه قبليًا ، لكون الانطباعات والاستجابات التي يعطها الطلاب مختلفة تماما ومتباينة، وتستند إلى محك التعدد والتنوع في الأفكار والمعلومات، وهذا يختلف من طالب لآخر، ومن ثم فالمحك هنا القدرة على التأمل ووضع تفسيرات ومبررات وأفكار عديدة ومتنوعة تتسم بالتفكر والتأمل والإبداع، ومن ثم يسجل الطالب استجاباته وإجاباته في صحيفة استجابة يومية تتعلق بالمهارة المستهدفة، ويحضرها بعد ذلك للمعلم،

وقد اختير الأداء العام للمقياس ودرجته الكلية بوصفها محكا لتقييم أداء كل طالب على حدة، ومن ثم أعد محك التقييم نسبة ٧٥ % نظرا لطبيعة الطلاب الفائقين دراسيًا (سوسن شاكر، ٢٠١٣، ١٧٤) ، وبالتالي سوف تحتسب درجة كل طالب مقارنة بنسبة المحك المحددة سابقا، ومن ثم تحتسب فروق الأداء لكل طالب بين درجته الفعلية في المقياس ودرجة محك التقييم . (ماهر خطاب، ٢٠٠١، ١٢٧) .

٥ – بناء دليل المعلم.

لما كان البحث الحالي يستهدف تنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا، فإن المعلم هو المنوط بهذه المهمة؛ مما جعل هناك حاجة لوضع مخطط تفصيلي لخطوات التدريس والإجراءات التفصيلية التي يمكن أن تسهم في تنمية نوعي القراءة؛ ومن ثم استهدف الدليل بشكل رئيس وضع خطوات تدريسية وإجراءات عملية تستند في تسلسلها وتنظيمها إلى أسس نظريات القراءة في النقد الأدبي، تساعد المعلم على تحقيق هذه المهارات، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ١١ دليل المعلم لتنفيذ النموذج):

- مقدمة عن نظريات القراءة في النقد الأدبي.
- أهداف النموذج (مهارات كلا النوعين من القراءة؛ التفسيرية والتأملية لدى الفائقين دراسيًا).
- المحتوى: موضوعات القراءة التفسيرية (غربة وحنين لأحمد شوقي، النمور في اليوم العاشر لزكريا تامر، واختيار الصديق لابن المقفع)، موضوعات القراءة التأملية (التكنولوجيا زمن قراءة المقتطفات، هل تهدد الروبوتات العنصر البشري، إعمار الأرض واجب إنساني لكمال خليل)
- خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته تفصيلا.
- تخطيطا لتدريس بعض النصوص؛ تنميةً لمهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية.

ثانيا : تطبيق النموذج التدريسي.

يهدف هذا المحور إلى تحديد خطوات تطبيق النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي، واختيار العينة، وتحديد الزمن المخصص لتطبيق النموذج والمعالجة الإحصائية، ويتضمن تطبيق النموذج الخطوات التالية:

١. التصميم التجريبي المستخدم في البحث واختيار العينة :

استخدم البحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة؛ وذلك لأسباب عديدة، منها: طبيعة الفائقين دراسيًا وصعوبة وجود أكثر من عينة، فضلا عن طبيعة هذين النوعين من القراءة؛ حيث يتطلبان حرية في اختيار الموضوعات وعمومية قضاياها، مما يجعل المجموعة الواحدة مناسبة للتطبيق. واختيرت عينة البحث من مدرسة جيل المستقبل بإدارة الزاوية التعليمية، وكان عدد الطلاب عشرين طالبًا. وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٣)
اختيار عينة البحث

م	المدرسة	العدد	نوع المجموعة
١	مدرسة جيل المستقبل بإدارة الزاوية الحمراء التعليمية	٢٠	تجريبية

٢. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التفسيرية وتحديد طبيعة مقياس القراءة التأملية :

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى تحديد مستوى مهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب الصف الثاني الفائقين دراسيًا، وقد طبق الاختبار القبلي للقراءة التفسيرية يوم الأحد الموافق ١٣ أكتوبر ٢٠١٩م – وهو التطبيق الثاني للاختبار للتأكد من ثباته، وقد كُلف الطلاب بالإجابة عن مقياس القراءة التأملية بعديا فقط، وإحضاره للمعلم في نهاية الفترة المحددة.

٣. تدريس النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي:

استمر تدريس النموذج التدريسي المقترح ثمانية أسابيع، بداية من يوم الأحد الموافق ٢٠ أكتوبر ٢٠١٩م، وحتى يوم الخميس الموافق ١٢ ديسمبر ٢٠١٩م، بواقع ثلاث حصص تدريسية في الأسبوع بجانب حصة لتقويم ما تعلمه الطلاب في كل درس على حدة في بداية الأسبوع التالي، وفيما يلي عرض الجدول الزمني للتدريس:

جدول (٤)
الزمن المخصص لتنفيذ النموذج التدريسي

الدرس	عنوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عدد الحصص لكل درس
موضوعات القراءة التفسيرية			
الأول	غربة وحنين	- قراءة الطلاب للنص قراءة تصفحية تفسيرية. - معالجة النص والاهتمام بمستويات الدلالة والتفسير. - دراسة أبنية النص واستخلاص العلاقة بينها . - الحكم على النص في ضوء معايير محددة.	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
الثاني	قصة النمور في اليوم العاشر	- قراءة الطلاب للنص قراءة تصفحية تفسيرية. - معالجة النص والاهتمام بمستويات الدلالة والتفسير. - دراسة أبنية النص واستخلاص العلاقة بينها . - الحكم على النص في ضوء معايير محددة.	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
الثالث	اختيار الصديق	- قراءة الطلاب للنص قراءة تصفحية تفسيرية. - معالجة النص والاهتمام بمستويات الدلالة والتفسير. - دراسة أبنية النص واستخلاص العلاقة بينها . الحكم على النص في ضوء معايير محددة.	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
موضوعات القراءة التأملية			
الرابع	التكنولوجيا زمن قراءة المقتطفات	- قراءة النص أولية ثم دراسة المعاني والأفكار والحكم عليه تمهيدا لتأمله . - فراءة النص قراءة تصفحية تأملية لإضافة والتغير. ، - الكشف عن العلاقات الترابطية بين أبنية النص بشكل واسع وتأملي شريطة تعدد تلك العلاقات . - تقييم النص والحكم عليه وفقا لرأي الطالب وخبراته السابقة. - الموازنة بين آليات التفسير والتأمل .	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
الخامس	هل تهدد الروبوتات العنصر البشري	- قراءة النص أولية ثم دراسة المعاني والأفكار والحكم عليه تمهيدا لتأمله . - فراءة النص قراءة تصفحية تأملية لإضافة والتغير. ، - الكشف عن العلاقات الترابطية بين أبنية النص بشكل واسع وتأملي شريطة تعدد تلك العلاقات . - تقييم النص والحكم عليه وفقا لرأي الطالب وخبراته السابقة. الموازنة بين آليات التفسير والتأمل .	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
السادس	إعمار الأرض واجب إنساني	- قراءة النص أولية ثم دراسة المعاني والأفكار والحكم عليه تمهيدا لتأمله . - فراءة النص قراءة تصفحية تأملية لإضافة والتغير. ، - الكشف عن العلاقات الترابطية بين أبنية النص بشكل واسع وتأملي شريطة تعدد تلك العلاقات . - تقييم النص والحكم عليه وفقا لرأي الطالب وخبراته السابقة. الموازنة بين آليات التفسير والتأمل .	أربع حصص (ثلاثٌ + حصة تقويم)
المجموع	ستة نصوص	خطوات النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية	أربعة وعشرون حصة

** وقد سار تدريس النموذج وتطبيقه كما يلي :

أ- عرض الباحث على المعلم خطوات النموذج وإجراءاته التدريسية، وناقشه حول طبيعة مهارات نوعي القراءة؛ التفسيرية والتأملية، وكيفية تنميتهما من خلال نصوص القراءة المقترحة، وعرض نموذج تفصيلي لتدريس نصين يحققان هذه المهارات جميعا.

ب- تابع الباحث إجراءات التدريس في أثناء تنفيذ المعلم للنموذج التدريسي، وذلك بهدف: تعرف الملحوظات المهمة لطبيعة النموذج وتماشيه مع الطلاب، ورصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلم في أثناء التدريس، ومناقشة التغلب عليها.

ج- التواصل من خلال بعض مواقع التواصل بين الباحث والمعلم لمتابعة إجراءات التطبيق ومناقشتها يوميا.

٥. التطبيق البعدي للاختبار.

طُبق اختبار مهارات القراءة التفسيرية يوم الأحد الموافق ١٥ ديسمبر ٢٠١٩م، على طلاب الصف الثاني الفائقين دراسيا (انظر ملحق رقم ١٢ درجات الطلاب في الاختبار البعدي)؛ وذلك لقياس مدى نمو مهارات القراءة التفسيرية لديهم بعد تطبيق النموذج التدريسي، ومن ثم قياس فاعليته في تنمية هذه المهارات، كما وُزع على الطلاب صحيفة القراءة التأملية يوم الاختبار لترصد إجاباتهم ومدى تفكرهم وتأملهم في بنود مقياس القراءة التأملية؛ فهي استجابات حرة تقيس مدى القدرة على التأمل والطلاقة والتأمل وإخراج النص بشكل جديد والإضافة إليه، على أن يحضر الطلاب استجاباتهم في اليوم التالي للاختبار، بحيث تُسلم يوم الإثنين الموافق ١٦ ديسمبر ٢٠١٩م (ملحق ١٣ درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمهارات القراءة التأملية ونماذج من إجاباتهم وإفادة التطبيق) .

٦. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق:

بالنسبة للمعالجة الإحصائية لاختبار القراءة التفسيرية.

- حُسبت قيمة " ت " للمتوسطين المرتبطين؛ لمقارنة نتائج أفراد مجموعة البحث قبل تطبيق النموذج وبعده؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا.

ولاستخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين، قام الباحث بما يسمى باعتدالية البيانات من خلال حساب معامل الالتواء عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{٣\ (\text{م} - \text{ط})}{\text{ع}}$$

حيث إن: م = المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي ، وط = الوسيط لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي، و ع = الانحراف المعياري لهذه الدرجات.

بالتعويض في معادلة الالتواء يكون معامل الالتواء = ١.٨٨

وبمقارنة معامل الالتواء نجد أنه ينحصر بين (– ٣، ٣) وطبقا لانحصاره بين هذين القيمتين فإنه يصح استخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين لعينة قوامها عشرون طالبا، عن طريق المعادلة التالية (خطاب: ٢٠٠١: ص ١٥٣):

$$\text{ت} = \frac{\text{م ف}}{\sqrt{\frac{\text{ع ٢ ف}}{\text{ن} - ١}}}$$

حيث يمثل (م ف): متوسط الفروق بين درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي، و يمثل (ع ٢ ف): تباين الفروق بين درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي و البعدي، و يمثل (ن) عدد طلاب مجموعة البحث، وقد استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لحساب الفرق، واستخراج النتائج.

- كما حُسب حجم التأثير للنموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي، والذي يشير إلى حجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، وحُسب حجم التأثير بتحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) لفرق بين القياسين إلى مربع اتيا ((η2)) تلك التي تعطي مؤشراً لفا الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٣٦):

$$\text{ايتا}^{٢} = \frac{\text{ت}^{٢}}{\text{ت}^{٢} + \text{د ح}}$$

حيث: (ت٢) = التاء المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة عينة البحث، (د. ح) = درجة حرية الاختبار (ن – ١).

وتشير قيمة (ايتا٢) إلى حجم أثر النموذج، فيكون حجم تأثيره إذا كان أقل من ٠.٠١، ويكون متوسطا إذا كان أقل من ٠.٠٦ وأكبر من ٠.٠١، ويكون كبيرا إذا كان ما بين (٠.٠٦– ٠.٠١٤)، ويكون كبيرا جدا إذا كان أكبر من ٠.٠١٤ (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص ٢٦٧ – ٢٧١)

بالنسبة لتطبيق مقياس القراءة التأملية .

- **حيث قام الباحث باستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطي درجة المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط المحك (٧٥، %)؛ نظرا لتطبيق مقياس القراءة التأملية بعديا فقط، وهذا يستدعي مقارنة الدرجات في المقياس بما يسمي "متوسط المحك " ، ومن ثم اعتبر متوسط المحك مجموعة ضابطة للقياس البعدي للمقياس، ومن ثم استخدمت المعادلة التالية لحساب الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المحك:**

$$ت = \frac{م١ - م ٢}{\sqrt{\frac{ع ٢ + ع ٢}{ن - ١}}}$$

حيث يمثل (م١): متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، و يمثل(م٢): متوسط المحك وهو ٤٠ درجة من درجة المقياس الكلي ٥٤)، و (ع ١) مربع الانحراف المعياري للتطبيق البعدي، و(ع)٢ مربع الانحراف المعياري للمحك = صفر، و (ن) عدد الطلاب (٢٠).

- **كما حُسب حجم التأثير للنموذج التدريسي القائم من خلال تحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) للفروق بين القياس البعدي ومتوسط المحك إلى مربع اتيا ((η2)) تلك التي تعطي مؤشراً لفاعلية النموذج، و (ايتا ٢ = ت٢ / ت٢ + د ح) ، ص ١٣٦):**

حيث: (ت٢) = التاء المحسوبة للفروق بين القياسين البعدي للمجموعة عينة البحث ومتوسط المحك، (د. ح) = درجة حرية الاختبار (ن – ١).

وتشير قيمة (ايتا٢) إلى حجم أثر النموذج، فيكون حجم تأثيره ضعيفا إذا كان أقل من ٠.٠١، ويكون متوسطا إذا كان أقل من ٠.٠٦ وأكبر من ٠.٠١، ويكون كبيرا إذا كان ما بين (٠.٠٦– ٠.٠١٤)، ويكون كبيرا جدا إذا كان أكبر من ٠.٠١٤ (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص ٢٦٧ – ٢٧١)

ثالثا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج البحث:

يلتزم البحث الحالي في عرضه للنتائج التي توصلت إليها بالإجابة عن الأسئلة البحثية الفرعية المتعلقة بها، وهي:

- **ما مهارات كل من القراءة التفسيرية المناسبة للطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**
- **ما مهارات كل من القراءة التأملية المناسبة للطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**
- **ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**
- **ما النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**
- **ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**
- **ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب الفائقين دراسيا في المرحلة الثانوية؟**

بالنسبة للسؤال الأول والثاني والثالث والرابع: فقد حددت إجابة كل سؤال على حدة من خلال الإطار النظري، فحُددت مهارات نوعي القراءة معا، وكذا أهم الأسس التي يستند إليها النموذج، وكذا مكونات النموذج التدريسي وخطواته التدريسية وإجراءاته تفصيلا.

بالنسبة للسؤال الخامس والسادس: فقد صيغ الفرضان الرئيسان التاليان:

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح القياس البعدي.**

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة التأملية لصالح القياس البعدي.**

الفرض الرئيس الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التفسيرية لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض صيغة الفروض الأربعة التالية:

- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات لصالح القياس البعدي.**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها لصالح القياس البعدي.**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية التقويمية لصالح القياس البعدي.**
- **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التفسيرية ككل لصالح القياس البعدي.**

الفرض الفرعي الأول : لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)
الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات

المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تفسير المفردات والتراكيب باستخدام السياق اللغوي	القياس القبلي	١.٢٥	.٤٤	٧.٥٥	١.٧٢	.٢٢	كبير
	القياس البعدي	٢.٠٠	.١٢				
يستخلص دلالات توظيف الكلمات والتراكيب.	القياس القبلي	١.٠٠	.١٥٥	٨.١١	١.٧٢	.٢٣	كبير
	القياس البعدي	٢.٣٠	.١٠١				
المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات ككل	القياس القبلي	٢.٢٥	.٩٩	٤.٤٤	١.٧٢	.١٦	كبير
	القياس البعدي	٣.٣٠	.٣٠				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (إيتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثاني: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها، وذلك كما يلي:

جدول (٦)
الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها

المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
يصنف أفكار النص إلى رئيسة وفرعية.	القياس القبلي	١.١٢	.٩٤	٤.٣٩	١.٧٢	.١٦	كبير
	القياس البعدي	٢.١١	.٣٩				
يحدد العلاقة الحاكمة بين الأفكار والمعلومات.	القياس القبلي	.٩٠٠	.٧١	٢.٥٥	١.٧٢	.١٠	كبير
	القياس البعدي	١.٧٥	.٣٤				
يصف بعض الشخصيات الواردة في النص بأسلوبه .	القياس القبلي	١.٠٢	.٢١١	٤.٣٥	١.٧٢	.١٥	كبير
	القياس البعدي	٢.٢٠	.٣١١				
يحدد غرض الكاتب.	القياس القبلي	١.١١	.٣٤	٣.٣٣	١.٧٢	.١٢	كبير
	القياس البعدي	٢.١٠	.٢١				
يحدد الصور الجمالية ويبين أثرها في المعنى	القياس القبلي	.٨٨	.٣٣	٢.٣٤	١.٧٢	.٠٩	كبير
	القياس البعدي	١.٦٦	.٣٠				
يحدد الكلمات المفتاحية المعبرة عن مضمون النص.	القياس القبلي	١.٥٥	.٩٤	٤.٩٨	١.٧٢	.١٧	كبير
	القياس البعدي	٢.٩٩	.٦٧				
المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها ككل	القياس القبلي	٦.٧٠	.٩٩	٩.١١	١.٧٢	.٢٤	
	القياس البعدي	١١.١	.٥٩				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة

أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (إيتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثالث : لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من المهارات التفسيرية التقويمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من المهارات التفسيرية التقويمية

المهارات التفسيرية التقويمية	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
يحدد جوانب القوة وجوانب الضعف في معلومات النص .	القياس القبلي	١.٥٦	.١٩	٥.٢١	١.٧٢	.١٨	كبير
	القياس البعدي	٢.٥٥	.٠٩				
يفسر سبب استخدام الكاتب لمفردات محددة دون غيرها	القياس القبلي	١.٠٠	.٢٢	١.٩٨	١.٧٢	.٠٨	كبير
	القياس البعدي	١.٦٠	.١٥				
يعلل توظيف الكاتب لعدد من الأساليب اللغوية في النص	القياس القبلي	.٩٠	.٣٢	٢.٥٥	١.٧٢	.١١	كبير
	القياس البعدي	١.٤	.١٨				
المهارات التفسيرية التقويمية ككل	القياس القبلي	٢.٣٥	.٥٣	٢.٣٦	١.٧٢	.١٠	كبير
	القياس البعدي	٣.٤٥	.٢٥				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو المهارات التفسيرية التقويمية؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرص الفرعي الرابع: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من مهارات القراءة التفسيرية ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من مهارات القراءة التفسيرية ككل

مهارات القراءة التفسيرية ككل	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
مهارات القراءة التفسيرية ككل	القياس القبلي	١١.٥	٢.٣٤	٥.٩١	١.٧٢	.٢٠	كبير
	القياس البعدي	٢٠.٥	١.٠١				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة التفسيرية ككل؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

**** مناقشة نتائج الفروض الفرعية الأربعة المتعلقة بمهارات القراءة التفسيرية :**

١. **أظهرت النتائج تقدما ملموسا في جوانب القراءة التفسيرية فيما يتعلق بمعاني الكلمات والأفكار والعلاقة بينها، وذلك لتضمن النموذج التدريسي خطوات متعددة تجعل الطلاب يعايشون النص القرائي بشكل متدرج ، فيتعرف الطلاب جزئيات النص ثم يبنون الكل من أفكار ومعلومات ويصنفونها، وبالتالي تعود الطلاب عادات القراءة التفسيرية بشكل يسمح لهم بفهم النص وتفسيره وتحليله، حيث يبدأ النموذج بقراءة تصفحية استكشافية ثم التدرج في دراسة الأبنية الفرعية للنص ثم الأبنية الأكثر عمومية من أفكار ومعلومات، ثم التدريب على تصنيفها وتخزينها وتلخيصها بشكل يضفي على النص تفسيرًا وتوضيحًا في معانيه ومضامينه .**

٢. **أظهرت النتائج أن هناك تقدمًا متوسطًا في الأغلب، وأداء الطلاب فيه كان أقل من أدائهم في مهارات القراءة التفسيرية الأخرى، وهي مهارات القراءة التفسيرية التقويمية؛ وذلك يرجع إلى طبيعة مهارات هذا الجانب، فهو يتضمن مهارات نقد النصوص والحكم**

عليها وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف، وهذا قد يصعب على الطلاب تحقيق تقدم مرتفع فيه، مقارنة بالجوانب الأخرى لما يحتاج إلى مهارات نقد النصوص ومعرفة ظروفها الاجتماعية والتاريخية كي يصدر حكما على طبيعة المعلومات وبخاصة مع تلك النصوص المشهورة، والتي هي لأصحاب اللغة وأهلها؛ ومن ثم كان هناك تقدم ملحوظ في هذه المهارات لكنه لا يكافئ المهارات الأخرى في القراءة التفسيرية.

الفرض الرئيس الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياس البعدي ومتوسط محك درجاتهم لمدى نمو مهارات القراءة التأملية لصالح القياس البعدي.

<u>وللتحقق من صحة هذا الفرض صيغة الفروض الأربعة التالية:</u>

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية الاستكشافية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية الترابطية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية التقويمية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب الفائقين دراسيًا في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية ككل لصالح القياس البعدي.

الفرض الفرعي الأول: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من مهارات القراءة التأملية الاستكشافية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)
الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من مهارات القراءة التأملية الاستكشافية

مهارات القراءة التأملية الاستكشافية	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
يطرح عددا من الأسئلة المفتوحة حول النص	القياس البعدي	٥.٧٧	.٣٣	٤.٣٥	١.٧٢	.١٦	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يحدد إجابات متعددة للسؤال الواحد	القياس البعدي	٦.٠٠	.٣٧	٥.٥٥	١.٧٢	.١٨	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يحدد المعلومات المهمة	القياس البعدي	٥.٩٠	.٩٠	٤.٩٠	١.٧٢	.١٧	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
مهارات القراءة التأملية الاستكشافية ككل	القياس البعدي	١٦.٨	١.٠٠	٤.٢٢	١.٧٢	.١٥	كبير
	متوسط المحك	١٢.٥	١.٣٢				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية الاستكشافية؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثاني: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من مهارات القراءة التأملية الترابطية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من مهارات القراءة التأملية الترابطية

مهارات القراءة التأملية الترابطية	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
يربط بين عنوان النص ومضمونه .	القياس البعدي	٦.٠١	.٢٩	٥.٩٨	١.٧٢	.١٩	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يربط بين خبراته السابقة ومعلومات النص .	القياس البعدي	٥.٧٥	.٣٤	٥.٥٢	١.٧٢	.١٨	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يحدد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص .	القياس البعدي	٥.٨٢	.١١	٣.٥٦	١.٧٢	.١٣	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
مهارات القراءة التأملية الترابطية ككل	القياس البعدي	١٥.٤	.٩٠	٣.١١	١.٧٢	.١٢	كبير
	متوسط المحك	١١.١	١.٥٠				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية الترابطية؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الثالث: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من مهارات القراءة التأملية التقويمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)
الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من مهارات القراءة التأملية التقويمية

مهارات القراءة التأملية التقويمية	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
يبدي رأيه في ترتيب معلومات النص مع التعليل.	القياس البعدي	٦.٠٠	.٠٩	٤.٩٩	١.٧٢	.١٧	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يقترح عددا من الأفكار تتكامل وأفكار النص.	القياس البعدي	٥.٩٩		٦.٧٧	١.٧٢	.٢١	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
يطرح عددا من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي	القياس البعدي	٥.٣٣	.٤٣	٥.٥٠	١.٧٢	.١٨	كبير
	متوسط المحك	٤.٤٤	.٤٤				
مهارات القراءة التأملية التقويمية ككل	القياس البعدي	١٦.٢	.٢١٠	٤.١١	١.٧٢	.١٥	كبير
	متوسط المحك	١٢.١	١.١١				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية التقويمية؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

الفرض الفرعي الرابع: لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الفائقين دراسيا من مهارات القراءة التأملية ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين لمدى تمكنهم من مهارات القراءة التأملية الترابطية

مهارات القراءة التأملية ككل	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
مهارات القراءة التأملية ككل	القياس البعدي	٣٠.٣	.٢٠	٦.٢١	١.٧٢	.٢٠	كبير
	متوسط المحك	٢١.٥	١.٩٩				

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأملية ككل ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

**** مناقشة نتائج الفروض الفرعية الأربعة المتعلقة بمهارات القراءة التأملية :**

١. **أظهرت النتائج تقدمًا ملموسًا في مهارات القراءة التأملية الاستكشافية، ومهارات القراءة التأملية التقويمية، وذلك لتضمن النموذج التدريسي عمليات تفكيرية متعددة، فتساعد الطلاب على تحقيق تقدم في مهارات الاستكشاف بناء على خبراتهم في مهارات القراءة التصفحية في القراءة التفسيرية ، فيسهل على الطلاب الاستفادة وتحقيق المهارات بشكل أفضل، فضلا عن كون المهارات الاستكشافية هي من قبيل التعدد من طرح للأسئلة والإجابات وهي مهارات أيسر على عقل الطلاب ، فضلا عن مستوى الطلاب وخبراتهم التي تمكنهم من تحقيق تقديم أيضا في مهارات التأمل التقويمية، والتي تتطلب تقديم المبررات والاستفسارات المتعددة لمعلومة ما ، فضلا عن تضمن النموذج التدريسي لأنشطة تدريسية تنظم المعلومات وترتيبها بشكل يسمح للطالب بطلاقة في ذكر الأسباب والآراء وغيرها، حيث تعطي له الفرصة الكافية للتمكن من مهارات التأمل وتدوين المعلومات ومقارنتها ومراجعتها وتوليف الجديد منها.**

٢. **أظهرت النتائج أن هناك تقدمًا متوسطًا في الأغلب، وأداء الطلاب فيه كان أقل من أدائهم في مهارات القراءة التأملية الأخرى، وهي مهارات القراءة التأملية الترابطية؛ وذلك قد يرجع إلى ضعف سيطرة طلاب الصف الثاني على التمييز بين المعلومات السابقة لديهم ومعلومات لنص، وتميز أفضلها، حيث يتميزون بتعدد المعلومات وكثرها وتشبعها،**

مما قد يجعل الطلاب في تشتت لتحديد أوجه الاختلاف وأوجه الشبه بين معلوماتهم ومعلومات النص، فكل ما يقرأ يعد معلومة سابقة لهم، وهذا جعلهم يتخبطون في تحديد دقيق لما لديهم من معلومات وما في النص، والمقارنة بينها، حيث يتطلب هذا الأمر أنشطة تفكيرية أخرى تساعدهم على الوعي بهذه المعلومات وما لديهم.

٢. التوصيات:

في ضوء مشكلة البحث وما كشف عنه من نتائج يوصى بما يلي:

١– لما كان البحث الحالي قد توصل إلى قائمة بمهارات كل من القراءة التفسيرية والقراءة التأملية المناسبتين لطلاب الصف الثاني الثانوي من الفائقين دراسيًا، فإنه يوصي بإعادة النظر في أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية وخاصة في المرحلة الثانوية من بدايتها؛ بحيث يخطط ميدان تدريس القراءة من بداية المرحلة الثانوية للاهتمام بهذه المهارات.

٢– لما كان البحث الحالي مستهدفا نموذج قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من الفائقين دراسيًا؛ فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:

أ. إعادة النظر في طرق التدريس المتبعة مع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بهدف تنمية مهارات نوعي القراءة في ضوء النموذج المقترح، وما يتضمنه من أنشطة وإجراءات وخطوات رئيسة لتنمية لتدريس القراءة وتنمية مهاراتها العليا.

ب. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تدريبًا على كيفية تنمية مهارات القراءة بصفة عامة ومهارات القراءة التفسيرية والتأملية بصفة خاصة من خلال أسس ومبادي نظريات القراءة في النقد الأدبي، تلك التي تستهدف مهارات التفكير المختلفة في القراءة.

٣. المقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج وتوصيات؛ فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية:

- **برنامج قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية تخصص لغة عربية .**
- **إستراتيجية توليفية قائمة على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والقراءة الواسعة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.**
- **إستراتيجية قائمة على نظريات القراءة لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
- **برنامج قائم على نظريات القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم .**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل شكري (٢٠٠٩) : **في معرفة الخطاب الشعري ، دلالة الزمان وبلاغة الجهة** ، المغرب – الدار البيضاء ، دار توبقال للنشر .
- جميل حمدان (٢٠١٥) : **نظريات القراءة في النقد الأدبي**، المغرب ، ط ٢.
- حسن شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢) : **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها** ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب .
- ديفيد كارتر (٢٠١٠) : **النظرية الأدبية** ، ترجمة باسل المسالمة ، دمشق – سوريا، دار التكوين.
- ـــــ (٢٠١٠) : **النظرية الأدبية** ، ترجمة د. باسل المسالمة ، دمشق ، سوريا ، دار التكوين.
- ديوبولد فان دالين (٢٠٠٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
- رمضان طنطاوي (٢٠٠٠): **الموهوبون ، أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم** ، المؤتمر العلمي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين " التربية الإبداعية ..أفضل استثمار للمستقبل " ، عمان – الأردن.
- رولان بارت وآخرون (٢٠٠٣) : **نظريات القراءة**، ترجمة عبد الرحمن بو على ، دمشق – سوريا، دار الحوار ، اللاذقية .
- زياد بركات (٢٠٠٥) : العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلا الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد السادس، العدد الرابع.
- زيد الشمري (٢٠١٩) : فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقية حائل ، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب ، العدد ١٠٦ .
- سامر مطلق ونور عزيزي (٢٠١٢): سمات وخصائص الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ماليزيا، جامعة العلوم الإسلامية.
- سعد البازعي وميجان الرويلي(٢٠٠٠): **دليل الناقد الأدبي الثقافي العربي**، بيروت – لبنان ، ط ٢.
- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٣.
- سليمان الخضري وآخرون (٢٠٠٨): **الإحصاء النفسي والتربوي**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ط ٨.

- سميرة عبد الوهاب (٢٠٠٦) : إدراك التلميذ المتفوق لذاته ولنظرة الآخرين له ، دراسة مقارنة بين التلميذ الملقب وغير الملقب، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج، **مجلة التربية** ، العدد ٢٨.
- سيد حمدان (٢٠١٤) : برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شبعة اللغة العربية ، **مجلة رابطة التربويين العرب** ، المجلد٢ ، العدد ٤٦ .
- سيد رجب محمد إبراهيم (٢٠١٦) : برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانية في المدارس النموذجية للفائقين ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد١٢٣، الجزء الأول .
- صلاح فضل (٢٠١٠) : **مناهج النقد المعاصر**، المغرب – الدار البيضاء .
- عبد الرحمن سليمان وتهاني عثمان (٢٠١٥): **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ج ١.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٦) : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- عبد الواحد المرابط (٢٠١٠) : **السيمياء العامة وسيمياء الأدب – من أجل تصور شامل** ، الجزائر، منشورات الدار العربية للعلوم ببيروت ومنشورات الاختلاف بالجزائر .
- عثمان الميلود (٢٠٠٠) : **الشعرية التوليدية، مداخل نظرية** ، المغرب – الدار البيضاء، شكرة النشر والتوزيع – المدارس .
- عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPPS**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفاف عبد الفادي آخرون (٢٠٠٧) : **علم النفس العام**، القاهرة ، زهراء الشرق، ط ٢.
- عقيلي موسي (٢٠١٨) : استخدام المدخل الجمالي في تدريس اللغة العربية لتحقيق أهداف التربية الجمالية اللغوية وتنمية مهارات الكتابة الوجدانية المرتبطة بالجمال العصري لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية** – جامعة أسيوط ، العدد١ ، مجلد ٣٤ .
- علاء سعودي (٢٠١٦) : برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة دراسات في المناهج والتدريس**، العدد ٢١٧ .
- على ماهر خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- غسان أبو فخرو وآخرون (٢٠٠٦) : **الدليل العلمي للمرشدين النفسيين والتربويين** ، سوريا ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
- فادي محمد العويدات (٢٠٠٦): **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن – عمان، جامعة عمان العربية.
- فتحي جروان (٢٠٠٢) : **تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات** ، الأردن – عمان ، درا الفكر العربي ، الطابعة الثانية .
- ـــــــــــ (٢٠٠٥) : **الموهبة والتفوق والإبداع**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- فتحي يونس (٢٠٠٨): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، كلية التربية –جامعة عين شمس.
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ليلي بنت ناصر (٢٠١٢) : برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، العدد٤٨.
- مجدي عزيز (٢٠٠٥) : **التدريس الإبداعي وتعليم التفكير** ، القاهرة ، عالم الكتب .
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد السابع.
- محمد مريني (٢٠٠٧) : **سيكولوجية القراءة**، المغرب – وجدة ، دار النشر جسور .
- محمود الناقة (٢٠١٧): **المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود الناقة وآخرون (٢٠٠٥) : **معايير ومؤشرات تعليم القراءة بالمراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية**، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية .
- مروان السمان (٢٠١٤) : إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد١٥٥.
- مروان السمان (٢٠١٩) : نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة دراسات في المناهج والتدريس** ، العدد ٢٣٠.
- مصطفي رسلان (٢٠٠٨) : **تعليم اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الثقافة .
- مها زحلوق (٢٠٠٥) : نحو برنامج لتربية المتفوقين عقليا ، سوريا، **مجلة الشئون الاجتماعية**، العدد٥٧.

- مهدي سعيد (٢٠١٦) : أثر تدريس القراءة التفسيرية باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن ، **رسالة ماجستير منشورة** ، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت .
- نور كريم (٢٠١٣) : بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة واختبار فاعليته في تحسين مهارات القراءة التفسيرية والاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن ، **رسالة دكتوراه منشورة**، كلية الدراسات العليا ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- هانز روبيريوس (٢٠١٠) : **جمالية التلقي والتواصل الأدبي** ، بيروت – لبنات، دار الفكر العربي المعاصر.
- – هدي إمام (٢٠٠٨) : **تعليم اللغة العربية في التعليم العام وتطبيقاته الإجرائية** ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ص ١٣٨.
- يوسف محمد وآخرون (٢٠١٥) : مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف ، دراسة نمائية، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط** ، المجلد ٣١ ، العدد الثاني.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Basol, G., & Gencel, E. (2013). **Reflective thinking scale: A validity and reliability study**. Educational Sciences: Theory & Practice, 13 (2), pp. 941-946.
- Basol, G., & Gencel, E. (2013). **Reflective thinking scale: A validity and reliability study**. Educational Sciences: Theory & Practice, 13 (2), p. 941.
- Grossman, R. (2009). **Structures for facilitating student reflection**. College Teaching, 57(1), pp. 15-22.
- Grossman, R. (2009). **Structures for facilitating student reflection**. College Teaching, 57(1), pp. 15-22.
- Gurol, A. (2011**). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process**. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3(3).
- Gurol, A. (2011). **Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process**. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3(3), pp. 387-402.
- Johns, C. (2005). **Expanding the gates of perception**. (2nd ed., pp. 1- 12). Malden, ME: Blackwell Publishing.
- Kegan, R. (2000). **What "form" transforms? A constructive development a approach to transformative learning. In Jack Mezirow &Associates (Ed.),** Learning as transformation: Critical perspectives on atheory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., Jones, A., Loke, A., McKay,

- Mezirow, J. (2000). **Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory** . In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp. 17-23). San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). **Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory**. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp. 3-33). SanFrancisco, CA: Jossey- Bass Publishers.
- Nordick, M.(2010).**Making Your Interpretive Readings Come Alivem** , NDSU Extension,http://www.ag.ndsu.edu
- NWEA (2001) **Reading, Idaho State Aligned Learning Continuum Release 1.0 the effect of interpretive reading**, Northway evaluation association.
- Peltier, J,, Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective continuum: Reflecting on reflection. **Journal of Marketing Education**, 27, pp. 250-253.
- Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. **British Journal of Educational Psychology**, 78, pp. 75-83
- Reis, S.; Gubbins, E.; Briggs, C.; Schreiber, F.; Richards, S., & Jacobs, J. (2004). **Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress**, Gifted Child Quarterly, 48: 315–322.
- Rodgers, C. (2002). **Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking**. Teachers College Record, 104, pp. 842-866.
- Rodgers, C. (2002). **Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking**. Teachers College Record, 104, pp. 842-866.
- Wood, P. (2008). series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results, **Reading Instruction With Gifted and Talented Readers,** 31(3): 16-25.
- Yost, D., & Sentner, S. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implication for teacher education programming in the 21st century. **Journal of Teacher Education**, 1 (1), pp. 39-45.
- Ysseldyke, J.E & Algozzine, B. (2002) **special education apractical approach for teachers (3rdEd.)** Houghton Mifflin company, U.S.A.