فاعلية استخدام نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د / ريحاب محمد العبد مصطفى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة العريش

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، وتحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ مما أدى إلى ضعف مهارات الاستماع الناقد، بالإضافة إلى افتقار المناهج إلى نماذج تدريسية حديثة مثل نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي.

وقد تم بناء الأدوات البحثية الآتية: استبانتين؛ الأولى خاصة بمهارات تحليل النص الأدبي، والثانية بمهارات الاستماع الناقد، كما تم إعداد اختبارين؛ أحدهما لمهارات تحليل النص الأدبي، والآخر لمهارات الاستماع الناقد، بالإضافة إلى دليل المعلم لتنفيذ نموذج التعلم التفارغي، ودليل المعلم لتنفيذ نموذج الاستقصاء التقدمي، وأوراق عمل مخصصة للتلاميذ.

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبلغ عددها تسعين تلميذًا، وجرى تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، حيث تم تطبيق اختباري تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد على المجموعات الثلاث قبليًا، ثم تم التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي للمجموعة التجريبية الأولى، وباستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي للمجموعة التجريبية الثانية، بينما تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية.

بعد انتهاء التدريس، تم إعادة تطبيق اختباري تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد على المجموعات الثلاث بعديًا، وقد أسفرت النتائج عن مجموعة من النتائج المهمة، أبرزها: فاعلية استخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، بالإضافة إلى أثرهما الكبير في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية - نموذج التعلم التفارغي - نموذج الاستقصاء التقدمي - تحليل النص الأدبي - الاستماع الناقد

The Effectiveness of Using the Allosteric Learning and Progressive Inquiry Models in Developing Literary Text Analysis Skills and Its Impact on Critical Listening among Middle School Students

Dr. Rehab Mohmed Elabd Mostafa
Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education - Arish University

Abstract.

This research aimed to develop literary text analysis skills and their impact on improving critical listening skills among preparatory stage students using the Allosteric Learning and Progressive Inquiry models. The research problem was identified as the weakness in literary text analysis skills among preparatory stage students, which has led to poor critical listening skills and a lack of modern teaching models, such as the Allosteric Learning and Progressive Inquiry models.

The following research tools were developed: two questionnaires (one for literary text analysis skills and the other for critical listening skills), two tests (one for literary text analysis skills and the other for critical listening skills), a teacher's guide for implementing the Allosteric Learning model, a teacher's guide for implementing the Progressive Inquiry model, and student worksheets.

A sample of 90 second preparatory grade students was selected and divided into three groups: the first experimental group, the second experimental group, and the control group. Pre-tests for literary text analysis and critical listening skills were applied to all groups. The first experimental group was taught using the Allosteric Learning model, while the second experimental group was taught using the Progressive Inquiry model. Post-tests for literary text analysis and critical listening skills were then applied.

The findings revealed significant results, most notably the effectiveness of using the Allosteric Learning and Progressive Inquiry models in developing literary text analysis skills and their substantial impact on improving critical listening skills among both the first and second experimental groups of second preparatory grade students.

Keywords. Effectiveness - Allosteric Learning Model - Progressive Inquiry Model - Literary Text Analysis - Critical Listening

فاعلية استخدام نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د / ريحاب محمد العبد مصطفى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة العريش

أولًا – المقدمة:

تعد اللغة نظام إنساني يهدف إلى تعزيز التفاعل بين الإنسان ومجتمعه؛ حيث إن اللغة هي وعاء فكره، ووسيلته للتعبير عن احتياجاته، ومكنونات نفسه، فثقافة كل مجتمع تكمن في لغته، بما في ذلك معجمها، ونحوها، وصرفها، ونصوصها؛ لذا فإن الهدف الأساسي من تعلم اللغة وتعليمها هو فهم الآخرين، والتواصل معهم، ولتحقيق ذلك وجب فهم النص اللغوي، واستكشاف أبعاده سواء كان في شكله الحقيقي أو المجازي.

واللغة العربية لها أربعة فنون هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولها أيضًا فروع متعددة، وتعد النصوص الأدبية أحد هذه الفروع التي تحتضن المعاني، والأفكار، والوجدانيات، والصور، والأخيلة، والتراكيب؛ حيث تسهم في تربية التلاميذ تربية شاملة، وتسمو بأذواقهم، وتثري مشاعرهم، وتنمي ثرواتهم اللغوية، كما تُساعدهم على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، وتتيح الفرص للتحليل، والتفسير، والنقد، والتذوق؛ مما يسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية، والفكرية بشكل متكامل.

ويتميز النص الأدبي بأسلوبه الفريد؛ الذي يتخطى كونه مجموعة عبارات ذات معانٍ سطحية نستخلصها من القراءة الأولية، إلى كونه بناء متكامل يجمع بين المجاز والحقيقة، ويُنسج بأسلوب بياني وبلاغي متقن، ما يمنحه أبعادًا عميقة تُثري المعنى، فتُحدث تفاعلًا وانسجامًا حقيقيًا بين الكاتب أو الشاعر وجمهوره.

(Abrams,1999, p.45)

وتحليل النص إنما هو تجزئته إلى ألفاظه المكونة له، وفهمها، وتفسير العلاقة بينها للتوصل إلى إبداعه البنيوي الذي يشير إلى مفاتيح النص المؤدية إلى الاستمتاع به وتذوقه،

ولا يعد تقسيم (تجزئة) النص الأدبي إلى أولياته المكونة غرضًا في حد ذاته، وإنما يسعى إلى فك شفرات النص، وتوضيح رموزه لإعادة تكوينه؛ فتحليل النص يظهر إبداعه كأنه ينتجه من جديد. (طعيمة، ٢٠٠٨، ص.٢٠٣)

وهناك مستويات متعددة لتحليل النصوص الأدبية تتمثل في التحليل الصوتي، والتحليل الصرفي، والتحليل النحوي، والتحليل الدلالي، والتحليل الأدبي، والتحليل البلاغي، ويعد التحليل الأدبي أهم هذه المستويات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث يساعدهم في تحديد فكر النص، وصوره، وتراكيبه، وعاطفته، وموسيقاه، وكذلك يساعدهم في التعمق في دراسته، وتحديد مقوماته الأساسية المتمثلة في الألفاظ، والصور، والتراكيب، والمعاني، والصياغة الفنية. (القحطاني، ٢٠١٠، ص. ٥٠؛ أسماء أبو جزر،٢٠١٦، ص. ٥)

ويكتسب التحليل الأدبي أهمية خاصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إذ يساعدهم على استكشاف المعاني والصور الجمالية التي يحتويها النص، مما يمكنهم من تجاوز العقبات التي تعترض فهمهم للنص وتذوقه، كما يُعزز قدرتهم على تحليل عناصره بشكل متكامل، ويُعد إشراك التلاميذ في عملية تحليل النص خطوة أساسية، حيث يبدأ ذلك بتحديد أفكاره الرئيسة، ثم النظر بصورة نقدية للأفكار والمعاني المتضمنة، ومن ثم التركيز على دراسة الأسلوب وتقييمه، مع إيلاء عناية خاصة بالألفاظ والعاطفة، كما يجب أن يكون التركيز الأساسي على الجوانب الفنية والموضوعية، مع تقليل الاعتماد على النواحي التاريخية. (مكي، ١٩٩٦؛ الزهراني،٢٠١٤)

*** تم الالتزام بنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع (APA style 7th)**

ونظرًا لأهمية تحليل النصوص الأدبية فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إعطائه عناية خاصة، حيث جعلته جزءًا أساسيًا من أهداف تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية، حيث تركز هذه الأهداف على تنمية قدرة التلاميذ على فهم النصوص، وتحليلها، وتقويمها، مع إبراز ما تتضمنه من جماليات، وعناصر الأصالة والقوة، كذلك تدريبهم على

تحديد نوع العاطفة التي يعبر عنها النص، بالإضافة إلى تعزيز ثروتهم اللغوية من خلال إثراء حصيلتهم بالمفردات، والتراكيب اللغوية المميزة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)

كما أشار روزنبلات (2012) Rosenblatt إلى أن تحليل بنية النص الأدبي يتيح للتلاميذ فرصة للانخراط في تجربة تفاعلية مع النص، حيث يساعدهم في التركيز على التفاصيل الصوتية مثل التنغيم والإيقاع؛ مما يعزز مهارات الاستماع لديهم، ويعمّق فهمهم للنصوص إلى جانب القدرة على المحاكاة الصوتية للمسموع، بالإضافة إلى ذلك يُمكنهم تحليل النصوص الأدبية من تفكيك بنيتها، واستيعاب تراكيبها، واستكشاف العلاقات بين الرموز والعلامات التي تتخللها، ومن خلال هذا التفاعل يصل التلاميذ إلى معانٍ أعمق، وجماليات أكثر للنصوص، كما يُسهم التحليل في تمكينهم من فهم عناصر النص الأساسية، وخصائصها التعبيرية والجمالية؛ مما يتيح لهم اكتشاف المعاني الكامنة، والصور البيانية، بالإضافة إلى دراسة الألفاظ، والأفكار، والأساليب، والعناصر الفنية مثل الأخيلة، والموسيقى، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير ذائقتهم الأدبية، والجمالية. (P. 22)

ويعد الاستماع من أهم مهارات اللغة العربية، إن لم يكن الأهم على الإطلاق، حيث يُعَدُّ شرطًا أساسيًا للنمو اللغوي بصفة عامة، ويأتي الاستماع في المرتبة الأولى من حيث ترتيب المهارات اللغوية زمنيًا في إطار النمو اللغوي، ويلعب دورًا حيويًا في عمليتي التعليم والتعلم، ويشير عاشور ومقدادي(٢٠١٣) إلى أن مهارة الاستماع مهارة لغوية مؤثرة في اتصال التلميذ بالعالم المحيط به، وبالآخرين من حوله؛ فالاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة إلى معنى وظيفي في دماغ الفرد.

كما تسهم مهارة الاستماع في بناء الكفاية اللغوية، وتشكيلها، وتطويرها في مراحل التعلم المختلفة بل، وتساعد على تنمية العمليات العقلية العليا، ولهذا يجب زيادة الاهتمام بمهارة الاستماع؛ لأنها اللبنة الأساسية التي تبنى عليها المهارات اللغوية الأخرى نظرًا لدورها الفعال في العملية التعليمية التعلمية، وتأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ، واكتسابه مخزونًا لغويًا يزيد من حصيلته المعرفية، والعلمية. (الحسن، ٢٠٢١، ص. ٥٢)

إضافة إلى أن تحديد مهارات فن الاستماع وتصنيفها، والعمل على ترسيخها في سلوك التلاميذ يؤدي إلى تنمية الملكة اللسانية، وينمي الإحساس اللغوي الذي يجعل المستمع يشعر بالنغم الموسيقي للغة، والجرس الإيقاعي لها، كما أنه يعينه على تذوق جماليات اللغة، والدقة، والسلامة في أدائها. (عبد الباري،٢٠١١)

وتجدر الإشارة إلى أن للاستماع أنواع متعددة منها؛ الاستماع الانتقائي، والحاذق، والناقد، والمجامل، واليقظ، والحافظ، والاستطلاعي، والتفاعلي، والمتأمل، والتحصيلي. (جاب الله،٢٠٠٧، ص.١٨٧)

ويهتم الاستماع الناقد بالنقد، والتحليل وفق معايير موضوعية مع التركيز، واليقظة، والإصغاء حتى يستوعب المستمع ما يقال أمامه من آراء وأفكار كي يعمد إلى شرحها، وينقدها نقدًا موضوعيًا، ويقومها تقويمًا سليمًا. (طعيمة وآخرون،٢٠١٠، ص. ٣٦)

والمستمع الناقد يتميز بقدرته على فهم الرسالة المسموعة، إذ لا يمكنه إصدار الأحكام أو نقد الرسالة بموضوعية إلا إذا امتلك مهارات استماع متقدمة، حيث يحتاج المستمع الناقد إلى تركيز، ويقظة عاليين ليتمكن من أداء دوره النقدي بفاعلية، وحيادية. (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٣، ص. ٣٥٢)

ويشير برونيل (2012) Brownell إلى أن الاستماع الناقد يتضمن التفاعل مع رسالة المتحدث من خلال تحليل محتواها، وتكوين رأي حولها، والاستجابة لها، وبناءً على ذلك فإن الاستماع الناقد يتطلب من المستمع تقييم الرسالة بدقة وفاعلية، وتحديد مدى صحتها، واتخاذ قرارات مدروسة بناءً على المعلومات الواردة فيها، وما لديه من خلفية معرفية مستقرة. (p.77)

ونظرًا لأهمية الاستماع الناقد فقد حظي بعناية وزارة التربية والتعليم، وجعلته هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، حيث نصت هذه الأهداف على ضرورة تمييز التلاميذ للأفكار الجزئية لما يستمعون إليه، وعلى توقع بعض أفكار المتكلم

قبل أن يستمع إليها، علاوة على تمييزهم لأوجه الاتفاق والاختلاف عند الاستماع لأكثر من متحدث. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)

وتبرز أهمية الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية في قدرته على حمايتهم من اللغط المتضمن في المحتوى الصوتي الذي يتعرضون له يوميًا عبر وسائل ومواقع الاتصال المتعددة، حيث تستهدف هذه الوسائل حاسة السمع لديهم بشكل مستمر؛ مما يجعل الحاجة ماسة إلى متعلمين يمتلكون مهارات خاصة تمكنهم من الاستماع بعناية وتركيز، ونقد الرسائل التي يتلقونها، مع القدرة على التمييز بين المعلومات، علاوة على ذلك ينبغي أن يكونوا قادرين على استخلاص المعاني الحقيقية للرسائل التي يسمعونها دون أن يقعوا تحت تأثير بلاغة المتحدث أو أساليبه العاطفية أو تقنياته الإقناعية. (Kellner, D., & Share, J. ,2007, p.61)

إن الاستماع الناقد يتطلب الإصغاء العميق والتركيز، ويتضمن ممارسة العمليات العقلية العليا كالفهم، والتفسير، والتحليل، والربط، والمقارنة، والتقويم، وذلك كله يتيح للمستمع إصدار أحكام موضوعية بشأن المادة المسموعة، سواء بالقبول أو الرفض. (أبو سرحان، ٢٠١٤، ص.٤٤٦)

وتأسيسًا على ما سبق تتضح طبيعة العلاقة بين فنون اللغة العربية وفروعها إذ تتداخل فيما بينها، وتتأثر مهارات كل فن بمهارات الفن الآخر، وتوجد مهارات مشتركة تفيد في أكثر من فن، كما أن أي نمو يحدث في أي مهارة من مهاراتها يتبعه نمو في المهارات الأخرى، وأي إهمال أو ضعف لمهارة من مهاراتها يمكن أن يؤدي إلى نقص، وضعف في تلك المهارات. (قورة وآخرون،٢٠١١، ص.١٢)

هذا وتُبرز العلاقة الوثيقة بين تحليل النص الأدبي، والاستماع النقدي من خلال المهارات المشتركة بينهما حيث يتضمن تحليل النص الأدبي تحليل الأفكار الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف النص، وتحليل العواطف المسيطرة ومدى ارتباطها بالفكرة العامة، بالإضافة إلى تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وتحليل معانيها الشاملة، على نحو مشابه فإن الاستماع الناقد يتطلب استخلاص الأفكار، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وطرح حلول مبنية على

التوقعات، وتفكيك الكلام المسموع، وتصنيفه، ونقده، وتفسيره، والتمييز بين نقاط الاتفاق والاختلاف فيه. (Brownell, 2012, p.153)

ونظرًا لأهمية تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأثر ذلك المحتمل على مهارات الاستماع الناقد، فقد كان من الضرورة بمكان تبني نماذج تدريسية حديثة تسهم في تحقيق ذلك الهدف. ومن أبرز هذه النماذج نموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، اللَّذَيْنِ يُعدان من المخرجات التطويرية لمرحلة ما بعد البنائية، حيث يمتاز هذان النموذجان بقدرتهما على تحسين تطبيقات النظرية البنائية، فهما يعالجان بعض الانتقادات التي وُجهت إليها، ويعززان دور المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية من خلال تطوير مهارات التفكير النقدي، وتنظيم المعرفة، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة من خلال أنشطة ذهنية متنوعة، مما يسهم في تحقيق تعلم أكثر عمقًا واستدامة. (Giordan et al., 1999, p.64)

فنموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي يهدفان إلى مساعدة التلاميذ في البحث عن الفكر، والحصول عليها، واستخلاص المعاني الكامنة ورائها، وكذلك تمكينهم من مهارات تحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وتوليد الأسئلة المتعلقة بها، وتوظيفها في مواقف جديدة (Giordan, 1995, p.102).وهو ما يهدف إليه أيضًا تحليل النص الأدبي من اكتشاف فكر النص، وعاطفته، ومفرداته، وتراكيبه، وتحليلها إلى أفكار فرعية وتفسيرها؛ وعليه فتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لتلاميذ المرحلة الإعدادية قد يتطلب استخدام نماذج تدريسية فعالة، مثل التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، وتعرف أثره في الاستماع الناقد، وهو ما سعى إليه البحث الحالي.

ثانيًا – الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من أهمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث إقراره كهدف من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية أو من خلال اهتمام الباحثين بقياسه، وتنمية مهاراته المختلفة إلا أن هؤلاء

التلاميذ لا يزالون يعانون من ضعف في مهاراته؛ كتحديد فكر النص الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف النص، وكذلك تحديد معاني مفردات النص، وأيضًا تحديد نوع العاطفة المسيطرة على النص، ومدى ارتباطها بفكره، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت تنمية مهارات تحليل النص الأدبي في المرحلة الإعدادية؛ كدراسة (راشد، ٢٠٠٥)، و(أبو جزر،٢٠١٦)، و(الخفاجي،٢٠١٦)، وأندرسون وتومبسون Anderson (& Thompson, 2016)، وبراون ودافيز (Brown & Davis, 2017) ، وسميث وجونسون (Smith & Johnson, 2018)، و(أبو سرحان والهاشمي،٢٠١٩)، و(الجديلي،٢٠١٩)، و(عويس،٢٠١٩)، و(المصري،٢٠١٩)، وليمز وبراون **(Williams & Brown, 2019)** وجارسيا ولي (Garcia & Lee, 2020)، و(صندوقة والرنتيسي، ٢٠٢٠)، و(كامل ورشوان،٢٠٢١)، و(مرسي،٢٠٢١)، و(الرنتيسي والمصري، ٢٠٢١)، وجارسيا وتومبسون **(Garcia & Thompson,2021)**، ولي وكيم **(Lee & Ki, 2022)**، ونجوين وفام **(Nguyen & Pham, 2023)**، **وأوكونور وفيتزجرالد (O'Connor & Fitzgerald, 2024)**

كما أن هناك شكوى من قصور تدريس النصوص الأدبية؛ حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص النصوص الأدبية تتمثل في الإعلان عن عنوان النص في البداية، ثم قراءته قراءة جهرية نموذجية، ثم تتناوب القراءة بين التلاميذ، وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما في النص الأدبي دون التطرق إلى تنمية مهارات التحليل الأدبي؛ مما أدى إلى ضعفها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بل أن هناك افتقارًا لمعلم يمتلك القدرة على تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى تلاميذه خاصة، وأن بعض المعلمين لا يعرفون مهارات التحليل الأدبي ومستوياته. (شحاتة والسمان، ٢٠١٢)

ومما يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠٢٢/٢٠٢٣م بمدرسة الشهيد الملازم أول مصطفى يحيى جاويش للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق صورة أولية لاختبار تحليل النص الأدبي، واختبار الاستماع الناقد على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

بلغ عددها (٣٩) تلميذًا، هدفت إلى تعرف مدى امتلاك هؤلاء التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد، وأوضحت النتائج تدنى أداء التلاميذ في مهارات تحليل النص الأدبي بصورة كلية حيث إن ٨٤,٦ % من التلاميذ لم يحققوا ٥٠٪ من الدرجة العظمى لاختبار تحليل النص الادبي ، وبتحليل النتائج وجدت الباحثة ما يلي:

- ٧٩,٥٪ من التلاميذ (٣١ تلميذًا) يفتقرون للمهارات المتعلقة بالأفكار.
- ٧٧٪ من التلاميذ (٣٠ تلميذًا) يعانون ضعفًا في المهارات الخاصة بالألفاظ.
- ٨٧٪ من التلاميذ (٣٤ تلميذًا) لديهم قصور في المهارات المرتبطة بالعاطفة.

كما أوضحت النتائج وجود قصور في مهارات الاستماع الناقد لدى نفس العينة حيث إن ٨٩,٧ % من التلاميذ لم يحققوا ٥٠٪ من الدرجة العظمى لاختبار الاستماع الناقد، وبتحليل النتائج وجدت الباحثة ما يلي:

- ٨٢٪ من التلاميذ (٣٢ تلميذًا) يفتقرون للمهارات المتعلقة بتمييز المسموع.
- ٨٧٪ من التلاميذ (٣٤ تلميذًا) يعانون ضعفًا في المهارات الخاصة بتحليل المسموع.
- ٨٤,٦٪ من التلاميذ (٣٣ تلميذًا) لديهم قصور في المهارات المرتبطة بالحكم على المسموع.

وهذا الضعف في مهارات الاستماع الناقد سبق، وأن أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة؛ كدراسة (حواس، ٢٠١٠)، و(عبد الباري، ٢٠١٣)، و(الزبيدي وآخرون، ٢٠١٣)، و(رشوان،٢٠١٤)، و(أبو سرحان،٢٠١٤)، و(سامح وآخرون، ٢٠١٥)، وفاندرجريفت وباكر (Vandergrift & Baker, 2015) ، و(الحداد،٢٠١٦)، و(عطية،٢٠١٦)، و(الصرايرة، ٢٠١٦)، والحربي (Alharbi, 2016)، وجوهو وأريدوست (Goh & Aryadoust, 2017)، و(القاضي، ٢٠١٨)، و(منسي، ٢٠١٨)، و(خصاونة، ٢٠١٨)، يوسف (Youssef, 2018) ، و(الصويركي،٢٠١٩)، والمطيري (Al-Mutairi, 2019)، وجونس وبلاس (Jones & Plass, 2020) ، وأحمد (Ahmed, 2021)، وشين وزهنج (Chen & Zhang, 2022)، و(جابر، ٢٠٢٣)، و(عبيدات، ٢٠٢٣).

كذلك أكدت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية نموذج التعلم التفارغي في العديد من ميادين التعليم؛ كدراسة جيوردان (Giordan, 2012)، وتوباس **(Topbaş, 2013)**، و(مهدي،٢٠١٦)، وجوربوزتورك وآخرون **(Gürbüztürk et al., 2016)**، و(بشاي،٢٠١٧)، وبيركانت وبايسال **(Berkant & Baysal, 2017)** (الصقرية وآخرون،٢٠١٩)، و(النجار وأبو عودة،٢٠١٩)، وكايا وإلشيشك **(Kaya & Elçiçek, 2019)**، **وبيركانت وجوكسيداج** (Berkant & Gökçedağ, 2019)، وشاهين (Şahin, 2020)، و(الصاوي،٢٠٢١)، و(السرحاني،٢٠٢٢)، و(مختار،٢٠٢٢)، وبيرام (Bayram, 2022 ، و(رسلان،٢٠٢٣).

كما استخدم نموذج الاستقصاء التقدمي في العديد من الدراسات والبحوث، والتي أثبتت فاعليته في عدة مجالات تعليمية؛ كدراسة شوو وسانج (Chu & Sung, 2016)، وكويسما (Kuisma, 2018)، وكويسما و نوكيلينان (Kuisma & Nokelainen, 2018)، و(علي،٢٠٢٠)، وهاكارينين وبافولا (Hakkarainen & Paavola, 2020)، و(حسن، ٢٠٢١)، وبيلاس (Pellas, 2021)، و(مختار،٢٠٢٢)، وجاسم وحسن (Jasim&Hassan,2022)، ولاكالا وإلأوماكي (Lakkala & Ilomäki, 2022)، و(رسلان،٢٠٢٣)، وزهانج وصن (Zhang & Sun, 2023)، و(الشنيطي،٢٠٢٤)، و(الشيخ وآخرون،٢٠٢٤).

وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي وتطبيقاتهما في مختلف المجالات التعليمية، إلا أن الميدان البحثي تندر فيه الدراسات التي تناولت اللغة العربية بصورة عامة بفنونها المختلفة، ويخلو من أي دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تعالج تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والاستماع الناقد، هذا النقص يُبرز الحاجة الملحة لإجراء أبحاث متخصصة تُظهر كيف يمكن تكييف هذه النماذج مع خصائص اللغة العربية، وتحديات تعليمها؛ وذلك بهدف تعزيز قدرات التلاميذ، وتنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثالثًا – تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ مما أدى إلى ضعف مهارات الاستماع الناقد لديهم، والافتقار إلى نماذج تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات مثل نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢- ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أسس وإجراءات استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤- ما أسس وإجراءات استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥- ما فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٦- ما فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٧- ما أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج التعلم التفارغي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٨- ما أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

رابعًا - فروض البحث:

سعى البحث إلى التأكد من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو

مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٦- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٧- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

٨- توجد توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٩- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

١٠- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

خامسًا – حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية:

- بعض مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية.
- بعض مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي يقاس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي عليها.

٢- الحدود البشرية: عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ حيث يمثل هذا الصف وسط المرحلة الإعدادية، ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ هذا الصف، بالإضافة إلى أنه يمكن من متابعة التلاميذ في بقية الصفوف اللاحقة.

٣- الحدود المكانية: إحدى مدارس المرحلة الإعدادية بإدارة العريش التعليمية ـــــ محافظة شمال سيناء.

٤- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.

سادسًا- منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي عند عرض الإطار النظري المتضمن الأدبيات، والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته، وهي: (نموذج التعلم التفارغي - نموذج الاستقصاء التقدمي - تحليل النص الأدبي - الاستماع الناقد) كما استخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ وذلك لتعرف فاعلية (المتغير المستقل) نموذج التعلم التفارغي، ونموذج الاستقصاء التقدمي (على المتغير التابع) وهو مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد.

سابعًا– تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بمتغيرات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١ – **الفاعلية:** هي مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه كل من نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي (باعتبارهما متغيرين مستقلين) في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثر ذلك في الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (باعتبارهما متغيرين تابعين).

٢ – **نموذج التعلم التفارغي:** ويُقصد به في هذا البحث إطار تعليمي تعلمي يفترض أن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قادرون على أن يديروا تعلمهم بأنفسهم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق فهمهم لها، وتعتمد عملية اكتسابهم للمعلومات على مدى ممارستهم للأنشطة الذهنية التي تجعلهم يصلون إليها بسهوله، ويحدث التعلم من خلال تكامل العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن التلميذ، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية مما يساعدهم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد لديهم.

٣ – **نموذج الاستقصاء التقدمي:** ويُقصد به في هذا البحث إطار تعليمي تعلمي يهدف إلى مساعدة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اكتشاف المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة، والاستفسار، والاستقصاء، وحل المشكلات تعاونيًا مما يساعدهم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، وأثره على الاستماع الناقد لديهم.

٤ – **تحليل النص الأدبي:** ويُقصد به في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تحديد فكر النص الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف النص، وكذلك تحديد معاني مفردات النص، وأيضًا تحديد نوع العاطفة المسيطرة على النص، ومدى ارتباطها بفكره، ونوع التجربة التي يعبر عنها الأديب في النص، بالإضافة إلى تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وتحليل المعاني الكلية لكل وحدة.

٥ – **الاستماع الناقد:** ويُقصد به في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على استخلاص الفكر، واستنباط العلاقات والمعاني، وطرح الحلول المبنية على التوقعات، وكذلك

تفكيك الكلام المسموع وتصنيفه، ونقده، وتفسيره في ضوء معايير معينة، كالخبرة السابقة للمستمع، بالإضافة إلى تقويم الأدلة، والحجج، والبراهين الواردة في النصوص المسموعة، وتبني المواقف المؤيدة أو المعارضة مع المبررات المقنعة، ثم إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

ثامنًا – خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ- الأدبيات، والدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية التي عنيت بتحليل النص الأدبي.

ب- طبيعة تحليل النص الأدبي، ومهاراته.

ج- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

د- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.

ه- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وخصائصهم، وحاجاتهم.

و- بناء قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢- تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ- الأدبيات، والدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية التي عنيت بالاستماع الناقد.

ب- طبيعة الاستماع الناقد، ومهاراته.

ج- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

د- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.

ه- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وخصائصهم، وحاجاتهم.

و- بناء قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٣- تحديد أسس وإجراءات استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ- الأدبيات، والدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية المرتبطة بنموذج التعلم التفارغي.

ب- طبيعة نموذج التعلم التفارغي.

ج- طبيعة تحليل النص الأدبي.

د- قائمة مهارات تحليل النص الأدبي التي تم التوصل إليها.

ه- طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- تحديد أسس وإجراءات استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ- الأدبيات، والدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية المرتبطة بنموذج الاستقصاء التقدمي.

ب- طبيعة نموذج الاستقصاء التقدمي.

ج- طبيعة تحليل النص الأدبي.

د- قائمة مهارات تحليل النص الأدبي التي تم التوصل إليها.

ه- طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥- قياس فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ- بناء اختبار مهارات تحليل النص الأدبي، وضبطه.

ب- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، التجريبية الأولى، والضابطة.

ج- تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي على المجموعتين قبليًا.

د- تدريس النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام نموذج التعلم التفارغي، وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

ه- تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي على المجموعتين بعديًا.

و- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

٦- قياس فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ- بناء اختبار مهارات تحليل النص الأدبي، وضبطه.

ب- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ التجريبية الثانية، والضابطة.

ج- تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي على المجموعتين قبليًا.

د- تدريس النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي، وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

ه- تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي على المجموعتين بعديًا.

و- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

٧- قياس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج التعلم التفارغي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ- بناء اختبار مهارات الاستماع الناقد، وضبطه.

ب- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ التجريبية الأولى، والضابطة.

ج- تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على المجموعتين قبليًا.

د- تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على المجموعتين بعديًا.

ه- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

٨- قياس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ- بناء اختبار مهارات الاستماع الناقد، وضبطه.

ب- اختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ التجريبية الثانية، والضابطة.

ج- تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على المجموعتين قبليًا.

د- تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على المجموعتين بعديًا.

ه- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

تاسعًا- أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث فيما يمكن أن يسهم به من إفادة للفئات الآتية:

١- **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات تحليل النص الأدبي، والأخرى بمهارات الاستماع الناقد؛ مما يساعد في تطوير مقرر النصوص الأدبية في الصف الثاني الإعدادي.

٢- **المعلمين:** حيث يقدم هذا البحث نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي؛ مما يساعد المعلمين في تطوير تدريسهم للنصوص الأدبية في الصف الثاني الإعدادي في ضوئهما.

٣- **التلاميذ:** حيث ينمي هذا البحث مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤- **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، وتدريس بقية فنون اللغة.

عاشرًا- الإطار النظري للبحث:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس وإجراءات تدريس النصوص الأدبية في ضوء نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، وكذلك استخلاص مهارات تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري في ثلاثة محاور أساسية كما يلي: المحور الأول ويتضمن نموذج التعلم التفارغي، ونموذج الاستقصاء التقدمي، والمحور الثاني ويتضمن تحليل النص الأدبي ومهاراته أما المحور الثالث فيختص بالاستماع الناقد ومهاراته، وفيما يلي بيان ذلك.

- **المحور الأول- نموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي.**

واجهت النظرية البنائية مجموعة من الانتقادات التي أثرت على تطبيقها العملي في المجال التعليمي، وكان من أبرز هذه الانتقادات صعوبة بناء التلاميذ لبعض أنواع

المعلومات، والتعقيد المعرفي في مهام التعلم؛ مما يؤدي إلى حدوث خلل في البناء المعرفي لدى التلاميذ، بالإضافة إلى ظهور تفسيرات متضاربة حول من يصنع المعرفة؛ إذ يرى بياجيه أن الفرد هو المسؤول عن بناء المعرفة في حين يرى فيجوتسكي أن الوسائل الاجتماعية تلعب الدور الأكبر في ذلك، علاوة على ذلك تفرض البنائية ضغوطًا معرفية عليا لا يستطيع بعض التلاميذ التعامل معها، كما أن الاختلاف بين مُنظري البنائية حول تكوين المعرفة وطرقها أدى إلى التأرجح، والتشويش في التطبيق الفعلي في الفصل الدراسي. (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣؛ حسام الدين، ٢٠١١)

وانطلاقًا من هذه الانتقادات نشأت مرحلة جديدة عرفت بمرحلة ما بعد البنائية؛ هدفت إلى تقديم نماذج تعليمية يمكنها مواجهة التحديات التي ظهرت مع النظرية البنائية، كما قدمت أساليب مبتكرة تهدف إلى مواجهة التغيرات والتعقيدات في العملية التعليمية، مع التأكيد على أهمية الاحتفاظ بالقيمة الكبيرة للنظرية البنائية في تطوير المناهج التعليمية، ورغم أن ما بعد البنائية لم تُطرح كنظرية شاملة إلا أنها قدمت نماذج تعليمية فعّالة، تركز على مشاركة التلاميذ في عملية التعلم بشكل أعمق وأكثر تفاعلية؛ مما يعزز من قدرتهم على التفكير النقدي، وحل المشكلات، كان من أبرزها نموذج التعلم التفارغي، ونموذج الاستقصاء التقدمي.

ويُعتبر نموذج التعلم التفارغي الذي اقترحه جوردن Giordan 1999 وفريقه البحثي أول نماذج مرحلة ما بعد البنائية، حيث يشرح هذا النموذج أسس عملية التعلم، ويحدد موضوعاتها، ويتنبأ بنتائجها، كما يهدف إلى مساعدة التلاميذ على التعلم بأنفسهم من خلال ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من خلفيات معرفية لتحقيق اكتساب أعمق للمعرفة، واعتمد هذا النموذج بشكل كبير على مدى ممارسة التلاميذ للأنشطة الذهنية المتنوعة التي تعزز تفكيرهم النقدي، والإبداعي.(Giordan et al., 1999)

ثم تلى ذلك نموذج الاستقصاء التقدمي الذي قدمه هاكرينان Hakkarainen 2003 وفريقه البحثي؛ وهدف إلى تمكين التلاميذ من اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، بالإضافة إلى تشجيعهم على طرح الأسئلة حولها، ويُركز هذا النموذج

على تنمية مهارات التفكير التحليلي، والاستقصائي لدى التلاميذ، مما يساعدهم على بناء معرفة عميقة، ومستدامة.(Hakkarainen, 2003)

وفيما يلي عرض موجز للنموذجين لبيان أسس بنائهما، وآليات استخدامهما.

النموذج الأول- نموذج التعلم التفارغى Allosteric Learning model

١- نشأة نموذج التعلم التفارغى:

أجرى جوردن Giordan (1995) دراسة تحليلية لنظريات التعلم المختلفة، ثم قام بتنظيم تلك النظريات في شكل ذي ثلاثة محاور أو عوامل هي (المعرفة، والمجتمع، والفرد) وتوصل إلى أن معظم النظريات الحالية تكون قريبة جدًا من أحد تلك المحاور؛ أي إنها تركز على عامل واحد فقط، وقد صمم جوردن Giordan نموذج التعلم التفارغي الذي يقع عند نقطة التقاء عدة عوامل كمحاولة لملء هذه الفجوة، وتحقيق التداخل، والتكامل بين العوامل الثلاثة؛ فالتعلم وفقًا لنموذج التعلم التفارغي لا يعتمد على عامل واحد فقط، ولكن يعتمد على شبكة من العوامل يمكن تسميتها "البيئة التعليمية didactic environment"، التي تشمل مجموعة من الظروف، والعوامل المحفزة لعملية التعلم، ومن خلال هذا النموذج، يتم تسليط الضوء على مراحل التنظيم الذاتي أثناء التعلم؛ مما يساعد التلاميذ في التغلب على العقبات المعرفية التي قد تواجههم أثناء الاستقصاء، والتعلم. (p.2)

٢- مفهوم نموذج التعلم التفارغي:

إطار تعليمي يفترض أن المتعلم يدير عملية تعلمه ذاتيًا من خلال ربط المعلومات الجديدة بما يمتلكه من معارف سابقة؛ مما يسهم في تحقيق فهم أعمق لها، وتعتمد عملية اكتساب المعلومات في هذا النموذج على ممارسته لأنشطة ذهنية متنوعة تُمكّنه من الوصول إلى المعرفة بسهولة، ويتميز النموذج بتكامله بين العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهنه، مثل التفكير والتحليل، والعمليات التي تتم في البيئة التعليمية، مثل التفاعل مع المحتوى والأنشطة، وهذا التكامل يعزز قدرة المتعلمين على بناء المعرفة بأنفسهم، وتوظيفها بفاعلية في سياقات مختلفة، مما يُنمّي استقلاليتهم في التعلم. (Giordan et al., 1999, P. 63)

٣- أسس نموذج التعلم التفارغي:

أشار Giordan (1999) إلى وجود منطلقين فكريين يمثلا الأساس لنموذج التعلم التفارغي، وهما العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية، وفيما يلي بيان لذلك:

أ- العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم:

يشير جوكوف Gojkov (2011) إلى أن أحد أسس نموذج التعلم التفارغي هو إدارة المتعلم عملية تعلمه ذاتيًا من خلال الاستناد إلى معارفه السابقة، سواء كانت المعرفة الجديدة امتدادًا لتلك المعارف أو متعارضة معها، ولفهم موقف جديد يبدأ المتعلم بتحليل الموقف استنادًا إلى منظومته التحليلية الخاصة؛ مما يُمكنه من تفسير الموقف، واستخراج المعلومات، والمعارف المختلفة منه، ويحدث التعلم الفعلي عندما تُستبدل المفاهيم القديمة بمفاهيم جديدة تتوافق مع الفهم المستحدث. (p.29)

يوضح نموذج التعلم التفارغي أن نجاح عملية التعلم يعتمد على تحول مفاهيم المتعلم ونموها بشكل مستمر، حيث يتحقق اكتساب المعرفة عندما يمارس أنشطة تكوينية معقدة تتيح له مطابقة المعلومات الجديدة مع معارفه الحالية؛ مما يساعده على تصوّر معانٍ جديدة تُقارب الإجابة على تساؤلات أو تقديم حلول لمشكلات قائمة، بعد ذلك يقوم المتعلم بتعديل شبكته المفاهيمية السابقة، ليُنشئ "مواقع مفاهيمية نشطة" تمثل منظومة مفاهيمية ديناميكية، ويعمل هذا النظام المفاهيمي الجديد على تقديم حلول عملية وحقيقية للمشكلات؛ مما يعزز من فعالية التعلم، وارتباطه بالواقع. (Giordan, 2012, p. 63)

هذا ويسمح نموذج التعلم التفارغي للمعلم بالتنبؤ بالعقبات المحتملة التي قد تعيق عملية التعلم، مثل غياب العناصر الأساسية اللازمة لإدارة التعلم بفاعلية، وانطلاقاً من فرضية أن المعرفة لا تُبنى تلقائيًا على المعارف السابقة إذ قد تشكل هذه المعارف في كثير من الأحيان حاجزًا أمام استيعاب المعارف الجديدة ودمجه؛ لذلك يتطلب تحقيق تعلم فعّال إحداث تحول جوهري في الإطار المفاهيمي للمتعلم، بحيث يتم إعادة هيكلة شبكة مفاهيمه بطريقة تتيح استقبال المعرفة الجديدة، وفهمها ضمن سياق أوسع وأكثر تكاملًا، وهذا ينطوي على سلسلة

من الشروط يمكن إجمالها كما يلي: (Sahin, **Berkant & Baysal, 2017, p.86**; 2020, p.309; Bayram, 2022, p.61)

- ينبغي أن يتحكم المتعلمون في أنشطة التعلم، والعمليات المنظمة لها مع تحقيق التوازن بين العوامل المختلفة؛ مما يتيح لهم بناء معارف جديدة بفاعلية واستدامة.
- يتحقق تحول التصورات الأولية فقط عندما يواجه المتعلم سلسلة مترابطة ومتكاملة من الوقائع الجديدة التي تتعارض مع تلك التصورات، مما يدفعه إلى إعادة النظر فيها.
- تتطلب المفاهيم الجديدة التمايز التدريجي بين عناصرها؛ لتصبح مهيأة للاستخدام الفعلي، ويمكن تعزيزها من خلال تطبيقها في سياقات عملية متعددة.
- يجب أن يمتلك المتعلم القدرة على تجاوز معارفه المألوفة، والنظر إلى آفاق أوسع، بينما تكون مهمة المعلم تحدي هذه المعارف باستمرار، حيث إنها غالبًا ما تشكل حاجزًا أمام فهم الواقع.
- يمكن للمتعلمين بناء أطر مفاهيمية جديدة من خلال ربط المعلومات المخزنة بطريقة مبتكرة؛ مما يؤدي إلى تكوين هياكل معرفية بديلة تُثري فهمهم.

هذا ويؤكد مرادي Moradi et al., (2008) على أن عملية التعلم قد تواجه خطر الإخفاق إذا لم تتحقق الشروط السابقة، حيث إن التفكير ليس مجرد عملية سلبية لتسجيل المعارف على صفحة بيضاء؛ فعقل المتعلم يمتلك نمطًا تفسيريًا خاصًا به يشكل الطريقة التي يدرك بها المعلومات الجديدة، كما أن لديه أطرًا مفاهيمية تتكون دون وعي بناءً على خبراته الفردية السابقة، وهذه الأطر تلعب دورًا حاسمًا في توجيه، وتحديد كيفية اكتساب المعارف الجديدة وفهمها.

ب- العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم:

أسهم ظهور نموذج التعلم التفارغي في إحداث تغييرات جوهرية في الفكر التعليمي انعكست بشكل واضح على أساليب التدريس؛ ففي هذا النموذج يتولى المتعلم دورًا محوريًا في تحليل المعارف ودمجها من خلال نظام تفكيره الخاص، وهي عملية لا يمكن لأي

شخص آخر القيام بها بالنيابة عنه، ومع ذلك يحتاج المتعلم إلى التواجد في مواقف تدفعه لتغيير مفاهيمه الراسخة، وبما أن المتعلمين غالبًا ما يواجهون صعوبة في تحقيق ذلك بمفردهم يصبح من الضروري توفير بيئة تعليمية تحفزهم، وتحدث تداخلًا فعّالًا مع مفاهيمهم القائمة، وتعد هذه المهمة؛ أي توفير البيئة التعليمية المناسبة من أبرز الوظائف التي تقع على عاتق المعلم.(Pei, 2006, P.7)

ويرى بايسال وأوزدمير Baysal and Özdemir (2017) أن بيئة التعلم تعتمد بشكل أساسي على المتعلم، والمعرفة، وسياق التعلم، وقد حدد ثلاثة ملامح رئيسة لهذه البيئة، وهي: (pp.158-159)

- **إحداث اضطرابات معرفية:** يتطلب نموذج التعلم التفارغي أن يقوم المعلم بإثارة اضطرابات، واختلالات مفاهيمية لدى المتعلمين من خلال أنشطة تُثير تساؤلاتهم، وتدفعهم لدراستها، ومحاولة الإجابة عليها، حيث ينبغي أن تشمل العملية التفاعلات المتنوعة بين المتعلم والواقع (عبر الملاحظة والتجريب)، وبين المتعلم وزملائه (من خلال العمل الجماعي)، وبين المتعلم والمعارف (عبر التعامل مع الوثائق والبحث)، وأخيرًا بين المتعلم والمعلم (عبر تبادل الأسئلة، والمعلومات، والتوجيهات) وتهدف هذه التفاعلات إلى إقناع المتعلم بعدم كفاية مفاهيمه الحالية لحل المشكلة المطروحة؛ مما يحفزه على جمع معلومات جديدة وإعادة تشكيل تصوره.
- **استخدام أساليب التواصل البصرية:** وهنا يجب أن تتوفر للمتعلم أدوات بصرية مثل الرموز، المخططات، والرسوم البيانية، التي تساعده في التفكير، وتنظيم البيانات الجديدة، هذه الأدوات تُعد نقطة انطلاق رئيسة لبناء معارف جديدة وتطويرها.
- **نقد المعرفة وتحليلها:** يتعين تشجيع المتعلم على نقد المعرفة التي يكتسبها، وتحليل طبيعتها ليتمكن من فهم كيفية بناء المفاهيم والمعاني، كما يجب أن يصبح على دراية بأساليب التعلم التي يختارها ويطورها.

يعكس العرض السابق ملامح دور بيئة التعلم في تعزيز التفاعل، وتسهيل اكتساب المعرفة، وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين؛ مما يجعل دور المعلم في نموذج التعلم التفارغي محوريًا وأساسيًا، فالمعلم لا يقتصر دوره على تقديم المعرفة بل يمتد إلى التخطيط الشامل للمعلومات، وتنظيم التفاعلات بين المتعلم والبيئة التعليمية، والتدرج المنهجي في تقديم المحتوى، وبفضل توجيه المعلم، وإدارته الفعّالة تتحول بيئة التعلم إلى عامل محفز يدعم مشاركة المتعلم النشطة، ويهيئه لإعادة بناء مفاهيمه، وتطوير معارفه بطرق تتماشى مع احتياجاته، وسياقه التعليمي.

ج- السمات الأساسية لنموذج التعلم التفارغي:

وضع جوردان وآخرون (Giordan et al.1999) إطارًا يتألف من خمسة مكونات تمثل السمات الأساسية التي تسهم في تشكيل التصورات، وبنائها لدى المتعلمين حتى أنه أطلق عليه تصور المكونات الخمسة (P.R.M.N.S.) حيث لكل مكون دور محدد في عملية بناء التصورات، وفيما يلي بيان ذلك: (p.65)

- **المشكلة (Problem- P)** وتُشير هذه السمة إلى مجموعة الأسئلة التي تحفز التفكير، وتدفع إلى صياغة التصورات أو تنفيذها.
- **مجموعة المراجع (Set of References - R)** وتمثل هذه السمة المعارف السابقة التي يستند إليها المتعلم لتوليد تصورات جديدة.
- **العمليات الذهنية (Mental Processes - M)** وتشمل هذه السمة العمليات الفكرية التي تساعد على الربط بين المراجع، واستخلاص المعاني الجديدة.
- **الشبكة الدلالية (Semantic Network - S)** وتعبر هذه السمة عن التنظيم التفاعلي الذي ينشأ من تكامل المراجع، والعمليات الذهنية لتكوين شبكة متماسكة من المعاني.

- **الرموز والعلامات (Signifiers- S)** التي تُعد الوسائل البصرية، واللغوية لتوضيح التصورات وشرحها.

وبناءً عليه يُبرز هذا الإطار كيف تتكامل هذه المكونات الخمسة، وتتفاعل بشكل ديناميكي لإعادة تشكيل المعرفة لدى المتعلمين؛ مما يتيح لهم تكوين تصورات جديدة تُسهم في تعزيز التعلم الفعّال، وتطوير قدراتهم على تحليل المعلومات، واستخلاص المعاني، وتوظيفها في سياقات تعليمية، وحياتية متنوعة.

د- مبادئ نموذج التعلم التفارغي:

قام كل من بيركانت وبايسال **Berkant & Baysal (2017)** بوضع مجموعة من المبادئ التي تهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعلم، وتركز على تعزيز دور المتعلم بوصفه محورًا أساسيًا في العملية التعليمية، وفيما يلي بيان ذلك : (p.86)

- تنفيذ الأنشطة بما يتناسب مع التغيرات في بيئة التعلم لتحقيق التكيف مع بيئة التعلم المتغيرة.
- حث المتعلمين على استدعاء معارفهم السابقة، واستعدادهم للتعلم لتفعيل استدعاء المعرفة السابقة.
- العمل على تفكيك البنية المعرفية الحالية لدى المتعلمين لتسهيل تفكيك التصورات.
- إعادة بناء التصورات الإدراكية لدى المتعلمين لإعادة تشكيل التصورات بشكل فعال.
- التركيز على المفاهيم أثناء تنفيذ الأنشطة لتطوير إطار مفاهيمي جديد.
- توفير أنشطة تعلم تشمل مستويات متنوعة من المجال المعرفي؛ لتلبية احتياجات مستويات مختلفة من التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفعالة في الأنشطة لتعزيز المشاركة النشطة في بيئة التعلم.
- تقديم أنشطة متنوعة لدعم تحويل التصورات الإدراكية، وتعزيز التعلم الفعّال.
- توفير أنشطة تتيح للمتعلمين التعبير شفويًا أو كتابيًا لتطوير المعرفة ديناميكيًا ومنهجيًا.

- ضمان قدرة المتعلمين على استخدام المعرفة في حياتهم اليومية لتحقيق وظيفة المعنى بشكل عملي.
- تقديم أمثلة واقعية في المشاريع، والأنشطة الصفية، وغير الصفية لتعزيز التعلم.

ه- خطوات نموذج التعلم التفارغي:

حدد بيركانت وبايسال **Berkant and Baysal (2016)** مجموعة من الإجراءات المتعاقبة التي يقوم عليها نموذج التعلم التفارغي، والتي تشمل الخطوات: (pp.403-404)

- إثارة وتحفيز دافعية التلاميذ: وذلك عبر مواقف وأسئلة تشجع التفكير، واسترجاع المعارف السابقة.
- طرح الأسئلة: حيث يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ترتبط بمعلومات معينة، وتعد دافعًا لكل نشاط عقلي يقومون به.
- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن أسئلة المعلم يحاولون إيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها، والمعلومات الجديدة.
- استخدام التلاميذ العمليات العقلية: أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة كالرسوم، والمخططات، والرموز.

توظيف المعرفة المكتسبة: حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة المرتبطة بتحليل النص الأدبي، والتي نتجت من خلال استخدام العمليات العقلية في مواقف جديدة.

- تفسير المعلومات: حيث ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر، والرموز اللازمة للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.
- تقييم تعلم التلاميذ: عبر أنشطة تقييمية مع تقديم تغذية راجعة بنّاءة لتصحيح المفاهيم، وتعزيز الإيجابيات.

هذا وقد حظي نموذج التعلم التفارغي باهتمام واسع واعتماد كبير بين الباحثين، نظرًا لما أثبتته العديد من الدراسات من فعاليته، فقد أبرزت هذه الدراسات قدرة النموذج على تعزيز

المهارات العقلية لدى التلاميذ، وتشجيع التعلم المستقل، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، حيث يركز هذا النموذج على أهمية إشراك المتعلمين في عمليات نشطة، تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة بخبراتهم السابقة من خلال أنشطة ذهنية متنوعة، ونتيجة لذلك، أصبح هذا النموذج نهجًا مفضلًا في العديد من السياقات التعليمية، خاصة في تنمية مهارات التفكير العليا وتحسين النتائج الأكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من جيوردان (Giordan, 2012)، وتوباس **(Topbaş, 2013)**، و(مهدي،٢٠١٦)، وجوربوزتورك وآخرون **(Gürbüztürk et al., 2016)**، و(بشاي،٢٠١٧)، وبيركانت وبايسال **(Berkant & Baysal, 2017)** (الصقرية وآخرون،٢٠١٩)، و(النجار وأبو عودة،٢٠١٩)، وكايا وإلشيشك **(Kaya & Elçiçek, 2019)** ، **وبيركانت وجوكسيداج** (Berkant & Gökçedağ, 2019)، وشاهين (Şahin, 2020)، و(الصاوي،٢٠٢١)، و(السرحاني،٢٠٢٢)، و(مختار،٢٠٢٢)، وبيرام (Bayram, 2022)، و(رسلان،٢٠٢٣).

في ضوء استعراض نموذج التعلم التفارغي، يمكن استخلاص الأساسين التاليين:

- اعتماد أسس نموذج التعلم التفارغي كأساس لتدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- تطبيق خطوات نموذج التعلم التفارغي كإجراءات لتدريس النصوص الأدبية في الصف الثاني الإعدادي.

النموذج الثاني- نموذج الاستقصاء التقدمي Progressive Inquiry model

١- نشأة نموذج الاستقصاء التقدمي:

نشأ نموذج الاستقصاء التقدمي في إطار الحاجة إلى تطوير نهج تعليمي يركز على دور المتعلم في بناء المعرفة من خلال عمليات الاستقصاء، والبحث العلمي، وقد ظهر هذا النموذج على يد الباحث هاكارينان Hakkarainen, 2003، وفريقه البحثي في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث تم تقديمه كجزء من جهودهم لتطوير

استراتيجيات تعليمية تُركز على تمكين المتعلمين من بناء المعرفة بأنفسهم من خلال عمليات الاستقصاء، والبحث العلمي. (Paavola & Hakkarainen, 2005) ، وقد استندت نشأة هذا النموذج إلى النقد الموجه للنظريات البنائية التقليدية التي ركزت على دور المعلم في تقديم المعرفة، بينما افتقرت إلى التركيز الكافي على تشجيع المتعلمين على استقصاء الأسئلة، وإنتاج المعرفة بأنفسهم.

ويرتكز هذا النموذج على إطار نظري متين يجمع بين عدة نظريات تعليمية، مثل نظرية بناء المعرفة التي قدمها سكاردماليا، وبريتر Bereiter and Scardamalia, 1994، كما استفاد من النموذج الاستفهامي للاستقصاء هينتيكاHintikka, 1982-1985، ونظرية التعلم التوسعي لإنجستروم Engeström, 1999 ونموذج الشركات المبدعة للمعرفة لنونكا، وتاكيوشي Nonaka and Takeuchi, 1995

وبحلول العقد الأول من القرن الحادي والعشرين أصبحت هذه الأسس النظرية أساسًا لنموذج الاستقصاء التقدمي، الذي ركز على تعزيز التفكير النقدي، والإبداعي عبر التعلم القائم على البحث المنهجي، والتفاعل الجماعي، وذلك على يد هاكارينان وبافولا Paavola and Hakkarainen, 2005حيث أثبتت العديد من الدراسات التالية له فاعلية هذا النموذج في تحسين نتائج التعلم الإدراكي والدافعي، خاصة في مراحل التعليم الثانوي والمتوسط، ومنها دراسة كويزما، ونوكالينين (Kuisma & Nokelainen, 2018)، وبيلاس (Pellas, 2021) ، وجاسم وحسن (Jasim & Hassan, 2022)، ولاكالا وإيلوميكي (Lakkala & Ilomäki ,2022) ، وزانج وسون (Zhang & Sun, 2023)، وكوشمان وستال (Koschmann & Stahl, 2024)

٢- مفهوم نموذج الاستقصاء التقدمي:

نموذج الاستقصاء التقدمي هو إطار تعليمي يركز على التعلم القائم على البحث والاستقصاء، حيث يتم تمكين المتعلمين من بناء المعرفة من خلال طرح الأسئلة، وتطوير الفرضيات، واختبارها في بيئة تعاونية، ويهدف النموذج إلى تعزيز التفكير النقدي، والتعلم

النشط؛ مما يساعدهم على استكشاف القضايا بعمق، وإنتاج معرفة جديدة تتناسب مع احتياجاتهم. (Hakkarainen, 2003, P. 203)

هذا، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن تعلم المعرفة ذات المستويات العليا يتطلب تصميم بيئة تعليمية تحاكي بيئة الاستقصاء العلمي بحيث تعتمد على المشاركة التعاونية في طرح الأسئلة، وتطوير النظريات والتفسيرات، واستخدام مصادر المعلومات بطريقة نقدية. (Lakkala et al.,2008, p.34)

وبناء على ذلك تم تطوير نموذج الاستقصاء التقدمي كإطار تربوي ومعرفي يهدف إلى دعم المعلمين والمتعلمين في تنظيم وتسهيل أنشطة بناء المعرفة، ويعتمد النموذج على فكرة تيسير تعلم ممارسات إنتاج المعرفة من خلال محاكاة ممارسات مجتمعات البحث العلمي، حيث يتم تحفيز المتعلمين على الانخراط في عمليات استقصائية طويلة تشمل طرح الأسئلة، والاستفسار، والتحقيق، كما يتضمن ذلك تبادل التصورات بين المتعلمين، والعمل بشكل تعاوني لتحسين الأفكار، والتفسيرات المشتركة. (Muukkonen et al.,2004, p.30)

٣- أسس نموذج الاستقصاء التقدمي:

يمكن تلخيص الأسس والمبادئ التي ينطلق منها نموذج الاستقصاء التقدمي فيما يلي: (Muukkonen et al., 1999; Hakkarainen, ;Muukkonen et al., 2004) 2003

أ- نظرية بناء المعرفة:The Theory of Knowledge Building

تركز نظرية بناء المعرفة على العملية الجماعية، والمقصودة لتحسين الأفكار، وإنتاج المعرفة داخل المجتمع، وتؤكد على دور التعاون، والحوار، والابتكار بين المتعلمين أثناء مساهمتهم في أنظمة المعرفة المشتركة، وتركز هذه النظرية أيضًا على إطار تعلم يهدف إلى بناء المعرفة من خلال عنصرين أساسيين:

- **التحدي التربوي في مجتمع المعرفة:**

يتمثل التحدي الأكبر في تعليم المتعلمين كيفية الحصول على المعرفة، وتطوير أفكار ونظريات جديدة بطرق إبداعية، يشمل ذلك التركيز على التعلم التفاعلي والتعاوني، وتمكين المتعلمين من المشاركة في بناء المعرفة الجديدة كجزء طبيعي من حياتهم اليومية.

- **مجتمع التعلم لبناء المعرفة:**

يشير إلى مجموعة من المتعلمين الذين يتعاونون لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال التواصل المستمر، والتفاعل الفعّال، والمناقشة المثمرة، والعمل الجماعي، ويعتمد هذا النهج على التعلم النشط التعاوني، حيث يتم بناء المعرفة عبر تبادل الأفكار، والآراء، الموارد، والخبرات التعليمية؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز مهارات التعلم المتقدمة لدى المتعلمين. (Hakkarainen, 2001, p.527)

ب- مدخل خلق المعرفة The knowledge-creation approach:

ويتم فيه بناء المعرفة من خلال الممارسات الجماعية، والاستقصاء المبتكر، ويعزز التعلم الإلكتروني، وحل المشكلات هذا النهج، ويسهم العمل الجماعي، والمشاركة في بناء الثقة، والتعاون، وتبادل المعرفة، مما يزيد من فعالية العمل الجماعي، كذلك تصميم البيئة التعليمية، وأنشطة التعلم المتنوعة ترفع مستوى الخبرة المعرفية، وتحسن جودة خلق المعرفة. (Kuisma & Nokelainen, 2018, p.5)

ج- بيئة التعلم المستقبلية The Future Learning Environment (FLE):

بيئة التعلم المستقبلية (FLE) هي نظام تعليمي قائم على التكنولوجيا مصمم لدعم نهج إنشاء المعرفة وممارسات التعلم التعاوني، ويهدف إلى تمكين المتعلمين من العمل معًا على مهام معرفية، واستقصائية من خلال أدوات تفاعلية تساعد في تنظيم الأفكار وتبادل المعرفة بشكل فعال، وتتميز بيئة التعلم المستقبلية (FLE) بتوفير بيئة افتراضية تعزز التعاون بين المتعلمين، حيث يمكنهم من مشاركة الموارد، والأفكار، وتطوير الفرضيات بشكل مستمر؛

مما يدعم الابتكار في عملية التعلم، كما تدعم التعلم المنظم، والابتكاري من خلال أدوات مثل الخرائط المفاهيمية، والرسوم البيانية التي تسهم في تحليل المعرفة وتنظيمها، كما توفر إمكانات تقييمية لمراجعة تقدم المعرفة، واكتشاف الفجوات في الفهم؛ مما يرفع من جودة التعلم، وتعتبر بيئة التعلم المستقبلية (FLE) أداة مهمة في تنفيذ نموذج الاستقصاء التقدمي حيث يتيح التفاعل الديناميكي بين المتعلمين، ويعزز من قدرتهم على بناء المعرفة بشكل تعاوني ومنهجي (Muukkonen, 1999, p.410)

د- نموذج الاستفهام للاستقصاء العلمي Interrogative Model of Scientific Inquiry:

هو إطار منهجي يعتمد على صياغة الأسئلة كوسيلة أساسية لتوجيه عمليات البحث والاستقصاء العلمي؛ بهدف تعزيز التفكير النقدي، وبناء المعرفة، ويشجع هذا النموذج المتعلمين على طرح أسئلة استقصائية دقيقة تتحدى معرفتهم الحالية، وتدفعهم لاستكشاف المفاهيم بطرق منظمة وإبداعية، وتُعد صياغة الأسئلة نقطة البداية في هذا النموذج، حيث يتم ربطها بالمفاهيم والمعلومات الموجودة لتطوير فرضيات قابلة للاختبار، ومن خلال هذه العملية يتم حث المتعلمين على جمع الأدلة، وتحليلها بشكل منهجي للوصول إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية، كما يركز النموذج على التقييم المستمر للنتائج، واستخدامها لتحسين الفهم، وإعادة صياغة الأسئلة أو الفرضيات عند الضرورة، ويهدف النموذج إلى تطوير مهارات التفكير الاستقصائي لدى المتعلمين؛ مما يجعلهم قادرين على التفاعل بفاعلية مع المعلومات وتحليلها بشكل نقدي، ويُعتبر هذا النموذج أداة فعالة في بيئات التعلم القائمة على البحث العلمي حيث يعزز من قدرة المتعلمين على الاستقصاء المنهجي، وتطوير الفرضيات، والتوصل إلى استنتاجات تسهم في تقدمهم المعرفي (Muukkonen, et. al., 2005, p.530).

ه- فكرة توزيع الخبرة Distributed expertise:

تشير إلى مفهوم يتمحور حول توزيع المعرفة والمهارات بين المتعلمين داخل مجموعة تعليمية أو فريق عمل؛ بهدف تعزيز التعاون، والتفاعل لتحقيق أهداف مشتركة، ويعتمد هذا

النهج على تنوع المهارات، والخبرات التي يمتلكها كل فرد في الفريق حيث يتم استثمار هذه التنوع لتحقيق التعلم الجماعي، وبناء معرفة شاملة وأكثر عمقًا، فمن خلال التبادل المستمر للأفكار والموارد يتم تعزيز التفكير النقدي والإبداعي؛ مما يُسهم في تصميم حلول مبتكرة للمشكلات، ويُعد توزيع الخبرة عنصرًا جوهريًا في تعزيز التعلم التعاوني حيث يُمكن المتعلمين من مواجهة التحديات بشكل جماعي، واستغلال نقاط قوتهم المتنوعة، كما يلعب هذا النهج دورًا رئيسيًا في نماذج التعلم الحديثة مثل الاستقصاء التقدمي، إذ يتم التركيز على بناء المعرفة من خلال التفاعل المثمر بين المشاركين، مما يدعم تطوير مفاهيم جديدة، ويعزز التقدم المعرفي للجميع. (Muukkonen, et. al., 2005, p.531) .

و- عملية تعميق السؤال – التفسير Deepening question-explanation process:

تشير هذه العملية إلى تعزيز فهم المتعلمين من خلال استكشاف الأسئلة، وتطوير التفسيرات بشكل متكرر وعميق، وتعتمد تلك العملية على صياغة أسئلة بحثية متقدمة تستند إلى المعرفة الحالية، ثم استخدام هذه الأسئلة كمنطلق لاستقصاء معمق للمفاهيم والظواهر المدروسة، يتبع ذلك تطوير تفسيرات مؤقتة أو نظريات عمل يتم تحسينها أو تعديلها باستمرار بناءً على الأدلة، والمعلومات الجديدة التي يتم جمعها.

٤- الجوانب الرئيسة لعمليات الاستقصاء التقدمي:

يمكن تلخيص أهم الجوانب الرئيسة لعملية الاستقصاء التقدمي فيما يلي:

(Lonka, 2000; Muukkonen et al., 2005; (Kuisma & Nokelainen, 2018)

أ- تبدأ عملية الاستقصاء بإنشاء سياق للدراسة يربط القضايا المختارة بالمبادئ الأساسية للمجال المعرفي أو المشكلات الواقعية؛ مما يساعد التلاميذ على إدراك أهمية التحقيق فيها، والالتزام بحلها.

ب- يلعب المعلم دورًا حيويًا في توجيه المجتمع التعليمي للتخطيط المشترك، ووضع أهداف للمشروع الدراسي.

ج- تعتمد العملية على وضع أسئلة إرشادية توجه البحث، وتحدد نطاق الاستقصاء وتطوره، حيث تُعد المشكلات المفاهيمية التي يطرحها التلاميذ ذات قيمة معرفية تعزز فعالية الاستقصاء.

د- يقوم التلاميذ بتطوير نظريات عملهم الخاصة، مثل الفرضيات، والتفسيرات باستخدام معارفهم السابقة، والاستنتاجات الاستقرائية؛ مما يعزز فهمًا أعمق.

ه- الكتابة عن النظريات تساعد التلاميذ في التعبير عن تصوراتهم ومقارنتها مع التصورات العلمية؛ مما يسهل إعادة هيكلة المفاهيم.

و- يشمل التقييم النقدي تحديد مدى قدرة نظريات العمل على تفسير المشكلات المختارة؛ مما يساعد على كشف نقاط القوة والضعف، والفجوات في المعرفة.

ز- تُوجه الأسئلة الإرشادية، ونظريات العمل البحث عن معلومات علمية جديدة؛ مما يساعد التلاميذ على اكتشاف الافتراضات غير الكافية، وهيكلة المعلومات بشكل مفاهيمي.

ح- يتم إحراز التقدم من خلال تحسين الأسئلة العامة، وغير الواضحة وتحويلها إلى أسئلة، ونظريات أكثر تحديدًا؛ مما يدعم إعادة هيكلة المفاهيم.

ط- تستفيد عملية الاستقصاء من التعاون والتنوع المعرفي، حيث تؤدي التفاعلات بين الأقران إلى كشف التناقضات والقيود في التفسيرات، وتعزيز النمو المعرفي، والفهم العميق.

ي- تعمل هذه الجوانب المترابطة على خلق بيئة ديناميكية، وتعاونية تدعم التعلم المستدام، وتقدم المعرفة في نموذج الاستقصاء التقدمي.

٥- خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي:

يسير هذا النموذج في مجموعة من الخطوات هي: (Kozma, 2003, P. 7؛ Muukkonen et al., 2004, P. 39؛ Lakkala et al., 2008, P. 35؛ إبراهيم، ٢٠١٦، ص. ٣٣؛ شحاتة ومعوض، ٢٠١٨، ص. ٣٧٧؛ الطباخ، ٢٠١٨، ص. ٢٦؛ السمان،٢٠١٩، ص.٣٢)

أ- التخطيط لاكتساب المعلومات: فعملية اكتساب المعلومات تستند إلى التخطيط المنظم الذي ينتج عنه هدف محدد، فيخطط للبحث عن معنى معين أو معلومة معينة.

ب- البحث عن المعلومات: حيث يحدد المعلم للتلاميذ المعلومات التي يبحثون عنها في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية.

ج- فهم المعلومات: حيث يتم تحديد المعلومات، والمفاهيم الرئيسية، وفهم المعنى العام لها، وما وراءها من أغراض، وبناء التلاميذ للمعرفة من جديد.

د- إعداد الأسئلة، وطرحها: حيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ، ويطرحها عليهم، ثم يدربهم على طرح الأسئلة، أيضًا لتحقيق فهم الأفكار والمعاني، واستثارة دافعيتهم للبحث عن إجابات هذه الأسئلة.

ه- توليد الأسئلة الفرعية: حيث يتم تدريب التلاميذ على تحويل الأسئلة الرئيسة التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدًا بحيث تقيس التفاصيل كافة التي تتضمنها المعلومات المقدمة؛ مما يساعدهم في البحث، واستخلاص المعلومات للوصول إلى إجاباتها.

و- توزيع الأدوار، والخبرات على التلاميذ: من خلال تكليف كل تلميذ بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة، والحوار، والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

وقد نال نموذج الاستقصاء التقدمي قبولًا واسعًا بين الباحثين، حيث أثبتت العديد من الدراسات فاعليته في تحسين عملية التعلم، وتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى التلاميذ، كما أظهرت الأبحاث قدرته على تشجيع التعلم التعاوني، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء؛ مما يجعله أداة فعّالة في تعزيز الفهم العميق، وبناء المعرفة، ومن هذه الدراسات؛ دراسة هاكارينين وليبونين (Hakkarainen & Lipponen , 2001)، وهاكارينين (Hakkarainen ,2003)، وهاكا (Hakkarainen. Et al.,2003) ، ولاكالا وآخرون (Lakkala et al., 2008)، وشوو وسانج Chu & Sung, (2016)، وكويسما (Kuisma, 2018)، وكويسما ونوكيلينان Kuisma &

(Nokelainen, 2018)، و(علي،٢٠٢٠)، وهاكارينين وبافولا (Hakkarainen & Paavola, 2020)، و(حسن، ٢٠٢١)، وبيلاس Pellas (2021,)، و(مختار،٢٠٢٢)، جاسم وحسن (Jasim & Hassan, 2022)، ولاكالا وإلأوماكي (Lakkala & Ilomäki, 2022)، و(رسلان،٢٠٢٣)، وزهانج وصن (Zhang & Sun, 2023)، و(الشنيطي،٢٠٢٤)، و(الشيخ وآخرون،٢٠٢٤)

وفي ضوء استعراض نموذج الاستقصاء التقدمي يمكن استخلاص الأساسين التاليين:

- الاعتماد على نموذج الاستقصاء التقدمي كأساس لتدريس النصوص الأدبية في الصف الثاني الإعدادي
- تطبيق خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي كإجراءات لتدريس النصوص الأدبية للصف الثاني الإعدادي.

- **المحور الثاني- تحليل النص الأدبي:**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة تحليل النص الأدبي، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم تحليل النص الأدبي، وأهميته، ومراحله، وعناصره، ومهاراته، وتبيان ذلك كما يلي:

١- مفهوم تحليل النص الأدبي:

عرف عبد القادر (٢٠١٣) تحليل النص بأنه فهم المكونات الداخلية للنص، والتي تؤدي إلى وجود علاقة جمالية بين كاتب النص وقارئه، وهذه العلاقة الجمالية ليست مقصورة على الشكل الصوتي فقط، وإنما تمتد إلى المستوى الدلالي للنص. (ص.١١)

أما عبد الرحمن (٢٠١٤) فرأت أن تحليل النص ليس المقصود منه مجرد تفتيت النص إلى أجزاء لا رابط بينها بل محاولة لإعادة بنائه لفهم جزئياته، وتفاصيله كخطوة ممهدة لتذوقه ونقده. (ص.٦٠)

بينما عرفته أبو جزر (٢٠١٦) بأنه مجموعة من مهارات تحليل النص الأدبي، والمتمثلة في المهارات المتعلقة بمجال (الأفكار، والألفاظ، والأساليب، والعاطفة، والخيال،

والموسيقى) التي يجب أن تكتسبها طالبات الصف التاسع بمستوى عال من الدقة، والسرعة، وجودة الأداء. (ص.٣٩)

كما عرفه وليامز وبراون (2019) Williams and Brown بأنه العملية التي يتم من خلالها فهم النصوص الأدبية بعمق عبر استكشاف البنية، اللغة، الرموز، والمعاني الضمنية، ويشمل ذلك تفسير العلاقات بين الشخصيات، الأحداث، والخلفيات الثقافية والاجتماعية، بالإضافة إلى تقييم الأسلوب اللغوي والسياق العام، ويساعد هذا النوع من التحليل في تطوير التفكير النقدي، وتعزيز الفهم العميق للنصوص الأدبية(p.38)

وعرفته كل من الصراف وعطية (٢٠١٩) بأنه تفكيك النص الأدبي، وتجزئته، وتقسيمه إلى مكوناته من حيث البنية (الكلمات، والجمل، والأساليب)، والمضمون، والعاطفة، والقيم، والصور، وإدراك العلاقة بين هذه العناصر، والمكونات؛ بهدف فهم المعاني الصريحة، والضمنية التي تؤدي إلى تذوقه في ضوء معايير معينة. (ص.٩٧)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد المقصود بتحليل النص الأدبي إجرائيا بأنه: " قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تحديد فكر النص الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف النص، وكذلك تحديد معاني مفردات النص، وأيضًا تحديد نوع العاطفة المسيطرة على النص، ومدى ارتباطها بفكره، ونوع التجربة التي يعبر عنها الأديب في النص، بالإضافة إلى تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وتحليل المعاني الكلية لكل وحدة.

وفي ضوء استعراض مفهوم تحليل النص الأدبي فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تحديد فكر النص الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف النص، وكذلك تحديد معاني مفردات النص، وأيضًا تحديد نوع العاطفة المسيطرة على النص، ومدى ارتباطها بفكره، ونوع التجربة التي يعبر عنها الأديب في النص، بالإضافة إلى تقسيم النص إلى وحدات فكرية وتحليل المعاني الكلية لكل وحدة.

٢- أهمية تحليل النص الأدبي:

يُسهم تحليل النص الأدبي في تحقيق عدة فوائد للتلاميذ ما يؤكد أهمية تنمية مهاراته، وهي على النحو الآتي: (عبد الباري،٢٠١٣؛ شحاته وآخرون،٢٠١٥؛ الصراف وعطية، ٢٠١٩)

أ- فهم الوحدة العضوية للنص الأدبي، ومدى ترابط وتسلسل أجزائه.

ب- تعزيز الحصيلة اللغوية للتلاميذ، وتوسيع مداركهم وخبراتهم في مجالات متعددة.

ج- تكوين إنسان متذوق لكل ما حوله؛ مما يحقق له الرضا النفسي، وينمي إبداعاته.

د- إبراز أهمية الكلمة، ودورها في الكشف عن مفاتيح النص الأدبي.

ه- تعرف أغراض كتابة الأدب، وأهم ما يميز كل غرض.

و- توضيح دور البيئة، وما تتميز به من خصائص، وبيان أثرها في النص الأدبي.

ز- توفير سبيل للتذوق والنقد الأدبي، وإدراك أسرار الجمال أو نقاط الضعف في النص الأدبي.

ح- الوقوف على مراحل تكوين النص، وتحديد فكر الأديب.

ط- إثراء المعجم اللغوي للتلاميذ بالمترادفات، والتراكيب، والصور، والأساليب الجديدة.

وعليه؛ فتحليل النص الأدبي خطوة محورية لفهم أعمق وأشمل للنصوص الأدبية، والتمكن من شرح وتفسير الألفاظ، والمعاني، والأفكار العميقة التي يحتويها، مما يعزز من فهم وتقدير الأدب.

٣- المبادئ العامة لمراحل تحليل النص الأدبي:

أشار (أبو شريفة وقزق، ٢٠٠٨؛ الكسواني وآخرون،٢٠١٠) إلى مجموعة من المبادئ العامة لمراحل تحليل النص الأدبي، والتي تتمثل فيما يأتي:

أ- تحليل العنوان من كل جوانبه؛ باختيار تركيب العنوان، وعلاقته بالموضوع، وتحليله لغويًا ونحويًا.

ب- فهم النص؛ وذلك بقراءته أكثر من مرة قراءة واعية متأنية يدرك فيها القارئ العلاقات النحوية، وتفحص طريقة الأداء اللغوي.

ج- تحديد موقع النص، وجوه العام؛ مناسبة النص، وبيئته، وقائله.

د- تحديد الفكرة أو الموضوع؛ بتسجيل الأفكار الفرعية ثم النفاذ منها إلى الفكرة الكلية، والوقوف على مدى الانسجام والترابط بينهما.

هـ- دراسة الصور الأدبية، ومدى ترابطها مع الفكرة حيث تشكل عنصرًا بارزًا، ومهمًا في النص الأدبي.

و- العواطف؛ وهي الانفعال النفسي المصاحب للنص، وتتم دراستها من خلال تحديد نوع العاطفة، ودوافعها، وعمقها، ودرجتها، ومدى ارتباطها بأفكار النص.

ز- دراسة البناء الداخلي، والشكل الخارجي، وعلاقة كل ذلك بالموضوع، والعناصر السابقة.

وفي ضوء استعراض مبادئ تحليل النص الأدبي فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تفكيك النص الأدبي إلى مكوناته (ألفاظ - أفكار - أساليب - معاني)، وتحليل مكوناته.

٤- عناصر تحليل النص الأدبي:

يتطلب تحليل النص الأدبي فهمًا عميقًا للعناصر المختلفة التي تشكل النص، وتسهم في بناء معناه، وفيما يلي شرح موجز لهذه العناصر:

أ- **الألفاظ والتراكيب:** تتجلى وحدة العمل الأدبي في انتقاء الألفاظ، وصياغتها بما يتناسب مع دلالتها، وربط العبارات بشكل خالٍ من الأخطاء اللغوية، ويشير مصطلح "اللفظ" هنا إلى الصوت والبنية، وليس فقط الكلمة المفردة؛ فالكلمات تستمد معناها، وقيمتها من سياقها الخاص، واتصالها بكلمات أخرى؛ مما يمنحها الحياة، ويجعلها جزءًا من نص أدبي متكامل، ويضع الأديب الألفاظ في إطار شعوري جمالي، ويمنحها معانٍ، ودلالات جديدة عبر المجاز، وعند تحليل هذه الألفاظ يجب النظر في اختيارها، إيحائها، تراكيبها، تأليفها، وصياغتها، وكذلك مدى ارتباطها بالبيئة. (مكي، ١٩٩٦؛ أحمد، ١٩٩٧؛ الزهراني، ٢٠١٤)

ب- **الأفكار**: تعد الفكرة أساس العمل الأدبي، ولا يمكن أن يقوم إلا بها، فهي أساس جميع الآثار الأدبية القيمة؛ فالأدب عاطفة، وخيال، وفكرة، وعبارة، وإن منه نوعًا خالصًا كالشعر والنثر الفني تكون العاطفة غايته الأولى، والفكرة سندًا وعونًا، وهناك النوع

العام الذي تتقدم فيه الفكرة فتأخذ مكان العاطفة؛ لأن الفكرة غايته الأولى، والعاطفة وسيلة تبعث في الحقيقة روعة، وتكسب الإنشاء صفة أدبية محبوبة. (أبو لبن، ٢٠١١)

ج- **الأسلوب**: وهو التعبير اللغوي عن الفكرة، والثوب الذي ترتديه هذه الفكرة، والإطار الذي يجسد الفكرة، ويبرز حدودها، والوظيفة المركزية المنظمة للنص الأدبي، ويتولد من ترافق عمليتين متواليتين في الزمن، متطابقتين في الوظيفة، هما: اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية من الرصيد المعجمي للغة ثم تركيبها تركيبًا تقتضي بعضه قواعد النحو. (ذريل، ٢٠٠٠) ولابد أن يتسم الأسلوب الأدبي بثلاث سمات هي: وضوح الأسلوب؛ ويقصد به حسن اختيار الكلمات، والجمل، والأفكار المعبرة عن المعنى بلا تكلف، ومراعاة التناسب، والتلاؤم في مطابقة الأسلوب لمستوى إدراك القارئ أو المتلقي، وقوة الأسلوب؛ ويقصد به فصاحة الكلمات، وتماسك الجمل، وترابط العبارات، وصحة القواعد النحوية، والصرفية، والبلاغية، وجمال الأسلوب؛ ويقصد به تآلف وانسجام كل عناصر النص الأدبي في نسيج واحد متلاحم ومتماسك. (بصل، ٢٠٠٨)

د- **العاطفة**: وهي الانفعال النفسي المصاحب للنص، فهي تحرك نفسي بينما الفكرة شيء عقلي؛ فالتعبير لا يصبح عملًا أدبيًا إلا حين يتناول تجربة شعورية معينة (مدكور، ٢٠١٠)

ه- **الصورة الأدبية** :ويقصد بها الأخيلة، والتراكيب البلاغية كالتشبيه، والمجاز، والكناية، والصور الأدبية يجب أن تكون خصبة واسعة الخيال دون مبالغة؛ فالطبيعة وما فيها هي مصدر هذه الصور، ويعتمد الأديب في نقلها على الخيال، وعناصره البلاغية مثل المجاز، التشبيه، الاستعارة، والكناية، ثم التأليف والسياق اللغوي، فضلًا عن أن الصورة الأدبية تعكس قدرة الأديب، وتمكنه من اللغة. (أحمد، ١٩٩٧؛ الزهراني، ٢٠١٤)

و- **الموسيقى**: وهي وحدة النغم الناتجة عن اتفاق الأصوات التي تتكرر على نحو ما في الكلام أو بيت الشعر، ومثاله في النثر السجع المتساوي أو المرصع، أما في الشعر فتمثله التفعيلة في البحر العربي (أبو شريفة وقزق، ٢٠٠٨) وتنقسم الموسيقا إلى

ظاهرية في الوزن، والبحور، والقوافي، وخفية في التناغم بين الكلمات، والحروف، والتناسق، والانسجام، والتلازم بين الألفاظ، ووفق تسمية أخرى تسمى داخلية وخارجية، وأما مقاييس نقدها فتختلف فيما بينهما؛ ففي الظاهرية يبحث عن مدى انسيابها، وتوافقها مع التجربة ودقتها، وفي الخفية يبحث عن مدى تناسقها وتلازمها، وانسجامها. (عوض، ٢٠٠٠)

ويتضح مما سبق أن النص الأدبي كيان لغوي يتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة التي تتكامل مع بعضها لتشكل وحدة متجانسة؛ فالأفكار تتكامل مع الألفاظ التي تنقلها عبر الأسلوب الذي يستخدمه الأديب، بالإضافة إلى الخيال، والصورة الأدبية، والموسيقى التي تبرز العاطفة الموجودة في تلك الألفاظ والمعاني.

٥- مهارات تحليل النص الأدبي:

اختلف الباحثون، وتنوعت محاولاتهم لتحديد مهارات تحليل النص الأدبي كل حسب هدفه، وفهمه لطبيعة هذه المهارة، وفيما يلي عرض لبعض المحاولات التي قد تفيد الباحثة في تحديد مهارات تحليل النص الأدبي:

فقد حدد نايل (٢٠٠٦، ص.١٥٥) مهارات تحليل النص الأدبي على النحو الآتي:

- **مهارات جانب المعنى الدلالي:**
  - تحديد الغرض الأدبي للنص الأدبي.
  - تحديد الفكرة الرئيسية للنص الأدبي.
  - تحديد الأفكار الجزئية المتضمنة في النص الأدبي.
  - تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في النص الأدبي.
  - تحديد المعاني التي توحي بها الصورة الأدبية.
- **مهارات الجانب الوجداني:**
  - تحديد نوع العاطفة التي غلبت على الأديب وظهرت في عباراته
- **مهارات الجانب الأسلوبي:**

- تحديد دلالة الألفاظ ومعانيها.
- تحديد تلاؤم الألفاظ للمعالي
- الإحساس بالتناغم الموسيقي.
- التمييز بين الكلام الحقيقي والمجازي
- التمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي.
- تحديد السمات الفنية للنص الأدبي:
- التمييز بين المحسنات البديعية.
- تحديد المبالغة الزائدة.
- تحديد الخصائص العامة للأسلوب.

بينما صنف القحطاني (٢٠١٠، ص.١٨٢) مهارات التحليل الأدبي على النحو الآتي:

- **المهارات الخاصة بالألفاظ:**

- تحديد معاني الألفاظ.
- تحديد الألفاظ المستوحاة من البيئات المختلفة للنص الأدبي.
- توضيح مدى تناسب ألفاظ النص الأدبي مع بيئة الأديب وعصره.
- توضيح التلاؤم بين الألفاظ والمعاني.
- توضيح ايحاءات الألفاظ.

- **المهارات الخاصة بالعاطفة:**

- تحديد نوع العاطفة السائدة في النص.
- بيان صدق العاطفة أو كذبها.
- بيان قوة العاطفة أو ضعفها.
- توضيح أثر العاطفة في النص الأدبي.
- توضيح مدى ملاءمة العاطفة للأفكار.

- **المهارات الخاصة بالأفكار والمعاني:**

- تحديد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.

- تحديد الغرض من النص الأدبي.
- استخراج القيم المتضمنة.
- تحديد الأفكار الجزئية.
- توضيح علاقة الأفكار الجزئية بالفكرة الرئيسة للنص الأدبي
- استنتاج ما بين الأفكار من ترابط ووحدة عضوية.
- بيان مدى ترابط الأفكار وتسلسلها.

- **المهارات الخاصة بالصور والخيال**:

- توضيح الصور الأدبية.
- تحديد المحسنات البديعية.
- توضيح الصور الأدبية.
- توضيح مدى قدرة الصور على تقوية المعنى.

وتوصلت أبو جزر (٢٠١٦، ص ص.٤٤-٤٥) إلى مهارات تحليل النص الأدبي على النحو الآتي:

- **المهارات الخاصة بالألفاظ:**

- تحديد معاني الألفاظ.
- تحديد دلالات الألفاظ.
- تحديد ايحاءات الألفاظ.

- **المهارات الخاصة بالأفكار:**

- تحديد الغرض من النص الأدبي.
- تحديد الفكرة الرئيسة والجزئية.
- يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.
- وضع عناوين للنص والفقرات.

- **المهارات الخاصة بالأساليب:**

- تحديد الأساليب البلاغية والغرض منها.

- **المهارات الخاصة بالعاطفة:**

- تحديد نوع العاطفة، ومدى صدقها،
- ومدى تأثيرها على اختيار أفكار النص وألفاظه، وأساليبه، وصوره.

- **المهارات الخاصة بالخيال:**

- تحديد الصور الجمالية.
- تحديد مكوناتها، ومدى قدرتها على توضيح المعنى وتجميله.
- تحديد مدى ارتباطها بالعاطفة.

- **المهارات الخاصة بالموسيقى:**

- تحديد الموسيقى الداخلية والخارجية.
- تحديد مدى ارتباط الموسيقى بالعاطفة.

أما المصري (٢٠١٩، ص.٣٦) فصنفت مهارات تحليل النص على النحو الآتي:

- **المهارات المتعلقة بالأفكار:**

- تحديد الغرض الرئيس من النص الأدبي.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص الأدبي.
- تحديد الأفكار الجزئية في النص الأدبي.
- بيان مدى ترابط الأفكار وتسلسلها النص الأدبي.
- استخلاص القيم المتضمنة في النص الأدبي.

- **المهارات المتعلقة بالألفاظ والتراكيب:**

- تفسير معاني الألفاظ في النص الأدبي وفق سياقها.
- استنتاج الدلالات التعبيرية في النص الأدبي(الإيحاء).

- تحديد مدى ملاءمة الألفاظ في النص الأدبي.
- توظيف التراكيب اللغوية من النص الأدبي.

- **المهارات المتعلقة بالأساليب:**

- تحديد الأساليب اللغوية الواردة في النص الأدبي.
- تحديد الغرض من الأساليب اللغوية الواردة في النص الأدبي.

- **المهارات المتعلقة بالصور والأخيلة:**

- توضيح الصور التعبيرية في النص الأدبي.
- تحديد المحسنات البديعية ومدى قدرتها على تقوية المعنى في النص الأدبي.
- توضيح عناصر الصور الأدبية في النص.

- **المهارات المتعلقة بالعاطفة:**

- تحديد نوع العاطفة السائدة في النص الأدبي.
- تحديد مدى ارتباط العاطفة بأفكار النص الأدبي.

وفي ضوء عرض التصنيفات السابقة الخاصة بمهارات تحليل النص الأدبي فإنه يمكن استخلاص قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي كما يلي:

- **المهارات المتعلقة بالأفكار:**

- يحدد الغرض من النص الأدبي.
- يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.
- يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي وتسلسلها.
- يوضح مدى عمق فكر النص الأدبي.
- يوضح المعاني الضمنية في النص الأدبي.
- يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.

- **المهارات المتعلقة بالألفاظ:**

- يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.
- يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.
- يحدد مدى ملاءمة الألفاظ للنص الأدبي.
- يوضح مدى قوة الألفاظ في النص الأدبي.
- يوضح مدى تآلف الألفاظ في النص الأدبي.
- يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.

- **المهارات المتعلقة بالعاطفة:**

- يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.
- يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.
- يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.
- يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.

وفي ضوء استعراض مهارات تحليل النص الأدبي فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

الاعتماد على مهارات تحليل النص الأدبي، واعتبارها أهدافًا لتدريس النصوص الأدبية التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- **المحور الثالث- الاستماع الناقد:**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص مهارات الاستماع الناقد التي يقاس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي عليها، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الاستماع الناقد، وأهميته، ومهاراته، وتبيان ذلك فيما يلي:

١- مفهوم الاستماع الناقد:

يختلف المختصون في تحديد مفهوم الاستماع الناقد بناءً على نظرتهم إليه كما يلي:

عرَّف عبد الباري (٢٠١٣) الاستماع الناقد بأنه الاستجابات اللغوية التي يبديها تلاميذ الصف الأول الإعدادي في أثناء تفاعلهم مع المسموع، وتبدو هذه الاستجابات في التمييز بين العناصر المختلفة للموضوع المسموع وتحليلهم له، ونقدهم للمسموع بإظهار جوانب قوته، وجوانب ضعفه، وإصدار حكم عليه، ويتم قياس هذه المهارات باستخدام اختبار مهارات الاستماع الناقد الذي أعده الباحث. (ص.٤٤٣)

أما رشوان (٢٠١٤) فعرفه بأنه العملية التي تتعلق باستقبال المستمع إليه وتحويله إلى معنى، ومعرفة معانيه، وتحليله، وفهمه، ومناقشته، وإبداء الرأي والتعمق فيه، وتتميز الأفكار الرئيسة من الفرعية، والوعي بالمسموع، وتمييز السبب من النتيجة، والتقويمات والأحكام المتعلقة بالرسالة والمتحدث.

في حين عرفه أبو صواوين (٢٠١٥) بأنه عملية تحليلية تقويمية تتضمن عمليات التحليل، والتقويم، وإصدار حكم ثم العمل وفق هذا الحكم، والاستفادة منه في التعامل مع مواد أخرى. (ص.١٧٨)

وعرفته سامح وآخرون (٢٠١٥) بأنه الاستماع الذي يهيئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع، ويتطلب ذلك قدرًا كافيًا من الوعي المتخصص، والثقافة، وحضور الذهن، والانتباه حتى يستطيع المناقشة، وإبداء الرأي إما بالقبول أو الرفض أو التعديل بناء على خبراته السابقة، وذلك بأسلوب علمي سليم. (ص.٧١٧)

وعرفه بسيوني وميد Basyoni & Medd (2023) على أنه إعمال الذهن للحصول على المعنى، والتفكير فيما وراء المسموع لإدراك المعاني الخفية، وكشفها، وتفسيرها دون أن يعلم بها المتحدث. (p. 1866)

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف الاستماع الناقد في البحث الحالي إجرائيًا بأنه قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على استخلاص الفكر، واستنباط العلاقات، والمعاني،

وطرح الحلول المبنية على التوقعات، وكذلك تفكيك الكلام المسموع، وتصنيفه، ونقده، وتفسيره في ضوء معايير معينة كالخبرة السابقة للمستمع، بالإضافة إلى تقويم الأدلة، والحجج، والبراهين الواردة في النصوص المسموعة، وتبني المواقف المؤيدة أو المعارضة مع المبررات المقنعة، ثم إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

٢- أهمية الاستماع الناقد:

تتمثل أهمية الاستماع الناقد فيما يلي: (الزبيدي وآخرون،٢٠١٣؛ أبو سرحان ٢٠١٤؛ الأحمدي، ٢٠١٥، بني مصطفى،٢٠١٩)

أ- ينمي المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث، والقراءة، والكتابة؛ كونها مرتبطة بمهارة الاستماع، وهو ما يعني أن النمو في مهارة الاستماع الناقد يقابله تقدم إيجابي في بقية المهارات.

ب- يساعد المتعلمين على التفاعل مع المعلومات، وربطها بخبراتهم، ومعارفهم السابقة، ونقدها وتفسيرها، وتوليد معارف جديدة، وتوظيفها بغية الوصول إلى استنتاجات وأحكام منطقية.

ج- يحفز عمليات التفكير، وينميها بطرائق علمية هادفة ومفيدة.

د- يزيد من مستوى التحصيل الدراسي نتيجة للتعمق في الانتباه، والتركيز، والتذكر، والفهم بدرجة كبيرة

ه- يساعد على التمييز بين الغث، والسمين نتيجة لكثرة الإغراءات، والتأثيرات من وسائل الإعلام المسموعة، والمقروءة، والمرئية.

و- التمكن من فهم الآخرين، واحترامهم والاندماج في المجتمع، ودراسة قضاياه ومشكلاته.

٣- مهارات الاستماع الناقد:

قدم العديد من الباحثين تصنيفات مختلفة لمهارات الاستماع الناقد، حيث قسّم مدكور (٢٠٠٨) مهارات الاستماع الناقد إلى قسمين على النحو الآتي:

- الحكم على صدق المحتوى: وهذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، ويشتمل الحكم على صدق المحتوى على عدة مهارات فرعية خاصة به.
- تقويم المحتوى: وهذه المهارة أيضًا من نوع التفكير التقويمي، وهي أرقى مهارات التفكير، والفهم على الإطلاق، كما أنها تقف على مدى دقة المتحدث واختياراته، وتساعد المستمع على اكتشاف مدى تحيز المتحدث، وتبرز جوانب الضعف، والقوة في المادة المسموعة، ويشتمل تقوية المحتوي على عدة مهارات فرعية خاصة به.

أما طعيمة وآخرون (٢٠١٠) فحددوا مهارات الاستماع الناقد في الآتي:

- تعرف العلاقات بين الأفكار، وربط الأسباب بالنتائج.
- تحديد الأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة.
- الاستدلال على المعنى من خلال الأداء الصوتي.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- تمييز أنماط الدعاية والتحيز.
- الحكم على المسموع، وإبداء الرأي فيه.
- عمل استنتاجات حول الموضوع.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تعرف وجوه الشبه والاختلاف.
- الاستدلال على وجهة نظر الكاتب ومشاعره.

في حين صنفها (عبد الباري،٢٠١٣) إلى أربع مهارات رئيسة، وهي: مهارات التمييز، والاستنتاج، وتحليل الادعاءات، والتقويم والحكم، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

واتفق كل من أبو سرحان (٢٠١٤)، وعبيدات (٢٠٢٣) على تصنيف مهارات الاستماع الناقد إلى خمس مهارات رئيسة، هي مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين السبب

والنتيجة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة من الأفكار الداعمة، وتحديد وجه الشبه والاختلاف، والتوصل إلى تعميمات واستنتاجات ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مؤشرات سلوكية دالة عليها.

وقسمتها (الأحمدي، ٢٠١٥) إلى خمس مهارات رئيسة، وهي: مهارات التمييز السمعي ودقته، التمييز، نقد وتذوق المسموع، الحكم على صدق المسموع، تقويم المحتوى المسموع، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

بينما صنفها الصرايرة (٢٠١٦) إلى خمس مهارات رئيسة، وهي: مهارة التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، والتقويم السمعي، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

وفي ضوء عرض التصنيفات السابقة لمهارات الاستماع الناقد فإنه يمكن استخلاص قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

- **مهارات تمييز المسموع:**

- يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.
- يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.
- يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.
- يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.
- يميز بين الحقائق، والادعاءات في النص المسموع.

- **مهارات تحليل المسموع:**

- يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.
- يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.
- يوازن بين النصوص المسموعة من حيث البناء، والأساليب.
- يطرح أسئلة نقدية في مضمون النص المسموع.
- يوازن بين الآراء في الفكرة المطروحة في النص المسموع.
- يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.

- يكتشف الفجوات الموجودة في النص المسموع.
- يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.

- **مهارات الحكم على المسموع:**

- يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.
- يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.
- يكون رأيًا حول القضايا المطروحة في النص المسموع.
- يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.
- يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها، ودقتها.
- يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.
- يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.

٤- العلاقة بين مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد

إن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية يمكن أن تؤثر إيجابيًا على مهارات الاستماع الناقد لديهم بعدة طرق، وفيما يلي توضيح لكيفية تأثير ذلك (Elmosnino, 2022, p.330).

أ- يساعد تحليل النصوص الأدبية التلاميذ على تنمية مهارات التفكير النقدي من خلال تحليل الأشكال اللغوية والأدبية، والمعاني الرمزية، والتراكيب النصية؛ مما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي عند الاستماع للنصوص المنطوقة أو المحادثات.

ب- يتطلب تحليل النصوص الأدبية انتباهًا دقيقًا للتفاصيل الصغيرة في النص مثل الاختيار اللغوي، التركيب النحوي، والرموز الأدبية، ويُترجم هذا الانتباه إلى مهارة الاستماع الناقد، حيث يصبح التلاميذ أكثر قدرة على ملاحظة التفاصيل الدقيقة في الخطاب المنطوق وتحليلها.

ج- تتطلب دراسة النصوص الأدبية فهم السياقات التاريخية، والاجتماعية، والثقافية التي كُتب فيها النص، ويعزز ذلك قدرة التلاميذ على فهم وتحليل السياقات المختلفة عند الاستماع إلى النصوص المنطوقة؛ مما يزيد من قدرتهم على الاستماع الناقد.

د- يشجع تحليل النصوص الأدبية التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية والرموز المخفية، وتنعكس هذه المهارة بشكل إيجابي على مهارات الاستماع الناقد، حيث يصبح التلاميذ قادرين على استنتاج المعاني والنوايا وراء الكلمات، والأفكار التي يستمعون إليها.

ه- يتعلم التلاميذ من خلال تحليل النصوص الأدبية كيفية التعبير عن آرائهم وأفكارهم بشكل واضح ومترابط، ويساعدهم ذلك على تقديم ردود فعل نقدية متزنة، ومدروسة عند الاستماع للنصوص أو المحادثات.

هذا ويتبين مما سبق عرضه خلال محاور الإطار النظري أن هناك علاقة وطيدة بين نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، وتحليل النص الأدبي؛ حيث إن نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي يهدفان إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف الفكر، واستقصائها، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حوله، وهو ما يهدف إليه تحليل النص الأدبي من اكتشاف فكر النص، وعاطفته، ومفرداته، وتراكيبه، وتحليلها إلى فكر فرعية وتفسيرها.

وكذلك هناك علاقة وثيقة بين نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، والاستماع الناقد؛ حيث إن نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي يهدفان إلى إكساب التلاميذ المهارات اللازمة لبناء المعرفة، وتتضمن الممارسات التربوية لإكسابهم هذه المهارات تشجيعهم على إبداء الرأي، والتعاون فيما بينهم، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة البحثية، وتقاسم المعرفة، والنقد الذاتي لممارسات التعلم، وهو ما يهدف إليه الاستماع الناقد من إبداء الرأي في المسموع، وتقويمه.

بالإضافة إلى العلاقة الأصيلة بين تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد؛ حيث يقوم تحليل النص الأدبي على تحليل فكر النص الرئيسة والفرعية، وهدف النص، وأيضًا تحليل

العاطفة المسيطرة على النص، ومدى ارتباطها بفكره، ونوع التجربة التي يعبر عنها الأديب في النص، بالإضافة إلى تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وتحليل المعاني الكلية لكل وحدة، وهو ما يقوم عليه الاستماع الناقد من استخلاص الفكر، واستنباط العلاقات، والمعاني، وطرح الحلول المبنية على التوقعات، وكذلك تفكيك الكلام المسموع، وتصنيفه، ونقده، وتفسيره في ضوء معايير معينة.

- **بناء أدوات البحث، ومواده التعليمية:**

وتشمل ما يلي:

أولًا – قائمة مهارات تحليل النص الأدبي:

١- الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي يمكن تنميتها باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

- الأدبيات، والدراسات، والبحوث التي عنيت بتحليل النص الأدبي.
- طبيعة تحليل النص الأدبي، ومهاراته.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.
- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وخصائصهم، وحاجاتهم.

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق٢) تتضمن مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تضم ثلاث مهارات أساسية يندرج تحتها عشرون مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي.

٣- ضبط القائمة:

للتأكد من صدق هذه القائمة، وصلاحيتها في تحديد مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم عرضها على مجموعة من متخصصي مناهج

وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق١)، وقد عُرِضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة (ملحق٣)، وقد قُسمت الاستبانة إلى ثمانية أنهر؛ خُصِص النهر الأول من اليمين لمهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وخُصِص النهران (الثاني، والثالث) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طُلِب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثاني، وعنوانه (مناسب) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثالث، وعنوانه (غير مناسب) إذا لم يوافق المحكم عليها، وخُصِص النهران (الرابع، والخامس) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طُلِب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الرابع، وعنوانه (تنتمي) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الخامس، وعنوانه (لا تنتمي) إذا لم يوافق عليها، وخُصِص النهران (السادس، والسابع) لإبداء رأي المحكم في كل مهارة، حيث طُلِب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة في النهر السادس، وعنوانه (مهمة) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر السابع، وعنوانه (غير مهمة) إذا لم يوافق عليها، وخُصِص النهر الأخير لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها، وقد طُلِب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات تحليل النص الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- تحديد مدى انتماء كل مهارة إلى مهارات تحليل النص الأدبي للصف الثاني الإعدادي.
- تحديد مدى أهمية كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي للصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة أية مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
- إضافة مهارات أخرى لتحليل النص الأدبي يرون ضرورة تنميتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وتلخصت آراء السادة المحكمين فيما يلي:

- مهارات رأى المحكمون حذفها: رأى السادة المحكمون حذف خمس مهارات؛ لعدم مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي:

- المهارة الأولى: يوضح مدى عمق فكر النص الأدبي.
- المهارة الثانية: يوضح المعاني الضمنية في النص الأدبي.
- المهارة الثالثة: يحدد مدى ملاءمة الألفاظ للنص الأدبي.
- المهارة الرابعة: يوضح مدى قوة الألفاظ في النص الأدبي.
- المهارة الخامسة: يوضح مدى تآلف الألفاظ في النص الأدبي.

وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى المهارات الخمس السابقة قد يفوق مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- مهارات رأى المحكمون تعديل صياغتها: رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة، وهي (يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي وتسلسلها)، وتعدل إلى (يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي) وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين؛ حيث إن الصياغة الجديدة اختصرت الألفاظ لعدم أهميتها.

ولم يشر المحكمون لإضافة مهارات جديدة لقائمة مهارات تحليل النص الأدبي للصف الثاني الإعدادي.

٤- القائمة في صورتها النهائية:

اعتبر البحث الحالي نسبة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء السادة المحكمين على كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي شرطًا للموافقة على هذه المهارة؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق٤) تضم خمس عشرة مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي تمثل أهدافًا لتدريس النصوص الأدبية.

ثانيًا – قائمة مهارات الاستماع الناقد:

١- الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي يمكن قياس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي عليها.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

- الأدبيات، والدراسات، والبحوث التي عنيت بالاستماع الناقد.
- طبيعة الاستماع الناقد، ومهاراته.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
- رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.
- طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وخصائصهم، وحاجاتهم

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق٥) تتضمن مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تضم ثلاث مهارات رئيسة، يندرج تحتها عشرون مهارة من مهارات الاستماع الناقد.

٣- ضبط القائمة:

للتأكد من صدق هذه القائمة، وصلاحيتها في تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم عرضها على مجموعة من متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق١)، وقد عرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة (ملحق٦)، وقد قُسمت الاستبانة إلى ثمانية أنهر؛ خُصِص النهر الأول من اليمين لمهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وخُصِص النهران؛ (الثاني، والثالث) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طلب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثاني، وعنوانه (مناسب) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثالث، وعنوانه (غير

مناسب) إذا لم يوافق المحكم عليها، وخُصِص النهران (الرابع والخامس) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طُلِب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الرابع، وعنوانه (تنتمي) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الخامس وعنوانه (لا تنتمي) إذا لم يوافق عليها، وخُصِص النهران؛ (السادس، والسابع) لإبداء رأي المحكم في كل مهارة، حيث طُلِب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة في النهر السادس، وعنوانه (مهمة) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر السابع وعنوانه (غير مهمة) إذا لم يوافق عليها، وخُصِص النهر الأخير لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها. وقد طُلب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- تحديد مدى انتماء كل مهارة إلى مهارات الاستماع الناقد للصف الثاني الإعدادي.
- تحديد مدى أهمية كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد للصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة أية مهارة من مهارات الاستماع الناقد يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
- إضافة مهارات أخرى للاستماع الناقد يرون ضرورة تنميتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وتلخصت آراء السادة المحكمين فيما يلي:

- مهارات رأى المحكمون حذفها: رأى السادة المحكمون حذف ست مهارات؛ لعدم مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي:
- المهارة الأولى: يميز بين الحقائق، والادعاءات في النص المسموع.
- المهارة الثانية: يوازن بين النصوص المسموعة من حيث البناء، والأساليب.

- المهارة الثالثة: يطرح أسئلة نقدية في مضمون النص المسموع.
- المهارة الرابعة: يكتشف الفجوات الموجودة في النص المسموع.
- المهارة الخامسة: يوازن بين الآراء في الفكرة المطروحة في النص المسموع.

وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى المهارات الخمس السابقة قد يفوق مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- مهارات رأى المحكمون تعديل صياغتها: رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة، وهي (يكون رأيًا حول القضايا المطروحة في النص المسموع)، وتعدل إلى (يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع من حيث أهميتها)، وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين؛ حيث إن الصياغة الجديدة أوضحت المهارة، وجعلتها أكثر إجرائية هذا، ولم يشر السادة المحكمون لمهارات جديدة يمكن إضافتها لمهارات الاستماع الناقد للصف الثاني الإعدادي.

٤- القائمة في صورتها النهائية:

اعتبر البحث الحالي نسبة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد شرطًا للموافقة على هذه المهارة؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق٧) تضم خمس عشرة مهارة من مهارات الاستماع الناقد يمكن قياس أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي عليها.

ثالثًا - اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات تحليل النص الأدبي إلى الحكم على نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.

٢- مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى:

- الأدبيات، والمراجع العربية، والأجنبية التي عنيت بتحليل النص الأدبي ومهاراته.
- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتقويمها.
- قائمة مهارات تحليل النص الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي تم التوصل إليها إجرائيًا، وحظِيَت بنسبة ٨٠% باتفاق المحكمين، وعددهم خمس عشرة مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي (ملحق٤).
- طبيعة نمو تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وخصائص تلك المرحلة.

٣- أسس بناء الاختبار، ووضع أسئلته:

تناول البحث الحالي – قبل بناء الاختبار – عددًا من الدراسات، والبحوث السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات تحليل النص الأدبي؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وما يجب مراعاته عند وضع أسئلته، ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:

- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة؛ وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق التلاميذ لها.
- أن تتنوع أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات تحليل النص الأدبي في الصف الثاني الإعدادي، بحيث يتضمن الاختبار أسئلة متنوعة تتناول المهارات المتعلقة بالأفكار، والألفاظ، والعاطفة.
- أن يعتمد تحديد عدد الأسئلة المخصصة لتقويم مدى تحقيق التلاميذ لمهارة معينة من مهارات تحليل النص الأدبي على طبيعة المهارات التي يجب أن تتوافر لدي التلاميذ، وكذلك الأداء المطلوب من التلميذ؛ للتأكد من تحقيق هذه المهارة بحيث يقيس سؤال واحد على الأقل لكل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي.
- وضوح أسئلة الاختبار بصورة تناسب مستوى نضج تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤- بناء الاختبار:

يتكون اختبار تحليل النص الأدبي (ملحق٨) من ثلاثين سؤالًا؛ حيث خُصِص لكل مهارة سؤالان، كما خُصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار تحليل النص الأدبي:

جدول (١) مواصفات اختبار تحليل النص الأدبي

م	مهارات تحليل النص الأدبي	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	توزيع المهارات على الأسئلة
١-	يحدد الغرض من النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١، ١٦
٢-	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٢، ١٧
٣-	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٣، ١٨
٤-	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٤، ١٩
٥-	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٥، ٢٠
٦-	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٦، ٢١
٧-	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٧، ٢٢
٨-	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٨، ٢٣
٩-	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	٩، ٢٤
١٠-	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١٠، ٢٥
١١-	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١١، ٢٦
١٢-	يحدد مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١٢، ٢٧
١٣-	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١٣، ٢٨
١٤-	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١٤، ٢٩
١٥-	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	٢	٦,٦٦٪	١٥، ٣٠
المجموع = خمس عشرة مهارة		٣٠	١٠٠٪	-

يتضح من الجدول السابق أن كل مهارة من مهارات التحليل الأدبي قد حظيت بسؤالين من أسئلة اختبار تحليل النص الأدبي.

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ:

- قراءة كل نص من نصوص الاختبار بدقة.

- الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل نص في نفس الورقة.
- لا يبدأ في الإجابة حتى يؤذن له.
- يبدأ بأي سؤال يشاء.
- درجة الاختبار ثلاثون درجة.

٦- وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

وُضِع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار تحليل النص الأدبي، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق٩)

٧- ضبط الاختبار: تم ضبط اختبار تحليل النص الأدبي من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وُضِع لقياسه.(خطاب، ٢٠٠١، ص.١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل سؤال من أسئلة هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات تحليل النص الأدبي الخمس عشرة مهارة، يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وُضِع من أجل قياسها، وهي مهارات تحليل النص الأدبي، وللتأكد من صدق اختبار تحليل النص الأدبي عُرِض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية، وطرق تدريسها (ملحق١)، وطُلِب من السادة المحكمين إبداء الرأي في:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمهارات تحليل النص الأدبي في الصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة أو حذف أو إضافة أي أسئلة من وجهة نظرهم.

- **وجاءت أهم آراء، ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:**

- بالنسبة لمناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فقد أجمع المحكمون على مناسبة أسئلة اختبار تحليل النص الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- بالنسبة لصدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي في الصف الثاني الإعدادي، فقد أجمع المحكمون أن الأسئلة تقيس بالفعل تلك المهارات.
- بالنسبة للصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- أجمع المحكمون على سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار، وتوجيهاتهم، وأجرت التعديلات التي تفضلوا بالإشارة إليها، وبذلك يصبح الاختبار متمتعًا بدرجة عالية من الصدق. (ملحق٨)

ب- التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار، تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا بهدف:

- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.
- حساب معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/١/٢م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

ج- تحديد زمن الاختبار:

حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص.٢٣٤)

زمن الاختبار = زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه

٢

وقد تحدد زمن الاختبار، وهو ٦٠ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٥٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ أجاب عن الاختبار = ٧٠ دقيقة.

٨- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار تحليل النص الأدبي:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريقة إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لاختبار تحليل النص الأدبي

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار تحليل النص الأدبي
يحدد الغرض من النص الأدبي.	٠,٧٥
يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	٠,٨١
يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	٠,٧٣
يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	٠,٧٩
يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	٠,٨٥
يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	٠,٧٧
يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	٠,٧٢
يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	٠,٧٤
يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	٠,٧٦
يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.	٠,٧٨
يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	٠,٨٢
يحدد مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	٠,٨٨
يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	٠,٨٤
يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	٠,٨٠
يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار تحليل النص الأدبي بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٣) معاملات الثبات لاختبار تحليل النص الأدبي

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠,٨٧	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملي الثبات مرتفعان، سواء معامل ألفا كرونباخ أو التجزئة النصفية، مما يدل على ثبات اختبار تحليل النص الأدبي.

ج- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي٨٠٪)، وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي ٢٠٪)، ويُحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معًا، وتعد العلاقة بين معامل السهولة، ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي (٨٠٪) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي (٢٠٪)، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢٠، ٠,٦٣)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات السهولة لمفردات اختبار تحليل النص الأدبي

المهارة	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
يحدد الغرض من النص الأدبي.	١٣	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣
يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	١٠	٢٥	٠,٢٩	٠,٧١
يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	١٥	٢٠	٠,٤٣	٠,٥٧
يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	١٣	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣
يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	١٩	١٦	٠,٥٤	٠,٤٦

يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	١٢	٢٣	٠,٣٤	٠,٦٦
يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	١٩	١٦	٠,٥٤	٠,٤٦
يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	٨	٢٧	٠,٢٣	٠,٧٧
يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	٢٢	١٣	٠,٦٣	٠,٣٧
يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.	١٨	١٧	٠,٥١	٠,٤٩
يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	٢٠	١٥	٠,٥٧	٠,٤٣
يحدد مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	١٤	٢١	٠,٤٠	٠,٦٠
يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	١٠	٢٥	٠,٢٩	٠,٧١
يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	١٤	٢١	٠,٤٠	٠,٦٠
يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	٧	٢٨	٠,٢٠	٠,٨٠

رابعًا - اختبار مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات الاستماع الناقد إلى الحكم على نمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.

٢- مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى:

- دراسة الكتب، والمصادر في مجال التقويم بصفة عامة، وتقويم مهارات الاستماع الناقد بخاصة.
- دراسة المقاييس، والاختبارات التي تناولت مهارات الاستماع الناقد.
- دراسة قائمة مهارات الاستماع الناقد التي توصل إليها البحث الحالي.
- دراسة طبيعة نمو تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وخصائص تلك المرحلة.

٣- أسس بناء الاختبار، ووضع أسئلته:

تناول البحث الحالي – قبل بناء الاختبار – عددًا من الدراسات، والبحوث السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات الاستماع الناقد؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبار الاستماع

الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وما يجب مراعاته عند وضع أسئلته، ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:

- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق التلاميذ لها.
- أن تتنوع أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات الاستماع الناقد في الصف الثاني الإعدادي، بحيث يتضمن الاختبار أسئلة متنوعة تتناول المهارات المتعلقة بتمييز المسموع، وتحليله، والحكم عليه.
- أن يعتمد تحديد عدد الأسئلة المخصصة لتقويم مدى تحقيق التلاميذ لمهارة معينة من مهارات الاستماع الناقد على طبيعة المهارات التي يجب أن يمتلكها التلاميذ، وكذلك الأداء المطلوب من التلميذ؛ للتأكد من تحقيق هذه المهارة؛ بحيث يقيس سؤال واحد على الأقل لكل مهارة من مهارات الاستماع الناقد.
- وضوح صياغة أسئلة الاختبار، بحيث تناسب مستوى نضج تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤- بناء الاختبار:

يتكون اختبار الاستماع الناقد من ثلاثين سؤالًا؛ حيث خُصِص لكل مهارة من مهارات الاستماع الناقد سؤالان، كما خُصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار الاستماع الناقد:

جدول (٥) يوضح مواصفات اختبار الاستماع الناقد

م	مهارات الاستماع الناقد	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	توزيع المهارات على الأسئلة
١	يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	١، ١٦
٢	يميز بين الأفكار الشائعة والمبتكرة في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٢، ١٧
٣	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٣، ١٨
٤	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٤، ١٩
٥	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٥، ٢٠
٦	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٦، ٢١
٧	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٧، ٢٢

٨	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	٢	٦,٦٦٪	٨، ٢٣
٩	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.	٢	٦,٦٦٪	٩، ٢٤
١٠	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	٢	٦,٦٦٪	١٠، ٢٥
١١	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	٢	٦,٦٦٪	١١، ٢٦
١٢	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	٢	٦,٦٦٪	١٢، ٢٧
١٣	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	٢	٦,٦٦٪	١٣، ٢٨
١٤	يحكم على موضوعية المتحدث وذاتيته بالأدلة.	٢	٦,٦٦٪	١٤، ٢٩
١٥	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات وصلة المعلومات بالموضوع.	٢	٦,٦٦٪	١٥، ٣٠
	المجموع = خمس عشرة مهارة	٣٠	١٠٠٪	-

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ:

- الاستماع إلى كل نص من نصوص الاختبار بدقة.
- الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل نص في نفس الورقة.
- عدم البدء في الإجابة حتى يؤذن له.
- البدء بأي سؤال يشاء.
- درجة الاختبار ثلاثون درجة.

٦- وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

وُضِع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار الاستماع الناقد، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق١١)

٧- ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار الاستماع الناقد من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وُضِع لقياسه. (خطاب، ٢٠٠١، ص.١٦١)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن

النسبي لكل سؤال من أسئلة هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الاستماع الناقد الخمس عشرة مهارة، يتضح أن الاختبار قد قاس مهارات الاستماع الناقد التي وُضِع من أجل قياسها، وللتأكد من صدق اختبار الاستماع الناقد عُرِض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق١) وطُلِب منهم إبداء الرأي في:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمهارات الاستماع الناقد في الصف الثاني الإعدادي.
- تعديل صياغة أو حذف أو إضافة أي أسئلة من وجهة نظرهم.

وجاءت أهم آراء ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:

- بالنسبة لمناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فقد أجمع المحكمون على مناسبة أسئلة اختبار الاستماع الناقد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- بالنسبة لصدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق التلاميذ لمهارات الاستماع الناقد في الصف الثاني الإعدادي، فقد أجمع المحكمون أن أسئلة الاختبار تقيس بالفعل مهارات الاستماع الناقد في الصف الثاني الإعدادي.
- بالنسبة للصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- أجمع المحكمون على سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار، وتوجيهاتهم، وأجرت التعديلات التي تفضلوا بالإشارة إليها، وبذلك يصبح الاختبار متمتعًا بدرجة عالية من الصدق. (ملحق١٠)

ب- التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا بهدف:

- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

- حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.
- حساب معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها ثلاثون تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/١/٣م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

ج- تحديد زمن الاختبار:

حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار، وهو ٦٥ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٥٥ دقيقة، وزمن آخر تلميذ أجاب عن الاختبار = ٧٥ دقيقة.

٨- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الاستماع الناقد:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٦) الاتساق الداخلي لاختبار الاستماع الناقد

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار الاستماع الناقد
يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	٠,٦٢
يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	٠,٧٥
يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	٠,٨٠
يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	٠,٧٠
يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	٠,٦٥
يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	٠,٦٨
يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	٠,٧٢
يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	٠,٨٥

يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	٠,٨٨
يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	٠,٦٧
يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	٠,٧٣
يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	٠,٦٤
يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	٠,٧٩
يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	٠,٨١
يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	٠,٧٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع معامل الارتباط بين كل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي ٨٠٪)، وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي ٢٠٪) ويُحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معًا، وتعد العلاقة بين معامل السهولة، ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي (٨٠٪) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي (٢٠٪)، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢، ٠,٥٤)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) معاملات السهولة لمفردات اختبار الاستماع الناقد

المهارة	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	١٣	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣
يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	١٠	٢٥	٠,٢٩	٠,٧١
يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	١٥	٢٠	٠,٤٣	٠,٥٧
يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	١٣	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣
يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	١٦	١٩	٠,٤٦	٠,٥٤
يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	١٢	٢٣	٠,٣٤	٠,٦٦
يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	١٣	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣
يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	٨	٢٧	٠,٢٣	٠,٧٧
يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	١٩	١٦	٠,٥٤	٠,٤٦
يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	١٧	١٨	٠,٤٩	٠,٥١
يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	٧	٢٨	٠,٢٠	٠,٨٠
يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	١٤	٢١	٠,٤٠	٠,٦٠
يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	١٠	٢٥	٠,٢٩	٠,٧١
يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	١٤	٢١	٠,٤٠	٠,٦٠
يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	١٥	٢٠	٠,٤٣	٠,٥٧

خامسًا – بناء دليل المعلم لتنفيذ نموذج التعلم التفارغي:

هدف هذا الدليل (ملحق١٢) إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي لتنفيذ نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى الصف الثاني الإعدادي، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

١- تحديد الأهداف بصورة إجرائية:

هدف تدريس النصوص الأدبية في ضوء نموذج التعلم التفارغي إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي الآتية:

- **المهارات المتعلقة بالأفكار:**
- يحدد الغرض من النص الأدبي.
- يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.
- يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.
- يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.
- **المهارات المتعلقة بالألفاظ:**
- يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.
- يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.
- يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.
- **المهارات المتعلقة بالعاطفة:**
- يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.
- يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.
- يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.
- يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.

٢- تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى خمسة نصوص أدبية مقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤)، وهي:

- النص الأول: الخلق كنز لا يفنى (نص نثري)
- النص الثاني: الفلاح (نص شعري)
- النص الثالث: العلم واجب (نص شعري)
- النص الرابع: القراءة حياة للحياة (نص نثري)
- النص الخامس: اللغة العربية تنعى حظها (نص شعري)

٣- تحديد خطوات نموذج التعلم التفارغي:

تتمثل خطوات نموذج التعلم التفارغي فيما يلي:

أ- إثارة وتحفيز دافعية التلاميذ: وذلك عبر مواقف وأسئلة تشجع التفكير، واسترجاع المعارف السابقة.

ب-طرح الأسئلة: حيث يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ترتبط بمعلومات معينة، وتعد دافعًا لكل نشاط عقلي يقومون به.

ج- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن أسئلة المعلم يحاولون إيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها، والمعلومات الجديدة.

د- استخدام التلاميذ العمليات العقلية: أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة كالرسوم، والمخططات، والرموز.

ه- توظيف المعرفة المكتسبة: حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة المرتبطة بتحليل النص الأدبي، والتي نتجت من خلال استخدام العمليات العقلية في مواقف جديدة.

و- تفسير المعلومات: حيث ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر، والرموز اللازمة للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ز- تقييم تعلم التلاميذ: عبر أنشطة تقييمية مع تقديم تغذية راجعة بنّاءة لتصحيح المفاهيم، وتعزيز الإيجابيات.

٤- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس:

تحددت الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي فيما يلي:

أ- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت.

ب- تكليف التلاميذ بالاستماع إلى نصوص شعرية، ونثرية من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء أو الزميلات.

ج- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول فكر النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.

د- تكليف التلاميذ بقراءة بعض القصائد الشعرية أو القصص القصيرة المرتبطة بقضية النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء.

ه- تكليف التلاميذ بتلخيص النص الأدبي، وعرضه على الزملاء أو الزميلات.

٥- تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:

تحددت الوسائط التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي فيما يلي:

أ- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت يعرض النصوص الأدبية على التلاميذ.

ب- بعض الأقراص المرنة (CD) مسجل عليها النصوص الأدبية.

ج- السبورة الذكية لعرض النصوص الأدبية، وتحليلها.

٦- تحديد أساليب التقويم المناسبة:

تتحدد أساليب التقويم المستخدمة في تقويم التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي فيما يلي:

أ- أسئلة شفوية قبل قراءة النص الأدبي؛ لإثارة اهتمام التلاميذ، واستدعاء خبراتهم المرتبطة بالنص الأدبي.

ب- أسئلة شفوية أثناء قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تمكين التلاميذ من تحقيق مهارات تحليل النص الأدبي.

ج- أسئلة شفوية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي.

د- أسئلة تحريرية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي.

ه- اختبار مهارات تحليل النص الأدبي (من إعداد الباحثة)

وقد تضمن هذا الدليل:

- مقدمة نظرية حول نموذج التعلم التفارغي، وتحليل النص الأدبي.
- أهداف التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي: وتتضمن مهارات تحليل النص الأدبي.
- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن النصوص الأدبية في كتاب الصف الثاني الإعدادي، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل نص على حدة.
- خطوات تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذج التعلم التفارغي.
- الوسائط، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.
- تخطيط تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذج التعلم التفارغي.

سادسًا – بناء دليل المعلم لتنفيذ نموذج الاستقصاء التقدمي:

هدف هذا الدليل (ملحق١٣) إلى تقديم إرشادات، وتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي لتنفيذ نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى الصف الثاني الإعدادي، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

١- تحديد الأهداف بصورة إجرائية:

هدف تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي الآتية:

- **المهارات المتعلقة بالأفكار:**
- يحدد الغرض من النص الأدبي.
- يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.
- يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.
- يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.
- **المهارات المتعلقة بالألفاظ:**
- يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.
- يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.
- يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.
- يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.
- **المهارات المتعلقة بالعاطفة:**
- يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.
- يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.
- يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.
- يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.

٢- تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى خمسة نصوص أدبية مقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤)، وهي:

- النص الأول: الخلق كنز لا يفنى (نص نثري)
- النص الثاني: الفلاح (نص شعري)
- النص الثالث: العلم واجب (نص شعري)

- النص الرابع: القراءة حياة للحياة (نص نثري)
- النص الخامس: اللغة العربية تنعى حظها (نص شعري)

٣- تحديد خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي:

تتمثل خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي فيما يلي:

أ- التخطيط لاكتساب المعلومات: فعملية اكتساب المعلومات تستند إلى التخطيط المنظم الذي ينتج عنه هدف محدد، فيخطط للبحث عن معنى معين أو معلومة معينة.

ب- البحث عن المعلومات: حيث يحدد المعلم للتلاميذ المعلومات التي يبحثون عنها في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية.

ج- فهم المعلومات: حيث يتم تحديد المعلومات، والمفاهيم الرئيسية، وفهم المعنى العام لها، وما وراءها من أغراض، وبناء التلاميذ للمعرفة من جديد.

د- إعداد الأسئلة، وطرحها: حيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ، ويطرحها عليهم، ثم يدربهم على طرح الأسئلة، أيضًا لتحقيق فهم الأفكار والمعاني، واستثارة دافعيتهم للبحث عن إجابات هذه الأسئلة.

ه- توليد الأسئلة الفرعية: حيث يتم تدريب التلاميذ على تحويل الأسئلة الرئيسة التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدًا بحيث تقيس التفاصيل كافة التي تتضمنها المعلومات المقدمة؛ مما يساعدهم في البحث، واستخلاص المعلومات للوصول إلى إجاباتها.

و- توزيع الأدوار، والخبرات على التلاميذ: من خلال تكليف كل تلميذ بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة، والحوار، والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

٤- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس:

تحددت الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي فيما يلي:

أ- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت.

ب- تكليف التلاميذ بالاستماع إلى نصوص شعرية، ونثرية من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء أو الزميلات.

ج- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول فكر النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.

د- تكليف التلاميذ بقراءة بعض القصائد الشعرية، أو القصص القصيرة المرتبطة بقضية النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء.

ه- تكليف التلاميذ بتلخيص النص الأدبي، وعرضه على الزملاء أو الزميلات.

٥- تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:

تحددت الوسائط التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي فيما يلي:

أ- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت يعرض النصوص الأدبية على التلاميذ.

ب- بعض الأقراص المرنة (CD) مسجل عليها النصوص الأدبية.

ج- السبورة الذكية لعرض النصوص الأدبية، وتحليلها.

٦- تحديد أساليب التقويم المناسبة:

تتحدد أساليب التقويم المستخدمة في تقويم التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي فيما يلي:

أ- أسئلة شفوية قبل قراءة النص الأدبي؛ لإثارة اهتمام التلاميذ، واستدعاء خبراتهم المرتبطة بالنص الأدبي.

ب- أسئلة شفوية أثناء قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تمكين التلاميذ من تحقيق مهارات تحليل النص الأدبي.

ج- أسئلة شفوية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي.

د- أسئلة تحريرية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق التلاميذ لمهارات تحليل النص الأدبي.

هـ- اختبار مهارات تحليل النص الأدبي (من إعداد الباحثة)

وقد تضمن هذا الدليل:

- مقدمة نظرية حول نموذج الاستقصاء التقدمي، وتحليل النص الأدبي.
- أهداف التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي: وتتضمن مهارات تحليل النص الأدبي.
- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن النصوص الأدبية في كتاب الصف الثاني الإعدادي، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل نص على حدة.
- خطوات تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي.
- الوسائط، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.
- تخطيط تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي.

٧- بناء أوراق عمل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

هدفت أوراق عمل (ملحق١٤) تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إلى مساعدتهم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لديهم سواء باستخدام نموذج التعلم التفارغي أو باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي، وقد روعي عند إعدادها الأسس التالية:

أ- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.

ب- تحديد محتوى النصوص.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

د- تحديد التدريبات المناسبة.

هـ- وطُلِب فيها من التلاميذ:

و- قراءة أهداف كل نص.

ز- قراءة محتوى النص.

ح- الإجابة عن الأنشطة التعليمية، والتدريبات الموجودة في كل نص بدقة مع المعلم.

- **تطبيق نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي:**

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

أولًا- التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم البحث الحالي في تطبيق نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في الصف الثاني الإعدادي تصميمًا تجريبيًا يعتمد على ثلاث مجموعات (مجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية، ومجموعة ضابطة) حيث درست المجموعة التجريبية الأولى النصوص الأدبية الخمسة المقررة بالكتاب المدرسي في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤) باستخدام نموذج التعلم التفارغي؛ بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودرست المجموعة التجريبية الثانية النصوص الأدبية الخمسة المقررة بالكتاب المدرسي في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤) باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي؛ بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أما المجموعة الضابطة فقد درست النصوص الأدبية الخمسة المقررة بالكتاب المدرسي في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤) باستخدام طريقة المعلم التقليدية المعتادة.

وقد طبق البحث الحالي اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي، وبعد تدريسه في حالة المجموعة التجريبية الأولى، وأيضًا طبق البحث الحالي اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي، وبعد تدريسه في حالة المجموعة التجريبية الثانية، وكذلك طبق البحث الحالي اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل التدريس باستخدام طريقة المعلم التقليدية المعتادة، وبعد تدريسه في حالة المجموعة الضابطة.

ويهدف تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبليًا، وبعديًا على المجموعات الثلاث (الضابطة، والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية) إلى قياس مقدار نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (المتغير

التابع)، الذي أحدثه نموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي الذي يقدمهما البحث الحالي (المتغيران المستقلان)؛ بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثانيًا- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث عددها (٩٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منقسمة إلى ثلاث مجموعات؛ حيث تمثلت المجموعة التجريبية الأولى في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد حمدي العبد للتعليم الأساسي المشتركة بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى– بعد استبعاد التلاميذ الذين تكرر غيابهم – (٣٠) تلميذًا.

وتمثلت المجموعة التجريبية الثانية في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الملازم أول مصطفى يحيى جاويش للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية – بعد استبعاد التلاميذ الذين تكرر غيابهم – (٣٠) تلميذًا.

وتمثلت المجموعة الضابطة في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وكان عدد تلاميذ المجموعة الضابطة – بعد استبعاد التلاميذ الذين تكرر غيابهم – (٣٠) تلميذًا.

ثالثًا- ضبط متغيرات تجربة البحث:

للتأكد من فاعلية نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي اللَّذَيْنِ يقدمهما البحث الحالي لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومن ثم تعرف أثر ذلك على تنمية مهارات الاستماع الناقد لديهم، كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة في كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة؛ بهدف تحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث فيما يلي:

١- العمر الزمني:

تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعات الثلاث عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٣م/٢٠٢٤م بين اثنتي عشرة سنة وستة أشهر، وثلاث عشرة سنة، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني.

٢- المعلم:

تم التحكم – قدر الإمكان – في هذا المتغير عن طريق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة من حيث:

- المؤهل الدراسي: المُعلمين حاصلين على ليسانس الآداب والتربية من قسم اللغة العربية بكلية التربية.

- سنوات الخبرة: المُعلمين تتراوح سنوات خبرتهم بين (١٤ -١٥) عامًا، كما أن تقارير أدائهم (ممتاز).

رابعًا- التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي السابق إعداده إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في مهارات تحليل النص الأدبي قبل تطبيق نموذج التعلم التفارغي على المجموعة التجريبية الأولى، وقبل تطبيق نموذج الاستقصاء التقدمي على المجموعة التجريبية الثانية، وكذلك لتحديد مدى تحقق مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المجموعات الثلاث قبل تطبيق النموذجين؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعات الثلاث؛ ومن ثم أُجري تطبيق اختبار تحليل النص الأدبي على المجموعات الثلاث على التوالي يوم الثلاثاء، الموافق ٢٠٢٤/٢/١٣م ، حيث خُصِص للاختبار حصتان.

وبعد تطبيق الاختبار قبليًا على تلاميذ المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) عولجت نتائجه إحصائيًا من خلال تطبيق تحليل الفروق بين المجموعات الثلاث في اختبار تحليل النص الأدبي قبليًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) ودلالة قيمة (F) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعات الثلاث، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على المجموعات (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة) كما يلي:

جدول (٨)

تحليل الفروق بين المجموعات الثلاث في اختبار تحليل النص قبليًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ودلالة قيمة (F)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٢	٠,٥٣	متجانس	٢٤,٠٣٢٨	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٧	٠,٤٨			
		ضابطة	٣٨	١,٥١	٠,٦١			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٢٩	٠,٤٢	متجانس	٢٣,٤٥٨٧	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٥	٠,٤٧			
		ضابطة	٣٨	١,٤١	٠,٥٠			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٨	٠,٤٦	متجانس	٣٦,٩٢٧٥	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤٣	٠,٤٩			
		ضابطة	٣٨	١,٣٢	٠,٥٦			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٤	٠,٥١	متجانس	٤٥,٣٤٣٢	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤٠	٠,٥٨			
		ضابطة	٣٨	١,٢٢	٠,٤٣			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٤	٠,٣٨	متجانس	١٩,٨٣٠٤	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٩	٠,٥٢			
		ضابطة	٣٨	١,٥٠	٠,٤٨			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
مهارة الألفاظ	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٢٥	٠,٥٠	متجانس	١١٣,٣٥	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣١	٠,٤٤			
		ضابطة	٣٨	١,٤٩	٠,٣٧			
	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٧	٠,٦٢	متجانس	١٩,٧٣	غير دالة
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤٤	٠,٥٣			

		ضابطة	٣٨	١,٣٥	٠,٤١			إحصائيًا
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٩	٠,٤٥	متجانس	٣١,٥٥	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٧	٠,٥٤			
		ضابطة	٣٨	١,٤٢	٠,٥٩			
	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٥	٠,٥٢	متجانس	٣٢,٤٨	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٦	٠,٦٣			
		ضابطة	٣٨	١,٢٩	٠,٤١			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٥٠	٠,٤٧	متجانس	٢٥,٢٧	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤٢	٠,٥٠			
		ضابطة	٣٨	١,٣٨	٠,٣٩			
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٢	٠,٤٤	متجانس	١٤,٣٩	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٨	٠,٥٠			
		ضابطة	٣٨	١,٣٧	٠,٣٩			
	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٥	٠,٥٢	متجانس	٥,٨٩٦	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤١	٠,٤٧			
		ضابطة	٣٨	١,٣٩	٠,٤٢			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٢٩	٠,٤٠	متجانس	٦,٦١٧	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٥	٠,٤٣			
		ضابطة	٣٨	١,٣١	٠,٥٠			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٧	٠,٤١	متجانس	٧,١٣٨	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٤	٠,٣٩			
		ضابطة	٣٨	١,٤٠	٠,٤٦			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	١,٥٠	٠,٥٣	متجانس	١٩,٣٤	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤٧	٠,٤٨			
		ضابطة	٣٨	١,٣٩	٠,٤٤			
	الدرجة الكلية	تجريبية ١	٣٨	١,٣٨	٠,٤٦٣	متجانس	٢,٢٤٤	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٥	٠,٤٥٥			
		ضابطة	٣٨	١,٣٧	٠,٤٤			

- **نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار تحليل النص للكشف عن الفروق بين المجموعات وداخلها**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
بين المجموعات	١٠,٣٩٦٨	٢	٥,١٩٨٤	١,١٥٦	غير دال
داخل المجموعات	٤٩٩,٣٦٥	١١١	٤,٤٩٧	-	-
المجموع	٥٠٩,٧٦١٨	١١٣	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) المحسوبة تساوي (١,١٥٦)، وهي قيمة أقل من قيمة (F) الجدولية، والتي تساوي (٣,٠٧٨)، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة الحرية بين المجموعات (٢)، ودرجة الحرية داخل المجموعات (١١١)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار تحليل النص الأدبي، كما أن المتوسطات، والانحرافات المعيارية في الاختبار القبلي متقاربة بين المجموعات الثلاث؛ مما يعني تحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث.

خامسًا- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي السابق إعداده إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في مهارات الاستماع الناقد قبل تطبيق نموذج التعلم التفارغي على المجموعة التجريبية الأولى، وقبل تطبيق نموذج الاستقصاء التقدمي على المجموعة التجريبية الثانية، وكذلك لتحديد مدى تحقق مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المجموعات الثلاث قبل تطبيق النموذجين بهدف تنمية مهارات تحليل النص لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعات الثلاث؛ ومن ثم أُجري تطبيق اختبار الاستماع الناقد على المجموعات الثلاث على التوالي يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/٢/١٤م، حيث خُصِص للاختبار حصتان.

وبعد تطبيق الاختبار قبليًا على تلاميذ المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) عولجت نتائجه إحصائيًا خلال تطبيق تحليل الفروق بين المجموعات الثلاث في اختبار الاستماع الناقد قبليًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ودلالة قيمة (F) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعات الثلاث، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق

القبلي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على المجموعات (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة) كما يلي:

جدول (٩)
تحليل الفروق بين المجموعات الثلاث في اختبار الاستماع الناقد قبليًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ودلالة قيمة (F)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٢	٠,٥٢	متجانس	٠,٧٨٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٩	٠,٥٠			
		ضابطة	٣٨	١,٤٤	٠,٤٨			
	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٥	٠,٥١	متجانس	٠,٧٠٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٢	٠,٤٩			
		ضابطة	٣٨	١,٣٧	٠,٥٣			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٠	٠,٤٦	متجانس	٠,٧٥٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٦	٠,٤٧			
		ضابطة	٣٨	١,٤٢	٠,٤٥			
	يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٠	٠,٥٠	متجانس	٠,٦٧٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٨	٠,٤٨			
		ضابطة	٣٨	١,٣٥	٠,٤٧			
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٨	٠,٤٩	متجانس	٠,٧١٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٤	٠,٤٥			
		ضابطة	٣٨	١,٤٠	٠,٤٦			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٤	٠,٥٠	متجانس	٠,٦٨٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤١	٠,٤٩			
		ضابطة	٣٨	١,٤٨	٠,٥٢			
	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٢	٠,٥١	متجانس	٠,٧٤٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٠	٠,٤٨			
		ضابطة	٣٨	١,٣٧	٠,٥٠			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٦	٠,٤٨	متجانس	٠,٦٥٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٣	٠,٤٦			
		ضابطة	٣٨	١,٣٩	٠,٤٩			
	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٠	٠,٤٧	متجانس	٠,٧٠٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٧	٠,٤٩			
		ضابطة	٣٨	١,٤٢	٠,٥٠			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	١,٣١	٠,٤٦	متجانس	٠,٧٢٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٨	٠,٤٧			
		ضابطة	٣٨	١,٣٥	٠,٤٨			
مهارة الحكم على المسموع	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٨	٠,٤٩	متجانس	٠,٦٢٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٥	٠,٤٦			
		ضابطة	٣٨	١,٤٠	٠,٥٠			
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	تجريبية ١	٣٨	١,٢٩	٠,٤٥	متجانس	٠,٦٨٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٢٦	٠,٤٦			
		ضابطة	٣٨	١,٣٢	٠,٤٧			
	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	تجريبية ١	٣٨	١,٣٥	٠,٤٦	متجانس	٠,٦٥٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٢	٠,٤٧			
		ضابطة	٣٨	١,٣٨	٠,٤٨			
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٠	٠,٥٠	متجانس	٠,٧٠٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٧	٠,٤٨			
		ضابطة	٣٨	١,٤٢	٠,٤٩			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	تجريبية ١	٣٨	١,٤٢	٠,٥١	متجانس	٠,٧٣٠	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣٩	٠,٥٠			
		ضابطة	٣٨	١,٤٤	٠,٥٢			
الدرجة الكلية		تجريبية ١	٣٨	٢٠,٥٨	٢,٥٣	متجانس	٠,٧١	غير دالة إحصائيًا
		تجريبية ٢	٣٨	٢٠,٢٨	٢,٤١			
		ضابطة	٣٨	٢٠,٨٨	٢,٥٥			

- **نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الاستماع الناقد للكشف عن الفروق بين المجموعات وداخلها**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
بين المجموعات	٢,٦٤	٢	١,٣٢	٠,٧١	غير دال
داخل المجموعات	٢٠٨,٩٣	١١١	١,٨٦	-	-
المجموع	٢١١,٥٧	١١٣	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) المحسوبة تساوي (٠,٧١)، وهي قيمة أقل من قيمة (F) الجدولية، والتي تساوي (٣,٠٧٨)، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة الحرية بين المجموعات (٢)، ودرجة الحرية داخل المجموعات (١١١)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار الاستماع الناقد، كما أن المتوسطات، والانحرافات المعيارية في الاختبار القبلي متقاربة بين المجموعات الثلاث مما يعني تحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث.

سادسًا- تدريس النصوص الأدبية باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي:

تم تدريس النصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي باستخدام نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠٢٤/٢/١٨م حتى الخميس الموافق ٢٠٢٤/٤/٤م لمدة شهر ونصف، وفيما يلي يعرض البحث الجدول الزمني لتنفيذ النموذجين للصف الثاني الإعدادي:

جدول (١٠) الجدول الزمني لتنفيذ النموذجين

الدروس التعليمية	مهارات تحليل النص الأدبي	عدد الحصص
النص الأول (الخلق كنز لا يفنى) نص نثري	– يحدد الغرض من النص الأدبي. – يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي. – يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	حصتان
النص الثاني (الفلاح) نص شعري	– يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي. – يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي. – يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	حصتان

النص الثالث (العلم واجب) نص شعري	– يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي. – يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي. – يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	حصتان
النص الرابع (القراءة حياة للحياة) نص نثري	– يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة في النص الأدبي. – يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي. – يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	حصتان
النص الخامس (اللغة العربية تنعى حظها) نص شعري	– يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي. – يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي. – يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	حصتان
٥ نصوص	**١٥ مهارة**	**١٠ حصص**

سابعاً- التطبيق البعدي لاختباري مهارات تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد:

بعد الانتهاء من تدريس النصوص الأدبية الذي استغرق ستة أسابيع، تم إعادة تطبيق اختباري مهارات تحليل النص الأدبي، والاستماع الناقد تطبيقًا بعديًا على المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة)؛ وذلك لتحديد مدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المجموعات الثلاث، وأثر ذلك على نمو مهارات الاستماع الناقد لديهم، ومن ثم تحديد فاعلية نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي اللَّذَيْنِ يستخدمهما البحث الحالي في تنمية تلك المهارات لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين، حيث تم تطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي بعديًا على تلاميذ المجموعات الثلاث يوم الأحد الموافق ٢٠٢٤/٤/٧م، وتم تطبيق اختبار الاستماع الناقد بعديًا على تلاميذ المجموعات الثلاث يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٤/٤/٨م.

ثامناً- المعالجة الإحصائية للنتائج:

اعتمد هذا البحث في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث وهي:

– حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان، وبراون باستخدام برنامج (spss).

- حساب قيمة (ف) اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الاستماع الناقد للكشف عن الفروق بين المجموعات وداخلها ؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين باستخدام برنامج (spss).
- حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين، والضابطة بعد تطبيق البرنامج؛ للتأكد من فاعلية استخدام نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss).
- حساب فاعلية البرنامج باستخدام حجم التأثير مربع إيتا (η^2) ونسبة الكسب المعدلة لبلاك.

- **نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:**

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولًا – نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١- الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقًا.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من

متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقًا.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسس وإجراءات استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس وإجراءات نموذج التعلم التفارغي من خلال دراسة طبيعة نموذج التعلم التفارغي، وتحليل النص الأدبي، ومهاراته، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلًا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أسس وإجراءات استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس وإجراءات نموذج الاستقصاء التقدمي من خلال دراسة طبيعة نموذج الاستقصاء التقدمي، وتحليل النص الأدبي، ومهاراته، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلًا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٥ – الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتهما:

الفرض الأول- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي، وقد تم الحصول على هذه النتائج من

خلال اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار تحليل النص الأدبي لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	تجريبية ١		٣,٦٠	٠,٣٠	٨,٥٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٠	٠,٥٠			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥٠	٠,٣٥	٧,٩٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٧٠	٠,٥٥			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٠	٠,٣٣	٨,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٨			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٢٨	٨,٧٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٥			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٩,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٠			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة الألفاظ	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٣٠	٨,٦٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٥٠			
	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٥	٠,٣٢	٨,٤٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٥			
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٥	٠,٢٨	٨,٩٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٨			

	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٩,١٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٥٠			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٣٠	٨,٦٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٥			
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٩,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٠			
	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٢٨	٨,٨٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٢			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٠	٠,٣٣	٨,٣٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٦			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٠	٩,٤٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٢			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٩٠	٠,١٥	٩,٨٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٠			
الدرجة الكلية		تجريبية ١	٣٨	٥٤,٢٠	٢,٥٠	٢,٥٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	٢٦,٩٠	٣,١٠			

يتضح من الجدول السابق أن لنموذج التعلم التفارغي أثر في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول الذي ينص على أنه "توجد فروق

دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

ويُعزى ذلك إلى أن نموذج التعلم التفارغي اعتمد على تعزيز العمليات الذهنية للتلاميذ مثل القصدية، والتذكر، والفهم، مما مكّن التلاميذ من تحليل النصوص الأدبية بشكل عميق ودقيق، كما وفر النموذج بيئة تعليمية تفاعلية تُشجع على التفاعل بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، مما عزز من تبادل الأفكار والتعاون الجماعي، إضافةً إلى ذلك تركيز النموذج على مراحل محددة تُعزز التعلم الفعّال، مثل مرحلة "طرح المشكلة" التي أثارت فضول التلاميذ، وحفزتهم على التفكير النقدي، ومرحلة "الشبكة الدلالية" التي ساعدتهم على تنظيم الأفكار وربطها بالمفاهيم الجديدة، كما ركز النموذج على خطوات تحليل النصوص الأدبية بشكل منظم، مثل فهم النصوص واستنتاج الأفكار الرئيسة والجزئية، وتحليل الألفاظ والمعاني، والعاطفة المسيطرة على النصوص، واكتشاف القيم المتضمنة، هذه المراحل والخطوات أسهمت في تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في جميع المهارات، وفي معدل نموها الإجمالي.

الفرض الثاني- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى التلاميذ في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات تحليل النص الأدبي، والجدول التالي يوضح الفروق بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى التلاميذ في كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة، وكذلك في مهارات تحليل النص الأدبي ككل:

جدول (١٢)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات تحليل النص الأدبي، وقيمة مربع إيتا

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	قبلي	١,٤٢	٠,٥٣	٢٤,٠٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤
		بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	قبلي	١,٢٩	٠,٤٢	٣٢,٢٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٧
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	قبلي	١,٤٨	٠,٤٦	٢٩,٧٤	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	قبلي	١,٣٤	٠,٥١	٢٧,٨٦	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٢			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	قبلي	١,٤٤	٠,٣٨	٣٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٧
		بعدي	٣,٩٠	٠,١٨			
مهارة الألفاظ	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	قبلي	١,٢٥	٠,٥٠	٢٨,٦٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	قبلي	١,٤٧	٠,٦٢	٢٠,٨٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٢
		بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	قبلي	١,٣٩	٠,٤٥	٣١,٤٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	قبلي	١,٤٥	٠,٥٢	٢٨,٤٨	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٥			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة.	قبلي	١,٥٠	٠,٤٧	٢٧,٩٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٢			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	قبلي	١,٣٢	٠,٤٤	٣٣,٤٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٧
		بعدي	٣,٩٠	٠,١٨			

	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	قبلي	١,٤٥	٠,٥٢	٢٥,٦٤	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	قبلي	١,٢٩	٠,٤٠	٣٠,٩٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	قبلي	١,٣٧	٠,٤١	٣٦,٤٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٧
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٥			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	قبلي	١,٥٠	٠,٥٣	٢٧,٧٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٢			
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١,٣٥	٢,١٠	٧٥,٤٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٩
		بعدي	٥٧,٠٠	٢,٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات تحليل النص الأدبي كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات تحليل النص الأدبي ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة، ومهارات تحليل النص الأدبي ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن استخدام نموذج التعلم التفارغي له أثر كبير في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

ويُبيّن الجدول التالي حساب فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال حساب حجم التأثير الكلي استنادًا لمعايير كوهين Cohen فإذا كان حجم التأثير أقل من (٠,٢) فهذا يعني أن حجم التأثير صغير جدًا، أما إذا كانت القيمة بين (٠,٢ و٠,٥) فحجم التأثير صغير، وإذا كانت القيمة بين (٠,٥ و٠,٨) فحجم التأثير متوسط، أما إذا كانت قيمة حجم التأثير أكبر من (٠,٨) فإن حجم التأثير يكون كبيرًا.

وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) التي تشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر، والواحد الصحيح فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية النموذج في التدريس نهائيًّا؛ مما يعني أن التلاميذ لم تتمكنَّ من بلوغ نسبة (٥٠٪) من الكسب المتوقَّع، أما إذا زادت نسبة الكسب على الواحد الصحيح، ولم تتعدَّ (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالنموذج حقَّق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدَّت نسبة الكسب (١,٢) فهذا يعنى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية.

جدول (١٣)
حساب فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بواسطة حساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية الأولى	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٨	٢١,٣٥	٢,١٠	٧٤	٧٥,٤٢	دالة	١٦,٥٨٣	١,٢٢
بعدي	٣٨	٥٧,٠٠	٢,٢٠					

يتضح من الجدول (١٣) أن حجم التأثير يبلغ (١٦,٥٨٣)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير لنموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الادبي، كما أن نسبة الكسب المعدل للمهارات ككل بلغت (١,٢٢)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١,٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي."

تُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية بيئة التعلم التفارغي التي أسهمت في خلق استثارة معرفية تُحفّز التفكير الناقد من خلال التفاعل مع الواقع عبر الملاحظة والتجريب، والعمل الجماعي،

والاستقصاء، وتبادل الأسئلة، كما عززت هذه البيئة التعلم باستخدام أدوات بصرية مثل الرسوم، والمخططات التي ساعدت على تنظيم البيانات، وبناء معارف جديدة، كما اعتمد النموذج على أنشطة تعليمية متنوعة قائمة على المناقشات الجماعية، وتحليل الأمثلة العملية، مما يُثري تجربة التعلم، ويُعزز فهم التلاميذ للنصوص الأدبية بشكل أعمق، كما كان لمراحل نموذج التعلم التفارغي أثرًا كبيرًا حيث عززت العمليات العقلية للتلاميذ، مثل إدارة التعلم ذاتيًا، وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، وتحويل المفاهيم الأولية إلى أطر مفاهيمية جديدة قابلة للتطبيق، كما تضمنت هذه المراحل طرح المشكلة التي تُحفّز التفكير العميق، والمراجع التي تربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة، والشبكة الدلالية التي تُنظم الأفكار في إطار مترابط؛ مما ساعد التلاميذ على تحليل النصوص بفاعلية، واستنتاج الأفكار، واكتساب مهارات تحليلية متقدمة.

بعد التأكد من صحة الفرضين الأول والثاني يكون البحث قد أجاب عن السؤال الخامس الذي يستهدف تعرف فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أثبت البحث فاعلية النموذج، بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية؛ ومنها دراسة جيوردان (Giordan, 2012)، وتوباس **(Topbaş, 2013)**، و(مهدي،٢٠١٦)، وجوربوزتورك وآخرون **(Gürbüztürk et al., 2016)**)، و(بشاي،٢٠١٧)، وبيركانت وبايسال **(Berkant & Baysal, 2017)** (الصقرية وآخرون،٢٠١٩)، و(النجار وأبو عودة،٢٠١٩)، وكايا وإلشيشك **(Kaya & Elçiçek, 2019)** ، **وبيركانت وجوكسيداج** (Berkant & Gökçedağ, 2019)، وشاهين (Şahin, 2020)، و(الصاوي،٢٠٢١)، و(السرحاني،٢٠٢٢)، و(مختار،٢٠٢٢)، وبيرام (Bayram, 2022)، و(رسلان،٢٠٢٣).

٦ – الإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه: ما فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتهما:

الفرض الثالث- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي.

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار تحليل النص الأدبي لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠	٢١,١٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٠	٠,٥٠			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥	٢١,٩٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٧٠	٠,٥٥			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,٢٠	٢٣,٧١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٨			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٢	٢٤,٦١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٥			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,١٨	٢٨,١١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٠			
	يحدد معاني الألفاظ	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥	٢٢,٠٥	٧٤	دالة

مهارة الألفاظ	في النص الأدبي.	ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٥٠			عند ٠,٠٥
	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠	٢١,٦٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٥			
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,٢٠	٢٣,١٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٨			
	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٥	٢٤,٢١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٥٠			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٢	٢٤,٦١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٥			
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,١٨	٢٧,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٠			
	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥	٢٤,٥٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٢			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠	٢١,٨٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٨٥	٠,٤٦			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٥	٢٨,٣٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٠	٠,٤٢			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٢	٢٩,٥٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٩٥	٠,٤٠			
الدرجة الكلية		تجريبية ٢	٣٨	٥٧,٠٠	٢,٢٠	٤٨,٨١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	٢٦,٩٠	٣,١٠			

يتضح من الجدول السابق أن لنموذج الاستقصاء التقدمي أثر في نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه " توجد فروق

دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية".

ويُعزى ذلك إلى ما تميز به نموذج الاستقصاء التقدمي من خصائص، حيث وفر بيئة تعليمية حفزت التفكير الاستقصائي والتعلم النشط، كما اعتمد النموذج على تعزيز مهارات التلاميذ في طرح الأسئلة، واستكشاف الأفكار، وتحليل النصوص بعمق وشمولية، مما ساعدهم على التفاعل المستمر مع النصوص الأدبية من خلال البحث والتقصي عن المعاني والدلالات، الأمر الذي أسهم في تمكين التلاميذ من الربط بين المفاهيم الأدبية، وتحليلها بطريقة منهجية ومنظمة، كما اعتمد النموذج على خطوات رئيسة تشمل إعداد الأسئلة البحثية، وبناء الفرضيات، والتقييم النقدي متبوعة بمراحل تبدأ من إنشاء السياق، وربطه بالمفاهيم الأساسية وصولًا إلى تطوير نظريات جديدة تُعبر عن فهم التلاميذ العميق للنصوص، وهذا بدوره أدي إلى تعزيز التفكير التحليلي لديهم، وتمكينهم من تنظيم أفكارهم بطريقة منهجية، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم على استنتاج المعاني، والدلالات الخفية في النصوص، مما أسهم في تحقيق فهم شامل ومتعمق للمهارات، بالإضافة إلى أن النموذج وفر بيئة اجتماعية شجعت التلاميذ على الانخراط في مناقشات فكرية، ومشاركة الآراء، مما حفّزهم على التفكير النقدي والاستقصائي، كما أسهمت الأنشطة التعليمية المتنوعة، مثل تحليل النصوص، والبحث في المصادر المختلفة، وإجراء المقارنات بين الأفكار في تعزيز الفهم الأدبي، علاوة على أن مراحل النموذج، مثل البحث العميق عن المعرفة، وتوليد الأسئلة الفرعية ساعدت التلاميذ في التركيز على التفاصيل الدقيقة، وتحليل النصوص الأدبية بكفاءة، مما انعكس إيجابًا على تنمية مهاراتهم الأدبي، وتحقيق نتائج تعليمية متقدمة.

الفرض الرابع- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى التلاميذ في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات تحليل النص الأدبي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى التلاميذ في كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة، وكذلك في مهارات تحليل النص الأدبي ككل:

جدول (١٥)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمهارات تحليل النص الأدبي، وقيمة مربع إيتا

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	قبلي	١,٣٧	٠,٤٨	٢٦,٤٦	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	قبلي	١,٣٥	٠,٤٧	٢٨,٩٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	قبلي	١,٤٣	٠,٤٩	٢٨,٧٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	قبلي	١,٤٠	٠,٥٨	٢٤,٣٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٢			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	قبلي	١,٣٩	٠,٥٢	٢٨,١٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,١٨			
مهارة الألفاظ	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	قبلي	١,٣١	٠,٤٤	٣٠,٩٤	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد مضاد الألفاظ في	قبلي	١,٤٤	٠,٥٣	٢٣,٨٩	دالة	٠,٩٤

	النص الأدبي.	بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠		عند ٠,٠٥	
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	قبلي	١,٢٧	٠,٥٤	٢٨,١٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	قبلي	١,٣٦	٠,٦٣	٢٤,٦٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٥			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة.	قبلي	١,٤٢	٠,٥٠	٢٧,٤٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٢			
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	قبلي	١,٢٨	٠,٥٠	٣٠,٣٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٠	٠,١٨			
	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	قبلي	١,٤١	٠,٤٧	٢٨,٢٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	قبلي	١,٢٥	٠,٤٣	٢٩,٩٨	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	قبلي	١,٣٤	٠,٣٩	٣٨,٥٠	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٨
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٥			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	قبلي	١,٤٧	٠,٤٨	٣٠,٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٦
		بعدي	٣,٩٥	٠,١٢			
الدرجة الكلية		قبلي	٢١,٠٢	٢,١٥	٧٣,١٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٩
		بعدي	٥٧,٠٠	٢,٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات تحليل النص الأدبي كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات تحليل النص الأدبي ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة، ومهارات تحليل النص الأدبي ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن استخدام

نموذج الاستقصاء التقدمي له أثر كبير في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

ويُبيّن الجدول التالي حساب فاعلية نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال حساب حجم التأثير الكلي، وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake)

جدول (١٦)

حساب فاعلية نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بواسطة حساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية الثانية	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٨	٢١,٠٢	٢,١٥	٧٤	٧٣,١٢	دالة	١٦,٤٨	١,٢٣
بعدي	٣٨	٥٧,٠٠	٢,٢٠					

يتضح من الجدول (١٦) أن حجم التأثير يبلغ (١٦,٤٨)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير لنموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، كما أن نسبة الكسب المعدل لتلك المهارات ككل بلغت (١,٢٣)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١,٢)؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع الذي ينص على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي."

وتُعزى نتيجة هذا الفرض إلى اعتماد نموذج الاستقصاء التقدمي على بناء المعرفة من خلال التفاعل، والتفكير النقدي، والتعلم ضمن بيئة اجتماعية تُشجع على المشاركة النشطة، كما اعتمد على أنشطة تعليمية متنوعة تشمل تحليل النصوص، والبحث في المصادر

المختلفة، وإجراء المقارنات بين الأفكار، مما عزز التفكير العميق، واستكشاف الأغراض الأدبية، وتطوير فهم التلاميذ للنصوص بطريقة منهجية ومنظمة، كما ارتكز النموذج على خطوات مدروسة تشمل إعداد الأسئلة البحثية، وبناء الفرضيات، والتقييم النقدي، والبحث العميق عن المعرفة، مما ساعد التلاميذ على تطوير مهارات التحليل، وربط الأفكار واستخلاص الدلالات، هذه الخطوات مكنت التلاميذ من التقدم فكريًا عبر مراحل تبدأ بإنشاء السياق، وربطه بالمفاهيم الأساسية، وتنتهي بتطوير نظريات جديدة تُعبر عن مدى فهمهم العميق للنصوص، هذه الآلية حققت فهم شامل ومتعمق للنصوص الأدبية مع تنمية المهارات بشكل واضح، إلى جانب ذلك عززت البيئة التعليمية التي يُوفرها النموذج عملية التعلم من خلال دمج التكنولوجيا، والمصادر التعليمية المتنوعة؛ مما حفز التلاميذ على استكشاف النصوص بشكل مستقل ومُبتكر، كما أتاحت هذه البيئة فرصًا للتفاعل الاجتماعي من خلال النقاشات، ومشاركة الأفكار بين التلاميذ، مما زاد من دافعيتهم ووفر إطارًا تعليميًا متكاملًا أسهم في تحقيق تطور ملحوظ، ومستدام في مهارات تحليل النصوص الأدبية.

بعد التأكد من صحة الفرضين الثالث والرابع يكون البحث قد أجاب عن السؤال السادس الذي يستهدف تعرف فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أثبت البحث فاعلية النموذج، بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية؛ ومنها دراسة شوو وسانج (Chu & Sung, 2016)، وكويسما (Kuisma, 2018)، وكويسما و نوكيلينان (Kuisma & Nokelainen, 2018)، و(علي،٢٠٢٠)، وهاكارينين وبافول (Hakkarainen & Paavola, 2020)، و(حسن، ٢٠٢١)، وبيلاس Pellas, (2021)، و(مختار،٢٠٢٢)، وجاسم وحسن (Jasim&Hassan,2022)، ولاكالا وإلأوماكي (Lakkala & Ilomäki, 2022)، و(رسلان،٢٠٢٣)، وزهانج وصن (Zhang & Sun, 2023)، و(الشنيطي،٢٠٢٤)، و(الشيخ وآخرون،٢٠٢٤)

الفرض الخامس- ونصه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في القياس البعدي لاختبار تحليل النص الأدبي لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة الأفكار	يحدد الغرض من النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٠	٠,٣٠	٢,٩١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يحدد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥٠	٠,٣٥	٥,٠٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد الفكر الجزئية للنص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٠	٠,٣٣	٤,٧٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يوضح مدى ارتباط فكر النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٢٨	٢,٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٢			
	يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٢,٠	٧٤	غير دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,١٨			
مهارة الألفاظ	يحدد معاني الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٣٠	٢,٣٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يحدد مضاد الألفاظ في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٥	٠,٣٢	٢,١١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يحدد مفرد الألفاظ المجموعة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٥	٠,٢٨	٢,٦٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,٢٠			
	يحدد جمع الألفاظ المفردة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٣,١٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٥			
	يوضح نوع الألفاظ من حيث السهولة.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٣٠	٢,٤٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٢			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة العاطفة	يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٠	٠,٢٥	٢,٠	٧٤	غير دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٠	٠,١٨			
	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧٠	٠,٢٨	٢,٤٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٥			
	يبين مدى صدق عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦٠	٠,٣٣	٢,٧٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٨٠	٠,٣٠			
	يوضح مدى قوة عاطفة النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨٥	٠,٢٠	٢,٤٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٥			
	يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٩٠	٠,١٥	١,٦	٧٤	غير دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٣,٩٥	٠,١٢			
الدرجة الكلية		تجريبية ١	٣٨	٥٤,٢٠	٢,٥٠	٧٣,١٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٥٧,٠٠	٢,٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن لنموذج الاستقصاء التقدمي أثر أكبر من نموذج التعلم التفارغي في نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كل مهارة على حدة عدا ثلاث مهارات هي (يستخرج القيم المتضمنة في النص الأدبي)، (يحدد نوع العاطفة في النص الأدبي)، (يحلل العاطفة المسيطرة على النص الأدبي) حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى في اثنتي عشرة مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي، وكذلك تفوقها في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن رفض الفرض الخامس الذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، والقبول بالفرض البديل أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)

في القياس البعدي لنمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويُعزى ذلك التفوق الذي حققه نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية عدد أكبر من مهارات تحليل النصوص الأدبية مقارنة بنموذج التعلم التفارغي إلى اعتماده على ممارسات تعليمية عززت بناء المعرفة التفاعلية، وتوظيف التفكير النقدي، كذلك اعتماده على بيئة اجتماعية شجعت المشاركة النشطة، بالإضافة إلى تركيزه على تعميق الفهم من خلال طرح أسئلة مركزة، وتوليد الفرضيات، وتحليلها بشكل نقدي؛ مما مكّن التلاميذ من تحقيق مستوى أعلى من التفكير التحليلي، وربط الأفكار بشكل منهجي، علاوة على دفع النموذج التلاميذ إلى الانخراط في عملية تعليمية نشطة تعتمد على البحث، والتقصي، واستكشاف العلاقات بين الأفكار، مما أدى إلى تنمية مهاراتهم على تحليل النصوص الأدبية بشكل أعمق، وأكثر شمولية.

وقد استفاد نموذج الاستقصاء التقدمي من تطور البيئة التعليمية بدمج التكنولوجيا، والمصادر التعليمية المتنوعة كمحفز للتعلم؛ مما عزز دافعية التلاميذ، وقدرتهم على استكشاف النصوص الأدبية بعمق، كما ساعدت مراحل النموذج، مثل البحث العميق عن المعرفة، والتقييم النقدي في تنمية مهارات متقدمة مثل توضيح مدى ارتباط فكر النص الأدبي، ونوع الألفاظ من حيث السهولة، وبيان مدى صدق وقوة عاطفة النص الأدبي، وقد ظهر هذا في تفوق المجموعة التجريبية الثانية في اثنتي عشرة مهارة من مهارات تحليل النص الأدبي، مما عكس الشمولية التي تميز بها هذا النموذج، في المقابل احتفظ نموذج التعلم التفارغي بفاعليته في ثلاث مهارات ارتبطت باستخراج القيم، وتحديد العاطفة، وتحليلها، وهو ما أظهر تميزًا في تعزيز الجوانب العاطفية، والقيمية للنصوص الأدبية، ومع ذلك كانت شمولية وتأثير نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية معظم المهارات التحليلية أكثر وضوحًا؛ مما أظهر تفوقه كنهج متكامل، ومستدام لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، وجعله نموذجًا تعليميًا أكثر كفاءة في تحقيق الأهداف التعليمية.

٧ – الإجابة عن السؤال السابع، والذي نصه: ما أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج التعلم التفارغي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتهما:

الفرض السادس- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستماع الناقد.

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الاستماع الناقد لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٠	٨,٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥	٠,٢٠	٩,٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٠	٩,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة،	تجريبية ١	٣٨	٣,٥	٠,٢٠	٩,٤	٧٤	دالة

	والرأي الشخصي في النص المسموع.	ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			عند ٠,٠٥
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦	٠,٢٠	٩,٥	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٢			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٠	٨,٨	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٠	٩,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥	٠,٢٠	٩,٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦	٠,٢٠	٩,٨	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٢			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٤	٨,٩	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٣			
مهارة الحكم على المسموع	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥	٠,٢٥	٩,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٦	٨,٨	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٤			

	ضوء معايير أخلاقية.							
	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	تجريبية ١	٣٨	٣,٤	٠,٢٣	٩,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١١			
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	تجريبية ١	٣٨	٣,٥	٠,٢٤	٩,٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٤			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٦	٠,٢٢	٩,٥	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٤			
الدرجة الكلية		تجريبية ١	٣٨	٥٣,١	٣,٢	٩,٢	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	٢١,٠	١,٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن نمو مهارات تحليل النص لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا من خلال نموذج التعلم التفارغي قد أثر بصورة كبيرة في نمو مهارات الاستماع الناقد لديهم في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض السادس الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الأولى."

وتُعزى هذه النتيجة إلى العلاقة التي كانت قد ظهرت بين نمو مهارات تحليل النص الأدبي، وتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى؛ إذ ساهمت

مهارات تحليل النص الأدبي التي تضمنت تحديد الأفكار الرئيسة والجزئية، وفهم العلاقات بين عناصر النص، وتحليل العاطفة في تعزيز التفكير النقدي لديهم، وقد انعكس هذا التفكير النقدي بصورة مباشرة على قدرتهم في التعامل مع النصوص المسموعة؛ مما أدى إلى تفوقهم في مهارات الاستماع الناقد، علاوة على ذلك ساعد نمو مهارات تحليل النص الأدبي التلاميذ التركيز على التفاصيل الدقيقة للنصوص، مثل معاني ومضاد، ومفرد وجمع الألفاظ، والترابط بين الأفكار، واستخلاص المعاني الضمنية، ولقد انعكست هذه المهارات على مهاراتهم في الاستماع الناقد من خلال تمكنهم من تمييز المسموع، وتحليله، والحكم عليه بأسلوب منهجي ومنظم، كما أن التدريب المستمر على تحليل النصوص الأدبية أسهم في تطوير مهارات التمييز والتحليل لديهم، وهي من الركائز الأساسية للاستماع الناقد، ولقد مكّنهم تحليل العاطفة، والقيم المتضمنة في النصوص الأدبية من فهم أعمق للمعاني المبطنة في النصوص المسموعة؛ مما ساعدهم على تقديم أحكام نقدية منطقية ومدروسة، وبالتالي تحقيق نتائج متقدمة في هذا المجال.

الفرض السابع- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات الاستماع الناقد ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الاستماع الناقد، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة، وكذلك في مهارات الاستماع الناقد ككل:

جدول (١٩)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمهارات الاستماع الناقد، وقيمة مربع إيتا

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	قبلي	١,٤٢	٠,٥٢	١٩,٤٧	٠,٠٥	٠,٩٢٩
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	قبلي	١,٣٥	٠,٥١	٢١,٥	٠,٠٥	٠,٩٤١
		بعدي	٣,٥	٠,٢٠			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	قبلي	١,٤٠	٠,٤٦	٢١,٨٤	٠,٠٥	٠,٩٤٣
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	قبلي	١,٣٠	٠,٥٠	٢٢,٣٨	٠,٠٥	٠,٩٤٥
		بعدي	٣,٥	٠,٢٠			
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	قبلي	١,٣٨	٠,٤٩	٢٢,٩٨	٠,٠٥	٠,٩٤٨
		بعدي	٣,٦	٠,٢٠			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	قبلي	١,٤٤	٠,٥٠	١٩,٩٤	٠,٠٥	٠,٩٣٢
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	قبلي	١,٣٢	٠,٥١	٢٠,٨	٠,٠٥	٠,٩٣٧
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	قبلي	١,٣٦	٠,٤٨	٢٢,٥٤	٠,٠٥	٠,٩٤٦
		بعدي	٣,٥	٠,٢٠			

	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	قبلي	١,٤٠	٠,٤٧	٢٣,٥٩	٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٦	٠,٢٠			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	قبلي	١,٣١	٠,٤٦	٢٢,٨٢	٠,٠٥	٠,٩٤٧
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
مهارة الحكم على المسموع	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	قبلي	١,٣٨	٠,٤٩	٢١,٩٤	٠,٠٥	٠,٩٤٣
		بعدي	٣,٥	٠,٢٠			
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	قبلي	١,٢٩	٠,٤٥	٢٣,٤٧	٠,٠٥	٠,٩٥
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	قبلي	١,٣٥	٠,٤٦	٢٢,٣٩	٠,٠٥	٠,٩٤٥
		بعدي	٣,٤	٠,٢٠			
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	قبلي	١,٤٠	٠,٥٠	٢١,٣٦	٠,٠٥	٠,٩٤
		بعدي	٣,٥	٠,٢٠			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	قبلي	١,٤٢	٠,٥١	٢١,٨	٠,٠٥	٠,٩٤٢
		بعدي	٣,٦	٠,٢٠			
الدرجة الكلية		قبلي	٢٠,٥٨	٢,٥٣	٤٩,١٤	٠,٠٥	٠,٩٨٥
		بعدي	٥٣,١	٣,٢			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات الاستماع الناقد كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات الاستماع الناقد ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في

القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة، ومهارات الاستماع الناقد ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن نمو مهارات تحليل النص الأدبي كان له أثر كبير في تنمية مهارات الاستماع الناقد بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

ويُبيِّن الجدول التالي حساب أثر نمو مهارات تحليل النص الأدبي في تنمية جميع مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال حساب حجم التأثير الكلي، وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (٢٠)

حساب أثر نمو مهارات تحليل النص الادبي على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بواسطة حساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية الأولى	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٨	٢٠,٥٨	٢,٥٣	٧٤	٤٩,١٤	دالة	١١,٢٧	١,١٩١
بعدي	٣٨	٥٣,١	٣,٢					

يتضح من الجدول (٢٠) أن حجم التأثير يبلغ (١١,٢٧)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير نمو مهارات تحليل النص الأدبي على تنمية مهارات الاستماع الناقد، كما أن نسبة الكسب المعدل لتلك المهارات ككل بلغت (١,١٩١)، وهي قيمة تقترب من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١,٢)؛ مما يدل على أن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض السابع الذي ينص على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ويُعزى ذلك إلى العلاقة المتداخلة والعميقة بين مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد، حيث أسهمت تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى التلاميذ في تعزيز قدرتهم على التفكير النقدي والتمحيص في المحتوى المسموع، فقد درب التلاميذ خلال تحليل النصوص الأدبية على تفكيك النصوص المكتوبة، واستخلاص الأفكار الرئيسة والجزئية، وتحليل العلاقات بينها؛ مما انعكس بشكل مباشر على قدرتهم في التعامل مع النصوص المسموعة بوعي وتحليل أكبر، كما عزز تحليل النصوص الأدبية العمليات الذهنية العليا المرتبطة بالتفكير النقدي، مثل التفسير والتقييم والتصنيف، حيث مكن التلاميذ من استخراج القيم والمعاني الضمنية في النصوص المسموعة، وملاحظة العلاقات الخفية بين الأفكار، هذه العمليات جعلتهم أكثر قدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد مدى موضوعية النصوص المسموعة، مما أسهم في تقديم استجابات نقدية مدروسة ومتزنة، بالإضافة إلى ذلك ساعدهم تحليل النصوص على تنمية حس لغوي دقيق من خلال فهم الألفاظ والمعاني الدلالية،؛ مما مكنهم من استيعاب النصوص المسموعة بمستوى عالٍ من الدقة.

هذا وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي أن التلاميذ الذين اكتسبوا مهارات تحليل النصوص الأدبية أصبحوا قادرين على تمييز الأفكار المباشرة والضمنية في النصوص المسموعة، وفهم الرسائل الصوتية بعمق، حيث تمكنوا من تفنيد الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع، واكتشاف الروابط أو التناقضات بين عناصر النصوص المسموعة، كما أثبتت قدرتهم على الحكم على القيم المستنبطة من النصوص المسموعة، وتحليلها في ضوء السياقات الزمنية، والاجتماعية، والثقافية إن هذا النمو لم يقتصر على التفاعل مع النصوص المسموعة فحسب، بل انعكس أيضًا على قدرتهم في تحليل الشخصيات والأحداث، وتقييم الأدلة؛ مما أتاح لهم استيعاب الرسائل الصوتية بشكل نقدي وشامل، وهكذا أظهرت النتائج بوضوح أن تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وفرت أساسًا متينًا لنمو مهارات الاستماع الناقد؛ مما أكد فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تحقيق أهداف تعليمية متكاملة ومتقدمة.

بعد التأكد من صحة الفرضين السادس والسابع يكون البحث قد أجاب عن السؤال السابع الذي يستهدف تعرف أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج التعلم التفارغي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أثبت البحث فاعليته في تحقيق هذا الهدف.

٨ – الإجابة عن السؤال الثامن، والذي نصه: ما أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين التاليين، والتأكد من صحتهما:

الفرض الثامن- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية، والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستماع الناقد.

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الاستماع الناقد لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات الاستماع الناقد ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			

	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٣	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٢			
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٨	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٢			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة	يحكم على	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٦	٧٤	دالة

الحكم على المسموع	القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			عند ٠,٠٥
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	تجريبية ٢	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	١,٥	٠,١٢			
الدرجة الكلية		تجريبية ٢	٣٨	٥٥,٩	٣,٣	٥٨,١٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		ضابطة	٣٨	٢١,٠	١,٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن نمو مهارات تحليل النص لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا من خلال نموذج الاستقصاء التقدمي قد أثر بصورة كبيرة في نمو مهارات الاستماع الناقد لديهم في كل مهارة على حدة، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في كل مهارة على حدة، وكذلك تفوقهم في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثامن الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام

نموذج الاستقصاء التقدمي)، والضابطة في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية."

ويُعزى ذلك إلى أن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية كانت قد شكلت قاعدة أساسية عززت قدراتهم على الاستماع الناقد، فقد أسهم تحليل النصوص الأدبية في تدريب التلاميذ على فهم النصوص بعمق، واستخلاص الأفكار الرئيسة والجزئية، واستنتاج المعاني الضمنية؛ مما انعكس على قدرتهم في التعامل مع النصوص المسموعة بوعي وتحليل دقيق، كما أن العلاقة بين مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد كانت قد ظهرت بوضوح في هذا التفوق، إذ تتطلب كلتا المهارتين عمليات عقلية متشابكة، شملت التفسير، والتقييم، وربط الأفكار، والتعمق في المعاني، حيث مكن تحليل النصوص الأدبية التلاميذ من اكتشاف الوحدة العضوية للنصوص المكتوبة؛ الأمر الذي انعكس على استيعابهم للنصوص المسموعة بطريقة أكثر ترابطًا، بالإضافة إلى ذلك كان التدريب على تحليل الأفكار، والألفاظ، والمعاني، والعواطف في النصوص الأدبية قد ساعدهم على فهم النغمات العاطفية، والمعاني الضمنية في النصوص المسموعة، مما عزز قدرتهم على التفاعل النقدي معها.

علاوة على ذلك كانت مهارات تحليل النص الأدبي قد أسهمت في توسيع معجم التلاميذ اللغوي، وتعزيز فهمهم للسياقات المختلفة التي حكمت النصوص، مما مكنهم من تمييز الأفكار المباشرة والضمنية، واكتشاف العلاقات بين عناصر النص المسموع، والحكم على صدق الأفكار والقيم المطروحة، وهكذا فإن التداخل العميق بين تحليل النصوص الأدبية، والاستماع الناقد أظهر أن تنمية الأولى كانت قد لعبت دورًا كبيرًا في تحسين الثانية؛ مما أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية في جميع المهارات، ومعدل النمو الإجمالي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الفرض التاسع- ونصه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ في كل مهارة على حدة، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات الاستماع الناقد ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الاستماع الناقد، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة، وكذلك في مهارات الاستماع الناقد ككل:

جدول (٢٢)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي لمهارات الاستماع الناقد، وقيمة مربع إيتا

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	قبلي	١,٣٩	٠,٥٠	٢٦,٤٤	٠,٠٥	٠,٩٥٠
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	قبلي	١,٣٢	٠,٤٩	٢٨,٨٩	٠,٠٥	٠,٩٥٨
		بعدي	٣,٨	٠,٢٠			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	قبلي	١,٣٦	٠,٤٧	٢٨,٢٤	٠,٠٥	٠,٩٥٦
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	قبلي	١,٢٨	٠,٤٨	٢٩,٨٧	٠,٠٥	٠,٩٦٠
		بعدي	٣,٨	٠,٢٠			
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	قبلي	١,٣٤	٠,٤٥	٣٢,٠٥	٠,٠٥	٠,٩٦٥
		بعدي	٣,٩	٠,٢٠			
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	قبلي	١,٤١	٠,٤٩	٢٦,٦٧	٠,٠٥	٠,٩٥١
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يفند الأسباب التي ذكرها	قبلي	١,٣٠	٠,٤٨	٢٨,٤٥	٠,٠٥	٠,٩٥٦

	المتحدث في النص المسموع.	بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	قبلي	١,٣٣	٠,٤٦	٣٠,٣٦	٠,٠٥	٠,٩٦١
		بعدي	٣,٨	٠,٢٠			
	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	قبلي	١,٣٧	٠,٤٩	٢٩,٤٧	٠,٠٥	٠,٩٥٩
		بعدي	٣,٩	٠,٢٠			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	قبلي	١,٢٨	٠,٤٧	٢٩,٢١	٠,٠٥	٠,٩٥٨
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
مهارة الحكم على المسموع	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	قبلي	١,٣٥	٠,٤٦	٣٠,١١	٠,٠٥	٠,٩٦١
		بعدي	٣,٨	٠,٢٠			
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	قبلي	١,٢٦	٠,٤٦	٢٩,٩٩	٠,٠٥	٠,٩٦٠
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	قبلي	١,٣٢	٠,٤٧	٢٨,٧٢	٠,٠٥	٠,٩٥٧
		بعدي	٣,٧	٠,٢٠			
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	قبلي	١,٣٧	٠,٤٨	٢٨,٨١	٠,٠٥	٠,٩٥٨
		بعدي	٣,٨	٠,٢٠			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	قبلي	١,٣٩	٠,٥٠	٢٨,٧٣	٠,٠٥	٠,٩٥٧
		بعدي	٣,٩	٠,٢٠			
الدرجة الكلية		قبلي	٢٠,٢١	٢,٤١	٥٣,٨٤	٠,٠٥	٠,٩٨٧
		بعدي	٥٥,٩	٣,٣			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لنمو مهارات الاستماع الناقد كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات الاستماع الناقد ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة، ومهارات الاستماع الناقد ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن نمو مهارات تحليل

النص الأدبي كان له أثر كبير في تنمية مهارات الاستماع الناقد بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، ويُبيّن الجدول التالي حساب أثر نمو مهارات تحليل النص الأدبي في تنمية جميع مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال حساب حجم التأثير الكلي، وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (٢٣)

حساب أثر نمو مهارات تحليل النص الادبي على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بواسطة حساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية الثانية	عدد التلاميذ	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٣٨	٢٠,٢٠٨	٢,٤١	٧٤	٥٣,٨٤	دالة	١٢,٣٥	١,٢١
بعدي	٣٨	٥٥,٩	٣,٣					

يتضح من الجدول (٢٣) أن حجم التأثير يبلغ (١٢,٣٥)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير نمو مهارات تحليل النص الأدبي على تنمية مهارات الاستماع الناقد، كما أن نسبة الكسب المعدل لتلك المهارات ككل بلغت (١,٢١)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١,٢) مما يدل على أن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض التاسع الذي ينص على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياسين القبلي، والبعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي."

ويُعزى ذلك إلى أن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي كانت قد أسهمت بصورة كبيرة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، فقد مكنهم التدريب على تحليل النصوص الأدبية من التمييز بين الأفكار المباشرة والضمنية في النصوص المسموعة؛ مما ساعدهم على استيعاب الرسائل بدقة ووعي، كما أن اكتسابهم مهارات تحديد

الأفكار الرئيسة والجزئية، واستنتاج العلاقات بينهما، كان قد انعكس بشكل إيجابي على قدرتهم على ربط الأفكار، وتحليلها في النصوص المسموعة بطريقة نقدية ومنهجية.

إضافة إلى ذلك فإن تنمية مهارات متقدمة مثل الحكم على القيم المستنبطة من النصوص المسموعة، وتقييم صدق الأدلة، والحكم على موضوعية المتحدث وذاتيته بالأدلة، هذه المهارات التي تعد جوهر الاستماع الناقد تم تعزيزها من خلال ممارسات تحليل النصوص الأدبية، كما أن قدرتهم على اكتشاف الترابط أو التناقض بين الأفكار في النصوص المسموعة، وتقديم تقييمات مدروسة للمحتوى، كانت قد أظهرت بوضوح أن تنمية مهارات تحليل النص الأدبي شكلت أساسًا قويًا لتحسين مهارات الاستماع الناقد؛ مما يدعم قبول الفرض التاسع لصالح القياس البعدي.

بعد التأكد من صحة الفرضين الثامن والتاسع يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثامن الذي يستهدف تعرف أثر تنمية مهارات تحليل النص الأدبي باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أثبت البحث فاعليته في تحقيق هذا الهدف.

الفرض العاشر- ونصه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات الاستماع الناقد.

جدول (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في القياس البعدي لاختبار الاستماع الناقد لنمو كل مهارة على حدة، وكذلك لنمو مهارات تحليل النص الأدبي ككل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة تمييز المسموع	يميز بين الأفكار المباشرة، والأفكار الضمنية في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يميز بين الأفكار الشائعة، والمبتكرة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة، والخيال في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٣	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يميز بين الحقيقة، والرأي الشخصي في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يحلل الفكرة من جوانبها المختلفة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٥	٠,١٢			
مهارة تحليل المسموع	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يفند الأسباب التي ذكرها المتحدث في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٢٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض في النص المسموع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على الفكر في النص المسموع في ضوء سياقها الزمني، والاجتماعي، والثقافي.	تجريبية ١	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٨	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٥	٠,١٢			
	يحكم على القيم المستنبطة من النص المسموع من حيث أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,١	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
مهارة الحكم على المسموع	يحكم على القضايا المطروحة في النص المسموع في ضوء أهميتها.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٦	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			
	يحكم على شخص أو حدث سمع عنه في ضوء معايير أخلاقية.	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على الأدلة	تجريبية ١	٣٨	٣,٧	٠,٢٠	١٠,٢٠	٧٤	دالة

	المتضمنة في النص المسموع من حيث صدقتها ودقتها.	تجريبية ٢	٣٨	١,٤	٠,١٢			عند ٠,٠٥
	يحكم على موضوعية المتحدث، وذاتيته بالأدلة.	تجريبية ١	٣٨	٣,٨	٠,٢٠	١٠,٤	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٣	٠,١٢			
	يحكم على النص المسموع من حيث أهمية المعلومات، وصلة المعلومات بالموضوع.	تجريبية ١	٣٨	٣,٩	٠,٢٠	١٠,٧	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	١,٥	٠,١٢			
	الدرجة الكلية	تجريبية ١	٣٨	٥٥,٩	٣,٣	٥٨,١٠	٧٤	دالة عند ٠,٠٥
		تجريبية ٢	٣٨	٢١,٠	١,٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن تأثير نمو مهارات تحليل النص الأدبي على تنمية مهارات الاستماع الناقد كان أكبر لدي تلاميذ المجموعة الثانية التي درست عبر نموذج الاستقصاء التقدمي عن المجموعة التي درست بنموذج التعلم التفارغي، حيث تدل نتائج اختبار (ت) تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، وكذلك تفوقها في معدل نمو المهارات ككل حيث كانت جميع قيم "ت" الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وبذلك يمكن يتم رفض الفرض العاشر الذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والقبول بالفرض البديل، والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج التعلم التفارغي)، والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي) في القياس البعدي لنمو مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويُعزى ذلك إلى الفاعلية الأكبر التي أظهرها نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الادبي مقارنة بنموذج التعلم التفارغي، وما تبعه من تنمية مهارات الاستماع الناقد بصورة سلسة، فقد اعتمد نموذج الاستقصاء التقدمي على أسس تعليمية

تفاعلية تدعم التفكير النقدي، والتعاون الجماعي؛ مما حفّز التلاميذ على التفاعل مع النصوص من خلال طرح الأسئلة البحثية، وبناء الفرضيات، وتحليلها بصورة نقدية؛ مما مكّن التلاميذ من اكتساب فهم أعمق للنصوص المسموعة، وتحليلها بدقة، وتفسير معانيها ضمن سياقاتها المختلفة، بالإضافة إلى ذلك ركز نموذج الاستقصاء التقدمي على تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية بشكل شامل، بما في ذلك الربط بين الأفكار، واستخراج القيم، وتحليل العواطف كل هذه المهارات أسهمت في تحسين قدرات التلاميذ على الاستماع الناقد من خلال تمكينهم من التمييز بين الأفكار المباشرة والضمنية، واكتشاف العلاقات بين عناصر النص المسموع، والحكم على القيم المطروحة بناءً على معايير واضحة.

إن تفوق المجموعة التجريبية الثانية في جميع مهارات الاستماع الناقد، ومعدل نموها الإجمالي يعكس التكامل الوثيق بين تحليل النصوص الأدبية، والاستماع الناقد، ويُبرز كفاءة بيئة التعلم التي وفرها نموذج الاستقصاء التقدمي في تحقيق أهداف تعليمية متقدمة مقارنة بنموذج التعلم التفارغي.

في المقابل، ورغم أن نموذج التعلم التفارغي أظهر تأثيرًا إيجابيًا في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، إلا أنه كان أقل شمولية مقارنة بنموذج الاستقصاء التقدمي، حيث ركز نموذج التعلم التفارغي بصورة أكبر على التكيف مع احتياجات التلاميذ الفردية، وتنمية مهارات تحليل محددة، مثل العواطف والقيم، إلا أنه لم يصل بذلك إلى مستوى تأثير نموذج الاستقصاء التقدمي في تعزيز التفكير النقدي، وتحليل النصوص المسموعة، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية في جميع المهارات المتعلقة بالاستماع الناقد، ومعدل نموها الإجمالي؛ مما يعكس تفوق نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى المجموعة التجريبية الثانية بصورة شاملة ومستدامة.

ثانيًا- تعليق عام على مناقشة النتائج وتفسيرها:

١- أسهم نموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي من خلال الإجراءات والخطوات التي تضمنها كل منهما في زيادة وعي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالعمليات اللازمة

لتطبيق مهارات تحليل النص الأدبي، هذا الوعي انعكس إيجابًا على أدائهم أثناء التعلم، وساعد بشكل مباشر في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لديهم؛ مما أدي إلى دعم تنمية مهارات الاستماع الناقد، وتطبيقها على النصوص المسموعة.

٢- أتاح النموذجان للتلاميذ فرصة التعرف إلى عناصر التحليل الأدبي ومهاراته؛ مما زاد من وعيهم بمهارات التفكير النقدي، وانعكس هذا الإدراك على تنمية مهارات الاستماع الناقد لديهم، حيث تعلموا استنباط الأفكار الرئيسة والجزئية، وتحليل العلاقات داخل النص؛ مما أدى إلى تحسين استيعابهم للنصوص المسموعة.

٣- ساعدت إجراءات النموذجين التلاميذ في وضع خطط تحليلية منظمة للتعامل مع النصوص الأدبية، حيث تضمنت هذه الخطط استخدام مهارات تحليل النص الأدبي مثل تحديد الأفكار الرئيسة والجزئية، وتوضيح مدى ارتباط فكر النص الأدبي، وتحليل العلاقات بين العناصر النصية، هذا التنظيم المنهجي انعكس على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ، حيث تمكنوا من تطبيق مهارات مثل التمييز بين الأفكار المباشرة والضمنية في النصوص المسموعة، وتحليل الشخصيات أو الأحداث، وتقييم القضايا المطروحة، واكتشاف العلاقات بين الأفكار. هذا التكامل بين مهارات تحليل النصوص الأدبية، ومهارات الاستماع الناقد أسهم في تمكين التلاميذ من التعامل مع النصوص المكتوبة، والمسموعة بوعي نقدي، ودقة تحليلية.

٤- عمل نموذجا التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي على تعزيز تفاعل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مع النصوص الأدبية، وجعلهم أكثر انغماسًا وفهمًا للنصوص، وهذا التفاعل أسهم في تنمية قدرتهم على التقييم النقدي للنصوص المسموعة، وتحليلها بعمق حيث استطاعوا الحكم على القيم والأفكار المطروحة، واكتشاف المعاني الضمنية بشكل أعمق.

٥- أسلوب الحوار الذي اتبعه المعلم مع التلاميذ أثناء تطبيق النموذجين أسهم في كشف نقاط القوة والضعف في أدائهم؛ مما أتاح تقديم إجراءات تصحيحية مناسبة ساعدت في تنمية

مهارات تحليل النصوص الأدبية، وتحسين استجابتهم عند التعامل مع النصوص المسموعة.

٦- شجع النموذجان التلاميذ على الحوار مع الذات أثناء تعلم مهارات تحليل النصوص الأدبية، هذه الممارسة عززت قدرتهم على التفكير الناقد، ومراقبة الذات؛ مما انعكس إيجابًا على قدرتهم على تحليل النصوص المسموعة، والتفاعل مع معانيها وأفكارها بوعي عميق.

٧- جعل النموذجان التلاميذ محورًا أساسيًا للعملية التعليمية من خلال تشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم، وتحمل مسؤولية التعلم؛ مما أسهم في تعزيز التفكير المستقل لديهم في التعامل مع النصوص الأدبية وتحليلها، ورفع مستوى أدائهم عند تطبيق مهارات الاستماع الناقد.

٨- تصميم الأنشطة التعليمية، والإجراءات المتبعة في النموذجين جعل التلاميذ محورًا للعملية التعليمية، وذلك من خلال تشجيعهم بالاعتماد على أنفسهم، وتحمل مسؤولية التعلم؛ مما أسهم في تنمية استقلاليتهم الفكرية، وتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لديهم؛ الأمر الذي انعكس بشكل مباشر على تنمية مهارات الاستماع الناقد.

٩- أتاحت إجراءات النموذجين، وما تضمناه من التخطيط والتنظيم لعمليات التعلم تشجيع التلاميذ على وضع أهداف واضحة لتحليل النصوص الأدبية، ومراجعة أدائهم بشكل مستمر؛ مما أسهم في تنمية مهاراتهم في التعامل مع النصوص المسموعة بشكل أكثر وعيًا وفاعلية.

١٠- أوجدت الأنشطة مناخًا تعليميًا إيجابيًا يعتمد على الحوار المفتوح، والمناقشة الفعالة؛ مما أدى إلى زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، وتشجيعهم على التعبير بحرية، هذا المناخ ساعدهم على تنمية أدائهم في تحليل النصوص الأدبية، وتطوير مهاراتهم في الاستماع الناقد.

١١- أظهرت النتائج وجود علاقة طردية واضحة بين نمو مهارات تحليل النصوص الأدبية، وتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ فكلما تحسنت مهارات تحليل النصوص الأدبية انعكس ذلك مباشرة على تطوير مهارات الاستماع الناقد، حيث اعتمد التلاميذ على التعمق في الأفكار النصية، واستنباط المعاني الضمنية لتحليل النصوص المسموعة بوعي نقدي، وهذه العلاقة التفاعلية مكنت التلاميذ من التمييز بين الأفكار المباشرة، والضمنية في النصوص المسموعة، وتحليل العلاقات بين الأفكار، والتعرف إلى الأفكار المبتكرة والمكررة، كما اكتسب التلاميذ القدرة على الحكم على صدق القضايا المطروحة من خلال تقييم الأدلة، والبراهين المقدمة، والتمييز بين الحقيقة، والرأي الشخصي.

١٢- أكدت النتائج أن نموذج الاستقصاء التقدمي كان الأكثر فاعلية في دعم التكامل بين مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد من خلال الاعتماد على البحث والتقصي، وطرح الأسئلة، حيث وفر هذا النموذج إطارًا شاملًا ومبتكرًا، كما أتاح للتلاميذ فرص تعلم تعاونية أعمق مقارنة بنموذج التعلم التفارغي الذي ركز بشكل أكبر على تلبية الفروق الفردية لكنه افتقر إلى نفس المستوى من الشمولية والانفتاح.

١٣- أكدت النتائج تفوق نموذج الاستقصاء التقدمي على نموذج التعلم التفارغي؛ وذلك لما تضمنه من ميزات تعليمية تفاعلية تعزز التفكير الاستقصائي والنقدي لدى التلاميذ؛ مما أسهم في تحسين أدائهم بشكل ملحوظ مقارنة بنموذج التعلم التفارغي، حيث تميز بما يلي:

- تهيئة بيئة تعليمية مبتكرة اعتمدت على البحث والتقصي، واستكشاف العلاقات بين الأفكار والمفاهيم؛ مما شجع التلاميذ على الانخراط الفعّال في عملية التعلم، كما ساعد في بناء وعي أعمق لديهم بمهارات تحليل النص الأدبي، وتدريبهم على طرح الأسئلة المفتوحة، وبناء الفرضيات، والتفاعل مع النصوص الأدبية.
- ركز النموذج على تنمية مهارات التحليل العميق للنصوص الأدبية بإجراءات دقيقة أتاحت للتلاميذ استنباط الأفكار الرئيسة والضمنية بشكل منهجي، هذا التركيز لم يقتصر فقط على تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، بل انعكس أيضًا على تنمية مهارات الاستماع الناقد حيث مكّن التلاميذ من تقييم القضايا بدقة، واستخلاص الدلالات، وفهم المحتوى المسموع بوعي وعمق؛ مما أدى إلى تحقيق تكامل بين المهارتين.

- أتاح نموذج الاستقصاء التقدمي فرصًا أكبر للتعلم التعاوني من خلال النقاشات البنّاءة، والأنشطة الجماعية، مما أسهم في زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم، وساعدهم على بناء استقلاليتهم الفكرية، كما وفر بيئة تعليمية شاملة أكثر مقارنة بنموذج التعلم التفارغي الذي ركز بشكل أكبر على تلبية الفروق الفردية، ولكنه افتقر إلى الانفتاح والتفاعل العميق الذي ميّز الاستقصاء التقدمي.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

١- التوسع في تطبيق نموذجي الاستقصاء التقدمي، والتعليم التفارغي لتنمية مهارات التحليل العميق للنصوص الأدبية لا سيما في مراحل التعليم الإعدادي والثانوي.

٢- تصميم وحدات تعليمية تربط بين تحليل النصوص الأدبية، وتنمية مهارات الاستماع الناقد، مع تقديم تدريبات تكاملية تُبرز العلاقة بين المهارتين لتحقيق فهم شامل للنصوص.

٣- إعداد برامج تدريبية للمعلمين تركز على تطبيق نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي بفاعلية، مع تزويدهم بمهارات إدارة الحوار، وتحفيز الاستماع الناقد لدى التلاميذ.

٤- تطوير أنشطة تعليمية تعزز النقاشات البناءة داخل الصفوف الدراسية؛ مما يدعم بناء استقلالية التلاميذ الفكرية، وثقتهم بأنفسهم.

٥- استحداث أنشطة تعليمية تعتمد على آليات تحليل النصوص، وتشجيع التلاميذ على وضع أهداف واضحة ومراجعة أدائهم بشكل مستمر.

٦- تضمين مقررات اللغة العربية نصوص أدبية متنوعة، ومستويات مختلفة من النصوص المسموعة التي تتطلب التفكير الناقد، والتحليل العميق، مع توفير أسئلة مفتوحة لتحفيز الاستقصاء.

٧- تصميم أدلة توضيحية تشرح خطوات تطبيق نموذجي الاستقصاء التقدمي، والتعليم التفارغي، مع تقديم توجيهات حول كيفية توظيفهما لتحليل النصوص، والاستماع الناقد.

٨- مراجعة مصفوفة المدى والتتابع للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد التي توصل لها البحث إجرائيا.

٩- الاستفادة من أدوات التقويم التي توصل لها البحث إجرائيا في تقييم مستوى مهارات تحليل النص الأدبي، ومهارات الاستماع الناقد.

رابعًا - بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

١- فاعلية نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- فاعلية نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات فهم المسموع، وفهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- فاعلية نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- استراتيجية مقترحة في ضوء نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والكتابة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

٥- برنامج قائم على نموذجي التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى التلاميذ معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

٦- تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء نماذج أخرى.

المراجع

إبراهيم، سيد رجب. (٢٠١٦). برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢١٣)، ١٥-٨٩.

أبو جزر، أسماء محمد. (٢٠١٦). *أثر توظيف القصائد الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أبو سرحان، عايد علي. (٢٠١٤). *أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في مهارات القراءة الناقدة ومهارات الاستماع الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف التاسع* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

أبو سرحان، ميساء طه، والهاشمي، عبد الرحمن عبد. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٦)، ٥٩٧-٦١٥.

أبو صواوين، راشد محمد. (٢٠١٥). *تدريس اللغة العربية وتطبيقاتها الصفية في المرحلة الأساسية*. مكتبة الطالب

أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١١). مقومات التذوق الأدبي في النص الأدبي، مسترجع في ٥ نوفمبر ٢٠٢٤ من https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/268337.

أحمد، أحمد جمعة. (١٩٩٧). *تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

الأحمدي، مريم محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، (٣)، ١٤٣-٢٣٤.

أمين، نادي محمد. (٢٠٢٠) فاعلية المدخل التواصلي في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٥ (٤-١)، ٤٦١-٤٨٢.

بشاي، زكريا جابر. (٢٠١٧). استخدام نموذج التعلم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٣ (٤)، ١ – ٥٨.

بصل، سلوى حسن. (٢٠٠٨). *إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

بكر، شيماء منصور. (٢٠٢٢). *تطوير مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء بعض نماذج النظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات التفكير المنظومي والمهارات الهندسية لدى الطلاب* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الوادي الجديد.

بني مصطفى، بسمة محمد. (٢٠١٩). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي لتدريس مادة اللغة الإنجليزية في تنمية الذكاء اللغوي ومهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

جاب الله، علي سعد. (٢٠٠٧). *تنمية المهارات اللغوية واجراءاتها التربوية*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

جابر، أمل جبر. (٢٠٢٣). *أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

جاد الحق، سامية عبد المنصف، عمر، سعاد محمد، فرغلي، محمد سيد، وطلبة، فاطمة محمد. (٢٠٢٣). استراتيجية في تدريس الفلسفة قائمة على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤١)، ٥٢٦ – ٥٤٦.

الجديلي، سها إبراهيم. (٢٠١٩). *أثر توظيف إستراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الحداد، آيات محمود. (٢٠١٦). *فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.

حرحش، صفوت توفيق. (٢٠٢٢). وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٥٣)، ١٤١ – ١٩٤.

حسام الدين، ليلى. (٢٠١١). *البنائية، وبعض نماذجها، وإستراتيجياتها، ومداخلها*. كلية البنات، جامعة عين شمس.

الحسن، بن يوسف محمد. (٢٠٢١). العلاقة بين المهارات اللغوية واليات اكتسابها، *مجلة مقاربات في التعليمية*، ٢ (٤)، ٣٠٩-٣٢٦.

حسن، مها علي. (٢٠٢١). نموذج الاستقصاء التقدمي وتنمية الحل الإبداعي لمشكلات الرياضيات والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (٣)، ١٢٩ – ١٧٣.

حواس، نجلاء أحمد. (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٠٧)،٩٤-١٣٩.

خصاونة، نجوى أحمد. (٢٠١٨) مستوى الاستيعاب الاستماعي الناقد في اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٧ (٣)، ٢٢-٣٣.

خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الأنجلو المصرية.

الخفاجي. قصي شهاب. (٢٠١٦). *فعالية برنامج مقترح قائم على الأسلوبية في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالعراق* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

ذريل، عدنان. (٢٠٠٠). *النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق*. اتحاد الكتاب العرب.

راشد، حنان مصطفى. (٢٠٠٥). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٥٠)،٥٦-٨٨.

رسلان، محمد محمود. (٢٠٢٣). استخدام نماذج ما بعد البنائية في تدريس مناهج الرياضيات المطورة لتنمية الفهم العميق وبعض عادات العقل المنتجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٦ (٢)، ١٢٣ – ١٨٢.

رشوان، أحمد محمد. (٢٠١٤). أثر وحدة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريًا. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٠ (١)، ١-٦٩.

الرنتيسي، محمود محمد، والمصري، دينا جمال. (٢٠٢١). أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طالبات الثامن الأساسي بخانيونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٣)، ١٤٦ – ١٦٣.

زاير، سعد علي، وعايز، إيمان إسماعيل. (٢٠١٤). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. مؤسسة دار الصادق الثقافية.

الزبيدي، نسرين أحمد، الحداد، عبد الكريم سليم، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة التابع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (٤)، ٤٣٥-٤٤٧.

الزهراني، عبد العزيز عبد الله. (٢٠١٤). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تحليل* النصوص *الأدبية لدى طلاب الصف الثالث* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس" من منظور النظرية البنائية"*. عالم الكتب.

سالم، محمد محمد، الطحاوي، خلف حسن، وحنا، كريستين زاهر. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات تحليل النص. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (٣٨)، ٤٤٦ – ٤٦٢.

سامح، سمر محمد، قناوي، شاكر، عبد العظيم، جاد، منى محمود، وقنصوة، أماني أحمد. (٢٠١٥). مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في مرحلة المراهقة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (٤)، ٧٦٣-٧٨٨.

السرحاني، فاطمة محمد. (٢٠٢٢). فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٨ (١٢)، ٤٢١ – ٤٩٥.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٩). إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢٤١)،١٦-٦٤.

شحاتة، حسن سيد، السمان، مروان أحمد. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد، غريب، نهى عبد الحميد، والسمان، مروان أحمد. (٢٠١٥). إستراتيجية تحليل النص. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤ (٣٩)، ٤٤٧-٤٦٦.

شحاتة، حسن سيد، ومعوض، ليلى إبراهيم. (٢٠١٨). *التعليم للإبداع وصناعة المبدعين*. الدار المصرية اللبنانية.

الشنيطي، مي مصطفى. (٢٠٢٤). وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على نموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية التحصيل والفهم العميق والتكيف الاجتماعي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤٣)،٢١٥ – ٢٧٧.

الشيخ، مصطفى محمد، غلوش، محمد مصطفى، ويوسف، هند حسن. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج الاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، (١١٤)، ٤١١ – ٤٣٠.

صادق، منير موسى. (٢٠١١). التفاعل بين المتعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي. *مجلة التربية العلمية*، ١٤ (٤)، ١٨٥-٢٤٢.

الصاوي، سارة عبد الستار. (٢٠٢١). فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات التحليل التاريخي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، (٨٦)، ١٣١ – ١٦٩.

الصراف، رهام ماهر، وعطية، أسماء عبد الباعث. (٢٠١٩). استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٠)، ٨٥-١٧٤.

الصرايرة، عمر إبراهيم. (٢٠١٦). *مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الصقرية، إيمان جمعة، السيد، رضوان أبو علوان، والغافري، محمد سعيد. (٢٠١٩). *أثر استخدام نموذج التعلم التفارغي في اكتساب مفاهيم المساحات والحجوم وفي الكفاءة الذاتية نحو تعلم الهندسة لدى طالبات الصف السابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

صندوقة، رجاء صلاح، والرنتيسي، محمود محمد. (٢٠٢٠). *أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الصويركي، محمد علي. (٢٠١٩). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز دراسة تحليلية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٦)،٢٤٢-٢٦٢.

الطباخ، أمل محمد. (٢٠١٨). *منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨). *المهارات اللغوية" مستوياتها- تدريسها- صعوباتها"*. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد، مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد. (٢٠١٠). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. دار الفكر العربي.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (٢٠١٣). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*(ط٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط*. دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٤* (٤)، ٤٢١-٤٦٢

عبد الرحمن، نهي محمد. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج قائم على البنيوية اللغوية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

عبد العزيز، محمد، عبد العظيم، ريم أحمد، وأحمد، عبير. (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، *١٩* (١١٥)، ٣٣٤ – ٣٦٤.

عبيدات، منتصر بالله حسين. (٢٠٢٣) *أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف السابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

عطية، رحاب طلعت. (٢٠١٦). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية لتنمية بعض مهارات التحدث والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، *١٦* (٥)، ٦٠٧ – ٧٠٦.

علي، أمل إسماعيل. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *٤٤* (٤)،٢٠٥ – ٢٦٤.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). *مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)*. جامعة أم القرى.

عويس، رهام شوقي. (٢٠١٩). تنمية مهارات التحليل الأدبي باستخدام استراتيجية القراءة التبادلية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٥(١٠٧)، ٧٩٨-٨٤٠.

عيسى، إيهاب عبد العليم، فهمي، إحسان عبد الرحيم، وعبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٥ (١٩)،١٦٩ – ١٨٢.

القاضي، سمحة عادل. (٢٠١٨). *أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد والقراءة الإبداعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

القحطاني، أشرف سعيد. (٢٠١٠). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص لدى طلاب الصف الثالث المتوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

قورة، علي عبد السميع، أبو لبن، وجيه المرسي، وسنجي، سيد علي. (٢٠١١). " مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٢ (٧٥)، ٢-٦١.

كامل، رانيا محمد، ورشوان، رحاب أحمد. (٢٠٢١). برنامج قائم على نموذج تربية الأمل لتنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي والفعل الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (٢٢)، ٣٦٤ – ٤٤٢.

الكسواني، مصطفى خليل، عيد، زهدي محمد، وقطناني، حسين حسن. (٢٠١٠). *المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، محمد عبد الرحمن، يوسف، عيطة عبد المقصود، ومحمد، نهى محمد. (٢٠٢٣). كفاءة استخدام نموذج بايبي البنائي في اللغة العربية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية*، (١٢٦)، ٢٢٣ – ٢٦٠.

مختار، إيهاب أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية التدريس عبر منصة Meet Google الافتراضية باستخدام نموذجين قائمين على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٧ (١)، ١ -٩٤.

مختار، هبة الله عدلي، ومهدي، ياسر سيد. (٢٠١٣): فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٣٣)، ٢٠٧-٢٥٢.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٨). تدريس *فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (٢٠١٠). *طرق تدريس اللغة العربية* (ط ٢). دار المسيرة.

مرسي، راضي فوزي. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢ (٣)، ٦٠١-٦٣٥.

المصري، دينا سامي. (٢٠١٩). *أثر توظيف إستراتيجيتي العصف الذهني والرؤوس المرقمة في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بخانيونس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

مكي، الطاهر أحمد. (١٩٩٦). *الشعر العربي المعاصر "روائعه ومدخل لقراءته"*(ط.٤). دار المعارف.

منسي، غادة خليل. (٢٠١٨). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر في الأردن واتجاهاتهن نحوه. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*،٩ (١٦)،٧٧-٩٥.

مهدي، إيمان عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي لتدريس تكنولوجيا النانو لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل والميل نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات، ١٩* (١٢)، ٦٧ – ١٢٦.

نايل، أحمد جمعة. (٢٠٠٦). *" التحليل الأدبي:" أسسه وتطبيقاته التربوية "*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

النجار، تهاني، وأبو عودة، محمد. (٢٠١٩). *فاعلية بيئة تعليمية قائمة على نموذج التعلم التفارغي في مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠). *مناهج المرحلة الإعدادية*. القاهرة قطاع الكتب.

Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7th ed.). Harcourt Brace College Publishers.

Aharon, A. (2000). Beyond constructivism: Autonomy-oriented education. University of the Negev.

Ahmed, H. M. (2021). The effectiveness of embodied learning and online tasks in developing critical listening and communication skills for pre-service teachers. *International Journal of EFL Teaching, 12*(3), 45–70.

Al-Mutairi, R. A. (2019). Enhancing listening comprehension in Saudi university EFL learners using a schema-based approach. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 6*(5), 120–135.

Alharbi, S. A. (2016). The effectiveness of digital storytelling in developing critical listening skills in English for high school female students in Riyadh. *Specialized International Educational Journal, 5*(8), 276–308.

Anderson, P. J., & Thompson, R. S. (2016). The effect of critical reading on students' literary analysis skills. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 150–165.

Arnseth, H., & Saljo, R. (2007). Making sense of epistemic categories: Analyzing students' use of categories of progressive inquiry in computer-mediated collaborative activities. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(5), 425–439.

Basyoni, A., & Medd, G. (2023). The development and assessment of critical listening skills in the speech program. *International Journal of Social Science and Human Research, 6*(3), 1866–1872.

Bayram, H. (2022). The impact of allosteric learning on students' academic achievement and research skills in the 5th-grade social studies course. *Mimbar Sekolah Dasar, 9*(1), 58–80.

Baysal, S., & Özdemir, S. M. (2017). From theory to practice: Allosteric learning model for teaching science and social studies lessons. *Journal of Education and Practice, 8*(14), 157–165.

Berger, D., Jourdan, D., & Pizon, F. (2009). School health education: Impacts of a prevention AIDS program in children 9 to 11 years old. *Contemporary Science Education Research: Scientific Literacy and Social Aspects of Science*. A collection of papers presented at ESERA 2009 Conference.

Berkant, H. G., & Baysal, S. (2017). Allosteric learning model in English lesson: Teachers' views, the instructions of curriculum and course book, a sample of daily lesson plan. *Universal Journal of Educational Research, 5*(1), 84–93.

Berkant, H. G., & Baysal, Z. N. (2016). From theory to practice: Allosteric learning model for teaching science. *International Journal of Learning and Teaching, 9*(3), 296–304.

Berkant, H. G., & Gökçedağ, O. (2019). The effect of allosteric learning model on students' attitudes, motivations and academic achievements in science lessons. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2141–2159.

Bills, E. (2004). Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching. *British Journal of Educational Psychology, 74*(4), 635–636.

Brown, E. R., & Davis, K. L. (2017). The impact of interactive teaching strategies on literary text analysis. *Educational Research Quarterly, 41*(1), 22–38.

Brown, T. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. Aries Publishing.

Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5th ed.). Pearson Education.

Chen, Y., & Zhang, L. J. (2022). Effects of metacognitive listening strategy instruction on Chinese middle school students' listening comprehension and strategy use. *System, 98*, 102481.

Davis, B., & Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory, 52*(4), 409–428.

Elmosnino, S. (2022). A review of literature in critical listening education. *Journal of the Audio Engineering Society, 70*(5), 328–339.

Erkek, G., & Batur, Z. (2019). Activity suggestions for improving critical listening skills. *Academic Journals, 14*(17), 639–646.

Frielick, S. (2004). Beyond constructivism: An ecological approach to e-learning. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st Ascilite Conference* (pp. 328–332).

Garcia, M. E., & Lee, H. J. (2020). Evaluating the effectiveness of educational programs in improving literary text analysis. *International Journal of Educational Development, 50*, 100–110.

Garcia, M. E., & Thompson, D. J. (2021). Using formative assessment to enhance middle school students' analytical reading of literary texts. *Educational Assessment, 26*(1), 25–42.

Giordan, A. (1995). New models for the learning process: Beyond constructivism? *Prospects, 25*(1), 101–118.

Giordan, A. (2012). From constructivism to allosteric learning model. Laboratory of teaching epistemologies and sciences – LDES, University of Geneva, Switzerland.

Giordan, A. (2012). The allosteric learning model and current theories about learning. (Translated by Nadine Allal). Retrieved 18.10.2024 from:

Giordan, A., Jacquemet, S., & Golay, A. (1999). A new approach for patient education: Beyond constructivism. *Patient Education and Counseling, 38*(1), 61–67.

Giordan, A., et al. (2012). From constructivism to allosteric learning model. Laboratory of teaching epistemologies and sciences – LDES, University of Geneva, Switzerland.

Goh, C. C. M., & Aryadoust, V. (2017). Exploring the relationship between critical thinking and listening comprehension. *Applied Linguistics, 37*(2), 243–265.

Gojkov, G., & Stojanovic, A. (2011). Participatory epistemologies in didactics. *Research Studies, 46*, 19–40.

GÜRBÜZTÜRK, O., AKRAN, S. K., & BABAOĞLU, M. H. (2016). The effect of allosteric learning model on the problem-solving skills of 7th grade students in English courses. *Journal of Education and Future, 9*, 67–82.

Gürbüztürk, O., Koç, S., & Babaoğlu, H. M. (2016). The effect of allosteric learning model on the problem-solving skills of 7th grade students in English courses. *Journal of Education and Future, 9*, 67–82.

Chu, H.-C., & Sung, Y.-H. (2016). A context-aware progressive inquiry-based augmented reality system to improve students' investigation learning abilities for high school geography courses. In *2016 5th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)* (pp. 353–356). Kumamoto, Japan. https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI.2016.112

Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2009). Toward a trialogical approach to learning. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 65–80). New York, NY: Routledge.

Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research, 6*(2), 199–220.

Hakkarainen, K. (2009). A knowledge-practice perspective on technology-mediated learning. *Computer-Supported Collaborative Learning, 4*, 213–231.

Hakkarainen, K., & Lipponen, L. (2001). Progressive inquiry in science classrooms: Supporting students' conceptual change and understanding. *Science Education, 85*(5), 571–583.

Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2020). From progressive inquiry to knowledge creation: Emergent themes in educational designs inspired by knowledge building. *Journal of the Learning Sciences, 29*(1), 28–55.

Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2002). Progressive inquiry in computer-supported collaborative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(1), 81–90.

Hakkarainen, K., Bollstrom, H., & Pyysalo, R. (2003). International design principles for knowledge building: Innovative learning processes in knowledge-rich interactive environments. In *The American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. Chicago: University of Helsinki.

Hassan, M. A. M. (2021). Progressive inquiry model and developing creative solutions to math problems and high-order thinking among secondary school students. *Mathematics Education Journal, 24*(3), 129–173.

Jasim, N. M., & Hassan, A. K. (2022). The effectiveness of educational-learning design according to the progressive inquiry model in mathematical excellence skills of second-grade intermediate students. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18*(2), 1–21.

Jones, L., & Plass, J. L. (2020). The impact of digital storytelling on listening comprehension and critical listening skills. *Educational Technology Research and Development, 68*(3), 765–784.

Kaya, H. İ., & Elçiçek, M. (2019). The effect of allosteric learning model on students' academic achievement and attitudes towards science. *International Journal of Educational Methodology, 5*(3), 421–432.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry, 1*(1), 59–69.

Koschmann, T., & Stahl, G. (2024). Computer-supported collaborative learning and progressive inquiry: Synergies and divergences. In *Handbook of Learning Analytics* (2nd ed., pp. 215–230). SOLAR.

Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education, 36*, 1–14.

Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(1), 1–14.

Kuisma, M. (2018). Narratives of inquiry learning in middle school geographic inquiry class. *International Research in Geographical and Environmental Education, 27*(1), 85–98.

Kuisma, M., & Nokelainen, P. (2018). Effects of progressive inquiry on cognitive and affective learning outcomes in adolescents' geography education. *Frontline Learning Research, 6*(2), 1–19.

Lakkala, M. (2008). Principles of progressive inquiry. Centre for Research on Networked Learning and Knowledge Building, Department of Psychology, University of Helsinki, Finland.

Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2022). Implementing progressive inquiry in Finnish schools: Successes and challenges. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(3), 345–362.

Lakkala, M., Ilomäki, L., & Palonen, T. (2007). Implementing virtual, collaborative inquiry practices in a middle school context. *Behaviour and Information Technology, 26*(1), 37–53.

Lakkala, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2005). Implementing progressive inquiry in university courses: Lessons learned. *Educational Technology Research and Development, 53*(2), 67–85.

Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2008). Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 3*(1), 33–64.

Lee, H. S., & Kim, S. Y. (2022). The effects of metacognitive strategies on students' literary text analysis in middle school classrooms. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(4), 567–583.

Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Collaborative learning and progressive inquiry in primary school. *Learning and Instruction, 13*(5), 431–454.

Lonka, K., Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2000). Progressive inquiry learning for children: Experiences, possibilities, limitations. *European Early Childhood Education Association Journal, 8*, 7–23.

Markley, R. (2007). Aesthetico-constructivism: Farther adventures in criticism. *Philological Quarterly, 86*(3), 291–314.

Moradi, M., Brunel, S., & Vallespir, B. (2008). Design a product for learning and teaching: From theories to developing a process. Retrieved October 1, 2024, from:

Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (1999). Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: The future learning environment tools. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *The proceedings of the CSCL '99 conference* (pp. 406–415). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates

Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (1999). Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: The future learning environment tools. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *The proceedings of the CSCL '99 conference* (pp. 406–415). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (2004). Computer-mediated progressive inquiry in higher education. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 28–53). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (2005). Technology-mediation and tutoring: How do they shape progressive inquiry discourse? *Journal of the Learning Sciences, 14*(4), 527–565.

Nguyen, T. T., & Pham, L. H. (2023). Developing critical thinking through literary text analysis in secondary education: A case study in Vietnam. *International Journal of Educational Development, 89*, 102536.

Null, J. (2004). Is constructivism traditional? Historical and practical perspectives on a popular advocacy. *The Educational Forum, 68*, 180–188.

O'Connor, K. E., & Fitzgerald, J. M. (2024). Integrating technology in teaching literary analysis: Effects on middle school students' engagement and skills. *Journal of Literacy Research, 56*(1), 78–95.

Pei, X. (2006). Allosteric learning model and instructional design. *Global Education, 35*, 12.

Pellas, N. (2021). Unraveling a progressive inquiry script in persistent virtual worlds: Theoretical foundations and decision processes for constructing a sociocultural learning framework. In *Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students* (pp. 610–632). IGI.

Pershey, M. (2004). Children's awareness of pragmatic language functions in narrative text. *ProQuest Dissertations and Theses*. University of Massachusetts Lowell.

Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2001). Progressive inquiry in CSILE environment: Teacher guidance and students' engagement. In P. Dillenbourg et al. (Eds.), *European perspectives on computer-supported collaborative learning: Proceedings of the first European conference on CSCL* (pp. 520–528). Maastricht: Maastricht McLuhan Institute.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.

Roth, W. (2014). From-within-the-event: A post-constructivist perspective on activism, ethics, and science education. *Journal of Pedagogy, 5*(4), 237–254.

Smith, J. A., & Johnson, L. M. (2018). Enhancing literary analysis skills in middle school students through collaborative learning strategies. *Journal of Educational Research, 111*(3), 345–360.

Taber, S. (2006). Beyond constructivism: The progressive research programme into learning science. *Studies in Science Education, 42*, 125–184.

Talalakina, E. (n.d.). Audiobook in advanced ESL classrooms: Developing critical listening. National Research University Higher School of Economics, Russia.

Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., & Witkowski, S. (2004). The integrative listening model: An approach to teaching.

Topbaş, E. (2013). Preparation of a lesson plan according to five-step learning strategy. *Journal of Gazi University, 32*, 96–106.

Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning, 65*(2), 390–416.

Veermans, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2005). Patterns of guidance in inquiry learning. *Journal of Interactive Learning Research, 16*(2), 179–194.

Weegar, M., & Pacis, D. (2012). Behaviorism and constructivism as applied to a comparison of two theories of learning in face-to-face and online learning. *E-Leader Manila*.

Williams, R. T., & Brown, C. E. (2019). The impact of digital storytelling on middle school students' literary analysis abilities. *Computers and Education, 133*, 37–48.

Yang, Y., Chuang, Y., Li, L., & Tseng, S. (n.d.). A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. *Computers and Education, 5*.

Yinxiu, J. (n.d.). Discourse analysis and development of English listening for non-English majors in China. *English Language Teaching, 8*(2).

Youssef, A. H. (2018). A schema theory-based program to enhance listening comprehension and critical listening skills among EFL learners. *Language Learning Journal, 10*(2), 75–94.

Zhang, J., & Sun, Y. (2023). Enhancing collaborative learning through progressive inquiry: A study in Chinese higher education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 18*(2), 157–176.

Şahin-Doğruer, Ş. (2020). A case study on the surface area of prisms: Allosteric learning model. *Academia Journal of Educational Researches, 5*(2), 306–321.