برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في دراسة الأدب القصصي لتنمية مقومات نقده لدي طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

سيد رجب محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في دراسة الأدب القصصي لتنمية مقومات نقده لدي طلاب المرحلة الثانوية

أولا: المقدمة.

يحتل الأدب مكانة مهمة بين فنون اللغة العربية في مراحل التعليم بصفة عامة وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة، تلك المرحلة التي يقدم فيها الأدب ألوانا ونماذج فنية متعددة تساعد الطلاب على الفهم والاستنتاج والنقد، فضلا عن اكتساب ألفاظ ومعان جديدة؛ ومن ثم تعد فنون الأدب من شعر وقصة ومسرحية ورواية...إلخ تجربة نفسية إنسانية في المقام الأول، تساعد الطلاب على التنشئة الاجتماعية السليمة من خلال ما يقدم فيها من قيم وأخلاقيات وعادات تهذب أذواق الطلاب واختياراتهم وسلوكياتهم.

وللأدب القصصي – فن القصة – دور مهم بين فنون الأدب المتنوعة، فهو من أكثر الأجناس الأدبية تأثيرا وجذبا واستثارة للأفراد، وأحفلها بالآراء الفلسفية والقيم الاجتماعية والجوانب النفسية، وأمسها بمشكلات الإنسان وعصره، يواجه فيه الإنسان مواقف متعددة وأحداث وصراعات، تُجسد في شكل تجربة نفسية توحي بمعان إنسانية واجتماعية تجعله يلامس الواقع ومشكلاته (محمد مصطفي هدارة، ٢٠٠١، ٣١٦)؛ ويبرز هذا التأثير نتيجة ذلك البناء الفني في تأليفه وتسلسل أحداثه وتنظيمها، فضلا عما يحتويه من مواقف ومفاجآت تجذب القارئ إليه، وتثير انتباهه وفضوله لتتبع أحداثه ومراحله ومعرفة شخصياته والإفادة مما فيها من معان وقيم وعبر ودروس، بجانب ما يتضمنه الأدب القصصي من معلومات وأفكار وآراء (حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ٤٥)؛ مما يضع أمام الطالب في دراسته لهذا النوع من الفنون مجموعة من مهارات التعامل معه فهما وتفسيرا وتحليلا ونقدا تستوجب تنميتها لديه بوصفها أهدافا يجب تحقيقها بدراسة الأدب القصصي في هذه المرحلة.

ومن ثم تبرز أهمية الأدب القصصي دراسة ونقدا في هذه المرحلة من كونه أداة مساعدة لتكوين شخصية الطالب؛ حيث يقدم مجموعة من التراكيب والمعاني والأفكار والأساليب على لسان شخصيات متعددة وأحداث متنوعة، وفي زمان ومكان محددين، وفي بيئة تستوعب هذه العناصر جميعا (على مدكور، ٢٠٠٠، ٢٣٨)؛ الأمر الذي يكسب الطالب بعضا من مهارات دراسة هذا النوع من الأدب ودراسة مقوماته وشروطه ، من مثل: تحديد فكرة القصة، وتحديد الأدوار والشخصيات، وفهم ما بين السطور من أحداث ضمنية وما وراء السطور من انفعالات وتصرفات، والحكم على أداء الشخصيات وغيرها من عناصر البناء الفني للقصة ....إلخ تلك المقومات التي يسعي الفن القصصي إلى تحقيقها لدي طلاب المرحلة الثانوية.

ومن ثم فإن دراسة الأدب القصصي ونقده تتلخص في دراسة ذلك النظام المسلسل والمتتابع الذي يحكم بناءه وفق خطوات منهجية تتكامل فيما بينها وتترابط؛ ليصل الدراس من خلالها إلى تفسيره وتحليله والحكم عليه، فيبدأ بتعرف عنوان القصة وتحديد فكرتها ومدى ارتباطها بالشخصيات في زمان ومكان معينين، ثم يستقرأ طبيعة الأحداث والصراعات وما وراء ذلك من أغراض ومرام، ثم يركز على المشكلات والقضايا التي تضمنتها القصة؛ وصولا إلى مستوى أعمق من الفهم والتفسير وهو إبداء الرأي وتقييم الأدوار والحكم على الشخصيات؛ أي أن دراسة مقومات عناصر القصة ونقدها تستند إلى بنائها الفني ومكوناته والتكامل فيما بينها. (أحمد فؤاد، ٢٠٠٩، ٧٣)

وبما أن الأدب القصصي يتميز بالوحدة الفنية في بنائه وتكامل عناصره وترابطها، ويستوجب تنمية التعامل معه عددا من مقومات دراسته ونقده، فإن تلك المقومات وتحقيقها لدي الطلاب تستلزم تبني بعض الاتجاهات الحديثة التي تستند في توجهاتها إلى إجراءات منظمة ومتكاملة تتسق وطبيعة بنائه الفني المتكامل والمترابط؛ ومن ثم تعد نظرية التعلم المستند إلى وظائف الدماغ من هذه الاتجاهات الحديثة في الميدان.

حيث طورت البحوث التي أجراها علماء الدماغ والأعصاب على بنية الدماغ ووظائفه في مجال التعلم مفاهيم جديدة لعملية التعلم، تحدد كيفية حدوث التعلم بشكل مخطط ومنظم ومقصود إذا ما أحسنت إدارة الموقف التدريسي بين المعلم والمتعلم؛ بحيث تنقل وظائف الدماغ من التركيز على نقل المعرفة وتذكرها وحفظها إلى وظائف أخرى تتكامل فيما بينها وتتجاوز حفظها إلى فهمها واستحضارها وتعميقها وتقييمها ثم تطبيقها بشكل متدرج وفقا لطبيعة وظائف الدماغ وطرق استيعابها (Duman , 2007 , 1-3).

وبالتالي فإن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تركز بشكل رئيس على وظائف عمل الدماغ وتنظيم عملياته تعلمه والابتعاد عن العشوائية في أثناء التعلم، فتركز على إدخال المعلومات وموضوعات التعلم بأسلوب يجعل الطالب يكمل بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل مناسب يمكنه من الفهم والاستيعاب، وإعمال مهارات التفكير في معالجة المعلومات والتفاعل معها بشكل تدريجي وفق للوظائف التدريجية لعمل الدماغ، ثم تمكنه في النهاية من تحقيق أهداف التعلم.(Sousa , D , 2006, 37)

إذن فإن أي تعلم لابد أن يستند إلى الدماغ، ولكن ليس كل تعلم يستند إلى إجراءات منظمة تحكمها وظيفة عمل الدماغ وبنيته وعملياته العقلية، تلك التي تنظم على نحو معين وتعمل وفق نظام محدد يضمن نتائج جيدة في التعلم.

وبما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تتبنى مبادئ محددة تستند إلى وظائف الدماغ وعملياته بغية تحسن عملية التعلم وتكاملها لدي المتعلم من فهم للمعلومات واستيعابها وتفسيرها واستخدامها في مواقف مشابهة، وبما أن الأدب القصصي بوصفه فنا أدبيا يتسم ويتميز في دراسته ونقده بنظام متكامل ومترابط لعناصر بنائه الفنية ومقومات نقده ، فإنه يمكن إيجاد علاقة تفاعل وكذا علاقة منه وإليه بين النظرية وبين تعليم القصة وتحقيق أهدافها دراسة ونقدا، وذلك الذي ستسعي الدراسة الحالية إلى إثباته وتوضيحه بقدر الحاجة في الإطار النظري للدراسة.

وعلى الرغم من أهمية الأدب القصصي في المرحلة الثانوية، إلا أننا نلاحظ قصورا في الاهتمام بتدريسه وتحقيق مهاراته، حيث يقتصر تدريس فن القصة في المرحلة الثانوية على خطوات تقليدية تبدأ، بشرح كلمات القصة التي يرى المعلم أنها جديدة، ثم يشرح القصة فقرة فقرة؛ ومن ثم تقل فاعلية الطلاب في إظهار مدى تعاملهم مع القصة التي يقرءونها (حسن شحاتة، ٢٠٠١، ١٨٣)؛ ومن ثم تفتقر هذه الطرق والأساليب إلى دراسة العناصر الفنية للأدب تحليلا وتفسيرا ونقدا.

وبالتالي فإن تدريس الأدب القصصي يقف عند تأييد قضية عامة من القضايا الاجتماعية، وتحديد لأهم الأفكار والتعريف بكاتب القصة، وكذا التعريف ببعض شخصيات القصة، لا بأدوارها ومكانتها وأهميتها، فضلا عن دراسة القصة دون السعي وراء الآراء والقضايا والشخصيات والصراعات من أُثر اجتماعي أو فردي على شخصية الطالب، إضافة إلى ضعف الربط بين أحداث القصة وأحداث الواقع والحياة المعاصرة، فضلا عن قراءة القصة قراءة عابرة تتجاهل الرأي والتحليل وكذا التفسير وأخيرا التقييم والنقد لعناصر البناء والتركيب في ضوء شروط محددة ، وكذا الافتقار إلى استخلاص العلاقات الحاكمة بين هذه العناصر جميعا ، والشروط والمعايير التي في ضوء يّقوم كل عنصر من عناصر بناء الأدب القصصي . (محمد غنيمي هلال، ١٩٩٧، ٤٩٥)

فضلا عن الاهتمام بالفهم السطحي للأفكار والمعاني العامة والدلالات النفسية والاجتماعية في أثناء تدريس أحداث القصة وحبكتها وتناولها تفسيرا ونقدا، دون تدريب الطلاب على قراءة ما وراء السطور من اتجاهات وأغراض ضمنية لبعض الشخصيات، وكذا البحث عن قيم وقضايا اجتماعية وإنسانية وأخلاقية تتميز بيها شخصيات القصة وبيئتها. (محمد عويس القرني، ٢٠٠٧، ١٦).

وبما أن هناك ضعفا في طرق تناول القصة وأساليب تنميتها المختلفة وتحقيق مهارات دراستها ونقدها لدي الطلاب، فإن هذا يشير إلى ضعف استغلال المعلم لقدرات ووظائف الدماغ

وتنشيط عملياته لدراسة القصة، وبالتالي تعجز وظائف الدماغ عن القيام بعمليات التفسير والتحليل والنقد، وكلها من وظائف الدماغ المهمة، ومن مهارات التعامل مع القصة دراسة ونقدا؛ مما يكشف لنا ضرورة تبني نظرية حديثة تتعامل مع مقومات نقد القصة ، ومنها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

نظرا لقصور الاهتمام بتنمية مقومات نقد الأدب القصصي في المرحلة الثانوية، فإننا نشكو من: أن طلاب هذه المرحلة يعانون من ضعف في مهارات دراسة الأدب بصفة عامة والقصة بصفة خاصة، فهم لا يستطيعون تحديد الفكرة الرئيسة للقصة التي يدرسونها، كما أنهم لا يستطيعون استخراج الأفكار الفرعية للقصة التي يقرءونها، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شخصيات القصة الرئيسة أو المحورية. (أماني عبد الحميد: ٢٠٠٠: ص ١٠٥).

كما يلاحظ تدنيًا في مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات دراسة فنون الأدب، ويظهر هذا التدني في ضعف إدراكهم للترابط بين أحداث القصة وعلاقتها ببعضها، وتحديد الغرض من ورائها، وكذا ضعف قدرتهم على إصدار حكم على أفكار القصة أو حبكتها أو اقتراح حلول لبعض المشكلات التي تواجه الشخصيات (جمال سليمان، ٢٠٠٦، ١٦٠)؛ ومن ثم يفتقد طلاب هذه المرحلة القدرة على تحليل الأدب القصصي وتحديد جوانب القصور في الأحداث أو الأدوار أو تحديد غرض الأديب من القصة.

وبالتالي فإن هؤلاء الطلاب يقفون عند مستوي المعاني المعجمية لكلمات القصة الجديدة دون البحث فيما وراء تلك المعاني من أشياء ودلالات وأفكار جديدة، وكذلك ضعف قدرتهم على استخلاص بعض الاستنتاجات التي تتعلق بفكرة القصة أو شخصياتها أو صفاتها أو إبداء الرأي في عناصرها الفنية من فكرة وأحداث وحبكة وعقدة وحل. (حسنى عبد الباري عصر، ٢٠٠٥، ص ١٩٥)

من خلال ما سبق من مظاهر ضعف مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية، وكذا وقوفهم عند تذكر معلومات القصة وحفظها، دون إبداء الرأي فيها وتقييمها، وكذا ضعف استغلالهم لقدراتهم العقلية على الاستنتاج والتحليل والتفسير والنقد؛ مما يؤدي في النهاية إلى ضعف مهارات التعامل مع الأدب القصصي دراسة ونقدا، وكذا الافتقار إلى الأساليب والمداخل التي يمكن من خلالها تدريس هذا الفن وتحقيق أهدافه، وبالتالي فإن هناك حاجة إلى تنمية مقومات دراسته ونقده من خلال نظرية تستند إلى نظام مخطط ومنظم يتبنى تكامل وظائف

الدماغ وعملياته وقدراته العقلية. وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تتناول تنمية تلك المقومات من خلال هذا التوجه وهو نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية، والافتقار إلى توجهات تدريسية حديثة تستند إلى وظائف الدماغ لتدريس هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدارسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في دراسة الأدب القصصي لتنمية مقومات نقده لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما مقومات نقد الأدب القصصي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟
٢. ما أسس بناء برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟
٣. ما البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

رابعا: حدود الدارسة.

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

١. **طالبات الصف الثالث الثانوي:** حيث يمثل هذا الصف بداية دراسة الفن القصصي ونقده، والتمكن من مهاراته والتعايش معه دراسة ونقدا؛ فضلا عن أن الطالبات يبدين اهتماما كبيرا من الطلاب في قراءة الأدب عامة وقراءة القصة خاصة والميل نحوها.
٢. **بعض المدارس الثانوية في محافظة القاهرة:** فالقاهرة تعتبر بيئة تعليمية ممثلة لبيئات مصر المختلفة.
٣. **القصة القصيرة:** بوصفها أكثر الأنواع الأدبية شيوعًا واهتمامًا في حياة طالبات المرحلة الثانوية.

خامسا: تحديد المصطلحات.

١. **مقومات نقد الأدب القصصي :**

الأدب القصصي: أحد أشكال الفنون الأدبية، يتضمن في بنائه الفني عناصر بذاتها، تتمثل في الأحداث والأفعال، والشخصيات، والأفكار، والأزمنة والأماكن، والعقدة والحل، ويعرض من خلالها وجهة نظر الأديب في الحياة ومشكلاتها. (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٢)

وتحدد مقومات نقد الأدب القصصي إجرائيا في:

مجموعة من الشروط والمعايير المحددة التي ينبغي توافرها في الجوانب الفنية للأدب القصصي من حيث : الفكرة والأحداث وحبكتها ، والشخصيات ، والزمان والمكان ، والأسلوب ، تلك التي تسعى الدارسة الحالية إلى تنميتها لدي طلاب الصف الثالث الثانوي .

٢. **نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:**

مجموعة من المبادئ المشتقة من نتائج أبحاث علم الأعصاب وبنية الدماغ تتحكم في عمله والقيام بوظائفه المختلفة وفق نظام مترابط ومتتابع، من تنظيم وتخطيط: لإثارة الانتباه والدافعية، وتدرج لفهم المعلومات ومعالجة الكليات منها والجزئيات؛ وصولا لتخزينها وحفظها وتطبيقها وربطها بالواقع معتمدا على وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر؛ ومن ثم تنظيم وتخطيط أفضل لعمليات الدماغ في اكتسابها المعلومات وتوظيفها. (Connall , 2009 , 28).

وتحدد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في هذه الدراسة بأنها:

مجموعة الأسس والتوجهات التي تحكم قيام الدماغ بوظائفه التعليمية والتي تشتقها الدارسة الحالية من طبيعة عمل الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر؛ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي وفهم عناصره الفنية ونقدها.

سادسا: خطوات الدراسة وإجراءاتها.

تسير الدارسة طبقا للخطوات والإجراءات التالية:

أولا: تحديد مقومات نقد الأدب القصصي المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

١- دراسة الأدبيات والدراسات التي تناولت الأدب القصصي أو فن القصة.

٢- رأي الخبراء والمتخصصين.

ثانيا: تحديد أسس البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

١- دراسة ما توصل إليه في الخطوة السابقة.

٢- دراسة الأدبيات والدراسات التي تناولت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

٣- دراسة الأدبيات والدراسات التي تناولت برامج قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

رابعا: بناء البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

١- تحديد الأهداف. ٢- تحديد المحتوي.

٣- تحديد استراتيجيات التدريس. ٤- تحديد الأنشطة والوسائل.

٥- بناء اختبار لقياس مقومات نقد الأدب القصصي .

خامسا: تطبيق البرنامج للتأكد من فاعليته، وذلك من خلال:

أ. اختيار عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي، وتقسيمها إلي مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

ب. تطبيق أدوات القياس أو التقويم قبليا علي المجموعتين.

ج. تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية.

د. تطبيق أدوات القياس بعديا علي المجموعتين.

ه. استخراج النتائج ومناقشتها.

و. وضع التوصيات والمقترحات.

سابعا: أهمية الدراسة.

تتمثل أهمية الدراسة فيما تقدمه لكل من:

١- **مخططي المناهج:** تساعد هذه الدراسة المخططين في بناء مناهج تعليم الأدب وخاصة الأدب القصصي في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات دراسته ونقده، والاستناد إلى بعض الاتجاهات الحديثة في تحقيق أهدافه.

٢- **المعلمين:** تعطي فرصة للمعلمين لتحقيق مقومات نقد القصة لدي الطلاب في ضوء خطوات وإجراءات تدريسية تعليمية محددة تستند إلى وظائف عمل الدماغ ووظائفه.

٣- **المتعلمين:** تمكن الطلاب من القدرة على التعامل مع النص القصصي ودراسته وإبداء الرأي فيه؛ ومن ثم الحكم عليه؛ ومن ثم التمكن من مهارات التعامل مع فنون الأدب الأخرى.

٤- **الباحثين:** تفتح المجال لدراسات أخري تتناول بناء برامج لتنمية مهارات دراسة الفنون الأخرى كالرواية والمسرحية في ضوء أسس ومبادئ عمل الدماغ ووظائفه.

الإطار النظري للدراسة.

مقومات نقد الأدب القصصى ، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ

يهدف عرض الإطار النظري بشكل رئيس إلى تحديد المقومات المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي لدراسة القصة ونقدها، وتحديد بعض أسس بناء البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ؛ لتنمية هذه المقومات . ولتحقيق هذين الهدفين يعرض الإطار النظري للبعدين التاليين:

١. طبيعة الأدب القصصي.

٢. طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

البعد الأول: طبيعة الأدب القصصي وجوانبه الفنية.

للقصة تعريفات عديدة تدور معظمها حول أنها: لون من ألوان النثر الأدبي يتضمن بناؤه الفني عددا من المقومات، مثل: الشخصية والحبكة والبيئة والزمان والمكان والعقدة والحل؛ حيث يعمد الأديب إلى توظيفها تعبيرا عن جوانب الحياة المتعددة التي يعيشها الإنسان والمجتمع. (أحمد حنورة، ١٩٨٩، ١٣٧) (إبراهيم عطا، ٢٠٠١، ٧٦) (هدى محمد، ٢٠٠٣، ١٤٠) (حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ٩٩) (علاء سعودي، ٢٠٠٨، ١٩٠)

ومن ثم تعد القصة من أنواع النثر الأدبي المهمة والمعبرة بل أقدرها على التقاط صور الحياة ومشكلاتها وجوانبها النفسية والإنسانية، حيث ينقل من خلالها القاص حالات الأفراد والمجتمعات من خلال تصوير الأحداث وتسلسلها والشخصيات والأزمنة والانفعالات (محمد حسين هيكل، ٢٠٠١، ٧٧-٨٧)، بل وإقناع القارئ بصدق ما يقرؤه، فهو لا يري الشخوص ولا يعاصر الأحداث بل يتصورها ويعايشها، وهذا ما يسمى في القصة بالحبكة؛ أي أن القاص يحبك أحداث القصة بشكل معين؛ ليقدم إنتاجا نثريا وفنيا يقنع الآخرين ويجعلهم يتأثرون به، بل ويعايشونه بتفاصيله وأجزائه في نظام متتابع ومتماسك. (فهيم مصطفي، ٢٠٠١، ٩٥)

ومن ثم تتلخص دراسة الأدب القصصي ونقده في دراسة ذلك النظام المتماسك والمتتابع الذي يحكم بناءه وفق خطوات منهجية تتكامل فيما بينها وتترابط؛ ليصل الدراس من خلالها إلى تفسيره وتحليله والحكم على جوانبه الفنية؛ أي أن دراسة القصة ونقدها تستند إلى معايير بناء جوانبها الفنية والتكامل فيما بينها. (أحمد فؤاد، ٢٠٠٩، ٧٣)

وقد حدد عدد من النقاد هذه الجوانب في: الفكرة، والأحداث وحبكتها، والشخصيات، والزمان والمكان، وأخيرا الأسلوب.(محمد غنيمي هلال، ١٩٩٧، ٥٠٦) (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٢-١٢٠) (أحمد سيد، ٢٠٠٠، ١٣٩)

وتحدد مقومات نقد الأدب القصصي إجرائيا في هذه الدراسة: مجموعة من الشروط والمعايير المحددة التي ينبغي توافرها في الجوانب الفنية للأدب القصصي من حيث : الفكرة والأحداث وحبكتها ، والشخصيات ، والزمان والمكان ، والأسلوب .

وتسعى الدراسة الحالية لاستخلاص مقومات نقد الأدب القصصي من خلال تلك الجوانب ، التي يمكن أن يستند إليها طالب الصف الثالث الثانوي عند دراسة القصة ونقد جوانبها الفنية، ومن ثم تعرض الدراسة لهذه الجوانب فيما يلي:

<u>الجانب الأول: الفكرة.</u>

تعد الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة، وتتمثل الفكرة في موقف إنساني يشعر به الأديب ويعبر عنه بأسلوب أدبي نثري سواء كان موقفا شخصيا أو موقفا لاحظه وعايشه لأشخاص آخرين؛ حيث ينقل الأديب فكرته للقارئ إما من خلال ظهورها بمجرد التصادم بين الأحداث نتيجة اختلاف الآراء بين الشخصيات منذ بداية القصة، وقبل الوصول إلى ذروة الأحداث التي يتعقد فيها الصراع، وإما من خلال تعمده الغموض في نقلها حتى بعد قراءة القصة والانتهاء منها، ومن ثم تحديد مدى تعبير الفكرة عن عنوان القصة وارتباطها بها. (أحمد الشايب، ١٩٩٤، ٢٢٥)

والكلام السابق يشير إلى أن فكرة الأديب في القصة إما أن تكون واضحة من بداية القصة وبمجرد التصادم بين الأحداث، أو أنها تكون غامضة لا تظهر حتى بعد قراءة القصة والانتهاء منها، وهل هذه الفكرة ارتبط بعنوان القصة أم لا؟ ومن ثم فإن ذلك يضيف مقوما من مقومات دراسة فكرة القصة ونقدها، وهو: مدى وضوح الفكرة في القصة وغموضها، ومدى ارتباطها بعنوان القصة.

وبما أن فكرة القصة موقف إنساني فإنها لابد وأن ترتبط بمشكلات الإنسان ودخائله ودخائل مجتمعه؛ حيث ينقل الأديب ملامح حياة الإنسان بأكملها وينغمس في التجارب الإنسانية النفسية

في شكل أدبي قصصي يضيف ويحذف فيه حسب إرادته الفنية؛ مما يعرف بواقعية الفكرة، فكلما كانت الفكرة واقعية ترتبط بمشكلات الإنسان ومجتمعه حازت قبول القراء والدارسين، وأصبحت أكثر تشويقا وتأثيرا، مثل: قصص نجيب محفوظ " بين القصرين، وقصر الشوق...إلخ " التي عالجت مشكلات الإنسان في مجتمعه المصري، وبالتالي فإن اقتراب فكرة القصة من القارئ ومعايشتها يتوقف على اجتماعية الفكرة وإنسانيتها وقربها من الواقعية. (محمد غنيمي هلال، ١٩٩٧، ٥٠٧)

ويشير الكلام السابق إلى أحد مقومات دراسة الفكرة ونقدها، وهو: مدى ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع؛ أو ما يسمى لدي النقاد بواقعية الفكرة واقترابها من الإنسان ومشكلاته وحياته.

وعندما نبحث عن مصدر إعجابنا بقصة قرأناها سنجد أن فكرتها كان لها أثر في هذا الإعجاب، وعندما يقال إن الكاتب قدم قصة جيدة، يقال إنه قدم أيضا فكرة جيدة أعجبت القراء (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٩)؛ ولن يتأتى هذا الإعجاب إلا إذا كانت فكرة القصة تتسم بالغرابة أو الابتكار؛ حيث ذكر بعض النقاد أن من معايير الحكم على الفكرة مدى غرابتها أو مدى ابتكارها، وهنا للأديب طريقان: الأول أن يأتي بفكرة جديدة أو غريبة لم يسمع بها القارئ قبل ذلك ويعبر عنها في قصته، والثالث أن يأتي بفكرة معروفة وغير جديدة لكنه ينقلها ويعبر عنها بأسلوب جديد وبمعنى مغاير لما هو معروف، وهذا ما عُرف عند كثير من النقاد بابتكار الفكرة وغرابتها. (عبد الرحمن عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٢٣).

ويعني هذا الكلام أن من أهم شروط فكرة القصة أن تتسم بالغرابة أو الابتكار، حتى يتحقق إعجاب القارئ بها، فكلما كانت فكرة القصة غريبة زاد إعجاب القارئ بها ودفعته لقراءتها مرات ومرات؛ ومن ثم فإن من أهم مقومات فكرة القصة دراستها ونقدها: كونها فكرة غريبة أو جديدة؛ فغرابة القصة تأتي من ابتكارها وجدتها، وابتكار الفكرة يأتي من غرابتها وبعدها عما هو معهود عند القارئ.

ومن ثم يمكن تحديد بعض مقومات دراسة الفكرة في القصة ونقدها فيما يلي:

- وضوح فكرة القصة وغموضها.
- ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع.
- غرابة الفكرة وابتكارها.
- ارتباط الفكرة بعنوان القصة.

الجانب الثالث : الأحداث وحبكتها.

تعتبر الأحداث في القصة من أهم الجوانب الفنية في بنائها، حيث يؤلفها الأديب بشكل معين ونظام محدد؛ ليثير به ميول القارئ، ويجذب انتباهه لقراءتها ومعايشتها، وسبيله في ذلك التمهيد الجيد لاستقبال الأحداث والتفاعل معها، من خلال: الكلمات الموحية والمعبرة، وكذا الصور الفنية التي تسهم في إثارة فضول القارئ للتعامل معها؛ وبالتالي فإن الأديب قد يلجأ في بعض الأحيان إلى عرض الأحداث بشكل مبسط ويسير، وذلك عندما يجعل القارئ يشعر بالأحداث ويحددها من أول فقرة في القصة، وفي أحيان أخرى قد يعمد الأديب إلى تعقيد الأحداث وغموضها حتى يجعل القارئ مستمرا في شغفه واهتمامه بقراءة القصة ودراستها، وسبيله أن يجعل الأحداث تتضح وتتكشف في منتصف القصة أو بعد قراءة صفحات عديدة (الطاهر مكي، ١٩٩٢، ١٠٠)؛ ويشير هذا الكلام إلى مقوم من مقومات دراسة القصة ونقدها وهو: مدى تضمن القصة لتمهيد يثير القارئ للتفاعل مع أحداثها والانغماس فيها، بواسطة وسائل عديدة مثل: الكلمات الموحية والصور الخيالية وغيرها، تلك التي تعد من مقومات القصة الجميلة، فضلا عن مدى تعقد الأحداث وغموضها من ناحية، أو بساطتها ووضوحها من ناحية أخرى.

ومن ثم تعبر الأحداث عن مجموعة من الوقائع والأحداث والتصرفات التي تقوم بها شخصيات القصة، وتستمد الأحداث من ملامح المجتمع ومشكلاته أو من ملامح الحياة بصفة عامة، وقد تستند الأحداث إلى خيال الأديب؛ ومن ثم تعد القصة فنا عالميا إذا ما استقت أحداثها من ملامح الحياة الإنسانية ومشكلاتها (أحمد فؤاد، ٢٠١٠، ٨٢)؛ وهذا الكلام يشير إلى أن من مقومات نقد أحداث القصة مدى تضمنها لملامح الحياة وارتباطها بمشكلات المجتمع وأحداثه، وخاصة تلك التي تتعلق بالإنسان وقيمه ومشكلاته.

وتتكون الأحداث من مقدمة وعقدة وحل، فالمقدمة: تعرض بعض إشارات فهم مضمون القصة وعنوانها، أما العقدة: فتعبر عن تأزم الأحداث والصراع، وتنفيذ الأدوار، أما الحل: فهو السبيل للخروج من المشكلة سواء جزئيا أو كليا، ولابد أن يكون الحل منطقيا، وهنا يشترط أن يرتبط هدف القصة وفكرتها بنتيجتها النهائية، ويشترط في هذه المكونات جميعا التلاحم والتكامل فيما بينها، وهذا ما يعرف عند النقاد بحبكة القصة؛ فهناك حبكتان لأية قصة، الأولى: الحبكة الانتقالية أو المفككة، وفيها يكون اهتمام الأديب بالأفكار العامة والأحداث الكبرى، دون الاهتمام بسرد التفاصيل وإيجاد علاقة بينها، فالأشياء تحدث فيها دون ترابط، والشخصيات تلتقي وتفترق، ولا يوجد لها عمود فقري واضح. والثالثة الحبكة البنائية أو المتماسكة: وفيها يهتم الأديب

بالأحداث الجزئية والدقيقة، ويهتم أيضا بالجزئيات والكليات معا، فالأفكار والتقاء الشخصيات وتتابع الأحداث أمور يحكمها نظام مترابط. (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٢- ١١٥)

ويضيف هذا الكلام مقوما جديدا من مقومات دراسة القصة ونقدها وهو: مدى تلاحم الأحداث وترابطها داخل القصة، بحيث ترتبط المقدمة بالعقدة وأن يكون الحل مبنيا على ما جاء في الأحداث من مواقف وآراء.

ومن ثم يمكن تحديد بعض مقومات دراسة الأحداث في القصة ونقدها فيما يلي:

- التمهيد لأحداث القصة ووقائعها.
- ترابط الأحداث وتلاحم حبكتها.
- تضمن الأحداث لملامح الحياة ومشكلاتها.
- درجة غموض الأحداث ووضوحها.

الجانب الثالث: الشخصيات.

الشخصيات في القصة مدار المعاني الإنسانية والنفسية، فضلا عن كونها محور الأحداث العامة في القصة؛ حيث يعبر الأديب عن هذه المعاني وتلك الأحداث من خلال الشخصيات التي يختارها؛ ومن ثم على الأديب أن يبرع في رسم الشخصيات حتى يجعلها جزءا لا يتجزأ من أحداث القصة وفكرتها، وهذا شرط مهم لدراسة القصة، فقد يبرع الأديب في اختيار فكرة جيدة لقصته، ويحبك الأحداث بطريقة شائقة، ومع ذلك تظل قصته ناقصة؛ كون الشخصيات لم تعبر عن فكرته وأحداثه. (الطاهر مكي، ١٩٩٢، ١٠٠).

وهذا الكلام يشير إلى ضرورة الاهتمام بالترابط بين أدوار الشخصيات وبين الأحداث، وكذا الترابط بين شخصيات القصة وبين الفكرة التي يعبر عنها الأديب، ومن ثم يعد هذا الترابط في كلا الجانبين (الفكرة والأحداث) من مقومات دراسات القصة ونقدها.

وتتنوع الشخصيات في القصة، فمنها الثابت والنامي، **فالنوع الثابت:** شخصية لا تتطور ولا تتغير نتيجة الأحداث، وإنما تبقى على حالها، **أما النوع النامي**: فيَتَكَشَّف شيئا فشيئا ويتطور مع المواقف تطورًا تدريجيًّا بحيث لا يتم تكوينه إلا بتمام القصّة. إضافة إلى ذلك فهناك أنواع أخرى، مثل: **الشخصية المركزية** التي تقوم بالدور الرئيسي في الأحداث، بحيث تدور معها أغلب أحداث القصّة، **وكذا الشخصيات الثانوية** التي تساعد الشخصية الرئيسية، بحيث تشترك وتحتك بأغلب أحداث القصّة، وتضيء جوانب خفية للشخصيّة الرئيسية، **وأخيرا الشخصيات الجانبية التي يكون** اشتراكها مع الشخصية الرئيسية قليلا جدًا، ويكون اندماجها أكثر مع الشخصيات الثانوية، وهي لا تؤثر كثيرًا على أحداث القصّة (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٧) والأديب يلجأ إلى

اختيار عدد من هذه الأنواع جمعيا في قصته؛ نقلا للمعنى وتعبيرا عن الفكرة، مما يجعله أحيانا يميل إلى استخدام الشخصيات البسيطة الثابتة لعلة معينة، وأحيانا أخرى يختار الأشخاص المعقدة النامية لعلة أخرى، ومن ثم عليه أن يوظف كلا النوعين في قصته. (محمد غنيمي هلال، ١٩٩٧، ٥٢٩).

ويعني الكلام السابق أن الأديب عليه أن يوظف أكثر من نوع من الشخصيات في القصة، مما يجعل من مقومات دراسة الشخصيات ونقدها: القدرة على توازن توظيف شخصيات القصة من حيث التعقيد والبساطة؛ أي تحديد الدارس للشخصيات التي لجأ الأديب لاستخدامها في القصة ما بين النامي والثابت، والرئيسي والثانوي وغير ذلك.

إن قرب الشخصيات في القصة من الحياة ومن الواقع وصفات الإنسان، يجعلها تضفي على القارئ ظلالا من المتعة والشغف وشد الانتباه، بل يصل الأمر في النهاية إلى اقتداء الإنسان بإحدى الشخصيات والتأثر بها واتخاذها مثلا أعلى في حياته، ومن ثم فإن الشخصيات لابد أن تعكس بعضا من جوانب وملامح الشخصيات الإنسانية الحقيقية؛ حتى يعايشها القارئ ويتفاعل مع أدوارها. (محمد يوسف نجم، د ت، ٥٧). ويضيف هذا الكلام مقوما جديدا من مقومات دراسة شخصيات القصة، وهو: واقعية الشخصية وقربها من الإنسان وملامحها الإنسانية والنفسية، الأمر الذي يؤدي إلى انغماس القارئ في دراسة شخصيات القصة وتقمصها.

ومن خلال العرض السابق لشخصيات القصة يمكن تحديد بعض مقومات دراستها ونقدها، وذلك كما يلي:

- ارتباط الشخصيات بفكرة القصة.
- ارتباط الشخصيات بأحداث القصة.
- التوازن بين شخصيات القصة من حيث التبسيط والتعقيد (الثابتة والنامية).
- واقعية الشخصيات وقربها من الإنسان.

الجانب الرابع: الزمان والمكان.

كل قصة لابد أن تقع في مكان معين وزمان بذاته، والقصة بذلك ترتبط بظروف وعادات ومبادئ خاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما، **فالزمان:** يجب أن يكون متسلسلا يبدأ من نقطة معينة ثم يسير إلى الأمام حتى تنتهي القصّة، والأحداث تكون مرتّبة بحسب الزمان حَدَثًا بعد آخر دون ارتداد في الزمان؛ ومن ثم فإن الزمان يساعد على تطور الأحداث وتحركها. **والمكان أو البيئة**: هو الوسط الطبيعي الذي تجري ضمنه الأحداث وتتحرك فيه الأشخاص، وتنبع أهمية المكان من دوره في تكوين الأحداث وإظهار مشاعر الأشخاص والمساعدة على فهمها، فالوصف

الدقيق للمكان الجميل يوحي بأن البطل سعيد والمنظر الكئيب يوحي بالحزن، وتغيّر المكان أي انتقال البطل من مكان لآخر يهيّئ القارئ لأحداث جديدة؛ فضلا عن أن المكان يعكس الاتجاهات والقيم الاجتماعية الموجودة فيه والتي تتمثلها القصة في بنائها الفني. (عز الدين إسماعيل، ٢٠٠٢، ١١٨).

والكلام السابق يشير إلى ضرورة الاهتمام بتحديد علاقة الترابط بين الأحداث وترتيب الزمان داخل القصة، فضلا عن الاهتمام بمدى براعة الأديب في وصف المكان أو البيئة وربطها بصفات شخصياته وميولها، وكذا النظر في مدى انعكاس المكان أو البيئة التي وقعت فيها القصة على القيم والاتجاهات الاجتماعية المرتبطة بهذا المكان أو بتلك البيئة، وهذا كله من مقومات دراسة القصة ونقدها.

ومن خلال العرض السابق للزمان والمكان في القصة يمكن تحديد بعض مقومات دراستهما ونقدهما، وذلك كما يلي:

- ارتباط الزمان بتسلسل أحداث القصة.
- ارتباط المكان والزمان بشخصيات القصة وصفاتها .
- تضمن القصة للقيم الاجتماعية والاتجاهات الشائعة المرتبطة بمكانها وزمانها.

الجانب الخامس: الأسلوب.

يعد الأسلوب هو الثوب الذي يكسو العمل القصصي، فالأسلوب المباشر والواضح ذو الأبعاد الجمالية في الكلمات والتراكيب الموحية والمعبرة التي يتسم بعضها بالخيال وبعضها الآخر بالواقع يؤثر بشكل كبير في نفس القارئ ويجذبه نحو قراءة القصة والتعايش مع أحداثها، بينما الأسلوب الذي يتسم بالركاكة والكلمات الوعرة الغريبة والعامية يجعل المعنى يتشتت في ذهن القارئ، ويجعل الأحداث تتداخل؛ فيفقده القدرة على معايشة القصة والتأثر بها (أحمد سيد، ٢٠٠٠، ١٣٩). ويعني هذا الكلام أن الأسلوب هو تلك الأمور التي يجب الاهتمام بها عند دراسة لغة القصة، والمتمثلة في: مدى مناسبة الألفاظ والتراكيب لفكرة القصة، ومدى خلو القصة من الألفاظ العامية أو الأجنبية.

إذن الأسلوب في القصة يعني بشكل محدد الوعاء الذي يحمل الفكرة والمعنى للقارئ؛ أي الأداة التي تسهم في إظهار الحقيقة الأدبية في القصة؛ من توظيف للصور والأخيلة والموسيقي، والكلمات الموحية والمعبرة، وبالتالي يعد الأسلوب هو النقطة التي تجمع العناصر السابقة للقصة في نظام متكامل ومترابط. (فتح الله سليمان، ٢٠٠٢، ص ٧١-٧٢). ويشير هذا الكلام إلى أن من جوانب دراسة أسلوب القصة: الاهتمام بمدى توظيف الأديب للجماليات من صور وموسيقي

وأساليب تسهم في توضيح فكرة القصة وأحداثها...إلخ تلك الجوانب الأدبية التي تكشف عن جمال القصة وأثرها في نفس القارئ.

ومن خلال العرض السابق لدراسة أسلوب القصة يمكن تحديد بعض مقومات دراسته ونقده، فيما يلي:

- مناسبة الألفاظ والتراكيب لفكرة القصة.
- خلوها من الألفاظ العامية أو الأجنبية.
- توظيف الخيال في أحداثها.
- توظيف المحسنات البديعية في التعبير عن فكرتها.
- توظيف الأساليب الأدبية في التعبير عن فكرتها.

ومن خلال العرض السابق للجوانب الفنية لدراسة القصة ونقدها، يمكن فيما يلي تحديد المقومات المرتبطة بهذه الجوانب وتعريفها، تلك التي يستند إليها طالب الصف الثالث الثانوي عند دراسة القصة ونقد جوانبها الفنية، وهي:

١. المقومات المرتبطة بفكرة القصة:

أ. وضوح الفكرة وغموضها.

ويقصد بالوضوح في الفكرة: ظهور الفكرة بمجرد التصادم بين الأحداث نتيجة اختلاف الآراء بين الشخصيات منذ بداية القصة، وقبل الوصول إلى ذروة الأحداث التي يتعقد فيها الصراع، أما الغموض: فيعني عدم ظهور الفكرة حتى بعد قراءة القصة والانتهاء منها.

ب. ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع.

ويعني هذا المقوم مدى ارتباط الفكرة التي يعرضها الأديب في المقام الأول بحياة القارئ والواقع الذي يعيشه وما به من مشكلات وطموحات وآمال؛ حتى تؤثر فيه ويهتم بقراءتها.

ج. غرابة الفكرة وابتكارها.

ويقصد بالغرابة هنا والابتكار: مدى بُعد فكرة القصة عما هو تقليدي ومعروف من الأفكار والمعاني التي يستخدمها الأدباء في فنونهم، فكلما كانت فكرة القصة تتسم بالغرابة والابتكار زاد إعجاب القارئ بها وشد انتباهه وميوله نحو تعرفها ودراستها.

د. ارتباط الفكرة بعنوان القصة.

ويقصد مدى ارتباط فكرة القصة على لسان شخصياتها بعنوانها، فقد يكون عنوان القصة لا يعبر عن مضمونها وفكرتها، وقد يكون العنوان رمزيا لشيء ما بعيد عن محتوى القصة ومضمونها.

٢. المقومات المرتبطة بأحداث القصة وحبكتها.

أ. التمهيد لأحداث القصة ووقائعها.

ويقصد بها مدى تضمن القصة لتمهيد يثير فضول القارئ لمعايشة الأحداث والانغماس فيها والتفاعل معها، من خلال تضمن التمهيد لكلمات موحية وصور خيالية وغيرها من الوسائل التي تجذب القارئ لقراءة القصة ومعايشة أحداثها.

ب. ترابط الأحداث وتلاحم حبكتها.

ويشير هذا الترابط إلى ذلك النظام الذي يحكم سرد الأحداث الجزئية والأحداث العامة وقصهما في تتابع وتماسك، وهو ما يعرف بحبكة الأحداث البنائية؛ التي يقوم الأديب فيها بتوظيف الكلمات والتراكيب والجمل التي تقوم بهذا الترابط والتماسك، وقد تكون الحبكة مفككة فتتفرق الأحداث وتتداخل؛ حيث يركز على الأحداث العامة دون الربط بينها.

ج. تضمن الأحداث لملامح الحياة ومشكلاتها.

ويعني هذا المقوم مدى ارتباط أحداث القصة ووقائعها بما يماثلها في الواقع والحياة التي يعيشها القراء، وكذا مدى تضمنها للمشكلات التي يعاني منها المجتمع بدفائنها ودخائلها.

د. درجة غموض الأحداث ووضوحها.

وتعني أنه كلما كانت أحداث القصة غير محددة منذ بدايتها ساعدت على إثارة دافعية القارئ وانتباه نحو السعي لكشفها ومعرفتها، ومن ثم يعمد الأديب إلى جعل الأحداث تتكشف في منتصف قصته أو أخرها وليس في بدايتها، ليجعل القارئ مستمرا معه في معايشة الأحداث والتفاعل معها والتأثر بها.

٣. المقومات المرتبطة بالشخصيات.

أ. ارتباط الشخصيات بفكرة القصة.

وتعني مدى ارتباط الأدوار التي تؤديها الشخصيات في القصة بفكرة الأديب، ومدى قربها أو بعدها من فكرة القصة الإنسانية ومعانيها، فهل الشخصيات تؤكد فكرة القصة؟

ب. ارتباط الشخصيات بأحداث القصة.

ويشير هذا المقوم إلى مدى ارتباط الشخصيات وصفاتها وأدوارها بأحداث القصة، فقد يختار الأديب لحدث معين شخصية لا تمثله أو تعبر عنه، بل تتناقص مع الحدث ولا ترتبط به.

ج. التوازن بين شخصيات القصة من حيث التبسيط والتعقيد (ثابتة ونامية).

وتعني مدى تضمين القصة لشخصيات متعددة، ما بين الثابت والنامي، وما بين المحورية والثانوية، ومن ثم تحديد مدى تلاحم الشخصيات مع بعضها حتى تصبح كلها شخصية منسوجة وتؤدي دورها مع الأخرى.

د. واقعية الشخصيات وقربها من الإنسان.

وتعني أن تكون شخصيات القصة صادقة مع الواقع الذي تقدم له، وأن تكون مقنعة في كل تفاصيلها وعناصرها وأجزائها.

٤. المقومات المرتبطة بالزمان والمكان.

أ. ارتباط الزمان بتسلسل أحداث القصة.

ويعني هذا المقوم مدى عرض الأحداث بترتيب زمني معين، فالأحداث تعرض بحسب حدوثها زمنيا.

ب. ارتباط المكان والزمان بشخصيات القصة وصفاتها .

وتعني مدى ارتباط المكان والزمان بشخصية القصة وصفاتها، فمثلا مكان يتسم بصفات بالجمال يضفي صفاته على شخصياته، وكذا مكان يتسم بالصراع والحروب يضفي صفاته على شخصياته وتوجهاته ، وكذا يوجد مجموعة من الصفات تكون شائعة في زمان معين ، لابد أن تعبر شخصيات القصة عنها .

ج. تضمن القصة للقيم الاجتماعية والاتجاهات الشائعة المرتبطة بمكانها وزمانها.

وتعني مدى تضمن القصة للقيم الاجتماعية الشائعة في أي مجتمع في فترة زمنية محددة، مثل: الصدق والأمانة والوفاء...إلخ تلك القيم التي يشترك فيها أي مجتمع.

٥. المقومات المرتبطة بأسلوب القصة.

أ. مناسبة الألفاظ والتراكيب لفكرة القصة.

ويقصد بها مدى توظيف الأديب للكلمات والتراكيب المعبرة عن فكرة القصة ومضمونها.

ب. خلوها من الألفاظ العامية أو الأجنبية.

وتعني خلو القصة من الألفاظ العامية، وكذلك الكلمات الأجنبية الغريبة، كون ذلك يعوق عملية دراسة القصة ومعايشتها ويفقدها أهم صفة فيها وهي: كونها فنا أدبيا راقيا.

ج. توظيف الخيال في أحداثها.

ويقصد بها مدى توظيف الأديب للصور الخيالية أو التراكيب التي تحمل خيالا في أحداث قصته؛ حتى يجعل القارئ يعايشها ويتأثر بها ويقترب منها.

د. توظيف المحسنات البديعية في التعبير عن فكرتها.

وتعني المحسنات البديعية في القصة: الجناس والمقابلة والسجع...إلخ تلك الألوان الأدبية التي تعكس فكرة القصة ومعانيها.

ه. توظيف الأساليب الأدبية في التعبير عن فكرتها.

ويقصد بالأساليب هنا الإنشائية والخبرية، حيث يعمد الأديب لتوظيف عدد من الأساليب الأدبية ليعبر عن موقفه الإنساني في القصة وعن فكرته وغرضه، وبدون هذه الأساليب تفقد القصة كونها فنا أدبيا يتسم بالجمال.

البعد الثاني: طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ويعرض هذا البعد أربع نقاط: مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ، وخصائصه، ومراحل التعليم وفقا لوظائف الدماغ، وأخيرا الأسس المستخلصة من النقاط السابقة للاستناد إليها عند بناء البرنامج، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أولا: مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ.

تتعدد التعريفات الخاصة بنظرية التعلم المستند إلى وظائف الدماغ وعملياته، فقد أجمعت معظم الأدبيات على أن التعلم المستند إلى الدماغ يعرف على **أنه**: مخطط شامل لعمليتي التعليم والتعلم يستند إلى نتائج وافتراضات علم الأعصاب حول كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي ومتدرج في أثناء التعلم من خلال تهيئة وظائف الدماغ لاكتساب المعلومات وفمهما والتعامل معها، من أجل تحقيق أفضل للأهداف ونواتج التعلم، **وأنه:** مجموعة من المبادئ والأسس التي تحكم أداء عمل الدماغ وفقا لطبيعته التشريحية، حيث يبدأ الدماغ بوظيفة التعرف؛ فيجمع المعلومات حول موضوع التعلم، ثم يقوم بوظيفة أخر تستند إلى فهم المعلومات المتعلمة وتعميقها واستيعابها، ثم تأتي وظيفة التغيير والتعديل في هذه المعلومات والتدخل في تغيرها ونقدها والإضافة إليها، تمهيدا لحفظها وتخزينها، والعمل على استدعائها وربطها بالواقع في مواقف التعلم المختلفة

Amanda , 2007 , 7) (Connall , 2009 , 28) (Jensen Learning Center , 2014 , 3) (Pociask Jensen) (, 2000 , 130.E (Andrea.S , 2000 , 10). ويشير هذا إلى أن من مبادئ التدريس وفقا لهذه النظرية التهيئة لموضوع التعلم تهيئة تثير وظائف الدماغ لدى الطلاب؛ استعدادا لاكتساب المعلومات وفهمها في ضوء قيام الدماغ بعمليات محددة ومتدرجة عند التعلم، من مثل: جمع المعلومات وفهمها، ثم تغييرها ونقدها والإضافة إليها؛ وذلك لحفظها واستدعائها في مواقف التعلم المشابهة.

ويستند بعضهم في تعريف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إلى وظائف جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، فيرى أنها: تلك العمليات التي تحكم عمل جانبي الدماغ وتكامل وظائفهما بشكل جيد في أثناء التعلم، فيعمل الجانب الأيمن على معرفة الكليات ويهتم بإدراكها جملة واحدة، في حين يهتم الجانب الأيسر بالتفاصيل والجزئيات وتحليلها وتحديدها. (Politano. p , 2000 , 123)

ومن ثم فإن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تشير إلى: مجموعة الأسس والتوجهات التي تحكم قيام الدماغ بوظائفه التعليمية والتي تشتقها الدارسة الحالية من طبيعة عمل الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر؛ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي وفهم عناصره الفنية ونقدها.

ومن خلال عرض مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ يمكن تحديد بعض التوجهات التي يستند إليها في بناء البرنامج التدريسي، وهي:

١. تستند وظائف الدماغ إلى التهيئة والإثارة لموضوع التعلم تمهيدا لاكتساب المعلومات، ويتطلب ذلك أن تتضمن الإجراءات التدريسية للبرنامج خطوات تساعد على تهيئة الطلاب والتمهيد لموضوع القصة وفكرتها، باستخدام عدد من الوسائل والطرق التي تثير انتباه الطلاب وتجذب انتباههم لدراسة القصة ونقدها.
٢. تستند طبيعة الدماغ إلى تحديد المعلومات المتعلمة أولا ثم تحليلها وتفسيرها بعد ذلك بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام في أثناء تدريس القصة بتحديد جوانبها، كل جانب على حدة، ثم دراسته ونقده؛ حتى يتمكن الطالب من توظيف المعلومات التي يكتسبها في أثناء التعلم.
٣. تتسم طبيعة الدماغ بالتدرج في اكتساب المعلومات، مما يتطلب تضمين البرنامج عددا من الأنشطة التي تساعد الطلاب على تحقيق التعلم تدريجيا، من ذلك مساعدتهم على تحديد المعلومات أولا، ثم معالجتها وتفسيرها؛ حتى تتكامل وظائف جانبي الدماغ الأيمن والأيسر.

ثانيا: خصائص التعلم المستند إلى الدماغ.

تشير الأبحاث التي أجراها علماء علم الأعصاب والدماغ إلى أن الدماغ مزود بشكل فطري بمجموعة من القدرات من مثل: القدرة على تنظيم الذات، والقدرة على تحليل البيانات والتأمل الذاتي، وكذا القدرة على النقد والإبداع، وكل القدرات التي يوظفها الدماغ في التعلم؛ ومن ثم فإن الدماغ يتسم بمجموعة من الخصائص في أثناء تعلمه واكتسابه للمعلومات، منها: (فتحي الزيات، ١٩٩٨،٩٠) (Gulpinar. M ,2005 ,303) (Eric K. Kaufman, J.,Kimberly A. 2008 , 51):

١. يتحسن الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر كلما تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات تعليمية تتعامل مع الجانبين، بحيث تتنوع المعلومات المقدمة بين الجزئيات والتفاصيل وبين الكليات والعموميات، حيث أشارت نتائج بحوث الدماغ إلى أن الجانبين الكرويين للدماغ يعملان بصورة متكاملة؛ فيعمل الدماغ تارة بصورة تحليلية للمعلومات (الجانب الأيسر) وتارة أخرى يعمل الدماغ بصورة شمولية كلية (الجانب الأيمن)؛ ومن ثم فجانب يركز على تحديد المعلومات واستيعابها، وجانب ثان يقوم بالتفسير وتكوين العلاقات وإبداء الرأي فيها. وتتحدد وظائف هذين الجانبين فيما يلي:

الجانب الأيمن	الجانب الأيسر
يهتم بتعرف الأفكار الرئيسة للموضوع وتحديدها.	يهتم بتفاصيل الموضوع وجزئياته وتحليلها لتحديدها، وتكوين علاقات وارتباطات بينها.
يركز على تلخيص الموضوعات والمعلومات المتعلمة.	يركز بشكل رئيس على تنظيم المعلومات والموضوعات المتعلمة وترتيبها.
يحل المشكلات التي تقابله من خلال طرح مجموعة من الحلول العامة بطريقة عشوائية.	يحل المشكلات التي تقابله من خلال طرح من مجموعة من الحلول التي تستند إلى التحليل والتنظيم.
يميل إلى التذكر واسترجاع المعلومات في مواقف التعلم المختلفة.	يميل إلى حفظ المعلومات وتعديلها وربطها بموضوعات التعلم والاستفادة منها.
يميل إلى تكامل الأشياء وتكوينها لبعض المعاني المتعلقة في الذهن، دون التدخل بإبداء الرأي أو التعليق فيما يتعلم.	يميل إلى المقارنة والتحليل بين الأشياء ليخرج منها بمعان جديدة غير موجودة في الذهن، ومن ثم يصدر الأحكام على ما يتعلم.

شكل (١) وظائف الجانبين الأيمن والأيسر للدماغ

٢. يبحث الدماغ عن المعنى تلقائيا، فهو يبحث عن المعلومات والمضامين والمعاني من خلال طرحه للتساؤلات والاستفسارات، التي تمكنه من تحديد المعلومات ودراستها واختبارها لقبولها أو رفضها؛ فيصنف ويحلل ويفسر ويستنتج ويستقرئ ويتدخل بالرأي في مواقف التعلم المختلفة؛ حتى يصل للمعنى الذي يريد أن يعرفه.

٣. يفقد الدماغ المعنى المطلوب والهدف المراد تحقيقه إذا كانت المعلومات والخبرات التعليمية التي يتعرض لها أعلى أو أقل من مستواه وطبيعة وظائفه، مما يدعم فكرة التنظيم المنطقي المتدرج في تقديم المعلومات، فالتشريح الدماغي يشير إلى أن وظائف الدماغ تتكامل وتتعامل معا إذا ما روعي عند التعلم تقديم الخبرات والمواقف التعليمية بطريقة منطقية متدرجة من البسيط إلى المعقد.

٤. يتعلم الدماغ المعلومات ويكتسبها بشكل أفضل في مواقف التعلم من خلال الصور والرسومات والأشكال التوضيحية والخرائط الذهنية الملخصة للمعلومات..... وكل الوسائل التوضيحية التي تجعله منتبها دائما في أثناء التعلم؛ وقادرا على استيعاب المعلومات وحفظها وبقاء أثرها مدة أطول؛ لاستخدامها في مواقف تعليمية مشابهة.

٥. يقوم الدماغ بعمليات معرفية وعمليات فوق معرفية، فالمعلومات الأقرب إلى الوعي(المعرفية) أكثر تأثيرا في الدماغ من تلك البعيدة عن الوعي (فوق المعرفية)، ومن ثم يتكامل عمل الدماغ؛ فيجمع بين تلك العمليات، حيث يفهم بشكل مباشر المعلومات ويستوعبها، مما يمكنه في هذه الحالة من تجاوز هذا الفهم المباشر للمعلومات (المعرفية) إلى العمليات فوق المعرفية التي تهتم بشكل رئيس بالبحث فيما بين السطور وما وراءها عن معان وأفكار ومعلومات وأسباب ضمنية؛ ومن ثم يتمكن عمل الدماغ من العمليات المعرفية من تذكر وفهم واستيعاب أولا في أثناء تعلمه، ثم التمكن ثانيا من العمليات فوق المعرفة من تفسير وتحليل ونقد وإصدار حكم.... إلخ تلك العمليات التي يوظفها في أثناء تعلمه.

٦. ينمو الدماغ ويتطور من خلال التفاعل الجماعي والتعاون مع الآخرين، فالمتعلم تنمو قدراته الفكرية عندما يتفاعل مع أقرانه في الفصل، حيث يتولد لديه شعور بالتعلم والإنجاز مثل أقرانه، ومن ثم كلما كانت بيئة التعلم اجتماعية زادت فاعلية التعلم والاستيعاب لدي المتعلم.

ومن خلال العرض السابق لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، يمكن الخروج ببعض التوجهات والأسس التي تستند الدراسة الحالية إليها في بناء برنامج تنمية مقومات نقد الأدب القصصي ، وهي كما يلي:

١. لما كان للدماغ جانبان كل منهما يقوم بوظيفة في أثناء التعلم، فيتعامل أحدهما مع الكليات والآخر يتعامل مع الجزئيات ولكل منهما خصائص تتكامل فيما بينها، فإن ذلك يتطلب ما يلي:

أ. الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بتدريب الطلاب على التمييز بين شخصيات القصة فيحدد الطالب الشخصية الثابتة تلك التي تعني بالجانب الأيمن وهي شخصية عامة لا تتغير في أثناء سرد الحوادث، لا يسرد لها الأديب أي تفاصيل أو صفات جديدة في القصة، وكذا يحدد الطالب الشخصية النامية ذات التفاصيل المتعددة والتغييرات المستمرة في أحداث القصة، وذلك بتوجيه الأسئلة الكاشفة عن أنواع الشخصيات المتضمنة في القصة؛ ومن ثم التوازن بينها والحكم عليها.

ب. الاهتمام بالأسئلة والاستفسارات التي تساعد الطلاب على دراسة حبكتي القصة، وهما: الحبكة الانتقالية والحبكة البنائية، حيث يساعد المعلم طلابه على التمييز بين تلك الحبكة التي لا يهتم الأديب فيها بالتفاصيل وترابط الأحداث بين عناصرها من مقدمة وعقدة وحل (الانتقالية)، وبين تلك الحبكة التي يُعنى فيها ببناء الأحداث وترابطها وذكر تفاصيلها وترابط عقدتها بحلها (البنائية)؛ ومن ثم تمكنهم من الحكم على حبكة القصة ومدى ارتباطها بفكرتها وشخصياتها.

٢. لما كان الدماغ يبحث عن المعاني تلقائيا، ويحاول استنتاج المعاني الضمنية وتكوينها من خلال التساؤلات والاستفسارات، فإن الأمر يتطلب: الاهتمام بالأسئلة التوجيهية في أثناء تدريس الأدب القصصي والتي تساعد الطلاب على البحث عن المعاني والمضامين التي تربط فكرة القصة بشخصياتها وبأحداثها.

٣. لما كان الدماغ يتحسن كلما قدمت المعلومات له بنظام وتتابع من البسيط إلى المعقد، فإن هذا يشير إلى ضرورة الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بإدراك عناصر القصة وتحديدها في تتابعها وترابطها، ثم تحديد وظيفة كل جانب من جوانبها؛ ومن ثم إبداء الرأي فيها جمعيا والحكم عليها، لأن هذا يحقق للطالب تعلما منظما ومتتابعا في دراسته لجوانب القصة والربط بينها ثم نقدها.

٤. لما كان الدماغ يتعلم أفضل من خلال عرض المعلومات بواسطة الصور والرسومات والأشكال التوضيحية وخرائط تنظيم المعلومات، لذا يتطلب تدريس القصة تنظيم المعلومات وتلخيصها وتحويل جوانبها الفنية ومكوناتها إلى أشكال أو جداول أو إلى ما يشبه خريطة القصة؛ بحيث تتضح فيها علاقات الجوانب بعضها ببعض، وتخلص فكرة القصة وشخصياتها وحبكتها؛ لأن ذلك يساعد الطالب على تقييم هذه الجوانب والحكم عليها.

٥. لما كان الدماغ يقوم بمجموعة من العمليات المعرفية وعمليات فوق المعرفية، فإنه من الضروري الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بتوجيه مجموعة من الأسئلة التي تساعد الطلاب على القيام بمثل هذه العلميات، فيوجه المعلم طلابه إلى تحديد جوانب القصة ووظائفها، ثم توجيههم إلى تحديد ما وراء كل جانب من دلالات وعلاقات، كأن يوجههم إلى تحديد دلالة الزمان والمكان، ومدى ترابط الأحداث، ومدى تكامل الشخصيات، ودلالة استخدام الأديب لبعض الكلمات والأساليب...إلخ ومدى إسهام ذلك في التعبير عن فكرة القصة ومضمونها؛ تحقيقا لتدريب الطلاب على العمليات المعرفية التذكرية أولا ثم ممارستهم للعمليات فوق المعرفية لاستخلاص ما بين السطور وما وراءها من معان وأفكار ومعلومات وأسباب ضمنية.

٦. لما كان الدماغ كائنا اجتماعيا يتعلم بشكل أفضل وسط أقرانه، لذا يكون من ضروري أن يتضمن البرنامج المقدم مجموعة من الأنشطة الجماعية التعاونية يمارسها الطلاب تحقيقا لمبدأ الجماعية والتعاونية في أثناء تدريس القصة ونقدها.

وبعد عرض مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتحديد بعض خصائص عمله ووظائفه في عملية التعلم، وما قُدم من أسس يمكن الاستناد إليها في دراسة القصة ونقدها، فإن الأمر يتطلب عرض مراحل استقبال الدماغ للمعلومات واستيعابها والتعامل معها لحفظها وتطبيقها؛ استكمالا لدراسة طبيعة الدماغ ووظائفه وعمله.

ثالثا: مراحل التعلم وفقا لوظائف الدماغ وطبيعة عمله.

حددت نتائج البحوث التي أجريت على وظائف الدماغ عدة مراحل لعمله في أثناء تعلمه واكتسابه للمعلومات والتفاعل معها وتوظيفها، بما يضمن تعلما جيدا وفاعلا، وهذه المراحل هي (Ozden ,M. Gulitekim , M. 2008 , 4-6) (إيرك جنيسن،٢٠٠٧، ٢٠١) (Jensen. E , 2001 , 130-140):

المرحلة الأولى: الاستعداد للتعلم.

وتعني هذه المرحلة بتهيئة الدماغ وتجهيزه لعملية التعلم من خلال تنشيط الخبرات السابقة واستدعائها وربطها بالموضوع المُتعلَم، حيث يساعد المعلم الطلاب على تعرف الفكرة العامة للموضوع المراد تعليمه، وكذا تعرف بعض المعلومات حوله، وتقديم ما يثيرهم ويجذبهم نحو التعلم، وكلما زادت خلفية المتعلم عن الموضوع زادت سرعة فهمه واستيعابه للمعلومات المقدمة إليه.

المرحلة الثانية: الاندماج المنظم في عملية التعلم.

وتعني هذه المرحلة معايشة موضوع التعلم والتعمق في دراسته؛ أي التفاعل والتعامل مع المعلومات والخبرات المقدمة والتكيف معها، وهذا يتطلب من المعلم الاهتمام بالأسئلة الكاشفة عن العلاقات والارتباطات بين المعلومات المراد تعليمها وإكسابها للطلاب، بما يساعدهم على استنتاج تلك العلاقات والربط بينها، ويحقق لهم فهما متكاملا لجوانب موضوع التعلم؛ فالدماغ لا يقف عند مستوى تلقي المعلومات وتعرفها بل يتفاعل معها ويعايشها؛ ومن ثم يقوم بتكوين المعنى وتركيبه وبنائه، بما يؤدي إلى تنظيم عملية التعلم وبناء المعرفة وتكوينها بشكل منظم ومسلسل، ويساعد على فهم موضوع التعلم واستيعابه والتكيف معه، استنادا إلى تحديد جوانب موضوع التعلم وربطها بعضها ببعض.

المرحلة الثالثة: المعالجة النشطة للمعلومات.

يقوم الدماغ في هذه المرحلة بممارسة بعض العمليات التي من شأنها التغيير والتعديل في المعلومات المكتسبة، فبعد أن حدث التفاعل مع المعلومات في مرحلة الاندماج وفهمها وتكوين علاقات بينها وترابطات، تأتي مرحلة المعالجة ليمارس فيها الدماغ مهارات مثل: الاستنتاج والتفسير والتحليل...إلخ تلك العمليات التي تعالج المعلومات وتغير منها وتعدلها بما يتسق ووظائف الدماغ التي لا تقف عند حد الفهم المباشر للمعلومات، بل تتعداه إلى إدراك ما وراءه من أفكار ومعلومات ضمنية وتحديد لأوجه الشبه وأوجه الاختلاف فيما بينها.

المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة وتكاملها.

وتعني هذه المرحلة بعد أن يمارس الدماغ عمليات تحديد المعلومات وإيجاد ترابطات وعلاقات بينها وكذا معالجتها، يقوم بحفظها في الذاكرة مدة أطول لاستدعائها وتوظيفها في مواقف تعليمية أو حياتية أخرى مشابهة؛ وتعني هذه المرحلة أن الدماغ يقوم باستخدام كل ما تعلمه في المراحل السابقة في هذه المرحلة؛ فيوظف المعلومات المكتسبة عن طريق إبداء الرأي فيما تعلمه ويدلل على ذلك، أو يصدر حكما تجاه موضوع التعلم، أو يبدى اهتمامه وإعجابه بما تعلمه ويدلل أيضا عليه، أو يعرض ما فهمه بأسلوب آخر مغاير لما تعلمه، وقد يضيف أيضا لخبرات التعلم التي اكتسبها جديدا.... إلخ، مستندا في ذلك إلى المعلومات التي اكتسبها وحفظها في ذاكرته.

من خلال العرض السابق لمراحل تعلم الدماغ، يمكن الخروج ببعض التوجهات التي يمكن الاستناد إليها عند بناء البرنامج القائم على هذه النظرية لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي ، وتتمثل هذه التوجهات في:

١. لما كانت المرحلة الأولى للتعلم وفقا لوظائف الدماغ تركز على الاستعداد الجيد للتعلم والتهيئة الذهنية لموضوع التعلم وبعض المعلومات المتعلقة به، فإن ذلك يتطلب مراعاة ما يلي عند التدريس حتى يضمن المعلم حضور الذهن لدي طلابه:

- تهيئة الطلاب وإثارة انتباههم وجذبهم نحو موضوع الدرس كأن يأتي المعلم بطرفة أو موقف حدث في حياته...إلخ ليجذب الطلاب لموضوع القصة.
- طرح مجموعة من التساؤلات لاستدعاء الخبرات السابقة لدي الطلاب وربطها بمضمون القصة لفهمها ودراستها، كأن يطرح عددا من الأسئلة حول: هل قرأت عنوان هذه القصة من قبل؟ وماذا تعرف عنه؟ هل يذكرك عنوان القصة بشيء حدث لك أو تعرفه؟

٢. لما كانت المرحلة الثانية من التعلم المستند إلى الدماغ تركز على اندماج الفرد في التعلم اندماجا منظما وفقا لوظائف الدماغ، والتفاعل مع المعلومات والخبرات المقدمة، وتكوين علاقات بينها، فإن الأمر يتطلب عدة أمور، تتمثل في:

- الاهتمام بتدريب الطلاب على تحديد مقومات القصة من فكرة وشخصية وحدث وحبكة وزمان ومكان حتى يندمجوا في دراسة القصة ودراسة كل مقوم وتحديد وظيفته وعلاقته بباقي المقومات والربط بينها؛ نظرا لأن الدماغ يتعلم أفضل كلما كانت المعلومات المقدمة في شكل منظم ومتدرج من البسيط إلى المعقدة.
- الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى إدراك العلاقات بين مقومات القصة، كأن يستخدم المعلم الأسئلة التي من شأنها توجيه الطلاب إلى إدراك وتحديد العلاقة بين فكرة القصة وعنوانها، وبينها وبين شخصياتها، وبين الشخصيات بعضها ببعض؛ حتى يقوم الدماغ بوظيفته من تكوين المعرفة وتركيبها، تمهيدا لمعالجتها والتعديل والتغيير فيها.

٣. لما كانت المرحلة الثالثة من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تفترض المعالجة النشطة للمعلومات والعلاقات التي تكونت في المرحلتين السابقتين من تفسير وتحليل واستنتاج لما وراء المعلومات، فإن الأمر يتطلب:

- الاهتمام بأسئلة التفسير والتحليل والاستنتاج ، تلك التي تجعل الطلاب يستنتجون ملامح الفكرة، ومدى ترابط الأحداث، ونمو الشخصيات، وكذا ترابط الزمان والمكان...إلخ المهارات المرتبطة بجوانب دراسة القصة ونقدها.

٤. لما كانت المرحلة الرابعة من نظرية التعلم إلى الدماغ تهتم ببقاء أثر التعلم فترة أطول، فإن الأمر يتطلب:

- الاهتمام بتوجه الطلاب إلى إبداء الرأي فيما يقرءونه ويدرسونه، فبعد اكتساب الدماغ للمعلومات ومعايشتها في المراحل السابقة يستطيع أن يستخدمها ويستدعيها وقت الحاجة (بقاء أثر ما تعلمه من دراسة جوانب القصة)، فيوظفها في مواقف التعلم المختلفة، فيقوم مثلا: بإبداء الرأي فيما أعجبه وفيما لم يعجبه، وفي مدى اتساق وترابط ما تعلمه أو لا، فيبدي رأيه في مقومات العمل القصصي ومدى تماسكه، وكذا في جمالياته والأساليب المستخدمة في التعبير عن مضمونه.....إلخ المقومات الفنية للعمل القصصي، مما يساعد الذاكرة ويكامل وظائفها على تحقيق معايشةً أفضل للعمل القصصي دراسة ونقدا.

رابعا: الأسس المستخلصة من المحاور السابقة، والتي تستند الدراسة إليها في بناء البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي .

يمكن فيما يلي تلخيص الأسس التي استخلصت من المحاور السابقة، بعد حذف المكرر منها وترتيبها بما يتناسب مع طبيعة تدريس الأدب القصصي، وذلك على النحو التالي:

- تهيئة الطلاب والتمهيد لموضوع القصة وفكرتها، باستخدام عدد من الوسائل والطرق التي تثير انتباه الطلاب وتجذب انتباههم لدراسة القصة ونقدها.
- طرح مجموعة من التساؤلات لاستدعاء الخبرات السابقة لدي الطلاب وربطها بمضمون القصة لفهمها ودراستها، كأن يطرح عددا من الأسئلة حول: هل قرأت عنوان هذه القصة من قبل؟ بم يوحي هذا العنوان؟ هل يذكرك عنوان القصة بشيء حدث لك أو تعرفه؟
- الاهتمام بالأسئلة التوجيهية في أثناء التدريس والتي تساعد الطلاب على البحث عن المعاني والمضامين التي تربط فكرة القصة بشخصياتها وبأحداثها.
- الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بإدراك عناصر القصة وتحديدها في تتابعها وترابطها، ثم تحديد وظيفة كل جانب من جوانبها؛ ومن ثم إبداء الرأي فيها جمعيا والحكم عليها، لأن هذا يحقق للطالب تعلما منظما ومتتابعا في دراسته لجوانب القصة والربط بينها ثم نقدها.
- تضمين البرنامج عددا من الأنشطة التي تساعد الطلاب على تحقيق التعلم تدريجيا، من ذلك مساعدتهم على تحديد المعلومات أولا، ثم معالجتها وتفسيرها؛ حتى تتكامل وظائف جانبي الدماغ الأيمن والأيسر.

- الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بتدريب الطلاب على التمييز بين شخصيات القصة فيحدد الطالب الشخصية الثابتة تلك التي تعني بالجانب الأيمن وهي شخصية عامة لا تتغير في أثناء سرد الحوادث، لا يسرد لها الأديب أي تفاصيل أو صفات جديدة في القصة، وكذا يحدد الطالب الشخصية النامية ذات التفاصيل المتعددة والتغييرات المستمرة في أحداث القصة، وذلك بتوجيه الأسئلة الكاشفة عن أنواع الشخصيات المتضمنة في القصة؛ ومن ثم التوازن بينها والحكم عليها.
- الاهتمام بالأسئلة والاستفسارات التي تساعد الطلاب على دراسة حبكتي القصة، هما: الحبكة الانتقالية والحبكة البنائية، حيث يساعد المعلم طلابه التمييز بين تلك الحبكة التي لا يهتم الأديب فها بالتفاصيل وترابط الأحداث بين عناصرها من مقدمة وعقدة وحل (الانتقالية)، وبين تلك الحبكة التي يُعنى فيها ببناء الأحداث وترابطها وذكر تفاصيلها وترابط عقدتها بحلها (البنائية)؛ ومن ثم الحكم على حبكة القصة ومدى ارتباطها بفكرتها وشخصياتها.
- يتطلب تدريس القصة تنظيم المعلومات وتلخيصها وتحويل جوانبها الفنية ومكوناتها إلى أشكال أو جداول أو إلى ما يشبه الخريطة ويسمى بخريطة القصة؛ تتضح فيها علاقات الجوانب بعضها ببعض، وتخلص فكرة القصة وشخصياتها وحبكتها؛ لأن ذلك يساعد الطالب على تقييم هذه الجوانب والحكم عليها.
- الاهتمام في أثناء تدريس الأدب القصصي بتوجيه مجموعة من الأسئلة التي تساعد الطلاب على القيام بمثل هذه العلميات، فيوجه المعلم طلابه إلى تحديد جوانب القصة، ثم تحديد ما وراء كل جانب من دلالات وعلاقات، كأن يوجههم إلى تحديد دلالة الزمان والمكان، وترابط الأحداث، وتكامل الشخصيات، ودلالة استخدام الأديب لبعض الكلمات والأساليب...إلخ؛ تحقيقا لتدريب الطلاب على العمليات المعرفية التذكرية أولا ثم ممارستهم للعمليات فوق المعرفية لاستخلاص ما بين السطور وما وراءها من معان وأفكار ومعلومات وأسباب ضمنية
- تضمين البرنامج مجموعة من الأنشطة الجماعية التعاونية يمارسها الطلاب تحقيقا لمبدأ الجماعية والتعاونية في أثناء تدريس القصة ونقدها.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على تحديد مقومات القصة من فكرة وشخصية وحدث وحبكة وزمان ومكان حتى يندمجوا في دراسة القصة ودراسة كل مقوم وتحديد وظيفته وعلاقته بباقي المقومات والربط بينها؛ نظرا لأن الدماغ يتعلم أفضل كلما كانت المعلومات المقدمة في شكل منظم ومتدرج من البسيط إلى المعقدة.

- الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى إدراك العلاقات بين مقومات القصة، كأن يستخدم المعلم الأسئلة التي من شأنها توجيه الطلاب إلى إدراك وتحديد العلاقة بين فكرة القصة وعنوانها، وبينها وبين شخصياتها، وبين الشخصيات بعضها ببعض؛ حتى يقوم الدماغ بوظيفته من تكوين المعرفة وتركيبها، تمهيدا لمعالجتها والتعديل والتغيير فيها.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على مهارات الاستنتاج والتفسير والتحليل، فيركز المعلم على طرح تلك الأسئلة التي تجعل الطلاب يستنتجون ملامح الفكرة، وترابط الأحداث، ونمو الشخصيات، وكذا ترابط الزمان والمكان...إلخ المهارات المرتبطة بجوانب دراسة القصة ونقدها.
- الاهتمام بتوجه الطلاب إلى إبداء الرأي فيما يقرءون ويدرسونه، فبما أن وظائف الدماغ تعمل بنظام معين في اكتساب المعلومات ومعالجتها فإنه يستطيع أن يستخدم تلك المعلومات ويستدعيها وقت الحاجة (بقاء أثر ما تعلمه من دراسة جوانب القصة)، فيوظفها في مواقف التعلم المختلفة، فيقوم مثلا: بإبداء الرأي فيما أعجبه وفيما لم يعجبه، وفي مدى اتساق وترابط ما تعلمه أو لا، فيبدي رأيه في مقومات العمل القصصي ومدى تماسكه، وكذا في جمالياته والأساليب المستخدمة في التعبير عن مضمونه.....إلخ المقومات الفنية للعمل القصصي، مما يساعد الذاكرة ويكامل وظائفها على تحقيق معايشة أفضل للعمل القصصي دراسة ونقدا.

بناء البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وتطبيقه والتأكد من فاعليته.

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

أولا: بناء البرنامج:

يتضمن بناء البرنامج الخطوات التالية:

١- تحديد مقومات نقد الأدب القصصي (أهداف البرنامج)

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

أ. الأدبيات النقدية التي تناولت طبيعة الفن القصصي وجوانب بنائه الفنية، مثل: (محمد مصطفي هدارة، ٢٠٠١) (محمد غنيمي هلال، ١٩٩٧) (الطاهر مكي، ١٩٩٢) (محمد يوسف نجم، د. ت) .

ب.رأي الخبراء والمتخصصين في الميدان التربوي والميدان التخصصي.

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية عشرين مقوما من مقومات نقد القصة (انظر ملحق ١ قائمة مبدئية بمقومات نقد الأدب القصصي).

موضوعية المقومات .

قام الباحث بعرض قائمة المقومات على مجموعة من المحكمين وعددهم اثنا عشر محكما من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومتخصصي الأدب والنقد، وبعض المعلمين في الصف الثالث الثانوي (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين)،، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خصص **العمود الأول** من اليمين للمقومات ، وخصص **العمودان الثاني والثالث** لإبداء الرأي في كل مقوم ، وطُلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسب) إذا وافق على المقوم ، والعلامة نفسها في العمود الثالث (غير مناسب) إذا لم يوافق ، أما **القسم الرابع** وهو مخصص (لتعديل الصياغة) فطلب من المحكم تعديل صياغة المقومات إذا كانت تحتاج لذلك، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا مقومات أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك.

وتلخصت آراء المحكمين في: تعديل صياغة مقومين ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية).

٢- وضع محتوى البرنامج:

وُضع محتوى برنامج الدراسة الحالية من خلال اختيار قصتين مقرر دراستهما رسميا على طالبات الصف الثالث الثانوي، وهما: قصة الصغيران لمصطفي الرافعي، وقصة نظرة ليوسف إدريس في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

٣- استراتيجية تدريس البرنامج :

بُنيت استراتيجية التدريس المستندة إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في ضوء مجموعة من الأسس، تمثلت في:

أ. تحديد مقومات نقد الأدب القصصي التي حددت في أهداف البرنامج.

ب. تحديد الأسس والتوجهات التدريسية المستخلصة من طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (انظر الأسس المستخلصة من البعد الثاني في الإطار النظري).

ج. ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تسهم في دراسة القصة ونقدها، ووزعت هذه الإجراءات التدريسية طبقا للجوانب الفنية للقصة مستندة إلى طبيعة عمل الدماغ ووظائف عمل النصفين الكرويين له الأيمن والأيسر، وتمثلت هذه الاستراتيجية في مجموعة من الخطوات والإجراءات، هي:

الخطوة الأولى: تهيئة المعلم للطلاب وإثارة تفكيرهم واستعدادهم لدراسة موضوع القصة ونقدها، من خلال:

أ. إثارتهم نحو موضوع القصة وعنوانها، تمهيدا لدراسة جوانبها، عن طريق: تقديم موقف أو طرفة أو حدث أو خبرة شخصية أو حكاية قصيرة تتعلق بموضوع القصة، وقد يطرح عليهم سؤالا عاما حول بموضوعها.

ب. يطرح عليهم عددا من الأسئلة التي تثير خبراتهم السابقة وتستدعيها وربطها بموضوع القصة، من مثل: ما رأيك في هذا الموقف أو هذا الحدث الذي ذكرناه؟ وهل حدث لك مثله؟ أو حدث لشخص تعرفه؟ وقد يربط بين خبراتهم وعنوان القصة: بم يوحي هذا العنوان؟ ما الذي تفهمه من عنوان القصة؟ وهل يذكرك بشيء حدث لك أو لأحد تعرفه؟

ج. يتلقى إجاباتهم ويناقشهم لتحديد أهم المعلومات والإشارات التي ترتبط بعنوان القصة ومضمونها، تمهيدا لدراسة جوانبها تفصيلا (هنا ينشط الدماغ ويستعد لدراسة القصة والانغماس فيها ومعايشتها وتحديد جوانبها ونقدها).

الخطوة الثانية: الاندماج في دراسة جوانب القصة وتحديدها ونقدها، حيث يقوم المعلم بتدريس كل جانب على حدة، مدربا الطلاب على دراسته ونقده (تحقيقا لمبدأ التدرج في اكتساب المعلومات من البسيط إلى المعقد)، ويتم هذا الاندماج في دراسة القصة وتوظيف المعلومات المكتسبة في ضوء الخطوات والإجراءات التالية:

الجانب الأول: دراسة فكرة القصة ونقدها.

تعد الفكرة الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة، وتتمثل في ذلك الموقف الإنساني الذي يشعر به الأديب ويعبر عنه بأسلوب أدبي نثري، ولدراستها يقوم المعلم بما يلي:

أ. يوجه الطلاب لقراءة فقرات معينة أو يوجههم إلى مقدمة القصة قبل التصادم بالأحداث والانغماس فيها، وقد يوجههم إلى بعض الكلمات والتراكيب التي تعبر عن فكرة القصة وقد يحدد معاني بعضها، ثم يطرح عليهم السؤال التالي: ما الفكرة التي يريد الأديب التعبير عنها من خلال هذه الفقرة؟ أو من خلال هذه التراكيب؟

ب. يناقشهم في إجاباتهم ليحدد معهم الفكرة التي تدور حولها القصة وأحداثها، وقد يطلب منهم بعد ذلك القراءة مرة ثانية ؛ لتحديد تلك التراكيب والمعاني التي تؤكد هذه الفكرة؛ تمهيدا للحكم عليها، والتدرج في اكتساب المعلومات من البسيط إلى المعقد.

ج. يوظف المعلم المعلومات التي تعلمها الطلاب في الخطوتين السابقتين، من خلال:

- **طرح مجموعة من الأسئلة تثير تفكيرهم عن مدى وضوح فكرة القصة أو غموضها، وذلك عن طريق:**

- توجيههم إلى قراءة القصة من البداية وقراءة تلك الفقرات التي تعبر عن الفكرة؛ ليسألهم عن: هل كانت الفكرة واضحة؟ أم كانت غامضة؟ وهل عبر الأديب عنها في أول فقرة من القصة؟ أم عبر عنها بشكل ضمني لم يظهر إلا في نهاية القصة؟
- مناقشتهم في إجابات هذه الأسئلة لتحديد طريقة عرض الفكرة، من حيث الوضوح أو الغموض؛ وبالتالي يستطيع المعلم بعد تحديد الطلاب للفكرة ومناقشتهم في مدى وضوحها، أن يطرح عليهم في النهاية السؤال التالي: هل جاءت فكرة القصة واضحة أم جاءت غامضة؟ للتأكد من صحة رأي الطلاب في فكرة القصة.

- **ثم يوجههم إلى تحديد مدى ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع (استمرارا لتوظيف المعلومات المكتسبة وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة) وذلك من خلال:**

- طرح أسئلة نقاشية تفكيرية في شكل تكليف فردي أو جماعي، تساعد الطلاب على استنتاج الترابط بين الفكرة والحياة، مثل: هل فكرة القصة ترتبط بواقع الإنسان أو بحياته ؟ وهل هي واقعية نجدها متمثلة في شخوصنا؟ أم أنها فكرة خيالية غير موجودة في الواقع الذي نعيشه؟
- مناقشة إجابات هذه الأسئلة، ليصل مع طلابه إلى تحديد مدى اقتراب فكرة القصة من واقع الحياة أو بعدها عنه، ثم يطرح عليهم السؤال التالي: هل ارتبطت فكرة القصة بواقع الحياة؟ للتأكد من رأي الطلاب في ارتباط فكرة القصة بواقع الحياة .

- **يساعد المعلم طلابه بعد ذلك على إبداء الرأي والتدليل عليه، من خلال حكمهم على مدى غرابة الفكرة وابتكارها توظيفا للمعلومات المكتسبة، وذلك عن طريق:**

- طرح مجموعة من الأسئلة التي تستهدف تنشيط الدماغ ليوظف ما تعلمه، من مثل: هل فكرة القصة قديمة ومعروفة؟ وما دليلك؟ أم أنها غريبة وجديدة لم تسمع بها قبل ذلك؟ وما دليلك أيضا؟ هنا يقوم المعلم باستدعاء الخبرات السابقة والربط بينها وبين فكرة القصة للحكم عليها.
- محاورة الطلاب ومناقشة إجاباتهم عن مدى غرابة الفكرة وابتكارها، أو سطحية الفكرة وتكرارها، وقد يترك فرصة للعمل الجماعي ليتفق جميع الطلاب على تحديد هذا الحكم مع التدليل سواء كانت الفكرة جديدة أو قديمة، وهنا يحدد المعلم معيار الغرابة والابتكار

في الفكرة، وهو: أن تكون الفكرة جديدة غير مألوفة بين الأفراد، أو أنها تذكر لأول مرة ولم يسمع بها قبل ذلك، أو أنها فكرة معروفة لكن عبّر عنها بأسلوب جديد وبشكل مغاير لما نعرفه، وبمعني أيضا غير شائع بين الناس.

- مناقشة إجابات الطلاب الجماعية ليحدد المعلم في النهاية مدى غرابة الفكرة وابتكارها، مع التدليل على ذلك، ومن ثم يطرح عليهم السؤال التالي: هل جاءت فكرة القصة جديدة وغريبة؟ للتأكد من رأي الطلاب في جدة فكرة القصة وغرابتها.

- **استكمالا لتنشيط وظائف الدماغ، يساعد المعلم طلابه على تكوين العلاقات بين جوانب القصة، فيوجههم للحكم على مدى ترابط فكرة القصة بعنوانها، وذلك من خلال:**

- يدير نقاشا حول السؤال التالي: ما مدى ارتباط فكرة القصة بعنوانها؟ وهل العنوان يتلامس مع فكرة القصة؟ أم أنه يدل على شيء وفكرة القصة تدل على شيء آخر؟
- ومن خلال إجابات الطلاب يخلصون إلى تحديد مدى ارتباط فكرة القصة بعنوانها.

الجانب الثاني: دراسة أحداث القصة وحبكتها ونقدها.

تعتبر الأحداث في القصة من أهم الجوانب الفنية في بنائها؛ حيث يؤلفها الأديب بشكل معين ونظام محدد؛ ليثير به ميول القارئ، ويجذب انتباهه لقراءتها ومعايشتها، ولدراستها والحكم عليها يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات، مثل:

أ. **أن يوجه طلابه إلى تحديد أحداث القصة الرئيسية، وذلك من خلال ما يلي:**

- توجيههم إلى تحديد الكلمات والتراكيب والصور التي تعبر عن أحداث القصة، أو توجيههم إلى فقرة معينة وقراءتها جيدا لتحديد المعنى العام منها؛ استخلاصا لحادثة من أحداث القصة.
- بالمثل توجيههم لتحديد باقي أحداث القصة، وقد يطلب منهم قراءة بعض الفقرات قراءة صامتة مجيبين عن التساؤل التالي: ما الحدث الذي عبر عنها الأديب في هذه الفقرة؟ وما التراكيب والكلمات الدالة عليه؟ ومن خلال مناقشة الطلاب يستطيع المعلم تحديد أحداث القصة في شكل خريطة ذهنية؛ تمهيدا للحكم عليها. (وهنا يحقق المعلم مبدأين من مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وهما: التدرج في اكتساب المعلومات للطلاب، ومساعدة الدماغ على التعلم بشكل أفضل من خلال الخرائط ومخططات المعلومات).

ب. **ويقوم المعلم بتوظيف المعلومات المكتسبة سابقا في مواقف تعلم أخرى، فبعد تحديد أحداث القصة يستطيع المعلم استخدام المعلومات المكتسبة في الخطوة السابقة في أمور أربعة:**

- **مناقشة الطلاب في الطريقة التي عرض بها الأديب الأحداث:**

- حيث يوجه نظرهم إلى تلك الكلمات والصور المعبرة التي وظفها الأديب ليجذب القارئ لأحداث القصة، وإلى الأساليب التي استخدمها، فهل استخدم أساليب استفهامية؟ أم أساليب إنشائية؟ أم غير ذلك من الوسائل التي يتعمد الأديب استخدامها تحقيقا لجذب القارئ.
- يناقشهم في إجاباتهم ليصل إلى مدى براعة الأديب في التمهيد لأحداث القصة؛ ومن ثم يكون من الطبيعي أن يطرح المعلم السؤال التالي: إلى أي مدى مهّد الأديب لأحداث قصته ليجذب القارئ؟

- **مناقشة الطلاب في مدى ترابط أحداث القصة وتلاحم حبكتها؛ أي عرضها دون انقطاع أو تجاهل بعضها بحيث يميز الطلاب في أثناء دراستهم بين أن تكون القصة محبوكة أو تكون مفككة؛ حيث يساعدهم على استنتاج علاقات الترابط بين هذه الأحداث، وذلك من خلال:**

- مجموعة من الأسئلة المحفزة التي تستثير الدماغ وتنشط قدراته في البحث عن المعلومات، من مثل: هل عرض الأديب أحداث القصة في شكل متتابع ومتسلسل؟ هل جاءت أحداث القصة مترابطة؟ هل عرض الأديب أحداث القصة بشكل متدرج أم قدم حدثا على آخر دون رابط أو دون سبب؟ وهنا يمكن للمعلم أن يوجه طلابه إلى الكلمات والعبارات والتراكيب التي تدل على هذا الترابط والتلاحم بين أحداث القصة.
- يناقش طلابه في إجابة هذه الأسئلة السابقة حتى يستنتج خيوط الترابط بين الأحداث، من عرض منظم ومتسلسل لجميع الأحداث، وارتباط كل حدث بما سبق وبما يليه ؛ حيث يتضح تلاحم الأحداث وتماسك حبكتها (وهو ما يعرف بحبكة القصة البنائية)، فإذا كان الأمر غير ذلك فعليه أن يوضح لهم خيوط تفكك الأحداث وعدم تماسكها (وهو ما يعرف بالحبكة الانتقالية)، والمعلم هنا يعمل على تدريب الدماغ على تكوين العلاقات والترابطات بين المعلومات المقدمة للطلاب؛ وفي النهاية يطرح عليهم السؤال التالي: هل وفق الأديب في جعل الأحداث مترابطة متلاحمة؟ ومن ثم هل كانت حبكة الأحداث متماسكة أم كانت مفككة؟ وبالتالي يخلص المعلم مع طلابه إلى تحديد نوعي حبكة القصة.

- **يحاول المعلم مساعدة الطلاب على تحديد الملامح المجتمعية والقيم النفسية والإنسانية مستعينا بأسئلة الاستنتاج والاستنباط والتفسير ، وذلك من خلال ما يلي :**

- توجيه مجموعة من الأسئلة حول أحداث القصة، من مثل:

ما الملامح المجتمعية أو الإنسانية التي تعبر عنها هذه الأحداث؟ ما القيم الإنسانية النفسية التي أراد الأديب أن يعبر عنها من خلال كلمات أو تراكيب معينة؟

- مناقشة إجاباتهم؛ لتحديد تلك الملامح الإنسانية الشائعة والمتضمنة في أحداث القصة؛ ومن ثم يطرح عليهم السؤال التالي: هل تضمنت أحداث القصة بعضا من ملامح الحياة والمجتمع؟ للتأكد من رأي الطلاب في مدى تضمن الأحداث لملامح الحياة والمجتمع.

- **يقوم المعلم بعد تحديد الطلاب للأحداث وطرق عرضها والعلاقات الحاكمة بينها، ومدى تضمنها لملامح الحياة، بتوجيه نظرهم إلى توظيف ما تعلموه سابقا للحكم على مدى وضوح الأحداث أو غموضها، فهل كانت الأحداث واضحة منذ بداية القصة ؟ أم أنها تتضح خيوطها في نهاية عرض الأحداث وبشكل متأخر، وسبيل المعلم هنا ما يلي:**

- طرح مجموعة من الأسئلة التي من شأنها مساعدة الطلاب على الحكم على مدى وضوح الأحداث أو غموضها وتعقيدها، من مثل:

هل أعرب الأديب عن الأحداث في بداية تمهيده للقصة؟ أم ترك الأحداث تتضح على مدار حدوثها؟ وهل عرضها بشكل غامض ومتأخر؟ أم عرضها بشكل واضح مترابط متسلسل؟

- مناقشة الطلاب في إجابات الأسئلة السابقة، وقد يقوم المعلم بتقسيمهم إلى مجموعات، ويطلب منهم تحديد الإجابة الدقيقة – تحقيقا لمبدأ أن الدماغ يتعلم أفضل في شكل مجموعات تعاونية - حتى يصل المعلم إلى تمكينهم من تحديد مدى وضوح الأحداث وغموضها داخل القصة.

<u>الجانب الثالث: دراسة شخصيات القصة ونقدها.</u>

الشخصيات في القصة مدار المعاني الإنسانية والنفسية، فضلا عن كونها محور الأحداث في القصة، ولدراستها ونقدها يقوم المعلم بما يلي:

أ. يحدد مع طلابه شخصيات القصة، وذلك من خلال:

- توجيههم إلى قراءة القصة مرة أخرى، وتحديد أدوار كل شخصية من الشخصيات، ثم يوضح لهم متى تكون **الشخصية ثابتة** لا تتطور ولا تتغير نتيجة الأحداث، وإنما تبقى على حالها، **ومتي تكون نامية** تتكَشَّف شيئا فشيئا وتتطور مع المواقف تطورًا تدريجيًّا، ومتى **تكون مركزية** تقوم بالدور الرئيسي في الأحداث، بحيث تدور معها أغلب أحداث القصّة، ومتى **تكون ثانوية** تساعد الشخصية الرئيسية، بحيث تشترك وتحتك بأغلب أحداث القصّة.

- بعد ذلك يطلب منهم القيام بعمليات التصنيف والاستنتاج من خلال أدوار الشخصيات لتحديد نوع الشخصيات الواردة بالقصة، مجيبين عن السؤال التالي: صنف شخصيات القصة ما بين الثابت والنامي، وما بين المركزي والثانوي ، وذلك في شكل مخطط لهذه الشخصيات .

ب. يقوم المعلم بتوظيف المعلومات المكتسبة في الخطوة السابقة من إدراك للشخصيات وأدوارها لاكتشاف العلاقات بين الشخصيات وجوانب القصة من خلال الاهتمام بالأسئلة التي تساعد الطلاب على الاستنتاج والتفسير والربط بين المعلومات ؛ تمهيدا للحكم عليها وإبداء الرأي فيها، وذلك من خلال:

- **الكشف عن علاقة شخصيات القصة بفكرتها، حيث يوجه الطلاب إلى تحديد مدى ارتباط أدوار الشخصيات بفكرة القصة ومضمونها، عن طريق:**

- الرجوع إلى فكرة القصة التي حددت سابقا، وربطها بالشخصيات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: هل عبرت الشخصيات عن فكرة القصة؟ وهل توجد علاقات بين أدوار الشخصيات توكد فكرة القصة؟ وإلى أي مدى ترتبط الشخصيات داخل القصة بفكرتها التي عبر عنها الأديب؟
- من خلال مناقشتهم في إجاباتهم، يخلص المعلم إلى الكشف عن هذه العلاقات ، ويوضحها للطلاب ؛ وبذلك يكون قد وظف الطلاب المعلومات في موقف تعليمي جديد وهو الربط بين المعلومات واستنتاج علاقات الترابط بينها (الفكرة والشخصيات).

- **يوظف المعلم معرفة الطلاب بشخصيات القصة ومدى ترابطها بفكرتها في موقف آخر وهو: ربطها بالأحداث، وذلك عن طريق:**

- مراجعة خيوط الأحداث القصة التي حددت سابقا، وكذا شخصياتها (الرجوع إلى مخطط الشخصيات)، ومراجعتها وتأملها، ثم طرح عدد من الأسئلة للكشف عن العلاقات بين الأحداث والشخصيات، من خلال استخدام المعلم للأسئلة المحفزة للتفكير والتي تساعد على التفسير واستنتاج العلاقات، من مثل: هل ارتبطت أدوار الشخصيات بأحداث القصة؟ وهل عبرت الشخصيات عن الأحداث بشكل مناسب؟ وهل جاءت الأحداث منطقية متسقة مع طبيعة الشخصيات؟ وإلى أي مدى وفق الأديب في اختيار الشخصيات التي تعبر عن أحداثه وأغراضه؟

- من خلال مناقشة الطلاب في إجاباتهم، يخلص المعلم إلى تحديد هذه العلاقات ، ويوضحها للطلاب؛ وبذلك يكونوا قد وظفوا المعلومات في موقف تعليمي جديد وهو الربط بين المعلومات والعلاقات التي بينها (الأحداث والشخصيات).

- **يساعد المعلم طلابه على إدراك نوع الشخصيات داخل القصة ومدى قدرة الأديب على التوازن بينها وتوظيف أكثر من نوع ، فقد يوظف الأديب شخصيات ثابتة لا تتطور في أدوارها أو صفاتها ، وقد يوظف عددا من الشخصيات تتسم بالنمو في أدوارها وصفاتها وتغير ردود أفعالها ، وقد يجمع بين الاثنين ، ويتم ذلك من خلال:**

- يطلب المعلم منهم عمل مخطط لشخصيات القصة، وتصنيفها طبقا للأنواع السابقة والتي حددت في بداية دراستهم لشخصيات القصة .
- توجيه الطلاب إلى تأمل المخطط السابق ، ثم يطرح عليهم السؤال التالي: إلى أي مدى تضمنت القصة أكثر من شخصية لتعبر عن أفكارها وأحداثها ؟
- مناقشة الطلاب حول إجابة هذا السؤال ليحدد معهم إلى أي مدى تضمنت القصة لأكثر من شخصية.

- **يقوم المعلم في نهاية دراسة الشخصيات وربطها بأحداث القصة وفكرتها وتحديد نوعها، بتوجيه الطلاب نحو تحديد مدى واقعية الشخصيات وقربها من الواقع، من خلال:**

- طرح الأسئلة التالية عليهم: هل شخصيات القصة تتشابه مع شخصية تعرفونها؟ وهل الشخصيات تتشابه مع شخصيات أخرى تعرفونها في الحياة؟ وهل أدت أدوارا تتشابه مع أدوارها في الحياة الواقعية؟
- ومن خلال المناقشة يستطيع المعلم مع طلابه أن يحددوا مدى قرب شخصيات القصة من الحياة، ومدى واقعيتها.

<u>الجانب الرابع: دراسة زمان القصة ومكانها.</u>

لابد أن تقع كل قصة في مكان معين وزمان بذاته، والقصة بذلك ترتبط غالبا بظروف وعادات ومبادئ خاصة بزمان وقوعها ومكانها ، ولدراستهما ونقدهما يقوم المعلم بما يلي:

أ.يحدد مع طلابه مكان القصة وزمانها، وذلك من خلال:

- توجيههم إلى ما يدل على زمان القصة ومكانها، وقد يطرح عددا من الأسئلة مثل: حدد الزمان الذي جرت فيه أحداث القصة، أو ما المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة؟ حدد أدلة زمان وقوع القصة وأدلة مكانها .

- يناقش الطلاب في إجاباتهم، لتحديد مكان وقوع القصة وزمانها .

ب.يوجه الطلاب نحو الحكم على زمان القصة ومكانها من حيث : ارتباطهما بتسلسل الأحداث والشخصيات وكذا القيم الاجتماعية المرتبطة بهما ، توظيفا للمعلومات المكتسبة فيما سبق، عن طريق:

- **توجيه الطلاب نحو تحديد مدى تسلسل الأحداث بتسلسل الزمان:**

- حيث يطرح عددا من الأسئلة التي تثير تفكيرهم؛ استخلاصا لعلاقات الترابط بين الأحداث، من مثل: هل جاءت أحداث القصة مرتبة زمنيا؟ وهل حدث تداخل في زمان عرض الأحداث؟ وهل تأثرت هذه الأحداث بطبيعة الزمان؟ وهل أثر الزمان في طبيعة الأحداث؟ وغيرها من الأسئلة التي تجعل الطلاب يتعاونون فيما بينهم في شكل مجموعات لتحديد هذا الترابط والتأثير والتأثر.
- وقد يوجههم إلى تلك التراكيب التي تدل على ترتيب الأحداث زمنيا فمثلا أول اليوم ثم منتصفه ، أو ما يدل على تداخل الزمان في أثناء قص الأحداث من مثل أول اليوم ثم أمس ثم في العام الماضي ، تلك التي تبين أثر كل من الزمن في الأحداث والعكس، ومن خلال مناقشة يخلص المعلم والطلاب في النهاية إلى تحديد هذا الترابط والتأثير والتأثر، مع التدليل على ذلك من أحداث القصة.

- **يساعد الطلاب على إدراك العلاقات بين شخصيات القصة وزمان حدوثها ومكانها، وذلك من خلال:**

- يوجه الطلاب إلى تعرف مدى العلاقة بين شخصيات القصة وزمانها ومكانها ، كأن يوضح لهم مثلا أن الأديب وصف المكان بالظلام والخوف وكذا الزمان له صفات معينة كانت سائدة وشائعة ، ثم يسأل الطلاب هل ترون ذلك في تصرفات الشخصيات وصفاتها أم لا؟ أو هل في شخصيات القصة ما يعطي ملمحا من هذه الصفات ؟ وهل ترتبط شخصيات القصة بمكان حدوثها؟ وهل تتشابه صفات الشخصيات مع صفات مكان حدوث القصة؟ هل اتصفت شخصيات القصة بصفات مكان حدوثها؟
- يدير حوارا حول إجابات الطلاب وتوجيههم إلى المواضع التي تبرز تلك العلاقات ، مناقشا إياهم لتحديد إلى أي مدى ارتبط الشخصيات بصفات المكان الذي حدثت فيه القصة.

- **يوجه المعلم طلابه بعد تحديدهم لمدى الترابط بين الشخصيات ومكان القصة وزمانها إلى استخلاص أهم القيم الاجتماعية وعلاقتها بمكان القصة وزمانها، وذلك من خلال:**

- توجيههم إلى بعض الألفاظ والتراكيب التي تحمل قيما اجتماعية وتعبر عنها، وقد يحدد فقرة معينة تتضمن بعض القيم، ثم يطرح عليهم بعض الأسئلة مثل: ما القيم التي يعبر عنها الأديب من خلال هذه الألفاظ أو التراكيب؟ وما القيم التي أراد الأديب أن يعبر عنها من خلال القصة؟ وإلى أي مدى ارتبطت هذه القيم بمكان القصة وزمانها؟
- يناقش الطلاب في إجابات الأسئلة ليحدد معهم أهم القيم الاجتماعية الشائعة والمرتبطة بمكان القصة ومانها.

الجانب الخامس: دراسة أسلوب القصة ونقده.

الأسلوب هو الثوب الذي يكسو العمل القصصي، ويعبر عن جميع جوانبه، فبعد التدرج في دراسة كل جانب من جوانب القصة ثم نقدها، والتدرج في إكساب الطلاب محتوى القصة وجوانبها، يركز المعلم على أسلوب صياغة هذه الجوانب وأسلوب التعبير عنها، وذلك من خلال:

أ. يطرح المعلم عددا من الأسئلة التي تحفز الطلاب على البحث عن الألفاظ والتراكيب المعبرة عن فكرة القصة، وكذا البحث عن الكلمات العامية والأجنبية، والجماليات التي وظفها الأديب...إلخ تلك الجوانب الأسلوبية في القصة؛ حيث يطرح عددا من الأسئلة تساعد الطلاب على إبداء الرأي في أسلوب القصة، من مثل:

- هل وفق الأديب في اختيار الألفاظ والتركيب التي تعبر عن فكرة القصة ومضمونها؟
- هل تضمنت القصة ألفاظا عامية أو أجنبيه؟
- هل وظف الأديب بعض الجماليات من محسنات بديعية وأساليب وصور خيالية تعبر عن فكرة القصة وأحداثها؟

ب. يناقش المعلم طلابه في إجابات هذه الأسئلة، موجها إياهم نحو الألفاظ والتراكيب والجمل وكذا الفقرات التي تساعدهم على تحديد ما هو مطلوب منهم في كل سؤال، ويكلفهم من خلال العمل الجماعي بالبحث عن الألفاظ العامية أو الأجنبية، وكذا الكلمات الموحية والمعبرة، وبعض الصور والأخيلة، والمحسنات البديعية في القصة، وغيرها من تلك الجماليات التي تتعلق بالأسلوب والتي تشكل في نهايتها معيارا للحكم على أسلوب القصة، وإجابة للسؤال التالي: هل وفق الأديب في التعبير عن القصة فكرة وأحداثا وشخصيات... إلخ في أسلوب مناسب؟

٤- الأنشطة التعليمية للبرنامج ووسائله.

يتضمن البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية عددا من الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تنمية مقومات نقد القصة ، وهذه الأنشطة هي:

أ. تصميم بطاقات ولوحات لتحديد جوانب القصة الفنية، وذلك في شكل خرائط ذهنية وخرائط تلخص هذه الجوانب (تحقيقا لتوظيف الوسائل والأنشطة التي تسهم في تعلم الدماغ بشكل أفضل للمعلومات ومعالجتها ونقدها).

ب. تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية فيما بينهم، لتحقيق مقومات نقد القصة تحقيقا لمبدأ التعاونية في أثناء تعلم الدماغ لمعلومات القصة والتفاعل معها وتوظيفها ؛ تحقيقا لشروط ومقومات نقد جوانب القصة .

ج. المناقشات الجماعية وتبادل الحوار حول أسئلة الطلاب واستفساراتهم وذلك قبل وفي أثناء وبعد تدريس القصة.

٥- التقويم في البرنامج.

يتمثل التقويم في البرنامج في **اختبار مقومات نقد القصة :**

لما كانت الدراسة تستهدف بناء برنامج لتنمية مقومات نقد القصة ، فإن الأمر يتطلب أداة تقويم تحدد لنا مستوى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من هذه المقومات ؛ ومن ثم التأكيد من فاعلية البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ قبل تطبيقه وبعده، ولكي يقوم الباحث ببناء الاختبار قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مقومات تدريس القصة ونقدها (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨) (رشدي طعيمة ومحمد علاء، ٢٠٠٦) (ماهر شعبان، ٢٠٠٢)، وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند البناء، وهي:

- **أن يكون محتوى الاختبار** من الموضوعات التي لم يدرسها الطلاب؛ حتى لا يتأثروا بطريقة معالجتها تدريسيا داخل الفصل، أو يناقشوها مع معلميهم، وأن يُختار لأدباء متعددين ومشهورين.
- **أن تكون أسئلة الاختبار :** محددة المعنى، وألا توحي بالإجابة، وأن تتنوع بين الاختيار من متعدد، وبين المقالية التي تسمح للطالب بحرية الرأي والتعبير عما بداخله من آراء وتوجهات، وأن ترتب إجابات الأسئلة بطريقة عشوائية – في حالة الأسئلة الموضوعية للاختيار من متعدد ، بحيث لا يستطيع الطالب تخمين الإجابة في حالة أسئلة الاختيار من متعدد.

وبعد تحديد هذه الأمور - التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء الاختبار - يمكن عرض خطوات بناء الاختبار كما يلي (انظر محلق ٤ اختبار مقومات نقد القصة في صورته المبدئية):

- **محتوى الاختبار:** أُختيرت قصة (في القطار) لمحمود تيمور لتكون محتوىً للاختبار؛ بوصفها: أولا قصة لأديب مشهور، وثانيًا: أنها أول قصة في الأدبي العربي روعي فيها جميع الجوانب الفنية لتأليف القصة وكتابتها. (الطاهر مكي ، ١٩٩٢ ، ١١٤)
- **مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها.** خصص لكل مقوم من مقومات نقد القصة سؤال، فتكون الاختبار من عشرين سؤالا، وزعت على النحو التالي:

- عشرة أسئلة (اختيار من متعدد) لقياس عشرة مقومات ، وقد خصص لكل سؤال من هذه الأسئلة درجة واحدة.
- عشرة أسئلة (مقالية) لقياس عشرة مقومات ، وخصص لكل سؤال درجتان ؛ نظرا لطبيعة الإجابة التي تتطلب إبداء الرأي والتعليق .

وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار(٣٠) ثلاثين درجة، وفيما يلي مواصفات أسئلة الاختبار .

جدول(١) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمقومات نقد القصة

المقومات	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مقوم	توزيع المقومات على أسئلة الاختبار
١- المقومات المرتبطة بفكرة القصة.	٤	٢٠%	السؤال: الأول والثاني والثالث والرابع
٢- المقومات المرتبطة بأحداث القصة وحبكتها.	٤	٢٠%	السؤال: الخامس والسادس والسابع والثامن.
٣- المقومات المرتبطة بشخصيات القصة.	٤	٢٠%	السؤال: التاسع والعاشر والحادي عشر والثالث عشر.
٤- المقومات المرتبطة بزمان القصة ومكانها.	٣	٢٠%	السؤال: الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر.
٥- المقومات المرتبطة بأسلوب القصة.	٥	٢٠%	السؤال: السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر والعشرون.
المجموع	٢٠ سؤالا	١٠٠%	عشرون سؤالا

- **تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:**

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد القائم على تطبيق الاختبار بدقة ، وتوجه الطالبات إلى كيفية الإجابة ، وتتمثل فيما يلي :

- قراءة القصة قبل الإجابة عن الأسئلة.
- قراءة رأس كل سؤال وتحديد المطلوب منه.
- قراءة بدائل كل سؤال جيدا واختيار بديل واحد فقط.

- الإجابة عن الأسئلة المقالية بحرية تامة.
- الإجابة عن جميع الأسئلة وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

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

- **موضوعية الاختبار:**

- **صدق الاختبار:**

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

أ- اتساق أسئلة الاختبار مع مقومات نقد القصة .

ب- ملاءمة صياغة الأسئلة واتساق البدائل المطروحة.

ج- سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثالث الثانوي، وضرورة تعديل صياغة ثلاثة أسئلة لتكون أكثر فهما للطالبات، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق ٦ اختبار مقومات نقد القصة في صورته النهائية).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيا بهدف:

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطالبات في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمان اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها خمس وعشرون طالبة بمدرسة جيل المستقبل الثانوية بنات – بإدارة الوايلي التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك في يوم الأحد الموافق ١ / ٣ / ٢٠١٥ م. وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، وكانت نتائجه:

ـ أسئلة الاختبار تلائم طالبات الصف الثالث الثانوي؛ فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة الطالبات عن أسئلة الاختبار.

- **زمن الاختبار:**

حُدد من خلال المعادلة التالية (على ماهر، ٢٠٠١، ٢٣٤):

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

وقد تحدد زمن الاختبار وهو ستون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية كما يلي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٥٠ + ٧٠}{٢} = ٦٠ \text{ دقيقة}$$

ويضاف خمس دقائق لتفصح الاختبار وقراءة تعليماته ليكون الزمن: ٦٥ دقيقة

- **معامل ثبات الاختبار:**

حُسب بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨٣):

$$ر\ أ\ أ = \frac{ن\ ر}{١ + (ن - ١)\ ر}$$

حيث: ر أ أ ترمز إلى معامل ثبات الاختبار

ن = عدد أجزاء الاختبار

ر = معامل ارتباط جزئي الاختبار.

وقُسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم تأخذ المعادلة الصورة التالية:

$$ر\ أ\ أ = \frac{٢ر}{١ + ر}$$

وحسبت (ر) معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة بيرسون(سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٣) كما يلي:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{ن\ مج\ س^{٢} - (مج\ س)^{٢} \times ن\ مج\ ص^{٢} - (مج\ ص)^{٢}}}$$

حيث س: درجات الطلاب في الجزء الأول من الاختبار.

ص: درجات الطلاب في الجزء الثاني من الاختبار.

ن: عدد الطلاب = ٢٥ طالبا (انظر ملحق " ٧ " درجات نصفي الاختبار)

$$ر = \frac{٢٥ \times ٥٩٥ - ١٢٩ \times ١٢٧}{\sqrt{(٢٥ \times ٧٧٧ - ١٢٩)(٢٥ \times ٧٦٩ - ١٢٧)}}$$

حيث مج س = ١٢٩، ومج س ٢ = ٧٧٧، و(مج س) ٢ = ١٦٦٤١، ومج ص = ١٢٧، ومج ص ٢ = ٧٦٩، و(مج ص) ٢ = ١٦١٢٩، ومج س ص = ٥٩٥.

ومن ثم فإن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (ر) = ٠.٥٢٤

و بالتعويض في معادلة معامل ثبات التجزئة النصفية، نجد:

$$ر أ أ = \frac{٢ \times ٠.٥٥٦}{١ + ٠.٥٥٦}$$

إذن معامل ثبات الاختبار (ر أ أ) = ٠.٧٥

كما استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (spss) للتأكد من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل ثبات الاختبار = ٧٨.، وهذا يعنى تمتع الاختبار بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

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

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

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٣٣ – ٠.٧٥)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار

بين (٠.٢٥ – ٠.٦٧)، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠. %، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة.

٦- وضع دليل المعلم.

لما كانت الدارسة الحالية تهدف إلى بناء برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طالبات الصف الثالث الثانوي (انظر ملحق ٨ البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ)، فإن هذا البرنامج يتطلب وضع دليل للمعلم لتنفيذه، ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثالث الثانوي لتدريس البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية؛ مساعدةً له في تنمية مقومات نقد الأدب القصصي ، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ٩ دليل المعلم لتنفيذ البرنامج):

- مقدمة عن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. - أهداف البرنامج (مقومات نقد القصة)
- المحتوى:(قصتا الصغيران ونظرة)
- الاستراتيجية المقترحة: وتتضمن الخطوات والإجراءات المشتقة من طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .
- الأنشطة التعليمية المستخدمة. - أساليب التقويم المتضمنة في البرنامج.
- تخطيطا لتدريس قصة من خلال الاستراتيجية المقترحة.

٧. وضع دليل الطالبة:

يهدف هذا الدليل إلى تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات لطالبات الصف الثالث الثانوي لتحقيق أهداف البرنامج وهي مقومات نقد القصة ، وقد صمم الدليل ليقدم للطالبات متابعة تفصيلية للخطوات المختلفة للبرنامج منذ بدايته وحتى نهايته(انظر ملحق ١٠ دليل الطالبة لتنفيذ البرنامج)، وتضمن الدليل ما يلي:

- دراسة مقومات نقد القصة ، كل مقوم على حدة : تحديده ونقده .
- خطوات وإجراءات دراسة القصة ونقد جوانبها الفنية.
- المحتوى المقرر على الطالبات دراسته (القصتان)
- أسئلة وتدريبات لقياس مدى نمو المقومات وتقدمها لدى الطالبات .

ثانيا: تطبيق البرنامج.

يهدف هذا المحور الى تحديد خطوات التطبيق الميداني لبرنامج تنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طالبات الصف الثالث الثانوي، ويتضمن كلا من:

١. التصميم التجريبى المستخدم فى الدراسة:

استخدمت الدراسة تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعتين (مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح . أما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطرق الشائعة في تدريس القصة ، التي تعتمد على تحديد أهم الأفكار والتعريف بكاتب القصة ، وكذا التعريف ببعض شخصياتها ومكان حدوثها وزمانها دون الاهتمام بمقومات وشروط نقدها في كل جانب من جوانبها الفنية .

٢. اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من مدرسة المرج الثانوية بنات - إدارة المرج التعليمية ، وكان عدد طالبات المجموعة التجريبية - بعد استبعاد مَنْ تكرر غيابهن – خمسا وعشرين طالبة ، كما اختيرت المجموعة الضابطة من جيل المستقبل الثانوية بنات – إدارة الوايلي التعليمية – محافظة القاهرة، وكان عدد طالبات المجموعة التجريبية - بعد استبعاد مَنْ تكرر غيابهن – خمسا وعشرين طالبة. وبذلك تصبح عينة الدراسة خمسون طالبة . وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب مدارسها

م	المدرسة	العدد	نوع المجموعة
١	مدرسة المرج الثانوية بنات	٢٥	التجريبية
٢	مدرسة جيل المستقبل الثانوية بنات	٢٥	الضابطة

٣. ضبط المتغيرات .

للتأكد من فاعلية البرنامج كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة في كلا المجموعتين ؛ بهدف تحقيق التكافؤ بين هاتين المجموعتين، وذلك كما يلي:

أ- العمر الزمني للطلاب:

تراوحت أعمار الطالبات في المجموعتين عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٥ م، بين سبعة عشر عاما وسبعة أشهر وبين ثمانية عشر عاما؛ وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب- المعلم القائم بالتدريس:

ضبط – قدر الإمكان – هذا المتغير عن طريق التكافؤ بين المعلمتين القائمتين بالتدريس :

- **المؤهل الدراسي:** المعلمتان حاصلتان على ليسانس آداب – تخصص لغة عربية .

- **سنوات الخبرة:** المعلمتان تتراوح سنوات خبرتهما بين ثماني سنوات إلى عشر ، كما أن لكل منهما نشاطا مميزا داخل المدرسة، مثل: جماعة الخطابة والإذاعة المدرسية .

٤. التطبيق القبلي لاختبار مقومات نقد القصة :

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقومات نقد القصة ؛ ومن ثم أُجري التطبيق القبلي للاختبار على المجموعتين خلال يومي الأربعاء والخميس من شهر فبراير ١١/ ١٢ – ٢ – ٢٠١٥م، وقد خصص للاختبار حصتان.

وقد حُسبت قيمة ت بتطبيق المعادلة التالية لقياس الفروق بين متوسطي عينتين متساويتي العدد من خلال المعادلة التالية (السيد محمد خيري ، ١٩٩٧ ، ٢٢٣):

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ع٢ + ع٢}{ن - ١}}}$$

حيث يمثل م١: متوسط درجات المجموعة التجريبية، بينما يمثل م٢: متوسط درجات المجموعة الضابطة، و ع١ يعبر عن تباين درجات المجموعة التجريبية، ع٢ يعبر عن تباين درجات المجموعة الضابطة، و ن = عدد الطلاب في أي من المجموعتين.

وفيما يلي استعراض لنتائج التطبيق القبلي لاختبار الدراسة (انظر ملحق ١١ درجات الطالبات في القياس القبلي لاختبار مقومات نقد القصة) :

- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مقومات نقد القصة :

١- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مقومات القصة ككل :

وتتضح نتائج التطبيق في الجدول التالي :

جدول (٣) نتائج التطبيق القبلي لاختبار المقومات ككل

مقومات نقد القصة	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
	التجريبية	٧.٢٠	١.٩٥	.٦١	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	الضابطة	٦.٩	٢.٦٢			

يتضح من الجدول السابق:

تجانس عينتي المجموعة الضابطة و التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مقومات نقد القصة ، وذلك من خلال قياس القيم الحرجة (ف) للدرجات الكلية للمجموعتين وتحسب قيمة (ف) الدالة على تجانس العينتين من خلال المعادلة التالية (سليمان الخضري ، ٢٠٠٨ ، ١٣٠):

$$ف = \frac{\text{التباين الأكبر}}{\text{التباين الأصغر}}$$

وقيمة ف المحسوبة بالنسبة للدرجات الكلية للطالبات في الاختبار: (١.٣٤)، وهذه القيمة أقل من قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجات حرية ٤٨ حيث إن قيمة (ف) الجدولية هي (٢.٠٠)؛ و من ثم فإن هناك تجانسا بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويعد قياس مدى تجانس العينتين شرطا لاستخدام اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي العينتين.

٢- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مقومات نقد القصة كل على حدة:

وتتضح نتائج التطبيق في الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي لاختبار مقومات نقد القصة كل على حدة

مقومات نقد القصة	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
١. المقومات المرتبطة بفكرة القصة :						
وضوح الفكرة وغموضها .	الضابطة	.٣٣	.٤٨	.١٩	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٣٦	.٤٩			
ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع .	الضابطة	.٢٠	.٤١	.٢٦	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٢٤	.٣٣			
غرابة الفكرة وابتكارها .	الضابطة	.٢٩	.٤٦	.٠٣١	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.١٦	.٣٨			
ارتباط الفكرة بعنوان القصة .	الضابطة	.٢٥	.٤٤	.٤١	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٢٠	.٣٩			
٢. المقومات المرتبطة بأحداث القصة وحبكتها :						
التمهيد لأحداث القصة ووقائعها .	الضابطة	.٥٤	.٥٠	.٢٢	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٦٤	.٤٨			
ترابط الأحداث وتلاحم حبكتها .	الضابطة	.٥٠	.٥٨	.٥٨	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٦١	.٦٦			
تضمن الأحداث لملامح الحياة	الضابطة	.٢٥	.٤٤	.٢١	٢.٠٠	لا توجد دلالة

مقومات نقد القصة	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
ومشكلاتها .	التجريبية	.٤٠	.٥٧			
درجة غموض الأحداث وتعقيدها	الضابطة	.٢٩	.٤٦	.٤٣	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٣٦	.٥٦			
٣. المقومات المرتبطة بالشخصيات :						
ارتباط الشخصيات بفكرة القصة .	الضابطة	.٣٧	.٥٧	.٧٧	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٥٢	.٧١			
ارتباط الشخصيات بأحداث القصة .	الضابطة	.٢٩	.٥٥	.١٩	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٣٢	.٤٧			
التوازن بين شخصيات القصة من حيث التبسيط والتعقيد (ثابتة ونامية).	الضابطة	.٤١	.٦٥	.٤٤	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٣٦	.٥٦			
واقعية الشخصيات وقربها من الإنسان	الضابطة	.٤٥	.٦٥	.٥٨	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٥٦	.٧١١			
٤. المقومات المرتبطة بالزمان والمكان :						
ارتباط الزمان بتسلسل أحداث القصة .	الضابطة	.٥٤	.٧٢	.٦٥	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٦٨	.٦٨			
ارتباط المكان والزمان بشخصيات القصة وصفاتها .	الضابطة	.١٦٦	.٣٨	.١١	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٣٦	.٦٣			
تضمن القصة للقيم الاجتماعية الشائعة المرتبطة بمكانها وزمانها .	الضابطة	.٦٦	.٧٦	.٥٠		
	التجريبية	.٥٦	.٧٢		٢.٠٠	لا توجد دلالة
٥. المقومات المرتبطة بالأسلوب :						
مناسبة الألفاظ والتراكيب لفكرة القصة .	الضابطة	.٢٩	.٥٥	.٢٢	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٤٠	.٦٤			
خلوها من الألفاظ العامية أو الأجنبية .	الضابطة	.٢٥	.٥٣	.٣٧	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٢٠	.٥٠			
توظيف الخيال في أحداث	الضابطة	.٥٠	.٧٨	١.٠٠	٢.٠٠	لا توجد دلالة

مقومات نقد القصة	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
القصة .	التجريبية	.٢٠	.٥٠			
توظيف المحسنات البديعية في التعبير عن فكرتها.	الضابطة	.٤٥	.٧١	.١٥	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٤٤	.٧٨			
توظيف الأساليب الأدبية في التعبير عن فكرتها .	الضابطة	.٤١	.٧٧	.٣٣	٢.٠٠	لا توجد دلالة
	التجريبية	.٥٦	.٨٢			

يتضح من الجدول السابق :

- تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقومات نقد القصة كل على حدة؛ حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لجميع المقومات ؛ فالقيمة المحسوبة ل (ت) في الجدول السابق أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ ودرجات حرية ٤٨؛ حيث إن قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠).

٥. تدريس البرنامج:

استمر تدريس البرنامج مدة ستة أسابيع في الفترة من ٢٠١٥/٢/١٦ وحتى ٢٠١٥/٣/٣٠ م، بواقع أربع حصص أسبوعيا، وفيما يلي عرض الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

جدول (٢) الزمن المخصص لتنفيذ البرنامج

عنوان القصة	الجوانب الفنية وتدريسها	عدد الحصص لكل درس
الصغيران لمصطفي صادق الرافعي	١.دراسة فكرة القصة والتمهيد لها والحكم عليها (أربعة مقومات).	حصتان
	٢.دراسة أحداث القصة وحبكتها (أربعة مقومات).	حصتان
	٣.دراسة شخصيات القصة (أربعة مقومات).	حصتان
	٤.دراسة مكان القصة وزمانها (ثلاثة مقومات).	حصتان
	٥.دراسة أسلوب القصة (خمسة مقومات)	حصتان
	تقويم ومراجعة عامة.	حصتان
نظرة ليوسف إدريس	١. دراسة فكرة القصة والتمهيد لها والحكم عليها (أربعة مقومات).	حصتان
	٢.دراسة أحداث القصة وحبكتها (أربعة مقومات).	حصتان

عنوان القصة	الجوانب الفنية وتدريسها	عدد الحصص لكل درس
	٣.دراسة شخصيات القصة (أربعة مقومات).	حصتان
	٤.دراسة مكان القصة وزمانها (ثلاثة مقومات).	حصتان
	٥.دراسة أسلوب القصة (خمسة مقومات).	حصتان
	تقويم ومراجعة عامة.	حصتان
المجموع		أربع وعشرون حصة

**** وقد سار تدريس البرنامج في الخطوات التالية:**

أ. ناقش الباحث مع المعلمة مكونات البرنامج ومحتوياته ، وكيفية استخدامه في التدريس، كما ناقش معها دور دليل المعلم المصاحب لتطبيق هذا البرنامج في تنمية مقومات نقد القصة، وقد أبدت المعلمة القائمة بالتدريس ارتياحا للبرنامج المقدم ؛ وذلك لأنه يستند إلى نصوص الكتاب المقرر دراستها على الطالبات ، بما لا يسبب أي خلل بالخطة الزمنية المقررة على الطلاب لتدريس المادة.

ب. تابع الباحث إجراءات التدريس في أثناء تنفيذ المعلمة للبرنامج ، وذلك بهدف:

- تعرف أهم الملحوظات على تدريس البرنامج .
- رصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلمة في أثناء التدريس ومناقشة كيفية التغلب عليها.

ج. حضور الباحث للحصص المخصصة للغة العربية – الأدب وخاصة تدريس القصة- مع المعلمة ، وتدريس الباحث لعدد من النصوص؛ ليوضع للمعلمة كيفية تطبيق البرنامج وتنفيذ دليل للمعلم ثم متابعة المعلمة أثناء تنفيذها للبرنامج .

د. كما خصص للطالبات دليل لهن ، لمتابعة المعلمة ، وتنفيذ ما يتدربن عليه من مقومات لنقد القصة .

ه. بعد انتهاء اليوم الدراسي يعقد الباحث مع المعلمة جلسة لمناقشة ملحوظاتها وآرائها حول تنفيذ البرنامج وتنميته لمقومات نقد القصة .

٦. التطبيق البعدي لاختبار مقومات نقد القصة :

طُبق الاختبار بعديا على طالبات المجموعة عينة الدراسة (انظر ملحق ١٢ درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة في القياس البعدي)، وذلك لقياس مدى نمو مقومات نقد

القصة بعد تدريس البرنامج لهن، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج في تنمية هذه المقومات (انظر ملحق ١٣ نماذج من إجابات الطالبات) ، وقد طبق في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/٣/٣١.

٧. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق:

اعتمدت الدراسة الحالية في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة وهي:

- حساب قيمة " ت " لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل تطبيق البرنامج ؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين.

كما حُسبت قيمة " ت " لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج ؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مقومات نقد القصة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وحُسبت قيمة " ت " للمجموعتين غير مرتبطين متساويتي العدد باستخدام المعادلة التالية (السيد محمد خير ، ١٩٩٧ ، ٢٢٣):

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ع٢ + ع٢}{ن - ١}}}$$

حيث يمثل م١: متوسط درجات المجموعة التجريبية، و يمثل م٢: متوسط درجات المجموعة الضابطة، و ع ٢ تباين درجات المجموعة التجريبية، و ع ٢ تباين درجات الضابطة، و ن عدد الطلاب في أي من المجموعتين ، واستخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لتطبيق هذا القانون، واستخراج النتائج .

- كما حُسب حجم التأثير للبرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والذي يشير إلى حجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، وحُسب حجم التأثير بتحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) للفروق بين القياسين إلى مربع اتيا (($\eta 2$)) تلك التي تعطي مؤشراً لفاعلية البرنامج، وذلك كما يلي (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٣٦):

$$\text{ايتا } ٢ = \frac{ت٢}{ت٢ + د ح}$$

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

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

ثالثا: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية في عرضها للنتائج التي توصلت إليها بالإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي نصه:

ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد الأدب القصصي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال صِيغ الفرض الرئيس التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي ، لمدى نمو مقومات نقد القصة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي لصالح المجموعة التجريبية .

ومن ثم صيغت الفروض الفرعية الستة التالي؛ للتأكد من صحة الفرض الرئيس، كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد فكرة القصة لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد شخصيات القصة لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد زمان القصة ومكانها لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مقومات نقد القصة ككل لصالح المجموعة التجريبية .

وفيما يلي تفصيل للفروض السابقة:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد فكرة القصة ، وهي أربعة مقومات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد فكرة القصة

مقومات نقد فكرة القصة	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٤٨	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
١. وضوح الفكرة وغموضها.	الضابطة	.٥٢	.٥٠	٦.٠١	٢.٠٠	٠.٦٠	كبير
	التجريبية	١.٢١	.٤٠				
٢. ارتباط الفكرة بالحياة الإنسانية والواقع.	الضابطة	.٣٢	.٤٧	٤.٥٤	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.١	.٥٠				
٣. غرابة الفكرة وابتكارها.	الضابطة	.٤٤	.٥٨	٤.٥٧	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.٢١	.٥٠٦٤				
٤. ارتباط الفكرة بعنوان القصة.	الضابطة	.٤٤	.٥٨	٢.٣٧	٢.٠٠	٠.٢٠	كبير
	التجريبية	.٨٠	.٧١				
مقومات نقد فكرة القصة ككل.	الضابطة	١.٧٣	.٥٤	١٨.٩	٢.٠٠	٠.٩٨	كبير
	التجريبية	٤.٢٠	.٤١				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد فكرة القصة ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة

وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها ، وهي أربعة مقومات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها

مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
١. التمهيد لأحداث القصة ووقائعها.	الضابطة	.٦٠	.٥٠	٤.٠٠	٢.٠٠	٠.٤٠	كبير
	التجريبية	١.٠١	.٤٢				
٢. ترابط الأحداث وتلاحم حبكتها.	الضابطة	.٥٢	.٥٠	٤.٤٣	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.١٢	.٢٠٠				
٣. تضمن الأحداث لملامح الحياة ومشكلاتها.	الضابطة	.٥٢	.٧١	٣.٤١	٢.٠٠	٠.٣٣	كبير
	التجريبية	١.٠٨	.٦٤				
٤. درجة غموض الأحداث وتعقيدها	الضابطة	.٥٦	.٥٠	٤.٥٤	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.٢٩	.٤٥				
مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها ككل.	الضابطة	٢.١٢	.٦٦	١٢.٧٩	٢.٠٠	٠.٨٧	كبير
	التجريبية	٤.٤٥	.٥٠				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الثالث :

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد شخصيات القصة ، وهي أربعة مقومات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد شخصيات القصة

مقومات نقد شخصيات القصة	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
١. ارتباط الشخصيات بفكرة القصة.	الضابطة	.٥٧	.٥٠	٤.٩٢	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.٢١	.٤١				
٢. ارتباط الشخصيات بأحداث القصة.	الضابطة	.٤٢	.٥٠	٤.٥٧	٢.٠٠	٠.٤٦	كبير
	التجريبية	١.١٠	.٦٣				
٣. التوازن بين شخصيات القصة من حيث التبسيط والتعقيد (ثابتة ونامية).	الضابطة	.٥٧	.٥٧	٢.٨٦	٢.٠٠	٠.١٢	كبير
	التجريبية	.٩٣	.٦٨				
٤. واقعية الشخصيات وقربها من الإنسان	الضابطة	.٥٠	.٥٠٨	٣.١٢	٢.٠٠	٠.٢٨	كبير
	التجريبية	١.١٠	.٦٦				
مقومات نقد شخصيات القصة ككل .	الضابطة	١.٧٣	.٦٦	١٥.٤٦	٢.٠٠	٠.٩٠	كبير
	التجريبية	٤.٢٠	.٤٥				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد شخصيات القصة ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الرابع :

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد زمان القصة ومكانها، وهي ثلاثة مقومات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد زمان القصة ومكانها

مقومات نقد زمان القصة ومكانها .	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
١. ارتباط الزمان بتسلسل أحداث القصة.	الضابطة	.٥٠	.٥٨٠	٤.٢٢	٢.٠٠	٠.٤٣	كبير
	التجريبية	١.٠٣	.٢٢٧				
٢. ارتباط المكان والزمان بشخصيات القصة وصفاتها .	الضابطة	.٥٣	.٥٨	٣.١٥	٢.٠٠	٠.٢٩	كبير
	التجريبية	١.٠٩	.٥٣				
٣. تضمن القصة للقيم الاجتماعية الشائعة المرتبطة بمكانها وزمانها.	الضابطة	.٥٧	.٦١	٤.٤٧	٢.٠٠	٠.٤٥	كبير
	التجريبية	١.٣٤	.٤٥				
مقومات نقد زمان القصة ومكانها ككل.	الضابطة	١.٥٣	.٥٠	١٣.٩٥	٢.٠٠	٠.٨٩	كبير
	التجريبية	٣.٣٨	.٤٩				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد زمان القصة مكانها ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الخامس :

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد أسلوب القصة ، وهي خمسة مقومات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد أسلوب القصة

مقومات نقد أسلوب القصة .	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤	حجم التأثير قيمة (d)	دلالة حجم التأثير
١. مناسبة الألفاظ والتراكيب لفكرة القصة.	الضابطة	.٤٦	.٥١	٣.٧٤	٢.٠٠	٠.٣٧	كبير
	التجريبية	١.٠١	.٤١				
٢. خلوها من الألفاظ العامية أو الأجنبية.	الضابطة	.٤٤	.٥٠	٤.٢٤	٢.٠٠	٠.٤٠	كبير
	التجريبية	.٩٥	.٥٥				
٣. توظيف الخيال في أحداث القصة.	الضابطة	.٣٨	.٤٨	٣.٦١	٢.٠٠	٠.٣٥	كبير
	التجريبية	.٩٩	.٤٧				
٤. توظيف المحسنات البديعية في التعبير عن فكرتها.	الضابطة	.٤٦	.٥٨	٤.٧٩	٢.٠٠	٠.٥٠	كبير
	التجريبية	١.١٩	.٤٩				
٥. توظيف الأساليب الأدبية في التعبير عن فكرتها.	الضابطة	.٥٧	.٦٥	٣.٤٣	٢.٠٠	٠.٣٣	كبير
	التجريبية	١.١٢	.٥١				
مقومات نقد أسلوب القصة ككل.	الضابطة	٢.٥٦	.٥٠	١٩.١٢٦	٢.٠٠	٠.٩٤	كبير
	التجريبية	٥.١٥	.٣٧				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد أسلوب القصة ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الخامس :

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي من مقومات نقد القصة ككل، وهي عشرون مقوما ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لمدى نمو مقومات نقد القصة ككل

مقومات نقد القصة ككل	نوع القياس	متوسط درجات الطالبات	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤	حجم التأثير قيمة (d)	دلالة حجم التأثير
مقومات نقد القصة ككل.	الضابطة	٩.٩٦	١.٨٣	٢٣.٦	٢.٠٠	٠.٩٦	كبير
	التجريبية	٢١.٦٣	٢.٤٦				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية لمدى نمو مقومات نقد القصة ككل؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مقوم على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للبرنامج فاعلية في تنمية تلك المقومات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

٢. مناقشة النتائج وتفسيرها:

❖ **أظهرت نتائج الدراسة السابق ذكرها أن للبرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فاعلية في تنمية مقومات نقد الأدب القصصي (القصة)، وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:**

- استناد البرنامج المقدم إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التدريسية التي تساعد الطالبات على إدراك عناصر القصة وتحديدها في تتابعها وترابطها، ثم تحديد وظيفة كل جانب من جوانبها؛ ومن ثم إبداء الرأي فيها جميعا والحكم عليها.
- تضمن البرنامج لمجموعة من الإرشادات والتوجيهات التي تساعد الطالبات على تلخيص جوانب القصة وتحويل جوانبها إلى أشكال أو جداول تسهم في فهمن للقصة ولجوانبها، ومن ثم الحكم عليها.
- اهتمام البرنامج بتقديم القصة إلى الطالبات في شكل متدرج لاكتساب مقومات دراستها ونقدها في ضوء مقومات محددة ؛ حيث اهتم البرنامج بتحديد مقومات القصة من فكرة وشخصية وحدث وحبكة وزمان ومكان وغيرها؛ تمهيدا لاندماج الطالبات في دراسة

القصة ودراسة كل مقوم وتحديد وظيفيته وعلاقته بباقي المقومات والربط بينها؛ ومن ثم التمكن من الحكم عليها.

- استناد البرنامج لمجموعة من الأنشطة الجماعية التعاونية يمارسنها الطالبات في أثناء دراسة القصة؛ مما يوفر جوا من الدافعية والتشجيع لإنجاز من يطلب منهن من دراسة وتحليل وتفسير لجوانب القصة ونقدها.
- تقديم البرنامج دليل لكل طالبة، ساعد على تأكيد المقومات لديهن، والتدريب عليها في أثناء كل حصة، وكذا تقديم دليل للمعلم ساعده على تحقيق الأهداف بشكل متدرج من خلال الأنشطة والتوجيهات والمعالجات التدريسية لتدريس القصة ومقوماتها دراسة ونقدا.

❖ **كما أظهرت نتائج الدراسة السابق ما يلي :**

- **فاعلية البرنامج في تنمية مقومات نقد أسلوب القصة بشكل كبير** ؛ حيث حظيت مقومات هذا الجانب بأعلى نتائج في التطبيق البعدي ؛ ويرجع ذلك إلى أن البرنامج تضمن عددا من الإجراءات والخطوات التدريسية التي تركز بشكل كبير على الألفاظ والتراكيب وكذا الأساليب التي وظفها الأديب تعبيرا عن قضية القصة وأحداثها ، فضلا عن أن الأسلوب هو الوعاء الذي حمل جميع جوانب القصة ومكوناتها وعبر عنها ، مما ساعد الطالبات على تمكنهن من مقومات نقد الأسلوب بشكل كبير .
- **فاعلية البرنامج في تنمية مقومات نقد أحداث القصة وحبكتها بشكل أقل مقارنة بباقي المقومات** ؛ حيث جاء نمو تلك المقومات في المرتبة الأخيرة مقارنة بباقي المقومات ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة الأحداث وبنائها وشروط حبكتها غالبا ما يتسم بالغموض والإثارة مما يجعل الغموض في الأحداث من أحد المقومات المهمة في بناء أية قصة والمؤثرة في نفوس القراء، ومن ثم فإن التمكن من هذه المقومات وتطبيقها قد يحتاج من الطالبات جهدا كبيرا في تحديدها من خلال قراءة القصة أكثر من مرة خاصة لو تعمد الأديب الغموض في حبكتها وسردها .

٣. التوصيات:

في ضوء مشكلة الدارسة وما كشفت عنه من نتائج يوصى بما يلي:

١- لما كانت الدارسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمقومات نقد القصة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، فإن الدارسة الحالية توصي بإعادة النظر في أهداف تدريس الأدب القصصي في

المرحلة الثانوية وخاصة الصف الثالث الثانوي بالاستناد إلى قائمة المقومات المستخلصة في هذه الدراسة.

٢- لما كانت الدارسة الحالية قد قدمت برنامجا قائما على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مقومات نقد القصة لدي طالبات الصف الثالث الثانوي... لذا توصي الدارسة الحالية بما يلي:

أ. إعادة النظر في طرق التدريس المتبعة مع طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بهدف تنمية مقومات نقد الأدب القصصي لديهم في ضوء الإجراءات والخطوات التدريسية المتضمنة في البرنامج المقترح.

ب. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تدريبا على كيفية تنمية مهاراتهم النقدية لدراسة القصة وتقويم جوانبها الفنية؛ ومن ثم تنميتها لدى الطلاب والطالبات.

رابعا: المقترحات:

١-برنامج قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية مهارات دراسة الأدب ونقده لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢-استراتيجية قائمة في ضوء توجهات المدارس النقدية لتنمية مهارات دراسة أدب الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

٣-برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التحليل الأدبي للنصوص الشعرية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

المراجع

١. إبراهيم عطا (٢٠٠١): **دليل تدريس اللغة العربية،** القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢. أحمد حسن حنورة (١٩٨٩): **أدب الأطفال،** الكويت، دار الفلاح.

٣. أحمد فؤاد (٢٠٠٩): **النقد الأدبي المعاصر،** القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤. أماني حلمي (٢٠٠٠): أثر استراتيجية التعلم الذاتي في بحث الأدب على التحصيل وتنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو قراءة الأدب، **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد ٢.

٥. إيرك جنيسن (٢٠٠٤): **التعلم المبني علي العقل، العلم الجديد للتعليم والتدريب،** الرياض، ترجمة مكتبة جرير.

٦. حسن شحاتة (٢٠٠٠): **قراءات الأطفال،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٧. ـــــــــــ (٢٠٠٤): **أدب الأطفال العربي، دراسات وبحوث،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط٣.

٨. حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥): **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،** الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٩. ديوبولد فان دالين (٢٠٠٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.

١٠. رشدي طعيمة ومحمد علاء (٢٠٠٦): **تعلم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع،** القاهرة، دار الفكر العربي.

١١. سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)،** القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٣.

١٢. سليمان الخضري وآخرون (٢٠٠٨): **الإحصاء النفسي والتربوي،** القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ط ٨.

١٣. السيد محمد خيري (١٩٩٧) : **الإحصاء النفسي،** القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤. الطاهر مكي (١٩٩٢): **القصة القصيرة، دراسة ومختارات،** القاهرة، دار المعارف، ط ٦.

١٥. عبد الرحمن عبد الحميد على (٢٠٠٤): الملامح النقدية لنقد القصة والمسرحية في القديم والحديث، **مجلة كلية اللغة العربية،** جامعة الأزهر بالزقازيق، العدد ٢٤.

١٦. عز الدين إسماعيل (١٩٩٥): **التفسير النفسي للأدب،** القاهرة، دار غريب للطباعة، ص ٤.

١٧. عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPPS**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨. علاء الدين سعودي (٢٠٠٨): برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدي طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٣٥.

١٩. على أحمد مدكور (٢٠٠٠): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠. على سعد جاب الله وجمال سليمان (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، طنطا، **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، العدد ٣٥، المجلد الأول.

٢١. على ماهر خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢. فتح الله سليمان (٢٠٠٢): **شذرات الذهب في اللغة والأدب**، القاهرة، مكتبة الآداب.

٢٣. فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨): **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي: المعرفة، الذاكرة، الابتكار**، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٤. فتحي يونس (٢٠٠٠): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢٥. فهيم مصطفي (٢٠٠١): **أنشطة مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٦. فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.

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

٢٨. محمد حسين هيكل (٢٠٠١): **ثورة الأدب**، القاهرة، دار المعارف.

٢٩. محمد عويس القرني (٢٠٠٧): أثر برنامج مقترح في البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية بشعبة اللغة العربية في تنمية مهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٦٣.

٣٠. محمد غنيمي هلال (١٩٩٧): **النقد الأدبي الحديث**، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣١. محمد مصطفي هدارة (٢٠٠١): **دراسات في الأدب العربي الحديث،** بيروت – لبنان، دار العلوم العربية.

٣٢. محمد يوسف نجم (د. ت): **فن القصة،** بيروت – لبنان، دار الثقافة.

٣٣. محمود السيد أبو النيل (١٩٨٧) : **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي،** بيروت، دار النهضة العربية.

٣٤. هدى محمد (٢٠٠٣): **أدب الطفل وحاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية،** الكويت، مكتبة الفلاح.

35. Duman, B. (2007). **Celebration of the neurons; the application of brain based learning in classroom enviroment**. ERIC: ED 500159.

36. Sousa, D. (2006): **Haw the Brain Learns** , Thousand Oaks , CAUS: Corwin. Press

37. Connell ,D.(2009): **The Global Aspects of Brain-Based Learning**. ERIC: ED 868336.

38. Jensen Learning Center. (2014): **Brain- based learning Truth or Deception** , Available on the Internet: http://ollyusofalhaj.ipgkti.edu.my/sumber/resosbestari/PENDEKATAN/bbl/bbl_jensen. pdf

39. Jensen, Eric(2000): **Brain-based Learning ,** Academic press Inc , lexandria , Virginia.

40. Amanda Pociask , B. (2007): **Increasing Student Achievement Through Brain- -Based Strategies ,** Saint Xavier University , Chicago, Illinois.

41. Politano. p , Connell and Joy , p. (2000): **Brain-based Learning with Class ,** Winnipeg: portage & main press.

42. Gulpinar. M. (2005): **The principles of Brain- based learning and constructivist models in education** , Educational sciences theory & practice , vole (5) , no (2).

43. Eric K. Kaufman, J. ,Kimberly A (2008): **Engaging Students with Brain-Based Learning** , Available on the Internet: http://cc2012.csusm.edu/pluginfile.php/141152/mod_resource/content/1/Engaing.

44. Ozden ,M. Gulitekim , M. (2008): The Effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course , Anadolu University , **Electronic Journal of Science Education** , Vol. 12, No. 1.